

Szenisches Spiel

Uta-Karola Oelke

Suggested citation:

Oelke, Uta-Karola. 2009. "Szenisches Spiel." <https://doi.org/10.25968/opus-258>.

Abstract

Die alltägliche Konfrontation mit gesellschaftlichen Tabus wie Alter, Krankheit, Tod, die Arbeit zwischen "Macht und Ohnmacht" verlangt von den Pflegenden ein hohes Maß an sozialer und personaler Kompetenz. Das szenische Lernen bzw. Spiel ist ein Ansatz, der sich hervorragend zur Förderung dieser Schlüsselqualifikationen eignet. In diesem Aufsatz werden zunächst die allgemein didaktischen Ursprünge und Hintergründe szenischen Lernens bzw. Spiels dargestellt, um anschließend seine pflegedidaktische Auslegung und Akzentuierung zu charakterisieren. Zum Schluss wird anhand der Lerneinheit „Reflexion der praktischen Ausbildung“ aufgezeigt, wie mit ausgewählten szenischen Spielverfahren in der pflegepädagogischen Praxis gearbeitet werden kann.

Szenisches Spiel

von Uta Oelke

„Unsere Haltung kommt von unseren Handlungen, unsere Handlungen kommen von der Not! Wenn die Not geordnet ist, woher kommen dann unsere Handlungen? Wenn die Not geordnet ist, kommen unsere Handlungen von unserer Haltung!“ (Brecht zit. nach Steinweg 1976, S. 47)

Einleitung

Die alltägliche Konfrontation mit gesellschaftlichen Tabus wie Alter, Krankheit, Tod, die Arbeit zwischen «Macht und Ohnmacht» verlangt von den Pflegenden ein hohes Maß an sozialer und personaler Kompetenz. Das szenische Lernen bzw. Spiel ist ein Ansatz, der sich hervorragend zur Förderung dieser Schlüsselqualifikationen eignet (vgl. z. B. Oelke 2005). Im Folgenden werden zunächst die allgemein didaktischen Ursprünge und Hintergründe szenischen Lernens bzw. Spiels dargestellt, um anschließend seine pflegedidaktische Auslegung und Akzentuierung zu charakterisieren. Zum Schluss wird anhand der Lerneinheit „Reflexion der praktischen Ausbildung“ aufgezeigt, wie mit ausgewählten szenischen Spielverfahren in der pflegepädagogischen Praxis gearbeitet werden kann.

Szenisches Spiel als allgemein didaktischer Ansatz

Die Ursprünge des Ansatzes szenischen Lernens, so wie er hier vertreten wird, liegen in den „pädagogisch bewegten“ Zeiten der 1970er-Jahre. Von 1974 bis 1984 wurde an der Universität Oldenburg der Modellversuch „Einphasige Lehrerbildung“ durchgeführt, der von zahlreichen innovativen Projekten in allen Schulformen, in der außerschulischen Bildungsarbeit sowie in der LehrerInnenausbildung und -fortbildung begleitet war. In deren Mittelpunkt stand die Frage, wie Lernprozesse aussehen und organisiert werden können, in denen die Erfahrungen der Lernenden Ausgangs- und Bezugspunkt inhaltsbezogener Unterrichtsprozesse sind. Als erste Antwort auf diese Frage entwickelte Ingo Scheller (1981) das Konzept eines „erfahrungsbezogenen Unterrichts“. Dieses zeigte sich jedoch im Hinblick auf die Intention, auch Irrationales, Ausgegrenztes, Abgewehrtes zum Gegenstand von Lernprozessen zu machen, begrenzt und teilweise widersprüchlich. In der Folge entstand der Ansatz szenischen Spiels bzw. Lernens.

Szenisches Spiel ist nach Scheller definiert als „Arbeit an und mit Haltungen“. Eine Haltung ist das „Gesamt an inneren Vorstellungen, Gefühlslagen, sozialen und politischen Einstellungen („innere Haltung“) und körperlichen und sprachlichen Ausdrucksformen („äußere Hal-

tung'), das eine Person oder Personengruppe in bestimmten Interaktionssituationen zeigt, aber auch längerfristig gegenüber anderen Personen und sich selbst aufrechterhält“ (Scheller 1982). Haltungen sind einerseits individuell unterschiedlich, weil sie Niederschlag und Ausdruck einer bestimmten Biografie in einem bestimmten Körper sind, weisen andererseits aber auch kollektive Gemeinsamkeiten auf. Nach Bourdieu (1993, S. 97 ff.) teilen Menschen mit anderen Menschen, die dem gleichen Geschlecht angehören und/oder in der gleichen Epoche, Kultur, Schicht, Klasse leben, einen bestimmten „Habitus“, der auch durch den Beruf geprägt wird¹. So betrachtet, ist szenisches Spiel Arbeit an und mit (individuellen) Haltungen einerseits und (gesellschaftlich geprägten) Habitusformen andererseits. Und weil Menschen sich in sozialen Interaktionen sowohl bewusst als auch unbewusst mit ihren Haltungen und Habitusformen in Beziehung setzen, ist szenisches Spiel auch Arbeit an und mit individuell Bewusstem wie auch Un- und Vorbewusstem einerseits sowie gesellschaftlicher „Bewusstheit“ bzw. „Unbewusstheit“ (vgl. Erdheim 1984) andererseits.

Die ethnopschoanalytische sowie kultursoziologische Fundierung szenischen Spiels provoziert seine spezifische thematische Ausrichtung: Im Mittelpunkt stehen Fragen nach gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsprozessen, ihren sozialen Auswirkungen und damit verknüpften individuellen Erfahrungen. Diesen Themenkomplex hat Ingo Scheller zunächst für das Fach „Deutsch“ im allgemein bildenden Schulwesen aufbereitet. Dazu gehört, dass er, der früher selbst als Deutschlehrer tätig war, Dramentexte identifiziert und ausgewählt hat, die in besonderer Weise zur politischen, historischen und biografischen Auseinandersetzung mit „Macht und Abhängigkeit“ (z.B. „Woyzeck“ von Büchner, vgl. Scheller 1984), „Totalitarismus“ (z.B. „Furcht und Elend des Dritten Reichs“ von Brecht; vgl. Scheller 1998), „sozialer Ungleichheit“ (z.B. „Leonce und Lena“ von Büchner; vgl. Scheller 1995) oder „Gewalt“ (z.B. „Der zerbrochene Krug“ von v. Kleist; vgl. Scheller 1995.) geeignet sind. Unter Bezugnahme auf ausgewählte theaterpädagogische Ansätze (Brecht 1980; Boal 1989; Moreno 1923; Stanislawski 1983; Strasberg 1988; Steinweg 1995; Turner 1995) hat er dann spezielle Einfühlungs- und Auswertungsverfahren entwickelt, anhand derer sich die Dramen interpretieren lassen (vgl. Scheller 1991). In seinem zuletzt erschienenen Buch „Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II“ (2004) macht Ingo Scheller deutlich, dass und wie sich mit diesen Verfahren nicht nur

¹ „Im Habitus finden gesellschaftliche Arbeitsteilung sowie Anforderungen und Abhängigkeiten, denen Menschen ausgesetzt sind und die sie zu bewältigen haben, ihren körperlichen und psychischen Niederschlag. Er stellt sicher, dass sich die soziale Ordnung einer Gesellschaft durch das Handeln und die Vorstellungen der Menschen quasi unbewusst reproduziert“ (Scheller 1998, S. 24).

Dramentexte, sondern auch Romane und Kurzgeschichten interpretieren lassen. Darüber hinaus zeigt er in dem Buch „Szenisches Spiel“ (1998) vielfältige Möglichkeiten auf, wie in der pädagogischen Praxis – also nicht nur im Deutschunterricht – auch mit nicht textgebundenen, teils supervisorisch ausgelegten Verfahren szenisch gearbeitet werden kann.

Szenisches Spiel als pflegedidaktischer Ansatz

1992 hielt Ingo Scheller im Rahmen des 1. Göttinger Symposions „Didaktik und Pflege“ einen Vortrag mit dem Titel „Erfahrungsbezogene Ausbildung – auch für das Pflegepersonal?“ (vgl. Scheller 1995). Dies war der Ausgangspunkt eines Entwicklungsprozesses, in dem Gisela Ruwe und ich uns im Austausch mit Ingo Scheller von einer allgemeindidaktischen Ausgangsposition zu ihrer pflegedidaktischen Auslegung bewegten. Das im Jahr 2000 erschienene Buch „Tabuthemen als Gegenstand szenischen Lernens in der Pflege“ (Oelke/Scheller/Ruwe 2000) stellt eine erste Bestandsaufnahme dieses Prozesses dar, der hiermit jedoch nicht abgeschlossen ist, sondern sich kontinuierlich weiterentwickelt (vgl. z. B. Laass 2005; BMFSFJ 2005; Schulze Kruschke/Steuber 2006; Walter 2007; Oelke/Ruwe 2007). In besagter Veröffentlichung aus dem Jahr 2000 haben wir die **pflegedidaktische Akzentuierung szenischen Spiels** wie folgt herausgearbeitet:

- Zunächst wird der *theoretische Hintergrund* szenischen Spiels in Beziehung zu pflegedidaktischen Erfordernissen gesetzt, und es wird ein Einblick in *grundlegende szenische Spielverfahren* gegeben, die für pflegerische Bildungsprozesse relevant sind (Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, Körper- und Sprechübungen, Rollenschreiben, Rollengespräche, Standbilder, szenische Rekonstruktionsverfahren) (vgl. Scheller/Oelke/Ruwe 2000, S. 17-76).
- Anschließend werden *Übungen zur Selbstreflexion* vorgestellt, die Pflegende zum Reflektieren über die Themen „Krankheit“, „Schmerzen“, „Ausscheidungen“, „Nacktheit“, „Tod“ anregen sollen (vgl. ebd., S. 77-106).
- In einem dritten Teil finden sich in der Pflegeaus- und -weiterbildung erprobte *Lerneinheiten* zu den Themen „Herzranke“, „Alte Menschen“, „Visite“, „Trinkgeld“, „Sexuelle Belästigung“, „Gewalt in der Pflege“ sowie „Pflege im Nationalsozialismus“ (vgl. ebd., S. 107-245).

Typisch für die **inhaltliche Ausrichtung** szenischen Spiels in pflegerischen Bildungsprozessen ist, dass sozial-interaktive sowie kulturell-gesellschaftliche Dimensionen im Fokus stehen. Themenkomplexe, um die es immer wieder geht, sind „Macht und Ohnmacht“, „Das Eigene

und das Fremde“, „Verantwortung und Hilflosigkeit“, „Scham und Schuld“, „Nähe und Distanz“, „Angst und Aggression“ oder „Abschied und Traurigkeit“. Mit anderen Worten: Im Mittelpunkt szenischen Spiels stehen die für Pflege so charakteristische Gefühls- und Emotionsarbeit (vgl. Strauss et al. 1980; Hochschild 1983; Badura 1990; Overlander 1994/1999; Koch-Straube 1997; Gröning 1998; Büssing/Giesenbauer/Glaser 2003; Henze/Piechotta 2004). Die Dramen, um die es geht, wenn Beziehungen von Pflegenden und PatientInnen bearbeitet werden, sind oft „echte“ existenzielle Dramen „an der Abbruchkante des normalen Lebens“ (Wettreck 2001, S. 101).

Entsprechend liegt die **Zielsetzung szenischen Spiels** darin, Lernende in den Pflege- und Gesundheitsberufen² anzuregen und zu fördern,

- sich mit dem eigenen Körper, seinen Empfindungen und Reaktionen vertraut zu machen und sich mit den Bildern, Erlebnissen, Gefühlen, Wünschen und Ängsten auseinander zu setzen, die sie mit existenziellen Bedrohungen, Krankheit und Altern verbinden;
- sich die Wahrnehmungen, Projektionen, Abwehr- und Integrationsmechanismen sowie die damit verbundenen Gefühle und Verhaltensweisen bewusst zu machen, mit denen sie auf solche Erscheinungen bei sich und anderen reagieren, und zu versuchen, sie als Teil des eigenen Selbst zu akzeptieren;
- die Bedürfnisse, Gefühle, Wünsche und Abwehrmechanismen ihrer PatientInnen/KlientInnen wahrzunehmen, zu akzeptieren und sich so verhalten zu lernen, dass diese sich als Subjekte (mit ihren Schwächen und Stärken) ernst genommen fühlen;
- zwischen den eigenen Bedürfnissen und Lebensentwürfen und denen der PatientInnen/KlientInnen zu unterscheiden und dort, wo sie sich überfordert fühlen oder Grenzen überschritten werden, Grenzen zu setzen, ohne das Gegenüber zu erniedrigen.

An LehrerInnen, die als **SpielleiterInnen** in einem existenziell und emotional so aufgeladenen Beruf wie der Pflege szenische Lernprozesse (an-)leiten, ergeben sich ganz bestimmte **Herausforderungen**. Neben grundsätzlichen Anforderungen – zu denen im Wesentlichen gehört, Spielverfahren und -materialien inhalts- und zielbezogen auszuwählen, den SpielerInnen durch Rollen und Regeln genügend Verhaltenssicherheit und Schutz zu geben sowie den pädagogischen Rahmen zu wahren und die Grenze zur Therapie nicht zu überschreiten (vgl.

² Mittlerweile etabliert sich der Ansatz szenischen Spiels auch in den Gesundheits- bzw. Therapieberufen. So wurden bereits erste sehr positive Erfahrungen mit Fortbildungen für Lehrende in der Logopädie sowie Physio- und Ergotherapie gemacht.

Scheller 1998, S. 35 ff., S. 202 ff.; Scheller 2004, S. 252 ff.) - erscheinen folgende Merkmale der pflegebezogenen Spielleiterhaltung besonders relevant:

- der „*geschärfte Blick*“ (vgl. Rohr 1992) - also das „Hinsehen“, das Sich-Einlassen auf das Gewöhnliche, die Fähigkeit, das Alltägliche aus der Perspektive zugewandter Distanz zu betrachten und zu reflektieren. Diese Haltung, die mehr an die der Ethnologin als an die traditionelle Lehrerrolle erinnert, beinhaltet unter anderem, dass die Spielleiterin bereit und in der Lage ist, die oft schmerzlichen Bilder rund um Macht und Ohnmacht, Krankheit und Tod anzuschauen, auszuhalten und „nur“ zu interpretieren, statt in Lehrermanier zu sagen „Pflegediagnostisch betrachtet ist hier folgendermaßen zu intervenieren“;
- die verantwortungsvolle und empathische *Begleitung emotionaler Lernprozesse*. Dazu gehört im Kern, die eigenen Gefühle und die der anderen auszuhalten und sich nicht verunsichern zu lassen: „Wir können nicht emotionale Lernprozesse fordern und dann nach dem Therapeuten rufen, wenn Emotionen sichtbar werden“ (Scheller 1998, S. 220);
- die Abwendung von Fragen wie „Was soll und darf man tun? Was ist richtig, was falsch?“ verbunden mit der Hinwendung zu Fragen wie „Was ist hier passiert? Was ist das Problem von Oliver oder Nicole?“, denn es geht nicht um die Vermittlung von Techniken (z. B. Pflege- oder Gesprächsführungstechniken), sondern um die *Deutung von Situationen*;
- die Distanzierung vom Prinzip der Belehrung und die Hinwendung zum Prinzip des *von- und miteinander Lernens*, das wesentlich auf dem Austausch und der Reflexion unterschiedlicher Wahrnehmungen, Ansichten, Fantasien und Empfindungen basiert.

Eine solche Haltung erwirbt man nicht „über Nacht“, sondern muss sie in einem kaum abschließbaren Lern- und Entwicklungsprozess immer wieder neu herstellen. Sinnvoll - bzw. für die Arbeit mit besonders anspruchsvollen szenischen Spielverfahren (wie z. B. dem Protagonistenstandbild oder der szenischen Rekonstruktion) unerlässlich – erscheint hier als Basisqualifikation eine Ausbildung „SpielleiterIn - szenisches Spiel“, wie sie beispielsweise an der Fachhochschule Hannover angeboten wird.

Umsetzung ausgewählter szenischer Spielverfahren am Beispiel der Lerneinheit „Reflexion der praktischen Ausbildung“

Im Folgenden werden ausgewählte Verfahren szenischen Spiels anhand der Lerneinheit „Reflexion der praktischen Ausbildung“ vorgestellt. Zeitlich veranschlagt sind hierfür 1,5 Seminartage (6 Doppelstunden). Je nach zeitlichem Budget bzw. Intention lässt sich die Lerneinheit aber auch auf einen Tag (4 Doppelstunden) verkürzen oder auf zwei Tage (8 Doppelstunden) verlängern. Als Adressatengruppen kommen sowohl PflegeschülerInnen als auch PraxisanleiterInnen – oder auch beide gemeinsam – in Betracht. Je nach konkreter Zielgruppe muss die Themenstellung der einzelnen Übungen ggf. geringfügig verändert bzw. spezifiziert werden (so kann das Thema statt allgemein „praktische Ausbildung“ z. B. „letzter praktischer Ausbildungseinsatz“ oder „Ausbildungseinsatz in der Psychiatrie/in der ambulanten Pflege“ o. ä. lauten). Grundsätzlich ist anzumerken, dass es sich im Folgenden um ein Lerneinheiten-Grundmuster handelt, das in einzelnen Verfahren sowie Reflexions- und Diskussionsfragen durchaus variiert werden kann bzw. muss (Anregungen hierzu finden sich z. B. in Scheller 1998; Oelke/Scheller/Ruwe 2000; Oelke/Ruwe 2007). Das Lerneinheiten-Grundmuster setzt sich aus sechs Lernsequenzen zusammen:

1. Gern/ungern ausgeführte Pfllegetätigkeiten zeigen und kommentieren (45 Minuten)

Die TeilnehmerInnen sitzen im Stuhlkreis. Die Spielleiterin gibt folgende Aufforderung: „Bitte demonstriert eine Pfllegetätigkeit, die ihr - als SchülerIn und/oder PraxisanleiterIn – gerne oder ungerne getan habt. Eine beginnt, zeigt ihre Haltung und sagt ihren Vornamen. Die Nächste wiederholt Namen und Haltung der Vorgängerin, fügt die eigene Haltung/Namen an usw. – bis alle dran gewesen sind. Ich als Spielleiterin bin die letzte.“ Anschließend erfolgt eine kurze Gesprächsrunde über die dargestellten Haltungen.

2. Schüler- und Praxisanleiterhaltungen modellieren und deuten (45 Minuten)

Die Übung wird von der Spielleiterin wie folgt angeleitet: „Tut euch zu zweit zusammen. Eine ist die Bildhauerin, die andere das Modelliermaterial. Die Bildhauerin beginnt, ohne Worte das „Material“ zu formen, indem sie die Körperteile der Partnerin in eine von ihr gewünschte Position bringt. Ist die Haltung erarbeitet, gibt sie der Person noch einen Gesichtsausdruck. Das macht sie, indem sie den gewünschten Ausdruck selbst demonstriert und ihn die Partnerin solange imitieren lässt, bis sie damit zufrieden ist. Die modellierten Personen verharren dann eine Zeit lang in ihrer Haltung, die BildhauerInnen verlassen die Spielfläche und schauen sich den „Skulpturengarten“ an. Bitte bringt euer Gegenüber nun auf die beschriebene Art und Weise in die typische Haltung einer *Schülerin*.“

Nachdem die „SchülerInnen“ erbaut sind, gehen die „BildhauerInnen“ durch den Raum und schauen sich den „Skulpturengarten“ an. Danach erfolgt ein Rollentausch: Die „BildhauerInnen“ werden zum „Modelliermaterial“ und umgekehrt. Im Anschluss findet eine kurze Auswertung statt, bei der folgenden Fragen nachgegangen wird: „Was ist typisch für die Haltung der SchülerInnen? Welche Körperhaltungen finden sich häufig? Welche Empfindungen lösen sie aus?“

Anschließend wird die Übung mit der Aufgabenstellung „Bitte gebt eurem Gegenüber die typische Haltung einer *Praxisanleiterin*“ noch einmal durchgeführt. Das Prozedere einschließlich der Auswertungsrunde verläuft analog zum eben Beschriebenen.

Im Anschluss daran wird die Gesamtgruppe geteilt. Eine Hälfte der TeilnehmerInnen nimmt die Haltungen ein, in die sie als „SchülerInnen“ modelliert wurde, und die andere Hälfte die Haltungen, die sie als „PraxisanleiterInnen“ innehatte. Beide Gruppen stehen sich gegenüber. Die Spielleiterin geht nun von Person zu Person, tippt sie an und fordert sie auf zu sagen, was ihr in dieser Haltung durch den Kopf geht. Abschließend dirigiert sie einen Stimmenchor, indem sie wahlweise auf die Personen zeigt, ihre inneren Stimmen abrufen und dabei die der SchülerInnen mit denen der PraxisanleiterInnen abwechselt.

3. Kollektive Standbilder zu „Typisch praktische Ausbildung“ entwickeln und interpretieren (120 Minuten)

Die TeilnehmerInnen werden in Kleingruppen à ca. 5-8 Personen eingeteilt. Die Gruppen erhalten den Auftrag, sich in eine Ecke des Raumes zurück zu ziehen. Dort sollen sie in 5 Minuten 3 Standbilder zum Thema „Typisch praktische Ausbildung“ entwerfen und einmal in ihrer Gruppe aufbauen. In den Bildern können, müssen aber nicht alle Gruppenmitglieder verbaut sein. Zum Schluss sollen sie ihren Bildern einen Titel geben, der später bei der Präsentation im Plenum von den anderen erraten wird.

Anschließend werden die Standbilder im Plenum präsentiert. Dazu setzen sich Spielleiterin und TeilnehmerInnen in einen Halbkreis, sodass eine Bühne entsteht. Die erste Gruppe zeigt ihr erstes Standbild. Die BeobachterInnen erraten den Titel. Es folgt das zweite und dritte Standbild. Dann wechselt die Gruppe und das gleiche Verfahren beginnt von vorn, bis alle Bilder präsentiert und deren Titel erraten sind.

In einem zweiten Durchlauf werden die Standbilder nun jeweils einzeln interpretiert. Die Deutung erfolgt – je nach Intention – anhand folgender Verfahren:

- *Projektionen der BeobachterInnen sichtbar machen:* Die BeobachterInnen treten hinter die SpielerInnen, legen ihnen die Hand auf die Schulter und sagen in der Ichform, was diesen durch den Kopf geht. Die BeobachterInnen können sich mehrmals beteiligen. Zum Schluss geht die Spielleiterin zu den SpielerInnen, tippt sie an und lässt sie aus der Rolle heraus sagen, was in ihnen vorgeht.
- *Sich in Einzelhaltungen einfühlen:* Die BeobachterInnen bauen sich in gleicher Weise wie die SpielerInnen auf. Die Spielleiterin geht zu ihnen, tippt sie an und lässt sie aus ihrer Haltung heraus sagen, was ihnen in durch den Kopf geht. Zum Schluss lässt sie die SpielerInnen ihre Gedanken aussprechen.
- *Sich in das Gruppengeschehen einfühlen:* Die Spielleiterin fordert die BeobachterInnen auf, sich in Gruppen zusammen zu finden und das dargestellte Bild nachzubauen. Anschließend geht sie von Gruppe zu Gruppe, tippt die jeweiligen Personen an und lässt sie aus der Rolle heraus sagen, was ihnen durch den Kopf geht.
- *Widersprüchliche Haltungen verdeutlichen:* Die BeobachterInnen treten nacheinander hinter eine von ihnen gewählte Spielerin, legen ihr die Hand auf die Schulter und sagen in der Ichform, was diese gerade denkt. Sie bleiben dort stehen. Haben sich alle BeobachterInnen zugeordnet, lässt sie die Spielleiterin ihren Satz wiederholen. Die jeweilige Spielerin entscheidet, welche Stimmen für ihre Rolle passen und welche nicht. Letztere müssen an ihren Platz zurück zu gehen. Zum Schluss dirigiert die Spielleiterin mit den übrig gebliebenen Stimmen einen Stimmenchor.

Abschließend erfolgt eine Feedbackrunde, in der sich jede Teilnehmerin zu der Fragestellung äußert: „Was ist dir bei den Bildern durch den Kopf gegangen? Welches Bild hat dich am meisten angesprochen? Vervollständige bitte den Satz ‚Typisch praktische Ausbildung ist ...‘“

4. „Der praktischen Ausbildung“ ein Denkmal bauen und dabei zentrale Elemente von Ausbildung diskutieren (60 Minuten)

Eine Teilnehmerin beginnt und baut eine Denkmal³ zum Thema „praktische Ausbildung“ nach ihren Vorstellungen. Dabei stellt sie die Haltungen, Gestik und Mimik der Personen relativ grob dar und legt ihr besonderes Augenmerk auf Oben und Unten, Nähe und Distanz, Zu-

³ Von Standbildern, die eine Situation aus einer bestimmten Perspektive abbilden und deuten, sind Denkmäler (= Statuen) zu unterscheiden. Denkmäler/Statuen machen Abstraktionen, Beziehungsstrukturen, generelle Haltungen oder Begriffe sichtbar; sie abstrahieren, verallgemeinern und bringen bildlich auf den Begriff.

wendung und Abwendung der geformten Figuren. Ist die Teilnehmerin mit ihrem Denkmal zufrieden, setzt sie sich und erläutert ihr Bild. Die Spielleiterin fragt dann, ob alle anderen TeilnehmerInnen mit der Darstellung einverstanden sind, was fehlt, was möglicherweise unpassend ist. Jede Kritik muss mit einem Veränderungsvorschlag verbunden werden, der sofort umgesetzt wird. Die Statue wird verändert oder neu gebaut, wobei jede Variante begründet wird. Bis auf eine Person können (müssen aber nicht) alle TeilnehmerInnen im Denkmal verbaut werden. Die szenische Diskussion ist beendet, wenn eine Statue entwickelt ist, die den Vorstellungen aller TeilnehmerInnen nahe kommt.

5. Eigene Haltung zur „praktischen Ausbildung“ (Denkmal) einnehmen und reflektieren (90 Minuten)

Die TeilnehmerInnen sollen sich zum Denkmal „praktische Ausbildung“ in Beziehung setzen. Dazu wird das Denkmal wieder aufgebaut. Die Personen, die nicht im Denkmal verbaut sind, werden aufgefordert, sich innerhalb des Raumes (auch innerhalb des Denkmals) einen Ort auszusuchen und eine Haltung einzunehmen, die ihre Position zur „praktischen Ausbildung“ zum Ausdruck bringen. An diesem Ort/in dieser Haltung werden sie von der Spielleiterin nach den Beweggründen ihrer Orts- und Haltungswahl befragt. Die Fragen lauten beispielsweise: „Warum stehst du hier? Was siehst du? Stehst/sitzt du sicher? Hältst du es hier lange aus? Wie geht es dir?“ Dann werden nacheinander die anderen Personen aus der Statue ausgewechselt, damit auch sie ihren Standpunkt im eben beschriebenen Sinne bestimmen können. In einer abschließenden Feedbackrunde berichten die TeilnehmerInnen darüber, was sie in den einzelnen Denkmalpositionen wahrgenommen bzw. erlebt haben.

Achtung: Diese Sequenz sollte nicht – oder nur in stark verkürzter Form - mit Klassen/Gruppen durchgeführt werden, die mehr als 16 TeilnehmerInnen umfassen (es wird sonst zu langatmig).

6. Nachhaltig erinnerte Ausbildungssituationen szenisch bearbeiten (Protagonistenstandbilder) (180 Minuten)

Die TeilnehmerInnen bilden per Abzählen zwei Gruppen. Aufgabe in den Gruppen ist es, dass jede/r über eine konkrete, selbst erlebte praktische Ausbildungssituation berichtet, die ihr nachhaltig in Erinnerung geblieben ist. Abschließend wählt jede Gruppe eine Szene aus, die sie im Plenum szenisch bearbeiten möchte. Beide Gruppen treffen sich im Plenum wieder, und die ProtagonistInnen der beiden ausgewählten Szenen schildern diese kurz. Danach werden beide Szenen unter Anleitung der Spielleiterin bearbeitet und analysiert.

Dabei wird so vorgegangen: Die Protagonistin sucht aus der Gruppe diejenigen aus, die äußerlich - also in Gestalt, Gesicht, Frisur usw. - den darzustellenden Personen ähnlich sehen, und holt sie nach vorne. Dann bringt sie sie in die gewünschte Position und formt Körperhaltung und Gestik so lange, bis sie dem vorgestellten Bild entsprechen. Für sich selbst baut sie eine andere Teilnehmerin in der entsprechenden Haltung in das Bild ein. Ist das Standbild fertig, legt die Protagonistin die Perspektive fest, aus der sie es sieht, und überprüft und korrigiert das Bild noch einmal aus dieser Perspektive. Danach fordert die Spielleiterin die BeobachterInnen auf, sich das Standbild aus dieser Perspektive anzuschauen.

Bei der Deutung des Standbildes steht die Interpretation durch die Protagonistin im Mittelpunkt des Interesses. Hierbei kann in folgenden Schritten vorgegangen werden:

- Angeregt durch Fragen der Spielleiterin beschreibt die Protagonistin die dargestellte Situation: „Um welche Situation geht es? Was geschieht? Wo und wann genau findet die Szene statt? Wer sind die Personen und was machen sie gerade?“
- Nach Aufforderung durch die Spielleiterin nimmt die Protagonistin die eigene Position in der Situation ein, das heißt, sie begibt sich seitlich hinter die sie darstellende Spielerin, legt ihr die Hand auf die Schulter und fühlt sich, in der Ichform sprechend, (wieder) in die Situation ein. Dabei wird sie von der Spielleiterin durch Fragen unterstützt wie beispielsweise: „Was ist gerade los? Wie geht es dir? Was denkst du? Was ist mit den anderen Personen? In welcher Beziehung stehst du zu ihnen? Wie findest du sie? Was magst du an ihnen (nicht)?“
- Von der Spielleiterin aufgefordert tritt die Protagonistin dann hinter die anderen Personen des Standbildes, legt ihnen die Hand auf die Schulter und spricht in Ichform deren Gedanken aus. Die Spielleiterin stellt dabei ähnliche Fragen wie soeben beschrieben. Nachdem sich die Protagonistin in alle Personen eingefühlt hat, geht sie wieder in die Ausgangsposition zurück und fasst ihre Sicht und Deutung der Situation zusammen.

Anschließend geben die BeobachterInnen der Protagonistin ein Feedback. Sie tragen zusammen, was sie über sie herausbekommen haben: Wie sie die Situation und die Haltungen der Personen gedeutet hat und welche Schwierigkeiten, Probleme, Wünsche und/oder Ängste sie in der Situation hatte. Diese Interpretation kann auch mit szenischen Mitteln vorgenommen werden.

Es ist auch möglich, nachhaltig erinnerte Ausbildungssituationen in Form szenischer Rekonstruktion zu bearbeiten. Weitergehende Erläuterungen hierzu finden sich in Oelke/Scheller/Ruwe (2000, S. 116 ff.)

Literatur

- Badura, Bernhard (1990): Interaktionsstreß. Zum Problem der Gefühlsregulierung in der modernen Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 19, Heft 5/1990, S. 317-328.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2005): Handbuch für eine kultursensible Altenpflegeausbildung. Berlin.
- Boal, Augusto (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt am Main 1989. 2. Auflage.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der Theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main. (2. Auflage 1997)
- Brecht, Bertholt (1980): Über den Beruf des Schauspielers. Frankfurt am Main.
- Büssing, André; Giesenbauer, Björn; Glaser, Jürgen (2003): Gefühlsarbeit. Beeinflussung der Gefühle von Bewohnern und Patienten in der stationären und ambulanten Altenpflege. In: Pflege, Jg. 16, S.357-365.
- Erdheim, Mario (1994): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopsychanalytischen Prozeß. Frankfurt am Main. 4. Auflage.
- Gröning, Katharina (1998): Entweihung und Scham. Grenzsituationen in der Pflege alter Menschen. Frankfurt am Main.
- Henze, Karl-Heinz; Piechotta, Gudrun (Hrsg.) (2004): Brennpunkt Pflege. Beschreibung und Analyse von Belastungen des pflegerischen Alltags. Frankfurt am Main.
- Hochschild, A. R. (1983): The managed heart: Commercialisation of human feeling. Berkeley.
- Koch-Straube, Ursula (1997): Fremde Welt Pflegeheim. Eine ethnologische Studie. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle 1997.
- Laass, Françoise (2005): Woyzeck – ein psychisch kranker Straftäter. Szenisches Spiel bei der Fortbildung in der Psychiatrie. In: Pflegezeitschrift, Heft 12/2005, S. 782-783.
- Moreno, Jakob L. (1923): Das Stehgreiftheater. Potsdam.
- Oelke, Uta; Ruwe, Gisela (2007): Reflexion der Berufsbiografie. Konzept und Themen einer szenisch gestalteten Lerneinheit. In: PrInternet, Heft 12/2007, S. 767-772.
- Oelke, Uta (2005): Die Menschen stärken und die Sachen klären. Zur Förderung personaler Kompetenz. In: Pr-InterNet/PflegePädagogik, Heft 11/2005, S.649-654.
- Oelke, Uta; Scheller, Ingo; Ruwe, Gisela (2000): Tabuthemen als Gegenstand szenischen Lernens. Theorie und Praxis eines neuen pflegedidaktischen Ansatzes. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle.
- Overlander, Gabriele (1999): Gefühlsarbeit in der Pflege. In: Dr. med. Mabuse Nr. 121, September/Oktober, S. 34-36.
- Overlander, Gabriele (1994): Die Last des Mitfühlens. Aspekte der Gefühlsregulierung in sozialen Berufen am Beispiel der Krankenpflege. Frankfurt am Main.
- Rohr, Barbara (1992): Die allmähliche Schärfung des weiblichen Blicks. Eine Bildungsgeschichte zwischen Faschismus und Frauenbewegung. Hamburg/Berlin.

- Scheller, Ingo (2004): Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II. Seelze-Velber.
- Scheller, Ingo (1998): Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin. 1. Auflage (2. Auflage 2004).
- Scheller, Ingo (1995): Unsichtbares Theater der Gewalt. Heinrich von Kleist: Der zerbrochene Krug. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Zentrum für pädagogische Berufspraxis. Oldenburg.
- Scheller, Ingo (1995): Erfahrungsbezogene Ausbildung – auch für das Pflegepersonal? In: PflegePädagogik 2/1995, S. 18-20.
- Scheller, Ingo (1995): Das Leben der Vornehmen ist ein langer Sonntag ... Das Leben der Bauern ist ein langer Werktag. Georg Büchner: Leonce und Lena. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Zentrum für pädagogische Berufspraxis. Oldenburg.
- Scheller, Ingo (1991): Wir machen unsere Inszenierungen selber. Szenische Interpretation von Damentexten. Band 1. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Zentrum für pädagogische Berufspraxis. Oldenburg.
- Scheller, Ingo (1984): Szenische Interpretation, erläutert an einer Szene aus Georg Büchners "Woyzeck". In: Ossner, I.; Fingerhut, K. (Hrsg.): Methoden der Literaturdidaktik. Methoden im Literaturunterricht. Ludwigsborg, S. 178-187.
- Scheller, Ingo (1982): Arbeit an Haltungen oder über Versuche, den Kopf wieder auf die Füße zu stellen - Überlegungen zur Funktion des szenischen Spiels. In: Scholz, Reiner; Schubert, Peter (Hrsg.): Körpererfahrung. Die Wiederentdeckung des Körpers: Theater, Therapie und Unterricht. Reinbek bei Hamburg, S. 230-253.
- Scheller, Ingo (1981): Erfahrungsbezogener Unterricht. Theorie, Praxis, Planung. Königstein/Ts. 1. Auflage (2. Auflage 1987).
- Schulze Kruschke, Christine; Steuber, Anke (2006): „Ich glaube, ich fahre in die Highlands“. Das Phänomen Verwirrtheit in der Familie McKay. In: PrInternet, 8. Jg., Heft 4/2006, S. 227—239.
- Stanislawski, Konstantin S. (1983): Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst. Bd.1-2. Berlin.
- Steinweg, Reiner (1995): Lehrstück und episches Theater. Brechts Theorie und die theaterpädagogische Praxis. Frankfurt am Main.
- Steinweg, Reiner (1976): Brechts Modell der Lehrstücke. Frankfurt am Main.
- Strasberg, Lee (1978): Schauspielseminar. Schauspielhaus Bochum (J. Jehnisch). Bochum.
- Strauss, Anselm et al. (1980): Gefühlsarbeit. Ein Beitrag zur Arbeits- und Berufssoziologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 32, S. 629-651.
- Turner, Victor (1995): Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels. Frankfurt am Main.
- Walter, Anja (Hrsg.) (2007): Lernsituationen. Teil 1. Reihe „In guten Händen. Gesundheits- und Krankenpflege/Gesundheits- und Kinderkrankenpflege“. Berlin.
- Wettreck, Rainer (2001): „Am Bett ist alles anders“ – Perspektiven professioneller Pflegeethik. Münster/Hamburg/London.

Anschrift

Prof. Dr. Uta Oelke
 Fachhochschule Hannover (FHH)
 Fakultät V, Abteilung Pflege und Gesundheit
 Blumhardtstr. 2

D-30625 Hannover

E-Mail: uta.oelke@fh.hannover.de