

# Art Education Research No. 11/2016

---

Ursula Ulrich

## Fragen ermöglichen: Wie eine Kultur der fragenden Haltung zu bewegen vermag

Im Herbst 2012 startete das *Zentrum Theaterpädagogik der PH Luzern (ZTP)* die für die Dauer von drei Schuljahren angelegte Werkstatt-Trilogie: *Vom gestaltenden Individuum zum theatralen Gemeinschaftswerk*. Die Gestaltungswerkstatt war eine Reaktion auf Veränderungen, die zu dieser Zeit im und um das ZTP spürbar wurden. Das reformierte Bildungsgesetz, welches im August 2012 mit Beginn des neuen Schuljahrs in Kraft trat, stellte neue Anforderungen an die Schule – sowohl an Lehrer\_innen als auch an Schüler\_innen. Mit der Veränderung des Bildungsgesetzes wurde ein Integrationsmodell eingeführt, das dazu führte, dass Gewohntes nicht mehr ohne weiteres weitergeführt werden konnte. So äusserten bspw. zwei Lehrpersonen gegenüber dem ZTP, dass Theaterarbeit an Schulen unter den neuen Voraussetzungen nicht mehr möglich sei: Die Heterogenität im Klassenzimmer verhindere Theater. Was mir bei diesen und ähnlichen Äusserungen besonders auffiel, war, dass Heterogenität häufig als Synonym für Defizite verwendet wurde, während sie im theaterpädagogischen Schaffen als Potenzial gedeutet wird.

In der Auseinandersetzung mit diesem Widerspruch wurde für mich deutlich, dass es möglicherweise nicht am Theater oder an der Heterogenität der Schüler\_innenschaft lag, wenn Theaterarbeit im Klassenverband als unmöglich erschien. Viel eher, so mein Eindruck, könnte es an der Herangehensweise liegen, die sich – in Folge eines spezifischen Verständnisses von Theater – primär am figürlichen Spiel auf Grundlage von Texten orientiert und dabei vor allem sprachlich basierte kognitive Fähigkeiten voraussetzt sowie das Begehren, eine kulturell tradierte Theaterform zu erfüllen. Die Lehrpersonen, mit denen das ZTP darüber im Kontakt stand, waren bereit, das eigene Theaterverständnis und die damit einhergehenden Methoden der Theaterarbeit mit den Schüler\_innen dahingehend in Frage zu stellen. Die Bereitschaft beinhaltete zugleich eine Verunsicherung, gab es doch noch keine Idee, wohin neue Versuche führen und worin sie denn überhaupt bestehen könnten. Die Frage, die

sich sowohl den Lehrer\_innen als auch uns Mitarbeitenden des ZTP stellte, lautete: Welche künstlerischen Herangehensweisen bieten eine gute Grundlage, um mit Schulklassen Theater zu machen, die hinsichtlich ihres Wissens, ihres Könnens und ihrer sozialen Kontexte heterogen zusammengesetzt sind?

### VOM EIGENEN AUSGEHEND

In der ersten Phase der Gestaltungswerkstatt mit dem Titel *Kistenkids* (ab Oktober 2012) folgte ich zunächst einer Intuition. Sie bestand in der Annahme, dass sich das traditionelle ‚Text-Auswendig-Lern-Theater‘ nicht für die Arbeit mit Klassen eignet, die in sozialer und kultureller Hinsicht und mit Blick auf das vorhandene Wissen und Können sehr heterogen zusammengesetzt sind. Für mich stand fest, dass ich in der Arbeit mit der Klasse nicht von einem vorgefertigten Text ausgehen werde. Meine ersten Eindrücke, die ich – im Sinne einer teilnehmenden Beobachtung – aus dem Besuch bei der damaligen Projektklasse mitnahm, sowie die Bedürfnisse, die ich bei den Kindern wahrgenommen hatte, bestätigten mich darin und führten mich zu der Idee, den Probenprozess mit räumlich-haptischem Material zu beginnen. Durch die Arbeit mit grossen Kartonkisten und mit Unmengen von Malerklebeband konnten die Kinder eigenen Themen begegnen. Insofern ging es darum, buchstäblich etwas ‚Eigenes‘ in den Raum zu setzen, um von dort aus *langsam* (dieser Prozess dauerte mehr als zehn Wochen) in eine gemeinsame Theaterarbeit zu gelangen.

Der Umgang mit Kartons und Klebeband ermöglichte ästhetische Erfahrungen und sorgte dafür, dass – teilweise neu zu entdeckende – individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten einem selbst und anderen sichtbar werden konnten.

Das war der Anfang des Projektes – die Grundidee der Werkstatt-Trilogie. Im Zentrum standen die Schüler\_innen sowie Gestaltungs- und Spielräume, die mit den



Abb1: Reflexionsmoment

raumfüllenden Kartons und den Klebebändern für sie geschaffen wurden – ausgehend von der konkreten Situation vor Ort und den Bedürfnissen der Schüler\_innen.

Die Arbeit in der ersten Gestaltungswerkstatt habe ich im Sinne ethnografischer Methoden festgehalten; das heisst, ich habe Notizen aus dem Probenprozess angefertigt sowie Fotos und Filmaufnahmen gemacht. Des Weiteren habe ich Stimmen der Schüler\_innen (anhand von Fragebögen, Werkstatt-Tagebuch) und Stimmen der an der Werkstattdurchführung beteiligten Lehrpersonen (anhand von Notizen zu Gesprächen, die mit ihnen geführt wurden) in die Reflexion des Prozesses einbezogen. Aus dem gesammelten Material leitete ich Gelingensbedingungen ab, um diese für die Ausrichtung der zweiten Werkstatt ab Herbst 2013 nutzen zu können. Die Gelingensbedingungen habe ich unter Einbezug entwicklungspsychologischer Theorie erarbeitet.

Anhand der von mir erarbeiteten Gelingensbedingungen konnte ich vier grössere Themenbereiche ausmachen. Darunter fand sich auch die Reflexion des Handelns als Lehrperson, als Spielleiter\_in und/oder als Theaterpädagog\_in. In diesem Bereich rückte die Haltung von Lehrpersonen und Theaterpädagog\_innen gegenüber den Schüler\_innen in den Blick sowie die Herausforderung, mit unvorhersehbaren Durchkreuzungen eines geplanten Vorgehens umgehen zu können; sich also auf das einlassen zu können, was einem entgegenkommt.

Damit eröffnete sich uns am ZTP ein neues Forschungsfeld, welches bis anhin nicht berücksichtigt und noch nicht als Gegenstand der (kritischen) Reflexion wahrgenommen wurde: die Haltung der Lehrperson bzw. des\_der Theaterpädagog\_in zu eigenen Vorannahmen, Verständnissen und inkorporiertem Wissen.

#### **DIE ZUSAMMENARBEIT MIT DEM FORSCHUNGSLABOR FÜR KÜNSTE AN SCHULEN (FLAKS)**

An diesem Punkt angelangt, stellte das ZTP der *PH Luzern* eine Anfrage an das *Forschungslabor für Künste an Schulen (FLAKS)* am *Institute for Art Education (IAE)* der *Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK)*. Die Gestaltungswerkstatt war in struktureller und finanzieller Hinsicht gesichert, so dass es aussichtsreich erschien, die Arbeit in einer neuen Konstellation und entlang anderer Fragen zu beforschen. Doch worin genau die Zusammenarbeit mit FLAKS bestehen könnte, war zu Beginn nicht formulierbar.

Im Zentrum meines Interesses stand die Weiterentwicklung der Werkstatt-Trilogie und damit das Theaterspielen im Bildungsumfeld Schule. Meine Intuition bezüglich einer Zusammenarbeit mit FLAKS bestand darin, dass es bei FLAKS um das Aufwerfen und Entwickeln von Fragen geht, die das eigene Praxishandeln in

ungewohnter Weise in den Blick zu rücken vermag. Dies erschien mir – hinsichtlich der Frage nach der Haltung der Lehrperson resp. des\_der Theaterpädagog\_in – als gute Voraussetzung, um Fragen zu entwickeln, auf die man selbst nicht kommen würde; die einen zur Reflexion der eigenen Praxis, der eigenen Haltung herausfordern.

Ich meine mich zu erinnern, dass es für mich am Anfang der Zusammenarbeit darum ging, eine gemeinsame Fragestellung zu finden, um sie während der Arbeit in der damals noch bevorstehenden zweiten Gestaltungswerkstatt (*Rollenkids*) zu untersuchen und zu beantworten.<sup>1</sup>

Zum Leitungsteam der zweiten Werkstatt gehörten neben mir zwei Lehrpersonen (eine davon war die Klassenlehrperson). Die forschend-reflektierende Zusammenarbeit entfaltete sich demnach zwischen uns als Leitungsteam der zweiten Werkstatt und FLAKS. Die ersten Treffen mit Sascha Willenbacher, wissenschaftlicher Mitarbeiter im FLAKS-Team, gestalteten sich als tastend-suchende Gespräche ohne vorgegebenes Thema. Es ging um ein gegenseitiges Kennenlernen der Kontexte, der Interessen, Arbeitsweisen und Erwartungen, die sich an die Zusammenarbeit knüpften; aber auch um Motivationen und Bedürfnisse im Zusammenhang mit dem eigenen Schulalltag, der sich – wie eingangs erwähnt – verändert hatte.<sup>2</sup>

Im Zuge der ersten Gespräche entwickelte sich ein intensives Befragen, Erfragen und Hinterfragen. Dies ging teilweise so weit, dass es uns – dem Leitungsteam – manchmal so vorkam, als gäbe es neuerdings auch ein Auf- und Vorfragen, ein Zer-, Ver- oder Entfragen. Jedenfalls fühlte es sich nach den Treffen mit Sascha als Teil des FLAKS-Teams und in der Rolle des «kritischen Freundes» (Altrichter / Posch 2007: 1) zeitweise so an.

Die absurde Fragen-Steigerung ist zwar eine Wortspielerei, aber sie drückt aus, was im Umfeld der FLAKS-Treffen als Gefühl entstanden ist. Vor allem das Wort «Entfragung» beschreibt aus meiner Sicht einen Vorgang der Distanzierung. Eine Wegbewegung von anfänglichen Vorstellungen hinsichtlich eines zielgerichteten Forschungsprozesses hin zu anderen Möglichkeiten eines differenzierten Hinschauens und Hinhörens. Die Wortspielerei drückt die Erkenntnis aus, dass es zu Beginn

nicht um das Beantworten von Fragen ging, sondern um das Schaffen von Leer- oder Zwischenräumen. Vielleicht befanden wir – meine beiden Kolleginnen und ich – uns in einer Phase, in der wir (vorschnelle) Antworten setzen wollten, die aber konstant befragt und dadurch immer wieder brüchig wurden. Aus heutiger Sicht würde ich sagen, ermöglichte uns dieses Vorgehen das Aufsuchen von Grenzen eigener Zuschreibungen und Definitionen, Normen und Werte, auf denen unsere ersten Fragen und Antworten fussten. Erst dadurch gelang es, diese in den Blick treten zu lassen und thematisieren zu können. Also die eigenen Vorverständnisse, das vermeintlich sicher Gewusste zu versprachlichen und bewusst werden zu lassen. Dabei bewegte und veränderte sich viel.

Die Reflexion dieser Erfahrung brachte mich zu der Erkenntnis, dass es nicht nur auf der Ebene der Zusammenarbeit mit FLAKS, sondern auch auf der Ebene der Zusammenarbeit mit der Klasse darum ging, sich selbst und anderen eine fragende Suchbewegung zu ermöglichen. Wie aber gelangten wir in unserer Projektarbeit zu Fragen, die einen über sich – also über das bereits Gewusste, über bereits bestehende Konzepte von Welt – hinausführten?

Die Zusammenarbeit mit FLAKS bestand in einer Reihe mehrerer Treffen. Wie weiter oben bereits erwähnt, ging es in einer ersten Phase darum, die jeweiligen Interessen, Motivationen und Bedarfe auszuloten, um Anhaltspunkte für etwaige Fragestellungen herauszuarbeiten. Bereits hier zeigten sich – unter Beisein von Sascha als kritischem Freund – zwischen mir als Mitarbeiterin am ZTP sowie den beiden Lehrpersonen Unterschiede hinsichtlich der Beschreibung und Deutung von pädagogischen Situationen sowie unserer professionellen Selbstverständnisse. Hinzu kamen bildungs- und erziehungswissenschaftliche Texte, deren Lektüre den Blick auf die eigene Praxis befremdeten. Allein schon die Frage, was der Begriff der *Anerkennung* im Kontext von Subjektwerdung (Scherr 2004: 26 ff.) mit der konkreten Arbeit in der Gestaltungswerkstatt zu tun hat, führte zu Irritationen, die aber das eigene Denken bewegten: Wie spielen *Heterogenität* und *Anerkennung* im Kontext *Schule* zusammen? Inwiefern können künstlerische Prozesse zur Erarbeitung einer Theaterinszenierung dahingehend den Unterrichtsalltag unterstützen, dass neben die bestehenden Adressierungen zwischen Lehrpersonen und Schüler\_innen, aber auch zwischen den Schüler\_innen, andere, alternative Adressierungen treten?

Häufig waren es Unterschiede – auch Reibungen – zwischen den Perspektiven als kritischer Freund, als Lehrperson oder als Theaterpädagogin, aus denen sich ein Impuls für weiterführende Fragen ergab. So diskutierten wir anhand von Beobachtungsprotokollen, warum uns gerade dieses oder jenes in den Blick fiel, warum wir diese oder jene Situation festgehalten haben und mit welchen Worten. Wir begannen, über unsere Deutungen der festgehaltenen Situationen zu diskutieren und den darin implizierten Wertungen.

Unmerklich hatte sich etwas zu verändern begonnen. So entfernten wir uns im Verlaufe der zweiten

1 Jede Gestaltungswerkstatt wird mit einer anderen Klasse durchgeführt. Das Auswahlkriterium des ZTP richtet sich nach Schulstufe (2. - 4. Klasse der Primarschule) und Grad der Heterogenität einer Klasse bezüglich ihrer Zusammensetzung. Dieser bestimmt sich entlang mehrerer Dimensionen, wie zum Beispiel Sozialverhalten, Ethnizität, Religion, Gender, sozio-ökonomischer Status oder spezielle Bedürfnisse (vgl. Projekthandbuch ESP Heterogenität und Integration in Schulen Entwicklungsschwerpunkt 2013–2017 (2013) von A. Buholzer, R. Dettling, G. Sturny-Bossart, Th. Kirchschräger, A. Belliger).

2 Die Klassen, die zur Durchführung der zweiten Gestaltungswerkstatt bislang ausgewählt wurden, verbindet, dass die sie betreuenden Lehrpersonen einen erschwerten Schulalltag beschreiben. Dieser sei geprägt durch vermehrte Verhaltensauffälligkeiten, die die Gestaltung des Unterrichts und das gemeinsame Arbeiten erschweren oder zum Teil verunmöglichen. Die Gesetzesnovelle zum August 2012 verschärfte die Situation aus Sicht vieler Lehrpersonen. Die Situation der Lehrpersonen führte mitunter zu psycho-somatischen Erkrankungen bis hin zu Burn-Out-Symptomen.

Gestaltungs-Werkstatt *Rollenkids* immer weiter davon, uns nur mit der Heterogenität der Klasse und der dafür geeigneten Methodenvielfalt auseinanderzusetzen. Durch den Ansatz der Teamforschung rückte plötzlich auch die heterogene Zusammensetzung unseres Werkstatt-Leitungsteams ins Bewusstsein, das ja zur und über die eigene Theaterarbeit mit der Klasse forschte. So setzte sich das Team aus Menschen unterschiedlicher Generationen mit unterschiedlichen Hintergründen, Bildungsverständnissen und Funktionen zusammen. Die Gestaltungswerkstatt als Plattform zu sehen, um mit anderen über die eigene Praxis zu sprechen und die Vielfalt darin zu erkennen und damit umzugehen, eröffnete neue Perspektiven. Die Gespräche mit Sascha als kritischem Freund machten immer wieder deutlich, dass es um das Befragen eigener Haltungen und Handlungen, das permanente Infragestellen gefundener Antworten sowie das nicht abschliessbare Hinterfragen des eigenen Tuns geht. Die Reflexion des eigenen Handelns in der Gestaltungswerkstatt wirkte sich auch auf die Zusammenarbeit mit den Kindern aus. Dies zeigte sich beispielsweise an einer sensibilisierten Wahrnehmung für die individuellen Spielangebote der Kinder (die zwar auf den ersten Blick nicht unbedingt mit dem aktuellen Probengeschehen zusammengedacht werden konnten, aber einen Zugang zu ihrem lebensweltlich geprägten Handeln und Denken ermöglichten).

Wie war das möglich? Gab es doch über einen längeren Zeitraum immer wieder das Gefühl von Verunsicherung. Da war beispielsweise die von einer forschenden Haltung aufgerufene Distanznahme zu eigenen Annahmen und Überzeugungen, zu Gewohnheiten und zu vermeintlich sicherem Wissen. Zudem warf der Versuch einer Verknüpfung zwischen der Beforschung der eigenen Praxis im Projekt und der täglichen Arbeit mit den Schüler\_innen viele Fragen auf: Wo war die Grenze zwischen Erfahrungshandeln und Neupositionierung? Wo und wann machte ein Distanznehmen Sinn und wo verunmöglichte es die Entwicklung von sorgfältig Geschaffenem? Und wie verhielten sich theoretische Texte wie beispielsweise der äusserst anregende Text von Elisabeth Sattler (Sattler 2009: 89ff.) zur eigenen Praxis, wenn beim Lesen die vielen Fragen überhand nahmen und den Praxisbezug spürbar blockierten? Die anfänglich grosse Distanz zwischen wissenschaftlichem Denken, Theoriewissen und praktischem Schulalltag war nicht immer leicht zu überwinden und schleichend machte sich ein «Zerfragen» und «Verfragen» breit. Ohne Frage: Der kritische Freund war anfänglich und unterwegs eine grosse Herausforderung. Aus den unterschiedlichen Sprachregistern sowie den sich unterscheidenden Verständnissen hinsichtlich der Gestaltung eines Forschungsprozesses entwickelte sich zwischenzeitlich Unsicherheit, Ungeduld und gelegentlich Unverständnis. Ein Grund dafür bestand aus Sicht der Lehrpersonen darin, dass der kritische Freund zum Teil zu weit entfernt schien von der Praxis mit jungen Kindern, den schulischen Gegebenheiten und somit auch den Fragen, die in der Schulpraxis entstehen. Dies zeigte sich unter anderem darin, dass der gemeinsame

Austausch nicht immer und wenn, dann oftmals erst nach längerer Diskussionszeit zu einem konstruktiven Dialog zwischen Schulpraxis und Theorie führte. So schien es jedenfalls auf den ersten Blick. Im Rückblick erscheint es mir so, dass oftmals vom selben gesprochen wurde, aber nicht in derselben Differenziertheit in Bezug auf die sprachlichen Möglichkeiten. Hierzu brauchte es Zeit. Die unterschiedlichen Ausgangslagen erforderten eine Praxis des gemeinsamen Reflektierens, die schliesslich zu einer immer kleiner werdenden Distanz führte.

Eine Schwierigkeit, die bereits angeklungen ist, bestand darin, dass anfänglich sowohl in unserem Team der Leitungspersonen als auch in der Zusammenarbeit mit FLAKS verschiedene Vorstellungen darüber existierten, was mit *Forschen* im Kontext von Schule gemeint ist oder gemeint sein könnte – zumal gesellschaftlich dominante Vorstellungen von Forschung sich an naturwissenschaftlichen Verfahren orientieren. Zu Beginn des gemeinsamen Reflektierens und Forschens gab es keine Übereinkunft, wie wir Forschen in unserem Arbeitszusammenhang verstehen wollen. Wir, die Lehrpersonen und ich, fragten uns: Gibt es einen Plan? Die Herangehensweise von Sascha wirkte daher zunächst wie ein Nicht-Festlegen-Wollen von Fragen, die es zu verfolgen gilt. Dazu gesellte sich von Seiten der Lehrpersonen der Wunsch nach verständlich formulierten Anknüpfungspunkten. Der von Sascha praktizierte Umgang mit den Feldnotizen aus unserem Projekt löste bei den Lehrpersonen mit Fokus auf die eher zielgerichtete Beantwortung von Fragen zwischenzeitlich das Gefühl von «sinnlosem Zeitverlieren» aus. So schien es jedenfalls. Wohin begleitet uns der wissenschaftliche Mitarbeiter? Welche Rolle spielten seine Impulse? Wie wirken diese Impulse auf uns? Auf die einzelnen von uns? Auf das gemeinsame Projekt mit den Schüler\_innen? Ist innerhalb unseres Forschungsteams ein hierarchisches Gefälle, personell oder institutionell, vorhanden? Und wenn ja, ist das förderlich oder hinderlich? Ist Hierarchie grundsätzlich etwas Verwerfliches oder kann sie möglicherweise auch Prozesse unterstützen? In unserem Team gab es zu diesen Fragen unterschiedliche Positionen. Es folgten Gespräche. Diskussionen. Mehr und mehr kristallisierte sich heraus, dass es im Kontext der Antwortsuche in erster Linie die Meinungs-Neutralität und somit eine vorerst nicht einzuordnende Distanz des kritischen Freundes war, die Fragen provozierte und eine Verunsicherung verstärkte. Seine Neutralität zeigte sich hauptsächlich darin, dass er reflektierte Praxis-Erfahrungen nicht als abschliessende Erkenntnisse verstand, sondern diese wiederum in erweiterte Zusammenhänge stellte und somit eine vermeintliche Gültigkeit des Erkannten sogleich wieder in Frage stellte. Dies beunruhigte, provozierte und erzeugte ein als hierarchisch empfundenes Gefälle. Doch im Laufe der Zeit – immerhin knapp zwei Jahre – entwickelten sich eigenständige Fragen; der Weg dazu glich einer Gratwanderung, auf welcher wir uns als Vermittlerinnen, Boten, Irritierte, Zurückgezogene, Gleichgültige, Interessierte gegenüber traten. Als Theaterpädagogin und Initiatorin des Projektes Werkstatt-Trilogie stand ich immer

mal wieder vermittelnd zwischen den Lehrpersonen und dem kritischen Freund.

Die hierarchisch empfundenen Unterschiede nicht zu fixieren, sondern damit in Bewegung zu bleiben und die Expertisen der Einzelnen zu nutzen, war – genau wie in der praktischen Umsetzung der Gestaltungswerkstatt mit den Kindern – nun auch im erweiterten Forschungsteam ein zentraler Handlungsparameter. Das Spannende daran war, dass die erwähnten verschiedenen Rollen innerhalb des Teams unmerklich etwas Eigenes in Bewegung brachten. Eine eigene Stossrichtung. Dabei kam einem Text von Albert Scherr (Scherr 2004: 26ff.) über «Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen», welche vom kritischen Freund in den Prozess eingebracht wurde, eine Schlüsselposition zu. Wir suchten individuelle Zugänge zum Inhalt des Textes, verknüpften sie mit Beispielsituationen aus der Projektpraxis und brachten sie in Bewegung. In den Raum. In unsere Praxis. Dieser Text bewegte uns. Der Umgang mit Heterogenität im Sinne von «mit Vielfalt auf Vielfalt reagieren» hatte nun auch auf uns eine direkte Wirkung.

Zusammenfassend halte ich fest: Teambasierende Aktionsforschung ermöglichte mir, intuitives Handeln, das künstlerischem Schaffen implizit ist, bewusst zu machen. Ich war immer wieder dazu aufgefordert, mich selber zu befragen, mich hinterfragen zu lassen, mein Handeln und meine Haltung in Frage zu stellen, um mit dem Team ein gemeinsames Drittes, in unserem Falle ein ästhetisch-künstlerisches Bildungsformat, weiterzuentwickeln.

## WAS WIRKT NACH?

Die Zusammenarbeit mit FLAKS ermöglichte eine intensive, wechselseitige Auseinandersetzung zwischen Praxis und Theorie. Neben meiner Auseinandersetzung mit der eigenen Position und Haltung als Theaterpädagogin konnte ich für mich wichtige Erkenntnisse entwickeln, die für die Fortsetzung der Gestaltungswerkstatt

relevant sind. So zum Beispiel eine Denkfigur, die ich *Leerspiel-Formel* nenne und die im Zuge der laufenden dritten Werkstatt als Vermittlungs- und Reflexionsinstrument überprüft wird.

Als konkretes Ergebnis, als ein Produkt der eigenen Forschungsarbeit, zeichnet sich ein Format ab, welches die Werkstätten des ZTP im Sinne von Gestaltungs-, Spiel-, Erfahrungs- und Reflexionsräumen im Anerkennungsverhältnis weiterentwickelt.

Ebenso zeichnen sich erste Auswirkungen auf die Arbeit in verschiedenen Arbeitsbereichen des ZTP an der *PH Luzern* ab. Die Erkenntnisse aus dem Teamforschungsprojekt wirken bereits in die theaterpädagogischen Beratungs-, Begleitungs- und Weiterbildungsangebote hinein (ein Beispiel hierfür ist die Konzeption der Schultheatertage). Zudem soll Aktionsforschung als Arbeitsprinzip des ZTP eine bedeutende Rolle spielen; verbunden mit dem Versuch, theaterpädagogische Prozesse als ästhetisch-künstlerische sowie als bildungsrelevante Elemente von Schulentwicklung zu verstehen.

Die Erkenntnisse aus der Werkstatt-Trilogie werden auch in der Lehre an der *PH Luzern* produktiv gemacht. Erste Erkenntnisse greifen bereits in die theaterpädagogischen Module des *Spezialisierungsstudiums Theaterpädagogik* (SPTH) sowie in Master- und Bachelorarbeiten. Angedacht ist, dass sich in den kommenden Jahren der Aufbau des SPTH dahingehend stark verändern wird. Für die konkrete Arbeit in der Schule wird neben dem Erwerb theaterpädagogischer Fertigkeiten auch das Reflektieren der Rolle der Lehrperson ins Zentrum gestellt. Dabei sollen die Chancen ästhetischer Bildungsprozesse in Anerkennungsverhältnissen als Grundelemente theaterpädagogischer Gestaltungsprozesse eine wichtige Rolle spielen. «Mit Vielfalt auf Vielfalt reagieren» kann Denken, Haltungen und Handlungen bewegen, kann durch Erfragen neue Bewegung ermöglichen und begünstigt im besten Falle, dass die Befragung der eigenen Voraussetzungen, die Befragung eigener Vorannahmen möglich wird – dass man selbst also auf Fragen kommen kann, die für gewöhnlich *ausserhalb* des eigenen Sichtfeldes liegen.

### Literatur

—

Altrichter, Herbert/Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsvaluation durch Aktionsforschung. 4. Auflage. Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt.

—

Sattler, Elisabeth (2009): Kunst der (Ent)Subjektivierung – Über aktuelle (Trans-) Formationen von Bildung/Kunst und deren Beiträge zur (Ent)Subjektivierung. In: Westphal, Kristin/Liebert, Wolf-Andreas (Hg.): Gegenwärtigkeit und Fremdheit - Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung. Weinheim, Juventa Verlag, S. 89-101.

—

Scherr, Albert (2004): Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über «soziale Subjektivität» und «gegenseitige Anerkennung» als pädagogische Grundbegriffe. In: Hafener B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Schwalbach, Wochenschauverlag EAN, S. 26-44.

### Bildnachweis

—

Abb. 1: Reflexionsmoment, Foto: Claudia Conte.