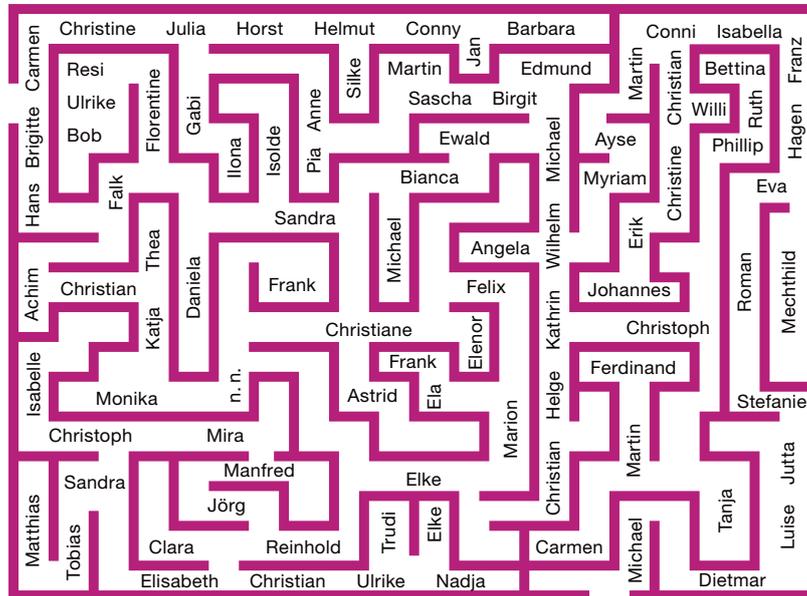


---

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg  
Teilzeitausbildung zur Theaterpädagogin BuT®  
Jahrgang 2010



# Theaterpädagogik in der Kooperationskultur

Eine Betrachtung der Kooperationskultur im Reformklassenmodell  
des Saarlandes aus Sicht der Theaterpädagogik

Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung  
zur Theaterpädagogin BuT®

vorgelegt von Angela Calow, BF 10-2

eingereicht am 16.04.2016

an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)

### **Für Cornelia**

Der WortWölfin widme ich diese  
Abschlussarbeit. Mit ihr begann  
meine Ausbildung und mit ihr endet  
sie. Durch sie wurde ich beflügelt  
in meiner Arbeit und Ausbildung als  
Theaterpädagogin. Sie ging an einem  
leichten blauen Herbsttag.

31. Oktober 2014

## Abstract

In der vorliegenden Arbeit wertet die Autorin Erfahrungen aus, die sie im Saarländischen Reformklassenprojekt als Theaterpädagogin in 24 Klassen gemacht hat. In diesem Projekt sollten schwächere Schüler durch eine veränderte Lernkultur so gefördert werden, dass sie wenigstens den Hauptschulabschluss schaffen. Wesentliche Besonderheiten des Projektes waren das Team-Teaching und die Kooperation verschiedener Berufsgruppen in der Schule, wozu auch Bildungsbegleiter, Handwerker und Theaterpädagogen gehörten. Das Spektrum ihrer – positiven und negativen – Erfahrungen beschreibt die Autorin in Form von acht Fallbeispielen. Im theoretischen Teil der Arbeit sind wissenschaftliche Erkenntnisse zur Kooperation und insbesondere zur interprofessionellen Kooperation aus verschiedenen Disziplinen (Theater- und Schulpädagogik, Psychologie, Organisationstheorie) ausgewertet und referiert. Auf dieser Basis werden Hindernisse und Gelingensbedingungen für die interprofessionelle Kooperation in sechs Merkmalskategorien zusammengefasst und es werden mögliche Interventionsmaßnahmen zur Förderung der Kooperation oder Überwindung von Konflikten beschrieben. Anhand der herausgearbeiteten Merkmalskategorien werden die eigenen Erfahrungen analysiert und Vorschläge für die Anlage ähnlicher Kooperationsprojekte gemacht. Dabei wird insbesondere auf die Rolle der Theaterpädagogik und der Theaterpädagogen eingegangen. Außerdem werden Vorschläge für deren Ausbildung gemacht im Hinblick auf die Arbeit in Kooperationsbeziehungen, aber auch als Person, die in der Lage ist theatrale Interventionen zu gestalten und quasitherapeutisch mit Schülern zu arbeiten.

### **Schlagworte:**

interprofessionelle Kooperation, Theaterpädagogik, Team-Teaching, Kooperationskultur, theatrale Interventionen, Kommunikation, Schule.

## Inhaltsverzeichnis

Abbildungverzeichnis .....	II
Tabellenverzeichnis .....	II
Anhangsverzeichnis .....	III
Abkürzungsverzeichnis .....	IV
1 Einleitung .....	1
2 Das saarländische Reformklassenmodell .....	4
3 Erfahrungen im Reformklassenprojekt – in acht Beispielen .....	6
4 Theoretische Konzepte .....	12
4.1 Theaterpädagogik .....	12
4.2 Kooperation und interprofessionelle Kooperation an Schulen .....	15
4.2.1 Klärung der Begriffe Kooperation, Kooperationskultur und Team-Teaching .....	16
4.2.2 Interprofessionelle Kooperation an Schulen .....	20
4.2.3 Zusammenfassende Beschreibung der Merkmale und Gelingensbedingungen von Kooperation .....	20
4.2.4 Formen und Stufen der Kooperation .....	22
4.3 Interventionen .....	24
4.3.1 Eigene Maßnahmen .....	25
4.3.2 Maßnahmen unter Einbezug außenstehender Personen .....	25
4.3.3 Theatrale Interventionen .....	27
5 Auswertung der Erfahrungen und einige Vorschläge .....	29
5.1 Institutionell-professionelle Bedingungen .....	29
5.2 Physisch-materielle Bedingungen .....	30
5.3 Organisatorisch-kommunikative Bedingungen .....	31
5.4 Soziale Unterstützung und Beratung .....	32
5.5 Persönliche Voraussetzungen .....	34
5.6 Qualitäten der Beziehung der Kooperationspartner .....	35
6 Resümee und Ausblick .....	37
Quellenverzeichnis .....	VI
Anhang .....	XIII
Bibliographie und inspirierende Quellen .....	XLII

## Abbildungverzeichnis

Abb. 1	Kooperation(skulturen)TitelSammlung. ....	3
Abb. 2	Gelingensbedingungen und Interventionen. ....	23
Abb. 3	Labyrinth der Kooperationskultur . ....	XIII
Abb. 4	Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung. ....	XXVIII
Abb. 5	Kooperationsmodell von JobAct® . ....	XXXIII

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Gegenüberstellung von Theaterpädagogik und traditioneller Schule	14
Tab. 2	Wechselseitiger Nutzen von Kooperationskulturen . ....	37

## Anhangsverzeichnis

Anhang 1	Labyrinth einer großen Kooperationskultur .....	XIII
Anhang 2	Kurzbiographien .....	XIV
Anhang 3	Schulentwicklung .....	XXVII
Anhang 4	Warum Interkulturelle Kommunikation? .....	XXIX
Anhang 5	Praktische Beispiele für Interventionen .....	XXIX
Anhang 5.1	»Theater Therapie – Ein Handbuch« .....	XXIX
Anhang 5.2	THINK .....	XXX
Anhang 6	Beispiele andersgearteter Umsetzung/ geeignete Unterstützungs-Institutionen .....	XXX
Anhang 6.1	KiWiF .....	XXXI
Anhang 6.2	JobAct® .....	XXXII
Anhang 6.3	SuSchu und DGSv .....	XXXIV
Anhang 6.4	TUSCH .....	XXXV
Anhang 6.5	Schule I .....	XXXVI
Anhang 6.6	Schule II .....	XXXVII
Anhang 6.7	Kulturagenten .....	XXXVIII
Anhang 6.8	Institut für Partizipation und Bildung (IPB) .....	XXXIX
Anhang 6.9	Studienseminar Hannover Lehramt für Sonderpädagogik (StS-H-SoPäd) .....	XL
Anhang 7	»Spielend Leben Lernen« .....	XLI

## Abkürzungsverzeichnis

AGBFN . . . . .	Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz
ASO . . . . .	Allgemeine Sonderschule (in Österreich)
ASSIEJ. . . . .	Association Internationale du Théâtre pour l'Enfance et la Jeunesse (Internationale Vereinigung des Theaters für Kinder und Jugendliche)
AWO . . . . .	Arbeiterwohlfahrt
BA . . . . .	Bundesagentur für Arbeit
BAG. . . . .	Bundesarbeitsgemeinschaft
bjke . . . . .	Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogische Einrichtungen
bjk od. BKJ . .	Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung
BLK . . . . .	Bund Länder Kommission
BMBF . . . . .	Bundesministerium für Bildung und Forschung
bpb . . . . .	Bundeszentrale für politische Bildung
BuT . . . . .	Bundesverband Theaterpädagogik
DAPF . . . . .	Dortmunder Akademie für Pädagogische Führungskräfte
DGfT . . . . .	Deutsche Gesellschaft für Theatertherapie
DGSv. . . . .	Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V.
DPW . . . . .	Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband (Der Paritätische)
EZI. . . . .	Evangelisches Zentralinstitut für Familienberatung
FAU . . . . .	Friedrich-Alexander-Universität
FU . . . . .	Freie Universität
GITIS . . . . .	Russische Akademie für Theaterkunst = Schauspielakademie Moskau
HdK . . . . .	Hochschule der Künste
Hervorh. . . . .	Hervorhebung
HR-Manager .	Human Resource Manager
HS . . . . .	Hochschule
ICO . . . . .	Institut für Coaching & Organisationsberatung
IGS. . . . .	Integrierte Gesamtschule
IPB. . . . .	Institut für Partizipation und Bildung
ILF . . . . .	Institut für Lehrerfort- und Weiterbildung Saarbrücken
iso . . . . .	Institut für Sozialforschung und Sozialwirtschaft e. V.
kubi . . . . .	Kulturelle Bildung
LAG . . . . .	Landesarbeitsgemeinschaft
LGBT . . . . .	Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender
LH . . . . .	Landeshauptstadt

LMU. . . . .	Ludwig-Maximilians-Universität
LPM. . . . .	Landesinstitut für Pädagogik und Medien Saarland
MSCEIT . . . . .	Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test
MBFFK . . . . .	Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur Saarland
MBK. . . . .	Ministerium für Bildung und Kultur Saarland
NLP . . . . .	Neurolinguistische Programmierung
OS . . . . .	Oberstufen-Kolleg
osb. . . . .	Gesellschaft für systemische Organisationsberatung
PD . . . . .	Privatdozent
PH . . . . .	Pädagogische Hochschule
stellv. . . . .	stellvertretende/r
StS-H-SoPäd	Studienseminar Hannover Lehramt für Sonderpädagogik
SuSchu . . . . .	Supervision und Schule
THINK . . . . .	Theatrale Intervention im Innovations- und Kooperationsmanagement
TPZ . . . . .	Theaterpädagogisches Zentrum
TUSCH . . . . .	Theater und Schule
TW. . . . .	Theaterwerkstatt
UdK . . . . .	Universität der Künste
VS . . . . .	Volksschule (in Österreich)
VVZ . . . . .	Vorlesungsverzeichnis
WAZ. . . . .	Wochenarbeitszeitstunden
WS. . . . .	Wintersemester
ZHdK. . . . .	Züricher Hochschule der Künste

Symbolverzeichnis

* . . . . .	geboren
† . . . . .	gestorben

## 1 Einleitung

Um die Wirkungen eigener theatralischer Produktivität ermessen zu können, müssen Erkenntnisse aus verschiedenen wissenschaftlichen [sic] Disziplinen aufeinander bezogen werden – eine Anforderung, die für die noch junge Disziplin der Theaterpädagogik ohnehin charakteristisch ist: ...  
Jürgen Weintz (2008, 17 f.)

Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf eigene theaterpädagogische Erfahrungen, die ich im Zeitraum von drei Schuljahren in einem Modellprojekt im Saarland an insgesamt vier Schulen mit 24 Klassen gemacht habe. Während dieser Arbeit entstanden bei mir viele Fragen, z. B. zu meiner Rolle in diesem Projekt und auch dazu, ob das Projekt erfolgreich ist. Fragen zur Kooperationskultur tauchten auf, die ich mir nur teilweise beantworten konnte. Das Projekt galt und gilt insgesamt als sehr erfolgreich, denn die Rate derjenigen Schüler, die einen Abschluss erwarben, konnte in seinem Rahmen deutlich gesteigert werden. Auch dem Beitrag der Theaterpädagogik wird eine positive Wirkung attestiert (MBK o. J., o. S.):

Die Erfahrungen im Schulversuch zeigen, dass ›szenisches Lernen‹ einen positiven Einfluss auf die Stärkung der Persönlichkeit hat (u. a. das Selbstbewusstsein, die Teamfähigkeit, die Präsentationsfähigkeit, die Konzentration und Ausdauer und die Kommunikation), was sich dann auch auf andere Lebensbereiche übertragen kann. Offensichtlich fördert das Zusammenspiel mit Mitschülerinnen und Mitschülern im szenischen Lernprozess die Teamfähigkeit in erheblichem Maße.

So gesehen hätte ich ganz zufrieden sein und mich in meiner Arbeit bestätigt fühlen können. Tatsächlich waren meine Erfahrungen mit den Schülern überwiegend sehr positiv. Als schwierig und manchmal belastend empfand ich dagegen die Kooperation mit Lehrern und dem Schulsystem. Zumindest blieb diese Seite der Arbeit weit unter denkbaren Möglichkeiten und dem, was ich mir gewünscht hätte.

Auch später, als das Projekt zurückgefahren und teilweise eingestellt wurde, dachte ich noch viel darüber nach, wie man insbesondere die interprofessionelle Kooperation hätte verbessern können. Auf welchen Grundlagen basierte dieses Modell? Welche Bedingungen im Reformklassenprojekt dienten seinen Zielen und welche standen ihnen eher im Weg? Welche Widersprüche wurden im Projekt sichtbar, wie hätte man sie beseitigen können? Sind positive statistische Zahlen bei den Abschlüssen und Ausbildungsverträgen aussagekräftig für den Erfolg? Oder sollte man diesen mehr am Wohlbefinden aller Beteiligten festmachen? Rechtfertigen beliebige positive Arbeitsergebnisse die Einstufung als Erfolg? Irgendwo mussten Schwachstellen sein, vielleicht auch Fehler, aber wo? Im Konzept oder in der Ausführung?

Meine Abschlussarbeit im Ausbildungsgang Theaterpädagogik bot mir die Gelegenheit, mich mit meinen Erfahrungen und mit einigen dieser Fragen noch einmal gründlich zu befassen und zu versuchen, sie im Licht wissenschaftlicher Theorien und Erkenntnisse

auszuwerten bzw. zu beantworten. Deshalb wählte ich das Thema »Kooperationskultur« als Gegenstand für meine Untersuchung. Mein Ziel ist es dabei vor allem Bedingungen für das Gelingen der interprofessionellen Kooperation an Schulen herauszuarbeiten. Eine These sei dazu hier schon formuliert.

Damit für die und mit der Theaterpädagogik eine bessere Kooperationskultur gelingen kann, braucht es sichere Rahmenbedingungen und gezielte Maßnahmen (im Vorfeld und fortlaufend) sowie begleitende Interventionen.

Zu meinen Fragen wertete ich sehr viel Literatur aus verschiedenen Disziplinen aus, z. B. der Schul- und Theaterpädagogik, der Psychologie und der System- und Organisations- theorie, im Besonderen aus dem Bereich Teamentwicklung und Konfliktmanagement. Es zeigte sich, dass speziell zur Kooperation von Theaterpädagogen in Schulen praktisch keine wissenschaftlichen Veröffentlichungen vorliegen, zur Kooperation anderer Berufs- gruppen dagegen schon. Vor allem die Lehrerkoooperation ist seit einiger Zeit ein Thema, aber auch die Kooperation von Lehrern und anderen Berufsgruppen wie z. B. Sozialarbei- tern und Sonderpädagogen. Das Thema insgesamt wird zunehmend bedeutsamer, vor allem im Kontext von Ganztagschulen und Inklusion. Es zeigte sich außerdem die über- raschende Erkenntnis, dass die für das Modellprojekt formulierten Ziele eigentlich dem aktuellen Stand der Wissenschaften recht gut entsprachen, was zu gutem Gelingen hätte führen sollen.

Bei meiner Untersuchung konnte ich – zusätzlich zu den in der Literatur dargestellten all- gemeineren – nur auf meine eigenen Erfahrungen zugreifen und hatte aus Gesprächen mit anderen Theaterpädagogen noch einige zusätzliche Eindrücke und Hinweise. Da der Evaluationsbericht zum Reformklassenprojekt nicht veröffentlicht ist, konnte ich nicht auf statistische Daten zugreifen. Ich musste also eine Art Aktionsforschung betreiben, hier allerdings nur rückblickend und vor allem auf meine eigenen Erfahrungen bezogen. Damit diese dem Leser ansatzweise zugänglich werden, habe ich sie anhand acht prototypischer Fallbeispiele aufgeschrieben in Kapitel 3. Die meisten Hinweise zur Beantwortung meiner Fragen gewann ich aus der wissenschaftlichen Literatur, die in Kapitel 4 referiert wird. Anhand der Auswertung der Literatur konnte ich eine Reihe von Gelingensbedingungen für Kooperation feststellen, die in Kapitel 5 noch einmal zusammenfassend auf die Erfah- rungen bezogen werden. Ausgehend davon mache ich dort auch einige Vorschläge für die Verbesserung der interprofessionellen Kooperation. In Kapitel 6 fasse ich wesentliche Erträge meiner Untersuchung noch einmal zusammen und verbinde sie mit Ausblicken auf mögliche Entwicklungsfelder der Theaterpädagogik und der Kooperationskultur. Im Kapi- tel 2 sind die Rahmenbedingungen des saarländischen Modellprojekts »Du schaffst das!« kurz erläutert. In den Anhängen (ab S. XIII) sind umfangreichere Informationen zu einzelnen

Aspekten aufgenommen. Außerdem enthält der Anhang eine Kurzbiographie-Sammlung (s. Anh. 2), die entstanden ist aus dem eigenen besonderen Interesse an Biographien und biographischer Theaterarbeit. Meine persönliche Sammlung von »Kooperationskultur« (s. Anh. 1) und anregenden Titeln zum Thema der Arbeit auf dem Weg zu manchen Erkenntnissen zeigt Abbildung 1.

Ich hoffe, dass mein Bericht und meine Untersuchung Theaterpädagogen und vielleicht auch anderen Berufsgruppen, die an Schulen heute interprofessionell zusammenarbeiten, Anregungen für die Verbesserung der Kooperationskultur gibt und auf diesem Wege vielleicht die Lernkultur belebt und mehr Schüler erfolgreich gefördert werden können.

Hinweis zum geschlechtsbezogenen Sprachgebrauch: Die verwendete männliche Form der Personenbezeichnung ist der weiblichen Form gleichgestellt. Lediglich aus Gründen der Vereinfachung wurde die männliche Form gewählt, welche die weibliche Form stets einschließt.

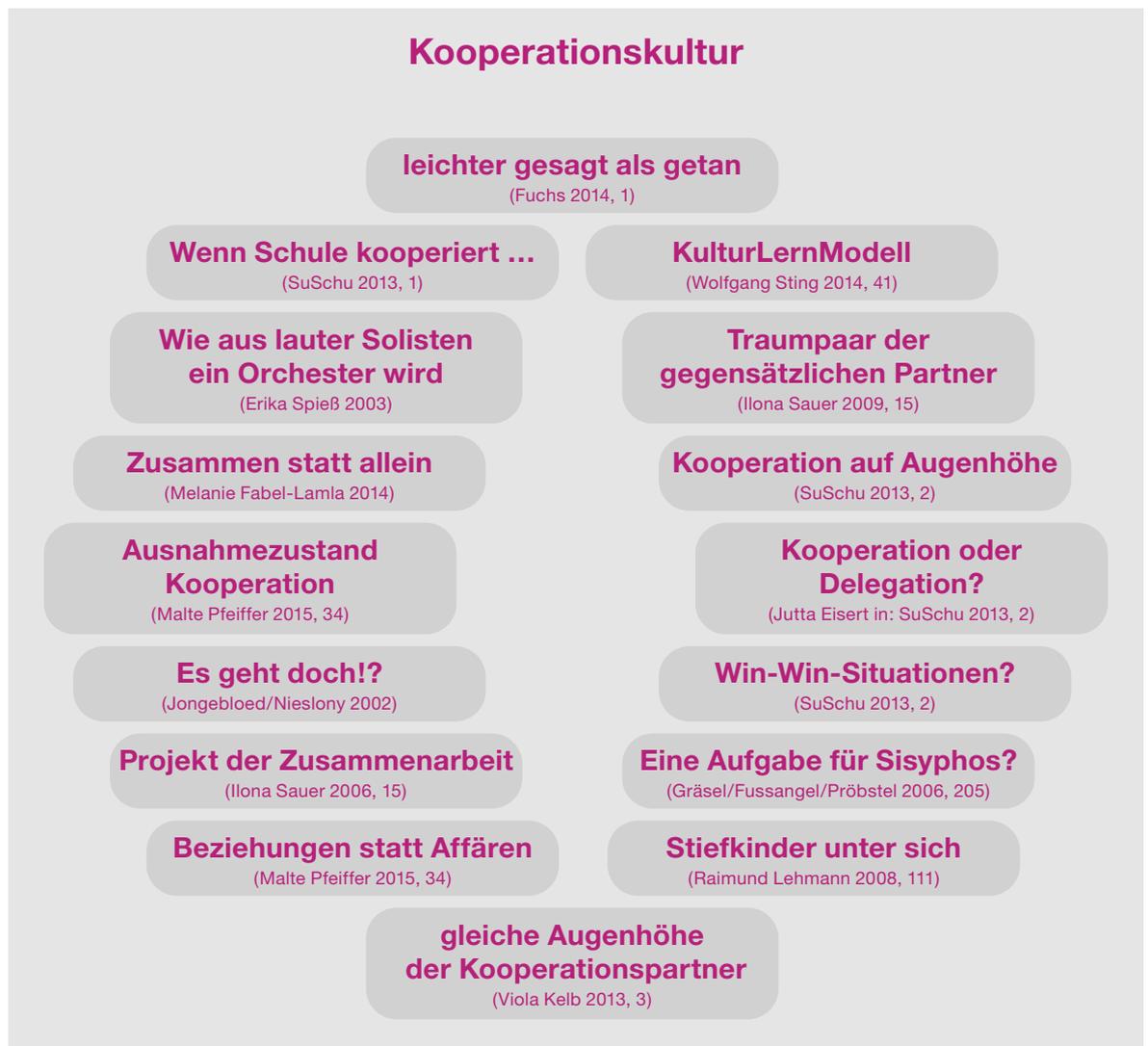


Abb. 1 Kooperation(skulturen)TitelSammlung.  
(eigene Grafik)

## 2 Das saarländische Reformklassenmodell

Es geht gleichzeitig um Qualifikation und Integration, um Förderung und Selektion, um Kreativität und Anpassung, um Ordnung und Chaos, um Werte und Wertrelativismus usw. – die kulturelle Arbeit ist ein ebenso widersprüchliches Unterfangen wie die Schule im ganzen [sic].  
Eckart Liebau (1992, 139 f.)

Die Reformklassen sind ein Modell des saarländischen Ministeriums für Bildung, Familie, Frauen und Kultur (MBFFK) in Zusammenarbeit mit der Bundesagentur für Arbeit, Regionaldirektion Rheinland-Pfalz-Saar (BA). Sie wurden mit dem Schuljahr 2007/2008 bis zum Schuljahr 2011/2012 (Auslauf dieses Modellversuchs) eingerichtet zur »optimalen individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern des zum Hauptschulabschluss führenden Bildungsgangs« (MBFFK 2009, 862). Im Erlass Nr. 197 der saarländischen Regierung war ausgewiesen:

[Die, d. Verf.] Einrichtung von Reformklassen dient der Vertiefung der Berufsorientierung und der Erprobung einer veränderten Lern- und Kooperationskultur [...] an Erweiterten Realschulen und Gesamtschulen im Saarland (ebd.).

Im Rahmen der Zusatzförderung durch die Bundesagentur für Arbeit kann die personelle Unterstützung, etwa durch Bildungsbegleiter, Theaterpädagogen, Handwerker usw., ausgeweitet werden (a. a. O., 863).

Damit waren die Voraussetzungen geschaffen, um an vier Erweiterten Realschulen und zwei Gesamtschulen zeitweise bis zu 48 Klassen der Stufe 7, 8 und 9, die besonders gefördert werden sollten, zusammenzufassen (bis zu 30 Schülerinnen und Schüler, wie üblich) und mit zusätzlichem Personal auszustatten. Ziel dieser Maßnahme war es, die Schulabstinz (Schulabsentismus) zu senken sowie die Schülerinnen und Schüler mindestens zu einem erfolgreichen Hauptschulabschluss zu führen. Hauptsächlich waren Schüler mit Migrationshintergrund und aus verschiedensten Nationalitäten in diesen Klassen (bis zu 90%), darunter wesentlich mehr Jungen als Mädchen.

Konkret bedeutete diese Verankerung im Gesetz in den beteiligten Schulen:

- eine Zusammenfassung von Hauptschülern innerhalb der Erweiterten Realschule bzw. der Gesamtschule
- die Unterrichtung in den Hauptfächern Deutsch und Mathematik mit jeweils zwei Fachlehrern
- hohe pädagogische Freiheit
- die Möglichkeiten veränderter Leistungsbewertung (dadurch war bspw. Theaterunterricht ohne Benotung möglich)
- eine individuelle Förderung
- kein Sitzenbleiben
- die Einrichtung des Ganztagsunterrichts

- die Bildung von Reformschul-Teams, bestehend aus zwei Klassenlehrern je Klasse und Fachlehrern, sowie einem Sozialcoach, einem Bildungsbegleiter, einem Handwerker, einem Theaterpädagogen je Schule
- die Möglichkeit Werken und Kochen als Unterrichtsfächer zu etablieren
- Etablierung von Gruppenarbeit und Gruppenverhaltensschulung
- Training sozialer Kompetenzen im Rahmen des Schulalltags
- die Einrichtung von theaterpädagogischem Unterricht
- die zusätzliche Möglichkeit für Projektarbeit mit Künstlern (Tanz, Skulpturen, Druck ...), Polizei, Jugendamt, Gesundheitsamt ...
- vertiefte Berufsorientierung (individueller Förderplan, Kompetenzfeststellung, Einbeziehung der Eltern, mehrere Berufspraktika, Bildung und Betreuung am Nachmittag) (vgl. MBFFK 2007a, 1 f.; MBFFK 2007b, 5–8).

Das Pilotprojekt »Reformklassen« (allgemeinbildender Bereich) und »Werkstatt-Schule« (berufsbildender Bereich) stand von Beginn an unter dem Motto »Du schaffst das«. Alle Maßnahmen (die vertiefte Berufsorientierung, die Förderaspekte, die Kooperationskultur und die veränderte Lernkultur) dienten dem Ziel die Abbrecherquote zu senken und passgenau Ausbildungsplätze zu finden oder einen weiterführenden Schulabschluss anzustreben (vgl. MBFFK 2007a, 1 f.; MBFFK 2007b, 4–8).

An der Finanzierung dieses Modellprojekts beteiligten sich das MBFFK (ein Drittel) und die BA (zwei Drittel), was die Interessenlage verdeutlicht.

Als Institutionen waren beteiligt: das MBFFK, die BA, das Theater »überzweig«, verschiedene Träger wie z. B. AWO, DRK, DPW (verantwortlich für die Sozialcoaches, Handwerker, externe Kulturträger) und das Diakonische Werk (verantwortlich für die Bildungsbegleiter). Verantwortlicher Maßnahmeträger für die theaterpädagogische Arbeit war das Theater »überzweig«. Die Theaterpädagogen waren dort angestellt, somit dem Theater und übergeordnet dem MBFFK sowie der BA unterstellt.

Mein Einstieg in das Projekt erfolgte nicht zu Projektbeginn, sondern zu einem späteren Zeitpunkt. Eine Theaterpädagogin war zwar nicht aus dem Projekt, aber aus der Zusammenarbeit mit einer Schule auf Grund von Differenzen ausgestiegen. Ich übernahm sechs Klassen, die sie zuvor betreut hatte. Aufgrund der Vorgeschichte erwartete ich Schwierigkeiten mit den Schülern, hatte jedoch mit ihnen wenige Probleme, dafür aber mit einigen Lehrern. Bei diesen nahm ich eine mangelnde Kooperationsbereitschaft mir gegenüber wahr, beobachtete aber auch einen Mangel an gelebter Kooperationskultur unter den Lehrern. Dieses Problemfeld geriet im Laufe der Zeit immer mehr in den Vordergrund und hatte schließlich auch seine Auswirkungen auf die Arbeit mit den Schülern.

### 3 Erfahrungen im Reformklassenprojekt – in acht Beispielen

Im Folgenden werden meine Kooperationserfahrungen im Reformklassenprojekt dargestellt. Das geschieht in Form von acht Beispielen. Diese Erfahrungen sind singulär und subjektiv. Sie sind aber andererseits auch nicht völlig untypisch, sondern enthalten vieles, was andere Theaterpädagogen erfahren haben. Ich greife auf persönliche Gespräche und Teamsitzungen, die im Theater »überzweg« stattfanden, zurück. Diese Beispiele sind so gewählt, dass sie ein breites Spektrum unterschiedlicher Erfahrungen abdecken. Die Reihenfolge entspricht keiner Wertigkeit. Die Beispiele dienen später in Kapitel 5 dazu, die Kooperationsbeziehungen genauer zu analysieren, dann auch im Licht der zuvor referierten Theorien zur Kooperation. Dafür wurde eine Übersicht der Fallbeispiele erstellt, die auf der dritten Umschlagseite ausklappbar zu finden ist. Hier werden die Beispiele in Form einer Nachbetrachtung erläutert und interpretiert.

#### **Fallbeispiel 1 Einführung der Lehrer in die theaterpädagogische Arbeit**

Zu Beginn und noch einmal im Verlauf des Projekts gab es mit allen Theaterpädagogen und dem Leiter des Theaters einen eintägigen Workshop für die beteiligten Lehrer. Die Workshop-Leitung hatte der Leiter des Theaters gemeinsam mit der Theaterpädagogin am Hause. Wir, als agierende Theaterpädagogen in den Schulen, waren mit den Lehrern sozusagen Teilnehmer, also im Workshop gleichgestellt. Die Arbeit erfolgte analog den Arbeitsweisen mit den Schülern, also ohne große Einführung – durch Übungen, im Erleben und durch Reflektieren. Der Workshop geriet »aus den Fugen«, als plötzlich spürbar wurde, dass die Lehrer diese Arbeitsweise z.T. ablehnten, sie fühlten sich damit unwohl. Das wurde mir später von einer Sozialpädagogin rückgemeldet. Ob die Lehrer die theaterpädagogische Arbeit daher zunächst auch für Schüler als nicht so sinnvoll ansahen, entzieht sich meiner Kenntnis, lässt sich aber vermuten. Damit war bei einigen Teilnehmern ein negativer Auftakt zum Projektteil Theaterpädagogik entstanden.

**Nachbetrachtung:** Im Beispiel war die intendierte und letztlich auch installierte Rücken- deckung für die Theaterpädagogen durch den Leiter des Theaters sehr gut, das Theater trat hier als eigenständige und etablierte Institution in Erscheinung, die das Projekt mit- gestaltete. Aber in dem gewählten Arrangement und durch den abrupten Einstieg in die ungewohnten Übungen breitete sich bei vielen Lehrern Unwohlsein aus. Sie waren gezwun- gen, aus der distanzierten Rolle des Wissensvermittlers in die eines körperlich agierenden Spielers zu wechseln. Mancher geriet dabei vielleicht an seine persönliche Grenze, was er nicht erwartet hatte und auch nicht wollte. Viele gingen vermutlich davon aus, es handle sich eher um einen Informationsworkshop, als um Übungen. Vielleicht wäre es zu Beginn eines derartigen Projektes wichtiger die Erwartungen der Lehrer zu bedienen: also statt in

den sonst üblichen praktischen Erlebensraum zu gehen, eher theoretisch-organisatorisch informierend zu bleiben und nur Beispielübungen praktisch vorzustellen, in der Form, dass die Lehrer sie beobachtend miterleben können. Die Übungen könnten also mit Freiwilligen oder den anwesenden Theaterpädagogen durchgeführt und im Anschluss dann in verbalem Austausch reflektiert sowie erläutert werden.

### **Fallbeispiel 2      Kooperation von Außenseitern**

Eine der beteiligten Lehrerinnen war im Kollegium als ›schwierig‹ bekannt, keiner kam mit ihr im Team-Teaching klar, sie arbeitete lieber allein, was sie auch offen kundtat. Sie war eine Außenseiterin, die z.B. in Konferenzen Nachfragen stellte (wo die meisten anderen schon nach Hause und das Verhandelte nur noch abnicken wollten) und sich oftmals eher unangepasst für die Sache (ihren Unterricht, Belange der Schule, das Modellprojekt, die Theaterarbeit) einsetzte. Sie als Lehrerin und ich als Theaterpädagogin fanden aber in der Kooperation gut zusammen. Es gelang uns, den jeweils anderen zu akzeptieren, wertzuschätzen und zu unterstützen – auch bei unterschiedlichen Meinungen. Hier stimmten vor allem die Grundmotivationen überein. Bei entsprechend anderen Rahmenbedingungen wäre längerfristig vermutlich ein echtes Team-Teaching möglich gewesen.

**Nachbetrachtung:** Unsere Rand- bzw. Außenseiterposition im Kollegium erleichterte vermutlich unsere Annäherung und führte zu wechselseitigem Interesse sowie Kooperationsbereitschaft. Ein solcher Zusammenschluss kann die Zusammenarbeit mit dem Rest des Kollegiums zusätzlich behindern, was hier nicht der Fall war. Wenn Außenstehende in ein Kollegium kommen, können sich neue Konstellationen ergeben und das soziale Gefüge ›aufmischen‹. Sie können die Kooperation fördern, aber auch behindern. Da Externe die sozialen Beziehungen nicht kennen, ist schwierig, deren Bedingungen zu beachten. Das könnte allenfalls eine Leitungsperson oder ein Koordinator beachten, welcher die Kooperation organisiert.

### **Fallbeispiel 3      Extrem reduzierte Zusammenarbeit**

Es gab einen Lehrer, der genau das tat, was vorgeschrieben war. Er war mit mir gemeinsam im Klassenraum, oder wenn wir in mehreren Räumen arbeiten konnten, übernahm er einen Teil der Aufsicht. Nicht mehr, aber auch nicht weniger. Ich hatte volle Autonomie in der theaterpädagogischen Arbeit und durch ihn eine Hilfe bei der Disziplinierung der Schüler. Manches Aufbegehren oder Sich-Entziehen konnte so gestoppt werden. Es war für mich schwer einschätzbar, ob er meine Arbeit achtete und wertschätzte, ihr eher skeptisch, interessiert oder auch gelangweilt gegenüberstand. Für mich war seine Anwesenheit hilfreich, aber ambivalent. Gelegentlich konnte ich nachfragen, um eine Rückmeldung zu erhalten. Aber das war selten, weil es (wenn überhaupt) in Nachgesprächen eher um Orga-

nisatorisches und einzelne Schüler ging. Unsere Zusammenarbeit wurde nicht thematisiert. Erst bei meiner Verabschiedung sagte er mir, dass er meine gänzlich andere Arbeit bewundernd beobachtet hätte, weil er die Energie, die ich zeigte, beeindruckend fand.

**Nachbetrachtung:** Diese Form der ›Kooperation‹ war bei meinen Einsätzen am häufigsten – sozusagen als rudimentäre Form der Zusammenarbeit. Und dabei gab es andere Lehrer, die mich bis zum Ende im Unklaren darüber ließen, ob sie meine Arbeit wertschätzten. Vielleicht lag es daran, dass die Lehrer gewohnt waren, als Einzelkämpfer die Verantwortung in ihrer Klasse wahrzunehmen und auch mir diese Rolle zugestanden – etwas, was mir einerseits angenehme Freiräume gab, mich andererseits aber auch enttäuschte, weil keine echte Zusammenarbeit zustande kam.

#### **Fallbeispiel 4      Lehrer steigen voll ein**

Eine der im Projekt beteiligten Lehrerinnen erzählte voll Interesse und Begeisterung von einer erlebten Schwarzlicht-Aufführung und fragte, ob wir das mit der Klasse als Abschluss nicht auch machen könnten. Das war ein neues Feld für mich, das ich zwar kannte, mit dem ich aber keinerlei Erfahrungen besaß. Sie steckte mich mit ihrer Begeisterung an, wir organisierten, erkundeten und schafften es gemeinsam die Schüler zu motivieren, auch wenn der Weg bis zur Aufführung schwer war. Hinderlich war vor allem, dass die Probenräume nicht abzdunkeln waren und die Schüler daher die Wirkung dessen, was geprobt wurde, nicht vorher erleben konnten. Diese Lehrerin und ihr Ko-Lehrer stiegen aber insgesamt voll in das Theaterprojekt ein und übten z. B. selbst das Jonglieren. Es wurde eine grandiose, effektvolle Aufführung, bei der alles stimmte: Timing, Musik, Geschichte, Bewegung und die Aktivitäten hinter der Bühne.

**Nachbetrachtung:** Hier entstand bei den beteiligten Lehrern offenbar Lust an der Theaterarbeit, was sie zu großem freiwilligen Engagement bewegte. Umgekehrt steckte die Lehrerin auch mich mit ihrer Idee an. Durch ihre aktive Beteiligung zeigten die Lehrer Wertschätzung für meine Arbeit und es entstand wechselseitiges Vertrauen. Die Aufführung wurde zum gemeinsamen Ziel aller Beteiligten, für das sich alle einsetzten und das bis zur Aufführung trug.

#### **Fallbeispiel 5      Unterschiedliche Schulkulturen**

Während eines Jahres meiner Arbeit sahen die Rahmenbedingungen vor, dass ich an vier verschiedenen Schulen arbeitete, zeitweise sogar parallel. Es gab also manchmal innerhalb einer Woche oder auch von Tag zu Tag den Wechsel in eine andere Schule und Schulform (Realschule, Gesamtschule, Reformklassen zugehörig zu einer der beiden Schulformen, aber in separatem Schulgebäude). So war von mir gefordert, dass ich mich ständig auf eine andersartige Schülerschaft und Schulkultur einstellen musste (z. B. ihre Art der

Team-Sitzungen, ihre Schulleitung, ihr Sekretariat, ihr Hausmeister, ihre Umsetzung des Modellprojekts). Dadurch ergaben sich Zeitprobleme und ungünstige Zeitplanungen. So wurde eine Theaterprojektwoche in die Zeit nach den Prüfungen gelegt, also zwischen das Ende des regulären Unterrichts und den Erhalt der Abschlusszeugnisse. Etliche der Schüler kamen nicht zur Theaterarbeit und es gab keine Handhabe sie dazu zu bringen. Am Ende kam es zu keiner Aufführung. Zudem war ich in dieser Klasse schon die dritte Theaterpädagogin, musste also kurz vor dem Abschluss bei Null anfangen. Damit waren die Chancen für einen Erfolg für mich sehr gering. Meine eigene Unzufriedenheit mit dieser Situation wurde durch ein unausgesprochenes Unverständnis von Seiten der Projektleitung noch verstärkt.

**Nachbetrachtung:** Der Einsatz der externen Fachkräfte war nicht immer gut, sondern manchmal unfair geplant und schlecht gerahmt. Künstler (bzw. Theaterpädagogen mit künstlerischem Erstberuf) versagten sehr oft im schulpädagogischen Arbeitsfeld. Besser kamen Theaterpädagogen mit pädagogischen Erstberufen zurecht. Das Arbeitsfeld bestand oft mehr aus sozialpädagogischer Arbeit mit theaterpädagogischen Mitteln und Methoden, als in künstlerischen Prozessen. In der Projektplanung muss darauf geachtet werden, dass die Theaterprojekte nicht in Zeitperioden gerückt werden, wo die Motivierung der Schüler besonders schwierig ist. Wenn dies aber notwendig ist, müsste zuvor bereits ein Arbeitsbündnis mit der Klasse aufgebaut sein. Die Kooperation zwischen den Beteiligten muss auch auf der Planungsebene klar und fair organisiert sein.

### **Fallbeispiel 6            Kooperation zwischen Sozialcoach und Theaterpädagoge**

Im Modellprojekt arbeiteten Sozialcoaches mit der Aufgabe, Ansprechpartner für schulische und persönliche Belange der Schüler zu sein. Vielleicht aufgrund persönlicher Sympathie, vielleicht auch wegen unseres ähnlichen, etwas randständigen Status in der Schule kam ich mit einer Sozialcoach-Frau in eine gute, vertrauensvolle Kooperation. Diese fand z.B. in der Form statt, dass wir bei einigen theaterpädagogischen Unterrichtseinheiten zusammenarbeiteten, so zum Thema Prävention: Drogen und Alkohol. Sie organisierte präventive Unterrichtung durch die Polizei – an der auch ich teilnahm. Wir bearbeiteten gemeinsam das Thema theaterpädagogisch und sozialpädagogisch mit den Schülern. Das Material wurde künstlerisch-ästhetisch umgesetzt und abschließend in einer Präsentation zum Schulfest vorgeführt. Auch bei der Präsentation hatte ich ihre volle Unterstützung, ob als Hilfe beim Umkleiden, dem Ordnen der Kostüme, dem Aufräumen oder der Ermutigung von Schülern.

Mit ihr gab es aber noch eine weitergehende Kooperation. Wir nutzten manchmal Gelegenheiten, um uns über Besonderheiten und Entwicklungen einzelner Schüler auszutauschen. Eine solche fallbezogene Kooperation entstand eher zufällig. Durch die Öffnung

der Schüler im theaterpädagogischen Kontext sind oft sehr ernst zu nehmende Tatsachen ans Licht gekommen, die eher in einen therapeutischen Rahmen gehörten. Sie konnte aus meinen Informationen Schlussfolgerungen ziehen, gezielter auf einzelne Schüler zugehen und für sie aktiv werden.

Außerdem konnte ich mit dieser Kooperationspartnerin über meine Schwierigkeiten mit einzelnen Lehrern sprechen und so einen Ort für meine Emotionen finden. Es war ein Austausch auf Augenhöhe, getragen von der Achtung der Arbeit des anderen und mit gegenseitiger Unterstützung.

**Nachbetrachtung:** Das Beispiel zeigt, dass auch eine fallbezogene sozialtherapeutisch angelegte Kooperation möglich ist. Und zudem, dass es für den Theaterpädagogen an einer Schule Personen (Verbündete) geben sollte, mit denen er auftauchende Probleme bearbeiten kann, um arbeitsfähig zu bleiben.

### **Fallbeispiel 7      Aufkündigung der Kooperation nach einer Rollenverletzung**

In einer Klasse wurde auf Wunsch der Schüler für die nächste Arbeitsphase das Thema »Romeo und Julia« gewählt. Nach einer kurzen informativen Einführung wurde der gesamte Originaltext an Zweiergruppen für eine erste inhaltliche Erarbeitung verteilt. Zwei Teile blieben übrig, einen übernahm die anwesende Lehrerin auf meine Bitte hin, den anderen Part übernahm ich. Aufgabe war es, die jeweilige Szene zu lesen, mit dem Partner zu besprechen und am Ende vor der Klasse wiederzugeben, worum es ging, was passierte, wer agierte. So sollten die handelnden Personen erfasst und ein Überblick über die Geschichte geschaffen werden. Schwierigkeit dabei war die altmodische, gehobene und heute fremde Sprache. Alle arbeiteten konzentriert und interessiert. Die Lehrerin wurde in ihrer Arbeit durch Anfragen der Schüler und zwei von außen kommende Kollegen mehrmals unterbrochen. Daher war sie die Letzte, die fertig wurde, und wir anderen mussten auf sie warten. Um das ironisch zu kommentieren, sagte ich in spielerischem Ton: »Na Susi [Name geändert], bist du mal wieder die Letzte, die fertig wird?«. Auf der Theaterebene verwendete ich so (unbeabsichtigt) eine Formulierung, die sonst Lehrer ihren Schülern gegenüber benutzen. Ohne erkennbare Reaktion seitens der Lehrerin wurde die Unterrichtseinheit weitergeführt. Es entstand eine ertragreiche Inhaltserkundung, bei der am Ende Romeo und Julia gar nicht starben. Im Lehrerzimmer empörte sich die Lehrerin mir gegenüber, ich hätte sie vor den Schülern bloßgestellt und ich bräuchte mit ihr nicht mehr zu rechnen. Ich fühlte mich wie ein begossener Pudel. Was hatte ich falsch gemacht? Sie kündigte daraufhin die Zusammenarbeit mit mir völlig auf. Ich weiß nicht, ob sie sich darüber mit dem Schulleiter oder einer anderen Person ausgesprochen hat. Faktisch habe ich mit dem Ko-Lehrer der Klasse von da an zusammengearbeitet. Mündliche Angebote meinerseits, diese Situation zu besprechen, meine Unbedarftheit zum Ausdruck zu bringen, deutlich zu machen, dass

›ihre‹ Schüler die Unterscheidung zwischen Spiel und Realität erkannt und erlebt hatten, wurden nicht gehört. Sie hat mit mir danach kein Wort mehr geredet, ist mir aus dem Weg gegangen. Ich sollte sie in Ruhe lassen, sagte sie mir. Ich ließ sie in Ruhe. Bei mir aber blieb eine Art ›Schuldgefühl‹ zurück, mit dem ich nun klarkommen musste.

**Nachbetrachtung:** Wenn ich diese Begebenheit rückblickend betrachte, zeigt sich ein fehlendes Verständnis von beiden Seiten: Die Lehrerin fühlte sich vermutlich bloßgestellt, ihre Autorität untergraben. Ich machte mir die Besonderheiten der Lehrerrolle nicht klar, sonst hätte ich vielleicht anders agiert. Es zeigte sich vielleicht eine unausgesprochene Konkurrenz um die Gunst der Schüler. Jedenfalls fehlte eine gemeinsame und gegenseitige Vertrauensbasis, um den Konflikt zu bereinigen. Und es fehlte eine zuvor eingerichtete Instanz, bei der der Konflikt hätte bearbeitet werden können. Vielleicht wäre dabei auch herausgekommen getrennte Wege zu gehen, aber auf Grundlage einer geklärten Situation und gemeinsamen Entscheidung. Eine vorhandene Ressource innerhalb des bestehenden Kooperationsnetzwerks wurde zwar von mir genutzt, indem ich diesen ›Fall‹ mit dem Sozialcoach besprach. Das war für mich gut und wichtig, wenn auch heute noch eine gewisse Belastung vorhanden ist.

### **Fallbeispiel 8      Freiwillige Kooperation im Sprachunterricht**

Im laufenden theaterpädagogischen Unterricht wurde ich von einem Fachlehrer angefragt, ob ich meine Tätigkeit mit dem Englischunterricht einer Klasse verbinden könnte. Da ich keinerlei Erfahrung mit schulischem Spracherwerb hatte, auch Englisch als Fremdsprache nicht spreche und der Lehrer keinerlei Erfahrung mit theaterpädagogischer Arbeit hatte, wurde daraus ein eher kühnes Unterfangen. Wir verabredeten aber die fachliche Arbeitsteilung, tauschten uns nach dem Unterricht aus, befragten einander, wie verschiedene Dinge funktionieren. Unser gemeinsames Agieren, mit Vorbereitung, Absprachen, Auswertung war wohltuend, war effektiv und auch für die Schüler motivierend. Diese ungewohnte Arbeit war zwar für uns alle ein Abenteuer, aber wir waren bei der Sache und es kamen kleine Szenen zustande, die auch eine Präsentation erfuhren.

**Nachbetrachtung:** Für mich war es überraschend, aber angenehm, dass dieser Lehrer auf mich zukam und diese Kooperation anbot. Das mir entgegengebrachte Vertrauen erwies sich als eine gute Grundlage für die Zusammenarbeit, welche in ein echtes Team-Teaching mündete, wenn auch nur für kurze Zeit. Das Beispiel zeigt, dass diese Faktoren eine entscheidende Rolle spielen können. Wichtig war dabei vermutlich auch die Freiwilligkeit der Kooperation, denn jeder von uns hätte auch Nein sagen können. Allerdings setzte ich hier unbezahlte Arbeit für die Besprechungen ein, auch wenn ich das nicht als negativ empfand.

## 4 Theoretische Konzepte

### 4.1 Theaterpädagogik

Theaterpädagogik ist eine künstlerisch-ästhetische Praxis, die sich über ihre eigene ästhetische Kraft legitimiert. Theaterpädagogik bewegt sich dabei im Licht der Kunst und im Gegenlicht der Pädagogik. Wolfgang Sting (zit. n. Köck 2015)

Theaterpädagogik ist eine relativ junge eigenständige Disziplin. Sie bewegt sich zwischen den Bereichen Theater und Pädagogik. Theaterpädagogik ist ein Ermöglichen von Wahrnehmungen und Ausdruck durch künstlerisch-ästhetische Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit, bei der der Mensch mit sich selbst und seiner Umwelt in Kontakt tritt. Die Arbeit des Theaterpädagogen in diesem Kooperationsprojekt ist also nicht nur eingebettet in das Schulsetting, sondern in den viel größeren Rahmen der Kulturellen Bildung, die zur Teilhabe befähigt.

Kulturelle Bildung als ein Praxisfeld pädagogischen Handelns zeichnet sich durch Diversität und Differenz ihrer Vermittlungsformen und inhaltlichen Bezüge aus. Man kann dies auch als ihre besondere Qualität und Stärke werten, etwa im Vergleich und Unterschied zu anderen Lern- und Bildungsfeldern [...] Diese Vielfalt ist für Kulturelle Bildung als Sammelbegriff unterschiedlicher ästhetischer Praxisformen, theoretischer Fundierungsmöglichkeiten und vor allem Orte und Formate ihrer Vermittlung konstitutiv (Zacharias 2013, 1). Kulturelle Bildung wird [...] als eine Form der Allgemeinbildung verstanden, die (im Rahmen kulturpädagogischer Arbeitsformen) mit kulturellen und künstlerischen Mitteln individuelle und soziale Entwicklungsprozesse in vielfacher, nämlich ästhetischer, körperlicher, politischer, ethischer und biographischer etc. Hinsicht möglich macht (Zirfas 2015, 3).

Eine dieser ästhetischen Praxisformen ist die Theaterpädagogik und einer der Orte ist die Schule, um die es hier gehen soll. Wenn also hier von Kultureller Bildung die Rede ist, meint es die Theaterpädagogik, die theaterpädagogische Arbeit inklusive. Im Arbeitsfeld kultureller Bildung gilt: »Grenzen werden ausgelotet und überschritten, Hierarchien hinterfragt, Partizipation, Entscheidungsprozesse und Gemeinschaftssinn spielen eine wichtige Rolle« (bpb 2011, o. S.). Und genau diese Begrifflichkeiten scheinen für die Betrachtung der Vorgänge und Bedingungen im Projekt hilfreich.

Da der Theaterpädagoge im Projekt agierte ergibt es Sinn sich seine berufliche Profession genauer anzusehen. Der Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) formuliert dazu: »Der Beruf des Theaterpädagogen umfasst sowohl künstlerische, als auch pädagogische Aspekte [und, d. Verf.] grundsätzlich lässt sich theaterpädagogische Arbeit als Vermittlungstätigkeit« (BuT o. J., o. S.) bezeichnen. Die Theaterpädagogik gibt also Antworten auf die Fragen: »Warum es sinnvoll ist, wenn Laien Theater machen. Was man dabei lernt. Und was dabei Schönes und Interessantes herauskommen kann. Warum es sich dabei um eine soziale und künstlerische Tätigkeit handelt« (Hippe 2014, o. S.). Die Sinnhaftigkeit der Tätigkeit ist hier im Besonderen hervorzuheben, da in ihr begründet sein kann, warum

Theaterpädagogik mit in die Kooperation eingebunden wurde, und legitimiert sie damit auch gegenüber Kritikern. Können doch Schlüsselkompetenzen (Wahrnehmungsfähigkeit, Flexibilität, Durchhaltevermögen), aber auch Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit durch die erlebnis- und handlungsorientierten Methoden der Theaterpädagogik gefördert werden. »Theaterpädagogische Arbeit ermöglicht besondere künstlerische, persönliche sowie zwischenmenschliche Erfahrungen« (Off-theater o. J., o. S.).

Gitte Martens sieht Theaterarbeit in erster Linie als Beziehungsarbeit, in zweiter Linie als künstlerische Tätigkeit und in dritter Linie als grundlegend pädagogische Arbeit an, welche Kooperation und Solidarität gleichzeitig ermöglicht (vgl. Martens 2008, 83).

Um die Teilnehmer zu fordern und zu fördern bedarf es der Kenntnis und der Auswahl vielfältiger ästhetischer, pädagogischer und gruppendynamischer Methoden. Zahlreiche Lernfelder stehen der Theaterpädagogik und somit den Theaterpädagogen offen, um künstlerische Lern- und Erfahrungsprozesse zu initiieren. Diese, den Menschen in seiner persönlichen Entwicklung unterstützende Pädagogik wird als Ermöglichungspädagogik oder als Ermöglichungskunst bezeichnet. Sie will nicht vordergründig lehren, sondern Räume schaffen und Impulse geben. Cornelia Wolf beschreibt die Ermöglichungskunst in der Theaterpädagogik als »die Kunst, den Menschen einzuladen, zu inspirieren und zu motivieren sich selbst und seine Ressourcen zu entdecken und sich mit und durch theatrale Mittel zu entwickeln« (Wolf, C. 2013, o. S.). Gitte Martens erläutert gleichlautend den im Konstruktivismus und in der Reformpädagogik verwendeten Begriff der Ermöglichungspädagogik und nimmt Bezug auf die kreative und pädagogische Tätigkeit des Theaterpädagogen.

Ermöglichungspädagogik meint nicht, dass die Leitung ohne Verantwortung, Vorbereitung und Planung die Prozesse sich selbst überlassen kann [...] es geht um eine kreative Pädagogik; es geht um eine kreative künstlerische Leitung, die selber Unsicherheiten aushalten kann, die ermöglicht, dass sich etwas ereignen darf und keine Angst vor Stillstand, Sackgassen und Suche hat, und die in diesem Prozess individuell angemessen hilft und stützt (Martens 2008, 86).

Es geht darum, die Teilnehmer mittels der künstlerischen Arbeit Bezug nehmen zu lassen zu ihrem (Alltags-)Leben, mit Zeit und Raum Möglichkeiten zu schaffen sich mit Neuem auseinanderzusetzen und gewonnene Erfahrungen zu integrieren. Es geht darum, ein solidarisches Miteinander auf der Basis von Verschiedenheit zu erfahren (vgl. Martens 2008, 86). Dieser (theater)pädagogische Ansatz ist prozessorientiert.

In deutlichem Gegensatz dazu steht die Erzeugungspädagogik der Theaterarbeit, bei der es um öffentlichkeitswirksame Großprojekte geht, die zwar neue Erfahrungen bringen, aber bei denen von Einblicken in soziale und gesellschaftliche Verhältnisse und daraus resultierenden Erkenntnissen weniger die Rede sein kann. In der Erzeugungspädagogik geht es vielmehr um Führen und Folgen (vgl. Martens 2008, 86). Dieser (theater)

pädagogische Ansatz ist ergebnisorientiert. Liebau bezeichnet ihn – etwas pejorativ – als »ereigniszentrierte[n] Spektakel-Kultur« (Liebau 1992, 115) [Kürzung d. Verf.]. »Nicht Wissen, sondern Erleben ist das Medium von Wirkung. Schlüssel der Wirkungen des Mediums Theater ist sein Spielcharakter« (vgl. Hentschel, I. 2008, 5).

Auch die Qualitäten des Theaterpädagogen, der als Spielleiter agiert, spielen im theaterpädagogischen Prozess eine wichtige, wenn nicht die tragende Rolle.

Demnach bildet sich zwischen dem Kompetenzspektrum des Impulsgebens, Auf-den-Weg-Bringens und Begleitens, des Festhaltens und Verknüpfens und dem Kompetenzbereich für das im Moment Einfallende, Zufallende, Sich-Zeigende die Identität von SL [sic] [Spielleitern, d. Verf.] im theaterpädagogischen Prozess.

Diese Identität konkretisiert sich weniger in der handwerklichen Geschicklichkeit, denn in der Haltung des Spielleiters, der sich wach und geschmeidig zwischen den Polen des Planens und Festhaltens und des Loslassens und Findens zu bewegen versteht (Meyer 2002, 285).

Hieraus ist ersichtlich, dass der Theaterpädagoge als Spielleitung sich nicht nur als Fachkraft qualifizieren muss, sondern dass seine Haltung von großer Bedeutung für die Initiierung und Begleitung theaterpädagogischer Prozesse ist. Das theaterpädagogische Agieren findet einerseits zwischen den Polen von Planen und Loslassen statt, andererseits auch in einem Kräftefeld.

Theaterpädagogische Arbeit findet in einem Kräftefeld statt, das einerseits definiert wird durch Bildungsintentionen, die von Zweckrationalität und Praxis-/Handlungsorientierung bestimmt sind, und andererseits durch Theater als einer künstlerischen Ausdrucksform, die den Rahmen einer Als-Ob-Realität benötigt, auf subjektiver Affektbezogenheit, Körperlichkeit und Einbildungskraft beruht, spontane, kaum wiederholbare Abläufe erzeugt und in den Wirkungen nur schwer kalkulierbar ist (Weintz 2008, 294).

Werden nun diese Darstellungen zur Theaterpädagogik betrachtet, zeichnen sich deutlich Spannungsverhältnisse zu den Zielen und Arbeitsweisen der traditionellen wissensvermittelnden Schule ab. Sie können vereinfacht wie folgt dargestellt werden.

Theaterpädagogik	traditionelle Schule
Alltags- und Erfahrungsbezug	bezogen auf fachlich gesichertes Wissen
Lehrperson gibt Impulse, plant und begleitet	Lehrperson stellt dar und lenkt
demokratische Prozesse	angewiesenes Lernen
offene Lernprozesse – Entwicklungen in Gang setzen	zielgerichtete Lernprozesse – Wissens- und Kompetenzerwerb
unmittelbares Erleben von Sinn	mittelbarer Sinn (z. B. Abschluss)
zielt vor allem auf Sozial- und Arbeitsverhalten	zielt vor allem auf fachlichen Wissenserwerb
gemeinschaftliches Lernen	individuelles Lernen
Stärkenorientierung	Defizitorientierung
Wahrnehmung, Reflexion (Feedbackkultur), Anerkennung	Leistungsbeurteilung, Einstufung

Tab. 1 Gegenüberstellung von Theaterpädagogik und traditioneller Schule (eigene Darstellung)

Eine annähernde Übereinstimmung existiert in Schulsystemen mit moderner Lernkultur. Weitere Übereinstimmungen betreffen die Bereiche Arbeitstugenden und Methodenkompetenz, wobei die Methodenwahl oft andersgeartet ist.

Die unterschiedlichen Arbeitsweisen und Ziele prägen das Professionsverständnis und können zu Missverständnissen und Konflikten in der Zusammenarbeit führen, wenn nicht explizit gemacht und anerkannt ist, dass unterschiedlich gearbeitet werden kann und auch muss. Außerdem ist festzustellen, dass in jüngerer Zeit ein Wandel der Lernkultur in den Schulen eingesetzt hat, durch den der Unterricht manchen Arbeitsweisen der Theaterpädagogik ähnlicher wird (vgl. Winter 2012, 6). Dieser Lernkulturwandel kann auch durch den von der UNESCO vertretenen Begriff »shift from teaching to learning« gekennzeichnet werden. So betrachtet können die Ziele und Arbeitsweisen der Theaterpädagogik auch sehr gut mit dem schulischen Lernen verbunden werden, sie ergänzen, erweitern, und beide können sich gegenseitig befruchten. Es bleibt dennoch festzuhalten, dass auch Zielkonflikte die theaterpädagogische Arbeit und die Kooperation behindern können, dann nämlich, wenn Lehrer und Schule vor allem ein Interesse an einer gelungenen Aufführung haben, um das Prestige zu erhöhen (Erzeugungspädagogik) und der Prozess sowie die Entwicklung der beteiligten Schüler demgegenüber vernachlässigt wird (Ermöglichungspädagogik).

## 4.2 Kooperation und interprofessionelle Kooperation an Schulen

Zusammenarbeit in Schulen bedeutet nicht automatisch, dass von kooperierenden Teams gesprochen werden kann. Der Aufbau von kooperativem Handeln ist ein Prozess, der bewusst gestaltet werden muss. Wichtige Merkmale von Kooperation sind der Bezug auf andere, gemeinsam zu erreichende Ziele und Aufgaben, Kommunikation untereinander, Vertrauen, eine gewisse Autonomie und gleichwertige Gegenseitigkeit.

Therese Halfhide (2009, 4)

Das Thema Kooperation war im Reformklassenmodell wichtig, ging es doch um Zusammenarbeit von Lehrern in Form des Team-Teaching und auch um diejenige mit von außen kommenden pädagogischen und nichtpädagogischen Personen sowie mit anderen Kulturträgern. Wie in Kapitel 2 aufgezeigt werden konnte, war die Kooperation der Theaterpädagogen mit den Lehrpersonen im Reformklassenmodell von besonderer Art. Einerseits handelte es sich klar um eine interprofessionelle Kooperation zwischen Partnern, die einen unterschiedlichen Status an der Schule, eine andere Ausbildung und eine andere institutionelle Anbindung hatten. Andererseits ähnelte die Arbeit der Theaterpädagogen derjenigen eines normalen Lehrers, der gerade einen Projektunterricht leitet. So gesehen kann diese Kooperation auch unter dem Blickwinkel der Lehrerverbundenheit betrachtet werden. Daher werden im Folgenden die Erkenntnisse zu beiden Kooperationstypen dargelegt und für die Analyse benutzt.

Schulentwicklung und Qualitätsmanagement sind Themen, die die Schule in den letzten Jahren intensiv beschäftigen (Rolff 2013, vgl. Anh. 3 »Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung«). Das damit zusammenhängende Thema der Lehrerkooperation ist in der Erziehungswissenschaft seit einiger Zeit etabliert. Dies geschah vor allem als Antwort auf die Feststellung, dass Lehrer traditionell Einzelarbeiter in ihrem Klassenzimmer sind und diese Tatsache der Unterrichts- und Schulentwicklung eher im Wege steht (Terhart/Klieme 2006; Steinert et al. 2006; Gräsel et al. 2006; Fussangel 2008). Eine entwickelte professionelle Zusammenarbeit von Lehrpersonen ist ein Merkmal guter Schulen und daher als Entwicklungsziel interessant geworden (Bonsen 2005). Vor allem die interprofessionelle Kooperation ist für die Institution Schule ein recht neues und schwieriges Thema, welches hoch aktuell ist. Die notwendige Öffnung der Institution Schule nach innen und außen stellt sich oft so dar:

Zum Beispiel verbringen Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler mehr Zeit an der Schule und es werden vielfältige Angebote der Jugend und Kulturarbeit oder des Freizeitsports ins schulische Leben integriert (und der freien Jugendarbeit »entzogen«). Was dann Außenstehenden wie ein Machtzugewinn erscheint, stellt sich »innen« als Öffnungsprozess dar, der für die beteiligten Akteure mit höherem Aufwand, geringerer Sicherheit und mitunter Ängsten vor Neuland und Überforderung einhergeht (Durdel 2009, 124).

Öffnungsbewegungen müssen in drei Dimensionen umgesetzt werden: eine thematische Öffnung, eine methodische Öffnung, eine institutionelle Öffnung. Kooperationen zwischen Schule und anderen Institutionen gehen mit diesen Überlegungen noch weit darüber hinaus (vgl. Durdel 2009, 124f.), denn »diese Öffnung betrifft nicht Personengruppen oder spezifische Lernorte an Einzelschulen, sondern zwei Teilsysteme des Bildungswesens mit unterschiedlichen pädagogischen Philosophien und Verwaltungseinheiten« (Durdel 2009, 125).

Im Rahmen des Übergangs zur Ganztagschule, bei der Zusammenarbeit mit Sozialarbeitern und bei der Umsetzung der Inklusion ist heute regelmäßig Kooperation von Lehrern mit anderen Berufsgruppen gefordert und daher eine Entwicklungsaufgabe für viele Schulen. Hier wird es darum gehen zu klären, was unter Kooperation und interprofessioneller Kooperation an Schulen zu verstehen ist, welche Bedeutung sie grundlegend hat, welche Formen unterschieden werden können, welche Aufgaben und Kernprobleme damit verbunden sind und welche Gelingensbedingungen genannt werden können.

### 4.2.1 Klärung der Begriffe Kooperation, Kooperationskultur und Team-Teaching

**Kooperation** betrachtet Morton Deutsch (1949) in seinem klassischen Ansatz als soziale Beziehung. Im Unterschied zur Koordination ist die Kooperation ein bewusstes und

planmäßiges Herangehen in der Zusammenarbeit mit gegenseitiger Abstimmung. Orientierung, überlegte Zielsetzung, das Ableiten von Maßnahmen und die Verarbeitung von Rückmeldungen haben wichtige Funktionen in Kooperationen. Hervorgehoben werden emotional positive Effekte und interpersonale Anziehung mit sozial kollektiven Wirkungen. Die Anforderungsvielfalt ist allerdings bei einer entwickelten Kooperation um einiges größer und wird manchmal als Belastung erlebt (vgl. Hacker 1998, 157).

Das Beziehungsverhältnis der Interaktionspartner ist z. T. durch gegenseitige Abhängigkeit gekennzeichnet. Erika Spieß betont die große Bedeutung von sozialen Werten, die kooperatives Verhalten beeinflussen. Das Konzept des Vertrauens sei mit Kooperation eng verbunden und bezieht sich zum einen auf die Persönlichkeiten, zum anderen auf den Zustand der hervorgerufen wird bspw. durch strukturelle Bedingungen, die Vertrauen fördern oder behindern (vgl. Spieß 1998, 9).

Für das Gelingen von Kooperation bedarf es Möglichkeiten der Zielabstimmung und des Informationsaustausches, wechselseitiger Kommunikationen und gegenseitiger Unterstützung, konstruktiver Problemdiskussionen und einer längeren Zeitperspektive, in der die Form der Kooperation erprobt wird und sich das Vertrauen in den jeweiligen Kooperationspartner entwickeln kann (Tjosvold 1988; Spieß 1998, 9).

Mit der Sicht auf Kooperationen sind zwei Blickwinkel von Interesse. Die subjektiven Bedingungen für Kooperationen: Werthaltungen, Einstellungen, Erwartungen, Vertrauen, und die objektiven Bedingungen für Kooperationen: die Struktur und Kultur der Organisation und die Führung.

Kooperation besteht im Versuch einer gemeinsamen Zielerreichung, in der Koordination untereinander und im Umgang mit Schnittstellenproblematiken (vgl. Spieß o. J., o. S.). Der Begriff Kooperationskultur bezeichnet einen Teilbereich der Organisationskultur innerhalb einer Organisation. Es geht um Fähigkeiten, die Bereitschaft und das Bewusstsein mit anderen Organisationen partnerschaftlich zusammenzuarbeiten. Die Basis für solche Zusammenarbeit bilden gemeinsam festgelegte und umgesetzte, also gelebte Werte, Rituale, Symbole, Helden, Sprache, ebenso wie Problemlösungen und Verhaltensweisen (vgl. Hofstede/Hofstede 2011).

»Kooperation ist eine spezifische Form sozialer Beziehungen, die sowohl erhebliche mentale Voraussetzungen hat, in der man diese aber auch lernen kann. Kooperationen sind also ein Lernfeld« (Fuchs 2014, 4). Wenn Kooperationen in erster Linie soziale Beziehungen bedeuten (s. o.), dann müssen grundlegend Bedingungen genau dafür geschaffen werden unter Beachtung, dass Kooperation trotz aller Unterschiede der Kooperationspartner grundlegend keine Konkurrenz bedeuten muss, sogar Solidarität möglich ist und davon ausgegangen werden kann, dass ein Lernfeld Änderungsmöglichkeiten zur Verfügung hat und in viele Richtungen gelebt werden kann. Stephan Dahl führt die interkulturelle Kommu-

nikation an banalen Beispielen aus (s. Anh. 4). »Was wir also sehen ist nicht, wie vielfach fälschlich angenommen, ein Verschwinden der lokalen Kultur – sondern viel mehr [sic] eine Veränderung der Verhaltensweisen im Rahmen der Kultur« (Dahl 2000, 1). Es sind also nicht nur die fremden Werte, Normen und Rituale der fremden Kultur, sondern deren Interpretation im Abgleich mit den eigenen.

Jedoch kommen [sic] natürlich bei einer zwischenkulturellen Begegnung nicht nur eine alleinige Verhaltensweise zum Ausdruck – sondern eine Vielzahl von oftmals verwirrenden Eindrücken, Reaktionen und Verhaltensweisen. Diese zusammen können zu einem wahren Wirrwarr an Gefühlen und emotionalen Reaktionen auf beiden Seiten führen (Dahl 2000, 2).

Wenn also unterschiedliche Kooperationskulturen (wie bspw. Schule und Theater) aufeinandertreffen, so ist von kulturellen Befremdlichkeiten auszugehen, die ein gegenseitiges Interpretieren veranlassen, aber auch Veränderung von Verhaltensweisen ermöglichen, bei eigener Identitätswahrung. Dahl nennt sie auch »zwischenkulturelle Begegnungen« (s. o.). Eine besondere Form der Lehrerkooperation stellt das Team-Teaching dar, das schon lange an Schulen bekannt ist. Da in Kapitel 4.2 dargelegt wurde, dass die Kooperation von Theaterpädagogen und Lehrern – formal betrachtet – einem Team-Teaching mit besonderem Unterrichtsinhalt ähnelte, soll dieses hier etwas ausführlicher dargestellt werden. Dabei werden auch einige Merkmale und Bedingungen der Kooperation deutlich, die für deren interprofessionelle Variante von Bedeutung sind.

**Team-Teaching** ist eine Form von Kooperation, die im Rahmen des Reformklassenprojekts installiert werden sollte und dort auch eine wichtige Rolle spielte. Zudem ist Team-Teaching ein Begriff, der Lehrern bekannt ist und daher gewissermaßen ein prototypisches Modell für die Zusammenarbeit mit anderen Personen im Kontext Schule liefert – etwa bei der Kooperation im inklusiven Klassenzimmer (Kiehl-Will 2014). Man kann zumindest davon ausgehen, dass die Kooperationsvorstellungen von Lehrern von diesem Modell beeinflusst sind.

Von Team-Teaching wird gesprochen, wenn mindestens zwei Personen gemeinsam unterrichten. »Idealer Weise [sic] planen sie zusammen den Unterricht, führen ihn gemeinsam [...] durch und reflektieren ihn danach ausgiebig« (Roth et al. 2002, o.S., zit. n. Schwedes o.J., o.S.). Beide Lehrpersonen arbeiten gleichberechtigt, und Team-Teaching kann eine wirkliche Hilfe für sie sein, »wenn beide oder mehrere ihre Kompetenzen in einem Mit- und nicht in einem Gegeneinander einbringen« (Reich 2003, 3). Reich (2003,1) verweist auf ein tatsächlich durchgeführtes Team-Teaching (s. Huber 2000).

Aus den Untersuchungsergebnissen von Brigitte Frommherz und Therese Halfhide wird deutlich, dass der Begriff Team-Teaching dann Verwendung finden sollte, »wenn der gemeinsame [sic] durchgeführte und gemeinsam geplante Unterricht [...] [von, d. Verf.] der Idee eines guten Unterrichts getragen wird und mehrheitlich im gleichen Klassenzim-

mer stattfindet« (Frommherz/Halfhide 2003, 44). Im Zusammenhang von Kooperation und kooperativem Lernen bedeute Team-Teaching

weit mehr als die gleichzeitige Anwesenheit von zwei Lehrpersonen im Klassenzimmer. Es verlangt intensiven kooperativen Austausch im Tandem. Teamteaching sollte zudem vermehrt unter dem Aspekt der Kooperation und dem kooperativen Lernen sowohl auf Schulhausebene als auch unter Lehrpersonen und Schüler/innen eingeführt werden. Erst unter dieser erweiterten Perspektive werden die Möglichkeiten des Teamteachings wirklich ausgeschöpft (Frommherz/Halfhide 2003, 44).

Team-Teaching als eine kooperative Form der Zusammenarbeit (vgl. Halfhide 2009, 4) ist also mehr als die Kooperation zwischen Lehrern vor und nach dem Unterricht. Es ist ein »Prozess kommunikativen Handelns« (Winkel 1974, 369 zit. n. Reich 2003, 7) und berührt die Beziehungen zwischen Lehrern (vgl. Reich 2003, 7).

Die intensivste Form von Kooperation wird als »Kokonstruktion« [sic] bezeichnet. Damit ist ein intensiver Austausch zwischen den beteiligten Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Aufgabe auf ein gemeinsames Ziel hin gemeint. Sie verstehen diese kontinuierliche Arbeit als Prozess, in dem sie Formen des gemeinsamen Unterrichtens entwickeln, die den jeweiligen Situationen (Anzahl zur Verfügung stehender Stunden sowie Ziel der Aufgabe) und den Lernbedürfnissen der ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler angepasst sind. Für eine produktive Kokonstruktion [sic] ist Vertrauen besonders wichtig, denn »jeder Einzelne muss das Risiko eingehen, Fehler anzusprechen, zu kritisieren und zu hinterfragen bzw. selbst unsichere Vorschläge zu machen, die auf Ablehnung stossen [sic] können« (Gräsel et al. 2006, 211).

Übergeordnete Ziele und der Aufbau einer sozialen Beziehung sind Voraussetzungen, dass sich eine gute Arbeitsbeziehung entwickeln kann (Halfhide 2009, 5).

Der Prozess, den ein Team-Teaching-Team durchläuft, ähnelt in seinen Phasen dem der allgemeinen Gruppenprozesse. Es sind nach dem Begründer der sozialwissenschaftlichen Begrifflichkeit »Gruppendynamik« (Kurt Lewin), vor allem Bruce Tuckman sowie Dave Francis und Don Young, die gruppendynamische Prozesse in folgende Schritte einordneten: 1. Forming, 2. Storming, 3. Norming, 4. Performing, 5. Leaving (vgl. Francis/Young 2002; Wolf, C. 2011, 1–13; Halfhide 2009, 5 f.).

Halfhide (2009, 7) betrachtet Team-Teaching als

eine komplexe Unterrichtsform, die viele Absprachen erfordert:

- *Wie organisieren wir unsere Zusammenarbeit?* u. a. eingesetzte Zeit für die Entwicklung, Planung, Vorbereitung und Reflexion; kollegiale Unterstützung und Weiterbildung; Vorgehen bei Konflikten; Feiern von Erfolgen
- *Wie gestalten wir den gemeinsamen Unterricht?* u. a. Unterrichtsformen; Unterrichtsstile; Unterrichtsbereiche; situativ sinnvolle Lerngruppeneinteilungen; Partizipationsformen der Schülerinnen und Schüler; Formen des Teamteaching und Rollen der Lehrpersonen
- *Wie kommunizieren wir (Lehrpersonen untereinander und Lehrpersonen mit Schülerinnen und Schülern)?* u. a. Gesprächsinhalte, Gesprächsstil, Art des Feedbacks (Halfhide 2009, 7) [Hervorh. i. O.].

Team-Teaching wird auch erfolgreich in der Zusammenarbeit zwischen Kunst und Schule praktiziert. Das wird bspw. im Bundesprojekt »Der Kunst-Code« ausführlich belegt (s. bjke 2008, u. a. 172).

#### **4.2.2 Interprofessionelle Kooperation an Schulen**

Wenn Personen oder Personengruppen mit unterschiedlicher Berufsausbildung und als Angehörige verschiedener Berufsgruppen zusammenarbeiten, spricht man von interprofessioneller oder auch multiprofessioneller Kooperation. Diese Form der Kooperation tritt in Schulen inzwischen häufiger auf (Dizinger 2011) und wird vor allem im Kontext der Diskussion um Ganztagschulen (Speck et al. 2011; Dizinger et al. 2011) und Inklusion auch beforscht (Janz 2006). Die Diskussion um die Kooperation von Sozialarbeitern und Lehrern existiert schon länger (Jongebloed/Nieslony 2002, Fabel-Lamla 2012). Allerdings gibt es nur wenige Veröffentlichungen, die interprofessionelle Zusammenarbeit an Schulen zum Thema haben. Bei dieser Art von Kooperation treffen unterschiedliche Fachkulturen, Arbeitsweisen und Berufsverständnisse aufeinander, welche die Zusammenarbeit einerseits reizvoll und bereichernd, andererseits aber auch schwierig machen können. Etwa sich über die gemeinsamen Vorhaben zu verständigen und die damit verbundenen unterschiedlichen Sichtweisen und Ziele zu klären. Die interprofessionelle Kooperation gilt daher – sicher zu Recht – als weitaus schwieriger als die Kooperation unter Angehörigen einer Berufsgruppe (vgl. Fabel-Lamla 2012, 200). Wobei es aber, wegen der größeren Distanz und unterschiedlichen Qualifikation, manchmal auch einfacher sein kann, sich wechselseitig anzuerkennen und nicht in Konkurrenz zu geraten. Insbesondere Asymmetrien zwischen den Berufsgruppen können die Kooperation belasten, wie etwa Statusunterschiede und Machtgefälle, Anstellungsbedingungen, Arbeitsweisen, Zeitprobleme, Fremd- und Selbstbilder.

Aber auch Unkenntnis der jeweils anderen Berufskultur, Vorbehalte und Vorurteile wirken hindernd auf die Zusammenarbeit und den Aufbau von Vertrauen (ebd.). Die interprofessionelle Kooperation wird daher einerseits als Belastungsfaktor für die Beteiligten betrachtet, andererseits aber auch als Chance für einen Perspektivwechsel, gemeinsames Lernen und letztlich auch als Entlastung. Denn durch Arbeitsteilung, Austausch und gemeinsame Projekte entstehen Vorteile für alle Beteiligten (vgl. Gräsel et al. 2006, 217).

#### **4.2.3 Zusammenfassende Beschreibung der Merkmale und Gelingensbedingungen von Kooperation**

Wenn die referierten Definitionen und Darlegungen der Kooperation zusammenfassend betrachtet werden, so lassen sich folgende Beschreibungsbereiche, Bedingungen und

Merkmale unterscheiden, wobei diese selbstverständlich nicht ganz trennscharf sind. Die hier aufgestellte Systematik hat daher vor allem heuristischen Wert für die später folgende Charakteristik der Beobachtungen und Schlussfolgerungen zum Reformklassenmodell (s. Kap. 6). Die zuvor getroffene Unterscheidung von objektiven und subjektiven Bedingungen wird dabei verfeinert. Abbildung 2 fasst grafisch Gelingensbedingungen und Interventionen zusammen.

### **Institutionell-professionelle Bedingungen**

- Freiwilligkeit der Zusammenarbeit
- im Fall der interprofessionellen Kooperation ein je eigenes Berufsprofil und entsprechende Qualifikationen
- eine gewisse Autonomie und Symmetrie der beteiligten Kooperationspartner (kein totales Abhängigkeitsverhältnis)
- eine gewisse Abhängigkeit, ein Auftrag oder ein Zwang zur Kooperation
- Möglichkeiten zur Gestaltung der Handlungssituationen und zur Änderung von Verhalten
- Finanzierung der Zusammenarbeit
- strukturelle Absicherung und kontinuierliche Präsenz der schulexternen Kooperationspartner (vgl. Speck et al. 2011, 188f.)

### **Physisch-materielle Bedingungen**

- Gemeinsame Zeit für Kooperation
- eine längere Zeitperspektive, in der sich Kooperation etablieren kann
- Möglichkeiten, sich wechselseitig zu unterstützen

### **Organisatorisch-kommunikative Bedingungen**

- Gemeinsame Ziele und Aufgaben
- Kommunikation im gemeinsamen Handlungsfeld (kollegialer Austausch, regelmäßige Teambesprechungen, Rollenklärung)
- Möglichkeiten und Gelegenheiten zur Prozesssteuerung, zur Selbstreflexion, Absprache und Korrektur von Verhalten, Arbeitsweisen und Zielen
- Möglichkeiten zum Kennenlernen und zur Teilhabe an der Arbeit der anderen
- Regeln zum Umgang mit Problemen der Kooperation und mit Konflikten

### **Soziale Unterstützung und Beratung**

- Ansprechpartner und Berater im Fall von Kommunikationsstörungen und Konflikten (z. B. zuständige Personen in der Schule, Kollegiale Beratung, Coaching, Supervision)

### **Persönliche Voraussetzungen**

- berufstypische je eigene Qualifikationen
- gemeinsame oder kompatible Überzeugungen und Werte
- Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion des eigenen und des fremden Handelns

### **Qualitäten der Beziehung der Kooperationspartner**

(wobei sie typischerweise sowohl Voraussetzung als auch Folge sein können)

- Vertrauen (z. B. in die Verlässlichkeit und die Zielsetzungen der Partner)
- Interesse, Anerkennung und Wertschätzung (z. B. der Qualifikation und Praxis der Partner)
- Interpersonale Anziehung (Sympathie)
- Distanz (im Rahmen der Autonomie)
- Reziprozität (z. B. die Möglichkeit sich wechselseitig Rückmeldung und Anleitung zu geben)

Die Möglichkeiten und Bedingungen der organisatorisch-kommunikativen Gestaltung sowie der Prozesssteuerung, der sozialen Unterstützung und Beratung werden im Kapitel 4.3 ausführlich behandelt.

Die Zusammenstellung der Merkmale von Kooperation zeigt, welche Faktoren das Gelingen von Kooperation begünstigen und auch behindern können. In der Literatur werden die Faktoren ›gemeinsame Ziele und Aufgaben‹ sowie das ›Vertrauen‹ oft hervorgehoben. Andererseits ergeben sich Probleme häufig dadurch, dass die Kooperationspartner nicht gleichrangig beteiligt sind. So stellt Fabel-Lamla (2012, 200) für die Zusammenarbeit der Lehrer und Sozialarbeiter fest:

Diese Kooperationshindernisse werden auf die differierenden gesellschaftlichen Funktionen und institutionellen Strukturen von Schule und Jugendhilfe, auf berufskulturell verankerte Unterschiede und gegenseitige Vorurteile, auf Informationsdefizite über die jeweiligen Arbeitsfelder und Kompetenzen sowie auf das strukturelle Hierarchie-, Prestige- und Machtgefälle zwischen Lehrern und Sozialpädagogen zurückgeführt ... Zudem können auch Zielgruppen- und Aufgabenüberschneidungen der beiden pädagogischen Berufsgruppen interprofessionelle Aushandlungsprozesse und Machtkämpfe um die jeweilige Zuständigkeit, Grenzziehungen und den Status als Hilfs- oder Leitprofession evozieren und potenziell die eigenen beruflichen Fähigkeiten in Frage stellen sowie eine Konkurrenzsituation befördern.

Speck et al. (2011, 193 f.) weisen besonders auf intransparente Kooperationsvorstellungen als Hindernis für die Zusammenarbeit der Institutionen hin.

### **4.2.4 Formen und Stufen der Kooperation**

Die häufigste Form der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und auch zwischen ihnen und Angehörigen anderer Berufsgruppen ist sicher das einfache Nebeneinander der Aktivitäten, das aber eigentlich nicht als Kooperation bezeichnet werden kann. In der Literatur werden verschiedene Formen und Stufen der Lehrerkooperation genannt. So unterscheidet Little (1990) vier Stufen: storytelling and scanning for ideas; aid and assistance; sharing; joint work. Diese Unterscheidung ist sehr allgemein und schließt vor allem Kontakte außer-

halb des Unterrichts ein. Anknüpfend an diese Begrifflichkeit schlagen Gräsel et al. (2006) drei Stufen der Kooperation vor: Austausch, arbeitsteilige Kooperation und Ko-Konstruktion. Auch diese Klassifizierung bezieht sich allgemein auf die Kooperation und nicht nur auf die im Unterricht. Letztere zeigt sich vor allem im Team-Teaching und ist dann auf der Stufe der Ko-Konstruktion anzusiedeln (ebd., 211), welche eine gemeinsame Zielbildung einschließt. Als wichtige Voraussetzungen für alle Formen und Stufen werden gemeinsame Ziele und Aufgaben, Vertrauen und eine gewisse Autonomie der Partner angesehen. Schaut man den gemeinsamen Unterricht direkt an, so lässt sich leicht feststellen, dass nicht immer wirkliche Kooperation entsteht, sondern auch hier häufig Parallelarbeit, also Aktivitäten, die additiv zueinander stehen oder nur lose miteinander verknüpft sind. Kiehl-Will (2014, 18 f.) nennt folgende Formen der Zusammenarbeit: Lehrkraft und Beobachter; Lehrkraft und Assistenz; Parallelunterricht (in Klassenhälften); Stationenlernen (jede Lehrkraft erarbeitet bestimmte Stationen); alternativer Unterricht (mit zwei Niveaugruppen); Team-Teaching (gemeinsamer Unterricht mit wechselnder Leitung). Auch die in Kapitel 3 beschriebenen Erfahrungen zeigen, dass es im gemeinsamen Unterricht nicht notwendig zur Kooperation kommt.

Für die interprofessionelle Zusammenarbeit von verschiedenen Berufsgruppen – wie etwa Sozialarbeitern und Lehrern – lassen sich die Begriffe Austausch, arbeitsteilige Kooperation und Ko-Konstruktion gewinnbringend anwenden (Janz 2006; Dizinger 2015).

Wichtig ist noch zu unterscheiden, ob sich die Zusammenarbeit auf einzelne Schüler bezieht, also fallbezogen ist, oder ob sie eine ganze Lerngruppe oder Klasse betrifft. Die Kooperation der Sozialarbeiter mit Lehrern ist typischerweise fallbezogen, Ähnliches gilt für die Kooperation von Sonderpädagogen und Lehrern in Inklusionsklassen. Die Zusammenarbeit von Theaterpädagogen und Lehrern betrifft dagegen in der Regel die Klasse und nur im Ausnahmefall einzelne Schüler, obwohl dies möglich und sinnvoll erscheint.

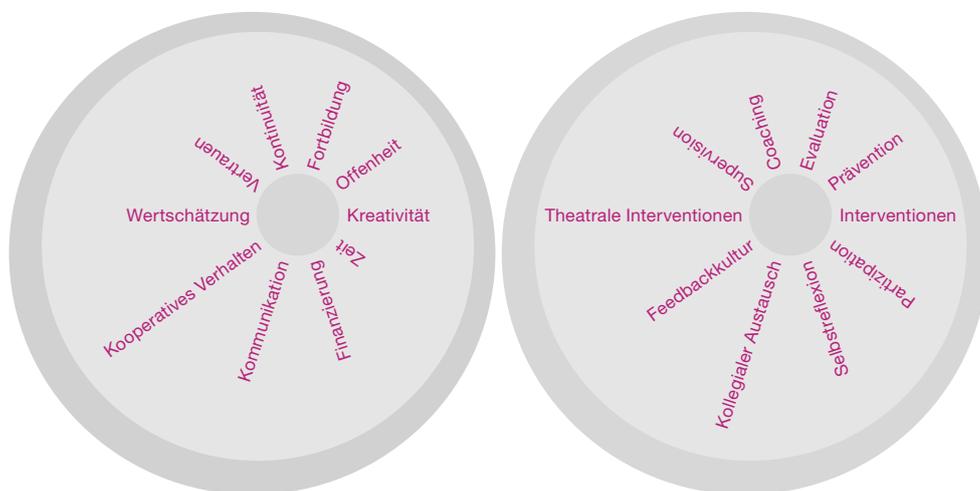


Abb. 2 Gelingensbedingungen und Interventionen  
(eigene Grafik)

### 4.3 Interventionen

Es ist geradezu ein Indikator für Professionalität, die nicht gewollten aber trotzdem ausgelösten Effekte in den Blick zu nehmen und z. B. Organisationsstrukturen auf ihre Nebenwirkungen zu durchdenken. Umgekehrt ist das Argument „Das habe ich nie gewollt, also kann ich es auch gar nicht ausgelöst haben“ vielleicht nachvollziehbar, aber doch auch blind für das Schadenspotential eigenen Handelns. Klaus Wolf (2006, 7 f.)

Das Thema Interventionen soll hier gesondert betrachtet werden, da Schwierigkeiten und Konflikte in der Kooperation häufig auftreten und eigentlich entsprechende Maßnahmen erfordern. Dies zeigte sich auch in der Arbeit des Reformklassenmodells (s. Kap. 2). Präventionsmaßnahmen könnten dazu dienen Konflikte zu mindern bzw. auf sie vorbereitet zu sein.

Interventionen werden laut Duden (1997, 576; bpb o. J.) als Einmischung, Vermittlung, Klärung, Schlichtung beschrieben. Nach Detlev Leutner ist »Intervention = [sic] Jede gezielte Veränderung/jeder gezielte Eingriff in System oder Prozess« (Leutner 2010, 4). Die Intervention kann präventiv, kurativ oder rehabilitativ angelegt sein. Sie richtet sich auf das Konfliktpotenzial, den Konfliktprozess oder die Konfliktfolgen. Sie muss per definitionem von außen kommen und mit fachlicher Kompetenz erfolgen. Ziel ist es jeweils, die Handlungsfähigkeit der Beteiligten zu erhalten, wiederherzustellen und möglichst zu erweitern (präventiv). Klaus Hurrelmann und Birgit Holler-Nowitzki formulieren die pädagogische Intervention als eine Form der sozialen Interventionen, als »Maßnahmen zur Verbesserung der Handlungskompetenzen von Personen« (Hurrelmann/Holler 1988, 81). Sie machen auf mögliche negative Auswirkungen aufmerksam: »Interventionen können die Tendenz zu entmündigenden, reglementierenden und kontrollierenden Eingriffen [...] haben« (Hurrelmann/Holler 1988, 90). Bei einer Intervention sind intendierte und nicht-intendierte Wirkungen in den Blick zu nehmen, unter Umständen können die nicht-intendierten so ungünstig sein, dass der Sinn der intendierten Wirkungen infrage zu stellen ist. Dies liefert einen Maßstab für die Rationalität eines Interventionsprogramms (vgl. Wolf, K. 2006, 7).

Bei Interventionen innerhalb einer Kooperationskultur (s. Abb. 2) geht es in erster Linie nicht um Änderungen der Personen, sondern vielmehr um eine Veränderung ihrer Zusammenarbeit. Der Blickwinkel der Beteiligten auf sich, auf die anderen, auf das Geschehen in der Kooperation muss verändert und eventuell anders gewertet werden, damit diese verbessert wird. Im Folgenden werden einige geeignet erscheinende Maßnahmen für kooperationsbezogene Interventionen kurz referiert. Sie sind unterteilt in solche, die von den beteiligten Kooperationspartnern selbst ergriffen werden können und solche, die außerhalb stehende Personen erfordern.

### 4.3.1 Eigene Maßnahmen

- **Selbstreflexion.** Es geht darum innezuhalten, die Aufmerksamkeit auf das eigene Handeln und Fühlen zu lenken, zu beschreiben sowie zu hinterfragen. In einem zweiten Schritt geht es darum zu analysieren und zu werten, um schließlich in einem dritten Schritt Schlussfolgerungen zu ziehen (Giebenhain 2009). Die Selbstreflexion wird gerade in der theaterpädagogischen Praxis für sehr wichtig gehalten (Weintz 2008, 9): »Neben der nötigen Aufgeschlossenheit für immer neue methodische Anregungen scheint mir aber vor allem die Bereitschaft zur Selbstreflexion eine der wesentlichsten Voraussetzungen für gelingende theaterpädagogische Praxis zu sein«.
- **Kollegialer Austausch.** Nach Gräsel et al. (2006, 209 f.) handelt es sich hierbei um eine elementare Form der Kooperation, bei der z. B. Informationen über das eigene Vorgehen und eigene Vorstellungen mitgeteilt werden. Hierfür braucht es aber einen Rahmen und Zeit, also etwa Nachbesprechungen zum Unterricht, wie sie im Rahmen der Lehrerbildung üblich sind. Der Austausch kann informell (etwa beim gemeinsamen Mittagessen) erfolgen oder formell institutionalisiert sein.
- **Teambesprechung.** Teambesprechungen bzw. Teamsitzungen sind an vielen Schulen etabliert, finden jedoch häufig nur zu bestimmten Anlässen statt; zeitlich liegen sie meist in der unterrichtsfreien Zeit (vgl. Janz 2006, 157 ff.). Solche regelmäßigen Teambesprechungen wären für die interprofessionelle Arbeit von besonderer Bedeutung, denn in diesem Rahmen könnten Rollen geklärt, Sichtweisen ausgetauscht und Feedback gegeben werden. Und es könnten etwaige Konflikte präventiv verhindert oder bearbeitet werden. »Tatsächlich ist Konfliktprävention nicht [sic] anderes als das ständige Wahrnehmen, Herausarbeiten und Abgleichen von Erwartungen. (...) Die Früherkennung und Prävention von Konflikten entlastet daher nicht nur das Klima, sondern verbessert auch erheblich die Effizienz der Zusammenarbeit« (Bayer 2004, o. S.). Regelmäßige Teamsitzungen sind in der interprofessionellen Kooperation jedoch schwer zu etablieren – vor allem aus zeitlichen Gründen und auch wegen der Anstellungsbedingungen z. B. der Theaterpädagogen (auf Stundenbasis).

### 4.3.2 Maßnahmen unter Einbezug außenstehender Personen

- **Konfliktschlichtung.** In Schulen gibt es zwar heute viele Initiativen zur Schlichtung von Streit unter Schülern (Rademacher 2006), kaum aber solche zur Bearbeitung von Konflikten unter Angehörigen des Personals. Wenn bei der Lehrervereinbarung oder bei interprofessioneller Kooperation an der Schule Konflikte auftreten, sind zunächst jeweils die übergeordneten Instanzen (z. B. Schulleitung; Theaterleitung) gefragt, bei denen die jeweilige Person angestellt ist. Verfahren für die Schlichtung gibt es in der Regel nicht.

Unter Umständen können aber z. B. Schulpsychologen oder andere ausgebildete Mediatoren herangezogen werden.

- **Kollegiale Beratung:** Bei der Kollegialen Beratung handelt es sich um ein formalisiertes Verfahren zur Besprechung von Erfahrungen und Problemen von Lehrern (Fiege 2004; Schlee 2012). Die Beteiligten übernehmen dabei bestimmte Rollen und sind um einen Perspektivwechsel bemüht. Der Person, die ein Problem bzw. einen Fall einbringt, werden Lösungsvorschläge gemacht und Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt, aus denen sie auswählen kann. An manchen Schulen gibt es kleine Gruppen von Lehrern, die nach dieser Methode zusammenarbeiten. Auch für die interprofessionelle Kooperation wären solche Gruppen theoretisch geeignet.
- **Supervision und Coaching.** Supervision befasst sich mit beruflichen Beziehungen und Konflikten von Einzelnen, Teams und Organisationen, die im Spannungsfeld von Persönlichkeit, beruflicher Rolle, Klientel und Organisation liegen. Sie dient vor allem der Sicherung und Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz. Intersession, also eine kollegiale Supervision ohne professionellen Supervisor, kann Supervision kaum ersetzen (vgl. Brauner/Marx 2003, 302). Es gibt unterschiedliche Supervisionsformen: Einzelsupervision, Fallsupervision, Team-Supervision, Leitungssupervision (s. DGSv 2010). Beim Coaching wird die Funktion der Anleitung in der Beratungsbeziehung stärker betont. In der Supervision und im Coaching geht es häufig darum, Konflikte zu bearbeiten, die Reflexion zu fördern und realistische Ziele sowie Entlastungsmöglichkeiten zu finden (vgl. EZI 2016, 2). Weitere wichtige Themen sind bei Supervision und Coaching die Persönlichkeit und Berufsbiografie, Gruppendynamik, Organisationsstruktur und Organisationskultur, die in besonderer Weise eine Beratungs- und Feldkompetenz erfordern (vgl. EZI 2016, 3). Sowohl bei der Supervision als auch beim Coaching finden sich enge Verbindungen zu der Betrachtung von Kooperationskulturen und ihren Bedingungen. Dabei wird deutlich, dass für auftretende Konflikte innerhalb einer Kooperationskultur dringend geschultes Fachpersonal benötigt wird, welches bereits im Konzept verankert sein sollte. Supervision kann

beim ›Zusammenwirken‹ der unterschiedlichen Professionskulturen einen wertvollen Part übernehmen, besonders wenn es darum geht, die Ziele der Kooperation zu definieren, den Prozess begleitend zu reflektieren und mögliche Konfliktsituationen zu moderieren [...] allerdings sollte sich [so ein Austausch, d. Verf.] in erster Linie an diejenigen richten, die konkret mit der Planung und Schaffung der strukturellen Rahmenbedingungen von Kooperation befasst sind, also Schulleitungen und Vertreter der Träger (SuSchu 2013, 4).

### 4.3.3 Theatrale Interventionen

Auch wenn die theatrale Intervention im Bereich der Schule bislang nicht verankert ist, soll im Rahmen dieser Arbeit auf sie eingegangen und ihre Möglichkeiten eruiert werden, weil sie theoretisch für Organisationen und Kooperationskulturen einiges leisten kann. Mit theatraler Intervention werden »ziel- und zweckgerichtete körper- und darstellungsorientierte Formen sozialen Handelns« (Heindl 2012, 10) bezeichnet. »Theatrales Intervenieren ist die bewusste Einflussnahme auf ein soziales System mit theatralen Mitteln« (Heindl 2012, 229). Es handelt sich um dem Theater entlehnte Techniken, die Reflexionen anstoßen sollen. Theatrale Interventionen, so Heindl, stiften Möglichkeiten der Kommunikation, sind ein bewährtes Mittel zur Reflexion von Gruppen und können ein mögliches Instrument der Konfliktbereinigung sein. Theatrale Interventionen stiften Kommunikation und können somit Kommunikationsinstrumente sein (vgl. Heindl 2012, 283 f.). Theatrales Handeln, symbolisches Kommunizieren, konstruktives Dazwischentreten, geregeltes Kooperieren gehören zu den Aktionsformen des theatralen Intervenierens (vgl. Heindl 2012, 193 ff.). Zu den klassischen Vorbildern theatraler Interventionen gehören Brechts Episches Theater (s. Brecht 1988–2000; Koch/Streisand 2003, 53), Morenos Psychodrama (s. Moreno 1974; Koch/Streisand 2003, 233 f.), Fox Playback Theater (s. Fox 1996; Koch/Streisand 2003, 225) und Boals Theater der Unterdrückten (s. Boal 1989; 2006; Koch/Streisand 2003, 314 ff.). Verbindendes Element dieser Konzepte ist ihre aufklärende, befreiende, partizipative Grundhaltung. (vgl. Schumacher 2009, o.S.; Feldhendler 2003, 225). Andreas Heindl geht davon aus, dass in allen Institutionen theatrale Interaktionen vorkommen, die Anknüpfungspunkt für Interventionen bieten können.

Es ist davon auszugehen, dass jedes soziale System theatrale Formen der Interaktion entwickelt. Soziale Systeme finden und etablieren Formen, wie sie sich selbst oder Subsysteme darstellen und präsentieren. [...] Diese Formen, seien sie nun Repräsentationen oder auch Interventionen, haben oft einen theatralen Charakter. Wiewohl theatrale Interventionen auch einen repräsentativen Wert haben, offenbaren sich in ihnen immer zugleich ein Selbstbild, ein Wertekanon, ein Menschenbild und die zugrundeliegende Steuerungsidee (Heindl 2012, 5).

Die Nutzung theatraler Möglichkeiten in Kooperationen bedarf eines begleitenden distanzierten Außenblicks und notwendigerweise immer wieder auch der Beratung und Intervention (vgl. Sting 2014, 43). Und – das stellt zweifellos eine Schwierigkeit dar – es muss eine grundlegende Bereitschaft der Beteiligten vorhanden sein, sich auf die Anwendung theatraler Interventionen einzulassen. Das kann deshalb schwierig werden, weil es manchmal sinnvoll ist, sie nicht vorab anzukündigen und zu vereinbaren, weil so ihre Wirkung deutlich größer ist.

Hier stellt sich die Frage, welche Rolle die Theaterpädagogik spielen könnte, wenn sie für die Installation einer großen Kooperation mit ihrer Kooperationskultur eingesetzt wird und welcher Bedingungen es dazu bedürfte? So wäre die theatrale Intervention ein besonderes, aber geeignetes Mittel, um Reflexionen im Projekt anzustoßen und Klärungen einzuleiten. Hier würde der Theaterpädagoge, mit entsprechendem Handwerkszeug ausgestattet, seine fachlichen, didaktisch-methodischen Kompetenzen und Möglichkeiten der künstlerischen, subjektiven und sozialen Dimensionen von Theater einbringen (vgl. Weintz 2008, 133 ff.). Theaterformen wie Forumtheater, Brechtsches Theater u. a. m. finden bereits seit Langem im Unternehmenstheater als auch im Bereich Theatertherapie erfolgreiche Anwendung. Exemplarisch sei auf »Theater Therapie – Ein Handbuch« und das Projekt »THINK« verwiesen, die im Anhang 5 kurz erläutert werden.

## 5 Auswertung der Erfahrungen und einige Vorschläge

Eine häufige Konfliktursache zwischen Pädagogik und Kunst dreht sich um die Implementierung und Einhaltung von Regeln oder deren Vernachlässigung. In Kooperationsprojekten haben Pädagogen oft das Gefühl, für das mühevollle Alltagsgeschäft zuständig zu sein, während die Künstler auf die Faszination des Neuen, Spielerischen und Außeralltäglichen bauen können und darüber leichter Zugang zu den Kindern und Jugendlichen finden. In ihrer Nähe zum Spielerischen werden sie dann allerdings oft als konzeptions- oder verantwortungslos wahrgenommen. Umgekehrt haben besonders die freiberuflich tätigen Künstler oft das Gefühl, ohne die existentielle Absicherung der fest angestellten Pädagogen ihre eigenen Spielräume preisgeben und deren Alltagsgeschäft übernehmen zu sollen.

Dolores Smith (2008, 188)

Bezogen auf die Bedingungen einer gelingenden Kooperation, die im Kapitel 4 dargestellt sind, sollen nun die Erfahrungen aus dem Reformklassenprojekt noch einmal betrachtet und analysiert werden. Dabei wird auf die zuvor berichteten Beispiele Bezug genommen (s. Kap. 3). Außerdem werden Überlegungen angestellt und Vorschläge gemacht, wie die Theaterpädagogik in der Schule besser gestellt und die interprofessionelle Kooperation gefördert werden könnte. Es wird beispielhaft auf existierende andersgeartete Umsetzungen bzw. Unterstützungs-Institutionen verwiesen, die im Anhang 6 ausführlicher dargelegt sind. Die Analyse der Bedingungen wird analog der in Kapitel 4.2 herausgearbeiteten Merkmale und Gelingensbedingungen von Kooperation vorgenommen. Inhaltliche Überschneidungen ergeben sich auch hier.

### 5.1 Institutionell-professionelle Bedingungen

Die interprofessionelle Kooperation war im Reformklassenmodell gut gerahmt. Die beschäftigten Theaterpädagogen waren institutionell am Theater »überzweig« angebunden und wurden durch die BA finanziert. Die Zusammenarbeit mit den Schulen war vertraglich geregelt, was u. a. beinhaltete, dass jeweils ein Lehrer mit dem Theaterpädagogen gemeinsam in den Klassen arbeiten sollte. Die Ausformung dieser Zusammenarbeit war nicht weiter geregelt und konnte unterschiedliche Formen sowie Intensität annehmen, was sich in den o. g. Beispielen gut zeigt. Bezogen auf das Gesamtprojekt war die Zusammenarbeit also nicht freiwillig, bezogen auf die konkrete Arbeit vor Ort bestand aber Gestaltungsspielraum. Beide bzw. alle Berufsgruppen konnten sich – zumindest theoretisch – mit ihrem je eigenen Berufsprofil einbringen. Die Theaterpädagogen hatten also für ihre Arbeit weitgehende Autonomie (Halfhide 2009, 4; Gräsel et al. 2006, 206 ff.) und arbeiteten – wie bereits erläutert – zumeist im Sinne eines Lehrers im Projektunterricht, wobei ihre besonderen Qualifikationen gut zum Tragen kamen. Die Kooperation mit der Arbeit der Lehrer im Reformklassenprojekt blieb meistens beschränkt im Sinne von additiv, wobei jeder seine eigene Arbeit machte.

Im Gegensatz zur Autonomie war die Symmetrie der beteiligten Berufsgruppen nicht gegeben. Von ihrem Status her waren die Theaterpädagogen eher Randfiguren in der Schule, die nur für ihren eigenen Unterricht zuständig und dort auch in gewisser Weise von den Lehrern mit beaufsichtigt wurden. Insbesondere die weitaus schlechtere und stundenweise Bezahlung und ihre kurzfristige unsichere Anstellung schwächten den Status und die Handlungsmöglichkeiten der Theaterpädagogen erheblich. Sie konnten sich nicht längerfristig in die schulische Arbeit einbringen und nachhaltige Wirkungen auf den Unterricht sowie die Sozialarbeit erzielen. Dass dies tendenziell möglich wäre, zeigen die Beispiele 4, 6 und 8 auf eindrucksvolle Weise. Denn wenn unter den gegebenen reduzierten Bedingungen solche Kooperationen zustande kamen, sollten sie unter besseren erst recht gelingen können. Der Beitrag der Theaterpädagogik am Erfolg des Reformklassenprojektes lässt sich zwar nicht im Einzelnen nachweisen, aber er war sicher vorhanden, was auf den Wert einer derartigen Kooperation hinweist. Will man die Arbeit der Theaterpädagogik aus ihrer begrenzten Rolle herausholen, ist eine längerfristige Sicherung der Zusammenarbeit nötig. **Welche Vorschläge lassen sich aus den Erfahrungen ableiten?** Es ist sicherlich angemessen, die Kooperation von Theaterpädagogik und Schule – wie geschehen – vertraglich gut zu rahmen und viel Spielraum für die konkrete Gestaltung der Zusammenarbeit von Personen verschiedener Profession zu gewähren. Eine nachhaltige Wirkung der theaterpädagogischen Arbeit kann aber nur dann erreicht werden, wenn Theaterpädagogen mit längerfristiger Perspektive und Anstellungssicherheit in Schulen oder Schulverbänden arbeiten können und damit einen anderen Status erhalten (s. Speck et al. 2011, 188 f.). Sie könnten z. B. vom Kultusministerium finanziert, beim Theater organisatorisch angebunden und für Projekte von den Schulen angefordert werden.

**Beispiele andersgearteter Umsetzung/geeignete Unterstützungs-Institutionen:**

- **KiwiF** – Steuerung und Begleitung (Anh. 6.1)
- **SuSchu** und **DGSv** – Mitbeteiligung bei der Definition von Zielen, Beratung für die Begleitung der Kooperation in der Planungs- und Schaffungsphase für Schulleitungen und Vertreter der Träger (Anh. 6.3)

## 5.2 Physisch-materielle Bedingungen

Eine gemeinsam verfügbare Zeit stellt eine Voraussetzung für die Kooperation dar. Im Reformklassenprojekt war diese Bedingung grundlegend gegeben. Es gab sogar in gewissem Umfang eine Bezahlung für die Teamberatungen im Theater und Besprechungen in der Schule (vorrangig organisatorische Absprachen), auch wenn diese bei Weitem nicht ausreichte, um eine intensive Kommunikation zu sichern. Gerade diese muss aber gewähr-

leistet sein (s. Kap. 5.3). Es mangelte – wie bereits dargelegt – an längeren Zeitperspektiven und der Kontinuität der Zusammenarbeit, die vor allem für den Aufbau von Vertrauen entscheidend ist (Spieß 1998; Eickhoff 2008, 9; Smith 2008, 186).

**Welche Vorschläge lassen sich aus den Erfahrungen ableiten?** In der Kooperation muss genügend Zeit auch für Planungen und Besprechungen sein. Das ist sowohl bei der Finanzierung als auch bei der organisatorischen Planung zu beachten. Den Theaterpädagogen muss diese Zeit bezahlt werden und die Lehrer müssen hierfür in einem Arbeitszeitmodell Anteile angerechnet bekommen. Damit die Zusammenarbeit im Bedarfsfall ausgeweitet werden kann und wechselseitige Unterstützung möglich wird, sollten zusätzliche Finanzmittel bereitgestellt werden.

### 5.3 Organisatorisch-kommunikative Bedingungen

Das Reformklassenmodell hatte ein verbindendes gemeinsames Ziel. Es ging darum, über eine geänderte Lernkultur mehr Schulabschlüsse zu erreichen und die Chancen der Schüler auf dem Ausbildungsmarkt zu verbessern. Überwiegend wurde an diesem Ziel allerdings einzeln gearbeitet, und in der Zusammenarbeit fand eine Rollenklärung eher selten oder gar nicht statt. Jeder agierte aus seinem eigenen Berufs- und Rollenverständnis heraus im Rahmen der gegebenen Autonomie. Bereits früh zeigten sich typische Probleme, wie sie auftauchen, wenn verschiedene Organisationskulturen aufeinandertreffen (s. Bsp. 1). Diese blieben letztlich ungelöst. Solche Probleme lassen sich nur durch intensive Kommunikation im gemeinsamen Handlungsfeld überwinden (kollegialer Austausch, regelmäßige Teambesprechungen, Rollenklärung). So empfiehlt z. B. Schley (1989, 335 zit. n. Janz 2006, 65) für die Zusammenarbeit in Integrationsklassen folgende Kooperationsmodi: »tägliches Kurztreffen [...]; wöchentliche Teamsitzung zu Koordination und Erfahrungsaustausch; monatliche Supervisionstreffen; vierteljährliche Planungstage zur Konzeptarbeit und jährliche Bilanzierungssitzungen«.

Generell ist es im Rahmen der Schule allerdings schwer, gemeinsame Zeit für Besprechungen zu finden. Das hängt mit den verschachtelten Stundenplänen und den kurzen Pausen zusammen, aber auch mit der Leitvorstellung vom Lehrer als autonomem Einzelarbeiter. Bei der Zusammenarbeit der Theaterpädagogen mit anderen Berufsgruppen kam es nur ausnahmsweise zu einer Stufe von Kooperation, die auf dem Niveau der Ko-Konstruktion (s. Gräsel et al. 2006, 211) anzusiedeln wäre (s. Bsp. 6, 8). Dort aber, wo die Regelungsbereiche getrennt bleiben, bedarf es keiner Absprache, keiner gemeinsamen Reflexionen oder Prozesssteuerung und auch keiner Korrektur von Verhalten, Arbeitsweisen oder Zielen. Wichtige Potenziale der interprofessionellen Kooperation werden nicht ausgeschöpft. Möglichkeiten zum Kennenlernen der je anderen Praxis sind zwar gegeben (s. Bsp. 2, 4,

8), bleiben aber begrenzt. Das geht so lange gut, wie es keine Konflikte gibt. Wenn sie auftreten rächt es sich, dass es keine Regeln zum Umgang mit Konflikten gibt und keine Instanzen, die sich derer annehmen können (s. Bsp. 7).

**Welche Vorschläge lassen sich aus den Erfahrungen ableiten?** An sich scheint es wünschenswert und sinnvoll, dass in Schulen vermehrt Angehörige gleicher und verschiedener Berufsgruppen intensiv – im Sinne von Ko-Konstruktion – zusammenarbeiten, und die Forschung zu einer guten Schulentwicklung belegt das auch (s. Anh. 3). Die Möglichkeiten dazu waren im Reformklassenmodell gegeben, wurden aber nur gelegentlich genutzt. Durch eine Verbesserung der Möglichkeiten zum wechselseitigen Kennenlernen und indem eingeplante Zeiten für andersgeartete Besprechungen vorhanden wären, dürfte sich die Qualität der Zusammenarbeit verbessern, aber nicht grundsätzlich ändern lassen. Entwickeltes Team-Teaching lässt sich nicht durch Verordnung erreichen, sondern braucht Rahmenbedingungen, persönliche Voraussetzungen bei den Beteiligten (s.u.) und ihr Engagement. Durch längerfristige Zusammenarbeit (s.o.) könnten die Bedingungen dafür verbessert und die hinderlichen Asymmetrien (vermutlich) vermindert werden.

Sinnvoll und nützlich wäre es, wenn die Beteiligten in ihren eigenen Professionsgruppen mehr Zusammenarbeit pflegen würden, die ihnen Rückhalt sowie Anregung gibt und die Rollenklärung fördert. Für die Theaterpädagogen hieße das, dass sie ihre Zusammenarbeit in den Teamsitzungen (die es im Projekt gab) verbessern könnten (im Sinne Kollegialer Beratung oder Supervision) und auch selbst einzelne Projekte im Team-Teaching durchführen sollten.

#### **Beispiele andersgearteter Umsetzung/geeignete Unterstützungs-Institutionen:**

- **Schule I** – Forum in der Gesamtkonferenz, gemeinsame Fortbildungen, Koordinator (Anh. 6.5)
- **TUSCH** – Koordinator, Kommunikation nach innen und außen mit Priorität (Anh. 6.4)
- **JobAct®** – Kommunikation, gemeinsame Fortbildung (Anh. 6.2)
- **Schule II** – beiderseitiger Nutzen (Anh. 6.6)
- **Kulturagenten** – gemeinsame Fortbildungen (Anh. 6.7)
- **IPB** – im Vorlauf bereits aktive Auseinandersetzung aller Fachkräfte (Anh. 6.8)
- **StS-H-SoPäd** – echtes Team-Teaching (Anh. 6.9)

## **5.4 Soziale Unterstützung und Beratung**

Immer, wenn Personen zusammenarbeiten, noch dazu aus unterschiedlichen Berufskulturen, ist damit zu rechnen, dass es zu Missverständnissen und Konflikten kommt. Oftmals können diese unmittelbar von den Beteiligten gelöst werden. Das gilt vor allem dann, wenn

eine entsprechende Kommunikationskultur aufgebaut ist (s. o.). Das Fallbeispiel 7 zeigt deutlich, dass es zu Konflikten kommen kann, für die eine Konfliktberatung mit einer externen Person notwendig ist. In diesem Fall wurde das übliche Machtgefälle zwischen Lehrerin und Theaterpädagogin verletzt, indem diese spielerisch in die Lehrerrolle schlüpfte – fast eine Art theatraler Intervention. Die Folge des Konflikts war der Abbruch der Zusammenarbeit, die eine Beratung und Verständigung erfordert hätte. Die Theaterpädagogin holte sich zwar selbst soziale Unterstützung, aber es kam zu keiner Konfliktbearbeitung und Wiederherstellung der Kooperation.

Im Rahmen des Reformklassenmodells gab es die üblichen Mechanismen zur Schlichtung von Konflikten über die jeweils übergeordneten Leitungen. Diese wurden z. B. aktiv, wenn die Zusammenarbeit der Theaterpädagogen mit den Klassen nicht funktionierte. Aber es kam des Öfteren dazu, dass Externe ihre Arbeit beendeten, was ein Hinweis darauf ist, dass die Konfliktbearbeitung fehlte oder versagte. Im Übrigen konnten Konflikte bei gelegentlichen Teamsitzungen in Anwesenheit der Projektleitung angesprochen werden, diese Gespräche verliefen aber recht unverbindlich und nach dem Motto ›gut, dass wir einmal darüber gesprochen haben«. Zu Interventionen kam es in der Regel nicht. Eine produktive Streitkultur konnte nicht etabliert werden – vermutlich fehlte dafür auch die Vertrauensbasis.

**Welche Vorschläge lassen sich aus den Erfahrungen ableiten?** Wegen der Art der interprofessionellen Kooperation und wegen der Größe des Reformklassenprojekts wäre es ratsam gewesen, eine Supervision von vornherein zu etablieren. Zumindest in der Anfangsphase wäre das unbedingt zu empfehlen. Aber auch auf der Ebene der Einzelschule ist es notwendig, effektive Mechanismen der Konfliktbearbeitung einzuplanen und den Beteiligten bekannt zu machen. Zudem ist es sinnvoll, Kollegiale Beratung (s. Kap. 4.3) zu etablieren.

**Beispiele andersgearteter Umsetzung/geeignete Unterstützungs-Institutionen:**

- **KiwiF** – Projektbegleitung (Anh. 6.1)
- **SuSchu** und **DGSv** – Supervision und Konfliktbewältigung (Anh. 6.3)
- **Schule I** – interprofessionelle gemeinsame Teamsitzungen (Anh. 6.5)
- **TUSCH** – Beratungen (Anh. 6.4)
- **JobAct®** – Supervisionen und langer Vorlauf (Anh. 6.2)
- **IPB** – langer Vorlauf und daraus resultierende Konfliktprävention (Anh. 6.8)

## 5.5 Persönliche Voraussetzungen

In das Reformklassenmodell konnten die Beteiligten ihre je eigenen berufstypischen Qualifikationen einbringen. Dass diese aber in einer Art kokonstruktiven Kooperation auch zusammenwirkten, war nur selten der Fall – ansatzweise in den Fallbeispielen 4 und 8. Für eine entwickelte Kooperation ist es wichtig, dass die Beteiligten die Qualifikationen der anderen sowie deren Überzeugungen und Werte kennenlernen und ihre Fremd- und Selbstbilder differenzieren. Unger (2010, 75) spricht in diesem Zusammenhang von interprofessioneller Kompetenz und zählt dazu: Kooperationswissen; Nutzenerwartung/Motivation; Selbstbilder/Fremdbilder; Kooperationsverständnis. Diese professionelle Kompetenz wird befördert durch die Fähigkeit zur Reflexion, die (Donald Schön) als besonders wichtige persönliche Voraussetzung für das Gelingen der Kooperation und die eigene Entwicklung im Beruf gilt (Janik 2003). Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion des eigenen und fremden Handelns wäre also eine Schlüsselqualifikation für das Gelingen der Zusammenarbeit. Was die Theaterpädagogen angeht, so kann man annehmen, dass Reflexivität zu ihrem Handwerkszeug gehört, denn in ihrer Praxis wird immer wieder über die gemachten Erfahrungen mit den Schülern reflektiert (s. Kap. 4.1). Ob sie deshalb aber auch in der Lage sind, ihre eigene Arbeit und die Zusammenarbeit mit anderen zu reflektieren, ist nicht sicher und kann auf der Basis der geringen Erfahrungen im Reformklassenprojekt nicht bzw. nur persönlich beantwortet werden.

**Welche Vorschläge lassen sich aus den Erfahrungen ableiten?** Bei der Kooperation von Theaterpädagogen und Lehrern müssen Arbeitssituationen geschaffen werden, in denen sich die Beteiligten mit ihren beruflichen Qualifikationen und ihren Überzeugungen und Werten kennenlernen können. Das kann und sollte z. B. in Form von Team-Teaching (im Kontext Theaterprojekt aber auch im regulären Unterricht – wie ansatzweise im Fallbeispiel 8) geschehen. Zusätzlich müssen aber auch Arbeitsformen etabliert werden, in denen die Kooperation reflektiert wird. Das kann z. B. in Unterrichtsnachbesprechungen und Teambesprechungen geschehen. Zumindest anfänglich ist es sinnvoll kollegiale Beratung oder Supervision einzuführen.

### **Beispiele andersgearteter Umsetzung/geeignete Unterstützungs-Institutionen:**

- **SuSchu** und **DGSv** – Supervision und Konfliktbewältigung (Anh. 6.3)
- **TUSCH** – Beratungen, interdisziplinäre Zusammenarbeit (Anh. 6.4)
- **JobAct®** – Supervisionen und langer Vorlauf (Anh. 6.2)
- **IPB** – langer Vorlauf und daraus resultierende Konfliktprävention (Anh. 6.8)
- **StS-H-SoPäd** – echtes Team-Teaching in Ausbildung und dadurch in Schule (Anh. 6.9)

## 5.6 Qualitäten der Beziehung der Kooperationspartner

Die beteiligten Fachkräfte waren im Reformklassenmodell zuerst durch die gemeinsame Zielsetzung und den Projektrahmen verbunden. Daraus ergab sich ein gewisser Vertrauensvorsprung, der auch tragfähig war, soweit keine Konflikte auftraten und nicht geplant war, über eine eher additive Kooperation hinauszugehen. Vertrauen wird in der Literatur zur Kooperation als eine entscheidende und wichtige Bedingung der Zusammenarbeit genannt (Spieß 2004, 195 f.; Frommherz/Halfhide 2003, 22; Ahlgrimm 2010, 181; Fabel-Lamla 2012; Dizinger 2015, 26). Vertrauen kann dabei sowohl als Voraussetzung der Kooperation auftreten und günstig wirken, als auch deren Ergebnis sein, wenn die Zusammenarbeit gut verläuft und dann sehr motivierend ist – z. B. für die Fortsetzung und inhaltliche Erweiterung der Kooperation. Die Beispiele 4, 6 und 8 belegen dies gut. Allerdings entstehen Vertrauen und intensive Kooperation leichter dort, wo die Beteiligten statusähnlich sind (s. Bsp. 6) oder sich in einer ähnlichen (Außenseiter-) Rolle befinden (s. Bsp. 2). Aber Vertrauen und positive Beziehungen können auch beim Team-Teaching zwischen Personen entstehen, für die das nicht gilt (s. Bsp. 4).

Offenbar wirken noch andere Beziehungsfaktoren auf die Qualität der Zusammenarbeit und bestimmen mit, ob diese statisch bleibt oder sich dynamisch entwickelt. Hier sind Sympathie zu nennen (s. Bsp. 6, 8), aber auch Interesse für die je andere Arbeit sowie deren Wertschätzung (s. Bsp. 4). Gerade Beispiel 4 zeigt, dass eine gewisse Distanz und Freiwilligkeit die Zusammenarbeit fördern können. Die beteiligten Lehrer engagierten sich aus freien Stücken, weil sie von der theaterpädagogischen Arbeit beeindruckt und angesteckt wurden.

Eine schwierige Bedingung für die Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen ist das Machtgefälle, also eine große Asymmetrie (Fabel-Lamla 2012, 200; s. Kap. 4.2). Auch im Reformklassenprojekt zeigte sich, dass dieses hinderlich für die Zusammenarbeit war (s. Bsp. 7 und mit gewissen Einschränkungen auch Bsp. 3). Dort wo die Asymmetrie groß ist, kann keine Reziprozität hergestellt werden, das heißt, eine Person kann von der anderen nicht das Gleiche verlangen oder ihr sagen.

**Welche Vorschläge lassen sich aus den Erfahrungen ableiten?** Gute Beziehungen zwischen Kooperationspartnern lassen sich nicht beliebig herstellen und nur begrenzt planen. Ein sorgfältig geplantes Projekt, in dem die Beteiligten freiwillig arbeiten und die Aufgaben und Ziele motiviert übernehmen, stellt aber einen günstigen Rahmen dar. Bei der Zusammenarbeit von Theaterpädagogen und Lehrern ist besonders zu beachten, dass Erstere für ihre Arbeit einen angemessenen Rahmen, geeignete Unterrichtszeiten und genügend Spielraum erhalten. In diesem Rahmen muss es auch Gelegenheiten geben, sich persönlich kennenzulernen – über das Tagesgeschäft und die organisatorischen Fra-

gen hinaus. Das erscheint wichtig, um personales Vertrauen entstehen zu lassen und eine gemeinsame Kooperationskultur tragen zu können. Aber das allein kann nicht sichern, dass gute Zusammenarbeit entsteht. Die im Reformklassenprojekt getroffene Maßnahme, dass jeweils im Team-Teaching gearbeitet wurde, ist positiv zu werten und sollte allgemein gefordert werden. Allerdings wurde diese Arbeitsform oftmals zu reduziert und formal gehandhabt (s. Bsp. 3). Im Übrigen dürfte vor allem eine langfristig angelegte und institutionell abgesicherte Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten die wichtigste Bedingung dafür bilden, dass tragfähige und ausbaufähige (dynamische) Kooperationsbeziehungen entstehen. Das wäre auch deshalb sinnvoll, weil in diesem Rahmen die Aktivitäten der Theaterpädagogik auf die fallbezogene Arbeit mit einzelnen Schülern ausgedehnt und dort Gewinn für die Schüler, die Schulsozialarbeit und die Schule insgesamt bringen könnte – wie in Beispiel 6 ansatzweise sichtbar.

**Beispiele andersgearteter Umsetzung/geeignete Unterstützungs-Institutionen:**

- **TUSCH** – Beratungen (Anh. 6.4)
- **JobAct®** und **Schule I** und **Schule II** und **Kulturagenten**  
gemeinsame Fortbildungen und daraus resultierende Verständnisse füreinander, Wertschätzung, Vertrauensbasis, Anerkennung der Professionen (Anh. 6.2, 6.5, 6.6, 6.7)
- **IPB** – langer Vorlauf und daraus resultierende Konfliktprävention (Anh. 6.8)
- **StS-H-SoPäd** – echtes Team-Teaching in Ausbildung und dadurch in Schule, Leitsätze zu Wertschätzung und Anerkennung (Anh. 6.9)
- **Suschu** und **DGSv** – Begleitung, Konfliktprävention und Konfliktmanagement (Anh. 6.3)

## 6 Resümee und Ausblick

... parfois on n'a pas envie d'en dire plus ...

Pina Bausch (Delahaye 2007, 36)

Bei der Beschäftigung mit dem Thema »Kooperationskultur« in all ihren Facetten und durch die Neubetrachtung meiner Erfahrungen im Licht der wissenschaftlichen Erkenntnisse, hat sich meine Einstellung zu Schule, mein Blick auf die dort agierenden Personen sowie auf das Fremde verändert. Meine damaligen Fragen und Wünsche nach: »ändert euch«, »seid nicht so stur«, würden heute anders formuliert werden, eher in die Richtung: »wir brauchen Hilfe«, »wir brauchen Unterstützung«, »wir brauchen mehr und andere Kommunikation und Kooperation«, und »weder ihr noch wir machen es richtig, sondern wir sind anders – lasst uns einander besser kennen- und verstehen lernen«. Meine Forderung an die Initiatoren solcher Großprojekte wäre: Integriert eine geeignete Begleitung, plant mehr Gelegenheiten für Kommunikation ein und gebt Zeit für die Verstetigung und Entwicklung der Kooperation. Nutzt dafür das theoretische Wissen sowie die praktische Erfahrungen, die Schulentwicklungstheorien und theaterpädagogische Arbeit zu bieten haben.

Die Auswertung meiner Projekterfahrungen hat gezeigt, dass auch unter den oftmals reduzierten Bedingungen der Kooperation eine produktive und wechselseitig bereichernde Zusammenarbeit möglich war, die in Ansätzen erkennbar wurde. Darin zeigen sich Perspektiven der Verankerung theaterpädagogischer Arbeit an Schulen und der Nutzen, der daraus entstehen kann.

Lehrer ...	Sozialcoaches ...	Theaterpädagogen ...
<ul style="list-style-type: none"> <li>– sehen neue Seiten und Stärken ihrer Schüler</li> <li>– können an den Erfahrungen aus der theaterpädagogischen Arbeit anknüpfen</li> <li>– erhalten Anregungen ihren Unterricht auch offen und spielerisch zu gestalten</li> <li>– Lernen der Mitplanung und Reflexion ihrer Schüler zu vertrauen u. a. m.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– erhalten zusätzliche Informationen für ihre Arbeit mit den Schülern</li> <li>– können an den Erfahrungen in der theaterpädagogischen Arbeit anknüpfen u. a. m.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– erhalten wichtige Informationen über die Schüler von Lehrern und Sozialcoach</li> <li>– erhalten Einblick in die zielgerichtete und auf Wissen sowie Kompetenzen gerichtete Arbeitsweise der Lehrer</li> <li>– werden in ihrer Arbeit unterstützt, wenn die Lehrer diese motiviert begleiten, u. a. m.</li> </ul>

Tab. 2 Wechselseitiger Nutzen von Kooperationskulturen  
(eigene Darstellung)

Die vielleicht interessanteste Perspektive einer derartigen Zusammenarbeit ist es, sie im Sinne einer individuellen Förderung auch auf die fallbezogene Arbeit mit den Schülern auszuweiten. Diese Perspektive war im Reformklassenprojekt ein zentral wichtiges Ziel, und in dieser Hinsicht war das Projekt offenbar recht erfolgreich. Der Beitrag der Theaterpäd-

agogik und anderer zusätzlicher Maßnahmen kann dabei nicht abgeschätzt werden. Dass es nur punktuell oder indirekt zu einer fallbezogenen Arbeit kam, lag an der reduzierten Kooperation der Beteiligten. Die geplante Zusammenarbeit erschöpfte sich meist in einem Nebeneinanderarbeiten, bei dem der Theaterpädagoge viel Freiheit hatte und vor allem in der Rolle eines spezialisierten Lehrers für Projektunterricht agieren konnte. Für eine weitergehende Kooperation zeigten sich viele Hindernisse, die auch aus der einschlägigen Literatur bekannt sind (s. Kap. 4.2). Sie zu überwinden und bessere Kooperationsbedingungen herzustellen ist eine dringliche Aufgabe an Schulen. Denn eines ist klar: Moderne Schulen, vor allem Ganztagschulen, welche alle Schüler optimal fördern wollen, brauchen die Kooperation vieler beteiligter Professionen und Personengruppen einschließlich der Eltern und der Schüler. Die Vorstellung von der Schule, in der einzelne Lehrer autonom ihre jeweilige Klasse unterrichten, ist veraltet. Daher müssen bessere Bedingungen für Kooperation geschaffen werden. An meinen Erfahrungen als Theaterpädagogin im Reformklassenprojekt konnten solche Bedingungen exemplarisch aufgezeigt werden:

- Es braucht einen guten Rahmen und institutionelle Anbindung der Projektarbeit bei gleichzeitig viel Spielraum, sie zu gestalten.
- Die Arbeit muss längerfristig angelegt und finanziert werden, wobei auch die Zeit für gemeinsame Planung und Besprechung berücksichtigt werden muss.
- Vor allem in der Anfangsphase muss es Zeit und Gelegenheit geben, dass die Beteiligten ihre Ziele, Aufgaben, ihren professionsspezifischen Beitrag dazu sowie ihre Kooperationsvorstellungen klären und sich wechselseitig persönlich kennenlernen können.
- Neben der Zeit für Besprechung und Auswertung der gemeinsamen Arbeit muss die Bereitschaft und Fähigkeit der Beteiligten bestehen, über die Zusammenarbeit zu sprechen, ihre Rollen zu klären und auch Schwierigkeiten sowie Konflikte produktiv zu bearbeiten.
- Es braucht zumindest in der Anfangsphase eine Unterstützung und Beratung der Kooperation – z. B. in Form von Supervision. Später können die Beteiligten dies eventuell in Form von kollegialer Beratung selbst übernehmen oder in ihre normale Teamarbeit integrieren.

Alle diese Bedingungen können nicht vollständig absichern, dass eine gute Kooperation zustande kommt. Dazu sind auch Beziehungsqualitäten notwendig, die weder verordnet noch vereinbart werden können, sie können vor allem in der Zusammenarbeit wachsen. Dazu gehören Vertrauen, wechselseitiges Interesse und Wertschätzung der Arbeit der anderen. Manchmal kommt es einfach darauf an, dass die ›Chemie‹ stimmt. Solche Beziehungsqualitäten entstehen offenbar leichter in Beziehungen, die nicht durch große Status-

unterschiede und Machtgefälle geprägt sind. Das ist aber im Fall der Arbeit von externen Theaterpädagogen und Sozialarbeitern so gegeben.

Wenn ich nochmals in einem ähnlichen Projekt arbeiten würde, wäre meine Hauptempfehlung die Folgende: Ich würde mich dafür einsetzen, dass die Funktion eines »Kooperationskoordinators« eingerichtet würde. Diese Funktion könnte ich mir für mich – gerade jetzt nach dem Schreiben dieser Arbeit – gut vorstellen. Ich würde dabei alle beteiligten Gruppen einbeziehen, also auch die Hausmeister, das Küchen- und Reinigungspersonal, denn ihre Arbeit ist ebenfalls für das Gelingen einer guten Kooperationskultur, aber auch die theaterpädagogische Arbeit wichtig. Vor allem aber würde ich mich – präventiv – um die Klärung der Kooperationsbeiträge und der Rollen aller Beteiligten bemühen und dafür sorgen, dass eine positive Kommunikation zustande kommt.

Es gibt einen weiteren Punkt, den ich am Schluss dieser Arbeit ansprechen möchte. Er betrifft die Ausbildung der Theaterpädagogen allgemein sowie die in Kapitel 4 im Zusammenhang mit theatralen Interventionen zur Sprache gebrachten Bereiche »Theater und Therapie« und die damit verbundene fachspezifische Ausbildung der Theaterpädagogen. Neben fachlicher Qualifikation braucht es auch Kenntnisse auf den Gebieten der Projektbegleitung, Kooperation, Supervision etc. So ließe sich ein Gelingen der Zusammenarbeit mit anderen Professionen z. B. in Schulen vorbereiten. Da Theater nicht nur ein ästhetischer, sondern auch ein psychosozialer Erfahrungsraum ist (s. Neumann et al. 2008, 340; Weintz 2008, 359; Finke 2012, 16–20) muss in der Ausbildung der Spielleitung (der Theaterpädagogen) auch entsprechendes Fachwissen vermittelt werden (s. Anh. 7). Die fallbezogene quasi-therapeutische Arbeit sollte also mehr Beachtung in der Ausbildung finden (vgl. Neumann et al. 2008, 328, 338). An der HdK in Utrecht (NL) wird dieser Gratwanderung zwischen pädagogischer und quasi-therapeutischer Kompetenz erfreulicherweise bereits in den Grundsätzen der Ausbildung Rechnung getragen (vgl. Neumann et al. 2008, 334). Das schwierige Thema »Theaterpädagogik und Therapie« eröffnet sich hier, aber es gibt in Schulen einen Bedarf an dieser Art von Arbeit, wenn es um die gezielte individuelle Förderung geht. Sie könnte m. E. in Kooperation mit Lehrern und Sozialarbeitern verantwortungsvoll und effektiv gestaltet werden. Theaterpädagogen müssten aber auch dahingehend ausgebildet oder spezialisiert werden.

Diese Arbeit ist in der Hoffnung geschrieben, dass eines Tages, eines schönen Tages (frei nach Beckett) die Wertschätzung, die uns Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen entgegengebracht wird, unserer Haltung und Arbeit entspricht und nicht den Hierarchien– und dass Kunst und Pädagogik, so ungleich sie auch sind, ein Paar auf Augenhöhe werden.

## Quellenverzeichnis

- Ahlgrimm, Frederik (2010): »Für mich persönlich hat sich wahnsinnig viel geändert« Untersuchungen zur Kooperation in Schulen. Erfurt: Dissertation Uni Erfurt.
- Bauer, Joachim (<sup>10</sup>2006): Warum ich fühle, was du fühlst. München: Heyne.
- bjke (Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e. V.) (Hg.) (2008): Der Kunst-Code. Jugendkunstschulen im interkulturellen Dialog. Unna: LKD.
- Boal, August (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Boal, August (2006): Der Regenbogen der Wünsche. Methoden aus Theater und Therapie. Linger Beiträge zur Theaterpädagogik, Band III. Berlin [usw.]: Schibri.
- Bonsen, Martin (2005): Professionelle Lerngemeinschaften in der Schule. In: Holtappels, Heinz Günter/Höhmman, Katrin (Hg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Weinheim: Juventa. S. 180–195.
- Brauner, Klaus/Marx, Rita (2003): Supervision. In: Koch, Gerd/Streisand, Marianne (Hg.) (2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, Milow: Schibri. S. 301–302.
- Brecht, Bertolt (1988–2000): Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Hecht, Werner/Knopf, Jan/Mittenzwei, Werner/Müller, Klaus-Detlev (Hg.) (1988–2000): Berlin, Weimar, Frankfurt a. M.: Aufbau und Suhrkamp.
- Delahaye, Guy/Adolphe, Jean-Marc (2007): Pina Bausch. Delahaye. Arles: Actes Sud. S. 36.
- Dizinger, Vanessa (2015): Professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext schulischer Belastung und Beanspruchung. Bielefeld: Dissertation Uni Bielefeld.
- Dizinger, Vanessa/Fussangel, Kathrin/Böhm-Kasper, Oliver (2011): Lehrer/in sein an der Ganztagschule. Neue Kooperationsanforderungen – neue Belastungen? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14. Hamburg: S. 43–61.
- Durdel, Anja (2009): Ganztagschulen als Teil von Bildungslandschaften. Zwischen Bereicherung und Überforderung. In: Bleckmann/Durdel (Hg.) (2009): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 121–133.
- Eickhoff, Mechthild (2008): Der Kunst-Code. Jugendkunstschulen im interkulturellen Dialog. Einführung in Rahmen und Strukturen des Bundesprojekts. In: bjke (Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e. V.) (Hg.) (2008): Der Kunst-Code. Jugendkunstschulen im interkulturellen Dialog. Unna: LKD. S. 8–11.
- Fabel-Lamla, Melanie (2012): Vertrauen in der interprofessionellen Kooperation zwischen Lehrern und Sozialpädagogen. In: Schilcher, Christian/Will-Zocholl, Mascha/Zieglern, Marc (Hg.) (2012): Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt. Wiesbaden: Springer, S. 195–213.
- Feldhender, Daniel (2003): Playback Theatre. In: Koch, Gerd/Streisand, Marianne (Hg.) (2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, Milow: Schibri. S. 225.
- Fiege, Bernd (2004): Kollegiale Beratung. In: Friedrich Jahresheft 22. Seelze: Friedrich. S. 126–127.
- Fox, Jonathan/Arping, Marlies (1996): Renaissance einer alten Tradition: Playback-Theater. München: inScenario.
- Francis, Dave/Young, Don (<sup>5</sup>2002): Mehr Erfolg im Team. Essen: Windmühle.
- Fussangel, Kathrin (2008): Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften. Universität (Dissertation). Wuppertal: Dissertation Uni Wuppertal.
- Giebenhain, Dagmar (2009): Zur Bedeutung von Selbstreflexion in der Professionalisierung von Lehrpersonen. Überlegungen aus systemischer Sicht für die selbstständige Schule. In: Die berufsbildende Schule 61, 7/8. Berlin: S. 226–230.

- Heindl, Andreas (2012): *Theatrale Interventionen. Von der mittelalterlichen Konfliktregelung zur zeitgenössischen Aufstellungs- und Theaterarbeit in Organisationen.* Heidelberg: Carl Auer.
- Hentschel, Ingrid (2008): *Medium und Ereignis – warum Theaterkunst bildet.* Vortrag zur Eröffnung der Fachtagung ›Bildung braucht Kunst‹, Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel, 19.2.2008. [auch online verfügbar, s. Internetquellen].
- Hentschel, Ulrike [et al.] (Hg.) (1985 ff.): *Korrespondenzen.* Zeitschrift für Theaterpädagogik. Milow: Schibri.
- Hofstede, Geert/Hofstede, Gert Jan (2011): *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management.* München: dtv.
- Hurrelmann, Klaus/Holler, Birgit (1988): *Pädagogische Interventionen.* In: Hörmann, Georg (1988) (Hg.): *Handbuch der psychosozialen Intervention.* Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 81–92. [auch online verfügbar: s. Internetquellen].
- Janik, Tomáš (2003): *Zur reflexiven LehrerInnenbildung.* In: Seebauer, Renate (Hg.): *Erste Schritte in die Unterrichtspraxis. Texte, Materialien, Berichte.* Brno: Paido. S. 78–84.
- Janz, Frauke (2006): *Interprofessionelle Kooperation in Klassenteams von Schülerinnen und Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Eine empirische Untersuchung in Baden-Württemberg.* Heidelberg: Dissertation PH Heidelberg.
- Jongebloed, Jens/Nieslony, Frank (2002): *Es geht doch!?. Zur Kooperation zwischen Lehrern und Schulsozialarbeitern.* In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* 33, Heft 2. Frankfurt a. Main: S. 71–83.
- Kiehl-Will, Afra (2014): *Kooperation in der Schule.* In: Krämer-Kılıç, Inge/Albers, Tina/Kiehl-Will, Afra/Lühmann, Silke (Hg.): *Gemeinsam besser unterrichten. Teamteaching im inklusiven Klassenzimmer.* Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, S. 10–28.
- Klosa, Annette/Scholze-Stubenrecht, Werner/Wermke, Matthias (Hg.) (2019): *Duden. Das Herkunftswörterbuch – Etymologie der deutschen Sprache. Band 7.* Mannheim: Dudenverlag.
- Koch, Gerd/Streisand, Marianne (Hg.) (2003): *Wörterbuch der Theaterpädagogik.* Berlin, Milow: Schibri.
- Krämer-Kılıç, Inge (Hg.)/Albers, Tina/Kiehl-Will, Afra/Lühmann, Silke (2014): *Gemeinsam besser unterrichten. Teamteaching im inklusiven Klassenzimmer.* Mülheim a. d. Ruhr. Verlag an der Ruhr.
- Lehmann, Raimund (2008): *Stiefkinder unter sich. Zur Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen Partnern der kulturellen Bildung.* In: bjke (Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e.V.) (Hg.) (2008): *Der Kunst-Code. Jugendkunstschulen im interkulturellen Dialog.* Unna: LKD. S. 110–112.
- Liebau, Eckart (1992): *Die Kultivierung des Alltags. Das pädagogische Interesse an Bildung, Kunst und Kultur.* Weinheim, München: Juventa.
- Little, Judith Warren (1990): *The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations.* In: *Teachers College Record* 91. o.O.: S. 509–536.
- Martens, Gitta (2008): *Theaterpädagogik und ihr Verständnis von Pädagogik heute.* In: *Jahrbuch Kulturpädagogik der Akademie Remscheid.* Remscheid: S. 76–88.
- MBFFK (Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur) (2007a): *Reformklassen. Modellversuch in Erweiterten Realschulen und Gesamtschulen des Saarlandes.* Flyer. Saarbrücken: [auch online verfügbar, s. Internetquellen].
- Meyer, Jörg (2002): *Spielleitung.* In: Koch, Gerd/Streisand, Marianne (Hg.) (2003): *Wörterbuch der Theaterpädagogik.* Berlin, Milow: Schibri. S. 283–285.
- Moreno, Jacob Levi (1974): *Psychodrama: Theorie und Praxis.* Heidelberg: Springer.
- Neumann, Lilli/Müller-Weith, Doris/Stoltenhoff-Erdmann, Bettina (Hg.) (2008): *Spielend Leben Lernen. Schnittstellen von Pädagogik und Therapie, Kunst und Heilung sowie Neurobiologie und Körpertherapie in Bezug auf Drama und Theatertherapie.* Berlin: Schibri.

- Neumann, Lilli/Müller-Weith, Doris/Stoltenhoff-Erdmann, Bettina (Hg.) (2002): Theater Therapie. Ein Handbuch. Paderborn: Junfermannsche Verlagsanstalt. [auch online verfügbar, s. Internetquellen].
- Pfeiffer, Malte (2015): Ausnahmezustand Kooperation. In: Hentschel, Ulrike [et al.] (Hg.) (1985 f.): Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. April 2015. Heft 66. Milow: Schibri. S. 34.
- Rolff, Hans-Günter (2013): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz.
- Sauer, Ilona (2009): Theater und Schule. Eine Studie! Ein Modell? In: Schneider, Wolfgang (Hg.) (2009): Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Bielefeld: transcript. S. 15–38.
- Sauer, Ilona (2006): Von geglückten Begegnungen. Was Lehrer in der Begegnung mit Theaterkünstlern gewinnen können. In: Feindt, Andreas/Gathen, Jan von der [et al.] (Hg.): Die Grundschulzeitschrift 9/2006. Seelze: Friedrich. S. 15–17.
- Schlee, Jörg (<sup>3</sup>2012): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. München: Kohlhammer.
- Schley, Wilfried (1989): Teamentwicklung in Integrationsklassen. In: Schley, Wilfried/Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hg.): Integrationsklassen in Hamburger Gesamtschulen. Erste Schritte zur Integrationspädagogik im Sekundarbereich. Hamburg: Curio. S. 329–438.
- Schneider, Wolfgang (Hg.) (2009): Theater und Schule. Ein (Vor-) Wort zur kulturellen Bildung. In: Schneider, Wolfgang (Hg.) (2009): Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Bielefeld: transcript. S. 9–11.
- Smith, Dolores (2008): Der Kunst-Code. Jugendkunstschulen im interkulturellen Dialog. Schlusswort. Gestaltung von Erfahrung ist Kunst. In: bjke (Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e.V.) (Hg.): Der Kunst-Code. Jugendkunstschulen im interkulturellen Dialog. Unna: LKD. S. 185–189.
- Speck, Karsten/Olk, Thomas/Stimpel, Thomas (2011): Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt ›Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen‹ (ProKoop). In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf [Hg.] (2011): Pädagogische Professionalität. Weinheim [usw.]: Beltz. S. 184–201.
- Spieß, Erika (2004): Kooperation und Konflikt. In: Schuler, Heinz (Hg.): Organisationspsychologie. Gruppe und Organisation. Göttingen: Hogrefe, S. 193–247.
- Spieß, Erika (2003): Effektiv kooperieren. Wie aus lauter Solisten ein erfolgreiches Orchester wird. Berlin [usw.]: Beltz.
- Steinert, Brigitte/Klieme, Eckhard/Maag Merki, Katharina/Döbrich, Peter/Halbheer, Ueli/Kunz, André (2006): Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. Zeitschrift für Pädagogik 52, Nr. 2. Berlin [usw.]: Beltz. S. 185–204.
- Sting, Wolfgang (2014): Theater und Schule: TUSCH. Ein KulturLernModell. Zentrale Merkmale am Beispiel von TUSCH Hamburg. In: Hentschel, Ulrike [et al.] (Hg.) (1985 f.): Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. April 2014. Heft 64. Milow: Schibri. S. 41–44.
- Terhart, Ewald/Klieme, Eckhard (2006): Kooperation im Lehrerberuf. Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zeitschrift für Pädagogik 52, Nr. 2. Berlin [usw.]: Beltz. S. 163–166.
- Unger, Angelika (2010): Entwicklung interprofessioneller Kompetenz in der Ausbildung. In: Marzinzik, Kordula/Nauerth, Annette/Walkenhorst, Ursula (Hg.): Kompetenz und Kooperation im Gesundheits- und Sozialbereich. Münster: LIT. S. 67–88.
- Weintz, Jürgen (<sup>4</sup>2008): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrungen durch Rollenarbeit. Berlin [usw.]: Schibri.
- Winter, Felix (<sup>5</sup>2012): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider.

Wolf, Cornelia (2011): Theater und Pädagogik. Gruppendynamik. Köln: Unveröffentlichtes Unterrichtsmaterial für die Kurse der Theaterwerkstatt Heidelberg.

## Gesetzestexte

MBFFK (Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur) (Hg.) (2009): Erlass zur Einrichtung eines Schulversuchs ›Reformklassen‹ an Erweiterten Realschulen und Gesamtschulen im Saarland vom 20. April 2009. In: Amtsblatt des Saarlandes. 04.06.2009. Saarbrücken: S. 862–864. [http://www.saarland.de/dokumente/thema\\_bildung/ErlassReformklassenAmtsblatt22-2009.pdf](http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/ErlassReformklassenAmtsblatt22-2009.pdf) (08.07.2014).

## Internetquellen

Bayer, Hermann (2004): Konfliktprävention: Die effizienteste Form von Konfliktmanagement. <http://www.umsetzungsberatung.de/konflikte/konfliktpraevention.php> (06.02.2016).

bkj (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung) (o. J.): Kompetenznachweis Kultur. Home. <http://www.kompetenznachweiskultur.de/> (03.03.2016).

bpb (Bundeszentrale für politische Bildung) (Hg.) (2011): Dossier Theater und Tanz in der Kulturellen Bildung. <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60243/theater-und-tanz> (18.11.2015).

bpb (Bundeszentrale für politische Bildung) (Hg.) (o. J.): Interventionen. Aus: Klaus Schubert/Martina Klein (52011): Das Politiklexikon. Bonn: Dietz. <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/17665/intervention> (10.12.2015).

BuT (Bundesverband Theaterpädagogik e.V.) (o. J.): Berufsbild. <http://www.butinfo.de/berufsbild> (07.07.2014).

Dahl, Stephan (2000): Einführung in die Interkulturelle Kommunikation. Aus: Stephan Dahl (2000): Intercultural skills for business. London: ECE. [http://www.dialogin.com/fileadmin/Files/User\\_uploads/IntroIC-DE.pdf](http://www.dialogin.com/fileadmin/Files/User_uploads/IntroIC-DE.pdf) (24.01.2016).

Dahl, Stephan (2000): Einführung in die Interkulturelle Kommunikation. Aus: Stephan Dahl (2000): Intercultural skills for business. London: ECE. <http://www.intercultural-network.de/einfuehrung/> (24.01.2016).

Deutsch, Morton (1949): A theory of cooperation and competition. Human Relations, 2, S. 129–151. In: <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/kooperation/8201> (08.12.2014).

Dudenredaktion: <http://www.duden.de> (04.04.2016).

EZI (Evangelisches Zentralinstitut für Familienberatung) (2016): Supervision und Coaching. <http://www.ezi-berlin.de/docs/attachments/da9aba1c-0bde-4065-988e-58dc4f8a60ef/SV-und-Coaching-Konzept-2016-2019.pdf> (01.02.2016).

Finke, Raimund/Haun, Heinz-D. (2012): Lebenskunst Theaterspielen. Psychosoziale Wirkungen aktiven Theaterspielens bei Jugendlichen. Bonn: BuT (Bundesverband Theaterpädagogik e.V.) <http://www.neuer-wind.de/downloads/lebenskunst-theaterspielen.pdf> (20.11.2012).

Frommherz, Brigitte/Halfhide, Therese (2003): Teamteaching an Unterstufenklassen der Stadt Zürich. Beobachtungen in sechs Klassen. Zürich: Uni. Pädagogische Psychologie I. <http://docplayer.org/15331929-Teamteaching-an-unterstufenklassen-der-stadt-zuerich.html> (27.5.2014).

- Fuchs, Max (2014): Schulen kooperieren mit Kulturinstitutionen: leichter gesagt als getan. <https://www.kubi-online.de/artikel/schulen-kooperieren-kulturinstitutionen-leichter-gesagt-gegan> (12.12.2014).
- Gräsel, Cornelia/Fussangel, Kathrin/Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik 52, Heft 2/2006, Beltz, S. 205–219. [http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4453/pdf/ZfPaed\\_2006\\_2\\_Graesel\\_Fussangel\\_Proebstel\\_Lehrkraefte\\_Kooperation\\_anregen\\_D\\_a.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4453/pdf/ZfPaed_2006_2_Graesel_Fussangel_Proebstel_Lehrkraefte_Kooperation_anregen_D_a.pdf) (26.01.2016).
- Hacker, Winfried (1998): Arbeitspsychologie. S. 157. zit. n. Erika Spieß (o. J.): Kooperation. In: <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/kooperation/8201> (08.12.2014).
- Halfhide, Therese (2009): Teamteaching. In: BÜNDNER SCHULBLATT/Juni 2009. S. 4–9. <http://www.therese-halfhide.ch/uploads/publikationen/Teamteaching-Schulblatt-GR.pdf> (26.01.2016).
- Heindl, Andreas (2007): Theatrale Interventionen. Von der mittelalterlichen Konfliktregelung zur zeitgenössischen Aufstellungs- und Theaterarbeit in Organisationen. Heidelberg: Carl Auer. zit. n. Michaela Schumacher (2009) In: socialnet Rezensionen. <http://www.socialnet.de/rezensionen/6731.php> (10.12.2015).
- Hentschel, Ingrid (2008): Medium und Ereignis – warum Theaterkunst bildet. Vortrag zur Eröffnung der Fachtagung ›Bildung braucht Kunst‹, Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel: 19.02.2008. [http://www.assitej.li/fileadmin/templates/dokumente/Warum\\_Theaterkunst\\_bildet.pdf](http://www.assitej.li/fileadmin/templates/dokumente/Warum_Theaterkunst_bildet.pdf) (17.09.2014).
- Hilten, Heinz (o. J.): vernetzen & kooperieren. [http://www.heinzhilten.de/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4&Itemid=3](http://www.heinzhilten.de/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=3) (22.01.2016).
- Hilten, Heinz (2008): Wie entsteht eine Kooperationskultur? <http://netzwerke-kooperationen-wissen.blogspot.de/2008/04/wie-entsteht-eine-kooperationskultur.html> (24.11.2014).
- Hilten, Heinz (2007): Was in Kooperationen wirklich bedeutsam ist. <http://netzwerke-kooperationen-wissen.blogspot.de/search/label/Was%20in%20Kooperationen%20wirklich%20bedeutsam%20ist> (24.11.2014).
- Hippe, Lorenz (2014): Willkommen. In: BuT (Bundesverband Theaterpädagogik e.V.) <http://www.butinfo.de> (24.11.2014).
- Huber, Birgit (2000): Team-Teaching – Bilanz und Perspektiven. Eine empirische Untersuchung im Kärntner Volksschulbereich/Integrationsklassen (Schuljahr 1998/99) zur Thematik/Problematik der Zusammenarbeit im Zweierteam. Frankfurt a.M.: Peter Lang. zit. n. Kersten Reich (Hg.) (2003 ff.): Team Teaching. Methodenpool. <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/teamteaching.pdf> (27.05.2014).
- IPB (Institut für Partizipation und Bildung) (2014): Selbstverständnis. Unser Arbeitsbegriff von Partizipation. <http://www.partizipation-und-bildung.de/startseite/selbstverstandnis/> (24.10.2015).
- JobAct® – Projektfabrik (o. J.): Homepage. <http://www.projektfabrik.org/> (24.11.2014).
- Kelb, Viola (2013): Kulturelle Bildung und Schule. <http://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-schule> (09.12.2014).
- KiwiF (o. J.): Homepage. <http://kiwif.de/?slide=home> (16.01.2016).
- Leutner, Detlev (2010): Pädagogische Interventionen: Grundlagen- und Anwendungsforschung contra pädagogische Folklore zur Fundierung pädagogischer Praxis. Wien: AGBFN-Tagung 13./14.09.2010. [http://www.f-bb.de/fileadmin/Veranstaltungen/AGBFN-Tagung\\_Wien\\_2010/Leutner\\_AGBFN-Workshop\\_Wien.pdf](http://www.f-bb.de/fileadmin/Veranstaltungen/AGBFN-Tagung_Wien_2010/Leutner_AGBFN-Workshop_Wien.pdf) (10.12.2015).
- MBFFK (Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur) (2007a): Reformklassen. Modellversuch in Erweiterten Realschulen und Gesamtschulen des Saarlandes. Flyer. [http://www.saarland.de/dokumente/thema\\_bildung/FlyerReformklassen.pdf](http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/FlyerReformklassen.pdf) (07.07.2014).
- MBFFK (Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur) (2007b): Initiative Du schaffst das! Präsentation. Saarbrücken: 24.10.2007. [http://www.saarland.de/dokumente/thema\\_bildung/PraesentationReformklassen.pdf](http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/PraesentationReformklassen.pdf) (07.07.2014).

- MBK (Ministerium für Bildung und Kultur) (Hg.) (o. J.): Fortbildungsangebot ›Szenisches Lernen‹. Informationen zu dem Kooperationsprojekt zwischen MBK, LPM, ILF und dem Theater Überzweig [sic]. In: Saarland. Bildungsserver. <http://www.saarland.de/161481.htm> (28.03.2016).
- Neumann, Lilli/Müller-Weith, Doris/Stoltenhoff-Erdmann, Bettina (Hg.) (2002): Theater Therapie. Ein Handbuch. Paderborn: Junfermannsche Verlagsanstalt. [http://www.dgft.de/\\_files/de/252/Handbuch\\_TheaterTherapie.pdf](http://www.dgft.de/_files/de/252/Handbuch_TheaterTherapie.pdf) (24.03.2016).
- Off-Theater nrw (o. J.): Fortbildungsprogramm Theaterpädagogik. <http://www.off-theater.de/index.php/fortbildungsprogramm-14114/theaterpaedagogik-94415> (24.11.2014).
- Rademacher, Helmolt (2006): Mediation und demokratische Schulkultur. Demokratie-Baustein. Berlin: BLK. [http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Bausteine/bausteine\\_komplett/Mediation\\_Schulkultur.pdf](http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Bausteine/bausteine_komplett/Mediation_Schulkultur.pdf) (29.03.2016).
- Regionales Netzwerk Supervision und Coaching (Hg.) (o. J.): Angebot. Frankfurt a.M. <http://coaching-frankfurt-rheinmain.de/angebot/> (03.02.2016).
- Reich, Kersten (Hg.) (2003 ff.): Team Teaching. Methodenpool. <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/teamteaching.pdf> (27.05.2014).
- Roth, Wolff-Michael/Lawless, Daniel V./Tobin, Kenneth (2000): Coteaching /cogenerative dialoguing as praxis of dialectic method. In: Forum Qualitative Social Research. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1054> (27.05.2014).
- Schorn, Brigitte (2014): Der Kompetenznachweis Kultur in der Schule. Unterstützung auf dem Weg zu einer veränderten Lernkultur. In: Kulturelle Bildung Online. <http://www.kubi-online.de/artikel/kompetenznachweis-kultur-schule-unterstuetzung-dem-weg-einer-veraenderten-lernkultur> (17.12.14).
- Schürmann, Sandra (2012): Das Künstlerische als Bildungsprinzip. Ein zukunftsweisender Ansatz für gesellschaftliches Engagement und Persönlichkeitsentwicklung. Symposium. Vortrag. 05.12.2012. Städt. Frankfurt a. M. [http://www.projektfabrik.org/tl\\_files/projektfabrik/content/downloads/pdf/Bericht\\_PROJEKTFABRIK\\_Symposium\\_FaM\\_2012.pdf](http://www.projektfabrik.org/tl_files/projektfabrik/content/downloads/pdf/Bericht_PROJEKTFABRIK_Symposium_FaM_2012.pdf) (24.11.2014).
- Schumacher, Michaela (2009): Rezension zu: Andreas Heindl (2007): Theatrale Interventionen. Heidelberg: Carl Auer. In: socialnet Rezensionen. <http://www.socialnet.de/rezensionen/6731.php> (10.12.2015).
- Schwedes, Hannelore (o. J.): Teamteaching – ein Ausbildungselement im Halbjahrespraktikum. <http://gaebler.info/schwedes/team.htm> (27.05.2014).
- Spieß, Erika (o. J.): Kooperation. <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/kooperation/8201> (08.12.2014).
- Spieß, Erika (Hg.) (1998): Formen der Kooperation – Bedingungen und Perspektiven. zit. n.: Erika Spieß (o. J.): Kooperation. <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/kooperation/8201> (08.12.2014).
- Sting, Wolfgang zit. n. Christine Köck (2015): VVZ Ruhr-Uni Bochum – Institut für Theaterwissenschaften [tw] Theaterpädagogik in Theorie und Praxis – B. A.-Module WS 2015/2016 <http://www.theater.rub.de/?p=8635> (23.11.2015).
- Sting, Wolfgang zit. n. Franz Bernhard Schrewe: [http://www.fbschrewe.de/Was\\_ist\\_Theaterpaedagogik.htm](http://www.fbschrewe.de/Was_ist_Theaterpaedagogik.htm) (23.11.2015).
- Studienseminar Hannover (Hg.) (2016): Homepage. Lehramt für Sonderpädagogik. <http://wordpress.nibis.de/stssopaeh> (30.03.2016).
- SuSchu (Supervision und Schule) (2013): Wenn Schule kooperiert ... Bericht von einer Werkstatt für Kooperationspartner und Supervisor/innen. 01.03.2013. [http://www.suschu.de/pdfs/Werkstattbericht\\_Wenn\\_Schule\\_kooperiert.pdf](http://www.suschu.de/pdfs/Werkstattbericht_Wenn_Schule_kooperiert.pdf) (03.02.2016).
- SuSchu (Supervision und Schule) (2010): Homepage. <http://www.suschu.de/> (03.02.2016).
- THINK (Hg.) (2011a): Bericht zur Abschlussveranstaltung des Forschungsprojekts ›Theatrale Intervention im Innovations- und Kooperationsmanagement‹ (THINK). Vortrag. 07.04.2011. Lingen. <http://www.forschungsrahmenprogramm.de/3125.htm> (08.12.2014).

- Tjosvold, Dean William (1984): Cooperation theory and organizations. Human Relations, Vol. 37, S. 743–767. zit. n. Erika Spieß (o. J.): Kooperation. <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/kooperation/8201> (08.12.2014).
- TUSCH (Theater und Schule) (o. J.): TUSCH Porträt. Prozessqualität. Bewerbung. <http://www.tusch-hamburg.de/TUSCH/index.php/tusch-portraet> (26.11.2014).
- Winkel, R (1974): Theorie und Praxis des Team Teaching. Braunschweig: Westermann. zit. n. Reich, Kersten (2003): Team Teaching. Methodenpool. <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/teamteaching.pdf> (27.05.2014).
- Wolf, Cornelia (2013): Pädagogik. WortWolf. Der TheaterPädBlog zu Wort und Haltung. <http://www.theaterpaedblog.de/blog/23-paedagogik> (25.05.2014).
- Wolf, Klaus (2006): Wie wirken pädagogische Interventionen? In: Jugendhilfe Heft 6/2006. S. 294–301. [http://www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/wolf/files/download/wissveroeff/wirkungen.pdf?origin=publication\\_detail](http://www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/wolf/files/download/wissveroeff/wirkungen.pdf?origin=publication_detail) (10.12.2015).
- Zacharias, Wolfgang (2013): Pluralität und Praxisvielfalt Kultureller Bildung. <http://www.kubi-online.de/artikel/pluralitaet-praxisvielfalt-kultureller-bildung> (09.12.2014).
- Zirfas, Jörg (2015): Kulturelle Bildung und Partizipation. Semantische Unschärfen, regulative Programme und empirische Lücken. Vortrag im Rahmen eines Expertenworkshops der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung. ›Denkfutter‹ zur Vorbereitung der Fachtagung ›Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation. (Wie) macht Kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerecht(er)?‹ von BKJ und bpb. 13. u. 14.11.2015. Berlin. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-partizipation-semantische-unschaerfen-regulative-programme-empirische> (26.01.2016).

## Videofilme

- Fuchs, Max (2013): Schulen kooperieren mit Kulturinstitutionen. Vortrag. 21. u. 22.11.2013. Halbtageveranstaltung der Kulturagenten für kreative Schulen. Depot. 35:12 min. Dortmund. <https://www.youtube.com/watch?v=bwdfQOO8Fk> (04.02.2016).

## Anhang

## Anhang 1 Labyrinth einer großen Kooperationskultur

Namen, hier sollen all die Namen aufgeführt werden aus der großen Kooperation, die dazu gehörten. Leider keine Vollständigkeit, da nicht alle Akteure sich namentlich kannten. Auch die Schüler sind nicht aufgeführt, weil diese Arbeit ausschließlich Bezug nimmt auf die Ebene der Erwachsenen und diesen Teil der Kooperationskultur. Also werden hier symbolisch einige vereint sein.

Durch diese grafische Darstellung soll der labyrinthische Dschungel der Kooperationskultur mit seinen verschlungenen Pfaden, Sackgassen und seiner Enge (Schwierigkeiten) aber auch den offenen Wegen, gemeinsamen Strecken (Möglichkeiten) sichtbar gemacht werden. Weil eine Draufsicht (Außensicht) wichtig erscheint, um nicht aus dem Blick zu verlieren, dass ein großes Ganzes immer möglich sein kann und Visionen (Hoffnungen) nicht verloren gehen dürfen.

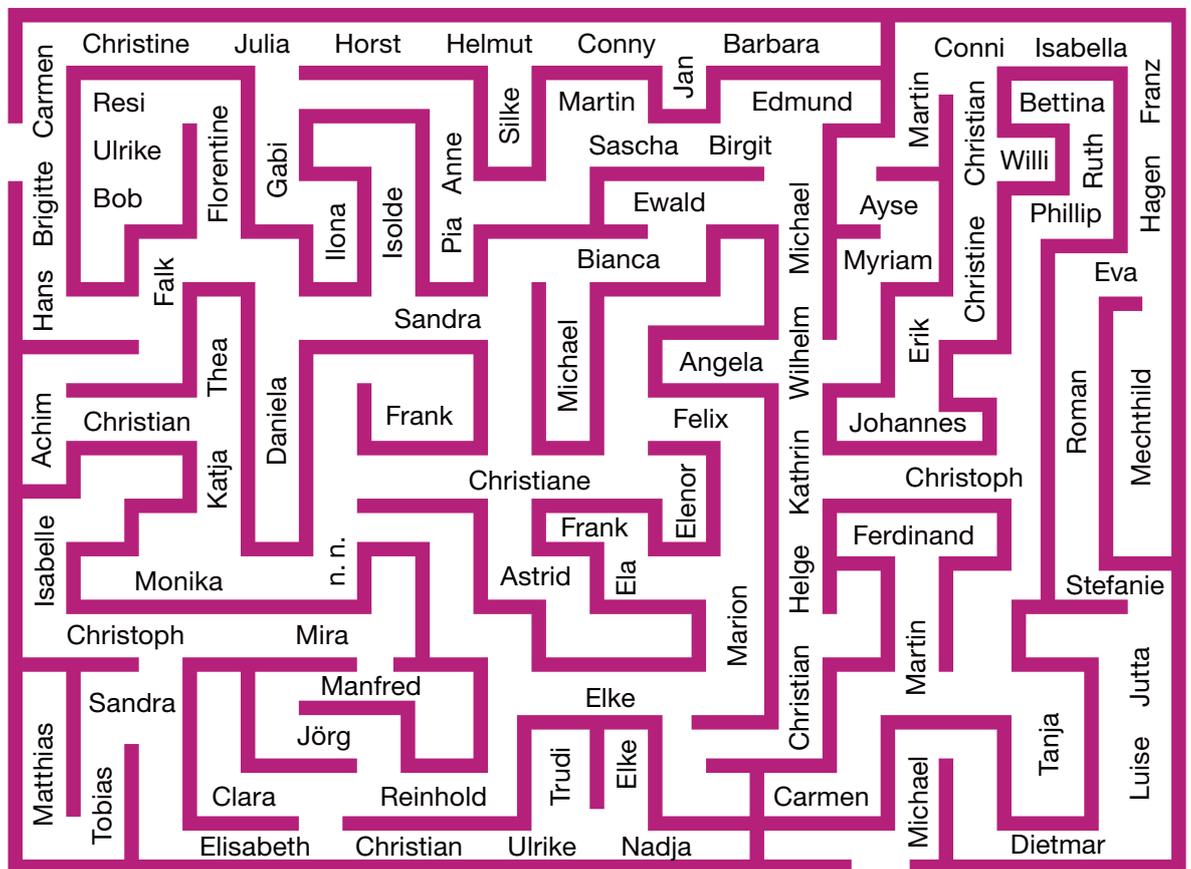


Abb. 3 Labyrinth der Kooperationskultur

## Anhang 2 Kurzbiographien

Hiermit entsteht ein kleiner Ausschnitt (m)einer »biographisch-phänomenologischen« Landkarte. Auf ihr werden die unterschiedlichsten Menschen, Orte, Berufsbiographien und Qualifizierungswege für eine Momentaufnahme sichtbar. Die Idee dazu entstand durch mein besonderes Interesse an Biographien und biographischer Arbeit.

Da es in dieser Arbeit vor allem um die konkreten Akteure der Gestaltung Kultureller Bildung geht und deren agieren in Kooperationen, sollen hier auch all die Menschen, mit deren theoretischen Ansätzen ich mich auseinandersetzte oder deren praktische Erfahrungen mich interessierten, aufgenommen sein. Nicht alle(s) fand(en) Eingang in diese theoretische Abschlussarbeit in Form von Zitaten, aber alle(s) hat zu meinem Gesamtbild und meinem Blickpunkt zum Thema Theaterpädagogik in der Kooperationskultur beigetragen.

Die fachliche Ausbildung und Qualifizierung, die Profession sind als beruflich-biographische Hintergrundinformation von besonderem Interesse, da auf dem Gebiet der Theaterpädagogik (aktuell) die meisten Akteure einen Grundberuf, eine Erstausbildung, haben und sich erst später als Theaterpädagoge qualifizieren.

Mit dieser »Landkarte« soll hier die Bandbreite der Ansichten und Ideen gezeigt werden, die zur Erstellung der vorliegenden Arbeit heran- und einbezogen wurde. In meinem Bild bin ich die Gastgeberin, habe eingeladen zum Anhören und zum Austausch. Am Schluss werde ich mich selbst vorstellen. So wird dem Leser, wie mir vorher, ein buntes Bild der Beteiligten vor Augen geführt. Sie alle geben Zeugnis von ihrem Selbstverständnis, der Berufung und den fachlichen Tätigkeiten in verschiedensten Institutionen. Aufgeführt sind Akademischer Grad, Name, Geburtsjahr (Lebensalter) // Ausbildungsfachrichtung // Tätigkeits- und/oder Forschungsfelder // Lebensmittelpunkt // Land. Alles soweit recherchierbar und nicht mit dem Anspruch auf Vollständigkeit und absolute Richtigkeit. Die Recherchearbeit (Suchen, Lesen, Anfragen) war ein außerordentlich interessanter, überraschender und sehr wohlwollender Prozess. Hier wird das Bild sichtbar, welches ich mir von ihnen gemacht habe. Eine Momentaufnahme.

All diese Menschen aus Wissenschaft und Praxis haben diese Arbeit mit zu dem gemacht, was sie nun wurde. Sie haben meinen Horizont sehr erweitert, mich bestätigt oder eines Besseren »belehrt«. Es war eine schöne Zeit. Mein Dank gilt besonders den Mentoren die ich suchte zum Austausch. Nicht zu vergessen all die Menschen, die den ganzen Durchdringungsprozess bis zum gebundenen Exemplar begleiteten, hier aber nomen nominandum bleiben. Herzlichsten Dank!

- Dr. Kathrin **Aghamiri**, \* 1968 // Dipl.-Sozialpädagogin // Beraterin für Demokratiepädagogik // Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der FH Kiel, Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit // Bildungsreferentin im Institut für Partizipation und Bildung, Kiel // Arbeitsschwerpunkte: Sozialpädagogik und Schule, Beteiligung von Kindern, Jugendlichen und Eltern in pädagogischen Institutionen // Kiel, Deutschland.
- Prof. em. Zygmunt **Bauman**, \* 1925 // Soziologe, Philosoph // floh zweimal aus politischen Gründen // lehrte an der University of Leeds // Schwerpunkte: Postmoderne, Moderne, Kontingenz, Phänomene der Macht // noch heute (!) als Publizist tätig // vielfach ausgezeichnet u. a. mit dem Theodor-W.-Adorno-Preis // Leeds, Großbritannien.
- Pina **Bausch**, \* 1940 † 2009 // Tänzerin, Choreographin, Tanzpädagogin, Ballettdirektorin, Opernregisseurin // Tanzausbildung an der Essener Folkwang-Hochschule unter Leitung von Kurt Jooss // Choreographin des Tanztheater Wuppertal // anfänglich umstritten, dann Weltgeltung für Ihre Choreographien // ihre Verknüpfung von poetischen und Alltagselementen beeinflusste entscheidend die internationale Tanzentwicklung // weltweit mit den höchsten Preisen und Ehrungen ausgezeichnet // Wuppertal, Deutschland.
- Dr. sc. soc. Hermann **Bayer**, \* 1949 // Dipl.-Volkswirt, Sozialwissenschaftler // Lehr-Coach // wissenschaftliche Basis: Individualpsychologie von Alfred Adler, kommunikationspsychologische und systemische Aspekte // Dekan an der Strayer University und Stratford University // Virginia, USA.
- Dr. phil. Helle **Becker**, \* 1959 // Erziehungs- und Kulturwissenschaftlerin // Studium der Germanistik, Theaterwissenschaft, Kunstgeschichte, Publizistik und Anglistik // Mitarbeit in der Bundesvereinigung kulturelle Jugendbildung // journalistisch tätig, diverse Lehraufträge an versch. Uni, FH, Hochschulen z. B. Osnabrück, Institut für Theaterpädagogik // Schwerpunkte: Mentorin im Frauenförderungsprogramm MEDUSE, bei kubi-online Leiterin des Büros Expertise & Kommunikation für Bildung // in Forschung, Lehre, Fortbildung und Projektmanagement tätig // Arbeitsschwerpunkte: kulturelle und politische Jugend- und Erwachsenenbildung, Bildungstheorie, europäische und internationale Jugend- und Bildungsarbeit, interkulturelle Bildung, Qualitätsmanagement, Evaluationen von Projekten kultureller und politischer Bildung // Essen, Deutschland.
- Samuel **Beckett**, \* 1906 † 1989 // Schriftsteller // studierte Sprachen und Lehramt // schrieb ›Warten auf Godot‹ und viele andere Theaterstücke, Essays, Romane, Gedichte und Texte für Hörfunk und Film // er gilt als einer der bedeutendsten Schriftsteller des 20. Jahrhunderts // Nobelpreisträger // Paris, Frankreich.
- Peter **Bleckmann**, \* 1970 // Dipl.-Pädagoge, Impromusiker // lange Jahre Leiter des Bereichs ›Bildungspartner vernetzen‹, jetzt Leiter im Bereich Programme der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung // Arbeitsschwerpunkte: Kommunale Bildungslandschaften, Interkulturelle Bildung und Erziehung, (Ganztags-)Schulentwicklung an der Schnittstelle zwischen Praxis, Bildungspolitik und Theorie, Demokratie und Kultur // Berlin, Deutschland.
- Augusto **Boal**, \* 1931 † 2009 // Theatertheoretiker, Theaterpädagoge // studierte an der Columbia Uni bei John Gassner, besonders die Techniken von Brecht und Stanislawski // lehrte in verschiedenen Ländern Schauspiel u. a. in Frankreich (Paris) u. Deutschland // politisch links orientiert, verfolgt, dann im Exil // Entwickler verschiedener Theaterformen, z. B. Theater der Unterdrückten, Forumtheater // Rio de Janeiro, Brasilien.
- Torben **Bock**, \* 1984 // Kindheitspädagoge // FH Kiel // erhält Bachelorpreis der Hamburger Caritasstiftung 2011 für seine Bachelorarbeit ›Bildungsprozesse pädagogischer Fachkräfte bei der Einführung von Partizipation – Evaluation eines Partizipationsprojektes im Rahmen der Fortbildung ›Die Kinderstube der Demokratie‹ an der Flachsland Zukunftsschule Hamburg‹ // er arbeitet in einer Kindertagesstätte // Kiel, Deutschland.
- Prof. Dr. Pierre **Bourdieu**, \* 1930 † 2002 // Soziologe, Sozialphilosoph // Lehraufträge, vielfältige Forschungsreihen, Bildungsforschung zu den Themen: Alltag, Gewohnheiten, Beschäftigungen, Ideale, Gesellschaft, Klassenbewusstsein, Verhältnis von Theorie und Praxis, demokratische Kontrolle ökonomischer Prozesse // umfangreiche Publikationen // zahlreiche Auszeichnungen u. a. Médaille d'or des Centre National de Recherche Scientifique (höchste akademische Auszeichnung Frankreichs) // Paris, Frankreich.

- Dr. Klaus **Brauner**, \* 1952 † 2001 // M.A. Dipl.-Psychologe // Gitarrist in einer Rockband // war wissenschaftlicher Mitarbeiter an der FU Berlin // Dozent und Leiter vom Evangelischen Zentralinstitut für Familienberatung (EZI) Berlin // Schwerpunkt: wissenschaftliche, didaktische und therapeutische Besonderheiten von Psychoanalyse, Supervisionsausbildung, Weiterbildung in psychologischer Beratung im Feld der Ehe-, Familien- und Lebensberatung, Entwicklung des Fortbildungscurriculums für Erziehungsberatung, pastoralpsychologische Fortbildung, sozialwissenschaftliche Biographie- und Feldforschung // Berlin, Deutschland.
- Bernardo **Carvalho**, \* 1960 // Journalist und Autor // Schwerpunkte: Geheimnisse, die es zu enthüllen gilt, Vergangenes, das die Gegenwart durchdringt, die Verstrickung von Dichtung und Wahrheit sowie das Spiel mit verschiedenen Perspektiven und Identitäten // São Paulo, Brasilien.
- Prof. Dr. Stephan **Dahl**, \* 1971 // arbeitete im Bereich Public Relations (PR), Medien, Medienmanagement und Marketing, auch in Non-Profit-Organisationen // lehrt Marketing im Bereich Wirtschaft an der Uni Hull und an der James Cook (Australien) // unterstützt LGBT, erforscht ethische Aspekte des Marketings und Interkulturelle Kommunikation // Hull, England.
- Prof. em. Dr. Ph.D. Morton **Deutsch**, \* 1920 // Sozialpsychologe // studierte bei Kurt Lewin // lehrte an der Columbia University New York // Schwerpunkte: Konfliktforschung (Konfliktlösungstheorie und Praxis) und Diplomatie // gründete das International Center for Cooperation and Conflict Resolution (ICCCR) // erhielt vielfache Auszeichnungen u. a. American Psychological Association (APA) für sein Lebenswerk // hat noch heute den Status des Emeritus inne! // New York, USA.
- Dr. Anja **Durdel**, \* 1971 // Erziehungswissenschaftlerin // Management von Bildungsprozessen in KiWiF // Arbeitsschwerpunkte: Bildungsinnovation, Steuerung im Bildungswesen, Kooperation Staat und Stiftungen, Kooperation in Netzwerken, Personalentwicklung, Ganztagsbildung, Bildungslandschaften, vom Denken zum Handeln kommen, Pädagogik der Vielfalt (z. B. Inklusion und Migration), Lehrerbildung, Teamcoaching, gültige und wirksame pädagogische Interventionen in Theorie und Praxis // Berlin, Deutschland.
- Mechthild **Eickhoff**, \* 1970 // Kulturpädagogin // Leitung von ›U2\_Kulturelle Bildung‹ // lehrt an der FH Dortmund im Bereich Angewandte Sozialwissenschaften // ist tätig im Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen // Dortmund, Deutschland.
- Daniel **Feldhender**, \* 1947 // Dipl.-Pädagoge, Supervisor, Psychodrama-Leiter // studierte Playback Theatre in New York // Dozent an der Uni Frankfurt a. M. // Schwerpunkte: Innovative Lehr- und Lernformen, Lehrerbildung mit Psychodrama und Dramapädagogik // Referent und Trainer in EU-Projekten: Interkulturelle Kommunikation, psychodramatische Aktionsmethoden, Biographieforschung und Theater in Erwachsenenbildung // Referent für Psychodrama und Theater an Moreno-Instituten // Frankfurt am Main, Deutschland.
- Raimund **Finke**, \* 1952 // Regisseur, Dramaturg Theaterpädagoge BuT® // selbständig tätig // lehrt im TPZ Köln // ist Bildungsreferent und Geschäftsführer vom BuT // zahlreiche Veröffentlichungen // Forschungsinteresse: Durchführung und Auswertung von Modellprojekten bspw. ›Psychoziale Wirkungen aktiven Theaterspielens bei Jugendlichen‹ // Köln, Deutschland.
- Dr. David **Francis**, \* 1941 // studierte Management // entwickelte Trainingsprogramme für Manager und Schulungen, die Menschen dienen Innovationen und Veränderungen umzusetzen // interessiert auch an Themen aus Medizin, Evaluation usw. // forscht an der Wirtschaftshochschule ›Brighton Business School‹, wie Organisationen (auch Non-Profit-Organisationen) effektiv und schnell auf Veränderungen reagieren können // Forschungsinteressen: mit soziologischer Methode Analysen von innovativen Organisationen // Publikationen u. a. ›Mehr Erfolg im Team‹ (Team-Entwicklungen und Interventionen) // Brighton, England.
- Brigitte **Frommherz**, \* 1967 // studierte Pädagogische Psychologie, Didaktik und Präventivmedizin // war lange Lehrerin // in diesem Kontext Beschäftigung mit der Thematik des Team-Teaching // dann Fortbildungen in Kinesiologie, Gestalttherapie, NLP // jetzt eigene therapeutische Praxis // Solothurn, Schweiz.

- Prof. Dr. phil. Max **Fuchs**, \* 1948 // Fernmeldetechniker, Kulturwissenschaftler // studierte Mathematik, Wirtschafts-, Erziehungswissenschaften und Soziologie // war viele Jahre im gymnasialen Schuldienst tätig // lehrt Kulturarbeit in der Uni Duisburg-Essen u. Basel // Schwerpunkte: Konstitution von Subjektivität durch künstlerische Praxis, kulturelle Schulentwicklung // war 25 Jahre Direktor der Akademie Remscheid und 12 Jahre Präsident des Deutschen Kulturrates // Wuppertal, Deutschland.
- Prof. Dr. Kathrin **Fussangel**, \* 1976 // Psychologin // Juniorprofessorin // Schwerpunkte: Ganztagschule, Kooperation in der Schule, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften // ›Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften‹, Schulentwicklungsforschung // lehrt an der Uni Wuppertal // Professur am Institut für Bildungsforschung in der School of Education // Arbeitsbereich: Empirische Schulforschung, Bildungsforschung // Wuppertal, Deutschland.
- Dr. Daniel **Goleman**, \* 1946 // Psychologe, Wissenschaftsjournalist // lehrte an der Harvard Universität // Autor von ›Emotionale Intelligenz‹ und ›Soziale Intelligenz‹ // Berkshires of Massachusetts, USA.
- Prof. Dr. phil. Cornelia **Gräsel**, \* 1966 // studierte Pädagogik, Psychologie, Kunstgeschichte // wissenschaftliche Direktorin am Leibniz-Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften Kiel (Didaktik der Chemie) // Professur für Erziehungswissenschaften Uni Saarland // Professur für Lehr-Lern- und Unterrichtsforschung an der Uni Wuppertal // Schwerpunkte: Bildungsforschung, Internationales und Diversität // Wuppertal, Deutschland.
- Prof. em. Dr. rer. nat. Winfried **Hacker**, \* 1934 // Psychologe, Arbeitswissenschaftler // TU Dresden, Innsbruck, Bern // Arbeitspsychologie, Allgemeine Psychologie // Schwerpunkt: Handlungsregulationstheorie // weiterhin wissenschaftlich tätig // Dresden, Deutschland.
- lic. phil. Therese **Halfhide**, \* 1957 // Ethnologin, Pädagogin, Supervisorin/Coach, Trainerin für Kollegiales Teamcoaching // Dozentin PH Zürich, langjährige Berufserfahrung als Primarlehrerin // Schwerpunkt: schulinterne Weiterbildungen und beratende Begleitung von Teams bei der Entwicklung von Teamteaching // selbständig tätig im Bereich Supervision, Coaching, Teamentwicklung, Training, Beratung, Moderation // Zürich, Schweiz.
- Heinz-D. **Haun**, \* 1950 // Dipl.-Lehrer, Kulturpädagoge und Theaterpädagoge BuT®, Sonderpädagoge // Zusatzausbildungen: Spielleiter, Klientenzentrierte Gesprächsführung, Fortbildungsreihen im Bereich Theater-Musik-Spiel-Tanz und Bewegung // er ist erfahren im Umgang mit Themenzentrierter Interaktion // Gronau, Deutschland.
- Dr. Andreas **Heindl**, \* 1966 // Organisationsberater, Trainer, Supervisor // studierte Theater-, Film- und Medienwissenschaften, Philosophie, Soziologie und Pädagogik // war lange Jahre Fernseh-Redakteur und Gestalter von Fernsehreportagen // ist Lektor an der FH Wien // Organisations- und Institutionsberatung // arbeitet beim osb (Gesellschaft für systemische Organisationsberatung) und ist verantwortlicher Leiter der Schulungsabteilung beim ORF // Lehrtätigkeit an der FH Wien // Schwerpunkte: Führung, Organisationsentwicklung und Organisationstheorie // Wien, Österreich.
- Prof. em. Dr. Hartmut **von Hentig**, \* 1925 // Erziehungswissenschaftler // vielfältige Publikationen // Schwerpunkte: Reformpädagogik, politisch-pädagogisches Engagement // Professor Uni Göttingen // Uni Bielefeld, Gründer und Leiter der Laborschule und des Oberstufenkollegs Bielefeld // Entwurf von der reformpädagogischen Idee über Form der Leitung, wissenschaftlichen Anbindung bis hin zu Überlegungen die Architektur der Gebäude (keine Klassenzimmer) betreffend // Berlin, Deutschland.
- Prof. Dr. Ingrid **Hentschel**, \* 1954 // Theaterwissenschaftlerin // lehrt an der FH Bielefeld Theater, Kultur und Medien // stellvertretende Vorsitzende des Kinder- und Jugendtheaterzentrums der BRD // Schwerpunkte: Entwicklungen des Kinder- und Jugendtheaters, Gegenwartstheater, das Verhältnis von Theater und Religion, Theater und Neue Medien, ›Ästhetische und intermediale Erfahrung: Kunst Theater Performance im sozialen Raum‹ // Hannover, Deutschland.

- Prof. Dr. phil. Ulrike **Hentschel**, \* // studierte Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaften und Theaterpädagogik in Bochum und Berlin // Professorin für Theaterpädagogik und Darstellendes Spiel an der UdK Berlin // Mitherausgeberin von ›Korrespondenzen‹ // Arbeitsschwerpunkte: Ästhetische Bildung, zeitgenössisches Theater und Theaterpädagogik, Theater und Schule, Geschichte der Theaterpädagogik // Berlin, Deutschland.
- Heinz **Hilten**, \* 1958 // Groß- u. Außenhandelskaufmann, Kooperationsmanager, Organisationsberater, Trainer und Coach // Schwerpunkte: für Kooperationsprojekte Verbindungen schaffen // Fortbildung: Improvisationstheater // Oberhausen, Deutschland.
- Lorenz **Hippe**, \* 1965 // Theaterwissenschaftler, Regisseur, Theaterpädagoge // Arbeit als Dramaturg in Heidelberg // Dozent für Theaterpädagogik und Szenisches Schreiben an der Theaterwerkstatt Heidelberg, Akademie Remscheid u. a. bundesweit // 1. Vorsitzender des BuT // Schwerpunkte: Jugendtheaterstücke, Szenisches Schreiben // Berlin, Deutschland.
- Dr. Birgit **Holler-Nowitzki**, \* // Erziehungswissenschaftlerin // lehrt an der Uni Bielefeld Schulforschung an Grund- und Förderschulen // prüfungsberechtigt im Fachbereich Erziehungswissenschaft // Themenschwerpunkte: Lebenswelt von Schüler/innen, Zusammenarbeit Schule-Eltern, Resilienz, Klassenmanagement, Schulentwicklung und Schulorganisation, pädagogische Interventionsmaßnahmen // Bielefeld, Deutschland.
- Dr. Birgit **Huber**, \* 1964 // Dipl.-Pädagogin // studierte Grundlage der Psychologie und der psychosozialen Praxis // Lehrerin im VS-, ASO- bzw. Integrationsbereich // Tätigkeiten: Lebens- und Sozialberatung, Trainerin in der Erwachsenenbildung, Lehrverhaltenstraining // Kärnten, Österreich.
- Kerstin **Hübner**, \* 1976 // M.A. Theater-, Erziehungs-, Kommunikations- und Medienwissenschaften // Bildungsreferentin der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ) // Programmleiterin des Projektes ›Künste öffnen Welten‹ und Referentin des Geschäftsbereichs ›Kultur macht Schule‹ // Arbeitsschwerpunkte: Bildungslandschaften und -netzwerke, Kooperationen von Kultur und Schule, Freiwilliges Engagement in der Kultur // Berlin, Deutschland.
- Prof. em. Klaus **Hurrellmann**, \* 1944 // Sozial-, Bildungs- und Gesundheitswissenschaftler // war langjähriger an der Uni Bielefeld im Fachbereich Gesundheitswissenschaften tätig // arbeitet jetzt als Professor of Public Health and Education an der Hertie School of Governance in Berlin // Schwerpunkte: strategische Verbindung von Bildungs-, Sozial- und Gesundheitspolitik, Interventionsstrategien zur Prävention von sozialen und gesundheitlichen Benachteiligungen, Sozialisations- und Bildungsforschung, Kindheit-, Jugend und Schule, Gesundheitsförderung und Gesundheitserziehung // Berlin und Bielefeld, Deutschland.
- Prof. Dr. Gerald **Hüther**, \* 1951 // Neurobiologe, Publizist // Professor an der Uni Göttingen für Neurobiologische Präventionsforschung // einer der bekanntesten Hirnforscher Deutschlands // schreibt Sachbücher, hält Vorträge, organisiert Kongresse, arbeitet als Berater für Politiker und Unternehmer // Mitbegründer des Netzwerkes für Erziehung und Bildung // Schwerpunkte: Verbreitung und Umsetzung von Erkenntnissen aus der modernen Hirnforschung, Vermittlung zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und gesellschaftlicher bzw. individueller Lebenspraxis // Ziel seiner Aktivitäten: Schaffung günstigerer Voraussetzungen für die Entfaltung menschlicher Potenziale, speziell im Bereich Erziehung und Bildung sowie auf der Ebene der politischen und wirtschaftlichen Führung // Göttingen, Deutschland.
- Tatjana van de **Kamp**, \* 1965 // Dipl.-Kauffrau // studierte Betriebswirtschaft und M.A. Organisationspsychologie // arbeitet als interkulturelle Trainerin // gibt berufliche Schulungen und Coaching // vielfältige Rezensionstätigkeit zum Themenschwerpunkt Organisationspsychologie, Interkulturelle Kommunikation, Kulturen im Dialog // Hamburg, Deutschland.
- Viola **Kelb**, \* 1977 // Dipl.-Pädagogin, Dipl.-Sozialpädagogin // ehemalige Bildungsreferentin und Leiterin des Geschäftsbereichs ›Kultur macht Schule‹ der BKJ // langjährige Jugendkulturarbeit // Themenschwerpunkte: Bildungsk Kooperationen, lokale Bildungslandschaften, Sozialraumorientierung, Diversität // Mitautorin von ›Kulturelle Bildung an Schulen‹ // Verantwortlichkeit für den Wettbewerb MIXED UP // Studienleiterin der Akademie Remscheid für Kulturelle Bildung // Remscheid, Deutschland.

- Dr. phil. Leopold **Klepacki**, \* 1976 // Pädagoge, Theaterwissenschaftler und Germanist // Akademischer Oberrat am Institut für Pädagogik der Uni Erlangen-Nürnberg Studiengang MA Theaterpädagogik // Schwerpunkte: Kultur, theatrale u. ästhetische Bildung und Erziehung, Theateranthropologie, geisteswissenschaftliche pädagogische Forschung // Geschäftsführer des Interdisziplinären Zentrums Ästhetische Bildung // Nürnberg, Deutschland.
- Dr. Sabine **Knauer**, \* 1951 // Lehrerin, Sonder- und Sozialpädagogin, Erziehungswissenschaftlerin // Gründerin von KiWiF // Arbeitsschwerpunkte: Bildungsinnovation, Steuerung im Bildungswesen, Kooperation Staat und Stiftungen, Kooperation in Netzwerken, Personalentwicklung, Ganztagsbildung, Bildungslandschaften, vom Denken zum Handeln kommen. Pädagogik der Vielfalt, Lehrerbildung, Teamcoaching, gültige und wirksame pädagogische Interventionen in Theorie und Praxis // Berlin, Deutschland.
- Prof. Dr. phil. Gerd **Koch**, \* 1941 // Dipl.-Pädagoge, Einzelhandelskaufmann, Theaterpädagoge // studierte Lehramt // tätig als Prof. für Pädagogik und Soziale Kulturarbeit an der FH Berlin, Uni Hamburg // Mitbegründer und Herausgeber der Reihe ›Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik‹ // Vorsitzender der Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V. // Berlin, Deutschland.
- Christine **Köck**, \* 1975 // Theaterwissenschaftlerin, Germanistin, Theaterpädagogin // Gastdozentin an der Ruhr Uni Bochum Fakultät Theaterwissenschaften // Regie am Theater Dortmund – Sparte Kinder- und Jugendtheater // Dortmund, Deutschland.
- Prof. Dr. rer. pol. habil. Ain **Kompa**, \* 1950 // Dipl. oec. // Studium der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften in Augsburg im Spezialisierungsfach Ökonomische Psychologie // Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre mit Schwerpunkt Innovation und internationales Management // Arbeitsschwerpunkte: polit- und sozioökonomische Aspekte des Personalwesens, Postmoderne // Augsburg, Deutschland.
- Dr. Inge **Krämer-Kılıç**, \* 1955 Lehrerin und Sprachtherapeutin // Studium der Sonder-, Diplom-, Sprachbehinderten-, Verhaltensgestörtenpädagogik // Lehrtätigkeiten Uni Bozen, Hamburg, Hannover // Schwerpunkte: Sprachheilverfahren, Integration, Inklusion // vielfältige Veröffentlichungen u.a. zum Thema ›Team-Teaching‹ // Rektorin des Studienseminars Sonderpädagogik in Hannover // Hannover, Deutschland.
- Dr. Daniel V. **Lawless**, \* 1963 // High School Lehrer // studierte an der University of Victoria // Forschungsschwerpunkte: Lehre und professionelle Lehrerbildung, berufliche Entwicklung von Lehrkräften // gemeinsam mit Wolf-Michael Roth Forschung und Publikation zum Thema {Coteaching | Cogenerative Dialoguing} in Theorie und Praxis, als dialektische Methode // unterrichtet an der Schule den Bereich Theater // Victoria, Canada.
- Raimund **Lehmann**, \* 1951 // Kunstpädagoge // Didaktischer Leiter der IGS Mühlenberg // Vortragstätigkeit zu Themen wie: Jahrgangsführung an Gesamtschulen; Nach dem Referendariat // Publikationen u.a. ›Kunstpädagogik und Soziokultur‹; in ›Der Kunst-Code. Jugendkunstschulen im interkulturellen Dialog‹ // Hannover, Deutschland.
- Prof. Dr. phil. Detlev **Leutner**, \* 1954 // studierte Psychologie und Erziehungswissenschaften // tätig an der Uni Duisburg-Essen // Schwerpunkt: Lehr-Lernforschung, Instruktionspsychologie, empirische Bildungsforschung, pädagogische Interventionsforschung, Selbstreguliertes Lernen, Lernen mit Multimedia // Essen, Deutschland.
- Prof. Dr. Eckart **Liebau**, \* 1949 // Pädagoge, Soziologe und Politologe // Professor für Pädagogik, Leiter der Akademie für Schultheater und Theaterpädagogik // Inhaber des UNESCO-Lehrstuhls für Kulturelle Bildung Uni Erlangen-Nürnberg // Vorsitzender des Rats für Kulturelle Bildung // Schwerpunkte: Allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik, Kultursoziologie und Kulturpädagogik, Theaterpädagogik, Museumspädagogik // Erlangen, Deutschland.
- Ralf **Lilienthal**, \* 1961 // selbständiger Garten- und Landschaftsgärtner, Journalist, Schriftsteller und Kursleiter // Autor von ›Kiez-Helden. Das Berliner Projekt HEROS‹, viele Kinderbücher, Geschichten // Wetter an der Ruhr, Deutschland.
- Prof. Dr. Niklas **Luhmann**, \* 1927 † 1998 // Soziologe, Gesellschaftstheoretiker // studierte Rechtswissenschaften, später erst Soziologie // herausragend sein Ansatz in der soziologischen Systemtheorie und Soziokybernetik // lehrte Soziologie an der Uni Bielefeld als erster berufener Professor // Oerlinghausen, Deutschland.

- Prof. Dr. Winfried **Marotzki**, \* 1950 // Erziehungswissenschaftler // lehrt Erziehungswissenschaften an der Uni Magdeburg zu Themen wie Subjektivität und Negativität als Bildungsproblem, Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie // Forschungsschwerpunkte: Lern- und Bildungstheorie, Bildungsphilosophie, Anthropologie sowie die Qualitative Sozialforschung (vor allem Biographieforschung) und Internet Research, Bildinterpretation und Filmbildung // Magdeburg, Deutschland.
- Gitta **Martens**, \* 1950 // Dipl.-Politologin, Gymnasiallehrerin, Psychodramaleiterin // studierte Theaterwissenschaften, Germanistik und Philosophie // hat ihre berufliche Praxis in Schule, Theater, Jugendarbeit und Jugendberatung sowie Erwachsenenbildung, freie Regietätigkeit // war lange Zeit Leiterin des Fachbereichs Theater an der Akademie Remscheid // Schwerpunkte: Grundlagen, neue dramatische Literatur und ihre Inszenierung, besondere Theatermittelspielformen, politisch-ästhetische Bildung // in Zusammenarbeit mit Fachkollegen waren ihr im besonderen Tanz, Musik und Rhythmik sowie interdisziplinäre Theaterprojekte wichtig // Veröffentlichungen zu Theater und Genderfragen, Therapie, Kinder, Politik, Schule // Remscheid, Deutschland.
- Prof. Dr. Rita **Marx**, \* // Dipl.-Psychologin, Supervisorin // lehrt an der FH Potsdam Erziehungs- u. Sozialwissenschaften (Pädagogik, Psychologie, Psychoanalyse) // Schwerpunkte: Familie, Supervision, Schulsozialarbeit, Begleiteter Umgang, Prävention // Potsdam, Deutschland.
- Dr. phil. Ingrid **Matthäi**, \* 1957 // Dipl.-Bibliothekarin // Promotion in Ethnologie, Soziologie und Germanistik // wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziologie der Uni Marburg, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialforschung und Sozialwirtschaft (iso) e.V., Saarbrücken // Schwerpunkte: Management- und Organisationsentwicklung, Regionaler Strukturwandel, Betriebliche Sozialorganisation, Demographischer Wandel // Saarbrücken, Deutschland.
- Prof. Dr. Ph.D. John D. **Mayer**, \* 1953 // Psychologe // war an der Stanford University tätig // wies erstmals auf, wie emotionale Intelligenz operationalisiert bzw. gemessen werden könne, formulierte erste formale Theorie der emotionalen Intelligenz – MSCEIT // lehrt und arbeitet an der University of New Hampshire // Forschungsgebiet: systemische Persönlichkeitspsychologie, ›EQ. Emotionale Intelligenz‹ // New Hampshire, USA.
- Jörg **Meyer**, \* 1958 // Dipl.-Theaterpädagoge // freischaffender Theaterpädagoge und Regisseur // Dozent an der FH Osnabrück, TPZ Lingen u. TW Heidelberg (stellv. Leiter) // Schwerpunkt: Jugend-, Erwachsenen- und Seniorentheater; Verschaltung mit der schulischen und soziokulturellen Infrastruktur der Region Lingen // organisiert Deutsch-Niederländische Theaterbegegnungen // künstlerisch-pädagogische Mitarbeit in verschiedenen internationalen Theater- und Zirkustheaterprojekten // Lingen, Deutschland.
- Doris **Müller-Weith**, \* 1952 // Lehrerin, Schauspielerin, Theaterpädagogin // Ausbildung in Gestalttherapie und Yoga // tätig als Heilpraktikerin für Psychotherapie, Supervisorin und Dozentin in Hamburg, Freiburg, Dortmund, Schweiz // Schwerpunkte: theater- und dramatherapeutische Therapie // Almuñecar, Granada.
- Stefan **Nehrkorn**, \* // Politologe // tätig u. a. in der Humboldt-Gesellschaft, eine Vereinigung von Studenten, Referendaren, Selbständigen und Doktoranden unterschiedlichster Fachrichtungen, die sich jährlich mehrfach treffen, um selbstgewählte Themen im freien Gespräch zu erörtern // mit dem Ziel, sich gegenseitig für Neues zu interessieren, zu fördern und Horizonte zu erweitern // alle Teilnehmenden bringen ein besonderes Interesse an Wissenschaft, Kunst und Kultur mit // sie fühlen sich der Humboldtschen Bildungsidee verpflichtet // einer seiner Beiträge ›Systemtheorie: Niklas Luhmann‹ // Berlin, Deutschland.
- Prof. Dr. Oswald **Neuberger**, \* 1941 // studierte Psychologie und Betriebswirtschaftslehre // lehrte Organisationspsychologie an der Hochschule der Bundeswehr in München // war Inhaber des Lehrstuhls Psychologie I (Personalwesen) an der Uni Augsburg // Mit-herausgeber der ›Zeitschrift für Personalforschung‹ und der Reihe ›Personalwirtschaftliche Schriften‹ // tätig im ICO Augsburg // Arbeitsschwerpunkte: Führung, Mikropolitik, Unternehmenskultur, Organisationstheorie // Augsburg, Deutschland.

- Prof. Dr. Lilli **Neumann**, \* 1949 // Lehrerin für Bildende Kunst // studierte Kunsterziehung und Lehramt, später Soziologie und Erziehungswissenschaften // heute Psychotherapeutin, Lehrtherapeutin für Theater-/Dramatherapie // private Praxis für Integrative Atemtherapie, Einzel- und Paarberatung, dramatherapeutische Gruppenarbeit, Lehrtherapeutin Kunsttherapie // an der FH Dortmund Dozentin für Bildende Kunst und Germanistik mit Schwerpunkt: Darstellendes Spiel, Theatertherapie, Theaterpädagogik, Kunstpädagogik, Kreativität und Therapie // Dortmund, Deutschland.
- Prof. Dr. Hans Wolfgang **Nickel**, \* 1933 // Lehrer // Promotion Theaterwissenschaften // Mitbegründer der Theaterpädagogik mit Einrichtung des Faches ›Schulspiel‹ // Dozent an der PH Berlin, am Institut für Spiel- und Theaterpädagogik der UdK Berlin (Leitung des Dissertations-Kolloquiums), LAG und BAG Spiel und Theater e.V. // vielfach publizistisch tätig // Neuerscheinung Januar 2016 ›Spiel-Theater-Medien – in Kindheitspädagogik und sozialer Arbeit‹ // Berlin, Deutschland.
- Dr. phil. Christian **Pröbstel**, \* 1975 // Dipl.-Psychologe, systemischer Coach und Organisationsentwickler // tätig als Arbeitspsychologe, der die Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastungen konzeptionell und praktisch für die niedersächsische Landesschulbehörde an Schulen und Studienseminaren umsetzte // war an der Uni Wuppertal, Institut für Bildungsforschung tätig, hatte die Professur für Lehr-, Lern und Unterrichtsforschung inne // arbeitet an der konzeptionellen Entwicklung des Bereichs ›Gesunde Arbeitswelt‹, ›Psychologie der Arbeitssicherheit‹, Beratung u. Unterstützung psychischer Belastungen und Gesundheit von Unternehmen, ihren Führungskräften und den Mitarbeitern im CHEMPARK an den Standorten Leverkusen, Dormagen und Krefeld-Uerdingen // Leverkusen, Deutschland.
- Simone **Rastelli**, \* // Journalistin, Autorin und online-Redakteurin des NDR im Fachbereich: Zeit- u. Kulturgeschichte, Zeitgeschehen // u. a. Berichterstattung der IdeenExpo 2013 u. 2015 in Hannover, Mitarbeit im Projektteam ›Kinder-sind-Zukunft‹ der ARD, ›Die Soziologische Systemtheorie von Niklas Luhmann - ein Überblick‹ // Hannover, Deutschland.
- Yvonne **Rehmann**, \* 1983 // Dipl.-Sozialpädagogin, MA Soziale Arbeit // wissenschaftliche Mitarbeiterin an der FH Kiel, Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit // Fortbildungen, Vorträge und Publikationen zu Partizipation in Kindertageseinrichtungen und Krippen sowie zur Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren // Kiel, Deutschland.
- Prof. Dr. Kersten **Reich**, \* 1948 // Pädagoge, Kulturtheoretiker, Erziehungswissenschaftler // studierte Germanistik, Politologie und Kunsterziehung // lehrt an der Uni zu Köln // Entwickler des Ansatzes ›Interaktionistischer Konstruktivismus‹, der einen kulturbezogenen Konstruktivismus begründet // Forschungsprojekt: Konstruktivistisches Planspiel zur Demokratieerziehung für ›bildungsferne Jugendliche‹ und ›Methodenpool‹ u. a. Team-Teaching // Köln, Deutschland.
- Prof. Dr. Vanessa-Isabelle **Reinwand-Weiss**, \* 1979 // studierte Pädagogik, Theater-, Medienwissenschaft, Italoromanistik, Philosophie // Direktorin und Geschäftsführerin der Bundesakademie Wolfenbüttel // lehrt an der Uni Hildesheim // Arbeitsschwerpunkte: Ästhetische und Kulturelle Bildung, Bildungstheorie, Frühkindliche Kulturelle Bildung, qualitative Forschungsmethoden und Wirkungsforschung // Hildesheim, Deutschland.
- Klaus **Richter**, \* 1946 // Dipl.-Soziologe, Familientherapeut, Supervisor // Mitglied in der DGSv // Pädagogischer Mitarbeiter in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, Sozialpädagogischer Familienhelfer // Arbeitsschwerpunkte: Team, Leitung, Fallsupervision, Schule, Altenpflegeheim, Sozialpädagogische Familienhilfe, Pflegeeltern, Coaching // Mitglied im Netzwerk für Supervision und Coaching Frankfurt – Rhein-Main // dort im Arbeitskreis ›Supervision und Schule‹ aktiv // Neu-Isenburg, Deutschland.
- Prof. em. Dr. Hans-Günter **Rolff** \* 1939 Erziehungswissenschaftler, Schul- und Bildungsforscher // lehrte an der Stanford und Shanghai University sowie in Wien, Graz, Klagenfurt und Zürich // Prof am Institut für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund // Gründer und wissenschaftlicher Leiter der DAPF // hat vielfach selbst Entwicklungsprozesse von Schulen begleitet u. a. den des Oberstufen-Kollegs Bielefeld // Veröffentlichungen mit Schwerpunkt: Sozialisation, Bildungschancen, Kindheit im Wandel, Schulentwicklung, Schulautonomie, Schulentwicklungsberatung // erhielt u. a. das Bundesverdienstkreuz // Mitbegründer der Zeitschrift ›Schulmanagement‹ // Dortmund, Deutschland.

- Prof. Dr. Dr. h. c. Lutz **von Rosenstiel**, \* 1938 † 2013 // Psychologe // studierte Psychologie und Philosophie, Betriebswirtschaft // tätig u. a. Uni Wien, Augsburg, Hohenheim // Lehrstuhlinhaber Wirtschafts- und Organisationspsychologie Uni München // einer der profiliertesten deutschen Organisations- u. Wirtschaftspsychologen // Schwerpunkte: Führung und Leadership, Teamarbeit, Unternehmenskultur, Innovation, makroökonomische Themen wie Wertewandel, Konsum- u. Sparverhalten, Interdisziplinarität, Verbindung von Theorie und Praxis (im Sinne Kurt Lewins) // Auszeichnungen u. a. Bundesverdienstkreuz, Deutscher Psychologie-Preis // München, Deutschland.
- Prof. Dr. Wolf-Michael **Roth**, \* 1953 // studierte Physik und Lehramt, unterrichtete Physik in den USA // hatte eine Professur an der Griffith University, Mount Gravatt, (Australien) // ist Prof. an der University of Victoria im Bereich angewandte kognitive Wissenschaften // Schwerpunkt: Rolle der Sprache beim Erlernen von Mathematik und Physik, gemeinsames Lehren im Team-Teaching // Victoria, Canada.
- Prof. Dr. Bernd **Ruping**, \* 1954 // studierte Germanistik, Philosophie und Soziologie // unterrichtete kurz die Fächer Deutsch und Politik am Gymnasium // war dann wissenschaftlicher Leiter und Direktor am TPZ Lingen // jetzt tätig an der HS Osnabrück Standort Lingen // Dekan des Instituts für Theaterpädagogik // Schwerpunkte: Darstellende Kommunikation und Theaterpädagogik, Curriculare Forschung, Darstellende Kommunikation, Ästhetische Theorie und Praxis // vielfältige Publikationen als Autor und Herausgeber, Vortragstätigkeit // Lingen, Deutschland.
- Prof. Dr. Mira **Sack**, \* 1968 // Theaterpädagogin, Erziehungswissenschaftlerin // Professorin und Leiterin des Bereichs Theater an der ZHdK // Schwerpunkte: Theaterpädagogik, Bachelor of Arts in Theater, Departement Darstellende Künste & Film, Theater // Zürich, Schweiz.
- Prof. Dr. Rüdiger **Safranski**, \* 1945 // Philosoph und Autor // studierte Philosophie, Germanistik, Geschichte // Professur an der FU Berlin, Fakultät Philosophie und Geisteswissenschaften // Bekanntheit durch Biographien über Schopenhauer, Heidegger, Schiller, Nietzsche und Bücher über das Böse und die Wahrheit // mit Peter Sloterdijk Moderation des ›Philosophischen Quartetts‹ // Mitglied der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung // vielfache Auszeichnungen u. a. Thomas-Mann-Preis // Badenweiler, Deutschland.
- Ph.D. Peter **Salovey**, \* 1958 // Sozialpsychologe // studierte Psychologie und Soziologie // lehrt und forscht zu Themen der Emotionalen Intelligenz // Schwerpunkt: Gefühle, Gesundheitsverhalten des Menschen // bekam mehrere Wissenschaftspreise // wurde zum Mitglied der American Academy of Arts and Sciences gewählt // lehrt an der Yale University und ist dort Präsident // New Haven, USA.
- Ilona **Sauer**, \* 1954 // Erziehungswissenschaftlerin, Theaterpädagogin // tätig für das ASSIEJ e.V. Deutschland // Leiterin und Koordinatorin des Projektes ›Theater und Schule in Hessen‹ und ›flux – Theater für Schulen – Theater in Hessen unterwegs‹ // Schwerpunkte: Theater mit Schulen im ländlichen Raum, Theater sehen und Theater spielen, Theater in Schulen mit theaterpädagogischer Begleitung und langfristigen Partnerschaften, Zukunftsperspektiven im Bereich theatraler Bildung // Frankfurt am Main, Deutschland.
- Prof. Dr. rer. soc. Elke **Schimpf**, \* 1961 // Dipl.-Pädagogin, Spiel- und Theaterpädagogin, Familienhelferin // lehrt an der Evangelischen Hochschule Darmstadt Theorien, Methoden und Handlungsansätze der Sozialen Arbeit // Schwerpunkte: Jugendkonflikte in Bezug auf die Nutzung von ›social networking sites‹ und die (Re)Produktion von Geschlechterverhältnissen; Ansätze zur Entwicklung konzeptioneller Leitlinien einer genderbezogenen (Praxis)Reflexion im Bachelor-Studiengang Sozialer Arbeit // Frankfurt, Deutschland.
- Wolfgang G. **Schmidt**, \* 1958 // Dipl.- Sozialpädagoge, Regisseur, Theaterpädagoge BuT® // Studienschwerpunkte Körperorientierte Ansätze (Rhythmik, Psychomotorik u. a. m.), Theaterpädagogik // Assistenzen bei Hurd Hatfield (Schüler von M. Tschechow), Gerard Bagley (Schüler von Rudolf v. Laban), Prof. Arkadij Nemerowskij (Dozent an der GITIS Moskau) // Gründer der Theaterwerkstatt Heidelberg // Schwerpunkte: Ausbildungsleitung, Schauspielmethoden (M. Tschechow, J. Grotowski u. a. m.), Methoden des Bewegungstheaters, der Theaterpädagogik und experimenteller Arbeitsweisen // Heidelberg, Deutschland.

- Prof. Dr. Wolfgang **Schneider**, \* 1954 // Kulturwissenschaftler // Studium der Germanistik und der Politischen Wissenschaft // Professor für Kulturpolitik an der Uni Hildesheim, Institut Kulturpolitik // Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kulturförderung, Kulturelle Bildung, Kommunale und Internationale Kulturpolitik, Kulturpolitik für Kinder, Theaterpolitik, Filmpolitik, Soziokultur-Politik // Bischofsheim, Deutschland.
- Dr. Brigitte **Schorn**, \* 1958 // Dipl.-Psychologin, Kulturpädagogin // Leiterin der Arbeitsstelle ›Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW‹, Fortbildungsbeauftragte für den Kompetenznachweis Kultur // Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Praxis Kultureller Bildung, Kulturelle Bildung und Schule/Jugendarbeit, Kulturelle Bildung in regionalen und kommunalen Bildungsnetzwerken // Remscheid, Deutschland.
- Franz Bernhard **Schrewe**, \* 1956 // Fachkrankenpfleger Intensiv und Anästhesie // Erfahrung im Management der mittleren Führungsebene // Theaterpädagoge mit Schwerpunkt: Theaterpädagogik in der Pflege // Münster, Deutschland.
- Dr. Michaela **Schumacher**, \* 1949 // Chemikerin, Pädagogin, Supervisorin // Fachreferentin an verschiedenen Institutionen // freiberuflich tätig // schreibt Rezensionen zu pädagogisch-psychologischen Fachbucherscheinungen // Köln, Deutschland.
- Sandra **Schürmann**, \* 1970 // Dipl.-Sozialarbeiterin // lange Zeit als Arbeitslosenvermittlerin tätig // Erarbeitung eines eigenen Vermittlungskonzepts und Gründung der ›Projektfabrik‹ und JobAct® // tätig in der Geschäftsführung der Projektfabrik // Witten, Deutschland.
- Prof. Dr. Hannelore **Schwedes**, \* 1938 // Mikrobiologin // studierte Physik // lehrte an der Uni Frankfurt // lehrt immer noch an der Uni Bremen, Abteilung Physikdidaktik // entwickelte ein Naturwissenschaftscurriculum für 5–13 jährige Schüler, mit offenem Unterrichtsarrangement unter Berücksichtigung des problemlösenden Lernens und der Integration von affektiven Lernzielen // Schwerpunkte: Entwicklung einer Didaktik des Sachunterrichts // betont die emotionale Seite des Lernens // etablierte Team Teaching als Ausbildungselement in die Lehrerausbildung an ihrem Institut // erforschte und evaluierte Team Teaching // Bremen, Deutschland.
- Dr. phil. Margarete **Schweizer**, \* 1951 // Ethnologin // Studium der Soziologie und Malaiologie // mehrjährige Forschungsaufenthalte in Südostasien mit ihrem Mann Thomas Schweizer // Lehraufträge Uni Bonn, Köln und Tübingen // Tätigkeiten als freie Journalistin (Bereiche Kultur/ internationale Weiterbildung und Entwicklung) und im Bereich Kulturmanagement // Projektleiterin der Bildungsinitiative ›Kinder zum Olymp!‹ der Kulturstiftung der Länder // Berlin, Deutschland.
- Dolores **Smith**, \* 1959 // Journalistin // studierte Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Anglistik, Romanistik, Journalistisches und Kreatives Schreiben // Schwerpunkte: Interkulturelle Pädagogik, Interkulturelle Kommunikation, Kreativitäts- und Zukunftsforschung und Wissenschaftstheorie. Zusatzausbildung: Kurzspielfilm und Dokumentarfilm, Theaterpädagogik (Improvisationstheater) // Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle Bildung/Diversity, Kreativitäts- und Zukunftsforschung in den Bereichen Kunst- und Kulturpädagogik, Bildung, Wissenschaft und Journalismus // wissenschaftliche Begleitung des vom BMBF geförderten bundesweiten Modellprojekts ›Der Kunst-Code – Jugendkunstschulen im interkulturellen Dialog‹ beim bjk // Unna, Deutschland.
- Prof. Dr. Helen **Spencer-Oatey**, \* 1952 // Psychologin, Sprachwissenschaftlerin // war lange Jahre an der Uni in Hongkong und Shanghai // jetzt Direktorin des Zentrums für angewandte Sprachforschung an der Uni Warwick // Schwerpunkt: das kulturelle Phänomen ›Höflichkeit‹, Interkulturelle Interaktion (China und England) // initiierte den Masterstudiengang ›Interkulturelle Interaktion‹ // Coventry, England.
- apl. Prof. Dr. Erika **Spieß**, \* 1954 // Organisations- und Wirtschaftspsychologin // lehrt Organisations- und Wirtschaftspsychologie an der LMU München // ihre Forschungs- und Publikationsschwerpunkte sind Lern- und Kooperationskulturen, interkulturelles Handeln in wirtschaftsnahen Kontexten, gesundheitsbewusstes Führen und soziale Unterstützung in Organisationen // München, Deutschland.

- Prof. Dr. Wolfgang **Sting**, \* // Kulturpädagoge // studierte Pädagogik, Philosophie, Psychologie und Theatre Studies // ist Professor für Theaterpädagogik am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Uni Hamburg, wo er den Masterstudiengang Performance Studies leitet // Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Praxis der Theaterpädagogik, Didaktik des Darstellenden Spiels, Theater und Schule, Kinder- und Jugendtheater, Interkulturelles Theater und Kulturelle Bildung, die er u. a. in zahlreichen Publikationen dokumentiert // Hamburg, Deutschland.
- Bettina **Stoltenhoff-Erdmann**, \* 1958 // Krankenschwester, Drama- und Theatertherapeutin // tätig in den Bereichen Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatik, Heilpraktikerin für Psychotherapie // Fortbildungen in Traumaberatung // langjährige Dozentin für Drama- und Theatertherapie der DGfT und Institut für Theatertherapie Berlin // Mitherausgeberin der beiden Theatertherapie-Handbücher: ›TheaterTherapie‹ und ›Spielend Leben Lernen‹ // Herdecke, Deutschland.
- Prof. Dr. phil. Marianne **Streisand**, \* 1951 // Literatur- und Theaterwissenschaftlerin // tätig als Dozentin an der Uni Berlin, Professorin am Institut für Theaterpädagogik der FH Osnabrück // Schwerpunkt: soziale Kulturarbeit, Kunst, Medien, Psychoanalyse, Kultur- und Theatergeschichte der Neuzeit, Heiner Müller, Bertolt Brecht, Geschichte der Theaterpädagogik // Lingen, Deutschland.
- Prof. em. Dean William **Tjosvold**, \* 1945 // Historiker, Soziologe // spezialisierte sich auf Sozialpsychologie von Organisationen // lehrte an verschiedenen Universitäten u.a. Groningen (Niederlande), Lignan in Honkong (China), Minnesota (USA) als Professor für Management // Schwerpunkte: kooperative Gruppenarbeit, Konflikte, Entscheidungsfindung, Führung // Honkong, China.
- Prof. Kenneth **Tobin**, \* 1945 // Lehrer // unterrichtete zuerst im Gymnasium Mathematik und Naturwissenschaften in Australien, war dort auch an der Lehrplangestaltung beteiligt // ist Präsidenten Professor für die Stadt Bildung der Stadt New York // Forschungsinteresse: das Lehren und Lernen von Wissenschaft in den städtischen Schulen; Co-Teaching in Theorie und Praxis anhand der Kultursociologie, der Soziologie der Emotionen und der Aktivitätstheorie in Form von Mikroanalysen; Lehren und Lernen zu lehren; die berufliche Entwicklung von Lehrkräften // zahlreiche Publikationen // New York, USA.
- Ph.D. Bruce Wayne **Tuckman**, \* 1938 // Psychologe, Organisationsberater // Hochschullehrer an der Ohio State University // entwickelte ein Phasenmodell für die Teamentwicklung // mehrere Post-Doc-Stellen an der Rutgers University, City University of New York, Professor für Educational Psychology an der Florida State University // jetzt Leiter des Akademischen Lernlabors an der Ohio State University // Columbus, USA.
- Prof. Dr. Kees **Vreugdenhil**, \* 1946 // Lehrer, Pädagoge // tätig an der Uni Utrecht für Pädagogik, Schulentwicklung, Bildungskonzepte // Schwerpunkt: u.a. kompetenzorientiertes Lehren und Lernen; Lernprozesse von Lehrern // leraar, schoolleider van een jenaplanschool, wetenschappelijk onderzoeker aan de Universiteit van Utrecht en docent onderwijskunde en filosofie // zwaartepunt: brain based teaching and learning // Momenteel werkt hij parttime in Thüringen als lid van een ministeriële denktank aan de toepassing van resultaten van herse- nonderzoek in het onderwijs // Heesselt, Nederland.
- Prof. Dr. päd. Jürgen **Weintz**, \* 1956 // studierte Lehramt, Theaterwissenschaften und Theaterpädagogik // lehrte an der HdK Berlin, Uni Düsseldorf, FH Bochum // ist Gründungsmitglied und längerjähriger Leiter des Off-Theaters nrw in Neuss // jetzt Professur für Kulturpädagogik und Kulturmanagement an der Hochschule Niederrhein in Krefeld // Schwerpunkte: Theorie und Praxis der Kultur- bzw. Theaterpädagogik; Audience Development (Zielgruppenarbeit und Besucherentwicklung); Grundlagen in Kulturmanagement, Kulturmarketing, Kulturbranding und Kulturförderung // Neuss, Deutschland.

- Senatorin a.D., Prof. Dr. Karin **von Welck**, \* 1947 // Ethnologin // studierte Politikwissenschaft, Volkskunde, Germanistik, Altamerikanische Sprachen und Kulturen, Ethnologie und Linguistik // arbeitete im Völkerkundemuseum Köln, Reiss-Museum Mannheim // hatte eine Professur an der Uni Mannheim, war Lehrbeauftragte an der Uni Köln // war Generalsekretärin der Kulturstiftung der Länder, hier auch Herausgabe von ›Kinder zum Olymp!‹ // war Kultursekretärin der Freien und Hansestadt Hamburg // ist Domherrin der Vereinigten Domstifter zu Merseburg und Naumburg // zahlreiche Veröffentlichungen zu museologischen und ethnologischen sowie zu kultur- und stiftungspolitischen Fragestellungen // Steinhorst, Deutschland.
- Prof. Dr. Kristin **Westphal**, \* 1953 // Lehrerin an Grund- Haupt- und Realschulen // langjährige Grundschullehrerin // Freie kulturpädagogische Arbeit mit den Schwerpunkten Stimme, Bewegung, Raum // tätig an der Uni Koblenz-Landau im Bereich Bildungswissenschaften am Institut für Grundschulpädagogik // Wissenschaftliche Leitung des Zentrums für zeitgenössisches Theater und Performance // Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Lerntheorien aus der Perspektive der historischen Anthropologie und Phänomenologie, Theorie der medialen Erfahrung, kulturpädagogische Theorie der Raumerfahrung, Ästhetik und Bildung, Studien zur Wahrnehmung und Aufmerksamkeit von Theater, Tanz und Medien, nationale und internationale Forschung Kulturelle Bildung, Qualitative Bildungsforschung // Koblenz, Deutschland.
- Dr. päd. Felix **Winter**, \* 1948 // Dipl.-Psychologe, Lehrer // forschte an den von Hartmut von Hentig gegründeten Bielefelder Schulprojekten (Laborschule, Oberstufen-Kolleg) // war lange Jahre Lehrer am Oberstufenkolleg // Lehrtätigkeit in Psychologie, Pädagogik u. zu allgemeinbildenden Themen an der Uni Zürich // Arbeitsschwerpunkte: Forschungs- und Entwicklungsarbeit zu neuen Formen der Leistungsbewertung, zum Selbständigen Lernen und zur Feedback-Kultur im Unterricht // erarbeitete Vorschläge zur Prüfungsreform in Schule und Hochschule sowie zum Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis // Kassel, Deutschland.
- Dr. rer. soc. Reinhard **Winter**, \* 1958 // Dipl.-Pädagoge, Psychodramaleiter // Mitgründer des Sozialwissenschaftlichen Instituts Tübingen // lehrt im Bereich Erziehungswissenschaften an der Uni Tübingen // Schwerpunkte: Sozial- und Geschlechterforschung, Organisationsberatung, Konzeptentwicklung und Qualifizierung, Jungen, Männer, Jungenarbeit, Geschlechterthemen und Gesundheit // Tübingen, Deutschland.
- Prof. Cornelia **Wolf**, \* 1971 † 2014 // Dipl.-Pädagogin, Schauspielerin, Theaterpädagogin BuT® // Studium mit Schwerpunkt Kulturarbeit // Arbeit an professionellen Theatern als Schauspielerin, Regieassistentin und Theaterpädagogin // war langjährig im Geschäftsführenden Vorstand des BuT // Dozentin TW Heidelberg, Uni München, Rhein-Sieg-Kunstakademie Hennef/Bonn, TPZ Köln // Professur an der Alanus Hochschule // Schwerpunkte: Biographisches Theater, Methodik, Didaktik, Präsenz, Rhetorik, Unternehmenstheater // Köln, Deutschland.
- Prof. Dr. Klaus **Wolf**, \* 1954 // studierte Pädagogik, Sozialwesen // war Leiter einer Jugendhilfeeinrichtung in Hamburg-Harburg // berufsbegleitendes Studium an der Fernuni Hagen // Lehraufträge an verschiedenen FH, TU, Uni Siegen // Schwerpunkte: Pflegekinderforschung, Forschung zur Heimerziehung und ambulanten Erziehungshilfen // Siegen, Deutschland.
- Dr. Hamid Reza **Yousefi**, \* 1967 // Philosoph // studierte Philosophie und Pädagogik // lehrt als PD interkulturelle Philosophie und Geschichte der Philosophie an der Uni Koblenz-Landau // ist Gründungspräsident des Instituts zur Förderung der Interkulturalität in Trier // Forschungsbereiche: moderne Theorien der Religionswissenschaft, Ethik, Toleranz, Hermeneutik und Kommunikation // Herausgeber der Schriftenreihe ›Interkulturelle Bibliothek‹ // Trier, Deutschland.
- Prof. Dr. phil. Wolfgang **Zacharias**, \* 1941 // Kunst- und Kulturpädagoge // er ist Honorarprofessor für Kulturpädagogik an der Hochschule Merseburg // Arbeitsschwerpunkte: Kultur-, Spiel-, Medien- und Museumspädagogik, lokale und kommunale Netzwerke, Kulturelle Bildung, Kooperation Kultur-Jugendarbeit-Schule // ist im Vorstand der Landesvereinigung Kultureller Bildung Bayern e.V. u. im Bundesverband Jugendkunstschulen und Kulturpädagogische Einrichtungen e.V. // mitverantwortlich für die Schriftenreihe ›Kulturelle Bildung‹ // Merseburg, Deutschland.

Olaf **Zimmermann**, \* 1961 // Kunsthändler, Galerist und Publizist // Berufsfachschule, Fachoberschule und Volontariat zum Kunsthändler // war Geschäftsführer verschiedener Galerien // ist jetzt Geschäftsführer des Deutschen Kulturrates // Mitherausgeber von ›Politik & Kultur‹ // in der Jury ›Kultur macht stark – Bündnisse für Bildung‹ // Projektleiter der Dialogplattform <http://www.kultur-bildet.de/> // Lehraufträge u. a. HS für Musik Weimar und München (Studiengang Kulturmanagement) // Berlin, Deutschland.

Prof. Dr. phil. Jörg **Zirfas**, \* 1961 // Pädagoge, Philosoph, Germanist // Professor der Uni zu Köln // Vorsitzender der Gesellschaft für Historische Anthropologie der FU Berlin // Mitglied des Interdisziplinären Zentrums Ästhetische Bildung an der FAU Erlangen-Nürnberg // Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische und Historische Anthropologie, Erziehungs- und Bildungsphilosophie, Qualitative Bildungs- und Sozialforschung, Kulturpädagogik und Ästhetische Bildung // Köln, Deutschland.

Angela **Calow**, \* 1963 // Erzieherin, Theaterpädagogin (fast BuT®) // Tätigkeiten in verschiedenen kulturellen Kinder- und Jugendeinrichtungen im sozialpädagogischen Arbeitsfeld // Leitung von Theatergruppen; Arbeit mit ausländischen Studierenden; Arbeit am Kinder- und Jugendtheater ›überzweig‹ in Saarbrücken im Reformklassenprojekt // Qualifizierungen: zirkuspädagogische Projektarbeit; Bewegung und Bewegungspädagogik nach Elfriede Hengstenberg und Heinrich Jacoby sowie Moshé Feldenkrais // Schwerpunkte: Biographische Arbeit, Improvisation, Kooperationskultur // Bielefeld, Deutschland.

## Anhang 3 Schulentwicklung

### **Textergänzung Kapitel 4.2 Kooperation und interprofessionelle Kooperation an Schulen (S. 15) und Kapitel 5.3 Organisatorisch-kommunikative Bedingungen (S. 31)**

»Das Großsystem Schule ist [...] technisch einfach [...] ausgestattet, aber sozial hochkomplex« (Rolff 1995, 122). Außerdem »sind Organisationen nicht nur als formale Systeme zu begreifen, sondern als lebensweltlich begründete Handlungszusammenhänge mit eigenen und unverwechselbaren Kulturen und Subkulturen« (Rolff 1995, 123).

Er führt in seinen zahlreichen Publikationen u. a. die Sozialpsychologie von Lehrerkollegien aus und die Kennzeichen von Lehrerarbeit. »Gelegenheiten die Verständnis und Wertschätzung für unterschiedliche Positionen fördern und Widerspruch als notwendiges, positives Korrektiv erlebbar machen, werden nicht gesucht« (Rolff 2007, 158).

Bei der Untersuchung von Evaluationen fand er für Lehrerkollegien folgende Punkte:

- Evaluation als Kritik an der bisherigen Arbeit empfunden
- im Lehrerberuf fallen oft Anspruch und Wirklichkeit stark auseinander
- Verunsicherung über eigenes Rollenverständnis
- Evaluation erfordert Konfliktbereitschaft, Zeit, Aufwand (Rolff 2007, 159).

Die sozialpsychologischen Analysen von Schulen lassen sich mit Blick auf die interne Dynamik von Lehrerkollegien auf drei Punkte bringen: Anerkennung, Macht und Bewertung. (vgl. Rolff 2007, 159). Rolff weiß um die Bedeutung von Feedback, Beratung und Konfliktmanagement und rät Lehrerkollegien diese Themen für gemeinsame Fortbildungen zu nutzen (Rolff 2013, 126).

Rolff (2013, 111) verweist auf die besondere Rolle der Schulleitung im Prozess von Schulentwicklung, die ihr auch bei Evaluationen zukommt. Auch da sei wichtig Feedback zu üben und Fortbildungen für das Feedback-Geben zu nutzen. Die Verfahrensregeln alltäglicher Kultur der Evaluation seien: Transparenz, Zuverlässigkeit, Vertrauen! (ebd., 112).

Das »Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung« (s. Abb. 4) verdeutlicht die Komplexität und zeigt deutlich auf, dass die interprofessionelle Kooperationskultur darin gut verankert ist und dass diese auch rückwirkend auf die Schulentwicklung sein kann.

#### **Verweis:**

Rolff, Hans-Günter (2013): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven.

Rolff, Hans-Günter (2007): Studie zur Theorie von Schulentwicklung.

Rolff, Hans-Günter (1995): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule.

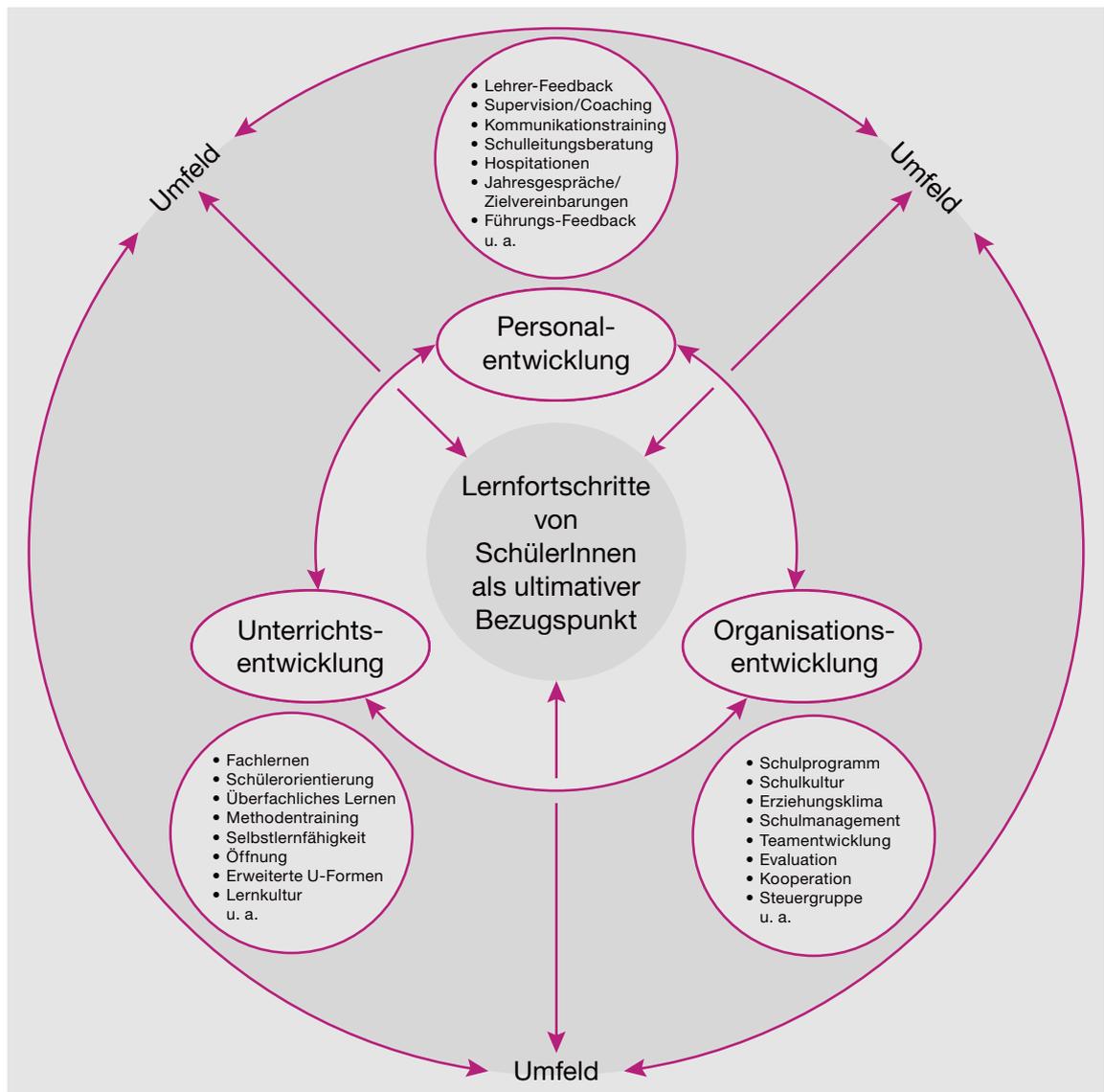


Abb. 4 Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung.

(erstellte Grafik, Quelle: Hans-Günter Rolff, Schulentwicklung kompakt, 2013, S. 20)

## Anhang 4 Warum Interkulturelle Kommunikation?

### Textergänzung Kapitel 4.2.1 Kooperationskultur (S. 15)

Warum soll man sich überhaupt mit interkultureller Kommunikation befassen? In den Zeiten der Globalisierung scheinen doch immerhin die Unterschiede zwischen den Kulturen zunehmend zu verschwinden. Von Madrid bis nach Moskau, von Lissabon bis Lima gibt es, so sagen zumindest einige Kulturforscher, eine zunehmend einheitliche Kultur – grob gesagt die Amerikanische.

Diese Aussage ist auf den ersten Blick auch nicht direkt falsch: In London werden heute wahrscheinlich mehr indische Gerichte gegessen als Fisch und Chips, und das Fernsehprogramm besteht überwiegend aus amerikanischen Produktionen. Doch obwohl man durchaus von einer Vielzahl kultureller Einflüsse sprechen kann, sind und bleiben Engländer immer noch englisch – und auch noch so viel Verzehr von Dolmio Spaghetti Sauce macht aus dem Cockney [Gebürtiger Ost-Londoner] keinen Italiener [der Werbeslogan von Dolmio ist ›Bringt den Italiener in dir heraus‹ in Großbritannien] [sic] (Dahl 2000, 1).

## Anhang 5 Praktische Beispiele für Interventionen

### Anhang 5.1 »Theater Therapie – Ein Handbuch«

#### Textergänzung Kapitel 4.3.3 Theatrale Interventionen (S. 27)

In diesem Handbuch werden Theatertherapie und Dramatherapie als lebendige, vielfältige und modifizierbare Therapiemethode vorgestellt. Ausführliche Projektbeschreibungen und Erfahrungsberichte verdeutlichen die Wirkkraft von Theatertherapie in Bezug auf: Auswege aus der Sucht, Verarbeitung von Träumen, Integration von »Schattenaspekten«, Schule der Gefühle, den »Alltagssproben« u. a. m.

#### Verweis:

Neumann, Lilli/Müller-Weith, Doris/Stoltenhoff-Erdmann, Bettina (Hg.) (2002): Theater Therapie. Ein Handbuch. Paderborn: Junfermannsche Verlagsanstalt. [auch online verfügbar: [http://www.dgft.de/\\_files/de/252/Handbuch\\_TheaterTherapie.pdf](http://www.dgft.de/_files/de/252/Handbuch_TheaterTherapie.pdf)].

#### weitere Informationen zur Thematik:

<http://www.theatertherapie.org/> Institut für Theatertherapie (ITT)

<http://www.dgft.de/> Deutsche Gesellschaft für Theatertherapie (DGfT)

### Anhang 5.2 THINK

#### Textergänzung Kapitel 4.3.3 Theatrale Interventionen (S. 27)

Das Forschungsprojekt »Theatrale Intervention im Innovations- und Kooperationsmanagement« (THINK) zeigte nach dreijähriger Forschung (2008–2011), dass theatrale Interventionen ein Impuls für die fruchtbare Kommunikation und ein Beitrag zum Unternehmenserfolg sind. Die Innovationsfähigkeit konnte erfolgreich umgesetzt werden. Betriebswirtschaftliche Perspektiven und theatrale Herangehensweisen würden sich ergänzen.

Dabei analysieren sie Kooperationsstrukturen und Organisationsgestaltung, positive wie negative Effekte von Management-Werkzeugen und reflektieren diese mit Theatermitteln, das heißt, die Mitarbeiter stellen sie szenisch dar. Die Unternehmen erkennen so Verhaltensmuster und Wirkungszusammenhänge in Kooperationssituationen, Unterschiede zwischen geplanten und realen Abläufen, die die Mitarbeiter mit ihrem Verhalten beeinflussen. Zukünftig soll daraus ein Managementsystem entwickelt werden, mit dem Kooperationspartner ungeplanten Entwicklungsprozesse [sic] begegnen können. Zweites Ziel ist ein Ansatz zur Organisationsforschung mit Theatermitteln (THINK 2011b, o. S.).

Diese Wirkzusammenhänge in Kooperationssituationen sind für Kooperationskulturen ebenso zutreffend und beachtenswert.

Unter der Projektleitung von Eva Renvert arbeiteten das Institut für Theaterpädagogik der Hochschule Osnabrück unter dem Institutsleiter Prof. Dr. Bernd Ruping mit der Berufsakademie Emsland unter Geschäftsführer Prof. Dr.-Ing. Wolfgang Arens-Fischer gemeinsam an einem Modell Theatraler Organisationsforschung in Unternehmen. Dabei deckten die Wissenschaftler aus betriebswirtschaftlicher und geisteswissenschaftlicher Sicht [auch

eine Kooperation, d.Verf.] gemeinsam Verhaltensweisen und Wirkungszusammenhänge in Innovationsprozessen auf. Unter Nutzung von Methoden aus Regie, Dramaturgie und Schauspiel werden Unternehmenssituationen und die Rollen der beteiligten Personen dargestellt. Vorhandene Verhaltensweisen können so verdeutlicht werden; die Wirkungszusammenhänge werden reflektiert und Veränderungen auf der Ebene des Verhaltens und der Kommunikation initiiert (THINK 2011a, o. S.).

**Verweis:**

Projektvorstellung: [http://www.campus-lingen.hs-osnabrueck.de/think-projekt\\_theaterpaedagogik.html](http://www.campus-lingen.hs-osnabrueck.de/think-projekt_theaterpaedagogik.html)

Vortrag zur Abschlussveranstaltung: <http://www.forschungsrahmenprogramm.de/3125.htm>

## Anhang 6 Beispiele andersgearteter Umsetzung / geeignete Unterstützungs-Institutionen

### Textergänzung Kapitel 5 (S. 29) Auswertung der Erfahrungen und einige Vorschläge

Hier gibt es einen kurzen Einblick in andere Kooperationen mit ihren Kulturen und einzelne Unterstützungs-Institutionen. Sie wurden daraufhin betrachtet, ob die Gelingensbedingungen andere, vielleicht auch bessere sind und ob sie für die Kooperationskultur in den Reformklassen orientierend sein könnten. Es wird vor allem auf die Faktoren Bezug genommen, die sich im Reformklassenmodell besonders kritisch zeigten (Kap. 3). Sie sollen verdeutlichen, dass die aufgetretenen Konflikte teilweise absehbar waren (Theorie und Praxis weisen immer Differenzen auf) und es umfangreiche und bekannte Lösungsmöglichkeiten gibt und gegeben hätte.

### Anhang 6.1 KiWiF

**Wo:** Berlin

**Zielgruppe:** Entscheidungsträger in Verwaltungen auf kommunaler, Landes- und Bundesebene u. a. m.

**Wer/Träger:** Dr. Anja Durdel und Dr. Sabine Knauer / selbstständige Beraterinnen

**Arbeitsprinzipien:** Steuerung im Bildungswesen; Kooperation in Netzwerken; Personalentwicklung, Teamcoaching, Change Management (Projektberatung, Steuerung und qualitative Evaluation), gültige und wirksame pädagogische Interventionen in Theorie und Praxis

**Interesse im Kontext dieser Arbeit:**

- mögliche Beratungseinrichtung für MBFFK
- als Beispiel für Steuerungen im Bildungswesen und innovative Begleitung einer großen Kooperation mit der ihr eigenen Kooperationskultur
- unterstützende Systeme zu verorten und einzubinden; Kultur, Regeln und Widerstände im Handlungsfeld zu bedenken; alternative Wirkungsketten durchzuspielen
- fachlich kompetente, außenstehende Kooperationsbegleiter

**Verweis:**

Homepage: <http://kiwif.de/?slide=home>

**Auszug aus der Homepage:**

**Wir begleiten Sie**

Wir sind sicher: Deutschland kann Bildung besser! Unsere umfangreichen Erfahrungen mit Veränderungsprozessen im Bildungswesen bündeln wir nun für Sie in KiWiF. Wir begleiten Ihre Vorhaben und entwickeln mit Ihnen Gestaltungsrahmen und Kriterien für wirksames Handeln. Dabei führen wir Einrichtungen, Einflussfaktoren und Perspektiven der beteiligten Menschen zusammen. Denn anspruchsvolle Aufgaben können Sie nur in Netzwerken bewältigen. Suchen Sie für Ihr Vorhaben offene Ohren, Kompetenz und Diskretion? Dann sind wir Ihre Ansprechpartnerinnen.

**Von der Theorie bis hin zur Praxis**

Entscheider richten sich an Orientierungspunkten aus. Wer Wissen aus Praxis und Theorie mit den Sichtweisen der handelnden Menschen koppelt, erhält ein Koordinatensystem für effektiv gestaltete Prozesse. Wir fragen, wer in und außerhalb von Teams, Netzwerken und Fachwissenschaften schon was über anstehende Aufgaben weiß und wo genau Probleme liegen. So verstehen wir Wissensmanagement: Theorie und Praxiserfahrungen prüfen und so verbinden, dass Optionen für eine klüger gestaltete Bildungslandschaft entstehen.

**Was?** Wissen aus Theorie, Praxis und Steuerungsebene verbinden

**Wer?** Verantwortungsträger und unterstützende Systeme verorten und einbinden

**Wo?** Kultur, Regeln und Widerstände im Handlungsfeld bedenken

**Wohin?** Netzwerke für Verbreitung und Verstetigung stärken und schaffen

**Wie?** Ressourcen, Wirkungsziele und Handlungen klug kombinieren

**Wie noch?** Alternative Wirkungsketten durchspielen

Wir vernetzen Verantwortung - Leistungsfähige Netzwerke für Bildung

**partizipativ**

Netzwerke bündeln vereinzelte Aktionen und Informationen zielgerichtet zu neuer Praxis, neuem Wissen. Dadurch unterscheiden sie sich etwa von Partnerschaften oder Verbänden. Die Voraussetzung dafür ist eine praxistaugliche Beteiligungskultur.

**divers**

Unterschiedliche Kompetenzen, Zugänge und Ressourcen wie bei einem Puzzle ineinander stecken: Das macht den Mehrwert von Netzwerken aus. Denn Bildung geschieht angesichts der ›Konfrontation mit dem Fremden, dem anderen als Anderen‹ (W. Marotzki [1993, 66, d. Verf.] (KiWiF o. J.).

## Anhang 6.2 JobAct®

**Wo:** bundesweit tätig; Sitz in Witten

**Zielgruppe:** vorwiegend arbeitslose Jugendliche U26

**Wer/Träger:** Projektfabrik als Unternehmen

**Arbeitsprinzipien:** Kooperationsansatz zwischen verschiedenen Partnern aus Bildung und Kunst mit jeweiligen Kooperationsverträgen und dem Jobcenter als Finanzgeber und gibt Teilnahmeempfehlungen. Die Laufzeit ist auf zwei Jahre festgelegt und gliedert sich in Phase1: Theaterprojekt mit Aufführung und Bewerbungsmanagement mit sozialpädagogischer Einzelbetreuung (5–7 Monate) und Phase 2: Praktikumsphase mit Seminartag (5 Monate) und sozialpädagogischer Begleitung.

### **Interesse im Kontext dieser Arbeit:**

- Einsatz teurer Coachings und Konfliktmediationen zum Start der Großkooperation
- inzwischen Entwicklung einer regen Kultur der Auseinandersetzung, dadurch ist Reduzierung der externen Berater möglich
- jährliches Großteamtreffen mit bundesweit tätigen Teamleuten findet an zwei Tagen zum fachlichen und persönlichen Austausch, zum Treffen
- Fortbildung zu theaterpädagogischen Themen und/oder Themen aus dem Bewerbungsmanagement
- Festlegung einer (realistischen) Laufzeit mit vorab eingeplanten Phasen. (wie gefordert von Fuchs 2014, 8). Vorgeschaltet vor das eigentliche Projekt sind hier Impulsthemen für alle beteiligten Personen. Ein sich Kennenlernen vor Projektbeginn und die Möglichkeit einer beginnenden Vertrauensbasis ist so geschaffen. Der Austausch von fachlichen Fragen ist möglich.

### **Verweis:**

Schürmann 2012: Vortrag »Das Künstlerische als Bildungsprinzip«. [http://www.projektfabrik.org/tl\\_files/projektfabrik/content/downloads/pdf/Bericht\\_PROJEKTFABRIK\\_Symposium\\_FaM\\_2012.pdf](http://www.projektfabrik.org/tl_files/projektfabrik/content/downloads/pdf/Bericht_PROJEKTFABRIK_Symposium_FaM_2012.pdf)

Schürmann 2015: Impulsthemen, Vorbereitung, gelebte Kooperationskultur. <http://www.projektfabrik.org/index.php/impulsthemen.html>

Team aktuell, Großteamtreffen: <http://www.projektfabrik.org/index.php/team-aktuell.html>

### **weitere Informationen zur Thematik:**

Homepage :<http://www.projektfabrik.org/>

Konzept: <http://www.projektfabrik.org/index.php/projekte-jobact.html>

### **Auszug der Homepage:**

aus dem Vortrag von Schürmann (2012):

### **Struktur und Ablauf des Kooperationsmodells**

Die JobAct®-Projekte beruhen grundlegend auf einem Kooperationsansatz. An jedem neuen Standort entstehen neue Partnerschaften, die in der Regel festen Bestand haben. Die PROJEKTFABRIK hält die Trägerschaft, leitet die Projekte und vereinbart mit den Partnern aus Bildung und Kunst Kooperationsverträge. Beauftragt und finanziert wird JobAct® durch das jeweilige Jobcenter und teilweise durch weitere Förderer.

Die JobAct®-Projekte sind auf eine Laufzeit von zehn bis zwölf Monaten angelegt, die sich in zwei Phasen gliedern.

Phase 1: Fünf bis sieben Monate

Die Teilnehmer erarbeiten ein Theaterstück von der Idee bis zur Premiere. [...] Parallel dazu findet ein intensives Bewerbungsmanagement statt, das durch die theaterpädagogische Arbeit unterstützt wird. [...] Das Gruppenangebot wird von einer kontinuierlichen sozialpädagogischen Einzelbetreuung während beider Projektphasen flankiert. Diese Phase endet im Höhepunkt als Premiere einer öffentlichen Aufführung.

Phase 2: Fünf Monate

[...] Die Praktikumsphase wird von einem Seminartag begleitet, an dem die Erfahrungen aus den Praktika auf künstlerische Weise in der Gruppe aufgearbeitet werden. Ergänzend erfolgt eine regelmäßige sozialpädagogische Begleitung im Betrieb. So kann Krisen frühzeitig begegnet und gemeinsam an Lösungen gearbeitet werden (Schürmann 2012).

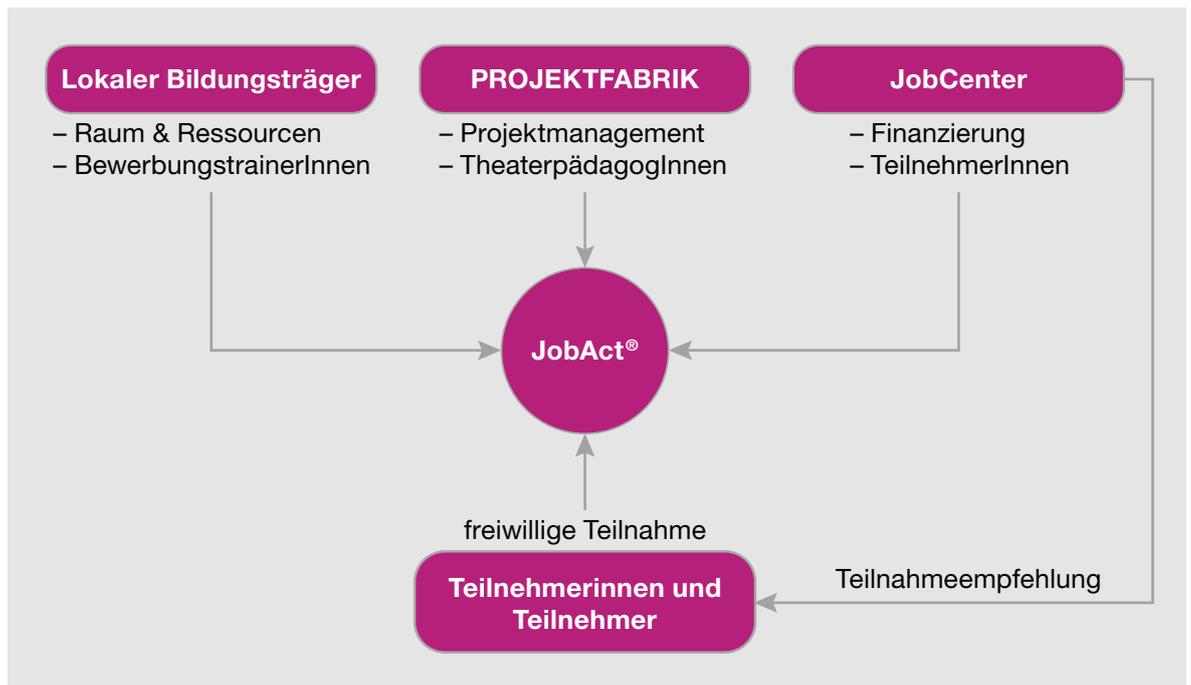


Abb. 5 Kooperationsmodell von JobAct®

(erstellte Grafik, Quelle: Schürmann 2012, Das Künstlerische als Bildungsprinzip. S. 5)

#### aus dem Vortrag von Sandra Schürmann (2015):

Unsere Lösung auf der konkreten Arbeitsebene ist das Impulsthema!

Seit 2009 erforschen wir nun die Arbeit damit. Zu Beginn [sic] häufig kritisiert und abgelehnt, weil angeblich freiheitsraubend, erfahren wir von Jahr zu Jahr, wie substanziell diese Arbeit ist. Nicht nur die Arbeit vor Ort erfährt eine Aufwertung, nicht nur die Qualität unserer Stücke wurde enorm gesteigert. Sie wuchsen aus der Selbstdarstellung der Teilnehmerproblematiken heraus. Auch das ganze Unternehmen arbeitet an der Auseinandersetzung mit den Impulsthemen. So schaffen wir den nötigen Gemeinsinn. Von der gesamten Verwaltung der PROJEKTFABRIK inkl. der Geschäftsführung bis hin zu allen Pädagogen, arbeiten wir gemeinsam jedes Jahr mit einem Impulsthema. Menschen in kunstfernen Abteilungen beschäftigen sich mit der Kunst! So führten wir in der Verwaltung eine wöchentliche Stunde Lyrik ein. Jede Teamsitzung beginnt mit einer künstlerischen Übung.

#### Exemplarisch Interessant [sic] zwei Dinge zu beobachten:

1. Die Stimmung untereinander und das Klima, also die Kultur der Zusammenarbeit, wurde [sic] in den letzten Jahren merklich gesteigert. Als Arbeitgeberin kann ich einen Lobgesang auf diese Form der Organisationsentwicklung singen, und sie nur jedem Unternehmen empfehlen. Teure Coachings und Konfliktmediationen wurden sukzessive reduziert. Gleichzeitig entstand eine rege Kultur der Auseinandersetzung, ohne dass gleich alles persönlich genommen wird. Unerlässlich für jedes Entwicklungsunternehmen.
2. Die gewählten Impulsthemen haben jedes Jahr viel mit den Fragen der Organisation selbst zu tun. Hier können wir z. B. sehr schön das Prinzip des Vorgriffs studieren. Dazu gehört z.B. dass eine Rolle nie zufällig gewählt wird auch wenn es noch so zufällig scheint. Oder dass ein gewähltes Thema später immer wie [die, d. Verf.] Faust aufs Auge passt, wo man sich die Frage stellen kann, hat das Thema das verursacht oder wurde es vielleicht mit einer Art Vorahnung gewählt [sic] (Schürmann 2015).

## Anhang 6.3 SuSchu und DGSv

**Wo:** Frankfurt Rhein-Main; bundesweit mit Sitz in Köln

**Zielgruppe:** Lehrkräfte aller Schularten (Einzelne und Gruppen, Kollegien und Schulleitungen)

**Wer/Träger:** Arbeitskreis des Netzwerkes Supervision und Coaching, Frankfurt/Rhein-Main; Mitglied in der Deutschen Gesellschaft für Supervision e. V. (DGSv)

**Arbeitsprinzipien:** Supervision und Coaching in speziellen beruflichen Situationen

**Interesse im Kontext dieser Arbeit:**

- Supervision als Möglichkeit für persönliche Entlastung, die Erweiterung professioneller Kompetenz und größerer Zufriedenheit mit dem eigenen beruflichen Handeln
- Diese Supervisionsangebote sind beim Institut für Qualitätsentwicklung (Hessen) akkreditiert, was für eine Anerkennung dieser Interventionsform spricht.
- Gelingende Kooperationen sind ein spezielles Themengebiet, zu dem es Tagungen, Beratungen, Supervision und Coaching gibt.
- SuSchu enthält genau die Supervision, die für die Kooperationskultur im engeren Sinn nicht nur nützlich, sondern unabdingbar zu sein scheint. Dazu gehört vor allem Supervision für Teams, die über einen begrenzten Zeitraum zusammenarbeiten, im Hinblick auf Fragen der Aufgabenverteilung, der Rollen, Funktionen und internen Kommunikation sowie die Dynamik innerhalb des Teams klärend.
- zur Konfliktbewältigung
- SuSchu könnte einen wertvollen Part übernehmen, bei der Definition von Ziele und der Begleitung der Kooperation in der Planungs- und Schaffungsphase struktureller Rahmenbedingungen von Kooperation (Schulleitungen und Vertreter der Träger)

**Verweis:**

SuSchu: Werkstattbericht. [http://www.suschu.de/pdfs/Werkstattbericht\\_Wenn\\_Schule\\_kooperiert.pdf](http://www.suschu.de/pdfs/Werkstattbericht_Wenn_Schule_kooperiert.pdf)

DGSv: Beratungsbedarf im System Schule, Übersicht der Supervisionsformen. <http://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2011/08/supervision-wirkungsvolles-beratungsinstrument-in-der-schule-2010.pdf>

**weitere Informationen zur Thematik:**

SuSchu: Homepage. <http://www.suschu.de/>

Regionales Netzwerk Supervision und Coaching: <http://coaching-frankfurt-rheinmain.de/angebot/>

**Auszug aus der Homepage:**

Teamsupervision ermöglicht Teams, die ständig oder über einen begrenzten Zeitraum zusammenarbeiten, Fragen der Aufgabenverteilung, der Rollen, Funktionen und internen Kommunikation zu klären. Auch die Dynamik innerhalb des Teams [...] sind in diesem Setting wichtige Schwerpunkte.

## Anhang 6.4 TUSCH

**Wo:** bundesweit/ hier beispielhaft Hamburg

**Zielgruppe:** partnerschaftliche Projekte zwischen Theatern und Schulen für die Dauer von zwei Spielzeiten/Schuljahren

**Wer/Träger:** verschiedene (bspw. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus mit dem Referat für Bildung und Sport der LH München; Schultheater-Studio Frankfurt; Behörde für Bildung und Sport Hamburg mit Unterstützung der Körber-Stiftung)

**Arbeitsprinzipien:**

1. Engagierte und professionelle Theaterarbeit mit Schülerinnen und Schülern zu initiieren unter Einbeziehung von Künstlern, Theaterpädagogen, Lehrern, Eltern (Theaterproduktion und -rezeption)
2. Künstlerische, ästhetische und kulturelle Bildung zu vermitteln (Bildung)
3. Neues und anderes Lernen in die Schule zu tragen (Schulentwicklung)

Theaterkunst durch eigene Spielpraxis zu erfahren, zu erleben, zu erproben, zu reflektieren (Sting 2014, 41).

**Interesse im Kontext dieser Arbeit:** (Bezug zu TUSCH Hamburg)

- zentrales Element des Erfolgs: innere Konzept-, Organisations- und Kommunikationsarbeit
- Koordinationsstelle mit Leitung, Büro und Etat: Leitungsteam koordiniert die Entwicklung, Schulung und Beratung, Service, Öffentlichkeitsarbeit und Qualitätskontrolle
- Priorität der Kommunikation innen wie außen!
- gleichberechtigte Einbindung von Theater in Schule und der Einbindung von Schule in Theater
- bezüglich der Prozessqualität gibt es in jedem Jahr die zentrale Veranstaltung »AufgeTUSCHt« (Präsentation der Inszenierungen)
- interdisziplinäre Zusammenarbeit (vgl. Sting 2014, 42).

**Verweis:**

TUSCH: Homepage. <http://www.tusch-hamburg.de/TUSCH/index.php/tusch-portraet>

**weitere Informationen zur Thematik:**

Kulturstiftung der Länder: Vorstellung des Modells. <http://www.kinderzumolymp.de/cms/Netzwerk/TUSCH%20%E2%80%93%20Theater%20und%20Schule%20ste.aspx>

**Auszug aus der Homepage:**

Das Modell wurde 1998 in Berlin gegründet.

In fester mehrjähriger Partnerschaft verbinden sich jeweils eine Bühne und eine Schule, initiieren umfangreiche künstlerische Begegnungen und entwickeln Theaterproduktionen unterschiedlichster Couleur wie performatives Theater, Umsetzung von Klassikern, Alltagsthemen aus der Schule. Die enge Zusammenarbeit von Kultur- mit Bildungseinrichtungen führt für beide Seiten zu neuen Blickwinkeln, Einsichten und manchmal zu abenteuerlichen Experimenten (Kulturstiftung der Länder o. J.).

Eine Skizze!

Schule kommt eine zunehmend wichtigere Rolle bei der Vermittlung kultureller Techniken und Grundkenntnisse zu, weil zu viele Kinder und Jugendliche nur hier eine intensivere Begegnung mit kulturellen Ausdrucksformen erleben können. Unsere Frage ist es immer

häufiger, wie wir es in der Zusammenarbeit zwischen Schule, kulturellen Einrichtungen und Künstlern schaffen, einen Zugang zur Kultur für alle Kinder und Jugendlichen zu eröffnen. (...) Zur Qualität des künstlerischen Prozesses trägt z.B. ein angenehmes und fruchtbares Arbeitsklima, eine gemeinsame Sprache von Schule und Theater, d.h. das Kennenlernen und sich Begegnen verschiedener Sprachen, Mentalitäten und Arbeitsweisen, die Etablierung theaterfreundlicher Strukturen in der Schule (Personal-, Raum- und Zeitressourcen), die innerschulische (auch interdisziplinäre) Vernetzung bei (TUSCH o. J.).

## Anhang 6.5 Schule I

### Leitung und Kollegium arbeiten mit außerschulischen Partnern

**Wo:** Mörfelden-Walldorf

**Zielgruppe:**

**Wer/Träger:** Bertha-von-Suttner-Ganztagsschule

**Arbeitsprinzipien:**

**Interesse im Kontext dieser Arbeit:**

- für den Bereich der Zusammenarbeit mit nichtlehrendem Personal gibt es Koordinatoren
- den Kooperationspartnern wird in der Gesamtkonferenz kontinuierlich ein Forum geboten und sie werden für eine bessere Integration zu gemeinsamen Fortbildungen eingeladen
- je höher die Partizipation, desto größer die gemeinsame Intensität und Akzeptanz der Kooperation

**Verweis:**

SuSchu: [http://www.suschu.de/pdfs/Werkstattbericht\\_Wenn\\_Schule\\_kooperiert.pdf](http://www.suschu.de/pdfs/Werkstattbericht_Wenn_Schule_kooperiert.pdf)

**Auszug aus dem Bericht:**

Als Vertreterin des Bereichs Schule referierte Frau Ute Zeller, Leiterin der Bertha-von-Suttner-Ganztagsschule in Mörfelden-Walldorf. Schule befinde sich gegenwärtig in einem Transformationsprozess. Es müsse eine neue Lernkultur entwickelt werden, die individualisiertes Lernen ermöglicht. Das bedeute, in die Schule werde nicht lehrendes Personal zunehmend Einzug halten. In ihrer Schule gebe es deswegen eigens Koordinatoren, die für eine reibungslose Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern sorgen. Den Kooperationspartnern werde in der Gesamtkonferenz kontinuierlich ein Darstellungsforum geboten und sie werden zwecks besserer Integration bspw. zu inhouse-Fortbildungen [sic] eingeladen. Generell gelte, je höher die Partizipation, desto größer die Intensität und Akzeptanz der Kooperation (SuSchu 2013,2).

## Anhang 6.6 Schule II

### Lehrer lernen aus der Begegnung mit Theaterkünstlern

**Wo:** Frankfurt a. M.

**Zielgruppe:** Schulklassen

**Wer/Träger:** Frankfurter Theaterhaus (freies privates Kindertheater)

**Arbeitsprinzipien:**

- Zusammenarbeit des Ensembles vom Frankfurter Theaterhaus: vier Schauspieler, eine Dramaturgin, eine Theaterpädagogin, der künstlerische Leiter und die Theatertechnik mit einer 20-köpfigen dritten Klasse
- Theaterbesuch

- danach kam das gesamte Ensemble 2 Monate lang einen Tag pro Woche in die Schule

**Interesse im Kontext dieser Arbeit:**

- interprofessionelle Zusammenarbeit
- der Nutzen für beide Professionen (Kultur und Schule, Künstler und Lehrer)
- Wie Schule von Theater profitiert, wird mit einer anderen Herangehensweise, Unbefangenheit, anderer Sichtweise auf das Lernen beschrieben und dass es produktive und gleichberechtigte Kommunikationsprozesse zwischen den Beteiligten gab.
- Wie Theater von der Schule profitiert, wird hier beschränkt auf die bessere Kenntnis der Kinder und auf eine bessere Methodik, die Fantasie der Kinder zu öffnen. Dieser Aussage ist nur bedingt zuzustimmen.
- beidseitiges Verständnis füreinander, Anerkennung und Wertschätzung

**Verweis:**

Sauer, Ilona (2006): Von geglückten Begegnungen. Was Lehrer in der Begegnung mit Theaterkünstlern gewinnen können. In: Feindt, Andreas/ Gathen, Jan von der [et al.] (Hg.): Die Grundschulzeitschrift 9/2006. Seelze: Friedrich. S. 15–17.

**Auszug aus dem Artikel:**

Entscheidend für gelingende Kooperationen ist [...], dass beide Seiten die unterschiedlichen Perspektiven auf Schule wie auch auf Theater akzeptieren und zu nutzen wissen. Welche Möglichkeiten und Chancen liegen nun für Pädagogen in der Begegnung mit Theaterkünstlern, in der Begegnung mit ihrer schulfremden, manchmal gar gegen die Schule auflehrenden Sicht- und Herangehensweise? Was können Lehrer durch diese Begegnungen lernen? Was können Theaterleute durch die Begegnung mit Kindern und durch die Zusammenarbeit mit Lehrern und Schule Neues erfahren? An welchen Punkten sind die Künstler auf das Wissen und die Kompetenz der Lehrer angewiesen? Und vor allem: Was kennzeichnet eine künstlerisch-ästhetische Perspektive in schulischen Kontexten, sowohl bezogen auf das Theater mit Kindern, wie auch auf den Theaterbesuch?

Die Klassenlehrerin Eva Hanke beschrieb die unterschiedlichen Perspektiven von Lehrern und Theaterleuten wie folgt: [...] Die andere Herangehensweise der Künstler, ihre Unbefangenheit, ihre andere Sichtweise auf das Lernen und ihr freier, ungezwungener, gleichberechtigter Umgang mit den Kindern sei für sie sehr anregend gewesen. Als produktiv habe sie den Kommunikationsprozess zwischen allen Beteiligten – Schauspielern, Kindern, Dramaturgen, Theaterpädagogen, Theatertechnik und Lehrern – erlebt, in dem alle gleichberechtigt beteiligt waren (Sauer 2006).

## Anhang 6.7 Kulturagenten

**Wo:** bundesweit

**Zielgruppe:** Jugendliche ab zwölf Jahren

**Wer/Träger:** Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (bkj)

**Arbeitsprinzipien:**

- außerschulische Kulturelle Bildung:
  - Bildungspass für Jugendliche, die aktiv an künstlerischen und kulturpädagogischen Angeboten teilnehmen
  - Nachweis darüber, welche individuellen personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen sie dabei gezeigt und weiterentwickelt haben

- Voraussetzung in der Schule:
  - die Bereitschaft zum genauen Blick auf den einzelnen Jugendlichen
  - eine Vielfalt von kulturpädagogischen/künstlerischen Lern- und Lehrformen, die die Jugendlichen unterschiedlich ansprechen und fordern
  - die Bereitschaft, Unterricht und Lernen anders zu organisieren

**Interesse im Kontext dieser Arbeit:**

- »hohe Qualität der künstlerischen Arbeit und eine [gegenseitige, d. Verf.] Haltung der Wertschätzung und Anerkennung« (Schorn 2014, 6) als Voraussetzungen für gelingende und qualifizierte kulturpädagogische Praxis
- Fortbildung zum »Kompetenznachweis Kultur-Berater«
- systematische Erarbeitung einer veränderten Lernkultur
- gemeinsamer Fortbildung ein Instrument für Lehrer und Künstler, dadurch Gelegenheit die unterschiedlichen professionellen Sichtweisen kennenzulernen und sich gegenseitig darin zu respektieren
- Sicht auf Ergänzungsmöglichkeiten, die in gemeinsamer Arbeit entdeckt und ausprobiert werden können (vgl. Schorn 2014, 7 f.).
- beidseitiger Nutzen wird benannt und ausgewiesen

**Verweis:**

Schorn 2014: <http://www.kubi-online.de/artikel/kompetenznachweis-kultur-schule-unterstuetzung-dem-weg-einer-veraenderten-lernkultur>

Kompetenznachweis-Kultur-Berater/in: <http://www.kompetenznachweiskultur.de/der-kompetenznachweis-kultur/die-fortbildung.html>

**weitere Informationen zur Thematik:**

bkj: allgemein. <http://www.kompetenznachweiskultur.de/>

bkj: Einleitung. <https://www.bkj.de/tm2/kompetenznachweis-kultur.html>

**Auszug aus dem Artikel:**

Auch bei der Umsetzung von Beobachtung und Dialog lernen Lehrkräfte und Kulturschaffende voneinander. Während die Künstlerinnen und Künstler sich oftmals schwer tun [sic], ihre Beobachtungen zu dokumentieren, ist dies für die Lehrerinnen und Lehrer aufgrund ihrer Ausbildung leichter zu bewerkstelligen. In der Fortbildung geben sie ihre Erfahrungen weiter. Die Lehrerinnen und Lehrer tun sich – nach eigener Aussage – meist schwer, vom gewohnten Defizitdenken zu einem stärkenorientierten Beobachten zu wechseln. Hier werden sie von den Künstlern unterstützt, einen anderen Blickwinkel einzunehmen. Die Fortbildung gibt ganz konkrete Hilfestellung, wie man den Blick von den Defiziten auf die Stärken der Jugendlichen lenken kann. Gemeinsam lernen die Fortbildungsteilnehmer Vorurteile, gewohnte Beobachtungs- und Bewertungsmuster zu überwinden (Schorn 2014).

## Anhang 6.8 Institut für Partizipation und Bildung (IPB)

**Wo:** Kiel

**Zielgruppe:** Kita, Heimerziehungseinrichtungen, Jugendarbeit, Schule

**Wer/Träger:** Institut für Partizipation und Bildung – eigenständige Institution, mit enger Zusammenarbeit der FH Kiel, Uni Hamburg

**Arbeitsprinzipien:**

- Ausweitung der Partizipation von Kindern und Jugendlichen
- entwickeln, forschen und vermitteln von Wegen zu demokratischer Beteiligung
- Forschung
- Prozessbegleitung bei Demokratisierungsumsetzung

**Interesse im Kontext dieser Arbeit:**

- Teil des Demokratisierungsprozesses mit anscheinend langer Vorlaufzeit, die in den eigentlichen Prozess übergeht
- inhaltliche lange thematisch Auseinandersetzung der Fachkräfte, die einen ebensolchen demokratischen Ablauf hat und Voraussetzung für gutes Gelingen bei der Umsetzung ist
- Schaffung einer gemeinsamen Grundlage, aktive Beteiligung ist gefordert und Auseinandersetzung werden bereits im »Vorfeld« begleitet durch den langer Vorlauf resultierende Konfliktprävention

**Verweis:**

Hansen 2012: Demokratiebildung. [http://partizipation-und-bildung.de/pdf/Hansen\\_Demokratiebildung%20in%20Kitas.pdf](http://partizipation-und-bildung.de/pdf/Hansen_Demokratiebildung%20in%20Kitas.pdf)

IPBa: Ausschreibung der Multiplikatorenqualifizierung. <http://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2016/03/Webinfo-Kinderstube-der-Demokratie-Reihe-D.pdf>

**weitere Informationen zur Thematik:**

Bock: Evaluation. <http://partizipation-und-bildung.de/pdf/BA%20Thesis%20Torben%20Bock%20-%20Evaluation%20Flachsland.pdf>

Rehmann: Evaluation. [http://partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/2\\_Masterthesis-Y.REHMANN-2010\\_2.-korrig.-Version.pdf](http://partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/2_Masterthesis-Y.REHMANN-2010_2.-korrig.-Version.pdf)

**Auszug aus der Homepage:**

Das derzeit umfassendste Konzept für Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen ist »Die Kinderstube der Demokratie«. Es wurde über zehn Jahre in zahlreichen Kindertageseinrichtungen zunächst in Schleswig-Holstein entwickelt und erprobt. Das Konzept ermöglicht Kita-Teams, ihre Einrichtung als demokratischen Ort zu gestalten. Dabei ist der Name Programm: In einer Kinderstube der Demokratie klären die Fachkräfte in einer »Verfassungsgebenden Versammlung« die grundlegenden (Mitentscheidungs)Rechte der Kinder, entwerfen verlässliche Beteiligungsgremien und schreiben beides in einer »Kita-Verfassung« fest. Sie gestalten die Teilnahmeverfahren methodisch angemessen und bemühen sich, respektvolle und dialogische Beziehungen zu allen Beteiligten einzugehen. So lernen die Kinder Demokratie, indem sie Demokratie erleben (Hansen 2012, 1).

Die Kinderstube der Demokratie umfasst zudem ein Fortbildungskonzept, das es ermöglicht, Kindertageseinrichtungen dabei zu begleiten, ihren individuellen Weg zu einer Kinderstube der Demokratie zu beschreiten. Das Institut für Partizipation und Bildung qualifiziert Multiplikatorinnen und Multiplikatoren dafür, dieses Konzept in Kita-Teams anzuwenden (IPBa).

## Anhang 6.9 Studienseminar Hannover Lehramt für Sonderpädagogik (StS-H-SoPäd)

**Wo:** Hannover

**Zielgruppe:** Anwärterinnen und Anwärter im Vorbereitungsdienst

**Wer/Träger:** Studienseminar Hannover Lehramt für Sonderpädagogik

**Arbeitsprinzipien:**

- Lebenslang Lernen
- Transparenz der Beurteilung
- Personale Kompetenzen
- Kultur der Wertschätzung

**Interesse im Kontext dieser Arbeit:**

- Team-Teaching-Offenheit
- Team-Teaching in der Ausbildung

**Verweis:**

StS-H-SoPäd : <http://nibis.ni.schule.de/~as-h2/leitsatz.htm> Leitsätze

**weitere Informationen zur Thematik:**

Krämer-Kılıç, Inge (Hg.)/Albers, Tina/Kiehl-Will, Afra/Lühmann, Silke (2014): Gemeinsam besser unterrichten. Teamteaching im inklusiven Klassenzimmer. Mülheim a. d. Ruhr. Verlag an der Ruhr.

**Auszug aus der Homepage:**

**Leitsätze**

Lernende brauchen Lehrende

- die sich als Vorbild für einen demokratischen und verantwortungsvollen Umgang miteinander verstehen und in diesem Sinne Wertvorstellungen vermitteln
- die eigenverantwortliches Lernen und Handeln ermöglichen
- die sich engagiert für Chancengleichheit einsetzen
- die sich der individuellen Förderung in der Lern- und Persönlichkeitsentwicklung verpflichtet fühlen.

**Lebenslanges Lernen**

Wir sehen es als unsere Aufgabe an, die L.i.V. dabei zu begleiten, ihre im universitären Rahmen erworbenen Kompetenzen im pädagogischen Praxisfeld anzuwenden und reflektierend weiterzuentwickeln

**Transparenz der Beurteilung**

Wir handeln im Bewusstsein des Spannungsfeldes von Beratung und Bewertung und streben im Umgang mit den Auszubildenden von Beginn der Ausbildung transparente Kriterien der Beurteilung und Bewertung an.

**Personale Kompetenzen**

Wir unterstützen und begleiten die L.i.V. dabei, ihre persönlichen Potentiale zu erkennen und im Sinne der Entwicklung eines professionellen Selbstkonzeptes weiterzuentwickeln.

**Kultur der Wertschätzung**

Alle müssen Verantwortung für sich übernehmen und Entwicklungsprozesse zulassen, initiieren und begleiten. Dies geschieht in einer Atmosphäre von Offenheit, Transparenz und Verlässlichkeit

## Anhang 7 »Spielend Leben Lernen«

### Textergänzung Kapitel 6 Resümee und Ausblick (S. 37)

Die Herausgeberinnen und andere Autoren erörtern, wie in besonderen Lebenslagen oder Krisen Theaterarbeit hilfreich sein kann. Sie nehmen Bezug auf die Schnittstellenproblematik Pädagogik und Therapie, Kunst und Heilung sowie Neurobiologie und Körpertherapie. Im Fokus stehen Methoden biografisch zentrierter Theaterarbeit.

Der Beitrag von Lilli Neumann (geschrieben im Namen der Herausgeberinnen) »Ernstfall im Spielraum. Biografiearbeit in der Theaterpädagogik aus drama- und theatertherapeutischer Sicht« war von besonderem Interesse. Hier geht es deutlich um die Haltung des Spielleiters im Umgang mit Gefühlen auf der Realebene ausgelöst in der Als-ob-Situation. Hier geht es um die Gratwanderung zwischen pädagogischer und quasi-therapeutischer Kompetenz. Hier geht es um neue Qualifikationen für die Spielleiterausbildung, also die fachspezifische Ausbildung von Theaterpädagogen. Hier werden übersichtlich Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Theaterpädagogik und Theatertherapie verdeutlicht.

#### Verweis:

Neumann, Lilli/Müller-Weith, Doris/Stoltenhoff-Erdmann, Bettina (Hg.) (2008): Spielend Leben Lernen. Schnittstellen von Pädagogik und Therapie, Kunst und Heilung sowie Neurobiologie und Körpertherapie in Bezug auf Drama und Theatertherapie. Berlin: Schibri.

## Bibliographie und inspirierende Quellen

- Bauer, Joachim (2007): Lob der Schule. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bauman, Zygmunt (1996): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Frankfurt a. M.: Fischer. S. 128.
- Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hg.) (2009): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, Pierre (<sup>22</sup>2012): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brockman, John (1996): Die dritte Kultur. Das Weltbild der modernen Naturwissenschaft. München: Goldmann.
- Carvalho, Bernardo (2007): Neun Nächte. München: btb. S. 63.
- Cremer, Marcel (2009): Der unsichtbare Zuschauer. St. Vith: AGORA.
- Goleman, Daniel (<sup>5</sup>1996): Emotionale Intelligenz. München: Hanser.
- Hansen, Rüdiger (2012): Die Kinderstube der Demokratie. Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen. In: Jugendhilfe 1/2012. Köln: Luchterhand. S. 27–32. [auch online verfügbar, s. Internetquellen].
- Hentig, Hartmut von (2003): Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Berlin: Beltz.
- Hentig, Hartmut von (<sup>7</sup>2007): Bildung. Ein Essay. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hentig, Hartmut von (<sup>3</sup>2000): Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. Weinheim, Basel: Beltz. S. 58.
- Hübner, Kerstin (2014): Der Sozialraum als Bildungslandschaft – Wie kulturelle Bildung zur Teilhabe befähigt. Vortrag. 03.07.2014. Arnsberg. [auch online verfügbar, s. Internetquellen].
- Hüther, Gerald (2009): Für eine neue Kultur der Anerkennung. In: Herrmann, Ulrich (Hg.) (2009): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim: Beltz. S. 199–206.
- Hüther, Gerald (2006): Wie lernen Kinder? Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse aus neurobiologischer Sicht. In: Caspary, Ralf (Hg.) (<sup>2</sup>2007): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Basel [usw.]: Herder. S. 70–84.
- Hüther, Gerald (2004): Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. In: Herrmann, Ulrich (Hg.) (<sup>2</sup>2009): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim: Beltz. S. 41–48.
- Koch, Gerd (Hg.) (1995): Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen. Berlin: Schibri.
- Liebau, Eckart/Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg (2009): Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule. Weinheim, München: Juventa.
- Lilienthal, Ralf (2011): Kiez-Helden. Das Berliner Projekt ›HEROS – gegen Gewalt im Namen der Ehre‹. In: alverde. dm-Magazin (10/2011): atempo. Stuttgart: Freies Geistesleben und Urach-hauS. S. 15–19.
- Marotzki, Winfried (1993): Über einige Annahmen des Verständnisses menschlicher Lern- und Bildungsprozesse aus konstruktivistischer Sicht. In: Marotzki, Winfried/Sünker, Heinz (Hg.) (1993): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Band II. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 54–79.
- Müller-Droste, Gerd/Schmuck, Günter (Hg.) (1991): Theaterpädagogik in Deutschland. Frankfurt a. M.: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung.
- Neuberger, Oswald/Kompa, Ain (1987): Wir, die Firma. Der Kult um die Unternehmenskultur. Weinheim, Basel: Beltz.

- Rolff, Hans-Günter (2007): Studie zur Theorie von Schulentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rolff, Hans-Günter (<sup>2</sup>1995): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim, München: Juventa.
- Ruping, Bernd (2003): Darstellende Kommunikation. In: Koch, Gerd/Streisand, Marianne (Hg.) (2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, Milow: Schibri. S. 65–67.
- Sack, Mira (2011): spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens. Bielefeld: transcript.
- Safranski, Rüdiger (<sup>1</sup>2010): Wieviel Wahrheit braucht der Mensch? Über das Denkbare und das Lebbare. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Salovey, Peter/Mayer, John D. (1990): Emotional Intelligence. In: Honeycutt, James/Markman, Keith/Cumming, Jennifer (Hg.) (1990): Imagination, Cognition and Personality. Consciousness in Theory, Research, and Clinical Practice, Band 9. London [usw.]: Sage. S. 185–211. [auch online verfügbar, s. Internetquellen].
- Schimpf, Elke/Winter, Reinhard (1990): Batik oder Akrobatik? Kulturarbeit und Jugendverbände. In: Böhnisch, Lothar/Gängler, Hans/Rauschenbach, Thomas (Hg.) (1991): Handbuch der Jugendverbände. Weinheim, München: Juventa, S. 569–576.
- Spieß, Erika/Rosenstiel, Lutz von (2010): Organisationspsychologie. Basiswissen, Konzepte und Anwendungsfelder. München: Oldenbourg.
- Vreugdenhil, Kees (2009): Warum Kinder zum Lernen auch das Gemeinwesen brauchen. In: Bleckmann/Durdel (Hg.) (2009): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 145–157.
- Welck, Karin v./Schweizer, Margarete (Hg.) (2004): Kinder zum Olymp! Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche. Köln: Wienand.
- Wiese, H.-J./Günther, M./Ruping, B. (2002): Theaterpädagogik als Instrument des sozialen Lernens in der Schule. Abschlussbericht. Berlin: Schibri.
- Wiese, Hans-Joachim/Günther, Michaela/Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik. Bd. I. Berlin [usw.]: Schibri.
- Winter, Felix (2003): Auf dem Weg zu einer Feedback-Kultur im Klassenzimmer. In: Leisten und Bewerten. Lernende Schule, Jg. 6 Nr. 21. Seelze: Friedrich. S. 11–13.
- Winter, Felix (2002): Zusammenarbeit an der Leistung. Eine neue Lernkultur verändert die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer bei der Leistungsbewertung. In: Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit Bd. 3. Weinheim: Beltz Juventa. S. 129–144.

## Internetquellen

- Becker, Helle (2014): Partizipation und Kulturelle Bildung in Jugendarbeit und Schule. Partizipation ist ein Schlüsselthema! Ist Partizipation auch ein gemeinsames Thema? <https://www.kubi-online.de/artikel/partizipation-kulturelle-bildung-jugendarbeit-schule> (07.02.2016).
- bkj (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung) (o. J.): Kompetenznachweis Kultur. <https://www.bkj.de/tm2/kompetenznachweis-kultur.html> (03.03.2016).
- Bock, Torben (2010): Bildungsprozesse pädagogischer Fachkräfte bei der Einführung von Partizipation. Evaluation eines Partizipationsprojektes im Rahmen der Fortbildung »Die Kinderstube der Demokratie« an der Flachsland Zukunftsschule Hamburg. Bachelor-Thesis. FH Kiel. In: Institut für Partizipation und Bildung (o. J.): Kiel: <http://partizipation-und-bildung.de/pdf/BA%20Thesis%20Torben%20Bock%20-%20Evaluation%20Flachsland.pdf> (24.10.2015).

- Bundesakademie (Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel) (Hg.) (2014): Abschlusskolloquium zur Studie: Modellprojekte Kultureller Bildung: Qualität, Nachhaltigkeit, Potential und Wirkung. [http://www.bundesakademie.de/programm/kulturmanagement-politik-wissenschaft/do/veranstaltung\\_details/ku15-14/](http://www.bundesakademie.de/programm/kulturmanagement-politik-wissenschaft/do/veranstaltung_details/ku15-14/) (25.07.2014).
- DGfT (Deutsche Gesellschaft für Theatertherapie) (2010): Homepage. <http://www.dgft.de/> (04.04.2016).
- DGSv (Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V.) (2010): Supervision – wirkungsvolles Beratungsinstrument in der Schule. <http://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2011/08/supervision-wirkungsvolles-beratungsinstrument-in-der-schule-2010.pdf> (03.02.2016).
- Ehlert, Andrea (Hg.) (2013): Das Expertentreffen ›Handbuch Kulturelle Bildung‹. Eine Vermessung des Feldes Kultureller Bildung. Tagungsbericht. Beitrag Nr. 2174. 20. und 21. März 2013. Wolfenbüttel. <http://www.bundesakademie.de/bablog/?p=2174> (18.4.2013).
- Halfhide, Therese (2013): Zusammenarbeit und Strukturierung. Workshop zur Tagung ›Vielfalt strukturieren – vielfältige Strukturen‹ der Tagungsreihe ›Brennpunkt Heterogenität‹. Aarau: 09.11.2013. <http://web.fhnw.ch/ph/tagungen/veranstaltungsarchiv/brennpunkt-heterogenitaet-2013/bilder/downloads/ws02-halfhide> (16.02.2016).
- Hansen, Rüdiger (2012): Die Kinderstube der Demokratie. Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen. In: Jugendhilfe 1/2012. Köln: Luchterhand. S. 27–32. [http://partizipation-und-bildung.de/pdf/Hansen\\_Demokratiebildung%20in%20Kitas.pdf](http://partizipation-und-bildung.de/pdf/Hansen_Demokratiebildung%20in%20Kitas.pdf) (17.11.2015).
- Hübner, Kerstin (2015): Der Sozialraum als Bildungslandschaft. Wie Kulturelle Bildung zur Teilhabe befähigt. Vortrag. 03.07.2014. Kaiserhaus. Arnsberg. <https://www.kubi-online.de/artikel/sozialraum-bildungslandschaft-sozialraumorientierte-kulturelle-bildung-zur-teilhabe> (18.02.2016).
- IPB (Institut für Partizipation und Bildung) (2016): Ausschreibung der Multiplikatorenqualifizierung. <http://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2016/03/Webinfo-Kinderstube-der-Demokratie-Reihe-D.pdf> (04.04.2016).
- IPB (Institut für Partizipation und Bildung) (2014): Veröffentlichungen. <http://www.partizipation-und-bildung.de/forschung/veroeffentlichungen/> (04.04.2016).
- IPB (Institut für Partizipation und Bildung) (2016): Forschungsprojekte. <http://www.partizipation-und-bildung.de/forschung-projekte/> (04.04.2016).
- IPB (Institut für Partizipation und Bildung) (2014): Demokratisierungsprozesse in der Schule. <http://www.partizipation-und-bildung.de/schule/> (04.04.2016).
- ITT (Institut für Theatertherapie) (2016): Homepage. <http://www.theatertherapie.org/> (04.04.2016).
- JobAct® – Projektfabrik (o. J.): Team aktuell. <http://www.projektfabrik.org/index.php/team-aktuell.html> (16.01.2016).
- JobAct® – Projektfabrik (o. J.): Konzept. <http://www.projektfabrik.org/index.php/projekte-jobact.html> (29.03.2016).
- JobAct® – Projektfabrik (o. J.): Impulsthemen. <http://www.projektfabrik.org/index.php/impulsthemen.html> (29.03.2016).
- Konradin (Hg.): Vertrauensbildende Maßnahmen. Leinfelden – Echterdingen: Konradin Medien GmbH. <http://www.wissen.de/lexikon/vertrauensbildende-massnahmen> (08.12.2014).
- Kulturstiftung der Länder (Hg.) (o. J.): Kinder zum Olymp. Netzwerk. TUSCH – Theater und Schule. <http://www.kinderzumolymp.de/cms/Netzwerk/TUSCH%20%E2%80%93%20Theater%20und%20Schule%20ste.aspx> (04.04.2016).
- Luge, Rafael (2015): Die Systemtheorie nach Luhmann. <http://kopfundstift.de/portfolio/einfuehrung-in-luhmanns-systemtheorie/> (20.01.2016).
- Matthäi, Ingrid (2005): Unternehmenskultur – Annäherung an ein Organisationsphänomen. In: iso (Institut für Sozialforschung und Sozialwirtschaft e. V.). Saarbrücken. [http://www.iso-institut.de/download/Matthaei\\_Unternehmenskultur\\_2005.pdf](http://www.iso-institut.de/download/Matthaei_Unternehmenskultur_2005.pdf) (23.01.2016).

- Nehrkorn, Stefan (2001): Systemtheorie: Niklas Luhmann. 122. Veranstaltung der Humboldt-Gesellschaft. Berlin:19.08.2001. <http://www.humboldtgesellschaft.de/inhalt.php?name=luhmann> (20.01.2016).
- Nickel, Hans Wolfgang (2009): Rezension vom 05.11.2009 zu: Wolfgang Schneider (Hg.)(2009): Theater und Schule. Bielefeld: transcript. In: socialnet Rezensionen. <http://www.socialnet.de/rezensionen/7670.php> (05.12.2014).
- Rastelli, Simone (2008): Die Soziologische Systemtheorie von Niklas Luhmann – ein Überblick. <http://www.ndr.de/kultur/geschichte/koepfe/luhmann132.html> (20.01.2016).
- Regionales Netzwerk Supervision und Coaching (o. J.): Homepage. Angebot. <http://coaching-frankfurt-rheinmain.de/angebot/> (03.02.2016).
- Rehmann, Yvonne (2010): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Zur Bedeutung von Verfassungen für den pädagogischen Alltag – Eine Evaluation. Master-Thesis. FH Kiel. [http://partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/2\\_Masterthesis-Y.REHMANN-2010\\_2.-korrig.-Version.pdf](http://partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/2_Masterthesis-Y.REHMANN-2010_2.-korrig.-Version.pdf) (24.10.2015).
- Reich, Kersten (Hg.) (2012): Konstruktiver und Systemischer Methodenpool. Übersicht. <http://methodenpool.uni-koeln.de/uebersicht.html> (27.05.2014).
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2013): In: Ehlert, Andrea (Hg.): Das Expertentreffen ›Handbuch Kulturelle Bildung‹. Eine Vermessung des Feldes Kultureller Bildung. Tagungsbericht. 20. und 21. März 2013. Bundesakademie Wolfenbüttel. <http://www.bundesakademie.de/bablog/?p=2174> (18.04.2013).
- Salovey, Peter / Mayer, John D. (1990): Emotional Intelligence. In: Honeycutt, James / Markman, Keith / Cumming, Jennifer (Hg.) (1990): Imagination, Cognition and Personality. Consciousness in Theory, Research, and Clinical Practice, Band 9. London [usw.]: Sage. S. 185–211. [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf) (31.03.2016).
- Schürmann, Sandra (2015): Die Kunst ist eine Vermittlerin des Unaussprechlichen. Impulsthemen. In: JobAct® – Projektfabrik (Hg.) (205 ff.): <http://www.projektfabrik.org/index.php/impulsthemen.html> (29.03.2016).
- Spektrum (Hg.): Vertrauensbildende Maßnahmen. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag. <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/vertrauensbildende-massnahmen/16376> (20.01.2016).
- Spencer-Oatey, Helen (2000): Culturally speaking. Managing rapport through talk across cultures. London: Continuum. zit. n.: Stephan Dahl (2000): Einführung in die Interkulturelle Kommunikation. Aus: Stephan Dahl (2000): Intercultural skills for business. London: ECE. [http://www.dialogin.com/fileadmin/Files/User\\_uploads/IntroIC-DE.pdf](http://www.dialogin.com/fileadmin/Files/User_uploads/IntroIC-DE.pdf) (16.04.2016).
- Strohalm (Hg.) (o. J.): HEROS®. Gegen Unterdrückung im Namen der Ehre. Projektbeschreibung. Berlin. [http://www.strohalm-ev.de/kunde/pdf/1/Projektbeschreibung\\_HEROES.pdf](http://www.strohalm-ev.de/kunde/pdf/1/Projektbeschreibung_HEROES.pdf) (26.01.2016).
- Strohalm (Hg.) (o. J.): HEROS®. Arbeitskonzept. Berlin. [http://www.strohalm-ev.de/kunde/pdf/1/Heroes\\_Arbeitskonzept.pdf](http://www.strohalm-ev.de/kunde/pdf/1/Heroes_Arbeitskonzept.pdf) (26.01.2016).
- Strohalm (Hg.) (o. J.): HEROS®. Booklet. Berlin. <http://www.strohalm-ev.de/kunde/pdf/1/1303-0869-HER-HEROES-Booklet-19x13-15.pdf> (26.01.2016).
- StS-H-SoPäd (StudienseminarHannover für Sonderpädagogik) (o. J.): Leitsätze. <http://nibis.ni.schule.de/~as-h2/leitsatz.htm> (17.11.2015).
- THINK (Hg.) (2011b): THINK – Theatrale Interventionen im Innovations- und Kooperationsmanagement. [http://www.campus-lingen.hs-osnabrueck.de/think-projekt\\_theaterpaedagogik.html](http://www.campus-lingen.hs-osnabrueck.de/think-projekt_theaterpaedagogik.html) (29.01.2016).
- THINK (Hg.) (2011a): Bericht zur Abschlussveranstaltung des Forschungsprojekts ›Theatrale Intervention im Innovations- und Kooperationsmanagement‹ (THINK). Vortrag. 07.04.2011. Lingen. <http://www.forschungsrahmenprogramm.de/3125.htm> (08.12.2014).

Westphal, Kristin (2014): Phänomenologie als Forschungsstil und seine Bedeutung für die kulturelle und ästhetische Bildung. Vortrag. 2012. Uni Erlangen. <http://www.kubi-online.de/artikel/phaenomenologie-forschungsstil-seine-bedeutung-kulturelle-aesthetische-bildung> (24.11.2014).

Winter, Felix (2011): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. zit. n. Schorn, Brigitte (2014): Der Kompetenznachweis Kultur in der Schule. Unterstützung auf dem Weg zu einer veränderten Lernkultur. <http://www.kubi-online.de/artikel/kompetenznachweis-kulturschule-unterstuetzung-dem-weg-einer-veraenderten-lernkultur> (17.12.2014).

## Videofilme

Luge, Rafael (2013): Systemtheorie nach Luhmann – Eine kurze Einführung. Infografik-Film. 3 min. Dresden. <https://www.youtube.com/watch?v=143IZxZF1WE> (20.01.2016).

Winter, Felix (2014): Das Portfolio im Praxissemester – Chancen für eine veränderte Lern- und Leistungskultur. Fokus Praxissemester. Vortrag . 23.05.2014. Uni Köln. 30:14 – 1:25:54 min. Köln. <https://www.youtube.com/watch?v=DrURpKYheEA> (17.02.2016).

## Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.



Angela Calow

Bielefeld, den 16.4.16