

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg

Vollzeit zum/ r Theaterpädagogen/ in (BuT)

Theaterpädagogik in der stationären Jugendhilfe - Chancen und Grenzen

Fachtheoretische Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung zum/r Theaterpädagogen/ in
(BuT)

Vorgelegt von Sonia Buageila Salman

TP 18

Eingereicht am 29.7.2019 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	3
1 Stationäre Jugendhilfe	5
2 Die Adressat_innen.....	6
2.1 Die Familien der Kinder und Jugendlichen.....	6
2.2 Persönlichkeitsentwicklung der Adressat_innen	7
2.3 Bindungsmuster der Adressat_innen	7
2.3.1 Bindungstypen von Kleinkindern.....	8
2.3.2 Bindungstypen von Jugendlichen	9
2.4 Folgen der Bindungsmuster.....	10
2.4.1 Negatives Selbstkonzept	10
2.4.2 Lernbehinderung	13
2.4.3 Geringe Empathiefähigkeit	14
2.5 Ziele der stationären Jugendhilfe	14
3 Theaterpädagogik	16
3.1 Stückentwicklung.....	17
3.2 Bildungsprozesse in der Stückentwicklung	17
3.2.1 Bildung	17
3.2.2 Ästhetische Bildung	18
3.2.3 Kulturelle Bildung.....	18
3.3 Aufbau einer Stückentwicklung.....	19
3.3.1 Biografiearbeit	20
3.3.2 Angeleitetes Spiel.....	20
3.3.3 Entwicklung einer theatralen Figur.....	22
3.3.4 Verwendung ästhetischer und theatraler Mittel	23
4 Chancen der Theaterpädagogik.....	24
4.1 Positive Lernerfahrungen fördern.....	24
4.1.1 Selbstbildung statt Erziehung	24

4.1.2	Nicht bewerten, Ressourcenorientierung und neue Regeln	25
4.1.3	Niedrigschwelliger Aufbau einer theaterpädagogischen Einheit.....	25
4.1.4	Auswirkungen.....	26
4.2	Positives Selbstkonzept fördern.....	26
4.2.1	Selbstwirksamkeitserfahrung in der Biografiearbeit	27
4.3	Empathiefähigkeit fördern.....	27
4.4	Zusammenfassung	28
5	Grenzen der Theaterpädagogik	29
5.1	Persönlichkeitsentwicklung.....	29
5.1.1	Nachweisbarkeit der Wirkung	29
5.1.2	Selbstkonzept.....	29
5.1.3	Einlassen können	30
5.1.4	Finanzierung.....	30
5.2	Gesellschaftliche Teilhabe	31
6	Fazit.....	32
7	Ausblick	34
	Anhang.....	36
	A.1 Bindungsrepräsentation der Normalpopulation von Main (1996).....	36
	A.2 Workshopaufbau	37
	Literaturverzeichnis.....	38

Einleitung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den Chancen und Grenzen der Theaterpädagogik in der stationären Jugendhilfe. Ich habe den Eindruck, dass theaterpädagogische Angebote in der stationären Jugendhilfe nicht weit verbreitet sind. Dabei haben diese in dem Setting meines Erachtens einen großen Mehrwert für die stationäre Jugendhilfe. Dies wurde mir bewusst, als ich als Sozialpädagogin in einer Wohngruppe der stationären Jugendhilfe mit männlichen Kindern und Jugendlichen im Alter von 8 - 18 Jahren tätig war. Diese Wohngruppe betreute in Deutschland lebende Kinder und Jugendliche sowie unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. In dieser Arbeit setze ich das Augenmerk meiner Forschung auf Kinder und Jugendliche, deren Familien in Deutschland leben. Unbegleitete minderjährige Geflüchtete sind in diesem Rahmen nicht Bestandteil der Betrachtung. Aufgabe der Pädagog_innen in der stationären Jugendhilfe ist es, die Kinder und Jugendlichen dabei zu unterstützen, mündige Bürger_innen in gesellschaftlicher Teilhabe zu werden. Dieses Ziel wurde meist nicht erreicht, da die Maßnahme von dem Jugendamt vorzeitig abgebrochen wurde. Gründe dafür waren Gewalttaten der Kinder und Jugendlichen gegen Mitarbeiter_innen und Mitbewohner_innen, die Verweigerung der Schule, regelmäßiges Stehlen, das Zerstören von materiellen Dingen oder das bewusste Brechen von Gruppenregeln. Als Faktoren, die zu diesem Verhalten beitrugen, sah ich eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung und damit einhergehend ein niedriges Selbstkonzept, sowie eine geringe Empathiefähigkeit. Zusätzlich ließ sich beobachten, dass die Adressat_innen wenig Antrieb hatten, Neues zu lernen. So führte keiner der Adressat_innen ein regelmäßiges Hobby aus. Zudem zeigte sich der niedrige Antrieb in großen Lernschwierigkeiten einiger Kinder und Jugendlicher. So konnten beispielsweise zwei 16-jährige Jungen nicht schreiben und ein 11-jähriger Junge noch nicht lesen. Ansatz der Jugendhilfe ist es, die Kinder und Jugendlichen zu einer Verhaltensänderung zu erziehen, damit sie mündige Bürger_innen in gesellschaftlicher Teilhabe werden. Hier fiel mir auf, dass die Adressat_innen sich wenig darauf einließen, sich erziehen zu lassen. Daher wünschte ich mir mehr Angebote, in denen die Selbstbildung der Kinder und Jugendlichen im Vordergrund steht. Ein theaterpädagogisches Projekt ist hierfür sehr geeignet. In dieser Arbeit möchte ich erforschen, welchen Mehrwert die theaterpädagogische Arbeit für die Stationäre Jugendhilfe haben kann. Hierbei werde ich die Chancen des theaterpädagogischen Arbeitens für dieses Setting, aber auch die Grenzen eines solchen Projektes betrachten. Angewandte Forschungsmethode ist die Literaturrecherche. Da zu dieser Fragestellung noch keine Forschungsergebnisse vorliegen, werde ich basierend auf der Literaturrecherche meine eigenen Gedanken in die Arbeit einbringen. Um alle

Geschlechter anzusprechen, wird in dieser Arbeit eine Variante der Gap - Schreibweise verwendet.

Im Folgenden wird der Aufbau dieser Arbeit skizziert. Zunächst wird in Kapitel 1 die Maßnahme „Stationäre Jugendhilfe“ erklärt. Daraufhin rücken in Kapitel 2 die Adressat_innen der stationären Jugendhilfe in den Fokus. Dabei ist die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen Schwerpunkt der Betrachtung. Vorrangig die Bindungsforschung wird in Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung der Adressat_innen gebracht. So wird das Augenmerk des Kapitels auf die Bindungsmuster der Kinder und Jugendlichen im Setting Stationäre Jugendhilfe, sowie die Folgen dieser Bindungsmuster für die Persönlichkeitsentwicklung gelegt. Dabei werden die unsicheren Bindungen der Adressat_innen der stationären Jugendhilfe mit einem niedrigen Selbstkonzept, einer Lernbehinderung und einer geringen Empathiefähigkeit in Zusammenhang gebracht. Basierend auf diesen Erkenntnissen wird in Kapitel 3 die Theaterpädagogik vorgestellt. Im Rahmen der Theaterpädagogik wird zunächst die Stückentwicklung als theaterpädagogische Arbeitsweise thematisiert. Daraufhin werden Bildungsprozesse in der Stückentwicklung aufgezeigt. Hierfür werden die Begriffe Bildung, ästhetische Bildung und kulturelle Bildung zunächst definiert und in einen Zusammenhang gebracht. Anschließend wird der strukturelle Aufbau der Stückentwicklung aufgezeigt. Ein besonderer Fokus liegt hierbei auf der Biografiearbeit und auf dem angeleiteten Spiel in der Materialgenerierung, sowie auf der Erarbeitung einer theatralen Rolle und der Anwendung ästhetischer und theatraler Mittel in der Inszenierungsarbeit. Kapitel 4 wendet sich den Chancen und Grenzen der Stückentwicklung im Kontext der stationären Jugendhilfe zu. Unter dem Aspekt Chancen wird analysiert, inwiefern die Erfahrungen in der Stückentwicklung die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen im Setting stationäre Jugendhilfe fördern. Das Fördern von positiven Lernerfahrungen, eines positiven Selbstkonzeptes, sowie der Empathiefähigkeit werden hierbei beleuchtet. Hinsichtlich der Grenzen eines theaterpädagogischen Projektes wird die Nachweisbarkeit der Wirkung von Theaterpädagogik auf Bildungsprozesse, das Einlassen können der Adressat_innen auf theaterpädagogische Erfahrungen und auf die aktuelle Finanzierung theaterpädagogischer Projekte eingegangen. Des Weiteren wird die gesellschaftliche Teilhabe durch Theaterpädagogik thematisiert. Im Fazit werden die Ergebnisse zusammenfassend dargestellt. Zuletzt werde ich im Ausblick Gedanken dazu äußern, welche nächsten Schritte folgen könnten, um theaterpädagogische Projekte in der stationären Jugendhilfe zu etablieren.

1 Stationäre Jugendhilfe

Die stationäre Jugendhilfe ist ein Bereich der Hilfen zur Erziehung. Hilfen zur Erziehung im deutschen Recht meinen die kommunalen, also staatlichen Leistungen, die in der Jugendhilfe für Familien mit Kindern angeboten werden. Nach dem § 27 Abs. 1 SGB VIII sind sie definiert als: „sozialpädagogische Leistungen für Minderjährige und ihre Familien, auf die ein Rechtsanspruch besteht, wenn eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet und notwendig ist“. Familien stehen verschiedene Arten der Hilfe zur Erziehung zur Verfügung, die sich am Bedarf der Familie orientieren. Zunächst gibt es die familienunterstützenden Hilfen. Zu diesen gehört die Erziehungsberatung. Zusätzlich werden familienergänzende Hilfen, beispielsweise eine Tagesgruppe, angeboten. Die stationäre Jugendhilfe gehört zu der Kategorie der familienersetzenden Hilfen. Kinder und Jugendliche, die vorübergehend oder dauerhaft nicht in ihren Familien leben können, werden in Heimen, anderen betreuten Wohnformen (§ 34 SGB VIII) oder Pflegefamilien (§ 33 SGB VIII) untergebracht (vgl. Günder 2007, S. 14). Dort werden sie über Tag und Nacht betreut. In dieser Arbeit steht die Heimerziehung, sowie die Betreuung in sonstigen Wohnformen nach § 34 SGB VIII im Fokus. Pflegefamilien sind in diesem Rahmen nicht Bestandteil der Betrachtung. Bevor Kinder und Jugendliche aus ihren Familien genommen und in eine stationäre Hilfemaßnahme gebracht werden, ist abzuklären, ob vorher mit familienunterstützenden oder familienergänzenden Hilfen der Gefährdung des Kindeswohls entgegengewirkt werden bzw. die erzieherische Hilfe geleistet werden kann (vgl. socialnet GmbH, 2017). Die stationäre Jugendhilfe ist eine Form der Erziehungshilfe, die in der Regel langfristig angelegt ist. Sie wird mindestens für ein Jahr gewährt, mit der Möglichkeit der Verlängerung. So bleiben viele Kinder und Jugendliche für zwei oder auch drei Jahre in einem Heim oder in einer Wohngruppe. Einige bleiben möglicherweise bis zu ihrer Verselbstständigung dort, wenn die Rückkehr in die Herkunftsfamilie nicht möglich ist (vgl. Günder 2015, S. 65). Nach § 34 SGB VIII haben Heime und andere betreute Wohnformen die Aufgabe, „Kinder und Jugendliche durch eine Verbindung von Alltagserleben mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten in ihrer Entwicklung zu fördern. Die Institution soll entsprechend dem Alter und Entwicklungsstand des Kindes oder des Jugendlichen sowie den Möglichkeiten der Verbesserung der Erziehungsbedingungen in der Herkunftsfamilie 1. Eine Rückkehr in die Familie zu erreichen versuchen oder 2. die Erziehung in einer anderen Familie vorbereiten oder 3. eine auf längere Zeit angelegte Lebensform bieten und auf ein selbstständiges Leben vorbereiten“ (§ 34 SGB VIII).

2 Die Adressat_innen

2.1 Die Familien der Kinder und Jugendlichen

Kinder und Jugendliche leben heute in Heimen oder in sonstigen betreuten Wohnformen, wenn sie aus sehr unterschiedlichen Gründen in ihrer Herkunftsfamilie vorübergehend oder auf längere Sicht nicht leben können, wollen oder dürfen. In der folgenden Tabelle sind die Hauptgründe für die Einweisung in eine Institution der stationären Jugendhilfe zum Zeitpunkt des 31.12.2012 ersichtlich. Diese Stichprobe wurde bei Kindern und Jugendlichen erhoben, die zu diesem Zeitpunkt in einer Einrichtung der stationären Jugendhilfe lebten.

Einschränkung der Erziehungskompetenz	17 %
Gefährdung des Kindeswohls	15 %
Auffälligkeiten im sozialen Verhalten	13 %
Unversorgtheit des jungen Menschen	13 %
Unzureichende Förderung	11 %
Belastung durch familiäre Konflikte	8 %
Belastung durch Probleme der Eltern	7 %
Entwicklungsauffälligkeiten	7 %
Übernahme eines anderen Jugendamtes	5 %
Schulische Probleme	4 %

(Günder 2015, S. 45).

Generell stellen nach Schleiffer die häufigsten Gründe für die Initiierung einer Maßnahme der stationären Jugendhilfe traumatische Erfahrungen wie massive Gewalterfahrungen innerhalb der Familie, Suchtproblematik eines Elternteils, problematische Partnerbeziehung zwischen den Eltern, sowie eine allgemeine Überforderung der Eltern dar (vgl. Schleiffer 2014, S. 105). In den letzten Jahren fällt die stark zunehmende sexuelle Gewalt auf (vgl. Günder 2007, S. 31). Zusätzlich werden nach § 35 a des KJHG Kinder und Jugendliche in stationären Heimen und Wohngruppen aufgenommen, die seelisch behindert oder von einer solchen Behinderung bedroht sind. Diese Adressat_innen haben meist autistische Störungen und andere psychotische Syndrome, Persönlichkeitsstörungen auf der Grundlage schwerwiegender Neurosen oder Befindlichkeiten nach hirnorganischen Erkrankungen (vgl. ebd., S. 47). Die meisten Kinder und Jugendlichen, die in der stationären Jugendhilfe leben, stammen aus unterprivilegierten Bevölkerungsgruppen. 65 % der Herkunftsfamilien beziehungsweise der jungen Volljährigen sind auf staatliche

Transferleistungen angewiesen. Ihre Familien leben ganz oder teilweise von Arbeitslosengeld II, von Grundsicherung oder von Sozialhilfe. Der Ausbildungsgrad und der berufliche Status der Eltern sind meist niedrig. Häufig haben die Kinder und Jugendlichen einen Stiefelternteil. Scheidungskinder sind in der Heimerziehung überrepräsentiert. Insbesondere mit Beginn der Pubertät kommen immer häufiger Kinder und Jugendliche aus gescheiterten Pflegeverhältnissen in die vollstationäre Jugendhilfe, wenn neue und möglicherweise auch größere Erziehungsprobleme auftauchen (vgl. ebd., S. 31).

2.2 Persönlichkeitsentwicklung der Adressat_innen

Der familiäre Hintergrund ist ein Faktor von vielen, der sich auf die Persönlichkeitsentwicklung der Adressat_innen der stationären Jugendhilfe auswirkt. Dazu lieferten unter anderem die Trauma-, Sucht- und Bindungsforschung Ergebnisse. So ließ sich beispielsweise ein Zusammenhang von Alkohol- und Suchterkrankungen der Eltern und der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern herstellen. Nach Eckstein fördert die Alkohol- und Suchterkrankung von Eltern Verhaltensstörungen und psychopathologische Veränderungen bei Kindern und Jugendlichen im Erwachsenenalter (vgl. Eckstein/Kirchhoff 1999, zit. in Günder 2007, S. 31). Auch Traumata, die viele Adressat_innen der stationären Jugendhilfe schon in jungen Jahren erlitten haben, wirken sich gravierend auf die Persönlichkeitsentwicklung aus. So können der Verlust des Körpergefühls, der Verlust der Fähigkeit, die eigenen Gefühle zu regulieren oder das Entstehen von Borderline Folgen eines Traumata sein (vgl. Schmidt, Goldbeck, & M. Fegert, 2006, S. 336 ff.). Des Weiteren erhöhen mangelnde ökonomische Ressourcen das Risiko, emotionale Störungen und Verhaltensstörungen zu entwickeln (vgl. Jost 2004, S. 32). In dieser Arbeit wird die Bindungsforschung mit der Persönlichkeitsentwicklung der Adressat_innen in Zusammenhang gebracht. Die Bindungsbeziehung scheint für mich ein ausschlaggebender Aspekt zu sein, welcher das Verhalten der Kinder und Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe nachvollziehbar macht.

2.3 Bindungsmuster der Adressat_innen

Bei der Bindung handelt es sich um eine lang andauernde, gefühlsbetonte Beziehung zu der primären Bezugsperson. Von dieser Bindungsperson erwartet schon ein Säugling Schutz und Unterstützung. Laut der Bindungstheorie haben Signale des Kindes an seine Bindungspersonen eine Funktion: Die Bindungsperson soll zur Verfügung stehen, um die Anpassung des Kindes an die Umwelt oder das Überleben zu sichern. Die typischen Bindungsverhaltensweisen eines Kleinkindes bringen Eltern in Situationen der Gefahr in die Nähe des Kindes, um dieses wirksam schützen zu können. Das Bindungsverhalten

eines Kindes wird in erster Linie von den alltäglichen Bindungserfahrungen geprägt, die es mit seinen primären Bezugspersonen macht. Ein Kind bildet basierend auf den Reaktionen der primären Bindungspersonen auf Äußerung eines Bedürfnisses generalisierte Erwartungsstrukturen. Es handelt sich dabei um Annahmen des Kindes darüber, wie seine Bezugspersonen auf seine Bindungswünsche höchstwahrscheinlich reagieren werden. Aus diesen Annahmen bildet das Kind innere Arbeitsmodelle. Diese beziehen sich sowohl auf das Verhalten der Bindungsfigur, als auch auf das eigene Verhalten (vgl. Schleiffer 2014, S.42 ff.) Basierend auf den Überzeugungen der inneren Arbeitsmodelle reagieren schon Kleinkinder verschieden auf die primäre Bindungsperson, meist die Mutter. So sind im Kleinkindalter vier verschiedene Bindungstypen bei den Kindern ersichtlich.

2.3.1 Bindungstypen von Kleinkindern

Die Bindungstypen von Kleinkindern wurden bei der Methode „Fremde Situation“ untersucht. Bei dieser Methode wurden 12- 15 Monate alte Kinder zweimal für kurze Zeit in einem ihnen unbekanntem Untersuchungsraum von der Mutter getrennt. Dabei wurde ihre Reaktion auf die Mutter beobachtet. Die folgenden Ausführungen zu den Bindungstypen wurden von Stangl zusammengefasst:

Sichere Bindung: Ein sicher gebundenes Kind hat Vertrauen in die Zuverlässigkeit und Verfügbarkeit der Bindungsperson. Daher exploriert es in der Anwesenheit der Mutter ungestört. Diese wird als sichere Ausgangsbasis zur Erkundung der Umwelt wahrgenommen. Bei der Trennung von der Mutter wirkt das Kind gestresst. Zudem zeigt es deutliches Bindungsverhalten mit Rufen, Suchen und Weinen. Das Kind differenziert deutlich zwischen der Bindungsperson und lässt sich von der fremden Person nicht trösten. Bei Rückkehr der Mutter ist das Kind froh und sucht sofort den körperlichen Kontakt. Infolge der Erfahrung von vorhersagbarer Beruhigung durch die Bindungsfigur kann es sich schnell wieder explorierend seiner Umwelt zuwenden (vgl. Stangl, 2019).

Unsicher- Vermeidende Bindung: Ein unsicher-vermeidend gebundenes Kind zeigt bei Abwesenheit der Bindungsperson kein Anzeichen der Beunruhigung oder des Vermissens. „Es exploriert scheinbar ohne Einschränkung weiter, zeigt nur wenig Bindungsverhalten und akzeptiert die fremde Person als Ersatz. Innerlich ist das Kind sehr aufgewühlt. Bei Rückkehr der Mutter wird diese ignoriert und Körperkontakt abgelehnt. Das unsicher-vermeidend gebundene Kind hat die Bindungsperson als zurückweisend verinnerlicht. Um diese Zurückweisung nicht permanent erfahren zu müssen, wird der Kontakt vermieden und möglichst keine Verunsicherung gezeigt. Die Bindungsperson zeichnet sich durch einen Mangel an Affektäußerung, durch Ablehnung und Aversion gegen Körperkontakt sowie häufige Zeichen von Ärger aus. Das Kind kann kein Vertrauen auf Unterstützung

entwickeln, sondern erwartet Zurückweisung. Infolge dessen unterdrückt das Kind seine Annäherungsneigung, um zumindest in einer tolerierbaren Nähe zur Mutter zu bleiben. Negative Gefühle werden unterdrückt“ (ebd., 2019).

Unsicher- Ambivalente Bindung: Ein unsicher-ambivalent gebundenes Kind ist stark auf die Bindungsperson fixiert. Da sein Bindungssystem chronisch aktiviert ist, ist das Kind auch bei Anwesenheit der Bindungsperson stark in seinem Explorationsverhalten eingeschränkt. Die unvorhersagbaren Interaktionserfahrungen mit der Bindungsperson führen zu Ärger und Widerstand beim Versuch der Bindungsperson, es zu trösten. In mehrmaliger Aufeinanderfolge scheint das Kind aggressiv und ärgerlich auf die Bindungsperson, andererseits sucht es im nächsten Moment Kontakt und Nähe. Dies zeigt, dass negative Gefühle nicht integriert werden können (vgl. ebd., 2019).

Unsicher- Desorganisierte Bindung: Ein unsicher- desorganisiert gebundenes Kind zeigt im Vergleich zu den anderen Bindungsmustern eine wenig durchgängige Verhaltensstrategie. Es zeichnet sich durch emotional widersprüchliches und inkonsistentes Bindungsverhalten aus. „Diese Verhaltensweisen sind insbesondere motorische Sequenzen von stereotypen Verhaltensweisen, oder die Kinder halten im Ablauf ihrer Bewegungen inne und erstarren für die Dauer von einigen Sekunden. Es lässt sich generell kein bestimmtes Verhalten bei Trennung und Rückkehr der Bindungsperson festmachen. Gleichzeitig kommt es zu genauso erhöhten Stresswerten der Mutter wie beim unsicher gebundenen Kind. Dieses Bindungsmuster wird als ein “Steckenbleiben zwischen zwei Verhaltenstendenzen”, der Nähe zur Bindungsperson und der Abwendung von ihr, gesehen. Die emotionale Kommunikation ist gestört, weil die Bezugsperson gleichzeitig Quelle und Auflösung der Angst ist“ (ebd., 2019).

Die Bindungsmuster, die ein Kind im Kleinkindalter erwirbt, haben Auswirkungen auf die Bindungsmuster im weiteren Verlauf des Lebens. Die Bindungstypen von Jugendlichen wurden in einem Bindungsinterview erforscht. In den Interviews kristallisierten sich fünf Bindungstypen heraus.

2.3.2 Bindungstypen von Jugendlichen

Sicher- autonome Bindung: Den Personen gelingt es in dem Interview, mit einer gewissen Distanz auf ihre bindungsrelevanten Kindheitserlebnisse zu schauen. Sie sind in der Lage, ihre Bindungserfahrungen mit der jeweiligen Situation, den eigenen Gefühlen und mit dem eigenen Verhalten in Verbindung zu bringen. Ihnen gelang eine entwicklungsangemessene Befriedigung von Sicherheits- und Autonomiebedürfnissen.

Unsicher-Distanzierte Bindung: Ein erschwerter Zugang zu den Gefühlen ist zu erkennen. Die Eltern werden als wenig verfügbar geschildert und werden offen oder verdeckt zurückgewiesen.

Unsicher- Verstrickte Bindung: Die bindungsrelevanten Erinnerungen konnten nicht kohärent in die Lebensgeschichte integriert werden. Eine mangelnde Autonomie, sowie eine übermäßige Orientierung auf Beziehungen prägen das Interview.

Unsicher- unverarbeitete Bindung: Personen, die traumatische Erlebnisse, mit denen sie in ihrer Kindheit konfrontiert wurden, nicht erfolgreich emotional haben verarbeiten können. Dabei handelt es sich beispielsweise um Misshandlung oder Missbrauch.

Nicht- klassifizierbare Bindung: Hier ist es Personen nicht gelungen, eine einheitlich organisierte Bindungsrepräsentation zu entwickeln. Es werden verschiedene unsichere Bindungsmuster vermischt (vgl. Schleiffer 2014, S. 51 ff.).

Die Bindungen der Heimkinder unterscheiden sich signifikant von denen ausgewählter Jugendlicher der Normalbevölkerung. In einer Studie aus dem Jahre 1996 wurde in der Normalbevölkerung am häufigsten eine sichere Bindungsrepräsentation mit 55 % festgestellt. Daher galten in der Studie insgesamt 45 % der Jugendlichen in der Normalbevölkerung als unsicher gebunden (siehe Anhang A 1). In einer Studie, in der 72 Adressat_innen der stationären Jugendhilfe interviewt wurden, galten nur 2 Jugendliche, also 3 % als sicher gebunden. Die restlichen 70 Personen, also fast alle Heimkinder, wurden als unsicher gebunden eingestuft. Davon waren 35 % der Bindungen unsicher-distanziert. 7 % der Bindungen galten als unsicher- verstrickte Bindungen, 11 % galten als unsicher- unverarbeitete Bindungen und 44 % der Bindungen galten als nicht klassifizierbar (vgl. Schleiffer 2014, S. 118). Wichtig für die weitere Argumentation ist, dass fast alle Bindungen von Heimkindern als unsicher eingestuft wurden.

2.4 Folgen der Bindungsmuster

2.4.1 Negatives Selbstkonzept

Eine unsichere Bindung trägt zu einem negativen Selbstkonzept bei. In der Literatur sind viele theoretische Ansätze und Modelle zum Thema Selbstkonzept zu finden. Im deutschsprachigen Raum vereint sie der Ansatz: „Selbstkonzept wird als geordnete Menge aller im Gedächtnis gespeicherten selbstbezogenen Information“ verstanden. Es meint also das „deklarative¹ Wissen einer Person über sich selbst“ (Hellmich & Günther 2011, S. 20). Das Selbstkonzept integriert dabei alle Informationen, die ein Individuum über sich

¹ Wissen, dass bewusst verbalisiert werden kann

sammelt, zu einem Gesamtbild. Dabei umfasst es, welche Eigenschaften, Merkmale, Fähigkeiten und Fertigkeiten sich ein Mensch selbst zuschreibt und wie er diese bewertet (vgl. Hellmich & Günther 2011, S. 20). Je nach Ansatz und Modell werden verschiedene strukturelle Aspekte des Selbstkonzeptes genannt. In Bezug auf die Bindungsrelevanz beinhaltet das Selbstkonzept die fünf Selbstkonzeptskalen: Die Allgemeine Zufriedenheit mit sich und der Welt (Selbstbild), die Beziehung zu den Eltern, Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit, soziales Verhalten gegenüber Gleichaltrigen und ein depressives Selbstbild (soziale Angst, Rückzugsverhaltensweisen, mangelndes Selbstvertrauen) (vgl. Schleiffer 2014, S. 109). Bei der Untersuchung dieses Selbstkonzeptmodells in Bezug auf Heimkinder zeigte sich, dass sich diese tendenziell als weniger zufrieden mit sich und der Welt einstufen. Hier ließ sich ein Zusammenhang zwischen der Beziehung zu den Eltern und der Zufriedenheit mit sich und der Welt herstellen. So hat die Bindung zu den Eltern Auswirkungen auf das Selbstkonzept eines Kindes. Die für ein positives Selbstkonzept entscheidende Erfahrung ist, Ursache einer Wirkung zu sein. Wenn sich Personen als Ursache einer Wirkung erleben, erleben sie sich als selbstwirksam. Wenn man sich nun in einer unsicheren Bindung zur primären Bezugsperson nicht als Ursache einer Wirkung versteht, verringert sich die Selbstwirksamkeitserwartung.

2.4.1.1 Selbstwirksamkeitserwartung

Selbstwirksamkeitserwartung meint die „subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche, deren Schwierigkeitsgrad Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht“ (Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 35). Zentrale Komponente der Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit ist die persönliche Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten. Erst wenn man davon ausgeht, dass die Ausführung einer Handlung mit großer Wahrscheinlichkeit zum gewünschten Ergebnis führt, ergreift man die Initiative. Bei einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung kommt „die optimistische Überzeugung einer Person zum Ausdruck, über die notwendigen personalen Ressourcen zur Bewältigung schwieriger Anforderungen zu verfügen. Im Vordergrund stehen dabei nicht die objektiven Ressourcen, sondern der Glaube an diese“ (Röder 2009, S. 13). Personen, die diesen Glauben besitzen, schätzen somit Ihre Chancen ein Problem zu lösen, mit dem sie vorher noch keine Erfahrung gemacht haben, wesentlich höher ein, als weniger selbstwirksame Personen. Sie sehen in dem Problem eher eine Herausforderung als eine Belastung. Ihre Motivation und Fähigkeit, sich länger und intensiver mit einer Aufgabe oder einem Problem zu beschäftigen, sind im Vergleich deutlich erhöht. Zudem

werden sie durch die zwangsläufigen Misserfolge weniger frustriert und haben somit keine Angst, Fehler zu machen. Der Alltag mit all seinen kleinen Problemen wird als weniger belastend wahrgenommen, da sich die Personen zutrauen, ihn verändern zu können. Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen sind eine wichtige persönliche Ressource bei der Bewältigung neuartiger und schwerer Lebenskrisen. Hierzu zählt die Eingliederung in die Gesellschaft (vgl. Röder 2009, 13). Eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung hingegen führt nach Edelman „in kognitiver Hinsicht zu einer Unterschätzung der eigenen Fähigkeiten, was mit einer Vermeidung herausfordernder Situationen verbunden ist. Misserfolge und Rückschläge werden als Konsequenz der eigenen Unfähigkeit gesehen, so dass pessimistische Einstellungen gegenüber der eigenen Leistungsfähigkeit entstehen“ (Edelman 2007, S. 79). Selbstwirksamkeit ist dann schwach ausgeprägt, wenn man zwar weiß, welche Kenntnisse man erwerben soll, sich aber etwa auf Grund mangelnder Begabung oder fehlender Konzentrationsfähigkeit nicht in der Lage sieht, effektiv zu lernen, sich diese Kenntnisse selbst anzueignen und sie schließlich zu beherrschen (vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 36). Die Mehrheit der Adressat_innen der stationären Jugendhilfe erlebten sich schon als Säugling als nicht selbstwirksam. Sie haben daher ein schwaches und unsicheres Selbstkonzept. Aufgrund der generalisierten Arbeitsmodelle, die sie in der Bindungsbeziehung entwickelten, erwarten die Kinder und Jugendlichen weiterhin, sie könnten aufgrund ihres Äußern eines Bedürfnisses nicht ihr gewünschtes Ziel erreichen. Daher entwickeln sie Verhaltensweisen, die Ihnen das Erleben von Selbstwirksamkeit auf anderen Wegen ermöglichen. So entwickelt sich bei den Adressat_innen der Jugendhilfe beispielsweise erhöhte Dissozialität oder Aggressivität (vgl. Schleiffer 2014, S. 184 ff.).

2.4.1.1.1 Dissozialität

Dissozialität meint die langanhaltende bis stabile und sich auf weite Verhaltensbereiche erstreckende Neigung, von den in der Gesellschaft bestehenden normativen Verhaltenserwartungen in negativer Weise abzuweichen. Im Medizinsystem wird Dissozialität als „Störung des Sozialverhaltens“ diagnostiziert. Nach der Definition dieser Diagnose in der Fassung der Internationalen Klassifikation von Krankheiten, die ICD- 10 sind dissoziale Verhaltensweisen „durch ein sich wiederholendes und andauerndes Muster dissozialen, aggressiven und aufsässigen Verhaltens charakterisiert. In seinen extremsten Auswirkungen beinhaltet dieses Verhalten grösste Verletzungen altersentsprechender sozialer Erwartungen. Als Beispiele für Verhaltensweisen, die diese Diagnosen begründen, werden ein „extremes Maß an Streiten oder Tyrannisieren, Grausamkeiten gegenüber anderen Menschen oder gegenüber Tieren, erhebliche Destruktivität gegenüber Eigentum, Feuer legen, Stehlen, häufiges Lügen, Schulschwänzen und Weglaufen von zu Hause,

ungewöhnlich häufige oder schwere Wutausbrüche und Ungehorsam“ genannt. Störungen des Sozialverhaltens können sich in einigen Fällen zu einer dissozialen Persönlichkeitsstörung entwickeln. Beim Verlaufstyp der Adressat_innen der stationären Jugendhilfe bestehen die Probleme schon seit der frühen Kindheit. Hierbei handelt es sich um ein ausgesprochen kontinuierliches Störungsmuster mit einer hohen Stabilität. Für die Entwicklung von Dissozialität ist eine Vielzahl von Risikofaktoren nachgewiesen (vgl. Schleiffer 2014, S. 184 ff.). Die Funktion abweichenden, dissozialen Handelns besteht darin, sich seiner Handlungskompetenz zu vergewissern. Nach der Systemtheorie wird davon ausgegangen, dass alles Verhalten der Systemerhaltung dient. Daher kann dissoziales Handeln als Problemlösungsversuch aufgefasst werden. Das Problem ist hier: Das Kind ist nicht sicher, sich oft genug als Ursache von Wirkung bei anderen erleben zu können. Die Erfahrung, Ursache von Wirkung zu sein, ist der Kern der Selbsterfahrung. D.h. schenken die Eltern dem Kind nicht ausreichend oder nur unzureichend Aufmerksamkeit, muss nach das Kind nachhelfen, um sich selbst als handelnd erleben zu können. Es wird sich anpassen und negatives Verhalten an den Tag legen, um sich soziale Resonanz zu schaffen, sich als Ursache einer Wirkung erleben zu können (vgl. Schleiffer 2014, S. 187 ff.). Aggression ist ein Teil der dissozialen Störung.

2.4.1.1.2 Aggressivität

Aggressivität dient der Klärung uneindeutiger Situationen, wenn kognitive und materielle Ressourcen fehlen, um mit Situationen anders umgehen zu können. Daher hat aggressives Verhalten die Funktion, Sicherheit zu geben, dass man handlungsfähig ist. Um diese Handlungsfähigkeit zu gewährleisten, richten dissoziale Kinder ihre Aufmerksamkeit verstärkt auf aggressive Sachverhalte. Uneindeutige Situationen werden geklärt, indem sie als feindlich gesonnen interpretiert werden. Die klare Einteilung der Welt in Freund und Feind, in Täter und Opfer ist handlungsanleitend und dadurch selbstwertstabilisierend. Dissoziale Kinder und Jugendliche bewerten ihre Strategien als gut und erfolgreich, da sie sie handlungsfähig machen, obwohl diese von der Gesellschaft als defizitär beschrieben werden (vgl. ebd., S. 191).

2.4.2 Lernbehinderung

Ein weiterer Zusammenhang lässt sich zwischen der Bindung und einer Lernbehinderung herstellen. Ein unsicheres Bindungsmuster ist als ein Risikofaktor für Lernbehinderung anzusehen. Einige unsicher gebundene Kinder entwickeln die Strategie des Nicht - wissen-Wollens. Sie trauen sich nicht zu lernen. Ihre instabile, von wechselseitiger Ausbeutung und Abhängigkeit gekennzeichneten Beziehungen zu wenig verlässlichen primären Bezugspersonen förderten diese Strategie. Lernen im Sinne einer durch Erfahrung herbei

geführten Veränderung von Konzepten und kognitiven Schemata ist einigen Adressat_innen der stationären Jugendhilfe zu riskant. Ziel des Nicht- Wissen- Wollens ist es, die Beziehung zur Bindungsperson allen Schwierigkeiten zum Trotz aufrecht zu erhalten. Das Neue, die Information wird daher kontrolliert und das Vermeiden überflüssiger Informationen wird angestrebt. Oft korrelieren Lernbehinderung und Erziehungsschwierigkeit, denn die Kinder und Jugendlichen verweigern, das zu lernen, was Pädagog_innen und Lehrer_innen für wichtig halten, damit sie mündige Bürger_innen in gesellschaftlicher Teilhabe werden. Sie lernen nicht das, was von ihnen erwartet wird, sondern nur das, was sie zu brauchen glauben und beschränken sich darauf, sich selbst zu sozialisieren (vgl. ebd., S. 203 ff.).

2.4.3 Geringe Empathiefähigkeit

Des Weiteren konnte ein Zusammenhang zwischen Empathiefähigkeit und der Bindungsbeziehung hergestellt werden. Unsicher gebundene Kinder und Jugendliche haben den gekonnten Umgang mit Empathie durch die mangelnde Empathie ihrer Bezugsperson nicht gelernt (vgl. ebd., S. 191). Ein sicher gebundenes Kind bemerkt, dass seine feinfühlig Eltern bemüht sind, herauszufinden, was in seinem Kopf vor sich geht, wie es selbst eine Situation auffasst, welche Reaktionen es zeigt, welche Absichten und Wünsche es hat. Basierend auf diesen feinfühlig Erfahrungen hat es ein Kind leichter, die fundamentalen kognitiven Kategorien von Vorher- Nacher und Ursache- Wirkung zu verstehen und anzuwenden. Die Welt wird als vorhersehbar begriffen. Wenn ein Kind erlebt, dass ihm eigene Absichten bei seinem Tun unterstellt werden, wird es dies auch anderen Personen unterstellen, wie sich selbst. Die Fähigkeit, intuitiv anderen Menschen eigene Gedanken, Wünsche, Phantasien, Absichten zu unterstellen, wird als «Theory of Mind» bezeichnet. Sicher gebundene Kinder erwerben schneller die Theory of Mind. Diese wird gebraucht, um Handlungen anderer erklären oder vorhersehen zu können. Die Theory of Mind ist Voraussetzung für Empathie, also für die Fähigkeit, sich in den anderen einzufühlen und die Welt auch aus dessen Perspektive zu sehen. Bei Kindern und Jugendlichen der stationären Jugendhilfe wird die Fähigkeit, eine empathische Haltung einnehmen zu können, als defizitär angesehen (vgl. ebd., S. 57 ff.).

2.5 Ziele der stationären Jugendhilfe

Zusammenfassend befinden sich in der stationären Jugendhilfe mehrheitlich Kinder und Jugendliche, die eine unsichere Bindung zu ihren Eltern haben. Die inneren Arbeitsmodelle haben Auswirkungen auf die weitere Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. So entwickeln die Kinder und Jugendlichen ein negatives Selbstkonzept, da sie sich nicht als selbstwirksam wahrnehmen. Um diese Selbstwirksamkeit zu erlangen, entwickeln sie

Strategien, wie dissoziales Verhalten und Aggression oder «Nicht dazu lernen» wollen. Zudem sind sie weniger empathiefähig. Ziel der stationären Jugendhilfe ist es, die Adressat_innen dabei zu unterstützen, mündige² Bürger_innen in Teilhabe an der Gesellschaft zu werden. Um dies zu erreichen, ist es sinnvoll, folgende personale Ressourcen in der erzieherischen Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen zu unterstützen:

Das Erleben von Selbstwirksamkeit fördern, um ein positives Selbstkonzept zu stärken.

Lernerfahrungen fördern, die positive Auswirkungen für die Adressat_innen haben.

Empathiefähigkeit fördern.

Im weiteren Verlauf wird erörtert, inwiefern die Theaterpädagogik hierbei unterstützend wirken kann.

² Mündigkeit meint das innere und äußere Vermögen zur Selbstbestimmung und Eigenverantwortung

3 Theaterpädagogik

Der Bundesverband Theaterpädagogik e.V. definiert Theaterpädagogik als eine „künstlerisch-ästhetische Praxis, in deren Fokus das Individuum, seine Ideen und seine Ausdrucksmöglichkeiten stehen. Im Kontext der Gruppe entsteht daraus Theater. Dieser Prozess kultureller Bildung fördert künstlerische, personale und soziale Kompetenzen“ (Bundesverband Theaterpädagogik e.V., 1990- 2019). Theaterpädagogik findet in einem breiten Praxisfeld statt (vgl. Juraschek 2016, S. 162 f.). So wird unter anderem an Theatern, Schulen oder in sozialen Einrichtungen theaterpädagogisch gearbeitet (vgl. Bundesverband Theaterpädagogik e.V. , 1990- 2019). Je nach Zielgruppe ändert sich daher die Zielsetzung eines theaterpädagogischen Projektes. Dabei bewegt sich Theaterpädagogik in einem Spannungsfeld zwischen Kunst und Pädagogik, wie der Name erahnen lässt. Der Begriff Theaterpädagogik bezieht sich einerseits auf Theater und Theaterspiel als Kategorie und Gegenstand künstlerischen Schaffens und andererseits auf Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin organisierter Lehr- und Lernprozesse (vgl. Haun 1990-2004, S. 4). Das Verhältnis von Theater und Pädagogik wurde in der Geschichte der Theaterpädagogik und wird auch heute noch immer wieder neu ausgehandelt (vgl. Bidlo 2006, S. 36). Drei didaktische Bezugsrahmen der Theaterpädagogik sind hierbei möglich: Darstellendes Verhalten, Darstellendes Spiel und Darstellende performative Kunst. Bei dem darstellenden Spiel steht das szenische Erkunden und Begreifen von Welt im spielerischen Kontext der Teilnehmer_innen, also das Sammeln von Erfahrungen im Vordergrund. Bei dem Begriff Darstellendes Verhalten ist das szenische Erproben und Verändern von Selbst und Rolle in gesellschaftlichen Kontexten Zielsetzung der theaterpädagogischen Arbeit. Bei der Darstellenden performativen Kunst ist das Endprodukt, also die Aufführung der Fokus eines theaterpädagogischen Projektes (vgl. Meyer, o.J., S. 10). In dieser Arbeit werden die Chancen und Grenzen der Theaterpädagogik in Hinblick auf die Anwendung in der stationären Jugendhilfe untersucht. Daher ist das darstellende Verhalten der didaktische Bezugsrahmen. Denn es rückt die Frage in den Vordergrund, wie die Theaterpädagogik in der stationären Jugendhilfe die Persönlichkeitsentwicklung der Adressat_innen und somit ihre gesellschaftliche Teilhabe unterstützen kann. In der stationären Jugendhilfe ist es sinnvoll, ein theaterpädagogisches Angebot in der stationären Jugendhilfe im Rahmen eines Freizeitangebotes anzubieten. Hier wird davon ausgegangen, dass zunächst eine gesamte Jugendhilfegruppe bestehend aus ca. 8-10 Personen regelmäßig zusammen an einem theaterpädagogischen Projekt teilnimmt. Als vielversprechende Arbeitsweise wird die Stückentwicklung in diesem Kontext angewandt.

3.1 Stückentwicklung

Bei einer Stückentwicklung wird die Dramaturgie eines Stücks aus dem Material der Teilnehmenden entwickelt. Ausgangspunkt der Stückentwicklung ist eine Idee, ein Thema oder ein Konzept, aus denen Handlungsbögen und Szenen entwickelt werden (vgl. Pfeiffer & List 2009, S. 130). Aufgabe des Anleitenden ist es, die Teilnehmenden anzuleiten, ihr eigenes Material zu generieren und daraufhin in eine ästhetische Form zu bringen. Um dies zu gewährleisten, setzt der Anleitende den thematischen Rahmen und somit gleichzeitig das Erfahrungsfeld, das sich für die Teilnehmenden öffnet. Dabei ist der Anleitende immer im Austausch mit den Adressat_innen, denn „das theatrale, ästhetische, soziale auf den Umgang mit Materialien verschiedenster Art gerichtete Verhalten muss auf Seiten aller Beteiligten immer wieder neu ausgehandelt und definiert werden“ (Hilliger 2008, S. 11). Das Ergebnis der Stückentwicklung entwickelt sich im Prozess. Die Theaterform des entwickelten Stücks kann von Anfang an als Ziel feststehen oder sich erst im Prozess ergeben. In der Stückentwicklung können sowohl dramatische als auch postdramatische Theaterformen entstehen (vgl. ebd., S. 11).

3.2 Bildungsprozesse in der Stückentwicklung

Für die weitere Argumentation ist die Annahme, dass die Stückentwicklung als eine Arbeitsweise der Theaterpädagogik das Potential hat, Bildungsprozesse bei Menschen zu initiieren, von Bedeutung. Bildung, Ästhetische Bildung und Kulturelle Bildung sind Begriffe, die nun erläutert und in Zusammenhang gebracht werden.

3.2.1 Bildung

Obwohl die stationäre Jugendhilfe von Erziehung der Adressat_innen spricht, wird in dieser Arbeit von Bildung der Adressat_innen durch das theaterpädagogische Angebot gesprochen. Erziehung meint einen intentionalen Prozess, der in einem kommunikativen und performativen Akt meist von einer älteren Generation an eine Jüngere weitergegeben wird und irgendwann, wenn der zu Erziehende den Sozialisationsprozess durchlaufen hat und vollkommen selbständig und verantwortungsvoll handeln kann, abgeschlossen ist (vgl. (Marotzki, Nohl, & Ortlepp 2005, S. 137 ff.). Der hier verwendete Bildungsbegriff meint im Sinne Wilhelm von Humbolds: „Bildung ist ein Prozess, der in der Wechselwirkung von Selbst und Welt stattfindet und damit zunächst keinen Erzieher braucht. Was hier „erzieht“, besser „bildet“, ist das lernende Subjekt selbst, ist die Situation, in die sich das Individuum aus freiem Willen hineinbegibt oder der Gegenstand, mit dem sich das Subjekt – aus Interesse oder Neugier – auseinandersetzt. Bildung, in erster Linie also Selbstbildung, kommt damit nie zu einem Abschluss, sondern dauert so lange an, wie eine lebendige

Wechselwirkung zwischen sozialer Umwelt und Individuum stattfindet, also lebenslang. Daher ist auch ein Curriculum der Bildung kaum zu entwerfen, sondern jedes „Bildungscurriculum“ ist individuell und abhängig von der spezifischen Biografie zu sehen“ (Weiss 2013/ 2012). Da das „sich selbst bilden“ eines Subjektes meiner Meinung nach in einem theaterpädagogischen Projekt im Vordergrund steht, wird in dieser Arbeit von Bildung gesprochen. Im theaterpädagogischen Zusammenhang wird davon gesprochen, dass Theaterpädagogik Teil der kulturellen Bildung ist und ästhetisch bildet. Im weiteren Verlauf wird erläutert, was diese Bildungsbegriffe bedeuten.

3.2.2 Ästhetische Bildung

Theaterpädagogik hat das Potential Bildungsprozesse anzuregen. Dies geschieht in der ästhetischen Bildung. Der Begriff Ästhetische Bildung baut auf Humboldts Bildungsbegriff auf. *Ästhetik*, aus dem Griechischen *aisthesis*, heißt so viel wie sinnliche Wahrnehmung, aber auch Sinnwahrnehmung. Im weiten Sinne meint ästhetische Bildung „Bildung der Sinne“. Aisthesis bezieht sich in einem weit gefassten Begriff nicht nur auf die Künste als Disziplin oder Form, sondern richtet sich auf alles, das einer ästhetischen Betrachtungsweise unterliegt. Im engeren Sinne wird ästhetische Bildung im Sinne Mollenhauers, Hentschel und Weintz als Bildung durch die wahrnehmende und gestaltende Auseinandersetzung mit Kunst definiert (vgl. Hentschel 2003). Ästhetische Bildung findet im Prozess zwischen dem wahrnehmenden und gestaltenden Subjekt und den künstlerischen Objekten/ Ereignissen statt, mit denen es sich auseinandersetzt. In der Theaterpädagogik können sich die Adressat_innen ästhetisch bilden, indem sie durch Rezeption und Produktion im Medium Theater ästhetische Erfahrungen erleben. Merkmale der ästhetischen Erfahrung sind nach Brandstätter die Leiblichkeit des Subjektes und des ästhetischen Objektes. Zudem gehen in der der ästhetischen Erfahrung die Ich-Erfahrung und die Welt-Erfahrung eine Einheit ein. In ästhetischen Erfahrungen erleben wir uns selbst und die Welt gleichzeitig und werden zu vielfältigen Wechselspielen angeregt: zwischen Sinnlichkeit und Reflexion, zwischen Emotionalität und Vernunft, zwischen Bewusstem und Unbewusstem, zwischen Materialität und Zeichencharakter, zwischen Sagbarem und Unsagbarem, zwischen Bestimmtem und Unbestimmtem (Brandstätter, 2013/ 2012). Diese ästhetische Erfahrung in der Theaterpädagogik initiiert also Bildungsprozesse eines Menschen.

3.2.3 Kulturelle Bildung

Der Begriff Kulturelle Bildung erweitert den Begriff der ästhetischen Bildung, denn kulturelle Bildung hat einen gesellschaftlichen Bezug. Kulturelle Bildung bezeichnet den Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft

im Medium der Künste und ihrer Hervorbringungen. Kulturelle Bildung hat im Ergebnis die Fähigkeit zur erfolgreichen Teilhabe an kulturbezogener Kommunikation mit positiven Folgen für die gesellschaftliche Teilhabe insgesamt zur Folge (vgl. Ermert, 2009).

Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf die Frage, inwiefern die Stückentwicklung die Teilnehmer_innen unterstützen kann, mündige Bürger_innen in gesellschaftlicher Teilhabe zu werden. Daher wird im weiteren Verlauf argumentiert, dass sich in der Stückentwicklung einerseits ein Mensch ästhetisch bildet. Andererseits wird mit der Arbeit der Stückentwicklung eine gesellschaftliche Komponente erwartet. Ziel der Stückentwicklung ist es, die Persönlichkeitsentwicklung der Adressat_innen zu stärken und somit gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Die Stückentwicklung ist in dieser Arbeit also ästhetisch und kulturell bildend.

3.3 Aufbau einer Stückentwicklung

Basierend auf der Einordnung von Ulrich habe ich den Aufbau der Stückentwicklung in Hinblick auf die Relevanz für die Fragestellung in Phasen unterteilt. Hierbei habe ich den Aufbau der Stückentwicklung so angepasst, wie ich es für die Adressat_innen der stationären Jugendhilfe für sinnvoll halte. Dieser rote Faden wird hier als ein Kompass verstanden. Er wird als Ausgangslage genutzt und im Prozess der Stückentwicklung immer wieder neu angepasst, neu überprüft und neu erfasst. Die Gewichtung dieser Etappen ist daher abhängig von der Gruppe und von dem Anleitenden. Dabei sind die Phasen nicht als getrennt von einander zu betrachten. Sie überlappen und bedingen sich (vgl. Nickel 2005, S. 110 f.).

Phase 0 Planen, organisieren, konzipieren

In dieser Phase wird das Projekt- Konzept erstellt. Erste Ideen tauchen auf und Organisatorisches wird geklärt. In dieser Phase sollte der Anleitende meiner Meinung nach sehr offen für die Impulse der Gruppe sein. Das heißt, es sollte ein sehr breites Oberthema vorgegeben werden oder sogar das Thema von der Gruppe gefunden werden.

Phase 1 Basisarbeit

In dieser Phase sind die Ensemblebildung der Gruppe und das Forschen zu dem Thema Schwerpunkt in der Stückentwicklung. Zudem ist es Ziel, die Spiellust der Teilnehmenden zu wecken. Des Weiteren werden in dieser Phase Werkzeuge und Ausdrucksmittel beigebracht, die bei dem Theater spielen gebraucht werden. Zu diesen Werkzeugen und Ausdrucksmitteln gehören der Körper, die Stimme, der Atem, die Sprache, Wahrnehmung, Phantasie und Konzentration. Mit der Zeit wird in Hinblick auf die Dramaturgie eine gemeinsame Idee gefunden, an der weitergeforscht wird.

Phase 2 Materialgenerierung- Recherchieren, Sammeln und Improvisieren

In dieser Phase wird Material in Hinblick auf das Thema generiert. Das Thema wird erkundet. Hierfür werden eine Fülle von Materialien zum Thema gesammelt. Die Improvisation, sowie das Generieren von Fremd- und von Eigenmaterial werden hierbei eingesetzt. Das Sammeln von Eigenmaterial in der Biografiearbeit und angeleitetes Spiel, aus dem Improvisation folgt, haben in dieser Phase für die Adressat_innen der stationären Jugendhilfe einen besonderen Stellenwert.

3.3.1 Biografiearbeit

„Das Leben erzählt mir alles, was ich für die Bühne benötige. Ich muss nur hinhören und hinschauen. Dann finde ich alles und muss nichts erfinden“ (Cremer 2015, S. 120).

Bei der Materialgenerierung halte ich es für sinnvoll, in einer Stückentwicklung mit den Adressat_innen der stationären Jugendhilfe vorrangig biografisch zu arbeiten. In der Biografiearbeit wird den Biografien, bzw. biografischen Erfahrungen der Teilnehmenden eine zentrale Position in der Erarbeitung und Inszenierung eines Stückes gegeben (vgl. Juraschek 2016, S. 205). Die biografische Vorlage geht von inneren Vorgängen und Erinnerungen aus, denen es gilt, eine Rahmung durch Rollen/ Figuren/ Akteuren/ Text und Handlung zu geben. Die literarische Textvorlage tritt zurück und die eigenen Erfahrungen, Meinungen und Lebenswirklichkeiten der Spieler werden zum szenischen Material der Inszenierung. Der Fokus wird also darauf gelegt, was die Spieler_innen zu sagen haben, denn „ der größte Reichtum eines Spielers und eines jeden Menschen ist seine Biografie, sein Erfahrungsschatz, seine Geschichte“ (Cremer 2015, S. 20). Die Biografie ist das Ausgangsmaterial, durch die ein Zugang zu einem Thema, einer Figur oder einer Geschichte eröffnet wird. Die Dramaturgie des Stückes und die Rollenfiguren entstehen basierend auf den Materialien, die im Befassen mit der Biografie generiert wurden (vgl. Juraschek 2016, S. 209). Als Möglichkeiten, Material aus der Biographie zu generieren, sind hier exemplarisch aufgezählt: Verschiedene Methoden des kreativen Schreibens, das Mitbringen von Bildern, Fotos, Musik und persönlichen Gegenständen. Mithilfe der Sammlung von rohem Material des Alltags, welches szenisch aufgearbeitet wird, transformiert es sich zum gestalteten Material im Theater (Vgl. Hentschel 2016, S. 159).

3.3.2 Angeleitetes Spiel

In der Materialgenerierung ist das Spiel ein wichtiges Element. „Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser gesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr

Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des Andersseins als das gewöhnliche Leben“ (Huizinga 1931, S. 37). Spiel eröffnet Möglichkeiten jenseits der Wirklichkeit oder Alltagsrealität, die gleichermaßen Begegnungs-, Resonanz- und Zwischenräume, Wachstums- und Freiräume erlauben. Dabei ist Spiel zunächst frei von Zweckmäßigkeit jenseits der im Spiel immanenten Regeln es genügt sich selbst (vgl. Sack 2011, S. 335). Im theaterpädagogischen Zusammenhang wird Spiel als ästhetisches Experiment gesehen. Für mich eröffnet das Spiel einerseits das zweckfreie Ausprobieren. Die Spieler_innen spielen ohne direkt an den Zweck der Aufführung zu denken. Sie improvisieren. Improvisation (lat. Improvisus= unvorhergesehen) meint das spontane Spiel ohne Vorgabe. Die Spieler treten auf die Bühne und spielen eine Szene aus dem Moment heraus, wobei sie Impulsen ihrer eigenen Körperlichkeit folgen oder durch die Mitspieler_innen, den Raum oder Requisiten angeregt werden (vgl. Pfeiffer & List 2009, S. 22). Um Improvisation zu ermöglichen, müssen in einem Spiel Regeln angeleitet werden, die aber auch veränderbar sind. Erst diese Regeln geben den Adressat_innen Sicherheit, zu improvisieren. Andererseits hat Spiel für mich in der Theaterpädagogik auch eine Komponente, die einem Zweck dient. So werden in Übungen Spiele angeleitet, die bewusst gewisse Fähigkeiten trainieren sollen. So wird in jeder theaterpädagogischen Einheit bestenfalls folgendes im Rahmen von angeleiteten Spielen trainiert:

	sinnliche Wahrnehmungs-kompetenz	motorische Kompetenz	sozial-emotionale Kompetenz		
	dramatische Vorstellung	dramatisches Instrument	dramatisches Zusammen-spiel	dramatische Gestaltung	dramatische Einsicht
sich vorstellen	X				
gestalten		X	X	X	
betrachten					X

(Meyer o.J., S. 11).

Dramatische Vorstellung: Sinnesorgane werden als Informationsquelle für Spiel entdeckt und genutzt. Mithilfe der Wahrnehmung wird sich in jemanden oder etwas hineinversetzt.

Dramatisches Instrument: Der körperliche Ausdruck wird als Kommunikationsmittel entdeckt und entwickelt. Die Bewegungsphantasie wird entdeckt und entwickelt.

Dramatisches Zusammenspiel: Das Spiel anderer wird funktional bedient. Man improvisiert unvorbereitet.

Dramatische Gestaltung: Man gestaltet etwas Neues.

Dramatische Einsicht: Man lernt zu reflektieren und kann das neu Erlernte selbst anwenden. (vgl. Meyer, o.J.. S. 11 f.).

Phase 3 Festlegen der Inhalte und Abläufe

In dieser Phase entsteht das Textbuch oder die Spielanlage. Das Stück wird inhaltlich und dramaturgisch festgelegt. Das Improvisationsmaterial wird zu einem Stück zusammengefügt (vgl. Ulrich, 2019).

Phase 4 Inszenierungsarbeit - Konkrete Umsetzung

Nun wird am Stück, an den Situationen und an den Rollen gearbeitet. Des Weiteren werden die Abläufe wiederholbar gemacht. Auch die dramaturgische Struktur wird in dieser Phase festgelegt. Das entstandene Material im biographischen Arbeiten wird dabei im Schritt der Inszenierungsarbeit in eine neue Form gebracht. „Die Erschließung, Ver- und Bearbeitung des biografischen Materials soll eine eigenständige ästhetische Form hervorbringen, in der und durch die sich biografische Inhalte zeigen und diese aus der Sphäre des Privaten erheben“ (Köhler 2009, S. 24). In dieser Phase werden theatrale Figuren entwickelt und ästhetische und theatrale Mittel umgesetzt.

3.3.3 Entwicklung einer theatralen Figur

Vorrangig in der Inszenierungsarbeit ist die Entwicklung einer komplexen theatralen Figur von Bedeutung. Bei der Entwicklung einer theatralen Figur wird die Komplexität der Figur auf dem Wege der theatralen Verlebendigung im Hier und Jetzt erforscht und beschritten. Der Spieler begibt sich also auf den Weg, sich seine Figur zu erschließen, indem er sie im Experimentieren mit den verschiedenen Möglichkeiten theatraler Ausdruckskunst zur Form bringt (vgl. Hilliger 2008, S. 113 f.). Hierbei halte es für sinnvoll, den Adressat_innen beizubringen, über den Körper in die Emotionen einer Figur zu gelangen. Dies schafft eine Distanz zwischen der Rolle und einem Teilnehmenden und dient daher zum Schutz der Person. Die Distanz schafft eine klare Trennung zwischen dem Ich und der Rolle, weshalb sie es dem Teilnehmenden erlaubt, sich empathisch, aber trotzdem distanziert mit Verhaltensweisen, Emotionen, Denkweisen einer theatralen Rolle auseinanderzusetzen.

3.3.4 Verwendung ästhetischer und theatraler Mittel

Um das Material der Teilnehmer_innen zu ästhetisieren und zu verfremden, werden in der Inszenierungsarbeit ästhetische und theatrale Mittel verwendet. Die Besonderheit an dem Medium Theater ist, dass es sich dem Einsatz verschiedener Künste bedient. In der Inszenierungsarbeit können sich die Spieler_innen somit verschiedenster ästhetischer und theatraler Mittel bedienen. Für mich ist es wichtig, dass die Adressat_innen ausprobieren, wie sie ihr gefundenes und gesammeltes Material durch unterschiedliche Formen der Darstellung in Szene bringen möchten. Exemplarisch sind nun ein paar ästhetische und theatrale Mittel aufgezählt:

Bewegung: Freeze, Zeitlupe, Tempowechsel, Formation, Spiegeln

Sprache und Stimme: Chorschreiben, verschiedene Lautstärken, in verschiedenen Gefühlslagen sprechen

Technische Mittel: Mikrofon, Kamera, Musik, Musikinstrumente

Weitere Mittel zur Verdichtung: Position im Raum, Wiederholung, Verfremdung, Breaks

Eine Auswahl an Emotionen: Ärger, Langeweile, Verliebtheit

Eine Auswahl an Tätigkeiten: Laufen, Kriechen, Telefonieren, Essen, Anziehen

Dramaturgische Mittel zur Verdichtung: Reihung, Kontrastierung, Verdichtung, Umkehrung (vgl. Wolf & Schmidt 2014, S. 13 ff.)

Phase 5 Endproben und Feinschliff

Das Stück steht, Details, Tempo und Rhythmusfragen werden geklärt, Sicherheit im Auftreten und Wiederholen wird erlangt. Die Ästhetischen und dramatischen Mittel werden spezifiziert (vgl. Ulrich 2019).

Phase 6 Aufführung und Auswertung

Nun steht die Aufführung vor einem Publikum an. Als Abschluss folgt die Nachbereitung des Projektes (vgl. ebd. 2019).

4 Chancen der Theaterpädagogik

Welche Chancen hat die Stückentwicklung nun in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen der stationären Jugendhilfe? Wie diese Arbeit bisher aufgezeigt hat, ist das Ziel eines theaterpädagogischen Projektes in der stationären Jugendhilfe die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und somit der gesellschaftlichen Teilhabe. Im Folgenden wird aufgezeigt, welche positiven Lernerfahrungen in einer Stückentwicklung möglich sind. Anschließend wird untersucht, welche Selbstwirksamkeitserfahrungen sich in der Stückentwicklung verbergen. Zuletzt wird betrachtet, wie die Empathiefähigkeit in der Stückentwicklung gefördert werden kann.

4.1 Positive Lernerfahrungen fördern

Um positive Lernerfahrungen zu fördern, müssen die Kinder und Jugendlichen erfahren, dass Lernen positive Auswirkungen nach sich ziehen kann. Dafür müssen sie sich erst einmal auf neue Erfahrungen einlassen. Das «Sich auf neue Erfahrungen einlassen können» wird in der theaterpädagogischen Arbeit auf vielfältige Art und Weise unterstützt.

4.1.1 Selbstbildung statt Erziehung

„Lernen geschieht beim Theaterspielen aktiv, kreativ, interessengeleitet, selbstmotiviert und überwiegend in selbst gesteuerten Prozessen“ (Domkowsky 2011, S. 526).

Die große Stärke der Theaterpädagogik ist, dass sie die Teilnehmer_innen dazu einlädt, «sich selbst zu bilden». So fördert das Fehlen von erzieherischen Erwartungen das selbstbestimmte Einlassen auf die Erfahrungen. Zwar können durch Theaterpädagogik Kompetenzen, Fähigkeiten und Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden, in einem theaterpädagogischen Projekt ist jedoch das Theater spielen der Fokus. Die Teilnehmer_innen kommen in den Workshop, um Theater zu spielen, nicht um beispielsweise nach einer Stunde deutlicher und lauter sprechen zu können. Die Sprachverbesserung findet trotzdem statt. Alle Lernfelder der Theaterpädagogik (siehe Lernfelder S. 22) werden regelmäßig trainiert, doch sie sind Nebenprodukt und nicht der Grund, warum man sich trifft. Dies ist essentiell für den Erfolg des Projektes. Denn Schleiffer wies nach, dass sich Heimkinder nicht erziehen lassen möchten. Sie haben gelernt, dass sie sich auf ihre primäre Bindungsperson nicht verlassen können und das das Vertrauen in diese Person, meist die Mutter, sie enttäuscht hat. Diese Ansicht hat sich in ihrem inneren Arbeitsmodell verfestigt. Die Kinder und Jugendlichen lassen sich daher auch im weiteren Leben nicht auf Erziehung ein, denn sie gehen davon aus, dass sie wieder enttäuscht

werden (vgl. Schleiffer 2014, S. 203 f.). Die Möglichkeit der Selbstbildung unterstützt daher das Einlassen können. Den Kindern und Jugendlichen wird durch die Selbstbildung nämlich der Freiraum gegeben, sich selbst zu sozialisieren.

4.1.2 Nicht bewerten, Ressourcenorientierung und neue Regeln

Zudem wird in theaterpädagogischen Projekten so wenig wie möglich bewertet. Der Anleitende hat zwar Ziele, die spielerisch trainiert werden. Dabei liegt der Fokus jedoch nicht auf der Wertung des Könnens. Die «Stärken und Schwächen» der Adressat_innen, sowie die Produkte der Materialgenerierung werden in der Theaterpädagogik bewusst so wenig wie möglich gewertet. Es wird vielmehr ein verwertungsarmer Raum geschaffen. Meiner Meinung nach ist der verwertungsarme Raum vor allem in Bezug auf die Materialgenerierungsphase zu beziehen. Hier soll jeder selbst geschriebene Text, jede Improvisation, jede Idee, jede Bewegung ohne Bewertung existieren dürfen. In der Inszenierungsphase, in der Szenen für das Publikum entstehen sollen, gehen für mich das „Nicht bewerten“ und ein ressourcenorientierter Blick Hand in Hand. Wenn man Szenen für das Publikum spielen will, muss man meiner Meinung nach die Szenen bezüglich ihrer Wirkung bewerten. Anstatt Szenen defizitorientiert anzusehen, sollte dabei immer die Frage gestellt werden: „Welche Möglichkeiten gibt es, an der Szene weiterzuarbeiten?“ anstatt zu sagen: „Diese Szene ist langweilig/ unverständlich...“. Die Etablierung eines verwertungsarmen Raumes und der ressourcenorientierte Blick geben den Adressat_innen Sicherheit, sich auf neue Erfahrungen einzulassen. Zusätzlich halte ich es für sinnvoll, das kommunikative Vakuum in einem theaterpädagogischen Projekt zu etablieren. Idee des kommunikativen Vakuums ist es, dass die Regeln des Alltags in der theaterpädagogischen Arbeit ausgeschaltet werden (vgl. Meyer o.J., S. 5). Diese werden durch neue Regeln in der theatralen Wirklichkeit ersetzt. In der «theatralen Welt» gibt es die Möglichkeit, zu schreien, zu weinen, laut zu singen etc. Dies ist im Alltag normalerweise nicht üblich. In der theatralen Welt hingegen werden durch die Etablierung anderer Regeln neue Welten erschaffen. Auch das kommunikative Vakuum gibt den Adressat_innen Sicherheit, sich auf neue Erfahrungen und damit auf Lernprozesse einzulassen.

4.1.3 Niedrigschwelliger Aufbau einer theaterpädagogischen Einheit

Des Weiteren hat eine theaterpädagogische Einheit einen niedrigschwelligen Aufbau (siehe Anhang A 2), so dass sich die Teilnehmer_innen von Anfang an sicher aufgehoben und nicht ausgestellt fühlen. Obwohl die Theaterpädagogik Grenzerfahrungen bewusst fördert, d.h., die Teilnehmer_innen stoßen in der theatralen Welt an die Grenzen der Komfortzone, in der sie sich wohl fühlen, ist es den Teilnehmer_innen möglich, sich an diese Grenzerfahrungen heranzutasten. Durch den niedrigschwelligen Aufbau der Übungen wird

schrittweise an diese Grenzerfahrungen herangeführt. Wie weit man sich in den Improvisationen auf die Überschreitung der Komfortzone einlässt, ist eigenes Ermessen. Die Adressat_innen können hier also selbst entscheiden, wie weit sie sich auf die Überschreitung des gewohnten Verhaltens einlassen.

4.1.4 Auswirkungen

Sobald sich die Adressat_innen also auf die Erfahrungen in den Übungen, bestehend aus angeleiteten Spielen einlassen, lernen sie. Dieses Lernen im Tun kann positive Auswirkungen nach sich ziehen. „Learning by doing hält unschätzbare Erfahrungssituationen bereit, die durch theoretisches Wissen nicht ersetzt werden können. Komplexes Lernen wird ermöglicht, weil komplexe Prozesse in der theatralen Arbeit begriffen und erfahren werden“ (Domkowsky 2011, S. 527). Zunächst erwerben die Adressat_innen konkrete neue Fähigkeiten, indem sie Handwerkszeug im Schauspiel, im Regie führen, im Texte schreiben etc. an die Hand bekommen. Zudem bietet das angeleitete Spiel im Theater die einzigartige Möglichkeit, sich in der theatralen Welt neu zu erfinden und in einen neuen Kontext zur Welt zu setzen. Man kann jemand sein, der man im Alltag nicht ist. Dies birgt im weiteren Verlauf sogar die Möglichkeit, seine eigene Biographie und seine eigenen Handlungen und Haltungen zu überdenken (vgl. Juraschek 2016, S. 214). Es entstehen neue Denk- und Interaktionsprozesse. Durch diese kann das eigene Verhältnis zu sich erweitert werden. Anschließend können sogar neu erprobte Denkweisen und Handlungsweisen in den Alltag übertragen werden (vgl. Sack 2011, S. 335).

4.2 Positives Selbstkonzept fördern

Um ein positives Selbstkonzept zu stärken, ist es wichtig, das Erleben von Selbstwirksamkeit zu fördern. Die Kinder und Jugendlichen erleben sich als selbstwirksam, wenn sie einen Erfolg haben, den sie ihrer Anstrengung und Fähigkeit zu schreiben können. Erfolge stärken die Selbstwirksamkeitserwartung, Misserfolge hingegen schwächen sie. Wenn jedoch einmal starke Selbstwirksamkeitsüberzeugungen entstanden sind, haben einzelne Misserfolge kaum mehr schädigenden Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung, sondern werden konstruktiv in zielgerichtetes Verhalten umgesetzt (vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 42). Daher muss der Anleiter eines theaterpädagogischen Projektes darauf achten, dass die Kinder und Jugendlichen so wenige Erfahrungen wie möglich haben, die sie als Misserfolge einstufen. Die theaterpädagogische Arbeit mit einer Stückentwicklung bietet einige Möglichkeiten, Erfolge zu generieren und somit die Selbstwirksamkeit zu unterstützen.

4.2.1 Selbstwirksamkeitserfahrung in der Biografiearbeit

Ich bin der Ansicht, dass das biographische Arbeiten eine große Chance für das Erleben von Selbstwirksamkeit hat. Damit biographisches Material generiert wird, müssen sich die Teilnehmenden bis zu einem gewissen Grad demaskieren und öffnen. Dies ist mit Anstrengung verbunden. Das Besondere an der Selbstwirksamkeitserfahrung in der Biografiearbeit ist, dass die Teilnehmenden Erfolgserlebnisse bezüglich ihrer Persönlichkeit erfahren. Sie werden als Person mit ihrer Geschichte nicht nur akzeptiert, sondern auch für dessen Teilen wertgeschätzt. Ihre Geschichte, ihre Ansichten und Weltanschauungen werden zu ihrer Ressource. Sie erleben Selbstwirksamkeit, indem sie sich demaskieren, der Welt zuwenden und öffnen. Dies ist ein Erfolgserlebnis, das über das Erfolgserlebnis in der Generierung von Fremdmaterial hinausgeht. Denn Sie sind die Erschaffer_innen einer neuen theatralen Welt und werden für ihre Gedanken, ihr Sein und ihre Kreativität geschätzt. In der Inszenierungsarbeit wird das biographische Material in Szene gesetzt. Die Teilnehmer_innen erfahren, dass ihre Gedanken, Texte und Improvisationen weiterverarbeitet und verändert werden. Ihre Ideen sind wichtig für das Stück und sind es wert, ästhetisch verfremdet zu werden. Dies kann eine Selbstwirksamkeitserfahrung für die Teilnehmenden sein, denn sie mussten sich anstrengen und erhalten nun positive Anerkennung für ihre Leistung. Eine Besonderheit an der Stückentwicklung ist, dass sie verschiedene postdramatische Formen beliebig kombinieren kann. Somit können alle Künste interdisziplinär in die Stückentwicklung aufgenommen und kombiniert werden. Diese können in der Inszenierungsarbeit ressourcenorientiert an die Teilnehmenden angepasst werden. So können Film (ein Film wird gedreht und in einem Part des Stückes gezeigt, Life- Kamera im Stück...), Musik (Gesang, Instrumente, Klangkulissen mit Alltagsgegenständen...), Tanz, Rhythmus ausprobiert und in das Stück eingebaut werden. Voraussetzung für die erfolgreiche Biografiearbeit ist, dass die Teilnehmer_innen sich freiwillig auf diese Methode einlassen und eine Distanz zu dem Erlebten herstellen können. Zudem darf Material zurückgezogen werden, wenn es zu persönlich ist. So werden selbstgeschriebene Texte, Geschichten, Rollen aus dem Stück gestrichen, wenn dies von einem Teilnehmenden gewünscht wird. Eine weitere Möglichkeit ist, das Material soweit zu verfremden, dass der Teilnehmende einverstanden mit der Szene ist.

4.3 Empathiefähigkeit fördern

Im angeleiteten Spiel wird die soziale Wirklichkeit unter die Lupe genommen und ästhetisch verarbeitet. Dies fördert ein Fremdverstehen und einen Perspektivenwechsel. Intensiviert wird das differenzierte Einfühlen in der ausführlichen Beschäftigung mit einer theatralen Rolle. Um sich in eine dramatische Figur einfühlen zu können, werden Techniken des

Erlebens und Verkörperns angewandt (vgl. Weintz 2003,S. 336). Durch diese Techniken wird ein tiefes Einfühlen in die komplexe Biographie einer Figur möglich. Dies schafft eine umfassende empathische Auseinandersetzung mit dem Gegenüber und beinhaltet auch Positionen, Interessen und Verhaltensweisen, die die Kinder und Jugendlichen eigentlich ablehnen (vgl. ebd., S. 334). Empathie, also die Fähigkeit, sich in den anderen einzufühlen und die Welt aus dessen Perspektive zu sehen, wird somit in einem ungezwungenen Kontext geübt.

4.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend hat die stationäre Jugendhilfe den Auftrag, die Adressat_innen zu mündigen Bürger_innen in gesellschaftlicher Teilhabe zu erziehen. Die Stückentwicklung hat das Potential, Bildungsprozesse zu initiieren, die ästhetisch und kulturell bilden. So ist es möglich, dass im Rahmen einer Stückentwicklung positive Lernerfahrungen, ein positives Selbstkonzept durch das Initiieren von Selbstwirksamkeitserfahrungen, sowie die Empathiefähigkeit gefördert werden.

5 Grenzen der Theaterpädagogik

5.1 Persönlichkeitsentwicklung

5.1.1 Nachweisbarkeit der Wirkung

Wie nun aufgezeigt wurde, hat das Arbeiten an einer Stückentwicklung mit den Adressat_innen der stationären Jugendhilfe ein großes Potential für die Initiierung von Erfahrungen, die breit gefächerte Bildungsprozesse initiieren. Doch ist Theaterpädagogik das Erfolgsrezept für die „Rettung“ der Kinder und Jugendlichen? Zunächst ist es schwer, den Erfolg von theaterpädagogischen Projekten zu messen. Zwar gibt es viele persönliche Berichte in der Transferforschung, in denen aufgezeigt wurde, dass Theater spielen sich positiv auf Kinder und Jugendliche ausgewirkt hat. Zudem konnte Domowsky erstmals positive Transfereffekte des Theaterspielens auf die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen auf verallgemeinerbarer Grundlage zeigen. Dabei ist die Nachhaltigkeit des Erfolges jedoch nicht überprüft worden. Zudem ist zu beachten, dass Domowsky herausfand, dass Wirkungen passieren können, aber nicht müssen. Des Weiteren hat Domowsky Schüler_innen untersucht, die freiwillig das Unterrichtsfach Darstellendes Spiel in der Schule als Fach gewählt haben. Hier tauchen Fragen auf: „Spielten die Schüler_innen Theater, da sie sowieso schon offenere Menschen sind? Liegt es nur an dem Faktor Theater spielen, dass sich ihre Persönlichkeit in dem Jahr positiv weiterentwickelt hat?“. Zudem wäre es spannend herauszufinden, ob sich die gleichen Ergebnisse bei Kindern und Jugendlichen der stationären Jugendhilfe bezüglich der Persönlichkeitsentwicklung herausstellen würden. Es gilt daher, weiter an adäquaten, elaborierten und wissenschaftlich anerkannten Methoden zu forschen, die sich dem spezifischen Feld der kulturell-ästhetischen (Bildungs-) Prozesse nähern (vgl. Domkowsky 2011, S. 525).

5.1.2 Selbstkonzept

Domowsky fand heraus, dass die Schüler_innen sich nach einem Schuljahr besser darstellen konnten. Sie haben gelernt, ihre Selbstzweifel durch Theater spielen in der Öffentlichkeit besser zu überspielen. Der Kern der Persönlichkeit der Schüler_innen blieb nach einem Jahr immer noch gleich. So blieb das Selbstkonzept in Domowskys Untersuchung stabil und unverändert (vgl. Domkowsky 2011, S. 452 ff.). Da noch keine Langzeitforschungen existieren, kann noch nicht belegt werden, dass sich das Selbstkonzept eines Menschen durch das regelmäßige Theater spielen langfristig verändern kann.

5.1.3 Einlassen können

Damit Bildungsprozesse stattfinden, ist es essentiell, dass sich die Kinder und Jugendlichen auf die Erfahrungen einlassen können. Kunst machen heißt aber, „sich ständig in Gefahr bringen, nackt sein, sich schutzlos machen und ausliefern, immer wieder von vorne anfangen. Sich von der Steilwand ins Nichts fallen lassen“ (Cremer 2015, S. 35). Wie schon aufgezeigt, trauen sich die Adressat_innen der stationären Jugendhilfe oft nicht zu, neues auszuprobieren. Trotz der Etablierung des verwertungsarmen Raumes, des ressourcenorientierten Blickes, des kommunikativen Vakuums, sowie dem niedrigschwelligen Aufbau einer theaterpädagogischen Einheit kann es sein, dass sich Teilnehmende nicht auf die angeleiteten Spiele einlassen können/ wollen. Dann finden die Erfahrungen, die Bildungsprozesse initiieren, nicht statt. Die Wirkung ästhetischer Lernprozesse auf das Individuum sind stark abhängig von der jeweiligen biographischen Situation und dem Willen des Subjektes sich eigene Lerndispositionen zu schaffen, selbst aktiv und produktiv zu werden, d.h. sich selbst zu bilden. „Man kann nicht gebildet werden, man muss sich selbst bilden.“ Diese wichtige pädagogische Grundüberzeugung bildet den Kern aller großen Denkwürfe im pädagogischen Bereich (Humboldt, Kant, Schiller) und erlangt vor allem im Feld der ästhetischen Bildung enorme Bedeutung. Nicht nur die Bildungsprozesse stagnieren, es kann auch zum Scheitern der Aufführung kommen, wenn sich zu viele Teilnehmende nicht auf diese Prozesse einlassen können. Pädagog_innen müssen sich wohl damit begnügen: „Bildungsprozesse sind nicht von Pädagog_innen machbar oder planbar. Es können höchstens Bildungsmöglichkeiten eröffnet oder verhindert werden“ (Jurascheck 2016, S. 171).

5.1.4 Finanzierung

Meines Wissens nach werden in der Praxis theaterpädagogische Projekte gefördert, wenn sie im Zeichen kultureller und ästhetischer Bildung Ziele erfüllen. Die Option des Scheitern ist oft nicht gegeben, dann wenn freischaffende Theaterpädagog_innen Fördergelder erhalten, muss nachgewiesen werden, dass die Teilnehmer_innen regelmäßig zu den Einheiten kommen. Dies ist jedoch im Setting der stationären Jugendhilfe nicht zu gewährleisten. Es wäre für freischaffende Theaterpädagog_innen ein zu hohes Risiko, diese Projekte durchzuführen. Es ist nicht auszuschließen, dass die Adressat_innen nach einer Zeit nicht mehr kommen. Dies könnte ein Faktor sein, warum theaterpädagogische Projekte von frei schaffenden Pädagog_innen in der stationären Jugendhilfe nicht weit verbreitet sind.

5.2 Gesellschaftliche Teilhabe

Es wurde aufgezeigt, dass Theaterpädagogik das Potential hat, die Persönlichkeitsentwicklung der Adressat_innen zu fördern. Dadurch haben sie es leichter, sich in die Gesellschaft zu integrieren. Doch reicht ein theaterpädagogisches Projekt, um gesellschaftliche Teilhabe zu gewährleisten? In Heimen und Wohngruppen befinden sich die Adressat_innen in einem Setting, das gesellschaftliche Teilhabe erschwert. Auch das Projekt, das sich nur auf Heimkinder bezieht, verfestigt das Bleiben in diesem Setting. Dennoch hat theaterpädagogisches Arbeiten, hier am Beispiel einer Stückentwicklung, das Potential, den Teilnehmer_innen Erfahrungen mitzugeben, die sie langfristig in ihrer Persönlichkeit stärkt. Diese Ressourcen machen es ihnen leichter, an der Gesellschaft teilhaben zu können. Trotzdem ist es mit einem theaterpädagogischen Projekt nicht getan. Ich denke, das Theater nicht für jeden etwas ist. Daher sollten Heime und Wohngruppen weitere Angebote fördern, in denen die Adressat_innen selbstbestimmt und mit Spaß lernen können. Diese verschiedenen Angebote füllen sie mit Ressourcen, die es ihnen schließlich erleichtern, an der Gesellschaft teilzuhaben. Dennoch reicht es nicht, alle Angebote nur im Setting stationäre Jugendhilfe anzubieten. Dies kann der erste Schritt sein, um die Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen soweit zu stärken, dass sie sich trauen, mit der „Normalbevölkerung“ in Berührung kommen zu können und sich auf Kontakte einzulassen. Hobbys mit der Normalbevölkerung, Freunde in anderen Settings sollten der zweite Schritt sein. Theaterpädagogische Projekte in Heimen und Wohngruppen können daher die Basis legen, damit die Teilnehmenden genug Ressourcen bekommen, um sich in der Gesellschaft zurecht finden zu können. Doch das Fördern der Kontakte außerhalb des Settings ist von äußerster Wichtigkeit, um das Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe realistisch ins Blickfeld rücken zu lassen.

6 Fazit

Die stationäre Jugendhilfe ist eine Maßnahme der Hilfen zur Erziehung, in der Kinder und Jugendliche über Tag und Nacht betreut werden, da sie nicht mehr daheim leben können oder wollen. Die unsichere Bindungsbeziehung zu der Bindungsperson im Kleinkindalter hat Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Adressat_innen der stationären Jugendhilfe. So konnte ein Zusammenhang zwischen unsicherer Bindung und negativem Selbstkonzept aufgrund einer niedrigen Selbstwirksamkeitserwartung, einer Lernbehinderung und einer geringen Empathiefähigkeit nachgewiesen werden. Die Stückentwicklung in der stationären Jugendhilfe initiiert Erfahrungen, die die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen und somit ihre gesellschaftliche Teilhabe unterstützen. Ein theaterpädagogisches Projekt ist somit ästhetisch und kulturell bildend. In der Stückentwicklung wird in der Materialgenerierung mit der Biografiearbeit und mit angeleitetem Spiel und in der Szeneninszenierung mit der Erarbeitung einer theatralen Rolle und der Verwendung ästhetischer und theatraler Mittel gearbeitet. Eine Chance des Arbeitens mit der Stückentwicklung ist das Initiieren positiver Lernerfahrungen. Um positive Lernerfahrungen für die Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten, muss das „Sich einlassen können“ unterstützt werden. Dies wird durch die Möglichkeit der Selbstbildung unterstützt, denn die Kinder und Jugendlichen haben keinen evaluierbaren erzieherischen Zielen gerecht zu werden. Zudem bekommen die Adressat_innen durch den verwertungsarmen Raum, den ressourcenorientierten Blick, das kommunikative Vakuum und den niedrigschwelligen Aufbau der Übungen Sicherheit. Dies fördert den Mut, sich auf neue Erfahrungen einzulassen. Die Erfahrungen in dem Beschäftigen mit dem Theater initiieren Bildungsprozesse. Einerseits erwerben die Kinder und Jugendlichen Fähigkeiten, andererseits setzen sie sich in der theatralen Welt mit sich selbst und der Welt auseinander und können hierbei neues über sich lernen. Hierbei ist es möglich, dass sie ihre neu gewonnenen Erkenntnisse sogar in den Alltag übertragen. Zudem trägt das Arbeiten mit einer Stückentwicklung durch das Initiieren von Selbstwirksamkeitserfahrungen zu einem positiven Selbstkonzept der Adressat_innen bei. In der Stückentwicklung erlebt man sich vorrangig im Generieren von Material aus der eigenen Biographie als selbstwirksam. Die Biographie erhält durch das Weiterverarbeiten des Materials in der Inszenierungsarbeit Wertschätzung. Zudem wird die Empathiefähigkeit, im Spiel, aber vorrangig in der intensiven Auseinandersetzung mit theatralen Figuren gefördert. Positive Lernerfahrungen, die Initiierung von Selbstwirksamkeitserfahrung und die Erhöhung der Empathiefähigkeit stärken die Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen und tragen so zu ihrer gesellschaftlichen Teilhabe bei. Obwohl die Stückentwicklung viele Möglichkeiten für die

Stärkung der Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen bietet, ist die Nachweisbarkeit des nachhaltigen Erfolges noch nicht wissenschaftlich erwiesen worden. So ist noch nicht bestätigt worden, dass ein Charakter durch Theater spielen nachhaltig geprägt wird. Zudem ist die Basis für die Bildungsprozesse das Einlassen können. Wenn dies nicht geschieht, finden keine Bildungsprozesse statt. Die Kinder und Jugendlichen müssen sich daher auf die Erfahrungen einlassen, damit ihre Persönlichkeitsentwicklung gestärkt wird. Des Weiteren ist die Finanzierung theaterpädagogischer Projekte in der stationären Jugendhilfe aktuell noch nicht gewährleistet. Das Risiko, das ein theaterpädagogisches Projekt in der stationären Jugendhilfe scheitert, ist für freischaffende Theaterpädagog_innen zu hoch. Wenn die Finanzierung von einem erfolgreichen Abschluss des Projektes abhängt, kann sich solch ein Projekt nicht geleistet werden. Zuletzt ist es zu bezweifeln, dass ein einzelnes theaterpädagogisches Projekt die Teilhabe der Kinder und Jugendlichen an der Gesellschaft zur Folge hat. Sie kann hierfür Impulse geben. Zusammen mit vielen weiteren Impulsen kann der Weg der Kinder und Jugendlichen in die gesellschaftliche Teilhabe geebnet werden. Um das Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe mehr in das Blickfeld zu rücken, muss ein Umdenken der Heime und Wohngruppen stattfinden. Im Gegensatz zur Erziehung sollten Selbstbildungsprozesse mehr in das Blickfeld der Arbeit geraten. Ein theaterpädagogisches Projekt mit der Arbeitsweise Stückentwicklung ist hierfür ein guter Start.

7 Ausblick

Basierend auf diesen Erkenntnissen und Überlegungen plädiere ich dafür, dass theaterpädagogische Angebote, vorrangig die Arbeitsweise der Stückentwicklung Einzug in die stationäre Jugendhilfe erhält. Sinnvoll halte ich als nächsten Schritt vom Bund, Land, der Stadt oder Stiftungen finanzierte Pilotprojekte. Die Arbeitsweise und die Methoden müssen bei diesen Pilotprojekten evaluiert und stetig an die Adressat_innen angepasst werden. So muss in der Praxis beispielsweise die Freiwilligkeit der Teilnahme ausgelotet werden. Hierbei kann ich noch nicht einschätzen, welcher Rahmen bezüglich der Freiwilligkeit der geeignetste ist. Als ich in der stationären Jugendhilfe tätig war, gab es ein verpflichtendes Angebot in der Wohngruppe. Dieses wurde zunächst gut von den Adressat_innen angenommen, doch die Arbeitsweise und Inhalte des Angebotes waren sehr theoretisch und konnten die Kinder und Jugendlichen nicht begeistern. Ich habe mich oft gefragt, ob die Kinder und Jugendlichen zu einem Pflichtangebot, das sie abholt und begeistert, regelmäßig gehen würden. Meine Befürchtung ist, dass bei einem freiwilligen Projekt der Mut der Adressat_innen fehlt, daran teilzunehmen. Daher würde ich aktuell eher dazu tendieren, das Projekt als festen Bestandteil des Heimangebotes zu integrieren, an dem die gesamte Gruppe verpflichtend teilnimmt. Eine weitere Idee ist, dass mehrere selbstbildende Angebote im Heimkontext angeboten werden. Die Adressat_innen müssen sich dann für eines der Projekte entscheiden. Diese Ansätze müssen jedoch in der Praxis überprüft werden. Voraussetzung des Pilotprojektes ist meiner Ansicht nach, dass dieses scheitern darf. Es kann in der stationären Jugendhilfe nicht gewährleistet werden, dass ein Projekt bis zum Ende hin durchgeführt wird. Für die Durchführung empfehle ich, einen Mann und eine Frau als Anleitende einzusetzen. In der Praxis merkte ich, dass die Jungen sich mehr auf männliche Mitarbeiter_innen und Mädchen sich mehr auf die weiblichen Mitarbeiter_innen einlassen. Daher machen es sich die Pädagog_innen leichter, diesem Bedürfnis gerecht zu werden. Ich empfehle, dass die Theaterpädagog_innen sich die Ergebnisse der Bindungsforschung in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung bewusst machen. Dies eröffnet das Verständnis für dissoziales und aggressives Verhalten, sowie sehr schnelles Aufgeben und eröffnet dadurch einen professionellen Umgang mit den Kindern und Jugendlichen. Als zusätzlichen nächsten Schritt halte ich das Vermitteln theaterpädagogischer Methoden an Jugend- und Heimerzieher_innen, Sozialpädagog_innen und Erzieher_innen für sinnvoll. Das Anwenden theaterpädagogischer Übungen im Heimalltag kann die Teilnehmer_innen darauf vorbereiten, sich auf ein langfristiges theaterpädagogisches Projekt einzulassen. Daher ist

der Ausbau von theaterpädagogischen Methoden in diesen Ausbildungen oder Studiengängen empfehlenswert. Zudem halte ich es für sinnvoll, das Arbeitgeber Schulungen zum Thema „theaterpädagogisches Arbeiten im Heimaltag integrieren“ für interessierte Mitarbeiter_innen anbieten. Dies wäre für die Persönlichkeitsentwicklung und die gesellschaftliche Teilhabe der Kinder und Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe ein großer Mehrwert.

A.1 Bindungsrepräsentation der Normalpopulation von Main (1996)

Sicher- autonom: 55 %

Unsicher- Distanziert: 16 %

Unsicher- Verstrickt: 9 %

Unsicher- Unverarbeitet: 19 %

Nicht Klassifizierbar: 7- 10 % (vgl. Schleiffer 2014, S. 53)

A.2 Workshopaufbau

Didaktik der Theaterpädagogik

Theaterpädagogische Methoden können je nach Thema und Zielsetzung vielfältig in den Unterricht einbezogen werden. Hier mögliche Vorgehensweisen je nach didaktischem Schwerpunkt des Lernprozesses.

Fokus	Gruppendynamik	Schulung der Ausdrucks- und Darstellungsfähigkeit	Wissenskonstruktion	Problemlösung/ Reflexion
Einstieg	Begrüßung und Information, evtl. Kennenlern-Übungen, Arbeitsatmosphäre schaffen, Spielregeln erführen, evtl. Ritual			
Warm up (körperlich, mental, interaktiv)	Ganzegruppe, Kleingruppen, Paarweise, Einzelarbeit	Leichte Übungen/Spiele mit Spaßfaktor zum Hemmungsabbau Kleine Schritte, einzelne Übungen zu Ausdruck, Imagination, Phantasie kombinieren	Leichte, thematisch passende Übungen, Konzentrationsübungen	Übungen, die das Vertrauen und die Interaktion innerhalb der Gruppe fördern
Hinführung	evtl. Vertrauensübungen, einzelne Theaterelemente kombinieren	Einführung wichtiger Grundregeln der Improvisation Einführung der Wirkungsprinzipien des Theaters (Zuschauerkunst)	Thema assoziativ eröffnen, Vorwissen erkunden, Zielsetzungen formulieren, Thema entwickeln	Problemstellung formulieren; eigene Gefühle, Einstellung, Meinung, Haltung erkunden
Durchführung	Erarbeitung und Präsentation ein oder mehrerer Spielszenen	Erarbeitung und Präsentation ein oder mehrerer Spielszenen	Thema bearbeiten Erlebnisse zum Thema und Austausch ermöglichen	Spiel als Perspektivenwechsel nutzen Selbst- und Fremdwahrnehmung erkunden Entwickeln, ausprobieren, reflektieren eigener Lösungsansätze
Auswertung und Ergebnissicherung	Gruppendynamik reflektieren Gruppenfeedback Leistungsfeedback (Übungen zum Feedback nutzen)	Darstellerische Leistungen in ihren Höhepunkten würdigen. Applaus!!	Erlebnisse durch Reflexion zur Erfahrung werden lassen Erfahrungen mit dem Thema in Bezug setzen	Lösungsvorschläge wiederholen, reflektieren, bzw. Schlüsse ziehen Persönliche Erkenntnisse und neue Zielsetzungen formulieren
Abschluss	Gruppe noch mal zusammenbringen evtl. Ritual	Positivkritik!!	Wiederholung und Zusammenfassung wichtiger Inhalte	Transfer zum (Arbeits-) Alltag

(TW-HD & Prof. C. Wolf 2016, S. 1).

Literaturverzeichnis

- Bidlo, T. (2006). *Theaterpädagogik Einführung*. Essen: Odlib Verlag.
- Brandstätter, U. (2013/ 2012). *Kulturelle Bildung online*. Abgerufen am 2019. 06 17 von Ästhetische Erfahrung: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2014). *Kinder- und Jugendhilfe. Achtes Buch Sozialgesetzbuch(5.)*. Berlin.
- Bundesverband Theaterpädagogik e.V. (1990- 2019). *Fachverband BuT*. Abgerufen am 08. 06 2019 von Aufgaben und Ziele: <https://www.butinfo.de/aufgaben-und-ziele>
- Cremer, M. (2006). *Der unsichtbare Zuschauer*. St. Vith Agora Theater.
- Cremer, M. (2015). *Der unsichtbare Zuschauer* (Bd. 2). Viola Streicher.
- Domkowsky, R. (05. 10 2011). *Theaterspielen- und seine Wirkungen*. Berlin.
- Edelmann, M. (2007). *Gesundheitsressourcen im Beruf. Selbstwirksamkeit und Kontrolle als Faktoren der multiplen Stresspufferung*. Weinheim: Beltz.
- Ermert, K. (23. 07 2009). *Bpb*. Abgerufen am 12. 07 2019 von Was ist kulturelle Bildung?: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung?p=all>
- Göhmann, L. (2004). *Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung*. Aachen: Mainz- Verlag.
- Grunert, C. (2012). *Bildung und Kompetenz, Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder* (Bd. 44). (D. Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) der Martin- Luther- Universität Halle- Wittenberg, Hrsg.) Halle-Wittenberg: Springer VS.
- Günder, R. (2007). *Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der vollstationären Jugendhilfe*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Günder, R. (2015). *Praxis und Methoden der Heimerziehung, Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe* (Bd. 5). Freiburg im Breisgau: Lambertus- Verlag.

- Haun, H. (1990-2004). Theaterpädagogik ist Dialog, Versuch der Formulierung eines theaterpädagogischen Grundverständnisses. (B. T. e.V., Hrsg.) *Zeitschrift für Theaterpädagogik*. Von http://www.neuerwind.de/mobile/smartphone/downloads/theaterpaedagogik_ist_dialog.pdf abgerufen
- Hellmich, F., & Günther, F. (2011). *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen* (Bd. 1). (F. Hellmich, Hrsg.) Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Hentschel, U. (2003). *Deutsches Archiv für Theaterpädagogik*. Abgerufen am 10. 06 2019 von Wörterbuch der Theaterpädagogik. Ästhetische Bildung: <http://www.archiv-datp.de/worterbuch-asthetische-bildung/>
- Hentschel, U. (2016). *Theater lehren. Didaktik probieren*. (U. Hentschel, Hrsg.) Strasburg (Uckermark): Schibri Verlag.
- Hilliger, D. (2008). *Theaterpädagogische Inszenierung: Beispiele- Reflexionen- Analysen*. Ackerland: Schibri- Verlag.
- Huizinga, J. (1931). *Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel* (Bd. 20. Auflage 2006). (B. König, Hrsg.) Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Jost, K. (2004). Arme Familien gut beraten. 12. (B. f. e.V., Hrsg.) Fürth. Abgerufen am 27. 07 2019 von https://bke.de/content/application/shop.download/1257417004_Arme%20familien%20PM%2072.pdf#page=16
- Juraschek, S. (2016). *Theater- Bindung- Interkulturell?* Berlin: Pro Business 2016.
- Köhler, N. (2009). *Biografische Theaterarbeit zwischen kollektiver und individueller Darstellung. Ein theaterpädagogisches Modell*. München: kopaed- Verlag.
- Ladenthin, V. (2008). Ist die Kunst bildend? Bildungsmotive für die Kunst. In J. Schieren, *Bildungsmotive in Kunst und Wissenschaft* (Bd. 1., S. 33-75). Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Liebau, E., Klepacki, L., & Zirfas, J. (2009). *Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Marotzki, W., Nohl, A.-M., & Ortlepp, W. (2005). *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Meis, M.-S., & Mies, G.-A. (2012). *Künstlerisch- ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit*. (R. Bieker, Hrsg.) Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Meyer, J. (o.J.). *Folien Vorbereitung und Unterricht A/ B- Kurs*. Von Theaterwerkstatt Heidelberg interne Seite. abgerufen
- Nickel, H.-W. (2005). *Regie: Thema und Konzept: Ein Buch für die Planung und Organisation von Theaterprojekten*. Berlin: Schibri- Verlag.
- Pfeiffer, M., & List, V. (2009). *Kursbuch Darstellendes Spiel*. Stuttgart: Klett- Verlag.
- Rittelmeyer, C. (2012). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Fähigkeiten. Ein Forschungsüberblick* (Bd. 15). (J. Bildstein, Hrsg.) Oberhausen: ATHENA- Verlag.
- Röder, B. (2009). Selbstwirksamkeitsförderung durch Motivierung von Schülern. (F. E. Berlin, Hrsg.) Berlin. Abgerufen am 03. 07 2019 von https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/9272/01_Selbstwirksamkeitsfoerderung_durch_Motivierung_von_Schuelern.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sack, M. (2011). *Spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Schleiffer, R. (2014). *Der heimliche Wunsch nach Nähe Bindungstheorie und Heimerziehung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schmidt, M., Goldbeck, L., & M. Fegert, J. (2006). Kinder und Jugendliche in der vollstationären Jugendhilfe- k (eine) Aufgabe für niedergelassene Verhaltenstherapeuten? *VPP- Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, 38. Jg (1), S. 95-119.
- Schorn, B. (2009). Prinzipien Kultureller Bildung integrieren, Praxisorientierte Anregungen für Kooperationsprojekte und kulturelle Schulentwicklung. *Kulturelle Bildung Reflexionen. Argumente. Impulse, Kulturelle Schulentwicklung NR. 03*.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. (M. Jerusalem, & D. Hopf, Hrsg.) *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44*. Abgerufen am 2019. 06 17 von https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7863/pdf/ZfPaed_44.Beiheft.pdf
- socialnet GmbH. (18. 04 2017). *Heimerziehung*. Abgerufen am 19. 06 2019 von Informationen zur Heimerziehung: <https://www.heimerziehung.de/>

- Stangl, W. (2019). *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. Abgerufen am 15. 06 2019 von Selbstbild: <https://lexikon.stangl.eu/8083/selbstbild/>
- Stangl, W. (2019). *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. Abgerufen am 22. 06 2019 von Bindungstypen: <https://lexikon.stangl.eu/autor/>
- Ulrich, Ursula;. (02 2019). Theater machen - ein roter Faden. (P. H. Luzern, Hrsg.) Zürich. Abgerufen am 06. 07 2019 von https://www.phlu.ch/_Resources/Persistent/bdf8d0118e931d84ac6b2ab65fc4b3016240694c/Theater%20machen_ein%20roter%20Faden.pdf#page=1&zoom=auto,-274,848
- Weintz, J. (2003). *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit* (Bd. 3). (B. Griedel, Hrsg.) Berlin: AFRA Verlag.
- Weintz, J. (2008). *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. (H. d. Künste, Hrsg.) Berlin: Schibri Verlag.
- Weiss, V. I. (2013/ 2012). *Kulturelle Bildung online*. Abgerufen am 2019. 06 10 von Künstlerische Bildung- Ästhetische Bildung- Kulturelle Bildung: <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung>
- Wolf, C., & Schmidt, W. G. (17. 11 2014). *Biographisches Theater*. (T. Heidelberg, Hrsg.) Heidelberg.