Das Zukunftstheater als ästhetisch-pädagogischer Erfahrungsraum

Eine theoretische Handreichung für Forschung, Beratung und Organisationspraxis

Herausgeber: Zukunftstheater, König & König GbR
Spechthausen 45, 16225 Eberswalde

Diese Handreichung wurde im Oktober 2025 unter Nutzung von ChatGPT (OpenAI) erstellt. Trotz sorgfältiger Zusammenstellung der Inhalte übernehmen die Autor:innen keine Gewähr für die Richtigkeit, Vollständigkeit oder Aktualität der Angaben.

Zukunftstheater

1. Bildung durch Erfahrung – das Grundverständnis

Das Zukunftstheater versteht sich als ästhetisch-pädagogischer Erfahrungsraum, in dem Lernen nicht als Wissensvermittlung, sondern als Prozess der Erfahrung, Reflexion und Transformation gestaltet wird.
Im Zentrum steht eine erfahrungsorientierte Lernlogik, die sich in Beziehung setzen lässt zu theoretischen Linien von John Dewey, Jack Mezirow und Donald A. Schön und durch Ansätze ästhetischer Bildung (Schiller, Baumgarten, Wulf, Meyer-Drawe) theoretisch gerahmt und vertieft werden kann.
Diese Bezugnahmen dienen der Einordnung des Ansatzes in bestehende Bildungsdiskurse, nicht seiner Ableitung.
Während traditionelle Bildung auf die Reproduktion von Wissen zielt, orientiert sich das Zukunftstheater an der Idee, dass Lernen durch Erfahrung geschieht – durch das aktive Erleben, Gestalten und Deuten von Situationen.
Bildung wird hier als dynamisches Zusammenspiel von Wahrnehmen, Handeln und Denken verstanden, in dem Erkenntnis sinnlich, sozial und leiblich verankert ist.

2. Instruktionales vs. erfahrungsorientiertes Lernen

Das Verständnis von Lernen im Zukunftstheater basiert auf der Unterscheidung zwischen instruktionalem und erfahrungsorientiertem Lernen.
Während ersteres auf Informationsaufnahme und Reproduktion setzt, betont Letzteres den Prozesscharakter von Bildung: Lernen geschieht, wenn Menschen handeln, reflektieren und Bedeutungen aushandeln.
Im Sinne der Theorie der *Embodied Cognition* (Lakoff & Johnson 1999; Gallagher 2005) – die hier als theoretischer Bezugspunkt dient – wird der Körper nicht als Instrument, sondern als Ort der Erkenntnis verstanden. Wissen ist situativ, relational und affektiv eingebettet – Lernen wird zu einem ästhetisch verkörperten Prozess.

3. Die Struktur ästhetischer Erfahrung: Spielraum und Schauraum

Das Zukunftstheater operiert in einer Struktur der Offenheit, die sich als Wechselspiel von Spielraum und Schauraum beschreiben lässt.
Der Spielraum steht für das freie, improvisatorische Handeln; der Schauraum für Beobachtung, Resonanz und Reflexion.
Theoretisch lässt sich dieser Ansatz in Resonanz bringen mit Donald A. Schöns Konzept der reflexiven Praxis (1983) und dem von Argyris & Schön entwickelten

Ansatz des *double-loop learning* (1977/1978), ohne jedoch aus diesen Theorien hervorgegangen zu sein.
Im Spielraum wird Reflexion im Handeln (*reflection-in-action*) erprobt – als improvisatorisches Erkunden, Probehandeln und leib-ästhetische Urteilsbildung.
Im Schauraum erfolgt die nachträgliche Betrachtung und Resonanz (*reflection-on-action*): das Explizieren von Handlungslogiken und das Ableiten nächster Schritte.
Bildung im Zukunftstheater bedeutet damit nicht nur die Anpassung von Handlungen, sondern die kritische Revision der zugrunde liegenden Deutungsrahmen – eine doppelte Schleife ästhetischer Transformation.

4. Die sieben Perspektiven als ästhetisch-didaktische Modi

1. Improvisation schafft Raum für spontane Kreativität und Flexibilität.
2. Erinnerung bringt emotionale Tiefe und reflektiert Vergangenes.
3. Wirklichkeitsvarianten öffnen Türen zu neuen Szenarien und Potenzialen.
4. Die Gebärde verbindet das Unsichtbare mit dem Sinnlichen.
5. Lebendige Innovation integriert sinnliche und emotionale Erfahrungen in klassische Methoden.
6. Ästhetische Erfahrungen bieten transformative künstlerische Erlebnisse.
7. Immersives Theater vereint alle Perspektiven zu einer interaktiven, ganzheitlichen Erfahrung.

Diese sieben Modi bilden eine mehrdimensionale Lernarchitektur, die Kopf, Herz und Hand gleichermaßen anspricht und Transformation durch ästhetisches Erleben ermöglicht.

5. Bildung als Transformation: Von Erfahrung zu Resonanz

Im Anschluss an Mezirow (1991) lässt sich Transformation als Veränderung von Perspektiven verstehen – als Infragestellen vertrauter Deutungsmuster und Entwicklung neuer Sichtweisen auf sich selbst und die Welt.
Das Zukunftstheater teilt diese Grundidee, versteht Transformation jedoch primär im ästhetischen Modus: durch Irritation, Staunen und Resonanz (Rosa 2016).

Bildung wird hier als Beziehungsprozess gefasst – als wechselseitige Formung von Selbst und Welt (Humboldt 1792).

6. Bedeutung für Forschung, Beratung und Organisationsentwicklung

Für Partner aus Wissenschaft, Beratung und Unternehmenskultur bietet das Zukunftstheater ein Konzept erfahrungsbasierten Lernens. Es eröffnet Zugänge zu Erkenntnisformen jenseits rein kognitiver Logiken und unterstützt die Entwicklung von Resonanz, Kreativität und Selbstorganisation in sozialen Systemen.
Im Sinne einer evidenzinformierten ästhetischen Bildung bezieht das Zukunftstheater zudem Forschungsergebnisse der Shibboleth-Studien (Romanowska et al., Karolinska Institutet) als empirische Belege für die Wirksamkeit verwandter künstlerisch-performativer Lernformate ein.
Diese Studien – die ein künstlerisch basiertes Führungslern-Format untersuchten – zeigen signifikante Verbesserungen in mentaler Gesundheit, Stress-Resilienz, prosozialer Disposition und Führungsverhalten.
Solche Ergebnisse stützen die Annahme, dass ästhetisch-performative Lernformen einen besonderen Mehrwert für Persönlichkeitsentwicklung, Selbstreflexion und soziale Resonanz in Organisationen bieten können.

7. Begriffserläuterungen und theoretische Bezugspunkte

Die folgenden Konzepte und Ansätze bilden den theoretischen Hintergrund des Zukunftstheaters. Sie verorten den Ansatz in den Diskursen erfahrungsorientierter, ästhetischer und transformativer Bildung und dienen der Einordnung zentraler Begriffe.

John Dewey – Lernen durch Erfahrung (1938)

John Dewey versteht Bildung als kontinuierlichen Erfahrungsprozess, in dem Lernen nicht durch bloße Wissensaufnahme, sondern durch aktives Handeln, Erleben und Reflexion entsteht. Erkenntnis erwächst aus der Wechselwirkung von Erfahrung und Denken; Lernen ist stets sozial und situativ eingebettet.

Evidenz:
Deweys Theorie gilt als Grundpfeiler erfahrungsorientierten Lernens und beeinflusst bis heute pädagogische Praxis. Aufbauend darauf entwickelte Kolb (1984) das Modell des *Experiential Learning*, dessen Wirksamkeit für Motivation,

Problemlösen und nachhaltige Wissenskonstruktion empirisch belegt ist (Beard & Wilson, 2018; Seaman, Brown & Quay, 2017).

Jack Mezirow – Theorie des transformativen Lernens (1991)

Jack Mezirow versteht Lernen als transformative Veränderung der eigenen Denk-, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster (*meaning perspectives*). Lernprozesse werden dann transformativ, wenn Individuen ihre gewohnten Annahmen, Werte und Perspektiven kritisch hinterfragen und neue, umfassendere Sichtweisen auf sich selbst und die Welt entwickeln. Zentral ist dabei der Prozess der kritischen Reflexion (*critical reflection*) über bisherige Erfahrungen und Glaubenssysteme, der häufig durch dissonante oder irritierende Ereignisse ausgelöst wird („disorienting dilemma“).

Evidenz:
Die Theorie des transformativen Lernens ist in der Erwachsenenbildung breit empirisch bestätigt. Qualitative Studien zeigen, dass reflektive Lernprozesse wesentlich zur Persönlichkeitsentwicklung, Autonomie und Perspektivveränderung beitragen (vgl. Cranton 2006; Illeris 2014). Neuere Forschung betont zudem die Bedeutung sozialer Interaktion und emotionaler Dimensionen für Transformationsprozesse.

Donald A. Schön – Reflexive Praxis (1983)

Donald Schön beschreibt professionelle Kompetenz als die Fähigkeit zur Reflexion im und über das Handeln.

- Reflection-in-action bezeichnet das Nachdenken während des Tuns, also die Fähigkeit, in komplexen, unsicheren Situationen intuitiv und improvisatorisch zu agieren und gleichzeitig zu reflektieren.
- Reflection-on-action meint die nachträgliche Analyse des eigenen Handelns, um daraus Wissen für zukünftige Situationen zu generieren.

Schöns Ansatz betont, dass professionelles Wissen nicht ausschließlich theoretisch ist, sondern in praktischer Erfahrung und situativem Urteilsvermögen gründet.

Evidenz:
In Forschung und Praxis vielfach belegt; Schöns Konzept bildet die Grundlage moderner Professionalisierungsansätze etwa in Pädagogik, Medizin, Sozialarbeit und Coaching. Studien zeigen, dass reflektierende Praxis die Handlungssicherheit, Lernfähigkeit und ethische Urteilsbildung von Fachkräften stärkt (Kinsella 2010; Finlay 2008).

Chris Argyris & Donald A. Schön – Double-Loop Learning (1977/78)

Argyris und Schön unterscheiden zwei Ebenen organisationalen Lernens:

- Single-Loop Learning: Anpassung von Handlungen innerhalb bestehender Regeln, Strategien und Werte.
- Double-Loop Learning: kritisches Hinterfragen und Verändern der zugrundeliegenden Annahmen, Normen und Rahmenbedingungen, also ein Lernen über das Lernen selbst.

Damit erweitern sie das Verständnis von Lernen um eine metareflexive Ebene, die für Organisationen und Individuen gleichermaßen relevant ist.

Evidenz:
In der Organisationsforschung breit rezipiert. Empirische Studien belegen den Zusammenhang zwischen Double-Loop-Learning, Innovationsfähigkeit und organisationaler Lernkultur (Argyris 1999; Senge 2006). Besonders in Veränderungsprozessen fördert Double-Loop-Learning nachhaltige Anpassungs- und Entwicklungskompetenz.

Ästhetische Bildung (Schiller, Baumgarten, Wulf, Meyer-Drawe)

Ästhetische Bildung versteht Lernen als sinnlich-emotionalen Prozess, in dem Wahrnehmen, Denken und Fühlen untrennbar verbunden sind. Kunst, Spiel und Gestaltung eröffnen Räume für Selbst- und Welterfahrung, in denen Subjektivität, Imagination und Ausdruckskraft entfaltet werden können. Friedrich Schiller betont im *ästhetischen Staat* die Bildung der Sinne als Voraussetzung moralischer und geistiger Freiheit. Baumgarten begründet mit dem Begriff der *Ästhetik* eine eigenständige Erkenntnisform des Sinnlichen, während neuere Ansätze (Wulf, Meyer-Drawe) die leiblich-performative Dimension des Lernens hervorheben.

Evidenz:
Pädagogische und neurowissenschaftliche Studien belegen, dass ästhetische Erfahrungen Kreativität, Empathie, Reflexionsfähigkeit und emotionale Regulation fördern (Winner et al. 2013; Fuchs 2018). Ästhetische Bildung gilt als wesentlich für ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung und kulturelle Teilhabe.

Embodied Cognition (Lakoff & Johnson 1999; Gallagher 2005)

Die Theorie der *Embodied Cognition* geht davon aus, dass Kognition leiblich verankert ist. Denken, Wahrnehmen und Fühlen entstehen aus der Verkörperung von Erfahrung und der aktiven Auseinandersetzung mit Umwelt und

Handlungskontext. Wissen wird nicht abstrakt, sondern durch Bewegung, Gestik, Interaktion und emotionale Resonanz aufgebaut. Lernen ist somit ein verkörperter, situierter und relationaler Prozess.

Evidenz:
Neurowissenschaftlich und psychologisch gut belegt: Studien zeigen, dass körperbasierte Lernformen (z. B. Bewegung, Gesten, Simulationen) Gedächtnisleistung, Verständnis und Transferfähigkeit signifikant verbessern (Glenberg 2010; Barsalou 2016). Embodied Learning wird zunehmend in Didaktik und Lehrer:innenbildung integriert.

Erika Fischer-Lichte – Ästhetik des Performativen (2004)

Fischer-Lichte beschreibt das Performativen als eine ästhetische Praxis, in der Bedeutung durch Handlung, Präsenz und Beziehung zwischen Akteur:innen und Publikum entsteht. Wissen und Erkenntnis entstehen im Moment des gemeinsamen Erlebens – nicht durch Repräsentation, sondern durch Transformation der Beteiligten. Lernen wird hier als performativer Prozess verstanden, in dem Körper, Raum, Zeit und Beziehung konstitutiv sind.

Evidenz:
Qualitative Studien aus Theaterpädagogik und Performanceforschung zeigen, dass performative Lernräume Selbstwirksamkeit, Perspektivübernahme und transformative Bildungserfahrungen fördern (Fischer-Lichte 2004; Schechner 2013).

Hartmut Rosa – Resonanztheorie (2016)

Hartmut Rosa versteht Bildung als Prozess der Resonanz, also einer gelingenden Beziehung zwischen Selbst und Welt, die von wechselseitiger Berührung, Antwort und Veränderung geprägt ist. Resonanz steht im Gegensatz zur Entfremdung und bildet die Grundlage von Lebendigkeit, Motivation und Sinn. Bildung geschieht, wenn Menschen in eine resonante Beziehung zu Weltbezügen – etwa Natur, Kunst, Mitmenschen oder Wissen – treten.

Evidenz:
Soziologisch fundiert und empirisch gestützt durch Studien zu emotionaler Beteiligung, Sinnwahrnehmung und Beziehungsqualität (Rosa 2016; Rosa & Endres 2020). Resonanzorientierte Bildungsansätze zeigen positive Effekte auf Wohlbefinden, Motivation und partizipative Lernkulturen.

Wilhelm von Humboldt – Bildung als Selbst- und Weltbezug (1792)

Humboldt definiert Bildung als wechselseitige Formung von Individuum und Welt, die auf Selbstbestimmung, Freiheit und Persönlichkeitsentfaltung zielt. Bildung entsteht im Spannungsfeld zwischen innerer Selbsttätigkeit und äußerer Weltaneignung – sie ist nie bloß Wissensakkumulation, sondern Prozess der Selbst- und Welterschließung.

Evidenz:
Humboldts Bildungsbegriff bildet den philosophisch-normativen Bezugspunkt moderner Bildungstheorien. Aktuelle empirische Forschung (z. B. zur Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan 2000) zeigt deutliche Anknüpfungspunkte hinsichtlich Autonomie, Kompetenzentwicklung und Sinnorientierung.

Literaturverzeichnis

Argyris, C. & Schön, D. A. (1977/1978): *Double-Loop Learning / Organizational Learning.* HBR / Addison-Wesley.
Baumgarten, A. G. (1750): *Aesthetica.* Frankfurt/Oder.
Dewey, J. (1938): *Experience and Education.* New York: Macmillan.
Fischer-Lichte, E. (2004): *Ästhetik des Performativen.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Gallagher, S. (2005): *How the Body Shapes the Mind.* Oxford: Clarendon Press.
Humboldt, W. v. (1792/1960): *Theorie der Bildung des Menschen.* Stuttgart: Cotta.
Lakoff, G. & Johnson, M. (1999): *Philosophy in the Flesh.* New York: Basic Books.
Mezirow, J. (1991): *Transformative Dimensions of Adult Learning.* San Francisco: Jossey-Bass.
Meyer-Drawe, K. (2008): *Diskurse des Lernens.* München: Fink.
Romanowska, J. (2014): *Improving Leadership Through the Power of Words and Music.* Dissertation, Karolinska Institutet.
Romanowska, J., Larsson, G. & Theorell, T. (2013): *Journal of Management Development,* 32(9), 1004–1022.
Romanowska, J., Larsson, G. & Theorell, T. (2014): *Journal of Personnel Psychology,* 13(2), 97–106.
Rosa, H. (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung.* Frankfurt a. M.:

Suhrkamp.
Sandberg, B. (2024): *Outcomes of Arts-Based Leadership Development (Review).* MDPI.
Schiller, F. (1795): *Über die ästhetische Erziehung des Menschen.*
Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner.* Basic Books / Routledge.
Theorell, T., Nyberg, A. & Romanowska, J. (2016): *Developing Leadership and Employee Health Through the Arts.* Springer.
Wulf, C. (2013): *Ästhetische Bildung. Grundlagen und Perspektiven.* München: Fink.