



universität
wien

Diplomarbeit

Theaterarbeit im sozialen Feld: Die Wirkungen des Theaterspielens auf ehemalige Heimkinder in Ru- mänien – ein qualitatives Experiment

Verfasserin

Susanna Schneider

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien im Oktober 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 317/297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Theater-, Film- und Medienwissenschaft

Betreuerin: Ao. Univ.-Prof. Dr. Brigitte Marschall

*Für meinen Vater
in Liebe und Dankbarkeit*

Kurzfassung

Bei der Theaterarbeit in sozialen Feldern steht nicht, wie im traditionellen Theater, die Aufführung im Mittelpunkt, sondern der Mensch mit seinen Wünschen, Bedürfnissen und Problemen. Wissenschaftliche Untersuchungen haben gezeigt, dass aktives Theaterspielen, speziell Menschen mit besonderen Bedürfnissen, eine Vielzahl von Entwicklungsmöglichkeiten bieten kann. Die Einbeziehung künstlerischer Ausdrucksformen in soziale Arbeit bietet Betroffenen die Chance, ihr Selbstvertrauen zu stärken, soziale Kompetenzen aufzubauen und zu lernen, Gefühle bewusster wahrzunehmen.

Die vorliegende Arbeit zeigt auf, welche Wirkungen durch aktives Theaterspielen bei jungen rumänischen Erwachsenen mit Heimhintergrund sichtbar werden. Den Hauptteil der Arbeit stellt ein qualitatives Experiment dar, welches im Rahmen eines 14-tägigen Workshops in Rumänien geplant und durchgeführt wurde. Die Datenerhebung erfolgte mittels teilnehmender Beobachtung sowie fokussierten Interviews. Die Datenanalyse wurde basierend auf der Grounded Theory durchgeführt. In weiterer Folge wurden Kategorien gebildet, welche die wesentlichen Ergebnisse der Untersuchung darstellen.

Als zentrale Forschungsergebnisse wurden positive Wirkungen im Bereich der sozialen Kompetenz, des emotionalen Erlebens, der Arbeitshaltung sowie der Kreativität sichtbar. Es zeigte sich, dass Theaterspielen die eigene Ausdruckskraft fördern und zur Entwicklung emotionaler und sozialer Fähigkeiten beitragen kann. Die Ergebnisse der Arbeit deuten demnach darauf hin, dass die Zusammenführung von künstlerischen und pädagogischen Arbeitsweisen einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung von Personen mit kognitiven und sozialen Defiziten leisten kann.

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort.....	1
2	Einleitung.....	3
3	Heimkinder in Rumänien.....	7
4	Sozialisationsbedingungen im Kinderheim	9
4.1.	Deprivation in der frühkindlichen Erziehung	10
4.2.	Folgen der frühkindlichen Deprivation.....	11
5	Theaterarbeit in sozialen Feldern.....	13
6	Spiel und Kultur.....	15
6.1.	Die Bedeutung des Spiels für die Entwicklung des Menschen.....	16
6.2.	Die Planung der Spielsituation.....	18
7	Forschungsdesign	20
7.1.	Das qualitative Experiment	20
8	Methoden qualitativer Forschung zur Datenerhebung.....	23
8.1.	Die unstrukturierte teilnehmende Beobachtung.....	23
8.2.	Das fokussierte Interview.....	25
9	Auswertungsverfahren	27
9.1.	Grounded Theory	27
9.2.	Arbeitsweisen nach der Grounded Theory.....	29
9.3.	Datenerhebung	29
9.4.	Theoretisches Kodieren.....	30
9.5.	Kategorien.....	30
9.6.	Theoretical Sampling	31
10	Methodenreflexion	31
11	Die Untersuchung.....	32

11.1. Die Teilnehmer	32
11.2. Der Veranstaltungsort	38
11.3. Der Workshop	39
11.3.1. Aufwärmphase – Kennen lernen, Vertrauen, Rhythmisierung.....	39
11.3.2. Interaktionsspiele zum Kennen lernen und Vertrauensaufbau	41
11.3.3. Rhythmus und Musik.....	43
11.3.4. Spiele mit dem Schwerpunkt Musik und Rhythmus.....	44
11.3.5. Beobachtungsergebnis zur Aufwärmphase	45
11.3.6. Improvisationsübungen und Improvisationstheater.....	47
11.3.7. Improvisationsübungen.....	48
11.3.8. Improvisationstheater	49
11.3.9. Beobachtungsergebnis zu den Improvisationsübungen	51
11.3.10. Stückfindung.....	52
11.3.11. Beobachtungsergebnis zur Stückfindung	53
11.3.12. Probenarbeit	54
11.3.13. Beobachtungsergebnis zur Probenarbeit.....	54
11.3.14. Die fokussierten Interviews.....	55
11.3.15. Interviews zur Aufwärmphase - Kennen lernen, Vertrauen, Rhythmisierung	56
11.3.16. Interviews zu Improvisationsübungen und Improvisationstheater	59
11.3.17. Schlussreflexion der Teilnehmer.....	61
12 Ergebnisse	67
12.1. Kategorien	67
12.2. Forschungsergebnisse zu den Kategorien	71
12.2.1. Forschungsergebnisse zur Kategorie Soziale Kompetenz	71
12.2.2. Forschungsergebnisse zur Kategorie Emotionales Erleben.....	72
12.2.3. Forschungsergebnisse zur Kategorie Arbeitshaltung.....	73
12.2.4. Forschungsergebnisse zur Kategorie Kreativität	73
12.3. Integration der Ergebnisse in bestehende Theorien	74
13 Conclusio.....	76
14 Zusammenfassung.....	78
Literaturverzeichnis	83
Lebenslauf der Autorin	87

1 Vorwort

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit den Wirkungen des Theaterspielens auf ehemalige Heimkinder in Rumänien und das Zusammenwirken von Theaterwissenschaft und Sozialpädagogik auseinander. Die Entscheidung, meine Diplomarbeit diesem Thema zu widmen, begründet sich in meiner langjährigen Arbeit mit rumänischen Heimkindern. Während dieser Zeit erlebte ich die unwürdigen Zustände, unter denen diese Kinder aufwachsen mussten. Viele von ihnen wurden während der Diktatur von Nicolae Ceaușescu in ein Heim gebracht – sei es von der Fürsorge oder von den eigenen Eltern. Der Heimalltag war von Unterdrückung, Gewalt und Verwahrlosung gekennzeichnet. Die Unterbringung in den staatlichen Heimen blieb für viele der Kinder nicht ohne Folgen. Neben kognitiven Defiziten waren auch körperliche, emotionale und soziale Entwicklungsstörungen erkennbar. Die Kinder litten mitunter an Bindungsängsten, Wahrnehmungsstörungen, oder körperlichen Behinderungen. Die Ausweglosigkeit ihrer Situation zwang sie, sich für viele Jahre dem Erziehungssystem unterzuordnen. Aber auch die Entlassung aus der staatlichen Obhut brachte keine Verbesserung der Lebensumstände mit sich, denn jene Jugendlichen, die der Heimerziehung entwachsen, sind durch ihre Vorgeschichte stigmatisiert. Diese Umstände erschweren ihnen die soziale Integration. Sie können als Verlierer der modernen Gesellschaft bezeichnet werden. Sie finden kaum Arbeitsstellen oder Unterkünfte. Die Folgen sind Verarmung, Verwahrlosung und Kriminalität. Nur wenige Sozialprojekte berücksichtigen deren spezifischen Bedürfnisse und dienen den Jugendlichen für kurze Zeit als Auffangnetz.

Regelmäßige Aufenthalte in Heimen und die intensive Auseinandersetzung mit Heimkindern zeigten mir, dass diese nur über eingeschränkte Möglichkeiten hinsichtlich spielerischer Ausdrucksmittel verfügten. Kreative Arbeitsweisen, wie z.B. die des Theaterspielens, des darstellenden Spiels oder der bildnerischen Kunst, wurden nicht in die pädagogische Erziehung integriert. Für den kindlichen Wunsch nach Verwandlung, Phantasie und Kreativität des Kindes stand in der Heimerziehung kaum Raum zur Entfaltung zur Verfügung. Ich weiß aus persönlichen Erfahrungen, welche Entwicklungen durch Kombination von kreativen und pädagogischen Methoden ermöglicht werden. Sei es nun Malen, Singen, Tanzen, oder Theater zu spielen – diese Formen der kreativen Arbeit bieten unbegrenzte Möglichkeiten zur Eigenidentifikation, Steigerung des Selbst-

wertes, Erhöhung der sozialen Kompetenzen, Angstbewältigung und vielem mehr. Ich habe während der Arbeit mit den Heimkindern erkennen können, dass trotz mangelnder Förderung in Bezug auf Entfaltung von Kreativität und Phantasie, der Wunsch und das Bedürfnis nach künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten und Selbstgestaltung vorhanden ist. Dieses Wissen veranlasste mich dazu, mit ehemaligen rumänischen Heimkindern Kontakt aufzunehmen und ihnen die Idee eines Theaterworkshops zu unterbreiten. Im Rahmen dieses Workshops wurde der Frage nachgegangen, welche Wirkungen durch aktives Theaterspielen bei jungen Erwachsenen mit Heimhintergrund sichtbar werden.

2 Einleitung

Wir beginnen nicht alle beim selben Ausgangspunkt, denn nicht jedes Kind wächst in einem intakten Familienverband auf, wird seinen Anlagen entsprechend gefördert und hat das Glück, sich in einem sozialen Umfeld geborgen fühlen zu können. Der Einstieg in das Leben ist so unterschiedlich, wie das Leben selbst. Die Umstände unterscheiden sich in der Art und Weise des Zusammenlebens, durch soziale, gesellschaftliche und materielle Bedingungen und die damit verbundenen Entwicklungsmöglichkeiten, sich sozial, familiär und beruflich zu etablieren. Nicht alle Kinder können gleichermaßen an dem gesellschaftlichen Wohlstand teilhaben.

Kinder und Jugendliche brauchen zur Persönlichkeitsentwicklung Erwachsene, die sie verstehen, sich mit ihnen auseinandersetzen, ihre Sorgen und Bedürfnisse wahrnehmen und ihnen in Notlagen zur Seite stehen. Sie brauchen die liebevolle Zuwendung und das Anerkennen ihrer Einzigartigkeit durch erwachsene Vertrauenspersonen. Dennoch haben weltweit viele Kinder weder Eltern, noch andere Erwachsene, die sich um ihr Wohlergehen kümmern. Sie sind gezwungen, in staatlichen Heimen aufzuwachsen, oder ihr Leben auf der Straße zu verbringen. Kinder, welche unter diesen Umständen aufwachsen, erfahren in vielen Fällen nicht die nötige Liebe, Fürsorge und werden nicht ihren individuellen Stärken und Fähigkeiten entsprechend gefördert. Sie müssen sich ihrer Lebenssituation anpassen und Entbehrungen hinnehmen. Diese Lebensumstände führen häufig zu kognitiven und emotionalen Entwicklungsstörungen.

Die vorliegende Diplomarbeit setzt sich mit jenen jungen Erwachsenen auseinander, die im Kindesalter in einem staatlichen Heim in Rumänien untergebracht wurden und unter schwierigen Verhältnissen aufwuchsen. Mein Forschungsinteresse geht der Frage nach, welche Wirkungen durch Theaterarbeit im sozialen Feld bei ehemaligen rumänischen Heimkindern verzeichnet werden können, die kaum kreative und emotionale Förderung erfahren haben. Viele Theaterprojekte zeigen, dass aktives Theaterspielen Menschen mit besonderen Bedürfnissen enorme Entwicklungschancen ermöglicht. Der Aufbau sozialer Kompetenzen, Steigerung des Selbstwertgefühles, oder Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit sind nur einige Bereiche in denen positive Erfahrungen in der sozialen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, durch den Einbezug der Theaterarbeit, ver-

zeichnet werden können. Die Untersuchung soll zeigen, wie sich die Gruppenarbeit in spielerischer Form auf die Teilnehmer/Teilnehmerinnen auswirkt. Welche persönlichen Entwicklungen können durch den Einbezug kreativer Arbeitsmethoden bei den Teilnehmern/Teilnehmerinnen wahrgenommen werden? Wie verändert sich das soziale Verhältnis der Mitglieder während des Arbeitsprozesses zueinander? Kann Theaterspielen die Persönlichkeit stärken?

Die Diplomarbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil und umfasst vierzehn Kapitel. Die Kapitel vier bis zehn sind dem theoretischen Teil zugeordnet, während die Kapitel elf bis vierzehn sich der empirischen Untersuchung widmen.

In Kapitel drei und vier werden die Lebensumstände für Heimkinder in Rumänien und die Sozialisationsbedingungen im Kinderheim beschrieben. Hier soll aufgezeigt werden, unter welchen Mangelercheinungen Heimkinder leiden und welche Folgen das Aufwachsen im Kinderheim mit sich bringt. An Hand der Untersuchung von Rieländer wird dargestellt, welche physischen und psychischen Entwicklungsdefizite bei Heimkindern sichtbar werden.

Das fünfte Kapitel befasst sich mit der Theaterarbeit im sozialen Feld und versucht Zusammenhänge zwischen Theaterarbeit und Sozialpädagogik, sowie die Unterschiede zum klassischen Theater darzulegen. Es wird aufgezeigt, dass bei der Theaterarbeit in sozialen Feldern, nicht wie im traditionellen Theater, die Aufführung im Mittelpunkt steht, sondern die spielenden Personen. Das Hauptaugenmerk liegt primär auf den Bedürfnissen und den Problemen der Spielenden. Es steht nicht der theatralische und ästhetische, sondern der sozial- und gesellschaftspolitische Aspekt im Vordergrund.

Im sechsten Kapitel wird die Bedeutung des Spieles für die Entwicklung des Menschen näher beschrieben. Ein kurzer geschichtlicher Überblick über die Bewusstseinsveränderung, in Bezug auf die Stellung des Spieles in der Gesellschaft, wird an dieser Stelle vorgenommen. Ebenso wird auf die Planung der Spielsituation näher eingegangen.

Das Forschungsdesign und die Methode zur Datenerhebung, auf welchem die Untersuchung basiert, werden im Kapitel sieben theoretisch abgehandelt. Um der Forschungsfrage nach den Wirkungen des Theaterspielens auf ehemalige Heimkinder in Rumänien nachgehen zu können, wurde im Rahmen der Untersuchung die Methode des qualitativen Experiments gewählt und dieses in Form eines zweiwöchigen Theaterworkshops in Lokod (Zentralrumänien) durchgeführt. Das qualitative Experiment wird von Kleinig als ein „gegenstandsadäquater Eingriff in den Untersuchungsbereich unter möglichst natürlichen Bedingungen“ verstanden.¹ Im Kapitel acht werden die qualitativen Forschungsmethoden, welche zur Datenerhebung herangezogen wurden, theoretisch beschrieben.

Das neunte Kapitel beschreibt die Methode der Grounded Theory (gegenstandbezogene Theorie) und führt die Datenauswertung näher aus. Bei dieser Methode geht es nicht darum, vorgefertigte Hypothesen zu überprüfen, sondern die Theorie aus den erhobenen Daten zu generieren. Die Grounded Theory wendet im Forschungsprozess die Methode der operativen Triade an: Daten erheben, Memos schreiben, kodieren, d.h. die Datenerhebung erfährt kein Ende, da immerwährendes Kodieren und Memo schreiben, ständig neue Fragen hervorbringt. Das Wesentliche liegt im Kodierprozess und dem Festlegen bzw. Sättigen von Kategorien. Kapitel zehn bezieht eine kurze Methodendiskussion ein.

Im elften Kapitel werden die empirische Untersuchung, die Teilnehmer/Teilnehmerinnen, sowie die Arbeitsweise während des Workshops näher beschrieben. Der Workshop wurde in drei Phasen gegliedert. Die erste Phase kann als Einstiegsphase bezeichnet werden. Kennenlernspiele und Vertrauensübungen sollten bei den Teilnehmern/Teilnehmerinnen die Fähigkeit fördern, Kontakt und Vertrauen zueinander aufzubauen. Die zweite Phase setzte sich mit der Stückfindung auseinander. Ziel dieser Arbeitseinheit war das eigenständige Erarbeiten eines Theaterstückes durch die Teilnehmer/Teilnehmerinnen. In der dritten Phase lag der Schwerpunkt auf der Probenarbeit und der abschließenden Aufführung im Kulturhaus des Dorfes.

¹ Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz, 2002, S. 59.

Die Probanden/Probandinnen der Untersuchung weisen Gemeinsamkeiten auf. Alle teilnehmenden Personen wuchsen in einem staatlichen rumänischen Kinderheim auf. Ein weiteres verbindendes Element stellt das Zusammenleben in Lokod dar. Alle Teilnehmer/Teilnehmerinnen wohnen im selben Dorf, jedoch unter unterschiedlichen Bedingungen. Ein weiteres interessantes Spezifikum stellte die Zugehörigkeit aller Teilnehmer/Teilnehmerinnen zu einer ungarisch-sprachigen Minderheit in Zentralrumänien dar. Vier, der an der Untersuchung mitwirkenden Personen, gehören der Bevölkerungsgruppe der Roma an.

Im letzten Kapitel werden die Untersuchungsergebnisse zusammengefasst und in bestehende Theorien eingegliedert. Den Abschluss der Arbeit stellen Conclusio und Zusammenfassung dar.

3 Heimkinder in Rumänien

Die kommunistische Politik und das Machtstreben des rumänischen Diktators Nicolae Ceaușescu (1974-1989) führten dazu, dass nach dem Umsturz im Dezember 1989 Rumänien, ein Land mit nahezu 22 Millionen Einwohnern, politisch, wirtschaftlich und sozial in einem verheerenden Zustand war. Die Bilder über die Zustände, welche der Diktator und seine Frau Elena hinterließen, gingen um die Welt. Nicht nur über die wirtschaftliche Lage war der Westen entsetzt, sondern auch über die verheerenden Zustände in den rumänischen Kinderheimen, die bis zum Sturz des Diktators nicht an die Öffentlichkeit gedrungen waren. Die Bevölkerungspolitik Ceaușescus sah in der Verordnung von 1984 vor, dass jede Familie in Rumänien mindestens fünf Kinder zu haben hatte und der Gebrauch von Verhütungsmittel bzw. Schwangerschaftsabbrüche strafrechtlich verfolgt wurde. Weiters wurde beschlossen, dass es Minderheitsgruppen wie Ungarn, Zigeuner, Serben, Deutschen nicht erlaubt war, mehr als zwei Kinder pro Familie zu gebären. Diese Maßnahmen und die dominierende Armut in dem Land führten dazu, dass viele Eltern ihre Kinder in staatlichen Heimen unterbringen mussten. Die Bevölkerungsgruppe der Zigeuner traf es am schlimmsten. Durch die wirtschaftliche und gesellschaftliche Ausgrenzung konnten viele von ihnen den nötigen Unterhalt für ihre Kinder nicht aufbringen und sahen sich dazu veranlasst, ihre Kinder der staatlichen Obhut zu überlassen.²

Die Armut, der Mangel an sozialer Unterstützung und die Bevölkerungspolitik führten dazu, dass viele Mütter und Väter schlichtweg nicht mehr in der Lage waren, gut für ihre Kinder zu sorgen. Ihnen blieb oft nichts anderes übrig, als ihre Kinder der staatlichen Fürsorge anzuvertrauen. Den weniger kritischen Eltern erschien das der beste Weg, ihren Kindern eine Zukunft zu ermöglichen.³

Hunderttausende Kinder wurden in dieser Zeit in staatlichen Heimen untergebracht. Der politische Gedanke und die Idee Ceaușescus, die vielen Heimkinder zu seinen Untertanen heranzuziehen und als Unterstützung seiner Securitate arbeiten zu lassen, wurde dadurch Wirklichkeit. Hunderte von Kinderheimen wurden in den Jahren seiner Herr-

² Vgl. Hoksbergen, R.: Die Folgen von Vernachlässigung. Idstein: Schulz-Kirchner, 2004, S. 20-32.

³ Ebenda, S. 27.

schaft errichtet. Hoksbergen zeigt in seiner Untersuchung auf, wie sich der Weg abgegebener Kinder in Rumänien häufig darstellt: Die Mütter, die die Kinder in einem Krankenhaus gebären, lassen ihre Kinder dort zurück. Werden diese nach einigen Monaten nicht abgeholt, veranlasst das Krankenhaus die Unterbringung in einem Kinderheim. Dort verbringen die Kinder meistens ihre ersten drei Lebensjahre und werden danach medizinisch untersucht und in eine der drei Gruppen zugeteilt:

Gruppe 1: Diese Kinder können ein wenig sprechen und zeigen keine auffälligen medizinischen Probleme. Sie bleiben bis zu ihrem 18. Lebensjahr in der Obhut staatlicher Fürsorge, welche durch das Erziehungsministerium geregelt wird.

Gruppe 2: Bei den Kindern in der zweiten Gruppe sind leichte Behinderungen erkennbar. Hoksbergen führt an, dass diese Kinder in speziellen Schulen unterrichtet werden, die jedoch oft schlechter ausgestattet sind, als die normalen Schulen. Weiters liegen diese Kinder in der Entwicklung häufig weit zurück und haben als Erwachsene Schwierigkeiten, in der Gesellschaft Fuß zu fassen.

Gruppe 3: Die dritte Gruppe wird als die Gruppe der „nerecuperabili, den Nicht-Wiederherstellbaren“⁴ bezeichnet. Diese Gruppe von Kindern zeigt physische, psychische und medizinische Probleme, welche nicht mehr behoben werden können. Hoksbergen weist jedoch darauf hin, dass es in diesen Fällen kaum zu genaueren Diagnoseverfahren kommt und es sich häufig nur um leichte Behinderungen handelt, bzw. um Kinder, die sich langsamer entwickeln. Diese Gruppe wird dem Ministerium für Menschen mit Behinderung zugeordnet und verfügt im Allgemeinen über eine schlechte Versorgung. Die Sterblichkeitsrate in dieser Gruppe ist demzufolge sehr hoch.⁵

Hoksbergen führt weiters an, dass oftmals die schlechte Ausbildung, der Mangel an adäquater Ausstattung, aber auch das Desinteresse der Mitarbeiter, an der von der Gesellschaft als niedrig bewerteten Arbeit, zu den schlechten Zuständen in den Kinderheimen führen. Bei näherer Auseinandersetzung mit den Heimkindern zeigt Hoksbergen auf,

⁴ Ebenda, S. 28.

⁵ Vgl. Ebenda, S. 28-29.

dass diese Kinder große Unterschiede in ihren kognitiven Fähigkeiten aufweisen, aber auch die körperlichen Probleme, von sehr bis kaum behindert, variieren. Weiters sind bei diesen Kindern die Symptome des Aufmerksamkeitsdefizits und der Vernachlässigung erkennbar. Diese Symptome manifestieren sich in einem hin und her Wiegen, aber auch in Selbstverstümmelung, Bindungsstörungen und überdurchschnittlicher Ängstlichkeit.

4 Sozialisationsbedingungen im Kinderheim

Die Bedingungen, unter denen Kinder in Heimen aufwachsen, unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht von jenen, die in einer intakten Familie vorhanden sind. Diese Kinder müssen Entbehrungen in vielen Lebensbereichen hinnehmen. Wissenschaftliche Untersuchungen haben gezeigt, dass Kinder und Jugendliche, die ohne eine stabile menschliche Beziehung aufwachsen, weniger Selbstsicherheit bzw. kaum soziale Sicherheit aufbauen können. Das negativ behaftete Bild des Heimjugendlichen prägt sie bis in das Erwachsenenalter. Rieländer weist darauf hin, dass Jugendliche, die von Geburt an, oder den größten Teil ihres Lebens in Heimen zubringen mussten, sich sehr unsicher fühlen, Schwierigkeiten im sozialen Kontaktaufbau zeigen, stärkere Ängste aufweisen und sich von ihrer Umwelt stigmatisiert fühlen. Die von der Gesellschaft zugeschriebene Rolle des Außenseiters wird häufig von den Jugendlichen in ihr Selbstbild übernommen. Sie haben das Gefühl, sich nicht über diesen negativen Status erheben zu können, fühlen sich sozial entmutigt und die Integration in die Gesellschaft bereitet ihnen erhebliche Probleme. Rieländer führt weiters an, dass Heimjugendliche ebenso über zu wenig Stabilität und Selbstsicherheit verfügen, um sich gegen den negativen Status wehren zu können.⁶

⁶ Vgl. Rieländer, M.: Deprivation in der frühkindlichen Erziehung. Online im Internet: URL: http://www.psychologische-praxis.rielaender.de/Literatur/Deprivation_Heimerziehung.pdf [Stand 2008-09-07].

4.1. Deprivation in der frühkindlichen Erziehung

Unter dem Begriff der Deprivation können Sozialisationsbedingungen verstanden werden, „in denen Kleinkinder einen Mangel an adäquaten Entwicklungsanreizen erfahren bzw. Anreize, Anregungen und Erfahrungen entbehren, die für eine günstige Entwicklung, für eine positive Sozialisation unerlässlich erscheinen.“⁷ In der Deprivationsforschung werden zwei wesentliche Arten der Mangelerfahrungen unterschieden. Die psychologisch orientierte Forschung wendet sich der Bedeutung der Mutter für die Entwicklung des Kindes zu, während die lern-theoretische Orientierung die Bedeutung der sensorischen, d.h. der sinnesphysiologischen Anregungen in den Vordergrund stellt. Als sensorische Deprivation kann ein Mangel an entwicklungsfördernden Anreizen verstanden werden. In diesem Fall stehen dem Kind wenig bis keine Umweltreize zur Verfügung. Rieländer fasst die frühkindliche Deprivation in zwei wesentliche Kategorien zusammen:

- **Sensorische Deprivation**

Diese Art der Deprivation basiert auf dem Nichtvorhandensein visueller und akustischer Umweltreize, die zu einer Erweiterung bzw. Entwicklung des Erfahrungshorizonts des Kindes beitragen würden. Ebenso wird der Drang des Kindes, seine Umwelt zu erkunden, eingeschränkt, d.h. dessen Bewegungsmöglichkeiten be- bzw. verhindert.

- **Sozio-emotionale Deprivation**

Bei sozio-emotionaler Deprivation verfügt das Kind über keine bzw. mangelhafte emotionale Kontakte zu Bezugspersonen und erfährt dadurch nur wenig Zuwendung. Rieländer weist darauf hin, dass Kinder oftmals unter sozio-emotionaler Deprivation leiden, wenn ein häufiger Wechsel der Bezugspersonen stattfindet und die Beziehungen zwischen Kind und Bezugsperson keine Stabilität erfahren.

Rieländer betont, dass sich sensorische und sozio-emotionale Deprivation in der Realität häufig überschneiden, da visuelle und akustische Reize und Eindrücke dem Kleinkind durch Kontakte mit erwachsenen Personen vermittelt werden. Das Kleinkind ist durch

⁷ Ebenda.

seinen eingeschränkten Aktionsradius, in Bezug auf Erkundung und Erfahrung der Umwelt, auf die Hilfe von Erwachsenen angewiesen. Die Heimerziehung bzw. die dort vorhandenen Sozialisationsbedingungen stellen den Kindern kaum die notwendigen Bedingungen zur Verfügung, ihre sachliche Umwelt zu erfahren.⁸ Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass die eingeschränkten Bewegungsmöglichkeiten in Heimen die motorische Entwicklung der Kinder hemmt bzw. stagnieren lässt. Diese Umstände führen dazu, dass die Kinder häufig erst sehr spät laufen oder sprechen lernen.⁹ Auch auf die Entwicklungsmöglichkeiten durch adäquates Spielzeug, stellen Meierhofer und Keller in einer Untersuchung fest, dass in Heimen kaum geeignetes Spielmaterial für die Kinder vorhanden ist.

So gut wie nirgends können die verschiedenen Kinder individuelles Spielzeug ihr eigen nennen; alles Spielzeug wird zusammen in einem Schrank aufbewahrt und zum Spielen verteilt. Meist wird darauf gesehen, daß das Spielzeug möglichst robust und unzerbrechlich ist, damit es bei den (leider häufigen) Streitereien der Kinder nicht entzwei geht. Trotzdem befindet sich, wie berichtet wird, viel Spielzeug in halb zerstörtem Zustand.¹⁰

Ebenso zeigt diese Untersuchung, dass Heimkinder kaum die Möglichkeiten haben, stabile und emotional befriedigende Beziehungen mit Erwachsenen zu leben bzw. aufzubauen. Es zeigt sich, dass die Zuwendung des Pflege- und Heimpersonals flüchtig stattfindet und affektive Kontakte eher unterbunden werden.

4.2. Folgen der frühkindlichen Deprivation

Die frühkindlichen Mangelercheinungen zeigen nach Rieländer ihre Auswirkungen in zwei Formen:

- Entwicklungs- und Intelligenzdefizite
- Mangel an sozialer Fähigkeit

⁸ Vgl. Ebenda.

⁹ Vgl. Roth, J.: Heimkinder. Ein Untersuchungsbericht über Säuglings- und Kinderheime in der Bundesrepublik. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1975.

¹⁰ Vgl. Meierhofer, M., Keller, W.: Frustration im frühen Kindesalter: Ergebnisse von Entwicklungsstudien in Säuglings- und Kleinkinderheimen. Bern: Huber, 1970.

Zu den Entwicklungs- und Intelligenzdefiziten wurde in wissenschaftlichen Untersuchungen festgestellt, dass Kinder, denen die Möglichkeit Kontakt mit ihrer Umwelt aufzunehmen verwehrt und deren Bewegungsdrang eingeschränkt wird, erhebliche Störungen in der motorischen Entwicklung zeigen. Diese Kinder weisen auf verbaler Ebene starke Defizite auf. Dies führt zu einer enormen Reduktion der Kommunikations- und Verständigungsfähigkeit und erschwert den Kindern den Aufbau zur sozialen Umwelt erheblich. Auch die eingeschränkten Möglichkeiten zum differenzierten Spiel führen bei Kleinkindern häufig zu einer verzögerten intellektuellen Entwicklung, d.h. „desto weniger lernen sie, die Gegebenheiten ihrer Umwelt adäquat zu erfassen und mit ihnen dementsprechend umgehen.“¹¹

Kinder, welche in den ersten zwei Lebensjahren in Heimen aufwachsen, zeigen einen erheblichen Mangel an sozialer Fähigkeit. Diese Kinder sind auf Grund der geminderten sozialen Kontakte häufig unfähig, befriedigende und stabile menschliche Beziehungen aufzubauen. Es fehlt ihnen nach Rieländer, das dafür nötige Urvertrauen. Die Kinder haben Probleme sich in die Einstellungen und Erwartungen anderer Menschen hineinzuversetzen. Die Identifikation mit Bezugspersonen wird dadurch erheblich erschwert und sie sind kaum in der Lage, eine stabile Persönlichkeit zu entwickeln. Die Erfahrung positiver, stabiler menschlicher Beziehungen ist ein Grundbedürfnis des Menschen. Fehlt Kindern diese Form von Beziehungen, entstehen Frustrationen, die in verschiedenen Verhaltens- bzw. Reaktionsweisen erkennbar werden. Die Frustrationstoleranz dieser Kinder ist geringer und sie zeigen im Kontakt zu anderen Personen häufig aggressives und destruktives Verhalten. Ebenso lässt sich bei diesen Kindern soziale Unsicherheit und Misstrauen im Kontaktaufbau zur Umwelt beobachten. Rieländer führt weiters an, dass die „Fähigkeit zum abstrakten Denken und zu einer kognitiven Organisierung

¹¹ Rieländer, M.: Deprivation in der frühkindlichen Erziehung. Online im Internet: URL: http://www.psychologische-praxis.rielaender.de/Literatur/Deprivation_Heimerziehung.pdf [Stand 2008-09-07].

von Erfahrungen auffällig gering ausgeprägt ist.“¹² Die Kinder und Jugendlichen lassen ebenso Schwierigkeiten im Verstehen zeitlicher Zusammenhänge erkennen.

5 Theaterarbeit in sozialen Feldern

„Theaterarbeit in sozialen Feldern steht in der Praxis und Theorie an der Schnittstelle zwischen Bildung, Theaterarbeit und Sozialem. [...] Die Methoden werden notwendigerweise ergänzt und vervollständigt durch die Arbeitsweisen von Sozialarbeit, Sozialpädagogik, unterschiedlichen Therapieformen und Erwachsenenbildung.“¹³ In Bezug auf die Ergänzung bzw. Einbeziehung von sozialpädagogischen Methoden, sieht Mollenhauer die Sozialpädagogik als eine Integrationshilfe in gesellschaftliche Systeme. Er versteht die sozial-pädagogische Tätigkeit nicht als Vermittlung von Bildungsinhalten, sondern im Vordergrund „geht es darum, die Selbsttätigkeit zu unterstützen, die Spontaneität zu fördern und zu ermöglichen.“¹⁴ Mit dieser Zielsetzung wird der Zusammenhang zwischen Theaterarbeit in sozialen Feldern und Sozialpädagogik deutlich. Im Fokus steht die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, aber auch Erwachsenen, die eine bestimmte Zeit damit verbringen, aktiv Theater zu spielen und so zu ihrem eigenen künstlerischen Ausdruck finden können.¹⁵ Die Theaterarbeit in sozialen Feldern grenzt sich in ihrer Zielvorstellung vom klassischen Theater insofern ab, dass diese nicht den ästhetischen Aspekt in den Vordergrund stellt, sondern die „sozial- und gesellschaftspo-

¹² Rieländer, M.: Deprivationsforschung: Überblick und eigene Untersuchung Auswirkungen frühkindlicher Heimaufenthalte und Trennungserfahrungen auf das soziale Selbstbild bei männlichen Heimjugendlichen. Online im Internet:

URL: <http://www.psychologische-praxis.rielaender.de/Literatur/Deprivationsforschung.pdf> [Stand 2008-09-07].

¹³ Roth, S.: Theaterarbeit in sozialen Feldern. Theatre Work in Social Fields. In: Koch, G., Roth, S., Vaßen, F., Wrentschur, M. (Hrsg.): Theaterarbeit in sozialen Feldern. Theatre Work in Social Fields. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 2004, 1. Auflage, S. 23.

¹⁴ Mollenhauer, K.: Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2001, S. 25.

¹⁵ Vgl. Schlünzen, W.: Spiel und Theater. Grundlagenarbeit in der theaterpädagogischen Praxis. In: Lippert, E. (Hrsg.): Theater spielen. Bamberg: C.C. Buchners, 1998, S. 8.

litischen“¹⁶ Beziehungen als Schwerpunkt sieht. Das zentrale Interesse nach Roth sind die Bedürfnisse und Probleme der Personen, aber auch die Auseinandersetzung und die Kommunikation der Spielenden miteinander.

Als Begriffsdefinition für Theaterarbeit in sozialen Feldern versteht Roth, dass Theater dann in sozialen Feldern arbeitet, „sobald es den Anspruch erhebt, mit den Mitteln des Theaterspielens in den Lebensalltag zu intervenieren.“¹⁷ Roth geht davon aus, dass diese Form der Theaterarbeit neben dem Lerneffekt für die Spielenden auch einen Beitrag zur Veränderung ihres Umfeldes leisten kann. Für Roth ist die Theaterarbeit eine Auseinandersetzung mit dem Menschen und mit dessen Bedürfnissen und Wünschen. Diese Methode ermöglicht einen Einblick in das Leben der Spielenden und gibt ihnen die Möglichkeit, sich Situationen bewusst zu machen und eine Veränderung der Lebensumstände herbeizuführen. Durch den Einsatz künstlerischer Mittel, wie jene des Theaterspielens, welches die Selbstaktivierung des Individuums als Basis versteht, können soziale Kompetenzen gefördert und gestärkt werden. Durch kreative Arbeitsweisen erhalten die Spielenden eine andere Perspektive auf ihre Probleme, die jeweiligen Fragestellungen werden expliziter und eine differenzierte Herangehensweise, im Bezug auf Problemlösungen, kann gefördert werden. Roth sieht daher in der Theaterarbeit auch eine Chance die Lebensqualität der Spielenden zu verbessern. Die Methode der Theaterarbeit im sozialen Feld sieht ihren Mittelpunkt nicht nur im künstlerischen Bereich, sondern will vor allem bewegen. Theaterarbeit mit dieser Zielsetzung versteht ihre Vollendung nicht in der Aufführung vor einem Publikum, sondern versucht eine Verbindung zwischen Kunst und dem Alltag der Spielenden zu schaffen.¹⁸ Die sozialen Felder, in denen Theaterarbeit stattfinden kann, sind unterschiedlich. Sie reichen von der Theaterarbeit mit Menschen mit körperlicher Behinderung, bis hin zu Randgruppenarbeit, Altenarbeit, Theater im Rahmen der Psychiatrie, usw.¹⁹

¹⁶ Roth, ebenda, S. 21.

¹⁷ Ebenda, S. 21.

¹⁸ Ebenda, S. 22f.

¹⁹ Vgl. Roth, ebenda, S. 23f.

6 Spiel und Kultur

Über Jahrhunderte wurde versucht, die Funktionen des Spiels in verschiedenster Form zu erklären. Man definierte das Spiel als eine Form der Entlastung überschüssiger Lebensenergien, oder verstand es als Mittel zur Entspannung vom Ernst des Lebens. Huizinga weist diese Erklärungsversuche dahingehend zurück, dass diese sich nur mit der Frage nach dem unmittelbaren Zweck des Spiels auseinandersetzen, jedoch die Frage nach dem Wesen des Spiels und seiner Bedeutung für den Spieler selbst außer Acht lassen. Er sieht in der Intensität des Spiels jene Urkraft, die das Wesen des Spiels ausmacht, d.h. die Momente der Spannung, Freude und des Witzes und versteht das Spiel als eine „Form von Aktivität, als sinnvolle Form und als soziale Funktion“.²⁰ Den Zusammenhang von Kultur und Spiel sieht Huizinga in der Form des sozialen Spiels, d.h. im geordneten Handeln einer Gemeinschaft, wobei das Spiel des Einzelnen nicht wesentlich zur Entwicklung einer Kultur beiträgt. Als soziale Form ist das Spiel für das Individuum, aber auch für die Gemeinschaft, somit von großer Bedeutung. Da es eine immer wiederkehrende Abwechslung darstellt, wird es Teil des Lebens selbst. Huizinga sieht in der „geistigen und sozialen Verbindung“²¹, welche das Spiel schafft, seine eigentliche Kulturfunktion, denn es „befriedigt Ideale des Ausdrucks und des Zusammenlebens“²².

Huizinga definiert Spiel als

[...] eine freie Handlung [...], die als nicht so gemeint und außerhalb des gewöhnlichen Lebens stehend empfunden wird und trotzdem den Spieler völlig in Beschlag nehmen kann, an die kein materielles Interesse geknüpft ist und mit der kein Nutzen erworben wird, die sich innerhalb einer eigens bestimmten Zeit und eines eigens bestimmten Raums vollzieht, die nach bestimmten Regeln ordnungsgemäß verläuft und Gemeinschaftsverbände ins Leben ruft, die ihrerseits sich gern mit einem Geheimnis umgeben oder durch Verkleidung als anders als die gewöhnliche Welt herausheben.²³

²⁰ Huizinga, J.: Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Germany: Rowohlt, 1956, S.12.

²¹ Ebenda, S. 16.

²² Ebenda, S. 16.

²³ Ebenda, S. 20.

Auf Grund dieser Definition können nach Huizinga dem sozialen Spiel folgende formale Kennzeichen zugeschrieben werden:

1. Das Spiel ist in erster Linie freies Handeln und wird nicht als eine Aufgabe verstanden. Das Spiel kann jederzeit unterbrochen bzw. beendet werden. Erst die Funktion innerhalb einer Kultur führt das freie Spiel zu einer Zweckmäßigkeit hin.
2. Das Spiel ermöglicht ein Heraustreten aus dem gewöhnlichen Leben.
3. Das Spiel ist abgeschlossen und begrenzt, d.h. alles spielt sich innerhalb bestimmter räumlicher und zeitlicher Grenzen ab.
4. In der Wiederholbarkeit des Spiels sieht Huizinga das wesentlichste Kennzeichen. Diese Wiederholbarkeit lässt das Spiel zur Kulturform werden, denn das Spiel wird durch seine zeitliche Begrenztheit fortwährend wiederholt und somit überliefert und in die jeweilige Kultur übernommen.
5. Das Spiel ist räumlich begrenzt, d.h. jedes Spiel läuft innerhalb seines Spielraumes ab. Diese Spielräume stellen für eine bestimmte Zeit eine Welt innerhalb einer Welt dar, die für die „Ausführung einer abgeschlossenen Handlung dienen“.²⁴ Innerhalb dieses Raumes herrschen bestimmte Regeln, die nach Huizinga Ordnung und Sicherheit herstellen.
6. Dem Spannungselement schreibt Huizinga eine wesentliche Rolle zu. Es sind die Momente der Ungewissheit, der Vorfreude, aber auch der Entspannung, die dem Spieler die Möglichkeit zur Darstellung seiner Fähigkeiten geben.²⁵

6.1. Die Bedeutung des Spiels für die Entwicklung des Menschen

Die Routine des Alltags bietet uns kaum Abwechslung und wenig Raum zur Entfaltung, welche uns das Leben interessanter gestalten würde. Für Leidenschaft ist in unserer Zeit wenig Platz. Das Spiel hat die Fähigkeit, die Realität auszublenden und stellt uns eine andere Form von Wirklichkeit bereit. Diese Wirklichkeit hat andere Eigenschaften und steht im Kontrast zur Realität.

²⁴ Ebenda, S. 17.

²⁵ Vgl. ebenda, S. 14-18.

Das Spiel hat nicht den Festlegungsgrad und die Verbindlichkeit wie das, was wir Realität nennen. Das Spiel ist freier, unverbindlicher, flüchtiger, in der Tendenz offen. Spiel verbindet Wirklichkeit mit Möglichkeit. (...) Es ist der Zwischenbereich des Menschen, in dem neue Wirklichkeit sich bilden und alte Wirklichkeit absinken kann.²⁶

Durch diese Fähigkeit, „die Wirklichkeit deutlich von der Nicht-Wirklichkeit zu scheiden“²⁷, wurde das Spiel viele Jahre als „nutzlose Tändelei“²⁸ ausschließlich in den Kindheitsbereich verbannt. Bereits Aristoteles, aber auch Pädagogen wie John Locke und Jean-Jacques Rousseau schrieben dem Spiel einen hohen Stellenwert, im Bezug auf die Entwicklung des Kindes, zu. Sie unterstrichen die Wichtigkeit des Spiels für das Lernen bestimmter Inhalte und Fähigkeiten, die für die Integration in die Gesellschaft von großer Bedeutung waren. Das zwecklose Spiel erreichte durch diese Art pädagogischer Domestizierung somit seine soziale Nützlichkeit. Rousseau aber wies darauf hin, dass der Pädagoge darauf zu achten habe, dass „das Spiel Spiel bleibt und sich nicht in Arbeit verkehrt.“²⁹ Aus psychoanalytischer Sicht bietet das Spiel jene Möglichkeit, durch „Neuinszenierungen“³⁰ nicht verarbeitete Erlebnisse anzupassen, d.h. jene Ereignisse, die beim Menschen zu seelischer Überforderung führen, werden im Spiel immer wieder neu inszeniert und die erlebte Situation tritt somit in anderer Form wieder zu Tage. Durch die Möglichkeit des Rollentausches innerhalb des Spieles, nimmt der Mensch, die vorher passiv erfahrene Situation, jetzt aktiv wahr und ist dadurch in der Lage eine „Regulation des psychischen Innenraumes“³¹ herbeizuführen.

Die Psychoanalyse sieht im kindlichen Spiel eine Chance, traumatisierte Erlebnisse zu assimilieren, wobei beim Spiel des Erwachsenen die soziale Umwelt mit ihren Einflüssen verarbeitet werden kann. Der Erwachsene hat in der spielerischen Situation die Möglichkeit, sich ohne Erfolgsdruck und ohne die alltäglichen Ärgernisse zu entfalten

²⁶ Fritz, J.: Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim; München: Juventa Verlag, 1991, S. 13.

²⁷ Ebenda, S. 14.

²⁸ Ebenda, S. 14.

²⁹ Ebenda, S. 14.

³⁰ Ebenda, S. 22.

³¹ Ebenda, S. 22.

und nach Fritz zu befreien, auch wenn die sozialen Systeme sich im Spiel oftmals widerspiegeln.³² Nicht nur seelische Überforderungen können im Spiel verarbeitet werden, sondern auch „Konfliktstrukturen der Gesellschaft, die sich im Spieler widerspiegeln“³³, können reproduziert und abgefangen werden. In einem vorgegebenen Rahmen werden die gesellschaftlichen Verhältnisse bzw. Gegensätze aufgezeigt und die „allgemeine Lebensspannung wird auf die spezifische und kontrollierte Spielspannung übertragen.“³⁴ Die wesentliche Entwicklungsmöglichkeit im Spiel liegt in der Chance zur Bildung von Potentialitäten, die als Handlungsmöglichkeiten, Wertvorstellungen und Wirklichkeitsauffassungen zu verstehen sind. Diese Potentialitäten bieten ein Rüstzeug für eventuelle Situationen und „sind ein lebendiges Potential des Menschen, mit den Lebensbedingungen klar zu kommen und auch auf Veränderungen angemessen reagieren zu können.“³⁵

6.2. Die Planung der Spielsituation

Um eine positive Spielaktivität zu gewährleisten, müssen die dafür notwendigen Bedingungen für die Spielenden geschaffen werden. Dabei ist das Augenmerk vermehrt auf die spielenden Personen und deren Voraussetzungen zu legen. Fritz weist darauf hin, dass Wünsche, Bedürfnisse, Interessen und die gegenwärtige Lebenssituation der Spielenden in den Spielprozess mit einzubeziehen sind, denn die „Planung der spielerischen Aktivität kann sich dann aus dem ergeben, was gerade im Vordergrund des Erlebens der Spieler getreten ist.“³⁶ Fritz sieht im Sammeln von Informationen über die Spielenden eine wesentliche Aufgabe. Wichtige Überlegungen für eine didaktische Herangehensweise, neben dem Geschlecht und Alter, sind:

- Wie stehen die Spieler/Spielerinnen zueinander bzw. wie ist die soziale Beziehung zwischen ihnen?
- Welche Spannungen werden in der Gruppe erwartet?

³² Ebenda, S. 24ff.

³³ Ebenda, S. 28.

³⁴ Ebenda, S. 28.

³⁵ Ebenda, S. 17.

³⁶ Ebenda, S. 139.

- Wie ist die momentane soziale Situation der Spieler/Spielerinnen und welche Probleme belasten sie gegenwärtig?
- Über welche Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen die Spieler/Spielerinnen bzw. wo sind Defizite erkennbar?
- Wie sind die Rollen in der Gruppe verteilt? Gibt es eine Führungsfigur, oder einen Außenseiter?

Diese Überlegungen ermöglichen dem Spielleiter/der Spielleiterin, sich für die Spieler/Spielerinnen und die jeweiligen Spielsituationen zu sensibilisieren und die speziellen Bedürfnisse der Gruppe wahrzunehmen. Weiters sind nach Fritz Gedanken über Forderungsstruktur, Abwechslungsreichtum, Interaktivität und Rollenangebote eines Spieles wichtig. Hinsichtlich der Forderungsstruktur ist es wesentlich die Spiele so zu gestalten, dass die Teilnehmer/Teilnehmerinnen nicht überfordert, aber auch nicht unterfordert werden. Der Abwechslungsreichtum ist für die Motivation der Teilnehmer/Teilnehmerinnen von großer Bedeutung. Wird eine Aktivität zu lange gespielt, können Langeweile und destruktives Verhalten in der Gruppe aufkommen. Aber auch zu schnelle Spielwechsel können zu Überforderung innerhalb der Gruppe führen. Die Balance zwischen Spieldauer und Spielwechsel ist hier ein wesentliches Element für den Erhalt von Motivation und konstruktiver Spielhaltung.

Bei sozialen Spielen liegt der Fokus auf der Interaktion, d.h. auf dem Einwirken der Beteiligten untereinander. Auch hier ist die Gefahr einer Über- bzw. Unterforderung bei den Spielenden zu bedenken. Im Rollentausch sieht Fritz jene Möglichkeit, dass der Spieler/die Spielerin sich verschiedener Rollen bedient und dadurch frei entfalten kann. Die unterschiedlichen Wahlmöglichkeiten können so zu einer Veränderung der Sichtweise führen. Fritz führt weitere didaktische Überlegungen, wie z.B. Umfang und Schwierigkeit der Regeln, das Tempo im Spiel, oder die Spielidee an, auf die jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen wird.³⁷

³⁷ Ebenda, S. 137-149.

7 Forschungsdesign

7.1. Das qualitative Experiment

Begriffsdefinition

Das qualitative Experiment ist der nach wissenschaftlichen Regeln vorgenommene Eingriff in einen (sozialen) Gegenstand zur Erforschung seiner Struktur. Es ist die explorative, heuristische Form des Experiments.³⁸

Für die Untersuchung der Forschungsfrage wurde die Form des qualitativen Experimentes herangezogen, welches einen „gegenstandsadäquaten Eingriff in den Untersuchungsbereich unter möglichst natürlichen Bedingungen“³⁹ vorsieht. Das wissenschaftliche Experiment unterscheidet sich vom Alltagsexperiment durch „die Ausrichtung der Forschung an das Wahrheitspostulat, durch Intersubjektivität, Offenlegung der Methoden und Nachprüfbarkeit der Ergebnisse.“⁴⁰

Kleining versteht unter dem Begriff „Eingriff“ die Veränderung des Gegenstandes, d.h. der Gegenstand ist das Forschungsobjekt. Gegenstand der Forschung kann jedes individuelle und kollektive soziale Verhältnis sein. Kleining weist darauf hin, dass das zu Untersuchende eigentlich nicht bekannt ist und erst am Ende des Forschungsprozesses deutlich wird. Er sieht den Gegenstand während des Forschungsprozesses nicht starr, sondern veränderbar und fordert auf Grund dieser Annahme vom Forscher Flexibilität und die Möglichkeit einer Anpassung an die veränderbaren Untersuchungsbedingungen.

Er unterscheidet das Experiment, das sich durch Handeln definiert, von der Methode der Beobachtung, die das Rezipieren als ihr wesentliches Instrument versteht. Das aktive Handeln soll dem Forscher die Möglichkeit geben, Neues zu entdecken, Arten von Beziehungen zu erkennen und offen zu legen. Das qualitative Experiment will nicht die

³⁸ Kleining, G.: Das qualitative Experiment. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1986, Band 38, S.724.

³⁹ Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz, 2002, S. 59.

⁴⁰ Kleining, 1986, S.724.

Überprüfung von Hypothesen bzw. von schon Bekannten, sondern setzt sich mit dem Aufdecken von Strukturen innerhalb eines Systems auseinander.⁴¹

„Erforschung der Struktur“. Dies benennt das explorative, heuristische Ziel des Forschungsprozesses. Er ist auf das Finden, das Aufdecken von Verhältnissen, Relationen, Beziehungen, Abhängigkeiten gerichtet, die besonders sind für jeden Gegenstand. Heuristik unterscheidet das qualitative Experiment vom quantitativen, das zumeist hypothesenprüfend verfährt und auf kausale, zahlenmäßig erfaßbare Relationen zielt.⁴²

Um Veränderungen innerhalb einer Struktur beobachten zu können, ist es nötig in den Gegenstand einzugreifen. Kleining bietet sechs verschiedene Techniken für experimentelle Eingriffe an, welche er wie folgt benennt:⁴³

1. Separation/Segmentierung:

Der Gegenstand wird geteilt (separiert) oder gegliedert (segmentiert) z.B. eingeteilte Organisationen lösen sich in informelle Gruppen auf.

2. Kombination:

Teile werden kombiniert bzw. in verschiedene Möglichkeiten zusammengesetzt. Durch die Kombination ergeben sich differenzierte Ergebnisse, welche die Besonderheiten durch die Kombination aufzeigen. Als Beispiel nennt Kleining die Zusammensetzung von Personen, Betrieben, Kleingruppen, usw., welche durch die Kombination ein bestimmtes Verhalten wie z.B. Aggression, Konkurrenz, Interaktion als Ergebnis aufzeigen. Unterschiedliche Kombinationen ergeben unterschiedliche Ergebnisse.

3. Reduktion/Abschwächung:

Die Auseinandersetzung mit jenen Teilen, die keinesfalls entfernt bzw. verringert werden dürfen, ohne den Gegenstand zu schwächen. Wie verhält sich z.B. eine Gruppe, wenn die Führungsperson entfernt wird oder Machtstrukturen innerhalb einer Organisa-

⁴¹ Vgl. Kleining, ebenda, S.724-734.

⁴² Ebenda, S. 725.

⁴³ Vgl. Kleining, ebenda, S. 737f.

tion abgeschwächt werden? „Funktionen von Institutionen werden erkennbar durch Abschwächung und Herausnahme von Funktionen.“⁴⁴

4. Adjektion/Intensivierung:

Dem Gegenstand werden Teile hinzugefügt bzw. verstärkt. Welche Teile dürfen zugefügt oder verstärkt werden, ohne diesen zu zerstören? Durch das bewusste Herstellen bestimmter Rahmenbedingungen können veränderte Verhaltensweisen analysiert werden, wie z.B. bei der Übertragung eines höheren Verantwortungsbereichs auf eine Person, die zuvor nicht in diesem Ausmaß Verantwortung zu tragen hatte.

5. Substitution:

Der Ersatz eines Teils oder Gegenstandes durch einen anderen, z.B. die Veränderung der Kleidung modifiziert den Gegenstand und die Wirkung auf sich selbst, aber auch auf andere.

Veränderung, Verstellung, fantasievolles Ausprobieren einer Rolle sind nicht nur kennzeichnend für Kinder; gezielte Vermummung, die Maskierung zur Beschwörung oder zum Gaudium, das Theaterspielen bis zu Verkleidungen zur Tarnung und zur Entlarvung sind Alltagstechniken. Das Rollenspiel kann bei entsprechender Methodologie qualitativ-experimentell genutzt werden.⁴⁵

6. Transformation:

Die Umwandlung des Gegenstandes in einen anderen Gegenstand, welcher aber dennoch Merkmale des ersten Gegenstandes enthält.

⁴⁴ Ebenda, S. 739.

⁴⁵ Ebenda, S. 739.

8 Methoden qualitativer Forschung zur Datenerhebung

8.1. Die unstrukturierte teilnehmende Beobachtung

Begriffsdefinition:

Teilnehmende Beobachtung ist eine Feldstrategie, die gleichzeitig Dokumentenanalyse, Interviews mit Interviewpartnern und Informanten, direkte Teilnahme und Beobachtung sowie Introspektion kombiniert.⁴⁶

Eine Methode, um Vorgänge, Veränderungen oder Beziehungen innerhalb eines sozialen Systems aufzeigen zu können, ist die der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung. Girtler sieht in dieser Methode die Möglichkeit, in „kommunikativen Kontakt zu den Menschen, deren Lebenswelt er studieren will“,⁴⁷ zu treten.

Aufgrund meiner eigenen Felderfahrungen glaube ich feststellen zu können, daß erst eine Methode, die den direkten Zugang zum Menschen sucht [...], eher die dem Handeln der Menschen zugrundeliegenden Regeln erfassen kann, als z.B. die diversen unpersönlichen und standardisierten Fragebogenerhebung, bei denen der Forscher von den Menschen, deren Leben er studieren will, so gut wie nichts erfährt, nämlich was sie wirklich betrifft und wie sie ihre Wirklichkeit selbst sehen.⁴⁸

Durch diese Form der Auseinandersetzung gelingt es dem Forscher, soziale Strukturen innerhalb einer Gruppe zu verstehen, deren Verhalten zu interpretieren und zu erklären. Der Sozialanthropologe Malinowski kritisiert die Schreibtischtäter unter den Soziologen, welche sich nicht die Mühe machen, das Feld zu erkunden, sondern sich damit zufrieden geben, auf überlieferte Informationen zurückgreifen zu können.

Der Anthropologe muss seine bequeme Position im Sessel auf der Veranda aufgeben [...] Er muß hinausgehen in die Dörfer und den Wilden bei der Arbeit in Gärten, am Strand und im Dschungel zusehen [...] Die Information muß aus dem vollen, direkt be-

⁴⁶ Denzin, N.K.: The Research Act. Englewood Cliffs, N.J.:Prentice Hall, 1989, S. 157f.

⁴⁷ Girtler, R.: Methoden der qualitativen Sozialforschung. Wien, Köln, Weimar: Böhlau, 1992, 3. Auflage, S. 11.

⁴⁸ Ebenda, S. 11-12.

obachteten Leben [...] kommen und nicht als spärliche Erzählungen zögernden Informanten entlockt werden`.⁴⁹

Als bedeutendstes Kriterium sieht Jorgensen den Feldzugang, d.h. die Einführung des Forschers in sein Feld, welche durch ein Mitglied der untersuchten Gruppe stattfinden kann. Um valide Daten zu generieren, ist ebenso das natürliche Verhalten der zu untersuchenden Gruppe relevant. Diese sollte sich so authentisch wie möglich verhalten und „Kontrollängste oder Selbstdarstellungsbedürfnisse [...], die Förmlichkeit der Beobachtungssituation und auch Versuche, den Forscher für ihre Zwecke zu funktionalisieren oder gegen andere Gruppen zu vereinnahmen und auszuspielen“ vermeiden.⁵⁰

Jorgensen beschreibt sieben wesentliche Kennzeichen der teilnehmenden Beobachtung:

- ein spezielles Interesse an menschlichen Bedeutungen und Interaktionen aus der Perspektive von Personen, die Insider oder Teilnehmer in besonderen Situationen und Settings sind;
- die Lokalisierung im Hier und Jetzt von Alltagssituationen und –settings als Grundlage von Untersuchung und Methode;
- eine Form von Theorie und Theoriebildung, die Interpretation und Verstehen menschlicher Existenz hervorhebt;
- Forschungslogik und –prozess sind offen, flexibel, opportunistisch und verlangen eine dauernde Neudefinition des Problems auf der Basis von Fakten, die in konkreten Settings menschlicher Existenz erhoben wurden;
- ein in die Tiefe gehender, qualitativer, fallorientierter Zugang und ein ebensolches Design;
- die Ausfüllung einer oder verschiedener Teilnehmerrollen, die die Herstellung und Aufrechterhaltung von Beziehungen mit den Mitgliedern im Feld beinhalten;

⁴⁹ Malinowski, B.: Magic, Science and Religion. New York, 1954, S. 146.

⁵⁰ Spranz-Fogasy, T., Deppermann, A.: Zum Einsatz der teilnehmenden Beobachtung in der Gesprächsforschung. Online im Internet: URL: <http://www.gespraechsforschung.de/preprint/beobacht.pdf> [Stand 2008-07-29].

- die Verwendung von direkter Beobachtung zusammen mit anderen Methoden der Informationsgewinnung.⁵¹

Die teilnehmende Beobachtung ist als Prozess in zweifacher Hinsicht zu verstehen, denn zum Ersten wird der Forscher während des Forschungsprozesses immer mehr zum Teilnehmer im Feld und zum Zweiten findet eine Konkretisierung der Fragestellung innerhalb des Beobachtungszeitraumes statt. Spradley teilt die teilnehmende Beobachtung in drei Phasen ein:

- Erste Phase: Deskriptive Beobachtung

Die Beschreibung des Gegenstandes erfolgt unspezifisch und kann als eine Orientierung im Untersuchungsfeld verstanden werden. Der Forscher versucht die Vielfältigkeit des Feldes zu erkennen und die, für die Fragestellung nötige Sichtweise, zu entwickeln.

- Zweite Phase: Fokussierende Beobachtung

Der Forscher richtet seinen Blick vermehrt auf jene Vorgänge und Prozesse, welche für die Beantwortung der konkreten Fragestellung von Bedeutung sind,

- Dritte Phase: Selektive Beobachtung

Der Forscher versucht am Ende des Untersuchungszeitraumes weitere Daten für die bereits analysierten Vorgänge und Prozesse zu gewinnen.⁵²

8.2. Das fokussierte Interview

Im Zuge der Forschungsarbeit wurde neben der teilnehmenden Beobachtung auch die Methode des fokussierten Interviews eingesetzt.

⁵¹ Jorgensen, D.L.: Participant Observation. A Methodology for Human Studies. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, 1989, S. 13f.

⁵² Vgl. Flick, U.: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt, 2006, 4. Auflage, S. 207.

Begriffsdefinition:

Zentral für diese Interviews ist die Fokussierung auf einen vorab bestimmten Gesprächsgegenstand bzw. Gesprächsanreiz – wie etwa einen Film, den die Befragten gesehen haben, [...] eine bestimmte soziale Situation, an der sie teilhatten [...] und der Versuch, Reaktionen und Interpretationen im Interview in relativ offener Form zu erheben.⁵³

Die Methode des fokussierten Interviews geht auf Merton und Kendall zurück, welche in den 40er Jahren im Bereich der Kommunikationsforschung, sowie der Propagandaforschung eingesetzt wurde. Ziel des fokussierten Interviews ist es, „Themenbereiche weit zu machen und den Befragten die Chance zu geben, auch nicht antizipierte Gesichtspunkte zur Geltung“⁵⁴ bringen zu können. Demnach soll dem Befragten ein uneingeschränkter Raum für seine Interpretationen, aber auch für seine Gefühle zur Verfügung stehen.

Merton schreibt dem fokussierten Interview folgende Qualitätskriterien zu:

- Kriterium der Reichweite: verlangt die maximale Chance für die Befragten, damit diese auf die hergestellten Reiz-Situationen reagieren können.
- Kriterium der Spezifität: die Personen werden konkret zu ihren Erinnerungen und Emotionen, in Bezug auf eine bestimmte Situation, befragt.
- Kriterium der Tiefendimension: die Befragten werden in der Darstellung der subjektiven Situationsbedeutung unterstützt.
- Kriterium des Kontextes: Wissen um den persönlichen Kontext zwischen Deutung und Reaktion, welcher als Voraussetzung für die Interpretation der Inhalte verstanden werden muss.⁵⁵

⁵³ Hopf, C.: Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, U.; Kardorff, E.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, 2003, 2.Auflage, S. 353.

⁵⁴ Ebenda, S. 354.

⁵⁵ Vgl. Hopf, ebenda, S. 354.

9 Auswertungsverfahren

9.1. Grounded Theory

Unsere Herangehensweise an die qualitative Analyse nennt sich deshalb Grounded Theory, weil ihr Schwerpunkt auf der Generierung einer Theorie und auf den Daten liegt, in denen diese Theorie gründet.⁵⁶

Die Grounded Theory kann als eine Methode zur Datenanalyse verstanden werden. Sie hat keine fixe Technik oder Vorgehensmethode, sondern ihre Theoriebildung erfolgt während des Forschungsprozesses. Jeder Typ von Daten-material wie z.B. Interviews, Feldnotizen, Memos, Beobachtungsprotokolle, der während des Forschungsprozesses entsteht, wird in die Analyse einbezogen.

Methodologisch gesehen ist die Analyse qualitativer Daten nach der Grounded Theory auf die Entwicklung einer Theorie gerichtet, ohne an spezielle Datentypen, Forschungsrichtungen oder theoretische Interessen gebunden zu sein. In diesem Sinne ist die Grounded Theory keine spezifische Methode oder Technik. Sie ist viel mehr als ein Stil zu verstehen, nach dem man Daten qualitativ analysiert.⁵⁷

Die Arbeitsschritte, welche den wesentlichen Ablauf der Forschungsarbeit darstellen, werden von Strauss in acht Phasen geteilt. In der Anfangsphase des Forschungsprozesses werden alle Arten von Dokumenten, Personen oder Situationen zur Datengewinnung herangezogen. Die Aufnahme der Daten erfolgt eher unspezifisch bzw. unsystematisch und Beobachtungen werden vom Forscher nicht selektiv aufgenommen. Durch Reflektieren der vielfältigen Daten, kann der Forscher an einem bestimmten Phänomen Interesse finden, welches von ihm während des Forschungsprozesses näher untersucht wird.

Erstens ist es für das Unterscheiden und Vergleichen, für die Reflexion über mögliche Hypothesen, Konzepte und deren Zusammenhänge, für das Sampling usw. von ent-

⁵⁶ Strauss, A.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: Wilhelm Fink Verlag, 1994, S. 50.

⁵⁷ Ebenda, S. 29.

scheidender Bedeutung, daß man generative Fragen stellt. Diese ergeben sich, wenn der Forscher das Datenmaterial untersucht und darüber nachdenkt.⁵⁸

In der zweiten Phase werden die Daten spezifischer und der Forscher erkennt Zusammenhänge zwischen den erhobenen Daten. Er beginnt mit dem Kodieren der erhobenen Daten und entwickelt eine erste Theorie, welche an Präzision erfährt, wenn weitere Beziehungen analysiert und ausgearbeitet werden. Die erste Theorie wird in der dritten Phase verifiziert, indem neue Daten erhoben und kodiert werden. In der vierten Phase weist Strauss darauf hin, dass die Konzentration des Forschers auf der Erhebung jener Daten liegen soll, die eng an den Forschungsprozess gebunden sind, d.h. die Erhebung konkreter Daten. In der fünften Phase sucht der Forscher nach dem „Kern der entstehenden Theorie.“⁵⁹ Er analysiert bzw. integriert jene Zusammenhänge, Kategorien oder Unterscheidungen, die für die Theorie am wichtigsten erscheinen. Des Weiteren verbindet er die benannten Kategorien und versucht Schlüsselkategorien zu finden. Das Finden von Schlüsselkategorien, welche die Kategorien miteinander in Bezug setzen, ist für die Verankerung der Theorie von großer Bedeutung.

In der sechsten Phase konzentriert sich der Forscher auf theoretische Gedanken, die „mit Hilfe von Theorie-Memos kontinuierlich in einen Zusammenhang gebracht und ausgebaut“⁶⁰ werden. Memos können als Berichte verstanden werden, in denen der Forscher alle Arten von Notizen, Fragen, Hypothesen, Codes, usw. niederschreibt. Im Laufe der Forschungsarbeit werden die anfänglich unspezifischen Memos immer fokussierter.

Siebentes weist Strauss darauf hin, „daß der Forscher den temporalen wie auch den relationalen Aspekt der Triade der analytischen Operation erkennt.“⁶¹ Strauss versteht darunter den ständigen Prozess von Datenerhebung, Kodieren und dem Schreiben von Memos. Der Forscher versucht diesen Prozess so dynamisch wie möglich zu halten, d.h.

⁵⁸ Ebenda, S. 44.

⁵⁹ Ebenda, S. 45.

⁶⁰ Ebenda, S. 45.

⁶¹ Ebenda, S. 45f.

auf die Erhebung der Daten erfolgt das Kodieren, welches wieder das Schreiben von Memos mit sich zieht.⁶²

In der achten Phase erarbeitet der Forscher den Forschungsbericht. Erkennt er in dieser Phase, dass die Theorie nicht vollständig, d.h. nicht präzise genug formuliert werden kann, geht er in das Feld zurück und erhebt neue Daten „oder denkt die sortierten Memos und Codes noch einmal durch, um „Lücken zu füllen“ und erreicht so die erforderliche Integration.⁶³

9.2. Arbeitsweisen nach der Grounded Theory

9.3. Datenerhebung

Wie schon im Kapitel 9.1. beschrieben, wird auf das Verfahren der Datenerhebung bei der Methode der Grounded Theory ein wesentliches Augenmerk gelegt. Das Verfahren ändert sich während des Forschungsprozesses von einer unspezifischen zu einer spezifischen Datenerhebung, welche die „bereits (vorläufig) entwickelten Kategorien der Theorie bestätigen bzw. differenzieren.“⁶⁴

Die Datenerhebung erfährt bei der Grounded Theory nie einen Abschluss, da immerwährendes Kodieren und Memoschreiben ständig neue Fragen hervorbringt, die wiederum neue Daten voraussetzen bzw. die bereits erhobenen Daten eine Überarbeitung erfordern. Um die Erhebung der Daten zu spezifizieren, wendet der Forscher das Verfahren des theoretical Sampling an. Dieses Verfahren dient dem Forscher auf einer „analytischen Basis“⁶⁵ zu entscheiden, welche Daten im nächsten Schritt zu erheben sind und wo er diese Daten finden kann. Das theoretical Sampling hilft dem Forscher bei der Entscheidung, welchen Gruppen, Ereignissen, Handlungen, usw. er sich zuwenden muss und welche theoretischen Annahmen damit in Verbindung gebracht werden können. „Demzufolge wird dieser Prozeß der Datenerhebung durch die sich entwickelnde

⁶² Vgl. Strauss, ebenda, S. 44ff.

⁶³ Ebenda, S. 47.

⁶⁴ Flick, U.: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt, 2006, 4. Auflage, S. 476.

⁶⁵ Strauss, 1994, S. 70.

Theorie kontrolliert.“⁶⁶ Die Datenerhebung sieht ihren Sinn nicht in der Quantität, sondern soll die Vielfältigkeit der Gedanken, die der Forscher bei der Datenanalyse entwickelt, systematisieren bzw. organisieren.

9.4. Theoretisches Kodieren

Glaser und Corbin sehen in den Kodiervorgängen „die Vorgehensweisen [...], durch die die Daten aufgebrochen werden. Es ist der zentrale Prozess, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden.“⁶⁷ Im Sinne der Grounded Theory werden die Erhebung und die Interpretation der Daten nicht als zwei voneinander unabhängige Arbeitsschritte gesehen, sondern durch die Interpretation des Datenmaterials entscheidet der Forscher, welche Daten im weiteren Forschungsprozess erhoben werden. Beim Kodieren unterscheidet der Forscher zwischen offenen, axialen und selektiven Kodieren. Flick weist darauf hin, dass die unterschiedlichen Kodierweisen nicht als streng getrennte Arbeitsschritte, sondern als eine unterschiedliche Herangehensweise an das Datenmaterial zu verstehen sind. Zu Beginn des Forschungsprozesses beginnt die Interpretation der Daten mit dem offenen Kodieren, wobei am Ende des Forschungsprozesses das selektive Kodieren an Bedeutung gewinnt. Beim Kodiervorgang werden dem Datenmaterial Begriffe bzw. Codes zugeordnet, die zu Beginn der Interpretation „nahe am Text und später immer abstrakter formuliert werden sollen, d.h. der Prozess des Kodierens soll, ausgehend von den Daten, in einen Prozess der Abstraktion zur Entwicklung von Theorien führen.“⁶⁸

9.5. Kategorien

Im Prozess der Kategorisierung werden die identifizierten Codes einem Oberbegriff bzw. einer Kategorie zugeordnet und Beziehungen zwischen Kategorien und Codes

⁶⁶ Ebenda, S. 70.

⁶⁷ Strauss A. L., Corbin, J.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1996.

⁶⁸ Vgl. Flick, U., 2006, S. 259.

ausgearbeitet. Die Entwicklung einer Theorie orientiert sich an diese Kategorien bzw. Codes und deren Beziehungen zueinander.⁶⁹

9.6. Theoretical Sampling

Glaser und Strauss sehen im theoretical sampling (theoretische Auswahl) ein wesentliches Element zur Datenerhebung im Rahmen der Grounded Theory. Das theoretical sampling hilft dem Forscher, sich auf Grund der bereits analysierten Daten zu entscheiden, „welche Gruppen, oder Subgruppen von Populationen, Ereignisse oder Aktivitäten als Nächstes in die Untersuchung aufgenommen werden müssen.“⁷⁰ Der Forschungsprozess beginnt mit der Datenerhebung, welcher eine erste Hypothesenbildung folgt. Diese Hypothesen werden in Folge durch weitere Daten getestet und der Forscher muss ständig überprüfen, welche Daten er für eine neue Stichprobe zu erheben hat. Nach Bosch dient die Methode des theoretical sampling zur Entwicklung von Konzepten bzw. einer Kernkategorie, um welche die Theorie aufgebaut wird.⁷¹

10 Methodenreflexion

Die Entscheidung für die Methode der Grounded Theory begründet sich in der Offenheit der Methode, welche dem Forscher ein breites Spektrum zur Datenerhebung bietet. Sie sieht nicht nur eine Datenerhebungsmethode vor, sondern lässt jede Art von Daten, wie z.B. Interviews, Beobachtungen, Videos oder Gruppendiskussionen einfließen. Im Bezug auf die Textinterpretation unterscheidet sich die Interpretationstechnik dadurch, dass die Textebenen verlassen und Kategorien gebildet werden, welche in Beziehung stehen und zur Generierung von Theorien heranzuziehen sind. Nach Flick werden bei diesem Verfahren „gruppenspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede identifiziert und analysiert.“⁷² Im Bezug auf die Datenauswertung führt Flick an, dass „die zunächst befreiend wirkende Forderung, sich in den ersten Auswertungsphasen von den beste-

⁶⁹ Vgl. ebenda, S. 259.

⁷⁰ Flick, U., 2005, 4. Auflage, S. 296.

⁷¹ Vgl. Bosch, C.: Vertrautheit. Studie zur Lebenswelt dementierender alter Menschen. Wiesbaden: Ullstein Medical, 1998, S. 16.

⁷² Ebenda, S. 277.

henden Theorien zu lösen und die Theorie aus den Daten erwachsen zu lassen“⁷³ für Forschungsanfänger große Schwierigkeiten darstellt. Ebenso weist Flick darauf hin, dass die von Strauss und Glaser geforderte theoretische Sättigung der Daten für Forschungsanfänger schwer umsetzbar bzw. unzureichend ist. Er führt an, dass im Rahmen dieser Methode Überlegungen zur Teamarbeit und Forschungssupervision von Bedeutung sein können.

11 Die Untersuchung

Im folgenden Kapitel wird der empirische Untersuchungsprozess näher beschrieben. Um die Forschungsfrage nach den Wirkungen des Theaterspielens bei ehemaligen Heimkindern in Rumänien untersuchen zu können, wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit als qualitatives Experiment ein zweiwöchiger Theaterworkshop in Lokod (Zentralrumänien) geplant und durchgeführt. Der methodische Fokus lag darauf, durch intensive Gruppenarbeit und einer gemeinsamen Zielausrichtung, ein Theaterstück zu schreiben, dieses zur Aufführung zu bringen und während dieses Prozesses allfällige Wirkungen wahrzunehmen bzw. sichtbar zu machen.

Bereits im Sommer 2007 wurden in Rumänien Gespräche mit Personen geführt, die Interesse an einer Teilnahme zeigten. Die Auswahl der Teilnehmer erfolgte unspezifisch, da aber der Workshop in dem Dorf Lokod durchgeführt werden sollte, erschien es sinnvoll, jene Personen zu kontaktieren, die in der Nähe bzw. direkt im Dorf wohnten. Als im September 2007 die Zusage von neun Personen kam, wurde das Programm für den Workshop detailliert ausgearbeitet und für Februar 2008 fixiert.

11.1. Die Teilnehmer

Jene Personen, die an dem Theaterworkshop teilnahmen, weisen alle eine ähnliche Vergangenheit auf. Sie alle verbrachten ihre Kindheit in verschiedenen rumänischen Heimen. Die Gründe dafür sind unterschiedlich. In vielen Fällen konnten die Eltern ihre

⁷³ Ebenda, S. 484.

Kinder nicht versorgen und sahen keinen anderen Ausweg, als diese in einem der staatlichen Kinderheime unterzubringen. Andere Teilnehmer gaben an, ihre Eltern nie kennen gelernt zu haben bzw. mit ihnen nicht in Kontakt zu stehen. Alle Personen standen bis zu ihrem 19. Lebensjahr unter der Fürsorge einer staatlichen Einrichtung und nach Vollendung des 19. Lebensjahres wurden sie aus der staatlichen Verantwortung entlassen. Die Erziehung in den Kinderheimen hat zur Folge, dass viele der Teilnehmer mangelnde Schulbildung aufweisen und über geringe bzw. keine Berufskenntnisse verfügen. Aber nicht nur kognitive Bildung, sondern auch emotionale Erziehung wurde vernachlässigt. Charakteristisch für die Teilnehmer sind Konzentrationsstörungen, Bindungsängste und mangelndes Vertrauen gegenüber ihren Mitmenschen.

Ein weiteres gemeinsames Spezifikum ist das Zusammenleben in Lokod. Alle Teilnehmer wohnen im gleichen Dorf, jedoch unter verschiedenen Bedingungen. Fünf der neun Teilnehmer sind in einem Programm der deutsch-rumänischen Jugendstiftung Fundatia LIA eingegliedert, welches ihnen die Möglichkeit einer Unterkunft und einer Arbeitsbeschäftigung bietet.

Das Jugenddorf Lokod bietet Jugendlichen eine Heimat, die dem Kinderheim entwachsen sind oder aus sozial schwachen Familien stammen. [...] Die Jugendlichen leben in Wohngemeinschaften und durchlaufen zunächst eine Reihe von Berufspraktika, um sich für einen späteren Ausbildungsberuf entscheiden zu können.⁷⁴

Die übrigen Teilnehmer sind nicht mehr in diesem Sozialprojekt integriert. Sie leben selbstständig in Lokod und gehen unterschiedlichen Beschäftigungen nach. Als weiteres verbindendes Element kann die Zugehörigkeit aller Teilnehmer zu einer ungarischsprachigen Minderheit in Siebenbürgen (Szeklerland) gesehen werden. Vier der Teilnehmer gehören der zweitgrößten Minderheit innerhalb Rumäniens an, der Bevölkerungsgruppe der Roma.

⁷⁴ LIA Rumänienhilfe. Netzwerk Hilfe für benachteiligte Kinder, Jugendliche und Familien in Rumänien. URL: <http://www.lia-rumaenienhilfe.de/html/jugenddorf.html> [Stand 18.05.2008]

In Rahmen der Untersuchung wurden alle Teilnehmer/Teilnehmerinnen ersucht, ihre persönlichen Daten, sowie eine Selbsteinschätzung im Bezug auf ihre Charaktereigenschaften und der momentanen Lebenssituation, abzugeben. Die Daten wurden in Form eines Fragebogens erhoben. In Folge werden die Ergebnisse dieser Befragung teilanonymisiert dargestellt:

Name: Béla B.

Geboren am: 24.06.1983 in Brasov

Eltern: Ich habe Eltern, aber ich kenne sie nicht. Ich habe keinen Kontakt zu ihnen. Meine Eltern haben mich in einem Kinderheim untergebracht. Ich werde mich nie mit ihnen treffen, weil ein Kind hat es nicht verdient, dass es in einem Kinderheim aufwachsen muss. Warum muss ein Kind das ertragen? Die Eltern haben dann auch nicht das Recht, die Kinder, die sie vorher weg gaben, zu erziehen.

Geschwister: Ich habe drei Schwestern. Ich bin der einzige Junge.

Staatl. Kinderheim: Ich war im Kinderheim Kézdivásárhely. Als Kleinkind wurde ich dort hingebracht und bin dort bis zu meinem 17. Lebensjahr geblieben.

Gelernter Beruf: Mein gelernter Beruf ist der des Einzelhandelskaufmanns.

Lokod: Ich bin im Jahr 2002 nach Lokod gekommen und seitdem arbeite ich hier in einem Altersheim. Als ich nach Lokod kam, habe ich mit einer Kochlehre begonnen.
keine Angaben

Wie ich bin: Ich bin zufrieden mit meinem Leben und glücklich und

Mein Leben: ich hoffe, dass das auch so bleibt.

Name: Ida B.

Geboren am: 21.08.1987

Eltern: Ich habe Eltern und ich kenne sich auch.
 Geschwister: keine
 Staatl. Kinderheim: Cuic, Keresztur, Okland vom 9. Lebensjahr bis zum 20. Lebensjahr war ich in diesen Kinderheimen.
 Gelernter Beruf: Friseurin
 Lokod: Ich bin seit sechs Monaten in Lokod und arbeite hier als Weberin, Putzfrau und Gärtnerin.
 Wie ich bin: gesellig, raffiniert, ich liebe es, alle anderen zu ärgern, lustig und der Rest geht niemanden etwas an.
 Mein Leben: Mein Leben ist gut.

Name: Sándor B.
 Geboren am: 19. Juli 1976

Eltern: Ich habe Eltern und sie leben noch.
 Geschwister: Ich habe drei Schwestern und einen Bruder.
 Staatl. Kinderheim: Keresztur vom 3. Lebensjahr bis zum 18. Lebensjahr.
 Gelernter Beruf: Schlosser
 Lokod: Ich bin seit 12 Jahren in Lokod und arbeite hier als Hausmeister.
 Wie ich bin: fleißig, schön, hilfsbereit
 Mein Leben: Ich habe ein gutes Leben und ich bin zufrieden.

Name: Róbert C.
 Geboren am: 3. April 1983

Eltern: Meine Eltern sind mir nicht bekannt.
 Geschwister: Ich weiß nicht, ob ich Geschwister habe.
 Staatl. Kinderheim: Vom 3. Lebensjahr bis zum 7. Lebensjahr war ich in Keresztur und mit sieben Jahren bin ich nach Okland gekommen und war dort neun Jahre lang. Danach bin ich nach Cuic in die Berufsschule gekommen. 2002 war

ich mit der Schule fertig. Nach der Schule wurde ich für fünf Jahre in einer Stiftung in Cuic aufgenommen. Nach diesen fünf Jahren lebte ich ein Jahr auf der Straße. Danach bin ich nach Lokod gekommen.

Gelernter Beruf: Schuster

Lokod: Ich bin seit 2008 in Lokod und arbeite hier als Weber, Maurer und in der Landwirtschaft.

Wie ich bin: gesellig, bin aber auch gerne allein.

Mein Leben: Ich bin nicht zufrieden, weil ich ohne Eltern groß geworden bin. Ich fühle mich sehr einsam und ich kann dadurch mein Ziel nicht erreichen.

Name: András J.

Geboren am: 02.07.1976

Eltern: Ich kenne meine Eltern nicht.

Geschwister: Ich habe eine Schwester.

Staatl. Kinderheim: von 1979 – 1994 in Keresztur

Gelernter Beruf: Schlosser

Lokod: Ich bin seit 1994 in Lokod und arbeite hier in der Landwirtschaft.

Wie ich bin: Ich denke, ich bin ein guter Mensch.

Mein Leben: Mein Leben ist nicht so leicht. Ich habe viele Probleme. Ich hätte gerne eine Familie.

Name: Irén K.

Geboren am: 24.02.1985

Eltern: Ich kenne meine Eltern nicht.

Geschwister: Ich habe zwei Geschwister.

Staatl. Kinderheim: Ich war vier Jahre in Keresztur und neun Jahre in Okland.

Gelernter Beruf:	Schneiderin
Lokod:	Ich bin seit einem Jahr hier und arbeite als Putzfrau, einsam, hilfsbereit
Wie ich bin:	Mein Leben ist langweilig, weil ich Eva J. sehr
Mein Leben:	vermisse und auch andere Freunde. Mein Leben wurde deshalb langweilig.
Name:	Zsuzsánna N.
Geboren am:	28.06.1977 in Csikszereda (Mercuria-Ciuc)
Eltern:	Mutter Cári S. Vater Mahte N.
Geschwister:	sieben
Staatl. Kinderheim:	1980 – 1994 in Keresztur.
Gelernter Beruf:	Schlosserin
Lokod:	Ich bin 1994 nach Lokod gekommen und lebe teilweise noch hier.
Wie ich bin:	Roma, sozial, listig, nicht klug, ehrlich, aufmerksam, kritisch, naiv, verträumt und manchmal ungeduldig Mein momentanes Leben ist ein wenig durcheinander.
Mein Leben:	Ich selbst weiß nicht, was für mich gut ist, aber trotzdem bin ich ein fröhlicher Mensch. Ich habe zwar kein ständiges Dach über dem Kopf, aber trotzdem bin ich glücklich. Ich hätte gerne ein eigenes Zuhause, wo ich mein Leben nach meinen Wünschen gestalten könnte.
Name:	Csilla V.
Geboren am:	29.09.1985
Eltern:	Ich habe Eltern und ich kenne sie auch.
Geschwister:	Ich habe zwei Geschwister.
Staatl. Kinderheim:	Vom 3. bis zum 19. Lebensjahr war ich in Keresztur.

Gelernter Beruf:	Friseurin
Lokod:	Ich bin seit drei Jahren in Lokod und arbeite hier als Köchin.
Wie ich bin:	gesellig, raffiniert, ein wenig faul, verspielt, ich mag es nicht allein zu sein, ich freue mich, wenn ich Liebe bekomme
Mein Leben:	Ich bin zufrieden, weil ich alles habe.
Name:	Nicusa C.
Geboren am:	28.12.1980
Eltern:	Vater nicht bekannt
Geschwister:	zwei
Staatl. Kinderheim:	Aufgewachsen in den Heimen Keresztur und Kolozs.
Gelernter Beruf:	Installateur
Lokod:	Ich bin seit zehn Jahren in Lokod und arbeite in der Landwirtschaft.
Wie ich bin:	keine Angaben
Mein Leben:	Ich liebe das Leben.

11.2. Der Veranstaltungsort

Als Übungsstätte wurde das Kulturhaus in Lokod von der Dorfgemeinschaft zur Verfügung gestellt. Dieser Raum eignete sich gut für die Theaterarbeit, da im hinteren Bereich des Raumes eine Bühne vorhanden war. Gründe, den Workshop im dem Kulturhaus stattfinden zu lassen, waren die persönliche Bindung einiger Teilnehmer/Teilnehmerinnen zu dem Gebäude, da diese in die Planungs- und Bauphase stark involviert waren, aber auch die günstige Lage inmitten der Dorfgemeinschaft. Der künstlerische Raum sollte den Teilnehmern/Teilnehmerinnen die Möglichkeit bieten, all jenes ausprobieren zu können, das im Alltag nicht möglich war bzw. sich die Personen im täglichen Leben nicht zutrauten. Der Spielraum sollte für eine kurze Zeit eine andere Welt darstellen, in der sich alle Teilnehmer/Teilnehmerinnen sicher und angenommen fühlen können.

11.3. Der Workshop

Für die Arbeit mit den Teilnehmern/Teilnehmerinnen wurde ein Zeitraum von 14 Tagen eingeplant. Da vier der Personen während des Tages in einem Ausbildungsprogramm integriert waren, wurde mit der Jugendstiftung Fundatia LIA vereinbart, dass der Workshop täglich zwischen 17:00 Uhr und 20:00 Uhr stattfinden sollte. Im Vordergrund des Workshops stand die Auseinandersetzung mit sich Selbst und das Einlassen auf die Gruppe. Um den Teilnehmern/Teilnehmerinnen den Einstieg in die gemeinsame Arbeit zu erleichtern, wurde der Workshop in drei Phasen gegliedert, welche sich durch den jeweils geplanten Themenbereich unterschieden, aber inhaltlich und von ihrer Zielsetzung aufeinander aufbauten.

Erste Woche:

1. Phase: Kennen lernen, Vertrauensbildung, Rhythmisierung
2. Phase: Improvisation und Stückfindung

Zweite Woche:

3. Phase: Probenarbeit und Aufführung

Das folgende Kapitel geht näher auf einige Übungen ein, welche im Rahmen des Workshops geplant und durchgeführt wurden und beschreibt deren theoretische Zielsetzung. Des Weiteren werden die Arbeitsphasen der Stückfindung und des Probenprozesses näher erläutert, die als wesentliche Teile des Workshops bezeichnet werden können. Die Unterkapitel „Beobachtungsergebnisse“ stellen die wesentlichen Resultate der teilnehmenden Beobachtungen dar, die während des Workshops durchgeführt wurden. Es ist im Rahmen der Arbeit nicht möglich, auf alle Übungen näher einzugehen.

11.3.1. Aufwärmphase – Kennen lernen, Vertrauen, Rhythmisierung

Der erste Themenbereich kennzeichnete die Aufwärmphase. Hier lag der Schwerpunkt auf dem Kennenlernprozess, dem Vertrauensaufbau und der Rhythmisierung. Wichtig für die gemeinsame Arbeit war es, den Teilnehmern/Teilnehmerinnen das Gefühl zu geben, sich in der Gruppe wohl zu fühlen und dieser vertrauen zu können.

In der Theaterarbeit ist es daher sehr wichtig, zum einen viel Zeit und Raum in die Vertrauensbildung und Kooperationsfähigkeit der Gruppe zu investieren und zum anderen über Körper-, Bewegungs- und Improvisationsübungen die Spiellust, Lebensfreude und Kreativität zu fördern. Erst das ergibt in der Summe eine tragfähige Basis, die es ermöglicht, dass nach und nach unangenehme und schwierige Themen artikuliert, sowie in Bildern und Szenen zum Ausdruck gebracht werden.⁷⁵

Dem jeweiligen Themenbereich wurden im Vorfeld spezielle Übungen zugeordnet. In den ersten Tagen wurde verstärkt versucht, die Wahrnehmung und das Vertrauen zu sich selbst und zu der Gruppe zu stärken. Zu diesem Zweck wurden vermehrt kooperative und interaktive Spiele in das Tagesprogramm eingebaut. Diese Übungen sollten den Teilnehmern/Teilnehmerinnen die Möglichkeit geben, sich auf die Gruppe einzulassen und ihr Gefühl zu stärken, von der Gruppe getragen zu werden. Wilhelm sieht in den Interaktionsspielen einen hohen Selbsterfahrungswert und führt an, „wenn Unsicherheit und Angst zu passivem Verhalten und abwartender Haltung führen, dann braucht es Vertrauen zur Gruppe, um ein lustbetontes, energetisches Verhalten aufzubauen, das auch über die Gruppe hinaus Wirkung zeigen soll.“⁷⁶ Des Weiteren sieht Wilhelm in der Interaktion einen wichtigen Bestandteil des sozialen Systems in welchem wir leben. Er geht davon aus, dass durch eine Interaktion die jeweilige Situation neu definiert wird, d.h. „nicht die Personen A und B stehen einander in einer Interaktion gegenüber, sondern A-beeinflusst von B und B-beeinflusst von A.“⁷⁷ Die Interaktionspartner befinden sich somit nicht in einer festgelegten Situation.

⁷⁵ Wrentschur, M., Ruckerbauer, A.: Theaterarbeit mit wohnungslosen Menschen am Beispiel von „wohnungs/LOS/theatern“. In: Koch, G., Roth, S., Vaßen, F., Wrentschur, M. (Hrsg.): Theaterarbeit in sozialen Feldern. Theatre Work in Social Fields. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 2004, 1. Auflage, S. 199-205.

⁷⁶ Wilhelm, E.: Spiel, Interaktion, Theater. In: Hoffmann, B., Martini, H., Martini, U., Rebel, G., Wickel, H., Wilhelm, E. (Hrsg.): Gestaltungspädagogik in der Sozialen Arbeit. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 2004, S. 185-203.

⁷⁷ Ebenda, S. 185-203.

11.3.2. Interaktionsspiele zum Kennen lernen und Vertrauensaufbau

Interaktionsspiel 1:

Die Teilnehmer/Teilnehmerinnen gehen durch den Raum. Wenn ihr Gefühl es erlaubt, gehen sie auf einen anderen Teilnehmer/andere Teilnehmerin zu, geben ihm/ihr die Hand und begrüßen sich mit einem kurzen Hallo. Während der Begrüßung soll versucht werden, mit dem Teilnehmer/der Teilnehmerin Augenkontakt zu halten. Jeder Teilnehmer/jede Teilnehmerin sollte zweimal begrüßt werden.

Interaktionsspiel 2:

Die Teilnehmer/Teilnehmerinnen laufen durch den Raum und verändern in unregelmäßigen Abständen Richtung und Tempo. Sie begrüßen die anderen Teilnehmer/Teilnehmerinnen mit einer Geste (z.B. einem kleinen Klaps auf die Schulter).

Interaktionsspiel 3: Schaufensterpuppe

Je drei Teilnehmer/Teilnehmerinnen bilden eine Gruppe. Ein Teilnehmer/Teilnehmerin stellt sich in die Mitte der anderen beiden Personen. Nun schließt er/sie die Augen und lässt sich zurückfallen. Die dahinter stehende Person fängt ihn/sie behutsam auf und hebt ihn/sie hoch, bis er/sie wieder gerade steht und nach vorne zu kippen beginnt. Jetzt fängt ihn/sie die vor ihm stehende Person auf. Der Abstand sollte zuerst möglichst klein sein, wenn genug Vertrauen vorhanden ist, kann der Abstand vergrößert werden.

Interaktionsspiel 4: Vertrauenskreis

Die Teilnehmer/Teilnehmerinnen stellen sich Schulter an Schulter im Kreis auf. Ein Freiwilliger/eine Freiwillige steht in der Mitte. Er/sie verwurzelt sich mit den Füßen am Boden, legt die Hände an den Körper und macht sich steif wie ein Brett. Er/sie schließt die Augen, konzentriert sich auf den Körper und lässt sich langsam fallen. Die umstehende Gruppe fängt ihn/sie vorsichtig auf und gibt ihn/sie behutsam und schweigend wie ein „Stehaufmännchen“ im Kreis umher bzw. stellt ihn/sie wieder sanft in die Mitte zurück. Ziel dieser Übung ist das Zusammenhaltsgefühl, aber auch das Gefühl von Halten und Gehaltenwerden zu stärken. Durch diese Übung sollte sich Vertrauen und Entspannung langsam entwickeln.

Interaktionsspiel 5: Menschlicher Knoten

Die Teilnehmer/Teilnehmerinnen stehen im Kreis und strecken die Hände in die Mitte des Kreises. Jede Person sucht sich nun zwei fremde Hände im Kreis. Es soll aber vermieden werden, beide Hände von ein und derselben Person zu fassen, oder die Hände des unmittelbaren Nachbarn. Auf diese Weise soll ein schöner, fester Knoten entstehen. Je sorgfältiger der Knoten, desto spannender wird die Lösung des Knotens. Jetzt wird versucht den Knoten zu lösen, ohne die Hände des anderen loszulassen. Dieses Spiel fördert die Zusammenarbeit in der Gruppe und lässt erkennen, wie die Teilnehmer/Teilnehmerinnen an das Problem herangehen. Steht eine gemeinsame Lösung im Vordergrund, oder versucht jemand auf eigene Faust den Knoten zu lösen? Übernimmt einer der Teilnehmer/eine der Teilnehmerin die Führungsposition und koordiniert das Vorgehen?

Übungen mit Interaktionscharakter ermöglichen dem Leiter/der Leiterin die Gruppendynamik zu erkennen. Er/Sie kann herausfinden, welcher Zusammenhalt in der Gruppe gegeben, wie die Stellung der einzelnen Teilnehmer/Teilnehmerinnen in der Gruppe ist, aber auch wie Konflikte ausgetragen und Probleme bearbeitet werden. Wilhelm führt an, dass Interaktionsübungen „den Ausgleich von Wahrnehmungsdefiziten, die Verbesserung der Kooperations- und Entscheidungsfähigkeit sowie das Erkennen von Normen, Vorurteilen und Abwehrmechanismen“⁷⁸ ermöglichen können.

Die Gruppenmitglieder erfahren sich im Spiegel der anderen „durch Auflockerung erstarrter, rollenhafter Verhaltensmuster, Rückspiegelung und Verbalisierung gemachter Wahrnehmungen und erlebter Gefühle in der Interaktion. Durch Vertrauen und Offenheit in der Gruppe können ‘Daten’ für die Selbsterfahrung gewonnen werden.“⁷⁹

Die gemeinsame Arbeit in der Gruppe, in der jede/jeder Einzelne sich persönlich in den Arbeitsprozess einbringen kann, ermöglicht den Teilnehmern/Teilnehmerinnen, sich mit ihren Grenzen und Problemen auseinanderzusetzen und diese in die Gruppe einzubringen, d.h. kein Teilnehmer/keine Teilnehmerin steht alleine mit seinen/ihren Problemen,

⁷⁸ Ebenda, S. 185-203.

⁷⁹ Ebenda, S. 185-203.

sondern ist Teil eines Kollektives. Bedeutend für die Arbeit in der Gruppe ist es, dass jedem/jeder Einzelnen genügend Raum für persönliche Erfahrungen geboten wird und neben dem künstlerischen Projekt, der individuelle Entwicklungsprozess ermöglicht wird.

11.3.3. Rhythmus und Musik

In der ersten Phase wurde auch vermehrt die Auseinandersetzung mit den Themen Rhythmus und Musik gefördert. Der Einbezug musikalischer und rhythmischer Übungen kann als bedeutender Bestandteil der Theaterarbeit gesehen werden. Musik hat nach Wickel die Fähigkeit, Menschen auf ihrer emotionalen Ebene zu erreichen und dient „in der sozialen Arbeit als ein emotional besonders stark ansprechendes Kommunikationsmittel, mit dessen Hilfe Menschen grundsätzlich, aber besonders auch in Problem-, Bedarfs- und Notlagen schneller und besser erreicht, verstanden und gefördert werden können“.⁸⁰ Der Einsatz musikalischer Elemente bei der Arbeit in sozialen Feldern hat nicht die Vermittlung von musikalischem Basiswissen bzw. das Verstehen von Musik im Fokus, sondern geht auf die individuellen Bedürfnisse jedes Einzelnen ein, denn das Erleben und Wahrnehmen musikalischer Informationen kann nach Wickel Wirkungen hervorrufen und zu einer Veränderung des Verhaltens führen.

In der sozialen Arbeit wird nicht nur mit traditioneller Musik gearbeitet, d.h. Spielen von herkömmlichen Instrumenten oder nach Noten, sondern jede Art von Klang und Geräusch wird in die musikalische Arbeit integriert. Diese Arbeitsweise ermöglicht die Gestaltung eines kreativen Prozesses, indem der Teilnehmer/die Teilnehmerin sich der emotionalen Erfahrung durch die Musik hingeben kann. Wickel weist darauf hin, dass in der sozialen Arbeit das Verständnis von Musikalität grundlegend dafür ist, ob der Zugang zur Musik oder über die Musik für jeden Menschen offen bleibt. Er führt an, dass nicht nur musikalische Fähigkeiten alleine dem Individuum emotionale Erfahrung

⁸⁰ Wickel, H.: Musik. In: Hoffmann, B., Martini, H., Martini, U., Rebel, G., Wickel, H., Wilhelm, E. (Hrsg.): Gestaltungspädagogik in der Sozialen Arbeit. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 2004, S. 143-156.

ermöglichen, sondern wenn „Musikalität grundlegend als eine Empfänglichkeit, Beeindruckbarkeit und Sensibilität für Musik“⁸¹ verstanden wird.

Die Auseinandersetzung mit Rhythmus und Musik ermöglicht dem Teilnehmer/Teilnehmerin neue Erfahrungen in Bezug auf Fremd- und Selbstwahrnehmung, aber auch Kritikfähigkeit zu lernen und seine Person in der Gruppe zu positionieren und zu stabilisieren.⁸² Um einen gemeinsamen Zugang zur Musik zu ermöglichen, wurde in den ersten Tagen mit Musikimprovisationen gearbeitet, die ihren Spielverlauf in musikalischen Vorgaben finden. So wurden beispielsweise gemeinsame Rhythmen, oder gemeinsame rhythmische Bewegungsabläufe gestaltet. Improvisationen stellen durch ihren Spontancharakter einen kreativen Raum dar und beziehen „bewusst die Risiken mit ein, die üblicherweise durch didaktisches Planen und Handeln eher ausgeschaltet oder wenigstens planbar gemacht werden sollen.“⁸³ Wickel geht davon aus, dass musikalische Improvisationen vom Individuum kreatives Denken erfordert und somit spontanes und situationsangepasstes Handeln fördert.⁸⁴

11.3.4. Spiele mit dem Schwerpunkt Musik und Rhythmus

Rhythmusspiel 1: Rhythmische Namensgebung

Die Teilnehmer/Teilnehmerinnen stehen im Kreis. Der Spielleiter/die Spielleiterin macht eine leichte rhythmische Bewegung vor, z.B. im 4/4 Takt zweimal nach links und zweimal nach rechts schwingen. Nun versuchen die Teilnehmer/Teilnehmerinnen diese Vorgabe nachzumachen. Im weiteren Spielverlauf kann die Übung dynamischer werden, indem der Spielleiter zweimal mit dem rechten Fuß auftritt und zweimal mit dem linken Fuß. Der Spielleiter nennt beim rechten Fuß seinen eigenen Namen und beim linken Fuß den Namen des linken Nachbars.

⁸¹ Ebenda, S. 145.

⁸² Vgl. Martini, U.: Musikinstrumente – erfinden, bauen und spielen. Anleitung und Vorschläge für die pädagogische Arbeit. Stuttgart; Dresden: Klett, 1995, 6. Auflage, S. 7f.

⁸³ Wickel, 2004, S. 153.

⁸⁴ Vgl. Wickel, ebenda, S. 153.

Rhythmusspiel 2: Klatschkreis als warming-up Übung

Die Teilnehmer/Teilnehmerinnen bilden einen Kreis. Eine Person beginnt einen Klatschimpuls in eine Richtung zur nächsten Personen weiterzugeben. Jene Person die klatscht, wendet ihren Körper komplett der nächsten Person zu. Wichtig bei dieser Übung ist der Blickkontakt, der bei der Weitergabe gehalten werden soll. Jene Person, die den Klatschimpuls empfängt, nimmt den Impuls rhythmisch auf und gibt diesen an die nächste Person weiter. Es soll versucht werden, den ganzen Körper in diese Übung einzubeziehen.

Rhythmusspiel 3: Klatschkreis mit Sprachimpuls

Der Übungsablauf ist ident mit Rhythmusspiel 2, jedoch wird dem Klatschen noch ein Sprachimpuls zugefügt, z.B. jedes Klatschen wird mit einem „Ha“ verbunden. Der zusätzliche Sprachimpuls, der in seiner Stärke variieren kann, bewirkt eine außerordentliche Energiesteigerung innerhalb der Übung.

Wilhelm verbindet mit den Klatschübungen hohe Konzentration und Dynamik. Diese Übungen ermöglichen die Energie im Raum und in der Gruppe zu steigern und können als Einstiegsübungen für das Improvisationstheater gesehen werden. Lerneffekte sieht Wilhelm im Einsatz der Sprachimpulse, die kurz und deutlich sein sollen und somit der „diffusen Versprachlichung von Aussagen“⁸⁵ entgegenwirken. Ebenso kann die klare körperliche Zuwendung zum Partner und der Augenkontakt als positiver Lerneffekt genannt werden, denn in der heutigen Zeit wird ein direkter und klarer Kontakt zum Kommunikationspartner oftmals vermieden.⁸⁶

11.3.5. Beobachtungsergebnis zur Aufwärmphase

Im Bezug auf die täglich vereinbarten Treffen in der ersten Woche, kann beobachtet werden, dass die Teilnehmer/Teilnehmerinnen sehr unregelmäßig erscheinen. Manche der Teilnehmer/Teilnehmerinnen kommen viel zu spät bzw. einige sind in den ersten

⁸⁵ Wilhelm, E.: Neues Spiel, neues Glück. Prinzipien für den Einstieg ins Improvisations- und Maskentheater. In: Hoffmann, B., Martini, H., Martini, U., Rebel, G., Wickel, H., Wilhelm, E. (Hrsg.): Gestaltungspädagogik in der Sozialen Arbeit. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 2004, S. 280.

⁸⁶ Vgl. Wilhelm, ebenda, S. 276-294.

zwei Tagen überhaupt nicht anwesend. Dieses Verhalten erschwert die Arbeit, da Erklärungen häufig wiederholt werden müssen und das unregelmäßige Kommen den Vertrauensaufbau in der Gruppe behindert. Bei der Aufwärmphase zeigt sich, dass die Teilnehmer/Teilnehmerinnen trotz hoher Konzentration Schwierigkeiten in der Umsetzung der Übungsanweisungen haben, z.B. Probleme beim Heraushören relevanter Spielsequenzen. Erst mit der Häufigkeit der Spielsituationen steigt die differenzierte Wahrnehmung von konkreten Aufgabenstellungen. Im Bezug auf Raum- und Bewegungsübungen zeigt sich, dass die Teilnehmer/Teilnehmerinnen sehr zurückhaltend agieren und den vorhandenen Raum nicht nutzen. Erst durch das Vorzeigen großflächigerer Bewegungen wird ihr Aktionsradius weiter.

Bei den Körper- und Wahrnehmungsübungen scheinen alle Teilnehmer/Teilnehmerinnen im gleichen Maße überfordert zu sein. Alle Personen zeigen erhebliche Probleme speziell bei jenen Übungen, die mit Einfühlung oder Erspüren arbeiten. Bei sämtlichen Körper- und Wahrnehmungsübungen können bei den Teilnehmer/Teilnehmerinnen Konzentrationsschwierigkeiten, aber auch Unsicherheit und Angst wahrgenommen werden. Ebenso stellt sich ein gewisses Schamgefühl bei einzelnen Personen, gegenüber der Gruppe, ein. Auch im Bezug auf Übungen, die sich mit dem Thema Berührung auseinandersetzen, zeigen die Personen geringes Einfühlvermögen. Die Eigen- und Fremdberührungen können als eher gefühllos bezeichnet werden.

Auch in Bezug auf emotionale Erziehung können Entwicklungsschwächen wahrgenommen werden. Bei den Vertrauensübungen zeigt sich in der Anfangsphase, dass die Teilnehmer/Teilnehmerinnen einander wenig bis gar nicht vertrauen. Die Übungen stellen sich zu Beginn problematisch dar, da einige Teilnehmer/Teilnehmerinnen die nötige Ernsthaftigkeit nicht aufbringen und dadurch das Vertrauen der anderen Personen zusätzlich schwächen. Auch kann bei diesen Übungen beobachtet werden, dass die Personen zu der erforderlichen Sensibilität kaum fähig sind. Im Laufe der Übungen wird festgestellt, dass die Teilnehmer/Teilnehmerinnen in Kleingruppen besser in der Lage sind, Konzentration und Vertrauen aufzubauen. Im Bezug auf das Sozialverhalten zeigen die durchgeführten Vertrauensübungen, dass die Teilnehmer/Teilnehmerinnen keine Verantwortung für die Gruppe bzw. für ihr Handeln übernehmen.

Zu den Spielen mit dem Schwerpunkt Musik und Rhythmus kann festgehalten werden, dass die Kombination von Musik und ungezwungener Bewegung die Teilnehmer/Teilnehmerinnen aktiviert und ausgelassener werden lässt. Bei einigen Teilnehmern/Teilnehmerinnen kann beobachtet werden, dass es ihnen schwer fällt, Rhythmus und Bewegung zu kombinieren. Eine Teilnehmerin gibt an, dass sie nicht versteht, was Rhythmus überhaupt ist bzw. wie Bewegung und Rhythmus in Zusammenhang stehen. Die Teilnehmerin zeigt bei den Rhythmusspielen eine geringe Frustrationsgrenze und reagiert zum Teil aggressiv. Ebenso bei den Klatschkreisübungen kann beobachtet werden, dass Koordination von Bewegung und Sprache Schwierigkeiten bereiten. Bei diesen Übungen wird deutlich, dass Konzentration auf zwei, oder mehrere Bereiche nicht trainiert bzw. geschult wurde. Des Weiteren zeigt sich bei den Teilnehmern/Teilnehmerinnen ein sehr reduziertes Verantwortungsgefühl gegenüber dem zur Verfügung gestellten Material. Die Personen handhaben das Material eher unbedacht und nachlässig. Die Instrumente, Tücher, oder Bücher werden nicht an den vereinbarten Ort zurück gestellt bzw. am Ende des Treffens in Ordnung gebracht.

11.3.6. Improvisationsübungen und Improvisationstheater

In der zweiten Phase kamen verstärkt Improvisationsübungen bzw. die Methode des Improvisationstheaters zum Einsatz, aber auch an den ersten Versuchen zur Stückfindung wurde gearbeitet. Ein zentrales Thema der Improvisationsübungen ist Aufbau und Stabilisierung der Kontakt- und Beziehungsfähigkeit. Die intensive Auseinandersetzung der Teilnehmer/Teilnehmerinnen während des Spielprozesses mit sich selbst, aber auch mit dem Gegenüber, stärkt ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung und ermöglicht einen spielerischen Kontaktaufbau zur Umwelt. Das improvisierte Theaterspielen kann den Teilnehmern/Teilnehmerinnen helfen, Kontakt zu ihrem Körper herzustellen und ihre physischen und psychischen Bedürfnisse wahrzunehmen. Durch den spielerischen Prozess ist es den Teilnehmern/Teilnehmerinnen möglich, ihre eigene Lebensenergie zu steigern und eine Veränderung in ihrem Verhalten und Fühlen wahrzunehmen. Wilhelm sieht in der pädagogischen Theaterarbeit die Chance, die moralischen und konventionellen Vorgaben unserer Umwelt, welche uns in unserer Entfaltung und Entwicklung einschränken, zu überwinden.

Auch in Bezug auf die physische Entwicklungsmöglichkeit spielt die Theaterarbeit eine große Rolle. Reich weist darauf hin, dass wir, um den konventionellen sozialen Ansprüchen zu genügen, unser Verhalten anpassen und somit einer Verpanzerung erliegen, welche als eine muskuläre Verhärtung verstanden werden kann. Diese Verpanzerung führt zu einer wesentlichen Beeinträchtigung unseres Energieflusses im Körper und schränkt unsere Entwicklung stark ein. Reich geht weiters davon aus, dass durch die Ausbreitung der Verspannungen und Verhärtungen im Körper, den Menschen die Möglichkeit genommen wird, sich Raum zur Entfaltung zu nehmen bzw. ein lustvolles Leben zu erfahren.⁸⁷ „Beeinträchtigungen unseres Körpers in Form chronischer Muskelverspannungen begrenzen unsere Fähigkeit zum Fühlen und zum Denken. Diese Muskelverspannungen sind die Verkörperung unserer Geschichte.“⁸⁸ Durch aktives Theaterspielen können Verspannungen gelöst und die Körperenergie zum Fließen gebracht werden. Im Zug des Workshops wurden gezielt jene Improvisationsübungen eingesetzt, die diese Absicht unterstützen.

11.3.7. Improvisationsübungen

Improvisationsübung 1: Assoziationskreis

Die Teilnehmer/Teilnehmerinnen stehen in einem Kreis. Wie in der vorangehenden Rhythmusübung 3, gibt eine Person einen Klatschimpuls weiter und fügt diesem ein beliebiges Wort z.B. „Sonne“ hinzu. Derjenige, der den Impuls erhält, assoziiert etwas zum Wort „Sonne“ und gibt diesen Impuls an den nächsten Teilnehmer/nächste Teilnehmerin weiter. Wichtig bei dieser Übung sind der Augenkontakt und die direkte Zuwendung.

Diese Assoziationsübung fördert Phantasie und Spontaneität. Die Teilnehmer/Teilnehmerinnen sollen versuchen, keine herausragenden oder klugen Wortassoziationen einzubringen, um andere Mitwirkende zu beeindrucken, sondern lernen direkt und spontan auf den Wortimpuls zu reagieren. Wilhelm merkt an, dass es wichtig ist,

⁸⁷ Vgl. Wilhelm, 2004, S.189ff.

⁸⁸ Mittermaier, F.: Körpererfahrungen. München. 1985, S. 12.

„gleich am Anfang zu lernen, im Augenblick zu reagieren. Im Grunde können wir das sehr gut. Wir lassen es aber auf Grund unseres Sicherheitsdenkens und unseres Anspruchs, immer gut sein zu wollen, meist nicht zu.“⁸⁹ Die Gruppenprozesse, welche während der Improvisationsübungen bzw. des Theaterspielens entstehen, zeigen unterschiedliche Energien. Wesentlich für die Selbsterfahrung ist, dass die Personen lernen, ihre persönlichen Grenzen wahrzunehmen. Im Gegensatz dazu sollte die Gruppe bereit sein, die Probleme der anderen anzunehmen. Der Assoziationskreis trägt dazu bei, dass die Mitwirkenden das Gefühl vermittelt bekommen, dass ihr Wort in der Gruppe angenommen wird. Erst dadurch kann das Gefühl für Akzeptanz und Toleranz gefördert werden.⁹⁰

Improvisationsübung 2: Geschichtenkreis

Die Teilnehmer/Teilnehmerinnen bilden einen Kreis. Vier der Personen werden zu einer Gruppe zusammengestellt. Die Gruppe versucht nun eine Geschichte zu erzählen, indem ein Gruppenmitglied mit einem Wort/Satz beginnt. Die nächste Person greift diesen Wortimpuls auf und fährt mit der Erzählung fort. Um die Spontaneität der Übung beizubehalten, sollten lange Sätze vermieden werden. Es ist wichtig, dass jeder auf das Wort des Vorgängers hört. Diese Übung kann als Einstiegsübung zur Präsentation vor einem Publikum gesehen werden. Durch die positive Energie in der Gruppe, können Nervosität oder Versagensangst gemindert und die gegenseitige Wertschätzung unterstützt werden.⁹¹

11.3.8. Improvisationstheater

Die Präsentation von Freien Improvisationen vor einem Publikum kennzeichnet das Improvisationstheater. Alle Gesetzmäßigkeiten des Theaters haben auch im Improvisationstheater ihre Gültigkeit. Die Zuschauer lassen sich, wie im konventionellen Theater, auf die Theatervereinbarung zwischen Spieler und Zuschauer ein, sind sich jedoch be-

⁸⁹ Wilhelm, ebenda, S. 283.

⁹⁰ Vgl. Grau, M., Klingauf, W.: Theater-Werkstatt. Grundlagen, Übungen, Spiele. München: Don Bosco, 1995, S. 64.

⁹¹ Vgl. Wilhelm, 2004, S. 284.

wusst darüber, dass das Geschehen auf der Bühne ad hoc, aus dem Stehgreif entsteht und nicht vorgeplant ist.⁹²

Das Improvisationstheater arbeitet nicht mit vorgegebenen Texten, sondern will die natürliche Fähigkeit des Menschen Geschichten zu erzählen, welche im Laufe der Zeit abhanden gekommen ist, stärken. Es versucht den Zuschauer, wie auch den Spielenden in aktive Spannung zu versetzen und hält auf Grund dessen den Informationsgehalt der Geschichte eher gering. Lösel weist darauf hin, dass durch diese lückenhafte Information beide Seiten, d.h. Zuschauer und Spielender/Spielende beansprucht und in ihrer Kreativität gefordert werden. Jenes Theater, welches mit den Mitteln der Improvisation arbeitet, ermöglicht den Spielenden die Rationalität des Alltags zu vergessen bzw. zu lockern und Kontakt zu ihrer Innenwelt aufzubauen. Lösel sieht in dem Kontakt zur Innenwelt die Möglichkeit zur Entfaltung von Phantasie und Kreativität. Bei der Auseinandersetzung mit den Techniken des Improvisationstheaters lernen die Spielenden Behauptungen aufzustellen und Verantwortung zu übernehmen, ohne auf die Mitspieler/Mitspielerinnen Kontrolle auszuüben. Kontrolle in dieser Situation würde nach Johnstone Reaktanz auslösen, die als eine Form von Blockade verstanden werden kann, welche durch unsere manipulative Umwelt hervorgerufen wird. In unserem Alltag müssen wir diese Manipulationsversuche ständig abwehren und sind daher in unserer Freiheit und Entwicklung eingeschränkt.⁹³ Durch das Improvisationstheater kann der Spielende lernen „mutiger zu sein, Dinge einfach zu behaupten und dazu zu stehen“ und sich den Versuchen der Freiheits- und Entwicklungseinschränkung entgegensetzen.

Die Form des Improvisationstheaters wurde in den Workshop integriert, da diese neben der Selbsterfahrung auch den Gemeinschaftssinn stärkt. Dieses Gefühl der Gemeinschaft war für die weitere Auseinandersetzung der Teilnehmer/Teilnehmerinnen von großer Bedeutung. Für das Improvisationstheater wurden den Teilnehmern/Teilnehmerinnen verschiedene Kleinszenen angeboten, wie z.B. das Umgarnen

⁹² Vgl. Trescher, R.: Improvisationstheater – ein kreatives Angebot. In: Lippert, E. (Hrsg.): Theater spielen. Bamberg: C.C. Buchners, 1998, S. 164f.

⁹³ Lösel, G.: Theater ohne Absicht. Impulse zur Weiterentwicklung des Improvisationstheaters. Planegg: Impuls/Buschfunk, 2004, S. 13-49.

eines jungen Mädchens, ein Streit zwischen einem Ehepaar, oder eine unmusikalische Zigeunerkapelle in der Stadt. Die Szenen wurden spontan gespielt, d.h. ohne Proben und ohne Textvorlage. Das Publikum, das sich aus den anderen Teilnehmern/Teilnehmerinnen zusammensetzte, wurde in das Theater miteinbezogen.

11.3.9. Beobachtungsergebnis zu den Improvisationsübungen

Bei den eingesetzten Improvisationsübungen wird sichtbar, dass es so gut wie allen Teilnehmern/Teilnehmerinnen schwer fällt, spontan auf einen Wortimpuls zu reagieren bzw. Phantasie und Kreativität in die Übungen einzubauen. Der Wortkreis kommt immer wieder ins stocken, die Personen wirken unsicher, verlieren sich in Kleinigkeiten und versuchen immer ein passendes Wort zu finden. Erst bei nochmaliger Erklärung, dass die Wörter in keinen Zusammenhang stehen müssen, wird die Übung dynamischer. Bei diesen Übungen wird deutlich, dass die Personen keine Erfahrungen im Bezug auf Improvisation und Aufgreifen spontaner Ideen haben, da diese kreativen Methoden in der Heimerziehung nicht eingesetzt wurden. Bei mehrmaliger Durchführung der Übungen zeigt sich, dass die Teilnehmer/Teilnehmerinnen lockerer werden und Spaß an den spontanen, teilweise gewagten Äußerungen finden. Sie nehmen den geschützten Rahmen wahr und fühlen sich mehr und mehr sicherer.

Auch beim Improtheater kann beobachtet werden, dass die Teilnehmer/Teilnehmerinnen zu Beginn noch sehr zurückhaltend und unsicher agieren. Der Einsatz von Phantasie und Spontaneität, im Bezug auf die darzustellende Szene, erweist sich als schwierig. Um den Prozess der Selbständigkeit zu fördern, wird versucht so wenige Inputs wie möglich von außen an die Teilnehmer/Teilnehmerinnen heranzutragen. Die Improtheatersituation zeigt, dass selbständiges Handeln für die Teilnehmer/Teilnehmerinnen eine neue Erfahrung darstellt, denn der Heimaltag sieht nur wenig selbständiges Handeln vor. Im Bezug auf das Sozialverhalten kann beim Improtheater beobachtet werden, dass sich im Laufe der Zusammenarbeit das Vertrauen in der Gruppe aufbaut und die Teilnehmer/Teilnehmerinnen sich näher kommen. Ebenso das ablehnende Verhalten, gegenüber einigen Teilnehmern/Teilnehmerinnen zu Beginn des Workshops, verändert sich durch die intensive Gruppenarbeit in Akzeptanz. Auch in Bezug auf die angespannte Stimmung am Beginn des Workshops zwischen den Teil-

nehmern/Teilnehmerinnen, bietet das Improtheater jene Möglichkeit, die Haltung der Personen zueinander zu lockern und die Lust am aktiven Theaterspielen zu steigern.

11.3.10. **Stückfindung**

Die Herangehensweisen, die bei Theaterprojekten zur Stückfindung angewandt werden, sind unterschiedlich. Um die Kreativität der Teilnehmer/Teilnehmerinnen zu fördern, wurde eine Methode gewählt, die durch die Auseinandersetzung mit den Spielenden und deren Ideen, Wünschen und Bedürfnissen das Thema und die Rollen für das Stück findet und nicht ein fertiges Konzept vorsieht. Relevant sind dabei die Anregungen und Impulse die von außen an die Gruppe herangetragen und von der Gruppe bei Bedarf angenommen werden können. Das offene Konzept erlaubt den Teilnehmern/Teilnehmerinnen zu experimentieren, ihre individuellen Fähigkeiten zu entdecken und diese in einem gesicherten Rahmen zu entfalten. Wesentlich ist jedoch die gemeinsame Zielausrichtung. Es muss darauf geachtet werden, dass das gemeinsame Ziel nicht durch zuviel Beliebigkeit verloren geht.

Die Stückfindung wurde als ein gruppendynamischer Prozess geplant, welcher von den Teilnehmern/Teilnehmerinnen so eigenständig wie möglich durchgeführt werden sollte. Die Teilnehmer/Teilnehmerinnen entschieden eigenverantwortlich, welches Thema als Stück behandelt werden sollte. Ebenso Rolleneinteilung, Kostüme und Bühnenbild wurden von den Personen eigenständig bestimmt. Auf Grund der geringen finanziellen Mittel waren die Teilnehmer/Teilnehmerinnen gezwungen, das Bühnenbild und die Kostüme minimalistisch zu entwerfen und reduziert einzusetzen. Die Planungsphase sah vor, auch in den Prozess der Textfassung alle Teilnehmer/Teilnehmerinnen zu integrieren. Um ein geeignetes Stück zu schreiben, wurden die Teilnehmer/Teilnehmerinnen er sucht, jene Situationen im Leben, welche ihnen im Gedächtnis geblieben sind, oder momentane Relevanz zeigen, aufzuschreiben und diese mit der Gruppe zu diskutieren. Es stellte sich heraus, dass die Gruppenmitglieder mit der offenen Arbeitsweise Probleme hatten und auf diese Weise kaum Ideen für ein Stück gefunden werden konnten. Im Zuge der Diskussion entschied sich die Gruppe, eine Komödie zu spielen, die sich mit der Minderheitengruppe der Roma auseinandersetzte. Da sich eine gemeinsame Ausarbeitung des Textes als sehr schwierig herausstellte, wurde in der Gruppe be-

schlossen, dass sich ein Teilnehmer und eine Teilnehmerin intensiver mit der Textfassung beschäftigen und die anderen Gruppenmitglieder sich dem Entwerfen der Kulissen und Kostüme widmen.

11.3.11. Beobachtungsergebnis zur Stückfindung

Der Prozess der Stückfindung stellt die Teilnehmer/Teilnehmerinnen vor eine große Herausforderung. In dieser Phase des Workshops zeigt sich, dass die intensive Auseinandersetzung mit einem Thema, d.h. längere Konzentrationsphasen und gemeinsames Brainstorming, für die Teilnehmer/Teilnehmerinnen eine neue Arbeitsweise darstellt. Es kann beobachtet werden, dass nur wenige Teilnehmer/Teilnehmerinnen die nötige Ausdauer, Konzentration, Phantasie und Kreativität aufbringen können, die das Schreiben eines Theaterstückes verlangt. Viele der Personen zeigen wenig Ausdauer und verlieren schnell die Motivation an der gemeinsamen Arbeit. Sie bringen sich kaum in die Arbeit ein, vermitteln den anderen Gruppenmitgliedern das Gefühl der Langeweile und stören immer wieder den gemeinsamen Denkprozess mit destruktiven Bemerkungen. Das eigenständige Einbringen in einen Prozess findet bei vielen der Teilnehmer/Teilnehmerinnen nicht statt. Bei der Bearbeitung des Textes werden schulische Schwächen sichtbar. Alle Personen weisen Schwierigkeiten bei Rechtschreibung und Lesen auf. Diese Tatsache erschwert die Arbeit am Text, da die Personen verunsichert sind und sich selbst wenig zutrauen. Es ist auch erkennbar, dass die Teilnehmer/Teilnehmerinnen, nicht gelernt haben, sich mit einem Thema länger auseinanderzusetzen. Benötigt ein Arbeitsschritt mehr Zeit, zeigen sie sich sehr ungeduldig und demotiviert. Immer wieder besteht der Bedarf, Anregungen und Motivationsgedanken von außen an die Gruppe heranzutragen. Es zeigt sich, dass ohne diese Hilfestellung das gemeinsame Ziel einer Theateraufführung nicht realisiert werden kann.

Die Bearbeitung des Textes wird von einer Zweiergruppe, die sich aus einem Teilnehmer und einer Teilnehmerin zusammensetzt, übernommen. Während dieser intensiven Arbeitsphase kann beobachtet werden, dass die Personen sich in Kleinigkeiten verlieren und der Meinung sind, dass alles was in dem Stück vorkommen soll, auch auf der Bühne dargestellt werden muss. Erst durch die Hilfestellung von außen, dem Vorschlag mit einem Erzähler zu arbeiten und die Phantasie des Zuschauers anzuregen, wird die Text-

arbeit dynamischer. Die Anregung, dem Zuschauer nicht alles vorzugeben, erleichtert ihnen den Zugang zur Textfassung. Auch im Bezug auf die Dramaturgie stehen die Personen vor einigen Schwierigkeiten. Der Aufbau des Stückes ist zu Beginn unstrukturiert und sie finden keine Lösung, wie das Stück beginnen bzw. enden soll. Diese Schwierigkeiten lassen erkennen, dass Phantasie und Kreativität in der Erziehung wenig gefördert wurden. Die Arbeit an dem Theaterstück stellt die Personen vor neue Herausforderung.

11.3.12. **Probenarbeit**

Die Probenarbeit kann als ein weiterer wesentlicher Teil des Workshops verstanden werden. Ziel dieser Arbeitsphase war es, dass die Teilnehmer/Teilnehmerinnen lernen, selbständig mit dem Text zu arbeiten und die Organisation für Bühnenaufbau und Kostüme eigenständig zu planen.

Die Probenarbeit gliederte sich in die Bereiche:

- Gemeinsame Textlektüre
- Entwerfen und Herstellen der Kulissen und Kostüme
- Proben auf der Bühne

Zu Beginn der täglichen Proben lag der Fokus auf einer gemeinsamen Textlektüre. Bereits während der Arbeit an der Textfassung wurden bei allen Teilnehmern/Teilnehmerinnen erhebliche Defizite beim Lesen und Schreiben erkennbar. Diese Tatsache verlangte, dass der Text, vor der Probe auf der Bühne, gemeinsam durchgenommen wurde. Diese Vorgehensweise erforderte von allen Beteiligten viel Konzentration und Geduld. Nach der gemeinsamen Textlektüre wurden die einzelnen Szenen auf der Bühne geprobt. Die Vorbereitungen für das Bühnenbild und die Kostüme wurden gemeinsam in der Gruppe getroffen.

11.3.13. **Beobachtungsergebnis zur Probenarbeit**

Die Teilnehmer/Teilnehmerinnen bringen sich unterschiedlich intensiv in den Probenprozess ein. Zu Beginn des Probenprozesses sind einige der Personen demotiviert und stören die Arbeit. Es stellt sich heraus, dass sich manche Teilnehmer/Teilnehmerinnen

schwer konzentrieren können und beim Lesen des Textes große Schwierigkeiten haben. Immer wieder müssen die Teilnehmer/Teilnehmerinnen aufgefordert werden, ihre Rolle darzustellen bzw. an der richtigen Stelle mit dem Text einzusetzen. Auch im Bezug auf Sorgfalt und Ordnung zeigen die Teilnehmer/Teilnehmerinnen wenig Bemühen. Einige Personen sind ständig auf der Suche nach ihren Textfassungen, da diese irgendwo liegen gelassen wurden und letzten Endes nicht mehr auffindbar waren. Diese Verhaltensweise erschwert den Lernprozess, da einige Teilnehmer/Teilnehmerinnen keinen Text mehr zur Verfügung haben und mit anderen Teilnehmer/Teilnehmerinnen mitlesen müssen. Im Lauf der Arbeit kann jedoch beobachtet werden, dass sich bei der Gruppe eine positive Arbeitshaltung einstellt. Die Gruppe ist motiviert und findet Spaß an der gemeinsamen Arbeit. Es zeigt sich, dass die Teilnehmer/Teilnehmerinnen beginnen für das gleiche Ziel zu arbeiten. Sie fordern sich gegenseitig auf und ermahnen jene Mitglieder, die die Probenarbeit behindern oder stören. Jedes Gruppenmitglied bringt sich in den kreativen Schaffungsprozess ein. Eine Teilnehmerin bietet sich an, das Bühnenbild zu entwerfen und zwei weitere Gruppenmitglieder planen und konstruieren den Bühnenaufbau.

Im Allgemeinen zeigt sich, dass der Probenerfolg täglich variiert. Das größte Problem stellt das Lernen des Textes dar. Die Teilnehmer/Teilnehmerinnen haben sichtbar Schwierigkeiten, sich den Text zu merken bzw. an der richtigen Stelle einzusetzen. Es kann auch beobachtet werden, dass die Teilnehmer/Teilnehmerinnen nur über kurze Konzentrationsphasen verfügen und schnell ermüden. Im Zug der gemeinsamen Arbeit zeigt sich jedoch, dass durch die Probenarbeit die Gruppenmitglieder mehr Rücksicht aufeinander nehmen und toleranter im Umgang werden, d.h. das Sozialverhalten verändert sich wesentlich und sukzessive stellt sich ein „Wir-Bewusstsein“ in der Gruppe ein. Im Fokus der Arbeit steht, dass gesetzte Ziel gemeinsam zu verfolgen und schlussendlich auch zu erreichen.

11.3.14. Die fokussierten Interviews

Die fokussierten Interviews wurden im Rahmen des zweiwöchigen Workshops gehalten. Da alle Teilnehmer/Teilnehmerinnen ungarischsprachig waren, wurden die Interviews von einer Teilnehmerin während der Befragung synchron übersetzt und von der

Autorin ins Schriftdeutsch übertragen. Die transkribierten Interviews dienen als Textgrundlage, aus denen die relevanten Daten, in Form von Zitaten und Paraphrasen, für diese Arbeit herangezogen und an dieser Stelle zusammengefasst werden.

In der Planungsphase wurde die Methode des fokussierten Interviews zur Datenerhebung gewählt. Während der Forschungsarbeit aber wurden die Grenzen dieser Methode im vorliegenden Anwendungsfall sichtbar. Im Laufe der Interviews zeigt sich, dass alle Teilnehmer/Teilnehmerinnen sich in den Interviewsituationen unsicher fühlten und Schwierigkeiten hatten, ihre Gefühle und Gedanken zu verbalisieren. Viele der Teilnehmer/Teilnehmerinnen verließen den Gruppenraum vor den Interviews und standen für Befragungen nicht mehr zur Verfügung. Auf Grund dieser Tatsache mussten, in der Mitte der ersten Workshopwoche, die Interviews zur Datenerhebung gestrichen werden. Ein letztes Interview, welches zur Schlussreflexion dienen sollte, wurde für den Tag nach der Aufführung mit den Teilnehmern/Teilnehmerinnen vereinbart. Für die Datenerhebung konnte ab diesem Zeitpunkt nur noch die teilnehmende Beobachtung herangezogen werden.

Kodierschema:

Kurze Pause	..
Mittlere Pause	...
Lange Pause	(Pause)
Geräusche und nonverbale Äußerungen	(...)
Starke Betonung	<i>fett</i>
Anmerkung der Autorin	[]

11.3.15. Interviews zur Aufwärmphase - Kennen lernen, Vertrauen, Rhythmisierung

Die Teilnehmer/Teilnehmerinnen erzählten, welche Vorstellungen und Erwartungen sie von dem Theaterworkshop hatten und wie sie sich in den ersten zwei Stunden fühlten. Die folgenden Passagen stellen die wesentlichen Auszüge aus den ersten Interviews mit den Teilnehmern/Teilnehmerinnen dar. Im Lauf der Befragung wurde sichtbar, dass die Teilnehmer/Teilnehmerinnen keine Interviewerfahrungen aufweisen und reflektiertes

Beantworten eine große Herausforderung darstellt. Die befragten Personen nehmen sich zu Beginn kaum Zeit zu reflektieren und beantworten die gestellten Fragen schnell und knapp. Die ersten Interviews wurden aus diesen Gründen als Einstiegsinterviews konzipiert, um den Teilnehmern/Teilnehmerinnen die neue Situation zu erleichtern.

Interview 1. Workshoptag – Montag, 11.02.2008

Teilnehmerin K.:

„Ich dachte, das wird aber langweilig ... wir werden uns nur anschauen, herumstehen und nichts machen. (Lacht). Ich habe mich sehr gut gefühlt. Es war gar nicht schwer.“ (Zeile 1-6).

Teilnehmer C.:

„Zuerst habe ich mir gedacht, dass mir das nicht gefallen wird. Aber ich habe mich ganz wohl gefühlt. Manche Bewegungen waren ein wenig schwer für mich, aber man kommt schnell hinein. Ich habe mich sehr schnell in die Übungen einbringen können. Als ich vom Workshop gehört habe, habe ich gedacht, dass ich zu alt bin. Ich habe mir das Spielen und ... vor allem das Theaterspielen abgewöhnt. Ich hatte keine Lust hier mitzumachen. (...) Aber ich habe heute bemerkt, dass man es probieren muss, damit man sagen kann, ob es einem gefällt oder nicht bzw. wie es ist.“ (Zeile 5-8).

Teilnehmerin N.:

„Ich habe das super gut gefunden. (...) Zuerst habe ich mir gedacht, dass ich das nicht machen kann. Die Erwachsenen bzw. die Jugendlichen zu motivieren, mich zu bewegen und noch dazu zu übersetzen. (Pause) Ich hatte Angst, als ich darüber nachgedacht habe. Und als ich das mit S. am Nachmittag geprobt habe, hatte ich überhaupt das Gefühl, dass ich das nicht schaffen werde. Ich dachte mir, das kann ich doch nicht. (...) Doch es ist überhaupt nicht so schwer. Nach dem ersten schweren Schritt war ich schon entspannt. (Pause) Als ich in Österreich mit S. darüber gesprochen habe, da dachte ich mir, dass ich das nicht schaffen werde. Ich habe dann eine Freundin gefragt, ob sie mitmachen würde, wenn sie an meiner Stelle wäre. Sie sagte, dass sie das machen würde. Dann dachte ich, na dann versuche ich es auch. Und ein Freund sagte mir: `Mach doch mit, da kannst du viel lernen und du wirst dann stolz auf dich sein. Da kannst du

was erreichen`. Ich wusste, übersetzen und selber mitmachen wird schwer und zu Beginn wollte ich nicht, aber heute bin ich wirklich mit dem Herz dabei.“ (Zeile 25-28).

Teilnehmerin V.:

„Also ich habe mich so la la gefühlt. (Pause). Die Rhythmusspiele mag ich nicht. Da fangen meine Hände so an zu jucken. Ich würde gerne kämpfen. So spiele mit Kampf, oder so. (Lacht) Ich bin ein kindliches Mädchen und Bewegungsspiele sind besser. Laufen hüpfen, usw. (Pause) Ich wollte nicht mitmachen. Überhaupt nicht.“ (Zeile 9-14).

Teilnehmer B.:

„Ich finde, dass es wirklich gut war. Ich habe mir gedacht, dass ich Theaterspielen werde mit Jugendlichen. Ich habe mich sehr gut gefühlt und es war sehr Spaßig, wirklich. Ich habe heute auch wirklich etwas Neues gelernt. (Pause) Also ich wusste von dem Theaterprojekt. Ich habe gewusst was hier gemacht wird. Ich mache das gerne. Und der Spaß, das ist das, was zählt. Spaß bringt uns zu einem guten und ernsten Theaterspiel. Dadurch können wir uns auch besser kennen lernen.“ (Zeile 21-24).

Teilnehmerin B.:

„Die erste Zeit habe ich das alles nicht ernst genommen. (Pause) Ich hatte das Gefühl, dass die Bewegungen für mich schwer waren. Diese Übungen mit den Füßen [die Teilnehmerin meint die Rhythmusübungen] und so... Als ich von dem Projekt gehört habe, hatte ich keine schlechte Meinung. Ich dachte mir, das schau ich mir doch mal an.“ (Zeile 15-20).

Das zweite Interview nahm Bezug auf die Vertrauensübungen. Die Teilnehmer/Teilnehmerinnen wurden gefragt, wie sie sich während der Übungen fühlten und welche Emotionen sie wahrnehmen konnten. Die Interviews zeigen, dass viele der Teilnehmer/Teilnehmerinnen wenig Vertrauen zu ihrer Umgebung bzw. zu ihren Mitmenschen haben und es ihnen schwer fällt, sich auf andere Personen zu verlassen. Auch in Bezug auf die Interviewsituation zeigt sich, dass sich die Teilnehmer/Teilnehmerinnen zunehmend unwohl fühlen. Die Auseinandersetzung mit sich selbst und das Nachdenken über eine bestimmte Situation, bereiten den Personen große Schwierigkeiten.

Interview 2. Workshoptag – Dienstag, 12.02.2008

Teilnehmerin K.:

„Für mich war es gut, aber ich mag das Spiel mit dem Pendel [die Teilnehmerin meint das Interaktionsspiel 3 – die Schaufensterpuppe] nicht. Ich mag es nicht, wenn ich mich so fallen lassen muss. Davor habe ich Angst. Sonst war das Programm gut. (Pause) Ich habe Angst, dass mich mein Partner nicht auffängt und mich zu Boden fallen lässt. Ja, davor habe ich die meiste Angst ... Sonst war der Tag gut. Ich hatte viel Spaß.“ (Zeile 21-30).

Teilnehmerin N.:

„Für mich war es ganz OK. Mit den Vertrauensspielen habe ich immer Probleme, die sind immer schwierig für mich. Das ist immer so, wenn die am Programm stehen. (Pause) Ich vertraue den Jugendlichen nicht sehr. Ich habe Angst, dass sie mich fallen lassen. Irgendwie traue ich ihnen diese Übung auch nicht zu. Ich meine, dass sie diese richtig verstehen und umsetzen.

I.: “Und wenn z.B. andere Personen mit dir diese Übung machen würden. Würdest du dich dann sicherer fühlen, oder mehr Vertrauen haben?”

N.: (Pause) “Ich weiß nicht. Vielleicht. Kann ich aber nicht sagen.“ (Zeile 37-45).

Teilnehmer C.:

„Ich hatte bei den Vertrauensübung Angst, dass sie [meint Teilnehmerin K.] mich nicht fängt bzw. fallen lässt. (...) Ich habe überhaupt kein Vertrauen zu ihr.“ (Zeile 54-56).

11.3.16. Interviews zu Improvisationsübungen und Improvisationstheater

Die Zitate in Bezug auf das Improvisationstheater lassen erkennen, dass die Teilnehmer/Teilnehmerinnen bei diesen Übungen sehr viel Spaß hatten. Es wurde in den Interviews versucht, näher auf die Emotionen der Teilnehmer/Teilnehmerinnen einzugehen. Es zeigte sich aber, dass die Personen kaum in der Lage waren, auf die gestellten Fragen zu antworten bzw. ihre Gefühle und Gedanken zu verbalisieren. Im Rahmen der Interviews zu den Improvisationsübungen und Improvisationstheater wurde deutlich, dass die Methode des fokussierten Interviews im Rahmen dieser Forschungsarbeit auf ihre Grenzen stieß.

Interview 3. Workshoptag – Mittwoch, 13.02.2008

Teilnehmerin B.:

„Für mich war die Szene mit dem Autounfall super. Ich hatte Spaß dabei, ein Auto zu spielen. (lacht). Am Anfang hatte ich Probleme ein Auto darzustellen. Aber als B. mich ein wenig motivierte, dann ging es ganz gut. Es war auch unglaublich, wie sich die ganze Sache dann entwickelte ... Also ich meine, so die Ideen von den Anderen. (Pause) Wie das dann zu einem richtigen Stück wurde (...).“ (Zeile 15-19).

Teilnehmer C.:

„Ich fand die Szene gut in der ich den Ritter spielte und Sandor das Burgfräulein. Das war wirklich lustig. (Lacht) Wie ich mit Steckenpferd über die Bühne reiten musste. (Pause) Ich hatte wirklich viel Spaß heute bei diesen Übungen.“ (Zeile 20-21).

Teilnehmer C.:

I.: „Ich hatte heute das Gefühl, dass ihr viel Spaß am Improvisationstheater hattet? Da kann man nichts richtig oder falsch machen.“

C.: „Ja, genau und das ist ein gutes Gefühl. Man muss nicht nachdenken, ist dass jetzt gut was ich mache, oder kommt das auch bei den anderen Gruppenmitgliedern an, sondern man spielt einfach wie es einem selbst gefällt.“ (Zeile 39-43).

Teilnehmerin V.:

„Für mich war das Improtheater gut. Ich habe viel gelacht. Auf der Bühne selbst war es dann gar nicht so einfach für mich. Aber die Stimmung ist dann immer lockerer geworden und das hat mir dann mehr Mut gegeben.“ (Zeile 1-3).

Teilnehmerin K.:

„Für mich war die Übung, wo ich meine Emotion richtig zeigen konnte, gut. Endlich durfte ich einmal richtig schreien. Klar, am Anfang war es schon komisch. (Pause) Ich meine, ich hatte ja keinen Grund zum Schreien (...). Die Übung war halt so. Aber dann habe ich mich echt gut gefühlt (Lacht).“ (Zeile 11-14)

11.3.17. Schlussreflexion der Teilnehmer

Die vorliegenden Zitate stellen ein zusammenfassendes Protokoll der Schlussreflexion, welche einem Tag nach der Aufführung stattfand, dar. In diesen Interviews wurde versucht, die 14 Tage des Workshops in Form eines fokussierten Interviews zu reflektieren. Die Teilnehmer/Teilnehmerinnen wurden hinsichtlich ihrer individuellen Wahrnehmungen in Bezug auf Gruppenakzeptanz, Lerneffekt und Persönlichkeitsentwicklung befragt. Die Autorin fasst an dieser Stelle die wesentlichen Aussagen zusammen und versucht nach Mayring, das Allgemeinheitsniveau des Materials zu vereinheitlichen.⁹⁴ Die folgenden Interviews zeigen die enorme Entwicklung bei den Teilnehmern/Teilnehmerinnen im Bezug auf die Befragungs- und Interviewsituation. Konnten bei den ersten Interviews noch erhebliche Schwierigkeiten bei der Beantwortung der konkreten Fragestellungen wahrgenommen werden, so zeigten alle Personen bei dem Schlussinterview die Fähigkeit über den 14-tägigen Workshop zu reflektieren und ihre Emotionen in Wort zu fassen.

Teilnehmer C.

„Vor der Vorstellung ging es mir nicht so gut. Ich hatte Kopfschmerzen. Ich bin so ein Typ, wenn ich nervös bin, bekomme ich immer Kopfschmerzen. In der Gruppe habe ich mich in den 14 Tagen sehr wohl gefühlt. Die ersten Tage waren doch etwas schwer für mich, aber dann habe ich gedacht, wenn ich schon mit etwas anfangen, dann mache ich die Sache auch fertig. Natürlich habe ich in diesen Tagen auch etwas gelernt. Ich habe jetzt mehr Mut. Ich bin sehr nervös, wenn ich vor Leuten sprechen muss. Ich habe auch gelernt, dass ich mich das nächste Mal, wenn ich wieder Theaterspielen werde, nicht auf das Publikum konzentriere, sondern einfach auf den Text. Das wichtigste für mich aber war, dass wir alle zusammen gearbeitet haben und ich möchte mich bedanken, dass ich durch diese Zusammenarbeit mutiger und selbstbewusster geworden bin. Ich bin auch stolz darauf, dass ich es geschafft habe, den Text zu lernen, d.h. das ich mich für die Proben vorbereitet habe und somit Verantwortung für eine Aufgabe übernommen habe. Ich habe versucht, den Erwartungen, die die Gruppe an mich hatte, gerecht

⁹⁴ Vgl. Mayring, 2002, S. 95.

zu werden. In der Gruppe habe ich mich gut gefühlt. Ich hatte das Gefühl, dass man mich so akzeptiert, wie ich bin. Ob die Erfahrung auch zukünftig für mich wichtig sein wird? Ja, ich habe gelernt, dass ich nicht so schüchtern sein brauche, dass ich mir mehr zutrauen kann. Ich denke, wenn ich die Möglichkeit hätte, öfters Theater zu spielen, dann würde ich sicher selbstbewusster werden.“ (Interview MIC 00006, 23.02.2008).

Teilnehmerin V.:

„Die Vorstellung war schön für mich. In der Gruppe habe ich mich sehr akzeptiert gefühlt. Manche Situationen waren schon sehr langweilig und ich bin nicht immer motiviert gewesen. Also gelernt habe ich schon etwas. Ich habe gelernt, mich auf der Bühne darzustellen und darauf bin ich auch sehr stolz. Ich habe mich beim Theaterspielen sehr wohl gefühlt. Ich konnte den Alltag hinter mir lassen, meine ganzen Probleme und Sorgen. In dieser Zeit dachte ich nur ans Spielen. Ich habe auch jetzt das Gefühl, dass ich während des Projektes eher unkonzentriert war und deshalb würde ich gerne die Chance haben, die Übungen noch einmal machen zu können. Zum Beispiel bei den Rhythmusübungen. Da hatte ich wirklich Schwierigkeiten und erst als S. mir sagte, dass wenn ich etwas wirklich will, ich es auch schaffen werde, habe ich verstanden um was es eigentlich geht. Also ich kann sagen, dass habe ich jetzt gelernt. Etwas wirklich zu wollen. Bei der Vorstellung hatte ich wirklich Angst. Aber danach war ich stolz auf mich, dass ich es geschafft habe, den Text zu lernen und meine Rolle zu spielen. Ich habe mir das überhaupt nicht zugetraut. Ich bin wirklich stolz auf mich. Das Wichtigste war das Spielen für mich. Bei den Textübungen muss ich ehrlich sagen, habe ich zum Teil die Nerven verloren. Ich kann mich nicht so lange mit einem Thema auseinandersetzen. Wenn da nicht die anderen gewesen wären, hätte ich schon aufgegeben. Ich habe schon das Gefühl, dass ich durch dieses Projekt selbstbewusster und mutiger geworden bin. Diese Arbeit hat mich aufgebaut, hat mich gestärkt, dass kann ich fühlen. Ich bin sehr glücklich, dass ich an diesem Projekt teilnehmen konnte. Leider ist es jetzt vorbei. Jetzt setzt sich niemand mehr mit uns auseinander und das Selbstbewusstsein, das sich während dieser Zusammenarbeit verstärkt hat, wird wieder schwächer. Ich bin der Meinung, man müsste alle zwei Monate so ein Projekt machen. Das würde sich dann auch auf das Leben bzw. auf die Zukunft positiv auswirken.“ (Interview MIC 00007, 23.02.2008).

Teilnehmerin K.:

„Bei der Vorstellung habe ich mich gut gefühlt. Die ersten Übungen waren sehr langweilig, aber das Theaterspielen war sehr gut. Ich habe mich in der Gruppe wohl gefühlt und ich hatte auch viel Spaß mit einigen Teilnehmern/Teilnehmerinnen. Wirklich frei habe ich mich nicht gefühlt. Ich hatte das Bedürfnis einmal einen Tag zu pausieren, aber ich wollte den anderen keine Schwierigkeiten machen. Es war schon sehr viel für mich. Ich bin eigentlich sehr schüchtern und spiele nicht gerne vor anderen Leuten. Aber ich habe es geschafft. Ich habe auch den Text bei der Aufführung gekonnt. Das Wichtigste für mich war, dass wir es gemeinsam schaffen dieses Stück aufzuführen. Stolz bin ich eigentlich nicht auf mich. Mutiger bin ich schon geworden und ich habe auch mehr Vertrauen zu der Gruppe aufbauen können. Ich glaube auch, dass ich die Erfahrungen aus diesem Projekt für mein Leben brauchen kann. Ich würde auch wieder Theaterspielen. Auch meinen Kindern kann ich dann von dieser Erfahrung erzählen und das was ich gelernt habe, kann ich dann ihnen weitergeben. Meine Probleme konnte ich während dieser Zeit trotzdem nicht vergessen.“ (Interview MIC 00008, 23.02.2008).

Teilnehmerin B.:

„Bei der Vorstellung war ich schon sehr unsicher, aber ich wusste, dass wir es schaffen werden. Die ersten Tage wollte ich überhaupt nicht mitmachen. Ich habe wirklich nur auf das Theaterspielen gewartet. Das Theaterspielen hat mir gezeigt, dass ich mich für nichts schämen muss. Ich bin selbstbewusster geworden und stehe zu den Dingen, die ich mache. Ich habe während der Arbeit gemerkt, dass ich zu Beginn schon sehr schüchtern und zurückhaltend war. Es ist mir auch klar, dass ich des Öfteren die Stunden gestört habe. Aber ich hatte das Gefühl, dass mir niemand wirklich böse war. Ich fand die Zeit sehr lustig. Ich finde, dass wir schon viel Spaß hatten. Ich bin sehr dankbar, dass sich jemand die Zeit genommen hat, sich mit uns auseinanderzusetzen. Die Vorgesetzten von der Stiftung interessieren sich kaum für uns. Ich fand es lustig, eine Zigeunerin zu spielen. Ich meine, ich bin nun einmal eine Zigeunerin und ich stehe auch dazu. Auch die täglichen Treffen, die mir am Anfang auf die Nerven gingen, wurden schon zum Alltag. Es war für mich selbstverständlich, dass ich ins Kulturhaus gehe. Ich glaube, dass mir das gestärkte Selbstbewusstsein auch in meinem Leben etwas bringt.“ (Interview MIC 00009, 23.02.2009).

Teilnehmer B.:

„Ich habe mich bei der Aufführung sehr wohl gefühlt, auch wenn ich viele Fehler gemacht habe. Mit der Gruppe hatte ich so meine Probleme. Also jetzt in Bezug auf Vertrauen und die Sympathie. Das sind nicht so meine Leute, aber es war ganz in Ordnung. Ich habe gelernt, egal was für Menschen mitmachen, jeder kann lernen und sich entwickeln. Natürlich bin ich auch auf mich stolz, denn viele Leute haben nach der Vorstellung gesagt, dass ich sehr gut Schauspielen kann. Das ist ein gutes Gefühl. Ich denke auch, wenn wir länger Zeit zum Proben gehabt hätten, hätten wir noch mehr rausholen können. Für mich war es ein wenig zu einfach. Ich kann jetzt nicht sagen, dass ich durch das Theaterspielen mehr Selbstbewusstsein bekommen habe, denn ich bin ein sehr selbstbewusster Mensch, aber ich kann sagen, dass das Projekt für uns Jugendliche sehr wichtig war. Hier in Rumänien arbeiten nicht viele Leute mit Heimkindern. Keiner beschäftigt sich mit uns. Meinen Kindern kann ich einmal diese Erfahrung mitteilen und ihnen dadurch etwas weitergeben.“ (Interview MIC 00010, 23.02.2009).

Teilnehmer B. (S.):

„Ich habe mich in der Gruppe sehr wohl gefühlt. Wir hatten auch eine Menge Spaß. Für mich war der Spaß das Wichtigste. Ich habe immer versucht, die Gruppe mit meinen Späßen aufzuheitern. Die Aufführung war super. Ich finde wir waren alle sehr fleißig und haben miteinander etwas Tolles geschafft. Ich habe auch das Gefühl, dass ich selbstbewusster und mutiger wurde und dass Freundschaften zwischen den einzelnen Teilnehmern/Teilnehmerinnen entstanden sind.“ (Interview MIC 00011, 23.02.2009).

Teilnehmerin N.:

„Ich war sehr aufgeregt bei der Vorstellung. Ich war sehr unsicher und schüchtern. Ich wusste auch genau, dass ich Fehler machen werde, weil ich so nervös war. Aber es hat mir sehr viel Spaß gemacht. In der Gruppe habe ich mich wohl gefühlt. Ich habe während dieser 14 Tage gelernt Verantwortung zu übernehmen für die Gruppe und für mich selbst, auch wenn es mir schwer fiel, den Text für das Stück zu lernen. Ich habe auch gelernt mit den Jugendlichen zu arbeiten. Ich bin sehr dankbar, dass sich jemand mit uns beschäftigte und dass die Jugendlichen mich akzeptierten. Das Wichtigste für mich war, dass wir gelernt haben, zusammen zu arbeiten. Das Theaterspielen stärkte meinen

Mut und mein Selbstvertrauen wesentlich. Ich habe aber auch gelernt zu organisieren. Ich war auch stolz auf mich, dass ich die Jugendlichen zur Arbeit motivieren und wir dieses Theaterstück dann tatsächlich aufführen konnten. Ich habe gefühlt, dass ich stärker geworden bin, denn ich war noch nie auf einer Bühne. Ich habe gedacht, oh Gott ich war noch nie auf der Bühne und ich kann das nicht. Und das ist dann Mut, wenn ich auf der Bühne stehe und meinen Text sage, oder? Das Projekt war auch wichtig für mich, denn ich hatte dadurch einen geregelten Tagesablauf und eine sinnvolle Beschäftigung. Dadurch veränderte sich mein Leben. Während dieser Zeit habe ich auch meine Probleme vergessen. Die ersten fünf Minuten im Kulturhaus war noch der Alltag spürbar, aber dann dachte ich überhaupt nicht mehr an meine Sorgen. Das Projekt hat mir auch eine neue Perspektive ermöglicht. Vielleicht schaffe ich es auch in Zukunft, mit Kindern im Theaterbereich zu arbeiten. (Interview MIC 00012, 23.02.2009).

Teilnehmer J.:

„Ich kann nur sagen, dass die Arbeit an diesem Theaterstück sehr viel Spaß gemacht hat. Ich bin stolz auf uns alle, dass wir das gemeinsam geschafft haben. Ich denke, wir alle kennen uns nicht so gut, aber dieses Projekt hat es ermöglicht, dass neue Freundschaften entstehen konnten. Ich finde das sehr wichtig, da wir ja alle im gleichen Dorf wohnen. Wenn wir uns im Laufe des Tages irgendwo über den Weg gelaufen sind, haben wir alle nur über das Theaterstück gesprochen. Das war richtig aufregend. Ich habe durch die Zusammenarbeit gelernt, dass ich Verantwortung übernehmen muss und dass sich die Gruppe auf mich verlässt. Ich bin sehr unregelmäßig gekommen, aber bei den Endproben war ich immer dabei. Auch wenn es mir sehr schwer gefallen ist, mich zu konzentrieren, aber ich habe es geschafft. Darauf bin ich sehr stolz. Niemand setzt sich mit unseren Problemen auseinander und keiner hier will sich mit uns beschäftigen. Ich möchte mich bedanken, dass ich die Rolle des Pfarrers in diesem Stück spielen durfte. Es hat mir sehr viel Spaß gemacht. Ich bin jetzt sicherer geworden und traue mir mehr zu. Ich hätte nicht gedacht, dass ich das schaffen werde, ich meine den Text lernen und dann auch noch vor Zuschauern zu spielen. Ich war schon sehr nervös. Das Theaterspielen gibt einen schon viele Möglichkeiten sich zu entwickeln. Ich meine, du kannst dich hier richtig entfalten. Also ich möchte noch einmal sagen, dass für mich die Gruppe das Wichtigste war. Etwas gemeinsam auf die Beine zu stellen, dass ist schon ein

sehr schönes Gefühl. Auf mich persönlich bin ich nicht richtig stolz, sondern auf die ganze Gruppe. Ob die Erfahrungen mein Leben beeinflussen werden, kann ich nicht sagen. Ich denke nicht.“ (Interview MIC 00013, 23.02.2009).

12 Ergebnisse

Um der Forschungsfrage nach den Wirkungen des Theaterspielens bei ehemaligen Heimkindern in Rumänien nachgehen zu können, wurden zur Datenanalyse sämtliche Beobachtungsprotokolle, sowie Memos und fokussierten Interviews herangezogen. Bereits nach den ersten Beobachtungstagen wurde mit dem Kodiervorgang der offenen Daten begonnen und die ersten Kategorien wurden festgelegt. Die Arbeitsweise der Grounded Theory sieht vor, schon während der Datenerhebung Kategorien zu bestimmen, die im weiteren Forschungsprozess einer intensiveren Datenerhebung unterzogen und bereits im Vorfeld für Theorien herangezogen werden. Nach Strauss werden bei der Methode der Grounded Theory theoretische Konzepte im Zuge der Analyse von Daten entdeckt und müssen sich dann an den Daten bewähren, d.h. von Beginn an werden Konzepte entwickelt und überprüft.⁹⁵ Im Zuge der Datenanalyse wurden bereits in den ersten Tagen verschiedene Codes vergeben, welche jedoch während der Datenerhebungsphase an Bedeutung verloren, wieder verworfen bzw. modifiziert wurden. Im Laufe des Forschungsprozesses und der detaillierten Datenanalyse wurden die folgende Kategorien (Beobachtungsmerkmale) identifiziert und untergliedert.

12.1. Kategorien

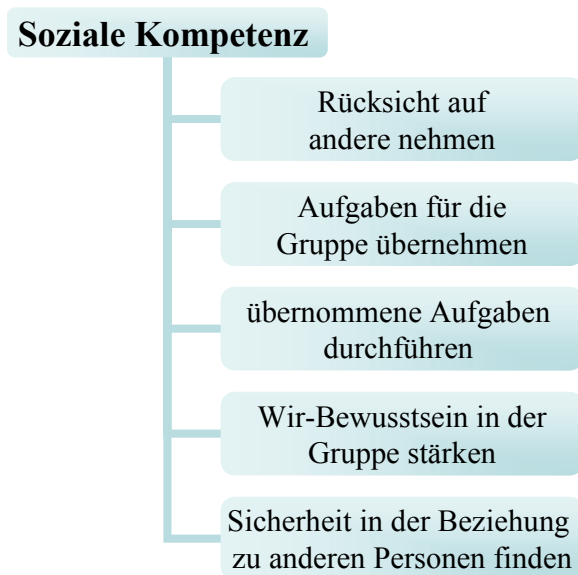
Wie schon im Kapitel 9.5. erläutert, wurden im Laufe des Forschungsprozesses verschiedene Codes identifiziert und mittels Interpretation bestimmten Kategorien zugeordnet. Die folgenden Grafiken sollen die Einordnung der Codes in die jeweiligen Kategorien veranschaulichen.

Kategorie: Soziale Kompetenz

Unter dem Begriff der sozialen Kompetenz wird „die Fähigkeit zur partnerschaftlichen Begegnungen mit anderen Menschen, zur produktiven Teilnahme an Gruppenprozessen und zur aktiven Auseinandersetzung mit den Hintergründen und aktuellen Prozessen der

⁹⁵ Hildenbrand, B.: Anselm Strauss. In: Flick, U.; Kardorff, E.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, 2003, 2.Auflage, S. 33.

gesellschaftlichen Entwicklungen“⁹⁶ verstanden. Die folgende Grafik zeigt, welche Inhalte dem Begriff der sozialen Kompetenz im Rahmen der Untersuchung zugeordnet wurden.

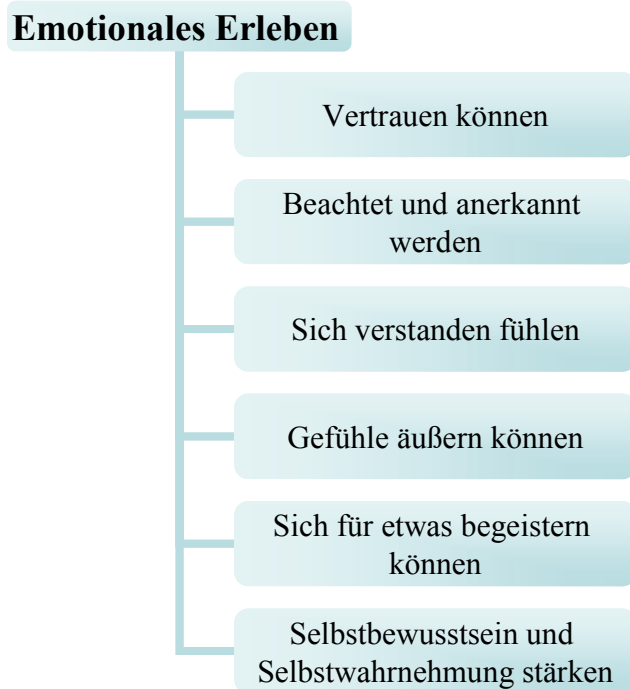


Kategorie: Emotionales Erleben

Unter dem Begriff der Emotion wird ein psycho-physischer Prozess verstanden, durch welchen wir auf bestimmte Signale der Umwelt reagieren. Emotionen schaffen in unserem Körper ein „inneres Milieu, das optimal für eine wirkungsvolle Antwort auf genau die Situationen ausgelegt ist, die die Emotionen auslöst.“⁹⁷ Emotionen können in positive Gefühle, wie z.B. Freude, Liebe, Gemeinschaftsgefühl und negative Gefühle, wie z.B. Trauer, Angst, oder Wut grob unterteilt werden.

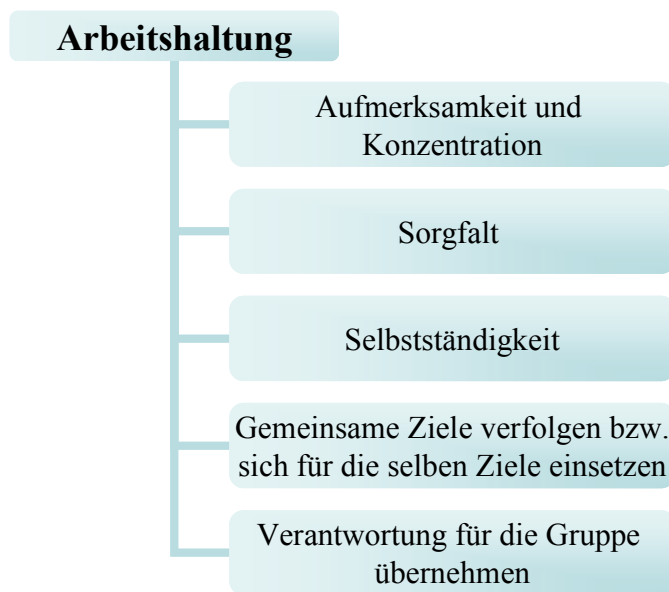
⁹⁶ Hastenteufel, P.: Leben, Lehren, Lernen. Baltmansweiler, 1980, 2. Auflage.

⁹⁷ Wickel, H. H: Emotion. In: Hoffmann, B., Martini, H., Martini, U., Rebel, G., Wickel, H., Wilhelm, E. (Hrsg.): Gestaltungspädagogik in der Sozialen Arbeit. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 2004, S. 97f..



Kategorie: Arbeitshaltung

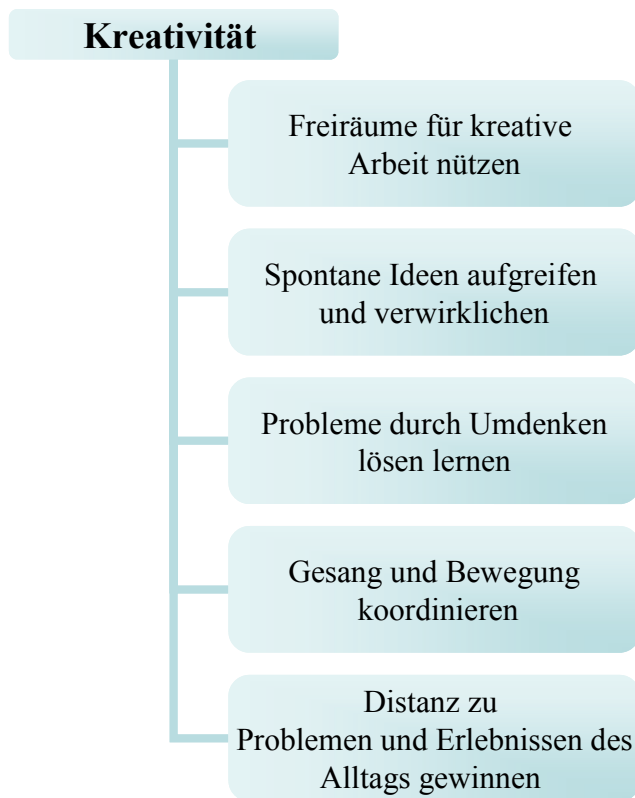
Die Kategorie der Arbeitshaltung bildete sich bereits in den ersten Tagen heraus, da von Beginn an die Arbeitshaltung bzw. der Wille zur gemeinsamen Tätigkeit variierte. Die Teilnehmer/Teilnehmerinnen kamen in den ersten Tagen sehr unregelmäßig zu den vereinbarten Treffen, oder blieben gänzlich fern. Dieser Umstand erschwerte die erste Arbeitsphase enorm und brachte, im Bezug auf den geplanten Ablauf, erhebliche Verzögerungen mit sich.



Kategorie: Kreativität

Der lateinische Begriff „creare“ bedeutet etwas schaffen, hervorbringen, zeugen, gebären, d.h. etwas Neues schaffen und die gewohnten Bahnen verlassen. „Kreatives Denken ist in erster Linie befreites Denken – nicht gehemmt von Furcht oder Routine oder perfektem Vorbild.“⁹⁸ Kreativität hilft dem Individuum sich mit seinen eigenen Gefühlen zu befassen und sich neuen Materialien, Texten, oder Gedanken zuzuwenden.

⁹⁸ Henting, H.: Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. München, 1998, S. 72.



12.2. Forschungsergebnisse zu den Kategorien

In dem folgenden Kapitel werden die Forschungsergebnisse zu den jeweiligen Kategorien aus dem Kapitel 11.1. angeführt. Im Allgemeinen soll darauf hingewiesen werden, dass die ermittelten Codes nie für sich alleine stehen, sondern ineinander greifen bzw. die Kategorien in Beziehung zueinander stehen.

12.2.1. Forschungsergebnisse zur Kategorie Soziale Kompetenz

Die Erziehung im Kinderheim prägte das Sozialverhalten der Teilnehmer/Teilnehmerinnen unter anderem in jener Weise, dass diese zu Beginn des Workshops nicht in der Lage waren, auf andere Gruppenmitglieder Rücksicht zu nehmen, bzw. ein Wir-Gefühl zu entwickeln. Durch die Bedingungen im Kinderheim ist jedes Kind gefordert, seine eigene Überlebensstrategie zu entwickeln und fühlt sich ständig einem Überlebenskampf ausgesetzt. Kinder, die unter diesen Bedingungen aufwachsen, sehen ihr eigenes Wohlergehen im Vordergrund und nehmen selten Rücksicht auf andere Personen. Eine intensive Auseinandersetzung in der Workshopgruppe, z.B. in

Form von angeleiteten Spielen, konnte das Sozialverhalten dahingehend ändern, dass sich die Teilnehmer/Teilnehmerinnen näher kamen und in Folge mehr Rücksicht aufeinander nahmen.

Die täglichen Treffen und die gruppendynamischen Prozesse führten dazu, dass alle Teilnehmer/Teilnehmerinnen am Ende des Workshops ein Wir-Bewusstsein entwickelten und sich sicherer in der Beziehung zueinander fühlten. Die Teilnehmer/Teilnehmerinnen halfen sich gegenseitig und übernahmen unterschiedliche Rollen in der Gruppe. Die übertragenen Aufgaben ermutigten die Teilnehmer/Teilnehmerinnen Verantwortung für die Gruppe zu übernehmen und steigerten in Folge auch das Leistungsniveau innerhalb der Gruppe.

12.2.2. Forschungsergebnisse zur Kategorie Emotionales Erleben

Die Teilnehmer/Teilnehmerinnen kamen zu Beginn des Workshops eher unregelmäßig und vermittelten den Eindruck, an dem Workshop nicht teilnehmen zu wollen. Alle Teilnehmer/Teilnehmerinnen zeigten wenig Vertrauen gegenüber ihrer Umwelt, waren von einem Gefühl des Nicht-gewollt-seins geprägt und verfügten über wenig Selbstvertrauen. Die Sozialisationsbedingungen in den Kinderheimen führen häufig dazu, dass sich viele Kinder nicht angenommen und geliebt fühlen und dadurch wenig Selbstwert entwickeln können. Durch das Nichtvorhandensein einer Bezugsperson sind diese Kinder kaum in der Lage, Vertrauen gegenüber erwachsenen Personen aufzubauen bzw. zu festigen. Das tägliche Zusammenkommen, die durchgeführten Interaktions- und Vertrauensspiele führten dazu, dass im Laufe des Workshops das Vertrauen in der Gruppe aufgebaut werden konnte und die Teilnehmer/Teilnehmerinnen sich angenommen fühlten. Durch das gestärkte Vertrauen waren die Teilnehmer/Teilnehmerinnen in der Lage, ihre Gefühle und Meinungen zu äußern.

Komplexe Gefühlszustände und Stimmungen lassen sich oft schwer in Worte fassen. Es ist das Anliegen von Kunst, Unsagbares, Stimmungen und Gefühle mit den Mitteln eines künstlerischen Mediums auszudrücken. Die Suche nach dem gelungenen Ausdruck

ist dabei stets subjektiv, mit Zweifeln beladen und manchmal auch frustrierend erfolglos.⁹⁹

Im Bezug auf das Selbstbewusstsein konnte festgestellt werden, dass die intensive Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe und die Theaterarbeit dazu führten, dass die Teilnehmer/Teilnehmerinnen mehr Mut zeigten, von ihren Leistungen überzeugter waren und das Gefühl des Versagens in den Hintergrund gedrängt werden konnte. Ebenso verbesserte die aktive Theaterarbeit die Beziehungen der Teilnehmer/Teilnehmerinnen zueinander und förderte das Toleranzbewusstsein gegenüber schwächeren Gruppenmitgliedern.

12.2.3. Forschungsergebnisse zur Kategorie Arbeitshaltung

Die Kategorie der Arbeitshaltung zeigte die größte Veränderung auf. Zu Beginn des Workshops konnte ein allgemeines Desinteresse beobachtet werden. Alle Gruppenmitglieder zeigten wenig Bereitschaft zur gemeinsamen Arbeit. Es wurde auch festgestellt, dass die Teilnehmer/Teilnehmerinnen im Bezug auf Aufmerksamkeit und Konzentration, zu Beginn des Workshops Schwächen aufwiesen. Im Zuge der gemeinsamen Theaterarbeit zeigte sich aber, dass die Gruppenmitglieder die Fähigkeit entwickelten, sich über längere Phasen zu konzentrieren und ihre Aufmerksamkeit zu steigern. Das aktive Theaterspielen förderte bei allen Teilnehmern/Teilnehmerinnen die Bereitschaft, Verantwortung für die Gruppe zu übernehmen und sich für ein gemeinsames Ziel einzusetzen. Keine positiven Veränderungen konnten hinsichtlich Sorgfalt und Umgang mit fremden Eigentum beobachtet werden.

12.2.4. Forschungsergebnisse zur Kategorie Kreativität

Die Untersuchung zeigte, dass Theaterspielen kreatives Denken fördert und alternative Problemlösungsstrategien hervorbringt. Die Teilnehmer/Teilnehmerinnen setzten zu Beginn des Workshops noch wenig Phantasie und Kreativität in den Arbeitsprozess ein

⁹⁹ Bassenhorst, M.: Künstlerische Arbeit mit Schülern. Gedanken zur künstlerischen Arbeit im Projekt „Land der Farben“. Online im Internet: URL: <http://www.theaterspiel.de/ldf.pdf> [Stand 2008-10-11].

und waren häufig auf Anweisungen von außen angewiesen. Im Laufe der Zusammenarbeit jedoch, veränderte sich das Verhalten in jener Weise, dass alle Teilnehmer/Teilnehmerinnen die Fähigkeit entwickelten, spontane Ideen aufzugreifen und diese selbstständig in den Theaterprozess einzubringen. Ebenso zeigte sich, dass die Form des aktiven Theaterspielens die Alltagsprobleme der meisten Teilnehmer/Teilnehmerinnen in den Hintergrund treten ließ und sie den kreativen Raum, welcher ihnen zur Verfügung stand, nutzen konnten.

12.3. Integration der Ergebnisse in bestehende Theorien

Die Theaterarbeit wird bereits in vielen sozialen Feldern wie z.B. Figurentheater mit erziehungsschwierigen Heimjugendlichen, Floßfahrt im Rahmen eines Karnevals mit Hauptschülern, Theatersketches mit drogenabhängigen Jugendlichen erfolgreich eingesetzt. Gerade Kinder und Jugendliche mit speziellen Bedürfnissen können in Form des Theaterspielens ihre Kreativität und Phantasie fördern und zu mehr Ausdruckskraft und Selbstvertrauen finden. Im Bezug auf Heimkinder aus Rumänien stellte Hoksbergen fest, dass diese Kinder auf Grund der schwierigen Bedingungen in den Heimen, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsdefizite sowie soziale Probleme aufweisen. Meierhofer und Keller weisen in ihrer Untersuchung darauf hin, dass Heimkinder durch ihre frühen Schädigungen „bei auftauchenden Lebensschwierigkeiten viel rascher aus dem psychischen und physischen Gleichgewicht“¹⁰⁰ kommen als jene Kinder, welche in Geborgenheit aufwachsen können.

Bassenhorst weist darauf hin, dass im Rahmen der Theaterarbeit in sozialen Feldern andere Voraussetzungen, im Bezug auf Personen und Arbeitshaltung gelten, als bei der traditionellen Theaterarbeit. Die vorliegende Untersuchung zeigte, dass die Arbeitshaltung der Teilnehmer/Teilnehmerinnen zu Beginn stark variierte. Dieses Erkenntnis wurde auch im Rahmen eines Theaterprojektes mit arbeitslosen Jugendlichen unter der Leitung des russischen Regisseurs Mestetschkin gemacht und zeigte, dass „Verlässlichkeit, Engagement und Durchhaltevermögen bei diesen Spielern nicht von Anfang an vorausgesetzt werden konnten. In der Projektarbeit mussten sie erst üben, grundlegende Struk-

¹⁰⁰ Meierhofer, M., Keller, W., 1970, S. 229.

turen einzuhalten, denn [...] selbst die, die unbedingt Theater spielen wollten, kamen nicht regelmäßig. Sie waren einfach nicht in der Lage, sich zu organisieren.“¹⁰¹

Die vorliegende Untersuchung lässt erkennen, dass soziale Theaterarbeit Erwachsenen mit Heimhintergrund viele Möglichkeiten bietet, sich mit ihren Problemen, welche sich aus den schwierigen Sozialisationsbedingungen in den Heimen entwickelten, auseinanderzusetzen. Theaterprojekte in verschiedenen sozialen Feldern zeigen, dass im Theaterspiel die Personen „mehr Selbstbewusstsein [...] entwickeln. Viele waren zu unsicher, ihre Meinung zu artikulieren.“¹⁰² Bassenhorst führt an, dass im Theaterspiel jene Möglichkeit steckt, den Personen einen Schutzraum zu bieten, indem alle Äußerungen anerkannt werden und keine Bewertungen stattfinden.

Ebenso zeigte die Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit, dass Theaterspielen das Leistungsniveau der Teilnehmer/Teilnehmerinnen erhöhte und dadurch das Selbstwertgefühl aller Gruppenmitglieder gesteigert werden konnte. Roth sieht in der Theaterarbeit in sozialen Feldern jene Möglichkeit, „dass von der Theaterkunst ausgehend, psychosoziale Prozesse initiiert werden, die zur personalen Entwicklung und Identitätsbildung beitragen, soziale Kompetenzen und soziale Einfühlung vergrößern.“¹⁰³ Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass Theaterarbeit in sozialen Feldern jungen Erwachsenen mit Heimhintergrund die Chance geben kann, sich mit ihren Problemen und Defiziten bewusster auseinanderzusetzen. Aktives Theaterspielen und die damit verbundenen Gruppenprozesse leisten, im Rahmen der sozialen Arbeit, einen wichtigen Beitrag zur persönlichen Entwicklung und kreativen Entfaltung.

¹⁰¹ Bassenhorst, M.: Theaterspielen mit arbeitslosen Jugendlichen. Online im Internet: URL: <http://www.theaterspiel.de/tharbjug.pdf> [Stand 2008-10-11].

¹⁰² Ebenda.

¹⁰³ Roth, S., 2004, 2. Auflage, S. 24.

13 Conclusio

Gegenstand der Untersuchung ist die Frage nach den Wirkungen des Theaterspiels bei ehemaligen rumänischen Heimkindern. Im Vordergrund stehen die Auseinandersetzung mit dem Schwerpunkt der Theaterarbeit im sozialen Feld und deren möglicher Beitrag zur persönlichen Entwicklung und Entfaltung von jungen rumänischen Erwachsenen mit Heimhintergrund.

Aus der Untersuchung geht hervor, dass Vertrauens- und Interaktionsspiele wesentlich zur Verbesserung zwischenmenschlicher Beziehungen, sowie zur Förderung von Vertrauen innerhalb der Gruppe beitragen. Diese Spiele wurden bewusst als Einstiegshilfen geplant, die zur Initiierung gruppenspezifischer Prozesse beitragen und den Teilnehmern/Teilnehmerinnen ein Wir-Bewusstsein vermitteln. Die Ergebnisse zeigen ferner, dass der bewusste Einsatz künstlerischer Ausdrucksmittel, wie z.B. jene des Theaterspiels, bei Personen mit kognitiven Defiziten zur Erhöhung des Leistungsniveaus beiträgt und Versagensängste minimiert. Im Bezug auf Kreativität und Phantasie zeigt die Untersuchung, dass aktives Theaterspielen bei allen Teilnehmern/Teilnehmerinnen die Fähigkeit fördert, spontane Ideen aufzugreifen und diese in den Arbeitsprozess zu integrieren. Im Bereich des sozialen Erlebens können die bedeutendsten Veränderungen wahrgenommen werden. Hier zeigen die Ergebnisse, dass die Teilnehmer/Teilnehmerinnen nach dem Workshop in der Lage waren, ihre Gefühle zu verbalisieren und die Fähigkeit zum reflektierten Denken entwickelten. Die Untersuchung zeigt ebenso, dass Theaterspielen das Selbstvertrauen der Teilnehmer/Teilnehmerinnen stärkt, was sich insbesondere in einem gesteigerten Verantwortungsgefühl für die Gruppe und Entschlossenheit für ihr Tun ausdrückte. Des Weiteren wurde durch die Untersuchung sichtbar, dass beinahe alle Teilnehmer/Teilnehmerinnen die Fähigkeit zur Teamarbeit und Zielorientierung entwickelten.

Die Untersuchung veranschaulicht, dass die Integration künstlerischer Mittel in die soziale Arbeit einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung von Personen mit kognitiven und sozialen Defiziten leisten kann. Die Ergebnisse der Arbeit ermöglichen Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der Theaterarbeit im sozialen Feld, insbesonde-

re im Bezug auf ehemalige rumänische Heimkinder und können als Anregung zu weiteren Diskussionen, oder wissenschaftlichen Untersuchungen herangezogen werden.

14 Zusammenfassung

Das letzte Kapitel stellt die Zusammenfassung der vorliegenden Arbeit und deren Untersuchungsergebnisse dar. Der Fokus der Untersuchung liegt auf der Frage nach den Wirkungen des Theaterspielens auf ehemalige Heimkinder in Rumänien.

Die Theaterarbeit in sozialen Feldern wurde schon in vielen Bereichen der sozialen Arbeit eingesetzt. Die Felder unterscheiden sich häufig in der Art und Weise der Problemstellung, wie z.B. Theaterarbeit mit drogenabhängigen oder arbeitslosen Jugendlichen, Theaterintegrationsprojekte mit Obdachlosen oder Menschen mit speziellen Bedürfnissen und dennoch zeigen all diese unterschiedlichen sozialen Felder ähnliche positive Wirkungen, welche durch die Theaterarbeit erzielt werden konnten, auf. Wissenschaftliche Untersuchungen ergaben, dass der Einsatz künstlerischer Mittel in der sozialen Arbeit Kreativität und Phantasie anregen und speziell aktives Theaterspielen Selbstbewusstsein, Teamfähigkeit und Mut fördern kann.

Theaterarbeit in sozialen Feldern versucht einen Brückenschlag zwischen Bildung, Theaterarbeit und Sozialem. Die Mittel des Theaters, beispielsweise Proben, Aufführungen und Übungen werden mit den Arbeitsweisen von Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung ergänzt. Roth sieht in dieser Form die Möglichkeit, soziale und kommunikative Kompetenzen zu erlernen, welche durch das formale Bildungssystem nur schwer vermittelbar sind.¹⁰⁴ Bei der Theaterarbeit in sozialen Feldern steht nicht, wie im traditionellen Theater die Aufführung im Mittelpunkt, sondern die spielenden Personen. Das Hauptaugenmerk liegt auf den Bedürfnissen und den Problemen der Spielenden. Nicht der theatralische und ästhetische, sondern der sozial- und gesellschaftspolitische Aspekt steht im Vordergrund. Ihren Ansatz findet diese Erscheinungsform der Theaterarbeit in den Fragen: Wer spielt wo und was für wem? Was sind die Anliegen der Spielenden und was ist die Botschaft an die Rezipienten? Sie zielt auf das Lernen der Spielenden und die Möglichkeit zur Veränderung des Umfeldes ab.¹⁰⁵ Durch diese Form der Theaterarbeit kann, beispielsweise der Selbstwert der Spielenden erhöht,

¹⁰⁴ Roth, 2004. S. 23.

¹⁰⁵ Ebenda, S. 22.

eine Veränderung des sozialen Umfeldes der Mitwirkenden, oder auch eine intensivere Selbstwahrnehmung bzw. Selbstreflexion bewirkt werden. Die künstlerischen Prozesse und die kommunikative Kunst des Theaters stellen eine Möglichkeit der intensiven Auseinandersetzung mit der eigenen Person, mit sozialen Fragestellungen und mit seinem Umfeld dar.

Insbesondere traditionell bildungsferne und u.a. dadurch von gesellschaftlicher Ausgrenzung bedrohte Menschen erleben die Theaterarbeit als Beitrag zur Verbesserung ihrer Lebensqualität.¹⁰⁶

Pädagogen und Sozialarbeiter sind sich einig, dass Theaterspielen psychosoziale Prozesse initiiert und zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen kann. Auf Grund dieser wissenschaftlichen Erkenntnisse wurde die Wirksamkeit und Bedeutung der Theaterarbeit erkannt und findet heute ihren fixen Stellenwert in der sozialen Arbeit. Aktives Theaterspielen wird heute als ein geschätztes Mittel gesehen, um Kompetenzen in verschiedensten Lebensbereichen zu fördern und zu stärken, aber auch um soziale Probleme zu analysieren und zu bearbeiten. Hoffmann weist darauf hin, dass Theaterspielen intensiver auf die Entwicklung der Persönlichkeit einwirkt, da sich der Mensch durch das Spielen eingehender in Beziehung zu dem Dargestellten setzen kann. Auch führt das aktive Spielen zu einer schärferen Wahrnehmung und ermöglicht den Vergleich zwischen Erfahrung und Beobachtung.¹⁰⁷

Ziel der Arbeit

Im Fokus der Arbeit steht die Auseinandersetzung mit ehemaligen rumänischen Heimkindern. Durch die intensive und langjährige Beschäftigung mit rumänischen Heimkindern eines staatlichen Heims in Zentralrumänien wurde sichtbar, dass diesen Kindern keine Möglichkeiten geboten werden, sich über künstlerische Mittel auszudrücken. Kreative Arbeitsweisen wie z.B. die des Theaters, des darstellenden Spiels oder der bildne-

¹⁰⁶ Ebenda.

¹⁰⁷ Vgl. Hoffmann, C. (1999). Die Kunst des Spielleiters. In C. Hoffmann, A. Israel (Hrsg.), Theaterspielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 11-31.

rischen Kunst werden in die Heimerziehung nicht eingebunden. Den Kindern steht kein Raum zur Entfaltung ihrer Phantasie und Kreativität zur Verfügung. Dennoch zeigte die Zusammenarbeit, dass bei vielen Kindern der Wunsch und das Bedürfnis nach kreativen Ausdrucksmitteln vorhanden sind. Auf Grund dieser Erkenntnis wurde im Februar 2008 ein 14-tägiger Theaterworkshop in Lokod (Zentralrumänien) geplant und mit ehemaligen Heimkindern aus Rumänien durchgeführt. Im Rahmen dieses Workshops sollte der Frage nachgegangen werden, welche Wirkungen durch Theaterspielen bei ehemaligen Heimkindern aus Rumänien sichtbar werden. Folgende Fragestellungen waren für die Untersuchung von wesentlichem Interesse:

- Welche Wirkungen werden durch Theaterspielen bei jungen Erwachsenen mit Heimerfahrung sichtbar?
- Kann Theaterarbeit zur erfolgreichen bzw. verbesserten Lebensbewältigung beitragen?
- Kann Theaterspielen persönliche Fähigkeiten aktivieren bzw. stärken?

Untersuchung

Zur Untersuchung der Fragestellung nach den Wirkungen des Theaterspielens auf ehemalige Heimkinder in Rumänien wurde das qualitative Experiment gewählt, welches einen 14-tägigen Theaterworkshop in Lokod darstellte. Für das Experiment stellten sich neun Teilnehmer/Teilnehmerinnen zwischen 21 und 31 Jahren zur Verfügung. Alle Teilnehmer sind ehemalige Heimkinder aus Rumänien und weisen ähnliche soziale Erfahrungen auf.

Durch das Experiment sollten Rückschlüsse auf die oben angeführten Fragestellungen ermöglicht werden. Die Theaterarbeit gliederte sich in drei Phasen:

1. Phase: Kennen lernen, Vertrauensbildung, Rhythmisierung
2. Phase: Improvisation und Stückfindung
3. Phase: Probenarbeit und Aufführung.

In der ersten Phase wurde versucht, dass Vertrauen durch gezielte Vertrauens-, Interaktions- und Wahrnehmungsübungen, in denen Ideen und Vorstellungen jedes Einzelnen

ausgelebt werden konnten, zu fördern und zu stärken. Das kreative Potential jedes Einzelnen wurde in die Gruppendynamik einbezogen und stellte einen konkreten Bestandteil der Theaterarbeit dar. Die Stückfindung und die Probenarbeit verstanden sich als Kern des Experiments.

Die Datenerhebung erfolgte mittels problemzentrierten Interviews. Das problemzentrierte Interview ermöglicht dem Befragten eine freie Stellungnahme zu bestimmten Problemstellungen, die vom Interviewer am Beginn der Befragung angeführt werden. Als zweite Erhebungsmethode wurde jene der teilnehmenden Beobachtung herangezogen. Die teilnehmende Beobachtung, sowie die durchgeführten Interviews dienten dazu, Veränderungen, Gefühlslagen und Spannungen transparent zu machen. Während des gesamten Theaterworkshops wurden Aufzeichnungen über Verhalten bzw. beobachtbare Veränderungen der Teilnehmer/Teilnehmerinnen geführt. Die erhobenen Daten wurden bereits während der Untersuchung analysiert und zur Auswertung herangezogen.

Ergebnisse

Zur Datenanalyse wurde die Methode der Grounded Theory herangezogen. Im Zuge der Analyse wurden Kategorien gebildet, denen wiederum Codes untergeordnet wurden. Die analysierten Kategorien stellen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit dar. Die Untersuchung kam zu folgenden Forschungsergebnissen:

Kategorie: Soziale Kompetenz

- Alle Gruppenmitglieder verhielten sich rücksichtsvoller und entwickelten im Laufe der Zusammenarbeit ein stärkeres Wir-Bewusstsein.
- Die übertragenen Aufgaben ermutigten die Teilnehmer/Teilnehmerinnen Verantwortung für die Gruppe zu übernehmen und steigerten in Folge auch das Leistungsniveau innerhalb der Gruppe.

Kategorie: Emotionales Erleben

- Das tägliche Zusammenkommen, die durchgeführten Interaktions- und Vertrauensspiele führten dazu, dass im Laufe des Workshops das Vertrauen in der

Gruppe aufgebaut werden konnte und die Teilnehmer/Teilnehmerinnen sich angenommen fühlten.

- Durch das gestärkte Vertrauen waren die Teilnehmer/Teilnehmerinnen in der Lage, ihre Gefühle und Meinungen zu äußern.
- Das gemeinsame Theaterspielen förderte das Toleranzbewusstsein gegenüber schwächeren Gruppenmitgliedern.

Kategorie: Arbeitshaltung

- Das aktive Theaterspielen förderte bei allen Teilnehmern/Teilnehmerinnen das Bewusstsein, Verantwortung für die Gruppe zu übernehmen und sich für ein gemeinsames Ziel einzusetzen.

Kategorie: Kreativität

- Alle Teilnehmer/Teilnehmerinnen entwickelten die Fähigkeit, spontane Ideen aufzugreifen und diese selbstständig in den Theaterprozess einzubringen.
- Aktives Theaterspielen lässt die Alltagsprobleme der meisten Teilnehmer/Teilnehmerinnen in den Hintergrund treten.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Zusammenführung künstlerischer Ausdrucksmittel mit den Arbeitsweisen der Sozialpädagogik wesentlich zur Persönlichkeitsförderung bei Menschen mit kognitiven und sozialen Defiziten beitragen kann. Diese gegenseitige Beeinflussung und Bereicherung lässt uns neue Wege zur Persönlichkeitsentwicklung und individueller Entfaltung finden. Gerade deshalb gilt es, die kreative und pädagogische Zusammenarbeit anzuerkennen und zu fördern.

Literaturverzeichnis

Bassenhorst, M.: Theaterspielen mit arbeitslosen Jugendlichen. Online im Internet: URL: <http://www.theaterspiel.de/tharbjug.pdf> [Stand 2008-10-11].

Bosch, C.: Vertrautheit. Studie zur Lebenswelt dementierender alter Menschen. Wiesbaden: Ullstein Medical, 1998.

Flick, U.: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt, 2006, 4. Auflage.

Flick, U., Kardorff, E., Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, 2003, 2. Auflage.

Girtler, R.: Methoden der qualitativen Sozialforschung. Wien, Köln, Weimar: Böhlau, 1992, 3. Auflage.

Grau, M., Klingauf, W.: Theater-Werkstatt. Grundlagen, Übungen, Spiele. München: Don Bosco, 1995.

Henting, H.: Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. München, 1998.

Hildenbrand, B.: Wie qualitative Forschung gemacht wird. Paradigmatische Forschungsstile. Anselm Strauss. In: Flick, U., Kardorff, E., Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, 2003, 2. Auflage, S. 30-42.

Hoffmann, B., Martini, H., Martini, U., u.a. (Hrsg.): Gestaltungspädagogik in der Sozialen Arbeit. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 2004.

Hoffmann, C. (1999). Die Kunst des Spielleiters. In Hoffmann, C., Israel, A. (Hrsg.), Theaterspielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 11-31.

Hoksbergen, R.: Die Folgen von Vernachlässigung. Erfahrungen mit Adoptivkindern aus Rumänien. Idstein: Schulz-Kircher, 2004, 2. Auflage.

Hopf, C.: Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, U.; Kardorff, E.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, 2003, 2. Auflage, S. 349-360.

Huizinga, J.: Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Germany: Rowohlt, 1956.

Kleining, G.: Das qualitative Experiment. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1986, Band 38, S. 724-750.

Koch, G., Roth, S., Vaßen, F., u.a. (Hrsg.): Theaterarbeit in sozialen Feldern. Theatre Work in Social Fields. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 2004, 1. Auflage.

Lippert, E.: Theater spielen. Bamberg: C.C. Buchners, 1998.

Lösel, G.: Theater ohne Absicht. Impulse zur Weiterentwicklung des Improvisationstheaters. Planegg: Impuls/Buschfunk, 2004.

Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz, 2002.

Meierhofer, M., Keller, W.: Frustration im frühen Kindesalter: Ergebnisse von Entwicklungsstudien in Säuglings- und Kleinkinderheimen. Bern: Huber, 1970.

Martini, U.: Musikinstrumente – erfinden, bauen und spielen. Anleitung und Vorschläge für die pädagogische Arbeit. Stuttgart; Dresden: Klett, 1995, 6. Auflage.

Rieländer, M.: Deprivation in der frühkindlichen Erziehung. Online im Internet:
URL:http://www.psychologische-praxis.rielaender.de/Literatur/Deprivation_Heimerziehung.pdf [Stand 2008-09-07].

Rieländer, M.: Deprivationsforschung: Überblick und eigene Untersuchung Auswirkungen frühkindlicher Heimaufenthalte und Trennungserfahrungen auf das soziale Selbstbild bei männlichen Heimjugendlichen. Online im Internet: URL: <http://www.psychologische-praxis.rielaender.de/Literatur/Deprivationsforschung.pdf> [Stand 2008-09-07].

Roth, J.: Heimkinder. Ein Untersuchungsbericht über Säuglings- und Kinderheime in der Bundesrepublik. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1975.

Schlünzen, W.: Spiel und Theater. Grundlagenarbeit in der theaterpädagogischen Praxis. In: Lippert, E. (Hrsg.): Theater spielen. Bamberg: C.C. Buchners, 1998.

Strauss, A.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: Wilhelm Fink Verlag, 1994.

Strauss A. L., Corbin, J.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1996.

Wilhelm, E.: Spiel, Interaktion, Theater. In: Hoffmann, B., Martini, H., Martini, U., u.a. (Hrsg.): Gestaltungspädagogik in der Sozialen Arbeit. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 2004, S. 185-203.

Wrentschur, M., Ruckerbauer, A.: Theaterarbeit mit wohnungslosen Menschen am Beispiel von „wohnungs/LOS/theatern“. In: Koch, G., Roth, S., Vaßen, F., Wrentschur, M.

(Hrsg.): Theaterarbeit in sozialen Feldern. Theatre Work in Social Fields. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 2004, 1. Auflage.

Lebenslauf der Autorin

Name: Susanna Schneider
geboren am: 12. März 1975
Geburtsort: Mödling
Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung:

seit September 2001 **Universität Wien**, Studium der Theater-, Film- und Medienwissenschaft, Studium der Sozialpädagogik
1997 - 2001: **Bundeshandelsakademie** für Berufstätige in 2500 Baden
1994: **Lehrabschlussprüfung** für die Lehrberufe Bautechnische Zeichnerin und Bürokauffrau
1990-1994: **Lehrausbildung** zur Bautechnischen Zeichnerin und Bürokauffrau
1989 - 1990: Polytechnischer Lehrgang Ebreichsdorf
1985 - 1989: Hauptschule Hainfeld und Ebreichsdorf
1981 - 1985: Volksschule Altenmarkt und Rohrbach/G.

Arbeits- und

Projekterfahrungen:

Jänner- April 2005: Regieassistentz Volkstheater „die Kahle Sängerin“ unter der Regie von Karl Markovics
November 2002 - März 2003: Regie für das Theaterstück „Die zwölf Geschworenen“ Laientheater „Bretterbruch“, Weigelsdorf
- Technische und künstlerische Organisation

Dezember 2000:	- Gruppenkoordination Organisation und Leitung der Kulturveranstaltung „Abend für alle Sinne“ im Kulturtreff Ahorn
seit 2000:	Mitarbeiterin für die Rumänienhilfe Organisation von jährlichen Zeltlagern (unter der Schirmherrschaft der Pfadfinder Niederösterreich) - Soziale Betreuung von 120 Waisenkinder - Gruppendynamischer Planungsprozess - Organisation der Verpflegung - Teamkoordination und Vertrauensperson Spendenverwaltung - Verwaltung der Sach- und Geldspenden für den Bezirk Baden Regelmäßige Austauschprogramme Rumänien - Österreich
Dezember 2000:	Soziale Betreuung einer Jugendgruppe
Erwerbstätigkeit:	
seit Juni 2008:	Selbständige Möbel- und Einrichtungsberaterin
seit 1995:	Einrichtungsberaterin in Bad Vöslau
Weiterbildung:	
seit April 2003:	Selbsterfahrungsseminare unter der Leitung von M. Elstner
Juni 2002:	Fallstudien-Seminar McKinsey & Company, Inc.
1995 - 1996:	Seminarreihe „Raumgestaltung und Möbeldesign“

1995 - 1996: Fallstudien-Seminar McKinsey & Company, Inc.

Sprachen:

Deutsch: Muttersprache

Englisch: Grundkenntnisse (Maturaniveau)

Französisch: Grundkenntnisse (Maturaniveau)

Ungarisch: Anfängerniveau