

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 herbartische 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 siècle*, 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

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),

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 gegründet⁵. 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 Röhlig (Hg.), *Grundlagen und Methoden der rhythmischen Erziehung*, Stuttgart: Klett 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 Hellerauer 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 Dalcrozés in der Körperkulturbewegung Wedemeyer-Kolwe ›*Der neue Mensch*‹, 2003, S. 30–36.

5 Vgl. zu den genaueren Daten auch Konstantin Stanislawski, *Mein Leben in der Kunst*, Berlin: das Europäische Buch 1987, S. 547; zum gescheiterten Versuch von 1905, S. 341.

um in der Abgeschlossenheit 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 Copeau's School for Actors. Commemorating the Centennial of the Birth of Jacques Copeau* (= *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.

wurde ein anderer Theaterbegriff entwickelt, der sich auch anschaulich in der Geschichte des Dramas widerspiegelt. Der Erforschung der Architektur und Literatur des Avantgarde-theaters 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 Publikums-schulung. Der Konnex von Reformtheater und Reformpädagogik ist allerdings bis-lang wenig beleuchtet.
2. Hinzu kommt ein ökonomisches Argument: Das kommerzielle Theater, die Zunah-me an Kapital und Arbeitskräften in den Theaterbetrieben, waren für die Etablie-rung pädagogischer Projekte eine Abgrenzungsfolie und ein Ermöglichungsgrund zugleich. Die ästhetische Opposition von Avantgarde und Kommerz, die in der jün-geren Forschung zu Recht in die Kritik geraten ist⁹, war aus der *longue durée*-Perspek-tive 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 Prä-gnanz, 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 Ra-dio- und Filmindustrie gehörte. Insbesondere für Schauspielerinnen wie Dumont, Fo-gerty, Ellen Terry und andere bedeutete dieser Umstand der Kommerzialisierung ei-ne Zunahme an Kapital, Einfluss und Renommee, welche über eine Karriere am Thea-ter erzielt werden konnte. Die Kehrseite der Kapitalakkumulation war ein gesteigerter Wettbewerb, ein gesteigertes Risiko und die Formierung eines Proletariats in den Büh-nenberufen. 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 For-schungsdesiderat im Vergleich zur Avantgardeforschung, Mennemeier und Reitz (Hg.), *Amüsement und Schrecken*, 2006; Marx, *Ein theatralisches Zeitalter*, 2008.

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.

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 wohlthätigen 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 *Elisabeth 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 *Elisabeth 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 Elisabeth Duncan-Schule«, in: Elizabeth Duncan-Schule (Hg.), *Elisabeth 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 *Elisabeth Duncan-Schule*, Max Merz (1874–1964), worunter er die »hygienische Frage« der Jugendziehung verstand. Merz, »Die Ziele und die Organisation der Elisabeth Duncan-Schule«, 1912, S. 10f.

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 Kleidungs-codes 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 Arbeiterjugend¹⁸, 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 Lebisich 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 Arbeiterjugend in der Weimarer Republik*, Köln: Bund 1987.

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 Mathildenhöhe ebenso wie die benachbarte Odenwald-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.

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.

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.

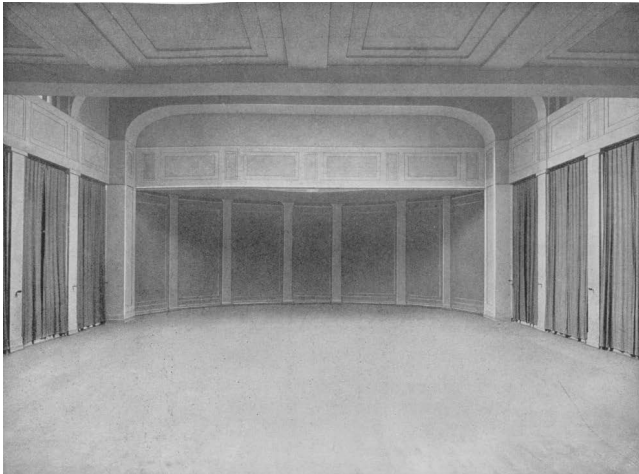
23 Jürgen Oelkers, *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, Weinheim, München: Juventa 2005; Ders., »Von der Welt des ›Emile‹ zur Erziehungsdiktatur«, S. 37–47.

24 Vgl. Dagmar Herzog, *Der neue faschistische Körper*, Berlin: Wirklichkeit Books 2025, S. 48–57.

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 Tillessen 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.

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.

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 das für Euch: »Gehet hin und erwerbet Euch durch tägliche Arbeit und Pflichterfüllung das Recht des täglichen Aufenthaltes in diesem Hause.« [...] Ihr habt aber Dankeschuld 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 bereit.

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.

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.

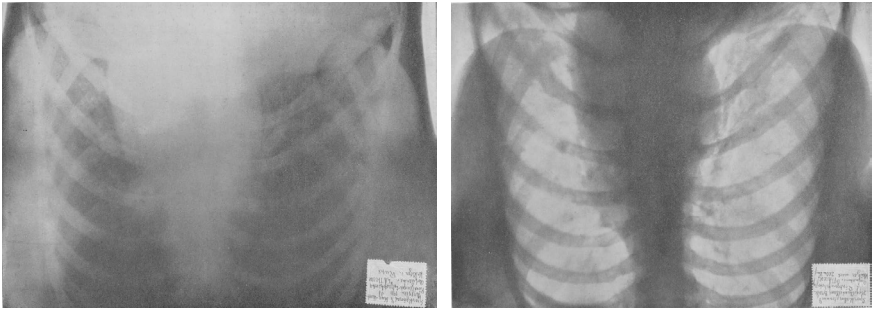
Der politische Diskurs steuerte das Konzept der Nationalerziehung im Zeichen von Rassenhygiene und Sozialdarwinismus bei, welcher eine (bio-)politische Legitimation der Erziehung von Eliten bereitstellte, für welche die Schülerinnen und das Programm der Schule einstanden.

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).

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 hin³⁵ – 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 ³1921 (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.

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 Psychophysik 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 barfußig 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 in-niger 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.

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 finsternen Biologismus, in der alle Katzen grau sind und alle Diskurse dasselbe sagen. Man muss genau sein und untersuchen, wann und wo der Hygienesdiskurs seine Richtung änderte und mit der Verschiebung vom individuellen zum ›Volkkörper‹ 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 E Levin?

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.

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.

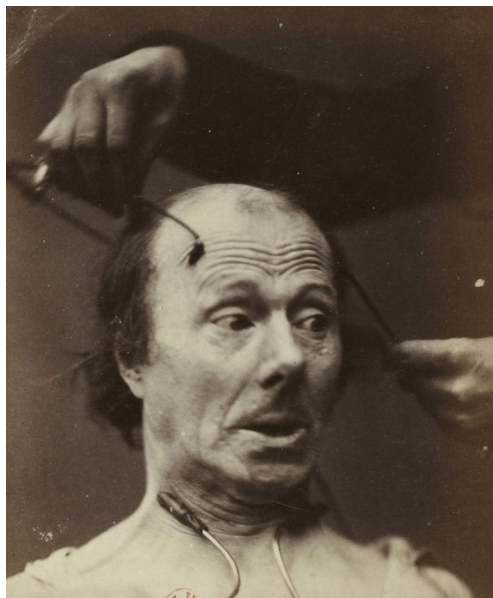
6.4 Der Bilddiskurs der Ausdrucksästhetik

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.

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; Andrew 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.

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 Eadward Muybridge (1830–1904) und anderen Experimental Fotografen als Serie auftraten. Sie standen nicht allein. Und vereinzelt 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.

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 Fotografiertechnologie 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 vgeschaltet 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)stabilisiert 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 Bühnennitteln 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 Bänden⁴⁹: Band 1 enthält die Handlungs-

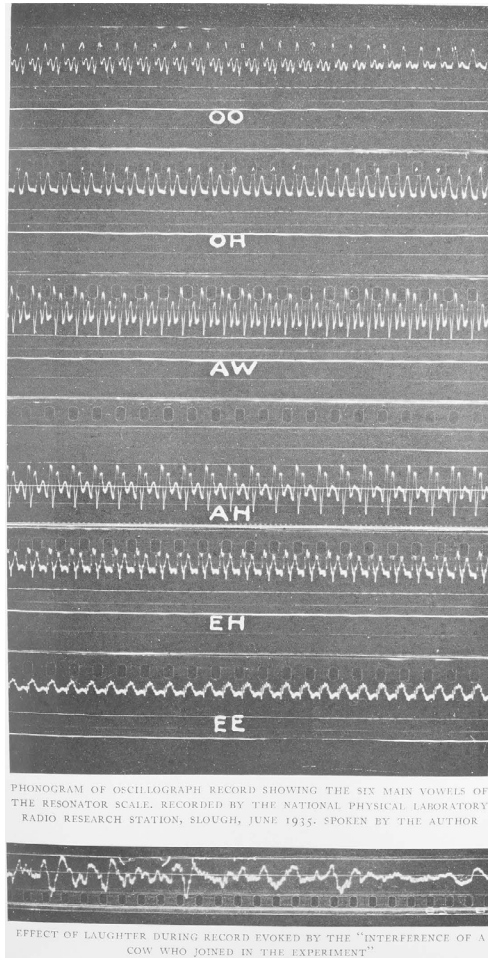
47 Rieger, *Die Ästhetik des Menschen. Über das Technische in Leben und Kunst*, S. 53.

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.

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 Oszillograf⁵⁰



50 Gründerin der *Central School for Speech and Drama* in London. Aufnahme mittels Oszillograph in der National Physical Laboratory Radio Research Station, Slough 1935.

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 subtilen 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 Vorstellung- 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.

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. Giorgio 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, *Energieia* 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 Elektrizität 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).

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 Nerven-theorien 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 Spannungskurve⁵⁸ 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 & Doppelttes 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.

Zu sehen ist ein Herr mit Hut, ähnlich der ikonischen Figur *Uncle Sam*, also der Allegorie der Vereinigten Staaten, der unter einer Telegrafentelefonleitung 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 stand⁶¹ – 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 Semon⁶³ (1859–1918) und die Energetik-Theorie von Wilhelm Ostwald⁶⁴ (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.

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 worden⁷⁰, wie auch die Einflüsse von Nietzsche und Burckhardt⁷¹ auf Warburgs kulturhistorische Spekulation. Ebenso ist auf Parallelen zur Psychophysik des jungen Freud hingewiesen worden, insbesondere, wenn Warburg über die Schlange als »verdrängender Vergleich« 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.

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-

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.

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 Lehrer⁷³ 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) schlossen 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.

tionell 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 ⁷1983, 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 Schlang(e)nlinie). 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.

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.

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 Begriffssprache 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 Amerikaufenthalts 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.

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 Langbehn (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 rousseauschen Idee einer unbefangenen zum Ausdruck kommenden Natur des Menschen, die dann als bald 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.

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 – gruppieren. 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 erklimmte. 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.

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 Volksschulen* 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 Volksschulen* (= 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.

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 zielt den Umschlag von Bourkes Buch *The Snake Dance of the Moquis of Arizona* (1884) und begründet damit eine Schlangentanz-Ikonografie. Vgl. Erhard Schüttelpelz, »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.

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 Zerstreung 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 Askulapstab 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:

Welche Eigenschaften bringt die Schlange mit, um sich als verdrängender Vergleich 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 bewogender 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 Vergleich 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 Repräsentanz 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. Warburgs 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 Stilik. 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.

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.

1903 auf Anregung von Harry Graf Kessler ein Modell eines ›Nationaltheaters‹ in Weimar und realisierte schließlich einen Theaterbau für die Kölner Werkbundausststellung 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 Schlangelinie 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-

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

druck 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 durée* 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.

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 Gekritzeln.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 Gekritzeln 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.

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 vor-täuscht. 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.

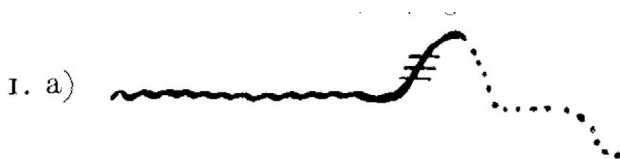
107 Schiller, »Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen (1793–94)«, in: Ders., *Sämtliche Werke*, Bd. 5 (= Erzählungen, Theoretische Schriften, hg. von Peter André Alt), München: DTV 2004, S. 570–669, S. 669.

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.

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.

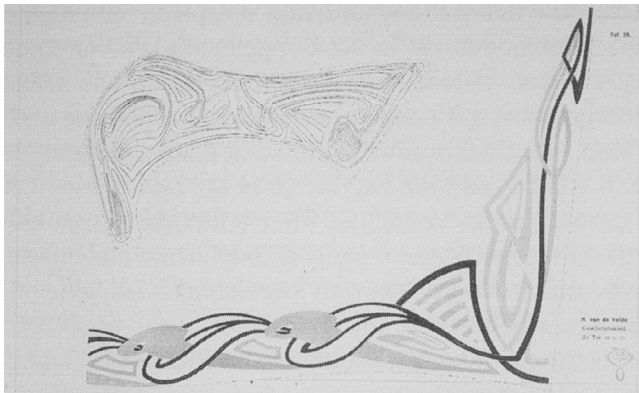
Als Bildungsgesetz war die semantische Linie also eine ideale Vorschrift, die kopiert und verinnerlicht werden sollte. Sie erzog den Körper, begründet sich aber nicht aus einer körperlichen oder affektiven Bewegung. Damit stand sie ideal für das Erziehungs- und Bildungsverständnis im 19. Jahrhundert, 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.

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.

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.

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.

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.

Das Buch war in seiner Mischung aus genauen Beobachtungen, emanzipatorischen Ideen, detaillierter Sozialkritik und einer eugenisch gefärbten und eklektisch verfahrenen 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 »Ichthyosaurus 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 Darwins¹²² 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 Hygienesdiskurse 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 biologischen 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.

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 Montessori¹²⁸ (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 angeeignet 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: Fischer¹⁴1906, 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.

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.

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.

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 Leserkreis 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 harrete:

[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 Kinnunen

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 Kinnunen, »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.

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 vollkommene 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 kairoischen 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 Schauspielschule¹⁴⁵

143 Ellen Key, *Über Liebe und Ehe*, Berlin: Fischer¹⁴1906, S. 59.

144 Schröder (pseud. Heinrich Janke), *Die Gesunderhaltung in der Ehe*, Leipzig: Max Spohr⁵1894, 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-

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 Reformen, 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).

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 Schauspielerschülers 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.

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 Aufnahme-prozedur, 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.

rungszeichen setzte, war nur verständlich, denn letztendlich brachte er sich, bzw. die Jury (nicht die Natur) als Selektionsinstanz ins Spiel, wenn er weiterscrieb:

[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 Aufnahme-prozedur 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, harmonisieren.

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.

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 gehant 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.

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 Schauspielers 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 gesät ... 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 gesät‹. 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.

bloßer Naturalismus, der »versagt bei D'Annunzio, 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.

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.

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 Schuhplattler 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 kennen 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.

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'improvviso*, 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 1989, S. 37–40; Ann Cooper Albright, *Taken by Surprise. A Dance Improvisation Reader*, Middletown: Wesleyan UP 2003.