

Tim Zumhof **DIE**
ERZIEHUNG
UND BILDUNG DER
SCHAUSPIELER

Disziplinierung und Moralisierung
zwischen 1690 und 1830





Tim Zumhof

DIE ERZIEHUNG UND BILDUNG DER SCHAUSPIELER

Disziplinierung und Moralisierung zwischen 1690 und 1830

BÖHLAU VERLAG WIEN KÖLN WEIMAR

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek :
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie ; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2018 by Böhlau Verlag GmbH & Cie, Köln, Lindenstraße 14, D-50674 Köln
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen
schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: Hogarth, William (1738): *Strolling Actresses Dressing in a Barn*.
© Heritage-Images/London Metropolitan Archives/akg-images.

Korrektur : Sara Zarutzki, Düsseldorf
Einbandgestaltung : Guido Klütsch, Köln
Satz: Michael Rauscher, Wien

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-412-50053-5

Inhalt

Danksagung	9
Einleitung – Die Schaubühne als pädagogische Anstalt betrachtet	11
1 Die Erziehung des Publikums und der Schauspieler im Zeitalter der Aufklärung in Deutschland (1693–1824) – ein Problemaufriss	11
2 Methodologische Überlegungen: Eine Vermittlung von historisch-systematischen und historisch-kritischen Forschungsansätzen der pädagogischen Ideen- und Theoriegeschichte im Anschluss an den <i>New Historicism</i>	21
3 Zum Stand der Forschung: Über Nicht-Beziehungen und Desiderate	33

Teil I

Vom Schultheater zur Theaterschule – Genealogien des Bildungstheaters

1 Das Schultheater und das Bildungsideal der Rhetorik und Moralistik	47
1.1 Körpertechniken und Selbsttechniken – Franz Lang und die »schickliche Biegsamkeit« des Körpers	52
1.2 »Der kluge Weltmann« und »Der geschickte Comoediant« – Christian Weise und die komödiantische Erziehung kluger Weltmänner	76
1.3 Die Verschulung der Schaubühne und die Entschulung der Schulbühne bei Gottsched und Basedow	90
2 Das Lehren und Lernen einer natürlichen Schauspielkunst und die Geburt des Bildungstheaters im 18. Jahrhundert	121
2.1 Das Theater-Dispositiv – Institutionalisierungsprozesse des Theaterwesens im 18. Jahrhundert in Deutschland	130
2.2 Temperamente und Temperaturen – Paradoxien der natürlichen Schauspielkunst bei Diderot und Rousseau	152
2.3 »Und wodurch bewirkt dieser Schauspieler, (Hr. Ekhof) daß wir auch die gemeinste Moral so gern von ihm hören?« – Die Transformation der Rhetorik und Moralistik zu einer natürlichen Schauspielkunst bei Lessing und Engel	200
3 Die Anstalt der »höhern Sinnlichkeit« – Schauspielkunst als schöne Kunst und das Theater als Anstalt ästhetischer Bildung	235

Teil II**Theaterschulen und Ausbildungskonzepte der Schauspieler
im 18. und frühen 19. Jahrhundert**

1	»Kulissen- und Landstraßenerziehung« – Reisen und Bildungswege von Schauspielern im 18. und frühen 19. Jahrhundert in Deutschland	267
I.1	Er »schilderte mir die Reisen, die ich ohne Kosten machen könnte, die Gelegenheiten, [...] Welt- und Menschenkenntniß zu sammeln so reizend, daß ich mich endlich erklärte, ihm zu folgen.« – Über Wege zur Bühne und das Reisen der Wanderbühnen im 18. Jahrhundert in Deutschland	267
I.2	»Ich bin bei dem Theater geboren, erzogen worden.« – Über die nicht-institutionalisierte Ausbildung von Schauspielern	283
2	»Auch die Schauspielkunst setzt [...] eine Pflanzschule voraus« – Theaterschulen und Theaterschulkonzepte im 18. und frühen 19. Jahrhundert in England, Frankreich und Deutschland	298
2.1	»Vorschlag zu einer Theaterschule« – Die Debatte um die Einrichtung von Theaterschulen in Theaterperiodika, theaterhistoriographischen Darstellungen und rhetorischen Lehrbüchern (1775–1818)	310
2.2	»Studieren!« Das war ja Eckhofs Wort und hatte mir die Sache, die ich so lieb hatte, noch mehr veredelt!« – Konrad Ekhof und die Akademie der Schönemann'schen Gesellschaft in Schwerin (1753–1754)	336
2.3	Die Aus- und Fortbildung von Schauspielern in Stuttgart und Mannheim im späten 18. Jahrhundert	355
2.4	»Wie will er erziehen, ohne selbst Erziehung zu haben?« – Johann Heinrich Friedrich Müllers »Peppiniere« am Kärtnertheater in Wien (1779–1782)	402
2.5	»Wer Schauspieler bilden will, muß unendliche Geduld haben« – Goethes Theaterschule am Weimarer Hoftheater (1791)	422
2.6	Theaterschulen in Regensburg, Karlsruhe, Stuttgart und Braunschweig im frühen 19. Jahrhundert	450

Schluss**Bildungstheater und Theaterbildung**

1	Und »wir Künstler kleideten uns in einem Kuhstall um« – Paradoxien im Institutionalierungsprozess des deutschsprachigen Theaterwesens im Zeitalter der Aufklärung	487
---	---	-----

Inhalt

1.1	»Gibt es eine künstliche Empfindsamkeit?« – Paradoxien der natürlichen Schauspielkunst	490
1.2	Eine »sonderbare Anstalt« – Paradoxien im Institutionalierungsprozess des deutschsprachigen Theaterwesens	495
2	»Sagt man nicht bisweilen auch in der Gesellschaft, ein Mensch sei ein großer Schauspieler?« – Das »self-fashioning« der »Bürger-Schauspieler«	507
3	»Erziehungskunst, in diesem Fach?« – Pläne und Gründungen von Theaterschulen im 18. und frühen 19. Jahrhundert in Deutschland	511
4	Ein Resümee: Erziehung– Theater – Aufklärung	523
	Literatur	527
1	Gedruckte Primärtexte und Quellensammlungen	527
2	Archivalien und Handschriften	547
3	Gesamtausgaben	548
3	Forschungs- und Sekundärliteratur	553
	Abbildungsnachweis	578
	Register	580

Danksagung

Prof. Dr. Ursula Reitemeyer und Prof. Dr. Jürgen Overhoff danke ich für ihre geduldige Betreuung, Begleitung und Begutachtung meiner Dissertation. Frau Reitemeyer möchte ich ganz besonders und herzlich dafür danken, dass sie mich über so viele Jahre hinweg nach bestem Willen gefördert und mir stets Anerkennung und Vertrauen geschenkt hat. Ebenso herzlich bedanke ich mich bei Herrn Overhoff für das blinde Vertrauen, das er mir und meinem Dissertationsvorhaben von Anfang an geschenkt hat. Seiner engagierten Betreuung, den vielen Ratschlägen und der großzügigen Unterstützung ist es zu verdanken, dass ich meine Arbeit fertigstellen konnte.

Dem Kuratorium der *Dr.-Günther-Findel-Stiftung* gilt ebenfalls mein Dank. Durch ihr großzügiges Stipendium wurde mir ein sehr komfortabler Forschungsaufenthalt an der *Herzog August Bibliothek* (HAB) in Wolfenbüttel ermöglicht. Ich möchte mich bei Dr. Jill Bepler, Dr. Elisabeth Harding und den vielen freundlichen und kompetenten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der HAB ganz herzlich für ihre Unterstützung bedanken.

Bei Prof. Dr. Sabine Reh, Dr. Joachim Scholz sowie allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung* (BBF) des *Deutschen Instituts für internationale pädagogische Forschung* (DIPF) in Berlin möchte ich mich ebenfalls bedanken. Dank des mir gewährten Archivstipendiums konnte ich in der BBF in einer sehr anregenden Atmosphäre die historischen Bestände erkunden.

Des Weiteren möchte ich mich auch bei den vielen Beraterinnen und Beratern, die ich während meiner Arbeit konsultiert habe, für ihre konstruktive Kritik sowie für ihre vielen Anregungen und Aufmunterungen bedanken. Mein Dank gilt Dr. Nicole Balzer, Prof. Dr. Johannes Bellmann, Dr. Jens Birkmeyer und den Mitgliedern des Kritik-Lesekreises in Münster, Prof. Dr. Friedhelm Brüggem, Prof. Dr. Stephanie Hellekamps, Prof. Dr. Peter Heßelmann, Prof. Dr. Erhard Hirsch, Prof. Dr. Franklin Kopitzsch, den Diskutanten des Forums *Junge Bildungshistoriker* im September 2012 in Berlin (insbesondere Prof. Dr. Ingrid Lohmann und Prof. Dr. Christine Mayer) sowie Prof. Dr. Jürgen Oelkers und seinem Kolloquium an der Universität Zürich im Mai 2012.

Ganz besonders will ich mich auch bei Philipp Hubmann, Andreas Oberdorf, Manuel Orczo Péres, Dr. Frank Ragutt, Marcel Reinold, Stephan Schlüter und Prof. Dr. Katharina Schneider bedanken. Ich danke außerdem meinen Freunden und meiner Familie für ihre uneingeschränkte Unterstützung und die anhaltende Geduld. Und ohne deinen Beistand, Eva, wäre diese Arbeit niemals über die Bühne gegangen.

Einleitung – Die Schaubühne als pädagogische Anstalt betrachtet

Das Schauspiel wegen seiner Mißbräuche angreifen,
heißt sich wider alle Arten des öffentlichen Unterrichts auflehnen¹.
– Diderot

1 Die Erziehung des Publikums und der Schauspieler im Zeitalter der Aufklärung in Deutschland (1693–1824)² – ein Problemaufriss

»Durch eine Schule«, soll Lessing 1776 auf die Frage geantwortet haben, wie das Theater zu verbessern sei. Ein »Theater-Philanthropin« solle man errichten, denn jede

Kunst muß eine Schule haben, in der frühesten Jugend durch gute Grundsätze vorbereitet und geleitet werden. Nur dadurch, durch eifriges Studium und mühsamen Schweiß erwirbt sich der darin gebildete Schauspieler das Recht auf die Achtung und Ehre seiner Zeitgenossen.³

So jedenfalls berichtet es der Schauspieler Johann Heinrich Friedrich Müller, der als Mitglied der kaiserlich-königlichen Hof- und Nationalbühne in Wien ausgesandt wurde, um Nachforschungen zur Verbesserung des Theaterwesens anzustellen. Jahrzehnte später, im Jahr 1846, fragte der Dramatiker und langjährige Leiter des Wiener Burgtheaters Heinrich Laube noch: »Ist es ein bedenkliches Zeichen, daß wir von vielen Seiten aufschreien hören nach theoretischen und didaktischen Hilfsmitteln für unser Theater? Hier nach

- 1 Diderot, Denis (1967): Von der dramatischen Dichtkunst [1758]. In: *Denis Diderot. Ästhetische Schriften*, Bd. 1. Hrsg. von Friedrich Bassenge. Berlin und Weimar: Aufbau Verlag. S. 239–333. S. 309.
- 2 Die Eingrenzung des Untersuchungszeitraums orientiert sich an Jürgen Osterhammels Auffassung, dass das Zeitalter der Aufklärung, also das 18. Jahrhundert als »langes« Jahrhundert zu erachten und im Zeitraum zwischen 1680 und 1830 zu verorten sei. Über das Anfangsdatum besteht in der Forschung ein relativ breiter Konsens, wann die Epoche der Aufklärung aber ihr Ende fand, bleibt eine strittige Frage. Osterhammel ist der Ansicht, dass sich in den ersten drei Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts die kosmopolitischen Tendenzen der europäischen Aufklärung zunehmend in Nationalismus und Kolonialismus verkehrten (Osterhammel 1998: 31–37). Der hier gewählte Untersuchungszeitraum fällt in dieses »lange« 18. Jahrhundert. Markiert wird er durch die Veröffentlichung von Christian Weises *Freymüthiger und höfflicher Redner* von 1693 und dem Ende von Peter Mittells Theaterschule am Hoftheater in Karlsruhe im Jahr 1824.
- 3 Müller, Johann Heinrich Friedrich (1802): *J. H. F. Müllers Abschied von der k. k. Hof- und National-Schaubühne. Mit einer kurzen Biographie seines Lebens und einer gedrängten Geschichte des hiesigen Hoftheaters*. Wien: Wallishauser. S. 133.

Theaterschulen, dort nach Dramaturgen, an anderen Orten nach Experimenten entlegener Art?»⁴

Warum kam im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts dieses Geschrei nach Theaterschulen auf und wieso verstummte es im 19. Jahrhundert nicht? Warum wurde im Laufe des 18. Jahrhunderts der Ruf nach einer institutionalisierten Ausbildung der Schauspieler laut? Welche Pläne gab es hierfür, welche wurden realisiert und warum scheiterten die meisten nach kurzer Zeit?

Für die bildende Kunst gab es im 18. Jahrhundert bereits eine bis in die Renaissance zurückreichende Tradition von Kunstschulen und Kunstakademien.⁵ Dies galt nicht in gleicher Weise für die Schauspielkunst. Diese litt vielmehr unter der seit Platon und Aristoteles anhaltenden und kontrovers geführten Debatte über den *moralischen* Stellenwert des Theaters. Kirchenväter, Protestanten und Aufklärer kritisierten das Schauspiel, das Theater und die Schauspielkunst als unschicklich, verstörend und anzüglich.⁶ Hinzu kommt, dass die Komödianten seit dem 16. Jahrhundert in Wandertruppen organisiert waren und zusammen mit Quacksalbern, Spielmännern, Seiltänzern, Zahnbrechern, Taschen- und Marionettenspielern, Marktschreibern und anderen Vagabunden auftraten. Verwaltungsrechtlich wurden Komödianten daher lange Zeit nicht von Schaustellern und Spielleuten unterschieden und litten unter einem anhaltenden Vertrauensdefizit.⁷

Dennoch hatte das Theater auch Fürsprecher in pädagogischen, kameralistischen und akademischen Kreisen. Noch bevor sich in Deutschland ein gewerbliches Berufstheater etablierte, betonten insbesondere Verantwortliche des studentischen Gelehrten-, des protestantischen Schul- sowie des katholischen Ordenstheaters nicht nur den Nutzen des Theaterspiels für die Schulung des Gedächtnisses, der deklamatorischen und rhetorischen Fähigkeiten sowie für die Vermittlung altsprachlicher Kenntnisse und religiöser Glaubenssätze auf Seiten der Laiendarsteller. Die Befürworter hoben auch hervor, dass Schauspiele

4 Laube, Heinrich (1956): *Schriften über Theater*. Hrsg. von der Deutschen Akademie der Künste zu Berlin, ausgewählt und eingeleitet von Eva Stahl-Wisten. Berlin: Henschel. S. 37.

5 Vgl. Pevsner, Nikolaus (1986): *Geschichte der Kunstakademien*. München: Mäander. Vgl. hierzu auch Rügler, Axel (2005): Zur Idee der Kunstakademien. In: *Kunst und Aufklärung im 18. Jahrhundert. Kunstausbildung der Akademien, Kunstvermittlung der Fürsten, Kunstsammlung der Universitäten*. Hrsg. von Max Kunze. Ruhpolding: Franz Philipp Rutzen. S. 23–26.

6 Vgl. Martens, Wolfgang (1989): *Literatur und Frömmigkeit in der Literatur der frühen Aufklärung*. Tübingen: Niemeyer. Vgl. auch Koebner, Wolfgang (1978): Zum Streit für und wider die Schaubühne im 18. Jahrhundert. In: *Festschrift für Rainer Gruenter*. Hrsg. von Bernhard Fabian. Heidelberg: Winter. S. 26–57.

7 Vgl. Schwedes, Herrmann (1993): *Musikanten und Comödianten – eines ist Pack wie das andere. Die Lebensformen der Theaterleute und das Problem ihrer bürgerlichen Akzeptanz*. Bonn: Verlag für systematische Musikwissenschaft. S. 54–72. Vgl. auch Schubart-Fikentscher, Gertrud (1963): *Zur Stellung der Komödianten im 17. und 18. Jahrhundert*. Berlin: Akademie-Verlag. Vgl. auch Pietsch-Ebert, Lilly (1942): *Die Gestalt des Schauspielers auf der deutschen Bühne des 17. und 18. Jahrhunderts*. Berlin: Emil Ebering. Vgl. auch Hefter, Rudolf (1936): *Die moralische Beurteilung des deutschen Berufsschauspielers*. Emsdetten: Lechte.

auf Seiten des Publikums Beredsamkeit, Menschenkenntnis und Tugendliebe vermehren können.⁸

Als das Schul- und Gelehrtentheater Ende des 17. und Anfang des 18. Jahrhunderts schließlich an kulturpolitischer Bedeutung verlor – da es dem publikumswirksameren Theater der Wanderbühnen unterlegen war –, übertrug man den pädagogischen Auftrag des Schultheaters auf die Schaubühne der Aufklärung. Sie wurde zur »Schule der Tugend und der Sitten«⁹, zu einer »Schule der moralischen Welt«¹⁰, kurz: zu einer »moralische[n] Anstalt«¹¹ erklärt.¹² »Solche Vokabeln bringen ein Theaterprogramm auf den Begriff«, schreibt Roland Dressler, »das in die Praxis des Schultheaters zurückreicht.«¹³ In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts stimmten auch die namhaften Kameralisten darin überein, dass das Theater zu fördern sei, weil es dem Staat als Sittenschule dienlich sein könne.¹⁴ Einige Regenten öffneten hierauf die Pforten ihrer Hoftheater für zahlendes Publikum. So breitete sich in Deutschland eine allgemeine Theaterbegeisterung aus.

Die »Öffnung der Hoftheater«¹⁵ sowie der rege publizistische Austausch über theaterbezogene Themen¹⁶ lassen sich als Indizien für eine Transformation der »repräsentative[n]

-
- 8 Vgl. Klepacki, Leopold (2005): Die Geschichte des Schultheaters in Deutschland. In: *Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule*. Hrsg. von Eckart Liebau, Leopold Klepacki, Dieter Linck u.a. Weinheim und München: Juventa. S. 9–30. – Die kontroverse Debatte um den moralischen Stellenwert und den pädagogischen Nutzen des Theaters verdeutlicht einerseits, welche »Versprechungen des Ästhetischen« (Ehrenspeck 1998) im pädagogischen Diskurs aufgeboten werden, zeigt aber andererseits auch, dass der Kunst nicht nur eine »positive Wirkmacht für gesellschaftliche, pädagogische, politische oder individuelle Belange attestiert« (Ehrenspeck 2001: 14) werde, wie Yvonne Ehrenspeck behauptet.
- 9 Wieland, Christoph Martin (1983): An den Staatsrat von Gebler in Wien [2. November 1772] In: *Wielands Briefwechsel*, Bd. 5: Briefe der Weimarer Zeit. 21. September 1772 – 31. Dezember 1777. Hrsg. von der Akademie der Wissenschaften der DDR durch Hans Werner Seiffert. Berlin: Akademie Verlag. S. 18–20. S. 20.
- 10 Lessing, Gotthold Ephraim (1985): Hamburgische Dramaturgie [2. Stück, 5. Mai 1767]. In: *Gotthold Ephraim Lessing. Werke und Briefe in zwölf Bänden*. Hrsg. von Wilfried Barner, Bd. 6: Werke 1767–1769. Hrsg. von Klaus Bohnen. Frankfurt a.M.: Deutscher Klassiker Verlag. S. 181–694. S. 192.
- 11 Schiller, Friedrich (1802): Die Schaubühne als eine moralische Anstalt betrachtet. In: *Kleinere prosaische Schriften von Schiller. Aus mehreren Zeitschriften vom Verfasser selbst gesammelt und verbessert*, Bd. 4: Vermischte prosaische Schriften. Leipzig: Siegfried Lebrecht Crusius. S. 3–27. S. 3.
- 12 Vgl. Haider-Pregler, Hilde (1980): *Des sittlichen Bürgers Abendschule. Bildungsanspruch und Bildungsauftrag des Berufs-theaters im 18. Jahrhundert*. Wien: Jugend und Volk.
- 13 Dreßler, Roland (1993): *Von der Schaubühne zur Sittenschule. Das Theaterpublikum vor der vierten Wand*. Berlin: Hentschel. S. 35.
- 14 Vgl. Martens, Wolfgang (1981): Obrigkeitliche Sicht: Das Bühnenwesen in den Lehrbüchern der Policy und Cameralistik des 18. Jahrhunderts. In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, Bd. 6. Hrsg. von Georg Jäger, Alberto Martino und Friedrich Sengle. Tübingen: Niemeyer. S. 19–51.
- 15 Vgl. Daniel, Ute (1995): *Hoftheater. Zur Geschichte des Theaters und der Höfe im 18. und 19. Jahrhundert*. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 28.
- 16 Vgl. Heßelmann, Peter (2002): *Gereinigt Theater? Dramaturgie und Schaubühne im Spiegel deutschsprachiger Theaterperiodika des 18. Jahrhunderts (1750–1800)*. Frankfurt a.M.: Klostermann. S. 69–75.

Öffentlichkeit«¹⁷ verstehen, welche in Deutschland ihren Ausdruck in der Nachahmung des französischen Hofzeremoniells fand und trotz der Erschütterung des Ständebewusstseins durch die Französische Revolution bis ins 19. Jahrhundert hinein nachhaltig die gesellschaftliche Ordnung in Deutschland bestimmte. Die Transformation der Öffentlichkeitsformen des *Ancien Régime* zeichnete sich nicht nur durch einen strukturellen Wandel der öffentlichen Institutionen aus, sondern sie umfasste auch eine grundlegende Veränderung der zwischenmenschlichen Kommunikations- und Interaktionsformen. Während sich durch die überregionale, abstrakte Kommunikation in Form von Publikationen die Sphäre einer literarisch-diskursiven Öffentlichkeit etablierte,¹⁸ bildete sich durch den – wie es in der Theaterwissenschaft heißt – leiblich ko-präsenten¹⁹ Umgang, den die Mitglieder der neu gegründeten Wissenschaftssozietäten, Salons und Lesegesellschaften auch im Parterre der Hoftheater, in Kaffeehäusern und in Konzertsälen pflegten, eine kulturell-distinktive Praxis öffentlicher Umgangsformen aus.²⁰

So wie der Renaissance-Künstler zum »prototypischen Neuzeit-Individuum«²¹ stilisiert wurde, lässt sich der Schauspieler als »Öffentlichkeitsmensch«²² zum Prototypen des Menschen in der bürgerlichen Gesellschaft erklären. Denn mit der Transformation der repräsentativen Öffentlichkeit korrespondierte ein Transzendenzschwund, durch den die barocke Metapher des Welttheaters eine grundlegende Wendung erfuhr: Während in der barocken Vorstellung das diesseitige Leben ein bloßes Schauspiel darstellte, in dem »jeder in einer anderen Gestalt teilnimmt und seine Rolle unter der Maske so lange spielt, bis der große Theaterdirektor ihn die Bühne verlassen heißt«²³, und das eigentliche Leben in ein Jenseits verwiesen wird, verliert die Welttheatermetapher im Übergang zum 18. Jahrhundert seine Trost spendende und sozial-affirmative Funktion. Durch die zunehmende funktionale Ausdifferenzierung der geburtsständisch geordneten Gesellschaft steht das Individuum im 18. Jahrhundert vor dem Problem, disparaten Anforderungen gerecht werden zu müssen, die sich nicht mehr als Ausdruck einer sinnstiftenden Gesamtordnung begreifen lassen.²⁴ Eingang findet die Rollenmetapher so in die Beschreibung des gesell-

17 Habermas, Jürgen (1990): *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 60.

18 Vgl. Stollberg-Rilinger, Barbara (2005): Politische und soziale Physiognomie des aufgeklärten Zeitalters. In: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 2: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München: Beck. S. 1–32. S. 24 f.

19 Vgl. Fischer-Lichte, Erika (2012): *Performativität. Eine Einführung*. Bielefeld: Transcript. S. 54–57.

20 Vgl. Döcker, Ulrike (1994): *Die Ordnung der bürgerlichen Welt. Verhaltensideale und soziale Praktiken im 19. Jahrhundert*. Frankfurt a.M.: Campus.

21 Knobloch, Heinz (1996): *Subjektivität und Kunstgeschichte*. Köln: König. S. 67.

22 Sennett, Richard (2008): *Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Tyrannei der Intimität*. Berlin: BvT. S. 196.

23 Erasmus von Rotterdam (2006): *Lob der Torheit*. Aus dem Lateinischen übersetzt von Heinrich Hersch [1884]. Köln: Anaconda. S. 49.

24 Vgl. Konersmann, Ralf (1986/1987): Die Metapher der Rolle und die Rolle der Metapher. In: *Archiv für Begriffsgeschichte*, 30. Jg. S. 84–137.

schaftlich-diesseitigen Nebeneinanders unvereinbarer Anforderungen und Erwartungen sowie der Integration ihrer wechselnden Bewältigungsstrategien.

Ein kulturpolitischer Ausdruck dieser sich konstituierenden *bürgerlichen*²⁵ Öffentlichkeit war die bis ins 19. Jahrhundert wiederholte Forderung nach einem deutschen Nationaltheater, mit dem zum einen auf *interkultureller* Ebene eine Distanzierung zum französischen klassischen Theater geleistet werden sollte, zum anderen sollte das Nationaltheater auf *intrakultureller* Ebene die ständisch motivierte Spaltung von Hof- und Volkstheater durch eine einheitsstiftende bürgerliche Theaterkultur überwinden. Das Theater avancierte so neben der Literatur und der Popularphilosophie zu einer bürgerlichen »Sozialisationsinstanz«²⁶, die dazu beitrug, die kulturellen Praktiken der Bürgerlichkeit mit zu formen und so Vorlagen für bürgerliche Selbstinszenierung und Selbstbehauptung zu liefern.²⁷

Der kultur- und moralpädagogische Anspruch, der mit den wiederholt vorgetragenen Forderungen nach einer einheitlichen bürgerlichen Theaterkultur verbunden war, bestand unter anderem darin, durch eine Reglementierung des Theaterpublikums störungsfreie Rezeptionsbedingungen zu schaffen, um eine Bildung des Geschmacks durch das Theater überhaupt erst zu gewährleisten, welche wiederum als Beitrag zur sittlichen Bildung verstanden wurde. Deshalb wurde versucht, die ordnungsgemäße Rezeption durch architektonische, administrative, technische und polizeiliche Neuerungen – wie die Einführung

25 Die Begriffe ›Bürger‹, ›bürgerlich‹ und ›Bürgertum‹ spielen zwar im politischen Diskurs des 18. Jahrhunderts eine entscheidende Rolle (Riedel 1972), doch lässt sich mit ihnen nur schwerlich eine homogene Personengruppe beschreiben: Anhänger liberaler und konstitutioneller Reformideen waren nicht zwangsläufig antifeudal gesinnt oder an einer gesellschaftlichen Umstülpung von unten interessiert. Im Gegenteil, Bildungseliten waren in der Regel fest in die höfische Ordnung eingebunden. Bürgerlichkeit wird hier deshalb als ein Set kultureller Praktiken verstanden, die durch eine »symbolische Distanzierung« (Döcker 1994: 14) nach außen sowie eine »symbolische Differenzierung« (ebd.) nach innen ein offenes, identitätsstiftendes, kulturelles System bilden, das kollektive Deutungsmuster bietet.

26 Heßelmann, Peter (2002): *Gereinigtes Theater?* S. 238. Vgl. hierzu auch Ruppert, Rainer (1995): *Labor der Seele und der Emotionen. Funktionen des Theaters im 18. und 19. Jahrhundert*. Berlin: Edition Sigma. S. 90–100. Vgl. auch Kreuder, Friedemann (2010): *Spielräume der Identität in Theaterformen des 18. Jahrhunderts*. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 55 f.

27 Gleichwohl darf aber das Emanzipationspotenzial der Schaubühne nicht überschätzt werden: »Eine ›Verbürgerlichung‹ als Emanzipationsbewegung hat im dramatisch-theatralischen Bereich höchstens in Ansätzen stattgefunden« (Meyer 1987: 151). Die Versuche, eine vom Adel emanzipierte bürgerliche Theaterkultur zu etablieren, scheiterten. Eine Ausnahme bildet hier lediglich das Jakobiner Bürgertheater in Mainz (Kreuder 2010: 131–154). Die Nationaltheater, wie sie nach dem Scheitern der Hamburger Entreprise (1767–1769) in Gotha, Wien, Mannheim, Berlin, München und Weimar eingerichtet wurden, stehen »geradezu symbolisch für den Kompromiß, den das deutsche Bürgertum (mehr oder minder freiwillig) mit der Feudalaristokratie geschlossen hatte« (Simhandl 2007: 140). Die bürgerlichen Theaterreformer standen deshalb stets vor dem Problem, dass sie einerseits den Staat mit der Sorge um das geistige Wohl unter Zuhilfenahme des Theaters betrauten, sich aber andererseits dem eigenwilligen Geschmack und Wohlwollen der Regenten ausgesetzt sahen.

parzellierter Sitzplätze, das Verbot, die Bühne zu betreten, oder die Verdunklung des Zuschauerraums – zu forcieren. Das Ziel dieser Maßnahmen bestand darin, die Aufmerksamkeit des Theaterpublikums auf das eigentliche Bühnengeschehen zu konzentrieren. Die Anleitung zur regelgerechten Beurteilung des Bühnengeschehens, »die Anregung zum Beifall und zur Verdammung«²⁸, ging von einer kulturellen Elite innerhalb des Publikums aus – dem »Parterre im Parterre«²⁹. Sie beherrschte nicht selten auch die Diskussionen in den Theaterzeitschriften und war bestrebt, für die Verbreitung eines guten Geschmacks zu sorgen. Guter Geschmack beschränkte sich aber nicht nur darauf, regelgerecht beurteilen zu können, sondern war vielmehr Ausdruck einer bürgerlichen Lebensführung.

Doch die Betrachtung des Theaters als reine Geschmacks- oder Sittenschule erweist sich sowohl aus *historiographischer* als auch aus *theater- und bildungstheoretischer* Perspektive als problematisch: Allein die Sichtweise der Theaterreformer und der kulturellen Eliten einzunehmen, die das Theater zu jener moral- und kulturpädagogischen, öffentlichen Anstalt erheben wollten, heißt, »die herrschende Theaterpraxis mit Vorstellungen einiger Protagonisten des ›aufgeklärten Denkens‹ zu verwechseln«³⁰. Die Rede vom Theater als einer bürgerlichen Sittenschule ist keine Beschreibung der eigentlichen Theaterpraxis, sondern eine pädagogische Präsiktion spezifischer Wirkungsästhetiken – die Aufführungs- und Theaterpraxis zwischen Aufklärung und Vormärz sah in Deutschland hingegen oft anders aus.³¹ Das *kulturkonsumierende* Publikum zeigte sich unbeeindruckt oder gar ablehnend gegenüber dem *kulturräsonierenden* Anspruch des literarisierten Bildungstheaters. Der Reiz des Theaters und der Grund dafür, dass es im 18. Jahrhundert zum Leitmedium avancierte, lag vermutlich gerade in seiner Polyfunktionalität. Ungeachtet seiner Bestimmung als bürgerlicher Sittenschule, galt und fungierte es in erster Linie als Ort des geselligen Zusammenseins und der angenehmen Zerstreung, an dem, so Rainer

28 Devrient, Eduard (1967): *Geschichte der deutschen Schauspielkunst*. In 2. Bde. neu hrsg. von Rolf Kabel und Christoph Trilse, Bd. 1. München und Wien: Langen Müller. S. 455.

29 Ebd.

30 Fischer-Lichte, Erika (1999): Zur Einleitung. In: *Theater im Kulturwandel des 18. Jahrhunderts. Inszenierung und Wahrnehmung von Körper – Musik – Sprache*. Hrsg. von Erika Fischer-Lichte und Jörg Schönert. Göttingen: Wallstein. S. 11–20. S. 12.

31 Vgl. hierzu Müller-Kampel, Beatrix (2003): *Hanswurst, Bernardon, Kasperl. Spafstheater im 18. Jahrhundert*. Paderborn: Schöningh. Vgl. auch Meyer, Reinhart (1990): Hanswurst und Harlekin oder: Der Narr als Gattungsschöpfer. Versuch einer Analyse des komischen Spiels in den Staatsaktionen des Musik- und Sprechtheaters im 17. und 18. Jahrhundert. In: *Théâtre, Nation & société en Allemagne au XVIIIe Siècle*. Hrsg. von Roland Krebs und Jean-Marie Valentin. Nancy: Presses Universitaires de Nancy. S. 13–39. Vgl. auch Haider-Pregler, Hilde (1984): Wiener Komödienreform zwischen Tabu und Konzession: Zur sittlichen Programmatik des Lachens. In: *Maske und Kothurn. Internationale Beiträge zur Theaterwissenschaft*, 30. Jg. Heft 1–2. S. 87–102. Vgl. auch Asper, Helmut G. (1980): *Hanswurst. Studien zum Lustigmacher auf der Berufsschauspielerbühne in Deutschland im 17. und 18. Jahrhundert*. Emsdetten: Lechte. Vgl. auch Münz, Rudolf (1979): *Das ›andere‹ Theater. Studien über ein deutschsprachiges teatro dell'arte der Lessingzeit*. Berlin: Henschel.

Ruppert, auch der »emotionale ›thrill«³² gesucht wurde. Das Theater gehörte, so urteilt Ute Daniel, mit den anderen Aufführungskünsten wie der Oper oder dem Ballett zur »Massenunterhaltungskultur«.³³

Spätestens mit Kants *Kritik der Urteilkraft*, in der die Domänen des Ästhetischen und des Moralischen zwar symbolisch aufeinander bezogen bleiben,³⁴ der direkte Weg von der einen zur anderen aber als unbegebar erscheint, büßte die frühaufklärerische Funktionsbestimmung des Theaters als »weltliche Kanzel« aus theoretischer Perspektive ihre Überzeugungskraft ein. Bereits Lessing kritisierte die rationalistische Auffassung, das Theater könne *direkt* durch Belehrungen moralisierend auf das Publikum einwirken. Die Tragödie wirke, so Lessing, vielmehr *indirekt*, indem sie auf das Gemüt des Zuschauers wirke und eine »Kultivierung der Affekte«³⁵ leiste, seine Fähigkeit zum Mitleid erweitere und verfeinere. Obgleich Schiller in seiner Schaubühnenrede noch an diese Überzeugung Lessings anschließt,³⁶ entbindet er aber die Kunst – und damit auch das Theater – in seinen *Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen* vollends vom Zwang der Nützlichkeit, wodurch es gleichwohl seinen politisch-pädagogischen Charakter nicht verliert. Indem Johann Friedrich Herbart die eigentliche Aufgabe der Erziehung in der »*ästhetische[n] Darstellung der Welt*«³⁷ erkennt, lässt sich nunmehr das Theater, wie Goethe notiert, als eine »Lehranstalt zur Kunst«³⁸ bestimmen. Es gilt zu Beginn des 19. Jahrhunderts als eine Institution *ästhetischer* Bildung, in der die »Kultivierung der Wahrnehmung«³⁹ die pädagogische Absicht kennzeichnet.

32 Ruppert, Rainer (1995): *Labor der Seele und der Emotionen*. S. 57.

33 Daniel, Ute (1995): *Hoftheater*. S. 39.

34 Vgl. Kant, Immanuel (2009): *Kritik der Urteilkraft*. In: *Immanuel Kant. Kritik der Urteilkraft. Schriften zur Ästhetik und Naturphilosophie*. Hrsg. von Manfred Frank und Véronique Zanetti. Frankfurt a.M.: Deutscher Klassiker Verlag. S. 712–716 [§ 59].

35 Parmentier, Michael (2004): *Ästhetische Bildung*. In: *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Hrsg. von Dietrich Benner und Jürgen Oelkers. Weinheim und Basel: Beltz. S. 11–32. S. 15. – Vgl. hierzu auch Lessing, Gotthold Ephraim (2003): *Briefwechsel über das Trauerspiel zwischen Lessing, Mendelssohn und Nicolai*. In: *Werke und Briefe in zwölf Bänden*. Hrsg. von Wilfried Barner, Bd. 3: *Werke 1754–1757*. Hrsg. von Conrad Wiedemann. Frankfurt a.M.: Deutscher Klassiker Verlag. S. 662–736.

36 Vgl. Schiller, Friedrich (1992): *Was kann eine gute stehende Schaubühne eigentlich wirken? [1784]*. In: *Werke und Briefe in zwölf Bänden*. Hrsg. von Otto Dann, Bd. 8: *Theoretische Schriften*. Hrsg. von Rolf-Peter Janz. Frankfurt a.M.: Deutscher Klassiker Verlag. S. 185–200.

37 Herbart, Johann Friedrich (1968): *Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung [1804]*. In: *Johann Friedrich Herbart. Kleine pädagogische Schriften*. Besorgt von Artur Brückmann. Paderborn: Schöningh. S. 39–55.

38 Goethe, Johann Wolfgang (1994): *Tag- und Jahres-Hefte. Als Ergänzung meiner sonstigen Bekenntnisse*. In: *Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, 40 Bde. Hrsg. von Friedrich Apel, Hendrik Birus, Anne Bohnenkamp u.a., Bd. 17: *Tag- und Jahres-Hefte*. Hrsg. von Irma Schmid. Frankfurt a.M.: Deutscher Klassiker Verlag [FA I, 17]. S. 9–349. S. 30.

39 Prange, Klaus (2010): *Das Ethos der Form. Anmerkungen zu Herbarts 'Ästhetischer Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung'*. In: *Ästhetik und Bildung*. Hrsg. von Brigitta Fuchs und Lutz Koch. Würzburg: Ergon. S. 127–136. S. 131.

Indem das deutschsprachige Berufstheater diskursgeschichtlich als »Bildungsanstalt«⁴⁰ in Erscheinung tritt und hieraus größtenteils seine Legitimation als nützliche Einrichtung des öffentlichen Lebens ableitet, steigt auch der verfemte Wunderschauspieler und Komödiant in den Rang eines ›Volkserziehers‹ auf. Aber nicht erst seit Marx' dritter These über Feuerbach wissen wir, dass *auch* Erzieher erzogen werden müssen – insbesondere dann, wenn von ihnen gesellschaftsrelevante Veränderungen ausgehen sollen.⁴¹ Gemäß der Terminologie aus Kants Vorlesung *Über Pädagogik* machte der Funktionswandel des Theaters im 18. Jahrhundert eine Zivilisierung, Disziplinierung und Kultivierung erforderlich⁴² – also eine Erziehung der Schauspieler –, weil der ästhetisch-moralische Stellenwert der sich herausbildenden Schauspielkunst auch in Abhängigkeit zur Sittlichkeit und Bildsamkeit der Schauspieler bestimmt wurde. Reinhardt Meyer fasst diese Forderungen so zusammen:

Ein moralisches Leben sollten sie führen, weil sonst ihre Darstellung tugendhafter Personen auf der Bühne unglaublich wird; gesund sollten sie leben, weil sonst ihre Darstellung leidet; Wirtshäuser sollten sie meiden, weil sie sich sonst während der Aufführung nicht konzentrieren können.⁴³

So kam in der Nationaltheaterbewegung die frühneuzeitliche Wanderbühne buchstäblich zum Stehen: Die Einrichtung stehender Theater sollte dazu beitragen, das soziale Ansehen der Komödianten aufzuwerten, indem man sie in das Inventar des Hofes oder der Stadt integrierte. Die allmähliche Auflösung der Wandertruppen führte zu der Forderung, eine übergreifende rechtliche Ordnung für das Schauspielwesen zu schaffen. Dort, wo Schauspieler an Höfen beschäftigt waren, galt für sie die jeweilige Hofordnung. Darüber hinaus galten an vielen Bühnen eigene Theatergesetze, die den alltäglichen Proben- und Bühnenablauf regelten und von den Schauspielern ein *zivilisiertes*, ein anständiges und sittliches Benehmen auf und jenseits der Bühne verlangten.⁴⁴

40 Böhm, Winfried (2010): Das Theater als Bildungsanstalt. In: *Ästhetik und Bildung*. Hrsg. von Brigitta Fuchs und Lutz Koch. Würzburg: Ergon. S. 161–173. S. 161. Vgl. hierzu auch Graf, Ruedi (1992): *Das Theater im Literaturstaat. Literarisches Theater auf dem Weg zur Bildungsmacht*. Tübingen: Niemeyer. S. 288–292.

41 »Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergißt, daß die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß. Sie muß daher die Gesellschaft in zwei Teile – von denen der eine über ihr erhaben ist – sondieren« (Marx 1983: 5).

42 Vgl. Kant, Immanuel (1977): *Über Pädagogik*. Hrsg. von Friedrich Theodor Rink [1803]. In: *Immanuel Kant. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie Politik und Pädagogik*, Bd. 2. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 695–761. S. 699 f.

43 Meyer, Reinhart (1987): Limitierte Aufklärung. Untersuchungen zum bürgerlichen Kulturbewußtsein im ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhundert. In: *Über den Prozess der Aufklärung in Deutschland im 18. Jahrhundert. Personen, Institutionen und Medien*. Hrsg. von Hans Erich Bödeker und Ulrich Herrmann. Göttingen: Vadenhoeck und Ruprecht. S. 139–200. S. 162.

44 Vgl. Rockstuhl, Daniela (2008): *Der disziplinierte Körper im deutschen Theater des 18. Jahrhunderts. Der Schauspieler im Prozess der Zivilisation*. Saarbrücken: VDM.

Neben diesen Bestrebungen, die vagabundierende Lebensform der Komödianten in eine bürgerliche zu überführen und ihre Tätigkeit als ehrbaren Beruf innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft zu bestimmen, ging es andererseits darum, ihre Tätigkeit als Schauspielkunst zu bestimmen. Mehr noch: Der Schauspieler sollte dem Dichter ebenbürtig gemacht werden. Dazu war es erforderlich, der Schauspielkunst ein System zu verleihen, sie zu verwissenschaftlichen, sie zu *disziplinieren*. Die theoretischen Versuche einer systematischen Grundlegung der Schauspielkunst im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert bestanden darin, sie in eine allgemeine Systematik der schönen Künste zu integrieren, ihre psychologischen wie physiologischen Bedingungen zu untersuchen und ein Regelsystem – eine, wie der Begründer der ersten deutschen Schauspieler-Akademie Konrad Ekhof schrieb, »Grammatik der Schauspielkunst«⁴⁵ – zu formulieren, das einerseits für die Ausbildung von zukünftigen Schauspielern pädagogisch nutzbar gemacht werden und andererseits als kunstkritische, normative Bewertungsgrundlage für die ästhetische Praxis erhalten könne.⁴⁶

Diese neue, von den Theatertheoretikern formulierte natürliche Schauspielkunst, die sich sowohl vom rhetorischen Deklamationsstil des Schul- und Gelehrtentheaters verabschiedete, als auch das burleske Treiben des Stegreiftheaters und der Wanderbühne ablehnte, stellte die Nachahmung von Natur und Charakteren in den Vordergrund und verlangte daher von den Schauspielern auf das Possenreißen und Extemporieren zu verzichten, ihr Spiel zu mäßigen und am dramatischen Text zu orientieren. Mit dieser Literarisierung des Theaters,⁴⁷ der rigiden Orientierung des Spiels am dramatischen Text und der Tilgung des Zufälligen, sollte eine *Kultivierung* des Schauspielers einhergehen. Das Literaturtheater machte es erforderlich, dass die Schauspieler fähig waren, die dramatischen Texte zu lesen, zu verstehen und auswendig zu lernen. Neben den dramaturgischen Studien machten die Theaterreformer auch das Studium der Literaturgeschichte, der Musik, Tanzkunst und Malerei sowie der Physiognomie zur Bedingung für die Ausübung der Schauspielkunst.

Die für die Pädagogik interessante Aufgabe des Schauspielers wurde von den Theaterreformern und Schauspieltheorien des 18. und frühen 19. Jahrhunderts darin gesehen, zu lernen, sich – die Natur nachahmend – seines eigenen Körpers zu bedienen, um beim Publikum bestimmte Wirkungen, Empfindungen oder Affekte hervorzurufen. »In der Schauspielerausbildung«, fasst die Theaterwissenschaftlerin Erika Fischer-Lichte zusammen,

45 Ekhof, Conrad (1956): Journal der Akademie der Schönemannischen Gesellschaft. In: *Conrad Ekhofs Schauspieler-Akademie*. Hrsg. von Heinz Kindermann. Wien: Rudolf M. Rohrer (= Österreichische Akademie der Wissenschaften. Philosophisch-historische Klasse. Sitzungsberichte, Bd. 230, 2. Abhandlung). S. 21.

46 Vgl. Brauneck, Manfred (1996): *Die Welt als Bühne. Geschichte des europäischen Theaters*, Bd. 2. Stuttgart: Metzler. S. 752 f.

47 Vgl. Graf, Ruedi (1992): *Das Theater im Literaturstaat. Literarisches Theater auf dem Weg zur Bildungsmacht*. Tübingen: Niemeyer.

erwirbt der Schauspieler die Fähigkeit, die mit dem menschlichen Leib als einem lebendigen Organismus immer schon gegebene Möglichkeit, ja Notwendigkeit, eine andauernde Transformation für andere wahrnehmbar zu realisieren und damit zugleich eine Reflexion über die Eigenart des menschlichen Leibes in Gang zu setzen.⁴⁸

Dabei geht es weniger darum, *mit* dem Körper etwas künstlich zu repräsentieren – wie noch in der Tradition des rhetorischen Schul- und Gelehrtentheaters –, als vielmehr, *als* Körper etwas zu verkörpern und auszudrücken.⁴⁹ Denn anders als in den anderen Künsten bilden Kunstobjekt und künstlerisches Subjekt in der Schauspielkunst eine unhintergehbare Einheit. Dieses Verhältnis des Schauspielers zu sich selbst und zu seiner Rolle bietet die Möglichkeit, Schauspieltheorien unter *bildungstheoretischen* Gesichtspunkten zu lesen, denn sie spiegeln nicht nur vorherrschende Subjektmodelle⁵⁰ wider und implizieren Vorstellungen über die Beschaffenheit des menschlichen Körpers,⁵¹ sondern thematisieren das, was Helmuth Plessner in der Mitte des 20. Jahrhunderts als die exzentrische Positionalität des Menschen bezeichnete: »Zwischen Natur und Gott, zwischen dem, was kein Selbst ist, und dem, was ganz Selbst ist, steht der Mensch, der sein Selbst präsentiert.«⁵²

48 Fischer-Lichte, Erika (2010): Gesten im Theater. Zur transformativen Kraft der Geste. In: *Gesten. Inszenierung, Aufführung, Praxis*. Hrsg. von Christoph Wulf und Erika Fischer-Lichte. München: Wilhelm Fink. S. 209–224.

49 Vgl. Fischer-Lichte, Erika (2007): *Semiotik des Theaters*, Bd. 2: Vom ›künstlichen‹ zum ›natürlichen‹ Zeichen. Theater des Barock und der Aufklärung. 5., unveränderte Auflage. Tübingen: Narr. S. 91–103.

50 Vgl. Roselt, Jens (2005): *Seelen mit Methode. Schauspieltheorien vom Barock bis zum postdramatischen Theater*. Berlin: Alexander. S. 14.

51 Vgl. Fischer-Lichte (2000): Entgrenzungen des Körpers. Über das Verhältnis von Wirkungsästhetik und Körpertheorie. In: *Körper-Inszenierungen. Präsenz und kultureller Wandel*. Hrsg. von Erika Fischer-Lichte und Anne Fleig. Tübingen: Attempo. S. 19–34. Vgl. auch Käuser, Andreas (1999): Körperzeichentheorie und Körperausdruckstheorie. In: *Theater im Kulturwandel des 18. Jahrhunderts. Inszenierung und Wahrnehmung von Körper – Musik – Sprache*. Hrsg. von Erika Fischer-Lichte und Jörg Schönert. Göttingen: Wallstein. S. 39–51. Vgl. auch Fischer-Lichte, Erika (1999): Der Körper als Zeichen und als Erfahrung. Über die Wirkung von Theateraufführungen. In: *Theater im Kulturwandel. Inszenierung und Wahrnehmung von Körper – Musik – Sprache*. Hrsg. von Erika Fischer-Lichte und Jörg Schönert. Göttingen: Wallstein. S. 53–68. Vgl. auch Košenina, Alexander (1995): *Anthropologie und Schauspielkunst. Studien zur ›eloquentia corporis‹ im 18. Jahrhundert*. Tübingen: Niemeyer.

52 Plessner, Helmuth (1982): Zur Anthropologie des Schauspielers [1948]. In: *Helmuth Plessner. Gesammelte Schriften*, Bd. 7: Ausdruck und menschliche Natur. Hrsg. von Günter Dux, Odo Marquard und Elisabeth Ströker. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 399–418. S. 416. – Zur bildungstheoretischen Verortung Plessners philosophischer Anthropologie vgl. Kubitzer, Thorsten (2005): *Identität – Verkörperung – Bildung. Pädagogische Perspektiven der Philosophischen Anthropologie Helmuth Plessners*. Bielefeld: Transcript.

2 Methodologische Überlegungen: Eine Vermittlung von historisch-systematischen und historisch-kritischen Forschungsansätzen der pädagogischen Ideen- und Theoriegeschichte im Anschluss an den *New Historicism*

Der Problemaufriss und die darin formulierten Forschungsfragen stellen die Studie vor die methodologische Herausforderung, historisch-*kritische* und historisch-*systematische* Forschungsansätze miteinander zu vermitteln, welche zuweilen als sich widersprechende Paradigmen innerhalb der pädagogischen Historiographie wahrgenommen wurden:⁵³ Unter historisch-systematischen Ansätzen werden hier solche verstanden, die eher daran interessiert sind, die Konstitutions- und Reflexionsprobleme in der Geschichte des pädagogischen Denkens und der Pädagogik im engeren Sinne zu erfassen. Als historisch-kritisch werden hier solche Forschungsansätze verstanden, die eher Beiträge zu einer pädagogischen Sozial- und Kulturgeschichte liefern und die Diskussion, Distribution und Interdependenz von pädagogischen Ideen, Konzepten und Begriffen sowie ihre epochenspezifischen Kontexte, die gesellschaftlichen Strukturen, Lebensformen, Institutionen und Medien untersuchen.

Den historisch-systematischen Rekonstruktionen der (Theorie-)Geschichte der Pädagogik wird berechtigterweise vorgehalten, dass sie ihren Darstellungen nicht selten Metaerzählungen überstülpen, durch welche die Aussagen kanonischer Texte und pädagogischer Klassiker – also jener Autoren, die als historische Referenzpunkte jener »ursprünglichen Einsichten«⁵⁴ gelten – in eine Reihenfolge gebracht werden, die wiederum eine ungebrochene Kontinuität des pädagogischen Denkens suggeriert. Einzelnen Texten, Werken oder Autoren werden so Funktionsstellen innerhalb einer monolithischen Metaerzählung – *der* Geschichte *der* Pädagogik – zugewiesen. So sei beispielsweise Winfried Böhm's *Geschichte der Pädagogik*, wie Heinz-Elmar Tenorth bemängelt, eine »im Medium wesentlicher Überlieferungen der abendländischen Geistesgeschichte geschriebene Hinführung zum Begriff der Person als derjenigen – scheinbar historisch legitimierten – Kategorie, die für den Autor erziehungsphilosophisch wesentlich ist.«⁵⁵ An Dietrich Benner und Friedhelm Brüggens *Geschichte der Pädagogik* moniert Eva Matthes, dass sie in ihrer systematischen Vorgehensweise Gefahr laufe, »die Geschichte an die Systematik«⁵⁶ anzupassen und so pädagogische Klassiker entsprechend harmonistisch interpretiere, Widersprüche nicht aus-

53 Vgl. Bellmann, Johannes (2004): Kontextanalyse versus Applikationshermeneutik. Reflexionsprobleme pädagogischer Historiographie. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 80. Jg. Heft 4. S. 182–195. Vgl. auch Bellmann, Johannes & Ehrenspeck, Yvonne (2006): Historisch-systematisch. Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52. Jg. Heft 2. S. 245–264.

54 Bellmann, Johannes (2004): Kontextanalyse versus Applikationshermeneutik. S. 191.

55 Tenorth, Heinz-Elmar (2005): Winfried Böhm: *Geschichte der Pädagogik*. Von Platon bis zur Gegenwart. Alfred K. Tremel: *Pädagogische Ideengeschichte*. Ein Überblick [Rezension]. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Jg. Heft 5. S. 734–738. S. 737.

56 Matthes, Eva (2012): Dietrich Benner & Friedhelm Brüggens: *Geschichte der Pädagogik* [Rezen-

halte und eindeutige Wertungen treffe. Und in Dietrich Benner und Herwart Kempers *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik* werde die Geschichte der pädagogischen Reformen »als eine teleologisch definierte Aneinanderreihung von ›Einflüssen‹ definiert«⁵⁷, wodurch, so Marc Depaepe, keine »historisch distanzierte Untersuchung«⁵⁸ gegeben sei.

Kontextanalytiker, die ein solches distanzierendes, rein historiographisches und daher vom pädagogischen Erkenntnisinteresse enthobenes Verhältnis zu historischen Quellen propagieren, entziehen den historisch-systematischen Ansätzen den argumentativen Boden, indem sie die Aussagen pädagogischer Quellentexte vor dem Hintergrund historischer Kontexte in einem anderen Licht erscheinen lassen und so die Geschichten der Pädagogik, die historisch-systematische Ansätze erzählen, als bloße, historisch unaufgeklärte Fiktionen entlarven wollen.

So wie Dieter Lenzen aber einst den Vertretern der Kritischen Erziehungswissenschaft einen »Habitus der Nörgelei«⁵⁹ attestierte, so lässt sich auch den Kontextanalytikern der historischen Bildungsforschung in ähnlich polemischer Weise ein historistischer Dünkel vorhalten. Denn indem »in geradezu apodiktischer Manier ein bestimmter Kontext als einzig relevanter ausgegeben wird«⁶⁰, übersehen die Apologeten der Kontextanalyse das grundsätzliche Problem der Historiographie, das gerade in der »Unendlichkeit des Kontextes«⁶¹ besteht und die Historiographie vor die Aufgabe stellt, aus der Kontingenz historischer Daten, aus der zufälligen Nachbarschaft von Dokumenten, kurz: aus der Fülle unverbundener Informationen ›sinnhafte‹ Einheiten zu knüpfen.

Eine solche plausible Darstellung eines Text-Kontext-Verhältnisses erfordert nicht nur ein Vorverständnis dessen, was unter dem Begriff des Kontextes subsumiert wird – das heißt, ob es sich beim Kontext bloß um den Werkkontext oder auch um die sozialgeschichtlichen und wirkungsgeschichtlichen Kontexte handelt –, sondern die Kontextualisierung eines Textes bedarf darüber hinaus der Auswahl, Gewichtung sowie der zeitlichen und lokalen Eingrenzung des historischen Materials. Das Zusammenbringen historischer

sion]. In: *Erziehungswissenschaftliche Revue*, 11. Jg. Nr. 2. URL: <http://www.klinkhardt.de/ewr/978315010811.html> (Stand: 25.06.2014).

57 Depaepe, Marc (2003): Benner, Dietrich & Kemper, Herwart: *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Humanismus; Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik; Benner, Dietrich & Kemper, Herwart (Hg.): *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Humanismus; Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik [Rezension]. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 49. Jg. Heft 2. S. 314–320. S. 317.

58 Ebd.

59 Lenzen, Dieter (2004): *Erziehungswissenschaft – Pädagogik. Geschichte – Konzepte – Fachrichtungen*. In: *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. 6. Auflage. Hrsg. von Dieter Lenzen. Reinbek: Rowohlt. S. 11–41. S. 30.

60 Bellmann, Johannes (2004): *Kontextanalyse versus Applikationshermeneutik*. S. 186

61 Ebd.

Daten, »die Ordnungsarbeit, die aus dem Geschehen Geschichte macht«⁶², ist somit in erster Linie ein »Vertextungsproblem«⁶³. Jedes erkenntnisfördernde In-Beziehung-Setzen von Text und Kontext muss sich damit der Herausforderung stellen, sich gegenüber konkurrierenden Setzungen zu legitimieren. So wie auch wissenschaftliche Theorien angesichts fehlender Letztbegründbarkeit implizit um Zustimmung werben, wie es die Rhetorik explizit tue,⁶⁴ so ist auch die Historiographie angesichts des uneinholbaren Mangels historischer Evidenz sowie der Unentrinnbarkeit historischer Kontingenz darauf angewiesen, die Plausibilität ihrer jeweiligen Vertextung einzuholen.

Vor diesem Hintergrund erscheint der vermeintliche Streit zwischen historisch-kritischen und historisch-systematischen Ansätzen, die sich vorhalten, gegenstandsverlorene oder unwissenschaftliche Geschichtsschreibung zu betreiben, als ein Konkurrenzkampf zweier Darstellungs- und Ordnungsverfahren angesichts eines allgemeinen Evidenzmangels und der Unentrinnbarkeit historischer Kontingenz. Wenn nämlich auf die ordnende und Kontinuität stiftende Kraft von Metanarrativen, Kollektivsubjekten und Epochenbegriffen verzichtet wird, dann tritt nicht nur die Kontingenz und Fülle unverbundener historischer Daten zutage, sondern dann erscheint die Historiographie selbst als eine historisch kontingente Praxis.

Methodologische Konsequenzen, die die Vertreter des *New Historicism*⁶⁵ – und im engeren Sinne die Vertreter der sogenannten »*Berkeley School*«⁶⁶ um Stephen Greenblatt – aus

62 Bellmann, Johannes & Ehrenspeck, Yvonne (2006): *Historisch-systematisch*. S. 245.

63 Baßler, Moritz (2001): Einleitung: New Historicism – Literaturgeschichte als Poetik der Kultur. In: *New Historicism. Literaturgeschichte als Poetik der Kultur. Mit Beiträgen von Stephen Greenblatt, Louis Montrose u.a.* 2. Auflage. Hrsg. von Moritz Baßler. Tübingen und Basel: Francke. S. 7–28. S. 11.

64 Vgl. Blumenberg, Hans (2001): Anthropologische Annäherung an die Aktualität der Rhetorik [1971]. In: *Hans Blumenberg. Ästhetische und metaphorologische Schriften*. Hrsg. von Anselm Haverkamp. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 406–431. S. 413.

65 Der *New Historicism* ist im engeren Sinne keine einheitliche Forschungsmethode, sondern ein Forschungsstil der US-amerikanischen Renaissance-Forschung und Literaturgeschichte, der in den 1980er Jahren in Berkeley von Stephen Greenblatt begründet wurde. Die Vertreter des *New Historicism*, zu denen neben Greenblatt unter anderem Louis Montrose, Anton Kaes und Catherine Gallagher gehören, verbindet, dass sie sich sowohl gegen die textimmanente Interpretationspraxis des *New Criticism*, das sogenannte *close reading*, als auch gegen die deterministischen und universalistischen Annahmen des alten Historismus wendeten (Greenblatt 1995: 10–14). Ihr publizistisches Forum ist bis heute die interdisziplinäre Zeitschrift *Representations*. Als eigenständige Forschungsdisziplin wird der *New Historicism* oftmals nicht ausgewiesen, sondern wird dem Feld der *cultural studies* zugeordnet (Baßler 2003). In Deutschland ist der *New Historicism* inzwischen von der sich als Kulturwissenschaft begreifenden Literaturwissenschaft (Baßler 2001, Glauser & Heitmann 1999) aufgegriffen und diskutiert, von der Geschichtswissenschaft (Jordan 2013: 186–188) und von der Theaterwissenschaft (Lazardzig & Tkaczyk & Warstat 2012: 107–111) als Ansatz der Neueren Kulturgeschichte zur Kenntnis genommen worden.

66 Baßler, Moritz (2003): New Historicism, Cultural Materialism und Cultural Studies. In: *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven*. Hrsg. von Ansgar Nünning und Vera Nünning. Stuttgart: Metzler. S. 132–155. S. 132.

dieser doppelten Historizität gezogen haben, bestehen darin, *erstens* das zu untersuchende Verhältnis von Dokumenten, Praktiken und Artefakten zu ihren kulturellen Kontexten in Anlehnung an Clifford Geertz' semiotischen Kulturbegriff als »Bedeutungsgewebe«⁶⁷ – »cultures as texts«⁶⁸ – zu beschreiben und *zweitens* die Historiographie als ein reflexives, selektives und narratives Unterfangen der Vertextung zu betrachten. Beide Konsequenzen zusammengenommen führen *drittens* zu einer epistemologischen Aufwertung der historischen Erzählform der Anekdote.

Mit der heuristisch-metaphorischen Wendung, Kulturen als (Kon-)Texte zu begreifen, wird zum Ausdruck gebracht, dass sie sich als rahmende und ineinandergreifende Zeichensysteme beschreiben lassen, in denen kulturelle Artefakte, Praktiken und Dokumente erst ihre eigentümliche Bedeutung erlangen: »Die Welt ist voller Texte«, schreibt Greenblatt,

von denen die meisten praktisch unverständlich sind, sobald man sie aus ihrer unmittelbaren Umgebung entfernt. Um die Bedeutung solcher Texte wiederherzustellen, um überhaupt aus ihnen klug zu werden, müssen wir die Situation rekonstruieren, in der sie hergestellt wurden.⁶⁹

Dieses Verfahren der Wiederherstellung der Entstehungsbedingungen und Sinnzusammenhänge zwischen Dokumenten, Praktiken und Artefakten und ihrem »network of framing intentions and cultural meanings«⁷⁰ gleiche dem Versuch der Ethnographie, eine »thick description«⁷¹ zu erarbeiten, eine Interpretation niederzuschreiben, die den Leser in das hineinversetzt, was interpretiert wird und ihm so einen »Touch of the Real«⁷² vermittelt. Das bedeutet nicht, Dokumente, Praktiken und Artefakte lediglich als Produkte kontextueller Einflüsse erscheinen zu lassen oder sie schlicht vor einem fixierten historischen Hintergrund zu präsentieren, sondern sie wieder mit »social engeries that circulate very broadly through a culture«⁷³ aufzuladen und so »Einsicht in die halb verborgenen kulturellen Transaktionen«⁷⁴ zu gewinnen, sodass Text und Kontext »seem to be each other's thick descriptions.«⁷⁵

67 Geertz, Clifford (1987): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 9.

68 Gallagher, Catherine & Greenblatt, Stephen (2001): *Practicing New Historicism*. Chicago: The University of Chicago Press. S. 8.

69 Greenblatt, Stephen (2001): Kultur. In: *New Historicism. Literaturgeschichte als Poetik der Kultur*. Mit Beiträgen von Stephen Greenblatt, Louis Montrose u.a. 2. Auflage. Hrsg. von Moritz Baßler. Tübingen und Basel: Francke. S. 48–59. S. 51.

70 Gallagher, Catherine & Greenblatt, Stephen (2001): *Practicing New Historicism*. S. 21.

71 Ebd. – Vgl. auch Geertz, Clifford (1987): *Dichte Beschreibung*. S. 7.

72 Gallagher, Catherine & Greenblatt, Stephen (2001): *Practicing New Historicism*. S. 20.

73 Ebd. S. 13.

74 Greenblatt, Stephen (1993): *Verhandlungen mit Shakespeare. Innenansichten der englischen Renaissance*. Berlin: Wagenbach. S. 10.

75 Gallagher, Catherine & Greenblatt, Stephen (2001): *Practicing New Historicism*. S. 31.

Greenblatt, der sich als Literaturhistoriker insbesondere für Shakespeare und die Kultur der englischen Renaissance interessiert, moniert, dass viele literaturhistorische Studien zwar das Verhältnis des Elizabethanischen Theaters zur Gesellschaft beschreiben – wie das Theater Bilder der unteren Stände, der Juristen, der Kirche und der Monarchie nachzeichne –, dem dynamischen Austausch zwischen Theater und Gesellschaft aber nur selten gerecht werden. »Statt dessen geht man von zwei getrennten, autonomen Systemen aus und versucht dann abzuschätzen, wie genau und angemessen das eine durch das andere repräsentiert wird.«⁷⁶ Das Theater unterliegt als historisch kontingente Praxis aber nicht nur seinen eigenen institutionellen Interessen, Motiven und Zwängen, sondern stets auch den jeweiligen gesellschaftlichen Normen und Darstellungskonventionen, deren Durchsetzung oder Unterwanderung kollektive Anstrengungen sind. »Das Theater ist zwar von der ›Außenwelt‹ abgegrenzt und operiert als eigenständiger, behördlich konzessionierter Bereich, aber die Grenzen zu dieser Außenwelt erweisen sich als erstaunlich durchlässig.«⁷⁷ Auch der Schauspieltheoretiker Jens Roselt schreibt: »Jede Darstellung des Menschen ist Konventionen unterworfen, die sich im steten Bezug zu gesellschaftlichen und ästhetischen Debatten außerhalb des Theaters herausbilden, diese reflektiert übernehmen oder aber ausdrücklich mitgestalten.«⁷⁸ Kurz: keine Repräsentation ohne kulturelle Verhandlung, keine Mimesis ohne kulturellen Austausch.

Unter den Begriffen der ›kulturellen Verhandlung‹, des ›kulturellen Austauschs‹ und der Zirkulation sozialer Energie versteht Greenblatt solche Prozesse, bei denen »sich eine kulturelle Praktik mit einer anderen überschneidet und von ihr Formen und Intensitäten entleiht oder deren unerwünschte Aneignung abzuwehren versucht oder Texte und Artefakte von einem Ort zum anderen verschiebt.«⁷⁹ Die Unschärfe, die mit dieser Definition einhergeht, erlaubt es allerdings, viele unterschiedliche Phänomene in die Untersuchung miteinzubeziehen. Anschaulich stellt Greenblatt diese Aneignungs- und Austauschprozesse am Beispiel der Kopfbedeckung des Kardinals Thomas Wolseys (1473–1530) dar. Sein Hut ging, bevor er seinen heutigen Platz in der Bibliothek des *Christ Church College* in Oxford einnehmen konnte, durch viele unterschiedliche Hände. Verkauft hatte ihn die Tochter des Schauspielers Charles Kean, der in Shakespeares *Henry VIII.* den Hut trug, als er hierin die Rolle des Kardinals spielte. In England gelangten während der Reformation viele solcher Gegenstände in die Hände von professionellen Schauspielern, denn die Protestanten verkauften ihnen diese Dinge als polemische Geste, um die religiösen Praktiken der Katholiken als theatralisches Brimborium zu verunglimpfen. Gleichzeitig erwarben die Schauspieler hierdurch eindrucksvolle Requisiten, die ihre Imposanz überhaupt erst

76 Greenblatt, Stephen (1993): *Verhandlungen mit Shakespeare*. S. 21 f.

77 Ebd. S. 31.

78 Roselt, Jens (2005): Seelen mit Methode. Einführung. In: *Seelen mit Methode. Schauspieltheorien vom Barock- bis zum postdramatischen Theater*. Hrsg. und mit einer Einführung von Jens Roselt. Berlin: Alexander. S. 8–71. S. 14.

79 Greenblatt, Stephen (1995): *Schmutzige Riten. Betrachtungen zwischen Weltbildern*. Frankfurt a.M.: Fischer. S. 14.