

**Mira Sack: Perspektiven auf Professionalität in der Theaterpädagogik.**

In: Kinder- und Jugendtheater in der Schweiz. Eine Bestandsaufnahme.

Hg. v. Andreas Härter, Beate Hochholdingner-Reiterer.

Berlin: Alexander 2023 (itw : im dialog 6), S. 216–227.

## Perspektiven auf Professionalität in der Theaterpädagogik

Mit dem Titel dieses Beitrags mache ich eine Spielwiese auf – denn ich muss damit weder eine umfassende, grundlegende und synthesebildende Antwort geben noch wegweisende Thesen aufstellen und analytisch verfolgen. Vielmehr gibt er mir die Erlaubnis, einzelne Perspektiven auszuwählen und mit diesen zu spielen. Mir ist bewusst, dass ich damit eine Vereinseitigung und Verzerrung erzeuge, die immer auch eine gewollte oder doch zumindest eine vermeinte ist. Denn obwohl ich versuchen werde, sehr sachbezogen vorzugehen, steckt hinter der Auswahl ein Impuls, ein körperliches Empfinden, eine Reaktion auf von mir favorisiert wahrgenommene Situationen und Diskussionen. Mit dem Anliegen, Denkräume zu er/öffnen, trete ich in eine Auseinandersetzung mit bekannten, vertrauten Sichtweisen und will zugleich über sie hinaus, will mit Perspektiven spielen, die in meinen Augen notwendig sind, um Professionalität von heute aus zu reflektieren.

Meine Positionierung auf der hier ausgerollten Spielwiese erfolgt entlang dreier Fluchtpunkte, die aktuell in erhöhter Frequenz in fachwissenschaftlichen Texten auftauchen. Wir sind uns dieser zeitgenössischen Leerstellen also sehr bewusst, erhandeln uns aber gerade einen anderen Umgang damit, der das Selbstverständnis der Theaterpädagogik verschieben und in eine andere Rahmung begleiten kann. Die drei hier ausgewählten Fluchtpunkte sind Reflexivität, Bildung und Krise. Sie scheinen mir aus folgenden Gründen zentral für eine Weiterverfolgung in diesem Beitrag:

1. Fluchtpunkt Reflexivität: Die Forderung nach Reflexivität hat aktuell Konjunktur. Sehr pauschal wird sie als ausschlaggebende Instanz für die Steigerung von Qualität in der Praxis angeführt. Darin eingewoben liegt augenscheinlich eine Reihe von Versprechungen.

Sie variieren von Fall zu Fall und werden nur selten explizit benannt, umkreisen aber häufig fachübergreifende Thematiken (z. B. Demokratiebildung und Machtkritik, diskriminierungskritische Arbeitsweisen etc.). Reflexivität erscheint darin als Garant für souveränes Handeln und verbrieft Professionalität.

2. Fluchtpunkt Bildung: Bildung, genauer ästhetische Bildung, ist seit den 1990er-Jahren der Dreh- und Angelpunkt der theaterpädagogischen Fachwissenschaft. Überlegungen zur Professionalität der Theaterpädagogik werden ohne Verweis auf und Bemühen um die Präzisierung der Bildungsprozesse, die in der Theaterpädagogik gemacht werden können, nicht auskommen.

3. Fluchtpunkt Krise: Aktuelle Diskussionen in der Theaterpädagogik nehmen wieder vermehrt die Krise ins Visier. Welche Denkbewegungen sind in Zeiten ökonomischer, ökologischer und weltpolitischer Krisen (soziale Ungleichheit, Klimawandel, Pandemie, kriegerische Auseinandersetzungen) notwendig und – hier zitiere ich Ole Hruschkas Worte aus der Einleitung der *Zeitschrift für Theaterpädagogik* – »welcher ethische oder politische Auftrag und welche ästhetischen Konsequenzen ergeben sich aus den aktuellen und für die Zukunft prognostizierten Krisen und Notlagen für das Arbeitsfeld« (Hruschka 2021: 3)?

Und wo bleibt die Praxis? Professionelle Praxis findet natürlich vielerorts statt, dauert an, entwickelt sich weiter. Sie hat ganz unterschiedliche Gesichter und erzählt verschiedene Geschichten. Die folgenden Überlegungen sollen dazu anregen, die Fluchtpunkte von Praxisreflexionen wahrzunehmen und so aufmerksam zu werden auf die Erwartungen und Projektionen, die sich auf das Handlungsfeld richten. Möglicherweise decken sie an mancher Stelle auf, welche Aspekte aufmerksamer und gezielter ins Handeln hineingenommen werden können, um zentrale Qualitätskomponenten der Arbeit stärker zu betonen.

Was steht im Hintergrund meiner Überlegungen?

In erster Linie liegt mir an der Suche nach einem Bildungsverständnis für theaterpädagogisches Handeln in Zeiten der Krise. Vielleicht gelingt es, der theaterpädagogischen Professionalität damit einen

spannungsreichen, lustvollen Problemhorizont als Reibungsfläche zur Seite zu stellen. Hinzu kommt eine waghalsige Denkbewegung meinerseits, die ich gerne mitzuteilen versuche. Ein wesentliches Ziel dabei ist es, mögliche Qualitätskriterien für kunstvermittelnde Praxis heute, sozusagen im Krisenmodus, zu bestimmen. Mitbestimmt wird die Suche zudem von der Verweigerung einer Dystopie. Vor dem Hintergrund einer theaterpädagogischen Praxis mit Kindern bringe ich indirekt eine Entwicklungslogik ins Spiel: Was heute passiert, soll eine Konsequenz für morgen haben. Das ist die Hoffnung. Ich verorte mein Schreiben damit also politisch und gesellschaftlich und nehme die Theaterarbeit mit hinein in diese Positionierung. Wenn dies als Anstoß für eine politische Reflexion dienen könnte, was im Theater für und mit Kindern aktuell gedacht und gemacht wird, hätte der Text sein Anliegen erfüllt.

### **Fluchtpunkt Reflexivität**

Was meint das eigentlich, Professionalität? Eine erste Klärung dazu ist hilfreich für den Start in ein kleinteiligeres Denken.

Eine Person gilt gemeinhin als professionell, wenn sie etwas ausgezeichnet kann und hervorragend macht. Sie also über ein Wissen und Fertigkeiten verfügt, die eine hohe Qualität des Handelns garantieren. In der Regel schließt diese Zuschreibung an einen Berufskontext an und kennzeichnet ein bestimmtes Niveau der zu erwartenden Tätigkeit und ihres Ergebnisses.

Das Dilemma um Professionalität beginnt, sobald ein sozialer Kontext das Handeln mitbestimmt und die Qualität der geleisteten Arbeit erst in einer noch unbestimmten Zukunft bewertet werden kann. Wenn also nicht unmittelbar die Tat, nicht ›in der Tat‹ selbst, abschließend das Gelingen beurteilt werden kann, sondern sie ein Folgeversprechen enthält. Mit solchen Situationen haben wir es in künstlerischen und pädagogischen Arbeitswelten zu tun. Besonders im Umgang mit komplexen, häufig paradoxen Situationen in diesen Feldern ist entsprechend zu fragen, was professionelles Tun darin auszeichnet.

Generell gesprochen gilt für diese Konstellationen von Professionalität das Gebot einer »berufsethisch reflektieren Ausübung einer Tätigkeit« (Werner 2019: o. S.) als Leitlinie. Fragen wir entsprechen nach der Qualität von theaterpädagogischem Handeln, sind wir aufgefordert, ethische Dimensionen darin zu präzisieren.

Für den Moment greife ich entsprechend nach einem Definitionsversuch, der das praktische Tun unter den Bedingungen von Reflexivität festhält: Professionalität ist dabei zu verstehen als ein »habitualisiertes, szenisch-situativ zum Ausdruck kommendes Agieren unter typischerweise sowohl hochkomplexen wie auch paradoxen Handlungsanforderungen« (Dewe/Otto, zit. n. Werner 2019: o. S.). Kunstpädagogische Vermittlungspraxis leitet ihre berufsethische Orientierung aus den Disziplinen Kunst und Pädagogik ab. Da beide Bereiche in Relation zu gesellschaftlichen Entwicklungen stehen und von diesen abhängen und durch sie verändert werden, bedarf es immer wieder der Reflexion auf aktuelle Bezüge und Diskurse, die dem Handeln eingeschrieben werden müssen, um als professionell zu gelten. Reflexivität ist genau hier ein notwendiges Scharnier zur Professionalisierung in berufsethischer Hinsicht. Bevor entlang der beiden Fluchtpunkte Bildung und Krise der Gegenwartsbezug perspektiviert wird, kann zudem auf einer übergeordneten Ebene festgehalten werden:

Professionalität im künstlerischen Kontext unterliegt einem dem Medium selbst eingeschriebenen Paradox: sachverständiges, reflektiertes und kunstvolles Handeln ist für einen ästhetischen Sinnhorizont nicht hinreichend determinierbar, da Qualitätsmaßstäbe für künstlerische Tätigkeit sich der Möglichkeit entziehen, eindeutig oder essentialistisch fixiert zu werden. Das Unruhepotenzial, der partielle Dilettantismus oder auch die Verweigerung der vermeintlichen Professionsstandards ist in der Kunst mehr als nur Attitüde und selbst Teil von Professionalität. Auch daran wäre theaterpädagogische Professionalität zu messen – ohne aber je dingfest gemacht werden zu können.

Theaterpädagogische Professionalität ist damit in einem doppelten Paradox zuhause, zum einen dem der pädagogischen Profession, in der ethische Leitlinien gelten, Handlungsziele vorgegeben sind, die sich zeitlich erst später zeigen und Wissen szenisch-situativ zur Anwendung finden soll. Zum anderen folgt sie den Parametern

künstlerischen Handelns und ist damit der Überschreitung, Unterwanderung oder kritischen Nivellierung von fixen professionellen Strategien und Codes zugeordnet.

### Fluchtpunkt Bildung

Kinder und Theater in einen Verbund zu stellen, bedeutet immer, eine doppelte Zukunftsdimension zu bedenken: die Zukunft der Kunst in der Gesellschaft und die generelle Frage nach einer zukunftsfähigen Lebensform. Wie uns allen bekannt ist, haben wir hier kräftig nachzuholen – beziehungsweise, etwas weniger moralisch gesprochen, ist die gemeinsame Überlebensfähigkeit heute eine der größten und dringlichsten Aufgaben, die von enormer Komplexität begleitet ist. Im pädagogischen Kontext tut sich hier die Frage auf, was wir in diesem Zusammenhang unter Bildung verstehen, wie wir dieses Verständnis begründen und welche Konsequenzen es für die praktische Arbeit und ihre Reflexion hat.

Das unauflösbare Ineinander und Miteinander pädagogischer und künstlerischer Praxis ist immer dann wirksam, wenn mehrere Menschen miteinander Theater produzieren. Für pädagogische Rahmen wie zum Beispiel die Theaterarbeit in der Schule oder in Spielclubs an Theatern ist die eigene reflektierte Position in Bezug auf das implizierte Bildungsverständnis mehr als ein *nice to have*. Sie ist berufsethisch relevant, handlungsleitend und maßgebend für den State of the Art der Profession.

Da Bildung allerdings kein auf Dauer stabiles und vom Zeitgeschehen unberührbares Konstrukt ist, sondern von gesellschaftlichen Umbrüchen mitbestimmt wird, sich also immer wieder wandelt und entwickelt, ist diese Auseinandersetzung ebenso kontinuierlich notwendig wie potenziell endlos. Bildungsüberlegungen sind notwendig auf eine vorgestellte, vermeinte Zukunft gerichtet. In bildender Hinsicht sollen, salopp gesprochen, Menschen nachhaltig die Voraussetzungen für eine lebendige Existenz entdecken, sich aneignen oder wiedergewinnen. Die Pädagogik sucht nach Wegen, wie dies gelingen kann. Pädagogische Orientierungspunkte folgen dabei

zeitgeschichtlich geprägten Vorstellungen, welche Erfahrungen, welche Fertigkeiten, welches Wissen eine tragfähige Lebensgrundlage darstellen werden und wie Menschen herausfordernde Entscheidungen möglichst angemessen bewältigen können. Bildungsanliegen beziehen ihre Inhalte damit ausgehend von vorgestellten Lebensvollzügen, die zukünftig relevant für eine bewusste, stimmige, verantwortliche Lebensgestaltung und -bewältigung sein werden.

### Zukunftsdimensionen heute

Zukunft als Konflikthorizont durchzieht heute mehr denn je Fragestellungen und Entscheidungsprozesse von Kindern wie von Erwachsenen. Dabei drohen nicht nur die kulturellen Entfaltungsräume für Kinder zu verschwinden, sondern auch die Verantwortung für die nachfolgenden Generationen lastet bereits auf sehr jungen Schultern. Wir sind mehr denn je gefordert, unser Denken und Handeln in Bezug auf dessen Nachhaltigkeit zu prüfen und zukunftsfähige Lösungen im Wissen um die gesellschaftlichen Herausforderungen der Gegenwart zu legitimieren. Dabei geht es nicht mehr nur um einen kritischen Umgang mit hierarchisch geordneten Konstellationen zwischen den Generationen, sondern vielmehr um eine grundlegende Neubewertung der Generationenverhältnisse. In welche Relation setzen sich Erwachsene in Bezug auf Kinder? Welche Intentionen unterlegen sie der Theaterarbeit mit Kindern und für Kinder? Von welchen Kindheits- und Zukunftsvorstellungen gehen sie aus? Solche Fragen können Anlässe zur Reflexion werden. Ebenso kann der Blick von Kindern auf Erwachsene Augen öffnen und andere Fragen an unsere Zukunftsfähigkeit in den Blick nehmen. Generationsübergreifende Zusammenarbeit in unterschiedlichen institutionellen Räumen kann dabei unterstützend sein und zudem der Frage nach Verantwortungs- und Entscheidungsprozessen innerhalb von Institutionen auf einer nicht allein strukturellen Ebene begegnen. Vor diesem Hintergrund wirkt die Triebfeder von Gob Squads vielzitiertes Performance *Before Your Very Eyes* (Gob Squad 2011), in der biographische Wandlungs- und persönliche Entwicklungsprozesse von Kindern für ein überwiegend

erwachsenes Publikum pointiert und virtuos zur Darstellung gebracht wurden, heute fast schon ebenso beschaulich wie die ungezählten theaterpädagogischen Projektarbeiten zu Themen wie »Träume«, »Mutprobe« oder »Held:innen«. Sie aktivieren und umkreisen in der Regel die Konflikte und Ambivalenzen von individuellem Begehren, Macht- oder Allmachtsphantasien und münden meist in der individuellen Läuterung ihrer Protagonist:innen.

Zukunft meint inzwischen fast schon automatisch »unsichere Zukunft«, die sich für den einzelnen Menschen als weniger verheißungsvoll abzeichnet, potenziell Verlust mit sich bringt und mit bekannten und noch unbekanntem Herausforderungen aufwartet.

Darin liegt zugleich eine Absage an das Versprechen eines individuell machbaren Glücks und unabhängiger, selbstverantwortlicher Lebensführung. Das Subjekt als autonome Instanz gilt in den erziehungswissenschaftlichen Diskursen längst als überholtes Konstrukt; nun aber schleicht sich diese Einsicht allmählich mit einer Konsequenz in Alltagspraxis und -bewusstsein ein, die selbstbezogenes Denken, Handeln und Argumentieren unhaltbar macht und erkennen lässt, dass individuelle Autonomie weder im persönlichen noch im globalen Denken zukunftsfähig sein wird.

Ein wesentlicher theaterpädagogischer Konsens (und nicht nur der theaterpädagogische, sondern generell der bildungswissenschaftliche) lautet: Als Bildungsprozesse gelten Transformationen des Welt-Selbst-Verhältnisses eines Subjekts. Bildungsprozesse finden demnach statt, wenn eine Person mit den bisherigen, bestehenden Figuren und Vorstellungen von Welt-Selbst-Verhältnissen in eine krisenhafte Auseinandersetzung gerät und diese revidieren muss, um handlungsfähig zu bleiben (vgl. Koller 2010). Selbst und Welt sind in dieser Annahme nicht als additive Positionen zu verstehen, sondern immer aufeinander bezogen zu denken. Bildung kann also nicht das eine Mal mein Weltbild umkrepeln, ohne dass ich dabei ins Trudeln komme, und das andere Mal meine persönlichen Wertvorstellungen neu ausrichten, ohne gleichzeitig ein anderes In-der-Welt-Sein zu bewirken.

Der Erziehungswissenschaftler Hans-Christoph Koller geht im Zuge der Präzisierung des transformatorischen Bildungsbegriffs auf ein paar berechtigte Einwände ein. Einer davon ist in der Frage

aufgehoben, ob ein Chemielehrer, der zum Drogendealer wird, einen transformativen Bildungsprozess vollzogen hat. Es wird an dieser Frage klar, dass der Transformationsprozess genauer bestimmt werden muss, damit eine qualitative Bewertung von veränderten Welt-Selbst-Verhältnissen vorgenommen werden kann. Damit sind wir wieder bei den übergeordneten ethischen Gesichtspunkten, die diesem Bildungsgedanken normativ vorangestellt werden müssen. Koller selbst nennt als eine notwendige Voraussetzung für transformatorische Bildung, dass die Offenheit für weitere transformative Prozesse gewährleistet bleiben muss und damit dezidiert die Entwicklung von verhärteten, dogmatischen Positionen nicht als Bildungsprozess gelten kann (vgl. Koller 2016: 158). Einen zweiten Aspekt findet er im Denkmodell des Widerstreits nach Jean-François Lyotard, der die unbedingte Anerkennung alternativer Denkmöglichkeiten einfordert. Der Respekt vor der Differenz des Andersdenkenden weist totalitäre Wahrheitsansprüche zurück und schließt solche Transformationsprozesse aus, die andere Sichtweisen, andere Denkstile und Diskursarten zum Schweigen bringen wollen (vgl. ebd.: 159).

### **Fluchtpunkt Krise**

Wie müsste angesichts der Krisenszenarien, mit denen wir uns heute konfrontiert sehen, die immer noch am individuellen Subjekt orientierte Idee von Bildung aktualisiert werden? Eine etwas andere, in meinen Augen dringlichere und weitreichendere Aktualisierung bekommt das Bildungsverständnis durch Helmut Peukert, der grundsätzlich den Gedanken der transformativen Bildungstheorie aufgreift, sie aber vor dem Horizont aktueller gesellschaftlicher Problemlagen schärfer – und in meinen Augen mit einer wesentlich höheren Konsequenz für die Frage nach der Zukunft von Bildung – zuspitzt und konkretisiert. Sein erweiterter Transformationsbegriff wird beispielsweise in folgender Textpassage sichtbar:

Die Zukunft komplexer Systeme mit nichtlinearer Dynamik mag nicht exakt berechenbar sein. Aber es lassen sich doch offensichtlich

Richtungen und Bandbreiten *zukünftiger Entwicklungen* und ihrer Veränderung erkennen, etwa Zonen des möglichen Umkippens von Prozessen in einem Systemgefüge, wie z. B. das Abreißen der Meeresströmungen. Wäre nicht die Verweigerung der Reflexion auf sie und auf die Fähigkeiten, die erforderlich sind, Gefährdungen zu vermeiden oder ihnen zu begegnen, einfach *subhuman*, unter dem Niveau der in der Evolution erreichten menschlichen Erkenntnis- und Reflexionsfähigkeit? (Peukert 2000: 508, Hv. im Orig.)

Bildung dürfte entsprechend nicht nur als Aneignung der Wissensbestände, Interpretationen und Regeln einer gegenwärtig bestehenden kulturellen Lebensform verstanden werden, sondern ist von der Frage begleitet, wie wir die Strukturen und herrschenden Regeln in welt- und selbstgefährdenden Lebensformen transformieren können (vgl. Peukert 2000: 508). Bildung als Transformationsprozess bekommt damit eine gesellschaftliche Komponente, in der das individuelle Subjekt als Protagonist konsequent relational gedacht wird und strukturelle Verantwortung trägt.

Peukert fordert vor diesem Szenario die Revision des Bildungsbegriffs ein und verlangt nach einer Reflexion, die

danach fragt, wie eine *Transformation* der gegenwärtigen Verfasstheit der Gesellschaft erreicht werden kann, so dass insgesamt Überleben möglich erscheint, ohne dass einer immer größeren Anzahl von Menschen eine humane Existenz verweigert wird. Dürfte dann nicht nur ein Wissen und Können, das mit solcher Reflexion verbunden ist, Anspruch auf den Titel Bildung erheben? (Peukert 2000: 511, Hv. im Orig.)

Für die Reflexion und Erneuerung gesellschaftlicher Strukturen gibt Peukert die moderne Literatur als Experimentierfeld an. Das zeitgenössische Theater lässt sich dort einreihen, so es denn Experimentierfeld ist. Eine Veränderungsnotwendigkeit reicht also bis in den künstlerischen Bereich, die künstlerische und erst recht natürlich die kunstpädagogische Praxis hinein. Hier – nicht nur hier, aber auch

hier – wäre aktiv die Verantwortung für eine gesellschaftliche Zukunft zu verorten.

Für die Theaterpädagogik würde diesem Denkmodell entsprechend Professionalität auf den Reflexionsbewegungen basieren, die sich der gesellschaftlichen Dimension ihres Tuns zuwenden: Wie und warum machen wir, was wir machen? Welche gesellschaftlichen Transformationsprozesse halten wir für unausweichlich? Wie verfolgen wir diese? Wer kann wie daran beteiligt werden? Welche Strukturen versuchen wir dadurch zu verändern? Wo und wie setzt unser Handeln dazu an?

Mit Peukert tritt zudem die Praxis des intersubjektiven Handelns in den Vordergrund, eines »intersubjektive[n] Handeln[s], dem weder die Struktur des Subjekts noch die Struktur der Gesellschaft fraglos und stabil vorgegeben, sondern in einer zwar geschichtlich ableitbaren, aber nicht determinierten krisenhaften Instabilität zur Entscheidung aufgegeben sind« (Peukert 2000: 518f.). Hier werden implizit ethische Fragen aufgerufen, die für eine Zusammenarbeit unter den Vorzeichen der Gegenwartsgesellschaft bedacht werden müssen. Das »Finden einer Orientierung von Praxis in krisenhaften Handlungssituationen« (ebd.: 518) stellt für den theaterpädagogischen Kontext nicht nur die Frage nach Teilhabe- und Machtverhältnissen innerhalb der Zusammenarbeit mit Spielenden, sondern rückt deren inhaltliche Dimensionen ins Zentrum der Auseinandersetzung mit der Welt und der uns alle umgebenden Wirklichkeit.

Im Zuge der Thematisierung gesellschaftlicher Verantwortung reflektiert Peukert kritisch das gängige Verständnis von transformativen Bildungsprozessen. Er fragt: »Lassen sich dann menschliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse lesen als ein gemeinsames Konstruieren, dem es unter unbedingter Achtung vor der Ungreifbarkeit des anderen um *Transformation von Strukturen* geht mit dem Ziel, eine gemeinsame Lebensform zu finden?« (Peukert 2000: 519; Hv. MS). Weltverhältnisse nicht als etwas zu verstehen, das außerhalb der Theaterarbeit liegt und auf welches sie Bezug nehmen kann, sondern die Möglichkeiten zu geben, sowohl die inneren Strukturen von theaterpädagogischer Arbeit mitzugestalten als auch unmittelbar in die Konstruiertheit von Welt außerhalb zu intervenieren, wäre als Handlungsraum für eine zeitgenössische Theaterpädagogik weiterzuverfolgen.

Ansätze, die in diese Richtung weisen, finden sich unter anderem in der experimentellen und explorativen Praxis der künstlerischen Forschung mit Kindern (vgl. Gunsilius/Kowalski 2021). Auch der Modus des Umräumens, wie er in der Kunstpädagogik von Christine Heil dargelegt und als eine Praxis verstanden wird, in der der Frage nach »Veränderbarkeit von Machträumen« (Heil 2018: 27) durch kollektives Handeln nachgegangen wird, ist hier beispielhaft und kann für eine theaterpädagogische Praxis leicht anschlussfähig gemacht werden. Ebenso lässt sich auf einer institutionellen Ebenen seit einigen Jahren an vielen Orten mitverfolgen, wie strukturelle Entwicklungen auch im Theater inzwischen als notwendig erkannt werden und zu Veränderungen führen. Die breite Aufmerksamkeit, die Partizipation und Teilhabe im Theater bekommen haben, führt hier zur mehr Mitbeteiligung an Entscheidungsprozessen, die den Theaterapparat als strukturelles Gefüge verändert (vgl. ixpsilonzeit 01/2021). Ebenso werden dramaturgische und inszenatorische Setzungen in Theaterprojekten mit Kindern in einer anderen Konsequenz geteilt, und es werden Wege erprobt, wie ein wechselseitiges Miteinander gelingen kann. Diese Entwicklungen werden weitergehen, weiter gehen. Die Reflexion auf das darin angelegte Verhältnis zwischen Bildung, Kunst und Gesellschaft aktiv zu betreiben und aktiv die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse mitzugestalten, wäre ein wesentliches Kennzeichen von Professionalität. Neben der Frage, was Theater mit den Spieler:innen macht, machen kann, wird auf diesem Weg der Reflexion und Mitgestaltung der erweiterte transformative Bildungsbegriff relevant werden: wenn wir nämlich danach fragen, was die theaterpädagogische Arbeit mit der Wirklichkeit macht bzw. machen kann.

## Literatur

- Gob Squad (2011): *Before Your Very Eyes*, Campo Belgien.
- Gunsilius, Maïke/Kowlaski, Hannah (2021): *Handeln. Entscheiden. Performen. Künstlerische Forschung mit Kindern*, Bielefeld: Athena.
- Heil, Christine (2018): »Bildungsräume öffnen. Momente des Umräumens in der Kunstpädagogik«, in: Plegge, Henrike/Scheffler, Ina (Hg.): *UMRÄUMEN. Das Moment der Veränderung bildungsinstitutioneller Räume*, Oberhausen: Athena. S. 11–28.
- Hruschka, Ole (2021): »Die Krise als Herausforderung für die Theaterpädagogik«, in: *Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 79, Milow u. a.: Schibri, S. 3–4.
- Fechner, Meike/Werner, Birte (Hg.): *Ixypsilonzett. Das Magazin für Kinder- und Jugendtheater*, Heft 01/2021, Berlin: Theater der Zeit.
- Koller, Hans-Christoph (2016): »Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse«, in: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hg.): *Von der Bildung zu Medienbildung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 149–161.
- Koller, Hans-Christoph (2010): »Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse«, in: Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hg.): *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 288–300.
- Peukert, Helmut (2000): »Reflexionen über die Zukunft von Bildung«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 46/4/2000, Weinheim: Beltz, 507–524.
- Werner, Sven (2019): »Professionalität [online]. socialnet Lexikon, Bonn: socialnet, 30.10.2019, auf: <https://www.socialnet.de/lexikon/Professionalitaet> (letzter Zugriff: 13. 6. 2022).

Redaktion und Druck wurden unterstützt durch die Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften, die Schweizerische Gesellschaft für Theaterkultur und das Institut für Theaterwissenschaft der Universität Bern

Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften  
Académie suisse des sciences humaines et sociales  
Accademia svizzera di scienze umane e sociali  
Academia svizra da ciencias umanas e sociais  
Swiss Academy of Humanities and Social Sciences



Schweizerische Gesellschaft für Theaterkultur  
Société suisse du théâtre  
Società Svizzera di Studi Teatrali  
Societad svizra per cultura da teater



© by Alexander Verlag Berlin 2023  
Alexander Wewerka, Postfach 19 18 24, 14008 Berlin  
info@alexander-verlag.com | www.alexander-verlag.com  
Alle Rechte vorbehalten. Jede Form der Vervielfältigung,  
auch der auszugsweisen, nur mit Genehmigung des Verlags.

Die vorliegende elektronische Version wurde auf Bern Open Publishing (<http://bop.unibe.ch/itwid>) publiziert. Es gilt die Lizenz Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 (CC BY-SA 4.0). Der Lizenztext ist einsehbar unter: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

ISBN (Druckversion): 978-3-89581-592-8  
ISBN (elektronische Version): 978-3-89581-601-7  
DOI: 10.36950/itwid.2023.17