

Theater und Vermittlung. Potentiale und Spannungsfelder einer Beziehung

von **Ute Pinkert**

Erscheinungsjahr: 2016

Stichwörter:

Theaterpädagogik | Theatervermittlung | Theaterpädagogik am Theater | Vermittlung

Professionalisierung

Im Zuge der politischen Konjunktur der Kulturellen Bildung hat das Berufsfeld Theaterpädagogik am Theater in den letzten Jahren eine Aufmerksamkeit erfahren, die sich auch strukturell niederschlägt: Es gibt mittlerweile kaum noch ein Theater in Deutschland, das keine TheaterpädagogIn beschäftigt, und wenn neue Stellen geschaffen werden, dann in diesem Bereich. Diese Aufwertung begründet sich in der Wichtigkeit der Anforderungen an das Praxisfeld Vermittlung: Angesichts der abnehmenden Bedeutung der Kunstform Theater für das kulturelle Selbstverständnis in der Gegenwartsgesellschaft wird die Beziehung zwischen Theater und Gesellschaft zum Thema und zum Gegenstand von Arbeit. Im Folgenden soll die Spezifik dieses Bereiches unter einer theaterpädagogischen Perspektive beschrieben werden. Wie lässt sich Theaterpädagogik am Theater systematisch und modellhaft beschreiben? Welche Einflussfaktoren sind bestimmend, welche Formen gibt es?

Ausgangspunkt meiner Überlegungen ist die Behauptung, dass auch die Theaterpädagogik am Theater wie andere Bereiche theaterpädagogischer Praxis dabei ist, sich zu professionalisieren. Wenn man diesen Begriff ernst nimmt und nach Kriterien für Professionalisierung sucht, stößt man unter anderem auf das berufsstrukturelle bzw. indikationstheoretische Modell nach Oevermann, das in der Professionalisierungsdiskussion innerhalb der Sozialen Arbeit entwickelt wurde. Kurz gefasst bezieht sich dieses Modell auf die folgenden Merkmale:

1. Expertentum: Professionelle Entscheidungen und berufsspezifische Handlungen setzen wissenschaftlich fundiertes Wissen und eine spezifische Terminologie voraus (...);
2. Akademische Ausbildung und staatliche Lizenz (...);
3. Exklusives Monopol beruflicher Handlungskompetenz: Eine Profession ist für bestimmte Tätigkeits- und Aufgabenfelder ausschließlich alleine zuständig und setzt eigene fachliche Standards;

4. Gemeinnützige Funktionen und Aufgaben grundlegender Bedeutung: Die Profession erledigt Aufgaben, die eine zentrale und existenzielle Bedeutsamkeit für die Gesellschaft und die einzelnen Menschen haben;
5. Selbstkontrolle der Profession (...);
6. Autonome Berufsausübung (Sach- und Fachautorität) (...);
7. Berufsständische Normen bzw. berufliches Ethos (...) (vgl. Schreier/Ziehlke 2008:11f.).

Als Vertreterin einer Ausbildungsstätte, in der unter anderem auch TheaterpädagogInnen für das Arbeitsfeld Theater ausgebildet werden, begrüße ich diesen Prozess der Professionalisierung und arbeite ihm zu. So wurden in den letzten Jahren Initiativen unternommen, um die Bedingungen, die Spezifik und Methodik dieses Praxisfeldes fachwissenschaftlich zu reflektieren. Zu nennen sind hier die zwei Tagungen WAS GEHT, die 2011 und 2012 an der UdK Berlin und dem Deutschen Theater Berlin stattgefunden haben (vgl. <http://www.was-geht-berlin.de>), sowie die Publikation THEATER PÄDAGOGIK am THEATER (Pinkert 2014).

Theatervermittlung

Aus der Perspektive der Fachwissenschaft halte ich es für produktiv, sich in Bezug auf eine Theoriebildung an der Kunstpädagogik zu orientieren, denn dort hat sich in den letzten Jahren unter dem Begriff der Kunstvermittlung ein virulentes Theorie- und Praxisfeld herausgebildet.

Wenn man in Bezug auf Carmen Mörsch unter Kunstvermittlung eine Praxis versteht, in der es darum geht, „Dritte einzuladen, um Kunst und ihre Institutionen für Bildungsprozesse zu nutzen: sie zu analysieren und zu befragen, zu dekonstruieren und gegebenenfalls zu verändern“ (vgl. Mörsch 2009:9), wird ein Kriterium sichtbar, mit dessen Hilfe sich Kunstvermittlung von anderen Arbeitsfeldern der Kunstpädagogik abgrenzen lässt. Dieses Kriterium wäre der explizite Bezug dieser Praxis auf die *Institutionen* der Kunst. Angesichts der gegenwärtigen Neuauslotung „der Trennungen zwischen Kunst, Vermittlung und Pädagogik“ (vgl. Prinz-Kiesüye/Schmidt 2010:46) und damit einher gehenden „Grabenkämpfen“ (ebd.) halte ich es für produktiv, den Vermittlungsbegriff innerhalb der theaterpädagogischen Fachdiskussion von der übergreifenden kulturpolitisch geprägten Programmatik der „Kulturvermittlung“ zu unterscheiden. Das hieße, ihn nicht allgemein als Synonym für die verschiedensten theaterpädagogischen Praxen zu verwenden, sondern für die Bezeichnung der theaterpädagogischen Praxis zu nutzen, die sich innerhalb der Institution Theater entwickelt hat. In Anlehnung an Carmen Mörsch wäre damit der Bereich der Theaterpädagogik am Theater zu kennzeichnen als eine 'Praxis, Dritte einzuladen, um die Theaterkunst und die Institution des Theaters für Bildungsprozesse zu nutzen' (vgl. Mörsch 2009:9). In diesem Institutionsbezug wird das Arbeitsfeld der Theatervermittlung von anderen Arbeitsfeldern der Theaterpädagogik unterscheidbar und mit einem eigenen Begriff beschreibbar.

Die folgenden Überlegungen verstehen sich auch als eine Erprobung der Produktivität dieses Ansatzes. Ihr Ausgangspunkt ist die Erfahrung, dass Theaterpädagogik am Theater von verschiedenen Anspruchskulturen geprägt ist und sich immer an Schnittstellen verorten lässt: an den Schnittstellen *zwischen* Theaterkunst und Zuschaukunst, *zwischen* Theaterbetrieb und Schulbetrieb, *zwischen* Kunstdiskurs und theaterpädagogischem Fachdiskurs. In der Praxis wird tagtäglich von verschiedenen Akteuren im Theater entworfen, was Theatervermittlung sein soll, und was nicht, was sie zu leisten hat und was nicht. Ich möchte diesen Zuschreibungen nachgehen und modellhaft zwei Perspektiven entwerfen. Die eine geht vom

Theater aus und fragt, wie Theatervermittlung in verschiedenen Theaterformen konzipiert wird und welche Positionierung und Funktion der Theatervermittlung sich daraus ergibt. Die andere Perspektive fragt nach Vermittlungsdefinitionen innerhalb der Kunst- bzw. Theaterpädagogik und nach den Vermittlungsformen, die damit im Zusammenhang stehen.

Theater und Vermittlung - von der Perspektive des Theaters aus betrachtet

Eigentlich ist die Theaterkunst, die sich in der Dialektik von Spielen und Zuschauen entfaltet (vgl. Brauneck 1982:15) im Kern immer Vermittlung. Unter dem Aspekt der Kommunikation betrachtet, ist die theatrale Situation dadurch gekennzeichnet, dass Darstellende auf der Bühne Zeichen produzieren – und zwar zum Zwecke ihrer unmittelbaren Wahrnehmung durch Zuschauende. Die theatrale Kommunikation gelingt, wenn die Zuschauenden die produzierten und vermittelten Zeichen im Rahmen der intendierten Bedeutung verstehen und auf sie reagieren. In diesem Sinne erscheint es paradox, eine Abteilung für die Vermittlung von Theater im Theater einzurichten.

Doch gegenwärtig ist dieses „Eigentlich“ nicht mehr selbstverständlich vorauszusetzen. Dass dies so ist, begründet sich in einem komplexen Zusammenhang von kulturpolitischen Paradigmen und strukturellen Wandlungsprozessen der kulturellen Öffentlichkeit. Hier eröffnen sich Forschungsfelder, die an dieser Stelle nur angedeutet werden können. So wäre es sicher lohnenswert zu untersuchen, in welcher Weise die so genannte „neue“ Kulturpolitik der 1970er Jahre auf die Herausbildung der Theatervermittlung in ihrer heutigen Form Einfluss genommen hat. Und um gegenwärtige Herausforderungen besser zu verstehen, wäre eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Formen des Strukturwandels der kulturellen Öffentlichkeit notwendig (vgl. u.a. Rösen 2006). Eine entscheidende Rolle spielt hier das Spannungsfeld zwischen traditioneller, wertorientierter Angebotsorientierung auf der einen Seite und dem Trend zur Nachfrageorientierung in der Kulturpolitik auf der anderen. Es ist anzunehmen, dass dieses Spannungsfeld ganz entscheidend den strukturellen und inhaltlichen Veränderungs- und Reformprozess bestimmt, dem die historisch gewachsene Theaterlandschaft Deutschlands gegenwärtig unterworfen ist. Da der Vermittlungsaspekt innerhalb dieser Veränderungsprozesse der Theater zu einem entscheidenden Faktor geworden ist, wird Theatervermittlung zum Thema. Für eine Professionalisierung des Berufsfeldes ist in dieser Situation entscheidend, von welchen Positionen aus diese Thematisierung erfolgt. Die folgenden Überlegungen, in denen das Praxisfeld der Theatervermittlung zunächst systematisch und modellhaft skizziert wird, verstehen sich als Grundlage für einen spezifisch theaterpädagogischen Beitrag zur Diskussion.

Ausgangspunkt für eine Betrachtung von Theatervermittlung aus der Perspektive des Theaters ist die Frage: Wie lässt sich das Verhältnis zwischen der Position der Theaterpädagogik am Theater auf der einen Seite und der künstlerischen Produktion auf der anderen betrachten? Um verallgemeinern zu können, gehe ich dafür von zwei abstrahierten Theaterauffassungen aus, die sich in bestimmten Theaterformen ausdrücken.

Die erste Theaterform basiert auf der hochspezialisierten Arbeitsteilung, wie sie sich im deutschen Stadttheater im letzten Jahrhundert herausgebildet hat. Dabei wird die theatrale Kommunikation praktisch in zwei Bestandteile untergliedert: zum einen in die Produktion ästhetischer Zeichen – die Inszenierung als ureigene Aufgabe des künstlerischen Personals, und zum anderen in die Vermittlung der ästhetischen

Zeichen an das Publikum in den Aufführungen. Die innere Logik dieser Zweiteilung hat der Soziologe Dirk Baecker folgendermaßen formuliert:

„Kunst kümmert sich um ihre Aufgaben, ihre Probleme. Und Kunst kann gar nicht autonom, und l'art pour l'art genug sein, um sich so radikal wie möglich auf die Suche nach dem zu begeben, was der nächste Schritt im Theater (...) ist. Kunst attraktiv zu machen ist eine Aufgabe für Pädagogen, Kulturarbeiter, auch für Theaterintendanten (...) aber nicht für Regisseure. Es ist eine Aufgabe, die sich an die Leute richtet, die es hinkriegen müssen, unter Erwachsenen ebenso wie unter Jugendlichen ein Interesse für das jeweils Neueste, Radikalste und Interessanteste in der Kunst zu wecken" (Baecker 2005:24).

Im Zentrum dieser Theaterform, die ich „avantgardeorientiert“ nennen möchte, steht die Theaterkunst. Das Theater erscheint hier als Institution, die der stetigen Ausdifferenzierung, der Spezialisierung und Erforschung theaterkünstlerischer Möglichkeiten zu dienen hat. Damit die theatrale Kommunikation in diesem Modell gelingt, müssen sich die ZuschauerInnen in einer den KünstlerInnen vergleichbaren Weise spezialisieren. Vermittlung als solche wird nicht thematisiert oder sie erscheint als Service in Form zusätzlicher Informationsangebote für spezialisierte ZuschauerInnen.

Besondere Aufmerksamkeit bekommt die Vermittlung dann, wenn die Gruppe der ZuschauerspezialistInnen zu klein ist, und eine Diskrepanz zwischen spezialisierten KünstlerInnen und nicht spezialisierten ZuschauerInnen offensichtlich wird. Dann erscheint Vermittlung als defizitärer Bereich und wird durch zusätzliche Kräfte unterstützt, zum Beispiel durch Marketing, Öffentlichkeitsarbeit und Theaterpädagogik. Das „Attraktiv-Machen“ der Kunst, wie Dirk Baecker es nennt, kann dabei ganz verschiedene Strategien und Formen aufweisen: z.B. nachfrageorientierte „Verpackungen“ von Inszenierungen in Ereignis- bzw. Eventformate oder an Bildungsbedürfnissen ansetzende Angebote wie Workshops und Einführungsgespräche.

Vermittlung wird im avantgardeorientierten Theater vor allem als Bildung, *Heranbildung* des Publikums verstanden. Wenn das Publikum die ausdifferenzierte Zeichensprache des Theaters nicht (mehr) versteht, muss es dazu in die Lage versetzt werden – ganz im Sinne einer „Theater-Alphabetisierung.“ Diese Bildungsaufgabe wird dabei als eine zur eigentlich künstlerischen Aufgabe des Theaters *hinzukommende* begriffen und entsprechend pädagogisch spezialisierten Menschen, übrigens meist Frauen, übertragen. Als zusätzliche Expertinnen für Bildung befinden sich diese Theaterpädagoginnen außerhalb des künstlerischen Betriebes und sind strukturell isoliert.

Auch wenn die Anerkennung der Theatervermittlung im Zuge der allgemeinen Aufwertung der kulturellen Bildung steigt und die Theater hier immer stärker Verantwortung übernehmen, bleibt – so meine These – die implizite Hierarchie zwischen künstlerischem Bereich und Vermittlungsbereich und damit die strukturelle Isoliertheit der Theatervermittlung bestehen, solange sich an der geltenden Theaterauffassung am Haus nichts verändert. Das Spannungsfeld, mit dem TheatervermittlerInnen in einer avantgardeorientierten Theaterform konfrontiert sind, ist dasjenige zwischen künstlerischem Betrieb und pädagogischem Auftrag, und: Sie sind ziemlich allein. In dieser Isoliertheit liegt eine große Gefahr für Überforderung und Verausgabung, zumal die Aufgabenbereiche für die Vermittlung im Zuge der Aufwertung kultureller Bildung immer umfangreicher werden. Auf der anderen Seite bietet die vom künstlerischen Betrieb relativ losgelöste strukturelle Verankerung der Theaterpädagogik große Chancen für eine starke Vernetzung im Außen und die Etablierung eigener, autonomer Formate. Wenn ihnen der Raum gelassen

wird, können sich hier quasi 'ungestört' eigenständige und innovative Arbeits- und Präsentationsformen entwickeln. Davon hat insbesondere die Jugendclubarbeit an den Theatern profitiert.

Bevor ich zur zweiten Theaterform komme, möchte ich auf ein Statement von Armin Petras zurückgreifen, das dieser vor Jahren als Antwort auf die Frage: Muss Theater sein? verfasst hat (vgl. Petras 2003). Nach Petras gibt es in der gegenwärtigen Theaterlandschaft grundsätzlich zwei verschiedene Entwicklungen; diejenige der Urbanisierung und diejenige der Tribalisierung. Mit Urbanisierung meint Petras die Prozesse der Ablösung der Theatermacher von regionalen Kontexten und ihre Bewegung zwischen verschiedenen Städten und Kunstformen. Die Entwicklung von theatralen Avantgardeformen, wie sie Dirk Baecker im obigen Zitat beschreibt, sieht Petras vor allem an die Theater gebunden, die dem Prinzip der Urbanisierung folgen: die so genannten Plattformtheater, Festivaltheater und avancierten Stadttheater in den Metropolen. Diese Theaterformen können nach Petras nur in großen Städten überleben. Sie setzen auf ein avantgardistisches bzw. hoch gebildetes Publikum und produzieren experimentelle, oft auch gattungsübergreifende Aufführungen sowie Theaterereignisse von höchstem künstlerischen Niveau.

Nach Petras gibt es jedoch noch eine andere Entwicklung, die derjenigen der Urbanisierung entgegengesetzt ist und sich vor allem dem regionalen Publikum und regionalen Thematiken verpflichtet fühlt. Petras nutzt hierfür den Begriff der Tribalisierung, der aus der Völkerkunde kommt und den Zerfall von Gemeinwesen in einzelne Stämme bezeichnet.

„Tribalisierung von Theater bedeutet die programmatische, inhaltliche, personelle und funktionale Anbindung von Theaterstrukturen an eine jeweilige Region – egal, ob es sich um ein Gebiet oder eine Stadt handelt. Die jeweilige mentale, kulturhistorische und soziale Situation ist genauestens zu untersuchen und für die Theatermacher, bei Gefahr ihres Unterganges, unbedingt zu beachten" (Petras 2003:41).

Mit dem Begriff der Tribalisierung fordert Petras etwas ein, was an den meisten, vor allem freien Kinder- und Jugendtheatern seit längerem schon Selbstverständlichkeit ist. Und jetzt endlich wird diese Theaterform in meine Betrachtungen mit einbezogen - eine Theaterform übrigens, in der die Zuschauerzahlen in den „letzten zwei Jahrzehnten um 50% Prozent gestiegen sind" (Schoenmakers 2009:32). Im tribalisierten Theater orientiert sich die Produktion theatraler Zeichen und Ereignisse nicht in erster Linie am aktuellen Kunstdiskurs, sondern an den Wahrnehmungsweisen, ästhetischen Bedürfnissen und Themen der jeweiligen Zielgruppe. In den meisten Fällen wird diese „Nachfrage" jedoch nicht vorausgesetzt und 'bedient', sondern zu einem Gegenstand umfangreicher Forschungen und Recherchen, die nur im engen Kontakt mit der jeweiligen Zielgruppe gelingen können. Im Vergleich zur zuerst skizzierten Theaterform wird hier die theatrale Kommunikation nicht klar in Produktion und Rezeption getrennt. Im tribalisierten Theater hat man es eher mit Durchmischungen und Kreisläufen zu tun. So können Rechercheprozesse, die in Vor- und Teilaufführungen rückgekoppelt werden, wieder unmittelbar in die Produktion einfließen. Oder/und die Aufführung erscheint eingebettet in einen langen Rechercheprozess und eine Nachbereitung der Aufführung wird wiederum zum Anlass einer neuen Recherche.

Das tribalisierte Theater ist vorrangig an seinem spezifischen Publikum und an der Region orientiert. Das Theater erscheint hier eher als ein öffentlicher Ort, an dem aktuelle Themen verhandelt und an dem sich bestimmte, oftmals ganz verschiedene gesellschaftliche Gruppen theatral repräsentiert finden. In dieser engen Anbindung an die Zuschauer bzw. bestimmte Zuschauergruppen ist der Vermittlungsaspekt in allen Phasen des Produktionsprozesses präsent.

TheaterpädagogInnen, die an Institutionen arbeiten, die vorrangig dieser Theaterform zuzuordnen wären, sind deshalb viel stärker in den künstlerischen Betrieb eingebunden. Es gibt keine klaren Abgrenzungen und auch keine so starken Hierarchien wie in der avantgardeorientierten Theaterform. Der Vermittlungsbereich wird komplex und uferlos, und TheaterpädagogInnen sind vielfach gefordert: als ExpertInnen für Bildungsprozesse, als Sachverständige für bestimmte Zielgruppen und vor allem als ProjektentwicklerInnen.

Ist also ein tribalisiertes Theater, in dem das Spannungsfeld zwischen künstlerischer Produktion und pädagogischem Auftrag aufgelöst ist, ein „Paradies“ für TheatervermittlerInnen? Sollte es aus Sicht der Theatervermittlung nur noch Kinder- und Jugendtheater und tribalisierte Stadttheater geben?

Selbstverständlich wäre dies zu kurz gedacht und würde der Ausdifferenzierung unserer kulturellen Landschaft in keiner Weise gerecht. Angesichts der Komplexität der gegenwärtigen Theaterentwicklung ist mein vereinfachtes Modell der zwei Theaterformen auch längst nicht ausreichend.

So haben wir es in der gegenwärtigen Landschaft der Theatervermittlung mit Phänomenen zu tun, die neue Fragen aufwerfen: Wie definiert sich der Bereich der Vermittlung innerhalb von avancierten Projekten an den Theaterhäusern, die wesentlich von KünstlerInnen getragen werden? Welches Selbstverständnis von Theatervermittlung bringt welche Wirkungen hervor? Welcher Bildungsbegriff bestimmt die Haltung von TheaterpädagogInnen an den Häusern, wie wirkt sich dieser auf die Konzeption und Ausgestaltung von konkreten Vermittlungsformaten aus und wie auf die Akzeptanz im Haus?

Um sich diesen Fragen anzunähern, muss die Perspektive verändert werden. Wie angekündigt, werde ich jetzt modellhaft skizzieren, wie das Verhältnis zwischen Theater und Vermittlung aus der Perspektive der Vermittlung entworfen wird.

Vermittlung und Theater - von der Vermittlung aus betrachtet

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen sind die Untersuchungen von Carmen Mörsch, die sich umfassend mit Ansätzen der zeitgenössischen Kunstvermittlung beschäftigt hat (vgl. Mörsch 2009) und die das komplexe Feld der institutionell verankerten Kunstvermittlung daraufhin untersucht hat, wie sich Kunstvermittlung zur Institution (also in ihrem Fall zum Museum) ins Verhältnis setzt. Dabei werden für sie – selbstverständlich in ganz modellhafter Form - vier Diskurse sichtbar. Diese beschreiben keine historische Abfolge und beinhalten keine Wertung, sondern dienen dazu, in zugespitzter Weise Schwerpunktsetzungen und Differenzen innerhalb der Praxis des heterogenen Feldes der Kunstvermittlung sichtbar zu machen.

Erstens: der affirmative Diskurs

Dieser Diskurs schreibt Kunstvermittlung die Funktion zu, die Institution Museum in ihren Aufgaben, die vom „International Council of Museums“ festgelegt worden sind, effektiv nach außen zu kommunizieren. Dabei wird Kunst „als spezialisierte Domäne begriffen, für die sich in erster Linie eine Fachöffentlichkeit zu interessieren hat“ (Mörsch 2009:9). Die KunstvermittlerInnen verstehen sich in diesem Diskurs als spezialisierte und autorisierte SprecherInnen der Institution und wenden sich mit ihren Angeboten an „eine ebenso spezialisierte und selbstmotivierte, von vornherein interessierte Öffentlichkeit“ (ebd.). Formate sind Vorträge, ExpertInnenführungen oder Kataloge.

Der affirmative Diskurs, der nach Carmen Mörsch innerhalb der Kunstvermittlung der häufigste und dominanteste ist, spielt in der Theatervermittlung nur eine marginale Rolle. Dies begründet sich in den verschiedenen Traditionen: In der Kunst setzte das sprachliche Vermitteln von Kunst bereits im 18. Jahrhundert ein, als Kunst nicht nur vom Adel, sondern auch vom Bürgertum verstanden werden sollte (vgl. Sturm 2004:176). Im Theater hat die Deutung und Vermittlung der Inszenierungen *jenseits* der Bühne nie eine so große Rolle gespielt und historisch viel später eingesetzt. Das bekannteste Format des affirmativen Diskurses am Theater ist das Einführungsgespräch zur Inszenierung, das traditionell von der Dramaturgie bestritten wird.

Zweitens: der reproduktive Diskurs

In diesem Diskurs „übernimmt Kunstvermittlung die Funktion, das Publikum von morgen heranzubilden und Personen, die nicht von alleine kommen, an die Kunst heranzuführen. Ausstellungshäuser und Museen werden dabei als Institutionen entworfen, die wertvolles Kulturgut öffentlich zugänglich machen, die aber mit hohen symbolischen Schwellen versehen sind" (Mörsch 2009:9f.). Ausgehend von dem Ziel, die Kunst des Museums möglichst einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen, richtet sich die Kunstvermittlung besonders an Kinder und Jugendliche, an Multiplikatoren sowie an nicht bildungsprivilegierte Gruppen. Ein wesentliches Ziel der Arbeit ist der Abbau bzw. die Überwindung von vermuteten Schwellenängsten (ebd.:10).

Wie in der Kunstvermittlung ist der reproduktive Diskurs auch in der Theatervermittlung der dominante und eine entscheidende Begründung für die Herausbildung des Bereiches überhaupt. So ist die Entwicklung der Theaterpädagogik am Theater in den Anfangsjahren eng mit dem Anliegen verbunden gewesen, Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene als Zuschauer zu gewinnen – ihr Potential bei dieser Zielgruppe besser auszuschöpfen (vgl. Günter 2002:15). Theatervermittlung, die dem reproduktiven Diskurs verpflichtet ist, bezieht sich damit selbstverständlich vor allem auf die Nicht-TheaterbesucherInnen. Da man diese am besten über die Schule erreicht, besteht der Hauptteil der Arbeit von TheatervermittlerInnen hier im Auf- und Ausbau von Schulkontakten, in auf Schulklassen bezogenen Führungen und vor allem in den Vor- und Nachbereitungen. Bei der Beschreibung dieses Formats soll exemplarisch die Nürnberger Theaterpädagogin Anja Sparberg zu Wort kommen.

„Das sind Programme zur Vermittlung und Heranführung an Theaterbesuche, die die Schaulust fördern und damit den Schülern die Möglichkeit geben, an einem Teil des kulturellen Lebens der Stadt mit Genuss teilzunehmen. Schaulust fördern heißt in diesem Falle Schwellenängste abbauen und Schülern sowohl die Unmittelbarkeit des Theaters als auch die durchaus komplexe Sprache der einzelnen Theaterzeichen näher zu bringen" (Sparberg 2009:160).

In der Theaterpädagogik gilt es als unanfechtbar, dass sich diese Schaulustförderung am besten über einen erfahrungsorientierten Ansatz vermitteln lässt. Dazu sind Vorbereitungsworkshops komplex konzipiert: Sie laden die TeilnehmerInnen dazu ein, über die praktische Erprobung von auf die Inszenierung bezogenen Interaktionsspielen, von Rollenskizzen und szenischen Momenten Erfahrungen sowohl mit den Themen als auch mit der Produktions- und Spielweise der Inszenierung zu machen. Die an das Spielen anknüpfende Reflexion soll den WorkshopteilnehmerInnen die Relevanz der jeweiligen Themen deutlich machen und den Blick dafür öffnen, wie diese Themen in der Inszenierung auf *spezifisch theatrale* Weise umgesetzt werden.

Über die Jahre hat sich hier ein riesiger Schatz an praktischem, methodischem Wissen gebildet, der drauf wartet, systematisiert und aufgearbeitet zu werden.

Zusammengefasst gehen der affirmative und der reproduktive Diskurs von einem statischen Verhältnis zwischen Institution und Publikum aus: Es steht fest, wer bildet und wer gebildet wird, und meist ist auch klar, worin die Bildungsziele bestehen. Darüber hinaus sind der affirmative und reproduktive Diskurs nicht selbstreflexiv im Sinne, dass sie ihre impliziten Grundannahmen (über das Wie und Wer der Bildung) als solche analysieren. In beiden Diskursen findet auch keine kritische Hinterfragung des Verhältnisses zwischen dem Selbstverständnis der Vermittlungsarbeit und dem Selbstverständnis der Institution Theater statt. Wenn auch der Zusammenhang nicht zwingend ist, besteht eine Affinität beider Diskurse zur avantgardeorientierten Theaterform.

Im Gegensatz dazu gehen die folgenden beiden Diskurse von einer Flexibilisierung der jeweiligen Bildungsverhältnisse aus. Voraussetzung dafür ist selbstreflexive Betrachtung der eigenen Praxis und ihrer Bedingungen.

Drittens: der dekonstruktive Diskurs

Dieser Diskurs ist laut Carmen Mörsch eng mit der kritischen Museologie verbunden, „die sich seit den 1960er Jahren entwickelt hat“ (Mörsch 2009:10). Im Zentrum steht hier die kritische Hinterfragung des Museums als Institution der Kunst. „Ausstellungsorte und Museen werden dabei in erster Linie in ihrer gesellschaftlich zurichtenden und disziplinierenden Funktion als Distinktions-, Exklusions- und Wahrheitsmaschinen begriffen“ (ebd.). Die Formate der Kunstvermittlung innerhalb des dekonstruktiven Diskurses können sehr verschieden sein und sich durchaus der traditionellen Formen wie z.B. der Führung bedienen, wesentlich ist jedoch der institutionskritische Zugang. Kunstvermittlung orientiert sich hier an den dekonstruktiven Potentialen der Kunst und entwirft ihre Praxis als eine Kunstvermittlung, die „selbst künstlerische Merkmale aufweist“ (ebd.). Die VertreterInnen dieses Diskurses sind oftmals Personen, die sowohl über eine qualifizierte künstlerische als auch über eine erziehungs- bzw. (kultur)wissenschaftliche Ausbildung verfügen.

In der Theatervermittlung spielt der kritische Diskurs, der von Carmen Mörsch selbst vertreten und auch deshalb in der Kunstvermittlung stark gemacht wird, bislang keine Rolle. So hat meines Wissens in der theaterpädagogischen Diskussion bislang keine kritische Auseinandersetzung mit dem Theater als Institution und als „Wirklichkeitskonstruktionsmaschine“ stattgefunden. Ich will damit gar nicht bezweifeln, dass TheatervermittlerInnen als Anwälte ihrer Zielgruppen immer wieder wahrnehmen, wie die Architektur und Organisationsform ihres Theaters, wie die auf der Bühne gezeigten Wirklichkeiten bestimmte Unterscheidungen und damit Machtverhältnisse reproduzieren. Und selbstverständlich gibt es immer wieder Inszenierungen, die von Theatervermittlerinnen ungern mit Schulklassen vorbereitet werden, weil sie nichts mehr zu tun haben mit der Welt, in der die SchülerInnen leben. Aber was bislang fehlt, sind Begriffe, Kategorien und auch Beispiele, mit deren Hilfe diese Kritik artikuliert und kommuniziert werden könnte.

Viertens: der transformative Diskurs

In diesem Diskurs werden Ausstellungsorte und Museen seitens der Kunstvermittlung als „veränderbare Organisationen begriffen, bei denen es weniger darum geht, Gruppen an sie heranzuführen, als dass sie

selbst (...) an die sie umgebende Welt – z.B. ihr lokales Umfeld – herangeführt werden müssen" (Mörsch 2009:10). Voraussetzung für ein solches Denken ist die Kritik an einem engen, auf Selbstreferentialität und Spezialistentum setzenden Kunstbegriff. Angesichts der ausdifferenzierten Gesellschaft und den Anforderungen der Wissensgesellschaft wird die Institution Museum als Plattform für unterschiedliche Öffentlichkeiten entworfen. Der transformative Diskurs arbeitet damit „gegen die hierarchische Unterscheidung zwischen kuratorischer Arbeit und Vermittlung" (ebd:11). Es gibt in diesem Sinne keine Vermittlungsformate mehr, sondern in Zusammenarbeit mit einem Publikum entwickelte Projekte, die autonom vom Ausstellungsprogramm durchgeführt werden oder eigene „Ausstellungen, die durch das Publikum bzw. spezifische gesellschaftliche AkteurInnen gestaltet werden" (ebd.).

Es ist deutlich erkennbar, dass der transformative Diskurs innerhalb der Theatervermittlung in den letzten Jahren immer stärkeres Gewicht bekommen hat. Wenn hier auch wesentliche Impulse aus der bildenden Kunst und der Kunstvermittlung aufgegriffen wurden, kann man mittlerweile davon ausgehen, dass die prinzipielle Öffnung der Theater für andere, oft marginalisierte kulturelle Gestaltungs- und Ausdrucksformen und für nicht privilegierte gesellschaftliche Gruppen weiter fortgeschritten ist als die Öffnung der Museen.

Theatervermittlung, die dem transformativen Diskurs folgt, arbeitet dabei in unterschiedlicher Gewichtung in zwei Richtungen: zum einen an der Erweiterung des Theaterbegriffes durch Einbeziehung von Impulsen aus anderen Künsten, Aktionsformen und der Kunstpädagogik und zum anderen an der Öffnung des Theaters in sein soziales und politisches Umfeld hinein. Prominente Berliner Beispiele dafür sind die „Winterakademie“ an der *Parkae*, das „Herbstcamp“ am *Jungen Deutschen Theater*, der „Berliner Kinderkongress“ am *Grips Theater* oder das vom *Hebbel am Ufer* durchgeführte Projekt „X-Schulen“. Strukturell interessant ist, dass in vielen dieser Projekte TheatervermittlerInnen oftmals eher konzeptionell als ProjektentwicklerInnen und OrganisatorInnen agieren und die unmittelbare Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen an KünstlerInnen übertragen wird.

Schlussfolgerungen

Bezieht man beide Perspektiven aufeinander, wird offensichtlich, dass zum einen zwischen dem avantgardistischen Theatermodell und dem reproduktiven Diskurs von Vermittlung und zum anderen zwischen dem tribalisierten Theatermodell und dem transformativen Diskurs der Vermittlung Korrespondenzen bestehen. Dem nachzugehen, würde die fachwissenschaftlichen Grenzen der Theaterpädagogik überschreiten, wäre aber sicher lohnend. Doch bei allen Gemeinsamkeiten darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es zwischen einem *Theaterverständnis* und einem *Bildungsverständnis* Unterschiede gibt.

Angesichts der aktuellen Herausforderungen, vor denen die Theater dieses Landes stehen, scheint mir die dringendste Anforderung für TheatervermittlerInnen in der kritischen Selbstverständigung über ästhetische, pädagogische und politische Werte der Arbeit zu liegen, um auf dieser Grundlage Kompetenzbereiche auszuhandeln.

Professionalisierung bedeutet deshalb vor allem auch, die eigene Praxis als selbstreflexive zu entwerfen (vgl. Ziegenbein 2009:239) und über die Analyse und Systematisierung des vorhandenen Praxiswissens einen Fachdiskurs zu entwickeln, der eine selbst-bewusste Positionierung des Bereiches Theaterpädagogik innerhalb des Theaters ermöglicht.

Verwendete Literatur

- Baecker, Dirk (2005):** Die Kunst der Gesellschaft. In: Deutscher Bühnenverband, Kulturwissenschaftliches Institut Essen (Hrsg.): Zukunft durch ästhetische Bildung (16-25). Köln.
- Brauneck, Manfred (1982):** Theoretische Vorbemerkung. In: Brauneck, Manfred: Theater im 20. Jahrhundert. Programmschriften, Stilperioden, Reformmodelle (15-37). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Günter, Bernd (2002):** Wie man bei der Jugend ankommt... oder auch nicht. Theater als Trend. In: Die Deutsche Bühne, 73. Jahrgang, Nr. 1/ Januar 2002.
- Mörsch, Carmen (2009):** Am Kreuzpunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. In: Dies. (Hrsg.): Kunstvermittlung (9-33). Zürich/Berlin: diaphanes.
- Petras, Armin (2003):** Das Theater und die Stadt. In: Deutscher Bühnenverein (Hrsg.): Muss Theater sein? Fragen Antworten Anstöße (39-43). Köln.
- Prinz-Kiesbüye, Myrna-Alice/Schmidt, Yvonne (2010):** Theater für alle, aber nicht von allen? Spannungsfelder und Perspektiven der Theatervermittlung. In: Forum Modernes Theater, Heft 1, Band 25.
- Rüsen, Jörn (2006):** Strukturwandel der kulturellen Öffentlichkeit. Folgen für die Kulturpolitik. In: Kulturpolitische Gesellschaft (Hg.): publikum. macht. kultur. Kulturpolitik zwischen Angebots- und Nachfrageorientierung (34-45). Essen: Klartext.
- Schoenmakers, Henri (2009):** Schule – Kunst – Politik in Europa. In: Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Die Kunst der Schule (27-46). Bielefeld: transkript.
- Sparberg, Anja (2009):** Schreiner und Friseurinnen entdecken das Theater. Ein Bericht aus der theaterpädagogischen Praxis am Staatstheater Nürnberg. In: Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Die Kunst der Schule (157-166). Bielefeld: transkript.
- Schreier, Maren/Ziehlike, Brigitte (2008):** Good Practice in Tenever. Eine standartisierte Experten/innenbefragung im Kontext von Sozialer Arbeit und Quartiersmanagement. Bremen. <http://www.hs-bremen.de/mam/hsb/fakultaeten/f3/sozarb/forschung/sozarb-...> [letzter Zugriff: 15.06.2011]
- Sturm, Eva (2004):** Kunst-Vermittlung ist nicht Kunst-Pädagogik und umgekehrt. In: Kirschenmann, Johannes/Wenrich, Rainer/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft. München: kopaed.
- Ziegenbein, Julia (2009):** Dem Blick den Blick zu sehen geben. Wie ein Hilfsmittel der Präsentation sich selbst präsentiert. In: Carmen Mörsch und Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hrsg.): Kunstvermittlung II. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojektes (227-242). Zürich/Berlin: diaphanes.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Ute Pinkert (2016): Theater und Vermittlung. Potentiale und Spannungsfelder einer Beziehung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/theater-vermittlung-potentiale-spannungsfelder-einer-beziehung> (letzter Zugriff am 14.09.2021)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd 4.0 (Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>