

Ute Pinkert, UdK Berlin

## TUSCH – Denkwerkstatt am 18.11.2014

### Handout

#### Inhalt:

1. kurze Erinnerung an die Anfänge von TUSCH Berlin
2. Bezüge des Projektes zu relevanten Diskursen:
  - a) Das Kreativitätsdispositiv – Aufwertung der Kulturellen Bildung
  - b) Vermittlungsstrategien in Reaktionen auf den Migrationsdiskurs: Öffnung und Partizipation
  - c) Diskurse von Kunst- bzw. Theatervermittlung

#### 1) Erinnerung an die Anfänge von TUSCH Berlin

*(Quelle: Ursula Jenni: TUSCH Berlin - Teams von Theater- und Schulschaffenden als Theatervermittler, Theater Pädagogik am Theater, 2014.<sup>1</sup>*

Online unter: [http://www.tusch-berlin.de/wp-content/uploads/2014/10/Jenni\\_2014\\_TUSCH\\_Vermittlung.pdf](http://www.tusch-berlin.de/wp-content/uploads/2014/10/Jenni_2014_TUSCH_Vermittlung.pdf)

Ausgangssituation 1997:

- jenseits der Kinder- und Jugendtheater gab es nur an einem Berliner Theater eine Theaterpädagogin (am DT Berlin).
- Untersuchungen über (eine negative) Entwicklung der Zuschauerzahlen beim jungen Publikum in den professionellen Theatern.
- 1997/98 Entstehung von zwei Initiativen zur Vermittlung von Theaterkunst an Schüler\_innen: der theaterpädagogische Dienst (konzipiert als theaterübergreifende,

---

<sup>1</sup> Darin insbesondere verarbeitete Quellen: Breitig, Renate (1999): Vorhang auf für die Schule! Das TUSCH-Projekt: Partnerschaften mit professionellen Bühnen. In: unterrichten/erziehen Nr. 3/99. Zitiert nach Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Berlin; Berliner Institut für Lehrerfort- und weiterbildung und Schulentwicklung (Hg.) (2000): TUSCH Theater und Schule Berlin. Projektbeschreibung. Berlin. Breitig, Renate (2002): Unterwegs. Wie kam's eigentlich dazu...? In: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin (Hg.): TUSCH Theater und Schule Berlin. Dokumentation 2002. Berlin.

unabhängige Institution, die junge Menschen mit verschiedenen Mitteln ans Theater heranführt) und TUSCH.

TUSCH hingegen verfolgte das Konzept einer Theatervermittlung durch „Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Fachbereiche und Vertretern der Theater“ (Jenni 2014, 172). Damit setzte TUSCH auf die Zusammenarbeit von Lehrer\_innen und Theatervertreter\_innen und auf *Verbindung* der institutionellen Räume.

Zentrale Idee war die auf persönliche Kontakte setzende Partnerschaft zwischen einem Theater und einer Schule:

„Theater und Schulen wollen näher zusammenrücken, sich gegenseitig austauschen, voneinander und miteinander lernen', damit Jugendliche 'einen neuen, vielleicht ersten Zugang zu den Berliner Bühnen finden (...) ins Theater frischen Wind hineinbringen und vor und hinter den Kulissen den Staub aufwirbeln'“ (Jenni 2014, 172).

Von Seiten der Theater waren das damals im wesentlichen Mitarbeiter\_innen der Öffentlichkeitsarbeit und Dramaturgie, die die ersten Partnerschaften von Theaterseite her aufbauten. Von Seiten der Schulen waren in der Startphase mehrheitlich im Fach Darstellendes Spiel ausgebildete und unterrichtende Lehrer\_innen für die Partnerschaften verantwortlich (vgl. ebd.).

Die Vermittlungsprojekte der ersten Jahre waren:

Parallel-Inszenierungen, Werkstätten und Unterstützung der Theaterarbeit durch Theaterschaffende in der Schule, Öffnung der Theaterräume für Aufführungen von Schülergruppen,

sowie besondere Einladungen und Angebote für Schulklassen zum Theaterbesuch (ebd.).

Welche Entwicklungen hat das TUSCH Projekt in den 15 Jahren seit der Gründung vollzogen? (Kann in diesem Vortrag nicht beantwortet werden!)

**Fokussierung auf die Frage: Welche übergreifenden Diskurse haben diese Entwicklung in den letzten Jahren beeinflusst?**

- a) Das Kreativitätsdispositiv – Aufwertung der Kulturellen Bildung
- b) Vermittlungsstrategien in Reaktionen auf den Migrationsdiskurs: Ganztagschule/ Öffnung/ Partizipation
- c) Facheigene Diskurse der Kunst- bzw. Theatervermittlung

## 2a) Das Kreativitätsdispositiv – Aufwertung der Kulturellen Bildung

Seit dem sogenannten PISA-Schock zu Beginn des 21. Jahrhunderts lässt sich von einer anhaltenden Konjunktur des Bildungsthemas reden. Bildung ist zu einem aktuellen „umbrella term“ geworden, der viele Bedeutungsnuancen hat.

Wie Ulrike Hentschel feststellt, wird „Bildung“ in der aktuellen Diskussion einerseits als grundlegendes Programm einer gesellschaftlichen Zukunftsvision bemüht, zur ökonomisch aussichtsreichen Investition in Humankapital erklärt und dient andererseits als Heilsversprechen für die Entwicklung des Einzelnen in dieser Gesellschaft.

Wir beobachten dabei eine besondere Aufwertung der Kulturellen Bildung.

- Seit dem Ende der 90er Jahre ist die Theaterpädagogik an den Theatern überall ausgebaut worden.
- ThP ist bis heute der einzige Bereich an den Theatern, der wächst.
- Es gibt eine große Zahl von Projekten Kultureller Bildung, die auf die Kooperation zwischen Schulen und Kultureinrichtungen setzen.
- In den letzten Jahren sind insbesondere auch Stiftungen aktiv geworden und bestimmen die Landschaft der Kulturellen Bildung wesentlich mit.

Warum ist Kulturelle Bildung so anerkannt? Worin liegt die gesellschaftliche Bedeutung Kultureller Bildung?

Meine These ist, dass diese gesellschaftliche Bedeutung sich besonders im Begriff der Kreativität bündelt. Und dieser Begriff verbindet eine auf Bildung ausgerichtete theaterpädagogische Praxis mit einem wirksamen gesellschaftlichen Diskurs:

*Quelle: Ute Pinkert: Kollisionen? Kreativität und Performance – Schlüsselbegriffe kultureller Bildung im Kontext kulturbestimmender Diskurse. Im Erscheinen (online)<sup>2</sup>*

Kreativität im heutigen Sprachgebrauch meint vor allem: die Fähigkeit das Gegebene permanent in Frage zu stellen und in dynamischer Weise Neues zu produzieren. Dabei bezieht sich das Das Neue vor allem auf Zeichen und Symbole, die von den Angehörigen der "creative class" (Richard Florida) produziert werden.

---

<sup>2</sup> Darin vor allem verwendete Literatur: Andreas Reckwitz, Die Erfindung der Kreativität. Berlin 2012.

Die Übernahme des Kreativitätsbegriffes in Leitvorstellungen (kultureller) Bildung basiert auf dem Konzept der Wissensgesellschaft, in dem (neues) Wissen als wirtschaftliche Ressource gilt:

"Kreativität und Innovation gelten als Schlüsselfaktoren für die Entwicklung persönlicher, beruflicher, unternehmerischer und sozialer Kompetenzen und für das Wohlergehen jeder und jedes Einzelnen in der Gesellschaft. Damit Europa den Anforderungen an Wissensgesellschaften in einer sich rasch verändernden Welt gerecht werden kann (...)." <sup>3</sup>

Indem die Konzeptionierung von Kreativität als wesentlichen Wettbewerbsfaktor die Praxis des Herstellens, des Erschaffens (lateinisch: creare) unmittelbar an eine auf Vergleichbarkeit basierende Neuartigkeit (Innovation) ihres Ergebnisses koppelt, bekommt Kreativität eine ökonomisch bestimmte Bedeutung. Eine Konzeption von (kultureller) Bildung, die den Kreativitätsbegriff ins Zentrum stellt, verpflichtet sich damit implizit der Logik dieser Ökonomie:

"Der Bildungspolitik kommt in diesem Zusammenhang eine Schlüsselrolle zu bei der Förderung von Kreativität, Innovationsleistung und damit Wettbewerbsfähigkeit." <sup>4</sup>

Diese ökonomisch begründete Verbindung des Kreativitätsbegriffes mit Innovation, Schöpfertum und implizit damit auch Konsum und Kompetenz bildet nach Andreas Reckwitz gegenwärtig ein Dispositiv, d.h. einen universellen Leitbegriff, der die verschiedensten gesellschaftlichen Felder durchdringt. Diese allgemeine Verbindlichkeit macht es unmöglich "einfach" aus dem Kreativitätsdispositiv herauszutreten.

Man kann das selbst überprüfen, wie die Werte des Kreativitätsdispositivs tief in eigenen Wertvorstellungen verankert sind. Die Hervorbringung von Neuem wird weit höher geschätzt als Routine, Pflege, Pädagogik. Ersteres wird mit Lebendigkeit assoziiert, letzteres mit Pflicht und Langeweile.

Das dominante Verständnis von Kreativität umfasst heute neben dem Schaffen von Neuem auch die Dimension des Schöpferischen. Damit wird das Kreativ-Sein nicht als ein technische Produktion von Innovationen (vgl. Reckwitz 2012, S. 10) entworfen, sondern mit einer sinnlichen und affektiven Komponente aufgeladen. Kreativ sein wird mit Experimentierfreude assoziiert und damit zum Selbstzweck und Genuss. Da dieses aus einer inneren Motivation

---

<sup>3</sup> EU Bildungspolitik: *Kreativität und Innovation*. [http://www.eu-bildungspolitik.de/kreativitaet\\_und\\_innovation\\_32.html](http://www.eu-bildungspolitik.de/kreativitaet_und_innovation_32.html) [30.08.2014]

<sup>4</sup> EU Bildungspolitik: *Kreativität und Innovation*. [http://www.eu-bildungspolitik.de/kreativitaet\\_und\\_innovation\\_32.html](http://www.eu-bildungspolitik.de/kreativitaet_und_innovation_32.html) [30.08.2014]

heraus gespeiste "Schöpfertum" in unserer Kultur traditionell den künstlerisch Tätigen zugeschrieben wird, gelten Künstlerinnen und Künstler als ideale Rollenvorbilder für die Ausbildung von Kreativität.

Ihre Wertschätzung als Vermittlerinnen und Vermittler innerhalb der kulturellen Bildung geht mit einer strukturellen Abwertung von (angestellten/verbeamteten) Lehrpersonen einher.

*Zum strukturellen Verhältnis von Künstler\_innen und Lehrer\_innen in Projekten Kultureller Bildung im Kontext des Kreativitätsdispositivs vgl.:*

*Pinkert, Ute: Vom Sollen und Wollen. Motivationswege in TUSCH Projekten. In: Wolfgang Sting et al.(Hg.): TUSCH: Poetiken des Theatermachens. Werkbuch für Theater und Schule. München 2012, S. 87 – 102.*

- Welcher gesellschaftlichen Programmatik ist TUSCH verpflichtet?
- Hat TUSCH innerhalb der (vollen) Landschaft Kultureller Bildungsprojekte ein spezifisches Profil?
- Mit welchen Leitbegriffen wäre dieses Profil zu kennzeichnen? Und wie verhalten sich diese Begriffe zu gesellschaftlichen Diskursen?
- In welcher Weise sind innerhalb von TUSCH Projekten Theaterpädagog\_innen/Künstler\_innen und Lehrer\_innen positioniert?

## **2b) Vermittlungsstrategien in Reaktionen auf den Migrationsdiskurs: Öffnung und Partizipation**

*Quelle: Ute Pinkert: Vermittlungsgefüge I. Vermittlung im institutionalisierten Theater als immanente Dimension und als pädagogischer Auftrag. In: Pinkert, Ute (Hg.): Theater Pädagogik am Theater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung. Strasburg Berlin Milow 2014, Kapitel II.3, S. 45ff.*

Die Städte verändern sich und mit ihnen die staatlichen Institutionen Theater und Schule. Barbara Mundel und Josef Mackert sprechen hier sogar von zwei "Revolutionen": Die erste Revolution wird auf 1989 bezogen und meint den Umbau von Theatern und Schulen in der ehemaligen DDR; die zweite Revolution beschreibt die Folgen der Wandlungsprozesse in Reaktion auf die demografischen Veränderungen. So konstatiert Mark Terkessidis,

"dass die städtische Gesellschaft, also der Resonanzraum des Theaters, sich in einem dramatischen Prozess der demografischen Veränderung befindet: Unter den Sechsjährigen in den großen Städten sind die Kinder mit Migrationshintergrund bereits in der Mehrheit".<sup>5</sup>

Diese grundlegenden Veränderungen der Dispositionen und Zusammensetzungen der städtischen Bevölkerung haben für das Theater gravierende Folgen. In der gegenwärtigen urbanen Gesellschaft existieren sehr unterschiedliche Milieus, deren Bindung ans Theater nicht mehr durch Tradition gewährleistet wird, sondern überhaupt erst hergestellt werden muss. Da nicht mehr von einem kulturellen Kanon ausgegangen werden kann, verändern sich auch die Anforderungen an die Vermittlung von Theater gravierend.

In vergleichbarer Weise verändern sich die Anforderungen an die gesellschaftliche Institution der Schule: Ein Schulsystem, das (in dreigliedriger Weise) die soziale Schichtung der Gesellschaft abbildet und reproduziert, erscheint überholt und wird – in Berlin - zugunsten eines zweigliedrigen Systems aus Gymnasien und Gemeinschaftsschulen bzw. integrierten Sekundarschulen aufgegeben. Der verbindliche Ganztagsbetrieb in den beiden letztgenannten Schultypen bringt völlig andere Zeitstrukturen für außerschulische Bildungsprojekte mit sich. Entsprechend dem sich auflösenden kulturellen Kanon kann auch in der Schule keine einheitliche Sprache und kein verbindliches Wertesystem mehr vorausgesetzt werden.

- Gibt es innerhalb von TUSCH Kriterien für einen "kulturellen Kanon" bzw. für eine künstlerische Qualität der teilnehmenden Theater?
- Welche Folgen hat die Umgestaltung der Schullandschaft für TUSCH? Welche Gelingensbedingungen gibt es für Partnerschaften mit Ganztagschulen?

Die Vermittlungsstrategien, mit denen die Theater auf die Anforderungen der Migrationsgesellschaft reagieren, lassen sich – so meine These – unter den Begriffen Öffnung und Partizipation zusammenfassen

### **Zur Strategie von Öffnung**

Öffnung wird am Theater meist im Sinne einer *Erweiterung* praktiziert: inhaltlich in Bezug auf die bearbeiteten Stücke, Stoffe und Themen; ästhetisch in Bezug auf die verwendeten

---

<sup>5</sup> Terkessidis, Mark (2011): Die Heimsuchung der Migration. Die Frage der interkulturellen Öffnung des Theaters. In: Heart of the City. Recherchen zum Stadttheater der Zukunft. Theater der Zeit, H. 7/8, Arbeitsbuch 2011. S. 43.

Formensprachen und räumlich in Bezug auf den Wirkungsbereich des Theaters durch ein Verlassen der Black box.

In einer *weiten* Interpretation wird unter dem Begriff der Öffnung die Konvention des bürgerlichen Theaters insgesamt hinterfragt, indem ein erweiterter Theaterbegriff Anwendung findet, der Theater nicht mehr als Kunstort, sondern in erster Linie als öffentlichen Ort begreift, an dem theatrale Ereignisse unterschiedlichen Charakters stattfinden können.

Für die Theaterpädagogik hat die Strategie von Öffnung eine Explosion der Aufgabenbereiche mit sich gebracht. Deshalb haben die theaterpädagogischen Abteilungen an den Häusern in den letzten Jahren begonnen, die Arbeit zu *delegieren*. Die hauptamtlich angestellten Theaterpädagog\_innen übernehmen zunehmend kuratorische Aufgaben, die Durchführung der Projekte liegt bei freischaffenden Theaterpädagog\_innen bzw. Künstler\_innen.

- Inwieweit ist TUSCH *Chefsache* der Theaterpädagogik eines Hauses?
- Inwieweit lässt sich das Modell von Partnerschaft mit projektbezogen engagierten ThPs verwirklichen? Was verändert sich?

### **Zur Strategie von Partizipation**

Zuerst muss betont werden, dass der Partizipationsbegriff mehrere Dimensionen aufweist. Es ist sinnvoll, zwischen einer politischen und einer ästhetischen Dimension von Partizipation zu unterscheiden.

Die ästhetische Dimension von Partizipation steht im Zusammenhang mit der Veränderung des Theaterbegriffes im Zuge der Entwicklung postdramatischer und performativer Ästhetiken. Diese haben zu einer Aufwertung der "inperfekten" (Jens Roselt) Arbeit von nicht professionellen Darsteller\_innen geführt und damit zu ihrer zunehmenden Einbindung in professionelle Produktionen und Formate. Diese Entwicklung begann mit den ersten Produktionen von Rimini Protokoll, die um die Jahrtausendwende stattfanden.

Diese Aufwertung des Theaterspielens von nicht professionellen Darsteller\_innen hat auch zu einem Wertewandel im Bereich der Theatervermittlung geführt. Theaterprojekte mit nicht professionellen Darsteller\_innen sind längst nicht mehr nur Gegenstand theaterpädagogischer Arbeit, sondern finden auf der großen Bühne und unter der Leitung von Künstler\_innen statt. Mit der Grenzverwischung zwischen theaterkünstlerischer und theaterpädagogischer Arbeit geht jedoch nicht automatisch die Auflösung der (Anerkennungs)Grenzen zwischen

Künstler\_innen und Theaterpädagog\_innen einher: die unsichtbare Schallmauer organisiert sich nur auf neue Weise.

- Wonach werden die Schulen, die an TUSCH teilnehmen ('partizipieren'), ausgewählt?
- Wird innerhalb von TUSCH Projekten zwischen einem künstlerischen und einem pädagogischen Anspruch unterschieden? Wenn ja, worin besteht dieser?

### 3) Konzeptionen von Vermittlung – der fachspezifische Diskurs

Schließlich stellt sich die Frage nach den facheigenen Diskursen, die wir (mit)produzieren und denen wir unterworfen sind. Wie sprechen wir über Theatervermittlung bzw. –pädagogik? Welche Annahmen prägen unsere Konzeptionen von Programmen?

Die Kunstvermittlerin und Wissenschaftlerin Carmen Mörsch hat 2009 das komplexe Feld der Kunstvermittlung daraufhin untersucht, wie sich Kunstvermittlung zur Institution (also zum Museum) ins Verhältnis setzt. Sie unterscheidet vier grundlegende Diskurse der Kunstvermittlung. In einem Vortrag zur WAS-GEHT Tagung 2011 habe ich diese Diskurse auf die Theatervermittlung übertragen.

*Quelle: Ute Pinkert: Theater und Vermittlung. Potentiale und Spannungsfelder einer Beziehung. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen. Heft 59, Oktober 2011, S. 17 – 23.<sup>6</sup>*

*Online unter:*

*[http://www.udk-berlin.de/sites/theaterpaedagogik/content/e348/e110993/e110995/infoboxContent159352/TheaterundVermittlungKorrespondenzen102011\\_ger.pdf?preview=preview](http://www.udk-berlin.de/sites/theaterpaedagogik/content/e348/e110993/e110995/infoboxContent159352/TheaterundVermittlungKorrespondenzen102011_ger.pdf?preview=preview)*

In der Theaterpädagogik lassen sich besonders drei Diskurse nachweisen. Diese sind:

---

<sup>6</sup> Im Text wesentlich verwendete Literatur: Mörsch, Carmen: Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. In: Carmen Mörsch und Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hrsg.): Kunstvermittlung II. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojektes. Zürich, Berlin 2009.

Der affirmativer Diskurs:

Dieser Diskurs schreibt Kunstvermittlung die Funktion zu, die Institution Museum oder Theater in ihren Aufgaben effektiv nach außen zu kommunizieren. Dabei wird Kunst "als spezialisierte Domäne begriffen, für die sich in erster Linie eine Fachöffentlichkeit zu interessieren hat" (Mörsch, 9). Die Kunstvermittler\_innen verstehen sich in diesem Diskurs als spezialisierte und autorisierte Sprecher\_innen der Institution und wenden sich mit ihren Angeboten an "eine ebenso spezialisierte und selbstmotivierte, von vornherein interessierte Öffentlichkeit" (ebd.). Theaterpädagogische Formate sind eines affirmativen Diskurses sind Vorträge, Expert\_innenführungen, Stückeinführungen.

Der reproduktive Diskurs:

In diesem Diskurs "übernimmt Kunstvermittlung die Funktion, das Publikum von morgen heranzubilden und Personen, die nicht von alleine kommen, an die Kunst heranzuführen. Museen und Theater werden dabei als Institutionen entworfen, die wertvolles Kulturgut öffentlich zugänglich machen, die aber mit hohen symbolischen Schwellen versehen sind." (Mörsch, 9f.) Ausgehend von dem Ziel, die Kunst des Museums bzw. Theaters möglichst einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen, richtet sich die Kunstvermittlung besonders an Kinder und Jugendliche, an Multiplikatoren sowie an nicht bildungsprivilegierte Gruppen. Ein wesentliches Ziel der Arbeit ist der Abbau bzw. die Überwindung von vermuteten Schwellenängsten (Mörsch, 10).

Zusammengefasst gehen der transformative und der reproduktive Diskurs von einem statischen Verhältnis zwischen Institution und Publikum aus: Es steht fest, wer bildet und wer gebildet wird, und meist ist auch klar, worin die Bildungsziele bestehen.

Im Gegensatz dazu geht der folgende Diskurs von einer Flexibilisierung der jeweiligen Bildungsverhältnisse aus. Voraussetzung dafür ist selbstreflexive Betrachtung der eigenen Praxis und ihrer Bedingungen.

Der transformative Diskurs

In diesem Diskurs werden Ausstellungsorte und Museen seitens der Kunstvermittlung als "veränderbare Organisationen begriffen, bei denen es weniger darum geht, Gruppen an sie heranzuführen, als dass sie selbst (...) an die sie umgebende Welt – z.B. ihr lokales Umfeld – herangeführt werden müssen." (Mörsch, 10). Voraussetzung für ein solches Denken ist die Kritik an einem engen, auf Selbstreferentialität und Spezialistentum setzenden Kunstbegriff.

Angesichts der ausdifferenzierten Gesellschaft und den Anforderungen der Wissensgesellschaft wird die Institution Museum oder Theater als Plattform für unterschiedliche Öffentlichkeiten entworfen. Der transformative Diskurs arbeitet damit "gegen die hierarchische Unterscheidung zwischen kuratorischer Arbeit und Vermittlung" (Mörsch, 11).

Genau genommen gibt es in diesem Diskurs keine Vermittlungsformate mehr, sondern in Zusammenarbeit mit einem Publikum entwickelte Projekte, die autonom vom Ausstellungsprogramm durchgeführt werden oder eigene "Projekte, die durch das Publikum bzw. spezifische gesellschaftliche Akteur\_innen gestaltet werden" (ebd.).

Meine These ist, dass die Laborformate der Theaterpädagogik in Wechselwirkung mit den Annahmen des transformativen Diskurses stehen: aus diesem hervorgehen und ihn entwickeln.

- Welche Annahmen über das Verhältnis zwischen den Institutionen sind in TUSCH (implizit und explizit) prägend?
- In welcher Weise wirkt ein TUSCH Projekt auf das Theater zurück?
- Wäre es zum Beispiel denkbar, dass in der TUSCH Woche sowohl die Schüler\_innen als auch die Theaterleute die Erkenntnisse ihrer Begegnungen, ihres Austausches, kommunizieren? – in theatraler Form oder anders?
- Inwieweit sind Laborformate innerhalb von TUSCH Projekten umsetzbar?