



hdk

*Theater und Schule erscheinen angesichts ihrer unterschiedlichen Strukturen und Arbeitsweisen als ziemlich gegensätzliches Paar: hier die engen Leitplanken der Lehrpläne, dort die Freiheit der Kunst. Dennoch verfolgen die beiden Institutionen vergleichbare Ziele, setzen zu deren Erreichung aber unterschiedliche Instrumente ein. Der Auftrag der kulturellen Bildung und Kulturvermittlung an die nachwachsende Generation kann jedoch nur von Schule und Theater gemeinsam geleistet werden.*

Die Zürcher Hochschule der Künste, der Schweizerische Bühnenverband und die Pädagogische Hochschule Zürich haben am 24. und 25. September 2010 die Begegnung zwischen Schule und Theater im Rahmen einer Tagung herbeigeführt. Im Spannungsfeld zwischen künstlerischer und bildender Praxis haben sich Lehrpersonen, Theaterschaffende und TheaterpädagogInnen ergebnisoffen über eine «gemeinsame Zukunft» ausgetauscht. Mit subTexte 05 hält das ipf die ersten Ergebnisse dieses Austauschs fest. Neben der Dokumentation präsentiert der Band den Basistext zur Tagung, den die Künstlerin, Vermittlerin und Kulturwissenschaftlerin Carmen Mörsch verfasst hat, ebenso wie «Appetithäppchen», welche die Begegnung zwischen Schule und Theater erleichtern und Schülerinnen und Schüler in unterschiedlicher Weise für die Beschäftigung mit Theater anregen.

# Theater Vermittlung Schule

subTexte 05



## subTexte 05 Theater Vermittlung Schule

- 4 Vorwort
- 8 Carmen Mörsch: Watch this Space! – Position beziehen in der Kulturvermittlung
- 28 Mira Sack: Theater und Schule im Dialog
- 30 Martin Frank: Kulturvermittlung an Schulen – ein Kampf mit Windmühlen?
- 34 Ursula Jenni: Da dreht sich was!
- 39 Praxisfenster und World Cafés
- 53 Rückblick

# subTexte

Die Reihe subTexte vereinigt Originaltexte zu jeweils einem Untersuchungsgegenstand aus den beiden Forschungsschwerpunkten «Performative Praxis» und «Filmwissen/Filmerfahrung». Sie bietet Raum für Texte, Bilder oder digitale Medien, die zu einer Forschungsfrage über, für oder mit Darstellender Kunst oder Film entstanden sind. Als Publikationsgefäß trägt die Reihe dazu bei, Forschungsprozesse über das ephemere Ereignis und die Einzeluntersuchung hinaus zu ermöglichen, Zwischenergebnisse festzuhalten und vergleichende Perspektiven zu öffnen. Vom Symposiumsband bis zur Materialsammlung verbindet sie die vielseitigen, reflexiven, ergänzenden, kommentierenden, divergierenden oder dokumentierenden Formen und Ansätze der Auseinandersetzung mit den Darstellenden Künsten und dem Film.

In der Reihe subTexte sind bisher erschienen:

- **subTexte 01** Attention Artaud
- **subTexte 02** Wirklich? – Strategien der Authentizität im aktuellen Dokumentarfilm
- **subTexte 03** Künstlerische Forschung – Positionen und Perspektiven
- **subTexte 04** research@film – Forschung zwischen Kunst und Wissenschaft
- **subTexte 05** Theater Vermittlung Schule. Ein Dialog

Der vorliegende fünfte Band ist ein Beitrag der Fachrichtung Theater in Zusammenarbeit mit dem Schweizerischen Bühnenverband.

# Theater Vermittlung Schule

Ein Dialog

# Vorwort

---

von Mira Sack, Mathis Kramer-Länger und Kathrin Lötscher

**M**it der Klasse ins Theater zu gehen gehört für viele Schülerinnen und Schüler zu den Höhepunkten des Schuljahres. Für die Lehrpersonen stellen sich aber im Zusammenhang mit dem Theaterbesuch auch Fragen: Passt das gewählte Stück, vermag es die Kinder oder Jugendlichen zu begeistern, wie kann es mit den Themen des Unterrichts in Verbindung gebracht werden? Theater-schaffende ihrerseits machen die Erfahrung, dass es zusehends schwer fällt, Lehrerinnen und Lehrer über die klassischen Bühnenwerke hinaus auch für das zeitgenössische Theater, seine Themen, seine nicht selten auch kantige und sperrige Sprache und Ästhetik zu interessieren und zum Besuch entsprechender Aufführungen zu bewegen.

Theater und Schule erscheinen angesichts ihrer unterschiedlichen Strukturen und Arbeitsweisen als ziemlich gegensätzliches Paar: hier die engen Leitplanken der Lehrpläne, dort die Freiheit der Kunst. Dennoch verfolgen die beiden Institutionen vergleichbare Ziele, setzen zu deren Erreichung aber unterschiedliche Instrumente ein.

Der Auftrag der kulturellen Bildung und Kulturvermittlung an die nachwachsende Generation kann nur von Schule und Theater gemeinsam geleistet werden. Vermittlung wird zum zentralen Motiv. Im Spannungsfeld zwischen künstlerischer und bildender Praxis haben Lehrpersonen wie Theaterschaffende die Verantwortung, neue Kommunikationsprozesse in Gang zu setzen, über gemeinsame Probleme und Anliegen nachzudenken, die Zusammenarbeit zu verbessern sowie Lösungsansätze für die Zukunft zu suchen.

Die Zürcher Hochschule der Künste, der Schweizerische Bühnenverband und die Pädagogische Hochschule Zürich haben am 24. und 25. September 2010 die Begegnung zwischen Schule und Theater im Rahmen einer Tagung herbeigeführt. Der Idee zu dieser Tagung geht auf eine langjährige Zusammenarbeit zwischen ZHdK und Schweizerischem Bühnenverband zurück. Aus einem im Herbst 2008 entwickelten Ideen-katalog für gemeinsame Projekte haben

sich die Gremien des Bühnenverbands schliesslich für die Fachtagung entschieden und sich bereit erklärt, diese massgeblich zu finanzieren.

Nur selten finden Lehrpersonen und Theaterschaffenden an einem gemeinsamen Tisch; die Kommunikationsstruktur der Tagung schuf deshalb Raum für Begegnungen, Dialoge und Kontakt:

In **Praxisfenstern** zu verschiedenen Arbeitsbereichen des Theaters simulierten Theaterschaffende konkrete Gestaltungsprozesse des Theaters und führten Vorgehensweisen, Arbeitsstrukturen und Fragestellungen der Theaterpraxis vor Augen, um auf einen nachhaltigen, kontinuierlichen Kontakt mit Theatern und deren Infrastruktur neugierig zu machen.

So genannte **Zaunvögel**, Fachpersonen aus den Bereichen Schule, Theater und Kulturvermittlung, begleiteten die Praxisfenster, beobachteten den Tagungsverlauf und bündelten ihre Eindrücke.

An **«World-Café»-Tischen** trafen sich die Tagungsteilnehmenden zwischen den Praxisfenstern in wechselnden Konstellationen und diskutierten ihre Erfahrungen und Eindrücke. Die moderierten und dokumentierten Gespräche drehten sich jeweils um einen pro Tisch vorgeschlagenen Themenschwerpunkt.

Im vorliegenden Band werden die Ergebnisse dieses Austauschs fest gehalten, Stimmen und Notizen gesammelt und damit jenes Argumentations-Material überliefert, welches die Vorbereitung eines Theaterbesuchs und die Begegnung zwischen Schule und Theater erleichtern kann. Neben der Dokumentation präsentiert der Band den Basistext zur Tagung, den die Künstlerin, Vermittlerin und Kulturwissenschaftlerin Carmen Mörsch verfasst hat. Der Beitrag verdeutlicht Positionen und Anliegen von Kunst und Bildung, nimmt Begriffsbestimmungen vor und verortet die Vermittlung als gesellschaftliche Verantwortung.

Die Tagungsdokumentation zeigt, dass es gelungen ist, Kontakte zwischen Lehrpersonen und Theaterschaffenden herzustellen, gegenseitiges Verständnis zu fördern und Dialoge zu initiieren. Erste Steine wurden ins Rollen gebracht – wohin bewegen sie sich weiter?

*Zürich, März 2011*



# Basistext

# Watch this Space!

## Position beziehen in der Kulturvermittlung

---

von Carmen Mörsch

**A**nlässlich der Fachtagung «Theater – Vermittlung – Schule» erging die Einladung an mich, einen *Basistext* zu schreiben. Darin soll ich auf etwa fünfzehn Manuskriptseiten die folgenden drei Themenfelder bearbeiten:

1. Begriffsklärung: Was verstehen wir heute unter «Kultur» und «Kultur-Vermittlung»?
2. Kontext der Kulturvermittlung: Welche gesellschaftliche Verantwortung trägt Kunst- und Kulturvermittlung heute?
3. Bildung und Kultur: Wegweisende Perspektiven für den Dialog zwischen Schule und Theater.

Der Text wurde den Teilnehmenden der Tagung vorab zugestellt, und diese hatten die Möglichkeit, auf ihn zurückzugreifen: Sich durch ihn zu informieren, sich in Debatten positiv auf ihn zu beziehen, ihn als Legitimation zu benutzen, ihn anzugreifen und zu verwerfen, sich mit Gegenentwürfen von ihm zu distanzieren.

Der Auftrag beinhaltete einen grossen Vertrauensvorschuss<sup>1</sup> und viel Verantwortung.

Er ging an mich, der als Leiterin eines Forschungsinstituts zur Kunst- und Kulturvermittlung an einer Kunsthochschule das notwendige Überblickswissen und die nötige Autorisiertheit zugesprochen wird. Er erging an mich auch als klar positionierte Protagonistin im Feld der Kunst- und Kulturvermittlung. Es ist anhand von verschiedenen Publikationen<sup>2</sup> nachvollziehbar, dass ich Kulturvermittlung als *kritische und selbstreflexive Praxis* erforschen, unterstützen und realisieren möchte. Auch das von mir geleitete Institut ist diesen Grundsätzen verpflichtet.<sup>3</sup>

Daher erhebt der nun folgende Text weniger den Anspruch auf Objektivität, als es die Bezeichnung «Basistext» vermuten lässt. Eher



versteht er sich als Streitschrift und wurde in der Hoffnung verbreitet, dass er dazu beitragen kann, dass sich die Diskussionen auf der Fachtagung «Theater – Vermittlung – Schule» angeregt und produktiv gestalten.

### **1. Begriffsklärung: Was verstehen wir heute unter «Kultur» und «Kultur-Vermittlung»?**

Es fängt damit an, dass ich die Frage: «Was verstehen wir heute unter ›Kultur‹?» nicht im Sinne einer Definition beantworten kann. Zum einen gibt es in der Gegenwart so viele gleichzeitig wirksame Konzepte von Kultur, dass darüber Handbücher veröffentlicht werden.<sup>4</sup> Zum anderen ist mir nicht klar, wer in dieser Frage mit «wir» gemeint ist.

Wen dieses «wir» jeweils meint, bestimmt massgeblich, welche Kulturbegriffe jeweils ins Spiel kommen. Der Freundeskreis einer Staatsoper oder eines Nationalmuseums mag sich anderen Vorstellungen von Kultur verpflichtet fühlen als das Personal eines gewerkschaftlich organisierten Bildungsprogramms oder die Leitung einer Unternehmensberatung. Oder, um ein dem Anlass entsprechendes Beispiel zu nennen: Der Vorstand des Verbandes der Schweizerischen Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer mag andere Vorstellungen von Kultur haben als der Vorstand des Fachverbands Theaterpädagogik in der Schweiz. Oder auch nicht. Fest steht, dass «Kultur», ähnlich wie «Kunst», zu den mit Normen aufgeladenen und zu den dementsprechend umkämpften Begriffen gehört. Jemand gilt weiterhin als «kultiviert», wenn er oder sie im Sinne des Soziologen Pierre Bourdieu<sup>5</sup> über eine bestimmte Zusammensetzung von Geschmack und Kennerschaft verfügt, die sich z.B. über die Kenntnis von Kunstwerken (aller Künste) oder von Design, den Konsum der richtigen Genussmittel bis zu Arten des sich Kleidens, über den Umgang mit den eigenen und anderen Körpern oder über Kommunikationsstile artikuliert. Was jeweils zu diesem Ensemble von Kultiviertheit gehört, unterliegt dem Wandel, wobei eines konstant bleibt: «Kultur» steht hier für die Unterscheidung bürgerlicher Lebensstile vom Rest, die damit implizit als überlegen und dem Rest zur Orientierung dienend behauptet werden. In diesem Sinne abgrenzend funktioniert die Verwendung des Wortes «Kultur» schon seit der bürgerlichen Aufklärung im 18. Jahrhundert. Seitdem wird der Begriff, verbunden mit einem kolonial geprägten Weltverständnis, auch ethnisch abgrenzend, im Sinne von «eigener» und «fremder» oder «anderer Kultur», verwendet.<sup>6</sup>

Bourdieu hat seine Studie «Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft» bereits 1979 veröffentlicht. Doch seine Befunde sind bis heute aktuell und die Forschungen in der Gegenwart, die sich weiterhin auf Bourdieu beziehen, sind umfassend. Denn beide Abgrenzungsfunktionen – die von einer gesellschaftlichen Schicht zur anderen und die, welche das vermeintlich «Eigene» vom vermeintlich «Fremden» zu unterscheiden sucht – sind, so alt und bekannt sie auch sein mögen, in den gegenwärtigen Verwendungen von «Kultur» bedauerlicherweise weiterhin wirksam. Daran ändern (bislang) auch neue Formen von AutorInnenschaft und Kulturproduktion durch das Internet oder lange Warteschlangen vor Blockbuster-Ausstellungen wenig. Und auch die oft konstatierte Entleerung des Begriffs durch Komposita wie Unternehmenskultur, Esskultur, Freikörperkultur oder beim Kulturbeutel kann seiner distinktiven Kraft, seiner Fähigkeit, *auf Ungleichheit beruhende Unterschiede herzustellen*, nicht viel anhaben.

Vor diesem Hintergrund existieren Versuche, den Kulturbegriff zwar weiterhin zu verwenden, ihn jedoch gerade der beschriebenen Distinktionsfunktionen zu entledigen. So plädieren zum Beispiel seit den 1950er Jahren die in England entstandenen Cultural Studies, die brasilianische Befreiungspädagogik oder seit den 1920er Jahren die französische Arbeiterbildungsbewegung für einen erweiterten Kulturbegriff, der Alltagspraktiken und «populäre» Phänomene, die nicht in einem bürgerlichen Kulturbegriff gefasst sind sondern durch diesen abgewertet werden, einschliesst. Kulturelle Praxis wie ihre Erforschung sollen in diesem Verständnis den Kampf gegen Ungleichheit, zum Beispiel entlang von ökonomischen Verhältnissen oder der Kategorien Geschlecht oder nationale Herkunft, unterstützen anstatt diese zu bestätigen und zu reproduzieren. In dieser Tradition stehen auch die kulturpädagogischen Bewegungen im deutschsprachigen Raum seit den 1970er und 1980er Jahren, wie die soziokulturelle Animation in der Schweiz.

Womit wir beim zweiten Teil der ersten Frage angekommen wären, jenem nach dem Verständnis von «Kulturvermittlung» in der Gegenwart. Wie nicht anders zu erwarten, sind die verschiedenen Ausprägungen von Kulturvermittlung von ähnlichen Spannungsverhältnissen geprägt wie der Kulturbegriff selbst. Dabei grenzt sich im Alltagsgebrauch der Begriff «Kulturvermittlung» z.B. von dem der Soziokultur genauso wie von künstlerischen Partizipationsprojekten relativ klar ab. Bislang bedeutet «Kulturvermittlung», dass sich das Ver-

mittlungshandeln jeweils auf Werke, Gegenstandsbereiche und/oder Institutionen der Hochkultur bezieht. Doch diese Festlegung bringt keine wirkliche Eingrenzung des Begriffs mit sich, denn die Formen wie die Funktionen von Kulturvermittlung können auch und gerade mit der Hochkultur als Referenz enorm vielfältig sein. Je nach Ausgestaltung erfüllt Kulturvermittlung eine *affirmative* Funktion, wenn sie Institutionen der Hochkultur und das, was sie produzieren, möglichst reibungslos an ein entsprechend initiiertes und bereits interessiertes Publikum vermittelt. Sie erfüllt eine *reproduktive* Funktion, insofern sie bemüht ist, vornehmlich Kinder und Jugendliche für diese Institutionen zu gewinnen und so das Publikum von morgen zu bilden. Sie kann auch eine *kritisch-dekonstruktive* Funktion übernehmen, wenn sie die bestehenden Selbstverständlichkeiten der Hochkultur und ihrer Institutionen hinterfragt, offenlegt und bearbeitet und die Lernenden mit Wissen ausstatten möchte, das ihnen ermöglicht, sich selbst ein Urteil zu bilden und sich über den eigenen Standort und seine Bedingungen bewusst zu werden.

Und sie kann mitunter auch *transformativ*, im Sinne von gesellschafts- und institutionenverändernd wirken, wenn sie sich nicht mit einer kritischen Hinterfragung begnügt, sondern versucht, auf das, was sie vermittelt, Einfluss zu nehmen und es z.B. in Richtung mehr Gerechtigkeit, mehr kritisches Denken und weniger bürgerliche Distinktion zu verändern.<sup>7</sup> Für alle diese Funktionen gibt es Beispiele aus der Kulturvermittlung, auch wenn die affirmative und die reproduktive Funktion bislang und meistens überwiegen. Häufig erfüllen Projekte der Kulturvermittlung mehrere Funktionen gleichzeitig.

Zur Veranschaulichung sei hier das viel diskutierte Projekt «Rythm is it»<sup>8</sup> der Berliner Philharmoniker unter dem Aspekt der Funktionen von Kulturvermittlung noch einmal kurz diskutiert. Ein Dreierteam von Choreografinnen, TänzerInnen und TanzpädagogInnen studierte im Jahr 2003 im Auftrag der Berliner Philharmoniker mit einer Gruppe von etwa 250 Berliner SchülerInnen eine Choreografie zu Igor Strawinskis *Le Sacre de Printemps* ein. Dabei besuchten sie auch einmal eine Probe des Musikstücks der Berliner Philharmoniker. Die Choreografie wurde vor 2500 ZuschauerInnen in der Arena Treptow in Berlin aufgeführt.

Der zum Projekt entstandene Film dokumentiert eindrücklich das Vorgehen des Vermittlungsteams: Es geht ihm in erster Linie darum, die SchülerInnen, von denen geschrieben wird, sie entstammten

zum grössten Teil «sozialen Brennpunkten», zum Dranbleiben zu motivieren, um ihnen am Ende das Erfolgserlebnis der kollektiven Leistung, der eigenen körperlichen Erfahrung von Tanz und Musik und des Sichtbarwerdens in einem renommierten Raum der Hochkultur zu ermöglichen. Die hauptsächliche Funktion dieses Projektes liegt sicher im *reproduktiven* Bereich, in der Heranbildung des Publikums von morgen. Jugendlichen, von denen angenommen wird, sie hätten keine Beziehung zu klassischer Musik und zum Ballet, sollte eine positive Erfahrung ermöglicht werden, die, so wird angestrebt, dauerhaft zu einer Einstellungsänderung gegenüber diesen Bereichen der Hochkultur führt. Diese Einstellungsänderung soll sie im Sinne bürgerlicher Werte zu ein bisschen «besseren», ein bisschen leistungsbereiteren Menschen machen. Was dem Projekt gänzlich fehlt, ist die *dekonstruktiv-kritische* Funktion: An keiner Stelle (zumindest im Film nicht sichtbar) wird mit den Jugendlichen diskutiert, *was* sie da eigentlich einüben, an welcher Stelle sich das Werk, auf das sich die Kulturvermittlung hier bezieht, im Kanon verortet und wo die beteiligten Jugendlichen im Verhältnis dazu stehen. Auch wird mit ihnen nicht darüber gesprochen, was es für die Philharmoniker bedeutet, mit ihnen zusammen zu arbeiten, an welcher Stelle sich hier vielleicht ein Lernen auf beiden Seiten ereignen könnte und welchen ungeheuren symbolischen Mehrwert die Philharmonie daraus gewinnt, dass sie mit den als «benachteiligt» markierten SchülerInnen eine in diesem Ausmass öffentlichkeitswirksame Kooperation eingeht. Genausowenig wird über die selbstverständliche Vorannahme, gesteigerte Leistungsbereitschaft sei etwas Gutes, mit den Jugendlichen debattiert. Dementsprechend haben solche Reflexionen auch keine Bedeutung für die formale Umsetzung des Projektes: Die Inszenierung besteht aus bekannten choreografischen Figuren der Arbeit mit grossen (Laien-)Ensembles und ist in erster Linie auf Überwältigung des Publikums aus, dessen Vorstellungen von Klassischer Musik und deren Darbietung trotz der Aufführung durch Kinder und Jugendliche *affirmiert* werden: Es lässt sich kein inhaltlicher oder ästhetischer Bruch ausmachen.<sup>9</sup> Doch hatte das Projekt in Bezug auf die Vermittlung in die Institutionen hinein auch verändernde Wirkungen: Zum einen gab es im deutschsprachigen Raum vorher keine Vermittlungsprojekte in diesem Umfang, die an ein Orchester geknüpft waren. Auch hat sich ein Bewusstsein für die Möglichkeiten des Einsatzes von Tanz an Schulen durch dieses Projekt ungewöhnlich schnell verbreitet. So kam es zu nachweislichen strukturellen Veränderungen in den Insti-

tutionen: Es wurden mehr Projekte des Tanzes an Schulen gefördert, und Orchester machen sich seitdem Gedanken über ihren Vermittlungsauftrag über die Aufführungspraxis hinaus und richten zuweilen auch Stellen für die Vermittlungsarbeit ein.<sup>10</sup> Diese Verschiebung im institutionellen Bewusstsein von Schulen und Orchestern ermöglicht es in der Folge, dass auch Vermittlungsprojekte mit anderen funktionellen Schwerpunkten stattfinden können. *Rhythm is it* war im deutschsprachigen Raum ein, wenn auch umstrittener, Vorreiter.

## **2. Kontext der Kulturvermittlung: Welche gesellschaftliche Verantwortung trägt Kunst- und Kulturvermittlung heute?**

Zur Zeit erlebt Kulturvermittlung eine politische Konjunktur, die mitunter als «Boom» bezeichnet wird, die sich bisher allerdings vor allem rhetorisch und weniger in strukturellen Veränderungen niederschlagen scheint. Unter anderem begründet sie sich durch Beschreibungen über die vielfältigen sozialen Wirkungen der Kulturvermittlung. In ihnen spiegeln sich die bereits beschriebenen, widersprüchlichen Funktionen des Kulturbegriffs deutlich wieder. Einige dieser Wirkungsbeschreibungen seien im Folgenden angeführt.<sup>11</sup>

### **Wirkungsbeschreibungen für Kunst**

#### **a) Kunst als Modell und Modus zur Wissensproduktion in der Wissensgesellschaft**

Heutige und besonders auch zukünftige Gesellschaften sind und werden dynamischer und heterogener sein als die vorherigen. Lebenslanges und informelles Lernen sowie der Erwerb von Schlüsselqualifikationen stehen heute im Zentrum der Diskussion um einen Bildungsentwurf für das 21. Jahrhundert. Der Freizeitbereich als Raum für Bildung erfährt einen Bedeutungszuwachs. Die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur trägt dazu bei, durch die Förderung von «Soft Skills» eine Haltung zu entwickeln, die diesen Anforderungen im Sinne eines «lebenslangen Lernes» gerecht werden kann.

#### **b) Kunst und Kreativität als Wirtschaftsfaktor**

Im Blick ist hier vor allem der Sektor der Kreativwirtschaft, der sich mit einer Stärkung des kreativen Potentials in der Gesellschaft eine Investition in die Zukunftsfähigkeit der Kulturindustrie

erhofft. Doch auch die ökonomische Aufwertung von Quartieren durch die schlichte Präsenz von Kulturschaffenden, genauso wie der Beitrag des Kunstmarktes zum Bruttosozialprodukt, sind ökonomische Argumente für die Ausbildung künstlerischen Nachwuchses und für kulturell gebildete KonsumentInnen.

#### **c) Kunst macht intelligent**

Von Seiten der Neurophysiologie wird das Argument vorgetragen, die frühzeitige Auseinandersetzung mit künstlerischer Produktion führe zu einer besseren Gehirnleistung.

#### **d) Kunst fördert andere Intelligenzen**

Von Seiten der Erziehungswissenschaft und der Psychologie wiederum wird die tentative Haltung, die aus künstlerischer Betätigung resultiert, und das Potential der Förderung von «multiplen Intelligenzen»<sup>12</sup> als konstitutiv für einen zeitgemässen Entwurf von Schule als «Labor der Zukunft», in welchem nicht nur kognitive Fähigkeiten entwickelt werden, gesetzt.

#### **e) Kunst als Bildungsgut**

Diese Legitimation basiert auf einem humanistischen Bildungsbegriff, in dem die Künste als wertvolles Bildungsgut verstanden werden, an welches diejenigen, die solches nicht von alleine zu erkennen in der Lage sind, heranzuführen wären. Aus Sicht der Kulturinstitutionen geht es ausserdem um die Heranbildung eines «Publikums von morgen». Damit zusammen hängt das Argument der

#### **f) Erweiterung des Publikums aus fiskalischer Verantwortung.**

Hier steht die Legitimationsfrage einer «Elite-Kunst und Kultur» im Vordergrund, für einen sehr gebildeten, kleinen Bevölkerungsanteil. Die Bemühungen einer Erweiterung des Publikums gehen von der Annahme aus, dass sich ein von allen getragenes, durch Steuergelder finanziertes Kunst- und Kultursystem nur durch ein breiteres und heterogenes Publikum legitimieren kann. Damit wiederum zusammenhängend ist das Argument der

#### **g) Inklusion und kulturellen Teilhabe.**

Der Inklusionsgedanke kritisiert die Tatsache, dass Kunst- und Kulturinstitutionen grosse Teile der Gesellschaft ausschliessen. Geleitet von ethischen Grundsätzen und Demokratisierungsgedanken

im Sinne einer gerechteren Gesellschaft sollen diese bislang ausgeschlossenen Gruppen durch Bildungsangebote an das vorhandene Kunst- und Kulturangebot herangeführt werden, ohne dass sich dieses und seine Institutionen zwangsläufig verändern müssten.

#### **h) Mitbestimmung und Mitgestaltung**

Diese Legitimation geht über die Feststellung der Notwendigkeit von Inklusion und Teilhabe hinaus und fordert im Kontext der Emanzipation und Selbstbestimmung die aktive Mitgestaltung vorhandener Praktiken und Ästhetiken des Kunst- und Kultursystems. Der Entkoppelung der Künste von gesellschaftlichen Realitäten soll entgegen gewirkt werden.

#### **i) Kunst und Kultur als Werkzeug**

Der Beschäftigung mit Kunst und Kultur werden Potentiale für die Bekämpfung von gesellschaftlichen und sozialen Problemen zugeschrieben. Das Bilden mit Kunst wird hier von unterschiedlichen Seiten (von politischen EntscheidungsträgerInnen und ihren Behörden über Stiftungen bis zu AktivistInnen) gezielt in verschiedenen Kontexten eingesetzt: im Gesundheitswesen, zur Bekämpfung von sozialer Ungleichheit, Gewalt, Sexismus, Fundamentalismus oder Rassismus, als Werkzeug zur Verstärkung und Sichtbarmachung von Forderungen.

Angesichts dieser vielfältigen Wirkungsbeschreibungen könnte es verwundern, dass Kulturvermittlung nicht sofort an oberster Stelle auf der Prioritätenliste von jedem denkbaren Bildungsplan erscheint. Doch handelt es sich bei ihnen um Beiträge in einer kontrovers geführten Debatte. Sie sind ihrerseits ebenso bedenkenswerten Kritiken ausgesetzt, die sowohl auf die ihnen innewohnenden unhinterfragten Voraussetzungen als auch auf möglicherweise nicht mitbedachte Konsequenzen der Wirkungsbeschreibungen abzielen.

### **Kritik an den Wirkungsbeschreibungen**

Eine der häufigsten Kritiken bezieht sich auf

#### **a) die Instrumentalisierung von Kunst.**

Das Potential der Künste liegt aus dieser Perspektive gerade in der Auseinandersetzung mit dem Nutzlosen, nicht Verwert-

baren, Provozierenden, Unbequemen, Unwägbaren, Differenten, sich Verweigernden. Initiativen wie beispielsweise der «Kompetenznachweis Kultur» sind daher in dieser Hinsicht kontraproduktiv, da sie die Förderung der Kulturvermittlung zu deutlich an deren Nutzen für den Arbeitsmarkt knüpfen. Stattdessen sollte offensiv für die Wichtigkeit offener, und nicht auf Verwertbarkeit angelegter Bildung argumentiert werden. Genau wie die Kunst braucht auch die Kulturvermittlung eine gewisse Autonomie.

Insbesondere das Postulat von Kunst und «Kreativität» als Wirtschaftsfaktor bedeutet eine

#### **b) Ökonomisierung von kultureller Arbeit und Bildung ohne Chance auf Hinterfragung kapitalistischer Voraussetzungen.**

Das Paradigma der «Chancengleichheit», das häufig mit dem Inklusionsgedanken in der Kulturvermittlung gekoppelt ist, naturalisiert implizit das Paradigma des Wettbewerbs. Nicht gefragt wird dabei nach den Leuten, die gar nicht in die Schleife des «lebenslangen Lernens» hineinkommen wollen, für die das Bilden mit den Künsten vor allem qualifizieren soll. Dagegen wird zum Beispiel die «Fähigkeit zur Kritik» nur als eine Unterkompetenz bei den «sozialen Kompetenzen» im Kompetenznachweis Kultur der deutschen Bundesvereinigung für kulturelle Jugendbildung<sup>13</sup> aufgeführt. Jedoch kann die intensive Beschäftigung mit Kunst und Kultur möglicherweise auch zu exzessiver und offensiver Faulheit und der Verweigerung von stupider Lohnarbeit anstatt zu mehr Leistungsbereitschaft führen. Davon ist in den Legitimationstrategien allerdings nirgends die Rede.

Es ist auch festzustellen, dass zumindest bis dato die Präkarisierung von sogenannten «Kreativen» bestehen bleibt, trotz oder vielleicht gerade wegen der Aufwertung ihres Arbeitsfeldes. Im Kontext einer Deregulierung von Märkten und sozialen Systemen eignen sie sich mit den ihnen zugeschriebenen Attributen wie flexibel, risiko- und leistungsbereit, selbstbestimmt, selbstbeauftragt und selbstverantwortlich ausgezeichnet als Rollenmodelle.<sup>14</sup> Die treibende Kraft der Förderpolitik ist hier weniger Selbstbestimmung und Emanzipation, sondern die Idee, dass Menschen mit diesen Attributen dem System weniger zur Last fallen. Dies ist der eigentliche Bildungsinhalt des Bildens mit den Künsten.



**c) «Kreativität» als Gegenstand der Hirnforschung ist vom gleichen Leistungs- und Wettbewerbsparadigma durchdrungen.**

Diese konzentriert sich ausschliesslich auf die Entwicklung von Individuen, ohne gesellschaftliche Zusammenhänge zu thematisieren und ist dabei biologisch und positivistisch. Zudem tendieren die in diesem Kontext erscheinenden Veröffentlichungen dazu, konservative Konzepte von kanonisierter Hochkultur absolut zu setzen – Schwangere sollen ihren Föten Mozart vorspielen, nicht etwa «Die Goldenen Zitronen».

**d) Verwiesen wird auch auf die bereits oben angedeutete koloniale/rassistische Verfasstheit von «Kultur».**

Diese Kritik wendet sich gegen einen unkritischen, allzu emphatischen Kulturbegriff, der dessen kolonial-rassistische Konnotation ausblendet:

«Das Aufkommen des Kulturbegriffs ist mit einem Identifizierungsproblem behaftet, weil sich eine «Kultur» nur im Unterschied zu anderen Kulturen bestimmt. Im Namen der Kultur wird regelmässig die Ablösung traditioneller Werte, die die Moderne charakterisiert, zu Gunsten einer emphatischen Selbststiftungsphantasie umgedeutet, die per se die kulturellen Unterschiede asymmetrisch nach dominanten und inferioren Merkmalen konzeptualisiert. [...] Von daher gibt sich jede Kultur als kolonial zu erkennen.»<sup>15</sup>

So muss bei dem Postulat, Kulturvermittlung sei per se gut für «die Menschen», bedacht werden, dass mit ihr häufig, wenn nicht immer, die zumindest implizite Vermittlung dominanter, bürgerlich-westlicher, auch nationalidentitärer Wertvorstellungen erfolgt. Ein Beispiel für letzteres ist der von 1943 bis 1970 obligatorische Besuch von Schillers Drama «Wilhelm Tell» für alle achten Klassen im Kanton Zürich. Ein aktuelleres Beispiel ist die Rede der Deutschen Bundeskanzlerin Angela Merkel anlässlich der Festveranstaltung «10 Jahre Beauftragter der Bundesregierung für Kultur und Medien», in der sie postulierte: «Kunst und Kultur geben uns ein Gefühl dafür, wo wir herkommen, wo wir zu Hause sind und wie sich unsere Identität zusammensetzt. Sie dokumentieren in hohem Masse Zusammengehörigkeit und fördern den Zusammenhalt einer Gesellschaft. Das heisst also, Kultur ist das einigende Band für unser Deutschland. Deshalb sprechen wir auch nicht umsonst von der Kulturnation Deutschland.»<sup>16</sup>

Umgekehrt birgt das fröhlich-naive Postulat der «kulturellen Vielfalt» die Gefahr von ethnischer Essentialisierung, da Personen auf die – von aussen zugeschriebenen – kulturellen Praktiken ihrer Herkunftsländer verwiesen werden. Den derart «angerufenen» Akteuren bleibt kaum etwas anderes übrig, als diese Zuschreibungen zu erfüllen, da ihnen weder ökonomisch noch symbolisch ein anderer Platz innerhalb des kulturellen Feldes gewährt wird.<sup>17</sup>

Dieser kritische Einwurf erhält gegenwärtig eine besondere Brisanz, da nicht erst seit den Anschlägen vom 11. September 2001 eine Verschiebung vom «biologischen» zum «kulturellen Rassismus» zu beobachten ist. Gewalttätige Übergriffe, staatliche Kontrolle und Medienberichterstattung richten sich seitdem zunehmend an einer Matrix von als «kulturell» markierten Oppositionen, wie «islamisch kontra abendländisch» aus.<sup>18</sup> Damit zusammen hängt das Phänomen der

#### **e) Kulturalisierung politischer Probleme und Verkleisterung von struktureller Gewalt.**

Diese Kritik richtet sich gegen die Legitimation, Kultur sei ein Mittel zur Verbesserung sozialer Verhältnisse. Kritisiert wird, dass «kulturelle Teilhabe» häufig an die Stelle realer politischer Mitbestimmung tritt, dass Kulturprojekte zur Beruhigung und Dekoration und nicht zur Bekämpfung von Problemen dienen und – meistens kostspieligere oder kontroversere – politische Eingriffe wie Gesetzesänderungen oder die Umverteilung von Geld ersetzen. Als Beispiel hierfür sei eine konservative Regierung eines deutschen Bundeslandes erwähnt, die nach ihrem Antritt den regionalen Anti-Rassismus-Initiativen die Gelder kürzte und gleichzeitig die freien Kunstschulen in der Region dazu verpflichtete, Projekte in Hauptschulen «mit hohem MigrantInnenanteil» durchzuführen.<sup>19</sup>

#### **Konsequenzen für die Kulturvermittlung**

Vor allem im angelsächsischen Kontext, wo Studien, welche die sozialen Wirkungen von Kunst belegen,<sup>20</sup> massive kulturpolitische Konsequenzen nach sich zogen, wird die Kritik geäussert, dass diese Studien nicht wirklich valide seien.<sup>21</sup> Damit einher geht häufig die Forderung, die Finanzierung von Kunst gänzlich von jeglichem Bildungsimperativ zu entkoppeln: Die Künste seien nur etwas für zu-

künftige und gegenwärtige Kunstprofis und als solches erfüllten sie bereits eine wichtige Funktion.<sup>22</sup>

Sieht man von der zuletzt erwähnten Forderung, Kulturvermittlung abzuschaffen, weil Kultur sowieso nur für die ExpertInnen wichtig sei, einmal ab, implizieren die übrigen hier angeführten Kritiken bestimmte Konsequenzen für die Kulturvermittlung.

Und hier komme ich zu meiner Beantwortung der Frage nach der gesellschaftlichen Verantwortung der Kulturvermittlung: Sie besteht aus meiner Sicht darin, jeweils deutlich und begründet Position zu beziehen. Denn die Kritiken einfach zu ignorieren, bedeutet nichts weiter, als in einer bestimmten Weise, die von dieser Ignoranz geprägt ist, zu handeln – und schon hätte man wieder Position bezogen, unwillkürlich.

Aus der Perspektive der angeführten Kritiken leite ich für die Kulturvermittlung ein Selbstverständnis als selbstreflexive und kritische Praxis ab. So verstanden, dient sie der Förderung von gesellschaftlicher Emanzipation und Mitbestimmung und damit auch der permanenten (Selbst-)Befragung und Transformation von Kunst, von Kultur und ihren Institutionen. Sie dient der Ausbildung von Widerborstigkeit. Sie betont das Potential der Differenzerfahrung und setzt dem Effizienzdenken die Aufwertung von Scheitern, von Suchbewegungen, von offenen Prozessen und offensiver Nutzlosigkeit als Störmoment entgegen. Anstatt Individuen den Willen zur permanenten Selbstoptimierung als beste Survival-Option anzubieten, stellt sie Räume zur Verfügung, in denen – neben Spass, Genuss, Lust am Machen und Herstellen, Schulung der Wahrnehmung, Vermittlung von Fachwissen – auch Probleme identifiziert, benannt und bearbeitet werden können. In denen gestritten werden kann. In denen so scheinbar selbstverständlich Positives wie die Liebe zur Kunst oder der Wille zur Arbeit hinterfragt werden und eine Diskussion darüber in Gang kommen kann, was eigentlich für wen das gute Leben sei. In denen es daher weniger um lebenslängliches, als um lebensverlängerndes und lebensveränderndes Lernen geht. In denen ausserdem niemand aufgrund von Alter, Herkunft, Aussehen, körperlichen Dispositionen, Geschlecht oder sexueller Orientierung diskriminiert wird und in denen stattdessen parteilich gehandelt wird. In denen daher die Notwendigkeit umgesetzt wird, auch über die eigene Privilegiertheit als KulturarbeiterIn – denn trotz materiellem Mangel gibt es viele Privilegien wie z.B. die richtige Hautfarbe, den Zugang zum richtigen Wissen und

zur richtigen Kultur<sup>23</sup> – zu reflektieren und sie strategisch für mehr Gerechtigkeit einzusetzen.

Solche Räume kultureller Bildung weisen als konstitutive Merkmale eine Reflexivität gegenüber dem Kulturbegriff und aktiven Widerstand gegen Kulturalisierung von Konflikten und politischen Problemen auf, genauso wie eine Reflexivität gegenüber den mit «Kunst» verbundenen Wertvorstellungen und Mythen. In ihnen wird die transparente Vermittlung von Werkzeugen zum Lernen betrieben, die Schaffung von Bewusstsein über die eigenen Kontexte, politische Verhältnisse und über Möglichkeiten der Künste, (auch kollektiv) zu handeln, zu ermächtigen und zu verändern.

Und last but not least, die besonderen Möglichkeiten der Künste, all diesem jeweils eine Form zu geben, die ihrerseits nicht so einfach instrumentalisierbar und inkorporierbar ist wie manche Legitimationen für kulturelle Bildung.

### **3. Wegweisende Perspektiven für den Dialog zwischen Schule und Theater**

Soweit zu meiner Vision, was die gesellschaftliche Verantwortung der Kulturvermittlung angeht. Doch Position in der Kulturvermittlung zu beziehen, kann selbstverständlich auch zu ganz anderen Schlussfolgerungen führen.

Zum Beispiel kann man den Standpunkt vertreten, Hochkultur sollte durch die Vermittlung nicht hinterfragt und bearbeitet, sondern als etwas Erhabenes kontemplativ genossen werden; Kulturvermittlung sollte in diesem Sinne eine dienende Funktion einnehmen.

Oder: Kulturvermittlung sollte sich den jeweils angenommenen Interessen von Kindern und Jugendlichen möglichst weit anpassen, sie nicht überfordern, sie «da abholen wo sie stehen» und dabei möglichst noch kompatibel mit dem Lehrplan sein.

Oder: Kulturvermittlung sollte in dem sonst so kognitiv ausgerichteten Lehrbetrieb der Schulen eine Kompensationsleistung in Richtung Entspannung und Körperarbeit leisten.

Oder.

Worauf es mir hier ankommt, ist, dass die jeweiligen Positionen in Kenntnis der fachlichen Debatte transparent gemacht und argumentativ begründet werden. Dies geschieht im Bereich der Kulturvermittlung noch sehr selten. Sie ist in erster Linie ein Praxisfeld und kritische (Selbst-)reflexion, wenn sie überhaupt stattfindet, bezieht sich bis dato vor allem auf die Frage nach den Methoden. Die Frage,

welche Verstricktheiten und Komplizenschaften man jeweils durch das eigene Vermittlungshandeln eingeht, welche Position man durch eine Projektkonzeption, eine TeilnehmerInnenadressierung (oder schon allein durch die Verwendung des von der KonsumentInnenforschung geprägten Begriffs «Zielgruppe»), oder durch die simple Entscheidung für oder gegen den Besuch eines bestimmten Theaterstücks mit einer Schulklasse jeweils unwillkürlich bezieht, wird bisher selten diskutiert.

Für diese Diskussion möchte der vorliegende Text eine Basis bieten.

Die wegweisende Perspektive für den Dialog zwischen Schule und Theater würde aus meiner Sicht daher zunächst weniger in einer weiteren Sammlung von guten Ideen für die Wissensvermittlung und Kooperation liegen. Obwohl diese natürlich auch begrüßenswert und notwendig ist, wenn die Schweiz sich in diesem Bereich am internationalen State of the Art orientieren möchte.<sup>24</sup>

Die wegweisende Perspektive läge jedoch möglicherweise zunächst einmal in dem Entschluss, sich Zeit und Raum zu nehmen, um miteinander an der Beantwortung der Frage zu arbeiten, welche Position man in der Kulturvermittlung jeweils einnehmen will: Welche Bildungsziele, welches Verständnis von Lernen, welche gesellschaftlichen Funktionen möchte man jeweils durch sie erfüllt sehen? Kann in diesen Fragen ein Konsens – z.B. zwischen *einem* Theater und *einer* Schule – erzielt werden, und welche Konsequenzen hätte diese Verständigung für die konkrete Zusammenarbeit?

Ein Praxisbeispiel zum Nachahmen, das in diese Richtung weist, ist für mich das bereits zum sechsten Mal stattfindende Projekt «Watch this Space!»,<sup>25</sup> das von engage, dem internationalen Netzwerk für KunstvermittlerInnen, in England seit einigen Jahren betrieben wird. In diesem Projekt verbringen Lehrpersonen eine (bezahlte) Zeit als MitarbeiterIn in einer Kunstinstitution, die Gegenwartskunst zeigt. Die Vermittlungspersonen der Kunstinstitutionen verbringen ebenfalls Zeit in der Schule und arbeiten dort mit. Beide Seiten lernen die Logik, die Sachzwänge, die Bedürfnisse und die Möglichkeiten der anderen Institution gut kennen. Auf dieser Basis werden dann Projekte für die gemeinsame Weiterarbeit entwickelt: Welche Fragen sind für beide Einrichtungen von Interesse, was könnten gemeinsame Ziele sein, wie wären diese umzusetzen? Welche Voraussetzungen wären dafür nötig, wie können sie geschaffen werden? Die in der Folge durchgeführten Projekte genau wie die Erkundungszeit

in den Institutionen werden von beiden Seiten, unterstützt von einer wissenschaftlichen Begleitung, dokumentiert und ausgewertet. So wird ein gemeinsames Wissen produziert, das eine völlig andere und systematischere Basis für zukünftige Kooperationen bietet als das bislang bei uns übliche Wechselspiel aus Angeboten und Erwartungen aneinander, die dann eben im günstigen Fall erfüllt oder im ungünstigen enttäuscht werden.

Zur Zeit richten wir am Institute for Art Education an der ZHdK ein «Forschungslabor für Künste in Schulen» ein. Darin soll ähnliches stattfinden, wie in dem eben beschriebenen Projekt «Watch this Space!»: Lehrpersonen, Dozierende, Studierende und im Idealfall auch SchülerInnen sollen in gemeinsamen Forschungs- und Entwicklungsprojekten die Potentiale der Gegenwartskünste für den Unterricht in der Schule erkunden. Es würde mich sehr freuen, wenn im Rahmen der Fachtagung, für die dieser Text geschrieben wurde, eine Kooperation dieser Forschungs- und Entwicklungsstelle an der Schnittstelle von Theater und Schule initiiert werden könnte.

- 1 An dieser Stelle möchte ich mich bei den InitatorInnen der Tagung noch einmal herzlich für diese Einladung bedanken.
- 2 Vgl. u.a.:  
 Mörsch, Carmen und das Forschungsteam der documenta 12 (2009): KUNSTVERMITTLUNG 2; Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. Berlin, Zürich: Diaphanes.  
 Mörsch, C. (2006): Kunstcoop©: Kunstvermittlung als kritische Praxis. In: Viktor Kittlausz, Winfried Pauleit (Hg.): Kunst – Museum – Kontexte. Perspektiven der Kunst- und Kulturvermittlung. Bielefeld: Transcript.  
 Mörsch, C. (2006): Verfahren, die Routinen stören. In: Baumann, Leonie; Baumann, Sabine: (Hg.): «Wo laufen sie denn hin?! Neue Formen der Kunstvermittlung fördern». Wolfenbüttler Akademie Texte, Band 22.  
 Mörsch, C. (2005): Ausser Controlling: KünstlerInnen in der Kunstvermittlung. In: Birgit Mandel (Hg.): Kulturvermittlung – zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft. Bielefeld: Transcript.
- 3 Zu den Arbeitsprinzipien des Institute for Art Education an der ZHdK siehe <http://iae.zhdk.ch>.
- 4 Eine knappe und gleichzeitig umfassende Einführung in die verschiedenen Konzepte von Kultur bietet Moebius, Stephan (2008): Kultur. Einführung in die Kultursozioogie. Bielefeld: Transcript.
- 5 Bourdieu, Pierre (1983): Die feinen Unterschiede, Frankfurt am Main.
- 6 «Dieser globale Kulturbegriff erhielt [ ] durch Johann Gottfried Herder, insbesondere in dessen von 1784 bis 1791 erschienenen Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit, seine für die Folgezeit verbindliche Form. Der Herdersche Kulturbegriff ist durch drei Momente charakterisiert: durch die ethnische Fundierung, die soziale Homogenisierung und durch die Abgrenzung nach außen.» Vgl. Welsch, Wolfgang: Transkulturalität. Die Veränderte Verfasstheit heutiger Kulturen. Institut für Auslandsbeziehungen (Hrsg.): Migration und Kultureller Wandel, Schwerpunktthema der Zeitschrift für Kulturaustausch, 45. Jg. 1995 / 1. Vj., Stuttgart 1995. Abrufbar unter [http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx\\_textdb/28.pdf](http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/28.pdf) (zuletzt abgerufen am 27.7.2010). Siehe hierzu auch die weiter unten angeführte Kritik.
- 7 Zu diesen vier Funktionen siehe ausführlicher Mörsch, Carmen (2009): Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen. In: Mörsch, Carmen und das Forschungsteam der documenta 12 (2009): KUNSTVERMITTLUNG 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts.
- 8 Ich greife auf dieses Projekt zurück, weil es einen Bekanntheitsgrad erlangt hat, der sicher stellt, dass die meisten hier adressierten LeserInnen sich darunter etwas vorstellen können. Für diejenigen, denen das Projekt neu ist, sei auf folgende Website verwiesen: <http://www.rhythmisit.com> (zuletzt abgerufen am 28.7.2010).
- 9 Vgl. hierzu auch Seitz, Hanne (2008): Kunst in Aktion. Bildungsanspruch mit Sturm und Drang. Plädoyer für eine Performative Handlungsforschung. In: Ute Pinkert (Hg.): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Berlin/Milow/Strasbourg.
- 10 So zum Beispiel das Sinfonieorchester in Wuppertal. Vgl. Artikel «Barockige Orchesterklänge im Jumpstyle», in: Neue Musikzeitung 7/09, 58. Jg., <http://www.nmz.de/artikel/barockige-orchesterklaenge-im-jumpstyle> (zuletzt abgerufen am 28.7.2010).

- 11 Die folgenden Abschnitte sind in Teilen folgendem Text entnommen: Mörsch, C. (2010): Glatt und Widerborstig: Begründungsstrategien für die Künste in der Bildung. In: Gaus-Hegener, E.; Schuh, C. (Hg.): Netzwerke weben – Strukturen bauen. Künste für Kinder und Jugendliche. Oberhausen: Athena.
- 12 Vgl. Gardner, Howard (1983): Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
- 13 «Der Kompetenznachweis Kultur ist ein Bildungspass für Jugendliche, die sich in der kulturellen Bildung engagieren. Er wurde von der Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung entwickelt und dient Jugendlichen als Starthilfe ins Berufsleben. Fachkräfte und Jugendliche erarbeiten in freiwilligen kulturellen Angeboten die Stärken und Kompetenzen, die der/die Jugendliche während der Teilnahme am Angebot erwirbt und zeigt. Dies sind mehr als künstlerische Kompetenzen. Die persönlichkeitsbildenden Entwicklungen, die die kulturelle Bildungsarbeit fördert, bringen beispielsweise Ausdauer, Toleranz, Team- und Kommunikationsfähigkeit hervor. Solche Schlüsselqualifikationen, die die Gesellschaft heute nachfragt, weist der Kompetenznachweis Kultur aus.» [http://www.lkjnds.de/index.php?kompetenznachweis\\_kultur](http://www.lkjnds.de/index.php?kompetenznachweis_kultur) (zuletzt abgerufen am 4.8.2010). Weitere Informationen unter <http://www.kompetenznachweis.net> (zuletzt abgerufen am 4.8.2010).
- 14 Siehe hierzu Dalton, Pen (2001): The Gendering of Art Education. Berkshire: Open University Press; von Osten, Marion; Spillmann, Peter (Hg.) (2003): Be Creative – Der kreative Imperativ. Zürich: Edition des Museum für Gestaltung Zürich; Raunig, Gerald; Wuggenig, Ulf (2007): Die Kritik der Kreativität. Wien: Turia + Kant.
- 15 Stephan Moebius, Dirk Quadflieg (Hg.) (2006): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: VS Verlag.
- 16 Die gesamte Rede ist nachzulesen unter [www.bundesregierung.de/Content/DE/Rede/2008/10/2008-10-28-merkel-10-jahre-bkm.html](http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Rede/2008/10/2008-10-28-merkel-10-jahre-bkm.html).
- 17 Vgl. u.a. Steyerl, Hito (2007): Kultur: Ein Begriff ohne Grenzen. Alltag und Verbrechen. In: Köchik, Sylvia, Patulova, Radostina, Yun, Vina: fields of TRANSFER. MigrantInnen in der Kulturarbeit. Wien: IG Kultur.
- 18 Pierre-André Taguieff (1998): Die Metamorphosen des Rassismus und die Krise des Antirassismus. In: Ulrich Bielefeld (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg: Hamburger Edition.
- 19 Vgl. Mörsch, Carmen (2007): Im Schatten des grossen K. In Mörsch, Carmen; Fett, Sabine (Hg.): Schnittstelle Kunst – Vermittlung. Zeitgenössische Arbeit in Kunstschulen. Bielefeld: Transcript.
- 20 Vgl. U.a. Matarasso, F.: «Use or Ornament. The Social Impact of Participation in the Arts», London: Comedia 1997/2000 50 Social Impacts of Participation in the Arts <http://www.institutumeni.cz/res/data/004/000571.pdf> (zuletzt abgerufen am 27.7.2010) oder National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (1998): All our Futures: Creativity, Culture and Education. London (zu finden unter [www.sirkenrobinson.com](http://www.sirkenrobinson.com), zuletzt abgerufen am 27.7.2010).
- 21 Vgl. Merli, Paola (2002): Evaluating the social impact of participation in arts activities. A critical review of Francois Matarasso's «Use of Ornament?» In: International Journal of Cultural Policy, 8 (1).
- 22 Vgl. Mirza, Munira: «For art's sake?» [Guardian.co.uk](http://www.guardian.co.uk), Freitag, 10. Februar 2006.
- 23 Siehe hierzu: María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan (2009): Breaking the



Rules. Bildung und Postkolonialismus. In: Mörsch, Carmen und das Forschungsteam der documenta 12: KUNSTVERMITTLUNG 2. Ebda.

- 24 So kann man in diesem Fach in Deutschland inzwischen in einigen Bundesländern im Fach Theater die Abiturprüfung ablegen, in der Schweiz dagegen ist es in keiner Schulform als eigenständiges Unterrichtsfach im Curriculum.
- 25 <http://www.engage.org/projects/watchthisspace.aspx> (zuletzt abgerufen am 28.7.2010). Ein instruktiver Leitfaden ist als PDF herunterladen unter [http://www.engage.org/projects/..%5Cdownloads%5C1163220A68\\_engage\\_WatchThisSpace\\_Toolkit\\_final\\_v2.pdf](http://www.engage.org/projects/..%5Cdownloads%5C1163220A68_engage_WatchThisSpace_Toolkit_final_v2.pdf) (zuletzt abgerufen am 28.7.2010).



# Bestandesaufnahmen

# Theater und Schule im Dialog

---

von Mira Sack

**T**heater und Schule ziehen oft am selben Strick, aber nicht immer in die gleiche Richtung. Das Potenzial einer Zusammenarbeit zwischen Theater und Schule liegt auf der Hand. Weil sie Kindern und Jugendlichen Zugänge zur Kunst vermitteln und Literatur vielfältig erlebbar machen möchten, treibt es Lehrpersonen mit ihren Schulklassen regelmässig ins Theater. Die Theater ihrerseits bauen Spielpläne, die auch auf Lehrpläne Rücksicht nehmen, Innovationen wagen und ihre Zuschauer unterhalten wollen. Im günstigsten Fall begegnen sich Schulklassen, Lehrpersonen und Theatermacher in einer gelungenen Inszenierung und profitieren gegenseitig voneinander. Welche Perspektiven zur Verbesserung der Zusammenarbeit ergeben sich aus den im Rahmen der Tagung an der Zürcher Hochschule der Künste gesammelten Erfahrungen?

## **Soll Theater leicht gemacht werden?**

Als Stossdämpfer und Verdauungshilfe für Theater wurden besondere pädagogische Begleitprogramme entworfen, die kantiges und sperriges Bühnengeschehen auch für ein junges Publikum zugänglich machen. Vorbehalte und Abwehr seitens der Besucher gegen Spielstile und Erzählweisen sollen dabei in ein suchendes Befragen des Theaterereignisses gewendet werden, indem Anliegen und Absichten einer Theateraufführung offensiv zum Gesprächsgegenstand gemacht, Wahrnehmungen der Rezipienten ernst genommen und für eine konstruktive Auseinandersetzung genutzt werden. Nicht immer aber gelingt dieser Ansatz. Lehrpersonen retten sich gerne auf die sichere Seite, indem sie Stoffe und Inszenierungen wählen, die für die Schüler leicht verdauliche Kost versprechen. In der Konsequenz droht die lustvolle Suchbewegung beider Parteien mehr und mehr in entgegen gesetzte Richtungen zu streben. Die ursprünglichen Interessen gehen vergessen, die Auseinandersetzung wird unterdrückt. Statt in einem offenen Austausch begegnen sich die Parteien mit Vorurteilen.

Die Tagung «Theater – Vermittlung – Schule. Ein Dialog» brachte Lehrpersonen und Theatervermittler in einer experimentellen Ausgangssituation an einen Tisch. Initiiert wurde die Veranstaltung vom Schweizerischen Bühnenverband und dem Departement Darstellende Künste und Film der Zürcher Hochschule der Künste.

Ausgangsthese: Die Heterogenität der Interessen und Tätigkeitsfelder der Anwesenden stellt das eigentliche Potenzial der Begegnung dar. Im Rahmen von Praxisfenstern mit Theaterschaffenden wurde die Anschlussfähigkeit von Schule und Fragen zeitgenössischer Theaterpraxis praktisch erprobt, Herstellungsprozesse exemplarisch vorgeführt und neugierig damit experimentiert. Vertiefen und verständigen konnten sich die rund hundert TeilnehmerInnen in sogenannten World-Cafés, bei denen sich kleine, zufällige Konstellationen von Lehrpersonen und Theaterinsidern zu einem Diskussionsthema zusammenfanden und in einen von Gastgebern moderierten Dialog traten.

### **Miteinander statt gegeneinander**

Der Austausch erwies sich als herausforderndes und zunehmend lustvolles Unternehmen. Genau in diese Richtung argumentiert auch der Basistext der Tagung aus der Feder von Carmen Mörsch, welcher den Teilnehmenden als Diskussionsgrundlage diene. Er regt an, durch eigene Positionsbestimmungen profilierte Suchbewegungen in die Zukunft zu unternehmen.

Die Intensität, mit der zugehört, hinterfragt und diskutiert wurde, hat bereits erste Initiativen für neue Partnerschaftsmodelle zwischen Schule und Theater ausgelöst. Die Auseinandersetzung hat aber auch gezeigt, dass Theater in unterschiedlichen Kontexten weniger vom institutionellen Rahmen her bestimmt, sondern vielmehr als Modell mit unterschiedlichen Interessen betrieben werden sollte. Dies zu erkennen könnte eine Chance sein, die Vermittlung als Geschäft weniger an ausgewiesene Brückenbauer zu delegieren, sondern durch das Engagement der Kunstpädagogen Prozesse in Gang zu setzen, die Schule und Theater in einen unmittelbaren, unverkrampften und ergebnisoffenen Dialog bringen. Besonders zukunftsfähig scheinen theatrale Hybride zu sein – Stichworte: miteinander spielen, sehen, informieren, diskutieren und wahrnehmen. Gerade diese Erkenntnis ruft nach einer vertieften Dialogkultur. Fortsetzung folgt.

# Kulturvermittlung an Schulen – ein Kampf mit Windmühlen?

---

von Martin Frank

**D**ie Theaterpädagogik mischt sich in die Bildungslandschaft ein. Sie etabliert und positioniert sich, findet Anerkennung und Missachtung, wirkt mit, bewirkt vieles und prallt auch ab. In Schulen, in Theatern. Das ist die Ausgangslage, zu der LehrerInnen, TheaterpädagogInnen, VermittlungswissenschaftlerInnen, Studierende und Theaterschaffende an der ZHdK zusammengekommen sind – Gelegenheit für eine persönliche Rückschau auf die Fachtagung.

Eine Gruppe von Kunst geprägter Akteure ist im Bildungssystem aufgetreten. Künstler und Pädagogen. Vermittler nennen sie sich selbst. Andere sehen neuzeitliche Don Quichottes im Kampf für die Muse und gegen den Pragmatismus in ihnen. Kunstvermittler sind sie, ungerufene, selbst ernannte Kämpfer für das Schöne – und für das Befremdliche.

## **Gegen die fortschreitende Spezialisierung**

Die Mühlen des Bildungssystems drehen sich stetig und kaum merklich beeindruckt weiter, in einem Wind, den man vernünftigerweise als Fortschritt oder Zeitgeist beschreiben muss. Das Bildungsgetriebe, welches die «Menschensaat» durch einen raffinierenden Mahl- und Mischvorgang passiert, trennt die Spreu vom Weizen, es spezialisiert die Profile mit dem Ziel, zu optimieren, Begabungen zu fördern, Leistungsfähigkeit zu sichern und Menschen hervorzubringen, die den noch heftigeren Stürmen der Zukunft gewachsen sein sollen.

Ein Grüppchen unbeirrbarer HeldInnen kämpft den Kampf der Muse gegen den Pragmatismus auf diesem Feld, so scheint es. Sie halten einmal kurz inne und reflektieren anlässlich der Tagung «Theater – Vermittlung – Schule. Ein Dialog». Idealisten aus Lehrerzimmern und TheaterpädagogInnen aus den Kulturtempeln der Städte. Nein,

mit dem Heldenvergleich verbindet sich für mich gar kein Spott. In dem antiquierten Bild des Heldenlagers finde ich am deutlichsten meinen kritischen Standpunkt zum Ganzen wieder. Er wurzelt in der Ahnung, dass der ungleiche Kampf und das konspirative Bemühen, die Mühlen des Bildungssystems zu beeinflussen, etwas Unreales an sich haben und dass im Unmöglichen dieses Vorhabens die Kraft verborgen ist, die es dazu braucht.

### **Vermittlungsarbeit mit Rückwirkung**

Ein wertvoller Basistext von Carmen Mörsch mahnt eingangs zur wissenschaftlichen Ernsthaftigkeit. Mit Verdichtungsfähigkeit fasst Mörsch die Szenerie der Kulturvermittlung zusammen, zeigt die Gefahren der Zweckverfremdung des Anliegens auf, warnt davor, sich von bürgerlichen oder institutionellen Ideen beim Vermitteln der Kunst korrumpieren zu lassen. Ganz grossartig ist der Anspruch, die Vermittlungsarbeit mit Rückwirkung auf die Kunstschaffenden selbst zu praktizieren: Schüler ins Theater, Schauspieler auf den Schulhof. Heroismus schwellt die Brust des Lesers, oder zumindest Idealismus.

Professioneller Humor schwingt in der Ansprache von Beat Krebs aus der Bildungsdirektion der Stadt Zürich mit. Es seien doch die Unbequemen und die Frechen, die wir da mit unserer Kunstvermittlung ermutigen, so mag ich mich sinngemäss an seine Worte erinnern, und er fragt, ob wir die Geister im Zaum halten könnten, die wir befreien wollten. Nein, denke ich mir, das können und wollen wir nicht, sollen es auch nicht, wie ich Carmen Mörschs Worte verstehe, denn der Geist der Kunst ist ein systemkritischer und schöner Freigeist. Und wie soll denn eine Rückwirkung in die Institutionen geschehen, wenn nicht durch inspirierte junge Leute? Denke es mir, und der heroische Kulturvermittler in mir klopft sich auf Don Quichottes Brust und stürmt in Gedanken auf die nächsten Mühlen zu. Doch vor dem Alltag lockten noch die Praxiserfahrungen der Tagung.

Die Workshops boten Einblicke in Praxisfelder: Theaterpädagogik, Regie, Dramaturgie, Film. Eindrücklich wurden sie mir nur im ersten Moment durch die Persönlichkeiten der Leitenden. Meist beschäftigte mich die Zusammensetzung der Teilnehmergruppen stärker. Lehrer, die in ersten Kontakten die Theaterpädagogik kennengelernt hatten, standen im Spielkreis neben erfahrenen Theaterfachleuten. Erfahrene Pädagogen neben frisch gebackenen Theaterpädagogik-StudentInnen. Nicht die neuesten Methoden der Kulturvermittlung wurden durchgespielt, sondern Bekanntes und

Bewährtes. Standbilder bauen, Knoten entwirren, Gehen im Raum. Das Einmaleins der Theaterregie am nächsten Tag. Eines wurde von Stunde zu Stunde klarer: Wer Theaterpädagogik macht, fängt jeden Tag von vorne an. Die Innovation und der Wert einer theaterpädagogischen Veranstaltung liegen jedoch in der Erfahrung und in der Dynamik im Umgang mit solchen Neuanfängen.

Was bereits im spielpraktischen Workshop ins Auge fiel, wurde in den Diskussionsforen und Vorträgen nur noch deutlicher. Die Arbeit der Kunstvermittler beginnt nicht deshalb immer bei Null, weil immer neue Generationen an sie heran treten. Vielmehr wird die Macht der Pragmatismen im Bildungssystem, die künstlerische Vorgänge und ihre Wahrnehmung erschweren, immer gravierender. Ein spielendes Kind auf den Weg zum Theater zu bringen, ist das eine. Etwas ganz anderes und ungleich Schwereres ist es, den Rationalismen einer Gymnasialklasse entgegen zu treten. Spiele und Methoden mögen sich ähneln, ihre Anwendung, die Haltung des Kulturvermittlers muss sich immer neu definieren und positionieren.

### **Zurück an den Start?**

Die Effizienz von Rezeptionsförderung in der Theatervermittlung ist nicht allein davon abhängig, mit welchen Übungen ein Theaterpädagoge oder eine Theaterpädagogin auf eine Klasse zugeht, sondern auch davon, ob er oder sie in der Lage ist, die Begeisterten und die Entfesselten in ihrem schulischen Kontext zu schützen, zu fördern und aufzuwerten, obwohl sie mit den Talenten der Kunst auch zum Reibungspunkt im Lernsystem werden.

Und was in diesem Fall für die Beziehung der Schüler zum Klassenverband gilt, muss auch für die Begegnung der Institutionen Schule und Theater klar sein. Im Best-Practice-Projekt TUSCH-Berlin, das von Ursula Jenni vorgestellt wurde, fiel ein echtes Novum auf. Mediationskompetenz als Tool der Theaterpädagogen zur Konfliktsteuerung an der Reibungsfläche Schule und Theater wurde empfohlen. Um Streit und Standpunkte geht es plötzlich, um Rhetorik und Anwaltstätigkeit. Die Forderung zu solchen Fähigkeiten kommt ausgerechnet aus Berlin, der Stadt, in der die Theaterpädagogik nun wahrlich keinem Lehrer oder Intendanten erklärt werden muss. Aber das Selbstverständliche ist selbst hier in Frage gestellt, die Vermittlungsinitiative Schule und Theater steht vor neuen Positionierungen der Institutionen, die sich in ihren angestammten Kerngeschäften Kunst und Bildung verschanzen. Theaterpädagogik am Anfang?



Ein ideales Ziel wäre erreicht, wenn die Kunstvermittlung in die Institutionen Schule und Theater zurückwirkte. Davon sind jedoch nur Ansätze spürbar. Aber mit diesem Anspruch muss die Szene auf sich selbst einwirken, sie muss die Mechanismen der Einflussnahme darstellen und professionalisieren. Das Selbstbewusstsein, dass es ohne Kunstvermittler nicht mehr geht, ist wichtiger als die Dankbarkeit, mitspielen zu dürfen, die man ab und zu antrifft. Und das muss den Preis bestimmen, den die beteiligten Institutionen zu zahlen haben. Nur ein stabiler Mast ist dem Sturm, innerhalb dessen sich die Bildungsmühlen drehen, gewachsen.

Wenn diese Tagung etwas erreicht hat, dann dies: meine Routine aus fünfundzwanzig Jahren theaterpädagogischer Praxis zu unterbrechen, in den Settings der Tagung einen Platz am humorvoll hedonistischen Heldenstammtisch zu finden und zu erkennen, dass sie alle eigentlich Geniesser sind, meine MitstreiterInnen aus der Schweiz, Leute, die aus Idealismus in den täglichen Kampf der Kulturvermittlung ziehen und an diesem Wochenende in eine schöne spielerische Distanz dazu getreten sind.

Ich nehme Inspiration mit und die Beruhigung, dass die Sache, für die wir arbeiten, stimmig und notwendig ist und dass die theaterpädagogische Idee der eigentliche Fortschritt in den Mühlen der Bildung sein könnte.

# Da dreht sich was!

## Über das Veränderungspotenzial von TUSCH Theater und Schule Berlin

---

von Ursula Jenni

**S**eit 13 Jahren vermittelt, begleitet und organisiert TUSCH Theater und Schule Berlin Partnerschaften in der kulturellen Bildung. Grund genug, das «best-practice»-Modell TUSCH im Rahmen der Tagung ausführlich vorzustellen. Jeweils eine Schule und ein Theater entwickeln in einer dreijährigen Partnerschaft unterschiedlichste Formen und Formate der Begegnung. Darüber hinaus sind die 40 Berliner TUSCH-Partnerschaften in weiteren Knotenpunkten miteinander vernetzt:

- Alljährlich findet im März ein Festival der TUSCH-Partnerschaften statt und präsentiert jede Kooperation mit einem eigenen Theaterprojekt. Über 7 Tage findet hier ein reger Austausch zwischen SchülerInnen, KünstlerInnen und LehrerInnen vor, auf und hinter der Bühne statt.
- Ein regelmässig erscheinender Newsletter, sowie drei verbindliche Jahrestreffen regen den Erfahrungsaustausch und Informationsfluss zwischen den AkteurenInnen an.
- Jede Partnerschaft wird darüber hinaus von einer Prozessbegleiterin in ihrer Entwicklung unterstützt.

Der gleichberechtigte Dialog zwischen allen Beteiligten und eine kooperative Projektentwicklung auf Augenhöhe waren von Anfang an die Parameter der TUSCH-Partnerschaften. Um die beiden weiteren anspruchsvollen Ziele zu erreichen – einerseits eine Breitenwirkung, die möglichst viele SchülerInnen der Schule an der Kooperation teilhaben lässt, andererseits eine nachhaltige, über die drei TUSCH-Jahre hinaus andauernde Zusammenarbeit zwischen den Partnern – ist es essentiell, dass alle AkteurInnen ihre besonderen und ureigenen

Interessen, Visionen und Wünsche in den gemeinsamen Aktivitäten verwirklichen können.

### **Augenhöhe und Dialog**

Mit der Vorgabe der gleichen Augenhöhe und des Dialogs haben wir es dabei mit einem nur vermeintlich einfachen Leitsatz zu tun. Theater und Schule, kreativer Prozess und Notenerwerb, Spintisieren und Korrigieren, Hip-Hop und Heine – die Welten, die sich hier begegnen, bauen ein grosses Spannungsfeld auf, das alle Beteiligten ergreift, auflädt und verändert. Gerade im künstlerischen Element des Theaters, wo sich Körper und Geist, Geschichten und Geschehnisse, Kommunikation und Reflexion in einem einmaligen, einzigartigen gemeinsamen Moment zwischen den DarstellerInnen und den ZuschauerInnen verwirklichen, kann diese starke Energie zu einer bedeutenden Ressource werden.

Wesentlich ist dabei jedoch, dass die AkteurInnen der Partnerschaft es verstehen, die geballte Ladung klug zu nutzen. Der Begriff der Energie ist dabei nicht der einzige, der an das Thema Recycling und verantwortungsvoller Umgang mit Ressourcen erinnert. Auch Werte und Stoffe werden von allen AkteurInnen kontinuierlich in die künstlerisch kreative Zusammenarbeit eingebracht und im Idealfall zur eigenen Verwertung auch wieder herausgezogen.

Betrachtet man die Zusammenarbeit unter dieser Perspektive, so stellen sich Fragen des Nutzens jenseits von Dienstleistung und Tauschhandel: Welche Ressourcen werden eingebracht? Welche Verwandlungen erfahren sie? Welche Erfindungen, Entdeckungen und Neuschöpfungen bringt der Kreislauf zu Tage? Welche Energien werden neu gewonnen – oder aber gehen auch verloren?

Es ist diese ganz persönliche Verwertung, wie auch die ganz persönliche Investition, die Kooperationen der kulturellen Bildung das Potenzial verleiht, wirklich Spuren zu hinterlassen. Für TUSCH-Partnerschaften bedeutet dies im Idealfall: Theater verändert Schule und umgekehrt, oder noch präziser: SchülerInnen verändern KünstlerInnen verändern LehrerInnen verändern...

### **Zum Beispiel so**

Zwei Grundschulklassen, die im Rahmen des TUSCH-Festivals Theaterprojekte zum gleichen Thema aber mit unterschiedlichen Theatermitteln präsentieren, erfinden das «Gespräch in der Gardero-

be» und unterhalten sich jenseits von den von Erwachsenen angebotenen Gesprächen über ihre Stücke.

Partnerschaften gehen eigene Wege. Sie finden sich zu einem Quartett von zwei Schulen und zwei Theatern zusammen und verlassen den Spielort der TUSCH-Festwoche, indem sie das Publikum per Bus wieder zurück in die Schule bringen. Zu sehen bekommt es da eine beeindruckende Version eines *site-specific-theatre* – eine Wanderung durch den umgebenden Bezirk als Wanderung durch die Schule. Eine Begegnung mit Verspätung, Nachtruhe-Störung und Arbeitsbeschaffungsmassnahmen, präzise beobachtet und gespielt von einem Abschlusskurs «Darstellendes Spiel».

Eine Künstlerin und eine Lehrerin bilanzieren unabhängig voneinander ihre Zusammenarbeit, die nicht leicht in Gang kam. Es gab schulorganisatorische Schwierigkeiten, die Künstlerin hatte verschiedene Engagements, die ihre Zeitfenster eingrenzten, die Zeit bis zur Präsentation im Rahmen der Festwoche schien viel zu knapp bemessen.

Das Resümee? Die Lehrerin hat von der Künstlerin die Arbeit ohne feste Textvorgabe und das freie Arbeiten mit den Kindern gelernt. Die Künstlerin wiederum schätzte die respekt- und liebevolle Haltung, mit der die Lehrerin den Rahmen der Zusammenarbeit geprägt hat.

Ein Theaterpädagoge schliesslich, der auch ausserhalb der TUSCH-Partnerschaften grosse Kooperationen realisiert, denkt über neue Optionen nach. Sein Wunsch: Die KünstlerInnen noch mehr in die Beziehung zu den SchülerInnen einzubinden und sie nicht allein als Fachkräfte für bestimmte künstlerische Inputs zu sehen.

### **Interesse als Katalysator**

Es sind diese Momente vitaler Interessensäusserung, die als entscheidende Katalysatoren die Möglichkeitsräume der kulturellen Bildung beleben. Damit bringen sie nicht nur Veränderungsprozesse innerhalb der Partnerschaften in Gang, sondern wirken darüber hinaus ins gesamte Netzwerk hinein und geben auch dem TUSCH-Konzept neue Impulse.

Ein Team von drei Studierenden des M.A. «Mediation» beim zak Zentrum für Agogik Basel untersucht im Rahmen des wissenschaftlichen Begleitprojektes «KooperationsKultur» in dieser Spielzeit, wie und wodurch das Spannungsfeld zwischen Theater und Schule von den AkteurInnen kreativ genutzt wird und inwiefern die Prozess-

begleiterInnen diesen Prozess stabilisieren und beleben können. Eines machen die 15 Interviews, die zu Beginn der Untersuchung mit TUSCH-PartnerInnen geführt wurden, bereits jetzt deutlich: Weder LehrerInnen noch KünstlerInnen möchten sich in der Kooperation als Dienstleistende verstanden wissen. Dialog und Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe werden also auch in Zukunft der Ausgangspunkt einer energiegeladenen Zusammenarbeit sein.



# Praxisfenster und World-Cafés

# Praxisfenster Tanz und Bewegung

---

## Lied eines Zaunvogels

Menschen in einem Raum haben für eine bestimmte Zeit einen gemeinsamen Spielfreiraum.

Spielregeln werden festgelegt: Alle sind für sich verantwortlich, bei sich. Legen Start, Inhalt und Schluss ihres Handelns selber fest.

Ausharren, Wartezeiten sind gefüllt. Eine konzentrierte Spannung, Wachheit. Hie und da eine Aktion, eine überraschende Nicht-Begegnung.

Kurze und intensive ästhetische Momente – allein, im Zusammenspiel bzw. zusammen spielen.

Ein Zitat aus dem Inputreferat und erlebte Erfahrung kommen in einen Dialog:

«Wo keine Zeit ist, können Kinder keine ästhetischen Erfahrungen machen.»

Die Spatzen pfeifen es von den Dächern. Hinhören!

*Eva Stucki, Zaunvogel des Praxisfensters Tanz und Bewegung,  
Dozentin für Theaterpädagogik an der Pädagogischen Hochschule  
Thurgau*



### **FINGERZEIGE für die vermittlerinnen – vermittler bitte NOTIEREN**

- jede theateraufführung, selbst jede nachricht oder botschaft, jedes kunstwerk schlechthin lässt sich mittels einer kurzen inhaltsangabe weitererzählen. aber denken SIE immer, dass dies nur eine art wegweiser ist, der zum ganzen führen können muss.
- glauben SIE ja nicht, dass einfachheit in einer sache oder in der vermittlung oder erklärung dieser sache immer der weisheit letzter schluss sei. verwechseln SIE einfachheit nicht mit schlichtheit.
- seien SIE hoffnungsvoll: auch der kleinste fingerzeig hilft weiter.
- haben SIE keine angst vor der komplexität eines werks, einer aufführung – sehen SIE darin nie ein verwirrspiel, sondern einen reichtum, den man schicht für schicht entdecken kann.
- verlieren SIE nie aus den augen, dass die absicht und das daraus sich entwickelnde ergebnis in einem kreativen prozess selten deckungsgleich sind. gerade auf dem weg der realisierung eines werks kommt es zu aufregenden neuerungen, oder aber zu erhellenden reduktionen. fragen SIE interessiert nach den gründen dafür.
- denken SIE bitte nicht, dass die totale erklärung, also die lückenlose aufzählung aller qualitäten, das werk besser beschreibt als ein kluges hinweisen auf ein paar nebenstränge, seien sie erzählerischer, ästhetischer oder intentionaler art.
- lassen SIE zu, dass es missverständnisse gibt – auch die können produktiv sein und vor allem: diese sind in jedem fall bereits arbeit am verstehen einer sache.
- vielleicht darf man auch einmal einfach platt vor bewunderung sein, überrumpelt von einem werk, so dass fürs erste keine weiteren erklärungen gebraucht werden.
- fürchten SIE sich nicht vor widersprüchen. zwischen rechts und links, oben und unten, vorne und hinten, innen und aussen gibt es viele möglichkeiten zu umwegen, abschweifungen, feststellungen. und natürlich auch für irrtümer.

- weder die einzelnen werke als quellen für die vermittlung, noch die adressaten der zu vermittelnden inhalte müssen IHRE freunde sein. wenn sie vielleicht auch nicht gerade IHRE gegner sein müssen.
- vermerken SIE stets, dass die dinge, die SIE weitergeben wollen, sowohl vogel wie fisch sind: inhalt und verpackung, tiefsinn und zeitvertreib, spass und ernst, leben und spiel.
- zögern SIE nicht zu akzeptieren, dass sie eigentlich immer dazwischen stehen. SIE dürfen ruhig einmal anwalt der einen und dann wieder der anderen seite sein. SIE müssen nicht klüger sein als die anderen, nur offener.
- seien SIE sich immer darüber im klaren, dass die frage nach dem sinn des daseins, dem glücklichen leben, der bewältigung von problemen, ja der existenz des menschen individuell, gesellschaftlich und kulturell stets neu gestellt wird, und dass in den kunstwerken stets aufs neue nach möglichen antworten gesucht wird.
- bleiben SIE daher bescheiden. vermitteln SIE dann eben die tatsache, dass es fragen gibt, die unauslotbar sind. und antworten, die nicht zu jeder zeit gültig sind.

*Aufgezeichnet von Peter Schweiger, Schauspieler und Regisseur, Leiter des Praxisfensters Regie*

### **Es ist ja nur Theater**

Entwickle ich mit einer Schulklasse ein Theaterstück, lasse ich anfangs jeden Schüler eine Figur erfinden: Die Mehrzahl entscheidet sich für Topmodels, Schauspieler, Fußballspieler oder Popstars. Alle erfundenen Figuren sehen wahnsinnig gut aus, sind reich und glücklich.

Was soll aber ein Theaterstück mit lauter glücklichen Figuren? Im Drama, wie der Name sagt, müssen die Figuren leiden – weil sie ungeliebt, zu hässlich, zu arm, zu anders oder zu ungeschickt sind. Nur wenn sie ein Problem haben, das gelöst werden muss, werden sie zu spannenden Figuren, manchmal sogar zu Helden. Weil sie Schwächen haben, interessiert sich das Publikum für sie.

Sobald die Schüler im Lauf der Arbeit entdeckt haben, dass ihre Traumfiguren völlig unbrauchbar sind, fangen sie an, von deren Konflikten zu erzählen. An diesem Punkt gewinnt nicht nur das Theaterstück Kontur, sondern es zeigt sich auch die pädagogische Kraft des Theaters, weil Schwächen plötzlich zu Stärken werden. Weil alles, wofür sich Jugendliche sonst schämen, zum Motor eines künstlerischen Werks wird.

Im Schul- und Lebensalltag gibt es für Jugendliche so gut wie keinen Ort, an dem sie ihre Ängste und Schwächen offen erörtern dürfen. Das Theater kann einen solchen Ort schaffen: Wenn Jugendliche gemeinsam spielen, Stücke schreiben, improvisieren und Theater spielen oder schauen, können sie ihre Sorgen offen ausdrücken. Sie bleiben aber geschützt, weil sie sich hinter Figuren verstecken dürfen und weil die Bühne unabhängig ist: Die Bühne ist nicht Religion, nicht Elternteil, nicht Lehrer, nicht Psychologe. Sie ist ja «nur Theater».

*Laura de Weck, Schauspielerin und Autorin, Leiterin des Praxisfensters Schreiben*

## Bericht aus dem Praxisfenster Schreibwerkstatt mit Laura de Weck

Wir sitzen in unserem ersten Praxisfenster. Es ist Freitag, später Nachmittag, wir sind müde vom Tag und mit Informationen gefüllt. So sitzen wir im Kreis vor unseren Tischen und am Tischende steht Laura de Weck. Sie erzählt, wie sie zum Schreiben gekommen ist, dass Spielen und Schreiben viele Gemeinsamkeiten haben und vieles mehr. Ich denke: Laura, fang an! Wir wollen was machen. Den Blicken aus meiner Runde entnehme ich das gleiche Bedürfnis.

Und dann beginnt es: Lügt mich an. Stellt Euch vor, mit einem anderen Namen, einem fiktiven Alter und einem fiktiven Beruf.

Laura geht die Workshop-Teilnehmenden durch, schreibt alle fiktiven Personen auf eine Tafel und stellt Fragen. Wir lachen und denken nach. Jedem von uns tut sich eine neue Welt auf, die stringent erfunden werden muss, sich nicht in Lügen verstricken darf trotz der Lust am «Alles ist möglich» der Fantasie.

Die ersten Setzungen sind gemacht. Wir bekommen eine neue Aufgabe: Findet einen Ort, an dem sich alle Figuren aufhalten können. Wir sammeln Orte, Laura schreibt sie auf: Hochzeit, Zug, 1. Mai Demo, Freibad etcetera. Wir entscheiden uns für den Zug.

Die Minuten schwinden dahin.

Laura stellt erste Beziehungskonstellationen her. Es gilt für jede Figur zu klären: Wohin fährst Du und mit wem? Sobald mich eine Figur mit auf ihre Reise nimmt, bin ich aufgefordert, meine eigenen Pläne für die Figur zu verwerfen. Wie bei der Improvisation auf der Bühne gilt jetzt: Bejahen und nicht verneinen.

Schliesslich sitzt die ganze Gruppe in einem Zug. Der Opa mit seinen Enkeln, die von zu Hause abhauen wollen. Eine Mutter mit der Lehrerin ihrer Tochter, die mit ihrem Mann ein Verhältnis hat. Eine Witwe, die in ihrer Vorstellung Theaterdirektorin ist. Die 17-jährige Carla, die auf keinen Fall schwanger werden will...

Dann erhalten wir den Schreibauftrag. Jeweils zu zweit schreiben wir einen Dialog in den zuvor festgelegten Beziehungskonstellationen.

Die Zeit für das Praxisfenster ist fast vorüber. Die eingeplante Zeit für den Basistext völlig vergessen. Wir lesen uns die Dialoge vor und ignorieren den Zeitplan. Schade, dass die Zeit für das Praxisfenster so knapp war.

*Milena Müller, Absolventin des Master of Arts in Theater der ZHdK,  
Vertiefung Theaterpädagogik*

## Schreibimprovisationen aus der Werkstatt

### 1

*Beatrice und Elisabeth treffen beim Festessen oder Apéro aufeinander.*

- E Ich darf dich doch duzen, Beatrice?  
B Wer sind Sie?  
E Elisabeth Müller, SchokoMüller, wir waren doch zusammen im Schwimmkurs vor, lass mich rechnen, genau vor 40 Jahren!  
B Ja, ... ja, warte ... – Schoggi-Lisi! Ja, was machst du denn jetzt, sägemal?  
E Ich leite die Firma und stell dir vor, ziemlich erfolgreich!  
B Du konntest schon immer gut planen.  
E Und du hast es weit gebracht, wie ich gelesen habe.  
B Harte Arbeit.  
E Könntest du dir vorstellen, mal was für SchokoMüller zu kreieren?  
B An was hast du gedacht, Schokolade, Pralinen, ein Dessert?  
E Hier ist meine Karte, lass uns darauf anstossen. *Hebt ihr Glas.* Herr Ober, bitte auffüllen!

*Beatrice geht weg, entdeckt Sandro und ruft ihn.*

## 2 Das Geschenk

Personen:

Mutter Judith, Äbtissin eines Benediktiner-Klosters

Isabelle, Sandras Grossmutter

Sandra, Braut

*Am Tag der Hochzeit. Sandra kleidet sich für die bevorstehende Hochzeit an. Sie steht am Spiegel mit der Grossmutter Isabelle.*

- Grossmutter* Schau mal Sandra, was ich dir Schönes mitgebracht habe: Mein Geschenk für dich, das dich schützen wird. *Sie legt ihr ein Halsband mit grünem Stein an.*  
*Sandra* Vielen Dank, das ist ja schön!  
*Grossmutter* Ich könnte dir auch noch bei anderem helfen.

*Sandra*            So?

*Es klopft. Mutter Judith tritt ein.*

*Mutter Judith*   Sandra, mein Kind...

*Grossmutter beachtet sie nicht.*

*Grossmutter*     Ich hab da wirklich was. Du musst nicht heiraten.  
Ich hätte eine andere Möglichkeit.

*Mutter Judith*   Sandra!

*Grossmutter*     Willst du wirklich in diese Ehe rennen, wie Judith ins  
Kloster geflüchtet ist?!

*Sandra*            Bitte, Grossmutter...

*Mutter Judith*   Sandra, du weisst genau, dass das nicht stimmt!

*Grossmutter*     Du weisst genau, was damals mit Roman war.

*Sandra*            Könnt ihr bitte aufhören, am Tag meiner Hoch-  
zeit...?!

*Grossmutter*     Das muss nicht sein, dass das deine Hochzeit wird!

*Sandra*            Ja, wie soll das denn gehen? Ich bin schwanger von  
Peter!

*Grossmutter*     Ich habe ein Getränk mitgebracht. Wenn du das  
nimmst, gibt es keinen Grund mehr.

*Sandra*            ...für die Hochzeit?

*Grossmutter*     Genau!

*Mutter Judith*   Sandra...

*Grossmutter*     Hör du mal auf! Es ist ihr Leben!

*Sandra*            Genau, es ist meine Hochzeit!

*Grossmutter*     ...die du gar nicht willst!

*Sandra und Mutter Judith schauen sich entsetzt an, aus einem Mund:*

*Beide*             Das hatten wir doch alles schon besprochen!

*Grossmutter*     Sandra, manchmal muss man handeln.

*Sandra*            Bitte lasst mich jetzt allein.

*Mutter Judith nimmt sie in die Arme und geht.*

*Grossmutter reicht ihr die Flasche.*

*Grossmutter*     Die Entscheidung triffst du.

### 3

Figuren:

Alice, 21, jobbt in einer Bar, will nach Indien

Joanne, 23, Floristin, kennt die ganze Strasse. Sie hat ein Geheimnis (will Klavier studieren).

*Joanne* Hey, ich find's so toll dass wir's jetzt endlich packen!  
*Alice* Aber immer mach ich den ersten Schritt.  
*Joanne* Gut. Wirf dein Handy weg. Hier, raus aus dem Zug.  
*Alice* Ok. Mach ich und gleich die Tasche hinterher.  
*Joanne* Gut. Handy, Tasche, Geld. Und Du?  
*Alice* Was für ein doofes Spiel.  
*Joanne* Das ist kein Spiel. Ich hab Dir gesagt, dass ich neu an-  
fange.  
*Alice* ...wir neu anfangen.  
*Joanne* Ja, wir. Wir, für immer?  
*Alice* Und ewig. Und wohin?  
*Joanne* Weiss nicht. Nicht planen! Vielleicht erst mal nach  
Italien. Hab da 'nen guten Kumpel. Da können wir  
schlafen.  
*Alice* Italien, dann Indien.  
*Joanne* Ja Indi..., scheisse, der Schaffner kommt! Komm!  
*Alice* Ins Klo?  
*Joanne* Ja. Stütz mich, mir ist «schlecht».  
*Alice* Ok, jetzt ziehen wir die Show ab.  
*Joanne* Entschuldigen Sie bitte, lassen Sie uns durch. Ohhh...  
Hilfe...  
*Alice* *Im Klo.* Der ist vorbei. Wir sind in Bellinzona, lass uns  
aussteigen.  
*Joanne* Nein, ich fahr weiter – Italien!  
*Alice* Tschüss, das war's. Ich geh.  
*Joanne* Gut, wir gehen. Ich hab Hunger!  
*Alice* Lass uns zur Strasse gehen und per Anhalter weiter-  
reisen.  
*Joanne* Ich habe jetzt Hunger.  
*Alice* Dann lutsch am Daumen, lass uns jetzt gehen.  
*Joanne* Dumme Kuh. Schau mal den schicken Eisverkäufer...

## Rückblick auf die Schreibimprovisationen

Nachgerade einer Erleuchtung gleich war für mich das Praxisfenster Schreiben mit Laura de Weck – ich übertreibe ein bisschen, aber es hat mir wirklich den verregneten Tag nach einer typischen, mühsamen, frustrierenden Freitagnachmittagsdeutschdoppelstunde gerettet. Im Nu war der Raum, wo sich zwölf Menschen unterschiedlichster Provenienz anonym versammelt hatten, voller Figuren, Beziehungen, Spannungen und Allianzen, voller Geschichten und Dialoge, Spiel- und Fabulierlust. Letztere lässt mich seither nicht mehr los, und ich werde nach den Ferien mit einer Klasse ein Schreibprojekt starten à la «Wer bist du? Lüg mich an, aber lüge gut!». Ob aus den Figuren (und den Fantasien) der Schülerinnen und Schüler ein Roman, ein Theaterstück oder was auch immer entsteht, weiss ich noch nicht. Ich lasse mich überraschen – so wie ich mich auch von der gelungenen und motivierenden Tagung «Theater – Vermittlung – Schule. Ein Dialog» habe überraschen lassen.

*Evelyn Klöti, Kantonsschule Hohe Promenade, Lehrbeauftragte für Deutsch, Musisches Projekt Tanz und Tanzkritikerin*



### **Zusammenspiel**

Das Zusammenkommen ist bereits ein Spiel. In einem Zeit-(Praxis-) Fenster fächerübergreifend gegen- oder miteinander zusammen zu spielen, kann lustvoll begeistern, wie sich in den Praxisfenstern zeigte.

Zusammen spielten Realität und Fiktion: Lügen, wie im Praxisfenster «Schreiben», ist anregend. Kunstfiguren leben lassen macht Spass.

Zusammen spielten auch verschiedene Arbeitswelten und Standpunkte. Andere Vorstellungen von Themen und Worten.

Das Zusammenspiel beinhaltet Überraschungen. Die Erfahrung für alle Beteiligten, Kompetenzen zu haben und zu übergeben.

Der Spieltrieb als Motor.

Das Spiel lässt uns wahrnehmen, aktiv konsumieren, agieren, erfahren. Lebendigkeit. Fantasie im Fluss. Eintauchen in die Welt der Kinder und Jugendlichen.

Theaterschaffende erinnert dies an die Freiheit beim Beginn einer Theaterproduktion.

Proben, wo man noch nicht so recht weiss, ob das gut ist, was man tut, weil man das Instrument (noch) nicht beherrscht.

Für die Lehrpersonen ist es toll, wieder in eine andere Rolle zu schlüpfen, als Ausprobierende, Forschende, kein Resultatdruck, Neues, Bekanntes, weg von der Schule... oder doch nicht?

## Tischgespräch

Im Anschluss: Essen um den Tisch tut gut und fördert den Austausch.

- A Hier ist noch frei!
- B Hier auch!
- A Wenn es nichts kosten würde, wie oft würdest du mit deiner Klasse ins Theater gehen pro Jahr?
- B Mehr als 20 Mal! Und du?
- A Ich würde die Stunden sogar gratis leisten, um regelmässig «Kunst» mit der Klasse zu erleben.
- B Eine Fachperson muss aktiv mitarbeiten. Deshalb: TheaterpädagogIn für jede Schule!
- A Ein Kunstprojekt mit Politikern in Bern! Wer selber erlebt, was Kunst bewirkt, wird anders entscheiden.
- B PARTIZIPATION! Alle Schulen begegnen allen Künsten: Selber machen und zuschauen.
- A Ich plädiere für Stehplätze für 4 CHF für SchülerInnen mit der Möglichkeit, während der Vorstellung wegzugehen.
- B Das Problem der Aufmerksamkeit der Kinder war heute überall Thema.
- A Angst... ?
- B Bedürfnisse der Kinder vs. Bedürfnisse der Lehrpersonen.
- A FUCK YOUR LIFE SKILLS: Wenn meine Klasse verweigert, zum Beispiel «Romeo & Julia» zu spielen, müsste man genau daraus ein Theaterprojekt über Leistungsdruck in der Gesellschaft machen!
- B «kunst&kultur» als Unterrichtsfach?
- A Es braucht ein Argumentarium, warum Theater in der Schule selbstverständlich sein sollte...
- B ...und warum Schule am Theater!
- A TUSCH Schweiz?
- B Kantonale Strukturen oder Agenda 21 oder Harmos oder Metropolitan Räume?
- A Aus den Tempeln in die Schulhäuser!
- B Schulhaus-Kultur an den Theatern!
- A Theater und Schule müssten auf gleicher Augenhöhe sein.
- B SKILLS EXCHANGE!
- A Wie meinst Du das?
- B Schule ... ein begeisterter Lehrer zeigt mir, was er kann.

- A Theater ... ein guter Performer erzählt mir eine Geschichte.  
B Kontinuität.  
A Zeit ... die nehme ich jetzt mit!

*Aufgezeichnet von Yvonne Schmidt*



# Rückblick

Etwas skeptisch war ich gegenüber dem «Tagungsdesign»: wie die Thesen von Carmen Mörsch an den «World-Café»-Tischen diskutiert werden sollten, war mir nicht klar. Doch es funktionierte erstaunlich gut. An jedem Tisch entstand ein reges Gespräch, nicht immer zu den vorgegebenen Thesen, aber auf jeden Fall zum Überthema der Tagung.

Besonders erfreulich war für mich das offene Aufeinander-zugehen von Theaterprofis, Theaterpädagogen, Dozierenden und Lehrpersonen, so dass auch «Dilettanten» wie ich immer das Gefühl hatten, auf «Augenhöhe» zu diskutieren – was dann ja auch zu einem der Stichworte im Schlussplenum wurde. Für mich ein voller Erfolg!

*Peter Metz, Lehrer*

---

Ich hatte im Vorfeld den Eindruck, dass der Basistext einige Leute «eingeschüchtert» haben mag. An der Tagung selber fiel mir auf, dass mein «World-Café»-Tisch jeweils erst nach einer Weile komplett war. Zahlreiche Teilnehmende hatten den Text nicht gelesen oder sich nur zu uns gesetzt, weil anderswo kein Platz mehr war. Als Carmen Mörsch am Tag darauf mit dabei war, lief die Sache dann wie geschmiert: wo ich mich am Freitag zu sehr im theoretischen Teil des Textes aufhielt, zielte sie auf dessen praktische Seite, was zu lebhaften Diskussionen führte: «Was braucht es, damit ein Seitenwechsel möglich ist?» – «Geld!» – «Okay, und wenn das Geld von unserer Seite zur Verfügung gestellt würde?» – «Äh, dann müssten wir das wohl mit unserem Schulleiter besprechen...»

*Beat Krebs, Bildungsdirektion Kanton Zürich, Sektor Schule & Kultur, Gastgeber am «World-Café»-Tisch Nr. 7*

---

Besonders geschätzt habe ich die «World-Café»-Tische. Oft ist an solchen Tagungen der Raum für Dialoge nach meinem Geschmack zu knapp bemessen. Dieses Mal hatte ich wirklich Gelegenheit, mit vielen Menschen in engagierte Debatten einzusteigen. Sie hallen nach...

*Andrea Schläfli, Stadt Winterthur, Bereich Kultur, Leitung Theaterpädagogik*

Ich bin sehr dankbar, dass dieses aktuelle Thema aufgegriffen und die Möglichkeit zur Begegnung geschaffen wurde. Soweit ich mich erinnere, gab es das im Kanton Zürich noch nie. Für mich, resp. für unseren Sektor, war das ein Glücksfall! Ich habe an diesen zwei Tagen zahlreiche Leute kennengelernt oder wieder getroffen und unzählige Anregungen von verschiedenen Seiten erhalten, die ich ins Büro mit zurücknehme: insbesondere natürlich der Wunsch nach kulturverantwortlichen Lehrpersonen oder auch der Wunsch nach einer Kontaktgruppe KantonsschullehrerInnen. Die Tagungsstruktur hat sich bestens bewährt: Diskussion in Kleingruppen, mehr austausch- als ergebnisorientiert.

*Beat Krebs, Bildungsdirektion Kanton Zürich, Sektor Schule & Kultur*

---

Zunächst: Dieses kleine Glücksgefühl, einen Workshopraum zusammen mit andern zu betreten und mal zu warten, bis mir jemand sagt, was ich zu tun habe, ob ich mich setzen oder mich bewegen soll; einmal also nicht selber sagen zu müssen, was nun geschehen soll. Das erwartungsvolle Kribbeln wieder mal zu haben, angeleitet, animiert zu werden, Neues kennen zu lernen, Fremdem zu begegnen – das sich mittlerweile schon weiter gesponnen und Eingang gefunden hat in meine eigene Theaterpädagogentätigkeit.

Also: Etwas gelernt und in meine eigene Arbeit integriert zu haben.

Dann: Die über den Tischen schwebenden Fragen, das Gewusel der Stimmen im Raum, die über Suppenteller hinweg zusammen gestreckten Köpfe, das Diskutieren, Fragen, Erzählen, Abwägen, Nachhaken. Wie ich manchmal die Ohren spitzen musste, um zu verstehen und aber verstehen wollte. Und mein Wunsch, überall dabei zu sein, Erlebtes auszutauschen, von Erfahrungen zu hören.

Also auch: Im Dialog gewesen zu sein, manchmal locker oder flau, dann wieder dicht und engagiert. (Und manchmal auch mit nicht ausreichend Zeit...).

Ausserdem: Ein paar prägnante Sprachfetzen, Denkanstösse, Horizonterweiterungen in Begrüßungsreden, Referaten und Dankessträussen aufgeschnappt zu haben. Das gespannte Zuhören der bunten Publikumsmischung aus «Theater – Vermittlung – Schule. Ein Dialog» unter schweisstreibenden Scheinwerfern mit der alle verbindenden Lust, sich an derselben Sache zu reiben, zu räkeln, zu verköstigen.

Impressionen der Tagung, beobachtet von Fotograf Timo Schlüssel.





Dabei auch: Seitenwechsel zu vollziehen, die Sache andersherum zu denken, die Fragen neu zu stellen: Vermittlung also, Verbindung, Brückenschlag.

Letztlich: Kaum Zeit zu verdauen. Ein dichtes Programm. Punkt für Punkt. Stund für Stund.

Zum einen. Zum andern gelang es aber auch immer mal wieder: Einzutauchen, mich treiben zu lassen in einer Übung, einem Spiel, einem Gespräch.

Und auch: Mich treiben zu lassen in der ausgeklügelten Organisation, in der Weg-Bereitung und -Leitung.

Ein Mäandern durch Theater-Welten.

Und der Gedanke: Das bedarf des Anschliessens, Fortdenkens, Weitertreibens.

Abgesehen von all dem: En passant, aber nicht unwichtig: ein paar Leuten (wieder) begegnet zu sein.

*Roger Lille, Professur für Kulturvermittlung und Theaterpädagogik,  
Fachhochschule Nordwestschweiz*

---

Mit Schülerinnen und Schülern Theater- und Tanzveranstaltungen zu besuchen sowie diese vor- und nachzubereiten, betrachte ich als Teil meines Bildungsauftrags. Nicht selten passe ich dafür die Klassenlektüre dem Spielplan des Schauspielhauses oder des Neumarkts an. Im Grossen und Ganzen kommen die Jugendlichen auch gerne mit und «reiben» sich an den Stücken. Meiner Erfahrung nach sind sie aufmerksame Beobachter, die meisten (und theaterun-ge-wohnten) sind allerdings oft sehr konservativ und nicht textgetreuen Inszenierungen gegenüber eher ablehnend eingestellt. Was dann wieder sehr viel Überzeugungsarbeit von meiner Seite erfordert.

Ich finde dieses Aufeinandertreffen von unterschiedlichen ästhetischen Erfahrungsschätzen jedoch nach wie vor spannend. Deswegen schaue ich mir die Stücke gerne vorher selbst an, um abschätzen zu können, ob die Jugendlichen etwas mit einer Inszenierung anfangen können oder ob mein Ziel, sie mit dem Theater- (und Tanz)-Virus anzustecken (sie sind ja das Publikum von morgen), nicht ins Gegenteil umschlägt. Dass Lehrpersonen beim Schauspielhaus gratis oder verbilligte «Visionierungstickets» beziehen (werden) können, wie mir Beat Krebs an einer Tisch-Insel erzählt hat, finde ich eine gute Idee, die unbedingt verfolgt werden muss.

Dieser Hinweis ist bloss einer von vielen wertvollen, die ich im Dialog mit den Vertretern von Schule & Kultur in entspannter Runde im Foyer erhalten habe. Schön, wenn man die spannenden, engagierten, dialogbereiten Menschen hinter den Institutionen und Homepages kennen lernt!

*Evelyn Klöti, Kantonsschule Hohe Promenade, Lehrbeauftragte für Deutsch, Musisches Projekt Tanz, Tanzkritikerin*

---

Den Austausch, den Input, das Praxisfenster... - ich habe sie genossen und bin randvoll mit Gedanken. Ich würde mir eine solche Tagung mindestens einmal jährlich wünschen. Zwei Themen würden mich dabei besonders interessieren:

1. «Lehrplan 21»: Im Zusammenhang mit «Lehrplan 21» müssen die Inhalte diskutiert werden, die der Bereich «Theater» zukünftig abdecken soll. Ich weiss nicht, ob die aktuelle Diskussion sich noch um das «Ob-überhaupt» dreht. Auf jeden Fall erachte ich die Diskussion als wichtig. TheaterpädagogInnen, die im Rahmen der Volksschule tätig werden, müssen die grossen Bögen kennen. Die Bühnen müssen wissen, welche Vorarbeit in den Schulen geleistet wird. Eigenes Spiel und professionelles Theater-Schauen müssen zu einer schlüssigen Einheit werden. Deswegen die Diskussion der Inhalte.

2. «Umgang mit kulturpolitischem Frust und sozialen Veränderungen»: Da wir alle mehrheitlich lokal und kleinteilig arbeiten, braucht es meines Erachtens den Austausch und das Wissen darum, wo was gut funktioniert und wo positive Entwicklungen stattfinden. Und es braucht Strategien, um mit Rückschlägen umzugehen und den Schwung zu behalten und weiterzumachen. Es fragt sich, ob es nicht lohnenswert wäre, alle Angebote in der Schweiz zusammenzustellen. Möglicherweise führt uns eine solche Zusammenstellung vor Augen, dass die Frage nicht so sehr «TUSCH für die Schweiz?» heissen muss, sondern eher, wie die bestehenden Angebote gebündelt werden können, damit sie das nötige Gewicht bekommen und in allen Regionen Wirksamkeit entfalten.

*Andrea Schläfli, Stadt Winterthur, Bereich Kultur, Leitung Theaterpädagogik*

## Eine Nachlese

---

- Wie gelingt es, zwischen mehr oder weniger theaterinteressierten Lehrpersonen und Theaterschaffenden einen kontinuierlichen Dialog herzustellen? Wo und wie soll ein nächstes Treffen stattfinden? Von wem organisiert?
- Wo waren die 9000 anderen Lehrpersonen an diesem Wochenende? Mit welchen Anreizen hätten einige von ihnen zusätzlich erreicht werden können?
- Schulfeld und Theaterszene sollen sich «durchdringen». Dafür sind tragfähige Partnerschaften, wie wir sie vom TUSCH-Projekt erfahren haben, ein lohnenswerter Ansatz.
- Die im Manifest «Arts&Education» festgehaltenen Forderungen für einen qualitativen Sprung in der kulturellen und künstlerischen Bildung sind auch für das Theater relevant: Der qualitative Sprung ermöglicht jeder Schülerin und jedem Schüler eine solide Einführung in das Kunstwissen und in die kulturellen Ausdrucksformen, Begegnungen mit Kunstschaffenden, eigenes kulturelles und künstlerisches Schaffen.

*Beat Krebs, Bildungsdirektion Kanton Zürich, Sektor Schule & Kultur*



## Die Autorinnen und Autoren

---

**Martin Frank** ist Leiter der theaterpädagogischen Abteilung vitamin.t am Theater Basel. Sein Werdegang führte ihn an die Landesbühne Esslingen, das Staatstheater Braunschweig und das Carousseltheater an der Parkaue Berlin. Seit 1995 ist er künstlerischer Leiter des Theatertreffens der Jugend in Berlin. Er inszeniert mit jugendlichen Laien und professionellen Bühnendarstellern in den Sparten Schauspiel, Tanz und Oper sowie spartenübergreifend in den Education-Projekten der Stadt Basel. Er hielt Vorlesungen, Trainings und Coachings in den Bereichen theaterpädagogische Methoden, nonverbale Kommunikation oder Auftrittskompetenz an den Hochschulen Basel, Bern und Zürich.

**Ursula Jenni** absolvierte nach einer Ausbildung zur Primarlehrerin das Studium der Theaterpädagogik sowie eine Mediationsausbildung. Von 1998 bis 2003 arbeitete sie als Theaterpädagogin bei Theater Strahl, danach bis 2008 als freie Theaterpädagogin in der Lehrer- und Multiplikatorenfortbildung, an den Sophiensaelen Berlin und in freien und schulischen Projekten in den Bereichen Theater und kreatives Kommunikationstraining. Seit 2009 ist sie Projektleiterin von TUSCH Theater und Schule Berlin und seit 2010 Initiatorin und Prozessbegleiterin des Pilotprojektes «KooperationsKultur» bei TUSCH Berlin.

**Mathis Kramer-Länger** leitet den Fachbereich Theater, Rhythmik, Tanz sowie den Bereich Musik und Performance der Eingangsstufe der Pädagogischen Hochschule Zürich. Als Dozent für Theaterpädagogik und Mentor in der berufspraktischen Ausbildung ist er sowohl mit dem schulischen als auch mit dem theatralen Umfeld bestens vertraut. Seine mehrjährige Berufserfahrung als Primarlehrer und als Theaterpädagoge bringen Kompetenzen zusammen, welche ihn zur Ausbildung von Lehrpersonen befähigen, die Theater in ihrem Unterricht einsetzen und reflektieren lernen.

**Kathrin Lötscher** ist Geschäftsführerin des Schweizerischen Bühnenverbands. Daneben arbeitet sie in Projekten in den Bereichen Kultur und Politik. Als Kulturwissenschaftlerin hat sie sich auf die arabische und islamische Welt spezialisiert. Neben zahlreichen Artikeln in Tageszeitungen hat sie eine Studie zur frühen Filmkultur in Ägypten veröffentlicht. Sie lebt und arbeitet in Basel.

**Carmen Mörsch** ist ausgebildet als Künstlerin, Vermittlerin und Kulturwissenschaftlerin. Seit 1993 leitet sie Projekte in Kunst, Kunstvermittlung und kultureller Bildung. Seit 2001 führte sie zahlreiche Forschungs- und Entwicklungsprojekte in der Kulturvermittlung durch. Zwischen 2004 und 2008 lehrte sie als Juniorprofessorin an der Fakultät Sprach- und Kulturwissenschaften der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg. Seit 2008 leitet sie das Institute for Art Education am Departement Kulturanalysen und Vermittlung der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK).

**Mira Sack** arbeitet seit 2001 an der ZHdK. Sie lehrt in der Vertiefung Theaterpädagogik und leitet den Studiengang Bachelor of Arts in Theater. Als Erziehungswissenschaftlerin und Theaterpädagogin beschäftigt sie sich insbesondere mit dem Ineinander von Proben- und Bildungsprozessen. Ihre Dissertation «Spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens» erscheint 2011 im transcript-Verlag.

## Textnachweise

Die Texte dieses Bandes sind Originalbeiträge. Martin Frank, Ursula Jenni, Mathis Kramer-Länger, Kathrin Lötscher und Carmen Mörsch sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

Ebenfalls herzlich gedankt sei dem Schweizerischen Bühnenverband, der zum Entstehen der Tagung und damit dieses Bandes massgeblich beigetragen hat.

© 2011 für diese Ausgabe: Zürcher Hochschule der Künste

Alle Rechte vorbehalten. Jede Form der Vervielfältigung, Mikroverfilmung oder Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Medien nur mit schriftlicher Genehmigung des Institute for the Performing Arts and Film.

## Bildnachweise

Umschlagbild: Diskussionen an der Tagung, © Timo Schlüssel.

Bildteil Tagungsimpressionen: © Timo Schlüssel.

## Herausgeber

Mira Sack, Anton Rey und Stefan Schöbi

ipf - Institute for the Performing Arts and Film - Leitung: Anton Rey

Departement Darstellende Künste und Film, ZHdK - Direktion: Hartmut Wickert

Redaktion: Stefan Schöbi

Gestaltung: Moritz Wolf

Bildbearbeitung: Anne-Lea Werlen

Druck und Bindung: OK Haller Druck AG, Zürich

Papier: Normaset Puro, naturweiss, matt, 120g/m<sup>2</sup> (Inhalt)

Cyclus, Offset, weiss, matt, 300g/m<sup>2</sup> (Umschlag)

Schriftfamilien: Utopia, Trade Gothic

1. Auflage März 2011

ISBN 978-3-906437-34-7

Gessnerallee 11, 8001 Zürich

<http://ipf.zhdk.ch>      [www.subtexte.ch](http://www.subtexte.ch)

Kontakt [info.ipf@zhdk.ch](mailto:info.ipf@zhdk.ch)

