

Wenn Zukunft Theater macht

Performatives Lernen & Futures Literacy

Ioana Capatu¹, Leonie Carell²

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i4.a1487>

Zusammenfassung

In Zeiten globaler Krisen wird die Auseinandersetzung mit der Zukunft zu einer zentralen Bildungsaufgabe. Der Artikel untersucht das bislang wenig erforschte Potenzial performativen Lernens für die Entwicklung von Futures Literacy. Theoretisch fundiert und praxisorientiert zeigt der Beitrag, wie durch performatives Lernen zentrale Kompetenzen wie Imagination, Empathie, Handlungsfähigkeit und Reflexion gestärkt werden können. Performatives Lernen schafft Erfahrungsräume, in denen Lernende alternative Zukunftsszenarien sinnlich erleben, verkörpern und kritisch reflektieren. Der Beitrag diskutiert diese Verbindung anhand vier zentraler Dimensionen und illustriert sie durch erprobte Methoden für den Schulkontext (Primar- und Sekundarstufe). Dabei wird deutlich, dass die Verbindung von performativem Lernen und Futures Literacy nicht nur theoretisch tragfähig, sondern auch methodisch vielfältig umsetzbar ist.

Stichwörter: Futures Literacy, performatives Lernen, Imagination

1 „The future“ – is never quite as it seems

Oh, my life is changing everyday
In every possible way
And oh, my dreams
It's never quite as it seems
– The Cranberries, 1993

Die Unvorhersehbarkeit der Zukunft sorgt in Zeiten multipler globaler Krisen für Unsicherheit und Ängste. Diese betreffen nicht nur Erwachsene, sondern zeigen sich bereits bei Kindern und Jugendlichen. Wie können wir mit diesen Gefühlen umgehen? Wie gelingt es uns, Angst

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: ioana.capatu@ph.noel.ac.at

² Universität zu Köln, Albertus Magnus Platz 1, 50923 Köln.

E-Mail: leonie.carell@uni-koeln.de

nicht zu verdrängen, sondern ihr kreativ zu begegnen? Wie können wir lernen, uns wünschenswerte Zukünfte vorzustellen – solche, die wir mitgestalten möchten?

Während der Beitrag des Literaturunterrichts zu Futures Literacy und die Potenziale literarischer Formen für die Entwicklung von Futures Literacy in den vergangenen Jahren vermehrt wissenschaftliche Aufmerksamkeit erfahren haben, sind die spezifischen Möglichkeiten des performativen Lernens für die Förderung von Zukunftskompetenzen bislang noch nicht systematisch erforscht, was ein bedeutsames Forschungsdesiderat darstellt. Dabei bietet gerade das performative Lernen besondere Zugänge: Es ermöglicht nicht nur das Imaginieren alternativer Zukünfte in einem geschützten Raum, sondern auch die Einübung von Perspektivenübernahme, emotionalem Ausdruck, Handlungsfähigkeit und Reflexion. Dieser Beitrag beschäftigt sich daher mit der Frage, wie performatives Lernen die Entwicklung von Futures Literacy unterstützen kann. Ausgehend von theoretischen Überlegungen, werden Verbindungen herausgearbeitet und anschließend anhand erprobter Methoden für den schulischen Kontext – insbesondere für die Primar- und Sekundarstufe – veranschaulicht.

1.1 Zentrale Dimensionen von Futures Literacy

Futures Literacy beschreibt die systematische Kompetenz, Zukünfte als Werkzeug zu nutzen, um gegenwärtige Herausforderungen zu verstehen und Handlungsoptionen zu entwickeln (Miller, 2018; UNESCO, 2019). Im Unterschied zu prognostischen Ansätzen, die eine vorher-sagbare Zukunft antizipieren, fokussiert Futures Literacy die bewusste Nutzung von Imaginationsprozessen zur Erweiterung des Möglichkeitsraums und zur Stärkung der Handlungsfähigkeit in ungewissen Kontexten. Im Sinne der Futures Literacy nach Riel Miller (2018) können drei zentrale Dimensionen identifiziert werden: die Imagination alternativer Zukunftsszenarien, die Entwicklung von Handlungskompetenzen durch antizipative Praxis sowie die Fähigkeit zur Perspektivübernahme und empathische Sinnbildung. Darüber hinaus umfasst das Konzept die Reflexion antizipativer Annahmen (UNESCO, 2019). Als transformative Bildungskonzeption zielt Futures Literacy darauf ab, Menschen zu befähigen, bewusst und kompetent mit Zukunft umzugehen, indem sie ihre eigenen Annahmen kritisch reflektieren. Basierend auf der grundlegenden Annahme, die Zukunft könne nur imaginär sein und der Notwendigkeit, dass wir mit Blick auf den Klimawandel in der Lage sein müssen, auf verschiedene Arten über die Zukunft nachzudenken (ClimateKIC, 2019), umfasst die Praxis der Futures Literacy multiple Erfahrungsebenen und verbindet kognitive Prozesse mit experimentellen, partizipativen und imaginativen Elementen sowie emotionalen und körperlichen Erfahrungen und kreativ-intuitiven Aspekten (Miller, 2018).

1.2 Performatives Lernen in theatralen Erfahrungsräumen

Bei der Umsetzung von Futures Literacy durch performatives Lernen sind verschiedene pädagogische Ansätze zu unterscheiden. Alle Ansätze teilen die Überzeugung, dass Lernen durch aktives Handeln, körperliche Erfahrung und emotionale Beteiligung intensiver und

nachhaltiger wird. Sie nutzen die transformative Kraft des Als-ob-Handelns in fiktiven oder simulierten Kontexten. Im pädagogischen Kontext betont der Begriff performativ zunächst die Handlungsorientierung von Unterricht und ein tieferes Verstehen durch das handelnde Tun (Even & Schewe, 2022). Darüber hinaus spielen die wirklichkeitskonstitutiven Prozesse des Performativen und der Zusammenhang von körperlichem und sprachlichem Handeln eine zentrale Rolle (Wulf & Zirfas, 2007).

Performatives Lehren und Lernen als Oberbegriff beschreibt Unterrichtsformen, „die sich aus den performativen Künsten und aus der mit diesen verbundenen kulturspezifischen pädagogischen Praxis ableiten lassen“ (Fleming, 2022, S. 24). Der Begriff erscheint hier insofern passend, als er breit gefasst und für schulische und unterrichtliche Kontexte gebräuchlich ist. Hier wählen wir jedoch die verkürzte Form des performativen Lernens. Dadurch tritt das performative Lehren in den Hintergrund, obwohl dessen spezifische Herausforderungen in den verschiedenen Phasen performativer Unterrichtspraxis nicht übersehen werden sollten. Immerhin kann Lehren durchaus als Kunstform verstanden werden – „teaching is an art“ (Banner & Cannon, 1997). Das Lernen rückt hingegen in den Vordergrund und begünstigt eine Sichtweise, die alle am performativen Prozess Beteiligten als Lernende begreift.

Um die theoretischen Grundlagen des performativen Lernens zu verdeutlichen, erweist sich eine Differenzierung zwischen Theaterpädagogik und Dramapädagogik als aufschlussreich, da beide Ansätze wesentliche methodische Elemente für performative Lernprozesse bereitstellen. Die Theaterpädagogik konzentriert sich primär auf die Vermittlung theatraler Fertigkeiten und die Entwicklung ästhetischer Kompetenzen. Hier steht das Theater als Kunstform im Mittelpunkt, wobei technische Fähigkeiten wie Körperarbeit, Stimme, Darstellungs- und Inszenierungsmöglichkeiten erlernt werden. Häufig wird in theaterpädagogischen Kontexten auf das Ziel der Inszenierung und Aufführung hingearbeitet.

Die Dramapädagogik dagegen nutzt theatrale Methoden als Medium für andere Bildungsziele. Sie fokussiert die Potenziale des Rollenspiels, der Improvisation oder des szenischen Arbeitens für persönliche und gesellschaftliche Lernprozesse. In diesem Ansatz dient Theater als Werkzeug zur Erkenntnisgewinnung und Kompetenzentwicklung.

Für die Entwicklung von und die Auseinandersetzung mit Futures Literacy sind beide Ansätze wertvoll; hier können sowohl außerästhetische wie auch ästhetische Ziele verfolgt werden. Außerästhetische Ziele umfassen hier z.B. das Einüben von zukunftsrelevanten Kompetenzen, die Entwicklung von Empathie und Perspektivübernahme sowie die Förderung von Handlungsbereitschaft für gesellschaftliche Transformation. In bildenden und pädagogischen Kontexten wird die Arbeit mit den Künsten meist außerästhetisch begründet (Hentschel, 2010). Gleichzeitig können ästhetische Ziele des performativen Lernens verfolgt werden, wie die Entwicklung künstlerischer Ausdrucksfähigkeit oder die Verfeinerung theatraler Techniken für die Entwicklung von Performances, die Zukunftsthemen künstlerisch reflektieren. Dabei ist es an dieser Stelle ein Anliegen zu betonen, dass Theater nicht nur als instrumentelles Mittel verstanden werden sollte: Während es Räume geben kann, in denen Theatermethoden gezielt zur Vermittlung von Futures Literacy und zur Auseinandersetzung mit möglichen Zukünften

eingesetzt werden, sollten ebenso Räume geschaffen werden, in denen die theaterästhetische Erfahrung selbst im Zentrum steht und dabei zugleich Zukunftskompetenzen entfaltet.

Der theatrale Erfahrungsraum konstituiert sich als „imaginierte, zweite Wirklichkeit“, die im Prozess der theatralen Gestaltung und im Spiel erschaffen wird und durch solche Differenz-erfahrungen „eine andere Form des Erlebens ermöglicht“ (Paschold, 2022, S. 601). Da der theatrale Raum erlebt, erforscht, erfahren und verändert wird, ermöglicht er ganzheitliche Bildungsprozesse, die kognitive, emotionale und körperliche Dimensionen des Lernens integrieren.

Als Ausdrucksraum fungiert der theatrale Erfahrungsraum nicht nur als passiver Rezeptionsort, sondern ermöglicht es dem Menschen, sich handelnd zum Ausdruck zu bringen, sich körperlich neu zu erfinden und bewusst wahrzunehmen (ebd.; Boenisch, 2002). Haltungen und Handlungsweisen können experimentell erkundet, neu besetzt, ausprobiert, überprüft und reflektiert werden, wodurch Differenz-erfahrungen auf körperlicher, kognitiver und emotionaler Ebene möglich werden (Hentschel, 2010). In diesem wirklichkeitserzeugenden Raum können „soziale Realität und künstliche Wirklichkeit zugleich nebeneinander existieren“ (Paschold, 2022, S. 601). Durch körpergebundene Differenz-erfahrungen kann die Beziehung zwischen diesen Realitäten erfahrbar gemacht und die Verhandlung dieser ermöglicht werden (ebd.).

1.3 Die Kraft der Vorstellung

Ein zentraler Verbindungspunkt zwischen Futures Literacy und performativem Lernen ist die Förderung von Imagination – der menschlichen Vorstellungskraft. Wie Carmen Sippl schreibt: „Imagination als die Fähigkeit des Menschen, sich Unbekanntes vorzustellen, ist die Grundlage für Futures Literacy; denn die Zukunft existiert nur in unserer (je eigenen) Vorstellung, also im Plural: Zukünfte“ (Sippl, 2025, S. 174). Diese Fähigkeit ist demnach grundlegend dafür, sich alternative Zukünfte vorstellen zu können, die nicht nur denkbar, sondern auch wünschenswert sind. Besonders in pädagogischen Kontexten gewinnt sie an Bedeutung: In einer Welt, die Jugendliche zunehmend verunsichert und in der laut dem Hoffnungsbarometer 2024 (Krafft, 2024) Hoffnung schwindet, wird die Fähigkeit, sich Alternativen zum Status quo vorstellen zu können, zur Quelle von Zuversicht und Handlungsmacht.

Futures Literacy, wie sie von der UNESCO (2019) konzeptualisiert wird, versteht die Fähigkeit zur Imagination als eine Fähigkeit, die – ebenso wie konkrete Fertigkeiten – trainiert und kultiviert werden kann (Sippl, 2024). Ziel ist nicht die Vorhersage der Zukunft, sondern das bewusste Spiel mit Möglichkeitsräumen. In diesem Sinne ist Imagination eine produktive und kreative Denkbewegung, die gesellschaftliche und persönliche Entwicklung ermöglichen kann. Ein verbindendes Element von performativem Lernen und Futures Literacy ist ihr gemeinschaftlicher Charakter: Beide setzen auf kollektive Auseinandersetzung mit dem (Un-)Möglichen. Durch gemeinsame imaginative Prozesse können alternative Zukunftsbilder entwickelt und antizipiert werden – nicht nur, um auf potenzielle Entwicklungen vorbereitet zu sein,

sondern auch, um das Vorausdenken als Inspirationsquelle für aktives Mitgestalten und Verändern zu nutzen (Capatu, 2024).

Performatives Lernen greift diese imaginative Dimension auf. In spielerischen, körperlich-sinnlichen Lernsettings wird Raum geschaffen für das Erproben anderer Rollen, Perspektiven und Wirklichkeiten. Die imaginative Kompetenz gehört – neben Empathie, Reflexion und kritischem Denken – zu den Kernqualitäten performativer Praxis: „Empathy and imagination; dialogue and listening; discipline and sensitivity [...] are all vital components of theatrecraft.“ (Yi-man & O’Toole, 2024, xvi). Gerade in professionellen Handlungsfeldern ist es zunehmend wichtig, dass diese „soft skills“ nicht nur benannt, sondern auch gezielt gefördert und trainiert werden (ebd.).

In der Verbindung von Futures Literacy und performativem Lernen wird Imagination so zur pädagogischen Ressource: Sie ermöglicht es Lernenden, in Möglichkeitsräumen zu denken, alternative Zukunftsbilder zu entwickeln und sich als aktiv gestaltende Subjekte zu erfahren und zu erproben.

1.4 Mitfühlen, um mitzugestalten?

Empathie – verstanden als „Einfühlung oder das In-die-Haut-des-anderen-Schlüpfen“ (Breithaupt, 2020, S. 8) – ist eine zentrale Voraussetzung dafür, andere Perspektiven emotional wie kognitiv nachzuvollziehen. In einer Welt, die von multiplen Krisen geprägt ist, wird die Fähigkeit, nicht nur mit-, sondern auch anders zu fühlen, zu einer grundlegenden Zukünftekompetenz. Futures Literacy zielt darauf ab, denkbare Zukünfte nicht nur aus der eigenen Sicht zu entwerfen, sondern in kollektiven und ökologischen Zusammenhängen zu denken. Das bedeutet auch, sich in Perspektiven hineinzuversetzen, die im gegenwärtigen Diskurs oft marginalisiert oder gar unsichtbar sind – etwa in die von nicht-menschlichen Wesen wie z.B.: Tieren oder Pflanzen. Unterricht, der zur Auseinandersetzung mit Klimawandel und Artensterben anregt, ist auf genau diese empathische Öffnung angewiesen: Er verlangt eine bewusste Verschiebung eingeübter Sicht- und Denkweisen und die Erfahrung von Empathie für diejenigen, deren Perspektive in der eigenen Geschichte bislang nicht vorkam – nur so kann die Frage nach nicht- und mehr-als-menschlichen Positionen in ökologischen Systemzusammenhängen sinnvoll gestellt werden (Capatu & Lemmp, 2024). Szenisches Spiel bietet genau hier einen Erfahrungsraum. Durch das Einnehmen von Rollen, das körperliche Durchspielen emotionaler Zustände und die imaginative Arbeit an Figuren eröffnet sich die Möglichkeit, andere Sichtweisen nicht nur gedanklich zu verstehen, sondern leiblich zu erleben. Persönliche Berührbarkeit ist dabei ein Schlüssel, sie kann Zugänge zum Inneren öffnen und Inspiration und Vorstellungskraft als Ressourcen der Handlungsfähigkeit unterstützen (Preuß, 2023). Performatives Lernen bedeutet nicht nur Lernen mit allen Sinnen, sondern auch Lernen mit Gefühlen – mit der Einbeziehung emotionaler Dimensionen (Turecek & Turecek, 2017). Empathie, die im szenischen Spiel trainiert und erfahren wird, ist damit auch ein Schlüssel für die Gestaltung wünschenswerter Zukünfte. Wer sich in andere hineinversetzen kann – in Mitmenschen ebenso wie in

nicht-menschliche Akteure – wird vermutlich eher bereit sein, verantwortungsbewusst für diese zu handeln. Futures Literacy braucht also auch die Bereitschaft, sich in andere hineinzu-fühlen – um mitfühlen zu können, und um mitzugestalten.

1.5 Handeln für Zukünfte

Performatives Lernen schafft einen geschützten Raum, in dem unterschiedliche Handlungsoptionen erprobt werden können. Besonders das Improvisieren spielt dabei eine zentrale Rolle: Es ermöglicht, mit dem Unvorhersehbaren, dem Überraschenden und dem Plötzlichen konstruktiv umzugehen (Ciesielski & Oldenburg, 2023). Gerade für Futures Literacy ist diese Kompetenz von großer Bedeutung. Futures Literacy zielt darauf ab, Menschen dazu zu befähigen, Zukünfte nicht nur zu denken, sondern auch aktiv mitzugestalten (Allabauer, 2022). Improvisation kann in diesem Zusammenhang als eine Art Vorbereitung dienen: Sie erlaubt es, in einem sicheren Rahmen spontane Reaktionen auf unerwartete Impulse zu üben. Das Einüben solcher Situationen hilft, Unsicherheiten zu reduzieren und stärkt die Fähigkeit, im realen Leben souverän und mutig zu handeln. Improvisation dient somit nicht nur dem Erwerb von Improvisationskompetenz, sondern auch als Form des Übens und Ausprobierens konkreter Handlungsfähigkeiten (Ciesielski & Oldenburg, 2023). Ein performativer Rahmen bietet darüber hinaus einen „Safe Space“, in dem Lernende ihre Sorgen, Unsicherheiten und Ängste thematisieren, reflektieren und verkörpern können (Capatu, 2023). „Safe Spaces“ sind Voraussetzung für das gemeinsame Spielen und man muss sie bewusst gestalten und einhalten. Der sichere Raum hilft auch dabei, über Unsicherheiten zu sprechen und Ängste bezüglich der Zukunft in der Gruppe zu teilen, um sich auch gemeinsam hoffnungsvoller über wünschenswerte Zukünfte austauschen zu können. Die verkörperte Auseinandersetzung mit Unsicherheiten eröffnet neue Möglichkeiten der Selbstwahrnehmung und stärkt die eigene Handlungsfähigkeit. Besonders im schulischen Kontext birgt performatives Lernen das Potenzial, die kindliche Agency in den Fokus zu rücken und gezielt zu fördern. Damit werden Schüler*innen bestärkt in ihrer eigenen Handlungs- und Gestaltungskraft – als gesellschaftliche Gruppe mit Rechten, Pflichten und Einflussmöglichkeiten (Hungerland & Kelle, 2014).

1.6 Reflektieren, um zu transformieren

Reflexion ist ein zentraler Bestandteil performativen Lernens. Auch wenn Imagination und Improvisation, szenisches Handeln und Empathie im Vordergrund stehen, entfalten diese Prozesse ihr volles Potenzial erst dann, wenn sie durch bewusste Reflexionsprozesse begleitet werden. Es braucht Momente des Innehaltens, des Nachspürens und der Auseinandersetzung mit dem Erlebten, um tiefere Lernprozesse zu ermöglichen. Reflexionsphasen schaffen eine notwendige Distanz zum Geschehenen: Sie ermöglichen es, Erfahrungen bewusst wahrzunehmen, zu strukturieren und auf andere Kontexte zu übertragen. Wie Delius betont, „ermöglichen Reflexionsphasen eine Distanzierung von den gesammelten Erfahrungen und damit einen Transfer der situativ erworbenen Fähigkeiten auf andere Kontexte“ (Delius, 2020,

S. 217). Besonders im performativen Lernen – etwa wenn Rollen eingenommen oder ungewohnte Perspektiven verkörpert werden – ist Reflexion ein Mittel der Verankerung. Sie hilft nicht nur, fremde Sichtweisen nachzuvollziehen, sondern auch das Eigene im Kontrast dazu zu erkennen und einzuordnen. Denn: „Die Fähigkeit zur Unterscheidung, also zur Reflexion von Eigenem und Fremden, ist Bedingung für Aushandlungsprozesse. Dies kann nur dann gelingen, wenn sich das Individuum in einem ersten Schritt mit der eigenen Verfasstheit auseinandersetzt“ (Weigl, 2017, S. 45). Gerade wenn Lernende sich in ungewohnte, z.B.: nicht-menschliche, Perspektiven hineinversetzen, braucht es Raum und Zeit, um die zunächst fremden Denk- und Fühlweisen verarbeiten und in Beziehung zum eigenen Weltverständnis setzen zu können. Performative Settings bieten dafür einen Fantasie- und Erfahrungsraum, aber erst die Reflexion erlaubt es, diese Erfahrungen kognitiv wie emotional zu integrieren. So lässt sich laut Delius „aus der Rolle heraus nicht nur das Fremde anders wahrnehmen, sondern auch ein Abstand zum Eigenen, zum Selbst gewinnen“ (Delius, 2020, S. 198). Reflexion sichert somit nicht nur den emotionalen Zugang, sondern ist eine Voraussetzung dafür, dass performative Zugänge im Kontext von Futures Literacy zu transformativem Lernen führen können. Zugleich ist performatives Lernen eine ideale Ausgangslage für die reflexive Komponente von Futures Literacy, wenn verkörperte und gespielte Szenarien den Bedarf nach einer Anschlusskommunikation wecken.

2 Möglichkeiten der praktischen Umsetzung: Methoden performativen Lernens

Um die zuvor beschriebenen theoretischen Überlegungen zur Verbindung von Futures Literacy und performativem Lernen greifbarer zu machen, widmet sich dieses Kapitel konkreten methodischen Zugängen. Vorgestellt werden erprobte performative Methoden, die darauf abzielen, Futures Literacy bei Schüler*innen zu fördern. Die Methoden sind nach Primarstufe und Sekundarstufe gegliedert, lassen sich jedoch flexibel adaptieren und sind somit in unterschiedlichen Schulformen und Altersstufen anwendbar.

2.1 Zukünfte spielen in der Primarstufe

Die Methode „Zukünfte-Hypothesen“ eignet sich für den Einsatz in der Primarstufe, vor allem in der Grundstufe II und kann zum einen in das Thema „Zukünfte“ einführen als Warm-Up-Übung und zum anderen als eigenständige Übung zur Förderung von Futures Literacy genutzt werden. Mit dieser Methode, soll dazu angeregt werden, Zukunft nicht als feststehende Gegebenheit zu verstehen, sondern als offenen Möglichkeitsraum wahrzunehmen mit einer Vielzahl an potenziellen Entwicklungen.

Zu Beginn wird der „Raum“ (die Aktivität kann in dem Klassenraum oder auch an anderen Orten wie z.B.: dem Schulhof durchgeführt werden) symbolisch in zwei Hälften geteilt. Die

Kinder stehen einander gegenüber. In einer kurzen Einleitung macht die Lehrkraft deutlich, dass es nicht die eine Zukunft gibt, sondern viele verschiedene mögliche, wahrscheinliche und wünschbare Zukünfte – den Schüler*innen soll vermittelt werden, dass sie in einem geschützten Raum sind, in dem eigene Gedanken und Hypothesen geäußert werden dürfen, ohne dass diese bewertet oder korrigiert werden. Die Lernenden werden eingeladen, eigene Vermutungen über die Zukunft zu formulieren. Wer möchte, teilt seine*ihre Hypothese mit der Gruppe – z.B.: „Ich glaube, dass es in der Zukunft mehr Roboter geben wird“. Nach jeder geteilten Hypothese entscheiden die Schüler*innen, ob sie dieser Aussage zustimmen oder nicht. Zustimmung wird durch das Übertreten auf die Seite des Kindes, das die Hypothese formuliert hat, signalisiert. Wer nicht zustimmt bleibt auf der eigenen Seite stehen. Auf diese Weise werden Übereinstimmungen und Unterschiede in den Zukünftevorstellungen der Kinder sichtbar und erfahrbar gemacht.

Die Methode sensibilisiert Lernende für die Offenheit und Pluralität von Zukünften und fördert die Fähigkeit, eigene Annahmen zu formulieren und die Perspektiven Anderer zu akzeptieren. Zugleich wird durch die Bewegung im Raum ein performativer Zugang zum Thema ermöglicht, der abstrakte Zukunftsfragen in eine erfahrbare, sozial-interaktive Handlungssituation überführt.

Eine weitere Methode, in der man mit den Schüler*innen auch den Perspektivenwechsel und Futures Literacy fördern könnte, wäre ein „Raumlauf mit Figuren“. Prinzipiell eignet sich die Methode des Raumlaufs für jede Altersstufe und ist ein beliebtes Warm-Up in vielen drama- und theaterpädagogischen Settings, da sie sich sehr gut zur Wahrnehmungsschulung eignet und gleichzeitig auch geeignet ist für die körperliche Aufwärmung (Eger, 2023). Beim „Raumlauf mit Figuren“ gibt man den Teilnehmenden jeweils eine Figur vor (oftmals eine stereotype Darbietung, die sich leicht spielen lässt, wie z.B.: „tollpatschige*r Kellner*in“ oder „schlechtgelaunte*r Teenager“). Die Teilnehmenden sollen sich dann im Raum bewegen, in der Rolle der Figuren und auf Anweisung der Lehrenden interagieren (z.B.: die Figuren begrüßen sich, reden über das Wetter etc.). Für die Förderung von Futures Literacy, könnte man diese Übung so adaptieren, dass Figuren vorgegeben werden, die thematisch mit zuvor behandelten Inhalten – etwa Umwelt, Nachhaltigkeit oder gesellschaftlichen Fragestellungen – verknüpft sind. Denkbar wären dabei nicht nur personifizierte Rollen, sondern auch abstrakte oder nicht-menschliche Konzepte wie „Natur“, „Baum“, „Pflanze“ oder auch „Auto“, „Computer“. Die Teilnehmenden schlüpfen in diese Rollen und interagieren in drei aufeinanderfolgenden Durchgängen aus unterschiedlichen zeitlichen Perspektiven: zunächst aus der Vergangenheit, anschließend aus der Gegenwart und schließlich aus einer Zukunft. Auf diese Weise wird der Perspektivenwechsel angeregt und ein kreativer Raum eröffnet, in dem Zukunftsszenarien spielerisch erprobt und reflektiert werden können.

„Gemeinsam Zukunftsgeschichten erzählen“ wäre eine weitere Möglichkeit, um die Vorstellungskraft der Lernenden und Futures Literacy zu fördern. Für dieses Spiel empfiehlt es sich, mit der Gruppe im Kreis zu stehen. Als didaktische Vorentlastung sollte bereits zuvor das Erzählen von Geschichten geübt worden sein. Daher eignet sich die Methode besonders für

die Grundstufe 2 (3. oder 4. Schulstufe), wenn die Kinder bereits über ein Grundverständnis narrativer Strukturen verfügen und sprachliche Mittel wie Konnektoren („dann“, „plötzlich“, „schließlich“ etc.) gezielt einsetzen können. Unter diesen Voraussetzungen kann das Spiel wirkungsvoll zur Entwicklung zukunftsgerichteter Denkweisen beitragen.

Der Ablauf ist einfach: Ein Kind beginnt mit einem ersten Satz, danach wird Satz für Satz im Kreis weiter erzählt, sodass gemeinsam eine fortlaufende Geschichte entsteht. Um den Fokus auf Zukunftsperspektiven zu lenken, kann die Geschichte gezielt in einem zukünftigen Setting angesiedelt werden. Je nach aktuellem Unterrichtsthema lässt sich die Übung thematisch anpassen – etwa indem die Geschichte Aspekte eines behandelten Sachgebiets (z. B. Umwelt, Mobilität oder Technik) aufgreift.

Zur zusätzlichen Unterstützung können Reizwörter auf Zetteln vorbereitet und an die Kinder verteilt werden, die als Impulse für die Geschichte dienen. Ebenso können vorab Satzanfänge geübt oder gemeinsam gesammelt werden, um den Einstieg ins Erzählen zu erleichtern. Weitere Scaffolding-Methoden bieten sich an, vor allem für Kinder mit DaZ, um sie vorzuentlasten. Auf diese Weise wird nicht nur die narrative Kompetenz, sondern auch das imaginative Denken im Hinblick auf mögliche Zukünfte geschult – die Lernenden erkennen im Verlauf des Spiels, dass „die Zukunft“ nicht linear planbar ist, sondern sich mit jedem neuen Satz unvorhersehbar weiterentwickeln kann. Dadurch wird spielerisch erfahrbar, dass es viele mögliche Zukünfte gibt.

2.2 Zukünfte spielen in der Sekundarstufe

Die Methode *Call & Response* stammt ursprünglich aus der Tanzpädagogik. Sie gibt den Spielenden die Möglichkeit, Worte und Bewegungen für eigene Zukunftsvorstellungen zu finden und diese in einen Austausch zu bringen. Die Gruppe trifft sich zu Beginn stehend im Kreis und alle Teilnehmenden werden aufgefordert den Satz „Zukunft bedeutet für mich...“ mit individuellen Worten zu beenden und dazu eine passende Bewegung zu finden bzw. zu entwickeln. Diese Zukunftsvorstellungen werden verbal und körperlich reihum im Kreis vorgestellt: Eine Person tritt einen Schritt nach vorne und präsentiert den individuellen Satz „Zukunft bedeutet für mich...“ (z.B. Unsicherheit; neue Wege gehen; viele Möglichkeiten; nicht wissen, was kommt; Aufregung; usw.) und die entsprechende Bewegung, die sie dazu gefunden hat. Sie tritt dann wieder zurück in den Kreis und die gesamte Gruppe wiederholt die individuellen Worte zur Bedeutung von Zukunft und die Bewegung dazu gemeinsam. Auf diese Weise geht es weiter durch den Kreis, bis alle Zukunftsvorstellungen vorgestellt und das erste Mal gemeinsam ausgeführt wurden. Es kann für die anfängliche Entscheidungsfindung hilfreich sein, die Teilnehmenden zu ermuntern, dem ersten Impuls und der ersten Idee zu folgen.

Nun schließen sich weitere Durchgänge an, die in der folgenden Reihenfolge aufeinander aufbauen. Der erste Durchgang wird so lange wiederholt, bis die Spielleitung den Eindruck bekommt, dass sich alle jeweils für ihren Begriff bzw. das gewählte Satzende sowie die entsprechende Bewegung entschieden haben und nicht mehr variieren. Es kann aber durchaus

sinnvoll sein, auch anzuerkennen, wenn verschiedene Variationen ausprobiert wurden und dazu einzuladen, sich dann aber festzulegen.

Im zweiten Durchgang wird die verbal geäußerte Zukunftsvorstellung weggelassen und nur noch die Bewegung ausgeführt. Der Ablauf bleibt aber gleich: Eine Person macht ihre Bewegung vor, die gesamte Gruppe wiederholt diese gemeinsam. Dieses Vorgehen wird so lange wiederholt, bis alle Teilnehmenden in der Ausführung der einzelnen Bewegungen sicher genug sind. Die Spielleitung kann sich dessen durch eigene Beobachtung oder auch durch Feedback der Gruppe vergewissern. An dieser Stelle ist es hilfreich eine Runde einzubauen, in der die Teilnehmenden ihren Fokus darauf legen ihre ursprünglich eigene Bewegung möglichst präzise auszuführen, sodass sie von allen gut übernommen werden kann, z.B. „schau mal, mit welchem Fuß du zuerst nach vorne gehst“ oder „drehst du dich über die rechte oder über die linke Schulter“ etc.).

Im dritten Durchgang führt die Gruppe alle Bewegungen gemeinsam aus: Die Abfolge der Bewegungen bleibt dabei unbedingt bestehen, d.h. gedanklich wandern wir wieder durch den Kreis, es bewegen sich jedoch alle gemeinsam. Auch dieser Durchgang wird so lange wiederholt, bis alle ausreichend Sicherheit für die Bewegungsabläufe entwickelt haben und idealerweise nicht mehr beieinander abschauen müssen, sondern die Bewegungen und die Reihenfolge verinnerlicht haben. Es ist hilfreich, an dieser Stelle eine Runde einzubauen, in der die Teilnehmenden ihren Fokus darauf legen, die bisher einzelnen und abgeschlossenen Bewegungselemente nun stärker miteinander zu verbinden und Übergänge zwischen ihnen zu finden.

Im vierten Durchgang wird die Kreisform aufgelöst und die Gruppe stellt sich in Blockaufstellung auf. In dieser Formation wird die inzwischen entwickelte Tanzchoreografie mit neuem Fokus durchgeführt. Für die meisten Gruppen ist dies ein überraschender Moment, da sie kaum merklich und in kürzester Zeit eine eigene Tanzchoreografie entwickelt haben. Der Blick der Gruppe ist nun in Richtung eines möglichen Publikums gewendet. Die Spielleitung kann entscheiden, ob sie weiterhin die Choreo mittantzt, der Gruppe als Publikum dient oder zwischen beiden Rollen variiert. Nun wird die Zukunfts-Choreografie einige Male getantzt und zwar zu unterschiedlichen Musikstücken. Es lohnt sich, verschiedene Musikstile, -tempi und -stimmungen auszuprobieren.

Es ist ein schönes Angebot, einige Publikumsplätze, d.h. drei bis vier Stühle mit Blick auf die Bühne bzw. die Gruppe zu platzieren, auf denen Teilnehmende Platz nehmen und sich die Choreografie einmal von außen anschauen können. Nach jedem Durchgang werden die Plätze gewechselt. Dies gibt die Möglichkeit alles einmal von außen und nicht nur von innen zu sehen und schult den Zuschauer*innen-Blick.

Daran anschließend kann auch eine Kanon-Variante ausprobiert werden: Die Gruppe teilt sich in drei gleich große Teilgruppen auf. Jede Teilgruppe wählt eine Lead-Person bzw. am besten stellt sich eine Person selbst zur Verfügung, die den Ablauf gut verinnerlicht und Freude an der Übung hat. Nun tanzen die Kleingruppen die Choreo gemeinsam zur Musik, aber – wie einen Kanon – versetzt. Dabei gibt die Lead-Person der jeweiligen Kleingruppe das

Tempo und den gemeinsamen Start und Schluss vor. In einem nächsten Schritt mischen sich wieder alle neu im Raum. Auch hier wird der Tanz auf die gleiche Weise vollzogen, jedoch müssen die Gruppen sich noch stärker im Blick behalten und das Bild von außen ist ein anderes.

In einer abschließenden Reflexion können die unterschiedlichen Erfahrungen und Wahrnehmungen mit der Musik, in der Gruppe und in der Bewegung ausgetauscht werden und auch, wie die Entwicklung von der ursprünglichen Formulierung der Zukunftsvorstellung bis hin zur gemeinsamen Bewegung im Tanz wahrgenommen wurde. Mit dieser Übung lassen sich unterschiedliche Themen erarbeiten oder Befindlichkeiten austauschen und auch auf sprachlicher Ebene bieten andere Satzanfänge weitere Möglichkeiten, so sind auch Call & Response-Kreise möglich, die mit „Heute fühle ich mich...“ oder „Wenn ich an die Zukunft denke, dann...“ einsteigen. Die Ausgestaltung und Dauer der einzelnen Durchgänge ist für jede Gruppe individuell anzupassen. Beispielsweise braucht eine große Gruppe von mehr als 15 Teilnehmenden deutlich länger als eine kleinere Gruppe, da alles Genannte aufgenommen und gespeichert werden muss. Häufig sind aber besonders Jugendliche überraschend schnell darin, sich alle Elemente zu merken.

Mit der Methode des *Figuren-Raumlaufs* lassen sich verschiedenste Zukünfte imaginieren und entwickeln. Die Personifizierung der Zukunft ist nicht nur eine Imaginationsübung, sondern sie ermöglicht es auch durch die Konkretisierung einer Figur Zukunftsvorstellungen weniger abstrakt werden zu lassen. Es können zunächst Hinweise zum herkömmlichen Raumlauf gegeben werden, wie das Üben des peripheren Blicks oder lieber kreuz und quer durch den Raum zu gehen, statt immer in die gleiche Richtung etc., welche an dieser Stelle nicht ausgeführt werden können, aber unter dem Begriff *Raumlauf* nachgeschaut werden können.

Die Teilnehmenden gehen durch den Raum; dabei begleitet sie die Aufforderung: „Mit jedem Schritt wirst du mehr und mehr zur Zukunft selbst.“. Während die Gruppe im Gehen bleibt, gibt die Spielleitung Fragen in den Raum, anhand derer die Zukunft befragt werden kann. Diese Fragen oszillieren zwischen bedeutungsvoll und banal, zwischen *deep* und *small talk*; es werden konkrete Fakten sowie Werte und Emotionen erfragt. Es kann mit Fragen zum Kennenlernen begonnen werden, wie „Wie heißt du, Zukunft? Wo lebst Du?“. Die Fragen sollten auch durch Beispiele illustriert werden, welche die Teilnehmenden in ihrer Vorstellungsbildung unterstützen, wie „Lebst du in den Baumwipfeln oder in einer Höhle? Lebst du allein oder mit deiner Familie zusammen oder in einer WG? Oder hast du gar keinen festen Wohnsitz?“

Auf diese Weise stellt die Spielleitung Fragen zu verschiedenen Bereichen, wie „Bist du verliebt, verlobt, verheiratet oder geschieden, Zukunft?“, „Wovor hast du Angst?“, „Welche Schuhgröße trägst du?“. Die Fragen können sich auf intellektueller, emotionaler und auch auf körperlicher Ebene bewegen, z.B. kann danach gefragt werden, wie sich die Figur bewegt, ob sie eine besondere Art der Fortbewegung oder einen lebenswürdigen Makel hat. Zum Schluss werden die Zukünfte nach ihrem Lebensmotto gefragt bzw. gebeten, dieses zu formulieren. Damit endet der Raumlauf und ausgehend von diesen innerlich entwickelten Figuren können

sich weitere Aufgabenstellungen anschließen, wie z.B. Automatisches Schreiben über die entwickelten Zukünfte, das Gestalten von Collagen oder szenische Übungen, in denen die verschiedenen Namen, Lebensmottos etc. zur Sprache und in Bewegung kommen können.

Eine weitere theatrale Methode, die sich gut mit Futures Literacy verbinden lässt und gut für die Altersgruppe in den Sekundarstufen geeignet ist, ist die *Dia-Serie*. Dazu wählt die Gruppe der Spielenden zunächst einen Begriff aus, den sie darstellen und spielen werden. Es eignen sich die unterschiedlichsten Begriffe mit mehr oder weniger offensichtlichem Zukunftsbezug. Anschließend finden sich die Teilnehmenden zu dritt in Gruppen zusammen und erhalten den Auftrag ein Standbild zum gewählten Begriff zu bauen.

Im nächsten Schritt lautet der Auftrag, je ein Bild chronologisch davor und danach zu ergänzen, sodass die Gruppen jeweils insgesamt drei Standbilder in einer Abfolge entwickelt haben. Anschließend bekommen die Gruppen noch Gelegenheit die Übergänge zwischen ihren Bildern zu gestalten bzw. diese in eine zusammenhängende Serie zu bringen und ein Musikstück dazu auszuwählen. Darauf folgt schon die Präsentation vor Publikum.

Mit dieser Methode kann das Erzählen von Geschichten und von möglicherweise unvorhergesehenen Zukunftserzählungen gefördert werden. Durch das Entwickeln der Geschichte in zunächst nicht chronologischer Reihenfolge, sondern mit dem Beginn in der Mitte, aus der Gegenwart heraus, kann eine neue Perspektive auf das Verhältnis der Zeitdimensionen gewonnen werden. Zudem können abstrakte Begriffe über körperbasierte Formen aufgebrochen und geklärt werden. Spannend ist auch das Einholen von Wahrnehmung und Interpretation aus dem Publikum, wie vielfältig und unterschiedlich Eindrücke von außen und von innen sein können.

3 Conclusio

Zukunftsfähigkeit ist die Bildungsverantwortung im Anthropozän und in der Annahme, die Zukunft könne nur imaginär sein, (ClimateKIC, 2019) liegt der Fokus didaktischer Überlegungen von *Zukünfte lernen* darauf, wie das Zukünfte Denken von Kindern und Jugendlichen angeregt und begleitet werden kann. Die vorliegende Untersuchung hat betont, dass mögliche Zukünfte nicht nur gedacht, sondern gefühlt, gespielt und verarbeitet sowie mit eigenen Erfahrungen und mit Leben gefüllt werden sollten und dabei das bislang wenig erforschte Potenzial performativen Lernens für die Entwicklung von Futures Literacy herausgestellt. Ausgehend von der Konzeption der Futures Literacy als multidimensionale Kompetenz zur bewussten Nutzung von Zukunftsvorstellungen für gegenwärtige Erkenntnisprozesse wird deutlich, dass performatives Lernen einen innovativen und vielversprechenden Zugang zur Förderung von Zukunftskompetenzen darstellen. Diese Verknüpfung konstituiert ein bedeutendes Forschungsdesiderat, da bislang zwar die Potenziale literarischer Formen für Futures Literacy, jedoch noch nicht die spezifischen Möglichkeiten theatraler und performativer Verfahren systematisch erforscht wurden.

Performatives Lernen fungiert dabei nicht ausschließlich als instrumentelles Mittel zur Vermittlung von Zukunftskompetenzen, sondern ermöglicht gleichzeitig die Entfaltung künstlerischer Ausdrucksfähigkeit und ästhetischer Erfahrungen. Es kann demnach sowohl ästhetische als auch außerästhetische Bildungsziele verfolgen. Diese duale Zielsetzung erweist sich als praktisch umsetzbar und pädagogisch fruchtbar, da sie der Eigenständigkeit theatraler Kunstformen gerecht wird und zugleich deren transformative Bildungspotentiale nutzt.

Die besondere Affinität zwischen Futures Literacy und performativem Lernen wurde hier durch die Untersuchung von vier Kernbereichen verdeutlicht: Die Kraft der Imagination wird durch performative Verfahren erheblich erweitert, da abstrakte Zukunftsszenarien sinnlich erfahrbar und emotional durchdringbar werden. Der Bereich Empathie und Perspektivübernahme profitiert von der für performatives Lernen konstitutiven Möglichkeit des Rollenwechsels und der körperlichen Verkörperung verschiedener Standpunkte. Im Hinblick auf das Ziel, Zukünfte mitzugestalten, ermöglicht performatives Lernen die unmittelbare Erprobung von Handlungsoptionen und die embodied experience ihrer Konsequenzen, wodurch Handlungsfähigkeit nachhaltig gestärkt wird. Als vierte zentrale Dimension erweist sich die Reflexion als unverzichtbar: Nur durch die systematische Nachbearbeitung des Gespielten und im Spiel Erlebten können die performativen Erfahrungen in nachhaltige Lernprozesse transformiert werden.

Die Vorstellung von sechs konkreten Methoden performativen Lernens im Kontext von Zukunftslernen demonstriert die praktische Vielfalt und Anwendbarkeit des entwickelten Ansatzes. Diese methodische Bandbreite zeigt, dass die Verbindung von Futures Literacy und performativem Lernen nicht nur theoretisch begründbar, sondern auch praktisch realisierbar ist¹.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass performatives Lernen erhebliche Potenziale für die Entwicklung von Futures Literacy birgt. Die Integration körperlicher, emotionaler und sozialer Erfahrungsdimensionen macht Zukunftslernen nachhaltiger und wirksamer. Für die weitere Forschung eröffnen sich vielversprechende Perspektiven zur empirischen Überprüfung der hier theoretisch entwickelten Ansätze sowie zur Erweiterung des methodischen Repertoires. Die systematische Erforschung dieser Verbindung kann sowohl zur Weiterentwicklung der Futures Literacy als auch zur Stärkung performativer Bildungsansätze beitragen und damit einen wichtigen Beitrag zur Bewältigung gegenwärtiger gesellschaftlicher Transformationsherausforderungen leisten.

Literatur

- Allabauer, K. (2022). Futures Literacy aus dem Blickwinkel der Pädagogik. In: *#schuleverantworten* 2022_2, 38–45. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a208>
- Banner, J. M. & Cannon, H. C. (1997). *The Elements of Teaching*. New Haven und London: Yale University Press.
- Breithaupt, F. (2020). *Kulturen der Empathie* (6. Aufl.). Suhrkamp. (stw, 1906)

- Boenisch, P. M. (2002). *körPERformance 1.0. Theorie und Analyse von Körper- und Bewegungsdarstellungen im zeitgenössischen Theater*. München: ePODIUM.
- Capatu, I. (2023). „Facettenreich“ – ein Theaterkurs an der Westböhmisches Universität in Pilsen. *Scenario – Journal for Performative Teaching, Learning, Research*, 17(2), 122–129.
<https://doi.org/10.33178/scenario.17.2.7>
- Capatu, I. (2024). Futures Literacy: vorausdenken – gestalten – verändern. *F&E Edition*, 30, 33–36.
- Capatu, I. & Lempp, F. (2024). (In) Zukunft unterrichten?: Klimakrise, Schule – und Theater. In *KWI-Blog*. <https://doi.org/10.37189/kwi-blog/20240325-0830>
- Ciesielski, M. A. & Ollenburg, S. (2023). Erspielte Zukünfte. Improvisation als angewandte, antizipativ-performative Praxis der Futures Literacy. In Carmen Sippl, Erwin Rauscher & Gerhard Brandhofer (Hrsg.), *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren* (S. 9–13). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 13) <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.170>
- ClimateKIC (2019). Interview about Futures Literacy with Riel Miller, Head of Foresight at UNESCO. <https://www.climate-kic.org/news/interview-with-riel-miller/>
- Delius, K. (2020). *Förderung der Sprechkompetenz durch Synthese von generischem Lernen und Dramapädagogik : Eine Design-Based Research-Studie im Englischunterricht* (1st ed. 2020). Springer Berlin Heidelberg Imprint: J.B. Metzler.
- Eger, N. (2023). Im Flow des Bewegens: Tanzimprovisationen anleiten. *sportpädagogik*, 2023(5), 28–31.
- Even, S. & Schewe, M. (2022). Einleitende Gedankensammlung zum performativen Lehren, Lernen und Forschen. In Dies. (Hrsg.), *Performatives Lehren, Lernen, Forschen*. Edition Scenario, Berlin: Schibri, 8–22.
- Fleming, M. (2022). Überlegungen zum Konzept performativen Lehrens und Lernens. In Susanne Even & Manfred Schewe (Hrsg.), *Performatives Lehren, Lernen, Forschen*. Edition Scenario, Berlin: Schibri, 23–42.
- Hentschel, U. (2010). *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Berlin: Schibri.
- Hungerland, B. & Kelle, H. (2014). Kinder als Akteure – Agency und Kindheit. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 34(3), 227–232
- Krafft, A. (2024). Hoffnungsbarometer 2024. <https://www.andreaskrafft.ch/hoffnungsbarometer/>
- Miller, R. (2018). *Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century*. UNESCO/Routledge.
- Paschold, L. (2022). Nachhaltigkeitsbildung in theatralen Erfahrungsräumen. Ein theoriebasierter Erfahrungsbericht. In Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren*, Studienverlag (Pädagogik für Niederösterreich, 11), S. 599–608.
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2024). UNESCO Chair in Learning and Teaching Futures Literacy in the Anthropocene. <https://www.ph-noe.ac.at/unesco-chair>
- Sippl, C. (2024). *Mutig neue Pfade beschreiten: Futures Literacy: eine Bildungs-Reise ins Unbekannte*. ON – Lernen in der digitalen Welt, 5(16), 4–7
- Sippl, C. (2025). Denkraum Zukünfte I. Zukünfte lernen und lehren im Anthropozän. In: *#schuleverantworten 2024_2*, 173–178.
<https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i2.a435>
- The Cranberries (1993). *Dreams. Auf Everybody Else Is Doing It, So Why Can't We?*. Island Records.

- Turecek, E. & Turecek, M. (2017). In der Theaterpädagogik spielt die Emotion eine Hauptrolle. *ÖDaF-Mitteilungen*, 33(2), 153-160. <https://doi.org/10.14220/odaf.2017.33.2.153>
- UNESCO (2019). Futures Literacy. <https://en.unesco.org/futuresliteracy/about>
- Weigl, A. (2017). Das Politische in der Kulturellen Bildung. Warum Gesellschaftliche Teilhabe und Kritische Künstlerisch-Ästhetische Auseinandersetzung zusammengehören. In Schneider, Wolfgang & Eitzeroth, Anna (Hrsg.), *Partizipation als Programm* (Bd. 100) (S. 37–46). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839439401-004>
- Wulf, C. & Zirfas, J. (2007). Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In Christoph Wulf & Jörg Zirfas (Hrsg.), *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz, 7–40.
- Yi-Man, A. & O'Toole, J. (2024). *Social capacity building through applied theatre : developing imagination, emotional and reflective skills in the human services*. Routledge.

¹ Einige Methoden wurden im Rahmen theaterpädagogischer Weiterbildungen bei Sandra Anklam entwickelt. Weitere Methoden finden Sie auch in dem Methodenmosaik des UNESCO Chair in Learning and Teaching Futures Literacy in the Anthropocene (Pädagogische Hochschule Niederösterreich, 2024) <https://www.ph-noe.ac.at/de/ph-noe/unesco-chair/learning-and-teaching-futures-literacy-in-the-anthropocene/methodenmosaik>.