



Forschung • Entwicklung • Transfer

Nürnberger Hochschulschriften
Nr. 15

Marion Schübler

Erfahrungsorientierte Didaktik als Etüde.
Methoden als Bedingung für ästhetische Bildungsprozesse

2016

Forschung, Entwicklung, Transfer – Nürnberger Hochschulschriften

Die Nürnberger Hochschulschriften zu ‚Forschung, Entwicklung, Transfer‘ sind eine lose Hochschulreihe der Evangelischen Hochschule Nürnberg zur Publikation von Vorträgen, Artikeln und Projektberichten. Auch herausragende Qualifizierungsarbeiten von Studierenden können in gekürzter Fassung veröffentlicht werden. Die Online-Reihe soll dazu dienen, das Profil der Forschung und Entwicklung an der Hochschule nach innen und außen zu kommunizieren und die breite Expertise der Mitglieder der Hochschule deutlich zu machen.

Evangelische Hochschule Nürnberg

Bärenschanzstraße 4

90429 Nürnberg

www.evhn.de

Prof. Dr. phil. Marion Schübler

Erfahrungsorientierte Didaktik als Etüde. Methoden als Bedingung für ästhetische Bildungsprozesse

Nürnberg, 2016

Einführung, Ziel und Struktur

„Bildung verstanden als Selbstbildung muss wieder an die Hochschulen.“ So Joachim Metzner, Vizepräsident der HRK, auf dem Konvent der Evangelischen Hochschule Nürnberg im Mai 2014. Denn Bildung als Selbstbildung korrespondiert mit einer Verantwortung der Lehrenden und Studierenden gegenüber den individuellen Bildungsprozessen, den institutionellen Rahmenbedingungen und gegenüber sich selbst. Selbstbildungsprozesse sind in diesem Kontext erst möglich. Bildungsprozesse im Kontext der Didaktik werden in dieser Arbeit unter dem Fokus der ästhetischen Erfahrung thematisiert.

Ästhetik kann als Theorie und Praxis einer intrapersonalen Beziehung zur gegenständlichen Welt beschrieben werden. Sie beinhaltet die Subjektebene mit der ästhetischen Erfahrung, die Handlungsebene, welche die ästhetische Tätigkeit mit der Mimesis (Nachahmung) und Poiesis (Neuschöpfung) etikettiert, sowie die gegenständliche Ebene mit den ästhetischen Medien wie Musik, Bild, Tanz, Theater. (vgl. Jäger/Kuckhermann, 2004)

So ist Ästhetik eine Kombination aus Erfahrung, mimetisch-poietischen Handlungsprozessen und einem Symbolsystem, das sich aus unterschiedlichen Medien bildet. (vgl. Jäger/Kuckhermann, 2004) Theater- und Gestaltpädagogik werden in dieser Arbeit als zu diesem Symbolsystem dazugehörig exemplarisch beschrieben, da sie intrapersonelle Erfahrungen ermöglichen, die in den interpersonellen Raum reichen.

Ästhetische Bildung ist ästhetische Praxis. Lannig (vgl. 2012) hat in ihrem Modell ERET (Erlebnis-Reflexion-Erfahrung-Transfer) beschrieben, dass ästhetische Bildung eben auch ästhetische Praxis ist, was in Lern-Lehr-Situationen berücksichtigt werden muss. Hier befinden sich Subjekte und Objekte in einer spiralförmigen Interaktion mit dem Ziel, unterschiedliche Realitäten zu erleben, um somit das Fremde intra- und interpersonell bereichernd wahrzunehmen.

Ziel dieser Arbeit ist es, eine Didaktik der Erfahrung auf der Basis ästhetischer Bildungsprozesse zu beschreiben, was anhand von theater- und gestaltpädagogischen Grundsätzen illustriert wird. Zum besseren Verständnis wird Bildung als ästhetisch-erfahrungsbezogener Prozess erörtert, um dann Theater- und Gestaltpädagogik als lösungsabstinenten Prozess zu beschreiben.

Bildung als Selbstbildung

Die Bildungstheoretische Didaktik von Wolfgang Klafki geht vom Primat des Inhalts aus und bezeichnet die kategoriale Bildung als doppelseitige Erschließung von Welt und Wirklichkeit unter der Synthese eines formalen und materialen Aspekts. Die Weiterentwicklung durch Klafki

selber zu einer kritisch-konstruktiven Didaktik zeigt das neue Bildungsideal auf. Dieses Ideal wird durch drei Fähigkeiten (Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität) strukturiert und bestimmt. Es bildet die Grundlage für eine Selbstbildung, die als Bedingung erst heranreifen muss. (vgl. Roth, 2011; Peterßen, 2006)

Bildung als Selbstbildung wird in Platons Höhlengleichnis beschrieben „als individueller *Telos*, als finales Ziel der finsternen Welt der Schatten, Trugbilder und der Gefangenschaft heraus zum Licht der wahren Erkenntnis, letztlich zur höchsten Idee, nämlich zum Guten selbst, zu gelangen.“ (Lederer, 2015: 43) Es ist eine subjektbezogene Bildung zur Persönlichkeit hin, wenn Bildung aus den Schatten heraus zur Erkenntnis führt. Es ist mehr als eine Verwertungsbildung, es ist eine „vertiefte, bewußte Bildwerdung des ursprünglichen, spirituellen Gottesbildes (...) und entzieht sich so jeder pädagogischen Verfügbarkeit.“ (Lederer, 2015: 53)

Bildung ist definitorisch verschwommen. Dies wird unterstrichen durch die Äußerung Heydorns, für den Bildung ein „Selbstinnewerden der Vernunft“ (zitiert in Lederer, 2015:59) ist. Durch Bildung kann die Welt in ihrer Komplexität anders gesehen werden und gestattet uns „die in uns ruhenden Möglichkeiten zu verwirklichen, eine bestimmte Haltung zur Welt einzunehmen, die Welt mit anderen Augen zu sehen.“ (Lederer, 2015: 59) Hartmut von Hentig sieht Bildung funktional als eine „Verbesserung des Menschen“ (Lederer, 2015: 93) an. Letztlich geht es darum „ein *fragendes* Denken zu üben.“ (Lederer, 2015: 59) Zielführend sind ästhetische Bildungsprozesse, die zugleich sinnstiftende Selbstbildungsprozesse initiieren können.

Bildung als Selbstbildung korrespondiert und kommuniziert mit Erfahrungen, die angeeignet werden und an ein Subjekt gebunden sind. Erfahrungen sind unmittelbar und nicht zu konservieren in der gelebten Erfahrung. Erst in der an Sprachen gebundenen Reflexion sind diese Erfahrungen zu kommunizieren. (vgl. Combe/Gebhard, 2012)

Erfahrungen sind die emergente Ebene der Erlebnisse. Denn diese werden erst in der Reflexion und in der Erlebnisbündelung zu Erfahrungen. (vgl. Oelke et al., 2000). In dieser Zwischenstation von Erlebnis und Erfahrung wächst die Chance, Neues und Fremdes in den eigenen biografischen Horizont zu integrieren und somit Denk- und Handlungsmuster zu erweitern. Diese Erweiterung braucht Zeit und Distanz sowie eine passende Umgebung, damit dieses Experiment der Transformation von Erlebnissen zu Erfahrungen zum Erfolg führen kann. Erfolg heißt in diesem Sinne, dass eine persönlich bedeutsame Integration in den biografischen Kontext erfolgt ist.

Bildung als Selbstbildung hat als Basis diesen Transformationsprozess. Es sind „persönlichkeitbildende Lernprozesse“ (Oelke et al., 2000: 33f.) und müssen „sowohl die sozialen Handlungsmuster als auch die Deutungsmuster im Blick haben.“ (Oelke et al., 2000: 33f.) In

dieser Konstellation der Handlungs- und Deutungsmuster werden einerseits berufliche und gesellschaftliche Handlungen reproduziert, und andererseits müssen sie überprüft, verändert und erweitert werden. Erfahrungsorientierte Didaktik mit ihren ästhetischen Bildungsprozessen hat hier eine Chance, Veränderungen in die Wege zu leiten.

Didaktik und Erfahrung im ästhetischen Bildungsprozess

Didaktik ist mehr als eine Vermittlung von Informationen, die 'Bulimielernen' zu Prüfungen hervorbringt und dann oft im Stadium der Information verbleibt und nicht zu eigenem Wissen wird. Nicht selten fehlen Emotionen und Motivationen, die dem Lernen und Lehren dienen können. (vgl. Roth, 2011). Eine Didaktik, die über die Definition des Lehrens und Lernens als Strukturierung hinausgeht, beinhaltet auch immer eine subjektive Komponente, die beide Interaktionspartner (Lehrende und Lernende) meint. Dieses Rauschen zwischen dem Lehren und Lernen beherrscht die Interaktionsebene. Zudem definiert es die Macht sowie die Position im sozialen Raum der Institution Schule oder Ausbildungsstätte.

Ausgehend vom dialogischen Prinzip Martin Bubers hat Herzka dieses Prinzip beschrieben und analysiert. Es ist das Zentrale, dass das Ganze nur dadurch wahrgenommen werden kann, wenn die Gegenseite als Gegenüber entdeckt wird. Beide Pole sind gleichwertig und Ergänzung zugleich. Diese Pole vervollständigen sich gegenseitig in ihrer Andersartigkeit. (vgl. Wanzenried, 2004)

Diese Andersartigkeit gilt es auszuhalten und im ästhetischen Bildungsprozess nutzbar zu gestalten. Hier kann die Ich-Du-Beziehung wachsen, indem die jeweilige Gegenseitigkeit zur Beziehung heranreift. „Beziehung ist Gegenseitigkeit“ (Buber in Gremmler-Fuhr, 2001: 396) und Beziehung ist Begegnung. Dieses Selbstverständnis von Begegnung und Beziehung entzieht sich jeglicher „technologischen Machbarkeit“ (Wanzenried, 2004: 85) im pädagogischen Setting. In diesem Umfeld der pädagogisch gleichwertigen, aber ungleichen Ich-Du-Beziehung der Interaktionspartner kann die ästhetische Bildung Prozesse der Selbstreflexion aufgrund der Anerkennung von Gegenseitigkeiten anstoßen und Handlungsalternativen generieren.

Ästhetische Bildung ist eingebettet in die eigene Lebensgeschichte. Diese Bildungsart unterstützt die Subjektentwicklung im Sinne der formalen Bildung. Intentional ist die ästhetische Bildung eine Sensibilisierung mit alltäglichen und zu gestaltenden Wahrnehmungsangeboten. In der Katharsis der ästhetischen Bildung wird das Individuum auf sich selbst zurückgeworfen und erfährt somit einen ganz individuellen Bildungsweg, ein aktives Sich-Bilden. Der daraus entstandene Reframingprozess hat als Basis ein emotionsgeladenes

Erleben, das mit einer kognitiv-begrifflichen Reflexion gekoppelt ist, die zur Erfahrungsbildung führt.

Erfahrung als didaktisch-ästhetischer Reframingprozess

Der Mandelkern als „psychologischer Wachposten“ (Goleman, 2011: 34), der jede Erfahrung, Situation und Wahrnehmung kritisch prüft und darauf adäquat reagiert, darf im Reframingprozess nicht außer Acht gelassen werden. Der Mandelkern oder die Amygdala speichert emotionale Erinnerungen, und ohne diesen „gibt es keine Tränen, die man trocknen kann.“ (Goleman, 2011: 33) So sind denn Emotionen wichtig für Gedanken und umgekehrt. (vgl. Goleman, 2011) Emotionen sind es auch, die die Deutungsmuster bezüglich der Erfahrungen und die Einordnung der Erlebnisse in das Erfahrungsmuster über Reflexion determinieren. „Das Erfahrungsgeschehen lässt ein mentales Reservoir an szenischen Bildern zurück.“ (Dewey in Combe/Gebhard, 2012: 19) Erfahrungen entwickeln sich in ihrer Dynamik zu einem immer stärker werdenden Farbton, der Konturen besitzt. (vgl. Dewey in Combe/Gebhard, 2012)

Perturbation oder eine Krise stehen zu Beginn eines Erfahrungsprozesses, wenn Routineprozesse nicht mehr greifen und neue im Sinne der Akkommodation aufgebaut werden müssen. „Diese Krise des Gewohnten kann Gegenstand tiefer Beunruhigung sein“ (Combe/Gebhard, 2012: 21) und drückt sich durch verstärkte Wahrnehmung gegenüber der Krise aus, die unter Umständen eine verengte sein kann.

Die Krise des Gewohnten ist abhängig vom Individuum, ob es zulässt, dass solch eine Verunsicherung überhaupt eintreten darf, oder ob es im Zuge einer Irritation nur zur Assimilation kommt. Verändernde Erfahrungen kommen durch das Nadelöhr der Krise zustande und haben zum Ziel die „emanzipatorische Selbstreflexion“ (Meueler, 1993: 93), die einen ästhetischen Reframingprozess zur Folge hat.

Reframing bedeutet auch, sich einen neuen Rahmen zu schaffen, einen Bedeutungsrahmen, was ein Umlernen, eine Umdeutung impliziert. Dies hat eine Dekonstruktion und ein Verlernen alter Deutungsmuster zur Folge. Daraus folgt, dass ein „neues Bezugssystem für unsere Wertungen und Interpretationen benötigt“ (Siebert, 1994: 51) wird. Siebert spricht von „psychohygienischer Verunsicherung“ (Siebert, 1994: 53), wenn ein Reframingprozess initiiert wird, da auch nicht selten biografische Muster dekonstruiert werden und werden müssen.

Störungen der psychischen Homöostase werden schmerzhaft vom betroffenen Individuum erlebt. Im pädagogisch-didaktischen Setting wird dies oftmals als Widerstand erlebt. Lehrende können diesen Prozess unterstützen, indem sie ihn methodisch nicht instrumentalisieren, sondern

helfen, den Umdeutungsprozess als Energiequelle zu deklarieren, die Neues hervorbringt. Der Lernende kommt über die pädagogisch-didaktische Brücke des emotional-kognitiven Weges zu seinem Weg. Lehrende sind hier Brückenbauer und keine Vermittler.

Ästhetische Bildungsprozesse können ebenso als Brückenbauer dienen, da sie neue Wahrnehmungsprozesse zur Folge haben, Wahrnehmungsprozesse, die verändernd auf sich selbst sowie auf den sozialen Kontext wirken. Dies braucht nicht nur Zeit, sondern eine soziale Architektur, die es erlaubt, einen geschützten Experimentalraum zuzulassen, also „Schwäche“ (Combe/Gebhard, 2012: 22) zu zeigen. Hier können neue Möglichkeiten gedacht, wahrgenommen, konstruiert und dekonstruiert werden. Ein neues Erfahrungsfeld wird eröffnet und das Ende des Nadelöhrs erlebt.

Erfahrungsorientierte Didaktik als Etüde

Im methodischen Gang ästhetischer Praxis der Rezeption, Produktion und Kommunikation ist neben der Wahrnehmung und Gestaltung der Dialog Bedingung für die Handlungsebene ästhetischer Praxis. Hier haben Mimesis und Poiesis ihre Berechtigung in Gefolgschaft einer gestalterischen Wahrnehmungsveränderung. Mimesis als Öffnung gegenüber der Welt und Poiesis als kreative Neugestaltung in Form eines Transformationsprozesses des Alltags, in dem neue Situationen die erlebte Realität anders konnotieren.

Lernen wird im konstruktivistischen Ansatz als „Prozess des Neu-Deutens bzw. Umdeutens der Realität beschrieben“ (Jäger/Kuckermann, 2004: 28), und in der erfahrungsorientierten Didaktik ist Lernen eine erkenntnisästhetische Verarbeitung, die zur Verhaltensänderung führt und nie endet, eine Etüde.

Im Kontext der erfahrungsorientierten Didaktik ist die Etüde ein Instrument, das dem Individuum hilft, sich gegenüber der Welt immer wieder anders zu verhalten als in der gewohnten Art und Weise: Etüde als eine neue Handlungs- und Erlebnisooption für neu zu gestaltende Erfahrungsprozesse. So ist Didaktik in diesem Zusammenhang eine Didaktikpraxis. „Jede didaktische Inszenierung, jede Unterrichtspräsentation erscheint dann als ein selbstreferentieller Akt auf Zeit.“ (Leonhard/Klie, 2008: 13). Hier setzt der Handlungsrahmen der ästhetischen Bildungsprozesse ein, indem das Individuum sich zu sich selbst in Abgrenzung zur Umwelt verhält und somit einen Selbstbildungsprozess in Gang setzt.

Lernen und Lehrprozesse als Etüde korrespondieren mit Mimesis und Poiesis als Performanz (hier das Sichtbare einer Haltung in Handlung), die als „gestaltende Formgebung und ästhetische Handlungsorientierung“ (Kumlehn, 2008: 105) erscheinen. Didaktische Lern- und Lehrprozesse

sind an Sprache gebunden, die helfen Erlebnisse zu kommunizieren. Wenn aber „Worte nur Staub auf dem Spiegel sind“ (Wanzenried, 2004: 94), dann sind didaktische Inszenierungen flüchtig. Nachhaltige Lern- und Lehrprozesse als gestaltende Formgebung sind „tiefer greifende Prozesse“ (Wanzenried, 2004: 151) und benötigen Langsamkeit, die in den modularisierten Bildungsprozessen der Hochschulen kaum vorzufinden ist.

Lösungsabstinenz und Prozessverantwortung

Theater und Pädagogik

„Was fordert die Linie jetzt für den leeren Raum?“ (Lösel, 2013: 287) Diese Aussage Luhmanns, die Lösel in seiner Dissertation zitiert, beschreibt die Operationsfähigkeit als Anschlussfähigkeit, die jedem ersten Ereignis immanent ist. Die Linie auf einem leeren Blatt bedeutet eine erste Formfestlegung und gestaltet weitere Operationen bis zum Ende. (vgl. Lösel, 2013)

Theaterpädagogik scheint so eine Linie im leeren Raum zu sein, denn dieser Begriff schwimmt zwischen den Begriffen Theater und Pädagogik. Ein Zusammen scheint sich auszuschließen. Gibt es einen Anschluss zum Theater aufseiten der Pädagogik und umgekehrt? Fast alles ist anschlussfähig, vorausgesetzt, der Code ist breit angelegt, so die Antwort. (vgl. Lösel, 2013)

Theater und/oder Pädagogik: Die Entscheidung der Primatfolge beinhaltet zugleich eine Richtungserklärung. „Jedes Angebot bedeutet ein ganzes Bündel von Anschlussmöglichkeiten, von denen in der Regel nur eines tatsächlich Anschluss findet.“ (Lösel, 2013: 289) Diese Aussage gilt für das Improvisationstheater, hat aber auch Bedeutung für die Theaterpädagogik! Mit welchem Angebot wird begonnen? Theater oder Pädagogik: Beide Begriffe generieren ihre eigenen Anschlussfähigkeiten, die aber Schnittstellen aufweisen.

Pinkert (2010) geht pragmatisch mit der Begrifflichkeit Theaterpädagogik um: die praktische Perspektive Theater als Fähigkeit und die bildungstheoretische Perspektive Theater als subjektive Erfahrung. Theater ist nach Pinkert auf der praktischen Ebene „eine spezifische Form der menschlichen *Kommunikation*, die individuellen Ausdruck und spezifische Formen sozialer Beziehung ermöglicht“ (Pinkert, 2010: 174), und auf der bildungstheoretischen Ebene bedeutet Theaterpädagogik, dass diese einen unverwechselbaren Bereich der ästhetischen Bildung darstellt. (vgl. Pinkert, 2010)

Im vermittelnden Erklärungsmuster zwischen Theater und Pädagogik, wird Theater als ästhetisches Produkt und ästhetischer Prozess zugleich beschrieben. Das Subjekt hingegen wirkt als Produzent des ästhetisch-prozesshaften Produkts, wobei das Produkt an das gestaltende

Subjekt gebunden ist. Im theatralen prozesshaften Produkt ist die Kommunikation das zentrale Bildungserlebnis in der Theaterpädagogik. (vgl. Pinkert, 2010)

Da Pädagogik nie ohne Kommunikation auskommt, kann in dieser theatralen Art der Kommunikation die Grenze zwischen Theater und Pädagogik verschwimmen. Es ist eine Kommunikation der Autopoiesis, eine ästhetisch-ästhetische Erfahrung, in der die Erfahrung des Fremden zur Selbsterfahrung werden kann.

„Das Theatralische dekonstruiert und verfremdet (...) die Wirklichkeit (...). Das Theater verweist auf eine (scheinbar) eigenständige Welt, wobei die verwendeten Zeichen zugleich aus der realen Welt entstammen.“ (Weintz, 2008: 138) Die Pädagogik übernimmt in diesem Prozess die Hin- und Wegführung, die Vermittlung des „Als-Ob“ (Bidlo, 2006: 46) nach Stanislavskij, das Pendeln zwischen Wirklichkeit und Konstrukt (vgl. Weintz, 2008) als pädagogische Intervention.

Theaterpädagogik als poietisch-ästhetischer Bildungs- und Lernprozess

In der Theaterpädagogik als poietisch-ästhetischer Bildungsprozess sind Lehrende und Lernende in den Prozess der Lösungsabstinentz gleichermaßen involviert. Theaterpädagogik bietet keinen Lösungsansatz, nur eine Hinwendung zu einer anderen Perspektive, zu einer weiten und nicht engmaschigen, wo Grenzen verschiebbar sind und Erlebnisse in der Reflexion zu Erfahrungen werden können.

Lernen in der Theaterpädagogik unterscheidet sich vom Lernen in der linearen Didaktik. Lernen bedeutet in diesem Kontext Ein-zu-sich-selbst-Finden, um neue Perspektiven für sich zu eröffnen. Theaterpädagogik konfrontiert mit einem Bildungsbegriff, der sich hauptsächlich im formalen Bereich etabliert und dadurch charakterisiert ist, dass er einen aktiven Lernbegriff begründet.

Lernen in diesem Sinne ist „nicht das Fressen fremden Wissens, sondern die Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation als Problem. Die Lösung (...) sind Reflexion und Aktion. Lehren ist entsprechend (...) das Aufwerfen von Fragen, nicht das Einnisten des Erziehers in den Zögling, sondern seine Provokation zur Selbstbestimmung. (...) Der Lernstoff ist die Lebenssituation des Schülers und seine Wahrnehmung dieser Situation mit allen darin enthaltenen Widersprüchen.“ (Nix, 2012: 47)

Im Studiengang Gesundheits- und Pflegepädagogik der Evangelischen Hochschule Nürnberg arbeitet die Autorin nach dem Grundsatz: Der Lernstoff ist die Arbeitssituation der Studierenden. In diesem Ansatz fließen Theater und Pädagogik ineinander und bilden markante Schnittpunkte zur kategorialen Bildung.

Theater als Nahrung¹ und ebenso betrachtet die Autorin Theaterspielen als soziale Funktion der Nahrung. Die Autorin möchte die Gesundheits- und Krankenpflege, in der sie seit über 40 Jahren in verschiedenen Funktionen tätig ist, verändern. In der Theaterpädagogik in ihrer Doppelfunktion Theater und Pädagogik sieht die Autorin ein probates Mittel für einen Paradigmenwechsel innerhalb der Gesundheits- und Krankenpflege zur subjektorientierten Pflege, weg von einer verschwommenen ganzheitlich propagierten Pflege. „Man muss seinen Wassertropfen dazu beitragen und alles, was möglich ist, ins Auge fassen.“ (Mnouchkine)

Dieser Wassertropfen ist für die Autorin die Theater- und Gestaltpädagogik im Studiengang Gesundheits- und Pflegepädagogik. Theaterspielen hat eine äußere und eine innere Seite. Die äußere ist die Performanz und die innere, nicht primär sichtbare Haltung äußert sich in der Performance.

Das Theaterspiel wird durch pädagogische Prozesse begleitet. Die pädagogischen Interventionen als dialogisches Führen sind im Sinne der Systemtheorie als doppelte Kontingenz zu verstehen und erlauben somit die Wirklichkeit als kontingent anzusehen. So ermöglicht Theaterpädagogik eine Transformation des Möglichen als Theater der Erfahrung im ästhetisch-poietischen Bildungsprozess. Eine Transformation zeigt neue Wirkungsmöglichkeiten auf durch die Konfrontation mit der Rolle. So ist Theaterpädagogik ohne Theater nicht möglich, und das Theater und die Pädagogik unterstützen sich gegenseitig in ihrer wechselseitigen Beziehung im Erreichen des übergeordneten Bildungsziels der Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität.

In der Kunst des Erlebens, dem Nachvollziehen innerer Prozesse können die Studierenden über körperliche Ausdrucksformen (Stanislawskij) sowie über die Dekonstruktion ihrer Haltungen und Handlungen (Brecht) ein Mehr an Optionen experimentell im geschützten Raum erfahren, so dass es zu einem persönlich bedeutsamen Lernen kommt.

Gestaltpädagogik ist Kontakt und Wahrnehmung zugleich

Gestaltpädagogik gehört wie die Theaterpädagogik zur Figur der Lösungsabstinenz und der Prozessverantwortung. Gestaltpädagogik korrespondiert mit aktiver Eigenverantwortung, Kontakt, Begegnung sowie mit Bewusstheit und ist an das Gegenwärtige, das ganzheitliche Fühlen, Denken und Handeln im Hier und Jetzt gebunden. (vgl. Burow, 2001)

¹ vgl. Ariane Mnouchkine: Eine Bewusstwerdung. Aus dem Arbeitsmaterial der theaterpädagogischen Ausbildung der Autorin, Akademie Remscheid

Gestalt wird durch Erfahrungsprozesse erschaffen und ist demnach wandelbar. Sie ist Bestandteil unserer Inszenierung von Wirklichkeit, da das Innere und Äußere einer Person sich eine Wirklichkeit über Wahrnehmungen, Deutungen, Erleben und Handeln erschafft. Das Pädagogische in der Gestalt kann als eine Hinführung zur Prozessorientierung angesehen werden, in der Lernen als persönlich bedeutsam formuliert wird.

Gestalt ist ein Prozess der Gestaltbildung bzw. -werdung und besteht aus der Figur, die im Zentrum der intrapersonellen Aufmerksamkeit ist, und aus dem Hintergrund, der unbewusst wirkt. Figur und Hintergrund sind als Kontinuum zu sehen, ständig im Fluss und im Austausch. (vgl. Blankertz/Doubrawa, 2005)

„Von einem (Hinter) Grund (oder wie Edmund Husserl sagte, Horizont) wird eine Figur abgehoben. Die Figur wird prägnant. (...) Was Figur wird, bestimmt das jeweilige aktuelle Interesse. (...) Die Figur erhält (...) ihre Bedeutung vor einem bestimmten Hintergrund.“ (Blankertz/Doubrawa, 2005: 70-72)

Über die Gestalt begreifen wir uns selbst, sehen wir die Umwelt mit unseren Augen und treten zur Umwelt in Beziehung. Die Gestalt beeinflusst unsere Kontaktaufnahme zu uns selbst und zu anderen.

Perls (1989) konstatiert, dass es im raum-zeitlichen Ereignis stets drei Erscheinungsarten gibt: ausgehend vom Nullpunkt, dem stets Gegenwärtigen, der Vergangenheit, die Spuren hinterlässt, und der Zukunft, die ein Vorstellbares, aber noch nicht Vollendetes enthält. Die Spuren sowie die Erwartungen beeinflussen das Gegenwärtige. *„Es gibt keine andere Realität als die Gegenwart.“* (Perls, 1989:100) „Ein Mangel an Kontakt mit der Gegenwart, ein Mangel an aktuellem Gefühl unserer selbst, führt zur Flucht, entweder in die Vergangenheit (...) oder in die Zukunft (...)“ (Perls, 1989: 101) Vergangenheit und Zukunft treffen sich in der Gegenwart (vgl. Burow/Schrepp, 1981), bilden Berührungspunkte und gestalten die Gegenwart mit.

Diese Gestaltung geschieht jedoch in der Gegenwart. Dies ist der Bezugspunkt, das Hier und Jetzt. Hier sind die zu gestaltenden Optionen. Die Vergangenheit ist der point of no return und die Zukunft beinhaltet die abstrakte Erwartung. Die Gegenwart ist das Zentrale eines raum-zeitlichen Ereignisses. (vgl. Burow/Schrepp, 1981) In der gegenwärtigen Gestaltung von Wirklichkeit gibt es Berührungspunkte zur Performanz und Performance der Theaterpädagogik.

In der Gestaltpädagogik wird diese Konzentration auf das Gegenwärtige mit Awareness gleich Bewusstheit beschrieben. (vgl. Prengel, 1983) Es stellt eine Aufmerksamkeit im Sinne von Fokussierung auf das Hier und Jetzt dar. Es ist ein Spüren, ein Wahrnehmen mit allen Sinnen, ein

„Aufmerksamwerden auf das *Offensichtliche, besonders auf konkrete physisch-materielle Vorgänge.* (Prenzel, 1983:20)

Dieses Offensichtliche bezieht das Innere eines Individuums sowie das Sichtbare in Gesten und Handlungen mit ein. Die Leistung eines Individuums ist es, diesem Gewährwerden zur Werdung zu verhelfen. Dies ist ein aktiver Prozess, der mit Kontakt und Wahrnehmung gegenüber sich selbst und der Umwelt verbunden ist. (vgl. Prenzel, 1983) „Die Individualität von Personen, die Verschiedenheit jeder und jedes Einzelnen kommen zur Geltung (...) ohne ein „Menschenbild“ als richtig oder verbindlich für andere zu propagieren. Hier liegt die Produktivität des Perls'schen 'I am I, You are You'." (Prenzel, 1983: 21)

Wahrnehmung ist geprägt durch die individuelle Biografie und den kulturellen Globe. Hier begegnet sich Lebensgeschichte mit Gesellschaftserkenntnis und beide bedingen sich gegenseitig. Eine veränderte Wahrnehmung kann andere Fenster - individuelle und gesellschaftliche - öffnen, andere Sichtweisen evozieren und dies geschieht nicht passiv, sondern ist ein aktiver Vorgang unseres Gehirns. Aisthetik in diesem Sinne ist ein Verarbeitungsprozess von Sinneseindrücken. In diesem evolutionären Vorgang werden Prozesse des Sinns kritisch betrachtet und können letzten Endes zu einer Fortentwicklung führen. Wenn Sinn systemtheoretisch eine Reduktion von Möglichkeiten darstellt, dann reduziert sich durch eine veränderte Wahrnehmung die Reduktion und die Möglichkeiten erweitern sich. Theater- und Gestaltpädagogik sind Methoden und Haltungen zugleich, um diesen Prozess zu initiieren.

Kontaktprozess als Basis persönlich bedeutsamer Bildung und persönlich bedeutsamen Lernens

Der Kontakt wird in der Gestaltpsychologie und -pädagogik als Austauschprozess in der Begegnung von Organismus und Umfeld dargestellt. Der Kontaktprozess ist ein Phasenmodell, der einen Austauschprozess zwischen Individuum und Umwelt beschreibt. (vgl. Gremmler-Fuhr, 2001) „*Kontakt ist jede Art von lebendiger Wechselbeziehung im Organismus-Umfeld, bei der eine Kontaktgrenze zwischen Organismus und Umwelt entsteht, über die ein Austausch stattfindet.*“ (Gremmler-Fuhr, 2001: 360) Mit Umwelt sind personale und apersonale Phänomene gemeint.

Das Kontaktmodell nach Perls und Goodman besteht aus vier Phasen, die diskontinuierlich ablaufen können: Vorkontakt, Kontaktnehmen/Kontakt, Kontaktvollzug und Nachkontakt. Im Vorkontakt spürt die Person diffuse körperliche Empfindungen und Bedürfnisse. Eine Figur beginnt sich zu konstituieren. Der Kontakt ist durch die Konkretisierung des Diffusen gekennzeichnet. Kontakt ist nach der Cleveland School als eine Verbindung von Ziel mit „dem Möglichen“ (Gremmler-Fuhr, 2001:360) anzusehen. Kontakt ist somit die Zielerreichung und

gleichzeitig die Figurbildung. Im Kontaktvollzug wird die Figur vollständig, und Organismus und Umwelt verändern sich durch das wechselseitige Ineinanderfließen. Die vollzogene Bedürfnisbefriedigung findet im Nachkontakt statt und die gemachten Erfahrungen werden in den Organismus integriert. Hier kann es auch zu einer Bedeutungsverschiebung von Phänomenen kommen, welches als Veränderung wahrgenommen werden kann. (vgl. Gremmler-Fuhr, 2001)

Im Kontaktprozess als Basis persönlich bedeutsamer Bildung und persönlich bedeutsamen Lernens ist das dialogische Prinzip nach Martin Buber als eine Beziehung konstitutiv. „Und wirkliche Beziehung ist es, darin ich zu ihr stehe: sie wirkt an mir wie ich an ihr wirke. (...) Das Du begegnet mir von Gnaden-durch Suchen wird es nicht gefunden. (...) Aber ich trete in die unmittelbare Beziehung zu ihm. So ist die Beziehung Erwähltwerden und Erwählen, Passion und Aktion in einem. (...) Das Grundwort Ich-Du kann nur mit dem ganzen Wesen gesprochen werden. Die Einsammlung und Verschmelzung zum ganzen Wesen kann nie durch mich, kann nie ohne mich geschehen. Ich werde am Du; Ich werdend spreche ich Du. Alles wirkliche Leben ist Begegnung.“ (Buber, 1979: 17f.)

Beziehung nach Buber beruht auf Gegenseitigkeit und meint mehr als eine „funktionale Beziehung“ (Gremmler-Fuhr, 2001: 396), die keiner Gegenseitigkeit bedarf. Erst in der Ich-Du-Beziehung geschieht Gegenseitigkeit, die nicht nur auf der Subjekt-Subjekt-Ebene stattfindet. (vgl. Gremmler-Fuhr, 2001) „Was Buber „Begegnung“ nannte, nennen wir Kontakt, d. h. die Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit den anderen als den anderen.“ (L. Perls 1989,179 In Gremmler Fuhr 2001: 395) Hier gibt es eine Schnittstelle zur Theaterpädagogik, denn in einer theatralen Inszenierung kann es zu einer Konfrontation des Selbst mit dem Fremden kommen, was in eine Katharsis münden kann.

Bildung und Lernen als aktiv persönlich bedeutsames Geschehen zu sehen, ist in der Confluent Education ausschlaggebend. Confluent Education ist eine Haltung, in der Handlungen repräsentiert werden, in denen die emotionalen und intellektuellen Fähigkeiten in Lern-Lehr-Settings berücksichtigt werden, ja zur Basis unterrichtlicher Interventionen werden. Durch Selbstverantwortung und Hilfestellung zeichnet sich die Confluent Education aus, d. h. Selbstverantwortung für das eigene Handeln übernehmen und die Schüler darin unterstützen, dass die Kompetenz angenommen und gegenüber den Schülern Verantwortung seitens der Lehrer abgegeben wird. Die Schüler sollen selber Verantwortung übernehmen. Ferner zeichnet sich das Modell dahingehend aus, dass eingespielte Lehrerverhalten aufgedeckt werden. (vgl. Prengel/Phillips 1983 In Prengel 1983)

„Ein weiteres typisches Lehrerverhaltensmuster, das wir verändern möchten, ist das *Unvermögen der Lehrer, ihre „eigenen Anteile“ zu erkennen, sich bewußt zu machen, in welchem Ausmaß ihre Werte, Persönlichkeit, Vorurteile in der Klasse mit ins Spiel kommen.* Lehrer sollten diese nicht ausschalten, aber sie sollten sich ihrer bewußt sein, damit sie unterscheiden können was im wesentlichen eigenes Material oder das der Schüler ist.“ (Prenzel/Phillips, 1983: 70) Hier erscheint ein weiteres Moment der Überschneidung zwischen Theater- und Gestaltpädagogik. Auf beiden Ebenen geschieht Begegnung, und aus der Wahrnehmung der differenzierten Ereignisse und Erlebnisse resultiert Veränderung. Allerdings müssen die Rahmenbedingungen stimmen.

Eine Möglichkeit, um Veränderungen zu initiieren, ist eine veränderte Unterrichtsplanung, die die Autorin im theoretischen Teil der Theater- und Gestaltpädagogik den Studierenden vorstellt. Auf dieser Grundlage erarbeiten die Studierenden eine Unterrichtsverlaufsplanung mit einem selbstgewählten Thema.

Nachfolgend (siehe unter: Unterrichtsverlaufsplanung – einmal anders) wird die von der Autorin entwickelte Unterrichtsplanung vorgestellt. Keineswegs soll dies als ein endgültiges Schema angesehen werden, sondern bedeutet einen Einstieg zu einer anderen Unterrichtsform. Lehrende können Theater- und Gestaltpädagogik nicht in der herkömmlichen Form lehren. Es bedarf einer anderen Haltung zu sich selbst, zum Inhalt und letztlich zu den Lernenden. Auch steht eine kurze unterrichtliche Einlage (bekannt als Rollenspiel) kontraproduktiv zu den Zielen einer formalen und persönlich bedeutsamen Bildung.

Für den Unterricht mit theater- und/oder gestaltpädagogischen Darstellungen wird Zeit benötigt. Zeit, die der Lehrende für die Umsetzung der Inhalte benötigt, und Zeit, sich auf einer anderen Wahrnehmungsebene zu begegnen. Die Autorin selbst hat eine Bibliodrama- Grund- und Leitungsausbildung sowie eine gestalt- und theaterpädagogische Ausbildung. Es ist ein lebenslanges Lernen der Lehrenden und Lernenden, wenn Gestalt- und Theaterpädagogik im Pflegealltag etwas bewirken soll.

Gleichfalls wird Vertrauen benötigt „zu sich selbst und anderen (...). Das muß erst gelernt werden. Der Lehrer muß in der Lage sein, Rückschläge zu verarbeiten. (...) Für die Schüler bedeutet ein solcher Unterricht eine starke Umstellung. Sie werden zu Offenheit und Selbstinitiative angehalten.“ (Burow/Schrepp, 1981: 157)

Allerdings sind beide Interaktionspartner innerhalb des Ausbildungssystems ebenfalls Mitglieder des Systems Ausbildung und Mitglieder des Systems Gesellschaft. Diese Systeme haben in ihrem Code Leistungsberechnung im Sinne von Noten. Noten im theater- und gestaltpädagogischen

Unterricht sind weder zielführend noch sinnerfüllend, sie sind kontraproduktiv. Die Autorin prüft aus diesem Grunde im Modul Theater- und Gestaltpädagogik nur die theoretische Basis, die sich die Studierenden selber wählen.

„Gestaltpädagogik (...) ist (...) kein Allheilmittel, das (...) Situationen schlagartig verbessert, sondern eine Möglichkeit, Lehr- und Lernprozesse befriedigender zu gestalten.“ (Burow/Schrepp, 1981: 163) Gleiches gilt für die Theaterpädagogik.

Aus theater- und gestaltpädagogischer Sicht: die andere Unterrichtsverlaufsplanung

Zum Thema: Grundsätzlich eignen sich alle Themen. Die Lehrenden müssen nur den Mut haben, über ihren eigenen Rahmen hinauszugehen. Das Thema sollte jedoch prozessorientiert betrachtet werden.

Die Autorin hat sieben Phasen erarbeitet, die aus dem Bibliodrama abgeleitet sind. Die erste Phase ist die Vorüberlegung, welches dem Vorkontakt des Lehrenden entspricht. Vorüberlegungen könnten sein: Wo stehen meine Schüler, welche Erlebnisse/Erfahrungen sollen erlebt werden? Wie wird eine angstfreie Atmosphäre geschaffen, damit von Seiten der Schüler Offenheit gelebt werden kann, Pausen und Reflexionen sind einzubauen. Eine Eigenreflexion bezüglich der eigenen Werte ist konstitutiv: Welche habe ich gegenüber den Schülern und gegenüber dem Thema, welche erwarte ich, welche sollen am Ende stehen?

Zweite Phase: Ein- und Hinführung entspricht dem Vorkontakt der Schüler. Hier werden die Regeln formuliert. Ich bin hier mit dem Geheimnis meiner Person. Ein Grundprinzip gestaltpädagogischer Arbeit: Die Schüler sollen sich auf Neues einlassen, ohne sich selbst zu überfordern. Aber sie dürfen sich nicht selbst entblößen. Die Eigenverantwortung ist vom Lehrenden intensiv zu beachten. Die Nennung des Themas und Strukturüberblick schließen die zweite Phase ab. Die erste und zweite Phase korrespondieren mit den Bedingungs- und Entscheidungsfeldern des Berliner Modells.

Dritte Phase: Warming-up/Icebreaker/Einstieg. Das Thema dieser Phase heißt perturbieren statt konditionieren und stimmt mit der Kontaktaufnahme überein. Vorbereitende Sensibilisierung zeichnet diese Phase aus. Es ist eine Sensibilisierung des Körpers und für ihn, denn das Subjekt muss sich körperlich-emotional wahrnehmen und agieren in der Form einer Performance. Diese Phase ist zeitlich sehr aufwändig. Die Autorin hat die Erfahrung gemacht, dass die Kontaktaufnahme durch warming-up bis zu zwei Stunden dauern kann, besonders bei Gruppen, deren Mitglieder sich untereinander nicht kennen. Zudem muss Vertrauen zu sich, zu der Leitung und den Mitgliedern der Gruppe aufgebaut werden.

Theaterspiel ist soziales Handeln, ein raum-zeitliches Ereignis. Hier werden die Lernenden mit einem artifiziellen Zeichensystem, das eine Alltagskonnotation besitzt, konfrontiert. (vgl. Klepacki, 2007) Dies bedeutet, sich in einem ästhetisch-wahrnehmenden Prozess theatral zu inszenieren, was der „Performativität einer Handlung“ (Klepacki, 2007: 97) entspricht. Festzuhalten ist, „dass performatives Handeln gekennzeichnet ist durch körperliche Nachahmung und inszenatorische Neuerschaffung (...)“ (Klepacki, 2007: 97)

Vierte Phase: Handlungs- und Prozesssteuerung. Korrespondierend mit dem Kontaktvollzug bilden Thema und Subjekt eine Einheit und eine Ich-Du-Beziehung. Durch die unterschiedlichen Medien und Methoden wird das Thema lebendig, hat eine hohe Anschlussfähigkeit und wirkt im Sinne der kategorialen Bildung ganzheitlich. Hierbei hat die Leitung die Aufgabe, Sicherheit zu vermitteln und den Prozess zu begleiten.

Gleichermaßen erfordert die Begleitung eine Ausgewogenheit von Nähe und Distanz. Zudem sollte die Leitung selbst in dieser Prozessphase nicht aktiv interagieren, damit Reading und Flexing gegenüber der Gruppe nicht vernachlässigt werden. Diese Phase ist mit der Erarbeitungsphase des Methodischen Grundrhythmus (Einstieg-Erarbeitung-Ergebnissicherung) nach Hilbert Meyer (vgl. 2005) gleichzusetzen. Für die Theaterpädagogik in der Erarbeitungsphase gilt, dass hier mit dem Rollenfragebogen gearbeitet werden kann. Nach Stanislavskij sind es fünf Grund-W-Fragen: wer, was, wann, wo, warum? (vgl. Bidlo, 2006)

Fünfte Phase: Leitendes Charakteristikum ist der Austausch untereinander in unterschiedlichen Sozialformen. In der Gestalt- wie in der Theaterpädagogik arbeitet die Autorin vorwiegend mit Kleingruppen (zwei bis drei Personen), da der Austausch sehr persönlich und die Offenheit in größeren Gruppen nicht gewährleistet sind. Die Leitung sollte nochmals betonen und die Hauptregel wiederholen, dass jeder mit dem Geheimnis der Person anwesend ist. Ein Geheimnis bleibt ein Geheimnis, und den Grad der Öffnung bestimmt das Individuum.

Der Austausch bleibt allerdings nicht auf diese Phase beschränkt. Er erfolgt neben dieser Hauptaustauschphase in integrierten Kleinphasen der Reflexion.

Sechste Phase: Zusammenfassung. Der Kontaktvollzug der vierten Phase reicht bis zur sechsten. Das Erlebte durch Gestalt- und/oder Theaterpädagogik kann über die Reflexion zur Erfahrung werden und in die Biografie als Neues integriert werden. „Im Fremden das Eigene zu erkennen, in ihm heimisch zu werden“ und „die Heimkehr zu sich“ (Gadamer, 2010: 19f.) selbst zu finden, ist intentional in dieser Phase.

Siebte Phase: In der Auswertung sind tragende Fragen: Was nehme ich mit? Was habe ich gelernt? Welche Erwartungen wurden erfüllt und wie geht es mir jetzt? Verbunden mit dieser

Phase ist das Cool down, ein Ausschleichen, eine Hinführung zum Ende. Der Schluss kann durch ein Ritual getragen werden.

In der Gestaltpädagogik wäre diese Phase der Nachkontakt, der zeitlich nicht immer mit dem Ende der siebten Phase zusammenfällt. Eine Veränderung von Einstellungen und Haltungen geschieht nicht stets im Hier und Jetzt, sondern oft in der Zukunft. Dieser Prozess ist ein Wachstumsprozess! Eine pädagogische Gelassenheit der Leitung ist hier durchaus wünschenswert und nimmt den Erwartungsdruck!

Diese Phasen sind ein Versuch der Autorin, dass der Unterricht anders gestaltet werden kann. Zugleich wird den Studierenden ein Beispiel in die Hand gegeben, dass Unterricht nicht streng nach den bekannten didaktischen Modellen ablaufen muss. Die Erfahrungen der Autorin bestätigen diese Einstellung.

Das Zentrale für die Autorin ist der Ausspruch Schellers in einem Interview „den Unterricht als Lernort aufzubrechen. Anderes möglich zu machen innerhalb dieses Ortes.“ (Scheller 2005: 167) Dieses Andere möglich zu machen, ist die Hauptintention der Autorin, Theater- und Gestaltpädagogik in die akademische Ausbildung der Pflegelehrer zu integrieren.

Die Autorin geht über das Szenische Spiel von Oelke und Scheller hinaus, ohne die Grundlagen zu verlassen. Forum- und Improvisationstheater sind Bestandteile des Vertiefungsangebots neben einer Einführung in die Theaterpädagogik mit Statuen- und Zeitungstheater. Beides wird in das berufsbiografische Theater integriert. Die Gestaltpädagogik ergänzt und erweitert das Spektrum. Zudem führt diese in eine andere Ebene.

Die Studenten erhalten und erleben somit eine Vielfalt theatraler Methoden, damit diese aus der Vielfalt ihr Eigenes entwickeln können. Somit könnte das 5-Minuten-Rollenspiel der Vergangenheit angehören.

Wenn die Studenten dann im beruflichen Alltag mit ihren institutionellen Zwängen agieren, sollen die Studenten bewusst theatrale Methoden einsetzen. Dadurch gelingt es den Schülern, Erlebnisse pflegerischer Interventionen zu spüren und zu reflektieren. Diese Erlebnisse können dann Veränderungen in Haltungen und Handlungen der Schüler bewirken und somit eine andere Pflegepraxis generieren. Dies braucht Zeit.

Schlussfolgerung

Neue Erkenntnisse bringen neue Fragen und besonders das von mir behandelte Thema einer erfahrungsorientierten Didaktik als Etüde. Gestalt- und Theaterpädagogik sind an Erfahrungen geknüpft. Keine dieser pädagogischen Richtungen sind nur Methoden. Sie dienen den Lernenden

sich selbst besser zu erkennen im Sinne einer veränderten Wahrnehmung. Gestalt- und Theaterpädagogik machen anderes möglich. „Damit einem die vertrauten Situationen, in denen man steckt, wieder fremd werden können?“ (Scheller, 2005: 166)

Unter diesen pädagogischen Perspektiven werden bekannte Deutungsmuster infrage gestellt, Deutungsvielfalt anerkannt und somit die Ambiguitätstoleranzgrenze erweitert. Die eigene Wahrnehmung sich selbst gegenüber, die individuellen Haltungen und Leitdifferenzen werden unter diesen pädagogischen Prämissen konkret bewusst und erlebt. „Erleben heißt zunächst » noch am Leben sein, wenn etwas geschieht« . (...) Das Erlebte ist immer das Selbsterlebte.“ (Gadamer, 2010: 66) Das Erlebte zeigt sich dann in einer veränderten Haltung. Aus diesem Grunde gehören Gestalt- und Theaterpädagogik nicht nur in den Bereich der Methoden, sondern verweisen auf eine andere Haltung, die im Gegenüber ein Gegenüber sieht im Sinne einer Ich-Du-Beziehung, die auf Gegenseitigkeit beruht. Für die Pflegepädagogik und -didaktik heißt es, eine Subjektorientierung seitens der Lehrenden vorzuleben, die die einzelnen Subjekte in ihrer Andersartigkeit wahrnimmt, damit dies auch im beruflichen Alltag der Lernenden vollzogen wird.

Eine Etüde ist ein Übungsstück in der Musik, damit schwierige Tonfolgen geübt werden können. Erfahrungsorientierte Didaktik ist für die Autorin ein Übungsstück, eine Kunst, in der Situationen immer wieder geübt werden müssen und scheinbar kein Ende finden, damit die Kompetenz einer Ich-Du-Beziehung erweitert und vervollständigt werden kann.

Literatur:

- Bidlo, T. (2006): Theaterpädagogik. Einführung, Essen, Oldib Verlag Oliver Bidlo
- Blankertz, S./Doubrawa, E. (2005): Lexikon der Gestalttherapie, Wuppertal, Peter Hammer Verlag
- Buber, M. (1979): Ich und Du, Heidelberg, Verlag Lambert Schneider
- Burow, O. (2001): Gestaltpädagogik und Erwachsenenbildung. In: Handbuch der Gestalttherapie, Göttingen, Hogrefe, Verlag für Psychologie, S.1051-1067
- Burow, O./Schrepp, K. (1981): Lernziel: Menschlichkeit. Gestaltpädagogik – eine Chance für Schule und Erziehung, München, Kösel Verlag
- Combe, A./Gebhard, U. (2012): Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung, Wiesbaden, Springer Verlag
- Gadamer, H. G. (2010): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen,, Mohr Siebeck
- Goleman, D. (2011): Emotionale Intelligenz, München, DTV
- Gremmler-Fuhr, M. (2001): Dialogische Beziehung in der Gestalttherapie. In: Handbuch der Gestalttherapie, Göttingen, Hogrefe, Verlag für Psychologie, S. 393-416
- Gremmler-Fuhr, M. (2001): Grundkonzepte und Modelle in der Gestalttherapie. In: Handbuch der Gestalttherapie, Göttingen, Hogrefe, Verlag für Psychologie, S. 345-392
- Jäger, J./Kuckhermann, R. (2004): Ästhetik im organisierten Lernkontext. In: Jäger, J./Kuckhermann, R. (Hrsg.) (2004): Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit, Weinheim und München, Juventa, S. 26-47
- Jäger, J./Kuckhermann, R. (2004): Grundbegriffe. In: Jäger, J./Kuckhermann, R. (Hrsg.) (2004): Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit, Weinheim und München, Juventa, S. 11-25
- Klepacki, L. (2007): Die Ästhetik des Schultheaters. Pädagogische, theatrale und schulische Dimensionen einer eigenständigen Kunstform, Weinheim, Juventa Verlag
- Klie, T./Leonhard, S. (2008): Ästhetik-Bildung-Performanz. In: Klie, T./ Leonhard, S. (Hrsg.) (2008): Performative Religionsdidaktik, Stuttgart, S. 9-25
- Kumlehn, M. (2008): Mimesis – Performanz – Narrative Identität. In: Klie, T./ Leonhard, S. (Hrsg.) (2008): Performative Religionsdidaktik, Stuttgart, S. 102-114
- Lannig, S. (2012): Aisthetischer Pflegedidaktikansatz – Ein Entwurf, Berlin, Logos Verlag
- Lederer, B. (2015): Kompetenz oder Bildung, Hamburg, Verlag Self-Publishing
- Lösel, G. (2013): Das Spiel mit dem Chaos. Zur Performativität des Improvisationstheaters, Bielefeld, transcript Verlag

- Meueler, E. (1993): Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung, Stuttgart, Klett-Cotta Verlag
- Nix, C. (2012): Theaterpädagogik oder müssen wir nicht erst einmal die herrschende Pädagogik infrage stellen? In: Nix, C. et al. (Hg.): Theaterpädagogik, Lektion 5, Berlin, Verlag Theater der Zeit, S. 45-52
- Oelke, U. et al. (2000): Tabuthemen als Gegenstand szenischen Lernens in der Pflege. Theorie und Praxis eines neuen pflegedidaktischen Ansatzes, Bern, Verlag Hans Huber
- Perls, F. S. (1989): Das Ich, der Hunger und die Aggression. Die Anfänge der Gestalt-Therapie, München, DTV Verlag
- Peterßen, W. H. (2006): Handbuch Unterrichtsplanung, München, Oldenbourg Schulverlag
- Pinkert, U. (2010): Der Theaterbegriff in der Theaterpädagogik. In: Brandstätter, U. et al. (Hg.): szenenwechsel. Vermittlung von Bildender Kunst, Musik und Theater, Berlin, Schibri-Verlag, S. 173-178
- Prenzel, A. (Hrsg.) (1983): Gestaltpädagogik, Politik und Selbsterkenntnis im Schulsystem. In: Prenzel, A. (Hrsg.) (1983): Gestaltpädagogik, Therapie und Selbsterkenntnis in der Schule, Weinheim, Beltz Verlag, S. 17-39
- Prenzel, A./Phillips, M. (1983): Interview über amerikanische Erfahrungen mit „Confluent Education“ in Institutionen. In: Prenzel, A. (Hrsg.) (1983): Gestaltpädagogik, Therapie und Selbsterkenntnis in der Schule, Weinheim, Beltz Verlag, S. 65-91
- Roth, G. (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt, Stuttgart, Klett-Cotta Verlag
- Scheller, I. (2005): Ich glaube an die kleinen Schritte, an die Widersprüche, den Eigensinn. In: Streisand, M./Hentschel, U./Poppe, A./Ruping, B. (Hg.): Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I, Uckerlnad, Schibri Verlag, S. 164-182
- Siebert, H. (1994): Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik, Frankfurt/Main, VAS Verlag für Akademische Schriften
- Wanzenried, P. (2004): Unterrichten als Kunst. Bausteine zu einer ästhetisch-konstruktivistischen Didaktik, Zürich, Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich
- Weintz, Jürgen (2008): Theaterpädagogik und Schauspielkunst, Uckerland, Schibri-Verlag

Bisher erschienene Beiträge:

1. Brendebach, Christine: Die Bedeutung bürgerschaftlichen Engagements angesichts der demographischen Herausforderungen
2. Sommer-Himmel, Roswitha: Wohin bilden wir unsere Kinder? Eltern und Kita unter Druck – wenn Anforderungen und Erwartungshaltungen kollidieren
3. Kranenpohl, Uwe: Die neue Grundordnung der Evangelischen Hochschule Nürnberg
4. König, Joachim: Nachhaltigkeit in der Sozialen Arbeit – Konzeptionelle, praktische und empirische Implikationen aus pädagogischer Sicht
5. Städtler-Mach, Barbara: Grenzen und Verletzlichkeit im Alter
6. Füglein, Kurt: Hochschule ist anders
7. Schellberg, Klaus: Von der Pionierzeit zur Konsolidierung – ein Abriss der Entwicklung des Sozialmanagements
8. Kaltschmidt, Corinna: Habe Fragen, suche Antworten! Die Geschwisterbeziehung in Familien mit Kindern ohne und mit Behinderung
9. Kruse Jürgen: Stationen eines akademischen Lebens als Spiegel gesellschaftlicher Veränderungen
10. Schübler, Marion: Hochschuldidaktik im Kontext der Theaterpädagogik
11. Kranenpohl, Uwe: Keine „Stunde der Exekutive“(?) – Bundestag und Bundesverfassungsgericht in der „Eurokrise“
12. Frisch, Ralf: Gewalt als Krise der Religion – Eine theologische Auseinandersetzung mit der dunklen Seite der Macht
13. Kuch, Michael: Hören und Verstehen – Wodurch das Erkennen Freude macht. Theologische Bemerkungen
14. König, Joachim: Arbeitslosigkeit – Belastungs- und Bewältigungsprozesse als Herausforderung für die Erwachsenenbildung
15. Schübler, Marion: Erfahrungsorientierte Didaktik als Etüde. Methoden als Bedingung für ästhetische Bildungsprozesse