

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

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 ›Charakterchauspieler‹ 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

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-

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

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. Konsequenterweise 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.

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 Quelle Lage 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

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 Charginerolle. 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 begehrten 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.