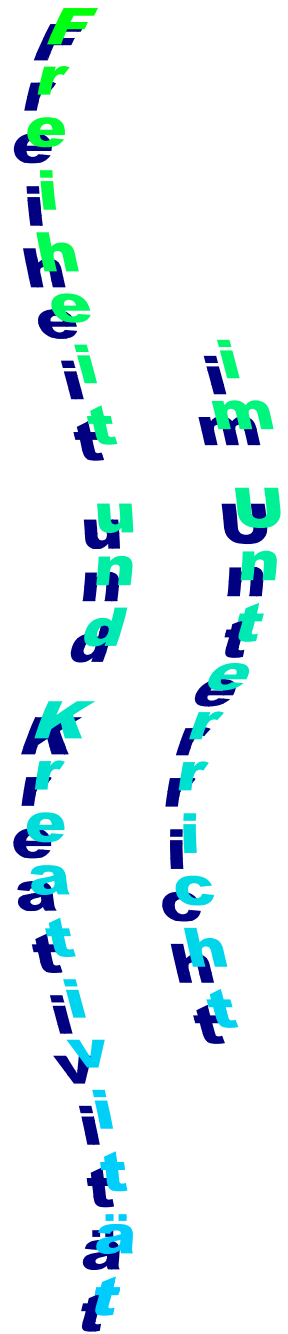


Freiheit und Kreativität im Unterricht



Diplomarbeit
Nachdiplomstudium Theaterpädagogik

Till-Theaterpädagogik
in Kooperation mit der Hochschule Musik und Theater Zürich

Phöbe Zürcher
Kurs NDK II/2, Abschluss: März 2006

Begleitperson Susanna Walser Huber

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Einleitung | 1 |
| 2 | Aufbau des theaterpädagogischen Spielfelds | 2 |
| 3 | Persönliche Fragestellung | 2 |
| 3.1 | Begründung der Fragestellung | 2 |
| 3.2 | Meine Hypothesen zur Fragestellung | 3 |
| 4 | Theoriebearbeitung | 3 |
| 4.1 | Freiheit fördernde Faktoren im Unterricht | 4 |
| 4.1.1 | Allgemein Freiheit fördernde Aspekte | 4 |
| 4.1.2 | Freiheit fördernde Interventionen bei knappen Zeitressourcen | 5 |
| 4.2 | Kreativität fördernde Interventionen für den Unterricht | 5 |
| 4.2.1 | Allgemein Kreativität fördernde Interventionen | 5 |
| 4.2.2 | Kreativität fördernde Interventionen bei knappen Zeitressourcen | 6 |
| 5 | Rückmeldungen der Schülerinnen | 6 |
| 5.1 | Resultate aus den Fragebogen | 7 |
| 5.1.1 | Interventionen der Lehrperson | 7 |
| 5.1.2 | Allgemein fördernde Aspekte | 7 |
| 5.2 | Mein Fazit zum Umfrage-Resultat | 8 |
| 6 | Argumente für Theaterpädagogischen Unterricht in der GKP-Ausbildung | 8 |
| 6.1 | Persönliches, auf Erfahrung basiertes Wissen | 9 |
| 6.2 | Wissenswertes aus der Literatur | 10 |
| 6.2.1 | Spiele – exemplarisches Lernen und Erfahrungslernen | 11 |
| 6.2.2 | Sicht einer Expertin für Pflege- und Theaterpädagogik | 12 |
| 6.2.3 | Kritisches und Kreatives Denken | 13 |
| 6.3 | Reflexion zu meiner theaterpädagogischen Lehrtätigkeit | 15 |
| 7 | Literaturverzeichnis | 17 |

1 Einleitung

Diese Arbeit richtet sich an Lehrpersonen, welche sich für Theaterpädagogik und/oder Freiheit und Kreativität im Unterricht interessieren.

Ich möchte den Lesenden eine Auseinandersetzung mit Theaterpädagogik ermöglichen. Es ist mir ein Anliegen, das Bewusstsein zu stärken, dass Theaterpädagogischer Unterricht auch an Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege (GKP) Gewinn bringt. Meine Hoffnung ist, dass viele Lehrende motiviert werden, im Unterricht bewusst und mutig Freiheit und Kreativität fördernde Elemente einzusetzen.

Im Nachdiplomstudium Theaterpädagogik, welches ich absolvierte, lernte ich Grundlagen der Spielleitung und Regieführung kennen. Das Studium war sehr praxisorientiert aufgebaut und ich habe essentiell davon profitiert.

Als Till-Theaterpädagogik¹-Klasse führten wir selber ein Theaterstück auf, welches unter fachkundiger Regie eingeübt wurde. Ich beobachtete, wie die Regisseure mit uns Spielenden umgingen. Ich erlebte was es heisst, in Freiheit und mit viel Kreativität, als Klasse zum Ensemble² zu werden. Mich beeindruckte, wie viel Lehrreiches, Lustvolles, Unvorhergesehenes, Spannendes ich während der Theaterzeit erlebte. In meinem „Merksatz“ notierte ich laufend, was ich merkwürdig, das heisst „mir zu merken würdig“ fand. Diese Notizen und was ich mir durch eigenes Erleben, Beobachten, Erforschen im Till aneignete, sind eine Quelle des Wissens und Verstehens, aus welcher ich jetzt schöpfen kann. Mit dieser Diplomarbeit reflektiere ich das Gelernte und vertiefe und ergänze es mit Literatur.

Zwischen März und Juni erarbeitete ich mit einer Klasse der Schule für GKP, Kinderspital Zürich mein erstes Theaterpädagogisches Projekt³. Die Tätigkeit als Regisseurin war neu für mich. Also galt es herausfinden, wie ich meine neue Rolle ausüben will. Mir war bewusst, dass „normale Lehrerin“, Spielleiterin⁴ und Theaterpädagogin sein nicht dasselbe ist. Mein Lehrverständnis hat sich durch die Theaterpädagogische Ausbildung erweitert und verändert. Ich sehe neue Möglichkeiten, wie ich als Lehrperson im Unterricht zu Freiheit und Kreativität beitragen kann.

In dieser Arbeit stelle ich einige Kapitel meiner Diplomarbeit der Öffentlichkeit zur Verfügung.

Im Kapitel 2 zeige ich den Unterbau, welcher dem theaterpädagogischen Tun zu Grunde liegt.

Die persönliche Fragestellung, welche mich während der Projektrealisation begleitete, nenne ich im Kapitel 3 und zeige meine Hypothesen dazu auf.

Zur Beantwortung meiner Fragestellung benützte ich verschiedene Literaturquellen. Das für mich Bemerkenswerteste aus der Literatursichtung beschreibe ich im Kapitel 4.

¹ Till - Theaterpädagogik arbeitet in Kooperation mit der Hochschule Musik und Theater Zürich und bietet Ausbildungen zum Nachdiplom und MAS in Theaterpädagogik an (siehe <http://www.till.ch>).

² Ensemble = Ein zusammenspielendes Ganzes, das Endziel schauspielerischer Bestrebungen. (Vgl. Koch & Streisand 2003, S. 85)

³ „Projektarbeit im Theaterbereich heisst, ein klar umrissenes Thema in einem zeitlich begrenzten künstlerischen Produktionsprozess als Gruppenarbeit zu einem präsentablen Ergebnis zu bringen.“ (Zitat aus Koch & Streisand, 2003, S. 229.)

⁴ „In einem gewissen Sinne muss der Theaterpädagoge den Spielraum absichtslos betreten, er muss empfänglich bleiben für die Ereignisse des Spielgeschehens. ... Spielleitungsidentität konkretisiert sich weniger in der handwerklichen Geschicklichkeit, denn in der Haltung des Spielleiters, der sich wach und geschmeidig zwischen den Polen des Planens und Festhaltens und des Loslassens und Findens zu bewegen versteht.“ (Zitat aus Koch & Streisand, 2003, S. 284-285)

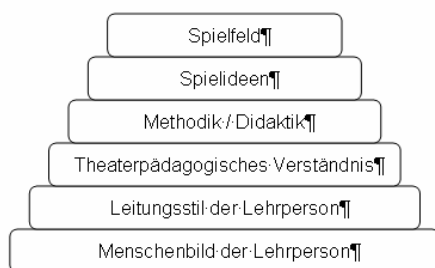
Wesentliche Rückmeldungen der Schülerinnen, mit welchen ich das Theater inszenierte, fasse ich im Kapitel 5 zusammen.

Im 6. Kapitel nenne ich Argumente, welche aufzeigen, dass es sich lohnt an GKP-Schulen theaterpädagogisches Lernen zu implizieren.

Im 7. Kapitel erstelle ich die Literaturliste und zeige Links zum Thema Theaterpädagogik auf.

2 Aufbau des theaterpädagogischen Spielfelds

Die Skizze zeigt, welcher Unterbau oder Hintergrund sich auf das äusserlich sichtbare Spielfeld auswirkt. (Vgl. Till-Unterlagen, Januar 2005).



3 Persönliche Fragestellung

Vor Projektbeginn erhielt ich im Till die Aufgabe, mir eine theaterpädagogisch relevante Fragestellung zu stellen, welche ich während des ganzen Projekts mit mir trug. Es ging darum zu beobachten, welche Antworten ich während der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion des Projekts zu meiner Frage bekommen würde. Zur Ergänzung war vorgesehen, dass ich in verschiedener Literatur Antworten auf die Frage suchte. In diesem Kapitel stelle ich meine Frage vor und zeige Hypothesen auf, welche ich vor der Durchführung des Projekts hatte.

3.1 Begründung der Fragestellung

Als ich meinen Projektzeitplan sah, war mir bewusst, dass wir wenig Zeit zum Einstudieren des Theaterstücks haben werden. Ich spürte den Druck, Prioritäten setzen zu müssen. Aus meiner Lehrtätigkeit weiss ich, dass bei Zeitmangel oft ein sehr Lehrperson zentrierter Unterricht entsteht. Darunter verstehe ich, dass die Lehrperson selber den inhaltlichen, methodischen und zeitlichen Rahmen zur Problemlösung vorgibt. Die Schülerinnen können nur noch wählen, wie gut sie mitmachen und wo sie Auswege oder Umwege wählen. Da diese Art Unterricht nicht mit theaterpädagogischen Methoden vereinbar ist, stellte ich mir die Frage:

„Welche Interventionen⁵ fördern bei knappen Zeitressourcen die Freiheit und Kreativität der Spielenden?“

⁵ Unter Intervention verstehe ich das Handeln der Spielleiterin oder Lehrperson. Die Intervention beruht auf einer Analyse des IST-Zustandes und hat Bezug zur Zielvorstellung. Sie wird mit beeinflusst von den Rahmenbedingungen. Das Handeln zeigt sich beispielsweise als dazwischenkommen, einschreiten, sich einmischen, unterbrechen, stören, hindern, aufhalten (Vgl. Till-Unterlagen, 30.09.2004).

3.2 Meine Hypothesen zur Fragestellung

Grundsätzlich wird Freiheit und Kreativität dadurch gefördert, dass die Lehrperson

- **klare Rahmenbedingungen vorgibt.** → Dadurch entstehen Leitplanken innerhalb welcher die Schülerinnen Freiheit für eigene Kreativität erhalten.
- **offen, klar und zur richtigen Zeit** über Geplantes oder zu erreichende Ziele **informiert.** → Das gibt den Schülerinnen Sicherheit.
- **Wünsche und Ideen der Schülerinnen wahr und ernst nimmt** und möglichst viel davon ins Geschehen einfließen lässt. → Das spornt zu neuen kreativen Gedanken an.
- **Fragen der Schülerinnen aufnimmt und ehrlich beantwortet.** → Es entsteht ein offener Gedanken- und Gesprächsaustausch.
- **ihre eigenen Fähigkeiten und Grenzen kennt und akzeptiert.** → So bleibt sie realistisch und überfordert sich selber und die Schülerinnen nicht.
- **Freude und Motivation an der Arbeit hat, von sich und den Schülerinnen viel erwartet und sie für ihren Einsatz lobt.** → Das hilft schwierige Phasen im Unterricht zu überbrücken.
- **fähig ist ein Vertrauen förderndes Klima im Unterricht zu gestalten.** → In einem solchen Klima können Ressourcen der Einzelnen und der Gruppe eingebracht werden und niemand muss seine Grenzen verstecken.
- **die Schülerinnen zum Ensemble hinführt.** → Dadurch steht die Gesamtleistung im Mittelpunkt und besondere Einzelleistungen werden wenig beachtet. Alle investieren das Mögliche und es wird nicht ständig verglichen, wer wie viel und was beiträgt.

Ich vermute, dass bezüglich der knappen Zeitressourcen folgende Punkte hohe Priorität haben:

- Die Lehrperson hat einen genauen Zeitplan und hält diesen ein.
- Je weniger Zeit zur Verfügung steht, umso engere Rahmenbedingungen sollte sie vorgeben.
- Sie akzeptiert die knappen Zeitressourcen und setzt ihre Ziele entsprechend.

Es gibt natürlich auch allgemein Freiheit und Kreativität fördernde Ressourcen. Da ich mich auf Interventionen konzentriere, hier nur Einige. Freiheit und Kreativität fördernd wirkt sicher ein Arbeitsklima, in welchem gegenseitige Wertschätzung gelebt wird und Humor, persönliche Ideen und „sich selber sein“ Platz haben. Ausserdem gehören meines Erachtens eine gute Zusammenarbeit, Integration aller Anwesenden, das Einbringen eigener Ressourcen und die Akzeptanz, dass alle auch Grenzen haben, dazu.

4 Theoriebearbeitung

Da mir bewusst ist, dass die Zeitressourcen für Theaterpädagogischen Unterricht an einer Schule für GKP oft knapp sind und bleiben werden, suchte ich Antworten auf die Frage: „Welche Interventionen fördern bei knappen Zeitressourcen die Freiheit und Kreativität der Spielenden?“

In diesem Kapitel zeige ich auf, welche theoretischen Grundlagen ich gefunden habe und für mich als die Wichtigsten betrachte. Ich befasste mich mit theaterpädagogischer und allgemein lerntheoretischer Literatur, sowie mit verschiedenen

Texten über Kreativität. Bei der Literatursichtung fiel mir auf, dass sowohl Freiheits- als auch Kreativitätsförderung sehr viel mit der Haltung der Lehrperson zu tun haben. Da meine Fragestellung jedoch auf die Interventionen ausgerichtet ist, werde ich mich auch bei der Theoriebearbeitung in erster Linie auf diese konzentrieren. Zuerst zeige ich Interventionen auf, welche allgemein Freiheit und Kreativität beeinflussen und beschreibe dann, welche davon sich speziell bei knappen Zeitressourcen eignen könnten.

4.1 Freiheit fördernde Faktoren im Unterricht

In diesem Kapitel widme ich mich dem Thema „Lernen in Freiheit“. Im gleichnamigen Buch von Rogers (1974) habe ich viel Interessantes gefunden, welches mir für die Beantwortung meiner Fragestellung dient. Ausserdem zeige ich Wesentliches aus meinen „Merksätzen“ auf. Ich nehme dazu Stellung, welches Erlebnis meine eigene Freiheit im Till-Unterricht förderte. Auch wenn dies nicht in der Literatur steht, ist es für mich in diesem Kapitel erwähnenswert.

4.1.1 Allgemein Freiheit fördernde Aspekte

Zusammenfassung aus Rogers Aufzeichnungen

Rogers (1974) zeigt auf, was wichtig ist, damit Lernen in Freiheit ermöglicht wird: Die Lehrperson ist sich selber, echt und aufrichtig. Sie nimmt ihre eigenen Gefühle wahr und lebt sie. Sie vertraut den Lernenden, sie wertschätzt und kümmert sich um sie. Die Lehrende bringt den Lernenden ein einfühlsames, sensibles Verständnis entgegen. Sie akzeptiert die Lernenden als Menschen, die eigene Gefühle haben und entwicklungs-fähig sind. Die Lehrende begegnet den Lernenden direkt und baut eine persönliche Beziehung zu ihnen auf. Die Lehrperson erlaubt den Lernenden, dass sie ihren eigenen Lernweg gehen. (Vgl. S. 106-128)

Die Lehrperson konfrontiert die Lernenden mit einem realen Problem, welches für sie relevant ist. Sie gibt ihnen Gelegenheit, sich einer echten Herausforderung zu stellen. Es ist die Aufgabe der Lehrperson, Hilfsquellen zu beschaffen, mit denen die Lernenden durch Erfahrung lernen können. Die Lehrperson stellt sich selber mit ihrem Wissen und Können als Ressource zur Verfügung, ohne sich jedoch aufzudrängen. (Vgl. S. 130-134)

Die Lehrperson legt den „Forschungsrahmen“ fest. Sie gibt Vereinbarungen bekannt. Sie schafft eine Umgebung, die dem Lernenden entspricht und für sein Lernen hilfreich ist. Sie bildet aus grossen Klassen kleine, funktionelle, motivierte, selbst gewählte Gruppen. Sie beeinflusst die Gruppen wenig von aussen. Die Lehrperson gibt den Lernenden die Gelegenheit, in verantwortungsvoller Weise frei zu sein und zu lernen. Sie hilft, die Ziele und Absichten der einzelnen Lernenden ans Licht zu bringen. Sie bleibt gegenüber Äusserungen, welche auf starke Gefühle hinweisen, hellhörig. Sie fördert eine Atmosphäre gegenseitiger Anerkennung in der Klasse. Sie übt wenig Fremdbewertung und fördert Selbstbewertung. Sie ergreift Initiative, indem sie ihre Ideen, Gefühle und Gedanken mitteilt, ohne davon etwas zu fordern oder aufzudrängen. Sie erkennt ihre eigenen Grenzen und akzeptiert diese. (Vgl. S. 163-165)

Wichtiges aus dem „Merksatz“

Aus meinem „Merksatz“ zitiere ich Notizen, welche ich mit dem Thema Freiheitsförderung in Verbindung bringe:

„Die Spielleiterin gibt offene Angebote und erwartet, dass die Spielenden diese ernst nehmen und die gestellten Aufgaben lösen. Wie sie dies tun, ist nicht mehr Sache

der Spielleiterin. Es ist wichtig, dass klare Abmachungen darüber ausgesprochen werden, wie in der Gruppe mit persönlichen Aussagen umgegangen wird. Auch wenn sich jemand oft nicht geschickt darstellt, hat die Spielleiterin die Möglichkeit zu loben oder sich so zu verhalten, dass niemand vor der Gruppe bloss gestellt wird. Sie trägt die Verantwortung dafür, dass niemand „ausgestellt“ wird. Die Spielleiterin zeigt auf, dass es zum Erfolg alle Spielenden braucht, dass die Gruppe ein Ensemble ist und es nicht darum geht, dass jemand besonders gut oder exponiert vor dem Publikum steht. Sie lehrt, dass alle voneinander profitieren können, wenn sie lernen die Ressourcen der Anderen zu schätzen und ihr eigenes Wissen und Können Preis zu geben. Die Spielleiterin spielt ab und zu selber eine Szene vor.“

Ein prägendes Erlebnis

Wenn ich mich an die eigene Ausbildung im Till erinnere, weiss ich noch sehr genau, welcher Satz mir am meisten bewusst zu Freiheit verholfen hat. Unser Regisseur, Henrique König, sagte:

„Schau nicht zu den andern, sondern mache deine eigenen Schritte im eigenen Tempo. Erweitere deine persönlichen Grenzen.“

Dieser Satz wurde für mich zu einem Schlüsselerlebnis. Er half mir, mich nicht immer mit den anderen und ihren Begabungen zu vergleichen. Ich erlaubte mir ab diesem Moment mich selber zu sein, mich über meine Fähigkeiten zu freuen und meine Grenzen zuzulassen und zu akzeptieren. Dadurch fühlte ich mich freier und konnte sein, wer ich bin und mich auch so vor den anderen zeigen.

Mit einem für mich sehr einleuchtenden Zitat von Rogers (1974), welches zeigt, wie wichtig die Haltung der Lehrperson ist, will ich dieses Kapitel abschliessen.

Wenn es darum geht Lernen in Freiheit zu ermöglichen, gilt prioritär, dass die Lehrperson ein echtes Interesse hat, eine Atmosphäre zu schaffen, in welcher Lernen in Freiheit ermöglicht wird. (Vgl. S. 140)

4.1.2 Freiheit fördernde Interventionen bei knappen Zeitressourcen

Nebst der Haltung der Lehrperson scheinen mir folgende Interventionen wichtig, wenn die Zeit im Unterricht knapp ist. Die Lehrperson bildet aus der grossen Klasse kleine Gruppen, welche effektiver und in der gleichen Zeit Unterschiedliches erarbeiten. Die Resultate werden von Zeit zu Zeit den Mitlernenden vorgestellt, so dass diese wieder das Ganze im Kontext sehen.

- Die Lehrperson gibt klare Zielvorgaben und teilt die Zeit so ein, dass die Lernenden herausgefordert sind und trotzdem genügend Zeit haben um die Ziele auf einem selbst gewählten Weg zu erreichen.
- Die Lehrperson unterstützt die Lernenden mit eigenem Wissen und Können.

4.2 Kreativität fördernde Interventionen für den Unterricht

In diesem Kapitel widme ich mich zuerst den Interaktionen, welche allgemein Kreativität fördern. Nachher filtere ich die Interventionen heraus, welche mir im Fall von knappen Zeitressourcen besonders wichtig scheinen.

4.2.1 Allgemein Kreativität fördernde Interventionen

Goleman, Kaufmann und Ray (1997) beschreiben, was an einem Arbeitsplatz möglich sein sollte, damit dieser kreativ ist. Ich formuliere Gedanken daraus als Interventionen für die Lehrperson um.

Die Lehrende gibt ein Ziel vor und lässt die Lernenden den Weg dorthin suchen und gehen. Die Lehrperson lässt die Lernenden Vorschläge machen und nimmt diese wohlwollend auf, damit ein Klima von Wertschätzung und Achtung entsteht. Sie stellt Raum und Zeit zur Verfügung, damit die Lernenden einem eigenen Wunsch oder Bedürfnis nachgehen können. Sie weckt bei den Lernenden Interesse für das Ganze und zeigt Zusammenhänge auf. (Vgl. S. 125-141)

Einem Text aus den Till-Unterlagen entnehme ich weitere Kreativität fördernde Interventionen.

Die Lehrperson räumt Stolpersteine beiseite. Sie gibt Gelegenheit zur offenen Meinungsäußerung. Sie kommuniziert ehrlich und direkt. Sie gibt positive Feedbacks, welche zum Weitermachen ermuntern. (Vgl. Till-Unterlagen, November 2004)

In meinem „Merksatz“ stehen viele Kreativität fördernde Faktoren. Ich wähle daraus mögliche Interaktionen für eine Lehrperson.

Die Lehrperson übernimmt klar die Führungsrolle und gibt Spielregeln vor. Sie verhilft zu Erfolgserlebnissen, indem sie an die Lernenden bewältigbare Herausforderungen stellt. Sie fordert, aber überfordert nicht. Sie vertraut den Lernenden. Die Lehrperson gibt Möglichkeit zum Üben und Spielen, lässt die Lernenden vieles ausprobieren und erlaubt, Fehler zu machen. Sie lobt und ermuntert und sagt, was sie in der gespielten Szene schon sehen kann. Sie behält das Ganze im Auge und füllt durch aktive Unterstützung die Lücken aus. Sie macht den Lernenden Mut und unterstützt sie mit Rat und Tat. Sie bewahrt Ruhe und Gelassenheit und zeigt das Positive der Sache auf. Sie nimmt wahr, wenn ein Time-out nötig ist und gibt Zeit dazu. Sie hat Humor und bringt diesen im Unterricht ein.

4.2.2 Kreativität fördernde Interventionen bei knappen Zeitressourcen

Ich nenne jetzt die Interventionen, welche ich persönlich zur Förderung der Kreativität bei knappen Zeitressourcen als die Wichtigsten erachte:

„Die Lehrperson übernimmt klar die Führungsrolle. Sie gibt genaue Spielregeln vor. Sie räumt Stolpersteine beiseite. Sie unterstützt die Lernenden mit Rat und Tat und bewahrt Humor, Ruhe und Gelassenheit.“

Ich glaube, dass auch hier gilt: Je weniger Zeit vorhanden ist, umso mehr Strukturen brauchen die Lernenden. Diese geben ihnen Sicherheit, weil dadurch ersichtlich wird, wo Raum für eigenes kreatives Erfinden und Entwickeln bleibt. Wenn es der Lehrperson gelingt, selber ruhig und mit Gelassenheit für die Schülerinnen da zu sein, prägt sie damit ein Klima von Vertrauen. Vertrauen, dass wir es zusammen schaffen, Vertrauen, dass sie voll präsent ist und das Ganze im Überblick behält. Ich glaube, dass das gute Voraussetzungen sind, damit kreatives Tun trotz knappen Zeitressourcen ermöglicht wird.

5 Rückmeldungen der Schülerinnen

Zu Beginn des theaterpädagogischen Projekts an der Schule für GKP gab ich den Schülerinnen einen Fragebogen ab und bat sie darum, diesen während des Projekts immer wieder zur Hand zu nehmen und laufend auszufüllen. Sie wussten, dass ich den Fragebogen für meine Diplomarbeit nutze. Ich informierte sie jedoch nicht über meine persönliche Fragestellung. Meine Absicht war, durch die Antworten der Schülerinnen Klarheit darüber zu erhalten, was sie als Freiheit und Kreativität fördernde Faktoren im Unterricht erlebten. Ich unterliess leider, auf dem Fragebogen Freiheit und Kreativität zu definieren. Deshalb weiss ich nicht, wie die Schülerinnen „Freiheit“

interpretierten. Kreativität definierte ich im Unterricht so, wie ich es hier auch beschreibe.

Freiheit definiere ich als: Die Wahl haben. Eigene Ideen und Wünsche verwirklichen können. Sich selber sein dürfen.

Unter Kreativität verstehe ich: Etwas Neues, Eigenes, noch nie Da-Gewesenes hervorbringen.

Da ich der Ansicht bin, dass zu einem kreativen Klima nebst anderem auch intrinsische Motivation und das Einbringen der eigenen Ressourcen beitragen, fragte ich auch, wodurch diese bei den Schülerinnen gefördert wurden.

Ich erhielt 16 von 19 Fragebogen ausgefüllt zurück. Hier fasse ich die Antworten stichwortartig zusammen. Zuerst zeige ich auf, wodurch ich nach Ansicht der Schülerinnen ihre Freiheit, Kreativität, Motivation und das Einbringen der Ressourcen im Unterricht förderte. Nachher fasse ich zusammen, was sie nebst meinen Interventionen zu Freiheit und Kreativität inspiriert hat. Am Schluss beschreibe ich mein Fazit.

5.1 Resultate aus den Fragebogen

In den Fragebogen wird als fördernd beschrieben:

5.1.1 Interventionen der Lehrperson

Zu **Freiheit** trugen bei:

Meine Offenheit, Handlungsspielraum, klare Rahmenbedingungen, Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheit (Wahl von Rolle, Szenen, Kostüm), Übungen, Improvisieren lassen, Unterstützung beim Entwickeln der Figur, Zeit zum Nachdenken und Gedanken notieren.

Kreativität habe ich ihrer Meinung nach gefördert durch:

Meine Motivation. Positive Kritik, motivieren, loben, gedankliche Anstösse, viel Spielraum zur Verwirklichung eigener Ideen, Zeit lassen, nicht über alles gleichzeitig informieren, klare Rahmenbedingungen, gemeinsames Spiel, Angaben zur Rollenentwicklung, improvisieren lassen.

Ich habe zur **Motivation** beigetragen mit:

Meinem Einsatz, gleichem Interesse für alle, Anbringen von Lob und konstruktiver Kritik, Anleiten zum gemeinsamen Spielen, angepassten Pausen. Dass ich den Schülerinnen grosse Entscheidungsfreiheit gab, sie eigene Ideen umsetzen und selber Szenen schreiben liess, motivierte sie ebenfalls.

Die Schülerinnen wurden ermutigt ihre **persönlichen Ressourcen** einzubringen durch meine Motivation, Offenheit, meine Erwartungen an sie und Aufmunterung an einzelne Schülerinnen.

5.1.2 Allgemein fördernde Aspekte

Jetzt nenne ich, was allgemein gesehen aus Sicht der Schülerinnen Freiheit, Kreativität, Motivation und das Einbringen der Ressourcen förderte.

Allgemein trugen zu **Freiheit** bei:

Feedbacks von Nichtspielenden, eigene Verantwortung übernehmen, in Gruppen arbeiten, Besprechungen einzeln oder in Gruppen, Motivation der Kolleginnen, externe Personen beobachten und befragen, Gespräche übers Theater, Kostümwahl, Druck die Figur zu entwickeln, Träume, Wünsche und eigene Vorstellungen.

Zu **Kreativität** trug allgemein bei:

Kommentare und Anregungen von Mitschülerinnen, gemeinsame Gespräche, eigene Fantasie, Spontaneität, dass eigene Ideen Platz hatten, wachsender Klassengeist, die Freude etwas zu erarbeiten und ein Resultat zu sehen, Übungen, Möglichkeit zum Ausprobieren, beobachten von Schauspielern im Fernseher.

5.2 Mein Fazit zum Umfrage-Resultat

Das Resultat freut und erstaunt mich. Mich beeindruckt, dass die Aussagen der Schülerinnen die Theorien aus Büchern, den Till-Unterlagen und meinen „Merksätzen“ grösstenteils bestätigen. Weiter geht aus den Antworten hervor, dass die Schülerinnen viel Freiheit erlebt und ihre Kreativität wirklich genutzt haben. Ich finde interessant, dass sie sich von meinen Abstrichen an ihren Ideen nicht beeinträchtigen liessen. Ich glaube, dass das so war, weil sie noch immer sehr viel selber entscheiden durften und ich ihre Wünsche, Ideen und Anregungen aufgenommen und ernst genommen habe und viele davon verwirklichen liess.

Zum Schluss dieses Kapitels beschreibe ich, was ich zu den untenstehenden „Geheimnissen einer beliebten Spielleiterin“ beobachtet habe.

- Die Liebe zum Thema, zur Aufgabe und zu den Menschen
- Das Selbstverständnis einer guten Gastgeberin
- Ein Menschenbild, das den Lernenden ganz viel zutraut.

Mir fiel auf, dass ich von Anfang an Liebe zum Thema und zur Aufgabe hatte. Sie zeigte sich darin, dass ich mich auf die Projektarbeit freute und trotz viel Spannung voll motiviert darauf hin arbeitete. In vielen freien Stunden trug ich Ideen mit mir herum, tauschte sie mit Mitmenschen aus und hörte und reflektierte deren Anregungen und Bedenken. Der Projektplan nahm stetig konkretere Formen an und ich freute mich auf den Moment, in dem ich die Klasse zum Bevorstehenden informieren konnte. Ich übte die Namen der Schülerinnen im Voraus und kannte deshalb die Schülerinnen bald persönlich. Sie arbeiteten trotz Zweifel, ob wir in so wenig Zeit eine Theateraufführung zustande bringen würden, sehr aktiv mit. Dadurch stieg mein Vertrauen in sie und ich traute uns allen viel zu. Ich versuchte Ressourcen orientiert zu denken und sah, dass deren Viele vorhanden waren. Als Selbstverständnis der guten Gastgeberin verstand ich zuerst, dass ich den Unterricht gut vorbereite und die Schülerinnen in einem lernfördernd gestalteten Raum willkommen heisse. Erst während des Projekts erkannte ich, dass auch „Steine aus dem Weg räumen“ dazu gehört. Das heisst, dass ich für die Schülerinnen Unwesentliches selber erledige, damit sie mehr Zeit für das Wesentliche haben. Ich brauche die drei oben erwähnten Eigenschaften auch als Lehrerin. Mir fällt auf, dass ich meine Haltung den Klassen gegenüber und meinen Unterricht neuerdings oft anhand dieser Kriterien überprüfe. Das lohnt sich weil ich so mit einer positiven Haltung unterrichte und zeige, dass ich von den Schülerinnen viel erwarte.

6 Argumente für Theaterpädagogischen Unterricht in der GKP-Ausbildung

Ich bin in einer Schule für Gesundheits- und Krankenpflege tätig und habe die Absicht in diesem Bereich weiterzuarbeiten. Es ist mir ein grosses Anliegen, dass ich das Wissen aus der Theaterpädagogik in meiner Lehrtätigkeit sinnvoll einsetzen

kann. Deshalb beschäftigt mich die Frage, welche Argumente dafür sprechen, dass Theaterpädagogik⁶ in der Pflegeausbildung eine Berechtigung haben sollte. Aus eigener Erfahrung als Lernende und Lehrende in Theaterpädagogik bin ich fest davon überzeugt, dass theaterpädagogische Lehrmethoden zur Entwicklung von Handlungskompetenzen⁷, welche Pflegende im Alltag brauchen⁸, hilfreich und erfolgreich sind.

In diesem Kapitel beschreibe ich zuerst meine Meinung, welche auf Erfahrung beruht. Im zweiten Teil ergänze ich dieses persönliche Wissen mit Argumenten aus verschiedenen Literaturquellen. Bei der Literatursichtung fiel mir auf, dass die Argumente mit meinen eigenen übereinstimmen. Die Literatur enthält Zitate von bekannten Pädagogen, was zeigt, dass das Thema auch für die Wissenschaft bedeutsam ist. In meinen Ausführungen werde ich mich auf mir wesentlich Scheinendes beschränken müssen, da sonst der Rahmen dieser Arbeit gesprengt würde.

6.1 Persönliches, auf Erfahrung basiertes Wissen

Am 3. November 2005 erhielt ich die Gelegenheit, einer Gruppe von ca. 50 Personen mein theaterpädagogisches Projekt kurz vorzustellen. Meine Kolleginnen und die Praxisbegleiterinnen hörten interessiert zu. Nach einem kurzen Erfahrungsbericht betreffend der Erarbeitung und Aufführung des Theaterstücks schloss ich meine Ausführungen folgendermassen:

„Vielleicht fragen sich jetzt einige von Ihnen, was die Schülerinnen durch ein solches Projekt für ihre Berufspraxis im Spital lernen. Ich beantworte Ihnen diese Frage nicht. Jedoch will ich aufzeigen, was Theaterpädagogisches Lernen fordert und was es fördert. Dies tue ich aus eigener Erfahrung als Lernende und Lehrende in Theaterpädagogik. Zu erlauben, was solcher Unterricht für die Pflegepraxis bringt, überlasse ich Ihnen. Sie werden den Transfer selber machen.“

Ich führte den Zuhörenden folgende Aspekte vor Augen. Sie entspringen meiner persönlichen Erfahrung und sind für mich Hauptargumente dafür, dass Theaterpädagogik in der Pflegeausbildung Zeit und Raum haben sollte.

| Theaterpädagogischer Unterricht fordert | Theaterpädagogik fördert |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • hohe momentane persönliche Präsenz • Mehrfach-Aufmerksamkeit • persönliche Kreativität und Freiheit trotz klaren Rahmenbedingungen • zu den eigenen Grenzen zu stehen und diese mit eigenen Schritten zu erweitern • gute Beobachtungsgabe, sich eine | <ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmung mit allen Sinnen • Kreatives Denken • Verknüpfen zwischen Denken und Tun • Erfahrungslernen mit kreativen, konstruktiven und kooperativen Elementen • sich selber zu sein, sich zu akzeptieren, zu sich zu stehen |

⁶ Theaterpädagogik verstehe ich hier angelehnt an eine Beschreibung von Jürgen Weintz (2005): „Die interaktionistisch orientierte Spiel- und Theaterpädagogik wollte durch Theaterspiel die erforderlichen sozialen Grundqualifikationen (Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung – vgl. Nickel1971), fördern helfen, die auch einen wesentlichen Bestandteil der Konzeption des sozialen Lernens darstellten. ... Aus der Perspektive von J. Fritz sollte die Interaktionspädagogik Anstösse bieten, neue Möglichkeiten der Interaktion zu erproben, also sich selbst zu erfahren, die Begegnung zwischen Menschen zu verstehen und zu verbessern. ... (Vgl. Internetseite, Kpt. 8, S. 2)

⁷ Handlungskompetenz kann in einzelne Kompetenzen zerlegt werden wie: Fach-, Individual-, Sozial-, und Methoden-Kompetenz; sie bedingen einander und stehen im begrifflichen Zusammenhang zu den Schlüsselqualifikationen (Vgl. Handbuch LB 1, Schule GKP, 2005, S. 21)

⁸ Im Anhang dieser Arbeit, S. 1 sind die Schlüsselqualifikationen, welche die Berufsausbildung in Pflege fördert, beschrieben.

- eigene Meinung zu bilden und das Beobachtete zu beschreiben
 - **Selbstvertrauen**, sich vor Publikum zu zeigen und laut zu sprechen
 - **Teamarbeit**. Nicht die Eigenleistung steht im Vordergrund, sondern das Ensemble wird geübt
 - **Kompromissfähigkeit**, Akzeptanz und Toleranz.
- **bei sich selber hinzusehen** und **nicht ständig** mit den anderen zu **vergleichen**
 - **die anderen** als eigenständige Individuen zu **akzeptieren**
 - eine **aktive Zusammenarbeit**, in welcher jede Person ihren Teil beiträgt, damit ein Ganzes entsteht.

Um den Transfer zu den Kompetenzen herzustellen, welche Pflegende brauchen, verweise ich auf die „Schlüsselqualifikationen des SRK für die Diplombildung in Gesundheits- und Krankenpflege“ (1992). Sie sind auf Seite 18 dieses Textes einsehbar. Hier gehe ich auf diesen Transfer nicht ein, weil mir wichtiger scheint, an dieser Stelle meine Argumente für theaterpädagogisches Lehren in GKP- Schulen mit Theorien aus der Literatur zu untermauern.

6.2 Wissenswertes aus der Literatur

Theaterpädagogik besteht aus Theater und Pädagogik. In meiner Tätigkeit steht der pädagogische Teil im Vordergrund und ich beschränke mich hier aus Gründen der Prioritätensetzung auf die pädagogisch wichtigen Aspekte. Pädagogisch gesehen gründet Theaterpädagogik einerseits in der humanistischen Psychologie und Pädagogik von Cohn, Rogers, Pearls, Montessori, Freirat, Freire. (Vgl. Till-Unterlagen vom 25.08.2005).

Andererseits basiert sie auf dem konstruktivistischen Ansatz der Gehirnforschung. Um diesen näher zu erläutern, entnehme ich Gedanken und zitiere aus einem Text von Prof. Dr. Horst Siebert (2005). Dieser erschien in einer Zeitschrift für Pflegepädagogik, woraus die folgenden Texte stammen. (PrInterNet, 2005, Ausgabe 1)

Der Konstruktivistische Ansatz beschreibt, dass unser Gehirn neue Informationen auf Grund unseres Vorwissens und unserer Erfahrungen verknüpft und daraus Bilder erstellt. Wir gestalten eine Lebenswelt, welche uns sinnvoll erscheint, indem wir vom eigenen Standpunkt her selektiv wahrnehmen, beobachten und Aufgenommenes deuten. Unser Gehirn entscheidet, was für uns relevant ist, welche Informationen wir aufnehmen und was wir verarbeiten können. Die Lehrperson kann nicht steuern, was die Lernenden inhaltlich lernen.

Auf Grund dieses Lernverständnisses ist es die Aufgabe der Lehrperson geeignete Lernarrangements zu gestalten, welche Lernprozesse erleichtern. Lehrende wirken lernfördernd durch persönliche Begeisterung und eigenes Interesse am Thema und an den Lernenden. Konstruktionsmethoden (z.B. Spiel im Unterricht) helfen den Lernenden eigene Wirklichkeiten zu konstruieren, diese zu präsentieren, vergleichen und reflektieren. Dabei werden Emotionen erlebt und thematisiert. (S. 5-8)

Die Wichtigkeit dieser Tatsache, belege ich mit einem Zitat desselben Autors: „Emotionen beeinflussen die Intensität und Nachhaltigkeit des Lernens. Sie steuern die Aufmerksamkeit und die Erinnerung, sie sind der „Leim“ unseres Erfahrungswissens und der „Filter“ unseres Erkennens.“ (S. 7).

Aus dem Text von Siebert fasse ich weitere Passagen zusammen.

Konstruktivistische Bildung fördert die Übernahme von Selbstverantwortung für eigenes Denken, Wahrnehmen und Handeln. Sie trägt zu Anerkennung von - und Toleranz gegenüber - anders Denkenden bei. Lernende üben sich im Beobach-

ten ihrer Wirklichkeitskonstruktionen und relativieren diese wieder mit der Wirklichkeitsdeutung anderer Personen. Im Konstruktivismus herrscht die Theorie, dass Menschen mündige Wesen sind, welche zwar lernfähig, aber eigentlich unbelehrbar sind. Sie steuern ihr Lernen selber. (S. 5-8)

6.2.1 Spiele – exemplarisches Lernen und Erfahrungslernen

Ein anderes Buch, welches mein Interesse weckte, ist das von Uta Oelke, Ingo Scheller und Gisela Ruwe (2000). Es heisst „Tabuthemen als Gegenstand szenischen Lernens⁹ in der Pflege“. Hier fasse ich einige Passagen daraus zusammen. Oelke, Scheller und Ruwe vertreten die Meinung, dass

wer seine eigene Verletzlichkeit, Grenzen, Hilflosigkeit und Bedürfnisse kennt und sie akzeptieren kann, auch die Bewusstheit darüber hat, dass Pflegearbeit solche Gefühle, Erlebnisse und Schamgrenzen berührt. Eine solche Person braucht sich nicht vor sich und anderen dafür zu schämen, sondern kann diese eigenen Erfahrungen dazu benützen um andere Menschen zu verstehen und empathisch mit ihnen umzugehen. (Vgl. Oelke et al., 2000, S. 10-11).

Oelke et al. (2000, S. 22) zitieren Klafki:

„Exemplarisches Lernen enthält zwei konstitutive Momente: Der Lernende gewinnt über das am Besonderen erarbeitete Allgemeine Einsicht in einen Zusammenhang, einen Aspekt, eine Dimension seiner naturhaften und/oder kulturell-gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit, und zugleich damit gewinnt er eine ihm bisher nicht verfügbare neue Strukturierungsmöglichkeit, eine Zugangsweise, eine Lösungsstrategie, eine Handlungsperspektive“.

Oelke et al. (2000) betonen, dass

die Seite des Subjekts, seiner Einsichten, Erlebnisse und Erfahrungen im Szenischen Spiel gefördert werden können. Da es eine Tatsache sei, dass Pflegende alltäglich mit existenziellen, oft bedrohlichen und Angst auslösenden Aspekten des Lebens konfrontiert würden, sei es nötig, dass die Lehrenden - noch vor den Schülerinnen - „eine Haltung des Hinschauens auf menschliche Dilemmata und Tragödien bei sich zulassen können“. (Vgl. S. 23).

Dass gerade dieses Hinschauen, Zulassen, Wahrnehmen der eigenen Gefühle, Grenzen und Emotionen in theaterpädagogischem Unterricht - ja, allgemein im Spiel vorkommt, weiss ich aus eigener Erfahrung. Deshalb zeige ich nun auf, was Oelke et al. zum Szenischen Spiel schreiben. Ich denke, dass dieser Abschnitt auch für allgemein Theaterpädagogisches Lehren und Lernen stehen kann, sofern sich die Spielleiterin, Lehrperson bewusst ist, dass sie keine therapeutische Aufgabe übernimmt. Die folgenden Beschreibungen zeigen mir, dass erfahrungsbezogenes Lernen in GKP- Schulen einen Platz haben sollte. Von Oelke et al. (2000) entnehme ich weitere wichtige Aspekte:

Szenisches Lernen hat das Ziel, die Pflegenden in folgenden Kompetenzen zu fördern: Sich mit dem eigenen Körper, den eigenen Wünschen, Gefühlen und Ängsten auseinanderzusetzen. Da Pflegen oft mit Irrationalem, Unbewusstem, Sozialem, Sinnlichem, Gefühlsmässigem und Verstehenwollen zu tun hat, wäre ein Lernen mit Körper, Emotionen und Zusammenhängen, welches mit Spiel erlangt wird, von grossem Nutzen. Gelernt wird dabei in gegenseitigem Austausch und in der gemeinsamen Reflexion über unterschiedliche Wahrnehmungen, Gefühle, Empfindungen, Gedanken, Ansichten, Fantasien und Strategien. Im Spiel werden das Selbsterleben, die Auseinandersetzung mit anderen Persönlichkei-

⁹ Szenisches Spiel = Handeln in vorgestellten Situationen, wird beobachtet, gespiegelt und von den Beteiligten reflektiert.

ten, Reflektieren von Werten, Normen, Haltungen und das Einüben von Empathie sowie Zivilcourage geübt. Die Spielenden können sich durch das (Rollen-) Spiel und die vertiefte Auseinandersetzung mit einer gespielten Figur und Situation auf Entdeckungsreise begeben. Dabei können sie wahrnehmen, beobachten, fühlen, erkennen, was eine Person in einer ähnlichen Situation erleben könnte. Durch die Lehrperson werden Beobachtungs- und Reflexionsprozesse ausgelöst, welche Erkenntnis fördernd wirken. Erlebte Situationen prägen sich als Handlungsmuster ein und können in späteren Situationen in der Pflegepraxis helfen, richtig hinzusehen, zu analysieren, empathisch zu sein und Situationen mit eigenem Verhalten zu beeinflussen. (Vgl. S. 11-42).

Soviel aus dem Buch von Oelke et al., welches ich gerne weiter empfehle.

Mir ist klar, dass nicht alle Unterrichtsinhalte mit Theaterpädagogischen Methoden gelehrt werden können (z.B. rein kognitive Wissensvermittlung). Theaterpädagogik eignet sich meines Erachtens ausgezeichnet für Unterrichtsinhalte, in welchen Emotionen eine Rolle spielen, Interaktionen geübt oder die eigene Beobachtungs- und Interpretationsgabe geschult werden sollen. Auch können Handlungen spielend geübt, beobachtet, analysiert und reflektiert werden.

6.2.2 Sicht einer Expertin für Pflege- und Theaterpädagogik

Gespannt warte ich auf die Erstausgabe des Buches von Doris Eberhardt, einer Diplompflegepädagogin FH und Dozentin für Didaktik und Pflegepädagogik bei Lehrpersonen. Sie schrieb ein Buch zum Thema Theaterpädagogik in der Pflege. Dieses wird Anfangs 2006 vom Thieme Verlag für den Handel frei gegeben. Nachdem ich mit Frau Eberhardt in Mailkontakt trat, gab sie mir den Hinweis, dass auf der Internetseite der GKP-Schule Nürnberg eine Power-Point-Präsentation erscheint. Diese erstellte Eberhardt für einen Vortrag am Lernweltenkongress in Regensburg (2005). Gerne zitiere ich ihre Beschreibungen an dieser Stelle, da ich denke, dass sie für den Pflegepädagogischen Bereich eine wichtige Stimme vertritt, wenn es ums Thema Theaterpädagogik geht. Aus ihrer Power-Point-Präsentation zitiere ich:

„Das Lernmedium Theater fördert: Kommunikation, Gruppenprozesse, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Kreativität, Phantasie, Spontaneität, Identitätsentwicklung, Körperarbeit und -bewusstsein.“

Als geeignete Methoden in der GKP- Ausbildung beschreibt Eberhardt „Improvisationstheater (eigene Ideen einbringen, Andere mit einbeziehen, Mut zum Risiko); Szenisches Spiel (keine Vermittlung von Spieltechniken, sondern Arbeit an und mit Haltungen); Statuentheater; Forumtheater; uvm.“

Weiter nennt sie Pflegekompetenzen und schreibt, dass Theaterpädagogik eine sinnvolle Ergänzung zu anderen didaktischen Lernmethoden ist.

„Pflegekompetenz bedeutet kommunizieren, reflektieren und beurteilen, Probleme erkennen und lösen, mit Gefühlen umgehen, alle Sinne einbeziehen, lernen und arbeiten im Team, ein berufliches Selbstverständnis entwickeln.“

Als mögliche Einschränkungen und Grenzen der Theaterpädagogik nennt sie:

„Theaterpädagogik

- kann nicht jeden Lerninhalt vermitteln
- ist abhängig von der Spielbereitschaft der Lernenden
- ist nur bis zu einer Gruppengröße von 15-17 Teilnehmer durchführbar
- benötigt andere Zeiteinheiten als die 90-minütige Doppelstunde
- ist in der klassischen Lernkontrolle eingeschränkt.“

Bei der Umsetzung sei zu beachten:

- „Alle Teilnehmer der Gruppe spielen mit

- Zu Beginn die Intention und die Ziele formulieren
- Mit kleinen Schritten beginnen
- Kurze Zeiteinheiten (z.B. 90 Min.) sind nicht sinnvoll. Es sollten mindestens 4, besser 6 – 8 Stunden sein
- Offen über mögliche Ängste der Schülerinnen und Schüler sprechen
- Unbedingt mit einem Warm-Up beginnen
- Lernerfolge definieren lassen: Welche Erfahrungen hat die Person gemacht? Was war der jeweiligen Person wichtig? Wie können die Spielerfahrungen in die Praxis übertragen werden?
- Geeignete Themen bearbeiten (z.B. Gewalt in der Pflege, Kommunikation, Gesundheit – Krankheit).“ (Vgl. Eberhardt, Workshop: Didaktische Konzepte in der Pflegeausbildung; 10.03.2005, Schulzentrum für Krankenpflegeberufe am Klinikum Nürnberg.)

Die Ansichten von Eberhardt kann ich vollkommen teilen. Ich habe trotzdem auch schon mit Klassen von 19 - 22 Personen gespielt. Jedoch erarbeiteten wir damals grundsätzliche Themen (z.B. nonverbale Kommunikation) und ich liess die Schülerinnen oft in Gruppen etwas zum Thema erarbeiten und dann den anderen vorspielen.

Derweil ich diese Diplomarbeit überarbeite, erhalte ich die Nachricht, dass das Buch von Eberhardt soeben erschienen ist. Ich will nur einen einzigen Abschnitt daraus erwähnen. Sie schreibt, dass für den Pflegeausbildungsbereich ihrer Meinung nach vier Ansätze der theaterpädagogischen Arbeit geeignet sind. „Das Improvisationstheater, die theaterpädagogische Rollenarbeit, das szenische Spiel und das „Theater der Unterdrückten“. (Vgl. Eberhardt, 2005, S. 15)

6.2.3 Kritisches und Kreatives Denken

Im letzten Teil dieses Kapitels will ich noch ein Augenmerk auf zwei Denkart richten. Die amerikanischen Pflegewissenschaftlerinnen Mary A. Miller und Dorothy E. Babcock beschrieben sie 1996. Übersetzt und herausgegeben wurde ihr Buch in Deutsch von Abt-Zegelin und Wagner (2000). Es geht darin um das Kreative und das Kritische Denken. Im Buch wird sehr viel Wert gelegt auf das Kritische Denken in der Pflege, wie es gelernt und geübt werden kann und wozu es nützlich ist. Ich lege den Schwerpunkt hier auf das Kreative Denken, da dieses meiner Ansicht nach durch theaterpädagogisches Arbeiten gefördert wird. Zum Vergleich dazu werde ich auch das Kritische Denken kurz erwähnen, da ich die Meinung vertrete, dass an Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege sowohl das Kreative als auch das Kritische Denken einen Stellenwert haben und geübt werden sollten.

Kritisches Denken

Ich zitiere aus Abt-Zegelin und Wagner (2000):

„Kritisches Denken im Allgemeinen ist nach Paul der Versuch, sich seine eigenen Denkprozesse bewusst zu machen und sich um mehr Genauigkeit, Sorgfalt, Relevanz, Konsistenz und Fairness zu bemühen. Diese Form des Denkens kommt einer tiefgründigen Auseinandersetzung gleich, die auf eine konstruktive Art skeptisch ist. Ein Mensch, der so denkt, erkennt Fehler, Vorurteile und Einseitigkeit im Denken und bemüht sich um die Beseitigung dieser Mängel. Er ist sich auch bewusst was er weiss und was er nicht weiss.“ (S. 99)

Kreatives Denken

Im Gegensatz zum Kritischen Denken beschreiben Abt-Zegelin und Wagner (2000) das Kreative Denken wie folgt. Ich zitiere:

„Der Kreativität wohnt eine grosse motivierende Kraft inne, weil sie die Arbeit interessanter macht. Beim kreativen Denken werden Optionen, Alternativen sowie Zukunftsvisionen entwickelt. Kreatives Denken ist von einem alles umfassenden Interesse und von einem spielerischen Umgang mit Ideen gekennzeichnet. Kreativ denkende Menschen suchen nach neuen Ideen und gehen mit Erkenntnissen und Erfahrungen um wie mit Spielzeug.“ (S. 186) „Eine Veränderung der Sichtweise, das Verlassen eines vorgegebenen Weges, das Umherstreifen neben dem vorgezeichneten Pfad und der spielerische Umgang mit Wissen kann Sie zu einer neuen Idee, Lösung oder Taktik bei der Auseinandersetzung mit einem Argument oder Problem führen.“ (S. 187)

Aus Erfahrung als Lernbegleiterin der Schülerinnen in der Schule für GKP weiss ich, dass in der Pflege immer wieder kreative Problemlösungen gefragt sind. Mir scheint wichtig, dass die Schülerinnen die Möglichkeit erhalten, solche zu üben. Wie oben beschrieben wird, können dadurch neue Sichtweisen entstehen. Da es sich beim Kreativen Denken um eine Kombination von Wissen und Vorstellungsvermögen handelt, bin ich der Meinung, dass beide im Pflegealltag zu Problemlösungen beitragen könnten. Ich zitiere nochmals wichtige Gedanken von Abt-Zegelin und Wagner (2000, S. 181):

„Kreatives Denken beginnt, wenn sich bewusste Denkprozesse der linken Hirnhälfte und spontane Muster und Bilder der rechten Hirnhälfte vermischen. Die rechte Hirnhälfte bietet der linken Hirnhälfte ungewohnte Verbindungen und Alternativen an; diese werden in der linken Hirnhälfte geordnet und in die richtige Reihenfolge gebracht, so dass ein sinnvolles Ganzes entsteht (Springer und Deutsch 1981).“

Im Unterricht wird viel Theorie gelehrt und die Schülerinnen bekunden oft Mühe, sich das Erleben in der Praxis dazu vorstellen zu können. Wenn sie die Gelegenheit bekämen, gewisse Themen durch Spiel zu erkunden, hätten sie Muster und Bilder aus eigener Erfahrung. Diese wären eine Hilfe, wenn sie in der Pflegepraxis vor unbekanntem Situationen ständen. Schnell könnte die linke Hirnhälfte eine Verknüpfung zum Bekannten machen und die rechte Hirnhälfte wäre darin geübt, neue Ideen zu erfinden. Die Schülerinnen hätten gelernt, dass sie fähig sind in neuen, ungewohnten Situationen gute Ideen zu finden, denn, wie Abt-Zegelin und Wagner (2000) zeigen:

Das kreative Denken zeichnet sich dadurch aus, dass es sich mit allerlei Ideen, Unwichtigem, Kleinem, Neuem, jedem Gedanken, Unterschiedlichem, mit Hypothesen auseinandersetzt. Kreatives Denken verhält sich wie ein Schwamm, der alles - Nützliches und weniger Nützliches - aufsaugt. Erst in einer späteren Phase wird analysiert, weshalb was davon brauchbar gewesen ist. Kreativ denkende Personen experimentieren gerne. Sie nehmen Zeit und Kraft in Kauf um Neues, Unbekanntes zu suchen und auszuprobieren. Beim Kreativen Denken kann sich scheinbar nicht zusammen Passendes vermischen und Widersprüchlichkeiten können miteinander verträglich werden. (Vgl. S. 181-183)

Mir scheint, dass viele Schülerinnen sehr schnell zu Kritischem Denken aufgefordert werden. Die Auswirkungen sind was Abt-Zegelin & Wagner (2000) aufzeigen.

Kritisches Denken funktioniert wie ein Filter. Von vornherein wird nach Logischem, Folgerichtigem, Zusammenhängendem, Plausiblen und Argumentierbarem gesucht. (Vgl. S. 182).

Das wird auch von vielen Lehrenden verlangt und mit den Schülerinnen eingeübt. Ich bin sicher, dass das wichtig und nützlich ist. Ich finde jedoch genauso wichtig, dass zu gegebener Zeit auch Neues, Ideen, Erfindungen, Hypothesen formuliert werden können und erst nachher daraus das wirklich Effektive gesucht wird. Im Un-

terricht erlebte ich schon oft, dass peinliches Schweigen herrschte, als ich ein Brainstorming vorschlug. Ich zeigte den Schülerinnen beispielsweise ein Bild und fragte, was dieses in ihnen auslöse. Sie sollten einfach ganz spontan reden. Ich war erstaunt, wie wenig unbedachtes Antworten möglich war. Ob sie nicht mehr geübt sind, kreativ zu denken und zu eigenen, spontanen, unsortierten Gedanken zu stehen? Spielen im Erwachsenenalter könnte diese Fähigkeiten neu wecken. Wichtig zu wissen scheint mir noch folgende Meinung von Abt-Zegelin und Wagner (2000). Zitat: „Ideen, die das Attribut „kreativ“ verdienen, halten rückblickend auch einer Überprüfung durch kritisches Denken stand und erscheinen logisch und wertvoll, wenn sie Realität geworden sind.“ (S. 182)

Um den Unterschied der Eigenschaften von Kritischem Denken und Kreativem Denken vor Augen zu führen, füge ich hier eine Tabelle ein, welche ich aus dem Buch von Abt-Zegelin und Wagner (2000, S. 183), entnehme. Für mich zeigt sich hier auf einen Blick, was die beiden Denkart voneinander unterscheidet.

| Kritisches Denken | Kreatives Denken |
|---------------------------------------|--|
| Selektiv | generativ (hervorbringend) |
| geordnet | ungeordnet |
| vorhersagbar | unvorhersagbar |
| folgt einem Weg | schafft einen Weg |
| die Richtung ist klar | die Richtung ist unbestimmt |
| analytisch | provokativ |
| geht schrittweise vor | springt vor, zurück und zur Seite |
| hält sich an Regeln | bricht Regeln |
| führt Gründe an | kann keine vernünftigen Gründe angeben |
| wohlüberlegt | spontan |
| nächster Schritt vorhersehbar | nächster Schritt nicht vorhersehbar |
| befasst sich mit Wahrscheinlichkeiten | befasst sich mit Möglichkeiten |
| vernünftig | spielerisch |
| auf Überprüfung ausgerichtet | zweckfrei |
| fragt nach dem Warum | fragt nach dem Wie |
| Methoden orientiert | Prozess orientiert |
| sucht nach Übereinstimmung | erträgt Widersprüche |

Wie schon erwähnt, bin ich sicher, dass beide Arten von Denken einen Stellenwert im Unterricht und in der Pflegepraxis haben sollten. Wenn ich die heutige Lernlandschaft von GKP-Schulen anschau, scheint mir, dass auch Methoden Platz erhalten, welche das Kreative Denken fördern (z.B. Skills-Lap). Ich hoffe, dass auch in anderen Unterrichtsstunden das Kreative Denken noch vermehrt geübt wird.

6.3 Reflexion zu meiner theaterpädagogischen Lehrtätigkeit

Ich erkannte, dass Theaterpädagogisches Unterrichten sehr viele Aspekte des Kreativen Denkens beinhaltet, jedoch auch Kritisches Denken braucht. Dies begründe ich mit einem Rückblick auf meine Lehrtätigkeit im Projekt an der GKP-Schule. Mir scheint, dass ich während des Vorbereitens das Kreative Denken benötigte. Daraus entwickelte ich die vielfältigen Ideen, welche in mir selber entstanden oder aus Gesprächen und Gedankenaustausch mit anderen Personen hervorgingen. Mein Kritisches Denken kam zum Einsatz, als es darum ging, aus den vielen Ideen das Nützliche herauszufiltern, um einen sinnvoll realistischen Unterrichtsablauf zu konkretisieren.

Während des Unterrichts war wieder eher mein Kreatives Denken gefragt. Ich liess mich auf die Schülerinnen, ihre Gedanken, Meinungen und Vorstellungen ein und passte meinen Unterricht ihrem Ergehen, Benehmen und teilweise ihren Wünschen an. Natürlich wusste ich, welche Ziele ich mit ihnen erreichen wollte. Damit das gelang, spielte mein Kritisches Denken eine wichtige Rolle, indem es Mögliches von Unmöglichem unterschied.

Beim Reflektieren des Geschehenen und zum Planen des sich daraus Ergebenden für den zukünftigen Unterricht brauchte ich zuerst das Kritisches und nachher sofort wieder auch mein Kreatives Denken.

Die Auseinandersetzung mit der Theorie des Kreativen und Kritischen Denkens zeigt mir, dass mein Erleben eigentlich „effektives Denken“ hervor brachte.

Aus Abt-Zegelin und Wagner (2000) stelle ich nochmals einen Abschnitt zusammen:

Zu effektivem Denken braucht es beide Arten von Denken - das kritische und das kreative. Das Kreative hilft weiter wenn nach neuen Lösungsmöglichkeiten gesucht werden soll. Kreatives Denken hilft da wo Alltagsdenken, Routine, Denken in Schemata nicht mehr genügen um eine Situation zu erfassen oder darauf reagieren zu können. Kreatives Denken ist assoziativ, entdeckend, nützlich und spannend. Es bricht mit Regeln und Vorgaben, während dessen das kritische Denken eben diese verlangt. Kreatives und kritisches Denken ergänzen sich und für beide braucht es Neugier und Aufgeschlossenheit. (Vgl. S. 184-202)

Dieses sich gegenseitig Ergänzende habe ich während der Ausbildung zur Theaterpädagogin erfahren und profitiere davon für mein Leben und als Lehrperson.

Während des Schreibens dieses Kapitels brauchte ich vorwiegend Kritisches Denken. Es fiel mir schwer aus der enormen Fülle interessanter Literatur nur das Wesentliche auszuwählen. Mein Kreatives Denken mischte sich insofern ein, dass es mich dazu verführte immer wieder neue Texte zu lesen. Das effektive Denken führt mich nun dazu einen Schlusspunkt hinter dieses spannende Kapitel zu setzen.

7 Literaturverzeichnis

Abt-Zegelin, A. & Wagner, F. (Hrsg.). (2000). *Kritisches Denken in der Pflege* (1. Aufl.). Bern: Huber. ISBN 3-456-83264-8

Eberhardt, D. (2005). *Theaterpädagogik in der Pflege. Pflegekompetenz durch Theaterarbeit entwickeln*. Stuttgart: Thieme. ISBN 3-13-142221-1

Eberhardt, D. (2005, 10. März) *Theaterpädagogik in der Pflegeausbildung - Möglichkeiten und Grenzen einer neuen Lernform*. Nürnberg.
<http://www.dip-home.de/netzwerk/netzwerkweb/downloads/reader%20nuernberg10032005.pdf>

Goleman, D., Kaufman, P. & Ray, M. (1997). *Kreativität entdecken*. München: Carl Hanser. ISBN 3-446-19110-0

Handbuch Lernbereich 1. (2005) Zürich: Eigendruck der Schule für Gesundheits- und Krankenpflege, Kinderspital Zürich.

Koch, G. & Streisand, M. (2003). *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Uckerland: Schibri. ISBN 3-933978-48-3

Nickel, H.W. (2005). *Regie: Thema und Konzept*. Uckerland: Schibri. ISBN 3-937895-07-8

Oelke, U., Scheller, I. & Ruwe, G. (2000). *Tabuthemen als Gegenstand szenischen Lernens in der Pflege. Theorie und Praxis eines neuen pflegedidaktischen Ansatzes*. (1. Aufl.). Bern: Huber. ISBN 3-456-83323-7

Rogers, C.R. (1974). *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität*. München: Kösel. ISBN 3-466-42042-3

Siebert, H. (2005). Bildung und Mündigkeit – Perspektiven einer konstruktivistischen Pädagogik. *PrInterNet*, 2005 (01) S. 5-8.

Walser Huber, S. & Zwimpfer-Kämpfen, M. (2004-2005). *Unterrichts-Unterlagen, Nachdiplomstudium, Till-Theaterpädagogik NDK II, Kurs 2*. Zürich: Eigendruck.

Weintz, J. (2005, August) *Theaterpädagogik und Schauspielkunst - ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Kapitel 8. Neuss/Düsseldorf.
<http://www.off-theater.de/kapitelacht.htm>

Zürcher, Ph. (2004-2005). *Texte aus meinem Merksatz, erarbeitet während des Nachdiplomstudiums Till-Theaterpädagogik NDK II, Kurs 2*. Dübendorf.

Weiterführende Links

<http://www.theaterpaedagogik.ch>

Schlüsselqualifikationen für die Diplomausbildung in Gesundheits- und Krankenpflege

→ mit dem dazu gehörenden Kompetenzbereich¹⁰ und ► der notwendigen Fähigkeit

Die Berufsausbildung in Pflege fördert als Schlüsselqualifikation die Fähigkeit:

1. Pflegesituationen im Gesamten und in ihren Elementen wahrnehmen und beurteilen → Fachkompetenz ► Diagnosefähigkeit
2. Ressourcen bei sich und andern wahrnehmen, erhalten und entwickeln → Individualkompetenz ► Kreativität
3. Grenzen akzeptieren und geeignete Hilfe beanspruchen, bzw. anbieten → Individualkompetenz ► Lernfähigkeit
4. Veränderungen einer Situation erkennen, sowie mittel- und langfristige Entwicklungen voraussehen → Methodenkompetenz ► Orientierungsfähigkeit
5. Prioritäten setzen, Entscheidungen treffen und Initiativen ergreifen → Fachkompetenz ► Flexibilität
6. Aufgrund von Prinzipien ein breites Repertoire an Methoden und Techniken einsetzen → Fachkompetenz ► Handlungsfähigkeit
7. Pflegeverrichtungen geschickt und sicher ausführen → Fachkompetenz ► Handlungsfähigkeit
8. Sich situationsgerecht, verständlich und differenziert ausdrücken → Sozialkompetenz ► Kommunikationsfähigkeit
9. Zum Lernen motivieren, Verhaltens- und Einstellungsänderungen aufzeigen und unterstützen → Sozialkompetenz ► Kooperationsfähigkeit
10. Die Wirkung des eigenen Handelns beurteilen und daraus lernen → Fachkompetenz ► Handlungsfähigkeit
11. Ethische Grundhaltungen entwickeln und sie in der konkreten Situation vertreten → Sozialkompetenz ► Eigenverantwortlichkeit
12. Aus einer Grundhaltung der Wertschätzung heraus mit anderen zusammen arbeiten → Sozialkompetenz ► Kooperationsfähigkeit
13. Im Wechselspiel zwischen Anteilnahme, Engagement und Distanz Beziehungen aufnehmen, erhalten und ablösen → Sozialkompetenz ► Kommunikationsfähigkeit
14. Konflikte angehen, lösen oder aushalten → Sozialkompetenz ► Konfliktfähigkeit
15. Für Veränderungen und Neuerungen offen sein → Individualkompetenz ► Lernfähigkeit

(Vgl. Bestimmungen Diplomausbildung in Gesundheits- und Krankenpflege, SRK, 1992.)

¹⁰ Die berufliche Handlungskompetenz kann in einzelne Komponenten zerlegt werden wie: Fach-, Individual-, Sozial-, Methodenkompetenz; sie bedingen einander und stehen im begrifflichen Zusammenhang zu den Schlüsselqualifikationen. Aus Schlüsselqualifikationen, D-Wilsdorf 1991