Wolf-Dieter Ernst

VORSCHRIFT UND AFFEKT

Die Institutionalisierung und Pädagogisierung der Schauspielausbildung, 1870–1930

[transcript] Theater

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Wolf-Dieter Ernst
Vorschrift und Affekt

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Editorial

Die deutschsprachige Theaterwissenschaft hat sich in jüngerer Zeit vor allem als Ort der Rezeption und Etablierung kulturwissenschaftlicher Programme verdient gemacht. In diesem Kontext sind zentrale kulturtheoretische Innovationen entstanden bzw. vertieft worden – etwa die Theorie der Performativität. Die Reihe **Theater** zielt insbesondere auf solche avancierten theaterwissenschaftlichen Studien, die die Erforschung des modernen Theaters in den Kontext innovativer Kulturanalyse stellen.

Wolf-Dieter Ernst, geb. 1968, ist Professor für Theaterwissenschaft an der Universität Bayreuth. Er forscht zu Theater, Sound und Medien, Wissensgeschichte von Theater und Schauspiel sowie zum Applied Theatre als Soziale Arbeit.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Wolf-Dieter Ernst

Vorschrift und Affekt

Die Institutionalisierung und Pädagogisierung der Schauspielausbildung, 1870-1930

[transcript]

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – ER 328/5-1 »Vorschrift und Affekt«. Gefördert durch den Open Access Publikationsfonds der Universität Bayreuth.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://dnb.dnb.de/ abrufbar.

Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz BY-SA 4.0 lizenziert. Für die ausformulierten Lizenzbedingungen besuchen Sie bitte die URL https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/.
Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2026 © Wolf-Dieter Ernst

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlaggestaltung: Maria Arndt
Umschlagabbildung: ©Presse-Photo-Nachrichtendienst
Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen
https://doi.org/10.14361/9783839438398
Print-ISBN: 978-3-8376-7950-2 | PDF-ISBN: 978-3-8394-3839-8
Buchreihen-ISSN: 2700-3922 | Buchreihen-eISSN: 2747-3198

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Inhalt

Vorwort 9

Einleitung 11
Schauspielschulen im historischen Abriss 13
Institution und Institutionalisierung 14
Bildungsszenarien, *Techne* und rhetorische Situation 19

1 Eine Diskursgeschichte der Schauspielschulen 21
1.1 Schauspielausbildung als Thema der Theaterwissenschaft 22
1.2 Forschungsdiskussion und Quellenlage 23
1.3 Schauspielausbildung zwischen Aufführung und Norm 28
1.4 Die Darstellung von Affekten als Unter- und Überbietung 33
1.5 Zur Diskursanalyse von ästhetischen Bildungsprozessen 38

2 Rhetorische Annäherungen an die Anthropologie 43

3 Bildung und Affekt. Begriffliche Klärung 51

4 Diskurse der Bildung 1750–1900 59
4.1 Schauspielschulen als ›Gegenstand‹ von Theatergeschichte und historischer Bildungsforschung 59
4.2 Bildungsfaktoren zwischen Aufklärung und Kaiserreich 64
4.3 Schauspielausbildung im 18. Jahrhundert 70
4.4 Schauspieltheorie im 18. Jahrhundert 79
4.5 Das Bildungs- und Erziehungssystem des 19. Jahrhunderts. Juristische und Ökonomische Diskurse 96
4.6 Schauspielschulen im 19. Jahrhundert 99
4.7 Zwischen Nationalerziehung und Bildungsanspruch 105
4.8 Resümee: Von der Selbstbildung zur Bildungsinstitution 114

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

5 Schauspielerausbildung an der *Königlichen Musikschule* in München ab 1876 117
5.1 Andeutungen der Verkörperung. Eine Lektüre von Ausbildungsprotokollen 118
5.2 Possarts Methode. Ein nach festen Regeln und Grundsätzen geordneter Lebenslauf 128
5.3 Erziehung des Schauspielers zur Funktion: *Der Lehrgang des Schauspielers* (1901) 141
5.4 Experimentalordnungen von Klangkörpern: Rutz-Sievers 152

6 Bild und Bildung um 1900 im Zeichen von Lebensreform, Energetik und Evolutionismus .. 161
6.1 Gründerjahre: Schauspielschulmodelle zwischen Meisterschule und pädagogischem Reformprojekt 162
6.2 Der Bildungsdiskurs der bürgerlichen Reformbewegung 165
6.3 Reformpädagogik zwischen Ideologiekritik und Diskursanalyse 170
6.4 Der Bilddiskurs der Ausdrucksästhetik 179
6.5 Die Energetik um 1900 186
6.6 Die Kunsterzieherbewegung: Ästhetik und Erziehung im Zeichen des Evolutionismus 192
6.7 Exkurs zur Linie als Regel der Bildung 204
6.8 Das Kind als Projektionsfigur: Ellen Keys *Das Jahrhundert des Kindes* (1900) 210
6.9 Hermann Bahrs Konzept einer Reformschule 218

7 Düsseldorfer Energiekreislauf 229
7.1 Die Stellung der *Theaterakademie* im Bildungsdiskurs 232
7.2 Der Energiezirkel: Dumont und ihre Schülerinnen 234
7.3 Unterricht bei Dumont als Bildszenario 242
7.4 »[D]ie Besseren, die dann kommen.« Dumonts Energieanleihe bei ihren Schülern 251
7.5 Bühnenton und Urbild der Sprache: Die Ausbildung durch die Sprachregie Lindemanns 253
7.6 Energieverlust: Die Krise 1914 – die Katastrophe 1918 260
7.7 Die Reform 1924. Der geistige Beirat spricht 266
7.8 Charakterschauspiel in Düsseldorf zwischen Tradition, Krise und Reform 275

8 Die Central School for Speech and Drama 277
8.1 Elsie Fogerty: Eine Bildungssozialisation des viktorianischen Zeitalters 278
8.2 Die allmähliche Institutionalisierung einer Schule 289
8.3 Die *Central School for Speech and Drama* im literarischen Feld 299
8.4 Die Ausbildung in der Sprecherziehung 315
8.5 Das Lehrbuch *The speaking of the English Verse* 347

9 Die staatlich geförderte Schauspielschule 375
9.1 Kulturpolitische Interessen an einer staatlichen Ausbildung 377
9.2 Der Unterrichts- und Lehrbetrieb. Spuren der Demokratisierung 429
9.3 Die Schließung einer Schule durch mangelnde Legitimation 452

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Resümee 487

Danksagung 495

Literatur 497
1. Quellen und Sekundärliteratur 497
2. Archive 527
3. Abbildungsnachweise 527

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Vorwort

Im Zentrum dieser Studie stehen die historischen Bildungsprozesse der Schauspielerinnen und Schauspieler zwischen 1870 und 1930. Besonders in der ersten Dekade des zwanzigsten Jahrhunderts war die Gründung von Schauspielschulen auffällig, trainiert und geprobt wurde zunehmend in speziellen Einrichtungen, eine Bildungseuphorie prägte die Theaterszene. Die Studie untersucht diese Schulen. Dabei stehen weniger die Reformschule im Bereich Tanz, als vielmehr die dem Modell der mimetischen Menschendarstellung verpflichteten Schulen im Zentrum. Dieses Modell ist seit dem Theater der Aufklärung als Charakterdarstellung dominant und prägt die Idee einer Schauspielausbildung.

Dieses Modell wird in Aktion untersucht und aus theater- und bildungshistorischer Perspektive auf den Prüfstand gestellt. Dies geschieht in einer umfassenden historischen Einordnung und in vier Fallstudien, die auf Basis neuer Quellen von der Schauspielausbildung erzählen. Im Kern steht der Prozess der Pädagogisierung und Institutionalisierung dieser speziellen Berufsausbildung. Eine Geschichte des fixen Berufsbildes ›Schauspieler‹ hingegen ist nicht intendiert.

Eine zentrale Überlegung dieser Studie ist, die Bildung der Schauspielerinnen und Schauspieler als rhetorische Situation zu betrachten. Diese Überlegungen gehen auf Hans Blumenbergs Institutionentheorie zurück. An die Stelle der schier endlosen Abschätzung von Nutzen und Chancen pädagogischer Programme, auch an die Stelle der Diskursanalyse der Institutionen als Macht- und Disziplinarinstrument, rückt dabei die Einsicht, dass es sich bei Schauspielschulen und Programmen der Schauspielpädagogik um rhetorische Übertragungen handelt. Sie entfalten ihre Logik uneigentlich und verdeckt. Aus rhetorischer Perspektive sind Schauspielpädagogiken und Schauspielschulen demnach keine neutralen Mittel für die Zwecke ästhetischer Darstellung. Techniken im Sinne der rhetorischen *Techne* arbeiten vielmehr immer schon am Dargestellten mit. Sie werden sichtbar und begründen die Wirksamkeit der ästhetischen Produkte. Hier wird in diesem Sinne untersucht, wie sich die Pädagogisierung und Institutionalisierung der Ausbildung als sozialer und ästhetischer Prozess entfaltet. Die Studie setzt sich damit von einer lediglich sozialgeschichtlichen oder biografisch verfahrenden Geschichtsschreibung der Schauspielausbildung ebenso ab, wie sie sich nicht länger in der

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Kompilation und Deutung einschlägiger Schauspieltraktate und Programmschriften zur Schauspielkunst erschöpft.

In vertiefenden Fallanalysen zur Ausbildung an der *Königlichen Musikschule* in München (1876–1882) und der Arbeit des Schauspielers und Regisseurs Ernst Possart, der *Theaterakademie Düsseldorf* (1905–1930) unter der Leitung der Schauspielerin Louise Dumont, der von Elsie Fogerty (1905–1923) gegründeten *Central School for Speech and Drama* in London und der ersten staatlich geförderten Schauspielschule an der Berliner *Hochschule für Musik* unter Leopold Jessner (1925–1930) werden die Bildungsdiskurse diskutiert. Mit den Institutionen in München und Düsseldorf wird die Charaktererziehung im 19. Jahrhundert der Bildung zur Zeit der Theater- und Lebensreform gegenübergestellt; im internationalen Vergleich werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Institutionalisierung einer privaten und staatlichen Schauspielschule anschaulich.

Die Bildungsgeschichte des Schauspielers zwischen 1870 und 1930 befasst sich also weniger mit den Aufführungen und den großen Namen als vielmehr mit den gesellschaftlichen und künstlerischen Diskursen, mit denen in dieser Zeit verstärkt versucht wird, den Schauspielstand institutionell und professionell zu bilden.

Die historischen Figuren, die in dieser Studie auftreten, werden tatsächlich in ihrem Handeln und in ihrem Hoffen distanziert betrachtet. Denn nur zu deutlich treten nach einem zeitgenössischen Verständnis von Bildung die ›geheimen Lehrpläne‹ hervor, mit denen in den Schauspielschulen insbesondere die Affektmodulation der Adepten jeweils manipuliert wurde. Hier finden wir alle Vorurteile bestätigt, wonach eine Pädagogik und eine Bildungsinstitution neben allen Bildungsversprechen immer auch ein disziplinierendes Moment und die Restriktion von individuellen Fähigkeiten mit sich tragen. Die hier untersuchten Schauspielschulen selektierten nach Kriterien, die zur Benachteiligung aufgrund religiöser, geschlechtlicher, sozialer und ethnischer Zuschreibungen führten. Nicht aber um den Nachweis dieser möglichen Beschneidung der Fähigkeiten durch Erziehung ist es hier zu tun. Vielmehr gibt es historisch und aktuell zur Institutionalisierung kaum eine sinnvolle Alternative. Und dieses Problem ernsthaft reflektiert zu haben, muss man den jeweiligen historischen Akteuren in ihren Bildungsanstrengungen zugestehen.

Es wurde versucht, historisch bedeutende Akteure mit ihren Lebensdaten zu erwähnen. Nicht immer konnten diese gefunden werden und insbesondere weibliche Biografien waren häufig nicht nachzuverfolgen aufgrund von Namensänderungen und einer patrilinearen Geschichtsschreibung. Die verwendete Sprache ist gendersensibel. Dabei wurde grob zwischen sozialen Funktionen und Rollen, etwa dem Berufsstand der Schauspieler, und konkret wirkenden Personen unterschieden. Zuweilen, etwa bei den Schülerinnen der Duncan-Schule oder den Lehrerinnen für Sprachheilpflege in London, waren die Bezugsgruppen geschlechtlich homogen. Für den Berufsstand der Regisseure gilt dies *de jure* – also mit Blick auf die Theaterzettel und Rechte – auch. Es wäre daher irreführend, hier von Regisseuren und Regisseurinnen zu sprechen, wenngleich tatsächlich nicht wenige Frauen Regieaufgaben übernahmen. Häufig wurde im Sinne der Lesbarkeit eine Umschreibung gewählt, etwa ›Lehrende und Lernende‹ statt ›Lehrer und Schüler‹. Alle gelungenen Versuche dieses sprachlichen Balanceakts sollen der Wandelbarkeit der Sprache zugeschrieben sein, womöglich unangebrachte Zuschreibungen gehen zu Lasten des Autors.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Einleitung

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

Schauspielschulen im historischen Abriss

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

Institution und Institutionalisierung

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

---

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

Die institutionalisierten Routinen können zuweilen den Charakter eines Glaubenssatzes annehmen. Es sind legitimierende Behauptungen, sogenannte Legitimationsmythen[9], denen nicht selten eher unpraktisch, zuweilen auch kontrafaktisch gefolgt wird. So ein Legitimationsmythos einer Schauspielschule drückt sich etwa in dem Glaubenssatz aus, wonach der Erfolg des Schauspielers auf Talent und Fleiß beruhe. Dieser Satz schont die Schule bei gescheitertem Ausbildungsverlauf und wälzt die Kosten auf den Schüler ab. Denn gilt der Satz, so fehlte der an der Schule gescheiterten Existenz wahlweise Talent oder Fleiß. Das Ausbildungsprogramm aber war in sich nicht ursächlich,

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

Bildungsszenarien, *Techne* und rhetorische Situation

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Probebühne, 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 Schauspielschüler 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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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«[1] 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.[2]

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 Schauspielens 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 ankündigte 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Schauspielerberufs (1990).[3] 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 Schauspielerberufs 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.[4] 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 Schauspielens beschäftigt.[5] 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 Schauspielerrolle. 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 Schauspielerstandes 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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[6] 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.[7] 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 verklärenden 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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.[8] 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[9] und James McTeague[10]. 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

wurde, ergänzen die bestehenden Kompendien zur Schauspieltheorie und zu Selbstdokumenten von Schauspielern.[11] 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).[12]

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 Erzähllinien der Literaturtheatergeschichte nahelegen. Seine These von der »Entschulung der Schulbühne und Verschulung der Schaubühne«[13] 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‹.[14] In Fortsetzung der wichtigen Studien einer feministischen Geschichtsschreibung von Renate Möhrmann, Ruth Emde und Ursula Geitner[15] 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.[16] 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 Moralisierung 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 Schauspielerin. 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.[17] 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 Schauspielerausbildung 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 geförderten 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.[18] 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 Bushuven 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

delt.[19] Impulse zum Schauspiel des 19. Jahrhunderts gehen von Jörg Wiesels Studie[20] zur Theaterkonzeption Heinrich Theodor Rötschers und von Julian Vogels Arbeit zur ›Dramaturgie der großen Szene‹[21] 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.[22] Sie erweitern das Bildungsverständnis um ästhetische und performative Dimensionen: Es geht nicht nur um die Vermittlung von Wissen, sondern auch um Sinngebung, 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.[23] 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 Sprechstimmbildung ›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 Stübig und Heinz Stübig (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement*, Wiesbaden: Springer 2027, S. 207–232, S. 225.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Tschechov (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.[24] 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.[25] 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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.[27] 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 Stimmsitz ›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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.«[28]

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 Elevinnen 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.‹«[29] 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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? Paradoxale 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 bestimmbares 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-

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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-

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.«[30] 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 beleiht.[31]

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 ›Verstandesschauspieler‹ 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* (Colloqium Rauricum, Bd. 7), München, Leipzig: Saur 2001, S. 3–13, S. 5.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.[32]

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«[33] 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 Hilfstechniken 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.[34] 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 ^{2}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 ^{4}1982, S. 557. Vgl. Ansgar Nünning (Hg.), *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*, Stuttgart, Weimar: Metzler 1998, S. 592–594.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.[35] 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 vormedialen 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 ²1989, S. 7–9.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

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*[36] 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 Perspektivenschwenk 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Affektthemas 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 dureé* 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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Unabgegoltenes 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.[37] 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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, ziele 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.«[38] 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

2 Rhetorische Annäherungen an die Anthropologie

Mit der hier vorgenommenen Verschiebung der Untersuchungsperspektive vom Schauspielen in der Aufführung zum Diskurs der Aufführung wird der engere Bereich der Theaterästhetik verlassen. Es stehen nicht die Darstellungen einzelner Schauspieler im Zentrum, sondern die diskursiven Bedingungen, die sie erst als Schauspieler mit bestimmten Affektmodulationen hervorbringen. Der Mensch, und insbesondere die ihm zugeschriebenen anthropologischen Konstanten, wie etwa die Affekte, werden dezentriert, ganz im Sinne der archäologischen und genealogischen Studien Foucaults. Als ›Ende des Menschen‹ beschreibt Foucault im Rekurs auf Nietzsche die Verschiebung und Zerstreuung der modernen Selbsterfindung mit dem Selbsttitel ›Subjekt‹:

> Der Mensch wird verschwinden. Mehr als den Tod Gottes, oder vielmehr in der Spur dieses Todes und gemäß einer tiefen Korrelation mit ihm, kündigt das Denken Nietzsches das Ende eines Mörders, das Aufbrechen des Gesichtes des Menschen im Lachen und die Wiederkehr der Masken, […] die Identität der Wiederkehr des Gleichen und die absolute Zerstreuung an.[1]

Foucaults Hinweis auf die technisch-rhetorischen Mittel der Affektproduktion weist den Weg. Die Masken und die mimische Verzerrung des Gesichts, die Verzerrung der Projektionsfläche für die Zuschreibung von Identität, künden das Ende des Menschen der modernen Anthropologie an. Die entbindet jedoch nicht von weiteren anthropologischen Reflexionen und »neuen Formen der Subjektivität«.[2] Solcherart an den Rand der Bühne gestellt, ist uns der Schauspieler im zeitgenössischen Theater ja vertraut, konkret etwa als Praxis des *devised theatre*, grundsätzlich aber seit jener deiktischen Wende im Theater Brechts, und wissenschaftlich mit dem *linguistic turn* und der Theatersemiotik. In dem Maße, in dem der Schauspieler in seiner überhöhten Singularität nicht mehr das Zentrum bildet, treten die ihn umgebenden Elemente aus ihrem Status als Hilfsmittel der

1 Michel Foucault, *Die Ordnung der Dinge*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1971, S. 460.

2 Vgl. Michel Foucault, »Das Subjekt und die Macht«, in: Hubert L. Dreyfus und Paul Rabinow (Hg.), *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*, Weinheim, Beltz 1982, S. 243–261, S. 250.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Darstellung heraus: Licht, Kulisse, Musik, Nebenfiguren, Requisiten und Theatertechnik treten nun selbst auf. Und im historischen Abstand wird dann auch an jenen Schauspielern, die noch das Identitätskonzept von Affekt und Ausdruck mit dem Brustton der Überzeugung behaupten, deren Einsatz der Sprech- und Stimmtechnik deutlich.

Nehmen wir an dieser Stelle also noch einmal die Begriffe Mensch und Technik auf, mit denen Balme die Tätigkeit des Schauspielers skizziert hat. Es sind vor allem mediengeschichtlich ausgerichtete Studien, die sich mit Schauspielstilen als technischen Vorgängen befasst haben.[3] Technik ist dabei in doppelter Weise von Interesse: als Körpertechnik zur Produktion von Rede und körperlichem Ausdruck sowie als Technik der Speicherung und Verarbeitung, die den Darstellungsvorgang des Schauspielers auf Leinwand, Fotoplatte oder Zelluloid bannt. Beide Technikbegriffe sind aneinandergekoppelt, und das nicht ohne Grund, denn die Beschäftigung mit historischen Schauspielern ist immer notgedrungen und in erster Hand eine Beschäftigung mit technischen Artefakten, mit Stichen und Gemälden, Fotografien, Grammofonaufnahmen oder Filmsequenzen. Anders als Rezensionen oder (auto)biografische Dokumente scheinen die Dokumente technischer Realaufzeichnung in besonderer Weise die Affektproblematik zu transportieren.

Es fragt sich allerdings, ob dieser Technikbegriff mit dem der rhetorischen *Techne* kompatibel ist oder ob mit dem Hinweis auf die Medientechnik nicht die vom Schauspieler als Affektmodulator entleerte Bühne nun gewissermaßen mit den Interessen an den Apparaten und Bürokratien erneut zugestellt wird. Die Zentrierung auf das Artefakt scheint zuweilen die Zentrierung auf den ›Menschen‹ abzulösen und damit ist die diskursive Bewegung erneut arretiert. Denn eine Mediengeschichte der Artefakte gleicht sich in einer Anthropologie der Affekte eben darin, dass sie von Produkten ausgeht, hier als vermeintlich authentischer Ausdruck des Menschen, dort als Effekt medialer Zurichtung. Die Fragestellung dieser Studie ist jedoch nicht die nach den diskursiven Bedingungen eines Produkts, sondern nach dessen Produktion oder Darstellung. Das Insistieren auf Darstellung anstelle von Steuerung ist augenscheinlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass die einzelnen Lehrbücher, Curricula oder Trainingseinheiten ihre Wirkmächtigkeit gar nicht allein durch die Disziplinierung des Körpers entfalten. Sie unterbieten diese Disziplinierung zugleich und wirken auch im Sinne der bereits verinnerlichten Techniken des Selbst. Die Vorschrift etwa, eine Anhäufung gleicher Anlaute (›Wie wär's wohl, wenn wir weilten, wo wogende Wellen weich winken) zu intonieren, sich hinzulegen und mit den Händen den Atemfluss abzuspüren oder eine Emphase in einem Satz zu setzen – sie macht komplexe Darstellungsaufgaben konkret und körperfreundlich und stellt für die Imagination eine künstliche Regression auf Zeit dar. Man folgt diesen Vorschriften nicht allein, weil sie streng sind, sondern auch, weil sie verführerisch einfach und konkret erscheinen. So unterbieten sie die Komplexität, mit der ein Schauspieler eine dramatische Rollenfigur darstellt, und gewiss auch die

3 Vgl. Pitches, *Science and the Stanislawsky Tradition of Acting*, 2006; Petra Löffler, *Affektbilder. Eine Mediengeschichte der Mimik*, Bielefeld: transcript 2004; Stefan Rieger, *Die Individualität der Medien. Eine Geschichte der Wissenschaften vom Menschen*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2001; fotografiegeschichtlich auch Stefanie Dieckmann, »Theater und Fotografie 1880–1930 (= *Fotogeschichte. Beiträge zur Geschichte und Ästhetik der Fotografie*, Heft 101), Marburg: Jonas Verlag 2006.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Komplexität von Bewegung, Raumwahrnehmung, Timing und Artikulation, wie sie bereits für die Darstellung einer Chargenrolle erforderlich sind. Diese Unterbietung der Komplexität ist zugleich ihre Überbietung: Es sind lösbare und affektiv aufgeladene Handlungsaufforderungen, mit denen Schauspieler immer wieder und ohne klar definierte Ziele trainieren können. »Entspanne Dich!«, »Wärme die Stimme auf!«, »Sprich den Satz einfach!« Diese Aufforderungen können wiederholt wirken. In ihnen wird eine konkrete und zugleich imaginäre Darstellungsaufgabe gegeben, die mit klaren und größtmöglichen Kontrasten gezeichnet ist: Fange an; Du wirst merken, wann es endet. Die Vorschriften setzen bei jeweils spezifischen Schwächen oder Stärken der Menschen an, bei ihrem Vermögen zur affektiven Beeinflussung und zum Affiziert-Werden.

Vergegenwärtigt man sich diese Arbeit mit Affekten, die hier vorerst nur skizziert ist, so wird schnell deutlich, dass eine Schauspielschule eine andere Disziplinierungsmacht entfaltet, als eine psychiatrische Anstalt oder ein Gefängnis, eine touristische Ferienanlage oder ein Kloster, denn erstens ist sie sehr viel älter als die genannten Institutionen der Moderne und zweitens weniger ›heterotopisch‹[4], d.h. mehr in der Lebenswelt verankert. In eine Schule wird man nicht eingeliefert und sie impliziert einen unabgeschlossenen Zeithorizont der Entwicklung. Dass man sie nicht absitzen kann wie eine Strafe, unterscheidet sie vom ›lebenslänglich‹ anderer Institutionen. Es gilt, diese Besonderheit einer pädagogischen Institution im Auge zu behalten, um das Verhältnis von Vorschrift und Affekt als eine Diskursgeschichte der Darstellung zu entwickeln, statt es als technisch materialisierte Machtstruktur zu arretieren.

Die Frage ist also, wie dynamisch man die Schauspielschule als Bildungsinstitution versteht. In diesem Zusammenhang geben die Institutionenlehre des Anthropologen Arnold Gehlen (1904–1976) und seine Rezeption durch den Philosophen Hans Blumenberg (1920–1996) wichtige Aufschlüsse. Gehlen geht, wie gesagt, davon aus, dass Institutionen eine Form der »Entlastung« für das »Mängelwesen Mensch«[5] darstellen, insofern sie stereotype Modelle von Verhaltensfiguren bereitstellen. Mit dem Konzept des Mängelwesens beschreibt Gehlen bekanntlich die anthropologische Sonderstellung des Menschen im Vergleich zum Tier. Der Mensch ist nach Gehlen mit keinen Merkmalen ausgestattet, die ihm sein Überleben und seine Selbstverteidigung sichern. Er sei zudem ein instinktarmes Wesen, sodass er sich seiner Umwelt nicht in dem Maße anpassen könne, wie ein Tier. Das habe zur Folge, dass er als Handlungswesen die Umwelt derart verändere, dass er Entlastung vom Existenzdruck erfährt. Er sei in diesem Sinne kompensatorisch auf Kultur angewiesen; konkrete Formen dieser Kultur sind Techniken und Institutionen. Entlastung ist für Gehlen ein kulturelles Krisenphänomen, denn sie hat für ihn einen »Erfahrungsverlust« zur Folge:

4 Als Heteroptopien/Heterochronien bezeichnet Foucault eine Form von anderen Orten, in welchen die Funktionalität alltäglicher Lebenswelten und ihre raum-zeitliche Ordnung außer Kraft gesetzt sind. Foucault erwähnt »Gärten, Friedhöfe, Irrenanstalten, Bordelle, Gefängnisse, die Dörfer des Club Mediterranée«. Michel Foucault, *Die Heterotopien. Der utopische Körper*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2004, S. 11.

5 Arnold Gehlen, *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt* [1940] (= Gesamtausgabe, Bd. 3, hg. von Karl-Siegbert Rehberg), Frankfurt a.M.: Klostermann 1993, S. 65ff.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> Von Tag zu Tag verrichtet der moderne Mensch weniger selbst. Die Konservendosen ersetzen die Gerichte, die man zu Hause machte, Konfektionskleider ersetzen die Schneiderarbeit, die die Hausfrau betrieb, Grammophon und Radio die Hausmusik, das Auto und die Fußballwettspiele die eigentliche aktive sportliche Tätigkeit.[6]

Auf Bildung bezogen bedeutet dies: »Alles, was wir aus unserer Persönlichkeit machen können [wird] zunächst einmal von den Institutionen herausgeholt, in denen wir leben.«[7] Derart basal gesetzt, organisieren Institutionen also das Verhalten von Menschen, die dieser künstlichen Form bedürfen, da sie – anders als die Tiere – nicht durch natürliche Reaktionen, etwa durch den Instinkt, geleitet werden. Diese anthropologische Begründung der Institution als Sozialtechnik wird von Gehlen normativ, d.h. als ein ›Schicksal des Menschen‹ gesetzt. Hans Blumenberg, durch den Faschismus verfolgter Jude, macht hier einen politischen Einwand geltend. Er unterstellt Gehlen und der Anthropologie überhaupt einen ›Absolutismus der Institutionen‹, dabei auf die Institution des absolutistischen Staates von Thomas Hobbes anspielend:

> Mit Gehlens ›Absolutismus der Institutionen‹ kehrt die Anthropologie in gewisser Weise zu ihrem Ausgang im Modell des Staatsvertrages zurück. Die Diskussion um diese Anthropologie hat bis heute nicht geklärt, ob jene fatale Rückkehr unausweichlich ist.[8]

Der institutionalisierte Völkermord, der Holocaust, hat zu einer scharfen Zurückweisung des Primats Gehlens durch die Vertreter der Frankfurter Schule geführt.[9] Jedoch bleibt damit die von Gehlen versuchte anthropomorphe Rückbindung der Technologie an den Menschen in der Kritik unberührt. So schreibt etwa Jürgen Habermas: Gehlen verallgemeinere ein historisch frühes Stadium menschlicher Entwicklung, so dass

> aus der ›Natur‹ des Menschen […] die Notwendigkeit einer autoritär verfassten Gesellschaft heraus[springt]. […] Aber wie es Verhältnisse gegeben hat und gibt, unter denen

6 Arnold Gehlen, *Die Seele im technischen Zeitalter. Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft*, Hamburg: Rowohlt 1957, S. 44ff. (zuerst veröffentlicht als »Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft«, 1949).

7 Arnold Gehlen, *Studien zur Anthropologie und Soziologie*, Neuwied: Luchterhand 1963, S. 334.

8 Blumenberg, »Anthropologische Annäherung an die Aktualität der Rhetorik«, S. 406–431, S. 415.

9 Zur Rezeption und Kritik der Institutionenlehre Gehlens vgl. Johannes Weiß, *Weltverlust und Subjektivität. Zur Kritik der Institutionenlehre Arnold Gehlens*, Freiburg i. B.: Rombach 1971; Karl-Siegbert Rehberg, »Eine Grundlagentheorie der Institutionen – Arnold Gehlen. Mit systematischen Schlussfolgerungen für eine kritische Institutionenlehre«, in, Gerhard Göhler, Kurt Lenk und Rainer Schmalz-Bruns (Hg.), *Die Rationalität politischer Institutionen: Interdisziplinäre Perspektiven*, Baden-Baden: Nomos-Verlags-Gesellschaft 1990, S. 276–316; aus der Perspektive einer ›politischen Affektenlehre‹ auch Helmuth Lethen, »Anleitung zur Schlaflosigkeit. Über den Formzwang in der politischen Anthropologie von Helmuth Plessner und Arnold Gehlen«, in: Karl-Siegbert Rehberg, Joachim Fischer und Hans Joas (Hg.), *Kunst, Macht und Institution. Studien zur Philosophischen Anthropologie, soziologischen Theorie und Kultursoziologie der Moderne*, Frankfurt a.M. u.a.: Campus 2003, S. 89–103.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> Institutionen jener Art als Lehrmeister unabdingbar sind, können doch andere Verhältnisse geschichtlich ebenso möglich und vielleicht schon wirklich sein […].[10]

Genau hier setzt Blumenberg in seiner Studie ›Anthropologische Annäherung an die Aktualität der Rhetorik‹ (1971) an.[11] Dabei verschiebt er durch seine Annäherung Gehlens kausales Argument vom Menschen, der sich durch Institutionen schützen muss. Er liest Gehlens normative Bestimmung des Verhältnisses von Mensch und Institution auf ihren Wahrheitsanspruch hin, dem er skeptisch gegenübersteht. Denn jede Wahrheit als explizierbares Wissen – so Blumenberg im Rekurs auf Platon – verberge hinter ihrer Evidenz, dass sie sich einer Institution verdankt. Evidenz im Sinne der anschaulichen Beweiskraft ist eine Leistung, die sich einem geschickten Gebrauch rhetorischer Mittel und Techniken verdankt und sich dabei auf institutionalisierte Prozesse stützen kann.

> Der […] Satz des platonischen Sokrates, Tugend sei Wissen, macht die Evidenz anstelle der Institution zur Norm des Verhaltens. Niemand wird bestreiten wollen, dass er damit ein Ideal formulierte, ohne dessen bald hochgemute, bald verzweifelte Verfolgung europäische Tradition nicht gedacht werden kann. Aber ebenso gilt, dass er eine Überforderung konstituierte, der die Resignationen auf dem Fuße folgten – angefangen bei dem katastrophalen Rückschlag, den die Ideenlehre in Platos eigener Schule durch den Ausbruch des akademischen Skeptizismus kaum ein Jahrhundert nach dem Tode ihres Begründers erfuhr […]. Die Philosophie der absoluten Ziele legitimierte nicht die Theorie der Mittel, sondern verdrängte und erstickte sie. Eine Ethik, die von der Evidenz des Guten ausgeht, lässt keinen Raum für die Rhetorik als Theorie und Praxis der Beeinflussung von Verhalten unter der Voraussetzung, dass Evidenz des Guten nicht verfügbar ist.[12]

Blumenbergs Primat ist also nicht der Mensch, auch nicht die Institution im Sinne Gehlens, sondern eine Theorie und Praxis der Rede, mit der sich Menschen im ethischen (und demokratischen) Sinne aufeinander beziehen. »Die Technik der Rede erscheint dabei als der spezielle Fall von geregelten Weisen des Verhaltens, das etwas zu verstehen gibt, Zeichen setzt, Übereinstimmungen bewirkt oder Widerspruch herausfordert.«[13] Am Anfang steht also nicht der weltoffene und instinktreduzierte Mensch, sondern eine rhetorische Situation, in der sich der Mensch in seiner »exzentrischen Positionalität« (Plessner) mittels der Rede provisorische Lösungen seiner Probleme in Form von Institutionen verschafft: »Rhetorik schafft Institutionen, wo Evidenzen fehlen.«[14]

---

10 Jürgen Habermas, Eintrag »Anthropologie«, in: Alwin Diemer und Ivo Frenzel (Hg.), *Das Fischer Lexikon Philosophie*, Frankfurt a.M.: Fischer 1958. S. 18–35, S. 33; auf die Performance der Dysfunktionalität bezogen Wolf-Dieter Ernst, *Performance der Schnittstelle. Theater unter Medienbedingungen*, Wien: Passagen 2003, S. 183–209.

11 Blumenberg, »Anthropologische Annäherung an die Aktualität der Rhetorik«, 2001.

12 Ebd., S. 408. Die zeitgeschichtlichen Zwischentöne, mit denen Blumenberg die Resignation bedenkt, von welcher insbesondere die Bildungs- und Emanzipationsbewegungen bei ihrem ›Marsch durch die Institutionen‹ in den 70er Jahre begleitet wurde, sind deutlich herauszulesen, wenn Blumenberg gerade den Niedergang von »Platons eigener Schule« anmerkt.

13 Ebd., S. 407.

14 Ebd., S. 411.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Die besondere Pointe des Essays ist, was Blumenberg die rhetorische Situation nennt: Die Herstellung eines sozialen Konsenses über Institutionen wird als notwendiger und zwingender Prozess hergeleitet (nicht gesetzt), der zugleich nicht zwanghaft dem Menschen übergestülpt wird. Denn der Ansatzpunkt, der überhaupt zur Bildung von Institutionen führt, ist nach Blumenberg gerade die affektive Disposition der Rhetorik selbst (und nicht die affektive Disposition des Menschen). Die Rede ist in der Lage, Menschen affektiv zu beeinflussen, und zugleich ist sie ein menschliches Vermögen: Aus diesem anthropologischen Zirkel weist die Rhetorik deshalb einen Ausweg, da sie quasi die Unterbietung des Menschen (in der Verführung und Steuerung seines Verhaltens) und die Überbietung durch den Menschen (als Kunstfertigkeit) zugleich sein kann. Blumenbergs skeptische Annäherung ist genau von diesem Spielraum der Rede geprägt, mit dem er dem begrifflichen Dreischritt von Wahrheit, Evidenz und Mensch bei Gehlen den Spiegel vorhält. Auf das Höhlengleichnis Platons bezogen, bringt er es auf den Punkt: Die Höhle als »Institution der Institution« sei moralisch und logisch klar zu werten; als anthropologische Situation betrachtet stelle sich jedoch die Frage, ob die Bewohner nicht hinzulernen, um zwischen Wahrheit und Verblendung eine ihrer Situation angemessene Lösung des Dilemmas herbeizuführen. Die Institution determiniert nicht nur Verhalten. Sie stellt auch eine Bühne der Über- und Unterbietung von Verhaltensnormen bereit. Mit Blumenberg kann nun die rhetorische Institution in ihrer Errichtung und ihrer Endlichkeit, kurz in ihrem provisorischen Geltungsanspruch, erscheinen. Diese Zeitlichkeit des Provisorischen aber ist es, die verspricht, die Dynamik in der Institutionalisierung und Pädagogisierung der Schauspielausbildung zu erschließen.

Nicht umsonst kommt Blumenberg in seiner Annäherung auf die Bildungsinstitution und die pädagogische Praxis zu sprechen, denn sie ist ihm Beispiel für eben jene »Verzögerung« des Verhaltens, jenes »Bedürfnis nach institutionalisiertem Atemholen«[15], welches er der Lebenswelt unterstellt und als Leistung der Rhetorik reklamiert.

> [J]ede Art von Pädagogik [steht] schon im praktischen Prozess und kann auf die Zulieferung ihrer theoretischen Voraussetzungen nicht warten; sie wird daher gezwungen, aus dem Angebot theoretischer Verallgemeinerungen der Biologie, Psychologie, Soziologie und anderer Disziplinen Quasiresultate zu akzeptieren.[16]

Konkret macht Blumenberg dieses Bedürfnis nach einem verzögerten, institutionellen Atemholen angesichts von drängenden Entscheidungen anhand der Situation eines Kapitäns deutlich. Einem modernen Verständnis von Theorie und Praxis entsprechend sollte ein Kapitän,

> nicht nur den Sextanten und die zugehörigen Formeln der Trigonometrie anwenden können, sondern müsste auch wissen, wie das Instrument funktioniert und wie die Formeln abgeleitet werden können, so dass er ein potentieller Robinson wäre, der ex nihilo anfangen könnte, wenn die vorfabrizierten Hilfsmittel verloren gegangen wären.[17]

15 Blumenberg, »Anthropologische Annäherung an die Aktualität der Rhetorik«, 2001, S. 421.

16 Ebd., S. 424.

17 Ebd., S. 422.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Da dieses auf Perfektion zielende Ideal eines homo faber des wissenschaftlichen Zeitalters kaum jemand – und erst recht kein Lehrender in einer Lehrsituation – erreicht, steht ihm nach Blumenberg der »trainierte, sachgemäß reagierende« Funktionär zur Seite, also der Direktor, der Schulbuchautor, die Schulaufsicht, der Hausmeister, um im Bilde der pädagogischen Tätigkeit zu bleiben. Beide Typen, Robinson und Funktionär, stehen für Wertemuster in der Schauspielausbildung: hier der zögernde Schaudenker, der nicht ins Spielen kommt, dort der trainierte Schauspieler, der keinen eigenen Gedanken zu produzieren vermag. Die Verzögerung, die über »rhetorische Umwege« erzielt wird, widerspricht den modernen Alternativen der Überstürzung in der Praxis und der Möglichkeit der Wissenschaft, unendlich warten zu können. Pädagogik muss handeln und bedarf einer Handlungsanleitung, sei sie auch nur ein Provisorium. Blumenberg spitzt sein Argument dahingehend zu, dass es gar keine Alternative zum rhetorisch erzielten Provisorium gebe, denn die Annahme sei nicht realistisch.

> Es ist Rhetorik, anderen die Voraussetzungen zu suggerieren, es sei nötig, wieder oder überhaupt erst zu denken und zu handeln. Wenn die Wirklichkeit ›realistisch‹ zu sehen und zu handhaben wäre, wäre sie schon immer so gesehen und gehandhabt worden.

Das aber heißt:

> Die Antithese [Platons; W.D.E.] von Wahrheit und Wirkung ist oberflächlich, denn die rhetorische Wirkung ist nicht die wählbare Alternative zu einer Einsicht, die man auch haben könnte, sondern zu der Evidenz, die man nicht oder noch nicht, jedenfalls hier und jetzt nicht, haben kann. Dabei ist Rhetorik nicht nur die Technik, solche Wirkung zu erzielen, sondern immer auch, sie durchschaubar zu halten: sie macht Wirkungsmittel bewusst, deren Gebrauch nicht eigens verortet zu werden braucht, indem sie expliziert, was ohnehin schon getan wird.[18]

Dies ist freilich ein ganz anderer Begriff der Institution als jener normative von Gehlen und auch jener Institutionsbegriff der strukturalistisch orientierten Soziologie, etwa bei Niklas Luhmann oder Helmut Schelsky. Denn bei Blumenberg sind Institutionen notwendige und aus Schwächen des Menschen begründete Gebilde auf Zeit. Ihnen liegt keine Absicht zugrunde, nicht die der Disziplinierung oder der Verführung, was nicht heißt, dass Blumenberg diese von Kant formulierten Vorwürfe an die Rhetorik nicht aufnimmt. Kant sieht in der Rhetorik eine »Kunst zu überreden, d. i. durch den schönen Schein zu hintergehen«, die »verwerflich« auf bürgerliche Werte wie Recht, Glauben und Freiheit wirke. Sie verstehe es, »Menschen als Maschinen in wichtigen Dingen zu einem Urteil zu bewegen«, sei eine »Kunst sich der Schwächen der Menschen zu seinen Absichten zu bedienen.«[19] Blumenberg wendet gegen Kant ein:

---

18 Ebd., S. 412; Die Indifferenz der Rhetorik, zugleich Einsichten zu ermöglichen wie deren Produktion durchschaubar zu halten, wird als »Metaphorologie der Medien« erneut herausgearbeitet von Georg Christoph Tholen, *Die Zäsur der Medien. Kulturphilosophische Konturen*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2002, S. 52, bezogen auf Kant Fn. 107.

19 Kant, *Kritik der Urteilskraft* (1790), Hamburg: Meiner 1993, § 53, S. 183f.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

> Die Absichten, diese Schwächen der Menschen zu benutzen, hat die Theorie der Rhetorik immer zugleich bloßgelegt, indem sie ihnen diente. In einer anthropologischen Lokalisierung der Rhetorik ist von diesen Schwächen, nicht von jenen Absichten die Rede.[20]

Daher hebt Blumenberg die »Leistung« hervor (wir können auch sagen: die Performanz der Institution), und diese wäre von einer Kompetenz der Institutionenbildung, von einem Wissen von der Optimalisierung von Problemlösungen und einer strukturierten und intentionalen Planung und Inszenierung zu unterscheiden. Institutionalisierung ist damit für Blumenberg jener Verzögerungsprozess, mit dem Menschen sich rhetorisch, d.h. in einer Übertragungsbewegung, miteinander ins Verhältnis setzen.

Versteht man nun unter einer Schauspielschule eine Institution als rhetorische Situation im Sinne Blumenbergs, so lässt sich das Darstellungsmodell von Vorschrift und Affekt als besonderes curriculares Merkmal allgemein formulieren: Vorschrift und Affekt sind Darstellungsgrößen, die nicht anthropologisch oder technisch, sondern rhetorisch aufeinander bezogen werden. Sie markieren einen rhetorischen Umweg, der es überhaupt ermöglicht, die Darstellung von Affekten zu handhaben und zu erlernen. Denn weder ist für die Schauspielkunst anzunehmen, dass affektive Darstellungen einer Handlung im Affekt gleichen – auch wenn dies im Glauben an die Wahrhaftigkeit und Lebendigkeit der Figur vielleicht erstrebt wird – noch lässt sich mit Blick auf die Geschichte von einer abschließbaren Theorie der Affekte sprechen, die der Tätigkeit des Schauspielers Evidenz verleihen könnte.

Vorschriften können dabei konkrete Aufgaben und Regeln sein, die im Unterricht Verwendung finden, es sind aber allgemeiner alle Aspekte der Institution, die das Verhalten des Schülers und der Lehrer beeinflussen: Architektur, juristische Bedingungen, ästhetische Normen etc. Die Affekte sind nun ein Aspekt jeder Institution im Sinne einer rhetorischen Technik. Weder Mittel noch Zweck der Ausbildung, begleiten sie diese auch und gerade dann, wenn die Darstellung der Affekte das Thema der Ausbildung ist. Affekte treten also in zweierlei Gestalt zutage: Als Inhalt der Ausbildung geht es um Techniken ihrer Erregung, Anwendung und Beherrschung, also um das Spiel mit deren Darstellungen und Wirkungen. Als Form der Ausbildung sind Affekte genuiner Bestandteil jeder pädagogischen Institution, die sich unter Handlungszwang befindet. Denn sie muss mit den Schwächen der Verführbarkeit, der Werbung und der Überredung arbeiten; sie muss deren Verhandlung zulassen, will sie nicht einen Stillstand der Praxis oder einen unendlichen Regress der Theorie das Feld überlassen. Gerade weil aus der Perspektive der Rhetorik eine Institution als Übertragungsmoment gedacht wird, kann die Institutionalisierung und Pädagogisierung der Schauspielausbildung überhaupt als eine Diskursgeschichte der Darstellung erforscht werden. Das Thema der Darstellung bringt also mit sich, einen dynamischen Begriff von Institution aus der Rhetorik zu entleihen. Die begriffliche Brücke mag leichter fallen, wenn man sich daran erinnert, dass noch eine der Gründungsschriften der antiken Rhetorik in ihrem Titel die enge Verknüpfung von Institution und Bildungsprozess mit sich trägt: gemeint ist natürlich Marcus Fabius Quintilians Lehrgang *Institutio oratoria*, zu Deutsch: *Die Ausbildung des Redners*.

---

20 Blumenberg, »Anthropologische Annäherung an die Aktualität der Rhetorik«, 2001, S. 430f.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

3 Bildung und Affekt. Begriffliche Klärung

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

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

---

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

4 Walter Bruford zitiert nach Jürgen Oelkers,»Instruction publique, liberal education, Allgemeinbildung«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 38, Weinheim u.a.: Beltz 1998, S. 45–70, S. 51.

5 *Collins deutsch-englisch, englisch-deutsch* (Hg. v. Peter Terrell), Stuttgart: Klett, ^{3}1998 (1980), S. 125.

6 *Pons Deutsch-Französisch*, Stuttgart: Klett, ^{2}1992 (1978), S. 183.

7 Helmuth Plessner, *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*, Berlin: de Gruyter ^{2}1965. Plessner beschreibt die exzentrische Positionalität als Wechsel zwischen Distanz und Selbstbezug des Körpers (Organismus), der gleichzeitig Mittel und Zweck ist: »Der Organismus ist Einheit nur als durch Anderes, als er selbst ist, in ihm vermittelter Körper, Glied eines Ganzen, das über ihm hinausliegt.« Die Nähe zum Double des Schauspielkörpers liegt für Plessner nahe und wird von ihm formuliert in »Zur Anthropologie des Schauspielers«, in: ders., *Mit anderen Augen. Aspekte einer philosophischen Anthropologie*, Stuttgart: Reclam 1982, S. 146–163, vgl. hierzu wissenshistorisch Stefan Rieger, *Die Ästhetik des Menschen. Über das Technische in Leben und Kunst*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2002, S. 416–430.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

13 Vgl. auf das Tragische und das Pathos des Dramas bezogen Ulrich Port, *Pathosformeln. Die Tragödie und die Geschichte exaltierter Affekte (1755–1888)*, München: Fink 1995, S. 59–68; zur Disziplinierung und Kultivierung im Anschluss an Norbert Elias und Michel Foucault vgl. Matthias Luserke, *Die Bändigung der wilden Seele. Literatur und Leidenschaft in der Aufklärung*, Stuttgart, Weimar: Metzler 1995, S. 33–52. Vgl. grundsätzlich auch Dieter Kliche, Eintrag »Passion/Leidenschaft«, in: *Ästhetische Grundbegriffe*, Bd. 4, 2002, S. 684–724; Doris Kolesch, Eintrag »Gefühl«, in: Erika Fischer-Lichte, Dies. und Matthias Warstat (Hg.), *Metzler Lexikon Theatertheorie*, Stuttgart, Weimar: Metzler 2005, S. 119–125.

14 Franz Lang, *Dissertatio de Actione Scenica* (Abhandlung über die Schauspielkunst), Bern: Francke 1975 (posthum 1727), S. 163.

15 Immanuel Kant, *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* (= Werke, Bd. 10), Hamburg: Meiner 2000, S. 580.

16 Zum Begriff des Affektbildes vgl. Gilles Deleuze, *Kino 1. Das Bewegungs-Bild*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1997, S. 125–135 und die Artaud-Lektüre in Ders., *Kino 2. Das Zeit-Bild*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1997, S. 216–227.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

---

17 »[Z]ufolge dem Gesetze, dass eben die Modifikationen der Seele, welche gewisse Veränderungen des Körpers hervorbringen, hinwiederum durch diese körperlichen Veränderungen bewirket werden« Gotthold Ephraim Lessing, *Hamburgische Dramaturgie* [1769], 3. Stück, Stuttgart: Reclam 1981, S. 24. Zum Descartschen »interactive dualism« als das von Lessing zitierte Gesetz vgl. Roach, *The Player's Passion*, 2004, S. 82–85, S. 84.

18 »Der Erste: [Der Schauspieler muss W.D.E.] ein kühler und ruhiger Beobachter sein; ich verlange daher von ihm Scharfblick, nicht aber Empfindsamkeit, verlange die Kunst, alles nachzuahmen, oder – was auf dasselbe hinausläuft – eine gleiche Befähigung für alle möglichen Charaktere und Rollen. Der Zweite: Keine Empfindsamkeit (sensibilité)? Der Erste: Keine! […].« Diderot, »Das Paradox über den Schauspieler«, 1968, S. 484.

19 »[T]here is a close analogy between personal and mimetic emotion […]« William Archer, *Masks or Faces. A Study in the Psychology of Acting*, London: Longmans, Green and Co 1880, S. 195–210, S. 201; vgl. auch Roach *The Player's Passion*, 2004, S. 162.

20 Im Zentrum des Zirkels, der mittels affektiven Gedächtnisses etabliert wird, stehen die »Vorstellungsbilder«. Sie sollen zunächst über Bewegungen memoriert werden, so dass sie später im Spiel hervortreten und dieses stützen. Konstantin Stanislawski, *Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst. Tagebuch eines Schülers*, Bd. 1, Berlin: Henschel 1988, S. 76, auch Anm. 20, worin der Begriff der »Vorstellungsbilder« auch auf akustische Eindrücke ausgedehnt wird und mit dem Konzept des emotionalen Gedächtnisses in Beziehung gebracht wird. Stanislawski beruft sich hier auf das Konzept des »affektiven Gedächtnisses« des französischen Experimentalpsychologen Théodule Ribot. Vgl. Théodule Ribot, *Der Wille. Pathologisch-psychologische Studien*, Berlin: Reimer 1893.

21 Zur Wissensgeschichte als einem Paradigma vgl. Inge Baxmann, Michael Franz und Wolfgang Schäffner (Hg.), *Das Laokoon-Paradigma. Zeichenregime im 18. Jahrhundert*, Berlin: Akademie-Verlag 2000; bezogen auf die Darstellungsproblematik insbesondere Inka Mülder-Bach, *Im Zeichen Pygmalions. Das Modell der Statue und die Entdeckung der ›Darstellung‹ im 18. Jahrhundert*, München: Fink 1998.

22 Günther Heeg, *Das Phantasma der natürlichen Gestalt. Körper, Sprache und Bild im Theater des 18. Jahrhunderts*, Frankfurt a.M., Basel: Stroemfeld 2000.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

24 Rüdiger Campe, *Affekt und Ausdruck. Zur Umwandlung der literarischen Rede im 17. und 18. Jahrhundert*. Tübingen: Niemeyer 1990.

25 Gabriele Brandstetter und Sibylle Peters, »Einleitung«, in: dies und Sibylle Peters (Hg.), *De Figura. Rhetorik, Bewegung, Gestalt*, München: Fink 2002, S. 7–30, S. 13. Mit dieser Überkreuzung der Figur als Szene grenzen sich Brandstetter und Peters von jenen Ansätzen ab, welche die (Rollen)Figur von der angenommenen Identität bzw. der Negation eines Subjektes aus analysieren wie etwa Richard Schechner, »Towards the Poetics of Performance«, in: *Performance Theory*, London: Routledge 1988, S. 153–186, S. 175ff.; Michael Kirby, »On Acting and Not-Acting«, in: *The Drama Review*, Bd. 16, 1972, S. 3–15; vgl. auch Brandstetter, Boehm, Müller, *Figur und Figuration*, 2007, bezogen auf den Tanz im 18. Jahrhundert Gabriele Brandstetter, »Figura. Körper und Szene. Zur Theorie der Darstellung im 18. Jahrhundert«, in: Erika Fischer-Lichte und Jörg Schönert (Hg.), *Theater im Kulturwandel des 18. Jahrhunderts: Inszenierung und Wahrnehmung von Körper-Musik-Sprache*, Göttingen: Wallstein 1999, S. 23–38.

26 Anselm Haverkamp (Hg.), *Die paradoxe Metapher*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1998.

27 Vgl. Wolf-Dieter Ernst, »Schauspiel durch Medien. Die verdeckte Funktion der Techne bei Konstantin Stanislawski und Alexander Moissi«, in: Stefan Bläske, Kay Kirchmann, Jens Ruchatz und Henry Schoenmakers (Hg.), *Theater und Medien. Grundlagen – Analysen – Perspektiven – eine Bestandsaufnahme*, Bielefeld: transcript 2008, S. 293–302.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

4 Diskurse der Bildung 1750–1900

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

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

4.1 Schauspielschulen als ›Gegenstand‹ von Theatergeschichte und historischer Bildungsforschung

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

1 Assmann, *Deutschlands Theaterschulen im 18. und 19. Jahrhundert*, 1922; Peter Lackner, *Schauspielerausbildung an den öffentlichen Theaterschulen der Bundesrepublik Deutschland*, Frankfurt, Berlin, New York: Lang 1985, S. 11–16; Schmitt, *Schauspieler und Theaterbetrieb*, 1990, S. 111–185; Zumhof, *Die Erziehung und Bildung der Schauspieler*, 2018.

2 Karl-Ernst Jeismann und Peter Lundgreen (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 3, 1800–1870, München: Beck 1987; Josef Speck und Gerhard Wehle, *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, 2 Bde., München: Kösel-Verlag 1970; Heinz Stübig, *Nationalerziehung. Pädagogische Antworten auf die ›deutsche Frage‹ im 19. Jahrhundert*, Schwalbach/TS: Wochenschau-Verlag 2006; Herwig Blankertz, *Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar: Büchse der Pandora 1982; Bruno Hamann, *Geschichte des Schulwesens*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1986; Manfred Heilmann (Hg.), *Die historische Pädagogik in Europa und den USA*, Stuttgart: Klett-Cotta 1979.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

Luhmanns Blick auf die Unterrichtssituation

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

---

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

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

8 Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr, *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp ²1999, S. 7f.; vgl. zur weiteren Diskussion des systemtheoretischen Blicks auf das Erziehungssystem Dieter Lenzen (Hg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2004 und kritisch zusammenfassend Eva Geulen, »Der Erziehungswahn und sein Sinn«, in: Dies. und Nicolas Pethes (Hg.), *Jenseits von Utopie und Entlarvung. Kulturwissenschaftliche Untersuchungen zum Erziehungssystem der Moderne*, Freiburg: Rombach 2007, S. 221–237, S. 223.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Theater als Möglichkeitsraum innerhalb des Schulsystems

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

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

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

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

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

10 Ebd., S. 93.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Die Erfindung der Pädagogik

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

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

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

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

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

11 Wilhelm Rössler, Eintrag »Pädagogik (1803)«, in: Otto Brunner (Hg.), *Geschichtliche Grundbegriffe*, Bd. 4., Stuttgart: Klett Cotta 1978, S. 623–647, S. 626f.

12 Immanuel Kant, »Über Pädagogik (1803)«, in: Ders., *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, Bd. 1, hg. von Wilhelm Weischedel, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1977, S. 696–761, S. 704.

13 Immanuel Kant, »Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis (1793)«, in: Ders., *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, 1977, S. 127.

14 Friedrich E. D. Schleiermacher, *Pädagogische Schriften*, hg. von Erich Weniger und Theodor Schulze, Bd. 1, Düsseldorf, München: Küpper 1957, S. 9.

15 Friedrich E. D. Schleiermacher, *Pädagogische Schriften*, 1957, S. 9.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

4.2 Bildungsfaktoren zwischen Aufklärung und Kaiserreich

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Lessing, Ekhof und die Erfindung des Ausbildungsproblems

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

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

19 Ebd., S. 24.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

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

20 Ebd., S. 26.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

Theaterschule oder bürgerliche Sittenanstalt?

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

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

---

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

---

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

4.3 Schauspielausbildung im 18. Jahrhundert

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

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

---

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> Universität – Lektüre und bildende, ›arbeitende Geselligkeit‹, Sonntagsschulen und Bildungsarbeit der Kirchen, Eigeninitiative einzelner Berufsstände – waren schon vor der Jahrhundertwende in beschleunigten Gang geraten.[29]

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

---

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Curriculum nach Friedel: ein Philantropin

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

> Geschichte der Literatur (auf Basis von Bodmers kritischer Dichtkunst), Geschichte des Theaters, Hermeneutik für Schauspieler, Deklamationslehre, Lehre der Leidenschaften im Studium von Historiengemälden, Kenntnis des Menschen, Anatomie, Zeichnen, Tanzen, Pantomime, Physiognomie, Musiktheorie, Kostümkunde[34]

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

---

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

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

---

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

38 Ebd., S. 16f.

39 Ebd., S. 17f.

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Politische Interessen: Theatralpflanzschule

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

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

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

Bereits ein Jahr nach der Gründung wurde die Schule am 11. Februar 1771 in »Militärische Pflanzschule«, ab 11. März 1773 dann in »Militärakademie« umbenannt und es wurde für den Bedarf an Offizieren, Verwaltungsbeamten (Kameralistik) und Juristen ausgebildet, wobei die Einrichtung von Klassen getrennt nach ›höherem Unterricht‹ für die Söhne der Adels-, Offiziers- und Beamtenfamilien und nach Unterricht für die Zöglinge aus dem niederen Gewerbe und dem Bürgertum erfolgte. Entsprechend dem Bedarf an allgemeiner Bildung und Lesefähigkeit gab es nach dem Reglement vom 15. August 1771 Unterricht[43] in »Lateinisch, Französisch, Zeichnen, Arithmetik und Geometrie, Historie, Geographie und Sittenlehre, Tanzen, Exerzieren, Reiten, Fechten und Musik«.[44]

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

Im Jahr 1775 hatte die Schule

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

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

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

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

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

45 Ebd., S. 5.
46 Ebd., S. 110.
47 Ebd., S. 110f.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

In ähnlicher Weise wie hier für die Karlsschule ausgeführt, gestaltete sich auch die Ausbildung an den Theatralpflanzschulen in Mannheim, Karlsruhe und Regensburg. In Mannheim etwa schlug ein gewisser Johann Friedrich Ockhart[48], Listen-Direktor einer Rheinschifffahrtsgesellschaft in Mainz und ein Bekannter des Mannheimer Theaterdirektors Wolfgang Heribert Freiherr von Dalberg (1750–1806), das Modell einer Verpflichtung der Schüler weit über die Ausbildungszeit hinaus vor. In der durch den Schauspieler Heinrich Christian Beck (1760–1803,) redigierten Fassung des Planes war eine Staffelung der Gage für die Aufgaben aufgeführt, zu denen die Eleven in den jeweiligen Ausbildungsjahren herangezogen würden: 50 fl Jahresgehalt für den Einsatz als Chorist und Statist im ersten Ausbildungsjahr, 100 fl bis 150 fl für kleinere Rollen im zweiten Jahr, ein »förmliches Gehalt als halb ausgebildetes Mitgl(ied)«[49] im dritten Jahr, in welchem die Schüler ausschließlich auf der Bühne eingesetzt würden. Die relativ lange Ausbildungszeit von drei Jahren – die Ausbildung an staatlichen Schulen in München oder Berlin dauerte zu Beginn des 20. Jahrhunderts maximal zwei Jahre – entpuppte sich bei näherem Hinsehen als Refinanzierungsmodell. Dies umso mehr, als die derart ausgebildeten Schauspieler sich für weitere sechs Jahre zu einem fixiert steigenden Gehalt an das Mannheimer Haus binden mussten.

> Auf diese Weise hätte die hiesige Bühne gleichsam ein kleines Seminarium von Acteuren und Actricen und erhielte immer die Blüte der neu ausgebildeten Talente vom 18ten bis zum 24ten Lebensjahr.[50]

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

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

---

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Zivilgesellschaftlich: Weiterbildung an der Schauspielakademie

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

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

> unpartheyische, ohne Ansehen der Person, von allen Vorurtheilen und Schmeicheleyen entfernte critische Betrachtung über die Stücke und ihre Vorstellungen, die von einer Sitzung zur andern aufgeführet worden, und wie etwa untergeschlichene Fehler abgeschaffet oder verbessert werden können.[56]

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

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

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

57 Journal der Academie in Kindermann, *Conrad Ekhofs Schauspieler-Akademie*, 1956, S. 20.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

4.4 Schauspieltheorie im 18. Jahrhundert

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

4.4.1 Von der Rhetorik zur Ästhetik

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by-nc

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

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

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

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

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

4.4.2 Repräsentation und Gesellschaft

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

77 Fischer-Lichte, *Die Semiotik des Theaters. Vom ›künstlichen‹ zum ›natürlichen‹ Zeichen*, 1989, S. 11.
78 Ebd., S. 24.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

79 Lang, *Dissertatio de actione scenica*.

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

---

81 Immanuel Kant, »Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?« in: Ders., *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, 1977, S. 53–61, S. 53.

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

83 Kant, »Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?«, 1977, S. 53f.

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

4.4.3 Wissenswandel. Descartes und die Folgen

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

---

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

---

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

95 »Die linke Hand allein ist höchst unfähig, um irgendeine vollendete Handlung auszuführen.« Bulwer, *Chirologia. Or the Natural Language of the Hand and Chironomia. Or the Art of Manual Rhetoric*, 1974, S. 247.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

---

102 Vgl. ebd., S. 42f.

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

4.6 Schauspielschulen im 19. Jahrhundert

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

Die Vorschläge zur Errichtung von Schauspielschulen aus der Zeit des Biedermeiers[106] unterschieden sich von den bereits besprochenen Theatralpflanzschulen der fürstlichen Höfe. Mussten dort die Schüler als Gegenleistung noch Rollen übernehmen, ging man zunehmend dazu über, für den erteilten Unterricht ein Schulgeld anzusetzen, das zwischen einem Viertel und der Hälfte der laufenden Kosten für die Einrichtung sichern sollte. Für die übrigen Kosten sollte der Staat aufkommen.

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

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

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

---

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

106 Heinrich Theodor Rötscher· »Plan zur Errichtung einer Theaterschule für darstellende Künstler, in hohem Auftrage ausgearbeitet«, in: *Jahrbücher für dramatische Kunst und Literatur*, Berlin, Frankfurt: Crowitz&Sohn 1848, S. 1–28, Anm. 23, 28; Eduard Devrient, *Über Theaterschule. Eine Mittheilung an das Theaterpublikum*, Leipzig: Jonas 1840; Graf Hippolyt von Bothmer· *Deutsche Theaterschulen, deren Werth und Nothwendigkeit*, Braunschweig: Westermann 1861, S. 15f.; August Lewald· *Entwurf zu einer praktischen Theaterschule*· Wien: Wallishausser 1846. Vgl. zusammenfassend Peter Lackner, *Schauspielausbildung an den öffentlichen Theaterschulen der Bundesrepublik Deutschland*, Frankfurt a.M., Berlin, New York: Lang 1985, S. 4–16.

107 Johann Karl Wözel, *Versuch einer völlig zweckmäßigen Theaterschule oder der einzig richtigen Methode vollkommener Kunstschauspieler, Opernsänger, Pantomime und Ballettänzer im höheren Grade und in kürzerer Zeit zu werden*, Wien: o. V. 1818, S. 240. Die Schreibweise des Namens ist auch Wezel oder Wötzel (vgl. Schmitt, *Schauspieler und Theaterbetrieb*, S. 214); er ist nicht zu verwechseln mit dem gleichnamigen Theaterdichter, der von 1747–1819 lebte. Vgl. http://www.zeno.org/Pierer-1857/A/Wezel [14.08.2025].

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

Entwicklungen in England und den USA

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

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

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

109 Vgl. Oscar G. Brockett, *History of the Theatre, Boston, London, Sydney* [1968], Toronto: Allyn and Bacon ^{3}1977.

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

Entwicklung in Deutschland

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

---

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

Leipziger Theaterschule.

Begründet 1875.

Theoretisch-praktische (technische) Ausbildung für die Bühne.

Lehrplan:

I. Dramatischer Unterricht:
1. Redekunst (Rhetorik)
   a) Ausbildung des Organes und der Sprache.
   b) Declamation, Recitation, Conversation, Individualisirung, Dialog — Rollenstudium.
2. Darstellungskunst:
   a) Ausbildung des Körpers und der Glieder.
   b) Plastik, Mimik (Gesten- und Mienenspiel) – Charakteristik.

II. Bühnentechnische Anweisungen:
   a) Scenerie, Garderobe u. Costüme, Handhabung von Requisiten u. s. w.
   b) Schminken und Masken-Herstellung überhaupt.

III. Ensemblespiel und Vorstellung für alle Kategorien der Schauspielkunst.

Unterrichts-Honorar: 75 Mk. pro Quartal bei $1^1/_2$jähriger Studienzeit-Verpflichtung. Nach sich herausstellender Nicht-Befähigung Entlassung und Aufhebung jeder Verbindlichkeit. — **Prospect** erfolgt gratis.

Die Direction der Leipziger Theaterschule.

Bureau: Königsplatz 9, III. **Alfred Werner.**

Berliner Bühnenschule.

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

Erstes Institut für **vollständige** Ausbildung im

Schauspiel, Oper, Operette.

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

Dramatische Dichtungen werden jederzeit zur Probe-Aufführung angenommen.

Dramatischen Unterricht

theoretisch und praktisch

ertheilt

Rosa Spitzeder-Heigel

Pensionärin des Leipz. Stadttheaters.

Wien IV., Heugasse 14.

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

115 Schmitt, *Schauspieler und Theaterbetrieb*, 1990, S. 120.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

> Dramatischer Unterricht in Berlin erteilen:
> Frau Trieb-Bumauer, Kgl. Schauspielerin, Charlotten-Strasse 50
> Frau Adele Peroni-Glaßbrenner, Krausenstrasse 37
> Hr. Berndal, Kgl. Schauspieler, Bernburgerstr. 20
> Hr. Lichterfeld, Kgl. Schauspieler, Neuenburgerstr. 7
> Hr. Julius Hein, früher Direktor des Stadttheaters in Stettin.
> Hr. Gottschalk, Schumannstr. 16.[117]

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

Gegründet 1850. STERN'sches Gegründet 1850.

Conservatorium der Musik

Berlin SW., Wilhelmstrasse 20, Quergebäude.

Directorin: **Jenny Meyer.**

Artistischer Beirath: Professor Robert Radecke, Professor Friedrich Gernsheim.

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

Vorlesungen im Institut.

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

Programme gratis durch Unterzeichnete.

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

4.7 Zwischen Nationalerziehung und Bildungsanspruch

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

Soziale Entwicklungen: Vereinswesen und privatwirtschaftlicher Bildungsmarkt

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

In diese erzwungene Anpassung spielte in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhundert auch ein ökonomischer Wandel[122] hinein, der einen ungeplanten privaten Bildungsmarkt entstehen ließ und auch neue Bildungschancen mit sich führte. Das Produktionssystem der unterhaltenden Künste, zu dem die Theaterbetriebe, Vermittlungsagenturen und Tourneen gehörten, erfuhr spätestens mit der Einführung der Gewerbefreiheit im Jahr 1872 einen qualitativen Sprung. Die Schauspielausbildungen richteten sich entsprechend aus und so wanderte die notorische Frage der Finanzierung der Ausbildung in die Sphäre der ökonomischen Spekulation und setzte umgekehrt finanzielle Ressourcen frei, die insbesondere vom Bürgertum aufgebracht wurden. Man war bereit, in den entstehenden Markt für Unterhaltungskunst und professionelle Ausbildung zu investieren, und Schülerinnen und Schüler waren bereit, finanzielle Spekulationen auf schnellen Erfolg zu riskieren.

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

Konzentration: Schulpflicht, Privatschulen und Hochschulgründungen

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

Das Konzept der Konzentration war zunächst eines der Schulorganisation. Es gewann um 1800 in dem Maße an Bedeutung, wie die Erziehung infolge der preußischen Schulreformen aus den privaten Verhältnissen in staatliche Einrichtungen übertragen wurde. Das alte Modell des Hauslehrers und Privaterziehers trat in den Hintergrund und die Umsetzung der Schulpflicht schritt voran. Sie verlangte nach einer effizienten Schulorganisation, die ihre Gültigkeit und Selektionsprinzipien transparent und für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen zur Geltung brachte, ja, bringen musste, um glaubwürdig zu bleiben und dem »wüsten und wirren Durcheinander des täglichen Unterrichts«[125] Einhalt zu gebieten. Dieses »Durcheinander« hatte, wie bereits erwähnt, demografische Gründe: Zu Beginn des 19. Jahrhunderts war eine signifikante Zunahme der Schülerzahlen zu verzeichnen, parallel zur Bevölkerungszunahme in den Gebieten des späteren Deutschen Reiches von gut 23 Millionen auf 38 Millionen zwischen 1816 und 1864[126]. Hinzu kam eine signifikante Mobilität innerhalb des Reiches im Zuge der Indus-

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

131 Ruppert, *Der moderne Künstler*, 1998.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

Konzentration auf Charakter – auch Nationalcharakter

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

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

---

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

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

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

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

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

136 Ebd., S. 318.
137 Ebd.
138 Ebd., S. 325.
139 Ebd., S. 334.
140 Ebd., S. 321.
141 Ebd., S. 327.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

142 Ebd., S. 328.
143 Ebd., S. 327.
144 Ebd., S. 328.
145 Vgl. Lessing, *Hamburgische Dramaturgie*, 83. Stück, S. 417–426, S. 424.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

4.8 Resümee: Von der Selbstbildung zur Bildungsinstitution

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

5 Schauspielerausbildung an der *Königlichen Musikschule* in München ab 1876

In diesem Kapitel wird die Pädagogik der National- und Charaktererziehung in ihrer konkreten Umsetzung im 19. Jahrhundert rekonstruiert. Dies erfolgt anhand der Schauspielausbildung an der *Königlichen Musikschule*. An ihr wirkte der Schauspieler, Regisseur und Intendant Ernst Possart als Professor. Die Schauspielklasse nahm ihren Betrieb ohne nähere Bestimmung der Methode und der Ziele auf. Die Charakter- und Nationalerziehung wurde vorausgesetzt. Dafür stand die leitende Lehrperson. Die Fallstudie legt dieses Schulkonzept in vier Schritten dar:

Zunächst erfolgt eine Lektüre von Ausbildungsprotokollen. Hier lässt sich die allmähliche Umwandlung der Rhetorik als Unterrichtsfachs aufzeigen. Sodann wird das Leben und Wirken des Schauspielers und Regisseurs Ernst Possart an der *Königlichen Musikschule* in München und im Umfeld des Münchner Hoftheaters vorgestellt. Die Ausbildung war zu dieser Zeit noch weitgehend personalisiert organisiert, vollzog sich also im Meister-Schüler-Verhältnis. Der biografischen Annäherung folgt eine Wissensgeschichte der Stimm- und Sprechausbildung zurzeit Possarts. Hier wird aufgezeigt, welches Wissen insbesondere zur Stimm- und Sprechausbildung durch die Gesangspädagogen Julius Hey und Martin Härtinger an der *Königlichen Musikschule* zurzeit Possarts kursierte. Ein Exkurs zur experimentellen Phonetik von Eduard Sievers beschließt in einem vierten und letztem Schritt das Argument, insofern hieran aufgezeigt werden kann, wie sich Theorie und Praxis in den Jahren nach 1870 ausdifferenzieren.

Im 19. Jahrhundert prägten nicht allein schriftlich fixierte Traktate, Methoden und Theorien, sondern vor allem auch gelebtes, personengebundenes Wissen die Schauspielausbildung. Theorie und Praxis waren noch wenig voneinander getrennt; Begriffe wie ›Kompetenz‹, ›Technik‹ oder ›Methode‹ wurden durch den individuellen ›Charakter‹ ersetzt. Während sich die moderne Wissenschaft zunehmend theoretisch und experimentell ausrichtete, blieb die Theaterausbildung stärker praxisbezogen. Eine Analyse der Rhetorik zeigt allerdings, dass theoretisches und praktisches Wissen trotz institutioneller Grenzen im Austausch standen und zwischen Bühne und Wissenschaft zirkulierten.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

5.1 Andeutungen der Verkörperung. Eine Lektüre von Ausbildungsprotokollen

Geht man von einer Wechselwirkung zwischen Wissen und Bildungsrealität aus, so drängt sich die Frage auf, wie die Affektmodulation der Einfühlungsästhetik im Zeichen Lessings unterrichtet werden konnte, wenn es im späten 19. Jahrhundert vor allem um eine politische und nationalerzieherische Interpretation großer Szenen ging. Juliane Vogel spricht in diesem Zusammenhang zu Recht von dem Effekt einer »entmachteten Rhetorik«[1]. Sie unterscheidet für die Dramaturgie des Sprechtheaters zwei Ebenen, die der geordneten und organischen Vermittlung einer Handlung und die der affektiven Unterbrechung. Der Affekt bricht in sogenannten großen Szenen hervor – worunter sie »kollektive, festliche, rituelle und institutionelle Choreografien« sowie das Gegentheater der »weiblichen Furie«[2] versteht. In dieser Unterbrechung machten sich die verdrängte Rhetorik und insbesondere die Über- und Unterbietung der Vorschriften zur Affektproduktion gewissermaßen Luft.

Ein erster Blick auf das Curriculum, mit dem Schauspieler, Operndarsteller, Sänger und Instrumentalisten an der *Königlichen Musikschule* unterrichtet wurden, mag vor diesem Hintergrund einer entmachteten Rhetorik erstaunen. Die Rhetorik war zu dieser Zeit dem Namen nach noch ein selbstverständliches Unterrichtsfach, sie war ein Teil eines allgemeinen Propädeutikums für alle Fachrichtungen und wenigstens dem Namen nach, keineswegs entmachtet. Es gibt kaum Anlass zur Annahme einer affektiven Unterbrechung des Ausbildungsprogramms. Die Entmachtung und das Fortwirken der Rhetorik fanden auf der Ebene der Institution weniger dramatisch statt, als wir es vom Drama und der Aufführungspraxis her kennen.

Dieser curriculare Wandel wird im Folgenden in einer Lektüre der *Jahresberichte der Königlichen Musikschule*[3] 1876 bis 1881 herausgestellt.

Exkurs: Die zweite Ebene von Jahresberichten und Protokollen

Eine Lektüre solcher Texte, die eher peripher der theoretischen Reflexion zugedacht waren, bedarf einer methodischen Begründung. Es steht zu vermuten, dass diese Berichte zumindest mit zwei Intentionen verfasst wurden: Es handelte sich um Protokolle, die Aufschluss darüber geben können, was und wie unterrichtet wurde, zugleich bildeten sie einen Teil einer Legitimationserzählung, die auf andere Schulen, die Öffentlichkeit und die Finanziers hin gemünzt war.

Schule oder Klasse? Auch dies gilt es zu beachten: Die dramatische Klasse, der Possart vorstand, war keine autonome Schauspielschule, sie war eine Abteilung innerhalb eines primär musikalischen Ausbildungsprofils. Die Ausbildung im Fach Schauspiel ab 1876 stellte eine Erweiterung der Gesangs- und Opernklassen um szenische Kompetenz dar.

---

1 Vogel, *Die Furie und das Gesetz*, 2002, S. 10.

2 Ebd., S. 10.

3 *Jahresberichte der königlichen Musikschule in München*, München 1875–1883. (Im Folgenden angegeben mit der Sigle Jahresbericht, Jahr); vgl. auch Stephan Schmitt, *Geschichte der Hochschule für Musik und Theater München von den Anfängen bis 1945*, Tutzing: Schneider 2005.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Innovationen in der Schauspielausbildung schienen überhaupt weniger von den zahlreichen Beiträgen zur Debatte um den ›heißen‹ und ›kalten‹ Schauspieler, als vielmehr aus dem Bereich der Musik, insbesondere der Gesangspädagogik zu kommen.[4] Es wurde also kein bestehendes Vorbild, wie z.B. die Schauspielausbildung am Pariser Konservatorium, kopiert und damit nicht dem entsprochen, was etwa von Rötscher oder Devrient für die Schulung von Schauspielern gefordert wurde.[5] Entsprechend haben wir es weniger mit einem kohärenten Lehrplan zu tun, wie er sich für die späteren Institutionen von Max Reinhardt und Berthold Held in Berlin oder von Louise Dumont und Gustav Lindemann in Düsseldorf nachweisen lässt.

In dieser Spezialisierung sind diese Texte eines nicht: Es sind keine Quellen der Geschichte des Trainings und der Formung von Schauspielerkörpern. Genau diese randständige Position im Wissenschaftsdiskurs spiegelt die Position, die ›der Körper‹ innerhalb der Theatergeschichtsschreibung einnimmt und einnehmen muss. Es gibt schlicht keine verlässlichen Quellen, welche einen sinnlichen Zugang zu den Prozessen der Verkörperung ermöglichen könnten, keine schriftlichen, keine Realaufzeichnungen auf Wachsplatte und Celluloid, und auch keine teilnehmenden Beobachtungen vermögen dies zu leisten. Und aus diesem heuristischen Mangel heraus, sind die Berichte geeignet, die Geschichte, Praxis und Theorie der Schauspielausbildung neu und anders zu erforschen und nicht bereits von begrifflich expliziertem Wissen und ästhetischen Normen ausgehend nur wieder Bekanntes zu reproduzieren.

Aushöhlung des tradierten Fachs Rhetorik im Lehrplan Schauspiel

Im Jahre 1876 wurde eine Klasse »Schauspiel« an der *Königlichen Musikschule* in München eingerichtet. Bei der Lektüre der Lehrberichte findet sich folgende Beschreibung des Unterrichts im Fach Schauspiel: »Durchnahme einer Reihe Schiller'scher und Goethe'scher Gedichte mit spezieller Berücksichtigung des Vortrages in den verschiedenen Versarten. Dann wurde zu kleineren Szenen geschritten …«[6]

Mehr stand dort nicht zu dem, was man sich doch als Studium einer Rolle vorstellen möchte. Man könnte diese Stelle als defensive Strategie gegenüber den Kontrollorganen

4 Vgl. hierzu parallele Entwicklungen in England – etwa den Einfluss von William Poel auf die Arbeit von Elsie Fogerty an der *Central School for Speech and Drama* ab 1906, auf Rosina Fillipi an der *Academy of Dramatic Art* und Kate Rourke an der *Guildhall School of Music* – die Schweiz und Frankreich – hier sind es insbesondere die Herkunft der Rhythmischen Gymnastik von Jaques-Dalcroze aus dem Umfeld des Berner Konservatoriums und der Delsarte-Methode des Schauspielens aus der Lehre des Pariser Konservatoriums und der Ästhetik der *Opéra Comique*. Vgl. exemplarisch zum Stuttgarter Konservatorium Antje Tumat, »Von Sängern und Schauspielern. Die Angliederung der Darstellenden Künste an das Konservatorium«, in: Joachim Kremer und Dörte Schmidt (Hg.), *Zwischen bürgerlicher Kultur und Akademie. Zur Professionalisierung der Musikausbildung in Stuttgart seit 1857*, Schliengen: Ed. Argus 2007, S. 330–343.

5 Vgl. hierzu: Eduard Devrients Bericht aus Paris in seinem Achten Brief vom 4. April 1839 in: Ders., *Dramatische und dramaturgische Schriften*, Bd. 4. Leipzig: Weber 1846, S. 105–194 und seine Schlussfolgerungen daraus in: Ders., *Ueber Theaterschule*, 1840; vgl. ferner Rötscher, *Plan zur Errichtung einer Theaterschule für darstellende Künstler*, 1848; August Lewald, *Entwurf zu einer praktischen Schauspielerschule*, Wien: Wallishauser 1851; Bothmer, *Deutsche Theaterschulen*, 1861.

6 Possart zitiert in *Jahresbericht*, 1877, S. 31.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

der Institution auslegen: Je weniger schriftlich fixiert ist, desto freier kann unterrichtet werden. Dagegen steht aber die geradezu überwältigende Zahl und Bandbreite an öffentlichen Darbietungen eben des hier mit Goethe und Schiller markierten klassischen Literaturkanons: Wie den Jahresberichten weiter zu entnehmen ist, präsentierte die dramatische Klasse im ersten Jahr ihrer Arbeit bereits Szenen aus *Torquato Tasso*, *Minna von Barnhelm*, der *Jungfrau von Orleans*, *Kabale und Liebe* und *Wallensteins Tod*. Man war also durchaus produktiv und konnte Ergebnisse vorweisen, die sich sicherlich nicht mit dem Hinweis auf jene »kleinen Szenen« erschöpfend beschreiben lassen.[7] Wie aber ging die Erarbeitung der Szene vor sich?

»[D]ann wurde zu kleineren Szenen geschritten …« ließe sich mit einigem Recht auch auf die ganz anderen Proben- und Trainingsbedingungen des Schauspiels im 19. Jahrhundert beziehen. Also jener kurzen Zeit der Einstudierung von Stücken und Rollen, jenen von unserer Vorstellung ganz verschiedenen Interessen an schauspielerischer Ausbildung und Professionalisierung, wie sie etwa durch Berichte von den wenigen ›Pflanzschulen‹ her überliefert sind. Jedoch haben wir es hier nicht mit einem jener kurzfristigen Experimente zu tun, wie sie von Ekhof in Schwerin, von der *Hohen Karlsschule* (1774–93) oder *Teatralpflanzschule* in Wien (1779/80) her bekannt sind. Die Gründung der *Königlichen Musikschule* als Nachfolgeeinrichtung des *Hauserschen Conservatoriums* stellte vielmehr den finanzpolitisch seriösen Vorschlag dar, die Ausbildung als Staatsangelegenheit zu definieren und den Staat auch zur Übernahme und Förderung der Schüler und ihrer Kunst zu verpflichten – zumindest als freiwillige Aufgabe.

> Absolventen der Anstalt, welche während ihrer Studienzeit durch Fleiß, Fortschritte und Betragen in jeder Beziehung vollständig befriedigt haben, werden von Seite der Direktion sowohl als des k. Staatsministeriums in der Verfolgung ihrer künstlerischen Laufbahn tunlichst gefördert werden.[8]

Man beabsichtigte, die Ausbildung analog zur sehr angesehenen Akademie für bildende Kunst zu institutionalisieren, und strebte zudem die Unabhängigkeit von den Kassen des Königs an, die durch Wagner-Aufführungen und Bauprojekte arg strapaziert waren.

An dieser Stelle stagniert die Lektüre der Jahresberichte. Wer Interesse an Prozessen des Körpertrainings und an der Arbeit mit Affekten hat, muss jedoch hellhörig werden, wenn in den Jahresberichten das Fach »Rhetorik« aufgelistet wird. Die Rhetorik war noch vor der Entwicklung der Schauspieltheorie im 18. Jahrhundert der Bereich, in dem sich medizinisches Wissen, Körpertechnik und Ästhetik zu einem Kosmos ergänzten und in

---

7 Die Präsentationen, die auch der Einwerbung von Stipendiengeldern dienten, steigerten sich bis 1878/79 zu drei dramatischen Abenden mit zwei unterschiedlichen Programmen: 23. Dezember 1878: Don Carlos, 3. Akt 8–10 Auftritt; Maria Stuart, 3. Akt; Emilia Galotti, 4. Akt, 2. und 3. Szene; Die Rosen des Herrn von Malesherbes. 19. April 1879: Nathan der Weise, 3. Akt 5. – 7. Aufzug; Zwischen Thür und Angel; Sie hat ihr Herz entdeckt; Zwischenaktsmusik; Ungarische Skizzen (Volkmann) und Träumerei (Schumann) 26. April 1879: Wiederholung des Programms vom 19. April. Vgl. *Jahresbericht* 1879, S. 37–43.

8 Statut 1874 VI. § 28, zitiert nach Schmitt, *Geschichte der Hochschule für Musik und Theater München*, 2005, S. 129.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

dem die Affektenlehren nicht nur ihren festen Platz hatten, sondern auch ihre umfassende Begründung fanden. Im Zuge der Suche nach einer ›Grammatik der Schauspielkunst‹ ein aufs andere Mal infrage gestellt und mit Diderots *Paradox über den Schauspieler* endgültig kontrovers geworden, tritt die Rhetorik 1874 in ganz anderer Weise auf. Es ist die Geschichte einer sukzessiven Tilgung des Geltungsanspruches der Rhetorik, welche im Verlaufe von nur drei Jahren an der *Königlichen Musikschule* durchgeführt wurde.

Bis 1876 unterrichtete Dr. Hermann von Schmid (1815–1880), der Dramaturg des Gärtnerplatztheaters, die Kunst der Rhetorik für 58 Studenten aller Fächer: Oper, Sänger, Instrumentalisten. Sein Unterricht umfasste eine Einführung in die Ästhetik, die Theorie der Rezitation und, »[s]tändige Lese- und Redeübungen«[9]. Als Possart 1877 zunächst acht Studenten zu jenen besagten Szenen von Goethe und Schiller schreiten ließ, bewirkte dies eine Umwidmung der von Schmidt vertretenen Rhetorikklasse. Was einst als eine Mischung aus Ästhetik, Kunsttheorie und Redeübungen konzipiert war, zerfiel nun in die Fächer »Allgemeine Schönheits- und Kunstlehre« sowie »Geschichte des Theaters«. Die Übungsanteile entfielen, da sie sich offensichtlich mit Possarts Unterricht doppelten. Jedoch ließ man das Fach Rhetorik nicht gänzlich fallen, stutzte es vielmehr zu einer Übung zurecht. Betitelt mit »Aussprache und Vortrag«, bekamen Opern- und Schauspielstudenten zusätzlichen Unterricht in Artikulation. Verantwortlich hierfür war der Hochschuldozent Hermann Nolandt, der sein Übungsprogramm wie folgt zu Protokoll brachte:

> I Klasse: Reinigung der Sprache vom Dialekte. II Klasse: Vortrag eines Gedichtes, Finden der richtigen Betonung. – Vortrag der verschiedenen Rhythmen und Versarten. Freier selbststudierter Vortrag eines Gedichtes.[10]

1878 wurde Possart noch als Professor geführt, mit dem Vermerk, er werde durch den Regisseur Heinrich Richter (1820–1896) abgelöst.[11] Die Schülerzahl stieg auf 19, und Richter übernahm auch Nolandts Kurs »Aussprache und Vortrag«. Das einstige integrierte Studium der Rhetorik war also ganz der dramatischen Klasse zugeordnet. Die Einheit des Fachs Rhetorik zerfiel binnen zweier Jahre gemäß der sich etablierenden diskursiven Grenze zwischen Theorie/Wissenschaft/Forschung und Praxis/Anwendung/Training und wurde dabei in ihrem allgemeinen Anspruch, die Kunst der öffentlichen Rede zu unterrichten, beschnitten.

Was verblieb, waren zwei Vorstellungen der Rhetorik:

1. Als Propädeutikum innerhalb einer spezialisierten Ausbildung von Bühnenkünstlern fungierte die Rhetorik als eine Trainingseinheit. Sie war ein Handwerk, eine Art Trickkiste darstellerischer Mittel.
2. Als Lehre vom Schönen wurde sie historisiert und zum Bildungsgut erklärt. Das Wissen um die Rhetorik mutierte dabei zum Ornat und zum gesellschaftlichen Distinktionsmerkmal.

---

9 Schmid, zitiert in *Jahresbericht*, 1875, S. 14.

10 Nolandt zitiert in *Jahresbericht*, 1977, 29.

11 Possart, Richter in *Jahresbericht*, 1877/78, 31.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Diese Trennung ist in den Jahresberichten eindrucksvoll dokumentiert. Denn ihnen angefügt sind Abschriften öffentlicher Vorträge, die an der *Königlichen Musikschule* gehalten wurden und den Umfang und das Niveau der Ausbildung anschaulich machen sollten. So ist es wenig erstaunlich, wenn der Rhetoriklehrer Dr. Hermann von Schmid 1875 einen Vortrag *Über die Entwicklung und Bedeutung der Rhetorik* zur Veröffentlichung beifügte. Die Berufung Possarts, zumindest aber der Wandel der Ausbildung, kann für diese Zeit bereits angenommen werden. Schmidts Ausführungen lesen sich jedenfalls wie der Versuch, verlorene Beweiskraft für die Notwendigkeit der Rhetorik zu gewinnen. Es besteht kein Zweifel, dass Schmid die Rhetorik als eigenständigen Teil der Schauspielkunst erachtete und unter letzterer lediglich die Rollendarstellung (Charakterdarstellung) als besondere Ausprägung verstand. So zumindest liest sich seine 1876 im Journal *Die Gartenlaube* veröffentlichte Beschreibung der Rollendarstellungen des *Hamlet* und des *Manfred*, durch eben jenen Charakterdarsteller, der sich anschickte, seinen Rhetorikkurs zum Nebenfach zu degradieren. Es bestätigt sich, dass Schmid mit der Rhetorik tatsächlich das Schauspielen meinte. Er schrieb: »In [*Manfred* und *Hamlet*, W.D.E.] kommt die Tiefe und der Gedankenreichtum des glücklosen Ringens eines an und in sich untergehenden Gemüts sowohl rhetorisch wie schauspielerisch zur vollsten Geltung […].«[12] Und weiter hieß es:

> Wie als Charakteristiker und in der Kunst der Maske ist Possart auch als Rhetoriker von eminenter Bedeutung, und nur dadurch ist es ihm möglich, eine Gestalt wie Byron's *Manfred* (welche für ein Drama doch nur höchst dürftig geformt und wegen der sich keineswegs steigernden Wiederholungen sehr monoton ist) so herauszuarbeiten, dass man sie wie wirkliches Leben zu ergreifen vermag.[13]

Schmids 1875 im Jahresbericht abgedrucktes Manuskript zur Bedeutung der Rhetorik hinterlässt jedoch bei genauerer Betrachtung den Eindruck einer Bankrotterklärung, die die Abschaffung seines Faches nur folgerichtig erscheinen ließ. Er verstand unter der »dunklen, unheimlichen Kunst der Alten« nur eine Lehre des Kunstschönen, welche zum feierlichen Ornat eines auf allgemeine Bildung bedachten Künstlers gereichte.

> Alle Kunst, ob sie nun durch Wort oder Ton, Farbe oder Gestalt oder durch mehrere dieser Mittel zusammenwirke, hat nur dieses eine Ziel [die Schönheit]. Ihm streben alle Künste zu, von ihm gehen sie aus wie die Strahlen einer Zentralsonne. Sie zu begreifen, sie in der Natur zu erkennen und dann in seinen Werken nachzuschaffen, ist der Beruf eines Jeden, der mit Recht den Namen Künstler tragen will.[14]

Und nach dieser kunsttheoretischen Bestimmung der Rhetorik als einer Lehre im Dienst der Schönheit überführte der Dramaturg Schmid diesen Gedanken mit einem Zitat des Münchner Dichters August von Platen-Hallermünde (1796–1835) auf den Organismus,

12 Hermann von Schmid, »Ein entlaufender Lehrling«, in: *Die Gartenlaube*, Heft 1, 1876, S. 15–16.

13 Schmid, »Ein entlaufender Lehrling«, 1876, S. 16.

14 Hermann Schmid, »Ueber Entwicklung und Bedeutung der Rhetorik (= Einleitung zu den Vorträgen über Rhetorik)«, in: *Jahresbericht*, 1875, S. 3–8, S. 7.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

machte sie zu gelebter, geliebter, mit Atem versehener Schönheit – ihr Gegenteil, der Tod:

> Meisterlich sagt dies Platen: ›Schönheit ist das Weltgeheimnis, das uns lockt in Bild und Wort: Wollt Ihr sie dem Leben rauben, nehmt Ihr mit die Liebe fort./Was noch athmet, zuckt vor Abscheu, Alles sinkt in Nacht und Graus/Und des Himmels Lampen löschen mit dem letzten Dichter aus‹.[15]

Nachdem er den Dichter selbst bemüht hatte, trat Schmid wiederum in alter rhetorischer Manier in einen gedachten Dialog mit seinem Publikum, um den Nutzen der Rhetorik darzulegen.

> Aber diesen begeisternden Worten gegenüber ist es mir, als ob aus dem Munde des einen oder anderen Zuhörers die Frage ertönte: ›Das ist alles recht schön – aber was tue ich damit? Ich will mir einen Lebensunterhalt verdienen, ich will bloß irgendein Instrument lernen […]?‹[16]

Schmid nahm also die Frage nach dem praktischen und materiellen Nutzen unkritisch auf und musste sodann aus der Rhetorik das Rüstzeug einer Allgemeinbildung machen, die unerlässlich sei.

> Wie angenehm wird es sein, wenn Sie, und wäre es auch nur in geselligen Kreisen ein Gedicht gut vorzutragen, ein Buch gehörig vorzulesen im Stande sind, wenn sie über irgend eine künstlerische oder literarische Erscheinung sich mindestens im Allgemeinen ein eigenes, selbstständiges Urteil bilden können.[17]

In dieser Passage wurde die Rhetorik endgültig zum Ornat heruntergerechnet, das vielleicht noch eine gesellige Festlichkeit rahmt, aber an sich keine politische oder medizinische Wirkung entfalten kann. Keine Rede mehr von einem atmenden und zuckenden Körper im Ringen um die Wirkung der Schönheit. Schmid zementierte nun gleichsam seine einleitend gemachte Behauptung, »[d]er gesamte Lehrstoff [der Rhetorik W.D.E.] zerfällt […] in zwei Theile, einen vorwiegend theoretischen und einen mehr praktischen«[18], um sodann die Praxis der Verkörperung gedanklich nur noch im Salon stattfinden zu lassen, der von allgemein gebildeten Subjekten bevölkert ist.

»[D]ann wurde zu kleineren Szenen geschritten« – war damit also die Bewegung eines Gesellschaftstanzes gemeint, die zum harten Brot des Schauspielers, der Deklamation der Verse Goethes und Schillers, gleichsam den Feierabend darstellte?

15 August von Platen (1796–1835) zitiert nach Schmid, »Ueber Entwicklung und Bedeutung der Rhetorik«, 1875, S. 7.

16 Ebd., S. 7.

17 Ebd., S. 7.

18 Ebd., S. 6.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Wissen um Körperschulungen für Schauspiel

Dass diese affektive und körperliche Entleerung der Rhetorik bereits seit Längerem betrieben wurde, wird deutlich, wenn Schmid Roderich Benedix' (1811–1873) Lehrbuch *Katechismus der Redekunst* als Lehrmittel anführte.[19] Ein Blick in dieses 1840 von Leipziger Schauspieler, Dramatiker und Theaterdirektor Benedix publizierte Lehrbuch bestätigt eine normative Sprachauffassung: Zweidrittel des Werkes sind der korrekten Aussprache von Konsonanten und Vokalen gewidmet; es gibt nur wenige Hinweise auf Atmung, Tonansatz, Toneinsatz, Stimme und überhaupt keine methodischen Hinweise zum Stimm- und Sprechtraining. Ein kleiner Passus gegen Ende, betitelt »Die Emphase (Ausdruck der Phantasie) in der Redekunst«[20], befasst sich kursorisch mit der Darstellung von Emotionen und dem Rollenspiel. Es muss offenbleiben, welchen Stellenwert dieses Lehrbuch hatte. War es tatsächlich für den Unterricht maßgeblich oder wurde es lediglich der Ordnung halber erwähnt? Gab es ein mündlich tradiertes Wissen der Rede- und Vortragskunst, welches den Stellenwert dieses Lehrbuchs relativieren konnte? Mit Blick auf Schmids Vortrag zur Geschichte der Rhetorik und zur gängigen Pädagogik der Repetitorien mag man Zweifel daran haben, ob tatsächlich von einem körperlichen Studium der Schüler die Rede sein konnte oder ob nicht eher der Körper unhinterfragt als Kraftkörper gesetzt wurde.

Dass es mit dem Wissen um mögliche Körperschulungen nicht sonderlich gut bestellt war, bestätigen auch die Ausführungen zum Thema »Atmung und Vokale« in Irmgard Weithases *Geschichte der Vortragskunst*[21]. Dort heißt es, dass Benedix, wie später noch Possart, die Ansicht vertrat, die Brustatmung und nicht die kombinierte Atmung sei angemessen für Sprecher und Sänger.[22] Auch die Ordnung der Vokale divergierte. Sie leitete sich in einem System vom Vokal »a« als Anfang des Alphabets her, übertrug also ein sprachtheoretisches Konstrukt auf das Sprechen und Singen. Andere Systeme hoben auf die physiologisch und akustisch begründeten Verwandtschaften der Vokale ab.[23] Eine Zuordnung zu Resonanzräumen und Frequenzbereichen gab es nicht. Es war vor der Verbreitung des Kehlkopfspiegels und damit seiner medizinischen Abbildung ab 1850 überhaupt unklar, wie der Ton erzeugt wird. Possart ging etwa mit Helmholtz von einem physikalischen Modell aus, demzufolge das menschliche Organ analog zu einer Orgelpfeife funktioniere – er spricht von der Lunge als »Windwerk«. Den Kehlkopf sah er analog zum Pfeifenkopf, und die Resonanzräume fungierten bei ihm wie die Schalltrichter einer Orgelpfeife. Damit bediente er sich einer Analogie, die die Stimmbänder lediglich als passiv in Schwingung gebracht denken ließ. Das Zwischenspiel zwischen Eigenelastizität der Stimmbänder und ihrer nervlichen Steuerung, zwischen Spannung und

19 Roderich Benedix, *Katechismus der Redekunst. Anleitung zum mündlichen Vortrage*, Leipzig: Weber ^{7}1913 (1840).

20 Benedix, *Katechismus der Redekunst*, 1913, S. 110.

21 Irmgard Weithase, *Die Geschichte der deutschen Vortragskunst im 19. Jahrhundert*, 1940, S. 7.

22 Eine Kontroverse, die zu wütenden Reaktionen im Falle der Publikation des Possartschen Lehrbuches *Die Kunst des Sprechens* (1907) führte. Vgl. Josef H. Wagenmann, *Ernst von Possart, ein Stimmbildner?* Berlin-Steglitz: Kraft und Schönheit 1908.

23 Vgl. hierzu Weithase, *Die Geschichte der deutschen Vortragskunst im 19. Jahrhundert*, 1940, S. 16–23.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Entspannung sowie zwischen Kontraktion und Weitung der Atemräume als Faktoren der Tonerzeugung konnte hingegen als nicht bekannt gelten.[24]

Bei derart divergierendem Wissen zu körperlichen Prozessen in der Ausbildung nimmt es wenig Wunder, wenn in den Angaben zum Stoff und Inhalt der Fächer »Tanz, Gymnastik und Mimik« – ab 1876 dann »Körperliche Ausbildung« und »Exerzierunterricht« genannt – sogar die Zimmergymnastik nach Dr. Moriz Schreber (1808–1861) aufgeführt wurde: »Anstandslehre. Übungen in der Elastizität des Körpers. Lehrmittel: Zimmergymnastik von Dr. Schreber«[25]. Es handelte sich also allgemein um körperliche Ertüchtigung, welche keinerlei Hinweise auf spezifische Körper-, Atem- und Stimmübungen, auf Rollenspiel, Improvisation etc. zulassen, noch Rückschlüsse auf Kenntnisse einer spezifischen Bewegungsschule (etwa das Delsarte-System) für mimischen Ausdruck gewährten.

Es gab – so ein erstes Fazit – keine direkt sichtbaren Hinweise auf das ›Wie?‹ der Verkörperung in der Schauspielausbildung, keine szenischen Aufgaben, keine Imaginationsübungen, keine Angabe zu einer Methode.

Einflüsse der musikalischen Ausbildung

Von ganz anderer Seite, nämlich der Ausbildung im Sologesang, kündigen sich jedoch Hinweise auf die Verkörperungspraxis dieser Zeit an. Hier war der Ort, an dem das rhetorische Wissen über die Affekte in der Gestalt von Lautübungen und Tonkurven wieder in Aktion geriet. Die musikalische Ausbildung als Inspiration für die Schauspielmethodik? Dies mag dann nicht verwundern, wenn man bedenkt, dass Schauspieler in dieser Zeit selbstverständlich auch Darsteller in der Oper und im Musikdrama waren, und dass zudem die Impulse zur Schauspielausbildung überhaupt von der Musiktheorie und der Musikpraxis profitierten, wie etwa im Falle des Sängers und Komponisten Delsarte, später bei Jaques-Dalcroze. Auch Stanislawski widmete weite Teile seines Werkes dem Problem der Stimme und griff immer wieder auf seine Erfahrungen als Sänger und Opernregisseur zurück.

In der *Königlichen Musikschule* war um die Ausbildung der Sänger, Mediziner und Hofsänger Martin Härtinger (1815–1896), seit 1843 erster Tenor der Hofoper, bemüht. In seinen medizinisch-physiologischen Studien waren Einflüsse des Physiologen Emil Heinrich du Bois-Reymond (1818–1896), des Mediziners Hermann von Helmholtz (1821–1894) und der Schule des Psychologen Wilhelm Maximilian Wundt (1832–1920) unübersehbar wie sie überhaupt zum Diskurs der Schule gehörten: Ein Kollege Härtingers, der Professor für Dirigat und Klavier Berthold Kellermann (1853–1926) etwa hatte medizinische Vorlesungen bei Du Bois-Reymond gehört, benutzte Helmholtz' *Akustik und logische Prinzipien der Erfahrungswissenschaft* in seinem Unterricht in Musikgeschichte und griff auf das von Karl Emil von Schafhäutl (1803–1890) an die Musikschule vermachte akustische

24 Vgl. Ernst Possart, *Die Kunst des Sprechens. Ein Lehrbuch der Tonbildung und der regelrechten Aussprache deutscher Wörter*, Berlin: Mittler und Sohn 1907, S. 6; Ulrich Michels, *DTV-Atlas zur Musik*, Bd. 1, Systematischer Teil, München: Dtv 1977, S. 22 und S. 57; vgl. auch Weithase, *Die Geschichte der deutschen Vortragskunst im 19. Jahrhundert*, 1940, S. 55f.

25 Jahresbericht, 1880.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Kabinett zu Zwecken des Experiments zurück. Man kann also von einem Wissenstransfer naturwissenschaftlicher Erkenntnisse in die Ausbildung an der Musikschule ausgehen.

In seiner Darstellung des Lehrstoffs für die zweite Klasse heißt es bei Härtinger:

> Altitalienische Schule. Die empirisch-praktischen Vorschriften derselben rationell dargestellt und basiert auf die durch die Wissenschaft festgesetzten Tatsachen der Physiologie mit Benützung der Inaugural-Dissertation ›die menschliche Stimme‹ 1840 und eines größeren Leitfadens ›Das Grundgesetz der Stimmbildung für den Kunstgesang‹ von Dr. Härtinger[26]

Im vierten Jahr wird dann der Wagner-Einfluss deutlich:

> Lehrstoff: Reproduktion des Geistes der Komposition. […] Vortrag musikalischer Werke im Geiste der Sprache und Dichtung, besonders des musikalischen Dramas. Die Tonfarbe, der Affect, die Charakteristik. Lehrmittel: Progressive Studien, entsprechend deutschem Wesen und deutscher Auffassung, bedingt durch den Genius der deutschen Sprache und Dichtung in Liedern von Schubert, Schumann, Teubert etc. in Arien und Rezitativen aus Oratorien. Szenen aus Opern von Gluck und Mozart etc. und den Opern der Neueren (Weber, Richard Wagner etc.). Die großen dramatischen Aufgaben.[27]

Damit sind zwei maßgebliche Tendenzen in der Stimm- und Sprechausbildung dieser Zeit genannt: Der Versuch, die Kunst des Gesangs und des Sprechens auf eine neue wissenschaftliche Grundlage zu stellen, und der Versuch, eine sprachtheoretische und phonetische Bestimmung des deutschen Gesangs und Sprechens zu begründen. Was freilich unter den »großen dramatischen Aufgaben« zu verstehen wäre, die Härtinger beschrieb, wurde umso deutlicher, wenn ab 1867 der von Wagner geprägte Sänger Julius Hey (1832–1909) seine Professur für Gesang übernahm. Beeinflusst von Wagners Polemik gegen das Künstliche und das Virtuosentum, schrieb Hey das Kompendium *Deutscher Gesangs-Unterricht. Lehrbuch des sprachlichen und gesanglichen Vortrags*. U. a. führte Hey den Begriff eines »Deutschen *bel canto*«[28] ein, mit welchem die wagnerschen Musikdramen entsprechend zu interpretieren seien. Ein umstrittener Punkt in diesem Zusammenhang war die »Behandlung der Konsonanten und Vokale«. Hieran schlossen sich Debatten an, ob der Atem hörbar sein soll, ob Konsonanten zum nationalen Sprachcharakter gehören und wie sie zu singen seien. Der Widerstreit zwischen dem Klangkörper in der Intonation von Vokalen und dem Körperklang in der Artikulation von Konsonanten zog sich bis in die Rezeption von Aufführungen.

---

26 Härtinger in Jahresbericht 1875, S. 16, vgl. hierzu das Lehrbuch von Martin Härtinger, *Das Grundgesetz der Stimmbildung für den Kunstgesang. Versuch einer gemeinfasslichen Darstellung der Vorgänge und des Verhaltens des Singenden bei der Tongebung. Ein Leitfaden für Lehrer und Schüler des Gesangs*, Mainz: Schott 1872.

27 Härtinger in *Jahresbericht* 1875, S. 16.

28 Julius Hey, *Deutscher Gesangsunterricht III*, Mainz u.a.: Schott 1886, S. 83.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

So schrieb ein namenloser Rezensent über die Prüfungskonzerte der Klassen von Hey in der *Neuen Zeitschrift für Musik* 1871:

> Verbesserung und Kräftigung der Sprache, gewissenhafte Behandlung der Vokale und Konsonanten […], klangvolles Organ und Deutlichkeit der Artikulation und Aussprache ist es, was [die Schule Heys] anstrebt, und was sie als unbedingt notwendige Grundlage eines klaren, kräftigen und schönen Gesanges befördert.[29]

Klar, kräftig und schön: Im Versuch einer Mischung von Klang und Klanghemmung durch Körpergeräusche kehrte das Problem der Beherrschung, der Deklamation also auf einer neuen Ebene zurück. Jedoch in veränderter Gestalt, denn nun machte sich das Wissen der Psycho-Physik und Phonetik bemerkbar: In dem Maße nämlich, wie nicht mehr der Wortlaut des Dichters das Klangideal vorgab, sondern die Sprache selbst in ihre phonetischen und stimmphysiologischen Einzelheiten zerlegt wurde, konnte die Ausbildung auf eine neue methodische Basis gestellt werden: Die Übung, die Atmungsgymnastik. Der Unterschied zur Methode Possarts war evident. Hey nämlich etablierte eine Propädeutik und Methode des Trainings im modernen Sinne. Er entwarf dafür sinnfreie Silbenfolgen und Verse, die allein der körperlichen Ausbildung dienten.

> Nach Vorübungen mit anlautendem W (wa-wo; wi-wü; we-wö, wie-weu) spreche man den nachstehenden Vers, erst langsam und gut rhythmisch, dann etwas schneller und lauter:
> Wie wär's wohl, wenn wir weilten
> wo wogende Wellen weich winken,
> Wo wonniges Wehen im Walde,
> Wenn Westwinde wiegen und weben?
> Wohl werden wir weilen wo Waldweh'n
> Wo wallende Wellen sich wiegen,
> Weil Waldwonnen Wunder wohl wirken.[30]

In solchen Übungen gab Hey keine Regel vor, welche zu befolgen, zu erinnern und zu bewahren wäre, sondern er unterbreitete eine Aufgabe, eine Vorschrift für eine tägliche Diät, eine Aufgabe ohne tieferen Sinn, deren Wortlaut der Eleve nach erfolgreicher Abarbeitung tunlichst vergessen sollte. Heys *Lehrbuch des sprachlichen und gesanglichen Vortrags* war von bleibender Wirkung: Ab 1913 erschien es in der Kurzfassung *Der kleine Hey*[31] und prägte lange Generationen von Schauspielklassen.

Possarts Unterricht blieb von diesen Entwicklungen an der Musikhochschule weitestgehend unberührt.[32] Einzig in seinem Band *Kunst des Sprechens* gibt es »Vergleichende Übungsbeispiele« zur Erlernung des Zeitmaßes der Betonung. Wortfolgen wie »Ähre/Äderchen/Ärger« etwa markieren hier das jeweilige Maß für gedehnte, halblange und

29 *Neue Zeitschrift für Musik*, 67, (1871), S. 329.

30 Hey, zitiert nach Fritz Reusch (Hg.), *Der kleine Hey. Die Kunst des Sprechens* (Nach dem Urtext von Julius Hey neu bearbeitet und ergänzt), Mainz, London, New York, Tokio: Schott ²1971 (1956), S. 45.

31 Hans Erwin Hey (Hg.), *Der kleine Hey*, Mainz, Leipzig: Schott 1913.

32 Possart, *Die Kunst des Sprechens*, 1907, S. 53.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

kurze Betonung. Ein Sprachmaterial, das vom Sinn auf die Betonung und Artikulation umstellt, stellt diese Wortspalten jedoch nicht dar. Eher sind sie als Beispiele zu verstehen, mit denen grammatikalische Regeln, etwa zur Verwendung des Dehnungs-h, verdeutlicht werden sollten.

Wie also fand eigentlich der Unterricht in Verkörperung und die Arbeit mit Affekten statt, wie sie noch als Actio ein fester Bestandteil der Rhetorik war? Oder ging man davon aus, dass – wie Possart ja schrieb – das Studium einschlägiger Gedichte auf ihr Versmaß hin gleichsam hinreichende Orientierung in der Ausbildung in schauspielerischer Darstellung bot, so, als gäbe es einen Code der Darstellung und Affekte, der mit den literarischen Referenzen aufgerufen werden könnte und das Schreiten hinfällig machen könnte? Eine mögliche Antwort findet sich außerhalb des Curriculums und kann exemplarisch an der Person Possarts entwickelt werden. Dessen Erfolg als Schauspieler, Rezitator, Regisseur und Intendant ließ ihn gleichsam zum Experten in Sachen schauspielerischer Verkörperung werden.

5.2 Possarts Methode. Ein nach festen Regeln und Grundsätzen geordneter Lebenslauf

1915, im zweiten Jahr des Ersten Weltkrieges, »wo mit Schritten nie zuvor empfundener Wucht das Weltenschicksal einen entscheidenden Gang angeschlagen hat«[33], veröffentlichte der fast 75-jährige Schauspieler Ernst Possart seine Biografie *Erstrebtes und Erlebtes*. Mit altersmilder Gelassenheit und dem feinen Witz älterer Herren schaute er dabei auf seine Kindheit und Jugend zurück.

Es lohnt sich, die Erzählweise, mit der Possart, wie viele andere Schauspieler vor und nach ihm, ihre Karriere beschlossen und ihr Leben verewigen wollten, auf ihre Linearität hin zu betrachten. Denn die Erzählung ist in ihrer sicherlich gestrafften und didaktisch intendierten Form ein Synonym für Possarts Lehrmethode. Versteht man unter dem seit dem 17. Jahrhundert gebräuchlichen Fremdwort *Methode*, von neugriechisch *mèthodos*, den Weg, den Gang einer Ausbildung als zielgeleitetes Fortschreiten[34], so war der steile Aufstieg des einfachen Bürgersohnes Ernst Possart zum Ritter, Hofintendanten und Regisseur zahlloser Separatvorstellungen des Königs Ludwig II. das, was man eine Bilderbuchkarriere mit Vorbildfunktion nennen darf.[35] Als zu erstrebendes Vorbild gab die Schrift so auch eine Vorstellung von der Pädagogik vor dem Zeitalter ihrer Reform und Selbstreflexion, einer Pädagogik, die sich deutlich an Regeln und Zielen orientierte und

33 Ernst Possart, *Erstrebtes und Erlebtes. Erinnerungen aus meiner Bühnentätigkeit*, Berlin: Mittler und Sohn 1916, S. 320.

34 Duden, *Das Herkunftswörterbuch*, Eintrag »Methode«, S. 438. »Untersuchungs-, Forschungsverfahren; planmäßiges Vorgehen« vom gr.-spätlat. *mèthodos* »Weg oder Gang einer Untersuchung, nach festen Regeln oder Grundsätzen geordnetes Verfahren.«

35 Als solche wird sie bereits vor ihrem Ende von Dr. Hermann Schmid in einem längeren Artikel mit Originalzeichnung von Eduard Grützner beschrieben, wobei der Tenor deutlich ist: Vom entlaufenden Lehrling, so der Titel des Artikels, zum Meister seines Faches. Vgl. Schmid, »Ein entlaufener Lehrling«, 1876, S. 3.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

sich mit Experimenten, Abweichungen, Reflexionen und Performanzen nicht aufhalten musste.

Captatio benevolentiae: Schilderung des gesellschaftlichen Aufstiegs

In seiner Biografie setzte Possart 1850 mit Blick auf den Neunjährigen ein. Er portraitierte sich als verträumten Schüler: »Stundenlang hockte ich in der Klasse und hörte gar nicht, was sie miteinander verhandelten; meine Gedanken waren draußen; heute da, morgen dort, wo gerade etwas Besonderes vor sich ging […].«[36]

Diese Selbstschilderung als kleiner, verträumter Junge bemühte Possart immer dann, wenn es galt eine Schwellenerfahrung während seines Aufstiegs in der gesellschaftlichen Hierarchie zu beschreiben, so etwa anlässlich seines Vorsprechens vor dem Hofschauspieler Wilhelm Kaiser (1813–1892):

> Er trat auf mich zu, fasste meinen Arm und führte mich gelassen in das Nebenzimmer vor einen großen Wandspiegel. Schweigend deutete er hinein. Jetzt überkam's mich mit erdrückender Schwere: Neben der imponierenden Figur des Mannes mit dem schönen, edelgeformten Kopf, – ein kleines rothaariges Geschöpf, linkisch dastehend, das eingeschüchterte Gesicht von Sommersprossen verunziert, – – – welch ein trauriger Gegensatz! Seine großen Augen sahen auf mich herunter: ›Mit dieser Erscheinung wollen Sie doch keine Liebhaber spielen?‹[37]

Die Diskrepanz von perfektem Körper und körperlichem Mangel verfolgte ihn: Sein erster Theateragent beschrieb Possarts Erscheinung als wenig »appetitreizend«. Possart überprüfte dieses Urteil auf dem Heimweg mit Blick »in die großen Spiegelscheiben, die bis zur Erde reichten«, und musste »unwillkürlich seufzen«.[38]

Bei der Werbung um seine spätere Frau Anna Deinet (1843–1919) ließ er sich von einem Freund als »Trottel« titulieren und inszenierte sich »trotz sonstiger körperlicher Gewandtheit« als »miserabler Tänzer«. »Fräulein, ich kann keinen Walzer tanzen, wir schmeißen sicher um.«[39] Seine erste Audienz bei König Ludwig II. (1864) führte gar zur Quasi-Hypnose, in die ihm sein linkischer Körper verfiel:

> Mir stockt der Atem. Als ich nach tiefer Verbeugung mich aufrichte, steht die majestätische Gestalt dicht vor mir; ich muss den Kopf in den Nacken werfen, um ihr ins Antlitz schauen zu können. Aber mein Blick vermag nichts mehr zu unterscheiden, denn zwei mächtige stahlgraue Augen, von dunklen Wimpern umrahmt, senken sich forschend in die meinigen und halten sie gefesselt. Wie erstarrt stehe ich; nichts schaue ich mehr als dieses strahlende Augenpaar; der König spricht schon mit mir; der leise Ton seiner Stimme klingt gütig; allein ich vermag die Worte nicht zu fassen; immer blicke ich gespannt in diese überirdisch leuchtenden Sterne.[40]

36 Possart, *Erstrebtes und Erlebtes*, 1916, S. 3.
37 Ebd., S. 24.
38 Ebd., S. 63.
39 Ebd., S. 231f.
40 Ebd., S. 206.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Abb. 7: Ernst Possart als junger Mann.

Die Agonie und der Kontrollverlust des Körpers inszenierte Possart in seiner autobiografischen Rückschau immer in Relation zum vermeintlich schöneren, gewandteren und mächtigeren Körper eines Anderen. Es war ein machtpolitisches Gefälle, das hier gleichsam den Raum zwischen Himmel und Erde umspannte und damit ein ästhetisches Gefälle zwischen Vorbild und Selbstbild verband. Deshalb kam es wohl zur wiederkehrenden Überprüfung der angenommenen Inkongruenz des eigenen Körperbilds im Spiegel und im Blick des Anderen. Ganz explizit wird dieses ›Spiegelstadium‹, als Possart, angestachelt durch seine erste Begegnung mit einem Schauspieler, seinen Blick auf ein Foto seiner selbst richtete, welches ihn als Kind im Sonntagsanzug zeigte. Er beschrieb den Anblick den das Foto bot.

> Darauf stand ich im Sonntagsgewand, an den Stuhl gelehnt, auf dem mit feierlichem Gratulationsgesichte der stattliche Papa thronte. Dieses photographische Konterfei zeigte mich in einer Verfassung, nahezu kompromittierend für die Eltern, die solch ein menschliches Wesen der Mitwelt zum Geschenk gemacht. Es zwang unwiderstehlich jeden, der es ansah, zum Lachen. Ein Trottel aus dem Pinzgau konnte nicht blöder dreinschauen.[41]

Sollte diese Passage einen krisenhaften Selbstzweifel, eine als schmerzlich erlebte Differenz von Imago und Körpergefühl ausdrücken? Wohl kaum, denn für eine individualpsychologische Deutung gab Possarts Erfolgsgeschichte ebenso wenig Anlass, wie die

41 Ebd., S. 20.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

selbstbewussten Beschreibungen, die Possart bei Eintritt in das Berufsleben von sich kolportierte, in diese Richtung weisen konnten. Im Gegenteil: So schrieb, wer mit sich und der gesellschaftlichen Position im Reinen war. Die Abhandlung von Kindheit und Jugend war das, was man als typisches »Curriculum des armen Kindes«[42] bezeichnen konnte. Dieses Curriculum – als Lebens- und Lehrplan gleichermaßen – zielte darauf ab, die Erzählspannung zu erhöhen und sich in der schwierigen Position einer Selbstbeschreibung zugleich auf das Niveau des durchschnittlichen Lesers zu begeben, den man sich durchaus als Theaterdilettanten vorstellen durfte. »Ein Theater«, so der Frischling Possart zu Kaiser, »hatte ich kaum gesehen.«[43] Bewusst naiv und bemitleidenswert schilderte er auch die Vorbereitung auf das Ritual der Schauspielausbildung, das erste Vorsprechen bei Kaiser. Im Tiergarten zu Berlin prüfte Possart vor sich selbst: »ob ich auch der Don Carlos in Fleisch und Blut sein konnte, dessen Empfinden in meiner Seele glühte« und tatsächlich:

> Ich fühlte, wie die Illusion mich mit sich riss! Ich sah den toten Posa am Boden liegen; da drüben stand in sich zusammengekrümmt der eisgraue königliche Mörder, meine Muskeln spannten sich, der Kopf fuhr trotzig in die Höhe. Ich trat im Geiste an ihn heran […].[44]

Die Schilderung einer ersten Berührung mit der literarisch-szenischen Fiktion war tatsächlich eine Zuschreibung, insofern sie einem Akt der Erinnerung und Verschriftlichung entsprang. Man findet diesen Akt auch in vergleichbarer Detailliertheit und Naivität am Anfang von Stanislawskis fiktivem Tagebuch eines Schauspielschülers *Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst*[45]. Dort wurde der visionäre Charakter dieser Szene freilich noch durch die Abfassung im Präsens gesteigert. Der Schüler erlebte jetzt etwas, dessen Reflexion und Fixierung er geleistet haben wird. Rhetorisch gesehen war diese Schilderung der Jugend ganz im Sinne einer *captatio benevolentiae* verfasst, mit der Possart seinen gesellschaftlichen Aufstieg und Stanislawski den Anspruch, ein allgemeines System auf dem Boden allgemeiner Erfahrung zu gründen, suchten.

Das erste Theatererlebnis

Bezeichnend ist nun vor dem Hintergrund dieser durchaus konservativen Autorstrategie, wie Possart seine erste ästhetische Erfahrung mit dem Theater, sein erstes ›Theatererlebnis‹, schilderte. In dieser ersten phänomenalen Erfahrung wird deutlich, dass Possart eigentlich keinen Schauspieler-, sondern einen Stimmkörper imaginierte und ihn zugleich als Verkörperung einer Heldenfigur überhöhte. Er beschrieb diese prägende Erfahrung anlässlich eines Gastauftritts, den der bereits gestandene Schauspieler Wilhelm Kläger (1814–1875) am Theater in Bern 1862 absolvierte.

---

42 Hilde Haider-Pregler, »Der Wolter-Schrei. Das Burgtheater der Gründerzeit,« in: Kristian Sotriffer (Hg.), *Das Größere Österreich. Geistiges und soziales Leben von 1880 bis zur Gegenwart*, Wien: Ed. Tusch 1982, S. 47.

43 Possart, *Erstrebtes und Erlebtes*, 1916, S. 26.

44 Ebd., S. 20.

45 Stanislawski, *Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst*, Bd.1, 1988.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Kläger spielte die Schlussszene als Franz Moor in Schillers *Räuber*. Possarts Beobachtung machte aus Klägers Auftritt eine Art Sängerwettstreit zwischen individueller Physis und Theatermaschine:

> [D]ie Ausdrucksmittel des erstaunlich begnadeten Darstellers waren noch nicht erschöpft. Hatte er bis jetzt die Ausbrüche der Wut immer noch mit lechzendem Grimm, mit mehr innerlichem Ungestüm als stimmlichem Aufwand bestritten, – hier, bei dem mitternächtigen Emporschrecken vom Lager: ›Verraten! Verraten! Ausgespien aus Gräbern, losgerüttelt das Totenreich aus dem ewigen Schlaf‹ entfaltete Wilhelm Kläger zum ersten Male eine gewaltige Lungenkraft und die tosende Stärke seines Organs. Die Beichte von der grauenvollen Vision des Jüngsten Gerichts, anfangs sich ihm mit lallender Zunge entringend, dann von Satz zu Satz unter konvulsivischen Zuckungen im Tone gesteigert, drang bei dem Verdammungswort des Weltenrichters: ›Gnade jedem Sünder der Erde und des Abgrundes! Du allein bist verworfen‹, donnernd an unser Ohr. Doch immer noch hatte Kläger seine physische Kraft nicht voll ins Treffen geführt; erst als die wimmernden Dorfglocken das Herannahen der Räuber verkündeten, als das Schießen und Pfeifen der wilden Bande sich mit dem Krachen eingeschlagener Türen, dem Klirren zusammenbrechender Fenster und dem Heulen der Windsbraut zu einem Chaos von Gedröhn verbanden, erst da ließ der Künstler die Wucht seiner Stimmmittel restlos erklingen, und die Verzweifelungsschreie des totgeweihten Franz Moor überdrangen siegend, markerschütternd den Höllenlärm.[46]

Die Stimme des Schauspielers wird hier deutlich mit mechanischer Kraft gleichgesetzt. Das Ideal war tatsächlich, ein Crescendo, welches die dramatische Finalspannung – den Untergang des Intriganten Franz Moor – akustisch einzulösen vermochte und dabei gegen die mechanische Musik der Theatermaschine, dem Schießen, Pfeifen, Krachen, Klirren und Heulen, obsiegte. Der musikalische Kontrast von Solo-Instrument und Begleitung ist ein durchaus gängiges ästhetisches Prinzip und für die Gestaltung eines Schlusses nicht unüblich. Doch ging es Possart hier um mehr, denn er schilderte deutlich, wie sehr er zumal als junger Schauspieler von Klägers Körper eingenommen war. Seine gewaltige Lungenkraft, die Stärke seines Organs, die Wucht seiner Stimmmittel trafen »donnernd an unser Ohr.« In erstaunlich dramatischer Verdichtung wusste er von diesem Auftritt zu berichten. Man muss diesen Gestaltungswillen hier erwähnen, denn Possarts Buch liest sich sonst in längeren Passagen wie die Prosafassung eines Bühnenjahrbuchs: Viele Personen, wenig Handlung, blasse Beschreibung.

Ästhetische Form eines politischen Körpers

Aber welcher affektive Körper wurde hier beschrieben? Possarts Vokabular für affektive Prozesse war durchaus begrenzt. Frauenkörper erschienen bei ihm mit anreizenden Flechten, die über den Nacken fallen, er selbst beschrieb sich überwiegend als gefasst. Hier aber war plötzlich von einem Körper in »konvulsivischen Zuckungen«, von »lallender Zunge«, von »Verzweifelungsschreien« die Rede. Es ist nicht abwegig, sich diesen

46 Possart, *Erstrebtes und Erlebtes*, 1916, S. 117f.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Körper Klägers als affektive Bestätigung der Regel von einem wohlgestalteten und kontrollierten Körper vorzustellen. Es war ein Affekt, der sich eindeutig in seiner Entfaltung auf eine Regel (und damit auf Possarts Methode) beziehen ließ. In dieser Beherrschung des Affekts bei maximaler Kraftanstrengung diente die Szene dem jungen Schauspieler Possart als Vorbild.

Diese Regel war jedoch nicht in der literarischen Figur des Franz Moor begründet. An vielen anderen Stellen besprach Possart ja die Rollenauffassung noch in normativer Weise, kritisierte Ungenügen und Abweichungen von der »einzig möglichen und regelhaften Art und Weise« eine Rolle zu spielen. Nicht so an dieser Stelle im Text, da das akustische Erlebnis einer Resonanz von Klägers Organ und Possarts Ohr im Vordergrund stand, wohingegen die Rolleninterpretation des Franz Moor durch Kläger Nebensache war. Die Regel, die mit Klägers Stimmeinsatz hier vorgeführt wurde, war auf politischer Ebene angesiedelt. Kläger versinnlicht in dieser Szene einen heldenhaften Untergang, der unmittelbare Bezüge zur politischen Akustik des wilhelminischen Zeitalters aufwies. Dieser Vorstellungswelt gemäß bewies sich ein Held gerade in seiner Standfestigkeit im Moment seines Untergangs.

Indizien für die Überblendung des dramatischen Helden mit der politischen Befindlichkeit im Kaiserreich lieferte Possart selbst. Seine positive Schilderung der musikalischen Ästhetik von Märschen und Paraden war ebenso bezeichnend wie die durchgehende (und zeittypische) Metaphorik des Auftritts als Frage nach Sieg und Niederlage. Bereits für seine Kindheit notierte Possart rückblickend einen Wunschtraum dieser Art:

> [E]in festlicher Aufzug, eine Parade; da konnte ich mich glückselig mitten hineinträumen, aber immer als die Hauptperson, auf die alle Leute sahen und die bewundert wurde. Wenn so die Gardes du Corps vorbeizogen, voran bei der Musik der Mann, der die silbernen Kesselpauken schlug, die rechts und links am Sattel des stattlichen Rosses hingen, – da sah ich mich an der Spitze als dirigierender Stabstrompeter; bei dem Denkmal unten hielt der König mit der Suite, – und nun hob ich die blinkende Trompete und gab das Zeichen zum Beginn des Marsches; und dann blies ich selber mit, und das ganze Publikum deutet auf mich: Wie dieser kleine Kerl das macht? Großartig![47]

Diese positive Identifikation mit der (musikalischen) Symbolik und Hierarchie des Militärs, den Fanfaren und Trommeln, prägte nicht nur Possarts Stimmideal, es war die ästhetische Form für den politischen Körper der Kaiserzeit schlechthin. Dieses Stimmideal eines politischen Körpers war dabei durch drei miteinander verschränkte Komplexe gerahmt.

1. Das Bestreben um die Nationalsprache: Auf die enge Verknüpfung der Bemühung um die »Reinigung der Sprache vom Dialekt« mit dem Programm des Nationalismus

47 Ebd., S. 3.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ist wiederholt hingewiesen worden.[48] Der Bühne des Sprech- und des Musiktheaters kam in dieser Diskussion eine zentrale Bedeutung zu.

2. Die Identifikation mit Heldenfiguren: Der Held und das Heldentum waren zentrale Kategorien der Literatur und der beginnenden Germanistik. Sie standen im engen Zusammenhang mit dem aus dem 18. Jahrhundert tradierten Modell des Charakterschauspielers und des Charakterfachs. Zudem fanden sie ihre politische Konkretisierung in der Geschichtsauffassung und der Mythenbildung des Kaiserreichs.
3. Der Kraftkörper in der Kunst: Kunst wurde in dieser Zeit noch durchweg als Kunstfertigkeit im handwerklich-körperlichen Sinne definiert, sie konnte kaum als ›Ideenkunst‹ etwa im Sinne Marcel Duchamps (1887–1968) oder Stéphane Mallarmés (1842–1898) gewertet werden. Im handwerklich-körperlichen Sinne sollte die Kunstausbildung Talent und Genie verfeinern. Diesem Modell entsprechend konnte ›wahres Künstlertum‹ erreicht werden, wenn man diszipliniert und strebsam bestimmte Regeln befolgte. Im Schauspiel war dabei eine Vorstellung eines Kraftkörpers leitend, die sich einer intentionalen Pädagogik verschrieb. Vorbilder und Ideale wurden normativ festgelegt. Diese Pädagogik verleugnete, dass ein tradierter Zusammenhang von Ausbildungsziel und Ausbildungsmethode etwa in Form der Zünfte oder der klassischen Rhetoriklehre ebenso wenig länger gegeben war, wie die Einheit von Kunst und Kunsthandwerk.

Verknüpft ist diese Vorstellung einer regelgeleiteten Kunst mit den größeren gesellschaftlichen Aufstiegsmöglichkeiten für Künstler, etwa in der Malerei zu Künstler-Fürsten, in der Musik und Literatur zu Verfassern staatstragender Werke. Eine neue Stellung der Künstler als Teil einer gesellschaftlichen Elite war in diesem Modell deutlich hervorgehoben. Die Erscheinung des Künstler-Körpers auf der Bühne wurde in seiner notgedrungen affektiven Existenz, seinem Hervorscheinen aus der Menge dann nicht hinterfragt, wenn sie mit einer privilegierten gesellschaftlichen Stellung verbunden war.

Für die Schauspielkunst und damit für Possarts Anschauung des klägerschen Organs trägt die harmonische Zusammenführung aller drei Komplexe der Nationalsprache, des Heldentums und des Kraftkörpers zu eben jenem Genuss bei, als welchen er ihn beschrieb.

48 Helga Finter, *Der subjektive Raum*, Bd. 1 (Die Theaterutopien Stéphane Mallarmés, Alfred Jarrys und Raymond Roussels. Sprachräume des Imaginären), Tübingen: Francke 1990, S. 17; Wiesel, *Zwischen König und Konstitution*, 2001, S. 77f. »Telos der schauspiel- und sprechtechnischen Bemühungen Rötschers ist der geschlossene Sprach-Körper hochdeutscher Zunge, der im Ausschließen regional begrenzter Dialekte auch eine Überwindung seiner zerstückelten politischen Unübersichtlichkeit und Heterogenität vorzunehmen glaubt. […] Dieses imaginäre Deutschland ist immer dann am Werk, wenn deutsche Schauspieler deutsche Texte hochdeutsch sprechen und Zuschauern und Zuhörerinnen die Idee eins topographisch perfekten Deutschlands im Symbolsystem Sprache zu Gehör bringen, wobei die Erinnerung an die unerhörte Differenz zur deutschen Realität unhörbar gemacht wird.«

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Das Regelwerk für den gesellschaftlichen Aufstieg

Eine mögliche Disharmonie oder gar das Scheitern drohte in dieser intentionalen Pädagogik immer und Possart thematisierte sie als Mangel. So erwähnte er die fehlende Kraft, exemplarisch durch an ihm selbst beobachtete Mängel. Sein frühes Sprechen sei ein »Schreien«, seine Disziplin und Kraft noch nicht hinreichend gewesen. In einem längeren didaktisch verfassten Zwiegespräch auf den Gipfeln der Berge über Bern legte Possart seine Regeln dar, die Abhilfe schaffen sollte:

> Was erstrebst du als ersehntes und höchstes Ziel?
> Antwort: Eine ehrenvolle und dauernde Position an einem maßgebenden Hoftheater.
> Wie gedenkst du dieses Ziel zu erreichen?
> Durch gediegene Darstellungen ernster und humoristischer Charakterrollen.
> Durch welche Bemühungen hoffst Du diese Darstellung zu erzielen?
> Dadurch, dass ich jede Rolle mir textlich so zu eigen mache, dass ich sie Wort für Wort auswendig zu rezitieren vermag; dass ich ferner nicht nur meinen Part, sondern das ganze Stück durchstudiere, um zu ergründen, welche Absichten den Dichter bezüglich der Wiedergabe der mir anvertrauten Bühnenfigur geleitet haben mögen, dass ich außerdem die Abhandlungen hervorragender Literaten über diesen Gegenstand lese, um danach meine Auffassungen zu berichtigen und festzustellen, und dass ich endlich meinen Organismus fähig mache, die dichterischen Gebilde auch körperlich entsprechend gestalten zu können.[49]

Stellt man einmal die erzieherische Intention hinten an, welche die Abfassung dieses ›Selbstgesprächs‹ motiviert haben mochte, so zeigt die Passage sehr deutlich, dass Possart die Aufgabe des Schauspielers derart auffasste, eine Reihe von Vorschriften Schritt für Schritt zu befolgen, bis sie verinnerlicht waren. Die Schritte spiegelten dabei die Hierarchie, welche zur Erreichung des Zieles, das heißt, eine »ehrenvolle und dauernde Position«, unweigerlich zu durchlaufen war. Am Anfang des Aufstiegs in der Hierarchie stand dabei die Rolle. Sie war zugleich der unhinterfragte Einsatzpunkt für den Prozess der Rollenverkörperung. Die Rolle war im wirtschaftlichen Sinne Eigentum. Man kann sich diese Aneignung der Rolle in Zeiten begrenzter materieller Reproduktionsmöglichkeiten durchaus plastisch als wiederkehrende Szene im Büro des Intendanten vorstellen. Die Papierrolle wurde dort ausgehändigt oder zurückgefordert und mit der Übergabe in die Hände des Schauspielers oder der Schauspielerin den Akt der Zuteilung (von Arbeit und Lohn) besiegelt.

Sodann folgte das Memorieren »Wort für Wort«. Possart rühmte sich, auch in Zeiten ohne Engagement einschlägige Rollen seines Faches auswendig gelernt zu haben, um sich mit dem abgespeicherten Repertoire bewerben zu können. Die Fähigkeit, eine Rolle rezitieren zu können, hatte ihm nach eigenem Bekunden mehrfach den Zuschlag für eine Besetzung in bestimmten Produktionen ermöglicht und dabei seine von ihm attestierten körperlichen Mängel kompensiert. In Breslau, noch vor seinem ersten Engagement, wandelte er auf Anweisung seines Agenten mit memorierten Rollen präpariert vor dem Theater auf und ab, und wartete auf einen krankheitsbedingten Ausfall eines Kollegen.

49 Possart, *Erstrebtes und Erlebtes*, 1916, S. 110.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Als dieser Fall eintrat, war er zur Stelle, wurde aus pragmatischen Gründen engagiert und entfaltete seine Fähigkeiten in der Probe und Aufführung. Diese Fähigkeiten waren wohl zu nicht unerheblichen Anteilen in der Präzision zu suchen, mit der Possart innerhalb des Produktionsprozesses funktionierte.

Erst nachdem die Rolle zugeteilt und gleichsam körperliches Kapital geworden war, trat überhaupt der künstlerische Zusammenhang der Inszenierung ins Blickfeld, »das ganze Stück«, die »Absichten [des] Dichter[s]« und »die Abhandlungen hervorragender Literaten«. An anderer Stelle beschrieb er diesen Zusammenhang als militärisches Gefüge, dem man sich unterzuordnen habe, was wohl beinhaltete, dass man ihn kannte und akzeptierte.[50] Der mitdenkende Schauspieler, der zunächst ein ganzes Stück las, um dann über seine Mitarbeit und die Übernahme einer Rolle selbst zu befinden, war hier also nicht gemeint.

Wenn schließlich die Eigentumsfragen und die Stellung des Darstellers in der Hierarchie geklärt waren, kam der »Organismus«[51] ins Spiel. Der gedankliche Sprung, mit dem er den Probenprozess hier von den Füßen wieder auf den Kopf stellte, wurde Possart offensichtlich selbst bewusst, wie man den weiteren Ausführungen entnehmen kann. Nicht etwa der Körper des Schauspielers in seiner anthropologischen Verfasstheit war für ihn das Startkapital. Diese Setzung finden wir erst nach der Reformpädagogik und den Theaterreformen. Bei Possart war der Organismus vielmehr ein Anhängsel einer in sich geschlossenen Hierarchie, ein Organismus, der sich »endlich«[52] anschicken sollte, der oben beschriebenen Vorschrift der Rollenaneignung exakt Folge zu leisten. Es war dabei zunächst in der Schwebe gehalten, ob das »endlich« im zeitlichen Sinne als »schließlich« zu lesen war, oder ob es als Emphase und Ultimatum einer erzieherischen Ermahnung zu verstehen war. Der darauffolgende Absatz ließ jedoch keinen Zweifel daran, dass Letzteres der Fall war. Und folglich schlug Possart in dieser Replik einen zwingenden Ton an. War zuvor noch vom Erstreben, Gedenken und Hoffen die Rede, hieß es hier schlicht, »du musst«.

> Welche Lebensordnung musst du befolgen, um deine Gestalt geschmeidig, deine Sprachwerkzeuge gesund zu erhalten und deine Stimme kraftvoll und umfangreich auszubilden?
>
> Ich muss täglich Turn- und Stimmübungen vornehmen, vorsichtig sein im Essen und Trinken; Tabaksrauch und Alkohol den Tag über meiden und diesen Genuß nur am Abend nach vollbrachter Arbeit in bescheidenem Maße mir gönnen, überhaupt dem Wirtshaus so viel als möglich fernbleiben.[53]

50 Possart (1916), S. 61. »Ich […] extemporierte, während sich wichtige Szenen vorn abwickelten […]. Die jungen Kollegen beklagten sich bitter über meine vordringliche Art. […] An jenem Abend lernte ich, dass nicht nur beim Militär, nein auch auf der Bühne Unterordnung zur rechten Zeit das oberste Gesetz sei.«

51 Possart, *Erstrebtes und Erlebtes*, 1916, S. 110.

52 Ebd., S. 110.

53 Ebd., S. 110.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Es steht nicht zu vermuten, dass man diese Muss-Bestimmung anders als einen ethischen Appell lesen sollte. Der Berufsstand des Schauspielers, ein ums andere Mal in Verruf geraten durch Alkoholismus, Prostitution und eine Nähe zum Vagabundentum[54], legte derartige moralisierende Auffassungen nahe. Sie sagen jedoch wenig über tatsächlich intendierte oder durchgeführte Übungen aus. Schaut man sich den Tagesablauf des 21-jährigen an, wie er kurz vor dieser Stelle beschrieben wurde, so lassen sich auch Zweifel an der Durchführbarkeit ausgedehnter ›Schauspielertoiletten‹ anmelden. In der Regel war abends eine Vorstellung, danach saß man bis zur Polizeistunde um 11 Uhr im Restaurant, nachts widmete sich Possart dem Rollenstudium bis ca. zwei Uhr, Füße im kalten Wasser und Kaffee trinkend, um wach zu bleiben. Um 8 Uhr stand er auf und begann erneut das Rollenstudium, von 10 bis 13 Uhr war eine Probe angesetzt. Es blieben dann abzüglich einer Mittagsmahlzeit fünf bis sechs Stunden für Schminken, Unterhalt von Kostümen, Besorgungen, Lektüre »hervorragender Literaten« und für die private Korrespondenz. Einem Tagebuchauszug – auch dieses wollte geführt sein – war zu entnehmen, dass Anzahl und Umfang der Rollenstudien tatsächlich den Hauptteil der Arbeitszeit ausfüllten und für »Turn- und Stimmübungen« weder Zeit noch Raum zur Verfügung stand.[55] In Possarts Lehrbücher über Schauspieltechnik und Stimmbildung wurden entsprechend auch keine Übungen aufgeführt, sodass man sich das, was Possart mit Turnen und Stimmübungen andeutete, vor allem als eine disziplinarische Maßnahme vorstellen konnte deren Nebeneffekt womöglich eine körperliche Ertüchtigung war.

Dialekte, Sprecherziehung und Nationalsprache

Darüber hinaus beklagte Possart den Mangel an sprachlicher Ordnung und Orientierung. Explizit verschrieb sich Possart der Initiative zur Bestimmung einer Nationalsprache, nicht erst nach seiner aktiven Theatertätigkeit mit der Abfassung zweier Bände zur Sprechtechnik. Bereits in jener Szene der Selbstreflexion auf dem Berg nämlich erkannte er, wie mangelhaft es um die Sprache bestellt war und stellte sich als einen Forschenden im Dienst der Sprecherziehung dar.

> Oft hatte ich darüber nachgedacht, ob man es nicht versuchen könnte, dem Künstlerpersonale eine einheitliche Aussprache der deutschen Buchstaben zur Pflicht zu machen; aber wie sollte das Alphabet lauten, das dem Berliner Ohr wie dem des Wieners gleich vertraut geklungen hätte? Ich nahm mir vor, zunächst einmal beim Lesen, die Unterschiede in der sprachlichen Behandlung gewisser Konsonanten seitens der österreichischen und norddeutschen Kollegen festzustellen, und dann von Fachgelehrten gelegentlich ein Urteil darüber zu erbitten, welcher Volksstamm da oder dort mit seiner Aussprache im Rechte sei.[56]

54 Vgl. Schmitt, *Schauspieler und Theaterbetrieb*, 1990, S. 92f. zur Entstehung des negativen Images von Schauspielern als »entlaufene Barbiere und Schneider« im 18. Jahrhundert. Vgl. zum Alkoholismus als »Dämon«, Possart, *Erstrebtes und Erlebtes*, 1916, S. 115.

55 Vgl. Ebd., S. 112.

56 Ebd., S. 111.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Dabei war es keineswegs so, als stellte sich Possart naiv in den Dienst der Sprache. Im Gegenteil, einige Anekdoten gaben Zeugnis von der lustvollen Sprachbehandlung durch den Schauspieler ab. So sprach er etwa die Rolle des in Italien geborenen Diplomaten und Politikers am Hofe Ludwig des XIV, Jules Mazarin in einer Separatvorstellung für Ludwig II. in gebrochenem italienisch-deutschem Dialekt[57] oder gab eine Begegnung mit Engländern und Pfälzern gerne in der typischen Idiomatik wieder. Jedoch waren es sämtlich begründete Abweichungen von dem normativen Sprachkonzept der »grundsätzliche[n] Anlehnung unserer Aussprache an [den] Schriftzeichen«[58]. Die Sprache als energetisches Organon im Sinne Humboldts war Possarts Sache nicht.

Held sein und Hauptrolle haben

Letztlich war für Possarts Rollenverständnis und Selbstverständnis die positive Identifikation mit dem Helden unabdingbar. Das Konzept der Helden umfasste auch die Rolle des Intriganten. Wichtig war nur, dass die Charakterrolle die umfangreichste Rolle war, die Handlung vorantrieb und die höchste Fallhöhe, und damit die höchste affektive Bandbreite aufwies. Im Idealfall war es wie bei *Richard III*, *Narziss* oder *Manfred* die Titelrolle.

Die Identifikation mit der Rolle (und nicht etwa mit einem Ensemble, einer Regie) schien der politischen Realität und der staatlichen Repräsentation im Kaiserreich angemessen. Possarts Erinnerungen an seine eigene Erziehung wiesen in diese Richtung. Als frühe intellektuelle Einflüsse schilderte er den »ganze[n] Reichtum der klassischen und modernen Literatur«[59], die »ausgezeichneten Nachbildungen«[60]. Explizit erwähnte er die Kupferstiche Eduard Mandels (1810–1882) und Ernst Reyhers (1788–1867), die in dem Verlag gehandelt wurden, in dem er seine Lehrzeit als Kaufmann verbrachte. Ebenso zählten Vorlesungen in Geschichte dazu. »[I]n den Geschichtslektionen war ich völlig wach, und besonders das Persönliche, Anekdotische haftete fest in meinem Kopfe; der Charakter des Helden, seine Eigenart flößten mir Interesse ein.«[61] Zu seinem Schulpensum gehörte das öffentliche Rezitieren von Versen, etwa den »Choral von Leuthen« oder »Lützkows wilde verwegene Jagd«[62].

Man liegt sicher nicht falsch, wenn man Possarts frühe Einflüsse im Berlin nach der Revolution als bürgerlich-konservativ bezeichnet, was eine ungebrochene Einstellung zu den Repräsentanten in Staat, Politik und Kirche einschloss. Er gehörte einer kleinbürgerlichen Schicht an, die von den Jahren der sogenannten Gründerzeit profitierte. Possarts gesellschaftliche Stellung als Theatermann gegen Ende des Jahrhunderts fiel mit einer ungewohnten gesellschaftlichen Akzeptanz und lukrativer Geschäftigkeit zusammen, also mit jenen Vorzeichen, unter denen in dieser Zeit Theaterunternehmungen standen.

57 Ebd., S. 279.
58 Ebd., S. 123.
59 Ebd., S. 12.
60 Ebd., S. 14.
61 Ebd., S. 14.
62 Ebd., S. 4.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Die dramatische Charakterrolle wurde also von Possart als Synonym für ein bürgerlich-konservatives Lebenskonzept interpretiert, in dem Bildung den Besitz einer gesellschaftlichen Elite darstellte.

Sein Werdegang hin zu einem vollständig akzeptierten und erfolgreichen Mitglied der kaiserlich-königlichen Hofgesellschaft empfahl er in diesem Sinne zur Nachahmung. Das Vorwort seiner Autobiografie ließ hieran wenig Zweifel, wenn Possart schrieb, die Aufzeichnungen sollten

> unserem Darsteller-Nachwuchse Zielbewusstsein einflößen: die ernste Pflicht, sich völlig in den Dienst der dramatischen Dichtung zu stellen, seine Persönlichkeit für die Aufgaben der Menschendarstellung tauglich zu machen und seine Lebensführung einzig diesem veredelnden Berufe unterzuordnen.[63]

Abb. 8: Postkarte mit Rollenportraits von Ernst von Possart.

Der Darstellung einer Charakterrolle und besonders der Heldenszene kam also innerhalb des Theatermodells zurzeit Possarts die Funktion zu, zwei Besitztümer vorzuführen. Der Schauspieler sollte demgemäß die Hauptrolle besitzen und verteidigen wie ein Eigentum, und er musste den nötigen Stimmkörper besitzen, d.h. ihn bei maximaler Kraftanstrengung kontrollieren. Abweichungen, wie eine fehlerhafte Artikulation oder

63 Ebd., V (= Vorwort).

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

eine lückenhafte Erinnerung, wurden ebenso geahndet wie eine Unter- oder Überbietung der Idee eines vollen Stimmkörpers. An seinem eigenen Lebenslauf konnte Possart diese Abweichungen nicht zeigen und damit die Darstellungsvorschrift, der er sich unterwarf, nicht reflektieren. Er hatte sie verinnerlicht. Umso deutlicher aber beobachtete und beschrieb er die Abweichung von der Vorschrift, teils warnend und moralisierend (Klägers Zusammenbruch durch Alkoholmissbrauch sei ein »heilsames Memento«[64]), teils kritisch würdigend, etwa in seinen Passagen über die Redekunst des Schauspielers Joseph Lewinskys (1835–1907), der es nur an »Organ und Naturell«[65] mangelte.

Rollenbesitz nur nach gesellschaftlicher Norm

Welchen Energieaufwand es den Schauspieler kostete, sich auf der vorgeschriebenen Bahn und innerhalb des Charaktermodells zu bewegen, wurde besonders deutlich, wenn er als Autor seine Faszination für die Abweichung zum Ausdruck brachte. In keiner Passage wird dies anschaulicher, als in der sehr ausführlichen Schilderung des ersten Engagements der Schauspielerin Clara Ziegler (1844–1909) als Jungfrau von Orleans in Breslau, ein erster kurzer Auftritt, welchen der junge Possart hautnah miterlebte. Die Erzählung gestaltete er ähnlich dramatisch wie den Auftritt Klägers. Von einer »jungen Debütantin« ist zunächst die Rede, deren bekannter Name dann den Abschluss der längeren Textpassage bildet. »Erst 18 Jahre alt, und doch so hoch aufgeschossen, dass sie mit ihrer dünnen Figur fast um Kopfeslänge hinausragte über alle unsere Heldenspieler,« so wurde ihr Körper exponiert, um sodann die Fragen zu kolportieren, die im Ensemble gestellt wurden: »›Jungfrau von Orleans? Das junge Ding da?‹ – ›Nun, wenn das Organ so groß ist, wie die Figur?‹«.[66]

Es folgte eine ausführliche Beschreibung der ersten Probe, in der Ziegler überzeugen konnte. Sie verfügte über ein breites Tonspektrum, sprach mit »ehernem Organ«, in einem »Strom von Wohllaut, dem zarten Körper kaum zuzutrauen«, in »[g]ewaltigen Tonwellen, immer mächtiger anschwellend, ohne jemals in wüstes Geschrei auszuarten.«[67]

> [D]a wimmelte es in den Kulissen des Theaters von staunenden Zuhörern. Mit aufgerissenem Aug' und Mund schauten sie auf die Szene, immer näher und näher rückend, Künstler wie Theaterarbeiter, die Scharen von Kindern, die beim Krönungszug mitwirkten, und die Bühnenmusiker, ihre Instrumente in der Hand; aus allen Ecken hatten sie langsam sich aufgemacht, von diesem wundersamen Organ angelockt, das aus der Brust des schmächtigen Kindes kam.[68]

Die Stimme Clara Zieglers beschreibt Possart als »sirenenhaft«. Die sexuelle Konnotation einer sich ergießenden Stimme, die ein ganzes Haus verführt, ist für dramaturgische Texte des 19. Jahrhunderts und insbesondere für Beschreibungen der Wirkung der

64 Ebd., S. 120.
65 Ebd., S. 87.
66 Ebd., S. 94.
67 Ebd., S. 95.
68 Ebd., S. 96.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Schauspielerin Charlotte Wolter (1834–1897) in ihrer Wiener Zeit bereits eingehend dargestellt worden.[69]

Clara Ziegler, die hier in der Probe überzeugen konnte, wurde jedoch in Breslau nicht weiter engagiert. Die Direktion fürchte, so Possart, dass ihr Organ »die künstlerische Linie überschritt«[70], und Possart fand Gründe, die Bedenken zu rechtfertigen. Er erwähnte die konservative Haltung des Publikums einem Neuling gegenüber, die Gefahr, dass die junge Clara Ziegler bei einem Durchfall in der Rolle ihre Karriere gefährden könne. Lediglich die Tatsache, dass der Direktor eine Umbesetzung der Ziegler verfügte, ohne sie persönlich gesehen zu haben, empfand er als Willkür. Dieser Willkür könne man aber abhelfen. Die Einführung von Examen, staatlichen Schulen und Prüfungsbehörden könnte hier Einhalt gebieten. Denn

> [d]as Theater ist ein Staat im Kleinen; allein diesem Staate fehlt die beschworene Verfassung, die sein Oberhaupt verpflichtet, nach bestimmten Grundsätzen die Fähigkeiten der Untergebenen zu bewerten und danach ihnen den gebührenden Wirkungskreis einzuräumen.[71]

Diese Erzählung macht deutlich, wie sehr Possart die Regeln verinnerlicht hatte. Wider seine eigene Faszination für die Darstellung von Clara Ziegler, wider seinen Gerechtigkeitssinn verteidigte er die Vorschrift, der gemäß eine Charakterrolle nur derjenige sein Eigentum nennen durfte, der über einen der Norm entsprechenden (d.h. männlich codierten) Kraft- und Heldenkörper verfügte. Clara Zieglers Verfehlung bestand nun allein darin, einen Stimmkörper für die Heldenrolle der Jungfrau einzubringen, dem kein normierter physischer Körper qua Alter und Größe entsprechen mochte[72]: Sie war schlicht als Frau und Anfängerin zu groß, stand nicht in wohl proportioniertem Verhältnis zu den gestandenen Helden im Ensemble.

5.3 Erziehung des Schauspielers zur Funktion: *Der Lehrgang des Schauspielers* (1901)

Gegen Ende seiner Karriere veröffentlichte Possart einen *Lehrgang des Schauspielers*. Darin legte er die Grundzüge seiner Pädagogik dar. Er eröffnete mit der Rechtfertigung einer Schauspielschule und einer Pädagogik. Sie sei die notwendige Einrichtung, um »eine reine deutsche Aussprache nach bestimmtem System zu erlernen« und »sie soll zwei-

69 Vgl. Claudia Balk, *Theatergöttinnen. Inszenierte Weiblichkeit. Clara Ziegler, Sarah Bernhardt, Eleonora Duse*, Basel: Stroemfeld/Roter Stern 1994; Wiesel, *Zwischen König und Konstitution*, 2001, S. 35ff., 207ff. zu Wolters; Vogel, *Die Furie und das Gesetz*, 2002, S. 277ff.; Bassnett et al., *Sarah Bernhardt, Ellen Terry, Eleonora Duse*, 1991.

70 Possart, *Erstrebtes und Erlebtes*, 1916, S. 99.

71 Ebd., S. 99.

72 Als »Jungfrau in Waffen« interpretiert Claudia Balk diese Körperlichkeit der Clara Ziegler. Balk *Theatergöttinnen*, 1994, S. 12–59.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

tens durch gymnastische Uebungen die etwa verwahrloste körperliche Ausbildung erhöhen«[73]. Eine Schule sei notwendig, denn

> wir bedürfen zur Erziehung eines stilvollen, abgerundeten Ensembles neben unseren ersten und hervorragenden Künstlern auch minder begabter zweiter und dritter Kräfte, die von Geburt nicht sonderlich bevorzugt sind.[74]

Possarts geheimer Lehrplan griff bereits in diesen Präliminarien. Denn er sah einen Prozess der Selektion vor, der über die Aufnahme in das Bildungsprogramm entschied. Den Schülern wurde im ersten Kapitel deutlich gemacht, dass Bildung ein knappes Gut sei, welches zu erlangen man gewisser Ressourcen benötigte. »[M]inder begabter zweiter und dritter Kräfte« könne man diese Ressource absprechen.

Charakterbildung, Körperbild und Aufnahmeprüfung

Noch bevor genaue Schritte des Lehrgangs vorgestellt werden, stimmte er die Adepten darauf ein, dass der Weg zum Erfolg lang werden könnte.

> So muss denn dem angehenden Darsteller immer und immer wieder eingeprägt werden, dass er sich nicht an schauspielerische Aufgaben wagen soll, ehe er nicht Herr seiner Bewegungen, seiner Mimik und seiner Sprache ist; und so wird derjenige Schüler am sichersten auf die Dauerbarkeit seiner Erfolge und seiner Carrière rechnen können, der sich keine Geduld und Mühe hat verdrießen lassen, auf seine technische und theoretische Ausbildung eine möglichst große Zeit zu verwenden.[75]

Die Stelle musste den wissbegierigen Schülern ambivalent erscheinen, denn Possart thematisierte hier die angemessene Stoffauswahl für den Unterricht (schauspielerische Aufgaben). Er adressierte damit eigentlich diejenigen, die Schauspielunterricht geben wollten. Aber sein Buch war kein Lehrerhandbuch. Dieser Ebenenwechsel musste bei den Schülern als eine Taktverletzung ankommen, denn nun erfuhren sie explizit, was sie immer schon geahnt haben mögen: Der Lehrer oder die Lehrerin denkt nicht gut über sie, hält sie für naiv oder größenwahnsinnig. Und dieses schlechte Bild fanden sie, wenn sie wollten, dann auch bestätigt. Denn ein Schüler sollte sich nicht mit »jungen Künstlern«, denen das »ABC der Sprechkunst«[76] mangelte, identifizieren. Und Possart ließ keinen Zweifel daran, dass er diesen jugendlichen Elan als Dilettantismus abwertete.

> Mit beiden Füßen springen sie auf die Bühne, noch ehe sie mit Anstand stehen und gehen können, und erproben die Kraft ihrer Lungen und ihres Talentes an der Gestaltung von schauspielerischen Figuren, noch ehe sie eine ausreichende Technik der Sprache sich zu Eigen gemacht haben.[77]

---

73 Ernst Possart, *Der Lehrgang des Schauspielers*, Stuttgart: W. Spemann 1901, S. 11.
74 Ebd., S. 46.
75 Ebd., S. 19.
76 Ebd., S. 17.
77 Ebd., S. 17f.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Das mochte die zukünftigen Schauspielerschüler in der Erfahrung bestätigen, die sie zuvor auf Liebhaberbühnen gesammelt hatten, Erfahrungen, die ihnen den Weg zur Schauspielschule wiesen. Nun bekamen sie die Botschaft, dass das nicht genug sei. Es reiche nicht, zu springen und kräftige Lungen zu haben. Das mögen sie bereits gewusst haben, deswegen entwickelten sie ja das Interesse an einer professionellen Ausbildung. Ihre oft langjährigen Erfahrungen auf den Liebhaberbühnen oder ihre Lebenserfahrung jedoch zählten hier nicht. Die Botschaft beschränkte sich nicht auf ihre Fähigkeiten, auf das Erlernbare innerhalb dieses Lehrgangs. Sie zielte vor allem auf die Anlagen, den Charakter.

Dieser Einfluss der Charaktererziehung wurde besonders deutlich, wenn Possart seinem Lehrgang (und wohl auch seinem Unterrichtsprogramm) eine Selektion vorschaltete: die Aufnahmeprüfung. Es finden sich darüber in den Jahresberichten und Entwürfen zum Curriculum[78] keine formalen Regularien. Wohl aber gab Possart deutliche Hinweise, von welcher Art der Körper und der Charakter seiner Wunschschüler, das ist der »junge Mann«, sein sollten. Er war dem Körperschema des männlichen ›Kraftkörpers‹ verpflichtet. »Der junge Mann betrachte zunächst sein Äußeres im Spiegel. Der Schauspielerberuf verlangt in erster Reihe gerade Gliedmaßen und normale Gesichtszüge; nicht minder auch eine klangvolle Stimme.«[79] Der »Normalität«, insbesondere der Nase, widmete er ausführliche Gedanken: Eine »eingedrückte Nase« ließe sich noch durch eine »künstlich aufgeklebte geradlinig« machen. Ein Gesicht mit »einer zu dicken oder auch zu stark gekrümmten Nase« sei nicht zu gebrauchen, weil »wandlungsunfähig«. Ebenso verhalte es sich mit zu großen Ohren, »wulstigen Lippen«, »hervorquellenden Augen«, mit einem »übermäßig vorstehenden Kinn« oder einer »jäh zurückspringenden Stirne«[80] – immer war etwas außerhalb der Norm und konnte nicht auf diese zurechtgebogen, verlängert oder beschnitten werden. Später hieß es vom Gang des Schülers:

> Der Schauspieler soll im gewöhnlichen Leben in Gang und Haltung wenig Auffälliges haben und niemals eine so ausgeprägte Manier zur Schau tragen, dass man etwa schon aus seinem Gange zu erkennen vermag: das ist der Schauspieler X oder Y.[81]

Das Ideal war der militärische Gang, denn

> [k]onnte der angehende Darsteller seiner Militärpflicht genügen, so ist er zur weiteren körperlichen Ausbildung in glücklicher Weise vorbereitet. Die Uebung des auf dem Exerzierplatz gelehrten sogen. Stechschrittes sichert ihm eine gerade Haltung und einen normalen Gang.[82]

78 Vgl. Personalakte Ernst Possart, P 10958 III, Hauptstaatsarchiv München. Hier findet sich auf die Ausbildung bezogen eine Skizze mit jenen Angaben, die dann auch in den Jahresberichten erscheinen.

79 Possart, *Der Lehrgang des Schauspielers*, 1901, S. 7.

80 Ebd., S., 7f.

81 Ebd., S. 38.

82 Ebd., S. 38.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Das rassistische Denken, mit denen hier Eigenes für passend befunden und Fremdes ausgesondert wurde – es war ebenso deutlich, wie man sich durch die Äußerungen an die fotografisch geführte Abweichungsdiagnostik etwa des italienischen Professors der gerichtlichen Medizin Cesare Lombroso (1835–1909) erinnert fühlt. Dieser hatte ab 1864 eine umfangreiche fotografische Kartei angelegt, mit der er nachzuweisen suchte, dass Delinquenten bestimmte Charakteristika aufwiesen. Dabei vermaß er die Körper, insbesondere die Schädel und Gehirne, analysierte die Handschrift, sammelte Tätowierungen und Gefängnis-Epigraphik.[83] Kurzum, er entwickelte einen Blick für Abweichungen, indem er diese in die Dinge hinein analysierte.

Mit ähnlicher Angst und Lust an vermuteten Abweichungen ging Possarts Selektion vor. Denn im Umkehrschluss war bei ihm eigentlich nur ein allgemeiner Typus für die Aufnahme in die Schule akzeptabel.

> Je weniger scharf ausgeprägt oder durch besondere Merkmale gekennzeichnet die Gesichtszüge eines angehenden Schauspielers sind, desto müheloser wird es ihm gelingen, sie für die Gestaltung der heterogenen Rollen dienstbar zu machen.[84]

Das war die biologistische Variante jener von Diderot bekannten »gleichen Befähigung für alle möglichen Charaktere und Rollen«[85] mit dem Unterschied, dass nun aber der zukünftige Schauspieler einer kühlen Beobachtung seines Körpers unterlag, statt aus dieser kühlen Beobachtung heraus seine Rolle zu gestalten. Den Hintergrund dieser Typologie bildete einmal mehr die Dominanz der Rollenfächer, in die man mit »innerer und äußerer Begabung« passen musste.

> Erfreut sich zum Beispiel ein junger Mann einer stattlichen, gewinnbringenden Persönlichkeit, die ihn befähigen würde, Helden und Heldenväter zu verkörpern, Stimme und Talent dagegen eignen sich nur für komische Rollen, so wird sich dieses Verhältnis zwischen innerer und äußerer Begabung schwer ausgleichen lassen.[86]

Den Ausführungen Possarts konnte man entnehmen, wie der von ihm erwählte normale Schauspieler einem bestimmten Körperbild entsprechend erzogen wurde. Eindeutig war dies bei Possart männlich codiert, wenn er wiederholt davon sprach, den Körper zu kräftigen, »Arme und Hände in seine Gewalt zu bekommen« und »Herr seiner Bewegungen« zu werden. Es ging darum, »durch fortgesetzte aufmerksame eigene Beobachtung und steten Willen die Armbewegungen völlig unterthan«[87] zu machen. Beim Lesen entsteht fast der Eindruck, dass Possart ernstere Koordinationsprobleme bespricht. Der Hintergrund war aber, dass für ihn zappelnde Arme ein Ausdruck von Unsicherheit und Willensschwäche waren, also jener Charakterschwächen, deren Behebung er seine Erziehung angedeihen ließ. Der Charakter des aufrechten und selbstbewussten Mannes

83 Vgl. hierzu ausführlich Siegfried Zielinski, *Archäologie der Medien. Zur Tiefenzeit des technischen Hörens und Sehens*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2002, S. 261.

84 Possart, *Der Lehrgang des Schauspielers*, 1901, S. 8.

85 Diderot, *Das Paradox über den Schauspieler*, 1984, S. 484.

86 Possart, *Der Lehrgang des Schauspielers*, 1901, S. 9.

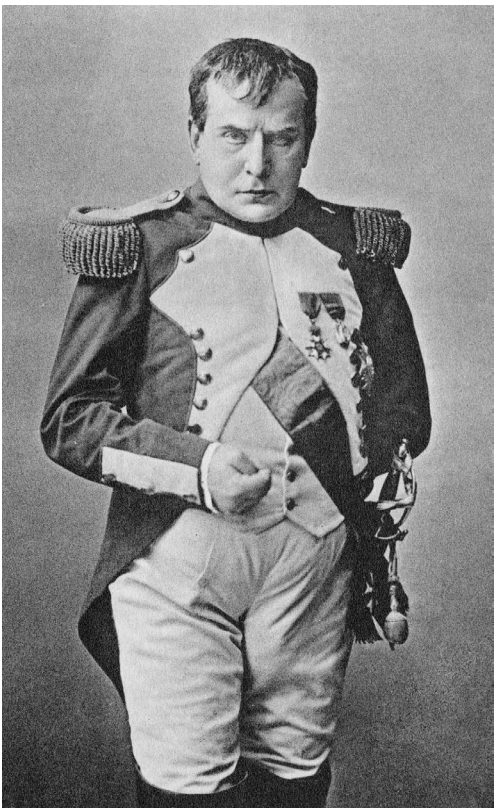
87 Ebd., S. 30.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

wurde dabei minutiös in Bewegungsregeln unterrichtet. Für die Darstellung von Figuren aus »besseren Kreisen« etwa wurde die beinahe mechanisch gedachte Drehung mit steifem Hals trainiert.

> Wird [der Schauspieler] zum Beispiel von der rechten Seite angerufen und will sich dem Mitspieler zuwenden, der mit ihm in Konversation tritt, so lasse er zunächst den Kopf unbeweglich und wende das rechte Bein nach hinten. Der Oberkörper folgt dann von selbst nach, die ganze Figur aber behält etwas Hoheitsvolles und Selbstbewusstes.[88]

Abb. 9: Rollenportrait von Ernst von Possart als Napoleon 1909.



Das Körper sich auch spiralförmig verdrehen können, entsprach nicht der gewünschten Norm. Die aufrechte Haltung des Oberkörpers war auch beim Setzen, Greifen, (militärischen) Grüßen beizubehalten. Alles, was diesem vertikalen Szenenkreuz, als welches das Rückgrat hier figurierte, nicht entsprach, musste nach Possart »linkisch« erscheinen und eignete sich nur zur Darstellung von Tölpeln und Bauern.

88 Ebd., S. 41.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Nun könnte man erwarten, dass ein Schauspiellehrgang weitere wichtige Rollen der Gesellschaft in ihrer Gestik und Bewegungsqualität analysierte, um damit einen bestimmten Realismus der Darstellung symbolischer Kommunikationsformen seiner Zeit zu sichern. Nicht so bei Possart. Er dachte die äußere Erscheinung hierarchisch, nicht in die gesellschaftliche Horizontale ausgeweitet, und er dachte sie überhaupt nicht auf mögliche Situationen bezogen, die jenseits der Konversation liegen könnten. In einem Nebensatz kommt das zum Ausdruck:

> Will der Darsteller […] auf einem Sessel, einem Sofa oder einer Bank Platz nehmen […], vermeide er es, dabei die Schöße seines Rockes auseinander zu schlagen; ein vornehmer Mann achtet nicht auf seine Kleider; dazu hat das Entblößen des Gesäßes immer etwas Unschönes an sich.[89]

Was hätte man doch mit diesem »unschönen Anblick« für die Zeichnung von Figuren alles erreichen können, denn diese sind ja in der Mehrzahl nicht in jeder Situation nobel und schön. Diesem affektiven Potenzial ging er jedoch nicht weiter nach. Der noble, aufrechte Charakter war die Norm. Hier folgte Possart ganz der Linie der Charakter- und Nationalerziehung.

Lernen am Vorbild und durch Korrektur

Entsprechend des strikten Schemas von Norm und Abweichung entwickelte er einen Lehrgang, der eigentlich nur zwei Methoden kannte: die Orientierung am Vorbild und die Korrektur des Gemachten. Das Vorbild ist wohl Possart selbst. Die Korrektur wiederum kam als Verfolgung der »Manier« zum Ausdruck und es ist bezeichnend, dass Possart jede »etwa beginnende Manier im Keime erstickt«[90] wissen wollte. Sein *Lehrgang des Schauspielers* verfolgte deshalb die verschiedenen Aspekte der Kunst mit unterschiedlicher Aufmerksamkeit. Zur Körperlichkeit und Mimik bekamen die Schüler ganz allgemeine Hinweise, die auf die Kohärenz, das Allgemeine zielten. Extremitäten seien ruhig zu halten, der Mimik, die für ihn eigentlich nur in der Koordination von Augenbrauen und Mund bestand, dürften die Züge nicht entgleisen. Dort, wo der Lehrgang also zeigen sollte, wie man zum Spiel findet, blieb Possart allgemein, so als wolle er den vermuteten, jugendlichen Überschwang nicht noch anheizen.

Detaillierter hingegen verfuhr seine Pädagogik in der Korrektur. Am weitesten reichte dies in den Bereich der Sprachbehandlung hinein. Ein Beispiel aus dem Bereich der Betonung kann uns einen Eindruck davon vermitteln, worauf es dem Lehrer Possart ankam und was Korrektur bedeutete.

> Wenn sich zum Beispiel der Schüler die Aufgabe stellen würde, in dem ersten Satz der Erzählung Nathans von den drei Ringen die richtige Betonung zu finden, so wird er in folgender Weise zu Werke gehen müssen: Er lese die Eingangszeilen bis zum ersten Punkt zuvörderst *ohne* Betonung laut durch:
> ›Vor grauen Jahren lebt'‹ ein Mann im Osten/Der einen Ring von unschätzbarem Wert/

89 Ebd., S. 42.

90 Ebd., S. 39.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> Aus lieber Hand besaß.‹ Was ist in diesem Satze nun wohl das am leichtesten entbehrliche Beiwerk? Zuvörderst das Wort ›grauen‹. ›Vor Jahren lebt‹ ein Mann im Osten‹ würde für das Verständnis genügen. Es wären sonach in dieser ersten Zeile nur die Worte ›Jahren, Mann und Osten‹ zu betonen. ›Der einen Ring von unschätzbarem Wert‹ – Hier bedarf das Wort ›unschätzbarem‹ keines besonderen Nachdruckes; dass der Ring *wertvoll* ist, genügt ja für das Verständnis. So würde in dieser zweiten Zeile die Betonung sich nur auf die Worte ›Ring‹ und ›Wert‹ erstrecken. ›Aus lieber Hand besaß‹ – Dass der Mann im Osten diesen Ring von einer Person bekommen hat, die ihm *lieb* war, ist für das Verständnis der Erzählung notwendig; der Schauspieler wird also hier das Hauptwort ›Hand‹ und das ausschmückende Wort ›lieber‹ gleichmäßig hervorheben müssen. Die drei Zeilen werden demnach, richtig accentuiert, folgendermaßen lauten: ›Vor grauen *Jahren* lebt‹ ein Mann im *Osten*/der einen *Ring* von unschätzbaren *Wert*/*Aus lieber Hand*besaß.[91]

Dies war wohl die Kernkompetenz des Schauspiellehrers Ernst Possart: Das korrekte Sprechen des Sinns. Und davon gab es abzüglich aller Emphase und affektiver Abweichungen, mit der auch Possart seine Rollen ausschmückte, prinzipiell nur einen, den Hauptsinn. Nur zu deutlich nämlich ordnete er die Verse nach dem, was für das »Verständnis« genügte und trennte dieses von dem »am leichtesten entbehrlichen Beiwerk«.

In der Korrektur des entbehrlichen Beiwerks war Possart unerbittlich. Die wohl konsequenteste Verfolgung des Fehlers hatte er als prägende Erfahrung der Bloßstellung während seiner Ausbildung bei Kaiser ausführlich geschildert. Es ist anzunehmen, dass sie seinen Erziehungsauftrag und Stil prägte.

> Aber wie warm muss ich ihm [Wilhelm Kaiser] heute diese Konsequenz seiner Erziehung danken? Mein glückliches Gedächtnis, das mir in späteren Jahren umfangreicherer Arbeit die Last des dreifachen Berufes als Intendant, Regisseur und Darsteller so wesentlich erleichtern half, war das Resultat einer einzigen beschämenden Minute, die mir nimmer aus dem Gedächtnis kam. […] Ich hatte nicht genau genug gelernt und deklamierte: ›Nur nach der Wesen Tiefe trachtet.‹
> Kaiser blickte auf und, anstatt mir das nächstfolgende Stichwort zu bringen, sagte er ruhig: ›Noch einmal die Stelle!‹ Ich meinte, in der Betonung geirrt zu haben, und wiederholte den Satz mit der gleichen Variante. Er verzog keine Miene. Noch immer glaubte er an eine Gedankenlosigkeit. ›Bitte, sprechen Sie die vier Zeilen einmal still für sich durch! Überdenken Sie jedes Wort! Und wenn Sie sicher sind, dann fangen Sie wieder an. Ich warte gern.‹ – Noch immer ahnte ich nicht, worauf er hinzielte. Andere Betonungen, als ich gebracht, schienen mir nicht gerechtfertigt. Ich begann zum dritten Male. Da war's aus. Er schlug das Buch zu und erhob sich: ›So, nun gehen Sie nach Hause! Und wenn Sie den Text regelrecht gelernt haben, wie sich's gehört, dann dürfen Sie am nächsten Sonntag wiederkommen.‹ – Ich schaute den Meister verwundert an – – hatte ich denn nicht jedes Wort gebracht? – ›Es heißt ›in der Wesen Tiefe trachtet‹, nicht ›nach der Wesen Tiefe trachtet‹. Der Text ist von Goethe, verstehen Sie? Johann Wolfgang Goethe! Und jede Silbe ist heilig! […] Goethe ist mein Evangelium!‹[92]

91 Ebd., S. 34f. [Hervorhebungen im Original]

92 Ebd., S. 48.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Josef Kainz hat Possart aufgrund einer gewissen Monotonie, die diese Sprachbehandlung wohl mit sich führte, einmal als »Psalmodisten der Synagoge«[93] bezeichnet. Diese Anekdote aus seiner Ausbildungszeit passt zu dieser Charakterisierung. Nicht von ungefähr also widmete Possart in dem schmalen Band *Lehrgang des Schauspielers* der Sprache die ausführlichste Betrachtung. Das reichte so weit, dass die »Angabe des richtigen Zeitmaßes auf die einzelnen Silben der Worte« in Sechzehntelnoten annotiert wurde[94] und zur Erlernung des Zungen-»r« eine peinlich genaue Anleitung erging. Vom Zungen-»r« schien in der Tat alles abzuhängen. »Die gesamte Tonbildung gerät durch den Mangel der Gaumen-›r‹ ins Stocken, der Schüler muss deswegen den allergrößten Fleiß darauf verwenden, sich diesen wichtigen Konsonanten anzueignen.«[95] Es wirkt eigenartig pedantisch, wenn an Stellen wie dieser die stärksten pädagogischen Ermahnungen gegeben wurden, ja, es gemahnt an eine Erziehung durch Einschüchterung im Stil der Struwwelpeter-Geschichten, wenn Possart an anderer Stelle die Gefahr beschwor, man könne durch unsachgemäße Befestigung eines Kunstbartes sein Leben verlieren. »Der Theaterdirektor Kramer in Würzburg verlor dadurch vor 20 Jahren sein Leben; er erstickte auf der Bühne an einem kleinen Stückchen seines Schnurrbartes, das ihm in die Luftröhre geriet.«[96] Was wusste der jugendliche Adept von Herrn Kramers tragischem Missgeschick vor zwanzig Jahren? Eine Pädagogik, die dem Schüler ermöglichte, aus gemachten Erfahrungen klug zu werden, müsste taktvoller verfahren. Eine Pädagogik des Drills und der Korrektur hingegen kann die Norm klar benennen und die Gefahren der Abweichung geißeln.

Possarts Curriculum als Ausdruck wilhelminischer Nationalerziehung

Aber es geht hier nicht darum, Possart, dessen Pädagogik durch die Nationalerziehung geprägt war, im Abgleich zu anderen, womöglich reflektierten Vorgehensweisen einzuordnen. Dass Possart seine Pädagogik nicht differenziert entwickelte oder reflektierte, deutet vielmehr auf das noch umzusetzende staatliche Bildungsmonopol hin. Eine klare Disziplin und Norm konnte er deshalb formulieren, da die Wege in das professionelle Berufsfeld der Schauspieler noch weitgehend informell und ungeregelt waren. Jede Person konnte für sich reklamieren, diesen Beruf auszuüben, und nicht wenige versuchten wohl auch ihr Glück ganz unabhängig von Fragen der möglichen Neigung und Eignung. Possart als Mensch des 19. Jahrhunderts hatte also der zentralen Idee der Nationalerziehung wenig entgegenzustellen, weil diese immerhin ein geregeltes Bildungsprogramm darstellte. Als autodidaktisch gebildeter, erfolgreicher Schauspieler, der von den patriarchalen und militärisch konnotierten Privilegien des Bildungs- und Theatersystems profitierte, gab es wenig Anlass für ihn, sich den herrschenden Bildungsvorstellungen seiner Zeit entgegenzustellen. Wo kein Problem in der Bildung für ihn bestand, gab es auch

93 Helene Richter, *Kainz*, Wien, Leipzig: Speidel'sche Verlagsbuchhandlung 1931, S. 75. Richter deutet mit dieser Wendung jenen »psalmodierenden Vortrag« Possarts an, wobei sie eine Anekdote von Josef Kainz kolportiert.

94 Possart, *Der Lehrgang des Schauspielers*, 1901), S. 26.

95 Ebd., S. 24.

96 Ebd., S. 58.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

keine Notwendigkeit, diese mit taktvoller Kommunikation zu behandeln. Also konnte Possart explizit kommunizieren, denn er musste nur jene Abweichungen kontrollieren, die auf einer anderen Ebene, nämlich jener der staatlichen Bildungsorganisation, bereits eindeutig benannt waren. Possart musste die Konzentration nur nachvollziehen und eben dies vom Schüler verlangen. Eine Einsicht in die Theorie und Methode war nicht erforderlich. Die Übernahme der Konzentrationsidee in das Selbstbild des Schülers würde sich im Verlaufe der Erziehung von selbst ergeben. Denn Erziehung war hier die Einhaltung des organisierten Weges, und mögliche Vergehen führten unweigerlich zu Sanktionen und zum Ausschluss aus dem Erziehungsprogramm. Am Ende des Weges und zugleich mitschwingend in jeder Korrektur aber stand immer die Person Possart selbst mit seiner Lebensleistung, seinem gestählten Körper und der eisern-tönenden Stimme. Possart Schauspiellehrgang bemühte also eine Pädagogik des Drills und sah im Lehrer ein moralisches Vorbild, einen gelebten Charakter. Mehr wäre im Sinne der Nationalerziehung von Übel gewesen.

Man kann dies als affirmative Pädagogik mit autoritärem Stil beschreiben, kann mit einiger Berechtigung den beinahe puritanisch anmutenden Affekthaushalt darlegen, der ihm zugrunde lag und im Besonderen die Verdrängung des affektiven Körpers und die Verklemmtheit im Umgang mit der Sexualität nachweisen. Grundlegender als jene Analyse der Verdrängungsmechanismen wilhelminischer Subjekte ist die diskursive Einsicht, dass Bildungsziele immer gesellschaftlichen Normen entsprechend formuliert wurden. Diese Normen mussten in bestimmten Aufführungen bestätigt werden. Wenn nun die Norm jenen unauffälligen jungen Mann mit gerader Haltung erforderte, der sich und seinen Körper unter Kontrolle hat und sich ins Ensemble einzuordnen weiß, wie muss man sich dann die Aufführung vorstellen? Anders gefragt: Welchen Spielraum bekommen die Schauspieler in der wilhelminischen Gesellschaft zugewiesen? Die Vermutung ist, dass dieser Spielraum (der Spielraum der Arme ebenso wie der der Darstellung) in dem Maße beschränkt war, wie der Schauspieler Funktionsträger der staatlichen Institutionen und der Bildungsinstitutionen im Besonderen wurde. Sein gesellschaftlicher Aufstieg nötigte ihn auf seiner Rückseite die affektive und ludische Kontrolle ab. Possarts Lehrbuch thematisierte diesen Umstand auf einem Nebenschauplatz der Schauspielausbildung, nämlich in den Hinweisen zur »Hygiene und Diätetik«[97], die einen Anhang seines Lehrgangs bildeten.

Aus Possarts Sicht besteht im Privatleben des Schauspielers ein hohes Risiko im Umgang mit Affekten. Daher erweiterte er seinen Lehrgang um eine Tugendlehre, die ein erfolgreicher Berufsschauspieler zur Organisation seines Privatlebens verpflichte. Darin empfahl er den bereits aus seiner Biografie bekannten Tagesablauf und Speiseplan. Der affektive Körper erschien in diesem Programm als zu überwindendes Übel. Affektiv war er dort, wo ihm »verführerische Tafelfreuden winken«[98] und er zur Korpulenz neigte, wo er »Eiswasser zu heißem Kaffee« begehrte und sich dem »beliebten Klatsch der Kaffeegesellschaft durch Lachen und anhaltendes Sprechen« hingab, statt zu schweigen. An die Stelle des affektiven Körpers sollte in Possarts Pädagogik der Körper als das für die

97 Ebd., S. 65–80 (= Kap. V, Gesundheitslehre).

98 Ebd., S. 69.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Schauspielkunst zu beherrschende Instrument treten, und er gab genaue Anweisungen zu dessen Pflege.

> [Der Schauspieler] wasche mit kaltem Wasser bei einer Zimmertemperatur von 14–15 Graden den ganzen Körper, und mache dann im wohlgelüfteten Zimmer – im Sommer, mit Schuhen und Strümpfen versehen, bei offenem Fenster, im übrigen aber unbekleidet – 20–30 Minuten lang gymnastische Übungen; er bediene sich dabei des überaus praktischen Metzlerschen Turnapparates, der ganz geringen Platz einnimmt, und bequem auf jeder Reise mitgeführt werden kann.[99]

Possart absolvierte dieses Programm vermutlich auch an jenem Morgen des 17. Juli 1870. Es ist der Tag, an dem Possart in seiner Rolle als Funktionsträger staatlicher Institutionen gleichsam zu sich selbst kommt. Abends stand die Verabschiedung der bayerischen und preußischen Truppen zu ihrem Feldzug gegen Frankreich an. Possart meldete sich freiwillig, wurde jedoch vermutlich auf Vermittlung des Intendanten des königlich bayerischen Hof- und Residenztheaters, Karl von Perfall (1824–1907), zurückgestellt. Man brauchte ihn an anderer Stelle. Der Kronprinz Friedrich Wilhelm von Preußen (1897–1888) hatte sich in München angekündigt und König Ludwig II (1845–1886) befahl daraufhin seinem Intendanten, eine Festvorstellung zu organisieren. Perfall reichte – da alle Dichter der Stadt in der Sommerfrische weilten – den Auftrag an Possart weiter. Er sollte »einen kurzen zündenden Prolog zum Geleitgruß für den Kronprinzen und die ausziehende Armee«[100] verfassen. Dafür hatte Possart zwölf Stunden bis zur Abgabe. Und Possart lieferte. Im Wald bei Starnberg, poetisch gestimmt wie »jede Deutschen Seele« in Kriegszeiten, fügte »sich bald Reim zu Reim«[101] und morgens um 8 Uhr – nach der Morgengymnastik – nimmt das Manuskript den Weg durch die Zensur. Am Abend desselben Tages stand Possart auf der Bühne, um sich herum das »zum Erdrücken besetzte Hoftheater, 2000 Menschen, im Parkett und Balkon nur Uniformen […] im Hofrange das gesamte diplomatische Korps und der Adel des Königreiches« und *vis a vis* die Loge des Königs. Possart gab eine dramatische Beschreibung seines großen Augenblicks vor den Herrschern:

> [I]ch stehe zum Prolog bereit auf der Bühne und sehe durch den kleinen Ausschnitt des Vorhanges. Nun öffnen sich die Türen, der König führt seinen erlauchten Gast an die Brüstung der Loge, und ein Beifallsjauchzen bricht los; das Orchester fällt mit lang gezogenem Tusch ein, und wieder und immer wieder fordert der ritterliche König den Führer seiner Armee auf, die stürmische Huldigung entgegenzunehmen; endlich unterbricht Karl Maria von Webers Jubelouvertüre die nicht enden wollende Begeisterung. Mir klopft das Herz; mit steigender Erregung erwarte ich die Schlusshymne; endlich setzt sie ein, ich höre, wie das Haus sich erhebt, der Vorhang teil sich, Stille tritt ein, und ich beginne.[102]

99 Ebd., S. 75.
100 Ebd., S. 243.
101 Ebd., S. 244.
102 Ebd., S. 245.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Das Bild macht deutlich, inwieweit die Königsloge die eigentliche Bühne darstellte. Die Umkehr der Perspektive wurde zurzeit Ludwig II besonders konsequent betrieben, sodass der Kunstfreund sich dazu genötigt sah, Separatvorstellungen zu veranlassen, in denen er sich dem Kunstgenuss ungestört von jenen Lichtreflexen hingeben konnte, die von den auf ihn gerichteten Operngläsern verursacht wurden.[103] Die Umstände derartiger Inszenierungen herrschaftlicher Macht sind bekannt. Bezeichnend für das Selbstverständnis Possarts als Schauspieler war es, dass er diesen Auftritt – zusammen mit dem Prolog, den er zur Rückkehr der siegreichen Truppen 1871 an eben jener Stelle sprach – als die zwei »alles überragenden Erinnerungen aus meiner langen Bühnenlaufbahn« bezeichnete. Worin aber bestand hier die schauspielerische Leistung? Possart hielt dem Druck stand, den der höfische Repräsentationsapparat ihm auferlegte. Er durfte an dieser Stelle weder zögern noch scheitern. Dazu bedurfte es keiner affektiven oder exzentrischen Fähigkeiten, keines Rollenkonzeptes. Er musste nur ganz bei einem beherrschtem Selbst bleiben, welches vielleicht die stärkste Rolle ist, die das monarchisch gesinnte Bürgertum seinem ersten Schauspieler Possart als einer ›Privatperson‹ und einem Staatsbedienten angedeihen ließ. Wenn Possart seine Verse sprach, mit aufrechtem Oberkörper, Herr seiner Arme und Beine, mit sicher geführter Stimme, dann war das jener Gipfel, den zu erklimmen sein schauspielerisches Ausbildungsprogramm vorbereitete. Denn der Effekt seiner Mäßigung im Körper und im Vers sicherte jene Normalität, die der König umso deutlicher überstrahlte und die Possart, den Schauspieler, schließlich verschwinden ließ – um ihn schließlich um seinen Applaus zu bringen. Denn sein Prolog war in der Tat so zündend, dass die Offiziere im Parkett auf die Sitze sprangen und, so heißt es weiter:

> Sie ziehen die Degen und schwingen sie jubelnd der Königsloge zu. […] Niemand schaut mehr auf die Bühne; wie ein stürmisches Meer wälzen sich die überschäumenden Wogen der Begeisterung dem Fürstenpaare zu. Der Vorhang fällt […].[104]

Der Kronprinz und die Offiziere machten sich nach dieser Festlichkeit auf, um zu ihren bereits auf dem Marsch befindlichen Soldaten aufzuschließen. Zurück blieb Possart, bereit zur Übernahme weiterer Aufträge. Er gab Benefizvorstellung zur Aufbesserung der Kriegskasse und verfasste die Verse zur Begrüßung der heimkehrenden Truppen 1871. Die beiden Vorstellungen markierten einen Wendepunkt in der schauspielerischen Entwicklung Possarts. Denn von da ab »erwuchs das Streben«, so Possart in einem Rückblick, »durch Beteiligung an der Führung [der Hofbühne W.D.E.] mir einen erweiterten Wirkungskreis zu erobern.«[105] Er wurde Regisseur, Oberspielleiter, Direktor und nicht zuletzt königlicher Professor.

---

103 »Man brachte an den Seitenpfeilern der Hofloge seidene Vorhänge an, um den König vor den Blicken der Neugier zu schützen. Allein die Theaterbesucher, die sich ehrlich freuten, den jugendschönen Herrscher von Angesicht zu Angesicht zu sehen, waren nur um so emsiger bemüht, das Halbdunkel der Königsloge zu durchdringen, und die Operngläser richten sich unaufhörlich dorthin.« Ebd., S. 257.

104 Ebd., S. 247.

105 Ebd., S. 319.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

5.4 Experimentalordnungen von Klangkörpern: Rutz-Sievers

Im abschließenden Teil zur Schauspielausbildung in München geht es darum, zu zeigen, wie sich das Verhältnis von Theorie und Praxis der Ausbildung weiter ausdifferenziert hat. Anhand der Gesanglehren von Haertinger und Hey wurde bereits dargelegt, wie die Forschungsergebnisse der Experimentalwissenschaften sukzessive in die Ausbildungspraxis übernommen wurden. Bezogen sich Lehrer an der *Königlichen Musikschule* noch auf wissenschaftliche Erkenntnisse, so lässt sich anhand der erstaunlichen Karriere der Rutzschen Typenlehre aufzeigen, dass der Wissenswandel der exakten Wissenschaften auch durch Experimente in der praktischen Ausbildung von Künstlern seinen Anfang nehmen konnte. Theorie und Praxis waren keine hermetischen Handlungs- und Wissensfelder, wenngleich sich Zielstellungen und Methoden zunehmend verselbstständigten. Rutz Typenlehre prägte immerhin die phonologischen Studien des anerkannten Experimentalwissenschaftlers Eduard Sievers (1850–1932) und begründete seine Ausdrucksästhetik.

Typenlehre: kulturelle Wertung mit naturalisierender Begründung

Die Geschichte dieses Wissenstransfers von der Praxis in die Theorie begann ebenfalls in München, um 1860. Der Chorsänger Joseph Rutz entwickelte anlässlich eines Stimmverlustes, wie ihn mancher professionelle Sänger schon erleiden musste, an sich und für sich das Wechselverhältnis zwischen muskulärem Tonus und Ton, bzw. Stimm- und Klangqualität. Zugleich fiel ihm eine gewisse Disposition individueller Sängerkörper für Werke bestimmter Komponisten auf. Daraus folgerte Rutz nun, dass es möglich sein müsse, zu bestimmen, »welche muskuläre Bewegung man ausführen muss, um eine bestimmte Musik mit dem geringst möglichen Aufwand singen zu können.«[106] Nach seinem Tod 1895 bereiteten seine Frau Clara Rutz und sein Sohn Ottmar Rutz (1881–1952) die nicht konsequent fixierten Erkenntnisse kommerziell auf.[107] Ottmar Rutz hatte eine Typenlehre für Ton- und Wortdichtungen entwickelt. Er unterschied dazu grob drei verschiedene Stellungen des Unterleibes in der Hervorbringung von Tönen: vorgeschoben, zurückgeschoben und nach unten gedrückt.

Die Typen wurden in Übungsanweisungen beschrieben. Zu Typus I etwa hieß es:

> Man schiebe den Unterleib waagrecht nach vorne. Die damit bewirkte Muskeleinstellung und Körperhaltung behalte man, wenn das vielleicht auch zunächst unbequem ist, so lange bei, als man eben die betreffende Haltung zur Wiedergabe benötigt. Nach einiger Übung wird man bemerken, dass die vor Wiedergabe eines Werkes willkürlich angenommene Haltung während der Wiedergabe unwillkürlich unter dem Einfluss des seelischen Gehalts der betreffenden Dichtung bleibt, ohne dass man weiter daran zu denken braucht.[108]

106 Ottmar Rutz, *Musik, Wort und Körper als Gesamtausdruck*, Leipzig: Breitkopf und Härtel 1911, S. 449.

107 Vgl. zur Selbstreferentialität der Rutzschen Lehre als einem »Familiengeheimbund« Rieger, *Die Ästhetik des Menschen*, 2002, S. 317.

108 Ottmar Rutz, *Sprache, Gesang und Körperhaltung. Handbuch der Typenlehre*, München: Beck 1911, S. 8.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Rutz ging also davon aus, dass es einen natürlichen Grundtonus gebe, der durch die Sprach- und Tondichtungen vorgegeben sei. Seine Typenlehre verschränkte eine kulturelle Wertung des Gesangs oder des Sprechens mit einer naturalisierenden Begründung, die im Sinne der Charakterologie alle Bereiche des Ausdrucks als angeboren und unabänderlich bestimmte.[109]

Erstaunlicherweise zollte der Begründer der experimentellen Psychologie Wilhelm Wundt und sein Assistent, der spätere Phonetiker Eduard Sievers der Rutzschen Typenlehre Beifall. In seiner Forschung entwickelte Sievers das rutzsche System weiter und versuchte das Wechselverhältnis von Muskelspannung, Sprech- und Singpartitur und Klang auf Basis der exakten Wissenschaften zu begründen. Dabei fand er bis zu 96 verschiedene Qualitäten von Klängen. Daraus zog er den Schluss, dass bereits einzelne Gesten der Hand den Muskeltonus veränderten, bzw. ersetzten, ja bereits die Beobachtung oder gedankliche Vorstellung bestimmter Gesten führe zu eben solchen Stimmeffekten. Sievers schilderte prägnant, wie er von der Rutzschen Beobachtung von Stimmstörungen zur Herstellung eines »›epistemischen Dings‹«[110] gelangte:

> [D]er Satz von der Beeinflussung der handelnden Körperteile durch die spezifische Einstellung der Rumpfmuskulatur [lässt] sich auch umkehren […], d.h. dass die Rutzschen Einstellung auch durch willkürliche Bewegungen anderer Körperteile, insonderheit durch die Ausführung gewisser typischer Gesten hervorgerufen oder mindestens erleichtert werden können. Diese Gesten braucht man ferner, das war der nächste Schritt, nicht selbst zu machen, wenn man sich einstellen will; es genügt (namentlich für Motoriker), sie bei einem anderen zu sehen. Ja, es genügte schließlich schon der Anblick gewisser einfacher mathematischer Liniengebilde (z.B. des von zwei konvergierenden oder divergierenden Linien), um gewisse Wirkungen im Rutzschen Sinne hervorzubringen. Darauf weiterbauend habe ich schließlich, immer in Gedanken an unseren Kongress, ein System von etwa einem Dutzend Drahtfiguren zusammengestellt, mit deren Hilfe es möglich ist, bei geeigneten (d.h. reaktionsfähigen) Versuchspersonen auf optischen Wege, d.h. durch bloße intensive Fixierung der betreffenden Figuren und ohne irgendwelche begriffliche Erläuterung, so ziemlich jede beliebige Rutzsche Einstellung und damit auch deren Einwirkung auf Aufnahme und Wirkung von Klangwerken zu erzwingen.[111]

Performative Beweisführung

Sievers machte also den epistemischen Schritt von der Beobachtung und Klassifikation einer vorgeblichen Natur des Körpers hin zur Evokation eines experimentell hergestellten Wissens. Aber Sievers beließ es nicht bei der wissenschaftlichen Hypothesenbildung

109 Spätere Publikationen von Rutz zur Physiognomik zeigen deutlich die rassisch-eugenischen Untertöne dieser Lehre. Vgl. Ottmar Rutz, *Vom Ausdruck des Menschen. Lehrbuch der Physiognomik*, Celle: Niels Kampmann 1925.

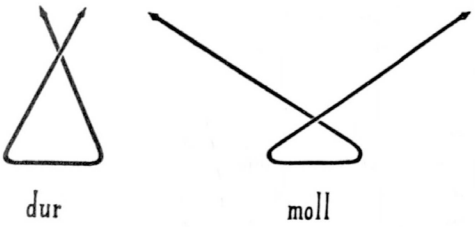
110 Hans-Jörg Rheinberger, *Experimentalsysteme und epistemische Dinge. Eine Geschichte der Proteinsynthese im Reagenzglas*, Göttingen: Wallstein 2001.

111 Eduard Sievers, »Demonstration zur Lehre von den klanglichen Konstanten in Rede und Musik«, in: Max Dessauer et al. (Hg.), *Kongress für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft* (= Kongressbericht), Stuttgart: Ferdinand Enke 1914, S. 456–471, S. 466.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

und hier wird es für die theaterwissenschaftliche und kunsttheoretische Theoriebildung interessant. Sievers nämlich trat den experimentellen Beweis an, der alle Züge eine *lecture performance* trug, also einer szenischen Demonstration, die den Tatbestand, welchen sie beweisen möchte, nur beweisen konnte, indem sie den Beweis vollzog, d.h. aufführte.[112] Auf dem 1914 durchgeführten *Kongress für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft* demonstrierte er die Arbeit mit den Stimmeinstellungszeichen an seinem Körper und denen seiner Mitarbeiter. Die Toneffekte sollten nicht nur gemessen, sondern auch evoziert werden.

Abb. 10: Stimmeinstellungszeichen nach Sievers



Dazu forderte er die Versuchspersonen auf, die Drahtobjekte »gleichmäßig und mit Hingabe« und »ohne bewussten Widerstand gegen die Wirkung der Figuren« zu betrachten, denn »hier gilt es ja nicht, zu untersuchen, wie man sich etwa solchem Einfluss entziehen könne, sondern ob er unter geeigneten Umständen überhaupt vorhanden ist.«[113] Sievers appellierte an den guten Willen des Auditoriums, denn ihm war klar – und er thematisierte dies auch in Länge –, dass die Kriterien zur Überprüfung seiner Thesen unbewusst empfunden werden müssten, wenn nicht gar sein Vortrag eine zirkuläre Argumentation vorstellte. So räumte er methodische Probleme zu Beginn seines Vortrages ein: Man könne über Klang schriftlich kaum verhandeln, eine »bloß verstandesmäßige Auseinandersetzung« sei zudem nicht in der Lage zu überzeugen, denn es entscheide

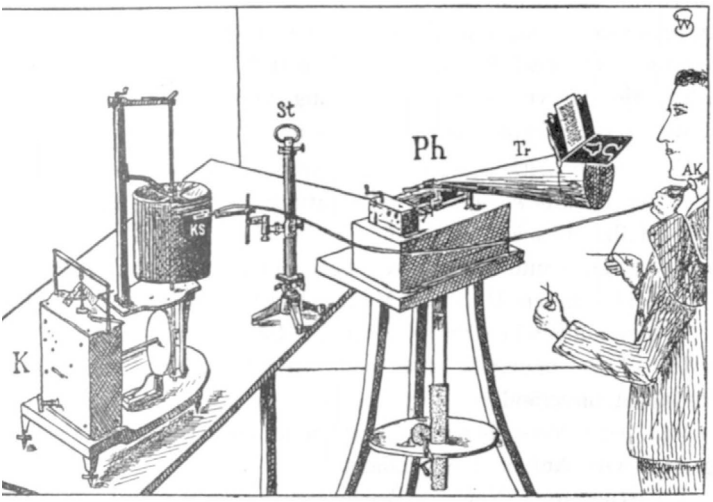
112 Dies wäre eine Definition der *Lecture Performance* im Anschluss an Dietmar Kampers Überlegungen zu einer performativen Pädagogik, die sich einer Ästhetik und nicht einem Sinn der Kunst verschreibt. »Der Form nach ist die neue Ästhetik nicht mehr am Ideal der Theorie orientiert. Vielmehr würde sie sich in einer Kritik derselben erschöpfen, wenn sie nicht selbst Züge einer ›performance‹ annimmt. Ästhetik, die nichtästhetisch verfährt, das heißt: nicht selbst wahrnimmt, sondern nur über Wahrnehmung handelt, bleibt auf der falschen Seite. Vielmehr muss das, was zu sagen und zu schreiben ist, in der Art, wie es gesagt und geschrieben wird, reflektiert werden.« Dietmar Kamper, »Ästhetik der Performance«, in: Hanne Seitz (Hg.), *Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung*, Essen: Klartext 1999, S. 127–135, S. 128; vgl. zur Lecture Performance auch Hans-Friedrich Bormann, Gabriele Brandstetter, »An der Schwelle. Performance als Forschungslabor«, in: Seitz, *Schreiben auf Wasser*, S. 45–55, S. 51ff.; Wolf-Dieter Ernst, »Die Lecture Performance als Rede über Theater«, in: Hajo Kurzenberger, Annemarie Matzke (Hg.), *Theater. Theorie. Praxis* (= Reihe Recherchen, Bd. 17, Theater der Zeit), Berlin: Theater der Zeit 2004, S. 192–199.

113 Sievers, »Demonstration zur Lehre von den klanglichen Konstanten in Rede und Musik«, 1914, S. 467.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

über die »Glaubwürdigkeit und Unwahrscheinlichkeit« der Thesen »lediglich die gut kontrollierte persönliche Erfahrung des Einzelnen gegenüber den Klangphänomenen«[114]. Sievers stieß damit an das Problem des psycho-physischen Parallelismus, welcher von einer direkten Rückkoppelung der empfangenen Reize (durch den Anblick der Drahtobjekte) auf den Muskeltonus ausging, um von dort wiederum auf die Stimme und damit auf den hörbaren Ausdruck zurückzuschließen. Diese Rückkoppelung von Nerven, Muskeln und Ausdrucksbewegung erhob universalistischen Geltungsanspruch, sie sollte instinktiv funktionieren und ohne Schulung (etwa des Gehörs) zu bestimmen sein.[115]

Abb. 11: Experimentalanordnung mit Einsatz der Stimmeinstellungszeichen.



Die Beobachtung und Manipulation des eigenen Körpers entsprach in ihrer Distanzlosigkeit eben jener Arbeit des Sängers Joseph Rutz, mit der entscheidenden Differenz allerdings, dass letztere Manipulation im Feld der darstellenden Künste üblich und gewollt war, im Feld der exakten Wissenschaft und ihrer gesteigerten Evidenzerwartung hingegen als Scharlatanerie galt. Welcher Art dieses Wissen also war, war um 1914 bereits eine Frage der Bewertung im jeweiligen gesellschaftlichen Feld zwischen Experimentalwissenschaft und künstlerischer Praxis. Und so war sich die Kritik der zeitgenössischen Wissenschaft an Sievers Forschung wohl vor allem darin einig, seine Methode der experimentellen Selbstversuche zu diskreditieren.

114 Sievers, »Demonstration zur Lehre von den klanglichen Konstanten in Rede und Musik«, 1914, S. 456.

115 Vgl. Sievers, »Demonstration zur Lehre von den klanglichen Konstanten in Rede und Musik«, 1914, S. 456ff.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Verquickung von Rollen: Wissenschaft und Schauspiel

Speziell provozierend erschien dabei ein Selbstwiderspruch, in welchen Sievers sich begab, wenn er seinem Anspruch auf Objektivität mit schauspielerischen Mitteln Nachdruck verlieh. Julius Tenner zweifelte an der Beweiskraft, da er einen Selbstwiderspruch der Person Sievers zu bedenken gab:

> Es ist wohl die natürliche Kehrseite einer so restlosen, begeisternden Hingabe an die Sache, wie wir sie alle heute an dem Herrn Vortragenden bewundern konnten, dass man für nichts Ohr und Auge hat, was abseits von dem einmal vorgezeichneten Wege liegt. So ist eine gewisse demagogische Überschätzung jener Einzelfaktoren, an deren Erforschung man arbeitet, ebenso erklärlich wie die Ignorierung anderer, außerhalb der eingefahrenen Gehirnbahnen liegender, die einheitlich Gesamtwirkung eines Kunstwerkes mitbestimmender Faktoren. Volles Verständnis eines Kunstwerkes wird aber – ich berufe mich da auf des Meisters eigene Worte in seinem ersten grundlegenden Vortrag über Rhythmik und Melodik – erst dann erreicht, ›wenn wir die Gesamtwirkung zergliedern […].‹[116]

In der Person Sievers überkreuzten sich zwei Rollen, die im Diskurs der Ästhetik und der Kunstwissenschaft gerade getrennt werden sollten: die Rolle des Darstellers und die Rolle des Wissenschaftlers, zusätzlich legitimiert durch das öffentliche Amt des Präsidenten der Leipziger Universität, welches Sievers innehatte. Beiden Rollen zugleich aber konnte sich das Publikum nicht bereitwillig hingeben, wollte es nicht in einen Rollenkonflikt verfallen. Es kam folglich zum Eklat, mit dem die anwesenden Wissenschaftler gegen die doppelte Autorität Sievers aufbegehrten. Stein des Anstoßes war nicht von ungefähr der Moment, da Sievers sich selbst, seinen Körper, seine Sensibilität für melodische Charakteristik und seine rezitatorischen Fähigkeiten als Versuchsperson instrumentalisierte. Wie ein Hypnotiseur schwur er sein Publikum auf einen Glaubensakt ein, wenn er sie zu Mitspielern des folgenden Experiments machte.

> Ich werde […], während ich eine Hand in die Höhe halte, entweder an die Verse denken:
> ›Durch diese hohle Gasse muss er kommen:
> Es führt kein andrer Weg nach Küßnacht‹,
> oder die Verse:
> ›Lebt wohl, ihr Berge, ihr geliebten Triften,
> Ihr traulich stillen Täler, lebet wohl‹,
> und Ihnen dabei die Aufgabe zuschieben, mit Hilfe intensiver Betrachtung meiner Hand festzustellen, an welchen von beiden Texten ich denke.[117]

---

116 Tenner in Sievers »Demonstration zur Lehre von den klanglichen Konstanten in Rede und Musik«, 1914, S. 471.
Meyer-Kalkus stellt Sievers Vortrags-Performanz sehr lesenswert dar. Vgl. Meyer-Kalkus, *Stimme und Sprechkünste im 20. Jahrhundert*, 2001, S. 108ff.; vgl. zudem zur Biografie von Sievers ebenda, S. 79–88.

117 Sievers, »Demonstration zur Lehre von den klanglichen Konstanten in Rede und Musik«, 1914, S. 467.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Die meisten Zuschauer lagen mit ihrer Vermutung richtig, wie das Protokoll enthüllte, aber waren uneins über die Methode. Es kam zum Zwischenruf von Carl Stumpf (1848–1936), einem führenden Tonpsychologen und Phonetiker. »Die Feststellung der Ergebnisse entspricht nicht den Forderungen, die wir bei psychologischen Experimenten zu stellen pflegen. Für den Fall, dass Folgerungen zu Gunsten der vorgetragenen Theorien daraus gezogen werden sollen, würde ich dagegen Einsprache erheben.«[118] Der Musikwissenschaftler Alfred Guttmann (1873–1951) berichtete: »Zuerst folgten die Hörer willig den Darlegungen, aber je weiter die Demonstrationen vorrückten, umso lebhafter wurde der Widerspruch des Auditoriums. […] Schließlich steigerte sich der Widerstand zu ganz formellen Protesten gegen diese Art wissenschaftlicher Experimente und ihrer protokollarischen Fixierung, sowie der ostentativen Sezession einer Anzahl von Fachleuten.«[119] Die Kunst der Rhetorik schaffte also einen Wiedereintritt im Feld der Wissenschaft und der Methoden der exakten Messung und schaute die Kongressteilnehmer von dort mit ihrem Überfluss an Eloquenz und Beweiskraft seltsam fremd an.

Überwinterung der Rhetorik

Der Blick in die Geschichte der Schauspielausbildung und ihrer Methoden zeigt: Nicht erst in der Soziologie Georg Simmels oder der Anthropologie Helmuth Plessners fungierte die epistemische Figur des Schauspielers und die Theorie des Schauspielens als eine Kippfigur, in der wissenschaftliche und ästhetische Betrachtungen aufeinander bezogen wurden. Auch die Entstehung der wissenschaftlichen und künstlerisch-praktischen Ausbildungsinstitute war von diesem Vexierspiel geprägt. Schauspielerei vermochte, wie im Falle von Sievers demagogischer Demonstration, spielerisch die Bühne der exakten Wissenschaften zu erobern.

Es gilt dabei die musikalisch-rhythmische Provenienz von Ausbildungsmethoden und damit quasi eine Überwinterung der Rhetorik jenseits des Sprechtheaters zu bedenken. Die Wandlung rhetorischen Wissens vollzog sich freilich im Bereich der Experimentalwissenschaften und einer naturwissenschaftlich begründeten Ausdrucksästhetik über einen längeren Zeitraum zwischen 1850 und 1930.

Mit Bezug auf die Schauspielausbildung in München jedoch zeigt sich ein eigenartiger Anachronismus. Possart, der auf dem Höhepunkt seiner Bühnenkarriere in den 1870er-Jahren seine pädagogische Tätigkeit aufnahm, bediente eher die Pädagogik der National- und Charaktererziehung. Wenn er rund dreißig Jahre später seine Lehrbücher über die Schauspielkunst und die Stimmbildung verfasste, dann nahm er darin wohl die bestehende wissenschaftliche Forschung zur Kenntnis. Jedoch setzte er sie gerade nicht um, wie seine Tabellen zur Artikulation anschaulich machten. Es waren Tabellen, die einer Pädagogik der Korrektur und Ausmerzung des Fehlers dienten. Die neueren Erkenntnisse der Medizin und Psychologie, die er mit den Abbildungen des Kehlkopfes und

118 Sievers, *Demonstration*, S. 468, Fn. 1.

119 Alfred Guttmann, »Die neuen Entdeckungen der sogenannten klanglichen Konstanten in der Musik«, in: *Archiv für experimentelle und klinische Phonetik* 1, 1914, S. 254–273, S. 259.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

der Erläuterung der physikalischen Vorgänge zitierte, waren seiner Pädagogik äußerlich, da für ihn der Schüler offensichtlich schon über jenen Kraftkörper und jene eiserne Stimme verfügen musste, die man ihm selbst nachsagte. Hier setzte Possart auf Talent oder Genie, welches sich durchsetze, nicht aber eigentlich gebildet werden konnte.

In ähnlicher Weise gingen nun aber auch Sievers und Rutz von einer Selbstevidenz der Praxis aus. Sievers' Beweis der Richtigkeit seiner Stimmanalyse, Rutz‹ Beweis der Wirkung seiner Kur der Stimme wurden in die wissenschaftliche Methode der Typologie und Taxonomie überführt und bebildert – mussten aber im entscheidenden Moment ihrer Anwendung darauf vertrauen, man höre doch, was zu beweisen gewesen wäre. Damit hatten Sievers und Rutz jedoch keine kohärente Methode formuliert, weshalb diese Lehre bereits in den 1920er-Jahren im Bereich der Schauspielausbildung nachweislich in Vergessenheit geriet. Der Leiter der *Düsseldorfer Theaterakademie,* Paul Helwig (1893–1963), bewertete den pädagogischen Nutzen des Systems Rutz-Sievers im August 1925 mit den Worten »zu auffällig, zu peinlich«[120].

Die Behandlung der Sprache als Artikulationsmaterial, wie sie etwa von Hey entwickelt wurde, hatte hingegen Bestand. Die Alliterationen Heys als Prinzip, mit welchem bestimmte körperliche und affektive Prozesse in Gang gesetzt werden, waren freilich in der rhetorischen Figurenlehre bereits vorbereitet. Ihre Wirkung entfalteten sie damit nicht im Bereich der Semantik. Es waren vielmehr klangliche Gesichtspunkte, die darüber entschieden, welche Worte angegeben und wie sie angeordnet waren. Vielleicht lag in dieser Distanz zur Semantik ihr methodisches Potenzial. Die Wortketten waren geschmeidiger in der Aufnahme der jeweiligen pädagogischen Semantik. Hey jedenfalls nahm sie im Rahmen seiner Gesangspädagogik zur Ausbildung eines »deutschen Belcanto«[121] in Anspruch, in der zeitgenössischen Schauspielpädagogik waren es wiederum andere Interessen als jenes der Ausbildung eines Nationalklangs, mit dem sich Lernende und Lehrende im Fach Schauspiel an dem Sprachmaterial versuchten.

Ihre Relevanz für unser Thema der Diskursgeschichte der Schauspielausbildung liegt also darin begründet, dass sich mit Hey, im Unterschied zu Possart und Rutz-Sievers, nun eine Methodensuche in der Schauspielausbildung ankündigte. Künftig wurde gefragt, nach welcher Methode ausgebildet werden soll. Diese Methoden, die in der Körperkultur und der Gymnastikbewegung ab der Jahrhundertwende Konjunktur hatten und den Begriff der Körpertechnik prägten, wiesen deutlich darauf hin, dass es ein pädagogisches Bindeglied geben musste, mit dem künftig die ausdifferenzierten Bereiche der Theatertheorie, die in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts zur Einrichtung des Faches Theaterwissenschaft führte, und der Ausbildung in Theaterpraxis, die in Kunstakademien Einzug hielt, wieder aufeinander bezogen werden konnten. Es war nur folgerichtig, dieser Methode, diesem Weg auch in der Karriere der Schauspieler einen expliziten Ort zu geben: Die Institution Schauspielschule.

Parallel zur Entwicklung eines Methodenbewusstseins erlebte also die Rhetorik auf einem Nebenschauplatz eine Erneuerung, die über das von Vogel herangezogene Erklä-

120 Briefwechsel Paul Helwig – Schauspielhaus Düsseldorf vom 16. August 1925 im Theatermuseum der Landeshauptstadt Düsseldorf, Sammlung Dumont-Lindemann, Dokument 4697, im Folgenden mit dem Sigel »TMD, Dokumentnummer« angegeben.

121 Julius Hey, *Deutscher Gesangsunterricht III*, Mainz: Schott 1886, S. 83.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

rungsmodell der Hemmung und Verdrängung hinauswies. Rhetorisches Wissen prägte an der *Königlichen Musikschule* die Sängerausbildung und die Stimm- und Sprechforschung und beeinflusste parallel zum Epigonentheater und zur Nationalerziehung der Schauspieler die Entwicklung pädagogischer Methoden. Diese Wissensgeschichte, der wir hier mit Hinweis auf Hey, Härtinger, Rutz und Sievers nachgegangen sind, ist insofern signifikant, als gezeigt werden konnte, wie in unmittelbarer Nachbarschaft zu der von Possart vertretenen Methode ausdrucksästhetische Überlegungen zur Akustik der Stimme und zur Funktion des Atmens kursierten. Und diese Überlegungen hatten gegen Ende des 19. Jahrhunderts weitreichende Konsequenzen. Musikalisches Wissen, Konzepte des Rhythmus, Techniken der Atmung, Untersuchungen von Schall und Klang bereicherten das Methodenspektrum der Schauspielausbildung sukzessive. Die Ansicht, der gemäß dem Sprechtheater gegen Ende des 19. Jahrhunderts eine ästhetische Stagnation erlitt, wäre also wissensgeschichtlich zu differenzieren, wenn man die musikalisch-rhythmische Provenienz von Ausbildungsmethoden und damit eine ›Überwinterung der Rhetorik‹ jenseits des Sprechtheaters bedenkt. Die Wandlung des rhetorischen Wissens vollzog sich freilich im Bereich der Experimentalwissenschaften und einer naturwissenschaftlich begründeten Ausdrucksästhetik über einen längeren Zeitraum zwischen 1850 und 1930. Sie stimmte nicht mit den an literarische Epochen und Gattungen orientierten theaterhistorischen Erzählungen überein. Beispielsweise attestierte Max Martersteig (1853–1926) dem Schauspielstil dieser Zeit einen geringen Stellenwert:

> Die Darsteller [in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts] suchten immer ausschließlicher den Schwerpunkt ihrer künstlerischen und wirtschaftlichen Existenz in der Gunst der Öffentlichkeit; und diese zeigte sich immer bereiter, selbst für Leistungen sehr problematischen Charakters volle Ehrenkränze zu verteilen, sowie dem Kultus leeren Histrionentums jeden Vorschub zu leisten.[122]

Ein oberflächliches, historisierendes Theater, das der Unterhaltung diene, dominiere über ein engagiertes Theater – dieser Missstand erkläre, so Martersteigs Kulturkritik, den Aufstieg der Oper, des Vaudevilles und des Starsystems. Die Opposition lautet also Kunst versus Kommerz. Noch 1928 schrieb Julius Bab in seiner *Geschichte der dramatischen Bühne seit 1870* (1928)

> [D]as Wenige, was an künstlerischer Leidenschaft oder wenigstens an dem stellvertretenden Sensations-Interesse damals im deutschen Bürgertum lebte, wurde […] beinahe ganz von der Musikbühne in Beschlag genommen.[123]

Dem Theater Richard Wagners wurde schließlich die »stärkste Theaterleistung«[124] jener Epoche zugesprochen. Die hier entfaltete Wissensgeschichte verlief jedoch quer zu der von Martersteig und Bab aufgerufenen Genreeinteilung, ja, auch quer zu einer problematischen Unterscheidung von Hoch- und Unterhaltungskultur.

---

122 Max Martersteig, *Das deutsche Theater im neunzehnten Jahrhundert. Eine kulturgeschichtliche Darstellung*, Leipzig: Breitkopf und Härtel 1924, S. 355.

123 Julius Bab, *Das Theater der Gegenwart. Geschichte der dramatischen Bühne seit 1870*, Leipzig: Weber 1928, S. 9.

124 Ebd., S. 9.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

6 Bild und Bildung um 1900 im Zeichen von Lebensreform, Energetik und Evolutionismus

Eine grundlegende Revision des Programms der Nationalerziehung lässt sich für die pädagogischen Reformbewegungen ab dem Ende der 19. Jahrhundert reklamieren. Was aus dieser Epoche als herbartsche Schulpädagogik und als Charaktererziehung bekannt war, wurde in der Bildungsreflexion der Reformpädagogik, wie sie sich ab den neunziger Jahren des 19. Jahrhunderts abzeichnete, als autoritär und lebensfeindlich verworfen. Schule und Zucht fungierten innerhalb der Reformpädagogik als eine Negativfolie zur Formulierung der eigenen Ziele und Ansprüche. Diese Abgrenzbewegung berief sich auf einen Wandel des Denkens und auf die Einflüsse moderner Wissenschaften, die mit Nietzsche und Darwin markiert werden können. Ihre Schriften trafen den Kern einer Selbst- und Weltwahrnehmung am *Fin de siécle*, welche in einer Metaphorik der Krise und des Kulturzerfalls zum Ausdruck kam.

Komplementär zur Krise des modernen Subjekts angesichts einer wissenschaftlichen und religiösen Entzauberung der Welt wurde der Aufbruch zu neuen Ufern propagiert. Die Schauspielausbildung stand nicht von ungefähr im Zentrum der gesellschaftlichen Erneuerung und erfuhr besonders unter der Leitidee der Erschaffung eines neuen Menschen vor allem zwei entscheidende Wendungen: Zum einen wurden methodische Ansätze des Schauspielausbildung entwickelt, die künftig die Pädagogik der Korrektur ergänzten. Zum anderen besann man sich auf den gestisch-plastischen Aspekt der Schauspielkunst zurück, der in Reaktion auf Entwicklungen in der Gymnastikbewegung und im freien Tanz entfaltet wurde.

Die unterschiedlichen Strömungen, die in der Forschung unter den Begriffen Reformpädagogik und Lebensreform thematisiert werden, sollen in diesem Kapitel auf Prozesse der Institutionalisierung und Pädagogisierung bezogen werden. Hierzu wird zunächst in einem Abriss beleuchtet, welche Dynamik der Bildungsdiskurs in dieser Zeit erfuhr, verdeutlicht an der ritualisierten Eröffnung der *Elizabeth Duncan-Schule* 1911 auf der Darmstädter Mathildenhöhe (Kapitel 6.1 und 6.2). Sodann werden zwei komplementäre diskursive Strömungen entfaltet: Zum einen geht es um das von den Schriften Charles Darwins und Friedrich Nietzsches beeinflusste evolutionär-energetische Denken dieser Epoche und zum anderen wird die Ausdrucksästhetik genauer betrachtet, die

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

sich auf Basis neuer Verhältnisse der Sichtbarkeit durch technisch generierte Abbilder körperlicher Funktionen formierte und das Selbstverständnis in der schauspielenden Profession bestimmte (Kapitel 6.3 und 6.4).

Das Zusammenspiel beider Strömungen wird schließlich als Energetik um 1900 im Denken Aby Warburgs und der Kunsterzieherbewegung untersucht (Kapitel 6.5 und 6.6, mit Exkurs zur Linie in Kapitel 6.7). Dabei wird zu zeigen sein, wie die Reform des Lebens und der Kunst energetisch verstanden wurde, wofür Energie und energetisches Denken in dieser Zeit standen. Diese Funktion des Energiebegriffs wird nicht allein auf der Achse des Inneren und Äußeren, der Elektrizität und der seelisch-körperlichen Ströme allein abzubilden sein. Ihre eigenartige Zirkulationsbewegung zwischen Vergangenheit und Zukunft entfaltete die Energetik vielmehr dort, wo sie von den Akteuren der Bildungsreform und der ästhetischen Reformen in Anspruch genommen wurde, um die aktuellen gesellschaftlichen Spannungen in die Zukunft auszulagern. Energetik (in der Kunst) zielte auf Erneuerung als höhere, zukünftige Einheit (Ellen Keys Werk im Kapitel 6.8 und Hermann Bahrs Reformschule in Kapitel 6.9). Das wäre der Kern der Re-Form. Es ist also aufzuzeigen: Welches Denken ermöglichte der Begriff der Energie, welche Temporalfiguren trägt er mit sich? Warum stand dann die Person des Schauspielers an sich, mehr aber noch der Schauspiel Lernende im Zentrum des Interesses?

6.1 Gründerjahre: Schauspielschulmodelle zwischen Meisterschule und pädagogischem Reformprojekt

Bildung und Schulengründung hatten um 1905 Konjunktur. So wurden allein in diesem Jahr vier bedeutende Schauspielschulen gegründet: Die *Schauspielschule des Deutschen Theaters zu Berlin* durch Max Reinhardt, die *Academy of Dramatic Art* (später *Royal Academy of Dramatic Art*, RADA) in London durch den Schauspieler-Manager Herbert Beerbohm-Tree (1853–1917), die *Central School of Speech and Drama, CSSD,* ebenfalls in London durch die Schauspielerin Elsie Fogerty (1865–1945) und die *Düsseldorfer Theaterakademie* durch die Schauspielerin Louise Dumont (1862–1932) und den Tourneemanager und Regisseur Gustav Lindemann (1872–1960). Bereits 1900 plante Hermann Bahr (1863–1934) die Einrichtung einer Schauspielschule für die Künstlerkolonie in Darmstadt. Damit sind die Schauspielakademien im engeren Sinn genannt. Sie sind allerdings in den Rahmen weiterer Bemühungen zur Institutionalisierung der ästhetischen Erziehung zu stellen.

Schauspielmodelle im Umfeld der Reformpädagogik

Die Gründung oder Planung von Schulen stand im Zentrum der Körperkulturbewegung und wurde in der Kunst- und Literaturszene in teils kühnen Entwürfen vorangetrieben. Bernd Wedemeyer-Kolwe schätzt die Zahl der Schulen vor dem Ersten Weltkrieg auf 50 bis 100, bei allen Unwägbarkeiten, die der Begriff Schule mit sich bringt, wobei das Dalcroze-Institut in Hellerau gefolgt von der Duncan-Schule in Berlin/Darmstadt, der Mensendieck-Schule in Berlin die zahlenmäßig stärksten waren. In Hellerau waren bis zu 500 Schüler eingeschrieben. Kleinere Institute wurden u.a. von Otto Blensdorf (1871–1947) in Elberfeld (Methode Jaques-Dalcroze ab 1906), Hilda Senff (1885–1970),

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Methode Jaques-Dalcroze) gegründet. Hedwig ›Hade‹ Kallmeyer (1881–1976), beeinflusst von Genevieve Stebbins und Delsarte, gründete 1908 in Berlin eine eigene Schule, zwei Jahre später folgten die Schulengründungen in München durch den Ausdruckstänzer Rudolf von Laban (1879–1958) und durch den Lehrer für Rhythmische Gymnastik Rudolf Bode (1881–1970). Einen besonderen Zweig der Körperkultur stellten die Atemschulen dar, etwa die Methode Schlaffhorst-Andersen der Schülerinnen des Gesangslehrers Julius Hey, Clara Schlaffhorst (1863–1945) und Hedwig Andersen (1866–1957), die ab 1916 in Rothenburg an der Fulda eine Schule unterhielten.[1]

1903 scheiterte der englische Theaterreformer Edward Gordon Craig (1872–1966) in London noch mit der Gründung einer neuen Schauspielschule, 1913/14 wurde diese schließlich in der *Arena Goldoni* in Florenz eröffnet. Craig erprobte hier die Wiederbelebung des Schauspielers aus dem Geist der Marionette heraus, es war eine Art experimentelles Theaterlabor.[2] Harry Graf Kessler (1868–1937), ein Freund und Mentor Craigs und Dumont-Lindemanns, konzipierte mit Hugo von Hofmannsthal (1874–1929) gar eine »Eliteschule für Gentleman«[3] in Weimar. Die Bildung aller Schichten wurde in den Reformschulprojekten zwar bedacht, reagierte aber anders als die Nationalerziehung mit der Spezialisierung ihrer Programme auch auf soziale Differenzen.

Kaum zehn Jahre später folgte die Gründung einiger berühmter Theaterlabore, in denen in der schauspielerischen Ausbildung neue Wege probiert wurden: 1910 eröffneten Wolf Dohrn (1878–1914) und der Schweizer Komponist und Musikpädagoge Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950) in der bei Dresden errichteten Gartenstadt Hellerau die *Bildungsanstalt für rhythmische Gymnastik*, die zwei Jahre später ihr eigenes Festspielhaus beziehen konnte.[4] Am *Moskauer Künstlertheater* unter Wladimir Newmirowitsch-Dantschenko (1858–1943) und Konstantin Stanislawski und unter dem Einfluss von u.a. Wsewolod Meyerhold wurden ab 1913 sogenannte Studios gegründet[5]. Im Sommer 1913 brach eine Gruppe von Theaterleuten, die sich um den französischen Schauspieler und Regisseur Jacques Copeau (1879–1949) versammelte – unter ihnen Charles Dullin (1885–1949), Louis Jouvet (1887–1951), Suzanne Bing (1885–1967), Valentine Tessier (1892–1981), der Schriftsteller André Gide (1869–1951) – in die französische Provinz auf,

1 Vgl. zu ausführlichen Zahlen Wedemeyer-Kolwe, *›Der neue Mensch‹*, 2003, S. 36 ff; Helmut Günther, »Historische Grundlinien der deutschen Rhythmusbewegung«, in: Gertrud Bünner und Peter Röhtig (Hg.), *Grundlagen und Methoden der rhythmischen Erziehung*, Stuttgart: Klett ^{4}1983, S. 13–49.

2 Vgl. Edward Gordon Craig, *A Living Theater. The Gordon Craig School, the Arena Goldoni, the Mask. Setting forth the Aims and Objects of the Movement and Showing of Many Illustrations, the City of Florence and the Arena*, Florenz: School of the Art of the Theatre 1913. S. 3; Irene Eynat Confino, *Beyond the Mask. Gordon Craig, Movement, and the Actor*, Carbondale: Southern Illinois UP 1987; Denis Bablet, *The Theatre of Edward Gordon Craig*, London: Eyre Methuen 1981 (1966), S. 161–173; Jochen Kiefer, *Die Puppe als Metapher den Schauspieler zu denken. Zur Ästhetik der theatralen Figur bei Craig, Meyerhold, Schlemmer und Roland Barthes*, Berlin: Alexander 2004, S. 25–33.

3 Vgl. Peter Grupp, *Harry Graf Kessler. Eine Biografie*, Frankfurt a.M., Leipzig: Insel 1999, S. 130–135.

4 Vgl. Arthur Seidl, *Die Helleraner Schulfeste und die ›Bildungsanstalt Jaques Dalcroze‹*, Regensburg: Bosse 1913; Lorenz Karl (Hg.), *Wege nach Hellerau. Auf den Spuren der Rhythmik*, Dresden: Hellerau-Verlag 1994; vgl. zur Position Dalcrozes in der Körperkulturbewegung Wedemeyer-Kolwe *›Der neue Mensch‹*, 2003, S. 30–36.

5 Vgl. zu den genauen Daten auch Konstantin Stanislawski, *Mein Leben in der Kunst*, Berlin: das Europäische Buch 1987, S. 547; zum gescheiterten Versuch von 1905, S. 341.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

um in der Abgeschiedenheit von Copeaus Sommerhaus einen improvisatorischen Zugang zum literarischen Text zu erproben.[6] »[W[e will take [the actors] out of the theatre and into contact with nature and with life!«, so kündigte Copeau den pädagogischen Aufbruch in seinem »Essay on Dramatic Renovation« an.[7] Die Aufzählung ließ sich fortführen und etwa um die Geschichte der Körper-, Bewegungs- und Sprechschulen erweitern.[8] Keine Frage: Die erste Dekade des neuen Jahrhunderts war die einer gewaltigen Bildungsanstrengung, eine Gründerzeit für pädagogische Projekte, die Berufsakademien, experimentelle Theaterlabore und elitäre Internate umfasste. Schaut man etwa auf die maßgebliche Literatur zu Schauspielmethoden, so ist dies die Zeit, in der die entscheidenden Positionen entwickelt wurden: Stanislawski bezog sich in seiner Pädagogik auf diese Zeit ebenso wie die Schriften Brechts und Grotowskis sich von der Idee einer psychologisch begründeten Schauspielpädagogik radikal absetzten. Dabei ist es sehr erstaunlich, dass die Schulen zwar im Zeichen des Aufbruchs gegründet wurden, in den seltensten Fällen jedoch eine fixierte Methodik oder ein Curriculum vorlag. Wie aber – so mag man sich fragen – kann man eine Schule gründen ohne Plan?

Avantgarde, pädagogische Motive und Kommerzialisierung von Theater

Diese auffällige Diskrepanz zwischen pädagogischem Experiment und pädagogischer Reflexion und damit auch die lang verzögerte Edition und Proliferation der Schauspielmethoden, die etwa im Fall von Stanislawski bis weit in die Ära des Kalten Krieges reichte, ist bislang kaum befragt worden. Dieser Umstand hat mit der Relevanz zu tun, die der Theaterpädagogik innerhalb des Faches zugestanden wird. In der Theatergeschichtsschreibung wird die Periode der Schulengründung zwischen 1900 und 1914 üblicherweise als Aufbruch der Avantgarden in die Moderne markiert. Die Schulen und Theaterlabore werden dabei als ›Kunsttheater‹ verstanden, die mit der Gründung kleinerer Spielstätten, etwa des *Intima-Theaters* 1907 in Stockholm, des *Intimen Theaters* 1895 in München durch Max Halbe (1865–1944), des *Kleinen Theaters* 1902 in Berlin durch Max Reinhardt ihre Vorläufer hatten.

In der Tat sind Schulen und Probebühnen andere Räume, andere Schauplätze, die in dialektischem Verhältnis zu den spektakulären Schaubühnen des kommerziellen Theaters und zu den Festen und Vergnügungsparks stehen. Und in diesen anderen Räumen

6 Vgl. zu den Hintergründen Thomas John Donahue, *Jacques Copeau's Friends and Disciples*, New York: Lang 2008; zu Copeaus Schule Barbara Kusler Leigh (Hg.), *Jacques Coupeau's School for Actors. Commemorating the Centenniel of the Birth of Jacques Coupeau* (= *Mime Journal*, No. 9/10), Performing Arts Center, Grand Valley State Colleges, Allendale, 1979; zur Biografie Copeaus John Rudlin, *Jacques Copeau*, Cambridge: Cambridge UP 1986; Silke Koneffke, *Visionen und Projekte von Theaterleuten und Architekten zum anderen Aufführungsort. 1900–1980*, Berlin: Reimer 1990.

7 Zitiert nach Jacques Copeau, *An Essay of Dramatic Renovation. The Théâtre du Vieux-Colombier* (orig. »Un Essai de rénovation dramatique«, in: Ders., Etudes d'art dramatique, critiques d'un autre temps, Paris: Edition de la Nouvelle Revue Française 1923), in: *Educational Theatre Journal*, Bd. 19, Nr. 4, Dezember 1967, S. 447–454, S. 452.

8 Hier wären etwa die Einflüsse der Alexander-Technik, entwickelt von dem australischen Schauspieler und Rezitator Frederick Matthias Alexander (1869–1955) zu nennen, ebenso die Arbeit von Genevieve Stebbins und ihr Einfluss auf die Rhythmische Gymnastik und den Ausdruckstanz bei Bess Mensendieck (1864–1957) und Hade Kallmeyer.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

wurde ein anderer Theaterbegriff entwickelt, der sich auch anschaulich in der Geschichte des Dramas widerspiegelt. Der Erforschung der Architektur und Literatur des Avantgardetheaters muss dabei jedoch zweierlei entgehen:

1. Die Theatergeschichte um 1900 zeichnete sich durch eine deutliche pädagogische Ausrichtung des Theaters aus. Dies betraf nicht nur die signifikant häufige Gründung von Schauspielschulen, wie skizziert, sondern auch die Idee einer Publikumsschulung. Der Konnex von Reformtheater und Reformpädagogik ist allerdings bislang wenig beleuchtet.
2. Hinzu kommt ein ökonomisches Argument: Das kommerzielle Theater, die Zunahme an Kapital und Arbeitskräften in den Theaterbetrieben, waren für die Etablierung pädagogischer Projekte eine Abgrenzungsfolie und ein Ermöglichungsgrund zugleich. Die ästhetische Opposition von Avantgarde und Kommerz, die in der jüngeren Forschung zu Recht in die Kritik geraten ist[9], war aus der *longue durée*-Perspektive der Bildungsforschung – wie zu zeigen sein wird – gar nicht maßgeblich. Was gemeinhin mit Avantgarde und bürgerlichem Theater bezeichnet wurde und wird, sind nur zwei notwendig aufeinander bezogene Pole innerhalb eines Diskurses der Reform.

6.2 Der Bildungsdiskurs der bürgerlichen Reformbewegung

Die Wissensdynamik und der Wandel der Ausbildungsmethoden gewinnen an Prägnanz, wenn man das Programm dieser Schulen vor dem Hintergrund einer sich wandelnden Bildungslandschaft darstellt.

Schauspielschulen waren um 1900 das Produkt eines Bildungsdiskurses, der durch Kommerzialisierung und Reformwillen gleichermaßen geprägt war. Die Kommerzialisierung hatte handfeste Gründe, und sie sind schnell aufgezählt: Seit der Einführung der Gewerbefreiheit 1869 im Norddeutschen Bund und 1871 im Deutschen Reich war eine Zunahme der Arbeitsplätze im Unterhaltungs- und Kunstbereich zu verzeichnen. Man bildete also für einen boomenden Markt aus, zu dem ab den 1920-Jahren auch die Radio- und Filmindustrie gehörte. Insbesondere für Schauspielerinnen wie Dumont, Fogerty, Ellen Terry und andere bedeutete dieser Umstand der Kommerzialisierung eine Zunahme an Kapital, Einfluss und Renommee, welche über eine Karriere am Theater erzielt werden konnte. Die Kehrseite der Kapitalakkumulation war ein gesteigerter Wettbewerb, ein gesteigertes Risiko und die Formierung eines Proletariats in den Bühnenberufen. Die Gründung von Sozialverbänden im Theater wie etwa der *Genossenschaft Deutscher Bühnen-Angehöriger* (1871) legte Zeugnis vom sozialen Wandel und veränderten Chancen und Risiken in den Theaterbetrieben zur Zeit der Industrialisierung ab.

9 Vgl. die Aufwertung der bürgerlichen Theaterästhetik im wilhelminischen Zeitalter als Forschungsdesiderat im Vergleich zur Avantgardeforschung, Mennemeier und Reitz (Hg.), *Amüsement und Schrecken*, 2006; Marx, *Ein theatralisches Zeitalter*, 2008.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Aufwertung von Pädagogik

Mit dem ökonomischen Wandel ist ein zweiter wichtiger Aspekt verknüpft, jener der sozialen Reform. Die Konjunktur der Pädagogik lässt sich auch als ein kulturkritischer Reflex entziffern, mit dem man der gesellschaftlichen Umgestaltung durch Industrialisierung, Metropolenbildung und soziale Umverteilung beizukommen gedachte. Man kann insbesondere die Entscheidung, sich auf das Erzieherische zu verlegen, wie sie etwa die gefeierten Schauspielerinnen Louise Dumont und Elsie Fogerty trafen, gar nicht verstehen, ohne die Aufwertung der Pädagogik im Zuge der Lebensreform zu bedenken. Diese Aufwertung war zunächst ideeller Natur. Man konnte in sozialen Reformen und pädagogischem Engagement eine Antwort auf die sichtbaren negativen Folgen der Industrialisierung erkennen. Sich der sogenannten sozialen Frage anzunehmen, galt als ehrenhaft. Die Aufwertung hatte dann wiederum indirekt mit der wirtschaftlichen Prosperität zu tun, denn für Reformschulen brauchte es auf lange Sicht auch eine private oder staatliche Förderung, Stipendien sowie eine zahlende Ausbildungsklientel. Der wachsende Reichtum und die Umverteilung ermöglichten, auf neue Finanzierungswege zu setzen. So liegen die Wurzeln etwa der Reformpädagogik u.a. in der von England herkommenden Gartenstadtbewegung und der *Art-and-Crafts*-Bewegung – allesamt Versuche, einen rasanten gesellschaftlichen Wandel im Zeichen entfesselten Kapitals sozial abzufedern. In dieser Bewegung beriefen sich die Bildungsreformer auf die von Horaz der Dichtung zugesprochene Formel vom *prodesse et delectare*[10], vom Nutzen und Vergnügen, wobei sich um 1900 ihrer Wahrnehmung nach die Gewichtung eindeutig zugunsten der Unterhaltung, des Ergötzlichen und des Genusses verschoben hatte – etwas, das psychologisierend als ›billige Ehrsucht‹ und ›Geschäftemacherei‹ gebrandmarkt und insbesondere den als jüdisch bezeichneten Theatermachern zugeschrieben wurde.[11]

Eine Reform durch Bildung erschien aus dieser bürgerlichen Perspektive eine angemessene Reaktion, um das aus dem Gleichgewicht geratene Kräfteverhältnis wiederherzustellen und die negativ empfundenen Auswirkungen des Modernitätsschubes zu kompensieren. Man muss hier vorsichtig formulieren, denn in der Tat überlagerten sich in der von (zahlungskräftigen) Akteuren des Bürgertums getragenen Reformbewegung emanzipatorische und konservativ-nationale Bestrebungen. Es ging um konkrete Verbesserungen der Lebensbedingungen, um Fragen der politischen und gesellschaftlichen Anerkennung von Frauenrechten, um die Grundversorgung von (Waisen-)Kindern, um die Verbesserung der hygienischen Verhältnisse, Zugang zu Wärme, Wasser und Licht als elementare Bedürfnisse. Diese Ansprüche wurden auch und gerade an das Theater und die darstellenden Künste herangetragen, verband man sie doch mit einer ins Ästhetische

10 Horaz (Quintus Horatius Flaccus), *Ars Poetica*. Lat./dt. Stuttgart: Reclam 2008, Vers 333.

11 Vgl. hierzu etwa Louise Dumont über Reinhardts Visualisierungsstrategien (»Ausstellung?«) und Berlin als Theaterstadt (»Kunstmühle«) in Otto Brües, *Louise Dumont. Umriss von Leben und Werk*, Emsdetten: Lechte 1956; Louise Dumont, *Vermächtnis*, Köln, Berlin: Kiepenheuer und Witsch 1957, S. 57; vgl. zum antisemitischen Diskurs bezogen auf Max Reinhardt auch: Peter W. Marx, *Max Reinhardt. Vom bürgerlichen Theater zur metropolitanen Kultur*, Tübingen: Francke 2006, S. 193–200, Esther Slevogt, *Auf den Brettern der Welt. Das deutsche Theater Berlin*, Berlin: Christoph Links 2023, S. 59–82.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

gehobenen Lebensform, welche die nackte Existenz übersteigen sollte. Und das bürgerliche Theater hatte hier seinen kulturellen Ort, nun nicht mehr als sittliche Abendschule, sondern als Experimentierfeld unterschiedlicher Entwürfe des Selbst- und des Körperbildes. Soziales Engagement des Theaters erschöpfte sich dabei nicht in wohltätigen Aktivitäten berühmter Schauspielerinnen und Schauspieler, welche sich in Form von Stiftungsgeldern oder Sondervorstellungen äußerten. Auf einer subtileren Ebene erschien das Theater in allen seinen Spielformen von Tanz, Chor, Gesang, Dilettantentheater und Schultheater als Hoffnungsträger für eine Reform, die insbesondere körperliche und habituelle Erneuerung erprobte.

Theater als Lebensreform: Elisabeth-Duncan-Schule

Ein herausragendes Beispiel dieser Funktion des Theaters in der Lebensreform ist die *Elizabeth Duncan-Schule*, die 1904 von Isadora Duncan (1877–1927) und Elizabeth Duncan (1871–1948) in Berlin gegründet wurde.[12] Sie war als Mädchenschule mit einem Eintrittsalter von fünf Jahren konzipiert, eine Art Tanzinternat. Die Mädchen – man hieß ausdrücklich »[a]uch vater- und mutterlose Kinder, wie Kinder von unbekannter Herkunft«[13] willkommen – wurden als Lehrerinnen für körperliche Erziehung ausgebildet, zugleich war ihnen die Schule um ›Tante Miss Duncan‹, wie Elizabeth Duncan von den Eleven genannt wurde, auch eine Ersatzfamilie. Tanz und Theater wurden in einer Schule gelebt, die deutlich familiäre Züge annahm.

Der Unterricht ebenso wie die Lebensform strebte die »gleichmäßige Entfaltung der körperlichen wie geistigen Kräfte«[14] an. Dies stellte ein »Leitmotiv«[15] der Ausbildung dar. Dessen Wirkungsbereich umfasste die praktisch-körperliche und musikalische Ausbildung, Gesang, Sprechen, Hand- und Bastelarbeit nach Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782–1852), Modellieren, Zeichnen, Garten- und Hauswirtschaft, Körperpflege, naturwissenschaftliche Praktik. Auf theoretischer Ebene kamen Sprachen (Deutsch, Englisch, Französisch), Naturwissenschaften, Geografie, Ethnografie, Literatur, Kunstgeschichte,

12 Vgl. zu den Hintergründen der *Elizabeth Duncan-Schule* Tanzarchiv Köln (Hg.), *Isadora und Elizabeth Duncan in Deutschland*, (= Ausstellungskatalog »Isadora und Elizabeth Duncan – das Land der Griechen mit dem Körper suchend«, Köln 2000), Köln: Wienand 2000; zur Person Isadora Duncan auch Max Niehaus, *Isadora Duncan – Leben, Werk, Wirkung*, Wilhelmshaven: Heinrichshofen 1981, Jochen Schmidt, *Isadora Duncan*. München: List 2000.

13 Presseankündigung der Schule, *Münchner Neueste Nachrichten*, 11. November 1904.

14 Max Merz, »Die Ziele und die Organisation der Elizabeth Duncan-Schule«, in: Elizabeth Duncan-Schule (Hg.), *Elizabeth Duncan-Schule. Marienhöhe/Darmstadt, ausgezeichnet mit dem großen Preis der Internationalen Hygiene-Ausstellung Dresden 1911*, Jena: Diederichs 1912, S. 9–17, S. 15.

15 Von einer »leitmotivischen Behandlung der Unterrichtsgestaltung« sprach der ab 1907 amtierende Direktor der *Elizabeth Duncan-Schule*, Max Merz (1874–1964), worunter er die »hygienische Frage« der Jugenderziehung verstand. Merz, »Die Ziele und die Organisation der Elizabeth Duncan-Schule«, 1912, S. 10f.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Religion und Ethik hinzu.[16] Es war eine Erneuerung der Bildung und des Schulkonzeptes aus dem Geist der körperlichen Erziehung.

Dabei war die Ausbildung von Tanz- und Rhythmuslehrerinnen kein Selbstzweck. Denn immer wieder wurde betont, dass man an der Schule die Bildung von Multiplikatorinnen anstrebte: Lehrerinnen, die dann – so die Spekulation auf die Zukunft – eine allmähliche Umgestaltung oder auch Feminisierung der Gesellschaft mittels veränderter Kleidungscodes und eines veränderten Körpergefühls bewirken sollten. Der Analogieschluss dieser Reform lag nahe: Werden die Mädchen zu einem reformierten Gesamtkörper erzogen, so werden sie diesen Gesamtkörper in ihrer späteren Tätigkeit als Lehrerinnen in vielfacher Weise bilden und damit den gesamten Volkskörper von unten reformieren. An dieser Stelle zeigte die pädagogische Utopie ihren universalistischen Anspruch, der in der Sprache der Rassenhygiene und der völkisch-nationalen Deutschtümelei vehement vertreten wurde. So beschrieb etwa der Direktor Max Merz den leitenden Gedanken der Schule kurz und bündig: »Veredlung der Rasse und Kultivierung der aus diesem Streben sich notwendigerweise ergebenden ethischen wie ästhetischen Lebensäußerungen und Formen.«[17]

Wie in den zahlreichen Jugendbünden, der Wandervogelbewegung, den konfessionellen Gruppen und der Arbeiterjugend[18], so kam es auch hier zu einer unheilvollen Verquickung körperlich-ästhetischer und ideologischer Haltungen.

Diese doppelte Botschaft der Lebensreform, die in ihrem Kern eine pädagogische Utopie des erneuerten Menschen trug, beschreibt der Pädagoge Jürgen Oelkers in ihrem ideologischen Gehalt als Dual von Freiheit und Determination:

> Linke wie rechte Utopien, also Phantasien der egalitären Gesellschaft wie der völkischen Gemeinschaft, lebten von [der] pädagogischen Voraussetzung. Kinder sollen an *einem* Ort *dauerhaft* beeinflusst werden, ohne sie unkontrollierter Mobilität aussetzen zu müssen. Sie bewegen sich limitiert und unter wohlmeinender Aufsicht, so dass ihre Erfahrungen in Übereinstimmung stehen mit den Zielen der Erziehung, über die eine

16 Dieses Programm wurde nach dem Umzug der Schule nach Darmstadt ab 1913 unterrichtet, entsprechend den Lehrplänen der höheren Mädchenschulen in Hessen. Vgl. Merz »Die Ziele und die Organisation der Elizabeth Duncan-Schule«, S. 15. Die Ausbildung in den ersten Jahren dürfte sich auf die körperlich-rhythmische Ausbildung als Kernkompetenz der Duncan-Schwestern konzentriert haben, die dann allerdings auf die Organisation des Unterrichts, die Ziele der Schule und die Architektur der Schulräume übertragen wurde. Die Abbildungen der vom Architekten Rudolf Tillessen und vom Gartenarchitekten Franz Lebisch gestalteten Schulanlage belegen anschaulich, wie sich Unterrichts- und Wohngebäude sowie die Gartenanlage um den zentralen und größten Raum gruppierten, den »Übungs- und Aufführungssaal«. Vgl. Elizabeth Duncan-Schule, *Elizabeth Duncan-Schule. Marienhöhe/Darmstadt*, 1912, S. 65, sowie Bildanhang o. S.

17 Merz, »Die Ziele und die Organisation der Elizabeth Duncan-Schule«, 1912, S. 9.

18 Vgl. zur Jugendbewegung der Lebensreform Ulrich Linse, »Die Freiluftkultur der Wandervögel«, in: Willi Bucher, Klaus Pohl, Werkbund e.V und Württembergischer Kunstverein (Hg.), *Schock und Schöpfung – Jugendästhetik im 20.* Jahrhundert (= Ausstellungskatalog »Schock und Schöpfung. Jugendästhetik im 20. Jahrhundert. 1887–1986«, Stuttgart 1986), Darmstadt, Neuwied: Luchterhand 1986, S. 398–406; Irmgard Klönne, *»Ich spring' in diesem Ringe« – Mädchen und Frauen in der deutschen Jugendbewegung* (= Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung. Bd. 15), Pfaffenweiler: Centaurus 1990; Detlev J. Peukert, *Jugend zwischen Krieg und Krise – Lebenswelten von Arbeiterjungen in der Weimarer Republik*, Köln: Bund 1987.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> pädagogische Definitionsmacht verfügen kann. Die sanfte Diktatur ist *statisch*, Kinder sollen in perfekten und also unbeweglichen Milieus aufwachsen, um am Ende dem zu entsprechen, was Gesellschaft oder Gemeinschaft – gefiltert durch Erziehungstheorien – von ihnen erwartet. Das verlangt eine *lineare* Kontinuität, die nur eine feste Ortsbindung garantieren kann. Daher sind *Landschaft, Gärten* oder *Gemeinden* Raummetaphern für die ›richtige‹ Erziehung.[19]

Schule war also um 1900 kein philanthropisches Projekt mehr, mit dem Neuland betreten würde; sie war vielmehr ein Rückzugsgebiet. Die Darmstädter Mathilden*höhe* ebenso wie die benachbarte Oden*wald*-Schule unter der Leitung des Reformers Paul Geheeb (1870–1961) trugen diese Idee einer Enklave innerhalb einer modernen Gesellschaft bereits im zweiten Teil ihres Namens.

Schauspielschule als pädagogische Reformschule

Damit wäre der ideologische Rahmen pädagogischer Reformschulen treffend beschrieben, der auch die Gründung von Schauspielschulen in dieser Zeit beeinflusste. Die Reformschule stellte dabei einen dritten Weg zwischen den traditionellen Privatstunden und den kommerziellen Interessen verpflichteten Berufsschulen für das Bühnenhandwerk dar. Diesen Hiatus zwischen Einzelunterricht und Berufsschule um 1900 beschreibt der russische Schauspielpädagoge Konstantin Stanislawski in seiner Biografie *Mein Leben in der Kunst anschaulich*.

> In den alten Zeiten war der Unterricht simpler und, wer weiß, vielleicht auch teilweise richtiger als heute. ›Du willst zum Theater, Schauspieler werden? Geh auf die Ballettschule: Ein Schauspieler muss vor allem sich gerade halten können. Und Leute werden dort immer gebraucht, wenn nicht beim Tanz, dann bei Massenauftritten oder als Pagen. Wird aus dir ein Tänzer – ausgezeichnet. Sehen wir aber, dass du für den Tanz nicht geeignet bist, sondern mehr zur Oper oder zum Schauspiel neigst, dann schicken wir dich zu einem Sänger oder Schauspieler in die Lehre. Klappt es auch dort nicht, dann kommst du zurück und spielst weiter Pagen oder wirst Dekorateur oder Kanzleibeamter‹. Bei dieser Methode kamen nach einer gründlichen Prüfung nur wirklich Begabte auf die Bühne, und das war gut so. Ohne Talent und Anlage sollte man nicht zum Theater gehen. In der jetzigen Schauspielschule ist das anders: man braucht eine bestimmte Menge zahlender Schüler. Doch ist nicht jeder Zahlende für Schauspiel begabt. In Wirklichkeit ist es genau umgekehrt: die Begabten zahlen nicht, selbst wenn sie Geld hätten – man wird sie auch so nicht fortjagen. Die weniger oder gar nicht Begabten müssen zahlen: Sie unterstützen die Schule materiell, unterhalten die Professoren, tragen die Heizkosten. Um einen Begabten heranzubilden, muss man hundert Unbegabten etwas vormachen – das ist die Bilanz. Ohne Kompromiss kann keine Kunstschule existieren.[20]

19 Jürgen Oelkers, »Von der Welt des ›Emile‹ zur Erziehungsdiktatur«, in: Nicolas Lepp, Martin Roth und Klaus Vogel (Hg.), *Der Neue Mensch. Obsessionen des 20. Jahrhunderts* (= Ausstellungskatalog »Der neue Mensch – Obsessionen des 20. Jahrhunderts«, Deutsches Hygiene-Museum Dresden 1999), Ostfildern-Ruit: Cantz 1999, S. 37–47, S. 41.

20 Stanislawski, *Mein Leben in der Kunst*, 1987, S. 83.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Stanislawski wies deutlich auf den Umstand hin, dass Bildung innerhalb einer Gesellschaft und für deren Bedarf funktionierte – auch und gerade dann, wenn sie ihre Ziele in der Ausbildung von Kräften definierte, welche das gesellschaftliche Mittel, die Masse, überragten – ein Gedanke, der sich in der Metapher des Talents und der Anlage überträgt. Aber er bilanzierte falsch, zumindest aus Sicht der Reformpädagogen und ihrer Finanziers. Denn diese kritisierten gerade die Standards zur Bestimmung von Talent, die des kommerziellen Theaters ebenso wie die der staatlichen Schulen. Dabei unterliefen sie die Ökonomie von Begabung und Schülerzahlen, indem sie gegen die konkrete Verwertung der Ausbildung einen Vorhalt geltend machten: Bildung setzte für die Reformer nicht in der Gesellschaft und ihrem konkreten Theaterbetrieb an, sondern war auf ein kommendes Theater und eine zukünftige Gesellschaft hin konzipiert. Und diese Gestaltung der Zukunft versprach, den von Stanislawski dargelegten Konflikt zwischen Selektion und Ökonomie der Schule zu versöhnen. Die ethisch-ästhetische Reform der Gesellschaft durch Bildung stellte also eine gesellschaftliche Umkehr hin zu mehr Gerechtigkeit in Aussicht.

Diese Versprechen wirkte; es gab tatsächlich finanzielle Mittel, welche von einer Vielzahl von Gönnern aus der Politik und der Industrie aufgebracht wurden. Ebenso gab es breiten Zuspruch für die pädagogischen Projekte von Politikern, Intellektuellen und anderen Kunstschaffenden. So wurde der Duncan-Schule zwischen 1909 und 1911 eine private Villa in Frankfurt zur Verfügung gestellt, nebst Mitteln zur Unterhaltung. 1911 überließ der Großherzog Ernst Ludwig von Hessen (1868–1937) der Schule ein Grundstück auf der Darmstädter Mathildenhöhe. Ähnliche Finanzierungsmodelle für Kunstschulen, Museen und Theater von privater und öffentlicher Hand fand man für die Folkwang-Initiative von Karl Osthaus (1874–1921) oder die Dalcroze-Schule in Hellerau. Wir haben es also mit einem alternativen Bildungs- und Schulbegriff zu tun, der von breiten Schichten der gesellschaftlichen Mitte getragen wurde und – hier ist Oelkers zuzustimmen – diese Gesellschaft nur über den Preis einer zeitlichen und räumlichen Bildung abgetrennter Orte, einer Enklave gleichend, zu kritisieren vermochte.

6.3 Reformpädagogik zwischen Ideologiekritik und Diskursanalyse

Die Reformpädagogik wird in der historischen Bildungsforschung zwiespältig wahrgenommen. Zum einen ist die Reformpädagogik fester Bestandteil der Bildungskonzepte moderner Demokratien und ohne Zweifel gehören ihre Methoden wie Lernen durch Handeln, Projektarbeit, Freiarbeit, Gestaltung von Lernumgebungen, Altersmischung etc. zum Inventar schulischer Lerndidaktik.[21] Zum anderen sind in der Forschung die völkischen, nationalistischen, antisemitischen und eugenischen Theorien, mit denen in

21 Einen guten Überblick zu Positionen der historischen Bildungsforschung bietet Klaus Harney, et al. (Hg.), *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*, Opladen: Budrich 1997; zur Reformpädagogik Wolfgang Scheibe, *Die Reformpädagogische Bewegung*, Weinheim, Basel: Beltz 1969.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

der Reformpädagogik argumentiert wurde, herausgearbeitet worden.[22] Im Rahmen dieser kritischen Bildungsforschung hat etwa Jürgen Oelkers die anthropologische Begründung für Erziehung bis hin zu Jean-Jacques Rousseaus (1712–1778) Naturbegriff als eine Dogmengeschichte dargelegt.[23] Erziehung, so Oelkers Befund, war demnach auch ein sich selbst erhaltender und kontrollierender Mechanismus, welcher den Fortgang des Erziehungsprozesses gegen jede Kritik abzuschotten wusste, indem sie diese als verderblichen, äußerlichen Einfluss markierte. Was von außen in den geschützten pädagogischen Raum eindrang, wirkte schädlich auf die ›reine Natur des Kindes und der Jugend‹ ein.

Über die Ausgestaltung der Bildungsprozesse ist mit dieser Kritik ihrer Ideologie allerdings noch wenig gesagt. Denn Bildung im Bereich der ästhetischen Erziehung bringt sichtbar geschaffene Resultate hervor, schließt hier also an die ältere Semantik von Bild und Bildung von Etwas an. Bildung ist produktiv, nicht Einwirkung von Ideen auf Material und Körper allein. Wir können uns also nicht auf die Subjektgenese oder die Vermittlung von Inhalten (Dogmen) als Themen der Bildung beschränken. Das aber heißt, man muss fragen, was in den offensichtlich ideologisch begründeten Rahmen von Erziehung und Bildung passierte. Was wusste man und wie wandelt sich dieses Wissen über Bildungsprozesse, wenn um 1900 Schulen geplant und gegründet wurden?

Diese Verschiebung von der Ideologiekritik hin zur Diskursanalyse darf nicht als unpolitische Wende verstanden werden. Eine solche Diskursanalyse geschieht immer vor dem Hintergrund der Katastrophe des Holocausts, dessen ideologischer Nährboden, geprägt von rassistischem, nationalistischem und antisemitischem Gedankengut, auch die Reformpädagogik hervorbrachte.[24] Jedoch erscheinen für eine Ideologiekritik die (Spiel-)Lust, das Gefühl und das innere Bild als jeweils prägende motivatorische Aspekte der schauspielerischen Arbeit häufig nur als Schmierstoff, der das Argument der Verblendung und Verführung am Laufen hält. Das aber zielt insofern an der Sache vorbei, als Konzepte wie Lust, Gefühl, inneres Bild selbst diskursiv wirken, d.h., aus einem Diskurs heraus Sichtbarkeiten und Wirkungen hervorrufen. Dieser Diskurs ist in der Reformpädagogik vor allem einer der Bilder, und er wird am Begriff der Energie besonders augenscheinlich. Diesen Zusammenhang gilt es im Folgenden zu untersuchen.

Bodenständigkeit im Sprechakt – nackte Füße in kultureller Performance

Zum besseren Verständnis der Methode scheint es daher ratsam, den methodischen Unterschied von Ideologiekritik und Diskursgeschichte nachdrücklich an einem Beispiel zu verdeutlichen, besser gesagt, an einer energetisch aufgeladenen Szene. Die Szene kann uns zeigen, auf welcher Ebene der visuellen Details eine Diskursanalyse ansetzen kann,

22 Vgl. Doris Kaufmann, »Eugenik – Rassenhygiene – Humangenetik. Zur lebenswissenschaftlichen Neuordnung der Wirklichkeit in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts«, in: Richard von Dülmen (Hg.), *Erfindung des Menschen. Schöpfungsträume und Körperbilder 1500–2000*, Wien u.a.: Böhlau 1998, S. 347–365; Philipp Sarasin, *Reizbare Maschinen. Eine Geschichte des Körpers 1765–1914*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2001, S. 441ff.

23 Jürgen Oelkers, *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, Weinheim, München: Juventa 2005; Ders., »Von der Welt des ›Emile‹ zur Erziehungsdiktatur«, S. 37–47.

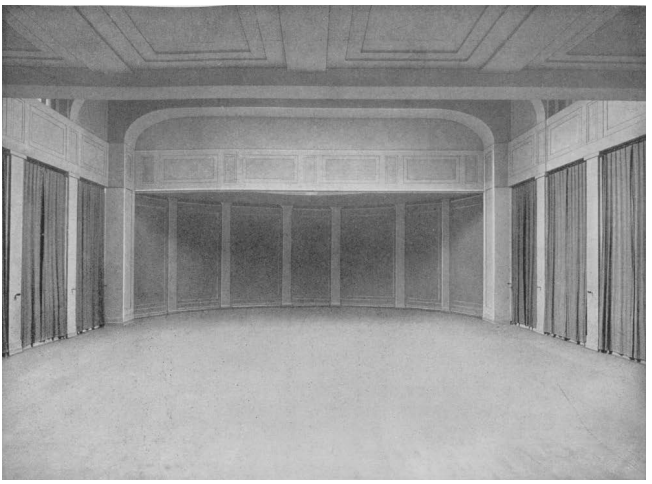
24 Vgl. Dagmar Herzog, *Der neue faschistische Körper*, Berlin: Wirklichkeit Books 2025, S. 48–57.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

wenn sie den epistemischen Gehalt der Konzepte jener monotheistischen Theorien herausstellen will, die nur ungefähr als eugenisches, national-völkisches und rassistisches Programm der Lebensreform und Reformpädagogik zu bezeichnen sind. Es wird im Folgenden daher um nackte Füße gehen.

Am 17. Dezember 1911 fand die feierliche Einweihung des neuen Schulgebäudes der Duncan-Schule in Darmstadt statt, deren historische und programmatische Ausrichtung wir bereits kennengelernt haben. Das Zeremoniell sah eine Reihe von Ansprachen vor u.a. auch die *Ansprache des Direktors Max Merz an die sieben ältesten Schülerinnen*.[25] Nach diesem letzten Redebeitrag folgte ein »Reigen der Schülerinnen« zu diversen Musiken, also eine Darbietung eben jener von den Duncan-Schwestern entwickelten tänzerisch-rhythmischen Übungen. Wie man der Ansprache des Direktors entnehmen kann, war die Festgesellschaft im Aufführungs- und Übungssaal im Parterre versammelt, einem 240 Quadratmeter großen Saal mit nicht näher bestimmtem Fußboden.

Abb. 12: Tanzsaal der Elizabeth Duncan-Schule, Darmstadt.



Es könnte sich um Holzparkett gehandelt haben, auf dem ein Tanzboden ausgelegt war. Jedenfalls war es ein Boden, der der Körperarbeit mit einer gewissen Elastizität und Wärme dienlich war, auf dem man sich gerne bewegte. Ein Boden, der Bewegungsimpulse unterstützte, zumal diese, wie bei den Duncan-Tänzen üblich, mit bloßen Füßen ausgeführt wurden. Als Aufführungs- und Übungssaal war er vom Architekten Rudolf Tilessen eigens dafür konzipiert. Den sieben Schülerinnen war der Boden von jenen Proben her bekannt, die der Aufführung des Reigens vorausgingen. Nun standen sie also vor dem Publikum, das sich im Parkett und auf der Empore versammelt hatte, und warteten barfüßig im Tanzkleid auf ihren Auftritt. Sie waren Tänzerinnen und zugleich waren sie die Adressatinnen der öffentlichen Ansprache des Direktors, wie der Titel es indizierte.

25 Max Merz, »Ansprache des Direktors der Elizabeth Duncan-Schule an die sieben ältesten Schülerinnen welche ihr seit der Gründung angehören«, in: Elizabeth Duncan-Schule (Hg.), *Elizabeth Duncan-Schule. Marienhöhe/Darmstadt*, 1912, S. 53–61, S. 55.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Die Rede gliederte sich grob in zwei Teile. Im ersten Teil wurden die Verdienste der sieben ältesten Schülerinnen herausgestellt, die auch eine Verpflichtung darstellten. Dieses ethische Gebot umfasste eine ökonomische Komponente, denn Merz verkündete, dass die Mädchen vom Förderverein der Schule ein Stipendium erhalten sollten, wenn sie sich für die nächsten fünf Jahre als Lehrerinnen der Schule verpflichteten.[26] Der zweite Teil – im Abdruck der Rede mit eigenem Absatz markiert – eröffnete mit einem nationalen Appell: »Und noch eines, und dieses sollt Ihr nie vergessen: Denkt daran, dass Ihr deutsch seid und auf deutschem Boden groß gewachsen.«[27] Dem Umstand, dass es sich um eine internationale Schülerschaft handelte, die sich um die Amerikanerin Duncan gruppierte, begegnet Merz mit der Bemerkung, dass »Deutschland, wenn nicht die wirkliche, so doch Eure geistige Heimat ist.« Was zählte war die Entscheidung für Deutschland, eine Liebesentscheidung mit Einbürgerungseffekt, denn weiter hieß es über Duncan, es sei bekannt

> wie Eure Führerin Elizabeth Duncan, die dem reich gesegneten Lande Kalifornien entstammt, an Deutschland hängt und Deutschland liebt und daß sie genau weiß, warum Deutschland der richtige Boden für diese Schule ist.[28]

Nachdem die abstrakten Ideen der Nationalpolitik und Nationalerziehung derart emotionalisiert waren, konnte Merz den nötigen Rückschluss auf den »Boden der Tatsachen« formulieren, konnte er sich endlich auf »diese[n] Saal, der Euch Zentrum ist, Werkstätte und Tempel«[29], beziehen.

> Vergesst nicht, dass deutscher Sinn und deutsche Art schwer wiegt in allen Höhen und Tiefen menschlichen Strebens. Und je mehr Ihr dies fühlt und versteht, umso sicherer, umso bodenständiger werdet Ihr Euch fühlen.[30]

Man mag daran zweifeln, ob den Elevinnen das Gewicht deutscher Art und deutschen Tiefsinns bei der anstehenden Tanzaufgabe hilfreich war und Merz nahm die mögliche Verfehlung seiner Worte vorweg, wenn er vermutete, die Mädchen würden seine Worte »freilich wieder vergessen, doch das tut nichts«[31]. Entscheidend ist aber nicht die individuelle Performanz des Direktors, sondern die diskursiv vorgeprägte Szene, die es ihm erst ermöglichte, den Boden als Symbol deutscher Nationalität herzustellen. Merz schrieb sich hier in einen Diskurs ein; er bekräftigte ihn, indem er die Worte eigens für

26 »[D]er Vorstand des Vereins [hat] beschlossen, jedem Mädchen, das von Anfang an bei uns in der Schule war, mit dem Eintritt in das 17. Jahr ein Stipendium anzulegen, das ihm mit Zinsen und Zinseszinsen zufällt, wenn es bis zum 22. Lebensjahre der Schule dient. Jede von Euch, die auf irgendeine Weise als Lehrerin oder Vorbild wirkt, erhält vom 19. Jahre ein Monatsgehalt, das Euch ausgefolgt oder noch zu dem ausgesetzten Stipendium zugelegt wird.« Merz »Ansprache des Direktors der Elizabeth Duncan-Schule an die sieben ältesten Schülerinnen welche ihr seit der Gründung angehören«, Ebd., S. 54.

27 Ebd., S. 54.

28 Ebd., S. 55.

29 Ebd., S. 53.

30 Ebd., S. 55.

31 Ebd., S. 53.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

diesen repräsentativen Rahmen wählte und das Manuskript schließlich zur Veröffentlichung in der Festschrift freigab. Es ist zu vermuten, dass er, wie jeder in dieser Rolle, sein Bestes gab und auf bestehende Erwartungen und Verstehenshorizonte sensibel reagierte. So erfolgte in dieser Passage eine erstaunliche metaphorische Übertragung zwischen der deutschen Art – wir erkennen hier noch den Charakter der Nationalpolitik der wilhelminischen Zeit – und einem neuen Element, welches durch den nackten, tastenden Fuß auf dem Boden markiert war. Für Merz, den Sprecher, traten der Tanzboden und die nackten Füße in eine direkte Verbindung miteinander, ein Amalgam, welches ihm dann zum Anzeichen für die »deutsche Art« wurde. Die Füße sollten sicher, bodenständig und schwer auf dem Boden ruhen. Das sollten sie schon bei Possart. Aber nun durften die Füße sensuell diesen Boden erfassen und dem Charakter zurückmelden. Damit sind zugleich die entscheidenden Parameter jener neuen Bewegungsmuster aufgerufen, mit denen im Ausdruckstanz die Abkehr vom Prinzip der Elevation im klassischen Ballett erfolgte. Schweres, bodenständiges Aufsetzen der Füße bedeutete, die Bewegungsimpulse in den Boden, nicht in die Höhe, zu senden, ihn vielmehr vom Boden herkommend zu denken.

Der Boden wiederum wurde hier zu *tabula rasa* für eine neue Schule der Körper- und Nationalerziehung. Er wurde in dieser Rede allererst als Ermöglichungsgrund für die Begehung durch die Füße hergestellt und dies in doppelter Weise: durch einen Sprechakt (dieser Saal, hier) und eine kulturelle Performance. Insgesamt verwies Merz neunmal direkt oder indirekt auf den Boden, wobei sich eine Assoziationskette von Boden, Saal, Haus, deutscher Boden hin zu ›sich bodenständig fühlen‹ abzeichnete.

> Und dass Ihr [eine] Pflicht zu erfüllen habt, daran sollen Euch täglich und stündlich diese Räume mahnen. Jeder Weg in diesem Haus führt Euch immer wieder zu diesem Saal, der Euch Zentrum ist, Werkstätte und Tempel. Nahe diesem Saal liegen Eure Schulzimmer, Eure Speisezimmer, ja sogar Eure Schlafräume, und dieses habt Ihr als Symbol zu nehmen, das Euch immer wieder an den Zweck mahnt, dem diese Räume dienen sollen. Und wenn ich heute Seine Königliche Hoheit bitten werde, zu Euch zu sagen: ›Gehet hin und nehmet Besitz von diesem Haus!‹ – so heißt dass für Euch: ›Gehet hin und erwerbet Euch durch tägliche Arbeit und Pflichterfüllung das Recht des täglichen Aufenthaltes in diesem Hause.‹ […] Ihr habt aber Dankesschuld gegen den hohen Gönner und gegen alle Freunde, die dieses Haus uns erbaut haben, einzig und allein in Euren Leistungen zu bekunden. […] Die straffe Organisation der Schule, die hier durchgeführt werden wird, soll Euch das fühlen lassen. […] Denkt daran, dass Ihr deutsch seid und auf deutschem Boden groß gewachsen. Dass Ihr dieses nie vergesst, dafür werde ich sorgen, so lange ich mit an der Spitze dieses Unternehmens stehe.[32]

Durch die wiederholte Bezeichnung wurde der Boden für den nachfolgenden Reigen als der angestrebte symbolische Ausdruck eines Nationalgefühls bereitet.

Die kulturelle Performance wiederum stiftete eine Einheit einer sehr unwahrscheinlichen Analogie zwischen physischem Kontakt und staatlichem Gebilde. Der Redner in dieser Performance appellierte an das bodenständige Gefühl des Deutsch-Seins, die Tänzerinnen exponierten ihre nackten Füße als dem Kontakt- und Sensationszentrum die-

32 Ebd., S. 53ff.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ses Gefühls, das Publikum beglaubigte als dritter Akteur diesen Akt der Stiftung einer Einheit. In sich ist die Situation paradox, denn der Redner schafft das, auf dem er selbst (mit Schuhen) stand, auf dem alle anderen bereits Platz genommen hatten, noch einmal neu, indem er die Differenzen zwischen Füßen und Boden zu einem Anzeichen des deutschen Bodens nivellierte. Der Stiftung einer Gemeinschaft tat das keinen Abbruch, denn es gab allen Grund zur Annahme, dass nach dem Reigen die feierliche Begehung des Hauses vorgenommen wurde. Ein Scheitern der Begehung jedenfalls, ein Skandal oder Ähnliches ist nicht überliefert.

Vom Einkörper zum Gesamtkörper

Diese Performance verband in der universalistischen Manier, mit denen man im Körperdiskurs um 1900 vom individuellen Körper auf einen Gesamtkörper hochrechnete, höchst divergente Praxen und Konzepte. Dies jedoch gelang nur, indem in der Performance bestehende Diskurse zitiert wurden und sich deren Wirkmächtigkeit zur Herstellung eines gemeinsamen Glaubenshorizonts entfalten konnte. Dabei waren zumindest drei Felder des Wissens von Belang: Die Pädagogik, die Ästhetik und die Politik.

Der (reform)pädagogische Diskurs lieferte das Konzept der räumlichen Abgeschlossenheit von Schule und die Zeitmetaphorik des Aufbruchs, bzw. der kulturellen Umkehr. Die Feier diente dazu, mit der Schule einen besonderen Ort, Werkstatt und Tempel zugleich, zu eröffnen. Dabei platzierten die Gründer ihr Schulprojekt geschickt auf einer imaginären Landkarte, die bereits bestehende Reformschulen verzeichnete. Der Beitrag zur Festschrift des Theaterwissenschaftlers, Schriftstellers und Leiters der *Theaterakademie* des Düsseldorfer Schauspielhauses, Ernst Leopold Stahl (1882–1949), und diverser Kunsterzieher, die dem Förderkomitee der Schule angehörten, verdeutlichten dieses Netzwerk (Kapitel 7).[33]

Der ästhetische Diskurs ermöglicht es schließlich, die Körperkultur und das Hygieneprogramm des Ausdruckstanzes als eine kulturelle Praxis mit Innovationswert zu bewerten, welche die Schülerinnen als bereits ausgebildete Eleven mit ihrem Körper und ihrem Reigen demonstrierten.

Der politische Diskurs steuerte das Konzept der Nationalerziehung im Zeichen von Rassenhygiene und Sozialdarwinismus bei, welcher eine (bio-)politische Legitimation der Erziehung von Eliten bereitstellte, für welche die Schülerinnen und das Programm der Schule einstanden.

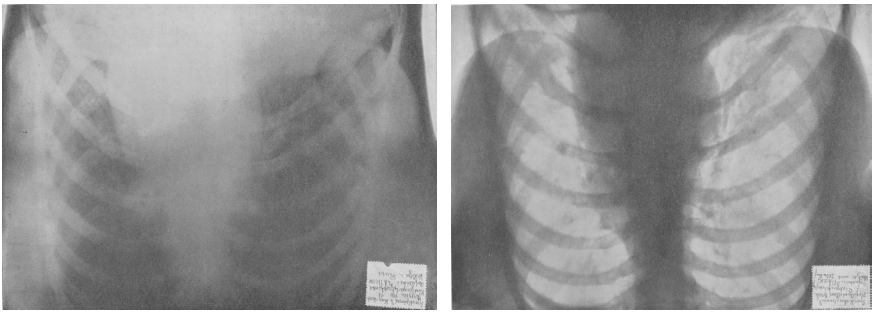
Alle drei Ebenen ließen sich ausgehend von dieser Szene quasi wellenförmig entfalten und man ist daher nicht erstaunt, wenn dem Programmheft ein Beitrag von Dr. med. Arthur Mallwitz (1880–1968), Leichtathlet, Sportmediziner und Vorstand der Sportabteilung der *Hygiene-Ausstellung* Dresden 1911, angefügt war, in dem er die Körperschulung zum ästhetisch-hygienischen Programm erhob und dies mit der Evidenz

33 Unter ihnen Prof. Wilhelm Kreis (1873–1955), Direktor der *Kunstgewerbeschule Düsseldorf* und Nachfolger von Peter Behrens, der Maler Hans Thoma (1839–1924), Professor an der Kunstakademie in Karlsruhe und Leiter der dortigen Kunsthalle, und dessen Förderer, der Kunsthistoriker Henry Thode (1857–1920).

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

zweier Röntgenbilder untermauerte, die die Lunge einer der Tänzerinnen, Therese Krüger (1895–1987), jeweils in Ruhe und Bewegung zeigten.[34]

Abb. 13: Die Lunge der Tänzerin Maria-Theresa Krüger (1895–1987), jeweils in Ruhe und nach 200-meter-Lauf.



Wenn Merz seinen Eleven, die barfuß vor ihm im Tanzkleid standen, zurief, sie mögen nicht vergessen, sich mit dem deutschen Boden zu verwurzeln, dann gilt es aus zeitgenössischer Perspektive zu akzeptieren, dass innerhalb dieser Gemeinschaft damit ein anderes Wissen zirkulierte. Dieses Wissen setzte buchstäblich auf einer anderen Ebene an, auf der der Füße, genauer der Füße in einer deutschen Reformschule mit Hygieneprogramm im Jahre 1911. Es war tatsächlich ein Skandalon – Hans Brandenburg weist darauf hin[35] – als welches die nackten Füße der Tänzerin Isadora Duncan, Ruth St. Denis (1879–1968), Loïe Fuller (1862–1928) und anderer Vertreterinnen des freien Tanzes galten.[36] Man sollte nun nicht den Fehler begehen, dieses Wissen um und durch die Füße von unserem heutigen Feld von Aussagen her verstehen zu wollen. Die Analogie von Deutschem Reich, Boden und Fuß markiert eine epistemische Distanz, denn weder haben wir es heute mit jenem Tabubruch der Nacktheit von 1900 zu tun – 60 Jahre an sommerlichen Urlaubserfahrungen an Mittelmeerstränden haben hier womöglich einen Mentalitätswandel bewirkt – noch trägt sich Schillers politisch-ästhetische Idee vom Reich der Schönheit, welche Merz abermals bemühte, in die bundesrepublikanische Landschaft und seine mehrfach zurechtgerückte staatliche Einheit fort.

34 Die Aufnahmen wurden im Sportlaboratorium auf der Hygiene-Ausstellung angefertigt in Kooperation mit der Duncan-Schule, um »wissenschaftliche Untersuchungen machen zu können« Arthur Mallwitz: »Die körperliche Erziehung der Mädchen im Lichte der Körperkulturbewegung.« In: *Elizabeth Duncan-Schule* (1912), S. 18–26, S. 24. Die beiden Aufnahmen, betitelt mit »Therese Krüger in Ruhe« und »Therese Krüger nach 200m Lauf« erscheinen innerhalb der Festschrift im ästhetischen Diskurs, dem damit eine Nähe zur Wissenschaft, hier der Sportphysiologie, suggeriert wird.

35 »[…] es lag in dieser Barfüssigkeit ein schlichter Mut zur Nacktheit als einer höchsten sittlichen Forderung, Und, ausgesprochen oder nicht, bleibt seit der Duncan die Annäherung an eine bewusste Nacktheit bei allen tanzpädagogischen und tanzkünstlerischen Bestrebungen unserer Tage ein unübersehbarer kultureller Wert.« Hans Brandenburg, *Der moderne Tanz*, München ^{3}1921 (1913), S. 27.

36 Vgl. zum Begriff des freien Tanzes Gabriele Brandstetter, *Tanz-Lektüren. Körperbilder und Raumfiguren der Avantgarde*, Frankfurt a.M.: Fischer 1995, S. 14.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Um 1900, immerhin, hatte man das Reich. Allerdings wurde diesem Gebilde von den Reformern die Schönheit abgesprochen, weshalb man dann die Flucht aus den Städtelandschaften hinaus in die Natur zur gemeinsamen Erfahrung des Bodens organisieren konnte. Einmal mehr muss man sich an Foucaults Hinweis erinnern, wonach Begriffe wie Natur, Energiefluss, Körper einer anderen Episteme zugehören, hier der Psycho-Physik und der durch sie geprägten Ausdrucksästhetik. Entsprechend transportierten sich über die nackten Füße keine neuen Erfahrungen und kein neuer Habitus (was ohne Zweifel auch heute der Fall wäre, wenn man etwa im Urlaub einmal die Schuhe stehen lässt und barfüßig den Strand entlang geht). Nein, andersherum: Die nackten Füße als neue Ausdrucksformen können nur deshalb überhaupt sichtbar und zum Gegenstand des Diskurses werden, weil dieser Kontakt von Fuß, Boden und dem zu erneuernden deutschen Reich als Energiefluss gedacht wurde, ein Energiefluss in so inniger Übereinstimmung von Einfühlung und Ausdruck, für deren Wahrheitsgehalt und Authentizität man dann vorzugsweise den Vergleich mit kindlichen, vorsprachlichen Erfahrungsebenen bemühte.

Körperpolitik im Spannungsfeld zwischen Energie, Natur, Erfahrung und Gefühl

Eine Betrachtung der Körperpolitik, die sich nicht mehr des Arguments der Verführung historischer Subjekte durch reaktionäre Ideologie bedient, wird sich um eine Differenzierung des Wissens bemühen müssen, das gerade in der Zeit der Lebensreform in Begriffen der Unmittelbarkeit zirkulierte: Energie, Natur, Erfahrung und Gefühl. Eine Reflexion der zeitlichen und räumlichen Verlagerung, wie wir sie oben für das Bildungsszenario der *Elizabeth Duncan-Schule* kurz skizziert haben, verspricht hier neue Einsichten. Um aber genauer zu verstehen, wie innerhalb der Ausbildung das Imaginäre (des Körpers) mit dem Symbolischen der Politik und der Sprache verknüpft war, ist jedoch einmal mehr Bild- und Darstellungstheorie gefragt. Denn mit dem spürenden Fuß ist nur bedingt ein Partialobjekt (Freud), welches aufs Ganze zielt, noch auch eine Zerstückelung eines imaginären Vollbildes (Lacan) gegeben. Es sind vielmehr unscharfe, zarte Differenzen, die sich hier abzeichnen, und sie waren nicht auf einen Mangel, sondern eher auf einen Überschuss an Energie bezogen. So zumindest wurden sie im organischen Denken der Lebensreform beschrieben. Noch einmal Merz:

> Der Pädagoge […] muss auch die feinen, zarten Energien, die sich regen, in ihrer Intention verstehen lernen, sie zur Kraft anwachsen lassen, ehe er sie forciert. Solch eine Erziehung führt zur richtigen Einschätzung ursprünglicher Energieäußerungen und der Proportion ihrer Maße, drängt aber alle Fragen nach Grad, Examen und Fach so lange in den Hintergrund, bis sich der junge Organismus zu einer gesunden, organischen Disziplin und Harmonie durchgearbeitet hat, die jedem persönlichen Streben Fundament gibt.[37]

Es ist eine leichte Übung, hier den biologistischen Vergleich der Bildung mit pflanzlich-tierischen Organismen zu markieren, denn offensichtlich sprach Merz vom Kind, das

37 Merz, »Die Ziele und die Organisation der Elizabeth Duncan-Schule«, S. 12.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

einer Pflanze gleich nach oben strebte, das gesund und verwurzelt ist und dessen Lebensströme sich bis in zarteste Filamente beobachten lassen. Aber Merz stellte nicht nur einen Analogieschluss zwischen einer organischen Entwicklung und der künstlerischen Ausbildung her. Er entwarf mit diesem Bild des Organismus eine neue Methode und Stanislawski sowie weitere Schauspielpädagogen dieser Zeit taten es ihm gleich: Die holistisch verstandene Entfaltung der ererbten Anlagen konterkarierte künftig die von Herbart entwickelte Unterrichtslehre.

Eine ähnliche Bedeutung der Arbeit mit Körperbildern, der Dynamik des Wissens, hat der Schweizer Historiker Philipp Sarasin für die Hygienelehren des 19. Jahrhunderts aufgezeigt, etwa, wenn er den engen Konnex zwischen der Sorge und Angst vor »Degeneration« und der Rassenhygiene unter dem Einfluss des Genetikers August Weismann (1834–1914) und seiner Theorie invarianter Erbanlagen darstellt. Aber Sarasin weist deutlich darauf hin, dass Diskurse wie etwa jener der Eugenik und der Rassenlehre sich allmählich sedimentieren und ihre totalitäre Aussagekraft entfalten. Sie entstehen nicht abrupt, sind nicht stabil, sondern vom Gebrauch des Wissens gekennzeichnet:

> Die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts war nicht einfach jene Nacht des finsteren Biologismus, in der alle Katzen grau sind und alle Diskurse dasselbe sagen. Man muss genau sein und untersuchen, wann und wo der Hygienediskurs seine Richtung änderte und mit der Verschiebung vom individuellen zum ›Volkskörper‹ den *souci de soi* hinter dem Phantasma der ›Rasse‹ verschwinden ließ. [D]ie Angst vor kranken, ›degenerierten‹ Nachkommen führte nicht per se schon zu einem eugenischen Programm für die Verbesserung der ›Rasse‹. Vielmehr war die Sorge um gesunde und ›schöne‹ Kinder, die entsprechenden Mittelchen und Rezepte sowie die überall kursierenden Ratschläge, wie man nach Belieben Jungen oder Mädchen zeugt, harmloser Ausdruck einer sehr alten, ebenso populären wie medizinischen ›eugenischen‹ Tradition, und all diese wirkungslosen Interventionen zielten nicht weiter als bis zum gesunden Kind selbst.[38]

Wir werden auf das Problem der Eugenik im Zusammenhang mit den Schriften der Reformpädagogin Ellen Key noch zu sprechen kommen. Vorerst können wir mit Sarasin festhalten, dass Diskurse wie der Evolutionismus und der Energetik, in der Merz sich verortete, aber auch die Ausdrucksästhetik als den maßgeblichen Erklärungsmustern für mimisches Ausdrucksverhalten in der Schauspieltheorie zwar bedient wurden, insofern sie die Episteme dieser Epoche bildeten, dass sie aber zugleich in der Praxis, zumal in der Arbeit mit Metaphern, Vorstellungsbildern und Schaubildern auch ganz banal unterlaufen wurden. Das ist gar keine moralische Frage, als welche sich Sarasins Einwand ja auch lesen lässt. Es ist in der Tat ein Hinweis, genau zu sein, eine Frage der Forschungsperspektive: Wie weit reicht der konkrete Aussagebereich von Bildern und Begriffen innerhalb der Schauspielausbildung? Wie weit reicht er insbesondere, wenn man den großen Anspruch von gesellschaftlicher Reform mit den konkreten Machtverhältnissen einer bürgerlichen Gesellschaft und der Stellung des Theaters in ihr abgleicht: Bis zur nächsten Elevin?

Fassen wir vorerst in vier Aussagen zusammen:

---

38 Philipp Sarasin, *Reizbare Maschinen. Eine Geschichte des Körpers 1765–1914*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2001, S. 443.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

1. Die Arbeit mit Affekten als zentraler Baustein des Darstellungsmodells erfuhr über die Energetik und den Evolutionismus im Sinne eines epistemischen Übergangs einen neuen Begründungszusammenhang. Dieser Zusammenhang wird in der Wissensgeschichte der Ausdrucksästhetik entfaltet, welche noch genauer dargelegt wird.
2. Die Wandlung der Episteme, die Verschiebung im Feld des Wissens und seiner Visualisierungen hatten weitreichende Folgen für die Schauspielausbildung als Arbeit mit Vorstellungsbildern und ihrer visuellen Energie. Wurde zuvor versucht, die Energie aus den Gesetzen der Sprache abzuleiten, wird sie nun auch sprachkritisch auf Bilder, Linien und Dinge bezogen. Im Vordergrund stand hier der Eindruck einer Unmittelbarkeit und Echtheit, wie er sich in der Assoziation von Boden-Fuß-Charakter zeigte.
3. Eine Ideologiekritik muss die Dynamik des Bildungsdiskurses in den Details verfehlen. Im Licht dieser Kritik werden die Schülerinnen vor ihrem Direktor zu Opfern pädagogischer Dogmatik. Mit Foucault lässt sich jedoch vermuten, dass in den Begriffen wie »zarter Energie, Kraft, Boden, Organismus«, um die Merz‹ Ansprache kreiste, eine bestimmte gesellschaftliche Schicht ihre Realität zu bestimmen und zu moderieren suchte. Diese Realität mag uns fremd erscheinen und deutliche Anzeichen historischer Katastrophen tragen. Aber sie erschöpfte sich nicht in ihrer Funktion, ein befremdender Prolog des Totalitarismus zu sein, sie erzählte noch weitere Details.
4. Eines dieser Details sind die Röntgenbilder im Katalog der Schule. Sie stellen mehr als eine Illustration der Hygienelehren dar, mit denen das Tanztraining nach Duncan als Teil der Gesundheitsfürsorge angepriesen wurde. Die Lunge in Bewegung und Ruhe, dargestellt als Röntgenbild, weist auf einen Wandel des Wissens und des Sehens im Zeichen der Ausdrucksästhetik hin. Was Schauspielerinnen und Schauspieler lernen sollten, wurde zum Gegenstand neuer Verfahren der Sichtbarmachung, der Vermessung und Berechnung des Körpers mittels optischer Medien. Es gab einen direkten Zusammenhang zwischen den teilweise spekulativen und esoterisch anmutenden Lehren der Lebensreform und den neuen Bildern technischer Medien. Darum wird es im nächsten Abschnitt gehen.

6.4 Der Bilddiskurs der Ausdrucksästhetik

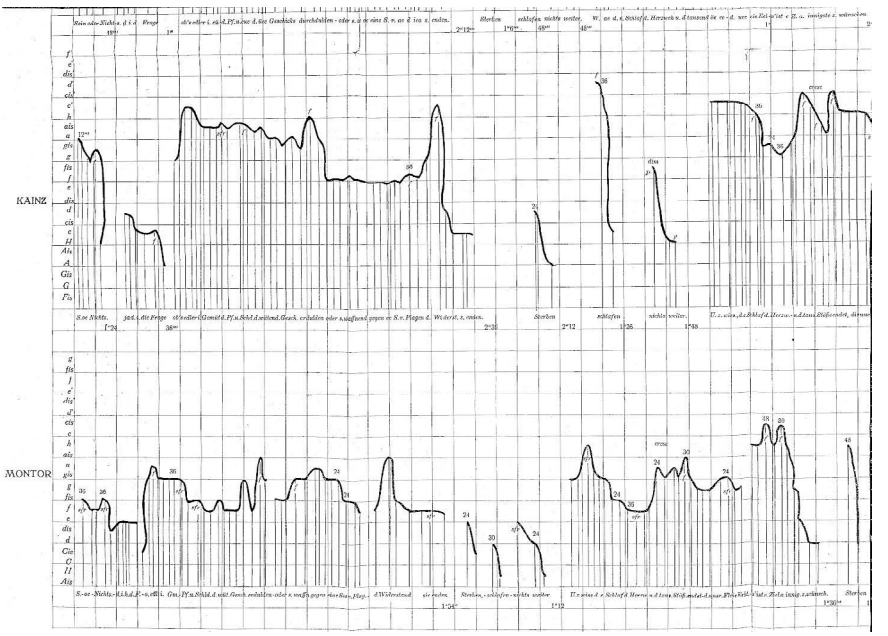
Die Schauspieltheorie um 1900 war maßgeblich von einem neuen Bilddiskurs geprägt. An die Stelle einer sprachlichen Ordnung rückten technische Bilder, mit denen in den visuellen Medien und in den Experimentalwissenschaften der mimische Ausdruck im Schauspielen in eine neue Sichtbarkeit überführt wurde. Diese Bilder standen für einen Wandel der Episteme: Fortan, so der historische Stand des Wissens, war es möglich, jenseits der Sprache, Lebensspuren direkt am Körper aufzuzeichnen, in Diagramme und Gleichungen zu überführen.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Aufzeichnung und Messung von körperlichen Funktionen

Der Physiologe Kurt Dehne etwa widmete seine 1926 erschienene Dissertation dem Stimmvergleich sogenannter »Meistersprecher«[39], wie u.a. Joseph Kainz (1858–1910), Alexander Moissi (1879–1935), Albert Bassermann (1867–1952) und Henry Irving. Mittels einer von ihm speziell entwickelten Apparatur, welche die Tonhöhe- und Tonlänge exakt maß, überführte er den Stimmduktus, der ihm von Grammophonaufnahmen vorlag, in eine Grafik. Die resultierenden Kurven bezog er auf ein Tonhöhensystem, wie es in der Musiknotation üblich ist. Durch die Zuordnung des untenstehenden Sprechtextes erstellte er eine Art Partitur. Das Ziel war es, die stimmlichen Ausdrucksmittel verschiedener Sprecher zu fixieren und miteinander ins Verhältnis zu setzen.

Abb. 14: Ausnotierte Tonkurve des Hamlet-Monologs »Sein oder Nicht-Sein« von Alexander Moissi und Max Montor. Dissertation Halle 1926.



Das Schema von Einfühlung und Ausdruck, wie es in der Schauspieltheorie des 18. Jahrhunderts entwickelt wurde, erfuhr eine Zuspitzung über die technische Aufzeichnung und Visualisierung, spezifischer die Sonografie körperlicher Prozesse. Dieser Umstand hatte Konsequenzen für das Selbstverständnis der Schauspieler: Was sie an mimischem Ausdruck produzierten, stand nun in unmittelbarem Verhältnis zu

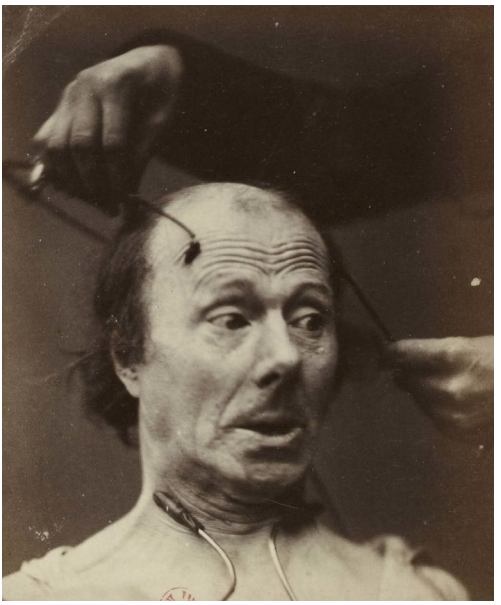
39 Kurt Dehne, *Welche höheren Ausdrucksmittel wenden Meistersprecher an zur Auswertung des Hamlet-Monologes ›Sein oder Nichtsein‹?*, Halle (Saale): Ostdeutsche Druck- und Verlagsanstalt 1926 (Dissertation Halle).

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

den neuen Verhältnissen der Sichtbarkeit, die Ausdruck und Einfühlung in Deckung zu bringen schienen.

Einen prominenten Einsatz der Überlegung zur Schauspieltheorie und zum Bilddiskurs kann man beim bekannten Experiment des französischen Neurologen Guillaume Benjamin Armand Duchenne de Boulogne (1806–1875) suchen.[40] Duchenne reizte bekanntlich die Gesichtsmuskulatur von Probanden mit elektrischem Strom, um das Zusammenspiel der Muskeln in der Produktion des mimischen Ausdrucks zu erforschen.[41]

Abb. 15: Induzierte Mimik nach Duchenne du Boulogne



Dabei strebte er eine Typenbildung mit universeller Gültigkeit an, sodass im Idealfall einer bestimmten Gruppe von Muskeln eindeutig ein affektiver Ausdruck zugeordnet werden kann. Damit wiederholte er mit Mitteln der Elektrizität und der Momentfo-

40 Duchennes Experiment ist inzwischen ausführlich in der Wissenschaftsgeschichte und der Fotografiegeschichte besprochen, sodass hier eine Synopsis genügen kann. Für eine vertiefende Lektüre siehe auch Catherine Mathon, *Duchenne des Boulogne 1806–1875* (= Ausstellungskatalog »Duchenne de Bouogne 1806–1875«, Paris 1999), Paris: École Nationale Supérieure des Beaux-Arts 1999; Anthrew R. Cuthbertson (Hg.), *G. B. Duchenne de Boulogne. The Mechanism of Human Facial Expression* (1862), Cambridge u.a.: Cambridge UP, 1990 (enthält eine englische Übersetzung des Duchenne-Textes und weitere Aufsätze); für die Fotografiegeschichte siehe Löffler, *Affektbilder. Eine Mediengeschichte der Mimik*, S. 117–144, zur medientheoretischen Analyse siehe Hans Christian von Herrmann und Bernhard Siegert, »Beseelte Statuen – zuckende Leichen. Medien der Verlebendigung vor und nach Guillaume Benjamin Duchenne«, in: *Kaleidoskopien* 3, 2000, S. 66–99.

41 Guillaume-Benjamin Duchenne de Boulogne, *The Mechanism of Human Facial Expression* (Mécanisme de la physiognomie humaine ou analyse électro-physiologique de l'expression des passions, 1876, hg. und übersetzt von Robert A. Cuthbertson), Cambridge: Cambridge UP 1990.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

tografie die Versuche einer ideellen Affektdarstellung, wie sie von Bulwer, Le Brun oder Engel her überliefert waren.[42] Jedoch stellte sein elektrophysiologisches Experiment einen Kurzschluss zwischen Bezeichnung und Fotografie her: Duchenne benannte nämlich kurzerhand die einzelnen Muskeln mit den Bezeichnungen jener Affekte, für die er sie ursächlich und primär setzte. Er machte also sichtbar, was er über die mimische Regung bereits wusste, und nicht, wie eine mimische Regung biologisch indiziert wird. Musste Le Brun etwa die Affekte noch anhand verschiedener Symptome und Situationen ihres Auftretens beschreiben und zeichnen, so ließ sich mittels Duchennes Verknüpfung von Induktionsgeber und Auslöser der Weg von Beobachtung und Beschreibung kurzschließen. In letzter Konsequenz bedeutete dies aber: Die Fotografie war selbst der Affekt.[43]

Bilder ohne Ikonografie

Dieses Experiment hat in der Medienwissenschaft große Bedeutung erlangt.[44] Man ist sich dabei einig, dass mit Duchenne ein epistemischer Wandel einsetzt. Ging es in den Physiognomien von Lavater, den Affektdarstellungen von Le Brun noch darum, das Leben nachzuzeichnen, so wird es nun direkt aufgezeichnet, sodass es zwischen Wissen und Sehen keinen Spielraum der Interpretation mehr gibt.[45] Gottfried Boehm hat derartige Bilder in den Experimentalwissenschaften und der Medizin als »schwache Bilder«[46] bezeichnet, insofern sie in ihrer Produktion einer Beweiskraft, einer visuellen Evidenz, immer einer Aussagenlogik untergeordnet sind, jedoch als Bilder aus sich heraus keine ikonische Differenz aufweisen. Anders gesagt: Was man an diesen Bildern sehen kann, ist bereits im Vorfeld gewusst, sie visualisieren das Wissen um Körperströme, Gesten, Mimiken und Sounds, aber beweisen kaum etwas an sich. Das Wissen entwickelt sich nicht im Vollzug des Sehens.

Diesem Befund ist zunächst zuzustimmen, insofern die Bilder Duchennes wie auch die von Eadweard Muybridge (1830–1904) und anderen Experimentalfotografen als Serie auftraten. Sie standen nicht allein. Und vereinzelte man sie, so hatten sie unweigerlich eine andere Aussage; ihnen ging der Aspekt der Typisierung gerade verloren.

---

42 Vgl. zur Diskursgeschichte der Körperatlanten Roach, *The Player's Passion*, S. 33–40 (Bulwer) u. S. 70–78 (Le Brun, Engel u.a.); vgl. für Abbildungen, Barnett, *The Art of Gesture*, 1987.

43 Stefan Rieger, *Die Ästhetik des Menschen. Über das Technische in Leben und Kunst*, S. 420; vgl. Petra Löffler, *Affektbilder. Eine Mediengeschichte der Mimik*, S. 123.

44 Vgl. grundsätzlich Bernhard Dotzler, *Papiermaschinen. Versuch über Command und Control in Literatur und Technik*, Berlin: Akademie 1996, S. 338ff.; vgl. zum Aspekt von mimetischer und konstruktiver Übertragung; Rieger, *Die Ästhetik des Menschen. Über das Technische in Leben und Kunst*, S. 419ff.

45 Rüdiger Campe, »Bezeichnen, Lokalisieren, Berechnen«, in: Hans-Jürgen Schings (Hg.), *Der ganze Mensch. Anthropologie und Literatur im 18. Jahrhundert*, Stuttgart, Weimar: Metzler, 1994, S. 162–168, S. 170; vgl. hierzu Löffler, *Affektbilder. Eine Mediengeschichte der Mimik*, S. 119ff.

46 Gottfried Boehm, »Zuwachs an Sein: Hermeneutische Reflexion und bildende Kunst«, in: Hans-Georg Gadamer, *Die Moderne und die Grenzen der Vergegenständlichung*, München: Klüser 1996, S. 95–125, S. 98 ff; vgl. auf technische Bilder bezogen: Ders., »Zwischen Auge und Hand: Bilder als Instrumente der Erkenntnis«, in: Jörg Huber und Martin Heller (Hg.), *Mit den Augen denken. Strategien der Sichtbarmachung in wissenschaftlichen und virtuellen Welten*, Wien, N.Y.: Springer 2001, S. 43–54, S. 53.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Schwache Bilder sind sie zudem, wenn man bedenkt, wie Duchenne den Prozess der Bildproduktion erläuterte. Denn nun wird schnell deutlich, dass er sich von relativ konventionellen Vorstellungen von Affekten und ihrer Ästhetik hatte leiten lassen, die er mit fotografischen Mitteln nachzustellen trachtete. So haben medienhistorische Studien erwiesen, dass Duchenne den befreundeten Bildhauer und Wachsmodelleur Jules Talrich (1826–1904) bat, ihm Modell zu sitzen, dass ihn Adrian Tournachon (1825–1904), der jüngere Bruder des berühmten Fotografen Félix Nadar (1820–1910), unterstützte und dass letztlich die Fotografietechnologie um 1850 alles andere als geeignet für Schnappschüsse war, mit denen man die Natur oder das Leben hätte überraschen können. Gefordert waren vielmehr in dieser Prä-Kodak-Periode kontrollierte Laborbedingungen, und im Falle von Duchenne, eine minutiöse Überwachung und Synchronisierung von fotografischem und elektrophysiologischem Vorgang.

Stefan Rieger verwendet für dieses Vorgehen in den Experimentalwissenschaften zu Recht den Begriff der Steuerung, der Kybernetik. Denn vornehmlich handelte es sich in den Experimenten um die Produktion medialer Effekte, die sich einem Steuerungskalkül und einer medialen Kompetenz der Forscher verdankten, die deren Semantik vorgeschaltet war. Denn,

> [w]as immer Medien an Menschen sichtbar und hörbar, registrierbar und messbar oder anderweitig greifbar machen, dem muss eine Bedeutung allererst verliehen werden. Weil diese nicht historisch gewachsen und (prä)stabilisert sein kann, ist der Vielfalt der Bedeutungszuweisungen ebenso wenig ein Ende gesetzt wie der Möglichkeit, identische Körperdaten unterschiedlich und mehrfach als Bedeutungsträger einzusetzen.[47]

Vereinfacht gesagt, waren es medientechnische Interpretationen körperlicher Vorgänge, für deren Wahrheitsgehalt der Körper und die Anthropologie gerade nicht herhalten konnten, die diese umgekehrt erst begründeten. Diese Umkehrung der Kausalkette, nach der nicht Körper in Medien abgebildet werden, sondern Medien ein Körperbild begründen, arbeitet Rieger heraus.[48] In Experimentalanordnungen beobachten Wissenschaftler die Realitäten, die sie zuvor experimentell und medientechnisch herstellten. Sie beobachteten sich selbst. Das konnte immer nur den Schein einer Lebensspur erzeugen. In die Herstellung der Bilder floss also ein ästhetisches Kalkül ein, das darauf abzielte, ein positivistisches Wissen über die Affekte zu illustrieren.

Es blieb jedoch, zumal in ihrer singulären Erscheinungsform, die Idee, oder das Phantasma, zurück, man habe in diesen schwachen Bildern nun eine Lebensspur aufgezeichnet, die mit Bühnenmitteln durch den Schauspieler nicht mehr einzuholen sei.

Die schwachen Bilder fanden dabei auch ihren Weg in die Schauspielausbildung. So entwickelte der Laienschauspieler und Hals-Nasen-Ohrenarzt Karl Michel (1843–1930) 1886 ein Lehrbuch der Schauspielkunst in zwei Bänden[49]: Band 1 enthält die Handlungs-

47 Rieger, *Die Ästhetik des Menschen. Über das Technische in Leben und Kunst*, S. 53.

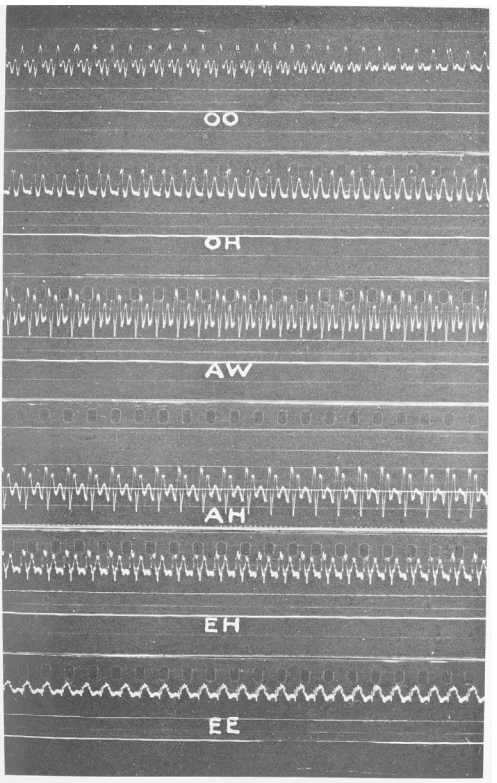
48 So etwa die Lektüre des Rutz-Sieverschen Systems bei Rieger, *Die Ästhetik des Menschen. Über das Technische in Leben und Kunst*.

49 Karl Michel, *Die Gebärdensprache: dargestellt für Schauspieler sowie für Maler und Bildhauer*, 2 Bde., Köln: Du Mont 1886.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

anweisung für das Training von Mimik und Gestik, Band 2 ist ein Kompendium fotografischer Modellstellungen, die der Schauspieler reproduzieren solle. Einer ähnlichen Didaktik der Kopie eines Modells sind auch, wie bereits gezeigt wurde, die Rutz-Sieversche Stimmeinstellungszeichen verpflichtet. Und eben auch das Geheimnis schöner Stimmen wie die des Alexander Moissi versuchte man mit der Visualisierung und Ausnotierung von Stimmkurven zu entzaubern, wie etwa der Vergleich des Hamlet-Monologs von Kurt Dehne zeigt, oder es in den Vokalaufzeichnungen der englischen Schauspielpädagogin Elsie Fogerty ersichtlich wird.

Abb. 16: Vokalaufnahme mit Oszillograf[50]



PHONOGRAM OF OSCILLOGRAPH RECORD SHOWING THE SIX MAIN VOWELS OF THE RESONATOR SCALE. RECORDED BY THE NATIONAL PHYSICAL LABORATORY RADIO RESEARCH STATION, SLOUGH, JUNE 1935. SPOKEN BY THE AUTHOR

EFFECT OF LAUGHTER DURING RECORD EVOKED BY THE "INTERFERENCE OF A COW WHO JOINED IN THE EXPERIMENT"

50 Gründerin der *Central School for Speech and Drama* in London. Aufnahme mittels Oszillograph in der National Physical Laboratory Radio Research Station, Slough 1935.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Die Funktion und Machart derartiger Visualisierungen waren vielfältig. Sie umfasste Versuche einer visuellen Beweisführung, etwa im Fall der Duncan-Schule, die ihre Selbstdarstellung mit Röntgenaufnahmen einer Tänzerlunge in Ruhe und nach Bewegung untermauerte, um den hygienischen Aspekt zu stärken. Andere Visualisierungen dienten als Modelle für den Unterricht, etwa in der rutzschen Typenlehre oder bei Karl Michel. Es sind dies letztlich aber Indizien für eine allgemeine Technisierung des Sehens, eine Hinwendung zu neueren Aufzeichnungsmethoden. Die pädagogische Anwendung derart sichtbar gemachter Ausdrucksbewegungen mag man bezweifeln. Michels Lehrbuch oder Fogertys Experiment illustrierten jedoch augenscheinlich, was auf der sublimen Ebene der Alltagswahrnehmung mit den technischen Medien Einzug hielt: Das Versprechen der Aufzeichnung und Konservierung von Lebensspuren. Die Blicke der Lehrer und die Blicke der Schüler in den Spiegel als Medien der Beobachtung der Ausbildung wurden ergänzt durch die technische Beobachtung durch Fotografie und später auch den Film. Es war daher nur plausibel, wenn die Modulation des affektiven Ausdrucks auf diese Bildproduktion reagierte. Aber wie?

Auswirkung auf die Modulation des affektiven Ausdrucks

Eine Wirkung dieses Bilddiskurses auf die Schauspieltheorie kann beim Schauspielen mit inneren Bildern angenommen werden. Man kann vereinfacht von zwei komplementären Diskursen sprechen: Dem Theater der Einfühlung und seinen ästhetizistischen Strömungen infolge des Naturalismus stand der Illusionsbruch der Historischen Avantgarden und des epischen Theaters gegenüber.[51] Die Einflüsse des oben skizzierten Bilddiskurses auf die Schauspieltheorie vermittelten sich nur indirekt, waren hier doch die ausdifferenzierten Bereiche von Naturwissenschaft, Unterhaltungsmedium und Kunstinstitution (Schauspielakademie, Theater) angesprochen. Über die Grenzen dieser gesellschaftlichen Felder hinweg war ein Wissenstransfer nur mittelbar möglich, was etwa in der Unterscheidung zwischen logischem und praktischem Wissen, zwischen *knowing-how* und *knowing-that*, bereits problematisiert wurde.[52] Klar ist also, dass es in der Ausbildung von Schauspielern ebenso wie in der Darstellung selbst nicht um Evidenz im wissenschaftlichen Sinn ging. Die Fragestellung verschiebt sich: Nicht, was Duchennes Inszenierung zeigen konnte und was sie vortäuschen musste, war von Interesse, sondern

51 Mit dem Theater der Einfühlung und der Anti-Illusion sind zunächst einmal die bekannten ästhetischen Strategien von Täuschen und Zeigen aufgerufen. Vgl. Gérard Schneilin, »Eintrag ›Illusionstheater‹«, in: Ders., Manfred Brauneck (Hg), *Theaterlexikon*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1990 (1986), S. 410, bildtheoretisch jedoch muss hier Einfühlung und Illusionsbruch als Wirkästhetik um den Begriff der Imagination als einem Konzept des Sehens und des Vermögens der Vorstellungs- oder Einbildungskraft erweitert werden. Diese Erweiterung formuliert in Hinsicht auf die Bühne Nikolaus Müller-Schöll, »Eintrag ›Imagination‹«, in: Erika Fischer-Lichte u.a., *Metzler Lexikon Theatertheorie*, Stuttgart: Metzler 2005, S. 142–144. Dabei wird das Imaginäre (n. Lacan) mit dem Theaterbild, das Symbolische mit dessen Produktion gleichgesetzt. Die Funktion (innerer) Bilder innerhalb des ästhetischen Produktionsprozesses wäre im Anschluss noch zu erforschen. Da es dabei bildrhetorisch um Affektbilder geht, wird vorerst am Begriff der Einfühlung festgehalten.

52 Jens Roselt, »Denn sie wissen nicht, was sie tun: Schauspielkunst und Wissenschaft«, in: Klaus W. Hempfer, Anita Traninger (Hg.), *Dynamiken des Wissens* (Reihe Scenae, Bd. 6), Freiburg: Rombach 2007, S. 143–160.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

warum sie als Trugbild die Formulierung einer neuen (psychologischen) Innerlichkeit förderte, bzw. dessen Leugnung provozierte. Wenn Rieger konstatiert, dass Duchenne jegliche Innerlichkeit umging, so wird diese Geste der Negation bildrhetorisch als ein energetischer Pol aufzufassen sein, der neue Formen von Innerlichkeit generierte.[53]

Es ist also für das Thema der Geschichte der Schauspielausbildung eine poetologische Lesart technischer Bilder gefragt. Sie fragt nach dem, was Bilder jeweils in Bildungsszenarien bewirkten, was man mit ihnen konkret darstellen konnte. Es bietet sich daher an, die Bildrhetorik als vergleichenden Nenner zu wählen, um die schwachen Bilder auf die Schauspieltheorie zu beziehen. Denn Schauspieltheorie leistet ja vor allem eines: Sie entwirft Aussagen, Vorschriften und Begriffe in Bezug auf ein poetisches Verfahren.[54]

6.5 Die Energetik um 1900

Um die Stellung der Bildrhetorik um 1900 richtig einzuordnen, ist es notwendig, sich mit dem Diskurs zu beschäftigen, der in der Schauspieltheorie um die Jahrhundertwende eine zentrale Rolle einnahm: der Energetik. Der Begriff der Energie als einem »*Centralphänomen*, das alles durchdringt und in Bewegung hält«[55], hatte im *Fin de Siècle* Konjunktur und zeigte seine Wirkung in verschiedensten Bereichen: Das Spektrum reichte von der elektrischen Energie, welche die optischen Verhältnisse der Metropolen seit Einführung der Straßenbeleuchtung und der Elektrifizierung der Haushalte zunehmend veränderte, über die Energie der Schall- und Lichtwellen, welche ihre augenscheinlichsten Transformationen in den neueren Kommunikationskanälen und Unterhaltungsmedien erfuhren, bis hin zur psychischen Energien, die nicht nur mit Freuds Formulierung von der Wissenschaft des Unbewussten Prominenz erlangten.

Der Zusammenhang von energetischem Denken und Schauspieltheorie wird in der Literatur bislang auf der Ebene der Reiz- und Nerventheorien gesehen. So haben et-

53 Ähnlich argumentiert Giorgio Agamben bezogen auf die Geste. Agamben deutet u.a. die Fotografie als »Verlust der Unbefangenheit« körperlichen Ausdrucks (bei ihm: der Geste), welcher dann erst eine »unergründliche Innerlichkeit« evoziere. Giogio Agamben, »Noten zur Geste«, in: Jutta Georg-Lauer (Hg.), *Postmoderne und Politik* (= Tübinger Beiträge zu Philosophie und Gesellschaftskritik, Bd. 4), Tübingen: Edition Diskord 1992, S. 97–107, S. 99.

54 Mit der Bildrhetorik ist ein anderes Paradigma aufgerufen als jenes der Aussagenlogik, wie es in der Medientheorie maßgeblich ist. Die historische Semantik des Evidenzbegriffs trägt die Idee der Energie allerdings bereits in sich, und auch der Nachweis theatraler Inszenierung zur Erlangung von Beweiskraft des wissenschaftlichen Versuchsaufbaus, wie bei Duchenne, zeigt eine Nähe zu energetischen Vorstellungen. Zum Zusammenhang von Energie, Energeia und Evidenz vgl. Wolf-Dieter Ernst, »Animalische Animation. Der Diskurs der Energie und die mimische Ausdrucksbewegung bei Stanislawski und Warburg«, in: Kati Röttger und Alexander Jakob (Hg.), *Theater und Bild. Inszenierungen des Sehens*, Bielefeld: transcript 2009, S. 189–206.

55 Zielinski, *Archäologie der Medien*, 2002 S. 205, vgl. auch Vgl. auch S. 185–209. Zielinski entlehnt den Begriff des Centralphänomens aus dem Werk von Johann Wilhelm Ritter, einem Forscher aus dem Zirkel der Jenaer Romantik, der einige Erfindungen im Bereich der Elektrik und der Elektrochemie machte. Wilhelm Ostwald widmete Ritter, der nach seinem frühen Tod beinahe vergessen wurde, eine ausführliche Besprechung in seinem Handbuch zur Elektrochemie (1896).

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

wa Joseph Roach, Jonathan Pitches und Rosemarie Brucher den Einfluss der Forschungen Darwins zum emotionalen Ausdruck bei Tier und Mensch auf die Schauspieltheorie Stanislawskis herausgearbeitet.[56] In der Tat wurde mit der Entdeckung der Nervenreize der emotionale Vorgang des Schauspielens auf Basis der Psychophysik erklärt, ja, die Vokabel der »Psychologie«, die Erklärungsmuster von »Hypnose« und »Autosuggestion« erfuhren ihre prägende Wirkung auf den Schauspielstil und die Dramenproduktion erst durch die Vermittlungsarbeit des Kritikers und Ibsen-Übersetzers William Archer (1856–1924) und des Philosophen George Henry Lewes (1817–1878). Diese Reiz- und Nerventheorien lassen sich besonders in den Schriften Stanislawskis und in seiner Lektüre des französischen Psychologen Théodule Ribot gut verfolgen. Noch einmal anders verhält es sich jedoch, wenn man nicht von elektrischen Energien allein ausgeht, sondern versucht zu rekonstruieren, dass es sich bei Energetik um einen Denkstil dieser Zeit handelte.

Anthropomorphisierung von Technik bei Aby Warburg

Am Beispiel des bis heute einflussreichen Kunsthistorikers und Kulturtheoretikers Aby Warburg kann man die Funktion und die Reichweite des Energie-Diskurses um 1900 aufzeigen und zugleich auf die Bildproblematik zuspitzen. Ulrich Raulff beschreibt diesen Umstand wie folgt: »Der Warburgschen Psychologie, dem Haupt- und Kernstück seiner kulturwissenschaftlichen Theoriebildung, liegt eine Energetik zugrunde.«[57] Vordergründig bezog sich Warburg in seinen Schriften auf die Elektrotechnik und Energetik des *Fin de Siècle*, den seine mnemo-energetischen Vorstellungen von Dynamos, Telegraphen, Transformatoren prägten. Einer Spannungskurve[58] ähnlich wurden von ihm etwa »Dynamogramme« antiker Gebärden ausgewertet, und Bilder bedachte er mit dem Begriff »Energiekonserven-Symbolen«.[59] Warburg interessierte sich für die Kraft der kulturellen Erinnerung, die er analog zur Vererbungslehre durch die Mneme bewirkt sah. Anstelle der Selektion jedoch ging er von einer nicht näher geklärten energetischen Übertragung in Form von Engrammen aus. Darunter sind Erinnerungsspuren zu verstehen, die instinktiv in phobischen Reflexen ihre Wirkung entfalten. Immer wieder bediente er sich einer technischen Metaphorik, um sein Programm der visuellen Energetik anschaulich zu machen. Am bekanntesten ist wohl die Interpretation des elektrischen Stromnetzes als eines Systems, in dem die Energie (der Schlange) aufgehoben ist. Am Ende des sogenannten Kreuzlinger Vortrages über das Schlangenritual nahm Warburg einen gewagten Kulturvergleich vor: Wie die heidnische Energie alter Völker durch das Symbol der Schlange evoziert wurde, so könnte eine elektrische Leitung als energetisches Symbol der Moderne interpretiert werden. Zur Verdeutlichung zeigte er ein Foto einer Straßenszene in San Francisco, das er während seiner Forschungsreise aufgenommen hatte.

56 Vgl. hierzu Roach, *The Player's Passion*, 2004, S. 177–194; Pitches, *Science and the Stanislavsky Tradition of Acting*, 2006; Brucher, *Schauspiel & Doppeltes Bewusstsein*, 2024.

57 Ullrich Raulff, *Wilde Energien. Vier Versuche zu Aby Warburg*, Göttingen: Wallstein 2003, S. 131.

58 Aby Warburg, *Allgemeine Ideen, Notizbuch 1927*, S. 67, zitiert nach Ernst H. Gombrich, *Aby Warburg. Eine Intellektuelle Biografie*,Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1981, S. 338.

59 Aby Warburg, *Grundbegriffe II, Notizbuch 1929*, zitiert nach Gombrich, *Aby Warburg. Eine Intellektuelle Biografie*, 1981, S. 327.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Zu sehen ist ein Herr mit Hut, ähnlich der ikonischen Figur *Uncle Sam*, also der Allegorie der Vereinigten Staaten, der unter einer Telegrafenleitung steht. Warburgs Analyse des Bildes lautete dazu:

> Der im Draht eingefangene Blitz, die gefangene Elektrizität, hat eine Kultur erzeugt, die mit dem Heidentum aufräumt. Was setzt sie an dessen Stelle? Die Naturgewalten werden nicht mehr im anthropomorphen oder biomorphen Umgang gesehen, sondern als unendliche Wellen, die unter dem Handdruck dem Menschen gehorchen.[60]

Das Kabel als Kulturerzeuger – diese Anthropomorphisierung von Technik, welcher Warburg bekanntlich ambivalent gegenüber stand[61] – stellte jedoch nur eine oberflächliche Seite des energetischen Denkens dar.

Einfluss der Energetik-Theorie von Wilhelm Ostwald

In einer Tiefenschicht und lange vor Abfassung des Mnemosyne-Textes dachte und schrieb Warburg polar. So entwickelte er bereits 1907 einen »Spielplan meiner Gedanken« mit drei Sparten, darin »potentielle Energie«, »kinetische Energie« und vermittelnd dazwischen »Festwesen«[62]. Seit dieser Zeit waren auch zwei weitere maßgebliche Energie-Theorien, die Mneme-Theorie als Übertragung von Erinnerungsenergie von Richard Semon[63] (1859–1918) und die Energetik-Theorie von Wilhelm Ostwald[64] (1853–1932), in seiner Bibliothek zu finden. Beide Lehren standen unter dem Einfluss der physikalischen Lehre der Thermodynamik und ihres ersten Hauptsatzes von der Erhaltung der Energie. Dieser 1842 erstmals von dem Mediziner Julius Robert von Mayer (1814–1878) formulierte und dreizehn Jahre später von Hermann von Helmholtz (1821–1894) berühmt gemachte Satz leitete das Ende des mechanischen Denkens und den Aufschwung der Elektrotechnik ein. Kraft als Einwirkung auf Materie wurde abstrakt, ihre Wirkprinzipien wurden in die Begrifflichkeit der Energetik (Hemmung, Entladung) übertragen. Sie mutierte über die Naturwissenschaften, Medizin, Sozialwissenschaften, Psychologie und schließlich in den Kulturwissenschaften zu einem allgemeinen Fluidum, explizit bei Wilhelm Ostwald, wenn dieser schrieb, dass »man wirklich alle Dinge und Geschehnisse dieser Welt energetisch ausdrücken kann«[65]. Ostwald proklamierte den Energiegedanken dann auch ausgehend von seinem Wissenschaftsgebiet, der Chemie,

60 Aby M. Warburg, *Schlangenritual. Ein Reisebericht* (mit einem Nachwort von Ulrich Raulff), Berlin: Wagenbach 1988, S. 58.

61 Vgl. hierzu Ulrich Port, »›Transformatio energetica‹. Aby Warburgs Bild-Text-Atlas Mnemosyne«, in: Stefan Andriopoulos und Bernhard J. Dotzler (Hg.), *1929. Beiträge zur Archäologie der Medien*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2002, S. 9–30.

62 Warburg Institute Archive (im Folgenden abgekürzt mit der Sigle WIA), 109, Autobiografisches, zitiert nach Port, »›Transformatio energetica‹. Aby Warburgs Bild-Text-Atlas Mnemosyne«, 2003, S. 131.

63 Richard Semon, *Die Mneme als erhaltendes Prinzip im Wechsel des organischen Geschehens*, Leipzig: Engelmann 1904.

64 Wilhelm Ostwald, *Energetische Grundlagen der Kulturwissenschaft*, Leipzig: Klinkhardt 1909.

65 Ostwald, *Energetische Grundlagen der Kulturwissenschaft*, 1909, S. 21.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

für »die höchst verwickelten Erscheinungen der Volkswirtschaft, der Wissenschaftsbildung, der Organisation von Recht und Staat, kurz für alles, was wir eben unter dem Namen Kultur zusammenfassen«[66] und schloss universalistisch, »dass die geistigen Geschehnisse ebenso sich als energetische auffassen und deuten lassen, wie alle übrigen Geschehnisse auch«[67]. Kurz: Geist ist Energie. Von Ostwald entlehnte Warburg den Begriff des »energetischen Transformators.«[68]

Einfluss der Mneme-Theorie von Richard Semon

Richard Semon andererseits formulierte seine mnemischen Hauptsätze analog zu den Hauptsätzen der Thermodynamik. Warburg übernahm von Semon wörtlich die Vorstellung des Engramms, hüllte sie jedoch in weit mechanischere Gedankenbilder, indem er in der Einleitung des Mnemosyne-Atlas die Fixierung, Speicherung, Verstärkung und Inversion der »phobisch geprägten Eindruckserbmasse« als hämmernd lärmende Präge-Tätigkeit beschrieb:

> In der Region der orgiastischen Massenergriffenheit ist das Prägewerk zu suchen, das dem Gedächtnis die Ausdrucksformen des maximalen inneren Ergriffenseins, soweit es sich gebärdensprachlich ausdrücken lässt, in solcher Intensität einhämmert, dass diese Engramme leidenschaftlicher Erfahrung als gedächtnisbewahrtes Erbgut überleben […].[69]

Die romantischen Einflüsse des Polaritätsdenkens bei Warburg sind von Gombrich hervorgehoben worden[70], wie auch die Einflüsse von Nietzsche und Burckhardt[71] auf Warburgs kulturhistorische Spekulation. Ebenso ist auf Parallelen zur Psychophysik des jungen Freud hingewiesen worden, insbesondere, wenn Warburg über die Schlange als »verdrängender Vergleicher« sprach. Diese zeithistorischen Hintergründe erklären jedoch noch nicht das entscheidende Moment, welches sich der Lektüre der Texte, Notizen und Bildkompendien Warburgs entnehmen lässt: Seine Metaphorik als Bearbeitung des Bildproblems in der Sprache selbst. Port spricht vom »Kompressstil«, mit dem Warburg versuchte, ein »Maximum an Bedeutung einem Minimum an Form aufzubürden«.[72] Dieser Prägevorgang in der Sprache ähnele dem der Münzprägung: Minimale Form bei maximaler Geltung. »Pathos-Formel« sei so eine komprimierte Metapher, Teil einer Sprachbehandlung, welche selbstironisch von Warburg auch als »Aalsuppen-Stil« tituliert werde. Sie trage bereits das Paradox in sich: Bringe die Leidenschaft auf eine Formel! Das

66 Ostwald, *Energetische Grundlagen der Kulturwissenschaft*, 1909, VI (Vorwort).

67 Wilhelm Ostwald, *Die Energie*, Leipzig: Barth 1908, S. 160, zitiert nach Port, »›Transformatio energetica‹. Aby Warburgs Bild-Text-Atlas Mnemosyne«, 2003, S. 137.

68 Ostwald, *Die Energie*, 1909, S. 161, zitiert nach Port, »›Transformatio energetica‹. Aby Warburgs Bild-Text-Atlas Mnemosyne«, 2003, S. 137.

69 Aby Warburg, »Einleitung zum Mnemosyne Atlas«, in: Ilsebill Barta-Fliedl, Christoph Geissmar-Brandl und Naoki Sato (Hg.), *Rhetorik der Leidenschaft – Zur Bildsprache der Kunst im Abendland*, Hamburg, München: Dölling und Galitz 1999, S. 225–228, S. 226.

70 Vgl. Ernst H. Gombrich, *Aby Warburg. Eine Intellektuelle Biografie*, 1981, S. 116.

71 Vgl. Port, »›Transformatio energetica‹. Aby Warburgs Bild-Text-Atlas Mnemosyne«, 2003, S. 124ff.

72 Port, »›Transformatio energetica‹. Aby Warburgs Bild-Text-Atlas Mnemosyne«, 2003, S. 123.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

war zugleich der Appell, dem ein Schauspieler im Diskurs der Energetik Folge leisten sollte.

Visuelle Energie der Bilder – eine Frage der Bildbetrachtung

In der metaphorischen Sprache Warburgs liegt dessen Aktualität und Relevanz für unser Thema des mimischen Ausdrucks und der visuellen Energie begründet. Denn weder die Ausführungen Warburgs zur dionysischen Entladung (kinetische Energie) und zum Festwesen noch seine Überlegungen zur Übertragung der Gebärdensprache können für die Analyse des schauspielerischen Vorgangs ohne größere historische und diskursive Entrümpelung übernommen werden, wohl aber die Probleme der Bildbetrachtung und des Lesens von Affekten, die Warburg als Seismograph seiner Zeit schließlich zur Metapher der Pathosformel greifen ließ.

Mit Warburg können wir also erkennen, dass es im Zug der von Hugo von Hofmannsthal in seinem *Chandos*-Brief prominent beschriebenen Sprachkrise und im Zeichen der Erfahrung einer zunehmenden Bildproduktion und Bildzirkulation zu einer erneuten Besinnung auf die visuelle Energie in Bildern und Sprachbildern kommt. Bildern wird mit Warburg dabei zweierlei zugesprochen: Sie sind erstens Speicher kultureller Erinnerung und sie sind zweitens Erreger und Sublimation einer phobischen (also affektiven) Dimension der Kultur.

Beide Aspekte schwingen im Schauspieldiskurs dieser Zeit mit. Häufig werden besonders Schauspielerinnen in ihrem Spiel als nervös bezeichnet. Ihr Spiel und ihre Sprachbehandlung werden pathologisiert und mit psychiatrischen Fällen verglichen. Dabei spielte das Postulat eines Unbewussten im Sinne der Philosophie Eduard von Hartmanns (1842–1906) ebenso eine große Rolle, wie die assoziationspsychologische Übertragung des individuellen Unbewussten auf die Kultur, die Geschichte und den Staat als einem ›Volkskörper‹. Mit Warburg ließ sich innerhalb dieses universalistischen Diskurses eine Differenz einziehen, die sich als Polarität des Sehens und der Bilder bemerkbar machte. Nicht also eine unsichtbare Instanz, wie das Unbewusste, der Reiz, der Instinkt etc., sondern eine visuelle Oberfläche bewirkte nach Warburg bereits die Evokation festlicher und phobischer Energien. Das war eine Verschiebung des Schemas von Ausdruck und Einfühlung von der Ebene der individuellen Psychologie auf die Ebene der Bildpraxis. Die Selbstverortung in der Kulturgeschichte vollzog sich also nur vordergründig mit einem antirationalistischen Reflex, der Hinwendung zum Okkultismus und der Theosophie, wie sie sich etwa für Louise Dumont in Düsseldorf nachweisen lässt. Die Energetik war vielmehr der gemeinsame epistemische Stil, in welchem die neuen Bilder aus technischen Realaufzeichnungen sowie die Bilder des inneren Sehens kursierten, denn als energetische Spuren ließen sich sowohl das induzierte Lächeln der Versuchsperson Duchennes als auch die psychologischen Nuancen der Dramatik und des Sprechtheaters seit dem Naturalismus erklären.

Mit Warburg kann man nun verstehen, dass die Hinwendung von Tänzerinnen und Tänzern zu griechischen Vasenbildern, die Hinwendung zu Figuren der griechischen Antike im Schauspiel, die Erforschung der Verse und Symbole des klassischen Dramenrepertoires im Zeichen der Energetik geschah. Es waren keine Vorbilder, die lediglich mechanisch nachgestellt wurden, wie man nach einem Modell Kopien erstellt. Es wa-

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ren Pathosformeln, Engramme einer Welt, die als kraftvoll und schön angesehen wurde, deren Entzifferung als verschüttet galt und die nun ihre Energie erneut entfalten sollte. Man suchte in diesen Bildern Spuren der kulturellen Erinnerung und der energetisch erneuerten Selbstverortung. Für das Bildungsverständnis und damit auch für die Schauspieltheorie und Ausbildung hat dieser Wandel im Feld des Sichtbaren Konsequenzen. Er führte zu einer Neubestimmung von Kreativität im Denken der Reformpädagogik. Die technischen Funktionszusammenhänge nutzte beispielsweise Stanislawskis, um seine Theorie des affektiven Gedächtnisses als Kern der psychologischen Schauspieltechnik anschaulich zu machen. Vom Blick in den Spiegel, vom Blick durch Operngläser, die auf den spielenden Körper gerichtet sind, ist die Rede. Die Reihe verinnerlichter Bilder der Gedächtniskunst wird mit einem inneren Film verglichen, Straßenbahnen und Eisenbahnen als technische Transportmedien zerstreuen die notwendige innere Sammlung etc. Noch Brecht bezieht sich indirekt über Darwin auf die Bilder Duchenne du Boulognes. Er reichte Kopien davon unter Freunden herum, verbunden mit der Aufforderung, die dargestellte Emotion zu benennen. Sehr zu seinem Vergnügen fielen die Antworten unterschiedlich aus, da sich beispielsweise Lachen und Weinen ähnelte. Brecht verstand dieses Ergebnis seines Versuchs als Hinweis darauf, dass die Bilddeutung von weiteren Faktoren abhängt und machte sich sodann auf die Suchen nach gestisch-szenischen Lösungen für die Darstellung starker Emotionen. Die Vielzahl technischer Sichtbarkeiten, die von Röntgenstrahlen durchleuchteten Körper, induzierten Gesichtsmuskeln, fotografisch arretierten mimischen und gestischen Regungen, die Aufnahmen des Kehrkopfspiegels legen ebenso wie die zahlreich zirkulierenden Rollenportraits Zeugnis von einem Wandel der visuellen Kultur ab. Die Grenzen des Sichtbaren und Vorstellbaren wurden dabei vehement verschoben. Damit jedoch wurde aber auch die assoziationspsychologische Verortung des seelischen Vermögens, der Psyche und der Imagination, zum Gegenstand neuer Spekulation, wie sie etwa in der Geisterfotografie anschaulich wurde. Neben die von den Naturalisten und den Vertretern des epischen Theaters vertretene Hinwendung zur Beobachtung von Verhalten, wie es sich in der psychologischen Fachrichtung des Behaviorismus zeigte, entfaltete sich mit den Gewährsleuten Darwin und Nietzsche auch eine energetisch-esoterische Spekulation auf die nächste Generation.

Damit wenden wir uns einer zentralen Figur im Diskurs der Energetik zu, welche gleichsam zum Bildträger für die Erneuerung und Belebung der Symbole in Kunst und Leben wird: dem Kind. Es geht darum, aufzuzeigen, dass energetisches und kulturrevolutionäres Denken im Sinne von Campe von einer speziellen Temporalfiguration geprägt war, die der kommenden Generation eine zentrale Bedeutung beimaß. Als kommende Generation wurden dabei das empirische Kind, die Jugend, aber eben auch die Schauspielschüler angesehen. Zukunft wurde dabei in der Metaphorik der Entdeckung und des organisch Sprießenden berührt und sie zeigte sich vor allem in der Aufwertung jener Ausdrucksbewegungen, denen man im Gegensatz zum überkommenden Historismus nun eine neue Natürlichkeit und Naivität zuschreiben konnte: Kinder werden als Künstler entdeckt.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

6.6 Die Kunsterzieherbewegung: Ästhetik und Erziehung im Zeichen des Evolutionismus

Ab 1887 beginnt der Kunstpädagoge und führende Kopf der Kunsterziehungsbewegung, Alfred Lichtwark (1852–1914), Schüler und Lehrer[73] in der von ihm geleiteten Hamburger Kunsthalle zu versammeln, um sie vor modernen Tafelgemälden in der Bildbetrachtung zu unterweisen. Die Parallelen zu Warburgs Suche nach Übertragungsmomenten durch Bilder und Sprachbilder jenseits einer akademischen Kunstgeschichte liegen nahe.

Lichtwark, der mit Warburg persönlich bekannt war, teilte nicht nur einen gewissen Anti-Akademismus mit ihm, sondern verschrieb sich ebenso wie Warburg der Idee der Erziehung als Bildpraxis. Damit freilich wären die Gemeinsamkeiten bereits benannt. Denn die Reformpädagogen, die sich Lichtwarks Ideen anschlossen, verfügten nicht wie Warburg über ein differenziertes Konzept kultureller Erinnerung, welches die Ränder des damaligen Gegenstandsbereichs und der Methoden der Kunstgeschichte auslotete. Stattdessen bedienten sie eine Metaphorik der Volkserziehung und propagierten eine emanzipatorische Bewegung, die durch die direkte Einfühlung in das Bild befördert werde.[74]

Mythos Kind versus mythisches Denken im Kind

Christiane Brosius bringt die Differenz zwischen Warburg und der Kunsterzieherbewegung in ihrer Untersuchung des Warburg'schen Bildungsbegriffs auf die Formel, die Reformer der Kunsterziehung seien vom Mythos des Kindes fasziniert, während »Warburg den Grad mythischen Denkens im Kinde analysiere«[75]. Gemeint ist also der Unterschied zwischen einer Befangenheit im Mythos, etwa bei Lichtwark, und der Reflexion des Mythos. Allerdings sind mythisches und wissenschaftliches Denken eng aufeinander bezogen. Ihre Trennung voneinander, die mit Warburg und Lichtwark markiert war, war nicht so leicht ersichtlich. Dass man das Wirken und Denken Warburgs und Lichtwarks gegenüberstellen kann, hat seine Gründe – ganz pragmatisch – in den je verschiedenen institutionellen und gesellschaftlichen Positionen, die beide einnahmen. Lichtwark war ein Bildungspraktiker und Bildungspolitiker, Warburg war eher ein Privatgelehrter. Bekanntlich liefen in seiner bekannten Bibliothek kaum Kinder umher, diese wurden aber von den Hamburger Lehrern um Lichtwark zur Kontemplation vor dem Bild in die Gemäldesammlung geführt.

Man kann zudem grundsätzlich gegen die Unterscheidung von Mythos und Wissenschaft, Praxis und Theorie einwenden, dass diese sich in dieser Epoche allererst insti-

---

73 Die Lichtwark nahestehenden Lehrer Carl Götze (1865–1947), Fritz von Borstel (1864–1924) und Heinrich Wolgast (1860–1920) schließen sich 1896 in der *Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung* zusammen. Carl Götze war Schriftleiter der wichtigen Monatszeitschrift *Der Säemann* (1904–1914). Vgl. hierzu Julius Gebhard, *Alfred Lichtwark und die Kunsterzieherbewegung in Hamburg*, Hamburg: Hoffmann und Campe 1947, S. 222; Christiane Brosius, *Kunst als Denkraum. Zum Bildungsbegriff von Aby Warburg*, Pfaffenweiler: Centaurus 1997, S. 112–115.

74 Zum Verhältnis von Warburg und Lichtwark vgl. Brosius, *Kunst als Denkraum. Zum Bildungsbegriff von Aby Warburg*, 1997, S. 106–112.

75 Brosius, *Kunst als Denkraum. Zum Bildungsbegriff von Aby Warburg*, 1997, S. 82.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

tutionell ausdifferenzierte und etwa in der Theaterausbildung und der Theaterwissenschaft noch gar nicht existent war. Die Unterscheidung von Mythos und Ratio, so einleuchtend sie erscheinen mag, verdeckt, dass Lichtwarks und Warburgs Hinwendung zum Kind und zu den Kinderzeichnungen sich innerhalb eines Diskurses der Energetik vollzogen hat. Das Bild- und Erinnerungskonzept Warburgs und jene Bildpraxis der Beschreibung vor dem Original, wie sie die Reformer etablieren, sind also als zwei komplementäre Prozesse zu verstehen.

Warburg, der Reformdiskurs und das Symbol

Dies gilt umso mehr, als Warburg selbst nicht nur Forscher war, sondern eine eigene Bildpraxis ausbildete, mit der er sich aktiv in den Reformdiskurs einschrieb. So ließ er etwa, wie Raulff zeigt, Entwürfe für Briefmarken fertigen, konzipierte Ausstellungen, Vorträge und Publikationen, welche nicht allein auf Gelehrtenkreise zielten. Man kann dieses Unterlaufen der Ordnung von Ratio und Mythos ganz im Sinn des Warburg'schen Wortschatzes am Begriff des Symbols verdeutlichen. Die Frage wäre einmal mehr: Handelte es sich bei einem Symbol (wie dem nackten Fuß) bereits um ein Bild oder war es Bildgebung, die an den Prozess der Darstellung gemahnte? Warburg sträubte sich geradezu, das Symbol historisch als Code der Überlieferung oder im Sinne der Kantianer als Erkenntnisform zu definieren. Man wird eine abschließende Definition des Symbols in Warburgs Werk nicht finden. Es zeigte sich, dass Warburgs Bildsprache und Bildkonzept gerade zwischen Wissenschaft und Mythos changierten, um der Polarität seines Denkens zu genügen. Ganz anders verhielt es sich bei dem zeitweiligen Weggefährten, dem von Kant geprägten Philosophen Ernst Cassirer (1874–1945). Der Begriff Mythos wurde von Cassirer bekanntlich als eine symbolische Denkform gefasst. Unter einer symbolischen Form verstand Cassirer die Zueignung geistiger Bedeutungsgehalte an sinnliche Zeichen.[76] Cassirer hob die Bildlichkeit des Symbols auf eine zeichentheoretische Ebene und rückte damit notgedrungen den evolutionistischen, einfühlungstheoretischen und wahrnehmungspsychologischen Aspekt in den Hintergrund. Dieser Begriff der Denkform jedoch erklärte und verdunkelte hier zugleich die Energetik, der wir mit Warburg und den Kunsterziehern am Beispiel der Kinder folgen. Warburg hingegen dachte das

76 »Unter einer ›symbolischen Form‹ soll jede Energie des Geistes verstanden werden, durch welche ein geistiger Bedeutungsgehalt an ein konkretes Zeichen geknüpft und diesem Zeichen innerlich zugeeignet wird.« Ernst Cassirer, *Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft ^{7}1983, S. 175. Man vergleiche dazu Peter Behrens' Definition des Stils als »Symbol des Gesamtempfindens, der ganzen Lebensauffassung einer Zeit«. Die Vorstellung einer Ganzheit war offensichtlich, sei diese nun im Kant'schen Gemeinsinn als ästhetisches Urteil oder im Konzept der Synthese aller Künste zum Gesamtkunstwerk nach Wagner, als konkretes Produktions- und Wahrnehmungsprinzip intendiert. Vgl. Peter Behrens, *Feste des Lebens und der Kunst. Eine Betrachtung des Theaters als höchsten Kultursymbols*, Leipzig: Diederichs 1900, S. 10. Gegen diese Idee eines Sinnbildes für Abstrakta (Geist, Kultur) steht die maximale Aufladung des Symbols bei Warburg, die auf visuelle und kulturelle Details, wenn nicht Nichtableitbarkeit abhebt: die Schlange(nlinine). Vgl. zur philosophie- und geistesgeschichtlichen Einordnung des Symbolbegriffs von Cassirer, insbesondere zur Abgrenzung von der Lebensphilosophie Gérard Raulet, *Das Zwischenreich der symbolischen Form*, Frankfurt a.M.: Lang 2005, S. 7–48.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Symbol von seiner Entstehung her und schrieb ihm eine Gedächtnisfunktion zu. Symbole entstanden für ihn innerhalb des evolutionären Prozesses der Distanzierung sowohl in der Psychogenese des Kindes als auch in der Phylogenese von Kulturen und Gesellschaften. Sie waren ihm keine materielle Veräußerung, keine Objekte und keine Energiespeicher, von denen das Subjekt deutlich geschieden wäre. Beide Fixierungen liefen Warburgs polarem Denken zuwider. Denn Symbole konnten zwar über den Vorgang des Sehens eine Energie erwecken, jedoch – ganz im Sinne der Affekttheorie – konnte diese Energie eben auch ausbleiben. Weil Energien niemals stabil sind, noch ohne Aufwand aufgespart werden können, betrieb Warburg kulturpsychologische und historische Forschungen nach dem Ursprung. Dabei ging es um eine Arbeit an den Ursachen der Bilder, die in ihren Aussagen sich gerade nicht vom Prozess des Sehens lösten, sich nicht lösen konnten. Dementsprechend fanden sich unterschiedliche ›Definitionen‹ des Symbols bei Warburg und deshalb musste Warburg die »Energie des Geistes« (Cassirer) in die Beschreibungskunst einfließen lassen. In seiner Diktion hieß dann »Energie des Geistes« der jeweilige »Stand der Besonnenheit«[77] einer Kultur in ihrer »bewusste[n] Auseinandersetzungsenergie«[78]. Mit dieser prozessualen Bestimmung fasste er in seiner eigenen, beinahe idiosynkratischen Diktion allen Verallgemeinerungen und Klassifizierungen zum Trotz die kulturgeschichtliche Leistung des Symbolgebrauchs, transportierte aber zugleich die für ihn so wichtige phobische Dimension der Kultur mit. Man kann sich daher den Symbolbegriff Warburgs nicht in gleicher Weise als abgebunden vorstellen wie Cassirers Symbolkonzept. Bei Warburg machten sich die Einflüsse der Einfühlungsästhetik Friedrich Theodor Vischers (1807–1887) und des biogenetischen Evolutionsgesetzes von Charles Darwin bemerkbar. Sie führten ihn zu einem Symbolbegriff, der geräumiger in der Aufnahme kultureller Details war – um den Preis, sich niemals auf eine Formel bringen zu lassen. Damit aber zeigte er sich jenem Diskurs der Energien verhaftet, der für die erneute Beschäftigung mit dem Körper in der Kultur und im Bereich der darstellenden Kunst prägend war und der in der Praxis der Bildung und Erziehung besonders zum Tragen kam.

Bilder sehen aus dem Blickwinkel der Energie

Warburg entwickelte also eine besondere Faszination für die Energie der bildlichen Details. Er reflektierte den visuellen und energetischen Diskurs seiner Zeit und er reagierte darauf, indem er eine eigene Bildpraxis entwickelte. Diese Bildpraxis war es wohl, die ihn am antiken Festwesen und an indigenen Kulturen interessiert hat. Dies waren Gesten und Mimiken in Aktion, nicht eine Ikonologie der Gestik und Mimik. Mit diesem Blick für die Entstehung, den Vollzug und die Verdrängung als Merkmale mimischer Bildprozesse war er den Schauspielpädagogiken seiner Zeit sehr nahe. Denn auch diese pädagogischen Anstrengungen wurden von dem Gedanken einer Neu- und Umdeutung

77 WIA PA, Nr. 328, 134, zitiert nach Brosius, *Kunst als Denkraum. Zum Bildungsbegriff von Aby Warburg*, 1997, S. 30.

78 Aby Warburg, »Italienische Kunst und internationale Astrologie im Palazzo Schifanoja zu Ferrara (1912)«, in: *L'Italia e l'arte straniera. Atti del X Congresso internazionale di storia dell'arte in Roma*, Rom: Maglione e Strini 1922, S. 179–193.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

des bestehenden Vokabulars der Gestik und Mimik getragen und versuchten, die tradierten Typologien der Gestik und Mimik zu reformieren, sie erneut mit der Arbeit am Detail zu beleben. Es gab also bei allen unterschiedlichen Deutungsmustern der Lebensreform tatsächlich einen fundamentalen Wandel des Sehens, man sah andere Bilder und man sah Bilder anders. Es ging um die Visualisierung des Phantasmas der Lebensspur, welches mit der technischen Aufzeichnung nur seinen augenscheinlichsten Effekt hatte, grundsätzlich aber hinter der Begriffsprache neue Bedeutungsebenen vermuten ließ. Die Tragweite dieses Wandels kann man sich am Beispiel der Kinderzeichnungen sehr gut vor Augen führen.

Abermals war hier Aby Warburg beispielgebend, wenn er während seines Amerikaaufenthalts 1895/96 anhand von Kinderzeichnungen jenen Gedanken vom Fortleben einer heidnischen Vorstellungswelt experimentell zu überprüfen suchte, den er bereits in seiner Dissertation über *Sandro Botticellis ›Geburt der Venus‹ und ›Frühling‹*[79] zum Thema gemacht hatte. En passant rückte er damit die bislang als ungelenke Kritzeleien gedeuteten Kinderzeichnungen in ihrem Aussagegehalt auf die Ebene klassischer Malerei. An seinem Experiment lässt sich aufzeigen, in welcher Weise Kinderzeichnungen andere Bilder sind, die zu einem veränderten Sehen herausfordern. Dabei ging es weniger um die offensichtlichen Bezüge zwischen Warburg und den Reformpädagogen, die wir bereits behandelt haben, noch waren Überschneidungen der Warburg'schen Überlegungen mit aktuellem Stilwandel, etwa mit dem Jugendstil, zentral, auf die etwa Ernst Gombrich hingewiesen hatte.[80] Von Interesse ist vielmehr, dass die Kinderzeichnungen ebenso wie die Kunst der ›Primitiven‹ offensichtlich eine Ausdrucksenergie entwickeln konnten, die von den Bildungsakteuren der Lebensreform und der Reformpädagogik deutlich wahrgenommen wurde. In den Kinderzeichnungen kulminierten drei diskursive Annahmen, die für unser Thema wichtig sind: Erstens wurden sie als nicht intentionaler Ausdruck angesehen. Zweitens erschienen sie als Diagramme und Engramme des Bildungsprozesses. Drittens standen sie im Zentrum der Suche nach einer »neuen Linie«.

6.6.1 Kinderzeichnung als nicht intentionaler Ausdruck

Mit den Kinderzeichnungen hatte man es um 1900 mit einem eigenen Typ von Bildern zu tun, der über eine einfache Umkehrung einer Wertung ins Blickfeld rückte. Wenn ein Bild als ein intentional gestalteter Ausdruck angesehen wurde, dann mussten Kinderzeichnungen mehr oder weniger aus dem Raster fallen, waren allenfalls Vorstufen auf dem Weg zu bildnerischer Kompetenz. Drehte man die Wertung um, wie um 1900 geschehen, so erschienen sie plötzlich und massenhaft als ein neuer Bildtypus. Sie wurden zum Ausdruck des Naiven, Unbewussten und Primitiven. Als solcher fungierten sie einmal mehr als jenes notwendig Ausgeschlossene, welches einen zentralistischen Diskurs

79 Aby Warburg, *Sandro Botticellis ›Geburt der Venus‹ und ›Frühling‹. Eine Untersuchung über die Vorstellung von der Antike in der Italienischen Frührenaissance*, Hamburg, Leipzig: Voß 1893 (zgl. Dissertation Bonn).

80 Vgl. Gombrich, *Aby Warburg. Eine intellektuelle Biografie*, 1981, S. 145f.; vgl. zu Tanz und Reformkleid auch Brandstetter, *Tanz-Lektüren*, 1995, S. 120–123.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

der europäischen Hochkultur allererst stabilisierte. Eben dies geschah im Bilddiskurs um 1900.

Kinderzeichnungen wurden erstmals 1887 durch den italienischen Kunsthistoriker Corrado Ricci (1858–1934) untersucht.[81] Ricci stellt die These auf, dass Kinder vor allem kognitive Gehalte zu Papier bringen, die kulturellen Formen des Sehens hingegen noch nicht entwickelt seien. Das Kind zeichnet nicht »was es sieht, sondern das, was es weiß«[82]. Diesem Denken des Kindes spricht Ricci dann eigene ästhetische und ethische Werte zu, wertet das (gute) Kind also einmal mehr gegenüber dem Erwachsenen auf – eine übliche diskursive Strategie im Diskurs einer von Erwachsenen intendierten Reform der Erziehung. Das Interesse an Kinderbildern war dabei durch Julius Langbehns (1851–1907) einflussreiche Reformschrift *Rembrandt als Erzieher* (1890) bereits vorbereitet, erfuhr aber einen zusätzlichen Schub dadurch, dass die Produktivität des Kindes synonym zur Produktivität des autonomen Künstlers gesetzt wurde. Die Reformpädagogin und Frauenrechtlerin Ellen Key brachte dies zum Ausdruck, wenn sie schrieb: »Die Kinder sind immer mehr oder weniger Künstlernaturen, in dem Sinne, dass sie einen Eindruck rein empfangen wollen, nicht als Mittler zu etwas anderem.«[83] Der neue Typ der Bilder erlangte um 1900 durch Ausstellungen internationale Aufmerksamkeit.[84] Schnell deutete man die Kinderzeichnungen gerade ob ihres mimetischen Unvermögens und ihrer Ignoranz gegenüber den Gesetzen von Farbe, Form und Perspektive als besonderen und direkten Ausdruck und scheute auch nicht davor zurück, diesen auf die Genieästhetik zu beziehen. So schrieb etwa der Kunsthistoriker Gustav Hartlaub (1884–1963) noch 1922 in seinem Band *Der Genius im Kinde*: »In jedem Kinde wirkt die noch unpersönliche und vorbewusste Naturkraft des Naiven, wirkt der Genius.«[85]

Die Wahrnehmung der Kinderzeichnungen war nicht frei von der rousseauischen Idee einer unbefangen zum Ausdruck kommenden Natur des Menschen, die dann alsbald kulturell überformt und zivilisatorisch eingezwängt wurde: Eine energetische Vorstellung, die in ihrer Projektion auf Kinder, Tiere, ›Wilde‹ und die ›primitiven Völker‹ der Urzeit zirkulierte. Dabei standen vor allem die als unwillkürlich gesehenen Ausdrucksbewegungen im Zentrum des Interesses. Denn innerhalb eines evolutionistischen Den-

81 Vgl. Corrado Ricci, *Kinderkunst*, Leipzig: Voigtländer 1906.

82 Ricci, *Kinderkunst*, 1906, S. 14.

83 Ellen Key, *Das Jahrhundert des Kindes*, Berlin: Fischer 1902, S. 155.

84 1898 organisierte die Lehrervereinigung für Pflege der künstlerischen Bildung in der Hamburger Kunsthalle eine Ausstellung von Kinderzeichnungen, siehe hierzu Carl Götze (Hg.), *Das Kind als Künstler. Ausstellung von freien Kinderzeichnungen in der Kunsthalle zu Hamburg*, Hamburg: Boysen und Maasch 1898; 1901 folgte die Ausstellung »Die Kunst im Leben des Kindes« in Berlin. Aby Warburg lieh für beide Ausstellungen die Kinderzeichnungen aus, welche er von seiner kulturanthropologischen Reise zu den Hopi (oder auch Moki) in den Jahren 1895/96 mitbrachte. Seit 1904 erschien die Monatsschrift *Kind und Kunst* und eine Reihe von entwicklungspsychologischen Interpretationen: Siegfried Levinstein, *Das Kind als Künstler. Kinderzeichnungen bis zum 14. Lebensjahr mit Parallelen aus der Urgeschichte, Kulturgeschichte und Völkerkunde*, Leipzig: Voigtländer 1905; Georg Kerschensteiners Untersuchung von 1905 basierte bereits auf der Analyse von mehr als 15000 Kinderzeichnungen. Vgl. Georg Kerschensteiner, *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. Neue Ergebnisse auf Grund neuer Untersuchungen*, München: Gerber 1905.

85 Gustav Hartlaub, *Der Genius im Kinde. Zeichnungen und Malversuche begabter Kinder*, Breslau: Ferdinand Hirt 1922, S. 89.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

kens ließ sich der ästhetische Reiz dieser anmutigen Bewegungen von Tieren, Kindern und Primitiven in mehrfacher und nicht erschöpfender Weise deuten und bot immer neue Nahrung für eine Spekulation über Herkunft und Telos der Zivilisation gleichermaßen.

6.6.2 Die Kinderzeichnung als Diagramm und Engramm des Bildungsprozesses

Dem evolutionären Denken in Stufen oder Phasen, welche die menschliche Zivilisation durchlaufen musste, dienten die Kinderzeichnungen als prädestiniertes Bildobjekt. Dabei waren Stufenmodelle in kulturgeschichtlichen Betrachtungen keineswegs neu. Bereits Schiller sprach in seiner Antrittsvorlesung 1789 *Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte* von den »Stufen der Bildung«, die sich »wie Kinder verschiedenen Alters um einen Erwachsenen«[86] – damit sind der Autor und seine Hörer gemeint – gruppierten. Das Gleichnis vom Kind und dem Ursprung der Zivilisation war also bereits historisch vorgeprägt, erhielt jedoch um 1900 eine wissenschaftliche Begründung und stützte sich auf neues Anschauungsmaterial.

Umkehrung der Zivilisationstreppe – Kinderzeichnung als Abbild der Bildung

Damit nicht genug, führte die Kinderzeichnung zu einem Umsturz der Hierarchie: Denn nun waren es gerade nicht mehr die Bildung und die Zivilisation, die selbstverständlich gesetzt wurden und zu denen man gelangte, wenn man geduldig die Stufen der Bildung erklomm. Vielmehr wurde die Treppe in umgekehrter Richtung gegangen, ging es doch um die Konfrontation mit regressiven und rohen Energien, bzw. positiv gesetzt, um die Vermutung kreativer Ideen. Hier machte sich der Einfluss von Nietzsches Studie über die Dualität des Apollinischen und des Dionysischen als Ursprung der Tragödie bemerkbar. Nietzsche vermutete, dass jener »apollinischen Schönheitswelt« der Hochkultur eine dunkle »Unterwelt«[87] des Traums und der musikalisch-ekstatischen Erfahrung zugeordnet werden müsse, die diese energetisch speise und immer wieder auch bedrohe. Seit Nietzsche gehörte es zum allgemeinen Gedankengut der Kulturreflexion, den energetischen Umschlag von Schönheit in Rohheit am Leitbild der Musik, des Rhythmus und des Tanzes zu reflektieren. In diesem Zusammenhang stand die Hinwendung zur griechischen Antike, die nun, anders als das klassische Griechenland des 18. Jahrhunderts, vor allem eine der mythisch-rituellen Energetik wurde. Nun konnte man in den Statuen der Griechen zugleich eine perfekte Marmorschönheit und den wilden Tanz der Mänaden erblicken. An die Stelle der Entschlüsselung griechischer Gesetze der Schönheit und

86 Friedrich Schiller, »Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte«, in: ders.: *Sämtliche Werke.* Bd. 4 (= Historische Schriften, hg v. Peter André Alt), München: Dtv 2004, S. 749–767, S. 754.

87 Nietzsche führte, am Beispiel von Raffaels *Transfiguration* (Verklärung Christi) den »naiven Künstler« ein, den es auszeichne, den schönen Schein hin zu einem wahrhaftigen Schein des Scheins zu potenzieren. »Hier haben wir, in höchster Kunstsymbolik, jene apollinische Schönheitswelt und ihren Untergrund, die schreckliche Weisheit des Silen, vor unseren Blicken […].« Friedrich Nietzsche, *Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik* (1871), München: Goldmann-Klassiker 1984, S. 39.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Harmonie, an die Stelle eines Bildungskanons trat nun die Spekulation darüber, wie die Zivilisation aus dem Kult entstanden ist. Vor diesem Hintergrund wurden Kinderbilder als Gradmesser für Zivilisation interessant.

Dabei war es von besonderer Wichtigkeit, dass Kinderzeichnungen selbst im Bildungsprozess entstanden, sie stellten zugleich und nicht entwirrbar eine Bildungsaufgabe und deren Lösungsversuch dar. Sie waren damit auch immer ein Dokument für je spezifische wissenschaftliche Fragestellungen oder künstlerisch-ästhetische Kreativitätsmodelle der Erwachsenen. Deshalb kursierten sie in der Regel mit einem Vermerk über die Aufgabenstellung und wurden datiert. Anders gesagt: Kinderzeichnungen waren gerade aufgrund ihrer besonderen Herstellungsweise immer auch Diagramme, in denen die Zeitlichkeit des Bildungsprozesses abgebildet wurde.

Ein Diagramm ist eine bildlich-schematische Darstellung einer Struktur. Im Fall der Kinderzeichnung waren insbesondere kognitive Strukturen von Interesse, also die Fähigkeiten eines visuell-räumlichen Denkens etwa. So unterschied der Reformpädagoge Carl Götze in seiner *Methodik des Zeichenunterrichts in den Volkschulen* manuelle Strukturen, die sich im Kritzeln äußerten, von Umrisslinien, welche ein Mustererkennen voraussetzten, und diese wiederum von der Beherrschung einer zeitlichen Struktur, die in der Anfertigung sogenannter Gedächtniszeichnungen zum Tragen kam.[88] Andere Einteilungen gingen vom Kritzeln über die ersten figürlichen Darstellungen (Gesicht) hin zur Darstellung ganzer Körper oder von Körpern im Profil. Das Interesse in der Pädagogik war, eine Didaktik des Zeichenunterrichts zu entwickeln, die altersgemäß verfahren konnte. Götze berief sich in seinen Schriften u.a. auf die Arbeit des amerikanischen Erziehungswissenschaftlers Earl Barnes (1861–1935), der laut Götze über 15.000 Kinderzeichnungen ausgewertet hatte.

Experiment: Kinderzeichnung nach Erzählung

Barnes war derjenige, der Aby Warburg den Kontakt zu der Schule in Keams Canyon ermöglichte, mit deren Schülern von teils indigener Abstammung Warburg sein Experiment durchführte, und Barnes beriet Warburg bei der Durchführung seines Vorhabens.[89] Warburgs Experiment freilich untersuchte die Zeitlichkeit des Bildungsprozesses mit anderem Erkenntnisinteresse. Ihm ging es nicht um Didaktik und Förderung. Vielmehr untersuchte er, ob und in welcher Weise sich daran die »Charakterzüge primitiven heidnischen Menschentums«[90] aufzeigen ließen. Dazu ließ er den Kindern die Aufgabe stellen, eine Erzählung, die sogenannte *Picture Story* zu visualisieren.

---

88 Carl Götze, *Methodik des Zeichenunterrichts in den Volkschulen* (= Sonderdruck aus dem Lehrbuch der Pädagogik), Hannover, Berlin: Meyer 1903, zitiert nach Brosius, *Kunst als Denkraum. Zum Bildungsbegriff von Aby Warburg*, 1997, S. 119.

89 Vgl. zu den Hintergründen von Warburgs Amerika Reise den Bildband Benedetta Cestelli Giudi und Nicholas Mann (Hg.), *Grenzerweiterungen. Aby Warburg in Amerika 1895 – 1896*, Hamburg u.a.: Dölling und Galitz 1999; Claudia Naber, »Pompeij in Neu-Mexico. Aby Warburgs amerikanische Reise«, in: *Freibeuter* 38, 1988, S. 88–97, Port, »›Transformatio energetica‹. Aby Warburgs Bild-Text-Atlas Mnemosyne«, 2003, S. 48–71; sowie zu Warburgs Kreuzlinger Vortrag, Warburg, *Schlangenritual. Ein Reisebericht*, 1988, S. 56.

90 Warburg, *Schlangenritual. Ein Reisebericht*, 1988, S. 9.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> It was a dark cloudy day with much lightning. A mother told her little boy not to go out, but he went out in the storm. The storm became so terrible that he turned back, fell over a dog that he did not see and tumbled into a pond where his father found him and got him out with a long pole.[91]

Bei Warburg ging es darum, herauszufinden, ob die Kinder eine naturalistische Vorstellung des Blitzes wählten oder sich an der symbolischen Form orientierten – einer Schlange mit pfeilförmiger Spitze als Kopf.[92]

Für unseren Kontext ist zweierlei von Interesse: Zum einen macht Warburgs Versuch explizit, dass Kinderzeichnungen im Bilddiskurs um 1900 gezielt hergestellt wurden und in wissenschaftlichen, pädagogischen und kulturtheoretischen Diskursen Evidenz erlangten. Gekritzelt und gezeichnet wurde immer, nun aber wurde diese Tätigkeit gezielt angeleitet, da sie mit einem gesteigerten Interesse an der mimischen Ausdrucksbewegung korrelierte, mit welchem man nicht weniger als eine somatische Herleitung bildnerischen Denkens und schöpferischer Energien verband. Zum anderen überkreuzte Warburg in seinem Experiment das Diagramm mit dem Engramm. Der individuelle Bildungsprozess, für den die Lesart des Diagramms stand, betraf die vordergründige Aufgabe, eine gehörte Erzählung möglichst anschaulich und detailgetreu zu Papier zu bringen. Dafür hatten die Kinder 40 Minuten Zeit, bekamen keine Hilfestellung und durften auch nicht voneinander abzeichnen. Warburgs Interesse bediente sich jedoch dieser Strukturen des Wissens und Könnens, um biogenetisch auf eine darunter vermutete Schicht des kulturellen Gedächtnisses – oder psychologisch gewendet – der Erinnerungsbilder, eben jenen von Sermon übernommenen Engrammen, zu gelangen. Zwei Kinder zeigten tatsächlich die Schlange mit den zwei Zungen und seitdem kursieren diese Bilder, zunächst in Ausstellungen, später in Warburgs Lichtbildvortrag über das Schlangenritual und heute in gut aufbereiteten Bildbänden.

Dabei war es kein Zufall, dass Warburg diese Tiefenschicht mit dem Bild des Blitzes und dessen Symbolisierung als Schlange mit pfeilspitzigem Kopf wachzurufen gedachte. Ihm war bekannt, dass dieses Schlangensymbol für den Blitz zur indigenen Tradition gehörte und dass es zugleich über die Schulausbildung kulturell überformt wurde. Das Symbol war also selbst bereits im Prozess seiner Historisierung und seines Vergessens begriffen. Das Schlangensymbol war damit nicht mehr ein Zeichen einer Tradition oder Konvention, denn diese war für Warburg just durch Zeichen ikonischer Ähnlichkeit, den

91 WIA, W. 46.1.15, Brief von F.M. Neel an Aby Warburg vom 24.11.1896, zitiert nach Brosius, *Kunst als Denkraum. Zum Bildungsbegriff von Aby Warburg*, 1997, S. 119.

92 Der spektakuläre Schlangentanz ziert den Umschlag von Bourkes Buch *The Snake Dance of the Moquis of Arizona* (1884) und begründet damit eine Schlangentanz-Ikonografie. Vgl. Erhard Schüttpelz, »Das Schlangenritual der Hopi und Aby Warburgs Kreuzlinger Vortrag«, in: Cora Bender, Thomas Hensel und Ders. (Hg.), *Schlangenritual. Der Transfer der Wissensformen vom Tsu'ti'kive‹ der Hopi bis zu Aby Warburgs Kreuzlinger Vortrag*, Berlin: Akademie-Verlag 2007, S. 187–216. Brosius weist zu Recht darauf hin, dass Warburgs Untersuchung eher eine unsystematische Stichprobe als eine fundierte Erhebung war und sein Interesse an indigener Kultur vom zeitgleichen ethnografischen Aufschwung unter dem Einfluss von John Gregory Bourke geprägt wurde, der wiederum im Gegensatz zum Verschwinden dieser Bevölkerungsgruppen stand.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

gezackten Blitz nämlich, überlagert. Damit wäre die erste Polarität des Schlangensymbols benannt, wie sie in der Opposition von natürlichem und künstlichem Zeichen seit Lessing und Engel auch in der Kunsttheorie und der Schauspieltheorie diskutiert wurde. Aber während die Symbolkonzepte des 18. Jahrhunderts noch auf eine Totalität und Systematik symbolischer Kommunikation zielten, schwand diese Idee einer Verdichtung bei Warburg, wenn er die Symbolproblematik auf die Entstehung, Vererbung und das Vergessen symbolischer Ausdrucksgebärden bezog. In den Kindern als Seismographen der kulturellen Entwicklung war aus Warburgs Perspektive ein älteres, aber schwächer werdendes Bildgedächtnis abgelegt, dem zugleich ein kategorisch anderes Bildgedächtnis zur Seite stand, und dies war die Polarität, die Warburgs Schlangensymbol von der Totalität einer intuitiven Anschauungsart (Kant) unterschied.

Das Schlangensymbol erlangte seine Wirkung nicht in Form ästhetischer Präsenz, mit der ihr mythologischer, heiliger oder allegorischer Gehalt als innere Wahrheit hätte herausgefühlt werden können. Diese helle Seite des Fortwirkens eines kulturellen Erbguts im Schlangen-Symbol wurde deutlich überlagert durch eine kulturkritische, dunkle Färbung, die das Vergessen und die Zerstreuung von Energien in der modernen Zirkulation von Bildern und Symbolen bedachte. Das Experiment an den Grenzen der westlichen Welt war in diesem Sinne für ihn eine kulturelle Krisensituation, die ihn zur Überprüfung dionysischer und kultischer Energien besonders geeignet erschien.

Energiedarstellung als Blitz und als Schlange

Dabei hatte die Aufgabe, einen Blitz zu zeichnen, noch zwei semantische Verdichtungen, die es hervorzuheben gilt. Zum einen war der Blitz, von dem in der Erzählung als einem bedrohenden Element des Sturms die Rede war, entfesselte Energie *par excellence*. Das Sujet der Kinderzeichnung kann also metatheoretisch begründet werden. Denn egal, ob als Schlange oder als gezackte Linie abgebildet oder gar nicht abgebildet – man konnte an die Zeichnungen immer die Frage richten, wie Energie überhaupt in eine visuelle Form zu bringen wäre und welchen Einfluss diese Sichtbarmachung auf deren Polarität, auf das Changieren von Hemmung und Entladung, von innerer und äußerer Bewegung hatte. Warburg führte dieses Problem bis zur Interpretation von Überlandleitungen und – so viel Spekulation mag erlaubt sein – auch das Fehlen des Blitzes, ein leerer Himmel, etwa ein weißer Fleck in den dunklen Wolken, hätte der Deutungstätigkeit des Problems nur neue Nahrung zugeführt.

Eine weitere semantische Verdichtung finden wir in der Ikonografie der Schlange, mit der sie als mythologisches und christliches Symbol ausgestattet war. Vom Auftritt der Schlange im Dionysos-Kult und ihrem Erscheinen am Äskulapstab des Asklepios, dem Gott der Heilkunst, über das Antlitz der Gorgonen, den biblischen Baum der Erkenntnis bis hin zum Apothekensymbol reicht die ikonografische Tradition. Warburg war diese Ikonografie vertraut. In seiner eigenen Diktion aber verdichtet er das Wissen und den mythologisch-kultischen Gehalt, in dem er eine Szene kultischer Handlung entwarf, in welcher der Schlange dann bestimmte visuell aufgeladene Aspekte zugeordnet wurden. So stellte Warburg sich in der Vorbereitung des Kreuzlinger Vortrags die Frage:

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> Welche Eigenschaften bringt die Schlange mit, um sich als verdrängender Vergleicher in Religion und Kunst einzustellen?
> 1.) Sie durchläuft mit dem Jahr den Lebenskreislauf vom tiefsten Todesschlaf bis zum stärksten Leben.
> 2.) Sie wechselt die Hülle und bleibt dieselbe.
> 3.) Sie ist nicht imstande, auf Füßen zu laufen und besitzt trotzdem ein Maximum von sich vorwärts bewegender Schnellkraft in Verbindung mit der absolut tödlichen Waffe des Giftzahns.
> 4.) Für das Auge bietet sie dabei ein Minimum der Sichtbarkeit, besonders wenn sie sich in der Farbe nach den Gesetzen der Mimikri der Wüste anpasst, oder aus dem Erdloch, in dem sie verborgen liegt, herausschnellt.
> 5.) Phallus.
> Das sind Qualitäten, die für das, was in der Natur ›ambivalent‹ ist, tot und lebendig, sichtbar unsichtbar (ohne vorherige Warnzeichen und rettungslos beim Angriff verderblich) […].
> Ein Komplex maximaler Bewegungsfähigkeit bei minimaler Angriffsfläche. Dabei dem Todes-ähnlichen Schlaf periodisch ausgesetzt und der Metamorphose ihrer Haut unterworfen. Darum ist sie der gegebene verdrängende Vergleicher für Ereignisse, bei denen der Mensch eine kausal unerklärliche, organische oder anorganische Veränderung erfährt oder sieht. Ewigkeits-Symbol (Zrwan). Die Schlange als Wandlungs-Symbol.[93]

Die Beschreibung des Schlangensymbols überstieg bei Weitem die ikonografisch verbürgte Symbolik, denn alles, was dem Schlangensymbol positiv als Repräsentanzen zugeordnet wurde, wurde zugleich mit seinem polaren Gegenteil verknüpft (lebendig und unlebendig, Heilung und Verderben, Ewigkeit und Wandel). Als solches beschrieben, überstieg die Schlange jedoch das Konzept des Symbols. Deshalb wurde sie hier als Schlange mit Eigenschaften, nicht als Symbol mit Bedeutung eingeführt. Warburs Beschreibung zielte darauf ab, die Schlange an einen kultischen Vorgang anzubinden, sie in den Kontext einer symbolischen Handlung zu rücken (oder gar nicht erst daraus zu lösen), um der zivilisatorischen Erzählung etwas entgegenzustellen, der gemäß der Mensch sich im Symbolgebrauch von den rohen, blutigen Opferritualen löste. Auf diese Weise verschrieb sich seine Bildlektüre einer bildenden Praxis im doppelten Sinn: Der Bildung, welche im Ritual oder Kult ihre Form fand, und der Bildung des scheinbar zivilisierten Menschen aus seiner natürlichen Abkunft heraus.

Warburgs Interesse an der Kinderzeichnung verdankte sich einem Denken jenseits kunsttheoretischer Stilistik. Ein Symbol wie die Schlange war ihm keine ästhetische oder semantische Repräsentation, die etwas Abstraktes wie ›Energie‹ oder ›Gefahr‹ anschaulich machte. Warburg ging es um den Gebrauch von Symbolen wie der Schlange, die für die Entladung des Blitzes und für die Erinnerung an diese Dimension stand. Eine Schlange war für Warburg in diesem performativen Sinne als Erregungsbild und als Engramm einer energetischen Übertragung von Interesse. Damit aber markierte das Schlangensymbol bei Warburg – wie ich behaupten möchte – eben jene Ambivalenz, mit

93 WIA, unveröffentl. Ms 93–4ff. S. 46, S. 47, zitiert nach Port, »›Transformatio energetica‹. Aby Warburgs Bild-Text-Atlas Mnemosyne«, 2003, S. 60f.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

der zu Beginn der Moderne in den Künsten die Suche nach Symbolen, d.h. nach Sinnbildern betrieben wurde.

Mit Warburgs Spekulation über das Wirken von Engrammen in Kinderzeichnungen war eine Idee jedoch unvereinbar: Dass Kinderzeichnungen unmittelbarer Ausdruck einer kindlichen Kreativität seien, die es zu bewahren gälte, wie es eine gängige Annahme in der Reformpädagogik war.[94] Solche Optimierungsbestrebungen mussten dem Historiker, Forscher und Intellektuellen Warburg unterkomplex erscheinen.

6.6.3 Die Suche nach der ›neuen Linie‹

Das von Warburg ausgebreitete Spektrum, mit dem er die mimische Ausdrucksbewegung in den Mittelpunkt seiner Bildtheorie rückte, weist auf eine diskursive Formation, die auch für die Theaterästhetik und die Ausbildungsprogramme der Theaterreform bezeichnend war. Dieser Zusammenhang lässt sich verstehen, wenn man jener Spekulation über die bewegten Linien von Warburg folgt und deren Fortwirken in den künstlerischen Bewegungen des Jugendstils und im Symbolismus aufzeigt, der sich dezidiert Dumont und Lindemann in Düsseldorf verschrieben. Diese künstlerischen Strömungen kommen in der Suche nach der »neuen Linie« überein. Diese Suchformel hat der belgische Architekt Henry van de Velde (1863–1957) gemünzt. Er verstand darunter eine Linie, die bestimmte Ausdrucksvalenzen in sich trägt. Diese beschrieb er auch als »Gemütslinie«[95]. Der Architekt August Endell (1871–1925) sprach schließlich sogar von dem »Karakter«[96], der sich in einer Linie zeige. In Hinsicht auf den Anspruch, eine kommende Architektur und eine neue Form des Kunstgewerbes zu entwickeln, erlangte die neue Linie bei van de Velde und anderen Architekturreformern wie Peter Behrens (1868–1940), Joseph Maria Olbricht (1867–1908), Hermann Muthesius (1861–1927) und Adolf Loos (1870–1933) eine ähnliche Dimension wie bei Warburg. Dazu muss man sich vergegenwärtigen, dass im Jugendstil der Versuch unternommen wurde, den Anspruch der künstlerischen Autonomie mit den Erfordernissen einer technisierten und massenhaften Produktion im Bereich der (Innen-)Architektur, der Gestaltung und des Kunsthandwerks zu verbinden. Van de Velde wie auch Behrens gaben zu einem bestimmten Zeitpunkt ihre Karriere als Maler auf und wandten sich dezidiert der Typografie, Architektur und dem (Industrie-)Design zu, wurden publizistisch und organisatorisch tätig, um die auseinanderdriftenden ästhetischen Strömungen wieder in eine auf den Alltag bezogene Form zu bringen.

Dabei entdeckten sie nicht zuletzt Theater als Sujet der Architektur und als sozialste der Künste als geeignete Ausdrucksform für ihren Reformwillen. Van de Velde entwarf

---

94 Vgl. James Sully, *Untersuchung über die Kindheit. Psychologische Abhandlung für Lehrer und gebildete Eltern*, Leipzig: Wunderlich 1898; Vgl. auch Carl Götze »Spiel, nicht Geometrie, ist der lebendige, freie, schöpferisch Ausdruck seiner eigenen schöpferischen Kraft – die Grundlage aller schöpferischen Kunst.« Götze, *Das Kind als Künstler*, 1898, S. 28.

95 Die Gemütslinie »muss die Freiheit haben, nichts darzustellen und ohne diese Freiheit würde sie nicht bestehen.« Henry van de Velde, »Das neue Ornament«, in: ders., *Die Renaissance im modernen Kunstgewerbe*, Berlin: Cassirer 1901, S. 103.

96 August Endell, »Möglichkeit und Ziele einer neuen Architektur«, in: *Deutsche Kunst und Dekoration*, 1 Jg., 1897/98, S. 141–152, S. 144.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

1903 auf Anregung von Harry Graf Kessler ein Modell eines ›Nationaltheaters‹ in Weimar und realisierte schließlich einen Theaterbau für die Kölner Werkbundausstellung in Köln 1914 (1920 abgetragen). Behrens und Olbrich waren maßgebliche Gestalter der Darmstädter Künstlerkolonie *Mathildenhöhe*, jener Kolonie, für welche der Wiener Dramatiker und Theaterkritiker Herrmann Bahr schließlich eine erste Schauspielschule mit Reformcharakter entwarf. Davon wird noch ausführlich die Rede sein. Vorerst genügt der Hinweis, dass sich die Einflüsse der ›neuen Linie‹ auf den Bereich der Theaterästhetik unmittelbar über die Architektur von Theatergebäuden, Interieurs, Szenografien und Typografien nachweisen lassen.

Der kulturelle Wandel zwischen dem Theater der Aufklärung und der Theaterreform um 1900, wie er sich in der *longue durée* zeigt, war weit mehr als ein stilistischer Wechsel. Er erschöpfte sich nicht im Übergang vom Barockkostüm zum Reformkleid, vom rhetorischen hin zum veristischen Darstellungsstil. Vielmehr markierte er auch einen epistemischen Wandel: Von der Vorstellung einer ›natürlichen Gestalt‹ hin zu einem vitalistischen, energetischen Körper, der gegen eine zunehmend als mechanistisch erfahrene Lebenswelt in Stellung gebracht wurde.

Im Theater der Aufklärung lag das Faszinosum noch darin, Gestik und Mimik als sichtbare Zeichen innerer Regungen zu lesen. Die Theaterreformer des frühen 20. Jahrhunderts hingegen suchten, den oft zu erwarten erscheinenden Deklamationsstil des Sprechtheaters und die kanonisch erstarrte Rolleninterpretation mit neuer Energie aufzuladen.

So erschienen die ästhetischen Debatten der Zeit – etwa die Abgrenzung zwischen Naturalismus und Symbolismus – nicht nur als Streit um Formen der Aufführung, sondern auch als Auseinandersetzungen innerhalb eines umfassenden diskursiven Feldes. Sie spiegeln denselben Wissenswandel, der auch die Lebensreform prägte: Ein Spannungsfeld aus Aufbruch und Restaurierung, aus reaktionären und emanzipatorischen Impulsen. Die »Re-Form« war stets zugleich rückwärts- wie vorwärtsgewandt: Sie blickte auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

Besonders anschaulich wird diese lange Entwicklung, wenn man drei Ausdruckslinien betrachtet, die verschiedenen Epochen entstammen: Die handschriftliche Schlangenlinie in Schillers ›Ästhetischen Briefen‹ (1793), die Klangfigur in Johann Friedrich Schröders *Leitfaden für den Deklamationsunterricht* (1851) und die Stickereivorlage für ein Reformkleid des Jugendstils, entworfen von Henry van de Velde (1908).

In diesen drei Linien, die hier vergleichend betrachtet werden, lassen sich ganz verschiedene gestaltbildende Prinzipien erkennen. Diese Prinzipien, so die Überlegung, können veranschaulichen, wie und nach welchen Kriterien die Schauspielkörper und die Schauspieltechnik gegen Ende des 18. Jahrhunderts, zur Mitte des 19. Jahrhunderts und zu Beginn des 20. Jahrhunderts aufeinander bezogen wurden. Sie veranschaulichen, welche divergierenden Wissensbestände die Theaterreformer und Schauspielpädagogen um die Jahrhundertwende in ihre Ausbildungsprogramme übernahmen und was mit den individuellen Leitideen wissenshistorisch gemeint war. Louise Dumont sprach von einem energetischem Gesamtkunstkörper (Kap. 7), Elsie Fogerty setzte den Rhythmus als zentrale Idee (Kap. 8). Selbst der Leopold Jessner (Kap 9), der eher nüchtern das Motiv zentral setzte, begründete seine Forderung nach einer Ausbildung für das Zeittheater *ex negativo* mit der Reproduzierbarkeit technischer Stimmaufzeichnung: »Die Gram-

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

mophonplatte von Sein oder Nicht-Sein ist ausgewalzt.«[97] Was technisch an klanglichen und optischen Qualitäten auf Wachsplatte und Zelluloid fixiert wurde, müsse auf der Bühne also nicht wiederholt werden. Keiner dieser historischen Protagonisten sprach noch in der gleichen Weise vom Au

sdruck oder von der Empfindung, wie es die Schauspieltheorie des 18. Jahrhunderts vorgab, obwohl sie das dramatische Repertoire der Aufklärungszeit noch bedienten. Sie alle rückten vielmehr den energetischen, rhythmischen, prozesshaften Körper ins Zentrum – ein Körper, der nicht mehr abbildet, sondern strömt.

Ein Exkurs in diese unterschiedlichen grafischen Spuren verspricht also eine in der *longue dureé* nur latent erfolgende Kulturdynamik schlagartig sichtbar zu machen und so den allmählichen Wandel des Körperwissens zu denken zu geben. Schemata, Messdiagramme, Stimmspektren, Bewegungsdiagramme oder Designskizzen könnten für die Frage nach dem epistemischen Wandel jedenfalls aussagekräftiger sein als Schauspielerporträts oder Szenenfotos, die in erster Linie auf eine historische Öffentlichkeit zielten – und weniger auf Erkenntnis.

6.7 Exkurs zur Linie als Regel der Bildung

Das erste Beispiel ist die Schiller'sche Linie der Naturschönheit. Sie findet sich in den sogenannten Kallias-Brief vom 23. Februar 1793.[98] Der Auszug entstammt einer Reihe von Briefen, die Schiller zu Beginn des Jahres 1793 an Christian Gottfried Körner (1756–1831) schickte und die in die Phase seiner Auseinandersetzung mit der Kant'schen Kritik des ästhetischen Geschmacksurteils fallen. Schiller verdeutlichte an dieser tatsächlich mit Feder in den Brief gekritzelten Linie seine Idee, der gemäß Formen in der Natur sich frei bildeten.

> Die Natur liebt keinen Sprung. Sehen wir sie einen tun, so zeigt es, dass ihr Gewalt geschehen ist. Freiwillig hingegen erscheint nur diejenige Bewegung, an der man keinen bestimmten Punkt angeben kann, bei dem sie eine Richtung ändert.[99]

Abb. 17: Linie aus Schillers ›Kallias-Brief‹.

97 Leopold Jessner, »Das Theater. Ein Vortrag«, in: Ders., *Schriften. Theater der zwanziger Jahre* (hg. von Hugo Fetting), Berlin: Henschelverlag 1979, S. 97–108, S. 106.

98 Friedrich Schiller, »Kallias oder über die Schönheit. Briefe an Gottfried Körner (1793)«, in: Ders., *Sämtliche Werke*, Bd. 5 (= Erzählungen, Theoretische Schriften, hg v. Peter André Alt), München: Dtv 2004, S. 394–433, S. 424.

99 Schiller, »Kallias oder über die Schönheit«, 2004, S. 424.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Schiller stellte dieser organisch sich entfaltenden Linie kontrastiv eine konstruierte Zick-Zack-Linie gegenüber und gab damit einen bildlichen Kontrast für die ihn leitende Idee der Freiheit (in der Bildung) an. Eine Zick-Zack-Linie erfüllte zwar ebenso die Kriterien der Richtungsänderung und der Einheit der Richtung, allein, sie sei nach Schiller eben nicht schön, da ihr Bildungsgesetz zu deutlich zutage trete. Man kann dieses Gesetz gewissermaßen mathematisch in einer Formel angeben und diese Determinierung wäre noch nicht mit Schönheit zu assoziieren. Schillers geschwungene Linie der Naturschönheit hingegen bezeichnete ein harmonisches Mittelmaß zwischen einer konstruierten Linie und einem chaotischen Gekritzel.[100] Es war vordergründig also eine Linie, die als Beispiel für eine kunsttheoretische Reflexion über idealisierte Schönheit fungierte.[101] Als solche war sie eine Reflexion der von William Hogarth (1697–1764) in die Ästhetik des 18. Jahrhunderts eingeführten »line of beauty and grace«, »waving line« oder »serpentine line«.[102] Sie wurde als Extrakt aus der Natur abgelesen, verbessert und durch Erziehung verfeinert (worunter vor allem die Beherrschung der Affekte gefasst wurde), um sodann wiederum als Natur wahrgenommen werden zu können. Diderot bediente sich dieser Idee einer idealisierenden Form, die aus dem Naturmaterial herausgearbeitet wird, um die Arbeit in der schauspielerischen Darstellung an der Gestaltung der Rollenfigur anschaulich zu machen.[103]

Die Schlangenlinie als Ausdruck beweglicher Schönheit

Dieses Begriffspaar von Konstruktion und Natur übertrug Schiller auch auf den menschlichen Körper und seine Bewegungsqualitäten. Wie Gabriele Brandstetter gezeigt hat, deutete er die Schlangenlinie in ihrer Bewegungsqualität dabei als feminin codierte Anmut.[104] Eine körperliche Bewegung etwa war nach Schiller dann anmutig, wenn in ihr dieses Prinzip der Freiheit, worunter er sowohl ein physisches als auch ein politisches Moment subsumierte, aus sich heraus zum Ausdruck kam. Es ging ihm also weder um eine Versöhnung von Verstand und Sinnlichkeit wie bei Baumgarten, noch um deren

100 So räumte er gegen das Gekritzel gewendet ein, seine Darstellung könnte schön sein, »wenn meine Feder besser wäre«. Schiller, »Kallias oder über die Schönheit«, 2004, S. 424.

101 Vgl. zur Vorgeschichte Jochen Bedenk, *Verwicklungen: William Hogarth und die deutsche Literatur des 18. Jahrhunderts (Lessing, Herder, Schiller, Jean Paul)*, Würzburg: Königshausen und Neumann 2004.

102 Vgl. William Hogarth, *The Analysis of Beauty. With the Rejected Passages from the Manuscript Drafts and Autobiographical Notes* (hg. von Joseph Burke), Oxford: Clarendon (1753) 1955.

103 So verglich Diderot in seinem Essay die Arbeit an der Rolle mit der Arbeit des Bildhauers Duquesnoy an einer Plastik »[…] wie oft würden Sie wohl zu ihr [der Schauspielerin Clairon; W.D.E.] sagen: ›Jetzt ist es richtig!‹ Und wie oft würde sie Ihnen antworten: ›Sie täuschen sich!‹ Es würde so sein wie bei Duquesnoy, als ihm sein Freund in den Arm fiel und ausrief: ›Laß es so! Das Bessere ist der Feind des Guten! Du wirst alles verderben …‹ ›Du siehst, was ich vollbracht habe‹, antwortete der Künstler dem entzückten Kenner seufzend, ›aber Du siehst nicht das, was ich noch vor mir habe und dem ich auf den Fersen bin.‹« Diderot, *Das Paradox über den Schauspieler*, 1968, S. 486.

104 Gabriele Brandstetter, »Die andere Bühne der Theatralität: *movere* als Figur der Darstellung in Schillers Schriften zur Ästhetik«, in: Walter Hinderer, Alexander von Bormann und Andrea Breth (Hg.), *Friedrich Schiller und der Weg in die Moderne*, Würzburg: Königshausen und Neumann 2006, S. 287–304, zur Linie vgl. S. 299–302.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Trennung wie bei Kant. Schiller verschob das Problem, indem er nicht von der Vollkommenheit der Linie, sondern von deren Freiheit sprach. Intendiert war die Versöhnung von ästhetischer und ethischer Lesart der Form. Das setzte voraus, diese Form in ihrer Entstehung, von der Bewegung ihrer Bildung her zu begreifen. Und an dieser Stelle kam der Doublebind von Bildung und bildender Tätigkeit ins Spiel. Denn sehr deutlich differenzierte Schiller in *Anmut und Würde* (1793) anhand der Szene von Venus und Juno, dass Schönheit übertragen wird und von einer fixierten Schönheit zu unterscheiden sei.

> Anmut ist eine *bewegliche* Schönheit nämlich, die an ihrem Subjekte zufällig entsteht und ebenso aufhören kann. Dadurch unterscheidet sie sich von der *fixen* Schönheit, die mit dem Subjekte selbst notwendig gegeben ist. Ihren Gürtel kann Venus abnehmen und der Juno augenblicklich überlassen; ihre Schönheit würde sie nur mit ihrer Person weggeben können. Ohne ihren Gürtel ist sie nicht mehr die reizende Venus, ohne Schönheit ist sie nicht Venus mehr.[105]

Der Gürtel, den Schiller auch als »Symbol der beweglichen Schönheit« bezeichnete, war also eine verliehene Schönheit, die zugleich aber den Charakter eines Attributes, einer äußerlichen Zutat in eine »Eigenschaft der Person«[106] zu verwandeln wusste. Schönheit wurde bei Schiller verinnerlicht und auf die Dualität von Innen-Außen bezogen. Anders gesagt: Schiller entwickelte mit seiner Schlangenlinie ein Modell für den Prozess der Selbst-Affektation des Schauspielers, wie es für die psychologisch motivierten Spielweisen maßgeblich wurde. Die Schlangenlinie sollte aus sich heraus beweglich sein, so wie der Schauspieler aus sich heraus mit seinen von innen aufsteigenden Affekten spielen sollte, nicht aber sie von außen auf sich wirken lassen sollte. Denn dies wäre Besessenheit.

Die Linie des Ausdrucks sollte zudem in die Vergangenheit gerichtet als Spur ihrer körperlichen und affektiven Einschreibung erkennbar sein, so wie die schauspielerische Ausdrucksbewegung immer als Spur der Arbeit mit der Rolle erscheinen sollte. Zuletzt sollte die Linie die Gesetze ihrer Bildung – dies können geometrische oder proportionale Maße ebenso sein wie politische oder anthropologisch-deterministische Vorschriften – in der Erscheinung übersteigen und vergessen machen. Das heißt nicht, dass die Linie den Aspekt der Unfreiheit und der Gesetzmäßigkeit verbirgt, Schönheit also vortäuscht. Es heißt vielmehr, dass Anmut, wie der Gürtel der Venus, von einer höheren Instanz verliehen – und auch wieder genommen wird. Die Schlangenlinie war bei Schiller also als Diagramm eines Bildungsszenarios zu verstehen, das die Züge einer politischen und ethischen Utopie annahm. In dem kurze Zeit später begonnenen Projekt *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1793–94) bezeichnete er dieses Gebilde in politischer Hinsicht als »Reich des ästhetischen Scheins«[107]. Die Linie stellte nun eine Regel des Schönen insofern dar, als Schönheit hier als ideale Bewegung zwischen dem

105 Friedrich Schiller, »Über Anmut und Würde (1793)«, in: Ders., *Sämtliche Werke*, Bd. 5 (= Erzählungen, Theoretische Schriften, hg von Peter André Alt), München: Dtv 2004, S. 433–488, S. 434.

106 Schiller, »Über Anmut und Würde (1793)«, 2004, S. 435.

107 Schiller, »Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen (1793–94)«, in: Ders., *Sämtliche Werke*, Bd. 5 (= Erzählungen, Theoretische Schriften, hg. von Peter André Alt), München: DTV 2004, S. 570–669, S. 669.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ethisch-moralischen und dem sinnlichen Vermögen des Menschen aufgespannt war. Ein Kraftproblem in der Bildung (der Linie) wurde entsprechend der schillerschen Anthropologie nur als Hemmung von außen, als gesellschaftlicher Zwang, als Herrschaft, als Unvermögen (etwa des Federkiels, der Physis) angenommen. Natur und Affekte hingegen waren in ihrer Rohheit gesetzt, unerschöpflich und drängten aus sich heraus zum Ausdruck. Schillers Linie zeigte die Formierung dieser Kräfte in einer locker gezeichneten, geschwungenen Spur der Hand und in dieser Bewegung sah er Schönheit in ihrer besonderen Erscheinungsform als freies Spiel der Kräfte.

Die Linie als Abbild einer semantischen Einheit

Das zweite Beispiel ist die semantische Linie, welche die Dramatik und die Charakterdarstellung im 19. Jahrhundert prägte. Sie fand ihre Anwendung im Sprechtheater und in den Lehren zur Deklamation, etwa in Johann Friedrich Schröders *Theoretisch-praktischer Leitfaden für den Deklamatorischen Unterricht*[108]. Dargestellt war hier eine Satzbetonung. Schröder beschrieb sie als zentriert auf »ein Wort, welches den Hauptbegriff des Ganzen enthält, zu dem man sich im Stillen einen Gegensatz denkt«[109] Die Betonung hob also einen Hauptgedanken von Nebengedanken (geschlängelter Teil) ab, wobei die Regel galt, dass ein Satz (oder Halbsatz) maximal eine Hervorhebung haben sollte.

Abb. 18: Klangfigur für den Satzton von Johann Friedrich Schröder.

Die Modulation soll derart vorgenommen werden, dass der semantische Gehalt des Satzes mit einem logischen Akzent versehen wird. Ziel war es, dem Hörer den Sinn des Gedankens unmissverständlich zu signalisieren. Die Deklamationslehren kennen auch einen Empfindungsakzent, jedoch wurde dieser gerade nicht dargestellt, er durchbrach vielmehr die Ordnung. In Emil Thürnagels *Theorie der Schauspielkunst* war beispielsweise der Empfindungsakzent »bloß Sache des Gefühls, weshalb sich zu einer bestimmten Anwendung desselben durchaus keine festen Regeln aufstellen lassen.«[110] Regeln für die Semantik allerdings lassen sich sehr wohl abbilden. Wie lang auch der Satz sein mag, der hier durch eine gestrichelte Linie markiert wurde – das Bild signalisierte eine Übersicht und Geschlossenheit, die den ausufernden Fluss mündlicher Rede, die Stockungen des Atems und die Arbeit der Affekte deutlich rahmte. Dem Deklamator wie dem Redenschreiber musste diese semantische Klammer gleichsam vor Augen stehen, damit

108 Johann Friedrich Schröder, *Theoretisch-praktischer Leitfaden für den Deklamationsunterricht*, Bremen: Geisler 1851, S. 41.

109 Schröder, *Theoretisch-praktischer Leitfaden für den Deklamationsunterricht*, 1851, S. 40.

110 Emil Thürnagel, *Theorie der Schauspielkunst*, Heidelberg: Osswald 1836, S. 85.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

er seinen Stimmkörper auf den vorgegebenen, linearen und syntaktisch verfassten Sinn einstellen konnte. Der Redner musste den Satz beenden, was für Schröder synonym war mit der Forderung, dass der Redner auch seine Gedanken in einem Satz beenden musste.

Im Unterschied zu Schillers Linie war diese Linie begrenzt gedacht, denn sie war an eine Sinnkonstruktion gebunden, die ein bestimmtes Maß nicht überschreiten durfte. Dieses Maß aber war in der Rede, im Dialog selten auszumachen. Darüber hinaus war die Modulation der Betonung – Schröder dachte sie als Quart-Intervall, hier dargestellt im Sinne der Notenschrift über die Höhe der Kurve – semantisch geführt, jedoch nur begrenzt energetisch zu lesen. Die Parameter von Tonhöhe und Lautstärke wurden über den Fettdruck und die Punktierung zwar repräsentiert, jedoch konnten sie nicht als Regel für den Atemfluss und den Klang fungieren. Entsprechend wurden mit der semantischen Kurve auch keine Atempausen angegeben, wie auch kein Zeitmaß und kein Takt als drittes wichtiges physiologisches Kriterium des Sprechens dargestellt wurden. Keine Frage: Wie lange auch die Satzeinheit immer sein mochte, sie sollte und musste kohärent gesprochen werden, sie musste kraftvoll durchgehalten werden. Hierfür gab es genaue Angaben, wie Interpunktionszeichen oder einzelne Redeakzente geschickt zum Atemholen genutzt werden sollten. Im Kapitel »Wann soll der Redner Athem holen?« schrieb er: »keineswegs aber beim Komma (oder jenem kleineren Frage- und Ausrufezeichen;) denn hier ist der Gedanke nicht vollständig gegeben, sondern es schneidet dieses Zeichen nur Nebenbestimmungen, Zusätze und Erläuterungen von dem Übrigen […] Ein Athemholen zu unrechter Zeit ist eben so störend, als wenn z.B. der Flötenbläser eine fortlaufende Passage durch Athemholen zerreißt«[111] Ziel war es, ähnlich dem unsichtbaren Schnitt im Film, den Gedanken sich kontinuierlich entwickeln zu lassen und entsprechend gab diese Linie eine Vorschrift ohne Interpretationsspielraum an. Denn in der Tat ging man von einem richtigen Gedanken aus, dem die Materialität der mündlichen Rede – das Atmen, die Melodie, die Stimme und ihre affektive Klangfärbung – dienen sollte, um sich auszudrücken.

Als Bildungsgesetz war die semantische Linie also eine ideale Vorschrift, die kopiert und verinnerlicht werden sollte. Sie erzog den Körper, begründet sich aber nicht aus einer körperlichen oder affektiven Bewegung. Damit stand sie ideal für das Erziehungs- und Bildungsverständnis im 19. Jahrhundert, wie wir es an Possart bereits aufgezeigt haben.

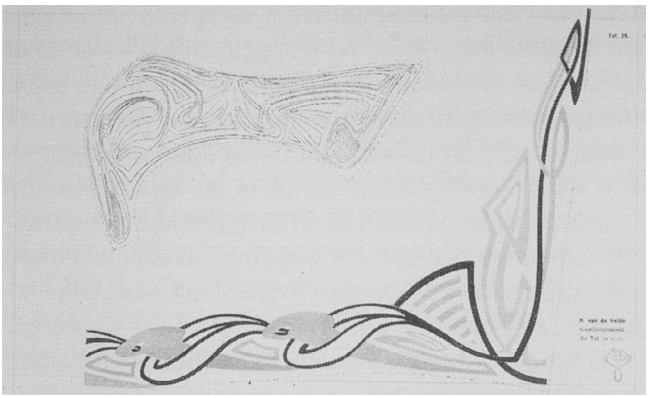
Linie als Wiederbelebung verschütteter Kräfte und Aufbruch in Zukunft

Das dritte Beispiel ist eine Stickereivorlage für eine Gesellschaftskleid aus dem *Album moderner Damenkleidung* (1900) von Henry van de Velde.

111 Schröder, *Theoretisch-praktischer Leitfaden für den Deklamationsunterricht*, 1851, S. 38.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Abb. 19: Stickereivorlage von Henry van de Velde.



Sie knüpfte in ihrer Qualität wiederum an Schiller an, jedoch in einer anders gewendeten Richtung. Diese Linie entfaltete sich nicht als Verfeinerung roher Naturkräfte oder anthropologischer Gegebenheiten, sie stellte diese vielmehr in Frage. Sie verdeutlichte den Wunsch nach einem Zurück zu einer Natur und zu einem empfindenden Subjekt nach deren Kränkung durch die biogenetische und psychoanalytische Entthronung des Subjekts als Krone der Schöpfung und Herr im eigenen Haus. Van de Velde sprach von der »Geburt der Linie«. »[N]ur innere Aufregungen, Rhythmen und Kadenzen, die unser innerstes Wesen anfeuerten und erregten, konnten bis dahin die Linie und diese Spiele erwecken.«[112] Damit forderte er eine vitale Kraft, stellte deren Mangel, das Ausbleiben der Anmut zugleich zur Disposition. Und er hatte allen Grund dazu. Denn seine Reflexion der Linie hatte ganz pragmatische Ursachen. Sie richtete sich gegen drei Tendenzen in der Kunst und der Architektur, die nun versöhnt werden sollten in der neuen Linie: Erstens gegen die Autonomie der Kunst, welche die Linie und das Ornament zugunsten der plastischen Kunst abwertete. Zweitens richtete sie sich gegen die angewandten Künste des Historismus mit ihrem dekorativen und überbordenden Gebrauch der Linien und Ornamente und drittens gegen die Abstraktion der Linie (und der Geometrie), die in neue technische Verfahrensweisen einging, und die Linie zur Hilfslinie degradierte.

Dagegen forderten van de Velde und andere Reformer aus den bildenden Künsten und der Architektur eine Rückbesinnung auf die Linie in doppelter Weise. Zum einen vom Gegenstand her gedacht sollte die Linie dem Alltag eine Form geben, bzw. aus ihm begründet werden, zum anderen sollte sie als Spur jene Annahme stützen, nach der die Entstehung der visuellen Kultur sich aus dem Ornament und der Arabeske ableitete, also vom Abstrakten zum Figürlichen verlaufe. Mit dem Kunsthistoriker Wilhelm Worringer (1881–1965) war sich van de Velde hierin einig: Die primitive Kunst sei die eigentlich abstrakte, die mimetischen und naturalistischen Tendenzen der Figuration hingegen seien ein historisches Zwischenspiel. Diese Idee, die sich direkt auf die Sprechregie und das Verständnis poetischer und dramatischer Verfahren übertragen ließ, wurde einfühlungstheoretisch unterlegt. Wer mit den Augen einer Linie folgte, so die Annahme der

112 Henry van de Velde, »Die Linie«, in: *Die neue Rundschau*, 19. Jg., Heft 3, 1908, S. 1038.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Einfühlungsästhetik, wer sich also derart einfühlte in die visuelle Gestalt und ihre intermedialen Übersetzungen in gesprochene Sprache, Musik, Bewegung, der werde eine sympathische Reaktion erfahren, die auf einer körperlich vorbewussten, kulturell älteren Ebene angeordnet sei. In die Zukunft gerichtet, sollte die neue Linie zu einer erneuten Abstraktion, mithin zu Kunstsymbolen auf der Höhe der technischen Herstellungsverfahren führen, hingegen aber die Trennung von Funktionalität und Ästhetik, von Kunsthandwerk, Industrie und freier Kunst aufheben. Die neue Linie, wie sie hier in der Stickereivorlage von van de Velde entwickelt wurde, war also Entwurf eines kommenden Lebensstils und kulturpsychologische Spur zugleich. Ihr besonderes Merkmal im Vergleich zu Schiller und Schröder war ihre Gedächtnisanleitung ähnlich dem Warburg'schen Engramm, die verschütteten Kräfte wieder beleben und der Gestaltung der Zukunft dienen sollte. Anders als die Bildungsreflexionen von Schiller, Thürnagel und Schröder, die auf einen (abstrakten) Kunstschüler zielten, setzte van de Velde auf eine allmähliche Erziehung durch Gebrauch: Die Linie entfaltete ihre Wirkung, indem sie als Detail einer Stickereivorlage für ein massenhaft hergestelltes, kopierbares und überall zur Schau getragenes Damenkleid zirkulierte.

6.8 Das Kind als Projektionsfigur: Ellen Keys *Das Jahrhundert des Kindes* (1900)

Entsprechend der oben entwickelten Unterscheidung von Diagramm und Engramm können wir uns nun einem letzten, wichtigen Aspekt des Bildungsdiskurses in der Lebensreform und der Reformpädagogik widmen: dem Kind. Präziser lässt sich festhalten, dass wir es mit zwei divergenten Begriffen des Kindes zu tun haben.

Diskurs zwischen Engramm und Diagramm

Der eine entspricht dem Diagramm. Dieses haben wir auf die kategoriale Zeit bezogen. Entsprechend war in der Reformpädagogik und in der Lebensreform vom Kind als einem Heranwachsenden die Rede, das mittels Erziehung bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben sollte, die zur Teilhabe an der Gesellschaft nötig sind. Wie Philippe Ariès' *Geschichte der Kindheit*[113] aufzeigt, wurden seit der Aufklärung die Unterschiede im Körperbau, im Verhalten und in der Kognition, die Kinder augenscheinlich von Erwachsenen unterscheiden, zur Begründung einer besonderen Lebensphase, der ›Kindheit‹, herangezogen. Im Unterschied zu jenen traditionellen Erziehungskonzepten, von denen Ariès annahm, dass sie mehr auf familiäre Herkunft und Standeszugehörigkeit setzten, gestand man in den vertikal dynamischeren Gesellschaftsformen dem Kind zu, alles Mögliche zu werden. Das hieß, die Denkfigur ›Kind‹ war nicht auf Vergangenheit, sondern auf Zukunft bezogen und wurde zu einem Synonym für einen prinzipiell offenen Raum der Möglichkeiten.

113 Philippe Ariès, *Geschichte der Kindheit* (L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien régime, 1960), München: Hanser 1975.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Dem stand nun um 1900 das Engramm, also das Gedächtnismoment, entgegen. So wie das Engramm sich als Erfahrung der Dauer in der kairotischen Zeit entfaltet, als plötzliches Berührtwerden, so trat auch die rhetorische Wendung ›Kind‹ im Diskurs der Jahrhundertwende auf. Jedoch war es immer das Kind als die kommende Generation im Sinn der Kompensation für etwas, was jetzt noch nicht oder nicht so perfekt gestaltet war. Das Kind wurde also in die Generationenfolge eingeordnet und aus der Perspektive des heute Erwachsenen als eine perfektionierte Zukunft gedacht. Das geschah nicht ganz freiwillig. Helmchen sah in dieser Einordnung die Lösung eines Konflikts bürgerlicher Selbstbeschreibung

> Die dynamische bürgerliche Gesellschaft versucht in der Auslagerung in die Zukunft (in die Kinder und Jugendlichen) den Widerspruch zu lösen, dass sie realiter alles beständig aufspaltet, zugleich aber ihre Einheit behaupten muß.[114]

Das Kind als Engramm war tatsächlich der Erwachsene in einer uneinholbaren Übertragung, es war überhaupt nicht kompatibel mit dem scheinbar empirisch zu beobachtenden Kind.[115] Setzen wir für Kind nun Schauspielschüler ein, so wird die Brisanz dieser doppelten Begrifflichkeit des Kindes deutlich. Wir haben es – insbesondere bei ästhetischen Bildungsprozessen mit hohen ludischen Anteilen – mit einer Lehrer-Schüler-Beziehung zu tun, die von zwei Seiten her verstanden werden muss. Dabei ist es entscheidend zu erkennen, dass trotz der körperlichen Einheit von Schüler und Lehrer deren Rollen aus zwei divergenten Perspektiven und Zeitqualitäten heraus gestaltet wurden: Die erste ging vom Kind aus und richtete sich auf die Planung der Zukunft, die zweite behauptete, sie gehe vom Kind aus, spiegelte jedoch das Interesse des Erwachsenen an sich selbst und seiner kulturellen Verortung. Sie richtete sich auf eine Zukunft durch den Spiegel der Vergangenheit, des Vergessens und des Erinnerns.

Der Freud'sche Blick auf das Kind

Diese ›Entdeckung‹ des Kindes um 1900 kann man etwa bei Sigmund Freud (1856–1935) aufzeigen. Wie Helmut Gröger zeigt, machte Freud erst zur Jahrhundertwende das Kind zu einem Thema seiner Neurosenstudien.[116] Er ›entdeckte‹ dieses Thema auf indirektem Wege: Erst die Erzählungen eines Vaters über seinen Sohn, den ›kleinen Hans‹, veranlassten Freud dazu, Vermutungen über die kindliche Sexualität und ihren Einfluss auf

114 Jürgen Helmchen, »Ellen Key als ›Zeiterscheinung‹ – Zur historischen Platzierung des ›Jahrhundert des Kindes‹«, in: Meike Sophie Baader et al. (Hg.), *Ellen Keys reformpädagogische Vision. ›Das Jahrhundert des Kindes‹ und seine Wirkung*, Weinheim: Beltz 2000, S. 276–300, S. 294.

115 Systemtheoretisch formuliert dieses Janusgesicht der Kindfigur Niklas Luhmann, »Das Kind als Medium der Erziehung«, in: Ders., *Schriften zur Pädagogik*, S. 159–186. Das Kind stehe »im Angelpunkt *zweier* Unterscheidungen […]. Es wird vom Erwachsenen *und* von den organisch-psychischen Systemen unterschieden, die als Kind (im Unterschied zum Erwachsenen) nur bezeichnet werden.« (S. 167)

116 Helmut Gröger, »Freud und das Kind. Von der Neuropathologie zur ersten Kinder-Analyse (1886–1909)«, in: Jean Clair, Cathrin Pichler und Wolfgang Pircher (Hg.), *Wunderblock. Eine Geschichte der modernen Seele*, Wien: Löcker 1989, S. 679–683.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

das Seelenleben der Erwachsenen anzustellen. Es ging also um den Erwachsenen und sein zu besserndes seelisches Befinden und dieses spiegelte sich nun im Kind. Das war insofern bemerkenswert, als Freud zuvor über einen Zeitraum von zehn Jahren als Arzt in einer Kinderklinik konkrete Beobachtungen anstellen konnte und einige pathologische Studien zu Kinderkrankheiten veröffentlichte.[117] Zur Projektion eigener, d.h. erwachsener und zivilisierter Problemstellungen auf das Verhalten und den ästhetischen Ausdruck von Kindern bedurfte es zunächst also der Ausbildung eines Diskurses, in welchem die vor der Sprache vermuteten Sphären etwa des griechischen Kultes, des Traums und der kindlichen Amnesie zwischen dem ersten und dritten Lebensjahr zugleich behauptet und zum Gegenstand der Wissenschaft gemacht werden konnten.

Dabei ging es nicht nur darum, etwas sagbar zu machen, sondern insbesondere darum, neue Methoden der Sichtbarkeit zu entdecken. Denn als Ausweis der Ursprünglichkeit und Natürlichkeit wurde ja gerade der Umstand gewertet, dass Kinder in dieser Zeit noch nicht über ein ausgeprägtes kognitives Vermögen verfügen, wohl aber ihnen eine auffallende Körperlichkeit, besonders aber eine ausgeprägte Sexualität zugesprochen wurde. An ihrem Verhalten und in ihrer ästhetischen Produktion müsste sich also, so die Überlegung, der Trieb in seiner Energetik selbst erkennen lassen. Der Trieb legt selbst Hand an – dieses Szenario wäre hier mit der Natürlichkeitsvermutung gemeint – und man müsste ihm noch vor seiner symbolischen Überformung bei der Arbeit zusehen können.

Biografischer Hintergrund Ellen Keys und Ausdrucksästhetik

Diese Orientierungsversuche einer Gesellschaft an der Figur des Kindes prägten jenen Mythos, dem das Erscheinen des Buches *Das Jahrhundert des Kindes* der schwedischen Autorin und Erzieherin Ellen Key (1849–1926) seine literarische Gestalt verlieh.

Ellen Key stammte aus einem wohlhabenden Haushalt, die Mutter war eine Gräfin, der Vater war Grundbesitzer und Parlamentarier.[118] Mit achtzehn Jahren wurde Key dessen Sekretärin. Sie las viel und nahm die intellektuellen und politischen Ideen auf, die sich im Umfeld ihrer Tätigkeit im Jahr 1868 formierten, demokratischen Parlament (Riksdagen) entwickelten. Unter anderem lernte sie hier die Dramatiker Bjørnstjerne Bjørnson (1832–1910) und Henrik Ibsen kennen. Ihre schriftstellerische Tätigkeit begann mit ersten Zeitungsartikeln 1874. Das *Jahrhundert des Kindes* erschien 1900 in der Mitte ihrer literarischen Schaffensperiode und wurde insbesondere im deutschen Sprachraum begeistert aufgenommen.

Key legte darin ein Kompendium an Ideen zur Reform der Erziehung vor, geprägt von der Lektüre Darwins und Nietzsches und übrigens auch mit Verweis auf die Kunsterziehungsbewegung. Die Autorin konnte zudem von ihrer langjährigen Arbeit als Lehrerin und Erzieherin profitieren.

---

117 Vgl. Gröger, »Freud und das Kind«, 1989, S. 679–683.

118 Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Darstellung von Olaf Stafseng, »Ellen Key und ihr ›Jahrhundert des Kindes‹ – Autobiographie oder Ethnographie? Ein Beitrag aus skandinavischer Sicht«, in: Baader et al., *Ellen Keys reformpädagogische Vision. ›Das Jahrhundert des Kindes‹ und seine Wirkung*, 2000, S. 17–41.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Das Buch war in seiner Mischung aus genauen Beobachtungen, emanzipatorischen Ideen, detaillierter Sozialkritik und einer eugenisch gefärbten und eklektisch verfahrenden Hygienelehre ein aussagekräftiges Dokument des Diskurses der Ausdrucksästhetik und seiner Faszination für das Kind. Für Key war das Kind die leitende Figur, es war ein Synonym für die kommende Generation und damit für einen »höheren Typus Mensch«[119]. Der heutige Erwachsene wisse so viel von der »fein besaiteten Seele des Kindes«[120] wie ein »Ichthyrosaurus der Juraperiode, der vermutlich auch nicht den Menschen als eine Zukunftsmöglichkeit ahnte«[121]. Keys pathetische Interpretation der Figur des Kindes kann als durchaus typisch für das Evolutionsdenken in der Nachfolge Darwins[122] gelten. Sie referierte ausführlich die Schriften zur Vererbungstheorie von Francis Galton (1822–1911), Alfred Russel Wallace (1823–1913) und Herbert Spencer (1820–1903) und erhoffte sich von dieser Forschung, die »natürlichen Gesetze« zu finden, die eine »Selbstpurifizierung«[123] der Menschheit durch Auslese, Ehe- und Rassenhygiene erwarten ließen. Wie Philipp Sarasins Studie über die Hygienediskurse anschaulich macht, wurde der Zeugung eines Kindes tatsächlich eine gesteigerte Aufmerksamkeit zuteil. Es ist jener Moment, da vermutete Gefahren abgewehrt werden konnten, und dies erforderte, so paraphrasiert Key den Forscher Galton,

> sehr strenge Maßregeln, um die schlechten Menschenexemplare zu hindern, ihre Laster oder Krankheiten, ihre geistigen oder physischen Schwächen fortzupflanzen. […] Andererseits tritt er [Galton W.D.E.] dafür ein, mit allen Mitteln jene Heiraten zu fördern, bei denen der Stammbaum auf beiden Seiten eine ausgezeichnete Nachkommenschaft verspricht. Denn für ihn, wie später für Nietzsche, ist das Ziel der Generation die Hervorbringung starker, genialer Persönlichkeiten.[124]

Perfektion des Menschen durch den Menschen und Kritik

Keine Frage: Key polemisierte. Für sie gab es, wie Micha Brumlik darlegt, kein Zurück mehr in eine Ethik, die das Glück des Einzelnen als »eine Erfüllung seiner Wesensmöglichkeiten«[125] vorsah. Hier wurde euphorisch ein neues Glück in der wissenschaftlich-technischen Vervollkommnung des Menschen durch den Menschen selbst gesucht. Key stellte ihrem Buch diese Widmung voran: »Allen Eltern, die hoffen im neuen Jahrhundert den neuen Menschen zu bilden«. Diese Widmung war als ein engagiert vorgetragener Weckruf zu verstehen, von dessen Befolgung sie sich ohne Zweifel eine bessere Zukunft der Kinder versprach. Diese bekamen nun im Allgemeinen – so die Überschrift des ersten

119 Ellen Key, »Das Recht des Kindes, seine Eltern zu wählen«, in: Dies., *Das Jahrhundert des Kindes* (= Volksausgabe in gekürzter und veränderter Form), Berlin: Fischer 1907, S. 8–57, S. 11.

120 Key, »Erziehung«, ebd., S. 86-155, S. 94.

121 Ebd., S. 11.

122 Key nennt ferner die biologistischen Positionen von Leeuwenhock und de Graaf als Einflussgrößen, vgl. Ebd., S. 16.

123 Ebd., S. 24.

124 Ebd., S. 23.

125 Micha Brumlik, »Pädagogik des Perfektionismus: Ellen Key«, in: Baader u.a., *Ellen Keys reformpädagogische Vision. ›Das Jahrhundert des Kindes‹ und seine Wirkung*, S. 42–53.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Aufsatzes – »Das Recht des Kindes, seine Eltern zu wählen«, auch wenn dies im Besonderen bedeutete: »einen freiwilligen oder notgedrungenen Rechtsverzicht, neues Leben unter Bedingungen zu zeugen, die dieselben minderwertig machen würden.«[126]

Keys Schrift erschöpfte sich nicht darin, das Kind in der Evolution der Gattung Mensch neu zu bestimmen. Sie verknüpfte diese Pädagogik mit emanzipatorischen Ideen zur Reform der Kindererziehung, etwa wenn sie vom Verbot der körperlichen Züchtigung, der Kinderarbeit, von der Sorge um die Bereitstellung eines verlässlichen und regelhaften Umfeldes sprach und zur Reflexion des »abstrakten Begriffe[s] ›Kind‹«[127] im pädagogischen Diskurs sowie zur Selbstreflexion der eigenen Rolle als Erzieher mahnte. Die Absetzbewegung gegen ein als verknöchert geltendes Schulsystem und deren Pädagogik des Drills war allenthalben deutlich und dies war ein gemeinsamer Nenner aller reformpädagogischen Strömungen. Hierin war die Reformpädagogik auf der Linie etwa von Maria Montessori[128] (1870–1952). Key ging von einer Erziehung als Begleitung und Ermöglichung einer »natürlichen Entwicklung« aus, die nur darauf bedacht sein müsse, dem Kind die Leiden an der Zivilisation zu ersparen.

> Neun mal von zehn vor den Fehlern der Kinder ein Auge zudrücken, sich vor unmittelbaren Eingriffen, die meistens Fehlgriffe sind, zu hüten, aber anstatt dessen seine ganze Wachsamkeit auf die Bildung der Umgebung richten, in der das Kind heranwächst, und auf die Erziehung, die man sich selbst angedeihen lässt – das ist die Kunst der natürlichen Erziehung.[129]

Sie wartete dabei auch mit praktischen Gestaltungshinweisen auf:

> Überhaupt sind, wie eine junge Mutter bemerkt hat, die leeren, japanischen Zimmer ideal, um Kinder darin zu erziehen, während unsere modernen, überfüllten Zimmer schon der Kinder wegen verwerflich sind. Gerade während der Jahre, wo die eigentliche Erziehung des Kindes durch Anrühren, Schmecken, Beißen, Befühlen usw. vor sich geht, hören sie jeden Augenblick den Ruf: Stehen lassen![130]

So pragmatisch diese Seite des Erziehungskonzept auch klang (daran ändert auch der Umstand wenig, dass sich etwa in der Zweiraumwohnung einer Arbeiterfamilie davon wenig realisieren ließ), so beharrlich war sie doch von dem Versuch gekennzeichnet, die als egoistisch und wild gedeutete Kinderseele als Movens für eine kulturelle Entwicklung (hin zum Guten) zu setzen. Allerdings naturalisierte Key das Kind auf eine extre-

126 Ellen Key, *Über Liebe und Ehe. Essays*, Berlin: Fischer [14]1906, S. 20.

127 Key, »Erziehung«, 1907, S. 123 »Der tiefste Missgriff des Erziehers ist – trotz aller neuer Reden von der Individualität des Kindes – dieses nach dem abstrakten Begriff ›Kind‹ zu behandeln, als einen unorganischen oder persönlichen Stoff, der in der Hand des Erziehers geformt und umgeformt werden kann!«

128 »Dem Leben helfen, heißt nie, es gestalten, sondern seine Entwicklung zu erleichtern, und endlich, die gefährdete Entfaltung der Kleinen zu verteidigen.« Maria Montessori, *Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Nach Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik methodisch dargelegt*, Stuttgart: Hoffmann 1930, S. 2.

129 Key, »Erziehung«, 1907, S. 93.

130 Ebd., S. 106.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

mere Weise, als dies der Bezug auf den guten Wilden nahelegt. Denn sie schrieb, dass »in jeder neuen Generation die Triebe, die man glaubt in dem Kinde durch Zucht ausgerottet zu haben, aufs Neue hervorbrechen«[131], worunter sie dann Kannibalismus, Inzest, Polygamie und Mord als die Modi des Ausagierens der Triebe aufführte. Dabei bezog sie sich auf neuere Forschungen der Kinderpsychologie, die sie mit einem Hinweis auf die sprunghafte Geburtenrate um 1900 auch belegte und sprach von »der psychischen und physischen Forschung«[132], welche die Grundlagen ihrer proklamierten Entwicklung hin zum »Jahrhundert des Kindes«[133] bieten.

Das Buch erlebte trotz dieser Sprünge in der Argumentation eine starke Rezeption. In der Tat lagen bei Key wissenschaftliches, praktisches und mithin okkultes Denken eng beieinander und es verbreitete eine Atmosphäre der Ungeduld, mit der hier die Bezüge hergestellt wurden:

> Beinahe jeder Tag bringt neue Kunde von bisher ungeahnten Möglichkeiten erweiterter physischer oder psychischer Macht, engerer Wechselwirkung zwischen der Innen- und der Außenwelt, der Überwindung von Krankheiten, der Verlängerung des Lebens und der Jugend, des Eindringens in die Gesetze der physischen und psychischen Entstehung. Man spricht sogar davon, unheilbar Blinden eine neue Art Sehvermögen zu geben, Tote ins Leben zurückrufen zu können – all das und vieles andere freilich noch bloß dem Gebiet der Hypothese angehörig, den Möglichkeitsberechnungen der psychischen und physischen Forschung. […] Erst wenn die naturwissenschaftliche Anschauung die Menschheit durchdrungen hat, kann diese die volle, naive Überzeugung der Antike von der Bedeutung des Körperlichen wiedererlangen. […] Erst jetzt, seit man weiß, wie Seele und Körper sich gegenseitig aufbauen oder untergraben, beginnt man eine zweite, höhere Unschuld in Bezug auf die Heiligkeit und das Recht des Körperlichen wiederzuerlangen.[134]

In der berechtigten Kritik an der Wissenschaftlichkeit solcher Passagen wird allerdings übersehen, dass *Das Jahrhundert des Kindes* bereits vom Titel rhetorisch verfuhr. Denn Jahrhunderte werden gewöhnlich nach dem benannt, was bestimmend ist und nicht nach dem, was gewünscht wird oder sich entwickeln soll – und was dann, so es sich entwickelt, schon nicht mehr Kind ist. Der Titel bediente also eine »Logik des Versprechens«, wie es Jürgen Oelkers in seiner Rousseau-Lektüre aufgezeigt hat:

> Ein charakteristisches Merkmal [ist] das Spiel mit Unwahrscheinlichkeiten und […] genau dies [macht] das Erfolgskriterium [aus]. ›Unwahrscheinlich‹ sind fern liegende Möglichkeiten, die der Erfahrung widersprechen. […] Es bedarf gleichsam eines kognitiv-emotionalen Gestaltwechsels, um ihnen ernsthaft folgen zu können.[135]

131 Ebd., S. 97.

132 Key, »Das Recht des Kindes, seine Eltern zu wählen«, 1907, S. 11.

133 Key setzte diesen Titel des Buches selbst in Anführungsstriche, wobei unklar war, ob sie sich dabei bereits zitierte oder ihn als metaphorische Rede umschreiben wollte. Vgl. Key, »Erziehung«, 1907, S. 86.

134 Key, »Das Recht des Kindes, seine Eltern zu wählen«, 1907, S. 11f.

135 Jürgen Oelkers, »Rousseau und die Entwicklung des Unwahrscheinlichen im pädagogischen Denken«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 30, 1983, S. 801–816, S. 801.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Rezeption: Ideentransfer und Vernetzung

Das zeitgenössische Lesepublikum Keys hatte jedenfalls diesen »kognitiv-emotionalen Gestaltwechsel« bereitwillig vernommen und hatte ihn auch körperlich vollzogen. Denn die Geschichte des *Jahrhunderts des Kindes* war auch die einer erfolgreichen Autorin innerhalb eines spezifischen Netzwerkes der Ideenzirkulation. Key war nach Erscheinen ihres Buches auf zahlreichen Reisen darum bemüht, ihre Ideen in Frauenvereinen, Reformschulen und in Zirkeln von Lebensreform und Kunstpädagogik im direkten Dialog zu verbreiten. Es kann als sicher gelten, dass z.B. Louise Dumont, die uns im folgenden Kapitel noch beschäftigen wird, Keys Band, der 1902 in einer Auflage von 6.000 Stück auf Deutsch erschien, gelesen hatte, und dass sie sich mit den entstehenden Schriften zur Kinderpsychologie vertraut machte.[136] Ein Ideentransfer kann zudem über Martin Buber (1878–1965) angenommen werden, mit dem beide persönlich bekannt waren. Ellen Key selbst verkehrte auch im Salon der Wiener Pädagogin und Schulleiterin Eugenie Schwarzwald (1872–1940), und es ist anzunehmen, dass ihre Ansichten dort über Alfred Loos, Oskar Kokoschka (1886–1980) und Arnold Schönberg (1874–1951), die als Lehrer am von Schwarzwald geleiteten Realgymnasium tätig waren, in Künstlerkreisen diskutiert wurden.[137] Schülerin bei Schwarzwald war u.a. die spätere Schauspielerin und Intendantin der *Berliner Ensembles* Helene Weigel (1900–1971).

Keys Erfolg aber war vorbereitet, sie konnte mit ihren Publikationen und Vorträgen an einen bestehenden Diskurs anschließen und darauf reagieren, denn es bestand bereits »in der Frühphase der Reformpädagogik ein erstaunliches Netz von internationalen gegenseitigen Beeinflussungen«, welche vor allem durch das »in Industrie und Kommerz tätige Bürgertum sowie Teile der Intelligenz«[138] getragen wurde. Mit Erscheinen Keys als Autorin doppelte sich insbesondere in Deutschland die Projektion auf die Kindfigur: Key wurde von jungen Leserinnen die Rolle einer »Wahlmutter« angetragen, zu der sich, wie Tiina Kinnunen in der Lektüre der Briefe an die Autorin nachweisen kann, »eine Schar sehnsuchtsvoller Frauen«[139] in die entsprechende Relation setzen konnte: als Kind.

Diese Zeilen von Eva Henriette Cassirer (1885–1974), geborene Solmitz, die später Lehrerin an der Odenwaldschule unter der Leitung des Reformpädagogen Paul Geheeb war, verdeutlichen diese eigenartige Beziehung zwischen Autorin und Leserin:

> Und Du hast mich Dein Kind genannt, Du, die Große, Helle, Blauäugige – als Mutter, die mich lehrte, das Leben zu leben, habe ich Dich empfunden schon immer, aber nun, da Du es sagtest, da ist's doch noch ganz anders, da ist es neben dem Glück auch noch Pflicht geworden […].[140]

136 Vgl. Wolf Liese, *Louise Dumont. Ein Leben für das Theater*, Hamburg, Düsseldorf: Marion von Schröder 1971, S. 177.

137 Vgl. Renate Göllner, *Mädchenbildung um 1900. Eugenie Schwarzwald und ihre Schulen*, Wien: Univ. Diss, 1986.

138 Helmchen, »Ellen Key als ›Zeiterscheinung‹ – Zur historischen Platzierung des ›Jahrhundert des Kindes‹«, S. 280.

139 Tiina Kinnunen, »Eine ›große‹ Mutter und ihre Töchter«, in: Baader et al., *Ellen Keys reformpädagogische Vision. ›Das Jahrhundert des Kindes‹ und seine Wirkung*, Weinheim: Beltz 2000, S. 64–80, S. 64.

140 Eva Cassirer, Brief o. D. zitiert nach Kinnunen, »Eine ›große‹ Mutter und ihre Töchter«, 2000, S. 72.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Key fungierte also als Vorbild, sowohl mit ihren Ideen als auch gesellschaftlich in der Rolle einer autonomen Autorin und wohl auch im persönlichen Gespräch als Ratgeberin und Mutterfigur. Dass dieses Rollenkonglomerat von Vordenkerin, Rollenmodell und Mentorin bereitwillig angenommen wurde, war vor allem der strikten Verbannung der Emotionen ins Private zu verdanken, welche die wilhelminische Gesellschaft prägte. Key jedenfalls war in dem Maße Mutter, wie der Leserzirkel familiäre Rituale der Nähe und Geselligkeit ausbildete. So schilderte Eva Solmitz 1905 in einem Brief an Key eine Szene, die sich im Salon der Schriftstellerin Franziska Mann (1859–1927) abspielte, in welchem man wiederum Keys Ankunft harrte:

> [E]ben verbrachte ich einen schönen Nachmittag bei Franziska Mann, und da war noch Herr Ajo Wiese und Herr Gras, der Naturmensch, und da saßen wir und warteten auf Sie und sprachen, wie das nun werden würde, wenn Sie erst da sind. Frau Mann erzählte von all den anderen, die etwas von Ihnen wollen, die sich nach ihnen sehnen, und da wurde meine Hoffnung kleiner und kleiner. Denn ich habe ja nicht einmal das Recht, dass ich Ihren Rat brauche […] nein, ich möchte Sie nur sehen und da haben, und lieb haben dürfen. Und doch wäre es eine so unbeschreibliche Freude für mich, wenn ich Sie einmal allein hier in meinem Zimmer haben könnte![141]

Solche quasi privaten Zirkel waren typisch für die Zeit der Lebensreform und nahmen im Bereich der Pädagogik und der Kunst die Züge alternativer Lebensmodelle an. Die Umgangsformen und Kommunikationsstile waren affektiv besetzt. »Die Krönung der Begegnung«, schreibt Kinuunen

> bildete eine Berührung. 1905, nach Ellen Keys Abreise aus Berlin, schrieb Maria Breysig von ihrer Sehnsucht: ›… wie ich oft bei Dir sein möchte, zu Deinen Füßen sitzen, meinen Kopf in Deinem Schoß legen, Deine Hand auf meinem Haar fühlen und Deine liebe Stimme hören …‹[142]

Der in der Pädagogik häufige Bezug auf den von Key geprägten Begriff des *Jahrhunderts des Kindes* war, eingedenk dieser energetischen Beziehung, mit der die Leserschaft auf die Erscheinung der Autorin reagierte, sicherlich erklärlich. Es liegt nahe, Keys Wirkung als die eines Sprachrohrs für affektive Dispositionen innerhalb einer vielschichtigen gesellschaftlichen Reformbewegung zu begreifen.

Dabei war es Key offensichtlich gelungen, gerade den divergierenden Tendenzen der Reformpädagogik eine Richtung zu geben – gerade, weil sie zwischen wissenschaftlicher Forschung, praktischer Anweisung und Spekulation verblieb. In der Bildungsforschung ist man sich darüber einig, dass diese Richtung der Reformpädagogik in besonderer Weise zwischen der Besinnung auf die natürliche Entwicklung und der Einsicht in die (technisch-organisatorische) Sozialisation geprägt war. Hier wiederholte sich in anderer Form jener Versuch, eine Konzentration und Kohärenz zwischen auseinanderstre-

141 Eva Cassirer, Brief vom 5.2.1905 zitiert nach Kunnunen, »Eine ›große‹ Mutter und ihre Töchter«, 2000, S. 67.

142 Kinnunen, »Eine ›große‹ Mutter und ihre Töchter«, 2000, S. 67, Zitat im Zitat aus einem Brief von Maria Breysig, 15.3.1905.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

benden gesellschaftlichen Kräften im Bildungsbereich zu sichern. War dies in der Charaktererziehung noch ein Denken, welches das freie Individuum vor dem Hintergrund einer normierenden Nationalerziehung zu bestimmen suchte, so waren es nun die psychologisch und biologisch begründeten Einsichten in die Perfektionierung der Gattung, die mit dem individuellen Leben und seinem Glücksversprechen in Einklang gebracht werden sollten. In ihrem nächsten Buch *Über Liebe und Ehe* entwickelte Key diese Ganzheit in Form einer Liebesreligion.

> Die Bekenner dieses Glaubens wollen die geschlechtlichen Gefühle und Handlungen des Einzelnen durch die Liebe bestimmen, vor allem, weil sie glauben, dass das Glück des Einzelnen die wesentlichste Bedingung auch für die Lebenssteigerung der Menschheit ist. Sie wollen die Erde mit Glückshungernden erfüllen, weil sie wissen, dass nur so das Erdenleben seinen innersten Willen erreicht, nämlich – in einem ganz neuen Sinne – Ewigkeitsmenschen zu bilden. […] Wir sehen ein, dass das vollkommenere Geschlecht im vollsten Sinn des Wortes hervorgeliebt wird.[143]

Das Kind konnte als Seismograph dafür fungieren, ob dieses Projekt einer neuen Menschheit der Glückshungrigen erfolgreich war. Es war also nicht nur eine Projektion in die Zukunft hinein, sondern zugleich eine Art säkularisiertes Heilsversprechen, welches hier auf die Figur des Kindes projiziert wurde. Die Projektion war dabei jedoch von neuen Untertönen begleitet, die von Nietzsches Philosophie am »Leitfaden des Leibes« herkommend, ganz irdisch die körperlich-libidinösen Energien stark machten. Das Kind, das waren in diesem Sinn die nackten Eltern in spe, im Liebesakt vereint. Sie konnten sich – so die Hoffnung – momentan vom Druck der Zivilisation befreien und sich nun in der kairotischen Zeit ganz dem zu glückenden Zeugungsakt hingeben. Das war ganz auf der Linie der Hygienelehren um 1900 gedacht, die sich explizit der Organisation dieses Glücks verschrieben. In diesem Sinne konnte H. Schröder (ein Pseudonym für Heinrich Jahnke) 1894 vom Kind als der »Photographie der Eltern im Zeugungsakte«[144] sprechen. Ellen Key interessierte sich weniger für die Gefahrenabwehr als dafür, dass das Kind auf dieser imaginierten Photographie einen glücklichen Eindruck hinterlassen möge.

6.9 Hermann Bahrs Konzept einer Reformschule

Damit wenden wir uns nun abschließend den Bildungsdiskursen der Energetik auf der Ebene der Institutionen zu. Wie stand das Denken der Energetik zu den Lehrplänen, Schularchitekturen und Methoden, wenn man die Schauspielausbildung vor dem Hintergrund der Energetik der Lebensreform betrachtet? Diese Aspekte lassen sich an dem 1900 von Herrmann Bahr (1863–1934) formulierten Entwurf einer Schauspielschule[145]

143 Ellen Key, *Über Liebe und Ehe*, Berlin: Fischer [14]1906, S. 59.

144 Schröder (pseud. Heinrich Janke), *Die Gesunderhaltung in der Ehe*, Leipzig: Max Spohr [5]1894, S. 61.

145 Vgl. hierzu Hermann Bahr, »Organisationsentwurf der Darmstädter Schule für Schauspielkunst (1900)«, in: Christopher Balme, *Das Theater von Morgen. Texte zur deutschen Theaterreform*, Würzburg: Königshausen und Neumann 1988, S. 166–174; Ernst Ludwig, Großherzog von Hessen-Darm-

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

aufzeigen, welchen er für die Darmstädter Künstler-Kolonie anfertigte. Vielleicht ist die Aussagekraft dieses Dokuments darin begründet, dass es als Entwurf unbelastet blieb von den Mühen der Realisierung. Die Schule, die Bahr plante, wurde so nicht realisiert, anders als die Duncan-Schule, die ab 1911 an gleicher Stelle dort ihren Betrieb aufnahm.

Bahr schlug einen neuen pädagogischen Ton an. Was der Theaterkritiker, Regisseur und Moderator der künstlerischen Reformen seiner Zeit vorschlug, stand repräsentativ für jene Ideen der Reformpädagogik, wie sie die zahlreichen alternativen Lebensmodelle (Gartenstadtbewegung, Monte Verita) literarisch-künstlerische Kolonien (Worpswede, Berlin-Friedrichshagen, Hellerau, Dachau oder Murnau) oder in den Bildungsbewegungen (Kunsterzieherbewegung, Werkbund, Rhythmische Gymnastik, Folkwangbewegung, Freie Volksbühne Verein) prägten.

Einflüsse Lichtwarks auf das pädagogische Konzept

Hermann Bahr waren die kunsterzieherischen Impulse, die von Alfred Lichtwark ausgingen, nicht entgangen und er nahm sie bewusst in seinem Schulentwurf auf. Aus den Notizheften Bahrs geht hervor, dass er sich unmittelbar vor Abfassung des Schulprogramms intensiv mit den Schriften und der Pädagogik Lichtwarks auseinandersetzte. Aus dieser Lektüre zog Bahr seine emanzipatorischen Ideen, nach denen das Publikum »in künstlerischen Dingen mitzuarbeiten«[146] habe, dass es genügend Talent gäbe, welches aber durch ein falsches Bildungsverständnis blockiert sei. Er zitierte und kommentierte per Hervorhebung Lichtwarks Gedanken:

> Wie wenige unserer so genannten Gebildeten – einer Klasse, die man sich gewöhnen sollte, Unterrichtete zu nennen – haben nur eine Ahnung, dass sie eine ganz geringe Anzahl von Farben und Tönen nur eben wahrnehmen, dass das Allermeiste von dem, was die Natur und Kunst an Farbe enthalten, ihnen ein Buch mit sieben Siegeln bleibt und dass sie die Qualität überhaupt nicht zu erkennen vermögen.[147]

Von Lichtwark übernahm er nicht nur die ablehnende Haltung gegenüber der akademischen Kunstgeschichte und der Ausbildung an Kunstakademien. Hieraus leitete er auch die Forderung nach einer künstlerischen Bildung ab, die »praktisch wirksam wird«[148] Das Gegenmodell jener »Unterrichteten« war natürlich das Kind, welches bereits vollkommen war und das, in den Augen der Reformer, in der Schule das Sehen und Hören eher verlernte. Hier war Bahr also ganz von der Faszination der Kunsterziehung für das

---

stadt gründete 1899 die Darmstädter Künstlerkolonie und förderte als Mäzen unter anderem den Künstler Peter Behrens und den Architekten Joseph Maria Olbrich. Olbrich baute für Bahr in Wien und Darmstadt, zu einer Einrichtung der Schule kam es jedoch ebenso wenig wie zu Übersiedlung Bahrs nach Darmstadt.

146 Bahr, *Tagebücher, Skizzenbücher, Notizhefte*, Bd. 2, 1880–1900 (hg. v. Moritz Csáky), Wien: Böhlau 1996, S. 384 (Hervorhebung Bahr). Bahr macht diese Aufzeichnungen zwischen Ostern und Mai 1900.

147 Alfred Lichtwark und Kunstverein Hamburg (Hg.), *Das Bildnis in Hamburg*. (1898), zitiert in: Bahr, *Tagebücher, Skizzenbücher, Notizhefte*, 1996, S. 383 (Hervorhebungen Bahr).

148 Bahr, Ebd., S. 384 (Hervorhebung Bahr).

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Ursprüngliche und Vollkommene geprägt, welches durch die Zivilisation und die schulische Bildung beschnitten und allmählich verdrängt wurde. Allerdings reichte es jetzt nicht mehr hin, junge Leute zur Betrachtung der Kunst vor Ort zu versammeln, wie Lichtwark dies in volkserzieherischer Absicht vor den Originalen der Kunsthalle praktizierte. Bahr entwarf eine besondere pädagogische Situation. Die Schule wurde dabei ganz im Sinn der Reformpädagogik als Ort der Zuflucht vor der Zivilisation gedacht, mit selektiven Zugangsweisen und einer energetischen Übertragung zwischen denen, die lehren, und denen, die lernen. Bahr beschrieb diesen Ort treffend als Konvikt, von dessen räumlicher Ausstattung als einem besonderen Lebensort er genaue Vorstellung hatte:

> Unsere Schüler werden wir dann alle zusammen in einem großen Hotel wie in einem Konvikte unterbringen. Wir brauchen da für Jeden einen kleinen, aber behaglichen Wohnraum und ein Schlafzimmer, wir brauchen ferner einen Garten oder doch freien Rasen, einen Fecht-, Tanz- und Turnsaal, ein großes Schulzimmer, ein Klavierzimmer und zwei Deklamationszimmer, in denen sich zur Not auch eine kleine Bühne aufschlagen lässt.[149]

Sehr schön wird hier ersichtlich, welchen Stellenwert die traditionelle Bühne als eigentlicher Ort der Tätigkeit eines Schauspielers und Schauspielschülers gegenüber den Räumen einnahm, in denen die Adepten erzogen werden sollten und zugleich wohl auch leben sollten. Die Einweihung der Duncan-Schule innerhalb der Darmstädter Kolonie musste diesbezüglich wie eine Umsetzung der bahrschen Raumforderungen erscheinen.

Schule als Konvikt mit Bühne und Fest des Lebens

Warum aber hatte die Bühne innerhalb der pädagogischen Situation, die man für die Schauspielausbildung vorsah, nicht den zentralen Stellenwert? Dies hing damit zusammen, dass die Schule darauf abzielte, mittels Bildung innerhalb der Künstlerkolonie eine alternative Lebensform zu erproben. Theater wurde in diesem Kontext als Fest dieser Lebensform gedacht, die sich deutlich von den repräsentativen und unterhaltenden Bühnenstücken der Zeit abheben sollte. Das beinhaltete auch den Bruch mit den Gesetzen der Guckkastenbühne. Es war institutionalisiertes Atemholen für die etablierte Theaterkonzeption, welches Bahr hier einforderte; ein Absehen von der Effizienz, Ökonomie und Nützlichkeit, die dem Theatermachen seiner Ansicht nach abträglich waren.

Bereits für 1901 plante er ein Festspiel für eine vom Architekten Olbrich eigens gestaltete Reliefbühne, in welchem das Gedicht *Kaiser und Hexe* von Hugo von Hofmannsthal (1874–1929), deklamiert u.a. vom Stimmvirtuosen Josef Kainz zur Aufführung kommen sollte. Kainz, der kurz vor der Jahrhundertwende von Berlin nach Wien übersiedelte und den Bahr sicherlich häufig gesehen hatte, sollte innerhalb des Festspieles nicht als Charakterschauspieler eingesetzt werden. Seine Rolle war eher die eines dramatischen Rezitators und war auf die Stimme reduziert, sodass der Raum, die Choreografie und die

149 Bahr, »Organisationsentwurf der Darmstädter Schule für Schauspielkunst (1900)«, S. 167.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Lichtführung des Festspiels nicht auf das Erscheinen des Virtuosen ausgerichtet waren. Die Reliefbühne wurde durch einen zweiten Spielort, eine »in der Mitte des Saales aufgestellte, runde Bank«[150], in den Raum erweitert. Die Dramaturgie der Stimmen und des Lichts deutete ebenso wie die vorgesehene Orgelmusik auf eine sakrale Atmosphäre hin, in der weniger der Darstellung als der Gemeinschaft gehuldigt wurde. Man liegt sicher nicht falsch, sich dieses Fest ganz dionysisch als Verschmelzung des Publikums im Raum vorzustellen, bei dem das Dargestellte aus dem Geiste der Musik und der Energie der Körper und Stimmen hervorströmen mochte. Dass es Bahr jedenfalls um eine neue Ästhetik ging, die sich mittels der Schule und ihrer Feste allmählich entwickeln sollte, daran kann kein Zweifel bestehen, denn für den Fall mangelnder Akzeptanz in Konfrontation mit dem Neuen sah der Dichter auch die Erziehung des Publikums in »öffentlichen Vorträgen über Sinn und Wesen dramatischer Darstellungen und die besonderen Absichten unserer Feste«[151] vor.

Es versteht sich von selbst, dass der pädagogische Ort als Schutzraum über bestimmte Zugangsregeln verfügen musste. Bahrs Text, »recht hastig«[152] geschrieben im Sommer 1900, trug diesem Selektionsprinzip in polemischer Diktion Rechnung: »hässliche und verkümmerte Exemplare der Menschheit« seien auszuschneiden. Die Aufnahmeprozedur, welche er für die Schule vorschlug, stellte das übliche Machtverhältnis zwischen Prüfer und Aspirant sowie die Bemessung künstlerischer Kompetenz nach vorgegebenen Kriterien infrage. Das war nicht weniger selektiv, sah jedoch von jenem »schönen und gesunden Jungenkörper«, den Possart empfahl, ab zugunsten der neuen Energetik. Bahr suchte diese Energie durch Herstellung einer paradoxalen Situation zu evozieren. Er verweigerte den klassischen Leistungstest, entleerte quasi den Inhalt und behielt lediglich die Form bei. Es gab also weiterhin eine Auswahlkommission, diese aber eröffnete nicht mit dem »üblichen Frag- und Antwortspiel«[153]. Stattdessen wurde offen zur (Selbst-)Darstellung aufgefordert, auf dass sich das vermutete Neue auch von selbst zeige. Die Kandidaten sollten »von ihrem bisherigen Leben erzählen«, und sie wurden nach ihren Erwartungen gefragt und danach, »wie sie sich ihre Ausbildung eigentlich vorstellen«[154]. Danach sollten sie ein Lied singen oder ein Gedicht aufsagen, ein Märchen erzählen und vor den Prüfern tanzen und turnen, »nicht um den Grad ihrer Fertigkeit in diesen Künsten zu beurteilen, sondern um zu erfahren, wie sich jeder Einzelne bei einer Aufgabe anstellt«[155]. Aber Bahr kreierte keinen herrschaftsfreien Dialog, es war keine gesellige Aussprache, sondern immer noch ein Test. Jedoch waren die Kriterien in die Natur des (inneren) Kindes und seiner körperlichen Ausdrucksbewegungen verlagert. Denn Bahr sprach von der »Spur einer Persönlichkeit, einer ›Natur‹ [,] einer ›seelische[n] Begabung‹«[156], die sich in der Körperhaltung zeigen möge. Dass er hier ›Natur‹ in Anfüh-

150 Ebd., S. 171.

151 Ebd., S. 173.

152 Bahr, *Tagebücher, Skizzenbücher, Notizhefte*, 1996, S. 444. Einen guten Eindruck zur Entstehungsgeschichte des Schulplans bieten die Tagebuchaufzeichnungen Hermann Bahrs, ebd. S. 434–436.

153 Bahr, »Organisationsentwurf der Darmstädter Schule für Schauspielkunst (1900)«, 1988, S. 166.

154 Ebd., S. 166.

155 Ebd., S. 167.

156 Ebd., S. 166.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

rungszeichen setzte, war nur verständlich, denn letztendlich brachte er sich, bzw. die Jury (nicht die Natur) als Selektionsinstanz ins Spiel, wenn er weiterschrieb:

> [W]ir werden […] diejenigen bevorzugen, die uns durch irgendeine Wendung in ihrer Erzählung, vielleicht sogar durch eine Ungeschicklichkeit oder Naivität persönlich berühren.[157]

Damit war die Inversion des Verhältnisses von denen die lehren, und denen die lernen bereits vor ihrer Aufnahme etabliert. Sie können die Rolle der Lernenden nur dann ausfüllen, wenn an ihnen, genauer an den Zuckungen und willkürlichen Regungen ihre Körper, etwas zur Erneuerung des Theaters, der Kunst oder des Lebens zu erkennen war.

Ganz im Sinn jener »Geburt der Linie«, wie wir sie von van de Veldes Entwurf eines Reformkleides her kennen, suchte Bahr jenseits ästhetischer und geometrischer Regeln nach Erneuerung, und sei diese nur als »Ungeschicklichkeit oder Naivität« zu haben. Ganz im Sinn der Pädagogik Keys vollzog Bahr zudem eine Projektion auf das Werdende, auf das Kind. Er begab sich im Medium der Schauspieladepten auf die Suche nach einer energetischen Erneuerung. Dieser Rekurs auf die ästhetische Erziehung vermischte sich mit einem vitalistischen Naturbegriff. So sah etwa seine Aufnahmeprozedur vor, dass sich die Auswahljury mit den Vorselektierten »ganz gemütlich« in die freie Natur begab, um

> sie zu beobachten, wenn das Schiff schaukelt oder wenn die Sonne untergeht, und um so am Ende doch vermuten zu können, welche unter ihnen wertvolle Menschen zu sein und dazu einige mimische Begabung oder doch eine so starke körperliche Anmut, dass sie jene ersetzen kann, zu haben scheinen.[158]

Dieser Naturbezug und die Stellung der Schülergemeinschaft innerhalb dieser Vision wurden besonders deutlich, wenn Bahr eine Erneuerung des Theaters als Kult beschrieb. Das geplante Festspiel sollte einer Dramaturgie entsprechen, die deutlich an die rituelle Liturgie erinnerte. Vorgesehen waren ein feierlicher Einzug durch den Garten als »Raum der Reinigung«[159], weiterhin Orgelspiel, der dramatische Einsatz von Licht und totaler Verdunkelung. Entscheidend für den Kontext der Schauspielausbildung ist, welche Rolle Bahr den Schauspielschülerinnen und Schauspielschülern zukommen ließ. Diese sollten als »Knaben« mit »reinen Stimmen« und als »langsamer Zug schweigender Mädchen« auftreten. Sie konnten »schauspielerisch ungebildet« sein, solange sie »nur eben merkwürdige Person[en] von wilder und fataler Schönheit«[160] waren. Diese Darbietung, besser gesagt Ausstellung der ›Natur‹-Körper würde, so Bahrs Kalkül, mit der Sprechrolle, der Figur des Kaisers, gegeben von Kainz, harmonieren.

Wiederum zeigte sich das Janusgesicht der evolutionistisch gedachten Reform des Theaters und der Pädagogik, wie wir es bereits von Key kennen. Denn Bahrs Fest des Lebens war zugleich das Szenario einer Selektion, die auf das Überleben des Genies zielte.

157 Ebd., S. 170.
158 Ebd., S. 167.
159 Ebd., S. 171.
160 Ebd., S. 171.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Die zentrale Rolle wurde dabei vom lebenden Genie, von Kainz, eingenommen. Um ihn scharten sich die Eleven in ihrer ›Natürlichkeit‹. Jedoch schwirrten sie nicht frei umher. Sie wurden einem höheren Prinzip der Kunst gemäß gedrillt und selektiert. Denn Bahrs Text nahm eine drastische Wendung. Gleich nachdem er die Erscheinung einer wilden und fatalen Schönheit in Aussicht gestellt hatte, hieß es: »[D]ie übrigen Rollen aber [können] bei gehörigem Drill auch von unbedeutenden Leuten ausgeführt werden.«[161]

Ein Schüler, der diesen Hinweis auf den Drill las, wird schon immer geahnt haben, dass Schauspielerei nicht in einem gemütlichen Ausflug in die freie Natur zu erlernen sei, sondern mit Exerzitien und Training zu tun habe, würde es aber in der Emphase des sich frei entfaltenden, quasi natürlich sich entwickelnden Talents, das andere Passagen des Textes betonten, nicht gerne hören. Es passte jedoch zusammen, wenn man, wie Bahr und seine Zeitgenossen, die kulturelle Bewertung kreativer Leistungen und der Schönheit auf eine evolutionistische Argumentation stützte. Dann war ein Kampf der »unbedeutenden Leute« programmiert, über den sich schicksalsgleich das Talent erheben konnte, indem es sich durchsetzte. »Schenkt uns das Glück auch nur ein großes schauspielerisches Talent und dazu zwei oder drei wertvolle menschliche Begabungen, so ist [das Festspiel W.D.E.] möglich.«[162]

Unterrichtspädagogik für Genies – Künstlerisches Sprechen

Damit gelangen wir zu Bahrs Ausführungen über den Unterricht in der Enklave der *Mathildenhöhe*. Mit ähnlich akribischer Planung, mit der Kolonialherren und Missionare ihre Lager errichteten, wurde Bahr hier der Semantik einer Künstler-Kolonie gerecht. Der Begriff Kolonie transportierte immer die biologistische Vorstellung eines auf Arbeitsteilung basierenden Verbandes, meinte in politischer Hinsicht jedoch seit dem Imperium Roms auch ein Abhängigkeitsverhältnis von Zentrum und Peripherie. In eben dieser Weise ergriff nun Bahr, das Zentrum, Besitz von seinen Schülern. Dies geschah zunächst auf zeitlicher Ebene. Der Zeitplan las sich als eine Art Zirkeltraining, durchlaufend von 8 Uhr bis 20 Uhr, mit genauen Angaben einzelner Tätigkeiten und des Zeitmaßes wie etwa »1/2 Stunde Geräteturnen.«[163] An zwei Tagen (Sonntag und Donnerstag) fand kein Unterricht statt, jedoch mussten diese Tage für gemeinsame Aktivitäten, etwa Feste, genutzt werden. Die Idee von Morgenfeiern, wie sie in Düsseldorf später eine wichtige Säule des Programms der Publikumserziehung wurden, gewann hier bereits ihre Konturen. Theater sollte nicht mehr fakultativ besucht, sondern nach festen Rhythmen, die dem kirchlichen Kalender Paroli boten, gelebt werden. Nach drei Monaten bereits sah Bahr abermals eine Selektion vor, so dass er mit 12 bis 15 Absolventen rechnete, die das sich über drei Jahre erstreckende Programm durchlaufen sollten.

Der Stundenplan sah noch die ›übliche Diät‹ vor, wie wir sie von Possart kennen. Der militärisch-sportliche Charakter jedoch war durch einige Hinweise auf die Pädagogik verschoben. Während der Morgen noch der körperlichen Ertüchtigung mit Turnen, Ath-

161 Ebd., S. 171.
162 Ebd., S. 168.
163 Ebd., S. 167.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

letik und Fechten gewidmet war, war vormittags ein theoretischer Unterricht vermerkt. Dazu hieß es:

> Goethische Regeln, Warnung vor falscher Pose und falscher Deklamation, freie Erläuterung einfacher goethischer Gedichte, durchaus nicht Vorträge vom Katheder herab, sondern Versuche, im Gespräche und durch Fragen den Schüler dahin zu bringen, dass er lerne, den Stimmungsgehalt, den poetischen Kern eines Gedichtes zu empfinden.[164]

Balme deutet die Erwähnung der Goethe'schen Regeln als »geradezu reaktionär«, denn es sei ein »Rückfall in genau den von den Naturalisten bekämpften artifiziellen Schauspielstil«[165]. Das trifft insofern den Kern, als der Hinweis auf die goetheschen Regeln jene Wendung hin zur Vergangenheit markierte, mit der in der Reformpädagogik aber auch bei Warburgs Mnemosyne-Projekt eine Erneuerung erreicht werden sollte. In seinen Skizzen, die zwischen Ostern und Mai 1900 entstanden, setzte Bahr sich vom Naturalismus (»triviale Natur«[166]) ab. Er las in dieser Zeit u.a. Goethes *Werther* und dessen Aufzeichnungen über den Konversationston. Seine Bezugspunkte waren die Programme der ästhetischen Erziehung aus der Zeit des deutschen Idealismus, es waren die Schriften Schillers und vor allem Goethes.

Mit Goethe ging es dann allerdings um die Möglichkeiten der Erneuerung des künstlerischen Sprechens. Bahr hob dabei weniger auf die in seiner Zeit ja belächelte Zucht, im Schauspiel »Goetheisch zu reden«, ab.[167] Ihn interessierte vielmehr die Möglichkeit einer Kunst nach Regeln, weil er in ihr den Ausweg aus einem Naturalismus sah, der just die Regeln negierte. In seinen Notizen schreibt er dazu:

> [S]ehen wir die Darsteller des Berliner Stils an […] was bringen sie auf die Bühne? Die triviale Natur, die tägliche Erscheinung des Menschen in seinen schlechten Momenten, die zufällige Person des Schauspielers mit allem, was an ihr im Dasein anhängt.[168]

Die Regel war also bei ihm das Gegenteil von Zufall. Bahr hob in dieser Beschreibung das idiosynkratische Moment des Schauspielerkörpers hervor, seine alltägliche Erscheinung, welche der naturalistische Stil lediglich noch einmal zur Darstellung bringe, ein

---

164 Ebd., S. 167.

165 Christopher Balme, »Anmerkungen zu Hermann Bahrs ›Organisationsentwurf der Darmstädter Schule für Schauspielkunst (1900)‹«, in: Ders., *Das Theater von Morgen. Texte zur deutschen Theaterreform*, 1988, S. 166–174, S. 164.

166 Bahr, »Organisationsentwurf der Darmstädter Schule für Schauspielkunst (1900)«, 1988, S. 430.

167 Vgl. zur Proliferation und Adaption der von Carl Wilhelm Reinhold 1808 publizierten Schmähschrift »Saat von Göthe gesät dem Tage der Garbe zu reifen – ein Handbuch gegen Goethes Regeln« auch Dieter Borchmeyer, »Saat von Göthe gesäet … Die ›Regeln für Schauspieler‹ – ein theatergeschichtliches Gerücht«, in, Bender, *Schauspielkunst im 18. Jahrhundert. Grundlagen, Praxis, Autoren.*, S. 261–287; Klaus Schwind, »›Regeln für Schauspieler‹ – ›Saat von Göthe gesäet‹. Aufgegangen in der Uraufführung des ›Zerbroch(e)nen Krugs‹ 1808 in Weimar«, in, Erika Fischer-Lichte und Jörg Schönert (Hg.), *Theater im Kulturwandel des 18. Jahrhunderts: Inszenierung und Wahrnehmung von Körper-Musik-Sprache*, Göttingen: Wallstein 1999, S. 151–184. Vgl. zu Goethes eigenem Regelvollzug als Vorleser Irmgard Weithase, *Goethe als Sprecher*, Weimar: Böhlau 1949, S. 18–67.

168 Bahr, »Organisationsentwurf der Darmstädter Schule für Schauspielkunst (1900)«, 1988, S. 430.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

bloßer Naturalismus, der »versagt bei D'Annuncio, Maeterlinck und Hofmannsthal«[169] als den Dramatikern eines neuen Stils.

Die Abgrenzung war also klar. Aber Bahr beließ es nicht bei der Alternative Natur oder Kunst, denn an Goethe gewann er die Einsicht, dass eine neue Kunst sich bilden lasse. Er dachte also Regeln nicht subsumptiv, indem er prüfte, ob die Praxis den Regeln entspreche, sondern er deutete sie produktiv. Sie nahmen jenen Stellenwert ein, den bei Goethe und Schiller – etwa in deren Dilettantismusprojekt – die »Maxime« hatten: Es waren Referenzpunkte einer Energetik der Überbietung, mit der ein Bildungs- und Selbstbildungsprogramm formuliert wurde. Diese Umdeutung der Regel als Herstellungsweisen wurde deutlich, wenn Bahr ausführlich Ideen aus *Dichtung und Wahrheit* in sein Skizzenbuch übertrug:

> Wir haben ja dieselbe Entwicklung [wie im Naturalismus W.D.E] schon einmal gehabt, genau vor hundert Jahren, wo man sich auch aus der leeren Routine der Haupt- und Staatsactionen zu einem, wie Goethe es nennt ›falsch verstandenen Konversationston‹ sowie einen unrichtigen Begriff von Natürlichkeit zur retten glaubte, bei welchen dann ›alles nur noch auf dieser und jener Individualität beruhte‹ und der Schauspieler sich ›ohne besonderes Nachdenken völlig seinem Naturell überließ‹, bis man schließlich doch, vor neue Aufgaben der Poesie gestellt, wieder zu der Einsicht kam, dass ›ein höheres Ziel zu erreichen sein und ein herrliches Naturell keineswegs verkürzt werde, wenn ihm einleuchtet, dass der Mensch nicht alles aus sich selbst nehmen könnte, dass er auch lernen und als Künstler den Begriff von der Kunst sich erwerben müsse‹.[170]

Es war also die Pädagogik Goethes, an der sich Bahr orientierte, und so sah Bahrs Entwurf denn auch eher eine sukzessive Aneignung der Vorschriften als eine Unterwerfung unter die Regeln vor. Sie sollten »durchaus nicht vom Katheder herab«, sondern in der »freien Erläuterung einfacher goethischer Gedichte«, im »Versuche, im Gespräche und durch Fragen« unterrichtet werden. Dieses Lernen zielte auf die Verinnerlichung der Vorschriften; im Idealfall sollten die Lernenden sie selbst in der Arbeit an der Gedichtrezitation entwickeln. Darum forderte Bahr eine »freie Erläuterung«. An anderer Stelle sprach Bahr auch von der »guten, alten sokratischen Methode«[171] der Dialektik und des Dialogs. Ziel war daher nicht die Beachtung der goetheschen Regeln in der Manier, wie man Hausregeln befolgt oder missachtet, sondern »Versuche«, die auf das eigene Erfassen poetischer Gehalte abzielten. Allerdings wurde der Freiraum der Versuche sofort wieder eingeschränkt, wenn die »Warnung vor falscher Pose und falscher Deklamation«[172] erteilt werden sollte. Die Lernenden sollen das Schauspiel selbst probieren, begleitet und angeleitet durch Fragen und Gespräche. Bahr hatte allem Anschein nach das Problem der Selbstmotivation in der Ausbildung erkannt, welches in den schriftlich überlieferten Regeln Goethes ausgespart war. Deshalb sollte nicht auswendig gelernt werden, weder die Regeln noch die Gedichte.

169 Ebd., S. 431.
170 Ebd., S. 431.
171 Ebd., S. 167.
172 Ebd., S. 167.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Freilich, wie diese Selbstbildung konkret in Gang zu setzen wäre, ob sich »wahr« und »falsch« als Kriterien der Korrektur mit der neuen Pädagogik vertrugen und welche Methoden überhaupt infrage kämen, dies musste offenbleiben.

Erweiterung durch Stimmbildung und Deklamationsübungen

Bahrs Plan war in dieser Hinsicht ambivalent. Er sah beispielsweise einen elementaren Gesangsunterricht und die Stimmbildung »nach der üblichen Methode«[173] vor. Bahrs Frau Anna Mildenburg-Bahr (1872–1947) war ausgebildete Sängerin in München. Es war wahrscheinlich, dass mit »üblich« hier Bahrs tiefere Kenntnis von Methoden angesprochen war, die seine Frau selbst erfahren hatte oder in ihrer pädagogischen Praxis umgesetzt hatte. Andererseits sollte drei Mal wöchentlich Italienisch-, zwei Mal Englisch-Unterricht erteilt werden, nicht jedoch, um die Sprache zu erlernen, sondern um dem Schüler die »Zunge flinker und geschmeidiger zu machen, so dass er sich gewöhne, die Worte ganz vorne zu bilden und jeden von ihm geforderten Laut genau zu bringen«[174] In diesem Passus war also ein Sprachunterricht gemeint, der ganz im Sinn der von Hey verordneten Gymnastik der Sprechorgane von der Semantik der Sprache absah und an ihre Stelle die Sprache selbst als Artikulationsmaterial setzte. Der Verweis auf die deutsche Sprache und deren Qualitäten zur Übung der Prosodie und zum Training der Stimme blieb hier aus.

Schließlich sah Bahr nach der Stimmbildung und der Gymnastik der Sprechorgane den Übergang zur Ausbildung in der Deklamation vor. Ziel dabei war es, »den Schüler fühlen zu lehren, dass jedes Stück Poesie seinen eigenen Rhythmus hat, den man heraushören und selbst wie eine Tanzbewegung annehmen muss.«[175] Die Ausbildung des Sprechens ging also in Stufen vor sich, setzte bei der Atmung und Stimme ein, um sodann über die Artikulation sich zur Rede und zur Bedeutung hinzusteigern. Das war eine gänzlich andere Ordnung, als wir sie in den bis dato gängigen Lehrbüchern von Possart, Benedix, Thürnagel und anderen fanden. Denn diese hoben vor allem eine Reinigung vom Dialekt und ein regelgerechtes Sprechen hervor und behandelten die körperlichen Vorgänge wie Atmung, Betonung und Entspannung lediglich unter dem Aspekt des Krafttrainings. Die Hinweise auf Rhythmus und Tanz waren in diesem Kontext tatsächlich neu und wiesen unmittelbar auf die (Wieder-)Entdeckung eines Stimmkörpers in der Literatur und den anderen Künsten hin. Im Kontext der Körperkulturbewegung finden wir bei Bahr erstmals auch eine Rückbesinnung auf die im 19. Jahrhundert nur marginal behandelte *eloquentia corporis*, interessanterweise gleich mit dem Hinweis auf die Plastizität des Körpers im Raum.

> Plastische Übungen, auch mit ganz einfachen Dingen beginnend: wie man durch ein Zimmer geht, wie man sich in einem großen, leeren Raum anders als in einem engen, gefüllten zu bewegen hat; wie man in einem Fauteuil und wie man auf einem leichten Sessel sitzt, wie man sich niedersetzt und wieder aufsteht, wie man, das Schwerste, aus

173 Ebd., S. 167.
174 Ebd., S. 167.
175 Ebd., S. 168.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> einem Zimmer fortgeht. Dann aufsteigend zu einer höheren Stufe: das Gehen in den verschiedenen Affekten, zorniges, trauriges, bestürztes Gehen. Kurz, die ganze Skala der körperlichen Beredtsamkeit.[176]

Diese Stelle ist bemerkenswert, entwarf sie doch relativ konkret eine Unterrichtseinheit. Zum anderen wurde auf die alte rhetorische Schule Bezug genommen. Die Affekte, Zorn, Trauer, Bestürzung, riefen implizit die Mimik- und Gesten-Atlanten des 18. Jahrhunderts ins Gedächtnis. Unklar ist, ob sich Bahr hier auf Lang oder Engel bezog oder ob er über seinen Parisaufenthalt neuere Entwicklungen wie das Delsarte-System oder die Arbeiten seiner Zeitgenossen Jaques-Dalcroze, Loïe Fuller oder Isadora Duncan kannte.[177] Die weiteren Ausführungen zum Tanz geben hier keinen genauen Aufschluss: »Tanzübungen, aber nicht in der üblichen Weise, sondern von Anfang an nur Unterricht in Nationaltänzen, wobei unser Schuhplattler mit demselben Eifer wie der Fandango gepflegt werden soll.«[178] Entweder wollte Bahr den Eleven keinen Unterricht im Fach Rhythmische Gymnastik angedeihen lassen – da es ihm nicht volksnah, d.h. dann wohl österreichisch genug erschien – auf diese Lesart deutet der erratische Hinweis auf den Schuhplatter und den Fandango ja hin. Oder er kannte schlicht keine Alternative zur Tanzübung »in der üblichen Weise«, womit wohl der Ballettunterricht gemeint war.

Ausbildung mit Experimentcharakter

Schließlich gipfelte der Unterrichtsplan mit einigen bemerkenswerten Experimentalanordnungen und der Andeutung einer Pädagogik des Versuchs, wenn es hieß:

> Alle diese Übungen, in der Deklamation wie in der Plastik, haben vom ersten Tage an im Kostüm zu geschehen, und zwar derart, dass immer drei Tage hintereinander dieselben Dinge in drei verschiedenen Kostümen geschehen, sodass in den Schülern nach und nach unwillkürlich die Empfindung für das Wesen des Kostüms, sozusagen für die Seele jedes Kostüms geweckt wird […].
>
> [D]rei Mal in der Woche Theatervorstellungen, wobei jedoch nie auswendig gelernte Stücke aufgeführt werden, sondern Alles improvisiert wird: der Lehrer gibt das Thema und die Situation an, die Worte und die ganze Führung der Szenen werden der Eingebung des Augenblicks nach dem Gefühle der Schüler überlassen, was den Vorteil hat, dass es diese zwingt, sich auf den ganz unmittelbaren Ausdruck ihrer eigenen Natur zu besinnen. Der Lehrer wird sich dabei an die ewigen Szenen der Weltliteratur halten. Er wird etwa einen Schüler und eine Schülerin nehmen und ihnen sagen: ›Eure Situation ist die: Ihr habt Euch auf einem Balle kenne gelernt und in einander verliebt. Der Hausball ist aus, das Mädchen tritt bewegt auf den Balkon heraus und erblickt im Garten den Jüngling, der sich aus ihrer Nähe nicht losreißen kann‹ – und nun ist der Lehrer

176 Ebd., S. 168.

177 Erst am 5.4. 1902 sah er nachweislich Isadora Duncan und Loïe Fuller in Wien. Vgl. Heinz Kindermann, *Theatergeschichte Europas*, Bd. IX (= Naturalismus und Imperialismus, II. Teil), Salzburg: Müller 1970, S. 460.

178 Bahr, »Organisationsentwurf der Darmstädter Schule für Schauspielkunst (1900)«, 1988, S. 168.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> neugierig, wie sich dieser moderne Romeo und die Julia benehmen werden; das beste Mittel, seine Leute im Innersten kennen zu lernen und sie durch Zuruf, spöttische oder ärgerliche Bemerkungen, ja Hohn in einen solchen Zustand zu exaltieren, dass er ihnen in ihrer Gereiztheit, Aufregung und Scham Laute oder Gebärden entreißt, die sie sich sonst gar nicht zugetraut hätten, und sie so mit sich selbst erst recht bekannt macht.[179]

Bemerkenswert ist, dass hier konkret von Improvisation die Rede war, also dem von der Comedia dell'arte her überlieferten Spiel *all'improviso*, aus dem Stehgreif. Dabei betonte Bahr ein antiliterarisches Moment der Improvisation, wenn er sie als Garant für ein Spiel »aus der Eingebung des Augenblicks« gegen die »auswendig gelernten Stücke« in Stellung brachte. Zugleich wurde in der skizzierten Romeo-und-Julia-Szene deutlich, dass es sich um eine »modellierende Improvisation«[180] handelte, mit welcher der amourösen Situation vor dem Balkon die nötige affektive Energie zugeführt werden sollte – auf dass sodann die Zeilen Shakespeares mit der rechten Inbrunst deklamiert werden konnten. Es war nicht von ungefähr, dass Bahr hier die Liebesszene der Weltliteratur *par excellence*, die besonders stark affektiv aufgeladen ist, als Übungsbeispiel anführte: Es ging um die Modulation der Affekte, explizit so, wenn er den Lehrer mit gegenteiligen Affekten, dem Hohn, Ärger, Spott auftreten und in der Szene intervenieren ließ. Der Schauspieler-Körper wurde in dieser Versuchsanordnung als ein Speicher der Affekte charakterisiert, die an ihm sichtbar gemacht werden, indem man sie ihm »entreißt«, indem sie sich also entladen. Entsprechend dieser affektiven Ausrichtung der Ausbildung sah Bahrs Schule vor, nicht mehr für das konventionelle Literatur- und Handlungstheater, für das Handwerk der Rollendeklamation und Szenen auszubilden, sondern für ein Literaturtheater, welches aus dem Geist des dionysischen Rausches her gedacht war und sich zu einem energetisch aufgeladenen Lebenssymbol verdichten sollte.

Wenige Jahre später brach sich Bahrs Streben nach Erhöhung und Erneuerung auf der Ebene der Institution Bahn. 1905 eröffneten Louise Dumont und Gustav Lindemann ihre Schauspielschule in Düsseldorf und ließen den Dramaturgen Paul Ernst in seiner Ansprache an die Schauspielschüler eben von dieser Erhöhung ins Symbolische schwärmen. Dieser Geschichte einer Erneuerung des Schauspielens aus dem Denken der Energetik gilt es im Folgenden am Beispiel der *Theaterakademie*, bzw. der *Hochschule für Bühnenkunst* am *Düsseldorfer Schauspielhaus* zwischen 1905 und 1932 aufzuzeigen.

179 Ebd., S. 168.

180 Gerhard Ebert, *Improvisation und Schauspielkunst. Über die Kreativität des Schauspielers*, Berlin: Henschel ^{2}1989, S. 37–40; Ann Cooper Albright, *Taken by Surprise. A Dance Improvisation Reader*, Middletown: Wesleyen UP 2003.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

7 Düsseldorfer Energiekreislauf

Hermann Bahrs Programm blieb bekanntlich ein Entwurf. Anders verhält es sich mit jener »Vorbühne des Westens«[1], dem *Schauspielhaus Düsseldorf* zwischen 1905 und 1932[2], um das es in diesem Kapitel gehen wird. Es war eine gelebte Utopie, die in ihrer Programmatik und ihrer Entwicklung anschaulich machen kann, was es mit dem Diskurs der Energie auf der Ebene der Institutionen und der pädagogischen Arbeit auf sich hatte. Die Gründung sowohl der Schule wie auch des Theaters setzte neue Akzente und das Unternehmen eines Reformtheaters profitierte dabei sicherlich von dem Umstand, dass die Akteure einer ästhetisch-pädagogischen Reform auf höhere gesellschaftliche Akzeptanz spekulieren konnten, als dies noch in der eher statischen Bildungslandschaft etwa im Preußen des 19. Jahrhunderts oder zur Zeit der Deutschen Reichsgründung der Fall war. Die Bildung war ein zentrales Thema und bürgerliches Theater in seinem Anspruch auf nationale Identifikation war ein zentraler Schauplatz dieser Bildungsinitiativen. Mit der Hinwendung zur Bildung wurde um die Jahrhundertwende ein Korrektiv für die zentrifugalen Kräfte gesucht, die den Konsens der gesellschaftlichen Normen und Werte herausforderten. Diese gesellschaftliche Relevanz des Bildungsthemas machten sich insbesondere bürgerliche Frauen zunutze, die in der pädagogischen Tätigkeit ein akzeptiertes Lebensmodell erblickten.

So ist es nicht verwunderlich, dass die Schulen, die von Frauen geprägt und geleitet wurden, die *Central School for Speech and Drama* (CSSD) durch Elsie Fogerty in London und

1 Winrich Meiszies, »›Vorbühne des Westens‹. Das Schauspielhaus Düsseldorf unter Louise Dumont und Gustav Lindemann zwischen 1905 und 1914«, in: Kunstmuseum Düsseldorf (Hg.), *Der Westdeutsche Impuls 1900–1914. Kunst und Umweltgestaltung im Industriegebiet*, Düsseldorf: Kunstmuseum Düsseldorf 1984, S. 228–245; die Wendung ›Vorbühne des Westens‹ wurde von dem Kölner Theaterwissenschaftler Carl Niessen in einem Rückblick auf das Düsseldorfer Projekt geprägt.

2 So lautete der offizielle Name des Theaters. Die Bühne ist in der Literatur auch als ›Düsseldorfer Schauspielhaus‹ aufgeführt. Ich verwende daher der Lesbarkeit halber letzteres Synonym. In jedem Fall ist das Schauspielhaus immer zu unterscheiden vom *Stadttheater Düsseldorf* als der zweiten stehenden Bühne jener Jahre.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

die *Theaterakademie*[3] durch Louise Dumont in Düsseldorf, sich durch eine differenzierte pädagogische Reflexion und Experimentierfreude auszeichneten, hingegen die eher am Meister-Schüler Modell ausgerichteten Schulen der Theatermanager Beerbohm-Tree wie die *Royal Academy of Dramatic Arts* (RADA) in London und Max Reinhardt die *Schauspielschule am Deutschen Theater* in Berlin, auch ›Reinhard-Schule‹ genannt, in einer Tradition geführt wurden, die einst als »Konservatopolis«[4] von Arthur Rubinstein verspottet wurde.

Die Anfangsjahre der ›Reinhardt-Schule‹ unter der Leitung von Efraim Frisch (1905–1907), Paul Legband (1907–1911) und Richard Ordynski (1878–1953)

etwa erweckten in der Darstellung durch Gerhard Ebert eher den Eindruck, als habe es weder ein besonderes pädagogisches Programm noch eine spezifische Bildungsidee gegeben.[5] Vielmehr konnte sich die Schule wohl über das stetig bekannt werdende Image der »Marke Reinhardt«[6] gut legitimieren.[7]

In diesem Zusammenhang sei eine Bemerkung zur Quellenlage und zur Überlieferung der Schauspielausbildung erlaubt. Denn tatsächlich kennt man wohl eher das *Max-Reinhardt-Seminar* in Wien, bzw. die Vorgeschichte der *Hochschule für Schauspielkunst »Ernst Busch«* und verbindet sie mit Namen wie Berthold Held (1868–1931), Tilla Durieux (1880–1971) und eben Max Reinhardt selbst, als dass man um die Schule in Düsseldorf wüsste. Diese Proliferation spiegelt aber wohl eher die Bedürfnisse der Nachkriegsgeneration, die im Werk des Exilanten Reinhardt eine stimmige Referenz für den eigenen, proklamierten Neuanfang nach 1945 fand, als dass sie den pädagogischen Anspruch und die Erfolge einzelner Schulen wiedergab. Ein Schicksal, das auch die Schauspielschule an der *Staatlichen Hochschule für Musik* in Berlin unter Leopold Jessner erlitt.[8] Schaut man jedoch die Hintergründe genauer an, so war die Schauspielschule in Düsseldorf mehr als nur eine private Organisation neben anderen. Sie stellte vielmehr einen wichtigen

3 Ab 1915 wurde die Schule auch unter dem Titel *Hochschule für Bühnenkunst* geführt. Die geplante organisatorische Umwandlung der *Theaterakademie* in eine Hochschule erfolgte jedoch kriegsbedingt nicht. Im Folgenden wird der Titel *Theaterakademie* verwendet.

4 Arthur Rubinstein zitiert in Dietmar Schenk, *Die Hochschule für Musik zu Berlin. Preußens Konservatorium zwischen romantischem Klassizismus und neuer Musik*, Stuttgart: Steiner 2004, S. 95.

5 Vgl. zur Reinhardt Schule die Festschrift Schauspielschule des Deutschen Theaters zu Berlin (Hg.), *Fünfundzwanzig Jahre Schauspielschule des Deutschen Theaters zu Berlin. 1905 -1930. Eine Festschrift*, Berlin: Eigendruck 1930; Gerhard Ebert, *Schauspieler werden in Berlin –– von Max Reinhardts Schauspielschule zur Hochschule für Schauspielkunst Ernst Busch*, Berlin: Berlin-Informationen 1987; Alexander Granach, *Da geht ein Mensch. Autobiografischer Roman*, München: Btb 2007 (1945), S. 223–233.

6 Christopher B. Balme, »Die Marke Reinhardt. Theater als modernes Wirtschaftsunternehmen«, in: Roland Koberg, Bernd Stegemann und Henrike Thomsen (Hg.), *Max Reinhardt und das Deutsche Theater. Texte und Bilder aus Anlass des 100-jährigen Jubiläums seiner Direktion*, Berlin: Henschel 2005, S. 41–49.

7 Dies soll die Arbeit von Hedwig Wangel (1875–1961), Gertrud Eysoldt (1870–1950), Eduard von Winterstein (1871–1961), Friedrich Kayssler (1874–1945), Paul Bildt (1885–1957) u.a. ebenso wenig schmälern, wie den Erfolg der Ausbildung von berühmten Schauspielern wie Alexander Granach (1890–1945), Marianne Hoppe (1909–2002) u.a. für sich spricht.

8 Vgl. Schenk, *Die Hochschule für Musik zu Berlin*, 2004, S. 190–199.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Beitrag zur Geschichte der ›Theaterreform um 1900‹[9] dar, den es hier zu rekonstruieren gilt.

Das *Düsseldorfer Schauspielhaus* eignet sich also in besonderer Weise, um die Zeit der massiven Schauspielschulgründungen nach der Jahrhundertwende zu beleuchten und bis auf die Ebene unveröffentlichter Dokumente zu verfolgen.[10] Denn die Bildungsakteure am Rhein ließen kaum Zweifel daran aufkommen, dass sie sich ganz dem Erziehungsauftrag des Schauspielerstandes und des Publikums verschrieben und sich damit

9 So der Eintrag im *Theaterlexikon*. Man könnte mit einigem Recht darüber streiten, ob der Bruch mit dem Illusionstheater, die Aufwertung der Regie und der Abstraktion, die ›Wiedererlangung einer mystisch-kultischen Dimension‹, nicht lediglich zeitgeschichtliche Themen waren, die im Zuge der Lebensreform an das Theater herangetragen wurden. Das hieße aber, die Theaterreform dieser Zeit als Reaktion auf eine gesellschaftliche Dynamik, die Lebensreform, zu verstehen. Die von Brauneck angegebenen binnenästhetischen Spannungen etwa zwischen Mimesis und Abstraktion wären dann allerdings historisch durchlaufende Spannungen, vor deren Hintergrund die Idee an Attraktivität gewinnt, Theater als immer in einer Krise und im Prozess kontinuierlicher Reform befindlich zu verstehen. Derart betrachtet, erscheinen die ›Lebensreform‹ oder ›Theaterreform‹ als programmatische Begriffe des Bürgertums, mit denen diese Krise nur noch einmal explizit benannt wurde. Vgl. Eintrag Peter Simhandl, »Theaterreform um 1900«, in: Manfred Brauneck und Gérard Schneilin (Hg.), *Theaterlexikon. Begriffe und Epochen. Bühnen und Ensembles*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1986, S. 950–952; als Programmatiker und Regisseure der Theaterreform werden gemeinhin Adolphe Appia (1862–1928), Edward Gordon Craig, Peter Behrens (1968–1940), Georg Fuchs (1868–1949), Wsewolod Emiljewitsch Meyerhold, Alexander Tairow (1885–1950) und Jacques Copeau genannt, die allerdings auch als Vertreter einer »Theater-Avantgarde« des frühen 20. Jahrhunderts betitelt werden. Vgl. Eintrag Sandra Umathum, »Avantgarde«, in: Erika Fischer-Lichte, Doris Kolesch und Matthias Warstat (Hg.), *Metzler Lexikon Theatertheorie*, Stuttgart, Weimar: Metzler 2005, S. 26–30, S. 28. Die Schauspielschulen scheinen in ihrer ungebrochenen Ausrichtung auf das Modell des Charakterschauspielers mit dem Begriff einer Reform freilich angemessener beschrieben als mit dem der vorauseilenden Truppen, der Avantgarde. Jedoch beschränkt sich die Re-Form, die Suche nach einer veränderten Form, gerade nicht auf die Modulation künstlerischer Parameter, die gewöhnlich genannt werden. Re-Form bezeichnet hier ein Wieder(er)finden, ein Verhältnis von Zitat und Abwandlung, mithin einen dynamischen Prozess und kein fixierbares Stilmerkmal.

10 Einige Quellen zum Schauspielhaus Düsseldorf wurden bereits in den 50er Jahren erschlossen: Kurt Loup (Hg.), *Das festliche Haus. Das Düsseldorfer Schauspielhaus Dumont-Lindemann. Spiegel und Ausdruck der Zeit*, Köln, Berlin: Kiepenheuer und Witsch 1955; Ders., *Schönheit und Freiheit. Friedrich Schiller und das Düsseldorfer Schauspielhaus Dumont-Lindemann*, Düsseldorf: Stern 1959; Otti Lohss, *Klassisches Pathos. Der Weimarer Deklamationsstil und seine Bedeutung für das Theater des beginnenden 20. Jahrhunderts. Am Beispiel der Theaterarbeit von Louise Dumont*, München: Univ. Diss. 1993. Ebenfalls liegen Studien zu Regie, Dramaturgie und Bühnenbild vor: Manfred Linke, *Gustav Lindemann. Regie am Düsseldorfer Schauspielhaus*, Düsseldorf: Triltsch 1969; Michael Matzigkeit, *Literatur im Aufbruch. Schriftsteller und Theater in Düsseldorf zwischen 1900–1933*. Düsseldorf: Verlag der Goethe-Buchhandlung 1990 [Teil II. Studien zur Geschichte des ›Schauspielhauses Düsseldorf‹]; vgl. zu Bühnenbildern und Architektur: Gemeinschaft der Freunde des Düsseldorfer Schauspielhauses (Hg.), *Deutsches Theater am Rhein*, Düsseldorf: Selbstverlag 1930; Theatermuseum der Landeshauptstadt Düsseldorf (Hg.), *Jahrhundert des Schauspiels* (Ausstellungskatalog), Düsseldorf: Droste 2006. Vgl. grundsätzlich Michael Matzigkeit und Sigrid Arnold (Hg.), *Das Schauspielhaus Düsseldorf 1904–1933. Korrespondenzen und Personalakten*, Düsseldorf: Theatermuseum der Landeshauptstadt Düsseldorf 1997.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

in die Tradition stellten, wie sie im bürgerlichen Theater um 1750 programmatisch formuliert wurde. Diese pädagogische Mission war wohl ursächlich für jene ›Papierspur‹, in denen uns der erzieherische Dialog mit dem Publikum überliefert ist. Das reicht von dem ambitioniert gestalteten und redigierten Organ der *Masken*, welches zunächst im Inselverlag herausgegeben wurde, einem Verlag, welcher der Stilkunst verpflichtet war, bis zur Reihe von Vorträgen im Rahmen der sogenannten *Morgenfeiern*, sodass anhand der referierenden Personen und der Themen die ästhetischen und kulturellen Ideen rekonstruiert werden können, die den Diskurs am Haus prägten. Hinzu kommt, dass die Dokumente der Schule und des Schauspielhauses, also Personalakten, Briefe, Rezensionen, Bühnenbildskizzen etc., vollständig im *Theatermuseum der Landeshauptstadt Düsseldorf* versammelt sind. Diese Sammlung bietet daher einen fundierten Einblick in die kulturelle Produktion und erhellt die Ausbildung sowie deren Einflussfaktoren. Die Dokumente zeigen, dass sich die Konzeption der Schule als konstante Reflexion ihrer Pädagogik verstehen lässt.

7.1 Die Stellung der *Theaterakademie* im Bildungsdiskurs

Das *Düsseldorfer Schauspielhaus* stilisierte sich entsprechend seinem selbst erwählten Bildungsauftrag immer explizit als Ort der Kunst, nicht des Spektakels. Es wartete zur Erreichung seines Zieles mit einem umfassenden Bildungsangebot auf, welches kurz skizziert wird: Noch bevor die erste Inszenierung auf der neuen Bühne gezeigt wurde, feierte man die Eröffnung der *Theaterakademie*. Das neue Theater der Stadt zeigte sich dem zu gewinnenden Publikum zuvorderst als Bildungsanstalt. Josef Lewinsky (1835–1907), der Inbegriff einer Sprechtradition am *Burgtheater* in Wien, konnte als Lehrer gewonnen werden, ergänzt vom führenden Kopf der literarischen Bewegung der Neu-Klassik, Paul Ernst (1866–1933), welcher sich eingehend einer Wiederbelebung der Tragödie widmete.[11] Nicht nur Schauspielschüler und Schauspielerinnen sollten auf ihren Beruf vorbereitet werden. Auch eine *Akademie für Volksbildung* war intendiert, eine Art Volkshochschule *avant la lettre* mit dem Schwerpunkt der ästhetischen Erziehung. Noch das Programm einer *Hochschule für Bühnenkunst*, welches 1914 das Konzept einer Hochschule für alle Theaterberufe sowie die (finanzielle) Eigenständigkeit der Schule vom Theaterbetrieb vorsah, zeugte von diesem Bildungs- und Erziehungseifer. Lediglich der Kriegsausbruch verhinderte diese Expansion. Die Hochschule blieb primär eine Einrichtung für die Schauspielerausbildung.

Innerhalb der rheinischen Kulturlandschaft belegte die Gruppe um Dumont und Lindemann also einen vorderen Platz im Markt der Bildungs- und Kunstinstitutionen und sah sich auf der Skala des kulturellen Kapitals auf gleicher Höhe mit der *Kunstakademie*, der *Kunstgewerbeschule* unter der Leitung von Peter Behrens, den Museen und

11 Paul Ernst, *Der Weg zur Form. Ästhetische Abhandlungen vornehmlich zur Tragödie und Novelle*, Berlin: Bard 1906; Josef Lewinsky, *Kleine Schriften dramaturgischen und theatergeschichtlichen Inhalts* (hg. von Olga Lewinsky), Berlin: Selbstverlag der Gesellschaft für Theatergeschichte 1910.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

der Literaturszene.[12] Das *Düsseldorfer Schauspielhaus*, das *Stadttheater Düsseldorf* und die *Goethe-Festspiele* standen anfänglich auch nicht unmittelbar in Konkurrenz zueinander, zielten sie doch auf je verschiedene Klientel: Bürgerliches Unterhaltungstheater hier, Gastspiel- und Festivalpublikum respektive eine eingeschworene Gemeinde eines künstlerischen Reformtheaters dort. Dies ändert sich erst, als das Künstlerpaar, welches eigentlich ein Sommertheater mit Tourneebetrieb anvisierte, sich eingestehen musste, die Anforderungen einer stehenden Bühne und die Gewinnbarkeit eines Publikums für ein Kunsttheater falsch eingeschätzt zu haben und auf populäre Stücke und Gastspiele setzen musste, um den Betrieb rentabel zu halten.

Selbstbewusst verbuchten Dumont und Lindemann den Nimbus des Neuen und des Aufbruchs für sich. Man hatte wohl auch allen Grund dazu. Schließlich waren die Namen der Mitarbeitenden am Haus beeindruckend. Neben Paul Ernst wirkten dort die Schriftsteller Wilhelm Schmidtbonn (1876–1952), Herbert Eulenberg (1876–1949), die Dramaturgen Hans Franck (1879–1964), Felix Emmel (1888–1960), Ernst Leopold Stahl und Gustav Landauer, der Theaterkritiker und Dramaturg Julius Bab (1880–1955) sowie der Regisseur Berthold Viertel (1885–1953), um nur die Bekannteren zu nennen. Hinzu kamen die Stimmen von Wilhelm Worringer und Martin Buber, die im sogenannten ›geistigen Beirat‹ des Hauses engagiert waren.[13]

Entsprechend diesem Wirkkreis, der insbesondere von Dumont unterhalten wurde, kann die Düsseldorfer *Theaterakademie* nur auf den ersten Blick mit einem Projekt in der Provinz verwechselt werden. Die Wahl dieses Standortes war denn auch eher zufällig. Eigentlich waren Dumont und Lindemann um ein Nationaltheater in Weimar oder Darmstadt, zuvor um ein eigenes Haus in Berlin, bemüht. Sie scheuten also nicht den großen Anspruch. Noch 1911 bot der Berliner Theaterdirektor Otto Brahm Dumont sein Lessingtheater zur Pacht an. Und vielleicht hätte alles auch ganz anders kommen können: Denn als Max Reinhardt zusammen mit Friedrich Kayssler und Berthold Held das Theater *Schall und Rauch* (1901) plante und sich auf die Suche nach Geldgebern machte, die ihm die ersten Schritte seiner beispiellosen Karriere als Theaterimpresario ermöglichten, fragte er auch bei der damals bekannten Schauspielerin Louise Dumont an – mit Erfolg. Sie beteiligte sich indirekt mit einer erheblichen Subskription von 50.000 RM an Reinhardts Enterprise.[14] Keine drei Jahre später gründete Max Reinhardt im Erdge-

12 Vgl. zu den Hintergründen: Gustav Lindemann, »Aus dem Werden des Düsseldorfer Schauspielhauses«, in: Loup, *Das festliche Haus*, 1955, S. 26–31, S. 28; Michael Matzigkeit, »Gustav Lindemann – Ein Theatermann im inneren Exil?«, in: Gertrude Cepl-Kaufmann, Winfried Hartkopf und Winfried Meiszies (Hg.), *Bilanz Düsseldorf '45*, Düsseldorf: Grupello 1992, S. 131–144, S. 132ff.; zur Kunstgewerbeschule auch Michael Matzigkeit und Birgit Bernard (Hg.), *Fritz Lewy – ein Leben für die Form* (= Dokumente zur Theatergeschichte 12), Düsseldorf: Theatermuseum der Landeshauptstadt Düsseldorf, Dumont-Lindemann-Archiv 2002, S. 15–17.

13 Vgl. hierzu die Briefe von und die Biografien über Louise Dumont: Gustav Lindemann und Otto Brües (Hg.), *Lebensfeiertag. Briefe an Gustav Lindemann*, München: Alber 1948; Otto Brües, *Louise Dumont. Umriss von Leben und Werk* (= die Schaubühne 47), Emsdetten: Lechte 1956; Liese, *Louise Dumont*, 1971.

14 Zu den genauen Hintergründen siehe auch Leonhard M. Fiedler, *Max Reinhardt. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1987, Marx, *Max Reinhardt*, 2006; Liese, *Louise Dumont*, 1971, S. 207ff.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

schoss des Wesendonkschen Palais seine Schauspielschule – eine von drei Organisationen dieses Namens. Louise Dumont, die bereits zu dieser Zeit ihrem pädagogischen Anspruch Ausdruck verlieh[15], wäre also prädestiniert gewesen, sich in dieser Organisation leitend zu beteiligen und sich derart in die bekannte Geschichte der Schauspielschulen einzuschreiben.[16]

Der Schwerpunkt der Schule war die sprachliche Ausbildung der Schauspieler – ganz entsprechend der Norm des Literaturtheaters. Die Schule war kein Labor, in dem experimentelle Inszenierungen erarbeitet wurden (im Kontrast etwa zu Stanislawskis Unternehmungen) und sie war keine pädagogische Kolonie, wie etwa die Dalcroze-Schule in der Gartenstadt Dresden-Hellerau dies darstellte. Ihre enge Angliederung an den Produktionsbetrieb eines Sprechtheaters verlieh ihr den Charakter einer Berufsschule.

Vor dem Hintergrund dieses institutionellen Rahmens sollen im Folgenden drei Prozesse rekonstruiert werden, welche uns die energetische Übertragung als dem diskursbestimmenden Denk- und Handlungsstil der Lebensreformbewegung in der Bildung der Schauspieler vergegenwärtigen können. Zunächst geht es dabei um das Schüler-Lehrer-Verhältnis, genauer um das Verhältnis von Louise Dumont zu ihren Schülerinnen. Dieses Verhältnis wurde maßgeblich von der Energetik bestimmt, wie wir sie als Projektion auf das Kind bereits offengelegt haben.

Daran anknüpfend wird das Bildungsziel der Schule näher betrachtet. Dabei handelt es sich insbesondere um die mystische, mithin okkulte Beschäftigung mit dem »Worttonsprechen«[17] und dem »Sprachgeheimnis«[18], welche die Schriften des Regisseurs und Intendanten Gustav Lindemann prägten. Schließlich werden die Einflüsse des (Natur)Körperdiskurses der Lebensreform herausgearbeitet, welcher sich in der körperlichen Ausbildung, der Gymnastik, der Hygiene als neues gesellschaftliches Thema und als Lebenspraxis entfaltete und insbesondere dem künstlerischen Tanz und seiner Ausbildung wichtige Impulse gab.

7.2 Der Energiezirkel: Dumont und ihre Schülerinnen

In eben jener Weise, wie Ernst Possarts Karriere der Norm der National- und Charaktererziehung entsprach, liest sich die Karriere der Schauspielerin Louise Dumont wie eine

15 Sie gründete 1899 den Kostümverleih *Zentralstelle für die weiblichen Bühnenangehörigen Deutschlands* und stiftete ihr Grundstück und Haus im Harz für ein Landschulheim. Vgl. Liese, *Louise Dumont*, 1971, 189 ff; vgl. Lotte Schüßler, »First-wave Theaterfrauen«, in: Stefan Hulfeld (Hg.), *Unerhörte Theatergeschichten*, Wien: Hollitzer 2022, S. 133–152; Wolf-Dieter Ernst und Anja Klöck (Hg.), *Spielräume professionellen Schauspielens* (= Themenheft *Forum Modernes Theater*), Tübingen: Narr 2022, S. 191–204.

16 Vgl. zur Reinhardt Schule: Arthur Kahane, *Tagebuch eines Dramaturgen*, Berlin: Bruno Cassirer 1928, S. 119f. und kontrastiv dazu die Darstellung von Granach, *Da geht ein Mensch*, 2007, S. 221–237.

17 Franz Carl Hempel (1876–1953), Komponist und ehemaliges Mitglied des *Düsseldorfer Schauspielhauses* notierte diese offenbar auch von Dumont und Lindemann benutzte Wortbildung, worauf mich Michael Matzigkeit freundlicherweise hinwies. Vgl. Michael Matzigkeit, *Literatur im Aufbruch*, 1990, S. 91, Anm. 11.

18 Gustav Lindemann, »Sprache«, in: Loup, *Das festliche Haus*, 1955, S. 149–161, S. 152.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

›gelebte Lebensreform‹. Ihre Stellung als eine ›Diskursfigur‹ sei hier kurz skizziert. Was also brachte Dumont an diskursiven Einflüssen mit, wenn sie sich in Düsseldorf 1905 niederließ?

Die 1862 in Köln geborene Louise Dumont absolvierte eine typische und durchweg erfolgreiche Karriere im Theater des Kaiserreiches.[19] Sie nahm Privatunterricht bei einem Schauspieler namens Hugo Gottschalk und war ab 1884 bei Otto L'Arronge (1838–1908) am *Deutschen Theater* engagiert. In den 1880er Jahren sah sie den Schauspieler und Vortragskünstler Joseph Lewinsky, den Gastspielvirtuosen Ludwig Barnay und die Schauspielerin Adelaide Ristori (1822–1906) in Berlin. Ihre Kollegen am *Deutschen Theater* waren u.a. Josef Kainz und Agnes Sorma (1862–1927). Man kann also bei Dumont von den zeitüblichen Einflussgrößen auf ihre Ausbildung ausgehen: Privatunterricht und die allmähliche Klärung der eigenen künstlerischen Position in der Beobachtung jener Schauspieler und Schauspielerinnen, welche die Hauptrollen spielten oder gastierten. Eine Ausrichtung an berühmten Vorbildern, die Dumont offensichtlich übernahm: Josef Lewinsky jedenfalls fungierte während ihres Wiener Engagements als Mentor, wurde später kurz als Lehrer nach Düsseldorf engagiert. Dumont selbst nahm sich 1893 als inzwischen berühmte Hofschauspielerin in ähnlicher Weise in Stuttgart einer jungen Absolventin der Münchner dramatischen Klasse an. Gemeint ist die Schauspielerin Getrud Eysoldt.

Über geschicktes Geschäftsgebaren und ihre Bekanntschaft mit Königin Charlotte zu Schaumburg-Lippe (1864–1946), der sie regelmäßig vorlas, ihren Umgang mit namhaften Finanzgrößen wie dem Bankier Alexander von Pflaum (1839–1911) und dem Berliner Industriellen Eduard Arnhold (1849–1925) sowie mit Repräsentanten des Hofes in Stuttgart gelang es Dumont, gegen Ende des Jahrhunderts finanzielle Unabhängigkeit zu erreichen. Dabei profitierte sie auch von den gestiegenen Gagen für Gastspiele und private Rezitationsabende. 1893 und wieder 1896 führten sie Gastspiele bis nach Moskau, wo auch Stanislawski sie in Rollen von Ibsen sah.[20] Ab 1896 ging sie ans *Deutsche Theater* unter Otto Brahm (1856–1912) und wurde dort mit ihren Ibsenrollen berühmt, bevor sie sich 1903 der *Internationalen Tournée Gustav Lindemann* anschloss. In ihrer Berliner Zeit unterhielt sie Kontakte zum Philosophen Georg Simmel (1858–1918), zu Martin Buber und Harry Graf Kessler, lebte zuweilen zurückgezogen auf ihrem Landgut in Osterode im Harz, publizierte ein Kochbuch und pflegte wohltätige Aktivitäten zur Verbesserung der Berufsbedingungen junger Schauspielerinnen.[21]

Sie unternahm Versuche, ein eigenes Theater zu gründen, u.a. in Berlin bei Brahm, bat Josef Kainz um seine Mitarbeit und wurde schließlich von Kessler nach Weimar eingeladen, um dort die Nationaltheateridee umzusetzen. Erst als sich diese Pläne im April 1904 zerschlugen, ging sie schließlich nach Düsseldorf. Man liegt nicht falsch, ihren Entschluss, mit Lindemann ein eigenes Reformtheater zu gründen und sich vom pulsieren-

19 Vgl. zu diesen und folgenden biografischen Hintergründen Liese, *Louise Dumont*, 1971, S. 113, S. 121 ff; Loup *Das festliche Haus*, 1955; Lohss, *Klassisches Pathos*, Matzigkeit, *Literatur im Aufbruch*.

20 Stanislawski sah Dumont und Barnay am 19. Dezember 1896. Liese, *Louise Dumont*, 1971, S. 158.

21 Louise Dumont und Emmy Rotth, *Für zwei in einem Topf. Küchenphilosophie- und praxis in sechs Gängen von Emmy Rotth und Louise Dumont-Lindemann* [1912] (neu hg. von Michael Matzigkeit), Düsseldorf: Droste 2003.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

den und auch lukrativen Theatergeschäft in Berlin zurückzuziehen, als Wende in ihrem Leben zu bezeichnen. Ein Wendepunkt, der sich so im pädagogischen Engagement eines Ernst Possart nicht abzeichnete. Denn während diesem der Professorentitel als weitere und folgerichtige gesellschaftliche Auszeichnung gelten konnte, so stand und fiel das Engagement der Dumont in Düsseldorf mit ihrem persönlichen Einsatz an Lebensenergie und – nicht ganz unwichtig – Kapital.[22] Dabei waren eine Expansion, wie bei Reinhardt, und eine Pension, wie bei Possart, nicht das Ziel, sondern ihre Sichtbarkeit auf einer Passion im Sinne des Leidensweges, den sie zu gehen habe. »[F]ür mich ist alles Zwang – immer gewesen – daran führt kein Schritt auf meinem schmerzlichen Weg jemals vorbei.«[23] So beschrieb sie ihre Mission in einem Brief aus dem Jahre 1915.

Abb. 20: Henry van de Velde mit (v, links n. rechts) Harry Graf Kessler, Felix Hollaender, Ludwig von Hofmann, Edward Gordon Craig vor dem Modell des Nationaltheaters 1903/04.

22 Am Vermögen der »Schauspielhaus Düsseldorf GmbH« hatte Dumont eine Mehrheitsbeteilung, weitere Teile kamen u.a. von der Stadt Düsseldorf und einflussreichen Privatiers der Region. Vgl. »Notarielle Urkunde [zur Gründung der »Schauspielhaus Düsseldorf« GmbH] Reg. No. 555 pro 1904, zitiert nach Michael Matzigkeit, »Gustav Lindemann – Ein Theatermann im inneren Exil?«, in: Gertrude Cepl-Kaufmann, Winfried Hartkopf und Winfried Meiszies (Hg.), *Bilanz Düsseldorf '45*, Düsseldorf: Grupello 1992, S. 131–144, S. 143, Anm. 11.

23 Louise Dumont an Prof. Klihmt, 29. Juni 1910 mit Briefkopf aus Osterrode. Nachlass Helmut Grosse, Theatermuseum der Landeshauptstadt Düsseldorf, o. Nr.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Louise Dumont entspricht mit dieser Geste, mit welcher sie ihr pädagogisches Engagement für die nächste Generation als Opfergang inszenierte, ganz jenem Geist einer idealistisch-gesellschaftlichen Reform, der sich etwa im Weimar im Umkreis von Harry Graf Kessler und Henry van de Velde entfaltete. Letzter beteiligte sich an Dumonts Plänen mit Entwürfen und Plänen für einen Theaterbau. Hier kursierten auch Craigs weitreichende Ideen einer Theaterreform, die schließlich in der Gründung einer eigenen Schule in Florenz 1911 mündeten. Die Gründung einer spezifischen Reformschule kombiniert mit einem Theater lag also in der Luft und stellte nicht allein eine biografische Wende Dumonts dar. Ein Foto aus dem Jahre 1904 ist überliefert, auf dem von links Harry Graf Kessler (mit dem Rücken zugewandt), der Dramaturg Felix Hollaender (1967–1931), der Dichter Ludwig von Hofmann (1861–1945, stehend), Edward Gordon Craig und Henry van de Velde um ein Modell eines solchen Reformtheaters gruppiert zu sehen sind.[24] Es könnte sich um ein Modell eines jener vier Entwürfe handeln, die van de Velde bis April 1904 für Dumonts Weimarer Musterbühne fertigte.

Es ist nicht überliefert, inwiefern es etwa zwischen Craig, van de Velde, Hollaender, Hofmann, Kessler, Dumont und Lindemann direkt zu einem Ideenaustausch kam, der sich schließlich im Konzept der *Theaterakademie* und ihres Ausbildungsprogramms niederschlug. Aber wenn man sich die Posen dieser Akteure der Reform vergegenwärtigt, die sich hier um einen Theaterentwurf gruppierten, und wenn man sich vergegenwärtigt, dass die Präsentation dieses Modells offensichtlich das zentrale Bildsujet und der Anlass für diesen Fototermin war, so bekommt man ungefähr eine Ahnung, welch hohe Erwartung in dieser Zeit auf die Einrichtung eines Nationaltheaters mit Bildungsprogramm projiziert wurde. Van de Velde, der für eine künstlerische und stilvolle Erneuerung der Architektur und des Kunsthandwerkes eintrat und diese Künste auf die Ebene der freien Künste erheben wollte – wie sein Engagement gegen Muthesius während seiner Tätigkeit im Deutschen Werkbund ab 1907 sich verstehen ließ – bezog damit just die Position einer vergeistigten Kunstreform, wie sie Dumont und Lindemann mit ihrem Theater anvisierten. Müßig hier über direkte Einflüsse zu spekulieren, ebenso wie über den direkten Einfluss in Kunstfragen durch die langjährigen Briefwechsel von Louise Dumont mit Martin Buber und der Familie Worringer. Einen gemeinsamen Lebensstil sowie eine gemeinsame Wahrnehmung, insbesondere ästhetischer Phänomene, kann hingegen als diskursive Einflussgröße angenommen werden. Vergegenwärtigt man sich zudem, mit welchem Gestaltungswillen sich etwa Kessler, Bahr oder Osthaus ihre großbürgerlichen Lebensräume von namhaften Architekten wie Olbrich und van de Velde haben einrichten lassen und stellt sich nun die entsprechenden Empfänge, Lesungen und Konzerte vor, die in diesen repräsentativen Räumen stattfanden, so muss der Einfluss umso schwerer wiegen, gerade weil er – wie in der Stickereivorlage van de Veldes für das Reformkleid anschaulich wurde – quasi am Saum des bewegt schwingenden Gewande alle Lebensbereiche und den habituellen Stil dieser großbürgerlichen Zirkel durchdrang und mit den geschwungenen Treppengeländern und Tapetendesign eine ornamentale Gesamtschau anregte. Am Theater in Düsseldorf wurde diesem Einfluss eines Lebens-

24 Vgl. zur architekturgeschichtlichen Einordnung die erhellenden Passagen in Klaus Jürgen Sembach und Birgit Schulte (Hg.), *Henry van de Velde. Ein europäischer Künstler seiner Zeit*, Köln: Wienand 1992, S. 341–347.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

und Denkstils dann eigens eine institutionalisierte Form gegeben, die man den ›geistigen Beirat‹ nannte. Und dieser Zirkel verfehlte seine Wirkung nicht, wenn er etwa in einem Presseartikel anlässlich der Premiere von *Kaiser und Galiläer* (1924) gleichsam beschworen wird:

> So schuf sich das Schauspielhaus gewissermaßen ein Kontrollorgan in einer Freiheit von Männern, die mit eigentlichem Theaterbetrieb nichts zu tun haben: Worringers blutvolles Verwachsensein mit bildender Kunst, des Helianth-Dichters Schaeffer rhythmische Wortschwingung und Martin Bubers ethische Gewissheit dürften für guten Weg gute Weiser sein und aus Spielplan und Kunstkörper unwürdiges verweisen.[25]

Gegen diesen indirekten Einfluss über den Lebensstil müssen biografische Einflüsse in der Betrachtung zurückstehen. Dass also Dumont theosophische und anthroposophische Literatur las oder Astrologie betrieb, dass sie bei Paul Zillmann, Herausgeber der *Neuen Metaphysischen Rundschau. Monatsschrift für philosophische, psychologische und okkulte Forschung in Wissenschaft, Kunst und Religion* anfragen ließ, wie man in einer Inszenierung das Symbol eines Pentagramms nutzt[26], kann ähnlich wie der Vitalismus bei Stebbins oder Duncan, der Evolutionismus bei Key und Warburg als Zeitströmung aufgefasst werden. Gleiches gilt für Gustav Lindemann, der in detailliert skizzierten Plänen einen Bienenstaat als didaktisches Schauobjekt plante und von dem eine dazu passende Fantasie eines Naturliebhabers überliefert ist, in der er sich einmal als ›Bahnwärter‹ sieht, der den rasenden Zug der Entwicklung freundlich grüßend passieren lässt, um danach wieder seine Ruhe zu genießen.[27]

Eine Diskursanalyse muss vielmehr über die Biografie hinaus sinnvolle Einheiten wählen, die einen Wissenstransfer beleuchten können. Das wäre hier die Relation zwischen Dumont und ihren Schülerinnen, die in etwa jener Relation von Zentrum und Peripherie gleicht, wie sie Bahr in seinem Entwurf einer Schule für die Künstlerkolonie etablierte. Dumont war vor dem Hintergrund der Ideenzirkulation in der Düsseldorfer Institution ›Schule‹ und ›Theater‹ tatsächlich ein ›Centralphänomen‹, insofern dieser Platz eine notwendige Schlussfolgerung des energetischen Diskurses ist. Es ist wichtig, Dumont in dieser Weise als diskursiven Akteur zu bestimmen. Denn auf der Suche nach Quellen für einen Wissensverkehr wird man zunächst einmal mit einem sehr eigenen

25 »Die Wiedereröffnung des *Düsseldorfer Schauspielhauses*. Ibsens Kaiser und Galiläer. 1. Teil Cäsars Abfall«, in: *Düsseldorfer Tageblatt*, 29. September 1924.

26 Brief von Paul Zillmann an Louise Dumont vom 22. Oktober 1922. »Die Beschwörung des Maximus würde ich nicht allzu umfangreich gestalten. […] Sie können, wenn es die Zeit zulässt, das kleinere Ritual des Pentagrammes ausführen lassen. Also: Berühren der Stirne mit beiden Händen, Berühren der Brust, Berühren der rechten Schulter mit der linken Hand, der Linken mit der rechten wiederum Vereinigung der Hände auf der Brust. Dann Ergreifen des Stabes, wenden gegen Osten und Schlagen des Pentragrammes wie angegeben, dann gegen Süden, dann gegen Westen, dann gegen Norden jedes Mal Schlagen des Pentagrammes, dann Kreuzen der Arme mit dem Stabe auf der Brust.« TMD, 17462.

27 Vgl. hierzu Matzigkeit, *Literatur im Aufbruch*, 1990, S. 90, Fn. 5; vgl. zu Lindemann der Bericht in Salka Viertel, *Das unbelehrbare Herz. Ein Leben in der Welt des Theaters, der Literatur und des Films*, Hamburg, Düsseldorf: Claassen 1970, S. 189.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Schreibstil konfrontiert, der sich vor allem um Louise Dumont entfaltet und der denjenigen ratlos zurücklassen kann, der nach verlässlichen Erkenntnissen oder einem historischen Stand des Wissens forschend diese Dokumente liest. So schreibt Michael Matzigkeit zur besonderen Qualität des Dumont-Lindemann-Archivs.

> [Die Schriftstücke] sind vielfach zunächst Ausdruck einer großen Hoffnung auf Seiten der Neuankömmlinge wie bei der Bühnenleitung. Später verweisen die auffindbaren Dissonanzen auf die Spannungen, den Vertrauensschwund und letztlich mit dem Scheitern auf die Trennung nach einer mehr oder weniger produktiven Phase.[28]

Abb. 21: Louise Dumont am Schreibtisch, 1903.

Man stößt also unweigerlich auf Relationen, die sich eindeutig in einer psychologischen Deutung lesen lassen, und ein bestimmtes Portrait der Theaterleiterin und ihrer Wirkmächtigkeit nahelegen. So heißt es in einem Schreiben Dumonts an den Dramaturgen Hans Franck:

> Lieber Johannes Franck,
> Für manches – aus Gemeinsamkeit strömende, das im Augenblick zu tragen ist – ist meine arme Seele zu müde geworden – so beugt mich auch diese – weit über Gebühr. Der Angeklagte, den manches treffen wird – dem vieles helfen kann, müsste wohl selbst Gelegenheit zur Verteidigung haben, er verneint sich oft – wird oft ungeschont verneint – er irrt – er trifft – er will das echte, das recht oft Egoismus hemmt – wer

28 Matzigkeit, *Literatur im Aufbruch*, 1990, S. 88.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> weiß es nicht. Aber, er ist Mensch und Künstler – das sagt Alles und erliegt der Tragik – nicht allein in Stille und Einsamkeit schaffen zu können. (Vielleicht der schwerste Künstlerschmerz!).[29]

Man könnte nach diesen Zeilen einer vielleicht produktionsbedingt affektiv aufgeladenen Kommunikation abbrechen, könnte die Art, wie hier der Dramaturg in den Bann einer Selbstinszenierung als ›arme Seele‹ zur Aufgabe seiner künstlerischen Position bewegt werden sollte, als höfische Attitüde des aristokratischen Herrschaftsstils im Theater abtun.

Jedoch geht es hier nicht um die Analyse einer direktionalen Macht im Theaterbetrieb, noch geht es um das Gesetz des Theaters und dessen (Staats-)Verfassung, wie es beispielsweise Jörg Wiesel in seiner Studie *Zwischen König und Konstitution*[30] untersucht. Es geht vielmehr um eine Politik der Bilder und ein solches Bild wurde von Hans Franck in seinen Erinnerungen an seine Zeit als Dramaturg in Düsseldorf überliefert.

> Außer Louise Dumont, ihrem Gatten Gustav Lindemann und dem Dramaturgen HF erschienen sämtliche Regisseure, der Bühnenbildner, die Kostümbetreuerin und zwei von der Künstlerschaft gewählte Vertrauensleute der Schauspieler. […] Louise Dumont nahm jeden Tadel hin, erkannte das angeblich falsch Gemachte als falsch an, lenkte die Aussprache auf das künftig zu Geschehene […]. Seien Sie überzeugt: Jede Anregung von Ihnen, auch die scheinbar winzigste, wird durch uns und von unserm verehrten Dramaturgen HF sachgemäß geprüft. Vorschläge! [N]ach drei, vier Stunden [war] die Sitzung beendet […]. Alle [hatten] sich erhoben, um zu gehen […]. Hans Franck blieb. Sobald alle andern gegangen waren […], erklärte Louise Dumont ihrem Dramaturgen: ›So! Was wir nicht spielen werden, wissen wir jetzt. Welches Stück schlagen Sie, mein Lieber, als nächstes vor?‹ HF nannte in solchen Augenblicken stets eine Dichtung, deren Gespieltwerden ihm seit längerem schon am Herzen lag. Louise Dumont war begeistert. Gustav Lindemann machte Einwendungen. Aber seine Frau überrannte ihn.[31]

Entscheidend ist hier die affektive Wendung gegen Ende: Dumont setzt sich aus ›Begeisterung‹ über Widerstände und andere Meinungen hinweg. Deren Entfaltung ist in dreifacher Weise legitimiert: Als international bekannte Künstlerin verfügt sie über ein Image und eine Reputation, die über die ihrer Mitarbeiter hinausgehen. Als Geldgeberin besaß sie eine materiell legitimierte Entscheidungsmacht. Vor allem aber konnte sie im Sinne der Lebensreform eines wohl in die Waagschale legen: Sie lebte als Schauspielerin und Künstlerin eine Vorbildrolle. Dieses Vorbild darf dabei nicht auf die Bildproduktion

---

29 TMD, 4205, Mappe Korrespondenz Louise Dumont an Hans Franck o. D. und Ort. Die genauen Umstände der Inszenierung sind nicht näher zu ermitteln. Vielleicht ging es um die beiden Inszenierungen *Herzog Friedrichs Heimkehr*, 30. Dezember 1912 oder *Die Schlacht bei Worringen*, UA. 6. Oktober 1914, die von Franck selbst stammten und in denen die im Brief erwähnten Gertrud Klihm und Knut Ström involviert waren.

30 Wiesel, *Zwischen König und Konstitution*, 2001.

31 Hans Franck, *Ein Dichterleben in 111 Anekdoten*, Stuttgart: Kreuz 1961, S. 233. Prägnanter noch schreibt Salka Viertel »Nach außen hin hatte Gustav Autorität, und Luise akzeptierte seine Entscheidungen – die sie beeinflusst hatte.« Viertel, *Das unbelehrbare Herz*, 1970, S. 189.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

beschränkt werden, mit der Louise Dumont, wie viele Schauspielerinnen und Schauspieler seit Mitte des 19. Jahrhunderts, mittels Rollenporträts ihren Bekanntheitsgrad und Marktwert zu steigern versuchte.[32] Vielmehr speiste sich diese Vorbildrolle zumindest in den Anfangsjahren aus einer kontinuierlichen Übertragung von Energien, mit denen Dumont und ihr personelles Umfeld in einen Austausch traten und sich aneinanderbanden. Dieser Austausch war ganz im Sinne des antiken Bildungsbegriffs eine Produktion an sich, die sich gerade nicht auf ein gesellschaftlich sinnvolles Tauschverhältnis reduzieren ließ, oder gar einseitig auf einen ›Menschenverbrauch‹ reduzierte, wie Julius Bab einmal kritisch anmerkte. Wenn man den Begriff des Vorbildes derart moralisch oder ethisch interpretiert, so entspricht das lediglich dem Anspruch auf die Realisierung individueller Wesensmöglichkeiten. Im Sinne Brumliks jedoch verfehlte diese Ethik ihre Subjekte in der Phase der Lebensreform. Dumont wie auch Key zielten auf Höheres, auf die Perfektionierung der Gattung. Man muss sich diese Vorbildrolle also eher im Sinne des *modèle idéal* vorstellen als Referenzpunkt einer Überbietung, die weder Dumont noch ihre Schülerinnen eigentlich je erreichen konnten .

Zudem wäre die ethisch-moralische Interpretation der Vorbildrolle unterkomplex. Denn Louise Dumont verfügte durchaus über argumentative Stärke, ihre Begeisterung lässt sich nicht auf der Ebene eines Instinktwesens anordnen. Das bezeugen viele Einschätzungen, in denen sie sich über die Qualität ihrer Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrerkollegen ausließ. So schrieb sie etwa über Karl Michel, einen Schauspieler und Sprachlehrer, der mit einem fotografischen Handbuch und einigen medizinischen Veröffentlichungen zu Stimmdiagnostik und Therapie Aufmerksamkeit erregte: »›Dr. Michel‹ als Lehrer zu brauchen und gewisse Dialektrollen – ein armer Idealist!«[33] Von Michels Einsatz der Fotografie zur Unterweisung im Mienenspiel hielt sie also deshalb wenig, da sie den Idealismus einer möglichen Typologie der Mimik erkannte. Über Rutz und seine Stimmlehre, mit der Paul Helwig Louise Dumont im Juli 1925 persönlich bekannt machen möchte, zeigte sie sich ebenfalls skeptisch.[34] Gerade also die Sichtbarkeiten, die in der Ausdrucksästhetik kursierten, waren der Dumont bekannt und wurden zugleich von ihr kritisch gewürdigt. Dabei handelte es sich jedoch nicht um den anti-

32 Von Dumont existieren eine große Anzahl von Rollenportraits, die sie im Verlaufe ihre Karriere hat anfertigen lassen u.a. in Reichenberg, Wien (Foto Szekely), Stuttgart (Andersen Klemm), Moskau, St. Petersburg, Berlin (Becker Maass/Fechner/Hoeffer, Von Duehren), Düsseldorf (Lantin). Das Posieren im Fotostudio kann also als kostspielige und aufwändige Marketingstrategie der Dumont verstanden werden, welche sie auch nach ihrem Bruch mit dem Geschäftstheater weiter fortführte. Der Bildbestand ist einsehbar im Theatermuseum der Landeshauptstadt Düsseldorf. Für Einsichten in die Sammlung und die Angaben zu den Fotostudios, welche Dumont konsultierte, danke ich Michael Matzigkeit.

33 Brües und Lindemann, *Lebensfeiertag*, 1948, S. 70.

34 Paul Helwig bat Dumont, einen Termin zu einer Probestunde bei Rutz wahrzunehmen. Antworten von Dumont sind nicht vorhanden oder überliefert. Helwig, der offensichtlich das Desinteresse der Dumont an Systemen der Ausbildung spürte, schwenkte auf Dumonts Meinung um und setzte in seinem Bericht von einer Rutz-Stunde vom 25. Juli 1925 folglich den Begriff System in «, bzw. markierte es deutlich als nicht »künstlerisch«, obwohl er an einer Rekrutierung aus handwerklichen Gründen weiterhin Interesse zeigte. TMD, 4697, Briefwechsel Paul Helwig – Schauspielhaus Düsseldorf vom 18. Juli 1925, 20. Juli 1925, 25. Juli 1925 und 16. August 1925.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

intellektuellen Impuls einer Praktikerin gegenüber theoretischen und systemischen Ansätzen wie wiederum die noch ausführlich zu diskutierenden Ausführungen zur Integration der Rhythmischen Gymnastik in das Programm der Schule zeigen.[35]

7.3 Unterricht bei Dumont als Bildszenario

Der Unterricht bei Dumont war entsprechend der Energetik der Reformbewegungen um 1900 als Transport von Energie zu verstehen. Dieser affektive Aspekt der Ausbildung durchzieht die uns erhaltenen Dokumente. Er zeigte sich in der Vorgeschichte von Dumont ebenso wie er die Metaphorik des Düsseldorfer Ausbildungsprogramms prägte. Ein Ankündigungstext für die Schule setzte diesen Ton:

> In der Erkenntnis, dass die Entwicklung des Dramas der Schauspielkunst heute ganz verschiedenartige und einander scheinbar ausschließende Aufgaben stellt, hat die Leitung der ›Düsseldorfer Theater-Akademie‹ als Lehrkräfte die namhaftesten Vertreter der alten rednerischen Meisterschule berufen und die der modernen realistisch-psychologischen. Es soll in dem Schüler zunächst das Gefühl und Bewusstsein des Stils für seine Aufgabe geweckt werden, dass er jeden Dichter in seiner Art auffassen und darstellen lernt; aber darüber hinaus sollen die Wege gezeigt werden, wie eine Verschmelzung der Gegensätze zu einer höheren Einheit möglich ist, entsprechend der Art der neusten dichterischen Produktion.
>
> Es ist naturgemäß, dass dabei ein Hauptgewicht auf die Besserung der zur Zeit unter dem Einfluss des Naturalismus vernachlässigten Rede gelegt wird. Neben der Pflege der Rhetorik aber wird die ›Düsseldorfer Theater-Akademie‹ auch die Errungenschaften der Regiekunst, Ästhetik, Literatur, Kunstgeschichte, sowie dramaturgische Fragen zum Gegenstand pädagogischer Tätigkeit machen. Denn sie will nicht nur gute Sprecher und Redner, sondern auch wahre und echte Menschendarsteller heranbilden. Und dazu bedarf es nicht nur rhetorischer Kunstfertigkeiten, sondern auch einer vollen künstlerischen Erziehung und Durchbildung.[36]

35 Solche Abgrenzungen zur Theorie wurden von Dumont in diplomatischer Weise genutzt, jedoch nicht eigentlich vertreten. So schrieb sie etwa der Lehrerin für Kunstgeschichte und Philosophie Erna Schiefenbusch (1905–1944), die mit ihrem Kurs »Psychologie der Weltanschauungen« den Schülern »allerlei aus psychologischer Selbstbeobachtung gewonnene Ausreden« zur Minderung ihrer Mitarbeit im Unterricht an die Hand gegeben habe, die beschwichtigenden Worte: »Alles, was Sie sagen ist richtig, aber die jungen Menschen wollen vor allem spielen und glauben Sie mir, dass der Unterschied von echt und unecht, wenn das Interesse für eine Rolle da ist, den jungen Menschen vollständig gleichgültig bleibt. Das muss wahrscheinlich so sein.« TMS, 6379, Brief vom 7. Februar 1932 Louise Dumont an Erna Schiefenbusch. Sie verzichtete damit deutlich darauf, sich gegen die von Schiefenbusch im Schreiben vom 4. Februar 1932 vorgebrachte theoretische Begründung des Lehrstoffes als Praktikerin in Stellung zu bringen, sondern agierte pragmatisch mit dem Hinweis auf das Lehrverhalten und das Lehrpensum einer Schauspielschule.

36 *Katalog der Theater-Akademie* (hg. von der Intendanz des Schauspielhauses), Düsseldorf: o.V. Oktober 1905.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Mit diesem Text wandte sich das noch junge pädagogische Institut 1905 erstmals an die Öffentlichkeit. Was die sechs Lehrerinnen und Lehrer, Josef Lewinsky, Louise Dumont, Olga Lewinsky (1853–1935), Gustav Beaurepaire, Paul Ernst und Herbert Eulenberg, wie sie in Reihenfolge genannt werden, ihren zukünftigen Schülerinnen und Schülern hier mitteilten, war nicht weniger als ein Versprechen auf Erneuerung. Eine Erneuerung, die in der Durcharbeitung der Rhetorik zu geschehen hatte und die sich zu einer höheren Sphäre aufschwingen mochte, die noch gar nicht zu benennen war. Nur aus ihrem Gegenteil wurde sie kenntlich, in der deutlichen Abkehr von einem Naturalismus, welcher die Rede vernachlässigte.

Was aber hatte man sich unter der Vision einer »Verschmelzung der Gegensätze zu einer höheren Einheit« konkret vorzustellen? Das Lehrprogramm der *Theaterakademie*, wie es 1909 ausführlich dargestellt wurde, folgte in etwa dem von Bahr skizzierten Curriculum – sieht man einmal von informellen Vorsprechen und dem Aspekt der Improvisation ab.[37] Man wird also über das Curriculum nur ansatzweise darüber Auskunft erhalten können, wie das Wissen der sich um Dumont versammelnden Lehrer und Lehrerinnen sowie deren ästhetische und weltanschauliche Auffassungen die Ausbildung tatsächlich beeinflussten. Um hier weiterzukommen, kann es hilfreich sein, die bildrhetorische Übertragungsbewegung – wie im Kap. 1.4 und 6 dargestellt – genauer als Verhältnis von Vorbild und Abbild zu betrachten.

Dabei ist zunächst davon auszugehen, dass jenes Ideal der Verschmelzung ganz energetisch (und nicht als logische Aufhebung von Widersprüchen in Sinne Hegels), nämlich als intensiver Austausch und gegenseitige Bindungskraft zu verstehen war, welche man in der Rolle der Schüler und Lehrer in dieser Ausbildung erfuhr. Die Metapher der Verschmelzung kann dabei noch als ein Allgemeinplatz betrachtet werden, mit der ein ums andere Mal die Polaritäten von Subjekt und Rollen miteinander in Beziehung gebracht wurden. Die Metapher der Erhöhung hingegen gab dieser Verschmelzung ein zusätzliches Momentum, sie wies den Weg in Richtung einer – vereinfacht gesagt – kunstreligiösen Erlösung.

Das Bildszenario, das sich in diesem Text und besonders im pädagogischen Wirken Dumonts entfaltete, funktionierte dabei auf zwei divergenten Ebenen, von Schülerinnen und Schülern zu den Lehrern, vor allem zu Dumont und umgekehrt. Es handelte sich zum einen um das Vorbild, welches ein jeweiliger Lehrer im Bildungsprozess für den jeweiligen Schüler oder die Schülerin darstellt. Zum anderen ging es um ein Urbild, welches am zu schulenden Körper in Form einer neuen, blühenden Schauspielergeneration erscheinen soll. Dies lässt sich als asymmetrische Zirkulation visueller Energien aufgefasst werden.

37 So deutete der »Bericht zur Gestaltung der Akademie-Stunden« von Paul Henkels »skizzenhafte Stellungen« an Stelle von fertigen Rollen als Studienziel an: »Ich beschränkte mich meist auf Dialogstellen und versuchte den Schülern sinngemäß sprechen und im Zwiegespräch auf den Gegenüber hören und eingehen zu lehren. […] Ich war absichtsvoll bemüht, die Aufführung in skizzenhaften Stellungen stehen zu lassen, um die allzu empfänglichen Schüler nicht von vornherein in einer aufgezwungenen Auffassung erstarren zu lassen.« Paul Henkels an Gustav Lindemann, o. D., TMD 4724, vgl. zum Curriculum den Bericht von Ernst Leopold Stahl in den *Masken*, 1909/10, S. 15–21.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Eine Schülerin oder ein Schüler sah also zunächst in einer Lehrerin wie der Dumont ein Vorbild. Sie oder er sah es tatsächlich je (geschlechts-)spezifisch in doppelter Hinsicht: in ihrem Auftritt als Pädagogin und zugleich in ihrem Auftreten in den bekannten Rollen, vor allem in den Dramen Henrik Ibsens, in denen Dumont einen ganz eigenen Sprachstil pflegte. Wie sehr dieses Vorbild präsent war, bezeugt eine Rezension der ersten Schüleraufführung der *Theaterakademie*. Dort hieß es über die Darbietung der Schüler: »Naturgemäß waren die Schüler die Resonanz ihrer Lehrkräfte, und man glaubte manchmal, das Organ von Luise Dumont zu hören an Stelle der wirklichen Akteure.«[38]

Abb. 22: Louise Dumont als Lady Macbeth, 1906

Der Rezensent bediente sich hier der Idee der Schwingungsresonanz. Sie ist in der Musiktheorie und in der Schauspieltheorie des 18. Jahrhunderts, etwa in den Begriffen der Sympathie und der Sensibilität, auch für die Darstellung von Affekten üblich. Im Kontext dieser Aufführung führte sie jedoch zu einer komischen Verzerrung, wenn von einer naturgemäßen Übertragung eines stimmlichen Timbres der Dumont, also von einer höchst personalisierten ausdrucksästhetischen Größe angenommen wurde, dass

38 Rezension vom 28. Juni 1915 in der *Düsseldorfer Zeitung* zur ersten Aufführung der *Hochschule für Bühnenkunst* vom 26. Juni 1915; ähnlich ist auch von einer Manier die Rede, von der gerade die Schülerinnen »entweder noch oder schon befangen« seien. Rezension *Kölnische Zeitung*, 2. Juli 1915.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

sie sich auf die Schülerschaft übertrug. Wenn also der Rezensent die Dumont hörte, dann war das nur mehr ein Beweis für Dumonts Vorbildfunktion, die hier auch noch den Rezensenten ergriff. Ein Beweis für eine mimetische Übertragung von Vorbild auf Abbild kann man an der Hörerfahrung des Rezensenten hingegen gerade nicht festmachen – zumindest nicht an jener möglichen Hörerfahrung, die dieser Schülerabend bieten konnte. Denn die Dumont spielte bekanntlich an jenem Abend keine ihrer dramatischen Rollen!

Lernende konnten also Dumonts zweifelsfrei vorhandener künstlerischer Gestaltungskraft, ihrer Fähigkeit, sogar »in Volkshochschulkursen an gänzlich ungeübten Adepten in kurzer Zeit […] schöne Erfolge«[39] zu erzielen, vertrauen und sich aus diesem Angebot ein *modèle idéal* für die Gestaltung der eigenen Rollen konstruieren. Ganz im Sinne der von Diderot beschriebenen Übersteigerung affektiver Zustände, für die ein Ideal als Modell konzipiert wird, ging es dabei nicht um eine Kopie, sondern um einen unabgeschlossenen Probenprozess, um das Versuchen und Verwerfen von Ergebnissen im Prozess der Rollenstudien. Die einzelnen Regeln, welche die Körperhaltung, die Atmung, den Stimmeinsatz, die Artikulation, die Deklamation, die Bewegung im Raum etc. vorschreiben und die in der Arbeit in Düsseldorf größtenteils wohl implizit über die literarischen Vorlagen und ihre Tradition vermittelt wurden, bekommen über das *modèle idéal* ihren energetischen Spielraum. Dieser Spielraum bestimmt das ›noch nicht‹ und das ›nicht mehr‹, die Über- und Unterbietung der Rolle.

Ein Ideal an sich aber war nichts anderes als ein »vollkommenes Urbild, Vorbild, Wesen«[40] und keine Idee, welche eine Regel vorschreibt. Ideen waren nur die Schriftzeichen eines Dichters, die so und nicht anders zu sprechen waren, ein Ideal hingegen zielte auf den Stimmkörper ab, der sich dabei bildete oder bilden sollte. Das Ideal war also ein funktionaler Begriff, d.h. er ermöglichte es, sich im Prozess der Darstellung zu orientieren, gerade weil dieser Prozess nicht einfach an ein Ende gelangte. Im Rekurs auf die antiken Ideen der Bildung als ›Schöpfung von etwas‹ kann man also für die Schauspielausbildung aus der Warte der Schüler von einer Übertragung visueller Energien sprechen, die über ein Vorbild in Gang gesetzt wurde. Einige Briefe von Frauen an Dumont legten davon ein eindrucksvolles Zeugnis ab, indem sie von der Strahlkraft Dumonts berichteten. Sie seien hier – ob ihrer Länge und ihres Duktus der Selbstentblößung vor dem Vorbild – ausführlich zitiert:

> Verehrte Frau Dumont! Verzeihen Sie, wenn ich endlich nach langjährigen Überlegungen so kühn bin, an Sie zu schreiben. Auch jetzt geschieht es noch im Moment des größten Verlangens zu leben in und für die Kunst. Dieses heiße Verlangen immer unterdrückend, finde ich doch jetzt den Mut, die große, vielleicht unverschämte Bitte an Sie zu richten. Nehmen Sie sich meiner an. Ermöglichen Sie mir, ein Mitglied des Schauspiels sein zu können. Es ist dieses nicht der eitle Wunsch eines übermütigen Kindes, sondern ehrliches Verlangen einer Seele, welche sich nach großer geistiger Arbeit sehnt und sich ihr ganz hingeben kann. In meinen schattenreichen, sich in allen Farbentönen widerspiegelnden Leben habe ich erlebt, was ich auf der Bühne wieder

39 Ebd.

40 Franz-Peter Burkard und Peter Prechtl (Hg), *Metzler Lexikon Philosophie*, Stuttgart, Weimar: Metzler 1999, S. 245ff.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

finde und namentlich Sie, gnädige Frau, mit ihrer großen, überzeugenden Kunst waren der Spiegel meiner armen Seele. So scheint es mir selbstverständlich, dass ich mich mit dem Wunsche, Schauspielerin zu sein wie Sie auch an Sie wende. Oh, lassen Sie mich ihre Jüngerin sein! Durch eisernen Fleiß will ich Ihnen danken und gern dienen. Hier im Hause bin ich zu einem Kinde engagiert, auf welches ich erzieherisch einwirken soll. Meine ohnehin schwierige Aufgabe wird mir dadurch, dass die Autoritäten Mutter, Großmutter erzieherisch zu Seite stehen, erschwert. […] Man geht zu Grunde unter solchen Verhältnissen! Natürlich wird man hart und verbissen aber der Gedanke an alles Ideale und Reine, wie es unsere Dichter uns gaben, lässt mich weich sein wie ein Kind, lässt alle finsteren Gedanken und Zweifel verschwinden. Geben Sie mir Gelegenheit in dieser Welt der Ideale leben zu können. Bitte weisen Sie mich nicht zurück, gnädige Frau. Mit höchster Hochachtung und Verehrung. Louise Becker.[41]

Göttingen, 23.9.1906. Hochverehrte Frau, ein seltsamer Gedanke von mir – für Sie aber vielleicht ein alltägliches Vorkommnis – lässt mich diese Zeilen für Sie beginnen, denen ich die Bitte voran setze, über die nun folgenden Ausführungen nicht ungehalten zu sein. Den Zweck dieses Briefes möchte ich mir gerne voraus zu sagen gestatten, dass ich mich nämlich dem schauspielerischen Studium, nach Regelung gewisser Verhältnisse, zuzuwenden gedenke. […] Mit 26 Jahren ging ich […], nachdem ich viele Städte und Menschen kennengelernt hatte, eine leider für mich sehr unglücklich werdende Ehe ein […]. Ein weiteres Zusammenleben ist schlechterdings unmöglich, weshalb ich meinen Fall vor wenigen Tagen abermals einem Rechtsanwalt übergab, der mir die Aussicht einer erreichbaren Trennung bzw. Scheidung stellt. Nun steht die Zukunft vor mir. Eine Zukunft, vor der ich eine wahnsinnige Angst bekomme, wenn ich daran denke, dass sich mein Leben innerhalb zwei enger Strecken abspielen wird, ohne Ziel, denn die Beziehung meines einzigen Kindes wird mein Leben nicht ausfüllen. Und wieder zurück in den ungeliebten Beruf, in das Geschäftsleben, Preis gegeben den Launen reicher und oft so dummer Frauen, auch davor graut mir. Es war mir ja gewiss immer möglich meiner Stellung ein wenig über zu sein, mich mit den gegebenen Verhältnissen abzufinden, ja recht häufig betrachtete ich meine Rolle schauspielerisch, so dass ich mir manchmal drin gefiel. Das Geschäft, besonders das Fach der Damenmode, ist da, wenn man hinter den Vorhang schaut, nichts als eine große Komödie. Man wird auch Menschenkenner dabei. […] Niemals bin ich zufrieden, wenn ich nicht ganzes leisten kann, aber als zweitklassig betrachtet werde. Da bricht die ganze Leidenschaftlichkeit meines sonst so stillen Wesens hervor und der Kampf beginnt. Vielleicht liegt hierin das stärkste schauspielerische Moment bei mir. Drum haben mir auch von je her die Ibsenschen Frauengestalten, die sich frei machen konnten von Lüge und Zwang, die von einem unbestechlichen Druck und schrankenlosen Ehrgeiz beseelt sind, am besten gefallen. Ich will Ihnen sagen, welche Typen mich anziehen von den Sachen, die ich durchs Lesen am besten kenne. Es ist die Figur der Frau Alvig, der Elida, der Laura Wessels und der Rebecca in Rosmersholm. Darin habe ich Sie spielen sehen, gnädige Frau, es war einer der schönsten Theaterabende der Saison, der Glänzenste. Ob ich all diese Sachen spielen könnte, das weiß ich nicht, aber ich möchte es und ich erkenne die ungeheure Kühnheit dieser Idee wohl an. Ich würde ja gewiss nicht an eine Verwirklichung meines Wunsches in so späten Jahren denken,

41 Louise Becker and Louise Dumont, Brüssel, 9. September 1909, TMD, 8149. Louise Becker wurde nicht zur Ausbildung angenommen, wohl aber ist auf dem Brief vermerkt: »beantworten«.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> wenn ich nicht die direkte Überzeugung hätte, dass ich heute noch die ganze Impulsivität eines sich jung fühlenden Weibes besäße. Keineswegs entnervt und entwürdigt durch das eheliche Elend. Im Gegenteil: Ich will leben, um Beweis zu liefern, dass die eisige Kälte meines Gatten mich nicht vernichten konnte. Ich werde etwas leisten, weil er nie an mich geglaubt hat, um meine ganze Verachtung dadurch zu zeigen. […] Jedenfalls aber möchte ich die dringende Bitte an Sie stellen, mir Rat oder Urteil zu Teil werden zu lassen. Ich habe mich charakterisiert, so gut ich mich kenne. […].[42]

Diese Schreiben unterscheiden sich in der Ansprache deutlich von den sonst üblichen Respektsbezeugungen und der Darlegung offensichtlicher Probleme, für die Berufswahl finanzielle Unterstützung oder elterliche Akzeptanz zu gewinnen.[43]

Der Eindruck, dass es sich um eine energetische Übertragung handelte, ist nur zu deutlich. Denn für die Frauen, die sich hier in eine Ausbildung hineindachten, verschmolz die Rolle der Dumont als Lehrerin mit ihren Darstellungen ibsenscher Leidensfiguren. »Darin habe ich Sie spielen sehen, gnädige Frau, es war einer der schönsten Theaterabende der Saison, der Glänzenste.« Der Satz im letzten Brief sticht deshalb so hervor, da er die Ich-Zentrierung unterbricht, den Fluss der Selbstentblößung, an dem man als Leser Teil hat, für einen winzigen Moment suspendiert. In noch drastischerer Weise liest sich der Tenor der Offenbarung im ersten Brief: »Oh, lassen Sie mich ihre Jüngerin sein!«

Dabei handelte es sich jedoch keineswegs um eine naive Weltsicht, von der die Frauen in ihrem Anliegen ausgingen. Zwar wussten sie wenig über den Theaterbetrieb, hatten aber notwendig ein verklärtes Bild von Kunst und Dichtung. Das teilten sie mit vielen anderen talentierten Schauspielaspirantinnen. Signifikant ist jedoch, dass beide Anfragen dezidiert vor einem pädagogischen Szenario aus formuliert waren und dieses auch thematisierten: die Tätigkeit als Kindermädchen im ersten Brief, die Rolle der Mutter im zweiten Brief. Beide Frauen suchten zudem eine berufliche Veränderung, konnten also realistisch ihre Chancen und Fähigkeiten in professionellen Arbeitsbeziehungen einschätzen.

Diese Briefschreiberinnen sind als Schülerinnen nicht weiter aktenkundig geworden. Aber warum, so fragt man sich, wurden diese Briefe – nicht die einzigen Anfragen in diesem Tenor – überhaupt an die Dumont geschrieben, persönlich adressiert? Warum wurden sie aufgehoben und wahrscheinlich auch persönlich beantwortet? Aus einer pragmatischen, handwerklichen und finanziell kalkulierenden Betrachtung dieses

---

42 Brief von Mary Herber, Göttingen, 23. September 1906, TMD, 8194.

43 So hieß es etwa im Schreiben von Lucy ter Bourg vom 5. September 1909 »Seit Jahren schon ist mein sehnlichster Wunsch der, zur Bühne zu gehen, aber meine Eltern und die meisten erfahreneren Leute, die von meinen Plänen hören, suchen sie zu zerstören, indem sie mir nur die Gefahren und das Elend eines Schauspielerinnen-Daseins vor Augen führen. Und doch fühle ich, dass nur dieses Los mich glücklich machen kann. Nach dem Ausspruch mehrerer berühmter Leute habe ich Talent. Und so wende ich mich denn auch an Sie mit der inständigen Bitte, mein Talent zu prüfen.« TMD, 8294, eine bereits angenommene Schülerin kann ihr Studium nicht antreten. »[M]eine Mutter [will] von der Theaterfrage nichts mehr hören und erklärte, sie würde die Kosten nicht tragen. Was soll ich nun entgegnen. Ohne ihre Unterstützung bin ich doch machtlos. Alles Bitten war vergebens […]. Meine Mutter häuft das Geld auf und mein Wunsch bleibt voraussichtlich unerfüllt.« Brief von Ottilie Steinbach, TMD, 8290, Düsseldorf, 16. Januar 1911.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Falls musste man die Erfolgschancen der Adepten für eher gering erachten und Dumont hatte sich in mehreren Schreiben auch klar und unmissverständlich in solchen Situationen geäußert. Hier aber schien eine Überzeugungskraft im Spiel, die Dumonts Vorbild ausgeübt haben musste, eine Mischung aus Idol, weiblichem Rollenmodell, Mutterfigur, möglicherweise. Es war dabei die Länge der Schreiben, die Fülle an persönlichen Details, die Metaphorik der Innerlichkeit, die hier mit ›Wunsch, Leben, Leidenschaft und Seele‹ bemüht wurde, die diese Briefe gar nicht mehr als geschickte Spekulation auf einen Mitleidseffekt erscheinen lassen konnten. Die Schreiben stellten vielmehr in ihrer Maßlosigkeit und ihrer rührenden Hilflosigkeit genau jene affektive Reaktion dar, welche die Schülerinnen angesichts des großen Vorbilds ergriff. Von Schülern sind solche Briefe nicht überliefert. Im ersten Brief wurde diese affektive Reaktion auf das Vorbild als Rollenwechsel der Schreibenden vom Erwachsenen hin zum Kinde vorgeführt: Im oberen Abschnitt stellte sich Louise Becker noch als kompetente Erzieherin dar (»die das Richtige trifft«), verneinte kindliche Eitelkeit als ihre Motivation, um dann in einer überraschenden Wendung an die Erzieherin Dumont zu appellieren, ihr den Weg zu bereiten, um sich den Idealen, der Dichtung, der Schauspielerin Dumont »rein und weich wie ein Kind« hinzugeben. Deutlicher kann diese »Verschmelzung der Gegensätze zu einer höheren Einheit«, die im Schulprospekt als Telos der Ausbildung formuliert wurde, gar nicht umgesetzt werden. Die demütige Hingabe an eine zum Ideal erhobene Kunst verlangte also eine Regression zum Kind und was lag da näher, als diese Regression (und weniger eine berufliche Bildung) zum Programm der Schule zu machen? Es traf genau diesen Umstand, wenn in Schauspielerkreisen kolportiert wurde, Louise Dumont sage von sich selbst: »Ich bin die Kinderkrankheit der deutschen Schauspieler, mich muss man wie die Masern kriegen.«[44]

Dabei beschränkte sich das besondere Rollenverhältnis von Schüler und Lehrer, Kind und Mutter keineswegs auf die Zeitspanne der Ausbildung und ihre kuriosen Selektionsmechanismen. Nein, auch in ihrem beruflichen Umfeld ließen sich Zeugnisse davon finden.

So schrieb etwa die Schülerin und spätere Lehrerin an der *Theaterakademie* für Atemgymnastik und Organbildung Henriette Alma 1913 an Louise Dumont:

> Sehr geehrte, gnädige Frau, der Sonntag bei Ihnen draußen war sehr schön und ich war so froh, dass ich nun wirklich mal für Sie singen konnte und Sie mir Ihre Meinung sagten. Sie sagten mir dasselbe was ich schon selber fühlte und was ich überwinden muss und will. Ich werde sehr viel daran arbeiten. So dann und wann kommen mal lustlose Augenblicke. Wie Sie sagten, dass sie die sogar auch kennen, da war es mir gewissermaßen eine Erleichterung. Also sogar die Größten. Ich bewundere Sie so unendlich wegen Ihrer Kraft und Energie und doch so großen Menschlichkeit. Ich musste Ihnen dies eben schreiben und Ihnen von großen Herzen für diesen Tag danken, mit ergebenen Grüßen, Ihre Henriette Alma.[45]

44 Rudolf Fernau, *Als Lied begann's. Lebenstagebuch eines Schauspielers*, Berlin, Wien: Ullstein 1972, S. 170.

45 TMD, 3192, Schriftverkehr Henriette Alma mit dem Schauspielhaus Düsseldorf o. D.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Und schließlich finden wir auch konkrete Nachweise darüber, auf welche Weise sich die Schülerinnen die dumontschen Rolleninterpretationen anschauten.

> Sehr geehrte gnädige Frau. Zum ersten Mal sah ich heute die Iphigenie. Und mir ist das Herz so toll, dass ich nicht weiß, wie Ihnen zu sagen, wie herrlich schön es gewesen ist. Ich musste Sie mal wieder spielen sehen. Ich freute mich so lange auf die Iphigenie und da reiste ich nach Düren und sah Sie bei der ersten Aufführung. Ich bin so glücklich, dass ich sie zum ersten Mal von Ihnen gesehen haben. In der größten Bewunderung habe ich sie gehört und gesehen. Wie haben Sie mir die Iphigenie menschlich nahe gebracht und diese Leidenschaften und wundervollen Götter, die einem durch und durch gehen und einen tagelang nicht loslassen und dies musste mir noch in dieser lächerlichen Stunde von der Seele und meine besten schönen Gedanken wandern zu ihnen und sollen Ihnen sagen, dass mit einem [n. leserlich] Gefühl an sie denkt, Ihre Henriette Alma.[46]

Entscheidend ist der Hinweis, Alma habe Dumont wieder einmal spielen sehen wollen und wie sehr dabei die Gestaltung der klassischen Rolle der Iphigenie durch die Dumont den Erwartungshorizont bestimmte. Alma schaute sich also die Darbietung der Dumont als Iphigenie aus der Perspektive der eigenen Rollenarbeit an, unterschied deutlich zwischen Interpretation der konkreten Rolle, der Technik und dem Können der Dumont. Die Übertragung war also nicht mit bloßer Bewunderung zu verwechseln, von der die devoten Wendungen gegen Ende des Briefes zeugten.

Dumonts pädagogisches Engagement schien – wie etwa auch jenes von Stebbins, Duncan oder Fogerty – einem Bedürfnis der Zeit zu entsprechen, welches sich insbesondere unter Frauen Luft machte. Der Wandel der Sitten und Kleiderordnungen, der Wandel der Körperbilder und der Sexualmoral im Zuge der Emanzipationsbestrebungen flossen hier mit ein.

Bereits 1909 konnte die Schule aufgrund großer Nachfrage Kurse für Laien, sowie für lehrende und predigende Berufsprofile anbieten. Im Rechenschaftsbericht hieß es zu diesen »Sonderkursen für das Gesamtpublikum«:

> [I]n der laufenden Spielzeit hat neben dem sehr gut besuchten Sprechkursus für Damen, aus dem sich ein zweiter Studienkursus herauskristallisiert, ein Sprechkursus für Herren, an dem Lehrer, Geistliche, Beamte, Studenten, öffentliche Redner teilnahmen, Dauer gehabt. Ein besonders erfreulicher Beweis für das Vertrauen, das die Arbeit der Schauspielhausschule auch außerhalb ihres eigentlichen Anhängerkreises genießt, war der von Schülern eines Priesterseminars geäußerte Wunsch nach einem Separatunterrichtskursus für ihre Zwecke.[47]

Geschickt wurde diese soziale Rückkopplung zwischen der Körperreform und dem künstlerischen Projekt auch an Schulen beworben – etwa über Otto Blensdorfs *Semi-*

46 TMD, 3192, Schriftverkehr Henriette Alma mit dem Schauspielhaus Düsseldorf, 2. November 1913.

47 Stahl, *Masken*, 1909/10, S. 13–20, S. 14, Loup berichtet zusätzlich von einer »Volksakademie für ethische und ästhetische Kultur«, die jedoch bereits 1905 nach wenigen Veranstaltungen aufgegeben werden musste. Loup, *Schönheit und Freiheit*, 1959, S. 103.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

nar für Rhythmik und Volkskunsterziehung. Im Zeichen einer gesteigerten sozialen und kulturellen Relevanz der Theaterreform waren auch die Pläne zum Ausbau der *Theaterakademie* zur *Hochschule für Bühnenkunst* 1914 zu sehen. Das Streben ging also über die Zielgruppengewinnung für das Kunstereignis ›Theater‹ hinaus und nahm Züge der Sozialarbeit an. Für Dumont und Lindemann waren Werbung und Sozialarbeit dabei wohl kein Widerspruch, ging man doch davon aus, dass für das Stilkunst-Theater ein geeignetes Publikum allererst herangezogen werden müsste; dass es zunächst über geeignete Organe und Veranstaltungen gebildet werden sollte. Und die Akzeptanz dieses Angebots sprach deutliche Worte. So hieß es im Begleitschreiben zu einer nicht näher dotierten Spende an die Schule:

> Sehr geehrte gnädige Frau. Immer wieder drängt es mich für all die frische geistige Erregung, die ich in Ihren Stunden des Kursus und in denen der Akademie erhielt, zu danken. Wie wohltuend für mich diese Einflüsse waren, werden Sie auch empfinden, wenn Sie vielleicht sich erinnern, wie ängstlich und unfrei ich im ersten Jahre meiner Teilnahme am Kursus war. Durch häusliche Verhältnisse war ich bis dahin sehr einseitig und einsam gewesen, so dass die Stunden im Schauspielhaus mir ein neues, geistig reiches Leben gaben. Seit langem war es mein Wunsch, meinem Interesse für die Akademie Ausdruck zu geben und dieser Wunsch wurde immer lebhafter, seitdem ich deren hohe Ziele so recht kennen lernte. Nur hielt mich meine alte Ängstlichkeit noch immer zurück, dass ich die Ausführung meines Entschlusses immer wieder verschob. Nun möchte ich bitten den Inhalt einliegenden Briefes zum Besten der Akademie verwenden zu wollen. Ich hoffe, dass Sie, hoch verehrte Frau, meine Beweggründe verstehen werden, wenn ich Sie bitte, den Inhalt meines Briefes, so wenig wie möglich zu erwähnen. Da ich ja sonst mein großes Interesse für die Schauspielkunst und seine Bestrebungen gerne und mit großer Freude betone. Mit herzlichen Grüßen und einigem Dank für die gütige Nachsicht und Hilfe bei meinen Versuchen. Ihre ergebene Grete Berg.[48]

Und auch das Ensemble der bereits professionell arbeitenden Schauspieler und Schauspielerinnen wurde dem Erziehungsprogramm eingegliedert. Der Schauspieler Wilhelm Buschhoff (1888–1943) berichtete von diesem Engagement wie folgt:

> [W]ie dankbar ich Ihnen für Ihre Begeisterungskraft bin, mit der Sie die Teilnahme an Ihren Akademiestunden gestalteten. Sie haben mir darin unendlich viel gegeben, ich bin mit Anregungen und Erkenntnissen geradezu geladen und seitdem ich dies weiß, fühle ich mich Ihnen gegenüber in starker Schuld. Es war mir ein Bedürfnis Ihnen das einmal zu sagen. Mit vorzüglicher Hochachtung, immer Ihr dankbarer Willy Buschhoff.[49]

48 TMD, 8152, Grete Berg an das Direktorium der Theaterakademie, Düsseldorf, 25. April 1911.

49 TMD, 3533, Korrespondenz Wilhelm Buschhoff mit Louise Dumont, 14. Juli 1913. Das Schreiben lässt sich dabei als völlige Verdrehung der eigenen künstlerischen Position Buschhoffs durch die erzieherische Stimmung am Haus lesen. Denn in einem vorangehenden Schreiben vom 14. September 1912 beschwerte sich der vom Prinztheater kommende Buschhoff ganz in der Manier schauspielerischer Eitelkeiten über einen »Vertrauensverlust« der Direktion, als welchen er eine Umbesetzung empfand: »Indes glaube ich bestimmt, dass der Grund für meinen geringen Erfolg, den ich als Ragnor hatte, nicht in den Grenzen meiner Fähigkeiten liegt, vielmehr war es eine voll-

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Das Bildungsszenario, welches das erweiterte Ausbildungsverhältnis um das Schauspielhaus Düsseldorf prägte, kann also bei Durchsicht der Dokumente als affektiv aufgeladen und breitenwirksam bezeichnet werden, es wäre in dieser Zuspitzung auf ein Ideal der organischen Reform ohne den Diskurs der Energetik gar nicht denkbar.

7.4 »[D]ie Besseren, die dann kommen.« Dumonts Energieanleihe bei ihren Schülern

Um diese Zuspitzung des Bildszenarios in der Ausbildung um 1900 jedoch in ihrer ganzen Tragweite zu verstehen, ist es nötig, die umgekehrte Perspektive der Lehrer auf die Schüler zu betrachten. Diese Beziehung war asymmetrisch und überschritt die uns heute geläufigen Annahmen professioneller Distanz und Selbstreflexion. Dumont und ihr Lehrerkollegium betraten mit ihrem pädagogischen Engagement Neuland. Das organische Denken legte eine Generationenfolge nahe, ähnlich einem familiären Lebensverbund, der natürlich den Anforderungen einer professionellen pädagogischen Tätigkeit nicht gerecht wurde. Vielmehr war ihre Rolle selbst diskursiv vorgeprägt durch die Lebensreform und die Kreativitätsideen der Kunsterzieherbewegung. Innerhalb dieser künstlerischen Reformbewegung wurde nun aber die Künstlerin selbst zu einer Lernenden, besann sich auf die eigenen kindlichen Energien. Sie begab sich auf die Suche nach einer neuen Lebenskraft, mit welcher eine als überholt empfundene Ausdrucksform des Sprechtheaters, das Epigonentum, neu belebt werden sollte. Die Gegenstände dieses Studiums freilich waren nicht nur die eigenen Bühnenauftritte, sondern auch die jeweilige Schülerin oder der jeweilige Schüler, genauer deren jugendliche Körperlichkeit, die nun allerdings weniger als konkret zu gestaltende pädagogische Realität auftraten, denn als eine Art humanes Labor, in welchem die Wiederbelebung der Charakterdarstellung untersucht wurde. Entsprechend kann man der Hypothese folgen, dass im Diskurs der Lebensreform und seiner Bildungskonzeption, das Kind selbst an die Stelle eines Ideals gesetzt wurde. Das Kind – in der besonderen Diktion etwa von Key und Warburg – wurde zum ›konkreten Symbol‹ einer zu gestaltenden Zukunft, welche dann über die erzieherische Tätigkeit zu erreichen wäre. Von den Schauspielschülern im engeren Sinne über die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, das konkrete Publikum bis hin zur Gesellschaft galt dieser Gedanke bei der Dumont. Sie sah in allem »die Besseren, die dann kommen«[50] und die Schülerinnen und Schüler wurden ganz in diese Weltsicht des Evolutionismus integriert:

---

kommene Befangenheit, die mich am Abend nicht zu mir selbst kommen ließ. Sie war bedingt durch das beengende Gefühl in einem in Ibsen eingespielten Ensemble zu stehen, wie auch besonders durch die ständige Absicht, bei jedem Wort und jeder Bewegung den Intentionen der Regie gerecht zu werden.«

50 So schrieb sie an ihren langjährigen Arzt und den Herausgeber der *Neuen metaphysischen Rundschau* Paul Zillmann: »Könnten Sie doch einmal hierher kommen und sich von allem überzeugen und überhaupt die Arbeit sehen; sie geht stetig weiter hinauf, und ich hoffe doch wieder, dass etwas erreicht wird, worauf die Besseren, die dann kommen, weiter aufbauen können.« Brief vom 4. Oktober 1927, TMD, 17462.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> [E]in langer, mühevoller Weg kann uns erst auf die Höhe führen, von der wir träumen. Diesen Weg für die Kommenden vorzubereiten, Kämpfer zu erziehen für das, was als Ideal lebt in jedem jungen Künstlerherzen, dem jungen Schauspieler die Wege zu zeigen, auf denen er zu den Quellen der Erkenntnis […] kommen kann, […] dazu ist die Akademie geschaffen worden.[51]

Diese Weltsicht freilich hatte Konsequenzen für die Interpretation der eigenen Lehrerrolle durch eine Schauspielerin. Ihr Engagement und ihr pädagogischer Eros war auch selbstbezüglich aufzufassen. Die Lehrerin suchte und nutze den Umgang mit der jüngeren Generation, um einer Figuration gleich darin sich selbst verjüngt zu erblicken, sich in den jüngeren Körpern und Stimmen wirksam zu wissen, durch sie hindurch Wirksamkeit zu entfalten. Folglich stimmte die Entscheidung der Dumont, sich mit dem Projekt des Schauspielhauses einen Bildungsauftrag aufzuerlegen, auch nicht mit der traditionellen Lehrerrolle überein, die eine Bindung zur Schülerschaft, die wohl für Bildungsprozesse immer eine Rolle spielt, pädagogisch lenkt und sich ihr ausschließlich widmet. Denn das Entwicklungsdenken und die Bildung waren für Dumont und andere Künstlerinnen und Künstler in diesem Diskurs untrennbar geprägt von der eigenen ästhetischen Suchbewegung und boten so Raum für grenzüberschreitende soziale Bindungen.

Hierzu ist es wichtig zu erinnern, dass Dumont sich der Stilkunst als einem Mittelweg verschrieb, welcher zwischen den Optionen einer abstrahierenden Tendenz der Moderne und den entkräftet wirkenden Ornamenten des Historismus (und Naturalismus) vermitteln sollte. Das war mit Verschmelzung gemeint und es wäre das Gegenteil eines ästhetischen Bruchs, wie er in dieser Zeit in den Avantgarden probiert wurde. Dumont widmete sich zusammen mit Lindemann ganz dezidiert dem Modell des Charakterdarstellers, wie es im 18. Jahrhundert propagiert wurde und welches als der Kern der Schauspielkunst gesetzt wurde. Diese Kunst sollte zu neuer Blüte gebracht werden. Ein neuer, eigener Stil wurde gesucht. Ganz im Sinne der Lebensreform sah diese Entwicklung also die ästhetische Erhebung aus kulturellen Konfliktlagen vor. Diese Erhebung jedoch konnte nur gelingen, wenn sie sich in erneuter Durcharbeitung einer historisch gewachsenen Form vollzog.

Im Rückgriff auf mystische Konzepte der Sprache und des Sprechens, wie sie etwa in den Schriften des Mystikers und Theosophen Jakob Böhme (1575–1624) gefunden wurden, sollte die Reform einen Kern oder Ursprung des Sprechtheaters freilegen.[52] Um eine Neuerung, um Abstraktion in der Kunst oder um die Reflexion einer sich dramatisch verändernden Industriegesellschaft mit Mitteln des Theaters ging es dabei nur insofern, als man das Theater und das Sprechen gleichsam als Trutzburg gegen diese Einflüsse konzipierte.

Im Düsseldorfer Reformtheater trafen zwei unterschiedliche Denkweisen aufeinander: Ein stark ästhetisch-esoterischer Kunstdiskurs und ein pädagogischer Reformdiskurs. Um 1900 waren Kunst und Pädagogik jedoch bereits klar voneinander getrennte

---

51 Louise Dumont, »Rede anlässlich der Eröffnung des Hebbel-Saales, 23. Oktober 1909«, in Loup *Das festliche Haus*, 1955, S. 133f.

52 Vgl. zu den Naturphilosophie Böhmes Gernot Böhme, »Jacob Böhmes sinnliche Naturtheorie«, in: Rolf Peter Sieferle (Hg.), *Natur – ein Lesebuch*, München: Beck 1991, S. 51–59.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Bereiche – anders als noch zur Zeit der Philanthropen. Genau diese Trennung erzeugte eine innere Spannung in der Schauspielpädagogik.

Die Gründung der Ausbildungsstätten und die Festlegung ihrer Bildungsziele waren daher der Versuch, diese Grenzen zu überschreiten und eine Kunstinstitution in eine pädagogische Institution zu überführen. Dumont reflektierte diesen Anspruch immer wieder, indem sie ihr Theater und ihre Schule als etwas Besonderes und Schutzbedürftiges darstellte und von einem organischen »Kunstkörper« sprach. Fraglich bleibt jedoch, ob tatsächlich eine vollständige Überführung gelang oder ob es eher bei einer spannungsreichen Grenzüberschreitung blieb.

In der Düsseldorfer Schauspielausbildung zeigte sich diese Grenzüberschreitung als Austausch zweier ungleicher Kräfte: Dem Schauspielerideal und dem Bild des Kindes als Träger ästhetischer Erneuerung. Die Schauspielausbildung war dabei besonders dadurch geprägt, dass sie die Grenzen zwischen Kunst und Bildung zu überdecken versuchte. Durch die Anwendung mimetischer Regeln musste der Schauspieler zugleich den gegenwärtigen Menschen mit seinen Konflikten darstellen und ein zukünftiges künstlerisches Ideal verkörpern, das gesellschaftliche Veränderung anstrebte.

Dieser doppelten Rollenerwartung gerecht zu werden, war schwierig. Deshalb lässt sich das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden als asymmetrische Zirkulation von Energien verstehen: Die Schüler orientierten sich an künstlerischen Vorbildern, während die Künstler als Lehrer neue Energie schöpften, die ihnen im Umgang mit der Schülergeneration erschien oder – energetisch formuliert – die ihnen zugeführt wurde. Diese Energien ergänzten sich, waren aber weder gleichwertig noch austauschbar. Am Beispiel des Düsseldorfer Bühnensprechens als einem ästhetischen Ideal wird diese innere Spannung besonders deutlich.

7.5 Bühnenton und Urbild der Sprache: Die Ausbildung durch die Sprachregie Lindemanns

In seinem Vortrag *Sprache*[53], gehalten 1909 auf der Düsseldorfer Philologen-Tagung, gab Gustav Lindemann Auskunft über die Regeln der Sprachmystik, die für seine Regieführung Geltung besaßen.

Den Naturalismus, wie Lindemann ihn von der Brahm-Bühne kannte, sah er als eine Stillosigkeit an. Denn man könne in diesem Stil nur eine Wiederholung der Alltagssprache leisten. Diese Wiederholung aber stelle nur einen Oberflächenreiz dar, sei dekorativ und erschöpfe sich in dieser Funktion.

> Brahm […] träumte davon: die Werke *Schillers* […] in konsequenter Natürlichkeit aufzuführen. […] Um ganz sicher zu gehen, wählte er für den Anfang das *bürgerliche* Trauerspiel ›Kabale und Liebe‹ – da ja immerhin die Natürlichkeit der bürgerlichen Ele-

53 Loup, *Das festliche Haus*, 1955, S. 149–161; Lindemann berief sich auf die Studien von Guido von List. Dessen rechtslastig-völkische Bezüge und die Einflüsse dieses Denkens auf Lindemann und Dumont analysiert Gaetano Biccari, *›Zuflucht des Geistes?‹ Konservativ-revolutionäre, faschistische und nationalsozialistische Theaterdiskurse 1900–1944*, Tübingen: Narr 2001, S. 99f.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> mente auf der Bühne leichter einzufangen ist als beispielsweise die Natürlichkeit eines *Wallensteins* oder einer Königin *Elisabeth* – und so weiter: er wählt unter seinen realistischen Darstellern die stärksten künstlerischen Temperamente aus. Der Abend kam […]. Gleich zu Beginn – die kleinbürgerliche Umwelt des Musikus *Miller* brachte nicht einmal einen Kontakt zustande mit dem Publikum. Alles blieb leer und tot. Im 2. Akt steigert sich das Unbehagen und gegen Schluss in der Begegnungsszene zwischen *Ferdinand* und Lady *Milford* – als *Ferdinand (Rudolf Rittner)* in hübsch natürlicher Weise im heutigen Umgangston zur Lady sagte: ›Umgürte dich mit dem ganzen Stolz deines Englands – ich verwerfe dich – ein teutscher Jüngling!‹ – sich dabei artig die Handschuhe zuknöpfend, um den Vorgang ganz dem natürlichen Brauch anzuschließen, da löste sich die ungemütliche Spannung in brausendes Gelächter, und der Rest der Aufführung des *Schillerschen* Werkes wurde unter Pfeifen, Gelächter und Zischen begraben.[54]

Gerade für die Pflege der klassischen Verstragödie sei das ästhetische Mittel des Naturalismus hingegen unbrauchbar. Lindemanns suchte den Ausweg aus dieser Krise des Sprechens in einem Sprechstil, der analog zu jener Stilkunst gebildet werden sollte, die van de Velde zwischen Ornament und Abstraktion als eine in die Kunst überführte ›neue Linie‹ projektierte. Es wäre ein Sprechen, das in seinem Duktus und seiner Melodie eine künstlerische Führung (oder eben einen Stil, eine Handschrift) zeigte, welcher zwischen der ornamentalen und pathetisch empfundenen Kraft-Deklamation eines Possart und dem naturalistischen Dialektsprechen ohne Pathos einen neuen Eindruck der Wahrhaftigkeit hervorbrachte. Einmal mehr haben wir es mit einer paradoxalen Situation innerhalb des Mimesis-Paradigma zu tun, wie sie von Diderot dargestellt wurde: Je näher die Angleichung an und Vortäuschung von Natur gelingt, desto heftiger ist der Umschlag in Kunst und Konstruktion. Dabei führten die Erfahrung der Realaufzeichnungen von Stimmen auf Grammophonaufnahmen aber auch die Aufnahmen beinahe aller möglichen Körperströme, wie die des Atmens, des Blutkreislaufs, der mimischen und gestischen Bewegungen, nur zu einem neuen Schub, mit dem innerhalb des mimetischen Paradigmas versucht wurde, Wahrhaftigkeit darzustellen.

Diese Suche nach einer eigenen Ästhetik im mimetischen Paradigma bestimmte auch die Rolleninterpretationen. So thematisierte etwa der Schauspieler Paul Henkels seine Interpretation des Jochanaan in Oscar Wildes *Salome* in einem Schreiben an Louise Dumont, die er parallel zu den Proben unter Lindemann offensichtlich als Moderatorin oder Mentorin einschaltete:

> Ich stehe durchaus nicht auf dem Standpunkt, dass wie ich irgendwo gelesen habe, das Stildrama *Salome* von der Darstellung der einzelnen Figuren verlangen sollte, sie müsste jede Figur für sich in einer immer wieder kehrenden Pose gleichermaßen bildhaft oder feststehend geben und alles Menschliche und Vermenschlichende sei als der Gesamtwirkung zuwider völlig heraus zu halten. Diese Ansicht teile ich absolut nicht […] Als wesentlichstes möchte ich erwähnen, dass nach meiner Darstellungsweise, Jochanaan Stellen wie ›Was ist dieses Weib, was mich ansieht? Ich will ihre Augen nicht auf meinen haben. Warum sieht sie mich so an? Etc. etc.‹ ganz aus dem natürlichen Gefühl heraus sprechen und durchaus nicht deklamierend reden darf. Dann wirken die

54 Lindemann in Loup, *Das festliche Haus*, 1955, S. 151f.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> visionären Angstzustände, die ich allerdings auch nicht deklamiert wissen will, doppelt stark.[55]

Was war hier vorgefallen? Offensichtlich hatten Lindemann als der Regisseur und sein Schauspieler Henkels unterschiedliche Rollenauffassungen, die im Rekurs auf die ästhetischen Optionen Stil und Naturalismus ausgehandelt wurden. Henkels machte dabei (der Dumont als Vermittlerin) ein Angebot, die Rolle, konkret eine affektiv aufgeladene, große Szene ›aus dem natürlichen Gefühl heraus‹ zu gestalten. Und umgekehrt konnte man die Vorgaben der Regie als Versuch verstehen, diesem natürlichen Gefühl eine künstlerische Form zu geben.

Die Notiz aus dem Produktionsprozess ist insofern signifikant, als sie uns auf einen Wechsel der Vorschrift aufmerksam macht, die dem Schauspieler zur Affektmodulation hier gegeben wurde. Noch bei Possart war die Vorschrift für das Sprechen der Akzente ja klar umrissen. Der Affekt durfte nur dann zum Ausdruck kommen, wenn die Sprache zuvor nach den Gesetzen der deutschen Grammatik und den Regeln der Aussprache des Hochdeutschen rechtmäßig gebildet wurde. Der Affekt bei Possart ist ein Oberton, nicht aber ein eigener Ton. Anders hier: Henkels wollte aus dem Gefühl heraus sprechen, Lindemann suchte dieses Sprechen zu stilisieren. Wohl zu Recht drang er auf eine formalästhetische Gestaltung des Ausdrucks und es ist nicht anzunehmen, dass er damit die Deklamation und das pathetische Sprechen meinte, welche Henkels hier als Alternative dachte. Der entscheidende Punkt jedoch ist, dass es überhaupt diesen Briefwechsel über die Interpretation der Figurenrede gab. Hier schrieb ein Schauspieler, vermittelt über seine Lehrerin, die Dumont, an seinen Regisseur und machte ein Spielangebot. Es gab also einen Interpretationsspielraum. Erinnern wir uns an Possarts Unterricht bei Kaiser. Dort wurde dieser Spielraum gerade nicht gegeben.

Dieser Umstand lenkt die Aufmerksamkeit auf die veränderte Rolle des Regisseurs (es gab zu dieser Zeit *expressiv verbis* kaum Regisseurinnen). Der Regisseur erlangte im Sprechtheater nach der Jahrhundertwende, etwa bei Reinhardt, bei Copeau und anderen, die Rolle eines Ko-Autors, der mit wesentlich gesteigertem Interpretationsspielraum Einfluss auf die Darbietung dichterischer Werke nahm. In der Düsseldorfer Verschmelzung von Kunst und Pädagogik wurde der Regisseur dabei auch zum Sprecherzieher. Er hörte die Töne der Schauspieler ab. Jedoch muss man sich diesen Interpretationsspielraum, den der Regisseur hier ließ, nicht als demokratische Aushandlung der Rollengestaltung vorstellen. Es war kein arbeitsteiliger Schaffensprozess, in welchem die Vorstellungsbilder der Schauspieler oder des Ensembles mit der Regieidee einen Abgleich erfuhren. Nein, bei Dumont und Lindemann entstand der Spielraum in der Sprachgestaltung gerade dadurch, dass die Sprache nun tatsächlich einer (höheren) Regel unterworfen wurde und als verschüttete oder kulturell überlagerte ursprüngliche Bedeutung angesehen wurde, zu der man suchend zurückkehren wollte. Die Sprache sollte in ihrem Klang derart gestaltet werden, dass man zugleich die Ahnung einer Ursprache zu Gehör bekam. Diese Ursprache jedoch war nichts anderes als eine bildlich begründete, energetische Sprache, in der jeder Laut, jede artikulierte Silbe ein belebtes Urbild hervorrief. Wir haben es also mit den Regeln einer Sprachmystik zu tun, denen die Regie

55 Brief von Paul Henkels an das Schauspielhaus Düsseldorf vom 8. Februar 1907. TMD, 4724.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

hier folgte und welche die Grenzen des von Henkels empfundenen Interpretationsspielraums absteckten. Lindemann sprach in diesem Zusammenhang von einer Erhöhung der Sprachwirkung.

> Berufsmäßig mit der Handhabung des sprachlichen Ausdrucks in der Hauptsache seit vielen Jahren beschäftigt, sind mir im Verlauf der Erfahrung mancherlei Gedanken darüber gekommen, ob es wohl möglich sein könnte, eine *mehr allgemeine* phonetische Ausbildung der Sprache anzubahnen – erstlich zu einer vertieften Anwendung der unsern Wortbildern zugrunde liegende Gedanken – dann zu *Erhöhung* ihrer Wirkung – und endlich als Mittel einer stärkeren seelischen Befreiung.[56]

Der von Lindemann formulierte Gedanke, man könne die Sprachwirkung erhöhen, indem man sie als Wortbild entfaltete, hatte eine wissenschaftliche Grundlage. Lindemann stützte seine Erläuterung auf die Thesen einiger Sprachtheoretiker wie Guido von List (1848–1919) und Alfredo Trombetti (1866–1929), welche mit Forschungen zum Ursprung und zur Verwandtschaft der Sprachen an die Öffentlichkeit traten.[57] Unter Ursprache verstand man eine Sprache vor ihrer Grammatik und Schriftlichkeit, eine gesprochene, gar ›un-vermittelte‹ Sprache des artikulierten Lautes und der Bildsprache, die für den deutsch-völkisch geprägten von List das Ario-Germanische war. Es war die Suche nach einem unmissverständlichen Ursprung der Sprache, die, wie das Bild, keine Verneinung kennt und damit zur Kraftquelle innerhalb eines organischen Denkens werden konnte.[58]

So schrieb List in seiner Studie »Ursprache der Ario-Germanen«:

> Die Ursache [der Sprache W.D.E.] kann man nur entdecken *jenseits* aller Grammatik, aller Gliederung, aller Zeitworte, aller Artikel, aller Bei- und Nebenworte, aller Vor- und Nachsilben, ja sogar *jenseits* aller so genannten kurzen und langen, aller betonten und unbetonten Silben. Hat man sich auf diesem Wege *von allem später Gewordenen* befreit und ist bis zu den einsilbigen Wurzelwörtern vorgedrungen, so wird man gar bald erkennen, dass auch diese bisher angenommenen Wurzelworte gar nicht einsilbig sind

56 Lindemann in Loup, *Das festliche Haus*, 1955, S. 149.

57 Guido von Lists Sprachtheorie war beeinflusst von den okkultistischen und theosophischen Ideen von Helena Petrovna Blavatsky (1831–1891) und den völkisch-nationalen Kreisen in Wien. Sein Buch *Die Bilderschrift der Ario-Germanen (Ariogermanische Hieroglyphik)*. Leipzig: Steinacker 1910 ist eine eindrucksvolle Sammlung, wenn nicht gar ein Sammelsurium von Geheimwissen, Farb- und Symboldeutungen, astrologischen und organistischen Deutungsmustern – ein Begründungszusammenhang für jeden Bühnenbildner, Kostümbilder, Requisiteur und Grafiker im Falle auftretender stilistischer Unsicherheiten. Zumindest für die Aufführung *Kaiser und Galiäer* erhielt dieses Geheimwissen nachweisbar Einzug in ein Inszenierungskonzept am *Düsseldorfer Schauspielhaus*. Vgl. Brief von Zillmann an Dumont, 22. Oktober 1922, TMD, 17462.

58 Juliane Vogel zeigt auf, wie sich die Poetik des Dramas im 19. Jahrhunderts an Metaphern des Organismus orientiert. Von Lindemann wurde das organistische Denken von der Bauform des Dramas mit Bezug auf von List auf dessen ›Baustoff‹, die Zeichen und Symbole übertragen. Offensichtlich spielte die geschlossene Form des Dramas und der Fabel für Lindemanns organisches Bestreben keine Rolle, jedenfalls gab es keine Äußerungen von ihm und Louise Dumont, mit denen sie sich wie etwa noch Paul Ernst in die Debatte um dramatische und episierende Tendenzen des Dramas einschaltete. Vgl. Vogel, *Die Furie und das Gesetz*, 2002, S. 21–24.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> und daher auch keine Wurzelworte sein können. Wir wollen jenen, den *bisher* als Wurzelworte angesprochenen Wortgebilden zugrunde liegenden Wörtern den Namen *Urwörter* beilegen, und die die Urwörter bildenden ältesten Lautverbindungen als *Keimworte* bezeichnen.[59]

Die organische Metaphorik, mit der List und Lindemann hier die Sprachentstehung als eine Art Ernte beschrieben, bei der das alltägliche Wort von Schmutz, Haut und Fasern befreit wurde, um genossen werden zu können, die Feier des Keimlings als zukünftige Frucht – diese Metaphorik wies deutlich auf den Aspekt der visuellen Energie hin, der Sprachforschung aus dem Geiste der Energetik. In Sinne dieser Energetik konnte Lindemann in seiner berufsmäßig intensiven Arbeit mit dichterisch gestaltetem Sprachmaterial zu Werke gehen und die Keimworte herausschälen. Als Beispiel solcher Keimworte führte er mit List etwa »Rad«, »Hund«, »rauh« an. Einsilbige Worte, die sodann dem »unverwischbare[n] Gesetz der Drei-Deutbarkeit«[60] unterworfen wurden.

Demgemäß wurden jedem Keimwort drei Wirkrichtungen zugesprochen, welche die evolutionären Stufen des Entstehens, des Waltens/Lebens und des Vergehens bezeichneten. Für das Wort ›rauh‹ zum Beispiel bezeichnete die erste Stufe einen Schaffensprozess: etwas ›aus dem Rauen arbeiten‹. »In der *zweiten* Stufe bezeichnete es in Recht und Gesetz ›Rauh- oder Rauchgraf‹«[61]. Die Stufe des Vergehens wurde dann anschaulicher mit dem sich verflüchtigenden Rauch vorgeführt.

Ein Blick in ein Herkunftswörterbuch klärt uns schnell über den hohen spekulativen Anteil in dieser Lehre auf[62] wie auch die Zuordnung etwa des Hundes zum Bereich des Lebens und der Ratte als dem »vernichtende[n] Tier«[63] zum Bereich des Vergehens weiten Raum für eine kulturpsychologische Interpretation etwa über Tiersymbole in der Politik der Weimarer Republik ließe. Für Lindemanns Regie erlangte die Suche nach den Keimworten jedoch weit konkretere Gestalt. Denn nun war die Grenze der Spekulation und Interpretation funktional geworden, d.h. als Bildungsvorschrift in der Zeit angeschrieben. Es war die Suche nach einem verschütteten Urbild in der Sprache, die dann am Körper des Schauspielers eine konkrete, momentan aufflackernde lebendige Gestalt bekam. In Lindemanns Diktion klang dieses Regieprogramm derart:

> Das Wort muss, soll es voll seinen eingeborenen Sinn zum Aufleuchten bringen, ehe es gesprochen wird, sein Urbild wieder in dem Vorstellungsvermögen lebendig machen – sei es auf dem mystischen Wege einer Rekonstruktion der geheimnisvollen Runen,

59 Guido von List zitiert nach Lindemann in Loup, *Das festliche Haus*, 1955, S. 154.

60 Lindemann in Loup, *Das festliche Haus*, 1955, S. 155.

61 Ebd.

62 Belegt sind seit dem 18. Jahrhundert die Bedeutungen von ›rau‹ im Gegensatz zu ›glatt‹ und die Rauheit der Stimme. Vgl. Johann Christoph Adelung, *Grammatisch-kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart*, Band 3, Leipzig: Breitkopf und Härtel 1798, S. 975–976; *Pierer's Universal-Lexikon*, Band 13. Altenburg: Pierer 1861, S. 851; *Meyers Großes Konversations-Lexikon*, Band 16. Leipzig 1908, S. 633. Dem Rauh- oder Rauchgraf werden analog etwa zum Rheingraf die Zweige eines seit 1140 beurkundeten Geschlechts zugeordnet, welches aus Baumburg abstammt. *Meyers Großes Konversations-Lexikon*, Band 16. Leipzig u. Wien: Bibliographisches Institut 1908, S. 633. Die Bezeichnung von Pelzwaren als Rauchwaren war List und Lindemann hingegen nicht geläufig.

63 Lindemann in Loup, *Das festliche Haus*, 1955, S. 153.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> oder sei es auf dem Wege ganz persönlicher Vorstellung der wortbegrifflichen Substanz. Nicht als Abstraktion eines bestimmten Sinns, sondern als *lebendiger Organismus* muss das Wort behandelt werden – *neugeschaffen gleichsam in jedem besonderen Falle.*[64]

Die Theaterprobe wurde gleichsam zum Analogon einer mystischen Versenkung ins Wort und hier konnte Lindemann auch eine Neuinterpretation der Gedächtniskunst und der Arbeit mit Vorstellungsbildern anfügen, wie sie die Schauspieltheorie seit je her bewegt.

> Schauspieler werden so oft gefragt, wie denn eigentlich das schwierige *Auswendiglernen* der großen Rollen gezwungen werde, und ich glaube, […] dass die Frage jeden Künstler befremdet, weil keiner das ›Auswendiglernen‹ im abstrakten Sinne treibt. Der Prozess ist eben auch kein abstrakter, sondern analog dem eben geschilderten Vorgang: *ein Versenken* in den Gefühls- und Gedankeninhalt einer Rolle, mit gleichsam malerischer Behandlung des Wortes – den wortbildlichen Sinn wird er dabei um so leichter sich zu eigen machen, je vollkommener der Dichter die Sinn- und Wort-Einheit gestaltet hat.[65]

Vergessen waren Humboldt und die Grammatik der Sprachen, vergessen war Hey und seine Entdeckung der Silben als Sprechgymnastik. Mit Lindemann und List wurde unter Berufung auf die Mystik Jakob Böhmes ein neuer Pantheismus denkbar, der unter dem Schutt eines allgemeinen Sprach- und Kulturverfalls die Keimlinge einer neuen Urbildlichkeit in der Sprache wachsen sah.

Das war eine Letztbegründung für einen Regiestil, die ein bezeichnendes Licht auf jene Proben warf, in denen Paul Henkels die Rolle Jochanaan in Oscar Wildes *Salome* spielen sollte. In Henkels Darstellung des Problems gab es nur zwei Optionen, die tote Deklamation und das lebendige Spiel aus dem Gefühl heraus. Dass die Sentenz »Was ist dieses Weib, was mich ansieht? Ich will ihre Augen nicht auf meinen haben. Warum sieht sie mich so an?« dem dritten Akt entstammte, also jener großen Szene, in welcher Johannes der Täufer, alias Jochanaan, von Salome, der Tochter von Herodias, aus dem Verließ gelockt und umworben wird, war besonders pikant. Denn hier sollte ja zweifelsohne der Konflikt eines vernichtenden Eros mit einem aufrichtigen Glauben dargestellt werden, welcher sich auch als Konflikt der Bilder entziffern ließ. Der Oberflächenreiz, der vielleicht von der Figur Salomes ausging, traf auf die spirituelle Vision des Johannes, welcher er in seiner nicht ganz freiwilligen mystischen Versenkung gewahr wurde. Der Versuch Henkels, diese derart aufgeladene Szene aus dem natürlichen Gefühl sprechen zu wollen, ohne sich in diese inneren Bilder und damit in die Sprache zu versenken, musste auf wenig Gegenliebe stoßen. Mehr noch: Die Briefform, die Einschaltung der Dumont als Vermittlerin, konnten vor dem Hintergrund der Sprachmystik Lindemanns nur wirkungslos bleiben. Sie war für Lindemann vielleicht nur ein Anzeichen für den ratternden Zug der Zeit, dem er als Bahnwärter in sich ruhend nur noch zuwinkte. Eine solche Meta-Kommunikation über das Sprechen war seiner Überzeugung nach ja Teil einer naturalistischen Sprache, einer Sprache, wie er schrieb, die »in der Großstadt, in der

64 Ebd., S. 157.
65 Ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Aufeinanderschichtung von Menschen« gesprochen wird und deren Gesetz es sei »die Sprache zusammenzudrücken und ihm jene Kleinheit zu geben, die sie im abgegriffenen Gebrauch allmählich bekommen hat«[66] Der tiefere Sinn aber, die Rückführung auf Keimwörter, werde unter dieser Oberfläche nur verschleiert. Dies umso mehr, als Lindemanns Sprachkonzept phonozentrischer Natur war, d.h. von einer Einheit von Vorstellungsbildung und Sprachklang ausging, welche die Künstlichkeit der Schriftzeichen möglichst vergessen machen sollte. Nein, wenn dem Regisseur jede lautliche Produktion des Stimmkörpers als eine mögliche Offenbarung sprachlicher Urbilder erscheinen konnte, so war mit Briefen ebenso wenig zu erreichen, wie mit einem Sprechen aus dem Gefühl heraus. Die Visionen, die hier gesucht wurden, waren nicht der Gegenstand der datierten Briefe, der persönlichen Befindlichkeiten oder eines Ausdruckswillens. Vielmehr zeigten sie sich in der Natur und in der Sprache nur für denjenigen, der sich geduldig darin versenkte.

Dieser Prozess der Versenkung und des Absehens von sich und seinen konkreten Lebensumständen konnte nur gelingen, wenn in jedem Schritt des Produktionsprozesses, im Theater, in der Ausbildung, in den Proben und schließlich in den Aufführungen, entsprechende Vorkehrungen getroffen wurden, damit sich diese letztlich pantheistische Vorstellung einer Offenbarung in allen Dingen zu sehen gab. Aus genau dieser Perspektive, die oben bereits als eine Projektion des Künstlers auf die jüngere Generation dargestellt wurde, ist nun erklärlich, dass es im Düsseldorfer Projekt nur graduelle Unterschiede zwischen Schule und Bühne geben konnte. Denn alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Hauses mussten die Regeln und Gesetze der Drei-Deutbarkeit zu ihren eigenen machen und waren in diesem Sinne Lernende des ›unverwischbaren Gesetzes‹. In die Rolle des Lehrers aber trat die Sprache (der Dichtung), die in ihrer verschleierten Bildlichkeit den Lernprozess motivierte.

Bisher wurde der energetische Zirkel zwischen Lehrern, Schülern und künstlerischen Herstellungsregeln entwickelt, welcher die Ausbildung am *Düsseldorfer Schauspielhaus* prägte. Dabei ist deutlich geworden, dass hier Energie auf unterschiedlichen Ebenen verhandelt wurde. Im Bereich der Pädagogik haben wir es mit dem Modell des Charakterschauspielers zu tun. Dies diente für eine Zeit lang der Orientierung innerhalb eines Identifikationsprozesses und war – ganz pragmatisch – ein Modell, das die Schüler kopieren konnten und wollten. Weitaus komplexer war der energetische Kredit, den die Künstler Dumont und Lindemann bei ihren Schülern, Schauspielern und Mitarbeitern aufnahmen. Sie waren ihnen gleichsam eine Kraftquelle und standen als Figuration für das unbeschädigte und von alltäglichen und profanen Benutzungen befreite Urbild, das man im Schauspielen und in der Sprache suchte. Das Künstlerpaar benötigte, vereinfacht gesagt, eine kommende Generation von Adepten, um ihr eigenes künstlerisches Forschen und Lernen lebendig halten zu können. Deshalb durfte die kommende Generation eigentlich auch nicht erwachsen und unabhängig werden. Sie benötigen also ein Gegenüber, an welchem sich deutlicher als an ihnen selbst die Wirkung oder Offenbarung einer Sprachmystik zeigen konnte, die zu erforschen und der zu ›dienen‹ sie das Projekt einer allgemeinen ästhetischen Schulung ins Leben gerufen hatten.

66 Ebd., S. 151.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Dieser Energiekreislauf verlief dabei über die diskursive Grenze hinweg, mit der seit Mitte des 19. Jahrhunderts kreative Diskurse und berufliche Ausbildung voneinander getrennt wurden. Die Absage an das humanistische Bildungsideal, die Übernahme des Erziehungs- und Ausbildungsmonopols durch den Staat wurden bereits skizziert. Die juristischen und ökonomischen Bedingungen, unter denen Bildung – auch die künstlerische Ausbildung der Schauspieler – stand, wiesen den Bildungsprozess in rigide und ganz anders begründete Schranken als die der Privatschule in Düsseldorf. Dies zeigte sich gerade in der rechtlichen Grauzone, in welcher in den 10er- und 20er-Jahren versucht wurde, die Schulen zur körperlichen Gymnastik und Tanzausbildung nach objektiven Kriterien zu beurteilen: Das einzige Kriterium, auf das man sich zur Verleihung des Titels ›Schule‹ einigen konnte, war der Nachweis einer Trennung von Buchführung und pädagogischer Tätigkeit.[67]

Es sollte deutlich geworden sein, dass die künstlerischen Gründe von Dumont und Lindemann, nämlich die Suche nach einem in sich motivierten Stil der Schauspielkunst und des Bühnentons, gerade darauf abzielten, die Diskurse von Bildung und autonomer Kunst wieder zu verschmelzen. Einen Anschluss an das staatliche Bildungssystem, eine Zertifizierung und staatliche Anerkennung strebte man nicht an. Jedoch gelang diese Verschmelzung gerade nicht, da sie von einer romantischen und rückwärts gewandten Vorstellung der Kreativität, nicht aber von der Schul- und Bildungsrealität nach der Jahrhundertwende ausging. Dieser Abstand zur Bildungsrealität war dabei Vor- und Nachteil einer privaten und selbst finanzierten Bildungsanstalt zugleich. Der Abstand war von Vorteil für ambitionierte Versuche, zugleich aber auch nachteilig, wenn die Realität in ihrer real-faktischen Gewalt die angestrebten Bildungsziele suspendierte und ganz andere Lehren erteilte. Dies genau war der *Theaterakademie* in mehreren Schüben widerfahren.

7.6 Energieverlust: Die Krise 1914 – die Katastrophe 1918

Das *Düsseldorfer Schauspielhaus* war im Verlauf seines Bestehens niemals wirklich ein Gewinnbetrieb. In den ersten zehn Jahren seines Bestehens äußerte sich dieser Umstand deutlich. Es wurden Tourneen etwa nach Paris unternommen, Konzessionen im Spielplan waren nötig, um mehr Publikum zu gewinnen. Das Kalkül Lindemanns, demgemäß Düsseldorf »mit seinem von Millionen Menschen bewohnten mächtigen Umland größere Möglichkeiten bot als das kleine Weimar«[68], entpuppte sich als wenig tragbar. Die Zielgruppe für ein Kunst- und Reformtheater war tatsächlich überschaubar. Ab 1911 zahlte die Stadt dem Theater einen Zuschuss, ab 1914 unterstützte sie auch die Theaterschule. Trotzdem war die Kriegszeit geprägt von Existenzkrisen. 1915 kündigten Dumont und Lindemann bereits den Pachtvertrag und verlängerten dann doch nach weiteren Zu-

67 Vgl. exemplarisch den Schriftverkehr zwischen Schulbehörde und Ausbildungsinstitut in Heide Lazarus und Deutsches Tanzarchiv (Hg.), *Die Akte Wigman. Eine Dokumentation der Mary Wigman-Schule-Dresden. 1920–1942* (= CD-ROM, Edition Tanzdokumente Digital 3), Deutschland: Olms 2003.

68 Lindemann (rückblickend 1928) zitiert nach Brües, *Louise Dumont*, 1956, S. 65.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

sagen.[69] Der Plan, die *Theaterakademie* ab 1914 zu einer umfassenden *Hochschule für Bühnenkunst* zu erweitern, musste infolge dessen als gescheitert angesehen werden.

Hinzu kam eine Verschärfung des politischen Klimas während der Kriegsjahre. Insbesondere der Dramaturg Hans Franck stand wegen kritischer und angeblich anstößiger Veröffentlichungen in der hauseigenen Zeitung *Die Masken* mehrfach in der Kritik und musste nach einem Boykottaufruf, initiiert durch den Direktor der Hindenburgschule, Eberhard Erythropel (1862–1935), seine Stellung 1918 aufgeben.[70]

Unter diesen Vorzeichen kam es schließlich 1918 im Zuge der Revolution zu einer denkwürdigen Szene, die besonders anschaulich die Grenze des Bildungskonzeptes und des Energietransports im und um das Schauspielhaus Düsseldorf anschaulich machte. Denn in diesem Moment zeigte sich deutlich, dass die beiden unterschiedlichen Diskurse der Pädagogik und der Kunst nicht mehr in Deckung zu bringen waren. Die Belebung und Erneuerung der künstlerischen Form durch die ästhetische Erziehung mussten scheitern.

Am 9.11.1918 kam es zu einem Streik der Schauspielerinnen und Schauspieler sowie der Belegschaft in den Gewerken. Die Streikdynamik kulminiert während der Probe einer Streikszene in Georg Kaisers *Gas*. Das Fiktive wurde also vom realen Geschehen eingeholt. In einer im Nachhinein veröffentlichten Stellungnahme schilderten Dumont und Lindemann dieses Ereignis wie folgt.

> Probe zur Uraufführung von Georg Kaisers ›Gas‹. In dieser das Wesentliche der Stilprinzipien des Hauses ungebrochen zur Darstellung bringenden Inszenierung forderte der große Streikakt, der die Versinnlichung zum Symbol gewordener Menschenkräfte in ungeheurer Verdichtung bringt, die hingebende Mitarbeit aller Schauspieler. Auf dieser Probe wurde die fruchtbringende Verwirklichung dieser Idee zunächst durch passive Resistenz einiger Mitglieder verhindert, der Versuch zu intensiverer Weiterarbeit dadurch unmöglich, dass einige offen ihrer Ansicht Ausdruck gaben, sie sähen in der geforderten Hingabe eine missbräuchliche Verwendung ihrer Kraft zur Statisterie. Die Probe musste abgebrochen werden; der Vormittag war der künstlerischen Arbeit für den Gesamtkunstkörper verloren.[71]

Wir haben es in dieser Probe mit einem Zusammenfall der politischen Manifestation (Streik) mit einem theatralen Vorgang (Streikszene) zu tun. Was gezeigt werden sollte, wurde gleichzeitig und ununterscheidbar davon vollzogen. Jede um Performance-Kunst

---

69 Vgl. »Das Ende des Düsseldorfer Schauspielhauses« in: *Rheinisch-Westfälische Zeitung*, Nr. 280, 10. April 1915; und »Der Beitrag an das Schauspielhaus« in: *Düsseldorfer Zeitung*, 23. Juni 1915.

70 Zu den Hintergründen des Skandals vgl. Matzigkeit, *Literatur im Aufbruch*, 1990, S. 111; sowie TMD, 4219, Briefwechsel Erythropel – Direktion; TMD, 4217 Erythropel – Deutsches Reich, Armeekorps 7 Münster; TMD, 4218 Erythropel – Oberbürgermeister. Das durch Erythropel geschlossene Bündnis gegen das Schauspielhaus umfasste dabei beide Kirchen, das Militär, den Stadtrat und die »Beratungsstelle für Jugendschutz«. Man war sich einig darin, gegen die »sittliche Verseuchung unserer Jugend Front zu machen« (TMD, 4213 Beratungsstelle für Jugendschutz an OB) um die »Widerstandsfähigkeit in sexuellen Dingen« (TMD, 4217) zu gewährleisten. Eine Vorzensur der *Masken* und die sofortige Entlassung Francks wurden gefordert.

71 Louise Dumont und Gustav Lindemann, »In eigener Sache! [Chronik der Ereignisse] 9.11.[19]18«, in: *Masken*, Heft 16, 1918/19, S. 245.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

bemühte Person wäre glücklich, so etwas inszenieren zu können. Nicht so die Leitung Dumont-Lindemann, die sich klar einem repräsentativen Darstellungsmodell verschrieben hatte, in dem die »hingebende Mitarbeit aller Schauspieler« für die Umsetzung eines dramatischen Textes gefordert war. Das ›sich Hingeben‹ zielte dabei auf eine Glaubenshaltung ab, die von den einzelnen Interessen und einer möglichen Selbstautorisierung absah. Man diente dem Text und dem Theater. In diesem Sinne war hier von einem »Gesamtkunstkörper« die Rede.[72]

Auf einer Ebene des Konflikts ging es dann auch konkret um die typischen Rollenstreitigkeiten und Verteilungskämpfe zwischen Schauspielern und Intendanz. Bereits Tage zuvor hatte eine Abordnung der Bühnengenossenschaft bei der Leitung gegen eine Umbesetzung in *Gas* interveniert. Für den Schauspieler Wilhelm Buschhoff, einen der Sprecher des Arbeiterrates, ließ sich eine Unzufriedenheit mit den ihm übertragenen Rollen bereits bis Mitte 1917 zurückverfolgen.

> Sie wissen wie sehr ich Ihr Haus verehre und ich habe Ihnen ausgesprochen, dass ich ihm meine künstlerische Anregung und Erkenntnisse verdanke, aber alles, was ich mir hier erworben habe, muss toter Erwerb für mich bleiben, wenn ich jetzt nicht hinreichend beschäftigt werde und somit dauernd Gelegenheit habe, meine Ausdrucksmittel zu vergrößern. Dies kann ich aber nicht, wenn ich wie bisher nur in Episoden und in indifferenten Liebhaberrollen heraus gestellt werde.[73]

Hier kam also eine persönliche Unzufriedenheit ins Spiel, die – so der Tenor des Briefwechsels – wohl zu einem allmählichen Verlust der Loyalität auf beiden Seiten führte.

Der konkrete Verteilungskampf spiegelte jedoch auch einen grundsätzlichen Konflikt zwischen der künstlerischen Leitung und der Belegschaft des Hauses über die Art der Zusammenarbeit und über konkrete Mitbestimmungsmöglichkeiten. Dumont und Lindemann versuchten seit Sommer 1918 die »Arbeitsgemeinschaft im Schauspielhaus Düsseldorf« ins Leben zu rufen, beraten von Gustav Landauer. Diese sogenannte ›Stiftung‹ sollte die politischen Konflikte insofern abfedern, als ein gewisses Mitspracherecht des Ensembles und der kaufmännischen und technischen Belegschaft vorgesehen war. Das Statut sah als Interessengruppen vor: die Intendanz, die künstlerischen und techni-

---

72 Der Begriff des »Gesamtkunstkörpers« weist enge Bezüge zu jenen künstlerischen und kollektiven Lebens- und Arbeitsgemeinschaften auf, wie sie immer wieder gegründet wurden, wenn es galt den Zerfall von Kunst und Handwerk temporär aufzuheben. Vgl. etwa zur Geschichte der Künstlergemeinschaften Florian Rötzer (Hg.), *Von der Utopie einer kollektiven Kunst* (= *Kunstforum International*, Bd. 116) Nov/Dez, 1991, S. 70–77; vgl. zu einer Interpretation der Arbeitsgemeinschaft im Sinne einer Kunstreligion auch die Ausführungen von Kurt Loup zum ›anonymen Orden‹. Loup, *Schönheit und Freiheit*, 1959, S. 92f.

73 Brief von Buschhoff an das Direktorium vom Januar 1917, TMD 3533, Vgl. auch Brief an Hans Franck vom 9. August 1917 wegen einer Umbesetzung, TMD 3533 »Wissen Sie auch, was Ihre Maßnahme [die Umbesetzung, W.D.E.] für mich bedeutet? Nicht nur, dass sie mein künstlerisches Ansehen im Ensemble verringern muss. […] Ich fühle mich durch die ungewöhnliche Erregung, die Ihre Maßnahme hervorrief, in meiner ohnedies erschütterten Gesundheit angegriffen, dass ich auf unabsehbare Zeit hinaus nur wenig leistungsfähig sein werde.«

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

schen Vorstände und schließlich die Schauspieler und übrigen Mitarbeiter.[74] Strittig war dabei, dass sich die Leitung eine künstlerische Autonomie garantieren ließ, aus der heraus sich ein Interventionsrecht für alle Belange im Hause ableitete. Dieses Modell einer paritätischen Organisation wurde nicht mehr realisiert, auch wenn die soziale Komponente des Statuts deutliche Verbesserungen über Stiftungsmittel vorsah, etwa für die Ausbildung, für Ferien- und Studienreisen sowie die Unfall-, Kranken- und Altersversicherung.[75]

Es handelte sich bei dem Streik jedoch nicht um einen Interessenkonflikt allein, der zeitbedingt eruptiv ausgetragen wurde. Es war auch ein Glaubensverlust, der hier im Spiel war. Dieser ließ sich als Abfall des Ensembles aus dem proklamierten Gesamtkunstkörper verstehen, welches die Züge einer Glaubensgemeinschaft annahm. Zumindest lassen sich Äußerungen von Dumont und Lindemann auf dieser rituellen Ebene interpretieren.

> Der Weg, den wir diesem Glauben [an das Ensemble W.D.E] entsprechend gehen müssen, fordert vielleicht die völlige Opferung jener bisher als Berufsglück geltenden ideellen und unverrückbaren Werte, so wie sie ja noch früher etwa in der so genannten Fachbezeichnung festlagen […]. Diese Ausdruckskunst in einer gleichschwingenden Gemeinschaft für eine hohe Blüte vorzubereiten, ist unser Bestreben. […] Hier sehen wir alle künstlerische Individualität, jede für sich in höchster Vollendung und doch alle zusammenarbeitend am gemeinsamen Werk. […] Wer jedoch den Darstellungs-Erfolg der einzelnen Figur über alles liebt und sich nur darin künstlerisch ausleben kann, der wird in unserem andersgearteten Kunstkörper schwerlich ein Genügen finden.[76]

Das Prinzip eines rituellen Ein- und Ausschlusses, eine Metaphorik der organischen Gemeinschaft (Kunstkörper) und Harmonie, wiesen darauf hin: Der Streik des Ensembles wurde als Kündigung einer Ausbildungs- und Arbeitsbeziehung interpretiert, die letztlich religiös motiviert war. Es war der Glauben an die Offenbarung von Wortbildern und darauf gestützt ein Glauben an die absolute Notwendigkeit, sich dieser Sache gemeinsam hinzugeben. Die Kritik am autokratischen Führungsstil musste bei den Künstlern Dumont und Lindemann tatsächlich so lange ungehört bleiben und unverstanden bleiben, wie sie sich selbst ihrem künstlerischen Weg, zu den Urbildern der Sprache vorzudringen, als Suchende hingaben. Sie konnten sich womöglich gar nicht als herrschend empfinden, wenn sie sich und ihre Mitarbeitenden und bei ihnen Lernenden als gemeinsam Suchende auf eine Stufe stellten. Die hier beschworene Idee einer »gleichschwingenden Gemeinschaft« ließ wenig Spielraum für Interpretationen. Es war eine Vorstellung von Harmonie und Gleichklang, in der politische und soziale Differenzen keine Rolle spielten. Sie waren tatsächlich auf einer politischen Ebene angesiedelt, während Dumont und Lindemann sich einer Kunstreligion verschrieben – trotz ihrer typisch machtpolitischen Argumentation, gerechte Interessen an einer Mitbestimmung zu privatem

74 Den drei Gruppen war dabei eine Stiftungsverwaltung mit indirekter Leitungsfunktion zugeordnet, gebildet aus Vertretern der Kommune, der ›Freunde und Gönner‹ und Delegierten des Hauses.

75 Vgl. insbesondere zur Haltung des Sozialrevolutionärs und Anarchisten Gustav Landauer in diesem Konflikt Matzigkeit, *Literatur im Aufbruch*, 1990, S. 108ff.

76 Dumont, Lindemann, »In eigener Sache!«, 1918/19, S. 249.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Vergnügen zu stempeln. Keineswegs handelte es sich um eine Gemeinschaft, welche Dissonanzen verkörperte und daraus ihre Bindungskraft bezog.

Abb. 23: Louise Dumont mit dem Topas, 1930.

Dass Dumont insbesondere aber auch Lindemann als Regisseur in dieser Gemeinschaft eine führende Rolle einnahmen, machte sie nur umso angreifbarer. In ihrer Rolle als Lehrer waren sie denn auch durch diese Erfahrung geballten sozialen Widerstandes besonders desillusioniert. Sicherlich war ihnen nicht entgangen, dass die ›passive Resistenz‹, die Arbeitsverweigerung, zugleich jene Kraft aufwies, die sie für die Darstellung des Streiks in Kaisers Stück eigentlich benötigten. Eine Ironie, die ihre dramatische Komponente in der Tatsache hatte, dass der Streik als »Versinnlichung zum Symbol gewordener Menschenkräfte in ungeheurer Verbindung« nur deshalb funktionierte, weil sie ausgeschlossen waren und weil er sich gegen sie als Leitungsteam richtete. Und damit erwies sich dieser Streik als eine Katastrophe für das von Dumont und Lindemann gelebte Ausbildungskonzept einer gegenseitigen Energieanleihe. Denn nun nahm hinter der Bühne eine soziale Energie ihre Form an, die gerade das Reformprojekt des Schauspielhauses und seine Regeln energetischer Bindungskraft obsolet werden ließ. Energien zwischen Künstler-Lehrer und Schüler flossen hier nicht mehr als Synthese auf ein

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Ideal autonomer Kunst hin. Sie motivierten keine bestehende Form, sie sprengten die Form. Der Streik war dabei in seiner Negation der Kunst ein ästhetisches Novum, ein Novum, welches erst in den Avantgarden, etwa im Futurismus, Dada, den Happenings, formalästhetisch als Destruktion, als Unterlassung und Verweigerung erforscht wurde. Er war zudem real-faktischer Endpunkt eines autokratischen Theatermodells, welches, wenn auch vorerst restauriert, künftig doch in seiner Selbstverständlichkeit zur Disposition stand.

Er war aber vor allem eine Aufkündigung eines interpersonellen und zwischenleiblichen Ausbildungsverhältnisses, insofern die Lehrer nicht mehr als Vorbild, die Schüler nicht mehr als Energiereservoir und kommende Generation fungierten.

Die Akten, welche uns von einer Privatklage des Schauspielers Buschhoff gegen die Intendanz Dumont-Lindemann erhalten sind – es ging um den Vorwurf der Beleidigung und Verleumdung –, machen gerade diese Kündigung eines Ausbildungsverhältnisses deutlich. In der Erklärung von Louise Dumont hieß es 1919:

> Kläger [Buschhoff W.D.E.] folgte der […] Regieanordnung mit jener Starrheit und inneren Teilnahmelosigkeit, die schließlich seine Anwesenheit auf der Bühne statt zu einer dem Gesamtbild helfenden zu einer dieses störende machte. Die Aufforderung, an dem ihm sattsam bekannten Vorgang schauspielerisch teilzunehmen, beantwortete er mit den Worten: ›Man hat mir gesagt, ich soll mich setzen und ich habe mich gesetzt.‹ Er tat dies so ungefähr wie ein Knabe in der Schule dem Lehrer auf die Anordnung sich zu setzen folgen würde und nachher sagen ›Sie haben mir gesagt ich soll mich setzen, aber Sie haben mir nicht gesagt, ich soll am Unterrichtsgegenstand teilnehmen.‹ Gleich hernach sagte er halblaut zu dem ihm umstehenden Schauspielern (ich stand zu meinem Auftritt bereits dicht hinter ihm) ›Er (Direktor Lindemann, der die Regie hat) ärgert sich, weil ich im Arbeiterrat bin. Er will mich provozieren.‹ […] Als ich […] diese aufreizende Rede hörte, befasste mich begreiflich Empörung und tiefer Ekel […] Ich sagte weiter zu dem Kläger ›Ich schäme mich, dass Sie mein Schüler waren. Also dieses ist das Resultat meiner Erziehung.‹ Er antwortete prompt: ›Jawohl, Sie haben mich zur Wahrheit erzogen und alles was ich sagte ist die Wahrheit.‹ Hierauf erwiderte ich: ›Ja, ich habe Sie zur Wahrheit erzogen, nicht zu eitlem Komödiantentum.‹[77]

Es war in der Tat ein energetischer Endpunkt. Zwar wurde weiterhin gespielt und ausgebildet, sobald mit dem Ende der Revolution die Verhältnisse dies zuließen. Jedoch geschah dies ohne Erfolg, sodass aus finanziellen Gründen das Schauspielhaus und die Schule 1922 zeitweilig geschossen wurden. 1924 folgte die Wiedereröffnung beider Institutionen mit der Premiere von Ibsens *Kaiser und Galiläer*. Die Dokumente und der Briefverkehr am Haus aus den Jahren nach der Schließung zeugen von einer deutlich revidierten Haltung, die Dumont zu Fragen der Ausbildung einnahm. Der Versuch, über die Erziehung und Bildung einzelner Schüler eine Gemeinschaft herzustellen, wurde nach

77 Erklärung von Dumont zur Privatklage von Buschhoff 3. Januar 1919 um einen Vorfall während der Hauptproben zur Wiederaufnahme von Peer Gynt, TMD 3552. Der Prozess endete mit einem Vergleich: »Kläger verzichtet auf seine weitergehenden Forderungen, die Beklagten erklären, dass insofern Äußerungen über homosexuelle Betätigungen des Klägers gemacht worden sind, diese auf Missverständnissen beruhen, die einen solchen Vorwurf gegen Herrn Buschhoff nicht erheben.«

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

1924 durch die Idee einer ›rhythmischen Durchschulung‹ des Ensembles ersetzt. Die immer noch gesuchte Aufladung der Schülerschaft vollzog sich nun nicht in personalisierter Form, sondern im Chor und fußte weniger auf dem Rollenstudium (dieses wurde freilich fortgeführt) als auf Methoden der Rhythmischen Gymnastik und des Ausdruckstanzes.

Zusammenfassend lässt sich zur Krise und Katastrophe des Energiezirkels um die Ereignisse 1918 herum sagen, dass hier das Modell des Charakterspielers an seine Grenzen stieß. Neben aller persönlichen Enttäuschung, die Dumont im Konflikt mit Buschhoff zu diesen Äußerungen bewegt haben mochten, war es doch bezeichnend, dass sie den Konflikt als einen Lehrer-Schüler-Konflikt auffasste. In dieser Rollenzuweisung wurde deutlich, wie sich Dumont die Reform der Darstellung eines dramatischen Charakters vorstellte: Als energetische Aufladung einer kohärenten Form, die ihr die Ausbildung einer kommenden Generation garantieren sollte. Aus energetischen Gründen also, nicht aus moralischen oder pädagogischen Gründen, verlegte sie sich auf das Feld der Ausbildung, weshalb dann jeglicher Formbruch, wie von Buschhoff gezeigt, mit der Kündigung des Ausbildungsverhältnisses einherging. Dabei musste ihr freilich entgehen, dass die Kohärenz des dramatischen Charakters, welche sie und Lindemann insbesondere im Sprechstil und Klang suchten, im krassen Gegensatz zu der dynamischen und revolutionären Entwicklung der theatralen Mittel ihrer Zeit stand. Die Behauptung einer Ibsenschen Figur in ihrer Kohärenz musste um 1918 als antagonistisch erscheinen, wenn durch Krieg, Revolution und Inflation die Idee einer bürgerlich-kohärenten Lebensform und Gefühlswelt konterkariert wurde, wenn insbesondere die Sprache dieser bürgerlichen und individualpsychologisch charakterisierten Figuren nicht mehr jene Affekte transportieren konnte, die in der Konstellation von Masse und Individuum die Politik und die Diskurse der Weimarer Republik prägten. Einen Hauch dieser ganz anderen Affekte mussten Dumont und Lindemann in dem Streik des Ensembles und der Belegschaft gespürt haben – eine dunkle Ahnung, dass jenseits der Stilkunst und der Verbesserung der Gesellschaft mit Mitteln des Reformtheaters ganz andere und lange verdrängte soziale Kräfte sich gebildet hatten, die ihr unbestreitbares Pathos nicht aus einem Worttonsprechen, sondern aus einem kollektiven und performativen Handeln eines »Schauspielerproletariats«[78] bezogen. Das Düsseldorfer Reformtheater und sein Modell der Ausbildung war nicht geräumig genug, um diese Kräfte künstlerisch zu transformieren.

7.7 Die Reform 1924. Der geistige Beirat spricht

Pfingsten 1924 vor der Wiedereröffnung des Hauses kam es zu einem Treffen des geistigen Beirates, bestehend aus Louise Dumont, Gustav Lindemann, Martin Buber, Wilhelm

78 So eine Formulierung von Ernst Leopold Stahl, dem Leiter der Theaterakademie in seinem Rückblick auf das Jahr 1909–1910. Die Schauspielschule trage bei zur »Verdrängung des fürchterlichen Schauspielerproletariats« und zur »sozialen Hebung des ganzen Standes.« Stahl, *Masken*, 1909/10, S. 13.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Worringer und Kurt Heynicke, in welchem eine neue Ausrichtung der Schule beschlossen wurde. Im Protokoll der Sitzung hieß es dazu:

> Die *Wiedereröffnung der Schule* wird beschlossen. […] Vom zweiten Jahr der Wiedereröffnung der Schule ab soll […] aus pädagogischen Gründen eine Änderung eintreten. Die Schüler sollen innerhalb der ersten sechs Monate auf den Unterricht beschränkt bleiben und erst nach Ablauf dieser Frist zum Spiel zugelassen werden. Der Pflege des Rhythmisch-Tänzerischen soll wesentliche Aufmerksamkeit gewidmet werden. Der Unterricht wird mit der früheren Pädagogin Senff begonnen werden, sofern es nicht gelingt, erste Kräfte wie Mary Wigman, Rudolf von Laban oder einen Meisterschüler oder eine Meisterschülerin aus deren Schule nach Düsseldorf zu ziehen. Bestrebungen dieser Art sollen sofort in Gang gesetzt werden.[79]

Der Unterricht in »ästhetischer Gymnastik für Damen« nach dem System Mensendieck, bzw. in schwedischer Gymnastik und Fechten für Herren war bereits für das Jahr 1909 belegt.[80] Seit 1912 war der Dalcroze-Schüler und Begründer einer ersten Schule (1906) für Rhythmische Gymnastik Otto Blensdorf (1871–1947) an der Schule engagiert, ab 1917 kam Hilda Senff (1885–1970) als Lehrerin für Rhythmus hinzu. Man kann also von einer breit gefächerten Ausbildung ausgehen, die auch körperliche Aspekte der Atmung (Methode Olden-Barneveldt) und des Sprechtrainings, ja sogar einen Kurs, in welchem die Anatomie des Kehlkopfs behandelt wurde, umfasste. Für die erste Schüleraufführung im Jahr 1915 besorgte dann auch Blensdorfs Klasse »den größten Teil des Abends«[81] mit ihrem Programm »Bewegungskunst«, bestehend aus »Rhythmischen Übungen« und »Plastischen Studien«[82]. Die Kritik honorierte, dass diese Technik der Bewegung »die bisher an jedem Konservatorium und jeder Ballettschule schon gelehrt wurde«[83], ein »Mosaik handwerksmäßiger Griffe und Kniffe [darstellt], mit denen der Schauspieler im gegebenen Augenblick Freude und Trauer, Schrecken und Furcht zum Ausdruck bringt«[84]. Die rhythmische Erziehung des Kunstkörpers hatte also eine lange Vorgeschichte und sie wurde als Propädeutik in die Schauspielausbildung eingegliedert. Jedoch ist mit der 1924 beschlossenen »Pflege des Rhythmisch-Tänzerischen« tatsächlich auch ein Wandel des Ausbildungskonzeptes verbunden. Es handelte sich hier um den Versuch, das Modell des Charakterschauspielers noch einmal zu reformieren. Dabei setzt man jedoch nicht allein auf die Ausbildung individueller Fähigkeiten und das Sprechen dramatischer Rollen. Diese Ausbildung erfuhr eine Ergänzung durch Unterricht im chorischen Sprechen und Bewegungschor, die »Durchschulung des gesamten Schauspielerkörpers in raumrhythmischer Hinsicht«[85], wie einem Schreiben an die Schülerin von Laban, Raja Belensson vom 24. August 1924 zu entnehmen ist.

---

79 Vgl. das Protokoll der Sitzung in Loup, *Das festliche Haus*, 1955, S. 216–219, S. 217.

80 Stahl, *Masken*, 1909/10, S. 16.

81 Rezension in der *Kölnischen Zeitung*. 2. Juli 1915.

82 Siehe Ankündigungszettel TMD, o. Nr.

83 Rezension in *General Anzeiger* 28.6.1915.

84 Rezension in der *Düsseldorfer Zeitung* 28. Juni 1915.

85 Vertragsentwurf der Intendanz für Raja Belensson, 24. August 1924, TMD 3282.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Wurden hier dem Tanztheater die Pforten geöffnet? Man könnte den Eindruck gewinnen, wenn man liest, dass Belensson neben ihrem Unterricht die »Oberleitung« der Tanzregie und die Leitung eines Bewegungschores übertragen wurde, der »auch für eigene Sonderveranstaltungen in Betracht«[86] kam. Offensichtlich war mit den Schulen und Aufführungen von Mary Wigman (1886–1873) und Rudolf von Laban der moderne Tanz ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Mit einfacher »Gymnastik nach Maßgabe des Lehrplanes«[87] wie noch bei Blensdorf war es nicht mehr getan. Hinzu kam, dass deutsche Künstler wie Rudolf von Laban, Mary Wigman und auch Kurt Joos (1901–1979) einer Isadora Duncan oder einem Jaques-Dalcroze gegenübergestellt wurden und damit der freie Tanz von konservativen und nationalen Kreisen als weniger exotisch wahrgenommen wurde.[88] Mary Wigman war mit ihrem Ensemble ebenso zu Gast in Düsseldorf, wie Rudolf von Laban. Der Leiter des 1928 gegründeten Essener *Folkwang-Tanztheater-Experimentalstudios* Kurt Joos wurde unter der Regie Dumonts gar als Darsteller gewonnen. Man kann also vom Tanztheater als einer Mode sprechen und Dumont sah das wohl auch so. Denn im Sinne der Mode, die immer schon im Vergehen begriffen ist, schrieb sie bereits drei Jahre nach Belenssons Anstellung: »Tanzveranstaltungen im Theater [sind] nicht mehr zu kräftig. In unserer schnelllebigen Zeit ist das schon wieder vorbei.«[89]

Es ging also nicht darum, eine weitere Sparte am Haus zu installieren, die Prioritäten lagen weiterhin im Sprechtheater. Spätestens in der Unterteilung von Chor und Solopartien fand dann auch die Bildung eines tänzerischen Gesamtkörpers ihr vorläufiges Ende.

Und doch war dieser Versuch, ein chorisches Sprechen und chorische Bewegung mit dem Sprechtheater zu kombinieren, bemerkenswert. Denn klar ist, dass nun nicht mehr Dumont als Lehrerin für Sprechen und Rollenstudium zentral in den Energiekreislauf zwischen Künstler-Lehrer und Schüler eintrat, sondern Tänzerinnen und Pädagoginnen. Diese jedoch genossen bei Wigman, Laban und in den diversen Zirkeln der Ausdruckstanzbewegung eine deutlich andere Ausbildung als die Charakterdarsteller des Sprechtheaters. Sie sahen und hörten den Vorgängen auf der Probe und im Unterricht mit ganz anderem sinnlichem Fokus zu. Ein sehr detaillierter Bericht von Thea Huber-

86 Direktion an Belensson, 24. August 1924 und 26. August 1924, TMD 3282.

87 Im Arbeitsvertrag für Otto Blensdorf vom 22. Oktober 1913 hieß es genauer: »Herr Blensdorf verpflichtet sich, in den beiden Klassen der Hochschule für Bühnenkunst den Unterricht in der rhythmischen [sic!] Gymnastik nach Maßgabe des Lehrplans zu übernehmen.« TMD 3398.

88 Vgl. zu den ideologischen Implikationen der Körper- und Gymnastikbewegung Günther, »Historische Grundlinien der deutschen Rhythmusbewegung«. Großen Einfluss übte Rudolf Bode aus, der eine »deutsche Lehre der Körperziehung« propagierte, »die den wesentlichen Seiten des Deutschen entspricht, einen seelischen Rhythmus und der wirkenden Kraft in ihm.« Rudolf Bode, *Ausdrucksgymnastik*, München: Beck 1922, S. 15. Im Jahre 1925 erfolgte die Gründung des *Deutschen Gymnastikbund*, mit Hedwig Kallmeyer, Rudolf Bode, Elsa Gindler (1885–1961), Louise Langaard (1883–1975) und Rudolf von Laban als Mitgliedern, mit dem man sich als deutsch und beseelt von einer als westlich identifizierten Richtung der Körpererziehung abzusetzen suchte. Vgl. Eva Bannmüller und Peter Röthig, *Grundlagen und Perspektiven der ästhetischen und rhythmischen Bewegungserziehung*, Stuttgart: Klett 1990, S. 38ff.

89 Absage eines Gastspiels an Mathilde Buhr durch Luise Dumont vom 30. September 1927. TMD, 3512.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Oehmen, Lehrerin für Rhythmik und Bewegungskunst von 1928 bis 1932, macht diese Differenz in der Arbeitsweise deutlich.

> Also haben wir angefangen! Das Sie mich verstanden haben, weiß ich schon seit November, wie sich meine Arbeit *praktisch* mit der Ihren verbinden lässt, konnte ich bisher nur ahnen und musste es erst abwarten, Sie arbeiten sehen zu dürfen. Es wird nicht leicht sein, aber sehr schön.[90]

Die Lehrerin für Rhythmische Gymnastik trat als Künstlerin auf Augenhöhe mit der Regisseurin und bekannten Charakterdarstellerin Dumont in Kontakt. Und sie stellte den bis dato ausgebildeten Schülern kein gutes Zeugnis aus:

> Es hat mich ehrlich gestanden, erstaunt, zu sehen, *wie* wenig diese jungen Menschen ihren Körper spüren […]. Sie gehen lieblos mit unserer Sprache um, weil sie gar keine innere Verbundenheit mit Ton- Rhythmus – und Kraft des Wortes empfinden. […] Ich habe also ein ziemliches Quantum Vorarbeit mit den Schülern auf dem rein körperlichen Gebiet zu leisten.[91]

Auf dieses Lamento folgte eine selbstbewusste Aufstellung zweier Unterrichtseinheiten, »Körper und Raum, Körper und Wort« nebst Kostenaufstellung. »Dadurch wird der Arbeitsboden für die szenischen Übungen in Ihren [Dumonts, W.D.E.] Stunden überhaupt erst gelockert und aufnahmefähiger.«[92]

Dieser Auftritt musste bei Dumont auf offene Ohren stoßen, wenn sie in mehreren Publikationen seit der Wiedereröffnung den Verfall der Sprache beklagte, worunter sie vor allem den Verlust der Kraft des Wortes verstand. Hier trat nun eine Körperschulung unter dem Begriff des Rhythmus auf den Plan, die genau die Erweckung dieser Kraft versprach. Besonders anziehend musste dabei erscheinen – und Huber-Oehmen deutet diesen Konnex ja auch an – dass es sich bei der rhythmischen Durchschulung in ihrer Darstellung um eine Vorstufe zum Sprechen handelt. Für gewöhnlich hatte man in der Schauspielausbildung dafür die Einheiten Atmung, Stimme und Sprechunterricht. Hier aber sollten die Lernenden ihren Körper spüren, der seine Mitte verloren hatte und dessen »intellektuelle Extremitätenbewegungen« das »künstlerische Sprechen kaputt«[93] machten.

Konkret sah der Unterricht etwa wie folgt aus: Ca. 25 Schülerinnen erfuhren zunächst ein körperliches Training »senkrechter Aufbau der Wirbelsäule, veränderte Beckenhaltung zur Erreichung einer Basis für den gesamten Oberkörper und zur unbelasteten, spielerischen Benutzung der Extremitäten, ergibt gefühlsmäßig Verbindung von unten und oben.«[94] Es folgte die Entwicklung von Körper- und Raumgefühl und ein körperliches Erfassen von Rhythmik und Metrik jeweils in geteilten Gruppen. In der zweiten Unterrichtseinheit Körper und Wort wurden szenische Übungen abgehalten.

90 Brief von Thea Huber-Oehmen an Dumont, 5. Mai 1929. TMD, 4968.
91 Ebd.
92 Ebd.
93 Ebd.
94 Ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Man kann aus heutiger Sicht dieses Pensum als Einführung in das so genannte Körpertheater bezeichnen, also einer Entwicklung von szenischen Lösungen, die von der Körperarbeit ausgeht und erst in einem späteren Stadium der Arbeit, wenn überhaupt, Texte einbezieht.

Entsprechend differierte der ästhetische Ansatz in der Erschließung von dramatischen Texten und es muss für Dumont und Lindemann, an welche der Brief gerichtet war, gleichermaßen befremdlich wie faszinierend klingen. Über *Europa*, einen Text von Georg Kaiser etwa, schrieb Huber-Oehmen die folgende Inszenierungsskizze von 1929, die vor allem dadurch imponiert, dass nicht eine einzige Szenen-, Handlungs- oder Figurenanalyse vorgenommen wurde. An die Stelle der traditionellen Regie trat hier eine musikalisch-rhythmisch orientierte Durchdringung des Stücks.

> Kaiser gibt seinem Werk einen klaren 4/4 Takt mit, monoton aber drängend im rhythmisch melodischen Sinne. Die Melodie beginnt auftaktig auf dem g (dur), fällt gleich zum e, springt die Terz wieder hoch um über das f zum d (Mollfärbung) herunter zufallen. Raumrhythmisch lässt sich durch das ganze Werk eine belebte Diagonale empfinden von links nach rechts unten. Dieses dachte ich im Bühnenbild sowie im gesamten Bewegungsstil und in der gegliederten Bewegungsform auf das Deutlichste zu betonen. Das erste Geschehen ist eine von links oben kommende Abwärtsbewegung der Zeus und Hermes tragenden Wolke auf die ziemlich recht stehende Weide, deren Geäst sich rechts unten in der Meerbucht verläuft. Die letzte große Bewegung, ein von rechts unten Aufwärtsstürmen der neubelebten Männer Agenors mit den Mägden des Hofes. […] Zu seinem 4/4 Takt hat Kaiser vorwiegend 4 Farben angegeben, vom hellsten weißgelb (abstrakt) über blaugrün (verästhetisiertes Gefühl) und rot (Sexualität) zu braun (erdgebunden).[95]

Dumont, die hier für die Regie zeichnete, hatte sich mit Georg Kaisers Stück nicht nur einen der meistgespielten Dramatiker der zwanziger Jahre, sondern auch einen Vertreter einer expressionistischen Erneuerung der Dramatik gewählt, der ganz auf der Linie ihres Sprachmystizismus lag. Die Form eines Tanzspiels wies dabei den Weg. Es ging um die Erneuerung aus dem Geiste der körperlichen Bewegung, jedoch nicht aus der körperlichen Bewegung selbst. Denn unklar war nicht nur in Düsseldorf, sondern in der deutschen Ausdruckstanzbewegung, wie man die körperliche Bewegungskunst in allen ihren Facetten eigentlich bewerten sollte. Das begann bei den unterschiedlichsten Gattungsbezeichnungen, die zwischen Festspiel, Aufzug, Tanzdrama und Drama changierten und in denen analog zum Rollenfach die tänzerische Charakterdarstellerin dann auftrat. Die Unklarheiten zeigten sich auch auf der hier betrachteten Ebene der Regie. Offensichtlich wurde Huber-Oehmen im Rahmen der Inszenierung von Georg Kaisers *Europa* (1931)[96] die Arbeit mit den Bewegungschören, bestehend aus 13 Männern, 10 Frauen, 9 fremden Kriegern, 6 Mägden, übertragen. Einen maßgeblichen tänzerischen Einfluss auf die Inszenierung dürfte die Besetzung der Solo-Rolle des Zeus – eine Rolle, für die Huber-Oehmen einen »hochprozentige[n] Männerkörper«[97] vorsah – mit Kurt Joos ge-

95 Ebd.

96 Die Inszenierung hatte am 10. Januar 1931 Premiere.

97 Thea Huber-Oehmen an Louise Dumont und Gustav Lindemann, 16. Juli 1930, Seite 3. TMD 4968.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

habt haben, dem Gründer des *Folkwang Tanztheater-Experimentalstudios* (1928). Man kann also von einem tänzerischen Schwerpunkt ausgehen. Jedoch schien die Regie sich vor allem doch auf das Programm der Wortbelebung verlegt zu haben. Denn in genau vier Szenen traten die Bewegungschöre in Aktion, etwa derart, wie für den 4. Akt beschrieben: »[Der] bunte Augenblick, der mit Sprüngen verschiedenster Art, Nachlaufen, Wagenrennen, Mühle drehen und ähnlichen harmlosen Spielen, insgesamt 2 Minuten dauernd, sich steigert, muss Veranlassung bieten zu Europas Einsatz: Wie benehmt Ihr Euch!!«[98] Es ging also um eine Verzahnung von Repliken und Bewegungselementen. Der entscheidende Hinweis ist jedoch, dass mehrere große Rollen in den Bewegungs- und Stellproben von Aushilfen übernommen wurden. Es wurde also, wie üblich, zwischen Schauspielproben und übrigen Proben für Licht, Kostüm, Bewegung, Musik oder Chor unterschieden – eine typische Arbeitsteilung im Sprechtheater. Bezeichnend war überdies, wenn Huber-Oehmen bemerkte, dass der Eifer der Schüler, zu lernen und zu gestalten, derart intensiv sei, dass sie es »aus pädagogischen Gründen […] für begrüßenswert hielte, wenn Sie (gemeint waren Dumont und Lindemann W.D.E) die Güte hätten, die Schülerinnen im IV Akt […] mit einigen Sätzen zu bedenken!«[99] Das warf ein bezeichnendes Licht auf die Kooperation. Hier wurde in der Tat in sehr konventioneller Weise um Rollen und Sätze gefeilscht. Es ist also anzunehmen, dass die Bewegungschöre der Regie Dumonts untergeordnet und der Arbeit mit den Schauspielern nachgeordnet waren, dass sie in der Tat begleitende Funktion hatten. Ob dies in der Tatsache begründet lag, dass hier Schüler zum Zuge kamen, mag dahingestellt sein. Entscheidender ist wohl, dass man Georg Kaisers Stück vor allem als eine Variation des Sprechtheaters mit erweiterten Mitteln interpretierte, wie den Probenskizzen und den Angaben zur Zusammenarbeit auf dem Theaterzettel zu entnehmen ist.[100]

Was aber sicherte die Kohärenz dieser Sprechtheaterform? Die Antwort lautet ebenso simpel wie diffus: Ekstase. Im Beirat jedenfalls war man sich einig darüber, in der Ekstase den neuen, gemeinsamen Nenner für die Wiedereröffnung zu sehen. Ekstase hatte dabei zwei Richtungenen, eine der Veräußerung, eine der Sammlung. Bekannt wurde der Begriff durch Felix Emmels Veröffentlichung *Das ekstatische Theater* (1924), zu dem Louise Dumont das Nachwort *Ursprache* verfasste.[101] Es war insbesondere der Aspekt einer Sammlung und Versenkung in der Bewegung, der eine Transformation des Düsseldorfer Energiekreislaufs der Ausbildung auf den Ensemblekörper versprach. Denn mit Emmel konnte man die Veräußerung und Zerstreuung als kulturelle Zerfallserscheinung entziffern. So schrieb Emmel zum Unterhaltungstheater in Berlin: »In der neuen Bühnendynamik ist etwas von jener Nervenluft des Großstädters, der im Lunapark die Berg- und Tal- und Wasserbahnen bevölkert, der den Mangel innerer Bewegtheit durch eine wilde mechanische Technik wettmachen möchte.« Hingegen propagierte Emmel:

98 Ebd.

99 Thea Huber-Oehmen an Louise Dumont und Gustav Lindemann, 16. Juli 1930, TMD 4968.

100 »Spiel und Tanz« hieß es dort. Die Bezeichnung Tanzdrama oder Tanztheater, wie sie bereits gebräuchlich war, wurde also vermieden. Ebenso zeichnete Thea Huber-Oehmen für »Bewegungschöre« verantwortlich – auch hier wurde der Begriff Tanz oder musikalisch-rhythmische Inszenierung vermieden. TMD, o. Nr.

101 Felix Emmel, *Das ekstatische Theater*, Prien: Kampmann und Schnabel 1924, vgl. hierzu Biccari, *Zuflucht des Geistes?* 2001, S. 72–75.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

»Die Ekstase des Blutes ist ein ruhiges Atmen in Gott. Ohne Überlärmen der Stille. Ohne Überrennen der ›schöpferischen Pause‹. Ein Erfülltsein, kein Gehetztsein.«[102] In demselben Band erschien von Wilhelm Worringer der Aufsatz *Gedanken zum Theater* in welchem der Kunsthistoriker Emmels Ideen aufnahm. Worringer konstatierte einen Energieverlust des Theaters als »kultischer Anstalt«, bedingt durch das »Massenerleben«[103] im Kino, im Wettrennen und in der Arena. Er entwarf ein Publikumserziehungsprogramm, welches den »Transmissionsriemen der gegenseitigen Verständigung und Steigerung« zwischen Bühne und Publikum wieder in Gang setzen sollte. In aller Deutlichkeit schrieb er:

> Erst wenn dieses Triebrad im seelischen Zentrum des Zuschauerraumes mit dem Bühnenmotor in Verbindung gebracht ist, kann die gegenseitige Stromspeisung in Wirksamkeit treten, die das Theater zu einem durch Gemeinschaft gesteigerten und überhöhten Leben macht.[104]

Weiter noch ging Martin Buber mit seiner Spekulation über eine Kommunion von Ich und Du im Dialog des Dramas. Locker setzte er sich dabei über die Didaskalien hinweg, erklärte diese zu »episierenden Auswucherungen« und »Zeichen der Formauflösung« um, sodann das gegenseitige (Miss)Verstehen zum eigentlichen dramatischen Konflikt und zum Ursprung des Theaters zu erklären.

> [Theater] entstammt dem elementaren Antrieb, den Abgrund zwischen Ich und Du, der durch die Rede überbrückt wird, durch Verwandlung zu überspringen. […] Damit ein glaubenloses Publikum, das sich ›Zerstreuung‹ vorsetzen lässt, weil es sich vor der Sammlung fürchtet, aus seiner Furcht zur Ehrfurcht erlöst und zum Glauben an die Wirklichkeit des Geistes erhoben werde, tut große Arbeit, große Erziehung, große Lehre not. Das Theater hat an dieser Arbeit zunächst dadurch teilzunehmen, dass es sich unter das Gebot des Wortes stellt. Das Wort, das den ganzen Leib des Sprechers durchzückt, das Wort, dem alle Gebärde dienend und helfend sich fügt, das Wort, um das alle Bildsamkeit der Bühne sich rahmend baut und umbaut, das strenge, vom Wunder der Sprache überwölbte Gegenüber von Ich und Du, das allem Spiel der Verwandlungen gebietet, das Mysterium des Geistes webend in allen Elementen, die ist das rechtmäßige Verhältnis zwischen Drama und Theater.[105]

In diesem Duktus muss Buber auch während des Treffens des geistigen Beirats in Unkel am Rhein ›gepredigt‹ haben. Zumindest vermerkte der Protokollant, dass Bubers Ausführungen sich zu einem Vortrag auswuchsen, so dass man ihn bat, seinen Gedanken in schriftlicher Form dem Eröffnungsheft zur Verfügung zu stellen.

Die Proklamation des ekstatischen Theaters also war ein emphatisch behaupteter gemeinsamer Nenner und er konnte sich als Gegenpol zum laufenden Theater-, Film- und Unterhaltungsbetrieb definieren, als innere Sammlung. Die Zirkulation von Energien,

---

102 Felix Emmel, »Ekstatisches Theater« (=Auszug), in: *Masken*, Heft 1, Jg. 18, 1924/25, S. 16–19.

103 Wilhelm Worringer, »Gedanken zum Theater«, in: *Masken*, Heft 1, Jg. 18, 1924/25, S. 6–9, S. 7.

104 Worringer, »Gedanken zum Theater«, 1924/25), S. 8.

105 Martin Buber, »Drama und Theater«, in: Loup, *Das festliche Haus*, 1955, S. 220–222, S. 221f., orig. veröffentlicht in *Masken*, 18. Jg., Oktober 2024, S. 3–5, zitiert wird nach Loup, *Das festliche Haus*, 1955, S. 220–222.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

die hier von Emmel, Worringer und Buber je spezifisch angesprochen wurden, ist von Gabriele Brandstetter auf den freien Tanz bezogen als Toposformel der »ekstatische[n] Rotation«[106] beschrieben worden, welche einen Körper und Raumverlust bewirke. Buber nahm diesen Körperverlust ganz wörtlich, wenn er schrieb, dass das »Geisthafte des Dialogs« sich zum Naturhaften des mimischen Verwandlungsspiels verhalte, wie die »Liebe zur Geschlechtlichkeit«.[107] Die Liebe sei das Spätere im Leben des Menschen, zugleich aber sei sie eine kosmische und ewige Macht, welche sich die Geschlechtlichkeit, zum Zeichen und Mittel erwählt habe wie der dramatische Dialog den Schauspieler.

Abb. 24: Schauspielhaus Düsseldorf. Der Teeraum.

Damit wäre der Energiezirkel der Worttonkünstler, der 1918 und in dessen Folge eine Unterbrechung durch den proletarischen Protestchor erfahren hatte, wieder geschlossen. Die körperliche Manifestation des Protests, die einen großen Teil ihrer Effektivität gerade dem Umstand einer Eigensprachlichkeit verdankte, die eine Sprache des Handelns (und nicht des unendlichen Dialogs) war, wurde im Training in rhythmischer Bewegung und im rhythmischen Sprechen sublimiert und erneut den Gesetzen des Dramas und der Dichtung unterworfen. Der Bewegungschor bekam seinen ›rechtmäßigen‹ Platz zwischen Drama und Theater zugewiesen. Was sich in der Inkorporation der Bewegungschöre am Düsseldorfer Kunstkörper an Autonomiebestrebungen bemerkbar machte, war eher ein Mittel für höhere Zwecke. Der Versuch einer Rhythmisierung der Körper, wie er ab 1924 betrieben wurde, fußte also auf einer assoziationspsychologischen Schlussfolgerung, welche dem Modell des Charakterspielers neue Energien

106 Brandstetter, *Tanz-Lektüren*, 1995, S. 264.

107 Buber, »Drama und Theater, 1955, S. 222.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

zuführen sollte. Sie besagte: Was ein einzelner Schauspieler vermag, dies vermag auch eine Gruppe von Schauspielern.

Diese Übertragung aber verlief nicht ohne Reibungsverlust. Die Organisation der Ausbildung, genauer gesagt die Architektur des Hauses, deutet diese Verluste an. Ab 1924 wurden verstärkt Tanz- und Bewegungsproben im Haus durchgeführt. Für diese Zwecke war das Schauspielhaus gar nicht gebaut.

Der Unterricht der Schule fand im Hebbelsaal (mit Probebühne), im Foyer, im Teeraum und im Konversationszimmer statt. Ein Tanzstudio gab es nicht. So musste man sich die Bewegung der Eleven tatsächlich in unmittelbarer Nähe zum Theaterbetrieb und den Proben auf der Hauptbühne vorstellen. Folglich war es nicht verwunderlich, wenn sich die neu engagierte Lehrerin für den Bereich des Tanztheaters beschwerte:

> Bei der heute angesetzten Rhythmikstunde war es unmöglich im zweiten Rang Stunden zu geben, da es zugig und durch das gerade stattfindende Reinmachen feucht war. Im Foyer wurde mir untersagt, Stunden zu halten, im Parterre störte ich die Schauspielstunden. Es war mir also effektiv unmöglich, Stunde zu halten. Ich bitte nun einen Raum zur Verfügung zu stellen, in welchem ich die angesetzte Stunde ungestört abhalten kann.[108]

Der Lehrer Blensdorf stieß an die architektonischen Grenzen und mahnte die Installation einer »Badegelegenheit« für seine offensichtlich im Schweiße stehenden Schülerschaft an, wie aus einem Antwortschreiben der Direktion an Blensdorf vom 20.7.1914 zu rekonstruieren ist.[109] Das Bad jedoch, so die Direktion, könne nicht eingerichtet werden, da der *Stahlwerksverband* von seinem Fensterrecht Gebrauch mache und einen Einwand gegen die bauliche Änderung erhebe. Überhaupt schien der Tanz und die körperliche Bewegung im Haus ein habituelles Problem zu verursachen, so dass die Intendanz etwa Blensdorf darum bat, keine Zuschauer am Unterricht teilnehmen zu lassen und »auch Schüler, soweit sie nicht aktiv in Ihrer Schule betätigt sind«[110], heim zu schicken. Offensichtlich hatten sich zahlreiche Hospitanten und Interessenten in Blensdorfs Stunden versammelt, dessen Unterricht als Feier einer befreiten Körperlichkeit den arbeitsteiligen Rhythmus der Proben und Aufführungen im Sprechtheater konterkarierte. Die Differenz der Bewegung des freien Tanzes zum Sprechtheaterbetrieb war beträchtlich. Allein die Parameter der gemeinsamen Anwesenheit im Raum und des Körperkontaktes waren grundverschieden. So fehlte etwa der u.a. von Isadora Duncan proklamierte Kontakt von Körper und Natur, fehlten Gymnastik und Spaziergänge im Freien, Gartenarbeit und die Beobachtung natürlicher Vorgänge ebenso, wie die Arbeit mit nackten Füssen, in dem mit Teppich für das Publikum präparierten Foyer eher schwer vorstellbar ist.[111]

---

108 Belensson an die Intendanz des Schauspielhauses am 12. November 1924. TMD 3281.

109 Antwortschreiben der Direktion an Blensdorf, TMD 3394.

110 Ebd.

111 Duncan beschrieb das in die Natur erweiterte Unterrichtsprogramm wie folgt: »Der Unterricht erstreckt sich aber auch auf die Beobachtung aller Bewegungen in der Natur; auf diese Weise gewinnt die Seele eine heimliche Affinität mit den Vorgängen in der Natur, die allen übrigen Menschen ein Geheimnis bleiben. Der auf diese Weise trainierte geschmeidige Körper weiß die Melodien der Schöpfung zu erfassen und sie zum Ausdruck zu bringen.« Isadora Duncan, »Zurück zur

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Die Bewegung des Gesamtkörpers rieb sich also an einer Architektur, welche von Gustav Lindemann einmal beschrieben wurde als »Kompromiss von mittelalterlicher Burg mit praktischen Werkstätten, zahlreichen anderen Räumen und dem eleganten Louis-XVI-Bau für den Zuschauerraum und seine Fronten.«[112]

Zwar hatte man die Innenarchitektur zur Wiedereröffnung deutlich weniger ornamental gestaltet, die Funktionalität der Räume blieb davon jedoch unberührt. Es war also ungeklärt, wo der Tanz und die körperliche Bewegung, die ab 1924 eine zentrale Stellung im Curriculum einnehmen sollte, überhaupt stattfinden konnte.

7.8 Charakterschauspiel in Düsseldorf zwischen Tradition, Krise und Reform

Die Ausbildung im weiteren Umfeld der Düsseldorfer Schauspielschule war in besonderer Weise als Reformversuch zu verstehen, mit welchem eine innere Spannung im Modell des Charakterschauspielers am Beginn der Moderne produktiv gewendet werden sollte. Die innere Spannung wurde dabei von den Initiatoren des Projektes sowie von weiten Teilen der Künstler als Zerfall einer großen Form und als Sprachkrise entziffert, es war eine Spannung zwischen einer drängenden Weiterentwicklung des Schauspielens, welche zugleich auf das tradierte Modell bezogen bleiben sollte. Wie hier aufgezeigt wurde, war diese Krise jedoch weniger als kulturpessimistischer Reflex zu verstehen. Mit Pessimismus entwickelt man kein pädagogisches Engagement mit der Verve, wie es in Düsseldorf immer wieder gezeigt wurde. Vielmehr muss die Erfahrung der Krise auf einer energetischen Ebene verstanden werden. Es ging in der Entwicklung der Stilkunst und im Worttonsprechen um eine Wiederbelebung einer Form. Der Begriff des Lebens, der vitalistische Impuls, stand in direktem Zusammenhang mit der Entzauberung körperlicher Vorgänge, wie sie in den Experimentalwissenschaften mit der Aufzeichnung von Lebensspuren anschaulich wurde. Die Sichtbarmachung des Körpers traf dabei einen empfindlichen Aspekt der Schauspielkunst. Wenn in Düsseldorf in immer neuen Anläufen die Notwendigkeit, ja das ethische Gebot einer Menschendarstellung proklamiert wurde, wenn eine Veräußerung des Menschen im Geschäftstheater, in den Bildmedien mit Begriffen der ›Schamlosigkeit‹ (Buber) gewertet wurde, so handelte es sich im Kern um einen Glaubensverlust, welcher die Quelle von Irrationalitäten wie etwa dem des sprachlichen Urbildes war. Das wäre der Aspekt einer Kunstreligion und ist als solcher leicht zu identifizieren.

Komplexer und aufschlussreicher freilich ist dessen unmittelbarer Einfluss auf das Bildungsverständnis, aus dem heraus man in Düsseldorf in verschiedenster Weise tätig wurde. Was hier als Zirkulation ungleicher visueller Energien beschrieben wurde, kann paradigmatisch für Bildungsprozesse zu Beginn der Moderne und unter dem Signum

---

Natur«, in: Lydia Wolgina und Ulrich Pietzsch, *Die Welt des Tanzes in Selbstzeugnissen*, Berlin: Henschel 1977, S. 7–39, S. 25.

112 Brües, *Louise Dumont*, 1956, S. 66, die Mängel der Architektur fielen auch der Kritik auf. »Das ganze Haus ist mangelhaft gebaut. Seine Akustik ist nicht gut. Die Architektur ist klobig, wulstig, bedrückend. […] Schon in der sechsten oder siebenten Reihe hört man nichts. Die Nuancen der Stimme und des Ausdrucks gehen verloren.« Bericht zur (abgewendeten) Schließung des Hauses in: *Rheinisch Westfälische Zeitung*, 17. April 1915.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

einer Ausdrucksästhetik gelten. Solange körperliche Merkmale (am Schauspielkörper) als unmittelbarer Effekt einer Innerlichkeit, einer Seele verstanden wurden, stand der Körper unter dem Verdacht oder weckte die Erwartung, eine neue Energiequelle für den Darstellungsprozess abgeben zu können. Der Energiebedarf des Charaktermodells war dabei unersättlich, gerade weil dieses Modell sich auf ästhetische Regeln einer Ästhetik der Leidenschaften berief, deren wissenschaftliche und gesellschaftliche Begründung sich jedoch um 1900 längst in die modernen Experimentalwissenschaften ausdifferenziert, wenn nicht verflüchtigt hatte. Daran ändert auch das *Ekstatische Theater* wenig, handelte es sich dabei doch um eine Vorstellung harmonischer und energetischer Kollektivität als Träger eines Kunsttheaters. Die Verschmelzung von Ensemble und Darstellung sollte einen Kollektiv-Charakter gebären. Die Idee einer Belebung der Form des Sprechtheaters durch den Bewegungs- und Sprechchor führte jedoch weder zu einer veränderten Pädagogik, einem modulierten Schülerbild, noch zu einer Wandlung der theatralen Mittel. Das aber hieß nichts anderes als, dass die Düsseldorfer Ausbildung sich von wichtigen Prozessen der Re-Theatralisierung abkoppelte, welche von den Avantgarden experimentell entwickelt wurden und welche die Ausbildung und das methodische Wissen in den zwanziger Jahren bestimmten. Man denke hier an das System Labans, an die Arbeit des Bauhauses, an Brechts Lehrstücktheater als Meilensteine in der formalen Entwicklung der Theatersprachen. Denn diese setzten auf eine Mehrsprachigkeit und Unabhängigkeit der Bühnenmittel und rückten den einst zentralen Charakterschauspieler auf die gleiche Ebene wie nicht organische Mitspieler.

Signifikant ist in diesem Zusammenhang auch, dass zwar weiterhin Schauspielschulen gegründet wurden, an denen das klassische Studium der Charakterrollen unterrichtet wurde, etwa die erste staatliche Schauspielschule an der Berliner *Staatlichen Hochschule für Musik* 1925. Jedoch wurde gar nicht erst versucht, einen vergleichbaren Energiezirkel wie in Düsseldorf zu etablieren. Man verstand sich vielmehr als Berufsausbildung oder Meisterschule und war den Anforderungen der entstehenden Film- und Medienindustrie weit offener gegenüber als dies in Düsseldorf der Fall sein durfte.

Was bleibt? Gegen die Kräfte der Abstraktion und der Moderne hatte der Gedanke von Organismus und Harmonie, der sich in Metaphern wie Kunstkörper, Haus, Wortklang, der gemeinsamen Sache und in der Absetzbewegung zum kommerziellen Unterhaltungstheater ausdrückte, wenig auszurichten. Düsseldorf war pädagogische Provinz. Zum anderen zeigte der große Wurf, der Enthusiasmus, mit dem die *Theaterakademie* und die *Hochschule der Bühnenkunst* programmiert waren, besonders deutlich die innere Spannung in der Form, wie sie auch heute noch sichtbar wird. Feinste Bruchlinien im Modell der mimetischen Menschendarstellung, das nun freilich weniger seine Berechtigung im avancierten Theater hatte, jedoch in den Unterhaltungsformaten im Theater, Film und Fernsehen weiterhin große Attraktivität besitzt.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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, Imaginationstechniken oder auch spirituellen Techniken verschloss. Ganz im Gegenteil waren diese Techniken sicherlich in der einen oder anderen Form präsent. Namentlich die Bewegung

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 berechtigte zum Namenszusatz L.R.A.N. (Elocution), was für *Licentiate of the Royal Academy of Music in Elocution* stand. Derartige Namenszusätze zierten regelmäßig die Nennung öffentlicher Personen in Presse und Publikationen, waren also wichtig für die Reputation.

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 statt[3] 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 (1843–19196) 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Gorham, *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 Gorham, *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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Delauny (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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Privatinsolvenz. Die Familie war nun auf Elsie Fogertys Einkommen angewiesen, weil sie all ihr Erspartes 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 verweigerten 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.ac.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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Dickens[34] 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 *Bensoninans*, 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 und significance« besonders wichtig waren.[38] 1899 spielt sie noch einmal in Poels Inszenierung des Versdramas *Locrine* 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 siebzig 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Uunterrichts 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 capitally 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 auszudehnen.

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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Tirth[55]

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« tituliert, 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 *Locrine* (1899), Henry Oscar (1891–1969), der in *The Sumida River* (1918) besetzt war[57] – 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 Cassens der Govenor der Schule[58], 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Forbes-Robertson (1853–1937), Cyril Maude (1862–1951), Arthur Bourchier (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-rabbited, 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 (1969–1943) 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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Landhaustheater *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, *Verse 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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: Naheliegend 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 »speechtraining«.

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 Theater«, 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 berichtet[71], 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 vereinenden 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 Universitätssystems 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

(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. Masefield 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 Masefield 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 Ideologiegeschichte der *English Association* und des *Newbolt Reports* Baldick, *The Social Mission of English Criticism 1848–1932*, 1983.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Arnoldts: »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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 auftat, 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Englisch 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> [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 Whithworth 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 richte 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*.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

gegründet, mit dem das Nationaltheaterprogramm sich mit dem Geburtsort Shakespeares verwob. 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

auf die Stimmkrankheiten, die durch eine falsche Nutzung einer virtuosen 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 ²1950 (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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

der Spätantike und des Mittelalters als »Phase der Stagnation«[110] in der Forschung. Im von Franz Hieronymous 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 Phonetik[112] 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 veröffentliche 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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].

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Sprechausbildung 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 disapointing 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Kritikkultur, 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 timetables 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> 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 Amoner 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*,

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 ungeregelte 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Wigglesworth) und ab 1922 von Joan van Thal (1900–1970) übernommen. Die Zusammenarbeit mit Sydney Wellesley-Reade, 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 Werbebrochüre 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 eurhythmics 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-Committees* 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Macpershon; (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 waren[159], 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 verfänglichen 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Dem Test waren Modellantworten beigefügt, 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 Vokalklänge 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Popularmusik 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 erschlafft 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

»[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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 einfühlende 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> [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 geselleten 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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, Jaques-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 Forgerty 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 recollects 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> 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 Regelhaftigkeit 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 variiere verschiedene Metren, gehe aber nicht darin auf. ›Pulse-beat‹ war mehr der wahrgenommene Grundschlag als der etwa über ein Metronom 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 Steward 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 verquicke. 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 gruppierten 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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, preeminent ›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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 verschütte.

> 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 Schauspielern 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 A^2 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 Resonatortabellen[218] 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Diphtong-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 Apendix II, S. 253–254, S. 254.

223 Ebd., S. 156.

224 Ebd., S. 158.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> [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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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-

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Dramenediti̇onen 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 Englisch Verse*, 1923, S. 81.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> 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 ereilten.

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:

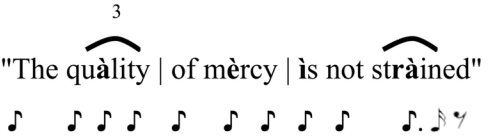
> Monotone very softly the notes of the scansion on page 171 and then the notes of the example set above without any thought of the actual words set down; continue until the tune is absolutely clear to the ear. Then monotone the words carefully to that tune as if it were a very *legato* plainsong setting 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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Abb 26: Rhythmische Sprechübung aus Elsie Fogertys The Speaking of the Englisch 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 sieaufn 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 Stimmmuskeln mit den Gehörseindrücken zusammenordnen, es hieße die motorische Begleitung vervollkommnen.[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 Englisch Verse*, 1923, S. 120f.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Klangreize 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 Gehörsbilder 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 Gehörssinn 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]

242 Bergson, *Materie und Gedächtnis*, 1908/1919, S. 101.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 schlaffe, herabhängende Gaumen. Ihre Formulierungen lassen kaum Zweifel daran, dass sie wusste, warum sie diese Sprechhaltung als ›vulgär‹ und zu überwinden ansah. Just eine schlaffe 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 radikalsten 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Ausgenzungen 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 renommierter Lehrender 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 Beispieltexten, 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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

9 Die staatlich geförderte Schauspielschule

Im Herbst 1925 eröffnete die erste staatliche Schauspielschule in Deutschland unter demokratischen Vorzeichen. Sie war kein autonomes Institut, sondern der *Staatlichen akademischen Hochschule für Musik* (im Folgenden: *Hochschule für Musik*) in Berlin angegliedert. Die *Hochschule für Musik* konnte da bereits als etabliertes Institut gelten. Sie wurde 1869 als *Königliche akademische Hochschule für Musik* unter Joseph Joachims (1831–1907) gegründet und 1919 unter der Leitung des Direktors Franz Schreker (1878–1934) reorganisiert. Dabei fiel der Zusatz »Königliche akademische« fort.

Die Schule hatte eine relativ kurze Lebensdauer. Sie bestand nur bis zum 1. Oktober 1931. Danach wurde sie bis 1933 mit reduziertem Personal von der Schulstelle des *Deutschen Bühnenvereins* (DB) und der *Genossenschaft Deutscher Bühnen-Angehöriger* (GDBA) weitergeführt. Mit Vollzug des Reichskulturkammergesetzes vom 1. November 1933 wurde die Schulstelle geschlossen. Die Reichstheaterkammer, die bis 1935 von Otto Laubinger (1892–1935), dem Präsidenten der GDBA und Leiter der Fachgruppe *Theater und Film im Kampfbund für deutsche Kultur* (KfDK) geleitet wurde, organisierte künftig die Schauspielausbildung im gesamten Reichsgebiet. Die *Reichstheaterkammer* unterstand dem *Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda* und damit direkt dem Minister Joseph Goebbels (1897–1945). Die zentrale Prüfung umfasste insbesondere eine erste Selektion von Bewerbungen aufgrund ethnischer und religiöser Merkmale. Erst danach konnten Bewerberinnen und Bewerber eine private Schauspielschule besuchen. Die angestrebte zentrale staatliche Schauspielschule wurde in der NS-Zeit nicht realisiert. Eine Geschichte dieser ersten staatlichen Schauspielschule wurde bereits in groben Zügen erzählt.[1]

1 Vgl. Dietmar Schenk, *Die Hochschule für Musik zu Berlin*, 2004, S. 187–199; Heilmann, *Leopold Jessner*, 2005, S. 284f.; Leopold Jessner, »Die Staatliche Schauspielschule. Randbemerkungen (1925)«, in: Jessner, *Schriften. Theater der zwanziger Jahre*, 1979, S. 262–265; Leopold Jessner, »Über Schauspielschulen«, in: Ebd., S. 267–269; Archiv der Universität der Künste Berlin (im Folgenden zit. als: UdK-Archiv, Blatt) 2683 (Schauspielschule Generalia, August 1922-Juli 1928, Bd.1); 2684 (Schauspielschule Generalia ab November 1928, Bd. 2); 2685 (Schauspielschule Spezialia, Bd.1); 2686 (Schauspielschule Spezialia, Bd. 2); 2688 (Bewerbungen um Lehrstellen an der Staatlichen Schauspielschule); 2690 (Körperliche Ausbildung an der Staatlichen Schauspielschule); zur Finanzierung und insbesondere zur Schließung Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz (GSPK), I. HA 90A,

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Der Schwerpunkt der Betrachtung soll daher weniger auf das spezifische Ausbildungskonzept als vielmehr auf eine vergleichende Institutionengeschichte gelegt werden. Wie positioniert sich diese Schule, gemeinhin auch als ›Jessner-Schule‹ bekannt, in der Berliner Ausbildungslandschaft insbesondere im Vergleich zur *Schauspielschule des Deutschen Theaters* (im Folgenden: ›Reinhardt-Schule‹), aber auch darüber hinaus in der deutschsprachigen Ausbildungslandschaft? Welche Spannungsgefüge zwischen Privatunterricht, privatwirtschaftlicher Schauspielschule und staatlicher Organisation und Institutionalisierung lassen sich aufzeigen? Wie lässt sich an dieser vergleichenden Betrachtung die Grundzüge der Institutionalisierung und Pädagogisierung der Schauspielausbildung unter den demokratischen Vorzeichen der ersten deutschen Republik aufzeigen? Es geht damit in diesem Kapitel schließlich um die Idee einer staatlich geförderten und finanzierten Schauspielausbildung. Dieser Beruf sollte mittels einer staatlichen Schule nun für alle Bevölkerungsschichten gleichermaßen zugänglich sein, der Weg zur Bühne sollte demokratisiert und sozial verträglich geebnet werden.

Wie erzählt man diese Geschichte? Es wäre naheliegend, zunächst die institutionelle Verfassung als erste staatlich geförderte und lizenzierte Ausbildungsstätte für Schauspielerinnen und Schauspieler näher zu betrachten. Es wäre jedoch unkritisch, diesen Status als Meilenstein einer historischen Logik darzustellen. Tatsächlich wurde, wie bereits ausgeführt, die Forderung nach einer staatlich geregelten und finanzierten Berufsausbildung seit der Zeit der Aufklärung ein aufs andere Mal erhoben, es wurde gefordert, durchgerechnet und mit dem Elend ungeregelter Arbeitsverhältnisse für das Bühnenpersonal argumentiert.

Jedoch verliefen die historischen Prozesse der sozialen, finanziellen und rechtlichen Verstaatlichung der Schauspielausbildung insgesamt eher schleppend. Sie waren zugleich von deutlichen Brüchen wie auch von überraschenden Kontinuitäten geprägt. So unterschieden sich die methodischen und didaktischen Ansätze der ersten staatlichen Schauspielschule kaum von denen der bestehenden Privatschulen in Düsseldorf, Frankfurt oder Berlin. Dennoch gab es ein hohes öffentliches Interesse an der neuen staatlichen Einrichtung.

Die Entscheidung, die Schauspielausbildung unter staatliche Aufsicht zu stellen, wurde kulturpolitisch kontrovers diskutiert. Nach den Umbrüchen von 1918 setzte der Staat damit ein neues Zeichen: Die Ausbildung von Schauspielerinnen und Schauspielern wurde zu einer öffentlichen Aufgabe erhoben. Dies bildete die Grundlage für die heute selbstverständliche Anerkennung der Schauspielausbildung als akademischer Studienberuf.

Für den Ausbildungsmarkt insgesamt bedeutete dieser Schritt einen Wendepunkt in der Legitimation verschiedener Ausbildungsangebote: Während Absolventinnen und Absolventen staatlicher Schulen ihre Qualifikation zunehmend weniger rechtfertigen

---

Nr. 894, Preußische Akademie, Konten und Kassenvorgänge; GStA PK, I HA REP 151, Finanzministerium 1929–1945 I B 2107; biografisch und anekdotisch Akademie der Künste, Nachlass Jessner; Akademie der Künste Nachlass Minetti; Akademie der Künste, Nachlass Ebert; Martin Held im Interview in Christine Fischer-Defoy, *Kunst Macht Politik. Die Nazifizierung der Kunst- und Musikhochschulen in Berlin*, Berlin: Elefanten Press 1996, S. 54–58; Charlotte Frank, *Sagen, was noch zu sagen ist. Mein Leben mit Leonhard Frank*, München: Nymphenburger Verlagshandlung 1982, S. 8–13, S. 24f.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

mussten, bemühten sich private Institute verstärkt um eine Gleichstellung mit staatlichen Bildungsangeboten. Die Schauspielschule an der *Hochschule für Musik* wurde damit zu einem Modell, das exemplarisch für den grundlegenden Wandel der Normen und rechtlichen Grundlagen bei der Zertifizierung und Anerkennung des Berufs ›Schauspielerin‹ bzw. ›Schauspieler‹ stand.

Um diesen Normen- und Rechtswandel einzuordnen, reicht es nicht hin, allein die Ausbildungsprogramme der privaten Schule am *Deutschen Theater* mit dem der staatlichen Schauspielschule zu vergleichen. Die besondere Qualität der Institutionalisierung bestand im Fall der Schauspielschule an der *Hochschule für Musik* darin, dass die Schulorganisation auf zwei neue Ebenen ausgerichtet wurde: auf der Ebene staatlicher Finanzierung und Aufsicht sowie auf der Ebene einer demokratischen und politischen Öffentlichkeit als Legitimationsinstanz. Die Einrichtung war tatsächlich ein Projekt der preußischen Kulturpolitik der Weimarer Zeit und wurde von oben herab etabliert. Sie verwirklichte die kultur- und bildungspolitischen Maßnahmen, die Adalbert Ladenberg (1798–1855) bereits 1849 für den preußischen Staat konzipiert hatte. Folglich ist es sinnvoll, verstärkt auch das kultur- und finanzpolitische Handeln der Ministerien sowie die divergierenden politischen Interessen in den Blick zu nehmen. Wer aber waren die entscheidenden Akteure im Ministerium, die diese Schulengründung betrieben, und welche Ziele und Handlungsweisen hatte die preußische Theater- und Kulturpolitik der frühen 1920er-Jahre? Es erscheint hilfreich, zunächst die legislative Vorgeschichte dieser Schule im *Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung* zu erläutern, bevor es danach um das institutionelle Feld geht, in das die Schauspielschule eingegliedert wurde.

9.1 Kulturpolitische Interessen an einer staatlichen Ausbildung

Als im Wintersemester 1925 der Unterricht begann und damit die Institution einer staatlichen Schauspielschule Realität wurde, war bereits ein langer, institutioneller Weg beschritten. Die Aufnahme des Lehrbetriebs, die hier so nüchtern vermerkt ist und auch ohne zeremonielle Eröffnung erfolgte, war tatsächlich sowohl in theoretischer wie in praktischer Hinsicht ein komplexer Vorgang, oder metaphorisch gesprochen, eine schwierige Geburt. Den rechtlichen Rahmen der staatlichen Schule bildeten zwei Erlasse des *Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung*, Erlass vom 4. April 1923 unter Minister Otto Boelitz (1876–1951, DVP) und vom 2. Juli 1925 unter Minister Carl Heinrich Becker (1876–1933).[2] In ihnen wurde geregelt, dass die *Staatlich akademische Hochschule für Musik* um die Schauspielschule erweitert werden sollte. Auch die Leitung wurde bestimmt und »dem Intendanten der staatlichen Schauspiele, Herrn Professor Leopold Jessner, übertragen.«[3]

2 Erlass vom 4. April 1923 – U IV 10814, Erlass vom 2. Juli 1925 – U IV 12008 II.1.

3 Erlass vom 2. Juli 1925 – U IV 12008 II.1, zitiert nach *Jahrbuch der Staatlichen Hochschule für Musik 1925–27*, S. 34.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

9.1.1 Gründung per Erlass, ohne Gründungsvater und dem Fach Musik untergeordnet

Die Erlasse setzten im Prinzip die Vorschläge um, die etwa drei Jahre zuvor der neu berufene Wiesbadener Intendant Carl Hagemann (1871–1945), ein studierter Theaterwissenschaftler, unterbreitet hatte. Zumindest verzeichnete man am 7. August 1922 in der *Hochschule für Musik* den Eingang der »Richtlinien für eine in Berlin zu errichtende staatliche Schauspielschule«.[4] Auf wann genau die Idee, eine staatliche Schule zu gründen, datiert werden kann, verbleibt also in jenem unscharfen Bereich, der von den berufsständigen, künstlerischen und bildungspolitischen Interessen und ihren jeweiligen Protagonisten geprägt war.

Zu diesen Protagonisten gehörte seitens der Hochschule ihr Direktor Georg Schünemann (1884–1945), der an der Konzeption und Organisation der Schule federführend beteiligt war. Schünemann war eng befreundet mit dem Referenten und späteren Ministerialrat für Musik in der Kunstabteilung IV des Ministeriums, Leo Kestenberg (1882–1962). Beide pflegten von 1920 bis 1933 einen intensiven dienstlich-persönlichen Briefwechsel.[5] Der Bildungsreformer Kestenberg war Mitglied der *Sozialdemokratischen Partei* (SPD). Als Referent für Bildungsfragen war er früh mit sozialer Ungleichheit konfrontiert und engagierte sich ab 1905 parallel zu seiner Karriere als Konzertpianist und Liszt-Interpret in der *Freien Volksbühne* und beim *Arbeiter-Sängerbund* für eine demokratische Musikvermittlung. »Gerade im Sozialismus und gerade in der Arbeiterschaft«, so schreibt er rückblickend in den 1950er-Jahren, »glaubte ich, dass die Verwirklichung dieses Ziels möglich sei.«[6]

Als weiterer Protagonist fungierte die berufsständige Organisation *Genossenschaft Deutscher Bühnen-Angehöriger*. Das staatliche Engagement für die Schauspielausbildung war eine ihrer langjährigen Forderungen. Diese Organisation setzte sich (und setzt noch stets) für die Verbesserung der Arbeitsbedingungen für die Bühnenangehörigen ein. Insbesondere die prekäre soziale Stellung von Schauspielerinnen (Krankenversicherung, Pension, Mutterschutz, Kostümaufwendungen) war Anlass für die intensiven Reformbestrebungen der Beschäftigungsverhältnisse. Von einer staatlichen Ausbildung konnte die berufsständige Vereinigung sowohl die Nobilitierung des Berufsbildes als auch eine Regelung des ungeregelten Arbeitsmarktes erhoffen. In der Theatermetropole Berlin waren die Arbeitslosigkeit und der hohe Konkurrenzdruck unter den Schauspielerinnen und Schauspielern unübersehbar. Als der sozialdemokratische Anwalt Ludwig Seelig, der für die GDBA tätig war, 1919 als Referent für Theaterfragen ins Ministerium wechselte, war die Forderung nach einer staatlichen Ausbildung auch

4 Carl Hagemann, »Richtlinien für eine in Berlin zu errichtende staatliche Schauspielschule«, UdK-Archiv, 2683.

5 Leo Kestenberg, *Gesammelte Schriften. Bd. 3.1: Briefe von und an Adolf Kestenberg, Ferruccio Busoni, Georg Schünemann und Carl Heinrich Becker* (hg. von Dietmar Schenk), Freiburg: Rombach 2010, S. 99–297.

6 Kestenberg an Gerhard Braun in Leo Kestenberg, *Gesammelte Schriften*, Bd. 3.2, *Briefwechsel – Zweiter Teilband Briefe an und von Paul Bekker. Briefe aus der Prager und Tel Aviver Zeit* (hg. von Dietmar Schenk), Freiburg: Rombach 2011, S. 43, vgl. zu Kestenberg auch Dietmar Schenk, *Menschenbildung durch Musik: Leo Kestenberg und Weimars Musikreform 1918–1932*, München: edition text + kritik 2023.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

auf exekutiver Ebene wirksam vertreten.[7] Seelig verfasste bereits 1914 die Programmschrift *Geschäftstheater oder Kulturtheater?* und beteiligte sich aktiv am 1913 gescheiterten Gesetzesvorhaben zur Regelung der Theaterindustrie, dem Reichstheatergesetz.[8]

Die staatliche Schauspielschule war also ein fragiles Gebilde, insofern ihre Gründung aus divergierenden politischen Debatten entwuchs, in die berufsständische Interessen, kulturstaatliche Ziele und rechtsstaatliche Prinzipien einflossen. Damit verfügte dieses Institut weder über eine eindeutige Gründungserzählung noch über eine charismatische Leitungsfigur.

Ganz im Gegenteil zur ›Reinhardt-Schule‹. 1930 feierte diesw aufwendig ihr 25-jähriges Bestehen mit einer von Emil Orlik gestalteten Festschrift im Privatdruck und in limitierter Auflage. Diese Festschrift brachte den Stil einer personalisierten Privatschule als Hommage an Reinhardt zum Ausdruck und hob sich deutlich von Jessners behördlicher Auffassung einer staatlichen Schule ab.

So schilderte Max Hochdorf Reinhardts Schulengründung als heroische Tat:

> Gewiß, die besten Künstler seiner Zeit, erblüht mit ihm, gereift mit ihm, waren bald zum neuen Bündnis mit dem neuen Direktor des Deutschen Theaters bereit; er aber wollte auch die Talente, die noch außerhalb warteten, entdecken und an sich fesseln. Dieses weite Bemühen und weite Blicken charakterisierte den jungen Direktor. Die Dramatiker, die er suchte, und deren schauspielerische Manifestation er den Männern und Frauen seiner Wahl anvertraute, hatten auf jede Leichtfertigkeit verzichtet. Wie, wenn es gelingen würde, dieser Elite von Künstlern ein Vasallengefolge anzugliedern? Reinhardt sorgte sich um den Nachwuchs, wie es die besten Komödianten des klassischen Jahrhunderts, Ekhof und Friedrich Ludwig Schröder, getan hatten. Die Erziehung des jungen Schauspielers war zu oft ein Gewerbe dilettantischer und nur auf Gewinn erpichter Ausbeuter gewesen. Reinhardt wollte, daß der Erzieher der Künstlerjugend nur ein unangreifbarer Künstler sei, den nicht anderes als das lautere Verantwortungsgefühl beseelte.[9]

In dieser Passage wurde der Unterschied zwischen der staatlichen und privaten Verfassung einer Schauspielschule noch einmal besonders deutlich. Reinhardt war Direk-

---

7 Vgl. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.), *Acta Borussica, Neue Folge. 2. Reihe. Preußen als Kulturstaat. Abteilung I. Das preußische Kultusministerium als Staatsbehörde und gesellschaftliche Agentur* (1817 – 1934), Bd. 2.1 Darstellungen, Berlin: Berlin-Brandenburgische Akademie 2010, S. 399–613.

8 Vgl. zum Gesetzesvorhaben *Bericht betreffend Erlaß eines Reichstheatergesetzes*, Verhandlungen des Reichstags, 12. Legislaturperiode, II. Session 1911, 4. Bd., *Stenographische Berichte von der 166. Sitzung* (04.05.1911), S. 6356–6358; Resolution Nr. 237, *Anlagen zu den Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Reichstags*, 13. Legislaturperiode, I. Session, Bd. 298, S. 222f, https://www.reichstagsprotokolle.de/rtbiiaufauf_k12.html [11.11.2025]; vgl. auch Ludwig Seelig, *Reichstheatergesetz. Ein Beitrag zu der sozialen Frage des Theaters. Gesetzentwurf der Regierung und Gegenentwurf*, Mannheim: Bensheimer 1913; Arthur Wolff, *Der Entwurf eines Reichstheatergesetz: ein Vortrag, gehalten in der »Juristischen Gesellschaft« zu Berlin*, Berlin: Oesterheld 1913; siehe auch Max Hochdorf, *Die deutsche Bühnengenossenschaft. 50 Jahre Geschichte*, Potsdam: Kiepenheuer 1921, S. 204f.

9 Max Hochdorf, »25 Jahre Schauspielschule des Deutschen Theaters«, in: Deutsches Theater (Hg.), *Fünfundzwanzig Jahre Schauspielschule des Deutschen Theaters zu Berlin. 1905–1930*, Berlin: Richard Labisch & Co – grafische Kunstanstalt 1930, S. 9–19, S. 9.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

tor und Gründungsfigur, dessen Wirken an eine Theatertradition rückgebunden wurde, die eine Linie zu den Väterfiguren Ekhof und Schröder zog. Bei der staatlichen Schauspielschule hingegen gab es eine behördlich geteilte Zuständigkeit in loser Kopplung von Hochschule und Theater, die zu so Satzmonstren wie diesem Passus des Schulstatus führte:

> Die Staatliche Schauspielschule ist der Staatlichen Akademischen Hochschule für Musik angegliedert […] Die Staatliche Schauspielschule untersteht einer besonderen Leitung, die der Direktion der Staatlichen Hochschule für Musik unterstellt ist. Letztere führt zugleich die administrative Leitung.[10]

Bei der Lektüre sehnt man sich nach einer charismatischen Leitungsfigur.

Mit dem Hinweis auf die künstlerische Elite assoziierte Hochdorfs Chronik die Figur Reinhardt mit einer tradierten Vorstellung von Meisterschaft und Virtuosität und fügte sich so in die Bildungsidee ein, eine ›geistige Elite‹ zu fördern, zu der sich die Schüler (es gab in dieser vorgestellten Welt der Ideale keine Schülerinnen) in einem persönlichen Treueverhältnis befanden und ihn als Schutzherren akzeptierten. Dass dieser Schutz eine Gebühr kostete, die um 50 Prozent höher war,[11] als an der staatlichen Schule, blieb in einer Festschrift natürlich unerwähnt, relativierte allerdings den Schluss der Passage, in der Hochdorf die Schule vom Geschäftlichen zu distanzieren suchte.

Als Leopold Jessner 1923 schließlich zum Leiter der Schauspielschule erkoren wurde, stand der Schule mit dem Intendanten des *Staatlichen Schauspielhauses am Gendarmenmarkt* (kurz auch *Staatliches Schauspielhaus* oder *Schauspielhaus am Gendarmenmarkt*) jemand vor, der sich wie bereits Seelig vor dem Ersten Weltkrieg dezidiert für die Sozialreformen des Schauspielstandes engagiert hatte. In seiner Zeit als Regisseur in Hamburg (1904–1915) war Jessner als Schauspiellehrer für die *Zentralkommission für das Arbeiter-Bildungswesen* tätig. Diese Aufgabe verlieh ihm in der Zeit nach der Novemberrevolution eine gewisse politische Glaubwürdigkeit. So ein Engagement für die namenlosen Laienschauspielerinnen und -schauspieler ließ sich jedoch nur bedingt zu einer Erzählung verdichten, die Jessner in die Reihe genialer Künstler oder Schauspiellehrer rückte. Bereits 1913 nahm er in seiner Bewerbung um die Intendanz des *Neuen Volkstheaters* in Berlin die Forderung nach einer Schauspielschule auf. Dabei rückte er die Ensemblepflege in unmittelbaren Zusammenhang mit der Restrukturierung des Ausbildungssystems. Nur

10 Satzungen für die Staatliche Schauspielschule zu Berlin-Charlottenburg, Fasanenstrasse 1, Berlin 1929, S. 1 UdK Archiv, 2684, Bl. 85.

11 Laut Schulstatut der ›Reinhardt-Schule‹ von 1905/06 mussten ca. 975 Mark für eine Studium aufgewendet werden, die sich wie folgt zusammensetzten: Kurs A (o. passive Teilnahme am B-Kurs): 350 Mark, Kurs B: 500 Mark, Schminken: 75 Mark, Fechten: 50 Mark. Für ein Studium an der Staatlichen Schauspielschule waren 1925 jeweils 310 Reichsmark pro Studienjahr plus einmalig 15 Reichsmark Einschreibegebühr zu entrichten. Dabei entfielen 15 Reichsmark auf den Beitrag für den Ausschuss der Studierenden. Vgl. Satzungen für die Staatliche Schauspielschule zu Berlin zu Charlottenburg, Fasanenstrasse 1, Berlin 1929, S. 2. UdK Archiv, 2684, Bd. 2 (Schauspielschule Generalia), Bl. 85. Kaufäquivalent entspräche dies Stand März 2023 5.850 Euro (1:6) in der ›Reinhardt-Schule‹ zu 2.688 Euro (1:4,2) in der Staatlichen Schauspielschule. Quelle: Deutsche Bundesbank https://www.bundesbank.de/resource/blob/615162/5a2ab631c106f9a6438899323321ec31/mL/kaufkraftaequivalente-historischer-betraege-in-deutschen-waehrungen-data.pdf [21.06.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

eine Schauspielschule, so argumentierte Jessner, ermögliche eine Ensemblepflege, wohingegen das ›Borgsystem‹, also das Gastspiel, in dem die Theater um die erfolgreichsten Schauspielerinnen und Schauspieler konkurrierten, die Bildung eines Ensembles eher verhindere und zur Konkurrenz jeder gegen jeden führe.

Abb. 27: Jessners berufsständisches Netzwerk: Empfang für den Gründer des ›Völkerbundes der Theater‹ Firmin Gémier, v.r.n.l. der Präsident der GDBA Carl Wallauer, Jessner, Gémier, Gustav Rickelt, Carl Ebert, 1927.

Ich bin […] ein Feind des sogenannten Borgsystems. Dieses Ausborgen von Schauspielern für bestimmte Rollen halte ich für einen großen Schaden, der im eigenen Haus Unruhe schafft, gewissen Künstlern Monopolstellung verleiht und aufstrebenden Talenten den Weg versperrt. Ich denke nicht daran, das Ensemble vorzugsweise aus anerkannten Berliner Künstlern zusammenzustellen, die im Kurse stehen. Auch im Reiche sind noch starke Wurzeln schauspielerischer Kräfte vorhanden; wir wollen sie zu uns

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> ziehen, und sie mögen durch uns in Kurs kommen. Und wer nicht in Kurs kommt, der möge gesunder Mittelstand bleiben. Auch den brauchen wir im Theater. Eine anzugliedernde Schauspielschule, bei der nur das Talent und nicht die Zahlungsfähigkeit des aufzunehmenden Zöglings zu sprechen haben wird, soll für Nachwuchs sorgen, müßte aber auch das Material für Massenwirkungen auf der Bühne bringen, denn die Massenwirkung auf der Bühne wird nicht so sehr durch die Zahl als vielmehr durch das schauspielerische Empfinden der Mitwirkenden erzielt.[12]

Die Geburtsfehler lagen sicherlich weder im mangelnden politischen Willen der Akteure noch an schwachen Argumenten. Jedoch war die Gründung der Schauspielschule an der *Hochschule für Musik* keine dauerhaft stabile Institutionalisierung. Die Gründe dafür lagen eher auf organisatorischer und politischer Ebene. Man kann im Sinne der These Blumenbergs von institutionell unumgänglichen Verzögerungen sprechen, die von anderen Institutionen ausgingen und die die Reform der Schauspielausbildung vorerst ausbremsten.

Diese Beharrungskräfte werden ersichtlich, wenn man vergleichend die zeitgleich betriebene Institutionalisierung der Orchesterschule an der *Hochschule für Musik* betrachtet. Im Vergleich der Eingliederung der Orchesterschule in die *Hochschule für Musik* mit jener der Schauspielschule wird schnell deutlich: Es mangelte an personellen und institutionellen Gemeinsamkeiten zwischen einem Musikkonservatorium und einer Schauspielschule.

Wie die Schauspielschule so war auch die Orchesterschule als Kooperation einer berufsständischen Vereinigung (*Deutscher Musiker-Verband*, DeMuV) mit der *Staatlichen akademischen Hochschule für Musik* und dem *Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung* zustande gekommen. Für die Finanzierung der Orchesterschule, respektive der Schauspielschule, waren die jeweiligen berufsständigen Vereinigungen verantwortlich, während der Staat die Schulen als Abteilungen seiner Hochschule führte. Die Hochschule stellte für beide Einrichtungen die Räume und die Infrastruktur für den Schulbetrieb sicher. Es war also eine Mischfinanzierung, wenn man Sach- und Dienstleistungen mit in Rechnung stellt. Die Ausgangslage ähnelte damit jener der staatlichen Schauspielschule.

Der Einfluss der berufsständigen Vereinigung der Musiker auf die Orchesterschule war im Fall des DeMuV allerdings auf personeller Ebene gegeben. Arthur Jahn (1877–1944?) nahm als ›Kunstwart‹ an den Verhandlungen über die Finanzierung teil und wechselte schließlich ab 1921 als Leiter der Vorklassen der Orchesterschule ganz in den Dienst die Hochschule, in der er einst als Schüler des einflussreichen Gründungsrektors Joseph Joachim (1831–1907) auch studierte. Für die GdBA hingegen waren nur während der Aufnahmeprüfungen Vertreterinnen und Vertreter in die Hochschule geladen, sonst entfiel eine personelle Mitarbeit.

Die zweite Differenz betrifft die institutionelle Selbstbeschreibung der Orchesterschule, die sich nahtlos in das bestehende Profil einer Musikakademie einfügte. Die Teilnehmenden der Vorklassen hatten nicht den Status von Studierenden der Hochschule, waren allerdings über den zuvor zumeist erfolgten Privatunterricht in ihrem Instrument

12 Leopold Jessner, »Meine Bewerbung um die Leitung des Neuen Volkstheaters in Berlin« [1913], in: Jessner, *Schriften. Theater der zwanziger Jahre*,1979, S. 13–16, S. 15.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

sowie über das Berufsziel des (Orchester-)Musikers wesentlich enger an die institutionelle Zielstellung der *Hochschule für Musik* angebunden, als dies für die neu einzurichtende Schauspielklasse angenommen werden konnte. Eine Schauspielschule stellte tatsächlich eine institutionelle Innovation dar. Wollte man ihre Einrichtung legitimieren, so musste eigens noch eine Erzählung ersonnen werden. Warum man junge Menschen zum Instrumentenunterricht in einer Vorschule einer *Hochschule für Musik* einbindet, erklärte sich hingegen von selbst.

Die dritte Differenz betrifft die Interessen der Finanziers der Schauspielschule. Finanziert wurde die Schule durch den sogenannten Schulpfennig, eine Abgabe, die aus den Ticketverkäufen der staatlichen Theater generiert wurde. Die Intendanten dieser Theater sollten den Plänen Hagemanns entsprechend in einem ›Verwaltungsrat‹ die Geschicke der Schule mitbestimmen. Hagemann hatte also die Konflikte, die sich aus einer zu losen personellen Vertretung divergierender Interessengruppen ergeben, vorausgesehen. Dieser Beirat wurde allerdings nicht eingesetzt. Zu groß war offensichtlich die Sorge der Hochschule, damit die Kontrolle über die neue Abteilung ein Stück weit aus der Hand zu geben, zu fremd für beide Seiten die Kooperation von staatlicher Musikhochschule mit den staatlichen Bühnen des Sprechtheaters. Diese Differenzen bestanden, obwohl bereits mit der Opernklasse ein Kooperationsmodell zwischen Theater und Konservatorium bestand. Aber hier zählte ›die Musik‹ als verbindendes Element.

Die Personalie Jessner

Man kann auch darüber spekulieren, ob ein Grund für das atmosphärische Befremden in der Personalie Jessner gelegen haben könnte. Er galt als umstritten. Seine Idee eines staatlich geförderten und demokratisch regierten Bühnenbetriebes mit allen seinen zeitpolitischen Implikationen war noch gewöhnungsbedürftig. Den Protagonisten der *Hochschule für Musik* war ein solches Theater sicherlich fremd. Theater, zumal in Form der Oper, hatten sie zuvor wahlweise als aristokratisches Amüsement oder als privatwirtschaftlich ausgerichtetes Unternehmen auffassen können – allem Bildungsanspruch, der sich unter dem Begriff der Kunstpflege verbarg, zum Trotz. In diesem auf direkten Nutzen ausgerichteten Kultur- und Kunstverständnis wurde die Musikhochschule 1869 als *Königliche akademische Hochschule für Musik* einst gegründet. Diesem Kunstverständnis entsprechend errichtete man 1906 das Gebäude der Hochschule neben der *Akademie für Bildende Kunst*. Das zeitgenössische Sprechtheater fiel nicht in den Bereich dieser Kunstauffassung und fand entsprechend keine architektonische Berücksichtigung. Seine zeitgenössische Ausprägung unterlag im Kaiserreich nicht selten der Zensur. Dass Sprechtheater auch ein Kulturgut neben der Musik, der bildenden Kunst und der Literatur sei und dass dieses Gut in einem demokratisch verfassten Staat als Gemeingut angesehen werden könnte, das einer staatlichen Selbstverpflichtung gemäß zu fördern sei – diese Idee war den Akteuren womöglich nicht sofort einsichtig. Entsprechend ungelenk etwa spricht Jessner selbst vom ›behördlichen Theater‹.[13]

13 Leopold Jessner, »Das behördliche Theater. Ein Rückblick. Eingeständnisse und Forderungen«, in: Jessner, *Schriften. Theater der zwanziger Jahre*, (1979), S. 114–126.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Schenk merkt zu Recht an, dass die gefundene Lösung »den gravierenden Fehler [hatte W.D.E.], dass die eigentlichen Financiers nicht eingebunden waren und sich deshalb um die Geschicke der Schule zu wenig kümmerten«[14]. Dies hatte zur Folge, dass die Schule schließlich nur als ›Jessner-Schule‹ bekannt wurde. Im Zuge der ›Jessner-Krisen‹ wurde die Schule in den finanziellen und politischen Kämpfen ab 1929, in die die *Hochschule für Musik* geriet, somit zum Bauernopfer. So war der Schulbetrieb von der mangelnden Einbindung der divers verfassten Theaterbetriebe geprägt. Es gab ungenau definierte gemeinsame Ziele der Hochschule, des Ministeriums, der Theater und ihrer berufsständigen Vereinigung. Die Intendanten der anderen staatlichen Theater, überhaupt die Leiter der Spielhäuser in Preußen und im *Deutschen Reich* sahen keinen unmittelbaren Nutzen in den Absolventinnen und Absolventen einer staatlichen Schule, die *Hochschule für Musik* konnten sie entbehren und beide Akteure verfolgten somit die Abwicklung der Schule als Unterabteilung der Hochschule relativ unbeteiligt.

Der Blick auf die Einrichtung der neuen Abteilung für die Schauspielausbildung an der *Hochschule für Musik* weist entsprechend den oben skizzierten Differenzen starke Unterschiede im Zeitplan auf. Die Orchesterschule wurde bereits im Oktober 1921 eingerichtet; ihre Planung reicht zurück in den September 1919, also in die Zeit unmittelbar nach Inkrafttreten der Weimarer Verfassung im August 1919.[15] Die Aufnahme des Lehrbetriebs der Schauspielschule hingegen verzögerte sich. Sie fand seitens des Ministeriums bereits im April 1923 ihre Zustimmung.[16] Zu diesem Zeitpunkt war Jessner bereits seit vier Jahren als Intendant in Berlin tätig. Heilmann erklärt diese Verzögerung mit der anstehenden Vertragsverlängerung Jessners 1924.[17] Das ist teilweise stimmig, jedoch lässt diese Erklärung unberücksichtigt, warum man sich erst Ende des Jahres 1922 überhaupt auf die Personalie Jessner verständigen konnte. In einem Schreiben des Direktors Schreker an das Ministerium vom 28. August 1922 bewertet dieser einen von Carl Hagemann vorgelegten Entwurf einer Schule als »den Ideen, die von der Direktion der Hochschule bereits bei der Neuorganisation im Jahre 1920 vorgetragen wurden«[18] entsprechend. Aktenkundig ist auch ein Schreiben von Schreker an Jessner vom 27. November 1922, in dem eine beschleunigte Stellungnahme zum Entwurf einer Schauspielschule angemahnt wird.[19] Zuvor ist im Schriftwechsel zwischen dem Ministerium und der Hochschule von Intendanten im Plural die Rede. Unklar ist, ob damit Carl Hagemann, Verfasser eines ersten Schulentwurfs und Intendant in Wiesbaden und Jessner, als Intendant des *Staatlichen Schauspielhauses* oder ein weiterer Personenkreis bezeichnet wurde. Eine Absprache über die Übernahme der Schulleitung durch Jessner sowie die organisatorische Eingliederung der Schule in die *Hochschule für Musik* wurde definitiv in einer Sitzung in der Hochschule am 15. Dezember 1922 getroffen, an der neben Jessner auch Schreker und Schünemann beteiligt waren.[20] Der handschriftliche Zusatz »Sieg Jessner, im Auf-

14 Schenk, *Die Hochschule für Musik zu Berlin*, 2004, S. 190.
15 Ebd., S. 180.
16 Schreiben des Ministers an die Direktion der Hochschule für Musik vom 4. April 1923, I/2683, Bl. 55.
17 Vgl. Heilmann, Leopold Jessner, 2005, S. 284.
18 Vgl. UdK Archiv, 2683, Bd. 1 (Schauspielschule Generalia), Bl. 23.
19 Vgl. UdK-Archiv, 2683, Bd. 1 (Schauspielschule Generalia), Bl. 25.
20 Vgl. UdK-Archiv, 2683, Bd. 1 (Schauspielschule Generalia), Bl. 26.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

trag d. Min.« auf einem Schreiben des Ministeriums an die Hochschule vom 7. August 1922 könnte auf eine mündliche Übereinkunft zwischen Becker und Jessner vom Sommer 1922 hinweisen. Der Zusatz ist jedoch nicht datiert und hätte somit auch nachträglich hinzugefügt werden können.

Die entscheidenden Kräfte, die später auch die Geschicke der Schule mitbestimmten, waren zu diesem Zeitpunkt bereits in Berlin tätig. Carl Ebert war nach seinem Engagement an den *Städtischen Bühnen Frankfurt* und seiner Tätigkeit als Lehrer an der *Frankfurter Schauspielschule*, die am dortigen Theater angegliedert war, ab 1922 wieder in Berlin. Jessners Übernahme der Intendanz des *Staatlichen Schauspielhauses am Gendarmenmarkt* erfolgte bereits zur Spielzeit 1919/20. Damit waren in Preußen zwei herausragende Protagonisten des Theaterwesens präsent. Zudem war das Modell einer Kooperation von Theater und GDBA in Frankfurt bereits erprobt und der im Juli 1919 verfasste Entwurf »Die Frankfurter Schauspielschule« von Carl Ebert, übersandt vom Opernschuldirektor Franz Ludwig Hoerth (1883–1934) an die Direktion der *Hochschule für Musik*, findet sich zuvorderst in den Akten der Schauspielschule. Das Thema einer Neuordnung der Schauspielschule war also schon länger virulent und wurde auch auf kulturpolitischer Ebene prominent behandelt

Bereits 1919 argumentierte der Minister Haenisch in einem internen Rundbrief an alle Ministerien (das Finanzministerium ausgenommen), dass die alleinige Zuständigkeit seines Ministeriums für Theaterfragen u.a. darin begründet sei, dass nur so die dringend zu regelnden Theaterreformen gewährleistet werden könnten. Haenisch erwähnt dabei die Schauspielausbildung explizit:

> Außerordentlich wichtige Fragen, wie z.B. die der Stellung des Staates zu den gemeinnützigen Theater- und Lichtspielverbänden, der Ausbildung der Schauspieler und Filmdarsteller, der Einsetzung von Theater – und Lichtspielbeiräten u.a. konnten wegen der Schwierigkeit der Ressortverhältnisse bisher nicht in Angriff genommen werden.[21]

Die Bildungsorganisation diente ihm als distinktes Merkmal, um (Theater-)Kultur von kommerziellen, ordnungsrechtlichen und polizeilichen Aspekten zu trennen. Die Idee eines staatlichen Engagements in der Schauspielausbildung war also auf Regierungsebene (erneut) aktuell, und die Forderung stand nicht zuletzt auf der Agenda durch die Personalien Seelig und Jessners. Und doch kam der Entscheid zur Einrichtung eher spät.

Divergierende Organisationsformen von Sprechtheater und Musikhochschule

Die Verzögerung der Eröffnung der Schauspielschule hatte neben der Verhandlungsstrategie Jessners noch weitere Gründe. Das waren zunächst organisatorische Erwägungen. Eine Musikhochschule tat sich von ihrem Selbstverständnis her leichter damit, Vorkurse und Unterricht für Orchestermusikerinnen und -musiker zu konzipieren und diese Abteilung als der *Hochschule für Musik* zugehörig zu erachten. Nicht zuletzt gab es im Bereich der Bläserklassen ein genuines Interesse an der Rekrutierung eines talentierten

21 GSPK, I/HA. Rep. 90A, Nr. 2045, Dokument 16, 7. April 1919.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Nachwuchses aus der Orchesterschule. Der für die Orchesterschule nötige Raumbedarf, die Literatur, die Stundeneinteilung etc. – diese Organisationsformen waren bekannt und konnten übertragen werden.

Dies galt nicht in gleichem Maße für szenische Proben. Die Angliederung einer Schauspielschule stellte sich als ein größeres organisatorisches Novum für die *Hochschule für Musik* dar. Sie erforderte einen weitgreifenden institutionellen Wandel und ging über eine Ausdifferenzierung des Bestehenden hinaus.

Zudem war die Leitung der Schauspielschule mit dem prominenten Intendanten Jessner dazu geeignet, zusätzlich zur fachlichen Diversifizierung auch als lose geknüpfte Kooperation mit dem Staatstheater wahrgenommen zu werden. Zwar war Jessner zugleich als Professor an die Hochschule berufen, jedoch war er allein aufgrund seiner Doppelverpflichtung und den je verschiedenen Zeitdispositionen für Lehrbetrieb und Theaterproben an Gremiensitzungen, hochschulpolitischen Vorgängen und institutioneller Binnenkommunikation nicht im gleichen Maße beteiligt wie die Leitung und die Lehrenden der Orchesterschule. Davon legt die spärliche und oft geschäftliche Korrespondenz Zeugnis ab. Aufschlussreich sind insbesondere einige zu den Akten gelangte Mahnschreiben, deren Hinweise auf die erfolglos bemühten Kommunikationswege (Rohrpost, Telefon, Kalender, Einladungsschreiben) ein treffendes Bild von den schwer zu koordinierenden Zeitplänen der Hochschule und des Theaters zeichnen. So ist ein in Reinschrift kopiertes Schreiben Schünemanns am 26. November 1928 zu den Akten gelangt, in der Schünemann nichts weniger als ein Dokument mangelnder Kooperation verfasst.

> Sehr geehrter Herr Professor! Über die von Ihnen anberaumte Konferenz scheint ein Unheil zu schweben.
> Ich lade ein,
> Ich teile durch Rohrpost mit, dass die Konferenz eine Stunde später beginnt,
> Ich sage die Konferenz ab,
> Ich lade wiederum zum Dienstag, den 27. ds. Mts. ein
> Ich sage ab.
> Ich soll zum Freitag einladen, habe aber nicht mehr den Mut dazu. Vielleicht vertagen wir bis zu einem ruhigeren Zeitpunkt, wo wir dann auch den Termin einhalten könnten.
>
> Mit den schönsten Grüßen Ihr ergebener Schünemann[22]

Wie war Jessner zu dieser Zeit beruflich eingebunden? Er hatte am 7. September 1928 Premiere mit *Gas* von Georg Kaiser im *Schillertheater* und arbeitete an der Inszenierung von *Egmont* (12.10.1928) und *Oedipus* (04.01.1929). Parallel spitzte sich die politische Lage um seine Person bereits zu. Bereits im März 1928 war die *Deutschnationalen Volkspartei* (DNVP) im Hauptausschuss des Landtages mit einem Antrag erfolgreich, der das Ministerium aufforderte, gegen Jessners Theater zu intervenieren. Die Schauspielschule geriet ebenfalls in Kreuzfeuer der Kritik[23] und im Frühjahr 1929 musste Schünemann

22 Georg Schünemann an Leopold Jessner, 26. November 1928, UdK-Archiv, Aktennummer 2684 (Schauspielschule Generalia, Bd.2).

23 Vgl. *Berliner Börsen Courier*, Nr. 103, 1.3.1928.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

gegen diverse Anwürfe gegen den Bestand der Schule seitens der Oberrechnungskammer und des Ministeriums[24] sowie bezüglich der Defizite im Etat von rund 13.000 RM Rede und Antwort stehen. Man hätte also eher einen Schulterschluss zwischen Jessner und Schünemann erwarten können. Stattdessen herrschte tatsächlich Funkstille, sodass auch organisatorische Aufgaben verschleppt wurden:

> Sehr verehrter Herr Professor! Seit Tagen versuche ich, Sie telefonisch zu erreichen, letztlich immer vergeblich, da sie durch Proben verhindert sind. […] Ich muss nun eine neue Einteilung der Schüler vornehmen, die besonders dringlich ist und bitte Sie herzlichst, mich in dieser Sache anzurufen, am liebsten Mittwoch zwischen 12 und 1 Uhr, da ich von 9–12 und 3–5 Uhr zu unterrichten habe. Ich bin aber ständig im Hause.[25]

Die Doppelverpflichtung führte dazu, dass Schulangelegenheiten mit dem Ministerium von Schünemann geregelt wurden, wenngleich Jessner das höhere Amt bekleidete und vom Fach war. Jessners direkte Kontakte ins Ministerium beschränkten sich aber auf Theaterangelegenheiten. Im Vergleich zum Theatermann Jessner hatte der Musikpädagoge und Musikwissenschaftler Schünemann also im Ministerium mehr Einfluss und konnte persönliche Netzwerke knüpfen. So war Schünemann Schriftführer der *Berliner Abende. Gemeinnützige Vereinigung zur Pflege Deutscher Kunst*, dessen Präsident wiederum der Ministerialdirektor und Mitglied der *Akademie der Künste* Wilhelm Nentwig (1864–1943) war.[26] Hier trugen sonntags zwischen 12 und 13 Uhr u.a. die Dozentinnen und Dozenten der Schauspielschule Carl Ebert über das *Gilgamesch Epos* oder Vilma Mönkeberg (1892–1985) über Hölderlin vor. Ein Vortrag von Jessner oder einem seiner Dramaturgen ist nicht überliefert.

Insbesondere mit dem Ministerialbeamten für die Musikangelegenheiten Leo Kestenberg unterhielt Schünemann eine intensive Korrespondenz. Sie teilten sowohl ein starkes Interesse an der Ausbildung musikalischer Talente und vertiefte Kenntnisse in der Ausbildung selbst als auch fachpolitische Ziele der Reform der Musikausbildung. So wurde etwa das Deputat für die unmittelbar der Hochschule angegliederte Hauptklasse der Musikausbildung teilweise auch der Orchesterschule zur Verfügung gestellt.[27] Gleiches ließ sich für die Schauspielschule, etwa in Kooperation mit der Opernklasse oder dem Fach Rhythmische Gymnastik, nicht in dem Maße realisieren.

Die Differenzen und Reibungsflächen verdeutlichen zugleich die tiefer liegenden institutionellen und kulturpolitischen Eigenheiten, die in der Zusammenführung einer musikalischen und szenischen Ausbildung hervortraten und deren Spannungsverhältnis man wichtige Einsichten in die Bildungsziele und Methoden der Schauspielausbildung in der Jessner-Schule entnehmen kann. Was seitens des Ministeriums vorgegeben wurde und wie dies in einer existierenden Institution realisiert wurde, bestimmte also

---

24 Vgl. Schreiben vom 04.10.1929, UdK-Archiv, Aktennummer 2684 (Schauspielschule Generalia, Bd.2), Bl. 4.

25 Georg Schünemann an Leopold Jessner, 04.06.1929, UdK-Archiv, Aktennummer 2686, Bd. 2 (Schauspielschule Spezialia).

26 Vgl. UdK-Archiv, 2685, Bd. 1 (Schauspielschule, Spezialia), Schreiben Heinrich Michaelis an Carl Ebert vom 19.10.1925. bezüglich eines Vortrags zur »Sprechkunst der Gegenwart«.

27 Schenk, *Die Hochschule für Musik zu Berlin*, 2004, S. 181.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

nicht nur, wie der Schauspielunterricht organisiert und durchgeführt wurde; es prägte auch die übergeordnete (Macht-)Politik, auf der die Bildungsorganisation festgelegt wurde. Diese Unterschiede zwischen Musik- und Theaterausbildung gilt es herauszustellen, um die spezifischen Charakteristika der ersten staatlichen Schauspielschule angemessen darzustellen.

Dazu soll im Folgenden die Theater- und Kulturpolitik nach dem revolutionären Umsturz 1918/19 näher beleuchtet werden. Vor diesem Hintergrund erst ist verständlich, welchen bildungshistorischen Stellenwert die wenigen konkreten Spuren der Lehre und der Ausbildung an der ersten staatlichen Schauspielschule haben, die uns überliefert sind. Wie sich herausstellen wird, war die Theaterpolitik des Ministeriums und damit mittelbar auch die Schauspielausbildung aufgespannt zwischen dem Aufbruch der sogenannten Republikaner einerseits und den Beharrungskräften der sogenannten »Vernunftpolitiker« im Beamtenapparat andererseits. Für Letztere steht wie kaum ein anderer stellvertretend der langjährige Ministerialbeamte und Kulturminister Carl Heinrich Becker.

9.1.2 Theater- und Kulturpolitik im Ministerium 1918/19

Nach der Abdankung Kaiser Wilhelms II. (1859–1941) am 9. November 1918 übernahm der Rat der Volksbeauftragten die Regierungsgewalt und setzte Konrad Haenisch (1876–1925, SPD) und Adolf Hoffmann (1858–1930, USPD) als Leiter des preußischen Kulturministeriums ein.[28] Haenisch, zuvor sozialdemokratischer Journalist und kulturpolitischer Sprecher im preußischen Landtag, hatte sich während des Ersten Weltkriegs vom linken zum rechten Parteiflügel hinbewegt und betonte zunehmend die nationale Aufgabe der Sozialdemokratie. Nach 1918 rückte er wieder in die Mitte und engagierte sich besonders für die kulturelle Bildung breiter Schichten. Hoffmann hingegen war ein radikaler Vertreter der Trennung von Kirche und Staat, publizistisch einflussreich und seit langem politisch tätig.

Am 25. November 1918 wurde das Kulturministerium in *Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung* umbenannt, um den erweiterten Kulturbegriff der Revolutionäre zu markieren, der auch Kunstförderung und Künstlerausbildung einschloss. Hoffmanns kirchenkritische Haltung prägte die ersten Wochen der Kulturpolitik: Verordnungen vom 15., 27. und 29. November 1918 zielten auf die Entkirchlichung der Schule und führten zu heftigem Widerstand der Geistlichkeit, die am 20. Dezember in einem Hirtenbrief protestierte. Daraufhin setzte Haenisch zwei der Verordnungen wieder außer Kraft. Die Maßnahmen betrafen u.a. die Entfernung kriegsverherrlichender Inhalte aus Geschichtsbüchern, die Aufhebung der geistlichen Schulaufsicht, die Umgestaltung des Religionsunterrichts und die Abschaffung des Schulgebets.

Auch die Theaterpolitik erfuhr einen Umbruch: Bereits am Abend des 9. November forderte der »Rat der Intellektuellen« die Kommunalisierung der Theater; am 10. November trat der Generalintendant der Königlichen Schauspiele zurück. Am 14. Novem-

28 Vgl. Adolf Hoffmann, »Unter den Linden 4«, in: *Die Revolution, Unabhängiges sozialdemokratisches Jahrbuch zur Politik und proletarischen Kultur des Jahres 1920*, Berlin: Verlagsgenossenschaft ›Freiheit‹ 1920, S. 178–184.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ber wurden die Theater dem Kultusministerium unterstellt.[29] Am 25. November wurde das Ministerium umbenannt vom *Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten* in *Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung*.[30] Damit verdeutlichten die Revolutionäre das neue Profil eines Kultusministeriums, in dem die Angelegenheiten und Förderungen der Künste ebenso wie die Künstlerausbildung beheimatet waren.

Verortung von Theater im demokratischen Staat

Am 30. November 1918 veröffentlichte die preußische Regierung ihr Kulturprogramm. Es konturierte bezogen auf die Theater einige wichtige Neuerungen, u.a. die Abschaffung der Zensur und die Übernahme der ehemaligen Hoftheater durch die öffentliche Hand. So hieß es: »Das Theaterwesen untersteht dem Kulturministerium. Eine Theaterzensur besteht nicht mehr.«[31] Die Theaterzensur wurde allerdings offiziell erst mit Inkrafttreten der Weimarer Verfassung vom August 1919 abgeschafft. De facto beeinflusste das Finanzministerium und das Innenministerium die Theaterpolitik jedoch weiterhin, wenn es um Fragen der Finanzierung und der Zensur ging.

Der Übergang der Theaterhäuser von der Krone in die öffentliche Hand ist gut dokumentiert.[32] Er gestaltete sich schwierig, und es handelte sich um eine komplizierte Verkettung politischer, juristischer und fiskaler Akte. Das Finanzministerium etwa sah in diesem Schritt wahlweise eine rechtswidrige Konfiskation oder eine Privatisierung, aus der eine steuerliche Veranlagung (Vergnügungssteuer) der Theaterhäuser erwachsen könne. Das Innenministerium reklamierte weiter die umfassende (gewerbe-)polizeiliche Aufsicht, gegen die wiederum das neu etablierte *Ministerium für Wissenschaft, Kunst*

29 Nach Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.), *Acta Borussica, Neue Folge. Die Protokolle des Preußischen Staatsministeriums 1817–1934/38, Band 11/I: 14. November 1918 bis 31. März 1925* (hg. von Jürgen Kocka, Wolfgang Neugebauer, bearbeitet von Gerhard Schulz), Hildesheim u.a.: Olms Wiedmann, ergibt sich folgender Zeitplan der Beschlussfassung: Nr. 2 Sitzung der Gesamtregierung 30. November 1918, 2. Ausarbeitung eines Theater-Regulativs, das die künftigen Zuständigkeiten der mit den bisherigen Königlichen Theatern befaßten Ministerien […] regeln soll. Provisorische Ausübung der Ober-Leitung aller Theater-Angelegenheiten durch das Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. [B] Zugegen Hoffmann, Haenisch. (S. 38) Nr. 55 Sitzung der Staatsregierung am 22. Juli 1919, vormittags. Zuständigkeit in den Angelegenheiten des Theaterwesens; vertagt. Zugegen: Haenisch. (S. 100) Nr. 64 Sitzung der Staatsregierung am 12. September 1919. 10. Zustimmung zum Entwurf der Satzungen für die Staatstheater Berlins, Opernhaus und Schauspielhaus.13 Beide Häuser werden bis auf weiteres dem Staatsministerium unterstellt. Zugegen: Haenisch. (S. 112) Nr. 72 Sitzung der Staatsregierung im Gebäude der Landesversammlung (Ministerzimmer) am 15. Oktober 1919. 10. Anerkennung des Wissenschaftsministeriums als federführendes Ressort für Theaterangelegenheiten. Zugegen sind Haenisch, Seelig, Trendelenburg, Becker, (S. 121).

30 Vgl. Herrmann Giesecke, »Zur Schulpolitik der Sozialdemokraten in Preußen und im Reich 1918/19«, in: *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte* 13/2, 1965, S. 162–176.

31 So bilanziert der *Berliner Tagesanzeiger*, JG 47, Nr. 613. 30.11.1918, S. 3. I HA Rep 90A des Geheimen Staatsarchivs.

32 Vgl. GStA PK, I/HA. Rep. 90A, Nr. 2045, Dokument 16, 7. April 1919. Vgl. hierzu auch Tobias Becker, *Inszenierte Moderne. Populäres Theater in Berlin und London 1880–1930*, München: Oldenbourg 2014, S. 47–51.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

und Volksbildung unter Haenisch seine alleinige Zuständigkeit sichern wollte. Das preußische Ministerium wiederum war darum bemüht, die Hoftheater in Berlin, Potsdam, Hannover, Kassel und Wiesbaden tatsächlich als staatliche Kunsttheater mit eigenem Ensemble weiterzuführen und zu finanzieren, bzw. einen finanziellen Ausgleich mit den Städten und Gemeinden als Träger auszuhandeln. Im Fall des Theaters Potsdam war dies nicht möglich. Hier sicherte sich mit Unterstützung des Finanzministeriums ein privater Investor den Zugriff; das Theater in Hannover ging in kommunale Hand. Immer wenn Fragen der Pensionsansprüche, der finanziellen Lasten des Theaterbetriebs oder des Personalrechts zur Disposition standen, wie etwa die Einsetzung und Abberufung von Leitungspositionen im Fall Schillings 1925, zeigte sich, dass in der Weimarer Republik kein gefestigtes Rechtsverständnis über die nach der Revolution geltende Ordnung und Verfasstheit der Theater bestand.

Bemerkenswert ist es daher, dass die Theaterpolitik als wichtiger Teil der Kulturpolitik der neuen Republik Erwähnung fand – im Gegensatz etwa zur Musikpflege, zur Literatur oder zur bildenden Kunst. Haenisch, nach Hoffmanns Rücktritt am 4. Januar 1919 als Minister allein tätig, proklamierte vehement die vom Referenten Ludwig Seelig vertretende Idee eines Kulturtheaters. Dies sei eine neue staatliche Aufgabe.[33] So stellte er im Juni 1919 in einem Schreiben an alle Ministerien klar:

> Die Frage, ob das Ministerium des Innern oder mein Ministerium in den Angelegenheiten des Theaterwesens zuständig ist, hängt von zwei grundsätzlichen Vorfragen ab:
>
> Ist das Theater eine Sache, – sagen wir einmal nach der bisherigen Entwicklung eine Amüsier- und Genußangelegenheit der besitzenden Klassen, um die sich der Staat nur vom Standpunkt der Polizeiaufsicht und des polizeilichen Schutzes gegen damit verknüpfte Gefahren für die öffentliche Sicherheit, Ruhe und Ordnung zu befassen hat – oder ist es eine Kulturangelegenheit und zwar eine solche der Volksgemeinschaft?
>
> Ist der Staat lediglich dazu da, den Bürgern Ordnung, Sicherheit und Polizeischutz zu gewähren, oder hat er auch die Pflicht, für das Volkswohl zu sorgen?[34]

Natürlich waren diese Fragen auch rhetorischer Art. Jedoch war eben der Kulturminister der Auffassung, dass das Theater für alle, d.h. im Sinne der »Volksbildung« da sein solle und folglich der Staat das Theater auch fördern müsse. Die Konfliktlinie verlief für Haenisch zwischen einem liberalen Nachtwächterstaat, der nur, wenn es unbedingt nötig war, regulierend in das Theatergeschäft eingriff, und einem sozialdemokratischen Staat, der sich für ein breitenwirksam wahrzunehmendes Recht auf Kultur stark machte. Haenisch ging es also um mehr als die weitestgehend alleinige Zuständigkeit seines Ministeriums. Er setzte sich dafür ein, dass sich die Theaterpolitik der Republik primär nach kulturstaatlichen Richtlinien ausrichten müsse und die übrigen Ministerien daher

33 GStA PK, I. HA 90A, Nr 2405, Brief U IV Nr 6243, 29. Juni 1919 Minister Haenisch an sämtliche Staatsminister; vgl. auch GStA PK, I. HA 90A, Nr. 2405 Schreiben U IV 6178, Sitzungsprotokoll vom 18. Januar 1919.

34 Ebd., S. 1.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

dem *Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung* in Theaterfragen nachgeordnet seien. Im Zentrum der Konfrontation mit dem Innenministerium stand dabei besonders die Kunstfreiheit. »Für das Ministerium des Innern bleibt nach seinem Charakter immer nur die negative Seite, der Polizeischutz gegen Gefahren, die Feuer-, Versammlungs- und Baupolizei. Früher gehörte auch der Schutz vor geistigen Gefahren dazu. Die Zensur ist aber gefallen.«[35]

Haenisch argumentierte also, dass die öffentliche Förderung von Kultureinrichtungen die Freiheit der Kunst gewähren und somit legitimieren müsse, während das Innenministerium darin primär eine »unberechtigte Einmischung des Staates«[36] sah.

Die Neuerungen in der Theaterpolitik waren 1919 augenscheinlich. Das Selbstverständnis darüber, welchen Stellenwert Theater im Verhältnis zum Staat habe, war im Wandel und wurde gerade in Berlin kontrovers ausgehandelt. Insbesondere das Renommee der ehemaligen Königlichen Schauspiele der Hohenzollern, bestehend aus der *Hofoper Unter den Linden* und dem *Königlichen Schauspielhaus am Gendarmenmarkt*, machte diese Häuser zu begehrten Orten für die neue Theaterpolitik. Sie wurden 1919 in *Preußisches Staatstheater* respektive *Preußische Staatsoper* umbenannt und waren nun ›in der Hand des Gemeinwesens‹ . Sie wurden zu ›Bühnen der Republik‹. Wer hier als Intendant wirkte, wurde von der Öffentlichkeit und der Politik stets als Repräsentant eines politischen Amtes wahrgenommen. Die Rezensionen der skandalumwitterten *Tell*-Premiere unter Jessner im Dezember 1919 hoben etwa diesen politischen Aspekt hervor. »Man wollte […] den Intendanten bei seiner ersten Regieleistung stürzen«, so bemühte etwa Herbert Ihering einen gegenrevolutionären Ton und staatstragend gewendet wertete Alfred Kerr: »Und neues Leben blüht aus den Ruinen. Wir haben ein ernstes Theater mehr.«[37] Neben aller ästhetischen Innovation, die eine Stufenbühne und damit den Entzug einer Illusion der Schweizer Idylle im *Wilhelm Tell* auch darstellte, waren der Krawall und der Erfolg dieser Premiere ein deutliches Anzeichen dafür, dass die Zeitgenossen sich darüber im Klaren waren, einem Neuanfang beizuwohnen, der in deutlichem Kontrast zur Hofbühne stand, die entsprechend als antiquiert, verstaubt und stagnierend erschien.[38]

Dieser Neuanfang wurde in der Tat auch mehr mit dem *Schauspielhaus am Gendarmenmarkt*, als mit der Staatsoper assoziiert. Mit Max von Schilling nämlich sprach sich der Betriebsrat der Orchestermusiker und Bediensteten für einen eher konservativ und national gesinnten Künstler aus, der für die Pflege der Tradition stand, als der den Sozialdemokraten nahestehende Jessner mit seiner Hinwendung zum Expressionismus und zum Zeitstück.

35 Ebd., S. 5f.

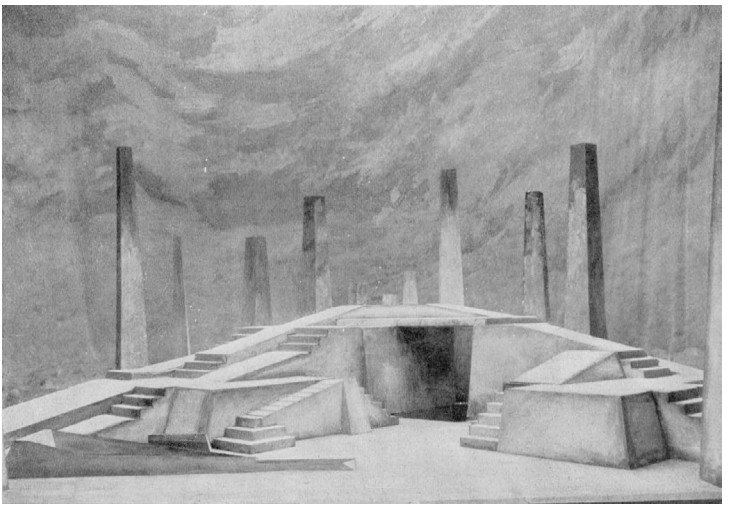
36 Ebd., S. 3.

37 Herbert Ihering, »Vorkritik«, *Berliner Börsen Courier*, 13.12.1919, in: Günther Rühle (Hg.), *Theater für die Republik*, Frankfurt a.M.: Fischer 1967, S. 190f; Alfred Kerr in: *Berliner Tageblatt*, 13.12.1919, zitiert nach, *Theater für die Republik*, 1967, S. 2.

38 Vgl. Paul Fechter in *Deutsche Allgemeine Zeitung*, Berlin, Nr . 614, 13.12.1919, zitiert nach *Rühle, Theater für die Republik*, 1967, S. 194–196; Alfred Kerr im *Berliner Tageblatt*, Nr. 595, 13.12.1919, zitiert nach Rühle, *Theater für die Republik*, 1967, S. 193f, Fritz Kortner, *Alle Tage Abend*, Berlin: Alexander 2005, S. 352–354; Heilmann, *Leopold Jessner – Intendant der Republik*, 2006, S. 140–148.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Abb. 26: Stufenbühne von Emil Pirchan für Die Empörung des Lucius, 1924



Dabei war Jessner kaum ein radikaler Erneuerer. Vielmehr gab es einen Reformstau, der die neue Theaterpolitik prägte. Somit entsprangen die neuen Errungenschaften der Theaterpolitik – die Zensurfreiheit, die Modernisierung des Repertoires, die Motivregie und die Abstraktion der Szenografie, um nur einige zu nennen – durchweg einer Ästhetik und Programmatik, die u.a. von Jessner bereits vor dem Ersten Weltkrieg in Form privater Theatervereine unter dem Radar der Zensur ausprobiert wurde. Es waren Ideen und Praxen, die mit einigem Aufwand seitens staatlicher Kontrolle als nicht der offiziellen Kultur der wilhelminischen Zeit zugehörig markiert werden mussten und nun durch die Revolution legitimierter denn je erschienen. Die Experimente mit der Raumbühne, die Jaques-Dalcroze und Appia in Dresden-Hellerau zwischen 1910 und 1914 durchführten, zeigten etwa bereits jene abstrakten und reliefartig geformten Bühnen und ihre Lichtregie, die Emil Pirchan (1884–1957) u.a. im Bühnenbau der *Tell*-Inszenierung weiterentwickelte. Das naturalistische Drama verzichtete seit dem Ende des 19. Jahrhunderts auf Verse und erforderte so ein neues Sprechen jenseits der Deklamation, ein Sprechen, das scheinbar näher am alltäglichen Konversationsstil oder gar am Dia- und Soziolekt orientiert war. Die mit nackten Füßen tanzenden und turnenden Jugendlichen, die sich in den lebensreformerischen Bewegungen etwa der Rhythmischen Gymnastik, im freien Tanz, der Wandervogelbewegung organisierten, die Selbstorganisation von Kultur, die sich in Gesangsvereinen oder der Volksbühnenbewegung zeigte, waren auch den Berliner Protagonisten Jessner, Kestenberg oder Becker durchaus vertraut. Der Um- und Aufbruch, für den 1918 stand, betraf also vor allem eine Schwelle des offiziell Sagbaren gegenüber dem, was inoffiziell schon praktiziert wurde.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Historische Kontinuität unter Kultusminister C. H. Becker trotz revolutionären Neuanfangs

Dieser prominente Neuanfang an den Staatstheatern soll allerdings nicht über den durchweg konservativ-nationalen Charakter hinwegtäuschen, der sich auch in Theaterpolitik der Weimarer Republik zeigte und der nicht zuletzt dem Beharrungsvermögen des Beamtenapparates geschuldet war. Es war eine historische Konstante, die die Kultur- und Theaterpolitik über die Revolution hinweg prägte. Sie zeigte sich bereits in der personellen Konstanz auf der Ebene der Staatsdiener. Ein hoher Prozentsatz der Beamten, Lehrkräfte und Professoren im preußischen Staat war bereits vor der Revolution tätig. Der SPD-Minister Haenisch vertrat diese Personalpolitik offensiv und bedankte sich öffentlich für »die treue und gern gewährte Hilfe der alteingesessenen Beamtenschaft unseres Ministeriums.«[39] Für das *Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung* hält Müller fest: »Bis auf den Unterstaatssekretär von Chappius blieben die über 200 Beamten und Beamtinnen auf ihren Posten und leisteten der neuen Regierung den Eid«.[40] Und weiter: »Ein personeller Neuanfang beschränkte sich auf einige, vorrangig politische Ämter und war mithin kurzlebiger Natur.«[41]

So wurden 1918 fünf neue Beiräte ins Ministerium berufen, der Oberlehrer Max Hermann Baege (USPD), der Volksschullehrer Walter Menzel (MSPD), Gustav Wyneken (MSPD), Gründer der Freien Schulgemeinden, Oberlehrerin Frida Winckelmann (USPD), der Oberlehrer und Schulreformer Dr. Blankenburg (parteilos?). Bereits im Dezember 1918 trennte sich Haenisch von Wynekens. Er warf ihm Alleingänge vor und distanzierte sich somit auch von den maßgeblich von Wyneken entworfenen Verordnungen vom 27. und 29. November 1918. Anfang Januar traten neben Hoffman auch Winckelman und Blankenburg zurück.

Für diese Beharrungskräfte und damit für das Überdauern von Ideen, die unabhängig von den Umbrüchen und tagesaktuellen Ereignissen das kulturpolitische Handeln der Akteure bestimmten, war wie kaum ein anderer der preußische Kulturpolitiker Carl Heinrich Becker beispielhaft.

Der aus wohlhabendem Bildungsbürgertum stammende Orientalist machte eine klassische akademische Elitekarriere: Er studierte in Heidelberg, wo er Mitglied der schlagenden Burschenschaft *Rupertia* wurde.[42] Einer sprachwissenschaftlichen Dissertation 1899 in Heidelberg folgten ausgedehnte Reisen in den Vorderen Orient und

39 Konrad Haenisch, »Aus dem neuen Kulturministerium«, in: *Die Neue Rundschau*, Bd. 30, 1919, S. 17–27, S. 20, hier zitiert nach Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.), *Acta Borussica*, 2010, S. 554.

40 Guido Müller, *Weltpolitische Bildung und Akademische Reform. Carl Heinrich Beckers Wissenschafts- und Hochschulpolitik 1908–1930* (Beiträge zur Geschichte der Kulturpolitik, Bd. 2), Köln u.a.: Böhlau 1991, S. 248.

41 Vgl. zur Verzögerungstaktik der Beamten gegenüber den politischen Räten und der Rolle Carl Heinrich Beckers beim Ausscheiden von Hoffmann auch Ebd., S. 248ff., sowie die Schreiben von Hoffmann an Nentwig, Pallat, Trendlenburg vom 25.12.1918 und das Antwortschreiben der Beamten vom 31.12.1918 zum verzögerten Vertragsabschluss im Dezember 1918 mit Georg Droescher (1854–1945) in GStA PK, I HA Rep. 90 A Nr. 2405.

42 Vgl. Müller, *Weltpolitische Bildung*, 1991, S. 24.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

1901 die *venia legendi* für semitische Philologie. Auf Professuren in Hamburg und Bonn vertrat er nicht nur das relativ neue Fach der Islamwissenschaft, sondern entfaltete auch sein hochschulpolitisches Interesse etwa im Aufbau des Hamburger Kolonial-Instituts. Soziologisch betrachtet stellte Beckers Karriere ein Beispiel der Elitenreproduktion in der Weimarer Zeit dar.

> [V]ierzig Prozent der Heidelberger Privatdozenten und Extraordinarien [entstammten W.D.E.] 1907 aus der großbürgerlichen Schicht des besitzenden Großbürgertums mit Gutsbesitzern, Fabrikanten, Kaufleuten als Väter.[43]

Abb. 28: Carl Heinrich Becker

Der Studienfreund und spätere badische Kultusminister Willy Helpach (1877–1955) beschrieb Beckers Habitus in einem Nachruf 1933 als den eines gepflegten und feinsinnigen Menschen.

> Als ich Carl Heinrich Becker, den eben zum Privatdozenten in Heidelberg Habilitierten, dort vor genau 30 Jahren in einem Kreis junger Dozenten kennenlernte, fiel der steinreiche, von jeder materiellen Daseinssorge unbeschwerte, der höchstlich gepflegte und verwöhnte niederdeutsche Großbürgersohn durch Geist und Ernst auf. […] Weitgereist und vielbelesen, […] hatte er überaus starke Sympathien und Antipathien gegen seine Mitmenschen und wechselte manchmal die Stellungnahme

43 Ebd., S. 29.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> sehr plötzlich […]. Ehrgeizig und zielstrebig, hätte er alles Zeug in sich gehabt zu einer Herrennatur – aber es wirklich zu werden, dem stand seine kritische und zugleich empfindsame Geisteskultur im Wege.[44]

Als etwa Becker in der Revolution 1918 den Eintritt des Sozialdemokraten Hoffmann miterlebte, so musste man sich dieses Zusammentreffen als von deutlichen sozialen Unterschieden geprägt vorstellen. Anders als der bildungsbürgerliche Minister Konrad Haenisch, dessen Vater Privatdozent der Medizin in Greifswald war und dessen Mutter aus einer adligen Offiziersfamilie stammte, war Hoffmann ein Waisenkind und sprach in ausgeprägtem Berliner Dialekt. Er war dabei, als der aus der Haft entlassene Karl Liebknecht am 23. Oktober 1918 am Anhalter Bahnhof enthusiastisch von einer Menschenmenge begrüßt wurde, und er war es, der die revolutionierenden Arbeiter und Soldaten am 9. November 1918 zum Roten Rathaus führte, um sicherzustellen, dass nicht vom Turm des öffentlichen Gebäudes auf sie geschossen werde. Seine politische Bühne war also eher die Straße und die Parteiversammlung. Von ministerialer Administration, Kameralistik und diplomatischen Verhandlungen war er als revolutionärer Politiker weit entfernt.

Ungeachtet solcher neuen Kräfte und Töne, die durch die Revolution in das Ministerium Unter den Linden 4 eindrangen, setzte der Politiker Carl Heinrich Becker seine 1916 begonnenen hochschulpolitischen Initiativen zum Ausbau der Auslandstudien fort, um die Weltoffenheit der deutschen Geisteswissenschaften zu fördern. Er hatte schon viele aristokratische und revolutionäre Politiker kommen und gehen sehen und so auch das kurze Wirken des Ministers Hoffmans, der schon nach wenigen Wochen im Amt einem politischen Ränkespiel zum Opfer fiel, unkommentiert gelassen, als habe er es geahnt. Denn schon in der Umbruchzeit 1918 diente sich Becker mehr Hoffmanns Konkurrenten Haenisch an, der »aus der gleichen Generation und ähnlichem sozialen Hintergrund wie Becker stammte.«[45] Bezeichnend ist auch, dass Becker parallel zu den revolutionären Ereignissen zur Jahreswende 1918/19 in seinem Haus in Steglitz Zeit für diverse Lektüre fand. Fernab des Revolutionsgeschehens las er Albert Haas Studie *Die Propaganda im Ausland* über die Kulturpolitik der Franzosen, *Ursachen des Deutschenhasses* von Max Scheler und über die *Die Rolle der Erotik in der männlichen Gesellschaft* von Hans Blüher.[46]

Zu den hier skizzierten sozialen Unterschieden kommen parteipolitische Differenzen. Becker stand zwar der DVP nahe, war aber selbst parteilos. Das Ministerium war wiederum bis 1921 fest in Händen der Sozialdemokraten, bevor es interim von Becker selbst geführt und von 1921 bis 1925 der DVP unter Boelitz übergeben wurde. 1925 bis 1930 leitete es Becker selbst. Man kann also einen zunehmenden machtpolitischen Gestaltungsraum Beckers jenseits parteipolitischer Bündnisse verzeichnen, womit die von

---

44 Willy Hellpach, »Der Minister des Geistes. Nachruf auf C. H. Becker«, in: *Vossische Zeitung*, Nr. 85, 19.02.1933.

45 Müller, *Weltpolitische Bildung*, 1991, S. 237.

46 Schreiben an E. Wende vom 29.08.1918, in: BA Koblenz KL Erw. 369; zitiert nach Ebd., S. 225, Fn. 5. Albert Haas, *Die Propaganda im Ausland: Beobachtungen und Erfahrungen*, Weimar: Kiepenheuer 1916; Max Scheler, *Die Ursachen des Deutschenhasses*, Leipzig: Wolff 1917; Hans Blüher, *Die Rolle der Erotik in der Männlichen Gesellschaft. Eine Theorie der menschlichen Staatsbildung nach Wesen und Wert*, 2 Bde, München: Diederichs 1919.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

der außerparlamentarischen Bewegung getragene Kulturpolitik, die in der Revolutionszeit insbesondere beflügelt durch die russische Revolution Konjunktur hatte, wieder zurückgedrängt wurde. Becker wusste, wie und wo politischer Einfluss geltend gemacht werden konnte, sonst hätte er sich im Ministerium nicht so konstant halten können. Bezeichnend für sein Politikverständnis waren seine Beobachtungen der Verfassungsgebenden Nationalversammlung in Weimar im Frühjahr 1919.

Aus einem Schreiben vom Februar 1919 an seine Frau Hedwig ist Beckers ganze Verunsicherung über das neue parteipolitische System und die Verfahren demokratischer Entscheidungsfindung ersichtlich, die er als unwürdiges ›Affentheater‹ empfindet und durch eine vernünftige Ordnung ersetzt wissen möchte.

> Am 18. […] gingen (wir) zur Nat.-Verslg., […] Die Mitglieder der Verslg. machen keinen überwältigenden Eindruck. Die Damen treten stark zurück. Man hat bei der Wahl zu sehr nach stimmenbringenden Lokalgrößen u. Interessenvertretern, zu wenig nach Köpfen gefragt […] Es ist das reinste Affentheater. […] Bei dem neuen System geht die Stellung zum Minister, den man vertritt, zum Parteimann, hinter dem man doch als Bürgerlicher nicht stehen kann, und zum Menschen, den man lieben oder hassen kann, bunt durcheinander. Wäre ich ein leidenschaftlicher Demokrat oder wollte ich durchaus Tröltsch haben, so könnte ich jetzt H. [Haenisch, WDE] in vieler Hinsicht Schaden, während ich für ihn tätig bin. Die Loyalität ist nicht immer ganz leicht. In Zukunft wird der Vertrauensmann, der ich jetzt bin, ein sachverständiger Parteigenosse sein müssen, oder wir bekommen einen völligen Wirrwarr. So etwas wie Staatsgeheimnis gibt es zur Zeit nicht mehr.[47]

Die Parteilosigkeit Beckers war eine eigene machtpolitische Strategie. Nicht nur war er persönlich davon überzeugt, dass Bildung, Kultur und Kunst überparteiliche Bereiche seien. Mehr noch berief er sich in seiner Politik auf eine geistige Durchdringung des jeweils Gegebenen, die es ihm erlaubte, die historischen Umbrüche der politischen Herrschaftsform weitestgehend gelassen wie ein Sachverwalter zur Kenntnis zu nehmen und sein Handeln auf gleichsam übergeordnete kulturpolitische Ziele zu richten. Politik, zumal die Bildungspolitik, die er vertrat, war für ihn gar nicht an Parteien gebunden, sondern an menschliche Begegnungen. Dabei beurteilte Becker, wie im obigen Brief deutlich wird, seine Mitmenschen nach deren Bildung, Charakter und Geschlecht. Die Art und Weise, wie er personalpolitische Überlegungen im Ministerium um den Pädagogen Ernst Troeltsch (1865–1923) gegen den Minister Haenisch schilderte, zeigt mehr als nur ein machiavellistisches Machverständnis. Ihm ging es um die Kategorie der ›Köpfe‹, die sich in gepflegter Rede um die Staatsgeschäfte kümmerten. Auch war seine Vorstellung von Politik nicht auf das Parlament ausgerichtet. So schreibt er über die Debatte in Weimar weiter:

> Sitzung der Nat. Vers.lg. Gute, aber nicht geschickte Rede von Traub (DNVP), glänzende Rede von Kahl (DVP) unter allgemeiner Aufmerksamkeit des Hauses. Antworten von Gothein (DDP) u. Lands-Landsberg (SPD). Dann eine köstl. Burleske, Rede der Frau

47 GStA PK, VI. HA, Familienarchive und Nachlässe, Nl Carl Heinrich Becker, Nr. 1381, »Weimarer Eindrücke, 19.02.1919, o. S.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> Zietz (USPD) unter lebhafter Beteiligung des Hauses. Die Haltung der Weiber überhaupt grotesk, das ganze Haus ohne besondere Würde.[48]

Becker erachtet nicht jeden Redebeitrag als gleichberechtigt und stellt sich dabei über Politikerinnen aus einer einfachen sozialen Schicht. Dies widerspricht dem demokratischen Prinzip der Gleichheit. Seine Vorstellung von Politik lehnt sich eher an den platonischen Staat an, in dem allein Männerbünde in klarer Hierarchie und Loyalität zueinander die Geschäfte nach den Regeln der Vernunft besorgen sollten.

Netzwerk Becker, Jessner und Ebert

Insofern Deutschland nach dem verlorenen Krieg und den wirtschaftlichen Folgen kaum Handlungsspielraum in den machtpolitischen und internationalen Fragen reklamieren konnte, kam nach Becker den Bereichen Kultur und Bildung eine herausgehobene Bedeutung zu, um ein neues nationales Selbstbewusstsein zu entwickeln. Auf dieser Wahrnehmung der politischen Situation beruhte Beckers politische Strategie. Die politischen Akteure im Ministerium und darüber hinaus auch in der Hochschul- und Kulturlandschaft waren für ihn in geistige Vertraute und in diejenigen Gesprächspartner einzuteilen, die aufgrund ihrer Geisteshaltung ›klugen Köpfe‹ darstellten oder nicht. So entwickelte und pflegte Becker ein eigenes Netzwerk aus geistigen Mitstreitern, das in zahlreichen Briefen dokumentiert ist. Zu diesem Netzwerk lud Becker auch Jessner ein. Im Nachlass Beckers ist ein privates Schreiben Beckers vom 7. Januar 1922 an Jessner überliefert, das als Versuch gelesen werden kann, den damals schon sehr erfolgreichen Theater- und Filmregisseur Jessner für seinen Kreis der Vertrauten zu gewinnen.

> Ich höre von Dr. Seelig, daß Sie eine Neuinszenierung von Don Carlos vorbereiten. Da ich mich für dieses Stück von meiner Jugendzeit her immer ganz besonders interessiert habe, bringe ich Ihrem Plane ganz besondere Sympathie entgegen. Ich würde Ihnen dankbar sein, wenn Sie nach Vollendung Ihrer dramaturgischen Arbeiten mir einmal die Grundgedanken Ihres Planes darlegen wollten und mir vielleicht bei diesem Stück die Möglichkeit geben würden, den lang gehegten Plan auszuführen, einmal einer oder der anderen Probe, namentlich in den ersten Stadien, beizuwohnen.[49]

Das Gesuch ist erstaunlich. Für Jessner war Becker trotz aller belegbaren Korrespondenz und archivierten Einladungen zu Premieren ein Vertreter seines Dienstherrn. Umgekehrt war Jessner als Intendant des Schauspielhauses der Hausherr, der die Produktionsprozesse überwachte. Wenn Becker seine früh erwachte Leidenschaft für Schiller zum Ausdruck brachte und daraus einen dramaturgischen Austausch auf Augenhöhe mit Jessner ableitete, so verschob er deutlich die Grenzen, die beiden qua ihres Amtes auferlegt waren. Jessner musste das so empfunden haben, als er am 9. Januar 1922 einen Probenbesuch in Aussicht stellte. Dieser sei zwar willkommen, so schrieb er.

---

48 Ebd., o. S.

49 GStA PK, VI. HA, Familienarchive und Nachlässe, Nl Carl Heinrich Becker, Nr. 2092, Schreiben von Becker an Jessner, 07.01.1922.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> Nur müsste ich sie bitten, dass diese ihre Anwesenheit in der Art Harun al Raschids vollzogen werde – da die Gegenwart von Persönlichkeiten, die nicht unmittelbar zum Hause zählen, leicht mit Hemmungen für die Darsteller sich verknüpft.[50]

Er setzte also eine subtile Grenze, eine Zusage, die auch als Absage verstanden werden konnte. Dazu stellte er sich nur halbherzig vor die Ensemblemitglieder, wenn er einen Besuch inkognito nicht abwies. Jedoch erinnerte er Becker an dessen soziale Stellung, indem er ihn als ›Persönlichkeit‹ bezeichnete, deren Präsenz das intime Probengeschehen stören könne.

Es ist nicht verzeichnet, ob der Besuch stattfand. Vermutlich war allerdings Jessners Anspielung, Becker, der Orientalist, möge doch bitte als Kalif von Bagdad, eine Figur, bekannt aus den (erotischen) Märchen aus 1001 Nacht, zu den Proben kommen, eine wenig zielführende, weil sie zu sehr einem westlichen Orientbild entsprach. Die erwünschte Darlegung der dramaturgischen Idee zur *Carlos*-Inszenierung entfaltete Jessner schließlich im Brief selbst.

Diplomatisch klug wäre es gewesen, Beckers Ansinnen zum Anlass zu nehmen, den eigenen Wirkungskreis auszudehnen und die persönlichen Kontakte zu den kulturpolitischen Entscheidungsträgern im Ministerium zu stärken. Jessner war aber vermutlich die politische Unabhängigkeit und insbesondere die Freiheit der Kunst von politischer Einflussnahme wichtiger, und so zog er die professionelle Distanz vor. (vgl. zu Jessners Ablehnung eines Personenkults, Kap. 9.2).

Vergleicht man diese Korrespondenz etwa mit jener zwischen Becker und dem Intendanten Carl Ebert, so wird die Distanz noch deutlicher. Von Letzterem ließ sich Becker bei der Besetzung des Intendantenpostens in Kassel beraten und verfolgte wohlwollend seiner Karriere in Darmstadt und an der Städtischen Oper in Berlin.[51] Die Schreiben wurden von beiden Seiten in souveräner und vertrauter Manier verfasst. Jessner hingegen schickte dem Staatssekretär jährlich Denkschriften und Abdrucke seiner Reden. 1924, als die Inszenierung von Karl Theodor Bluths (1892–1964) *Die Empörung des Lucius* negativ in der Presse besprochen wurde, sah er sich gar zu einem elfseitigen persönlichen Brief veranlasst, der umständlich seine »Absicht einer laufenden Verbindung [verdeutlichte], die bei aller künstlerischen Freiheit eine dauernde Fühlungnahme zwischen Intendanz und Ministerium«[52] ermöglichte. Zensurfreiheit und Unabhängigkeit gegenüber politischen und administrativen Entscheidungsträgern schienen Jessner keineswegs gesichert. Zu seiner Legitimation verließ sich Jessner eher auf seine Leistungen im Theater und im Film sowie auf die zu erzielende Legitimation durch eine gute Presse und letztlich durch sein Wirken in den berufsständischen Organisationen, wie der *Vereinigung der künstlerischen Bühnenvorstände*, denen er viel Zeit widmete. Auf Männerbünde

50 GStA PK, VI. HA, Familienarchive und Nachlässe, Nl Carl Heinrich Becker, Nr.2092, Schreiben von Jessner an Becker, 09.01.1922.

51 GStA PK, VI. HA, Familienarchive und Nachlässe, Nl Carl Heinrich Becker, Nr. 305, Schreiben von Ebert an Becker vom 05.07.1928 und ebd. die Antwort von Becker am 12.07.1928.

52 GStA PK, VI. HA, Familienarchive und Nachlässe, Nl Carl Heinrich Becker, Nr. 2092. Schreiben von Jessner an Becker, 07.02.1924.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

und den sich in ihnen ausbildenden Kult zwischen Führern und Jüngern setzte Jessner hingegen nicht.

Beckers Denktradition: der Dritte Humanismus

Beckers kultpolitische Ideenwelt war für die Zeit durchaus typisch. Er orientierte sich an dem damals populären Trend der konservativen Revolution, der sich namentlich in einem erneuerten und den Zeiterfordernissen angepassten sogenannten Dritten Humanismus äußerte. Dieser sollte die divergierenden gesellschaftlichen Kräfte wieder bündeln, auf eine gemeinsame Wurzel beziehen und zu einer nationalstaatlichen Einheit führen. Die Idee des Dritten Humanismus geht auf einen Vortrag zurück, den der Leipziger Pädagogikprofessor Eduard Spranger (1882–1963) im Jahr 1921 vor den Freunden des humanistischen Gymnasiums hielt. Darin entwarf er ein auf die Antike zurückgehendes Bildungsprogramm. Die Ordnungszahl ›3‹ wird bei ihm noch kleingeschrieben. Der Berliner Altphilologe Werner Jaeger entwickelte den Begriff schließlich zu einer wissenschaftspolitischen Programmatik weiter, mit der er der Interdisziplinarität das Wort redete. Er formulierte ein Stufenmodell. Die Antike könne man als einen ersten Humanismus auffassen, auf die sich zum Ende des 18. Jahrhunderts ein zweiter Humanismus beziehe, dem nun ein dritter Humanismus (im Folgenden bezogen auf Spranger: ›Dritter Humanismus‹) folgen müsse. Barbara Stiewe geht in ihrer Dissertation über den Dritten Humanismus den divergierenden Deutungen und damit verknüpften geistigen Strömungen nach, die sie ausgehend vom griechischen Menschenbild verfolgt.

> Als kleinster gemeinsamer Nenner dieser drei humanistischen Ausprägungen gilt der Rekurs auf das antike Menschenbild und auf den ihm zugeordneten Menschenbildungsgedanken, der im Griechischen als *paideia* und im Lateinischen als *humanitas* bezeichnet wurde. Dabei erfolgte die Bezugnahmen auf die antike Tradition und ihre Anverwandlung von einer gegenwartskritischen Warte aus und wurde – dies ist besonders deutlich für den Neuhumanismus und den ›Dritten Humanismus‹ – mit sinnstiftenden Zukunftsutopien verbunden.[53]

Ein zentrales Handlungsfeld des Dritten Humanismus ist dann folglich die Bildung und Bildungspolitik. Bildung wird grundsätzlich als zweckfrei betrachtet und solle primär Selbstbildung sein, woraus dann im zweiten Schritt auch eine neue politische Gemeinschaft erwachse. Gerade diese Haltung, man könne Bildung fern von politischen Interessen auffassen, rückte diese in die Nähe von Kunst und Wissenschaft – im Gegensatz zum Kunsthandwerk und den angewandten Wissenschaften – und machte den Dritten Humanismus für den Kulturpolitiker Becker zu einem vielversprechenden Modell. Es war ein Modell, mit dem sich nicht nur eine Aufhebung der gegenläufigen politischen Interessen denken ließ, mit denen er als Minister konfrontiert war, sondern mit dem zugleich ein argumentatives Rüstzeug bereitstand, um die eigene Position als über den Dingen stehend zu untermauern.

53 Barbara Stiewe, *Der ›Dritte Humanismus. Aspekte deutscher Griechenrezeption vom George-Kreis bis zum Nationalsozialismus*, Berlin: de Gruyter 2011, S. 8.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Becker interpretierte den Dritten Humanismus als Bildungsauftrag und Bildungsideal. In einem Zeitungsartikel 1932 mahnte er, nach seiner Demission 1930 nun wieder als Wissenschaftler aktiv, eine unklare, gar irrige Begriffsverwendung an und schlug vor, drei miteinander verschränkte Ebenen zu unterscheiden, auf denen die Maxime des Dritten Humanismus wirksam werden sollte. Eine analytische Ebene erfordere die Wiederbelebung der klassischen Philologien als Grundlage und Ordnungssystem neuerer Wissenschaften, die als sich spezialisierende und unübersichtliche Fächer wahrgenommen wurden. Diese Ebene war leitend für seine hochschulpolitischen Maßnahmen. Eine pragmatische Ebene zielte auf das Bildungsziel einer geistig, körperlich und seelisch gefestigten Persönlichkeit. Auf dieser Ebene berührte sich Beckers Programm der Selbstbildung mit den Idealen der Erziehung von Schauspielerinnen und Schauspielern, wenngleich er persönlich wohl eher an die bündische Jugend dachte. Auf einer dritten, religiösen Ebene verortete der Islamwissenschaftler Becker die Erneuerungs- und Erlösungsbestrebungen seiner Zeit. Auf diese bezog er sich vor allem in seinen Artikeln und Reden; sie prägten sein kulturpolitisches Handeln als Mitglied der Regierung. Besonders im Umfeld der neuen Pädagogik von Troeltsch, Spranger und Theodor Litt (1880–1962) fand er Ansprechpartner. Ebenfalls stand er im Austausch mit dem wissenschaftlichen Zweig des George-Kreises, insbesondere mit Friedrich Gundolf (1880–1931),[54] den Becker vergeblich nach Berlin berief, und Wolfgang Frommel (1902–1986), dessen viel rezipierte Programmschrift *Der dritte Humanismus* (1932) Becker eingehend besprach.[55]

In der Kulturpolitik der Weimarer Republik kam mit Becker also ein ganzheitliches Kulturmodell zum Tragen. Demgemäß entwickelten sich Kulturen quasi morphologisch analog zu den Gestalten der Biologie. Sie bildeten Stile aus, blühten und vergingen. Die praktische Lösung gesellschaftlicher Probleme und kultureller Fragen reichte an diese unterschwellige Vorstellung einer quasi-biologischen Kräfteentfaltung der Kultur nicht heran.

Schrittweise Erziehung des Staatsbürgers als neues Menschenbild

Nicht von ungefähr projizierte Becker sein kulturpolitisches Handeln vor allem auf die Jugend und damit in die Zukunft. Dieser Diskurs erinnert an Keys Rhetorik vom ›Jahrhundert des Kindes‹, ähnliche Redefiguren ließen sich in der Duncan-Schule in Darmstadt oder bei Dumont bereits aufzeigen. Nach dem verlorenen Krieg und den gesellschaftlichen Umbrüchen wurde die Frage nach einem Begriff der deutschen Nation und einer gelebten Volksgemeinschaft allerdings noch einmal brisanter diskutiert. In seiner einzigen Wahlkampfrede für die Preußische Landesregierung unter Otto Braun (1872–1955, SPD) formulierte Becker dies als Ideal eines neuen deutschen Menschen, der

54 Vgl. Carola Groppe, »Neubeginn durch einen dritten Humanismus? Der preußische Kultusminister C. H. Becker und der George-Kreis in der Weimarer Republik«, in: *Castrum Peregrini* 49/Heft 244–245, 2000, S. 41–61.

55 Erschienen ist die Schrift unter dem Pseudonym Lothar Helbing, *Der dritte Humanismus*. Berlin: Verlag die Runde 1932; vgl. dazu Carl Heinrich Becker, *Das Erbe der Antike im Orient und Okzident*, Leipzig: Quelle & Meyer 1931; Carl Heinrich Becker, »Der dritte Humanismus«, in: *Vossische Zeitung*, 25.12.1932, Morgenausgabe, S. 2f., vgl. auch. C.H. Becker, *Formen des Dritten Humanismus* (MS.), in: GStA PK, Rep. 92 C. H. Becker 8132.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> unpolitisch [ist W.D.E.], aber ein Gemeinschaftsmensch, in dem nicht nur die Jugendbewegung weiterlebt, sondern auch das Kriegserlebnis, in dem die Sehnsucht nach neuer geistiger und seelischer Bindung lebendig ist, in dem eine starke Religiosität pulsiert, der junge Mensch sozialer Gesinnung. Der Mensch, der […] mit neuem Körpergefühl Sport und Leibesübungen auch aus einem gewissen Gefühl der Heiligkeit seines Körpers und mit dem Ziele der charakterlichen Stählung und Bildung treibt, […] der deutsch ist und deutsch bis auf die Knochen, und dem doch der Blick für die Menschheit offen ist. (Starker Beifall) Ein Mensch, in dem der antike Mensch neu geboren wird, in dem ein humanistisches Ideal sich verkörpert.[56]

In dieser Rede trat deutlich das Denken in organischen Bildungsstufen hervor, die geeignet waren, eine große Synthese zu leisten: Körper, Seele, Religion, Gemeinschaft, Sozialethik sollten gleichermaßen angesprochen sein, das Trauma des vergangenen Krieges, hier euphemistisch als ›Erlebnis‹ gefasst, sollte angenommen werden, hatte es doch im historischen Vergleich nur einen geringen Stellenwert im Vergleich zur Antike, aus der sich Beckers Menschenbild ableitete. Dem Sport fiel die Aufgabe zu, den Charakter zu optimieren, hier immer noch in den kriegerischen Metaphern von Stahl und Heiligkeit gefasst – da ist das Opfer nicht weit. Keine Rede davon, dass ›Sport‹ 1928 auch bereits ein Spektakel war, wenn man etwa an den Boxsport oder den Fußball denkt, in dem Sporttreibende und Sportbegeisterte als Darsteller und Zuschauer getrennte Rollen einnahmen. Becker verfolgte ungeachtet der populären Versammlungs- und Schauanordnungen seine Idee, eine neue »Gesamtpersönlichkeit«[57] bilden zu müssen. An das begriffliche Amalgam des ›stählern-heiligen Körpers‹ schmiegte sich bei ihm der Begriff des Deutschtums; es war gar von ›deutschen Knochen‹ die Rede, was durchaus als Reminiszenz an die Rassen- und Völkerkunde des 19. Jahrhunderts aufgefasst werden kann. Wenn man es recht bedenkt, war es eine große Last, die der Jugend da von Becker aufgebürdet wurde. Es ist übrigens nicht überliefert, ob diese Jugend im Saal der Nietzsche-Stadt Naumburg präsent war, um den ›starken Beifall‹ zu spenden.

Der Dritte Humanismus war nicht nur Stichwortgeber für Festreden. Er prägte auch das kulturpolitische Handeln des Ministeriums unter Becker. Wie kaum ein anderes seiner Gesetzesvorhaben kann Beckers Initiative zur Einführung eines Mitbestimmungsrechts der Studierenden an den Hochschulen in Preußen verdeutlichen, wie sich die preußische Kulturpolitik den neuen, republikanischen Staatsbürger wünschte und ihn durch seine Bildungsinstitutionen zu erziehen gedachte. Für das Thema Schauspielschulen ist dieser Aspekt der Mitbestimmung besonders interessant. Man bekommt einen guten Eindruck von der Schulatmosphäre, wenn man die Freiheitsgrade der Mitsprache erkundet, die einer Studierendengeneration zugestanden wurden. Zudem wird die institutionell definierte Rolle, die Studierende einnehmen sollen, dann ersichtlich,

---

56 Carl Heinrich Becker, *Preußisch-deutsche Kulturpolitik seit der Staatsumwälzung. Vortragsabend in Naumburg/Saale. 17.05.1928. Stenographisches Protokoll von Emil Böttcher*, GStA PK VI. HA, Nl Becker, C. H., Nr. 1542.

57 Carl Heinrich Becker, »Vom Wesen der deutschen Universität« (=Vortrag auf der Jahrestagung der Europäischen Studentenhilfe in Elmau Juli 1924),), in: Reinhold Schairer und Conrad Hoffmann (Hg.), *Die Universitätsideale der Kulturvölker*, Leipzig: Quelle und Meyer 1925; vgl. Müller, *Weltpolitische Bildung*, 1991, S. 388.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

wenn ihre rechtliche und politische Repräsentation im demokratischen Staatengebilde beleuchtet wird. In der Art und Weise, wie das preußische Kulturministerium das Mitbestimmungsrecht der Studierenden umzusetzen gedachte und schließlich scheiterte, lässt sich also aufzeigen, wie es um das Verständnis von Demokratie seitens des Beamtentums, aber auch seitens der Studierenden bestellt war. Wie zu zeigen ist, waren weite Teile der Studierendenschaft antirepublikanisch gesinnt; Becker entwickelte sein Gesetzesvorhaben von oben herab und weitestgehend ohne Beteiligung der Studierenden. So kamen beide Seiten, der Staat und diejenigen, denen das Mitbestimmungsrecht gewährt wurde und die es verantwortungsvoll ausüben sollten, nicht zueinander. Die innere Struktur der Hochschulen sowie die weitestgehend in Korporationen organisierte Studierendenschaft standen dem entgegen. Dieses Politikverständnis steht dann – wie noch zu zeigen sein wird – in krassem Widerspruch zu jenen demokratischen Vorgängen, die sich in der staatlichen Schauspielschule unter Jessner aufzeigen lassen.

9.1.3 Gescheiterte Demokratisierung: Zur Verfassung der Studentenschaft 1918–1927

Bereits am 9. November 1918 gewährte die preußische Revolutionsregierung den Studenten die Vereins- und Versammlungsfreiheit, sodass es in bestehenden, verfassten Studentenschaften zu Neuwahlen kam und sich zusätzlich zahlreiche parteilich und konfessionell ausgerichtete Studentenausschüsse bildeten. Diese waren jedoch überwiegend nicht sozialistischer Natur, sondern eher deutsch-national oder konfessionell, bzw. verstanden sich als freie Zusammenschlüsse. Bei den im Frühjahr 1919 stattfindenden Wahlen zu den Studentenausschüssen gab es eine rege Beteiligung weit über den Zirkel der Korporationen hinaus. Becker versuchte, insbesondere mit den älteren Studierendengenerationen, die am Krieg beteiligt waren, zusammenzuarbeiten. Er orientierte seine Politik an den übergeordneten Zielen einer staatsbürgerlichen Erziehung und der allgemeinen Wohlfahrt (wirtschaftliche Selbsthilfe) und stellte insbesondere parteipolitische und ideologische Interessen hintan. So schreibt er in seinen »Gedanken zur Hochschulreform«:

> Gewiss ist es gut, ja notwendig, dass auch die akademische Jugend ihre staatsbürgerlichen Pflichten erfüllt; aber auch als Studentenschaft sollte sie sich nicht parteipolitisch gliedern. Parteipolitik kämpft mit Schlagwörtern und muss es tun. Der Student soll sich aber mit der ganzen Problematik der Wissenschaft durchdringen, eine geistige Einstellung, die sich mit Parteipolitik einfach nicht verträgt.[58]

Becker sah also die Studentenschaften über der parteipolitischen Agitation und Propaganda stehend; sie sollten sich der ›Schlagwörter‹ enthalten und stattdessen einen wissenschaftlich informierten Diskurs pflegen. Natürlich blendete der preußische Staatssekretär dabei den Zusammenhang aus, dass auch und gerade eine Wissenselite einen Pakt mit der politischen Rhetorik knüpfen konnte und damit selbstverständlich auch dazu in der Lage war, Agitation und Polemik zu strategisch legitimen Mitteln der Politik

58 Carl Heinrich Becker, *Gedanken zur Hochschulreform*, Leipzig: Quelle und Meyer 1919, S. 50f.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

zu erwählen. Seine Hoffnung, dass eine wissenschaftliche Durchdringung politischer Zusammenhänge zugleich eine ›geistige Einstellung‹ bar jeder Verführbarkeit durch die Machtpolitik darstellte, musste bald enttäuscht werden, zumal, wenn er den politischen Handlungsspielraum, in dem sich die gewünschte ›geistige Einstellung‹ bewähren konnte, lediglich auf inneruniversitäre und mithin organisatorische Fragen reduzierte.

So forderte er, die Studentenschaften sollten Vorschläge zur Neugestaltung der universitären Disziplinarverfahren, zum Auf- und Ausbau studentischer sozialer Aktivitäten und zu sozialen Einrichtungen einbringen, was die »Vermittlungs--, Wohnungs- und Arbeitsämter, die Speise- und Lesehallen, die Krankenkassen« beinhaltete. Die verfassten Studentenschaften sollten also selbst das organisieren und verantworten, was heute etwa ein staatlich gefördertes Studierendenwerk leistet. Eine eigenständige politische Vertretung in den Gremien der Selbstverwaltung der Universität, ihrer personellen, forschungs- und lehrpolitischen Ausrichtung oder ihres gesellschaftlichen Auftrags war nicht vorgesehen.

Kulturminister Becker: Demokratie in Maßen und Fehleinschätzung der Studentenschaft

In Beckers zögerlichem Zugeständnis in der Einübung und Ausführung demokratischer Rechte zeigte sich auch ein Generationenkonflikt zwischen einer geistigen Elite, die sich in der wilhelminischen Ära relativ homogen reproduzieren konnte und einer durch Krieg und Revolution politisierten und sozial mobilisierten Jugend. Becker selbst war, wie gesagt, einer der ›alten Herren‹ der schlagenden Burschenschaft *Rupertia* in Heidelberg. Noch 1923 hielt er die Festrede zum 50. Jahrestag, der man ein tradiertes, gar aus der Zeit gefallenes Bildungsverständnis zusprechen kann.[59] So berief er sich etwa auf Nietzsches Dionysos-Interpretation, aus der er einen Jugendkult ableitete. Das ›dionysische Erlebnis‹ sei mit den unerschöpflichen Kräften der Jugend gleichzusetzen. Solche Gleichnisse kamen in der *Rupertia* gut an; Nietzsche war sicher ein unstrittig gewählter, weil vergangener Referenzpunkt. Noch vor der Arbeit an dieser Rede las Becker mit Begeisterung die Schriften von Oswald Spengler, einem der Philosophen der konservativen Revolution, der mit seiner Spekulation über den Kulturkampf Furore machte. Es ging in dieser Denktradition erneut um die Indienstnahme der Jugend für eine nationale Erneuerung und das Absterben des Alten, eine kulturelle Entwicklung, die alles andere als friedlich und evolutionär gedacht wurde und den Weltkrieg keineswegs als Anlass nahm, einmal über kriegerische Machtpolitik hinaus zu denken.

Dabei blickte Becker auf das bestehende Sozialgefüge in der Burschenschaft durchaus mit großer Skepsis. Seinem Mitarbeiter und Freund Erich Wende (1884–1966) beschrieb er rückblickend im August 1923 das anschließende Zusammensein in der Burschenschaft als bedrückende Erfahrung:

> Die Kneippse war mir physisch unerträglich. Welch' barbarische Form gesellschaftlicher Sitte. (…) Ich machte fünf Mal den vergeblich Versuch, mit einem alten Freund

59 »Disposition meiner Rede beim 50jährigen Stiftungsfest der Rupertia« (hs), in: GStA PK Rep. 92 C. H. Becker 1672.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> eine vernünftige Unterhaltung zu beginnen. Schließlich gab ich es auf. Diese Form jugendlichen Zusammenlebens ist zum Untergang reif. […] Mein Verbindungsleben war von Anfang ein Protest gegen diesen Geist und mein Kreis in ihr ein Vorspiel zur Jugendbewegung. Das entscheidende ist die Beziehung von Mensch zu Mensch. Sie darf nicht durch die Herrschaft von Formen erzwungen werden, die vergangenen Jahrhunderten angepasst sind.[60]

Becker sah sich nicht als Teil dieser Gemeinschaft, mehr noch, es stieß ihn ab. Sein Habitus machte es ihm unmöglich, das Politische des gemeinsamen Singens, Trinkens und was der Riten mehr sein mochten anzuerkennen. Ihm galt die ›vernünftige Unterhaltung‹ von ›Mensch zu Mensch‹ als Kern des sozialen Gefüges, nicht eine bestehende soziale Form, mochten dies Korporationen, Vereine oder Parteien gewesen sein.

Abb. 29: Denkmalseinweihung für die Gefallenen der Berliner Universität, Reichspräsident von Hindenburg, der Rektor der Universität Pompeckj, dahinter Reichskanzler Marx und Kultusminister Becker vor einem Spalier von Studentencorperationen, Juli 1926.

Es war vor dem Hintergrund dieser geistigen Einstellung wenig verwunderlich, dass Becker die organisatorische und agitatorische politische Kraft, die sich insbesondere in revisionistischen Kreisen der Burschenschaft organisierte, vermutlich politisch unterschätzte. Immerhin war die Studentenschaft bereits 1919 in der Frage der politischen Zugehörigkeit gespalten in eine national-kulturelle Richtung und eine völkische, die teilweise offen antisemitisch war. Als sich im Sommer 1919 die Studentenschaft politisch organisierte, war die gewählte Definition der Zugehörigkeit entsprechend unscharf. »Die

60 Carl Heinrich Becker an Erich Wende. Schreiben vom 03.08.1923 (Nr. 477), in: Bert Boehmer, *Carl Heinrich Becker. Erich Wende 1918–26, Nr. 438–565*, aus dem Privatarchiv von Michael Becker, Berlin 2016. unter https://carl-heinrich-becker.de/erich-wende-1818-26 [11.11.2025].

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Studierenden deutscher Abstammung und Muttersprache der Hochschulen des deutschen Sprachgebiets bilden die Deutsche Studentenschaft.«[61] Sie setzte auf die Kriterien Abstammung und Sprache. Damit ließ sie das modernere Kriterium der staatsbürgerlichen Zugehörigkeit ungenutzt, was insbesondere Anfeindungen vor allem gegen Menschen jüdischen Glaubens Tür und Tor öffnete.

Becker nahm diese antisemitischen und ausgrenzenden Strömungen nicht zur Kenntnis. Sein Appell an diese Gruppierung als der hoffnungsvolle Teil einer Jugendbewegung verhallte. Denn weite Teile der Studentenschaft sahen sich nicht als die wandernden und sich bildenden Humanisten, wie Becker sie sich für die Zukunft der deutschen Nation wünschte, sondern als politische Aktivisten. Sie verschrieben sich eher dem revisionistischen Ressentiment und positionierten sich daher dezidiert politisch rechts. Insbesondere das Verhalten der meisten Universitäten während des Kapp-Putsches 1920 und auch die politischen Morde an 15 Arbeitern durch aufgewiegelte, bewaffnete Marburger Burschenschaftler in Mechtenstädt im März 1920, die überregional für Aufsehen sorgten, hätten Anzeichen für eine profundere Analyse oder gar einer Revision der eigenen abwartenden Strategie sein können. Seinem ehemaligen Bonner Kollegen Enno Littmann (1875–1958) schilderte Becker im März 1920 die Lage als Dilemma, ohne daraus Schlüsse zu ziehen.

> Die allgemeine Empörung gegen die Reaktion bei den Universitäten ist so ungeheuer, dass es anfängt, zu einer Gefahr für unsere Bildung zu werden. Schon sprechen Abgeordnete der Mehrheitsparteien von Verkürzung der Universitätsetats. Die Situation ist sehr ernst, und ich kann sie nur dringend bitten, auch auf ihre Freunde dahin zu wirken, dass die Universitäten den blödsinnigen Widerstand gegen den doch nun einmal von der Mehrheit des Volkes geforderten neuen Staat aufgeben. Wenn die Professoren nicht einsehen, dass wir vorwärts und nicht rückwärts müssen, dann hat die Schicksalsstunde der deutschen Wissenschaft geschlagen und ihre Vertreter werden zum alten Eisen geworfen. Der Staat aber schafft sich dann einen neuen Beamtenstand aus Arbeitersekretären, die aus Arbeiterakademien kommen, weil er sich sagt, dass es unmöglich ist, mit einem Beamtenstand zu arbeiten, der, von reaktionären Professoren erzogen, sich während seiner Studentenzeit so reaktionär benimmt wie die Mehrzahl unserer Studenten. […] Infolge des Kapp-Putsches ist die Stimmung aber wieder derart verschärft, dass ich mit großer Sorge in die Zukunft sehe.[62]

1924 war die Mehrheit der Studentenschaft unter dem Banner des »Deutschen Hochschulrings« bereits auf Linie der völkisch-großdeutschen Agitation eingeschwenkt und sympathisierte u.a. mit der völkischen NSDAP, bzw. der *Großdeutschen Volksgemeinschaft* als deren Ersatzorganisation zwischen 1923 und 1925. Sie blockierten oder verzögerten die vom Ministerium gewünschten Verhandlungen zur Reform der Konstitution einer geordneten Studentenschaft. Die schließlich von Becker verfasste »Verordnung über die

61 Hellmut Volkmann, *Die deutsche Studentenschaft in ihrer Entwicklung seit 1919*, Leipzig 1925, S. 179f.

62 C. H. Becker an Enno Littmann, o.D., in: GStA PK Rep. 92; C. H. Becker 4579.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Bildung der Studentenschaft« wurde am 30. November 1927 zur Wahl gestellt. Sie fiel bei Dreiviertel der Studierenden durch.[63]

Becker resümierte Anfang Dezember 1927 in einer Rede im Landtag:

> Die Staatsregierung hat kein Interesse an einem Studentenrecht, dass nicht von dem ehrlichen Willen der Studentenschaft getragen ist, sich mit ihren Rechten und Pflichten in den traditionellen und politischen, rein akademischen Rahmen der Hochschule einzugliedern. […] Der schöne Traum der Kriegsteilnehmergeneration ist ausgetragen, die studentische Selbstverwaltung hat aufgehört, was bleibt, ist Studentenpolitik als Teil der allgemeinen Politik.[64]

Becker misstraute hier öffentlich der demokratischen Willensbildung und diskreditierte das Wahlresultat. Wenngleich es dafür gute politische und ethische Gründe gab, die in der republikfeindlichen Haltung der kooperierten Studentenschaften zu suchen waren, so ist doch Beckers Schlussfolgerung demokratietheoretisch zweifelhaft. Denn seine Ablehnung galt jeglicher organisierten Studentenpolitik. Fraglich war aber, ob Studierende ohne organisierte Interessengruppen analog zu den Parteien überhaupt gehört wurden. Wie sollte das Studentenrecht und wie sollten die Studierendenparlamente organisiert sein, wenn nicht über politische Gruppierungen? Von ›Mensch zu Mensch‹ konnten einzelne Studierende bei ihren Hochschulleitungen vermutlich wenig ausrichten.

Eine Ablehnung der Parteien und ihrer Interessen stand einem politischen Beamten in einer parlamentarischen Demokratie, die das Vereinigungs- und Versammlungsrecht gewährte, nicht zu. Seine Unterstellung, das Wahlergebnis sei Ausdruck eines unehrlichen Willens, schädigte das Wahlverfahren an sich. Dieses negative Demokratieverständnis, geboren aus einer elitären Geisteshaltung, war dabei sicherlich von den teils schwierigen parlamentarischen Zuständen der Weimarer Republik gespeist. Grundlegend waren jedoch das berechtigte oder unberechtigte Misstrauen gegenüber den Kräften der Selbstorganisation gesellschaftlicher Schichten sowie ein Mangel an Anerkennung spezifischer Interessen. Das konnte etwa den sozialen Ausgleich betreffen. Studentische Interessenverbände entstanden primär aufgrund spezifischer Missstände. Diesen Kräften von unten unterstellte er jedoch eine gewisse Unmündigkeit sowie einen Mangel an Einsicht in das größere Ganze des Staates.

---

63 »Das neue Studentenrecht abgelehnt. Das Ergebnis der Urabstimmung an den preußischen Hochschulen am 30.11.1927«, in: *Deutsche Akademische Rundschau* 9 (1927/28), Nr. 6, 15.12.1927, S. 8; Abdr. in: Wolfgang Kalischer (Hg.), *Die Universität und ihre Studentenschaft. Universitas magistrorum et scholarium. Versuch einer Dokumentation aus Gesetzen, Erlassen, Beschlüssen, Reden, Schriften und Briefen* (= Stifterverband für die deutsche Wissenschaft Jahrbuch 1966/67), Essen 1967, S. 187–188.

64 Verhandlungen des Preußischen Landtags. Sitzungsberichte. 322. Sitzung 07.12.1927, Sp. 22290f. https://digital.staatsbibliothek-berlin.de/werkansicht?PPN=PPN1851810943&PHYSID=PHYS_0393&DMDID=DMDLOG_0001&view=picture-single [11.11.2025]; vgl. auch Carl Heinrich Becker, »Das Ende des preußischen Studentenrechts«, in: *Neue Freie Presse*, Wien 25.12.1927, S. 5.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Elitäres Politikbewusstsein, Konservativismus und Misstrauen gegenüber demokratischen Prozessen

In einem persönlichen Briefentwurf vom 25. Juli 1929, der vermutlich aus Anlass einer geplanten, aber nicht realisierten Buchbesprechung von Reinhard Höhns *Der bürgerliche Rechtsstaat und die neue Front*[65] entstand, legte Becker einem nicht näher zu recherchierenden Herrn Rahmann sein Politikverständnis dar. Seine Darstellung zeigt sein Dilemma als intellektueller Politiker auf. Er will überparteilich wie ein Treuhänder wirken, benötigt für dieses Handeln einen gebildeten Staatsbürger als Gegenüber und sieht sich aber mit parteilich organisierten ›Massen‹ konfrontiert, denen er misstraut.

> Vorausschicken möchte ich, daß ich keiner politischen Partei angehöre, mich persönlich zur Demokratie, aber nicht zur Demokratischen Partei bekenne; daß ich früher überzeugter Monarchist war, nach den Erfahrungen der letzten 15 Jahre aber ebenso überzeugter Republikaner geworden bin. Meine Arbeit war immer kulturpolitisch. Ich vertrete die Überparteilichkeit der Kulturpolitik, weil alle Teile unseres Volkes an der Erhaltung und Erhöhung unseres kulturellen Wissens gleichmäßig interessiert sind Die sachliche Einstellung muß natürlich, um wirken zu können, mit den politischen Machtverhältnissen (Einvernehmen herstellen). […] Die Auffassung von meinem Amt ist die des Treuhänders. […] Diese Treuhänderrolle ist aber nur so lange möglich, als die Eigensucht der Parteien keinem ausgesprochenen Parteivertreter das wichtige Kultusministerium gönnt […].[66]

Der Treuhänder im Sinne Beckers ist unparteiisch und steht über den konkreten Interessen. So sich positionierend, nimmt Becker nun Stellung zu der Frage, ob ein Mythos der Nachbarschaft auf die Nation übertragen eine Gemeinschaft stiften könne .

> Dem Mythos der »*Nachbarschaft*« steht das Interesse der Parteibildung gegenüber. Ich bin mein ganzes vorministerielles Leben Religionsforscher gewesen und verstehe etwas vom Mythos und ethnischem Kollektivismus. Für mich liegt die Schwierigkeit darin, daß in der primitiven Zeit Mythos und Interesse noch nicht geschieden waren, daß vielmehr auch das materielle Interesse nur in der Form des Mythos Gestalt gewinnen konnte. […] Nun bin ich ganz Ihrer Meinung, daß die differenzierten Interessen nur durch einen [sic!] mythischen oder wie sonst immer zu benennenden, aber jedenfalls irrational begründete Gemeinschaftlichkeit überwunden werden können, ja müssen,

65 Reinhard Höhn, *Der bürgerliche Rechtsstaat und die neue Front. Die geistesgeschichtliche Lage einer Volksbewegung*, Berlin: Jungdeutscher Verlag 1929. Höhn (1904–2000) der später führender NS-Ideologie im Reichssicherheitshauptamt und Direktor des Instituts für Staatsforschung an der *Friedrich-Wilhelms-Universität* war, vertrat ein dezidiert konservatives Politikverständnis. Er bemühte sich um eine rechtsphilosophische Herleitung des Führerprinzips und prägte die BRD-Managementlehre mit dem Harzburger Modell.

66 Carl Heinrich Becker, Handschriftlicher Entwurf eines Briefes an Herrn Rahmann von C. H. B, Besprechung des Buches von Höhn »Der bürgerliche Rechtsstaat und die neue Front«. Marienbad, Hotel Weimar, 25.07.1929, https://carl-heinrich-becker.de/category/carl-heinrich-becker/briefe-carl-heinrich-becker/privatbriefe [11.11.2025], dort Nr, 120.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> aber so einfach ist die Sache denn doch nicht, daß man nur den neuen Mythos der *Nation* zu proklamieren brauchte, um alle Parteien und Klassen ihre Interessen vergessen zu lassen.[67]

Bis hierhin konstatierte Becker einen Konsens zwischen der Nachbarschaftstheorie und dem von ihm vertretenen Dritten Humanismus. Beide Denkrichtungen suchten der Versachlichung und Instrumentalisierung zwischenmenschlicher Beziehungen Einhalt zu gebieten. Allerdings stand die Begegnung unter Gleichgesinnten für ihn unter dem Verdikt, das ›nötige Vertrauen‹ unter den Menschen gleichsam mit Mittelmäßigkeit zu bezahlen. Becker führte dies am Beispiel der Ortsgruppen in der SPD aus, von denen er nur gehört hatte, dass sie »manchmal mordslangweilig sein sollen«.

> Ich weiß nicht, ob Ihnen bekannt ist, daß Ihre Zellentheorie […], dem seit langem praktizierten Ausleseprinzip der SPD zum Verwechseln ähnlich ist. Es ist das Prinzip der sog. »*Zahlabende*«. Zahlabende sind nichts anderes als ihre »Nachbarschaften«. Da kennt man sich, da spricht man sich über alle Tagesfragen aus. Nur wer sich hier bewährt, hat Aussicht emporzusteigen und ein Mandat zu erlangen. Das ist der Grund, warum Akademiker es so schwer haben in der SPD aufzusteigen, weil nur auf den Zahlabenden, die für Gebildete manchmal mordslangweilig sein sollen, das nötige Vertrauen erworben werden kann.[68]

Die Bestenauslese konnte in Beckers Augen so nicht gelingen und übrig blieb eine Interessengemeinschaft mit starkem Gruppenzwang. So aber ließ sich kein tragfähiges Staatsgebilde erschaffen, denn es komme zu einem Durcheinander der Vielfalt. Die Alternative dazu sei ein starker Führer, um den sich ein Bund der Gleichgesinnten scharrt.

> Es wird also alles von der suggestiven Kraft Ihrer Lehre abhängen – denn Gewalt wollen Sie ja offenbar nicht anwenden –, aber gerade, wenn es ein freier Kampf der Geister wird, unterschätzen Sie nicht die angenehme Macht der letzthin in den Parteien organisierten großen Interessenverbände. Gerade meine persönlichen Erlebnisse – damit komme ich auf meine Eingangsvoraussetzungen zurück – haben mich belehrt, daß die *Macht der Parteien* nicht ab, sondern zunimmt und dass gerade das allgemeine Geschimpfe über sie nur ein Beweis dafür ist, wie allmächtig sie geworden sind. Ich bin bestimmt der letzte parteilose Kultusminister und nur möglich, weil ich in der Übergangszeit gerade da war und die Beuteverteilung vorübergehend nicht glatt ging.[69]

Becker deutete es nur an: Der Staat gewährte das Vereinigungs- und Versammlungsrecht sowie das geheime und gleiche Wahlrecht und sichert damit das Wirken der Parteien. Der Rechtsstaat als unabhängige Gewalt konnte einschränkend gegen die Agitation der Massen wirken, stand aber für Becker den Parteien als einer Art Beutegemeinschaft gegenüber. Dabei war dieser Rechtsstaat in der Weimarer Republik kaum wehr-

67 Ebd., Becker könnte sich mit dem Hinweis Mythos der Nachbarschaft auf Arthur Mahrauns (1890–1950) basisdemokratische Idee der Nachbarschaften als kleinster sozialer Einheit, biologistisch als Zelle gefasst, beziehen.

68 Ebd.

69 Ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

haft, da die Unabhängigkeit der Justiz ebenso wie die Verfassungstreue des Staatsapparates schwach ausgeprägt waren.[70] Der deutsche Historiker Horst Möller schreibt zur damaligen Situation:

> In Bezug auf die Justiz wurde die Gewaltenteilung […] konsequent realisiert, allerdings nicht unbedingt im Sinne der Verfassungsväter, standen doch zahlreiche Richter nicht auf dem Boden der demokratischen Verfassung. Im Ergebnis wirkte sich die für einen Rechtsstaat unerlässliche Unabhängigkeit der jurisdiktionellen Gewalt, die im Artikel 102 der Weimarer Reichsverfassung normiert und in Artikel 104 spezifiziert wurde – ›Die Richter sind unabhängig und nur dem Gesetz unterworfen‹ – rechtspolitisch und allgemeinpolitisch verhängnisvoll aus: So […] kamen rechtsextreme Straftäter, die politisch motivierte Morde begangen hatten, in der Weimarer Republik oft mit geringen Strafen davon. […] Neben der Reichswehr war die Justiz die zweite Säule staatlicher Herrschaft, bei der trotz verfassungsrechtlich garantierter Norm die Personalpolitik nicht dazu führte, ausschließlich oder auch nur ganz überwiegend verfassungstreue Beamte einzusetzen.[71]

Aus dem im Briefentwurf beschriebenen Selbstverständnis, als Beamter zwar staatstreu, aber nicht notwendigerweise verfassungstreu zu agieren, leitet sich für Becker die Notwendigkeit einer starken Führung, eines Führerprinzips, für die Republik ab. Dieses demokratiefeindliche Prinzip war für Becker nicht staatsfeindlich. Hier zeigte sich ein typischer elitärer Wesenszug der konservativen Revolution. Der Führungsanspruch der geistigen Elite gegenüber den ›Massen‹ wurde dabei unkritisch betrachtet. Die staatliche Verfassung und ihre Akteure, zu denen Becker zählte, hatten es noch nicht vermocht, für eine funktionierende, sichere und gerechte Gewaltenteilung zu sorgen. Problematisch sahen sie vielmehr das als undurchsichtig, bunt oder gar burlesk gewertete soziale Geschehen an der Basis. Es war eine Bewertung von oben herab und in diesem autoritären Hierarchiedenken war der Vernunftrepublikaner Becker nicht wesentlich unterschieden von dem der Monarchie treuen Bildungsbürgertum seiner Herkunftsfamilie.

Das gescheiterte Studentenrecht führte somit nicht zu einer politischen Konkretisierung seiner Gesetzesreform zum Schutz und zum Wohl der Demokratie, sondern nur zu erneuter Distinktion. Die Studenten waren seiner Auffassung nach noch nicht reif genug, die mit dem Recht verbundenen Pflichten ›ehrlichen Gewissens‹ einzusehen und entsprechend zu handeln. Wenn sich die Bürgerinnen und Bürger nicht charakterlich gefestigt genug erwiesen, dann bestimmte der preußische Teilstaat – er verwaltet nicht nur treuhänderisch!

Beckers Dilemma war, dass er als Minister überparteilich und nicht machtgetrieben handeln möchte. Für dieses Handeln aber benötigte er einen Typus von Staatsbürger, der qua Bildung, Habitus und Einfluss auf seiner Ebene stand. Weite Teile der Bevölkerung waren jedoch nicht auf dieser Ebene vertreten, konnten oder wollten diese Vertretung auch nicht anstreben. Das sah Becker auch und doch hielt er an Bildungsreformen fest, die darauf abzielten, diesen Staatsbürger eigens dazu zu erziehen, dieses politische

70 Vgl. Hans-Hermann Schrader, *Rechtsbegriff und Rechtsentwicklung der Verfassungstreue im öffentlichen Dienst*, Berlin: Duncker und Humblot 1985, S. 229–234.

71 Horst Möller, *Die Weimarer Republik. Demokratie in der Krise*, München: Pieper 2008, S. 253.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Parkett betreten zu können. In diesem Beharren auf einer quasi platonischen Staatsidee hatte Becker einen antiken, wenn nicht antiquierten Zug an sich.

Die repräsentative Demokratie, insbesondere die Übertragung von eigenen politischen Interessen an diverse Massenorganisationen, stellte diese Vertretung allerdings auf ganz anderem Wege, nämlich über Wahlen und nicht über Erziehung, sicher. Dieses moderne System der Übertragung von Macht an Kollektivsubjekte war dem preußischen Kulturminister aber fremd, wenn nicht suspekt. Folglich musste er seine treuhänderische Zurückhaltung aufgeben und es zeigte sich in seiner Landtagsrede der autoritäre Charakterzug seiner Staatsauffassung: Der Staat konnte für Becker nur als Männerbund gebildeter Entscheider funktionieren; demokratische Willensbildung und Populismus hingegen schafften Chaos.

Becker für ein literarisches Werktheater – Jessner für das politische Theater

1929 – als Becker diese Überlegungen anstellte – war der Fortbestand der staatlichen Schauspielschule bereits bedroht. Es hätte dem Freund der Jugendbewegung, als der Becker sich sah, ein Anliegen sein können, die Schule als ein funktionierendes Modell demokratischer Bildung zu verteidigen, war sie doch keineswegs ein Hort populistischen Aufruhrs. Im Gegenteil: Die Elemente des Becker'schen Bildungsverständnisses wie Mythos, Selbstdisziplinierung, Körpertraining, Eros und Ethik – all diese leitenden Ideen bezogen sich bereits auf die Ausbildung der Schauspielerinnen und Schauspieler. Der informelle Bildungsweg im Privatunterricht hingegen war vom Chaos geprägt. Dieser Bildungsdiskurs dürfte im Ministerium bekannt und fortgeführt worden sein.

Es war Becker jedoch nicht entgangen, welche kulturpolitische Wende die Intendanz Jessners für das Staatsschauspiel und die Berliner Theaterwelt bedeutete. Mit ihm entwickelte sich um die einzelne Aufführung und – weiter gefasst – auf den gesamten Spielplan bezogen ein eigener Theaterdiskurs. Jessners Kulturauftrag erschöpfte sich nicht in der Pflege und Weiterentwicklung des Kanons, von dem die zeitgenössische Dramatik, etwa des Expressionismus oder der neuen Sachlichkeit, klar zu unterscheiden wäre. Er versenkte sich nicht allein in den tieferen Sinn, etwa einer *Don Carlos*-Inszenierung, zu deren Erprobung Becker einst eine Einladung erbat. Jessner ging es immer auch darum, welche Aktualität etwa dieser Schiller-Stoff haben konnte und welche Charakteristik, welches Presse-Echo, welches politische Signal der gesamte Spielplan seiner beiden Theater mit einer *Don Carlos*-Inszenierung annehmen würde.

Jessner stand damit – wie etwa vor ihm auch Reinhardt – für einen neuen Typus des stark interpretierenden Regisseurs. Zeitgleich zu Jessner setzten Erwin Piscator und schließlich Bertolt Brecht Akzente des politischen Theaters im engeren Sinne. In Deutschland vollzog sich also spätestens mit der im Feuilleton und im Rundfunk ausgiebig geführten Debatte um die Inszenierung der Klassiker eine Dominantenverschiebung: An die Stelle des Textes als bestimmende Deutungsinstanz rückte der Regisseur. Die Bewahrung eines Kanons, die etwa in Großbritannien gerade im Umgang mit Shakespeare und dem Versdrama viel stärker ausgeprägt war, stand im Sprechtheater zur Disposition. Im Versuch, die Texte der Antike oder der Weimarer Klassik zu aktualisieren, bekam der Inszenierungstext, d. h. die jeweilige Strichfassung und ihre raum-zeitliche Umsetzung auf der Bühne, zunehmende Freiheitsgrade. Nicht nur in

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Jessners Motiv-Regie, die weniger dem Wortlaut als einem übergeordneten Motiv einer Szene verpflichtet war, sondern auch in Piscators und Brechts Umschreibungen tradierter Vorlagen wurde der dramatische Text zu einem Material der Inszenierung (neben anderem wie dem Bühnenbild, der Musik), welches zeitgenössischen, insbesondere politischen Deutungen gegenüber radikal geöffnet wurde. Es war also nicht nur Jessners reservierter Reaktion gegenüber Beckers Ansinnen, einmal die intimen Geheimnisse des Theaters von Mann zu Mann zu besprechen, geschuldet, dass in Zeiten der existenziellen Bedrohung des Fortbestands der Schule der Minister keine schützende Hand erhob. Zu vermuten ist vielmehr, dass Becker der oben skizzierte Theaterdiskurs seinem Verständnis von Theater äußerlich und damit störend erscheinen musste. Wer wie Becker den dramatischen Text als literarisches Kunstwerk dachte und die Inszenierung als nachgeordnetes Handwerk auffasste, würde mit dem Wirkkalkül des sogenannten Zeittheaters der Weimarer Republik fremdeln. Denn mit diesem Kunstverständnis waren die Inszenierung und das jeweilige Aufführungsgeschehen nicht Teil des Werkes. Gerade das politische Theater der Weimarer Republik aber zielte insbesondere in den Experimenten von Piscator und Brecht darauf ab, die politische Aussage von Theater mehr und mehr im Aufführungsgeschehen zu verankern und dabei auch nicht vor provokanten Mitteln und ›Schlagwörtern‹ zurückzuscheuen, die der politischen Agitation und Propaganda auf der Straße wenig nachstanden. Die kontroversen Presseartikel, Landtagsdebatten, Rundfunk-Interviews und Theaterskandale, die solche Theaterpraxen hervorgerufen hatten, mussten in Beckers Sicht als störend erscheinen. Erschwerend kam sicherlich auch die kulturpolitische Mehrarbeit hinzu, die diese Theaterpraxen in Form von Landtagsdebatten und Ausschusssondersitzungen verursachten, und die spätestens ab 1925 mit Zunahme der Anwürfe der völkischen und antisemitischen Kräfte im Landtag auch an die Person Jessner geknüpft waren. In diesem Kulturkampf musste Becker Rede und Antwort stehen, die Zensurfreiheit verteidigen und den kulturpolitischen Handlungsspielraum seines Ministeriums selbst im Blick behalten.

9.1.4 Institutionalisierung der Musikausbildung. Legitimation durch Systematik

Wäre die Legitimation des Sprechtheaters an den führenden Bühnen Berlins weiterhin im literarischen Werk und weniger in seiner Inszenierung und Aufführung begründet gewesen, wäre dies womöglich der Idee einer staatlichen Schauspielausbildung zuträglich gewesen. Ein Vergleich mit parallelen Schulgründungen im Bereich der Musikausbildung legt dies nahe. Die Musikausbildung war geprägt von einer klaren Systematik. Hier gab es die Koexistenz des klassischen Kanons westlicher Kunstmusik und der zeitgenössischen bzw. Neuen Musik. Die Neue Musik ersetzte nicht das Studium der westlichen klassischen Kunstmusik. Im Gegenteil war für viele, die ein Instrument oder Gesang studierten, dieses Studium eine Bedingung dafür, die Partituren und Konzepte der Neuen Musik überhaupt ausführen zu können. Gleiches galt für die populäre Musik und die Volksmusik: Auch hier waren Notenkenntnisse und Spieltechniken systematisch zu erlernen. Das Studium der Etüden und Spieltechniken schien scheinbar unberührt von den Zeitumständen. Eine vergleichbare Systematik, ein Kanon und eine Zentrierung auf Werke waren für das damalige Gegenwartstheater nicht gegeben.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Im Vergleich der formalen Geschlossenheit von Sprechtheater und Musik deutet sich also letztlich ein weiterer Grund an, der die zögerliche Institutionalisierung der Schauspielausbildung erklärt. Die formale Geschlossenheit der Musikausbildung ermöglichte es, dem organischen Kulturverständnis konservativer Kulturpolitiker wie etwa Becker zu entsprechen. So konnte etwa die leitende Idee von einer aufstrebenden Beherrschung der Technik hin zur Könnerschaft leichter auf das System der Musik übertragen werden als etwa auf das Theater, die Literatur oder die bildende Kunst. Damit wurde für die Musik(-ausbildung) selbstverständlich ein Kontinuum zwischen Schul- und Volksmusik und der Kunstmusik angenommen. Wie kaum ein anderes Dokument ließ die sogenannte Kestenberg-Reform der Musiklehrerausbildung in ihrem Wortlaut diejenigen Elemente erkennen, die dem Curriculum der Schauspielausbildung fehlten, um dauerhaft anschlussfähig an die offizielle Kulturpolitik zu sein. Liest man diese Reformschrift parallel zu den curricularen Überlegungen der Schauspielschulen dieser Zeit, so fällt der hohe Grad an Formalisierung und positiver Bestimmung von Techniken und Entwicklungsstufen ins Auge.

Bildungsreform in Musik geprägt von starker Formalisierung

Die nach dem langjährigen Ministerialrat Leo Kestenberg benannte Bildungsreform stellte einen Gesamtplan dar, in dem alle Stufen einer musikalischen Erziehung vom Kindergarten bis zur Hochschule bedacht waren. Sowohl die Instrumentalausbildung und der etablierte Gesangsunterricht als Studium der westlichen Kunstmusik wie die neueren Ansätze der Musikerziehung aus der Jugendmusikbewegung, der Rhythmischen Gymnastik, der Volksmusikforschung gingen darin ein. Kestenberg bezog sich auf die bekannten Komponisten, das tradierte ernste und geistliche Liedgut und verwies auf etablierte Übungsbücher und Etüden. So ordnete er der Leistungsfähigkeit der Mittel- und Oberstufe das deutsche Volkslied des 15. und 16. Jahrhundert zu, wohingegen die Unterstufe sich mit dem »Heimatlied und heimische[n] Dialektlied«[72] beschäftigen sollte. Noch differenzierter ging die Reform auf die Literatur für den – wenngleich fakultativ zu bildenden – Schulchor ein.

> Das Verständnis für die großen Meister des Chorgesanges in Deutschland wie Isaac und Senfl, Lasso und Gallus, Eccard und Haßler, Schütz und Schein und vor allem Bach und Händel, muß in den Schülern durch ihre lebendige Mitarbeit in den Chorstunden und durch geeignete stilistische und historische Hinweise des Lehrers geweckt werden.[73]

Zudem empfahl die Reform, die einstudierten Lieder so lange zu wiederholen, bis sie die Schülerinnen und Schüler derart verinnerlicht haben, »daß sie sie mit voller Beherrschung der Musik und des Textes auswendig singen und sie auch im späteren Leben als

72 Leo Kestenberg, *Gesammelte Schriften, Bd. 4: Dokumente zur Reform des Preußischen Musikwesens. Amtliche Bestimmungen und Erlasse* (hg. von Wilfried Gruhn), Freiburg: Rombach 2013, S. 75.

73 Ebd., S. 75.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

festen Besitz bewahren.«[74] Kaum vorstellbar, diese Anforderungen an Repertoirekunde und Studium auf den dramatischen Unterricht in Schule und Hochschule zu übertragen.

Vergleicht man zudem die Anforderungen an das Studium des Lehramts im Fach Musik, die parallel von Kestenberg entwickelt wurden, so bestätigt sich der Eindruck, dass es um technische Perfektion ging. Neben Kenntnissen in Musikgeschichte, Musiktheorie, Unterrichtslehre und Rhythmischer Gymnastik standen Fertigkeiten im »Vomblattspiel mittelschwerer Stücke und im Vortrag einiger selbstgewählter klassischer Werke«[75] im Lehrplan. Auch die zur Wahl stehenden Fächer Orgel, Klavier und Violine sowie die Prüfungen in Gesang deuteten auf eine Orientierung an der westlichen Kirchen- und Kunstmusik hin. Insbesondere an Orgel und Klavier sollten sich die geforderten praktischen Kenntnisse der Musikliteratur, der liturgischen und mehrstimmigen Gesangsliteratur sowie ihrer Einrichtung für den Musikunterricht bevorzugt vermitteln lassen. Mit Schlagwerk oder einem Blasinstrument als Zugang zum Musischen war es in einem Schulunterricht, der das Erlernen der Musik als System anvisierte, nicht getan.

Die Verankerung der Musikausbildung in der westlichen Kunstmusik ließ Kestenberg also unangetastet; die Studienliteratur und der musikalische Kanon standen nicht zur Disposition und an keiner Stelle konnte man in den Reformplänen eine Öffnung hin zur zeitgenössischen Popularmusik oder zu außereuropäischer Musik erkennen. Mit dieser Setzung gelang es Kestenberg eine Brücke zwischen der akademischen Tradition, die eher unpolitisch wahrgenommen wurde, und pädagogischen Reformideen zu schlagen, die keineswegs unumstritten waren.

Institutionalisierung über Akademisierung der Musikausbildung

Kestenberg ging dabei strategisch geschickt vor und war politisch gut vernetzt. 1920 wurde die Reichsschulkonferenz auf nationaler Ebene einberufen.[76] Eine Vertretung der Theaterausbildung subsumierte man unter dem Aspekt der Vermittlung literarischer Werke; die Kunstform war also nicht eigens vertreten. Die Musik(-erziehung) hingegen wurde im 7. Ausschuss gesondert behandelt. Hier waren neben Kestenberg auch Carl Thiel, Maria Leo und Richard Münnich vertreten.[77]

Der Reichsschulkonferenz 1920 folgend nahm die Reform ihren Einsatz bei der Lehramtsausbildung und nicht sogleich auf der Ebene des schulischen Unterrichts. Das Fach ›Gesang‹ ging in dem breiter konnotierten Fach ›Musik‹ auf. Die Reform war damit

74 Ebd., S. 76.

75 Ebd., S. 45.

76 Vgl. Reichsministerium des Inneren (Hg.), *Die Reichsschulkonferenz 11.-17. Juni 1920 in Berlin. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitungen und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht*, Leipzig: Quelle und Meyer 1921.

77 Carl Thiel (1862–1939) war Lehrer am Institut für Kirchenmusik. Er leitete 1922 bis 1927 die Akademie für Kirchen- und Schulmusik. Maria Leo (1873–1942), war eine engagierte Musiklehrerin, die sich im *Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein* engagierte und eng mit Leo Kestenberg zusammenarbeitete. 1933 wurde sie aufgrund ihrer jüdischen Herkunft ihrer Ämter enthoben und beging 1942 Selbstmord, um der Verschleppung ins Konzentrationslager zuvorzukommen. Der Musiklehrer und Chorleiter Richard Münnich (1877–1970) war der Beauftragte der Akademie für Kirchen- und Schulmusik und beriet das *Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung*.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

sehr basal orientiert; sie wendete die Grundsteine schulischer und außerschulischer Musikerziehung, indem sie bei den Mediatorinnen und Mediatoren der Musikausbildung ansetzte, ohne den im Dienst stehenden Lehrkräften sogleich zu viel Veränderung zuzumuten. In der Lehramtsausbildung galt es, einen neuen Lehrertypus und ein neues Verständnis dessen, was Musik im Sinne einer Querschnittskompetenz sein konnte, zu etablieren. Kestenbergs Reformpläne sahen daher den Zusammenschluss des Musikunterrichts mit Fächern wie Deutsch, Fremdsprachen, Religion, Sport, ja sogar Physik vor.[78] Um diese anspruchsvolle Aufgabe im schulischen Alltag zu bewältigen und geeignete Lehrkräfte dafür zu gewinnen, implizierte die Lehramtsausbildung zusätzlich zum Hauptfach Gesang ein künstlerisches (Orgel, Klavier oder Violine) oder wissenschaftliches Nebenfach (Sprechkunde, Musikgeschichte, Rhythmische Erziehung, Kompositionslehre, Musikwissenschaft). Das Studium konnte nur an speziellen Akademien, die den Universitäten gleichgestellt waren, absolviert werden. Diese Akademisierung der Lehramtsausbildung im Fach Musik wurde 1922 mit der Umwandlung des *Akademischen Instituts für Kirchenmusik* in die *Staatliche Akademie für Kirchen- und Schulmusik* vorbereitet. Ihr folgten ähnliche Institute in Königsberg, Breslau und Köln.[79] Durch das Studienangebot sollte das Berufsbild der Musiklehrkraft aufgewertet und die künstlerische Erziehung in den allgemeinbildenden Schulen insgesamt nobilitiert werden.

Das pädagogische Grundverständnis seiner Reform formulierte Kestenberg 1921 in *Musikerziehung und Musikpflege*.[80] Darin ging er von einer allgemeinen Kunsterziehung als übergeordneter Bildungswert aus. Damit könne man sowohl die Spezialisierung und Technisierung des Wissens eindämmen als auch einen Spielraum für Irrationales und Sinnliches bewahren, wie es sonst nur die Religion vermag. Kestenberg argumentierte hier ganz auf der Linie Beckers, der sich wiederholt gegen die Spezialisierung der Fächer und Disziplinen und den Ausschluss irrationalen (mythischen) Denkens aussprach. Zugleich und damit verknüpft entfalte das Musizieren, so Kestenberg weiter, eine starke soziale Bildungskraft. Insbesondere das ›natürliche Instrument‹ der Stimme sei fast allen Menschen, außer den ›Brummern‹ gegeben. Der Chorgesang unisono oder in verteilten Stimmen habe volksbildende Funktionen, zumal wenn regional tradiertes Liedgut einstudiert werde. Kestenberg sah daher für den Musikunterricht eine hohe Priorität: Seine umfassenden Richtlinien müssten auf jeden Fall alle Schülerinnen und Schüler erreichen, weshalb der Besuch des Musikunterrichts obligatorisch sei. Auch diese Idee einer Gemeinschaftsbildung durch Kultur wird im Ministerium auf wenig Widerstand gestoßen sein.

Zwar war Kestenberg bewusst, dass die Stundentafel kaum Zeit für eine vertiefte Musikerziehung ließ und viele Lehrkräfte gar nicht in der Lage wären, ihre im Kaiserreich erlernte Didaktik und Methodik binnen kurzer Frist zu ändern. Deshalb setzte er ganz auf die pädagogische Reform der Lehrkräfteausbildung, um möglichst schnell eine neue

78 Leo Kestenberg, *Gesammelte Schriften, Bd. 4*, 2013, S. 60.

79 Vgl. Wilfried Gruhn, *Geschichte der Musikerziehung*, Hofheim: Wolke 2003, S. 239ff.

80 Leo Kestenberg, *Musikerziehung und Musikpflege*, Leipzig: Quelle und & Meyer 1921. Die hier versammelten Ideen gingen dann in die dem Preußischen Landtag vorgelegte *Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk* (1923) ein und dienten als Entscheidungsgrundlage für die Reform.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Generation von Musiklehrkräften auszubilden. Der neue Lehrertypus solle eine »Synthese zwischen dem Erzieher, Künstler und Wissenschaftler« sein, der das Musizieren weniger als über Drill zu erlernende Fähigkeit denn als sinnliches Weltverständnis im weiteren Sinne vermittelte. Im Vorwort zur Prüfungsordnung von 1924 formulierte er diese Idee in den zeittypischen biologistisch-religiösen Metaphern der Schöpfung, des Keimes und des Lebens:

> Das Musische soll vor Einseitigkeit des Bildungsweges schützen, es will mit seiner formenden und gefühlsstärkenden, mit seiner spielerischen und doch gebundenen Kraft das Gesamtgebiet des Unterrichts erfüllen, bereichern, will innerstes Wesen zum Keimen bringen, will vom Schöpferischen zum Erleben und damit zu eigenem Lebensausdruck führen. Eine Zielstellung von dieser Tiefe und Breite erfordert Lehrkräfte, die über dem Fachlichen nicht den Zusammenhang mit dem Kulturwillen unserer Zeit übersehen, die Bindungen zu anderen Fachgebieten erschließen, die mit den Gaben des Erziehers auch die Fähigkeiten des künstlerischen Menschen verbinden.[81]

Deutlich zeigte sich Kestenbergs demokratisches Grundverständnis, wenn es um Chancengleichheit ging. Gegen die Vorstellung von Talent und Genie hielt Kestenberg fest: »Die bisherige Scheidung zwischen Musikalischen und Unmusikalischen besteht selten zu Recht.«[82] Das Musische sei gegeben und zu entwickeln, von einer »naiven Gestaltungsfreude zu bewußtem Empfinden und Fühlen«.[83] Gegen Drill oder Belohnung sollte reformpädagogisch von einer Eigenmotivation als »Kraft der Phantasie« ausgegangen werden, die sich im freudigen Musizieren entfalte und musikalische Erziehung ermögliche (und nicht andersherum). In der Schule seien die »Lust am Singen und Musizieren«[84], das »musikalische Erleben und Empfinden«[85] die übergeordneten Ziele des Musikunterrichts; ihnen erst folgten das »Verstehen und Treffen der Noten«.[86] Methodisch seien Selbsttätigkeit und Arbeitsfreude mit allen Mitteln zu fördern. Zur Stärkung der leiblichen Dimension des Musizierens sollte die Beziehung zwischen den Fächern Musik und Turnunterricht (Rhythmische Gymnastik) ausgebaut werden[87].

Kestenbergs Reform gewährte Lehrkräften folglich auch große Freiräume: So gestattete er ausdrücklich die Methodenpluralität, stellte die Systeme der Tonbezeichnungen und die Wahl der Hilfsmittel frei, solange dies den Anforderungen des Lehrplans entsprach. Gleiches galt für die Zusammenstellung der Chöre und Orchester, die nach den örtlichen Gegebenheiten erfolgen sollte, wie auch die Auswahl geeigneter Volks- und Schullieder, die den betreffenden Landesteilen entsprechend gewählt werden könnten.

Explizit forderte Kestenberg für den Musikunterricht körperliche Übungen ein. Diese standen zunächst noch im Zeichen der Hygienelehren der wilhelminischen Zeit.[88]

---

81 Kestenberg, *Gesammelte Schriften, Bd. 4*, Vorwort, S. 35.

82 Ebd., S. 61.

83 Ebd., S. 60.

84 Ebd., S. 60.

85 Ebd., S. 61.

86 Ebd., S. 61.

87 Ebd., S. 68.

88 Vgl. Anonym, »Lehrplan für den Unterricht an den höheren Lehranstalten für die männliche Jugend (1910)«, in: Eckhard Nolte, *Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutsch-*

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Auch hier also hielt sich Kestenberg daran, bestehende Methoden und Wissensbestände neu zu kombinieren und etablierte Diskurse zu bedienen. So forderte er:

> Der Musikunterricht hat stets im Auge zu behalten, daß er im Gesange auch eine hygienische Aufgabe zu erfüllen hat. Daher ist stets für frische Luft im Unterrichtsraum zu sorgen. Atem- und Stimmübungen in Verbindung mit dynamischen und Lautübungen sind zu Beginn der Unterrichtsstunde vorzunehmen. Auf gerade, aber ungezwungene Haltung, auf Tiefatmung und langsame, gleichmäßige Ausatmung ist bei Übungen und Gesang sorgfältig zu achten. Übungen mit weichem Stimmansatz und im leisen Singen sind besonders zu pflegen, die Erweiterung der Kopfstimme nach unten und ein müheloser Übergang zwischen Brust- und Kopfstimme sind anzustreben. In der Lautbildung ist an die Ergebnisse des Sprechunterrichts im Deutschen und in den Fremdsprachen anzuknüpfen; in der Dynamik soll mehr noch als das langsame, stetige Crescendo auch das Decrescendo geübt werden.[89]

Die individuelle künstlerisch-musikalische Ausrichtung und der Körpertonus kamen in dieser Lehre ebenfalls zum Tragen: »Die rhythmische Erziehung ist im Anfang auf eigene körperliche Darstellung der rhythmischen Vorgänge durch die Schüler zu stützen […].«[90] Die gewünschte körperliche Individualität implizierte eine Absage an das Memorieren: »[A]lles mechanische Auswendiglernen [ist] zu vermeiden.«[91] Die Reform zielt darauf ab, eigene, kreative Ideen zu entwickeln:

> Das sicherste Mittel der Erziehung zu innerem Erleben musikalischer Ausdruckswerte und musikalischen Geschehens ist die Anregung der Phantasie zu eigenem musikalischen Erfinden. Schon im Zusammenhang mit den grundlegenden rhythmischen Übungen müssen die Schüler zu selbständiger Bildung rhythmischer Formen angehalten werden. Die Übung im rhythmischen wie im melodischen Erfinden kann an Äußerungen aus dem täglichen Leben anknüpfen, z.B. Straßenrufer, Vogelstimmen, Autosignale usw.[92]

Dabei wurden auch die Rückmeldung und Verbesserung wie folgt empfohlen:

> Durch Beurteilung der Versuche seitens der Mitschüler und gemeinsame Erörterung ihrer Verbesserungsvorschläge ist auf die Entwicklung des musikalischen Urteilsvermögens einzuwirken. Gelungene Melodien können gemeinsam gesungen und als Klassenbesitz festgehalten werden.[93]

---

land vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Eine Dokumentation, Mainz: Schott 1975, S. 96–100, S. 96.

89 Kestenberg, *Gesammelte Schriften, Bd. 4*, S. 72.

90 Ebd., S. 73.

91 Ebd., S. 73.

92 Ebd., S. 75.

93 Ebd., S. 75.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Das Fehlen Querschnittskompetenz Theaterspiel

Diese teilweise aus der Wandervogelbewegung und den Freien Schulgemeinden entlehnten pädagogischen Vorstellungen von Kunst, Ästhetik und Erziehung, die Kestenberg in seine Reformpläne einfließen ließ, kursierten also im Ministerium und wären prinzipiell auch als für die Theaterausbildung gültig zu erachten gewesen. Mit Wyneken war im Ministerium etwa ein prominenter Fürsprecher der Freien Schulgemeinden vertreten (der freilich 1920 aufgrund einer Missbrauchsklage bereits öffentlich in Misskredit geriet).[94] Auf ihn berief sich Minister Haenisch in seiner Grundsatzrede über die Schulpolitik der SPD 1917. Vermutlich war im Ministerium ebenfalls bekannt dass etwa Wynekens Kollege und Mitbegründer der Freien Schulgemeinde Wickersdorf/Th. Martin Luserke (1880–1968) oder auch der Reformpädagoge Rudolf Steiner (1861–1925) dem Theater- und Bewegungsspiel einen hohen pädagogischen Stellenwert einräumten und es zum festen Bestandteil des Unterrichts machten. Diese Verbindung von Musik, Bewegung und Theater war umso stärker gegeben, wenn man bedenkt, dass die Kestenberg-Reform den Anspruch hatte, allgemeinbildend zu wirken und das Musische als grundständiges menschliches Vermögen noch vor der Förderung spezifischer Talente zu setzen. Der Ansatzpunkt war der Atem, die Bewegung, die Stimme, bevor sich das Musische im Erlernen spezifischer Instrumente und Ausdrucksformen wie Tanz, Gymnastik, Theaterspiel ausdifferenzierte. Es war also aus fachlicher Sicht nicht abwegig anzunehmen, dass auch das Schultheater und das Theaterspiel von Laien eine ähnliche allgemeinbildende Bedeutung hätten erlangen können, wie die Musik in der Kestenberg-Reform. Man kann hier also im Vergleich zur Orchesterschule den fehlenden Baustein ›Schultheater und Laienspiel‹ hervorheben, die die Schauspielschule zu einer weniger erfolgreichen Institutionalisierung an der *Hochschule für Musik* werden ließen.

Es gab weder das Schulfach Theater noch eine daran geknüpfte Lehramtsbildung. Wer an der Schauspielschule unterrichtete, musste nicht durch einen höheren Schulabschluss und eine staatliche Hochschulprüfung legitimiert sein, es reichte der Nachweis künstlerischer Praxis. Eigene staatliche Theaterakademien, die diese Akademisierung der Theaterlehrkräfte verantwortet hätten, gab es nicht.

Ein weiteres institutionelles Defizit war die fehlende Verbindung von professionellem Theater und Laientheater. Die Idee, im Theaterspiel eine Querschnittskompetenz analog zum Musizieren zu sehen, existierte, jedoch war die Ausrichtung der Schauspielschule von Beginn an auf das professionelle Theater gerichtet. Den Eigenwert des Laien- und Schultheaters, das ja mehr sein kann als die Imitation professionellen Theaters, sah weder Hagemann noch Jessner, Ebert oder Schünemann als relevant an. Insbesondere Schüneman hätte diesen Gedanken analog zu seiner engen Kooperation mit Kestenberg einbringen können. An keiner Stelle wurde jedoch in den Akten auf so eine mögliche ›Vorschule‹ der Theaterausbildung Bezug genommen. Die Orchesterschule im Vergleich war nichts anderes als ein fehlendes Bindeglied zwischen der privat oder schulisch or-

94 Vgl. Peter Dudek, »*Körpermißbrauch und Seelenschändung«. Der Prozess gegen den Reformpädagogen Gustav Wyneken 1921*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2020.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ganisierten Laienausbildung und der professionellen Berufsausbildung an Musikhochschulen.

Mit diesem fehlenden Bindeglied fiel auch eine überparteilich akzeptierte kulturpolitische Legitimation für die Schauspielschule fort: Theaterspiel schafft soziale Gemeinschaft. Dieser Gedanke ebenso wie die Praxis in den Jugendbewegungen ließ sich nicht an die berufsständisch motivierte Argumentation anschließen, der gemäß eine staatliche Schauspielschule primär einen wuchernden Arbeitsmarkt zu regulieren habe. Mit Seelig und Jessner waren hier Fürsprecher der staatlichen Ausbildung von Schauspielerinnen und Schauspielern präsent, die die kollektive Kunst des Ensemblespiels nicht mit gleicher Emphase als selbst- und nationenbildend empfehlen mochten, wie dies in Passagen der Kestenberg-Reform insbesondere zu so sphärischen Kategorien wie dem Heimatlied und heimischem Dialektlied anklang.

»Die Grammophonplatte von ›Sein oder Nicht-Sein‹ ist ausgewalzt«[95] – so formulierte Jessner mehrfach im Rückblick auf die Sprechkunst des Theaters vor dem Ersten Weltkrieg. Der emphatischen Deklamation der Monologe Shakespeares und anderer klassischer Dramen mochte er keine Aussagekraft an sich zusprechen und vermutlich lag es nicht nur ihm fern, ›sie mit voller Beherrschung auswendig aufsagen zu können und sie auch im späteren Leben als festen Besitz zu bewahren‹ – um einmal Kestenbergs Reformschrift abgewandelt zu bemühen. Es ist nur schwer zu beurteilen, ob nun Jessners Hinwendung zum Zeittheater oder Kestenbergs Reform der Musikausbildung angemessene Antworten auf die kulturpolitischen Problemlagen der Zeit waren. Mit der Einführung des Rundfunks und des Kinos, dem Aufkommen von Sportevents und einer als ›Massengesellschaft‹ umschriebenen Binnenmigration, die Zentrum und Peripherie deutlich unterschied, war ja gar nicht deutlich, auf welche ›Zeit‹ das Zeittheater zu beziehen war. Auch fragt sich, ob Kestenberg nicht einer idyllischen Vorstellung anhing, wenn er, der Busoni-Schüler und Interpret romantischer Klaviermusik, als eines der Ziele des Musikunterrichts, neben dem Erlernen des unbegleiteten Gesangs, den »Aufbau einer neuen Haus- und Gesellschaftsmusik« verordnete. Haenisch hatte in seiner schulpolitischen Rede immerhin metaphorisch dem Menschen von Weimar und Berlin, jene von Dortmund und Oberhausen zur Seite gestellt, also dem Proletariat das Wort geredet. Von diesem proletarischen Einfluss war bei Jessner wenig, bei Kestenberg gar nichts zu vernehmen. Es verwundert immerhin, dass 1924 in den Reformplänen nicht von den damals populären Tanzmusiken, vom Jazz o.Ä. die Rede war. Vielleicht fallen diese Formen heraus, da sie nicht chorisch gesungen wurden, sicherlich aber, weil sie für Kestenberg kaum zu dem gezählt werden konnten, was in »der Gesamtheit, namentlich in unserer deutschen Kultur«[96] zu würdigen wäre.

> [W]ie bei keinem anderen Volke [sind] Zusammenhänge zwischen der Reformation und Bach, dem Humanismus und Beethoven, der Hegelschen Philosophie und ihrer

95 Leopold Jessner, »Das Theater. Ein Vortrag, 1979, S. 106.

96 Kestenberg, *Gesammelte Schriften*, *Bd.* 4, S. 72.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

politischen Auswirkung und Schumann, dem neuen Deutschland und Wagner vorhanden.[97]

9.1.5 Die Schauspielausbildung in staatlicher Hand

Die Ausbildung an der staatlichen Schauspielschule wurde mit der Berufung Jessners auf das Zeittheater ausgerichtet. Diese Hinwendung zur aktuellen Theaterentwicklung hätte nahegelegt, dass man auch eine innovative Methode und Didaktik entwickelt. Das Gegenteil war der Fall. Die Dokumente, die das Lehrprofil der Schule beschreiben, legen vielmehr nahe, dass die Schule nahtlos an das anschloss, was bereits vor dem Ersten Weltkrieg etwa an der ›Reinhardt-Schule‹ oder in Düsseldorf praktiziert wurde. Ein Vergleich programmatischer Darstellungen des Unterrichts an der von Jessner und von Reinhardt geleiteten Schule kann dies verdeutlichen.

Jessners Unterrichtsansatz methodisch traditionell

Im Zentrum des von Jessner verantworteten Unterrichts stand das Bühnensprechen und mit ihm auch die kanonische dramatische Literatur. »Sprechen, Sprechen und nochmals Sprechen«[98] – so formulierte Jessner in der *B.Z. am Mittag* den Kern des Unterrichts. Er verdeutlichte damit zweierlei: Zum einen die technische Expertise für die Sparte in Abgrenzung etwa zum Tanz oder Gesang. Zum anderen aber die disziplinarische Strenge, die auf die Beherrschung einer Körpertechnik abzielte. Etwas mehr als ein Drittel der Lehrstunden war dem Komplex Sprechen, gegliedert in Phonetik, Atemlehre und Stillehre, gewidmet. Wenngleich die Propädeutik im ersten Jahr auch die Improvisation über Alltagsszenen vorsah, diente dieser niedrigschwellige Eintritt ins szenische Spiel klar dem Rollenstudium und dem Erwerb eines Repertoires – allein schon, da die Vorsprechrollen für den Zugang zum Berufsfeld unabdingbar waren. Für den von Jessner geprägten Regiestil mussten die Schauspielerinnen und Schauspieler in die Lage versetzt werden, die Motivregie umzusetzen. Darunter verstanden Jessner und seine Dramaturgen Heinz Lipmann (1897–1932) und Eckard von Naso (1888–1976) das Schauspielen als Anlage von Szenen und Rollen nach einer übergeordneten Idee der Inszenierung.[99] Das Schicksal der dramatischen Helden stand nicht im Zentrum. Nicht, ob der Charakter ›Tell‹ heldenhaft siegte, sondern wie eine Willkürherrschaft kollabierte, stand zur Disposition. Dabei war die Verortung des schillerschen Historiendramas in die sagenumwobene Schweiz der Frühen Neuzeit ebenso unwichtig, wie die Parallelen, die Schiller 1804 zwischen dem napoleonisch besetzten Deutschland und der Konstellation von Eidgenossen, eigenbrötlerischem Naturtalent und der Habsburger Fremdherrschaft herstellte. In der auf grundlegende Bezüge und neue Lesbarkeiten hin ausgerich-

97 Kestenberg an Schünemann, 17. August 1922, in: Leo Kestenberg, *Gesammelte Schriften*, *Bd. 3.1*, 2010, S. 114.

98 *B.Z. am Mittag*, 10.07.1925, Gespräch mit Leopold Jessner, UdK_Archiv, 2683, Bd.1, Bl. 103.

99 Vgl. zur Dramaturgie Wolf-Dieter Ernst, »Regiebuch und institutionelle Dramaturgie. Leopold Jessner und Heinz Lipmanns Bearbeitung von Christian Dietrich Grabbes ›Napoleon, oder die Hundert Tage‹, in: Martin Schneider (Hg.), *Das Regiebuch. Zur Lesbarkeit theatraler Produktionsprozesse in Geschichte und Gegenwart*, Göttingen: Wallstein 2021, S. 273–293.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

teten Motivregie stand vielmehr eine Interpretation der Szenen nach einem alles verbindenden und durchdringenden Motiv zu Disposition, vordergründig also die 1918 erfolgte Abdankung einer despotischen Herrschaftskaste und hintergründig die noch offene Frage einer selbstbestimmten Herrschaft der deutschen Bevölkerung. Die Ausbildung an der Schauspielschule umfasste also primär das Sprechen und Erlernen dramatischer Rollen, die allerdings weniger heroisch interpretiert wurden und folglich den etwa bei Possart noch herausragenden Status der tragenden Charakterrolle zugunsten des Ensemblespiels herunterdimmten.

Jessners Ansatz der Motivregie war dadurch motiviert, eine Antwort auf das Altern der Spielvorlagen zu finden. Sowohl die Themen als auch die dramatische Sprache wurden in dem Maße als klassisch und kanonisch empfunden, in dem sie im Gegensatz zur damals gegenwärtigen Dramenproduktion etwa des Expressionismus oder der neuen Sachlichkeit standen. Der divergierenden Stilistik der Dramentexte entsprach nicht selten auch eine schichten- und altersspezifische Erwartungshaltung. Hier ein aktuelles Theater und Drama, welches den Zerwürfnissen, dem Zurückfallen des Individuums auf sich selbst nach dem verlorenen Krieg und den gesellschaftlichen Umstürzen gerecht zu werden versuchte, dort ein Beharren auf Tradition und überzeitlichem Geltungsanspruch sogenannter Klassiker. Jessners Spielplan, der u.a. Sophokles, Schiller, Goethe, Kleist, Hebbel, Grabbe, Hauptmann, Ibsen oder Wedekind umfasste, stellte alle Werke unter die Programmatik des Zeittheaters. Die Gründe für die Inszenierung, so Jessner, müsste die Regie vom jeweils aktuellen gesellschaftlichen Standpunkt her entwickeln. Jessner votierte hier klar für die neuen künstlerischen Freiheiten der Regie, sah im Regisseur mehr als einen Organisator, der den Text einrichtet. Seine Motive für die Inszenierung sollten daher vermitteln zwischen der Instanz der Regie als Anwalt zeitgenössischer Interessen am Theater und der Instanz des literarischen Textes.

Entsprechend war er im Entwurf seines Ausbildungsplans darum bemüht, die technischen Fertigkeiten des Sprechens, der Motorik und der Athletik möglichst ohne ideellen Überbau zu unterrichten. Wer an der Schule gelernt hatte, sollte in der Lage sein, sich Dramentexten immer wieder neu und ohne Rückgriff auf Theaterkonventionen des illustrierenden und historisierenden Regiestils professionell zu nähern. Allerdings waren seine überlieferten programmatischen Äußerungen zurückhaltend. So erschien sein 1923 im Vorfeld der Eröffnung unterbreiteter Vorschlag für ein Lehrkonzept inhaltlich eher kursorisch:

> A Theoretische Unterweisung durch Vorträge und zwar
> 1. über künstlerische Entwicklung des Darstellungsstils unter besonderer Berücksichtigung folgender Stile:
> - des alte[n] Wiener Burgtheater[s]
> - der Hamburger Schule Schröder-Eckhof
> - der Mannheimer Schule Dahlberg-Iffland
> - der Schule des älteren Königlich-Preußischen Hoftheaters in Berlin
> - Laube-Dingelstedt-Meiniger
> - Otto Brahm bis zum heutigen Tage
> 2. Ihre psychologische Entwicklung der Darstellungsart (von den Anfängen über den Naturalismus bis zur rhythmisch gehobenen Stilform der Gegenwart).

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

3. Im Anschluß daran: Praktische Unterweisung durch entsprechende Übungen wie in Seminaren.[100]

Es folgte der Wunsch nach einer Begrenzung der Anzahl an Schülerinnen und Schülern, auf fünfzehn Personen, was unter der Jahrgangsstärke der ›Reinhardt-Schule‹ lag. Die von Jessner skizzierten Inhalte gingen über einen historischen und sehr selektiven Abriss zur Theatergeschichte kaum hinaus und orientierten sich zudem an einem Stilbegriff, der eigentlich wenig kompatibel mit Jessners Theaterverständnis war. Es schien dies eher eine Skizze zu sein, die den beteiligten Akteuren anderer Disziplinen sowie den theaterfernen politischen Beamten und Verwaltungsangestellten das Bild einer inhaltlich begründeten Unternehmung vermitteln sollte. Es war ein Programm, das kaum kritische Fragen aufwarf. Mit ihm konnte Jessner seine Schulprogrammatik diplomatisch behutsam an den im organisatorischen Feld bestehenden Theaterausbildungsinstitutionen ausrichten. Institutionspolitisch gesprochen folgte er an dieser Stelle gegebenen Pfaden statt seine Schule als Reformprojekt oder als ganz neuen Typus zu positionieren. Diese politische Strategie versprach der Durchsetzbarkeit eher Vorschub zu leisten als die Proklamation einer Neuerfindung.

Privat oder staatlich: Dominanz des Sprechunterrichts

1925, vor der Eröffnung des Schulbetriebs, publizierte Jessner im *Berliner Börsen-Courier* eine Art Programmschrift der Schule. Darin hob er zunächst die staatliche Förderung hervor und stellte heraus, dass die Aufnahme »nicht etwa von den Vermögensverhältnissen abhängig«[101] sei, sondern allein nach Eignung (»Talent«) erfolge. Das war eine deutliche Abgrenzung gegenüber der ›Reinhardt-Schule‹ und anderen privaten Schulen in Berlin und im Deutschen Reich. Die Anbindung der Schule an die *Hochschule für Musik* hielt Jessner übrigens für erklärungsbedürftig. Man dürfe sein Schulprogramm nicht mit einer »Erziehung im streng akademischen Sinne« verwechseln. »Das lebendige Theater bleibt ihr richtungsgebendes Ziel.«[102] Offensichtlich war er sich darüber im Klaren, dass diese institutionelle Anbindung ein Novum darstellte, welches von den privatwirtschaftlichen Akteuren im Feld argwöhnisch beäugt wurde. Die Darstellung der Lerninhalte und Methoden erfolgte hier bereits etwas ausführlicher, sodass ein eigenes Profil erkennbar wurde. Sie beschränkte sich allerdings auf den Unterricht im ersten Jahr. Das Ziel sei die »vollkommene Beherrschung des technischen Apparates«, und dafür werde ein Großteil der Stundentafel, 9 von 24 Wochenstunden, »zur reinen sprechtechnischen Ausbildung (z.B. Phonetik und Atemökonomie) sowie zur sprachlichen Stillehre (z.B. Unterscheidung von Prosa und Verssprache)«[103] verwendet. Das Sprechen und die Stimme standen – wie erwähnt – an erster Stelle.

100 Quelle, Entwurf eines Curriculums von Jessner, UdK-Archiv, 2683, Bd. 1 (Schauspielschule Generalia), o. Bl.

101 Jessner, »*Die Staatliche Schauspielschule. Randbemerkungen*«, 09.07.1925.

102 Ebd.

103 Ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Das stimmte mit dem Ausbildungsziel der ›Reinhardt-Schule‹ überein. Der Leiter der ›Reinhardt-Schule‹, Berthold Held, hob in seinem Aufsatz »Die Erziehung des Schauspielers« ebenfalls hervor, dass bei der Schauspielausbildung

> die größte Sorgfalt auf die Erlernung aller technischen Fertigkeiten gelegt werden [muss W.D.E.]. Allem voran auf die Beherrschung des Wortes. […] Die Beherrschung der Sprache, mit Rücksicht auf Klang, Tonfarbe, Tonstärke, Deutlichkeit, Richtigkeit, mit allen den vielen Schattierungen des Ausdrucks muß zu einer Sicherheit werden wie die des Artisten, der mit Bällen jongliert.[104]

Beide Programmentwürfe stellten die Gehörbildung als Zugang zum Sprechen und zum Sprachrhythmus heraus, welcher durch die Beweglichkeit des Körpers unterstützt werde. Wenn Jessner sein Schulprogramm »von den Schauspielern der abgelaufenen Generation« und vom Naturalismus absetzte und deswegen eine Gehörbildung als »einer besonderen Disziplin« für die »Grundbewegung und Abschattung des sprachlichen Ausdrucks« das Wort redete, so ließ sich diese Einsicht in das Primat der Wahrnehmung vor der Aktion bereits in Lepantos Lehrbuch *Sprech- und Gesangsunterricht* (1911) nachweisen, das vermutlich die Grundlage des von Lepanto verantworteten Unterrichts in der ›Reinhardt-Schule‹ war. So heißt es in der Schlussbemerkung unmissverständlich:

> Wie schon wiederholt betont, kommt es bei der Tonbildung hauptsächlich auf das richtige Hören an. Zuerst hört man Fehler und Vorzüge der Stimmbildung bei andern, später erst bei sich selbst.[105]

Held eröffnete seinen Beitrag noch mit dem Postulat der Erziehung des »ganzen Menschen« mit dem Ziel, »die Beherrschung aller geistigen, seelischen und physischen Kräfte«[106] zu meistern. Jessner ersparte sich diesen Verweis auf die ganzheitliche Erziehung und erweckte eher den sachlichen Eindruck, dass das Schauspielen ein erlernbarer technischer Vorgang sei und die Kunstausbildung allein von penibler Bestenauslese und harter Disziplin abhänge. Das Naturtalent bahne sich seinen Weg sowieso, weshalb man auch in Kauf nehmen könne, es im Aufnahmeverfahren zu verkennen. Aller Erfolg des Ausbildungsprogramms schien ihm eine Frage der Ressourcen und der gesellschaftlichen Akzeptanz, nicht des pädagogischen Eros der Schauspiellehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler.

Statt einer Ausrichtung an den Lehrkräften, über die Held räsonierte, trat Jessner als Lehrer zurück und eröffnete so einen Freiraum, in dem sich die Schülerinnen und Schüler eine »geistige und ethische Einstellung«[107] erarbeiten sollten. Jedoch sollte die

104 Berthold Held, »Die Erziehung des Schauspielers«, in: Schauspielschule des Deutsches Theater (Hg.), *Fünfundzwanzig Jahre Schauspielschule des Deutschen Theaters*, Berlin: Selbstverlag 1930, S. 27–33, S. 28.

105 José Maria Lepanto, *Sprech- und Gesangsunterricht. Ein Leitfaden der Tonbildungslehre und Vortragskunst.* Leipzig: Breitkopf und Härtel 1910, S. 113.

106 Ebd. S. 27.

107 Jessner, »*Die Staatliche Schauspielschule. Randbemerkungen*«, 09.07.1925.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

programmatische Proklamation eines Freiraums für die Selbstentwicklung nicht überbewertet werden. Denn am Ende stand nach wie vor das Studium etablierter Rollen, die primär als Sprechpartien konzipiert waren.

Martin Held (1908–1992), der bei Jessner studierte, schilderte sein Rollenstudium rückblickend denn auch als starke disziplinäre Herausforderung:

> Im Einzelunterricht habe ich mit Jessner mit viel Mühe den Mephisto studiert, beschränkt auf die großen Szenen und Monologe, und war sehr glücklich, mit ihm zu arbeiten, obwohl mir die nicht so intellektuelle Form von Walter Frank letztlich doch mehr lag, schon aus dem einfachen Grunde, daß ich dort für mich die Praxis, die ich schon durch das Theaterspielen hatte, leichter verwerten konnte. Und nach zwei Jahren, muß ich sagen, hatte ich die Nase voll![108]

1927, bereits rückblickend auf den ersten Jahrgang, änderte sich Jessners Ton in der Darstellung seiner Programmatik erneut und nun trat er selbst als Lehrer auf, wenn auch in der literarischen Funktion des Verfassers eines öffentlichen Briefs. An einen unbekannten Schauspieler formuliert, erinnerte Jessner hier an improvisatorische Übungen, in denen die Schülerinnen die Körperhaltungen verschiedener sozialer Rollen, »Dienstmädchen, Modedamen oder Hausfrau«, mimen sollten, um sie so zum »Erlebnis verschiedener Physiognomien und Psychologien anzuregen.« Mit Blick auf das erste Schuljahr, indem noch keine Arbeit an literarischen Rollen stattfand, hielt Jessner fest:

> Die bloße wortlose Geste und Bewegung, aus der sich ergeben sollte, ob Sie einen Seemann, Landmann, Offizier oder Bürokraten verkörperten, schien mir damals das Wichtigste […]. Wenn ich mich auch nie zur Anerkennung der Bewegung als Überspielen des Wortes entschließen konnte, so räumte ich selbstverständlich der schauspielerischen Geste den ihr gebührenden Raum ein […].[109]

Schaut man die Stundentafel an, so gab es auffallende Parallelen zwischen den beiden konkurrierenden Schulen, der ›Reinhardt-Schule‹ und der ›Jessner-Schule‹. Im Schulstatut der ›Reinhardt-Schule‹ von 1906 waren zwei Hauptabteilungen vermerkt: »A. Für die technische und körperliche Ausbildung. B. Für das Rollenstudium und Ensemblespiel.«[110] Diese beiden Kurse bauten aufeinander auf wie bei der ›Jessner-Schule‹. Das von Held formulierte Lernziel des ersten Jahres lautet, die »Grundlage [für] einen technisch fehlerfreien Vortrag zu erlangen«. Bei Jessner lautet die Formulierung die »vollkommene Beherrschung des technischen Apparates«.[111]

Erst im zweiten Jahr fanden an beiden Schulen Rollenstudium und Ensemblespiel statt. Die im Lehrkörper vertretenen Disziplinen und die angebotenen Beifächer waren

108 Fischer-Defoy, *Kunst macht Politik*, 1996, S. 56.

109 Jessner, *»Über Schauspielschulen«*, in: Jessner, *Schriften. Theater der zwanziger Jahre*, 1979, S. 267–269, S. 268.

110 Schauspielschule des Deutschen Theaters zu Berlin (Hg.), *Schulstatut der Schauspielschule des Deutschen Theaters in Berlin*, Berlin: Verlag der Schauspielschule des Deutschen Theaters 1906, S. 4.

111 Ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ebenfalls nahezu identisch.[112] Dieser Unterricht war vergleichbar mit dem an der ›Reinhardt-Schule‹ 1906.

Auffallend war, dass die von Jessner überlieferten Programmschriften zur Schule eher eindeutig markierten, was nicht bzw. nicht mehr unterrichtet wurde. So hieß es im Artikel »Die Staatliche Schauspielschule. Randbemerkungen« im *Berliner Börsen Courier* vom September 1925: Er schließe »eine Erziehung in streng akademischen Sinnen« aus und wolle die Schülerinnen und Schüler auch nicht »auf bestimmte Stile und Bewegungen«[113] vereidigen. Bei Reinhardt war zwanzig Jahre zuvor noch »die Pflege des klassischen und modernen Stildramas unerlässlich«[114] und noch in der Festschrift von 1930 listet Held einen von Schauspielerinnen und Schauspielern zu beherrschenden Kanon auf.[115]

Nach Jessners Vorstellung sollten die Eleven gar nicht dazu erzogen werden, die Darstellungsweisen, die am *Staatlichen Schauspielhaus* üblich waren, zu kopieren. Reinhardts Privatschule am *Deutschen Theater* ließ ihre Ästhetik hingegen in den Schulplan einfließen:

> »Der Abteilung A fällt hauptsächlich die Aufgabe zu, unter Berücksichtigung der künstlerischen Bestrebungen des Deutschen Theaters sich wieder besonders mit einer gründlichen technischen Vorbereitung des Schauspielers zu befassen […].«[116]

In der Profilierung auf das Sprechtheater und die kanonischen Texte wurden die Schauspielschülerinnen und -schüler also an einer staatlichen Schauspielschule geschult wie an den anderen Schulen in Düsseldorf, Karlsruhe, Frankfurt und Wien auch. Eine spezifische Sprechweise der neuen Sachlichkeit oder des Expressionismus, oder eine Erwähnung der Motivregie Jessners als stilistisches Ideal war hingegen nicht vermerkt. Das Alleinstellungsmerkmal der formalen und regulativen Unabhängigkeit von den Privatschulen hob Jessner in seinen Publikationen deutlich hervor.

---

112 An der Schauspielschule des *Deutschen Theaters* wurden folgende Fächer angeboten: Atem, Stimme, Sprechen, Rollenstudium und Ensemblespiel, Französisch, Englisch, Kostümgeschichte, Kunstgeschichte, Theater- und Literaturgeschichte, praktisches Theater und Schminkkunde. Vgl. Ebd., S. 7f. In der ›Jessner-Schule‹ waren es Atem, Stimme, Sprechen, Rollenstudium und Ensemblespiel, Fechten, Körperbildung, Italienisch, Französisch, Englisch, Gehörbildung, Bühnenbild- und Kostümkunde, Theatergeschichte und Schminkkunde. Vgl. Fischer-Defoy, *Kunst Macht Politik*, 1996, S. 51.

113 Jessner, »*Die Staatliche Schauspielschule. Randbemerkungen*«, 09.07.1925.

114 »Schauspielschule des Deutschen Theaters zu Berlin (Hg.), *Schulstatut der Schauspielschule des Deutschen Theaters in Berlin*, 1906, S. 5.

115 »[E]r soll alle Stile und Spielarten beherrschen, den klassischen Vers, den leichten Konversationston, die stilisierte Sprache, Alles: von Sophokles und Plautus über Shakespeare, Hans Sachs, die Klassiker, Kotzebue und Iffland, Lenz und Büchner, Sardou und Blumentahl-Kadelburg, Hauptmann und Sudermann – bis zu Stramm, Lampel, Schäferdiek und den Jüngsten und Allerjüngsten, deren Erstlingswerke ausprobiert werden können, auch wenn es keine Meisterwerke sind. (Wären sie das, dann brauchten sie Versuch und Hilfe nicht.)«, Held, »Die Erziehung des Schauspielers«, 1930, S. 29. Interessant ist, dass Held Arnold Bronnen, Marieluise Fleißer, Georg Kaiser oder Bertolt Brecht hier nicht erwähnt – allesamt erfolgreiche Dramatikerinnen und Dramatiker der 1920er-Jahre.

116 Ebd., S. 4.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

In institutionstheoretischer Hinsicht kann man also von einer Isomorphie zumindest zwischen den beiden Berliner Schulen ausgehen. Die neue Schule übernahm und variierte dieser Theorie folgend Elemente vergleichbarer Institutionen, die als legitimiert und erfolgreich galten, sie stellte aber keine Neugründung eigener Art dar. Die Institution musste so verfahren, da sie sich zumindest in Berlin in direkter Konkurrenz zur ›Reinhardt-Schule‹ sah bzw. gesehen wurde. Diese Konkurrenz wurde auch deutlich etwa in Bemühungen, das je eigene Profil der Schule und die Loyalität der Lehrenden zu bewahren. So ist es in einem Antwortschreiben von Schüneman an Berthold Held, den Leiter der ›Reinhardt-Spielschule‹, vom Juni 1928 überliefert. Held hatte Interesse an einer Anstellung als Lehrer an der staatlichen Schauspielschule signalisiert.[117] Schünemann lehnte dies mit der Begründung ab, dass man kaum vermitteln könne, wie man an beiden Schauspielschulen zugleich tätig sein könne. Ähnliches Interesse äußerte auch die Schauspielerin Gertrud Eysoldt gegenüber Kestenberg.[118] Nicht zuletzt zum Schutz der Organisationen enthielten die Satzungen beider Schulen Bestimmungen, die den Ausschluss von Privatunterricht als Nebentätigkeit sowie die Fremdnutzung von Unterrichts- und Schulräumen regelten.

Konsequenzen aus dem öffentlich-staatlichen Auftrag

Allerdings nahm diese Wahrung institutioneller Außengrenzen im Falle der ›Jessner-Schule‹ auch bizarre Züge an, was mit dem tatsächlichen Novum, der Konstitution als öffentlicher Institution, zusammenhing. Sie waren primär aus dem Umstand heraus motiviert, dass mit einer staatlichen Institution ein neuer Mitspieler das organisatorische Feld betrat, der zugleich einen Systemwandel vom privaten Bildungsunternehmen hin zum staatlichen Bildungsmonopol repräsentierte. Einige Quellen legen nahe, dass dieser Systemwechsel zu irrtümlichen Annahmen über den Grad der Öffentlichkeit des Schulbetriebs Anlass bot.

Bereits mit der Öffnung der Schule setzte der einflussreiche Theaterkritiker Herbert Ihering (1888–1977) im *Berliner Börsen-Courier* den Ton:

> Was leistet aber die Staatliche Schauspielschule? Es wäre interessant, einmal offiziell zu erfahren, wie sich der Lehrkörper tatsächlich zusammensetzt. Es drangen inoffizielle Meldungen an die Presse, die nicht dementiert wurden. Sind diese Nachrichten richtig, so wäre die Staatliche Schauspielschule nur eine beliebige Theaterschule mehr. Sie müßte aber endlich eine Schule sein, die Grundsätzliches vorbereitete und durchführte.[119]

Sicherlich spielte hier ein allgemeines Interesse in Form einer Sensationslust eine Rolle, mit dem die Vorgänge ›Hinter dem Vorhang‹[120] generell verfolgt wurden. Dieses paart

117 UdK-Archiv, I/2685 (Schauspielschule Specialia), Januar und Juni 1928.

118 UdK-Archiv I/2688 (Bewerbungen um Lehrstellen an der Schauspielschule), Schreiben Kestenbergs vom 23. November 1928.

119 Herbert Ihering, »Das irritierte Publikum«, in: *Berliner Börsen-Courier*, Nr. 544, 22. November 1926.

120 So der Titel eines Rundfunkbeitrags Jessners von 1925. Leopold Jessner, »Hinter dem Vorhang«, in: Jessner, *Schriften. Theater der zwanziger Jahre*, 1979, S. 258–262. In diesem versucht Jessner beim

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

sich allerdings mit einem neuen Anspruchsdenken: Wenn die Schule staatlich war, war sie öffentlich.

Einige archivarische Spuren legen von diesem Interesse Zeugnis ab. Zur Eröffnung 1925 und noch im Frühjahr 1926 bittet etwa die »Photothek. Illustrations-Verlag« um »photographische Aufnahmen der Schauspielschule für die illustrierte Presse«[121], und damit waren sicherlich Aufnahmen des Unterrichts und der Eingangsprüfung gemeint, da das Gebäude selbst ja bereits bestand und fotografisch dokumentiert war.

Die Öffentlichkeit hatte auch ein Recht darauf, zu erfahren, welche Privilegien für die Schülerinnen und Schüler in einer staatlichen Institution bestanden. So ließ sich etwa die Reichsbahn den Status als ›Studierende‹ detailliert bestätigen, um vergünstigte Tickets zu gewähren.

> Zur Prüfung, ob die Schüler ihrer Anstalt berechtigt sind, die Fahrpreisermässigung für Schüler in Anspruch zu nehmen, bitten wir um möglichst umgehende Uebersendung der Aufnahmebedingungen, des Lehrplans, ~~einer Abschrift der staatlichen Anerkennung~~ und sonstiger Prospekte.[122]

Der *Deutsche Bühnenverein* fragte, wann die Schulaufsicht über die Schule eingeführt werde. Ihm muss Schünemann mit Verweis auf die »Bundesratsverordnung vom 2. August 1917 (R.Ges.Bl.S. 683)« mitteilen, dass die Schauspielschule bereits »ein staatliches Institut«[123] war. Offensichtlich war Direktor Wolf im Unklaren darüber, dass auch der Staat sein Schulmonopol proaktiv auf die Schauspielerausbildung ausüben durfte.

Dieses Anspruchsdenken bezog sich auch auf die Absolventinnen und Absolventen. Der Stadtrat von Schwerin, Carl Krause richtete am 1. März 1929 ein handschriftliches Gesuch mit beiliegendem Rückporto an die staatliche Schauspielschule. In diesem bittet er ohne weiteren Anlass um Auskunft darüber,

> ob durch die Staatliche Schauspielschule den Schülern und Schülerinnen derselben Bühnen [gemeint ist das Staatliche Schauspielhaus, W.D.E.] Stellen nachgewiesen werden in gleicher Weise, wie es seitens der Reinhardt-Schule des Deutschen Theaters geschieht. Ferner ist eine Auskunft erwünscht, ob der zweijährige Besuch der Schule obligatorisch ist, oder ob für solche Schülerinnen, die bereits dramatischen Unterricht gehabt und an den Bühnen tätig gewesen sind, auch ein semesterweiser Besuch der Schule zugelassen wird.[124]

Rundfunkpublikum Verständnis für den Probenprozess zu wecken. »Nur der hinter den Vorhang Beschäftigte weiß um ihre [die Proben, W.D.E.] Produktivität und Absonderlichkeit. Dieser Abend will Ihnen den Eindruck einer sonst verschlossenen Welt vermitteln […].« (S. 259).

121 Schreiben vom 11.09.1925 und 01.02.1926, UdK Archiv, 2685, Bd. 1, (Schauspielschule Spezialia), o. Bl.

122 UdK Archiv, 2686, Bd. 2 (Schauspielschule Spezialia), o. Bl., Schreiben der Deutschen Reichsbahn-Gesellschaft – Verkehrsbüro der Reichsbahndirektion Berlin, Herr Kohtz an die Staatliche akademische Hochschule für Musik, 22.01.1929 (Streichung i.O.).

123 UdK Archiv, 2686, Bd. 2 (Schauspielschule Spezialia), o.Bl., Schünemann an Deutscher Bühnenverein, Direktor Artur Wolf, 4. März 1929.

124 UdK Archiv, 2686, Bd. 2 (Schauspielschule Spezialia), o.Bl., Carl Krause an die Staatliche Schauspielschule, 1. März 1929; am 4. März 1929 antwortet Schünemann.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Carl Krause betätigte sich im Arbeitsausschuss des vom *Allgemeinen Deutschen Musikvereins* veranstalteten *Tonkünstlerfestes* 1928 in Schwerin, war aber in Theaterkreisen nicht gesondert bekannt. Schünemann stellte klar, dass Bewerberinnen und Bewerber nicht zuvor im Engagement seien durften und die Schauspielschule sich von Ansprüchen des Engagements freistellte, wiewohl alle mit Abschluss ein solches erlangten.

Einem Schreiben des Direktors des *Altmärkischen Landestheaters* Stendhal, Anton Kohl (1886–1967), ist zu entnehmen, dass er die Schauspielschule mit einer Bühnenvermittlung verwechselte, wenn er nach bestimmten Absolventen für Rollenfächer nachfragte. Jessner stellte am 5. Dezember 1928 das allgemeine Profil der Ausbildung heraus:

> Bei gleichmäßiger Ausbildung und Leistung sind wir nicht in der Lage, bestimmte Studierende unserer Schauspielschule für Ihr Theater zu empfehlen, ich möchte Sie aber bitten vielleicht bei gelegentlicher Anwesenheit in Berlin die Schauspielschule zu besuchen und sich bei dieser Gelegenheit die Schüler einmal selbst abzuhören.[125]

Diese Anfragen nach dem öffentlichen Charakter der Schule und dem Zertifizierungsgrad ihrer Absolventinnen und Absolventen waren spätestens ab 1929 auch politischer Natur. Die Schauspielschule geriet in eine Existenzkrise, in der sich die unklaren Außengrenzen der Institution; ihr prekärer staatlicher Status und die Legitimation ihrer Schülerinnen und Schüler umso mehr abzeichneten. Am 9. Januar 1930 lud die Schauspielschule die Intendanten der staatlichen Theater Kassel und Wiesbaden eigens dazu ein, am Vorsprechen des Absolventenjahrgangs teilzunehmen, wiewohl das Schulstatut weder dieses Format noch eine anderwärtige Abschlussprüfung vorsah. Nun sollte sogar die Berufsberatung des Arbeitsamts Berlin-Mitte nach Möglichkeit bei den Vorsprechen teilnehmen.[126] Mit dieser radikalen Öffnung reagierten Jessner und Schünemann auf den indirekt kolportierten Vorwurf der Intendanten in der preußischen Provinz, ihnen als Mitfinanziers der Ausbildung seien keine Absolventinnen und Absolventen zur Verfügung gestellt worden und sie hätten zu hohen Gebühren auf die Dienste von Bühnenvermittlungen zurückgreifen müssen.[127] Alle aus den Abschlussklassen, zumindest die Besseren, sichere sich Jessner selbst – so lautete die Unterstellung. Am 4. Februar 1930 fragte die Intendanz[128] des *Preußischen Staatstheaters Kassel* an, welche Vertreter der Rollenfächer an der Schule aktuell zu inspizieren seien. Schünemann antwortete, dass folgende »Fachvertreter für ein dortiges Engagement in Frage kommen: Charakterdarsteller, Jugendlicher Held, Held, Sentimentale, Heroine, Salondame« und man diese nach Absprache jederzeit vorstellen könne. Der konziliante Ton erstaunte, stand er doch im

125 Jessner an das Altmärkische Landestheater Stendhal, 5. Dezember 1928, UdK Archiv, 2686, Bd. 2 (Schauspielschule Spezialia), o. Bl.

126 Schreiben der Berufsberatung des Arbeitsamts Berlin vom 16.09.1930 mit Bezug auf eine telefonische Einladung Schünemanns. UdK Archiv, 2686, Bd. 2 (Schauspielschule Spezialia), o. Bl.

127 So mittgeteilt im Schreiben des Obersten Rechnungshof an die Hochschule vom 21. Juni 1929, UdK Archiv, 2684, Bd. 2 (Schauspielschule Generalia), Bl. 26 u. 27.

128 UdK Archiv, 2684, Bd. 2 (Schauspielschule Generalia), Bl. 26. Vermutlich handelt sich bei dem Zeichnenden »Michelly« um eine Vertretung. 1930 übernahm Max Berg-Ehlert (1875–1953) das Amt für zwei Jahre. Ernst Legal (1881–1951) und seine Vertretung Georg Pauly (1883–1950) schieden bereits 1928 aus dem Amt.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Widerspruch zu Jessners Darstellung des Lehrprofils, welches zu ›gleichmäßiger Ausbildung und Leistung‹ hinführe. Die als fortschrittlich sich verstehende Schauspielschule redete in diesem Fall dem Rollenfachsystem des 19. Jahrhunderts das Wort und dies war wohl machtpolitisch geboten. Niemand anderes als der Opernregisseur und Generalintendant der Staatstheater Heinz Tietjen (1881–1967), der noch über Jessner stand, nutzte diese Formulierung, die im Operngeschäft üblich war, in einer Stellungnahme zur Schauspielschule vom 29. April 1929.

> Die Generalintendanz wäre dankbar, wenn die Staatlichen Theater zukünftige Einladungen zu den Abschlußprüfungen der Staatlichen Schauspielschule nebst Angaben über die Personalien und die Rollenfächer der einzelnen Schüler und Schülerinnen erhalten.[129]

Der Vorwurf, Jessners Theater profitiere mehr von der staatlichen Schauspielschule als die Theater außerhalb Berlins, konnte seitens der Hochschulleitung, die sich vor Jessner stellte, schließlich entkräftet werden,[130] aber einmal in der Welt leistete der Vorwurf – wie noch zu zeigen sein wird – den weiteren kameralistischen Bestrebungen zur Schließung der Schule Vorschub.

Diese Quellen belegen, dass die übrigen Akteure im organisatorischen Feld über den Grad der Öffentlichkeit und die Legitimation der Schule im Unklaren waren, bzw. diese Unklarheiten im eigenen Sinne zu nutzen wussten. Es war schlicht nicht selbsterklärend, dass eine staatliche Schauspielschule einer Instrumentenklasse an der *Hochschule für Musik* oder einer Schulklasse an einer staatlichen Regelschule gleichzustellen wäre. Für diese würde man schwerlich in Anspruch nehmen, dem Unterrichtsgeschehen und den Prüfungen direkt beiwohnen zu können. Der sich hier abzeichnende prekäre Status der Schauspielausbildung im staatlichen Bildungswesen war charakteristisch für den Wandel des organisatorischen Feldes. Bemerkenswert war allerdings, dass dieser Wandel stark politisiert erschien, mithin auch von populistischen Angriffen begleitet wurde. Die Institution als rhetorische Situation vermochte es zumindest in der Anfangszeit, diese politischen Interessen abzufedern. Dies gelang, solange die Finanzierung der Schule gesichert war. Als diese Finanzierung während der Wirtschaftskrise auf einen solideren staatlichen Zuschuss umgestellt werden musste, begann die prekäre Stellung, sich zu einer existenziellen Krise auszuwachsen.

Die erste demokratisch verfasste und staatlich geförderte Schauspielschule verschwand 1932 vom organisatorischen Feld. Sie ging in anderen Schulformen auf. Die Idee einer staatlich geförderten und kontrollierten Schauspielausbildung wurde jedoch im NS-Staat weiterverfolgt. Sie war der neue organisatorische Standard, der dann auch in der Nachkriegszeit unter demokratischen Vorzeichen übernommen wurde.

War die private Schauspielschule besser vor totalitären Vereinnahmungen geschützt als die staatlich geförderte Einrichtung? Dies könnte für einige Schulen geltend gemacht

129 Generalintendanz der Staatlichen Theater an das Ministerium, 29. April 1929, UdK Archiv, 2684, Bd. 2 (Schauspielschule Generalia), Bl 23.

130 Schreiben von Schreker und Schünemann an das Ministerium vom 19. September 1929, UdK Archiv, 2684, Bd. 2 (Schauspielschule Generalia), Bl. 45; siehe zur Argumentation auch den Briefentwurf Jessners vom 12. August 1929, UdK Archiv, 2684, Bd. 2 (Schauspielschule Generalia), Bl. 33.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

werden, Reinhardts prominente private Schauspielschule am *Deutschen Theater* allerdings stand durch die antisemitische Politik von Beginn an unter Druck, und dies verstärkte sich in wirtschaftlich schwierigen Zeiten. Schon 1931 verstarb ihr langjähriger Leiter Berthold Held. Mittels finanzpolitischer Winkelzüge gelang es dem NS-Regime 1934, Reinhardt zur Zwangsversteigerung des *Deutschen Theaters* zu nötigen. Die Schule logierte weiterhin in den Räumen des Theaters. Sie wurde teils privat, ab 1938 mit staatlichen Zuschüssen der *Reichstheaterkammer* unter Woldemar Runge (1868–1937) und Hugo Werner Kahle (1882–1961) weitergeführt.

9.2 Der Unterrichts- und Lehrbetrieb. Spuren der Demokratisierung

Als überregional bekannt gemacht wurde, dass an der *Hochschule für Musik* eine Schauspielklasse unter der fachlichen Leitung von Leopold Jessner eingerichtet werden sollte, weckte dies fraglos ein breites Interesse in den einschlägigen Fachkreisen. Ablehnende Reaktionen sind nicht überliefert. Der Schritt zur staatlichen Förderung schien überfällig. Von niemandem im Feld wurde die Frage gestellt, ob eine Schauspielschule unter staatlicher Leitung sinnvoll wäre und wie sie sich zu den vielen privaten Schulen verhielte. Es war wohl der einhellige Anspruch und die Erwartung, dass man mit der Schule neue Wege der Institutionalisierung ausprobieren sollte. Allerdings wurde nicht erwartet, eine eigene Methode oder ein gänzlich anderes Ausbildungsziel zu verfolgen.

Die staatliche Institution orientierte sich pfadabhängig an bestehenden Modellen. Trotz dieser Nähe zu den traditionellen Schulen setzte die staatliche Schauspielschule eigene Akzente, die einen graduellen institutionellen Wandel markierten. Vor allem das Selbstverständnis von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern war stärker von demokratischer Teilhabe geprägt – im deutlichen Gegensatz zu personalisierten Meister-Schüler-Modellen, wie sie zeitgleich etwa in Düsseldorf unter Dumont bestanden. Wie definierten die Schülerinnen und Schüler ihre Rolle in einer staatlichen Einrichtung? Wer unterrichtete? In welchen Räumen fand der Unterricht statt? Und welche Leitungsstruktur hatte die Schule?

9.2.1 Schulleitung in staatlicher Verantwortung: Auswirkungen auf den Lehrbetrieb

Wenn man die Organisation und Ausbildungspraxis der Schule näher betrachtet, so sticht ein Merkmal hervor: Die bekannteste Personalie der Schule, Leopold Jessner, unterrichtete regelmäßig selbst, im Gegensatz zu Reinhardt, der eher seinen Namen lieh. Vergleichend sahen die Verteilung und Frequenz der Stunden an beiden Schulen wie folgt aus. Jessner unterrichtete im zweiten Jahr in den Kursen Rollenstudium und Ensemblestudium, hervorgehoben in der dritten Stundentafel unten. Der Stundenplan relativiert die Erinnerungen des Schülers Bernhard Minetti (1905–1998):

> Jeßner gab selbst nur im ersten Jahr Ensembleunterricht. […] Er arrangierte alles und übergab die weitere Arbeit, wie im Theater auch, an seinen Vertrauten Albert Florath.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> Von Zeit zu Zeit kam Jeßner, korrigierte, regte an, forderte und lobte. Das war sein Arbeitsstil.[131]

Laut Plan beschränkte sich der Ensembleunterricht auf den zweiten Jahrgang, die Klasse B. Die propädeutische Lehre in Sprechen, körperlichem Ausdruck und Darstellung, die im ersten Jahrgang, der Klasse A, stattfand, hatte Minetti vielleicht verdrängt oder übersprungen. Im *Jahrbuch der Staatlichen Hochschule für Musik* 1928/29 wurde spezifiziert:

> Sie [die Klasse A, WDE] erhielt ferner Unterricht in sprachlicher Stillehre und Fremdsprachen; im zweiten Studienjahr auch Darstellungsunterricht, der in den Händen des Generalintendanten Prof. Leopold Jessner lag.[132]

131 Bernhard Minetti, *Erinnerung eines Schauspielers* (hg. von Günther Rühle), Hamburg: Rowohlt 1985, S. 34. Vgl. auch Martin Held, in Christine Fischer-Defoy, *Kunst Macht Politik*, S. 55–57.

132 Staatliche Hochschule für Musik, *Jahrbuch der Staatlichen Hochschule für Musik*, 1928/29, Berlin: Selbstverlag 1929, S. 46.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Stundenplan der ›Reinhardt-Schule‹

	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa
9–10	Dr. Milan B Held A, Blümmer A2	Dr. Milan B Held A, Blümmer A2	Dr. Milan B Held A, Blümmer A2	Prof. Strakosch B Held A, Hr. Blümmer A2	Prof. Strakosch B Held A, Hr. Blümmer A2	Prof. Strakosch B Held A, Hr. Blümmer A2
10–11	Dr. Milan A Lepanto B	Dr. Milan A Lepanto B	Dr. Milan A (Pantomime)	Lepanto B Held A1	Lepanto B Held A1	Lepanto B Held A1
11–12	Dr. Milan A (Pantomime) Italienisch B	Tanzen und Fechten für A u.B	Dr. Milan B (Pantomime) Lepanto A (Bewegung)	Tanzen und Fechten für A u.B	Lepanto B (Bewegung)	Lepanto A (Bewegung) Französisch
12–13	Prof. Friedmann (Rollenstudium) Hr. Milan (Rollenstudium 12–13:30	Tanzen und Fechten für A u.B		Tanzen und Fechten für A u.B	Prof. Friedmann (Rollenstudium)	
13–14	Prof. Friedmann (Rollenstudium)				Prof. Friedmann (Rollenstudium)	
15:30-16:30		Dr. Blümer A2	Hr. Fischel ! Kunstgeschichte	Hr. Blümmer A2	Hr. Blümmer A2	
16:30-18:30	Frau (Rollenstudium)	Eduard von Winterstein (Rollenstudium) Steinrück (Rollenstudium)	Dr. Hauben Literatur-und Theatergeschichte	Frau Wangel (Rollenstudium)	Eduard von Winterstein (Rollenstudium) Steinrück (Rollenstudium)	
18:30-19:30	Prof. Orlik ?			Holländer (Vortrag)		
Abendkurse	Prof. Strakosch		Held		Lepanto	

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Stundenplan der ›Jessner-Schule‹ Kurs A

	Mo		**Di**		**Mi**		**Do**		**Fr**		**Sa**	
	Herrn	Damen	Herren	Damen	Herren	Damen	Herren	Damen	Herren	Damen	Herren	Damen
8–9	Sprechlehre	Körperlicher Ausdruck	Sprechlehre	-			Sprechlehre				Sprechlehre	
9–10				-	Sprachlehre	-		Körperlicher Ausdruck	Italienisch			
10–11	Vorlesung Dr. Freyhan		Italienisch fakultativ		Vorlesung Bab		Vorlesung Pirchan		Sprechlehre		Fechten	
11–12			Fechten		Fremdsprachen fakultativ			Körperlicher Ausdruck		Sprechlehre	Fremdsprachen fakultativ	
12–13	Körperlicher Ausdruck	-	-	-				Sprechlehre			Schminkunterricht	
16–17					Rhythmische Gymnastik		Sprechlehre					
17–18	**Rollenstudium Abt. 1 und II**		**Rollenstudium Abt. III u. IV**		**Rollenstudium Abt. 1 und II**		**Rollenstudium Abt. III u. IV**		**Rollenstudium Abt. III u. IV**		**Rollenstudium Abt. 1 und II**	
18–19												
19–20	**Ensemblestudium**						**Ensemblestudium**					

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Stundenplan der ›Jessner-Schule‹ Kurs B

	Mo		**Di**		**Mi**		**Do**		**Fr**		**Sa**	
	Herrn	Damen	Herren	Damen	Herren	Damen	Herren	Damen	Herren	Damen	Herren	Damen
9–10	Fremdsprachen (Anfänger)		Sprech-lehre		Sprech-lehre	-		Fremd-sprachen, Fortges.	Italienisch		Darstellungsunterricht	
10–11	Körperlicher Ausdruck	Sprech-lehre		Fech-ten	Fremd-sprachen	Sprech-lehre	Sprech-lehre		Sprechleh-re		Sprech-lehre	
11–12	Sprechlehre	Körper-licher Ausdruck	-					Körper-licher Ausdruck		Sprech-lehre		Fechten
12–13		Sprech-lehre	Fechten	-			Körper-licher Ausdruck	Sprech-lehre			Fechten	Sprech-lehre
16–17					Rhyth-mische Gymnas-tik							
17–18	Gehörbildung					Rhyth-mische Gymnas-tik	Sprachliche Stillehre				Sprachliche Stillehre	
18–19			Sprachliche Stillehre									
19–20												

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Für das Schuljahr 1927/28 verzeichneten die Stundenbücher, dass der szenische Unterricht im zweiten Jahrgang etwa hälftig von Jessner und Carl Ebert gegeben wurde, ergänzt um einige Szenenstudien bei Lucie Höflich. Erarbeitet wurden einige für Vorsprechen geeignete Szenen von Shakespeare, Goethe, Schiller, Hebbel, Shaw, Wedekind u.a., die auch teilweise in öffentlichen Schüleraufführungen im März und Juli 1927 gezeigt wurden.[133] Die Quellen deuten recht verlässlich darauf hin, dass Jessner seiner Unterrichtsverpflichtung regelmäßig nachkam und diese auch neben seinen übrigen Aufgaben beherzigte. Zudem gab es kaum Spielraum für Säumnis: In einem Schreiben vom 3. November 1928 ermahnte Direktor Schünemann alle Dozenten, einschließlich Jessner, daran, dass der

> in den Unterrichtsstunden durchgearbeitete Stoff nach der Stunde in das Pensumbuch einzutragen ist. Auf Grund der in dem Buch gemachten Eintragungen muss die Direktion dem Herrn Minister Bericht über den Fortgang des Unterrichts an der Schauspielschule erstatten.[134]

Schünemann berief sich dabei auf die komplizierte Zuständigkeit, die im Abschnitt 2 des Entwurfs der *Satzung für die Staatliche Schauspielschule zu Berlin* niedergelegt war:

> Die Staatliche Schauspielschule untersteht einer besonderen Leitung, die der Direktion der Staatlichen akademischen Hochschule für Musik unterstellt ist. Letztere führt zugleich die administrative Leitung. Die geschäftliche Verwaltung sowie die Überwachung der für die Hochschule und das Haus erlassenen Bestimmungen liegen dem administrativen Leiter und den von ihm hiermit beauftragten Beamten der Hochschule ob.[135]

Das Amt des Professors, das Jessner bekleidete, umfasste also ein Lehrdeputat sowie eine Nachweispflicht gegenüber dem Dienstherrn. Bei Reinhardts Professur handelte es sich wohl eher um einen Titel ehrenhalber.

Dieser Befund schließt nicht aus, dass sich Jessner etwa durch Albert Florath bei der Einrichtung von Szenen unterstützen ließ, noch folgt aus dem Unterrichtsengagement notwendig, dass die gezeigten Schüleraufführungen auch von Jessner selbst inszeniert wurden. Im Gegenteil, dies traf wohl nur für das Jahr 1927 zu, in dem Szenen und Besetzungen im Jahrbuch mit den Angaben im Pensumbuch übereinstimmen. Schon im Jahrbuch 1928, nach dem Weggang von Carl Ebert, verzeichnete das Jahrbuch Dr. Heinz Wolfgang Litten (1905–1955), einen promovierten Theaterwissenschaftler, Dramaturgen und Dozenten an der Hochschule, als für die Inszenierung verantwortlich.

Jessner bekleidete sein Professorenamt neben seiner Intendanz des *Preußischen Staatstheaters am Gendarmenmarkt* und ab 1925 des *Schillertheaters* im Westen. Hinzu kam sein Vorsitz der *Vereinigung künstlerischer Bühnenvorstände*, den er sehr engagiert und

133 Vgl. *Jahrbuch der Staatlichen Hochschule für Musik*, 1925–1927, S. 116ff.

134 Schünemann an Kollegium der Schauspielschule, 3. November 1928, UdK Archiv, 2686 (Schauspielschule Spezialia) Bd. 2, o. Bl.

135 UdK-Archiv, 2683 (Schauspielschule Generalia), Bd. 1, Bl. 97.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

durch öffentliche Reden und Beiträge ausübte. Die Verbesserung der sozialen und tariflichen Bedingungen des Theaterpersonals war ihm ein Anliegen. Es ist also praktisch von einem gewissen Zeitmangel Jessners auszugehen.

Weg vom Personenkult hin zum Fachkollegium: Jessners Idee einer Schauspielschule

Will man sich als Theaterhistoriker näher mit Jessners Idee einer Schule befassen, so steht man die biografische Spur Jessners betreffend vor einem Überlieferungsproblem. Dies liegt sicherlich in Jessners Emigration 1933 in die Niederlande, nach England und später in die USA begründet. In keinem dieser Länder hat er in der Theaterindustrie wieder richtig Fuß fassen können, vielmehr arbeitete er als Lektor für die Filmindustrie und betätigte sich für den *Jewish Club*, eine jüdische Kulturvereinigung, in der sich Emigrierte sammelten. Aber auch während seiner aktiven Zeit in Königsberg, Hamburg und Berlin stand seine Person stets deutlich im Schatten seiner Ämter. Auch zu dieser Zeit war Jessner mehr darum bemüht, den Zusammenhalt der Theaterschaffenden zu beschwören, als seine Person und Leistung herauszustellen.

Im Rundfunkbeitrag »Hinter dem Vorhang«, gesendet am 10. Juni 1925, skizzierte Jessner seinen persönlichen Weg zu Bühne, wobei er ihn retrospektiv und ironisch distanziert als Scheitern darstellt.

> Verzeihen Sie, wenn ich einen Augenblick persönlich werde. Ich weiß, daß mich Gott und mein gütiges Geschick in die erste Reihe meiner Berufswelt gestellt hat. Immerhin aber wollen mich viele als ungeeignet zum Teufel wünschen. Im Anschluß an das eben Gesagte kann ich diesen, meinen verehrten Gegnern, die Versicherung geben, daß ich schon im Anfang meiner Laufbahn dreimal als vollkommen untalentiert aus dem Engagement in den Weltstädten Graudenz, Stolpmünde bei Stolp und Döbeln in Sachsen entlassen wurde. Der erste Kündigungsbrief in Graudenz lautete wörtlich: »Leopold Jeßner! Wir geben Ihnen den guten Rat, die von Ihnen erwählte Bühnenlaufbahn nicht weiter zu verfolgen, da Sie für den Beruf des Theaters vollständig ungeeignet sind.[136]

Jessner bindet die Anekdote über sein Scheitern in der Theaterprovinz ein in sein Plädoyer für ›die Schmiere‹, also das schlecht ausgestattete und improvisierende Theater im ländlichen Raum und in Kleinstädten als geeignete Vorschule für die Bühnenkarriere der Schauspielerinnen und Schauspieler. Die feine Ironie, mit der er von seiner privilegierten Position aus seine ›verehrten Gegner‹ als ignorant bezeichnet, sein Talent verkennend, war typisch für sein öffentliches Auftreten und seinen Stil der Selbstcharakterisierung. Selbst unter massiven politischen und populistischen Angriffen bewahrte sich Jessner diese Zurückhaltung. »Die gegen mich erhobenen Vorwürfe zu entkräften, lehne ich aus Gründen des Taktes ab.«[137] Mit diesem Satz stellte er sich 1924 über seine

136 Jessner, »Hinter dem Vorhang«, 1979, S. 260. Auch abgedruckt in *Berliner Börsen Courier*, 57 Jg. Nr. 273, 14. Juni 1925.

137 Leopold Jessner: »Selbst-Interview«, in: Leopold Jessner, *Schriften. Theater der zwanziger Jahre,* hg. von Hugo Fetting, Berlin: Henschel, S. 21–23, S. 23. I.O. *Berliner Tageblatt*, 53 Jg., Nr. 94, 24. Februar 1924, S. 36–37.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Kritiker, denen er persönliche Angriffe und Ehrenkränkungen vorwarf. Einzig in einem Schreiben an den Minister Becker zog Jessner eine rote Linie, wenn es um die politisch motivierte Zensur der Kunst ging:

> Ich betone hier, dass ich bei Engagements-Abschlüssen nur nach Talent und künstlerischer Eignung für die mir anvertrauten Theater frage. Ich habe am eigenen Schicksal erfahren müssen, daß ich – der ich schon vor der Staatsumwälzung als Sozialdemokrat bekannt war – an keinem Hoftheater Aufnahme fand. Es scheint mir aber als Sünde wider den Geist der Kunst: so außerkünstlerischen Einstellungen Raum zu geben.[138]

Ausführlicher äußerte er sich nur als Funktionär zu sozialpolitischen Themen. Ebenso zurückhaltend sind Äußerungen und Erinnerungen seiner Schülerinnen und Schüler oder im Fachkollegium, wie von Fritz Kortner (1892–1970), Alexander Granach, Bernhard Minetti, Hans Lietzau (1913–1991), Martin Held und Charlotte Frank (geb. Jäger, 1909–1987), die ihn sämtlich als fürsorglich und zurückhaltend, mithin auch stoisch beschrieben. Ein Bild des Pädagogen Jessner erlangen wir aus diesen Quellen nicht, geschweige denn einen Einblick in seine Unterrichtsmethoden. Jessner, der 1945 im kalifornischen Exil verstarb, war im kulturellen Gedächtnis der Nachkriegsdekaden nicht besonders präsent, und die Bemühungen um eine Rehabilitation und Würdigung seines Namens ließen – so überhaupt vernehmbar – deutlich länger auf sich warten als etwa bei Reinhardt. Eine volle Wirkung, eine ausgeprägte Jessner-Forschung, ist lange nicht erfolgt, wozu auch ein zerstreuter Nachlass beigetragen hat. Mit Jessner aber, so scheint es, wurde zugleich das Schulprojekt vergessen, wiewohl hier auch Bühnenpersönlichkeiten wie Carl Ebert, Grete Ilm, Jürgen Fehling (1885–1968), Vera Skoronel (1906–1932), Lothar Müthel (1896–1964) und andere wirkten. Die Überlieferung einer Ausbildungstradition verlief für Berlin jedoch eher über den Namen Reinhardt, was nicht zuletzt die handfeste Interessen der Nachkriegsakteure des Kalten Krieges widerspiegelt.

Dieser Mangel an persönlicher Hinterlassenschaft war auch in einer Hinsicht aussagekräftig: Um einen Personenkult, um ›seine‹ Schule ging es Jessner demnach nicht. Für ihn war dies ›die Schauspielschule‹, für die Presse und insbesondere die Kritiker die ›Jessner-Schule‹. Dies stand im Gegensatz zur ›Reinhardt-Schule‹ sowie zu anderen Berliner Schulen wie der von Mara Feldern-Förster (1866–1951), dem *Stern'schen Conservatorium* etc., die alle personalisiert benannt und teilweise auch geführt wurden. Wenn man sich dem Schulbetrieb weiter annähern möchte, müssen bei dieser Quellenlage andere Spuren als die biografischen verfolgt werden.

Die Personalakten und Jahrbücher der Akademie ermöglichen brauchbare Einblicke in den Lehrbetrieb zwischen 1925 und 1931 und verdeutlichen, dass der Schulbetrieb tatsächlich von einem qualifizierten Kollegium getragen wurde. Das Jahrbuch von 1928 etwa verzeichnete für das Ensemblespiel Carl Ebert, bis 30. September 1927 stellvertretender Leiter der Schule und dann Intendant in Darmstadt, für das Rollenstudium die Schauspieler Paul Bildt (bis 1928), Günter Hadank (ab 1928), Walter Frank (ab 1928), Lothar

138 Leopold Jessner an Carl Heinrich Becker, 22.12.1925 GStA PK, VI. HA Rep. 90 A, Nr. 2468, Personalakte Jessner.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Müthel (ab 1928) und die Schauspielerin Lucie Höflich (1883–1956) – sowie den Regisseur Erich Engel; für Sprechtechnik Jan Koetsier-Müller, der von der ›Reinhardt Schule‹ abgeworben wurde und 1931 das Lehrbuch *Sprecherziehung. Ein praktisches Lehrbuch zur Behandlung von Stimme und Sprache* publizierte.[139] Für die theoretische Unterweisung waren Grete Ilm im Fach Stillehre, Jessners langjähriger Bühnenbildner, der Grafiker und Maler Emil Pirchan für die Geschichte des Bühnenbilds, sowie die Dramaturgen und Publizisten Julius Bab und Max Freyhan für Vorlesungen in allgemeiner Literatur- und Theatergeschichte engagiert.[140] Als Sprachlehrer waren Michele Petrone für Italienisch und Dr. Irene Barasch für Französisch gelistet. Wilhelm Sedlacek und Waldemar Jabs übernahmen den Schminkunterricht. Das Körpertraining besorgte Herbert Laeppche, Charlotte Pfeffer gab Unterricht in Bewegungslehre in der Methode Jaques-Dalcroze, Herr Mureno verantwortete den Unterricht in Fechten und – eine Besonderheit – der Sportlehrer Gustav Schäfer (bis April 1930) gab Boxunterricht. Im Schuljahr 1930/31 wirkte auch die schweizerische Tänzerin Vera Skoronel (1906–1932) als Dozentin für »tänzerisch-gymnastischen Unterricht«[141] an der Schule. Die Schülerinnen und Schüler bekamen also, wenn sie die Hürde der Aufnahmeprüfung genommen hatten, für ihr Schulgeld von 310 Reichsmark[142] pro Jahr durchaus eine vollumfängliche Ausbildung und konnten darauf hoffen, von Lehrkräften, die zugleich in der Theaterpraxis tätig waren, ›entdeckt‹ und gefördert zu werden.

Demokratisch: Einbindung der Wünsche und Kritik von Lernenden

Jessner und Ebert waren an einer demokratischen Verfasstheit des Schulbetriebs interessiert. Es gab beispielsweise einen aktiven Schülersprecher – dieses Amt bekleideten faktisch nur männliche Studierende – und die Schülerinnen und Schüler stimmten über Themen ab, die den Lehrbetrieb betrafen. So setzte sich der Schülersprecher Herbert Schneider 1931 in einer schriftlichen Eingabe vehement für die Weiterbeschäftigung der Lehrkräfte Vilmar Mönckeberg und Vera Skoronel[143] ein.

Dabei stellte er dar, wie die Schülerinnen und Schüler ihre Schule sahen, welche Erwartungen sie damit verknüpften – insbesondere an deren staatliche Verfasstheit im

139 Jan Koetsier-Müller, *Sprecherziehung. Ein praktisches Lehrbuch zur Behandlung von Stimme und Sprache*, Leipzig: Quelle & Müller 1931.

140 Vgl. Erika Schepelmann-Rieder, *Emil Pirchan und das expressionistische Bühnenbild*, Wien: Bergland Verlag 1964; vgl. exemplarisch zu Babs zahlreichen Publikationen Julius Bab, *Das Theater der Gegenwart. Geschichte der dramatischen Bühne seit 1870* (= Illustrierte theatergeschichtliche Monographien, Bd. 1), Leipzig: Weber 1928; Julius Bab, *Schauspieler und Schauspielkunst.* Berlin: Oesterheld 1926; Max Freyhan, *Das Drama der Gegenwart*, Berlin: Mittler 1922; vgl. zu Bab auch Hajo Kurzenberger, »Julius Bab. Die Kunst der Schauspielerbeschreibung«, in: Reiner Wild (Hg.), *Dennoch leben sie. Verfemte Bücher, verfolgte Autorinnen und Autoren*, München: Edition Text und Kritik 2003, S. 25–38.

141 Vgl. *Jahrbuch der Hochschule für Musik*, 1930/31, S. 40.

142 Bei ein Kaufkraftäquivalenz von 1 Reichsmarkt = 4,2 Euro entspricht dies rund 1.300 Euro. Quelle: Kaufkraftäquivalente historischer Beträge in deutschen Währungen. https://www.bundesbank.de/resource/blob/615162/94b87ff6d25eceb84c9cfb801162b334/mL/kaufkraftaequivalente-historischer-betraege-in-deutschen-waehrungen-data.pdf [06.03.2024].

143 Vgl. René Radrizzani (Hg.), *Berthe Trümpy, Vera Skoronel: Schriften Dokumente*, Wilhelmshaven: Noetzel 2005.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Vergleich zu einer privaten Schule – und welchen besonderen Stellenwert die rhythmische und tänzerische Körperarbeit dabei hatte.

> Sehr geehrter Herr Professor, mit den letzten Sommersemesterwochen wird für uns die Frage akut, in wessen Hände unsere weitere Ausbildung gelegt wird. Wir bitten, es uns nicht als Unbescheidenheit auszulegen, wenn wir uns deshalb mit voller Offenheit an Sie persönlich wenden; diesen Brief als Zeichen unseres Vertrauens zu nehmen und als zu Ihrer persönlichen Orientierung geschrieben, vertraulich zu behandeln. Wir wissen, daß die Berufung von Frau Mönckeberg und Fräulein Skoronel allein Ihrer Initiative zu danken ist und hoffen, Ihnen den Dank dafür einmal durch unsere Arbeit abtragen und der Öffentlichkeit beweisen zu können, daß die staatliche Schauspielschule Keimzelle neuer künstlerischer Impulse und nicht eine überflüssige Dublette aller Theaterschulen war. Diese Entwicklung ist aber für uns aufs Engste mit den genannten Lehrerinnen verknüpft, mit denen allein wir bisher den innigsten Kontakt hatten. […] Und wir bitten Sie, verehrter Herr Professor, herzlichst, Alles aufzubieten, um einen Lehrer zu erhalten, der uns als bedeutsamer Exponent eines neuen Kunstwillens nicht nur für uns, sondern für die Erneuerung der Bühnenkunst überhaupt mit der größten Hoffnung erfüllt. Das Ausscheiden von Frau Mönckeberg, deren Arbeit sich mit der von Frau Skoronel aufs Glücklichste zu einer Einheit ergänzt, würde für uns den Abbruch einer Entwicklung bedeuten, die im engsten Zusammenhang mit den neuen Bewegungen der Nachbarkünste, besonders der Musik und dem Tanz, steht, und so ihren Anspruch auf die Zukunft verbürgt. Bitte lassen Sie, verehrter Herr Professor, eine Entwicklung nicht unterbrechen, die für die ganze junge Generation, soweit sie sich um geistige Werte bemüht, richtungsgebend ist. […] Im Namen der Schüler [Alexander] Bender, [Dorothea] Bredow, [Herta] Saal, [Grethe] Schaun, Schneider in aufrichtiger Ergebenheit, Herbert Schneider.[144]

Der Brief der Schülerinnen und Schüler an den Direktor Schünemann stammte bereits aus der Zeit des Rückbaus der Schule, die von personeller Kürzung gekennzeichnet war. Entsprechend politisch brisant war also deren Anliegen. Es ging um die Qualität und den Fortbestand ihrer Ausbildung. Dieses Krisenszenario ermöglichte Rückschlüsse auf die Diskussionskultur in der Schule sowie auf den demokratischen Umgang zwischen Schülerinnen, Schülern, Lehrkräften und der Hochschulleitung. Dem persönlichen Brief an Schünemann lag ein offizielles Gesuch der Schülervertretung bei, in dem lediglich die Rückberufung von Vilma Mönckeberg gefordert wurde. Die Schülervertretung konnte also politisch einschätzen, welche Forderung realistisch war und wie sie offiziell, nämlich als Gesuch, zu unterbreiten war. Das persönliche Schreiben hingegen zeugte davon, dass man sich seitens der Schülerschaft nicht allein auf die demokratischen Verfahrensregeln verlassen wollte. Unklar ist dabei, ob es Konferenzen gab, bei denen Schülerinnen und Schüler ein Mitspracherecht hatten. Eine Mitbestimmungssatzung existierte nicht. Stattdessen suchten die Schülerinnen und Schüler den persönlichen Kontakt zum Direktor. Die demokratische Idee der Mitgestaltung des Schulbetriebs durch die Lernenden wurde offensichtlich durch einen vertrauten Umgang der Dozierenden mit den Schülerinnen und Schülern begleitet. Wohl aus diesem Grund wandte sich die Schülerschaft

144 Brief von Herbert Schneider an Schünemann, 27. 8.1931, UdK Archiv 2686 (Schauspielschule Spezialia), Bd. 2, o. Bl.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

mit einem explizit als vertraulich bezeichneten, sechsseitigen, handschriftlichen Schreiben an den Direktor und stellte ihm darin frei, noch vor einer persönlichen Aussprache mit den Schülerinnen und Schülern die darin vorgebrachten Argumente in seinem Sinne zu nutzen.

Im Schreiben wurde Schünemann mehrfach persönlich als ›geehrter Herr Professor‹ adressiert und um Nachsicht gebeten, da die Schülerinnen und Schüler bei ihm persönlich vorstellig wurden. Hier kommen noch die starke Hierarchie, die Bedeutung von Titeln, zum Tragen. Hingegen stellten die Schülerinnen und Schüler dann sehr selbstbewusst ihre Vision einer zukünftigen Theaterschule vor. Es sollte keine Kopie existierender Schulen sein, was klar ein Hinweis auf die privaten Schulen war. Vielmehr sollten hier Elemente aus den »Nachbarkünsten«, Musik und Tanz, übernommen werden. Geschickt wiesen sie diese Personalien als persönliche Errungenschaft Schünemanns aus, die nicht zuletzt in der Einführung eines Nebenfachs ›Tanz‹ zum Wintersemester 1930/31 bestand. Zudem kolportieren die Schauspiel-Lernenden im Schreiben diplomatisch, von welchen personalpolitischen Hintergründen der Kündigungen sie indirekt erfahren hatten, und zeigten sich damit innenpolitisch informiert.

Dass solche personalpolitischen Kolportagen die Schülerinnen und Schüler direkt erreichten, muss nicht zwingend auf ein gesteigertes politisches Interesse schließen lassen. Es könnte auch auf die geringe Anzahl an Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften an einer Kunsthochschule zurückzuführen sein, die vermutlich zu einem intensiven Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden führte. Die Körperarbeit mit Vera Skoronel und Vilma Mönckeberg, mit denen die Schülerinnen und Schüler »bisher den innigsten Kontakt hatten«, könnte zudem der Ausbildung eines besonderen Vertrauensverhältnisses und einer starken Identifikation mit dem Schulprogramm förderlich gewesen sein. Insgesamt belegte dieses Schreiben, dass sich selbst in heiklen politischen Entscheidungen die Lernenden für ihre Interessen stark machten und davon ausgingen, im Direktorium Einfluss geltend machen zu können.

Dieses demokratische Selbstverständnis war der Schule von Beginn an eingeschrieben. Überliefert ist ein Schreiben des Schülers Dénes Bodó von 1927, also zwei Jahre nach der Gründung. Als Sprecher der Klasse A forderte er vom Direktor Georg Schünemann Stunden in Gesellschafts- und Bühnentanz sowie ein Boxtraining ein. Bodó argumentierte fachlich:

> Unsere Bitte geht im Besonderen aus von der Bedeutung, die die intensive Anteilnahme des ganzen Körpers im Boxtraining für die Ausbildung von monumentalen und gleichzeitig entspannten Bewegungen besitzt. In diesem Sinne wäre der Boxunterricht eine Ergänzung der Fechtstunden, die ja vor allem graziöse und gespannte Bewegungen erzeugen sollen. Der Bühnentanz wäre dann die letzte Steigerung und Auswertung der durch das Boxen erworbenen Entspannung.[145]

145 Brief von Dénes Bodó vom 12.09.1927 an die Direktion der Staatlichen Hochschule für Musik zu Charlottenburg, z. H. des Herrn Professor Dr. Georg Schünemann, UdK Archiv, 2690, (Körperliche Ausbildung an der Staatlichen Schauspielschule), o. Nr.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Schünemanns positive Antwort hob hervor, dass die »drei Sportvariationen […] besonders wertvoll im Sinne der körperlichen Durchbildung des werdenden Schauspielers« seien, forderte aber zugleich, darauf zu achten, dass »die sportlichen Übungen nun nicht etwa in der Weise Überhand nehmen, dass die künstlerische Entwicklung in darstellerischer Ausbildung darunter leidet.«[146] Nach Ministerialerlass vom 4. Januar 1928 wurde der Boxunterricht von Gustav Schäfer erteilt, der an der *Deutschen Hochschule für Leibesübungen* in Charlottenburg tätig war. Seine Lehre endete am 28. März 1930.[147]

Bodós Initiative gingen einige kuriose Vorgänge voraus. Aktenkundig ist als Disziplinarmaßnahme die Streichung des Fechtunterrichts im Mai 1927 aufgrund gehäufter Fehlzeiten. Offensichtlich fanden die Studierenden die »graziösen und gespannten Bewegungen« des Fechtunterrichts allein nicht besonders attraktiv. Vielleicht war für die Erteilung von Boxtraining auch die Idee leitend, eine bestimmte dionysische Energie in geordnete Bahnen lenken zu wollen, wurde doch ebenfalls im Mai die Zerstörung von Stühlen und Scheiben in ›Zimmer 32‹ aktenkundig.[148] Bezeichnend war in diesem Zusammenhang eine Stellungnahme Jessners vom 24. Mai 1927 an den Direktor, in der er beschwichtigend »diszipliniertes Material« im nächsten Jahrgang in Aussicht stellte und relativierend auf die wirtschaftliche Situation der Studierenden hinwies:

> Wiederum ist es menschlich vielleicht begreiflich, dass die jungen Darsteller und Darstellerinnen nicht mehr ein ungeteiltes Interesse für den Unterricht aufbringen, nachdem sie bereits Bühnen- und Filmverträge in der Tasche haben, bzw. solche Verträge bei Agenten und Direktoren nachsuchen.[149]

Mit der Ersetzung des Fechtunterrichts durch den Boxunterricht verabschiedete sich die Schule allerdings auch von einer bestimmten Tradition körperlicher Ausbildung an Schauspielschulen. Es ist zu vermuten, dass das Fach ›Fechten‹ weniger aufgrund des Trainingsgedankens abgesetzt wurde. Körperliche Haltung, Koordination und Reaktionsfähigkeit lassen sich ja durch diesen Kontaktsport gut trainieren. Fechtszenen aber fand man in der zeitgenössischen Dramatik kaum und in Inszenierungen klassischer Stoffe wurden vermutlich die einst spektakulären Szenen der Fechtduelle ebenso aktualisiert und abstrahiert gegeben wie das standesgemäße Grüßen, die Einnahme standesgemäßer Posen, das angemessene Tragen von Waffen an Bedeutung und Lesbarkeit verlor.

146 Schreiben vom 17.09.1927, Archiv der UdK-Archiv 2683 (Schauspielschule Generalia), Bd. 1, o. Nr.

147 Vgl. UdK-Archiv 2683 (Schauspielschule Generalia), Bd. 1, o. Nr.

148 Schreiben von Schünemann vom 17.05.1927. UdK-Archiv, 2690 (Körperliche Ausbildung an der Staatlichen Schauspielschule).

149 Schreiben von Leopold Jessner an den Direktor der Staatlichen-Akademischen Hochschule für Musik, Prof. Schüneman vom 24. Mai 1927, Akte 2685 (Schauspielschule Spezialia), Bd. 1, S. 1–3, S. 1. Dieser Erläuterung folgte der Hinweis, man möge dringend Fräulein Borodkin, die »begabteste Schauspielschülerin« finanziell unterstützen, da sie sonst ihr Studium abbrechen müsse, was den Vorfall der Mobiliardemolierung etwas nivellierte.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

9.2.2 Institutionalisierung demokratischer Strukturen in der Schulsatzung

Mit der Einführung einer Schülermitbestimmung realisierte insbesondere Carl Ebert seine Forderung nach der Reform der Theaterleitungsstrukturen. Er hatte – zusammen mit den Schauspielkollegen Oskar Ebelsbacher (1882–1952) und Jakob Feldhammer (1882–1944) – bereits im Juli 1919 diese demokratischen Ideen im *Entwurf für die Neugestaltung des Theaterschulwesens* festgehalten und zwischen 1919 und 1922 an der Schauspielschule an den *Städtischen Bühnen* Frankfurt auch praktiziert. Seine demokratischen Reformvorschläge gingen recht weit und standen sicherlich unter dem Eindruck der Revolution. Die Schulverfassung der am Theater angesiedelten Einrichtung sah beispielsweise vor, dass die Lehrkräfte aus dem Ensemble gewählt wurden und im Rahmen einer Zusammenkunft, der sogenannten »Schulgemeinde«, auch wieder entlassen werden konnten.

> Die Ausscheidung von unfruchtbaren und schädlich divergierenden Einflüssen erfolgt durch offene Aussprache bei den halbjährlich nach Szenen-Aufführungen stattfindenden ›Schulgemeinden‹. Über eventuellen Ausschuß entscheidet die Abstimmung.[150]

Zur Mitbestimmung der Lernenden hieß es weiter:

Die Schüler bilden einen Schüler-Ausschuß mit folgenden Funktionen:

a) Beobachtung der Selbstdisziplin
b) Kontrolle des Unterrichts (der Sachlichkeit und Energie der Lehrer, des Fleißes und Ernstes der Schüler),
c) Sammlung und Formulierung von Wünschen und Beschwerden.[151]

Die 1925 erlassene Schulsatzung der Schauspielschule an der *Hochschule für Musik* war wesentlich sachlicher im Ton und sah folglich harsche Maßnahmen wie eine *peer-to-peer*-kontrollierte »Selbstdisziplin« oder die *coram publico* indizierte »Ausscheidung von unfruchtbaren und schädlich divergierenden Einflüssen« nicht vor. Festgehalten waren lediglich die Pflichten der Schülerinnen und Schüler zu regelmäßiger Teilnahme am Unterricht, das Verbot einer Nebentätigkeit sowie das Recht des Lehrkollegiums, Lernende aus disziplinarischen Gründen ausschließen zu können. Ein Recht auf eine verfasste Schülerschaft war nicht vorgesehen. Nichtsdestotrotz gab es das Amt des Schülersprechers, und der Briefwechsel zwischen dem Schülersprecher, der Leitung der Hochschule und den Lehrkräften zeugte von einer Selbstverständlichkeit, mit der Wünsche und Forderungen aus dieser Position heraus formuliert wurden. Mit den praktizierten Kommunikationswegen war die Schauspielschule weit demokratischer verfasst, als das – gescheiterte – Studentenrecht vorgeschrieben hätte.

---

150 *Die Frankfurter Schauspielschule. Entwurf für eine Neugestaltung des* Theaterschulwesens (hg. vom Angestellten-Ausschuß der Solo-Mitglieder des Schauspielhauses), Frankfurt a.M., Frankfurt Schauspielhaus 1919, S. 9.

151 Ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Private Schauspielschulen wie etwa jene Dumonts oder Fogertys zeichneten sich dagegen durch einen hohen Grad an charismatischer Führung aus. Die administrativen, finanziellen und ideellen Prozesse waren zentral auf die Führungsfigur ausgerichtet. Im gewissen Grad hingen private Schulen vom Wohl und Weh dieser personellen Instanz ab. Im Vergleich zu den privaten Schauspielschulen war die Leitungsstruktur der Schauspielschule an der *Hochschule für Musik* auf mehrere Personen aufgeteilt. Als ›Gesicht‹ und als leitender Dozent fungierte Jessner. Georg Schünemann kümmerte sich um die Budgetierung und Organisation der Schule und übernahm parallel dazu die verwaltungstechnische und disziplinarische Aufsicht. Schreker trat als übergeordnete Instanz auf. Neben Jessner als Professor wirkten weitere Kollegen, die nicht alle im Ensemble des Staatstheaters beschäftigt waren und folglich weisungsgebunden an Jessner waren. Wenn man sich die Kommission der Aufnahmeprüfung anschaut, tritt die geteilte Verantwortung für die Schule noch stärker hervor. Hier waren neben Jessner etwa 1926 auch Carl Ebert, Daniel Koetsier, Hans Murero, Dr. Michele Petrone sowie als Vertreter des *Deutschen Bühnenvereins* Wilhelm von Holthoff und Rechtsanwalt Wolf vertreten.[152] 1928 wuchs die Kommission auf fünfzehn Personen und Körperschaften an: Prof. Daniel Koetsier, Lucie Höflich, Dr. Michele Petrone, Prof. Charlotte Pfeffer (1881–1970), Hans Murero, Herbert Laeppché (Ersatz für Frau Pfeffer für körperliche Ausbildung ab 1926), Max Freihan, Emil Pirchan, G. Schäfer, Grete Ilm, Prof. Jessner; *Verband Berliner Bühnenleiter*, Vorstand des *Deutschen Bühnenvereins*, Präsidium der *Genossenschaft Deutscher Bühnen-Angehöriger*.

Wirft man einen Blick auf die privaten Schulen, so werden die Unterschiede zur öffentlich geförderten Schauspielschule deutlich. Der ökonomische Aspekt des Aufnahmeverfahrens war beträchtlich, was die Schülerzahlen nach oben trieb. Alexander Granach erinnert sich etwa an seine Aufnahmeprüfung am ›Reinhardt-Seminar‹ als ein Vorsprechen vor einer großen Kommission bei Abwesenheit von Reinhardt. Zunächst wurden 100 Schülerinnen und Schüler für ein halbes Jahr zur Probe aufgenommen; danach fand ein weiteres Vorsprechen u.a. vor Reinhardt statt, das über einen möglichen Verbleib auf der Schule entschied.[153] Bereits im zweiten Jahr ihres Bestehens wurde öffentliche Kritik an der Organisation der Schule laut, in antisemitischen Anwürfen, publiziert vom gescheiterten Schüler Ernst Bergman (1881–1945).[154] Den menschenfeindlichen Charakter dieser Schmähschrift übersieht Gerhard Ebert in seiner Chronik der *Schauspielschule des Deutschen Theaters*.[155]

152 Vgl. UdK-Archiv 2686, (Schauspielschule Spezialia), Bd. 2, o. Nr. Briefentwurf des Direktors Schünemann vom 23.03.1926 und Schreiben des Deutschen Bühnenvereins an die Hochschule 24. März 1926 und fünf Einladungen des Direktoriums vom 3. Oktober 1928 UdK-Archiv 2686 (Schauspielschule Spezialia), Bd. 2, o. Nr.

153 Alexander Granach, *Da geht ein Mensch*, Berlin: Frankfurter Verlagsanstalt, 1960, S. 115–117.

154 Ernst Bergmann, *Der Fall Reinhardt oder Der künstlerische Bankerott des Deutschen Theaters zu Berlin. Eine kritische Studie*, Berlin 1910. Der Professor für Philosophie und Pädagogik in Leipzig Ernst Bergmann war ab 1930 Mitglied der NSDAP und engagierte sich in der Arbeitsgemeinschaft *Deutscher Glaubensbewegung für eine Deutsche Religion* in der Abkehr vom Christentum.

155 Gerhard Ebert, *100 Jahre Schauspielschule Berlin*, http://www.berliner-schauspielschule.de/, Abschnitt 2.1 [02.07.2025].

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Der Vergleich: Organisation des Lehrbetriebs in der Privatschule von Mara Feldern-Förster

Gute Einsichten in das Wesen einer personalisiert verfahrenen Privatschule bietet etwa das Stundenbuch der Schauspiellehrerin Mara Feldern-Förster (1866–1951), die zeitgleich zum Bestehen der ›Jessner-Schule‹ in Berlin und München mit ähnlichem Erfolg tätig war. In der Art eines Tagebuches mit chronologischen Einträgen wurden im Stundenbuch minutiös die Rollen und Übungen notiert, an denen mit den Schülerinnen und Schülern gearbeitet wurde: »Zeit, Name, behandelter Lehrstoff, Bemerkung, Unterschrift, Fortlaufende Anzahl der Stunden«[156], so waren die Spalten übertitelt. Im Vergleich zu anderen Stundenbüchern bilanzierte hier allerdings nicht allein die Lehrerin den Unterricht. Vielmehr trugen die Lernenden den behandelten Stoff und das Datum selbst ein und waren aufgefordert, die gegebene Stunde in der Spalte »Bemerkungen« zu kommentieren. Sämtliche überlieferten Kommentare waren positiv, häufig lobend und reichten bis zu höchsten Bekundungen der Loyalität und Verehrung gegenüber der Lehrerin. So schrieben die Schülerinnen Heldrich und Peterle zum Studium der Rolle der *Jungfrau von Orleans*: »Kurz, aber sehr schön!«. Anna Regina Falckenberg (1906–1997), die Tochter des Münchner Regisseurs und Intendanten der *Münchner Kammerspiele* Otto Falckenberg (1873–1947), rief aus: »1x Julia !!!! Herrlich. Innigen Dank« und Josefine Klee fügte selbstkritisch an: »Und wenn Du denkst, Du kannst was – da täuscht Du Dich gewaltig!! Sehr fleißig gearbeitet. Dank!«. Einige werteten die Lehrerin auf und sich damit implizit ab: »Die Stunde war sehr gut, beinahe zu vollständigen Zufriedenheit meiner allseits verehrten Meisterin«, schrieb Peterle. Josefine Klee wiederum offenbarte eine Art Rauscherlebnis in Präsenz der Meisterin: »Ich war belämmert«.

1927 war Mara Feldern-Förster 61 Jahre alt, und sie musste tatsächlich eine resolute Lehrerin gewesen sein, die auch noch im hohen Alter nach dem Zweiten Weltkrieg ein Theater leitete. Sie war zudem in der Münchner Kultur und Politik mit entscheidenden Personen persönlich bekannt, wie die Gästeliste der Schüleraufführungen belegte. Die jungen Elevinnen brachten also in ihren Bemerkungen sicherlich auch diesen Unterschied an Lebenserfahrung, Status und Einfluss zum Ausdruck oder distanzierten sich auch von dieser Verpflichtung, indem sie die Form eines Gebets bemühten: »Herrgott im Himmel, ich danke Dir, dass Du mir eine solche Lehrerin wie unsere verehrte Frau beschert hast!« So schrieben Ingeborg Satter, Anneluise Heldrich, Gina Falckenberg, Emil Bauer-Doorn und Wilhelm Jan Holsboer (1905–1959) während der Endproben 1927 zu *Wer mit dem Feuer spielt* von Strindberg. Den Unterricht selbst, der mit Blick auf viele erfolgreiche Karrieren von Absolventinnen und Absolventen wohl sehr wirkungsvoll gewesen sein musste, bewerteten solche Einträge eher nicht. Verbesserungsvorschläge oder Beschwerden sucht man hier vergeblich. Wie soll das auch geschehen, wenn man – so muss man sich die handschriftlichen Einträge ja vorstellen – nach einer szenischen Probe in Anwesenheit der Lehrperson selbst eine Bewertung vornehmen soll? Wohl kaum wird sich hier jemand getrauen, eine kritische Bemerkung anzubringen. Ob es eine Pflicht zur Bemerkung gab oder ob dies vergleichbar mit einem Gästebuch in einem Hotel eine

156 Stundenbuch Dramatische Schule Mara Feldern-Förster, Theaterarchiv der FU-Berlin, Bestand Mara Feldern-Förster und Achim Biel.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Option darstellte, lässt sich nicht eruiern. Vieles spricht jedoch für einen sanften Zwang, da ja andernfalls einige gegebene Stunden ohne Eintrag geblieben wären und somit der Zweck einer umfassenden Buchführung nebst fortlaufender Stundenzählung verfehlt worden wäre.

Die Bemerkungen steigerten sich anlässlich einer Schüleraufführung zu einer Überhöhung der Lehrerin, die nicht ganz ohne Eigennutz erschien. Denn für die Absolventinnen und Absolventen erhöhten sich ja die Chancen, ins Engagement zu kommen, dann, wenn die Schule als renommiert erschien. Genau dieses Renommee der Schule in Personalunion mit ihrer einzigen Lehrerin attestierte der Schüler Emil Bauer-Doorn:

> Am Mittwoch, den 23. November bis 29. November fanden im katholischen Gesellenhaus sechs Proben von »Fräulein Julie« und fünf Proben von »Wer mit dem Feuer spielt« statt, immer vor geladenem Publikum. Die Generalprobe fand im Gesellenhaus um 5:00 Uhr nachmittags statt. Nun befanden sich unter den Zuschauern Staatsschauspieler Regisseur Fritz Nemer und Staatsschauspieler Regisseur Gustl Waldau. Beide Herren sprachen sich über Frau Mara Feldern-Förster, unsere Meisterin, in der glücklichsten Weise aus. Sie lobten die ausgezeichnete Schulung der Stimmen, der Sprache, die Kraft und Energie unserer Meisterin, mit der sie die jungen Talente Gina Falckenberg, Anneluise Heldrich, Ingeborg Sattler, Emil Bauer-Doorn, Willem Jan Holsboer, Ernst Naumann gefördert und ihrem Ziele der deutschen Bühne so begabte Kräfte herangebildet zuführt. […] Rauschender Beifall rief zum Schluß Frau Feldern-Förster auf die Rampe und eine Fülle von Blumen mit herrlichen Lorbeerkränzen wurden unserer Meisterin überreicht. Die Kritiken waren sämtlich überaus glänzend. Herr Direktor Falckenberg übersandte unserer Meisterin einen herzlichen Brief, in dem er in vollster Begeisterung mit Dankbarkeit von ihrem großen Können als Lehrerin, wie es selten in Deutschland zu finden ist, spricht. Heute bei Beginn des neuen Jahres denken wir Schüler alle mit großem, heißem Dank zurück an all das, was uns unsere hochverehrte Meisterin von ihrer großen Kunst mitteilte. Wir werden nie vergessen, dass wir die Erfolge, die wir in den Schülerabenden schon errungen, nur der übermenschlichen Mühe unserer genialen Lehrerin zu verdanken haben. 1. Januar 1927 E Bauer-Doorn.[157]

Die Bemerkung verdeutlicht sehr anschaulich, dass das ›Absolventen-Vorsprechen‹ bei Feldern-Förster noch ganz aristokratisch als Gesellschaftsereignis inszeniert wurde. Lorbeerkränze und Grußkarten fanden Erwähnung; Staatsschauspieler machten ihre Aufwartung, der Direktor Falckenberg ließ ein Grußschreiben verlesen. Vertretungen des Arbeitsamts, der berufsständischen Organisation oder überhaupt die Intendanten anderer Häuser findet man hier nicht unter den Eingeladenen. Offensichtlich bestand ein älteres Verständnis des Arbeitsmarktes für Schauspielerinnen und Schauspieler, das auf persönlichem Einfluss, Patronage und möglicherweise der Stilistik einer Schule basierte. Nichts könnte der Selbstbestimmung an einer Schauspielschule mit demokratischem Selbstverständnis ferner liegen als diese Form aristokratischer Elitenauswahl.

157 Ebd., o.S., Gustl Waldau (1871–1958).

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Beschränkte Ressourcen: Lernorte zum Proben und Üben

Der Schulalltag der staatlichen Schauspielschule wurde durch einen weiteren Aspekt geprägt: Es gab offensichtlich eine gewisse Raumnot für szenische Proben, eigene Fachräume wurden der Schule bei ihrer Einführung nicht bereitgestellt. Man ging also davon aus, dass die bestehenden räumlichen Kapazitäten, die für die Ausbildung etwa im Opernstudio oder im Fach Rhythmische Gymnastik bestanden, den Bedarf an Proberäumen abdeckten. Das Gebäude der *Staatlich Akademischen Hochschule für Musik* in der Hardenbergstraße, Ecke Fasanenstraße steht in Teilen noch so wie zu Jessners Zeiten. Schaut man sich in dem 1902 von den Architekten Karl von Großheim (1841–1911) und Heinrich Kayser (1847–1917) gestalteten und noch erhaltenen Gebäudeteil um, so überwiegt die Atmosphäre eines musikalischen Konservatoriums alten Stils. Historische Fotografien der szenischen Abende der Schauspielschule bestätigen diesen Eindruck: Hohe Decken bei relativ kleinen Unterrichtszimmern, steinernes Entre, hohe Fenstersimse zum Lichthof und zur Straße hin – all diese Merkmale der Gründerzeit-Architektur folgen eher repräsentativen Aspekten und den Belangen des Einzelunterrichts, als dass sie eine Ausrichtung auf Gruppen- und Körperarbeit erkennen lassen. Sicherlich konnte man in diesen Räumen Übungen nach Jaques-Dalcroze absolvieren und das Fechten, Grüßen und Exerzieren üben. Eine Turnhalle, ein Gymnastikraum oder einen Tanzsaal mit Schwingboden eigens für den Schauspielunterricht gab es jedoch nicht. Die Schüleraufführungen der Schauspielschule fanden laut Programmheft im Theatersaal im nördlichen Flügel des Gebäudes statt. Im Gegensatz zum Konzertsaal im südlichen Teil wurde der Theatersaal nach seiner sukzessiven Zerstörung durch Fliegerbomben, besonders stark am 30. Januar 1944 und 21. Juni 1944, nicht wieder aufgebaut.[158] Im Bericht über die Arbeit der Schauspielschule wurde zudem eine Probebühne erwähnt. Die Akten enthalten einen Reklamationsvorgang aus dem Jahr 1926 über den Ankauf eines Bühnenteppichs mit den Maßen sieben mal sieben Metern.[159] Der Konzertsaal war mit 600 Plätzen deutlich zu groß für szenische Arbeit und die Kosten für Kohle und Briketts für seine Beheizung waren derart hoch, dass eine kontinuierliche Nutzung ausgeschlossen werden kann. Der Theatersaal eignete sich da schon eher, wurde aber auch durch die Opernklasse und für Konzertveranstaltungen genutzt. So musste etwa für Endproben die Bühne eigens angefragt werden.

> Für die Proben der Schauspielschule zu ›Emilia Galotti‹ stehen Ihnen außer Montag, Donnerstag und Sonnabend Dienstag von 11–3 Uhr, Mittwoch von 11–4 Uhr und Freitag von 11–3 Uhr zu Verfügung. Außerdem können Sie den Theatersaal jeden Abend 8 Uhr benutzen, den ich für die Proben der Schauspielschule besonders freigemacht habe.[160]

158 Vgl. Schreiben der Direktion der Hochschule für Musik an das Neubauamt der Technischen Hochschule vom 16.03.1944, UdK-Archiv, I/2868 (Schauspielschule Spezialia), Bd. 2, o. Bl. Nr.

159 Korrespondenz der Beschaffungszentrale für Deutsche Bühnen mit Direktor Schünemann vom 22.11.1926, 15.12.1926, UdK-Archiv, I/2686, (Schauspielschule Spezialia), Bd. 1, o. Bl. Nr.

160 Schreiben von Schünemann an Jessner vom 28.01.1929. UdK-Archiv, I/2868 (Schauspielschule Spezialia), Bd. 2, o. Bl. Nr.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Es ist ersichtlich, dass die Bühne nicht ganztägig zur Verfügung stand, sodass etwa spezielle Bühnenbilder und Bauten nicht vorgesehen waren. Es bleibt daher fraglich, wo die Turnmatten und Bühnenstoffe, für deren Anschaffung Rechnungen vorliegen, wo die Requisiten und Kostüme, die wohl für Vorspiele nötig waren, eigentlich gelagert und gewartet wurden.

In einem Schreiben an Schünemann vom 24. Mai 1927 rechtfertigte Jessner sein eigenes Säumnis im Darstellungsunterricht mit dem Umstand, dass »sich darstellerisch im Zimmer eben doch nichts ausrichten«[161] ließe, und er bat deshalb um das Einverständnis, seinen Unterricht des Nachmittags auf der Bühne des Schillertheaters zu erteilen. Jessner bemühte sich auch um die Einrichtung einer Studiobühne, die dem Schauspielhaus angegliedert sein sollte, um so noch unbekannte dramatische Werke vorstellen zu können.[162] Die Hochschulleitung begrüßte dieses – letztlich nicht realisierte – Vorhaben ausführlich, wiewohl sie sich gemäß der Schulsatzung generell reserviert zeigte, wenn es um außerschulische Auftritte ihrer Schauspielschüler ging. Offensichtlich war hier die Aussicht auf zusätzliche Räumlichkeiten und weitere Öffentlichkeit verlockend genug, um von den eigenen Regeln abzuweichen.

9.2.3 Inszenierung als moderne und zeitgemäße Schulform

Das Selbstverständnis der Schauspielschule, die Atmosphäre in der Schule, in der Schauspielerinnen und Schauspieler ausgebildet wurden, zeigt sich besonders in einem überlieferten fotografischen Dokument.

Das Foto stammt aus einer Serie von sieben Fotos, die 1928 vom Atelier Penz angefertigt wurden und die Arbeit der Schauspielschule dokumentieren sollten.[163] Jessner stand für dieses Foto etwas links der Bildmitte direkt vor einem Brunnen. Aufgrund des sommerlichen Wetters hatte er sich seines Jackets entledigt, die Ärmelhalter waren sichtbar. Er sendete ein Lächeln an eine Schauspielschülerin zu seiner Linken, die dem Betrachter den Rücken zudrehte und in einer kräftigen Ausholgeste im Begriff war, einen Medizinball zu werfen. Mit erhobener Hand deutete Jessner ihr eine Art Zeichen oder Spielregel an. Seine linke Hand war zur Faust geballt. Mit Standbein und Spielbein sowie den etwas gebeugten Beinen stand er dynamisch wie ein Sportlehrer. Seine Pose signalisierte die Motivation, mit der er die gymnastische Übung anleitete und die insgesamt fünf Schülerinnen in ihrer Turnkleidung körperlich schulte.

161 Schreiben von Leopold Jessner an den Direktor der Staatlichen-Akademischen Hochschule für Musik, Prof. Schüneman vom 24. Mai 1927, UdK-Archiv, Akte 2685, S. 1–3, S. 2.

162 Schreiben Jessners an das Ministerium vom 9. Oktober 1928, UdK-Archiv, 2868 (Schauspielschule Spezialia), Bd. 2, o. Bl. Nr.; Schreiben Schünemanns an Jessner vom 16. Oktober 1928, UdK-Archiv, Bd. 2, 2868 (Schauspielschule Spezialia), Bd. 2, o. Bl. Nr.

163 Das Foto wurde im Georg Schünemann (Hg.), *Jahresbericht der Hochschule 1927–1928*, Berlin: Leo Aterthum 1928, S. 4 abgedruckt.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Abb. 30: Prof. Jessner mit Schauspielschülerinnen im Hof der Staatlichen Akademischen Hochschule für Musik Berlin, ca. 1928.

Das Foto war offensichtlich für die Außendarstellung der Schule bestimmt. Denn das dargestellte Ballspiel erschien bei näherer Betrachtung widersprüchlich, wenn nicht gar dysfunktional. Dies lag insbesondere an der Pose der Schülerin, die links neben Jessner stand. Sie deutete mit nach vorn geöffneten Händen und dem Ausfallschritt an, dass sie bereit oder im Begriff war, einen Ball zu fangen. Ihr stand jedoch keine Spielpartnerin gegenüber, auf deren Wurf sie sich vorbereiten könnte. Zwar schaute sie auf die Person ganz rechts. Diese schien jedoch bereits ihre Spielpartnerin, die Schülerin rechts neben Jessner, gefunden zu haben. Im Vordergrund wiederum gaben zwei Schülerinnen für sich ein Paar von Werferin und Fängerin ab. Die Schülerin links neben Jessner war die fünfte, die ungerade gezählte Person, die keine Partnerin und keinen Ball abgekommen hatte. Für sie hätte Jessner als Spielpartner fungieren müssen. Hemd, heller Schlips, Halbschuhe und Anzugshose markierten jedoch, dass dies nicht adäquat gewesen wäre. So weit ging die Gleichstellung nun doch nicht. Zudem drängt sich aus heutiger Perspektive die Geschlechts- und Altersdifferenz auf, die sich zwischen dem zünftig bekleideten Fünfzigjährigen und den in kurzer Turnkleidung und Schläppchen sich bewegenden Schülerinnen auftat.

Wiewohl das Foto gestellt war und damit den anderen Bildern der Serie in nichts nachstand, lassen sich daraus Hinweise auf das Selbstverständnis der Schule ablesen. Die übrigen Fotos der Serie wurden innen aufgenommen und zeigten ebenfalls Übungen mit den Gymnastikbällen, Bodenübungen, Posen und eine Art lebendes Bild (s. Titelbild). Für die Wahl des Gartens als Aufnahmeort dieses Fotos waren also nicht allein lichttechnische Gründe entscheidend. Und vermutlich wollte Jessner damit auch keine leise Kritik an mangelnden Trainingsräumen ausdrücken. Offensichtlich hatte man den Fotografen oder die Fotografin in den Garten der Hochschule gebeten, um Motive zu generieren, die den Aufnahmen, die in dieser Zeit aus Turn- und Tanzschulen kursierten, ähnelten. Eine gymnastische Ballübung in Kurzhaarfrisuren, eine gewissen körperliche

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Freizügigkeit betont durch die Trikots und kurzen Hosen und Röcke, die beinah nackten Füße – dies alles verdichtete sich hier zu einem Motiv: dem der neuen Frau.[164]

Mit dieser Freiluftfotografie gelang der Anschluss an das Thema Sport und Jugend. Denjenigen, die sich für dieses Bildsujet entschieden hatten, war bewusst, wie beliebt beispielsweise rhythmisch-gymnastische Übungen unter Frauen waren. Die Bewegungsschule etwa der niederländisch-amerikanischen Gymnastiklehrerin Bess Mensendieck (1864–1957) war legendär. Sie war eine Schülerin von Genevieve Stebbins. Ihr 1906 veröffentlichtes Schulbuch *Körperkultur des Weibes* erlangte einen großen Bekanntheitsgrad und erregte die Gemüter aufgrund der Nacktbilder, die die Autorin von sich anfertigen ließ, um den Trainingsfortschritt zu verdeutlichen. Ab 1910 betrieb Mensendieck eigene Ausbildungsstätten für das System Mensendieck und lehrte in Skandinavien sowie in den deutschsprachigen Ländern.

Aus dem Namen entstand sogar das im Alltag gebräuchliche Verb ›mensendiecken‹, womit eine bestimmte, besonders dem Körper der Frau angepasste Gymnastik zu betreiben bezeichnet wurde. Jessner erwähnte 1925 Mensendiecks System kulturkritisch in einem Rundfunkbeitrag. »Heute sind es Radrennen, damals waren es Wagenrennen. Heute wird gemensendieckt, damals wurde Diskus geworfen.«[165] Die Sängerin und Kabarettistin Claire Waldhoff (1884–1957) hatte diese Gymnastik spöttisch besungen[166]. Sämtliche Schülerinnen entsprachen mit ihrer Kurzhaarfrisur und ihren schlanken Körpern diesem Ideal der ›neuen Frau‹, der nachgesagt wurde, dass sie gerne auch einmal Tennis spielt, sich an der frischen Luft bewegt, emanzipiert sei und einen kreativen Beruf anstrebe. Die Schule stellte sich mit dieser Motivwahl also als modern und aufgeschlossen gegenüber neuen (Körper-)Moden dar.

Hinzu kam der bemerkenswerte Umstand, dass in dieser Fotografie die Aktivität eher von den Schülerinnen ausging, während der Lehrer die Übung eher beobachtete und leitete. Dies widersprach den häufig bemühten Szenen des Unterrichts ›bei‹ einem Schauspiellehrer. In lehrerzentrierten Abbildungen saß oder stand der Lehrer vor den in Reihe versammelten Lernenden und dozierte; die Schülerschaft richtet die Aufmerksamkeit ganz auf den Lehrer. Ein körperliches Training wurde nicht dargestellt, vielmehr wirkte dieser Bildertypus ›Unterricht bei …‹ so starr wie ein Klassenfoto. Ganz anders hier: Die Schülerinnen schienen eher auf das Spiel konzentriert und schenkten Jessner kaum Aufmerksamkeit. Wiewohl sie Posen einnahmen, wirkten sie dabei nicht übermäßig erstarrt; es wirkte, als seien ihnen diese Übungen tatsächlich vertraut.

164 Vgl. etwa die Bilder im Bundesarchiv:
»Tänzerinnen bei Übungen am Strand, Choreographisches Institut von Rudolf Laban, Mai 1929«, BArch, Bild 102–09848, Georg Pahl, »Hannoversche Musterturnschule von Carl Loges, Schülerinnen bei Übungen/Vorführungen.« BArch, Bild 102–13409, Georg Pahl; »Modernes Turnen, 1929«, BArch, Bild 102–07750, Georg Pahl; https://www.bild.bundesarchiv.de/dba/de/.

165 Jessner, »*Hinter dem Vorhang*«, 1979, S. 258.

166 »O wie praktisch, o wie praktisch ist die Berlinerin!/Heut ist schon jeder Backfisch eine Verdienerin./Ob sie kocht, ob sie küsst, ob sie Kinder wiegt;/Ob sie tanzt, ob sie tippt, ob sie mensendieckt –/O wie praktisch, oh wie praktisch ist die Berlinerin!«, Claire Waldhoff, »O wie praktisch (ist die Berlinerin)«. Text und Musik Friedrich Holländer. 1927; vgl. auch Willy Rosen, »Frau Levy mensendiekt« [sic!], 1926.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Durch diese Aktivität bildeten die Schülerinnen eine aktive Konfiguration, die den zentral stehenden Jessner umrahmte.

Das Spiel fand jedoch nicht in der Natur, sondern in einem architektonisch gestalteten Innenhof einer Kunstakademie statt. Jessner stand direkt vor einem Brunnen, dessen geschwungenen Wasserkelche sein Haupt wie eine Krone überragten. Die Sprache der Baukunst wirkte hier seltsam antiquiert, wenn man sie mit der Sportmode kontrastierte. Zwar hatte der Brunnen keine historisierende Zierart oder gar Skulpturen wie der straßenseitig errichtete Orpheus-Brunnen und der noch erhaltene Prometheus-Brunnen an der Hardenbergstraße,[167] jedoch hätte eine solche mythisch-figürliche Zierart auch zu diesem Brunnen gepasst. Durch das Zusammenspiel des Brunnens mit dem Künstler Jessner in Bildmitte, umringt von herumwirbelnden jungen Frauen, drängte sich eine ikonische Parallele auf, etwa zur Skulptur »Bad des Apollo« im Versailler Schlosspark.[168] Dort pflegten die Nymphen den Apollo, den Gott des Lichts, des Frühlings, der sittlichen Reinigung und Mäßigung, der Weissagung, der Künste, insbesondere der Musik, der Dichtkunst und des Gesangs. In diesem Foto trat ebenfalls ein berühmter, männlich gelesener Körper, der mit Kunst assoziiert wurde, auf, welcher von Nymphen, d. h. jungen, im heiratsfähigen Alter gelesenen Frauen, umgeben war. Jedoch könnte das Aktivitätsschema auf diesem Foto nicht verschiedener sein vom Brunnen in Versailler Schlosspark. Während die mythischen Nymphen ihre Talente ganz dem Apollo widmeten, wendeten die Schauspielschülerinnen ihre Naturkräfte auf sich selbst, quasi um ihre Talente zu pflegen. Entsprechend ignorierten sie Jessner, den Mann in der Bildmitte. Sie interessierten sich mehr für den Ball, der zwischen ihnen zirkulierte. Übertragen müsste man sich Apollo also als Fremdkörper in einem fröhlichen und sich selbst genügenden Wasserspiel junger Frauen vorstellen.

Es ist wahrscheinlich, dass Jessner eine solche Verdrehung klassischer Bildsujets auffiel. Als Regisseur konnte er gut einschätzen, welche Wirkung bestimmte Konfigurationen im Raum ausüben und welche Symbolik ein architektonisches Setting vermittelt. Fotoabzüge waren noch relativ kostspielig, sodass zumindest vor der Freigabe der Bilder zur weiteren öffentlichen Verwendung (die jenseits der hauseigenen Jahresberichte nicht verbürgt ist)[169] sein kontrollierender Blick anzunehmen war. Die Bilder wurden jedoch selbstverständlich im Archiv der Schauspielschule einsortiert; eine Indizierung Jessners

167 Der genaue Standort des abgelichteten Brunnens ebenso wie Angaben zur Person, die ihn gestaltet hat, sind unklar. Baulich passt die Ansicht zu den Innenhöfen der Akademie für Bildende Kunst, jedoch lässt sich die abgelichtete Fensterteilung nicht eindeutig zuordnen. Im heutigen Baubestand findet sich zudem kein Brunnen in den Innenhöfen. Anders die Zuordnung der Brunnen an der Hardenbergstraße: Den ehemaligen Orpheus-Brunnen gestaltete Ernst Herter, den Prometheus-Brunnen Emil Hundrieser.

168 Bains d'Apollon, Skulpturen, 1664/72, von François Girardon (1628–1715) und Thomas Regnaudin (1622–1706).

169 Nach Einschätzung des langjährigen Archivars der UdK Dietmar Schenk in einem Gespräch am 23.11.2023 wurden die Fotografien nur zum Eigengebrauch der Hochschule angefertigt. Ein am 01.11.1926 verfasstes Gesuch der »Presse Photo Nachrichtendienst« an die »Leitung der Staatlichen Schauspielschule, Gendarmen Markt«, also an Jessner, um Anfertigung einer »Reihe photographischer Aufnahmen […], aus der die Tätigkeit der Schauspielschule anschaulich hervorgeht, um diese Photographien in der gesamten deutschen Presse zur Veröffentlichung zu bringen« bestätigt diesen Eindruck. UdK-Archiv 2686 (Schauspielschule Spezialia) Bd. 2, o. Bl. Nr. Das Ersuchen wur-

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ist dazu nicht vermerkt. Es ist daher anzunehmen, dass es mit der Selbstinszenierung vor dem Brunnen inmitten der Schülerinnen auch um eine gewisse Verdrehung patriarchischer Machtverhältnisse ging. Von sieben Bildern zeigen nur zwei Jessner als den Schulleiter. Auf den übrigen Bildern wurden Eindrücke vom Körpertraining abgelichtet. Der Geist der Schule war also primär derjenige, dass hier Schauspielschülerinnen und -schüler spielend lernten und weniger, dass sie sitzen und zuhören sollten, wenn eine etablierte Autorität sprach. Das war pädagogisch ein gewaltiger Schritt weg von der Erziehung durch Disziplin und Drill hin zu reformpädagogischen Ansätzen eines Lernens aus Erfahrung. Die Schauspielschule setzte sich in diesen Bildern bewusst der Kritik konservativer Theaterkritik aus, die wohl wenig mit den propädeutischen Übungen in Rhythmischer Gymnastik anfangen konnte und sich die Ausbildung primär als das Studium einer Rolle vorstellte.

Lehrbetrieb unter der Anbindung an die Musikhochschule

Die Bildaussage dieses Fotos wird umso bedeutender, wenn man bedenkt, dass die Schauspielschule sich in ihrer atmosphärischen Charakteristik auch in eine *Hochschule für Musik* einpassen musste, die über eine lange Tradition verfügte. Die Gestaltung des Fotos der Schauspielschule lässt sich mit den etwa zeitgleich angefertigten Fotografien benachbarter künstlerischer Klassen an der *Hochschule für Musik* vergleichen.

Abb. 31: Prof. Hörth mit Schülerinnen und Schülern auf der Probebühne.

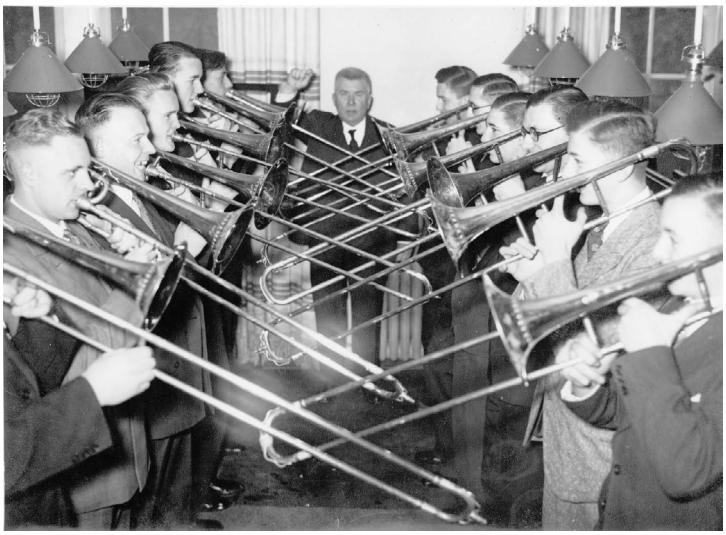
Diese Nachbarschaft wurde durch Raumnot und fehlende eigene Räumlichkeiten für die Schauspielschule intensiviert. Sogar in einer Umfrage unter den Lehrkräften

de mit Verweis auf noch kommende Schüleraufführungen am 15.11.1923 seitens der Direktion abschlägig beschieden. Weitere derartige Gesuche von Presseagenturen finden sich in den Akten.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

der benachbarten *Akademie für Bildende Kunst* merkte der Maler und Grafiker Emil Orlik (1870–1932) Störungen durch die »lärmende Musikhochschule (Übungen mit der Flöte, Posaune, Trommeln ach)!«[170] an. Die Lärmbelästigung in den hohen Räumen der Musikschule selbst muss entsprechend intensiv gewesen sein. Die Opernklasse unter Prof. Hoerth etwa entschied sich für eine Darstellung, die treffend den hohen Grad an Organisation musiktheatraler Szenenarbeit verdeutlichte. Im rechten Teil der Bühne wurde eine Darstellerin auf einem aus Leder gefertigten Ohrensessel positioniert. Neben ihr stand eine weitere Darstellerin. Beide schauten auf den Probenleiter, der die Szene durch seine Nickelbrille inspizierte und der mit gestreckter Brust und erhobenem Haupt das szenische Geschehen zu dominieren schien. Unmissverständlich drückte sein ausgestreckter linker Zeigefinger aus, dass er hier Regie führte. Seine Position vorne links wurde von acht sitzenden und zwei stehenden Personen hervorgehoben, die offensichtlich die Opernschülerinnen und -schüler darstellten. Sie orchestrierten sich entlang einer Fluchtlinie zur Bildmitte hin. Als eine Art Publikum nahmen sie passiv am Unterricht teil. Ihre Handhaltung deutete dies an: die Hände auf den Oberschenkeln abgelegt, eine Hand, die an einer Halskette nestelte, gefaltete Hände auf überschlagenen Beinen. Verglichen mit den körperlichen Aktionen der Schauspielschülerinnen in Jessners Klasse wirkten diese Abgebildeten aus der Opernklasse in ihren sitzenden Posen um Jahre älter, wozu auch die eher gediegene Garderobe beitragen mochte. Auch die agierenden Schülerinnen in der rechten Bildhälfte wirkten gleichsam arretiert.

Abb. 32: Prof. Paul Weschke mit seiner Posaunen-Klasse.



170 UdK-Archiv, Bestand 8 (Vereinigte Staatsschulen für freie und angewandte Kunst, Nr. 1, Gebäude, o. S., Fragebogen vom 06.10.1927. Vgl. zur Baugeschichte und Bewertung der Eignung der Akademie für Bildende Kunst: Michael Bollé, *Vom Marstall Unter den Linden zum Neubau in Charlottenburg. Zur Planungsgeschichte des Hauptgebäudes der Universität der Künste Berlin, 1875–1902* (= Schriften aus dem Archiv der Universität der Künste Berlin, Bd. 5), Berlin: UdK 2002, S. 28f.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Noch weiter zurück, nämlich in die Ikonologie der Militärmusik, ging das Klassenfoto der Posaunenklasse von Prof. Weschke (1867–1940), der seit 1903 an der Hochschule lehrte. Auf ihm bildeten die Posaunenschüler, fünf links und sechs rechts, eine Fluchtlinie auf den dirigierenden Professor, der beinahe hinter dem glänzenden Gewirr aus Zug und Trichtern zu verschwinden drohte. Einzig die dunkle Zahnlücke eines Schülers links störte die Ordnung. Kommuniziert wurde hier der Gleichtakt von Ton, Bewegung und Gebärde, was natürlich nicht zu einem selbstverständlichen Charakteristikum des Instruments gehörte. Beide Fotografien der Opern- und Posaunenklasse finden sich im Konvolut der Schauspielschule, sodass man sie als Modelle auffassen könnte, von denen sich die Fotoserie der Schauspielschule abheben sollte.

Die Quellenlage lässt kaum weitere Aussagen über den Schulbetrieb, die verwendeten Lehrmittel und Lehrmethoden zu. Vergleicht man allerdings diese staatlich geförderte Bildungsinstitution mit der privaten Schauspielschule in Düsseldorf, London, der ›Reinhardt-Schule‹ oder der privaten Schule Feldern-Förster, so sind deutliche Unterschiede auszumachen. Das Aufnahmeverfahren an der staatlichen Schauspielschule war geregelt und mit großer Kommission aller Lehrenden sowie der Berufsverbände prominent besetzt. Eine Begrenzung der Schülerzahl war beabsichtigt; das Schulgeld war moderat. Man betonte die finanzielle Unabhängigkeit von den Einkünften aus Schulgeldern. Allerdings vermittelten zahlreiche Bittbriefe um Stipendien und einen freien Mittagstisch auch ein relativistisches Bild der Möglichkeiten. Die Anbindung an eine staatliche Behörde verhinderte die Ausbildung jenes Gesamtkunstkörpers, in dem die Schauspielerinnen und Schauspieler nahtlos in einen angrenzenden Theaterbetrieb wechselten und den Status der Schülerin bzw. des Schülers nicht verlassen konnten. Die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern war weniger emotional und auf eine idealisierte Zukunft ausgerichtet als etwa im Düsseldorfer Reformprojekt. Dumont in Düsseldorf oder Fogerty in London hatten auch wörtlich den Ton angegeben, bestimmten das Sprechen ihrer Schülerinnen und Schüler und wirkten weit mehr als nur ein pädagogisches und soziales Rollenmodell. In keiner Theaterkritik zu Schüleraufführungen der Schauspielschule unter der Leitung Jessners ist vermerkt, dass man ihn zu hören oder seinen Stil zu sehen glaubte. Jessner agierte eher im Hintergrund und ließ auch seine Schüler, etwa Dr. Wolfgang Litten, die Aufführungen in der Akademie inszenieren.

Mit der Schauspielschule unter Jessner wurde vor allem ein institutioneller, weniger ein methodischer Schritt in der Professionalisierung der Schauspielerinnen und Schauspieler unternommen. Die öffentliche Reaktion auf die Schule machte deutlich, dass dieser formale Schritt in die Berufsbildung ebenfalls so wahrgenommen wurde.

9.3 Die Schließung einer Schule durch mangelnde Legitimation

Die erste staatlich geförderte Schauspielschule bestand nur sechs Jahre, dann wurde sie von staatlicher Seite geschlossen und als Schulstelle des *Deutschen Bühnenvereins* und der *Genossenschaft Deutscher Bühnen-Angehöriger* kommissarisch weitergeführt. Mit der Gleichschaltung der Kulturinstitutionen im Nationalsozialismus ging sie später in ihrer Spezifik in allgemeinen Bestrebungen zur Vereinheitlichung und Verstaatlichung der

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Schauspielausbildung auf. Im abschließenden Kapitel wird erzählt, wie die Schließung konkret erfolgte. Wenn Institutionen in Krisen geraten und der rhetorische Umweg bedrohliche Kräfte nicht mehr ausbremsen kann, dann treten die Legitimationserzählungen umso deutlicher hervor.

Einen konkreten und datierbaren Beitrag zur Aufgabe dieses Reformprojektes an der *Hochschule für Musik* stellten sicher Leopold Jessners Demission als Intendant des *Preußischen Staatstheaters* (1930) und seine Flucht (1933) dar. Die Diskurse und Akteure der Schließung waren jedoch vielfältig und vereinigten unterschiedliche Interessen. Das Zusammenwirken von Jessner, dem Direktor der Hochschule Schünemann, und unterschiedlichen staatlichen Behörden soll im Folgenden näher untersucht werden. Es geht dabei neben der konkreten Fallstudie um die Besonderheit einer öffentlich geförderten Ausbildungsinstitution, die sich in ihrem Selbstverständnis auch als Stütze der demokratischen Staats- und Regierungsform versteht.

Über die ersten Versuche einer Mitbestimmung der Studierenden hinaus wäre dies das kulturelle Erbe: Der demokratisch verfasste deutsche Staat investierte 1925 erstmals in die Ausbildung des schauspielerischen Nachwuchses, er eröffnete einen neuen Freiraum der Bildung jenseits privater Interessen und legte im Umkehrschluss nahe, dass sich Lehrende und Studierende zu der demokratischen Staatsform bekannten. Aus dieser Perspektive betrachtet war das Ende einer öffentlichen Bildungsinstitution kein trivialer Fall, wie etwa die Schließung einer privaten Schule. Sie war ein Symptom einer Demokratie in der Krise.

Ansatz: Schulschließung als Teil der Auflösung demokratischer Strukturen

Die Erzählung der Schließung einer demokratischen Institution soll und kann nur bedingt chronologisch erfolgen. Die konkreten Beschlüsse zur Schließung und Abwicklung verfehlten in ihrer Auflistung nämlich die komplexen Netzwerke der machtpolitischen Entscheidungsfindung sowie die verwaltungs- und organisationsspezifischen Einbettungen, kurz die rhetorische Situation der Entscheidungsfindung in Widerfahrnissituationen. Vor allem liefen einfache chronologische Erzählungen dessen, was wann geschah, Gefahr, die Zeit vor der Machtübergabe an das nationalsozialistische Regime vom Datum ›1933‹ her zu erzählen und ihr ein teleologisches Momentum zu verleihen, so als mündeten alle Unruhen und Krisen notwendig in eine totalitäre Staatsform. Wie zu zeigen ist, war die zunehmende Akzeptanz autokratischer Herrschaftsformen, die schließlich in eine Diktatur mündete, zu verhindern. Es gab Widerstand, es gab Alternativen und eine durchaus schwankende Stimmungslage. Die Schauspielschule, wie die Republik, hätte diese Krisen, so eine Hypothese des Erzählens, möglicherweise auch überstanden.

Zu erzählen sein wird also der allmähliche Verlust der Legitimation demokratischer Institutionen und demokratisch ermittelter Mehrheiten. Demokratische Institutionen sind in ihrer Gründung und ihrem Bestehen vom Willen der Mehrheit abhängig. Sie müssen politische Mehrheiten versammeln, die ihrer Legitimation zustimmen. Verschwinden sie, verschwindet zugleich eine demokratische Errungenschaft. Für einen Verlust an politischer Legitimation waren jedoch schulinterne Gründe nicht primär ursächlich, wohl aber eine Verschärfung der finanziellen Lage, die sowohl das Regie-

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

rungshandeln einschränkte als auch auf volkswirtschaftlicher Ebene große Verluste bewirkte. Der Beschluss zur Einrichtung der Schule und die Aufnahme des Betriebes 1925 fanden also unter gänzlich anderen demokratischen Vorzeichen statt als das Bestreben ab 1928/29, das schließlich zu ihrer Schließung 1931 führte. Die Schließung der Schauspielschule erfolgte dann sukzessive zwischen 1929 und 1931.

Es ist nicht ausgemacht, ob eine 1929 aufgetretene Deckungslücke die Schließung ursächlich verursacht hat. Das Defizit war vergleichsweise überschaubar und erklärlich, wenn man die allgemein angespannte Finanzlage nach der Weltwirtschaftskrise berücksichtigt. Möglicherweise hätte die Schule im Zuge der politischen Anfeindung Jessners auch ohne Deckungslücke unter Beobachtung gestanden. Oder sie wäre aus arbeitsmarktpolitischen Gründen angesichts hoher Arbeitslosenzahlen infrage gestellt worden. Demokratische Institutionen erscheinen in diesem Licht immer fragil und legitimationsbedürftig, ganz unabhängig von einer Weltwirtschaftskrise, der Massenarbeitslosigkeit und dem Erstarken populistischer, extremistischer und xenophober Politiken.

Zum Krisenszenario der Institution zählte auch, dass die Einrichtung demokratischer Institutionen in der Weimarer Republik überhaupt ein Novum darstellte, mit dem die historischen Akteure wenig Erfahrung hatten. Welchen Wert man dieser Einrichtung zusprechen konnte, welchen Beitrag sie zum Erhalt einer Demokratie leisten konnte und was ein egalitäres Prinzip der Herrschaft an Pflege, Umsicht und Einsicht verlangte, um zu gelingen – dafür hatten weite Teile der am Betrieb und der Finanzierung beteiligten Akteure auf der Ebene der Ministerien, der Oberrechnungskammer, der Theaterintendanzen kaum eine Vorstellung und keinerlei empirische Erfahrung. Utilitaristisch eingestellten Menschen, die nach dem konkreten Nutzen und dem Aufwand einer staatlichen Ausbildung fragten, konnte also nur das aufklärerische Argument entgegengehalten werden, dass eine Demokratie vernünftig sei. Dass etwas vernünftig ist, überzeugt jedoch nicht, wenn die primäre Sorge darin besteht, ob etwas realistisch, funktional und bezahlbar ist. Inwiefern es auf lange Sicht sogar einen Gewinn für alle darstellt, Freiheit und Gleichheit zu gewähren, war noch ein leeres Versprechen, keine Bilanz.

Crouch-Ansatz: Managementtechniken im öffentlichen Sektor

Der englische Politikwissenschaftler Colin Crouch hat in seiner Studie zur Postdemokratie einen Zusammenhang zwischen dem *New Public Management*, der Anwendung von Managementtechniken im öffentlichen Sektor und dem Zerfall demokratischer Formen hergestellt. Die in den letzten beiden Dekaden des 20. Jahrhunderts vermehrt erstrebte Optimierung der öffentlichen Verwaltung, der Politik, der Judikative und der öffentlichen Betriebe habe negative Folgen für das demokratische Miteinander mit sich gebracht. Nach Crouch hat die Abkehr vom Sozialstaat hin zu einem Staat, der sich auf wesentliche Kernaufgaben beschränkt und weite Teile seiner Tätigkeit in private Hände verlagert, zur Folge, dass die Zahl der Abgehängten und prekär Beschäftigten, die sich im Wettbewerb befinden, drastisch zugenommen hat. Er sieht dabei einen direkten Zusammenhang zwischen dem Zerfall westlicher liberaler Demokratien und dem Abbau des Wohlfahrtsstaats in den großen, europäischen Industrienationen im Verlauf der 1970er- und 1980er-Jahre.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Die hier vorliegenden Schreiben, Berichte und Erlasse im Umfeld der Schulschließung fallen natürlich nicht in die von Crouch grob skizzierte Frühphase der Demokratisierung, die er in der Wachstumsphase der 1950er- und 1960er-Jahre ansetzt. Die Weimarer Politik, ihre Verwaltung und ihre öffentlichen Betriebe kannten noch keine Zielvereinbarungen oder Leistungszentren. Sie sahen sich nicht als Auftragnehmer für einen abstrakten Staat, der als Auftraggeber auftrat. Das Verwaltungshandeln der Weimarer Republik erfolgte nach Maßgabe der Bürokratie sachorientiert, überpersönlich, effizient und berechenbar, war jedoch nicht in gleichem Maß auf dynamischen Wettbewerb und auf Optimierung ausgerichtet.

Die in der Weimarer Republik praktizierte staatliche Bürokratie spielt allerdings auch heute noch eine tragende Rolle. Sie koexistiert somit in gewisser Weise mit dem *New Public Management*. Somit ist ein systematischer Übertrag einiger Befunde von Crouchs Untersuchung nicht völlig abwegig, weil ein verbindendes demokratisches Staatsverständnis gegeben ist. Crouchs Darlegung des Zusammenspiels von marktwirtschaftlichen Maximen, krisenhaft verfahrender Sparpolitik und staatlichem Selbstverständnis stellt also eine geeignete Perspektive dar, um die sehr unterschiedlichen Quellen, wie Bilanzberichte, Programmschriften, Landtagsanfragen und (populistische) Zeitungsberichte, mit denen wir es bei der Abwicklung der Schauspielschule zu tun haben, miteinander in Korrespondenz zu bringen. Ziel ist es, die Quellen so zu lesen, dass eine Analyse demokratiefeindlicher Kräfte gelingt.

Folgt man Crouch, so kann man die unterschiedlichen und miteinander verzahnten Dynamiken, die sich an der Schnittstelle von öffentlicher Wohlfahrt und (privat-)wirtschaftlichem Handeln aufmachten, auf fünf Aspekte verdichten: die Macht der Indikatoren, die Verdrehung von Argumenten, die Lobbyarbeit, der Populismus durch Kulturkonservatismus und ein fehlender Legitimationsmythos. Um diese fünf Aspekte, die zum allmählichen Abbau einer demokratischen Institution bzw. ihrem Umbau hin zu einer autoritär und totalitär geführten Schule führten, soll es im Folgenden gehen.

9.3.1 Macht der Indikatoren: Die Vorherrschaft der Marktökonomie

In seiner Studie *Postdemokratie* befasst sich Crouch mit der Tendenz zur Kommerzialisierung des öffentlichen Sektors. Aus marktökonomischen Überlegungen ist dabei die Frage zentral, wie man mit der Privatisierung staatlicher Dienstleistungen Geld verdienen kann. Konkret gesprochen: Muss man etwa eine Schauspielausbildung staatlich fördern, oder kann dies nicht ein privater Anbieter effektiver leisten und damit noch Gewinn erzielen?

Eine zentrale Stellgröße für die Durchsetzung einer Kommerzialisierung staatlicher Leistungen ist die Messung ihrer Effizienz. Crouch spricht hier von Indikatoren der Messung und untersucht deren Wirkung, die sich zuweilen als mächtige Verzerrung der Qualität einer Dienstleistung erweist.

> Als New Labour in Großbritannien versuchte, die Verringerung der Wartezeiten zum Maßstab für die Qualität medizinischer Leistungen zu machen, zeigten sich solche verzerrenden Effekte: Die Manager im Gesundheitswesen und die Fachleute konzentrierten ihre Ressourcen nun auf diejenigen Posten, die bewertet wurden und politisch von

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> Bedeutung waren; dazu zogen sie Ressourcen von anderen, weniger einfach zu quantifizierenden Leistungen ab. Die scheinbaren Effizienzgewinne aus dieser Form der Mittelvergabe können recht illusorisch ausfallen, und wenn – was durchaus möglich ist – die leicht zu messenden Aspekte der Wirklichkeit nicht die wichtigsten sind, kann sich dabei sogar ein Verlust an realer Effektivität ergeben.[171]

Die Qualität der medizinischen Leistung richtig zu gewähren, also die gute Therapie und Pflege sicherzustellen, wurde auf das richtige Teilziel ›kurze Wartezeit‹ reduziert, das nun mit vollem Aufwand erreicht werden sollte.

Genau mit dieser Macht der Indikatoren zur Reduktion der Qualitätsmessung einer Schauspielschule haben wir es zu tun. Im Zuge der Schließungsdebatte wurden sehr früh bestimmte Indikatoren eingeführt. Dazu gehörten der zu leistende finanzielle Aufwand und die Anzahl der Absolventinnen und Absolventen. Beide Indikatoren wurden als Quotienten zueinander ins Verhältnis gesetzt. Es entstand ein gut vorstellbarer Maßstab der Effektivität: Für eine ausgebildete Schülerin oder einen ausgebildeten Schüler musste eine bestimmte Summe investiert werden.

Einnahmen und Finanzierung der Staatlichen Schauspielschule

Will man die Macht der Indikatoren besser verstehen, so muss man zunächst an die mangelnde finanzielle Basis des Schulprojekts erinnern, denn erst die finanziell angespannte Lage verschaffte der Bemessung des Aufwands für die Ausbildung besondere Bedeutung. In den Verhandlungen von 1922/23 gelang es den Gründern nicht, eine solide Finanzierung durch das *Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung* zu gewährleisten, dauerhafte Stellen einzurichten und damit dem Schulprojekt, analog zu einer staatlichen Schule, eine krisenfeste Finanzierung zu sichern. Eine öffentlich-private Mischfinanzierung der Schule mit den Berufsverbänden (wie etwa in Frankfurt) konnte ebenfalls nicht umgesetzt werden. Stattdessen wurden Anmeldegebühren sowie ein kleines Schulgeld erhoben. Den größten Beitrag lieferte, wie bereits erwähnt, ein Solidarbeitrag, der sogenannte »Schulpfennig«. Dabei handelte es sich um einen Zuschlag zum regulären Kartenverkauf der Staatstheater in Berlin, Kassel und Wiesbaden. Jessner selbst leitete eines dieser Theater. Die anderen Direktoren standen dieser Abgabe kritisch gegenüber, da sie im Gegensatz zu Jessner kaum Einfluss auf die Leitung der Schule und die Auswahl der Schülerinnen und Schüler hatten. Laut einer Erhebung der Oberrechnungskammer Potsdam vom 21. Juni 1929 hatten die Theater folgenden Summen gezahlt:

171 Colin Crouch, *Postdemokratie*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2008, S. 112.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Einnahmen und Ausgaben der Schule 1925–1928

Schulpfennig				
Jahr	1925	*1926*	1927	*1928*
Berlin	21.880,50	36.649,80	38.021,60	29.166,00
Kassel	13.000	10.259,80	8.976,60	8.229,20
Wiesbaden	12.611,40	23.350,10	23.993,50	21.575,30
	47.491,90	70.259,70	70.991,70	58.970,50
Einkünfte aus Schulgeld (200) und Registrierungsabgabe (15).				
Jahr	1925	1926	1927	1928
	950	4370	7.155	7.925
Ausgaben für 33 Schülerinnen und Schüler (1927)				
Schulleitung	10.560			
2 Lehrkräfte für Stimme	8.448			
	7.260			
3 Lehrkräfte für Rollenstudien	6.660			
	6.660			
	6.660			
6 Extra Lehrkräfte für 33 Stunden	12.260			
	58.508			

Entwurf eines Schreibens von Schünemann an das Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, o.D. (nach 19. November 1929).

Bis 1927 konnte man also von einem ausgeglichenen Budget sprechen. Mit der Verschärfung der Wirtschaftskrise und dem Einbruch des Kartenverkaufs im Jahr 1929 deckten diese Einnahmen die laufenden Kosten der Schule nicht mehr, was in diesem Jahr zu einem Defizit von 18 Prozent führte. Das Ministerium kompensierte die Defizite in den Jahren 1929 und 1930. Allerdings stand die Schule seitdem unter Beobachtung des Finanzministeriums und der Oberrechnungskammer.

Es folgte die Abwertung der Schule anhand marktökonomischer Indikatoren. Dies vollzog sich in einzelnen, miteinander verwobenen Verwaltungsschritten. Am 17. Oktober 1928 erließ die Preußische Oberrechnungskammer unter der Leitung des Chefpräsidenten Friedrich Ernst Moritz Saemisch (1869–1945)[172] einen Prüferlass an die Inten-

172 Vgl. zu Saemisch und der Oberrechnungskammer Hermann Dommach, *Der Reichssparkommissar Moritz Saemisch in der Weimarer Republik*, Frankfurt a.M.: Lang 2012; Hans-Peter Ullmann, *Kontrolle und Beratung: Der deutsche Rechnungshof im Wechsel der politischen Systeme des 20. Jahrhunderts*, Göttingen: Wallstein 2011, S. 47ff.; Arthur Fuchs, *Wesen und Wirkung der Kontrolle*, Tübingen: Verlag 1966, Anm. 3 u. Anm. 37a; Hellmuth Becker und Alexander Kluge, *Kulturpolitik und Ausgabenkontrolle. Zur Theorie und Praxis der Rechnungsprüfung*, Frankfurt a.M.: Klostermann 1964, S. 274.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

danten der staatlichen Theater in Berlin, Kassel und Wiesbaden. Im Fokus standen die Erhebung und Verwendung des Schulpfennigs. In ihrem Bericht vom 31. Oktober 1928 meldeten die beiden Intendanten der in der preußischen Provinz gelegenen Theater in einem gemeinsamen Schreiben, sowie die Berliner Staatstheater in einem weiteren Bericht, die als Schulgeld überwiesenen Beträge. Die Zahlen wurden durch den Rechnungshof wiederum an den Intendanten der Berliner Staatstheater, Tietjen, mit Abschrift an Schünemann »zur gefälligen Kenntnisnahme und mit dem Anheimstellen, davon gegebenenfalls Gebrauch zu machen«[173] übersandt.

Der kleine Zusatz war bedeutend. Die Oberrechnungskammer ging damit über ihren eigentlichen Auftrag hinaus, die Haushaltsführung staatlicher Einrichtungen auf wirtschaftliche, rechnerische und verwaltungsrechtliche Richtigkeit zu prüfen. Die Oberrechnungskammer konnte Empfehlungen aussprechen. Diese klare Ansage erfolgte hier jedoch nicht; vielmehr deutete man mögliche negative Folgen der Prüfung an. Und dies erfolgte in einer eigenartigen Geste, indem man dazu aufforderte, vom Befund des Berichts, ggf. auch vom Schreiben selbst »Gebrauch zu machen«. Der Adressat des Schreibens, Generalintendant Tietjen, hatte dieses Recht der weiteren Verwendung in jedem Fall, wurde hier aber darin bestärkt, sich etwas auszudenken, aktiv zu werden und dem Bericht Taten folgen zu lassen. Da er von der Schauspielschule nicht profitierte, als Generalintendant allerdings die Schauspielsparte, die über Jessner mit der Schule assoziiert war, nicht beschädigt wissen wollte, war ein Defizit der Schule aus seiner Sicht von Übel.

Darstellung des Rechnungsberichts: unvollständig und in Auszügen

Politisch im Sinne einer Unterscheidung von Freund und Feind war dieser Akt, weil er die öffentlich verhandelte und beschlossene Finanzierung der Schule, als den gemeinsamen Beschluss von Regierung, Staatstheatern und *Hochschule für Musik* auf eine Bilanz reduzierte. Dabei wurde an keiner Stelle erwähnt, dass es besondere Absprachen gab, wie die Schule zu finanzieren sei und dass sie ein lang gehegtes politisches Reformvorhaben darstellte. Es blieb ferner unerwähnt, dass zu diesen Absprachen öffentliche und demokratische Debatten und Verfahren geführt hatten, dass es also eine staatliche und das Gemeinwohl betreffende Übereinkunft gab und man sich diese Schule leisten wollte. Nicht zuletzt wurde völlig von den sozialen Missständen im Schauspielberuf abgesehen, auf die ein staatlich geregelter Zugang zum Arbeitsmarkt reagierte.

Die Bilanz verdeckte also den soziopolitischen Kontext, in dem die Schule betrieben wurde. Sie suggerierte das einfache Bild einer Deckungslücke. Es entstand der Eindruck: Da leistet sich jemand etwas, das sich nicht rechnet. Was sollte der neu berufene Generalintendant Tietjen mit dieser negativen Bilanz anfangen, wenn nicht sofort Maßnahmen zu ergreifen, die einen weiteren ›Verlust‹ abwendeten? Tietjen kannte die Vorgeschichte nicht, war an den Verhandlungen nicht beteiligt gewesen und unterrichtete letztlich auch nicht an der Schule. Trotzdem wurde das Schreiben – der Hierarchie folgend – an ihn geschickt, mit dem beinahe konspirativ wirkenden Hinweis, mit dem Befund »gegebenenfalls« etwas zu bewirken.

173 Oberrechnungskammer an Intendant Tietjen, 04.12.1928, UdK-Archiv, 2684 (Schauspielschule Generalia), Bd. 2, Bl. 24.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Es war eine unklare, auf eine zukünftige Wendung hin spekulierende Andeutung. Zugleich lag der Spekulation der Oberrechnungskammer eine pseudo-evidente Verlustrechnung zugrunde, die auf einer nicht weiter kommentierten Datenerhebung beruhte und beispielsweise Sachleistungen der Hochschule oder die Umwegrentabilität durch die Professionalisierung der Ausbildung, die der Theater- und Kulturindustrie zugutekommen, außen vor ließ.

Die Rhetorik numerischer Indikatoren, die komplexe Prozesse zu einem griffigen Bild vereinfachen, entfaltete in den folgenden Jahren der Krise der Schauspielschule ihre Wirkung. Sie verdichtete sich zu einer Erzählung angeblicher Misswirtschaft Jessners. So klang etwa diese Erzählung 1931 in der Pressenotiz »Um Jessners Schauspielschule« gleichsam formelhaft an:

> Der Hauptausschuß des Preußischen Landtags beriet gestern über den Antrag, der das Staatsministerium ersucht, die staatliche Schauspielschule eingehen zu lassen. […] Die Schauspielschule wird von dem früheren Intendanten Jessner geleitet und hat im letzten Jahre bei 20 Schülern rund 54000 RM gekostet.[174]

Die Nachricht brachte eine starke Verkürzung zum Ausdruck; sie riss Details aus einem Kontext. Dem leisteten vor allem numerische Indikatoren Vorschub. Außenstehenden wurde suggeriert, Jessner leite eine Schule, in der 20 Schülerinnen und Schüler für 54.000 Reichsmark ausgebildet werden. Das waren 1928 – so konnten alle kaufmännisch leicht nachrechnen – 2.700 Reichsmark pro Schülerin bzw. Schüler, was kaufkraftäquivalent 11.800 Euro im Jahr 2023 entspricht. War das viel oder wenig? Diese Frage hätte in Abwägung der Ausbildungsqualität, der Berufschancen, der Einkommensverhältnisse der Branche etc. erörtert werden müssen. Für Außenstehende musste es allerdings dann viel erscheinen, wenn parallel der Zugang zur Bühne (und zum Film) als Spekulation auf das eigene Genie erschien und der Umstand, ›entdeckt‹ zu werden und sämtliche Schritte zur Ausbildung und Professionalisierung überspringen zu können, zum mythischen Gehalt schauspielerischer Erfolgsgeschichten gehörte. Warum sollte man etwas in die Professionalisierung eines Berufsfeldes investieren, das sich quasi auch als natürliche Bestenauslese auffassen ließ?

Der erste Schritt hin zur Schließung der Schule bestand also darin, die Bewertung der Qualität der Ausbildung zu quantifizieren und sie mit einer Deckungslücke ins Verhältnis zu setzen, statt ihre umfassende Qualität anzuerkennen. Zentral ging es dabei um einen betriebswirtschaftlichen Aspekt: Was kostete eine Absolventin? Was kostete ein Absolvent? Noch weiter geht die Verkürzung, wenn falsche Zahlen lanciert werden. Von 71.000 RM für das Jahr 1928/29 und 66.000 RM für das Jahr 1929/30 war in der Kleinen Anfrage 1459 im Preußischen Landtag der DNVP-Abgeordneten Ilse Noak (1886-?), Julius Koch (1865–1936), Emil Ebersbach (1880–1946) und Eldor Borck (1888–1951) vom 27. Juni 1930 die Rede. Damit waren vermutlich die Einnahmen bezeichnet, nicht das Defizit.[175]

---

174 »Um Jessners Schauspielschule.«, in: *Deutsche Allgemeine Zeitung*, 04.03.1931.

175 Abschrift vom 16.07.1930 im UdK-Archiv, 2684 (Schauspielschule Generalia ab November 1928), Bd. 2.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Empfehlung der Rechnungskammer: über das eigene Aufgabengebiet hinausgehend

Die Oberrechnungskammer beließ es nicht bei der Erhebung von Indikatoren. Sie ging über eine nur bilanzierende Bewertung der Schauspielschule hinaus. Dies zeigte sich auch in ihren Empfehlungen, die im Umfeld der Rechnungsprüfung ergingen. Bereits in einem Schreiben vom 21. Juni 1929 schlug die Oberrechnungskammer vor, den Schulpfennig zugunsten einer Grundfinanzierung durch das Ministerium abzuschaffen, »zur Erzielung einer größeren Klarheit über die Wirtschaftsgebarung der Staatstheater«[176] – wohlwissend, dass der Etat des *Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung* in naher Zukunft gekürzt werden würde und dass es sich bei einem Solidarbeitrag um eine staatliche Steuer und nicht um eine Einnahme der Theater oder der Schule handelte. Jessner machte in seinem Antwortschreiben vom 19. September 1929 den Vergleich des Schulpfennigs mit der Lustbarkeitssteuer für Privattheater geltend, um die besondere Charakteristik als öffentliche Abgabe hervorzuheben. Vergeblich. Mit dem Vorschlag, den Schulpfennig durch einen Posten im Etat des Kultusministeriums zu ersetzen, hob die Finanzbehörde die Idee einer Solidaritätsabgabe auf. Sie wertete diese Abgabe um in eine Ausgabe, die man kürzen könnte. Dieses Vorgehen wurde nicht zuletzt dadurch ermöglicht, dass die Theater in Kassel und Wiesbaden es unterließen, den kurativen Zweck der Abgabe, nämlich die staatliche Förderung des Schauspielnachwuchses, auch ausdrücklich auf ihren Eintrittskarten zu vermerken. Diese Auflage zur Veröffentlichung war im Erlass des Ministeriums vorgeschrieben. In der Praxis wurde der Schulpfennig jedoch stattdessen unter eine »Wohlfahrtssteuer« subsumiert, unter die auch eine Kleiderabgabe fiel. Almosen – also freiwillige staatliche Leistungen zur Behebung sozialer Missstände, insbesondere von Schauspielerinnen wurden so auf derselben Ebene behandelt wie verpflichtende Investitionen in die Zukunft des Berufsstandes, als welche man die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften ansehen musste.

Die zweite Empfehlung zeigte die Dominanz marktwirtschaftlicher Konkurrenz gegenüber egalitären kulturpolitischen Erwägungen, also konkret den gleichen Chancen für alle sozialen Einkommens- und Bildungsschichten auf einen Zugang zur Ausbildung. Aus marktökonomischen Überlegungen heraus empfahl die Oberrechnungskammer im selben Schreiben die Prüfung der Schließung der Schule zu erwägen.

> Angesichts des starken Angebotes an Schauspielern und der in diesem Stande vorhandenen großen Erwerbslosigkeit sowie in Hinblick auf die bedrängte Finanzlage des Staates dürfte schließlich u.E. vielleicht die Frage zu prüfen sein, ob z.Zt. das Fortbestehen der staatlichen Schauspielschule überhaupt eine dringende Notwendigkeit darstellt. Nach den Berichten über die diesjährige Delegiertentagung der Genossenschaft Deutscher Bühnenangehörigen sind 25 % der Deutschen [sic!] Bühnenangehörigen erwerbslos.[177]

176 Oberrechnungskammer U IV 21746, 21.06.1929, UdK-Archiv 2684 (Schauspielschule Generalia), Bd. 2, Bl. 26.

177 Ebd., S. 3.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Der Gedanke der Solidarität, d. h. das einem gemeinsamen, übergeordneten Interesse dienende Handeln, Denken und Fühlen, wurde rhetorisch durch die kaufmännischen Begriffe der Solidität, Klarheit, Rechtschaffenheit (»Notwendigkeit«) ersetzt, die auf der Annahme knapper Ressourcen (»bedrängte Finanzlage«) und einzelner, miteinander darum ringender Akteure ruhten. Die anvisierte Schließung der Schauspielausbildung erschien wie eine notwendige Marktbereinigung, da dieses ›Produkt‹ bereits am Markt vorhanden war. Keine Rede davon, ob und in welcher Weise die gezählten erwerbslosen Schauspielerinnen und Schauspieler zertifiziert waren, ob es sich um eine geschützte Berufsbezeichnung handelte etc.

Die Fürsprecher der Schule versuchten die von der Oberrechnungskammer erhobenen Zahlen im Folgenden zu erläutern und zu ergänzen. Sie konnten aber den Verknappungsdiskurs nicht revidieren. Da nun einmal eine negative Bilanz als nicht akzeptabel markiert wurde, half der Hinweis auf die Unlogik des ›Sparens am falschen Ende‹ wenig.

Für die Schließungsentscheidung war der positive Ruf der Schule und die Qualität der Ausbildung völlig unerheblich. Die zur Schließung notwendige politische Entscheidung wurde, wie Crouch es beschreibt, primär durch eine Verzerrung von Bewertungskriterien erreicht. Die Oberrechnungskammer blendete in ihrer Darstellung die messbaren Erfolge der Schule aus, die etwa in den Jahrbüchern und Berichten dokumentiert waren. Messbar war beispielsweise die Übernahme der Absolventinnen und Absolventen in Engagements oder das Verhältnis von Bewerbungen zu den zugeteilten Plätzen, ein Zahlenverhältnis, das die Attraktivität des Ausbildungsangebots darstellte. Messbar wäre auch die überregionale Herkunft der Bewerbungen gewesen, die Strahlkraft der Schule also. Man kann von einer Finanzkontrollbehörde nicht verlangen, dass sie pädagogische Qualitäten oder die nachhaltige Professionalisierung eines speziellen Berufsfeldes überblickt. Aber diese Zahlenwerte hätte man zur Kenntnis nehmen können, um ein ganzheitlicheres Bild der Lage zu gewinnen.

Es ist hier getrost von einer intendierten Auslassung zu sprechen. Immerhin beließ es die Oberrechnungskammer nicht bei der Aufstellung der Prüfergebnisse. Im Gegenteil machte das Amt, das für eine genaue Prüfung vor Ort bekannt war,[178] sich vielmehr aktiv auf die Suche nach weiteren numerischen Erhebungen, die sich zur Begründung des Schließungsvorschlags eigneten, und führte so die Zahlen der Berufsverbände über den Schauspiel-Arbeitsmarkt an.

Im Zuge dieses Vorgehens der Oberrechnungskammer drohte die Leistung ›Schauspielausbildung‹ insgesamt qualitative Einbußen zu erleiden. Der empfohlene Rückzug des Staates aus der Ausbildung für Schauspielerinnen und Schauspieler hätte in logischer Konsequenz eine alleinige Regelung durch den Markt zur Folge gehabt, die erwiesenermaßen zu dem diffusen Überangebot im Berufsstand und zu einer sozialen Misere geführt hatte. Auch die negativen Folgen dieser Empfehlung in Form eines Qualitätsverlustes hätte man statistisch prognostizieren können. Zudem lagen Vergleichswerte aus der Zeit vor dem staatlichen Engagement in der Schauspielausbildung vor.

Insbesondere die Berufsverbände *Deutscher Bühnenverein* und *Deutscher Bühnen-Angehöriger* hatten vor dem Ersten Weltkrieg wiederholt darauf hingewiesen, dass eine

178 Vgl. zur Arbeit des Amtes unter Saemisch und von Heppe Hans-Peter Ullmann, *Kontrolle und Beratung: Der deutsche Rechnungshof*, 2011, S. 65ff.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Selbstregulierung zu einer qualitativen Verschlechterung führe. Wenn die Berufsbezeichnung ›Schauspieler‹ oder ›Schauspielerin‹ ohne gesicherte Zertifikate verwendet werden konnte und zudem die Ausbildung von finanziellen und persönlichen Ressourcen abhängig sei, so führte dies zu einem Überangebot am Arbeitsmarkt und zu einer Minderung der professionellen Qualität. Die Notwendigkeit, das Berufsfeld der Schauspielerinnen und Schauspieler sozial und nachhaltig zu regulieren, wurde bereits in den Diskussionen zum Reichstheatergesetz 1911 deutlich.[179] Dies war etwa auch der Tenor von Seeligs Programmschrift *Geschäftstheater oder Kulturtheater?* Das Kultusministerium hatte sich unter Haenisch ab 1918 auf Basis dieser qualitativen Bewertung des Arbeitsmarktes darum bemüht, die Ausbildung (ebenso, wie die soziale Absicherung) des Schauspielberufes zu einer Angelegenheit des Wohlfahrtsstaates zu machen. Man müsste die »Notwendigkeit der staatlichen und gemeindlichen Fürsorge für die Theaterangelegenheiten«[180] anerkennen. Eine Ausbildung sollte man sich nicht einfach kaufen können. Denn Theater und die Theaterausbildung habe

> genau so viel und so wenig mit wirtschaftlichen Fragen zu tun […] wie die Kirche, Schule Kunstakademie usw. Ist das Theater eine Kulturanstalt und nicht ein Erwerbsgeschäft, so hat es so wenig wie Kirche und Schule den Zweck, wirtschaftliche Ergebnisse, Gewinn und Renten, zu erzeugen.[181]

Ein deutliches Plädoyer dafür, die Schauspielausbildung ganz aus dem merkantilen Verwertungszusammenhang herauszunehmen und sie zur Angelegenheit grundlegender staatlicher Förderung zu machen.

Das Schreiben der Oberrechnungskammer erweckte dagegen den deutlichen Anschein, dass es weder um eine spezifische Berücksichtigung mehrerer Indikatoren noch um die Anerkennung wohlfahrtsstaatlicher Fürsorge ging. Pädagogische Ziele oder kulturpolitische Argumente wurden den marktökonomischen Aspekten untergeordnet. Der Diskurs verschob sich hin zu primär numerischen Kriterien, und dies war der entscheidende erste Schritt, der die Schließung ermöglichte. Beide Verzerrungen, die selektive Bemessung des Schulbetriebs wie auch die grundlegende Abwertung der Qualitäten einer Schauspielausbildung, lagen der Schließungsempfehlung der Oberrechnungskammer zugrunde.

Mit ihrer Empfehlung überschritt die Oberrechnungskammer ihre prüfende und empfehlende Aufgabe innerhalb des staatlichen Gefüges, sie gerierte sich als eine außenstehende Überwachungsinstanz. Dies war kein Einzelfall und nicht speziell gegen die Theaterbranche gerichtet. Vielmehr zeichneten sich der Reichsrechnungshof und

---

179 *Bericht betreffend Erlaß eines Reichstheatergesetzes*, Verhandlungen des Reichstags, 12. Legislaturperiode, II. Session 1911, 4. Bd., *Stenographische Berichte von der 166. Sitzung* (04.05.1911), S. 6356–6358; Resolution Nr. 237, *Anlagen zu den Stenographischen Berichte über die Verhandlungen des Reichstags*, 13. Legislaturperiode, I. Session, Bd. 298, S. 222f., in: *Verhandlungen des Deutschen Reichstags und seiner Vorläufer. Reichstag des Kaiserreichs 1895–1918, Protokolle/Anlagen*, unter https://www.reichstagsprotokolle.de/rtbiiaufauf_k12.html [17.05.2023].

180 Schreiben von Konrad Haenisch an sämtliche Staatsminister, GStA PK I HA. Rep. 90A, Nr. 2405, Dokument 32, S. 2.

181 Haenisch an sämtliche Staatsminister, ebd., S. 4.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

die Preußische Oberrechnungskammer, die beide unter Saemischs Leitung standen, durch sehr dynamische und effektive Prüfverfahren aus, die mit großem Eifer betrieben wurden. Von einem »System Saemisch« spricht Ullmann in seiner Untersuchung des Reichsrechnungshofs. Der Reichssparkommissar meinte mit ›Sparsamkeit‹ durchweg ›Wirtschaftlichkeit‹ und betrieb proaktiv die Prüfung, welche staatlichen Dienstleistungen und Betriebe gewinnbringend betrieben werden könnten. Ganz so fern von jenem Optimierungsdenken des *New Public Management* waren Saemischs Maximen nicht, wenngleich die Methoden divergierten.

Demokratische Kontrollmechanismen für Haushalt und Schulden

Wie die entstandene Deckungslücke zu schließen sei, konnte die Oberrechnungskammer nicht vorschreiben. Sie konnte lediglich Prüferlasse verfügen, musste sich darüber hinaus aber auf Ratschläge beschränken. Warum war dies so? Die Entscheidungen über den Haushalt und den Umgang mit Schulden oblagen in der Demokratie der Weimarer Republik einem parlamentarischen und öffentlich nachvollziehbaren Verfahren und waren damit Angelegenheiten, die zwischen der Regierung und dem Parlament ausgehandelt werden mussten. Dabei waren die von der Oberrechnungskammer hergestellten numerischen Vergleichswerte zwar eine notwendige und hilfreiche Größe, jedoch bei Weitem nicht das dominante Entscheidungskriterium. Denn wäre dies der Fall gewesen, so hätten alle staatlichen Pflichtausgaben, wie etwa die Verteidigung, die soziale Wohlfahrt, die innere Sicherheit etc., gleichermaßen und allein nach der Maßgabe bewertet werden müssen, ob man sich diese Ausgaben leisten kann, und nicht, ob eine Mehrheit für diese Ausgaben stimmte. Das aber war offensichtlich nicht der Fall; im Gegenteil, manche Ausgabenposten wie Sozialleistungen waren verpflichtende staatliche Leistungen, andere, wie die Kulturförderung, waren freiwillige Leistungen; manche Kosten wurden temporär übernommen, wie etwa eine Katastrophenhilfe; andere Kosten wie etwa Subventionen wurden aufgrund von Sparzwängen gekürzt. Diese Ungleichheit der Bewertung staatlicher Ausgaben bei gleichzeitiger numerischer Vergleichbarkeit war das Ergebnis eines historischen und kulturellen Aushandlungsprozesses, der in der Demokratie zudem an wechselnde Mehrheiten gebunden war. De facto hat sich der Rechnungshof an diese Zurückhaltung nicht gehalten. Überliefert sind vielmehr zahlreiche Vorgänge, in denen der Rechnungshof die Unterstützung des Parlaments und der Öffentlichkeit suchte, um aus seinen Rügen Folgen erwachsen zu lassen. In anderen Vorgängen kooperierte er wiederum eng mit der Ministerialbürokratie und der Regierung, so etwa in der Lösung (und Vertuschung) des größten Finanzskandals der Weimarer Republik, der heimlichen Aufrüstung der Reichswehr aus schwarzen Kassen.[182]

9.3.2 Verdrehung von Argumenten: hohe Arbeitslosigkeit im Schauspielberuf

Die Verkürzung komplexer qualitativer Bewertungen nach dem Maßstab spezifischer Indikatoren führte zu quantifizierbaren und vergleichbaren Werten. Sie stellten eine Vereinfachung dar. Das war ein notwendiger, jedoch noch kein hinreichender Schritt,

182 Vgl. hierzu Ullmann, *Kontrolle und Beratung: Der deutsche Rechnungshof*, 2011, S. 119ff.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

damit politische Akteure zu einem Schließungsbeschluss gelangten, und damit war bei Weitem noch keine Mehrheit für diese Entscheidung beschafft. Ein weiterer notwendiger Schritt hin zur Schließung der Schule war folglich nötig und dieser war ebenfalls an die numerische Bewertung gekoppelt. Er bestand darin, bestimmte Begründungszusammenhänge für oder gegen eine Entscheidung herzustellen. Dabei war zu berücksichtigen, dass numerische Bewertungen aufgrund ihrer Abstraktion bekanntlich eher nüchtern und weniger rhetorisch wirken. ›18 Prozent Defizit‹ beispielsweise schien intuitiv einen Handlungsdruck zu erzeugen, unabhängig davon, worauf sich diese Prozentangabe bezog und um welche Art der Ausgabe es sich handelte. Ob es sich jedoch beispielsweise bei dem Koeffizienten von eingesetzten Mitteln und der Zahl der Absolventinnen und Absolventen um eine betriebswirtschaftliche Kalkulation der Produktivität der Schule, um eine marktwirtschaftliche Zahl, die den Erfolg der Absolventinnen und Absolventen auf dem Arbeitsmarkt einrechnete, oder eher um eine volkswirtschaftliche Ausgabe handelte, für die es unabhängig von einer staatlichen Zielvorgabe keine messbare Größe gab – diese Deutungen konnten beliebig in die Zahlen hineininterpretiert werden. Und genau das geschah bis zu einem Punkt, an dem sich das Argument für die Einführung der Schule in sein Gegenteil verkehrte.

Die Empfehlung der Oberrechnungskammer, man möge erwägen, die Schule aufgrund der wirtschaftlichen Schieflage zwischen Angebot und Nachfrage an Schauspielerinnen und Schauspielern zu schließen, suggerierte, dass man die Schauspielausbildung an das Angebot auf dem Arbeitsmarkt koppeln könne. Sie machte so aus einer öffentlichen und demokratisch beschiedenen Angelegenheit, wie der Förderung der Künste, einen scheinbar betriebswirtschaftlichen Fall, um den sich ein fiskalisch vernünftiger Staat nicht kümmern sollte.

Diese Verknüpfung enthielt jedoch einen unlogischen Schritt. Denn man konnte nicht aktuell tätige Personen an den Bühnen oder aktuell arbeitslos gemeldete Schauspielerinnen und Schauspieler mit aktuell in Ausbildung befindlichen Personen in ein Verhältnis setzen, solange es dazu keine Verlaufsprognose gab. Diese mangelnde Logik wird im Umkehrschluss erkennbar: Bestünde ein Mangel an Schauspielerinnen und Schauspielern, so könnte der Staat diesem Mangel an professionellen Kräften nicht spontan durch ein Hochfahren der Ausbildungskapazitäten entgegentreten. Aktueller und zukünftiger Bedarf an Kräften waren nur mittelbar aufeinander zu beziehen.

Die Oberrechnungskammer nahm jedoch lediglich die vergangenen Jahre in den Blick. Die verantwortlichen Akteure um Saemisch mussten von dieser eingeschränkten Perspektive wissen. Denn die preußische Oberrechnungskammer wurde von Saemisch in Personalunion mit dem Reichsrechnungshof geführt; beide Perspektiven waren gewissermaßen an einer Arbeitsstelle versammelt. Erstere fungierte als Kontrollinstanz eher bilanzierend, Letztere hingegen war planerisch tätig und richtete den Blick auf zukünftige und nachhaltige Veränderungen in der Verwaltung, den staatlichen Betrieben und den staatlichen Organisationen. Für Personen wie von Heppe, die Saemisch nahe standen, galt eben nicht, was der SPD-Abgeordnete und langjährige Vorsitzende des Haushaltsausschusses Hugo Heimann (1859–1950) über die beiden Finanzausschüsse

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

des Reiches, den bilanzierenden und den planenden, sagte: Der eine »wußte nicht von der Vergangenheit, der andere nichts von der Zukunft.«[183]

Mit ihrer Schließungsempfehlung, die auf dem Zahlenwerk der Rechnungsprüfung basierte, schaffte die Oberrechnungskammer also ein ›Quasi-Argument‹: Wie ein Kaufmann entscheidet, ein Produkt aus dem Regal zu nehmen, weil die Nachfrage danach sinkt, so könne der Staat entscheiden, professionellen Schauspielnachwuchs abzuschaffen, weil es genug ausgebildete Schauspielerinnen und Schauspieler gab. Das ist eine Verdrehung des von den Berufsverbänden vorgebrachten Arguments, wonach erst die Regulierung der Ausbildung langfristig den Stand der arbeitslosen Schauspielerinnen und Schauspieler senke. Dieses Argument war der Oberrechnungskammer nicht fremd, denn sie bezog ihre Zahlen ja aus den Erhebungen der Berufsverbände. Die zweifelslos alarmierende hohe Arbeitslosigkeit unter Schauspielerinnen und Schauspielern hätte also nicht nur als Schieflage von der Oberrechnungskammer registriert werden müssen, sondern, wenn schon eine Empfehlung erging, hätte die in staatlicher Aufsicht stehende Kontrollbehörde diese Schieflage mit anderen staatlichen Maßnahmen zusammen denken müssen, die dieser Misere Abhilfe schafften. Dazu gehörte just der Betrieb der Schauspielschule. Der Staat war also sowohl Betreiber von Theaterspielstätten als auch eine Regulationsinstanz und als solche dazu verpflichtet und in der Lage, die Bedingungen des Arbeitsmarktes, der offensichtlich aus den Fugen geraten war, zum Besseren hin zu gestalten. Das hätte die professionelle Ausbildung der Beschäftigten umfasst. Genau aus dieser Selbstverpflichtung heraus wurde die Schauspielschule 1925 als staatliche Organisation gegründet.

Der Staat hatte sich indirekt an den Betriebskosten der Schule beteiligt. Die sachliche Ausstattung sowie die Überlassung von Räumlichkeiten der *Hochschule für Musik*, die Betriebs- und Personalkosten u.a. für die Verwaltung wurden nicht aufgeführt. Hätte man diese Kostenaufstellung angefertigt, wäre zudem aufgefallen, dass das Schulprojekt von Beginn an nicht durchfinanziert war. Das wäre freilich ein politischer Befund, ein starkes Argument für mehr Förderung statt für die Schließung. Denn das Projekt ›Schauspielschule‹ hatte sich trotz knapper Finanzierung bewährt. Die Interessenvertretung der Schauspielerinnen und Schauspieler hätte darauf hinweisen können, dass damit der Staat seiner Aufgabe nicht in ausreichendem Maße nachkam und nachbessern müsste, um sich der Förderung der Künste auch in Krisenzeiten angemessen zu widmen. Warum gibt es Förderung für die Ausbildung in der Musik und in den bildenden Künsten, aber nicht für das Schauspiel? Zudem hätte man auf die Folgekosten für Arbeitslosengeld und Sozialhilfe verweisen können, die nach dem Rückzug des Staates aus der Ausbildung zur Unterstützung arbeitsloser Schauspielerinnen und Schauspieler anfielen.

Wenn hier nun die aktuell hohe Erwerbslosigkeit als Grund angeführt wurde, sich aus der Regulierung und Gestaltung gänzlich zurückzuziehen, so hätte die Schlussfolgerung also genau anders lauten müssen: Eine Finanzierung der Schulkosten, gekoppelt an die Einnahmen der staatlichen Theater, reichte nicht hin. Das Schulprojekt hätte aus anderen Quellen finanziert werden müssen, und der Beschluss von 1923 hätte nachgeschärft werden müssen, denn der Schulbetrieb war weder ursächlich für die temporär

183 Hugo Heimann, *Der Reichhaushalt. Grundlagen, Inhalt und Bedeutung*, Berlin: Dietz 1929, S. 28.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

sinkenden Einnahmen der Theater noch konnte eine stabile Finanzierung der Bildung von derart volatilen Faktoren abhängig gemacht werden.

Dieser Gedanke wurde in der nun folgenden politischen Dynamik, die zur Schließung führte, nicht berücksichtigt. Es spielte keine Rolle, dass die pädagogischen Prozesse auf die Zukunft gerichtet waren und daher von kurzfristigen Bilanzen und politischen Debatten getrennt werden mussten. Der Begründungszusammenhang für den Schließungsbeschluss berücksichtigte weder den erfolgreichen Verlauf bis 1929 noch eine Prognose darüber, wie sich die Ausbildung der Schauspielerinnen und Schauspieler mit oder ohne staatliche Schule weiterentwickeln würde.

9.3.3 Lobbyarbeit: Zu schwache Vernetzung in die Verwaltung

Eine Bewertung einer staatlichen Leistung anhand primär numerischer Indikatoren und die sich daraus ergebende Verdrehung von Argumentationszusammenhängen waren die ersten gravierenden Schritte, die die Existenz einer demokratischen Institution gefährdeten. Verschärft wurde dies dadurch, dass auf politischer Ebene genügend Kräfte mobilisiert werden konnten, die sich für die Auflösung oder Privatisierung einer staatlichen Institution aussprachen. Unter solchen Bedingungen benötigten (demokratische) Institutionen eine Lobby, das heißt, Fürsprache und Beratung, die sich für ihren Schutz und ihren Fortbestand einsetzten.

Die Schauspielschule verfügte über eine starke Lobby in den Berufsverbänden der Theaterbranche, im Arbeitgeberverband *Deutscher Bühnenverein* und in der *Genossenschaft Deutscher Bühnen-Angehöriger*. Der Einfluss dieser Vereine auf die preußische Kulturpolitik verhalf dem Schulprojekt nach 1918 zum Durchbruch.

Zu wenig Lobby für die Schauspielschule

Jedoch konnte der Zuspruch der Berufsverbände, den das Schulprojekt erfuhr, nicht über eine mangelnde verwaltungstechnische Lobbyarbeit hinwegtäuschen. Auf der Ebene der Finanzverwaltung und der Schulaufsicht war der Einfluss der Berufsverbände marginal. Hier bestimmten die Lobbyisten, die die Idee einer erneuerten Volkskultur befürworteten, die Kulturpolitik. Es waren konkret die Männerfreundschaften zwischen Kestenberg und Schünemann, die ein gemeinsames Ziel musikalischer Bildung fördern konnten. Es gab zudem etablierte kulturelle, wissenschaftliche und ökonomische Netzwerke, wie die bereits erwähnten *Berliner Abende*, die *Akademie der Künste* oder die *Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft*, um nur einige zu nennen, in denen sich höhere Beamte des Staates und der Finanzkontrolle mit Vertretern der Politik, der Hochschulen und etablierten Intendanten, Schriftstellern oder Komponisten trafen.

Ein besonderes Beispiel für eine machtvolle Vernetzung öffentlicher und privater Interessen stellt die naturwissenschaftliche Interessengemeinschaft *Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft* dar, ein Vorgänger der *Max-Planck-Gesellschaft*.[184] Sie wurde bereits 1913 als privater

184 Vgl. Ullmann, *Kontrolle und Beratung: Der deutsche Rechnungshof*, 2011, S. 115; Rüdiger Hachtmann: »Die Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft 1933–1945«, in: *Vierteljahrsheft für Zeitgeschichte* 56/1, 2008, S. 19–52, S. 37.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Verein gegründet und entfaltete großen Einfluss auf die Forschungs- und Universitätspolitik. Dabei unterhielt sie zugleich ein eigenes Vermögen, das teilweise in schwarzen Kassen lag. Der Präsident des Rechnungshofes und Chefpräsident der Oberrechnungskammer, Friedrich Saemisch, saß von 1922 bis 1941 im Senat der Gesellschaft. Saemisch machte seinen Einfluss geltend und beriet die Gesellschaft, mit welchen Maßnahmen man eine Prüfanordnung abwehren könnte. Folglich entgingen dem Rechnungshof die illegalen Geschäfte der Gesellschaft lange. Eine ernsthafte Prüfung wurde bis 1937 hinausgezögert.[185]

An diesem Beispiel zeigte sich, dass zwischen karitativen, kulturellen, wissenschaftlichen und finanziellen Organisationen zuweilen ein dichtes und langjährig bestehendes Geflecht von Abhängigkeiten entstand, besonders dann, wenn Personen wie Saemisch zahlreiche Posten in Aufsichtsräten in Personalunion besetzten und selbst eine aktive Personalpolitik betreiben konnten, die einige Vertraute förderte, kritische Stimmen wiederum auszubremsen wusste.[186] So waren in seiner Behörde überwiegend ältere Beamte im Dienst, ausgebildete Juristen, die bereits im Kaiserreich tätig waren. Die Behörde war im Vergleich zu anderen deutlich überaltert und von »konservativen, republikskeptischen, aber staatsloyalen Beamten«[187] geprägt, die sich rühmten, ohne personelle Veränderung der Gleichschaltung unter NS-Herrschaft Folge leisten zu können. Man verstand sich als unpolitisch und überparteilich.

> Damit verband sich eine deutliche Distanz, ja Abgrenzung gegenüber der Politik, die Betonung strikter ›Neutralität‹ in der Tradition des klassischen Beamtentums sowie die Illusion, unpolitisch handeln zu können und nur einem fiktiven Gesamtinteresse verpflichtet zu sein.[188]

Zu diesen Vertrauten Saemischs zählte ausdrücklich auch der Jurist Theodor von Heppe (1870–1954), einer der Direktoren der Oberrechnungskammer, der mit Theaterangelegenheiten betraut war.[189] Von Heppe wirkte nach einer Beamtenkarriere in der Provinzial- und Kreisverwaltung Ostpreußens u.a. als Regierungspräsident von Ostfriesland und als Leiter der preußischen Krongutsverwaltung, bevor er 1924 zur Oberrechnungskammer stieß und ab 1930 zum Vizepräsidenten der Behörde befördert wurde. Er war es, der den Prüfbericht der staatlichen Theater unterzeichnete und die Frage nach der Notwendigkeit der Schule stellte. Man kann davon ausgehen, dass von Heppe die Empfehlung zur Schließung mit Wissen und Billigung durch Saemisch verfasste. Dafür sprachen neben dem engen Vertrauensverhältnis zwei Umstände. Zum einen kontrollierte Saemisch seine Behörden sehr akribisch; er galt als stets gut informiert und selbst über kleinste Details im Bilde. Zum anderen schien von Heppe die Linie von Saemisch proaktiv umzusetzen, attestierte dieser ihm doch zur Pensionierung 1936 eine kongeniale Zusammenarbeit, ohne die es ihm nicht möglich gewesen wäre, seine umfangreichen Auf-

185 Vgl. hierzu Ullmann, *Kontrolle und Beratung: Der deutsche Rechnungshof*, 2011, S. 114f.
186 Vgl. zur Personalpolitik Ullmann, ebd., S. 58f.
187 Ebd., S. 54.
188 Ebd., S. 52
189 Vgl. zu von Heppe Ullmann, ebd., S. 66f.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

gaben zu bewältigen.[190] Von Heppe musste also zum engeren Kreis derjenigen gezählt werden, die über besondere Informationen und Kontakte innerhalb der Kontrollbehörde und darüber hinaus verfügten. Diesen Informationsvorsprung sowie die sich unpolitisch gebärdende Haltung, man wolle nur beraten, geben sich in der kryptischen Formel, man stelle anheim, »gelegentlich vom Inhalt des Schreibens Gebrauch zu machen«, zu erkennen. Für Eingeweihte, zu denen der Minister Becker, möglicherweise auch der Generalintendant Tietjen, zählten, musste diese Andeutung anders aufgefasst werden als für diejenigen außerhalb der Lobby, wie Seelig, Schünemann, Jessner oder auch Kestenberg.

Lobbyismus erfolgte hier nicht allein durch externe Berater, die unidirektional Einfluss auf politische Entscheidungen zu nehmen suchten, sondern auch aus einer Position innerhalb des Verwaltungsapparats. Die klare Trennung zwischen der Mahnung zur Sparsamkeit staatlicher Ausgaben und dem Wunsch nach mehr Wirtschaftlichkeit staatlicher Institutionen verlor sich dabei in den hier skizzierten Netzwerken.

In diesen Kreisen verkehrte Schünemann, dort war Becker oder Tietjen zugegen, dessen Ämterhäufung ins Schema passte – für Jessner hingegen sind keine Einladungen in diese Kreise überliefert und schaut man sich die Gästeliste zu seinem 50sten Geburtstag an, so überwogen Theaterkolleginnen und -kollegen und Vertretungen berufsständischer Vereine. Da also die Befürworter und Gegner des Schulprojektes in völlig getrennten Wirkkreisen verortet waren, konnte die Schließung der Schule von Jessner und den Berufsverbänden nicht verhindert werden. Sie wurden zu deren Abwendung erst zu einem Zeitpunkt aktiv, als die Schließung bereits auf ministerieller und administrativer Ebene beschlossene Sache war.

Für die ab 1929 anstehenden politischen Verhandlungen über den Ausgleich der Defizite war es daher ungünstig, dass Jessner nur offizielle Kontakte zum Ministerium pflegte. Jessner war kein Lobbyist in eigener Sache und sah sich auch nicht primär als Träger eines öffentlichen Amtes, sondern als öffentlicher und kritisch wirkender Kulturschaffender. So liefen die Verhandlungen weitestgehend über Schünemann und Kestenberg, die jedoch andere Interessen höher priorisierten als den Fortbestand der Schauspielschule.

Die schwache Vernetzung des Projekts auf ministerieller Ebene deutete sich bereits an der hybriden Finanzierung der Schule aus einem Solidaritätsbeitrag und Schulgeldern. Rückblickend war Jessner nicht gut beraten, die speziellen Anliegen der *Hochschule für Musik* zu vernachlässigen. Organisatorisch wollte die Hochschule die Schauspielschule als Unterabteilung eingliedern. Solche Unterabteilungen wie etwa die Orchesterschule waren nicht von der Schließung bedroht. Ein organisatorisches Entgegenkommen hätte möglicherweise einen Schutz für die Schule bedeutet. Inhaltlich war die Hochschule an Rhythmischer Gymnastik und Tanz durchaus interessiert und dies hätte zu weiteren Kooperationen zwischen der Schauspielausbildung und den übrigen Studiengängen einer *Hochschule für Musik* führen können.

190 Vgl. ebd., S. 67.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Koalition zur Zentralisierung theaterpolitischer Führungsstrukturen

An dieser Stelle ist es sinnvoll, neben der finanzpolitischen Seite auch die theaterpolitische Situation 1928/29 zu beleuchten, also die Partialinteressen der Theaterleiter, die bereits vor der Schließungsempfehlung kulturpolitisch wirksam waren. Wer war mit welcher Strategie konkret an den Beschlüssen beteiligt? Dabei sticht ein Akteur besonders hervor: der Generalintendant der preußischen Staatstheater Heinz Tietjen (1881–1967). Tietjen war nicht an der Gründung der Schule beteiligt. Zu dieser Zeit, 1922/23 war er noch Intendant in Trier, Saarbrücken und später in Breslau. Allerdings hatte er bereits zu Minister Becker Kontakt, da die Förderung der Theater in den von Frankreich besetzten Gebieten auf ministerieller Ebene priorisiert behandelt wurde. Mit dem Orientalisten Becker sprach Tietjen, geboren und aufgewachsen in Tanger, in Arabisch. Kestenberg wiederum interessierte sich für die Personalie Tietjen im Zusammenhang mit seinem Projekt der *Kroll-Oper*. Auch Seelig war Tietjen bekannt, kurz, der Generalintendant der Preußischen Staatstheater war bestens vernetzt.

Dieses Amt übernahm Tietjen im Zuge der Neugestaltung der Staatstheater ab 1927.[191] Dazu zählten die *Städtische Oper*, deren Intendant er war, die *Staatsoper Unter den Linden* und die *Kroll-Oper* sowie die Theater in Kassel und Wiesbaden – nicht jedoch das *Staatliche Schauspielhaus* und das *Schillertheater*, die bis zu Jessners Demission 1930 unter seiner Leitung blieben.[192] Als Generalintendant wäre er Jessner gegenüber eigentlich höher gestellt, da dieses Amt die Zentralisierung der Leitung vorsah, jedoch wurden das *Staatstheater am Gendarmenmarkt* und das *Schillertheater* erst nach Jessners Demission der Generalintendanz unterstellt. Tietjen war also Vertreter der fördernden Theater neben dem Intendanten von Kassel und Wiesbaden, trat diesem Förderkonsortium allerdings erst zu einem späteren Zeitpunkt bei.

Dass Tietjen zum mächtigsten Theaterintendanten der Weimarer Republik aufstieg, war kein Zufall. Die Idee einer Generalintendanz ging auf seine Denkschrift vom 1. März 1928 über die Neuordnung der Verhältnisse bei den Preußischen Staatstheatern zurück. Das Protokoll einer Aussprache über Tietjens Denkschrift findet sich in den Akten der Schauspielschule und vermittelt einen guten Eindruck davon, welche Machtpositionen und Handlungsmöglichkeiten die historischen Akteure hatten, die an der Schließung der Schule beteiligt waren. Am 20. März 1928 lud das Kultusministerium die Generalintendanz, das Finanzministerium und die Oberrechnungskammer zu einem Treffen ein. Namentlich nahmen an der Sitzung auf höchster Ebene neben Tietjen auch Jessner, Ludwig Seelig und Leo Kestenberg für das Kultusministerium, ein nicht näher bestimmbarer Ministerialdirektor Schulz vom Finanzministerium und, wie bereits erwähnt, der Direktor der Oberrechnungskammer, Theodor von Heppe, teil. Das Verlaufsprotokoll wurde in Potsdam verfasst, also von der dort ansässigen Oberrechnungskammer (das zuständige Landesfinanzamt hatte seinen Sitz in Berlin). Es ließ wenig Zweifel daran, dass sowohl

191 Ministerialerlass U IV 6566.1 vom 13.05.1927.

192 Siehe zur Zentralisierung die Protokolle der Aussprache zwischen der Oberrechnungskammer, dem Finanz- und Kultusministerium sowie den Intendanten Tietjen und Jessner vom 20.03.1928, GStA PK, VI. HA Rep. 138, Nr. 1315 Oberrechnungskammer, Prüfgebiet K, Staatstheater Berlin – Ressortverwaltung Kultur, Haushaltspläne, Bd. 1.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Tietjen als auch der Direktor der Oberrechnungskammer von Heppe ein starkes Interesse an der Zentralisierung der Theaterleitung hatten und eine Allianz bildeten. Sie verband das wiederholt zu Protokoll genommene Votum für eine Zentralisierung der Führungsstruktur mit Prozessen der Rechnungsprüfung.

> Der Vertreter der Oberrechnungskammer betont nochmals die Notwendigkeit der baldigen Einrichtung einer allein den Ministern gegenüber verantwortlichen Generalintendantur mit weitgehenden Befugnissen über alle Staatstheater und führte die unbefriedigenden finanziellen Ergebnisse der letzten Jahre in erster Linie auf das Fehlen dieser Organisation zurück.[193]

Die Argumentation der Oberrechnungskammer war klar: Nur eine zentrale Leitung wäre in der Lage, einen ausgeglichenen Haushalt vorzulegen, und verfügte zudem über Möglichkeiten der Umwidmung innerhalb des Haushalts, die bislang die wirtschaftlichen und finanziellen Spielräume der Theaterleitung erschwerten. Die Oberrechnungskammer bewegte sich hier ganz auf der Linie Saemischs, der einer Zentralisierung staatlicher Organisationen das Wort redete.

Tietjens Interesse war wiederum, die alleinige Zuständigkeit über den Etat zu erlangen. Als starke Führungsperson war er ja bereits installiert. Jessner, der anwesend war, wird im Verlaufsprotokoll nicht mit einer Wortmeldung erwähnt. Es ist anzunehmen, dass er einer Zentralisierung von Einfluss, zumal unter der Führung eines machtgetriebenen Opernintendanten wie Heinz Tietjen[194], eher kritisch gegenüber stand. Tietjen wurde 1927 vom Amtsgericht Charlottenburg wegen übler Nachrede verurteilt. Er hatte seinem Vorgänger im Amt des Intendanten des Theaters Saarbrücken, Friedrich Schiffermüller, fälschlicherweise Misswirtschaft vorgeworfen und gedroht, ihn beruflich zu schädigen. Jessner engagierte sich bekanntlich für die Sozialpartnerschaft zwischen Bühnenangestellten und Theaterleitung sowie für die Verbesserung von Mitbestimmungs- und Arbeitnehmerrechten.

Liest man das ausführliche Protokoll von 1928 weiter, so kam auch der Vertreter des *Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung*, Ludwig Seelig, zu Wort. Man gewinnt den Eindruck, dass in dieser Runde kontrovers diskutiert wurde. Seelig hielt dem Direktor von Heppe entgegen, dass die Defizite in den Theaterhaushalten maßgeblich durch Tarifsteigerungen beim künstlerischen Personal verursacht wurden und dass sie alle Theater im Reich beträfen und keine Berliner Schieflage darstellten. Mehrkosten entstünden als Folge von Sozialreformen. Damit verwahrte er sich insbesondere gegen den Eindruck, es handele sich um eine Misswirtschaft bestimmter Berliner Theaterleiter, womit auch der anwesende Jessner gemeint sein dürfte. Die zentrale Theaterleitung stellte für Seelig keine Lösung für diese finanziellen Probleme dar. Eine Überregelung des Haushaltsrechts sei für manches ein Problem, so Seelig; eine Kostensteigerung jedoch

193 Protokoll der Aussprache zwischen der Oberrechnungskammer, dem Finanz- und Kultusministerium, S. 7.

194 »Wie man Intendant wird. Beleidigungsprozess Schiffermüller gegen Generalintendant Tietjen«, in: *Frankfurter Zeitung*, Nr. 727, 30.09.1927.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

sei ein davon getrennt zu behandelndes Problem. Seelig vertrat also klar die Interessen der an den Theatern Beschäftigten.

Die Oberrechnungskammer bestand dagegen auf einer »kaufmännisch aufgezogenen Verwaltung der Staatstheater«.

> [Der] ideale Zustand [möge] der sein, daß im Etat nur ein fester Zuschuß erscheine, mit dem dann unter allen Umständen ausgekommen werden müsse, während die Verwaltung im Einzelnen für die Einnahmen- und Ausgabenseite freie Hand habe.[195]

Die von Tietjen in seiner Denkschrift unterbreiteten Reformvorschläge wurden bereits 1928 umgesetzt. Auf diese von Tietjen und von Heppe 1928 vorbereitete Debatte traf also das Schreiben der Oberrechnungskammer vom Sommer 1929, in dem ein Defizit des Etats der Schauspielschule bemängelt wurde. Der Prüfbericht mit der Empfehlung zur Schließung der Schauspielschule folgte also einer im Vergleich zu 1923 stark zugenommenen Machtkonzentration im Berliner Theaterwesen. So war es verwaltungstechnisch nicht erstaunlich, dass der Bericht der Oberrechnungskammer direkt an Tietjen und nicht an die in der Schulleitung zentral agierenden Personen Jessner und Schünemann adressiert wurde (sie bekamen eine Kopie). Inhaltlich freilich hätte man erwarten können, dass die Angelegenheit der Schauspielschule zunächst zwischen dem Intendanten und leitenden Professor Jessner, dem Präsidenten der Hochschule Schreker bzw. dem Direktor Schünemann und dem Ministerium zu besprechen wären. Denn diese Akteure waren an der Einrichtung beteiligt und trugen die alleinige Verantwortung für den Betrieb. Sie hätten die irrtümlichen und unvollständigen Sachverhalte, die der Bericht der Oberrechnungskammer in seiner Verkürzung enthielt, zeitnah klären können. Solche bilateralen Klärungen waren jedoch durch die Zentralisierung der Machstruktur kaum möglich. Und so vollzog sich hier ein machtpolitischer Schritt, mit dem das Kosten-Nutzen-Argument der Oberrechnungskammer an den eigentlichen Akteuren vorbei direkt auf die damalige höchste politische Entscheidungsebene gehoben wurde, die des Generalintendanten Heinz Tietjen.

Die Gewinn- und Verlustaufstellung an die Generalintendanz zu adressieren und dabei die eigentlichen Akteure quasi nur in Abschrift in Kenntnis zu setzen, machte deutlich, dass man die Angelegenheit machtpolitisch auffasste und dass es bereits ein inoffizielles Netzwerk aus Entscheidern gab, zwischen denen ›auf höchster Ebene‹ über die Zukunft der Schule entschieden wurde. Jessner und Seelig waren nicht Teil dieses Netzwerkes. Die ventilierte Idee, dass die Schule nicht auch einfach unnötig sei, passt rhetorisch zu diesem hierarchischen Selbstverständnis.

9.3.4 Populismus durch Kulturkonservatismus: Verquickung unterschiedlicher Anfeindungen

Parallel zum machtpolitischen Vorgehen durch Lobbyarbeit sind für die Bewertung der Dynamik, die zur Schließung führte, die populistischen Angriffe auf den jüdischen

195 Protokoll der Aussprache zwischen der Oberrechnungskammer, dem Finanz- und Kultusministerium, S. 3f.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Regisseur Leopold Jessner zu berücksichtigen. Vielleicht war ursächlich für Jessners Schweigen in der Sitzung von 1928, bzw. seine diplomatischen Einlassungen zum Schließungsthema, dass er als Theaterleiter und Regisseur längst ein Opfer verbaler Attacken, falscher Unterstellungen und offen antisemitischer Anfeindungen war. Das Dilemma der Opfer populistischer Polemik bestand und besteht ja darin, allein nicht wirkungsvoll reagieren zu können. Selbst ein nobles Schweigen gilt den Aggressoren als Zustimmung, ging es ihnen doch nicht um die Person, deren Einstellungen und Handlungen, sondern darum, die Affektdynamik zu fördern und die schweigenden Zuschauerinnen und Zuschauer zu gewinnen: Mit jeder Attacke schlossen Populisten die eigenen Reihen und machten Schweigende zu Komplizen. Die Adressaten von Hassreden und verbalen Übergriffen waren für die populistische Strategie beinahe austauschbar.

Jessner als Reizfigur für antisemitische und rechtsextreme Anfeindungen

Hielt nun ein davon Betroffener auf dem niedrigen Niveau dagegen, auf dem die Unterstellungen und Diskreditierungen erfolgten, so verlor er oder sie zu Recht an Glaubwürdigkeit. Schwieg das Opfer, so wurde die gezeigte Toleranz, d. h. das Erleiden, für viele als Akzeptanz gewertet. Ging das Opfer gerichtlich vor, so ließ sich der eine oder andere Akteur in seinen Aktionen vielleicht einhegen, aber insgesamt verhärtete es den Eindruck, hier mache ein Teil einer Elite seinen Einfluss geltend. Eine öffentliche Person wie Jessner konnte nicht denselben Schutz der Privatsphäre, der Religionsausübung und der politischen Meinung für sich reklamieren wie eine Person, die nicht in der Öffentlichkeit stand.

Insbesondere eine links-liberale Gesinnung, die Sozialdemokratie und das Judentum, für die Jessner stand, galten den Populisten als Stigmata. Dies haftete Jessner bereits an, als er 1919 ins Amt kam. Dabei verliefen die Konfliktlinien quer durch die gesellschaftliche Mitte. Der verlorene Krieg und die Revolution waren für weite Teile des Bildungsbürgertums eine erschütternde Kränkung des Selbstbildes. Denn die von ihnen vertretenen Werte, Traditionen und ästhetischen Urteile wurden schlagartig und radikal in Zweifel gezogen. Den aufkommenden neuen Kulturströmungen wie etwa dem Amerikanismus, dem Jazz, der Girl-Kultur, dem sowjetischen Film und den neuen Unterhaltungsformaten in Radio und Film begegneten kulturkonservative Kräfte mit Abwehr und dem Ruf nach staatlichen Interventionen. Diese Haltung fasst die Historikerin Adelheid von Saldern unter dem Begriff der »Kulturkonservativen«. Dies bezeichnete eine breite Sammelbewegung, wobei der »Schwerpunkt bei den mittleren und oberen Schichten sowie bei den sogenannten kulturellen Berufen«[196] lag. Die soziale Schichtung der Kulturkonservativen war sehr vielfältig und zeigte, dass die populistischen Ressentiments und deren schweigende Akzeptanz aus der Mitte der Gesellschaft kamen.

> An vorderster Stelle stand das sogenannte Bildungsbürgertum, vom Lehrer bis zum Universitätsprofessor. Sie sahen die Werte der hohen Kultur bedroht; relativ viele da-

196 Adelheid von Saldern, »Massenfreizeit im Visier. Ein Beitrag zu den Deutungs- und Einwirkungsversuchen während der Weimarer Republik«, *Archiv für Sozialgeschichte*, 33, 1939, S. 21–58, S. 26.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> von waren Frauen. Ferner sind die alten und neuen Mittelschichten zu nennen, vom etablierten Bäckermeister über den Bankprokuristen bis hin zum Rechtsanwalt und Notar. Eine weitere Gruppe waren die Politiker, darunter relativ viele Frauen. Auch der Adel reihte sich in die Phalanx der Sittenhüter ein. Hinzu kamen noch jene Arbeiterschichten, die im kirchlich-bürgerlichen oder gutsherrlichen Milieu eingebunden blieben. So uneinheitlich die soziale Zusammensetzung der Kulturkonservativen war, so uneinheitlich waren auch die kulturellen Motivationskontexte, angefangen bei der Lebensreform- und Jugendbewegung über die öffentliche Jugendpflege, Erwachsenenbildung, Kirchen bis hin zu Frauenvereinen sowie den paramilitärischen Verbänden.[197]

Die Weimarer Republik war zu ihrem Ende hin in kulturellen Angelegenheiten gespalten und die Spaltungen gingen nicht allein von rechtsextremen Populisten, am wenigsten allein von den Parteigängern der NSDAP aus. Die zunehmende Zügellosigkeit der Populisten, die zuletzt zu Jessners Demission führte, wurde von weiten Teilen der kulturellen Eliten und der Kulturpolitik geduldet. Der Fisch stank vom Kopf her.

Jessners Theaterregie mit seiner formalen Klarheit und überzeitlichen Motivik galt in der Kulturkritik als zu modern. Jessner hielt dagegen, man müsse insbesondere die ›Klassiker‹ auf ihren aktuellen Aussagekern hin inszenieren, sollten sie noch eine Relevanz haben. Einer kulturkonservativen Bewahrung der Klassiker um ihrer selbst willen erteilte er eine Absage.

> [B]ei aller Anerkennung für den ersten Platz des Autors muss dem Regisseur das Recht zuerkannt werden, aus seinem Gefühl, aus den Nerven seiner Zeit, aus dem Nerv seines Ichs heraus zu inszenieren.[198]

Seine sozialreformerische Auffassung einer Theaterleitung passte zudem nicht in das Bild eines autokratisch geführten Theaterbetriebs mit einem Impresario alter Schule als Gallionsfigur. Jessner hatte sich zum neuen Modell einer Theaterleitung mehrfach ausführlich zu Wort gemeldet. So beschrieb er 1925 in dem Artikel »Die Physiognomie des Theaterleiters« seinen Führungsstil:

> [D]er Theaterleiter heute [ist] nicht mehr jener absolutistische Autokrat, zu dem in der Vorkriegszeit jeder »Direktor« das Zeug in sich fühlte. Er ist vielmehr der Primus inter pares. Er ist ein humaner, ein im Wildeschen Sinne »gebildeter Autokrat«: das Haupt einer Gemeinschaft, in der sich jeder einzelne zu individueller Freiheit emanzipieren darf. Der Unterschied dieses neuen Typs von jenem alten beruht hauptsächlich in der Fähigkeit, seinen Willen nicht aus machtfühlendem Eigensinn seinen Mitarbeitern aufzuzwingen, sondern aus einer Erkenntnis wachsen zu lassen, die auch der letzte dieser Mitarbeiter als die richtige akzeptiert.[199]

---

197 Ebd., S. 26.

198 Leopold Jessner, »Schlußwort auf der Hauptversammlung der Vereinigung künstlerischer Bühnenvorstände«, in: Fetting, *Leopold Jessner. Schriften*, S. 161–164, S. 163 (im Text spricht Jessner von einer »Generalversammlung«).

199 Leopold Jessner, »Die Physiognomie des Theaterleiters«, in: Fetting, *Leopold Jessner. Schriften*, 1979, S. 24–25, S. 24.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Offensichtlich sah er sich in der Pflicht, zu erklären und für ein ›Theater der Republik‹ zu werben. Dass er dabei auch wiederholt die Sozialpartnerschaft zwischen dem Bühnenverein und der Genossenschaft hervorhob und sich für Sozialreformen aussprach, irritierte kulturkonservative Kreise.

> Kulturkonservative agierten häufig im Zeichen bildungsbürgerlichen Idealismus', kombiniert mit einem relativ rigiden Kulturmoralismus. Sie gingen von normativen Wertmaßstäben über Sittlichkeit und Kunst aus, dachten in eher naiver Weise in Gegensätzen wie ›gut‹ und ›böse‹, Laster und Tugenden, Gesundheit und Krankheit, Sauberkeit und Schmutz.[200]

Man möchte anfügen, dass dieser Idealismus auch eine Abwehr von Reformen impliziert, die die gesellschaftlichen Positionierungen von ›Unten‹ und ›Oben‹ hinterfragten und eine Umverteilung forderten. Für just diesen Ansatz stand aber Jessner.

Ziel von rassistischen Anfeindungen und Verleumdungen

Mit dem Verdikt des »Kulturbolschewismus«[201], das u.a. ab 1927 vom rechtsextremen Publizisten Alfred Mühr (1903–1981) propagiert wurde, gewannen die Anfeindungen eine neue, völkisch-antisemitische Note. Nun stand zusätzlich zu seiner politischen Überzeugung und seinem sozialreformerischen Engagement Jessners religiöse Weltanschauung als Jude zur Disposition, wurde doch dieser Kulturbolschewismus als Abwehr alles angeblich ›Undeutschen‹ aufgefasst, gegenüber den slawischen Sprach- und Bevölkerungsgruppen ebenso wie den dort häufig beheimateten Menschen jüdischen Glaubens. Im Kern richtete sich der Vorwurf gegen globale kulturelle Einflüsse jeglicher Art. Diese übte u.a. die Sowjetunion in diversen und mithin avantgardistischen Strömungen zur Selbstdarstellung eines neuen Gesellschaftsmodells aus. Aber auch der lang eingeübte antisemitische Anwurf, eine ›jüdische Weltverschwörung‹ einer Finanzelite strebe die Weltherrschaft an, überlagerte sich mit der antikommunistischen Erzählung. Diese Einflüsse wurden als ›undeutsch‹ bewertet, als etwas, was von außen und fremd auf eine Kultur einwirke. Ihm wurden Begriffe wie der ›deutsche Geist‹, die ›arische Rasse‹, die ›Volkskultur‹ und die ›Heimat‹ entgegengehalten, gepaart mit einer Rhetorik der Reinheit und des Rufes nach Zensur zur Abwehr von ›Schmutz und Schund‹.

Diese Anwürfe und Verschwörungserzählungen waren keine Spinnerei, sondern zielten auf radikale gesellschaftliche Veränderungen ab. Man wähnte sich im Notstand und so forderte etwa Alfred Mühr bereits 1926 in einer Kritik von Arnold Bronnens

200 Saldern, »Massenfreizeit im Visier«, 1993, S. 27.

201 Björn Laser schreibt Mühr die Bildung des Begriffs zu. Vgl. Björn Laser, *Kulturbolschewismus! Zur Diskurssemantik der ›totalen Krise‹ 1929–1933.* Frankfurt a.M.: Lang 2010, S. 99. Mühr bediente sich dieses Begriffs in einer Theaterkritik von Erwin Piscators *Gewitter über Gotland* in der *Deutschen Zeitung* vom 24.03.1927. Bei Mühr bezeichnet der Begriff eine Partei eines von ihm ausgerufenen Kulturkampfes, dem eine »Kulturwehr« entgegengestellt werden müsse. Seine Verwendung im politischen Diskurs der folgenden Jahre machte ihn zu einer demagogischen Formel. Kulturbolschewismus zersetze die »tief-sittliche Überlieferung in Ehe und Familie, Staat und Kirche«, so wetterte der Zentrumsabgeordnete Josef Joos 1930 im Reichstag.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Ostpolzug: »Entweder bekennt sich Herr Intendant Jessner zur kulturellen Fürsorge oder – er trete ab vom ersten Platz künstlerischer Repräsentanz.«[202] 1927 unterstellte er Jessner fälschlicherweise, die Rolle des Florian Geyer im gleichnamigen Stück von Hauptmann mit dem »jüdischen Schauspieler« Walter Frank besetzt zu haben. Das Stück sei »deutsch in seiner Gestalt«, Frank aber habe »eine ausgesprochene jüdische Erscheinung«, er habe mit dem tatsächlich jüdischen Schauspieler Fritz Kortner »die Gleichheit des Charakters und die Ähnlichkeit im seltsamen Gesichtsschnitt«[203] gemein. »In Berliner Theaterkreisen nennt man Frank den Judenspieler.«[204] Mühr bemühte hier das rassistische Vorurteil, eine Nasenkrümmung als körperliches Merkmal stehe essentialistisch für komplexe Konstrukte wie die ethnische Zugehörigkeit, die religiöse Orientierung oder die kulturelle Tradition. Solche kulturellen Unterscheidungen waren seit dem Ende des 19. Jahrhunderts bekannt und wurden etwa mit massenhaften Körpervermessungen empirisch zu beweisen versucht.

Mühr musste schließlich seinen Irrtum eingestehen, als Walter Frank sich als nicht jüdischer Schauspieler zu erkennen gab. Nur ging es in Mührs Verschwörungserzählung nicht um Wahrheit oder Lüge, und so verfingen diese und andersartige antisemitische Anwürfe bei den Parteigängern der (extrem) rechten Parteien. Denn dass ein Intendant wie Jessner oder ein Kulturstaatssekretär wie Kestenberg jüdischen Glaubens waren, in gehobenen Positionen im Kulturbetrieb saßen und für liberale und demokratische Werte eintraten, bestätigte nur die Erwartungshaltung derjenigen, die für aktuelle soziale und ökonomische Schieflagen einen Sündenbock suchten und vom (auto-)aggressiven Impuls getrieben waren, etwas müsse entfernt, hinausgeworfen und ausgelöscht werden und dann werde alles gut. Dann werde die Schmach, einen Weltkrieg vom Zaun gebrochen zu haben, gelöscht, dann werde jener Verrat gerächt, den die ›vaterlandslosen‹ Linken dem ›im Felde unbesiegten‹ deutschen Militär zufügten, als sie es 1918 hinterrücks im Stich ließen und eine Revolution anzettelten. Diese von der deutschen Heeresleitung, u. a anderem auch vom damaligen Reichspräsidenten Hindenburg in die Welt gesetzte ›Dolchstoßlüge‹, mit der man vom eigenen Versagen und der Niederlage ablenken wollte, wirkte auf der Ebene der Affekte, auf der Mühr polemisierte, immer noch fort. Viele die im Krieg und für den Krieg Opfer gebracht hatten, wussten, dass diese Erzählung eine Lüge war, hätten sie aber gerne als funktionierende Legende geglaubt. Auf diese Selbsttäuschung spielte Mühr an, wenn er eine ›deutsche Gestalt‹ gegen einen ›Judenspieler‹ in Position brachte. Hier die deutsche Charakteristik eines dramatischen Werkes, dort der ›seltsame Gesichtsschnitt‹ und die jüdische Charakteristik. Die essentialistische Vorstellung eines gesunden ›arischen Volkskörpers‹, der von ›Schädlingen‹ zu befreien war, bot da eine entsprechende biologistische Metapher für eine derartige Psychodisposition, die sich um Rachegelüste und Erniedrigungsgefühle zentrierte. Der Vorfall um Frank verdeutlichte also den völkisch-rassistischen und von Aggression getriebenen Grundzug des Kulturkampfs.

---

202 Alfred Mühr in: *Deutsche Zeitung*, 19.04.1927, zitiert nach Günther Rühle (Hg.), *Theater für die Republik*. Frankfurt a.M.: Fischer 1967, S. 822; vgl. hierzu auch Heilmann, *Leopold Jessner – Intendant der Republik*, 2006, S. 372f.

203 Mühr in Rühle, *Theater für die Republik*, 1967, S. 822.

204 Ebd.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Offen wird Jessners Theaterpolitik daher als Ausdruck einer angeblich extremen politischen Gesinnung kritisiert. Da Jessner sich als Privatperson äußerst zurückhaltend verhielt und kaum Auskunft über seine politischen und religiösen Überzeugungen gab, wird ihm die Komplizenschaft mit anderen Theatermachern zu Last gelegt, die sich weniger zaghaft zu Wort meldeten, wie z. B. der Regisseur Erwin Piscator, der sich offen für eine kommunistische Kulturpolitik einsetzte. Nachdem Jessner Piscator als Regisseur für drei Inszenierungen an das Staatstheater engagierte, stellte der Abgeordnete Julius Koch (1865–1936) von der *Deutschnationalen Volkspartei* im Frühjahr 1927 eine große Anfrage an den preußischen Landtag. Dabei verknüpft er Jessners Funktion als Intendant mit der ästhetischen Programmatik des von ihm engagierten Regisseurs Erwin Piscator. »Billigt das Staatsministerium die Übertragung der staatsfeindlichen Bestrebungen des kommunistischen Agitators Piscator […] auf die Inszenierung der Staatstheater?«[205] Das war ein unzulässiger Antrag auf politische Zensur und Koch musste das gewusst haben. Aber etwas wird an der Person Jessners hängen bleiben, so das populistische Kalkül. Es genügte, die ästhetische Programmatik Piscators mit einer politischen Gesinnung in Eins zu setzen und daraus eine Übertragung auf die ›Gesinnung‹ des berufenden Intendanten abzuleiten. Die Antwort des Ministers Becker fiel formalistisch dünn aus. Er könne in diesem Fall »staatsfeindliche Bestrebungen«[206] nicht erkennen.

Beckers etwas schmallippige Antwort gewährte dem Intendanten Jessner und damit auch dem Regisseur Piscator bewusst die Freiheit der Kunst. Hier zeigte sich wiederum die schon für die Oberrechnungskammer attestierte illusionäre Vorstellung der preußischen Beamten, man könne sich neutral und unpolitisch verhalten. Beckers Prinzip, sich über parteipolitische Konflikte stellen zu wollen, wurde zunehmend brüchig. Denn mit der formellen Antwort, es gäbe keine staatsfeindlichen Bestrebungen, hielt sich das Ministerium heraus. Es gewährte die Kunstfreiheit großzügig. Jedoch betonte es nicht Jessners Erfüllung der aus der Freiheit erwachsenden Pflichten. Zu diesen zählte etwa, das Staatstheater mit einem Programm zu leiten, das bei solider Leitung öffentlichen Zuspruch finden musste. Jessner wurde 1918 dazu berufen, ein Theater zu entwickeln, das aktuelle Diskurse verhandelte und sich ästhetischen Innovationen nicht derart verschloss, wie dies im Kaiserreich der Fall war – um hier einmal an einige Gründe für Jessners Berufung 1919 zu erinnern. 1919 trug Becker diese Gründe mit. Mit einem Votum für diesen umfassenden Freiheitsbegriff hätte sich der Minister 1927 für den Intendanten stark machen und populistische Anfeindungen entschieden zurückweisen können. Denn Freiheit bedeutet ja mehr als die Abwesenheit von Zwang, wenn man sie positiv als Gestaltungsmacht auffasst.

Die Anfeindungen gegen Jessner machten auch vor Ausgrenzungen nicht Halt. Bereits 1928 stellten die Abgeordneten Friedrich Rudolf Gieseler (1873–1931) und Otto Wilhelm Emil Ziegenrücker (1882–1943) vom *Völkisch-Nationalen Block* stellvertretend für die Mitglieder der *Deutschen Fraktion* eine große Anfrage im Landtag, die auf die Entfernung

205 Sitzungsprotokoll des Preußischen Landtags, 2. Wahlperiode, GStA PK I HA. Rep. 90A, Nr. 2405, S. 294.

206 Sitzungsprotokoll des Preußischen Landtags. Beantwortung der großen Anfrage der Fraktion der Deutschnationalen Volkspartei, S. 294. Vgl. Heilmann, *Leopold Jessner – Intendant der Republik*, 2006, S. 354f.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

jüdischer Kulturschaffender aus dem Theaterbetrieb und die Abberufung jüdischer Kulturpolitiker aus dem Ministerium abzielte.

> Die Juden Kleiber und Jessner als Leiter der staatlichen Opern und der staatlichen Schauspiele tragen nicht nur eine dem Deutschen wesensfremde Auffassung auf die Bühne, sondern sie bevorzugen auch die jüdischen Dichter und Künstler […]. Die Staatstheater sollten jedoch ein Hort des Deutschtums sein. Da aber die beiden Referenten des Theaterwesens im Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung – Dr. Seelig und Professor Kestenberg – auch Juden sind, so dürfte von seiten dieses Ministeriums eine Änderung nicht zu erwarten sein. Wir fragen daher: Was gedenkt das Staatsministerium zu tun, um der deutschen Kunst wieder Geltung zu verschaffen?[207]

Zwei Jahre vor der Demission Jessners zielten öffentliche antisemitische Anfeindungen also bereits auf die völlige Vernichtung der beruflichen Existenz einzelner Kulturschaffender.

Ungeschickte Verteidigung gegen die Schließung durch die Hochschul- und Schulleitung

Vor diesem Hintergrund nimmt es nicht Wunder, dass die Schauspielschule nicht mehr gesondert von der Polemik gegen Jessner verhandelt wurde. In einem fünfseitigen Entwurf einer Antwort, der dem Briefkopf nach zu urteilen von der Intendanz des *Staatlichen Schauspielhauses* verfasst und in der von Direktor Schreker handschriftlich korrigierten Version vorliegt, versuchte Jessner sich und die Schule zu verteidigen. Zugleich wurden hier Differenzen in der Beurteilung der politischen Lage zwischen dem Kulturpolitiker Jessner und dem Hochschulpräsidenten Schreker nur zu deutlich und es zeigte sich die mangelnde Solidarität mit den von aggressiven Wortgebrauch Betroffenen. Das Schreiben lohnt eine etwas genauere Lektüre.

Inhaltlich zeigte das Schreiben die Mühen und Umwege auf, mit denen sich die Schulleitung gegen den Vorwurf der Mangelwirtschaft zu wehren versuchte. Man war darum bemüht, die Verzerrung der Indikatoren von der qualitativen auf die quantitative Ebene zurückzudrehen. Der generelle Tenor war weder eine Zurückweisung noch eine Gegenforderung. Vielmehr wurde dafür plädiert, den Betrieb der Schule überhaupt als sinnvolles Vorhaben anzuerkennen. Die Autoren hoben den inhärenten Wert einer staatlichen Ausbildung hervor; sie versuchten, eigene qualitative Indikatoren wie die Freiheit der Entfaltung ihrer Schülerinnen und Schüler und den egalitären Zugang zu etablieren. Sie bemühten sich, die negativen Konsequenzen einer Schließung argumentativ darzustellen. Sie baten um Einsicht und ersuchten höflich darum, die in ihren Augen erfolgreiche Schule bestehen zu lassen.

Dabei verloren sie sich allerdings formal bereits zu Beginn im Detail differenzierender Argumente. So wurde als erster Punkt ein Nebenschauplatz behandelt: die »wohl als Beschwerde zu wertende Ausführung« der Intendanten von Kassel und Wiesbaden,

207 Große Anfrage Nr. 48, Abgeordnete Gieseler, Dr. Ziegenrücker vom 12.12.1928, Sitzungsprotokolle des Preußischen Landtages, 3. Wahlperiode, GStA PK I HA Rep. 90A, Nr. 2405, S. 333.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

dass Jessner alle Talente selbst unter Vertrag nehme und andere Intendanten von der Abschlussprüfung aus schließe. Im Schreiben stellte Jessner, bzw. gegebenenfalls die von ihm beauftragten Verfasser (der Entwurf ist nicht unterschrieben) klar: »Eine Abschlußprüfung nach zweijährigem Besuch der Schauspielschule wird von den Studierenden nicht gefordert.« Handschriftlich ergänzte Schreker den Passus um die juristische Präzisierung: »ist im Statut der Schule nicht vorgesehen«[208].

Jessner hob hier den Willen der Schülerschaft hervor und forderte, diesen zu berücksichtigen. Seine Idee war es, den besonderen demokratischen Charakter der Ausbildung und den Schutzraum einer Ausbildungsinstitution klar herauszustellen. Im weiteren Verlauf des Schreibens verwies Jessner daher auf den vertraulichen Charakter der Hochschulöffentlichkeit.

> Von einer förmlichen Einladung der Staatstheater in der Provinz zu den öffentlichen Aufführungen der Schule hatten wir Abstand genommen. Denn diese Aufführungen sind nicht so sehr als Publikumsaufführungen gedacht, sondern als Aufführungen, zu denen ein (meist ~~verwandschaftlich~~ nahestehendes) Publikum nur zugezogen wird, ~~um den jungen Darstellern eine gewisse Sicherheit zu geben~~.[209]

Der letzte Passus wurde von Schreker handschriftlich neutraler gefasst: »um einen ersten Konnex zwischen Schauspieler und Publikum zu schaffen.«[210]

Offensichtlich mussten aus strategischen Gründen die persönlichen (»verwandschaftliche«) und emotionalen (»Sicherheit«) Aspekte eliminiert werden. Schreker ersetzte so den Willen der Schülerinnen und Schüler und den Hinweis auf die vertrauliche Lernatmosphäre durch einen Hinweis auf die Schulsatzung.

Was Jessner zu Recht als komplexe pädagogische Realität beschrieb, nämlich die behutsame und kooperative Heranführung von Darstellerinnen und Darstellern an die Sphäre der Öffentlichkeit, wurde in Schrekers Überarbeitung hin zu einem Bild der Hochschule geglättet, die ihre Absolventinnen und Absolventen regelgerecht ausbildete und diese anschließend der Öffentlichkeit präsentierte.

Mühsam wies das Schreiben weiterhin nach, dass überhaupt keine Absolventinnen und Absolventen an das Staatstheater in Berlin engagiert wurden. Es sei der Karriere nicht zuträglich, wenn diese nach der Schauspielschule sofort an einer »der exponiertesten Stellen des deutschen Theaters«[211] reüssierten. Man müsse zuerst Erfahrungen an herausragenden Bühnen in der Provinz sammeln. Die folgende Auflistung solcher Bühnen erwähnte Kassel und Wiesbaden nicht. Man kann darin einen bösen Kommentar erblicken, ebenso wie im Hinweis darauf, dass die Intendanten sich um die Schule nicht gekümmert hätten, die sie gleichsam doch mitfinanzierten. Man fragt sich bei der Lektü-

208 Bericht der Hochschule an das Ministerium, 19.09.1929, UdK-Archiv, 2684, Bd. 2 (Schauspielschule Generalia), Bl. 36. Das Datum ergibt sich aus einem Schreiben des Ministeriums vom 04.10.1929 an die Hochschule mit Bitte um Konkretisierung der Frage »ob die Schauspielschule eine dringende Notwendigkeit« darstelle. UdK-Archiv, 2684, Bd. 2 (Schauspielschule Generalia), Bl. 41.

209 Bericht der Hochschule an das Ministerium, 19.09.1929, S. 2.

210 Ebd., S. 2.

211 Ebd., S. 2.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

re allerdings, ob böse Ironie das Mittel der Wahl gegen Unterstellung und üble Nachrede war.

Erst auf der dritten Seite kam das Schreiben auf den staatlichen Auftrag und den Willen der Berufsverbände zu sprechen, die Anzahl der arbeitslosen Schaupielerinnen und Schauspieler signifikant über die Regelung der Ausbildung und Zertifizierung zu mindern. »[D]er Hinweis auf die fünfundzwanzigprozentige Erwerbslosigkeit der Schauspielerschaft rechtfertigt die Existenz der Staatlichen Schauspielschule prinzipell.«[212] Die Schule sei

> eine Gewähr dafür, dass wirklich Begabte Aufnahme finden. Allein, der Prüfungsausschuß, der gebildet wird durch das Direktorium der Hochschule für Musik, den Leiter der Schauspielschule, den Lehrkörper, ferner durch Vertreter des Ministeriums, der Bühnengenossenschaft und den Bühnenvereins, gewährleistet die streng kontrollierte Aufnahme nur befähigter Schüler.[213]

Es folgte eine Auflistung der in Erstengagement übernommenen Absolventinnen sowie der aufnehmenden Bühnen in der Provinz. Gegen Ende des Schreibens wurde auf die Notwendigkeit des Betriebs und Ausbaus der Schule abgehoben, mit der Berlin mit Schulen in Wien und München gleichziehe.

An keiner Stelle wehrte sich die Direktion gegen die Verdrehung durch die rein finanzielle Erhebung, nirgends wurde deutlich, dass die haltlose Unterstellung der Vorteilsname Jessners seitens der Intendanten aus Kassel und Wiesbaden ein verbaler Angriff war, der auf die Diskreditierung der Person des Schulleiters zielte. Besonders aber: Das Schreiben deutete nur an, man möge die Schule weiterführen und finanziell besser ausstatten. Man hätte auch eine erweiterte Rechnung aufmachen können, in die die Kosten für den Betrieb, die erbrachten Solidarbeiträge aus Berlin, Kassel und Wiesbaden und die Folgekosten von Arbeitslosigkeit und Sozialhilfe im Schauspielstand aufgenommen wären. So blieb es bei dem Eindruck, dass die Betreiber der Schule moralisch und politisch gute Argumente für das Projekt hatten, dass dieses sich aber schlicht nicht rechnete.

Deutlicher wurde in dieser Hinsicht das Schreiben der Berufsverbände an die Abgeordneten des preußischen Landtages, in dem der Betrieb der Schule als eine klare staatliche Verpflichtung dargestellt wurde, der man sich selbst »in einer Zeit […], die äußerste Sparsamkeit zur Pflicht macht«[214], nicht entziehen könne.

> Die Sicherung eines geeigneten Nachwuchses für das deutsche Theater ist eine Angelegenheit von allgemeiner Bedeutung. Sie ist eine Forderung aller am Theater Tätigen, die bisher die Berücksichtigung durch den Staat nicht gefunden hat. In allen Teilen des Reiches gibt es Kunstschulen aller Gebiete. Anstalten zur Pflege der Musik und der Oper, der bildenden Künste, der Kirchen- und Schulmusik. Nur das deutsche Drama,

212 Ebd., S. 3.

213 Ebd., S. 3.

214 »Für die Erhaltung der Staatlichen Schauspielschule«, Flugschrift an die Mitglieder des preußischen Landtages, hg. v. Genossenschaft deutscher Bühnenangehöriger, Deutscher Bühnenverein, o.D., S. 3, in: GStA PK, VI. HA Rep. 90 A, Nr. 2405, Betrieb und Leitung der Staatstheater, Bd. 1 (1918–1929), S. 2.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> Erziehungs- und Kulturinstrument ersten Ranges, mußte bisher auf die Unterstützung des Staates bei der Pflege und Fortpflanzung seiner Tradition verzichten.[215]

Im Vergleich zu diesem Positionspapier der Berufsverbände war der Bericht Jessners ein Rechtfertigungsversuch, der in seiner filigranen Stilistik und Argumentation nicht den Hieb einer Gegenanklage entfalten konnte. Er blieb folglich wirkungslos. Es gibt keine Beweise dafür, dass die darin behandelten oder auch an anderer Stelle aufgestellten falschen Behauptungen offiziell richtiggestellt wurden oder die Verleumdungen der Person Jessners juristisch verfolgt wurden. Wahrscheinlich waren die Attacken zu zahlreich, und das Bewusstsein dafür, was öffentliche Personen wie Jessner ertragen mussten oder welchen Schutz ihnen vor verbalen Attacken gewährt werden musste, unterentwickelt.

Zu späte Kampagnen gegen die Schließung

In der Gesamtschau wird deutlich, dass dieses Schreiben nicht mit dem Kultusministerium abgestimmt war und dass es dort wohl auch zu diesem Zeitpunkt keine starken Fürsprecher für den Erhalt der Schule gab. Kestenberg, der ebenfalls bei der Sitzung zur Einführung einer Generalintendanz anwesend war, sowie Becker als zuständiger Minister hielten sich gänzlich heraus. Weder in den Sitzungsprotokollen noch im Schriftwechsel zur Sache äußerte sich das Kulturministerium proaktiv zur von ihr einst favorisierten Bildungsreform. Folglich nahm das *Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung* am 4. Oktober 1929 die Idee einer Abschaffung der Schauspielschule an und bat die Schulleitung um eine Stellungnahme. Der Schaden für die Institution war nun angerichtet.

Erst im Frühjahr und Sommer 1931, im Zuge der Abstimmung über die Schließung, versuchten die Befürworter der Schauspielschule eine Kampagne zu starten. Jessner und Ilm gelang es im Juni 1931 in einer Radiosendung und in der Zeitung wichtige Argumente für den Erhalt der Schule zu platzieren. Insbesondere das Missverhältnis zwischen der Zahl der Absolventinnen und Absolventen privater Schulen und der Zahl derjenigen, denen tatsächlich die Bühnenreife zugesprochen wurde, rückte die Pro-Kopf-Ausgaben und Defizitbeträge früherer Berichterstattungen in ein anderes Licht.[216] So schrieben sie in der *Vossischen Zeitung:*

> Die Privatschulen entlassen jährlich an die dreitausend Debütanten, von denen die zwölf Prüfstellen im Reich für ausgebildete Anfänger nur dreißig Prozent als geeignet anerkennen konnten. Nur die staatliche Schule kann für unvoreingenommene Auslese garantieren. Da das Theater allen Kreisen der Bevölkerung gehört, ohne Unterschied der Parteien, muß die gesamte Öffentlichkeit für die Sorge um den Nachwuchs eintreten.[217]

215 »Für die Erhaltung der Staatlichen Schauspielschule«, S. 2.

216 Vgl. Rundfunkbeitrag »Prof. Leopold Jessner über die drohende Schließung der staatlichen Schauspielschule«, 16.06.1931; vgl. »Drohende Schließung der staatlichen Schauspielschule«, in: *Vossische Zeitung*, 17.06.1931, Nr. 218.

217 »Drohende Schließung der staatlichen Schauspielschule«, in: *Vossische Zeitung*, 17.06.1931, Nr. 218.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Der Dozent Max Freyhan publizierte einen Artikel, in dem er sich auf eine Ansprache des bekannten bildenden Künstlers Max Lieberman berief. Dieser habe sich zur Notwendigkeit der staatlichen Kunstakademien bekannt. Was für die Ausbildung in bildender Kunst notwendig sei, müsse auch der Schauspielausbildung gewährt werden. Freyhan hob dabei insbesondere die »hohe Auffassung des Dramas und der Bühne, wie sie die Großen der deutschen Dichtung vertreten und gestaltet haben«[218] hervor. Der Artikel bemühte die kulturelle Zukunft Deutschlands, die deutsche Geistesgeschichte und die deutsche Dichtung und zielte damit klar auf die kulturkonservativen Kreise. Der SPD-Abgeordnete und Oberschulrat Christoph König (1882–1944) hielt ein flammendes Plädoyer im Preußischen Landtag.[219] Darin warf er den konservativen und rechtsextremen Parteien das persönliche Ressentiment gegen Jessner vor, stellte auf die Gleichbehandlung aller musischen Ausbildungen ab und erklärte die geringe Schülerzahl zum Ausweis der hohen Qualität, nicht als Zeichen mangelnder Nachfrage – zumal, wenn er sie ins Verhältnis mit den Erstengagements liest. Grete Ilm bezichtigte Josef Buchhorn (1875–1954), Landtagsabgeordneter der *Deutschen Volkspartei*, theaterpolitischer Sprecher und selbst Dramatiker, private und öffentliche Interessen zu vermischen. Er habe sich bemüht, ein eigenes Stück bei Jessner zur Uraufführung anzubringen, und zudem vergeblich über das Ministerium darauf hingewirkt, seine Interessen als Dramatiker durchzusetzen. Der Grund für seine Ablehnung der Schule sei also nicht eine parteipolitische Linie, sondern eine künstlerische Zurückweisung durch Jessner.[220]

Sogar eine Theaterkritik über eine Schüleraufführung von Hauptmanns *Vor Sonnenaufgang* von Monty Jacobs (1875–1945) erschien, wiewohl solche Aufführungen doch für eine Teilöffentlichkeit gedacht waren, und auch hier wurde der Text mit einem Plädoyer für den Erhalt der Schule verbunden.[221] Die Öffentlichkeitsarbeit der Befürworter der Schule war intensiv, kam jedoch viel zu spät und am Tag des Erscheinens der Theaterkritik war die Schließung bereits beschlossen.

Der langjährige Dramaturg Jessners, Eckart von Naso, beschrieb rückblickend das kulturinterventionistische Geschehen zwischen Theater, Öffentlichkeit und Parlament als eine Sisyphusarbeit, bei der er sich beständig in Reaktion auf Angriffe befand. Rückblickend auf die Absetzung von Hermann Essigs *Überteufel* 1923 schrieb er:

> Weil aber der Staat am längeren Hebelarm sitzt, weil er Intendanten verjagen und dem Theater das Geld sperren kann, mußte der arme Hermann Essig wieder einmal daran glauben. Auch Lipmann und ich mußten daran glauben. Denn jede Anfrage im Landtag – und leider mehrten sie sich von Jahr zu Jahr – kostete Stöße von Papier. Für alle Fraktionen wurden Apologien verfaßt: zugleich Streit- und Enschuldigungs-Schriften,

218 Max Freyhan, »Gefährdung junger Schauspielkunst!«, in: *Deutsche Allgemeine Zeitung*, Nr. 124, 18.03.1931.

219 Vgl. Protokolle des Preußischen Landtages vom März 1931 (vor dem 22.); »Die umstrittene Schauspielschule«, in: *Vossische Zeitung*, Nr. 138, 22.03.1931.

220 Grete Ilm, »Buchhorn, Jessner und die Schauspielschule. Die wahren Gründe ihrer Vernichtung«, *Deutscher Theaterdienst*, 27./28. Juni, auszugsweise abgedruckt in: *Der neue Weg*. Nr. 13/14, 1931, S. 345.

221 Monty Jacobs, »Staatliche Schauspielschule. Vor Sonnenaufgang«, in: *Vossische Zeitung*, 04.06.1931, Nr. 259.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> die in ausgefeiltester Analyse den Kunstwert von Stück, Dichter und Inszenierung beweisen […] Es waren samt und sonders Schläge ins Wasser. Wir diktierten bis zur Heiserkeit, das Fräulein tippte sich die Finger wund – der *Überteufel* blieb abgesetzt, wie alle Stücke verschwanden, mit denen sich der Landtag beschäftigte.[222]

9.3.5 Fehlender Legitimationsmythos: Einzigartigkeit wird nicht erzählt

Der Schauspielschule fehlte eine solide und überzeugende Legitimationserzählung, die sie vor den Angriffen auf demokratische Institutionen in der späten Weimarer Republik geschützt hätte. Als innovative und demokratische institutionelle Erfindung präsentierte sie sich schlecht bis gar nicht. Im Vergleich zur ausführlichen und schmucken Festschrift zum 25-jährigen Bestehen der ›Reinhardt-Schule‹ wirken die wenigen Berichte in den Jahrbüchern karg und zaghaft. Ihr Alleinstellungsmerkmal, wie die Zugangsbedingungen und das Schulgeld, war zu sehr Teil einer sozialen Mission, die auf Gerechtigkeit und gleichberechtigten Zugang zur Bühne abzielte, als dass sie an die Meisterschüler-Erzählungen bestehender Schulen anschließen konnten. Aus keiner der Publikationen und Pressemitteilungen zur Schule lässt sich eine besondere Ästhetik, eine pädagogische Methode oder eine daraus folgende Erzählung ableiten, die erklärt, warum diese Ausbildung notwendig, besser als andere und einzigartig war. Seitens der Schulbetreiber wurde unterschätzt, dass die Schulen miteinander konkurrieren und dieser Vergleich Teil einer Erzählung sein müsste. Man verließ sich darauf, dass das überfällige staatliche Bildungsengagement für sich stehe, dass man eine Vorbildfunktion für den Übergang der Schauspielausbildung in staatlich geregelte und geförderte Verfahren einnahm. Einige Anfragen zur gesonderten Verfassung der Schule, u.a. aus Bulgarien, bestätigten den Eindruck, dass die Institution von anderen Institutionen trotz ihres zurückhaltenden öffentlichen Auftritts sehr genau beobachtet wurde. Jedoch gab es im Deutschen Reich keine nennenswerten Versuche der Nachahmung oder weitere Kampagnen zur staatlichen Förderung der Schauspielausbildung. Wurde hier eine Chance vertan, und wenn ja, warum?

Ein Hinderungsgrund für eine überzeugende Präsentation der Schule lag wohl auf persönlicher Ebene. Jessner und seine Lehrkräfte scheuten sich, ihr Reformprojekt offensiv zu bewerben. Die bereits besprochene fotografische Selbstinszenierung Jessners, mit der er sich als Vorbild und Meister der Schauspielausbildung selbst ironisierte, steht paradigmatisch für alle Äußerungen Jessners. Er wollte nicht im Mittelpunkt stehen, sah sich nicht als Repräsentant der Schule, zog die feine Distanzierung der Werbung in eigner Sache im Stile Reinhardts, Fogertys oder auch Dumonts vor. Die Schule sollte ihre Leistung primär durch ihre Schülerinnen und Schüler unter Beweis stellen. Jessner war in der Pressearbeit nicht gut beraten gewesen, reagierte auf Anwürfe bedächtig und langatmig in Form ausführlicher Zeitungsartikel. Nach einer Krise um eine misslungene Inszenierung am Hause durch Jürgen Fehling zur Jahreswende 1927/28 wurde auch Kritik an Jessners kollegialem Führungsstil artikuliert:

---

222 Eckhard von Naso, *Ich liebe das Leben. Erinnerungen aus fünf Jahrzehnten*, Hamburg: Krüger 1953, S. 490f.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> Aber wir meinen auch über den Einzelfall hinaus, daß Jessners oft anerkannte ›Faust‹ im Betrieb des Stadttheaters nicht mehr so fühlbar wird wie ehedem, und daß er als Haupt den Gliedern zu viel Freiheit und Raum läßt. Es geht nicht an, daß der erste Regisseur des Hauses, Leopold Jessner, aus organisatorischen, taktischen oder anderen Gründen bis weit hinein in die zweite Hälfte des Spielwinters stumm ist und sich selber nicht produziert.[223]

In den angespannten Verknappungsdiskursen, die zur Schließung der Schule führten, waren solche noblen Zurücknahmen kontraproduktiv. Selbst der Sparkommissar Saemisch ließ seine Berichte – eine tatsächlich trockene Lektüre – in einfacher Sprache verfassen und in hohen Auflagen distribuieren, um das Bild einer modernen und effektiven Behörde zu schaffen. Jessner hätte in diesem Sinn mit seinem Namen wie mit einem Markennamen hausieren müssen. Reinhardt hat das exemplarisch vorgemacht. Zudem hätte er machtpolitisch offensiv die Probleme anderer Schulen kritisieren und den Privatunterricht diskreditieren müssen (und können), um ›seine‹ Schule und seine Methode als alleinige Lösung darzustellen. Er hätte zudem nicht auf seine Reputation und Integrität setzen dürfen, sondern sich um eine Präsentation der Schule bemühen müssen, die den kulturellen Trends der späten zwanziger Jahre folgt: Kommerzialisierung, Technisierung und Personalisierung.

Gelungener Mythos: Hochschule der Musik

Die *Hochschule für Musik* bediente diese Trends institutionspolitisch. Die 1928 eingerichtete Rundfunkversuchsstelle war dafür ein Beispiel. In diesem Versuchslabor wurden Experimente in der Erzeugung und Übertragung elektronischer Klänge und Musik durchgeführt. Sie war teilweise aus Rundfunkgebühren finanziert. Da sie aber mit ihrem Leiter Schünemann und Kestenberg zwei institutionell gut etablierte Fürsprecher hatte, konnte sie als Sonderabteilung innerhalb der Hochschule wirken, und ihr Etat, der die kostspieligen elektrischen Übertragungssysteme und entsprechendes Personal umfasste, wurde in den wenigen Jahren ihres Betriebs aufgestockt. Ein Beirat aus Vertretern des Ministeriums, des Instituts für Schwingungsforschung der benachbarten *Technischen Universität Berlin*, der *Reichsrundfunkgesellschaft*, der *Berliner Funkstunde* und der *Deutschen Welle* begleitete die Arbeit des Labors; prominente Komponisten wie Paul Hindemith (1895–1963) oder Oskar Sala (1910–2002) wirkten hier öffentlichkeitswirksam, es gab Kooperationen u.a. mit Bertolt Brecht und es wurden Neuerfindungen präsentiert wie das Trautorium, entwickelt von Sala und Friedrich Trautwein (1888–1956). Die Rundfunkversuchsstelle hatte also eine überzeugende Legitimationserzählung, da sie technischen Wandel und ästhetische Innovation mit bereits bekannten Persönlichkeiten vermischte und ihren Betrieb in der Art einer positiven Ereignisgeschichte zu bewerben wusste, von einem ›bahnbrechenden Erfolg‹ zum nächsten. Ob eine ähnlich angelegte öffentliche Erzählung über den Betrieb der Schauspielschule für deren Fortbestand

223 Fritz Engel, »Erklärung zu Jessners Beitrag ›Lärm um das Staatliche Schauspielhaus. Eine Erklärung‹«, in: *Berliner Tageblatt*, Jg. 57, Nr. 8, 05.01.1928.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ausgereicht hätte, bleibt eine Spekulation. Man kann auch einwenden, dass das Sprechtheater in der Konkurrenz mit Film und Rundfunk zu einem älteren Medium wurde, das nicht wie die Rundfunkversuchsstelle mit dem technischen Wandel assoziiert werden konnte. Zudem waren die leitenden Persönlichkeiten der Schule, Jessner oder Ebert, Höflich oder Engel, an den Theaterbetrieb, genauer gesagt an ein Haus, gebunden, als dass man sie als autonome Kulturschaffende, als Prominente an sich hätte darstellen können. Und letztlich wurde die Rundfunkversuchsstelle – ungeachtet ihrer Legitimationserzählung – nach der Übergabe der Macht an die Nationalsozialisten geschlossen, wiewohl diese Bewegung ja ein genuines Interesse am Rundfunk hatte.

Abwicklung einer Institution – und Nachwirkungen eines innovativen Ansatzes

Die Angriffe auf die Staatsmacht und ihre Institutionen betrafen nicht bestimmte Bildungseinrichtungen und deren Legitimität allein, sondern versuchten, wo immer möglich, im kulturellen Kampf Hegemonie zu erlangen. Und sie hatten Erfolg, wenn man sich vergegenwärtigt, wie zügig der personelle Umbau im *Ministerium für Kunst, Wissenschaft und Volksbildung* vonstatten ging, der sich komplementär zur Demission Jessners vollzog. Am 12. Januar 1929 wurde Jessners Intendantenvertrag in einen Regievertrag umgewandelt. Im März des Jahres erfolgte der Beschluss, die von Kestenberg mit großem Engagement etablierte *Kroll-Oper* zu schließen, der schließlich 1931 umgesetzt wurde. Im Januar trat Carl Heinrich Becker als Kultusminister zurück; ihm folgte Adolf Grimme (1889–1963). Am 4. Juni 1931 wurde die Schließung der Schauspielschule per Beschluss des Ministers bekannt gegeben.[224] Heilmann liegt mit der Annahme richtig, dass auch die ›Reinhardt-Schule‹ schon zu diesem Zeitpunkt den rechtsextremen Angriffen ausgesetzt und von der Schließung bedroht gewesen wäre, wäre sie öffentlich gefördert worden.

Die relativ schnell erfolgte Schließung der staatlich geförderten Schauspielschule sollte allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass damit ein neuer Typus der Institutionalisierung etabliert wurde. Der Staat regelte nun nicht nur einen privatwirtschaftlich organisierten Bildungssektor, sondern engagierte sich auch aktiv in der Finanzierung. Der hier ausgewertete Geschäftsvorgang umfasst dann auch eine Reihe neuer Akteure im Betrieb der Schauspielschule: Neben der Leitung und der polizeilichen Aufsicht, die auch für private Schulen bestand, traten das Kultusministerium, die Hochschulleitung, die Intendanten staatlicher Theater, die Ministerien für Inneres und Wirtschaft, das Parlament, die Kulturberichterstattung und schließlich die Finanzkontrolle in Form der Oberrechnungskammer. Der rhetorische Umweg, den eine öffentliche und demokratisch verfasste Bildungsförderung nahm, war ungleich länger als in einem aristokratisch regierten Staatsgebilde. Die Legitimationserzählung war zugleich haltbarer als bei personalisierten Instituten. Denn allen Akteuren, die so eine Schule einrichteten und unterhielten, waren mittelbar Teil der Erzählung. Sie konnten ihre Mitverantwortung als betreibende, kontrollierende oder finanzierende Entität nie ganz in Abrede stellen. Sie konstituierten das organisatorische Feld, in dem neben der staatlichen Schauspielschule auch andere Schauspielinstitute betrieben wurden.

224 Erlaß des Ministeriums vom 17.09.1931 – U IV Nr. 1984 und vom 06.10.1931 U IV Nr. 2035.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Folglich waren disziplinarische Maßnahmen eigentlich nur von einer Position denkbar, die der Institution inhärent war. Nicht alle Akteure – insbesondere die Oberrechnungskammer– waren sich dieser demokratischen Verfasstheit ihres Handlungsauftrages bewusst. Das schließt eigentlich auch die Presse als ›vierte Gewalt‹ im Staate ein. Dies soll nicht in Abrede stellen, dass auch staatliche Institute geschlossen werden können. Der Einrichtung einer Institution nach ordnungsgemäßen und demokratischen Verfahren der Willensbildung entspricht auch die Möglichkeit der Abwicklung in vergleichbarem Modus. Und in der Tat war es auch der Landtag, der diesen Beschluss fasste – es war keine willkürliche Entscheidung. Allerdings unterminierten die republikfeindlichen Anwürfe in der Presse, zusammen mit dem Spardiktat der Oberrechnungskammer, die neue Legitimationserzählung. Ein egalitärer Zugang zur beruflichen Fachbildung spielte ebenso wenig eine Rolle wie soziale Erwägungen oder fachlich-qualitative Standards der Ausbildung. Der längere rhetorische Umweg, der sich an der Einrichtung der ersten staatlich geförderten Schauspielschule aufzeigen ließ, verzögerte Prozesse der Schulengründung ebenso wie ihre Schließung und hinterließ zugleich mehr Spuren, als private Schulen wie jene in Düsseldorf.

Heute gilt es als eine anerkannte Leistung, dass der Staat die Künste fördert. Wer talentiert ist und den Schauspielberuf ergreifen möchte, hat von Rechts wegen die Möglichkeit, sich um Stipendien zu bewerben, freie Studienplätze zu finden und sich um einen Platz in einer Ausbildungseinrichtung zu bewerben. Dies war 1925 noch nicht der Fall. Die Schauspielschule an der *Hochschule für Musik* war also ein gesellschaftlicher Notbehelf mit dem Ziel, diesen Zustand zu ändern. Es operierte mit Quasi-Ergebnissen in Bezug auf Finanzierung, Rechts- und Verfassungsschutz. Im Sinne Blumenbergs war diese Institution zum Zeitpunkt ihres Betriebs also eine rhetorische Situation, eine Behauptung schwacher Menschen, um in der Widerfahrnissituation eines außer Kontrolle geratenen Ausbildungs- und Arbeitsmarktes wieder handlungsfähig zu werden. In der *longue durée* war diese Institutionalisierung eine wichtige Errungenschaft, auch wenn die einzelne Schule schließen mussten. Während Carl Ebert 1918 eine Basisdemokratie für Schauspielschulen forderte, um die Schülerinnen und Schüler zu unabhängigen und demokratisch handelnden Personen zu erziehen, finden wir diese Werte heute in fast allen Verfassungen staatlicher Schauspielschulen vertreten.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Resümee

Gegenstand dieser Studie ist die Geschichte der Schauspielschulen. Es handelt sich um eine weit ausgreifende Geschichte. Erste Curricula bestanden bereits im 18. Jahrhundert. Zwischen 1750 und 1900 gab es viele gescheiterte Versuche, die Ausbildung von Schauspielern zu organisieren. Das Handwerk wurde informell vermittelt: im Privatunterricht in Hinterzimmern, in Amateurtheatervereinen oder ›on the job‹ auf Provinzbühnen. Im Gegensatz zur Musik- und Gesangsausbildung konnte lange nicht von einer geregelten Professionalisierung des Schauspielberufs die Rede sein. Es vergingen über 100 Jahre, bis tatsächlich spezielle Schulen eröffnet wurden.

Erstaunlich ist, dass dann um 1900 zahlreiche Schauspielschulen wie Pilze aus dem Boden schossen: die *Schauspielschule am Deutschen Theater* in Berlin, die *Royal Academy of Dramatic Art* und die *Central School for Speech and Drama* in London, die *Düsseldorfer Theaterakademie*, das *Moskauer Künstlertheater* und viele mehr. Was waren die Gründe für diesen Bildungsboom? Warum schien nun Realität zu werden, was Kulturpolitiker und Theaterleute über 150 Jahre vergeblich gefordert hatten? Die Frage ist berechtigt, lässt sich aber mit Blick auf die Schulen allein kaum beantworten. Ein besseres Verständnis der Geschichte dieser besonderen Berufsausbildung ist dafür erforderlich.

Es wäre ein Irrtum anzunehmen, dass erst mit einer organisierten Schauspielschule eine professionelle Berufsausübung zu erzielen war. Noch immer urteilen manche konservative Theaterkritiker über Bühnendarstellungen nach dem Maßstab von Könnerschaft und Dilettantismus und berufen sich dabei implizit auf zertifizierte Standards der Ausbildung. Ein Schauspieler müsse mit gestützter Stimme sprechen können etc. Und so sehen sie beispielsweise ›Experten des Alltags‹ oder Darsteller mit körperlicher oder geistiger Beeinträchtigung als ›nicht professionell‹ an. Gemäß diesem Denken in strikten Bewertungskriterien von ›professionell‹ und ›nicht professionell‹ müsste vor der Öffnung der Schauspielschulen allerdings ein fröhlicher Dilettantismus vorgeherrscht haben. Das ist natürlich Unsinn und wird der ›praktischen Liebhaberey‹, was Dilettantismus wörtlich bedeutet, auch wenig gerecht. So war eine leitende Überlegung: Professionell gespielt wurde vermutlich zu allen Zeiten und in allen Theaterkulturen je spezifisch. Und wenn man eine Sache wie das Theaterspiel nur lange genug und mit viel Enthusiasmus betreibt, so kann man Trainingseffekte und Verbesserungen erzielen. Und wie sonst wären die Zuschauer in früheren Zeiten im Theater zu halten gewesen, wenn nicht

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

durch Könnerschaft? Bildung und Professionalisierung im Schauspielen waren also auch vor der Schulengründung anzunehmen, die Schauspielschulen waren eine spezifische Ausprägung einer umfassenderen menschlichen Disposition zur Bildung und Selbstbildung. Nicht selten war das Lernen in realen Widerfahrnissituationen wirkungsvoller als im geschützten schulischen Rahmen. Die Geschichte der Schauspielschulen stellte sich rückblickend auf den Beginn dieser Forschung also als komplexes Phänomen dar.

Rückblickend auf den Beginn der Studie ging diese Geschichte zur Institutionalisierung von Schauspielschulen von der Einsicht aus, dass ›Schule‹, ›Profession‹ und ›Kunsttheater‹ historische relative Begriffe darstellten. Das Buch entfaltet einen diskursanalytischen Ansatz, der es erlaubt, einmal von den dominanten Gründungserzählungen bekannter Schulen und der Reproduktion bekannter ›Gründungsväter‹ wie Ekhof, Lessing, Reinhardt, Stanislawski oder Brecht abzusehen. Erzählt wird so in einer *longue durée*-Perspektive von der allmählichen Institutionalisierung und Pädagogisierung eines künstlerischen Berufsfeldes.

In der Konzeption dieser Studie ging es darum, der Spezifik des Berufsbildes ›Schauspiel‹ gerecht zu werden. Die Dynamik der Ausbildung darstellerischer Fertigkeiten – so die anfängliche Überlegung – war und ist wohl eine andere als die anderer künstlerischer Berufsbilder. Anders als ein Tonsetzer oder Bildhauer ›sind‹ Schauspieler und Schauspielerinnen ihr künstlerisches Material und verfügen damit natürlich nur begrenzt über Zugriff darauf. Wollte man nun im Zuge der Schulengründung diesen künstlerischen Prozess pädagogisch reflektieren und entsprechende methodisch-didaktische Schritte bedenken, so zeichneten sich dabei gewisse Grenzen der Operationalisierbarkeit ab. Lange Zeit ging man deshalb davon aus, dass die Schauspielerei sich überhaupt nicht geplant erlernen lasse und schon gar nicht in einer Akademie. Allein Talent sei vonnöten.

Wie kaum ein anderes Thema, war die Frage umstritten, ob im Akt des Schauspielens wahre oder falsche Emotionen produziert werden, ob man ›heiß‹ die emotionale Situation der Rollenfigur erleben sollte oder ob man ›kalt‹ die Rollenfigur darbieten sollte. Dieses Kernthema des Modells ›Charakterschauspieler‹ wird in dieser Studie auf die Formel von Vorschrift und Affekt gebracht. Damit ist gemeint, dass in Bildungsszenarien, in denen diese spezifische Form von Schauspiel als Kunst der Verwandlung erlernt wird, eine ganze Reihe von Vorschriften, wie beispielsweise Bewegungsanleitungen, Stimmübungen, Vorbilder, aber auch räumliche und institutionelle Settings gegeben sein müssen, damit man sich überhaupt an etwas orientieren kann. Und zugleich ist damit gemeint, dass im Akt des Probierens und des Studiums einer Rolle die notwendige Unter- und Überbietung dieser Vorschriften in Kauf genommen werden muss.

Diese Konstellation von Vorschrift und energetischer Überschreitung wurde in drei prägenden Einschnitten untersucht: die philanthropische Epoche der Aufklärung, die Epoche der National- und Charaktererziehung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts sowie die Reformpädagogik und die Lebensreform ab 1900. Stand das 18. Jahrhundert ganz im Zeichen der Formulierung theoretischer Ansätze einer Schauspieltheorie, so war das 19. Jahrhundert durch die Übernahme des Bildungsmonopols durch den Staat gekennzeichnet. Die Reformbewegungen seit dem *Fin de siècle* legten wiederum Schwerpunkte auf die Energetik sowie die Demokratisierung der Ausbildung.

In vier Fallstudien wird die Ausbildung des Schauspielerstandes anschaulich gemacht. Dazu wurden teilweise noch unbearbeitete Quellen ausgewertet. Es beginnt mit

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

der Einrichtung der dramatischen Klasse an der *Königlichen Musikschule* im Jahr 1876. Am Beispiel des Hofschauspielers, Intendanten und Professors Ernst von Possart zeigt sich die National- und Charaktererziehung in Aktion. Possart, ausgebildet im Privatunterricht und aufgestiegen zum Hofschauspieler, vertrat eine strikte Disziplin und erachtete Rollenkenntnisse als bürgerliches Besitztum. Eine ausgeprägte methodisch-didaktische Reflexion des Schauspielunterrichts stand bei ihm hinter einer Pädagogik der Korrektur zurück. Sein Lehrgang für Schauspieler machte deutlich, dass für Possart klare Vorstellungen darüber galten, wie eine Rolle zu interpretieren sei. Peinlich genau wachte er darauf, welche Körperlichkeit und Geschlechtlichkeit die jeweilige Rollendarstellung verlangte. Sein Ausbildungssystem stützte sich dabei auf einen Kanon dramatischer Literatur und ein System der Rollenfächer, analog zu den Stimmfächern der Opernproduktion. Im Umfeld der Münchner dramatischen Klasse überlagerte sich dieses tradierte Konzept der Schauspielausbildung für ein Theater der literarisch-dramatischen Rollen mit Innovationen, die eigentlich aus dem Stimm- und Sprechtraining musikalischer Ausbildungsprogramme stammten. Dies verdeutlichte das System Rutz und seine Rezeption in der experimentellen Phonologie durch Eduard Sievers. Die Schauspielausbildung blieb also normativ dem Literaturtheater des 18. Jahrhunderts verbunden, öffnete sich allerdings in einzelnen Trainingsabschnitten für Erkenntnisse, die aus den experimentellen Naturwissenschaften stammten.

In der Arbeit in verschiedenen Archiven stellte sich heraus, dass eine Chronologie nur eine schwache heuristische Setzung sein konnte. Die oben skizzierten Perioden der Institutionalisierung und Pädagogisierung, so hilfreich sie auch waren, drohten den Blick auf die Spuren der Schulpraxis doch auch zu verstellen. Die Archive wirkten nach eigenem Maßstab auf die Gestaltung dieses Buches ein. Insbesondere die im Fach Theaterwissenschaft selbstbezüglich vertretene Unterscheidung zwischen Schauspieltheorie und künstlerischer (Bildungs)Praxis musste als diskursive Setzung reflektiert werden. Wer nach Methoden fragt und dann nur Lehrbücher liest, oder – noch gröber – nach der ›Anwendung‹ von Theoremen der Schauspieltheorie sucht, übersieht womöglich vieles und tendiert dazu, eher wenig zum spezifischen Milieu der Ausbildung sagen zu können. Hier führt ein Abgleich des expliziten Wissens aus den einschlägigen Traktaten mit biografischen, architektonischen und institutionellen Quellen weiter. Am Beispiel der 1905 eröffneten *Theaterakademie* am *Düsseldorfer Schauspielhaus* unter Louise Dumont eröffnet diese erweiterte Untersuchungsperspektive den Blick auf zahlreiche rhetorisch-energetische Übertragungsszenarien. Es wird aufgezeigt, dass Schülerinnen und Schüler mit ihrer Lehrerin auf teilweise intime Weise einen ›Gesamtkunstkörper‹ bildeten. Eigentlich war man ein Leben lang Schülerin der Dumont. Die überlieferten Briefe und Gerichtsakten aus dem Zirkel um Louise Dumont zeigen jedenfalls, welche immensen sozialen und spirituellen Bindungskräfte diese Übertragung des Wissens freisetzen konnte.

Die Quellenlage der *Central School for Speech and Drama* wiederum, gegründet von der Schauspielerin Elsie Fogerty 1906, bietet sich an, um zwei bislang wenig beachtete Aspekte historischer Schauspielschulen in den Blick zu nehmen: die Ausbildung von Schauspielerlehrerinnen und – damit verknüpft – die Professionalisierung der Sprachheilkunde. Es lässt sich so aufzeigen, dass die Institutionalisierung der Schauspielausbildung auch ganz neue Berufsbilder hervorbrachte. Diese boten insbesondere den recht-

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

lich schlechter gestellten Schauspielerinnen eine Möglichkeit, innerhalb einer strikt patriarchalen Ordnung ein eigenes Betätigungsfeld zu reklamieren. London kannte dabei zwei divergierende Modelle der Institutionalisierung der Schauspielausbildung. Es gab eine dominante Variante, angebunden an führende Theaterhäuser und den königlichen Hof, in Form der *Royal Academy of Dramatic Art*. Dieser Schule stand eine prekäre Variante in Form der Schule für Sprechen und dramatische Kunst zur Seite, die sich je nach Gelegenheit mit literarischen Avantgarden, den Wettbewerben in Vers- und Poesiesprechen, der Sprachklinik am *St.-Thomas-Hospital* und dem *London College* vernetzte – aber niemals wirklich in engem Kontakt zu den A-Häusern im Londoner Westend oder zur Filmindustrie stand. In ihrem Ringen um (staatliche) Anerkennung hinterließ die *Central School for Speech and Drama* allerdings eine breite Papierspur. Das Material zeigt, wie eine Institutionalisierung von einer zunächst rhetorischen Behauptung ›Dies ist eine Schauspielschule‹ allmählich zu einer nicht wegzudenkenden Organisation heranwuchs. Bemerkenswert war insbesondere, dass die Schule als Einzige der hier Untersuchten noch heute existiert. Sie steht damit für einen allgemeinen Trend der Institutionalisierung im 20. Jahrhundert. Schulen wurden privat gegründet und waren zunächst stark personalisiert organisiert. Mit zunehmender Komplexität der Organisation wurden einige Schulen schließlich in staatliche Bildungssysteme übernommen.

Einen ganz anderen Weg der Institutionalisierung, nämlich per staatlichen Erlass von oben, kann man am Beispiel der 1925 eröffneten Schauspielschule an der *Staatlichen Hochschule für Musik* in Berlin unter der Leitung von Leopold Jessner darstellen. Hier waren es die revolutionären Umbrüche von 1918, die zu einer Neubestimmung des Bildungsauftrags führten: Das Preußische *Ministerium für Wissenschaft, Kultur und Volksbildung* ergriff die Initiative. Ziel war es, die sozialen Missstände auf dem Arbeitsmarkt zu regeln. Ein staatliches Ausbildungsprogramm konnte den Zugang zu den Bühnenberufen steuern. Allerdings wurde in die Ausbildung nur halbherzig investiert und die Schule wurde einer bestehenden Musikakademie beigeordnet, was nie wirklich reibungslos funktionierte. Wenn mit Jessner, dem Intendanten des *Staatstheaters am Gendarmenmarkt* und des *Schillertheaters*, noch eine ebenso prominente wie angefeindete Theaterpersönlichkeit die Leitung der Schule übernahm, blieb es nicht aus, dass die Schule gegen Ende der Weimarer Republik ins Fadenkreuz der Populisten geriet. Die Aktenlage lässt erste Tendenzen einer Demokratisierung erkennen. Schülerinnen und Schüler hatten ein gewisses Mitspracherecht. Jessner war nicht nur Namenspatron, sondern übte sein Amt als Professor tatsächlich aktiv aus. Es gab eine kollegiale Zusammenarbeit mit den Dozentinnen und Dozenten. Zugleich zeigte sich an diesem Beispiel, dass in der jungen Demokratie der autoritäre Geist der wilhelminischen Ära fortbestand. Geschlossen wurde die Schule durch ein Zusammenwirken fiskaler Ordnungspolitik mit dem Rechnungshof, dem Kulturminister Carl Heinrich Becker, der sich als Vernunftrepublikaner verstand, sowie populistischen Kräften im Landtag. Es rächte sich, dass der in der Verfassung von 1919 verankerte kulturstaatliche Gedanke im Bereich der Schauspielschulen nur halbherzig in eine solide Schulfinanzierung umgesetzt wurde. Zugleich zeigen die Akten, wie staatliche institutionelle Strukturen von neuen politischen Kräften übernommen werden. Dazu muss ihre Legitimation in Zweifel gezogen werden. Der Umstand, dass die antisemitischen und völkischen Kräfte gegen Ende der Weimarer Republik gegen Jessners politisches Zeittheater pöbelten und eine Schließung der Schauspielschule

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

forderten, bedeutete also gerade nicht, dass sie prinzipiell gegen staatliche Institutionen eingestellt waren. Im Gegenteil – die im NS-Staat versuchte Zentralisierung der Schauspielausbildung nahm just den institutionellen Gedanken wieder auf, das Berufsfeld der Schauspieler über geregelte Ausbildungen und Zertifikate zu kontrollieren.

Das Verhältnis von Vorschrift und Affekt wurde primär bildungs-, wissens- und institutionshistorisch untersucht. Die Studie geht damit neue Wege. Bislang überwiegt in der theatergeschichtlichen Forschung zu historischen Spielweisen die Analyse von Schauspieltraktaten und bildlichen Darstellungen. Das führt unweigerlich zu einer Reproduktion wichtiger Biografien und Werke, wie etwa jenen von Lessing, Schiller, Goethe, Stanislawski oder Brecht. Dabei spielen deren überlieferte Methoden vor allem auf der Ebene der Legitimation einer Schule eine Rolle, sie waren für die didaktische und methodische Praxis hingegen nur begrenzt wirksam. Entsprechend der dürftigen Quellenlage limitiert sich die Erforschung von Schauspielschulen nicht selten auf eine Geschichte der Darstellungsstile. Wer bildete wen aus und woran erkennt man eine ›Schule‹ der Darstellung?

Einige wenige sozialgeschichtliche Studien wie die von Assmann und Schmitt geben zu bedenken, dass die Maximen und Regeln in historischen Schauspieltraktaten gar nicht einer historischen Bildungspraxis entsprachen. Ihnen kann man auch entnehmen, dass unter den Begriffen Schule oder Akademie sehr divergierende soziale Gebilde subsumiert wurden und in nicht wenigen Fällen eine Schule mehr eine rhetorische (Selbst-)Behauptung als eine bereits legitimierte Organisation war. Konsequent wird daher begrifflich unterschieden zwischen der spezifischen Organisation, die immer historisch situiert betrachtet wird, und der Institution Schauspielschule, die eine Relation zwischen Schulen und anderen Bildungsakteuren bezeichnet. Im Unterschied zu Betrachtung als Organisation berührt die Schauspielschule als Institut im Sinne des New Institutionalisms also primär Fragen der Legitimation und Pfadabhängigkeit im organisatorischen Feld. Eine Schauspielschule als Institution funktioniert auf die Art und Weise, dass sie die theoretische Reflexion über das Schauspielen und den praktischen Handlungszwang, ›jetzt‹ das Spielen ausbilden zu müssen, indirekt aufeinander bezieht, womit nach Blumenberg dem Institutionenbegriff eine rhetorische Qualität innewohnt. Diese Forschungsperspektive knüpft den Akt des Schauspielens gar nicht mehr an die Rezeptionsperspektive. Das Phänomen Schauspiel gibt es diesen Ansätzen entsprechend nicht einfach, und man bekommt Bildungsszenarien in den Bildquellen auch kaum vor Augen geführt.

Das Buch geht von einer prozessualen Auffassung der Schauspielausbildung aus. Zwar gab es das Phänomen Schauspiel bereits, wenn immer eine Schülerin oder ein Schüler mit der Ausbildung begann. Jedoch war diese ästhetisch wahrnehmbare Erscheinung eher als Vorbild interessant, wie etwa an Louise Dumonts oder Elsie Fogertys Wirken diskutiert wird. Dieses Vorbild nur zu kopieren, genügt jedoch den Anforderungen an einen Schauspielunterricht nicht. Denn Schülerinnen und Schüler sollen sich ja selbst entwickeln; sie wollen nicht im Schülerstatus verbleiben. Ein noch zu findendes Schauspiel ist daher der Sinn der ganzen Übung. Die Ausbildung wird im Sinne der Bildrhetorik Rüdiger Campes daher strikt prozessual gedacht. Ausbildung zielt auf eine mögliche Rollenfigur; sie agiert im Modus kommender Möglichkeiten – oder in der theaterhistorischen Forschung im Modus vergangener Potentialitäten.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Dieses komplexe Verhältnis zwischen einem Bildungsprozess und der notwendigen Offenheit gegenüber den Bildungszielen wird hier als Pädagogisierung reflektiert. Welches Vorgehen eignet sich und welche Rolle nimmt man als Schauspiellehrer ein, wenn es gilt, Menschen professionell dafür auszubilden, sich auf Bühnen zu behaupten? Wie lässt sich das Bildungsszenario als dynamisches und zuweilen auch spirituell aufgeladenes Verhältnis zu bestimmten Vorschriften beschreiben? Eine Geschichte einzelner Schauspielschulen oder einzelner Pädagoginnen und Pädagogen reicht kaum aus, um diese Dynamik zu erfassen, da sie notwendigerweise biografische oder lokale Schwerpunkte setzt. Solche historischen Erzählungen herrschen allerdings bislang in der Forschung zur Schauspielgeschichte vor. In dieser Studie wird deshalb versucht, die theatergeschichtliche Forschung interdisziplinär mit der historischen Bildungswissenschaft zu verknüpfen.

Ob eine Ausbildung dann gelang und wie die daraus hervorgegangene Darstellung wirkte, stand in der Arbeit an dieser Studie folglich nicht zur Disposition. Darüber ließen sich in der Arbeit in den Archiven auch kaum Aussagen machen. Gefragt wurde vielmehr nach den organisatorischen Bedingungen der Ausbildung. Dazu war die Quellelage wiederum sehr gut. So ließen sich dem Zertifizierungswesen folgend präzise Aussagen über den Grad der Institutionalisierung machen. Die pädagogische Reflexion wiederum deutete sich in Lehrbüchern und in der architektonischen Struktur der Bildungsorte an. Das implizite und explizite Wissen der Lehrenden ließ sich im Abgleich mit zahlreichen Studien aufzeigen, die den auf Bühnen sichtbaren Schauspielkörper als epistemische Figur thematisierten. Das waren etwa die Studien der experimentellen Phonologie wie jene von Eduard Sievers, William Henry Denham Rouse oder Thomas Steward Ommond, die frühen Eurythmie nach Henry Harper Hulbert und Charles Scott Sherrington, aber auch die experimentellen Forschungen zur Funktion der Gesichtsmuskeln bei der Produktion des mimischen Ausdrucks von Guillaume-Benjamin Duchenne du Boulogne. Damit knüpft die Studie entsprechend der Arbeit von Joseph Roach an die Wissensgeschichte der Rhetorik an – die Rhetorik verstanden als eine einst holistische Lehre der öffentlichen Rede, die ethisches, medizinisches und ästhetisches Wissen vereinte und nicht als die Schrumpfform einer persuasiven Rednerschulung.

Dem Resümee sei nun abschließend eine Anekdote, eine kolportierte, niemals aktenkundig gewordene Geschichte von der Energie und ihrem Ausbleiben mitgegeben. Es war bis zur Finalisierung dieses Buches eine jener zahlreichen Schauspiellegenden, die man als Historiker intuitiv zur Seite legt. Denn vordergründig wurde hier eine Meistererzählung beschworen, deren patrilineare Genealogie nur zu deutlich hervortrat. Die Geschichte ist folgende.

In der Spielzeit 1901/02 wurde am *Burgtheater* in Wien Molières *Tartuffe* gegeben. Die Hauptrolle spielte Josef Kainz, soeben in den Rang des Hof-Schauspielers erhoben. In der stummen Rolle seines Dieners Lorenzo trat der zwanzigjährige Alexander Moissi auf. Mit dem Satz »Lorenzo, mein Diener, mein Bußkleid leg bereit« trat Kainz aus der Seitengasse auf die Bühne, hinter ihm der Diener mit gesenktem Haupt, bereit das Spiel des großen Mimen abzunehmen. Aber es kam anders. Der Komparse, der Moissi zu diesem Zeitpunkt noch war, stand auf der Bühne, blickte Kainz bewundernd an und hielt diese Spannung. Kainz spürte dies, drehte sich um und schaute »diesem Diener in die

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Augen. Setzt wieder an mit dem Text, stottert. Steckt fest […]. Der Text ist weg. Kainz hat, unglaublich – einen Hänger!«[1]

Was war hier geschehen? Wir haben es mit dem Einbruch des Affekts in das Dargestellte zu tun. Kainz sollte die Szene leiten; er sollte handeln. Das gebot das soziale Gefälle zwischen Herrn und Diener ebenso wie die Hierarchie von Charakter- und Chargenrolle. Aber der Mime war affiziert von dem offensichtlich ungewohnten Eindruck, den Moissi auf ihn machte. Es war vordergründig eine Anekdote vom plötzlichen Aufscheinen des Talents. Sie erzählte von Moissis unwahrscheinlichem Durchbruch zum Licht des Erfolgs. Aber es war auch eine Geschichte der Bildung des Schauspielers. Schaut man genauer hin, so besteht die Pointe des kainzschen Aussetzers wohl darin, dass dem großen Mimen, dem alles scheinbar schon gelungen war, hier eine Lehre erteilt wurde. Damit erlebte die traditionelle Weitergabe des Bühnenhandwerkes eine Verdrehung. Der Schüler unterrichtete den Meister. Es war, als ob Kainz zum ersten Mal bewusst den Bühnenpartner wahrnahm, genauer gesagt einen affektiven Körper. Dieser mochte ihm als Doppelgänger erscheinen, als Jugend, als begehrenswerte Gestalt. Hier kann nur spekuliert werden. Fest steht aber, dass für den szenischen Umgang mit diesem Anblick Kainz in der Spielanlage seiner Tartuffe-Figur eine Vorschrift hätte überschreiten müssen. Das konnte er in dem Moment nicht und so fiel er aus der Rolle.

Der große Josef Kainz, gefeierter Virtuose und Rezitator, einst vom ›Psalmodisten‹ Ernst Possart in München ›entdeckt‹, eine prägende akustische Erscheinung, dessen Stimme noch Hermann Bahr vorschwebte, wenn er über die Ritualisierung des Theaters aus dem Geiste des Festes nachdachte, hatte ›einen Hänger‹, als er dem jungen Alexander Moissi in die Augen schaute. Alexander Moissi galt nicht von ungefähr als legitimer Nachfolger Kainz' im Rollenfach des männlichen Charakterschauspielers.

Im Lichte dieser Studie kann man von dieser Meistererzählung absehen und darin ein Bildungsszenario erkennen. Welche Lehre daraus zu ziehen war, hing von der jeweiligen Norm des Theaters ab. Diese Normen wandelten sich graduell. Ein Kainz um 1900 durfte nicht aus der Rolle fallen. Er war in einer Höhle, und mit Blumenberg müssen wir annehmen, dass er keinen Ausweg aus diesem Dilemma fand und daher das Spiel stockte. Etwas aber hat sich gebildet in Reaktion auf derartige Risiken. Das zeitgenössische Theater etwa, das sich auch auf Qualitäten des Nicht-Könnens und Verlernens besinnt, setzt gerade solche kainzschen Momente signifikant. Peinlichkeit und Risiko sind im postdramatischen Theater in die ästhetische Norm integriert.

1 Rüdiger Schaper, *Moissi. Triest, Berlin, New York. Eine Schauspielerlegende*, Berlin: Argon 2000, S. 69.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Danksagung

Dieses Buch ist der überarbeitete und stark erweiterte historische Teil der Habilitationsschrift *Vorschrift und Affekt. Eine Diskursgeschichte der Schauspielausbildung zwischen 1870 und 1930* (LMU München 2009). Der systematische Teil der Habilitation wurde bereits vorgelegt (*Der affektive Schauspieler*, Berlin: Theater der Zeit 2012). Die historische Studie ist in unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen entstanden und konnte dank einer DFG-Sachbeihilfe (ER 328/5-1 »Vorschrift und Affekt. Die diskursive Praxis der Schauspielausbildung am Modell des Charakter-Schauspielers 1870–1930«) finalisiert werden. Es sind ganz verschiedene Personen und Institutionen, die diese Studie gefördert haben und denen hier gedankt werden soll. Christopher B. Balme, Inka Mülder-Bach, Michael Gissenwehrer und Hajo Kurzenberger danke ich für die Bereitschaft zur Übernahme der Gutachten. Den Kolleginnen und Kollegen der Arbeitsgruppe ›Schauspieltheorie‹ der *Gesellschaft für Theaterwissenschaft* und der Arbeitsgruppe ›Historiography‹ der *International Federation for Theatre Research* sei für eine stets freundschaftlich-kritische Diskussionskultur gedankt. Wichtige Anregungen ergingen ebenfalls anlässlich der Präsentation von Teilen dieser Studie u.a. von Gabriele Brandstetter (Berlin), Jan Lazardzig (Berlin), Doris Kolesch (Berlin), Matthias Wartstat (Berlin), Patrice Pavis (Paris), Günter Heeg (Leipzig), Stefan Hulfeld (Wien), Simon Shepherd (London), Andrew Lavender (London) und Gilli Bush-Bailey (London). Ein besonderer Dank gilt den Personen, mit denen ich in Archiven sprechen konnte: Michael Matzigkeit und Sascha Förster vom *Theatermuseum der Landeshauptstadt Düsseldorf*, Peter Jammerthal von der Theaterhistorischen Sammlung am Theaterwissenschaftlichen Institut der *FU-Berlin*, Dieter Schenk, Antje Kalcher und Anastasia Dittmann vom Archiv der *Universität der Künste*. Schließlich danke ich meinen Freunden für die Begleitung dieses Projekts und meines Wegs. Es ist bedauerlich, dass Peter das Buch nun nicht in Händen halten kann. Es hätte ihm sicher gefallen, haben wir doch viele Fragen der Bildungsreflexion stets mit großem Interesse geteilt. Letztlich bin ich besonders dankbar für die Unterstützung meiner Familie. Meine Töchter Muriel und Clara haben sich mit Key gesprochen diese Familie ausgesucht. Welches Geschenk! Und meiner lieben Frau Meike danke ich für die vielen kritischen Gespräche und die stets liebevolle Verbundenheit.

München, November 2025

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Literatur

1. Quellen und Sekundärliteratur

Abercrombie, Lascelles, *An Essay Towards a Theory of Art*, London: Martin Secker 1922

Abercrombie, Lascelles, *Principles of English Prosody, The Elements*. Part 1, London: Secker 1923.

Adams, John, *The Evolution of Educational Theory*, London: Macmillan 1912.

Agamben, Giorgio, »Noten zur Geste«, in: Jutta Georg-Lauer (Hg.), *Postmoderne und Politik* (= Tübinger Beiträge zu Philosophie und Gesellschaftskritik, Bd. 4), Tübingen: Edition Diskord 1992, S. 97–107.

Aikin, William Arthur, *The Voice. An Introduction to Practical Phonology*, London: Longman, Green & Co 1920.

Alesch, Gustav von, Max Dessauer und Curt Glaser (Hg.), *Kongress für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft* (= Kongressbericht), Stuttgart: Ferdinand Enke 1914.

Anonym, »Lehrplan für den Unterricht an den höheren Lehranstalten für die männliche Jugend (1910)«, in: Eckhard Nolte (Hg.), *Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Eine Dokumentation*, Mainz: Schott 1975.

Anonym, »Dramaturgische Preisfragen, 18. Stück«, in: *Ephemeriden der Litteratur und des Theaters*, 1. Band, Berlin: Maurer 1785, S. 285–288.

Anonym, »Muster bilden!«, in: *Theater-Kalender auf das Jahr 1778* (hg. von Heinrich August Ottokar Reichard), Gotha: Ettinger 1778, S. 10–11.

Anonym, »Vorschlag zu einer Theaterschule«, in: *Theater-Kalender auf das Jahr 1775* (hg. von Heinrich August Ottokar Reichard), Gotha: Ettinger 1775, S. 91–93.

Archer, William, *Masks or Faces. A Study in the Psychology of Acting*, London: Longmans Green and Co. 1880.

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

Argrys, Chris, »Crafting a Theory of Practice. The Case of Organizational Paradoxes«, in: Robert E. Quinn und Kim S. Cameron (Hg.), *Paradox of Transformation. Towards a Theory of Change in Organization and Management*, Cambridge, MA.: Ballinger 1988, S. 255–278.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Ariès, Philippe, *Geschichte der Kindheit* (L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime [1960]), München: Hanser 1975.

Armstrong, Alison, »William Butler Yeats and the Noh. Tradition and Multiculturalism«, in: *American Arts Quarterly*, Winter 2011, Bd. 28, Nr. 1.

Assmann, Fritz, *Deutschlands Theaterschulen im 18. und 19. Jahrhundert*, Greifswald: o. V. 1922.

Baader, Meike Sophia, Juliane Jacobi und Sabine Andresen (Hg.), *Ellen Keys reformpädagogische Vision. ›Das Jahrhundert des Kindes‹ und seine Wirkung*, Weinheim: Beltz 2000.

Bab, Julius, *Das Theater der Gegenwart. Geschichte der dramatischen Bühne seit 1870* (= Illustrierte theatergeschichtliche Monographien), Bd. 1, Leipzig: Weber 1928.

Bab, Julius, *Schauspieler und Schauspielkunst*, Berlin: Oesterheld 1926.

Bablet, Denis, *The Theatre of Edward Gordon Craig*, London: Eyre Methuen 1981.

Bacon, Robert, 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.

Bahr, Hermann, »Organisationsentwurf der Darmstädter Schule für Schauspielkunst (1900)«, in: Christopher Balme (Hg.), *Das Theater von Morgen. Texte zur deutschen Theaterreform*, Würzburg: Königshausen und Neumann 1988, S. 166–174.

Bahr, Hermann, *Tagebücher, Skizzenbücher, Notizhefte*, Bd. 2, 1890–1900 (hg. von Moritz Csáky), Wien u.a.: Böhlau 1996.

Baker, William, Elaine M. Treharne und Helen Lucas, *The English Association. One Hundred Years On*, Leicester: English Association 2006.

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

Balk, Claudia, *Theatergöttinnen. Inszenierte Weiblichkeit. Clara Ziegler, Sarah Bernhardt, Eleonora Duse*, Basel: Stroemfeld/Roter Stern 1994.

Balme, Christopher B. (Hg.), *Das Theater von Morgen. Texte zur deutschen Theaterreform*, Würzburg: Königshausen und Neumann 1988.

Balme, Christopher B., »Die Bühne des 19. Jahrhunderts. Zur Entstehung eines Massenmediums«, in: Franz Norbert Mennemeier und Bernhard Reitz (Hg.), *Amüsement und Schrecken. Studien zum Drama und Theater des 19. Jahrhunderts*, Tübingen: Francke 2006, S. 11–28.

Balme, Christopher B., »Die Marke Reinhardt. Theater als modernes Wirtschaftsunternehmen«, in: Roland Koberg, Bernd Stegemann und Henrike Thomsen (Hg.), *Max Reinhardt und das Deutsche Theater. Texte und Bilder aus Anlass des 100-jährigen Jubiläums seiner Direktion*, Berlin: Henschel 2005, S. 41–49.

Balme, Christopher B., *Einführung in die Theaterwissenschaft*, Berlin: Schmidt [4]2008.

Balme, Christopher B., Cesare Molinari und Robert Erenstein (Hg.), *European Theatre Iconography*, Rom: Bulzoni 2002.

Balme, Christopher B., »Interpreting the Pictorial Record. Theatre Iconography and the Referential Dilemma«, in: *Theatre Research International*, Bd. 22, Heft 3, 1997, S. 190–201.

Balme, Christopher B., »Legitimationsmythen des deutschen Theaters. Eine institutionsgeschichtliche Perspektive«, in: Birgit Mandel und Annette Zimmer (Hg.), *Cul-*

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

tural Governance, Legitimation und Steuerung in den darstellenden Künsten, Wiesbaden: Springer VS 2021, S. 19–41.

Bannmüller, Eva und Peter Röthig, *Grundlagen und Perspektiven der ästhetischen und rhythmischen Bewegungserziehung*, Stuttgart: Klett 1990.

Barck, Karlheinz et al. (Hg.), *Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch in sieben Bänden*, Stuttgart, Weimar: Metzler 2000–2005.

Barnay, Ludwig, *Erinnerungen*, Berlin: Hentschel 1954.

Barnett, Dene, *The Art of Gesture. The Practices and Principles of 18th Century Acting*, Heidelberg: Winter 1987.

Barta-Fliedl, Ilsebill, Christoph Geissmar-Brandi und Naoki Sato (Hg.), *Rhetorik der Leidenschaft. Zur Bildsprache der Kunst im Abendland*, Hamburg, München: Dölling u. Galitz 1999.

Barthel, Manfred, *Schauspielerbriefe aus zwei Jahrhunderten*, München: Funck 1947.

Bassnett, Susan, Muchel R. Booth und John Stokes (Hg.), *Sarah Bernhardt, Ellen Terry, Eleonora Duse. Ein Leben für das Theater*, Weinheim, Basel: Quadriga 1991.

Baumbach, Gerda, *Historische Anthropologie des Akteurs. Bd. 1, Schauspielstile*, Leipzig: Universitätsverlag 2012.

Baumbach, Gerda, *Historische Anthropologie des Akteurs. Bd. 2, Historien*, Leipzig: Universitätsverlag 2018.

Baxmann, Inge, Michael Franz und Wolfgang Schäffner (Hg.), *Das Laokoon-Paradigma. Zeichenregime im 18. Jahrhundert*, Berlin: Akademie-Verlag 2000.

Becker Tobias, *Inszenierte Moderne. Populäres Theater in Berlin und London 1880–1930*, München: Oldenbourg 2014.

Becker, Carl Heinrich, *Vom Wesen der deutschen Universität* (= Vortrag auf der Jahrestagung der Europäischen Studentenhilfe in Elmau, Juli 1924, hg. von Reinhold Schairer und Conrad Hoffmann), Leipzig: Quelle und Meyer 1925.

Becker, Carl Heinrich, »Das Ende des preußischen Studentenrechts«, in: *Neue Freie Presse*, Wien 25.12.1927, S. 5.

Becker, Carl Heinrich, *Das Erbe der Antike im Orient und Okzident*, Leipzig: Quelle & Meyer 1931.

Becker, Carl Heinrich, *Gedanken zur Hochschulreform*, Leipzig: Quelle & Meyer 1919.

Becker, Hellmuth und Alexander Kluge, *Kulturpolitik und Ausgabenkontrolle. Zur Theorie und Praxis der Rechnungsprüfung*, Frankfurt a.M.: Klostermann 1964.

Bedenk, Jochen, *Verwicklungen. William Hogarth und die deutsche Literatur des 18. Jahrhunderts (Lessing, Herder, Schiller, Jean Paul)*, Würzburg: Königshausen und Neumann 2004.

Behrens, Peter, *Feste des Lebens und der Kunst. Eine Betrachtung des Theaters als höchsten Kultursymbols*, Leipzig: Diederich 1900.

Bender, Cora, Thomas Hensel und Erhard Schüttpelz (Hg.), *Schlangenritual. Der Transfer der Wissensformen vom Tsu'ti'kive‹ der Hopi bis zu Aby Warburgs Kreuzlinger Vortrag*, Berlin: Akademie-Verlag 2007.

Bender, Wolfgang F. (Hg.), *Schauspielkunst im 18. Jahrhundert. Grundlagen, Praxis, Autoren*, Stuttgart: Steiner 1992.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Bender, Wolfgang F., Siegfried Bushuven und Michael Huesmann (Hg.), *Theaterperiodika des 18. Jahrhunderts. Bibliographie und inhaltliche Erschließung*, 8 Bde., München, Leipzig: Saur 1994–2005.

Benedix, Roderich, *Katechismus der Redekunst. Anleitung zum mündlichen Vortrage* (ergänzt von Martin Seydel), Leipzig: Weber [7]1913.

Benson, Frank, Appendix C »Concerning our Travelling School«, in: Ders., *My Memoirs*, London: Ernst Benn 1930.

Bergmann, Ernst, *Der Fall Reinhardt oder Der künstlerische Bankerott des Deutschen Theaters zu Berlin. Eine kritische Studie*, Berlin: Selbstverlag 1910.

Bergson, Henri, *Materie und Gedächtnis. Eine Abhandlung über die Beziehung von Körper und Geist. III. Allmählicher Übergang von den Erinnerungen zu den Bewegungen. Wiedererkennung und Aufmerksamkeit*, Jena: Diederichs 1919 (orig. 1908).

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.

Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.), *Acta Borussica, Neue Folge. 2. Reihe. Preußen als Kulturstaat. Abteilung I. Das preußische Kultusministerium als Staatsbehörde und gesellschaftliche Agentur* (1817 – 1934), Bd. 2.1, Darstellungen, Berlin: Berlin-Brandenburgische Akademie 2010, S. 399–613.

Biccari, Gaetano, *›Zuflucht des Geistes?‹ Konservativ-revolutionäre, faschistische und nationalsozialistische Theaterdiskurse 1900–1944*, Tübingen: Narr 2001.

Binyon, Laurence, »The Return of Poetry«, in: *Rhythm*, 1.4, S. 1–2.

Blank, Richard, *Schauspielkunst in Theater und Film*, Berlin: Alexander 1991.

Blankertz, Herwig, *Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar: Büchse der Pandora 1982.

Blüher, Hans, *Die Rolle der Erotik in der männlichen Gesellschaft. Eine Theorie der menschlichen Staatsbildung nach Wesen und Wert*, 2 Bde., München: Diederichs 1919.

Blumenberg, Hans, »Anthropologische Annäherung an die Aktualität der Rhetorik«, in: Ders., *Ästhetische und metaphorologische Schriften* (Auswahl und Nachwort von Anselm Haverkamp), Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2001, S. 406–431.

Blumenberg, Hans, *Höhlenausgänge*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1989.

Bode, Rudolf, *Ausdrucksgymnastik*, München: Beck 1922.

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

Boehm, Gottfried, »Zuwachs an Sein. Hermeneutische Reflexion und bildende Kunst«, in: Hans-Georg Gadamer, Hans Belting und Bernd Klüser (Hg.), *Hans-Georg Gadamer. Die Moderne und die Grenzen der Vergegenständlichung*, München: Klüser 1996.

Boehm, Gottfried, »Zwischen Auge und Hand. Bilder als Instrumente der Erkenntnis«, in: Jörg Huber und Martin Heller (Hg.), *Mit den Augen denken. Strategien der Sichtbarmachung in wissenschaftlichen und virtuellen Welten*, Wien, N.Y.: Springer 2001.

Boehm, Gottfried, Gabriele Brandstetter und Achatz von Müller (Hg.), *Figur und Figuration. Studien zu Wahrnehmung und Wissen*, München: Fink 2007.

Böhme, Gernot, »Jacob Böhmes sinnliche Naturtheorie«, in: Rolf Peter Sieferle (Hg.), *Natur – Ein Lesebuch*, München: Beck 1991.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Bollé, Michael, *Vom Marstall Unter den Linden zum Neubau in Charlottenburg. Zur Planungsgeschichte des Hauptgebäudes der Universität der Künste Berlin, 1875–1902* (= Schriften aus dem Archiv der Universität der Künste Berlin, Bd. 5), Berlin: UdK 2002.

Bolton, Gavin, »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.

Boome, Edward James, Honor Mary Stanhope Baines und D.G. Harries, *Abnormal Speech* [1939], London: Methuen ^{2}1950.

Borchmeyer, Dieter, »Saat von Göthe gesäet … Die ›Regeln für Schauspieler‹ – Ein theatergeschichtliches Gerücht«, in: Wolfgang F. Bender (Hg.), *Schauspielkunst im 18. Jahrhundert. Grundlagen, Praxis, Autoren*, Stuttgart: Steiner 1992, S. 261–287.

Bormann, Hans Friedrich und Gabriele Brandstetter, »An der Schwelle. Performance als Forschungslabor«, in: Hanne Seitz (Hg.), *Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung*, Essen: Klartext 1999, S. 127–135.

Bothmer, Graf Hippolyt von, *Deutsche Theaterschulen, deren Werth und Nothwendigkeit*, Braunschweig: Westermann 1861.

Bottomley, Gordon, *A Stage for Poetry. My Purposes with my Plays*, Kendal: Titus Wilson & Son 1948.

Brandenburg, Hans, *Der moderne Tanz* [1913], München: Georg Müller ^{3}1921.

Brandstetter, Gabriele und Sibylle Peters, *De Figura. Rhetorik, Bewegung, Gestalt*, München: Fink 2002, S. 7–30.

Brandstetter, Gabriele, »Die andere Bühne der Theatralität: *movere* als Figur der Darstellung in ›Schillers Schriften zur Ästhetik‹«, in: Walter Hinderer, Alexander von Bormann und Andrea Breth (Hg.), *Friedrich Schiller und der Weg in die Moderne*, Würzburg: Königshausen und Neumann 2006, S. 287–304.

Brandstetter, Gabriele, »Figura. Körper und Szene. Zur Theorie der Darstellung im 18. Jahrhundert«, in: Erika Fischer-Lichte und Jörg Schönert (Hg.), *Theater im Kulturwandel des 18. Jahrhunderts. Inszenierung und Wahrnehmung von Körper-Musik-Sprache*, Göttingen: Wallstein 1999, S. 23–38.

Brandstetter, Gabriele, *Tanz-Lektüren. Körperbilder und Raumfiguren der Avantgarde*, Frankfurt a.M.: Fischer 1995.

Braudel, Fernand, »Histoire et sciences sociales: La longue durée«, in: *Annales, Histoire, Sciences Sociales* 4, 1958, S. 725–753 (dt. in Ders., *Schriften zur Geschichte*, Bd. 1, aus dem Franz. übers. von Gerda Kurz u. Siglinde Summerer, Stuttgart: Klett-Cotta, 1992, S. 49–87).

Braun, Otto 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.

Brauneck, Manfred und Gérard Schneilin (Hg.), *Theaterlexikon. Begriffe und Epochen. Bühnen und Ensembles*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1986.

Brockett, Oscar G., *History of the Theatre* [1968], Boston u.a., London, Sydney, Toronto: Allyn and Bacon ^{3}1977.

Brosius, Christiane, *Kunst als Denkraum. Zum Bildungsbegriff von Aby Warburg*, Pfaffenweiler: Centaurus 1997.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Browne, Elliot Martin, »The British Drama League«, in: *Educational Theatre Journal*, Bd. 5, Nr. 3 (Okt. 1953), S. 203–206.

Brucher, Rosemarie, *Schauspiel & Doppeltes Bewusstsein. Zur Verhandlung dissoziativer Phänomene bei Coquelin, Archer, Martersteig und Craig*, Bielefeld: Aisthesis 2024.

Brües, Otto und Gustav Lindemann (Hg.), *Lebensfeiertag. Briefe an Gustav Lindemann*, München: Alber 1948.

Brües, Otto, *Louise Dumont. Umriss von Leben und Werk* (= Die Schaubühne 47), Emsdetten: Lechte 1956.

Brumlik, Micha, »Pädagogik des Perfektionismus. Ellen Key«, in: Meike Sophia Baader, Juliane Jacobi und Sabine Andresen, et al. (Hg.), *Ellen Keys reformpädagogische Vision. ›Das Jahrhundert des Kindes‹ und seine Wirkung*, Weinheim: Beltz 2000, S. 42–53.

Buber, Martin, »Drama und Theater«, in: Kurt Loup (Hg.), *Das festliche Haus. Das Düsseldorfer Schauspielhaus Dumont-Lindemann. Spiegel und Ausdruck der Zeit*, Köln, Berlin: Kiepenheuer und Witsch 1955, S. 220–222.

Bucher, Willi, Klaus Pohl, Werkbund e.V und Württembergischer Kunstverein (Hg.), *Schock und Schöpfung – Jugendästhetik im 20.* Jahrhundert (= Ausstellungskatalog »Schock und Schöpfung. Jugendästhetik im 20. Jahrhundert. 1887–1986«, Stuttgart 1986), Darmstadt, Neuwied: Luchterhand 1986.

Bühler-Diettrich, Annette, *Drama, Theater und Psychiatrie im 19. Jahrhundert*, Tübingen: Narr 2012.

Bühnen-Almanach 1863 (hg. von U. Entsch), Berlin: A. Heinrich Nachfolger, Entsch & Engel 1863.

Bulwer, John, *Chirologia. Or the Natural Language of the Hand and Chironomia. Or the Art of Manual Rhetoric* [1644] (hg. von James W. Cleary), Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois UP 1974.

Bünner, Gertrud und Peter Röhtig (Hg.), *Grundlagen und Methoden der rhythmischen Erziehung*, Stuttgart: Klett ^{4}1983.

Burkard, Franz-Peter und Peter Prechtl (Hg.), *Metzler Lexikon Philosophie*, Stuttgart, Weimar: Metzler 1999.

Burt, Philippa, »Granville Barker's Ensemble as a Model of Fabian Theatre«, in: *New Theatre Quarterly*, Bd. 28/4, 2012, S. 307–324.

Byerly, Alison, »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.

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

Campe, Rüdiger, »Bezeichnen, Lokalisieren, Berechnen«, in: Hans-Jürgen Schings (Hg.), *Der ganze Mensch. Anthropologie und Literatur im 18. Jahrhundert*, Stuttgart, Weimar: Metzler 1994, S. 162–186.

Campe, Rüdiger, *Affekt und Ausdruck. Zur Umwandlung der literarischen Rede im 17. und 18. Jahrhundert*, Tübingen: Niemeyer 1990.

Cassirer, Ernst, *Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft ^{7}1983.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

Cestelli Guidi, Benedetta und Nicholas Mann (Hg.), *Grenzerweiterungen. Aby Warburg in Amerika 1895–1896*, Hamburg u.a.: Dölling und Galitz 1999.

Chinoy, Helen Krich 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.

Ciompi, Luc, *Affektlogik*, Stuttgart: Klett-Cotta 1982.

Clair, Jean, Cathrin Pichler und Wolfgang Pircher (Hg.), *Wunderblock. Eine Geschichte der modernen Seele*, Wien: Löcker 1989.

Clark, Albert C., *Prose Rhythm of English*, Oxford: Clarendon 1913.

Cole, Marion, *Fogie. The Life (1865–1945) of Elsie Fogerty. Pioneer of speech-training for the theatre and everyday life*, London: Peter Davies 1967.

Colls, Robert und Philip Dodd, *Englishness. Politics and Culture 1880–1920*, London: Croom Helm 1987.

Confino, Irene Eynat, *Beyond the Mask. Gordon Craig, Movement, and the Actor*, Carbondale: Southern Illinois UP 1987.

Cooke, William, *Memoirs of Charles Macklin* [1804], London: James Asperne ²1806.

Cooper Albright, Ann, *Taken by Surprise. A Dance Improvisation Reader*, Middletown: Wesleyen UP 2003.

Corsini, Raymond J. (Hg.), *Concise Encyclopedia of Psychology*, New Jersey.Y u.a.: Wiley & Sons 1987.

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

Copeau Jacques, »An Essay of Dramatic Renovation. The Théâtre du Vieux-Colombier« (orig. »Un Essai de rénovation dramatique«, in: Ders., *Études d'art dramatique, critiques d'un autre temps*, Paris: Édition de la Nouvelle Revue Française 1923), in: *Educational Theatre Journal*, Bd. 19, Nr. 4, Dezember 1967, S. 447–454.

Craig, Edward Gordon, *A Living Theatre. The Gordon Craig School, the Arena Goldoni, the Mask. Setting forth the Aims and Objects of the Movement and Showing of Many Illustrations, the City of Florence and the Arena*, Florenz: School of the Art of the Theatre 1913.

Crouch, Colin, *Postdemokratie*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2008.

Cullen, Lynsey T., »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*, vol. 68, Nr. 4, 2013, S. 551–582

Davis, Tracy, *Actresses as working women. Their social identity in Victorian culture*, London: Routledge 1991.

Davis, Tracy C. und Peter Holland (Hg.), *The Performing Century: Nineteenth-Century Theatre's History, Basingstoke*, New York: Palgrave Macmillan 2007.

Dehne, Kurt, *Welche hörbaren Ausdrucksmittel wenden Meistersprecher an zur Auswertung des Hamlet-Monologs ›Sein oder Nichtsein‹?*, Halle (Saale): Ostdeutsche Druck- und Verlagsanstalt 1926 (zgl. Univ. Diss. Halle).

Deleuze, Gilles, *Kino 1. Das Bewegungs-Bild*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1997.

Deleuze, Gilles, *Kino 2. Das Zeit-Bild*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1997.

Della Porta, Johannes Baptista, *Die Physiognomie des Menschen. 4 Bücher. Zur Deutung von Art und Charakter der Menschen aus den äußerlich sichtbaren Körperzeichen. Mit vortrefflich*

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

nach der Natur gezeichneten Bildern [1586] (übersetzt und mit Anm. vers. von Will Rink), Dresden: Madaus 1931.

Descartes, René, *Die Leidenschaften der Seele* (Les Passions de l'âme [1649], frz.-dt., hg. und übersetzt von Klaus Hammacher), Hamburg: Meiner 1984.

Descartes, René, *Discours de la méthode* [1637] (hg. von Lüder Gaebe), Hamburg: Meiner 1990.

Devrient, Eduard, *Dramatische und dramaturgische Schriften*, 8 Bde., Leipzig: Weber 1846–1861.

Devrient, Eduard, *Über Theaterschule. Eine Mittheilung an das Theaterpublikum*, Berlin: Jonas 1840.

Diderot, Denis, »Das Paradox über den Schauspieler (Le paradoxe sur le comédien [1773])«, in: Ders., *Ästhetische Schriften. Bd. 2* (aus dem Französischen übersetzt von Friedrich Bassenge und Theodor Lücke), Frankfurt a.M.: Europäische Verlags-Anstalt 1968, S. 481–538.

Didi-Huberman, Georges, *Was wir sehen, blickt uns an. Zur Metapsychologie des Bildes*, München: Fink 1999.

Die Frankfurter Schauspielschule. Entwurf für eine Neugestaltung des Theaterschulwesens (hg. vom Angestellten-Ausschuß der Solo-Mitglieder des Schauspielhauses), Frankfurt a.M., Frankfurter Schauspielhaus 1919.

Diebold, Bernhard, *Das Rollenfach im deutschen Theaterbetrieb des 18. Jahrhunderts*, Leipzig u.a.: Voß 1913.

Diekmann, Stefanie (Hg.), *Theater und Fotografie, 1880–1930* (= *Fotogeschichte. Beiträge zur Geschichte und Ästhetik der Fotografie*, Heft 101), Marburg: Jonas 2006.

DiMaggio, Paul J. und Walter W. Powell (Hg.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago: University of Chicago Press 1991.

Dommach, Hermann, *Der Reichssparkommissar Moritz Saemisch in der Weimarer Republik*, Frankfurt a.M.: Lang 2012.

Donahue, Thomas John, *Jacques Copeau's Friends and Disciples*, New York: Lang 2008.

Dotzler, Bernhard, *Papiermaschinen. Versuch über Command und Control in Literatur und Technik*, Berlin: Akademie 1996.

Doyle, Brian, »The Invention of English«, in: *Modernism/modernity*, Bd. 3, Nr. 3, September 1996, S. 89–115.

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

Drechsler, Julius, *Fichtes Lehre vom Bild*, Stuttgart: Kohlhammer 1955.

Dreßler, Ernst Christoph, *Theaterschule für die Deutschen, das Ernsthafte Singe-Schauspiel betreffend*, Hannover, Cassel: Schmidt 1777.

Dreßler, Rolland, *Von der Schaubühne zur Sittenschule. Das Theaterpublikum vor der vierten Wand*, Berlin: Henschel 1993.

Duchenne de Boulogne, Guillaume-Benjamin, *The Mechanism of Human Facial Expression* (Mécanisme de la physiognomie humaine ou analyse électro-physiologique de l'expression des passions [1876], hg. und übersetzt von Robert Andrew Cuthbertson), Cambridge: Cambridge UP 1990.

Dudek, Peter, *›Körpermißbrauch und Seelenschändung‹. Der Prozess gegen den Reformpädagogen Gustav Wyneken 1921*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2020.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Dülmen, Richard von (Hg.), *Erfindung des Menschen. Schöpfungsträume und Körperbilder 1500–2000*, Wien u.a.: Böhlau 1998.

Dumont-Lindemann Archiv (Hg.), *Der Spielplan des Düsseldorfer Schauspielhauses Dumont-Lindemann* 1905–1932, Düsseldorf: Triltsch 1963.

Dumont, Louise und Emmy Rotth, *Für zwei in einem Topf. Küchenphilosophie- und -praxis in sechs Gängen von Emmy Rotth und Louise Dumont-Lindemann* [1912] (neu hg. von Michael Matzigkeit), Düsseldorf: Droste 2003.

Dumont, Louise und Gustav Lindemann, »In eigener Sache! [Chronik der Ereignisse] 9.11.[19]18«, in: *Masken*, Jg. 12, Heft 16, 1918/19.

Dumont, Louise, *Lebensfeiertag. Briefe an Gustav Lindemann* (hg. von Otto Brües), München: Alber 1948.

Dumont, Louise, *Vermächtnis*, Köln, Berlin: Kiepenheuer und Witsch 1957.

Duncan, Isadora, »Zurück zur Natur«, in: Lydia Wolgina und Ulrich Pietzsch (Hg.), *Die Welt des Tanzes in Selbstzeugnissen*, Berlin: Henschel 1977, S. 7–39.

Ebert, Gerhard, *Improvisation und Schauspielkunst. Über die Kreativität des Schauspielers*, Berlin: Henschel ^{2}1989.

Ebert, Gerhard, *Schauspieler werden in Berlin — von Max Reinhardts Schauspielschule zur Hochschule für Schauspielkunst Ernst Busch*, Berlin: Berlin-Informationen 1987.

Elizabeth Duncan-Schule, *Elizabeth Duncan-Schule. Marienhöhe/Darmstadt, ausgezeichnet mit dem großen Preis der Internationalen Hygiene-Ausstellung Dresden 1911*, Jena: Diederichs 1912.

Emde, Ruth B., *Schauspielerinnen im Europa des 18. Jahrhunderts. Ihr Leben, ihre Schriften und ihr Publikum*, Amsterdam: Rodopi 1997.

Emmel, Felix, *Das ekstatische Theater*, Prien: Kampmann und Schnabel 1924.

Emmel, Felix, »Ekstatisches Theater« (= Auszug), in: *Masken*. Jg. 18, Heft 1, 1924/25, S. 16–19.

Endell, August, »Möglichkeiten und Ziele einer neuen Architektur«, in: *Deutsche Kunst und Dekoration*, 1. Jg., 1897/1889, S. 141–152.

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

Engel, Johann Jakob, *Ideen zu einer Mimik*. Erster/Zweyter Theil. Mit erläuternden Kupfertafeln, Berlin [1785/86], Neudruck in einem Band, Darmstadt: WBG 1968.

Ernst, Paul, *Der Weg zur Form. Ästhetische Abhandlungen vornehmlich zur Tragödie und Novelle*, Berlin: Bard 1906.

Ernst, Wolf-Dieter, »Animalische Animation. Der Diskurs der Energie und die mimische Ausdrucksbewegung bei Stanislawski und Warburg«, in: Kati Röttger und Alexander Jakob (Hg.), *Theater und Bild. Inszenierungen des Sehens*, Bielefeld: transcript 2009, S. 189–206.

Ernst, Wolf-Dieter, *Der affektive Schauspieler. Die Energetik des postdramatischen Theaters*, Berlin: Theater der Zeit 2012.

Ernst, Wolf-Dieter, »Die Lecture Performance als Rede über Theater«, in: Hajo Kurzenberger und Annemarie Matzke (Hg.), *Theater. Theorie. Praxis* (= Reihe Recherchen, Bd. 17, Theater der Zeit), Berlin: Theater der Zeit 2004, S. 192–199.

Ernst, Wolf-Dieter, »Nationalerziehung und Öffentlichkeit. Die Kontroverse um die Einrichtung einer staatlichen Schauspielschule (1846–1848)«, in: Meike Wagner (Hg.),

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Agenten der Öffentlichkeit. Theater und Medien im frühen 19. Jahrhundert (Vormärz-Studien, Bd. 29), Bielefeld: Aisthesis 2014, S. 117–134 .

Ernst, Wolf-Dieter, Anja Klöck und Meike Wagner (Hg.), *Psyche – Technik – Darstellung. Beiträge zur Schauspieltheorie als Wissensgeschichte*, München: Epodium 2016.

Ernst, Wolf-Dieter, *Performance der Schnittstelle. Theater unter Medienbedingungen*, Wien: Passagen 2003.

Ernst, Wolf-Dieter, »Regiebuch und institutionelle Dramaturgie. Leopold Jessner und Heinz Lipmanns Bearbeitung von Christian Dietrich Grabbes ›Napoleon, oder die Hundert Tage‹, in: Martin Schneider (Hg.), *Das Regiebuch. Zur Lesbarkeit theatraler Produktionsprozesse in Geschichte und Gegenwart*, Göttingen: Wallstein 2021, S. 273–293.

Ernst, Wolf-Dieter, »Schauspiel durch Medien. Die verdeckte Funktion der Techne bei Konstantin Stanislawski und Alexander Moissi«, in: Stefan Bläske, Kay Kirchmann, Jens Ruchatz und Henry Schoenmakers (Hg.), *Theater und Medien. Grundlagen – Analysen – Perspektiven – eine Bestandsaufnahme*, Bielefeld: transcript 2008, S. 293–302.

Ernst, Wolf-Dieter, »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.

Ernst, Wolf-Dieter und Anja Klöck (Hg.), *Spielräume professionellen Schauspielens* (= Themenheft *Forum Modernes Theater*), Tübingen: Narr 2022.

Ernst, Wolf-Dieter, »›Worttonsprechen‹. Aufklärung und Esoterik in der Theaterreform um 1900«, in: Monika Neugebauer-Wölk, Renko Geffarth und Markus Meumann (Hg.), *Aufklärung und Esoterik. Wege in die Moderne*, Berlin: De Gruyter 2013, S. 605–619.

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

Fernau, Rudolf, *Als Lied begann's. Lebenstagebuch eines Schauspielers*, Berlin, Wien: Ullstein 1972.

Fetting, Hugo, *Conrad Ekhof. Ein Schauspieler des achtzehnten Jahrhunderts*, Berlin: Henschel 1954.

Fiedler, Leonhard M., *Max Reinhardt. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1987.

Finter, Helga, *Der subjektive Raum*, Bd. 1 (Die Theaterutopien Stéphane Mallarmés, Alfred Jarrys und Raymond Roussels. Sprachräume des Imaginären), Tübingen: Francke 1990.

Fischer-Defoy, Christine, *Kunst Macht Politik. Die Nazifizierung der Kunst- und Musikhochschulen in Berlin*, Berlin: Elefanten Press 1996.

Fischer-Lichte, Erika und Jörg Schönert (Hg.), *Theater im Kulturwandel des 18. Jahrhunderts. Inszenierung und Wahrnehmung von Körper-Musik-Sprache*, Göttingen: Wallstein, 1999.

Fischer-Lichte, Erika, Doris Kolesch und Matthias Warstat (Hg.), *Metzler Lexikon Theatertheorie*, Stuttgart, Weimar: Metzler 2005.

Fischer-Lichte, Erika, *Kurze Geschichte des deutschen Theaters*, Tübingen, Basel: Francke 1993.

Fischer-Lichte, Erika, *Semiotik des Theaters.* Bd. 2. *(Vom ›künstlichen‹ zum ›natürlichen‹ Zeichen. Theater des Barock und der Aufklärung*), Tübingen: Narr ^{2}1989.

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Fogerty, Elsie, »Editorial«, in: *Viva Voce*, Nr. 17, Dezember 1911, S. 193–194.
Fogerty, Elsie, »Editorial«, in: *Viva Voce*, Nr. 24, Oktober 1913, S. 279–282.
Fogerty, Elsie, »Editorial«, in: *Viva Voce*, Nr. 40, April 1920, S. 509–510.
Fogerty, Elsie, »Makeshift«, in: *Viva Voce*, Nr. 17, Januar 1928.
Fogerty, Elsie, »Memorandum on Phonetics in Relation to Voice and Speech Training«, in: *Viva Voce*, Nr. 23, Juli 1913, S. 268–271.
Fogerty, Elsie, »Notes on Some Cases of Word Blindness«, in: *Journal of Speech Disorders*, Vol. 3, Nr. 2, 1938, S. 113–116.
Fogerty, Elsie, »Shakespeare's Word Music. To the Editor of School Music Review«, in: *School Music Review*, 06. Juni 1923.
Fogerty, Elsie, *Stammering*, London: Allen and Unwin.
Fogerty, Elsie, »The Congress of Speech and Voice Training«, in: *Viva Voce*, Nr. 18, März 1912, S. 199–200.
Fogerty, Elsie, »The Training of the Faculty of Speech, its Place and Method in General Education«, in: *Viva Voce*, Nr. 24, Oktober 1913, S. 282–286.
Fogerty, Elsie, *The Speaking of the English Verse*, London: Toronto, Dent & Sons 1923.
Fogerty, Elsie, »The Theory Examination«, in: *Viva Voce*, Nr. 16, Oktober 1911, S. 181–188.
Fogerty, Elsie, »Voice Production in Schools«, in: *School Music Review*, 01. August 1899.
Foucault, Michel, »Das Subjekt und die Macht«, in: Hubert L. Dreyfus und Paul Rabinow (Hg.), *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*, Weinheim: Beltz 1982, S. 243–261.
Foucault, Michel, *Die Heterotopien. Der utopische Körper*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2004.
Foucault, Michel, *Die Ordnung der Dinge*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1971.
Franck, Hans, *Ein Dichterleben in 111 Anekdoten*, Stuttgart: Kreuz 1961.
Frank, Charlotte, *Sagen, was noch zu sagen ist. Mein Leben mit Leonhard Frank*, München: Nymphenburger Verlagshandlung 1982.
Freyhan, Max, *Das Drama der Gegenwart*, Berlin: Mittler 1922.
Friedel, Johann, »Philantropin für Schauspieler«, in: *Theater-Journal für Deutschland*, 18. Stück, Gotha: Carl Wilhelm Ettinger 1781, S. 15–27.
Friedel, Johann, »Theaterrecensionen«, in: *Theater-Journal für Deutschland*. Gotha: Carl Wilhelm Ettinger 1781, 18. Stück, S. 67–81.
Fuchs, Arthur, *Wesen und Wirkung der Kontrolle*, Tübingen: Mohr Siebeck 1966.
Gadamer, Hans-Georg, *Gesammelte Werke, Bd. 1* (= Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik), Tübingen: Mohr 1986.
Gebhard, Julius, *Alfred Lichtwark und die Kunsterzieherbewegung in Hamburg*, Hamburg: Hoffmann und Campe 1947.
Gehlen, Arnold, *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt* [1940], (= Gesamtausgabe, Bd. 3, hg. von Karl-Siegbert Rehberg), Frankfurt a.M.: Klostermann 1993.
Gehlen, Arnold, *Die Seele im technischen Zeitalter. Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1957.
Gehlen, Arnold, *Studien zur Anthropologie und Soziologie*, Neuwied: Luchterhand 1963.
Gehlen, Arnold, *Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen*, Bonn: Athenäum 1956.
Geitner, Ursula, *Schauspielerinnen. Der theatrale Eintritt der Frau in die Moderne*, Bielefeld: Haux 1988.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

Gemeinschaft der Freunde des Düsseldorfer Schauspielhauses (Hg.), *Deutsches Theater am Rhein*, Düsseldorf: Bagel 1930.

Georg-Lauer, Jutta (Hg.), *Postmoderne und Politik* (= Tübinger Beiträge zu Philosophie und Gesellschaftskritik, Bd. 4), Tübingen: Edition Diskord 1992.

Geulen, Eva, »Der Erziehungswahn und sein Sinn«, in: Dies. und Nicolas Pethes (Hg.), *Jenseits von Utopie und Entlarvung. Kulturwissenschaftliche Untersuchungen zum Erziehungssystem der Moderne*, Freiburg: Rombach 2007, S. 221–237.

Giesecke, Herrmann, »Zur Schulpolitik der Sozialdemokraten in Preußen und im Reich 1918/19«, in: *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte*, Jg. 13, Heft 2, 1965, S. 162–176.

Ginner, Ruby, *The Revived Greek Dance*, London: Methuen 1933.

Goethe, Johann Wolfgang, *Werke* [Weimarer Ausgabe], Bd. 40, München: Dtv 1987.

Goffman, Erving, *Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates*, New York: Anchor Books 1961.

Göllner, Renate, *Mädchenbildung um 1900. Eugenie Schwarzwald und ihre Schulen*, Wien: Univ. Diss 1986.

Gombrich, Ernst H., *Aby Warburg. Eine intellektuelle Biografie*,Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1981.

Gorham, Deborah, *The Victorian Girl and the Feminine Ideal* (Routledge Library Editions. Women's History, Bd. 19), London, New York: Routledge 2013.

Götze, Carl (Hg.), *Das Kind als Künstler. Ausstellung von freien Kinderzeichnungen in der Kunsthalle zu Hamburg*, Hamburg: Boysen und Maasch 1898.

Götze, Carl, *Methodik des Zeichenunterrichts in den Volkschulen* (= Sonderdruck aus dem Lehrbuch der Pädagogik), Hannover, Berlin: Meyer 1903.

Grammatisch-kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart, Bd. 3 (hg. von Johann Christoph Adelung), Leipzig: Breitkopf und Härtel 1798.

Granach, Alexander, *Da geht ein Mensch. Autobiografischer Roman* [1945], München: Btb 2007.

Gröger, Helmut, »Freud und das Kind. Von der Neuropathologie zur ersten Kinder-Analyse (1886–1909)«, in: Jean Clair, Cathrin Pichler und Wolfgang Pichler et al. (Hg.), *Wunderblock. Eine Geschichte der modernen Seele*, Wien: Löcker 1989, S. 679–684.

Groppe, Carola, »Neubeginn durch einen dritten Humanismus? Der preußische Kultusminister Carl Heinrich Becker und der George-Kreis in der Weimarer Republik«, in: *Castrum Peregrini* 49, Heft 244–245, 2000, S. 41–61.

Gruhn, Wilfried, *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangsunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*, Hofheim: Wolke 2003.

Grupp, Peter, *Harry Graf Kessler. Eine Biografie*, Frankfurt a.M., Leipzig: Insel 1999.

Günther, Helmut, »Historische Grundlinien der deutschen Rhythmusbewegung«, in: Gertrud Bünner und Peter Röhtig (Hg.), *Grundlagen und Methoden der rhythmischen Erziehung*, Stuttgart: Klett ^{4}1983, S. 13–49.

Guttmann, Alfred, »Die neuen Entdeckungen der sogenannten klanglichen Konstanten in der Musik«, in: *Archiv für experimentelle und klinische Phonetik* 1, 1914, S. 254–273.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Haas, Albert, *Die Propaganda im Ausland. Beobachtungen und Erfahrungen*, Weimar: Kiepenheuer 1916.

Habermas, Jürgen, Eintrag »Anthropologie«, in: Alwin Diemer und Ivo Frenzel (Hg.), *Das Fischer Lexikon Philosophie*, Frankfurt a.M.: Fischer 1958, S. 18–35.

Hahn, Hans-Werner, »Die ›Sängerrepublik‹ unter der Wartburg. Das Liederfest des Thüringer Sängerbundes in Eisenach im August 1847 als Beitrag zur kulturellen Nationsbildung«, in: Dieter Hein und Andreas Schulz (Hg.), *Bürgerkultur im 19. Jahrhundert*, München: Beck 1996, S. 191–211.

Haider-Pregler, Hilde, »Der Wolter-Schrei. Das Burgtheater der Gründerzeit«, in: Kristian Sotriffer (Hg.), *Das Größere Österreich. Geistiges und soziales Leben von 1880 bis zur Gegenwart*, Wien: Ed. Tusch 1982, S. 46–50.

Haider-Pregler, Hilde, *Des sittlichen Bürgers Abendschule. Bildungsanspruch und Bildungsauftrag des Berufstheaters im 18. Jahrhundert*, München, Wien: Jugend und Volk 1980.

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

Hamann, Bruno, *Geschichte des Schulwesens*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1986.

Harney, Klaus et al. (Hg.), *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*, Opladen: Budrich 1997.

Harsdörffer, Georg Philipp, *Frauenzimmer Gesprächsspiele, Teil 7* [1647] (Neudruck, hg. von Irmgard Böttcher), Tübingen: Niemeyer 1969.

Härtinger, Martin, *Das Grundgesetz der Stimmbildung für den Kunstgesang. Versuch einer gemeinfasslichen Darstellung der Vorgänge und des Verhaltens des Singenden bei der Tongebung. Leitfaden für Lehrer und Schüler des Gesangs*, Mainz: Schott 1872.

Hartlaub, Gustav, *Das Genius im Kinde*, Breslau: Ferdinand Hirt 1922.

Hasse, Raimund und Anne K. Krüger (Hg.), *Neo-Institutionalismus. Kritik und Weiterentwicklung eines sozialwissenschaftlichen Forschungsprogramms*, Bielefeld: transcript 2020.

Haverkamp, Anselm (Hg.), *Die paradoxe Metapher*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1998.

Haverkamp Anselm, »Die Technik der Rhetorik. Blumenbergs Projekt«, in: Hans Blumenberg, *Ästhetische und metaphorologische Schriften*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2001, S. 435–454.

Hays, Michael und Anastasia Nikolopoulou (Hg.), *Melodrama. The Cultural Emergence of a Genre*, Basingstoke: Macmillan 1996.

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

Heeg, Günther, *Das Phantasma der natürlichen Gestalt. Körper, Sprache und Bild im Theater des 18. Jahrhunderts*, Frankfurt a.M., Basel: Stroemfeld 2000.

Heilmann, Manfred (Hg.), *Die historische Pädagogik in Europa und den USA*, Stuttgart: Klett-Cotta 1979.

Heilmann, Matthias, *Leopold Jessner – Intendant der Republik, Der Weg eines deutsch-jüdischen Regisseurs aus Ostpreußen*, Tübingen: Narr 2006.

Helbing, Lothar, *Der dritte Humanismus*, Berlin: Verlag Die Runde 1932.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Held, Berthold, »Die Erziehung des Schauspielers«, in: Schauspielschule des Deutsches Theater (Hg.): *Fünfundzwanzig Jahre Schauspielschule des Deutschen Theaters*, Berlin: Selbstverlag 1930, S. 27–33.

Helmchen, Jürgen, »Ellen Key als ›Zeiterscheinung‹ – Zur historischen Platzierung des ›Jahrhundert des Kindes‹«, in: Meike Sophia Baader, Juliane Jacobi und Sabine Andresen (Hg.), *Ellen Keys reformpädagogische Vision. ›Das Jahrhundert des Kindes‹ und seine Wirkung*, Weinheim: Beltz 2000, S. 276–300.

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

Herbart, Friedrich, *Gesammelte Schriften* [1887–1912] (hg. von Karl Kehrbach und Otto Flügel, Bd. 2, Langensalza 1887–1912), Neudruck Aalen: Scientia 1964.

Herrmann, Hans Christian von und Bernhard Siegert, »Beseelte Statuen – zuckende Leichen. Medien der Verlebendigung vor und nach Guillaume Benjamin Duchenne«, in: *Kaleidoskopien* 3, 2000, S. 66–99.

Herrmann, Max, *Die Entstehung der berufsmässigen Schauspielkunst im Altertum und in der Neuzeit* (hg. und mit einem Nachruf versehen von Dr. Ruth Mövius), Berlin: Henschel 1962.

Herzog, Dagmar, *Der neue faschistische Körper*, Berlin: Wirklichkeit Books 2025.

Hey, Hans Erwin (Hg.), *Der kleine Hey*, Mainz, Leipzig: Schott 1913.

Hey, Julius, *Deutscher Gesangsunterricht III*, Mainz u.a.: Schott 1886.

Heymann-Wentzel, Cordula, *Das Stern'sche Konservatorium der Musik zu Berlin, Rekonstruktion einer verdrängten Geschichte* (Universitätsschrift), Berlin: Universität der Künste Berlin 2014.

Hickethier, Knut (Hg.), *Schauspielen und Montage. Schauspielkunst im Film*, St. Augustin: Gardez!-Verlag 1999.

Hochdorf, Max, »25 Jahre Schauspielschule des Deutschen Theaters«, in: Deutsches Theater (Hg.), *Fünfundzwanzig Jahre Schauspielschule des Deutschen Theaters zu Berlin. 1905–1930*, Berlin: Richard Labisch & Co – grafische Kunstanstalt 1930, S. 9–19.

Hochdorf, Max, *Die deutsche Bühnengenossenschaft. 50 Jahre Geschichte*, Potsdam: Kiepenheuer 1921.

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

Höhn, Reinhard, *Der bürgerliche Rechtsstaat und die neue Front. Die geistesgeschichtliche Lage einer Volksbewegung*, Berlin: Jungdeutscher Verlag 1929.

Hoffmann, Adolf, »Unter den Linden 4«, in: *Die Revolution, Unabhängiges sozialdemokratisches Jahrbuch zur Politik und proletarischen Kultur des Jahres 1920*, Berlin: Verlagsgenossenschaft ›Freiheit‹ 1920, S. 178–184.

Hogarth, William, *The Analysis of Beauty. With the Rejected Passages from the Manuscript Drafts and Autobiographical Notes* [1753] (hg. von Joseph Burke), Oxford: Clarendon 1955.

Horaz (Quintus Horatius Flaccus), *Ars Poetica* (lat./dt), Stuttgart: Reclam 2008.

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

Hulbert, Henry Harper, *Eurythm. Thought in Action*, London: Novello and Company 1921.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Husén, Thorsten und Thomas Neville Postlethwaite (Hg.), *International Encyclopedia of Education*, Bd. 1, Oxford, N.Y.: Pergamon 1994.

Jahresberichte der königlichen Musikschule in München, München: o.V. 1875–1883.

Jeismann, Karl-Ernst und Peter Lundgreen (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte,* Bd. III, 1800–1870 (Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches), München: Beck, 1987.

Jeismann, Karl-Ernst, »Zur Bedeutung der ›Bildung im 19. Jahrhundert«, in: Ders. und Peter Lundgreen (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. III, 1800–1870 (Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches), München: Beck 1987, S. 1–21.

Jeismann, Karl-Ernst, *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft*, Stuttgart: Klett Cotta 1974.

Jenkins Keith, *Re-thinking History*, London: Routledge 2003.

Jessner, Leopold, »Das behördliche Theater. Ein Rückblick. Eingeständnisse und Forderungen«, in: Ders., *Schriften. Theater der zwanziger Jahre* (hg. von Hugo Fetting), Berlin: Henschel 1979, S. 114–126.

Jessner, Leopold, »Das Theater. Ein Vortrag«, in: Ders., *Schriften. Theater der zwanziger Jahre* (hg. von Hugo Fetting, aus *Die Scene*, 18. Jg. Heft 3, 1928), Berlin: Henschel 1979, S. 97–108.

Jessner, Leopold, »Die Staatliche Schauspielschule. Randbemerkungen (1925)«, in: Ders., *Schriften. Theater der zwanziger Jahre* (hg. von Hugo Fetting, aus *Berliner Börsen Courier*, Jg. 57, Nr. 316, 9. Juli 1925), Berlin: Henschel 1979, S. 262–265.

Jessner, Leopold, »Meine Bewerbung um die Leitung des Neuen Volkstheaters in Berlin«, in: Ders., *Schriften. Theater der zwanziger Jahre* (hg. von Hugo Fetting, aus *Der Neue Weg*, Jg. 42, Nr. 43, 25. Oktober 1913), Berlin: Henschel 1979, S. 13–16.

Jessners, Leopold, »Hinter dem Vorhang«, in: Ders., *Schriften. Theater der zwanziger Jahre* (hg. von Hugo Fetting), Berlin: Henschel 1979, S. 258–262.

Jessner, Leopold, »Über Schauspielschulen«, in: Ders., *Schriften. Theater der zwanziger Jahre* (hg. von Hugo Fetting), Berlin: Henschel 1979, S. 267–269.

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

Journal der Academie der Schönemannschen Gesellschaft. Wortgetreuer Abdruck in: Heinz Kindermann, *Conrad Ekhofs Schauspieler-Akademie* (= Österreich. Akademie der Wissenschaften, Philosophisch-historische Klasse, Bd. 230, 2. Abh.), Wien: Rohrer 1956.

Kahane, Arthur, *Tagebuch eines Dramaturgen*, Berlin: Bruno Cassirer 1928.

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

Kalischer, Wolfgang (Hg.), *Die Universität und ihre Studentenschaft. Universitas magistrorum et scholarium. Versuch einer Dokumentation aus Gesetzen, Erlassen, Beschlüssen, Reden, Schriften und Briefen* (= Stifterverband für die deutsche Wissenschaft Jahrbuch 1966/67), Essen: Stifterverband für die deutsche Wirtschaft 1967.

Kamper, Dietmar, »Ästhetik der Performance«, in: Hanne Seitz (Hg.), *Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung*, Essen: Klartext 1999, S. 127–135.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Kant, Immanuel, *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* (= Werke, Bd. 10), Hamburg: Meiner 2000.

Kant, Immanuel, »Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1784)«, in: Ders., *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, Bd.1, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1977, S. 53–61.

Kant, Immanuel, *Kritik der Urteilskraft* [1790] (hg. von Karl Vorländer), Hamburg: Meiner 1993.

Kant, Immanuel, »Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis [1793]«, in: Ders., *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, Bd. 1, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1977, S. 125–172.

Kant, Immanuel, »Über Pädagogik [1803]«, in: Ders., *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, Bd. 2, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1977, S. 693–761.

Kant, Immanuel, *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, 2 Bde. (= Werkausgabe Bd. 11 u. 12, hg. von Wilhelm Weischedel), Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1977.

Karl, Lorenz (Hg.), *Wege nach Hellerau. Auf den Spuren der Rhythmik* (= Kleine Sächsische Bibliothek, Bd. 5), Ausstellungskatalog, Dresden: Hellerau-Verlag 1994.

Katalog der Theater-Akademie (hg. von der Intendanz des Schauspielhauses), Düsseldorf, Düsseldorf: o. V. 1905.

Kaufmann, Doris, »Eugenik – Rassenhygiene – Humangenetik. Zur lebenswissenschaftlichen Neuordnung der Wirklichkeit in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts«, in: Richard van Dülmen (Hg.), *Erfindung des Menschen, Schöpfungsträume und Körperbilder 1500–2000*, Wien u.a.; Böhlau 1998, S. 347–365.

Kerschensteiner, Georg, *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. Neue Ergebnisse auf Grund neuer Untersuchungen*, München: Gerber 1905.

Kestenberg, Leo, *Gesammelte Schriften, Bd. 3.1, Briefe von und an Adolf Kestenberg, Ferruccio Busoni, Georg Schünemann und Carl Heinrich Becker* (hg. von Dietmar Schenk), Freiburg: Rombach 2010.

Kestenberg, Leo, *Gesammelte Schriften*, Bd. 3.2, *Briefwechsel – Zweiter Teilband Briefe an und von Paul Bekker. Briefe aus der Prager und Tel Aviver Zeit* (hg. von Dietmar Schenk), Freiburg: Rombach 2011.

Kestenberg, Leo, *Gesammelte Schriften, Bd. 4* (= Dokumente zur Reform des Preußischen Musikwesens. Amtliche Bestimmungen und Erlasse, hg. von Wilfried Gruhn), Freiburg: Rombach 2013.

Kestenberg, Leo, *Musikerziehung und Musikpflege*, Leipzig: Quelle & Meyer 1921.

Key, Ellen, *Das Jahrhundert des Kindes*, Berlin: Fischer 1902.

Key, Ellen, *Das Jahrhundert des Kindes,* (= Volksausgabe in gekürzter und veränderter Form), Berlin: Fischer 1907.

Key, Ellen, *Über Liebe und Ehe. Essays*, Berlin: Fischer [14]1906.

Kiefer, Jochen, *Die Puppe als Metapher den Schauspieler zu denken. Zur Ästhetik der theatralen Figur bei Craig, Meyerhold, Schlemmer und Roland Barthes*, Berlin: Alexander 2004.

Kindermann, Heinz, *Theatergeschichte Europas*. Bd. IX (Naturalismus und Imperialismus, II. Teil), Salzburg: Müller 1970.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Kinnunen, Tina, »Eine ›große‹ Mutter und ihre Töchter«, in: Meike Sophia Baader, Juliane Jacobi und Sabine Andresen (Hg.), *Ellen Keys reformpädagogische Vision. ›Das Jahrhundert des Kindes‹ und seine Wirkung*, Weinheim: Beltz 2000, S. 64–80.

Kirby, Michael, »On Acting and Not-Acting,« in: *The Drama Review*, Bd. 16, 1972, S. 3–15.

Kliche, Dieter, Eintrag »Passion/Leidenschaft,« in: Karlheinz Barck et al. (Hg.), *Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch in sieben Bänden*, Bd. 4, Stuttgart, Weimar: Metzler 2001, S. 684–724.

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

Klönne, Irmgard, »*Ich spring' in diesem Ringe« – Mädchen und Frauen in der deutschen Jugendbewegung* (= Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung, Bd. 15), Pfaffenweiler: Centaurus 1990.

Koetsier-Müller, Jan, *Sprecherziehung. Ein praktisches Lehrbuch zur Behandlung von Stimme und Sprache*, Leipzig: Quelle & Müller 1931.

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

Kolesch, Doris, Eintrag »Gefühl«, in: Erika Fischer-Lichte und Matthias Warstat, *Metzler Lexikon Theatertheorie* (2005), Stuttgart, Weimar: Metzler 2005, S. 119–125.

Koneffke, Silke, *Visionen und Projekte von Theaterleuten und Architekten zum anderen Aufführungsort. 1900–1980*, Berlin: Reimer, 1990.

Kortner, Fritz, *Alle Tage Abend*, Berlin: Alexander 2005.

Kraus, Hans-Christof, *Kultur. Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert* (= Enzyklopädie Deutscher Geschichte, Bd. 82), München: Oldenbourg 2008.

Kremer, Joachim und Dörte Schmidt (Hg.), *Zwischen bürgerlicher Kultur und Akademie. Zur Professionalisierung der Musikausbildung in Stuttgart seit 1857*, Schliengen: Ed. Argus 2007.

Kuhn, Thomas S., *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: UCP ^{2}1970.

Kurzenberger, Hajo und Annemarie Matzke (Hg.), *Theater. Theorie. Praxis* (= Reihe Recherchen, Bd. 17, Theater der Zeit), Berlin: Theater der Zeit 2004.

Kurzenberger, Hajo, »Julius Bab. Die Kunst der Schauspielerbeschreibung«, in: Reiner Wild (Hg.), *Dennoch leben sie. Verfemte Bücher, verfolgte Autorinnen und Autoren*, München: Edition Text und Kritik 2003, S. 25–38.

Kusler Leigh, Barbara (Hg.), *Jacques Coupeau's School for Actors. Commemorating the Centennial of the Birth of Jacques Coupeau* (= *Mime Journal*, No. 9/10), Madison: University of Wisconsin 1979.

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

Lackner, Peter, *Schauspielausbildung an den öffentlichen Theaterschulen der Bundesrepublik Deutschland*, Frankfurt a.M., Berlin, New York: Lang 1985.

Landauer, Karl, *Theorie der Affekte und andere Schriften zur Ich-Organisation*, Frankfurt a. M: Fischer 1991.

Lang, Franz, *Dissertatio de Actione Scenica* (= Abhandlung über die Schauspielkunst), München: de la Haye [1727]), Bern: Francke 1975.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Laser, Björn, *Kulturbolschewismus! Zur Diskurssemantik der ›totalen Krise‹ 1929–1933*, Frankfurt a.M.: Lang 2010.

Lazarus, Heide und Deutsches Tanzarchiv (Hg.), *Die Akte Wigman. Eine Dokumentation der Mary Wigman-Schule-Dresden. 1920–1942* (= CD-ROM Edition Tanzdokumente Digital 3), Deutschland: Olms 2003.

LeBrun, Charles, *Méthode pour apprendre à dessiner les passions. Proposée dans une conférence sur l'expression générale et particulière* [1668], Amsterdam: François van der Plaats 1702.

Lenzen Dieter (Hg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2004.

Lepanto, José Maria, *Sprech- und Gesangsunterricht. Ein Leitfaden der Tonbildungslehre und Vortragskunst*, Leipzig: Breitkopf und Härtel 1910.

Lepp, Nicolas, Martin Roth und Klaus Vogel (Hg.), *Der Neue Mensch. Obsessionen des 20. Jahrhunderts* (Katalog zur Ausstellung im Deutschen Hygiene-Museum Dresden, 1999), Ostfildern-Ruit: Cantz 1999.

Lessing, Gotthold Ephraim, *Hamburgische Dramaturgie*, Stuttgart: Reclam 1981.

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

Lethen, Helmuth, »Anleitung zur Schlaflosigkeit. Über den Formzwang in der politischen Anthropologie von Helmuth Plessner und Arnold Gehlen«, in: Karl-Siegbert Rehberg, Joachim Fischer und Hans Joas (Hg.), *Kunst, Macht und Institution. Studien zur Philosophischen Anthropologie, soziologischen Theorie und Kultursoziologie der Moderne*, Frankfurt a.M. u.a.: Campus 2003, S. 89–103.

Levinstein, Siegfried, *Das Kind als Künstler. Kinderzeichnungen bis zum 14. Lebensjahr mit Parallelen aus der Urgeschichte, Kulturgeschichte und Völkerkunde*, Leipzig: Voigtländer 1905.

Lewald, August, *Entwurf zu einer praktischen Schauspielerschule*, Wien: Wallishausser 1846.

Lewinsky, Josef, *Kleine Schriften dramaturgischen und theatergeschichtlichen Inhalt* (hg. von Olga Lewinsky), Berlin: Selbstverlag der Gesellschaft für Theatergeschichte 1910.

Lichtenberg, Georg Christoph, *Ausgewählte Schriften* [1945] (hg. von Barbara Neubauer), Leipzig: Reclam ^{3}1965.

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

Liese, Wolf, *Louise Dumont. Ein Leben für das Theater*, Hamburg, Düsseldorf: Marion von Schröder 1971.

Lindemann, Gustav, »Aus dem Werden des Düsseldorfer Schauspielhauses«, in: Kurt Loup (Hg.), *Das Festliche Haus Das Düsseldorfer Schauspielhaus Dumont-Lindemann. Spiegel und Ausdruck der Zeit*, Köln: Kiepenheuer & Witsch 1955, S. 26–31.

Lindemann, Gustav, Ders., »Sprache«, in: Kurt Loup (Hg.), *Das Festliche Haus. Das Düsseldorfer Schauspielhaus Dumont-Lindemann. Spiegel und Ausdruck der Zeit*, Köln: Kiepenheuer & Witsch 1955, S. 149–161.

Linhardt Marion, *Residenzstadt und Metropole. Zu einer kulturellen Topographie des Wiener Unterhaltungstheaters (1858–1918)*, Tübingen: Narr 2006.

Linke, Manfred, *Gustav Lindemann. Regie am Düsseldorfer Schauspielhaus*, Düsseldorf: Triltsch 1969.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Linse, Ulrich, »Die Freiluftkultur der Wandervögel«, in: Willi Bucher (Hg.), *Schock und Schöpfung – Jugendästhetik im 20. Jahrhundert*, Ausstellungskatalog, Darmstadt: Neuwied 1986, S. 398–406.

List, Guido von, *Die Bilderschrift der Ario-Germanen (Ariogermanische Hieroglyphik)*, Leipzig: Steinacker 1910.

Lobel, Edward (Hg.), *Sapphus melē. The fragments of the lyrical poems of Sappho*, Oxford: Clarendon 1925.

Löffler, Petra, »Das Schauspiel der Fotografie. Posieren vor der Kamera – die Lehrbücher von Carl Michel und Albert Borée«, in: Stefanie Diekmann (Hg.), *Theater und Fotografie, 1880–1930* (= Fotogeschichte. Beiträge zur Geschichte und Ästhetik der Fotografie, Heft 101), Marburg: Jonas 2006, S. 17–30.

Löffler, Petra, *Affektbilder. Eine Mediengeschichte der Mimik*, Bielefeld: transcript 2004.

Lohss, Otti, *Klassisches Pathos. Der Weimarer Deklamationsstil und seine Bedeutung für das Theater des beginnenden 20. Jahrhunderts. Am Beispiel der Theaterarbeit von Louise Dumont*, München: Univ. Diss. 1993.

Loup, Kurt (Hg.), *Das festliche Haus. Das Düsseldorfer Schauspielhaus Dumont-Lindemann. Spiegel und Ausdruck der Zeit*, Köln, Berlin: Kiepenheuer und Witsch 1955.

Loup, Kurt, *Schönheit und Freiheit. Friedrich Schiller und das Düsseldorfer Schauspielhaus Dumont-Lindemann*, Düsseldorf: Stern 1959.

Luckhurst, Marie, *Dramaturgy. A Revolution in Theatre*, Cambridge: CUP 2006.

Luhmann, Niklas und Karl Eberhard Schorr, *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp ^{2}1999.

Luhmann, Niklas, »Das Kind als Medium der Erziehung«, in: Ders., *Schriften zur Pädagogik* (hg. von Dieter Lenzen), Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2004, S. 159–186

Luhmann, Niklas, »Takt und Zensur im Erziehungssystem«, in: Ders., *Schriften zur Pädagogik* (hg. von Dieter Lenzen), Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2004, S. 245–259.

Luhmann, Niklas, *Schriften zur Pädagogik* (hg. von Dieter Lenzen), Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2004.

Lundgreen, Peter, »Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive«, in: Werner Helsper und Rudolf Tippelt (Hg.), *Pädagogische Professionalität*, Weinheim u.a.: Beltz 2011, S. 9–39.

Luserke, Matthias, *Die Bändigung der wilden Seele. Literatur und Leidenschaft in der Aufklärung*, Stuttgart, Weimar: Metzler 1995.

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

Mallwitz, Arthur, »Die körperliche Erziehung der Mädchen im Lichte der Körperkulturbewegung«, in: Elizabeth Duncan-Schule (Hg.), *Elizabeth Duncan-Schule. Marienhöhe/Darmstadt, ausgezeichnet mit dem großen Preis der Internationalen Hygiene-Ausstellung Dresden 1911*, Jena: Diederichs 1912, S. 18–26.

Mammen, Edward William, *The Old Stock Company School of Acting*, Boston, MA.: Public Library 1945.

Manz, Stefan, »›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.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

Martersteig, Max, *Das deutsche Theater im neunzehnten Jahrhundert. Eine kulturgeschichtliche Darstellung*, Leipzig: Breitkopf und Härtel 1924.

Marx, Peter W., *Ein theatralisches Zeitalter. Bürgerliche Selbstinszenierung um 1900*, Tübingen: Francke 2008.

Marx, Peter W., *Max Reinhardt. Vom bürgerlichen Theater zur metropolitanen Kultur*, Tübingen: Francke 2006.

Masefield, John, *With the Living Voice. An Address*, Cambridge: CUP 1924.

Mathieson, Margaret, *The Preachers of Culture*, London: Allan and Unwin 1975.

Mathone, Catherine (Hg.), *Duchenne de Boulogne (1806–1875). La mécanique des passions* (=, Katalog zu »La Mécanique des passions«, L'École nationale supérieure des beaux-arts, 1999), Paris: École nationale supérieure des beaux-arts 1999.

Matzigkeit, Michael und Birgit Bernard (Hg.), *Fritz Lewy – ein Leben für die Form* (= Dokumente zur Theatergeschichte 12), Düsseldorf: Theatermuseum Düsseldorf/Dumont-Lindemann-Archiv 2002.

Matzigkeit, Michael und Sigrid Arnold (Hg.), *Das Schauspielhaus Düsseldorf 1904–1933*. Korrespondenzen und Personalakten, Düsseldorf: Theatermuseum der Landeshauptstadt Düsseldorf 1997.

Matzigkeit, Michael, »Gustav Lindemann – Ein Theatermann im inneren Exil?«, in: Gertrude Cepl-Kaufmann, Winfried Hartkopf und Winfried Meiszies (Hg.), *Bilanz Düsseldorf '45*, Düsseldorf: Grupello 1992.

Matzigkeit, Michael, *Literatur im Aufbruch. Schriftsteller und Theater in Düsseldorf zwischen 1900–1933*, Düsseldorf: Verlag der Goethe-Buchhandlung 1990.

Mawer, Irene, *The Art of Mime. Its History and Technique in Education and the Theatre*, London: Methuen 1932.

McDonald, Jan, »Die Schauspielerin wird Unternehmerin. Frauen im britischen Theater«, in: Renate Möhrmann (Hg.), *Die Schauspielerin. Zur Kulturgeschichte der weiblichen Bühnenkunst*, Frankfurt a.M.: Insel 1989, S. 177–209.

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

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

Meiszies, Winrich (Hg.), *Jahrhundert des Schauspiels* (Ausstellungskatalog, Theatermuseum der Landeshauptstadt Düsseldorf), Düsseldorf: Droste 2006.

Meiszies, Winrich, »›Vorbühne des Westens‹. Das Schauspielhaus Düsseldorf unter Louise Dumont und Gustav Lindemann zwischen 1905 und 1914«, in: Kunstmuseum Düsseldorf (Hg.), *Der Westdeutsche Impuls 1900–1914. Kunst und Umweltgestaltung im Industriegebiet*, Düsseldorf: Kunstmuseum Düsseldorf 1984, S. 228–245.

Mennemeier, Franz Norbert und Bernhard Reitz (Hg.), *Amüsement und Schrecken. Studien zum Drama und Theater des 19. Jahrhunderts*, Tübingen: Francke 2006.

Menze, Clemens, Eintrag »Bildung«, in: Josef Speck und Gerhard Wehle (Hg.), *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, München: Kösel 1970, S. 134–184.

Merz, Max, »Ansprache des Direktors der Elizabeth Duncan-Schule an die sieben ältesten Schülerinnen welche ihr seit der Gründung angehören«, in: Elizabeth Duncan-

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Schule (Hg.), *Elizabeth Duncan-Schule. Marienhöhe/Darmstadt, ausgezeichnet mit dem großen Preis der Internationalen Hygiene-Ausstellung Dresden 1911*, Jena: Diederichs 1912, S. 53–61.

Merz, Max, »Die Ziele und die Organisation der Elizabeth Duncan-Schule«, in: Elizabeth Duncan-Schule (Hg.), *Elizabeth Duncan-Schule. Marienhöhe/Darmstadt, ausgezeichnet mit dem großen Preis der Internationalen Hygiene-Ausstellung Dresden 1911*, Jena: Diederichs 1912, S. 9–17.

Meyer-Kalkus, Reinhart, *Stimme und Sprechkünste im 20. Jahrhundert*, Berlin: Akademie-Verlag 2001.

Meyer, Heinz-Dieter und Brian Rowan (Hg.), *The New Institutionalism in Education*, New York: The State University of New York Press 2006.

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

Meyers Großes Konversations-Lexikon, Band 16, Leipzig, Wien: Bibliographisches Institut 1908.

Michel, Karl, *Die Gebärdensprache: dargestellt für Schauspieler sowie für Maler und Bildhauer*, 2 Bde., Köln: Du Mont 1886.

Michels, Ulrich, *DTV-Atlas zur Musik*, Bd. 1, Systematischer Teil, München: DTV 1977.

Mill, John Stuart, *Autobiography and Literary Essays* [1981] (hg. von John M. Robson und Jack Stillinger), vol. 1, London: Routledge 1996.

Möhrmann, Renate (Hg.), *Die Schauspielerin. Zur Kulturgeschichte der weiblichen Bühnenkunst*, Frankfurt a.M.: Insel 1989.

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

Möller, Horst, *Die Weimarer Republik. Demokratie in der Krise*, München: Pieper 2008.

Montessori, Maria, *Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Nach Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik methodisch dargelegt*, Stuttgart: Hoffmann 1930.

Morra, Irene, *Verse Drama in England, 1900–2015. Art, Modernity and the National Stage*, London: Bloomsbury 2016.

Mülder-Bach, Inka, *Im Zeichen Pygmalions. Das Modell der Statue und die Entdeckung der ›Darstellung‹ im 18. Jahrhundert*, München: Fink 1998.

Müller, Guido, *Weltpolitische Bildung und akademische Reform. Carl Heinrich Beckers Wissenschafts- und Hochschulpolitik 1908–1930* (Beiträge zur Geschichte der Kulturpolitik, Bd. 2), Köln u.a.: Böhlau 1991.

Müller-Schöll, Nikolaus, »Eintrag ›Imagination‹«, in: Erika Fischer-Lichte u.a., *Metzler Lexikon Theatertheorie*, Stuttgart: Metzler 2005, S. 142–144.

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

Musgrave, Michael, *The musical life of the Crystal Palace*, Cambridge: CUP 1995.

Mylius, Christlob, »Versuch eines Beweises, dass die Schauspielkunst eine freye Kunst sey«, in: *Beyträge zur Historie und Aufnahme des Theaters*, Stuttgart: Metzler 1750, S. 1–13.

Naber, Claudia, »Pompeij in Neu-Mexico. Aby Warburgs amerikanische Reise«, in: *Freibeuter, Vierteljahreszeitschrift für Kultur und Politik* 38, 1988, S. 88–97.

Naso, Eckhard von, *Ich liebe das Leben. Erinnerungen aus fünf Jahrzehnten*, Hamburg: Krüger 1953.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Natke, Ulrich, *Stottern, Erkenntnisse, Theorien, Behandlungsmethoden*, Bern: Huber 2000.

Newbolt, Henry John, *The Newbolt Report. The Teaching of English in England, Being the Report of the Departmental Committee Appointed by the President of the Board of Education to Inquire into the Position of English in the Education System (The Newbolt Report)*, London: His Majesty's Stationery Office 1921.

Niehaus, Max, *Isadora Duncan – Leben, Werk, Wirkung*, Wilhelmshaven: Heinrichshofen 1981.

Nietzsche, Friedrich, *Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik* [1871], München: Goldmann-Klassiker 1984.

Nünning, Ansgar (Hg.), *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*, Stuttgart, Weimar: Metzler 1998.

Ockart, o. A., »Erster Versuch über die Verbesserung, welche bey den hiesigen Churfürstlichen National Theater eingeführt werden könnten. Von Herrn Ockart«, in: Fritz Assmann (Hg.), *Deutschlands Theaterschulen im 18. und 19. Jahrhundert*, Greifswald: o.V. 1922, S. 87–103.

Oelkers, Jürgen, »Instruction publique, liberal education, Allgemeinbildung«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 38, Weinheim u.a.: Beltz 1998, S. 45–70.

Oelkers, Jürgen, »Rousseau und die Entwicklung des Unwahrscheinlichen im pädagogischen Denken«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 30, 1983, S. 801–816.

Oelkers, Jürgen, »Von der Welt des ›Emile‹ zur Erziehungsdiktatur«, in: Nicolas Lepp, Martin Roth und Klaus Vogel (Hg.), *Der Neue Mensch. Obsessionen des 20. Jahrhunderts* (= Katalog zur Ausstellung im Deutschen Hygiene-Museum Dresden, 1999), Ostfildern-Ruit: Cantz 1999, S. 37–47.

Oelkers, Jürgen, *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, Weinheim, München: Juventa 2005.

Olschewski, Barbara, *Humanistische Bildung und Gesellschaft in England. Zur Geschichte der altsprachlichen Bildung von 1902–1965* (Univ. Diss. Gießen 1989), Frankfurt a.M. u.a., Bern, New York, Paris: Lang 1989.

Omond, Thomas Steward, *A Study of Metre* [1903], London: Grant Richards ^{2}1920.

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

Omond, Thomas Stewart, *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.

Omonds, Thomson Steward, *Metrical Rhythm – being an Examination of a Recent Attempt to Determine the Basis of English Rhythm in Verse and Prose*, Tunbridge Wells: Pelton 1905.

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

Ostwald, Wilhelm, *Energetische Grundlagen der Kulturwissenschaft*, Leipzig: Klinkhardt 1909.

Pachale, Doris, *Stimme und Sprechen am Theater formen. Diskurse und Praktiken einer Sprechstimmbildung ›für alle‹ vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, Bielefeld: transcript 2018.

Palmes, Deborah Leigh, *Mother Tongue*, Dissertationsschrift, University of Illinois 1991

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Patterson, Richard Ferrar, *The study of English. English prose and verse. An anthology*, London: Blackie and Sons 1920.

Patterson, William Morrison, *The Rhythm of Prose*, New York: Columbia University Press 1916.

Paul, Agnes S., *Some Memories of Mrs. Woodhouse, Sheffield High School 1878–1898, Clapham High School 1898–1912*, London: Silas Birch 1924.

Pétursson, Magnús und Joachim M. H. Neppert, *Elementarbuch der Phonetik*, Hamburg: Buske 2002.

Peukert, Detlev J., *Jugend zwischen Krieg und Krise – Lebenswelten von Arbeiterjungen in der Weimarer Republik*, Köln: Bund-Verlag 1987.

Pevsner, Nikolaus, *Die Geschichte der Akademien*, München: Mäander 1986.

Piens, Gerhard, *Conrad Ekhof und die erste deutsche Theater-Akademie*, Leipzig: Heidenau 1956.

Pierer's Universal-Lexikon, Bd. 13, Altenburg: Pierer 1861.

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

Platon, *Charmides* (Griechisch und Deutsch, übersetzt von Ekkehard Martens), Stuttgart: Reclam 2000.

Plessner, Helmuth, »Zur Anthropologie des Schauspielers«, in: Ders., *Mit anderen Augen. Aspekte einer philosophischen Anthropologie*, Stuttgart: Reclam 1982, S. 146–163.

Plessner, Helmuth, *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*, Berlin: De Gruyter ^{2}1965.

Port, Ulrich, »›Transformatio energetica‹. Aby Warburgs Bild-Text-Atlas Mnemosyne«, in: Stefan Andriopoulos und Bernhard J. Dotzler (Hg.), *1929. Beiträge zur Archäologie der Medien*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2002.

Port, Ulrich, *Pathosformeln. Die Tragödie und die Geschichte exaltierter Affekte (1755–1888)*, München: Fink 1995.

Possart, Ernst, *Der Lehrgang des Schauspielers*, Stuttgart: W. Spemann 1901.

Possart, Ernst, *Die Kunst des Sprechens*, Berlin: Mittler und Sohn 1907.

Possart, Ernst, *Erstrebtes und Erlebtes. Erinnerungen aus meiner Bühnentätigkeit*, Berlin: Mittler und Sohn 1916.

Postlewait, Thomas, »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.

Prinz, August, *Stand, Bildung und Wesen des Buchhandels* [1856], Reprint, Heidelberg: Winter 1978.

Quintilian, Marcus Fabius, *Ausbildung des Redners* (hg. und übersetzt von Helmut Rahn), Darmstadt: WBG 1988.

Radrizzani, René (Hg.), *Berthe Trümpy, Vera Skoronel. Schriften Dokumente*, Wilhelmshaven: Noetzel 2005.

Rahbek, Knud Lyne, »Briefe eines Schauspielers an seinen Sohn«, in: *Theater-Journal für Deutschland*, 12. Stück, Gotha: Carl Wilhelm Ettinger 1779, S. 41–53.

Rahbek, Knud Lyne, »Fortsetzung der Briefe eines Schauspielers an seinen Sohn«, in: *Theater-Journal für Deutschland*, 13. Stück, Gotha: Carl Wilhelm Ettinger 1780, S. 3–19.

Raulet, Gérard, *Das Zwischenreich der symbolischen Form*, Frankfurt a.M.: Lang 2005.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Raulff, Ulrich, *Wilde Energien. Vier Versuche zu Aby Warburg*, Göttingen: Wallstein 2003.

Rehberg, Karl-Siegbert, »Eine Grundlagentheorie der Institutionen – Arnold Gehlen. Mit systematischen Schlussfolgerungen für eine kritische Institutionenlehre«, in: Gerhard Göhler, Kurt Lenk und Rainer Schmalz-Bruns (Hg.), *Die Rationalität politischer Institutionen. Interdisziplinäre Perspektiven*, Baden-Baden: Nomos-Verlags-Gesellschaft 1990, S. 276–316.

Reichsministerium des Inneren (Hg.), *Die Reichsschulkonferenz 11.-17. Juni 1920 in Berlin. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitungen und ihre Verhandlungen*. Amtlicher Bericht, Leipzig: Quelle und Meyer 1921.

Reusch, Fritz (Hg.), *Der kleine Hey. Die Kunst des Sprechens* [1956] (nach dem Urtext von Julius Hey neu bearbeitet und ergänzt), Mainz u.a., London, New York, Tokyo: Schott ^{2}1971.

Rheinberger, Hans-Jörg, *Experimentalsysteme und epistemische Dinge. Eine Geschichte der Proteinsynthese im Reagenzglas*, Göttingen: Wallstein 2001.

Ribot, Théodule, *Der Wille. Pathologisch-psychologische Studien*, Berlin: Reimer 1893.

Ricci, Corrado, *Kinderkunst*, Leipzig: Voigtländer 1906.

Riccoboni, Francesco, *Die Schauspielkunst* (übers. von Gotthold Ephraim Lessing, hg. von Gerhard Piens), Berlin: Henschel 1954.

Richardson, Malcolm, »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.

Richter, Helene, *Kainz*, Wien, Leipzig: Speidel'sche Verlagsbuchhandlung 1931.

Rieger, Stefan, *Die Ästhetik des Menschen. Über das Technische in Leben und Kunst*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2002.

Rieger, Stefan, *Die Individualität der Medien. Eine Geschichte der Wissenschaften vom Menschen*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2001.

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

Roach, Joseph R., *The Player's Passion. Studies in the Science of Acting* [1985], Ann Arbor: Univ. of Michigan Press ^{6}2004.

Robins, Elizabeth, *Both Sides of the Curtain*, London, Toronto: W. Heinemann 1940.

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

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

Roselt, Jens, »Denn sie wissen nicht, was sie tun – Schauspielkunst und Wissenschaft«, in: Klaus W. Hempfer und Anita Traninger (Hg.), *Dynamiken des Wissens* (= Reihe Scenae, Bd. 6), Freiburg: Rombach 2007, S. 143–160.

Roselt, Jens, *Seelen mit Methode. Schauspieltheorien vom Barock bis zum postdramatischen Theater*, Berlin: Alexander 2005.

Ross, Robert H., *The Georgian Revolt 1910–1922. Rise and Fall of a Poetic Ideal*, Carbondale: Southern Illinois University Press 1965.

Rössler, Wilhelm, »Pädagogik«, in: Otto Brunner, Werner Conze und Reinhard Koselleck (Hg.), *Geschichtliche Grundbegriffe*, Bd. 4, Stuttgart: Klett-Cotta 1978, S. 623–647.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Rötscher, Heinrich Theodor, »Plan zur Errichtung einer Theaterschule für darstellende Künstler, in hohem Auftrage ausgearbeitet«, in: *Jahrbücher für dramatische Kunst und Literatur*, Berlin, Frankfurt a.M.: Crowitz & Sohn 1848.

Rötscher, Heinrich Theodor, *Cyclus dramatischer Charaktere*, Berlin: Thome 1844.

Rötzer, Florian, »Von der Utopie einer kollektiven Kunst«, in: (= *Kunstforum International* 116, Bd. 116), Nov/Dez, 1991.

Rubens, Godfrey, *William Richard Lethaby. His Life and Work 1857–1931*, London: Architectural Press 1986.

Rudlin, John, *Jacques Copeau*, Cambridge: Cambridge UP 1986.

Rühle, Günther (Hg.), *Theater für die Republik*, Frankfurt a.M.: Fischer 1967.

Rumsey, John, *A Stammerer's Choice – A comparative Survey of Speech Therapy*, London: Methuen 1950.

Ruppert, Wolfgang, *Der moderne Künstler. Zur Sozial- und Kulturgeschichte der kreativen Individualität in der kulturellen Moderne im 19. und frühen 20. Jahrhundert*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1998.

Ruskin, John, *Elements of English prosody for use in St. George's schools, explanatory of the various terms used in ›Rock Honecomb‹*, Orpington: George Allen, 1880.

Rutz, Ottmar, *Musik, Wort und Körper als Gesamtausdruck*, Leipzig: Breitkopf und Härtel 1911.

Rutz, Ottmar, *Sprache, Gesang und Körperhaltung. Handbuch der Typenlehre*, München: Beck 1911.

Rutz, Ottmar, *Vom Ausdruck des Menschen. Lehrbuch der Physiognomik*, Celle: Niels Kampmann 1925.

Saint, Andrew, »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.

Sainte-Albine, Rémond de, »Auszug aus dem Schauspieler des Herrn Remond von Sainte Albine«, in: Gotthold Ephraim Lessing, *Theatralische Bibliothek*, 1. Stück, Berlin: Voß 1754, S. 209–266.

Sainte-Albine, Rémond de, *Le comédien* (Nouvelle édition, augmentée et corrigée), Paris: Desaint & Saillant 1749.

Saintsbury, Georg, *History of English Prose Rhythm*, London: Macmillan 1912.

Saldern, Adelheid von, »Massenfreizeit im Visier. Ein Beitrag zu den Deutungs- und Einwirkungsversuchen während der Weimarer Republik«, in: *Archiv für Sozialgeschichte*, 33, 1993, S. 21–58.

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

Sarasin, Philipp, *Reizbare Maschinen. Eine Geschichte des Körpers 1765–1914*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2001.

Sarkowski, Heinz, *Das bibliografische Institut. Verlagsgeschichte und Bibliografie 1826–1976*, Mannheim u.a.: Bibliografisches Institut 1976.

Schäfer, Martin Jörg, *Das Theater der Erziehung. Goethes ›pädagogische Provinz‹ und die Vorgeschichte der Theatralisierung von Bildung*, Bielefeld: transcript 2016.

Schaub, Horst und Karl G. Zenke (Hg.), *Wörterbuch Pädagogik* [1995], München: DTV ^{4}2000.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Schaper, Rüdiger, *Moissi. Triest, Berlin, New York. Eine Schauspielerlegende*, Berlin: Argon 2000.

Schauspielschule des Deutschen Theaters zu Berlin (Hg.), *Fünfundzwanzig Jahre Schauspielschule des Deutschen Theaters zu Berlin. 1905–1930. Eine Festschrift*, Berlin: Labisch 1930.

Schechner Richard, »Towards the Poetics of Performance«, in: Ders., *Performance Theory*, London u.a.: Routledge 1988, S. 153–186.

Scheer, Brigitte, Eintrag »Gefühl«, in: Karlheinz Barck et al. (Hg.), *Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch in sieben* Bänden, Bd. 2, Stuttgart, Weimar: Metzler 2001, S. 629–660.

Scheibe, Wolfgang, *Die Reformpädagogische Bewegung*, Weinheim, Basel: Beltz 1969.

Scheler, Max, *Die Ursachen des Deutschenhasses*, Leipzig: Wolff 1917.

Schenk, Dietmar, »Das Stern'sche Konservatorium der Musik. Ein Privatkonservatorium in Berlin. 1850–1915«, in: Michael Fend und Michel Noiray (Hg.), *Musical Education in Europe (1770–1914). Compositional, Institutional, and Political Changes*, Berlin: BWV 2005, S. 275–297.

Schenk, Dietmar, *Die Hochschule für Musik zu Berlin. Preußens Konservatorium zwischen romantischem Klassizismus und neuer Musik*, Stuttgart: Steiner 2004.

Schenk, Dietmar, *Menschenbildung durch Musik. Leo Kestenberg und Weimars Musikreform 1918–1932*, München: edition text + kritik 2023.

Schepelmann-Rieder, Erika, *Emil Pirchan und das expressionistische Bühnenbild*, Wien: Bergland Verlag 1964.

Schiller, Friedrich, »Kallias oder über die Schönheit. Briefe an Gottfried Körner (1793)«, in: Ders., *Sämtliche Werke*, Bd. 5 (= Erzählungen, Theoretische Schriften, hg. von Peter André Alt), München: Dtv 2004, S. 394–433.

Schiller, Friedrich, »Über Anmut und Würde (1793)«, in: Ders., *Sämtliche Werke, Bd. 5 (= Erzählungen, Theoretische Schriften*, hg. von Peter André Alt), München: Dtv 2004, S. 433–488.

Schiller, Friedrich, »Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen (1793–94)«, Ders., *Sämtliche Werke, Bd. 5 (= Erzählungen, Theoretische Schriften*, hg. von Peter André Alt), München: Dtv 2004, S. 570–669.

Schiller, Friedrich, »Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte (1789)«, in: Ders., *Sämtliche Werke, Bd. 4 (= Historische Schriften*, hg. von Peter André Alt), München: Dtv 2004, S. 751–767.

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

Schleiermacher, Friedrich E. D., *Pädagogische Schriften*, Bd. 1 (hg. von Erich Weniger und Theodor Schulze), Düsseldorf, München: Küpper 1956.

Schmid, Hermann, »Ein entlaufener Lehrling«, in: *Die Gartenlaube*, Heft 1, 1876, S. 15–16.

Schmid, Hermann, »Ueber Entwicklung und Bedeutung der Rhetorik (= Einleitung zu den Vorträgen über Rhetorik)«, in: *Jahresberichte der königlichen Musikschule in München*, München: o.V, 1875, S. 3–8.

Schmidt, Jochen, *Isadora Duncan*, München: List 2000.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Schmitt, Peter, *Schauspieler und Theaterbetrieb. Studien zur Sozialgeschichte des Schauspielerstandes im deutschsprachigen Raum 1700–1900*, Tübingen: Niemeyer 1990.

Schmitt, Stephan, *Geschichte der Hochschule für Musik und Theater München von den Anfängen bis 1945*, Tutzing: Schneider 2005.

Schnell, Karl Ferdinand, *Die Centralisation des allgemeinen Schulunterrichts. Ein vereinfachtes Lehr- und Übungssystem für Elementar- und Gemeindeschulen*, Berlin: David 1850.

Schrader, Hans-Hermann, *Rechtsbegriff und Rechtsentwicklung der Verfassungstreue im öffentlichen Dienst*, Berlin: Duncker und Humblot 1985.

Schröder [pseud. für Heinrich Janke], *Die Gesunderhaltung in der Ehe*, Leipzig: Max Spohr [5]1894 (Erstausgabe n.b.).

Schröder, Johann Friedrich, *Theoretisch-praktischer Leitfaden für den Deklamationsunterricht*, Bremen: Geisler 1851.

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

Schüßler, Lotte, »First-wave Theaterfrauen«, in: Stefan Hulfeld (Hg.), *Unerhörte Theatergeschichten*, Wien: Hollitzer 2022, S. 133–152.

Schüttpelz, Erhard, »Das Schlangenritual der Hopi und Aby Warburgs Kreuzlinger Vortrag«, in: Cora Bender, Thomas Hensel und Erhard Schüttpelz (Hg.), *Schlangenritual. Der Transfer der Wissensformen vom Tsu'ti'kive‹ der Hopi bis zu Aby Warburgs Kreuzlinger Vortrag*, Berlin: Akademie-Verlag 2007, S. 187–216.

Schwind, Klaus, »›Regeln für Schauspieler‹ – ›Saat von Göthe gesäet‹. Aufgegangen in der Uraufführung des ›Zerbroch(e)nen Krugs‹ 1808 in Weimar«, in: Erika Fischer-Lichte und Jörg Schönert (Hg.), *Theater im Kulturwandel des 18. Jahrhunderts. Inszenierung und Wahrnehmung von Körper-Musik-Sprache*, Göttingen: Wallstein 1999, S. 151–184.

Scott, Patrick 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.

Seelig, Ludwig, *Reichstheatergesetz. Ein Beitrag zu der sozialen Frage des Theaters. Gesetzentwurf der Regierung und Gegenentwurf*, Mannheim: Bensheimer 1913.

Seidl, Arthur, *Die Hellerauer Schulfeste und die ›Bildungsanstalt Jaques Dalcroze‹* (= Deutsche Musikbücherei, Bd. 2), Regensburg: Bosse 1913.

Seitz, Hanne (Hg.), *Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung*, Essen: Klartext 1999.

Sembach, Klaus Jürgen und Birgit Schulte (Hg.), *Henry van de Velde. Ein europäischer Künstler seiner Zeit*, Köln: Wienand 1992.

Semon, Richard, *Die Mneme als erhaltendes Prinzip im Wechsel des organischen Geschehens*, Leipzig: Engelmann 1904.

Sievers, Eduard, »Demonstration zur Lehre von den klanglichen Konstanten in Rede und Musik«, in: Gustav von Alesch, Max Dessauer und Curt Glaser (Hg.), *Kongress für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft* (= Kongressbericht), Stuttgart: Ferdinand Enke 1914, S. 456–471.

Simhandl, Peter, Eintrag »Die Theaterreform um 1900«, in: Manfred Brauneck und Gérard Schneilin (Hg.), *Theaterlexikon. Begriffe und Epochen. Bühnen und Ensembles*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1986, S. 950–952.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Simmons, Angela, *A Profession and its Roots – The Lady Almoners*, London: Michelangelo Press 2005.

Sivier, Evelyn M., »Golden Age of Poetry Speaking. 1920–1950«, in: Ed David Thompson (Hg.), *Performance of Literature in Historical Perspectives*, New York: University Press of America 1983, S. 283–300.

Slevogt, Esther, *Auf den Brettern der Welt. Das Deutsche Theater Berlin*, Berlin: Christoph Links 2023.

Smither, Howard E., *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.

Speck, Josef und Gerhard Wehle (Hg.), *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, 2 Bde., München: Kösel 1970.

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

Stafseng, Olaf, »Ellen Key und ihr ›Jahrhundert des Kindes‹ – Autobiographie oder Ethnographie? Ein Beitrag aus skandinavischer Sicht«, in: Meike Sophia Baader, Juliane Jacobi und Sabine Andresen (Hg.), *Ellen Keys reformpädagogische Vision. ›Das Jahrhundert des Kindes‹ und seine Wirkung*, Weinheim: Beltz 2000, S. 17–41.

Stahl, Ernst Leopold, »Die Düsseldorfer Theaterakademie«, in: *Masken*, Jg. 5, 1909/10, S. 13–20.

Stahl, Ernst Leopold, »Jahresbericht der Theaterakademie«, in: *Masken*, Jg. 5, 1909/10, S. 15–21.

Stanislawski, Konstantin Sergejewitsch, *Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst. Tagebuch eines Schülers*, Bd. 1, Berlin: Das Europäische Buch 1988.

Stanislawski, Konstantin Sergejewitsch, *Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst. Die Arbeit an sich selbst im schöpferischen Prozess des Verkörperns*, Bd. 2, Berlin: Henschel 1963.

Stanislawski, Konstantin Sergejewitsch, *Mein Leben in der Kunst* (My Life in Art, [1924]), Berlin: Das Europäische Buch 1987.

Stiewe, Barbara, *Der ›Dritte Humanismus‹. Aspekte deutscher Griechenrezeption vom George-Kreis bis zum Nationalsozialismus*, Berlin: de Gruyter 2011.

Storey, Thomas A. (Hg.), *Fourth International Congress on School Hygiene, Transactions*, Nr. 3, Buffalo: o.V. 1914.

Stübig, Heinz, *Nationalerziehung. Pädagogische Antworten auf die ›deutsche Frage‹ im 19. Jahrhundert*, Schwalbach i. Ts.: Wochenschau 2006.

Sully, James, *Untersuchung über die Kindheit. Psychologische Abhandlung für Lehrer und gebildete Eltern*, Leipzig: Wunderlich 1897.

Sulzer, Johann Georg, *Allgemeine Theorie der Schönen Künste in einzelne, nach alphabetischer Ordnung der Kunstwörter aufeinander folgenden Artikel* [1874], 4 Bde. Leipzig: Weidmann ^{2}1778.

Susi, Lolly, *The Central Book*, London: Oberon 2006.

Sutherland, Lucie, »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.

Suzuki, Shoko, »Takt, Lautlichkeit und Musik«, in: *Paragrana*, Nr. 17, 2008, S. 144–167.

Tanzarchiv Köln (Hg.), *Isadora und Elizabeth Duncan in Deutschland*, Köln: Wienand 2000.

Tesak, Jürgen, *›Der aphasische Symptomcomplex‹ von Carl Wernicke* (Mit einer biographischen Skizze eingeleitet und neu herausgegeben), Idstein: Schulz-Kirchner 2005.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Tesak, Jürgen, *Geschichte der Aphasie*, Idstein: Schulz-Kirchner 2001.
Theaterwissenschaftliche Sammlung Köln (Hg.), *Theaterhistorische Portraitgraphik* (Ein Katalog aus den Beständen der Theaterwissenschaftlichen Sammlung der Universität zu Köln, bearbeitet von Roswitha Flatz), Berlin: Gebr. Mann 1995.
Thiele, Alexandra, *Aus der Geschichte der Logopädie. Von der Antike bis zur Gegenwart*, Saarbrücken: VDM 2008.
Tholen, Georg Christoph, *Die Zäsur der Medien. Kulturphilosophische Konturen*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2002.
Thürnagel, Emil, *Theorie der Schauspielkunst*, Heidelberg: Osswald 1836.
Trapp, Ernst Christian, *Versuch einer Pädagogik* [1780], Leipzig: Koehler 1913.
Trewin, John Courtenay, *The Edwardian Theatre*, Oxford: Basil Blackwell 1976.
Tumat, Antje, »Von Sängern und Schauspielern. Die Angliederung der Darstellenden Künste an das Konservatorium«, in: Joachim Kremer und Dörte Schmidt (Hg.), *Zwischen bürgerlicher Kultur und Akademie. Zur Professionalisierung der Musikausbildung in Stuttgart seit 1857*, Schliengen: Ed. Argus 2007, S. 330–343.
Turner, Paul, *English Literature 1832–1890. Excluding the Novel*, Oxford: Clarendon 1989.
Ullmann, Hans-Peter, *Kontrolle und Beratung. Der deutsche Rechnungshof im Wechsel der politischen Systeme des 20. Jahrhunderts*, Göttingen: Wallstein 2011.
Umathum, Sandra, Eintrag »Avantgarde«, in: Erika Fischer-Lichte, Doris Kolesch und Matthias Warstat (Hg.), *Metzler Lexikon Theatertheorie*, Stuttgart, Weimar: Metzler 2005, S. 26–30.
Ungern-Sternberg, Wolfgang, Eintrag »Medien«, in: Karl-Ernst Jeismann und Peter Lundgreen (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. III, 1800–1870, (Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches), München: Beck 1987, S. 379–416.
Van de Velde, Henry, »Das neue Ornament«, in: Ders., *Die Renaissance im modernen Kunstgewerbe*, Berlin: Cassirer 1901, S. 97–108.
Van de Velde, Henry, »Die neue Linie«, in: *Die neue Rundschau*, 19. Jg., Heft 3, 1908, S. 1035–1050.
Viertel, Salka, *Das unbelehrbare Herz. Ein Leben in der Welt des Theaters, der Literatur und des Films*, Hamburg, Düsseldorf: Claassen 1970.
Vogel, Juliane, *Die Furie und das Gesetz. Zur Dramaturgie der ›großen Szene‹ in der Tragödie des 19. Jahrhunderts*, Freiburg: Rombach 2002.
Volkmann, Hellmut, *Die deutsche Studentenschaft in ihrer Entwicklung seit 1919*, Leipzig: Quelle und Meier 1925.
Vowinckel, Gerhard, *Von politischen Köpfen und schönen Seelen*, München: Juventa-Verlag 1983.
Wagenmann, Josef H., *Ernst von Possart, ein Stimmbildner?*, Berlin-Steglitz: Kraft und Schönheit 1908.
Wagner, Meike, *Performing Citizenship and German Amateur Theatricals*, London et al.: Methuen Drama 2026.
Wagner, Meike (Hg.), *Agenten der Öffentlichkeit. Theater und Medien im frühen 19. Jahrhundert* (= Vormärz-Studien, Bd. 29), Bielefeld: Aisthesis 2014.
Wagner, Meike, »Das Spiel der Liebhaber. Ästhetische Bildung im bürgerlichen Amateur-Schauspiel«, in: *Forum Modernes Theater*, Bd. 33/1-2, 2022, S. 7–25.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Warburg, Aby M., »Einleitung zum Mnemosyne Atlas (1929)«, in: Ilsebill Barta-Fliedl, Christoph Geissmar-Brandi und Naoki Sato (Hg.), *Rhetorik der Leidenschaft. Zur Bildsprache der Kunst im Abendland*, Hamburg, München: Dölling u. Galitz 1999, S. 225–228.

Warburg, Aby M., »Italienische Kunst und internationale Astrologie im Palazzo Schifanoja zu Ferrara (1912)«, in: *L'Italia e l'arte straniera. Atti del X Congresso internazionale di storia dell'arte a Roma*, Rom: Maglione e Strini 1922, S. 179–193.

Warburg, Aby M., *Sandro Botticellis ›Geburt der Venus‹ und ›Frühling‹. Eine Untersuchung über die Vorstellung von der Antike in der italienischen Frührenaissance*, Hamburg, Leipzig: Voß 1893 (zugl. Univ. Diss. Bonn).

Warburg, Aby M., *Schlangenritual. Ein Reisebericht*, Berlin: Wagenbach 1988.

Warner, Francis, *A Course of Lectures on the Growth and Means of Training the Mental Faculty*, Cambridge: Cambridge University Press 1890.

Weber, Max, »Parlament und Regierung im neugeordneten Deutschland«, in: Ders., *Zur Politik im Weltkrieg. Schriften und Reden 1914–1918* (= Max Weber-Gesamtausgabe, hg. von Wolfgang J. Mommsen in Zusammenarbeit mit Gangolf Hübinger, Bd. I/15), Tübingen: Mohr Siebeck 1988, S. 202–302.

Wedemeyer-Kolwe, Bernd, *›Der neue Mensch‹. Körperkultur im Kaiserreich und in der Weimarer Republik*, Würzburg: Königshausen und Neumann 2004.

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

Weiß, Johannes, *Weltverlust und Subjektivität. Zur Kritik der Institutionenlehre Arnold Gehlens*, Freiburg i. B.: Rombach 1971.

Weithase, Irmgard, *Die Geschichte der deutschen Vortragskunst im 19. Jahrhundert*, Weimar: Böhlau 1940.

Weithase, Irmgard, *Goethe als Sprecher*, Weimar: Böhlau 1949.

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

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

Wolff, Arthur, *Der Entwurf eines Reichstheatergesetzes. Ein Vortrag, gehalten in der ›Juristischen Gesellschaft‹ zu Berlin*, Berlin: Oesterheld 1913.

Worringer, Wilhelm, »Gedanken zum Theater«, in: *Masken*, Heft 1, Jg. 18, 1924/25, S. 6–9.

Wözel, Johann Karl, *Versuch einer völlig zweckmäßigen Theaterschule oder der einzig richtigen Methode vollkommener Kunstschauspieler, Opernsänger, Pantomime und Ballettänzer im höheren Grade und in kürzerer Zeit zu werden*. Wien: o.V. 1818.

Wulf, Christoph, »Pädagogische Anthropologie«, in: Karl-Heinz Braun, Frauke Stübig und Heinz Stübig (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement*, Wiesbaden: Springer 2006, S. 207–232.

Yeats, William Butler, *Explorations* [1910], New York: Macmillan 1962.

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

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Zarrilli, Phillip B., *Acting (Re)Considered. Theories and Practices*, London u.a.: Routledge 1996.
Zielinski, Siegfried, *Archäologie der Medien. Zur Tiefenzeit des technischen Hörens und Sehens*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2002.
Ziller, Tuiskon, *Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht*, Leipzig: Veit 1864.
Zschocke, Heinrich, »Aphorismen über relative Schönheit, Moral für Schauspieler, Akademie für Schauspielkunst«, in: *Theaterkalender auf das Jahr 1791* (hg. von Heinrich August Ottokar Reichard), Gotha: Ettinger 1791, S. 52–56.
Zumhof, Tim, *Die Erziehung und Bildung der Schauspieler. Disziplinierung und Moralisierung zwischen 1690 und 1830*, Wien, Köln, Weimar: Böhlau 2018.

2. Archive

Archiv der Akademie der Künste, Berlin
Archiv der Royal Central School for Speech and Drama, London
Bayerisches Hauptstaatsarchiv
Bayerische Staatsbibliothek, Handschriftensammlung
British Library, Special Collection
Deutsches Theatermuseum, München
Geheimes Staatsarchiv, Preußischer Kulturbesitz, GStA PK
London Metropolitan Archive
Theatermuseum der Landeshauptstadt Düsseldorf, Sammlung Dumont-Lindemann
Theaterhistorische Sammlung, Institut für Theaterwissenschaft, FU-Berlin
Theaterwissenschaftliche Sammlung, Schloß Wahn, Universität zu Köln
University of Oxford, The Bodleian Libraries
Victoria and Albert Museum, London

3. Abbildungsnachweise

Umschlagsabbildung

Bewegungsunterricht an der *Staatlichen Akademischen Hochschule für Musik* Berlin, 1927. © Presse-Photo-Nachrichtendienst.

Abbildungen im Buch

Abb. 1 Sprechunterricht an der *Staatlichen Akademischen Hochschule für Musik* Berlin, 1927. ©Presse-Photo-Nachrichtendienst.
Abb. 2 René Descartes, *Abhandlung über den Menschen* (1666), aus: Joseph Roach, *The Player's Passion. Studies in the Science of Acting*, Ann Arbor: University of Michigan Press 1993, S. 63.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Abb. 3 *Ploro* Detail aus John Bulwer, *Chironomia: or the Art of Manual Rhetoric* (1644) aus: Joseph Roach, *The Player's Passion. Studies in the Science of Acting*, Ann Arbor: University of Michigan Press 1993, S. 37.

Abb. 4 Peter Paul Rubens, *Decius Mus deutet seinen Offizieren den Traum*, (1616/17) aus: Joseph Roach, *The Player's Passion. Studies in the Science of Acting*, Ann Arbor: University of Michigan Press 1993, S. 54.

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

Abb. 6 Anzeige für den Unterricht des *Sternschen Konservatoriums* in Berlin, *Deutscher Bühnenalmanach* 1891 aus *Bühnenalmanach* 1891, o.S.

Abb. 7 Ernst Possart als junger Mann.

Abb. 8 Postkarte mit Rollenportraits von Ernst von Possart.

Abb. 9 Rollenportrait von Ernst von Possart als *Napoleon* 1909.

Abb. 10 Stimmeinstellungszeichen nach Sievers aus: W. E. Peters, »Stimmgebungsstudien I. Der Einfluß der Siever'schen Signale und Bewegungen auf die Sprachmelodie. Experimentalphonetisch untersucht«, in: *Psychologische Studien* (hg. v. Wilhelm Wundt), Bd. 10, 1917, S. 387–570, S. 393.

Abb. 11 Experimentalanordnung mit Einsatz der Stimmeinstellungszeichen aus W. E. Peters, »Stimmgebungsstudien I. Der Einfluß der Siever'schen Signale und Bewegungen auf die Sprachmelodie. Experimentalphonetisch untersucht«, in: *Psychologische Studien* (hg. v. Wilhelm Wundt), Bd. 10, 1917, S. 387–570, S. 393.

Abb. 12 Tanzsaal der Elizabeth Duncan-Schule, Darmstadt aus: Elizabeth Duncan-Schule, *Elizabeth Duncan-Schule. Marienhöhe/Darmstadt, ausgezeichnet mit dem großen Preis der Internationalen Hygiene-Ausstellung Dresden 1911*, Jena: Diederichs 1912.

Abb. 13 Die Lunge der Tänzerin Maria-Theresa Krüger (1895–1987), jeweils in Ruhe und nach 200-meter-Lauf aus: Elizabeth Duncan-Schule, *Elizabeth Duncan-Schule. Marienhöhe/Darmstadt, ausgezeichnet mit dem großen Preis der Internationalen Hygiene-Ausstellung Dresden 1911*, Jena: Diederichs 1912.

Abb. 14 Ausnotierte Tonkurve des Hamlet-Monologs »Sein oder Nicht-Sein« von Alexander Moissi und Max Montor aus: Kurt Dehne, *Welche hörbaren Ausdrucksmittel wenden Meistersprecher an zur Auswertung des Hamlet-Monologs ›Sein oder Nichtsein‹?*, Halle (Saale): Ostdeutsche Druck- und Verlagsanstalt 1926 (zgl. Univ. Diss. Halle).

Abb. 15 Induzierte Mimik nach Duchenne du Boulogne aus: Guillaume-Benjamin Duchenne de Boulogne, *The Mechanism of Human Facial Expression* (*Mécanisme de la physiognomie humaine ou analyse électro-physiologique de l'expression des passions* [1876] (hg. und übersetzt von Robert Andrew Cuthbertson), Cambridge: Cambridge UP 1990.

Abb. 16 Vokalaufnahme mit Oszillograf aus: Elsie Fogerty, *Rhythm*, London: Allen & Unwin 1937, o.S.

Abb. 17 Linie aus Schillers ›Kallias-Brief‹ aus: Friedrich Schiller, »Kallias oder über die Schönheit. Briefe an Gottfried Körner (1793)«, in: Ders., *Sämtliche Werke*, Bd. 5 (= Erzählungen, Theoretische Schriften, hg von Peter André Alt), München: Dtv 2004, S. 394–433.

Abb. 18 Klangfigur für den Satzton von Johann Friedrich Schröder, aus: Johann Friedrich Schröder, *Theoretisch-praktischer Leitfaden für den Deklamationsunterricht*, Bremen: Geisler, 1851, S. 41.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Abb. 19 Stickereivorlage von Henry van de Velde.

Abb. 20 Henry van de Velde mit (v, links n. rechts) Harry Graf Kessler, Felix Hollaender, Ludwig von Hofmann, Edward Gordon Craig vor dem Modell des Nationaltheaters 1903/04, © Klassik-Stiftung Weimar.

Abb. 21 Louise Dumont am Schreibtisch, 1903, 22.8x16,9 cm, Fotograf Zander&Labisch © Theatermuseum der Landeshauptstadt Düsseldorf, TM_F578.

Abb. 22 Louise Dumont als Lady Macbeth, 1906, 14x9cm, Fotograf Becker&Maas, © Theatermuseum der Landeshauptstadt Düsseldorf, TM_F24.

Abb. 23 Louise Dumont mit dem Topas, 1930, Fotograf unbekannt, © Theatermuseum der Landeshauptstadt Düsseldorf, TM_F584.

Abb. 24 Schauspielhaus Düsseldorf. Der Teeraum © Theatermuseum der Landeshauptstadt Düsseldorf, TM_F756.

Abb. 25 Elsie Fogerty.

Abb. 26 Stufenbühne von Emil Pirchan für *Die Empörung des Lucius*, 1924.

Abb. 27 Empfang für den Gründer des ›Völkerbundes der Theater‹ Firmin Gémier, v.r.n.l. der Präsident der GDBA, Carl Wallauer, Jessner, Gémier, Gustav Rickelt, Carl Ebert, 1927 aus: Nachlass Carl Ebert, Akademie der Künste Berlin.

Abb. 28 Carl Heinrich Becker, © Bundesarchiv, Bild 146–2005-0165

Abb. 29 Denkmalseinweihung für die Gefallenen der Berliner Universität, Reichspräsident von Hindenburg, der Rektor der Universität Pompeckj, dahinter Reichskanzler Marx und Kultusminister Becker vor einem Spalier von Studentencorperationen, Juli 1926, © Bundesarchiv, Bild 102–02904.

Abb. 30 Prof. Jessner mit Schauspielschülerinnen im Hof der *Staatlichen Akademischen Hochschule für Musik* Berlin, ca. 1928, 16,5 x 22,5 cm, © Atelier Penz, UdK-Archiv, 1F – 3.

Abb. 31 Prof. Hörth mit Schülerinnen und Schülern auf der Probebühne der *Staatlichen Akademischen Hochschule für Musik*, ohne Datierung, Maße unbekannt, © Atelier Penz, UdK-Archiv 1F – 7.

Abb. 32 Prof. Paul Weschke mit seiner Posaunen-Klasse der *Staatlichen Akademischen Hochschule für Musik*, vor 1934, 18 x 24 cm, Presseverlag Fotoaktuell GmbH, Fotograf Willi Ruge, UdK-Archiv, 1F – 14.

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839438398 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -