

Wildt, Beatrix

Drama in Higher Education. Zur didaktischen Gestaltung und Reflexion von Lehren und Lernen in der Hochschule

Hildebrandt, Elke [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]; Weißhaupt, Mark [Hrsg.]: *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2014, S. 188-212. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Wildt, Beatrix: Drama in Higher Education. Zur didaktischen Gestaltung und Reflexion von Lehren und Lernen in der Hochschule - In: Hildebrandt, Elke [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]; Weißhaupt, Mark [Hrsg.]: *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2014, S. 188-212 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-193475 - DOI: 10.25656/01:19347

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-193475>

<https://doi.org/10.25656/01:19347>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Beatrix Wildt

Drama in Higher Education – Zur didaktischen Gestaltung und Reflexion von Lehren und Lernen in der Hochschule

1 Drama in Higher Education im Kontext lernerorientierter Lehrkonzepte (Vorbemerkung)

Die Dominanz des „instruktionalen Paradigmas“ in der hochschulischen Lehre mit seiner Orientierung am Lehrstoff und der Darbietung durch die Lehrenden ist in den letzten Jahrzehnten deutlich geringer geworden und hat einer Orientierung am Lernen und den Lernenden Platz gemacht (Wildt 2004; Welbers & Gaus 2005). Damit rücken auch Ansätze eines aktiven und kooperativen, reflexiven und forschenden Lernens (Wildt 2003; Obolenski & Meyer 2003; Schneider & Wildt 2004) in den Fokus der Aufmerksamkeit. Auch ist das gesellschaftliche Interesse an „Kreativität“ und in der Lehre an kreativitätsförderlichen Methoden gewachsen. Hier werden oftmals Aspekte des Ästhetischen als Lernen mit allen Sinnen und des Ästhetischen als eine Form des Bewusstseins davon (Mollenhauer & Wulf 1996) betont und mit aktivierenden – Spontaneität und Kreativität fördernden – Methoden und Elementen des reflexiven Lernens verknüpft. Die darauf gerichtete Aufmerksamkeit entspricht durchaus der zunehmenden Bedeutung des Ästhetischen in verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen. Offenbar wirkt dabei ein „Kreativitätsdispositiv“ (Reckwitz 2012), das auch einen neuen Blick auf Bildungsprozesse an der Hochschule ermöglicht. Dieses hat in Konzepten und Verfahren von „Theater in der Lehre“ (Wildt; Hentschel & Wildt 2008) wohl ebenfalls seinen Niederschlag gefunden. Diese Neuorientierung und konkreten Veränderungen in der Lehre brauchen bestimmte curriculare und organisationale Rahmenbedingungen. Zu nennen sind hier Organisationsformen und Veranstaltungstypen wie das Projekt oder Projektseminar, das (Block)Seminar, das Lern-Labor (nach Dewey), sogenannte Praxisstudien mit Möglichkeiten des Lernens an verschiedenen Orten (beispielsweise Hochschule, Schule, Museum, Theater) oder auch die Lernwerkstatt als didaktische Produktionsstätte und Bereich für forschendes und reflexives Lernen (siehe auch Hildebrandt u.a. in diesem Band)

sowie Möglichkeiten der Verknüpfung solcher Elemente. Grundsätzlich besteht die Möglichkeit, (hochschul-)didaktische Konzepte des Lehrens und Lernens mit verschiedenen Drama-Ansätzen zu verknüpfen.

Im Folgenden geht es um Beispiele des „Drama in Higher Education“ in der hochschulischen Lehre. Zunächst wird dargelegt, was Drama in Higher Education beabsichtigt, welche Verfahren, Methoden und Techniken in diesem Rahmen eingesetzt werden können und was den Charakter des Ortes für Drama-Arbeit bestimmt bzw. welche Voraussetzungen hier zu berücksichtigen sind. Dabei geht es um improvisierende und reflexive Elemente des Theatralen (Koch 2003; Vaßen 2003) und des (szenischen) Spiels (Herzog 2002) im Kontext verschiedener Projekte, die durchaus im Rahmen einer Lernwerkstatt entwickelt werden können (vgl. Beiträge zur Lernwerkstatt in diesem Band). Die hier zu beschreibende Drama-Arbeit findet gleichwohl an unterschiedlichen physischen Orten statt, die mit ihrer jeweiligen Ausstattung als Spielort und Lernort, Schauraum und Bühne zugleich fungieren und „Raum“ bieten für Imaginationen und Ideen, spielerische Aktionen und praktische Realisierungen, für Sich-, Einander- und Weltverstehen. Wichtig sind in diesem Zusammenhang Unterscheidungen nicht nur zwischen Raum und Zeit, sondern auch zwischen (theatralen) Räumen und Orten für Bildung und Lernen. Es geht dabei um Lehr-Lernexperimente, die ihrerseits mit Vorstellungen eines Lern-Labors kompatibel sind (vgl. dazu Oelkers 2009, 2010 über die Konzeption John Deweys) und praktische Realisierungen in und zwischen Workshop und Werkstatt in Projekten, die ein selbstbestimmtes und erfahrungsbasiertes, praktisches und theoriebezogenes Lernen in längeren Arbeitseinheiten beinhalten und die in geeigneten sozialen Arrangements und an passenden Orten bzw. passend gemachten Räumen (vgl. Giddens 1988; Matzke 2005) stattfinden.

An den Beispielen hier soll deutlich gemacht werden, wie in verschiedenen (Lern-)Experimenten mit theatralen und szenischen Elementen gearbeitet werden kann, wie Themen und Lerngegenstände, szenische Improvisationen und Spiel mit verschiedenen Formen der Selbstthematizierung verknüpft werden können. Die skizzierten Beispiele stammen aus Lehr-Projekten an der Universität, die die Autorin im Schwerpunkt „Gesundheitsförderung“, „Theater in Bildung und Kulturarbeit“, im Bereich der „Ästhetischen Bildung“ und im Professionalisierungsbereich Lehrerbildung/Didaktik durchgeführt hat (B. Wildt 2006c, 2007, 2008b). Im Rahmen dieser Projekte wurden bzw. werden die Studierenden unter verschiedenen, fachbezogenen und fachübergreifenden Themen theoretisch wie methodisch-praktisch in die Konzepte und Verfahren des „Drama in Education“ (DiE) eingeführt. Dabei konnten und können die Studierenden ihre eigenen Vorstellungen und Erfahrungen einbringen, in der Gruppe abstimmen und miteinander Neues erproben und die Ergebnisse gemeinsam analysieren, wechselseitig Feedback geben und im Diskurs vertiefen. Dazu wird auch das spezifische Rollenhandeln von Lehrenden und Lernenden in Unterricht und Bildungsarbeit zum

Inhalt gemacht und mit verschiedenen Methoden der Drama-Arbeit erkundet, reflektiert und theoretisch vertieft.

2 Drama in (Higher)Education – Herkunft und Besonderheiten

„Drama in Education“ (kurz: DiE) als eine Variante des Educational Drama ist in den fünfziger und sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts in Großbritannien entstanden und durch seine Begründer (Heathcoat 1984; Bolton 1984) schon früh auch in anderen Ländern des englischsprachigen Raums (speziell in den USA), Australien, den skandinavischen Ländern und den Niederlanden bekannt gemacht worden. DiE zielte zunächst auf Schule und Unterricht, war aber auch Gegenstand der Lehrerbildung. In Deutschland ist Drama in Education, obwohl es unverkennbar Wurzeln auch in der deutschen Reformpädagogik und dem Brecht'schen Lehrstücktheater hat, erst in den achtziger Jahren in Deutschland über einen engen Kreis von Spezialisten hinaus bekannt geworden (Klebl 1997). Der Ansatz des „Drama in Education“ ist zu unterscheiden von „Education in Drama“. Education in Drama meint die Produktion von Theater-Stücken in der Zusammenarbeit von (Theater-)Pädagogen und professionellen Theaterleuten (Regisseuren und Schauspielern) mit Laien bzw. Amateuren. Die Aufführung selbst ist wichtiger Bestandteil des Lernens. Anliegen ist die Herstellung einer Synthese von ansprechenden künstlerischen Ausdrucksformen für Themen, die bei den Mitwirkenden ästhetische, soziale und politische Lernprozesse auslösen (sollen). Die Lernenden wirken nicht nur in der Aufführung, sondern in allen Bereichen und Phasen der Produktion mit und werden als Impulsgeber im Prozess ernst genommen. Für Drama in Education ist die Erstellung eines Stückes und dessen Aufführung vor einem Publikum dagegen sekundär. Als didaktischer Ansatz für Schule und außerschulische Bildung nutzt Drama in Education (Göhmann 2003; Renk 1999a) Interaktionsübungen, Kooperationsspiele und oftmals theatrale Kleinformen wie Rollenspiele, Standbilder oder Skulpturen (vgl. Belgrad 1997), um tiefer gehende Lernprozesse zu ermöglichen. Damit soll das Wahrnehmen und Lernen mit allen Sinnen (aisthesis), ein ästhetisches Erleben des spontan und spielerisch Hervorgebrachten (nicht nur des im engeren Sinne Theatralen) sowie ein Bewusstsein davon ermöglicht und verbessert werden. Das aistisch-ästhetische Wahrnehmen von alltäglichen Praktiken und wiederholten Handlungen in bestimmten Rollen, die nicht nur vorgestellt (Imagination) oder in Erzählungen (Narrationen) beschrieben, sondern zudem im „Als-Ob“ des Bühnenhandelns in Verbindung mit dem Gestus des Zeigens (Spolin 2005) dargestellt und darüber der reflektierenden Bearbeitung zugänglich gemacht werden, ist grundlegend für ein praxisbezogenes und erfahrungsbasiertes Lernen und Bestandteil einer auf Professionalität zielenden Selbstthematisierung (vgl. Wildt 2004). Fachliche oder auch überfachliche Inhalte und Themen werden dazu vorgegeben bzw. auch – im

Sinne eines kooperativen Ansatzes – von den Beteiligten gemeinsam ausgewählt und mit individuellen Themen aus dem Leben und (zukünftigen) beruflichen Alltag der Beteiligten verknüpft. Die individuellen Zugänge und Perspektiven (Fichten 2003) der Beteiligten werden anhand verschiedener Ereignisse (Schlüsselszenen) szenisch erkundet, Beobachtungen, Wahrnehmungen und wichtige Erfahrungen können einander mitgeteilt werden, Fragen nach Sinn und Bedeutung werden konkret, Konflikte und Widersprüche sichtbar gemacht und alles dieses wird der diskursiven Bearbeitung zugänglich. Mit der Belebung von Spontaneität und Kreativität werden auch individuelle Ressourcen zur Bearbeitung von Problemen und (alternative Formen) von Problemlösungen zugänglich.

„Drama in (Higher) Education“ (DiE) beabsichtigt also nicht die schauspielerische Gestaltung einer Rolle im Sinne einer professionellen künstlerischen (Theater-)Praxis (Renk 1997), vielmehr geht es hier um das Verstehen des Anderen und des Eigenen sowie um die Handlungsmöglichkeiten der Akteure unter bestimmten (Praxis-)Bedingungen. Die Spielenden nutzen das eigene Erfahrungspotential nicht wie der (semi-)professionelle Schauspieler, der damit eine Rolle gestaltet, zu der er als Person gleichwohl Distanz hält bzw. auch halten muss. Im „Als-Ob“ des spontanen und improvisierenden Spiels bleiben die Spielenden (die keine professionellen Schauspieler sind) immer auch (mehr oder weniger authentisch) sie selbst. Die Rolle ermöglicht ihnen den Ausdruck von Phantasien, Gefühlen und Wünschen („Wie es ist, wenn... wäre!“, „Ich tue so, als ob ich ...bin!“), wie es in der „Realität“ außerhalb des Spiels nicht oder noch nicht möglich ist. Insofern finden die Spielenden in der Rolle Ausdrucks- und Handlungsmöglichkeiten und zugleich Schutz vor realen Konsequenzen, die sie „im wahren Leben“ befürchten müssten bzw. glauben befürchten zu müssen. Die Rolle bietet auch Schutz vor Beschämung (vgl. Wildt 2011), wenn Verhalten und Handeln nicht zu sehr als das eigene erscheint. So können beispielsweise im Wechsel(spiel) von Rolle und Gegenrolle (Protagonist und Antagonist) Spielende (wie auch die Zuschauenden) die Wirkungen der verschiedenen Aktionen spüren und wahrnehmen, sie können in den Rollen Spielräume und Begrenzungen erkennen, Handlungsalternativen erkunden und nach Möglichkeiten zur Lösung von Konflikten sowie nach einer besseren Balance von Gegensätzen und Widersprüchen suchen. Weil die Rolle einerseits Schutz bietet, andererseits der Einzelne im Rollenhandeln auch (authentisch) in Erscheinung treten kann (Kern 1995), braucht es zwischen den Beteiligten ein wechselseitiges Vertrauen, ehrliches und zugleich einfühlsames Feedback durch Gruppe und Leitung, vor allem aber eine Leitung, die methodensicher Grenzen wahrt und auch den Spielenden hilft, Grenzen zu wahren und Überschreitungen nicht leichtfertig vorzunehmen. Das heißt beispielsweise, dass ein Leiter auch Spiele zum Schutz von Personen unterbrechen oder abbrechen darf oder dem Spiel eine neue Wendung geben kann, indem er Spieler kurzfristig zur Seite stellt, neue Rollen einführt oder Hilfen durch eigenes Spiel („Teacher in

Role‘) gibt. Bei einer (teil-)öffentlichen Präsentation von Ergebnissen der Drama-Arbeit (die keineswegs grundsätzlich ausgeschlossen ist), ist aus Gründen eines Personenschutzes auch eine Bearbeitung des spielerisch entwickelten Rollenmaterials und gegebenenfalls auch der Austausch von Spielern notwendig.

Als Medium der szenischen Erkundung und der (Selbst-)Thematisierung in der spielerischen Auseinandersetzung mit verschiedenen Rollenkreationen entsteht der „Stoff“ für verschiedene Wirklichkeitskonstruktionen. Drama in (Higher) Education versteht sich in dieser Hinsicht als (sozial-)konstruktivistischer Ansatz des Lehrens und forschenden Lernens (vgl. Reich 1998) und ist in der radikalen Betonung der sozialen Beziehungen dem sozialkonstruktivistischen Ansatz von Gergen (2002) nahe. Zugleich geht es um eine reflexive (Selbst-)Vergewisserung und Vertiefung im transformierenden Dialog, die Initiierung eines interpersonellen Verstehens (Selman 1984; Edelstein & Nunner-Winkler 1996) und die Verständigung im wissenschaftlichen Diskurs.

3 Die didaktischen Elemente und Aspekte im Ansatz des „Drama in Higher Education“

Im Unterricht, wie auch in der hochschulischen Lehre bzw. im Rahmen von „Higher Education“, braucht es eine (hochschul-)didaktische (Lehr-)Kunst, die es ermöglicht, eine Vielzahl von Themen, Inhalten, Kommunikationsmodi, Medien, Sozialformen, Methoden der Präsentation und Visualisierung in Verbindung mit den Drama-Methoden in einem entsprechend offenen Lehr- bzw. Unterrichtsprozess einzusetzen. Offenheit will das Ungeplante und Überraschende, das Ungewohnte und Ungewisse, das Spontane und Kreative, das Bewegende und Bewegte in einem Möglichkeitsraum sowie Neu-Schöpfungen (Kreationen) zulassen (Wildt 2007).

Unter (hochschul)didaktischen Vorzeichen verlangt die ohnehin vorhandene Theatralität von Lehr-Lern-Prozessen zudem einen dramaturgischen Blick auf Unterricht bzw. auf das Lern-Lehrgeschehen und die Fähigkeit des/der Lehrenden, den Unterrichtsverlauf dramatisierend zu gestalten bzw. entsprechende Gestaltungsmöglichkeiten zu nutzen. Dabei geht es nicht allein um szenisch-theatrale Aktionen bzw. Interaktionen, sondern es geht grundsätzlich um die offene Gestaltung eines ganzheitlichen Lern-Prozesses im Wechselspiel sozialer Beziehungen (Gergen 2002, 147ff, 235ff; Wildt 2007, 133ff). Die dramaturgische Betrachtung von Unterricht, auch ohne Drama-Methoden, hat durchaus Vorläufer (vgl. Hausmann 1959, 1991). Sie ist allerdings als Traditionslinie deutscher Pädagogik in den letzten Jahrzehnten kaum thematisiert worden (Kaufmann et al. 1991). Mit der zunehmenden Bedeutung aktivierender und ästhetischer Praktiken sind diese Vorläufer anschlussfähig geworden.

Die Klassifikation des schulischen wie hochschulischen Unterrichts nach Zielen, Phasen, Zeiten, Themen und Inhalten, zentralen Fragen, Verfahren und Metho-

den, Sozialformen und den zentralen Medien (Peterßen 1998) verweist zwar auf wichtige Elemente des Lehr-Lernprozesses, allerdings bleiben die Kreativität und Selbstorganisation der Lernprozesse auf der Strecke, wenn in Planungsvorgaben kein Platz mehr bleibt für Unvorhergesehenes, für spontane Einfälle und produktive Umwege der Lernenden, weil Lehrende befürchten die Zügel aus der Hand zu geben, wenn sie spontanen Impulsen, Gefühlen oder „Strebungen“ der Lernenden nachgeben. Oftmals geraten diese gar zum Störfaktor, der durch besonders striktes und kontrollierendes Lehr(er)handeln auszuschalten ist. Und dennoch, das Nicht-Planbare im Geplanten und das Unvorhergesehene im Vorhergesehenen kann oft das Wichtigere im Lernprozess sein. Dem Zufall und der Überraschung in Lern-Lehr-Prozessen mehr Raum zu geben, Spontaneität und Abweichungen vom Geplanten zuzulassen, Ungewissheit auszuhalten, kreative (Um-)Wege zu ermöglichen, dazu braucht es nicht nur eine professionelle Lernhaltung (vgl. Wildt 2004), sondern auch eine besondere didaktische „Lehr-Kunst“. Um entsprechende Prozesse des Lernens lehrend zu gestalten (vgl. Wildt 2005) brauchen Lehrende nicht nur Kenntnisse, sondern auch ganz praktische Erfahrungen mit alternativen Lern-Lehr-Methoden und Arrangements, vor allem aber eine entsprechende Lernhaltung und die Bereitschaft selbst dazuzulernen. Um die Dynamik einer Gruppe in solchen Prozessen besser verstehen und didaktisch angemessen handeln zu können, braucht es einen reflektierenden Umgang mit offenen Gruppenprozessen, mit Improvisationstechniken und kreativen Verfahren, mit Methoden und Techniken. Denn es kommt darauf an, im Prozess des Lehrens schnell und angemessen auf Ungeplantes und Überraschendes einzugehen, den Ablauf zielführend und flexibel anzupassen, ohne selbst Störungen im Ablauf zu produzieren. Mit anderen Worten, theoretisches Wissen und methodische Kenntnisse allein reichen nicht, sondern es braucht vor allem ein erfahrungsbasiertes Können und eine professionelle Haltung, die nur in der Praxis bzw. durch entsprechende Erfahrungen in Schule und Hochschule in einem längeren individuellen Entwicklungsprozess erworben werden können (Schneider & Wildt 2004; Schubert 2004; Wildt 2004). Vor diesem Hintergrund erscheint ein Konzept und Rahmen wie das Lern-Labor oder die Theaterwerkstatt, die es den Einzelnen erlauben kooperativ und selbstbestimmt, erfahrungsbezogen und methodisch, theoretisch und praktisch über einen längeren Zeitraum an den Dingen und sich selbst, am Ernstfall im Schonraum zu arbeiten, besonders geeignet.

Es geht im Unterricht (wie in der Lehre) aber nicht allein darum, einen besonders gelungenen methodischen Weg zu finden, der Spielräume für Kreativität und selbstbestimmtes Lernen lässt, sondern auch darum, einen didaktischen „Spannungsbogen“ für Lernen zu entwickeln bzw. aufzubauen. Das verlangt mehr als eine strukturierte Abfolge bestimmter Schritte einzuhalten und ein Zeitmanagement, das auch Unvorhergesehenes einplant. Es geht vielmehr darum, eine bestimmte Fokussierung und Gerichtetheit im Prozess zu erreichen, eine Bewegung

aller auf ein bestimmtes Ziel hin mit einer neugierigen Gespanntheit auf Ergebnisse, auf den nächsten Schritt, auf Lösungen, Neues und Überraschendes. Dabei geht es schließlich um einen „Flow“, der nicht nur alle einschließt und mitnimmt, sondern auch die Zeit vergessen lässt. Darüber kann man nicht reden, das muss man erfahren. Anders gesagt, erst in der Praxis ist zu erfahren, wie ein solcher Spannungsbogen entsteht und wirkt. Zwar wird er in einem problemorientierten Unterricht anders verlaufen als bei einer Inszenierung, anders in einer kleinen Gruppe als in einer Großgruppe, immer aber geht es um den Ereignischarakter des Lernens und der Lernerfahrungen, der sich mit einer plötzlichen Einsicht, einem tiefergehenden „Aha-Erlebnis“ verbindet, Verstehen beinhaltet und Sinn erschließt.

Der Aufbau eines Spannungsbogens in der Drama-Arbeit beginnt schon mit der Introduction und Motivierung. Dies kann mit diskursiven oder bildhaft-szenischen Mitteln erfolgen, die auch kombiniert werden können. Wichtig ist, schon hier möglichst viele der Teilnehmenden mitzunehmen und in die Arbeit einzubeziehen. Mit einer „Anwärmung“ für die weitere Bearbeitung eines Themas erfolgt dann schon der Einstieg ins „eigentliche“ Spiel (oftmals geht es dabei um eine Hinführung durch Bewegung und einfache Übungen). Daran schließt sich eine Phase der individuellen und gemeinsamen Erarbeitung eines Problems (mit szenischen oder anderen Mitteln) an. Dabei kann jeder Problemlösungsversuch unbeabsichtigte Nebenwirkungen haben und zu neuen Problemen führen, auftretende Schwierigkeiten und Krisen müssen bewältigt werden. Manchmal sind kürzere oder auch längere Unterbrechungen der Gruppen- und Bühnenarbeit notwendig, damit Einzelne oder Gruppen „auftanken“ und Ideen für einen nächsten Schritt oder einen Neustart entwickeln können. Bei einem letzten Versuch (es ist immer der letzte), auf dem Höhepunkt von Verwirrung und Verwicklungen, entsteht dann oftmals die Lösung und das, worauf es ankommt, klärt sich. Erst dann setzt Entspannung ein, Zufriedenheit und manchmal auch Erschöpfung. Ein „Cooldown“ nach anstrengenden Inszenierungen kann wichtig sein. Eine Phase der Reflexion und des gegenseitigen Feedbacks schließt den Prozess ab.

Der hier skizzierte Spannungsbogen verläuft also entlang einer bestimmten methodischen Struktur. Er ist begleitet von einer sozialen Dynamik der Differenzierung und Integration von Themen und Beziehungen. Der Spannungsanstieg bis zu einer Klimax kann durch die Wahl der Methoden erzeugt und unterstützt werden. In einer Atmosphäre der Spannung, die den Einzelnen ergreift, wird der individuelle Fokus auf das Geschehen und seinen Fortgang gerichtet und eine lebhaftere Beteiligung und Neugier erzeugt. Auch wenn dabei Verzögerungen eintreten oder ungeahnte Verwicklungen entstehen, muss das Interesse an einer Lösung nicht leiden, im Gegenteil wird es dadurch häufig noch stärker befördert. Merkwürdige Erscheinungen und unverständliche Verwicklungen, besondere Leiden oder besonders dumme Fehler können die Motivation, zu einer gelingenden Problemlö-

sung beizutragen und das Interesse an dem guten Ausgang aus einer schwierigen Situation oder „bösen“ Geschichte bestärken und die Ressourcen von Gruppen und Einzelnen zur Problemlösung weiter mobilisieren. Mit der Einsicht in die Probleme und der Erkenntnis des richtigen Weges zur Lösung und einem erfolgreichen Lösungsversuch kommt schließlich der (er-)lösende Spannungsabfall. In einer Schlussbetrachtung in größerer Ruhe und mit einer Neu-Balancierung von Nähe und Distanz (zum Thema, zur Lösung, zu den beteiligten Personen und zur Situation) kann dann der Prozess (vorläufig oder endgültig) abgeschlossen werden.

Das alles kann methodisch-didaktisch so gelenkt werden, dass möglichst viel von den Lernenden selbst kommt (vgl. Wildt 2006c). Man muss daran beteiligt gewesen sein, um den Unterschied zum „Stundenhalten“ ganz zu verstehen.

4 Die zentralen Elemente der Drama-Arbeit konkretisiert am Psychodrama als Verfahren

Wichtig ist immer, dass die Drama-Arbeit auf ein funktionierendes Arbeitsbündnis zwischen allen Beteiligten gründet, das auf klaren und wechselseitig anerkannten Absprachen, Vertrauen und Toleranz beruht. Die zentralen Elemente, die für die Arbeit mit Dramaverfahren wichtig sind, sind Raum und Zeit, das Verhältnis von Spielen und Zuschauen bzw. von Spielern und Zuschauern, sind Spielleitung oder Regie, die Ebenen der Handlung, das Umgehen mit dem Körper, Bedeutung von Gegenständen, Objekten und Requisiten, sind Ziele und Absichten, die Bedeutung von Improvisation und Textarbeit, sind Wissen, Erleben und Verstehen. An dieser Stelle können nicht alle gängigen Verfahren und Ansätze der Theaterarbeit, die sich mit dem Drama-in-(Higher)-Education-Ansatz verknüpfen lassen, dargestellt und miteinander verglichen werden. Wichtige Verfahren beispielsweise sind das Playbacktheater (nach Fox), das Psychodrama und Soziodrama (nach Moreno), Jeux Dramatique (nach Chancelrel), das Forum-Theater (nach Boal), das Szenische Interpretieren (nach Scheller), das Lehrstück-Theater (nach Brecht), Site Specific Performance, Maskentheater u.a. Darstellungen und eine vergleichende Übersicht dazu liegen für den Bereich der Hochschule (Wildt u.a. 2008; Wildt & Hentschel 2008; Wildt; Hentschel & Wildt 2008; Wildt & Wildt 2008) vor. Sie lassen sich durch weitere Verfahren ergänzen (etwa Bülow-Schramm; Krohn & Gipsier 2009).

In den unten beschriebenen Beispielen von Drama in Higher Education werden theatrale Kleinformen wie Standbild und Skulptur, einfache Bewegungsspiele und Übungen für Atem und Stimme, Körper und Bewegung mit komplexeren Formen aus dem Psychodrama und dem Soziodrama, aus dem Playbacktheater und dem Forum-Theater sowie mit Elementen aus dem Bereich der Bildenden Kunst, Verfahren und Texten aus verschiedenen Fächern und disziplinären Kontexten verknüpft. Es soll hier gezeigt werden, wie verschiedene Elemente, Formen und

Abläufe unter didaktischen Gesichtspunkten verknüpft werden können. Auch zentrale Wirkungen werden dargestellt und reflektiert. Dazu werden zunächst Elemente aus dem Psychodrama (Wildt 2000a, 2000b; Wildt & Wildt 2008) herangezogen und skizziert, zum einen um deutlich zu machen, wie Aspekte von Raum und Zeit, Thema und Spiel, Handlung und Ziel, Gruppe und Leitung usw. in der Drama-Arbeit verknüpft werden können (vgl. Wildt & Hentschel 2008, 273ff). Zum anderen erscheint das Psychodrama besonders geeignet, weil es in ganz unterschiedlichen Kontexten des Lehrens und Lernens eingesetzt werden kann (vgl. dazu Wildt & Wildt 2014) und sich gut mit anderen Drama-Verfahren verbinden lässt.

Das Psychodrama nach Moreno (Wildt & Wildt 2008) enthält drei wesentliche Elemente: Drama, Gruppe und Soziometrie. Wenn von Psychodrama gesprochen wird, sind diese Elemente als Bestandteile gemeint. Psychodrama kann in verschiedenen Bereichen eingesetzt werden: im Unterricht, im Theater, in der Lehre und Weiterbildung, in der Beratung und auch in therapeutischen Gruppensettings. Dabei verändert sich jeweils der Zuschnitt der Psychodrama-Arbeit entsprechend den unterschiedlichen Zielsetzungen (Wildt & Wildt 2014). Psychodrama im Kontext von Unterricht, Lehre oder Weiterbildung kann seinerseits mit anderen Drama-/Theatermethoden sowie verschiedenen didaktischen Ansätzen und Anliegen verknüpft werden (siehe oben). Die Elemente von Psychodrama können hier nur kurz beschrieben werden (dazu genauer Wildt & Wildt 2008). Zunächst einmal zum Psychodrama als Gruppenverfahren: Die Gruppe besteht in der Regel aus Laien, die Leitung dagegen muss professionell sein. Das sind – entsprechend den Bereichen, in denen Psychodrama eingesetzt wird – Pädagogen oder Theaterpädagogen, Theatermacher, Berater oder Therapeuten mit einer Psychodrama-Ausbildung. Die Soziometrie als Bestandteil des Psychodramas zielt auf die Erhebung sozialer Beziehungen in der Gruppe und außerhalb der Gruppe (Studierenden-Gruppe, Beratungsgruppe, Weiterbildungsgruppe usw.), deren Bedeutung für die Einzelnen in der Psychodrama-Arbeit auf verschiedene Weise – etwa in szenischen Erkundungen – berücksichtigt wird. Im Zusammenhang damit generieren die Teilnehmenden individuelle Themen und Fragen an das übergeordnete Thema des Workshops oder das Gruppenthema.

Themen der Psychodrama-Arbeit im Kontext des Educational-Drama-Ansatzes sind in der Regel fachlich oder überfachlich verortet und berücksichtigen zudem die subjektiven Zugänge der Beteiligten, ihre Gedanken, Ideen, Emotionen, Gefühle, Motive, Interessen und Einstellungen. Das heißt, die „inneren“ Befindlichkeiten, Gedanken und Vorstellungen der Akteure finden im Psychodrama ihren „Ausdruck“ und werden dazu mit bestimmten Aktionen, Handlungen, Bewegungen, Gesten, Haltungen, Mimik, parasprachlichen Äußerungen in Verbindung gebracht. Umgekehrt finden die Akteure auch über äußere Handlungen Zugang zu inneren Befindlichkeiten. Das gilt auch für die Zuschauenden. Die Verbin-

dung des Begriffs „Psychodrama“ mit besonders problematischen sozialen Beziehungen, mit extremen Gefühlsausdrücken, Leidenschaften, zerstörerischen Konflikten und „Verbrechen“ in bestimmten Genres von Literatur oder Film führt allerdings in die Irre. Hier ist lediglich gemeint, dass das dramatisierende Spiel nicht zuerst von äußeren Handlungen lebt, sondern in Haltung, Gestik, Mimik, Bewegungen und dem gesprochenen Wort Gedanken, die Motive, Emotionen und Gefühle zum Ausdruck und im spontanen Rollenhandeln mehr oder weniger authentisch zum Vorschein kommen. Wenn Gefühle blockiert, Spontaneität unterdrückt, Gedanken tabuisiert und kreative Potentiale verschüttet sind, kann die psychodramatische Arbeit über die Beachtung von Empfindungen und Wahrnehmungen, von Emotionen und Affekten, von Gefühlen und Gedanken dazu beitragen, das eigene Potential zu erkennen, besser zu nutzen und auszuschöpfen. Die Drama-Arbeit erfolgt entlang der Themen, die von der Gruppe ausgewählt und dann auf die Bühne gebracht werden. Als Bühne gilt ein ausgewählter Bereich, in dem ein Handeln im „Als-Ob“ ermöglicht wird. Dabei geht es um Handeln, das der Lebenswirklichkeit nachgebildet ist oder sich auf diese bezieht, einschließlich auf das, was als Fiktion oder Traum, als Phantasie oder Einbildung bezeichnet werden kann. Die Arbeit selbst beinhaltet verschiedene szenische und theatrale Elemente (Rollenspiele, Vignetten, Standbilder, Körperübungen), die Einzelne aus der Gesamtgruppe oder auch die gesamte Gruppe (etwa in Gruppen-spielen) einbezieht. Die verschiedenen Elemente werden in einer bestimmten regelhaften Weise improvisierend eingesetzt und auch in einer bestimmten Abfolge miteinander verknüpft. Wechselseitiges Feedback zwischen den Teilnehmenden, Einzelnen, Gruppe und Leitung, das zwischen den verschiedenen Arbeitsschritten üblich ist, dient der Fortsetzung oder auch der Beendigung einer bestimmten Spielsequenz. Der szenischen Arbeit gehen oftmals nur (Interaktions-)Spiele und „Anwärmübungen“ voraus. Erzählungen, Gespräche und Diskussionen in verschiedenen Settings (in kleinen und großen Gruppen) vor oder zwischen den verschiedenen Spielphasen und der Bühnenarbeit sind ebenfalls selbstverständlich. Ebenso wichtig sind Momente individueller Selbstvergewisserung, der Ruhe und Entspannung. Das heißt, das Konzept des Drama in (Higher) Education bezieht sich nicht nur auf die Bühnenarbeit im engeren Sinne, sondern auch auf die Arbeit davor, dahinter und dazwischen im Raum der Gruppe.

Betrachtet man die Bühnenarbeit selbst, ist die Unterscheidung wichtig zwischen Spielern mit unterschiedlichen Aufgaben in der Bühnenarbeit (Protagonist, Antagonist, Alter-Ego und andere Mitspieler) und den Teilnehmenden in der Rolle der Zuschauer, die einzeln oder gemeinsam auf die Bühne gehen oder geholt werden können, um dort bestimmte Aufgaben und Rollen als Mitspieler zu übernehmen. Auch die Spielleiter können nach Bedarf eine Rolle übernehmen oder aus einer bestimmten Rolle heraus (als Teacher in Role, zum Beispiel als Interviewer) agieren, um das Spiel ohne Unterbrechung voranzubringen. Zur Erkundung von

Themen in ihrer Bedeutung für die Beteiligten (die Einzelnen und die Gruppe) in der Gegenwart sind manchmal auch Blicke in die Vergangenheit und in die Zukunft wichtig. In der Regel wird diese Ausweitung durch die Spielleitung vorgeschlagen, um Erinnerungen und Zukunftsvorstellungen, Hoffnungen und Wünsche in einem Spiel näher zu beleuchten. Diese werden ebenfalls mit theatralen und szenischen Mitteln dargestellt. Zur Unterstützung der szenischen Arbeit können Bühnenkleinteile (Podeste, Matten, Stühle) genutzt, Requisiten verwendet und kleine Musikinstrumente eingesetzt werden. Verschiedene Objekte bzw. Werkstücke (Bilder, Masken, Modelle, Skulpturen), die von den Teilnehmenden selbst gemacht sind (siehe hier den Werkstattcharakter), können ebenfalls in die (Psycho-)Drama-Arbeit einbezogen werden.

5 Der Ort als Spielraum und Raum für Lernen um sich, einander und die Welt zu verstehen

Die Arbeit mit Psychodrama konzeptualisiert Lernen grundsätzlich als situiert (Renkl 2002). Die Situierung verlangt die Bereitstellung geeigneter Lernumgebungen, die ein erfahrungsbasiertes, fallbezogenes, authentisches und reflektierendes Umgehen mit gegebenen Problemstellungen ermöglicht. Dazu braucht es nicht nur oben skizzierte soziale und methodische Arrangements, sondern auch geeignete Räume, in denen ein entsprechendes Arbeiten möglich ist (Roesner; Wartemann & Wortmann 2005; de Certeau 1988). Dabei geht es nicht um einen Theaterraum nach Art der (Guckkasten-)Bühne mit einem mehr oder weniger flexibel bestuhlten Zuschauerraum – wie mancher aus Gewohnheit denken mag – und davon getrennt etwa einen mehr oder weniger großen Proben- oder Gruppenraum. Vielmehr wird für die Drama-Arbeit ein ausreichend großer Raum gebraucht, der multifunktional nutzbar ist und dazu auch eine entsprechende Ausstattung aufweist. Dieser Raum muss für mehr oder weniger raumgreifende theatrale Aktionen, aber auch für Bewegungsspiele und -übungen verschiedener Art geeignet sein. Aber er muss auch Platz bieten für Diskussionen und Gespräche in großen und in kleinen Kreisen, für Präsentationen, Visualisierungen und kreative Gestaltungen verschiedener Art oder meditative Arrangements und Ruhephasen. Auf jeden Fall geht es um einen Raum, der von außen nicht einsehbar ist, der ein ungestörtes Arbeiten erlaubt und die Herstellung einer „intimen“ Arbeitsatmosphäre ermöglicht.

Der Bühnenbereich, wie auch andere Bereiche, kann nach Bedarf durch geeignete und veränderbare Markierungen abgegrenzt werden. Wichtig ist, dass die Bühne im Raum festgelegt wird – auch fallweise – um das Handeln im Als-Ob vom übrigen Handeln eindeutig zu unterscheiden. Dieser Bühnenbereich muss leer sein. Das heißt, es dürfen keine Gegenstände im Bühnenbereich vorhanden sein, auch keine Bilder an Wänden, auf die man schaut. Ein Ort für Requisiten und Gegenstände wie Bälle, Stäbe und Bühnenkleinteile (Matten, kleine Podeste,

Decken) ist nützlich und sollte während der Arbeit unmittelbar zugänglich sein, aber nicht stören. Es braucht zur Arbeit mit den genannten Verfahren und Ansätzen keinen Kostümfundus, stattdessen vielleicht einen Kleiderständer oder eine große Kiste für Kostümteile (Hüte u.a.), eine Vielzahl verschiedenfarbiger Tücher unterschiedlicher Größe, die vielfältig verwendet werden können sowie zahlreiche (kleine) Musikinstrumente, die während des Spiels und auch in verschiedenen Aktionen im Raum der Gruppe Verwendung finden können. In der Regel gibt es in vielen Hochschulen nur wenige Räume, die diese Kriterien erfüllen. Tatsächlich könnten aber zahlreiche Räume mit den genannten Mitteln flexibel ausgestattet und bei Bedarf auch wieder verändert werden. Erstrebenswert ist, Räume so auszustatten, dass sie den Ansprüchen einer vielgestaltigen hochschuldidaktischen Arbeit – mit und ohne Drama – gerecht werden können. Davon sind viele Hochschulen noch weit entfernt.

Im Kontext der Drama-Arbeit geht es – in Abhängigkeit von einer bestimmten Thematik und dem Entwicklungs- und Anspruchsniveau einer Gruppe – um die spielerische Erkundung von Handlungsmöglichkeiten, das szenische Experiment und die Verknüpfung des Bühnenhandelns mit vielfältigen anderen methodischen Arrangements zum Zwecke des Lernens. Wichtig ist, dass in diesem Zusammenhang die individuellen Vorstellungen, das Wissen und die Erfahrungen der Beteiligten genutzt werden, um Probleme zu definieren, Untersuchungsabsichten thematisch-hypothetisch einzubringen, Problemsituationen simulierend und quasi-experimentell (vor allem im Rollentausch/-wechsel) zu erkunden, Zusammenhänge zu analysieren und über mögliche Problemlösungen einen erfahrungsgesättigten und theoretisch vertiefenden Diskurs zu führen. Dabei kann Vergangenes als (Auto-)Biographisches und auch allgemein Historisches (etwa im Sinne einer gemeinsamen Erinnerungskultur), Gegenwärtiges (auch im Sinne einer Gegenwartsanalyse) sowie Zukünftiges (als Sinnperspektive und Zukunftsprojektion, als Zukunftshoffnung, als „prognostische“ Aussage, als phantastische oder auch utopische Erzählung) präsentiert und in Szene gesetzt werden. Grundsätzlich werden dabei Fähigkeiten zum interpersonellen Verstehen befördert und Möglichkeiten des moralischen Handelns aufgezeigt (vgl. Wildt 2006a, 148ff). In dieser problemorientierten und wertbezogenen, ästhetisch-kreativen und reflexiven Arbeit wird die ganze Person, der/die Lernende mit ihren Wünschen, Hoffnungen und Ideen, mit Kognitionen, Gefühlen und Wertvorstellungen angesprochen und entsprechend umfassende Lernprozesse initiiert.

6 Die Vielfalt der Drama-Arbeit mit und ohne Text

Die Drama-Arbeit im engeren Sinne ist vielfältig und es ist möglich – wie oben bereits erwähnt – dabei auf verschiedene Verfahren und Methoden wie das Psychodrama, das Playbacktheater, das Forum-Theater, Theatersport u.a. zurückzugreifen. Dabei sind nicht nur Absichten, sondern auch Erfahrungen, Vorlieben und das

individuelle Können der Lehrenden ausschlaggebend. Hervorzuheben ist, dass im nicht-literarischen Theater (also im engen Sinne Improvisationstheater, wie es im Drama in (Higher)Education-Ansatz üblich ist) nicht gänzlich ohne Text gearbeitet wird. Es handelt sich vor allem um Gebrauchstexte, die auf ganz unterschiedliche Weise genutzt und in die Drama-Arbeit eingebaut werden können, beispielsweise wissenschaftliche Texte oder Zitate, gewöhnliche Zeitungsartikel, Gebrauchsanweisungen, Auszüge aus Telefonbüchern, Reklametexte, Wahlplakate, Flugblätter, Kochrezepte, Tagebuchnotizen, Arbeitspläne, aber auch literarische Kleinformen sowie Bildmaterial oder Filmausschnitte (also im weitesten Sinne Text). Das heißt, schrift- und bildsymbolische „Texte“ können im Kontext von Drama in (Higher) Education Grundlage und Element bestimmter Inszenierungen sein. Texte können aber auch herangezogen werden, um den fachlichen und thematischen Rahmen der Theaterarbeit festzulegen und die Ergebnisse der reflexiven Bearbeitung von Erfahrungen weiter zu vertiefen. Mit anderen Worten, Texte und Bilder auf unterschiedlichen medialen Trägern können als handlungsstützende und dramatisierende Elemente ins Spiel eingefügt werden (durchaus ein beliebter Kunstgriff auch im großen Literaturtheater) oder sie dienen der Vor- und Nachbereitung. Textmaterial kann vorgegeben oder auch selbstständig recherchiert, in Vorträgen, Referaten und Berichten mediengestützt präsentiert und in der Gruppe zur Diskussion gestellt werden.

Mit der Erweiterung des pädagogisch-didaktischen Repertoires der Fächer in Schule und Hochschule findet Drama-Arbeit in fachübergreifenden Projekten immer mehr Ansatzpunkte für aktivierende und kreativitätsförderliche Möglichkeiten auch in der Textarbeit, beispielsweise als kreatives Schreiben, als Arbeit mit Mindmaps, als Clustering, als Arbeit mit Metaplan-Techniken, als Visualisierung durch Poster und unter Nutzung verschiedener medialer Träger von Tafel bis zum Whiteboard, vom Flipchart oder Pickboard, vom Overheadprojektor, Ton- und Videorecorder bis zum PC, Beamer und iPad. Diese verschiedenen Medien und Möglichkeiten der Textarbeit (im engen wie im weiten Sinne) können in der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Drama in (Higher) Education vielfältig eingesetzt werden, nicht nur zur Unterstützung und Vertiefung der Drama-Arbeit, sondern auch um verschiedene mediale Alltagsinszenierungen in der Drama-Arbeit aufs Korn zu nehmen und eine kritische Auseinandersetzung mit deren positiven wie negativen Wirkungen zu ermöglichen. Das heißt, der Mediengebrauch kann auch Inhalt der Drama-Arbeit sein.

In einer wissenschaftlich geprägten Kultur, in der die „Welt als Text“ und der „Text als Welt“ auch in der Lehre dominant sind, treffen mit und in dem theatralen und szenischen Spiel verschiedene Wirklichkeitskonstruktionen (des Spiels, der „Realität“, des Traums) – (hochschul-)didaktisch reflektiert – aufeinander und werden systematisch in Beziehung gesetzt. Grundsätzlich kann in allen Fächern (selbst im Fach Mathematik) mit Drama-Methoden gearbeitet werden und ent-

sprechend werden auch fachliche Inhalte und Texte, aber auch technische Artefakte oder bestimmte Methoden und Objekte des „Forschens“ für die Entwicklung einer Aufführung genutzt oder auch als Objekte in einer theatralen Inszenierung dargestellt. Das heißt, es kann ein naturwissenschaftliches Experiment in seinen theatralen Aspekten gezeigt oder auch als dominante Forschungsmethode in einer theatralen Inszenierung „vorgeführt“ und in der Realität des Spiels können – wie im Falle des Mediengebrauchs – problematische wie positive Aspekte des naturwissenschaftlichen Forschens herausgearbeitet werden. Auch das rationale (wissenschaftlich begründete) Argument wird nicht nur im Diskurs des „wirklichen“ Lebens geführt, sondern es kann auch als (didaktische) Inszenierung im Drama vorgeführt werden. Dabei können beispielsweise verdeckte Machtansprüche, Genderprobleme u.a. aufzeigt und die Auseinandersetzung damit angeregt und vertieft werden. Das heißt, die Darstellung von Wirklichkeiten im Spiel erzeugt (hochschul-)didaktisch gewollte Irritationen von für wahr gehaltenen Vorstellungen von Wirklichkeit, von Glaubenssätzen mit dem Anspruch objektiver Wahrheit oder von individuellen Vor-Urteilen, die im Diskurs allein nur schwer zu fassen sind. In der Authentizität der (Rollen-)Darstellung kommen also Wünsche und Ansprüche, Möglichkeiten und Widersprüche, paradoxe Zumutungen und Selbstbehauptungen von Individuen und Gruppen zum Ausdruck, die ohne die szenische Bearbeitung nicht ohne weiteres sichtbar und als diskussionswürdig angesehen würden. Aber auch Möglichkeiten der innovativen und kreativen Gestaltung von Alltag und Beruf werden in anschaulicher und anregender, in amüsanter und nachdenklicher Form vorgetragen, Vergangenheit und Zukunft in der Gegenwart des Bühnengeschehens lebendig. Möglichkeiten der wechselseitigen Unterstützung und der Bewältigung von Problemen, Konflikten und Krisen werden erkennbar und neue Wege anschaulich.

Diese Art der Arbeit braucht alternative Prüfungsformen. Bewährt hat sich ein Lern- und Prüfungsportfolio (auch ePortfolio), da dieses erlaubt, verschiedene (relevante) Texte (im engen wie im weiteren Sinne) als „Graphien“ (vgl. Sabisch 2008) im Prozess zu sammeln, zu systematisieren und zu überarbeiten und die eigene individuelle und gruppen(ergebnis)relevante Leistung in ästhetisch angemessener Weise darzustellen und zur Beurteilung (untereinander und gegenüber den Lehrenden als Prüfern) zu präsentieren (Brunner; Häcker & Winter 2006; Wildt 2006b; Wildt & Wildt 2013).

7 Drama in Higher Education – an Beispielen

Im Folgenden soll vor allem verdeutlicht werden, wie mit theatralen und szenischen Methoden im Rahmen der Hochschullehre gelehrt und gelernt werden kann.

Dabei können die Beispiele aus verschiedenen Bereichen der Lehrerbildung und im Bezug zum schulischen Unterricht für verschiedene Schulstufen, bzw. von

der Grundschule bis zur gymnasialen Oberstufe nur skizziert werden (siehe unten weitere Literaturangaben).

7.1 Beispiel „Gesundheit (lehren und) lernen“

Im ersten Beispiel geht es um ein Projektseminar zu Praxisstudien (in Kooperation zwischen Schule und Universität) mit Studierenden des Grundschullehrantes an der Universität Bielefeld, durchgeführt im Bereich Gesellschaftslehre/Sozialwissenschaft.

Die „Gesundheitsförderung in Schule und Unterricht“ war Thema der zweisemestrigen Projektveranstaltung mit mehrtägigen Seminarblöcken pro Semester (zu den verschiedenen Praktikumsarten vgl. Topsch 2002, 5ff.). Elemente von DiE waren sowohl Bestandteil der schulischen Unterrichtsprojekte zum Oberthema „Gesundheit“ in verschiedenen Fächern/Lernbereichen als auch Inhalt und Gegenstand der Einübung und Erprobung der Methoden in der hochschulischen Veranstaltung selbst. Außerdem wurde in der Auswertung der Veranstaltung insgesamt auch mit verschiedenen Rollenspielmethoden sowie mit Dramamethoden gearbeitet und insbesondere die praktische Situation in Unterricht und Schule im einer begleitenden „Kollegialen Beratung“ (Wildt 2000b, 2004, 2006a) erkundet und reflektiert.

Der erste Block, organisiert als „Zukunftswerkstatt“, diente der Entwicklung von Konzepten einer gesundheitsförderlichen Schule (im Sinne der Definition der Weltgesundheitsorganisation, WHO). Das Lernen der Schüler (und der Studierenden) wurde zudem unter ästhetischen und ästhetischen Gesichtspunkten betrachtet und Möglichkeiten des Lernens mit allen Sinnen entwickelt (Wildt 1997, 2000a, 2010). Vielfältige Elemente der improvisierenden Erkundung und theatralen Darstellung von Handlungsmöglichkeiten, der Visualisierung und szenischen Präsentation, der ästhetischen Wahrnehmung und ästhetischen Betrachtung, Möglichkeiten von szenischem und verbalem Feedback wurden verwendet und reflektiert. Parallel zur Zukunftswerkstatt mit den Studierenden bzw. unmittelbar danach wurde eine anderthalbtägige Zukunftswerkstatt mit dem Lehrerkollegium durchgeführt. Dabei konnten wichtige Anliegen der Lehrer, der Schulleitung und der Elternschaft (aus Sicht von LehrerInnen und Schulleitung) zur Sprache gebracht und erkundet, Ideen und Anregungen für eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Hochschule gesammelt und konkretisiert werden. Die Ergebnisse beider Zukunftswerkstätten wurden danach in Vergleich gesetzt und die Studierenden veranlasst, die eigenen Ideen und Vorstellungen im Sinne einer Realitätsprüfung mit den Vorstellungen von Lehrern, Eltern und Schulleitung abzugleichen und entsprechend anzupassen. Anschließend konnten die Studierenden, die Kleingruppen gebildet hatten, sich mit ihren jeweiligen Praktikumslehrern austauschen und konkrete Absprachen für die Unterrichtsprojekte treffen. Absprachen wurden wiederum ins Seminar zurückgemeldet und dort besprochen.

Diese Kontraktphase zwischen Schule und Universität, Lehrenden und Studierenden, in der Wünsche und Vorstellungen miteinander besprochen und konkrete Abstimmungen zwischen den Beteiligten vorgenommen werden konnten, war entscheidend für das Gelingen des Gesamtprojektes. Tatsächlich konnten die Bedingungen und Wünsche der Schule mit den Vorstellungen von Studierenden und Lehrenden nicht in jedem Punkt vollständig zur Deckung gebracht werden, vice versa. Dass dennoch alle Projekte erfolgreich waren, lag auch an dem bekundeten Interesse der Beteiligten zur Zusammenarbeit und dem gemeinsamen Beschluss, ein Schulprojekt mit größerer Wirkung (nicht nur für die Studierenden, sondern für die Schule selbst) zu starten und gemeinsam zum Gelingen der Projekte beizutragen. Wie das funktionierte, kann hier nur angedeutet werden.

Mit verschiedenen Klassen auf den Jahrgangsstufen zwei bis vier und in unterschiedlichen Fächern bzw. Lernbereichen (Sachkunde Biologie und Gesellschaft, Deutsch, Sport und Kunstunterricht) wurden ganz unterschiedliche Unterrichtsprojekte durchgeführt, die mit dem Gedanken der Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung in der Schule (Wildt 1997) verknüpft waren. Dabei spielten Gesichtspunkte des Lernens mit allen Sinnen, Vorstellungen von Gesundheit und Gesundheitsförderung in der Schule, Gesundheitserziehung im Unterricht, die Bedeutung eines ganzheitlichen Lernansatzes, die Wichtigkeit von Bewegung, Ruhe und Entspannung, die Bedeutung von Ernährung für das individuelle Wohlbefinden und für optimales Lernen, die Wichtigkeit der Berücksichtigung sozialer Bedürfnisse (Gemeinschaft und Anerkennung) sowie die Förderung kreativer Fähigkeiten und ästhetischer Bedürfnisse eine große Rolle. An dieser Stelle soll von den insgesamt sieben Einzelprojekten nur eines skizziert werden, das seinen Schwerpunkt im Deutschunterricht (der vierten Klasse) hatte, aber lernbereichsübergreifend angelegt und entsprechend komplex war. Im Deutschunterricht dieser Klasse ging es zunächst um ein Leseprojekt. Das Buch (im Fachjargon: Ganzschrift) „Die Reise zur Wunderinsel“ von Klaus Kordon handelt von einem schwer erkrankten, kleinen Mädchen. Seine Eltern entschließen sich eine „Weltreise“ zu unternehmen und mit einem Segelschiff bis in die Südsee zu segeln. Bei diesem großen Segeltörn erleben die Reisenden nicht nur Neues, sondern auch, Altes neu zu sehen. Das Mädchen wie auch seine Eltern erleben wechselseitige Liebe und Zuneigung neu, erleben Sorge und Fürsorge zu schätzen und vor allem lernt das Mädchen auf dieser Reise verantwortlich und selbstverantwortlich zu handeln. Angekommen bei einer weitentfernten Insel fast am anderen Ende der Welt stellt das Kind fest, dass es gesund geworden ist. Auch für seine Eltern ist das ein Wunder, mit dem ihre größten Wünsche und Hoffnungen in Erfüllung gehen. Sie beschließen, gemeinsam in einem fernen Land ein neues Leben zu beginnen.

Die Kinder können in der Auseinandersetzung mit dem Buch die Reise individuell und gemeinsam mit- und nachvollziehen: die Ausgangssituation, die verschie-

denen Stationen der Reise, die Erlebnisse, die alle Sinne ansprechen, die inspirierenden Begegnungen mit dem Fremden, Eigenartigen und Andersartigen, die Erfahrung von Wind und Wetter, die Eindrücke von merkwürdigen Orten, das Kennenlernen anderer Menschen, das Überwinden von Angst und Misstrauen und das Finden von Freunden. Gespräche darüber helfen nicht nur den Personen in der Geschichte, sondern auch den Kindern, die dieses Buch gelesen haben, wie sich an Gesprächen, Geschichten und auch Darstellungen in eigenen Bildern zeigt. Das Sprechen und Zeigen, Malen und Spielen hilft den Kindern, Angst vor Krankheit zu mildern, Krankheit als Bestandteil des Lebens zu sehen, die Angst vor dem Unbekannten und Fremden zu überwinden, den eigenen Kräften in schwierigen Situationen zu vertrauen und ein Stück weit selbst Verantwortung für Gesundheit und Krankheit zu übernehmen, aber auch auf die Zuneigung der Erwachsenen und ihre Fürsorge zu hoffen – ganz parallel zur Geschichte selbst. Die Studierenden haben mit den Kindern das Buch Kapitel für Kapitel gelesen, beide – Studierende wie Schüler – haben zu lesen geübt, um gut vorzulesen, eine Art Lesetheater zu entwickeln. Aber auch in freier Erzählung, unterstützt durch Globus und Bilder konnten die Schüler die Reise nachvollziehen, dabei manches von- und miteinander über den Weg und die einzelnen Stationen auf dem Weg lernen. Dazu haben die Kinder selbständig Informationen – Texte und Bildmaterial – zusammengetragen, zu Kollagen verarbeitet, verschiedene Szenen dazu und auch in die Kollagen hinein gemalt, Rollenspiele entwickelt und schließlich sogar mit Unterstützung der Studierenden (und einiger Eltern) ein Festmahl vorbereitet mit exotischen Früchten und Speisen, die zu kleinen Geschmacksexperimenten anregten. In einer gesonderten Lernphase ging es darum, die Bedeutung der Sinne zu erkunden: sehend, tastend, fühlend, riechend und schmeckend sich zu orientieren, sich bekannten und neuen Geschmacksrichtungen zuzuwenden. Dabei wurden auch alltägliche Essgewohnheiten hinterfragt, Ideen für ein gemeinsames (leckeres und gesundes) Frühstück (pro Woche) entwickelt und tatsächlich auf Dauer eingeführt. Wichtig war es auch, dass die Schülerinnen und Schüler selbst eine eigene Reise zur Wunderinsel erfinden (schreiben) und erzählen konnten, einander zuhörend, als Insel des Abenteuers und auch der Selbstbewährung, des gemeinsamen Erlebens (mit den eigenen Eltern und Anderen), als Erzählung, als phantastische Geschichte, als irgendwie wundersamen und heilsamen Traum. In der Auswertung der Projekte (im Gespräch, in den Fallbesprechungen und szenischen Erkundungen, den Berichten und Lerntagebüchern) wurde deutlich, dass es für die Studierenden in den verschiedenen Projekten die größte Herausforderung war, sich den Erfahrungen mit den Schülerinnen und Schülern selbst mit allen Sinnen auszusetzen, in gewiteter und doch konzentrierter Aufmerksamkeit, die unterrichtlichen Ereignisse in ihren verschiedenen theatralen, sozialen, didaktischen und ästhetischen Dimensionen wahrzunehmen, diese wie ein Ethnologe zu beobachten, eine forschende Grundhaltung zu entwickeln und beizubehalten,

sich neugierig und improvisierend einzulassen, die Künste der Kinder „naiv“ zu bestaunen, selbst offen und spielerisch im Prozess (des Lehrens und Lernen) zu bleiben und sich nicht in eine Haltung des Besserwissens oder der (Selbst-)Rechtfertigung zu begeben (wenn die Produkte der Schüler nicht fehlerfrei und perfekt genug schienen) sowie am Ende das Feedback von Schülern, Eltern und Lehrern respektvoll anzunehmen, die eigene Leistung zu akzeptieren und die der anderen nicht nur anzuerkennen, sondern auch ein angemessenes Feedback zu geben.

7.2 Beispiel „Schule in Bildern – eine historische und ästhetische Betrachtung“

Im zweiten Beispiel geht es um ein einsemestriges Werkstatt-Projekt: „Schule in Bildern – eine historische und ästhetische Betrachtung“ mit Studierenden des Lehramtes in den Fächern Bildende Kunst, Pädagogik und Geschichte (für die Sekundarstufe I und II), durchgeführt an der Universität Oldenburg.

Das Thema „Schule in Bildern“ fokussierte auf Darstellungen und Zeugnissen von Schule und Erziehung, die sich über die letzten 2000 Jahre abendländischer Kultur in Bildern (Vasenmalerei, Buchmalerei, Zeichnungen, Gemälden, Stichen, Fotos) dokumentieren lassen. In der Veranstaltung wurden Bilder, die signifikante Veränderungen des pädagogischen Verhältnisses in der Geschichte zeigen, ausgewählt und zur Grundlage verschiedener Inszenierungen gemacht. Dabei ging es vor allem um die Einflussnahme als lehrende Unterweisung und Erziehung durch Ältere, Erfahrene, Wissende, Verantwortung Tragende gegenüber Schülern unterschiedlichen Alters, die sich in einer bestimmten Art der Darstellung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses in den Bildern aus verschiedenen Epochen und Zeiten zeigt. Dazu gehörten Bilder aus dem alten Griechenland, dem frühen und späten Mittelalter, der Schule der Aufklärung und des Humanismus, Schulen im Faschismus (in Deutschland), der Nachkriegszeit, der Siebzigerjahre bis hin zur Gegenwart. In diesen Bildern werden Erziehungsverhältnisse und Beziehungsformen, Lehrhaltungen und Lernhandeln, Weltverständnisse und Gottesvorstellungen, Vorstellungen von Natur und Gesellschaft deutlich, die in der Zeit bestimmten Veränderungen unterliegen. Die Bilder zeigen die Schule als Schule verschiedener Stände: der Fürsten, der Bürger, der Arbeiter und Bauern. Sie zeigen die Lateinschule und die Dorfschule, die Volksschule und die Gemeinschaftsschule, die Schule als Jungenschule, als Mädchenschule und als Schule der Ko-Eduktion, sie zeigen die sich wandelnden Vorstellungen von Schule und Unterricht, von Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern, sie zeigen bestimmte Praktiken der lehrenden und erziehenden Einflussnahme, der Disziplin und der Disziplinierung seitens der Lehrenden und des mehr oder weniger bereitwilligen Handelns, des aufmerksamen und konzentrierten Tuns der Schüler sowie verschiedene Formen von Subversion oder deviantem Verhalten.

In der Lernwerkstatt wurden die verschiedenen Bilder und Abbildungen zunächst einer gemeinsamen Bildbetrachtung unterzogen, dann bestimmte Themen (hier als individuelle Perspektiven der Teilnehmenden auf das Bild) soziometrisch ermittelt, die Bilder als Szenen in der Art des *Tableaux Vivants* aufgestellt, diese in Bewegung gebracht und bestimmte Rollenaktionen szenisch ergänzt. Dabei wurden die in den Bildern wahrgenommenen Beziehungen verdeutlicht, eigene Erfahrungen zudem als Sub-Texte in die Darstellung eingebracht. Dabei konnten die Erfahrungen, Wertvorstellungen, Normen und Absichten, Wissen und auch Vorurteile der Spielenden und Zuschauenden genauer erkundet und einer gemeinsamen, reflektierenden Betrachtung unterzogen werden. Vor allem wurden Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Spielenden und Zuschauenden zu den Bildern bzw. zu den hier dargestellten Beziehungen und Rollenmustern herausgearbeitet. Schwierig, aber wichtig – wie insbesondere in der Schlussbetrachtung der Veranstaltung deutlich wurde – war die Wahrnehmung und Besprechung der heute wirkenden Tabus, die besonders in der szenischen Vertiefung wirksam wurden. Tabu im Als-Ob des Bühnenhandelns sind auch deshalb so wirksam, weil die Rollenspieler in der Aktion – wie schon ausgeführt – immer auch sie selbst sind. Gerade das festzustellen und damit auch die Tabus anzusprechen, die eigenen Überzeugungen auszudrücken und Grenzen festzustellen, sich freiwillig dennoch auf das Andere einzulassen, war für die Teilnehmenden besonders lehrreich, nicht nur mit Blick auf die Wirksamkeit von Tabus, auch bezogen auf die Möglichkeiten und Wirkungen der Auseinandersetzungen damit. Dabei ging es hier einmal um das Tabu der Knabenliebe (Epheben) im alten Griechenland, die pädagogische Idealisierung der Ephebenliebe, das Übersehen einer problematischen Realität in der Gesellschaft und in der Pädagogik heute (wie an verschiedenen, öffentlich diskutierten Beispielen der letzten Jahre deutlich wurde). Ein weiteres Tabu handelte von Gehorsamsübungen und der Verführung von Kindern und Jugendlichen in der Schule des Faschismus, sowie von dem (beschämten und beschämenden) Schweigen der Eltern (die damals Kinder waren) und der Großeltern dazu. Ausgangspunkt zum Thema Schule und Schulleben im Faschismus war ein Propagandaheft mit Bildern zum Fahnenappell. Die Annäherungen an dieses Bild in einer szenischen Verlebendigung und Erkundung gestaltete sich für einzelne Studierende als besonders schwierig. Dabei ging es nicht nur um bestimmte Rollenaktionen, deren szenische Darstellung Stress erzeugt hat, weil Angst und Abneigung, Wut und Hilflosigkeit, gespielte Zustimmung und Unterwerfung, Gehorsam und Auflehnung spürbar wurden und sich miteinander mischten. Auch Vorstellungen über die Situation der eigenen Eltern (damals Kinder) oder Großeltern spielten eine wichtige Rolle. Dennoch oder gerade deshalb erschien allen Beteiligten eine tiefere Auseinandersetzung mit diesen vielfach tabuisierten Erfahrungen wichtig und mit Blick auf pädagogische Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben unerlässlich. Als wichtige Voraussetzung für die Offenlegung

und Auseinandersetzung mit diesen Tabus erschienen den Beteiligten die acht-same Leitung, die Garantie von freiwilliger Beteiligung an der Inszenierung, die Wahrung persönlicher Grenzen und das Vertrauen in der Gruppe.

Es wurde deutlich und mag auch hier deutlich geworden sein, dass mit der szenisch erkundenden und (selbst-)reflexiven Bearbeitung von Bildmaterial Geschichtliches nicht äußerlich und als Wissensstoff blutleer bleibt, sondern unmittelbar Bezüge zu zentralen persönlichen Anliegen erlaubt. Dabei tauchen Fragen nach der eigenen Geschichte auf oder werden als Fragen an die Geschichte (hier der eigenen Familie) formuliert, (vermutete oder bekannte) traumatisierende Erfahrungen eingeschlossen. Mit den Tabus wurden vor allem pädagogische Widersprüche und Dilemmata, die auch in den Inszenierungen manchmal bedrängend lebendig wurden und mit Blick auf die eigene (zukünftige) Lehrerrolle individuelle Stellungnahmen verlangten, thematisiert und diskutierbar.

7.3 Beispiel: „Bild und Biographie“

Im dritten Projekt ging es um ein Drama-Projekt: „Bild und Biographie“ (mit schul- und museumspädagogischen Anteilen), durchgeführt von der Autorin im Bereich Allgemeine Didaktik und Ästhetik (ebenfalls an der Universität Oldenburg) für Studierende mit den Fächern Kunst und Geschichte, Sozialwissenschaften, Theaterpädagogik/Deutsch, Pädagogik, Textiles Gestalten (für Gymnasium/Sekundarstufe II).

Es ging in dem Projekt zunächst um das Bildnis der „Helene von Racowitza“ (1874), gemalt von Hans Makart (Wiener Historismus), dessen Bildwerke und theatrale Inszenierungen von Kunst (im Sinne auch eines „Theaters als Fest“) zu seiner Zeit berühmt und begehrt, pompös, opulent und teuer waren. Das Bild und seine kunstgeschichtliche Einordnung waren Gegenstand des Seminars, der Unterrichtsstudien in der Schule und der Inszenierungsarbeit im Museum. Das Gemälde selbst erschien zum Zeitpunkt des Projektes – als Dauerleihgabe aus Privatbesitz – zum ersten Mal in einer öffentlichen Ausstellung, und zwar in der neu eröffneten Gemäldegalerie im ehemaligen Prinzenpalais der Großherzöge von Oldenburg (Old). Das Bildnis und seine kunstgeschichtliche Einordnung wurde in Beziehung gesetzt zur Autobiographie der Gräfin von Rakowitza, geb. von Döniges (Erstveröffentlichung 1907), in der die Gräfin ihre Beziehung zu Makart und die Entstehung des Bildes, den Besuch von Liszt im Atelier des Malers und seine Begeisterung für Bild und Modell beschreibt. Die biographische Erzählung bietet ein gesellschaftliches Panorama der Zeit am Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts: des europäischen Hochadels, des reichen und einflussreichen Bürgertums, der Bohemien und Künstler in den Salons ihrer MäzenInnen in einer gesellschaftlichen Enklave, die sich üppigen Kunstgenuss und ästhetische Selbstdarstellungen leisten konnte und von der sich eine liberale und freigeistige Elite, zumindest einige ihrer Vertreter, angezogen und abgestoßen zugleich

fühlte. Manchmal ohne, meistens mit ironischer Distanz schildert Rakowitza in ihrer Biographie Beziehungen zum Bayernkönig Ludwig II, zum Fürsten von Bismarck, zu Makart oder ausführlich zum deutschen Sozialistenführer Ferdinand Lassalle, der im Duell mit dem Grafen von Rakowitz (den sie später heiratete) ums Leben kam.

Die Autobiographie als individuelle Emanzipationsgeschichte bietet und bot viel Stoff für die Entwicklung verschiedener (chronologisch geordneter) Episoden, von Szenen und Bildern, die gemeinsam in der Theater-Werkstatt entwickelt und dann in Schule und Unterricht sowie im Kontext der Museumspädagogik eingesetzt bzw. vorgestellt wurden. Da die Teilnehmenden bis dahin keine Drama- und Theatererfahrungen hatten, wurden vor allem die eigenen Anteile in den verschiedenen Rollen tragend, konnten Emotionen und Gefühle wie Neugier und Mut, Wut und Ärger, Verzweiflung und Bewunderung, Trauer und Stolz, Freude und Begeisterung in diesen Rollen authentisch gezeigt und ausgedrückt werden. Vor allem mit der Übernahme der verschiedenen (männlichen und weiblichen) Rollen und Gegenrollen konnten gewünschte und abgelehnte eigene Emotionen und Anteile erkannt, verstanden und dann auch eigene Emanzipationshoffnungen thematisiert werden.

In zahlreichen Übungen (Stimme, Haltung, Geste, Bewegung) wurden Hemmungen und Barrieren abgebaut, um Gefühle und Befindlichkeiten deutlich auszudrücken und die eigene Spontaneität und Improvisationsfähigkeit zu entwickeln. Auch mit verschiedenen szenischen und theatralen Methoden und Techniken zu arbeiten und damit verschiedene Szenen zu gestalten, war im Sinne der Ausbildung für DiE wichtig, ebenso wie das wechselseitige, achtsame Feedback, das ebenso Vertrauen und Spielfreude gestärkt hat. Dabei fanden die Studierenden (fast selbstverständlich) den Mut, das Neue auch mit den Schülerinnen und Schülern im Kunstunterricht (Leistungskurs, 12. Jg.) unter Anleitung von Lehrerin und Dozentin zu versuchen. Der Weg des Spiels blieb das Ziel, eine Aufführung am Ende war nicht erwogen worden, erschien den Schülern wie den Studierenden nicht wirklich sinnvoll. Für die Studierenden allerdings war eine Begegnung mit dem Bild zum Schluss nach der intensiven Auseinandersetzung mit der (auto-)biographischen Erzählung und der Darstellung der Beziehung von Maler und Modell noch einmal wichtig. Dabei ging es nicht nur um diese Beziehung und den Blick des Modells auf den Maler (in der Autobiographie) und den Blick des Malers auf sein Modell, der sich im Bild selbst manifestiert, sondern auch um die Perspektiven der Studierenden aus verschiedenen Rollen auf Maler und Modell. Dabei wurden Blicke aus verschiedenen Perspektiven eingenommen, die Perspektive des Malers, des Modells, des Zuschauers (Liszt, der im Atelier erschien) und des Flaneurs (Museumsbesucher) im Bild und auf das Bild noch einmal erkundet und die jeweils eigene, individuelle Position und Haltung mit der der anderen Studierenden verglichen. Dabei konnten die Studierenden das Bildnis als Wirk-

lichkeitskonstruktion aus verschiedenen Perspektiven dekonstruieren, ihre eigene Perspektive bestimmen und durch Haltung, Geste und Satz konkretisieren: ein Austausch und ein Blickwechsel, der eine allzu schnelle Übernahme vorgegebener kunsthistorischer und pädagogischer Interpretamente zum Bild verhindert hat.

8 Ausblick

Als Konzept des Lernens und des Lernenmachens in der LehrerInnenausbildung verknüpft sich Drama in Higher Education mit dem hochschuldidaktischen Anspruch, forschendes und reflexives Lernen als Konzept in verschiedenen Fächern der Lehrerinnenausbildung zu verankern und weiterzuentwickeln. Auch die Drama-Arbeit im engeren Sinne ist vielfältig und es ist möglich, in diesem Rahmen auf verschiedene Verfahren und Methoden der Drama-Arbeit und des aktivierenden, kooperativen und reflexiven Lernens in unterschiedlichen Settings zurückzugreifen. In Verbindung mit Konzepten des Ästhetischen und eines Kreativdispositivs in der Gesellschaft geht dieser Ansatz zudem theoretisch wie praktisch produktive und weiterreichende fachliche Verbindungen ein. Bisher kamen die Interessierten an diesem Ansatz insbesondere aus den Bereichen der Theaterpädagogik, der Erziehungswissenschaft und der Hochschuldidaktik, dem Theater und der Theaterwissenschaft, der Ethnologie, der Psychologie und der Medizin, aber auch aus verschiedenen Didaktiken der (Schul-)Fächer, insbesondere der Bildenden Kunst und der Musik, den Sprach- und Literaturwissenschaften, der Sozialwissenschaft, der Geschichte und der Theologie. Das Interesse an theatralen und szenischen Verfahren in der (wissenschaftlichen) Lehre, das sich in verschiedenen Tagungsprojekten, Workshops und Publikationen niedergeschlagen hat, hat als „Theater in der Lehre“ und unter der programmatischen Formel des „Shift(s) from Teaching to Learning“ im deutschen Sprachraum einen gemeinsamen Ausdruck gefunden (Wildt 2005; Welbers & Gaus 2005). Diesem Interesse und programmatischen Anliegen, das sich in einem regen nationalen und internationalen Austausch entwickelt hat und weiterentwickelt, bleibt der hier dargestellte Ansatz von Drama in Higher Education verpflichtet.

9 Literatur

- Bayer, Manfred; Bohnsack, Fritz; Koch-Priewe, Barbara & Wildt, Johannes (2000) (Hrsg.): *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz?* Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Belgrad, Jürgen (1997) (Hrsg.): *TheaterSpiel. Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters*. Schneider: Hohengehren.
- Bolton, Garvin (1984): *Drama in Education. An Argument for Placing the Drama at the Centre of the Curriculum*. Longman: London.
- Brunner, Ilse; Häcker, Thomas & Winter, Felix (2006) (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Kallmeyer: Seelze-Velber.
- Bülow-Schramm, Margret; Gipsier, Dietlinde & Krohn, Doris (2009) (Hrsg.): *Bühne frei für Forschungstheater. Theatrale Inszenierungen als wissenschaftlicher Erkenntnisprozess*. Paulo Freier Verlag: Oldenburg.

- Certeau, de Michel (1988): *Die Kunst des Handelns*. Merve: Berlin.
- Edelstein, Wolfgang & Nummer-Winkler, Gertrud (1996) (Hrsg.): *Zur Bestimmung der Moral*. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung. Suhrkamp: Frankfurt a.M.
- Fichten, Wolfgang (2003): *Perspektivität der Erkenntnis und forschendes Lernen*. In: Obolenski & Meyer (2003) (Hrsg.), 85-98.
- Gergen, Kenneth J. (2002): *Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus*. Kohlhammer: Stuttgart.
- Giddens, Anthony (1997): *Die Konstitution der Gesellschaft*. Campus: Frankfurt, New York.
- Göhmann, Lars (2003): *Drama in Education*. In: Koch & Streisand (2003) (Hrsg.), 80-82.
- Graumann, Olga; Pevzner, Mikhail; Rudolph, Margitta & Diel, Irena (2010) (Hrsg.): *Hochschule und Schule in der internationalen Diskussion*. Schneider: Hohengehren.
- Grunder, Hans-Ulrich & Janikova, Vera (2007) (Hrsg.): *Die Qualität von Lehre und Unterricht vor neuen Herausforderungen. Kompetenzen – Standards – Module*. International Academy for the Humanization of Education (IAHE), Kongressband 2006. Schneider: Hohengehren.
- Hausmann, Gottfried (1959): *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*. Quelle & Mayer: Heidelberg.
- Heathcote, Dorothy (1984): *Collected Writings on Education and Drama*. O'Neill: Cheltenham.
- Hentschel, Ingrid (2008): *Schauspielmethoden im Vergleich – Probleme in Forschung und Lehre*. In: Wildt; Hentschel & Wildt (2008) (Hrsg.), 19-28.
- Herzog, Walter (2002): *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion psychologischer Wirklichkeit*. Velbrück: Weilerswist.
- Kaufmann, Hans-Bernhard u.a. (1987) (Hrsg.): *Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik. Ein Gespräch zwischen den Generationen*. Locumer Symposium: Gottfried Hausmann im Gespräch mit Hans Scheuerl. Beltz: Weinheim, Basel.
- Kern, Albert (1995): *Authentizität als Prozeß und Produkt*. In: Belgrad (1995) (Hrsg.), 174-191.
- Klebl, Michael (1997): *Kein Theater ohne Theater. Wie Theater nicht in den Lehrplan kommt*. In: Belgrad (1997) (Hrsg.), 115-131.
- Koch, Gerd (2003): *Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen*. In: Koch & Streisand (Hrsg.): *Wörterbuch Theaterpädagogik*. Schibri-Verlag: Berlin, Milow. 329-330.
- Koch, Gerd (1997): *Theater-Spiel als szenische Sozialforschung*. In: Belgrad (1997) (Hrsg.), 81-95.
- Koch, Gerd & Streisand, Marianne (2003) (Hrsg.): *Wörterbuch Theaterpädagogik*. Schibri-Verlag: Berlin, Milow, 330-332.
- Koch-Priewe, Barbara; Kolbe, Fritz-Ulrich & Wildt, Johannes (2004) (Hrsg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze in der Lehrerbildung*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Matzke, Mieke (2005): *Strategien des zeitgenössischen „Site Specific Theater“*. In: Roesner, Wartemann & Wortmann (2005) (Hrsg.), 75-88.
- Mollenhauer, Klaus & Wulf, Christoph (1996): *Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein*. Beltz: Weinheim.
- Obolenski, Alexandra & Meyer, Hilbert (2003) (Hrsg.): *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrerbildung*. Klinkhardt: Heilbrunn.
- Oelkers, Jürgen (2009): *John Dewey und die Pädagogik*. Beltz: Weinheim/Basel.
- Oelkers, Jürgen (2010): *Lernlabore: Aussichten der Schule auf die Wissensgesellschaft*. Vortrag im Hamburger Bildungssalon, gehalten am 14.12.2010.
- Peterßen, Wilhelm H. (1998): *Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen*. 8. überarbeitete und erw. Auflage. Oldenbourg: München.
- Pfeiffer, Silke (2006) (Hrsg.): *Neue Wege im Sachunterricht*. Oldenburger Vordrucke: Oldenburg.
- Reckwitz, Andreas (2012): *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. 2. Auflage. Suhrkamp: Berlin.

- Reich, Kersten (1998): Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. Luchterhand: Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Renk, Hertha-Elisabeth (1999a): Drama-in-Education und Lernimprovisationen – eine Chance für den offenen Lernprozess. In: Dies. (1999b) (Hrsg.), 156-192.
- Renk, Hertha-Elisabeth (1999b): Lernen und Leben aus der Welt im Kopf. Konstruktivismus in der Schule. Luchterhand: Neuwied & Kriftel.
- Renk, Herta-Elisabeth (1997): Authentizität als Kunst – zur Ästhetik des Amateurtheaters. In: Belgrad (1997) (Hrsg.), 38-56.
- Renkl, Alexander (2002): Lehren und Lernen. In: Tippelt (2002) (Hrsg.), 190-202.
- Roesner, David & Wartemann, Gesche & Wortmann, Volker (2005) (Hrsg.): Szenische Orte – Mediale Räume. Olms-Verlag: Hildesheim, Zürich, New York.
- Roloff, Gisbert & Zoeke Barbara (2006) (Hrsg.): 10 x Gerechtigkeit. Unterwegs mit Sisyphos. Pabst: Berlin usw.
- Sabisch, Andrea (2008): Aufzeichnungen und Performativität – Ein Beispiel aus dem Bereich der Bildenden Kunst. In: Wildt, Hentschel & Wildt (2008) (Hrsg.): 261-272.
- Schneider, Ralf & Wildt, Johannes (2004): Forschendes Lernen im Berufspraktischen Halbjahr. In: Koch-Priewe; Kolbe & Wildt (2004) (Hrsg.), 151-175.
- Schubert, Elke (2004): Hochschul-Lernwerkstätten: Theoriefeindliche Praxis-Insel oder zukunftsweisende Lernorte der Theorie-Praxis-Vernetzung?. In: Koch-Priewe; Kolbe & Wildt (2004) (Hrsg.), 176-196.
- Selman, Robert L. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Unterscheidungen. Suhrkamp: Frankfurt a.M.
- Spolun, Viola (2005): Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater. Jungfermann: Paderborn.
- Tippelt, Rudolf (2002) (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Leske & Buldrich: Opladen.
- Topsch, Wilhelm (2002): Grundwissen: Schulpraktikum und Unterricht. Luchterhand: Neuwied/Kriftel.
- Vaßen, Florian (2003): Theatralität. In: Koch & Streisand (2003) (Hrsg.), 330-332.
- Vaßen, Florian (1997): Verkehrte Welt. Der Stellenwert von Ästhetik in Theaterwissenschaft und Theaterpädagogik. In: Belgrad (1997) (Hrsg.), 57-65.
- Von Ameln (2014) (Hrsg.): Psychodrama Praxis. Springer: Heidelberg.
- Wagner, Betty J. (1990): Dorothy Heathcote. Drama as a Learning Medium. Cheltenham.
- Welbers, Ulrich & Gaus, Olaf (2005) (Hrsg.): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. W. Bertelsmann: Bielefeld.
- Wildt, Beatrix (2011): Schule der Beschämung und der Scham. Zur Bedeutung psychodramatischer Erfahrung von Lehrenden für eine Veränderung von Schul-Kultur. In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, 10. Jg., Heft 1, 57-68.
- Wildt, Beatrix (2010): Umgehen mit Heterogenität und innerer Differenzierung in Unterricht und Erziehung. Das Hochschulseminar ‚Lern-Labor‘. In: Graumann et al. (2010) (Hrsg.), 233-248.
- Wildt, Beatrix (2008): Educational Drama in der LehrerInnenausbildung? Variationen mit szenischen und theatralen Mitteln. In: Wildt, Hentschel & Wildt (2008) (Hrsg.), 95-112.
- Wildt, Beatrix (2007): Theatermethoden in der Lehre als Ausdruck einer veränderten Lernkultur. Erfahrungen mit ‚Educational Drama‘. In: Grunder & Janikova (2007) (Hrsg.), 128-137.
- Wildt, Beatrix (2006a): Gerechtigkeit und professionelle Beziehungsarbeit – Zur Balancierung von einander widersprechenden institutionellen Anforderungen. In: Roloff & Zoeke (2006) (Hrsg.), 140-157.
- Wildt, Beatrix (2006b): Beratung in der Lehrerinnenausbildung. In: Wildt; Szczyrba & Wildt (2006) (Hrsg.): 174-188.

- Wildt, Beatrix (2006c): Szenische Verfahren und emotionales Lernen in der Grundschule. Drama-in-Education als Modell für didaktisches Handeln. In: Pfeiffer (2006) (Hrsg.), 103-126.
- Wildt, Beatrix (2005): Theater in der Lehre– im Shift from Teaching to Learning. In: Welbers & Gaus (2005) (Hrsg.), 374-380.
- Wildt, Beatrix (2004): Was heißt Selbst-Thematisierung in der Lehre? Über die Arbeit am Fall mit Verfahren der Inszenierung. In: Koch-Priewe; Kolbe & Wildt (2004) (Hrsg.), 269-290.
- Wildt, Beatrix (2000a): Wie psychodramatisch verfahren an der Universität? Mit Praxisbeispielen aus der LehrerInnenausbildung. In: Wittinger (2000) (Hrsg.), 64-86.
- Wildt, Beatrix (2000b): Beratung in Begleitung schulpraktischer Studien. Ein Beitrag zur Professionalitätsentwicklung. In: Bayer u.a. (2000) (Hrsg.), 226-238.
- Wildt, Beatrix (1997) (Hrsg.): Gesundheitsförderung in der Schule. Luchterhand: Neuwied, Kriftel & Berlin.
- Wildt, Beatrix & Hentschel, Ingrid (2008): Szenische und theatrale Verfahren in der Übersicht: Eine Synopse. In: Wildt; Hentschel & Wildt (2008) (Hrsg.), 273-296.
- Wildt, Beatrix; Hentschel, Ingrid & Wildt, Johannes (2008) (Hrsg.): Theater in der Lehre. Verfahren, Konzepte, Vorschläge. Lit: Wien/Zürich.
- Wildt, Beatrix & Wildt, Johannes (2014): Psychodrama in der Hochschuldidaktik. In: Falko von Ameln & Josef Kramer (2014) (Hrsg.): Psychodrama: Praxis. Springer: Berlin/Heidelberg.
- Wildt, Beatrix & Wildt, Johannes (2008): Psychodrama-Theater als Verfahren in Formaten der Hochschullehre. In: Wildt; Hentschel & Wildt (2008) (Hrsg.), 201-220.
- Wildt, Johannes (2004): The Shift from Teaching to Learning. Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Ehlert & Welbers (2004) (Hrsg.), 168-178.
- Wildt, Johannes (2003): Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In: Obolenski & Meyer (2003) (Hrsg.), 71-84.
- Wildt, Johannes, Szczyrba, Birgit & Wildt, Beatrix (2006) (Hrsg.): Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. W. Bertelsmann: Bielefeld.
- Wittinger, Thomas (2006) (Hrsg.): Psychodrama in der Bildungsarbeit. Grünwald: Mainz.