

Theaterpädagogische Verfahren im Kontext von qualitativer Wissensvermittlung

Abschlussarbeit

im Rahmen der berufsbegleitenden Ausbildung zur Theaterpädagogin BuT

an der Theaterwerkstatt Heidelberg

vorgelegt von

Doris Eberhardt
Woffenbacherstraße 17
92318 Neumarkt

August 2008

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	3
1 WISSENSVERMITTLUNG – EIN DIDAKTISCHES ANLIEGEN IN DER ERWACHSENENBILDUNG?	4
1.1 Wissensvermittlung oder Wissenskonstruktion?	4
1.2 Überlegungen zum Wissensbegriff	5
1.3 Theorien zum Wissenserwerb	7
1.3.1 Vom Erkennen der Welt	7
1.3.2 Vom Erfinden der Welt	9
1.3.3 Vom Wissen zum Handeln	11
1.4 Konsequenzen für eine qualitative Wissensvermittlung	11
1.4.1 Merkmale von qualitativer Wissensvermittlung	12
1.4.2 Handlungsleitende Grundsätze	15
2 THEATER ALS MEDIUM ZUR QUALITATIVEN WISSENSVERMITTLUNG	16
2.1 Theatralisierung von Lehr- Lernprozessen	16
2.2 Bestehende Ansätze zum Wissenserwerb durch Theater	20
2.2.1 Drama in Education	20
2.2.2 Themenzentriertes Theater	21
2.2.3 Szenisches Spiel	21
2.4 Mögliche Einschränkungen und Stolpersteine	22
3 PRAXISBEISPIEL	24
3.1 Das Thema: Geschichte der Pflege	24
3.2 Die Umsetzung	25
3.2.1 Lerneinheit: Die Berufskonstruktion Pflege gestern und heute	25
3.2.2 Lerneinheit: Pflege als Beruf	26
3.2.3 Lerneinheit: Das Bürgertum.....	28
3.2.4 Lerneinheit: Werte und Ideale der Pflege	29
3.2.5 Lerneinheit: Die Pflege im Dienst der Medizin.....	31
ZUSAMMENFASSUNG	33
ANLAGEN	36
LITERATUR	40

Einleitung

Dass Theaterpädagogik vielfältige Bildungsmöglichkeiten im Bereich personaler und sozialer Kompetenzen bereithält, ist innerhalb der Fachdisziplin unumstritten. Dass sie jedoch auch Potential zur besseren Aufnahme und Verarbeitung von Informationen bietet und die Nachhaltigkeit der Wissensaneignung beeinflussen kann, erlebte ich selbst in meiner Ausbildung zur Theaterpädagogin im Rahmen der Unterrichtseinheit Theatergeschichte. Diese Erfahrung wurde für mich zum Schlüsselerlebnis, da mein Arbeitsbereich in der beruflichen Fort- und Weiterbildung von Pflegenden liegt und ich dort täglich vor der Aufgabe stehe, eine Lernumgebung zu schaffen, die es den Lernenden ermöglicht, Inhalte persönlich bedeutsam und nachhaltig zu erschließen. Seitdem baue ich immer wieder theaterpädagogische Elemente in meinen Unterrichten ein, um den Prozess des Wissenserwerbs effektiver zu gestalten. Jedoch ist es mir ein Anliegen, mein praktisches Handeln anhand von Theorien zu reflektieren und zu begründen. So ist es Zielsetzung dieser Arbeit, Möglichkeiten der Theaterpädagogik zu einer effektiven Wissensvermittlung insbesondere in der Erwachsenenbildung darzustellen.

Dazu werden im ersten Kapitel der Begriff des Wissenserwerbs beleuchtet und aktuelle Theorien zur Aneignung, Verarbeitung und Anwendung von Wissen aufgezeigt. Die dargestellten wissenstheoretischen Modelle erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern werden bewusst auf relevante Aspekte für die Wissensvermittlung reduziert. Als Abschluss des ersten Kapitels werden Grundsätze einer qualitativen Wissensvermittlung herausgebildet.

Ausgehend davon wird im zweiten Kapitel Theater als Medium zur Förderung des Wissenserwerbs beleuchtet. Hierfür werden zuerst die Möglichkeiten des theatralen Lernens zur Umsetzung vorangestellter Grundsätze aufgezeigt. Danach werden bereits bestehende Ansätze zum Wissenserwerb durch Theater kurz vorgestellt, um das Kapitel dann mit einer kritischen Auseinandersetzung mit Grenzen des Wissenserwerbs durch Theatralisierung von Lehr- Lernprozessen abzuschließen.

Das dritte Kapitel ist der praktischen Umsetzung gewidmet. Das Praxisbeispiel soll eine Vorstellung von den Möglichkeiten einer qualitativen Wissensvermittlung durch theatrales Lernen vermitteln und die Anwendung im eigenen Arbeitsbereich veranschaulichen.

„Theaterpädagogik will Lehr-Lernprozesse theatralisieren, auch poetisieren; das heißt veranschaulichen und simulieren (...) und das (...) in allen Fächern und an allen Gegenständen des Unterrichtens“ (Koch 1995, 11). In diesem Sinne möchte die vorliegende Arbeit Theaterpädagogik als methodisches Gestaltungselement in das Ziel des Wissenserwerbs in der Erwachsenenbildung einbinden und somit *eine* Bildungsmöglichkeit theatralen Lernens aufzeigen.

1. Wissensvermittlung – ein didaktisches Anliegen in der Erwachsenenbildung?

1.1 Wissensvermittlung oder Wissenskonstruktion?

Die Erwachsenenpädagogik befasst sich seit den 80er Jahren vermehrt mit der Frage, welches Wissen beim Lernen Erwachsener und in welcher Form angeeignet und verwendet werden soll (Arnold/Siebert 1999, 4). In der modernen Didaktik der Erwachsenenbildung, wird die Aneignung von neuem Wissen, die Vergewisserung, Überprüfung, und Modifizierung vorhandener Wissensstrukturen als ein vom Lerner aktiv ausgehender Prozess angesehen, der von außen nur bedingt gesteuert werden kann. Dabei gelten die Erfahrungen der Lernenden als wichtige „Lernquelle“ und ihre Partizipation und Selbststeuerung als wesentliches Merkmal (Arnold 2001). Immer häufiger wird angemerkt, dass eine Konstruktionsperspektive der Vermittlungsperspektive vorzuziehen ist (Siebert 1999, 35 ff.).

So ist es nicht weiter verwunderlich, dass der Begriff der Wissensvermittlung, vor allem wenn sie mit Auswendiglernen, Überhäufung mit Faktenwissen, Frontalunterricht und Theorielastigkeit gleichgesetzt wird, in den Hintergrund gedrängt und eher als Zeichen für ein überholtes Verständnis von Erwachsenenbildung betrachtet wird (vgl. z.B. Landwehr 2001, 7ff.).

Diese negative Einstellung steht vermutlich in engem Zusammenhang mit negativen Lernerfahrungen aus der Schulzeit. In der alltäglichen Schulpraxis dominiert häufig noch ein Wissensbegriff, der den Prozess des Wissenserwerbs auf einen bloßen Speicher- und Wiedergabeakt reduziert (Arnold/Gomez Tutor 2007, 19). Gerade in der Berufs- und Erwachsenenbildung reicht jedoch dieses reine Reproduktionswissen nicht aus, um den Anforderungen in der Berufs- bzw. Lebenswelt gerecht zu werden. Das muss jedoch nicht bedeuten, dass Wissensvermittlung per se kein tragfähiges Konzept für die Erwachsenenbildung darstellt, sondern dass sich der Anspruch an und die Praxis von Wissensvermittlung ändern müssen. Landwehr (2001, 10) drückt dies folgendermaßen aus: „ An die Stelle einer «quantitativen (kenntnisorientierten) Wissensvermittlung» muss eine «qualitative (erkenntnisorientierte) Wissensvermittlung» treten; die das Individuum zum schöpferischen Umgang mit dem erworbenen Wissen befähigt und so die selbständige Transformation des erworbenen Wissens auf neue bzw. veränderte Zusammenhänge ermöglicht.“ Angesichts dieser These stellt sich die Frage: Was bedeutet qualitative Wissensvermittlung für die Praxis? Und: Welche Konsequenzen ergeben sich hieraus für das konkrete Handeln von Lehrpersonen? „Um Lehren zu können muss man verstehen, wie gelernt wird (Sudiarta 2003, 124).“ In diesem Sinne sollen vor der Auseinandersetzung mit Ansätzen zu Wissensvermittlung nachfolgend noch Überlegungen zum Wissensbegriff und Theorien zum Wissenserwerb stehen.

1.2 Überlegungen zum Wissensbegriff

Sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf individueller Ebene hat sich in den letzten Jahren die Bedeutung des Wissens verändert. Unsere so genannte „Wissensgesellschaft“ erhebt jetzt neben dem entsprechenden Faktenwissen auch den Zugang zu und Umgang mit Wissen zur Schlüsselvariable erfolgreicher gesellschaftlicher und persönlicher Handlungskompetenz (vgl. Arnold/Gomez Tutor 2007, 18-19). Solche Überlegungen lenken den Blick auf die Fragen: Was ist Wissen? Und welche bildungstheoretische Bedeutung kommt diesem zu? Hierzu lassen sich folgende Aspekte des Wissensbegriffs rekonstruieren:

Wissen ist mehr als Information

Es ist vielmehr eine strukturierte Gesamtheit, in der einzelne Informationen erst an Bedeutung gewinnen. Diese Gesamtheit kann kein Individuum alleine herstellen und kommunizieren, sondern sie ist vielmehr ein soziales Produkt (Arnold/Gomez Tutor 2007, 18). Wissen ist somit eine überlieferte Struktur oder schließt an Überlieferung an, d.h. sie stellt einen Anschluss an das bereits bestehende Denken, Deuten und Erklären dar.

Es gibt verschiedene Arten von Wissen

In der lernpsychologischen Literatur wird eine Vielzahl von Vorschlägen und Begriffen zur Kategorisierung von Wissensarten diskutiert. Eine der Hauptunterscheidungen ist die in *deklaratives, prozedurales* und *konditionales Wissen*.

Deklaratives Wissen (Wissen, dass...) wird als „domänenspezifisches Wissen über Sachverhalte“ und prozedurales Wissen (Wissen, wie...) als „ auf Fertigkeiten beruhend“ definiert (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998, 459). D.h., beim deklarativen Wissen handelt es sich um „Fakten- oder Sachwissen“, welches sprachlich ausgedrückt werden kann und beim prozeduralen Wissen handelt es sich um „Handlungswissen“, dass als praktische Kompetenz zum Ausdruck kommt. Konditionales Wissen (Wissen, wann...) hingegen ist Wissen darüber, in welcher Situation man welche Handlung ausführen und welche Methoden man einsetzen muss. Es verbindet sozusagen deklaratives und prozedurales Wissen.

Eine vierte Kategorie führen Arnold/Gomez Tutor (2007, 19) mit den Begriffen *reflexives bzw. aktives Wissen* ein. Diese Wissensform hat nicht selbst eine Erklärung zum Inhalt sondern bezieht sich auf Wissensbeschaffung, Problemlösung, Organisation des eigenen Lernprozesses, Reflexion des eigenen Verhaltens und das anderer. Wenn man über diese Wissen verfügt, kennt man Wege, seinen eigenen Erkenntnis-, Lern- und Handlungsprozess zu verstehen und zu verändern.

Eine weitere Unterscheidung von Wissensformen besteht in der Gegenüberstellung von Alltagswissen und Expertenwissen, auch *subjektives bzw. implizites* und *objektives bzw. intersubjektives Wissen* genannt.

Landwehr (2001, 16-17) charakterisiert die beiden Wissensformen folgendermaßen: Objektives Wissen ist dadurch charakterisiert, dass es einen relativ hohen Evaluationsgrad besitzt und überindividuellen Geltungsanspruch besitzt, d.h. verallgemeinerbar ist. Es ist zum großen Teil im Rahmen von wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit einem Thema gewonnen, evaluiert und systematisiert worden. In diesem Sinne ist objektives Wissen gekennzeichnet durch präzise Fachterminologie, systematische Darstellung und wissenschaftliche Objektivität¹.

Beim subjektiven Wissen, welches bei den Lernenden oft im Vordergrund steht, dominieren die aus persönlicher Erfahrung und Lebensgeschichte geprägten subjektiven Erkenntnisse. Es kann durchaus von objektivem Wissen beeinflusst sein, jedoch steht hier nicht die Frage nach objektiver Gültigkeit sondern nach subjektiver Plausibilität und diese wird individuell unterschiedlich bewertet. Subjektives Wissen ist somit kaum systematisch evaluiert und wird begrifflich meist nicht präzise sondern umgangssprachlich ausgedrückt.

Wichtiges Merkmal von implizitem Wissen ist demnach, dass es im Gegenteil zu objektivem Wissen nicht (oder nur in sehr geringem Maße) verbalisiert werden kann oder anders gesagt, nicht frei verfügbar ist (Minnameier 187 ff.).

Subjektives Wissen kann sowohl in deklarativer als auch in prozeduraler und konditionaler Form vorliegen. Es kann situationsangemessenes als auch fehlerhaftes Wissen beinhalten (Büssing et al. 2000, 292). Es ist meist unreflektiert, jedoch handlungsleitend. Tritt es in eine interne Konkurrenz zu objektivem Wissen, zieht dies nicht selten den Kürzeren (vgl. Schwarz-Govaers 2005, 17 ff.). Diese Aussagen lassen erahnen, welchen Stellenwert das subjektive Wissen im Rahmen von Wissensvermittlung und -erwerb einnimmt.

Wissen ist extern gespeichert und wirkt nur über den Prozess des Aneignens kompetenzbildend

Wissen begegnet dem Einzelnen als externes Wissen in konservierter Form (Bücher, Internet usw.). Um über dieses Wissen individuell verfügen zu können muss es vom Subjekt in Lernprozessen angeeignet werden, d.h. es müssen geistige Prozesse aktiviert werden, die das Verstehen und Merken von Sachverhalten ermöglichen. Wenn das Subjekt dann über die Zusammenhänge kompetent und sachverständig Auskunft geben kann oder gar das erworbene Wissen kritisieren und weiterentwickeln und an-

¹ Es wird davon ausgegangen, dass völlige Objektivität auch in der Wissenschaft nicht erreicht werden kann (s. hierzu Knorr-Cetina 1984, 63 ff.)

wenden kann, gehen wir davon aus, dass es angeeignet wurde. Dieses Lernen ist jedoch eine sehr autonome und selbstgesteuerte Aktivität des Einzelnen und kann durch Lehren nur bedingt beeinflusst werden. D.h. Wissen kann nicht von außen übertragen werden, es muss im Gehirn des Lerners neu geschaffen werden (Arnold/Gomez Tutor 2007, 18-19). Wird das extern gespeicherte Wissen nicht aktiv verarbeitet, sondern wiederum nur intern isoliert gespeichert, d.h. nicht mit Vorwissen verknüpft und in einen für das Individuum bedeutsamen Kontext eingebettet, spricht man von „*trägem Wissen*“ (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998, 482). Dieses Wissen ist zwar vorhanden, kann jedoch in Problem- und Handlungssituationen nicht abgerufen werden.

1.3 Theorien zum Wissenserwerb

Nachdem verschiedene Seiten des Wissensbegriffs beleuchtet wurden, steht in diesem Kapitel der Prozess des Wissenserwerbs im Mittelpunkt. Wissenserwerb wird gemeinhin auch als „Lernen“ bezeichnet. Lernen wird definiert als ein „relativ dauerhafter Erwerb einer neuen oder die Veränderung einer schon vorhandenen Fähigkeit, Fertigkeit oder Einstellung“ (Kaiser/Kaiser 2001, 102). Jedoch beziehen sich die nachfolgenden Ausführungen nicht auf Lernen als Prozess einer anhaltenden Veränderung von Verhalten, sondern vorrangig auf den Prozess der Aufnahme, Speicherung, des Abrufens und Aktivierens von Informationen, weshalb die Begriffe unterschieden werden sollen. Wissenserwerb umfasst also sowohl den Aufbau neuer Wissensstrukturen, als auch die Anreicherung, Verfeinerung sowie Umstrukturierung bestehender Wissensstrukturen (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998, 458). Das bedeutet nicht, dass es durch Wissenserwerb nicht zur Verhaltensänderung kommen kann, sondern vielmehr, dass der Erwerb von Wissen nicht automatisch zu einer anhaltenden Veränderung von Verhalten führt.

In diesem Kapitel sollen zuerst kognitionspsychologische Grundlagen und daran anschließend das Wissensmodell des Konstruktivismus in seinen Grundzügen vorgestellt werden, da dieses gerade in der Erwachsenenpädagogik immer mehr an Aktualität gewinnt (vgl. z.B. Siebert 1997; Arnold/Siebert 1999). Danach wird der Blick noch auf ein weiteres zentrales Thema in der Wissenspsychologie gelenkt: die Anwendung von Wissen.

1.3.1 Vom Erkennen der Welt

Unter Kognition versteht man beim Menschen jene Vorgänge, durch die er Kenntnis von seiner Umwelt erlangt. Dazu gehören: Wahrnehmung, Vorstellung, Denken, Urteilen, Sprache. Durch Kognition wird Wissen erworben. Die eingehenden Informationen werden in Form von Konzepten oder Schemata als grundlegende Einheiten unseres

Wissens zusammengefasst. Vereinfacht ausgedrückt, erlauben Konzepte die Reduktion der Erlebnisvielfalt, indem sie unterschiedliche Dinge mit übereinstimmenden Attributen zu einer gemeinsamen Klasse zusammenfassen. Auf diese Weise sind wir nicht gezwungen jeden einzelnen Gegenstand singulär zu behandeln, sondern können auf ihn als inhaltlich bestimmten Begriff reagieren. D.h. kognitive Strukturen werden im Sinne eines „Wissensnetzes“ aufgebaut. Eine große Rolle spielen hierbei assimilative und akkommodative Prozesse (Mandl et al. 1988, 127): Durch Assimilation, das Einordnen von neuen Informationen in ein vorhandenes Schema wird Wissen angereichert. Eine Wissensumstrukturierung findet durch Akkommodation statt, bei der ein vorhandenes Schema aufgrund von neuen Informationen eine grundlegende Veränderung erfährt, so dass von einem Neubau bzw. Umbau des Schemas gesprochen werden kann. Dabei ist zu beachten, dass Informationen mehr Aufmerksamkeit erfahren, wenn sie in das vorhandene Schema passen oder jedoch einen kognitiven Konflikt auslösen, indem sie dem vorhandenen Schema zunächst widersprechen bzw. in Konkurrenz mit ihm treten.

Zu betonen ist beim Aufbau kognitiver Strukturen, dass sie nicht als Abbild der Umwelt angesehen werden können. Sie sind mentale Konstruktionen, die durch aktive und subjektive Strukturierungsprozesse des Einzelnen entstehen (vgl. Edelman 2000, 114).

Auch wenn man demnach den Eindruck bekommen könnte, dass es sich bei der Informationsaufnahme und -verarbeitung um rein rationale Prozesse handelt, ist dem nicht so. Denn Wissenserwerb ist in ein komplexes psychosoziales System eingebettet. Als wesentliche Einflussfaktoren kognitiver Prozesse sind Emotionen und Motivation zu nennen, da es sich bei der Informationsverarbeitung immer um das Zusammenwirken von kognitiven, emotionalen und motivationalen Prozessen handelt (Edelman 200, 242).

Emotionen beeinflussen den Wissenserwerb, können andererseits aber auch das Ergebnis dessen sein. Je nach Valenz (positiv – negativ) können Gefühle sowohl eine aktivierende als auch hemmende Funktion haben. Intensive Gefühle führen beim Wissenserwerb nachgewiesen zu vermehrter Wachheit und besseren Gedächtnisleitungen (Spitzer 2007, 158 ff.)

Des Weiteren wirken die Gefühle einer Person als selektiver Filter bei der Aufnahme und Verarbeitung von Informationen. Dieser Filter ist durchlässig für das Material, das mit der Stimmung des Wahrnehmenden übereinstimmt, nicht aber für inkongruentes Material. Dies macht deutlich, dass Gefühle selbst motivierend wirken können. So lassen sich bei motivationalen Vorgängen auch fast immer emotionale nachweisen (vgl. Spitzer 2007, 175). Eine gute Motivationsgrundlage ist deshalb unerlässliche Voraussetzung von Wissenserwerb.

Ein weiteres wesentliches Merkmal des Wissenserwerbs ist die Erfahrungsbildung. „Erfahrung ist der Austausch von Individuum und Umwelt“ (Gage/Berliner 1996, 231). D.h. Erfahrungen können unmittelbar selbst gemacht oder durch Sprache sozial vermittelt werden. Dadurch, dass neue Erfahrungen mit der vorhandenen kognitiven Struktur interagieren, wird Interesse geweckt und Verständnis entwickelt. Eine neue Erfahrung muss bis zu einem gewissen Grad in das eingeordnet werden können, was der Lerner bereits weiß. Es sollte jedoch nicht so gut zu dem bereits vorhandenen Wissen passen, dass Unstimmigkeiten und Konflikte ausgeschaltet sind. Ein bescheidenes Maß an Neuem ist sinnvoll, zu wenig langweilt und zu viel verwirrt (Gage/Berliner 1996, 125). Sollen Erfahrungen auf andere Situationen übertragen werden, also anwendbar sein, müssen sie erst bewusst reflektiert werden (Franke 2001, 43).

1.3.2 Vom Erfinden der Welt

Wie bereits im vorherigen Absatz angeklungen ist, sind Wissensstrukturen kein Abbild der Umwelt sondern werden vom Wahrnehmenden aktiv und individuell konstruiert. „Jedes Wissen ist Konstruktion des beobachtenden Menschen“ (Sudiarta 2003, 76). Diese Aussage stellt die Kernthese des Konstruktivismus² dar, der im Rahmen der Kognitionstheorien als praktische Theorie zur Erklärung menschlicher Kognition bezeichnet werden kann (Siebert 1996, 22). Er erklärt z.B., warum sich die Wissensstrukturen von Lehrenden und Lernenden häufig signifikant unterscheiden.

Der Konstruktivismus geht davon aus, dass eine Erkenntnis der Welt, wie sie ist, nicht möglich ist. Der Mensch hat keinen Zugang zu einer objektiven Realität, sondern nur zu einer Wirklichkeit, die er selbst konstruiert hat. „Realität an sich“ ist unerreichbar, alles was wir von ihr wissen, ist vom Menschen erzeugt. D.h., der Mensch interpretiert die Wirklichkeit vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen und nimmt das wahr, was er will und kann. Die Außenwelt wird nicht durch die Sinne als Abbild ins Gehirn transportiert. Vielmehr baut das Gehirn durch die Umweltinformationen eine „Erlebniswelt“ auf, die nicht von außen, sondern von innen, d.h. durch die eigene Struktur des Gehirns, determiniert ist. Dabei bezieht es sich zum größten Teil auf sich selbst, also auf bereits aufgebaute Strukturen und Elemente (Selbstreferenz). Über die Kommunikation und Interaktion können wir unser subjektives Meinen und Verstehen angleichen. Das ändert zwar nichts an unserer Subjektgebundenheit, jedoch wird dadurch z.B. ein kollektives, soziokulturelles Wissen ermöglicht und begründet. Erwerb von Wissen ist also nie Erkennen, sondern immer Erfinden. Die Annahme, dass ein Zugang zu einer objektiven

² Der Konstruktivismus ist keine einheitliche Theorie, sondern besteht aus unterschiedlichen Positionen, die schwer zu einem Konzept zusammengefasst werden können (vgl. Sudiarta 2003). Für die vorliegende Arbeit wird versucht, sich auf eine Art gemeinsamer Aussagen bzw. Kernthesen des Konstruktivismus zu beziehen, um die notwendige Basis für die Übertragung des Konstruktivismus auf Pädagogik und Didaktik zu schaffen.

Welt nicht möglich sei, führt dazu, das Streben nach einer allgemeingültigen, absoluten Wahrheit aufzugeben. Deshalb kann auch kein Wissen den Anspruch auf Privilegiertheit oder Höherwertigkeit erheben, es wird benutzt, solange es in Kontexten nützlich und tauglich (viabel) ist (vgl. Terhart 1998).

Konstruktivistisch gesehen ist unter Information und Wissen zu unterscheiden. Informationen werden uns von einem Sender mitgeteilt, wobei isolierte oder zerfaserte Informationen zur Verwirrung und Sprachlosigkeit beitragen. Wissen hingegen ist eine Kategorie und Leistung des Subjekts. So können Informationen in Wissen umgewandelt und in die eigenen Wissensnetze transformiert werden. Ein Netz aber besteht aus Verknüpfungen. Wir haben das existentielle Bedürfnis, unsere Wissensbestände zu ordnen, d.h. Informationen zuzuordnen oder Zusammenhänge herzustellen, um die „prinzipiell unbegreifbare Welt“ (v. Glaserfeld 1998, 50) zu verstehen. Die Vernetzungen werden in so genannten kognitiven Landkarten gespeichert. Aus konstruktivistischer Sicht werden Informationen zu Wissen verarbeitet, wenn

- sie relevant, d.h. sinnvoll, bedeutungsvoll
- viabel, d.h. praktisch, hilfreich, nützlich
- neu, d.h. nicht redundant
- anschlussfähig, d.h. in das vorhandene Wissensnetz integrierbar

erscheinen (Arnold/Siebert 1999, 113). Verstehen von Informationen bedeutet im konstruktivistischen Sinne nicht Übereinstimmung mit dem Informationssender sondern die zur eigenen kognitiven Landkarte passende Entschlüsselung der Information. Durch z.B. Erklären, Diskutieren, Vergleichen besteht jedoch die Chance, übereinstimmende Bereiche aufzubauen, bei denen subjektive Konstruktionen in intersubjektive erweitert werden können (Völkel 2002, 68).

Der radikale Konstruktivismus erfährt als Wissenstheorie auch Kritik innerhalb der Pädagogik (vgl. Sudiarta 2003, 70 ff.). Wichtige Kritikpunkte sind beispielsweise, dass die Wirklichkeit nie ausschließlich vom Individuum alleine definiert sondern auch sozial, kulturell und gesellschaftlich mitkonstruiert wird. Denn der Mensch wächst in eine vorstrukturierte Welt hinein und erfindet bestimmte Einheiten dieser Welt nicht neu sondern übernimmt diese. Folgt man dem Konstruktivismus konsequent, besteht die Gefahr der subjektiven Isolation und der Verabsolutierung des menschlichen Standpunkts, da es keinen Bezugs- und Referenzpunkt gibt, der als Wahrheitskriterium gelten kann. Deshalb wird gerade innerhalb der konstruktivistischen Didaktik auch häufig vom „gemäßigtem Konstruktivismus“ gesprochen, welcher dadurch gekennzeichnet ist, dass er eine ontologische Wirklichkeit noch akzeptiert und nicht davon ausgeht, dass Wissen ausschließlich vom Subjekt aus sich selbst heraus erzeugt wird (Sudiarta 2003, 88).

1.3.3 Vom Wissen zum Handeln

In Kapitel 1.2 wurde das deklarative von prozeduralem Wissen unterschieden. Eine wichtige Art der Wissensanwendung bzw. des -transfers ist die Überführung des deklarativen Wissens in prozedurales. Diesen Vorgang bezeichnet man auch als Prozeduralisierung (Edelmann 2000, 282). Er beginnt immer mit einer situationsspezifischen Aktivierung von Wissen (Minnameier 2005, 162). Man stößt auf ein praktisches Problem und aktiviert, soweit vorhanden, Schemata, mit denen die fragliche Situation bewältigt werden könnte. Des Weiteren müssen auf der Basis einer Situationsdeutung die situationsbezogenen Verhaltenskonsequenzen erschlossen und nachfolgend umgesetzt werden. Das Ergebnis der Umsetzung führt schließlich wieder zu einer Evaluation und ggf. zur Modifikation des angewendeten Schemas.

Das heißt aber nicht, dass mit einem vollständigen Wissenserwerb schon alle Anwendungsprobleme gelöst werden. Anwendungsleistungen entsprechen zwar strukturell den kognitiven Leistungen im Rahmen des Wissenserwerbs, müssen aber eigens angeleitet und geübt werden. Unbedingte Voraussetzung zur Wissensanwendung ist demnach, dass der Lerner das abstrakt gelernte Wissen in Verbindung mit relevanten Anwendungssituationen bringt. D.h. es müssen Aufgaben bzw. Situationen bearbeitet werden, zu deren Lösung prinzipiell das gesamte bisher erworbene Wissen in Frage kommen könnte, denn dies ist wesentliches Merkmal einer jeden praktischen Anwendungssituation (Minnameier 2005, 170-173).

Vertreter der „situierten Kognition“ gehen sogar davon aus, dass es „den Wissenstransfer“ nicht gibt, da Wissen immer an den situativen Kontext gebunden ist (vgl. Renkl 1996, 85 ff.). D.h., Wissen ist nicht wie eine Substanz, die in einem Kontext erworben und in einem anderen wieder angewandt werden kann. Anwendungsfähiges Wissen entsteht erst in der Koordination von Person und Situation. Diese Theorie entspricht auch dem Verständnis von subjektivem Wissen, welches in unserem Handeln zum Tragen kommt, auch wenn anderes Wissen in der Schule gelernt worden ist. Demzufolge gelingt die Anwendung des Wissens in Handlungssituationen nur, wenn die Lernsituationen möglichst der Anwendungssituation entsprechen oder die Handlungssituation gedanklich vorweggenommen, mit dem neuen Wissen verknüpft und als Planungshandeln eingeübt wird (s. dazu Schwarz-Govaers 2005, 109 ff.).

1.4 Konsequenzen für eine qualitative Wissensvermittlung

Im vorangegangenen Teil wurde der Wissensbegriff in unterschiedlichen Facetten dargestellt und verschiedene Gesichtspunkte der Aufnahme, Speicherung, des Abrufens und Aktivierens von Informationen beschrieben. Nachfolgend sollen die Konsequenzen

dieser Ausführungen für die Vermittlung von Wissen dargestellt und entsprechende Handlungsmerkmale aufgezeigt werden.

Doch vorerst zurück zur eingangs gestellten Frage: Wissenskonstruktion oder Wissensvermittlung? Nach kognitionstheoretischen Modellen, besonders der konstruktivistischen Perspektive, kann man eigentlich nicht von Wissensvermittlung sprechen, da Wissen nur aktiv konstruiert werden kann. Dieses Postulat stellt jedoch in letzter Konsequenz auch die Notwendigkeit von didaktischem Handeln in Frage. „Wissen kann jedoch nicht nur «aus sich selber», aus der Selbstreflexion geschöpft werden. Es kann auf Material und Erkenntnisgegenstände nicht verzichten“ (Arnold/Siebert 1999, 113). Deshalb liegt m. E. ein Ausweg aus dieser Kontroverse in der inhaltlichen Ausgestaltung des Begriffs Wissensvermittlung. Sieht man Wissensvermittlung nicht als externe Einflussnahme, im Sinne einer Instruktion, sondern als Fördern interner Strukturierungs-, Deutungs- und Anknüpfungsprozesse, als Gestaltung effektiver Lernumgebung sowie Vermittlung zwischen subjektivem und objektivem Wissen, erscheint der Begriff im Sinne einer „qualitativen“ (s. Kap. 1.1) Wissensvermittlung gerechtfertigt. Dementsprechend soll weiterhin von qualitativer Wissensvermittlung die Rede sein.

1.4.1 Merkmale qualitativer Wissensvermittlung

Wenn menschliche Kognitionen und Wirklichkeitskonstruktionen in hohem Maße auf Deutungsmuster basieren, die durch Vorwissen, gegenwärtigen Verstehensstrukturen, Überzeugungen und biographische Erfahrungen geprägt sind, dann ist es notwendig, zunächst mehr über diese Deutungsmuster in Erfahrung zu bringen. (Arnold/Siebert 1999, 149-150). Ausgangspunkt und Inhalt von Wissenserwerb muss die gemeinsame Analyse der subjektiven Deutungsmuster sein. Hierbei sind Methoden erforderlich, die es den Teilnehmern ermöglichen, ihre Deutungsmuster möglichst unverfälscht und authentisch zu äußern. Dieses Vorgehen ermöglicht auch eine Sensibilisierung für die Beobachterabhängigkeit des eigenen Standpunktes, was jedoch nicht heißt, dass die Deutungsmuster, also Standpunkte, des anderen nicht kritisch hinterfragt werden dürfen (so wie auch der eigene Standpunkt immer zur Disposition steht). Sondern es bedeutet vielmehr, die eigene Perspektive kritischer zu reflektieren und dem Beobachterstandpunkt des Anderen die gleiche Daseinsberechtigung zu gewähren, wie man für den eigenen beansprucht.

Der nächste Schritt dieses so genannten „Deutungslearnens“ (vgl. Arnold 2001, 167 ff.) besteht darin, dass die Deutungsmuster der Teilnehmer analysiert, reflektiert und differenziert sowie „neue Weltansichten“ im Sinne objektiver Theorien von außen an die Binnensicht der Teilnehmer herangetragen werden. Denn Aufgabe der Erwachsenenbildung ist es, die Reflexion von Deutungen und die Offenheit für Umdeutungen (neue

Sichtweisen) zu fördern (Arnold/Siebert 1999, 5). Dies macht deutlich, warum Arnold/Gomez Tutor (2007, 18) Wissen als soziales Produkt bezeichnen und weist gleichzeitig darauf hin, wie wichtig es für den Erwerb von Wissen ist, den Anschluss an das bereits bestehende Denken, Deuten und Erklären in Form von Austausch und Dialog unter den Teilnehmern, zu gewährleisten. Denn dieser Prozess stellt eine wichtige Voraussetzung für die Erweiterung subjektiver Konstruktionen in intersubjektive dar.

Um neue Lerninhalte relevant und anschlussfähig werden zu lassen, können diese nicht losgelöst vom Kontext und vom Subjekt eingebracht werden. Es ist wichtig, dass Lernende diese in Bezug „zu etwas“ stellen können. So stellen das Vorwissen, die Vorerfahrungen, die eigene Haltung einen wichtigen Bezugspunkt für das Verknüpfen von neuen Informationen dar. Nur wenn die Verknüpfung gelingt, kann der Lerner aktiv Wissen aneignen und elaborative Wissensstrukturen aufbauen (Schwarz-Govaers 87 ff.).

Wenn Erfahrungsbildung maßgeblich am Wissenserwerb beteiligt ist, müssen Unterrichtssituationen so gestaltet werden, dass Erfahrungen ermöglicht werden. Eine Erfahrung entsteht, wenn wir ein Erlebnis im Sinne einer Reaktion auf eine Situation, in die wir körperlich, emotional, denkend und handelnd eingebunden sind, verarbeiten (Scheller 1998, 18-19). Die neue Erfahrung führt dann zu einer neuen Vorstellung von Realität. Diese nimmt für uns erst Gestalt an, wenn wir sie ausdrücken, also z.B. über sie reden, ihr symbolische Form geben oder sie in die Tat umsetzen (Renk 1999, 159). Die gemachten Erfahrungen müssen jedoch in Reflexionen eingebunden werden um zu handlungswirksamen Wissen zu führen.

Qualitative Wissensvermittlung kann also nicht unter dem Aspekt der Präsentation von „fertigen Erkenntnissen“ und der sofortigen „Konsensbildung“ stehen. Die Annahme, dass Wissenserwerb weniger mit der detailgetreuen Übernahme externer Schemata als mit individueller Selektionierung, Strukturierung und Deutung auftreffender Informationen zu tun hat (Landwehr 2001, 26 ff.), also anders gesagt, dass Menschen nur das Verstehen können, was sie selber konstruiert haben, schließt ein oben genanntes Vorgehen aus. Auch wenn man davon ausgeht, dass Informationen mehr Aufmerksamkeit erfahren, wenn sie dem vorhandenen Schema zunächst widersprechen bzw. in Konkurrenz mit ihm treten (s. S. 9), ist das Aufwerfen von Fragestellungen zu einem Wissensgegenstand effektiver als das Präsentieren von Lösungen. Um individuelle Auf- und Umbauprozesse vorhandener Wissensstrukturen zu ermöglichen, muss der Lerner aktiv in den Lösungsprozess einbezogen werden. Gerade Differenzenerfahrungen und Dis-

krepanzerlebnisse bilden den Ausgangspunkt für den Erwerb von Wissen, da diese zur Wahrnehmung, Differenzierung und Überprüfung von eigenen Konstrukten anregen. Ohne die Wahrnehmung von Differenzen verkümmern die Wirklichkeitskonstruktionen (Siebert 1997, 296).

Soll neu erlerntes Wissen zu Erkenntnis und Handlungsfähigkeit führen, müssen subjektive Theorien, welche als subjektiv verdichtetes Wissen unser Handeln bestimmen, bewusst gemacht werden. Erst dann können sie bearbeitet und ggf. verändert werden (Schwarz Govaers 2005, 77). Darüber hinaus müssen Lernsituationen möglichst der Anwendungssituation entsprechen, da hier meist das gesamte bisher erworbene Wissen angewendet werden muss. Oder die Handlungssituation wird gedanklich vorweggenommen (z.B. durch das Herstellen so vieler und so bedeutsamer Problembezüge wie möglich) mit dem neuen Wissen verknüpft und als Planungshandeln eingeübt (s. dazu Schwarz-Govaers 2005, 109 ff.). Wenn Wissen erst in der Koordination von Person und Situation entsteht, muss Wissenserwerb in Situationen stattfinden. Da eine Situation immer handelnd hergestellt und sofort auf die eigene Lebenspraxis bezogen wird (Renk 1999, 159), können die Lernenden auf diese Weise handelnd Entscheidungen treffen und Wissensinhalte auf ihre Viabilität hin prüfen. Denn die Viabilität von neuen Informationen ist nicht immer von Anfang an gegeben, häufig ist sie ein Ergebnis von Lernprozessen.

Hinsichtlich der Bedeutung von Emotionen für den Wissenserwerb lässt sich ganz allgemein Folgendes festhalten: Akute emotionale Erregung kann dazu führen, dass wir bestimmte Dinge besser behalten (Spitzer 2007, 160). Das, was den Lerner beschäftigt, sind nicht die Fakten und Daten eines Wissensgebietes, sondern die damit verbundenen Gefühle, die durch das innere Beteiligt- bzw. Betroffen-Sein, durch die Spannung des Dabei-Seins entstehen. Für einen nachhaltigen Wissenserwerb bedeutet diese Erkenntnis deshalb, dass der Förderung einer emotionalen Beteiligung am Lernstoff immer Rechnung getragen werden sollte.

Wie bereits mehrfach erwähnt, hängen Motivation und Wissenserwerb eng zusammen. M.E. ist es die beste Motivationsgrundlage, wenn der Lerninhalt für die Teilnehmer so spannend ist, dass er selbst schon motiviert. Was aber, wenn aufgrund von Lehrplänen bestimmte Lerninhalte vorgegeben sind oder wenn die Bedeutung des Lerninhaltes erst im Laufe des Lernprozesses für die Teilnehmer sichtbar wird? Dann ist es wichtig, zu versuchen, die Motivationslage der Lernenden positiv zu beeinflussen, indem z.B. die Unterrichtsstruktur verändert wird. Dabei sollte einer intrinsischen Lernmotivation der

Vorzug gegeben werden, da dem Lernenden so ermöglicht wird, den persönlichen Sinn der Lerninhalte zu entdecken, was wiederum große Bedeutung für die Anwendung des Gelernten außerhalb des unterrichtlichen Kontextes hat (Meixner/Müller 2004, 3).

1.4.2 Handlungsleitende Grundsätze

Aus den oben dargestellten Konsequenzen für eine qualitative Wissensvermittlung ergeben sich zusammenfassend folgende handlungsleitende Grundsätze:

Der Prozess der qualitativen Wissensvermittlung...

- muss in Situationen stattfinden, bzw. Situationen vorwegnehmen in denen die Lernenden handelnd eingebunden sind.
- muss Strategien zur intrinsischen Motivationsförderung bereithalten.
- muss es den Lernenden ermöglichen, Lerninhalte in Bezüge zu setzen.
- muss den Lernenden emotionale Beteiligung am Lernstoff ermöglichen.
- muss es den Lernenden ermöglichen, ihre Vorstellungen und Erfahrungen zum Lerngegenstand unverfälscht und authentisch mitzuteilen
- muss Differenzerfahrungen und Diskrepanzerlebnisse ermöglichen.
- darf neue Inhalte nicht als fertige Systeme/Erkenntnisse präsentieren, sondern muss in Form einer Konfrontation mit einer fremden, fragenauslösenden bzw. problematischen Situation herangetragen werden.
- muss den Austausch, den Dialog untereinander ermöglichen bzw. fordern.
- muss den Lernenden aktiv in den Lösungsprozess von Aufgaben einbeziehen.
- muss reflektierte Erfahrungsbildung ermöglichen.

In vielen verschiedenen didaktischen und methodischen Ansätzen wie z.B. Handlungsorientierter Unterricht (Dörig 2004), Problem Based Learning (Schwarz-Govaers 2005, 96 ff.), Cognitive Apprenticeship (Collins et al. 1989), Anchored Instruction (Cognition and Technology Group at Vanderbilt 1992), Konstruktivistische Didaktik (Reich 2004), Skills-Lab-Modell (Weber 2001), Erfahrungsbezogenes Lernen (Scheller 1981), Erkenntnisorientierter Unterricht (Landwehr 2001) wird bereits versucht, diesen Anforderungen Rechnung zu tragen. Im nächsten Kapitel soll untersucht werden, ob und wie theaterpädagogische Ansätze einen Beitrag zur qualitativen Wissensvermittlung leisten können.

2 Theater als Medium zur qualitativen Wissensvermittlung

In diesem Kapitel geht es um die Frage, ob und welche Möglichkeiten Theater als Lernmedium für die qualitative Vermittlung von Wissen bietet. Hierfür soll zuerst überprüft werden, inwiefern sich das Konzept der Theatralisierung von Lehr- Lernprozessen bzw. des theatralen Lernens zur Umsetzung der vorangestellten Grundsätze eignet. Danach werden bereits bestehende Ansätze zum Wissenserwerb durch Theater kurz vorgestellt, um das Kapitel dann mit einer kritischen Auseinandersetzung mit Grenzen des Wissenserwerbs durch theatrales Lernen abzuschließen.

2.1 Theatralisierung von Lehr- Lernprozessen

Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen greift die Annahme auf, dass menschliches Lernen vor dem begrifflichen Lernen funktional szenisch geschieht. Es gebraucht deshalb das Theatrale in Lehr- Lernprozessen und verbindet so exemplarisches Lernen mit theatraler Phantasie/Denkweise (Koch 2003, 329). Dabei wird das Prinzip Theater bzw. das Theatrale als „Zeige-, Handlungs-, Anschauungs- und Darstellungsweise alltäglicher wie künstlerischer Art...“ (Koch 1995, 11). verstanden. Eine andere Definition sieht theatrales Lernen als Synthese sozialer und ästhetischer Lernprozesse (Wiese et al. 2006, 154). Dadurch hält es eine Vielzahl von Bildungsmöglichkeiten bereit, wie z.B. uns in andere einzufühlen, Anderes wahrzunehmen als nur das Bekannte oder ein Klischee, die Reflexion und Veränderung von Verhaltensweisen, unsere körperliche und sprachliche Ausdrucksfähigkeit zu erweitern, sich selbst stimmig in Beziehung zu anderen und zur Welt zu setzen (vgl. Westphal 2004, 15-40). Doch welche Aspekte des theatralen Lernens sind es nun, die im Besonderen für den Aufbau, die Anreicherung, Verfeinerung sowie Umstrukturierung von Wissen von Bedeutung sind?

Da Handlungssituationen nur ausnahmsweise in das Unterrichtsgeschehen kommen, müssen sie imaginiert werden. Die Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen kann dieser Forderung Rechnung tragen. Schonmann (1999, 139) fasst Peter Brooks Aussagen zum Theater folgendermaßen zusammen: Die besondere Qualität des Theaters liegt in seiner Fähigkeit, Leben in konzentrierter Form zu zeigen. Die Bühne ist der Ideale Ort, wo das Unsichtbare sichtbar und damit besser verständlich wird. Ein wesentliches Merkmal von Spiel ist es, sich einerseits an Regeln zu halten, andererseits die Möglichkeit, sich über diese hinwegzusetzen und neue zu entdecken (Lischka/Traub-Bandorski 1995, 137), d.h. Theater bietet einen Freiraum, in dem man (auch riskante) Alternativen ausprobieren und deren Wirkung erleben kann. Lernende werden so aktiv am Problemlöseprozess beteiligt und ihr Probehandeln erfährt einen geschützten Raum.

Gerade durch die Verknüpfung der Alltagswelt (subjektive Theorien) mit imaginären Welten (objektive Theorien), durch die Nutzung der Rollen- und Funktionsvielfalt, der unterschiedlichen Werte, Emotionen, Wünsche und eingebrachten Möglichkeiten kann die Relativität der eigenen Konstrukte nicht nur erkannt sondern auch erlebt werden. Verschiedene Handlungsmöglichkeiten können aufgezeigt, inszeniert und auf diese Weise lehrend bzw. lernend gesichert werden. Dadurch schließt die Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen immer den handelnden Umgang mit Differenz und das Aushalten von Differenzerfahrung ein“ (vgl. Koch 2003, 329-330).

Die theatrale Praxis zeichnet sich dadurch aus, dass sie bewusst mit den Artikulationsweisen von Differenzen experimentiert (Westphal 2004, 39). Sie werden bewusst gemacht, indem sie beobachtet, reflektiert, neu konstruiert und künstlich verstärkt werden. Die spielerische Gestaltung lässt es zu, dass ich die Grenzen der subjektiven Realität erkunde, das Eigene mit dem Fremden vergleiche und mich anschließe oder distanzriere. So entsteht in der Begegnung mit dem Anderen Erkenntnis und Verständnis. D.h., durch die in der künstlerischen Gestaltung entstehenden Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse, ist es möglich, subjektive Wissenskonstruktionen zu erweitern bzw. zu verändern.

Theatrale Lernprozesse sind nicht individuiert möglich. D.h. sie bilden sich erst durch soziale Interaktion aus, dadurch, dass der individuelle Ausdruck des Einzelnen in Bezug zum Ensemble gestellt wird (Wiese et al. 48-49). Insofern bedeutet die Theatralisierung von Lehr- Lernprozessen stets die Förderung sozialer Lernvorgänge. Die Spieler treten in Interaktion, tauschen sich aus, nehmen sich gegenseitig wahr, reagieren aufeinander, treffen gemeinsam Entscheidungen usw. Die Bedeutung von sozialen Lernens als Voraussetzung zum Erwerb wichtiger Schlüsselqualifikationen bleibt in der Pädagogik unbestritten. Im Kontext von Wissenserwerb kommt der erfolgreichen Kommunikation und Kooperation während des Unterrichtsgeschehens (und zwar zwischen Lernenden und Lehrenden) eine zusätzliche wichtige Rolle zu. Erst soziale Verständigungsprozesse, d.h. erklären, zeigen, diskutieren, vergleichen, ermöglichen eine kollektive soziokulturelle Wissensbasis.

In der theatralen Gestaltung geht es weniger um die Aufforderung zur Abbildung eines vorgegebenen Gegenstandes, sondern um die Aufforderung zu eigenem Entwerfen, Experimentieren und Reflektieren (Westphal 2004, 40). Sowohl als Spieler als auch als Zuschauer machen wir uns bewusst, was wir sehen und geben ihm eine Bedeutung. Dieses Prinzip weist auf die Parallele zum Deutungslernen hin. Die im Spiel erzeugten subjektiven Verstehensweisen eines Gegenstandes können dann wieder als

Anknüpfungs- und Bezugspunkt für neue Sichtweisen – im Sinne von objektivem Wissen – dienen.

Theatrale Prozesse sind gekennzeichnet durch ein „kommunikatives Vakuum“, welches den ästhetischen, leeren Raum schafft, indem kommunikative Regeln und soziale Codes tendenziell aufgelöst und durch Spieler und Spielregeln neu definiert werden“ (Wiese et al. 2006, 78). Wenn die Lernenden dann in diesem Spielraum, losgelöst von konventionellen Alltagsformen, handelnd Entscheidungen treffen, gehen sie von ihrer Lebenswelt, also von ihren subjektiven Theorien, von ihren Vorstellungen und Erfahrungen zum Lerngegenstand aus und können diese unverfälscht und authentisch mitteilen. Theater wird so zum Ausgangspunkt der gemeinsamen Analyse subjektiver Deutungsmuster.

Gerade kognitive Lernprozesse „erlauben die Welt im Lichte einer Verfremdung zu sehen“ (Koch 1995, 45). Koch geht deshalb davon aus, dass kognitive Lernprozesse geeignet sind für eine – zumindest hin und wieder – schräge, verfremdete und unkonventionelle Herangehensweise an Lerninhalte. Für die Praxis würde das bedeuten, dass nicht zwangsläufig immer vom bereits Bekannten, Vertrautem ausgegangen wird, sondern die Teilnehmer bewusst der „Gegenerfahrung wohldosierter Fremdheiten“ (Koch 1995, 13) ausgesetzt werden.

Vor dem Hintergrund einer qualitativen Wissensvermittlung kann dies unter zwei Gesichtspunkten gesehen werden: Durch die Begegnung mit dem Fremden bekommen die Teilnehmer Gelegenheit, sich an Widersprüchen und Irritationen abzuarbeiten. Neue Inhalte werden somit nicht als fertige Systeme/Erkenntnisse an die Teilnehmer herangetragen, sondern in Form einer Konfrontation mit einer fremden, fragenauslösenden bzw. problematischen Situation. Theatrales Lernen sieht sich nicht als Instanz, welche neue Antworten auf bekannte Fragen liefert, sondern als jene, die auf bekannte Antworten immer neue Fragen folgen lässt (Koch 1995, 12). Auch im Paradigma des konstruktivistischen Lernens kommt der Fähigkeit Fragen zu stellen eine größere Bedeutung zu als dem Finden von Antworten oder gar dem Auswendiglernen von Antworten auf Fragen, die von den Lernenden nie gestellt wurden (Renk 1998, 284).

Zum anderen weckt das Ungewöhnliche, das Fragliche, das Neue die Aufmerksamkeit – wie gesagt, in wohldosierter Form. Denn wenn man überhaupt nichts einordnen, erkennen und verstehen kann, sinkt die Aufmerksamkeit genauso, wie wenn man eine Sache in- und auswendig kennt. Das fremde Andere ist in diesem Fall eine Herausforderung an unsere gewohnte Wahrnehmung und Perspektive (vgl. Sting 2003).

Hinsichtlich der Motivationsförderung beschreibt die pädagogische Psychologie u.a., dass die intrinsische Motivation besonders gefördert wird, wenn die Lernaufgaben die Phantasie des Lerners anregen. Auch der Einsatz von interaktiven Spielen führt fast immer zu einer Anhebung der Motivation. Darüber hinaus werden bei der intensiven Beschäftigung mit dem Spiel Informationen verarbeitet, denn dem Spieler werden dabei Reaktionen abverlangt, die mehr als nur oberflächliche Aufmerksamkeit benötigen. (Gage/Berliner 1996, 377 ff.). So gesehen ist der Einsatz von Theaterarbeit ein effektives Mittel zur Förderung der intrinsischen Motivation und kann dadurch den Prozess des Wissenserwerbs positiv beeinflussen.

Auch der Forderung nach emotionaler Beteiligung am Lernstoff kann theatrales Lernen gerecht werden. Emotionen werden durch die subjektive Wahrnehmung und Interpretation körperlicher Prozesse sowie durch subjektive Bewertungsmuster ausgelöst (Arnold 2005, 148). Z.B. würde ein Herzklopfen beim Flirten auf den Flirtpartner bezogen und so als Verliebtheit interpretiert werden. Oder bei einem nächtlichen Spaziergang eine schwarze Gestalt, die einem folgt, als Verbrecher, Dieb o.ä. bewertet und somit als Gefahr deklariert werden. Theaterarbeit stellt somit immer Emotionen zum Spielgegenstand bzw. Lerngegenstand her. Denn egal ob der Weg von „Innen nach Außen“ oder der Weg von „Außen nach Innen“ bei der Erarbeitung von Figuren und Szenen gegangen wird, es wird die Kraft der Gefühle genutzt, um Ausdruck zu ermöglichen (vgl. Rellstab 2003, 209 ff.). Das Theaterspiel verlangt vom Spieler sich erstens etwas vorzustellen und zweitens darauf zu reagieren bzw. danach zu handeln, also seine Vorstellung auszudrücken. Dies funktioniert nur durch subjektive Bewertung des „Eingebildeten“ und durch die Interpretation der dabei entstehenden Gefühle. Umgekehrt, wenn wir eine physische Handlung durchführen oder mit Körpermustern arbeiten, stellen sich dadurch Gefühle ein, die dem Spieler wiederum helfen, seinem Spiel Ausdruck zu verleihen.

Theatrales Lernen eignet sich in besonderem Maße zur Erfahrungsbildung, denn um mit Nickel (2004, 266) zu sprechen: „Theater geschieht im Moment, in der Situation, hier und jetzt; es ist also immer auch situativ, von daher zur Handlung, zur Beteiligung zwingend“. Wenn wir also im theatralen Tun körperlich, emotional, denkend und handelnd eingebunden sind, befinden wir uns auf der Ebene des persönlichen Erlebens, der Vorstufe zur unmittelbaren Erfahrungsbildung.

Jedoch entsteht aus der gleichen Situation für jeden von uns wahrscheinlich eine andere Erfahrung, die es vor dem Hintergrund der bestehenden Erfahrungen einzuordnen gilt. Und genau deswegen kommt der anschließenden Reflexion von theatralen Lernsi-

tuationen eine wichtige Rolle bei der Wissensvermittlung zu. Wenn man die Lernenden nur erleben lassen und kein Gespräch über die Erlebnisse führen würde, wäre das Ziel der Erweiterung bzw. Veränderung von bisherigen Wissenskonstruktionen und Denkmustern in Gefahr. Es gilt, über das Spielen hinaus das Erlebte zu beschreiben, zu analysieren und zu kritisieren, damit man die Erfahrung, die man macht, auch als Erfahrungswissen besitzt (Bätz 1995, 215).

2.2 Bestehende Ansätze zum Wissenserwerb durch Theater

Die Idee, dass durch Theaterarbeit Lern- und Bildungsprozesse in Gang kommen, ist Ausgangspunkt einer Fachdisziplin Theaterpädagogik und wird innerhalb vieler Arbeiten eingängig thematisiert (vgl. z.B. Boal 1989, Weintz 1998, Koch 1988, Wiese et al. 2006). Nachfolgend sollen Ansätze herausgegriffen und kurz vorgestellt werden, welche sich meiner Ansicht nach besonders als methodisches Vorgehen zur qualitativen Wissensvermittlung eignen. Dabei geht es darum, einen Überblick von bereits bestehenden Konzepten zum Thema zu vermitteln. Eine grundlegende kritische Auseinandersetzung mit diesen und ihrer Verortung in der Theaterpädagogik würde den Rahmen der Arbeit sprengen und wird deshalb bewusst ausgeklammert. Vielmehr sollen am Ende dieses Kapitels Grenzen der Wissensvermittlung durch theatrales Lernen auf der Ebene der konkreten Durchführung thematisiert werden.

2.2.1 Drama in Education

Drama in Education (DIE) nutzt Theater Techniken verbunden mit der pädagogischen oder sozialen Zielsetzung der Erkenntnisgewinnung. Im Gegensatz zur Erziehung „für“ das Theater (Verstehen von Theater als Kunstform) wird eine Erziehung „durch“ das Theater angestrebt, d.h. Theater wird zum Vehikel, das dem einzelnen hilft, sich zu entwickeln, ganz unabhängig von ästhetisch-künstlerischen Vorhaben (Schonmann 1999, 144).

Der Begriff Drama bezeichnet hierbei eine szenische Situation im Hier und Jetzt. Die Akteure handeln aus unterschiedlichen Situationen heraus als Figuren oder Rollen, jedoch nicht als im theatralischen Sinn erschaffene Charaktere, sondern auf Basis der eigenen Erfahrung (Klebl 1997, 121). Im Zentrum steht die Reflexion und Bewusstwerdung der eigenen Rolle im gesellschaftlichen Kontext und damit meist die Annäherung an eine Haltung gegenüber einem gesellschaftlichem Thema (Göhmann 2003, 80-81). DIE geht davon aus, dass in der Gestaltung des Verhältnisses vom Ich zur Bühnenfigur, das wichtigste Potential des theatralen Mediums für Lernen und Verstehen liegt (Schonmann 1999, 143). Beim Spiel zwischen dem Virtuellen und dem Faktischen wird

in der Als-ob Transformation der Dramenhandlung subjektives und objektives Wissen verbunden. Diese Einsicht soll genutzt werden, um Wissenserwerb zu fördern.

Eine weitere Bezeichnung dieses Vorgehens ist die Dramapädagogik, deren Inhalte und Ziele fast identisch mit dem DIE sind (vgl. z.B. Kempe/Winkelmann 1998).

2.2.2 Themenzentriertes Theater

Das Themenzentriertes Theater (TZT®) möchte einen ganzheitlich gestalteten Lernprozess initiieren, in welchem Wissensinhalte handelnd erlebt und produktiv entwickelt werden können.

Dabei gilt es, neben dem Verstand auch die Gefühle und das Körpergedächtnis zu nutzen. Bei der Arbeit am Lehrstoff wachsen Aufnahme und Anwendung systematisch ineinander, so dass bereits im Lernprozess exemplarisch erlebt werden kann, ob und wie der Lehrstoff sich als nützlich und geeignet und nachvollziehbar für ihn erweist (Werthmüller 1993, 1-7). Methodisch werden hierfür Instrumente des Theaters und der Erlebnispädagogik genutzt. Neben der Auseinandersetzung mit den Stoffinhalten stehen auch gruppendynamische Aspekte und soziales Lernen im Mittelpunkt. Ein Prinzip des TZT® ist zum Beispiel das Improvisieren zu einer verfremdeten Situationsvorgabe und das anschließende Erproben der gefundenen Handlungsmuster in einer Spielsituation, die aus der Realität der Teilnehmer entspringt.

2.2.3 Szenisches Spiel

Das szenische Spiel ist eine Weiterentwicklung des erfahrungsbezogenen Unterrichts, welcher der Erkenntnis Rechnung tragen sollte, dass Erlebnisse, Vorstellungen und Verhaltensmuster von Lernenden deren Aneignung von Inhalten „heimlich“ beeinflussen (Scheller 1981). Es ermöglicht den Lernenden, Lerninhalte mit allen Sinnen aufzunehmen und möchte somit verhindern, dass Lerngegenstände zu „affektneutralen Stoffen“ (Scheller 1998, 13) verkommen. Durch verschiedene szenische Handlungen aktiviert das szenische Spiel körperliche und sprachliche Ausdrucks- bzw. Verhaltensweisen, die dann als Inhalte und Potentiale in den Erkenntnisprozess einbezogen werden. Im Rahmen der szenischen Interpretation (eine Form des szenischen Spiels) können beispielsweise Texte angeeignet und gedeutet werden (Scheller 1998, 159 ff.). Auch wenn es beim szenischen Spiel im Wesentlichen um die Arbeit an und mit Haltungen geht (vgl. Scheller/Schuhmacher 1984, 15), bietet dieser Ansatz m. E. gerade durch seine Möglichkeit, „entfremdungsarmes Lernen“ (Koch 1995, 26) zu fördern, viele Impulse für eine qualitative Wissensvermittlung.

2.4 Mögliche Einschränkungen und Stolpersteine

Anders als bei einer Theatergruppe, die sich aus Menschen zusammensetzt, deren Ziel das Theaterspielen ist, wird die Theatralisierung von Unterrichtseinheiten die Lernenden häufig mit einer Methode konfrontieren, wegen der sie primär nicht zu dieser Bildungsmaßnahme gekommen sind bzw. die sie erst einmal nicht erwartet hätten. Dies stellt meiner Erfahrung nach die größte Hürde dar. Denn soll das Konzept der qualitativen Wissensvermittlung durch Theaterarbeit seine Wirkung entfalten, erfordert das die aktive Mitarbeit des Einzelnen. Diese Offenheit für Neues und Fremdes können die meisten nicht spontan bieten. (vgl. auch Wiese et al. 2006, 155). Dass Neues erst einmal als bedrohlich empfunden wird, ist sicher bis zu einem gewissen Grad normal. Jedoch entspringen viele Lernwiderstände auch aus tief eingewurzelten emotionalen Grundmustern und erlernten Strategien während der bisherigen schulischen Sozialisation (Arnold 2003, 113).

Gerade in der Erwachsenenbildung wird immer wieder darauf verwiesen, dass Erwachsene nur dann bereit sind zu lernen, wenn sie wissen warum sie etwas lernen/machen sollen (Picado/Unkelbach 2001). In vielen Übungen ist es jedoch wichtig, sich erst einmal ohne ausschweifende Vorinformationen auf diese einzulassen, denn man kann eine spontane soziale Interaktion nicht vorher besprechen, weil sie sonst eben nicht mehr spontan ist. Genauso kann nicht alles vorher offen gelegt werden, was gelernt oder erfahren werden soll, denn wenn man dies vorher diskutieren würde, käme sicher kein Erleben im Spiel zustande. Es erweist sich meist als problematisch, den Zweck einer Übung zu erklären, denn der ergibt sich, wenn die Übung stattfindet (Wiese et al. 2006, 68). So besteht die Gefahr, dass z.B. bestimmte Übungen fälschlicherweise als infantile Spielerei abgetan und dass Sinn und Lerneffekt in Frage gestellt werden. Meist korrelieren deshalb die Vorstellungen und Erwartungen der Lernenden an theatrale Lernprozesse auch nicht mit dem notwendig hohen Maß an Disziplin und Konzentration (vgl. dazu auch Wiese et al. 2006, 158).

Meiner Erfahrung nach ist es hilfreich den Teilnehmern zu Beginn zum einen zu erklären, welche Absicht eine solche Methode verfolgt und auch deren Ansichten, Fragen Interessen integrieren. Denn es ist anzunehmen, dass sie eher bereit sind sich darauf einzulassen, wenn sie wissen, dass etwas herauskommt, was rationalen Ansprüchen gerecht wird. Zum anderen kann der Hinweis helfen, dass es wichtig ist, eine Übung erst bewusst zu erleben und danach zu reflektieren, da sonst die zu erwartende Erfahrung zu sehr kognitiv antizipiert wird. Auch wenn die Teilnehmer dann wissen, warum diese Methode eingesetzt wird, muss der Aufbau der Lerneinheit so gestaltet werden, dass die Teilnehmer nicht nur wollen, sondern auch können! D.h., ein sorgfältig geplantes Warm up und gezielte Vorübungen, die sich idealerweise bereits auf den Lernge-

genstand beziehen, müssen Zusammenspiel, Improvisationsvermögen, Kreativität und Ausdruck schulen.

Dies führt zum nächsten Aspekt, der häufig als Stolperstein angesehen wird: dem Zeitfaktor. Theatrales Lernen kostet nicht nur in der Warm up - Phase mehr Zeit, auch die eigentliche Arbeit am Lerngegenstand durch szenische Methoden kostet, gemessen an der Beschränkung auf den puren Inhalt, mehr Zeit. Dies mag auf den ersten Blick stimmen, jedoch ist Unterricht meines Erachtens kritisch zu überprüfen, auf Inhalte, die einfach nur chronologisch und aus Tradition abgearbeitet werden, sich aber weder an den Fragen und Bedürfnissen der Lernenden orientieren, noch sich als hilfreich für die Umsetzung des Wissens erweisen. „Stoffliche Entlastung ist die Voraussetzung für Methodenvielfalt und hohe Lernwirksamkeit im Unterricht“ (Reich 2004, 283). D.h., werden relevante Stoffe bzw. Schlüsselemente herausgegriffen, die exemplarisch für das zu Erlernende stehen, kann man diese auch zeitintensiver bearbeiten. Hier stellt sich, wie so oft, die Frage der Prioritätensetzung (sowohl auf bildungspolitischer Ebene als auch auf persönlicher Ebene der Lehrkraft) und es lohnt sich immer, Unterrichtsstrukturen dahingehend zu hinterfragen. In der Erwachsenenbildung stellt dies zumeist sowieso kein Problem dar, da sich Inhalte immer zu einem großen Teil an den Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmer orientieren sollen.

Eine weitere Frage, die man sich bei der Theatralisierung von Lernprozessen stellen muss, ist die der Ergebnissicherung. Denn wenn das Ziel der Erwerb von Wissen ist, welches dann auch noch handlungswirksam werden soll, ist es wichtig, darüber nachzudenken, inwiefern das Wissen über die im Spiel erlebte Situation auch für die wirkliche Situation brauchbar ist? Dieses Spannungsfeld wird zum einen durch die konstruktivistische Didaktik relativiert, die davon ausgeht, dass der Lehrende Lerneffekte beim Lerner nicht sicher bewirken kann (Arnold, 2003, 97). D.h. die oben gestellte Frage gilt für jegliche Art von Wissensvermittlung. Zum anderen soll an dieser Stelle noch einmal explizit auf die Bedeutung des sozialen Aushandelns untereinander hingewiesen werden. Wird die Theaterarbeit und das Erlebte immer wieder reflektiert, analysiert, erklärt, diskutiert, verglichen und in Beziehung zu objektiven Theorien gesetzt, besteht die große Chance, dass übereinstimmende Wissensbereiche und neue subjektive Theorien aufgebaut werden, die dann wieder handlungsleitend sind.

Der Einsatz von Theaterarbeit ist sicher nicht in allen Wissensgebieten sinnvoll. Beispielsweise wird man sich schwer tun, die Bestandteile eines Narkosegerätes und dessen Reinigung und Wartung durch Theatralisierung angemessen zu vermitteln. D.h. bei

Unterrichtsinhalten, die reines Faktenwissen über statische, technische Dinge erfordern oder sich auf einen standardisierten Handlungsablauf beziehen, sind andere Konzepte sicher hilfreicher. Dies ist nicht weiter verwunderlich, denn betrachtet man, dass es im Theater vorrangig um die Begegnung von Menschen geht, wird schnell klar, für welche Art von Wissen sich Theater als Lernmedium eignet: für menschliche Prozesse und Beziehungen. Das soll nicht heißen, dass man (gerade im Theater!) nicht auch die Möglichkeit der Verfremdung nutzen kann, um Dinge beispielsweise zu „vermenschlichen“³ und somit Beziehungen aufzudecken.

Diese Überlegungen stellen meiner Meinung nach kein echtes Hindernis für den Einsatz von theaterpädagogischen Methoden im Unterricht dar. Es ist jedoch wichtig, mögliche Grenzen und Problemstellungen im Blick zu haben, um im Vorfeld bereits Lösungen zu suchen bzw. in der Situation besser reagieren zu können.

3 Praxisbeispiel

Nachdem im vorangegangenen Teil der Gebrauch des Theatralen zur qualitativen Wissensvermittlung theoretisch begründet wurde, steht im letzten Teil der Arbeit die Frage im Mittelpunkt, wie die praktische Umsetzung aussieht. Dies soll exemplarisch an ausgewählten Unterrichtssequenzen zum Thema „Geschichte der Pflege“, aufgezeigt werden. Dabei ist zu beachten, dass dies auszugsweise geschieht und nicht in Form eines komplett ausformulierten Unterrichtsbeispiels mit Situations-, Sach- und didaktischer Analyse. In diesem Kapitel geht es darum, den Beitrag theatralen Lernens zum Wissenserwerb an konkreten Lernaktivitäten aufzuzeigen. D.h., grundlegendes Handwerkszeug eines Theaterpädagogen, wie z.B. Interaktions-, Ausdrucks-, Imaginations-, Körper-, Stimmübungen sowie der Workshopaufbau mit Beginn, Erwärmung... usw. bis hin zum gemeinsamen Abschluss wird an dieser Stelle bewusst nicht thematisiert und gleichzeitig darauf hingewiesen, dass ein entsprechender Aufbau sowie Übungen zur Vorbereitung der Teilnehmer unabdingbar sind und wesentliche Voraussetzungen zum Gelingen der Lernsequenzen darstellen.

3.1 Das Thema: Geschichte der Pflege

Das Thema Geschichte der Pflege ist ein weites Feld und kann beginnend von den archaischen Hochkulturen an dargestellt werden. Vorrangig die gesellschaftlichen Bedingungen des 19. und 20. Jahrhunderts prägten jedoch die Entwicklung der Pflege als

³ s. hierzu das Beispiel von Spies (2006, 40-43), in dem Schüler in einem Gruppenspiel zu der Frage: Wie funktioniert der Blutkreislauf? als Blutkörperchen unterwegs sind.

Beruf, wie er auch heute noch zum großen Teil vorzufinden ist⁴. Im Sinne einer stofflichen Reduktion (vgl. Kapitel 2.4) wird deshalb vorwiegend dieser Zeitraum in den Blick genommen, was eine intensive Bearbeitung des Inhalts mit theaterpädagogischen Methoden ermöglicht. Um auf die Bedeutung der Vergangenheit für das heutige berufliche Selbstverständnis in der Pflege aufmerksam zu werden, reicht es nicht, Jahreszahlen und die dazu gehörigen Ereignisse aneinanderzureihen. Vielmehr sollen die Teilnehmer sich durch das Spielen und Darstellen in die Lebensumstände der damaligen Zeit einfühlen und verstehen, wie die Menschen geprägt waren. Dieses Verständnis von damals soll in Bezug zu ihrer Arbeitsrealität gesetzt werden und so zur Erkenntnis der momentanen beruflichen Situation der Pflege führen. Das Wissen, dass sie hierbei erwerben, soll ihnen ermöglichen, ihr Berufsverständnis bewusst weiter zu entwickeln bzw. zu verändern.

3.2 Die Umsetzung

Die folgenden Umsetzungsbeispiele stellen eine Verknüpfung der oben dargestellten theoretischen Ausführungen mit meinen persönlichen Unterrichtserfahrungen dar. Zuerst wird die Unterrichtseinheit bzw. -sequenz in ihrer praktischen Ausführung beschrieben, um danach in der Reflexion das Vorgehen hinsichtlich einer qualitativen Wissensvermittlung zu begründen.

3.2.1 Lerneinheit: Die Berufskonstruktion Pflege gestern und heute

Lerngegenstand und Zielsetzung

Lerngegenstand in dieser Sequenz sind die Hauptmerkmale der Berufskonstruktion im 19./20. Jahrhundert (Anlage 1), die das berufliche Selbstverständnis von Pflege bis heute prägen. Die Teilnehmer sollen im Hinblick auf die Hauptmerkmale der Berufskonstruktion ihre momentane Berufswirklichkeit konstruieren und ihre Konstruktionen hinterfragen, diskutieren, vergleichen.

Durchführung

Die Teilnehmer werden gebeten, sich in 5 Gruppen aufzuteilen. Jede Gruppe bekommt ein Merkmal der Berufskonstruktion Pflege (s. Anlage 1) und die Aufgabe, eine Szene zu schreiben, die das Merkmal ihrer Meinung nach im Pflegealltag zeigt. Dabei können sie eine real erlebte Szene entwerfen oder diese nach ihren Vorstellungen gestalten. Wichtig ist, dass die Szene einen erkennbaren Anfangs- und Schlusspunkt hat.

Die Szenen werden geprobt, anschließend gegenseitig vorgespielt und ausgewertet. In der Auswertung werden die Zuschauer gebeten erst zu beschreiben, was sie gesehen

⁴ eine übersichtliche Zusammenfassung des Themas gibt der Artikel von Steppe (2000).

haben, und dann, wie es auf sie gewirkt bzw. was es in Ihnen ausgelöst hat und ob sie diese oder ähnliche Situationen aus ihrem Berufsalltag kennen. Danach bekommen die Spieler Gelegenheit, über ihr Erleben im Spiel zu berichten, bzw. noch etwas aus ihrer Sicht hinzuzufügen. Anschließend werden alle Merkmale an die Wand gepinnt mit dem Hinweis, dass sie den Pflegeberuf im 19./20. Jahrhundert kennzeichneten. Ein Blitzlicht, in dem jeder Teilnehmer einen kurzen Gedanken zur persönlichen Bedeutung der Lerneinheit mitteilt, schließt die Lerneinheit ab.

Reflexion

Das gemeinsame Schreiben der Szenen zu den vorgegebenen Berufsmerkmalen, ermöglicht den Teilnehmern, den Lerngegenstand selbst zu „konstruieren“. Indem sie dabei Vorstellungen und Erfahrungen austauschen, setzen sie das neue Informationsmaterial in Bezug zu ihrer Lebenspraxis. Die so entstandene Szene ist das Ergebnis von gemeinsamen Deutungsprozessen in der Kleingruppe.

Durch das Spielen der Szenen werden Situationen geschaffen, in denen die Teilnehmer handelnd eingebunden sind und ihre subjektiven Theorien zum Lerngegenstand in konzentrierter Form veranschaulichen. Je nach Szene und Rollen ist auch der Wechsel von Perspektiven eingeschlossen.

In der Auswertung wird die Analyse und Deutung des Lerngegenstandes auf die gesamte Gruppe ausgeweitet. Unterschiedliche Wahrnehmungen und Interpretationen des Gespielten bzw. persönliche Erlebnisse dazu können zur Differenzerfahrung und so zum Ausgangspunkt für die Erweiterung und Veränderung der bestehenden Wissenskonstruktionen werden.

3.2.2 Lerneinheit : Pflege als Beruf

Lerngegenstand und Zielsetzung

Lerngegenstand sind der soziale Wandel und der Wandel in der Krankenversorgung im 19. Jahrhundert (Prozess der Industrialisierung, Entwicklung der Medizin zur Wissenschaft, Wandel vom Hospital zu Krankenhaus, Kriege im 19. Jahrhundert). Die Teilnehmer erwerben Wissen über den Wandel der damaligen Zeit und sollen verstehen, warum diese Veränderungen zur Forderung nach Pflege als Ausbildungsberuf führten.

Durchführung

Es bilden sich 4 Gruppen. Jede Gruppe bekommt ein Bild, das einen der vier Hauptumstände, die zur Nachfrage von beruflich Pflegenden geführt haben, zeigt. (s. Anlage 2). Die Gruppen bekommen den Auftrag, ihr Bild zu interpretieren, d.h. Begründungen zu finden, warum dieser Umstand dazu führte, Pflege als Beruf zu fordern. In dieser

Phase betreut die Lehrkraft die Gruppen, beantwortet Fragen, gibt Denkanstöße usw. Haben alle Gruppen eine gemeinsame Wissensbasis zu ihrem Bild und dessen Bedeutung für das Interesse, Pflege als Beruf zu fördern, bekommen sie die Aufgabe, ausgehend von ihrem Bild eine Szene zu improvisieren. Die Szene soll eine Situation, einen Aspekt des Wandels der damaligen Rahmenbedingungen zeigen, der zum Bedarf nach beruflich Pflegenden führte. Dazu stellt der Spielleiter folgende Fragen: „*Wo wurde das Bild aufgenommen (Ort)? Wo waren die Personen auf dem Bild vorher, woher sind sie gekommen (Vorgeschichte)? Was wollen die Personen? Wozu tun sie das (Absicht)? Wie stehen die Personen zueinander (Beziehung)? Was tun die Personen danach? Wohin gehen sie (Vorgeschichte)?*“ Bei der Suche nach Antwort auf die Fragen sind der Phantasie erst einmal keine Grenzen gesetzt. Alle Ideen sollen gesammelt werden. Sind alle Fragen bearbeitet, legt die Gruppe Ort, Figuren und Situation der Szene fest und fängt an zu improvisieren. Im Blick dabei bleiben sollte, dass die Szene deutlich machen soll, warum beruflich ausgebildete Pflegende notwendig werden, warum es nicht weitergehen kann wie bisher. Wenn alle Szenen stehen, werden sie gegenseitig vorgespielt. Nach jeder Szene werden die Zuschauer befragt, was sie gesehen haben und wie sie die Szene hinsichtlich der Forderung nach Pflege als Beruf interpretieren. Sind alle Szenen gespielt, tauscht sich die gesamte Gruppe aus, was in der Szene ihrer Meinung nach wohl Realität in der damaligen Zeit bzw. was Fiktion war.

Reflexion

Ausgehend von einem Bild werden die Teilnehmer angeregt, ihre eigenen Deutungen zum Thema mitzuteilen. Sie suchen aktiv nach Begründungsmöglichkeiten und greifen dabei auf ihre bisherigen Wissenskonstruktionen zurück. Um es nicht auf der Ebene subjektiven Erfahrungen zu belassen, werden, wenn nötig, objektive Theorien zum Lerngegenstand von außen an die Sicht der Teilnehmer herangetragen. Durch die Entwicklung einer Szene findet das Lernen in einer konkreten Situation statt, in die die Teilnehmer handelnd eingebunden sind. Da nur ein Bild als Ausgangspunkt der Szene dient, wird der Wandel der damaligen Zeit nicht als fertige Erkenntnis präsentiert, sondern in Form einer fragenauslösenden Situation, welche die Fantasie fordert und Deutungen zulässt. Die Orientierung an den fünf W-Fragen bei der Szenenerstellung soll die Situation klären und den Einstieg ins szenische Spiel ermöglichen (vgl. Rellstab 2003, 118). Die Auswertung der Szenen und die Diskussion über das Gesehene ermöglicht es den Teilnehmern ihre Wissenskonstruktionen zu erweitern bzw. zu verändern.

3.2.3 Lerneinheit: Das Bürgertum

Lerngegenstand und Zielsetzung

Lerngegenstand dieser Unterrichtseinheit sind die Ideale und Werte des Bürgertums im 19./20. Jahrhundert. Die Teilnehmer sollen verstehen, wie sich diese Ideale und Werte auf das damalige Denken, Handeln und Verhalten der Menschen in der Bürgerschicht auswirkten.

Durchführung

Die Teilnehmer erhalten zu Beginn eine kurze Einführung, dass Musik Teil des kulturellen Selbstverständnisses einer Gesellschaft ist und Ausdruck in musikalischen Stilen findet, mit denen innere Vorstellungen und äußere Bewegungen verbunden werden. Aus diesem Grund soll die nächste Lernsequenz mit Hilfe eines passenden Musikstückes bearbeitet werden. Es wird ein Musikstück aus dem 19. Jahrhundert (z.B. Scherzo Nr. 1 B-Dur op. posthum D539 von Franz Schubert) gespielt. Die Teilnehmer werden gebeten, durch den Raum zu gehen und die Musik auf sich wirken zu lassen. Nach und nach sollen sie die Musik in sich aufnehmen und versuchen, ihre Assoziationen und ihre Gefühle zu der Musik in ihrem Gang, ihren Bewegungen und Gesten auszudrücken. Wenn die Musik endet, gehen alle wieder neutral durch den Raum und werden aufgefordert, ein Wort oder einen Begriff zum gerade Erlebten, in den Raum zu sagen. Dann werden die Teilnehmer gebeten, sich in Kleingruppen zusammenzufinden und kurz auszutauschen, wie sie die Musik erlebt haben, welche Vorstellungen sie damit verbunden haben und zu welchen Bewegungen sie die Musik geführt hat. Danach soll jede Kleingruppe eine Statue entwickeln, die ihre Vorstellungen sichtbar macht. Die Statuen werden zu Musik präsentiert und von den Zuschauern gedeutet. Die Gruppe nimmt danach kurz Stellung zu den Deutungen (aus Scheller 1998, 82).

Danach sollen die Standbilder mit den Idealen und Werten eines Bürgers (Stärke, Autorität, Bescheidenheit, Demut, Pflichtbewusstsein, Treue, Einfühlsamkeit, Warmherzigkeit, Vernunft, Sachlichkeit, Gehorsam, Selbstlosigkeit) in Verbindung gebracht werden. Dazu wird immer ein Begriff genannt und die Teilnehmer werden gefragt, ob sie den körperlichen Ausdruck dieses Begriffs in einem der Standbilder gesehen haben. Wenn ja, wird die jeweilige Person gebeten, erneut ihre Haltung einzunehmen. Sind zu allen Begriffen Personen mit Haltungen gefunden, werden die Einzelstatuen von den Zuschauern zugeordnet, ob diese Haltung eher zum Mann oder zur Frau gehört. Danach gehen die Teilnehmer erneut zur Musik durch den Raum und verkörpern eine der zuvor gezeigten bürgerlichen Charaktereigenschaften. Die Musik stoppt und den Abschluss der Lerneinheit bildet ein Standbild, das die Gruppe blitzschnell mit der Ansage: „Bil-

det eine Gruppe von Bürgern, die sich für ein Foto aufstellt und nehmt dabei Eure gefundene Körperhaltung ein!“ umsetzen soll.

Reflexion

Die szenische Erkundung der Musik aus dem 19. Jahrhundert lässt Bilder und Gefühle entstehen, die helfen können, sich Vorstellungen, Verhaltens- und Denkweisen im Bürgertum gefühlsmäßig anzunähern. Da besonders der Körper als Träger von Ausdruck, die Zugehörigkeit zu sozialen Schichten und Gruppen sichtbar macht (vgl. Scheller 1998, 113), eignet sich dieses Vorgehen zur Erkundung des Habitus eines Bürgers zur damaligen Zeit. Die Darstellung der hervorgerufenen Assoziationen in Standbildern ermöglicht es den Teilnehmern, die verschiedenen Konstrukte wahrzunehmen, zu deuten und sich darüber auszutauschen. Dadurch, dass von der Spielleitung konkrete Ideale und Werte an die Standbilder herangetragen werden, können die Teilnehmer ihre subjektiven Theorien erweitern und die neuen Informationen mit den gefundenen Körperhaltungen in Bezug setzen. Die Aufteilung in männliche und weibliche Eigenschaften soll das Verständnis für die nächste Lernsequenz anbahnen, in der die bürgerliche Frauenrolle als Ausgangspunkt für Ideale und Werte der Pflegenden thematisiert werden. Angereichert mit neuem Wissen, können die Teilnehmer nochmals eine körperliche Haltung finden und so die neuen Informationen vertiefen. Das gemeinsame Bild von einer Bürgergruppe am Ende soll die Wahrnehmung des Bürgertums als soziale Gruppe mit kollektiven Idealen und Werten ermöglichen.

3.2.4 Lerneinheit: Werte und Ideale der Pflege

Lerngegenstand und Zielsetzung

Lerngegenstand sind die Haltung und die beruflichen Werte der Pflegenden im 19./20. Jahrhundert. Die Teilnehmer erkennen, dass Krankenpflege sich als bürgerlicher Frauenberuf etablierte und somit die bürgerliche Frauenrolle großen Einfluss auf das Selbstverständnis der Pflegenden nahm. Sie hinterfragen diesbezüglich die eigene pflegerische Haltung.

Durchführung

Die Teilnehmer bekommen Textmaterial (s. Anlage 3) zur Haltung von Pflegenden im 19./20. Jahrhundert. Sie werden aufgefordert, im Raum umher zu gehen und den Text für sich laut zu lesen. Danach soll jeder Teilnehmer den Text nochmals lesen und ihn dabei in Ich-Form umwandeln. Haben alle den Text in Ich-Form gelesen, sucht sich jeder Teilnehmer einen Satz (weiterhin in Ich-Form umgewandelt) aus, der ihn besonders anspricht. Weiter im Raumlauf sprechen sich die Teilnehmer nun mit ihren Sätzen an.

Danach soll jeder Teilnehmer eine körperliche Haltung, Geste oder Bewegung finden, die zu seinem Satz passt und weiter durch den Raum gehen. Nun erfolgt wieder die Ansage: *„Bildet eine Gruppe von Pflegenden im 19. Jahrhundert, die sich für ein Foto aufstellt und nimmt dabei die gefundene Haltung bzw. Geste ein!“*

Danach wird reflektiert, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede die Teilnehmer beim Bild der Bürgergruppe und dem Bild der Pflegenden wahrgenommen haben.

Im zweiten Teil der Lerneinheit bekommen die Teilnehmer die Aufgabe sich in Vierergruppen zusammenzufinden. Ausgehend vom zuvor behandelten Text bekommen sie folgende Aufgabe: *Entwickelt zu viert eine kurze Szene zum Thema „Eine gute Pflegekraft“. Die Szene soll in der Gegenwart spielen. Als Sprechtext in der Szene dürfen höchstens 8 Sätze aus dem Textmaterial verwendet werden, die jedoch beliebig gekürzt, umgestellt, demontiert und neu zusammengebaut werden dürfen. Zur Darstellung sind keine Requisiten erlaubt. Arbeitet mit Positionen, Körperhaltungen, Gängen usw. Bezieht dabei beispielsweise Eure Haltungen von vorhin ein und/oder findet neue Haltungen.*

Die Szenen werden gegenseitig präsentiert und ausgewertet: *„Was haben die Zuschauer gesehen? Wie denkt Ihr darüber? Was kommt Euch bekannt vor? Was ist neu oder fremd für Euch?“* Zum Abschluss bekommt jeder Teilnehmer zwei Karten, auf denen er jeweils die Sätze: *„Eine gute Pflegekraft damals, ...“* *„Eine gute Pflegekraft heute, ...“* vervollständigen soll. Die Karten werden reihum vorgelesen.

Reflexion

Die Aussagen im Textmaterial sollen den Teilnehmern helfen, die damaligen Einstellung und Haltung der Pflegenden nachzuvollziehen. Das Umwandeln des Textes in Ich-Form soll zur Perspektivenübernahme und zur emotionalen Beteiligung am Lerngegenstand führen. Beim Sprechen der Sätze werden Gefühle und Gedanken ausgelöst, die dann wiederum vom Teilnehmer bewusst wahrgenommen und reflektiert werden können. Die Gefühle und Gedanken können dann sowohl über die Sprechhaltung zum Gegenüber als auch über die körperliche Haltung bzw. Geste zum Ausdruck kommen. Im anschließenden Gespräch über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Standbilder können die subjektiven Wissenskonstruktionen über den Einfluss der bürgerlichen Frauenrolle auf das damalige Selbstverständnis der Pflege angereichert bzw. verfeinert werden.

Im zweiten Teil der Lerneinheit dient das Textmaterial als Anregung für die Entwicklung einer Szene. Die Vorgabe, dass die Szene in der Gegenwart spielen, jedoch nur Sprechtext aus der damaligen Zeit verwendet werden soll, hat zum Ziel, aufzuzeigen, dass viele damals getroffene Aussagen über die Haltung der Pflegenden auch heute

noch auf das Selbstverständnis der Pflegenden Einfluss nehmen. Dadurch, dass keine Requisiten erlaubt sind, sollen „Tischgespräche“ vermieden und körperliches Spiel gefördert werden. Auch die Beschränkung auf acht Sätze soll dem körperlichen Ausdruck, der in der vorangegangenen Sequenz bereits angebahnt wurde, mehr Gewicht geben. Anhand der Präsentation und Auswertung der Szenen kann das eigene berufliche Selbstverständnis der Teilnehmer reflektiert werden, indem sie hinterfragen, was sie von sich selbst kennen bzw. was ihnen fremd ist.

3.2.5 Lerneinheit: Die Pflege im Dienst der Medizin

Lerngegenstand

Lerngegenstand ist das besondere Verhältnis von (weiblicher) Pflege und (männlicher) Medizin in der gemeinsamen Krankenversorgung. Die Teilnehmer erkennen, dass sich in der Beziehung von Pflegenden und Ärzten im 19./20. Jahrhundert die Geschlechterrollenverteilung des Bürgertums widerspiegelt und diese bis heute Einfluss auf deren berufliches Verhältnis nimmt. Sie reflektieren die eigenen Vorstellungen der Zusammenarbeit von Pflege und Medizin.

Durchführung

Die Teilnehmer bekommen den Auftrag, sich zu zweit zusammenzufinden und sich jeweils ca. 3 Minuten zu den Fragen: Wie erlebst Du das Verhältnis von Medizin und Pflege? Was würdest Du Dir diesbezüglich wünschen? zu interviewen und entsprechende Notizen zu machen. Im Anschluss an die Interviews soll jeder aus seinen Interviewnotizen einen dramatischen Text gestalten:

„Bitte formuliert Eure Notizen in Ich-Form um, so dass ein Monolog Eures Interviewpartners mit ca. 20 Sätzen entsteht. Ihr dürft den Text nicht sinngemäß abändern, jedoch sollt Ihr einen dramatischen Text daraus machen. D.h., versucht das Gefühl, das ihr bei Eurem Interviewpartner wahrgenommen habt auszudrücken. Baut Stilmittel ein, z.B. Wiederholungen, Wörtliche Rede, Pausen, Unvollständige Sätze usw.“

Danach werden die Texte vorgelesen. Die Person, deren Interview verarbeitet wurde, bekommt kurz Gelegenheit, sich zum Gehörten zu äußern: Was war real, was war Fiktion? Danach werden alle Texte eingesammelt und auf dem Boden ausgelegt. Dazu kommt historisches Textmaterial, welches Anfang des 20. Jahrhunderts zum Verhältnis von Medizin und Pflege veröffentlicht wurde (s. Anlage 4). Die Teilnehmer werden nun aufgefordert, aus dem vorliegenden Material einen neuen Text zum Thema „Pflege im Dienst der Medizin“ zu erstellen. Der Text soll in drei Abschnitte aufgeteilt werden, von denen ein Abschnitt mit „Gestern“, ein Abschnitt mit „Heute“ und ein Abschnitt mit „Morgen“ beginnen soll.

Sind alle Texte erstellt, bekommen die Autoren fünf Minuten Vorbereitungszeit, in der sie mit verschiedenen Lesehaltungen (Tempo, Tonfall, Mimik, Gestik, Körperhaltung, Position auf der Spielfläche usw.) experimentieren können. Prämisse hierfür ist es, den Zuschauer zu erreichen, d.h. die Lesung spannend und ausdrucksvoll zu gestalten. Anschließend werden ein Spiel- und Zuschauerraum etabliert, um die Texte in einer szenischen Lesung vorzutragen.

In der abschließenden Gesprächsrunde werden die Erlebnisse während der Texterstellung und Lesung (sowohl als Akteur als auch als Zuschauer) sowie deren persönliche Bedeutung ausgetauscht. Wenn nötig, kann an dieser Stelle auch nochmals der Einfluss der Geschlechterrollenverteilung im Bürgertum auf das Verhältnis von Pflege und Medizin herausgestellt werden.

Reflexion

Durch die gegenseitigen Interviews können die Teilnehmer ihre Vorstellungen zum Lerngegenstand mitteilen. Die Wünsche für die Zukunft lassen Visionen entstehen. Das Umformulieren in einen dramatischen Monolog fördert den Zugang zur Wirklichkeit des Anderen sowie die emotionale Beteiligung. Die spätere Anreicherung mit historischem Textmaterial zeigt Unterschiede zur und Gemeinsamkeiten mit der Gegenwart auf. So bekommt das Thema vielseitige Facetten. Die Aufgabe, einen neuen Text, nun aus dem gesamten Textmaterial zu erstellen, konfrontiert das Eigene mit dem Fremden. Der Teilnehmer kann sich durch seine persönliche Auswahl bewusst distanzieren, anschließen oder auch Gegensätzliches ausprobieren. Dadurch wird Differenzenerfahrung möglich. Die Form der szenischen Lesung erfordert eine „sich differenzierende Erzählhaltung,, (Ritter 1987, 69) und somit eine intensive Auseinandersetzung des Autors mit der persönlichen Bedeutung des Textes. Im anschließenden Austausch über die in der künstlerischen Gestaltung entstandenen Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse, ist es möglich, subjektive Wissenskonstruktionen zu erweitern bzw. zu verändern.

Insgesamt hält diese Vorgehensweise viele Strategien zur Motivationsförderung bereit. Denn zum einen wird, wie bei allen Methoden des theatralen Lernens, die Phantasie in hohem Maße angeregt. Und zum anderen empfinden es die Teilnehmer erfahrungsgemäß sehr spannend, ihre eigenen Worte dramatisch umformuliert in der szenischen Lesung wieder zu entdecken.

Zusammenfassung

Im Folgenden sollen die wichtigsten Ergebnisse der vorangegangenen Auseinandersetzung mit der Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen im Kontext des Wissenserwerbs zusammengefasst werden.

Sowohl das Selbstverständnis der Erwachsenenpädagogik als auch Überlegungen zum Wissensbegriff zeigen vor allem den Paradigmenwechsel weg von Begriffen wie z.B. Auswendiglernen, isoliertes Fakten- und Sachwissen, Theorielastigkeit hin zu einer persönlichen Handlungskompetenz, die immer auch den Zugang zu und den schöpferischen Umgang mit Wissen beinhaltet. Ausgehend von kognitionstheoretischen Grundlagen wird die Aneignung von neuem Wissen als ein vom Lerner aktiv ausgehender Prozess angesehen, der von außen nur bedingt gesteuert werden kann.

So kann Wissensvermittlung als didaktisches Anliegen in der Erwachsenenbildung nur bedeuten, geeignete Methoden und Lernumgebungen bereitzustellen. Um diesen Forderungen Rechnung zu tragen, muss an die Stelle von quantitativer eine qualitative Wissensvermittlung treten. Qualitative Wissensvermittlung berücksichtigt insbesondere die Vorstellungen und subjektiven Theorien zum Lerngegenstand, eine emotionale Beteiligung am Lernstoff, den Dialog untereinander, die handelnde Auseinandersetzung mit dem Lernstoff, reflektierte Erfahrungsbildung und intrinsische Motivationsförderung. Sie konfrontiert die Teilnehmer mit fremden, fragenauslösenden Situationen und ermöglicht Differenzerfahrungen und Diskrepanzerlebnisse.

Insbesondere das Lernmedium Theater kann den Prämissen einer qualitativen Wissensvermittlung gerecht werden. Im Theaterspiel können Handlungssituationen imaginiert werden. Es entsteht ein geschützter Raum, in dem man ausprobieren und die Wirkung von Handeln erleben kann. Die Relativität der eigenen Konstrukte wird im Theaterspiel deutlich, indem das Eigene mit dem Fremden verglichen wird und zur Annäherung oder auch Distanzierung führt. Dadurch werden der handelnde Umgang mit Differenz und die Möglichkeit, subjektive Wissenskonstruktionen zu erweitern bzw. zu verändern, gefördert. Theatrale Lernprozesse bilden sich durch Interaktion aus. Diese sozialen Verständigungsprozesse ermöglichen eine kollektive soziokulturelle Wissensbasis. Die im Spiel erzeugten subjektiven Verstehensweisen eines Gegenstandes können dann wieder als Anknüpfungs- und Bezugspunkt für neue Sichtweisen – im Sinne von objektivem Wissen – dienen. Theater als „kommunikatives Vakuum“ ermöglicht das unverfälschte Mitteilen subjektiver Theorien, Vorstellungen und Erfahrungen zum Lerngegenstand. Gerade Theaterprozesse eignen sich für eine „schräge“, verfremdete und unkonventionelle Herangehensweise an Lerninhalte. Dadurch werden die Lernenden mit fremden, fragenauslösenden Situationen konfrontiert, was als Herausforderung für ihre gewohnte Wahrnehmung und Perspektive zum einen die Motivation bzw. Auf-

merksamkeit erhöht und zum anderen Differenzierung fördert. Wird ein Lerngegenstand mit theatralen Methoden bearbeitet, schließt das immer die emotionale Beteiligung der Lernenden ein, denn Theaterspiel verlangt vom Spieler, die beim Spiel entstehenden Gefühle kontinuierlich zu interpretieren und diese wiederum in seinen Handlungen zu zeigen. Somit sind wir im theatralen Tun körperlich, emotional, denkend und handelnd eingebunden, was uns zu unmittelbaren Erfahrungen führt, die danach gemeinsam reflektiert werden können.

Bereits existierende Ansätze, die Theaterspiel als Methode zum Wissenserwerb bzw. zur Wissensvermittlung nutzen, sind z.B. das Drama in Education, das Themenzentrierte Theater und das Szenische Spiel.

Verbunden mit der Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen zur qualitativen Wissensvermittlung ist auch die Auseinandersetzung mit möglichen Einschränkungen. Besonders wichtig für das Gelingen theatraler Lernprozesse ist eine Offenheit für diese neue und fremde Art des Lernens, was Theaterspielen in Situationen des Wissenserwerbs fast immer darstellen dürfte. Sich erst einmal einzulassen, zu erleben und erst danach das Erlebte zu analysieren bzw. das Thema kognitiv zu erfassen – diese Offenheit können viele Lernende aufgrund ihrer schulischen Sozialisation häufig nicht spontan bieten. So muss der Wechsel zwischen Erklären/Informieren und Erleben/Sich einlassen vom Spielleiter angemessen und einfühlsam gestaltet werden. Ein entsprechender Aufbau der Lerneinheit und die gezielte Vorbereitung der Lernenden durch Vorübungen sind unbedingt notwendig.

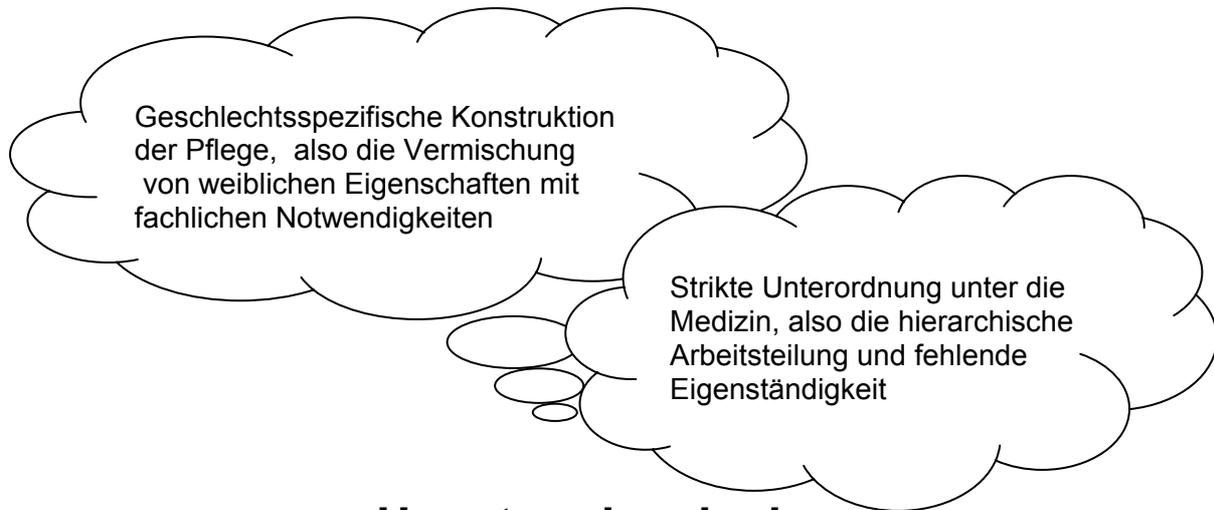
Das Praxisbeispiel „Geschichte der Pflege“ zeigt, wie theatrales Lernen zum Wissenserwerb über Zusammenhänge der geschichtlichen Berufsentwicklung der Pflege mit der heutigen Berufsidentität führen kann. Anhand konkreter Lerneinheiten wird die Umsetzung einer qualitativen Wissensvermittlung veranschaulicht.

Auch wenn in aktuellen theaterpädagogischen Theoriediskursen dem künstlerischen Aspekt häufig Vorrang gegenüber dem pädagogischen und sozialen Aspekt gegeben wird, ist es für mich nicht nachvollziehbar, warum ich als Theaterpädagogin zwischen beidem wählen sollte, wenn theatrales Lernen prinzipiell beide Möglichkeiten bereithält. Vielmehr sehe ich es als Herausforderung, potentielle Handlungsfelder bzw. Einsatzmöglichkeiten der Theaterpädagogik zu erforschen und in der Praxis weiter zu entwickeln.

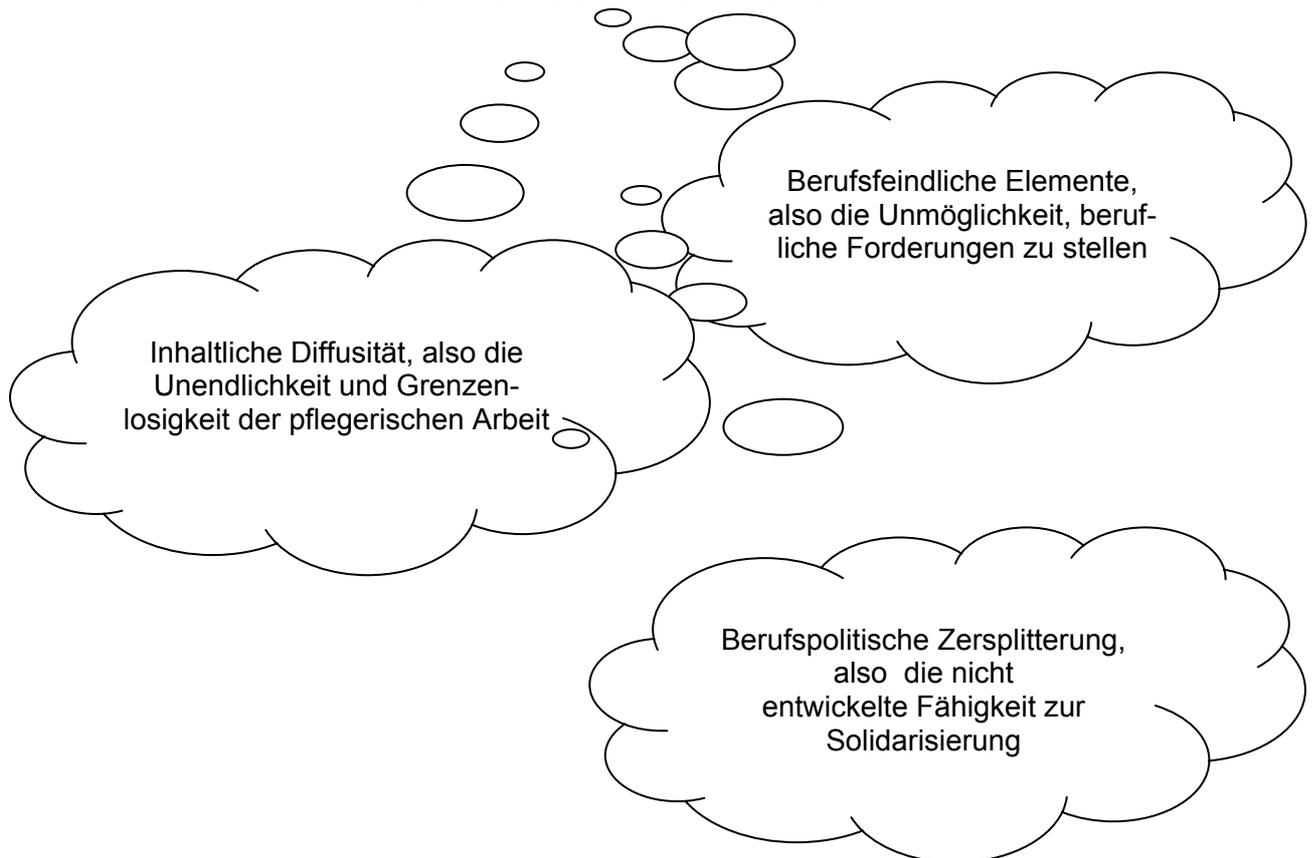
Es ist natürlich genauso denkbar, dass das Material, welches in Lerneinheiten wie z.B. „Geschichte der Pflege“ entsteht, den Ausgangspunkt einer Inszenierung bildet, die dann öffentlich präsentiert wird. Bei einem solchen Vorhaben wird Theater dann nicht als Methode, sondern als Kunstform und somit die Auseinandersetzung mit ästhetischen und theatralen Prozessen im Vordergrund stehen.

Ob also mehr das Ästhetische oder das Pädagogische im Vordergrund steht, ist abhängig vom Kontext und der Zielsetzung, in dem das theaterpädagogische Handeln stattfindet. Demnach schließe ich mich dem Verständnis von Koch an, welcher Theaterpädagogik als „die Verwendung des Theatralen, von Theatralität in Lehr- und Lernprozessen“ definiert. Und dies in allen Fächern und an allen Gegenständen (1995, 11). Somit wurde in dieser Arbeit eine von vielen Bildungsmöglichkeiten der Theaterpädagogik herausgegriffen und beleuchtet. Dabei konnte gezeigt werden, dass sich insbesondere theatrales Lernen als methodische Ergänzung von Lehr-Lernprozessen eignet, um dem Anspruch einer qualitativen Wissensvermittlung gerecht zu werden.

Anlage 1



Hauptmerkmale der Berufskonstruktion Pflege im 19./20. Jahrhundert



Aus: Steppe, H.: das Selbstverständnis der Krankenpflege in ihrer historischen Entwicklung. In: Pflege 2000/13, 80.

Anlage 2

KOPIE IN DER
ORIGINALARBEIT

Anlage 3

KOPIE IN DER
ORIGINALARBEIT

Anlage 4

Pflege im Dienst der Medizin: Historisches Textmaterial

Die Schwester ist Gehilfin des Arztes, gleichsam seine rechte Hand am Krankenbett. Sie soll im Arzt ihren Lehrer und Meister anerkennen (E. in W. (Pseudonym)1900).

Die Schwester hat dem Arzt Gehorsam am Krankenbett zu leisten. Niemals darf sie Kritik an seinen Weisungen und Anordnungen üben, die sie widerspruchslos auszuführen hat (Berg, Arzt 1918).

Die Schwester soll zwischen Arzt und Patient in gleicher Weise vermitteln, wie die gute bürgerliche Ehefrau zwischen Mann und Kindern (E. in W., Pseudonym 1900).

Die Schwester muss stets auf der Seite des Arztes stehen, sein Ansehen beim Patienten stärken und dessen Vertrauen in jeder Weise auf den Arzt richten (E. in W., Pseudonym1900).

Die Schwester darf niemals ihre Kompetenzen überschreiten, sie muss immer ihre Grenzen erkennen. Sie darf niemals selbst kurieren wollen (Berg, Arzt 1918).

Die wesentliche Bedeutung der Krankenpflege liegt darin, dass sie den Kranken Mitmenschlichkeit, Nähe und Wärme sichert, ohne welche der Erfolg der Medizin nicht möglich sein kann (v. Leyden, Arzt 1902-1903)

Pflege ist Behandlung des Patienten, während der Zeit, an welcher der Arzt nicht bei ihm ist. Daher kann der Pflege auch immer nur die tatsächliche Ausführung der Maßnahmen des Arztes, nie ein selbständiges Handeln zukommen (Mendelsohn, Arzt 1894).

Die Pflegerin reicht bei allem was der Arzt tut, hilfreiche Hand (Francke, Oberin 1899).

Die Anordnungen des Arztes sollen pünktlich und willig ausgeführt werden. Es ist nicht erlaubt, ein Mittel ohne Wissen des Arztes zu reichen. Durch solche Handlungen würden die Autorität des Arztes, auf welche sich das Pflegepersonal allein stützen kann und das Vertrauen des Arztes zum Pflegepersonal untergraben werden (Fessler, Arzt 1902).

Der Arzt verlangt von Pflegern und Pflegerinnen: persönliche Sauberkeit, Ordnungsliebe, Schweigsamkeit, Wahrheitsliebe, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, sodann eine gewisse Übung in der Krankenpflege und widerspruchslose Bescheidenheit (Rupprecht, Arzt 1905).

Wie der Feldherr mit seinen Truppen arbeitet der Arzt mit seinen ihm unterstellten Schwestern. Ohne den Feldherrn ist die Arbeit der Truppen ziellos. Ohne die Truppen die Arbeit des Feldherrn erfolglos. Bedingungsloser Gehorsam ist Pflicht, doch darf er nicht blind sein. Um intelligenten Gehorsam zu erreichen wird neben die praktische Ausbildung die theoretische gestellt, die den Schwestern das Verständnis für Ursache und Wirkung erschließt...(v. Zimmermann, Oberin der Rotkreuzschwesternschaft 1912).

Aus: Bischoff, C.: Frauen in der Krankenpflege. Zur Entwicklung von Frauenrolle und Frauenberufstätigkeit im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt: Camous 1997.

Literatur

Arnold, R./Gomez Tutor, C.: Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg: Zielverlag 2007.

Arnold, R.: Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2005.

Arnold, R.: Emotionale Kompetenz und emotionales Lernen in der Erwachsenenbildung. Kaiserslautern: Universität Kaiserslautern 2003.

Arnold, R.: Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2001, 4. korrig. Aufl.

Arnold, R./Siebert H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1999, 3. Aufl.

Bätz, R.: Was sollen die Spielereien in der Hochschulausbildung von Lehrern und Lehrerinnen. Zur Theatralisierung. In: Koch, G. u.a.: Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen. Berlin: Schibri 1995

Büssing, A./Herbig, B./Ewert, T.: Intuition als implizites Wissen – Bereicherung oder Gefahr für die Krankenpflege? In: Pflege 13/2000, 291-296.

Boal, A.: Theater der Unterdrückten. Übungen für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt a. M.: 1989, 2. Aufl.

Cognition and Technology Group at Vanderbilt: The Jaspers series as an example of anchored instruction. Theory. In: Educational Psychologist, 27/1992, 291-315.

Collins, A./Brown, J.S./Newman, S.E.: Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing and Mathematics. In: Resnick, L.B. (ed.): Knowing, Learning and Instruction. Hillsdale: Erlbaum 1989, 453-494.

Dörig, R.: Handlungsorientierter Unterricht. Ansätze, Kritik und Neuorientierung aus bildungstheoretischer, curricularer und instruktionspsychologischer Perspektive. Köln: Wiku 2004.

Franke, G.: Erfahrung und Kompetenzentwicklung. In: BIBB (Hrsg.): Kompetenzentwicklung. Lernen begleitet das Leben. Bonn: BIBB 2001, 43-56.

Gage, N./Berliner, D.: Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz 1996, 5. überarb. Aufl.

Glaserfeld, E. von: Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt: Suhrkamp 1998.

Göhmann, L.: Drama in Education. In: Koch, G./Streisand, M. (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin: Schibri 2003, 80-82.

Kaiser, A./Kaiser, R.: Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen. Berlin: Cornelsen Scriptor 2001, 10. überarb. Aufl.

Kempe, A./Winkelmann, U.: Das Klassenzimmer als Bühne. Dramapädagogische Unterrichtseinheiten für die Sekundarstufe. Donauwörth: Auer 1998.

- Klebl, M.: Kein Theater ohne Theater. In: Belgrad, J. (Hrsg.): TheaterSpiel. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren 1997.
- Knorr-Cetina, K.: Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1984.
- Koch, G.: Theatralisierung (von Lehr- und Lernprozessen). In: Koch, G./Streisand, M. (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin: Schibri 2003, 329-333.
- Koch, G.: Einleitung. In: Koch, G. u.a.: Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen. Berlin: Schibri 1995, 9-19.
- Koch, G.: Anregungen aus neueren didaktischen für theaterorientierte Lehr-Lernprozesse. In: Koch, G. u.a.: Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen. Berlin: Schibri 1995, 25-46.
- Koch, G.: Lernen mit Bert Brecht. Frankfurt a.M.: Brandes und Apffel 1988.
- Landwehr, N.: Neue Wege der Wissensvermittlung. Ein praxisorientiertes Handbuch für Lehrpersonen in schulischer und beruflicher Aus- und Fortbildung. Aarau: Sauerländer 2001, 4., akt. Aufl.
- Lischka, H./Traup-Bandorski, H.: Mittel und Methoden im Theaterspiel. In: Koch, G. u.a.: Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen. Berlin: Schibri 1995, 137-148.
- Mandl, H./Friedrich H.F.: Lernstrategien - ein Problemaufriss. In: Mandl, H./Friedrich H.F. (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen: Hogrefe 1992, 3-42.
- Mandl, H./Friedrich, H.F./Hron, A.: Theoretische Ansätze zum Wissenserwerb. In: Mandl, H. (Hrsg.): Wissenspsychologie. München: Psychologie Verlags Union 1988, 123-155.
- Meixner, J./Müller, K.: Angewandter Konstruktivismus. Ein Handbuch für die Bildungsarbeit in Schule und Beruf. Aachen: Shaker 2004.
- Minnameier, G.: Wissen und interferentielles Denken. Frankfurt: Peter Lang 2005.
- Nickel, H. W.: Spielleiter und Spieler beim Theatermachen. In: Westphal, Kristin (Hrsg.): Lernen als Ereignis. Zugänge zu einem theaterpädagogischen Konzept. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren 2004, 265-293.
- Picado, M./Unkelbach O.: Innerbetriebliche Fortbildung in der Pflege. Bern: Hans Huber 2001.
- Reich, K.: Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand 2004, 2. überarb. Aufl.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.: Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In: Klix, F./Spada, H. (Hrsg.): Wissen. Göttingen: Hogrefe 1998, 457-500.
- Rellstab, F.: Wege zur Rolle. Wädenswill: Stutz Druck 2003.

Renk, H. E.: Drama in Education und Lernimprovisation – eine Chance für den offenen Lernprozess. In: Renk, H.E. (Hrsg.): Lernen und Leben aus der Welt im Kopf. Konstruktivismus in der Schule. Neuwied: Luchterhand 1999, 156-191.

Renk, H.E.: Die Bühne im Gehirn. Educational Drama, Konstruktivismus und die Enttrialisierung in der Schule. In: Golpon, H./Prinz, S.: Darstellen und Gestalten. Milow: Schibri 1998.

Renkl, A.: Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau 47/1996, 78-92.

Ritter, H. M.: Szenisches Erzählen. In: Theaterpädagogik 1987/6.

Schonmann, S.: auf dem Weg, den Frieden zu schaffen. Abweichende Realitätserfahrungen in jüdisch-arabischen Begegnungen im Educational Theater. In: Renk, H.E. (Hrsg.): Lernen und Leben aus der Welt im Kopf. Konstruktivismus in der Schule. Neuwied: Luchterhand 1999, 137-155.

Schwarz-Govaers, R.: Subjektive Theorien als Basis von Wissen und Handeln. Ansätze zu einem handlungstheoretisch fundierten Pflegedidaktikmodell. Bern: Hans Huber 2005.

Scheller, I.: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin: Cornelson Skriptor 1998.

Scheller, I./Schuhmacher, R.: Das szenische Spiel als Lernform in der Hauptschule. C. v. Ossietzky Universität Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis 1984.

Scheller, I.: Erfahrungsbezogener Unterricht. Theorie, Praxis, Planung. Frankfurt a.M.: Cornelsen Skriptor 1981.

Siebert H.: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismus Diskussion für die Bildungspraxis. Neuwied: Luchterhand 1999.

Siebert H.: Konstruktivistische (Theorie-) Ansichten der Erwachsenenbildung. In: Brödel, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung der Moderne. Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen. Opladen: Leske und Budrich 1997, 285-299.

Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand 1996.

Spies, D.: Action! Szenisches Arbeiten im Pflegeunterricht. In: PADUA 2006/2, 40-43.

Spitzer, M.: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. München: Elsevier 2007.

Steppe, H.: das Selbstverständnis der Krankenpflege in ihrer historischen Entwicklung. In: Pflege 2000/13, 77-83.

Sting, W.: Differenz zeigen. Interkulturelle Theaterarbeit als ästhetisches Lernen. Auszüge aus der Antrittsvorlesung an der Universität Hamburg am 17.06.2003. Abgerufen unter http://www.hamburger-bildungserver.de/faecher/dsp/didaktik/sting_2003.pdf

Sudiarta, I.: Impulse der Schule des Konstruktivismus für neuere Konzepte des Lernens und Lehrens. Aachen: Shaker 2003.

Terhart, E.: Konstruktivismus und Unterricht: Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: Terhart, E. (Hrsg.): Lehr-Lernmethoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim.: Juventa 1998.

Völkel, B.: Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2002.

Weber, A.: Eine transferwirksame und praxisnahe Ausbildung mit Skillslab und Problem-based-learning. In: PR-Internet 11/01.

Weintz, J.: Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrungen durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel: Afra 1998.

Werthmüller, H.: Menschlich Lernen. TZT Basisbuch. Meilen: SI TZT-Verlag 1993, 3., vollst. überarb. Neuausg.

Westphal, K.: Bildungsprozesse durch Theater. In: Westphal, Kristin (Hrsg.): Lernen als Ereignis. Zugänge zu einem theaterpädagogischen Konzept. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren 2004, 15-48.

Wiese, H.J./Günther, M./Ruping, B.: Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit. Berlin: Schibri 2006.

Ich erkläre hiermit, die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe angefertigt zu haben. Die verwendeten Quellen und Hilfsmittel sind im Literaturverzeichnis vollständig aufgeführt.

Neumarkt, den 16. August 2008