

„... dann wurde zu kleineren Szenen geschritten“

Wolf-Dieter Ernst

Schauspielausbildung an der Königlichen Musikschule in München ab 1874

Die Schauspielausbildung in Deutschland zwischen 1870 und 1930 ist von der Gründung zahlreicher Ausbildungsstätten, der Institutionalisierung und Pädagogisierung eines Berufsbildes geprägt. Vor dieser Zeit vollzog sich die Ausbildung überwiegend in Privatunterricht oder pragmatisch als ein „learning by doing“. Die Professionalisierung der Schauspielausbildung wurde bislang in der Theatergeschichte eher marginal betrachtet. Dies mag umso mehr erstaunen, als für die angesprochene Zeit eine intensive Erforschung von Stimme, Sprechen und Bewegungsvokabular in der Gesangs- und Instrumentalbildung nachzuweisen ist, welche direkten Einfluss auf die Schauspielausbildung ausübte. Methoden wie die rhythmische Gymnastik von Jacques Dalcroze, die Alexander-Technik, das Delsarte-System oder die Sprecherziehung von Julius Hey, die ab 1900 das Methodenspektrum der Schauspielausbildung bereichern und verschieben, sind musikalischer Provenienz. Diesem Wissenstransfer zwischen der Musik und der Erneuerung der Schauspieltechniken soll in diesem Beitrag nachgegangen werden.

Die Interdependenz von Schauspiel und Musik wird jedoch weniger in Hinsicht auf historische Werkkonstellation oder eine spezifische Kooperation von Komponist, Dramatiker und einem Ensemble aufgezeigt werden. Es geht vielmehr darum, herauszuarbeiten, mit welchem (musikalischen) Wissen insbesondere szenisches Sprechen im späten 19. Jahrhundert neu und anders positioniert wurde, welches Wissen tatsächlich zu einer Neubestimmung der Deklamation von Versen nach deren vielfach beklagter Erstarrung führte. Die Geschichte dieses Wissens ist heterogen, es umfasst Teile der Rhetorik, die nach der „Umwandlung der literarischen Rede“¹

¹ Vgl. hierzu Rüdiger Campe, *Affekt und Ausdruck. Zur Umwandlung der Literarischen Rede im 17. und 18. Jahrhundert*, Tübingen 1990.

in die Anwendungsliteratur verdrängt wurden, ebenso wie Erkenntnisse der Psychophysik und Akustik (der menschlichen Stimme) und nicht zuletzt Modelle der Phonetik. Mit diesen Wissensfeldern ist ein diskursiver Rahmen skizziert, der zugleich die Trennung von Theorie und Praxis umfasst, die sich in diesen Jahren in Institutionen verfestigte und die die Zuordnung jeweils verschiedener Kompetenz- und Wissenbegriffe ermöglicht.

Andeutungen der Verkörperung –
Eine Lektüre von Ausbildungsprotokollen

Zu Beginn der Ausführungen zur Diskursgeschichte der Schauspielausbildung steht eine Lektüre „von unten“, nämlich die der *Jahresberichte der Königlichen Musikschule* 1876 bis 1881 in München.² Diese Berichte werden zeigen, auf welchen Wegen sich die Schauspielausbildung zwischen der „alten“ Rhetorik und der „neuen“ Musiktheorie positionierte. Eine Lektüre von Texten, die eher peripher dem theoretischen Diskurs zugeordnet waren, ist vielleicht erklärungsbedürftig. Es steht zu vermuten, dass diese Berichte zumindest zwei Lesarten initiieren: Es handelt sich um Protokolle, die Aufschluss darüber geben können, was und wie unterrichtet wurde; zugleich fungierten sie als Legitimation der Schule gegenüber der Öffentlichkeit und den Finanziers. In dieser Zuspitzung sind diese Texte eines jedenfalls nicht: Es sind keine Quellen der Geschichte des Trainings und der Formung von Schauspielerkörpern! Genau diese randständige Position im Wissenschaftsdiskurs spiegelt die Position, die „der Körper“ innerhalb der Theatergeschichtsschreibung einnehmen und einnehmen musste. Es gibt schlicht keine verlässlichen Quellen, welche die Prozesse der Verkörperung „wiedergeben“ könnten, keine schriftlichen, keine Realaufzeichnungen auf Wachsplatte oder Cel-

² *Jahresberichte der Königlichen Musikschule in München*. München 1875–1883. (Im Folgenden angegeben mit der Sigle *Jahresberichte*, Jahr); vgl. auch Stephan Schmitt, *Geschichte der Hochschule für Musik und Theater München von den Anfängen bis 1945*, Tutzing 2005.

„... dann wurde zu kleineren Szenen geschritten“

luloid vermögen dies zu leisten. Und just aus diesem heuristischen Mangel heraus sind die Berichte geeignet, die Geschichte, Praxis und Theorie der Schauspielausbildung neu und anders zu erforschen und nicht bereits von begrifflich expliziertem Wissen und ästhetischen Normen ausgehend nur wieder Bekanntes zu reproduzieren.

Im Jahre 1876 wurde das Fach „Schauspiel“ an der Königlichen Musikschule in München eingerichtet. In den Berichten findet sich folgende Beschreibung des Unterrichts im Fach Schauspiel: „Durchnahme einer Reihe Schiller’scher und Goethe’scher Gedichte mit specieller Berücksichtigung des Vortrages in den verschiedenen Versarten. Dann wurde zu kleineren Szenen geschritten ...“³ Mehr stand dort nicht zu dem, was man sich doch als Studium einer Rolle vorstellen möchte. Man könnte diese Stelle als defensive Strategie gegenüber den Kontrollorganen der Institution auslegen: Je weniger schriftlich fixiert ist, desto freier kann unterrichtet werden. Dagegen steht aber die geradezu überwältigende Zahl und Bandbreite an öffentlichen Darbietungen eben des hier mit Goethe und Schiller markierten klassischen Literaturkanons: Wie den Jahresberichten weiter zu entnehmen ist, präsentierte die dramatische Klasse im ersten Jahr ihrer Arbeit bereits Szenen aus *Torquato Tasso*, *Minna von Barnhelm*, der *Jungfrau von Orleans*, *Kabale und Liebe* und *Wallensteins Tod*. Man war also durchaus produktiv und konnte Ergebnisse vorweisen, die sich sicherlich nicht mit dem Hinweis auf jene „kleineren Szenen“ erschöpfend beschreiben lassen.

Die Präsentationen, die auch der Einwerbung von Stipendiengeldern dienten, steigerten sich bis 1878/79 zu sechs dramatischen Abenden mit unterschiedlichen Programmen:

23. Dezember 1878

Don Carlos (Schiller), 3. Akt 8–10 Auftritt

Maria Stuart (Schiller), 3. Akt

Emilia Galotti (Lessing), 4. Akt, 2. und 3. Szene

Die Rosen des Herrn von Malesherbes (Kotzebue)

³ Ernst von Possart, zitiert in: *Jahresberichte*, 1877, S. 31.

19. April 1879

Nathan der Weise (Lessing), 3. Akt 5.–7. Aufzug

Zwischen Thür und Angel (de Musset)

Sie hat ihr Herz entdeckt (von Königswinter)

26. April 1879

Wiederholung des Programms vom 19. April

19. Mai 1979

Die Jungfrau von Orleans (Schiller), 4. Akt

Eine Tasse Thee (Franz. Lustspiel, N. N.)

Faust (Goethe), Schülerszene

Die Eifersüchtigen (Benedix)

5. Juni 1879

Don Carlos (Schiller), 5. Akt, 1.–5. Auftritt

Deborah (Mosenthal), 3. Akt, 10. und 11. Szene

Mama muß heirathen (Günther)

11. Juli 1879

Des Goldschmied's Töchterlein (Blum)

Komm her! (Eltzholz)

Die Braut von Messina (Schiller), 2. Aufzug, 1. Szene

Der Vetter aus Bremen (Körner)

Der Weiberfeind (Benedix).⁴

Wie aber ging die Erarbeitung der Szene vor sich?

„Dann wurde zu kleineren Szenen geschritten ...“ ließe sich mit einigem Recht auch auf die ganz anderen Proben- und Trainingsbedingungen des Schauspiels im 19. Jahrhundert beziehen, also jenem von unserer Vorstellung ganz verschiedenen Interesse an schauspielerischer Ausbildung und Professionalisierung, wie es uns etwa durch Berichte von den wenigen „Pflanzschulen“ her überliefert ist. Schauspielschulen waren, wie Peter Schmitt in seiner „Sozialgeschichte des Schauspieler-

⁴ Vgl. die genauen Angaben zur Besetzung in: *Fünfter Jahresbericht der Königlichen Musikschule in München*. München, 1879, S. 37–52.

„... dann wurde zu kleineren Szenen geschritten“

standes“ zeigt, nicht selten Versorgungseinrichtungen für Waisenkinder, die zudem eine billige Ressource für den Bedarf an Statisten der Haupt- und Staatsaktionen garantierten.⁵ Auch das Eingangsalter von 13 Jahren für die Königliche Musikschule weist noch diese sozialgeschichtliche Besonderheit auf. Jedoch haben wir es hier nicht mit einem jener kurzfristigen Experimente zu tun, wie sie von Conrad Ekhof in Schwerin, von der Hohen Karlsschule (1774–93) oder der „Teatralpflanzschule“ in Wien (1779/80) her bekannt sind. Die Gründung der Königlichen Musikschule als Nachfolgeeinrichtung des Hauserschen Conservatoriums stellt vielmehr den finanzpolitisch seriösen Vorschlag dar, die Ausbildung als Staatsangelegenheit zu definieren und den Staat auch zur Übernahme und Förderung der Schüler und ihrer Kunst zu verpflichten.

„Absolventen der Anstalt, welche während ihrer Studienzeit durch Fleiß, Fortschritte und Betragen in jeder Beziehung vollständig befriedigt haben, werden von Seite der Direction sowohl als des k. Staatsministeriums in der Verfolgung ihrer künstlerischen Laufbahn thunlichst gefördert werden.“⁶

Man beabsichtigte also eine Institutionalisierung der Ausbildung analog zu der sehr angesehenen Akademie für bildende Kunst und zudem unabhängig von der durch Wagner-Aufführungen und Bauprojekte arg strazierten Kasse des Königs zu werden.

Einen ersten Anhaltspunkt für das Wissen, welches in die Erarbeitung der goetheschen und schillerschen Rollen einfließen mochte, liefern die Hinweise auf die Rhetorik als Unterrichtsfach. Die Rhetorik war ja noch vor der Entwicklung der Schauspieltheorie im 18. Jahrhundert jener Bereich, in dem sich medizinisches Wissen, Körpertechnik und Ästhetik zu einem Kosmos ergänzten und in welchem die Affektenlehren nicht nur ihren festen Platz hatten, sondern auch ihre umfassende Begründung. Im Zuge der Suche nach einer „Grammatik der Schauspielkunst“ ein aufs andere Mal infrage gestellt und mit Diderots *Paradox des Schauspie-*

⁵ Peter Schmitt, *Schauspieler und Theaterbetrieb. Studien zur Sozialgeschichte des Schauspielersstandes im deutschsprachigen Raum 1700–1900*. Tübingen 1990.

⁶ Statut 1874 VI. § 28, zitiert nach Schmitt, *Geschichte der Hochschule für Musik und Theater München*, S. 129.

lers⁷ endgültig kontrovers geworden, tritt die Rhetorik 1874 in ganz anderer Weise auf den Lehrplan. Das Fach wurde vertreten durch den Dramaturgen des Gärtnerplatztheaters Dr. Hermann von Schmid. Wie den Ausführungen seines Artikels zur Geschichte der Rhetorik aus dem Jahre 1875 zu entnehmen ist, wird aus der „dunkel, unheimlichen Kunst der Alten“ nun eine Lehre des Kunstschönen, welche zum feierlichen Ornat eines auf allgemeine Bildung bedachten Künstlers gereicht.

„Alle Kunst, ob sie nun durch Wort oder Ton, Farbe oder Gestalt oder durch mehrere dieser Mittel zusammenwirke, hat nur dieses eine Ziel [die Schönheit]. Ihm streben alle Künste zu, von ihm gehen sie aus wie die Strahlen einer Centralsonne. Sie zu begreifen, sie in der Natur zu erkennen und dann in seinen Werken nachzuschaffen, ist der Beruf eines Jeden, der mit Recht den Namen Künstler tragen will.“⁸

Und nach dieser kunsttheoretischen Bestimmung der Rhetorik als eine Lehre im Dienste der Schönheit überführt der Dramaturg Schmid diesen Gedanken mit einem Platen-Zitat auf den Körper:

„Meisterlich sagt dies Platen:
Schönheit ist das Weltgeheimnis, das uns lockt in Bild und Wort:
Wollt Ihr sie dem Leben rauben, nehmt Ihr mit die Liebe fort.
Was noch athmet, zuckt vor Abscheu, Alles sinkt in Nacht und Graus
Und des Himmels Lampen löschen mit dem letzten Dichter aus.“⁹

Nachdem er den Dichter selbst bemüht hat, steht Schmid nicht nach, wiederum in alter rhetorischer Manier in einen gedachten Dialog zu treten, um den Nutzen der Rhetorik zu dazulegen.

„Aber diesen begeisternden Worten gegenüber ist es mir, als ob aus dem Munde des einen oder anderen Zuhörers die Frage ertönte: ‚Das ist Alles

⁷ Denis Diderot, Das Paradox über den Schauspieler, in: *Ästhetische Schriften II*, Berlin 1984, S. 481–538.

⁸ Hermann Schmid, Ueber Entwicklung und Bedeutung der Rhetorik (= Einleitung zu den Vorträgen über Rhetorik). In: *Jahresberichte*, 1875, S. 3–8, S. 7. Auslassungen und Ergänzungen in eckigen Klammern vom Autor.

⁹ August von Platen (1796–1835), zitiert nach: Schmid, Entwicklung der Rhetorik, S. 7.

„... dann wurde zu kleineren Szenen geschritten“

recht schön – aber was thu’ ich damit? Ich will mir einen Lebensunterhalt verdienen, ich will bloss irgend ein Instrument lernen [...]“¹⁰

Schmid nimmt also die Frage nach dem praktischen und materiellen Nutzen auf, nur, um sodann aus der Rhetorik das Rüstzeug einer allgemeinen Bildung zu machen, welche unerlässlich sei.

„Wie angenehm wird es sein, wenn Sie, und wäre es auch nur in geselligen Kreisen, ein Gedicht gut vorzutragen, ein Buch gehörig vorzulesen im Stande sind, wenn sie über irgend eine künstlerische oder literarische Erscheinung sich mindestens im Allgemeinen ein eigenes, selbstständiges Urtheil bilden können.“¹¹

In dieser Passage ist die Rhetorik endgültig Ornat, welches ein geselliges Beisammensein rahmt. Keine Rede ist mehr von einem „athmenden“ und „zuckenden“ Körper im Ringen um die Wirkung der Schönheit. Schmid zementiert gleichsam jene zuvor postulierten zwei Teile, in welche die Rhetorik „zerfalle“ – in Theorie und Praxis –, um sodann die Praxis der Verkörperung nur noch im Salon stattfinden zu lassen, welcher von allgemein gebildeten Subjekten bevölkert sei.

„[D]ann wurde zu kleineren Szenen geschritten“ – also die Bewegung eines Gesellschaftstanzes, welche zum harten Brot des Schauspielers, der Deklamation der Verse von Goethe und Schiller, gleichsam den Feierabend darstellt? Es gibt – so ein erstes Fazit – keine direkt sichtbaren Hinweise auf das „Wie?“ der Verkörperung in der Schauspielausbildung, keine szenischen Aufgaben, keine Imaginationsübungen, keine Angabe zu einer Methode. Wenige Dokumente können tatsächlich belegen, wie man im Unterrichtsraum und auf der Probebühne zu Werke ging. Ändert man jedoch die Perspektive und setzt eine Geschichte des Wissens an die Stelle von Vermutungen über das, was sich in jenen Studierzimmern und auf den Bühnen der Königlichen Musikschule hat ereignen können und was hier mit der Chiffre „dann wurde zu kleineren Szenen geschritten“ angedeutet wurde, so ergeben sich neue Einsichten.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Ebd.

Wissensgeschichte der Verkörperung

Eine Wissensgeschichte der Verkörperung in der Schauspielausbildung wäre freilich nicht chronologisch zu entwickeln, sondern ganz im Sinne jener wichtigen Studie *The Players Passion* zur Wissensgeschichte der Schauspieltheorie des amerikanischen Literatur- und Theaterwissenschaftlers Joseph Roach durchzuführen.¹² Roach konzipiert seine Geschichte nicht wie üblich in Anlehnung an die literaturtheoretischen und theaterhistorischen Debatten um den „heißen“ und „kalten“ Schauspieler. Vielmehr liest er diese Schauspieltrakte auf die in ihnen anklingenden Körperkonzepte und Episteme bzw. Paradigmen des Wissens hin.

Roach zeigt, dass die antiken und mittelalterlichen Rhetoriklehren zum Ende des 16. Jahrhunderts allmählich an Wirkung verlieren. Dieser Relevanzverlust betrifft vor allem die Lehren von den Affekten und deren medizinische Begründung, denn die Prozesse der Verkörperung wurden in dieser Zeit auf eine neue wissenschaftliche Basis gestellt und mit gewandelten Körperkonzepten, namentlich dem psycho-physischen Dualismus von Descartes, betrachtet. Die Vorstellungen von Körperlichkeit und Affekten, wie sie noch in der Renaissance in Blüte standen und wie sie etwa von Galen formuliert hat¹³, wurden in dem Maße brüchig, wie in den neueren Disziplinen der Anthropologie und der Erfahrungsseelenkunde Körper und Geist wissenschaftlich bestimmt wurden.

Im Verlaufe der schauspieltheoretischen Debatten des 18. Jahrhunderts tritt nun, wie Roach anschaulich macht, an die Stelle der „animal spirits“ das Wissen um mechanische und elektrische Gesetzmäßigkeiten, das „elektrische Feuer“, mit welchem versucht wird, die Motivation und die Empfindsamkeit des Schauspielers zu erklären.

¹² Joseph Roach, *The Players Passion. Studies in the Science of Acting*, Ann Arbor 2004 (1985).

¹³ Vgl. Franjo Kovačić, *Der Begriff der Physis bei Galen vor dem Hintergrund seiner Vorgänger* (= Philosophie der Antike, Bd. 12), Stuttgart 2001.

„... dann wurde zu kleineren Szenen geschritten“

„[W]hile rhetoricians were still busily elaborating a theory of performance on what was essentially the same model of the body available to Quintilian, a profound paradigm shift was under way in physiology, particularly in the explanation of the relationship between the nervous system and emotional responses. This revolution would not only overturn the ancient authorities on which the rhetoric of the passions had rested its case, but also remove many of its ambiguities by proposing a far more streamlined model of the human body and its passion: the machine.“¹⁴

Das Wissen über körperliche Vorgänge unterliegt also einem Wandel und dies sei nach Roach auch für das späte 19. Jahrhundert relevant, wobei nun an die Stelle des Mechanismus und der Elektrizität die Gesetze der Thermodynamik und ihre Rückübertragung auf die Psyche treten. Roach proklamiert also, die Geschichte der Schauspieltheorie im Verhältnis zur Wissens- und Ideengeschichte der jeweiligen Zeit zu entwickeln, um nach den jeweils gültigen Paradigmen zu fragen, denen gemäß bestimmt wird, wie Verkörperung und Emotion zu erklären und zu erlernen sind.

Es wäre also zu fragen, wie das Thema der Affekte und der Verkörperung in der Zeit der Schauspielschulengründung ab 1870 behandelt wird, wenn man von einem Wissenstransfer ausgeht, mit welchem die Idee der Verkörperung jeweils auf das bezogen wird, was man vom Körper weiß. Ich möchte diesen Wandel des Wissens in einer zweiten Lektüre von Ausbildungsplänen der Königlichen Musikschule aufzeigen.

Wirft man einen Blick auf die Berichte von 1874 bis 1881, so lässt sich zunächst festhalten, dass wir es überhaupt nicht mit einer originären Schauspielschule zu tun haben, wie sie später etwa von Max Reinhardt und Berthold Held in Berlin oder von Louise Dumont und Gustav Lindemann in Düsseldorf gegründet wurde. Vielmehr handelte es sich bei der dramatischen Klasse um eine Abteilung innerhalb eines primär musikalischen Ausbildungsprofils. Die Ausbildung von Schauspielern entwickelte sich also als Erweiterung der originären Schulung von Sänger und

¹⁴ Roach, *The Players Passion*, S. 57.

Operndarstellern in szenischer Kompetenz.¹⁵ Es wurde keine Schauspielschule gegründet, noch wurden bestehende bekannte Vorbilder wie etwa die Schauspielausbildung am Pariser Konservatorium kopiert¹⁶, wie dies etwa Heinrich Theodor Rötischer oder Eduard Devrient für die Schulung der Schauspieler gefordert haben.¹⁷

¹⁵ Innovationen in der Schauspielausbildung scheinen überhaupt weniger von den zahlreichen Beiträgen zur Debatte um den „heißen“ und „kalten“ Schauspieler, als vielmehr aus dem Bereich der Musik, insbesondere der Gesangspädagogik, zu kommen. Vgl. hierzu parallele Entwicklungen in England – etwa den Einfluss von William Poel auf die Arbeit von Elsie Fogerty an der *Central School for Speech and Drama* ab 1906, Rosina Fillipi an der *Academy of Dramatic Art* und Kate Rourke an der *Guildhall School of Music* –, in der Schweiz und in Frankreich – hier sind es insbesondere die Herkunft der rhythmischen Gymnastik von Emile Jaques-Dalcroze aus dem Umfeld des Berner Konservatoriums und der „Delsarte-Methode“ des Schauspielens aus der Lehre des Pariser Konservatoriums und der Ästhetik der *Opéra Comique*. Dieser Wissenstransfer wird vom Autor in einem größeren Forschungsprojekt bearbeitet.

¹⁶ Der Ruf nach einer Theaterschule reicht bis ins 18. Jahrhundert zurück und stets ist Paris Modell und Ansporn zugleich. Bereits 1781 schreibt der Schauspieler Johann Friedel in dem Beitrag *Philantropin für Schauspieler*: „Der Beschluss zu einem Schauspielphilantropin ist nicht erst neu ausgebrütete Erfindung. Paris hat schon einige Zeit eine solche Pflanzschule. Man kennt die Verdienste, die Dorat und Preville, praktisch dieser, theoretisch jener, sich in der Bildung junger Zöglinge fürs Theater erwarben; und der Nutzen, der für das Schöne und Vollkommene der Kunst daraus entsprang, liegt jedem Kenner der französischen Schaubühne vor Augen.“ Johann Friedel, *Philantropin für Schauspieler*, in: *Theater-Journal für Deutschland*, Gotha 1781, 18. Stück, S. 15–27, S. 20. Auch der kulturkritische Gestus, mit welchem die Bildung des Schauspielerstandes immer wieder beklagt, die Ausbildung aus ethischen Gründen gefordert wird, spart das Ausland nicht aus. So schreibt Friedel an anderer Stelle: „Es ist – zur Schande jeder Nation, und zum wesentlichen Verderb der guten Sache der theatralischen Kunst – eine betrübte Wahrheit, die von der täglichen Erfahrung unterstutzt wird, dass der größte Troß unserer Schauspieler, (ihr meine Herrn in Drury Lane und an den Ufern der Seine und des Po nicht ausgenommen) Köpfe von sehr mittelmäßigen Kenntnissen sind, von denen der Fuchs sagte; schade, dass sie kein Gehirn haben.“ Johann Friedel, *Theaterrecensionen*, in: *Theater-Journal für Deutschland*, 18. Stück, Gotha 1781, S. 67–81, S. 69.

¹⁷ Vgl. hierzu: Eduard Devrients Bericht aus Paris in seinem Achten Brief vom 4. April 1839, in: Ders., *Dramatische und dramaturgische Schriften*. Bd. 4, Leipzig 1846, S. 105–194, und seine Schlussfolgerungen daraus, in: Ders., *Ueber Theaterschule. Eine Mittheilung an das Theaterpublikum*. Leipzig 1894; vgl. ferner Heinrich Theodor Rötischer, *Plan zur Errichtung einer Theaterschule für darstellende Künstler*, Berlin und Frankfurt an der Oder 1848; August Lewald, *Entwurf zu einer praktischen Schauspielererschule*, Wien 1851; Hippolyt von Bothmer, *Deutsche Theaterschulen, deren Werth und Nothwendigkeit*, Braunschweig 1861.

„... dann wurde zu kleineren Szenen geschritten“

Von 1874 bis 1876 war nur für die Solosänger eine dramatische Ausbildung eingerichtet worden. Unter dem Einfluss des Hofschauspielers und Regisseurs Ernst von Possart wurde daraus die „dramatische Klasse“, die später von Heinrich Richter geleitet wurde und bis 1892 bestand. Danach wurde allein auf das Musiktheater bezogen noch bis 1905 dramatischer Unterricht erteilt. Entsprechend dieser Zusatzfunktion, die der szenische Unterricht hier zum musikalischen Unterricht übernahm, gestaltete sich die Stoffvermittlung eher heterogen.

Bis 1876 unterrichtete der Dramaturg des Gärtnerplatztheaters Dr. Hermann von Schmid das Fach Rhetorik für 58 Studenten aller Fachrichtungen, Instrumentalklassen, Operngesang, Chor- und Lehrerausbildung, im Rahmen dessen, was als „Schule der allgemeinen Bildung“ bezeichnet wurde. Das Fach umfasste eine Einführung in die Ästhetik, die Theorie der Rezitation und, wie Schmid ausführte, „fortlaufende Übungen im Lautlesen und in Betonung“.¹⁸ Schmid führt Roderich Benedix' Lehrbuch *Katechismus der Redekunst* an.¹⁹ Ein Blick in dieses 1840 erschienene Buch bestätigt die normative Sprachauffassung: Zwei Drittel des Werkes sind der korrekten Aussprache von Konsonanten und Vokalen gewidmet, es gibt nur wenige Hinweise auf Atmung, Tonansatz, Toneinsatz, Stimme und überhaupt keine methodischen Hinweise zum Stimm- und Sprechtraining. Ein kleiner Passus gegen Ende, betitelt mit „Die Emphase (Ausdruck der Phantasie) in der Redekunst“,²⁰ befasst sich cursorisch mit der Darstellung von Emotionen und dem Rollenspiel. Es muss offenbleiben, welchen Stellenwert dieses Lehrbuch hatte. War es tatsächlich für den Unterricht maßgeblich oder wurde es lediglich der Ordnung halber erwähnt? Gab es ein mündlich tradiertes Wissen der Rede- und Vortragskunst, welches den Stellenwert dieses Lehrbuchs relativieren konnte? Mit Sicht auf Schmid's Vortrag zur Geschichte der Rhetorik und die gängige Pädagogik der Repetitionen mag man seine Zweifel daran haben, ob tatsächlich von einem körperlichen Studium der Schüler die Rede sein kann.

¹⁸ Schmid, zitiert in Jahresberichte, 1875/76, S. 14.

¹⁹ Roderich Benedix, *Katechismus der Redekunst. Anleitung zum mündlichen Vortrage*, Leipzig⁷ 1913 (1840).

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

Dies bestätigen auch die Ausführungen zum Thema „Atmung und Vokale“ in Irmgard Weithases *Geschichte der Vortragskunst*.²¹ Dort heißt es, dass Benedix, wie später noch Possart, die Ansicht verträte, die Brustatmung und nicht die kombinierte Atmung sei angemessen für Sprecher und Sänger. Auch die Ordnung der Vokale divergiere, sie leite sich mal vom Vokal „a“ als Anfang des Alphabets her, übertrüge also ein sprachtheoretisches Konstrukt auf das Sprechen und Singen, andere Systeme würden auf die physiologisch und akustisch begründeten Verwandtschaften der Vokale abheben.²² Eine Zuordnung zu Resonanzräumen und Frequenzbereichen gibt es nicht. Es ist überhaupt vor der Verbreitung des Kehlkopfspiegels und damit seiner medizinischen Abbildung ab 1850 unklar, wie der Ton erzeugt wird. Possart etwa geht mit Helmholtz von einem physikalischen Modell aus, dem gemäß das menschliche Organ analog zu einer Orgelpfeife funktioniere – er spricht von der Lunge als Windwerk, den Kehlkopf sieht er analog zum Pfeifenkopf und die Resonanzräume fungieren nach ihm in der Weise der Schalltrichter einer Orgelpfeife. Damit bedient er sich einer Analogie, die die Stimmbänder lediglich als passiv in Schwingung gebracht denken lässt. Das Zwischenspiel von Eigenelastizität der Stimmbänder und ihrer nervlichen Steuerung, von Spannung und Entspannung sowie von Kontraktion und Weitung der Atemräume als Faktoren der Tonerzeugung kann hingegen als nicht bekannt gelten.²³

Bei derart divergierendem Wissen zu körperlichen Prozessen in der Ausbildung nimmt es wenig Wunder, wenn in den Angaben zu Stoff und Inhalt der Fächer „Tanz, Gymnastik und Mimik“ – ab 1876 dann „Körperliche Ausbildung“ genannt – sogar die Zimmergymnastik nach Dr. Schreber aufgeführt wird: „Anstandslehre. Übungen in der Elastizität des Körpers. Lehrmittel: Zimmergymnastik von Dr. Schreber.“²⁴ Es

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

²² Vgl. hierzu Weithase, *Geschichte der Vortragskunst*, S. 16–23.

²³ Vgl. hierzu: Ernst von Possart, *Die Kunst des Sprechens. Ein Lehrbuch der Tonbildung und der regelrechten Aussprache deutscher Wörter*, Berlin 1907, S. 6; Ulrich Michels, *DTV-Atlas zur Musik. Bd. 1. Systematischer Teil*, München 1977, S. 22, S. 57; vgl. auch Weithase, *Geschichte der Vortragskunst*, S. 55 f.

²⁴ Jahresberichte, 1880.

„... dann wurde zu kleineren Szenen geschritten“

handelt sich also ganz allgemein um körperliche Ertüchtigung, welche keinerlei Hinweis auf spezifische Körper-, Atem- und Stimmübungen, auf Rollenspiel, Improvisation etc. zulässt oder gar Rückschlüsse auf Kenntnisse einer spezifischen Bewegungsschule (etwa das Delsarte-System) für mimischen Ausdruck gewährt.

Wenn 1877 Professor Possart seinen Unterricht im Fach „Schauspiel“ beginnt und zu besagten „kleineren Szenen“ schreitet, wird die Situation noch heterogener. Denn Schmidts Rhetorik-Kursprogramm zerfällt nun in die Kurse „Geschichte des Theaters“, „Poetik“ und „Allgemeine Schönheits- und Kunstlehre“.

Zugleich bekommen die Schauspielschüler Unterricht im Fach „Aus-sprache und Vortrag“ bei Hermann Nolandt, wobei laut dessen Bericht folgende Themen berührt werden:

„1.) Reinigung der Sprache vom Dialecte. 2.) Vortrag eines Gedichtes, Finden der richtigen Betonung. – Vortrag der verschiedenen Rhythmen und Versarten. – Freier selbststudierter Vortrag eines Gedichtes.“²⁵

Wo aber fanden eigentlich der Unterricht in Verkörperung und die Arbeit mit Affekten statt, wie sie noch als *actio* ein fester Bestandteil der Rhetorik sind? Oder ging man davon aus, dass – wie Possart ja schreibt – die Durchnahme einschlägiger Gedichte auf ihr Versmaß hin gleichsam hinreichende Orientierung in der Ausbildung in schauspielerischer Darstellung bietet, so, als gäbe es einen Code der Darstellung und Affekte, der mit den literarischen Referenzen aufgerufen wird und das Schreiten hinfällig machen könnte?

Eine mögliche Antwort findet sich außerhalb des Curriculums und könnte exemplarisch an der Person Possarts entwickelt werden. Dessen Erfolg als Schauspieler, Rezitator, Regisseur und Intendant lässt ihn gleichsam zum Experten in Sachen schauspielerischer Verkörperung werden. Der Name steht hier gleichsam für eine Methode der Ausbildung und verdeckt diese zugleich. In seinen Memoiren *Erstrebtes und Erlebtes* geht Possart auf sein Engagement an der Königlichen Musik-

²⁵ Jahresberichte, 1880.

schule nicht ein. Jedoch schildert er eine für ihn prägende Erfahrung in seiner eigenen Ausbildung.²⁶

„Aber wie warm muß ich ihm [Wilhelm Kayser] heute diese Konsequenz seiner Erziehung danken? Mein glückliches Gedächtnis, das mir in späteren Jahren umfangreicherer Arbeit die Last des dreifachen Berufes als Intendant, Regisseur und Darsteller so wesentlich erleichtern half, war das Resultat einer einzigen beschämenden Minute, die mir nimmer aus dem Gedächtnis kam. [...] Ich hatte nicht genau genug gelernt und deklamierte: ‚Nur nach der Wesen Tiefe trachtet.‘ Kaiser blickte auf und, anstatt mir das nächstfolgende Stichwort zu bringen, sagte er ruhig: ‚Noch einmal die Stelle!‘ Ich meinte, in der Betonung geirrt zu haben, und wiederholte den Satz mit der gleichen Variante. Er verzog keine Miene. Noch immer glaubte er an eine Gedankenlosigkeit. ‚Bitte, sprechen Sie die vier Zeilen einmal still für sich durch! Überdenken Sie jedes Wort! Und wenn Sie sicher sind, dann fangen Sie wieder an. Ich warte gern.‘ – Noch immer ahnte ich nicht, worauf er hinielte. Andere Betonungen, als ich gebracht, schienen mir nicht gerechtfertigt. Ich begann zum dritten Male. Da war’s aus. Er schlug das Buch zu und erhob sich: ‚So, nun gehen Sie nach Hause! Und wenn Sie den Text regelrecht gelernt haben, wie sich’s gehört, dann dürfen Sie am nächsten Sonntag wiederkommen.‘ – Ich schaute den Meister verwundert an – hatte ich denn nicht jedes Wort gebracht? – ‚Es heißt »in der Wesen Tiefe trachtet«, nicht »nach der Wesen Tiefe trachtet«. Der Text ist von Goethe, verstehen Sie? Johann Wolfgang Goethe! Und jede Silbe ist heilig!‘²⁷

Deutlicher kann man die Zentrierung auf die Sprache, das Dichterwort, eigentlich nicht vor Augen führen. Der Lehrer mit dem Buch in der Hand, mitlesend, zuhörend vor einem Schüler, der sich nur eine gerechtfertigte Prosodie der Zeile vorstellen kann. Dies ist das Gegenteil von jeder Arbeit mit Subtext oder mit Improvisation über eine Situation, die just solche Ereignisse des Nicht-Verstehens zu provozieren trachtet. So ist also die Schauspielausbildung unter Possarts Ägide wahrscheinlich auf die Arbeit an der Verlautbarung eines (Dichter-)Gedankens konzentriert und folgt entsprechend einer auf einen Gedanken hin bereinigten

²⁶ Ernst von Possart, *Erstrebtes und Erlebtes. Erinnerungen aus meiner Bühnentätigkeit*, Berlin 1916.

²⁷ Possart, *Erstrebtes und Erlebtes*, S. 48.

„... dann wurde zu kleineren Szenen geschritten“

Aussprache und Verkörperung. Dies wäre zumindest auch ganz im Sinne der pädagogischen Schriften *Die Kunst des Sprechens* und *Der Lehrgang des Schauspielers*²⁸ von Possart. Beide verfahren in bestechender Weise normativ und „regelrecht“ wobei etwa die „Kunst des Sprechens“ in dem Verzeichnis „der gebräuchlichsten deutschen Wörter mit Angabe ihrer Aussprache und Betonung“²⁹ gipfelt.

Stimme und Sprechen: Wo die Rhetorik überwintert

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

In der Münchner Musikschule war um die Ausbildung der Sänger der Hofopern und Mediziner Franz Martin Haertinger, seit 1843 erster Tenor der Hofoper, besorgt. Haertinger widmete sich nach seiner aktiven Laufbahn medizinisch-stimmphysiologischen Studien im Anschluss an seine Dissertation „Das Grundgesetz der Stimmbildung für den Kunstgesang“.³⁰ Damit ist eine maßgebliche Tendenz in der Stimm- und Sprechausbildung dieser Zeit genannt: der Versuch, die Kunst des

²⁸ Ernst von Possart, *Der Lehrgang des Schauspielers*, Stuttgart 1901.

²⁹ Possart, *Kunst des Sprechens*, S. 65–114.

³⁰ Martin Härtinger, *Das Grundgesetz der Stimmbildung für den Kunstgesang. Versuch einer gemeinfasslichen Darstellung der Vorgänge und des Verhaltens des singenden bei der Tongebung. Ein Leitfaden für Lehrer und Schüler des Gesangs*, Mainz 1972.

Gesangs und des Sprechens auf eine neue wissenschaftliche Grundlage zu stellen. Hier sind Einflüsse des Physiologen Emil Heinrich du Bois-Reymond, von Hermann von Helmholtz und der Wundt-Schule unübersehbar. Ein Kollege Haertingers, der Professor für Dirigat und Klavier Berthold Kellermann, hatte medizinische Vorlesungen bei du Bois-Reymond und dem Pathologen Rudolf Virchow gehört. Er nutzte auch Vorlesungen von Helmholtz in seinem Unterricht in Musikgeschichte und griff auf das von Professor Georg Schafhüttl der Musikschule vermachte akustische Kabinett zum Zwecke des Experiments zurück.³¹ Man kann also von einem Ideentransfer und der Integration naturwissenschaftlicher Erkenntnisse in die Ausbildung an der Musikschule ausgehen.

Eine weitere wichtige Tendenz besteht in dem Versuch, eine sprachtheoretische und phonetische Bestimmung von deutschem Gesang und Sprechen zu begründen. Ab 1867 wird der von Wagner geprägte Sänger Julius Hey Professor an der Musikschule. Beeinflusst von Wagners Polemik gegen das Künstliche und das „Virtuosenthum“ schreibt Hey das Kompendium *Deutscher Gesangs-Unterricht. Lehrbuch des sprachlichen und gesanglichen Vortrags*³², welches auch für die Sprecherziehung von bleibender Wirkung sein sollte und ab 1913 in der Kurzfassung *Der kleine Hey*³³ bis heute Generationen von Schauspielschülern geprägt hat.

³¹ Vgl. Schmitt, *Geschichte der Hochschule für Musik*, S. 138; Franz Fuchs, *Der Aufbau der technischen Akustik (Musikinstrumente) im Deutschen Museum* (= Abhandlungen und Berichte des Deutschen Museums, Jg. 31, Heft 2), München 1963; das „Kabinett“, von dem Schmitt spricht, besteht freilich aus zwei Instrumenten, einer Metallklarinetten und einer Holzklarinetten, zum Nachweis des Materialeinflusses auf den Klang. Vgl. Franz Fuchs, *Der Aufbau der technischen Akustik*, 1963.

³² Julius Hey, *Deutscher Gesangs-Unterricht. Lehrbuch des sprachlichen und gesanglichen Vortrags*. Mainz 1887.

³³ Julius Hey, *Der kleine Hey. Die Kunst des Sprechens* (Nach dem Urtext von Julius Hey neu bearbeitet und ergänzt von Fritz Reusch), Mainz 1971. Revidierte Neuauflage des Bandes bei Schott aus dem Jahre 1956. Zuvor war 1912 eine Auflage von Fritz Volbach erschienen, die Reusch zufolge jedoch die „Lautordnung und die Auswahl der Kapitel“ (Vorwort des Herausgebers, S. 3) entstellt habe. Er, Reusch, orientiere sich, abgesehen von den „notwendig gewordenen Umarbeitungen der stimmphysiologischen Grundlagen“ (Ebd.) – gemeint sind wohl neuere medizinische Erkenntnisse über die Funktion der Stimme –, wiederum am „Urtext“ (Ebd.).

„... dann wurde zu kleineren Szenen geschritten“

Wagner hatte bekanntlich gefordert, die Musik solle sich dem Dargestellten unterordnen, soll Mittel für den Ausdruckszweck (Drama) sein. In der italienischen und französischen Tradition und „unter der Zucht der Gesangsvirtuosen“³⁴, werde hingegen „ein Mittel des Ausdrucks (die Musik) zum Zwecke, der Zweck des Ausdruckes (das Drama) aber zum Mittel gemacht.“³⁵ Hey, wie übrigens auch Haertinger, der nie Wagner-Partien gesungen hat, war entschiedener Befürworter von Wagners Programm des Musikdramas. Zwar hielten beide am Belcanto-Prinzip fest, legten jedoch entsprechend eigene Akzente. Bei Haertinger fällt hier die Ausrichtung auf die Wissenschaft der Physiologie auf. In seiner Darstellung des Lehrstoffs für die zweite Klasse schreibt er:

„Altitalienische Schule. Die empirisch-praktischen Vorschriften derselben rationell dargestellt und basiert auf die durch die Wissenschaft festgesetzten Thatsachen der Physiologie mit Benützung der Inaugural-Dissertation ‚Die menschliche Stimme‘ 1840 und eines größeren Leitfadens ‚Das Grundgesetz der Stimmbildung für den Kunstgesang‘ von Dr. Haertinger.“³⁶

Im vierten Jahr wird dann der Wagner-Einfluss deutlich:

„Lehrstoff: Reproduction des Geistes des Composition. [...] Vortrag musikalischer Werke im Geiste der Sprache und Dichtung, besonders des musikalischen Dramas. Die Tonfarbe, der Affect, die Charakteristik. Lehrmittel: Progressive Studien, entsprechend deutschem Wesen und deutscher Auffassung, bedingt durch den Genius der deutschen Sprache und Dichtung in Liedern von Schubert, Schumann, Teubert etc. in Arien und Recitativen aus Oratorien. Szenen aus Opern von Gluck und Mozart etc. und den Opern der Neueren (Weber, Richard Wagner etc.). Die großen dramatischen Aufgaben.“³⁷

³⁴ Richard Wagner, Über die Benennung „Musikdrama“, in: *Musikalisches Wochenblatt*. 8. November 1872. S. 719–721, S. 720.

³⁵ Richard Wagner, *Oper und Drama*, hrsg. u. kommentiert von Klaus Kropfinger, Leipzig 1984 (1852), S. 19.

³⁶ *Jahresberichte*, 1875, S. 15.

³⁷ *Jahresberichte*, 1875, S. 16.

Was unter den großen dramatischen Aufgaben zu verstehen wäre, wird deutlich, wenn Hey den Begriff eines „Deutschen bel canto“³⁸ einführt, mit welchem die wagnerschen Musikdramen entsprechend zu interpretieren seien. Ein neuralgischer Punkt ist in diesem Zusammenhang die „Behandlung der Consonanten und Vokale“ und deren Aussprache. So schreibt ein namenloser Rezensent der Prüfungskonzerte der Klassen von Hey:

„Verbesserung und Kräftigung der Sprache, gewissenhafte Behandlung der Vokale und Consonanten [...], klangvolles Organ und Deutlichkeit der Artikulation und Aussprache ist es, was [die Schule Heys] anstrebt, und was sie als unbedingt nothwendige Grundlage eines klaren, kräftigen und schönen Gesanges befördert. [...] Wagner selbst stellt in seiner, an den König in Bayern gerichteten Schrift über die Errichtung einer Opernschule als eine der ersten Anforderungen die, daß unser heutiger Gesang mit der äußersten Sprachvervollkommnung zu beginnen habe, weil er mit Recht in ihr alles Heil für die Gesangskunst erblickt.“³⁹

Klar, kräftig und schön: Im Versuch einer Mischung von Klang und Klanghemmung durch Körpergeräusche kehrt das Problem der Beherrschung, der Deklamation also auf einer neuen Ebene zurück. Jedoch in veränderter Gestalt, denn nun macht sich das Wissen der Psycho-Physik und Phonetik bemerkbar: In dem Maße nämlich, wie nicht mehr der Wortlaut des Dichters das Klangideal vorgibt, sondern die Sprache selbst in ihre phonetischen und stimmphysiologischen Elemente zerlegt wird, kann die Ausbildung auf eine neue methodische Basis gestellt werden – die Übung, die Atmungsgymnastik. Der Unterschied zur Methode Possarts ist evident. Hey nämlich etabliert eine Propädeutik und Methode des Trainings im modernen Sinne. Er entwirft dafür sinnfreie Silbenfolgen und Verse, die allein der körperlichen Ausbildung dienen.

„Nach Vorübungen mit anlautendem W (wa-wo; wi-wü; we-wö, wie-weu) spreche man den nachstehenden Vers, erst langsam und gut rhythmisch, dann etwas schneller und lauter:

³⁸ Julius Hey, *Deutscher Gesangsunterricht III*, Mainz 1886, S. 83.

³⁹ N. N., *Neue Zeitschrift für Musik*, 67, (1871), S. 329.

„... dann wurde zu kleineren Szenen geschritten“

Wie wär's wohl, wenn wir weilten,
Wo wogende Wellen weich winken,
Wo wonniges Wehen im Walde,
Wenn Westwinde wiegen und weben?
Wohl werden wir weilen, wo Waldweh'n,
Wo wallende Wellen sich wiegen,
Weil Waldwonnen Wunder wohl wirken.⁴⁰

In solchen Übungen gibt Hey keine Regel vor, welche zu befolgen, zu erinnern und zu bewahren wäre, sondern er gibt eine Aufgabe für eine tägliche Dietetik, eine Aufgabe ohne tieferen Sinn, deren Wortlaut der Eleve nach erfolgreicher Abarbeitung tunlichst vergessen sollte. Damit aber sind Kunst und Körpertechnik, Aufführung und Ausbildung wie-wohl immer aufeinander bezogen, als zwei getrennte Verfahren markiert. Mit Blick auf die Bewegungsschulen, Schauspielmethoden und Gesangslehren des 20. Jahrhunderts besteht kein Zweifel, dass dies für lange Zeit so bleiben sollte.

⁴⁰ Hey, zitiert nach der bearbeiteten Ausgabe von Reusch (1971), S. 45.