



**Biografiearbeit mit Einsatz des Playback Theaters im Rahmen einer stationären
Einrichtung der Jugendhilfe**

**Biography work with the use of playback theatre in the context of an inpatient
youth welfare facility**

Bachelorarbeit an der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften
der Hochschule München

Studiengang: Soziale Arbeit (BA)

SoSe 2023

Name: Eliana Carola Müller

Fachsemester: 12

Matrikelnummer: 21336717

E-Mail-Adresse: muelle84@hm.edu

Erstgutachterin: Dipl. Soz. Päd. Gunda Sandmeir

Zweitgutachter: Prof. Dr. Michael Nitsch

Ort und Datum der Abgabe: München, den 21. April 2023

Inhalt

Tabellenverzeichnis.....	IV
Abbildungsverzeichnis.....	V
Abkürzungen.....	VI
Danksagung.....	VII
1. Einleitung.....	8
2. Begrifflichkeit: Biografie, Biografiearbeit, Identität und Selbstwertgefühl.....	10
3. Jugendliche in der Adoleszenz.....	13
3.1 Benachteiligte Jugendliche einer stationären Einrichtung der Jugendhilfe.....	15
4. Stationäre Einrichtung der Jugendhilfe.....	16
4.1 Lebenswelt der benachteiligten Jugendlichen.....	18
4.2 Bedürfnisse der benachteiligten Jugendlichen.....	20
4.3 Risiken und Chancen der benachteiligten Jugendlichen.....	23
5. Identitätsentwicklung.....	25
5.1 Identitätsentwicklung in der Jugend.....	29
5.2 Identitätsentwicklung von benachteiligten Jugendlichen.....	31
6. Gegenstand der Biografiearbeit.....	33
6.1 Biografiearbeit im Kontext der Sozialen Arbeit.....	34
6.2 Biografiearbeit mit benachteiligten Jugendlichen.....	35
7. Kreativität und Ästhetik.....	37
7.1 Kreative Methoden in der Biografiearbeiten.....	38
7.2 Vorteile der Nutzung kreativer Medien in der Biografiearbeit mit Jugendlichen.....	39
7.3 Kreative Methode des Playback Theaters.....	40
8. Playback Theater.....	42
8.1 Geschichte.....	43
8.2 Formen und Elemente.....	44

8.3	Aufführung	48
9.	Konzept	51
9.1	Bedarf	53
9.2	Ziele: Wirkungsziel, Handlungsziele und Indikatoren	54
9.3	Rahmenbedingungen	58
9.3.1	Zeitraumen	58
9.3.2	Zielgruppe	59
9.3.3	Gruppensetting	59
9.3.4	Anforderungen an die Sozialarbeiter:innen.....	60
9.4	Projektablauf.....	61
9.4.1	Erste Einheit: „Kennenlernen“	62
9.4.2	Zweite Einheit: „Das bin ich!“	65
9.4.3	Dritte Einheit: „Darauf bin ich stolz!“	71
9.4.4	Vierte Einheit „Meine Zukunft“	76
9.4.5	Fünfte Einheit „Meine Familie“	82
9.4.6	Sechste Einheit: „Fremdunterbringung“	88
9.4.7	Siebte Einheit: „Mein Leben“	94
9.4.8	Achte Einheit „Meine Ressourcen“	100
9.4.9	Neunte Einheit „Abschied“	106
10.	Evaluation und Auswertung.....	111
11.	Selbstreflexion der Praxis	112
12.	Fazit.....	113
	Literaturverzeichnis.....	115
	Anhang	VIII
	Eidesstattliche Erklärung.....	XIV

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Überblick des Konzepts 53

Tabelle 2: Ziele und Indikatoren des Konzepts..... 57

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Maslows Bedürfnispyramide	21
Abbildung 2: Phasen der psychosozialen Entwicklung nach Erikson	26
Abbildung 3: Identitätsstatus nach Marcia	31
Abbildung 4: Bühnenaufbau des Playback Theaters.....	45
Abbildung 5: Fließende Skulpturen	46
Abbildung 6: Paare.....	47
Abbildung 7: Szene von einem Jungen	48
Abbildung 8: Transformation einer Geschichte: Im Geigenunterricht.	50
Abbildung 9: Stammbaum	84
Abbildung 10: Lebenslinie	96

Abkürzungen

Abw.	Abwandlung
ders.	derselbe
dies.	dieselbe
ebd.	eben da
Erg.	ergänzt
et al.	und andere
f.	folgende Seite
ff.	fortfolgende Seiten
SGB	Sozialgesetzbuch
vgl.	vergleiche
zit. nach	zitiert nach

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt meinem Mann Florian, der mich in dieser Zeit so sehr unterstützt hat. Meinen Kindern Sophia, Alexander und Philipp Müller Vásquez möchte ich zum Ausdruck bringen, dass sie meine Inspiration und Bereicherung in dieser Zeit waren.

Eliana Carola

1. Einleitung

„Wer wissen will, wer er ist, muss wissen, woher er kommt, um zu sehen, wohin er will“ (Horst und Mohr 2011, S. 3).

Die Methoden der Biografiearbeit lernte ich bei der Vorlesung des Kurses "Biografiearbeit" an der Hochschule München kennen. Dabei erlebte ich die Wirkung einer Methode der Biografiearbeit in meinem eigenen Leben. Es war für mich eine große Entdeckung, einen Teil meines Lebens, der bis dahin in meiner Lebensgeschichte ausgeblendet war, zu integrieren und als wichtige Ressource zu aktivieren. Es waren die Erinnerungen an meine Präadoleszenz, als ich wegen der terroristischen Bewegung "Leuchtender Pfad" aus meinem kleinen Dorf in den peruanischen Anden in die Großstadt geflohen bin und als ich mich an ein neues Leben anpassen musste. Diese Entdeckung hat meine Identität gestärkt und heute bin ich stolz darauf, auf welche Art und Weise ich diese Phase meines Lebens bewältigt hatte. Durch meine Liebe zum Theater, kam ich auf die Idee, Biografiearbeit und Theater zu kombinieren. In der Literatur lernte ich das Playback Theater kennen und war von seinem Konzept und von seiner verbindenden und heilenden Kraft (vgl. Fox 1996, S. 48) fasziniert. Der Theoriestand zur Kombination von Biografiearbeit und Playback Theater ist nicht umfangreich. Darüber hinaus besteht ein Bedarf an Praxiskonzepten zur Biografiearbeit mit Einsatz des Playback Theaters für fremdplatzierte Jugendliche, so dass ich mich entschloss, ein Konzept dafür zu entwickeln. Dieses Konzept wird in dieser Arbeit dargestellt. Der Titel meiner Bachelorarbeit lautet: „*Biografiearbeit mit Einsatz des Playback Theaters im Rahmen einer stationären Einrichtung der Jugendhilfe*“. Das Konzept richtet sich an benachteiligte Jugendliche im Alter von 13 bis 17 Jahren, die in sozialpädagogischen Außenwohngruppen leben. Das Wirkungsziel dieses Konzepts ist die Identitätsentwicklung dieser Jugendlichen. In der Biografiearbeit mit Einsatz des Playback Theaters verbinden sich die Wirkungen von Narration und Kreativität (vgl. Zwiebel 2008, S. 43.). Die Biografiearbeit hilft den Jugendlichen ihre Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander zu verbinden (vgl. Hort und Mohr 2011, S. 4). Das Playback Theater eröffnet diesen Jugendlichen vielfältige Möglichkeiten, sich kreativ zu erleben sowie ihre Geschichten in einer vertrauten und entspannten Atmosphäre zu erzählen, betrachten und darzustellen (vgl. Salas 1998, S. 147). Darüber hinaus werden mehr Informationen durch nonverbale Kommunikation als durch verbale Kommunikation ausgetauscht (vgl. von Schulthess

2021, S. 49). Um ein Playback Theater aufzuführen, müssen die Jugendlichen keine Künstler:innen sein, sondern sie bringen ihre Geschichten und Erfahrungen ein (vgl. Fox 1996, zit. nach in Mau 2014, S. 62).

In der folgenden Arbeit wird zuerst die theoretische Grundlage des Konzepts präsentiert. Darauf folgt das Konzept, das neun Einheiten umfasst. Zu Beginn werden relevante Begriffe erklärt, die für das Verständnis dieser Arbeit wichtig sind. Der dritte Punkt betrifft die Jugendlichen in der Adoleszenz. Danach wird der Fokus auf die benachteiligten Jugendlichen einer stationären Einrichtung der Jugendhilfe gerichtet. Beim vierten Abschnitt folgt eine Beschreibung der stationären Einrichtungen. Dies umfasst die Lebenswelt, die Bedürfnisse sowie die Risiken und Chancen dieser benachteiligten Jugendlichen. Der fünfte Punkt ist der Entwicklung der Identität gewidmet. Hier wird die Entwicklung der Identität der Jugendlichen erörtert. Dann wird der Fokus auf die Identitätsentwicklung von benachteiligten Jugendlichen gerichtet. Das sechste Kapitel befasst sich mit dem Thema Biografiearbeit und setzt daraufhin den Schwerpunkt auf die Biografiearbeit mit benachteiligten Jugendlichen einer stationären Einrichtung. Der folgende Punkt 7 thematisiert Kreativität und Ästhetik. Er beinhaltet kreative Methoden der Biografiearbeit sowie die Vorteile der Nutzung kreativer Medien bei der Biografiearbeit mit Jugendlichen. Anschließend richtet sich der Fokus auf die kreative Methode des Playback Theaters. Der achte Punkt bietet einen vertieften Einblick in das Playback Theater. Darin wird auf die Geschichte des Playback Theaters, seine Formen und Elemente näher eingegangen. Dieser theoretische Teil mündet in einen Überblick über die Aufführung des Playback Theaters. Das Konzept des Projekts wird im Folgenden vorgestellt. Kapitel 9 widmet sich dem Konzept und umfasst den Bedarf des Konzepts, die Ziele, einschließlich des Wirkungsziels, der Handlungsziele und der Indikatoren, sowie die Rahmenbedingungen für die Umsetzung des Konzepts. Anschließend wird der Fokus auf den Projektablauf gerichtet. Das Konzept umfasst neun Einheiten, die detailliert dargestellt werden. Abschnitt 10 befasst sich mit der Evaluation und Auswertung des Projekts. Das nächste Kapitel, Punkt 11, bietet eine Selbstreflexion. Die Bachelorarbeit wird mit einem Fazit abgeschlossen.

Feldhändler sagt zu der Analyse des Playback Theaters und der Biografieforschung: „Playback Theater ermöglicht dynamische Untersuchungen durch symbolische Interaktion mit Einzelnen und mit Gruppen. Es fördert den Dialog, indem es

Beziehungen zwischen Menschen herstellt und bestätigt ihre Rolle als mitbestimmende Subjekte des eigenen Lebens und ihre erlebten Geschichten.“ (Feldhändler 2008, S. 101). Die Auswirkungen der Biografiearbeit auf Jugendliche sind bisher nicht Gegenstand der Forschung, es liegen lediglich praktische Erfahrungen vor (vgl. Lattschar und Wiemann 2007, S. 26).

2. Begrifflichkeit: Biografie, Biografiearbeit, Identität und Selbstwertgefühl

Biografie: Das Wort Biografie stammt aus dem Altgriechischen und leitet sich von *bios*, (Leben) und *gráphein* (schreiben, zeichnen, abbilden, darstellen) ab. Demnach bedeutet Biografie Lebensbeschreibung eines Menschen (vgl. Lattschar und Wiemann 2011, S. 13; Hölzle 2011, S. 31). Biografie ist das „Ergebnis von reflektiven, selektiven und gestaltenden Prozessen“ (Hölzle 2011, S. 31). Zu jeder Erfahrung, die die Menschen in ihrem Leben gemacht haben, geben sie eine subjektive Interpretation ab. Der Mensch wird bereits vor seiner Geburt ständig vielen Reizen ausgesetzt, nimmt aber nur bestimmte Eindrücke, die für ihn von Bedeutung sind, wahr. (vgl. Miethe 2014, S. 13). „Biografien sind subjektive und bedeutungsstrukturierte Konstruktionen des individuellen Lebens, wie sie sich in der kognitiven, emotionalen und körperlichen Auseinandersetzung zwischen individuellem Erleben und gesellschaftlichen und kulturellen Dimensionen herausbilden“ (ebd. S. 21). Es ist wichtig anzumerken, dass das kulturelle Niveau eines Menschen und die soziale Schicht die Art und Weise, wie die Welt gesehen wird, beeinflussen (vgl. ebd. S. 19). Biografie und Lebenslauf werden häufig als Synonyme verwendet (vgl. ebd. S. 11), aber der Lebenslauf spiegelt hingegen nur Fakten wider (vgl. Lattschar und Wiemann 2007, S. 13), während „die Biografie auch die emotionale Entwicklung und Auseinandersetzung mit kritischen Lebensereignissen“ (ebd. S. 13) umfasst. Schulze vergleicht den Lebenslauf mit der Außenseite eines gelebten Lebens und Biografie mit der Innenseite, die jeder Mensch subjektiv konstruiert (vgl. Schulze 1993, S.190 zit. nach Brenner 2013, S.18). Diese Innenseite wird kontinuierlich neu konstruiert basierend auf Erfahrungen, die wir machen, und auf deren ‚Organisation und Neuorganisation‘ (Schulze 1993 zit. nach Lattschar, Mohr et al. 2020, S. 10). Laut Ruhe ist jede Biografie individuell und einmalig, weil jeder Mensch die Umwelt anders wahrnimmt, unabhängig davon, ob er unter den gleichen oder ähnlichen Bedingungen lebt (vgl. Ruhe 2014, S. 12).

Biografiearbeit: „In der Biografiearbeit geht es um die Integration der Lebensgeschichte“ (Ruhe 2014, S. 33). Dabei wird versucht, das vergangene Leben zu verstehen oder dem Geschehen einen neuen Rahmen zu geben, um dieses verständlich zu machen. Die Bedeutungen dieses Geschehenen werden verändert oder vervollständigt und anschließend in die Lebensgeschichten der Menschen integriert. Menschen erinnern sich regelmäßig an vergangene Momente in ihrem Leben. Dies unterstützt sie dabei, ihren Alltag zu bewältigen. Denn dank der Erfahrungen wird Erlerntes für die Zukunft genutzt. Diese Reflexion findet intuitiv und unbewusst statt. Erfolgt die Reflexion aber unter pädagogischer Anleitung, wird sie Biografiearbeit genannt (vgl. Gudjons, Wagener-Gudjons et al. 2008, S. 14). Gudjons bezeichnet sie als ‚biografische Selbstreflexion‘ (ebd.) und Lindmeier als „biografisch orientierte Bildungsarbeit“ (Strump 2008, S. 13 zit. nach Brenner 2013, S. 19). Lindmeier weist auch darauf hin, dass der pädagogische Rahmen für die Biografiearbeit unerlässlich ist (vgl. Lindmeier 2005, S. 10 zit. nach Miethe 2014, S. 23 f.). Es ist nicht dasselbe, mit einem Freund über sein Leben zu sprechen oder sein Leben in ein Tagebuch zu schreiben, wie in einer strukturierten, angeleiteten und interaktiven Art und Weise in einer Gruppe oder individuell zu reflektieren (vgl. Miethe 2014, S. 23 f.). Eine weitere Definition stammt von Miethe, die die verschiedenen Sichtweisen über Biografiearbeit sammelt:

„Ausgehend von einem ganzheitlichen Menschenbild ist Biografiearbeit eine strukturierte Form der Selbstreflexion in einem professionellen Setting, indem an und mit Biografie gearbeitet wird. Die angeleitete Reflexion der Vergangenheit dient dazu, Gegenwart zu verstehen und Zukunft zu gestalten. Durch eine Einbettung der individuellen Lebensgeschichte in den gesellschaftlichen und historischen Zusammenhang sollen neue Perspektiven eröffnet und Handlungspotenziale erweitert werden“ (Miethe 2014, S. 24).

Biografiearbeit wird in verschiedenen Disziplinen angewendet, von daher ist eine einheitliche Definition nicht möglich. Diese ändert sich je nach Arbeitsfeld, Zielgruppe, Ausrichtung, etc. (vgl. Lattschar, Mohr et al. 2020, S. 10). Die verschiedenen Definitionen weisen darauf hin, dass Biografiearbeit ein aktiver, absichtlicher und bewusster Prozess ist.

Identität: Der Terminus „Identität“ stammt aus dem lateinischen Wort *idem* und bedeutet *derselbe* (vgl. Lattschar, Mohr et al. 2020, S. 12). Identität ist zweideutig zu verstehen: Zum einem als „*derselbe bleiben*“, im Sinne des Psychoanalytikers Erikson, der Identität definiert als „die Erfahrung des Sich-Gleich-Bleibens in der

Zeit“ (Erikson 2000, zit. nach Gudjons, Wagener-Gudjons et al. 2008, S. 14). Hier wird das Gefühl der ‚Kontinuität des Ich‘ (Erikson 1968, S. 256 zit. nach Lattschar, Mohr et al. 2020, S. 12) betont. Obwohl ein Mensch immer wieder neue Ereignisse und Erfahrungen tagtäglich erlebt und sich entwickelt, bleibt der Kern der Identität unveränderbar (vgl. Hölzle 2011, S. 36). Zum anderen als „*derselbe sein wie*“ im Sinne von *identifizieren* (vgl. Lattschar, Mohr et al. 2020, S. 12). Das bedeutet ‚ich bin derselbe wie mein Vater, dieselbe wie meine Mutter oder meine Großmutter oder meine Tante‘ (ebd.). Identität bildet sich durch die Interaktion einer Person mit ihrer Umwelt und der Gesellschaft. Daher kann niemand mehr über die eigene Identität wissen als jeder selbst (vgl. Brenner 2013, S. 131). Im Buch „Auf meinen Spuren“ vertreten die Autoren folgende Meinung zur Identität: Das „Gefühl, das Menschen zu sich selbst haben, hängt also sehr eng mit dem zusammen, was sie über ihr eigenes Leben wissen“ (vgl. Gudjons, Wagener-Gudjons et al. 2008, S. 14). Dies impliziert einen „selbstreflexiven Prozess des Individuums“ (Frey und Hauser 1987, S. 4 zit. nach Brenner 2013, S. 133). In diesem Prozess wird der Mensch nicht als Subjekt, sondern immer als Objekt betrachtet (vgl. Mead 2000, S. 241 zit. nach Schwab 2011, S. 157). Darüber hinaus wird Identität nach dem Verhältnis zwischen Gesellschaft und Individuum definiert und mit dem Ich-Identität-Modell dargestellt. Die Ich-Identität resultiert aus einer Balance zwischen der sozialen und der persönlichen Identität (vgl. Weiß 2002, S. 15). „Die Ich-Identität verkörpert [...] den Innenaspekt von Identität, das subjektive Empfinden als Resultat sozialer Erfahrungen“ (Schuppener 2005, S. 37 zit. nach Brenner 2013, S. 133). Einerseits entsteht die soziale Identität einer Person bei der Interaktion mit Menschen, bei der diese Person eine „sozial konstruierte Persönlichkeit“ zeigt (Weiß 2002, S. 15). Andererseits interpretiert sich die persönliche Identität aus ihren Lebensgeschichten, über welche sich diese Person bewusst ist (vgl. Goffman 1999, zit. nach Brenner 2013, S. 133). Abels ist der Meinung, dass die soziale Identität stets wechselhaft ist, sich an jede Situation anpasst. Dabei nehmen die Menschen verschiedene Rollen an (vgl. Abels und Stenger 1989, S.147 zit. nach Weiß 2002, S. 15).

Selbstwertgefühl: „Selbstwertgefühl ist das Erleben des eigenen Wertes. Es ist jenes Gefühl, das aus dem Erleben des Angenommenwerdens, das Erleben von Kompetenz, Partizipation und Akzeptanz entsteht.“ (Krause, Wiesmann et al. 2004, S. 55). Dieses Gefühl kommt zustande, wenn die Menschen die Selbstbewertungen ihrer gesamten Erfahrungen verallgemeinern (vgl. O'mara, Marsch et al. 2006 zit. nach Woolfolk

2014, S. 100) und kann bewusst und sogar unbewusst entstehen (vgl. Krause, Wiesmann et al. 2004, S. 55). Für das Selbstwertgefühl hat das Leben in frühen Jahren prägenden Einfluss. Erikson nennt es „Ur-Vertrauen“ (Erikson 1970, S. 97). Dies wird bereits in der Frühkindheit entwickelt und erlebt in der Schule einen starken Einfluss, da die Schüler dort ständig mit Bewertungen der Anderen konfrontiert werden (vgl. Krause, Wiesmann et al. 2004, S. 60). Das Selbstwertgefühl hängt mit dem Selbstvertrauen und dem Stolz auf die eigenen Verdienste zusammen. Bewerten sich Menschen positiv, haben sie ein hohes Selbstwertgefühl (vgl. Bandura 1997 nach Woolfolk 2014, S. 100). Darüber hinaus ist es für den psychischen Zustand der Menschen verantwortlich, denn die Zufriedenheit mit sich selbst, die eigene Akzeptanz und Selbstachtsamkeit hängen von dem Selbstwertgefühl ab (vgl. Haüßer 1995, S. 35 zit. nach Krausen, Wiesmann et al. 2004, S. 55). Das Minderwertigkeitsgefühl stellt das Gegenteil dar (vgl. Krause, Wiesmann et al. 2004, S. 55). Je nachdem, ob Stolz oder Scham überwiegt, wird das Selbstwertgefühl sich ändern (vgl. ebd. S. 50).

3. Jugendliche in der Adoleszenz

Die Adoleszenz ist eine Phase der menschlichen Entwicklung, in der rapide körperliche, psychische und soziale Veränderungen mit vielen Unsicherheiten einhergehen (vgl. Streeck-Fischer 2021, S. 1f.). Mehrere Autoren sind der Meinung, dass die Adoleszenz bereits mit zehn Jahren anfängt (vgl. Schwab 2011, S. 151), zum einen wegen der Verfrühung der Pubertät und zum anderen wegen der Ausdehnung der psychosozialen Veränderungsprozesse dieser Phase (vgl. Streeck-Fischer 2021, S. 1). Diese Phase kann bis ins Erwachsenenalter (25 Jahren oder später) dauern. Nach der psychoanalytischen Auffassung von Peter Bloss weist die Adoleszenz eine differenzierte Unterteilung auf, in der sich nicht nur progressive, sondern auch regressive und degressive Entwicklungen abspielen können. Die Regression ist der Versuch, Fehlentwicklungen der vorherigen Phasen zu richten oder diese zu vervollständigen (vgl. Bloss 2015, S. 23). Dabei betont er, dass die Altersgrenzen der Jugendlichen in den Phasen der Adoleszenz flexibel sind und von geografischen, sozialen oder genetischen Kontexten abhängen (ebd. S. 22). Bloss unterteilt die Adoleszenz in fünf Phasen: die Präadoleszenz (10-12 Jahre), die Frühadoleszenz (13-15 Jahre), die eigentliche Adoleszenz (15-17 Jahre), die späte Adoleszenz (18-20 Jahre) und die Postadoleszenz (21-25 Jahre) (vgl. Bloss 1985 zit. nach Feng 2003, S. 91 ff.). Die Pubertät ist eine Phase der Adoleszenz, in der komplexe Prozesse ablaufen.

Ihr Zeitfenster kann als variabel bezeichnet werden, weil es von einer Reihe von Faktoren abhängt. Bei Mädchen beginnt sie etwa im Alter von 11 Jahren und bei Jungen im Alter von 12-13 Jahren (vgl. Schwab 2011, S. 152). Dieser Zeitraum ist durch ein schnelles Wachstum des Körpers und die Reifung der primären und sekundären Geschlechtsmerkmale sowie durch psychologische Veränderungen gekennzeichnet (vgl. Feng 2003, S. 102). Der Umgang der Jugendlichen mit den sozialen Belastungen in der Pubertät kann einen „Zustand der Schwebel, Unwirklichkeit und Unbefangenheit“ (Rätz-Heinisch, Schröder et al. 2009, S. 32 f.) hervorrufen. Bei dieser Auseinandersetzung stellen sich die Jugendlichen selbst in die Mitte des Geschehens und zeigen narzisstische Züge. Charakteristiken der Adoleszenz sind unter anderem die Abgrenzung von der Eltern- und Erwachsenenwelt und die Suche nach Peer-Gruppen (vgl. ebd.). Für die Psychoanalyse ist die Adoleszenz „eine Phase der Krise, des ‚Sturm und Drang‘ und des Aufrufs [...], die mit einer gewissen Ich-Schwäche einhergeht“ (Olbrich und Todt 1984; Flammer und Alsaker 2002 zit. nach Streeck-Fischer 2021, S. 2). Erikson vertritt die Ansicht, dass die Adoleszenz zwar eine wachsende Problematik aufweist, aber eine „normative Krise“ ist, die zur Identifikation beiträgt. Demnach weist die Adoleszenz eine Ich-Schwäche auf, birgt aber gleichzeitig ein starkes Wachstumspotenzial (vgl. Erikson 1973, S. 144). Einerseits müssen die Jugendlichen lernen, einen neuen Körper zu bewohnen (vgl. Feng 2003, S. 102), andererseits müssen sie mit den Unsicherheiten, die aus der Übernahme der sozialen Rollen entstehen, umgehen (vgl. Erikson 1970, S. 70). Dafür ist die Entwicklung neuer Fähigkeiten und Strategien erforderlich, die mit der Anpassung des Gehirns ermöglicht werden. In der Präadoleszenz fängt das Gehirn mit seinem Auf- und Umbau an, wie es in der frühen Kindheit der Fall ist (vgl. Schwab 2011, S. 155). Die verschiedenen Hirnareale entwickeln sich nicht mit dem gleichen Tempo. Zu Beginn entwickeln sich die hinteren Hirnareale, während die Frontallappen mehr Zeit für den Umbau benötigen (vgl. Lurija 1992 zit. nach Schwab 2011, S. 156). In diesem Prozess findet die Vermehrung der grauen Substanz (Neuronen und neuronale Verbindungen) und auch der weißen Substanz (Myelin) statt (vgl. Huttenlocher 1979 zit. nach Schwab 2011, S. 155). Diese neuen Erkenntnisse haben die alten Theorien widerlegt (vgl. Schwab 2011, S. 154), in denen eine Weiterentwicklung des Gehirns in der Pubertät ausgeschlossen war (vgl. Renschmidt 1992, S. 40 zit. nach Schwab 2011, S. 154). „Die neurostrukturelle Entwicklung des Gehirns in der Adoleszenz ist ein eindrucksvolles Beispiel für die ontogenetische

Entwicklung des Menschen“ (Schwab 2011, S. 156). Dies ermöglicht es den jungen Menschen, kognitive Fähigkeiten zu entwickeln, um die Lernanforderungen in dieser Lebensphase zu bewältigen (vgl. Spear 2007 zit. nach Schwab 2011, S. 156). Havighurst formuliert acht Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz, die mit gesellschaftlichen Veränderungen zusammenhängen und für Jugendliche eine Herausforderung darstellen (vgl. Streeck-Fischer 2021, S. 4f). Diese sind folgende: „Aufbau neuer und reiferer Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts, Übernahme der männlichen und weiblichen Geschlechtsrollen, Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung, effektive Nutzung des eigenen Körpers, emotionale Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen, Vorbereitung auf Ehe- und Familienleben, Vorbereitung auf die berufliche Karriere, Entwicklung von Wertorientierung und eines ethisches System sowie Aneignung sozial verantwortlichen Verhaltens.“ (Havighurst 1953 zit. nach Streeck-Fischer 2021, S. 4f.).

3.1 Benachteiligte Jugendliche einer stationären Einrichtung der Jugendhilfe

Die benachteiligten Jugendlichen, die in einer stationären Einrichtung untergebracht sind, haben oft eine ‚Jugendhilfekarriere‘ (Lattschar und Wiemann 2007, S. 30) durchlebt, die mit viel Leid und Unterbrechungen verbunden ist. Dabei haben sie Beziehungsabbrüche erlitten, so dass sie anderen Menschen nicht leicht vertrauen können (vgl. ebd.). Viele Jugendliche aus stationären Einrichtungen erleben erhebliche zusätzliche Konflikte, wenn sie sich von ihren leiblichen Familien trennen, ihre Situation wird erschüttert, sie leiden unter großem Schmerz und es entstehen neue Identitäts- und Loyalitätskonflikte (vgl. ebd. S. 64f.). Viele von ihnen waren vor und nach der Geburt sehr oft zahlreichen Belastungen und Risiken ausgesetzt (vgl. Lattschar, Mohr et al. 2020, S. 13). All dies beeinflusst ihr Verhalten und ihre Sichtweisen auf das Leben, so dass diese jungen Menschen relativ erhebliche Schwierigkeiten, Störungen, Anomalien und Abweichungen aufweisen (vgl. Günder 1999, S. 129). Der Anlass für die Aufnahme in einer stationären Einrichtung kann sowohl durch äußere Gegebenheiten als auch durch die Eltern, den Personensorgeberechtigten oder das Kind bzw. den Jugendlichen selbst veranlasst sein. Meistens ist es eine Mischung aus mehreren Anlässen und Gegebenheiten (vgl. Rätz-Heinisch, Schröer et al. 2009, S. 158). Diese Jugendlichen zeigen eine Reihe von Symptomen, die „in Schulversagen, nicht gelungener Integration in Ausbildungs- und Arbeitsstrukturen, partiellen bis massiven Rückzug aus den sozialen Kontakten und

psychosozialen Störungen“ (Jordan und Sengling 1992, S. 184) sichtbar werden können (vgl. ebd.). Es ist jedoch möglich, das Selbstkonzept dieser Jugendlichen durch ein unterstützendes Umfeld positiv zu beeinflussen, Beispielweise besonders mit stabilen, wertschätzenden Beziehungen und angemessenem helfenden Verhalten (vgl. Schild 2017, S.17).

4. Stationäre Einrichtung der Jugendhilfe

In der stationären Einrichtung der Jugendhilfe werden Kinder und Jugendliche in Vollzeit betreut. Das findet im Heim (Heimerziehung) oder in sonstiger betreuter Wohnform statt, gemäß § 34 SGB VIII. Die stationäre Erziehungshilfe ist ein Teilbereich der Hilfe zur Erziehung und ist in § 27 SGB VIII geregelt. Sie wird in Anspruch genommen, wenn Eltern für kurze oder längere Zeit nicht in der Lage sind, ihren Rechten und Pflichten nach Artikel 6 des Grundgesetzes nachzukommen (vgl. Rätz-Heinisch, Schröer et al. 2009, S. 154ff.). „Diese Hilfemaßnahme soll die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen durch die Verknüpfung von Alltagsleben und pädagogischen sowie therapeutischen Angeboten fördern.“ (Klose und Mozaffari 2009, S. 14) Die Heimerziehung hat sich in den letzten Jahrzehnten sowohl strukturell als auch qualitativ stark weiterentwickelt (vgl. Freigang und Wolf 2001, S. 10). Dies spiegelt sich in der lebensweltorientierten Ausrichtung der Jugendhilfe wider, die Anfang der 1990er Jahre im SGB VIII verankert wurde (vgl. Rätz-Heinisch, Schröer et al. 2009, S. 246 f.). Die lebensweltorientierte Heimerziehung weist fünf Strukturmaximen auf: Prävention, Dezentralisierung und Regionalisierung, Alltagsorientierung, Integration und Partizipation (vgl. Thiersch 1992, S. 28ff. zit. nach Klose und Mozaffari 2009, S. 25). Alltagsorientierte Heimerziehung bedeutet, dass die „Hilfemaßnahmen das Lebensumfeld der Betroffenen besonders berücksichtigen und sich damit stark am Alltag orientieren.“ (Baur 1996, S. 238 zit. nach Klose und Mozaffari 2009, S. 25) In diesem Zusammenhang wird eine Unterbringung in der Nähe des Wohnorts oder in der Region bevorzugt. Außerdem wird die Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen, insbesondere zur Herkunftsfamilie, sofern dies dem Wohl des Kindes oder Jugendlichen nicht entgegensteht, unterstützt (vgl. Gründer 1999, S. 112). Dazu gehören auch präventive Maßnahmen zur Vermeidung weiterer Krisen und Konflikte sowie vorbeugende und begleitende Unterstützung, um einen positiven Lebensort zu ermöglichen. Lebensweltorientierte Heimerziehung bedeutet auch Integration. Damit ist gemeint, dass die

Rahmenbedingungen in den Einrichtungen nach Möglichkeit an die individuellen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen angepasst werden sollen, um ihnen angemessene Unterstützung zu bieten (vgl. Baur 1996, S. 238 zit. nach Klose und Mozaffari 2009, S. 26). Kinder und Jugendliche müssen sich „als Subjekte ihres eigenen Lebens erleben“ (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit 1990, S. 88). Dies setzt Partizipation, aber vor allem Mitbestimmung voraus (vgl. ebd.). In diesem Sinne werden die jungen Menschen und ihre Eltern in den Hilfeplan einbezogen (vgl. Heidemann und Greving 2021, S. 239f.). Die Dezentralisierung der Heimerziehung ist eine wichtige Voraussetzung für die strukturellen Veränderungen. Dies impliziert eine räumliche Verteilung der Kinder und Jugendlichen auf Wohngruppen sowie die Übertragung von mehr Verantwortlichkeiten auf die zuständigen Mitarbeiter:innen dieser Gruppen (vgl. Wolf 1995, S. 14 zit. nach Freigang und Wolf 2001, S. 89). Dies hat zu einer großen Vielfalt an Betreuungs- und Konzeptionsangeboten geführt, so dass es keine einheitliche Heimerziehung (vgl. Jordan, Maykus et al. 2015, S. 265) und keine einheitlichen Begriffe von Einrichtungen gibt (vgl. Heidemann und Greving 2021, S. 46). Nach Freigang und Wolf sind die wichtigen Formen der Heimerziehung folgende: Anstalten, Gruppen in einem Zentralheim, Außenwohngruppen, Kleinstheime, milieunahe Heimerziehung, Lebensgemeinschaften sowie das Betreute Wohnen (vgl. Freigang und Wolf 2001, S. 11). Heutzutage sind die meisten Einrichtungen der stationären Jugendhilfe in Wohngruppen eingeteilt, die innerhalb als auch außerhalb der Einrichtung sind. Aber es gibt auch unabhängige Wohngruppen (vgl. Jordan und Sengling 2000, S. 196 zit. nach Klose und Mozaffari 2009, S. 16). Die Außenwohngruppen als Teil der Lebenswelt benachteiligter Jugendlicher, an die sich das Konzept dieser Arbeit richtet, werden im Folgenden näher beschrieben. Außenwohngruppen sind Wohngruppen, die aus der zentralen Einrichtung ausgezogen sind und unter demselben rechtlichen und organisatorischen Rahmen stehen (vgl. Freigang und Wolf 2001, S. 90 f.). Sie können daher im Bedarfsfall Zugang zu bestimmten Dienstleistungen der zentralen Einrichtung oder zu Personal haben, wie beispielweise in Krankheitsfall der Mitarbeiter:in Personersatz zu erhalten (vgl. Gündler 1999, S. 126). Wie die lebensorientierte Heimerziehung umgesetzt wird, hängt sowohl von der Einrichtung und dem pädagogischen Personal als auch von der Gesellschaft und den Jugendlichen selbst ab (vgl. Heidemann und Greving 2021, S. 32f.).

4.1 Lebenswelt der benachteiligten Jugendlichen

„Die Welt, wie sie von einem Subjekt erfahren, erlebt und erlitten wird“ (Hitzel und Honer 1995, S. 196 zit. nach Müller 2010, S. 30) ist die Lebenswelt eines Menschen. Nach Auffassung von Thiersch zeigt die Lebenswelt drei Grunddimensionen: den Raum, die Zeit und die sozialen Bezüge (vgl. Thiersch 1992, S. 28ff. zit. nach Klose und Mozaffari 2009, S. 25). Klingenberg ist der Meinung, dass die Lebenswelt unter zwei Blickwinkeln betrachtet werden kann. Der eine ist der räumlich-ökologische und soziale Lebensraum des Menschen und der andere ist die geistige Welt, die durch die verschiedenen Muster und Deutungen eines Menschen charakterisiert ist (vgl. Klingenberg 2003, S. 99 f.). In diesem Kontext entspricht die Lebenswelt der Jugendlichen der Außenwohngruppe, in der sie leben, und ihren Familien (vgl. Heidemann und Greving 2021, S. 28). Die Außenwohngruppen werden unauffällig in normalen Wohnungen oder Häusern in Wohngebieten errichtet (vgl. Günder 1999, S. 125), um ein möglichst normales und alltagsnahes Leben zu ermöglichen (vgl. Rätz-Heinisch, Schröder et al. 2009, S. 160) und zielt darauf ab, die Stigmatisierung zu verringern. Indem die Bewohner:innen der Nachbarschaft die Möglichkeit haben, mit den Jugendlichen der Außenwohngruppe in Kontakt zu treten, können diese sich selbst ein Bild von den Jugendlichen machen (vgl. Freigang und Wolf 2001, S. 91f.). Die bewusste Integration in das örtliche Leben wird beispielweise durch die Teilnahme an Vereinen oder Besuch eines Kinos gefördert, da diese Aktivitäten für eine gesunde Anpassung sehr förderlich sind (vgl. Müller 2010, S. 35). In den Außenwohngruppen haben die Jugendlichen auch die Möglichkeit, eine bestimmte Subkultur zu etablieren, die sich nicht sehr von derjenigen der in ihren Familien lebenden Jugendlichen unterscheidet (vgl. Freigang und Wolf 2001, S. 92f.). Durch Peer-Groups können die Jugendlichen einerseits neue Praxisräume gewinnen, in denen sie untereinander neue Erfahrungen machen, sich austauschen und sich weiter entwickeln können (vgl. Spatscheck 2006, S. 185). Andererseits können die Peer-Groups Problempotential aufweisen, wenn die Befriedigung der Bedürfnisse der Jugendlichen in diesen Kontexten behindert wird (vgl. ebd. S. 191). Die Außenwohngruppe befindet sich möglichst nah am alten Lebensumfeld der Jugendlichen. Daher ist es wahrscheinlicher, dass der junge Mensch sein altes Umfeld nicht völlig verliert, was auch die Elternarbeit ermöglicht (vgl. Jordan und Sengling 1992, S. 181). Denn eine positive Kommunikation zwischen der Einrichtung und der Herkunftsfamilie unterstützt den Jugendlichen in seiner Entwicklung und seinem Leben in der Außenwohngruppe (vgl.

Thiersch 1998, S. 19 zit. nach Müller 2010, S. 107). Die meisten Familien dieser Jugendlichen weisen neben ärmlichen Lebensverhältnissen eine Häufung von Problemen auf, wie Sucht- und Vernachlässigungsprobleme (vgl. Pankofer 1997, S. 74 zit. nach Klein 2012, S. 93) und haben darüber hinaus weitere soziale und/oder psychische Probleme. Es ist zu bemerken, dass die meisten jungen Menschen nur einen Elternteil haben (vgl. Trede 2009, S. 31 zit. nach Baumgartner 2014, S. 29). Die Indikationen für eine Fremdunterbringung sind folgende: vorübergehende oder dauerhafte Abwesenheit der Eltern aus verschiedenen Gründen, z. B. längerer Aufenthalt eines Elternteils in einem Krankenhaus oder einer psychiatrischen Klinik, Beginn einer Haftstrafe, Verschwinden, Tod, Flucht der Kinder aus ihrem Herkunftsland. Es gibt auch die Weigerung oder Unfähigkeit, die Elternschaft auszuüben, weil man mit der elterlichen Verantwortung überfordert ist. Hier können alle Formen von Kindesmisshandlung genannt werden, wie z.B. sexueller Missbrauch, Vergewaltigung oder sexuelle Nötigung, Kinderpornografie, körperliche Misshandlung, psychische Misshandlung, Vernachlässigung, Scheitern von Pflege- oder Adoptivverhältnissen (vgl. Rätz-Heinisch, Schröder et al. 2009, S. 158). Es ist zu bemerken, dass innerfamiliäre Misshandlungen wie Vernachlässigung die häufigsten Indikationen sind (vgl. Schleiffer 2015, S. 82). Trotz gesellschaftlicher Veränderungen bleibt die Bedeutung der Familie für Jugendliche hoch, 81 % der Mädchen und 71 % der Jungen brauchen ihre Familie, um glücklich zu sein (vgl. Leven et al. 2010, S. 57 zit. in Mau 2014, S. 14). Die Familie bietet Jugendlichen die emotionale Basis für eine stabile Identitätsbildung und die Qualität der Beziehung beeinflusst ihr Selbstwertgefühl (vgl. Storch 1994, zit. nach Mau 2014, S. 14). Die Familie hat die Bedeutung eines sicheren Hafens in einem stürmischen Meer (vgl. Leven et al. 2010, S. 53 zit. in Mau 2014, S. 14). Dieser sichere Hafen fehlt den jungen Menschen in den Außenwohngruppen. Darüber hinaus ist zu beachten, dass diese jungen Menschen durch die Fremdunterbringung in einen Loyalitätskonflikt zwischen der Außenwohngruppe und der Herkunftsfamilie geraten. Da die Anforderungen der Außenwohngruppe völlig anders sein können als die der Herkunftsfamilie, wissen sie nicht, wie sie sich verhalten, denken und handeln sollen. Die Bindung zu den Eltern oder zu der festen Bezugsperson bleibt trotz Problemen und Unterbrechungen aufrechterhalten (vgl. Heidemann und Greving 2021, S. 270).

In der Außenwohngruppe werden an die pädagogischen Mitarbeiter:innen mehr Anforderungen gestellt als in den zentralen Einrichtungen. Daher müssen diese mehr

Verantwortung übernehmen, weil sie allein für die Gruppe zuständig sind. Dies kann zu Überforderung führen. Außerdem haben sie mehr Freiheit bei der Gestaltung der Gruppe, was zu einer Identifikation mit der Arbeit und mit der Gruppe führt. Da selten zwei Betreuer:innen zusammen auftreten, außer bei der Übergabe, wird der persönliche Kontakt zu den Jugendlichen intensiver (vgl. Freigang und Wolf 2001, S. 96ff.) Durch Gruppensettings und andere gezielte Maßnahmen werden hier positive Beziehungserfahrungen ermöglicht, um alte Beziehungs- und Verhaltensmuster zu durchbrechen, wofür professionelle Beziehungsarbeit entscheidend ist (vgl. Rätz-Heinisch, Schröer et al. 2009, S. 161). Für diese Jugendlichen ist es von zentralem Interesse, zuverlässige und tragfähige Beziehungen zu finden (vgl. Schleiffer 2015, S. 112). Dennoch weisen die Außenwohngruppen Diskontinuitäten auf, die auf den Personalwechsel und die Fluktuation der Mitbewohner:innen zurückzuführen sind (vgl. Baur 1996, S. 205 zit. nach Klose und Mozaffari 2009, S. 19).

4.2 Bedürfnisse der benachteiligten Jugendlichen

Zuerst wird ein Überblick über die verschiedenen Bedürfnistheorien gegeben, anschließend werden die Bedürfnisse von Jugendlichen in stationären Einrichtungen in Bezug auf die Theorie von Grawe und in Bezug auf ihre Entwicklungsaufgaben dargestellt. Da es keinen einheitlichen Konsens über die Bedürfnisse der Menschen gibt, wurden verschiedene Theorien entwickelt (vgl. Borg-Laufs 2012, S. 6). Die bekannteste Theorie ist die Bedürfnistheorie von Maslow (1954), nach der die Bedürfnisse der Menschen in fünf Kategorien gegliedert und hierarchisch aufgebaut sind. Höhere Bedürfnisse werden nur aktiviert, wenn niedrigere Bedürfnisse befriedigt wurden (vgl. Maslow 1970, zit. nach Woolfolk 2014, S. 391). Diese sind in folgender Abbildung zu sehen.



Abbildung 1: Maslows Bedürfnispyramide

(Maslow 1954 zit. nach Purkarthofer und Friehs 2022, S. 50)

Maslows Bedürfnispyramide gibt einen ganzheitlichen Überblick über die Bedürfnisse des Menschen, jedoch ist die Bedürfnishierarchie einer der Hauptkritikpunkte, da die Bedürfnisbefriedigung der Menschen nicht unbedingt dieser Hierarchie folgt (vgl. Woolfolk 2014, S. 391f.).

In der Theorie der psychologischen Grundbedürfnisse von Klaus Grawe werden dagegen alle Bedürfnisse gleichwertig bewertet. Nach aktuellem Forschungsstand haben die Bedürfnisse eine große Bedeutung für das Wohlbefinden der Menschen und sind für die Jugendlichen in stationären Einrichtungen in Bezug auf die Bindungstheorie relevant. Nach Grawes Theorie haben die Menschen vier zentrale Grundbedürfnisse: das Bedürfnis nach Bindung; das Bedürfnis nach Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung; das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle und das Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung (vgl. Grawe, 2004, zit. nach Borg-Laufs 2012, S. 7). Wenn diese Bedürfnisse über einen längeren Zeitraum nicht befriedigt werden, entwickeln Kinder und Jugendliche ein bestimmtes Verhaltensmuster und Ich-Strukturen (vgl. Grawe 1999 zit. nach Hansen, Özen et al. 2022, S. 581), wodurch es zu Annäherungs- oder Vermeidungsverhalten kommt (vgl. Grawe, 2004, zit. nach Borg-Laufs 2012, S. 7). Dies geschieht oft vor allem bei Jugendlichen mit schwierigen Verhaltensweisen, deren Schutzmechanismen häufiger aktiviert werden (vgl. Grawe 1999, zit. nach Hansen, Özen et al. 2022, S. 581). In stationären Einrichtungen erleben die Jugendlichen erneut Brüche in den Beziehungen,

nicht nur zur Familie als erster Sozialisationsinstanz, sondern auch zur Schule und zur Peer-Gruppe. Zusätzlich zu den Spannungen, die sie in ihrem Leben bereits erlebt haben, versetzt dies ihr Bindungssystem aus Angst und anderen Gefühlen, wie Schuld, in Alarmbereitschaft, denn diese Jugendlichen haben ein Bedürfnis nach Bindung an die Eltern oder eine andere frühere Bezugsperson (vgl. Müller 2010, S. 107f.). In den stationären Einrichtungen leiden sie öfter unter Loyalitätskonflikten, was sie noch mehr verunsichert und daran hindert, sich offen auf Beziehungen zu Betreuungspersonen einzulassen (vgl. Heidemann und Greving 2021, S. 2). Um das Bedürfnis nach Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung zu befriedigen, brauchen Jugendliche positive und wertschätzende Bewertungen durch die Betreuungsperson. Werden sie hingegen ständig kritisiert, abgewertet und geschimpft, wird dieses Bedürfnis nicht befriedigt (vgl. Borg-Laufs 2012, S. 13). Das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle wird befriedigt, wenn Jugendliche unter klaren Regeln und nachvollziehbaren Handlungen leben und die Freiheit haben, selbst Entscheidungen zu treffen und sich als selbstbestimmt und selbstwirksam zu erleben (vgl. Borg-Laufs 2012, S. 15). Andernfalls kann sich das Kontrollbedürfnis z. B. in Form von Essstörungen oder oppositionellem Verhalten äußern (vgl. Hansen, Özen et al. 2022, S. 581). Das Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung hängt von den subjektiven Bewertungen der einzelnen Situationen ab, je nach ihren Erfahrungen oder nach Reizen des Angebots (vgl. Borg-Laufs 2012, S. 15). Bei diesen Jugendlichen ist schulvermeidendes Verhalten erklärbar, wenn sie in der Schule schlechte Erfahrungen gemacht haben (ebd. S. 14).

Ein anderer Ansatz für Bedürfnisse im Zusammenhang mit den Entwicklungsaufgaben (siehe Punkt 3) wird von Piaget und Havighurst vorgestellt. Demnach haben die Jugendlichen in dieser Phase viele Bedürfnisse, die in engem Zusammenhang mit ihren Entwicklungsaufgaben stehen (vgl. Remschmidt et al. 2005 zit. nach vgl. Hansen, Özen et al. 2022, S. 578). Das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Sicherheit ist der Grund dafür, dass sich Jugendliche für andere Jugendliche interessieren und Kontakt zu Peergroups suchen, mit denen sie einen ähnlichen sozialen Lebensraum teilen und einen Austausch von Ansichten und Erfahrungen erleben (vgl. Schneider und Lindenberger 2018 zit. nach Hansen, Özen et al. 2022, S. 578). Für die Jugendlichen in stationäre Einrichtungen ist es aufgrund der Unterbrechungen in ihrem Leben sehr schwierig, eine stabile Gleichaltrigengruppe zu haben. Daher wird das Bedürfnis nach Zugehörigkeit hier nur sehr schwer zu befriedigen sein (vgl. Hansen, Özen et al. 2022,

S. 579). Das sexuelle Bedürfnis wird durch hormonelle Umwälzung sowie durch die Reifung des Körpers erweckt und ist die Ursache für Liebesbeziehungen (vgl. Schneider und Lindenberger 2018 zit. nach Hansen et al. 2022, S. 578). Die erste Liebesbeziehung unterscheidet sich von Beziehungen zu Gleichaltrigen und hat eine ähnliche Qualität wie die Bindung zu den Eltern, weist aber auch Unterschiede auf. Hier erwarten sie Liebe, Aufmerksamkeit und Nähe (vgl. Schleiffer 2007, S. 56). Die Bindungsrepräsentation von Jugendlichen beeinflusst somit ihr Verhalten in der ersten Liebesbeziehung, so dass Jugendliche mit unsicherer Bindung konfliktreichere Beziehungen führen, während Jugendliche mit sicherer Bindung stabile Beziehungen haben (ebd. S. 57f.). Das Bedürfnis nach Autonomie beeinflusst den Entdeckungsdrang, und junge Menschen streben danach, unabhängiger zu werden und sich von ihren Eltern abzugrenzen. Dabei spielen Subkulturen eine wichtige Rolle. Junge Menschen neigen dazu, Risiken einzugehen, um ihr Bedürfnis nach Anerkennung zu befriedigen (ebd. S. 57 ff.). Die Jugendlichen verändern die Beziehung zu den Eltern oder Betreuer:innen, sie neigen zu Streit und vertreten häufiger unterschiedliche Meinungen zu wesentlichen Themen. Die Jugendlichen werden unabhängiger und selbstständiger und sind auf der Suche nach ihrer Individualität (vgl. Schneider und Lindenberger 2018 zit. nach Hansen, Özen et al. 2022, S. 578).

4.3 Risiken und Chancen der benachteiligten Jugendlichen

Die Risiken und Chancen für Jugendliche einer stationären Einrichtung hängen vor allem davon ab, wie sich die Unterbringungssituation entwickelt, ob sie durch viele Schutzfaktoren begünstigt oder ob sie nicht begünstigt wird (vgl. Schild 2017, S. 15). „Schutzfaktoren schwächen und puffern [...] die negativen Effekte der Risikobelastung ab“ (Klein 2012, S. 33). Dieser Puffereffekt tritt auf, wenn junge Menschen mit einer Stresssituation konfrontiert werden. Obwohl junge Menschen einem besonders hohen Risiko ausgesetzt sind, gelingt es ihnen, dank schützender Faktoren, sich normal zu entwickeln (vgl. ebd.). „Das Produkt dieser schützenden Einflüsse kann dann als Resilienz oder Widerstandsfähigkeit bezeichnet werden“ (ebd.). Die Art und Weise, wie junge Menschen mit diesen Situationen umgehen, sie bewältigen und erleben, wird weitgehend durch ihr Selbstkonzept bestimmt (vgl. Schild 2017, S. 16f.). Unter dem Selbstkonzept ist die Gesamtheit ‚...individueller Einstellungen, Werthaltungen, Handlungsziele, als auch das individuelle Abbild der gemachten Erfahrungen im Umgang mit der Umwelt...‘ (Eggert, Reichenbach et al. 2010, S. 15 nach Schild 2017,

S. 15) zu verstehen. Das Selbstkonzept ist wie eine Brille, durch die die Jugendlichen ihre Umwelt und sich selbst betrachten (vgl. Schild 2017, S. 15). Sowohl Risikofaktoren als auch Schutzfaktoren sind bei den Jugendlichen selbst und auch in ihrem Umfeld zu finden (vgl. Petermann und Resch 2008, S. 54 zit. nach Klein 2012, S. 25) und beeinflussen sich ständig gegenseitig (vgl. Petermann 2002, S. 12f. zit. nach Klein 2012, S. 27). ‚Je höher die Vulnerabilität, desto eher und stärker können Risikofaktoren ungünstig wirksam werden‘ (Esser 2008, S. 228 zit. nach Klein 2012, S. 28). Risikofaktoren sind nicht an sich gefährlich, sondern ihre Wirkung hängt von der Vulnerabilität der Jugendlichen ab (vgl. Klein 2012, S. 27). Diese wird durch primäre und sekundäre Faktoren bestimmt. Primäre Vulnerabilitätsfaktoren tragen die Jugendlichen bei der Geburt in sich, darunter Frühgeburtlichkeit, geringe kognitive Fähigkeiten und neurophysiologische Defizite. Sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren entstehen bei der Interaktion der Jugendlichen mit ihrer Umwelt, wie etwa eine geringe Fähigkeit zur Selbstregulation und eine unsichere Bindungsorganisation (vgl. Remschmiedt 1998 zit. nach Klein 2012, S. 29). Sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren werden mit zunehmendem Alter der Jugendlichen immer wichtiger. Zu den Risikofaktoren gehören ein niedriger ökonomischer Status, ein negatives Lebensumfeld, chronische familiäre Konflikte, Trennung oder Scheidung der Eltern, Kriminalität, Obdachlosigkeit und eine niedrige Bildung (vgl. Petersmann 2002, S. 80f. zit. nach Klein 2012, S. 29). Traumatische Erfahrungen sind auch in den stationären Einrichtungen ein wichtiger Risikofaktor, da viele der Jugendlichen oft direkte oder indirekte Gewalt erfahren haben (vgl. Klein 2014, S. 31). Für viele Jugendliche, die in stationären Einrichtungen untergebracht sind, verstärkt die Kumulation von Risikofaktoren die Risiken und führt zu einer ungünstigeren Entwicklung (vgl. Lauch 2006, S. 70 zit. nach Klein 2012, S. 31). Eine unsichere Bindung in der Kindheit ist einer der zentralen Risikofaktoren für die Entwicklung von psychischen Störungen im Jugendalter (vgl. Grawe 2004, S. 216 zit. nach Borg-Laufs 2012, S. 9). Eine sichere Bindung sowie eine positive Beziehung zu mindestens einer Bezugsperson ist dagegen ein zentraler Schutzfaktor und zeigt somit, wie wichtig eine professionelle Beziehung zwischen der Bezugsperson und dem Jugendlichen in der Einrichtung ist (vgl. Bengel, Meinders-Lücking et al. 2009, S. 92 zit. nach Klein 2012, S. 39). Schutzfaktoren helfen den Jugendlichen, Resilienz zu entwickeln. Diese Schutzfaktoren sind z.B. ein positives Temperament, eine durchschnittliche Intelligenz und Zielorientierung und liegen in den Jugendlichen selbst begründet (vgl. Werner

2008, S. 22f. zit. nach Klein 2012, S. 33). Weitere Schutzfaktoren ihres sozialen Umfelds sind: ein offenes unterstützendes soziales Klima, klare, transparente und konsistente Regeln und Strukturen, ein wertschätzendes Klima mit Respekt und Akzeptanz und freundschaftliche Beziehungen (vgl. Werner 2008, S. 23ff. zit. nach Klein 2012, S. 38). Die Förderung sozialer Schutzfaktoren in der Familie, in Bildungseinrichtungen und im sozialen Umfeld ist von großer Bedeutung, weil sie jungen Menschen in stationären Einrichtungen kompensatorische Erfahrungen ermöglichen (vgl. Klein 2012, S. 39).

5. Identitätsentwicklung

Die Identitätsentwicklung zieht sich durch das ganze Leben, besonders in der Adoleszenz erlebt sie einen großen Entwicklungssprung (vgl. Erikson 1959 zit. nach Seiffge-Krenke 2012, S. 25). Die Grundlagen moderner Entwicklungstheorien, wie die ‚Entwicklungspsychologie der Lebensspanne‘ (Baltes 1990 zit. nach Hölzle 2011, S. 36), basieren auf der Lebenslauftheorie des Psychoanalytikers Erik Erikson (vgl. Hölzle 2011, S. 36). Erikson ist der Meinung, dass die Identität nicht nur den Kern des Menschen ausmacht, sondern auch den Kern seiner kulturellen und sozialen Kontexte (vgl. Erikson 1970, S. 18). Deshalb „verbindet er seine Entwicklungstheorie der Identität mit einer Sozialisationstheorie“ (Abels 2006, S. 273) und beschreibt die Identitätsentwicklung als Bewältigung altersspezifischer Krisen und Konflikte in einem Acht-Stufen-Modell (vgl. ebd. S. 273f.), die in Abbildung 2 zu sehen ist.

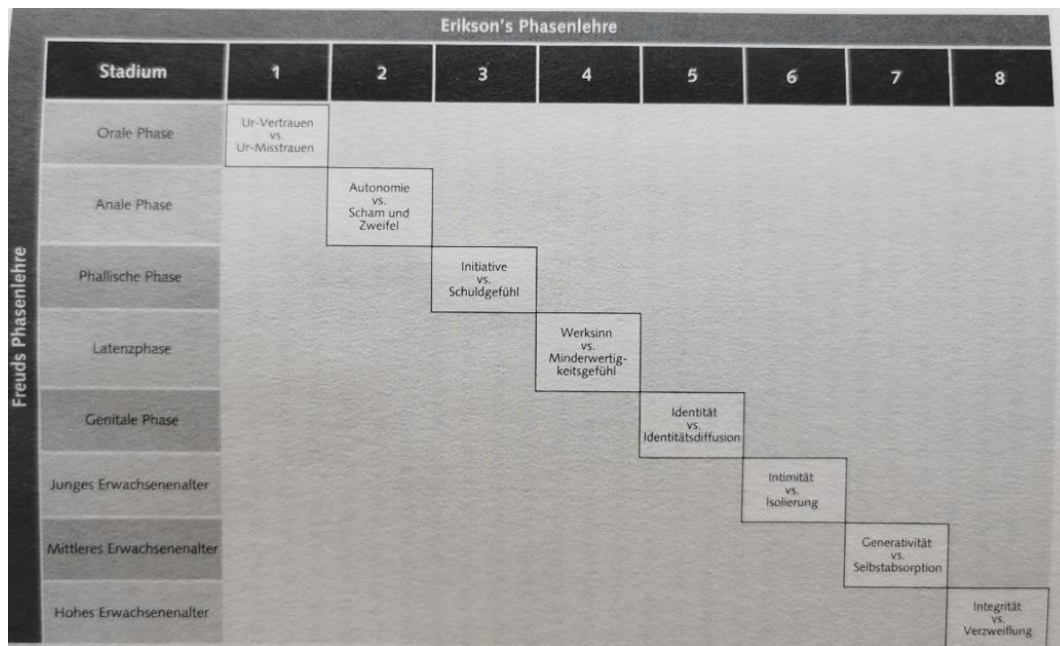


Abbildung 2: Phasen der psychosozialen Entwicklung nach Erikson

(Seiffge-Krenke 2012, S. 23)

In jeder Phase suchen die Menschen eine Antwort auf die Frage: „Wer bin ich?“ (Erikson 1956, S. 215 nach Abels 2006, S. 274). Eine Krise hat nicht den Sinn einer drohenden Katastrophe, sondern ist ein Wendepunkt im Leben. Sie ist eine Zeit, in der ein großer Perspektivenwechsel stattfindet, der sowohl Verletzlichkeit als auch Stärke mit sich bringt und somit sowohl Gefahren als auch Chancen und Heilungsprozesse schafft (vgl. Erikson 1970, S. 96). Diese Krisen treten auf, „weil das Individuum durch neue Beziehungen, Aufgaben oder gesellschaftliche Anforderungen gezwungen wird, seine Wahrnehmungen der Realität zu verändern und sich dieser anzupassen“ (Seiffge-Krenke 2012, S. 22). Wenn es jemandem gelingt, die Krisen auf einer Stufe zu meistern, bildet er Grundhaltungen zu sich selbst und seiner Umwelt, wie z.B. das Urvertrauen. Wenn es ihm aber nicht gelingt, Krisen zu bewältigen, bleibt „das Ich“ schwach. Diese Grundhaltungen bauen aufeinander auf (vgl. Erikson 1959, S. 149 zit. nach Abels 2006, S. 274). Obwohl viele Forschungen zur Identitätsentwicklung noch im Gange sind, haben neue Erkenntnisse Eriksons Theorie erweitert oder aktualisiert, aber seine Schlussfolgerungen sind nach wie vor gültig (vgl. Feng 2003, S. 407f.). Nach aktuellen Forschungen hat sich die Länge der Lebensspanne in den jeweiligen Phasen im Laufe der Zeit bewegt. Die Kindheit hat sich verkürzt und die Jugendphase hat sich mit der Ausweitung des Bildungsweges und Exploration verlängert (vgl. Seiffge-Krenke 2012, S. 31). Auch das Erwachsenenalter hat sich aufgrund der

höheren Lebenserwartung in die Länge gezogen, gleichzeitig ist es aber auch instabiler geworden (vgl. Seiffge-Krenke 2012, S. 32f.). Es folgt ein Überblick über die Lebensphasen nach Eriksons Theorie, in der das Alter der Phasen der aktuellen Zeit angepasst worden ist. In der ersten Phase bezieht sich die Sicht auf den Säugling und das Kleinkind, in der Krisen zwischen „Ur-Vertrauen gegen Ur-Mißtrauen“ (Erikson 1973, S. 63) erlebt werden (vgl. ebd. S. 63). Wenn ein Säugling eine vertrauensvolle Beziehung zu einer Betreuungsperson erlebt, die auf seine Bedürfnisse eingeht, wird er Urvertrauen entwickeln. Wenn nicht, kann er das Gefühl von Misstrauen erleben, das sich auch in zukünftigen Beziehungen manifestieren kann (vgl. ders. 1970, S. 60). In der zweiten Phase, die etwa zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr erlebt wird, kommt es zu Krisen zwischen *Autonomie gegen Scham und Zweifel* (vgl. ders. 1973, S. 75). In dieser Phase reift die Muskulatur des Kindes heran, was die Erkundung seiner Umwelt ermöglicht. Dadurch machen sie die Erfahrung loszulassen und festzuhalten, so dass sie spüren, was ein autonomer Wille ist. Wenn sie aber von den Eltern zu sehr dominiert werden, fördert dies das Festhalten und das Gefühl des Verlustes der Selbstkontrolle und sie können Scham und Zweifel entwickeln (vgl. ders. 1970, S. 109ff.). In der dritten Stufe sind die Kinder etwa zwischen 4 und 5 Jahre alt. Hier geht es um die Krise zwischen *Initiative gegen Schuldgefühle* (vgl. ders. 1973, S. 87). Die Kinder wollen sich in verschiedenen Rollen ausprobieren, was durch Sprache und Fantasie möglich wird, sowie in das Unbekannte eintauchen und neue Welten erleben (vgl. ders. 1970, S. 117). Hier kommt das Gewissen zum Vorschein, und sie haben die Fähigkeit zu beurteilen, wie sie sich anderen gegenüber verhalten. Dies kann Schuldgefühle hervorrufen (vgl. ebd. S. 121f.). Die 4. Stufe, die dem Alter von 6 bis 12 Jahren entspricht (vgl. Seiffge-Krenke 2012, S. 22), befasst sich mit der Krise zwischen *Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühl* (vgl. Erikson 1973, S. 98). Dabei spielen die schulischen Anforderungen eine wichtige Rolle, aber auch Minderwertigkeitsgefühle können entstehen, wenn das Kind nur an seinen Leistungen gemessen wird und das Gefühl entwickelt, dass es nie zu etwas taugen wird. (vgl. ders. 1970, S. 128). Die 5. Stufe betrifft die Jugendlichen zwischen 13 und 18 Jahren (vgl. Seiffge-Krenke 2012, S. 24) und der Konflikt erscheint zwischen „Identität gegen Identitätsdiffusion“ (Erikson 1973, S. 106). Hier geht es um die Herausarbeitung des Gefühls der eigenen Identität (vgl. Seiffge-Krenke 2012, S. 24), dabei entwickeln die Jugendlichen eine andere Art von Vertrauen, „das Selbstvertrauen“ (vgl. Fend 2003, S. 406). Diese Phase wird im Punkt 4.1 ausführlich behandelt. In der 6. Stufe, zwischen

dem 19. und 25. Lebensjahr, (vgl. Seiffge-Krenke 2012, S. 24) verortet Erikson die Krisen zwischen *Intimität gegen Isolierung* (vgl. Erikson 1973, S. 151). Wenn ein Mensch seine Identität so entwickelt hat, dass er selbstbewusst ist, dann ist er bereit, auch für andere vertrauenswürdig zu sein, und dann ist Intimität möglich. Sie muss nicht in Richtung sexuelle Intimität gehen, sondern kann auch unter Freunden oder in gemeinsamer Begeisterung stattfinden. Können hingegen keine zwischenmenschlichen Beziehungen aufgebaut werden, entwickelt die Person ein Gefühl der Isolation und sucht die Distanzierung (vgl. ders. 1970, S. 138f.). Die siebte Stufe findet in der Altersgruppe 25 bis 65 Jahre mit dem Thema *Generativität gegen Selbstabsorption* statt (vgl. Seiffge-Krenke 2012, S. 24), die Menschen wenden sich der Arbeit und der Familie zu. Die zentrale Aufgabe ist die Fürsorge für die Kinder. Generativität ist das Bemühen „die nächste Generation zu begründen und zu führen“ (Erikson 1970, S. 141), was in Richtung Zeugungsfähigkeit, Kreativität oder Produktivität gehen kann. Wer dies nicht tut, gerät in Stagnation und führt ein ichbezogenes Leben (vgl. ebd. S. 141f.). Die letzte Stufe am Lebensende findet nach dem 65. Lebensjahr statt. Hier wird das Thema *Integrität gegen Verzweiflung* (vgl. Seiffge-Krenke 2012, S. 24). Wenn Menschen die Entwicklungsstufen gut durchlaufen haben, akzeptieren sie ihren aktuellen Zustand und den Verlauf ihres Lebens (vgl. Erikson 1950a, S. 262f. zit. nach Abels 2006, S. 285) im Sinne von ‚Ich bin, was von mir überlebt‘ (Erikson 1970, S. 144). Wenn ein Mensch das Gefühl hat, viel versäumt zu haben und weiß, dass er keine Chance hat, das Leben wieder zu leben, kann sich die Verzweiflung des Alters in Misanthropie äußern (vgl. ebd. S. 143). Die Identitätsentwicklung in unserer Zeit, die durch Pluralisierung, Globalisierung und Individualisierung gekennzeichnet ist, belastet die Menschen sehr (vgl. Seiffge-Krenke 2012, S. 8). Aus dieser Situation ergeben sich weitere Theorien. Nach Kegens Theorie der „possibles selves“ nehmen Menschen verschiedenen Rollen ein, abhängig von der Situation und integrieren sie in ihre Identität. Obwohl sie verschiedene Rollen annehmen müssen, erleben sie sich in der Zeit als kohärent (vgl. Kegen 1986 zit. nach Seiffge-Krenke 2012, S. 69). Die „Selves“ befinden sich in permanenten Adaptationsprozessen, um die alltägliche Anforderung zu bewältigen, was eine große Leistung der Menschen bedeutet (vgl. Kraus 2000, S. 143 zit. nach Mau 2014, S. 29). Eine andere Sichtweise ist die von Keupp, der das Konzept der Patchwork-Identität postuliert (vgl. Keupp 1997 zit. nach Schwab 2011, S.158). Die Patchwork-Identität ist eine flexible, anpassungsfähige und sich verändernde Identität, die notwendig ist,

um das Leben in dieser Gesellschaft zu bewältigen, um sich selbst zu verwirklichen. Dabei haben sie mehrere Optionen und müssen ständig Entscheidungen treffen (vgl. Zaumseil 1997, S. 152 zit. nach Schwab 2011, S. 158). Die Patchwork-Identität steht im Gegensatz zur Stabilität der Kernidentität, was auch im Gegensatz zur Behauptung von Erikson und vielen anderen Autoren steht (vgl. Schwab 2011, S. 158f.). Obwohl die aktuellen Bedingungen kompliziert sind, gelingt es den meisten Menschen, sich kohärent zu fühlen und ihr Leben als Kontinuum in einem bestimmten sozialen Kontext zu erleben (vgl. Seiffge-Krenke 2012, S. 8).

5.1 Identitätsentwicklung in der Jugend

In dieser Phase sind die Jugendlichen auf der Suche nach ihrer Identität und die Fragen Wer bin ich? Wer will ich sein? beschäftigen sie dabei so stark, dass sie bei ihren Erkundungen unterschiedlichen *Selbste* ausprobieren (vgl. Myers 2008, S.184f. zit. nach Hölzle 2011, S. 36). Die daraus resultierenden *multiplen Selbsts* müssen sich miteinander verbinden (vgl. Fuhrer et al. 2000 zit. nach Hölzle 2011, S. 36), um ein Identitätsgefühl zu entwickeln (vgl. Myers 2008, S.185 zit. nach Hölzle 2011, S. 36). Die Identitätsentwicklung ist für sie eine große Herausforderung, hinzu kommt noch der rasche Wandel des Körpers. Dies führt dazu, dass „alle Identifizierungen und alle Sicherungen, auf die man sich früher verlassen konnte, erneut in Frage gestellt“ (Erikson 1973, S. 106) werden. Für die Jugendlichen sind ihre zukünftigen Rollen in ihrem sozialen Umfeld zentral sowie die Meinungen anderer Heranwachsender entscheidend (vgl. ebd. S. 106). In dieser Phase entwickeln die Jugendlichen die Fähigkeit zur Selbstreflexion, wodurch die Identifikationen mit den Eltern sowie mit anderen Sozialsphären, wie Familie, Freizeitkultur, Schule, analysiert und neu bewertet werden (vgl. Seiffge-Krenke 2021, S. 46). Nach Erikson ist die Identität nicht die Summe der Identifikationen aus der Kindheit, die stufenweise allmählich bei den Entwicklungsstufen angesammelt wurden, sondern es werden die vergangenen Identifikationen mit den neuen Identifikationen zusammengefügt und daraus eine kontinuierliche und kohärente Identität entwickelt (vgl. Erikson 1973, S. 107). Dies wird auch Identitätssynthese genannt. Gelingt es den Jugendlichen hingegen nicht, Identifikationen zu integrieren, kommt es zu Identitätskonfusion oder Identitätsdiffusion (vgl. Seiffge-Krenke 2021, S. 30). Die Krise der Adoleszenz, die für Erikson die bedeutendste aller Krisen im Lebenslauf ist, liegt zwischen den Polen Identitätssynthese versus Identitätsdiffusion (vgl. ebd. S. 46) Im Falle von Identitätsdiffusion „kann es zur Verwirrung kommen, zur Unfähigkeit eine klare

Perspektive in der eigenen Entwicklung zu erkennen“ (Feng 2003, S. 406). Dies kann durch den folgenden Satz dargestellt werden: ‚ich kann es einfach nicht zu fassen kriegen, Mutter, ich kann das Leben nirgends festhalten.‘ (Erikson 1973, S. 110) Auf der Suche nach innerer Stabilität und nach einem Gefühl der Zugehörigkeit bilden Jugendliche Cliques, schließen sich Banden oder extremistischen Gruppen an (vgl. ebd. S. 108). Sie zeigen ihre Einzigartigkeit durch eine besondere Art der Selbstdarstellung, wie z.B. durch das Tragen bestimmter Kleidung oder durch die Körpergestaltung wie Piercing, Ringe und Tattoos (vgl. Feng 2003, S. 407). Auch der schmerzhafteste Akt des Piercens und Tätowierens ist identitätsstiftend (vgl. Seiffge-Krenke 2012, S. 64). Die Identität junger Menschen wird durch den Einfluss anderer verändert und geprägt und sie haben die Fähigkeit, sehr komplexe soziale Vergleiche anzustellen und das Denken und Verhalten von Gesprächspartnern zu antizipieren (vgl. Seiffge-Krenke 2010b nach Seiffge-Krenke 2012, S. 47), was sowohl für ihre Beziehungserfahrungen als auch für ihre Selbstdefinition sehr bedeutend ist. Durch Selbstreflexion können die Jugendlichen sich die Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft vorstellen und ihre positiven und negativen Aspekte in ihre Identität integrieren (vgl. Seiffge-Krenke 2012, 47f.). Dies ermöglicht auch die Auseinandersetzung mit der Identität im Erzählen, die in Tagebüchern, Blogs, aber auch im Internet stattfindet, das mit seinen unzähligen Möglichkeiten und seiner Anonymität für Jugendliche mehr als attraktiv und wichtig ist (vgl. Gross 2004, zit. nach Seiffge-Krenke 2012, S. 49). Ein weiteres typisches Merkmal dieser Phase ist es, eine narzisstische Haltung zu haben (vgl. Elkind 1967, zit. nach Streek-Fische 2021, S. 19). Marcia erweitert und differenziert Eriksons Identitätskrise der Adoleszenz und argumentiert, dass die Identitätsbildung zwei Dimensionen aufweist, „Exploration und Commitment“ (vgl. Marcia 1980, zit. nach Fend 2003, S. 408), aus deren Verhältnis sich vier Identitätsstatus im Jugendlichen ergeben (Marcia 1993 zit. nach vgl. Seiffge-Krenke 2020, S. 32f.). Exploration findet statt, wenn Jugendliche gezielt nach Informationen und Erfahrungen suchen, die für ihre Identität wichtig sind (vgl. Marcia 1980, zit. nach Fend 2003, S. 408). Commitment kennzeichnet, wie sich die Jugendlichen zu der Exploration verpflichtet fühlen (vgl. Marcia 1980, zit. nach Fend 2003, S. 408). Diese sind in Abbildung 3 zu sehen.

		Commitment	
		JA	NEIN
Exploration	JA	Erarbeitete Identität	Moratorium
	NEIN	Übernommene Identität	Diffusion

Abbildung 3: Identitätsstatus nach Marcia

(Marcia 1993 zit. nach Seiffge-Krenke 2020, S. 33)

Der höchste Status wird „erarbeitete Identität“ genannt. Hier begibt sich der Jugendliche auf weitreichende Explorationen und nach dem Ausprobieren entscheidet er sich für eine Identität. Das Gegenteil zeigt sich bei der „übernommenen Identität“ in der sich der Jugendliche keine Optionen anschaut, sondern sich von Anfang an auf eine Identität festlegt und diese annimmt, wie z.B. bei der Übernahme des Berufs des Vaters. Der dritte Status heißt „Moratorium“ bei dem der Jugendliche nur sucht und exploriert, ohne sich festzulegen (vgl. Marcia 1993 zit. nach vgl. Seiffge-Krenke 2020, S. 33). Zuletzt gibt es als vierten Status die „Diffusion“. Hier tut der Jugendliche nichts, weder kümmert er sich um etwas, noch fühlt er sich verpflichtet (vgl. Marcia 1993 zit. nach vgl. Seiffge-Krenke 2020, S. 33). Nach Marcias Theorie haben die explorativen Prozesse der Jugendlichen großen Einfluss auf seine gelungene psychosoziale Entwicklung (vgl. dies. 2021, S. 26). Zahlreiche Studien haben gezeigt, dass die meisten Jugendlichen, erst beim Jugenderwachsen eine erarbeitete Identität entwickeln (vgl. Streek-Fische 2021, S. 19). Da die Identitätsentwicklung von Jugendlichen durch sich verändernde soziale und kulturelle Kontexte, die zunehmende kulturelle Vielfalt und die Digitalisierung, beeinflusst wird, hat sich eine differenzierte Forschung auf der Grundlage der Konzepte von Erikson und Marcia entwickelt (vgl. Seiffge-Krenke 2021, S. 215).

5.2 Identitätsentwicklung von benachteiligten Jugendlichen

Nach Lattschar und Wiemann wird die Identität von benachteiligten Jugendlichen in einer stationären Einrichtung in besonderem Maße durch die Kenntnisse um ihre Herkunft geprägt. Weitere identitätsbestimmende Faktoren sind das Geschlecht, die soziale Rolle, die Leistung, die Freundschaften, die Vereine, die Normen sowie die

Werte (vgl. Lattschar und Wiemann 2007, 62). Die Suche nach den eigenen Wurzeln und die Gespräche mit anderen Menschen über sich selbst führen zur Selbstkenntnis und tragen dazu bei, die eigene Identität zu finden (vgl. Horst und Mohr 2011, S. 4). Obwohl sie getrennt von ihrer ursprünglichen Familie leben, sind sie damit beschäftigt, sich in ihren Familienmitgliedern wiederzuerkennen und dieselbe oder derselbe zu sein wie ihre Eltern oder andere Mitglieder ihrer ursprünglichen Familie. Sie hängen an ihnen, auch wenn sie keine guten Vorbilder sind (vgl. Lattschar und Wiemann 2007, S. 63f.). Im Sinne von: „Ist meine Mutter ein schlechter Mensch, weil sie ihr Kind fort gab und bin ich deshalb auch schlecht? Ist mein Vater ein dunkles Kapitel in meinem Leben und werde ich so werden wie er?“ (ebd. S. 63) Diese Jugendlichen leben so, als sei ihr Schicksal geschrieben und sie denken, dass sich die Geschichte ihrer Eltern wiederholen wird (vgl. ebd. S. 63). Die Trennung von ihren leiblichen Eltern, Adoptiv- oder Pflegefamilien und den Zugehörigkeitsgruppen schwächt ihre Identität (vgl. Ryan u. Walker 2003, S. 16). Bei jungen Menschen, die bei ihren Eltern leben, ist das anders, denn der Vergleich mit den Eltern findet ständig und unbewusst statt und bestätigt, wer sie sind. Die benachteiligten Jugendlichen sind noch zusätzlich zu den Bewältigungsaufgaben ihres Alters mit dem Unwissen über ihre Lebensgeschichte konfrontiert. Es gibt verschiedene Gründe, warum sie dort sind. Manche wissen wenig oder gar nichts über ihr Leben oder ihre Familie, zum Beispiel Jugendliche, die in eine „Babyklappe“ gelegt wurden oder andere Jugendliche, die eine sehr schwierige oder traumatische Geschichte haben (vgl. Lattschar, Mohr et al. 2020, S. 12). Von daher beschäftigen sie viele Fragen wie: ‘Wer sind meine (leiblichen) Eltern?’ ,Warum bin ich im Heim?’ ,Und für wie lange?’ ,Bin ich schuld daran, dass ich wegmusste?’ (ebd. S. 12) ,Wo gehöre ich hin?’ ,Wie sehen mich andere?’ ,Welche Chancen habe ich?’ ,Wo werde ich leben?’ (Ryan u. Walker 2003, S. 16), die häufig nicht offengelegt werden. Eine Klärung ist notwendig, damit sie nicht in ihrer Vergangenheit gefangen bleiben. Ein schwaches Identitätsgefühl kann die Jugendlichen paralisieren und verhindern, zukünftige Herausforderungen anzunehmen (vgl. ebd. S. 16). Diese Jugendlichen sind mit Konfusionen, negativen Gefühlen und vielleicht traumatischen Erlebnissen konfrontiert (vgl. Horst und Mohr 2011, S. 4) und es droht ihnen Identitätsdiffusion. Ein Zeichen dafür ist die Auflösung der Zeitperspektive, so dass es ihnen schwerfällt, ihr Leben als kontinuierlich wahrzunehmen und sich die Zukunft vorzustellen (vgl. Erikson 1950/1968 nach Feng 2003, S. 406f.). Meist haben diese Jugendlichen noch im Mutterleib und auch nach der Geburt eine belastende und

leidvolle Zeit erlebt (vgl. Lattschar, Mohr et al. 2020, S. 13), so dass die Entwicklungsaufgaben der Kindheit wie „Ur-Vertrauen gegen Ur-Mißtrauen“, „Autonomie gegen Scham und Zweifel“ nicht gemeistert wurden und für sie die Zeit der Adoleszenz noch viel schwieriger zu bewältigen ist, als sie ohnehin schon ist (vgl. Erikson 1973, S. 150). Biografiearbeit trägt zu ihrer Identitätsentwicklung bei (vgl. Hort und Mohr 2011, S. 4; Hölzle 2011, S. 35).

6. Gegenstand der Biografiearbeit

„Gegenstand der Biografiearbeit ist die methodische Anleitung und Begleitung biografischer Selbstreflexion durch professionelle Fachkräfte in pädagogischen und psychosozialen Arbeitsfeldern. Im Mittelpunkt steht die konstruktive Aufarbeitung, Bewältigung und Planung der eigenen Lebensgeschichte.“ (Hölzle 2011, S. 34). Durch die Methoden der Biografiearbeit werden die Klient:innen angeregt, selbst zu reflektieren und ihr Leben zu erarbeiten (vgl. ebd. S. 33). Die Aktualisierung dieser Lebenserfahrungen erfolgt, wenn Erinnerungen abgerufen und in einem neuen Rahmen rekonstruiert werden, sodass ihnen neue Deutungen zugeschrieben werden. Die früheren Deutungen werden ergänzt, erweitert oder korrigiert (vgl. Ruhe 2014, S. 33). Die Erinnerungen hängen „immer von dem Abrufkontext ab, d.h. von den Absichten und Zielen zu dem Zeitpunkt, ab dem ich mich zu erinnern versuche.“ (Gudjons, Wagener-Gudjons et al. 2008, S. 25) Dieselben Erinnerungen können positive oder negative Gefühle hervorrufen, je nach Situation, in der sie auftreten. Die Erinnerungen entsprechen nicht unbedingt der Realität, denn sie sind Wirklichkeiten, die von Menschen konstruiert worden sind, was automatisch und ständig stattfindet (vgl. ebd. S.18). Hier liegt die Chance der Biografiearbeit, denn sie ist eine „Arbeit mit und an Veränderungen“ (Ruhe 2009, S.11) und sie kann einen Perspektivwechsel ermöglichen, was die Zukunft lohnender erscheinen lässt (vgl. ebd. S.10f.). Die Biografiearbeit findet in verschiedenen Formen statt. In Bezug auf das Setting wird sie in formelle und informelle Biografiearbeit sowie in Einzel- und Gruppenarbeit geteilt. Die formelle Biografiearbeit ist eine gewollte Arbeit von Seiten der Teilnehmer:innen und Leiter:in und sie sind sich darüber bewusst, zum Beispiel bei einem ausgeschriebenen Kurs des Jugendamtes „Biografiearbeit für Pflegekinder“. Die informelle Biografiearbeit hingegen findet nebenbei, aber auch mit professioneller Unterstützung statt. Die Leiter:in arbeitet bewusst in der Biografie der Klient:in, diese ist sich aber darüber nicht bewusst. Wenn die Leiter:in mit einer Jugendlichen über

ihre Essgewohnheiten beim Kochen in einem Heim spricht (vgl. Miethe 2014, S. 31f.), findet beispielweise informelle Biografiearbeit statt. Bei der anderen Aufteilung wird die Einzelarbeit auf eine Person gerichtet. Sie bekommt die volle Aufmerksamkeit und es können sensible und schwierige Themen in den Fokus genommen werden. Die Einzelarbeit wird öfter im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, bei der Behindertenarbeit und bei der Altenarbeit angewendet (vgl. ebd. S. 32f.). Beide Formen haben Vor- und Nachteile. Die Entscheidung, welche Form der Biografiearbeit durchgeführt werden soll, wird in Abhängigkeit vom Zeitrahmen, der Finanzierung und der Zielgruppe getroffen (vgl. Miethe 2014, S. 34).

6.1 Biografiearbeit im Kontext der Sozialen Arbeit

Bei der Biografiearbeit im Kontext Sozialer Arbeit werden „die KlientInnen selbst die Interpreten ihrer Lebensgeschichte“ (Hölzle 2011, S. 33) sein. Durch methodisches Arbeiten werden die Klient:innen durch bestimmte Übungen angeleitet, ermutigt und auch unterstützt, sich mit ihrem Leben oder Abschnitten ihres Lebens auseinanderzusetzen, um ihre Entwicklung zu verstehen, zu klären, anzunehmen und in ihr Leben zu integrieren. Dies wird als Ressource für ihre weitere Entwicklung genommen (vgl. Lattschar, Mohr et al. 2020, S. 11). Bei den Reflexionen über vergangene Erlebnisse wird eine Beziehung zwischen dem eigenen Leben und historischem Geschehen sowie der Gesellschaft hergestellt (vgl. Hölzle 2011, S. 32). Die Biografiearbeit beginnt immer mit dem jetzigen Erleben, schaut auf die Bewältigung der Vergangenheit zurück und projiziert sich auf die Gestaltung der Zukunft (vgl. Hölzle 2011, S. 33; Lattschar und Wiemann 2007, S. 13). Die Menschen benötigen die Aufarbeitung ihrer Biografie, um einerseits Unklarheiten oder fehlende Informationen in ihrer Lebensgeschichte zu interpretieren und um andererseits auf kritische Lebensereignisse oder kritische Lebensphasen zurückzublicken (vgl. Lattschar und Wiemann 2011, S. 13). Die Trennung von Kindern oder Jugendlichen von ihren Familien oder Bezugspersonen stellt einen möglichen Kontext für die Anwendung der Biografiearbeit dar. Weitere Kontexte treten auf, wenn Menschen behindert oder krank werden, wenn Menschen traumatisierte Lebensereignisse wie Flucht, Vertreibung oder Migration erleben und wenn die Menschen unter schwierigen Lebensumständen leben müssen, wie Armut und Vernachlässigung, wo die Möglichkeiten, das Leben zu bewältigen, fehlen (vgl. Hölzle 2011, S. 32). Die Biografiearbeit ist von der Kindheit bis ins Seniorenalter einsetzbar (vgl. Lattschar und Wiemann 2007, S. 13). In den verschiedenen Feldern der Sozialen Arbeit wird

Biografiearbeit im Rahmen von Beratungen und Betreuungen angewandt (vgl. Hölzle 2011, S. 32). Dazu gehören Pflege- und Adoptivkinder und ihre Familien, benachteiligte Kinder, Jugendliche und Erwachsene, Betreuung von behinderten Kindern, älteren Menschen. Sie kann auch zur Unterstützung der Trauerarbeit bei Verlust einer Bezugsperson, bei Trennung und Scheidung der Eltern und bei einer lebensbedrohlichen Krankheit eingesetzt werden. Je nach dem in welchem Arbeitsfeld und mit welcher Zielgruppe Biografiearbeit eingesetzt wird, ergeben sich die jeweiligen Funktionen und Ziele. Hölzle stellt aber übergeordnete Funktionen dar, die in Bezug zur Theorie entstanden sind, da es keine Forschung über die Wirkung von Biografiearbeit gibt (vgl. Hölzle 2011, S. 34f.). Eine Funktion der Biografiearbeit ist „Menschen bei der Entwicklung der Identität und der Integration von Erfahrungen in das eigene Lebens- und Selbstkonzept“ (Hölzle 2011, S. 35) sowie bei der Bewältigung von belastenden Lebensereignissen und ihre Stabilisierung bei krisenhaften Situationen zu unterstützen (vgl. Hölzle 2011, S. 39), da sie selbst nicht in der Lage sind diese zu bewältigen. Eine andere Funktion besteht in der „Aktivierung von Ressourcen“ (ebd. S. 42), die im Laufe des Lebens erworben wurden, um diese für kritische Situationen verfügbar zu machen (vgl. ebd. S. 42). „Ressourcen ‚hat‘ man nicht nur, sondern aktiviert sie, nimmt sie wahr und entwickelt sie in Abhängigkeit von den jeweils relevanten Lebenszielen...“ (Schiepeck und Cremers 2003, S. 178 zit. nach Hölzle 2011, S. 43). Die Klient:innen der Sozialen Arbeit wurde durch ein Leben mit Benachteiligungen und Mangel geprägt, sei es in wirtschaftlicher oder psychosozialer Hinsicht. Diese Knappheit ist auch bei den entwicklungsfördernden Ressourcen vorhanden. Diese liegen in der Person selbst und in unserer Umwelt, aber auch in der Lebensgeschichte, in den Zielen, Aufgaben und Herausforderungen. Das macht die Aktivierung dieser Ressourcen notwendig, um Veränderungen anzustoßen (vgl. Hölzle, S. 42). Schließlich zielt die Biografiearbeit auf die sinnhafte Verknüpfung der Lebensgeschichten des Menschen um das Leben als ein Kontinuum wahrzunehmen. Insbesondere wenn diese Lebensgeschichten Brüche und Diskontinuitäten aufweisen (vgl. ebd. S. 47). Eine tragfähige Identität der Menschen ist aufgrund der gesellschaftlichen Umwälzungen dieser Zeit notwendig, um das Leben zu bewältigen (vgl. Gudjons, Wagener-Gudjons et al. 2008, S. 22f.)

6.2 Biografiearbeit mit benachteiligten Jugendlichen

Jugendliche in stationären Einrichtungen führen ein Leben mit Brüchen und Leiden und sind zahlreichen Konflikten ausgesetzt. Dazu gehören Loyalitätskonflikte,

Unkenntnis der eigenen Wurzeln und widersprüchliche Erfahrungen. Trotz der Trennung von ihren Herkunftsfamilien spielen sowohl ihre Familien als auch ihre frühe Kindheit eine wichtige Rolle in ihrem Leben und beeinflussen ihre Entwicklung. (vgl. Horst und Mohr 2011, S. 4). Das bekannte Sprichwort ‚Blut ist dicker als Wasser‘ (Heidemann und Greving 2021, S. 270) weist auf das Gewicht der Verwandtschaft im Leben eines Menschen hin (vgl. ebd. S. 270). Biografiearbeit verhilft diesen Jugendlichen zu einer kohärenten und nachvollziehbaren Lebensgeschichte und macht ihr Verhalten verständlich (vgl. Horst und Mohr 2011, S. 4). Diese Jugendlichen erleben Verwirrungen sowie negative Gefühle. Teilweise müssen sie sogar traumatische Erlebnisse verarbeiten (vgl. Horst und Mohr 2011, S. 4; Mau 2014, S. 31). Der Blick dieser Jugendlichen ist oft auf negative Erinnerungen gerichtet und durch ressourcenorientierte Biografiearbeit wird der Blick auf ihre Fähigkeiten gelenkt und als Kraftquelle entdeckt (vgl. Horst und Mohr 2011, S. 4f.). Je weniger Informationen Jugendliche haben, desto mehr interessieren sie sich für ihre Herkunft, so die Erfahrung von Horst und Mohr. Viele Fragen beschäftigen die Jugendlichen: Wie sind die leiblichen Eltern? Wie ist ihr Charakter? Wie verhalten sie sich? Warum sind sie nicht zu Hause? (vgl. ebd. S. 4) Die Biografiearbeit hilft ihnen, Antworten zu finden und Klarheit zu schaffen. All dies wirkt sich positiv auf das Selbstwertgefühl aus (vgl. Ryan und Walker 2004, S. 15). „In der Biografiearbeit führt das Sammeln von Informationen, die Rekonstruktion und die Bearbeitung der eigenen Lebensgeschichte zu der Erfahrung, wer man ist, woher man kommt und wohin man gehen kann und möchte.“ (Horst und Mohr 2011, S. 4) Aufgrund der Biografiearbeit mit jungen Menschen in stationären Einrichtungen gelingt es, ihre Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander zu verbinden. Dabei werden Erfahrungen und Personen ihres Lebens in den Blick genommen und darüber gesprochen, sodass diese entmystifiziert werden. Außerdem werden andere Perspektiven entwickelt und neue Hoffnungen in die Zukunft gelegt (vgl. Horst und Mohr 2011, S. 4; Ryan und Walker 2004, S. 76). Biografiearbeit ermöglicht jungen Menschen, ein stabiles Leben zu führen und es als Kontinuum zu verstehen. Es ist wichtig zu betonen, dass die Biografie, an die wir uns erinnern, wie ein Fluss ist, der sich im Laufe der Zeit verändert und von den Bewertungen und Bedeutungen abhängt, die wir den verschiedenen Situationen geben. Die Rahmenbedingungen, in denen die Reflexionen der Jugendlichen stattfinden sowie die anderen Perspektiven der Teilnehmenden werden ihre Geschichten beeinflussen (vgl. Horst und Mohr 2011, S. 7). Da sich

Jugendliche in dieser Lebensphase jedoch nicht gerne mit ihrer Biografie auseinandersetzen, sei es, weil sie sich nicht dafür interessieren oder weil sie sich von ihrer Vergangenheit distanzieren wollen, ist sowohl die biografische Gruppenarbeit als auch der Einsatz moderner Medien ein Anreiz (vgl. Lattschar und Wiemann 2007, S. 53f.).

7. Kreativität und Ästhetik

Biografiearbeit mit kreativen Medien ermöglicht vielfältige Kommunikations- und Ausdrucksformen, die mit Worten nur schwer oder gar nicht auszudrücken wären, und bietet die Möglichkeit, neue Kontexte zu erfahren (vgl. Hölzle 2011, S. 83). Im Vergleich zur mündlichen Biografiearbeit lässt sie mehr Raum für Schutz und Rückzug (vgl. Schwab 2011, S. 165). Kreativität ist eine menschliche Fähigkeit, nicht nur etwas Neues zu schaffen, sondern immer auf Bestehendem aufzubauen und sich neu zu konfigurieren (vgl. Apfalter 2020, S. 39). Dies findet sowohl im Handeln als auch im Denken statt und ist in allen Lebensbereichen von großer Bedeutung, nicht nur in der Kunst (vgl. Kruse 1997, S. 15f.). Im Alltag ist vor allem psychische und soziale Kreativität gefragt (vgl. ebd. S. 17). Gerade in der heutigen Gesellschaft, in der die Individualisierung die Menschen von der Stabilität der Tradition wegführt (vgl. Beck 1986 zit. nach Kruse 1997, S. 17f.), spielen Kreativität und Improvisation eine sehr wichtige Rolle bei der Anpassung an die Umwelt und bei der Bewältigung der Aufgaben des Lebens (vgl. Kruse 1997, S. 17). Hölzle stellt fest, dass bei der Entwicklung von Kreativität zwei Aspekte zu beobachten sind (vgl. Hölzle 2011, S. 81): „den aktiven Aspekt des bewussten Schaffens und Gestaltens und den passiven Aspekt des sich Entfalten und Wachsen Lassens unbewusster oder noch nicht bewusster Potenziale“ (ebd.). Kruse vertritt einen anderen Standpunkt zur Kreativität und verweist auf die verschiedenen Perspektiven, aus denen sie betrachtet werden kann. Die Erste hat einen subjektiven Charakter und ist die Form der Erfahrung, die Zweite ist der Prozess der Schöpfung mit verschiedenen Abläufen und die Letzte ist das Produkt davon (vgl. Kruse 1997, S. 19f.). Ästhetische Entwicklung ist mehr als Kontemplation, sie umfasst Reflexion und Produktion, wobei die Ästhetik lange Zeit auf die hohe Kunst reduziert wurde (vgl. Kern 1997, S. 94). Aber die ästhetische Erfahrung bezieht sich auch auf die Erfahrung des Alltags und wurde in jüngster Zeit als Gegenstand der Psychologie entdeckt. Die ästhetische Entwicklung führt zu den ästhetischen Vorlieben oder Präferenzen einer Person, die als Geschmack oder Stil

bekannt sind, und bestimmt, was diese Person mag oder nicht mag, aber auch, was sie ablehnt. Dies zeigt sich, wenn ein Kind Chips mit Ketchup anderen, nahrhafteren Gerichte vorzieht. Alle kreativen Techniken in den verschiedenen Künsten sind mit der ästhetischen Entwicklung verbunden (vgl. Kruse 1997, S. 42 ff.). Laut Alheit ist die künstlerische Arbeit in Ländern wie Großbritannien und Dänemark äußerst erfolgreich gewesen. Durch soziales Theater, Tanztheater und neue Musik ist es gelungen, die Potenziale in den Biografien benachteiligter Jugendlichen zu beleben, indem sie selbst erfahren haben, dass sie etwas leisten können und jemand sind. Die Wirksamkeit geht über kompensatorische und therapeutische Effekte hinaus (vgl. Alheit 2006, S. 8). Dabei wird auch die ästhetische Sensibilität in Bezug auf Bewegungen und soziale Wahrnehmungen ausgedrückt (vgl. Kruse 1997, S. 42).

7.1 Kreative Methoden in der Biografiearbeiten

Kreative Methoden ermöglichen innere Ressourcen zu entwickeln, zu stärken, passive zu aktivieren und verlorene wiederzubeleben (vgl. ebd. S. 46) sowie „Spontaneität, Intuition, Engagement, kognitive Flexibilität, emotionale Intelligenz, Beziehungsfähigkeit und ästhetische Sensibilität“ (ebd. S. 13) der Person zu fördern, was zu positiven Veränderungen führt (vgl. Derrida 1979, zit. nach Apfalter 2020, S. 42). Kreative Methoden nutzen die Kraft kreativer Medien, die nicht nur die affektive und ästhetische Welt des Menschen berühren und durchdringen, sondern auch die Fähigkeit zum körperlichen Ausdruck fördern (vgl. Petzold und Orth 1991, S. 19). Zu diesen Medien gehören unter anderen Farben, Ton, Collagen, Zeichnungen, Fotografie, Symbole, Fantasiereisen, Geschichtenerzählen, Theater mit Masken, Puppen, Musik, Tanz, Pantomime. Sie können miteinander fusionieren und neue Varianten, wie beispielweise „Rap“, bei dem sich Rhythmen und Poesie verschmelzen, entstehen. Diese können je nach Bedarf der Zielgruppe eingesetzt werden (vgl. Hölzle 2011, S. 83). Kruse definiert kreative Methoden als Techniken, „die Ausdrucks- und Handlungsmöglichkeiten in einem bestimmten Genre künstlerischer Arbeit mit dem Ziel fördern, dadurch zur Bewältigung psychischer und sozialer Probleme beizutragen.“ (Kruse 1997, S. 13). Diese Methoden können sich auf der emotionalen, kognitiven und ästhetischen Ebene auswirken (vgl. ebd. S. 32). Durch kreative Methoden haben Menschen einen Übungsraum, in dem sie immer wieder ästhetische Entscheidungen treffen können, ohne über die Konsequenzen nachdenken zu müssen, und sie können dadurch auch die ästhetischen Vorlieben anderer Menschen kennen lernen (vgl. ebd. S. 44). Dies fördert die ästhetische Sensibilität. Kreative Methoden

helfen den Menschen, sich von familiären und kulturellen Einengungen zu befreien, die ihr ästhetisches und kulturelles Empfinden einschränken (vgl. ebd. S. 44). Kreative Methoden können auch kognitive Prozesse beeinflussen und generalisierte Veränderungen bewirken, im Gegensatz zu therapeutischen Maßnahmen, die nur partielle Veränderungen erzielen. Dies kann durch das Erfinden von Geschichten und die Förderung des kreativen Selbstausdrucks geschehen (vgl. ebd. S. 36 f.).

7.2 Vorteile der Nutzung kreativer Medien in der Biografiearbeit mit Jugendlichen

Jugendliche haben die Möglichkeit, ihre kognitiven, künstlerischen und sozialen Kompetenzen sowie ihre Sichtweise und Bewertung der Welt durch ihr Handeln und Experimentieren zu verändern. In dieser Lebensphase des biologischen Umbaus des Gehirns wird ermöglicht, dass stattgefundene Veränderungen dauerhaft wirken (vgl. Dranganski 2004 zit. nach Schwab 2011, S. 167f.). Dafür bietet ihnen die Biografiearbeit mit kreativen Medien neue Lebensräume und neue Erfahrungsmöglichkeiten, in denen sie andere Ausdrucks- und Kommunikationsformen erleben (vgl. Hölzle 2011, S. 83). Die gesellschaftlichen Anforderungen der heutigen Welt verlangen immer mehr von jungen Menschen (vgl. Schwab 2011, S. 168), welches eine zusätzliche Belastung für die benachteiligten Jugendlichen der stationären Einrichtung darstellt (vgl. Hansen, Özen et al. 2022, S. 577). Die Natur ermöglicht ihnen, sich an die Umwelt anzupassen, indem sie ihre Lernfähigkeit steigert, auch wenn ihr Gehirn noch nicht vollständig umgebaut ist (vgl. Schwab 2011, S. 168). Für diese Jugendlichen ist es aufgrund ihrer leidvollen Biographie nicht einfach, auf ihre Kindheit zurückzublicken (vgl. Lattschar und Wiemann 2007, S. 29f.). In die Zukunft zu schauen und endlich „erwachsen“ zu werden, ist für sie spannender als die Auseinandersetzung mit ihrer Kindheit, die sie mit Verboten und Abhängigkeit verbinden (vgl. Schwab 2011, S. 164). Aus diesem Grund ermöglicht der Einsatz kreativer Medien eine zukunftsorientierte Sicht und schlägt zu gleich Brücken zur Vergangenheit und zur Gegenwart junger Menschen (vgl. Lattschar und Wiemann 2008 zit. nach Schwab 2011, S. 164). Die Nutzung von kreativen Medien bei der Biografiearbeit mit Jugendlichen hat folgende Vorteile: Von Anfang an oder im Laufe der Arbeit können Hemmschwellen abgebaut und in den Mittelpunkt der Biografiearbeit gestellt werden. Jugendliche können ihre Emotionen, Werte und Normen projizieren und zum Ausdruck bringen (vgl. Schwab 2011, S. 164), wozu sich Theater, Kunst, Musik und Schrift hervorragend eignen (vgl. Kruse 1997,

S. 32f.). Sie sprechen Bereiche an, in denen unklare oder blockierte Gefühle bestehen, die mit Kindheitsbildern oder -geschichten verbunden sind, die den jungen Menschen einschränken. Jugendliche können sich frei äußern und gleichzeitig Regeln und Grenzen einhalten. Außerdem können Jugendliche auch eigene Symbole verwenden, die ihnen wichtig sind (vgl. Schwab 2011, S. 164), die Erinnerungen und Gefühle sowie ihr ästhetisches Empfinden aktivieren (vgl. Hölzle 2011, S. 84). Durch ihr kreatives Schaffen verstärken und motivieren sie sich selbst. Dies wirkt sich positiv auf den Verlauf der Biografiearbeit (vgl. Schwab 2011, S. 164) sowie auf das Selbstwertgefühl der Jugendlichen aus. Die Jugendlichen erleben andere Formen der Kommunikation (vgl. Hölzle 2011, S. 84). Welches die Welt der Sprache auf die nonverbale Kommunikation ausdehnt. Dies ist die Welt der Symbole und Bilder, die sich auf der prä- und transverbalen Ebene befindet (vgl. Petzold und Orth 1991, S. 19) und die für Jugendliche sehr nützlich sein kann. Durch den schöpferischen Prozess entsteht eine reflexive Distanz, und Emotionen, die mit biografischen Erfahrungen in Beziehung stehen, werden aus der Ferne betrachtet und anders bewertet. Ein weiterer Vorteil ist, dass die Nutzung der kreativen Medien es auch ermöglicht, ein anderes Bild von sich selbst zu gewinnen und sich der eigenen Fähigkeiten und Grenzen bewusst zu werden (vgl. Hölzle 2011, S. 84).

7.3 Kreative Methode des Playback Theaters

Die kreative Methode des Playback Theaters fördert neben der Kreativität auch die Entwicklung der Identität der Person (vgl. Feldhändler 2008, S. 111f.; Zwiebel 2008, S. 43). „Das Playback Theater kann als das Mit-teilen von biografischen Momenten in narrative Form verstanden werden. Dies geschieht parallel durch szenische Umsetzung in dynamischer Spiegelung“ (Feldhändler 2008, S. 111) Das Playback Theater bietet einen besonderen Rahmen für das informelle Erzählen von persönlichen Geschichten (vgl. ebd. S. 101). An diesem Ort des Geschichtenerzählens finden persönliche Geschichten Anerkennung (vgl. von Schultness 2021, S. 45) und werden Teil einer kollektiven Geschichte, da „Menschen zu aktiven, sozialen Darstellern (*Citizen actors*) werden: sowohl Handelnde als auch Subjekte ihrer Geschichten“ (Feldhändler 2008, S. 101). Hier erleben auch die Menschen gegenseitige Anerkennung, (vgl. Ricoeur 1990 zit. nach Feldhändler 2008, S. 112) Diese Anerkennung beruht auf Vertrauen, Beziehungsaufbau und Synergie zwischen der Person und ihrer Umwelt. Narrationen können unter anderem Distanz schaffen, dem Diffusen eine Form geben, das Emotionale sichtbar machen und das Unvollständige

abrunden (vgl. Kruse 1997, S. 231f.). Nach Paul Ricoeur, der das Konzept der narrativen Identität postuliert, ermöglichen das Erzählen von Geschichten, ihre Verbindung zu anderen erzählten Geschichten und die Inszenierung dieser Geschichten die Entwicklung der narrativen Identität. Im Prozess des Erzählens erfährt sich der Mensch ‚Selbst als ein Anderer‘ (Ricoeur 1990 zit. nach Feldhändler 2008, S. 101) und dadurch entdeckt er ‚Sich Selbst als einen Anderen‘(ebd.) neu. (vgl. ebd.). Die Playback Theater-Erfahrung kann zum einen zur Selbsterkenntnis führen, zum anderen kann die Inszenierung Reflexionsprozesse sowohl bei der¹ Erzähler:in als auch beim Publikum anstoßen. Hier kann eine Hinterfragung der eigenen Wirklichkeiten und Erfahrungen angeregt werden sowie die Wahrnehmung von sich selbst und anderen gefördert werden. Darüber hinaus erleben die Darsteller:innen durch die Inzenierung der Geschichten eine ästhetische Erfahrung, die eng mit ihren Emotionen verbunden ist (vgl. Zwiebel 2008, S. 39). Ihr Unbewusstes reagiert darauf, was eine heilende Wirkung mit sich bringt (vgl. ebd. S. 44). Auf diese Weise ermöglicht das Playback Theater einen anderen Blick auf die gelebte Erfahrung und fungiert als eine Art Lupe und Sprachrohr zwischen dem Selbst, der Gruppe, der Lebenswelt und der Gesellschaft (vgl. Feldhändler 2008, S. 111f).

Das Playback Theater hilft, die brüchigen und verzerrten Biografien wieder kohärent zu machen, indem manche Teile des Erlebnisses, die sich im Unbewusstsein befinden (negative Aspekte der Identität) und nicht erzählt werden können, durch die Inszenierung wieder sichtbar gemacht werden können (vgl. Zwiebel 2008, S. 40).

Das Playback Theater als Methode gehört zu den Theorien der zeitgenössischen Psychologie (Bruner 1987 zitiert in Fox 1991, S. 3), ist aber keine Therapieform (vgl. Chesner 1997, S. 72), obwohl es von Psychodramatikern und Theatertherapeuten häufig eingesetzt wird (vgl. Chesner 1997, S. 69). Die Methode des Playback Theaters zeichnet sich durch folgende Merkmale aus: Beim Playback Theater stehen die persönlichen Geschichten des Publikums im Mittelpunkt. Das Playback Theater hat einen sozialen und gesellschaftlichen Aspekt (vgl. ebd. S. 73). Im Playback Theater treten mehrere Erzähler:innen auf, die auch zu Zuschauer:innen ihrer Geschichten werden. Die Darsteller:innen haben einen großen Entscheidungsspielraum und eine

¹ Die weibliche Form "die" wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit verwendet, bezieht sich aber immer auf alle Geschlechter.

große Autonomie und werden während der Aufführung der Geschichten weder vom Leiter:in noch vom Erzähler:in unterbrochen. Die Aufführung ist das Ergebnis einer gemeinsamen Zusammenarbeit (vgl. Fox 1991, S. 7). Der Leiter:in fungiert als Moderator:in und Vermittler:in, der für die Form und die Kommunikation zwischen den Teilnehmenden verantwortlich ist. Es besteht eine Distanz zwischen der Erzähler:in und ihrer Geschichte (vgl. Chesner 1997, S. 73).

Das Playback Theater wird oft mit dem Psychodrama von Moreno in Verbindung gebracht (vgl. ebd. S. 69). Beide weisen Ähnlichkeiten auf wie die Spontaneität oder die Förderung der Gruppenentwicklung, aber es gibt auch grundlegende Unterschiede. Einer davon ist, dass im Psychodrama der einzelne Protagonist im Mittelpunkt der Gruppe steht, während im Playback Theater die persönlichen Geschichten des Publikums im Mittelpunkt stehen (vgl. ebd. S. 73).

Das Playback Theater geht über die Grenzen der Kunst, Psychologie und Pädagogik hinaus und wird deswegen in verschiedenen Kontexten benutzt (vgl. Fox 1991, S. 2). Obwohl Jugendliche keine professionellen Schauspieler sind, können sie dank ihrer Spontaneität gut Stücke aufführen, da es hauptsächlich um den Ausdruck von Gefühlen und nicht um perfektes Schauspiel geht (vgl. Fox 1996, S. 93 ff. zit. nach Mau 2014, S. 58). Ein Risiko beim Einsatz des Playback Theaters in der Biografiearbeit besteht, wenn die Jugendlichen mit Trotz oder Widerstand reagieren und auf Grund ihrer Geschichten nicht teilnehmen wollen. Aus diesem Grund sollte man langsam mit Übungen, die sich auf das „Ich“ beziehen und sich auf die Zukunft richten, beginnen (vgl. Mau 2014, S. 48).

8. Playback Theater

Das Playback Theater gehört zu den nicht geschriebenen Theaterformen und obwohl es ein Improvisationstheater ist, hält es sich an einen hochstrukturierten, ritualisierten Rahmen (vgl. Fox 1996, S. 86). „Das Ritual bietet Sicherheit an bei dem gewagten Schritt in die Spontaneität und das Spiel“ (Chesner 1997, S. 59). Diese strukturellen Rahmen zeigen sich unter anderem in der Eröffnung, der Einleitung und dem Schluss. Diese Strukturen gelten auch für jeden einzelnen dramatischen Abschnitt des Theaters. Beispielweise enthält eine Szene das Interview, die Inszenierung, die Aufführung und die Danksagung (vgl. Fox 1996, S. 86). Der Urvater des Playback-Theaters, Jonathan Fox, sagt über das Playback Theater: "Durch Körpersprache, sprachliche

Improvisation und Musik überträgt eine Gruppe von Schauspielern die realen Erfahrungen des Publikums in die Persona eines jeweiligen Erzählers, so dass selbst alltägliche Erlebnisse eine tiefere Bedeutung, Schönheit und mythische Dimension bekommen" (Fox, 1991 zit. nach Zwiebel 2008, S. 33). Das Wesen des Playback Theaters liegt in der Spontaneität, in der Sicherheit, in dem Ensemble sowie im künstlerischen Standard (vgl. Fox 1996, S. 7). Die Spontaneität bezieht sich nicht nur auf eine schnelle Handlung, sondern sie erfordert, dass die Sinne für Informationen aus der Umgebung offen sind (vgl. ebd. S. 90). Sie umfasst Intuition, Angemessenheit, Bereitschaft und Vitalität (vgl. ebd. S. 71f.). Dabei sind „Darsteller und Publikum [...] Akrobaten, die mit dem Rad auf dem Hochseil balancieren“ (ebd. S. 46). Grotowski nennt das Playback Theater, aufgrund seiner spartanischen Ausstattung, die das Theater für seine Inszenierung braucht, „armes Theater“ (Grotowski 1994 zit. nach Witte 2014, S. 323). Dabei betont er, dass die lebendige Gemeinschaft und die Wahrnehmungen zwischen Publikum und Darsteller:innen, die große Bedeutung für die Existenz des Playback Theaters darstellen (vgl. Grotowski 1993, S. 19 zit. nach Fox 1996, S. 59).

8.1 Geschichte

Jonathan Fox und seine Frau Jo Salas gründeten das Playback Theater im Jahr 1975 in den USA. Das Playback Theater hat sich kontinuierlich auf allen Kontinenten und in mehr als 50 Ländern weiterentwickelt. Dort sind Playback Theatergruppen gegründet worden, die in verschiedenen sozialen Sphären tätig sind und mit verschiedenen Menschengruppen arbeiten (vgl. Schulthess 2021, S. 46). Jonathan Fox wurde während seinem zweijährigen Aufenthalt in Nepal sowohl von den Erfahrungen mit den Menschen und der Natur in den Dörfern inspiriert (vgl. Fox 1996, S. 4), als auch von den vorliterarischen Schauspielen in der Antike. Dafür war sein Literaturstudium des mündlichen Epos ausschlaggebend (vgl. ebd. S. 30). Weiterhin beeinflussten ihn seine Vorlieben für Tanz, experimentelles Theater und moderne Kunst (vgl. ebd. S. 59) sowie seine Interessen für Gerechtigkeit und soziale Entwicklung (vgl. Schulthess 2021, S. 46). Mit dem Playback Theater versuchte er „einen antiken Brauch in die Gegenwart zu übertragen“ (Fox 1996, S. 4). Im Jahr 1990 wurde das Internationale Playback-Theater Netzwerk (IPTN) gegründet und zwei Jahre später fand in Australien das erste internationale Playback Theatertreffen statt. Im Jahr 1993 wurde in New York die School of Playback Theatre eröffnet (vgl. Playback Theatre Center zit. nach Mau 2014, S. 65). In den folgenden Jahren breiteten sich die Netzwerke auf

nationaler und internationaler Ebene von Praktikern, Anhängern und Schulen aus, so dass eine Playback Theater Kultur entstanden ist (vgl. von Schulthess 2021, S. 46). In Deutschland gibt es inzwischen in fast jeder großen Stadt eine Playback Theatergruppe (vgl. IPTN und Wolf 2013 zit. nach Mau 2014, S. 65). Im Jahr 2001 riefen Jonathan Fox und andere wichtige Repräsentanten der Playback Schulen das Projekt namens „Libra Projekt“ ins Leben, das international tätig ist. Es hilft dabei, Konflikte verschiedener Arten (historisch, ökonomisch, kulturell und rassistisch) zu lösen und den Dialog herzustellen (vgl. Feldhändler 2008, S. 113). Seit Anfang des Millenniums ist Playback Theater eine anerkannte Methode der Aktionsforschung zur Untersuchung und Intervention in der Erziehung, in der Pädagogik und im sozialen Wesen geworden (vgl. Feldhändler 2008, S. 114). Da keine Lizenz zum Praktizieren gebraucht wird und es in verschiedenen Kontexten angewendet werden kann, ermöglicht dies seine Entwicklung und Ausbreitung (vgl. Mau 2014, S. 65).

8.2 Formen und Elemente

Das Konzept des Playback Theaters ist nicht kompliziert. Ein einzelner Raum, der in Bühne und Zuschauerraum unterteilt wird, wird gebraucht (vgl. Schulthess 2021, S. 46). Dabei sind besonders der Bühnenaufbau sowie die Requisiten relevant. Auf der Bühne befinden sich Kisten, die als Sitzgelegenheit genutzt werden. Hinten rechts werden die farbigen Tücher, die zum Verkleiden genutzt werden können, positioniert. Links auf der Bühne stehen die Musiker:innen mit verschiedenen Musikinstrumenten. Vorne rechts befinden sich zwei Stühle, einer für die Leiter:in und einer für die Erzähler:in aus dem Publikum. Ein Bühnenlicht umrahmt das Ganze. Die Erzähler:in sitzt auf dem Stuhl, während sie ihre Geschichte vorträgt und während der Darstellung ihrer Geschichte. Das Publikum betrachtet ihre Reaktion. Dies ist eines der dramatischen Elemente der Aufführung (vgl. Fox 1991, S. 5). Der Bühnenaufbau ist in Abbildung 4 grafisch dargestellt.

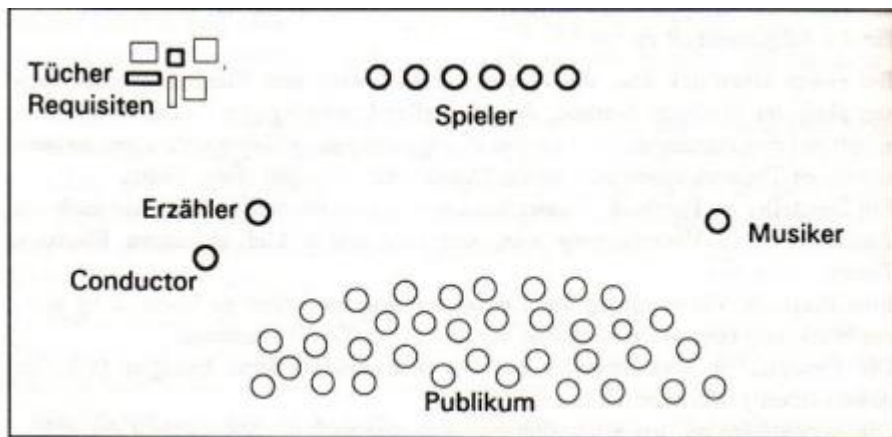


Abbildung 4: Bühnenaufbau des Playback Theaters

(Fox 1991, S. 33)

Das Drehbuch befindet sich im Publikum und ohne seine Geschichten gibt es keine Aufführung. Die Kunst des Playback Theaters besteht darin, eine Atmosphäre zu schaffen, die Menschen dazu inspiriert, das zu erzählen, was in der Seele gerade sitzt, sowohl nonverbal als auch mit Sprache (vgl. Schulthess 2021, S. 46). Nach der Kommunikationspsychologie werden nur 20% der Kommunikation durch Worte aufgenommen, der Rest setzt sich aus Mimik und Gestik, körperlicher Distanz, dem Rhythmus des Gesprächsflusses oder der Körperhaltung zusammen, wobei diese Ausdrücke kaum bewusst wahrgenommen werden (vgl. ebd. S. 47). Im Playback Theater werden die Geschichten in den Grundformen Szene, fließende Skulpturen und Paare dargestellt (vgl. Salas 1998, S. 44).

Es gibt auch andere Varianten, wie den Chor, die Playback-Marionetten, die Bildergeschichte oder das Aktions-Haiku, die in einer Aufführung auftreten können (vgl. ebd. S. 54 ff.). Auch das Publikum kann auch als Darsteller:in fungieren (vgl. ebd. S. 57). *Fließende Skulpturen* und *Klangskulpturen* sind improvisierte Klangcollagen, in deren Inszenierung nur wenige Worte verwendet werden, im Gegensatz zu Paaren und Szenen, in denen auch Sprache verwendet wird. (vgl. Fox 1996, S. 35).

Fließende Skulpturen: Sie sind kurze Tanzaktionen, die ohne gesprochene Sprache auskommen (vgl. ebd.) und eine Emotion darstellen, die durch Bewegungen und Klänge interpretiert werden kann. Ein oder mehrere Darsteller:innen können an der Entstehung der Skulptur, die die verschiedenen Facetten einer Emotion darstellt, mitwirken. Dabei nähern sie sich einander an und bilden eine Einheit (vgl. Salas 1998,

S. 44f.). Ein Bild einer fließenden Skulptur ist in Abbildung 5 zu sehen und stellt die Antwort auf die Frage dar: ‚Wie war die Fahrt zu uns heute Abend?‘ Die Antwort lautet: ‚Frustrierend ich habe mich heute Abend verfahren!‘ (ebd. S. 64).



Abbildung 5: Fließende Skulpturen
(Salas 1998, S. 64)

Paare: Die Schauspieler:innen stellen sich paarweise auf die Bühne. Je nach Anzahl der Darsteller:innen werden zwei oder drei Paare gebildet. Die Paare spielen gegensätzliche Gefühle oder widersprüchliche Situationen, wie Liebe und Abneigung vor und bleiben eine Minute lang auf der Bühne. Anschließend folgt das nächste Paar, das diese Gefühle nach ihrer Auffassung interpretiert und zuletzt kommt das dritte Paar. Die Schauspieler:innen stehen dicht beieinander, streiten miteinander und vermitteln das Gefühl, dass sie eine einzige Person sind, die mit diesen Gefühlen kämpft, begleitet von passender Musik, die diese Darstellung vertieft. Diese unterschiedlichen Interpretationen der Gefühle wirken sehr intensiv und geben den Zuschauern die Möglichkeit, sich in ihnen wiederzuerkennen (vgl. Salas 1998, S. 52f.). In Abbildung 6 ist das zynische Gefühl repräsentiert.

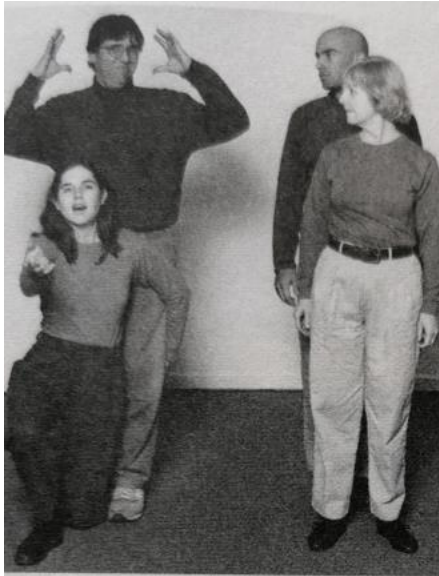


Abbildung 6: Paare

(Salas 1998, S. 61)

Szenen: Sie sind die Darstellung der Geschichten und bestehen aus mehreren Phasen: Vorbereitung, Präsentation, Anerkennung, Rückgabe an die Erzähler:in (vgl. Salas 1998, S. 48 ff.). Am Ende kann eine Korrektur oder Transformation erfolgen (vgl. Fox 1991, S. 4; Salas 1998, S. 51). Nachdem die Geschichte erzählt wurde, wählt die Erzähler:in die Personen, die ihre Geschichte darstellen sollen, aus. Diese bestimmen ihre Kostüme aus den farbigen Tüchern aus und ordnen die Kästen so an, wie sie es für die Geschichte brauchen. Die Geschichte wird spontan, mit oder ohne Sprechen, in einer oder mehreren Sequenzen inszeniert. Die Musik wird gespielt und trägt zu einer besonderen Atmosphäre bei. Ist die Darstellung beendet, schauen die Darsteller:innen die Erzähler:in an, um zu sehen, ob sie mit dem Theaterstück einverstanden ist. Wenn ja, kann die Erzähler:in an ihren Platz zurückkehren; wenn nein, kann eine Korrektur oder eine Transformation erfolgen (vgl. Fox 1991, S. 4). In der folgenden Abbildung ist ein Foto von einem Jungen zu sehen, der nach Hause kommt und von seiner Mutter zugedeckt wird und Zuneigung erhält (vgl. Ostern 2008, S. 91).



Abbildung 7: Szene von einem Jungen

Quelle: Theatre Momentum 2007 (Ostern, 2008, S. 91)

8.3 Aufführung

Eine typische Aufführung umfasst die Eröffnung, fließende Skulpturen, zwei oder drei Szenen, Paare, eine oder zwei weitere Szenen und das Finale. Da das Playback Theater sehr vielfältig sein kann, können auch andere Ausdrucksformen wie verbaler Austausch, psychodramatische Intermezzi und sogar Szenen aus schriftlichen Texten verwendet werden. Dazwischen kann Musik gespielt werden, aber auch andere Szenen eingeführt werden, in denen das Publikum als Darsteller:in eingeladen wird (vgl. Fox 1991, S. 5). Musik „setzt die Bühne in Szene“ (ders. 1996, S. 36) und drückt durch ihre Tiefe und Resonanz die erzählte Geschichte aus. Die Verwendung von nonverbalen Elementen, die oft mit Pantomime verwechselt werden, erzeugt eine hypnotische Wirkung auf das Publikum (vgl. ebd. S. 36f.). Die Leiter:in ist das Bindeglied zwischen dem Publikum, den Darsteller:innen und der Erzähler:in. Dafür braucht sie viele Fähigkeiten, sie ist dafür verantwortlich das Publikum zur Zusammenarbeit zu motivieren, die Energie der Gruppe zu kanalisieren und eine intime Beziehung zur Erzähler:in aufzubauen. Dazu muss die Leiter:in je nach Situation in verschiedene Rollen schlüpfen und als Zeremonienmeister:in, Therapeut:in, Performer:in, Schaman:in, Clown:in oder Diplomat:in agieren (vgl. Salas 1998, S. 90f.). Eine weitere Aufgabe der Leiter:in ist es, das Publikum, die Erzähler:in und die Darsteller:innen auf eine andere Ebene zu führen, während die Leiter:in selbst in der Realität bleibt. Sie erleben eine Trance, bei der die Musik eine wichtige Rolle spielt (vgl. dies. 1999, S. 38f.). Zu Beginn bestimmt die Leiter:in den Ablauf, später entscheidet sie spontan (vgl. Fox 1991, S. 5).

Bei der Eröffnung bewegen sich die Darsteller:innen, als normale Menschen verkleidet, musizierend durch das Publikum, um ihre Plätze auf der beleuchteten Bühne einzunehmen und auf der Bühne zu sitzen (vgl. ders. 1996, S. 36). Die Leiter:in stellt ihre Gruppe vor und versucht, das Publikum mit einigen Fragen zu entspannen. Dann lädt die Leiter:in das Publikum ein, eine Geschichte zu erzählen, die das Gefühl vermitteln soll, dass die eigene Erfahrungswelt wertvoll ist, um sie mit anderen zu teilen (vgl. ders. 1991, S. 3). Dabei sagt sie, dass '...jeder Augenblick, den wir erleben, für uns und für andere, bedeutungsvoll sein kann...' (ders. 1996, S. 45). Die Person, die sich freiwillig meldet, nimmt neben der Leiter:in auf dem Stuhl der Erzähler:in Platz. Die Leiter:in stellt Fragen, um die Geschichte zu strukturieren, und die Erzähler:in wählt die Darsteller:innen ihrer Geschichte aus. Wenn das Interview beendet ist, suchen die Darsteller:innen die notwendige Bekleidung für die Rolle aus und nehmen die passende Position ein (vgl. ders. 1991, S. 3). Die Leiter:in leitet mit dem Satz ‚das schauen wir jetzt uns an‘ (ebd. S. 3) den Beginn der Aufführung ein (vgl. ebd. S. 3). Am Ende der Geschichte wenden sich die Darsteller:innen der Erzähler:in zu und die Leiter:in fragt, ob sie mit der Interpretation einverstanden ist. Wenn die Erzähler:in einverstanden ist, kann sie auf ihren Platz zurückkehren. Wenn sie nicht einverstanden ist, bietet die Leiter:in die Möglichkeit an, ihre Geschichte noch einmal aufzuführen. Dafür soll die Erzähler:in mehr Informationen über ihre Geschichte geben und es erfolgt die Wiederholung der Geschichte. Ist die Leiter:in der Meinung, dass eine Umgestaltung notwendig ist, kann sie der Erzähler:in Änderungen vorschlagen. Mit diesen Vorschlägen wird die Erzähler:in eine Idee für die Änderung ihrer Geschichte entwickeln (vgl. ebd.). Es erfolgt also eine Transformation der Geschichte. Die Umwandlung der Geschichte hat sowohl für die Zuhörer:innen als auch für den Erzähler:in positive Auswirkungen. Zum einen stärkt sie das Zugehörigkeitsgefühl, indem sie mit einem guten Ende für Erleichterung sorgt, denn es ist für alle negativ, wenn eine Geschichte zu dramatisch oder gar nicht enden würde (vgl. ebd. S. 4). Zweitens werden, wie mehrere Studien zeigen, positive innere Wahrnehmungen für die Erzähler:in erzeugt (Bettelheim 1975 zit. nach Fox, 1991, S. 4). Eine Transformation findet jedoch nur selten statt, da der Kern der Geschichte oft berührt wird, so dass es nicht notwendig ist, diese zu transformieren. (vgl. Fox 1991, S. 4). In folgender Abbildung ist ein Bild der Transformation einer Geschichte zu sehen. Die Lehrerin war stolz auf den Jungen, weil er sehr gut Geige spielt. Hier symbolisiert das rote Tuch die Liebe zur Musik (vgl. Ostern 2008, S. 90).



Abbildung 8: Transformation einer Geschichte: Im Geigenunterricht.

Quelle: Theatre Momentum 2007 (Ostern 2008, S. 90)

Bei jeder Theateraufführung sind Improvisation und Spontaneität ein wesentliches Element. Beim Geschichtenerzählen findet die Integration statt, wenn sowohl die Person, die spontan ihre „Geschichte des Augenblicks“ (ders. 1996, S. 165) erzählt, als auch für die Darsteller:in, die die Geschichte interpretiert (vgl. ebd.). Damit dies geschieht, braucht das Theater eine Atmosphäre des Respekts für die Erfahrungen der Menschen und die Art, wie sie die Geschichten erzählen. Wenn dies funktioniert, schaffen die erzählten Geschichten eine Verbindung, eine temporäre Gemeinschaft unter den Zuschauern (vgl. Witte 2014, S. 233). Die erzählten Geschichten zeigen eine Verbindung untereinander, als ob eine Geschichte auf eine andere Geschichte eine Antwort gibt.

Heilende Wirkung tritt ein, wenn die Geschichte erzählt und dargestellt wird. Zwiebel ist der Meinung, dass Playback Theater verschiedene psychologische und soziale Auswirkungen mit sich bringt. Zum einen wird die Gefühlswelt der Menschen ausgedrückt oder berührt, so dass sie negative Gefühle in einem sicheren Rahmen erleben können, was neue Bewertungen ermöglicht. Da Emotionen mit dem Körper verbunden sind, entstehen durch die Reflexion der Geschichten während der Aufführung emotionale Erfahrungen. Zum anderen erfährt die Identität eine Entwicklung, weil negative Anteile der Identität durch das Geschichtenerzählen und die Aufführung sichtbar gemacht werden können und in andere Kulissen integriert werden. Darüber hinaus wird auch die Intersubjektivität gefördert. „Intersubjektivität“ ist ein menschliches Bedürfnis, das durch das Playback Theater befriedigt wird, indem

ein intersubjektiver Dialog entsteht und die eigene Erfahrung von anderen wahrgenommen und anerkannt wird, so wie die Person die Erfahrung Anderer wahrnimmt. Dabei wird das Selbst gestärkt, da es gerade auf intersubjektive Erfahrungen angewiesen ist (vgl. Zwiebel 2008, S. 39ff.).

9. Konzept

Der Aufbau des Konzepts in dieser Arbeit orientiert sich am Buch *Mein Lebensbuch!!!* von Horst und Mohr. Demnach beginnt das Konzept mit Themen, die sich auf die Gegenwart und die Zukunft der Jugendlichen beziehen. In den ersten Einheiten geht es darum, die Jugendlichen zu stabilisieren, damit sie sich ihrer Ressourcen bewusstwerden. Erst wenn eine vertrauensvolle Atmosphäre entstanden ist, kann man sich den Themen der Vergangenheit zuwenden (vgl. Horst und Mohr 2011, S. 16). Das dargestellte Konzept umfasst neuen Einheiten, die alle eine konstante Struktur aufweisen. Jede Einheit besteht aus drei Phasen: Einführungsphase, Vertiefungsphase und Abschlussphase. Für die Struktur dieses Konzepts wurden passende Aufwärmübungen gewählt, die für das gegenseitige Kennenlernen und für die Übung der Improvisation und Spontaneität geeignet sind. In jeder Einheit wird eine Methode der Biografiearbeit zu einem bestimmten, für die benachteiligten Jugendlichen der Außenwohngruppen wichtigen Thema eingesetzt, die mit der Methode des Playback Theaters kombiniert wird. Die Playback Theater Methode bezieht sich auf jedes spezifische Thema.

In der Eröffnungsphase werden verschiedene Aufwärmübungen durchgeführt, um die Gruppenbeziehungen zu fördern und eine positive und vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen. In der Vertiefungsphase kommen verschiedene Methoden der Biografiearbeit zum Einsatz, bei denen es Raum für Austausch gibt. Anschließend kommt die Methode des Playback Theaters hinzu, das die Entwicklung verschiedener Facetten der Identität fördert, um eine tiefere Wirkung der Biografiearbeit zu erzielen. Die letzte Phase ist die Abschlussphase, in der alle Teilnehmenden ausreichend Zeit zur Reflexion und zum Austausch haben. Als Abschluss wird nach jeder Einheit ein Fragebogen ausgefüllt, der für die Evaluation und Auswertung benutzt wird.

Die Jugendlichen erleben sich als Erzähler:innen, lernen nach und nach die verschiedenen Formen des Playback Theaters kennen und werden damit vertraut gemacht. Darüber hinaus können sie sich als Darsteller:innen erfahren und haben die Gelegenheiten, Spontaneität und Improvisation zu erleben. Playback Theater wirkt

heilend und identitätsstiftend (vgl. Mau 2014, S. 72). „Wo Menschen von negativen Erfahrungen ‚geheilt‘ werden, entsteht Raum für neue reflektierte Identitätsaspekte. Und entdeckte Identitätsaspekte (auch Ressourcen) können wiederum Negatives heilen.“ (Mau 2014, S. 72). Playback Theater als kreative Methode der Biografiearbeit bringt für diese Jugendlichen viele Vorteile mit sich (siehe Punkt 7.2). Die Methode des Playback Theaters wurde in Anlehnung an das Buch: *Renaissance einer alten Tradition Playback-Theater* von Jonathan Fox entwickelt und ist in Anhang 1 dargestellt. Die folgende Tabelle liefert einen Überblick über dieses Konzept.

Erste Einheit	Kennenlernen
Ziel	Die Teilnehmenden lernen sich kennen und erleben einen vertraulichen Raum.
Zweite Einheit	Das bin ich!
Ziel	Die Teilnehmenden identifizieren sich mit ihren Namen und stärken ihre Identität.
Dritte Einheit	Darauf bin ich stolz!
Ziel	Die Teilnehmenden lernen sich selbst besser kennen und stärken ihr Selbstbild.
Vierte Einheit	Meine Zukunft
Ziel	Die Teilnehmenden entdecken ihre Wünsche und Pläne als Ressourcen.
Fünfte Einheit	Meine Familie
Ziel	Die Teilnehmenden erklären und verstehen ihre Familienbeziehungen.
Sechste Einheit	Fremdunterbringung
Ziel	Die Teilnehmenden haben eine Geschichte in Bezug auf ihre Außenwohngruppe für die Öffentlichkeit parat.

Siebte Einheit	Mein Leben
Ziel	Den Teilnehmenden werden wichtige Ereignisse und Wendepunkte ihres Lebens bewusst.
Achte Einheit	Meine Ressourcen
Ziel	Die Teilnehmenden sind sich ihrer Ressourcen bewusst.
Neunte Einheit	Abschied
Ziel	Die Teilnehmenden erfahren Abschied nehmen in einer vertrauten Atmosphäre.

Tabelle 1: Überblick des Konzepts

9.1 Bedarf

Der Bedarf an Biografiearbeit bei benachteiligten Jugendlichen einer stationären Einrichtung ist unbestritten vorhanden (vgl. Mau 2014, S. 47). Er lässt sich sowohl an den Lebenswelten der jungen Menschen als auch an den Rahmenbedingungen einer stationären Einrichtung festmachen. Ein Beweis für den Bedarf stellen die fachlichen Empfehlungen zur Heimerziehung gemäß § 34 SGB VIII (vgl. Bayerisches Landesjugendamt 2014, S. 10) dar. Ein weiterer Beweis ist die gesetzlich verankerte Regelerstellung von Lebensbüchern im Adoptionsbereich sowohl in Großbritannien als auch in der Schweiz und teilweise in Deutschland (vgl. Jansen 2009b, S. 76 zit. nach Mau 2014, S. 47). Benachteiligte Jugendliche aus stationären Einrichtungen haben ein Leben mit zerbrochenen Beziehungen, Enttäuschungen, Unklarheiten und widersprüchlichen Erinnerungen hinter sich (vgl. Lattschar und Wiemann 2007, S. 29f.). Sie zeigen mehr oder weniger vielfältige Schwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Günder 1999, S. 129). Die stationäre Einrichtung soll den Jugendlichen Sicherheit und Geborgenheit in der Gruppe bieten und sie in ihrer altersentsprechenden Entwicklung fördern. Die Außenwohngruppe ist eine künstliche Gemeinschaft, die wie eine Familie funktionieren soll. Für die Fachkräfte ist sie jedoch nichts anderes als ein Arbeitsplatz, der im Schichtbetrieb besetzt ist und mit einer hohen Fluktuation einhergeht (vgl. Freigang 2009, S. 101ff. nach Baumgärtner 2014, S. 26 f.). Durch die Fremdunterbringung werden diese Jugendlichen von ihrer

Herkunftsfamilie getrennt und obwohl sie in ihren Familien Misshandlungen (als bedeutsame Indikation) erlebt haben (vgl. Schleiffer 2015, S. 82), bleibt das Bedürfnis nach Bindung bestehen (vgl. ebd. S. 116). Die Trennung von den primären Bezugspersonen ist für den Jugendlichen ein großer Umbruch. Zu den Konflikten der Adoleszenz kommen die Identitäts- und Loyalitätskonflikte. Diese Umstände erschweren ihre Identitätsentwicklung (Lattschar und Wiemann 2007, S. 63ff.), die schon schwach ausgebildet ist (vgl. Ryan und Walker 2008, S. 16). Diese Jugendlichen sind vielen Risikofaktoren ausgesetzt und haben mit Verwirrungen und negativen Gefühlen zu kämpfen. Dadurch sind sie noch stärker belastet (vgl. Mau 2014, S. 31). Der Verlust der gewohnten Umgebung sowie die Konfrontation mit neuen Regeln und Anforderungen in der neuen Einrichtung bereiten den Jugendlichen noch mehr Probleme und machen es ihnen gleichzeitig schwer, sich als eine kontinuierliche Persönlichkeit zu erleben (vgl. Lattschar und Wiemann 2007, S. 30). Daher ist die Qualität der Beziehungsarbeit von enormer Bedeutung (vgl. Heidemann und Greving 2021, S. 63 ff.). In diesem Zusammenhang ist professionelle Feinfühligkeit wichtig, da diese Jugendlichen oft nur eingeschränkt ihre Bedürfnisse äußern können (vgl. Schleiffer 2015, S. 125). Die durchgeführten Untersuchungen von Schleiffer bei Jugendlichen in Heimerziehung zeigen, dass nur 4 % der Jugendlichen eine sichere Bindung haben, während alle anderen eine unsichere Bindung (vgl. Schleiffer 2014 zit. nach Schleiffer 2015, S. 116 ff.). Dabei zeigen benachteiligte Jugendliche aufgrund ihrer widersprüchlichen Familienerfahrungen eine desorganisiert-desorientierte Bindungsrepräsentanz, die sich in ihren Beziehungen widerspiegelt (vgl. Schleiffer 2015, S. 124). Darüber hinaus müssen diese Jugendlichen den Alltag in der stationären Einrichtung bewältigen und sich einer fordernden Gesellschaft stellen und darin zurechtfinden. Die Unsicherheit der Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse der postmodernen Gesellschaft belastet das Leben dieser jungen Menschen, die zudem von sozialer Ungleichheit betroffen sind. (Vierzigmann und Rudeck 1998, S. 6 zit. nach Müller 2010, S. 69). Normal entwickelte Jugendliche erleben den Identitätswandel als ein Kontinuum und kohärent. Fehlt die Kohärenz mit dem Bestehenden, erleben Jugendliche Identitätskomplifikationen mit Rollendiffusion (vgl. Schwab 2011, S. 157).

9.2 Ziele: Wirkungsziel, Handlungsziele und Indikatoren

Das Wirkungsziel dieses Konzepts ist die „Identitätsentwicklung von benachteiligten Jugendlichen einer stationären Einrichtung“. Dieses Wirkungsziel ist langfristig

angelegt und gibt die Richtung des Konzepts vor. Um sich diesem Wirkungsziel zu nähern, ist es notwendig, Handlungsziele, Handlungsschritte und Indikatoren zu operationalisieren und zu erarbeiten (vgl. von Spiegel 2021, S. 175). Die Operationalisierung der Ziele und Indikatoren war für die Konzeption dieses Projekts notwendig (vgl. ebd. S. 208), wobei zu berücksichtigen ist, dass sich die Handlungsziele der einzelnen Einheiten auf spezifische soziale, intrapersonale und persönliche Aspekte der Identität dieser Jugendlichen beziehen und als Leitlinien für die Sozialarbeiter:innen dienen. Die Handlungsziele sind die Ziele der Sozialarbeiter:innen (vgl. ebd. S. 199), die aber eine Abbildung der Koproduktion der Sozialarbeiter:innen und Teilnehmenden darstellen und in der die Sozialarbeiter:innen die Zuständigkeit und Verantwortlichkeit übernehmen (vgl. ebd. S. 202). Die Handlungsschritte beschreiben den Weg der Sozialarbeiter:innen zu ihren Handlungszielen, die wiederum den Beitrag der Sozialarbeiter:innen zur Erreichung des Wirkungsziels aufzeigen (vgl. ebd. S. 123). Indikatoren zeigen, ob die Handlungsziele erreicht wurden und geben einen klaren Anhalt dafür, was noch erreicht werden soll (vgl. ebd. S. 203). Zu dem Wirkungsziel dieses Konzepts sind vier Handlungsziele entworfen worden. Diese sollen die Jugendlichen dabei unterstützen, Gruppenbeziehungen aufzubauen, sich selbst besser kennenzulernen, ihre Ressourcen zu entdecken und ihre Perspektiven zu erweitern, um letztlich die Identität der Teilnehmenden zu stärken. Auf diese Weise werden ihre Geschichten in die eigenen Biografien integriert und Brücken zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gebaut. Insbesondere ermöglicht die Methode des Playback Theaters die Erfahrung von Anerkennung, Selbstbestimmung, Partizipation, Selbstwirksamkeit und stärkt das Zugehörigkeitsgefühl. All dies ist zentral für die Identitätsentwicklung. Das Wirkungsziel, die Handlungsziele, Handlungsschritte und Indikatoren sind in folgender Tabelle dargelegt.

Wirkungsziel: Identitätsentwicklung der benachteiligten Jugendlichen einer stationären Einrichtung.	
Handlungsziel 1	Die Sozialarbeiter:innen unterstützen die Teilnehmenden, Gruppenbeziehungen aufzubauen.
Handlungsschritte	Indikatoren
Die Sozialarbeiter:innen: - bieten Gruppenübungen zum gegenseitigen Kennenlernen an. - bieten die Rahmen für die Erstellung von Gruppenregeln an. - fragen nach den Befindlichkeiten der Teilnehmenden.	Die Teilnehmenden: - beteiligen sich an den Gruppenübungen. - erstellen gemeinsam die Gruppenregeln. - sprechen über ihr Befinden.
Handlungsziel 2	Die Sozialarbeiter:innen unterstützen die Teilnehmenden, sich selbst besser kennen zu lernen und ihre Ressourcen zu entdecken.
Handlungsschritte	Indikatoren
Die Sozialarbeiter:innen: - führen mit den Teilnehmenden verschiedene Methoden der Biografiearbeit durch. - bieten Übungen an, um sich selbst kennen zu lernen, um sich ihrer eigenen Ressourcen bewusst zu werden, um andere Perspektiven zu entdecken, um ihre Familienbeziehungen zu verstehen und zu erklären, um wichtige Erlebnisse der Teilnehmenden in ihre Lebensgeschichten zu integrieren - bieten den Gruppenkreis für die Nachbesprechung, die Reflexion und den Austausch an. - geben den Teilnehmenden Zeit, über die verschiedenen Themen zu sprechen.	Die Teilnehmenden: - sprechen über sich. - erzählen über ihre Ressourcen, Wünsche, Familien, Außenwohngruppen und Wendepunkte ihres Lebens. - nehmen aktiv am Reflexionskreis teil. - hören den Anderen zu und stellen Fragen.

Handlungsziel 3	Die Sozialarbeiter:innen schaffen mit dem Einsatz des Playback Theaters eine Stärkung der narrativen Identität der Teilnehmenden.	
Handlungsschritte	Indikatoren	
Die Sozialarbeiter:innen:	Die Teilnehmenden:	
<ul style="list-style-type: none"> - ermöglichen den Teilnehmenden die Erfahrung des Playback Theaters. - bieten Playback Theateraufführungen an, in denen die Teilnehmenden Partizipation, Anerkennung, Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit erleben. - geben die Gelegenheit, Improvisation und Spontaneität zu erfahren. - schaffen eine vertrauliche Atmosphäre, in der sich die Teilnehmenden öffnen können und in der das Gefühl der Zugehörigkeit gestärkt wird. - sind Vorbilder im Playback Theater. 	<ul style="list-style-type: none"> - erfinden ihre Geschichten neu (erzählen ihre Geschichten). - sehen ihre eigene und fremde Geschichte auf der Bühne. gespiegelt. - nehmen in den Darstellungen verschiedene Rollen ein. 	
Handlungsziel 4	Die Sozialarbeiter:innen schaffen förderliche Bedingungen zur Integration der Geschichten der Teilnehmenden in ihre Biografien.	
Handlungsschritte	Indikatoren	
Die Sozialarbeiter:innen:	Die Teilnehmenden:	
<ul style="list-style-type: none"> - bieten Raum und Zeit für Reflexion und Erfahrungsaustausch an. - berichten über ihre eigenen Erfahrungen. - stellen bei Bedarf Fragen. 	<ul style="list-style-type: none"> - berichten über ihre Erfahrungen und Gefühle während des Playback Theaters. - nehmen aktiv an der Reflexion teil. - stellen sich gegenseitig Fragen. 	

Tabelle 2: Ziele und Indikatoren des Konzepts

9.3 Rahmenbedingungen

Die Grundvoraussetzungen für eine gelungene Durchführung dieses Konzepts sind eine passende Raumausstattung, genügend Zeit und Transparenz (vgl. Miethe 2014, S. 35). Für die Umsetzung dieses Konzepts wird ein heller und geräumiger Raum mit Tischen und Stühlen benötigt. So können sich die Teilnehmenden frei bewegen und ihn während des Playback Theaters auch als Bühne nutzen. Dies kann ein Raum in der zentralen Einrichtung der Jugendhilfe sein. Eine transparente Kommunikation über Ablauf, Inhalt, Ziele, Dauer usw. des Projekts sowie Verbindlichkeit auf beiden Seiten (Sozialarbeiter:innen und Teilnehmenden) sorgen für ein gutes Klima. Zu diesem Zweck werden zu Beginn des Projekts gemeinsam Arbeitsregeln aufgestellt (vgl. ebd. S. 36f.). Die Regeln sollten folgende Punkte beinhalten: Gegenseitiger Respekt, kein Auslachen, Ausreden lassen, gegenseitiges Zuhören, Alles, was gesagt wird, bleibt im Raum sowie als Gruppe zusammenzuhalten (vgl. Lattschar und Wiemann 2007, S.133). Verbindlichkeit bedeutet, dass verlässliche Strukturen vorhanden sind, auf die sich die Teilnehmenden und die Sozialarbeiter:innen verlassen können (vgl. Miethe 2014, S. 36f.). Ein Beispiel dafür ist das Engagement und die Bereitschaft für die Zusammenarbeit (Gudjons, Wagener-Gudjons et al. 2008, S. 37). In der Biografiearbeit ist die absolute Verschwiegenheit aller Beteiligten gefordert, denn der „Erinnernde ist der Eigentümer seiner Erinnerungen“ (Ruhe 2014, S. 44). Wenn die Weitergabe der Informationen für die Teilnehmenden von Vorteil ist, wird mit ihnen darüber gesprochen und ihnen wird zur Weitergabe der Informationen geraten (vgl. ebd. S. 39). Wenn eine Kindeswohlgefährdung vorliegt, müssen die Sozialarbeiter:innen die Informationen weitergeben (vgl. Ryan und Walker 2004, S. 21f.). Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Vermittlung, dass Biografiearbeit freiwillig ist und keine Therapie darstellt (vgl. Miethe 2014, S. 38; Ruhe 2014, S.43). Es geht darum, einen vertraulichen Raum (vgl. Lattschar und Wiemann 2007, S. 76) mit Akzeptanz und Offenheit zu schaffen, in dem jungen Menschen so sein können, wie sie sind, und in dem ihre Erfahrungen oder Meinungen nicht als „schlecht“ oder „falsch“ abgestempelt werden (Gudjons, Wagener-Gudjons et al. 2008, S. 37).

9.3.1 Zeitrahmen

Das Projekt „Playback Theater in deinem Leben“ dauert neun Wochen mit einer wöchentlichen dreistündigen Sitzung mit zwei Sozialarbeiter:innen. Eine längere Zeitspanne mit regelmäßigen Treffen wird empfohlen, da Biografiearbeit ein Prozess ist, in dem die Jugendlichen ausreichend Zeit brauchen, um sich zu öffnen und über

widersprüchliche Gefühle oder sensible Situationen zu sprechen (vgl. Gudjons, Wagener-Gudjons et al. 2008, S. 37), und auch um Vertrauen und Gruppenbeziehungen aufzubauen, da jede:r Teilnehmende mehr oder weniger Zeit braucht, um über sein Inneres zu sprechen (vgl. Miethe 2014, S. 36).

9.3.2 Zielgruppe

Dieses Konzept richtet sich an die benachteiligten Jugendlichen einer stationären Einrichtung der Jugendhilfe gemäß § 34 SGB VIII. Die Jugendlichen sind im Alter von 13 bis 17 Jahren alt und leben in sozialpädagogischen Außenwohngruppen. Das Konzept ist gruppenübergreifend konzipiert, weil die Jugendlichen aus verschiedenen Außenwohngruppen einer stationären Einrichtung kommen können. Die Gruppe ist für sechs Jugendliche geplant (vgl. Gudjons, Wagener-Gudjons et al. 2008, S. 37; Lattschar und Wiemann 2007, S. 131; Ryan und Walker 2004, S. 98f.). Es ist sinnvoll, die Gruppen altersmäßig möglichst homogen zu gestalten. Optimalerweise kommen als Leiter:innen ein Mann und eine Frau zum Einsatz (vgl. Lattschar und Wiemann 2007, S. 131). Das Konzept ist für gemischte oder gleichgeschlechtliche Gruppen vorgesehen.

9.3.3 Gruppensetting

Das Konzept richtet sich an eine Gruppe benachteiligter Jugendlicher aus den Außenwohngruppen, in der sie die Möglichkeit haben dabei zu erkennen, dass ihr Leben nicht ungewöhnlich ist (sich über ähnliche Situationen auszutauschen). Zudem ist die Interaktion mit anderen Jugendlichen für sie bedeutungsvoller als mit Erwachsenen, sie kann sogar Spaß machen und es können Freundschaften entstehen (vgl. Lattschar, Mohr et al. 2020, S. 17). Der Austausch kann sich beruhigend auf sie auswirken, in dem Sinne, dass sie erkennen, dass andere ähnliche Zweifel und Sorgen haben, wie sie selbst und dass es zu ihrer Entwicklung gehört, sich von den Erwachsenen abgrenzen zu wollen (vgl. Hölzle 2011, S. 79). Biografiearbeit in einem Gruppenkontext wird von der Jugendlichen positiv bewertet (vgl. Lattschar und Wiemann 2007, S. 67). Eine 16-Jährige sagt dazu: *„Hier wird nicht über uns, sondern mit uns geredet!“* (ebd.) Auf Initiative eines Teilnehmenden können die Jugendlichen in diesem Zusammenhang selbst über etwas Peinliches oder Verbotenes sprechen, das sie allein nie tun würden (vgl. Gudjons, Wagener-Gudjons et al. 2008, S. 37). Biografische Gruppenarbeit kann die Selbstreflexion stimulieren, da sie wie ein Spiegel wirkt, wodurch Entdeckungen im eigenen Leben und auch neue Perspektiven

durch ähnliche oder andere Erfahrungen ermöglicht werden. Darüber hinaus kann die Erfahrung von Gemeinschaft und Vertrautheit zu einer Ressource für das eigene Leben werden (vgl. Hölzle 2011, S. 79).

9.3.4 Anforderungen an die Sozialarbeiter:innen

Für dieses Konzept benötigen die Sozialarbeiter:innen professionelle Handlungskompetenzen (vgl. von Spiegel 2020, S. 84). Diese umfassen unter anderen Methodenkompetenzen, die Fähigkeit zur Gesprächsführung, die Bereitschaft zur Selbstreflexion, Offenheit sowie eine innere Haltung der Akzeptanz und des wertschätzenden Umgangs mit jungen Menschen. (vgl. Lattschar, Mohr et al. 2020, S. 17). Darüber hinaus ist es notwendig, dass sie Kenntnisse über benachteiligte Jugendliche in der stationären Einrichtung, Biografiearbeit und Playback Theater haben. Es sei darauf hingewiesen, dass keine spezielle Ausbildung vorausgesetzt wird, um ein Playback Theater zu leiten, aber sie benötigen eine Affinität zum Theater und ein fundiertes Wissen über Playback Theater, um gut und erfolgreich leiten zu können. Zusätzlich sollte ein Interesse an der Biografie der Teilnehmenden vorhanden sein (vgl. Lattschar, Mohr et al. 2020, S. 19). Für die Sozialarbeiter:innen ist es wichtig, vor Beginn des Projektes, die offizielle Biografie der Jugendlichen zu kennen, um eine angemessene Haltung gegenüber deren Lebenswirklichkeit einzunehmen (vgl. ebd. S. 10f.). Die Haltung sollte respektvoll gegenüber den Herkunftseltern des Jugendlichen sein, da dies ein Zeichen der Wertschätzung und der Achtung ihnen gegenüber ist. Dazu ist es notwendig, im Vorfeld zu akzeptieren und zu wissen, dass jeder Mensch durch Sozialisationsprozesse geprägt ist und nicht jeder Mensch die Fähigkeit besitzt, zu wachsen und sich zu verändern (vgl. Lattschar und Wiemann 2007, S. 76). „Das Grundprinzip ist: Jeder bleibt bei sich selbst.“ (Gudjons, Wagener-Gudjons et al. 2008, S. 38). Sozialarbeiter:innen sollten keine pädagogischen Ziele verfolgen. Aufgrund ihrer Vorgeschichte haben viele dieser jungen Menschen Trennungen erlebt und sich verlassen gefühlt, daher sind Beständigkeit und Verlässlichkeit besonders wichtig. Die Körpersprache ist ausschlaggebend, um Verständnis für die Gefühle der Jugendlichen zu zeigen (vgl. Lattschar und Wiemann 2007, S. 76f.). Wenn junge Menschen ein Vermeidungsverhalten zeigen, bedeutet dies, dass es ihnen schwerfällt, mit bestimmten Gefühlen oder Situationen umzugehen. Dies sollte respektiert werden (vgl. ebd. S. 78), ebenso wie die Tatsache, dass Biografiearbeit immer freiwillig ist (vgl. Lattschar, Mohr et al. 2020, S. 18; Miethe 2014, S. 38).

In Bezug auf die Ausrichtung des Gesprächs ist aktives Zuhören und das Senden von Ich-Botschaften relevant, während die Sozialarbeiter:innen weniger Du-Botschaften senden sollten. Dieser Satz ist ein Beispiel für eine Kommunikation: *„Wenn das mir passiert wäre, wäre ich auch manchmal durcheinander... traurig... unzufrieden...“* (Lattschar und Wiemann 2007, S. 79). Dies gibt dem jungen Menschen die Freiheit, eine präzise Antwort zu geben: *„Nein, ich fühle mich so, ich fühle mich eher wütend...“* (ebd.). Einfühlungsvermögen ist die Grundlage für ein gelungenes Gespräch (vgl. ebd. S. 79 f.). Sind Sozialarbeiter:innen authentisch, ehrlich und offen, so spüren die jungen Menschen das und nehmen ihre Wertschätzung und ihren Respekt wahr (vgl. ebd. S. 81). Für Carl Rogers stellen in der klientenzentrierten Gesprächsführung Empathie, Echtheit und bedingungslose Wertschätzung die Basis für eine wachstumsfördernde Beziehung dar (vgl. Rogers 2000, S. 23). Die Sozialarbeiter:innen sollten mit Traumata umgehen können, denn es kann in jeder Biografie ein unbearbeitetes Trauma vorhanden sein kann (vgl. Lattschar, Mohr et al. 2020, S. 19).

9.4 Projektablauf

In den ersten drei Einheiten werden Themen behandelt, die sich auf das gegenwärtige Leben der Jugendlichen beziehen. Diese sind „Kennenlernen“, „Das bin ich!“, „Darauf bin ich stolz!“. In der vierten Einheit wird das Thema „Meine Zukunft“ gezielt bearbeitet. Erst ab der fünften Einheit werden Themen, die sich in besonderer Weise mit der vergangenen Biografie der Jugendlichen auseinandersetzen, behandelt. Diese sind „Meine Familie“, „Fremdunterbringung“, „Mein Leben“ und „Meine Ressourcen“. Die Letzte Einheit widmet sich dem Thema „Abschied“. Die entstehenden Geschichten werden auf der Bühne dargestellt. Abschließend wird in jeder Einheit genügend Zeit für die Reflexion gegeben, wobei die Vergangenheit berührt wird und andere Perspektiven ermöglicht werden. In der nachfolgenden Darstellung wird die Durchführung der verschiedenen Einheiten in tabellarischer Form dargestellt. Dies bietet einen detaillierten Überblick über die Einheiten, da in der Tabelle die Abläufe der verschiedenen Übungen und Methoden ersichtlich sind. Darüber hinaus lassen sich für jede Methode die Handlungsziele, Handlungsschritte, Indikatoren und die Auswertungsfragen sowie der Zeit- und Materialaufwand ablesen. In Anhang 1 ist die Methode des Playback Theaters gesondert tabellarisch aufgeführt.

9.4.1 Erste Einheit: „Kennenlernen“

Ziel	Die Teilnehmenden lernen sich kennen und erleben einen vertraulichen Raum.
Material	Ein ruhiger, heller und geräumiger Raum mit Tischen und Stühlen. Stifte, Papier, Flipchart, selbstklebende farbige Zettel, Plastikkisten, farbige Tücher und Musik.
Zeitlicher Rahmen	3 Stunden
Einführungsphase	60 Minuten
Vorgang	<p>Die Sozialarbeiter:innen stellen sich vor und geben eine kurze Vorstellung des Projektes, das Ziel der ersten Einheit „Kennenlernen“ sowie deren Verlauf.</p> <p>Es folgt ein Aufwärmispiel. Jede:r Teilnehmende sagt seinen Namen, eine Lieblingsaktivität und macht dazu eine Pantomime. Nachdem alle Namen gesagt wurden, findet die nächste Übung statt.</p> <p>Die nächste Übung ist das Namensakronym, das jede:r Teilnehmende erstellt. Die Interessen, Freizeitaktivitäten und Fähigkeiten werden mit den Buchstaben des Namens verknüpft. Danach stellen sich die Teilnehmenden vor und zeigen sowie erklären ihr Akronym den Anderen. Die Akronyme werden anschließend an der Wand festgeklebt. Schließlich wird das Ritual eingeführt: „Wie geht es mir heute?“ Alle berichten darüber.</p> <p>In der nächsten Übung beantworten die Teilnehmenden schriftlich die Fragen: „Warum bin ich heute hier? Was will ich hier?“ Die farbigen Zettel werden auf dem Flipchart angebracht. Die Struktur der Zusammenarbeit wird erklärt. Fragen und Zweifel werden beantwortet und die Regeln der Gruppe werden festgelegt.</p>
Handlungsziele	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - unterstützen die Teilnehmenden, Gruppenbeziehungen aufzubauen.

	<ul style="list-style-type: none"> - bieten einen klaren Rahmen für die Arbeit und schaffen eine Atmosphäre des Vertrauens.
Handlungsschritte	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - bieten Gruppenübungen zum gegenseitigen Kennenlernen an. - bieten einen Rahmen für die Erstellung von Gruppenregeln. - fragen nach den Befindlichkeiten der Teilnehmenden.
Indikatoren	<p>Die Teilnehmenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - beteiligen sich an den Gruppenübungen. - erstellen gemeinsam die Gruppenregeln. - sprechen über ihr Befinden.
Pause und Imbiss	30 Minuten
Vertiefungsphase	40 Minuten
Methode	Playback Theater
Vorgang	<p>Das Konzept und der Verlauf des Playback Theaters werden in Kürze erklärt.</p> <p>Einführung ins Playback Theater mit der Frage: War heute jemand draußen? Was hast du gemacht?</p> <p>Die Antworten werden anschließend in fließenden Skulpturen dargestellt. Die Sozialarbeiter:innen werden Darsteller:innen und führen jede Skulptur einmal vor.</p> <p>Danach werden die Teilnehmenden eingeladen, zu dritt untereinander fließende Skulpturen darzustellen. Sie werden Situationen ausüben, die sie auf unterschiedliche Weise darstellen können. Dafür haben sie ca. 15 Minuten Zeit. Die Teilnehmenden können spontan und kreativ agieren.</p> <p>Nach einer kurzen Pause lädt die Leiter:in die Teilnehmenden ein, an ihr Akronym zu denken und eine Geschichte darüber zu erzählen. Diese wird auf der Bühne dargestellt. Die Sozialarbeiter:innen werden Darsteller:innen. Der detaillierte Vorgang des Playback Theaters ist in Anhang 1 beschrieben. Wenn die Zeit es</p>

	<p>erlaubt, können andere Teilnehmende ihre Geschichten erzählen.</p> <p>Am Ende bedankt sich die Leiter:in vor den Erzähler:innen und dem Publikum.</p>
Handlungsziele	Die Sozialarbeiter:innen schaffen mit dem Einsatz des Playback Theaters eine Stärkung der narrativen Identität der Teilnehmenden.
Handlungsschritte	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ermöglichen den Teilnehmenden die Erfahrung des Playback Theaters. - ermöglichen den Teilnehmenden intersubjektive Erfahrungen. - bieten Playback Theateraufführungen an, in denen die Teilnehmenden Partizipation, Anerkennung, Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit erleben. - geben die Gelegenheit, Improvisation und Spontaneität zu erfahren. - schaffen eine vertrauliche Atmosphäre, in der sich die Teilnehmenden öffnen können und in der das Gefühl der Zugehörigkeit gestärkt wird. - sind Vorbilder im Playback Theater. <p>Die Leiter:in:</p> <ul style="list-style-type: none"> - motiviert die Jugendlichen mitzumachen. - stellt Fragen, um die Kommunikation zu fördern und um die Geschichten zu strukturieren. - bedankt sich vor den Erzähler:innen, den Darsteller:innen und dem Publikum.
Indikatoren	<p>Die Teilnehmenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - erfinden ihre Geschichten neu. - sehen ihre eigene und fremde Geschichte auf der Bühne gespiegelt. - nehmen in den Darstellungen verschiedene Rollen ein.
Prozesssteuerung/ Begleitung	Die Leiter:in steuert den Prozess und verbindet Erzähler:in, Darsteller:innen und Publikum. Außerdem ist die Leiter:in

	für die Erzeugung einer vertraulichen Atmosphäre und für eine gelungene Darstellung zuständig.
Abschlussphase	45 Minuten
Reflexion	Die Erfahrungen werden in einem Kreis reflektiert.
Prozesssteuerung/ Begleitung	Die Sozialarbeiter:innen begleiten die Gruppe und achten darauf, dass alle im Reflexionskreis Zeit zum Mitteilen bekommen (Zeit pro Teilnehmer:in 6 Min.).
Indikatoren	Die Teilnehmenden: - berichten über ihre Erfahrungen und Gefühle während des Playback Theaters. - nehmen aktiv an der Reflexion teil. - stellen sich gegenseitig Fragen.
Auswertungsfragen	In Bezug auf die Ziele: Wie ist es den Teilnehmenden dabei ergangen? Gab es etwas Interessantes, das die Teilnehmenden mitteilen möchten? In Bezug auf Gruppenprozesse: Hören sich die Teilnehmenden gegenseitig zu? Werden untereinander Fragen gestellt?
Abschluss	Fragebogen Verabschiedung

9.4.2 Zweite Einheit: „Das bin ich!“

Ziel	Die Teilnehmenden identifizieren sich mit ihren Namen und stärken ihre Identität.
Material	Ein ruhiger, heller und geräumiger Raum mit Tischen und Stühlen. Stifte und Papier, Plastikkisten, farbige Tücher und Musik.
Zeitlicher Rahmen	3 Stunden
Einführungsphase	15 Minuten
Vorgang	Begrüßung und Einführung des Rituals: „Wie geht es mir heute?“

	<p>Vorstellung der zweiten Einheit und Hinweis auf die Regeln, welche an der Wand zu sehen sind. Zur Förderung der Gruppenbeziehungen wird dieses Aufwärmenspiel durchgeführt: „Metaphern-Spiel“. Eine Metapher wie „Frosch im Hals“ wird von der Sozialarbeiter:in gesagt und jede:r Teilnehmende denkt daraufhin an ein Bild. Jede:r Teilnehmende teilt dieses Bild mit der Gruppe und lässt es für eine kurze Zeit auf sich und auf die Gruppe wirken. Die Sozialarbeiter:in wiederholt eines dieser Bilder und alle stellen es gemeinsam in einem Kreis pantomimisch dar, solange bis alle Bilder dargestellt sind (Abw. von Restle 2021, S. 61).</p>
Handlungsziele	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - unterstützen die Teilnehmenden, Gruppenbeziehungen aufzubauen. - bieten einen klaren Rahmen für die Arbeit und schaffen eine Atmosphäre des Vertrauens.
Handlungsschritte	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - bieten eine Gruppenübung zur Förderung der Gruppenbeziehungen. - fragen nach den Befindlichkeiten der Teilnehmenden.
Indikatoren	<p>Die Teilnehmenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - beteiligen Sie sich an der Gruppenübung. - respektieren die Gruppenregeln. - sprechen über ihr Befinden.
Vertiefungsphase	120 Min.
Methode	Name
Zeit	40 Minuten
Vorgang	<p>Die Sozialarbeiter:innen erklären die Methode „Name“ und weisen darauf hin, dass mit Name nicht nur der Vorname gemeint ist, sondern auch der Spitzname oder der Nachname. Die Teilnehmenden erhalten den Fragebogen und füllen diesen aus. Dafür haben sie 10 Minuten Zeit.</p>

	<p>Magst du deinen Namen?</p> <p>Wem hast du deinen Namen zu verdanken?</p> <p>Was sollte dir damit auf den Weg gegeben werden?</p> <p>Wie hat dein Vorname dein Leben beeinflusst?</p> <p>Hast du deinen Rufnamen im Laufe deines Lebens geändert?</p> <p>Wurde er von anderen geändert?</p> <p>Hat sich dein Verhältnis zu deinem Namen im Laufe deines Lebens geändert? (vgl. Ruhe 2014, S. 151)</p> <p>Was bedeutet dein Name?</p> <p>Wenn du diesen selbst aussuchen könntest, wie würdest du dich nennen? (vgl. Lattschar und Wiemann 2007, S. 108)</p> <p>Anschließend berichten die Teilnehmenden im Kreis über ihre Erkenntnisse und ihre Erfahrungen.</p>
Handlungsziele	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ermöglichen den Teilnehmenden, Erinnerungen und Gefühle in einem sicheren Rahmen zu erleben. - unterstützen den Prozess der Integration von Erfahrungen, indem die Teilnehmenden darüber erzählen. - schaffen einen Rahmen zur Anerkennung und Partizipation.
Handlungsschritte	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - stellen einen vertrauten Raum zur Verfügung, in dem die Teilnehmenden über ihren Namen und dessen Bedeutung nachdenken. - ermöglichen den Teilnehmenden im Internet nach der Bedeutung deren Namen zu suchen, falls diese nicht bekannt ist. - bereiten den Kreis für die Reflektion vor, indem die Teilnehmenden ihre Erfahrungen mitteilen.
Indikatoren	<p>Die Teilnehmenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - beantworten die Fragen. - nehmen aktiv am Reflexionskreis teil. - hören den Anderen zu.

Prozesssteuerung/ Begleitung	Die Sozialarbeiter:innen begleiten die Gruppe und achten darauf, dass alle im Reflexionskreis Zeit zum Mitteilen bekommen (Zeit pro Teilnehmer:in 5 Min.).
Auswertung	<p>In Bezug auf die Ziele: Die Teilnehmenden haben sich gemeldet, mitgemacht und ihre Erfahrungen erzählt.</p> <p>In Bezug auf Gruppenprozesse: Die Teilnehmenden haben den Anderen zugehört und Fragen gestellt.</p>
Auswertungsfragen	<p>In Bezug auf die Ziele: Haben die Teilnehmenden über ihren Namen gesprochen? Haben die Teilnehmenden neue Erkenntnisse gemacht?</p> <p>In Bezug auf Gruppenprozesse: Hören sich die Teilnehmenden gegenseitig zu? Werden untereinander Fragen gestellt?</p>
Pause und Imbiss	20 Minuten
Methode	Playback Theater
Zeit	60 Minuten
Vorgang	<p>Die Einführung in das Playback Theater erfolgt mit einer Frage: Wie fühltest du dich, als du aufgewacht bist? Was hast du heute gemacht?</p> <p>Die Antworten werden anschließend in fließenden Skulpturen dargestellt. Die Teilnehmenden werden eingeladen, zu dritt fließende Skulpturen zu den Antworten darzustellen.</p> <p>Die Leiter:in erklärt, dass nun verschiedene kleine Szenen eingeübt werden. Dies werde den Teilnehmenden Vertrauen für die Darstellung der Szenen auf der Bühne geben. Dafür werden verschiedene Situationen in zwei Gruppen eingeübt, jeweils mit einer Sozialarbeiter:in. Dafür haben sie 15 Minuten Zeit.</p> <p>Nach einer kleinen musikalischen Pause lädt die Leiter:in die Teilnehmenden ein, ihre Geschichte zu erzählen und verweist dann auf die Erinnerungen, die durch die Fragen der Methode „Name“ ausgelöst wurden. Dies dient als Ideenquellen für</p>

	<p>ihre Geschichten. Die Leiter:in lädt die Teilnehmenden ein, darüber eine Geschichte zu erzählen. Zu Beginn stellen die Sozialarbeiter:innen die Szenen dar, anschließend werden die Teilnehmenden eingeladen, mitzumachen. Der detaillierte Vorgang des Playback Theaters ist in Anhang 1 beschrieben. Alle Teilnehmenden haben die Möglichkeit, ihre Geschichte freiwillig zu erzählen, sie zu betrachten und sich selbst als „Andere:r“ zu erleben. Am Ende bedankt sich die Leiter:in bei den Erzähler:innen, den Darsteller:innen und dem Publikum.</p>
Handlungsziele	<p>Die Sozialarbeiter:innen schaffen mit dem Einsatz des Playback Theaters eine Stärkung der narrativen Identität der Teilnehmenden.</p>
Handlungsschritte	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ermöglichen den Teilnehmenden die Erfahrung des Playback Theaters. - ermöglichen den Teilnehmenden intersubjektive Erfahrungen. - bieten Playback Theateraufführungen an, in denen die Teilnehmenden Partizipation, Anerkennung, Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit erleben. - geben die Gelegenheit, Improvisation und Spontaneität zu erfahren. - schaffen eine vertrauliche Atmosphäre, in der sich die Teilnehmenden öffnen können und in der das Gefühl der Zugehörigkeit gestärkt wird. - sind Vorbilder im Playback Theater und nehmen als Leiter:in und Darsteller:in an der Methode teil. <p>Die Leiter:in</p> <ul style="list-style-type: none"> - motiviert die Jugendlichen mitzumachen. - stellt Fragen, um die Kommunikation zu fördern und um die Geschichten zu strukturieren. - weist auf die Erinnerungen, die mit den Fragen der Methode „Name“ erweckt worden sind, hin, mit dem Ziel diese als

	<p>Ideenquellen für ihre Geschichten zu nutzen. Die Geschichten werden als Szenen dargestellt.</p> <ul style="list-style-type: none"> - bedankt sich vor den Erzähler:innen, den Darsteller:innen und dem Publikum.
Indikatoren	<p>Die Teilnehmenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - erfinden ihre Geschichten neu. - sehen ihre eigene und fremde Geschichte auf der Bühne gespiegelt. - nehmen in den Darstellungen verschiedene Rollen ein.
Prozesssteuerung/ Begleitung	<p>Die Leiter:in steuert den Prozess und verbindet Erzähler:in, Zuschauer:innen und Darsteller:innen. Außerdem ist die Leiter:in für die Erzeugung einer vertraulichen Atmosphäre und für eine gelungene Darstellung zuständig.</p>
Abschlussphase	45 Minuten
Reflexion	<p>In einem Kreis wird über die Erfahrungen reflektiert.</p>
Prozesssteuerung/ Begleitung	<p>Die Sozialarbeiter:innen begleiten die Gruppe und achten darauf, dass alle im Reflexionskreis Zeit zum Mitteilen bekommen (Zeit pro Teilnehmer:in 6 Min.).</p>
Indikatoren	<p>Die Teilnehmenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nehmen aktiv an der Reflexion teil. - stellen sich gegenseitig Fragen. - berichten über Erfahrungen und Emotionen.
Auswertung	<p>In Bezug auf die Ziele:</p> <p>Die Teilnehmenden haben sich gemeldet, mitgemacht und ihre Erfahrungen erzählt.</p> <p>In Bezug auf Gruppenprozesse:</p> <p>Die Teilnehmenden haben den Anderen zugehört und Fragen gestellt.</p>
Auswertungsfragen	<p>In Bezug auf die Ziele:</p> <p>Wie ist es den Teilnehmenden dabei ergangen?</p> <p>Gab es etwas Interessantes, das die Teilnehmenden mitteilen möchten?</p> <p>In Bezug auf Gruppenprozesse:</p>

	Hören sich die Teilnehmenden gegenseitig zu? Werden untereinander Fragen gestellt?
Abschluss	Fragebogen Verabschiedung

9.4.3 Dritte Einheit: „Darauf bin ich stolz!“

Ziel	Die Teilnehmenden lernen sich selbst besser kennen und stärken ihr Selbstbild.
Material	Ein ruhiger, heller und geräumiger Raum mit Tischen und Stühlen. Stifte, Papier, Plastikkisten, farbige Tücher und Musik.
Zeit	3 Stunden
Einführungsphase	20 Minuten
Vorgang	Begrüßung und Einführung des Rituals: „Wie geht es mir heute?“ Vorstellung der dritten Einheit und Hinweis auf die Regeln, welche an der Wand zu sehen sind. Es folgt ein Aufwärmenspiel: „Verjüngungskur“. Die Teilnehmenden stehen in einem Kreis und die Sozialarbeiter:innen erklären die Übung. Es sollen Menschen unterschiedlichen Alters dargestellt werden, zum Beispiel im Alter von 70 Jahren, 30 Jahren, 5 Jahren, 1 Jahr, usw. Dafür werden Paare mit Hilfe von farbigen Karten gebildet und das Alter und eine Tätigkeit wie laufen, Treppen steigen etc. wird von der Sozialarbeiter:in vorgegeben. Jedes Paar bewegt sich im Rhythmus der Altersklasse gemeinsam durch den Raum, macht dabei die entsprechende Mimik und unterhält sich. Nach einer Minute wird ein anderes Alter vorgegeben (Abw. von Thiesen 2011, S. 30).
Handlungsziele	Die Sozialarbeiter:innen: - unterstützen die Teilnehmenden, Gruppenbeziehungen aufzubauen.

	- bieten einen klaren Rahmen für die Arbeit und schaffen eine Atmosphäre des Vertrauens.
Handlungsschritte	Die Sozialarbeiter:innen: - bieten eine Gruppenübung zur Förderung der Gruppenbeziehungen. - fragen nach den Befindlichkeiten der Teilnehmenden.
Indikatoren	Die Teilnehmenden: - beteiligen Sie sich an der Gruppenübung. - respektieren die Gruppenregeln. - sprechen über ihr Befinden.
Vertiefungsphase	120 Minuten
Methode	Mein persönlicher Fragebogen
Zeit	40 Minuten
Vorgang	<p>Die Sozialarbeiter:innen erklären diese Methode und verteilen den persönlichen Fragebogen.</p> <p>Die Teilnehmenden erhalten den Fragebogen und füllen diesen aus. Sie haben dafür 15 Minuten Zeit.</p> <p>Mein Lieblingsessen: _____</p> <p>Meine Lieblingsfarbe: _____</p> <p>Diese Musikgruppe höre ich gerne: _____</p> <p>Mein Lieblingslied ist: _____</p> <p>Was ich besonders gerne mag: _____</p> <p>Das kann ich besonders gut: _____</p> <p>Das mache ich am liebsten: _____</p> <p>Meine besten Freunde sind: _____</p> <p>Ich erinnere mich gerne an: _____ (Lattschar und Wiemann 2007, S. 108f.)</p> <p>Meine Hobbys sind: _____</p> <p>Diese Menschen mag ich am allerliebsten: _____</p> <p>Diese Menschen kann ich gar nicht leiden: _____</p> <p>(vgl. Lattschar und Wiemann 2005, S. 13 nach Lattschar und Wiemann 2007, S. 109)</p> <p>Die Zeit vergeht besonders schnell: _____</p>

	<p>Die Zeit vergeht besonders langsam: _____ (vgl. Damm 2007 zit. nach Wiemann 2011)</p> <p>Anschließend berichten die Teilnehmenden im Kreis über sich selbst und ihre Erfahrungen.</p>
Handlungsziele	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ermöglichen den Teilnehmenden, sich selbst besser kennenzulernen. - ermöglichen den Teilnehmenden, Erinnerung und Gefühle in einem sicheren Rahmen zu erleben. - unterstützen den Prozess der Integration von Erfahrungen, indem die Teilnehmenden darüber erzählen. - schaffen einen Rahmen zur Anerkennung und Partizipation.
Handlungsschritte	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - stellen einen vertrauten Raum zur Verfügung, in dem die Teilnehmenden über sich selbst nachdenken können. - bereiten den Kreis für die Reflektion vor, indem die Teilnehmenden ihre Erfahrungen mitteilen.
Indikatoren	<p>Die Teilnehmenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - füllen den persönlichen Fragebogen aus. - nehmen aktiv am Reflexionskreis teil. - hören den Anderen zu.
Prozesssteuerung/ Begleitung	<p>Die Sozialarbeiter:innen begleiten die Gruppe. Sie achten darauf, dass alle Teilnehmenden im Reflexionskreis Zeit zum Mitteilen bekommen (Zeit pro Person 5 Min.).</p>
Auswertung	<p>In Bezug auf die Ziele:</p> <p>Die Teilnehmenden erzählen über ihre Vorlieben, Fähigkeiten, Interessen und Abneigungen.</p> <p>In Bezug auf Gruppenprozesse:</p> <p>Die Teilnehmenden haben den Anderen zugehört und Fragen gestellt.</p>
Auswertungsfragen	<p>In Bezug auf die Ziele:</p>

	<p>Haben die Teilnehmenden über ihre Vorlieben, Fähigkeiten, Interessen und Abneigungen gesprochen?</p> <p>Gab es etwas Interessantes, das die Teilnehmenden mitteilen möchten?</p> <p>In Bezug auf Gruppenprozesse:</p> <p>Hören sich die Teilnehmenden gegenseitig zu?</p> <p>Werden untereinander Fragen gestellt?</p>
Pause und Imbiss	20 Minuten
Methode	Playback Theater
Zeit	60 Minuten
Vorgang	<p>Die Einführung in das Playback Theater erfolgt mit der Frage: Wollt ihr mir Gefühle nennen?</p> <p>Die Antworten werden anschließend in fließenden Skulpturen dargestellt.</p> <p>Alle Teilnehmenden werden eingeladen, zu dritt fließende Skulpturen zu den Gefühlen darzustellen.</p> <p>Die Leiter:in erklärt, dass nun verschiedene kleine Szenen eingeübt werden. Sie üben Situationen, in denen starke Gefühle vorhanden sind, sowie Improvisation in zwei Gruppen, jeweils mit einer Sozialarbeiter:in. Das gibt den Teilnehmenden mehr Selbstvertrauen, um die Szenen auf der Bühne zu spielen. Dafür haben sie 15 Minuten Zeit.</p> <p>Nach einer kleinen musikalischen Pause lädt die Leiter:in die Teilnehmenden ein, ihre Geschichten zu erzählen und verweist auf die Erinnerungen, die durch „meinen persönlichen Fragebogen“ ausgelöst wurden. Denn dies dient als Ideenquellen für ihre Geschichten. Inzwischen werden die Teilnehmenden als Darsteller:innen agieren und schlüpfen in verschiedene Rollen. Der detaillierte Vorgang des Playback Theaters ist in Anhang 1 beschrieben.</p> <p>Alle Teilnehmenden haben die Möglichkeit, ihre Geschichten freiwillig zu erzählen, diese anzuschauen und sich selbst als „Andere:r“ zu erleben. Am Ende bedankt sich die Leiter:in</p>

	bei den Erzähler:innen, den Darsteller:innen und dem Publikum.
Handlungsziele	Die Sozialarbeiter:innen schaffen mit dem Einsatz des Playback Theaters eine Stärkung der narrativen Identität der Teilnehmenden.
Handlungsschritte	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ermöglichen den Teilnehmenden die Erfahrung des Playback Theaters. - ermöglichen den Teilnehmenden intersubjektive Erfahrungen. - bieten Playback Theateraufführungen an, in denen die Teilnehmenden Partizipation, Anerkennung, Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit erleben. - geben die Gelegenheit, Improvisation und Spontaneität zu erfahren. - schaffen eine vertrauliche Atmosphäre, in der sich die Teilnehmenden öffnen und in der das Gefühl der Zugehörigkeit gestärkt wird. - sind Vorbilder im Playback Theater und nehmen als Leiter:in und Darsteller:in an der Methode teil. <p>Die Leiter:in</p> <ul style="list-style-type: none"> - motiviert die Jugendlichen mitzumachen. - stellt Fragen, um die Kommunikation zu fördern und um die Geschichten zu strukturieren. - weist auf die Erinnerungen, die mit den Fragen der Methode „Mein persönlicher Fragebogen“ erweckt worden sind, hin. - bedankt sich vor den Erzähler:innen, den Darsteller:innen und dem Publikum.
Indikatoren	<p>Die Teilnehmenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - erfinden ihre Geschichten neu. - sehen ihre eigene und fremde Geschichte auf der Bühne gespiegelt. - nehmen in den Darstellungen verschiedene Rollen ein.

Prozesssteuerung/ Begleitung	Die Leiter:in steuert den Prozess und verbindet Erzähler:in, Publikum und Darsteller:innen. Außerdem ist die Leiter:in für die Erzeugung einer vertraulichen Atmosphäre und für eine gelungene Darstellung zuständig.
Abschlussphase	45 Minuten
Reflexion	In einem Kreis wird über die Erfahrungen reflektiert.
Prozesssteuerung/ Begleitung	Die Sozialarbeiter:innen begleiten die Gruppe und achten darauf, dass alle im Reflexionskreis Zeit zum Mitteilen bekommen (Zeit pro Teilnehmer:in 6 Min.).
Indikatoren	Die Teilnehmenden: - nehmen aktiv an der Reflexion teil. - stellen sich gegenseitig Fragen. - berichten über Erfahrungen und Emotionen.
Auswertungsfragen	In Bezug auf die Ziele: Wie ist es den Teilnehmenden dabei ergangen? Gab es etwas Interessantes, das die Teilnehmenden mitteilen möchten? In Bezug auf Gruppenprozesse: Hören sich die Teilnehmenden gegenseitig zu? Werden untereinander Fragen gestellt?
Abschluss	Fragebogen Verabschiedung

9.4.4 Vierte Einheit „Meine Zukunft“

Ziel	Die Teilnehmenden entdecken ihre Wünsche und Pläne als Ressourcen.
Material	Ein ruhiger, heller und geräumiger Raum mit Tischen und Stühlen. Stifte, Papier, Plastikkisten, farbige Tücher und Musik.
Zeitliche Rahmen	3 Stunden
Einführungsphase	20 Minuten

Vorgang	<p>Begrüßung und Einführung des Rituals: „Wie geht es mir heute?“</p> <p>Vorstellung der vierten Einheit und Hinweis auf die Regeln, welche an der Wand zu sehen sind. Für die Förderung der Gruppenbeziehungen folgt dieses Aufwärmispiel: „Szene zu einem Begriff“. Die Teilnehmenden stehen in einem Kreis und die Sozialarbeiter:in erklärt die Übung. Drei Teilnehmende sollen ein lebendiges Bild in der Mitte des Kreises darstellen. Dann verlassen zwei den Kreis und zwei weitere treten ein, solange bis jeder einmal an der Reihe war. Zum Beispiel sagt die Sozialarbeiter:in: „Ich bin ein Klavier“, geht in die Mitte und stellt ein Klavier dar, dann kommt eine Teilnehmende und sagt: „Ich bin eine Pianistin“. Die Teilnehmende stellt sich als Pianistin vor, die Klavier spielt. Anschließend kommt eine dritte Teilnehmende und sagt: „Ich bin eine Vase auf dem Klavier“ und nimmt diese Rolle ein. Alle zusammen bilden ein Bild. Nach einer Minute gehen die ersten beiden und die, die zuletzt kam, bleibt. Dann kommen zwei Weitere und bilden wieder ein neues Bild (vgl. Restle 2021, S. 69).</p>
Handlungsziele	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - unterstützen die Teilnehmenden, Gruppenbeziehungen aufzubauen. - bieten einen klaren Rahmen für die Arbeit und schaffen eine Atmosphäre des Vertrauens.
Handlungsschritte	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - bieten eine Gruppenübung zur Förderung der Gruppenbeziehungen. - fragen nach den Befindlichkeiten der Teilnehmenden.
Indikatoren	<p>Die Teilnehmenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - beteiligen Sie sich an der Gruppenübung. - respektieren die Gruppenregeln. - sprechen über ihr Befinden.
Vertiefungsphase	120 Minuten
Methode	Meine Zukunft

Zeit	40 Minuten																								
Vorgang	<p>Die Sozialarbeiter:innen erklären die Methode „Meine Zukunft“ und verteilen den Fragebogen. Die Teilnehmenden erhalten den Fragebogen und füllen diesen aus. Dafür haben sie 15 Minuten.</p> <p>„Wenn ich nicht mehr in meiner Gruppe wohne, will ich</p> <table border="1" data-bbox="501 577 1273 936"> <thead> <tr> <th></th> <th>In einem Jahr will ich ...</th> <th>Was kann ich dafür tun?</th> <th>Was können andere dafür tun?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Schule</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Wohnen</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Familie</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Freunde</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hobby</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Wie denkst du wird dein Leben in einem Jahr aussehen?</p> <p>Wenn ich 18 bin will ich</p> <p>Wenn ich 25 bin will ich</p> <p>Wenn ich 40 bin will ich</p> <p>Was kann ich tun, um meine Wünsche zu erfüllen?</p> <p>Wie können mir andere helfen, um meine Wünsche zu erfüllen?</p> <p>(Mohr und Horst 2011)</p> <p>Daraufhin berichten die Teilnehmenden im Reflexionskreis über ihre Wünsche und Pläne.</p>		In einem Jahr will ich ...	Was kann ich dafür tun?	Was können andere dafür tun?	Schule				Wohnen				Familie				Freunde				Hobby			
	In einem Jahr will ich ...	Was kann ich dafür tun?	Was können andere dafür tun?																						
Schule																									
Wohnen																									
Familie																									
Freunde																									
Hobby																									
Handlungsziele	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ermöglichen den Teilnehmenden, über ihre Wünsche und Pläne nachzudenken, darüber zu sprechen und als Ressourcen zu entdecken. - ermöglichen den Teilnehmenden, Erinnerungen und Gefühle in einem sicheren Rahmen zu erleben. - unterstützen den Prozess der Integration von Erfahrungen, indem die Teilnehmenden darüber erzählen. - schaffen einen Rahmen zur Anerkennung und Partizipation. 																								

Handlungsschritte	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - stellen einen vertrauten Raum zur Verfügung, in dem die Teilnehmenden über ihre Wünsche und Pläne nachdenken können. - bereiten den Kreis für die Reflektion vor, in dem die Teilnehmenden ihre Erfahrungen mitteilen.
Indikatoren	<p>Die Teilnehmenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - füllen den Fragebogen aus. - nehmen aktiv am Reflexionskreis teil. - hören den Anderen zu.
Prozesssteuerung/ Begleitung	<p>Die Sozialarbeiter:innen begleiten die Gruppe und achten darauf, dass alle Teilnehmenden im Reflexionskreis Zeit zum Mitteilen bekommen (Zeit pro Person 5 Min.). Dabei fördern sie die Interaktion.</p>
Auswertung	<p>In Bezug auf die Ziele: Die Teilnehmenden erzählen über ihre Wünsche und Pläne.</p> <p>In Bezug auf Gruppenprozesse: Die Teilnehmenden haben den Anderen zugehört und Fragen gestellt.</p>
Auswertungsfragen	<p>In Bezug auf die Ziele: Haben die Teilnehmenden über ihre Wünsche und Pläne gesprochen? Sehen die Teilnehmenden ihre Zukunft vielversprechend?</p> <p>In Bezug auf Gruppenprozesse: Hören sich die Teilnehmenden gegenseitig zu? Werden untereinander Fragen gestellt?</p>
Pause und Imbiss	20 Minuten
Methode	Playback Theater
Zeit	60 Minuten
Vorgang	<p>Die Einführung in das Playback Theater erfolgt mit einer dem Tag entsprechenden Frage z.B: Wie wäre es, wenn du heute 18 Jahre alt werden würdest?</p>

	<p>Die Antworten werden anschließend in fließenden Skulpturen dargestellt. Die Teilnehmenden werden eingeladen, zu dritt fließende Skulpturen zu den Antworten darzustellen.</p> <p>Im Übungsteil werden Klangskulpturen eingeführt und in den Mittelpunkt dieser Übung gestellt. Diese improvisierten Klangcollagen werden in Dreiergruppen geübt. Dafür haben sie 10 Minuten Zeit.</p> <p>Nach einer kleinen musikalischen Pause lädt die Leiter:in die Teilnehmenden ein, ihre Geschichte zu erzählen und verweist auf die Erinnerungen, die durch den Fragebogen „meine Zukunft“ ausgelöst wurden. Der Vorgang des Playback Theaters ist in Anhang 1 beschrieben.</p> <p>Inzwischen sind die Teilnehmenden mit dem Playback Theater vertraut und werden von der Erzähler:innen ausgewählt ihre Geschichten darzustellen. Die Teilnehmenden werden als Darsteller:innen agieren und nehmen verschiedene Rollen ein. Alle Teilnehmenden haben die Möglichkeit, ihre Geschichten freiwillig zu erzählen, sie zu betrachten und sich selbst als „Andere:r“ zu erleben. Am Ende bedankt sich die Leiter:in bei den Erzähler:innen, den Darsteller:innen und dem Publikum.</p>
Handlungsziele	Die Sozialarbeiter:innen schaffen mit dem Einsatz des Playback Theaters eine Stärkung der narrativen Identität der Teilnehmenden.
Handlungsschritte	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ermöglichen den Teilnehmenden die Erfahrung des Playback Theaters. - ermöglichen den Teilnehmenden intersubjektive Erfahrungen. - bieten Playback Theateraufführungen an, in denen die Teilnehmenden Partizipation, Anerkennung, Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit erleben. - geben die Gelegenheit, Improvisation und Spontaneität zu erfahren.

	<ul style="list-style-type: none"> - schaffen eine vertrauliche Atmosphäre, in der sich die Teilnehmenden öffnen können und in der das Gefühl der Zugehörigkeit gestärkt wird. - sind Vorbilder im Playback Theater und nehmen als Leiter:in und Darsteller:in an der Methode teil. <p>Die Leiter:in:</p> <ul style="list-style-type: none"> - motiviert die Jugendlichen mitzumachen. - stellt Fragen, um die Kommunikation zu fördern und um die Geschichten zu strukturieren. - weist auf die Erinnerungen, die mit den Fragen der Methode „Meine Zukunft“ erweckt worden sind, hin. - bedankt sich vor dem Publikum den Erzähler:innen und den Darsteller:innen.
Indikatoren	<p>Die Teilnehmenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - erfinden ihre Geschichten neu. - sehen ihre eigene und fremde Geschichte auf der Bühne gespiegelt. - nehmen in den Darstellungen verschiedene Rollen ein.
Prozesssteuerung/ Begleitung	Die Leiter:in steuert den Prozess und verbindet Erzähler:in, Darsteller:innen und Publikum. Außerdem ist die Leiter:in für die Erzeugung einer vertraulichen Atmosphäre und für eine gelungene Darstellung zuständig.
Abschlussphase	45 Minuten
Reflexion	In einem Kreis wird über die Erfahrungen reflektiert.
Prozesssteuerung/ Begleitung	Die Sozialarbeiter:innen begleiten die Gruppe und achten darauf, dass alle im Reflexionskreis Zeit zum Mitteilen bekommen (Zeit pro Teilnehmer:in 6 Min.).
Indikatoren	<p>Die Teilnehmenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nehmen aktiv an der Reflexion teil. - stellen sich gegenseitig Fragen. - berichten über Erfahrungen und Emotionen.
Auswertungsfragen	<p>In Bezug auf die Ziele:</p> <p>Wie ist es den Teilnehmenden dabei ergangen?</p>

	<p>Gab es etwas Interessantes, das die Teilnehmenden mitteilen möchten?</p> <p>In Bezug auf Gruppenprozesse:</p> <p>Hören sich die Teilnehmenden gegenseitig zu?</p> <p>Werden untereinander Fragen gestellt?</p>
Abschluss	<p>Fragebogen</p> <p>Verabschiedung</p>

9.4.5 Fünfte Einheit „Meine Familie“

Ziel	Die Teilnehmenden erklären und verstehen ihre Familienbeziehungen
Material	<p>Ein ruhiger, heller und geräumiger Raum mit Tischen und Stühlen.</p> <p>Stifte, Papier, Plastikkisten, farbige Tücher und Musik.</p>
Zeitliche Rahmen	3 Stunden
Einführungsphase	15 Minuten
Vorgang	<p>Begrüßung und Einführung des Rituals: „Wie geht es mir heute?“</p> <p>Vorstellung der fünften Einheit. Für die Förderung der Gruppenbeziehungen folgt das Aufwärmispiel: „Wort-Domino“. Die Teilnehmenden sitzen im Kreis und die Sozialarbeiter:innen erklären die Übung. Die Aufgabe der Übung ist es, ein Domino aus zusammengesetzten Wörtern zu bilden. Dabei bleibt das zweite Wort bestehen und wird durch ein weiteres Wort ergänzt. Ein:e Sozialarbeiter:in sagt beispielsweise ein Wort wie Endlos. Daraufhin wird „End“ abgespalten, „Los“ bleibt bestehen und die nächste Teilnehmende bildet beispielsweise „Losglück“. Die nächsten zusammengesetzten Worte können „Glücksklee“ und „Kleewiese“ lauten. Es ist irrelevant, ob dieses Wort existiert, es geht um die spontane Verbindung von Wörtern (vgl. Restle 2021, S. 56).</p>

Handlungsziele	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - unterstützen die Teilnehmenden, Gruppenbeziehungen aufzubauen. - bieten einen klaren Rahmen für die Arbeit und schaffen eine Atmosphäre des Vertrauens.
Handlungsschritte	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - bieten eine Gruppenübung zur Förderung der Gruppenbeziehungen. - fragen nach den Befindlichkeiten der Teilnehmenden.
Indikatoren	<p>Die Teilnehmenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - beteiligen Sie sich an der Gruppenübung. - respektieren die Gruppenregeln. - sprechen über ihr Befinden.
Vertiefungsphase	125 Minuten
Methode	Stammbaum
Zeit	45 Minuten
Vorgang	<p>Vor der Erstellung des Familienstammbaums tragen die Sozialarbeiter:innen Ideen über die Bedeutung von Familie zusammen und notieren sie auf dem Flipchart. Im Anschluss daran stellen sie vier leere Stühle in die Mitte des Raums und erklären die verschiedenen Arten der Elternschaft, indem sie diese mit farbigen Blättern benennen (10 Min.).</p> <p>Die Sozialarbeiter:innen erklären die Methode des „Stammbaums“. Jede:r Teilnehmer:in zeichnet einen Baum, in dem die verschiedenen Namen der Verwandtschaft mit Lebensdaten (Vorname, Alter, Verwandtschaftsgrad, Todesdatum) eingetragen werden (vgl. Lattschar und Wiemann 2007, S. 118) sowie die Beziehungsarten zu jedem angedeutet werden (z.B. Herzen, Blitze, Fragezeichen, Schlangen) (vgl. Gudjons, Wagener-Gudjons et al. 2008, S. 56f.). Der Name der Teilnehmenden steht auf dem Stamm, die biologischen Eltern auf der Wurzel, Eltern aus anderen Familienkonstellationen auf den Ästen und andere Verwandte</p>

auf den Blättern (vgl. Lattschar und Wiemann 2007, S. 118) wie auf dem folgenden Abbildung.

Die Teilnehmenden erhalten die Blätter und erstellen ihren Stammbaum (10 Min.)

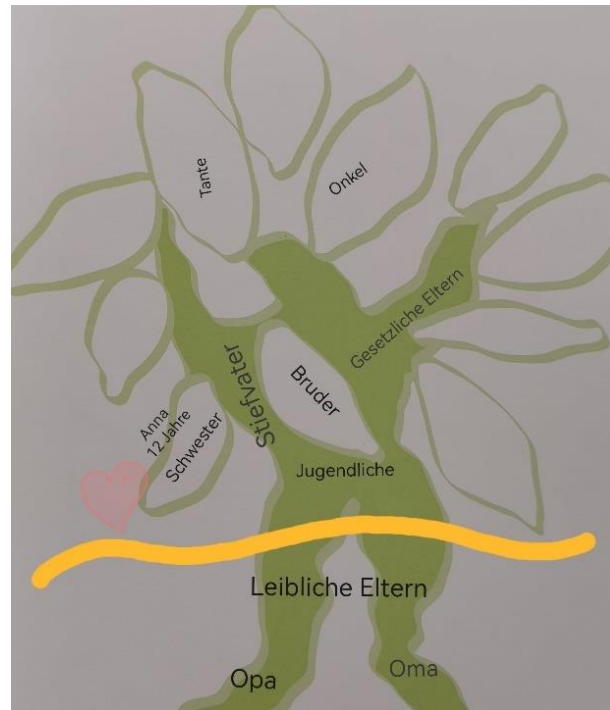


Abbildung 9: Stammbaum

(Mohr und Horst 2011)

Anschließend berichten die Teilnehmenden im Reflexionskreis über ihre Familie und ihre Beziehungen zu den Familienmitgliedern..

Handlungsziele

Die Sozialarbeiter:innen:

- ermöglichen den Teilnehmenden, Erinnerungen und Gefühle in einem sicheren Rahmen zu erleben.
- unterstützen den Prozess der Integration von Erfahrungen, in dem die Teilnehmenden darüber erzählen.
- schaffen einen Rahmen zur Anerkennung und Partizipation.

Handlungsschritte

Die Sozialarbeiter:innen:

- stellen einen vertrauten Raum zur Verfügung, in dem die Teilnehmenden ihren Stammbaum erstellen und darüber nachdenken können.

	<ul style="list-style-type: none"> - ermöglichen den Teilnehmenden ihren Stammbaum zu präsentieren - bereiten den Kreis für die Reflexion vor, in dem die Teilnehmenden ihre Erfahrungen mitteilen.
Indikatoren	<p>Die Teilnehmenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - präsentieren ihren Stammbäume und sprechen darüber. - beantworten die Fragen. - nehmen aktiv am Reflexionskreis teil. - hören den Anderen zu.
Prozesssteuerung/ Begleitung	Die Sozialarbeiter:innen begleiten die Gruppe und achten darauf, dass alle im Reflexionskreis Zeit zum Mitteilen bekommen
Auswertung	<p>In Bezug auf die Ziele:</p> <p>Die Teilnehmenden berichten über ihre Familie und ihre Beziehungen.</p> <p>In Bezug auf Gruppenprozesse:</p> <p>Die Teilnehmenden haben den Anderen zugehört und Fragen gestellt.</p>
Auswertungsfragen	<p>In Bezug auf die Ziele:</p> <p>Haben die Teilnehmenden über ihre Familie gesprochen? Gibt es etwas, das den Anderen im Stammbaum auffällt? Haben die Teilnehmenden keinen Kontakt zu einem Familienmitglied? Haben die Teilnehmenden neue Erkenntnisse gemacht?</p> <p>In Bezug auf Gruppenprozesse:</p> <p>Hören sich die Teilnehmenden gegenseitig zu? Werden untereinander Fragen gestellt?</p>
Pause und Imbiss	20 Minuten
Methode	Playback Theater
Zeit	60 Minuten
Vorgang	Die Einführung in das Playback Theater erfolgt mit der Frage: Kennst du gegensätzliche Gefühle? Die Sozialarbeiter:nnen spielen Liebe und Hass in „Paaren“ nach. Sie spielen es

	<p>dreimal auf unterschiedliche Weise, als ob sie drei verschiedene „Paare“ wären, die diese Gefühle auf unterschiedliche Weise ausdrücken.</p> <p>Dannach weisen die Sozialarbeiter:innen auf die Praxis hin. Die Teilnehmenden üben „Paare“ mit verschiedenen gegenseitigen Gefühlen. Dafür haben sie 15 Minuten Zeit.</p> <p>Nach einer kleinen musikalischen Pause lädt die Leiter:in die Teilnehmenden ein, ihre Geschichte zu erzählen und verweist dann auf die Erinnerungen, die durch den „Stammbaum“ ausgelöst wurden. Denn dies dient als Ideenquellen für ihre Geschichten. Die Teilnehmenden werden als Darsteller:innen agieren und schlüpfen in verschiedene Rollen. Der detaillierte Vorgang des Playback Theaters ist in Anhang 1 beschrieben.</p> <p>Alle Teilnehmenden haben die Möglichkeit, ihre Geschichte freiwillig zu erzählen, sie anzuschauen und sich selbst als „Andere:r“ zu erleben. Am Ende bedankt sich die Leiter:in bei den Erzähler:innen, Darsteller:innen und dem Publikum.</p>
Handlungsziele	<p>Die Sozialarbeiter:innen schaffen mit dem Einsatz des Playback Theaters eine Stärkung der narrativen Identität der Teilnehmenden.</p>
Handlungsschritte	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ermöglichen den Teilnehmenden die Erfahrung des Playback Theaters. - ermöglichen den Teilnehmenden intersubjektive Erfahrungen. - bieten Playback Theateraufführungen an, in denen die Teilnehmenden Partizipation, Anerkennung, Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit erleben. - geben die Gelegenheit, Improvisation und Spontaneität zu erfahren. - schaffen eine vertrauliche Atmosphäre, in der sich die Teilnehmenden öffnen können und in der das Gefühl der Zugehörigkeit gestärkt wird.

	<p>- sind Vorbilder im Playback Theater. Nehmen an der Methode als Leiter:in und Darsteller:in teil.</p> <p>Die Leiter:in</p> <ul style="list-style-type: none"> - motiviert die Jugendlichen mitzumachen. - stellt Fragen, um die Kommunikation zu fördern und um die Geschichten zu strukturieren. - weist auf die Erinnerungen, die mit dem „Stammbaum“ erweckt worden sind, hin. - bedankt sich bei den Erzähler:innen, den Darsteller:innen und dem Publikum.
Indikatoren	<p>Die Teilnehmenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - erfinden ihre Geschichten neu. - sehen ihre eigene und fremde Geschichten auf der Bühne gespiegelt. - nehmen in den Darstellungen verschiedene Rollen ein.
Prozesssteuerung/ Begleitung	<p>Die Leiter:in steuert den Prozess und verbindet Erzähler:in, Zuschauer:innen und Darsteller:innen. Außerdem ist die Leiter:in für die Erzeugung einer vertraulichen Atmosphäre und für eine gelungene Darstellung zuständig.</p>
Abschlussphase	45 Minuten
Reflexion 40 Min.	<p>In einem Kreis wird über die Erfahrungen reflektiert.</p>
Prozesssteuerung/ Begleitung	<p>Die Sozialarbeiter:innen begleiten die Gruppe und achten darauf, dass alle im Reflexionskreis Zeit zum Mitteilen bekommen (Zeit pro Teilnehmer:in 6 Min.).</p>
Indikatoren	<p>Die Teilnehmenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nehmen aktiv an der Reflexion teil. - stellen sich gegenseitig Fragen. - berichten über Erfahrungen und Emotionen.
Auswertung	<p>In Bezug auf die Ziele:</p> <p>Die Teilnehmenden haben sich gemeldet, mitgemacht und ihre Erfahrungen erzählt.</p> <p>In Bezug auf Gruppenprozesse:</p>

	Die Teilnehmenden haben den Anderen zugehört und Fragen gestellt.
Auswertungsfragen	<p>In Bezug auf die Ziele:</p> <p>Wie ist es den Teilnehmenden dabei ergangen? Gab es etwas Interessantes, das die Teilnehmenden mitteilen möchten?</p> <p>In Bezug auf Gruppenprozesse:</p> <p>Hören sich die Teilnehmenden gegenseitig zu? Werden untereinander Fragen gestellt?</p>
Abschluss	<p>Fragebogen</p> <p>Verabschiedung</p>

9.4.6 Sechste Einheit: „Fremdunterbringung“

Ziel	Die Teilnehmenden haben eine Geschichte in Bezug auf ihre Außengruppe für die Öffentlichkeit parat.
Material	Ein ruhiger, heller und geräumiger Raum mit Tischen und Stühlen. Stifte, Papier, Plastikkisten, farbige Tücher und Musik.
Zeitlicher Rahmen	3 Stunden
Einführungsphase	15 Minuten
Vorgang	<p>Begrüßung und Einführung des Rituals: „Wie geht es mir heute?“</p> <p>Vorstellung der sechsten Einheit. Für die Förderung der Gruppenbeziehungen folgt das Aufwärmenspiel: „Aal-Spiel“ Alle Teilnehmenden bilden einen Kreis und die Sozialarbeiterin denkt an ein Wort, das die Silbe „al“ enthält, z.B. Regal, Salbei, Final, etc. Sie beschreibt dieses Wort plastisch, ohne das Wort zu sagen. Die Teilnehmenden müssen dieses Wort erraten. In Etwa: „Mein Aal steht im Keller, aber auch in einer etwas anderen Ausführung in meinem Arbeitszimmer“. Gemeint ist das Regal. Wer zuerst richtig rät,</p>

	darf sich das nächste Wort ausdenken, solange bis jede:r an der Reihe gewesen ist (vgl. Thiesen 2011, S. 28).
Handlungsziele	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - unterstützen die Teilnehmenden, die Übung durchzuführen, damit Gruppenbeziehungen entstehen. - bieten den Teilnehmenden Gelegenheit, ihre Spontaneität auszuüben. - ermöglichen einen klaren Rahmen zum Arbeiten. - erzeugen eine vertrauensvolle Atmosphäre.
Handlungsschritte	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - begrüßen die Teilnehmenden, lassen sie ankommen und fragen sie, nach ihrem Befinden. - nehmen sich Zeit, um die Vorgänge der Übungen zu erklären. - führen die Übung durch.
Indikatoren	<p>Die Teilnehmenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nehmen an der Übung teil. - erzählen über sich und drücken sich aus. - erleben sich als Teil der Gruppe.
Vertiefungsphase	120 Minuten
Methode	„Coverstory“
Zeit	50 Minuten
Vorgang	Die Sozialarbeiter:innen beginnen mit einer Brainstorming-Session zu den Fragen: Was ist Fremdunterbringung? Warum kommen Jugendliche in die Außenwohngruppe? (vgl. Lattschar und Wiemann 2007, S. 137). Die Ergebnisse werden auf dem Flipchart festgehalten. Danach erklären die Sozialarbeiter:innen die Methode „Coverstory“. Mit dieser Methode werden die Teilnehmenden Geschichten für die Öffentlichkeit entwickeln (vgl. Lattschar und Wiemann 2007, S. 72) in Bezug auf die Frage: „Wenn andere Leute mich fragen, warum ich in einer [...] [Außengruppe, Erg. C.M.] lebe, sage ich:___“ (Lattschar und Wiemann 2007, S. 137).

	<p>Sie erhalten Ideen, wie mit sensiblen Informationen umgegangen werden soll. Es geht nicht darum, Informationen zu fälschen, sondern sich selbst zu schützen und nur bestimmte Informationen weiterzugeben (vgl. Lattschar und Wiemann 2007, S. 72).</p> <p>Die Teilnehmenden beantworten diese Frage.</p> <p>Anschließend entwickeln alle gemeinsam eine mögliche, logische und einfache Antwort für jeden Teilnehmenden. Diese werden auf dem Flipchart festgehalten. Wenn jemand nicht darüber sprechen möchte, wird Verständnis dafür ausgedrückt.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Wenn andere Leute mich fragen, warum ich in einer Außenwohngruppe lebe, sage ich:</p> </div> <p>Zum Schluss findet ein Reflexionskreis statt.</p>
<p>Handlungsziele</p>	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - unterstützen die Teilnehmenden, eine Geschichte für die Öffentlichkeit zu entwickeln. - ermöglichen den Teilnehmenden, Erinnerungen und Gefühle in einem sicheren Rahmen zu erleben. - unterstützen den Prozess der Integration von Erfahrungen, indem die Teilnehmenden darüber erzählen. - schaffen einen Rahmen zur Anerkennung und Partizipation.
<p>Handlungsschritte</p>	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - stellen einen vertrauten Raum zur Verfügung, indem die Teilnehmenden über ihre Situation in Bezug auf die Außenwohngruppen sprechen. - entwickeln gemeinsam mögliche Antworten zu der Frage der Methode „Coverstory“, diese werden auf dem Flipchart festgehalten. - bereiten den Kreis für die Reflektion vor, in dem die Teilnehmenden ihre Erfahrungen mitteilen.

Indikatoren	<p>Die Teilnehmenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - haben Antworten zu der Frage der Methode „Coverstory“ gemeinsam entwickelt und nehmen sie mit. - nehmen aktiv am Reflexionskreis teil. - hören den Anderen zu.
Prozesssteuerung/ Begleitung	Die Sozialarbeiter:innen begleiten die Gruppe und achten darauf, dass alle im Reflexionskreis Zeit zum Mitteilen bekommen.
Auswertung	<p>In Bezug auf die Ziele:</p> <p>Die Teilnehmenden berichten über ihre Erfahrungen und Gefühle in Bezug auf die Außenwohngruppen.</p> <p>In Bezug auf Gruppenprozesse:</p> <p>Die Teilnehmenden haben den Anderen zugehört und Fragen gestellt.</p>
Auswertungsfragen	<p>In Bezug auf die Ziele:</p> <p>Haben die Teilnehmenden über ihre Situation und Gefühle in Bezug auf die Außenwohngruppen gesprochen?</p> <p>Haben die Teilnehmenden eine Antwort für die Öffentlichkeit parat?</p> <p>Haben die Teilnehmenden neue Erkenntnisse gemacht?</p> <p>In Bezug auf Gruppenprozesse:</p> <p>Hören sich die Teilnehmenden gegenseitig zu?</p> <p>Werden untereinander Fragen gestellt?</p>
Pause und Imbiss	20 Minuten
Methode	Playback Theater
Zeit	50 Minuten
Vorgang	<p>Die Einführung in das Playback Theater erfolgt mit einer Frage wie: Wie fühltest du dich, als du aufgewacht bist? Was hast du gemacht?</p> <p>Die Antworten werden anschließend in fließenden Skulpturen dargestellt. Die Teilnehmenden werden eingeladen, zu dritt fließende Skulpturen zu den Antworten darzustellen.</p>

	<p>Nach einer kleinen musikalischen Pause lädt die Leiter:in die Teilnehmenden ein, ihre Geschichte zu erzählen und verweist dann auf die Erinnerungen, die durch die Fragen der Methode „Coverstory“ ausgelöst wurden. Dies dient als Ideenquellen für ihre Geschichten. Die Teilnehmenden werden Darsteller:innen.</p> <p>Der detaillierte Vorgang des Playback Theaters ist in Anhang 1 beschrieben.</p> <p>Alle Teilnehmenden haben die Möglichkeit, ihre Geschichte freiwillig zu erzählen, sie zu betrachten und sich selbst als „Andere:r“ zu erleben. Am Ende bedankt sich die Leiter:in bei den Erzähler:innen, den Darsteller:innen und dem Publikum.</p>
Handlungsziele	<p>Die Sozialarbeiter:innen schaffen mit dem Einsatz des Playback Theaters eine Stärkung der narrativen Identität der Teilnehmenden.</p>
Handlungsschritte	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ermöglichen den Teilnehmenden die Erfahrung des Playback Theaters. - ermöglichen den Teilnehmenden intersubjektive Erfahrungen. - bieten Playback Theateraufführungen an, in denen die Teilnehmenden Partizipation, Anerkennung, Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit erleben. - geben die Gelegenheit, Improvisation und Spontaneität zu erfahren. - schaffen eine vertrauliche Atmosphäre, in der sich die Teilnehmenden öffnen können und in der das Gefühl der Zugehörigkeit gestärkt wird. - sind Vorbilder im Playback Theater. Nehmen an der Methode als Leiter:in und Darsteller:in teil. <p>Die Leiter:in</p> <ul style="list-style-type: none"> - motiviert die Jugendlichen mitzumachen. - stellt Fragen, um die Kommunikation zu fördern und um die Geschichten zu strukturieren.

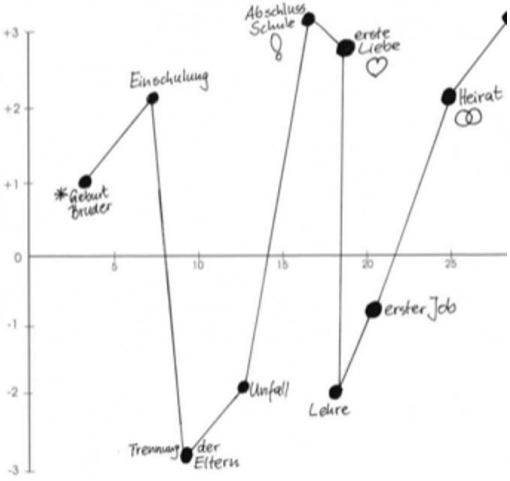
	<ul style="list-style-type: none"> - weist auf die Erinnerungen, die mit den Fragen der Methode „Coverstory“ erweckt worden sind, hin. - bedankt sich vor den Erzähler:innen, den Darsteller:innen und dem Publikum.
Indikatoren	<p>Die Teilnehmenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - erfinden ihre Geschichten neu. - sehen ihre eigene und fremde Geschichte auf der Bühne gespiegelt. - nehmen in den Darstellungen verschiedene Rollen ein.
Prozesssteuerung/ Begleitung	Die Leiter:in steuert den Prozess und verbindet Erzähler:in, Publikum und Darsteller:innen. Außerdem ist die Leiter:in für die Erzeugung einer vertraulichen Atmosphäre und für eine gelungene Darstellung zuständig.
Abschlussphase	45 Minuten
Reflexion	In einem Kreis wird über die Erfahrungen reflektiert.
Prozesssteuerung/ Begleitung	Die Sozialarbeiter:innen begleiten die Gruppe und achten darauf, dass alle im Reflexionskreis Zeit zum Mitteilen bekommen (Zeit pro Teilnehmer:in 6 Min.).
Indikatoren	<p>Die Teilnehmenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nehmen aktiv an der Reflexion teil. - stellen sich gegenseitig Fragen. - berichten über Erfahrungen und Emotionen.
Auswertung	<p>In Bezug auf die Ziele:</p> <p>Die Teilnehmenden haben sich gemeldet, mitgemacht und ihre Erfahrungen erzählt.</p> <p>In Bezug auf Gruppenprozesse:</p> <p>Die Teilnehmenden haben den Anderen zugehört und Fragen gestellt.</p>
Auswertungsfragen	<p>In Bezug auf die Ziele:</p> <p>Wie ist es den Teilnehmenden dabei ergangen?</p> <p>Gab es etwas Interessantes, das die Teilnehmenden mitteilen möchten?</p> <p>In Bezug auf Gruppenprozesse:</p>

	Hören sich die Teilnehmenden gegenseitig zu? Werden untereinander Fragen gestellt?
Abschluss	Fragebogen Verabschiedung

9.4.7 Siebte Einheit: „Mein Leben“

Ziel	Den Teilnehmenden werden wichtige Ereignisse und Wendepunkte ihres Lebens bewusst.
Material	Ein ruhiger, heller und geräumiger Raum mit Tischen und Stühlen. Stifte und Papier, Plastikkisten, farbige Tücher und Musik.
Zeitliche Rahmen	3 Stunden
Einführungsphase	20 Minuten
Vorgang	Begrüßung und Einführung des Rituals: „Wie geht es mir heute?“ Vorstellung der siebten Einheit. Für die Förderung der Gruppenbeziehungen folgt das Aufwärmenspiel: „Der Blinde“. Alle Teilnehmenden bilden einen Stehkreis und die erste Teilnehmende stellt sich in die Mitte. Dort bekommt sie von der Sozialarbeiter:in eine Karte mit dem Namen einer Farbe, welche sie einer blinden Person erklären soll. Die anderen Teilnehmenden wissen nicht, um welche Farbe es sich handelt. Wird die Farbe erraten, darf die erklärende Person eine Nachfolgerin auswählen und die Sozialarbeiter:in teilt die nächste Farbe aus (Abw. von Thiesen 2011, S. 20).
Handlungsziele	Die Sozialarbeiter:innen: - unterstützen die Teilnehmenden, Gruppenbeziehungen aufzubauen. - bieten einen klaren Rahmen für die Arbeit und schaffen eine Atmosphäre des Vertrauens.
Handlungsschritte	Die Sozialarbeiter:innen:

	<ul style="list-style-type: none"> - bieten eine Gruppenübung zur Förderung der Gruppenbeziehungen. - fragen nach den Befindlichkeiten der Teilnehmenden.
Indikatoren	<p>Die Teilnehmenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - beteiligen Sie sich an der Gruppenübung. - respektieren die Gruppenregeln. - sprechen über ihr Befinden.
Vertiefungsphase	120 Minuten
Methode	Lebenslinie
Zeit	40 Minuten
Vorgang	<p>Die Sozialarbeiter:innen erklären die Methode der „Lebenslinie“.</p> <p>Die Teilnehmenden zeichnen eine horizontale Linie und eine senkrechte Linie auf die linke Seite eines querliegenden A4 Blattes. Die horizontale Linie ist das Symbol ihres Lebens, auf der sie wichtige Ereignisse und Wendepunkte, die ihr Leben jetzt beeinflusst haben, markieren. Die vertikale Linie verzeichnen die Gefühle und hat eine Skala von -3 bis 3 (-3 ist miserabel, 3 prima). Für jedes Ereignis kreuzen sie an, wie sie sich gefühlt haben. Die Kreuze werden dann miteinander verbunden (vgl. Gudjons, Wagener-Gudjons et al. 2008, S. 58), wie in der folgenden Grafik zu sehen ist. Dafür haben sie 10 Minuten Zeit.</p>

	 <p>Abbildung 10: Lebenslinie</p> <p>(Gudjons, Wagener-Gudjons et al. 2008, S. 59)</p> <p>Anschließend verteilen die Sozialarbeiter:innen die Blätter. Die Teilnehmenden stellen ihre Lebenslinien darauf dar.</p> <p>Zum Schluss wird ein Reflexionskreis gemacht.</p>
<p>Handlungsziele</p>	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ermöglichen den Teilnehmenden ihre Stärke zu erkennen, die zur Bewältigung schwieriger Situationen erforderlich sind. - ermöglichen den Teilnehmenden eine Vision ihres Lebens als Einheit zu sehen. - ermöglichen den Teilnehmenden, Erinnerungen und Gefühle in einem sicheren Rahmen zu erleben. - unterstützen den Prozess der Integration von Erfahrungen, in dem die Teilnehmenden darüber erzählen. - schaffen einen Rahmen zur Anerkennung und Partizipation.
<p>Handlungsschritte</p>	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - stellen einen vertrauten Raum zur Verfügung, in dem sich die Teilnehmenden mit Jugendlichen austauschen können, die ähnliche Situationen durchlebt haben. - bereiten den Kreis für die Reflektion vor, in dem die Teilnehmenden ihre Erfahrungen mitteilen.
<p>Indikatoren</p>	<p>Die Teilnehmenden:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - stellen für sich wichtige Ereignisse und Wendepunkte vor. - beantworten die Fragen. - nehmen aktiv am Reflexionskreis teil. - hören den Anderen zu.
Prozesssteuerung/ Begleitung	Die Sozialarbeiter:innen begleiten die Gruppe und achten darauf, dass alle im Reflexionskreis Zeit zum Mitteilen bekommen (Zeit pro Teilnehmer:in 5 Min.).
Auswertung	<p>In Bezug auf die Ziele:</p> <p>Die Teilnehmenden berichten über wichtige Ereignisse und Wendepunkte, die ihre Leben beeinflusst haben.</p> <p>Es zeigen sich Ähnlichkeiten in den Biografien der Teilnehmenden.</p> <p>In Bezug auf Gruppenprozesse:</p> <p>Die Teilnehmenden haben den Anderen zugehört und Fragen gestellt.</p>
Auswertungsfragen	<p>In Bezug auf die Ziele:</p> <p>Haben die Teilnehmenden über wichtige Ereignisse oder Wendepunkte gesprochen, die ihr Leben beeinflusst oder geprägt haben?</p> <p>Haben die Teilnehmenden über bestimmte Situationen oder Wendepunkte nicht sprechen wollen?</p> <p>Gibt es Ähnlichkeiten in den Biografien der Teilnehmenden, die entdeckt wurden?</p> <p>In Bezug auf Gruppenprozesse:</p> <p>Hören sich die Teilnehmenden gegenseitig zu?</p> <p>Werden untereinander Fragen gestellt?</p>
Pause und Imbiss	20 Minuten
Methode	Playback Theater
Zeit	60 Minuten
Vorgang	Die Einführung in das Playback Theater erfolgt mit der Frage: Wie war dein Tag? Was hast du gemacht?

	<p>Die Antworten werden anschließend in fließenden Skulpturen dargestellt. Die Teilnehmenden werden eingeladen, zu dritt fließende Skulpturen zu den Antworten darzustellen.</p> <p>Nach einer kleinen musikalischen Pause lädt die Leiter:in die Teilnehmenden ein, ihre Geschichte zu erzählen und verweist dann auf die Erinnerungen, die durch die Fragen der Methode „Lebenslinie“ ausgelöst wurden. Dies dient als Ideenquellen für ihre Geschichten. Die Teilnehmenden werden Darsteller:innen. Der detaillierte Vorgang des Playback Theaters ist in Anhang 1 beschrieben.</p> <p>Alle Teilnehmenden haben die Möglichkeit, ihre Geschichte freiwillig zu erzählen, sie zu betrachten und sich selbst als „Andere:r“ zu erleben. Am Ende bedankt sich die Leiter:in bei den Erzähler:innen, den Darsteller:innen und dem Publikum.</p>
Handlungsziele	<p>Die Sozialarbeiter:innen schaffen mit dem Einsatz des Playback Theaters eine Stärkung der narrativen Identität der Teilnehmenden.</p>
Handlungsschritte	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ermöglichen den Teilnehmenden die Erfahrung des Playback Theaters. - ermöglichen den Teilnehmenden intersubjektive Erfahrungen. - bieten Playback Theateraufführungen an, in denen die Teilnehmenden Partizipation, Anerkennung, Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit erleben. - geben die Gelegenheit, Improvisation und Spontaneität zu erfahren. - schaffen eine vertrauliche Atmosphäre, in der sich die Teilnehmenden öffnen kann und in der das Gefühl der Zugehörigkeit gestärkt wird. - sind Vorbilder im Playback Theater. <p>Die Leiter:in</p> <ul style="list-style-type: none"> - motiviert die Jugendlichen mitzumachen.

	<ul style="list-style-type: none"> - stellt Fragen, um die Kommunikation zu fördern und um die Geschichten zu strukturieren. - weist auf die Erinnerungen, die mit den Fragen der Methode „Lebenslinie“ erweckt worden sind, hin. - bedankt sich vor den Erzähler:innen, den Darsteller:innen und dem Publikum.
Indikatoren	<p>Die Teilnehmenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - erfinden ihre Geschichten neu. - sehen ihre eigene und fremde Geschichte auf der Bühne gespiegelt. - nehmen in den Darstellungen verschiedene Rollen ein.
Prozesssteuerung/ Begleitung	Die Leiter:in steuert den Prozess und verbindet Erzähler:in, Publikum und Darsteller:innen. Außerdem ist die Leiter:in für die Erzeugung einer vertraulichen Atmosphäre und für eine gelungene Darstellung zuständig.
Abschlussphase	45 Minuten
Reflexion	In einem Kreis wird über die Erfahrungen reflektiert.
Prozesssteuerung/ Begleitung	Die Sozialarbeiter:innen begleiten die Gruppe und achten darauf, dass alle im Reflexionskreis Zeit zum Mitteilen bekommen (Zeit pro Teilnehmer:in 6 Min.).
Indikatoren	<p>Die Teilnehmenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nehmen aktiv bei der Reflexion teil. - stellen sich gegenseitig Fragen. - berichten über Erfahrungen und Emotionen.
Auswertung	<p>In Bezug auf die Ziele:</p> <p>Die Teilnehmenden haben sich gemeldet, mitgemacht und ihre Erfahrungen erzählt.</p> <p>In Bezug auf Gruppenprozesse:</p> <p>Die Teilnehmenden haben den Anderen zugehört und Fragen gestellt.</p>
Auswertungsfragen	<p>In Bezug auf die Ziele:</p> <p>Wie ist es den Teilnehmenden dabei gegangen?</p>

	<p>Gab es etwas Interessantes, das die Teilnehmenden mitteilen möchten?</p> <p>In Bezug auf Gruppenprozesse:</p> <p>Hören sich die Teilnehmenden gegenseitig zu?</p> <p>Werden untereinander Fragen gestellt?</p>
Abschluss	<p>Fragebogen</p> <p>Verabschiedung</p>

9.4.8 Achte Einheit „Meine Ressourcen“

Ziel	Die Teilnehmenden sind sich ihrer Ressourcen bewusst.
Material	<p>Ein ruhiger, heller und geräumiger Raum mit Tischen und Stühlen.</p> <p>Stifte, Papier, selbstklebende farbige Zettel, Plastikkisten, farbige Tücher und Musik.</p>
Zeitliche Rahmen	3 Stunden
Einführungsphase	20 Minuten
Vorgang	<p>Begrüßung und Einführung des Rituals: „Wie geht es mir heute?“</p> <p>Vorstellung der achten Einheit. Für die Förderung der Gruppenbeziehungen folgt das Aufwärmenspiel: „Drei Dinge“. Die Teilnehmenden sitzen im Kreis und die Sozialarbeiter:innen erklären die Übung. Die Idee ist, sehr schnell drei Dinge zu den gestellten Fragen zu sagen, die einem in den Sinn kommen, um Assoziationen zu üben. Ein:e Teilnehmer:in fragt die Person auf ihrer rechten Seite: „Drei Dinge, die du schon immer einmal ausprobieren wolltest.“ Diese Person antwortet und stellt der Person auf der rechten Seite wiederum eine weitere Frage: „Drei Dinge, die dich überraschen“. Dies wird so lange fortgeführt, bis jeder eine Frage gestellt hat (vgl. Restle 2021, S. 61).</p>
Handlungsziele	Die Sozialarbeiter:innen:

	<ul style="list-style-type: none"> - unterstützen die Teilnehmenden, Gruppenbeziehungen aufzubauen. - bieten einen klaren Rahmen für die Arbeit und schaffen eine Atmosphäre des Vertrauens.
Handlungsschritte	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - bieten eine Gruppenübung zur Förderung der Gruppenbeziehungen. - fragen nach den Befindlichkeiten der Teilnehmenden.
Indikatoren	<p>Die Teilnehmenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - beteiligen Sie sich an der Gruppenübung. - respektieren die Gruppenregeln. - sprechen über ihr Befinden.
Vertiefungsphase	120 Minuten
Methode	Lebensbaum
Zeit	55 Minuten
Vorgang	<p>Die Sozialarbeiter:innen erklären die Methode des „Lebensbaums“ anhand folgender Anweisung: „Stellen Sie sich vor, ihr Leben sei ein Baum. Er besteht aus Wurzeln, Stamm, Ästen, Zweigen, Blättern und der Krone. Er wächst auf unterschiedlichen Böden, erhält Wasser, ist Umwelteinflüssen ausgesetzt...“ (Ruhe, 2014. S. 146).</p> <p>Anschließend verteilen die Sozialarbeiter:innen die Blätter, selbstklebende farbige Zettel und die Fragen. Jede:r Teilnehmende zeichnet einen Baum. Die Antworten auf die Fragen werden auf buntem Papier festgehalten und zum jeweiligen Baum geklebt. Dafür haben die Teilnehmenden 20 Minuten Zeit.</p> <p>„Was sind meine Wurzel? Woraus beziehe ich meine Kraft? Woher komme ich? (Wurzel) Was gibt mir Kraft zum Wachsen? Wie spüre ich mein Wachstum? Wohin möchte ich wachsen?</p>

	<p>Welche Talente habe ich?</p> <p>Welche möchte ich entwickelt? (Dünger)</p> <p>Was gib mir Halt? Was gib mir Schutz?</p> <p>Was verletzt mich? Was belastet mich?</p> <p>Was wünsche ich mir, wovon träume ich? (Blätter)</p> <p>Was gebe ich weiter, welche Frucht trage ich?</p> <p>In welche Beziehung stehe ich zu meinen Mitmenschen?</p> <p>Wie viel Raum brauche ich? (Äste)</p> <p>Was könnte oder dürfte sich nicht entwickeln und ist abgestorben? (verkümmerte Triebe)“ (vgl. Lattschar und Wiemann 2007, S.125f.)</p> <p>Zum Schluss wird die Reflexionskreis gemacht.</p>
Handlungsziele	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ermöglichen den Teilnehmenden sich über ihre Ressourcen bewusst zu werden sowie über störende Faktoren ihres Wachstums Gedanken zu machen. - ermöglichen den Teilnehmenden, Erinnerungen und Gefühle in einem sicheren Rahmen zu erleben. - unterstützen den Prozess der Integration von Erfahrungen, in dem die Teilnehmenden darüber erzählen. - schaffen einen Rahmen zur Anerkennung und Partizipation.
Handlungsschritte	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - stellen einen vertrauten Raum zur Verfügung, indem die Teilnehmenden ihre Kraft spüren. - ermöglichen den Teilnehmenden sich selbst bildlich vorzustellen. - bereiten den Kreis für die Reflektion vor, in dem die Teilnehmenden ihre Erfahrungen mitteilen.
Indikatoren	<p>Die Teilnehmenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - stellen ihre Ressourcen vor. - nehmen aktiv am Reflexionskreis teil. - hören den Anderen zu.
Prozesssteuerung/ Begleitung	<p>Die Sozialarbeiter:innen begleiten die Gruppe. Die Sozialarbeiter:innen achten darauf, dass alle im</p>

	Reflexionskreis Zeit zum Mitteilen bekommen (Zeit pro Teilnehmer:in 5 Min.).
Auswertung	<p>In Bezug auf die Ziele: Die Teilnehmenden berichten über ihre Ressourcen.</p> <p>In Bezug auf Gruppenprozesse: Die Teilnehmenden haben den Anderen zugehört und Fragen gestellt.</p>
Auswertungsfragen	<p>In Bezug auf die Ziele: Haben die Teilnehmenden über ihre Ressourcen gesprochen? Haben die Teilnehmenden neue Perspektiven entdeckt?</p> <p>In Bezug auf Gruppenprozesse: Hören sich die Teilnehmenden gegenseitig zu? Werden untereinander Fragen gestellt?</p>
Pause und Imbiss	20 Minuten
Methode	Playback Theater
Zeit	50 Minuten
Vorgang	<p>Die Einführung in das Playback Theater erfolgt mit einer dem Tag entsprechenden Frage, z.B. Wie hast du geschlafen? Was hast du geträumt?</p> <p>Die Antworten werden anschließend in fließenden Skulpturen dargestellt. Die Jugendlichen werden eingeladen, zu zweit fließende Skulpturen zu den Antworten darzustellen.</p> <p>Klangskulpturen (Punk 8.2) werden eingeführt und in den Mittelpunkt dieser Übung gestellt. Diese improvisierten Klangcollagen werden in Dreiergruppen geübt. Dann kommen alle Teilnehmenden an die Reihe. Nach einer kleinen musikalischen Pause lädt die Leiter:in die Teilnehmenden ein, ihre Geschichte zu erzählen und verweist dann auf die Erinnerungen, die durch den „Lebensbaums“ ausgelöst wurden. Denn dies dient als Ideenquellen für ihre Geschichten. Sie lädt die Teilnehmenden ein, darüber eine Geschichte zu erzählen und dann werden die Teilnehmenden auch eingeladen mitzumachen Die Teilnehmenden werden als Darsteller:innen</p>

	<p>agieren und schlüpfen in verschiedene Rollen. Der Vorgang ist in Anhang 1 dargestellt.</p> <p>Alle Teilnehmenden haben die Möglichkeit, ihre Geschichte freiwillig zu erzählen. Am Ende bedankt sich die Leiter:in bei den Erzähler:innen, Darsteller:innen und dem Publikum.</p>
Handlungsziele	Die Sozialarbeiter:innen schaffen mit dem Einsatz des Playback Theaters eine Stärkung der narrativen Identität der Teilnehmenden.
Handlungsschritte	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ermöglichen den Teilnehmenden die Erfahrung des Playback Theaters. - ermöglichen den Teilnehmenden intersubjektive Erfahrungen. - bieten Playback Theateraufführungen an, in denen die Teilnehmenden Partizipation, Anerkennung, Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit erleben. - geben die Gelegenheit, Improvisation und Spontaneität zu erfahren. - schaffen eine vertrauliche Atmosphäre, in der sich die Teilnehmenden öffnen können und in der das Gefühl der Zugehörigkeit gestärkt wird. - sind Vorbilder im Playback Theater. <p>Die Leiter:in</p> <ul style="list-style-type: none"> - motiviert die Jugendlichen mitzumachen. - stellt Fragen, um die Kommunikation zu fördern und um die Geschichten zu strukturieren. - weist auf die Erinnerungen, die mit den Fragen der Methode „Lebensbaum“ erweckt worden sind, hin. - bedankt sich vor den Erzähler:innen, den Darsteller:innen und dem Publikum.
Indikatoren	<p>Die Teilnehmenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - erfinden ihre Geschichten neu. - sehen ihre eigene und fremde Geschichte auf der Bühne gespiegelt.

	- nehmen in den Darstellungen verschiedene Rollen ein.
Prozesssteuerung/ Begleitung	Die Leiter:in steuert den Prozess und verbindet Erzähler:in, Publikum und Darsteller:innen. Außerdem ist die Leiter:in für die Erzeugung einer vertraulichen Atmosphäre und für eine gelungene Darstellung zuständig.
Abschlussphase	45 Minuten
Reflexion	In einem Kreis wird über die Erfahrungen reflektiert.
Prozesssteuerung/ Begleitung	Die Sozialarbeiter:innen begleiten die Gruppe und achten darauf, dass alle im Reflexionskreis Zeit zum Mitteilen bekommen (Zeit pro Teilnehmer:in 6 Min.).
Indikatoren	Die Teilnehmenden: - nehmen aktiv an der Reflexion teil. - stellen sich gegenseitig Fragen. - berichten über Erfahrungen und Emotionen.
Auswertung	In Bezug auf die Ziele: Die Teilnehmenden haben sich gemeldet, mitgemacht und ihre Erfahrungen erzählt. In Bezug auf Gruppenprozesse: Die Teilnehmenden haben den Anderen zugehört und Fragen gestellt.
Auswertungsfragen	In Bezug auf die Ziele: Wie ist es den Teilnehmenden dabei ergangen? Gab es etwas Interessantes, das die Teilnehmenden mitteilen möchten? In Bezug auf Gruppenprozesse: Hören sich die Teilnehmenden gegenseitig zu? Werden untereinander Fragen gestellt?
Abschluss	Fragebogen Verabschiedung

9.4.9 Neunte Einheit „Abschied“

Ziel	Die Teilnehmenden erfahren Abschiednehmen in einer vertraulichen Atmosphäre.
Material	Ein ruhiger, heller und geräumiger Raum mit Tischen und Stühlen. Viele Buntstifte, eine Papierbahn (2 bis 3 Meter), gelbe Tüten, Plastikkisten, farbige Tücher und Musik.
Zeitliche Rahmen	3 Stunden
Einführungsphase	30 Minuten
Vorgang	Begrüßung und Einführung des Rituals: „Wie geht es mir heute?“ Vorstellung der neunten Einheit. Für die Förderung der Gruppenbeziehungen folgt dieses Aufwärmspiel: „Szene zu einem Begriff“. Die Sozialarbeiter:in sagt einen Begriff wie „blau“ oder „klein“. Die Teilnehmenden denken darüber nach, gehen nach vorne und spielen eine Szene zu diesem Begriff vor, solange bis dieser erkannt wird. Danach tritt ein:e andere:r Teilnehmer:in ein und die Erste verlässt die Szene. Auf diese Weise üben sie, eine Idee aufzugreifen, sich zwischen vielen Möglichkeiten zu entscheiden und sie auf die Bühne darzustellen (Abw. von Restle 2021, S. 69). Eine Geschichte wird vorgelesen: „Die gelbe Tüte“ (Anhang 2) und lässt den Teilnehmenden einige Minuten Zeit, sie zu verinnerlichen. Die Teilnehmenden bekommen eine gelbe Tüte als Symbol für ihre Ressourcen.
Handlungsziele	Die Sozialarbeiter:innen: - unterstützen die Teilnehmenden, Gruppenbeziehungen aufzubauen. - bieten einen klaren Rahmen für die Arbeit und schaffen eine Atmosphäre des Vertrauens.
Handlungsschritte	Die Sozialarbeiter:innen: - bieten eine Gruppenübung zur Förderung der Gruppenbeziehungen.

	- fragen nach den Befindlichkeiten der Teilnehmenden.
Indikatoren	Die Teilnehmenden: - beteiligen Sie sich an der Gruppenübung. - respektieren die Gruppenregeln. - sprechen über ihr Befinden.
Vertiefungsphase	100 Minuten
Methode	Wandzeitung zum Abschied
Zeit	50 Minuten
Vorgang	<p>Die Sozialarbeiter:innen erklären die Methode der „Wandzeitung zum Abschied“. Auf dem Boden oder auf den Tischen werden ein 2 bis 3 Meter lange Papierbahn und Buntstifte bereitgelegt. Die Teilnehmenden schreiben, zeichnen, symbolisieren oder stellen auf beliebige Weise dar, was für sie bei dieser Gruppenerfahrung wichtig war. Dafür haben sie 20 Minuten. Sie wechseln untereinander die Plätze und können ergänzen, was andere geschrieben haben. Wenn die Zeitung fertig ist, nehmen sie sich gemeinsam Zeit zum Lesen und Betrachten (vgl. Gudjons, Wagener-Gudjons et al. 2008, S. 56f.).</p> <p>Die Teilnehmenden haben Zeit, sich in der Zeitung auszudrücken.</p> <p>Die Teilnehmenden haben Zeit die Zeitung durchzulesen und zu betrachten.</p> <p>Zum Schluss wird eine Reflexionskreis gemacht.</p>
Handlungsziele	Die Sozialarbeiter:innen: - ermöglichen den Teilnehmenden in einer vertrauten Atmosphäre Abschied zu nehmen. - ermöglichen den Teilnehmenden, Erinnerungen und Gefühle in einem sicheren Rahmen zu erleben. - unterstützen den Prozess der Integration von Erfahrungen, in dem die Teilnehmenden darüber erzählen. - schaffen einen Rahmen zur Anerkennung und Partizipation.

Handlungsschritte	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - stellen einen vertrauten Raum zur Verfügung, in dem die Teilnehmenden Gelegenheit haben sich an bedeutende Momente und gemeinsame Situationen im Verlauf des Projektes zu erinnern. - ermöglichen den Teilnehmenden zu veranschaulichen, was Zusammenarbeit bedeutet. - bereiten den Kreis für die Reflektion vor, indem die Teilnehmenden ihre Erfahrungen mitteilen.
Indikatoren	<p>Die Teilnehmenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - stellen die bedeutenden Momente und gemeinsamen Situationen des Projektes dar. - äußern ihre Meinung in Bezug auf die Gruppe. - nehmen aktiv am Reflexionskreis teil. - hören den Anderen zu.
Prozesssteuerung/ Begleitung	<p>Die Sozialarbeiter:innen begleiten die Gruppe und achten darauf, dass alle im Reflexionskreis Zeit zum Mitteilen bekommen.</p>
Auswertung	<p>In Bezug auf die Ziele: Die Teilnehmenden berichten über bedeutende Momente und gemeinsame Situationen im Verlauf des Projektes.</p> <p>In Bezug auf Gruppenprozesse: Die Teilnehmenden haben den Anderen zugehört und Fragen gestellt.</p>
Auswertungsfragen	<p>In Bezug auf die Ziele: Haben die Teilnehmenden über bedeutende Momente und gemeinsame Situationen im Verlauf des Projektes gesprochen? Was stellte eine Überwindung für die Teilnehmenden dar? Was wurde über die Gruppe gesagt?</p> <p>In Bezug auf Gruppenprozesse: Hören sich die Teilnehmenden gegenseitig zu? Werden untereinander Fragen gestellt?</p>
Pause und Imbiss	20 Minuten

Methode	Playback Theater
Zeit	30 Minuten
Vorgang	<p>Die Einführung in das Playback Theater erfolgt mit der Frage: Nenn mir bitte etwas aus eurer gelben Tüte!</p> <p>Die Leiter:in lädt die Teilnehmenden ein, ihre Geschichte zu erzählen und verweist dann auf die Erinnerungen, die durch die Geschichte „Die gelbe Tüte“ ausgelöst wurden. Die Teilnehmenden werden als Darsteller:innen agieren und schlüpfen in verschiedene Rollen. Der detaillierte Vorgang des Playback Theaters ist in Anhang 1 beschrieben.</p> <p>Alle Teilnehmenden haben die Möglichkeit, ihre Geschichte freiwillig zu erzählen, sie betrachten sich selbst als „Andere:r“ zu erleben und werden Darsteller:innen. Am Ende bedankt sich die Leiter:in bei den Erzähler:innen, Darsteller:innen und dem Publikum.</p>
Handlungsziele	Die Sozialarbeiter:innen schaffen mit dem Einsatz des Playback Theaters eine Stärkung der narrativen Identität der Teilnehmenden.
Handlungsschritte	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ermöglichen den Teilnehmenden die Erfahrung des Playback Theaters. - ermöglichen den Teilnehmenden intersubjektive Erfahrungen. - bieten Playback Theateraufführungen an, in denen die Teilnehmenden Partizipation, Anerkennung, Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit erleben. - geben die Gelegenheit, Improvisation und Spontaneität zu erfahren. - schaffen eine vertrauliche Atmosphäre, in der sich die Teilnehmenden öffnen können und in der das Gefühl der Zugehörigkeit gestärkt wird. - sind Vorbilder im Playback Theater. <p>Die Leiter:in</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - motiviert die Jugendlichen mitzumachen. - stellt Fragen, um die Kommunikation zu fördern und um die Geschichten zu strukturieren. - weist auf die Erinnerungen, die mit den Fragen der Geschichte „Die gelbe Tüte“ erweckt worden sind, hin. - bedankt sich vor den Erzähler:innen, dem Publikum und den Darsteller:innen.
Indikatoren	<p>Die Teilnehmenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - erfinden ihre Geschichten neu. - sehen ihre eigene und fremde Geschichte auf der Bühne gespiegelt. - nehmen in den Darstellungen verschiedene Rollen ein.
Prozesssteuerung/ Begleitung	Die Leiter:in steuert den Prozess und verbindet Erzähler:in, Publikum und Darsteller:innen. Außerdem ist die Leiter:in für die Erzeugung einer vertraulichen Atmosphäre und für eine gelungene Darstellung zuständig.
Abschlussphase	45 Minuten
Reflexion	In einem Kreis wird über die Erfahrungen reflektiert.
Prozesssteuerung/ Begleitung	Die Sozialarbeiter:innen begleiten die Gruppe und achten darauf, dass alle im Reflexionskreis Zeit zum Mitteilen bekommen (Zeit pro Teilnehmer:in 6 Min.).
Indikatoren	<p>Die Teilnehmenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nehmen aktiv bei der Reflexion teil. - stellen sich gegenseitig Fragen. - berichten über Erfahrungen und Emotionen.
Auswertung	<p>In Bezug auf die Ziele: Die Teilnehmenden haben sich gemeldet, mitgemacht und ihre Erfahrungen erzählt.</p> <p>In Bezug auf Gruppenprozesse: Die Teilnehmenden haben den Anderen zugehört und Fragen gestellt.</p>
Auswertungsfragen	<p>In Bezug auf die Ziele: Wie ist es den Teilnehmenden dabei gegangen?</p>

	<p>Gab es etwas Interessantes, das die Teilnehmenden mitteilen möchten?</p> <p>In Bezug auf Gruppenprozesse:</p> <p>Hören sich die Teilnehmenden gegenseitig zu?</p> <p>Werden untereinander Fragen gestellt?</p>
Abschluss	<p>Fragebogen</p> <p>Verabschiedung</p>

10. Evaluation und Auswertung

Die Evaluation des vorliegenden Konzepts basiert auf der Selbstevaluation als auch auf der Beobachtung der Reaktion der Teilnehmenden während des Projektes. Es ist empfehlenswert, verschiedene Verfahren zu kombinieren, um die subjektiven Wahrnehmungen zu korrigieren (vgl. von Spiegel 2021, S. 235). Die Selbstevaluation, als typisches Erhebungsinstrument, erfolgt durch einen Fragebogen (Anhang 3), der von den Teilnehmenden am Abschluss jeder Einheit bearbeitet wird. Dieser Fragebogen ist auf Basis der Indikatoren in Anlehnung an den Fragebogen im Buch: „Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit“ von Hiltrud von Spiegel entwickelt worden. Hier haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, die zutreffenden Antworten anzukreuzen und ihre Meinung zu äußern. Zusätzlich können sie mitteilen, was ihnen am besten gefallen oder nicht gefallen hat, ob sie etwas Neues über sich entdeckt haben und ob sie weitere Vorschläge haben. Dieser Fragebogen beinhaltet auch Fragen, die sich auf die früheren Einheiten beziehen, um die Wirkung der anderen Einheiten zu erfassen. Es ist wichtig, dass die Erhebungsfragen angemessen, verständlich und nachvollziehbar sind (vgl. ebd. S. 238). Sie sollte deshalb vorab getestet werden. Dieser Fragebogentyp, der sowohl standardisierte als auch offene Fragen enthält, wird von Spiegel als "Königsweg" (ebd. S. 237) bezeichnet (vgl. ebd.). Die andere Evaluationsart dieses Projektes stellt die Beobachtung der Reaktionen und des Verhaltens der Teilnehmenden während des Verlaufs der verschiedenen Einheiten dar. Zu diesem Zweck wurden für jede Einheit dieses Konzepts Auswertungsfragen entwickelt, die sich sowohl auf die jeweiligen Ziele der Einheiten als auch auf die Gruppenprozesse beziehen. Diese sind in den Tabellen der Einheiten für die Vertiefungsphase und für den Abschlussphase dargestellt. Für die achte Einheit lauten sie beispielsweise: Haben die Teilnehmenden über ihre Ressourcen gesprochen? Haben die Teilnehmenden neue Perspektiven entdeckt? Wie ist es den Teilnehmenden

bei dem Playback Theater ergangen? Hören sich die Teilnehmenden gegenseitig zu? Werden untereinander Fragen gestellt?

Die Auswertung des Projektes ist ein ausführlicher Vorgang und findet nach Abschluss des Projektes statt. Die Grundlage bilden die Antworten der Auswertungsfragen jeder Einheit, die in der dazu gehörigen Tabelle dargestellt sind. Dafür sind vier Arbeitsschritte notwendig: Die Darstellung der Ergebnisse, die Zusammenstellung der Erkenntnisse, die Interpretation der Erkenntnisse und die Bewertung der Ergebnisse. Bei der Darstellung der Ergebnisse werden die Daten anonymisiert, sortiert, in Kategorien zugeordnet und in einer bestimmten Form, wie Tabellen, Diagrammen, etc. dargestellt. Die Ergebnisse werden so visualisiert, dass sie für jede:n auf den ersten Blick verständlich sind. Durch die Darstellung entstehen Erkenntnisse, diese sind entstanden, in dem ein Vergleich der Ergebnisse mit den Zielen des Konzepts vorgenommen wurde. Für die Interpretation der Erkenntnisse ist fachliches Wissen notwendig. Da die Meinung von Dritten wichtig ist, ist eine Reflexionsrunde empfehlenswert. Die Ergebnisbewertung steht in Bezug zu den Handlungszielen und Indikatoren der Zielerreichung. Es sei darauf hingewiesen, dass ein negatives Ergebnis nicht gleichbedeutend mit schlechter Arbeit ist, sondern dazu dient, den Grund dafür aufzuzeigen, warum das erwartete Ergebnis nicht erreicht wurde. Der Grund könnte in den Handlungszielen oder in den Handlungsschritten liegen. Daher führt jedes Ergebnis zu Verbesserung. Es lohnt sich, den Grund zu überprüfen und zu erforschen sowie die Konsequenzen zu bedenken und zu diskutieren (vgl. von Spiegel 2021, S. 240 ff.).

11.Selbstreflexion der Praxis

Durch die Erfahrung des Playback Theaters als kreative Methode in der Biografiearbeit haben benachteiligte Jugendliche möglicherweise ein anderes Bild von sich selbst und einen Zugang zu ihren Gefühlen gewonnen, was kognitiv nicht möglich gewesen wäre. Es kann jedoch vorkommen, dass diese Jugendlichen keine Motivation haben, teilzunehmen. Dies sollte respektiert werden. Darüber hinaus haben sie Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, Partizipation und Anerkennung gemacht und die verbindende Wirkung des Playback Theaters erfahren. Dies kann dazu führen, dass sich die Jugendlichen der Gruppe zugehörig fühlen, sich weiterhin treffen und an ihrer Identität arbeiten möchten. Je nachdem, wie sich die Gruppenprozesse entwickelt

haben, kann die Gruppe zu einem „Willkommensort“ für die Jugendlichen und zu einer Ressource werden. Freundschaften, die für die Entwicklung der Jugendlichen sehr förderlich sind, können im Rahmen dieses Projektes entstehen. Dies stärkt ihr Identitätsgefühl. Wenn das Projekt ein Erfolg ist und die Teilnehmenden interessiert sind, könnte ein weiteres Projekt in ähnlicher Form angeboten werden. Bei diesen Treffen können weitere Themen, die für die Jugendlichen von Interesse sind, aufgegriffen werden. Diese werden von den Jugendlichen beim ersten Treffen selbst ausgewählt. Beispiele für solche Bereiche sind: Körperbild, soziale Rolle, Geschlechtsreife, Stimmungsschwankungen, Persönlichkeit, Schule und Beruf (vgl. Schwab 2011, S. 166). Ein weiterer denkbarer Ansatz ist, nach sechs Wochen ein Nachtreffen zu organisieren (vgl. Lattschar und Wiemann 2007, S. 140f.). Dieses Treffen hilft den Jugendlichen, in Kontakt zu bleiben und Erfahrungen auszutauschen, sowie über ihre Biografien zu reflektieren. Das kann sie motivieren, an anderen Themen in ihren Biografien zu arbeiten.

Darüber hinaus kann dieses Konzept auf andere fremdplatzierte Jugendliche übertragen werden. Ein weiterer möglicher Kontext für die Durchführung dieses Konzepts sind benachteiligte Jugendliche im Rahmen der offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie benachteiligte Jugendliche im Rahmen der Schulsozialarbeit. Auch als Wochenendprojekt könnte dieses Konzept angeboten werden.

Das Konzept lässt sich auch an Zielgruppen in anderen Lebensphasen anpassen. Die Themen und Methoden der Biografiearbeit im ersten Teil der Vertiefungsphase müssen dafür an die Zielgruppe entsprechend adaptiert werden. Die restliche Planung, wie beispielweise das Playback Theater als Methode der Biografiearbeit, bleibt jedoch unverändert.

12.Fazit

Die Biografiearbeit mit Einsatz des Playback Theaters bei benachteiligten Jugendlichen aus den Außenwohngruppen fördert ihre Identitätsentwicklung in ganz besonderer Weise. Durch verschiedene Gruppenübungen in der Aufwärmphase sowie die bewährten Methoden der Biografiearbeit, aber vor allem durch den Einsatz des Playback Theaters als kreative Methode und die anschließende Reflexion wird ihnen eine tiefgreifende Erfahrung in einem vertrauten und wohlwollenden Umfeld ermöglicht. In das Konzept dieser Arbeit sind verschiedene Methoden der

Biografiearbeit integriert, die für diese Jugendlichen relevante Themen beinhalten: „Kennenlernen“, „Das bin ich!“, „Darauf bin ich stolz!“, „Meine Zukunft“, „Meine Familie“, „Fremdunterbringung“, „Mein Leben“, „Meine Ressourcen“ und „Abschied“. Auf diese Weise lernen sie sich selbst besser kennen sowie verstehen und erklären ihre familiären Beziehungen. Außerdem integrieren sie wichtige Ereignisse und Wendepunkte in ihrem Leben und entdecken und aktivieren ihre Ressourcen. Somit werden Brücken zwischen ihrer Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft geschlagen, so dass ihr Leben kohärenter und die Zukunft „lohnender“ erscheint.

Die Erfahrung in einem Gruppenkontext ist für junge Menschen motivierend und bereichernd. Sie fördert den Austausch zwischen jungen Menschen, den Aufbau von Beziehungen und das Erleben einer Gemeinschaft. Außerdem können Jugendliche ähnliche Situationen bei anderen Jugendlichen entdecken.

Durch die Biografiearbeit mit Einsatz des Playback Theaters wird die narrative Identität der Teilnehmenden gefördert. Dadurch erleben sie andere Formen der Kommunikation. Hier erfahren sie und ihre Geschichten Anerkennung. Sowohl die Erfahrung des Erzählens, der Betrachtung der Spiegelung ihrer Geschichten sowie der Verknüpfung der erzählten Geschichten als auch die Erfahrung, Darsteller:in zu sein, lösen Prozesse der Selbstreflexion und Wahrnehmung aus. Ihre Gefühlswelt wird berührt, negative Emotionen erfahren in diesem Rahmen eine andere Bewertung sowie negative Anteile der Identität werden sichtbar und können integriert werden. Die Reflexion in der Abschlussphase ermöglicht den Austausch, so dass ihre Erinnerungen anders abgespeichert werden können und andere Perspektiven entdeckt werden können. Dies stärkt ihr Identitätsgefühl. Dadurch erleben sich die Teilnehmenden als selbstwirksam, selbstbestimmt, spontan und kreativ.

Die einfühlsame, kongruente und wertschätzende Haltung der Sozialarbeiter:innen spielt eine Schlüsselrolle für den Erfolg des Projekts. Sensibilität und Respekt für die Geschichten der Jugendlichen, ihrer Familien und ihrer Lebenswelten sind notwendig für die Entwicklung tragfähiger Beziehungen. Deshalb sollten die Sozialarbeiter:innen die Lebenswelten, Bedürfnisse, Risiken und Chancen dieser benachteiligten Jugendlichen der Außenwohngruppen kennen und auch über Kenntnisse des Playback Theaters verfügen.

Da Biografien veränderbar sind, stellt die Biografiearbeit mit dem Einsatz des Playback Theaters für diese Jugendlichen der Außenwohngruppen aus den oben genannten Gründen eine große Chance dar. Hinzu kommt, dass in dieser Lebensphase die Umstrukturierung des Gehirns die Wirksamkeit der Veränderungen beeinflusst. Die Biografiearbeit mit Einsatz des Playback Theaters unterstützt vor allem die Identitätsentwicklung dieser Jugendlichen und bietet ihnen die Gelegenheit, ihr Selbstwertgefühl zu stärken. Eine tragfähige Identität ist in der heutigen Gesellschaft, die von Individualisierung und Pluralisierung geprägt ist, notwendig, um ihre Entwicklungsaufgaben zu bewältigen.

Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz (2006) Identität. 1., Aufl. Wiesbaden: VS Verlag Für Sozialwissenschaften.
- Alheit, Peter (2006) „Biografizität“ als Schlüsselkompetenz in der Moderne. Vortrag einer Fachtagung an der Universität Flensburg. Verfügbar über: http://freiealtenarbeitgoettingen.de/cms/upload/2_LERNEN/pdf-Dateien/Alheit_Biographizitaet_2006.pdf [letzter Zugriff 03.04.2023].
- Apfalter, Irene (2020) Kreative Medien in der Integrativen Therapie. Integrative Therapie. In: Zeitschrift für Gruppentherapie und Beratung: Jg. 20 (3&4) 39-53.
- Auer, Margit (2013) Die Entwicklung vor Augen und die Gesellschaft im Nacken. Über die Kunst der Interessenorientierung. In: Thomas, Martin Peter; Calmbach Marc (Hrsg.) Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft. Berlin Heidelberg: Springer, Spektrum. S. 213-225.
- Baumgärtner, Karin (2014) Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Hamburg: Diplomica.
- Bayerisches Landesjugendamt (2014) Fachliche Empfehlung zur Heimerziehung gemäß §34 SGB VIII. Verfügbar über: https://www.blja.bayern.de/imperia/md/content/blvf/bayerlandesjugendamt/schriften/fachliche_empfehlungen_2014_34.pdf [letzter Zugriff 03.04.2023].

- Blos, Peter (2015) Adoleszenz. Eine psychoanalytische Interpretation. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Borg-Laufs, Michael (2012) Die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse als Weg und Ziel der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. In: Forum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie: Jg. 22(1) S. 6-21.
- Brenner, Gerhard (2013) Lebensgeschichte(n) entdecken und bewahren: Biografiearbeit mit Menschen mit schwerer Behinderung. Würzburg: Edition Bentheim.
- Chesner, Anna (1997) Psychodrama und Playback-Theater: Drei dramatische Modalitäten in der Gruppentherapie. In: Kruse, Otto. Kreativität als Ressource für Veränderung und Wachstum: kreative Methoden in den psychosozialen Arbeitsfeldern-Theorien, Vorgehensweisen, Beispiele. Tübingen: dgvt-Verlag. S. 13-53.
- Erikson, Erik (1970) Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart: Klett Verlag.
- Erikson, Erik (1973) Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Feldhändler, Daniel (2008) Playback Theater und Biografiearbeit. In: Dauber, Heinrich (Hrsg.) Wo Geschichten sich begegnen - Gathering Voices. Kassel: Unidruckerei der Universität Kassel. S. 100-116. Verfügbar über: <https://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-468-4.volltext.frei.pdf> [letzter Zugriff 8.04.2023].
- Fend, Helmut (2003) Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. 3., durchges. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Flosdorf, Peter (1988) Theorie und Praxis stationärer Erziehungshilfe. Band 1. Konzepte im Heimen der Jugendhilfe. Flosdorf, Peter (Hrsg.) Freiburg im Breisgau: Lambertus.

- Fox, Jonathan (1991). Die inszenierte persönliche Geschichte im Playback-Theater. In: Psychodrama. Zeitschrift für Theorie und Praxis von Psychodrama, Soziometrie und Rollenspiel. Verfügbar über: http://www.heinrichdauber.de/uploads/media/Fox_Was_ist_PBT.pdf [letzter Zugriff 17.02.2023].
- Fox, Jonathan (1996) Renaissance einer alten Tradition: Playback-Theater. Köln: inScenario Verlag.
- Freigang, Werner und Wolf, Klaus (2001) Heimerziehungs-profile: sozialpädagogische Porträts: Weinheim; Basel: Beltz.
- Gudjons, Hubert; Wagener-Gudjons, Birgit und Pieper, Marianne (2008) Auf meinem Spuren. Übungen zur Biografiearbeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Günder Richard (1999) Hilfe zur Erziehung. Eine Orientierung über die Erziehungshilfen im SGB VIII. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Heidemann, Wilhelm und Greving, Heinrich (2021) Praxisfeld Heimerziehung: Lehrbuch für sozialpädagogische Berufe.3., Auflage. Köln: Westermann.
- Hansen, Viviane; Özen, Nabila und Claude, Kohl (2022) Was wollt ihr von mir? - Wohlbefinden und Gesundheit von Jugendlichen im stationären Kontext. In: Heinen, Andreas; Samuel, Andreas; Vögele, Claus und Willems, Helmut (Hrsg.) Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter. Theoretische Perspektiven, empirische Befunde und Praxisansätze. Wiesbaden: Springer VS. S. 575-600.
- Helmut, Fend (2003) Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. 3. Durchgelesene Auflage. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Horst, Klaus und Mohr, Karin (2011) Mein Lebensbuch!!! 3., aktualisierte Aufl. Bad Bentheim: Eylarduswerk.
- Hölzle, Christina und Jansen Irma (Hrsg.) (2011) Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlage-Zielgruppen-Kreative Methoden. 2., Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.

- Jansen, Irma (2011) Biografie im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung und Handlungsfeld pädagogischer Biografiearbeit. In: Hölzle, Christina und Jansen Irma (Hrsg.) Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlage-Zielgruppen-Kreative Methoden. 2., Aufl. Wiesbaden: VS Verlag. S.17-30.
- Jordan, Erwin; Maykus, Stephan und Stuckstätte, Eva Christina (2015) Jugendhilfe: Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. 4., überarb. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Jordan, Erwin und Sengling Dieter (1992) Jugend-Hilfe: Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. 2., überarb. Aufl. Weinheim und München: Juventa.
- Kern, Albert (1997) Ästhetik und Kreativität als Ressource: Zur authentischen Theaterarbeit der Wilden Bühne mit ehemaliger Drogenabhängigen. In: Kruse, Otto (Hrsg.) Kreativität als Ressource für Veränderung und Wachstum: kreative Methoden in den psychosozialen Arbeitsfeldern-Theorien, Vorgehensweisen, Beispiele. Tübingen: dgvtv-Verlag. S. 89-107.
- Klein, Anna (2012) Resilienz und protektive Faktoren: sozialpädagogische Hilfen für Kinder und Jugendliche am Beispiel einer stationären Jugendhilfeeinrichtung. 1., Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Verl.
- Klingenberger, Hubert (2003) Lebensmutig. Vergangenes erinnern, Gegenwärtiges entdecken, Künftiges entwerfen. 1., Aufl. München: Don-Bosco-Verl.
- Klose, Madeleine und Mozaffari, Schadi (2009) Stationäre Erziehungshilfe im biographischen Verlauf. Beziehungs- und Konfliktdynamiken von Mädchen und Jungen in der Fremdunterbringung. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Petzold, Hilarion und Orth, Ilse (Hrsg.) (1991) Die neuen Kreativitätstherapien. Handbuch der Kunsttherapie. Bd. 1. Paderborn: Junfermann-Verlag.
- Krause, Christina; Wiesmann, Ulrich und Hannich, Hans-Joachim. (2004) Subjektive Befindlichkeit und Selbstwertgefühl von Grundschulkindern. Lengerich: Pabst Science Publishers.

- Kruse, Otto (1997) Kreativität und Veränderung: Modellvorstellung zur Wirksamkeit kreativer Methoden. In: Kruse, Otto. Kreativität als Ressource für Veränderung und Wachstum: kreative Methoden in den psychosozialen Arbeitsfeldern-Theorien, Vorgehensweisen, Beispiele. Tübingen: dgvtv-Verlag. S. 13-53.
- Lattschar, Birgit und Wiemann, Irmela (2007) Mädchen und Jungen entdecken ihre Geschichte. Grundlage und Praxis der Biografiearbeit. Weinheim: Juventa Verlag.
- Lattschar, Birgit und Mohr, Karin und Hölzl, Susanne (2020) Biografiearbeit wirkt –Instrumente, Konzepte, Erfahrungen. Dähre: SchöneworthVerlag.
- Lindmeier, Christian (2006) Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen: ein Praxisbuch für Einzel- und Gruppenarbeit. 2., Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Mau, Janina (2014) Playback Theater in der Biografiearbeit. Identitätsarbeit mit fremdplazierten Jugendlichen. Hamburg: Diplomica.
- Miethe, Ingrid (2014) Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis. 2., Aufl. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Mohr, Karin und Horst, Klaus Ter (2011) Mein Lebensbuch!!! 3., aktualisierte Aufl. Bad Bentheim: Eylarduswerk.
- Müller, Karl (2010) Wenn Heimerziehung scheitert oder schwierige Jugendliche nicht mehr können. Vol. 26. Freiburg: Centaurus Verlag.
- Ostern, Anna- Lena (2008) Playback Theatres art Form from the Point of View of Arts Education. In: Dauber, Heinrich (Hrsg.) Wo Geschichten sich begegnen - Gathering Voices. Kassel: Unidruckerei der Universität Kassel. S. 80-99. Verfügbar über: <https://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-468-4.volltext.frei.pdf> [letzter Zugriff 8.04.2023].
- Petzold, Hilarion (1977) Die Medien in der integrativen Pädagogik. In: Petzold, Hilarion und Brown, Georg 1977 (Hrsg.) Gestaltpädagogik. Konzepte der integrativen Erziehung. München: Pfeiffer. S. 101-123.

- Pohl, Katharina (2020) Die Gestaltung von Mama-und-Papa-Schatzkisten: Biografiearbeit in einer Trennungs- und Scheidungskindergruppe. In: Lattschar, Birgit; Mohr, Karin und Hölzl, Susanne (2020) Biografiearbeit wirkt –Instrumente, Konzepte, Erfahrungen. Dähre: SchöneworthVerlag. S. 53-57.
- Purkarthofer, Bettina; und Friehs, Barbara (2022). Mensch und Raum, eine glückliche Beziehung? Wohnpsychologie als Planungsgrundlage für Humanes Bauen. Wiesbaden: Springer.
- Rätz-Heinisch, Regina; Schröer, Wolfgang und Wolff, Mechthild (2009) Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Restle, Viola (2021) Spielend präsentieren: Mit Improtheater zum Präsentationserfolg. Norderstedt: Books on Demand.
- Rogers, Carl (1990) Die Kraft des Guten. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Ruhe, Hans (2009) Methoden der Biografiearbeit: Lebensspuren entdecken und verstehen. 4., aktual. Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Ruhe, Hans (2014) Praxishandbuch Biografiearbeit: Methoden, Themen und Felder. Weinheim und Basel: Juventa Verlag.
- Ryan, Tony und Walker, Rodger (2004) Wo gehöre ich hin? Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Salas, Jo (1998) Playback- Theater. Berlin: Alexander Verlag Berlin.
- Salas, Jo (1999) Was ist „gutes“ Playback Theater. In: Fox, Jonathan; Heinrich Dauber (Hrgs.) Playbacktheater–wo Geschichten sich begegnen. Internationale Beiträge zur Theorie und Praxis des Playbacktheaters. Bad Heilbrunn: Klinkhard. S. 20-42.
- Schleiffer, Roland (2007). Der heimliche Wunsch nach Nähe. Bindungstheorie und Heimerziehung. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Schleiffer, Roland (2015) Fremdplatzierung und Bindungstheorie. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.

- Schild, Bea und Aich, Gernot (2017) Fremdplatziert in der Bildungslandschaft. Förderung für Kinder und Jugendliche, die außerhalb der Herkunftsfamilie leben. Schild, Bea (Hrsg.) Lengerich: Pabst Science Publishers. S. 13-24.
- Schwab, Peter (2011) Kohärenz- und Identitätsentwicklung durch biografische Arbeit mit kreativen Medien in der Adoleszenz. In: Hölzle, Christina; Jansen Irma (Hrsg.) Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlage-Zielgruppen-Kreative Methoden. 2., Aufl. Wiesbaden: VS Verlag. S.151-172.
- Seiffge-Krenke, Inge (2012) Therapieziel Identität. Veränderte Beziehungen, Krankheitsbilder und Therapie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Seiffge-Krenke, Inge (2020) Die Jugendlichen und ihre Suche nach dem neuen Ich. Identitätsentwicklung in der Adoleszenz 1., aktualisierte Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Seiffge-Krenke, Inge (2021) Die Jugendlichen und ihre Suche nach dem neuen Ich. Identitätsentwicklung in der Adoleszenz 2., aktualisierte Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Spatscheck, Christian (2006) Soziale Arbeit und Jugendkulturen: Jugendarbeit und die Dialektik von Herrschaft und Emanzipation im Kontext des systemtheoretischen Paradigmas der sozialen Arbeit. Marburg: Tectum.
- Streeck- Fischer, Annette (2021) Jugendliche zwischen Krise und Störung. Herausforderungen für die psychodynamische Psychotherapie. Stuttgart: Schattauer.
- Thiesen, Peter (2011) Befreiende Spiele für Jugendliche und Erwachsene: 160 kreative Muntermacher für Körper, Geist und Seele. Tübingen: dgvt-Verlag.
- von Schulthess, Tobias (2021) Dialog durch Playback-Theater. In: Perspektive Mediation: Jg.18 (1) S. 45-50.
- von Spiegel, Hiltrud (2021) Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit; 5. Auflage. München: Ernst Reinhardt-Verlag.
- Weiß, Carsten (2002) Zur Frage arbeitsweltorientierter Identitätsbildung bei Jugendlichen. Band 5. Münster, Hamburg, London: Lit Verlag.
- Witte, Katharina (2014) Wenn der Wind der Veränderung weht. In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie. (2) S. 323-336.

Woolfolk, Anita (2014) Pädagogische Psychologie. 12., aktualisierte Aufl. München:
Pearson.

Zwiebel, Ralf (2008) Playback Theater und Psychoanalyse. In: Dauber, Heinrich
(Hrsg.) Wo Geschichten sich begegnen - Gathering Voices. Kassel:
Unidruckerei der Universität Kassel. S. 33-44. Verfügbar über:
[https://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-468-
4.volltext.frei.pdf](https://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-468-4.volltext.frei.pdf) [letzter Zugriff 8.04.2023].

Anhang

Anhang 1: Methode Playback Theater

Wirkungsziel	Identitätsentwicklung der Jugendlichen.
Handlungsziele	Die Sozialarbeiter:innen schaffen mit Einsatz des Playback Theaters die Stärkung der narrativen Identität der Teilnehmenden.
Zeit	60 Min.
Requisiten	Heller, großer Raum mit Stühlen und mit Platz für die Bühne und den Zuschauerraum.
Material	Plastikkisten, farbige Tücher, Musik.
Handlungsschritte	<p>Die Sozialarbeiter:innen:</p> <ul style="list-style-type: none">- ermöglichen den Teilnehmenden die Erfahrung des Playback Theaters.- ermöglichen den Teilnehmenden intersubjektive Erfahrungen.- bieten Playback Theateraufführungen an, in denen die Teilnehmenden Partizipation, Anerkennung, Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit erleben.- geben die Gelegenheit, Improvisation und Spontaneität zu erfahren.- schaffen eine vertrauliche Atmosphäre, in der sich die Teilnehmende öffnen können und in der das Gefühl der Zugehörigkeit gestärkt wird.- sind Vorbilder im Playback Theater und nehmen an der Methode als Leiter:in und Darsteller:in teil. <p>Die Leiter:in</p> <ul style="list-style-type: none">- motiviert die Jugendlichen mitzumachen.- stellt Fragen, um die Kommunikation zu fördern, um die Geschichten zu strukturieren und Beziehungen zu fördern.- anerkennt die Geschichten und bedankt sich vor den Erzähler:innen, den Darsteller:innen und dem Publikum.

Indikatoren	<p>Die Teilnehmenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - erfinden ihre Geschichten neu. - sehen ihre eigene und fremde Geschichte auf der Bühne gespiegelt. - nehmen in den Darstellungen verschiedene Rollen ein.
Struktur	<p>Das Playback Theater im vorliegenden Konzept folgt dieser Struktur: Einführung, fließende Skulpturen, Klangskulpturen oder Paaren (siehe Punkt 8.2), Praxis für die Teilnehmenden (ab der 6. Einheit wird nicht mehr geübt), Pause mit Musik, Szenen und Schluss.</p> <p>Zwischendurch können die Musik und andere Elemente des Playback Theaters (siehe Punkt 8.3) eingesetzt werden, um eine entspannte Atmosphäre zu erhalten.</p>
Vorgang	<p>Die Einführung erfolgt mit einer zum Tag passenden Frage, wie beispielweise: War jemand heute draußen? Was hast du gemacht?</p> <p>Die Antworten werden anschließend in fließenden Skulpturen, Klangskulpturen oder Paaren dargestellt. Das entscheidet die Leiter:in. Alle Teilnehmenden kommen zum Zug.</p> <p>Am Anfang werden die Sozialarbeiter:innen, die Dasteller:innen sein, aber danach werden die Teilnehmenden diese Rolle übernehmen. Nach der Darstellung der fließenden Skulpturen, Klangskulpturen oder Paaren folgt der Teil, in dem die Teilnehmenden üben.</p> <p>Die Sozialarbeiter:innen üben mit den Teilnehmenden die verschiedenen Formen des Playback Theaters ein, damit sie Vertrauen in die Spielkunst gewinnen. Das wirkt sich auf ihre Haltung auf der Bühne aus. Dies hilft ihnen, ihre Spontaneität und Improvisation zum Ausdruck zu bringen. Dafür haben sie 15 Minuten Zeit.</p> <p>Musik wird gespielt und dann folgt der zweite Teil der Vorstellung. Die Leiter:in betont, dass jede Geschichte es Wert ist, erzählt zu werden (vgl. Fox1996, S. 45). Daraufhin lädt die</p>

Leiter:in die Teilnehmenden ein, eine Geschichte zu erzählen und weist auf das Thema der Einheit als mögliche Ideenquelle hin.

Die Freiwillig:e setzt sich auf der Bühne auf den Erzählstuhl neben der Leiter:in. Dort findet einen Austausch mit der Leiter:in statt. Die Leiter:in stellt Fragen und daraus entfaltet sich eine angenehme Unterhaltung. Dabei wird die Geschichte mit den Fragen von der Leiter:in strukturiert. Die Freiwillig:e erzählt ihre Geschichte und beide Parteien gemeinsam geben der Geschichte einen eigenen Titel. Anschließend wählt die Erzähler:in die Darsteller:innen für die Rollen ihrer Geschichte aus.

In diesem Teil werden am Anfang dieses Projektes (erste Einheit) die Sozialarbeiter:innen, die Darsteller:innen sein, aber im weiteren Verlauf werden die Teilnehmenden die Darsteller:innen sein. Die Darsteller:innen bereiten sich selbst vor und holen die Materialien, die sie für die Darstellung der Geschichte benötigen (farbige Tücher, Plastikkisten).

Die Leiter:in gibt folgendes Signal zum Anfangen: **„das schauen wir jetzt uns an“** (Fox 1991, S. 3) und die Geschichte wird dargestellt. Nach dem Abschluss der Darstellung, richten die Darsteller:innen ihren Blick zu der Erzähler:in. Die Leiter:in fragt, ob die Erzähler:in mit der Darstellung einverstanden ist. Ist die Antwort „Ja“, darf die Erzähler:in auf ihren Platz zurückkehren und es folgt ein Applaus. Lautet die Antwort „Nein“, wird die Geschichte erneut dargestellt. Im Gegenzug wird die Erzähler:in gebeten, mehr Details über ihre Geschichte zu erzählen. Wenn das Ende der Geschichte beispielweise zu tragisch ist, wird die Erzähler:in gefragt, ob sie ihre Geschichte transformieren möchte. Wenn die Antwort positiv ausfällt, wird sie erneut dargestellt. Es folgt ein Applaus und eine weitere Geschichte wird präsentiert.

Am Ende bedankt sich die Leiter:in vor den Erzähler:innen, Darsteller:innen und dem Publikum.

Prozesssteuerung/ Begleitung	Die Leiter:in steuert den Prozess und verbindet Erzähler:in, Zuschauer:innen und Darsteller:innen. Sie ist für den Ritual zuständig. Außerdem ist die Leiter:in für die Erzeugung einer vertraulichen Atmosphäre und für eine gelungene Darstellung zuständig.
Auswertung	<p>In Bezug auf die Ziele: Die Teilnehmenden melden sich, erzählen ihre Geschichte und betrachten ihre eigene und die anderen Geschichten. Außerdem nehmen sie verschiedene Rollen als Darsteller:innen ein.</p> <p>In Bezug auf die Gruppenprozesse: Die Teilnehmenden sind interessiert und arbeiten zusammen. Die Atmosphäre ist vertraulich.</p>
Auswertungsfragen	<p>In Bezug auf die Ziele: Erzählen die Teilnehmenden ihre Geschichten? Betrachten die Teilnehmenden ihre eigenen Geschichten und die anderen auf der Bühne? Nehmen die Teilnehmenden in der Darstellung teil?</p> <p>In Bezug auf Gruppenprozesse: Hören sich die Teilnehmenden gegenseitig zu? Erzählen die Teilnehmenden vertrauliche Dinge?</p>

Fox, Jonathan (1996) Renaissance einer alten Tradition: Playback-Theater. Köln: inScenario Verlag.

Anhang 2

Die gelbe Tüte

"Ein Mann saß auf einer Parkbank, traurig und bedrückt. Er dachte über sein Leben nach und darüber, was alles schief lief. Ein kleines Mädchen, das durch den Park schlenderte, sah den Mann, bemerkte seine Stimmung und setzte sich zu ihm auf die Bank. Sie fragte ihn: "Warum bist du denn so traurig?" Der Mann antwortete geknickt: "Ach, weißt du, ich habe keine Freude im Leben. Ich weiß nicht, wie es weitergehen soll, alles und alle haben sich gegen mich verschworen und nichts läuft so, wie es soll." Das Mädchen schaute verwundert und fragte: "Wo hast du denn deine gelbe Tüte? Darf ich sie mal sehen?" Der Mann verstand nicht und erwiderte: "Was für eine gelbe Tüte? Ich habe nur eine schwarze." Schweigend gab er dem Mädchen die schwarze Tüte. Behutsam öffnete die Kleine die schwarze Tüte und sah hinein. Das Mädchen erschrak und sagte entsetzt: "Das sind ja nur schlimme Erlebnisse, Alpträume, Unglück, Schmerz und Leid!" Der Mann entgegnete traurig: "Das ist eben so, da kann ich nichts machen." "Hier, schau", sagte die Kleine und reichte dem Mann eine gelbe Tüte. Etwas unsicher öffnete der Mann diese, und er sah ganz viele schöne Dinge: Sonntage, glückliche Stunden, Lachen, Freude, Unbeschwertheit und Zufriedenheit. Er wunderte sich, da das Mädchen noch so jung war und fragte: "Wo ist deine schwarze Tüte?" Die Kleine antwortete keck: "Die werfe ich jede Woche in den Müll und kümmere mich nicht mehr darum! Ich denke, es ist viel schöner und sinnvoller, meine gelbe Tüte immer weiter zu füllen. Da stopfe ich so viel wie möglich hinein und immer, wenn ich Lust dazu habe oder traurig bin, schaue ich hinein. Dann geht es mir gleich wieder besser. Wenn ich dann alt bin, habe ich eine ganz volle Tüte und kann mir viele schöne Erinnerungen anschauen!" Der Mann war verblüfft. Und als er noch über die Worte der Kleinen nachdachte, war diese bereits verschwunden. Neben ihm lag eine gelbe Tüte auf der Bank. Er öffnete sie zaghaft und sah, dass sie fast leer war. Nur ein herzliches Gespräch mit dem kleinen Mädchen war darin. Der Mann lächelte und stand auf. Er nahm die gelbe Tüte mit. Auf dem Heimweg entsorgte er seine schwarze Tüte in nächsten Müllkübel" (Anna Egger zit. nach Pohl 2020, S. 55).

Anhang 3

Fragebogen für die Teilnehmenden des Projektes „Playback Theater in deinem Leben“

Dies ist der Nachmittag des Projektes „Playback Theater in deinem Leben“, an dem ich teilnehme.

Heute Nachmittag habe ich eine besondere Erfahrung gemacht:

Ja nein

Das hat mir am besten gefallen.....

Das hat mir nicht gefallen.....

Ich habe etwas Neues über mich entdeckt

Ich habe etwas Neues in der Gruppe erlebt.....

Ich sehe die andere Teilnehmenden mit anderen Augen:

Ja nein

Weil.....

Mir hat bisher am besten der Nachmittag zum Thema.....gefallen.

Letzte Woche habe ich eine besondere Erfahrung gemacht:

Ja nein

Das war.....

Was ich noch sagen wollte.....

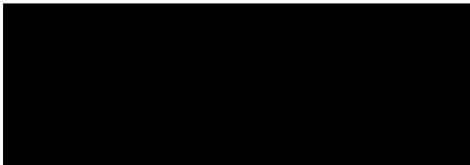
.....

.....

(vgl. von Spiegel 2021, S. 239)

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe angefertigt habe, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und die verwendete Literatur vollständig aufgeführt sowie Zitate kenntlich gemacht habe. Ich versichere ferner, dass die Arbeit noch nicht zu anderen Prüfungen vorgelegt wurde.



München, den 21. April 2023