



Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen

Studiengang Soziale Arbeit

**Die Wirkung von Theatertherapie auf die
Integration von traumatisierten Kindern und
Jugendlichen mit Fluchterfahrungen aus
Sicht der Theatertherapeuten – Fallstudie zu
dem Projekt „Mein sicherer Ort“ anhand von
leitfadengestützten Interviews**

-Bachelorarbeit-

vorgelegt von

Tabea Musolff

Große Diesdorferstraße 220

39108 Magdeburg

Matrikel-Nr.: 20152482

tabeamusolff@googlemail.com

Erstgutachterin: Frau Prof. Dr. Schwartz

Zweitgutachterin: Frau Prof. Dr. Kitze

Inhalt

Gender Erklärung	5
1 Einleitung	6
2 Theatertherapie – ein allgemeiner Überblick	16
2.1 Begriffsannäherung und Hintergründe zur Entstehung	17
2.1.1 Was ist Theatertherapie?	17
2.1.2 Heilende Aspekte des Theaters	21
2.1.3 Theatertherapie- ein geschichtlicher Abriss	23
2.2 Interdisziplinäre Bezüge der Theatertherapie	25
2.2.1 Quellen der Theatertherapie	25
2.2.2 EinBlick ins Psychodrama.....	28
2.2.2.1 Was ist Psychodrama?	28
2.2.2.2 Gemeinsamkeiten und Unterschiede Psychodrama & Theater- therapie	29
2.3 Theatertherapie ist nicht gleich Theaterpädagogik	32
2.4 Ziele und Zielgruppen der Theatertherapie	34
2.5 Grundbegriffe und -konzepte der Theatertherapie	36
2.5.1 Rolle.....	36
2.5.2 Dramatische Realität	37
2.5.3 Ästhetische Distanzierung	38
2.5.4 Katharsis.....	40
3 Integration - theoretische Auseinandersetzung	42
3.1 Assimilationstheorie von Hartmut Esser.....	45
3.1.2 System- und Sozialintegration	45
3.1.3 Vier Dimensionen und vier Typen der Sozialintegration	46
3.1.4 Integration als Assimilation	48
3.2 Theorie der interkulturellen Integration.....	51

3.2.1	Hintergründe der Theorie der interkulturellen Integration	51
3.2.2	Die interkulturelle Integration als Mittelweg zwischen	54
	Assimilation und Pluralismus	54
3.2.3	Drei Bereiche & drei Grundprinzipien der interkulturellen Integration	55
3.2.4	Tricho- statt Dichotomie	63
3.3	Zwischenbilanz: Kritische Reflexion der Integrationsmodelle	64
3.4	Theorie der Migrantenintegration nach Misun Han-Broich	67
3.4.1	Hintergründe der Theorie	67
3.4.2	Integration, Gesellschaftsintegration, Migrantenintegration	68
3.4.3	Die Dimensionen der Migrantenintegration	69
3.4.4	Ein ganzheitliches Verständnis von Integration	70
3.4.5	Die Theorie der Migrantenintegration als Arbeitsgrundlage	73
4	„Mein sicherer Ort“ – ein theatertherapeutisches Projekt mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen	76
4.1	Inhalte und Ziele	76
4.2	Zielgruppe und Zeitraum	77
4.3	Psychische Belastungen der Zielgruppe	78
4.3.1	Was ist ein Trauma?	80
4.3.2	Traumapädagogik und Traumatherapie	83
4.4	Angewandte Methoden	84
5	Konzeption und Methode der empirischen Untersuchung	86
5.1	Fragestellung der Analyse	86
5.1.1	Richtung der Analyse	86
5.1.2	Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung	86
5.2	Wahl der Methode	87
5.3	Wahl der Interviewpartner	87
5.4	Aufbau des Interviewleitfadens	88

5.5 Beschreibung des Ausgangsmaterials	90
5.5.1 Festlegung des Materials und Formale Charakteristika	90
5.5.2 Analyse der Entstehungssituation	90
5.5.3 Durchführung & Interviewsituation	90
6 Datenauswertung der empirischen Untersuchung	93
6.1 Vorgehensweise der Materialsichtung	93
6.1.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring als Ausgangspunkt der Bearbeitung des Interviewmaterials	93
6.1.2 Herleitung von Hauptkategorien anhand Misun Han-Broichs Theorie der Migrantenintegration	96
6.1.3 Entstehung eines Kategoriensystems	98
6.2 Reflexion der Methodik und der erhobenen Daten	100
6.3 Vorstellung und Interpretation der Ergebnisse	101
6.3.1 Seelisch-emotionale Integration der Kinder- und Jugendlichen in die theatertherapeutischen Gruppen	102
6.3.2 Die kognitiv- kulturelle Integration der Kinder- und Jugendlichen in den theatertherapeutischen Gruppen	106
6.3.3 Die soziale Integration der Kinder- und Jugendlichen in die theater- therapeutischen Gruppen	109
6.3.4 Die strukturelle Integration der Kinder- und Jugendlichen der theatertherapeutischen Gruppen	113
6.4 Zusammenfassung der Ergebnisse und Fazit	113
7 Zusammenfassung und Ausblick	117
Selbstständigkeitserklärung	119
Abbildungsverzeichnis	120
Literaturverzeichnis	121
Anhang	130

Gender Erklärung

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Bachelorarbeit die Sprachform des generischen Maskulinums angewendet. Es wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die ausschließliche Verwendung der männlichen Form geschlechtsunabhängig verstanden werden soll. Eine Ausnahme bildet im empirischen Teil der Arbeit die Benennung der Interviewpartner, da es sich bei diesen um eine Frau und einen Mann handelt und dies benannt werden soll.

1 Einleitung

Flucht und Migration sind kein neues Phänomen der Menschheitsgeschichte: seit vielen Jahrhunderten hat es Menschen gegeben, die ihr Heimatland verlassen haben, um ihrer Familie nahe zu sein, um woanders nach Arbeit zu suchen oder um Krieg und Gewalt zu entkommen und zu überleben. Manche von ihnen wurden durch die Situation in ihrem Heimatland gezwungen, zu gehen, andere wurden vertrieben und manche haben die Wahl selbst getroffen und sich auf den Weg gemacht. Die Gründe für Flucht und Migration sind vielzählig, die Geschichten der Menschen sehr individuell und dennoch haben sie eins gemeinsam: ein Ankommen in einem fremden Land. Migration wird in der vorliegenden Arbeit mit Oltmer (2016) als eine auf einen längerfristigen Aufenthalt bezogene räumliche Bewegung von Individuen oder Gruppen verstanden, welche den Lebensverlauf der Wandernden grundlegend verändert und die Verlagerung des Lebensmittelpunktes beinhalten kann (vgl. S.52 ff.). Wenn Menschen aus politischen, ethno-nationalen, rassistischen oder religiösen Gründen zur Abwanderung genötigt werden, wird dies Flucht genannt (vgl. Oltmer, 2016, S.54).

Aus welchen Gründen auch immer Menschen in Deutschland Zuflucht und/oder ein neues Zuhause suchen, Integration und die Frage nach der Aufnahme von Menschen mit Migrations- und Fluchthintergrund in die bestehende Gesellschaft ist ein großes gesellschaftspolitisches Thema. Spätestens seit dem Jahr 2015, in dem mehrere Hundertausende Menschen nach Deutschland geflohen sind (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2015), ist die Mehrheit der Gesellschaft wahrscheinlich auf die eine oder andere Weise mit diesem Thema in Berührung gekommen, sei es durch den Kontakt mit öffentlichen Medien, die (politische) Diskussion am Küchentisch, Demonstrationen auf den Straßen oder das direkte Handeln in Form von hauptamtlicher Arbeit oder ehrenamtlichen Engagement mit Geflüchteten und Migranten. Auf gesellschaftspolitischer Ebene, in der medialen Öffentlichkeit, im wissenschaftlichen Kontext und nicht zuletzt in der Sozialen Arbeit werden Fragen nach Integration gestellt und diskutiert: Was bedeutet Integration? Wie können Migranten und Geflüchtete in die Aufnahmegesellschaft integriert werden? Was muss die Aufnahmegesellschaft tun, um den Menschen, die geflüchtet sind, die Integration zu erleichtern?

Der Integrationsbegriff ist in den Diskussionen dabei nicht immer eindeutig und im Zuge der Integrationsdebatten und der Fragen zur Zuwanderung gibt es verschiedene, auch sehr gegensätzliche Positionen, welche sich den oben genannten Fragen widmen. So kursieren im wissenschaftlichen Bereich Meinungen, die die Integration durch Assimilation, durch eine Anpassung der neu hinzukommenden Menschen an die Aufnahmegesellschaft vertreten, wie auch Theorien, in denen sich dafür ausgesprochen wird, dass die Menschen in jedem Fall ihre ethnokulturellen Eigenarten beibehalten und auch ausleben dürfen sollen (vgl. Sauer & Brinkmann, 2016, S:4f.) Es fällt auf, dass in den Theorien zur Integration in der Literatur selten überhaupt auf die Situation geflüchteter Menschen bezüglich Integration eingegangen wird.

Eine Integrationstheorie, die Menschen mit Fluchterfahrungen in den Blick nimmt, ist die von Sozialarbeiterin und Philosophin Dr. Misun Han-Broich. Das Verständnis von Integration dieser Theorie erscheint am geeignetsten, um die Situation der Geflüchteten hinsichtlich des Ankommens in einer anderen Gesellschaft in den Blick zu nehmen und liegt aufgrund unterschiedlicher Argumente, die im theoretischen Teil dieser Arbeit ausführlich diskutiert werden, dieser Arbeit zu Grunde. Han-Broich (2012) definiert Integration wie folgt:

„Integration ist ein Prozess, in dem die Teile (Migrant(inn)en) und das Ganze (aufnehmende Gesellschaft) sich wechselseitig annehmen und einem größeren Ganzen anpassen. Sie setzt gegenseitige Anerkennung, Offenheit und Bereitschaft voraus, sich auf andere zuzubewegen und sich ggf. selbst zu verändern“ (S. 122).

Ende 2016 waren laut Flüchtlingswerk der Vereinten Nationen 65,5 Millionen Menschen auf der Flucht (UNO-Flüchtlingshilfe, 2018) und allein im letzten Jahr (Jan.-Dez. 2017) wurden 198.317 Asylanträge in Deutschland gestellt (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2017). Die Frage nach der Aufnahme und dem Umgang mit den geflüchteten Menschen ist daher essentiell und im sozialarbeiterischen Kontext ist das Thema von hoher Relevanz. Nachdem sie eine Flucht hinter sich gebracht haben, bei der sie zum Teil mit lebensbedrohlichen und menschenentwürdigenden Umständen konfrontiert wurden, ist auch die neue Situation im Aufnahmeland für viele der geflüchteten Menschen von zahlreichen Herausforderungen geprägt. Das Teilen eines Wohnraums in einer Flüchtlingsunterkunft mit Hunderten von anderen Menschen über monatelange Zeiträume, die unbekannte Sprache, die Bürokratie des Asylverfahrens, fehlende Möglichkeiten arbeiten zu gehen

und nicht zuletzt die Unklarheit darüber, wo sich Familienmitglieder und Freunde befinden, wie es ihnen geht und ob sie noch am Leben sind, sind einige der großen Schwierigkeiten mit denen Geflüchtete sich auseinandersetzen müssen. Doch auch mit der Ungewissheit, ob sie in Deutschland bleiben dürfen, dem Erleiden von Diskriminierung und Gewalt und der unzureichenden psychosozialen Versorgung werden sie konfrontiert (vgl. Kühn& Bialek, 2017, S.11).

Von den Geflüchteten gehören Kinder und Jugendliche laut EU-Aufnahmerichtlinie von 2013 zu den besonders schutzbedürftigen Personengruppen (vgl. Haus der Demokratie und Menschenrechte Berlin, 2013). Sie mussten vor oder während ihrer Flucht teilweise Gewalt erfahren und manche von ihnen haben nahe Bezugspersonen verloren (vgl. Baron & Flory, 2016, S.17). Aufgrund von traumatischen Erfahrungen werden sie in ihrem psychischen Wohlbefinden, ihrem Sozialverhalten und ihrer Entwicklung stark beeinträchtigt. Viele von ihnen sind mit Ängsten, Schlafstörungen, dem Wiedererleben des Traumas und psychosomatischen Störungen konfrontiert und zeigen Verhaltensauffälligkeiten (vgl. ebd.). Eine Querschnittstudie der Technischen Universität München im Frühling 2015 mit rund 100 geflüchteten Kindern zwischen vier Monaten und 14 Jahren in einer deutschen Erstaufnahmeeinrichtung ergab der Deutschen Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin zufolge, dass 22,3% der untersuchten Kinder unter einer Posttraumatischen Belastungsstörung leiden und 16,2% eine Anpassungsstörung aufweisen (vgl. DGSP (Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin), 2015) . Laut DGSP besteht allerdings ein hohes Risiko, dass noch andere Kinder mit Fluchterfahrungen an solchen Erkrankungen leiden, die die erfasste Zahl der Studie übersteigt. Als Grund dafür wird angeführt, dass die PTBS-Symptomentwicklung, sich auch noch nach einem längeren Zeitraum nach dem erlebten belastenden Ereignis einstellen kann. Volker Mall, Lehrstuhlinhaber für Sozialpädiatrie an der TU München, weist darauf hin, dass bei den meisten geflüchteten Kindern mit einer posttraumatischen Belastung zu rechnen ist und die Situation von anhaltenden psychosozialen Belastungen im Zufluchtsland das Chronifizierungsrisiko der Kinder noch erhöht (DGSP, 2015). Frank Neuner von der Universität Bielefeld aus der Abteilung für klinische Psychologie und Psychotherapie zufolge haben es die Geflüchteten mit dem Erlernen einer neuen Sprache und dem Zurechtfinden in einem neuen kulturellen Umfeld schwieriger, wenn sie unter einer PTBS bzw. Traumafolgestörung leiden (vgl. Universität Bielefeld, 2017). Auch der Versorgungsbericht zur psychosozialen

Versorgung von Flüchtlingen und Folteropfern von 2016 legt unter Bezugnahme von Gavranidou, Niemiec, Magg, & Rosner, 2008 dar, dass 40% der geflüchteten Kinder in Deutschland durch die belastenden Situationen in ihren Heimatländern, während der Flucht und nach Ankunft im Aufnahmeland u.a. in der Schule und in zwischenmenschlichen Interaktionen erheblich eingeschränkt sind (Baron & Flory, 2017, S.8 ;Gavranidou, Niemiec, Magg, & Rosner, 2008 S.224ff.).

Es ist anzunehmen, dass es für einen Großteil der minderjährigen Geflüchteten einer angemessenen psychosozialen Versorgung bedarf, welche dem Bericht zum Berliner Symposium zum Thema „psychische Gesundheit und Integration“ im Juli 2016 zufolge für eine gelingende Integration von großer Bedeutung ist (vgl. Roth-Sackenheim, 2016). Häufig berücksichtigen die Debatten um Integration nur die gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und somit die strukturelle Integration der geflüchteten Menschen (vgl. Han-Broich, 2012, S.116). Neben den meist allein durch die fremde Kultur gegebenen Herausforderungen, denen Geflüchtete ausgesetzt sind, müssen jedoch die individuellen Hintergrundgeschichten und Folgen einer Flucht, wie dem Erleben eines Traumas oder einer Traumafolgestörung in den Maßnahmen zur Integration der geflüchteten Kinder und Jugendlichen berücksichtigt werden. Han-Broich spricht von Migrantenintegration, wenn sich ein Migrant in einem durch Stabilität und Wohlbefinden gekennzeichneten Gleichgewicht befindet, welches die emotionalen, die kognitiv-kulturellen und sozialstrukturellen Aspekte von Integration mit einbezieht (vgl. ebd. S.122).

Oft haben minderjährige Geflüchtete wenige Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe, wie etwa dem Besuch einer Schule (vgl. Quindeau & Rauwald, 2017, S.7), doch für viele der Kinder und Jugendlichen ist es, bedingt durch die möglicherweise anhaltende unsichere Lage in ihren Heimatländern, anzunehmen, dass sie längere Zeit in Deutschland (vgl. Welt, 2016) bleiben. Es besteht die Möglichkeit, dass ihre berufliche, wie private Zukunft in Deutschland liegt, was eine Integration, die sich dem Menschen ganzheitlich widmet, erfordert und voraussetzt.

Insbesondere für Akteure sozialer Berufe und Menschen, die mit geflüchteten, teils traumatisierten Kindern und Jugendlichen unmittelbar zu tun haben stellt sich die Frage nach geeigneten Ansätzen und Formen des Handelns bezogen auf Integration. Es gibt bereits eine Vielzahl an verschiedenen Projekten im sozialen, künstlerischen und sportlichem Bereich, die sich dieser Thematik widmen und versuchen mit den oben genannten Herausforderungen umzugehen (vgl. Schiffauer, Eilert &

Rudloff, 2017, S. 153)¹. Sport, Musik, Tanz- und Theaterpädagogik werden unter anderem als Methoden in der Kinder- und Jugendflüchtlingsarbeit angewandt und insbesondere seit dem Sommer 2015 sind Angebote in diesen und weiteren Bereichen entstanden (vgl. Schiffauer et al., 2017, S.1). Auch im Bereich der künstlerischen Therapien wie zum Beispiel der Kunst- oder Musiktherapie engagieren sich Menschen, um Kindern und Jugendlichen, die eine Fluchtgeschichte mit sich tragen, eine Möglichkeit des Ausdrucks von und des Umgangs mit dem Erlebten zu geben.²

Eine Methode, die sicherlich noch weniger bekannt ist und sich in Deutschland erst Ende der 1970er Jahre über einen Zeitraum von mehreren Jahrzehnten langsam entwickelt hat, ist die Theatertherapie (vgl. Martens, 2002a, S.19ff.). Diese junge Disziplin setzt die heilenden Aspekte des Theaters ein, um mit Einzelnen und Gruppen gezielt therapeutisch zu arbeiten (vgl. Anklam & Meyer, 2014, S.14). Diese körperorientierte Form von Therapie beruht ähnlich wie andere künstlerische Therapien und im Gegensatz zu herkömmlichen Psychotherapieverfahren nicht auf der Basis einer gemeinsamen Sprache zwischen Therapeut und Klient. In dieser Therapieform ermöglicht der spielerische und handlungsorientierte Ansatz das Ausprobieren neuer Verhaltensweisen und Entwickeln neuer Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten, wobei ein Zugang zu Emotionen entstehen kann, der in dieser Form über den verbalen Ausdruck nicht möglich ist (vgl. ITT (Institut für Theatertherapie), 2017a). Insbesondere Klienten bei denen andere sprachlich orientierte Therapieformen wenig Nutzen gebracht haben, kommen zur Theatertherapie (vgl. Silverman, 2006, S.226; Aissen-Crewet, 2000, 11).

Formen des Theaterspiels finden sich in der Menschheitsgeschichte bereits 30.000 vor Christus (Gronemeyer, 2013, S.8) und Lutz (2002) beschreibt, dass menschliche Grundkonstellationen und das Stellen von existentiellen Fragen bspw. nach „Leben und Tod“ oder „Liebe und Hoffnung“ (S.121) die zwei wesentlichen Aspekte sind, die das Theater bereithält (vgl. ebd.). Das Theater negiert oder

¹ Das Projekt Child Friendly Space bietet geflüchteten Kindern die Möglichkeit einen sicheren Raum zu haben, indem sie spielen und sich bewegen dürfen, künstlerisch tätig sein können, wie auch Entspannung finden dürfen (ebd., S.154). In einem Projekt der RheinFlanke Organisation aus Köln sollen durch Sport und Bewegung die Integrationschancen von Kindern und Jugendlichen in Notunterkünften erhöht werden (ebd., S.157).

² vgl. XENION e.V. 2017. Kunsttherapie für traumatisierte Flüchtlinge, XENION e.V. Zugriff am 16.04.2018. <https://www.betterplace.org/de/projects/34018-kunsttherapie-fur-traumatisierte-fluechtlinge> und Stadtklinik Frankenthal. Zur Bedeutung der Musiktherapie bei traumatisierten Flüchtlingen, Stadtklinik Frankenthal

unterdrückt nicht das Entsetzlichste, das Unvorstellbarste was ein Mensch erleben kann, sondern greift es in Form von Ausdruck und Bildern auf und spielt mit diesen Themen. Schmerzhaft und schrecklichen Erfahrungen können verwandelt und im Spiel neu umgesetzt werden. Das Theater ist eine Form der Kunst, die den Blick auf die Gemeinschaft und Gesellschaft richtet und kann außerordentlich sozial integrierend wirken (vgl. Lutz, 2002, S.121).

Das Theater als Abbild des Lebens verstehend und die oben genannten Aspekte berücksichtigend wird mit der vorliegenden Arbeit der Blick auf diese Therapieform in Bezug auf die "Herausforderung Integration" gerichtet.

Im Gegensatz zur Theaterpädagogik, welche bereits einen Platz in allen Schulformen gefunden hat, für die es zahlreiche Fortbildungsangebote gibt (vgl. Broich, 2017, S.10) und die in der Sozialen Arbeit an manchen Hochschulen bereits als Seminarangebot besteht, steht die Theatertherapie ihre allgemeine Bekanntheit und Ausübung betreffend noch in den Kinderschuhen. So ist die Theatertherapie in den Niederlanden, England, sowie den USA bereits eine anerkannte Therapiemethode und hat zum Teil einen Platz in dem Leistungsverzeichnis von Krankenkassen, in Deutschland wird sich dieser Legitimation noch gewidmet (vgl. ITT, 2017a). Dennoch hat sich die Therapieform in Deutschland in den letzten Jahren stark entwickelt. Theatertherapie findet in den verschiedensten Bereichen Anwendung, wobei es sich häufig um Handlungsfelder und Orte der Sozialen Arbeit handelt: die Arbeit mit Strafgefangenen in der Justizvollzugsanstalt, Theatertherapie mit Arbeitslosen, die Arbeit mit traumatisierten Frauen, die sexuelle Gewalt erleben mussten, oder Theatertherapie zur Behandlung schizophrener Patienten in der Psychiatrie. Dabei gibt es einige Schnittstellen zu anderen Wissenschaftsbereichen, wie der Psychotherapie, dem Psychodrama, dem Improvisationstheater oder der Theaterpädagogik, welche an die Methode der Theatertherapie grenzen oder in Elementen in ihr beinhaltet sind. Auch in der Arbeit mit Geflüchteten wird Theater als Therapiemethode eingesetzt.

Zur Ausbildung von Theatertherapeuten gibt es einen Bachelorstudiengang an der Hochschule für Wirtschaft und Umwelt in Nürtingen, sowie drei berufsbegleitende Weiterbildungen mit dem Abschluss als Künstlerischer Therapeut (vgl. ITT, 2017e). Studiendekan und Professor für Theatertherapie an der Hochschule für Wirtschaft und Umwelt in Nürtingen Professor Johannes Junker vergleicht, wie es um die Forschung und Verifizierung der Theatertherapie/Dramatherapie in verschiedenen

Ländern steht und stellt fest, dass diese unterschiedlich weit sind und es Großbritannien, die Niederlande, Belgien, Italien und Lettland sind in denen diese Therapieform ihre „stärksten akademischen Wurzeln“ („strongest academic roots“ (Juncker, 2018, S.54) hat, in Deutschland die wissenschaftliche Verifizierung hingegen noch großer Aufmerksamkeit bedarf (vgl. ebd.). Dennoch gibt es Bemühungen um die wissenschaftliche Forschungsarbeit der Theatertherapie in Deutschland. Die Bundesarbeitsgemeinschaft Künstlerischer Therapie widmet sich der Förderung verschiedener künstlerischen Therapien im deutschen Gesundheitssystem, unter anderem auch der Theatertherapie (vgl. Hamberger et al 2011 zit. n. Juncker, 2018, S.54). Das Institut für Theatertherapie betreibt in Kooperation mit der 1995 gegründeten Deutschen Gesellschaft für Theatertherapie Forschung zum Einsatz von künstlerischen Medien (vgl. ITT, 2017b). Das Erasmus+KA2 Projekt widmet sich auf der Basis qualitativer Forschung in sieben verschiedenen Ländern der Entwicklung von Methoden und Trainingsmodulen für Akteure, die künstlerisch-therapeutisch mit erwachsenen Geflüchteten und Migranten arbeiten (vgl. ITT, 2017c). Nicht unter wissenschaftlichen Kriterien in den Blick genommen oder zumindest nicht öffentlich zugänglich sind im Bereich der Methoden bezüglich Integration, Studien zu Kindern und Jugendlichen mit denen theatertherapeutisch in diesem Kontext gearbeitet wird.

Es stellen sich folgenden Fragen: Kann Theatertherapie als Methode zur Integration von Kindern und Jugendlichen dienen? Sollte sie in der Flüchtlingssozialarbeit angewendet werden? Was kann sie in Bezug auf die Arbeit mit traumatisierten geflüchteten Kindern im Rahmen von Integration insbesondere leisten?

Durch einen ersten Einblick in die Literatur zum Thema Theatertherapie und Gespräche mit verschiedenen Theatertherapeuten stieß die Autorin auf ein theatertherapeutisches Projekt welches sich der Arbeit mit traumatisierten, geflüchteten Kindern und Jugendlichen widmet. In dem Projekt „Mein sicherer Ort“ haben verschiedene Theatertherapeuten in Berlin im Zeitraum von Juni 2016 bis Dezember 2016 mit Kindern und Jugendlichen in einer Notunterkunft für Geflüchtete theatertherapeutisch gearbeitet und arbeiten seit Oktober 2017 (aktuell im Juni 2018 noch fortlaufend) mit Kindern und Jugendlichen in drei Willkommensklassen einer Grundschule.

Aufgrund der genannten Aktualität und Dringlichkeit der Beantwortung der Fragen nach einer gelingenden Unterstützung und Integration für junge geflüchtete

Menschen in Deutschland, sowie der Regionalität und Aktualität des Projektes selber, dient dieses Projekt als Fallbeispiel für die empirische Studie dieser Arbeit.

Ziel dieser Bachelorarbeit ist es, zu untersuchen, inwieweit die theatertherapeutische Herangehensweise aus Sicht der Theatertherapeuten in dem Projekt „Mein sicherer Ort“ Einfluss auf die Integration der traumatisierten Kinder und Jugendlichen in die theatertherapeutischen Gruppen hat. Anhand einer qualitativ empirischen Untersuchung in Form von leitfadengestützten Interviews mit zwei Theatertherapeuten soll ein Ausschnitt der Wirkweise der theatertherapeutischen Methode auf Integration gegeben werden. Dazu wird die Herangehensweise von Experteninterviews mit Interviewleitfaden nach Gläser und Laudel (2009) und die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) gewählt. Die Aussagen der Experten werden unter Bezugnahme von Han-Broichs Theorie der Migrantenintegration untersucht und ausgewertet.

Bei genauerer Betrachtung der Literatur, die sich mit Theatertherapie auseinandersetzt ist, zunächst festzustellen, dass eine Vielzahl an Werken nur in englischer Sprache vorhanden ist, was sich durch die Entstehungsgeschichte der Theater- oder Dramatherapie erklären lässt, die ihre Ursprünge weitestgehend im englischsprachigen Raum hat (vgl. Martens, 2002b, S.36). Es gibt auch einige wenige Fachbücher in deutscher Sprache, von denen in dieser Arbeit Gebrauch gemacht wird, dennoch wird zur Ausarbeitung unterstützend englischsprachige Literatur hinzugezogen. Zur besseren Überprüfung und zur Sicherstellung, dass der ursprüngliche Sinn von Aussagen bestehen bleibt, werden einige Zitate direkt in englischer Sprache formuliert, dennoch wird auch auf deutscher Sprache paraphrasiert, wenn sich dies nicht vermeiden lässt.

Die Literatur, die für diese Arbeit verwendet wird, bezieht sich aus folgenden Recherchedatenbanken: Springerlink, OPAC Magdeburg, Karlsruher Virtueller Katalog (KVK), sowie GoogleScholar. Es handelt sich hauptsächlich um Monographien und Sammelpublikationen größtenteils aus den letzten sieben Jahren. Insbesondere bei der englischen Literatur hinsichtlich der Theatertherapie musste aufgrund des möglichen Literaturzugriffs jedoch zum Teil auf ältere Werke zurückgegriffen werden. Als Quellen wurden neben der Sekundärliteratur außerdem das Material der von der Autorin geführten Interviews genutzt, sowie Material aus dem E-Mailkontakt mit

verschiedenen zertifizierten Theatertherapeuten. Zudem wurden fachliche Informationen aus Internetseiten bezogen.

Die Bachelorarbeit gliedert sich im Hauptteil in einen theoretischen und einen empirischen Bereich. Der theoretische Teil ist in drei Kapitel untergliedert. Das erste Kapitel dient als allgemeiner Überblick über die Theatertherapie, wobei sich zunächst dem Begriff Theatertherapie, sowie der heilenden Wirkung des Theaters gewidmet und dann auf die Entstehung der Therapieform eingegangen wird. Im Zuge dessen werden verwandte Methoden, wie die des Psychodramas angesprochen und verwandte Begriffe, wie Dramatherapie betrachtet. Auf die Form des Psychodramas wird in einem extra Gliederungspunkt explizit eingegangen, da es für die Entwicklung und Anwendung in der Theatertherapie eine Rolle spielt. Weiterhin wird eine Klärung der Theaterpädagogik und der Unterscheidung dieser Disziplin zur Theatertherapie vorgenommen. Anschließend werden verschiedene Grundbegriffe bzw. -konzepte der Theatertherapie vorgestellt, um dem Leser einen ersten Einblick dessen zu geben, was zu dieser Therapieform dazu gehören kann.

Im zweiten Kapitel geht es um die theoretische Auseinandersetzung dreier Integrationstheorien, einer Theorie von Hartmut Esser, einem Integrationsansatz von Rainer Geißler und der Theorie der Integration nach Misun Han-Broich. Dabei kommt der Theorie der Migrantenintegration von Misun Han-Broich besondere Bedeutung zu, da sie im empirischen Teil als Grundlage zur Auswertung des Interviewmaterials dient. Im Anschluss und in Vorbereitung auf den empirischen Teil dieser Arbeit steht das dritte und letzte Kapitel des theoretischen Bereichs, in dem das theatertherapeutische Projekt „Mein sicherer Ort“ vorgestellt wird. Hierbei werden zunächst die Inhalte und Ziele des Projektes herausgestellt und anschließend näher auf die Zielgruppe und den Zeitraum eingegangen. Die Begriffe des Traumas und der Traumatisierung werden unter dem Punkt „Psychische Belastung der Zielgruppe“ beleuchtet, um besser einordnen zu können, womit die Kinder und Jugendlichen des Projektes konfrontiert sind. In diesem Kapitel werden außerdem die Methoden, die neben der Methode der Theatertherapie in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen zum Einsatz kamen, aufgeführt und kurz erläutert.

Der empirische Teil der Arbeit widmet sich zunächst der Konzeption und Wahl der qualitativen Erhebungsmethode, wobei auf die Durchführung der Experteninterviews näher eingegangen wird. In einem nächsten Schritt wird der Fokus auf die methodische Herangehensweise der Datenauswertung gerichtet, die ausführlich

reflektiert wird. Dann folgt die Auswertung und Interpretation der empirischen Daten hinsichtlich der Forschungsfrage. Die Bachelorarbeit schließt mit einer zusammenfassenden Schlussbetrachtung und einem Ausblick hinsichtlich erweiterter und weiterer möglicher empirischer Zugänge zu dem in der Arbeit behandeltem Interviewmaterial und bezüglich möglicher Konsequenzen für die Sozialen Arbeit.

2 Theatertherapie – ein allgemeiner Überblick

„Das Drama, das aus dem dramatischen Spiel erwächst, ist Teil aller menschlichen Erfahrung, unabhängig davon, ob es sich um die privaten Dramen unserer Träume oder die Art und Weise handelt, in der wir spontan unsere Lebenserfahrungen aufarbeiten“ (Aissen-Crewet, 2003a, S. 24).

Das Spielen von Rollen ist den Menschen vertraut, jeder nimmt sie ein, ob im Alltag oder im Urlaub und zur menschlichen Entwicklung gehört es dazu das das Kind sich Rollen durch Nachahmen aneignet (vgl. Aissen-Crewet, 2003a, S.115). Das Einnehmen von Rollen mag im realen Leben nicht so bewusst oder intendiert ablaufen, wie die Entwicklung und Aneignung einer Charakterrolle im Theater und manchmal kann es passieren, dass Menschen sich in ihrer eigenen Rolle nicht wohl fühlen, auf ihrer Bühne anders spielen wollen, vielleicht am liebsten den Vorhang schließen mögen. Dann kann ein Regisseur von Nöten sein oder um aus der Metapher des auf die ein oder andere Weise geplagten oder herausgeforderten Spielers hinauszutreten: dann kann Theatertherapie Unterstützung leisten.

Wenn von Theatertherapie gesprochen wird, kann nicht etwa von einem Grundsatzmodell die Rede sein, welches in Form eines Buches zu erwerben und zu studieren ist, vielmehr finden sich verschiedene theoretische Positionen innerhalb der Landschaft der Theatertherapie (vgl. Landy, 1994, S. 56) an denen sich in der Praxis eher eklektisch bedient wird (vgl. Meldrum, 1994, S.26). Welche Schwerpunkte Theatertherapeuten in ihrer praktischen Arbeit setzen hängt von Vorlieben, beruflichen Hintergründen, sowie der eigenen praktischen Schwerpunkterfahrung im theatertherapeutischen Kontext ab (vgl. Martens, 2002b, S.37). Dennoch wurde diese Therapieform von der britischen Dramatherapiepionierin Sue Jennings bereits 1994 als „discipline on its own right with its own professional body and research“ (Meldrum, 1994, S.15) beschrieben. Theatertherapeut und Hochschullehrer Prof. Junker weist etwa 20 Jahre später darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit theoretischen Grundsatzfragen in Deutschland noch wenig stattgefunden hat, sich vielmehr jedoch mit der Beschreibung und Entwicklung gut funktionierender „Übungen, Techniken und Methoden“³, deren Etablierung in Bezug auf verschiedenen Klientel, sowie der „wissenschaftlichen Effektevaluation“⁴ gewidmet wurde. Der künstlerische

³Informationen aus EMailkontakt mit Johannes Junker (Studiendekan und Professor für Theatertherapie an der Hochschule für Wirtschaft und Umwelt in Nürtingen) am 14.05.2018)

⁴ vgl. ebd.

Therapeut ist „eher als pragmatisch interessierter Mensch zu verstehen, der das an sich selbst Erfahren und andere erfahren lassen als grundsätzlichen Ausgangspunkt in seiner täglichen Arbeit sieht“⁵, weshalb die wissenschaftlich theoretische Auseinandersetzung in seinem beruflichen Agieren nicht vordergründig ist.⁶ Dennoch gibt es, wie bereits in der Einleitung dieser Arbeit erwähnt auch in Deutschland Forschungsprojekte und Junker (2018) zufolge ist es wichtig, dass die künstlerischen Therapien sich als eine „akademische Einheit“ (engl.: „academic unit“) wahrnehmen und gemeinsame Forschungsprojekte aufnehmen (vgl. Junker, 2018, S.54).

Die Theatertherapie bietet eine Vielfalt von Ansätzen und Methoden zur Auseinandersetzung im therapeutischen Setting (vgl. Silverman, 2006, S.228), für deren Ausführung es jedoch eine weitere Arbeit bedürfte, um dieser Vielfältigkeit in der Tiefe gerecht zu werden. In dem theoretischen Teil dieser Arbeit geht es vielmehr darum, eine Idee davon zu bekommen, was Theater-bzw. Dramatherapie bedeuten kann, wie es zu dieser Therapieform kam, mit einer Abgrenzung zur Theaterpädagogik und dem Psychodrama darzustellen, was die Theatertherapie nicht ist, einen Blick auf die Ziele und interdisziplinäre Quellen zu werfen, sowie einige Grundkonzepte der Theatertherapie vorzustellen.

2.1 Begriffsannäherung und Hintergründe zur Entstehung

2.1.1 Was ist Theatertherapie?

Um sich dessen zu nähern, was unter Theatertherapie verstanden werden kann, sollte zunächst darauf hingewiesen werden das der Begriff „Theatertherapie“ im wissenschaftstheoretischen Umgang synonym mit einem zweiten Begriff, der „Dramatherapie“ verwendet wird (vgl. Anklam & Meyer, 2014, S.14), auch wenn sich der Deutschen Gesellschaft für Theatertherapie (DGfT) zufolge ersterer in Deutschland durchgesetzt hat. (vgl. DGfT, 2017) Dennoch gibt es eine Vielzahl von Begriffen, die in Deutschland ohne nähere Definition und Differenzierung angewandt werden (vgl. Neumann, 2002a, S. 7). Prof. Junker benennt in diesem Kontext folgende Begriffe: „szenisches Verfahren, Therapeutisches Theater, therapeutisches Rollenspiel,

⁵ ebd.

⁶ vgl. ebd.

Theatertherapie, Psychodrama, dramatherapeutische Verfahren, Rituelles Theater und Dramatherapie“⁷.

Trotz der undifferenzierten Verwendung, weisen die Begriffe in ihrer Bedeutung Unterschiede auf. Jedoch ist die Theatertherapie eine sehr junge Disziplin, in ihrem Zusammenhang kann noch nicht von einer fachwissenschaftlichen, abschließenden Begrifflichkeit gesprochen werden und sie hat somit auch noch keine „international diskutierfähige differenzierte Fachsprache“ entwickelt (Neumann, 2002a, S.7). Auf den Versuch einer näheren Unterscheidung aller der oben genannten Begrifflichkeiten wird an dieser Stelle verzichtet, jedoch wird in den folgenden Zeilen auf die Begriffe Theater- und Dramatherapie eingegangen, da diese für diese Arbeit zentral von Bedeutung sind.

Der Begriff „Dramatherapie“ leitet sich aus der englischen Bezeichnung „dramatherapy“ (engl.) oder „drama therapy“(amerik.) ab (vgl. Anklam & Meyer, 2014, S.21; Martens, 2002, S.36b) und der Terminus sowohl als die Theorie und Praxis der Dramatherapie haben ihre Ursprünge im englischsprachigen Raum, in England und den USA (vgl. Martens, 2002, S.36b).

Ein Unterschied der englischen und deutschen Bezeichnung für diese künstlerische Therapieform (Dramatherapy und Dramatherapie) kann in den Assoziationen liegen, die diese Begriffe wecken: im Englischen wird „Drama“ vordergründig mit dem Schauspiel oder Theater verbunden oder die mit dem Theater zusammenhängende Dramaturgie assoziiert. Im Deutschen beschreibt das Drama zum einen eine Literaturgattung, zum anderen hat dieses Wort das Potential negative Assoziationen wie etwa „übertrieben, Aufsehen erregen, theatralisches Getue“ (Neumann, 2002a, S.7) hervorzurufen (ebd.).

Die Drama- bzw. Theatertherapie unterscheiden sich Kulikowsky-Valentin, Müller-Benz, Müller-Salhi et al. (2016) zufolge hinsichtlich zweier Merkmale des therapeutischen Vorgangs: Nach ihnen kann Dramatherapie eine eher prozessorientierte Arbeit bezeichnen, die Theatertherapie kann in ihrer Bezeichnung auf eine produktorientierte Arbeit hinweisen, dessen therapeutischer Bestandteil eine Entwicklung, wie die Aufführung eines Theaterstückes ist (vgl. S.55). Neumann (2002a) unterscheidet dramatherapeutische und theatertherapeutische Verfahren, wobei sie kennzeichnende Schwerpunkte der beiden Verfahren nennt, gleichzeitig aber auch

⁷ Informationen aus E-Mailkontakt mit Johannes Junker (Studiendekan und Professor für Theatertherapie an der Hochschule für Wirtschaft und Umwelt in Nürtingen) am 14.05.2018)

darauf hinweist, dass es sich in der Praxis um eine Mischung dieser Verfahren (so wie auch einem dritten, der psychodramatischen Intervention) handelt und die Unterscheidung rein einem analytischen Verständnis dienen kann (vgl. S. 8). Als theatertherapeutisch verstehen sich nach Neumann (2002a) solche Verfahren, welche viele theatralische, sowie rituelle Elemente beinhalten, wie etwa „Rollenfiguren, Texte/Narrationen, Requisiten, Kostüme, Handlung, Spannungsbogen, Bühne [...]etc.“ (ebd. S.9). Auch bei Neumann wird das Hinarbeiten auf eine Theateraufführung mit dem theatertherapeutischen Verfahren in Zusammenhang gebracht. In dramatherapeutischen Verfahren stehen das spontane Spiel, ein breites Repertoire an Schauspielübungen, sowie Methoden aus Bereichen, in denen sich Theater und Psychotherapie überschneiden im Vordergrund (vgl. ebd.). Theatertherapeutische, dramatherapeutische, sowie psychodramatische Formen des therapeutischen Handelns fallen Neumann (2002a) zufolge jedoch alle unter den Gesamtbereich der Theatertherapie (S.8).

Anklam und Meyer (2014) weisen auf die Wichtigkeit der Differenzierung der unterschiedlichen Begriffe bezüglich verschiedener szenischen Therapieverfahren hin (vgl. S. 20) und stellen dar, dass es sich bei der Theater- wie auch der Dramatherapie um Oberbegriffe für verschiedene Verfahren handelt, in denen therapeutisch vorgegangen wird und die durch unterschiedliche Methoden, Interventionen und Akzentuierungen gekennzeichnet sind. Ihre Gemeinsamkeit liegt in der Haltung dem Menschen gegenüber, die von einem humanistischen Menschenbild⁸ geprägt ist (vgl. S.22).

In der Auseinandersetzung mit der Theorie der Theatertherapie/Dramatherapie in dieser Arbeit, wird weitestgehend der Begriff Theatertherapie verwendet, wie ihn auch die Deutsche Gesellschaft für Theatertherapie als Oberbegriff für verschiedenen Formen, szenischer, theatraler und interaktiver Art, welche unmittelbar mit einem therapeutischen Setting in Verbindung stehen, versteht (vgl. Neumann, 2002a, S.8). An einigen Stellen, bei denen aus dem Englischen zitiert wird, oder die Benennung für den Kontext von Bedeutung ist, ist auch von Dramatherapie die Rede.

Theater und Psychologie heiraten, es wird ein Kind geboren, sein Name ist Theatertherapie. Wie bei jeder Hochzeit, so formuliert es Silverman (2006) haben beide

⁸ „Das humanistische Menschenbild basiert auf den Grundannahmen, dass jeder Mensch ein ganzheitliches Wesen ist, welches von Natur aus einen konstruktiven Kern besitzt, Lösungen für Probleme bereits in sich trägt und ein Leben lang lernfähig ist“ (Weber, 2018).

dieser Partner unterschiedliche Persönlichkeiten in die Ehe mit reingebracht. Welche Persönlichkeiten sich in dieser Ehe zusammenschließen wird im Zitat von Dramatherapeutin Yehudit Silverman deutlich: „Psychology provided a focus on personal processes, therapeutic alliances, and clinical interventions. It entered the union with great sensitivity. Next, it marched flamboyant theatre with its wild imagination, performance technique, and dramatic intensity“ (S.223). Nach Silverman (2006) ist es die Kombination dieser beiden Disziplinen, die zur „Drama therapy“, zur Theatertherapie führt (ebd.).

Um bei der Metapher der Hochzeit und der darauf folgenden Familiengründung zu bleiben, scheint es neben Braut und Bräutigam auch verschiedene Trauzeugen zu geben, die einen, die meinen das Kind hätte mehr was vom Vater, die anderen, die der Meinung sind das Kind stamme doch hauptsächlich von der Mutter ab. So weist Meldrum (1994) darauf hin, dass es innerhalb der Profession der Theatertherapie manche gibt, die die Basis der Therapieform im Theater sehen und andere, die diese Disziplin der Psychotherapie zuordnen (S.18). Diese grundlegende unterschiedliche Gewichtung wird auch in den verschiedenen Definitionen von Theatertherapie ersichtlich.

Im Folgenden wird der Blick auf die Definitionen zweier sehr einflussreicher Theatertherapeuten (vgl. DGfT, 2018a) gerichtet. Sue Jennings, Pionierin der britischen und europäischen Dramatherapie und Gründerin der „British Association of Drama Therapy“ (vgl. Jennings, 2012; Silverman, 2006, S. 225) versteht die Dramatherapie als ein System, welches seine Wurzeln im Theater hat. Die Rolle des Therapeuten sieht sie nicht als die eines Psychotherapeuten, sondern beschreibt sie als einen kreativen Künstler (vgl. Jennings 1994, zit. n. Meldrum, 1994, S. 23) Nach Jennings (1992) ist Dramatherapie (dramatherpy) „the specific application of theatre structures and drama processes with a declared intention that is therapy“ (S. 229). Für den Pionier der amerikanischen Dramatherapie und Leiter eines Masterstudiengangs der Dramatherapie in New York Robert Landy (vgl. Jennings,1994, S.165) umfasst Dramatherapie sowohl psychoanalytische, entwicklungspsychologische, soziologische als auch künstlerische Aspekte (vgl. Landy, 1994, S. 16). Landy (1994) beschreibt die Dramatherapie als eine Form der Psychotherapie, welche von dramatischen Methoden und Vorgängen („dramatic techniques and processes“) Gebrauch macht (S.17). Martens (2002b) zufolge liegt der Unterschied dieser beiden Betrachtungsweisen darin, dass Jennings im Gegensatz zu Landy und anderen

einflussreichen Theatertherapeuten wie Renee Emunah und David Read Johnson die Dramatherapie nicht als eine eigenständige psychotherapeutische Disziplin versteht. Alle drei kennen die Dramatherapie jedoch als eine Form der Kunsttherapie an (S.37).

Sally Bailey, Leiterin des Dramatherapieprogramms an der Kansas State University beschreibt Dramatherapie als den Gebrauch von verschiedenen „action techniques“, um zu einer Verhaltensänderung und zu persönlichem Wachstum beizutragen. Insbesondere das Rollenspiel, sowie unter anderem auch Improvisation, Puppenspiel und Masken kommen dabei zum Einsatz (vgl. Bailey, 2006, S. 214).

Die Deutsche Gesellschaft für Theatertherapie schließt in ihrer Beschreibung dessen, was Theatertherapie ist sowohl künstlerische, als auch psychotherapeutische Aspekte mit ein und definiert diese Form der Kunsttherapie wie folgt: „Die Theatertherapie ist eine handlungsorientierte, künstlerische Therapieform, die eine fruchtbare Verbindung zwischen der ursprünglichen Heilfunktion des Theaters und den Verfahren moderner Psycho- und Sozialtherapien herstellt“ (DGfT, 2018a). Dabei wird der Verlauf der Therapie als ein kreativer Prozess beschrieben, in dem das ressourcenorientierte Arbeiten vordergründig ist (vgl. ebd.).

Häger (2002) beschreibt die Theatertherapie als „eine Suchbewegung“ (S.199), die sich an der Schnittstelle von Vergangenheit und Zukunft ereignet und „in der durch schöpferische Umgestaltung von konflikthaften Situationen“ (ebd.) der Blick für Möglichkeiten neuer Verhaltensformen geöffnet werden kann, denen Raum für Entwicklung, Verwirklichung und Entfaltung geboten wird (vgl. S. 199).

Es lässt sich also feststellen, dass es verschiedene Definitionsversuche der Theater- bzw. Dramatherapie gibt, von denen hier keine mit dem Anspruch von Endgültigkeit ausgewählt wird, vielmehr stellt diese Aufführung einen ersten Versuch der Annäherung dar, was diese künstlerische Therapieform bereithält.

2.1.2 Heilende Aspekte des Theaters

Mit einem Blick auf die Definition der DGfT stellt sich die Frage, was als ursprüngliche Heilfunktion des Theaters verstanden werden kann, was also die heilende Funktion des Theaters ist.

Meike Aissen-Crewet (Professorin für ästhetische Erziehung und Kunst an der Universität in Potsdam) erklärt, dass das Drama schon als Kunstform an sich das Potential einer heilenden Wirkung birgt und in ihm die Möglichkeit liegt, „schwierige Stufen des Lebens zu erkennen, zu erfahren und zu transformieren“ (Aisset-Crewet, 2003a, S. 14). Durch Theatertherapie ist es Menschen möglich, sich selbst besser zu verstehen und neue Ausdrucksweisen für scheinbar Unaussprechliches zu finden. Im Schutz der Rolle können Gefühle ausgedrückt und erfahren werden (vgl. ebd.). Ausdruck für „das Unfassbare, das Unaussprechliche“ (Lutz, 2008, S.53) zu finden sieht Ingrid Lutz, Systemorientierte Theatertherapeutin, als notwendig, damit Heilung sowohl des Einzelnen, als auch in der Gemeinschaft stattfinden kann (vgl. ebd.). Nach Lutz (2008) können schmerzhaft Erfahrungen durch „die künstlerische Inszenierung und Gestaltung“ (S.53) in einer anderen Form erlebt, verwandelt und im Spiel umgesetzt werden (vgl. ebd.). Als ein Beispiel für die Veränderungskraft, welche dem Theaterspiel innewohnt führt Lutz (2008) die Katharsis nach Aristoteles an (vgl. S.53), eine Form des Loslassens intensiver Gefühle durch die Wirkung einer Tragödie auf den Zuschauer (vgl. Bailey, 2006, S.214; Aissen-Crewet, 2003a, S. 135). Durch das Theater können Bilder und Ausdruck für eine Bandbreite von Themen gefunden werden, die das Leben bereit hält, Fragen „nach [...] Schuld und Sühne [...] Angst und Verzweiflung und der Sehnsucht nach der Leichtigkeit des Seins“ (Lutz, 2008, S.53) können hier Raum bekommen und durch das Spiel mit ihnen wird die Existenz dieser Themen anerkannt und die Möglichkeit geboten, sie im Leben zu akzeptieren (vgl. ebd.). Theater passiert nur dann, wenn Menschen zusammenkommen und gemeinsam handeln und kann daher als Gemeinschaftskunst verstanden werden. Als diese Kunstform der Gemeinschaft ist das Theater auf die Gesellschaft ausgerichtet und hat sozial integrierende Wirkung (vgl. ebd. S. 54).

Landy (1994) sieht die heilende Funktion des Theaters durch die Menschheitsgeschichte hinweg (vgl. römische Ziffer V), und beschreibt Theater als einen Ort für „socially sanctioned emotional release, thought and debate“ (S.49), an dem die Menschen eine Pause von alltäglichen Problemen einlegen können (vgl. ebd.). Soranus, ein römischer Arzt des zweiten Jahrhunderts ließ psychisch kranke Menschen Theaterstücke lesen, darüber diskutieren und sie Theateraufführungen entwickeln, um ihrer Erkrankung positiv entgegenzuwirken (Cockerman, 2000 zit. n. Bailey, 2006, S.215).

Inwieweit empirisch gesehen Theater oder die Mittel des Theaters nun heilende Effekte haben, wäre ein eigenes Thema für eine andere Arbeit, es lässt sich aber sagen, dass von Praktikern der Theatertherapie, aber auch bereits im alten Griechenland und bei den Römern sowohl die unmittelbare praktische Auseinandersetzung mit dem Theaterspiel, als auch das Ansehen eines Theaterstückes in Verbindung mit Heilung gebracht wurde und wird.

2.1.3 Theatertherapie- ein geschichtlicher Abriss

Nachdem bereits deutlich wurde, dass es in der Menschheitsgeschichte bereits vor vielen Jahrhunderten zum Einsatz von Theater kam und nachdem auf dessen heilende Funktion geschaut wurde, wird in diesem Abschnitt auf die Entstehung und Entwicklungsgeschichte der Drama- bzw. Theatertherapie eingegangen. Dazu wird der Blick als erstes in die USA und nach England gerichtet, um anschließend insbesondere in Anlehnung an Martens (2002b) einen kurzen Überblick zur Entwicklung der Theatertherapie in Deutschland zu geben.

In den USA und England entwickelten sich die Drama therapy und Dramatherapy etwa zur gleichen Zeit (vgl. Bailey, 2006, S. 217). In den USA ist es Getrud Schattner, die eine prägende Rolle in der Entwicklung der Drama therapy einnimmt. Sie erweckte den Begriff drama therapy zum Leben, nachdem sie in einem Schweizer Tuberkulosezentrum mit den Mitteln des Theaters, storytelling und poetry die von Depressionen geplagten Patienten erfolgreich behandelte und gab den ersten Kurs der Drama therapy auf Long Island (vgl. Reiter, 1996 zit. n. Bailey, 2006, S. 216). 1979 formierte sich unter anderem durch ihren Einsatz die amerikanische „National Association of Drama Therapy“ (heute: „North American Drama Therapy Association“) (vgl. Finneran, 1999, zit. n. Bailey, 2006, S.216). In England wurde die British Association for Dramatherapists (BADth) im Jahr 1977 gegründet (vgl. BADth, 2011). Peter Slade, der sich insbesondere der Theaterarbeit mit Kindern und Menschen die delinquentes Verhalten zeigen, widmete, (vgl. Jackson, keine Angabe, S.154) Marian Lindkvist, die 1964 das erste Dramatherapieprogramm in dem Sesame Institut in England entwickelte (vgl. Bailey, 2006, S.217) und die zuvor genannte Sue Jennings waren unter anderem Pioniere der englischen Dramatherapie.

In Deutschland lassen sich erste Entwicklungen von der Kombination von Theater und Therapie Ende der 1970er Jahre feststellen. Psychodrama, Gestalttherapie und Theaterpädagogik entstanden. Anders als in den englischsprachigen Ländern entstand jedoch keine praktische theoretische Fundierung aus der Kombination von Theaterkunst und Psychotherapie (vgl. Martens, 2002a, S.19). Als Grund dafür führt Martens (2002a) zum einen die in Deutschland fehlende Integrationsfigur für die Theatertherapie an, welche in England Sue Jennings war und verschiedenen Menschen, die an dieser Kombination interessiert waren, zusammenbrachte. Zum anderen fehlte es an Offenheit der sich selbst noch findenden Verfahren des Psychodramas, der Gestalttherapie und der Theaterpädagogik (ebd.).

In den 1980er Jahren erfuhren unterschiedliche Formen von Kultur (u.a. Volkstheater, Clowns, Straßentheater) gesellschaftliche Akzeptanz und Theaterkünstler, sowie Theaterpädagogen arbeiteten unter anderem in Psychiatrien, Gefängnissen und Obdachlosenheimen. Zwischen Theaterkunst, Pädagogik und Psychotherapie gab es jedoch bis in die 1980er Jahre keine nennenswerten Vernetzungen, die zu einer weiteren Zusammenarbeit zwischen den Interessierten der Disziplinen führte (vgl. ebd. S. 21). Neben anderen vereinzelt stattfindenden Tagungen gab es 1991 in der Akademie in Remscheid eine Tagung „Theater-Theaterpädagogik-Therapie“, aber die „Erkenntnis [...], dass eine Qualifizierung auf beiden Gebieten notwendig sei, was nicht nur bedeutete, dass man das jeweils andere als Fremdes ergänzend aufnimmt, sondern etwas Drittes entwickelt“ (S.22), war noch nicht deutlich im Bewusstsein der anwesenden Menschen (vgl. ebd.).

Anfang der 1990er Jahre begann sich die Theatertherapie in Deutschland dadurch zu professionalisieren, dass erste berufsbegleitende Fortbildungen an verschiedenen Instituten angeboten wurden. Die Lehrenden begannen sich zu vernetzen und 1998 wurde in Hannover die „Gesellschaft für Theatertherapie“ gegründet (vgl. ebd. S.23). Aktuell (im Jahr 2018) gibt es neben der Deutschen Gesellschaft für Theatertherapie (DGfT), welche als Berufsverband für Theatertherapeuten fungiert, auch das Institut für Theatertherapie, welches sich der aktiven Förderung von Lehre und Forschung im Bereich der Theatertherapie widmet (vgl. DGfT, 2017b). Dass die Ausbildungsoptionen für diese Therapieform mit Ausbildungen an verschiedenen Standorten in Deutschland gewachsen ist wurde bereits erwähnt.

2.2 Interdisziplinäre Bezüge der Theatertherapie

2.2.1 Quellen der Theatertherapie

Wie mit dem Blick auf die Entwicklung der Theatertherapie in Deutschland und im Ausland bereits angedeutet, hat sich die Theatertherapie aus verschiedenen Bereichen entwickelt. Aissen-Crewet (2003a) benennt die „Psychologie, Psychotherapie, Anthropologie, Soziologie und Theatertheorie“ (S.27) als Disziplinen, die für die Theatertherapie eine grundlegende Bedeutung haben. So sind es eine Reihe verschiedener Formen von Psychotherapie, wie der Psychoanalyse nach Freud, der Analytischen Psychologie nach Jung, der Biofunktionalen Therapie von Reich, der Existentiellen Therapie nach Laing, der Klientenzentrierte Therapie nach Rogers, der Gestalttherapie von Perls, der Verhaltenstherapie, dem Psychodrama nach Moreno sowie der Familientherapie nach Satir, welche als Teil der interdisziplinären Quellen der Theatertherapie verstanden werden können. Hierbei ist jedoch darauf hinzuweisen, dass nicht immer alle diese Therapieformen Grundlage eines dramatherapeutischen Prozesses sind, vielmehr bilden sie unterschiedliche theoretische Fundierungen und es hängen verschiedene Zielsetzungen der Theatertherapie mit ihnen zusammen (vgl. ebd. S. 41 ff.). Auch mit der Entwicklungspsychologie hat die Theatertherapie eine Verbindung, wobei die Modelle menschlicher Entwicklung nach Erikson und Piaget, sowie die Auseinandersetzung mit der symbolbildenden Entwicklung von besonderer Bedeutung sind (vgl. ebd. S.64). Aus der Soziologie sind es die Theorien von George Herbert Mead (Identitätsbildung durch Rollenspiel) und Erving Goffman (Das Drama sozialer Interaktion im Rollenspiel) welche Einflüsse auf die Theatertherapie haben (vgl. ebd. S.83).

Verschiedene Theater- bzw. Schauspieltheorien stellen eine weitere Quelle der Theatertherapie dar (vgl. Landy, 1994, S.85) von denen hier nur einige genannt werden. „Das Theater der Einfühlung“ nach Konstantin Stanislawsky hat sich auf die Theatertherapie in bedeutender Weise ausgewirkt (vgl. Bailey, 2006, S. 217 f.), aber auch Bertold Brecht mit seiner Theorie des Verfremdungseffekts (vgl. Landy, 1994, S.86) oder wie Aissen-Crewet (2003a) es formuliert dem „Theater der emotionalen Distanzierung“ (S.97), sowie das „Theater der Grausamkeit“ geprägt von Antonin Artaud und auch Jerzy Grotowskis „Theater der Armen“ sind für die Theatertherapie von Bedeutung (vgl. ebd. S. 93). In letzterem kommt auch der

anthropologische Ansatz der Theatertherapie zur Geltung (vgl. Meldrum, 1994, S. 25). Insbesondere die Theorien von Stanislavsky, Brecht und Artaud haben nicht nur das Theater des 20. Jahrhunderts geprägt, sondern tragen Landy (1994) zufolge zu einem konzeptionellen Verständnis der Theatertherapie bei (S. 85). Stanislavsky entwickelte eine Methode, mit der der Schauspieler in direkte Verbindung mit dem Unbewussten kommt und Zugang zu Emotionen erhält, die in Zusammenhang mit früheren Erlebnissen stehen. Der Schauspieler nutzt diese Erinnerung und das Erleben von den Emotionen für das authentische Spielen der Rolle. Diese Fähigkeit der Einfühlung und Identifikation ist auch in der Theatertherapie wichtig (vgl. Aissen-Crewet, 2003a, S.93 ff.). Neben der Identifikation mit Gefühlen und der Rolle, ist es in der Theatertherapie auch wichtig, dass der Klient sich von seinen möglicherweise überwältigenden Gefühlen und seiner Problemlage distanzieren kann. Das epische Theater mit der Theorie des Verfremdungseffektes von Bertolt Brecht stellt dazu ein wichtiges Instrument dar, welches sich in der Theatertherapie etwa durch projektive Techniken, wie dem Verwenden von Masken und Puppen ausdrückt (vgl. Landy, 1994, S.87f.). Brecht war der Meinung, dass eine kritische Distanz zum Dargestellten eingenommen werden muss und auf der Bühne durch den Schauspieler Probleme als „soziales Konstrukt“ (Aissen-Crewet, 2003a, S. 97) präsentiert werden, wobei dem Zuschauer durchweg bewusst ist, dass er sich in der fiktiven Welt des Theaters befindet. Nur dann kann der Zuschauer Probleme reflektieren und zum Veränderungshandeln motiviert werden (vgl. Aissen-Crewet, 2003a, S. 97; Landy 1994, S. 86). Der Schauspieler steht dem Charakter emotional distanziert gegenüber und nimmt bezogen auf die Handlung und den Text des Stückes eine kommentierende Haltung ein (vgl. Silverman, 2006, S. 224). Eine ganz andere Sichtweise als Brechts Theorie der Verfremdung hat Artaud mit dem Theater der Grausamkeit, welches zum Ziel hat, den Zuschauer eine existenzielle Grenzerfahrung machen zu lassen. „Grausamkeit“ ist hierbei nicht in Verbindung mit einem schrecklichen Theaterstück zu bringen, sondern weist darauf hin, dass der Zuschauer beim Theatererlebnis „zu einer intellektuell-metaphysischen Konfrontation mit seinen eigenen Obsessionen“ (Wulff, 2012) gezwungen wird (vgl. ebd.). Der Schauspieler übernimmt die Rolle eines Schamanen, die Aufführung hat eine rituelle, magische Funktion und der Zuschauer erfährt eine Reinigung des Geistes und der Seele (vgl. Aissen-Crewet, 2003a, S.100). Mythologie, Improvisation, Rituale und Klang nehmen in Artauds

Ansatz eine bedeutende Funktion ein und sind für das Praktizieren von Theatertherapie von Bedeutung (vgl. Landy, 1997, S.87 f.).

Neben den genannten interdisziplinären Quellen der Theatertherapie bildet das Spiel an sich, sowie die Spieltherapie eine weitere Grundlage für diese Form der künstlerischen Therapie (vgl. Landy, 1994, S. 56; ebd. S. 65). In Anlehnung an das 1996 veröffentlichte Arbeitspapier zur Qualifizierung in der Dramatherapie formuliert Theatertherapeutin Bettina Merschmeyer, was im Spiel möglich ist:

„Im Spiel darf ich sein, was ich bin. Ich kann machen, denken und fühlen, was ich will. Ich kann ausprobieren, tun und lassen, und es hat keine Konsequenzen für mich. Ich bin frei. Denn im Spiel bin ich nicht ich. Dennoch erfahre ich mich, entdecke und verändere mich. Das, was ich im Spiel erlebe, wirkt auf mich durch eine ganz besondere Ausprägung von Nähe (mein eigenes Fühlen, Denken und Handeln im Spiel) und Distanz (ich spiele eine Rolle, befinde mich auf der Symbolebene). Distanz wird hier „positiv besetzt““ (Martens, 1996, S.4 zit. n. Merschmeyer, 2008, S.142).

Durch das Spiel wird es nach Merschmeyer (2008) möglich, „dem individuellen Innenleben Ausdruck zu geben“ (S.142), was neben der heilenden Wirkung die im darstellenden Spiel liegt, einen entlastenden und befreienden Effekt hat (vgl. ebd.). Extreme Gefühle haben im Spiel ihren Raum, können ausgedrückt und erlebt werden, wie es im Alltag nur erschwert möglich ist. Doch ist die Funktion des Spiels in der Theatertherapie nicht als abgegrenzt vom realen Leben, vom Alltag zu sehen. Vielmehr bietet sich im theatertherapeutischen Prozess die Möglichkeit sich in neuen Rollen, alternativen Verhaltensweisen auszuprobieren und sie für die reale Alltagswelt zu üben. Andererseits ist es auch möglich, etwas, was im Alltag eher weniger Ausdruck findet, wie etwa dem Auslassen starker Gefühle wie beispielsweise Hass gegen eine bestimmte Person, mit der jemand im Alltag häufig zu tun hat, Aufmerksamkeit zu schenken (vgl. ebd. S.142 f.).

Nach den bisher aufgeführten interdisziplinären Quellen der Theatertherapie wird sich nun mit einer Quelle im Detail beschäftigt, dem Psychodrama. Anschließend wird der Blick auf einer eher bekannten Form des Theatermachens gerichtet, der Theaterpädagogik, um eine deutliche Unterscheidung dieser Disziplin zur Theatertherapie aufzuzeigen.

2.2.2 EinBlick ins Psychodrama

2.2.2.1 Was ist Psychodrama?

Das Psychodrama wurde in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts von Jacob Levy Moreno entwickelt, einem Arzt, Psychotherapeuten und Philosophen (vgl. Ameln & Kramer, 2014a, S.2) und kann als eigenständiges Verfahren verstanden werden, welches auf einer eigenen Philosophie, eigenen Regeln und spezifischen methodischen Grundprinzipien fußt (vgl. Ameln & Kramer 2014b, S.6). Beim Psychodrama geht es um das szenische Darstellen, das Erforschen und die Veränderung der von Einzelnen und Gruppen erlebten subjektiven Realität. Unter anderem Gefühle, Beziehungen und Erwartungen die im Leben des Klienten Bedeutung haben, können durch den Einsatz dramaturgischer Mittel szenisch umgesetzt werden (vgl. ebd. S. 5f.). Anders als im Rollenspiel handelt es sich bei dem Geschehen auf der Bühne nicht um fiktive Szenarien (vgl. Ameln & Kramer 2014a, S.2), die zum Teil auch mithilfe von literarischen Vorlagen erarbeitet werden (vgl. Martens, 2002, S.47), vielmehr bezieht sich das Spiel auf reale Situationen der Klienten oder der sogenannten Thementräger, die im psychodramatischen Prozess „Schöpfer, Regisseure und Akteure“ (Ameln & Kramer, 2014a, S.2) ihres eigenen Stückes sind (vgl. ebd.).

Im sogenannten protagonistenzentrierten Psychodrama wird eine real erlebte Situation genutzt, um dem Thementräger die Reflexion der „als problematisch erlebten Lage“ (ebd.) zu ermöglichen. Mithilfe von psychodramatischen Techniken kann der Thementräger oder Protagonist neue Handlungsimpulse entwickeln, neue Handlungsweisen erproben und dem was er in seinem Leben Bedeutung beimisst kann sich durch den Prozess verändern (vgl. Ameln & Kramer, 2014b, S.5f.).

Die Bühne kann vorgestellt sein und fungiert als Raum für den psychodramatischen Prozess (vgl. ebd. S. 19; 23) der von einem Experten angeleitet wird, welcher beratende, begleitende Funktionen übernimmt und sich in den Methoden des Psychodramas auskennt (vgl. ebd. S.23).

Damit die subjektive Realität des Protagonisten abgebildet werden kann, schlüpfen Mitspieler in Rollen, welche in der darzustellenden Situation des Protagonisten von Bedeutung sind. Diese Darsteller sind im Prozess die sogenannten „Hilfs-Iche“. Im Einzelsetting können diese „Hilfs-Iche“ auch der Therapeut oder Objekte sein (vgl. Ameln & Kramer, 2014a, S.2). Im Verlauf des psychodramatischen Prozesses

nimmt der Protagonist auch die Perspektive der „Hilfs-Iche“ ein, indem er ihre Rollen annimmt (vgl. Ameln & Kramer, 2014b, S. 19), andersherum kann auch der Protagonist von jemand anderem gespielt werden (vgl. Ameln & Kramer, 2014a S.3). Die Gruppe stellt den „mitfühlenden und tragenden Resonanzboden des Protagonisten“ (ebd. S.21) dar. Durch die Gruppe erfährt der Protagonist „Solidarität, Ermutigung und Unterstützung“ (ebd.) und erlebt, dass er „mit seinen Gedanken, Gefühlen, Ängsten und Schwierigkeiten“ (ebd.) nicht alleine ist. Neben dem Rollentausch sind das Doppeln und das Spiegeln zentrale Techniken, die durch die Gruppe lebendig werden (vgl. ebd. S.3). Beim Doppeln äußert ein Mitspieler oder der Leiter aus der Rolle des Protagonisten Gefühle und Gedanken, die er bei diesem wahrnimmt. Anders als beim Rollentausch handelt es sich beim „einfühlenden Doppel“ um eine kurzweilige Rollenübernahme, bei der sich das Doppel neben den Protagonisten stellt. Wenn Protagonist und Leiter sich von außen das psychodramatische Geschehen auf der Bühne ansehen, um aus einem distanzierten Blickwinkel Einsichten zu erhalten, kann vom psychodramatischen Spiegel gesprochen werden (vgl. Ameln & Kramer, S. 23). Der Komplexität und Tiefe des Verfahrens des Psychodramas, die sich durch weiterführende Techniken, unterschiedlichste psychodramatische Arrangements, konkrete Phasen in der Arbeit mit Klienten, theoretischen Grundlagen und nicht zuletzt der hinter dem Verfahren stehenden Philosophie ausdrückt, kann an dieser Stelle aus platztechnischen Gründen nicht gerecht werden. Stattdessen wird im Folgenden ein Blick auf die Schnittstellen und Unterschiede des Psychodramas und der Theatertherapie eingegangen, da es häufig vorkommt, dass diese beiden Therapieformen aufgrund vieler Ähnlichkeiten miteinander verwechselt werden (vgl. Kedem-Tahar & Kellermann, 1996, S.27). Die Abbildung¹ auf Seite 31 dient beim Lesen der Orientierung.

2.2.2.2 Gemeinsamkeiten und Unterschiede Psychodrama & Theatertherapie

Auch wenn die Theatertherapie nicht mit dem Psychodrama gleichzusetzen ist, stellt Moreno, Aissen-Crewet (2003a) zufolge, einen wichtigen Vorreiter für die konzeptionelle Entwicklung der Theatertherapie dar und nach Aissen-Crewet ist es Moreno der „die tiefere gegenständliche, sozialpsychologische Natur der dramatischen Erfahrung erkannte“ (S.35). Das Zulassen von Spontaneität und Fantasie und das Einlassen auf eine darstellerische Erfahrung ist für den psychodramatischen

Prozess, als auch für die theatertherapeutische Arbeit wichtig (vgl. Aissen-Crewet, 2003a, S. 40). Innerhalb der Theatertherapie werden auch die von Moreno geprägten Methoden des Psychodramas, wie etwa dem Doppeln oder dem Rollentausch eingesetzt (vgl. Neumann, 2002a, S.8). Zudem finden sich nach Neumann (2002) Phasen des Psychodramas, wie der des warming-ups im theatertherapeutischen Handeln wieder und das Stegreifspiel (einem meist auf einer groben thematischen Vorgabe beruhenden frei improvisiertem Gruppenspiel (vgl. Ameln & Kramer, 2014b, S.38) findet im Zuge von Improvisation in der Theatertherapie Anwendung (vgl. S.8.). Auch das Sharing, bei dem die Teilnehmer nach einem Prozess im Kreis zusammen kommen, um Gedanken und Gefühle über das Erlebte mitzuteilen findet sich sowohl beim theatertherapeutischen, als auch psychodramatischen Arbeiten wieder (vgl. Anklam & Meyer, 2003, S. 28 f.; v. Ameln & Kramer, 2014b, S. 146). So gibt es innerhalb der Theatertherapie psychodramatische Methoden die zum Einsatz kommen, dennoch werden in der Theatertherapie weitaus mehr dramatische und theatralische Mittel genutzt als im Psychodrama (vgl. Aissen-Crewet, 2003a, S.40).

Neben dem Gegensatz des literarischen Bedienens zum Erarbeiten einer Rolle (Theatertherapie) und der Ablehnung literarischer Vorlagen (Psychodrama nach Moreno) (vgl. Martens, 2002, S. 47), gibt es einige andere Aspekte in denen sich die beiden Verfahren voneinander unterscheiden.

Kedem -Tahar & Kellermann (1996) sehen einen entscheidenden Unterschied philosophischer Art in der Herangehensweise und dem Ziel der beiden Verfahren:

„It seems that whereas in psychodrama the "soul" (psyche) is the aim and the "action" (drama) is the means, the opposite is true for drama therapy in which drama itself (as pure art) is the aim and the psyche is the means (of expression)“ (S.31).

Anders als in der Theatertherapie, in der eine „Als-ob-Situation“ durch z.T. selbst gewählte und der eigenen Lebenssituation widersprechenden Rollen entstehen kann, sind die Rollen im psychodramatischen Prozess klar strukturiert und vorgegeben (vgl. Anklam & Meyer, 2008, S.21). Da das Psychodrama sich ausschließlich an „biografisch rekonstruiertem Material“ (Martens, 2002, S. 47) bedient, kann der Klient anders als in der Theatertherapie nicht durch das Spielen einer anderen, fiktiven Rolle die Distanz zu sich selbst erleben und durch das „kompensatorische Spiel“ (ebd.) Entlastung erfahren. So bringt Martens (2002) die

theatertherapeutische Möglichkeit des Kindes an, welches in der Rolle des Wolfes den Therapeuten, der die Mutter darstellt, tötet (ebd.). In dieser Hinsicht führen Kedem-Tahar und Kellermann (1996) in Anlehnung an Landy (1993) an, dass die Betonung im Psychodrama auf der persönlichen, emotionalen Beteiligung liegt, wohingegen in theatertherapeutischen Prozessen die dramatische Distanz⁹ eine wichtige Rolle einnimmt (vgl. Landy 1993 zit. n. Kedem-Tahar&Kellermann,1996, S. 33).

Auch in der Rollenfunktion des Therapeuten unterscheiden sich Theatertherapie und Psychodrama: In der Theatertherapie kann der Therapeut als Mitspieler, selber Rollen einnehmen und er kann Regisseur sein und das Spielgeschehen als Ganzes aus ästhetischem Blickwinkel betrachten. Sowohl als Mitspieler, als Regisseur wie auch als Leiter der Gruppe kann der Therapeut mit seinem Wissen um „verborgene Themen und entwicklungspsychologische Komponenten“ (Martens, 2002, S.47) der in Szene gesetzten dramatischen Rollen, intervenieren (vgl. ebd.). Der Therapeut im Psychodrama nimmt eine „räumlich und emotional distanzierte“ (Ameln & Kramer, 2014b, S. 22) Position ein, von der aus er mit einem analytischen Blick auf das Geschehen, den Prozess strukturiert begleitet (vgl. ebd.).

Abbildung 1: Unterschiede Psychodrama und Theatertherapie
Eigene Darstellung (Musolff) in Anlehnung an Martens (2002)

	Theatertherapie	Psychodrama
Einnehmen von Rollen	Einnehmen fiktionaler Rollen; Distanz des Nicht-Ichs	Person erlebt sich in ihrer realen Rolle
Rollenentwicklung	Literarische Vorlage möglich	Ablehnung literarischer Vorlage; Auseinandersetzung mit biografisch rekonstruierten Material
Bezug zur Rolle	Dramatische Distanz	Persönlich emotionale Involviertheit
Therapeutenrolle	Therapeut kann Mitspieler, Regisseur, Gruppenleiter sein und agiert auf 3 Ebenen: Person, Figur, Therapeut	Therapeut kann Zuschauer und Spielleiter sein und kann im Einzelsettings Rollen übernehmen; wahrt Distanz und gibt Struktur

⁹ Eine nähere Erläuterung zur dramatischen Distanz findet sich in Kapitel 2.5.3 zur Ästhetischen Distanzierung.

2.3 Theatertherapie ist nicht gleich Theaterpädagogik

Im Kontext dieser Bachelorarbeit ist es aufgefallen, dass wenn in Gesprächen das Wort „Theatertherapie“ fällt, die Menschen es meist direkt als „Theaterpädagogik“ hören und mit dieser Disziplin gleichsetzen. Das mag wahrscheinlich daran liegen, dass die Theatertherapie in Deutschland aktuell (im Jahr 2018) noch nicht den Bekanntheitsgrad wie die Theaterpädagogik erreicht hat (vgl. Broich, 2017, S. 10).

Um dieser Begriffsverwirrung entgegenzuwirken wird im Folgenden auf Unterschiede zwischen den zwei Disziplinen eingegangen. Zur Orientierung beim Lesen und um einen Überblick über die Unterschiede der beiden Disziplinen zu bekommen dient die Abbildung 2 auf der nächsten Seite.

Theater kann in Form von Theaterpädagogik als Vermittlung von Kunst praktiziert werden oder psychotherapeutisch zum Einsatz kommen, dann handelt es sich um Theatertherapie (vgl. Neumann, 2008, S. 338). Bei der Theaterpädagogik geht es darum, die Menschen an das Theaterspiel heranzuführen und Methoden der darstellenden Kunst, die beispielsweise in Form von Figurenarbeit lebendig werden, erfahrbar zu machen. Dabei arbeitet die theaterpädagogische Gruppe gemeinsam auf ein künstlerisches Ergebnis hin (vgl. Anklam & Meyer, 2008, S. 16ff.). Der Theaterpädagoge initiiert künstlerische Prozesse mit Spielangeboten und Methoden und unterstützt die Spieler bei der szenischen Umsetzung ihrer Ideen (vgl. Höhn, 2015, S.15 zit. n. List, 2015). Der Theaterpädagoge übernimmt in seiner Rolle eine vermittelnde, lehrende Funktion. Im Gegensatz zur Theatertherapie hat die Theaterpädagogik keine Therapieziele, sie kann aber therapeutische Effekte haben und z.B. die sozialen Kompetenzen der Gruppenmitglieder stärken, wie auch zu Persönlichkeitsentwicklung beitragen (vgl. Anklam & Meyer, 2008, S. 16 ff.). Auch können mit ihr Verhaltensänderungen intendiert werden (vgl. Neumann, 2008, S. 339), allerdings steht die künstlerische Entwicklung der Gruppe, wie auch einzelner Mitglieder im Fokus. Die Themen, die in einem theaterpädagogischen Gruppenprozess behandelt werden, sollten Anklam und Meyer (2008) zufolge zwar bezogen auf die Zielgruppe lebensweltlichen Charakter haben, dennoch besteht für den Spielleiter ein Spielraum „die eigenen ästhetischen Visionen und Vorlieben walten zu lassen“ (S. 19). Dies ist im theatertherapeutischen Prozess nicht der Fall, in dem die Themenwahl, dessen was behandelt wird, sich nach der therapeutischen Zielgruppe

und Zielsetzung richtet. Die Theatertherapie stellt die heilende Wirkung von Theater in den Mittelpunkt, hat es zum Ziel, dass die Klienten persönliche Themen behandeln und dass die Einzelnen sich mit sich selbst und der Gruppe auseinandersetzen. Der Therapeut nimmt in diesem Setting eine begleitende Rolle ein, indem er darauf schaut, wie die Teilnehmer miteinander interagieren und die Interaktion „zwischen unterschiedlichen Ebenen innerhalb eines Teilnehmers in Bezug zur Rolle“ (ebd. S.19) mit im Blick hat.

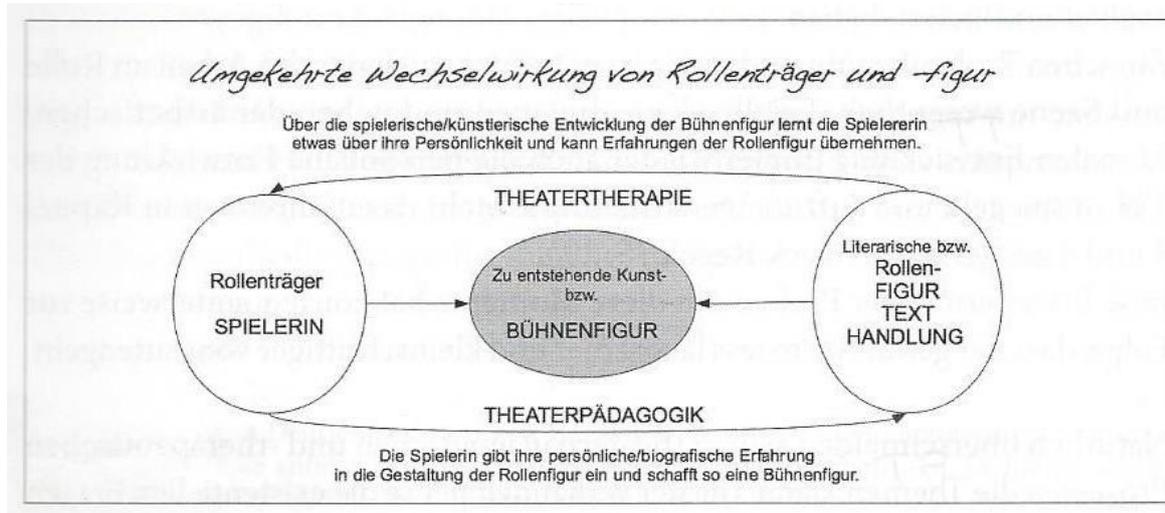
Abbildung 2: Theaterpädagogik und Theatertherapie im Vergleich
in Anklam & Meyer (2008), S.17

<i>Theaterpädagogik</i>	<i>Theatertherapie</i>
Kunst-/Kulturvermittlung	Persönlichkeitswachstum
Suche nach Form/ Ästhetische Bildung	Suche nach Körpererkenntnis/ Heilung
Persönlichkeitsbildung durch künstlerisches Schaffen unter Anleitung	Persönlichkeitsbildung durch Wiedererleben bedrohlicher Gefühle unter Begleitung
Ich-Überschreitende Themen	Individual-Psychologische Themen

Ein weiterer Unterschied der beiden Disziplinen liegt in der Beziehung des Teilnehmers oder Klienten (dem Rollenträger) und seiner Rollenfigur. Im theaterpädagogischen Prozess bezieht sich der Teilnehmer auf seine eigenen biografischen Erfahrungen und nutzt diese für die Entwicklung seiner Rollenfigur, aus welcher sich dann für die Theaterproduktion die Bühnenfigur entwickelt. Der Fokus liegt hierbei auf der künstlerischen Erarbeitung einer Bühnenfigur.

In der Theatertherapie nutzt der Klient vor allem die Erfahrungen einer literarischen Rollenfigur, um von ihr etwas für sein eigenes Leben zu lernen und im Prozess der Entwicklung seiner Bühnenfigur lernt er etwas über seine eigene Persönlichkeit (vgl. Anklam & Meyer, 2008, S.17). Fiktive literarische Texte, Märchen und Mythen werden genutzt, denn sie bieten „die gesamte Vielfalt menschlicher Aspekte“ (ITT, 2017a,) die dargestellt werden können und mit denen ein Umgang gefunden werden kann (vgl. ebd.). Die folgende Abbildung (Abb.3) von Anklam und Meyer macht diese Verhältnisse zwischen Rollenträger und -figur deutlich.

Abbildung 3: Umgekehrte Wechselwirkung von Rollenträger und -figur
in Anklam & Meyer, 2008, S. 17



Die Gemeinsamkeit der Theatertherapie und -pädagogik besteht in der Anwendung vieler gleicher Methoden, Übungen und Formen des Spiels, sowie darin, dass in beiden Disziplinen künstlerische und persönlichkeitschulende Aspekte eine Rolle spielen, aber sie unterscheiden sich eindeutig in ihren Zielen und darin, wie der Therapeut bzw. Spielleiter seiner Klientel begegnet (siehe Abb.3) (vgl. S.19ff.).

Nachdem herausgestellt wurde, dass die Theatertherapie für sich als eigenständige Disziplin eigene Ziele hat, werden im Folgenden mögliche Zielgruppen und Ziele der Theatertherapie umrissen.

2.4 Ziele und Zielgruppen der Theatertherapie

Die Theatertherapie wird im Einzelsetting, als auch in Gruppensettings angewandt (vgl. Meldrum, 1994, S. 21) und Zielgruppen sind Menschen in allen psychosozialen Arbeitsfeldern (vgl. ITT, 2017a), ob in der stationären Arbeit, wie etwa in psychiatrischen Kliniken, oder im ambulanten Bereich, wie der Suchtberatung. Das Mittel Theater wird dabei vielfältig eingesetzt, sodass mit verschiedenen Zielgruppen und Situationen der Klienten „didaktisch-methodisch exakt an der psychiatrischen Erkrankung“ (vgl. Neumann, 2002b, S. 223) gearbeitet wird, ein „problemorientierter Einsatz von Rollenspielen und Inszenierungen“ (ebd.) gewählt wird, sowie auch das

freie Spiel und das künstlerisch fokussierte Hinarbeiten auf eine Aufführung zum Thema werden kann (ebd.).

Die Ziele können je nachdem variieren, welches Anliegen die Klienten mitbringen und um welche Indikation es sich handelt (vgl. ITTc).

Ein in der Literatur oft genanntes Ziel der Theatertherapie besteht darin, das Rollenrepertoire des Klienten und die Möglichkeiten des Handelns im realen Leben zu erweitern (vgl. Landy, 1994, S.46; Anklam&Meyer,2008, S. 15; Chesner, 1997, S.58) Emunah 1995, S.33 zit. n. Martens, 2008, S. 40). Landy (1994) nennt hierbei die Wichtigkeit dieser Erweiterung an Rollen für den Menschen persönlich als auch für die Art und Weise, wie er sich auf der sozialen Ebene im Kontakt mit anderen Menschen verhält. So bietet das Ausprobieren und Erleben von Rollen durch die Theatertherapie die Möglichkeit, etwa eine Rolle mehr auszuspielen oder das eigene Verhalten in Beziehung zu anderen (z.B. als Mutter gegenüber ihrer Tochter oder als Angestellter zur Chefin) zu ändern. Dem Klient kann es auch möglich sein, Ängste zu überwinden, die im Zusammenhang mit neuen sozialen Situationen bestehen (vgl. S. 46). Im folgenden Zitat von Landy wird die Flexibilität, die durch das Ausprobieren einer Rolle möglich werden kann ersichtlich:

„Drama therapists aim to increase the dimensions of the role is that it is not oppressive, so that the client can view himself as a son who can express a range of emotions, think a range of thoughts, and perform a range of actions both within the boundaries of that role and in relation to the complimentary role of parent“ (Landy, 1994, S. 47).

Durch dieses Erproben von Rollenmöglichkeiten können festgefahrene Rollen aufgeweicht werden (vgl. Chesner, 1997, S. 58) und neue Strategien zum Umgang mit Konflikten und zur Alltagsbewältigung erprobt werden (vgl. LWL-Klinik Herten, Drama- und Theatertherapie).

Die Theatertherapie setzt den Fokus in erster Linie auf die gesunden Anteile der Persönlichkeit und hat es zum Ziel diese zu stärken. Weitere Ziele, welche das Institut für Theatertherapie aufführt, die eher selbsterklärend sind und daher nicht näher erläutert werden sind folgende:

- das Ausdrücken und Steuern von Emotionen,
- das Wahrnehmen, Akzeptieren und Weiterentwickeln des Selbstbildes,
- sich über bestehende Verhaltensweisen bewusstwerden und alternative Verhalten ausprobieren

- sowie das Erweitern sozialer Interaktion und Kompetenz (vgl. ITT Flyer).

Anklam und Meyer (2014) benennen in ihrem Handbuch der Theatertherapie neben den genannten Zielen noch, dass durch die Theatertherapie u.a. „Themen wie Abgrenzung, Nähe und Distanz und Aggressionen“ (S.15) behandelt werden können, dass es Ziel sein kann emotionale, kognitive, wie physische Erfahrungen durch den theatertherapeutischen Prozess zu integrieren und dass es auch darum gehen kann „Lebenslust und Spielfreude“ (ebd.) (wieder-)zu entdecken. Landy (1994) weist darauf hin, dass die spezifischen Ziele sich an den Klienten und an dem was die Klienten brauchen orientieren sollten (vgl. S. 62).

2.5 Grundbegriffe und -konzepte der Theatertherapie

In den folgenden Abschnitten soll auf wesentliche Grundbegriffe- und konzepte der Theatertherapie eingegangen werden. Dabei ist wichtig zu erwähnen, dass es neben den hier aufgeführten Begriffen der Rolle, der dramatischen Realität, der ästhetischen Distanzierung, sowie der Katharsis weitere bedeutsame Begriffe und Konzepte der Theatertherapie gibt, auf deren Ausführung in dieser Arbeit jedoch verzichtet werden muss. Beispiele dafür sind etwa das Dramatische Ritual mit den Begrifflichkeiten der Metapher und des Symbols oder dem Gegensatzpaar der Identifikation und der Projektion. Auf die folgenden Begriffe wurde sich spezialisiert, da diese aus Laienperspektive als wesentlich erschienen, um einen Einblick in das Wesen der Theatertherapie zu bekommen und eine erste Annäherung an diese Disziplin zu ermöglichen.

2.5.1 Rolle

Es ist offensichtlich das im theatertherapeutischem Kontext, in dem die Kunstform Theater zu therapeutischen Zwecken genutzt wird, das Thema Rolle Relevanz hat und auch bei den weiter oben aufgeführten Zielen der Theatertherapie wird dies deutlich.

Durch das Spielen einer Rolle im Drama werden bestimmte Handlungen eines Charakters dargestellt. Die Situation des Charakters, die durch seine Geschichte, seine

soziale Stellung, aber auch seine Überzeugungen, Absichten und Gefühle geprägt ist, nimmt Einfluss auf die Rolle. Die Rollen im Drama spiegeln die Rollen wieder, die Menschen in der Realität einnehmen (vgl. Cimmermans, 2014, S. 18f.). Das Einnehmen einer Rolle kann nicht nur Spaß machen, sondern gibt Sicherheit da „die Handlungen aus der Rolle nicht die Folgen haben, die in der Realität gelten“ (ebd. S.22). In der Theatertherapie ist die Entrollung nach einem intensiven Spiel Bestandteil des Prozesses und bietet zusätzlichen Schutz (vgl. ebd.). Cimmermans (2008) beschäftigt sich in seinem Artikel „Rolle und Geschichte“ in dem Buch „Spielend leben lernen“ mit einer Forschungsarbeit von Penny Lewis aus dem Jahre 2000 in der Rolle als „ein deutlich definierbares Muster von Gedanken, Gefühlen und Verhalten“ (S.101) beschrieben wird.

Jede Rolle birgt eine Vielzahl an Möglichkeiten und durch das dramatherapeutische Spiel, zu welchem es Rollen bedarf, ist die Verwandlung in verschiedene Aspekte der Persönlichkeit möglich (vgl. Levin, 2002, S.144). Eine Rolle im Spiel einzunehmen heißt sich über zwei Identitäten, dem Ich und dem Nicht-Ich bewusst zu sein und beinhaltet die Erfahrung des Handelns in zwei Realitäten, der fiktiven und der realen. Der Theatertherapeut hilft bei der Entwicklung eines ausbalancierten Systems von unabhängigen Rollen“ (Aissen-Crewet, 2003a, S.121f.).

In der Theatertherapie gibt es verschiedene Konzepte die sich mit der Rolle und ihrer Funktion im theatertherapeutischen Rahmen auseinandersetzen, wie die des Rollenmodells und der Rollentaxonomie von Robert Landy oder das „Embodiment, Projective, Play“ – Konzept von Sue Jennings, auf deren Ausführung an dieser Stelle jedoch verzichtet wird, da sie das Ausmaß dieser Arbeit überdehnen würde.

2.5.2 Dramatische Realität

Wenn das Mittel Theater im therapeutischen Kontext eingesetzt wird, ist dieser Raum nicht zu vergleichen mit beispielsweise einem Gesprächssetting zwischen Klient und Therapeut in einer Verhaltenspsychotherapiesitzung. Zum Arbeiten in theatertherapeutischen Settings wird die sogenannte „Dramatische Realität“ genutzt (vgl. Cattanach, 1994, S. 34).

Spörri - Weilbach (2013) bezieht sich auf Susanne Pendziks Veröffentlichung „On Dramatic Reality and Its Therapeutic Function in Drama Therapy“ aus dem Jahre 2006 in der die dramatische Realität als „Kernstück der Dramatherapie“ beschrieben

ist (vgl. S.7) und definiert dramatische Realität als „offenbar gewordene Imagination“ (S.15). Die dramatische Realität entsteht, wenn die Spieler eine Rolle annehmen und sich im Spiel gegenseitig auch als diese Rolle in einer gemeinsamen fiktiven Realität wahrnehmen (vgl. ebd. S.11). Ihnen ist dennoch bewusst, dass sie selbst und auch der andere in der Realität nicht diese Rolle sind. Die Beteiligten lassen sich auf ein „So-tun-als-ob-Spiel“ ein (vgl. ebd. S.7). Dazu braucht es Fantasie und Vorstellungskraft, welche im Spiel lebendig werden und durch welche die dramatische Realität in der Form wie die „echte“ Realität erlebbar ist und erfahrbar wird (vgl. ebd. S.8).

Das „So-tun-als-ob“ beschreibt Junker (2002) als einen Schutzraum, in dem sich mit Problemen oder Fragen auseinandergesetzt werden kann (S.57). In der dramatischen Realität kann schwierigen Gefühlen begegnet werden, die erforscht werden können (vgl. Pendzik, 2010, S.8 zit. n. Spörri-Weilbach, 2013, S.9) und „Konflikte, die im Alltag schwierig zu lösen sind, können frei auf verschiedene Lösungen hin erprobt und überarbeitet werden“ (Spörri-Weilbach, 2013, S.10). Durch den Wechsel der Alltagsrealität hin zur dramatischen Realität ist nach Cattanaach (1994) dem Klienten eine Veränderung seiner Erfahrung möglich (S.34) und zwar deswegen, weil das, dem sich im Raum der dramatischen Realität zugewendet wurde eine Transformation erfahren hat (vgl. Spörri-Weilbach, 2013, S.13).

In dem folgenden Zitat von Spörri-Weilbach (2013) lässt sich der künstlerische Ausdruck, der zentral für die Theatertherapie ist in Form der Möglichkeiten dramatischer Realität gut erkennen:

„Dunkelste Seiten des Menschseins wie Hass und Totschlag können auf der Bühne im Hier und Jetzt dargestellt werden. Zeit und Raum haben auf der Bühne andere Gesetzmäßigkeiten: eine Person kann gleichzeitig an zwei Orten sein, einen Sprung von der Kindheit ins Erwachsenenalter und zurück machen, Tote können zum Leben erwachen“ (Spörri-Weilbach, 2013, S. 10).

2.5.3 Ästhetische Distanzierung

In dem Einblick der theatertheoretischen Grundlagen der Theatertherapie wurden bereits Brecht`s Theorie der Verfremdung, sowie der Ansatz von Stanislawsky, in dem der Schauspieler die Erfahrungen eigener Emotionen und Situationen aus dem Leben nutzt, um die Rolle authentisch zu erfüllen, skizziert. Bei Brecht dient der

Schauspieler dem Zuschauer dazu, dass dieser zum Denken angeregt wird (vgl. Aissen-Crewet, 2003a, S.98). Nach Aissen-Crewet (2003a) braucht es eine Balance zwischen Denken, und Fühlen, oder der sogenannten Überdistanzierung und Underdistanzierung damit die therapeutische Wirkung einsetzen kann (S. 129).

Silverman (2006) beschreibt unter Bezugnahme von Landy (1993), Jones (1996) und Jennings (1994), dass von Überdistanzierung die Rede ist, wenn Menschen sehr wenig Bezug zu ihren Gefühlen haben („when we are very removed from our feelings“ (S.227)) und die Underdistanzierung als einen Zustand, wenn Menschen von ihren Gefühlen überwältigt werden (ebd.). So kann sich Landy (1994) zufolge eine überdistanzierte Situation im Leben dadurch kennzeichnen, dass zwei Menschen ein sehr rationales, analytisches Gespräch führen, bei dem sie recht weit auseinanderstehen. Die überdistanzierte Person kann verallgemeinert als „generally rigid, overcontrolled, disconnected, alienated“ (S.112) gesehen werden, welche starre Grenzen zwischen sich und dem Anderen bewahrt (vgl. ebd.).

Gegensätzlich dazu steht das underdistanzierte Verhalten eines Menschen, welches dadurch geprägt ist, dass ein Mensch sich mit anderen identifiziert und sich extrem in andere einfühlt (vgl. Aissen-Crewet,2003a, S. 129).

Der dritte Gefühlszustand ist der der ästhetischen Distanz, einem Gleichgewichtszustand zwischen der Über- und der Underdistanzierung. Die ästhetische Distanz ist Ziel, nicht nur von Theatertherapie, sondern jeglicher Therapieformen (vgl. Silverman, 2006, S.227).

Im theatertherapeutischen Setting ist es den Klienten möglich sowohl einen hohen Grad emotionaler Empathie als auch an emotionaler Distanz zu erfahren. So kann es zum Einsatz von projektiven Techniken kommen, in denen als theatrales Mittel äußerliche Objekte wie Puppen oder Masken genutzt werden, oder der Körper des Klienten selbst ist das theatrale Medium und stärker realitätsbezogene Techniken stehen im Fokus. Der Klient kann in der Rolle sein oder außerhalb als Regisseur/Beobachter (vgl. ebd.; Aissen-Crewet, 2003a, S.131). So kann es in manchen Theatertherapiesitzungen dazu kommen, dass der Klient bspw. durch ein Rollenspiel emotional stark involviert ist, andere Male steht die emotionale Distanz mehr im Fokus und der Klient ist Regisseur (vgl. Silverman, 2006, S.227).

Im Zustand der ästhetischen Distanz kann sowohl die Rolle des überdistanzierten Beobachters, als auch die des emotionalen, underdistanzierten Spielers eingenommen werden (vgl. Landy, 1994, S. 114). So erlebt der Klient die Ereignisse aus der

Vergangenheit durch das in Szene setzten seiner Rolle in lebendiger Weise und gleichzeitig ist für ihn die kognitive Erinnerung dieser Ereignisse möglich, wobei er als Beobachter das Geschehen beobachtet (vgl. Aissen-Crewet, 2003a, S. 133). Diese Art sich Vergangenem zuzuwenden hat den Vorteil, dass sie für die Klienten nicht bedrohlich ist, was bspw. insbesondere bei Menschen mit Traumatisierung von Bedeutung ist (vgl. Lutz, 2008, S. 55). Lutz (2008) stellt dar, wie sich das Ausbalancieren von Unter- und Überdistanzierung im dramatherapeutischen Setting äußern kann und zeigt dessen Bedeutung auch für das „reale Leben“ des Klienten auf:

„Im dramatherapeutischen Spiel wird versucht, durch die Aktivierung des emotionalen Gedächtnisses eine weitgehende Identifikation mit der Figur zu erreichen und durch die gleichzeitig mögliche Distanzierung von ihr- denn sie ist ja eine „Rolle“, die man wieder ablegen kann, die volle Präsenz und Handlungsfähigkeit auf der Bühne und auch im Lebenskontext aufrecht zu erhalten“ (Lutz, 2008, S.56).

Damit der Klient sich mit der Konfrontation von schwierigen Emotionen sicher fühlt ist es wichtig, dass die Balance zwischen Über- und Underdistanzierung gehalten wird, was eine herausfordernde Aufgabe für den Theatertherapeuten darstellt (vgl. Silverman, 2006, S.227). Jegliche Formen der Theatertherapie beschäftigen sich mit diesem Balanceakt (vgl. Silverman, 2006, S.227) der zur Katharsis führen soll (vgl. Aissen-Crewet, 2003a, S.131), welcher sich im folgenden Abschnitt gewidmet wird.

2.5.4 Katharsis

Katharsis ist ein Begriff der seit vielen Jahrhunderten Verwendung findet und dem sowohl in der Psychologie als auch im Drama Bedeutung zukommt. Im Bereich der Psychoanalyse beschreibt die Katharsis eine Freisetzung von Emotionen, die der Patient unterdrückt hat, die aber Teil seines Unbewussten sind (vgl. Gerrig, 2015, S. 607). Der Begriff stammt aus dem Griechischen und bedeutet Reinigung (vgl. Bibliographisches Institut GmbH, 2018c) und in der Literaturwissenschaft bezeichnet das Wort Katharsis die „Läuterung der Seele von Leidenschaften als Wirkung des (antiken) Trauerspiels“ (ebd.). Letztere Begriffsbestimmung geht wohl auf Aristoteles zurück, der (wie bereits in der Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen der Theatertherapie in dieser Arbeit erwähnt wird) die Funktion der Tragödie in der Katharsis sieht. Der Zuschauer hat ein katharsisches Erlebnis, indem

er mit den Schauspielern auf der Bühne Empathie empfindet und sich bei ihm intensive Gefühle freisetzen (vgl. Aristotle, trans. 1954 zit. n. Bailey, 2006, S. 214). Beide, Zuschauer und Schauspieler erfahren „eine Läuterung von Gefühl und Verstand“ (Ameln, Gerstemann & Kramer, 2005, S.533).

In Anlehnung an die Rollentaxonomie von Landy benennt Lutz (2003), dass im Zustand der Katharsis psychologische Gegensätze anerkannt werden und gleichzeitig ihren Raum bekommen. So kann in der Theatertherapie in dem Zustand der Katharsis Emotionen Ausdruck verliehen werden und zugleich behält der Klient die Fähigkeit zu Handeln bei (vgl. S.56f.). Voraussetzung für das Erleben der Katharsis ist das Wahre ästhetischer Distanz (vgl. Aissen-Crewet, 2003a, S.137). Dramatherapeutisches Ziel ist es „eine innere Beziehung zu widersprüchlichen Rollen und Anteilen herzustellen“ (Lutz,2003, S.57) und sie durch das Zulassen zu integrieren. Landy (1994) bringt ein Beispiel katharsischen Erlebens aus dem Alltag an: Jemand schaut in den Spiegel und sieht darin die eigene Mutter, was in der Person Anspannung auslöst. Doch dann akzeptiert sie den Teil in sich, der wie die eigene Mutter ist und erkennt auch das, was sie von sich als sie selbst wahrnimmt an. Durch das Heruntersinken der Schultern, ein Gähnen und ein Lachen fällt die Anspannung von ihr ab (S.114). Der Zustand der Katharsis in der Dramatherapie muss also, wie die Beschreibung dessen wie Katharsis nach Aristoteles den Anschein erweckt, nicht unbedingt mit extremen Gefühlsausbrüchen, wie einem Lachanfall oder extremen Weinen oder Schütteln verbunden sein (vgl. ebd. S.114) und kann sich auch durch einen „kaum erkennbaren Moment der Einsicht“ (Aissen-Crewet, 2003a, S.137) kennzeichnen.

3 Integration - theoretische Auseinandersetzung

Laut Migrationsforschern und Soziologen übt allein das Verständnis von Integration starken Einfluss auf den Umgang mit den Herausforderungen der Integration in Deutschland aus (vgl. Mantl, 2016, S.1). Eine Definition von und eine Auseinandersetzung mit dem Begriff Integration und ein Konzept dessen, was darunter im Detail verstanden werden kann, ist im Zuge der Fragen zur Einwanderung und der Aufnahme von Migranten und geflüchteten Menschen daher essentiell. Die Integrationsforschung widmet sich Fragen, die die Eingliederung der Migranten in die Aufnahmegesellschaft und das gesellschaftliche Zusammenleben betreffen und beschäftigt sich zudem mit den dafür unterstützenden oder hemmenden Bedingungen. Der Begriff der Integration ist dabei jedoch nicht einheitlich definiert und es werden ihm verschiedene Bedeutungen zugeschrieben (vgl. Sauer & Brinkmann, 2016, S. 4).

Ein Blick auf den Begriff „Integration“ zeigt zunächst einmal, dass mit ihm ein Prozess, sowohl als auch ein Zustand oder Ziel verstanden werden kann. Bezeichnet Integration einen Prozess, dann wird dabei auf die Art und Weise geschaut, wie sich ein Teil in etwas größeres Ganzes eingliedert und welche inhaltlichen Voraussetzungen dabei von Bedeutung sind, was den Prozess der Eingliederung fördert oder was ihn hemmt (vgl. Löffler, 2011, S.12). Wenn Integration als Zustand verstanden wird, dann geht es um ein Ergebnis dieses Prozesses (vgl. Geißler, 2004, S. 287). Beschreibt Integration einen Zustand, so können Aussagen über „das Ausmaß des Zusammenhalts und die Funktionsfähigkeit eines Systems“ (Löffler, 2011, S.12) getroffen werden (vgl. ebd.). Ist mit Integration das Erreichen eines Zielzustandes von Eingliederung gemeint, so ist in dem Ausdruck „Integration“ das erwünschte Ziel inbegriffen (vgl. Geißler, 2004, S.287).

Neben der Unterscheidung zwischen Integration als Prozess, Zustand und Ziel kann der Integrationsbegriff zudem einerseits auf das individuelle Handeln hinweisen, andererseits auch den „institutionellen Rahmen bezeichnen, innerhalb dessen sich Integration vollzieht“ (Aumüller & Bretl, 2008, S. 16). Integration lässt sich sowohl aus empirisch-wissenschaftlicher, als auch aus normativ-politischer Perspektive betrachten. In dem Theoriediskurs dieser Arbeit soll es sich um eine Betrachtung wissenschaftlichen Charakters handeln, wobei politische Forderungen weitestgehend ausgeklammert werden. Auch wenn stellenweise auf normative Verständnisse von

Integration eingegangen wird, so z.B., wenn mit einer Theorie normative Ansprüche erhoben werden, ist zu erwähnen, dass es in dieser Arbeit nicht darum geht, eine normativ geltende Theorie der Integration auszuwählen, sondern vielmehr um eine geeignete theoretische Grundlage zur Untersuchung des empirischen Materials im zweiten Teil der Arbeit.

Geißler (2003) ist der Meinung, dass selbst bei einer wissenschaftlichen Betrachtung von Integration, die Berührung der politischen Dimensionen nicht ausbleiben kann (vgl. S.287). Eine Frage, die für diese Arbeit von Bedeutung ist und ganz gewiss politischen Charakter hat, ist die nach der Integration von geflüchteten Menschen in die Aufnahmegesellschaft. Gesetzlich beantwortet sich diese Frage mit dem Zuwanderungsgesetz zumindest hinsichtlich dessen, welche Personengruppen ein Recht auf Integration haben. So können nur Menschen mit einer Aufenthaltserlaubnis, nicht aber Asylbewerber oder geduldete Flüchtlinge, die Integrationsangebote, die rechtlich vorgesehen sind, in Anspruch nehmen (vgl. Aumüller & Bretl, 2008, S. 14). Letztere Personengruppen haben auch nur eingeschränkt Recht auf wirtschaftliche und soziale Teilhabe, eine politische Teilhabe ist für sie nicht möglich (vgl. ebd. S.16). So bezeichnen Aumüller und Bretl (2008) Geflüchtete als eine „marginalisierte gesellschaftliche Gruppe, von der erwartet wird, dass die überwiegende Anzahl nach einer möglichst kurzen Aufenthaltsdauer das Land wieder verlässt“ (S.7).

Nichtsdestotrotz zeigen sich in der Gesellschaft Integrationsbemühungen nicht nur von und um Menschen mit einer gesetzlichen Aufenthaltserlaubnis und es gibt, von dem ehrenamtlichen Engagement einmal abgesehen, kommunale Integrationskonzepte für Flüchtlinge, sowie sozialarbeiterische Flüchtlingsdienste, die sich dieser Frage annehmen (vgl. Han-Broich, 2012, S. 124). Hüther, Heinze, Klie & Naegele (2016) zufolge bewegen sich Politik und Gesellschaft zwischen zwei Polen: auf der einen Seite wird davon ausgegangen, dass sich die geflüchteten Menschen nur für eine Weile im Land aufhalten und dementsprechend nur eine kurzzeitige Hilfe von Nöten ist, auf der anderen Seite steht die Ansicht, die geflüchteten Menschen können einen Beitrag zum Entgegenwirken des demografischen Wandels leisten (vgl. S.1).

Menschen, die nach Deutschland geflüchtet sind, haben jedoch ihre Heimat aufgrund von Krieg und Gewalt verlassen müssen und Verluste erlitten (vgl. Hüther, Heinze, Klie & Naegele, 2016, S.1) und wie Schieritz (2018) es in einer ZEIT-

Kolumne zum Thema Flüchtlingspolitik formuliert, ist die Aufnahme von Geflüchteten als „ein humanitärer Akt“ und nicht als ein „Geschäft von dem das Land profitiert“ (S.1) zu verstehen.

Der Frage, ob und wie Menschen mit Migrationshintergrund am Besten in die Gesellschaft integriert werden können wird sich in verschiedenen Integrationsansätzen gewidmet. Die Antworten bewegen sich dabei auf einem weiten Spektrum von der Annahme, Menschen seien aufgrund ihrer anderen Kultur und Mentalität gar nicht in eine „neue“ Gesellschaft integrierbar (Gaststatus) bis hin zu der Vorstellung eines radikalen Multikulturalismus, der die bedingungslose Anerkennung der Andersartigkeit fordert und bei dem die Grundrechte des Individuums und die Interessen der gesamten Gesellschaft, kulturellen Gruppenrechten untergeordnet werden (vgl. Löffler, 2011, S.103; Münch, 2004, zit. n. Löffler, 2011, S. 217).Gleichermaßen scheiden sich die Meinungen, ob die gesellschaftliche Vielfalt bestehend aus Menschen mit unterschiedlichsten ethnischen und kulturellen Eigenschaften, die zunächst einmal einen durch Zu-, Abwanderungs- und Flüchtlingsbewegungen gesellschaftlichen Fakt darstellt (vgl. Henkes,2011, S.35) , anerkannt und gefördert werden soll oder ob sich Migranten an die bestehende Kultur des Landes anpassen sollen (vgl. Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung,2014).

In dem folgenden Theoriediskurs dieser Arbeit, wird auf drei verschiedene Integrationstheorien und Verständnisse von Integration eingegangen. Zunächst wird die in den Sozialwissenschaften einflussreiche Theorie der Assimilation des Soziologen Hartmut Essers vorgestellt, dann wird der interkulturelle Ansatz zur Integration, wie ihn der Soziologe Rainer Geißler in den Integrationsdiskurs des deutschsprachigen Raums gebracht hat, erläutert, um abschließend die Integrationstheorie von Diplom-Sozialarbeiterin Misun Han-Broich eingehend zu beleuchten und zu begründen, warum diese Theorie gegenüber den beiden erst genannten ausgewählt wurde, um der Forschungsfrage im empirischen Teil dieser Arbeit nachzugehen.

Obwohl sich diese Arbeit schwerpunktmäßig mit der Integration geflüchteter Menschen auseinandersetzt, ist in den folgenden Abschnitten überwiegend von Migranten die Rede, da dieser Begriff in den Integrationstheorien hauptsächlich Verwendung findet. Zwar fällt die Bezeichnung „Flüchtling“ auch unter die des „Migranten“, da letzterer zunächst die Menschen bezeichnet, die „innerhalb eines Landes oder über Staatsgrenzen hinweg an einen anderen Ort ziehen“ (Schmickler, 2015),

jedoch wird mit der Bezeichnung Migrant auf das freiwillige Verlassen des Heimatlandes verwiesen, wohingegen von geflüchteten Menschen die Rede ist, wenn dieser „Umzug“ mit einer Not verbunden ist (vgl. ebd.).

3.1 Assimilationstheorie von Hartmut Esser

Eine Theorie, die in der deutschen Integrationsforschung seit einigen Jahren als ein Standardmodell gilt, ist die des Soziologen Hartmut Esser (vgl. Elwert, 2015, S. 39). Esser beschreibt Integration zunächst recht allgemein als einen „Zusammenhalt von Teilen in einem „systemischen Ganzen“, in welchem die Teile“ ein „integraler“ Bestandteil des Ganzen sind“ (Esser, 2001, S.1). Die Teile stehen dabei in einer Interdependenz zueinander, in der sie sich durch verschiedene Formen des sozialen Handelns, wie etwa sozialen Beziehungen oder Kommunikationsweisen aufeinander beziehen (vgl. Esser, 2001, S.1).

3.1.2 System- und Sozialintegration

In Anlehnung an den britischen Soziologen David Lockwood unterscheidet Esser zwischen zwei Arten von Integration, der System- und der Sozialintegration, wobei erstere den „Zusammenhalt eines sozialen Systems in seiner Ganzheit“ (Esser, 2001, S.16) beschreibt, unabhängig von individuellen Beziehungen und Motiven der Beteiligten oder in Essers Worten: der Akteure. Es geht um den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhalt, wobei dabei zunächst irrelevant ist, ob es sich um eine ethnisch homogene oder heterogene Gesamtheit handelt (ebd. S.18f.). Beispiele für die Systemintegration sind Nationalstaaten oder internationale Konzerne. Bei der Sozialintegration wird der Blick auf die einzelnen Akteure gerichtet und es geht um den Einbezug von Motiven, Orientierungen, Absichten und Beziehungen dieser Akteure in das soziale System, oder die Gesellschaft (vgl. ebd. S.4). Die Sozialintegration lässt sich zumeist auf die Integration der Migranten und ethnischen Gruppen beziehen. Der Einbezug der Akteure in das soziale System kann sich im Sinne der Integration von Zuwanderern auf verschiedenen Dimensionen der Integration äußern (vgl. ebd. S.8), die sich je nach Akteuren individuell unterschiedlich gestalten (vgl. ebd. S.5).

3.1.3 Vier Dimensionen und vier Typen der Sozialintegration

Esser unterteilt die Sozialintegration in vier Dimensionen: die Kulturation, die Platzierung, die Interaktion und die Identifikation. Die Kulturation meint das Besitzen von verschiedenen kulturellen und sprachlichen Fertigkeiten, sowie das Kennen und Anwenden der wichtigsten Regeln, die notwendig sind, um als Akteur in der Gesellschaft erfolgreich agieren oder interagieren zu können (vgl. Esser, 2002, S.272). Akkulturation bezeichnet eine Art „zweite“ Kulturation, welche von Akteuren vollzogen wird, die zum Beispiel in ihrem Heimatland bereits den Prozess der Kulturation (dann genannt Enkulturation) durchlebt haben und diesen Prozess im Zuge der Integration erneut im Aufnahmeland erfahren. Wenn Akteure eine gesellschaftliche Position einnehmen, durch welche sie in ein bestehendes soziales System eingegliedert werden, kann von Platzierung gesprochen werden. Das Einnehmen einer bestimmten beruflichen Position, das Erhalten von Rechten oder die Gelegenheiten mit anderen Mitgliedern der Gesellschaft in Beziehung zu treten sind Formen der Platzierung (vgl. Esser, 2001, S.9).

Interaktion beschreibt eine Form des sozialen Handelns, in der sich die Akteure über Wissen und Symbole aneinander orientieren und in Beziehung miteinander. Dabei kann es sich zum Beispiel um freundschaftliche Beziehungen, Partnerschaften oder Kontakte zu den Nachbarn handeln (vgl. ebenda S.10 f.). Auch die Inklusion in zentrale Netzwerke ist hiermit gemeint (vgl. ebenda S. 7). Damit sozialintegrative Interaktionen entstehen können, braucht es das gegenseitige Interesse der verschiedenen Beteiligten: die Bereitschaft derjenigen Akteure, die sich integrieren wollen, in Beziehung zu treten, sowie das Interesse derer die dem Kollektiv zugehörig sind, „Angebote zur Integration“ anzunehmen (vgl. ebd., S.11).

Die vierte Dimension der Sozialintegration nach Esser ist die Identifikation und beschreibt die gedankliche und emotionale Beziehung der Akteure zur Gesamtheit des sozialen Systems in Form von Identifikation mit dieser. Sie kann als ein Wir-Gefühl des Individuums in Bezug auf die anderen Mitglieder der Gesellschaft verstanden werden (vgl. Esser, 2000, S.274f.).

Diese vier Dimensionen der Sozialintegration hängen miteinander zusammen und bedingen sich teilweise gegenseitig. So können beispielsweise über eine bestimmte berufliche Position (Platzierung) auch Kompetenzen (Kulturation) erworben werden und wer bestimmte Kompetenzen besitzt kann wiederum für den Arbeitsmarkt und

somit andere Akteure des sozialen Systems interessant sein. Damit interethische Beziehungen im Sinne der Interaktion entstehen können, ist es wichtig, dass eine erfolgreiche Akkulturation stattfindet, wobei insbesondere die Sprache eine bedeutende Rolle einnimmt, sowie auch das Interesse für die entsprechende Art von Beziehung von der anderen Seite, welche an der Interaktion beteiligt ist. Erst wenn Interaktionen zu anderen Mitgliedern der Gesellschaft bestehen, ist eine emotionale und gedankliche Bindung zur Gesellschaft und somit eine Identifikation mit dieser möglich (vgl. Esser, 2001, S.17). Voraussetzung für die anderen Dimensionen der Integration und grundlegend für eine gelingende Integration ist nach Esser letztendlich die Dimension der Platzierung (vgl. ebd.). Nur wenn Migranten in „zentrale Funktionsbereiche“ der Aufnahmegesellschaft integriert werden, ist für sie auch Interaktion im Sinne „interessanter interethischer Kontakte“ möglich, woraufhin es dann sogar zu einer „emotionalen Integration mit der neuen Heimat“ (Esser, 2000, S.304f.) kommen kann (vgl. ebd.).

Esser unterscheidet weiter zwischen vier Typen der Sozialintegration im Hinblick darauf, auf welches gesellschaftliche System sich die Integration bezieht und ob sie bezogen auf dieses System und dessen Akteure überhaupt stattfindet. Folgende Abbildung (Abb.4) stellt dies dar.

Abbildung 4: Typen der Sozialintegration von Migranten
In Esser, 2000, S.287

		Sozialintegration in Aufnahmegesellschaft	
		ja	nein
Sozialintegration in Herkunftsgesellschaft/ethnische Gemeinde	ja	Mehrfachintegration	Segmentation
	nein	Assimilation	Marginalität

Wenn ein Migrant in seine Herkunftsgesellschaft, sowie seine Aufnahmegesellschaft sozial integriert ist, wird von Mehrfachintegration gesprochen. Bezieht sich die Sozialintegration lediglich auf die Herkunftsgesellschaft bedeutet dies die Segmentation. Die Segmentation kann sich auch auf eine ausschließliche Integration

innerhalb der ethnischen Gemeinde des Migranten im Aufnahmeland beziehen, wobei die Integration in die Aufnahmegesellschaft dann jedoch nicht stattfindet. Wenn der Einwanderer weder in die Aufnahme- noch in seine Herkunftsgesellschaft integriert ist, wird dies als Marginalität bezeichnet.

Assimilation beschreibt die ausschließliche Sozialintegration in die Aufnahmegesellschaft, bei der die „Sozialintegration in die ethnischen Bezüge“ (Esser, 2001, S.20) aufgegeben wird. Nur durch die Assimilation, in der die Migranten den Bezug zu ihrer Herkunftsgesellschaft aufgeben (vgl. Esser, 2000, S.288) ist es laut Esser (2001) Einwanderern möglich, sich sozial in die Gesellschaft zu integrieren (vgl. ebd. S.20 f.).

Zwar beschreibt auch die Mehrfachintegration die Integration in die Aufnahmegesellschaft, jedoch ist dieser Typ laut Esser (2000) allenfalls für Kinder von Akademikern oder Diplomaten denkbar und empirisch sehr selten belegt (vgl. S. 288).

3.1.4 Integration als Assimilation

Unter Bezugnahme seiner These, dass Integration nur durch Assimilation möglich ist, stellt Esser dar, dass sich Integration jeweils als assimilative Prozesse bezogen auf die vier Dimensionen der Integration (Platzierung, Kulturation, Interaktion und Identifikation) vollzieht. Die kulturelle Assimilation bezieht sich auf den Prozess der Akkulturation an die Aufnahmegesellschaft und somit der Angleichung in Wissen und Kompetenzen (vgl. Esser, 2001, S.21). Die strukturelle Assimilation drückt sich in der Angleichung der Verteilung von beruflichen Positionen, Positionen im Bildungsbereich, sowie der Wahrnehmung bestimmter Rechte aus (Platzierung).

Von der sozialen Assimilation ist die Rede, wenn es um die Interaktion der Mitglieder des gesellschaftlichen Systems (also nicht oder weniger gut integrierte und bereits in die Gesamtgesellschaft gut integrierte Menschen) untereinander und die „Angleichung in der sozialen Akzeptanz“ (Esser, 2001, S.21) geht. Eine interethnische Heirat wäre ein Beispiel für soziale Assimilation (vgl. Esser, 2003, S.8).

Die identifikative Assimilation beschreibt Esser (2003) als eine „Identifikation mit den Verhältnissen im Aufnahmeland“ (S.8). Sie meint eine emotionale Identifikation der Migranten mit der Aufnahmegesellschaft, die angepasst an die Art und Weise ist, wie sich Menschen, die in der Gesellschaft einheimisch sind, sich mit dieser emotional identifizieren. „Wenn die Einheimischen ihrer „Gesellschaft“ nur wenig an

Emotionen entgegenbringen und wenn sich bei ihnen ihre Unterstützung auf die neutrale Hinnahme beschränkt, dann würde die emotionale Assimilation der Migranten auch (nur) darin bestehen, im Gruppenmittel dieses Gefühl zu entwickeln“ (Esser, 2001, S.22). Mit der identikativen Assimilation kann auch zusammenhängen, dass die Akteure gewisse Loyalitäten zu dem sozialen System übernehmen (vgl. Esser, 2003, S.7).

Diese Dimensionen der Assimilation können individuell unterschiedlich ausgeprägt sein, womit sich verschiedene Arten der individuellen Assimilation ergeben. Das eine Extreme dabei stellt die vollständige Integration durch Assimilation dar, das andere Extreme die absolute Segmentation (vgl. ebd. S.8). Genau in der Art und Weise, wie bereits weiter oben die Zusammenhänge der allgemeinen Dimensionen der Sozialintegration beschrieben sind, hängen auch die Dimensionen der Assimilation miteinander zusammen. Die strukturelle und kulturelle Assimilation bedingen und verstärken sich gegenseitig und sind Voraussetzung für die soziale Assimilation. Die emotionale Assimilation folgt wiederum der sozialen Assimilation (vgl. Esser, 2001, S.22). Die folgende Abbildung (Abb.4) verdeutlicht die bisher erläuterten Aspekte der Theorie von Hartmut Esser:

Abbildung 5: Sozialintegration, individuelle Assimilation und ihre Alternativen, abgeänderte Darstellung in Anlehnung an Esser, 2004, S.49

Bezug	Aspekt	Dimensionen	Alternativen
Individuelle Akteure	Sozialintegration	Individuelle Assimilation	Marginalität; Individuelle Segmentation; Mehrfachintegration;
	Dimensionen: Kulturation Platzierung Interaktion Identifikation	Dimensionen: kulturelle Assimilation strukturelle Assimilation soziale Assimilation identifikatorische Assimilation	

Auch wenn es zunächst gegenteiligen Anschein erwecken mag, wird der Begriff der Assimilation, wie ihn Esser als einzige denkbare und realistische Integrationsform definiert, von einer ethnischen oder kulturellen Homogenisierung einer Bevölkerung als deutlich abgrenzt erklärt (vgl. Esser, 2003, S. 7). Der Prozess der Assimilation beschreibt nicht eine einseitige Anpassung der integrationswilligen Menschen an das bestehende gesellschaftliche System, in dem soziale Unterschiede zwischen ethnischen Gruppen miteinander verschmelzen und Identitäten verschwinden, wie es das übliche Verständnis der internationalen Migrationssoziologie ist (vgl. Hans, 2016, 26, 33). Vielmehr bedeutet Assimilation nach Esser eine Angleichung in der Verteilung von bestimmten Merkmalen und Ressourcen innerhalb der verschiedenen Gruppen. Es geht darum, dass systemische Unterschiede zwischen den Gruppen aufgelöst werden, wobei soziale Ungleichheiten bestehen bleiben können, sich zwischen den Gruppen in ihrer Verteilung aber nicht unterscheiden sollen. Die Partizipation an Rechten und Ressourcen ist für beide Gruppen (Einheimische und Migranten) gleichermaßen möglich. Wenn in der Gruppe der Einheimischen und in der Gruppe der Eingewanderten gleiche Anteile an der Verteilung auf wirtschaftliche Branchen des Arbeitsmarktes bestünden, könnte diese Gegebenheit als Assimilation verstanden werden (S.21).

In diesem Sinne benennt Esser (2001), dass sich die Prozesse der Angleichung sowohl von Seiten der Migranten als auch von Seiten des gesellschaftlichen Kollektivs, also der Menschen, die bereits in das bestehende gesellschaftliche System integriert sind, ereignen können (vgl. S.21). Rein vom Konzept her kann von Assimilation auch die Rede sein, wenn Einheimische Merkmale von dazugekommenen Gruppen übernehmen, wie das bei der Mehrheitsgesellschaft laut Esser (2003) in Form der Übernahme von Essgewohnheiten anderer ethnischer Gruppen der Fall ist (vgl. S.8). Esser (2001) selber stellt unter Bezugnahme empirischer Belege jedoch heraus, dass die Art von Angleichungen ausgehend von den Einheimischen, bei der die Minderheiten ihre Merkmale beibehalten, eher selten ist (S.23).

3.2 Theorie der interkulturellen Integration

Nachdem die Theorie der Integration von Hartmut Esser beschrieben wurde, widmet sich dieses Unterkapitel einem Konzept der Integration, welches von Rainer Geißler (Professor für Soziologie an der Universität in Siegen) anhand des Beispiels des Multikulturalismus in Kanada und unter Bezugnahme verschiedener theoretischer Ansätze des Integrationsdiskurses im deutschsprachigen Raum entwickelt wurde. Dazu bedient sich Geißler an Kernideen des kanadischen Multikulturalismuskonzeptes, nimmt auf verschiedene Vertreter des Multikulturalismus, wie dem kanadischen Politikwissenschaftler und Philosophen Will Kymlicka Bezug und setzt sich mit Grundsätzen von Hartmut Essers Theorie bzw. Vorreitern der klassischen Integrations- und Assimilationsansätze, wie Milton Gordon auseinander. Bevor dieses Konzept im Folgenden näher erläutert wird und um es mit seinen Ursprüngen besser verstehen zu können wird zunächst kurz auf die Hintergründe des Multikulturalismus in Kanada eingegangen.

3.2.1 Hintergründe der Theorie der interkulturellen Integration

Kanada ist ein Land, welches in seiner Population seit vielen Jahrhunderten aus verschiedenen ethnischen und kulturellen Gruppen besteht (vgl. Geißler, 2003, S.19) und in der Geschichte des Landes hat es, nachdem zunächst die Ureinwohner das Land viele Jahrtausende bewohnten (vgl. S.19), kontinuierlich „Zuwanderung von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen“ gegeben (vgl. S.24). Seit mehr als vier Jahrzehnten begreift sich Kanada im politischen, wie philosophischen Sinne als eine multikulturelle Gesellschaft (vgl. S.19). So entstand in Kanada in den sechziger Jahren das erste Konzept zum Multikulturalismus und fand elf Jahre später in politischer Form seinen Platz in der Staatsideologie des Landes (vgl. S. 20 f.). Die ideellen, wie politischen Impulse des Multikulturalismus entstanden durch einen Konflikt zwischen den Anglo- und Frankokanadiern (vgl. Geißler,2003,22), der in dieser Arbeit jedoch nicht näher ausgeführt wird. Die Prinzipien des Multikulturalismus wurden vom damaligen Premierminister Pierre Trudeau zur „Leitlinie der kanadischen Politik“ (S.22) gemacht, was sich unter anderem in der Umstrukturierung von Behörden und Ämtern niederschlug. Seit 1988 hat Kanada ein Multikulturalismusgesetz, welches „die Wahrung und Stärkung der kulturellen Vielfalt Kanadas“ (Polat,

2008, S. 188) hervorhebt und in der Multikulturalität eine besondere Ressource für das Land sieht. Das Gesetz benennt die Förderung ethnischer Minderheiten in Form von institutioneller, wie politischer Teilhabechancen und spricht sich für die Prävention von Diskriminierung und Ungleichbehandlung von Minderheiten aus (vgl. ebd.). Während Kanada geschichtlich gesehen schon viele Jahre als Einwanderungsland verstanden werden kann und den Multikulturalismus sowohl auf wissenschaftlicher, als auch politischer Ebene hat lebendig werden lassen (vgl. Geißler, 2004, S. 289), wird in den Debatten der Migrationsforschung in Deutschland vielmals das im deutschsprachigen Raum von Hartmut Esser geprägte sozialstrukturelle Assimilationsmodell aufgegriffen, auch wenn es insbesondere in den 1980er und 1990er Jahren Forderungen nach alternativen, eher multikulturell ausgerichteten Konzepten gegeben hat (vgl. Sauer & Brinkmann, 2016, S.39). Berthold Löffler (Professor für Politikwissenschaft, Staats- und Verwaltungsrecht an der Hochschule Ravensburg-Weingarten) zufolge hat der „deutsche Multikulturalismuskurs seit vielen Jahren Hochkonjunktur in Wissenschaft, Publizistik und politischer Öffentlichkeit“, jedoch „wenig Substantielles zur Entwicklung einer multikulturalistischen Theorie beigetragen“ (Löffler, 2011, S.213). Im Gegensatz zu Kanada stellt es in Deutschland, wie bereits Geißler (2004) sehr ähnlich in seinem Vergleich der Länder Kanada und Deutschland feststellte heute noch kein Selbstverständnis dar, dass dieses Land auch seit mehreren Jahrzehnten ein Einwanderungsland ist (vgl. Machill, 2016). Geißler (2004) beschreibt Deutschland als „ein Einwanderungsland modernen Typs“ (S.25), das im Gegensatz zu Kanada, weder eine lange Einwanderungsgeschichte noch eine lange multiethnische Tradition aufweist (vgl. Geißler, 2003, S.24).

Diese und weitere Unterschiede stellt Geißler (2004) fest, in dem er den Blick auf zwei Dimensionen der Integration richtet, die sozialstrukturelle und die sozialkulturelle Integration (vgl. S.288). Die sozialstrukturelle Integrationsdimension bezieht sich auf „die Eingliederung der Migranten in die Sozialstruktur der Aufnahmegesellschaft“ (Geißler & Weber-Menges, 2013, S.274), oder wie Geißler (2004) es noch anders formuliert „in das System der sozialen Ungleichheit“ (Geißler, 2004, S.288). Von der sozialkulturellen Integration ist die Rede, wenn es um die Eingliederung der Migranten in „die differenzierte Vielfalt der Kultur und sozialen Beziehungen“ geht (vgl. ebd.). Diese zwei Dimensionen erinnern an die zuvor erklärten strukturelle,

kulturelle und soziale Assimilationsdimensionen nach Esser, werden bei Geißler jedoch nochmal in verschiedene Teildimensionen untergliedert.

Geißler benennt, dass für die sozialstrukturelle Integration sowohl in Kanada, als auch in Deutschland, das Konzept der Chancengleichheit fundamental ist (vgl. Geißler & Weber-Menges, 2013, S.274). Dennoch bleibt dabei in Deutschland die Diskussion offen, welche Rolle die Anpassung der Migranten an die deutsche Kultur dabei einnimmt (vgl. Geißler, Weber-Menges, 2013, S.274). So kann in den Sozialwissenschaften von zwei viel diskutierten Ansätzen der Integration gesprochen werden, der Integration durch Assimilation sowie den Ansätzen der pluralistischen Integration. Die beiden Ansätze bilden gewissermaßen zwei Gegensätze, wenn es um die Beantwortung der Frage geht, wie die Migranten am Besten in die Aufnahmegesellschaft integriert werden und vor allem inwieweit sie ihre ethnischen und kulturellen Bezüge zur ihrer Herkunft beibehalten dürfen. In den Ansätzen der pluralistischen Integration stehen Chancengleichheit und ethnokultureller Pluralismus nicht im Widerspruch miteinander. Letztere verfolgen die Idee, dass Einwanderer, sowohl einen Anspruch auf gleichberechtigte Teilhabe in allen sozialstrukturellen Bereichen der Aufnahmegesellschaft haben, als auch dass sie von der Mehrheitsgesellschaft abweichende Traditionen und Praktiken der Herkunftskultur in dem Land, in das sie eingewandert sind, beibehalten und leben dürfen ohne die Orientierung an ihre Herkunftskultur aufzugeben. (Geißler, Weber-Menges, 2013, S.274).

In dem Konzept der Assimilation hingegen ist die sozialstrukturelle Integration (und die darauf folgenden weiteren Integrationsprozesse) nur möglich, wenn eine „weitgehende Anpassung der Migranten“ (Geißler & Weber-Menges, 2013, S.274) an die Aufnahmegesellschaft stattfindet (vgl. ebd.). Geißler nimmt an, dass wenn von dem assimilativen Integrationskonzept nach Esser ausgegangen wird, ein gleichzeitiges Existieren von ethnokulturellem Pluralismus und struktureller Assimilation nicht möglich ist (vgl. Geißler, 2004, S.290).

Geißler hält das Assimilationskonzept für ungeeignet und steht der Annahme, dass der ethnokulturelle Pluralismus und die strukturelle Assimilation unvereinbar seien, ablehnend entgegen (vgl. Geißler, 2004, S.287). Dennoch bezieht er, wie Esser verschiedene Integrationsdimensionen von sozialstruktureller und sozialkultureller Ebene mit ein und nimmt er an, dass die Integration durch Assimilation durchaus ein realistischer Integrationsprozess sein kann, der sich allerdings nur über mehrere

Generationen vollzieht und die Veränderung der Mehrheitsgesellschaft mit beinhaltet. Die Vorstufe dieses assimilativen Integrationsprozesses findet in Form von interkultureller Integration statt (vgl. S.294).

Geißler stellt in seinem Vergleich der zwei Länder Kanada und Deutschland bezüglich der Debatten um Integration fest, dass, Deutschland durch den Blick auf das multikulturelle Modell Kanadas zur Beantwortung von Fragen um Integration etwas lernen kann (vgl. Geißler, 2003, S.19). Eine direkte Übertragung des Modells des Multikulturalismus auf Deutschland hält Geißler aufgrund der unterschiedlichen geschichtlichen Hintergründe der Länder jedoch für nicht wahrscheinlich (ebd., S. 25). Im Folgenden wird das Modell der interkulturellen Integration näher beschrieben.

3.2.2 Die interkulturelle Integration als Mittelweg zwischen Assimilation und Pluralismus

Die interkulturelle Integration versucht einen Mittelweg zwischen den Grundsätzen des assimilistischen Konzepts über Integration und der Variante der pluralistischen Positionen zu finden (Geißler, Weber-Menges, 2013 S. 274). Sie leitet sich ab aus sieben konkreten Prinzipien der kanadischen Philosophie des Multikulturalismus¹⁰(vgl. ebd.).

Der Name „Interkulturelle Integration“ entstand durch die Überlegungen dem Konzept für den deutschsprachigen Raum eine angemessene Bezeichnung zu geben. So wurde sich gegen die dem kanadischen Multikulturalismus Konzept naheliegende Benennung der multikulturellen Integration entschieden, da dieser Begriff in der deutschen Debatte um Integration sehr vorbelastet ist (vgl. Geißler, 2004, S. 294).

In den Überlegungen zur interkulturellen Integration werden einerseits die Interessen der Mehrheit in einer Gesellschaft mit einbezogen und auf den Respekt gegenüber den in ihr vorherrschenden Grundwerte wird Wert gelegt, gleichzeitig richtet

¹⁰ Die Prinzipien wurden von Geißler unter Bezugnahme verschiedener Konzepte der kanadischen Politik (Rede des damaligen Premierministers Pierre Trudeaus im House of Commons am 8. Oktober 1971; Multiculturalism Act 1988: Ontario Policy on Multiculturalism) sowie verschiedener kanadischer Publikationen zum Multikulturalismus, insbesondere dem Buch „Engaging Diversity“ der kanadischen Soziologen Augie Fleras und Jean L. Elliot zusammengefasst (vgl. Geißler, Weber-Menges, 2013 S. 274 ;Geißler, 2003, S. 20).

sich der Blick auf die Anerkennung und Ermöglichung sozialkultureller Unterschiede der Minderheiten. Die Berücksichtigung dieser Interessen steht dabei in einem ausgewogenen Verhältnis zu den gesellschaftlichen Erfordernissen in Form eines „gemeinsamen rechtlichen, kulturellen und sozialen Rahmens“ (Geißler & Weber-Mengers, 2013, S.274), die für den Zusammenhalt der Gesellschaft notwendig sind (vgl. Geißler, 2004, S.287).

3.2.3 Drei Bereiche & drei Grundprinzipien der interkulturellen Integration

Das Konzept der interkulturellen Integration setzt sich aus drei Grundprinzipien zusammen (vgl. Geißler, S.8¹¹) und lässt sich grob in einen sozialstrukturellen Bereich der Integration, einen sozialkulturellen Integrationsbereich, sowie einen dritten Bereich der sich explizit Anforderungen der Aufnahmegesellschaft widmet, unterteilen. Die Abbildung (Abb.6) auf der nächsten Seite verdeutlicht die drei Bereiche, stellt das Konzept der interkulturellen Integration in einem Gesamtüberblick dar und dient als Orientierung beim weiteren Lesen.

Der sozialstrukturelle Bereich umfasst sechs Dimensionen der Integration, die sich auf die Teilhabechancen von Migranten in Bezug zur Mehrheitsgesellschaft beziehen. Es geht dabei um die Gewährung gleicher Rechte, um Zugänge zur Bildung, zum Arbeitsmarkt, um politische Partizipationsmöglichkeiten, um die gleichen Chancen, was die politische Teilhabe, den Lebensstandard, die soziale Sicherheit und bestimmte berufliche Positionen betrifft (vgl. Geißler, 2004, S.296). Die sozialkulturelle Integration vollzieht sich, wie gleichermaßen bei Esser, auf der kognitiven, der sozialen und der identifikatorischen Integrationsdimension, wobei sie in ihrer inhaltlichen Bedeutung zum Teil von den gleichnamigen Begrifflichkeiten in Essers Model abweichen.

¹¹ Diese Quellenangabe enthält keine Jahreszahl, da das Dokument der Friedrich-Ebert Stiftung keine Angabe dazu enthielt. Auch der Versuch den Wissenschaftler an der Universität Siegen persönlich zu erreichen scheiterte.

Abbildung 6: Das Konzept der interkulturellen Integration im Gesamtüberblick
 In Geißler, 2009, S.67

6 Dimensionen der sozialstrukturellen Integration		
Recht	Gewährung gleicher Rechte	rechtliche Integration
Macht und Herrschaft	gleiche politische Teilnahmekancen	politische Integration
Bildung	gleiche Bildungschancen	Bildungsintegration
Arbeit	gleiche Chancen auf dem Arbeitsmarkt und in der Arbeitswelt	Arbeitsweltintegration
Lebensstandard und soziale Sicherheit	gleiche Chancen auf Einkommen, Besitz, Wohnqualität, soziale Sicherheit u.a.	materielle Integration
wichtige Institutionen	gleicher Zugang zum Positionssystem in Medien, Bildung und Wissenschaft, Verwaltung, Justiz, Polizei	institutionelle Integration
3 Dimensionen der sozialkulturellen Integration		
Einheit-in-Verschiedenheit		
kognitive I.	Elementare Akkulturation - Verfassung, Gesetze, Grundwerte - Kompetenzen (insbes. Sprache)	Recht auf (gleichberechtigte) kulturelle Differenz
soziale I.	Interethnische Kontakte und Kommunikation	ethnische Gemeinschaften gegenseitiger Respekt
identifikatorische I.	hierarchische	Doppelidentität
3 Dimensionen der aktiven Akzeptanz		
Akzeptanz der Notwendigkeit von Einwanderung Akzeptanz der Notwendigkeit interkultureller Integration Politische und gesellschaftliche Aktivität: diversity mainstreaming		

Der dritte Bereich und gleichzeitig das dritte Grundprinzip des interkulturellen Integrationskonzeptes umfasst drei Dimensionen der aktiven Akzeptanz von Migration und Integration, auf welche später näher eingegangen wird.

Die ersten beiden Grundprinzipien des interkulturellen Integrationskonzepts sind zum einen der Grundsatz von „Einheit-in-Verschiedenheit“, zum anderen das Prinzip der Chancengleichheit.

Das Prinzip der Chancengleichheit bezieht sich auf die sechs Dimensionen der sozialstrukturellen Integration und der Gleichstellung von Migranten im sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Lebensbereichen (vgl. Geißler, S.9). Im nächsten Absatz wird das Prinzip Einheit-in-Verschiedenheit näher erläutert.

Das Prinzip und Spannungsverhältnis von Einheit-in-Verschiedenheit stellt das zentrale Prinzip der interkulturellen Integration dar (vgl. Geißler & Weber-Menges, S.274). Einheit und Verschiedenheit, zwei Begriffe, die zunächst ihrer Bedeutung nach sehr gegensätzlich verstanden werden¹², bilden hierbei zwei Pole, die im Zusammenhang miteinander stehen und gleichzeitig existieren.

Das Prinzip der Einheit-in-Verschiedenheit besagt, dass Minderheiten und Mehrheit einer Gesellschaft „auf der Basis gemeinsamer Sprache, Regeln und Grundwerte („Einheit“) und im gegenseitigen Respekt für ihre jeweiligen sozialen und kulturellen Besonderheiten („Verschiedenheit““ (Geißler, S.9) miteinander leben, soweit letztere nicht „mit dem Pol der Einheit kollidieren“(ebd.). Um das Prinzip von Einheit-in-Verschiedenheit ausdifferenzierter in den Blick zu nehmen, wird nun auf die einzelnen Pole näher eingegangen.

Der Pol der Verschiedenheit umfasst drei Grundsätze und bezieht sich zum einen auf ein bestimmtes Recht was insbesondere die Migranten einer Gesellschaft betrifft, zum anderen auf eine bestimmte Erwartungshaltung, alle der Gesellschaft zugehörigen Individuen betreffend. Er besagt zum einen, dass alle Migranten, ihre Bezüge zu ihrer Herkunft und die damit verbundenen unterschiedlichen kulturellen Traditionen, Sprache oder ethnischen Gemeinschaften beibehalten und pflegen können, was sich als das Recht auf sozialkulturelle Differenz zusammenfasst (vgl.

¹² Im Duden wird „Einheit“ als „eine in sich geschlossene Ganzheit und Verbundenheit“, als „Ganzes wirkende Geschlossenheit“ und „innere Zusammengehörigkeit“ umschrieben (Bibliographisches Institut GmbH, 2018a) „Verschiedenheit“ bedeutet „verschiedene Art; unterschiedliche Beschaffenheit“, wobei das Wort „verschieden“ „voneinander abweichend, Unterschiede aufweisend oder sich voneinander unterscheidend“ bedeutet (Bibliographisches Institut GmbH, 2018b).

Geißler, 2004, S.291). Es geht also um die Anerkennung von Verschiedenheit und das Ausleben von Andersartigkeit, wobei jedoch niemand zur „ethnischen Identifikation“ (Geißler, 2003, S.21) verpflichtet ist. Zum anderen kennt der Pol der Verschiedenheit die Gleichwertigkeit aller ethnischen Gemeinschaften und unterschiedlichen Kulturen an, was in dem Prinzip der soziokulturellen Gleichwertigkeit gründet. Aus diesem Prinzip resultiert der dritte Grundsatz der Verschiedenheit, der benennt, dass sich die verschiedenen ethnischen Gruppen einer Gesellschaft oder anders gesagt die Minderheiten und Mehrheit dieser unabhängig von ihren soziokulturellen Unterschiedlichkeiten gegenseitig zu respektieren und tolerieren haben, sie erkennen sich gegenseitig als gleichwertig an (vgl. Geißler, 2004, S.291).

Abbildung 7: Die Drei Grundsätze der Verschiedenheit im Überblick
Eigene Darstellung (Musolff)

Die Drei Grundsätze der Verschiedenheit im Überblick:

- 1) das Recht auf soziokulturelle Differenz
- 2) Das Prinzip der soziokulturellen Gleichwertigkeit
- 3) 3)Gegenseitiger Respekt

Trotz des Rechts auf soziokulturelle Differenz und der damit einhergehenden „Freiheit der ethnischen Identifikation“, hat jedoch die Identifikation mit der Gesamtgesellschaft gegenüber der Identifikation mit der Herkunftsgesellschaft Vorrang (vgl. Geißler, 2003, S.21). Geißler spricht von einer „hierarchisch strukturierten Doppeldentität“ (ebd). In erster Linie identifiziert sich der Eingewanderte mit der Gesellschaft in der er lebt, in zweiter Linie ist von einer Identifikation mit der Herkunftsgesellschaft die Rede (vgl. ebd.). Diese Begrenzung des Rechtes der soziokulturellen Differenz ist Ausdruck des im folgenden Absatz beschriebenen Pol der Einheit.

Die Funktion des Pols der Einheit liegt ganz im Sinne der wörtlichen Bedeutung die der Duden bereithält, einer „in sich geschlossenen Ganzheit und Verbundenheit“ (Bibliographisches Institut GmbH, 2018a) in dem sozialen Zusammenhalt oder in Geißlers Worten in der „sozialen Kohäsion“ einer Gesellschaft. Er soll verhindern, dass die Verschiedenheit nicht in einem Ausmaß gelebt wird, dass es in einer Gesellschaft zur „spalterischen Segmentation“ (Geißler, 2003, S.292) im Sinne

getrennter, nebeneinanderher lebender einzelner ethnischer Gruppierungen kommt, oder eine Segregation etwa in Form von räumlicher Absonderung einer oder mehrerer gesellschaftlicher Gruppierungen z.B. aufgrund ihres „ethnisch-kulturellen Hintergrund oder Lebensstils“ (Nedden, 2006) eintritt. Auch soll ein Entstehen eines „radikalen Kultur- und Werterelativismus“ (Geißler, 2004, S.292) vorgebeugt werden (vgl. ebd.) Kurz: Der Pol der Einheit setzt „dem Grad an Verschiedenheit Grenzen“(ebd.).

Eine gemeinsame Sprache, Gesetze und Grundwerte bilden die Basis oder den Kern der Einheit, welche die Gesellschaft zusammenhält und hier spielt auch die soziokulturelle Integration der Migranten eine wichtige Rolle. Damit die Einheit überhaupt als solche bestehen kann, braucht es ganz in Hartmut Essers Sinne des Akkulturationsprozesses das Engagement der neu hinzukommenden Gesellschaftsmitglieder auf kognitiver, sozialer und identifikatorischer Ebene.

Auf der kognitiven Integrationsebene bedeutet dies, dass die Migranten Grundwerte und Gesetze des Landes kennen und wichtige Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie das Sprechen der Landessprache beherrschen (vgl. Geißler & Weber-Menges, S.274). Da die Verschiedenheit nur soweit toleriert wird, wie sie nicht mit den Grundwerten- und regeln der Einheit in Konflikt gerät, wird dem Grad der Verschiedenheit zum Beispiel dann eine Grenze gesetzt, wenn es zur Verletzung bestimmter Gesetze einer Gesellschaft kommt (vgl. Kymlicka, 1998, zit. n. Esser, 2004, S.293). Bei allem Respekt vor den unterschiedlichen Teilkulturen, die durch Formen der Migration in eine Gesellschaft hinzugekommen, gibt es jedoch einen gemeinsamen Rahmen, der „klaren Vorrang“ (Geißler, 2003, S.21) hat und „das Ganze“ zusammenhält. So führt Geißler (2003) das Beispiel des Respektes vor der Gleichheit der Geschlechter an. Er stellt die Gleichheit der Frau gegenüber des Mannes als typischen Bereich dar, in dem „manche Herkunftskulturen mit dem gemeinsamen Kern kollidieren“ (S.21). Nach dem Prinzip der Einheit-in-Verschiedenheit ist es der gemeinsame Kern des Ganzen, der über den abweichenden Haltungen und Werten anderer Kulturen der Gesellschaft steht (vgl. ebd).

Als Ausdruck sozialer Integration und damit keine einzelnen, in sich abgegrenzten ethnischen Gruppierungen entstehen, sollen Beziehungen zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Ethnien gefördert werden (vgl. Esser, 2004, S.292). Dazu ist Offenheit und Interesse, welches über die eigene ethnische Gemeinschaft hinaus reicht essentiell (Geißler & Weber-Menges, S.274). Auf der identifikatorischen Ebene

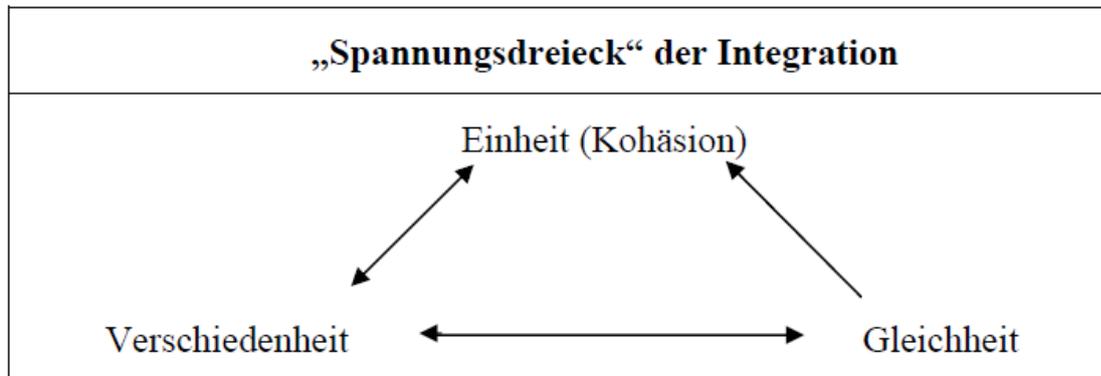
besteht die Anpassungsleistung der Migranten an die Mehrheitsgesellschaft darin, dass diese sich in erster Linie mit dem Aufnahmeland identifizieren (vgl. Geißler, 2003, S.292).

Auch wenn es den Migranten ganz klar und deutlich Anpassungsleistungen abverlangt, stellt das Prinzip der Einheit-in-Verschiedenheit alle Beteiligten einer Gesellschaft, sowohl die Mehrheit, als auch die Minderheiten vor eine Herausforderung und es bedarf einer Kooperation und Bemühungen aller Beteiligten, damit ein soziales Miteinander in Einheit- in-Verschiedenheit funktionieren kann (vgl. Geißler, 2004, S.293). Geißler und Weber-Menges (2013) sprechen dabei von einer Balance der Bedürfnisse der Minderheiten und der Bedürfnisse der Mehrheit (S.274). Es geht darum, dass die Mitglieder der Gesellschaft ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der Anerkennung der soziokulturellen Besonderheiten der Minderheiten und der Kenntnis, sowie Anerkennung „des gemeinsamen rechtlichen, kulturellen und sozialen Rahmens, der für das Miteinander unabdingbar ist“ (ebd.) finden (vgl. ebd.). Zwei Fragen die hierbei von Bedeutung sind, bringen Geißler und Weber-Menges (2013) auf den Punkt: „Wo endet das Recht auf Differenz? Wo beginnt die Verpflichtung zur Anpassung?“ (S.274). Es ist also schwierig zu sagen, wo genau Verschiedenheit aufhört und Einheit beginnt und Geißler (2003) beschreibt es als einen Prozess, der im Detail teilweise umstritten, dynamisch und nie endgültig abgeschlossen ist“ (S.292).

Das Konzept der interkulturellen Integration bewegt sich jedoch nicht nur in einem Spannungsverhältnis von Einheit und Verschiedenheit, vielmehr geht es um ein Dreiecksverhältnis der Pole, Einheit (Kohäsion), Verschiedenheit und Gleichheit. Die Pole Einheit und Verschiedenheit, sowie die Pole Verschiedenheit und Gleichheit stehen dabei in einem wechselseitigen Verhältnis miteinander in Beziehung. Der Pol der Gleichheit bezieht sich auf den Pol der Einheit und steht in einem einseitigen Verhältnis zu ihr. (Siehe Abb.8)

Abbildung 8: „Spannungsdreieck“ der Integration

In Geißler, 2009, S. 60



Im Folgenden wird auf das Verhältnis der „Gleichheit-in-Verschiedenheit“ eingegangen. Der Pol der Gleichheit nimmt die bereits erwähnte Gleichstellung aller Mitglieder einer Gesellschaft auf sozialstruktureller Ebene in den Blick. Das Prinzip der Gleichheit-in-Verschiedenheit stellt Zusammenhänge zwischen den sozialstrukturellen Integrationsdimensionen, in Form von gleichberechtigter Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und den Integrationsdimensionen der sozialkulturellen Integration in Form des begrenzten sozialkulturellen Pluralismus oder dem Pol der Verschiedenheit dar.

Zur Erläuterung dieses Prinzips führt Geißler (2003) das Multikulturalismgesetz von 1988 von Kanada an, in dem die Koexistenz zweier Rechte, dem Recht aller Individuen ihr kulturelles Erbe zu bewahren und zu teilen und dem Recht an vollkommener, gleichberechtigter Teilhabe an der Gesellschaft, unterstrichen wird (vgl. Geißler, 2003, S. 292). Weiter heißt es, dass jegliche Barrieren zur Teilhabe beseitigt werden sollen.¹³ Die scheinbaren Gegensätze Verschiedenheit und Gleichheit sollen also durch politische Praxis miteinander vereint und in Beziehung gesetzt werden, sodass sie keinen unvereinbaren Widerspruch darstellen (vgl. Geißler, 2004, S. 292). Damit eine in sich integrierte Einheit entstehen und somit Integration in die

¹³ „It is hereby declared to be the policy of the Government of Canada to recognize and promote the understanding that multiculturalism [...] acknowledges the freedom of all members of Canadian society to preserve, enhance and share their cultural heritage [...]. [...] to promote the full and equitable participation of individuals and communities of all origins in the continuing evolution and shaping of all aspects of Canadian society assist them in elimination of any barriers to such participation“ (Immigrant Welcome Center, 2018).

Gesellschaft gelingen kann muss der Blick für die sozialkulturelle Verschiedenheit und sozialstrukturelle Gleichheit gleichermaßen geöffnet werden (vgl. ebd. S.294). Gleichheit-in-Verschiedenheit ist das Ziel der interkulturellen Integration (ebd. S.293) und die Basis einer interkulturell integrierten Gesellschaft bildet das Prinzip der Einheit-in-Verschiedenheit. (ebd. S.294)

Neben der zwei Prinzipien Einheit-in-Verschiedenheit und Gleichheit-in-Verschiedenheit nach denen Integration stattfindet, spricht der dritte Bereich der interkulturellen Integration mit den drei Grundsätzen der Aktiven Akzeptanz, speziell die Aufnahmegesellschaft an. Ohne die Aktive Akzeptanz dieser drei Einsichten kann interkulturelle Integration nicht stattfinden (vgl. Geißler, 2004, S.295). Als erstes ist es wichtig, dass die Aufnahmegesellschaft den Migranten mit einem Maß an Empathie begegnet, das darum bemüht ist, die Motive und Beweggründe der neu hinzukommenden Menschen nachzuvollziehen und daraus resultierend akzeptiert, dass Einwanderung zunächst einmal eine notwendige Gegebenheit ist. In dem Zuge wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass das Ausmaß der Einwanderung gesteuert werden sollte (vgl. Geißler, S.9). Diese Akzeptanz des Faktums der notwendigen Einwanderung (erste Anforderung der aktiven Akzeptanz) geht damit einher, dass die Aufnahmegesellschaft mit einer positiven Haltung anerkennt, dass Migranten einen Beitrag zur „sozioökonomischen und sozialkulturellen Weiterentwicklung“(ebd.) leisten oder anders ausgedrückt: die durch Migration entstandene ethnokulturelle Verschiedenheit kann als Bereicherung und Stärke angesehen werden und bildet letztlich die Grundlage der Gesellschaft (vgl. ebd., S. 293).

Die zweite Anforderung an die Aufnahmegesellschaft stellt „die Akzeptanz der Notwendigkeit, die Migranten sozialstrukturell und interkulturell zu integrieren“(ebd.) dar. Hierbei geht es darum, dass die Prinzipien Einheit-in-Verschiedenheit und Gleichheit-in-Verschiedenheit als politische und gesellschaftliche Leitlinien zur Integration von Migranten akzeptiert werden.

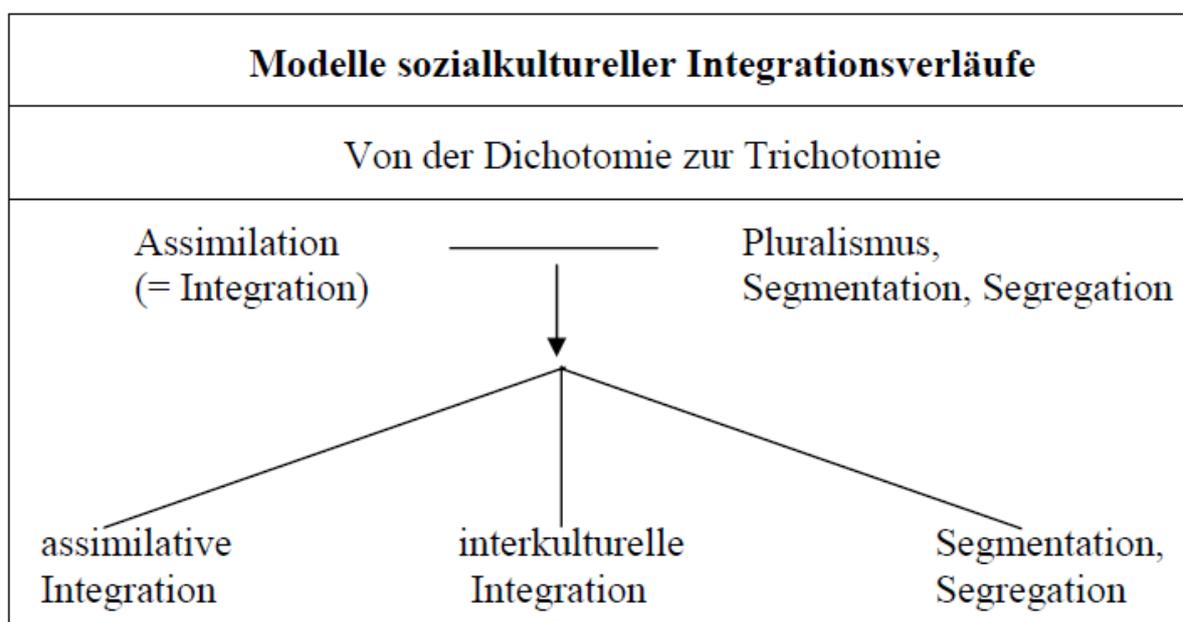
Die dritte Anforderung an die Aufnahmegesellschaft wird dem Namen „aktive Akzeptanz“ besonders gerecht und umfasst die Einsicht der in der Gesellschaft lebenden Menschen, dass es für eine interkulturelle Integration von Migranten und die damit einhergehende Forderung der Chancengleichheit extremes gesellschaftliches und staatliches Engagement bedarf (vgl. Geißler, 2009, S.65).

3.2.4 Tricho- statt Dichotomie

Geißler (2004) weist in seinen Ausführungen zur interkulturellen Integration darauf hin, dass der Blick auf mögliche Integrationsmodelle für die deutsche Gesellschaft von einer dichotomen Denkweise, welche sich durch die Debatte zweier Seiten, nämlich der Assimilation auf der einen und der Formen von Pluralismus, Segmentation, Segregation auf der anderen Seite kennzeichnet, zu einer trichotomen Sicht geweitet werden sollte (vgl. S.294).

So ist es in der Realität nicht ein einziges Konzept, was wie eine Schablone auf alle Migranten und deren Integrationsprozesse angelegt werden kann und demnach für alle gleichermaßen gilt, vielmehr gibt es verschiedene Prozesse der Integration oder eben auch Nicht-Integration, die sich bei den unterschiedlichen Migranten vollziehen. Manche Menschen machen die Erfahrung einer assimilativen Integration, manche die einer interkulturellen Integration und wieder andere durchleben Prozesse der Absonderung (vgl. ebd.). Dennoch verstehen Geißler und Weber-Menges (2013) das Konzept der interkulturellen Integration „als erkenntnisleitendes Konzept der Migrationsforschung“ und Geißler (2003) findet, dass es als normatives Konzept dominieren sollte.

Abbildung 9: Modelle soziokultureller Integrationsverläufe
In Geißler, 2009, S. 64.



3.3 Zwischenbilanz: Kritische Reflexion der Integrationsmodelle

Bevor sich im weiteren Teil der Arbeit der Integrationstheorie von Frau Misun Han-Broich gewidmet wird, werden rückblickend und in Vorbereitung auf die folgende Theorie die zwei Modelle der Integration nach Hartmut Esser und Rainer Geißler noch einmal beleuchtet und in ihren Vor- und Nachteilen reflektiert.

Zunächst wird dazu ein Blick auf das zuvor beschriebene Konzept der interkulturellen Integration geworfen: Eine Besonderheit der Ausführungen Rainer Geißlers ist die Vereinigung zweier in dem deutschen Integrationsdiskurs dominierenden Ansätze zur Integration. Das Konzept der interkulturellen Integration versucht die vermeintliche Unvereinbarkeit der Assimilation und des ethnokulturellen Pluralismus aufzuweichen (vgl. Geißler, 2004, S.290) und versucht weiterhin, wie Geißler (2009) es im Titel eines Aufsatzes formuliert, einen „humanen Mittelweg zwischen Assimilation und Segregation“ (S.45) zu finden. Dabei bezieht das Konzept die Interessen und Bedürfnisse der unterschiedlichen Gruppen der Gesellschaft mit ein und hat zugleich die Erfordernisse für einen funktionierenden Zusammenhalt der Gesellschaft im Blick (vgl. Geißler, 2004, S.295). Geißler weist darauf hin, dass mit der Anerkennung von Verschiedenheit auch der Blick für die Vorteile dieser Verschiedenheit geöffnet werden kann. Das Konzept fordert nach Geißler (2004) dazu auf „genauer über die innovativen und produktiven Potentiale der Verschiedenheit nachzudenken und diese nicht nur als kulinarische, modische, oder architektonische Schnörkel mit unverbindlicher Beliebigkeit wahrzunehmen“ (S.295).

Die interkulturelle Integration kann wie Geißler selber es formuliert als ein humaner Prozess der Integration verstanden werden (vgl. ebd., S.9), in der durch die Wertschätzung und Akzeptanz der ethnokulturellen Unterschiede der Migranten, diese die Verbindung zu ihrer Herkunftsgesellschaft, ob kultureller, sozialer und/oder identifikatorischer Art wahren und aufrechterhalten können (vgl. Geißler & Weber-Menges, 2013 S. 275). Anders als in Essers Modell wird von ihnen nicht erwartet, dass sie die Sozialintegration in ihre Herkunftsgesellschaft aufgeben (vgl. Esser, 2001, S.20).

Weiterhin werden mit dem Konzept der interkulturellen Integration nicht etwa andere Formen und Prozesse der Integration radikal ausgeschlossen, sondern im Sinne

der Trichotomie sozialkultureller Integrationsverläufe als für durchaus möglich gehalten (vgl. Abb. 9). Obwohl das Modell in seinen Grundzügen dem kanadischen Modell des Multikulturalismus entspringt, wird die Übertragbarkeit auf Deutschland klar reflektiert (vgl. Geißler, 2003, S.25 und Geißler, 2004, S.293). Kritisch zu beurteilen ist, dass die Dimension der identifikatorischen Integration zwar auf gleicher Ebene mit der definierten hierarchischen Doppelidentität der Migranten dargestellt (vgl. Abb.6), jedoch im Detail nicht erklärt wird. Auf den Vorgang dessen, wie die identifikatorische Integration sich vollzieht wird nicht näher eingegangen. Es wird von einer hierarchischen Doppelidentität ausgegangen, wobei jedoch nicht erläutert wird, wie der Prozess dieser „gewichteten Identifizierung“ passiert. So wird schlichtweg angenommen, dass die Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft gegenüber der Identifikation mit der Herkunftsgesellschaft einen primären Platz einnimmt (vgl. Geißler, 2003, S.21). Was mit Menschen ist, welche keine Doppelidentität in diesem Sinne erfahren, wird nicht geklärt.

Bei Essers Assimilationsansatz zur Erklärung der Integration von Migranten sind insbesondere die detaillierte Beschreibung der unterschiedlichen Assimilationsdimensionen und ihre kausalen Zusammenhänge zu wertschätzen, in denen sie sich auch von anderen Ansätzen der Migrationssoziologie, die sich der Thematik eher bereichsspezifisch widmen, unterscheidet (vgl. Hans, 2016, S. 34). Gegensätzlich einer rein strukturell-funktional verstandenen Form von Integration, so wie sie in Deutschland meist in Bezug auf die Integration von Einwanderern verstanden wird (vgl. Löffler, 2011, S. 86), wird im assimilativen Integrationsansatz der Blick für die kulturelle, soziale und identifikatorische Dimensionen geöffnet. Allein unter Betrachtung der Integrationstheorien dieser Arbeit zeigt sich, dass diese Ausdifferenzierung von Integrationsdimensionen in allen Ansätzen eine Rolle spielt, Esser also mit seiner Theorie (auch wenn diese „auch nur“ aus bestehenden Theorien amerikanischer Wissenschaftler entstanden ist) erheblichen Einfluss hat.

Im Gegensatz zu Geißler, der verschiedene Integrationsprozesse anerkennt, hält Esser mit seinem Assimilationsmodell einzig und allein die Integration durch einen assimilativen Prozess für realistisch. Wenn sich diese Art von Integration in Form der Anpassung jedoch nicht vollzieht, ist die einzige Alternative das Nebeneinanderherleben der Menschen mit und ohne Migrationshintergrund, welche auf lange Sicht gesehen zu ethnischen Ungleichheiten führt (vgl. Hans, 2016, S.34). Kann ein Mensch also nicht die Verbindung und Identifikation mit seiner

Herkunftsgesellschaft „loswerden“, ist für ihn eine Integration in die Aufnahmege-
sellschaft nicht denkbar.

Eine Integration oder um mit Esser zu reden Assimilation, bei der die integrations-
willigen Menschen, ihren Bezug zur Herkunftsgesellschaft aufgeben, kann laut Dip-
lomozialarbeiterin Dr. Misun Han-Broich (2012) für diese Menschen keine ihnen
dienliche Form der Integration darstellen. Sie birgt für die Migranten eher das Po-
tential einer „schwerwiegenden Identitätskrise“ (S.121). Diesbezüglich beschreibt
Schramkowski (2007), dass zu einem erfolgreichen Integrationsprozess auch dazu
gehört, dass die Migranten Möglichkeiten haben, ihre Zugehörigkeit zum Herkunfts-
land aufrechtzuerhalten (S.89). Die Bedeutung dieser Möglichkeiten wird in der The-
orie Essers im Sinne der Assimilation per Definition schon nicht berücksichtigt und
der Ansatz der Mehrfachintegration aufgrund seiner Ferne zur Realität ausge-
schlossen (vgl. Esser, 2001, S.20 f.; Hans, 2016, S.33). Wie auch Geißler merkt
Han-Broich (2012) an, dass ein Prozess der Assimilation, wie er von Esser beschrie-
ben wird, sich maximal über mehrere Generationen hinweg vollziehen kann (S.121).
Han-Broich (2012) fügt dieser Annahme hinzu, dass es sich hierbei um einen Pro-
zess handelt, bei dem die nachfolgenden Generationen „allmählich das Bewusst-
sein ihrer Gruppeneigenart verlieren“ (S.121), was jedoch nur dann eine denkbare
Möglichkeit ist, wenn sich das äußere Erscheinungsbild dieser Menschen, kenntlich
durch z.B. den Namen oder das Aussehen, nicht (mehr) von dem der Mehrheitsge-
sellschaft unterscheidet (vgl. ebd.).

Trotz deutlicher Abgrenzung von einem assimilatorischen Konzept von Integration
lehnt sich Dr. Misun Han-Broich mit ihrer Theorie der Integration, gerade wegen des
weiter oben gewürdigten Merkmals der Mehrdimensionalität, an Essers Ausführun-
gen an, erweitert und modifiziert sie und stellt eine neue Integrationstheorie der Mig-
rantenintegration auf (vgl. Han-Broich, 2012, S.116 und S.122).

Im Folgenden wird diese Theorie näher erläutert und unter Bezugnahme der bereits
genannten Theorien zur Integration begründet, warum die Theorie der Migrantenin-
tegration nach Misun Han-Broich zur Erklärung eines ganzheitlichen Integrations-
ansatzes am geeignetsten erscheint, um in dieser Arbeit der Forschungsfrage nach
der Wirkungsweise von Theatertherapie auf die Integration der geflüchteten Kinder
und Jugendlichen in die theatertherapeutischen Gruppen aus Sicht der Thea-
tertherapeuten nachzugehen.

3.4 Theorielder Migrantenintegration nach Misun Han-Broich

3.4.1 Hintergründe der Theorie

Das in diesem Unterkapitel erläuterte Integrationsmodell wurde von Prof. Misun Han-Broich im Rahmen ihrer Tätigkeit als Sozialarbeiterin und Lehrbeauftragte für Soziale Arbeit an der Evangelischen Hochschule in Berlin im Rahmen einer empirischen Untersuchung entwickelt. Ihre Forschung hatte zum Ziel, den Zusammenhang von Ehrenamt und Sozialer Arbeit am Beispiel der Integration von Geflüchteten zu erforschen (vgl. Han-Broich, 2014a, S.96). Es wurde der Frage nachgegangen, ob und wie sich die ehrenamtliche Arbeit auf die Integration von Geflüchteten auswirkt, worin der spezifische Beitrag der Ehrenamtlichen dabei liegt und welche Bedeutung das Ehrenamt für die Flüchtlingssozialarbeit hat. Um für die Messung geeignete Indikatoren festzustellen wurde der Integrationsbegriff definiert (vgl. Han-Broich, 2012, S.25). Wie bereits im letzten Unterkapitel (3.3.) angedeutet stützte sich die Studie in ihrer theoretischen Grundlage und Ausführung in Form der Definition von Integration und der Integrationstheorie auf die Theorie der Integration von Hartmut Esser (vgl. Han-Broich, 2014b, S.351).

Han-Broich stellt fest, dass sich die meisten der Debatten über Integration von Migranten lediglich mit dem strukturellen Aspekt von Integration auseinandersetzen, in denen die gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und die damit verbundene Forderung integrationshinderliche Strukturen abzubauen und den Geflüchteten gleiche Rechte, wie den Einheimischen einzuräumen, in den Blick genommen wird (vgl. Han-Broich, 2012, S.116). Das Problem dieser Sicht auf Integration ist laut Han-Broich (2012) jedoch, die in der Realität vorhandenen Integrationshindernisse mit denen die Geflüchteten konfrontiert sind: Allein durch rechtliche Bestimmungen, wie den Integrationsbestimmungen des Zuwanderungsgesetzes (2005) ist eine strukturelle Integration, im Sinne einer rechtlichen Gleichstellung und auch gleichberechtigten Möglichkeiten zur Teilhabe am Arbeitsmarkt und der Bildung, für Geflüchtete gar nicht möglich, da hier nur die soziale Integration und kognitive Anpassung, benannt als kulturelle Integration berücksichtigt wird (vgl. Han-Broich, 2012, S.123). Viele der geflüchteten Menschen haben keinen dauerhaften

Aufenthaltstitel, weswegen für sie die Teilnahme an Integrationskursen „per Gesetz nicht vorgesehen“ (ebd. S.124) ist (vgl.auch Aumüller & Bretl, 2008, S.14; Zuwanderungsgesetz 2005, Aufenthaltsgesetz §44 Berechtigung zur Teilnahme an einem Integrationskurs).

Durch Han-Broichs Überlegungen wird deutlich, warum der Blick insbesondere auf die Integration von Geflüchteten geweitet werden muss, wenn es von Interesse ist, den hier ankommenden Menschen eine Chance zu geben Teil dieser Gesellschaft zu werden. Han-Broich liefert mit ihrer Theorie der Integration unter anderem durch die praktische Auseinandersetzung mit den Empfindungen von Geflüchteten bezüglich Integration und den daraus resultierenden empirischen Erkenntnissen ein sehr umfassendes Verständnis von Integration, dem sich in den folgenden Zeilen gewidmet wird.

3.4.2 Integration, Gesellschaftsintegration, Migrantenintegration

Han-Broich berücksichtigte in ihrer Definition von Integration neben einer sehr allgemein gehaltenen Beschreibung dessen was Integration bedeutet, zwei Ebenen auf denen Integration stattfinden kann.

Allgemein kann Integration nach Han-Broich (2012) ähnlich wie bei Esser als ein Prozess beschrieben werden, an dem beide, die Teile (Migranten), wie auch diejenigen, die als „das Ganze“ verstanden werden (die Aufnahmegesellschaft), interaktiv beteiligt sind. Sie beziehen sich aufeinander, treten miteinander in Beziehung, nehmen sich gegenseitig an und passen sich „einem größeren Ganzen“ an. Die Voraussetzungen für diesen wechselseitigen Prozess bilden die Bereitschaft zu Veränderung auf beiden Seiten, sowie die gegenseitige Offenheit und Anerkennung für- und voneinander (vgl. S. 122).

Auf der makroperspektivischen Ebene, bei der die Gesellschaft im Fokus steht, definiert sich Integration im Sinne eines Gleichgewichts, welches gegeben ist, wenn zwischen den Menschen ein harmonisches Miteinander, Respekt und strukturelle Gleichheit in der Gesellschaft existieren. Bei dieser Art von Integration, die Han-Broich „Gesellschaftsintegration“ nennt, haben sich verschiedene Werte und Normen angepasst und eine Gesellschaftsidentität ist entstanden (vgl. S. 122).

Integration aus einer mikroperspektivischen Sichtweise richtet den Blick auf das immigrierte Individuum und wird von Han-Broich als Migrantenintegration benannt. Diese Form der Integration beschreibt „ein durch Stabilität und Wohlbefinden gekennzeichnetes Gleichgewicht eines Migranten“ in Bezug auf drei Dimensionen der Integration, der seelisch-emotionalen, der kognitiv-kulturellen und der sozial-strukturellen Integrationsdimension (vgl. Han-Broich, 2012, S.122f.). Diese Dimensionen können in Beziehung zu drei Ebenen menschlicher Fähigkeiten gesetzt werden: dem Fühlen bezogen auf den seelisch-emotionalen Aspekt, dem Denken in Bezug auf den kognitiv-kulturellen Aspekt und dem Handeln bezogen auf den sozial-strukturellen Aspekt der Integration (vgl. Han-Broich, 2014b, S.354). Letzterer lässt sich wiederum unterteilen in die soziale und die strukturelle Integration und wurde der Übersichtlichkeit wegen im Folgenden auch als zwei getrennte Punkte aufgefasst. Es wurde sich entschieden die Dimensionen in ihrer Beschreibung aufgrund ihrer prägnanten Formulierung weitestgehend als Direktzitate zu belassen.

3.4.3 Die Dimensionen der Migrantenintegration

1. „Seelisch-emotionale Integration: sie ist Ausdruck positiver oder negativer Gefühle gegenüber sich selbst und der Umwelt und bemisst die gefühlte Nähe (oder Distanz) zur Aufnahmegesellschaft“ (Han-Broich, 2014b, S. 351).

Die seelisch-emotionale Integration kann als eine Form der „Ich-Integration“ verstanden werden, die sich durch einen Zustand der inneren Ausgewogenheit äußert (vgl. Han-Broich, 2012, S. 186). Sie beschreibt zudem die subjektiv empfundene Zufriedenheit des Migranten in Bezug zur Aufnahmegesellschaft. Die Dimension der seelisch-emotionalen Integration ist von dem von Esser benannten und in Kapitel 3.1 ausgeführten Aspekt der Identifikation (identifikativen Assimilation) abgeleitet, wobei es bei Esser stattdessen jedoch um ein identifikatorisches „Wir-Gefühl“ (im Sinne) der Zugehörigkeit des Eingewanderten zu der Aufnahmegesellschaft geht, weniger um die „subjektiv empfundene Zufriedenheit und das Gefühl des Gleichgewichts“ (ebd. S.122), die bei Han-Broich im Fokus stehen (vgl. Han-Broich, 2012, S.122).

2. „Die Kognitiv-kulturelle Integration: sie bemisst insbesondere die Sprachkompetenz, aber auch die Angleichung in Wissen, Fertigkeiten,

Normenkenntnisse und schließlich die Fähigkeit zu situationsadäquatem Verhalten“ (Han-Broich, 2014b, S.351).

Wie Esser (2001, S.9) weist auch Han-Broich (2012) auf die Wichtigkeit des Erlernens der Sprache der Gesellschaft in die ein Migrant sich integrieren möchte hin, welche eine wichtige Rolle bei der Aneignung von Handlungskompetenzen der (jeweiligen) Kultur darstellt, welche dem Zurechtfinden in der Gesellschaft dienen (vgl. S. 122).

3. „Sozial-strukturelle Integration: die soziale Integration bemisst die Angleichung in den Beziehungsmustern in Form interethischer Kontakte und institutioneller Partizipation (Freund- und Partnerschaften, Vereinsmitgliedschaften)“ (Han-Broich, 2014b, S.351f.).
4. „Die strukturelle Integration bemisst den Zugang zu und die Besetzung von Positionen und den erreichten Status, beispielsweise im Beruf, auf dem Arbeitsmarkt, im Bildungssystem, im Wohnungsumfeld und zu staatsbürgerlichen Rechten“ (Han-Broich, 2014b, S.352).

Obwohl in den von Han-Broich beschriebenen Definitionen zur Gesellschafts- und Migrantenintegration Integration nicht als Prozess, sondern als Zustand im Sinne eines bestehenden Gleichgewichts beschrieben wird, verdeutlicht Han-Broich (2012) dass Integration an sich als ein Prozess zu verstehen ist, der sich über Jahre oder Generationen hinweg vollziehen kann und ständig unter dem Einfluss von Veränderung steht (vgl. S.125). Im Zuge der weiteren Ausführungen dieser Arbeit, wird der Blick auf die Definition und Ausführungen von Han-Broich bezüglich der Migrantenintegration gerichtet, da diese sich speziell auf Migranten bezieht und durch sie eine sehr ganzheitlichen Perspektive unter Berücksichtigung verschiedener Integrationsfördernder Aspekte dargestellt wird. Die allgemeine Definition der Integration ist dabei jedoch nicht wegzudenken, sondern für den Gesamtzusammenhang als bedeutsam anzuerkennen und im Hinterkopf zu behalten.

3.4.4 Ein ganzheitliches Verständnis von Integration

Integration gilt nach Han-Broich (2012) dann als gelungen, wenn sich bei den Beteiligten des Integrationsprozesses, also den Gesellschaftsmitgliedern Gefühle von

Zufriedenheit und Wohlbefinden einstellen. Nicht von Integration kann gesprochen werden, wenn in der Gesellschaft Konflikte oder Kriminalität zwischen Ethnien herrschen oder es kollektive Diskriminierungen und ethnische Schichtungen ¹⁴ gibt. Auch Erkrankungen, Auffälligkeiten oder Aggressionen wertet Han-Broich als Zeichen misslungener Integration (vgl. S.123).

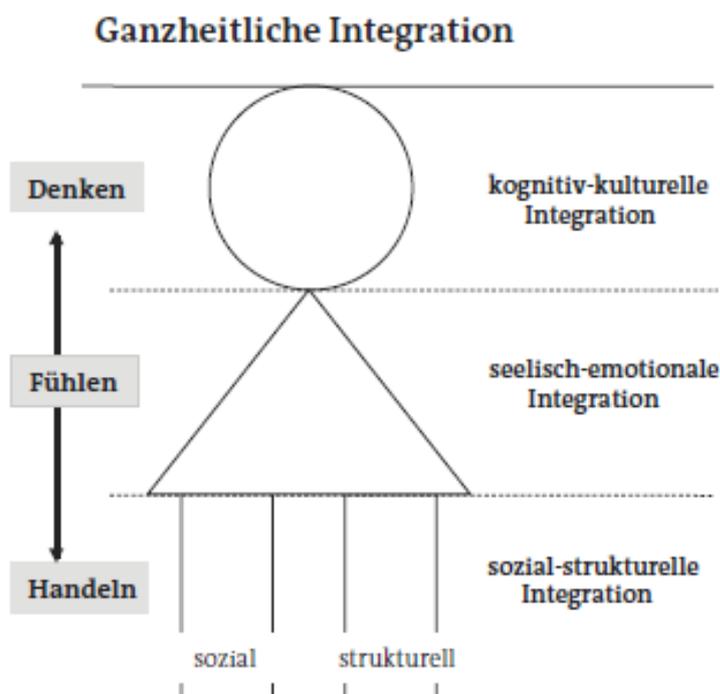
Auf Basis der empirischen Ergebnisse der Forschung zum Thema Ehrenamt und Integration und vor dem Hintergrund der theoretischen Auseinandersetzung mit Integration (vgl. Han-Broich, 2014b, S.354) formuliert Han-Broich (2012) die Überlegungen zu einer gelungenen Integration noch weiter aus und erläutert, wann von ganzheitlicher Integration gesprochen werden kann (S.185.). j

Dazu ist eine Unterscheidung zwischen der ersten Integrationsdimension (der seelisch-emotionalen Dimension) und den weiteren zwei Dimensionen (der kognitiv-kulturellen und der sozial-strukturellen Dimensionen) hinsichtlich der Manifestation der Integration notwendig: Die Vorgänge der kognitiv-kulturellen und der sozial-strukturellen Dimensionen können als sichtbare Integration bezeichnet werden, während die seelisch-emotionale Dimension eine unsichtbare Form der Integration darstellt. Letztere wird subjektiv erlebt und dieses Erleben ist nicht im Außen erkennbar. Es spiegelt die innere Gefühlswelt der Menschen wieder. Die sichtbare Integration kann objektiv betrachtet werden, die Vorgänge und Prozesse dieser Ebenen von Integration sind auch von anderen deutlich zu erkennen. Damit ein Mensch ganzheitlich integriert sein kann, müssen beide, die äußere und innere Integration in einem ausgewogenen Verhältnis miteinander stehen (vgl. Han-Broich, 2012, S. 186).

Die folgende Abbildung (Abb.10) verdeutlicht, wie die verschiedenen Integrationsdimensionen mit den Fähigkeiten menschlichen Denkens, Fühlens und Handelns korrelieren und wie sie, im Sinne einer ganzheitlichen Integration in einem ausgewogenen Gleichgewicht zueinander stehen.

¹⁴ Von ethnischer Schichtung ist die Rede, wenn vertikale (also Besser- bzw. Schlechterstellungen zwischen Menschen) soziale Ungleichheiten der verschiedenen ethnischen Gruppen bezogen auf die sozialstrukturelle Gleichheit in einer Gesellschaft bestehen. „Mit Gleichheit ist [...] gemeint, dass sich die jeweils vorliegenden vertikalen sozialen Ungleichheiten schließlich auf die Individuen beziehen und dass daher die verschiedenen ethnischen Gruppen in Bezug auf die Indikatoren der vertikalen Ungleichheit grosso modo ähnlich sind“ (Esser, 2002, S.294).

Abbildung 10: Die drei Dimensionen des ganzheitlichen Integrationsverständnisses
 In Han-Broich, 2012, S.186



Im Zentrum des ganzheitlichen Verständnisses von Integration steht der seelisch-emotionale Aspekt, ohne den eine vollständige Integration nicht möglich ist (vgl. Han-Broich, 2014b, S.354f.). Nach Han-Broich (2012) ist außerdem nur unter Einbezug dieser Integrationsdimension das „Höchstmaß einer subjektiv vollzogenen Integration“ (S.187) zu erreichen, in dem ein Zustand eintritt, in welchem sich ein Migrant von der Gesellschaft angenommen und in ihr wohl fühlt (vgl. Han-Broich, 2014b, 354). Diese Dimension ist zum einen die Vorstufe für alle weiteren Integrationsvorgänge und zum anderen findet die Integration des Individuums in ihr ihre Vollendung. Wenn sich ein Mensch seelisch-emotional nicht integriert fühlt, wirkt sich dies eher hemmend auf die anderen Bereiche (kognitiv-kulturellen und sozial-strukturellen) aus, in denen Integration möglich ist (vgl. Han-Broich, 2014b, 355). Nicht zwingendermaßen jedoch bedingt das Empfinden des Integriertseins des Migranten, auch Integrationsprozesse auf kognitiv-kultureller und sozial-struktureller Ebene. So kann sich ein Individuum seelisch-emotional als in eine Gesellschaft integriert erleben, selbst wenn andere Faktoren der Integration, wie etwa der Zugang zu Bildung oder das Ausüben eines Berufes (noch) nicht eingetroffen sind. Ein Vergleich aus Han-Broichs empirischer Studie zweier Gruppen Geflüchteter mit

verschiedenen Aufenthaltsstadien stellt dies dar: die Gruppe von Geflüchteten mit besseren gesellschaftlichen Integrationsbedingungen (die Gruppe der Kontingentflüchtlinge¹⁵ fühlte sich nicht besser integriert als die, dessen Mitglieder aufgrund ihres Aufenthaltsstatus, schlechteren Bedingungen zur äußeren Integration unterlagen (die Gruppe der Geduldeten¹⁶). Als Beispiel für Menschen, welche hinsichtlich der äußeren, sichtbaren Faktoren von Integration bereits als integriert gelten, sich gefühlsmäßig jedoch nicht als in die Gesellschaft integriert wahrnehmen, lässt sich Han-Broich (2012) zufolge die zweite Generation von Einwanderern benennen (vgl. S.187). Damit Integration ganzheitlich gelingen und als solche von den betreffenden Menschen erlebt werden kann, ist es unabdinglich, dass die Migranten sich in der Aufnahmegesellschaft in ihrer Eigenart willkommen fühlen und „zunächst auch seelisch-emotional integriert werden, damit sie das aufnehmende Land als ihr eigenes Land betrachten, sich im wörtlichen Sinn wie zu Hause fühlen und ein echtes Wir-Gefühl entwickeln können“ (Han-Broich, 2014a, S.99).

Dass die seelisch-emotionale Integration gewissermaßen das Herzstück der ganzheitlichen Integrationstheorie nach Misun Han-Broich bildet, liegt zudem auch in den Ergebnissen der Studie zum Zusammenhang von Ehrenamtlicher Arbeit mit Geflüchteten und Integration begründet, die eindeutig zeigen, dass die Integrationsdimension im Sinne einer seelisch-emotional empfundenen Stabilität von allen Befragten (Geflüchtete, Ehrenamtliche, Hauptamtliche und Vertreter der Träger der Einrichtungen) als am wichtigsten bewertet wurde (vgl. Han-Broich, 2012, S.153).

3.4.5 Die Theorie der Migrantenintegration als Arbeitsgrundlage

Bevor im nächsten Teil der Arbeit im Detail auf das Projekt „Mein sicherer Ort“ eingegangen wird, soll im Anschluss an die oben beschriebene Theorie der Migrantenintegration von Misun Han-Broich nun dargestellt werden, worin die Besonderheit dieser Theorie im Vergleich zu den bereits diskutierten Integrationstheorien liegt und warum sie für den empirischen Teil ausgewählt wurde, um der Forschungsfrage

¹⁵ „Kontingentflüchtlinge sind Flüchtlinge aus Krisenregionen, die im Rahmen internationaler humanitärer Hilfsaktionen aufgenommen werden“ (BAMF, 2018a).

¹⁶ Sogenannte „Geduldeten“ sind „ausreisepflichtige Ausländer, deren Abschiebung nach § 60a Aufenthaltsgesetz vorübergehend, z.B. wegen Reiseunfähigkeit, ausgesetzt wird“ (Reese & Vogt, 2015, S.1).

dieser Arbeit nachzugehen. Auf letzteren Punkt wird jedoch im empirischen Teil der Arbeit in Kapitel 6 (6.1.2) nochmal ausführlich eingegangen.

Wird der Blick auf die verschiedenen Integrationstheorien oder Integrationsdebatten gerichtet, wird deutlich, dass gerade der Aspekt von Integration auf der Ebene subjektiven Erlebens und individuellen Empfindens eingewanderter oder geflüchteter Menschen wenig oder gar nicht beleuchtet wird und hauptsächlich die im Außen leichter erkennbaren Merkmalen von Integration Beachtung finden (vgl. Han-Broich, 2012, S.116; Löffler, 2011, S.86f.). Diese These der allgemein überwiegenderen Beachtung äußerer Integrationsvorgänge bestätigt sich auch vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit aufgeführten Theorien von Hartmut Esser und Rainer Geißler. Zwar beleuchtet Esser mit dem Blick auf die identifikatorische Assimilationsdimension, die gedankliche und emotionale Beziehung zwischen dem Individuum und der Aufnahmegesellschaft, jedoch geht es bei ihm vielmehr um ein Zugehörigkeitsgefühl, welches sich, wie bereits deutlich herausgestellt, als Folge von anderen bereits vollzogenen Integrationsaspekten, wie etwa der strukturellen Assimilation einstellt. Das Fehlen einer detaillierten Ausführung zur identifikatorischen Integration im Konzept der interkulturellen Integration wurde bereits in der kritischen Beleuchtung der beiden vorherigen Integrationsansätze in Kapitel 3.3 angemerkt.

Selbst in der Definition von Integration des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge ist zwar das Ziel des gesellschaftlichen Einbezugs der Zugewanderten formuliert, es wird jedoch lediglich von der Ermöglichung einer „umfassenden und gleichberechtigten Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen“ (BAMF, 2018b) gesprochen und verdeutlicht, dass die Zugewanderten in der Pflicht stehen, die Deutsche Sprache zu lernen, sowie die Gesetze des Landes zu kennen und zu befolgen (vgl. ebd.). Nach Han-Broich (2014a) ist das Scheitern von Integrationsbemühungen sogar auf diese unzureichende Beachtung des Bedürfnisses nach einem „neuen seelischen Gleichgewicht“ (S.99) der Menschen, die wohnhaft in einem neuen Land sind, zurückzuführen (vgl. ebd.). Ob letztere These zutreffend oder nicht zutreffend ist, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden, jedoch wird Han-Broichs Ansatz in dieser Arbeit besonderer Beachtung geschenkt, da mit der Betrachtung von Integration hinsichtlich zweier Ebenen, der sichtbaren und unsichtbaren Integrationsebene, eine ganzheitliche Sicht auf Integration ermöglicht wird und der Fokus auf dem emotionalen Erleben des Integriertseins der Migranten,(wodurch sich die Theorie

deutlich von anderen Integrationstheorien abhebt,) als bedeutend für die dieser Arbeit zugrundeliegende Forschungsfrage erachtet wurde.

Ein weiterer Grund, warum die Theorie von Misun Han-Broich für den empirischen Teil dieser Arbeit ausgewählt wurde und gleichzeitig eine weitere Besonderheit in der Theorie liegt neben der Berücksichtigung des seelisch-emotionalen Aspekts der Integration mit dem Augenmerk auf der individuell empfundenen Zufriedenheit und dem Zustand eines inneren Gleichgewichts zudem darin, dass in den Überlegungen zur Integration die spezielle Situation von Geflüchteten, die oft von extremen psychosozialen Belastungen geprägt ist (vgl. Jovic, 2018, S.175 f.) mit berücksichtigt wird.

So werden in dem Ansatz der ganzheitlichen Integration nach Han-Broich hingegen der Theorie der Assimilation und der Theorie der interkulturellen Integration realitätsbezogene Erfahrungen nicht nur von Migranten, im Sinne freiwillig nach Deutschland gekommener Menschen mit einbezogen, sondern Aussagen über das individuelle Erleben geflüchteter Menschen beachtet und auch die besondere psychische Situation dieser Menschen mit berücksichtigt (Han-Broich, 2012, S128ff.).

Auch bei den Kindern und Jugendlichen der theatertherapeutischen Gruppen, auf die in dieser Arbeit der Blick gerichtet wird, handelt es sich um Menschen mit Fluchterfahrungen, die insbesondere psychischen Belastungen unterliegen. Da der Ansatz von Han-Broich in diesem Punkt eine Sensibilität aufzuweisen scheint, wurde er neben der Berücksichtigung der verschiedenen Dimensionen auf Integration mit dem besonderen Fokus auf der seelisch-emotionalen Integrationsebene, sowie dem Einbezug empirischer Ergebnisse unter anderem aus Interviews mit Geflüchteten dieser praktischen Arbeit zugrunde gelegt.

Ganz im Sinne der Bezeichnung „Ganzheitlicher Integrationsansatz“ liegt die Meinung, dass in einem Integrationsprozess die Einwanderer nicht einfach ihre ethnischen Bezüge aufgeben müssen. Dies ist wohl insbesondere bei Menschen, die aus ihrer Heimat geflohen sind kaum vorstellbar. Nichtsdestotrotz wird in Han-Broichs Konzept der Integration weniger auf das Bestehen und Wertschätzen kultureller Eigenarten, wie es beim Konzept der interkulturellen Integration der Fall ist, eingegangen.

Aufgrund dieser Überlegungen, was die Theorie der Migrantenintegration von Han-Broich von in dieser Arbeit erläuterten anderen Theorien in der Fachliteratur abhebt

erscheint sie am geeignetsten um ein ganzheitliches Verständnis von Integration zu gewinnen und insbesondere ihre Dimensionen der Integration werden zur Beantwortung der Frage nach der Wirkung der theatertherapeutischen Maßnahmen auf die Integration der Kinder und Jugendlichen in die theatertherapeutischen Gruppen aus Sicht der Theatertherapeuten zugrunde gelegt.

4 „Mein sicherer Ort“ – ein theatertherapeutisches Projekt mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen

4.1 Inhalte und Ziele

Das Projekt „Mein sicherer Ort“ ist ein Angebot in Form von theatertherapeutischer Gruppenarbeit, welches sich Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen, die traumatische Erlebnisse gemacht haben, widmet. Die Gruppenarbeit fand dabei in der von der Berliner Stadtmission getragenen Notunterkunft für Geflüchtete in Berlin-Spandau statt und wird aktuell (Stand Juni 2018) mit Jugendlichen aus Willkommensklassen der Oberschule am Rathaus in Berlin-Lichtenberg durchgeführt. Da das „pädagogische Personal in den Unterkünften durch teils schwer traumatisierte Kinder schnell an seine menschlichen wie fachlichen Grenzen“ (Tavanti, 2017, S.349) stieß, bedurfte es einem Angebot, welches sich den Kindern mit ihren auffälligen Verhaltensweisen mit denen diese auf ihre Traumatisierungen reagieren widmete.¹⁷

Die erlebte „Flucht, der Identitäts- und Bindungsverlust, das Leben in der Fremde und die Suche nach einem sicheren Ort in einer unsicheren Umwelt [...]“ (ITT,2017d) sind Themen, die in den Gruppen Beachtung fanden und bearbeitet wurden. Dabei ging es jedoch nicht um die Bearbeitung individueller Traumata oder eine Traumaexposition. Hauptziele der Arbeit in der Notunterkunft waren zum einen

¹⁷ Zitiert aus dem von P. Tavanti freundlicher Weise für diese Arbeit zur Verfügung gestelltem Projektkonzept „Mein sicherer Ort“.

die Stabilisierung der traumatisierten Kinder und Jugendlichen, welche sich auch nach der Flucht mit Aufenthalt in einer Notunterkunft für Geflüchtete und der Ungewissheit über die Zukunft in einer „sehr unstabilen Lebenssituation“¹⁸ befanden, zum anderen sollten Voraussetzungen für die Integration der Kinder in die betreuten Gruppen der Geflüchtetenunterkunft und in die Schulklassen geschaffen werden (vgl. ITT, 2017d). Zudem sollte den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit geboten werden, „innere Anspannung und Überregung“ abzubauen und der Umgang mit auch teils sehr starken Gefühlen sollte gelernt werden¹⁹. In den Gruppen der Willkommensklassen wird neben dem Ziel der Stabilisierung und der Selbstregulation der Blick insbesondere auf das Thema Identität und Identitätsbildung gelegt, da es sich hier um schon ältere Kinder im Jugendalter handelt und diese Thematik in der Phase der Pubertät, wie auch bedingt durch die andere kulturelle Herkunft der Jugendlichen zentral von Bedeutung ist²⁰. Weiterhin wurde ein Augenmerk darauf gelegt, dass die oftmals auch aufgrund ihres erlebten Traumas auffälligen Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen gewürdigt und wertgeschätzt werden und der Blick für Ressourcen und Resilienz der Kinder und Jugendlichen geöffnet. Außerdem sollten sich die Teilnehmer soziale Kompetenzen aneignen und diese stärken, sich in ihrer Kreativität erleben und Vertrauen in sich und andere Gruppenmitglieder entwickeln. Mit Hilfe des Theaterspiels sollte zudem Selbstwirksamkeit erfahren werden und neue Verhaltensweisen ausprobiert und gestärkt werden. In diesem Sinne wurde die Entlastung der Kinder und Jugendlichen selber, wie auch des unmittelbaren Umfelds, wie beispielsweise die eigene Familie angestrebt²¹.

4.2 Zielgruppe und Zeitraum

Das Projekt wurde für Kinder und Jugendliche in der Notunterkunft in Berlin-Spandau entwickelt, welche aufgrund von „Fluchterfahrungen und Traumata nicht am Schulunterricht oder an Gruppenangeboten in der Notunterkunft teilnehmen konnten“ (ITT, 2017d). Nachdem das Projekt im Juni 2016 in der Geflüchtetenunterkunft

¹⁸ ebd.

¹⁹ ebd.

²⁰ Diese Informationen entstammen aus einem telefonischen Gespräch mit Theatertherapeut P. Tavanti am 10.05.2018.

²¹ Zitiert aus dem von P. Tavanti freundlicher Weise für diese Arbeit zur Verfügung gestelltem Projektkonzept „Mein sicherer Ort“.

gestartet hatte, wurde es aufgrund eines enormen Wegzugs vieler Kinder aus der Unterkunft, sowie dem Hinzukommen von weiteren Angeboten künstlerischen Therapien, die mit dem theatertherapeutischen Angebot zusammen für die Anzahl von Kindern eine Überflutung an Therapieangeboten dargestellt hätten, nach einer Laufzeit von 6 Monaten vorerst eingestellt. Durch die Initiative des Projektleiters und Theatertherapeuten Patric Tavanti und in Kooperation mit der Gesellschaft für Psychotraumatologie, Traumatherapie und Gewaltforschung (DPTG) und dem Institut für Theatertherapie in Berlin entstanden jedoch drei neue Gruppen mit Jugendlichen aus Willkommensklassen der Oberschule am Rathaus in Berlin-Lichtenberg. Die Finanzierung dieser Initiative des Projektes übernimmt für einen Zeitraum von 12 Monaten die Robert-Bosch-Stiftung und die Räumlichkeiten werden von der Caritas zur Verfügung gestellt. Die Gruppen der Willkommensklassen finden seit Oktober 2017 statt und sind zeitlich in den Stundenplan eingegliedert, weshalb die Teilnahme für die Jugendlichen verpflichtend ist. Die Teilnahme an den Gruppen in der Notunterkunft für Geflüchtete basierte auf Freiwilligkeit²². In den Gruppen der Geflüchtetenunterkunft haben Kinder und Jugendliche im Alter von vier bis dreizehn Jahren teilgenommen, in den Gruppen der Willkommensklassen waren die Kinder zwischen dreizehn und siebzehn Jahre alt. In den Willkommensklassen sind die Gruppen mit Mädchen und Jungen gemischt, wobei sich die Gruppen in der Unterkunft in eine Mädchen- und eine Jungengruppe unterteilten²³.

4.3 Psychische Belastungen der Zielgruppe

Menschen, die eine Flucht hinter sich gebracht haben, sind durch ihre Erfahrungen vor und während der Flucht, sowie durch Belastungen, denen sie im Aufnahmeland ausgesetzt sind, wie etwa weiteren Gewalt- und Diskriminierungserfahrungen oder der ungewohnten, neuen Umgebung und Strukturen in einer Geflüchtetenunterkunft besonders anfällig für Belastungsstörungen (vgl. Fischmann, 2017, S. 235).

Von ihnen machen auch Kinder und Jugendliche traumatische Erfahrungen, welche eine Vielfalt von Beeinträchtigungen „im Bereich der kognitiven Fähigkeiten, des

²² Diese Informationen entstammen aus einem telefonischen Gespräch mit Theatertherapeut P. Tavanti am 10.05.2018.

²³ Information aus Interviewtranskript A

emotionalen Selbsterlebens, der Selbststeuerung und des Sozialverhaltens“ (Krall,2007, S.63) sowie der psychosomatischen und körperlichen Schädigungen auslösen (vgl. ebd.). Der gewaltsame Tod eines Elternteils, die Trennung von nahen Bezugspersonen und die damit zusammenhängenden schwerwiegenden Verlusterlebnisse, das Miterleben von Folter, Mord oder Verletzungen von Familienmitgliedern, die Trennung vom gewohnten Umfeld und der Heimat, sowie das Miterleben von Terroranschlägen, Bombardierungen und Beschuss sind nur einige Erfahrungen unter denen insbesondere die Kinder leiden (vgl. Fischermann,2017, S.235 f.).

Das Ausmaß welches diese Erlebnisse auf die kindliche Psyche hat ist für diejenigen, die es nicht selbst erlebt haben sicher schwer zu begreifen und es bedürfte einer Auseinandersetzung mit Forschungen und Studien speziell kriegstraumatisierter Kinder, um einem tieferen Verständnis über die Auswirkungen für Betroffene oder einer Annäherung an das individuelle Erleben dieser Menschen in Form einer wissenschaftlichen Arbeit wenigstens ein bisschen gerecht zu werden, welche den Rahmen der Bachelorarbeit jedoch überdehnen würde. Eine Auflistung dessen, was Kindern, die Fluchterfahrungen gemacht haben erlebt haben können, erschien an dieser Stelle jedoch wichtig, um sich Ereignisse, mit denen auch manche Kinder aus dem Projekt „Mein sicherer Ort“ in ihrem Leben konfrontiert wurden bewusst vor Augen zu halten. Neben den bereits genannten Belastungsfaktoren die eine Traumatisierung zur Folge haben können, wie den Erfahrungen der Flucht und den herausfordernden Bedingungen des Lebens in einer Flüchtlingsunterkunft, beeinträchtigten auch die unsichere Zukunftsperspektive, sowie die Belastungen denen die Eltern der Kinder und Jugendlichen ausgesetzt waren, die psychische Verfassung der Kinder und Jugendlichen in dem Projekt „Mein sicherer Ort“²⁴.

Es gibt verschiedene Formen einer Traumafolgestörung, wie etwa die akute Belastungsreaktion, die Anpassungsstörung und die andauernde Persönlichkeitsänderung nach einer Extrembelastung (vgl. Pausch & Matten, 2018, S.6). In dem Projekt „Mein sicherer Ort“ erlitten einige Kinder traumatische Belastungen und zeigten damit zusammenhängende unterschiedliche Verhaltensweisen²⁵. Hierbei ist jedoch anzumerken, dass den Kindern und Jugendlichen im Projekt „Mein sicherer Ort“ bewusst keine Diagnose gestellt wurde, um festzustellen, um welches Störungsbild,

²⁴ Informationen aus dem EMailkontakt mit Theatertherapeuten P. Tavanti am 11.05.2018.

²⁵ ebd.

es sich bei den einzelnen Personen jeweils handelt. Statt einer psychologischen oder psychiatrischen Behandlung ging es vielmehr darum, mit den Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, die bestimmte Verhaltensweisen zeigten, welche für ihr Umfeld, wie auch für sie selbst sehr belastend waren²⁶.

Es soll nicht explizit auf die unterschiedlichen Symptome eingegangen werden, welche die Kinder und Jugendlichen jeweils zeigten, da dies eine ausführlichere Auseinandersetzung bedürfte, die nicht im Fokus dieser Arbeit liegt. Stattdessen wird im Folgenden allgemein geklärt, was unter einem Trauma zu verstehen ist und welche Symptome insbesondere mit einer Posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) im Zusammenhang stehen, um in Vorbereitung auf den empirischen Teil der Arbeit, in dem Einblicke in die praktische Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen gewährt werden, zumindest in Form theoretischen Fachwissens dafür zu sensibilisieren, was die geflüchteten Kinder und Jugendlichen möglicherweise erfahren haben. Neben der PTBS wird nicht auf weitere Traumafolgestörungen eingegangen, da dies inhaltlich eindeutig zu weit führen würde. Anschließend wird noch kurz auf die begriffliche Bedeutung von Traumatherapie und Traumapädagogik eingegangen, da diese Teil des methodischen Repertoires der Theatertherapeuten in dem Projekt „Mein sicherer Ort“ sind.

4.3.1 Was ist ein Trauma?

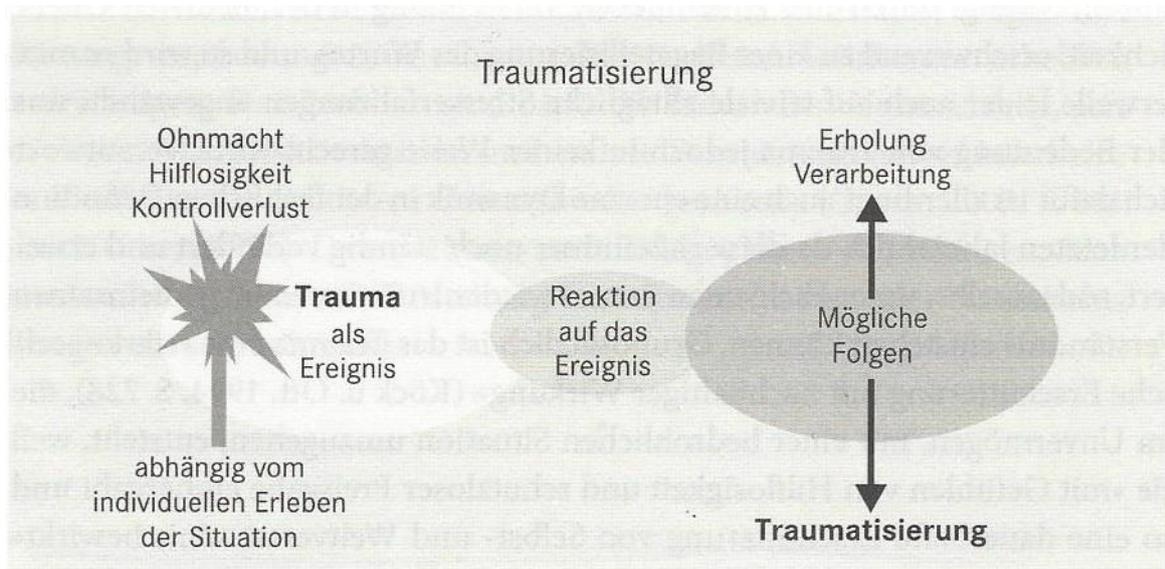
Wenn Menschen eine Erfahrung machen, die von Gewalt geprägt ist oder mit einem Schock einhergeht und sie soweit beeinträchtigt, dass sich „ein Gefühl der Macht- und Hilflosigkeit“ einstellt und die „Kontrolle über die eigenen psychischen und physischen Funktionen“ verloren geht, kann von einem Trauma gesprochen werden (Mlodoch, 2017, S.25). Bewältigungsmöglichkeiten psychischer, wie physischer Natur stehen der Person, die das traumatische Ereignis durchlebt, aufgrund der überwältigenden Erfahrung nicht zur Verfügung. Die Bedrohung, der der Mensch dabei ausgesetzt ist, hängt möglichenfalls mit einer Gefahr des eigenen Lebens oder des Lebens einer anderen Person zusammen (vgl. Korittko, 2017, S.26 f.). Der Begriff „Trauma“ kann sowohl ein traumatisches Ereignis bezeichnen, als auch die von einer Person individuell erlebte Reaktion auf das Ereignis, welches als traumatisch

²⁶ ebd.

erlebt wurde und somit die psychischen Auswirkungen, die dieses Ereignis auf diese Person hat beschreiben (vgl. Mlodoch, S.25). Kühn und Bialek (2017) unterscheiden hierbei die Begrifflichkeiten Trauma, welches das Ereignis bezeichnet, das als traumatisch erlebt werden kann und Traumatisierung, welche sich als Folgereaktion auf ein, als traumatisch erlebtes Ereignis bezieht (S.32).

Abbildung 11: Traumatisierung

In Kühn und Bialek, 2017, S. 32



Nur weil ein Mensch einer traumatischen Belastung ausgesetzt war, muss er nicht zwingend auch eine traumatische Belastungsstörung erfahren (siehe Abb.11) (vgl. Korittko,2017, S. 28). Individuelle Bewertungsmuster (vgl. Kühn & Bialek, 2017, S.32) und Resilienzfaktoren, sowie die Art und Dauer der Belastung nehmen hier eine entscheidende Rolle ein (vgl. Korittko, 2017, S. 28). Es kann zu einer kurz andauernden Belastungsreaktion und der darauf folgenden Erholung vom und Verarbeitung des Traumas kommen, oder zu dem Einsetzen einer chronisch anhaltenden Beeinträchtigung (vgl. ebd.; Kühn & Bialek, 2017, S.32). Je nach Art und Umständen des traumatischen Ereignisses kann zwischen zwei Trauma-Typen unterschieden werden: Ein Trauma kann sich durch ein einmaliges schwerwiegendes Ereignis, wie einen Unfall, eine schwere Erkrankung, das Erleben eines Gewaltverbrechens oder einer Naturkatastrophe, sowie einer anderweitigen einschneidenden Veränderung im nahen sozialen Umfeld einstellen (Trauma-Typ 1). Dieser Traumotyp wird auch Monotraumatisierung oder Schocktrauma genannt. Unterliegt jemand mehrfach,

über einen längeren Zeitraum traumatisierenden Ereignissen, wie etwa in Form von innerhäuslicher oder sexualisierter Gewalt oder Vernachlässigung handelt es sich um kontinuierliche Traumatisierung (Trauma-Typ 2) (vgl. Kühn & Bialek, 2017, S.33; Krall, 2007, S.54).

Das Erleben eines Traumas wirkt sich zum einen individuell extrem belastend auf die psychische Integrität des Menschen aus, zum anderen verändert es das soziale Leben des Opfers, in der Art und Weise, dass sich dieses mit keiner sozialen Gemeinschaft mehr verbunden fühlt und soziale Beziehungen auseinander gehen (vgl. Mlodoch, 2017, S. 26). Selbst zu nahen Bezugspersonen kann die Verbindung durch das Trauma nachhaltig gestört sein (vgl. Kühn & Bialek, 2017, S.32).

Von einer PTBS ist die Rede, wenn bestimmte Symptome zwei Monate nach dem traumatischen Ereignis fortbestehen (vgl. Korittko, 2017, S.29). Merkmale einer PTBS sind Flashbacks und Alpträume, in denen sich unter Einbezug verschiedener Sinne ungewollt an das traumatische Erlebnis wieder erinnert wird und die damit zusammenhängenden Gefühle und körperlichen Empfindungen in einer Intensität erlebt werden, als würde das Ereignis wiederholt stattfinden (Intrusionen), sowie Symptome der Überregung und der Vermeidung (vgl. Kühn & Bialek, 2017, S.35). Die Symptome der Überregung zeigen sich in Form einer Hypererregbarkeit (engl.: Hyperarousal), das sich durch ein erhöhtes Erregungsniveau äußert, bei dem der Mensch unter einer extremen Anspannung steht und die Angst besteht, „jederzeit von den Sinneseindrücken überfallen werden zu können“ (Conrad, R., 2018, S.173), sowie „hyperaktiven Verhaltens“ und „sensorischer Überwachsamkeit“ (Kühn & Bialek, 2017, S. 35). Auch Schlaflosigkeit, die Unfähigkeit die eigenen Gefühle zu regulieren, Konzentrationsstörungen und Schwächen in der Aufmerksamkeitsfähigkeit stellen Auswirkungen einer PTBS und Anzeichen der Überregung dar (vgl. ebd., S. 35). Wenn die traumatisierte Person versucht allem, was in irgendeiner Weise mit dem erlebten Trauma im Zusammenhang gebracht werden und sie an das Geschehene erinnern könnte, aus dem Weg zu gehen, handelt es sich um Symptome der Vermeidung (vgl. ebd., S.36). Eine Vermeidungsreaktion kann sich auch durch eine „emotionale Empfindungslosigkeit“ (Korittko, 2017, S.29) oder „Passivität“ (Kühn & Bialek, 2017, S.36) bei dem Menschen äußern.

4.3.2 Traumapädagogik und Traumatherapie

Die Traumapädagogik hat sich aus dem Bedarf an Unterstützung traumatisierter Kindern und Jugendlichen in Jugendhilfeeinrichtungen entwickelt (vgl. Korittko, S. 242) und mit Fegert, Jaszkowic, Lang, Schmid und Wiesinger (2007) kann sie als „konsequente Anwendung des aktuellen Wissenstandes über die Folgen und Symptome von Traumatisierungen“ verstanden werden, welche sich der Gestaltung des sozialpädagogischen Alltags mit den traumatisierten Kindern und Jugendlichen, der Sicherstellung eines stabilen und sichereren Umfeldes, sowie der „gezielten, individuellen Förderung“ der „prototypischen Problembereiche“ dieser Kinder und Jugendlichen widmet (S.333 f.).

Kühn und Bialek (2017) benennen in Anlehnung an Schulze und Kühn (2012), dass die Traumapädagogik vier zentrale Aufgaben hat, die in dem pädagogischen Umgang mit den Kindern und Jugendlichen zentral von Bedeutung sind: Die Stabilisierung, der Dialog, die Teilhabe und die Perspektiventwicklung. Die Stabilisierung umfasst die Herstellung „selbstregulativer Kompetenzen“ für welche ein grundlegender Stressabbau notwendig ist und positive, beruhigende Erfahrungen im Fokus stehen (vgl. Kühn & Bialek, 2017, S.74). Auch der Psychiater Bessel Van der Kolk, der sich der Traumaforschung und – Behandlung widmet, benennt in seinem Buch „Verkörperter Schrecken, Traumaspuren in Gehirn, Geist und Körper und wie man sie heilen kann“ dass es wichtig ist, dass traumatisierten Menschen Möglichkeiten haben „sich zu beruhigen und zu refokussieren“(S.496) und diese Ruhe auch trotz Erinnerungen, Sinneseindrücke und Körperempfindungen, die mit dem traumatischen Erlebnissen zusammenhängen aufrechtzuerhalten (vgl. Van der Kolk, 2016, S.496). Der Auftrag des Dialogs widmet sich der (Wieder-)herstellung einer funktionierenden, vertrauensvollen Kommunikation des Kindes oder Jugendlichen mit dem Pädagogen, der Umwelt, sowie mit sich selbst (vgl. Kühn & Bialek, 2017, S.76). Da traumatisierte Kinder und Jugendliche oftmals die Erfahrung gemacht haben sich selbst nicht helfen zu können und von anderen keine Hilfe erhalten zu haben, haben sie oftmals das Vertrauen in sich selbst und andere verloren, weshalb es im Sinne der Teilhabe beispielsweise von Bedeutung ist, dass die Kinder und Jugendlichen „über alles, was sie betrifft, informiert sind“ (ebd. S.78)(vgl. S.77f.). Der vierte Auftrag ist die Perspektiventwicklung, in dem es darum geht, dass die traumatisierten Kinder und Jugendliche sich mit ihrer Zukunftsplanung auseinandersetzen und

Perspektiven für das eigene Leben entwickeln. Bialek und Kühn merken hierbei an, dass diesem Auftrag allein durch strukturelle Bedingungen denen Geflüchtete unterliegen, nicht vollständig Rechnung getragen werden kann, er aber nichtsdestotrotz eine wichtige und umzusetzende Aufgabe darstellt (vgl. S.79).

Traumatherapie stellt eine psychiatrische Behandlungsmethode dar, bei der es um eine Verminderung der Symptome des diagnostizierten Traumas geht. Sie bietet verschiedene Methoden und Konzepte, grundsätzlich zeichnet sie sich jedoch durch drei Phasen aus (vgl. DocMedicus, 2015) die Stabilisierung, sie beinhaltet unter anderem den Aufbau einer vertrauensvollen Therapeuten-Klienten-Beziehung, das Erlernen der Kontrolle über das eigene Verhalten, die Mobilisierung von Ressourcen und Psychoedukation, als zweite Phase die Traumaexposition oder Bearbeitung des Traumas und als dritte Phase die Integration des Traumas in die Lebensgeschichte des Patienten (vgl. Gerhardt, K., 2017).

4.4 Angewandte Methoden

In dem Projekt „Mein sicherer Ort“ kommen unterschiedlichste Methoden zum Einsatz. Aus dem theatertherapeutischen Ansatz werden unter anderem szenische Improvisationen, Imaginationsarbeit und das gemeinsame Erzählen und Spielen von Märchen angewandt. Mit diesen Methoden werden Ansätze des „Save Place“ einer gruppentherapeutischen Arbeit in der Natur, der Traumapädagogik und -therapie nach Bessel van der Kolk und Steven Levin, sowie der Ansatz der systemischen Traumatherapie für Kinder und Jugendliche nach Reinert Hanswille kombiniert und finden durch die theatertherapeutische Umsetzung Anwendung. Ein Beispiel dafür stellt der „Bau von „sicheren Orten“ wie Höhlen und Häusern aus Schaumstoff, Decken und Kissen oder in der Natur mit Holz, Steinen, Erde und anderen natürlichen Baustoffen“ (ITT,2017d) dar (vgl. ebd.). Weiterhin wird beispielsweise das Basic-PH Modell nach dem Psychologen und Psychotraumaspezialisten Mooli Lahad genutzt, um ungenutzte Copingstrategien der Teilnehmer zu entdecken. Durch Rollenarbeit können dann Verhaltensmuster erkannt und neue Verhaltensweisen ausprobiert werden.

Viele Übungen entspringen dem, was das Theater zu bieten hat, wie etwa dem Rollenspiel, sowie verschiedenen Körper-, Wahrnehmungs-, und Rhythmusübungen.

Dabei kommen nicht nur Übungen zum Einsatz, die aus Laienperspektive vielleicht unmittelbar mit dem Theaterspiel in Verbindung gesetzt werden, vielmehr werden verschiedene Formen der Kreativität und des Ausdrucks, wie zum Beispiel dem kreativen Schreiben genutzt.

Auch die Methode der „6-Felder-Geschichte“ kam zum Einsatz. Hierbei dürfen „Heldengeschichten“ entwickelt, einander erzählt und gemeinsam gespielt werden. Für den Autor besteht die Möglichkeit, auch nachdem er seine Geschichte gespielt hat, „Szenen zu ändern und so seine Geschichte zu verändern und vielleicht zu einem neuen (oft guten) Schluss zu führen“²⁷.

Abbildung 12: Kinder einer theatertherapeutischen Gruppe der Willkommnesklassen

Abbildung 13: Kinder und Therapeutin einer theatertherapeutischen Gruppe der Geflüchtetenunterkunft

© Cathrin Clift



Abbildung 12



Abbildung 13

²⁷ Zitiert aus dem von P. Tavanti freundlicher Weise für diese Arbeit zur Verfügung gestelltem Projektkonzept „Mein sicherer Ort“.

5 Konzeption und Methode der empirischen Untersuchung

Um die theoretische Fragestellung, das Ausgangsmaterial in Form von zwei Interviews sowie wichtige Hintergrundinformationen zur Vorbereitung und Durchführung der Interviews in den folgenden Absätzen darzustellen wird sich an der Struktur von Mayrings Qualitativer Inhaltsanalyse bedient (vgl. Mayring, 2015, S. 50 ff.). Zur Vorbereitung auf die Interviews und insbesondere zur Konzeption des Fragebogens wurde die vierte Auflage von Gläser und Laudels Lehrbuch „Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse“ zugrunde gelegt.

5.1 Fragestellung der Analyse

5.1.1 Richtung der Analyse

Das sprachliche Material in Form von Interviewtranskripten wurde auf Aussagen der Therapeuten über die Integration der Kinder und Jugendlichen in die theatertherapeutischen Gruppen untersucht. Durch die Interviews sollten die Experten dazu angeregt werden, über ihre Erfahrungen mit den Kindern und Jugendlichen im Rahmen der theatertherapeutischen Arbeit zu sprechen. Im Mittelpunkt standen dabei die Wahrnehmung der Therapeuten bezüglich der Integration und Integrationsfortschritte der Kinder und Jugendlichen innerhalb der Therapiegruppen sowie damit verbundene Zusammenhänge zur therapeutischen Arbeit. Durch den Text sollten Aussagen über die Wirkung von Theatertherapie auf Integration aus Sicht der Theatertherapeuten innerhalb des Projektes „Mein sicherer Ort“ gemacht werden.

5.1.2 Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Das Material enthält Aussagen von zwei Theatertherapeuten über ihre Erfahrungen in der theatertherapeutischen Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen in fünf verschiedenen theatertherapeutischen Gruppen. Die Analyse folgte folgender Fragestellung: Inwieweit beeinflusst die theatertherapeutische Herangehensweise aus Sicht der Theatertherapeuten die Integration der

Kinder und Jugendlichen in die theatertherapeutischen Gruppen? Die Theorie, die zur Interpretation der Interviewaussagen und somit zur Beantwortung der Forschungsfrage gewählt wurde ist, wie bereits erwähnt die Theorie der Migrantenintegration nach Misun Han-Broich. Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde bereits begründet, warum diese Theorie ausgewählt wird um der Forschungsfrage nachzugehen.

5.2 Wahl der Methode

Um die Forschungsfrage adäquat beantworten zu können, wurde sich der Methode des Experteninterviews bedient. Da Ziel der Interviews war, die Sicht der Theatertherapeuten zu erfragen lag die direkte Befragung der Experten nahe. Die leitfadengestützte Form des Interviews wurde deshalb gewählt, um auf möglichst viele Aspekte, die auf eine integrierende Wirkung hindeuten, einzugehen. Dies konnte durch das Steuern der zuvor vorbereiteten Fragen, insbesondere erzählgenerierender Fragen gewährleistet werden.

5.3 Wahl der Interviewpartner

Die Wahl der Interviewpartner ergab sich zum einen daraus, dass es für die untersuchungsleitende Fragestellung von Relevanz war, dass es sich bei den Experten um Therapeuten aus dem theatertherapeutischen Projekt handeln musste. Von den vier Therapeuten, die in dem Projekt theatertherapeutische Arbeit ausführen oder ausgeführt haben, wurden zwei für die Durchführung des Interviews ausgewählt. Die Anzahl von zwei Interviews liegt zum einen darin begründet, dass es sich bei der Zielsetzung der Arbeit um eine qualitativ ausgerichtete Forschung handelt, in der es im Gegensatz zur quantitativen Forschung auf eine überlegte Auswahl von Interviewpartnern ankommt (Gläser & Laudel, 2010, S.154) zum anderen aber besonders darin, dass eine höhere Anzahl an Interviews den Rahmen einer Bachelorarbeit deutlich überdehnen würde.

Die zwei Therapeuten, wurden unter anderem deshalb ausgewählt, da sie über einen anerkannten Abschluss der Theatertherapie der DGfT verfügen. Zudem handelt es sich bei ihnen um zwei Theatertherapeuten mit viel Berufserfahrung und gleichzeitig unterschiedlichen beruflichen Hintergründen. Einer der beiden

Interviewpartner kommt ursprünglich aus dem Bereich des Schauspiels, die andere ist ausgebildete Diplompsychologin. Die ausgewählten Interviewpartner arbeiten auch in anderen Projekten viel zusammen, weshalb es abzuwägen galt, ob es sinnvoll ist diese Kombination zu wählen, da dies zu sehr ähnlichen Antworten führen könnte. Allein jedoch dadurch bedingt, dass die Therapeuten zum Teil unterschiedliche Gruppen geleitet haben wurde angenommen, dass die Möglichkeit unterschiedlicher Sichtweisen auf die Gruppen besteht.

5.4 Aufbau des Interviewleitfadens

Der Leitfaden für die Datenerhebung beruht auf Grundlage der Regeln von Experteninterviews und orientiert sich in seiner Struktur und seinem Aufbau an den Ausführungen und Hinweisen zu Experteninterviews von Gläser und Laudel (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 111 ff). In dieser Arbeit findet sich der Leitfaden in Anhang 1.

Beiden Interviews wurde bis auf die Einleitungsfrage und eine Frage zum Ende des Interviews der gleich konzipierte Interviewleitfaden zugrunde gelegt. Dieser bestand aus 19 Fragen, wovon es sich bei den meisten um offene, erzählanregende Fragen handelte. Begonnen wurde das Interview jeweils mit einer Einleitungsfrage, bei der es um die persönliche Motivation der Therapeuten ging an dem Projekt mitzuwirken und geendet wurde mit einer Abschlussfrage, bei der den Interviewpartnern die Möglichkeit gegeben wurde, dem Gesagten etwas hinzuzufügen. Erstere sollte beiden Gesprächspartnern dienen sich in das Gespräch einzufinden.

Bei der Konzipierung der Fragestellungen wurde auf Neutralität Wert gelegt (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S.135f.), sowohl in der Formulierung als auch in der Betonung. Es wurde zudem darauf geachtet, dass nicht bereits in der Frage eine Antwort nahegelegt wird. Die Fragen wurden durchgängig in Alltagssprache formuliert und pro Frage wurde nur ein Gegenstand abgefragt, um die Einfachheit und Klarheit (vgl. ebd., S. 140 f.) zu bewahren.

Bei einigen Fragen handelte es sich um Faktfragen, um die Situation in den theatertherapeutischen Gruppen abbilden zu können, bei anderen um Meinungsfragen, bei denen es konkret um die Einschätzung der Therapeuten ging. Im Interviewleitfaden kamen zwei Simulationsfragen vor, die auf eine starke Erzählanregung abzielten. Auch Detailfragen wurden eingesetzt, in dem Sinne, dass diese Fragen theoretisch mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet hätten werden können, wobei sie jedoch

nicht ihrem eigentlichen Sinn entsprechend auf kurze Antworten abzielten, sondern auch die Anregung einer Erzählung vorsahen. Als Detailfrage wurden sie deshalb formuliert, um möglichst unvoreingenommen und offen an die Antwortmöglichkeiten heran zu gehen (vgl. Fragetypen in Gläser & Laudel, 2010, S. 122f.). Ein Beispiel hierfür ist die Frage: „Spielen die kulturellen Hintergründe der Kinder in der Therapiegruppe eine Rolle?“.

Zu den meisten der Interviewfragen im Leitfaden wurden vorab Unterfragen gebildet, die der Interviewerin im Interview als Gedankenstütze dienten, um sicherzustellen, dass spezifische Aspekte der Hauptfrage beantwortet werden. Im Interview selber wurden Nachfragen gestellt, um Antworten zu ergänzen oder die Interviewpartner noch genauer über einen Aspekt erzählen zu lassen.

Der Leitfaden wurde in fünf inhaltliche Themenkomplexe unterteilt, deren Reihenfolge im Interview weitestgehend eingehalten wurde, um inhaltlich zusammengehörende Themen beieinander zu halten. Unter den verschiedenen Themenkomplexen wurden die Fragen jedoch auch flexibel gestellt, wenn sich dies im Gespräch inhaltlich anbot. Folgende Themenkomplexe strukturierten den Ablauf des Gesprächs:

- 1) Ablauf in den theatertherapeutischen Gruppen: Fragen von der Begrüßung der Kinder untereinander bis hin zu der Frage was ein Kind erleben würde, wenn es neu zur Gruppe dazukommt.
- 2) Verhalten der Kinder: Fragen zum Gruppenverhalten, zur Verhaltensänderungen
- 3) Identität: Fragen zu Themen kultureller Hintergründe, individueller Schicksäle und Fähigkeiten der Kinder
- 4) Regeln, Rituale, Kommunikation
- 5) Rolle der Therapeuten in Bezug zu den Kindern

In den Wochen vor den Interviews bestand bereits Emailkontakt mit beiden Interviewpartnern, durch den einige Detailfragen zum Rahmen des Projektes geklärt wurden. So konnte ein bestimmtes Wissen im Gespräch bereits vorausgesetzt werden und es konnte sich auf tiefergehende inhaltliche Aspekte konzentriert werden. Nähere Informationen finden sich im Anhang 4.

5.5 Beschreibung des Ausgangsmaterials

5.5.1 Festlegung des Materials und Formale Charakteristika

Bei den ausgewählten Interviewpassagen handelt es sich um Textstellen, welche zur Beantwortung der Forschungsfrage als relevant erachtet wurden. Textstellen, die die Thematik nicht berührt haben, wurden nicht berücksichtigt.

Das Material, welches der Analyse zugrunde liegt, wurde mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet und liegt in Form von zwei Transkripten (in Anhang 2) vor. Bei der Transkription des Materials wurde sich an den Regeln zur Transkription nach Prof. Dr. Wendt der Hochschule Magdeburg-Stendal orientiert.²⁸

5.5.2 Analyse der Entstehungssituation

Die Interviews entstanden durch die telefonische Kontaktaufnahme seitens der Autorin mit einem der beiden Interviewpartner und basierten seitens der Interviewpartner/innen, wie der Interviewerin (Autorin) auf Freiwilligkeit. Die Interviewerin orientierte sich in den Interviews an einem Leitfaden mit Fragen. Die Interviews fanden in einer Jugendclub-Einrichtung statt, welche auch Arbeitsort der Interviewpartner sind.

5.5.3 Durchführung & Interviewsituation

Die Interviews fanden am gleichen Tag statt, wobei zuerst Interview A geführt wurde und dann Interview B. Zwischen den Interviews lag eine zeitliche Spanne von etwa 2 Stunden. Für die Durchführung der Interviews wurde jeweils ein ruhiger Raum gewählt. Interview A wurde durch keine Störung unterbrochen, bei Interview B gab es zu Beginn des Interviews eine Störung durch das Klingeln eines Telefons, auf welches jedoch nicht eingegangen wurde.

Vor Durchführung der Interviews wurde von der Interviewerin darauf hingewiesen, dass die Informationen vertraulich behandelt werden und personenbezogene Daten

²⁸ Die Transkriptionsregeln finden sich unter <http://puwendt.de/materialien-zu-qualitativer-forschung/> (Stand: Juni 2018)

anonymisiert werden. Weiterhin wurde geklärt, dass die Interviewpartner die freie Wahl haben auf Interviewfragen zu antworten oder nicht. Die Genehmigung der Aufzeichnung des Gesprochenen wurde, wie schon im vorherigen Emailkontakt abgefragt und von Seiten beider Interviewpartner bestätigt.

Weiterhin wurde das Thema des Interviews als die „theatertherapeutische Herangehensweise in dem Projekt „Mein sicherer Ort“ im Kontext von Flucht und Migration“ benannt. Absichtlich nicht erwähnt wurde, dass es sich um eine Untersuchung der Wirkung der theatertherapeutischen Methode auf die Integration der Kinder und Jugendlichen in die theatertherapeutischen Gruppen handelt. Damit sollte verhindert werden, dass die Fragen bezüglich der Therapiemethode und ihrer Wirkung auf Integration überaus positiv, nicht aber dem wirklichen Erleben der Therapeuten entsprechend beantwortet werden.

Es wurde erklärt, dass sich alle Fragen auf die persönliche Einschätzung der Befragten beziehen und die Interviewpartner wurden gebeten sich bei den Antworten auf die theatertherapeutischen Gruppen, die sie selbst geleitet haben zu beschränken und jeweils zu benennen, ob es sich um eine Gruppe der Willkommensklasse oder der Unterkunft handelt.

Für die Interviews wurde ein zeitlicher Rahmen von 30 bis 40 Minuten vorab benannt. Im Interview A wurde dieser Rahmen um etwa 10 Minuten überschritten, das Interview B hatte eine Gesamtlänge von 42 Minuten.

Das Interview, welches mit Interviewpartnerin A geführt wurde, fand direkt im Anschluss zu einer theatertherapeutischen Gruppensitzung statt, die die Interviewpartnerin selbst geleitet hatte.

Zum Gesprächsverlauf ist zu benennen, dass sich die Interviewerin weitestgehend an dem vorher geplanten Leitfaden orientierte, der von erzählgenerierenden Fragen geprägt war. Beide Interviewpartner gingen auf alle Fragen ein und nutzen die Art von Fragen, um ausführlich zu erzählen. Durch die offen gestellten Fragen wurden teilweise Fragen beantwortet, die im Leitfaden vorgesehen waren, somit also nicht mehr gestellt werden mussten.

Auf manche, als konkret aufgefasst gestellte Fragen wurde eher allgemein geantwortet und somit kam es nicht dazu, dass der konkrete Aspekt der Frage beantwortet wurde. Verschiedene Faktoren könnten hierbei eine Rolle gespielt haben. So könnte es bspw. an der doch zu offenen Formulierung der Frage gelegen haben

oder daran, dass die Interviewpartner in dem Moment des Gesprächs eher zu einer ausschweifenden, narrativen Erzählweise inspiriert waren. Die Interviewerin hielt sich im Gesprächsverlauf sehr daran, die Fragen des Interviewleitfadens zu fragen. So wurde einerseits sichergestellt, dass viele der vorher überlegten Fragen ihren Raum bekommen, andererseits ist dies jedoch kritisch zu betrachten, denn die Atmosphäre eines natürlichen Gesprächs wurde dadurch in jeden Fall eingeschränkt. Gläser und Laudel (2010) betonen den flexiblen Umgang mit Fragen um „eine möglichst natürliche Gesprächssituation aufrechtzuerhalten“ (S. 174). Durch die Gegebenheit der starken Leitfadenorientierung konnte sich die Interviewerin nicht auf alle Antworten einlassen, ohne im Hinterkopf zu haben, welche Frage sie als nächstes stellen könnte. Das Aktive Zuhören („sich auf den Inhalt der Ausführungen des Interviewpartners konzentrieren, ihm verstehen geben, dass er verstanden wird und einschätzen, welche Informationen noch fehlen“ (Seidman, 1991, S. 56 zit. n. Gläser & Laudel, 2010, S.173) konnte somit nicht angemessen ausgeführt werden. Es gab einige Stellen, an denen hätte nachgehakt werden können, um für die Forschungsfrage relevante Informationen einzuholen. Hier hätte es mehr Spontaneität und Gelassenheit seitens der Interviewerin bedurft, um flexibler mit den Fragen umzugehen und an Gesagtes anzuknüpfen.

Vor Beendigung beider Interviews bestand bei der Interviewerin die Unklarheit, ob das Interview mit Ende der Zeit abgebrochen werden sollte oder nicht. Zum einen waren noch nicht alle geplanten Fragen gestellt und es wurde so empfunden, dass noch zu wenig auf wichtige Fragen eingegangen wurde. Zum anderen wurde es als wichtig erachtet, dass das Interview mit der Abschlussfrage beendet wird, in der den Interviewpartnern die Freiheit gelassen wird, noch etwas hinzuzufügen. Es fiel der Interviewerin schwer Prioritäten zu setzen und Fragen wegzulassen, da alle Fragen als wichtig erachtet wurden, um für die Forschungsfrage relevante Antworten zu erhalten.

In der Nachinterviewphase bei Interview A hat zwischen der Interviewpartnerin und der Interviewerin ein Gespräch von etwa einer halben Stunde stattgefunden, in dem es um weitere inhaltliche Aspekte der Theatertherapiearbeit bezogen auf die Gruppen des Projektes „Mein sicherer Ort“ ging. Diese Informationen konnten aufgrund der fehlenden Aufzeichnung nicht mit in die Analyse der Interviews mit aufgenommen werden. Nach beiden Interviews wurde geklärt, dass den Interviewpartnern das Transkript nach Fertigstellung der Transkription zugeschickt wird, um

sicherzugehen, dass es in der Form in der vorliegenden Arbeit erscheinen darf. Es wurde darauf hingewiesen, dass Änderungen als Kommentar seitens der Interviewpartner vorgenommen werden dürfen.

6 Datenauswertung der empirischen Untersuchung

6.1 Vorgehensweise der Materialsichtung

Bevor im Folgenden erläutert wird, wie mit der Sichtung des Materials unter Bezugnahme der Theorie der Migrantenintegration nach Misun Han-Broich umgegangen wurde, ist zunächst zu erwähnen, dass die folgende Herangehensweise in keinsten Weise als vollständig angesehen werden kann und sich nicht mit einer qualitativen Analyse erfahrener Wissenschaftler messen kann und möchte. Im professionellen Bereich und zur Sicherung wissenschaftlicher Reliabilität hätten zur Beantwortung der Fragestellung offensichtlich nicht nur zwei Interviews geführt werden müssen, ferner wären die Interviews unter vorheriger Prüfung des Leitfadens von Menschen geführt worden, die über professionales Fach- und Erfahrungswissen verfügen. Die folgende Vorgehensweise die zu einer ersten Auswertung des Materials führt ist also als ein erstes Herantasten zu verstehen und daher mit Vorsicht oder einem kritischen Blick zu genießen.

6.1.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring als Ausgangspunkt der Bearbeitung des Interviewmaterials

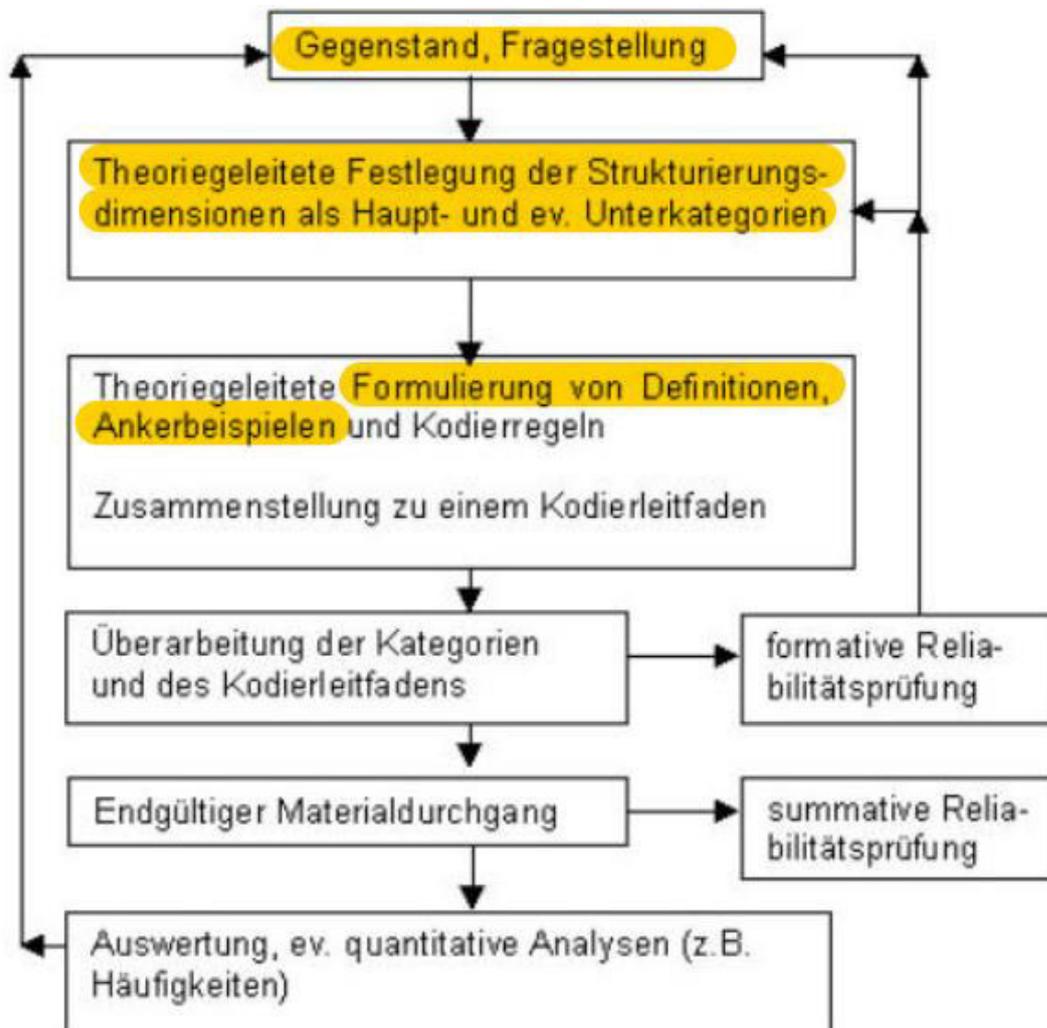
Zur Analyse des Interviewmaterials wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) gewählt. Dieses Auswertungsverfahren qualitativer Forschung hat zum Ziel schriftlich festgehaltene Kommunikation systematisch, theoriegeleitet und regelgeleitet zu analysieren. Dabei sollen „Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation“ (S.13) gezogen werden (vgl.ebd). Bei der qualitativen Inhaltsanalyse gibt es drei Grundformen, die als Grundlage zur Interpretation des Textes dienen können: Die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Alle drei Formen beinhalten wiederum einzelne Unterkategorien (vgl. ebd. S.

68 f.). Zur Annäherung an das Material der Interviews in dieser Arbeit wird sich der strukturierenden Inhaltsanalyse gewidmet. Das Ziel dieser Art der Analyse nach Mayring ist es, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kategorien einzuschätzen“ (S.67). Konkretere Ziele für die strukturierende Inhaltsanalyse werden durch vier weitere Unterkategorien bestimmt: die formale-, die inhaltliche-, die typisierende-, und die skalierende Strukturierung (vgl. ebd. S.99), die jedoch in der Bearbeitung des Interviewmaterials nicht explizit beachtet werden. Es lässt sich jedoch sagen, dass die Vorgehensweise der Datensichtung weitestgehend mit der von Mayring benannten inhaltlichen Strukturierung in Verbindung gebracht werden kann, in der es darum geht, das Material zu bestimmten Inhaltsbereichen zu extrahieren und zusammenzufassen (vgl. ebd. S.68).

Mithilfe der Bildung eines Kategoriensystems werden in der qualitativen Inhaltsanalyse Ziele konkretisiert. Das Konstruieren und Begründen von Kategorien ist dabei zentral von Bedeutung, nicht nur um die Analyse für andere nachvollziehbar zu machen, sondern auch um die „Intersubjektivität des Vorgehens“ (ebd. S.51) zu gewährleisten (vgl. ebd.). Das Herleiten von Kategorien kann auf induktive oder deduktive Art und Weise geschehen. In den verschiedenen Analyseformen die sich aus der Differenzierung der Strukturierung ergeben wird die deduktive Kategorienbildung angewendet. Bei der induktiven Kategorienfestlegung, werden die Kategorien aus dem Material bezogen, bei deduktiv hergeleiteten Kategorien ist das Hauptkategoriensystem vorab festgelegt (vgl. ebd. S.68). In den ersten Schritten dieser Analyse in dieser Arbeit wird sich ausschließlich deduktiven Kategorien gewidmet. Die Abbildung (Abb.14) auf der nächsten Seite stellt die Ablaufschritte der deduktiven Kategorienbildung dar und verdeutlicht, welchen Schritten sich im empirischen Teil dieser Arbeit gewidmet wurde (gelbe Markierungen).

Abbildung 14: Ablaufmodell Deduktive Kategorienbildung

In Mayring, 2000 entnommen aus Forum Qualitative Sozialforschung, 2018



Dem ersten Schritt „Gegenstand und Fragestellung“ (vgl. Abb. 14) wurde sich bereits in Kapitel fünf „Konzeption und Methode“ gewidmet. In einem nächsten Schritt ging es mit der Bildung von Hauptkategorien um die Festlegung der Strukturierungsdimensionen. Mit der Definition der Kategorien, die als Zuordnung von Textstellen zu bestimmten Kategorien verstanden werden kann und anhand von ausgewählten Beispielen (sogenannten Ankerbeispielen), die den Kategorien zugeordnet werden können (vgl. Mayring, 2015, S.97) endet der erste Zugang unter Bezugnahme von Mayrings Qualitativer Interviewanalyse zum Interviewmaterial, dem sich im Rahmen dieser Arbeit gewidmet wurde.

6.1.2 Herleitung von Hauptkategorien anhand Misun Han-Broichs Theorie der Migrantenintegration

Die Kategorien die an das Interviewmaterial herangelegt wurden, sind extern gefundene Kategorien und entstammen der Theorie der Migrantenintegration nach Misun Han-Broich. Wie bereits im Theorieteil dieser Arbeit erwähnt entstand der Ansatz der ganzheitlichen Integration, bei dem seelisch-emotionale, kognitive-kulturelle und sozial-strukturelle Aspekte der Integration in einem Gleichgewicht stehen sollen, u.a. aufgrund der empirischen Forschungen von Misun Han-Broich. Ziel in Han-Broichs Forschung war es, den Integrationsstand objektiver, wie subjektiver Art, den die Geflüchteten „zu einem biographischen Zeitpunkt innerhalb“ ihres Integrationsprozesses erreicht hatten mit Hilfe der aus der Theorie der Migrantenintegration abgeleiteten Integrationsindikatoren, sowie den zusätzlich entwickelten Teilindikatoren für Integration, zu messen. Die Hauptindikatorengruppen bildeten dabei die drei Dimensionen der Integration in Form der seelisch-emotionalen, der kognitiv-kulturellen - und der sozial-strukturellen Indikatoren. Ihnen wurden verschiedene Teilindikatoren zugeordnet, die zum Teil in Minusindikatoren und Plusindikatoren unterteilt waren. In den Indikatorengruppen konnten Punkte erreicht werden, welche zusammengezählt wurden und den Grad der vollzogenen oder nicht vollzogenen Integration abbildeten (vgl. Han-Broich, 2012, S.125). Die Abbildung auf der folgenden Seite (Abb.15) aus der Dissertation „Ehrenamt und Integration-die Bedeutung sozialen Engagements in der (Flüchtlings-)Sozialarbeit“ von Han-Broich stellt dies dar.

Um sich der Forschungsfrage dieser Arbeit zu widmen, wurden den drei Hauptkategorien oder den Dimensionen der Integration von Han-Broich vier Hauptkategorien entnommen:

- 1) Seelisch-emotionale Integration
- 2) Kognitiv-kulturelle Integration
- 3) Soziale Integration
- 4) Strukturelle Integration

Abbildung 15: Indikatoren zur Messung der Integration der Flüchtlinge

In Han-Broich, 2012, S. 126

1	Seelisch-emotionale Indikatoren (Fühlen)	Maxim. Punkte	
1.1	Akzeptanz, Anerkennung, Respekt, Willkommen	+ 6	Plus Indikatoren
1.2	Wohlgefühl, Zufriedenheit, Freude, Glück, Glücksgefühl	+ 6	
1.3	Trost, Hoffnung, Sicherheitsgefühl, Geborgenheit	+ 6	
1.4	Wertschätzung, Selbstwertgefühl, -bewußtsein, Gefühlsnähe zur Aufnahmegesellschaft	+ 6	
1.5	Ignoranz, Ablehnung, Verachtung, Diskriminierung	- 6	Minus Indikatoren*
1.6	Unzufriedenheit, Wut, Aggression, Depression	- 6	
1.7	Trauer, Unsicherheit, Verzweiflung, Angst	- 6	
1.8	Minderwertigkeitsgefühl, Gefühlsferne zur Aufnahmegesellschaft	- 6	
	<i>Maximal erreichbare Plus- oder Minuspunkte</i>	<i>+ / - 24</i>	
2	Kognitiv-kulturelle Indikatoren (Denken)		
2.1	Deutsche Sprachkompetenz (aktiv, passiv)	6	
2.2	Das für ein selbstständiges Leben erforderliche Orientierungswissen	6	
2.3	Kenntnisse über Normen und Werte der Aufnahmegesellschaft	6	
2.4	Anpassungsdenken und -verhalten	6	
	<i>Maximal erreichbare Punkte</i>	<i>24</i>	
3	Sozial-strukturelle Indikatoren (Handeln)		
3.1	Informelle Kontakte u. Freundschaften mit Einheimischen	6	Soziale Indikatoren
3.2	Beteiligung an Elternsprechtagen, -vereinungen	6	
3.3	Mitgliedschaften in Vereinen, Organisationen	6	
3.4	Anmietung einer privaten Wohnung in bürgerl. Stadtteilen	6	
3.5	Zugang** zu Erwerbstätigkeit, Besetzung von Positionen und finanzielle Unabhängigkeit	6	Strukturelle Indikatoren
3.6	Zugang*** zum allg. Wohnungsmarkt/ Besetzung der angemessenen Wohnung	6	
3.7	Zugang zum Bildungssystem/ Schul- und/oder Kindergartenbesuch, Ausbildung, Studium	6	
3.8	Zugang**** zu, Besetzung von gesellschaftl. Positionen, Status	6	
	<i>Maximal erreichbare Punkte</i>	<i>48</i>	

Tabelle 5: Indikatoren zur Messung der Integration der Flüchtlinge

- * Minusindikatoren sind negative Indikatoren, d.i. die Indikatoren, deren Vorhandensein eher einen Minuseffekt auf die Gesamtpunktzahl darstellt. Bei Vorhandensein der Minusindikatoren werden also entsprechende Punkte abgezogen.
- ** Arbeitsrecht
- *** Auszugsberechtigung aus dem Flüchtlingswohnheim
- **** Bleiberecht, normales Bürgerrecht wie Wahl- und Staatsangehörigkeitsrecht

Diese vier Hauptkategorien dienen als Ordnungskriterien, um sich dem Material hinsichtlich der Forschungsfrage auf eine erste Art und Weise anzunähern.

Integration kann als Prozess gesehen werden (vgl. Löffler, 2011, S.12) und in diesem Sinne wurde bei der Analyse auch auf Veränderungsprozesse innerhalb der Gruppe hinsichtlich der Integration geschaut.

6.1.3 Entstehung eines Kategoriensystems

Das Interviewmaterial wurde anhand dieser Kategorien durchkämmt, es wurden Textstellen herausgearbeitet die in Zusammenhang mit diesen Dimensionen der Integration gebracht werden können. Die Dimensionen der Integration nach Han-Broich und somit die Hauptkategorien für das Untersuchen der Interviews wurden bereits ausführlich im theoretischen Teil dieser Arbeit beschrieben (Kapitel 3.4.3) Für diese Arbeit wurden die Definitionen weitestgehend übernommen. Da die Forschungsfrage sich allerdings vordergründig auf die Integration der Kinder und Jugendlichen in die Gruppen, nicht in die gesamte Gesellschaft fokussiert, wurden die Definitionen diesbezüglich angeglichen. (Siehe dazu im Anhang 3 Kategoriensystem, die Definitionen der Kategorien K1 bis K4.) Die Betrachtung richtete sich vordergründig auf die Mikroebene der Integration. Damit ist natürlich nicht gesagt, dass eine gut integrierte Gruppe nicht auch Vorraussetzungen für weitere Integration auf der Makroebene (vgl. hierzu Löffler, 2011, S.21: Integration des Individuums auf Mikro, Makro,- und Makroebene) schaffen könnte.

Da diese Hauptkategorien in ihrer Definition sehr viele Aspekte beinhalten, wurde den Beschreibungen der Integrationsdimensionen verschiedene Hauptaspekte entnommen und zum Teil wurden die Indikatoren zur Messung der unterschiedlichen Integrationsdimensionen aus der Abbildung von Han-Broich (2012) (Abb.15) als Aspekte der Integrationsdimension übernommen, um in dem Kategoriensystem eine deutlichere Struktur bei der Zuordnung der Textstellen zu den vier Hauptkategorien zu ermöglichen. Diese Aspekte der Integrationsdimension bestehen also zum einen aus direkt benannten Aspekten der Definition, zum anderen aus in der Definition zwar nicht wortwörtlich sichtbaren, jedoch in ihr enthaltenen Aspekte, die aus der Definition erschlossen wurden oder den dazugehörigen Indikatoren der Abbildung 15 entnommen wurden. Diesen Aspekten der Integrationsdimension wurde im Kategoriensystem eine extra Spalte eingeräumt. Diese Spalte kann als eine Art

Sammlung von Unterkategorien bezüglich der vier Hauptkategorien verstanden werden und dient insbesondere der Übersichtlichkeit, um sich in den inhaltvollen Hauptkategorien zurechtzufinden. Diese Aspekte der Integrationsdimensionen wurden als in sich schlüssig und aussagekräftig erachtet und wurden nicht weiter definiert²⁹.

An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass der Fokus des ersten Zugangs der Analyse vordergründig auf die positiven Aspekte, die in Zusammenhang mit den vier Hauptkategorien oder den vier Dimensionen der Integration stehen gelegt wurde, da die Forschungsfrage auch nach einer Wirkungs- nicht nach einer Nicht-Wirkungsweise von theatertherapeutischer Herangehensweise auf die Integration fragt. Damit war natürlich nicht ausgeschlossen, dass bei der Interpretation der Daten letztendlich eine „Nicht-Wirkung“ festgestellt wird oder dazu keine Aussagen getroffen werden können.

Das entstandene Kategoriensystem (siehe Anhang 3) besteht aus fünf Spalten namentlich: Kategorie, Definition, Definitionsaspekt, Ankerbeispiele, Fundstelle. Die Ankerbeispiele stellen dabei die Textstellen dar, welche den unterschiedlichen Kategorien und Definitionsaspekten zugeordnet wurden. Die Fundstelle bezeichnet die Stelle mit Interviewbezeichnung (Interview A und Interview B), Seitenangabe und Zeilennummer, sodass das Beispiel schnell im Text wiedergefunden werden und bei Bedarf in einen größeren Kontext gesetzt werden kann. Da es bei den Schritten der Herangehensweise dieser Arbeit zunächst nur um eine Ordnung des Materials ging wurde auf Kodierregeln, die dazu dienen Probleme der Abgrenzung zwischen Kategorien zu vermeiden und eindeutige Zuordnungen von Textstellen zu Kategorien zuzulassen (vgl. Mayring, 2015, S.97) verzichtet. Demnach verdient das Kategoriensystem hier nicht ganz seinen Namen und ihm würde mit dem Namen Ordnungssystem vielleicht eher gerecht.

Anhand dieser Ordnung des Materials, was aus den beiden Interviews extrahiert wurde, wird ein Blick darauf geworfen, welche Ergebnisse hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfrage sich beschreiben lassen. Bevor jedoch die ausgewerteten Daten und die Interpretation der Ergebnisse dargestellt werden, werden zunächst die Methodik zur Datenauswertung und die erhobenen Daten reflektiert.

²⁹ Weitere Gründe, warum die Aspekte der Integrationsdimension nicht weiter definiert sind finden sich in Kapitel 6.2 Reflexion der Methodik und erhobenen Daten.

6.2 Reflexion der Methodik und der erhobenen Daten

Mit der oben beschriebenen gewählten Methodik der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring konnten die im Material enthaltenen Informationen zunächst in eine klare Ordnung gebracht werden. Die vorher festgelegten und definierten Kategorien erlaubten es den Text auf wichtige Textstellen hin zu untersuchen und Textstellen die zur Beantwortung der Forschungsfrage weniger dienlich waren weniger Beachtung zu schenken. Es stellte sich jedoch heraus, dass die theoretisch begründeteren Kategorien, die der Forschung von Han-Broich entnommen wurden insgesamt nicht sehr passgenau auf das Interviewmaterial dieser Arbeit angelegt werden konnten. Wie bei der folgenden Vorstellung der Ergebnisse aufgeführt, musste an einigen Stellen festgestellt werden, dass die Theorie von Misun Han-Broich nur zum Teil Unterstützung in der Beantwortung der Frage nach der Integration der Kinder und Jugendlichen in die theatertherapeutischen Gruppen geben konnte. Dabei kam die Überlegung auf, ob nicht eine Theorie explizit zur Integration von Individuen in Gruppen sinnvoller gewesen wäre. Dann wären aber eventuell wichtige Aspekte nicht berücksichtigt worden, die die Theorie und Forschungsarbeit von Han-Broich mit dem Fokus auf Integration von Geflüchteten liefert. Trotz der speziellen Betrachtung der Geflüchteten in der Theorie, die der Kategorienbildung der Analyse dieser Arbeit zugrunde liegt, stellte sich auch die Frage, ob die Kategorien, von dem erwähnten Problem der Gruppenintegration mal abgesehen, überhaupt sinnvoll bei traumatisierten Geflüchteten sind oder ob vor dem Hintergrund der Traumatisierung alles ganz anders hätte betrachten werden müssen.

Eine Schwierigkeit lag in der Vorgehensweise der Benennung und Unterscheidung der Hauptkategorien und der Aspekte der Integrationsdimensionen im Zusammenhang mit der Zuordnung der extrahierten Textstellen. Die Hauptkategorien waren zwar durch die Definitionen von Han-Broich klar vorgegeben und mussten nur soweit wie es möglich war dem Kontext der Gruppenintegration angepasst werden, allerdings ist die Spalte der Aspekte der Definition des Kategorieinsystems kritisch zu betrachten. Zwar gehören diese Aspekte inhaltlich der Definitionen der Hauptkategorien an, die Textstellen wurden jedoch diesen nicht weiter definierten Aspekten zugeordnet. So hätte es sich im Sinne einer sauberen Arbeitsweise bei diesen Aspekten also eigentlich um Kategorien mit eigenen Definitionen handeln müssen, jedoch entstand im Arbeitsprozess das Dilemma das dazu entweder die Bildung von

induktiv gefundenen Kategorien in Frage käme, oder aber für die Aspekte der Definitionen die aus den Indikatoren der Integrationsdimensionen nach Han-Broich übernommen wurden, hätten eigene Definitionen gefunden werden müssen, die in den verfügbaren Forschungsergebnissen von Han-Broich jedoch nicht zu finden waren.

Des Weiteren ist anzumerken, dass bei der Aufarbeitung der Daten, nicht explizit zwischen theatertherapeutischen Methoden und anderen Methoden oder Übungen, die in der Gruppenarbeit eine Rolle spielten unterschieden wurde. Da es sich bei der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen aber um eine theatertherapeutische Intervention handelt wurden alle Inhalte der Interviews die in Verbindung mit den Gruppen standen auch als solche gewertet. Zudem konnte in der Auswertung der Aussagen nicht, wie geplant zwischen den unterschiedlichen Gruppen der Willkommensklassen und der Gruppen der Geflüchtetenunterkunft unterschieden werden, da dies stellenweise durch Rücksprache mit den Theatertherapeuten eine feingliedrige Trennung der Aussagen bedurft hätte, der in diesem Rahmen nicht nachgekommen werden konnte. So konnten auch in den Ergebnissen lediglich Aussagen über „die Allgemeinheit der Gruppen“ oder bei Einzelfällen, über einzelne Individuen getroffen werden konnten. Die vorliegenden Ergebnisse sind als ein Versuch anzusehen der Forschungsfrage anhand der beschriebenen Schritte der Methode näher zu kommen.

6.3 Vorstellung und Interpretation der Ergebnisse

Die Vorstellung der Ergebnisse orientiert sich chronologisch an den vier Hauptkategorien, seelisch-emotionale-, kognitiv-kulturelle-, soziale-, und strukturelle Integration. Es wurde sich entschieden sich bei der Auswertung sowohl an Aussagen von Interviewpartnerin A, als auch Interviewpartner B zu bedienen und diese nicht getrennt und nacheinander in den Blick zu nehmen, da beide Interviews hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfrage als gleichwertig anzuerkennen sind. Dennoch ist es möglich, dass sich im Interpretationsdiskurs nicht zu gleichen Anteilen beiden Interviews gewidmet wird, was natürlich damit zusammenhängt, wie viele Aussagen von welchem Interviewpartner zu bestimmten Kategorien gefunden

wurden. Aus dem Kategoriensystem wurden einige Beispiele ausgewählt die hinsichtlich der Fragestellung interpretiert wurden.

6.3.1 Seelisch-emotionale Integration der Kinder- und Jugendlichen in die theatertherapeutischen Gruppen

Zu der Kategorie der seelisch-emotionalen Integration ist hinsichtlich der Vorgehensweise in dieser Arbeit zunächst kritisch anzumerken, dass es sich hierbei um extrem subjektive Sichtweisen und Gefühlslagen der Geflüchteten hinsichtlich ihrer Integration handelt und dieses höchst individuelle Empfinden demnach natürlich schwer durch die Aussagen von den Therapeuten abgebildet werden kann. Wie im theoretischen Teil der Arbeit bereits erwähnt, handelt es sich bei dieser Integrationsdimension, um die innere Gefühlswelt der Menschen, die von anderen nicht unbedingt erkennbar ist. Dennoch und ganz im Sinne der Perspektive die in der Forschungsfrage im Fokus steht, wurde versucht sich mit Hilfe des Blicks von außen durch die Aussagen der Therapeuten dieser Dimension in Bezug auf die theatertherapeutische Arbeit anzunähern.

Im Interviewmaterial wurden Beispiele zu den folgenden, in der Definition genannten Hauptaspekte gefunden: die Möglichkeit zum Ausdruck von Gefühlen positiver, wie negativer Art (wobei der Fokus wie bereits erwähnt auf ersteren lag), sowie Anzeichen zur gefühlter Nähe der Gruppenmitglieder zur Gruppe. Zu folgenden, weiteren Aspekten der Integrationsdimensionen wurden Aussagen der Experten gefunden: Ausdruck von Freude und Zufriedenheit von Gruppenmitgliedern, Anzeichen von Akzeptanz der Gruppenmitglieder, Möglichkeit zur und Ausdruck von Wertschätzung der Gruppenmitglieder sich selbst und anderen Gruppenmitgliedern gegenüber, Ausdruck von Respekt, sowie Anzeichen von Anerkennung, sowie Geborgenheits- und Sicherheitsgefühlen. Bei dieser Auflistung fällt auf, dass es teilweise um den Ausdruck, also den in der Aussage formulierten unmittelbaren Ausdruck von Emotionen oder Empfindungen der Kinder und Jugendlichen geht und teilweise um die Möglichkeit des Ausdrucks oder ein Anzeichen dieser Gefühle bzw. Erfüllung der Bedürfnisse (die natürlich der Interpretationsleistung stärker unterliegen). Die genannten Hauptaspekte wurden trotz Aufspaltung in verschiedene, gefundene Teilaspekte zusätzlich separat aufgeführt. Zum einen die Möglichkeit zum Ausdruck positiver, wie negativer Gefühle, wobei es sich um die Möglichkeit zum Ausdruck

von Gefühlen allgemein handelt, d.h. hierauf beziehen sich Aussagen, die sich im allgemeinen Sinne mit dem Ausdruck von Emotionen in den theatertherapeutischen Gruppen in Verbindung bringen lassen (ohne dass explizit bestimmte Emotionen genannt werden), zum anderen die Anzeichen von gefühlter Nähe der Gruppenmitglieder zur Gruppe (die seelisch-emotionale Integration „bemisst die gefühlte Nähe zur Aufnahmegesellschaft“ (Han-Broich, 2012, S.122), also hier zur Gruppe).

Die Frage, die sich bei der Untersuchung der Aussagen der Theatertherapeuten als Teil der Forschungsfrage in Bezug auf die seelisch-emotionale Integration im theatertherapeutischen Gruppenkontext stellt ist:

Inwieweit beeinflusst die theatertherapeutische Herangehensweise die seelisch-emotionale Integration der Kinder und Jugendlichen in die theatertherapeutischen Gruppen?

Bei der näheren Betrachtung der unterschiedlichen Aussagen, die sich auf die seelisch - emotionale Integration beziehen lassen fiel, wie bereits zuvor angedeutet, auf, dass einige direkt im Zusammenhang mit praktischen theatertherapeutischen Interventionen stehen, andere eher allgemein gehalten sind, bei denen nicht explizit die theatertherapeutische Intervention zum Ausdruck kommt. Letztere wurden dennoch zur Beantwortung der Forschungsfrage hinzugezogen, wenn es sich um Aussagen über das theatertherapeutische Gruppensetting handelte. Im Folgenden wird anhand der Interpretation einiger, ausgewählter Ankerbeispiele aufgezeigt, welche Positivhinweise es zur seelisch-emotionalen Integrationsebene der Kinder und Jugendlichen gibt.

Die seelisch-emotionale Integration äußert sich durch bestimmte „positive oder negative Gefühle der Gruppenmitglieder sich selbst und der Umwelt“ (Han-Broich, 2012, S.122), also in diesem Kontext der Gruppe gegenüber. Das theatertherapeutische Setting in den Gruppen mit den Kindern und Jugendlichen scheint für den Ausdruck von Gefühlen eine Grundlage zu sein oder wie Interviewpartner B es formuliert: „[...] das schöne ist auch, dass der Raum für Emotionen zeigen da ist“ [B, S.5 (184)]. Es ist ein Ort an dem Interviewpartner B zufolge jeder so sein kann wie er will, was ein Anzeichen von Akzeptanz der Kinder und Jugendlichen ist. Diese Haltung mit der den Kindern und Jugendlichen begegnet wird kann als ein Indikator für die positive seelisch-emotionale Integration gewertet werden. Denn wer von der Umwelt keine Akzeptanz erfährt kann sich wohl kaum wohl fühlen, kann nicht

wissen, ob er gewollt ist oder fühlt sich womöglich fehl am Platz oder positiv ausgedrückt: nur wer sich sicher sein kann, dass ihm in einer Gruppe offen begegnet wird, kann sich in ihr zeigen und sich als Teil von ihr fühlen. Dieses Anzeichen von Akzeptanz wird in Interview A an einem Beispiel beschrieben, in dem es in einer Gruppe um die unterschiedlichen Bedürfnisse der Mädchen ging, sich im Tanz auszudrücken oder nicht. Die Akzeptanz der Unterschiedlichkeit wird darin deutlich [vgl. A, S.7 (307ff.)]. Ein Beispiel, was nicht nur auf ein Anzeichen von Akzeptanz der Therapeuten gegenüber der Gruppenmitglieder, sowie der Gruppenmitglieder untereinander hindeutet, sondern insbesondere die Möglichkeit der Gruppenmitglieder aufzeigt, sich selbst gegenüber wertschätzend zu sein ist das in Interview A genannte Beispiel der Ausinsel:

„Zum Beispiel gab es eine Ausinsel und wer auf diese Ausinsel gegangen ist wurde von allen in Ruhe gelassen, von den anderen Kindern genauso wie auch von uns, wenn das Kind eben nicht ein Zeichen gegeben hat: ich möchte das jemand zu mir kommt-.Und dadurch hatten sie auch immer die Möglichkeit, wenn es ihnen zu viel wurde, sich rauszuziehen“ [B, S.3, (144)].

Durch die Ausinsel wird den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit geboten, ihre eigenen Bedürfnisse ernst zu nehmen, dafür einzustehen und die Erfahrung zu machen, dass sie mit ihren Gefühlen in dem Moment akzeptiert sind, dass sie „okay so sind, wie sie sind“ und sich den Raum nehmen dürfen, den sie brauchen. Dabei kann es Unterstützung geben, wenn danach Bedarf ist.

Ein Anzeichen seelisch-emotionaler Integration, was sich in den Aussagen der Therapeuten wiederfindet ist die gefühlte Nähe der Gruppenmitglieder zur Gruppe. So beschreibt Interviewpartner B, wie Kinder vor Ende der Gruppensitzung rausrannten, um das Aufräumen zu vermeiden, für das Abschlussritual jedoch wieder in den Gruppenraum kamen um mit dabei zu sein. Dieses Verhalten deutet darauf hin, dass den Kindern der gemeinsame, spielerische Abschluss mit der Gruppe wichtig war und im Interview wird dies als „sehr rahmenbildendes Ritual“ [B, S.4 (167)] bezeichnet.

Das durch das theatertherapeutische Spiel sehr verbindende Situationen entstehen können, die auf einen Gemeinschaftssinn der Gruppe hindeuten zeigt sich in einem Beispiel, welches das Verhalten der Kinder untereinander nach einem spielerischen Kampf in den Rollen von Superhelden darstellt. Der Kampf mit Superkräften führte im Spiel zu Toten, was zu Beerdigungen führte in denen folgendes passierte:

„Dann haben die Kinder plötzlich die Arme gehoben, sind hochgekommen, aus ihrem Grab ausgestiegen und haben gesagt: {rufend} Aber ich lebe doch- und alle haben sich gefreut und es wurde gejubelt und getanzt und: das also dieses Kind doch noch unter uns ist und wie schön es ist-. [B, S.10 (210)]“.

Dieses Beispiel erweckt jedoch nicht nur den Anschein, dass die Gruppenmitglieder sich auf eine Weise miteinander verbunden fühlen, durch das theatertherapeutische Spiel drücken die Gruppenmitglieder auch ihre Wertschätzung füreinander aus, in dem sie dem toten Superheld sagen, was sie an ihm mögen und was sie an ihm vermissen [vgl. B, S.10 (301)]. Wenn wir als Menschen innerhalb einer Gruppe erfahren, dass andere uns mögen, dass andere uns sogar vermissen würden, wenn wir nicht (mehr) da wären, dann hinterlässt das höchstwahrscheinlich positive Gefühle bei uns und wir gehen zu diesen Menschen oder an diese Orte zurück. Vielleicht bringt dies auch ein Gefühl der Sicherheit hervor, in dem Wissen, dass wir in der Gruppe als Person wertgeschätzt sind. Dass sich innerhalb einer theatertherapeutischen Gruppe ein sichererer Raum etabliert hat drückt die Expertin im Interview A aus [vgl. A, S.8 (344)]. Wie bereits erwähnt sind ein Sicherheitsgefühl und ein Gefühl der Geborgenheit Aspekte der positiven Seite der seelisch-emotionalen Integrationsdimension, welche sich im folgenden Beispiel zeigen, in dem die Kinder im Spiel eigene Häuser gebaut haben, die sie als Rückzugsorte nutzen, aber auch andere Kinder einladen oder besuchen konnten. Durch das Spiel entstand die Etablierung und Wichtigkeit der Klingeln, die gedrückt werden mussten bevor ein Kind in ein Haus eintrat [vgl. B, S.8 (314ff.)].

„Und diese Klingeln sind so wichtig geworden, dass die Kinder, wenn sie ihr eigenes Haus betreten haben, {betont} auch immer geklingelt haben. Sie sind also zu ihrem eigenen Haus gegangen, haben die Klingel gedrückt und sind {betont} dann erst reingegangen. [...]es war immer wichtig: bevor ich selbst in mein eigenes Haus gehe drücke ich die Klingel-. Das ist eine Form von Sicherheit, eine Form von ästhetischer Distanz [...] zu dem was an Grenzverletzungen passiert, Grenzen zu schaffen. Und es in einem spielerischen, in einem imaginären, in einem "Theater Als - Ob- Raum", [...] in einer ganz ja spielerischen Realität, wo dann solche Sachen erfahren werden können. Das gibt für mich eine Sicherheit: ich kann „Nein“ sagen, ich habe einen geschützten Ort, den ich mir gestalte und den nur jemand betritt, wenn ich es erlaube-. Was in einer Unterkunft ein Ding der Unmöglichkeit ist, aber da hatten sie es halt. Einmal die Woche hatten sie diesen Raum [B, S.8, 324)]“.

Dieses Beispiel zeigt, wie für Kinder und Jugendliche, die aufgrund von Krieg und Flucht Erfahrungen gemacht haben, die sie in ihrem Sicherheitsgefühl erschüttert haben und in einer riesengroßen Geflüchtetenunterkunft auch nicht diesen

geschützten Ort erfahren, in dem sie ihre Grenzen setzen können, durch das theatertherapeutische Spiel die Möglichkeit eines Sicherheitsgefühls geschaffen wurde. Ein weiteres Anzeichen eines Sicherheits- wie auch Geborgenheitsgefühl, für welche den Kindern in den therapeutischen Gruppen die äußerlich umsetzbare Unterstützung geboten wurde, zeigt sich in dem „geschützten Raum“ [A,S.5, (208)] der möglich gemacht wurde und sich durch das folgende Zitat von Interviewpartnerin A verdeutlicht: „Also wenn wir merken, [...] das Kind kann sich gerade nicht auf die Gruppe einlassen, dann gäbe es die Möglichkeit [...] sich zurück zu ziehen und dieser Rückzugsort würde auch geschützt werden“ [A, S.5 (206ff.)]. Dass die Kinder Freude am Theaterspiel hatten drückt sich in einer Aussage aus Interview A aus

„[...] (*es wurde*) ganz schnell, also mit großer Dankbarkeit angenommen, wenn da Tücher sind oder wenn da irgendwelche Hüte sind und so weiter, das wurde alles gleich in Beschlag genommen. Also (*es gab*) schon auch eine große Freude, oder Lust darauf zu spielen oder sich zu verkleiden, oder irgendetwas anders zu machen als sonst“ [A, S.3 (109ff.)].

Aus dieser, wie aus anderen Textstellen [vgl. A, S.3 (65ff.), B, S.2 (76f.)] lässt sich schließen, dass die Kinder gerne zu den theatertherapeutischen Gruppen gekommen sind. Wenn Menschen Freude mit etwas verbinden, dann möchten sie dies wiederholen und in diesem Kontext lässt sich vermuten, dass die Kinder, die Freude am Spiel hatten, erneut an der Gruppe teilnehmen wollten, sich also emotional positiv mit der Gruppenaktivität und eventuell der Gruppe identifiziert haben.

6.3.2 Die kognitiv- kulturelle Integration der Kinder- und Jugendlichen in den theatertherapeutischen Gruppen

Die kognitiv-kulturelle Integrationsdimension in den Aussagen der Experten wiederzufinden stellte sich weniger ergiebig dar, als es bei der ersten Kategorie K1 (seelisch-emotionale Integration) der Fall war. Dies ist sicher damit in Zusammenhang zu bringen, dass es schwierig ist Aussagen über „die Angleichung in Wissen, Fertigkeiten und Normenkenntnisse“ (Han-Broich, 2012, S.122) der Geflüchteten zu treffen, ohne weitere Lebensbereiche außerhalb der theatertherapeutischen Gruppen in den Blick zu nehmen. Um inhaltlich konkret zu werden bedürfte es hierzu auch eine Art Katalog von Wissen, Fertigkeiten oder Normenkenntnissen, die sozusagen typisch für in Deutschland lebende Menschen sind, den es wohl kaum gibt. Dennoch wurden im Interviewmaterial einige Textstellen gefunden, die auf die

Fähigkeit, die deutsche Sprache zu beherrschen, sowie das Erlernen von Regeln und der Fähigkeit zu situationsadäquatem Verhalten hinweisen. Dabei wurden alle Hinweise lediglich als Basis zur (weiteren) kulturell-kognitiven Integration verstanden, worauf an dieser Stelle unbedingt hingewiesen werden muss und was sich in der Überschrift durch „in den Gruppen“ schon andeutet. Der Integrationsaspekt der hier betrachtet wird kann sich nicht um eine Integration der Gruppenmitglieder in die Gruppen handeln, er kann nur die Hinweise auf diese Integrationsdimension betrachten, die sich in den Gruppen zeigen.

So wurden in den Gruppen beispielsweise Regeln vermittelt, bei diesen Regeln ging es aber nicht darum, zu lernen das die Menschen in Deutschland bei Rot meist nicht über die Straße laufen, vielmehr wurden für das theatertherapeutische Setting innerhalb des Gruppenraums Regeln etabliert. Die Regeln wurden „im Spielen vermittelt“ [B, S.4 (141)], was das folgende Beispiel aus Interview B zeigt:

„[...] wir haben Spiele gemacht, zum Beispiel zum „Stopp“ sagen und jedes Kind durfte dann in diesen Spielen eben auch mal „der Stoppsager“ sein. Und damit wurde aber von allen Kindern, dass wenn eine Person "Stopp" sagt alle tatsächlich auch stoppen spielerisch eingeübt und dann sehr ernst genommen“ [B, S.4 (143)].

Die Regeln, die durch spielerische Art und Weise eingeführt wurden, wurden von den Kindern mit in die Geflüchtetenunterkunft genommen und dort anderen Kindern nähergebracht, „sodass das tatsächlich unter den Kindern zu Regeln in der Unterkunft wurde und damit wussten viele Kinder, die neu zu uns gekommen sind, schon die Regeln“ [B, S.4 (141)]. Dieses Beispiel deutet darauf hin, dass Kinder Freude daran hatten, das neu Gelernte weiterzuvermitteln und beschreibt einen Angleichungsprozess von Wissen innerhalb des Raumes der theatertherapeutischen Gruppe und der Geflüchtetenunterkunft. Die Regeln wurden erlernt, von der Gruppe angenommen und somit in die Gruppe integriert und haben sich darüber hinaus zum Teil unter den Kindern in der Geflüchtetenunterkunft etabliert. Das Beispiel zeigt somit auf, welchen Einfluss theatertherapeutisches Handeln in Bezug auf das Erlernen von Regeln haben kann. Es wäre interessant sich der Frage und oder Aufgabe zu widmen, ob diese Art von spielerischen Erlernen von Regeln in Bezug auf konkrete „kulturelle Regeln“ (falls es so etwas gibt) im Sinne der kognitiv-kulturellen Integration möglich und sinnvoll ist.

Dass es, wie in wahrscheinlich jeglichen pädagogischen oder therapeutischen Gruppenkontexten, ein bestimmtes gemeinsames Verhalten braucht, das dem Kontext einen Rahmen gibt zeigt eine Textstelle aus Interview A:

„[...] wenn die Kinder gekommen sind haben die sofort unser Zeug in Beschlag genommen und waren eigentlich sofort im Spiel. Ne, also da mussten wir meistens dann um anzufangen nochmal ein Schritt zurück machen und versuchen ein gemeinsames Ankommen, also ein Ankommensritual zu etablieren, einfach um diesen Rahmen zu halten“ [A, S.3 (100)].

Dieses Beispiel zeigt, dass durch den Rahmen, der durch das gemeinsame Ankommensritual und vermutlich auch Schlussritual gegeben war, den Kindern die Möglichkeit geboten wurde zu lernen, sich der Situation angemessen zu verhalten, „das gemeinsame Ankommen“ kennenzulernen oder vielleicht auch wertzuschätzen. Eine Aussage, die zwar nicht mit dem Erlernen situationsadäquatem Verhalten in Verbindung gebracht werden kann, dafür aber eine besondere Möglichkeit des Rollenspiels hinsichtlich dieses Themas aufzeigt, ist die von Interviewpartnerin A, die sich auf einen Rollenwechsel bezieht, der in der Schule der Kinder der Willkommensklassen stattfand, als die Gruppe sich als Außerirdische auf den Weg machte, um in der Schule die theatertherapeutische Sitzung stattfinden zu lassen, da diese Möglichkeit an dem eigentlichen Gruppenort ausblieb:

„Was heute eben Spaß gemacht hat, war so der Rollenwechsel, das fanden die total klasse, dass wir da eben heute mal die Doofen waren und die Dummen, die sich hier nicht auskennen, die, weiß ich nicht, einen Besen in die Hand nehmen und sich damit die Zähne putzen, das fanden die totkomisch. Weil das ist eben eine Erfahrung, die sie alle, {betont} alle egal wo sie jetzt hier herkommen natürlich immerzu machen: ja, wie sind denn hier die Regeln in der Gesellschaft, wie funktioniert denn das hier? Wie funktioniert denn hier Schule? [...] Wird man hier geschlagen, wie in Syrien oder ist das okay-?“ [A, S.10 (436)].

Neben den Regeln und dem erwähnten situationsadäquatem Verhalten konnte zu der Verbesserung der Sprachkompetenz ein Beispiel gefunden werden. Hierbei geht es um ein Kind, welches für Pädagogen, wie Therapeuten aufgrund seines Verhaltens eine besondere Herausforderung dargestellt hat und auch nur wenig Deutschsprachkenntnisse besaß, welches aber über die Zeit in der theatertherapeutischen Gruppe hinweg eine solche Verhaltensänderung hat machen können, dass ihm der Besuch eines Deutschkurses möglich wurde. Im Laufe der Zeit wurden die sprachlichen Kompetenzen, sowie andere Fähigkeiten, wie das Einfühlungsvermögen des Kindes deutlich [vgl. B, S.7 (260ff.)].

6.3.3 Die soziale Integration der Kinder- und Jugendlichen in die theatertherapeutischen Gruppen

Die soziale Integration zeigt sich in Form von „interethnischen Kontakten und institutioneller Partizipation“ (Han-Broich, 2012, S. 123), d.h. beispielsweise Freundschaften oder einer Mitgliedschaft in einem Verein und bezieht sich im Kontext dieser Untersuchung auf die Partizipation der Gruppenmitglieder am Gruppengeschehen, der Beziehung der Gruppenmitglieder zueinander, sowie der Beziehung zwischen Gruppenmitgliedern und Therapeuten.

Dass die Partizipation am Gruppengeschehen in einem theatertherapeutischen Setting in vielerlei Hinsicht stattfindet, ist durch den spielerischen und oftmals körperorientierten Ansatz naheliegend und unter diesen Aspekt dieser Integrationsdimension finden sich in den Interviews viele Beispiele, deren Nennung jedoch als nicht notwendig erachtet wurde, da schon allein der Kontext ein Maß an Beteiligung, in welcher Form auch immer, voraussetzt. Allein, dass die Kinder zumindest in der Geflüchtetenunterkunft freiwillig gekommen sind, deutet auf Motivation und Interesse daran, was in den theatertherapeutischen Gruppen passiert. So wurde auch im Kategoriensystem nur ein, das Interesse an Beteiligung widerspiegelnde Beispiel aufgeführt [vgl. dazu B, S.3 (93ff.)].

Im Teil der Ergebnisvorstellung der kognitiv-kulturellen Integrationsdimension wurde bereits auf Kinder eingegangen, die anderen Kindern Regeln nahegebracht haben. Interviewpartner B berichtet von einer „Art Patenschaften“, die Kinder, welche schon länger in der Gruppe waren, von sich aus für neu hinzukommende Kinder übernommen haben und sie für das Agieren in den Gruppen wichtige Wissen sensibilisiert haben. In diesem Kontext erwähnt Interviewpartner B:

„[...] wir wurden immer gefragt: warum sind die Kinder, wenn sie bei euch waren so ruhig? Was macht ihr mit denen, dass sie sich so schnell in die Gruppen bei uns jetzt integrieren konnten?“ [B, S.3 (111)].

Es zeigt sich also, dass es Kinder gab, die sich mit der Gruppe auf gewisse Art identifizieren konnten und sich in der Rolle sahen anderen Kindern das, was in der Gruppe Konsens ist nahezubringen. Sie selbst sahen sich also womöglich als Teil der Gruppe, als in die Gruppe integriert an. Das weist auch darauf hin, dass wahrscheinlich Interesse mancher Gruppenmitglieder anderen neu hinzukommenden Gruppenmitgliedern gegenüber bestand und sich „dass in Kontakt treten“ von

alleine entwickelte. Die Aussage deutet zudem darauf hin, dass sich Kinder durch das Teilnehmen an den theatertherapeutischen Gruppen, sich in ihrem Verhalten so geändert haben, dass sie in anderen Kontexten mit Erstaunen als „schnell integrierbar“ angesehen wurden. Obwohl es in den Gruppen der Geflüchtetenunterkunft eine starke Fluktuation der Teilnehmenden gab, die von einer immer wieder wechselnden Mischung aus länger dabei gewesenen Kindern und weniger lang dabei seienden Kindern geprägt war, „haben sich Kinder herausgebildet, die eine sehr wichtige Funktion für die gesamte Gruppe hatten“ [A, S.6 (229)], an denen sich andere in ihrem Verhalten orientiert haben.

„[...] dieser gruppenspezifische Prozess, der da in einem Storming³⁰ beschrieben wird, war jedes Mal in jeder Sitzung mehr oder weniger neu gegeben. Und trotzdem hat sich aus diesem, jedes Mal neu entstehenden Storming mit der Zeit ein Norming^{31 32} entwickelt [...] dass klar war wer hat welche Rolle in dieser Gruppe: Wer ist eher integrierend? Wer ist eher verantwortungsvoll? Wer ist eher rebellierend-? [...] daraus haben sich dann auch Gruppenspezifika entwickelt, die in der Gruppe aber auch beständig blieben. Und dadurch hat sich diese Gruppe dann auch geformt und entwickelt, sodass, obwohl es so ein unsicherer Ort war, sich ein Rahmen entwickelt hat und eine Gruppenspezifika entwickelt hat, die Halt geboten hat, Halt gegeben hat und die verlässlich wurde“ [A, S.6 (229)].

Diese Textstelle lässt vermuten, dass ein Integrationsprozess bezogen auf die Gruppe, durch die Beteiligung unterschiedlicher Gruppenmitglieder mit ihren unterschiedlichen Rollen und durch die Entstehung beständiger Gruppenspezifika stattgefunden hat.

Dass das theatertherapeutische Spiel gemeinschaftsbildende Funktion haben kann zeigt sich im Beispiel aus Interview A. Als mit den Kindern Hütten gebaut wurden entstand im Spiel eine Dynamik, die dazu führte, dass die Kinder nicht mehr alleine waren, sondern „plötzlich [...] eine Art Gemeinschaft gebildet“ [A, S.6 (228f.)] haben und „so einen Alltag gespielt“ [A, S.6 (229f.)] haben.

„Also in der Notunterkunft ging es eben weg von der Vereinzelung hin zu Gruppen oder Familien. Und ich kann mich an eine Situation erinnern, da waren alle

³⁰ „Storming wird auch Nahkampfphase genannt. Teammitglieder kommen sich hier sowohl auf positive, als auch auf negative Art und Weise allmählich näher. Es entstehen Konflikte und Spannungen innerhalb des Teams, erste Probleme der Zusammenarbeit stellen sich jetzt klar heraus“ (vgl. Teamentwicklung Lab).

³¹ „Norming : Die Organisationsphase, in der klare Strukturen und Verabredungen getroffen werden. Wichtige Fragen sind „Wie können wir das Ziel erreichen?“ oder „Wie wollen wir miteinander umgehen?“ (vgl. Teamentwicklung Lab).

³² Des Verständnisses wegen wurde das Wort Forming durch das Wort Norming ersetzt, da im Original ein Versprecher von den zwei Phasen der Teamentwicklung besteht (vgl. dazu Interviewtranskript B).

zusammen, als eine Familie, in einem großen Haus. Die bösen Männer waren draußen und man musste ganz still sein“ [A, S.3 (117ff.)].

Diese Textstelle lässt darauf schließen, dass die Kinder durch das Spiel so zueinander gefunden haben, dass sie sich als Gemeinschaft wahrgenommen haben. Sie zeigt auch dass es sich hierbei um einen Prozess handelt, denn aus vereinzelt Kindern in ihren eigenen Häusern wurde eine Gruppe von Kindern in einem Haus, die zusammenhalten und auch zusammen aushalten. Auch die folgende Textstelle aus Interview A stellt die theatertherapeutische Möglichkeit dar, zwischen Kindern Verbindung herzustellen, hier zwischen Kindern, die sich aufgrund von kulturellen Konflikten die ihre Eltern haben, nicht leiden können:

„[...] also du hast diese ganzen Konflikte der Erwachsenen, die diese Kinder dann eben in diese Gruppen mit reintragen. Und dass ist dann eben wieder meine Aufgabe [...] Also dann zu sagen: okay eure Eltern haben da jetzt einen Konflikt miteinander, aber wie kommen wir denn jetzt hier zusammen-? [...] Also vielleicht kann man sich als Afghanin und als Syrer nicht begegnen, aber vielleicht kann man sich als Haase und Igel in einer Geschichte begegnen“ [A, S.7 (270ff.)].

„[...] Und durch diese Distanzierung des Spiels, des „So-Tun-Als-Ob“, ist es vielleicht auch eine Chance, dass es eben ja eher zur Verständigung führt und zu einem Miteinander führt, statt einem Gegeneinander“ [A, S.7 (289ff.)]. Im Theaterspiel können Konflikte vergessen werden, sich vielleicht sogar auflösen, denn die Begegnung kann auf einer anderen Ebene stattfinden, auf der schon allein darin Einigkeit herrscht, dass die Spieler sich auf eine gemeinsame Realität einigen, in der sie miteinander spielen.

Die folgenden zwei Beispiele (von denen das erste z.T. bereits in der Auswertung der kognitiv-kulturellen Integration angebracht wurde) demonstrieren, dass die Haltung die die Therapeuten den Kindern gegenüber wahren, nicht nur für die persönliche Entfaltung der Kinder wichtig ist, sondern auch eine wichtige Rolle hinsichtlich der sozialen Integration der Kinder spielt. Interviewpartner B:

„[...] wir wurden immer gefragt: warum sind die Kinder, wenn sie bei euch waren so ruhig? Was macht ihr mit denen, dass sie sich so schnell in die Gruppen bei uns jetzt integrieren konnten-? Und das ist für mich, dass wir einmal sehr gelassen waren als Therapeuten und die Kinder gelassen haben. Wir haben sie eben nicht beschränkt und haben gesagt: das dürft ihr nicht, das dürft ihr nicht, das dürft ihr nicht-. Sondern wir haben Wege versucht, dass so in ein Spiel zu bringen, dass sie, das, was sie wollten, tun konnten ohne darüber destruktiv zu werden“ [B, S.3 (117)].

Die offene, freiraumgebende Haltung der Therapeuten gegenüber den Kindern die hier zum Ausdruck kommt, findet sich auch in folgender Textstelle aus Interview A wieder, in der zudem die Bedeutung des Beziehungsaufbaus zwischen Kindern und Therapeuten unterstrichen wird:

„Ein Raum wo ein Ausprobieren möglich ist. Wo Erwachsene da sind, aber eben nicht versuchen, irgendwas zu erreichen, sondern einfach versuchen mit dir in Beziehung zu gehen (also mit dem Kind). Du würdest angesprochen werden, wenn wir merken, dir geht es nicht gut“ [A, S.5 (204ff.)].

Es wird also geschaut, dass die Beziehung stimmig ist, die Kinder müssen nicht irgendetwas leisten, vielmehr wird orientiert an ihren Bedürfnissen geschaut, was Inhalt der Gruppensitzung wird [vgl. A, S.7 (287)]. Speziell in diesem Kontext in dem mit traumatisierten Kindern gearbeitet wird ist die Beziehungsqualität von Bedeutung, denn ob sich Kinder, die Traumaerfahrungen gemacht haben „dem Wagnis von Vertrauen und Beziehung erneut aussetzen und kohärente Bindungsrepräsentationen entwickeln können“ (Weiß, 2013, S.16 zit. n. Kühn& Bialek, 2017, S.44) hängt auch von positiven Beziehungserfahrungen ab. Dass es die Qualität der Beziehung zwischen Migranten und Aufnahmegesellschaft ist, die sich positiv auf die Integration auswirkt, nicht die Häufigkeit der Kontakte belegt sich in der empirischen Untersuchung von Misun Han-Broich (vgl. Han-Broich 2014a, S.98). Positive Erfahrungen mit Kontakten zu Einheimischen wirken sich integrationsverstärkend aus, negative Erfahrungen mit der Mehrheitsgesellschaft haben einen integrationshemmenden Einfluss (vgl. Han-Broich, 2014b, S. 355). Die hier aufgeführten Textbeispiele zeigen, dass die Therapeuten sehr darum bemüht sind den Kindern und Jugendlichen positive Beziehungserfahrungen mit ihnen aber auch untereinander zu ermöglichen. Die theatertherapeutische Herangehensweise spielt dabei gewiss eine Rolle. Dennoch ist in diesem Zuge darauf hinzuweisen, dass es in der theatertherapeutischen Arbeit mit den geflüchteten Kindern für den Therapeuten um einen Balanceakt zwischen therapeutischer Neutralität auf der einen Seite und Nähe und „Bezugsperson sein“ auf der anderen Seite geht, was Experte B in Interview B ausdrückt. [vgl. B, S.11 (453)].

6.3.4 Die strukturelle Integration der Kinder- und Jugendlichen der theatertherapeutischen Gruppen

Wie in der Überschrift erkennbar und wie es bereits bei der Betrachtung der kognitiv-kulturellen Integration der Fall war, kann es sich bei der strukturellen Integration unter Beachtung der Forschungsfrage dieser Arbeit nicht um eine Integration in die theatertherapeutischen Gruppen handeln, da diese Integrationsdimension sich ausschließlich auf konkret benannte Bereiche, etwa der Berufs- oder Bildungsposition widmet. Nur wenn von dem „in“ abgesehen und auf die Zugangsvoraussetzungen für diese strukturelle Integration geschaut wird, die den Kindern und Jugendlichen durch die theatertherapeutische Arbeit ermöglicht werden, bietet das Interviewmaterial (allerdings eher spärliche) Antwort. Aus diesem Blickwinkel konnte in der vierten Hauptkategorie im Material eine Textstelle ausfindig gemacht werden, die bereits bei der kognitiv-kulturellen Integration im Bereich der Sprachkompetenz aufgeführt wurde. Das Kind konnte durch das Teilnehmen an der theatertherapeutischen Gruppe, solche Verhaltensänderungen durchmachen, dass ihm letztendlich das Teilnehmen an einem Deutschkurs möglich wurde [vgl. B, S.7 (270f.)]. In der Geflüchtetenunterkunft mit der das Projekt „Mein sicherer Ort“ startete, bestand die Anfrage an die Therapeuten, ein Angebot zu entwerfen, dass den Kindern eine Stabilisierung ermöglicht, die dazu führt, dass die Integration in pädagogische Angebote der Unterkunft, wie in Schulen möglich wird [vgl. B, S.1 (31)]. Die oben und unter 6.2.2 angeführte Textstelle ist ein gelungenes Beispiel dafür. Das im Interviewmaterial keine weiteren Stellen diesbezüglich ausfindig gemacht werden, kann im Verlauf des Gesprächs begründet liegen oder auch damit zusammenhängen, dass es keine weiteren konkreten Beispiele gibt.

6.4 Zusammenfassung der Ergebnisse und Fazit

Unter Betrachtung der Aussagen der Theatertherapeuten lässt sich feststellen, dass es in den theatertherapeutischen Gruppen einige Anzeichen zur seelisch-emotionalen Integration oder zur Ermöglichung dieser gibt. Dabei spielen insbesondere Akzeptanz und Wertschätzung, sowie die Möglichkeit des Ausdrucks verschiedener Gefühle eine Rolle und das die theatertherapeutische Gruppenarbeit den Kindern

und Jugendlichen Möglichkeit bietet genau diese Gefühle zu erfahren. Es konnte rausgestellt werden, dass sich theatertherapeutische Interventionen auf die Gruppen zum Teil verbindend ausgewirkt haben und dass Gruppenmitglieder sich teilweise so als Teil der Gruppe gefühlt haben, dass sie andere in das Gruppengeschehen eingeführt haben. Dennoch ist es wichtig sich an dieser Stelle zu erinnern, dass die seelisch-emotionale Integration, so wie sie Han-Broich in ihrer Forschung in Aspekte aufteilt, in ihren Positivaspekten aus weiteren erfüllten Bedürfnissen und oder Gefühlszuständen besteht, wie etwa Gefühlen die mit Hoffnung einhergehen oder einem Wohl- oder Glücksgefühl (vgl. Han-Broich, 2012, S. 126), zu welchen in dem Material dieser Arbeit keine Aussagen gefunden werden konnten. Weiterhin weist Han-Broich im Zuge ihrer Studie darauf hin, dass die positiv seelisch-emotionale Integration erst dann einsetzen kann, wenn die negativen Indikatoren (bspw. Ablehnung, Aggression, Trauer, Gefühlsferne zur Aufnahmegesellschaft (Abb. 15), die sich insbesondere bei „traumatisch-depressiven“ (ebd., S. 127) Geflüchteten zeigen, geheilt oder überwunden worden sind (vgl. ebd.). Es ist mit Sicherheit davon auszugehen, dass auch Kinder und Jugendliche der theatertherapeutischen Gruppen durch ihre traumatischen Belastungserfahrungen diese Negativ-Indikatoren aufweisen. Es kann außerdem wie anfangs bereits erwähnt, wiederholt nur gesagt werden, dass es sich bei dieser Integrationsdimension um eine äußerst subjektive Angelegenheit handelt, dass auch die Aussagen der Therapeuten als subjektive Sichtweise auf die Situation in den Gruppen und der Gruppenmitglieder zu verstehen sind und das erst recht die hier aufgeführte Interpretation als höchst subjektiv anzusehen ist. Es lässt sich somit sagen, dass sich die theatertherapeutische Intervention, oder das, was von ihr von den Experten durch die Interviews dargestellt wurde, in den Gruppen mit den geflüchteten, traumatisierten Kindern und Jugendlichen, positiv auf einige der Indikatoren der seelisch-emotional Integration in Bezug auf die theatertherapeutischen Gruppen auswirkte. Dabei kann keine Aussage darüber getroffen werden, wie seelisch-emotional integriert sich die einzelnen Kinder fühlen und fühlten, aber die Analyse der Interviews konnte in jedem Fall darstellen, dass durch die theatertherapeutische Gruppenarbeit den Kindern ermöglicht wurde viele positive Erfahrungen zu machen, die von Akzeptanz ihrer ganzen Person geprägt waren und vielleicht sogar heilende Wirkung hatten.

Rückblickend auf die Aussagen der Therapeuten zur kognitiv-kulturellen Integration und in Erinnerung an die anfangs erwähnte Einschränkung bzw. Modifizierung dieser Integrationsdimension in Bezug auf die theatertherapeutischen Gruppen lässt sich sagen, dass die Theatertherapie als Methode im betrachteten Kontext Einfluss darauf hat, Regeln spielerisch zu etablieren und so zu vermitteln, dass die Kinder und Jugendlichen Freude an der Umsetzung und Weitervermittlung haben. Durch diese Methode wurde Anstoß zu internen Prozessen gegeben, welche dazu führten, dass sich bspw. Regeln in der Geflüchtetenunterkunft etablierten.

Außerdem wurde deutlich, dass die Reflexion von situationsadäquatem Verhalten auf spielerische Art und Weise passieren kann und das ein ritualisierter Ablauf der von Regeln gerahmt ist, bei den Kindern und Jugendlichen Wertschätzung finden kann. Weiterhin konnte ein konkretes Beispiel zur Verbesserung der Verhaltensänderung eines Kindes, welche zu dem Besuch eines Deutschsprachkurses führte, gefunden werden, welches definitiv vorbereitende Funktion in der kognitiv-kulturellen Integration dieses Kindes hatte.

Es kann nur vermutet werden, dass die theatertherapeutische Herangehensweise, wie sie in den Gruppen ausgeführt wurde (natürlich nur bezüglich der Aussagen des Interviewmaterials), hinsichtlich der anderen oben aufgeführten Punkte zur kognitiv-kulturellen Integration nützlich sein kann, d.h. das etwa das Erlernen von Regeln und die Auseinandersetzung mit situationsadäquatem Verhalten, positiven Einfluss auf die notwendige Handlungskompetenz üben, die zentral ist um sich in der Aufnahmegesellschaft zurecht zu finden. Hierbei ist jedoch daran zu erinnern, dass das Ziel der therapeutischen Arbeit zunächst die Stabilisierung der Kinder und Jugendlichen war, und erst in Folge dessen von der Integration in beispielsweise Schulen oder Kindergärten die Rede war [vgl. B, S.1 (29ff.)]. Zur Frage inwieweit die theatertherapeutische Herangehensweise sich auf die kognitiv-kulturelle Integration der Kinder und Jugendlichen in die theatertherapeutischen Gruppen auswirkt kann keine Antwort gegeben werden und die Frage inwieweit die theatertherapeutische Herangehensweise vorbereitende Wirkung auf die kognitiv-kulturelle Integration der Kinder und Jugendlichen in die Gesellschaft hat kann nur hypothetisch mit den oben aufgeführten Punkten beantwortet werden.

Werden die Auswertungen der sozialen Integration der Kinder und Jugendlichen in die theatertherapeutischen Gruppen in den Blick genommen, so lässt sich sagen,

dass anhand der Aussagen der Therapeuten festgestellt wurde, dass die theatertherapeutische Gruppenarbeit dazu führte, dass in den Gruppen zwischen den Kindern Verbindung entstand, das im Spiel Gemeinschaften zu Stande kamen und das interethnische Kontakte entstanden, wobei, wenn dies zum Thema wurde ein Umgang mit Andersartigkeit der verschiedenen Kinder und Jugendlichen gefunden wurde. In den Gruppen ergaben sich unterschiedliche Rollen der Kinder, die teilweise integrierende Funktion für andere Kinder und somit für die Integration der gesamten Gruppe hatten. Die Haltung der Theatertherapeuten ist davon geprägt positive Beziehungserfahrungen zu ermöglichen, was definitiv einen Beitrag zur sozialen Integration der Kinder und Jugendlichen in die theatertherapeutischen Gruppen leisten konnte und sich teils sogar positiv auf andere Gruppenkontexte auswirkte. Es lässt sich somit sagen, dass die theatertherapeutische Herangehensweise unter Betrachtung der Aussagen der Therapeuten einen positiven Einfluss auf die soziale Integration der Kinder und Jugendlichen in die theatertherapeutischen Gruppen ausübte.

Inwieweit die theatertherapeutische Herangehensweise aus Sicht der Therapeuten sich auf die strukturelle Integration der Kinder und Jugendlichen auswirkt, dazu kann anhand des vorhandenen Materials keine konkrete Aussage getroffen werden.

Schlussfolgernd lässt sich die dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsfrage, inwieweit sich die theatertherapeutische Herangehensweise aus Sicht der Theatertherapeuten auf die Integration der Kinder und Jugendlichen in die theatertherapeutischen Gruppen auswirkt folgendermaßen beantworten: Die theatertherapeutische Herangehensweise zeigte unter Betrachtung der Aussagen der Theatertherapeuten positive Auswirkungen in den Bereichen der seelisch-emotionalen und sozialen Integration, ließ neben einem konkreten Beispiel, welches sich jedoch nicht auf die Integration in die Gruppen beziehen lässt, nur hypothetische Aussagen im Bereich der kognitiv-kulturellen Integration zu und lieferte neben dem gleichnamigen Einzelfallbeispiel keine konkrete Aussagen über die strukturelle Integration.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Ziel der Bachelorarbeit war es herauszufinden, inwieweit die theatertherapeutische Herangehensweise sich auf die Integration der geflüchteten Kinder und Jugendlichen in die theatertherapeutischen Gruppen aus Sicht der Theatertherapeuten in dem Projekt „Mein sicherer Ort“ auswirkt. Dazu wurde sich zunächst theoretisch mit der künstlerischen Therapieform auseinandergesetzt, um sich ein Bild des inhaltlichen Kontextes der Fragestellung zu machen. Anschließend wurden nach einer umfassenden Literaturrecherche drei Theorien zur Integration dargestellt, von denen die Theorie nach Misun Han-Broich ausgewählt wurde, da sie zur Beantwortung der Forschungsfrage am geeignetsten schien. Um eine Idee von der Zielgruppe im Kontext der theatertherapeutischen Gruppen oder des Forschungsgegenstands dieser Arbeit zu bekommen, wurde sich im dritten Teil der Arbeit der Beschreibung des Projektes sowie den psychischen Belastungen der Zielgruppe gewidmet.

Nachdem die theoretische Grundlage aufgebaut war, konnte sich der empirischen Auseinandersetzung zur Beantwortung der Forschungsfrage zugewandt werden. Anschließend an die Erläuterung der Konzeption und Durchführung der Methode in Form der leitfadengestützten Experteninterviews, ging es um die Vorgehensweise und Durchführung der Datenauswertung, die zudem reflektiert wurde.

Als wichtigstes Ergebnis ist hierbei festzuhalten, dass durch die Analyse der Aussagen der Theatertherapeuten sowohl positive Hinweise auf die seelisch-emotionale, als auch die soziale Integration der Kinder und Jugendlichen in die theatertherapeutischen Gruppen festgestellt werden konnten.

Diese erste Herangehensweise an das Interviewmaterial könnte in einem weiteren Schritt dahingehend erweitert werden, dass das Kategoriensystem mit klaren Kodierregeln und eventuell neu überdachten Kategorien ausführlich überarbeitet würde und die Analyse mit weiteren in das Material tiefer eintauchenden Schritten fortgesetzt würde. Denkbar wäre auch die Interviewtranskripte mit einer anderen Fragestellung hinsichtlich der Verarbeitungsmöglichkeiten, die die Theatertherapie für traumatisierte Kinder und Jugendliche bietet, zu untersuchen, da während der Analyse auffiel, dass das Material dazu viele interessante Informationen bietet. Zur erweiterten oder konkreteren Beantwortung der Forschungsfrage dieser Arbeit wird es jedoch für am sinnvollsten erachtet, das Material anhand einer passgenaueren Theorie der Gruppenintegration zu bearbeiten.

Ob die Zukunft der geflüchteten Kinder und Jugendlichen in Deutschland liegt oder nicht, die Analyse dieser Arbeit konnte dank der Bereitschaft der Interviewpartner zeigen, dass das theatertherapeutische Arbeiten mit diesen Menschen positive Auswirkung hat und sich lohnt. Denn auch wenn für einige diese Menschen gar keine Integration in Deutschland mehr möglich ist, weil sie längst abgeschoben worden sind, dann konnte die theatertherapeutische Arbeit in jedem Fall einen Beitrag dazu leisten, den Kindern und Jugendlichen einen Raum zu ermöglichen, in dem sie ganz als Person akzeptiert sind, positive Gefühle erfahren können und vielleicht auch einige ihrer prägenden, traumatischen Erfahrungen ein Stück weit verarbeiten konnten.

Was durch die theoretische Auseinandersetzung mit den Integrationstheorien und der praktischen Auseinandersetzung mit Aussagen von Experten aus dem sozialen Kontext definitiv deutlich wurde, ist das die Frage nach Integration von geflüchteten und oftmals traumatisierten Menschen in Deutschland sich nicht nur auf die strukturelle Integration beschränken kann und darf, sondern das es mehr Menschen bedarf, die sich dem psychosozialen Wohlbefinden dieser starken Menschen mit ihren Rucksäcken voller Geschichten widmen. Naheliegend ist hier die psychotherapeutische Behandlung, dass die Zahl der Psychotherapeuten in Deutschland jedoch nicht ausreicht, um Geflüchtete mit ihren traumatischen Belastungen zu behandeln, darauf weist Frank Neuner von der Universität Bielefeld hin (vgl. Universität Bielefeld, 2017b). Vielleicht konnte diese Arbeit aufzeigen, dass neben den herkömmlich als Psychotherapie bezeichneten Verfahren, die Theatertherapie als Möglichkeit betrachtet werden sollte, Menschen beim Zurechtkommen mit den Konsequenzen ihrer traumatischen Erfahrungen zu unterstützen.

Da es oftmals Sozialarbeiter sind, die mit Geflüchteten arbeiten, könnte die Konsequenz für die Soziale Arbeit sein, dass mehr Fachkräfte zusätzlich auch traumapädagogische Fortbildungen machen und in jedem Fall der Blick für die Anwendung der Theatertherapie in der Flüchtlingssozialarbeit geöffnet wird. Denn, in Misun Han-Broich`s Worten gesprochen, kann eine ganzheitliche Integration der Geflüchteten sich „erst nach der Überwindung ihrer seelischen Schäden und der Bewältigung ihrer Vergangenheits- und Gegenwartsprobleme“ (Han-Broich, 2012, S.186) einstellen.

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die schriftliche Bachelorarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen meiner Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken und Quellen, einschließlich Quellen aus dem Internet, entnommen sind, habe ich in jedem Fall unter Angabe der Quelle deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht. Das-selbe gilt sinngemäß für Abbildungen.

Ort, Datum

Tabea Musolff

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:Unterschiede Psychodrama und Theatertherapie.....	31
Abbildung 2:Theaterpädagogik und Theatertherapie im Vergleich	33
Abbildung 3:Umgekehrte Wechselwirkung von Rollenträger und -figur.....	34
Abbildung 4:Typen der Sozialintegration von Migranten	47
Abbildung 5:Sozialintegration, individuelle Assimilation und ihre Alternativen,.....	49
Abbildung 6: Das Konzept der interkulturellen Integration im Gesamtüberblick ...	56
Abbildung 7: Die Drei Grundsätze der Verschiedenheit im Überblick.....	58
Abbildung 8: „Spannungsdreieck“ der Integration.....	61
Abbildung 9: Modelle soziokultureller Integrationsverläufe	63
Abbildung 10: Die drei Dimensionen des ganzheitlichen Integrationsverständnisses	72
Abbildung 11: Traumatisierung.....	81
Abbildung 12: Kinder einer theatertherapeutischen Gruppe der Willkommeklassen	85
Abbildung 13:Kinder und Therapeutin einer theatertherapeutischen Gruppe der Geflüchtetenunterkunft	85
Abbildung 14: Ablaufmodell Deduktive Kategorienbildung	95
Abbildung 15: Indikatoren zur Messung der Integration der Flüchtlinge	97

Literaturverzeichnis

- Aissen-Crewett, M. (2003a). *Grundlagen und Grundbegriffe der Dramatherapie* (Aisthesis, Paideia, Therapie, Bd. 1, 2. Aufl.). Potsdam: Univ.-Verl.
- Aissen-Crewett, M. (2003b). *Methodik der Dramatherapie* (Aisthesis, Paideia, Therapie, Bd. 4, 2. Aufl.). Potsdam: Univ.-Verl.
- Aissen-Crewett, M. (2000). *Praxis der Dramatherapie* (Aisthesis, Paideia, Therapie, Bd. 7). Potsdam: Univ.bibliothek Publikationsstelle.
- Ameln, F. v., Gerstemann, R. & Kramer, J. (2005). *Psychodrama*. Heidelberg: Springer Verl.
- Ameln, F. v. & Kramer, J. (2014a). *Psychodrama: Praxis. Mit 10 Tabellen*. Berlin: Springer Verl.
- Ameln, F. v. & Kramer, J. (2014b). *Psychodrama: Grundlagen. Mit 8 Tabellen* (3., vollst. überarb. Aufl.). Berlin: Springer.
- Anklam, S. & Meyer, V. (2014). *Life. On Stage. Handbuch Theatertherapie* (1. Aufl.). Berlin: Schibri-Vlg.
- Aumüller, J. & Bretl, C. (2008). Lokale Gesellschaften und Flüchtlinge: Förderung von sozialer Integration. Die kommunale Integration von Flüchtlingen in Deutschland. Berliner Institut für Vergleichende Sozialforschung. Zugriff am 17.06.2018. Verfügbar unter <https://www.google.de/search?client=opera&q=Lokale+Gesellschaften+und+Flüchtlinge%3A+Förderung+von+sozialer+Integration.+Die+kommunale+Integration+von+Flüchtlingen+in+Deutschland.+Berliner+Institut+für+Vergleichende+Sozialforschung.+Berlin&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8>
- Bailey, S. (2010). Ancient and Modern Roots of Drama Therapy. In S. L. Brooke (Hrsg.), *Creative arts therapies manual. A guide to the history, theoretical approaches, assessment, and work with special populations of art, play, dance, music, drama, and poetry therapies*. (S. 214–221). Springfield, Ill: Charles C Thomas Publishers.
- BAth (British Association of Dramatherapy). (2011). About BADth. Zugriff am 31.05.2018. Verfügbar unter <http://badth.org.uk/about>
- Bibliographisches Institut GmbH. (2018a). Einheit, die. Zugriff am 17.06.2018. Verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Einheit>
- Bibliographisches Institut GmbH. (2018b). Verschiedenheit. Zugriff am 17.06.2018. Verfügbar unter <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/Verschiedenheit>
- Bibliographisches Institut GmbH. (2018c). Katharsis, die. Zugriff am 02.06.2018. Verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Katharsis>
- Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung. (2014). Multikulturalismus und Leitkultur. Zugriff am 20.05.2018. Verfügbar unter <https://www.politischebildungmg-brandenburg.de/node/9901>
- Broich, J. (2017). *Theaterpädagogik konkret. Ansichten, Projekte, Ausblicke* (Kölner Beiträge zur Theaterpädagogik, Bd. 2, 7., aktual. Aufl.). Köln: Maternus.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.). (2015). *Das Bundesamt in Zahlen 2015. Asyl, Migration und Integration*. Zugriff am 16.04.2018. Verfügbar unter https://www.google.de/search?q=https%3A%2F%2Fwww.bamf.de%2FSharedDocs%2FAnlagen%2FDE%2FPublikationen%2FBroschueren%2Fbundesamt-in-zahlen-2015.pdf%3F__blob%3DpublicationFile&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe_rd=cr&dcr=0&ei=p3fUWqmSNq_L8ge0wqyoCw

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2017). *Aktuelle Zahlen zu Asyl Ausgabe Dezember 2017*, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Zugriff am 16.04.2018. Verfügbar unter https://www.google.de/search?client=firefox-b-ab&dcr=0&ei=_3jUWp20Ac_SkgXP77ewDA&q=Aktuelle+Zahlen+zu+Asyl+Ausgabe+Dezember+2017&oq=Aktuelle+Zahlen+zu+Asyl+Ausgabe+Dezember+2017&gs_l=psy-ab.3...526634.537434.0.537730.45.29.0.16.16.0.218.3172.10j17j1.28.0...0...1c.1.64.psy-ab.1.43.3330...0j0i67k1j0i131k1j0i131i67k1j0i22i30k1.0.WhLOjG6P4cE
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2018a). *Kontingentflüchtlinge*. Verfügbar unter https://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/_function/glossar.html?lv3=1504448&lv2=1364182
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2018b). *Glossar. Integration.*, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Zugriff am 07.05.2018. Verfügbar unter https://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/_function/glossar.html?lv3=1504494
- Baron, J., Flory, L. (Bundesweite Arbeitsgemeinschaft der Psychosozialen Zentren für Flüchtlinge und Folteropfer - BaF e.V., Hrsg.). (2016). *Versorgungsbericht. Zur psychosozialen Versorgung von Flüchtlingen und Folteropfern in Deutschland* (3. Aufl.). Verfügbar unter <http://www.baff-zentren.org/news/neuer-versorgungsbericht-zur-psychosozialen-versorgung-von-fluechtlingen-in-deutschland/>
- Cattanach, A. (1994). The developmental model of dramatherapy. In Jennings, S. (Hrsg.), *The handbook of dramatherapy*. (S.28-40). London: Routledge.
- Cimmermans, G. (2008). Rolle und Geschichte. Eine Übersicht aktueller Veröffentlichungen über Dramatherapie im angloamerikanischen Sprachgebiet. Ein Plädoyer für Forschungsarbeit. In L. Neumann, D. Müller-Weith & B. Stoltenhoff-Erdmann (Hrsg.), *Spielend leben lernen* (S. 101–117). Berlin: Schibri-Verlag.
- Cimmermans, G. (2014). Rolle im Drama. In DGfT und Itt (Hrsg.), *Tagungsband. Rolle Vorwärts. 12. Sommerakademie Theater & Therapie 2012. Im Labyrinth des Lebens. 13. Sommerakademie Theater & Therapie 2013*. Kulmbach: rainerundklaus.
- Conrad, R. (2018). Flucht und Trauma - Psychische Implikationen der Heimatlosigkeit. In M. Becker, V. Kronenberg & H. Pompe (Hrsg.), *Fluchtpunkt Integration. Panorama eines Problemfeldes* (S.171–189). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19430-7>
- Chesner, A. (1997). Dramatherapie, Psychodrama und Playback-Theater: Drei dramatische Modalitäten in der Gruppenherapie. In O.Kruse (Hrsg.), *Kreativität als Ressource für Veränderung und Wachstum. Kreativen Methoden in den psychosozialen Arbeitsfeldern: Theorien, Vorgehensweisen, Beispiele* (S.57-74). Tübingen: Dgvt-Verl.
- DGfT (Deutsche Gesellschaft für Theatertherapie). (2017a). Was ist Theatertherapie?. Zugriff am 06.06.2017. Verfügbar unter <http://www.dgft.de/ueber-uns/was-ist-theatertherapie/>
- DGfT (Deutsche Gesellschaft für Theatertherapie). (2017b). Über uns. Zugriff am 18.06.2017. Verfügbar unter <http://www.dgft.de/ueber-uns/>
- DGSP (Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin). (2015). *Medizinische Versorgung Minderjähriger Flüchtlinge in Deutschland. Eine neue große Herausforderung für die Kinder- und Jugendmedizin*. Pressegespräch am 01.09.2015, Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin.

- Zugriff am 16.04.2018. Verfügbar unter <http://www.dgspj.de/service/pressemitteilungen/>
- DocMedicus. (2015). *Traumatherapie*. Zugriff am 16.06.2018. Verfügbar unter <http://www.gesundheits-lexikon.com/Therapie/Psychosomatik/Traumatherapie.html>
- Elwert, F. (2015). Integrationskonzepte. In F. Elwert (Hrsg.), *Religion als Resource und Restriktion im Integrationsprozess* (S. 29–50). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10100-8_2
- Esser, H. (2000). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Campus-Verlag.
- Esser, H. (2001). Integration und ethnische Schichtung. Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Verfügbar unter <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-40.pdfh>
- Esser, H. (2003). Ist das Konzept der Assimilation überholt?. *Geographische Revue* (2), 5–22. Verfügbar unter https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/files/2898/gr2_03_Ess01.pdf
- Esser, H. (2004). Welche Alternativen zur "Assimilation" gibt es eigentlich?. In K. J. Bade, K und M. Bommers (Hrsg.), *IMIS-Beiträge Migration-Integration-Bildung* (23), 41–60.
- Fegert, J. M., Jaszkowic, K., Lang, B., Schmid, M. & Wiesinger, D. (2007). Brauchen wir eine Traumapädagogik? – Ein Plädoyer für die Entwicklung und Evaluation von traumapädagogischen Handlungskonzepten in der stationären Jugendhilfe. *Kontext*, 38 (4), 330–357. <https://doi.org/10.13109/kont.2007.38.4.330>
- Fischmann, T. (2017). Migration, Flucht und Trauma-Erkenntnisse aus psychoanalytischen Frühpräventionsprojekten. In M. Leuzinger-Bohleber, U. Bahrke, T. Fischermann, S. Arnold, S. Hau (Hrsg.), *Flucht, Migration und Trauma: Die Folgen für die nächste Generation*. (S. 175–195). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666402845>
- Gavranidou, M., Niemiec, B., Magg, B. & Rosner, R. (2008). Traumatische Erfahrungen, aktuelle Lebensbedingungen im Exil und psychische Belastung junger Flüchtlinge. *Kindheit und Entwicklung*, 17 (4), 224–231. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.17.4.224>
- Geißler, R. (keine Jahreszahlangebe vorhanden) Mediale Integration von ethnischen Minderheiten. Der Beitrag der Massenmedien zur interkulturellen Integration. Verfügbar unter <https://www.uni-siegen.de/phil/sozialwissenschaften/soziologie/mitarbeiter/geissler/wiso-diskurs.pdf>
- Geißler, R. (2003). Multikulturalismus in Kanada- Modell für Deutschland? *Aus Politik und Zeitgeschichte* (26), 19–25. Verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/27564/multikulturalismus-in-kanada-modell-fuer-deutschland?p=all>
- Geißler, R. (2009). Interkulturelle Integration von Migranten - ein humaner Mittelweg zwischen Assimilation und Segregation. In R. Geißler & H. Pöttker (Hrsg.), *Massenmedien und die Integration ethnischer Minderheiten in Deutschland. Band 2: Forschungsbefunde* (Medienumbrüche, Bd. 30, 45–70). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839410271>
- Geißler, R., Weber-Menges, S. (2013). Medien und Integration. In H.U. Brinkmann & Haci-Halil U. (Hrsg.), *Dabeisein und Dazugehören* (273-289). Springer Fachmedien Wiesbaden. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19010-5>
- Geißler, R. (2004). Einheit-in-Verschiedenheit. Die interkulturelle Integration von Migranten- ein humaner Mittelweg zwischen Assimilation und Segregation.

- Berliner Journal für Soziologie* (3), 287–298. Verfügbar unter <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03204582>
- Gerrig, R. J., (2015). *Psychologie*. Halbgermoos: Pearson.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (Lehrbuch, 4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gronemeyer, A. (2013). *Theater. Ein Schnellkurs* (Überarb. und aktual. Neuausg., 3. Aufl.). Köln: DuMont.
- Han-Broich, M. (2012). *Ehrenamt und Integration. Die Bedeutung Sozialen Engagements in der (Flüchtlings-)Sozialarbeit*. (Dissertation). Springer VS. Abgerufen von <https://www.springer.com/de/book/9783531186887>
- Han-Broich, M. (2014a). Ehrenamt, Integration und Soziale Arbeit. *Soziale Arbeit: Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete*, 63 (3), 96–101.
- Han-Broich, M. (2014b). Flüchtlings- und Migrantenintegration: eine ganzheitliche Integrationstheorie und eine erfolgsversprechende Integrationsarbeit. *Migration und Soziale Arbeit*, 36 (4), 350–356.
- Hans, S. (2016). Einführung: Integration in Deutschland. In M. Sauer & H. U. Brinkmann (Hrsg.), *Einwanderungsgesellschaft Deutschland*. (S.23-50). <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05746-6>
- Haus der Demokratie und Menschenrechte Berlin (Hrsg.). (2013). *Forum Menschenrechte - Positionspapier zum Umgang mit besonders schutzbedürftigen Flüchtlingen*. Zugriff am 16.04.2018. Verfügbar unter http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:_ljH1vZSNZ0J:www.baff-zentren.org/wp-content/uploads/2014/04/1402-Positionspapier-besonders-schutzbed%25C3%25BCrtige-Fl%25C3%25BCchtlinge.pdf+&cd=2&hl=de&ct=clnk&gl=de&client=firefox-b
- Häger, R. (2002). Theatertherapie in einer psychiatrisch- psychotherapeutischen Tagesklinik. In D. Müller-Weith, L. Neumann & B. Stoltenhoff-Erdmann (Hrsg.), *Theater Therapie. Ein Handbuch*. (S.196-206). Paderborn: Junfermann.
- Henkes, C. (Hrsg.). (2011). *Integration, Zuwanderung und Soziale Demokratie (Lesebuch der sozialen Demokratie, Bd. 5)*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung Abt. Politische Akad.
- Hüther, M., Heinze, R., Klie, H. und Naegele, G. (2016-03-01). Hamburg: Die Flüchtlinge kommen nicht, um unsere Probleme zu lösen. *Die ZEIT ONLINE*. Zugriff am 20.05.2018. Verfügbar unter <https://www.zeit.de/wirtschaft/2016-03/integration-fluechtlinge-eu-strategie-engagement>
- Immigrant Welcome Center. (2018). *Canadian Multiculturalism Act*, Immigrant Welcome Center. Zugriff am 18.05.2018. Verfügbar unter <https://www.immigrantwelcome.ca/resources/42-canadian-multiculturalism-act>
- ITT (Institut für Theatertherapie). (2017a). *Über Theatertherapie*, Institut für Theatertherapie. Zugriff am 16.04.2018. Verfügbar unter <http://www.theatertherapie.org/ueber-uns/theatertherapie/>
- ITT (Institut für Theatertherapie). (2017b). *Über uns*, Institut für Theatertherapie. Zugriff am 16.04.2018. Verfügbar unter <http://www.theatertherapie.org/ueber-uns/>
- ITT (Institut für Theatertherapie). (2017c). *CREATE Kreativität & psychische Gesundheit. Künstlerische Therapien im Kontext von Flucht & Migration in Europa*. Zugriff am 16.04.2018. Verfügbar unter <https://www.theatertherapie.org/projektforschung/projekte/create-kreativitaet-psychische-gesundheit/>

- ITT (Institut für Theatertherapie). (2017d). „*Mein sicherer Ort*“ – *Theatertherapeutisches Projekt für geflüchtete Kinder und Jugendliche*. Zugriff am 20.05.2018. Verfügbar unter https://www.theatertherapie.org/projektforschung/projekte/mein_sicherer_ort/
- ITT (Institut für Theatertherapie). (2017e). *Ausbildung*. Zugriff am 20.06.2018. Verfügbar unter <https://www.theatertherapie.org/ausbildung/ausbildung/>
- Jackson, A. R. (keine Angabe). Archives of an educational drama pioneer: A survey of the Peter Slade Collection in the John Rylands University Library of Manchester. Zugriff am 02.06.2018. Verfügbar unter <https://www.escholar.manchester.ac.uk/api/datastream?publicationPid=uk-ac-man-scw:1m2242&datastreamId=POST-PEER-REVIEW-PUBLISHERS-DOCUMENT.PDF>
- Jennings, S. (1992) The nature and scope of dramatherapy: theatre of healing. In Murray Cox (Hrsg.), *Shakespeare Comes to Broadmoor*. London: Jessica Kingsley.
- Jennings, S. (2012). Sue Emmy Jennings: Brief CV. Zugriff am 03.06.2018. Abgerufen von <http://www.suejennings.com/aboutsue.html>
- Jovic, V. (2017). Kriegstrauma, Migration und ihre Konsequenzen. In M. Leuzinger-Bohleber, U. Bahrke, T. Fischermann, S. Arnold, S. Hau (Hrsg.), *Flucht, Migration und Trauma: Die Folgen für die nächste Generation*. (S. 175–195). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666402845>
- Junker, J. (2002). Dramatherapie in den Niederlanden. In D. Müller-Weith, L. Neumann & B. Stoltenhoff-Erdmann (Hrsg.), *Theater Therapie. Ein Handbuch*. (S. 51-59). Paderborn: Junfermann.
- Junker, J. (2008). Heilt spielen? Eine Fallstudie. In L. Neumann, D. Müller-Weith & B. Stoltenhoff-Erdmann, (Hrsg.), *Spielend leben lernen* (S.66-100). Berlin: Schibri-Verlag.
- Junker, J. (2018). Dramatherapy work in the treatment of schizophrenic psychoses. In K. Danneker (Hrsg.), *Arts Therapies and New Challenges in Psychiatry*. (S.54). Routledge.
- Gerhardt, K. (2017). Posttraumatische Belastungsstörung. Behandlung. Abgerufen am 16.05.2018. Verfügbar unter <http://www.traumatherapie.org/docs/index.html>
- Kedem-Tahar, E., Kellermann, P.F. (1996). Psychodrama and Drama Therapy. A Comparison. *The Arts in Psychotherapy*, 23 (1), 27-36. Zugriff am 03.06.2018. Verfügbar unter <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0197455695000593>
- Kober, U. (A.). (2009). *Zuwanderer identifizieren sich mit Deutschland*. Pressemitteilung 15.06.2009, Bertelsmanns Stiftung. Zugriff am 19.05.2018. Verfügbar unter <http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/pid/zuwanderer-identifizieren-sich-mit-deutschland/>
- Korittko, A. (2017). *Posttraumatische Belastungsstörungen bei Kindern und Jugendlichen* (Störungen systemisch behandeln, Bd. 5, Zweite Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Krall, H. (2007). *Trauma bei Kindern und Jugendlichen. Szenische Arbeit in Psychotherapie und Pädagogik* (Pädagogik und Gesellschaft, Bd. 6). Wien: Lit-Verlag.
- Kulikowsky-Valentin, D., Müller-Benz, A., Müller-Salhi, L. et al., (2016). Lila nicht ganz rosa- Kreativtherapie für Senioren am Beispiel Theater- und Dramatherapie. *Praxis der Psychomotorik*, 41(1), S. 51-57.

- Kühn, M. & Bialek, J. (2017). *Fremd und kein Zuhause. Traumapädagogische Arbeit mit Flüchtlingskindern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
<https://doi.org/10.13109/9783666701917>
- Landy, R. J. (1994). *Drama therapy. Concepts, theories, and practices* (2. Aufl.)
 Springfield, Ill: C.C. Thomas.
- Levin, I. (2002). Dramatherapie in der Arbeit mit schwer traumatisierten Kindern. In D. Müller-Weith, L. Neumann & B. Stoltenhoff-Erdmann (Hrsg.), *Theater Therapie. Ein Handbuch*. (S.142-149). Paderborn: Junfermann.
- Löffler, B. (2011). *Integration in Deutschland. Zwischen Assimilation und Multikulturalismus*. München: Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486710137>
- Lutz, I. (2002). Drama und Trauma. Zwei Projekte mit Opfern und Tätern sexueller Gewalt. In D. Müller-Weith, L. Neumann & B. Stoltenhoff-Erdmann (Hrsg.), *Theater Therapie. Ein Handbuch*. Paderborn: Junfermann.
- Lutz, I. (2008). Was wirkt? – Was heilt? Von Wirkfaktoren des originären Theaterhandwerks und Erkenntnissen moderner Gehirnforschung. In L. Neumann, D. Müller-Weith & B. Stoltenhoff-Erdmann, (Hrsg.), *Spielend leben lernen* (S.52-65). Berlin: Schibri-Verlag.
- LWL (Landschaftsverband Westfalen-Lippe) Klinik Herten. *Drama- und Theatertherapie*. Zugriff am 16.06.2018. Verfügbar unter <https://www.lwl-klinik-herten.de/wie-wir-arbeiten/unsere-therapieangebote#Dramatherapie>
- Machill, K. (Wissenschaft im Dialog gGmbH, Hrsg.). (2016). *Integration- das Zauberwort aus Politik und Gesellschaft?* Verfügbar unter <https://www.wissenschaft-im-dialog.de/projekte/debattencheck/integration/>
- Mantl, E. (2016). Assimilation vs. Multikulti – Integrationsmodelle im historischen Überblick. Zugriff am 17.06.2018. Verfügbar unter <https://www.elisabeth-mantl.de/plaedoyer-der-forschungintegration-neu-denken/>
- Martens, G. (2002a). Der Weg zur Theatertherapie in Westdeutschland. In D. Müller-Weith, L. Neumann & B. Stoltenhoff-Erdmann (Hrsg.), *Theater Therapie. Ein Handbuch*. (S.18-35). Paderborn: Junfermann.
- Martens, G. (2002b). Dramatherapie-Literatureinblick. In D. Müller-Weith, L. Neumann & B. Stoltenhoff-Erdmann (Hrsg.), *Theater Therapie. Ein Handbuch*. (S.36-50). Paderborn: Junfermann.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse [28 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20.
<http://dx.doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Merschmeyer, B. (2008). Körper und Spiel in der Kindertherapie. Ein Praxisbericht. In L. Neumann, D. Müller-Weith & B. Stoltenhoff-Erdmann, (Hrsg.), *Spielend leben lernen* (S.141- 170). Berlin: Schibri-Verlag.
- Mlodoch, K. (2017). *Gewalt, Flucht - Trauma? Grundlagen und Kontroversen der psychologischen Traumaforschung* (Fluchtaspekte). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- List, V. (2015). Theaterpädagogik – Rezension. Zugriff am 02.06.2018. Verfügbar unter <https://angewandte-theaterforschung.de/hoehn-jessica-theaterpaedagogik-buchbesprechung/>
- Löffler, B. (2011). *Integration in Deutschland*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag
- Neumann, L. (2002a). Einleitung. Theater und Therapie. In D. Müller-Weith, L.

- Neumann & B. Stoltenhoff-Erdmann (Hrsg.), *Theater Therapie. Ein Handbuch*. (S.6-17). Paderborn: Junfermann.
- Neumann, L. (2002b). Rückblick und Ausblick. In D. Müller-Weith, L. Neumann & B. Stoltenhoff-Erdmann (Hrsg.), *Theater Therapie. Ein Handbuch*. (S.223-227). Paderborn: Junfermann.
- Neumann, L. (2008). Ernstfall im Spielraum. Biografiearbeit in der Theaterpädagogik aus drama- und theatertherapeutischer Sicht. In L. Neumann, D. Müller-Weith & B. Stoltenhoff-Erdmann, (Hrsg.), *Spielend leben lernen* (S.324-341). Berlin: Schibri-Verlag.
- Nedden, M. (2006). *Difu-Berichte 1/2006 - Segregation. Was ist eigentlich Segregation?*, Deutsches Institut für Urbanistik. Zugriff am 18.05.2018. Verfügbar unter difu.de/4925
- Oltmer, J. (2016). Europäische und deutsche Migrationsverhältnisse im 19. und 20. Jahrhundert. In H. U. Brinkmann & M. Sauer (Hrsg.), *Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration* (Lehrbuch, S. 52–53). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05746-6>
- Pausch, M. J. & Matten, S. J. (2018). Trauma und Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS) – Definition, Einteilung, Epidemiologie und Geschichte. In M. J. Pausch & S. J. Matten (Hrsg.), *Trauma und Traumafolgestörung* (Bd. 52, S. 3–12). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17886-4_2
- Polat, A. (2008). Multikulturalismus und Bildungsgleichheit in Kanada - Vorbild für eine migrationspolitische Bildung in Deutschland?. In: Lange D. (Hrsg.) *Migration und Bürgerbewusstsein* (S.185-202). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90881-6_16
- Quindeau, I. & Rauwald, M. (Hrsg.). (2017). *Soziale Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. Traumapädagogische Konzepte für die Praxis* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Reese, B. & Vogt, M. (Wissenschaftliche Dienste Deutscher Bundestag, Hrsg.). (2015). *Aktueller Begriff. Kategorien des asylrechtlichen Schutzes in Deutschland*. Zugriff am 22.05.2018. Verfügbar unter <https://www.bundestag.de/blob/399484/0eaad68b0a3fa65669f964738bac3f25/kategorien-des-asylrechtlichen-schutzes-in-deutschland-data.pdf>
- Roth-Sackenheim, C. (2016). „Psychische Gesundheit und gelingende Integration – wie schaffen wir das?“. *ASU Arbeitsmed Sozialmed Umweltmed*. 51 (12), 832-835. Zugriff am 18.06.2018. Verfügbar unter https://www.asu-arbeitsmedizin.com/gentner.dll/0832-0835-ASU-1612_NzQxMzc5.PDF
- Sauer, M. & Brinkmann, H. U. (2016). Einführung: Integration in Deutschland. In Sauer, M. & Brinkmann, H. U. (Hrsg.). *Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration*. (S.1-22). https://doi.org/10.1007/978-3-658-05746-6_1
- Schiffauer, W., Eilert, A. & Rudloff, M. (Hrsg.). (2017). *So schaffen wir das - eine Zivilgesellschaft im Aufbruch. 90 wegweisende Projekte mit Geflüchteten*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Schieritz, M. (2018-03-02). Fünf vor acht /Flüchtlingspolitik. Sagt endlich die Wahrheit. *DIE ZEIT ONLINE* Zugriff am 24.05.2018. Verfügbar unter <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2018-03/fluechtlingspolitik-migrationsdebatte-humanitaet-willkommenskultur-5vor8>

- Schmickler, B. (Norddeutscher Rundfunk, Anstalt des öffentlichen Rechts, Hrsg.). (2015). *Asylbewerber, Flüchtlinge, Migranten - was sind die Unterschiede?*. Zugriff am 21.05.2018. Verfügbar unter <https://www.tagesschau.de/inland/fluechtlinge-531.html>
- Schramkowski, B. (2007). *Integration unter Vorbehalt. Perspektiven junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Frankfurt am Main: IKO Verl. für Interkulturelle Kommunikation. Verfügbar unter <https://www.google.de/search?client=opera&q=Integration+unter+Vorbehalt.+Perspektiven+junger+Erwachsener+mit+Migrationshintergrund&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8>
- Silverman, Y. (2006). Drama Therapy Theoretical Perspective. In S. L. Brooke (Ed.), *Creative arts therapies manual. A guide to the history, theoretical approaches, assessment, and work with special populations of art, play, dance, music, drama, and poetry therapies* (S. 223–230). Springfield, Ill: Charles C Thomas Publishers.
- Spörri-Weilbach, B. (2013). *Dramatherapie*. Zugriff am 04.06.2018. Verfügbar unter <http://www.krisenintervention-sg.ch/kig-pic-pdf/Artikel%20Dramatherapie%20Brigitte%20Spoerri%20Weilbach%202013.pdf>
- Stadtklinik Frankenthal. *Zur Bedeutung der Musiktherapie bei traumatisierten Flüchtlingen*, Stadtklinik Frankenthal. Zugriff am 16.04.2018. Verfügbar unter https://www.klinikum.uni-heidelberg.de/fileadmin/zpm/medpsych/J.Sattler_Musiktherapie_bei_traumatisierten_Fluechtlingen.pdf
- Tavanti, P. (2017). Mein sicherer Ort – in unsicherer Umgebung – theatertherapeutisch basierte Arbeit mit durch Krieg und Flucht traumatisierten Kindern. *Trauma & Gewalt*, 11 (4), 349.
- Van der Kolk, B. (2016) *Verkörperter Schrecken, Traumaspuren in Gehirn, Geist und Körper und wie man sie heilen kann*. Lichtenau Westf.: Probst Verlag.
- Universität Bielefeld. (2017b). *Flüchtlinge durch Psychotherapie vom Trauma erleichtern*. Zugriff am 17.06.2018. Verfügbar unter https://ekvv.uni-bielefeld.de/blog/uniaktuell/entry/fluechtlinge_durch_psychotherapie_vom_trauma_erleichtern
- UNO-Flüchtlingshilfe (Hrsg.). (2018). *Flüchtlinge weltweit: Zahlen und Fakten*, UNHCR. Zugriff am 16.04.2018. Verfügbar unter <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/fluechtlinge/zahlen-fakten.html>
- Teamentwicklung Lab. *Die Storming Phase - auf in den Kampf*. Zugriff am 24.04.2018. Verfügbar unter <https://teamentwicklung-lab.de/forming-storming-norming-performing-2>
- Weber, A. (2018). *Humanistisches Menschenbild*. Zugriff am 18.06.2018. Verfügbar unter <https://weber.zentriert-sein.de/arbeitsweise/das-humanistische-menschenbild/>
- Welt (Hrsg.). (2016). *Traumata bei Flüchtlingen sind Integrationshindernis*. Zugriff am 16.04.2018. Verfügbar unter https://www.welt.de/newsticker/dpa_nt/info-line_nt/wissenschaft_nt/article152583663/Traumata-bei-Fluechtlingen-sind-Integrationshindernis.html
- Wulff, H. J. (2012). Theater der Grausamkeit. Zugriff am 02.06.2018. Verfügbar unter <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=6301>
- XENION e.V. (2017). *Kunsttherapie für traumatisierte Flüchtlinge*, XENION e.V. Zugriff am 16.04.2018. Verfügbar unter <https://www.betterplace.org/de/projects/34018-kunsttherapie-fur-traumatisierte-fluechtlinge>

Graue Literatur:

ITT (Institut für Theatertherapie). *Theatertherapie. Allgemeine Informationen*. Flyer. Universität Bielefeld. (2017a). Wie lassen sich traumatisierte Flüchtlinge heilen? Über das Thema spricht der Psychologe Prof. Dr. Frank Neuner im neuen „research_tv“-Beitrag. YouTube, 18.10.2017, Web, 12.06.18 um 08:24 Uhr, in: https://ekvv.uni-bielefeld.de/blog/uniaktuell/entry/fluechtlinge_durch_psychotherapie_vom_trauma.

Anhang

Anhang 1: Interviewleitfaden

Anhang 2: Interviewtranskripte

Anhang 3: Kategoriensystem

Anhang 4: Notizen nach Führung der Interviews

Anhang 1

Interviewleitfaden ¹

Aufwärmfrage:

- Was hat dich dazu bewegt als Theatertherapeut/in in dem Projekt „Mein sicherer Ort“ mitzuwirken?

Ablauf:

- Wie kommen die Kinder zu den Therapiesitzungen?

Kommen die Kinder gemeinsam zu den Therapiesitzungen, werden sie gebracht oder kommen sie alleine?

Von wem werden sie gebracht?

- Wie begrüßen sich die Kinder untereinander?
- Wie verhalten sich die Kinder zu Beginn einer Sitzung, wenn sie in der Gruppe ankommen?

Welche Gefühle werden gezeigt? Welche nicht?

- Wie beschreibst du die Begegnung der Gruppenmitglieder untereinander?
- Wie verhalten sich die Kinder, wenn sie die Gruppe verlassen?
- Gehen die Kinder gemeinsam, werden sie abgeholt oder gehen sie alleine? (*Unterkunft*)
- Angenommen ich wäre ein Kind in dieser Gruppe und würde Morgen zum ersten Mal an der Sitzung teilnehmen: Was würde ich erleben? Wie würden mir die anderen Kinder begegnen?

Was würde passieren?

Wie würde ich durch theatertherapeutische Methoden in die Gruppe eingeführt werden?

Verhalten der Kinder:

- Hat sich das Gruppenverhalten in den Therapiegruppen im bisherigen Verlauf des Projektes verändert?

Welche Rolle spielen die Methoden der Theatertherapie hierbei?

- Gab es Verhaltensänderungen bei den Kindern?
Wenn ja, welche?
In welcher Form tragen die Methoden der Theatertherapie dazu bei?
Welche Gefühle werden offen gezeigt? Welche nicht?
- Angenommen es geht einem Kind in der Gruppe schlecht. Was für ein Verhalten hast du bei den anderen Kindern beobachten können?

Identität

¹ Hauptfragen sind in der größeren Schriftgröße geschrieben, Unterfragen, von denen sich erwünscht wurde, dass sie beantwortet werden, die aber nicht explizit genannt wurden sind in der kleineren Schriftgröße. Kursiv sind Notizen zur weiteren Orientierung der Gesprächsführung

- Spielen die kulturellen Hintergründe der Kinder in der Therapiegruppe eine Rolle?
Ziele sind nicht die Traumabearbeitung oder Traumaexposito, Ziele sind Stabilisierung, Förderung von Ressourcen, Bewältigungsstrategien, Soziale Kompetenzen stärken+Identitätsfindung
- Wird trotzdem auf individuelle Schicksäle eingegangen?
- Wird auf individuelle Fähigkeiten der Kinder eingegangen? Wie?

Regeln Rituale, Kommunikation

- Gibt es Regeln innerhalb der Gruppen, an die sich die Gruppenmitglieder zu halten haben?
Wie wurden diese Regeln festgelegt?
Wie werden Entscheidungen in der Gruppe getroffen?
- Gibt es gemeinsame theatertherapeutische Rituale die ausgeführt werden?
Wenn nicht, gibt es andere gemeinsame Rituale die ausgeführt werden?
- Sprechen die Kinder miteinander?
Welche Sprache?
Hat sich die deutsche Sprache von Beginn des Projekts bis jetzt verbessert?

Therapeuten

- Wie beschreibst du deine Rolle gegenüber den Kindern? /Wie beschreibst du dein Verhalten gegenüber den Kindern?

Die Therapeuten/innen die die Gruppen leiten oder geleitet haben, haben über den Zeitraum des Projektes teilweise gewechselt.

- Kannst du da überhaupt eine Bezugsperson sein?
- Gibt es noch etwas, was dir wichtig ist zu diesem Thema zu benennen?

Anhang 2

1 Interview A

2 Expertin: Theatertherapeutin Frau Cathrin Clift

3 Durchführung des Interviews: 19.02.2018

4 Länge: 52 Minuten

5 In dem folgendem Interviewtranskript wurde sich an den Transkriptionsregeln nach
6 Prof. Dr. Peter-Ulrich Wendt der Hochschule Magdeburg- Stendal gerichtet.
7 Ergänzend dazu wurde eine weitere Änderung vorgenommen: Wenn ein Satz
8 angefangen, jedoch nicht zu Ende gesprochen wurde und somit keinen Sinn
9 erkennen ließ, wurde dies durch drei Punkte gekennzeichnet. Das Interview wurde
10 der Interviewpartnerin vorgelegt, Kommentare wurde durch Fußnoten
11 gekennzeichnet. Wenn Teile von der Interviewpartnerin rausgenommen wurden,
12 wurde dies durch drei Punkte in einer eckigen Klammer gekennzeichnet.

13

14 Interviewtranskription

15 M: Ja, Cathi du bist Psychologin, du bist Supervisorin, Theatertherapeutin,
16 Verhaltenstrainerin und Kommunikationstrainerin. Was hat dich dazu bewegt, in dem
17 Projekt "Mein sicherer Ort" als {betont} Theatertherapeutin mitzuwirken? #00:00:29-
18 6#

19 C: [denkt nach, Pause] Mich interessiert die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.
20 {Sucht nach Worten} *Mein psychologisches Arbeiten bezog sich vor der*
21 *Theatertherapieausbildung hauptsächlich auf Erwachsenenengruppen. [...] im*
22 *Trainingskontext (habe ich gearbeitet). Und in diesem Gebiet bewege ich mich eben*
23 *seit achtzehn Jahren und das Arbeiten mit Kindergruppen ist ein bisschen aus der*
24 *Komfortzone herauszutreten.[...]. Und dann habe (ich) eben als mein Praxisfeld*
25 *[Hinweis; das Praxisfeld bezieht sich auf einen Teil der praktischen Arbeit der*
26 *Theatertherapieausbildung¹] mit Vorschulkindern gearbeitet. Und vor allem mit*
27 *Vorschulkindern, die einen Integrationsstatus hatten in der Vorschule und wo sich*
28 *relativ schnell herausstellte, dass sie (ein) posttraumatisches Belastungssyndrom*
29 *hatten, wegen Missbrauchserfahrungen. Und ja, das hat mir sehr viel Spaß gemacht*
30 *und {sucht nach Worten} da fand ich einfach die Möglichkeiten der Theatertherapie*
31 *sehr angebracht und sehr schön, um mit den Kindern an Themen heran zu gehen,*
32 *{sucht nach Worten} die sie in der Therapie bearbeiten können und {sucht nach*
33 *Worten} wodurch sie dann nochmal eine gewisse Stabilität finden. Also ich habe*
34 *keine aufdeckende Arbeit gemacht mit den Kindern, sondern Stabilisierung. Und (ich)*
35 *habe gemerkt: bei Kindern kommen die Themen im Spielen und brauchen dann eben*
36 *auch so ihren Raum-. Und ja das war sozusagen der Auslöser (und) dann kam 2015*
37 *die große Welle der Geflüchteten. Ich habe praktisch durch die Arbeit mit Freiwilligen,*
38 *(so im seelsorgerischen Kontext), ja eigentlich erst mit Supervision, Intervention,*
39 *Workshops zu Traumatisierung, Workshops {sucht nach Worten} die "Help the*
40 *Helper" hießen (gemacht): also wie kann man Sekundärtraumatisierung bei Helfern*

¹ Kommentar von Interviewpartnerin A: „Um einen Abschluß zu erlangen und um sich zertifizieren zu lassen, benötigt man ein Praxisfeld, wo man mindestens 20 Therapiesessions absolviert und dann darüber eine Abschlußarbeit schreibt. (inklusive 2 Fallstudien, Eigenreflexion etc.pp.)“.

41 verhindern-? {sucht nach Worten} *Und in diesem Chaos was damals herrschte* zeigte
42 sich eben auch ganz schnell: da ist eine Lücke in der Versorgung, *gerade was die*
43 *Kinder betrifft*. Und so entstand eigentlich das Projekt in der Notunterkunft.
44 #00:04:27-0#

45 M: Und du hast in der Notunterkunft theatertherapeutische Gruppen geleitet, du hast
46 aber auch mit Kindern in Willkommensklassen gearbeitet und mich interessiert jetzt,
47 {sucht nach Worten} *wie so eine Gruppensitzung von vorne bis hinten abläuft*. Und
48 dazu würde ich gerne wissen: Wie kommen die Kinder zu den Therapiesitzungen?
49 #00:04:48-8#

50 C: Du meinst jetzt praktisch, wie kommen sie zu mir oder wie kommen sie morgens
51 (*an*), also wie kommen sie direkt? #00:04:58-2#

52 M: [nickt zustimmend] Wie kommen sie täglich, (also, wenn die Sitzungen sind,) wie
53 kommen die Kinder dann zu den Gruppen hin? Das ist meine Frage. #00:05:05-8#

54 C: In der Unterkunft musst du dir vorstellen, (*es ist*) eine riesen Unterkunft, fensterlos,
55 vier, fünf fußballfeldergröße Hallen, (*eine*) ehemalige Zigarettenfabrik. (*Es gibt eine*)
56 große Halle, mit Essenausgabe und so verschiedenen Tischen und Bänken, wo die
57 Leute sich tagsüber aufhalten. Später gab es dann auch noch ein Spielzimmer, aber
58 am Anfang war das alles sehr sehr einfach, sehr mit einer heißen Nadel
59 zusammengestrickt. Dort sind wir hingekommen und haben die Kinder eigentlich
60 zusammengesammelt.[...] wir hingegangen und haben eben die Kinder versucht
61 einzuladen. Und dadurch das dieses pädagogische Team vollkommen überlastet war
62 mit sehr sehr vielen Kindern und sehr geringem Personalschlüssel und hier und da
63 mal einem Ehrenamtlichen oder einer Ehrenamtlichen, die dann aber nach dreimal
64 wieder weg war, (also eine große Fluktuation,) waren wir da relativ schnell auch sehr
65 willkommen. Also einfach als Entlastung für das pädagogische Team, aber auch, weil
66 die Kinder sind total drauf abgefahren. Also {sucht nach Worten} *es wurde jetzt*
67 *niemand gezwungen oder angesprochen*, sondern wir haben einfach unser Zeug
68 ausgepackt und haben losgelegt und die Kinder kamen und hatten einfach einen
69 riesen Hunger danach, irgendetwas zu tun, was anderes zu machen, gesehen zu
70 werden. Und von da an war es eigentlich in der Unterkunft so, dass wir uns
71 bemerkbar gemacht haben und sofort hatten wir immer eine Traube (*von*) Kinder(*n*)
72 *um uns herum* und mussten dann aber auch schon immer aussortieren, wen wir da
73 mitnehmen und wen nicht. Also wir hatten, (das tat immer ein bisschen weh,) also zu
74 sagen: Okay, du musst jetzt leider hierbleiben, weil heute {sucht nach Worten}
75 *machen wir nur mit Mädchen* Theater, oder: heute machen wir nur mit Jungs-. Das
76 war eben auch eine Spezialität oder Besonderheit in der Unterkunft, dass wir relativ
77 schnell bemerkt haben, dass die Jungen und Mädchen unterschiedliche
78 Vorgehensweisen brauchen um anfangen zu können So, dass, also wie gesagt: wir
79 sind da, wir bieten uns an- und die Kinder kamen zu uns. Hier ist das ein bisschen
80 anders, also hier arbeiten wir ja mit Willkommensklassen, also wir haben diesen
81 Kontext Schule da mit (*drin*). Wir haben die Lehrer mit dabei, also hier (*sind*) die
82 Kinder oder die Jugendlichen, (das sind ja auch Sekundarschüler, also die sind auch
83 schon alle ein bisschen älter). In der Unterkunft {sucht nach Worten} *war glaube ich*
84 *die Älteste, die wir hatten dreizehn und der Jüngste, den wir hatten vier*. So, die
85 Jungen waren ein bisschen jünger, die Mädchen ein bisschen älter. Hier sind sie alle

86 ab 13, zwischen 13 und 17. Also (*sie*) jugendliche. Sie kommen zum Teil alleine hier
87 her, machen den Weg von ihrer Schule hierher allein, aber eigentlich, in der Regel
88 bringt sie der Lehrer oder die Lehrerin und es hat damit den Rahmen "Schule". Es ist
89 also in der Unterrichtszeit, es ist also nicht irgendwie was im Freizeitbereich, sondern
90 in der Unterrichtszeit und hat damit aber auch so ein bisschen "Ein Muss". Also sie
91 können jetzt nicht sagen: Ach nee, heute habe ich keine Lust, ich gehe lieber Roller
92 fahren- oder so, wie es in der Unterkunft war. #00:09:26-5#

93 M: Und wie verhalten sich die Kinder wenn sie dann ankommen in den Raum, wenn
94 sie in der Gruppe ankommen? #00:09:32-5#

95 C: Ja, in der Unterkunft hatten wir einen recht schönen Raum, wenn auch fensterlos,
96 am Anfang nicht, aber dann. Also wir sind vom Parkplatz ins Raucherzimmer,
97 {schmunzelt} (also das ehemalige Raucherzimmer in einer Zigarettenfabrik,) vom
98 ehemaligen Raucherzimmer haben wir dann die Kapelle gehabt. Das war zwar
99 fensterlos, aber ein relativ großer Raum mit Fußboden und wir hatten unser Zeug in
100 einem anderen Raum. Wir mussten es immer dahin schleppen und wenn die Kinder
101 gekommen sind haben die sofort unser Zeug in Beschlag genommen und waren
102 eigentlich sofort im Spiel. Ne, also da mussten wir meistens dann um anzufangen
103 nochmal ein Schritt zurück machen und versuchen ein gemeinsames Ankommen,
104 also ein Ankommensritual zu etablieren, einfach um diesen Rahmen zu halten. Also
105 da ging es sofort los. Hier ist das ein bisschen anders,[...] wir brauchen (*in meiner*
106 *Gruppe*) ein Containment [Hinweis;²], wir brauchen einen Stuhlkreis, wir brauchen
107 irgendwie was ganz Ritualisiertes [...] zum Ankommen, ein oder zwei Spiele zum
108 Aufwärmen die sie kennen, die ihnen Spaß machen und mit denen wir immer
109 beginnen. Ebenso (*es wurde*) ganz schnell, also mit großer Dankbarkeit
110 angenommen, wenn da Tücher sind oder wenn da irgendwelche Hüte sind und so
111 weiter, das wurde alles gleich in Beschlag genommen. Also (*es gab*) schon auch eine
112 große Freude, oder Lust darauf zu spielen oder sich zu verkleiden, oder irgendetwas
113 anders zu machen als sonst. {betont} Und einen riesen Bewegungsdrang. Also (das)
114 hat auch was {sucht nach Worten} *mit dem Erlebten zu tun*. Dieses Symptom von
115 einer posttraumatischen Belastungsstörung ist erzeugt ein Hyperarousal, der im
116 Körper gespeichert ist, also eine ständige Übererregung und die muss raus. Und das
117 haben wir...in der Notunterkunft war es eben so, dass es bei den Jungen nochmal
118 deutlicher wurde als bei den Mädchen oder bei den Jungen körperlich sichtbarer war
119 als bei den Mädchen. Also wir mussten immer mit etwas ganz doll Körperlichem
120 anfangen, also am besten keine Ahnung, dass sie sich erstmal mit Poolnudeln
121 kloppen und durch die Gegend jagen und irgendwelche Fangspiele machen. Und bei
122 den Mädchen war es eher so, dass sie immer anfangen wollten mit Seilspringen (ein
123 großes Tau, welches zwei Helfer drehen) oder mit Sport mit so Akrobatiksachen,
124 Handständen, Ratschlagen, also auch erstmal etwas Körperliches, aber regelhafter
125 und strukturierter, bevor sie überhaupt in der Lage waren, zu sagen: so jetzt sind wir
126 da-. #00:14:10-0#

² Kommentar von Interviewpartnerin A: einen Rahmen bieten – Bühne ist ein Rahmen, der Raum, aber auch immer wieder kehrende Rituale und Abläufe bietet. [...]ist eine Sitzung ‚contained‘ ist der Ein- und Austritt aus der dramatischen Realität möglich, er dient der ästhetischen Distanzierung und der Definition als Gruppe – im hier und jetzt.

127 M: Entscheiden die Kinder das selber? #00:14:13-9#

128 C: Den Ablauf? #00:14:17-4#

129 M: Was sie machen, genau. #00:14:20-7#

130 C: [denkt nach, Pause] Teils teils. Also ich sage mal, das ist so eine... also ich habe
 131 schon einen Plan, ne. Also ich habe schon einen Plan. Und ich habe einen Plan A
 132 und einen Plan B und manchmal auch noch einen Plan C. Aber so wie es meistens
 133 abläuft, muss man halt versuchen, sich nicht an den Plan zu klammern oder
 134 enttäuscht zu sein, wenn es nicht klappt, sondern wir müssen versuchen, dass zu
 135 nehmen, was da ist. Also dass ist jetzt auch so eine Sache, die jetzt so mit der
 136 Erfahrung kam, das also die Kinder in der Regel immer immer wieder Spielangebote
 137 machen. So. Und da Spielangebote machen, wo sie (es) gerade brauchen, also
 138 {sucht nach Worten} *das wäre jetzt vielleicht eher pädagogisch zu sagen*: ich habe
 139 jetzt hier...-, nee, wir wollten doch Heute...-, wieso macht ihr denn nicht mit-? Also so
 140 lief es zum Beispiel jetzt gerade in der Gruppe. Dass wir uns da, einen riesen
 141 Gedanken gemacht habe und es funktionierte letzte Woche ganz gut. Und ich habe
 142 gedacht: Okay, dann machen wir das Heute nochmal-, aber verpacken es eben in ein
 143 Rollenspiel und das ging heute gar nicht, weil die Gruppendynamik in der Gruppe
 144 gerade so im Storming [Hinweis; zweite Phase der Teamentwicklung nach dem
 145 Phasenmodell nach Tuckman (1965)]³ ist, {sucht nach Worten} *das die Jugendlichen*
 146 *sich gegenseitig das Spiel eher kaputt machen*, um zum Beispiel Regeln
 147 durchzusetzen oder neu auzuhandeln, also noch nicht bereit sind, als Team
 148 zusammenzuarbeiten. Ne, und dann war eben, ja und dann war der Punkt erreicht,
 149 wo ich gesagt habe: okay, also ich könnte jetzt rumbrüllen wie ein Lehrer und sagen,
 150 wir machen das jetzt aber so und jetzt benehmt euch mal und wir haben uns hier
 151 Gedanken gemacht und haben hier Sachen vorbereitet- und: macht jetzt mal mit-.
 152 Oder du gehst eben, machst so einen Schritt zur Seite und guckst mal: was ist
 153 eigentlich da -? Also: warum funktioniert das heute nicht? Was brauchen die
 154 eigentlich-? Und so gesehen bestimmen die schon eigentlich den Ablauf. Was
 155 wichtig ist, ist das man den Rahmen hält. Und das ist zum Beispiel eine Sache, (also,
 156 dass es einen ritualisierten Anfang, eine Phase des Aufwärmens und ein ritualisiertes
 157 Ende gibt (*und das*) innerhalb dieses Zeitraums eigentlich alles passieren kann,) da
 158 müssen wir halt geistig und mit den eingesetzten Methoden ein bisschen beweglich
 159 bleiben. Also wir hatten, (vielleicht nochmal zur Verdeutlichung), also wir hatten
 160 heute früh das Problem, dass hier nicht offen war, dass der Mann, der uns hier das
 161 Haus aufschließen soll, (*der*) war verhindert und wir standen hier vor der Tür mit
 162 ganz vielen Schülern, die alle so nach und nach ankamen und da mussten wir uns
 163 schnell beraten: Was machen wir denn jetzt-? [...]Also, das ist glaube ich so die
 164 Kunst, dann genug flexibel zu bleiben, um noch genug Trumpfkarten in der Hand zu
 165 haben, wo man dann sagt: okay, das können wir jetzt stattdessen machen-. Ne, also

³ **Storming** wird auch Nahkampfphase genannt. Teammitglieder kommen sich hier sowohl auf positive, als auch auf negative Art und Weise allmählich näher. Es entstehen Konflikte und Spannungen innerhalb des Teams, erste Probleme der Zusammenarbeit stellen sich jetzt klar heraus (vgl. <https://teamentwicklung-lab.de/forming-storming-norming-performing-2> abgerufen am 25.04.18). Kommentar von Interviewpartnerin A: [...]durch die ständige Neuformierung der Gruppen, mussten Gruppenstrukturen und –normen immerwieder neu verhandelt werden – erst wenn eine Gruppe durch diese stürmische Phase durch ist, ist sie arbeitsfähig. Das gilt für alle Gruppen, doch oft geschieht es nebenher und sehr schnell

166 wir sind stattdessen in die Schule (*gegangen*), haben so getan, als ob wir vom
167 Therapeutenteam Außerirdische sind und haben uns „das Konzept Schule“ erklären
168 lassen. (*Wir*) haben uns von ihnen den Klassenraum in der Schule zeigen lassen und
169 haben dann eben dort etwas gemacht. Aber ja das ist dann so die Beweglichkeit, die
170 ich meine. Also ein Gefäß schaffen und innerhalb dieses Gefäßes muss man
171 irgendwie fließen. So und da gucken eben. Ja, schwierig wird es eben, wenn (*es*)
172 eine Gruppe, wie die jetzt da eben (*ist, wo*) es so unterschiedliche Anforderungen
173 gibt, da bin ich froh, dass wir zu dritt sind und die Gruppe auch mal teilen können.
174 Aber da kommen wir ja vielleicht noch zu. #00:18:08-8#

175 M: Du hast gerade gesagt, wichtig sind Rituale, am Anfang und am Ende. Habt ihr da
176 theatertherapeutische Rituale? #00:18:17-0#

177 C: Was heißt theatertherapeutisch? Also wir machen jetzt aber auch erst seit... Wir
178 machen einen "Check-In" [Hinweis;⁴], einfach weil wir festgestellt haben, die [...]
179 bringen manchmal schon ihre Themen mit. Ne, also Sachen... das ist ein ganz schön
180 weiter Weg, das sind 20 Minuten, also Sachen, die sie auf dem Weg erlebt haben,
181 irgendwelche Konflikte, Bären reingetragen, A ist jetzt in B verliebt usw...
182 Deswegen,[...] beginnen wir jetzt mit einer Übung aus dem konfrontativen sozialen
183 Kompetenztraining. Das ist ein "Check-In" mit farbigen Karten: wie geht's dir-? Rot
184 heißt: Ich bin nicht arbeitsfähig-. Gelb heißt: Ich bin so arbeitsfähig, aber habe noch
185 einen Wunsch oder will noch was anmerken-, und grün ist: Es kann losgehen-. Und
186 das war relativ gut verständlich. Also wir haben wirklich... also Sprache fehlt als
187 Kanal. Also man muss alles irgendwie mit Händen und Füßen erklären. Bei den Kids
188 in der Notunterkunft war unser Anfangsritual einfach im Kreis zusammen zu
189 kommen. Dafür hatten wir auch ein elastisches Tuch zusammengeknotet, welches
190 ganz physisch einen Raum abtrennt. und wenn die Kindern dann alle drin waren
191 haben wir "Hallo" {lacht} gesagt und uns die Namen erklären lassen. Also erstmal so
192 im Kreis und dann geht es los. [...]Mit Aufwärmübungen, die ich aus dem Theater
193 kenne, so Übungen zur Fokussierung. Also zum Beispiel, die Gruppe zählen lassen
194 bis 20. Oder, wenn sie alle noch müde und lustlos sind, dann mit Übungen die
195 aktivieren und Spass machen. Und das funktioniert ganz gut, also das funktioniert mit
196 denen ganz gut. Jetzt so mit den Kleinen, wie gesagt also wirklich im Kreis und: Wir
197 sind da- und: Hallo-, also eher so ein bewegter Anfang. Aber da hat es eben auch
198 nochmal Containment durch diesen Raum. Ne, also die waren nur in diesem Raum,
199 wenn wir da waren. Also der Raum {sucht nach Worten} *hat schon gehalten, weil sie*
200 *haben ihn mit uns und dem Angebot verknüpft.* #00:20:56-4#

201 M: Angenommen ich wäre ein Kind und würde jetzt Morgen das erste Mal zu der
202 Gruppe dazustoßen. Was würde ich erleben? #00:21:07-2#

203 C: [denkt länger nach, Pause] Klingt jetzt so ein bisschen wie so eine Worthülse,
204 aber: ein Raum der Möglichkeiten. Ein Raum wo ein Ausprobieren möglich ist. Wo
205 Erwachsene da sind, aber eben nicht versuchen, irgendwas zu erreichen, sondern
206 einfach versuchen mit dir in Beziehung zu gehen (Also mit dem Kind.) Du würdest
207 angesprochen werden, wenn wir merken, dir geht es nicht gut. Du hättest die

⁴.Kommentar von Interviewpartnerin A: Check In – oder Blitzlichtrunde sind Methoden der Gruppenarbeit: jede/r wird gehört: wie bist du hier, was hast du mitgebracht, was brauchst du um arbeitsfähig zu sein

208 Möglichkeit von uns auch einen geschützten Raum zu bekommen. Also wenn wir
209 merken, du, das Kind kann sich gerade nicht auf die Gruppe einlassen, dann gäbe es
210 die Möglichkeit irgendwo, gäbe (*es*) die Möglichkeit irgendwo sich zurück zu ziehen
211 und dieser Rückzugsort würde auch geschützt werden. Ich glaube einfach (*das Kind*
212 *würde*) ganz ganz schöne oder interessante Spielangebote (*erleben*). Also ein Warm-
213 Up, jede Session beginnt so mit einem Warm-Up und dann (*gibt es*) eine relativ freie
214 Phase wo du, wo das als Kind frei gestalten kannst und die Erwachsenen dich
215 unterstützen, neugierig sind, sich von dir erzählen lassen. [...]Also in Spandau haben
216 wir relativ schnell angefangen mit diesen sicheren Rückzugsorten zu arbeiten, also
217 dieses Safe Space, Safe Place. Also Hütten bauen, gucken dass jeder seinen Platz
218 findet, dass jede Hütte geschützt ist, gucken: wie weit kommt da ein Spiel zustande-?
219 Ich habe noch zwei Gruppen in X und das sind auch Grundschüler und mit denen
220 arbeite ich auch so. Da habe ich auch am Anfang nur Hütten mit ihnen gebaut, jeder
221 seine Hütte. Praktisch: dein Traumhaus-, und dann irgendwie als rasender Reporter,
222 also mitspielend. Als mitspielende Therapeutin (*habe ich*) dann die Häuser besucht,
223 geguckt und Interviews geführt, was gibt es für Regeln in den Häusern. Dann in der
224 nächsten Runde als Reporterin der Zeitschrift "Mein schönes Heim", (*sie*) besucht
225 (*und*) gefragt: beschreib mir mal dein Haus, wie wohnst du hier, was macht es für
226 dich besonders lebenswert, was macht es für dich besonders sicher-. Und dann, so
227 nach und nach, {sucht nach Worten} (*hat auch*) *die Bildung von Gemeinschaften, von*
228 *Familien (stattgefunden)*. Also plötzlich waren sie nicht mehr alleine, plötzlich (*haben*
229 *sie*) irgendwie eine Gemeinschaft gebildet und so einen Alltag gespielt. [...]Ne so,
230 also: wie sieht es morgens so aus, was passiert-? Ja, die gehen in die Schule, die
231 gehen arbeiten-. Was arbeitest du-? Ich bin Taxifahrer-. Also so praktisch so, ja also
232 eigentlich wirklich nur den Raum bieten und (*sie*) dann da entwickeln lassen.[...] Die
233 einzelnen Rollen entwickelten sich da ganz von allein und wurden auch
234 zwischendurch gewechselt (erst bin ich der Wachlöwe, dann der Vater). {Sucht nach
235 Worten} Bei den Jugendlichen muss diese Rollenentwicklung strukturierter
236 vorgenommen werde. *Also was wir hier* gerade versuchen mit ihnen zu machen, das
237 ist praktisch, (*dass sie*) für sich Rollen finden, Figuren schaffen, so wie sie es... wir
238 machen so Superhelden zum Beispiel. Jeder findet seinen oder seine Superheldin
239 (:wie sieht die aus? Was trägt diese für ein Kostüm-, wir haben auch
240 Musikinstrumente: Welches Instrument ist ihr Instrument-?) und damit können wir
241 jetzt weiter gehen. Mit den Figuren spielen, Heldengeschichten erfinden, die dann
242 inszeniert werden. So [unverständlich] freie Improvisation klappt mit den
243 Jugendlichen nicht so gut. #00:26:27-8#

244

245 M: Wie würden mir die anderen Kinder begegnen? #00:26:31-4#

246 C: Wie würden dir...#00:26:33-1#

247 M: Ja, ich bin das Kind. Wie würden mir die anderen Kinder begegnen? #00:26:36-
248 1#

249 C: In der Gruppe? #00:26:37-8#

250 M: [nickt zustimmend] Ich bin das erste Mal jetzt morgens dabei...

251 C: Du bist das erste Mal da und die anderen waren jetzt schon ein paar Mal hier?
252 #00:26:48-1#

253 M: Die waren schon... #00:26:48-1#

254 C: Die kennen das. [denkt länger nach, Pause] Vielleicht mit Neugierde. Ich komme
255 gerade wie gesagt aus einer Gruppe die gerade sehr sehr unruhig ist. So und wo es
256 sehr um Identität geht, wo es sehr um soziale Kompetenz geht und da wären sie
257 erstmal skeptisch oder würden dich vielleicht auch benutzen, um, ihre Wichtigkeit in
258 der Gruppe zu erhöhen. Das kann zweierlei sein, dass sie eben dich necken, aber es
259 kann auch sein, dass sie besonders hilfreich sind, versuchen zu übersetzen zum
260 Beispiel. Also wir haben jetzt in der Gruppe einen Jungen dabei, der eben ganz neu
261 ist, der ist jetzt erst das zweite Mal dabei. So ein ganz stiller Junge und der wird zum
262 Beispiel, (der ist groß und kräftig) und wird von allen irgendwie anerkannt. Weil der
263 kommt auch irgendwie so cool rüber {sucht nach Worten} *und da merkt man richtig:*
264 die Gruppe macht ihm Platz, gibt ihm Raum. So. (Er) passt auch darauf auf, dass er
265 gesehen wird und dass er auch dran kommt und dass er Wertschätzung (*bekommt*).
266 Er kriegt auch Wertschätzung von der Gruppe. Aber es gibt eben auch, ich glaube
267 das ist ganz normal...[...] bringen ganz viele Sachen mit und in X habe ich jetzt
268 gerade so das Problem, {sucht nach Worten} *das die Kinder die Konflikte, die die*
269 *Erwachsenen miteinander haben, mitbringen*. Ne, also Kinder aus einer
270 Geflüchtetenunterkunft und die Familien können sich überhaupt nicht ab[...] ... also
271 du hast diese ganzen Konflikte der Erwachsenen, die diese Kinder dann eben in
272 diese Gruppen mit reintragen. Und dass ist dann eben wieder meine Aufgabe {sucht
273 nach Worten} *das trotzdem zu halten*. Also dann zu sagen: okay eure Eltern haben
274 da jetzt einen Konflikt miteinander, aber wie kommen wir denn jetzt hier zusammen-?
275 Und dann eben auch in dem Falle ein bisschen an der sozialen Kompetenz zu
276 arbeiten. Also vielleicht kann man sich als Afghanin und als Syrer nicht begegnen,
277 aber vielleicht kann man sich als Haase und Igel in einer Geschichte begegnen, ne,
278 so. Wie gesagt, also wie würden die dich behandeln? [denkt nach, Pause] Erstmal
279 mit Neugierde glaube ich, ja. #00:30:23-7#

280 M: Du hast gerade schon verschiedene Kulturen benannt, in dem was du gesagt
281 hast. Spielen kulturellen Hintergründe eine Rolle in der theatertherapeutischen Arbeit
282 mit den Kindern? #00:30:38-2#

283 C: Für mich nicht, ne. Also höchsten insofern, dass ich aufpasse, dass ich vielleicht
284 nicht ganz so viele Tabus breche, ne {sucht nach Worten} *oder dass ich natürlich*
285 *{betont} auch ein bisschen einen Sensor in meinem Kopf habe*.[...] Gucke, dass wir
286 Mädchen - Mädchen, Junge - Junge miteinander arbeiten (*lassen*)- und nicht
287 irgendwie so...[...] Also in dem Augenblick der Session ist es für mich ein Kind, ein
288 Kind mit seinen Bedürfnissen und ich sehe was es braucht. Was braucht es gerade?
289 - und dann arbeiten wir eben mit den Methoden. Und durch diese Distanzierung des
290 Spiels, des „So-Tun-Als-Ob“, ist es vielleicht auch eine Chance, dass es eben ja eher
291 zur Verständigung führt und zu einem Miteinander führt, statt einem Gegeneinander.
292 Und in der Notunterkunft hatten wir diese Fronten noch vielmehr, also gerade
293 Afghanen gegen Syrer, Syrer gegen Afghanen {lacht} und dazwischen waren immer
294 noch irgendwelche Mädchen aus Serbien. Und da ist es mir nur sehr aufgefallen,
295 gerade bei den etwas größeren Mädchen, (die waren dann eben so 12, 13) wo dann

296 mit beginnender Pubertät {sucht nach Worten} *bei den serbischen Mädchen diese*
297 *Expressivität, dieses Ausdrucksvermögen oder dieser Ausdruck* sehr sehr offen und
298 sehr frei und sehr nach Außen (*gezeigt wurde*) und dann (*auf der anderen Seite*)
299 eben die streng muslimischen Mädchen, die wirklich eher ein bisschen abgeschreckt
300 von der Expressivität der anderen (*waren*). Und wo einfach dann von uns vermittelt
301 wurde: hey es ist okay-. Also jeder kann hier so sein, wie er will. Und wenn sie so
302 tanzen will, dann kann sie so tanzen. Und wenn du nicht so tanzen willst, dann musst
303 du nicht so tanzen. Dann tanzt du, wie du tanzen möchtest. Und wenn du nicht
304 tanzen möchtest, musst du auch nicht tanzen- {lacht}. {Sucht nach Worten} *Also*
305 *gerade bei sehr körperlichen Übungen habe ich einen Zensor*, oder da habe ich das
306 auf dem Schirm dass es unterschiedliche Kulturen sind und das es da Tabus gibt.
307 #00:34:23-1#

308 M: Aus dem vorherigen Kontakt mit deinem Kollegen ist mir bekannt, dass das Ziel in
309 dem Projekt "Mein sicherer Ort" erstmal {betont} nicht die Traumaexposition oder
310 Traumabearbeitung ist. Wird trotzdem auf individuelle Schicksäle der Kinder
311 eingegangen? #00:34:43-0#

312 C: Nee, also in der Regel wissen wir auch nichts. Es braucht alles seine Zeit und eine
313 gewisse Stabilität. Also die Jugendlichen fangen jetzt an zu erzählen, es ist jetzt ein
314 halbes Jahr (*her seitdem die Gruppe angefangen hat*). Für mich (*ist das*) erstmal
315 auch nicht so wichtig. So, {sucht nach Worten} *ich brauche jetzt keine* ausgewiesene
316 Diagnose oder ich brauche jetzt kein Einzelschicksal, sondern ich sehe ja in dem
317 Augenblick, ich kriege ja ein Gefühl dafür, was los ist oder wo auch Ressourcen sind.
318 Aber ich wollte noch woanders hin. Nee, wir können, wir machen nicht explizit eine
319 Exposition. Also dass wollen wir nicht. Also {sucht nach Worten} *es ging in Spandau*
320 *vor allem* um eine Stabilisierung. Ne, und dann erst nach und nach eine Erweiterung
321 des Verhaltensrepertoires, also weg von diesem: entweder ich muss ganz still sein
322 oder ich drehe hier voll am Rad-, Aber das funktioniert nur wenn wir Stabilität
323 erzeugen: ein stabiles Angebot, wir sind immer da, ihr kriegt hier euren Raum, ihr
324 werdet hier gesehen, hier kriegt ihr Wertschätzung-. [...] Wenn Themen aufkommen
325 dann kommen sie auf – sie dürfen dann sein, werden von uns nicht geglättet, weil wir
326 sie vielleicht nicht ertragen können. Und bei den Kindern kam (*es*) dann im Spiel.
327 Also mit den Jungen in der Notunterkunft waren es erst die Hütten, dann war es der
328 Tagesablauf (im Frieden), dann war es die Nacht und in der Nacht gab es eben wilde
329 Tiere, dann gab es in der Nacht irgendwann böse Männer und dann gab es auch
330 Grenzkontrollen und Probleme zwischen Polizisten und Bewohnern, dann gab es
331 auch Tote und Verhaftungen und Erschießungen und dann gab es Totenrituale. Also
332 die sind dann schon auch an Themen herangekommen die sie beschäftigt haben,
333 aber eben innerhalb eines großen Zeitraums und verpackt in ein Spiel. Ne, also erst
334 waren die Hütten (*da*), erst war es sicher. Und dann erst so nach und nach kamen
335 diese traumatischen Ereignisse dann zum Vorschein und kriegten dann aber auch
336 ihren Raum. Es war manchmal ein bisschen schwer, (*das*) auszuhalten, so diese
337 Brutalität, aber es kriegte seinen Raum. Wir haben es jetzt nicht unterbunden,
338 sondern es war gut, dass es raus durfte und dann war es auch gut. Dann war es aus
339 dem System raus. Dann waren wieder andere Sachen möglich. Also gerade {sucht
340 nach Worten} *was ich so in Erinnerung habe*, das sind diese Beerdigungsrituale.
341 (*Die*) haben mit einer solchen Ernsthaftigkeit tot gespielt, ne: Was passiert denn

342 jetzt? Wird man bejammert oder wird man besungen als Held-? Das war ganz
343 wichtig, dadurch dass das, dass das rausdurfte. Und es brauchte eine ganz ganz
344 ganz lange Zeit bis wir an dem Punkt waren. Und da war eben dieser sichere Raum
345 schon sehr etabliert, ne. Wir haben mit den Jugendlichen Schattenmasken gebastelt,
346 also praktisch Masken die Gefühle ausdrücken, die sie nicht, die sie haben, aber
347 nicht so mögen. Und {sucht nach Worten} *in der einen Gruppe* da gab es nur zwei
348 Gefühle, da hat sich die Gruppe so geteilt. Da war die eine (*Hälfte*), das war
349 Arroganz oder Stolz und auf der anderen Seite (*gab es die*) Wut. In der zweiten
350 Gruppe kam aber auch ganz viel Traurigkeit in den Masken. Aber ich würde nicht
351 sagen, das war jetzt eine Traumaexposition, sondern dass kam einfach mit der
352 Übung: wir versuchen mal Gefühle zu benennen, so. Wir müssen jetzt gucken, was
353 wir damit weitermachen [...]#00:39:34-7#

354 M: In den Gruppen gab es ja auf Grund von Abschiebung, von Wegzug, von
355 Einschulung, schon eine große Fluktuation, aber es gab auch Kinder, die eben
356 immer dabei waren. Hat sich das Gruppenverhalten in den Therapiegruppen im
357 bisherigen Verlauf des Projektes verändert? #00:39:56-3#

358 C: [denkt nach, Pause] Na ja, also ich glaube schon, dass sich Theatertherapie dazu
359 eignet auch soziale Kompetenz zu erlernen. Ein Aspekt, den ich noch nicht erwähnt
360 habe, ist bei vielen Kindern diese herrschende Angst zu kurz zu kommen,
361 benachteiligt zu werden. Also wenn irgendwas zu verteilen ist, dass sich dann alle
362 darauf stürzen und versuchen so viel wie möglich ergattern. Also ich weiß, wenn ich
363 einen Sack mit Tüchern habe, wenn ich den aufmache, dass (*sie dann versuchen*)
364 möglichst vier fünf Tücher zu haben, obwohl nur zwanzig da sind, ne so. Und da
365 kommt glaube ich schon auch mit der Zeit, so eine Solidarität oder so eine praktische
366 Überlegung: welche Regeln brauchen wir jetzt eigentlich hier als Gruppe?- und diese
367 Regeln findet die Gruppe dann. Ne, jeder weiß es sind 20 Tücher, wir sind 10 Kinder,
368 (*also bekommt*) jeder zwei Tücher. Ne, oder was brauchst du?- Also in der
369 Notunterkunft {sucht nach Worten} ging es eben weg von der Vereinzelung hin zu
370 Gruppen oder Familien. Und ich kann mich an eine Situation erinnern, da waren alle
371 zusammen, als eine Familie, in einem großen Haus. Die bösen Männer {lacht} waren
372 draußen und man musste ganz still sein. So, ich komme wie gesagt gerade aus einer
373 Gruppe, wo ich ein bisschen ratlos bin. Ne, also da, wo eben Fronten in der Gruppe
374 sind und vereinzelte auch gemobbt werden. Da kann ich jetzt als therapeutische
375 Maßnahme nur versuchen irgendeine Aufgabe zu finden, die sie als Gruppe nur
376 gemeinsam lösen können. Also dass sie, {sucht nach Worten} *sozusagen den Wert*
377 jedes einzelnen erkennen. Und das war heute die Idee eben, die Idee der
378 Schatzsuche: also es gibt eine Belohnung, wenn ihr als Gruppe die drei Aufgaben
379 erfüllt [...]... dass sie sich dafür Identitäten schaffen, eben mit ihrem Agentenausweis
380 und ihren Spezialfähigkeiten und ihrem Kostüm. Ne, dass sie also nicht als Abdul
381 oder Ahmet in die Übung gehen, sondern als Batman oder whatever
382 {lacht}.#00:43:11-5#

383 M: Und neben dieser Fluktuation innerhalb der Gruppen gab es ja auch eine
384 Veränderung {sucht nach Worten} *indem, wer die Gruppen geleitet hat*, auf jeden Fall
385 bezogen auf die Willkommensklassen. Hat sich das auf die Gruppen in den
386 Willkommensklassen ausgewirkt? #00:43:28-3#

387 C: Na nee, so eine große Fluktuation gab es nicht. Ich war jetzt zweimal
388 hintereinander krank und mir fehlte da jetzt so ein bisschen ein Puzzleteil, was jetzt
389 die beiden Kolleginnen gemacht haben, aber wir tauschen uns schon intensiv aus
390 und besuchen gemeinsam Supervisionen. Ansonsten bin ich eigentlich immer mit
391 dabei.[...]. #00:44:05-9#

392 M: Okay, dann, um meine Frage zu konkretisieren: das war bezogen darauf, (*dass*)
393 ein Kollege ja mit begonnen hat, aber aufgehört hat und meine Frage dazu ist: Wie -
394 #00:44:26-1#

395 C: Ja, aber dafür war er jetzt nicht wirklich oft genug dabei.[...] Er hat eben eine
396 andere Rolle im Team, also er ist eben auch nochmal so ein verbindendes Teil zu
397 den Lehrern und zu den Schulen, {sucht nach Worten} *weil er der Organisator* des
398 ganzen Projekts ist. [...]Bei drei permanenten Therapeutinnen war so gesehen,
399 immer jemand dabei den die Kinder kannten {lacht}, also es war nie jemand
400 Unbekanntes dabei. Heute war zum ersten Mal XZ mit dabei, {sucht nach Worten}
401 die ist eine Theatertherapie Studentin aus Y, sie studiert den Bachelor
402 Theatertherapie. Dass haben die auch völlig ohne Probleme hingenommen, dass da
403 noch jemand dabei ist. So. #00:45:35-1#

404 M: Am Anfang hast du kurz was gesagt zu Sprache, ich würde jetzt gern einmal noch
405 wissen: Sprechen die Kinder miteinander-? #00:45:46-3#

406 C: Ja, aber nicht unbedingt Deutsch. Also das ist zum Beispiel auch was, was in der
407 zweiten Gruppe sehr schwierig ist, dass wir da drei oder vier Mädchen haben, die
408 türkisch sprechen und die dann, die anderen provozieren und ich stehe da und sage:
409 ich verstehe dich nicht, rede mit mir auf Deutsch. Ich kann nicht irgendwie helfend
410 eingreifen [...]. Manche versuchen es auf Deutsch, aber viele Jugendliche sind dabei
411 die "Ja", "Nein", "Egal" {lacht} (*sagen*)-. Das sind die Worte, die sie (*sagen können*):
412 "Ja", "Nein", "Egal", "Hallo", "Tschüss" und man muss viel mit Händen und Füßen
413 erklären und ich muss auch immer wieder im Hinterstübchen behalten, dass sie
414 vielleicht nicken und trotzdem nichts verstanden haben. Das ist auch so eine
415 Lernerfahrung im Projekt, dass sie eben nicht auffallen wollen [...], als jemand der
416 nichts versteht und dann verstehen sie nichts und du fragst: Hast du es verstanden-?
417 Ja-. So fast schon ein bisschen genervt: Ja klar-! Und dann kriegst du aber
418 irgendwann mit {unverständlich} Das war jetzt ein "Ja klar" um sich abzuwehren und
419 nicht wirklich, dass sie es verstanden haben. [...] #00:49:01-2#

420 M: Okay, gibt es von dir noch etwas, was du gerne jetzt benennen wollen würdest,
421 was... #00:49:07-0#

422 C: Na ja, also vielleicht nochmal so die Ziele, die wir haben. Also wie gesagt, keine
423 Traumaexposition, Ziel ist eine Stabilisierung.[...] Hier sind auch ganz viele so
424 Jugendthemen dabei, also praktisch Identität, auch Border-Identitäten: was ist meine
425 Identität-? Also auch eine lustige Sache vom Anfang, (*die passiert ist*): also wir haben
426 natürlich die erste Runde so (*mit ihnen*) gemacht: wo kommt ihr eigentlich her-? Oh,
427 nicht schon wieder-. Also die wollen nicht schon wieder davon erzählen, wo sie
428 {betont} eigentlich herkommen. Also sie bauen sich hier gerade was Neues auf und
429 dass ist gerade das Thema, was wir gerade mit ihnen bearbeiten: Identität, eine
430 eigene Identität und eben soziale Kompetenz. Identität, soziale Kompetenz,

431 Stabilisierung {sucht nach Worten} *und Ausdrucksvermögen oder auch Bezug zum*
432 *(eigenen) Körper zu bekommen.* Das sind so {lacht} die vier großen Bereiche mit
433 denen wir hier arbeiten, oder wir versuchen, dass sie eben hier zum Thema werden,
434 ja. #00:50:47-1#

435 M: Dankeschön. #00:50:47-1#

436 C: Und dann vielleicht eben noch so ein, ja also heute... Was heute eben Spaß
437 gemacht hat, war so der Rollenwechsel, das fanden die total klasse, dass wir da
438 eben heute mal die Doofen waren und die Dummen, die sich hier nicht auskennen,
439 die, weiß ich nicht, einen Besen in die Hand nehmen und sich damit die Zähne
440 putzen dass fanden die totkomisch. Weil das ist eben eine Erfahrung, die sie alle,
441 {betont} alle egal wo sie jetzt hier herkommen natürlich immerzu machen: ja, wie sind
442 denn hier die Regeln in der Gesellschaft, wie funktioniert denn das hier? Wie
443 funktioniert denn hier Schule? [...] Wird man hier geschlagen, wie in Syrien oder ist
444 das okay-? {lacht} [...] #00:52:11-9#

445 M: Ich danke dir. #00:52:12-5#

446 C: Okay. Gut. #00:52:16-5#

447

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40

Interview B

Experte: Theatertherapeut Herr Patric Tavanti

Durchführung des Interviews: 19.02.2018

Länge: 43 Minuten

In dem folgendem Interviewtranskript wurde sich an den Transkriptionsregeln nach Prof. Dr. Peter-Ulrich Wendt der Hochschule Magdeburg- Stendal gerichtet. Ergänzend dazu wurde eine weitere Änderung vorgenommen: Wenn ein Satz angefangen, jedoch nicht zu Ende gesprochen wurde und somit keinen Sinn erkennen ließ, wurde dies durch drei Punkte gekennzeichnet. Die Zeichen „M“ und „T“ stehen für die Interviewerin (Frau Musolff) und den Befragten (Herr Tavanti). Das Interview wurde dem Interviewpartner vorgelegt, Kommentare wurde durch Fußnoten gekennzeichnet. Wenn Teile vom Interviewpartner rausgenommen wurden, wurde dies durch drei Punkte in einer eckigen Klammer gekennzeichnet.

Interviewtranskription

M: Patric du bist Schauspieler und Theatertherapeut, was hat dich dazu bewegt als {betont} Theatertherapeut das Projekt "Mein sicherer Ort" aufzubauen und dabei mitzuwirken? #00:00:23-0#

T: [denkt nach, Pause] Also was mich jetzt so bewegt hat war die Anfrage gewesen von einer Einrichtung, die gesagt hat: wir haben hier viele Flüchtlingskinder die sehr schwer zu integrieren sind in die kinderpädagogischen Angebote der Unterkunft-, weil sie für die Pädagoginnen schwer handelbar sind, sehr aggressiv, sich und andere verletzend. Teilweise haben sie Exekutionen nachgespielt, sich häufig geprügelt, sich nicht an Regeln gehalten etc. Wo (*dann*) das kinderpädagogische Team der Einrichtung gesagt hat: Wir können das nicht leisten - und es eine irgendwie geartete psychotherapeutische Betreuung und Begleitung bedurft hätte, dass aber zu dieser Zeit nicht finanzierbar war. So, und damit waren wir dann angefragt als Theatertherapeutinnen und Theatertherapeuten. Ob wir ein Angebot gestalten könnten für diese Kinder, um sie so zu stabilisieren, dass sie in die kinderpädagogischen Angebote der Unterkunft wie auch in Kindergärten oder Schulen integrierbar sind. #00:02:12-5#

M: Und du hast in der Unterkunft, in einer Flüchtlingsunterkunft, hast du theatertherapeutische Gruppen geleitet. Du hast auch mit Kindern in Willkommensgruppen [Hinweis; gemeint sind Willkommensklassen] gearbeitet. Mich interessiert jetzt, wie so ein Ablauf in so einer Gruppensitzung von vorne bis hinten (*aussieht*), was da so passiert. Und dazu würde ich als erstes gerne wissen: wie begrüßen sich die Kinder, wenn sie in der Gruppe ankommen? #00:02:39-3#

41 P: Also, die Kinder sind ja gemeinsam in der Unterkunft. So. Es ist ja nicht so, dass
42 sie von außen zu uns kommen in einen Ort, wo sie sich dann erstmal begrüßen,
43 sondern wir haben uns mit den Kindern zusammen getroffen in der Unterkunft und
44 sind dann in den Raum gegangen, sodass es also unter den Kindern als solches
45 erstmal keine Begrüßung gab. Es gab aber von unserer Seite aus immer ein
46 Begrüßungs- und ein Abschlussritual. Ganz kurz, so eine Sitzung läuft eigentlich
47 immer relativ gleich ab: Es gibt die Begrüßung, es gibt ein Warm-Up [Hinweis;
48 gemeint ist hiermit eine Einstimmung auf Methoden und/oder ein Thema, sowie die
49 Aktivierung von Körperempfinden und Selbstwahrnehmung]¹], dann einen Hauptteil,
50 wo theatertherapeutisch basiert gearbeitet wird und dann das Cool-Down [Hinweis;
51 Cool Down ist das Gegenstück zum Warm Up und bezeichnet eine Übung, um die
52 aktivierten Emotionen und Prozesse wieder herunterzufahren, abzukühlen.²] und
53 das Closure [Hinweis; Das Closure schließt die Sitzung ab. Dabei kann ein
54 abschließendes Sharing über die erlebten Erfahrungen, eine Blitzrunde zum
55 augenblicklichen Befinden oder ein Vergleich zum Befinden zu Beginn und zum
56 Ende der Sitzung stehen.³] und da dann eben auch das Abschlussritual. Sodass
57 also dieser Ablauf eigentlich immer relativ gleich ist. Von der Zeit her ist das Warm-
58 Up meistens zwischen zehn und fünfzehn Minuten, dann ist eine halbe bis dreiviertel
59 Stunde der Hauptteil und dann gibt es nochmal zehn Minuten den Abschluss plus
60 das Abschlussritual. So ist der zeitliche Ablauf ungefähr gegeben. #00:04:16-5#

61

62 T: Und wie verhalten sich die Kinder, wenn sie im Raum, dann wo ihr euch oder ihr
63 trefft euch, ihr kommt zusammen rein, wie verhalten sich die Kinder, wenn sie
64 ankommen? #00:04:20-7#

65

66 P: Also, die Schwierigkeit in einer Unterkunft ist, dass dort die Kinder zum größten
67 Teil ruhig sein sollen, möglichst nicht rennen, sich nicht bewegen und die Unterkunft
68 hatte zum Beispiel keinen Spielplatz oder andere Möglichkeiten, um sich mal richtig
69 auszutoben. Das war eine ehemalige Fabrik und da gab es einen Parkplatz und
70 dieser Parkplatz wurde von anderen Unternehmen auch immer noch genutzt, so
71 dass da also sehr wenig Möglichkeit war, sich wirklich kindgerecht austoben zu
72 können. Dementsprechend waren sie aufgrund der Fluchterfahrungen die sie
73 gemacht haben, der sehr schwierigen Situation in der Unterkunft und dieser
74 Beschränkung eines kindgerechten, altersgerechten Verhaltens oftmals sehr
75 angespannt. (Sie) hatten nicht alle, aber doch viele große Probleme mit der
76 Impulskontrolle. Also wir hatten ein Mädchen dabei, das hat sich immer so gefreut
77 mich zu sehen, das ist auf mich zu gerannt, mir in den Armen gesprungen und hat
78 mich gebissen, vor {betont} Freude! Einfach, weil es gar nicht wusste, wohin mit
79 dieser Freude und das hat sich dann eben in Festkrallen, Beißen und Ähnliches
80 ausgedrückt, was aber eben überhaupt keine Aggressivität war, sondern
81 überbordende Freude. Und daran kann man vielleicht schon erkennen...also das war
82 meistens die Ausgangssituation die wir hatten: Kinder die absolut überflutet waren

¹ Vgl. Anklam & Meyer 2014)

² Kommentar von Interviewpartner P. Tavanti

³ ebd.

83 von Emotionen, aber auch unglaublich angespannt und aufgrund der mangelnden
84 Impulskontrolle wirklich schwer zu handeln. So und so kamen sie erstmal rein. Wir
85 haben dann zu Beginn immer schon geguckt bei den Jungs zum Beispiel in der
86 Unterkunft, dass wir mit Batakas, das sind diese Schlag- [steht auf und holt ein
87 Bataka aus einer Kiste] Instrumente sozusagen, die sind ganz weich ne, damit
88 kannst du zuhauen, dass tut nicht weh. Die sind auch, die Hände sind auch
89 geschützt und da gibt es feste Regeln die von den Kindern erst einmal gelernt
90 wurden und dann von den Kindern selber auch, (es gab immer mindestens einen
91 Schiedsrichter) dann beobachtet wurde(n) und eingehalten wurden. So und diese
92 Prügelspiele nach festen Regeln, (wie gesagt auch mit der Ansage doll oder nicht so
93 doll), gab den Kindern die Möglichkeit sich erstmal körperlich auszutoben. Jedes
94 Kind durfte mindestens einmal in den Ring, die anderen Kinder waren drumherum,
95 haben angefeuert und ich habe gesagt: zwei Minuten-. Und die Kinder haben gesagt:
96 Äh was? Nee 5, 10! -, was weiß ich, so. Die meisten waren teilweise nach einer
97 Minute schon so fertig, dass sie gesagt haben: Ich will abgelöst werden-. So und
98 damit haben wir ihnen erstmal die Möglichkeit gegeben sich wirklich auszuupern.
99 Und haben dann Spiele mit den Kindern entwickelt, wo sie eben körperlich sehr aktiv
100 sein konnten, auch ihre Stärke zeigen konnten, aber sich nicht gegenseitig berührt
101 oder verletzt haben. #00:08:17-1#

102

103 T: Angenommen ich wäre jetzt ein Kind und würde Morgen zum ersten Mal an der
104 Gruppe teilnehmen, wie würden die anderen Kinder mir begegnen? #00:08:40-1#

105

106 P: {Betont} Sehr individuell {lacht und grinst}. Also, das ist sehr sehr schwierig zu
107 sagen, weil wenn du eine Gruppe hast von sagen wir mal zehn Kindern, hast du
108 sicherlich zehn Reaktionen und am nächsten Tag von den selben Kindern nochmal
109 mindestens fünf andere als am Vortag. Es war so, wir haben die neuen Kinder auch
110 erstmal vorgestellt. Sie wurden mit einem kleinem Ritual dann eben auch in die
111 Gruppe aufgenommen. Es hat sich mit der Zeit entwickelt, dass die Kinder, die länger
112 da waren, ohne dass wir da groß sie dazu aufgefordert haben, (es gab schon von
113 uns eine gewisse Anleitung auch dazu, aber das haben sie sehr schnell selber auch
114 übernommen) so eine Art Patenschaft für die Neuen übernommen haben. Da gab's
115 dann Kinder die gesagt haben: du, unsere Regeln sind so-, oder: das darfst du so
116 nicht machen-, oder: darauf musst du achten-. Es hat sich sehr schnell selbst
117 etabliert. Dadurch und ich glaube, das ist der wichtige Punkt, wir wurden immer
118 gefragt: warum sind die Kinder, wenn sie bei euch waren so ruhig? Was macht ihr mit
119 denen, dass sie sich so schnell in die Gruppen bei uns jetzt integrieren konnten-?
120 Und das ist für mich, dass wir einmal sehr gelassen waren als Therapeuten und die
121 Kinder gelassen haben. Wir haben sie eben nicht beschränkt und haben gesagt: das
122 dürft ihr nicht, das dürft ihr nicht, das dürft ihr nicht-. Sondern wir haben Wege
123 versucht, dass so in ein Spiel zu bringen, dass sie, das, was sie wollten, tun konnten
124 ohne darüber destruktiv zu werden. Und die Regeln die wir da hatten... Zum Beispiel
125 gab es eine Ausinsel und wer auf diese Ausinsel gegangen ist wurde von allen in
126 Ruhe gelassen, von den anderen Kindern genauso wie auch von uns, wenn das Kind
127 eben nicht ein Zeichen gegeben hat: ich möchte das jemand zu mir kommt-. Und

128 dadurch hatten sie auch immer die Möglichkeit, wenn es ihnen zu viel wurde, sich
129 rauszuziehen und nicht, dass sie dann, weil es ihnen zu viel wurde, auf die anderen
130 Kinder losgegangen sind. Ansonsten haben sich die Regeln die wir da eingeführt
131 haben relativ schnell bei den Kindern nicht bloß durchgesetzt, sondern sie haben sie
132 in die Einrichtung mitgenommen und haben sie den anderen Kindern weitervermittelt,
133 sodass das tatsächlich unter den Kindern zu Regeln in der Unterkunft wurde. Und
134 damit wussten viele Kinder, die neu zu uns gekommen sind, schon die Regeln.
135 #00:11:25-9#

136

137 T: Und die Regeln, haben die Kinder die auch selber festgelegt oder kamen die
138 Regeln von euch und die Ideen dafür? #00:11:34-5#

139

140 P: Also, da war es tatsächlich so, dass wir die Regeln festgelegt haben, um eben
141 auch einen sicheren Rahmen zu geben. Wir haben die Regeln festgelegt, wir haben
142 die Regeln vermittelt, wir haben sie im {betont} Spielen vermittelt. Ne, also wir haben
143 nicht gesagt, das und das und das, sondern wir haben Spiele gemacht, zum Beispiel
144 zum „Stopp“ sagen und jedes Kind durfte dann in diesen Spielen eben auch mal „der
145 Stoppsager“ sein. Und damit wurde aber von allen Kindern, dass wenn eine Person
146 "Stopp" sagt alle tatsächlich auch stoppen spielerisch eingeübt und dann sehr ernst
147 genommen. Bei Jugendlichen ist es dann eher der Fall, dass also ich für meine
148 Person würde mit ihnen am Anfang die Regeln vereinbaren und sie die Regeln
149 gestalten lasse(n) und eher, wenn ich dann merke es fehlt noch eine ganz
150 grundlegende die vorschlage(n) und dann, das kann die Gruppe entscheiden, ob sie
151 die haben will. Bei Kindern würde ich sagen, ist das eine Überforderung. #00:12:40-
152 7#

153

154 T: Du hast zweimal glaube ich jetzt schon das Wort Ritual oder Rituale benutzt, es
155 gibt also auf jeden Fall Rituale die ihr hattet. Waren das theatertherapeutische
156 Rituale? Wie hat sich das gestaltet? #00:12:59-2#

157

158 P: Also Rituale haben natürlich verschiedene Bedeutungen. Also wir nutzen in der
159 Theatertherapie auch die verschiedenen Bedeutungen der Rituale, aber hier ging es
160 eher darum, dass es eine für die Kinder voraussehbare, immer gleiche Abfolge ist,
161 die wir dort hatten. Also zum Beispiel am Ende die Rakete. Ne, also man trommelt
162 auf die Oberschenkel [trommelt auf seine Oberschenkel] und man fängt so langsam
163 an, [gibt einen „Ohh“- Laut von sich] wird immer höher, immer lauter und irgendwann
164 reißt man die Arme hoch und springt nochmal zusammen hoch. Das haben wir am
165 Ende immer dreimal gemacht. So und selbst wenn Kinder raus gerannt sind, weil sie
166 keine Lust hatten mit aufzuräumen, sind sie dafür aber auf alle Fälle wieder mit
167 reingekommen und das ist dann schon ein sehr rahmenbildendes Ritual. Bei der
168 Begrüßung hatten wir immer den Anfangskreis, wir hatten ja mehrere Gruppen. In
169 der einen Gruppe gab es die Möglichkeit zu sagen: wie geht es mir Heute -, in der
170 anderen Gruppe hatten wir einfach jedes Mal eine Namensrunde oder eine Runde

171 mit einem Ball, sodass wir mit den Kreisspielen halt geschafft haben: die Gruppe
172 kommt erstmal zusammen, die Gruppe findet sich als Gruppe und schwingt sich
173 aufeinander ein. Sodass jeder mit seiner Müdigkeit, Wachheit, seinem Frust oder
174 seiner Freude reinkommen konnte, aber dann die Gruppe eine gemeinsame, eine Art
175 gemeinsames Arbeitsfeld gebildet hat. #00:14:57-8#

176

177 T: Können da alle Arten von Emotionen gezeigt werden? #00:15:03-9#

178

179 P: Das kommt auf das Ritual an. Ne, also es gibt ganz unterschiedliche Formen und
180 es kommt dann immer darauf an, ist gerade wichtig, das (*ich*) vielleicht von den
181 Emotionen die ich habe runterkomme, um mich für die Gruppe zu öffnen oder ist es
182 wichtig, dass ich meine Emotionen die ich gerade habe zeige. Oder ist es wichtig
183 überhaupt erstmal einen Zugang zu meinen Emotionen zu finden und dann natürlich
184 sehr aktiv, um... das schöne ist auch dass der Raum für Emotionen zeigen da ist.
185 #00:15:43-2#

186

187 T: Und aus vorherigem EMailkontakt mit dir ist mir deutlich geworden, dass in den
188 Gruppen aufgrund von Abschiebung, von Einschulung, von Wegzug, ist eine Art, also
189 eine Fluktuation da. Es gab aber auch Kinder, die immer dabei waren oder meistens
190 dabei waren. Hat sich dieser Wechsel auf die Kinder ausgewirkt? #00:16:10-1#

191

192 P: [denkt nach, Pause] Ja, natürlich. Also in mehrfacher Hinsicht, also [denkt nach,
193 Pause] erst einmal ganz individuell. Wenn die beste Freundin mit der man jetzt seit
194 einem Jahr tagtäglich in dieser Unterkunft zusammen war, ohne dass sie sich
195 verabschieden konnte woanders hinziehen musste, ist das natürlich ein schwerer
196 Beziehungsbruch. Und (*das*) löst Trauer aus, löst auch ganz viel Unsicherheit aus:
197 wo ist sie, geht es ihr gut, was ist passiert? Ist sie abgeschoben oder ist sie nur in
198 einer anderen Unterkunft? Hat sie jetzt vielleicht eine Wohnung? Werden wir uns
199 nochmal irgendwo sehen oder werden wir uns nie wieder hören-? Gleichzeitig
200 natürlich auch die Verunsicherung: was ist, wenn mir das passiert -? Wir hatten das
201 ganz häufig, dass Kinder plötzlich bei uns nicht mehr in der Gruppe waren und wir
202 nachgefragt haben: Wo ist denn dieses Kind-? Und uns wurde gesagt: Das wissen
203 wir auch nicht, wahrscheinlich sind sie weggezogen. Wir können ja mal gucken in...-
204 ja, ich muss es so sagen, im Verschlag, wo sie untergebracht waren. Das waren also
205 so Zimmer, die ja die Größe dieses Büro hatten, (das musst du dann rein schreiben,
206 wie groß es ist) [Bürogröße: ca. 12 qm]. Und da hat eine Familie gewohnt und das
207 waren Sperrholzwände, die diese Zimmer voneinander getrennt haben. Oben offen,
208 sodass du also alles gehört hast was passiert ist. Und ja, manchmal waren die dann
209 einfach leer und dann wusstest du, die sind vom Landesamt für Flüchtlinge irgendwo
210 anders hingesetzt worden. Oder das Kind war plötzlich in der Schule, aber das
211 wusste dann vielleicht auch keiner im Team, im pädagogischen Team oder so. Und
212 mit diesen Unsicherheiten müssen die Kinder ständig leben und sie wissen nie:
213 Ziehen wir morgen hier weg? Gehen wir wieder zurück? Kommen wir in eine andere

214 Stadt, kommen wir in ein anderes Bundesland? Komme ich morgen in die Schule
215 oder erst in drei Monaten -? So und diese Unsicherheit und Verunsicherung hat sich
216 natürlich ständig bei uns auch niedergeschlagen in der Art. #00:18:44-4#

217

218 T: Hat sich das Gruppenverhalten in den Gruppen von Beginn bis zum Ende
219 geändert? Des Projektes? #00:18:57-8#

220

221 P: Ja, eindeutig. Das wäre eben nochmal der zweite Teil der Antwort zu deiner Frage
222 eben. Dadurch das wir eine sehr hohe Fluktuation hatten und es manchmal so war,
223 dass ein Kind die kleineren Geschwister mitgebracht hat, weil es aufpassen muss,
224 weil die Eltern bei irgendeinem Amt waren, dann hatten wir plötzlich die kleinen
225 Geschwisterchen mit bei, dann wurde auch, wurden die auch geschützt. Dann gab es
226 also auch da wieder Schwierigkeiten. Oder es kamen halt neue Kinder dazu, die die
227 Regeln erstmal noch nicht kannten, gerade zu Anfang und dadurch dann wieder für
228 Unruhe gesorgt haben. Manchmal waren drei Kinder die schon häufiger da waren
229 und drei neue da. Dann purzelte es also ziemlich durcheinander. Dann haben sich
230 Kinder herausgebildet, die eine sehr wichtige Funktion für die gesamte Gruppe
231 hatten, die auch von den anderen Kindern ganz akzeptiert wurden und wo man auch,
232 wo die Kinder wirklich auch ein bisschen geguckt haben: wenn sie oder er es so
233 macht, dann mache ich das auch so -, also auch was die Regeln anging. Und wenn
234 die dann plötzlich weg waren, musste sich diese ganze Gruppe jedes Mal neu
235 zusammenrütteln. Ne, das ist ein System, was dann wie es destabilisiert wird und
236 erst einmal Stabilisierung finden muss. Das heißt, dieser gruppensdynamische
237 Prozess, der da in einem Storming [Hinweis; zweite Phase der Teamentwicklung
238 nach dem Phasenmodell nach Tuckman (1965)⁴] beschrieben wird, war jedes Mal in
239 jeder Sitzung mehr oder weniger neu gegeben. Und trotzdem hat sich aus diesem,
240 jedes Mal neu entstehenden Storming mit der Zeit ein Forming [Hinweis; der
241 Interviewpartner hat statt „Forming“ (erste Phase der Teamentwicklung nach dem
242 Phasenmodell nach Tuckman⁵) hier „Norming“ (die dritte Phase der Teamentwicklung
243 nach dem Phasenmodell nach Tuckman⁶) gemeint] entwickelt, [Hinweis; gemeint ist
244 hier eigentlich die Destabilisierung der Gruppe, die über die Wiederholung der drei
245 Phasen Forming, Storming und Norming sich immer wieder neu ausrichten musste⁷]
246 das klar war wer hat welche Rolle in dieser Gruppe: Wer ist eher integrierend? Wer
247 ist eher verantwortungsvoll? Wer ist eher rebellierend-? So und daraus haben sich

⁴ „**Storming** wird auch Nahkampfphase genannt. Teammitglieder kommen sich hier sowohl auf positive, als auch auf negative Art und Weise allmählich näher. Es entstehen Konflikte und Spannungen innerhalb des Teams, erste Probleme der Zusammenarbeit stellen sich jetzt klar heraus“. (vgl. <https://teamentwicklung-lab.de/forming-storming-norming-performing-2> abgerufen am 25.04.18)

⁵ „**Forming**: Die Orientierungsphase, in der sich die Gruppenmitglieder kennen lernen. Vieles ist unklar, die Leistungsfähigkeit eingeschränkt, man ist fixiert auf den Leiter. Fragen wie „Was soll ich tun?“ oder „Wo stehe ich?“ werden gestellt“. (vgl. <https://teamentwicklung-lab.de/tuckman-phasenmodell> abgerufen am 25.04.18)

⁶ „**Norming** :Die Organisationsphase, in der klare Strukturen und Verabredungen getroffen werden. Wichtige Fragen sind „Wie können wir das Ziel erreichen?“ oder „Wie wollen wir miteinander umgehen?“.(<https://teamentwicklung-lab.de/tuckman-phasenmodell>, 11.05.2018)

⁷ Kommentar von Interviewpartner P. Tavanti

248 dann auch Gruppendynamiken entwickelt, die in der Gruppe aber auch beständig
249 blieben. Und dadurch hat sich diese Gruppe dann auch geformt und entwickelt,
250 sodass, obwohl es so ein unsicherer Ort war, sich ein Rahmen entwickelt hat und
251 eine Gruppendynamik entwickelt hat, die Halt geboten hat, Halt gegeben hat und die
252 verlässlich wurde. Und dadurch dann eben auch hat sich eine Arbeitsfähigkeit
253 eingestellt. #00:21:40-0#

254

255 T: Und individuell, also auf einzelne Kinder gesehen oder einzelne Kinder betrachtet,
256 gab es da Verhaltensänderungen im Verlauf des Projektes? #00:21:55-2#

257

258 P: {betont} Ja, ja. #00:21:55-7#

259

260 T: {lacht leise} Wie sahen die aus? #00:21:58-4#

261

262 P: Auch hier wieder ganz individuell. Wir hatten ein Kind dabei, wo uns von dem
263 kinderpädagogischen Team gesagt wurde: Der ist nicht zu handeln. Das Kind ist so
264 so aggressiv und so ein Systemsprenger im Grunde genommen, der müsste
265 eigentlich in die Psychiatrie-. So. Wir hatten mit diesem Kind {betont} auch unsere
266 Herausforderungen und dafür sind wir ja auch da und haben aber diesem Kind
267 Möglichkeiten geboten, sich so in die Gruppe einzubringen und auch wieder
268 zurückzuziehen, dass es am Ende zu einer der wichtigsten Integrationsfiguren dieser
269 Gruppe wurde. Mit einer hohen Empathie, einem großen Verantwortungsgefühl, einer
270 erstaunlichen Wahrnehmung. Als das Kind bei uns anfang konnte es kaum Deutsch
271 und hat dann irgendwann einen Deutschkurs machen können, auf Grund der
272 Verhaltensänderungen, die es bei uns entwickeln konnte. So dass es also auch
273 plötzlich deutlich wurde, wie hoch intelligent dieses Kind ist und wie schnell es
274 Deutsch gelernt hat und wie gut es sich ausdrücken konnte und damit ja, für die
275 Gruppe von Anfang an eine sehr wichtige Figur war. Am Anfang eine sehr wichtige
276 Figur, die sehr gestört hat, sehr viel Unruhe gebracht hat, immer wieder in die
277 Konfrontation gegangen ist. Also sich das T-Shirt runtergerissen hat und gesagt hat:
278 hier bin ich, kommt- und es am liebsten hatte, wenn alle auf dieses Kind eingestürzt
279 sind, um dann sofort in die Opferhaltung zu gehen, zu weinen und zu sagen: alle sind
280 gegen mich-. Dann die Möglichkeit hatte, eben nicht aus der Gruppe, wie bei
281 anderen Gelegenheiten, rausgenommen zu werden, sondern seinen Raum gekriegt
282 hat. Also wir haben zum Beispiel Höhlen gebaut. Einer von unserem Team hat mit
283 dem Kind eine eigene Höhle gebaut. Das Kind konnte dann die Höhle der anderen
284 besuchen, konnte sich wieder auch in seine zurückziehen und konnte auch die
285 anderen Kinder dort empfangen und auch wieder sagen: So jetzt geht bitte wieder-.
286 Und {betont} darüber haben sich verschiedene Beziehungsangebote entwickelt,
287 sodass das Kind immer stärker in die Gruppe auch sich selber integrieren wollte und
288 integriert hat und von den anderen dann auch so aufgenommen wurde. #00:25:15-
289 7#

290

291 T: Du hast jetzt schon kurz das Beispiel mit Höhlen angebracht, gab es andere (oder
292 wenn das eine ist) theatertherapeutische Methoden, die deiner Meinung nach zu
293 diesem Veränderungsprozess beigetragen haben? #00:25:30-0#

294

295 P: Also, was wir {betont} hier gemacht haben mit den Kindern ist ja ein sehr
296 niederschwelliges Programm. Ne, also wir haben jetzt nicht, wie wir es mit anderen
297 Gruppen machen, oder ich zum Beispiel mit Heranwachsenden im Gefängnis oder
298 mit Kindern und Jugendlichen im Kinderheim, Stücke entwickelt. Oder über 6-Felder-
299 Geschichten [Hinweis; Methode: Die Teilnehmenden teilen ein Din A3-Blatt in sechs
300 gleich große Felder. Die Felder sind wie folgt inhaltlich zu füllen: 1. Feld „Held/in“, 2.
301 Feld „Unerreichbarer Wunsch, 3. Feld „Hindernis zur Wunschrealisierung“, 4. Feld
302 „Helfer/in“, 5. Feld „Lösung, wie Held/in zusammen mit Helfer/in das Hindernis doch
303 überwinden“, 6. Feld „Neue Wirklichkeit durch Wunsch Erfüllung“. Die Bilder dienen
304 zur Strukturierung mit der die Geschichte den anderen Teilnehmenden erzählt und
305 diese von jenen für die/den Autor gespielt wird. Dabei können nur einzelne Bilder
306 oder die ganze Geschichte gespielt werden.⁸] und dass jedes Kind eine Geschichte
307 entwickeln konnte, (*diese*) den anderen vorstellen (*konnte*) und die anderen Kinder
308 haben für das Kind diese Geschichte dann gespielt, sodass das Kind die eigene
309 Geschichte sehen konnte, aber auch transformieren konnte, also Veränderungen
310 vorschlagen (*konnte*). ...haben wir hier sehr, sehr mit dem gearbeitet, was die Kinder
311 uns selber angeboten haben. Und das fing damit an, dass wir zum Anfang in dieser,
312 in dem Projekt "Mein sicherer Ort" keinen sicheren Ort hatten und auf diesem
313 Parkplatz mit den Kindern gearbeitet haben und dann dort mit Kreiden mit ja so
314 Straßenkreide mit den Kindern Häuser gemalt (*haben*). So. Jedes Kind hatte so ein,
315 sein eigenes Haus und die anderen Kinder wollten dann immer gucken, was die
316 anderen hatten und sind dann da rein gerannt und sowas, was zu unheimlich viel
317 Stress führte, weil es eine absolute Grenzüberschreitung war. Daraufhin haben wir
318 die Klingel eingeführt. Jedes Haus, jedes Kind hat für sein Haus eine Klingel gemalt
319 und diese Klingel musste gedrückt werden und dann musste gesagt werden: Hallo,
320 ich möchte dich besuchen, darf ich rein kommen?-und das andere Kind konnte eben
321 "Ja" oder "Nein" sagen. {Betont} Das ist ein wunderbares Beispiel für
322 theatertherapeutische Möglichkeiten. Zum Beispiel Grenzen setzen, die eigenen
323 Grenzen behaupten, die Grenzen anderer wahrnehmen, (*das*) in so einer
324 spielerischen Form zu haben. Und diese Klingeln sind so wichtig geworden, dass die
325 Kinder, wenn sie ihr eigenes Haus betreten haben, {betont} auch immer geklingelt
326 haben. Sie sind also zu ihrem eigenen Haus gegangen, haben die Klingel gedrückt
327 und sind {betont} dann erst reingegangen. Also sie haben jetzt nicht gesagt: Eh hallo
328 ich will dich besuchen-. Ja ja, du darfst rein-, aber es war immer wichtig: bevor ich
329 selbst in mein eigenes Haus gehe drücke ich die Klingel-. Das ist eine Form von
330 Sicherheit, eine Form von ästhetischer Distanz [Hinweis; dieser Begriff wird im
331 Theorieteil der Arbeit beschrieben] zu dem was an Grenzverletzungen passiert,
332 Grenzen zu schaffen. Und es in einem spielerischen, in einem imaginären, in einem
333 "Theater Als - Ob- Raum" eben in einer ganz..., ja spielerischen Realität, wo dann

⁸ Kommentar von Interviewpartner P. Tavanti

334 solche Sachen erfahren werden können. Das gibt für mich eine Sicherheit: ich kann
335 „Nein“ sagen, ich habe einen geschützten Ort, den ich mir gestalte und den nur
336 jemand betritt, wenn ich es erlaube-. Was in einer Unterkunft ein Ding der
337 Unmöglichkeit ist, aber da hatten sie es halt. Einmal die Woche hatten sie diesen
338 Raum. #00:28:44-8#

339

340 T: Im vorherigen Kontakt mit dir, ist mir auch erst einmal klar geworden, deutlich
341 geworden, Ziele des Projektes waren zunächst {betont} nicht oder auch im Verlauf
342 des Projektes nicht die Traumabearbeitung und auch nicht die Traumaexposition.
343 Wurde und wird trotzdem auf individuelle Schicksäle der Kinder eingegangen?
344 #00:29:09-6#

345

346 P: [denkt länger nach, Pause] Also ich würde hier deswegen, (lange Denkpause) ich
347 überlege deswegen, weil die Antwort ein bisschen schwierig ist. Natürlich wird auf die
348 einzelnen Schicksäle der Kinder eingegangen, weil sie ihr Material selber mitbringen.
349 Ne, jedes Kind trägt einen Rucksack und in diesem Rucksack ist die eigene
350 Geschichte und dieser Rucksack wird nicht vor der... abgegeben. Das heißt es
351 werden natürlich ständig individuelle Themen verhandelt es werden immer die
352 persönlichen Erfahrungen mit eingebracht, aber wir haben sie nicht thematisiert. Das
353 ist finde ich auch nicht sinnvoll in dem Rahmen, den wir da hatten. In einer Unterkunft
354 wo es eben diese Sicherheit nicht gibt und diese große Unsicherheit herrscht kann
355 man Kinder nicht noch weiter in einem therapeutischen Prozess {betont}
356 verunsichern, was ja Teil dessen ist, wenn ich mich auch in meine Thematiken rein
357 gebe. Bei allen Rahmensetzungen, die man hat und mit Entspannungsübungen
358 und so weiter und so fort ist das ja ein Prozess und wenn ich irgendwo rein gehen,
359 oder wenn ich irgendwas heilen will, muss ich ja auch erstmal an die Wunde ran, so.
360 Für uns war es wichtig, die Wunde zu reinigen, die Wunde zu säubern, die Wunde zu
361 versorgen und die Wunde so mit, (um einmal in dem Bild zu bleiben,) mit
362 Verbandsmaterial zu schützen, dass sie erst einmal (zu einem gewissen Grad) sich
363 nicht verschlimmert, ja also nicht heilt, aber sich nicht verschlimmert. Also uns ging
364 es um Stabilisierung, um Spannungsabbau, um Selbstregulierung, (*dar*)um Kanäle
365 anzubieten, in den Spielen die wir gemacht haben, auch vieles von dem, was sie
366 erlebt haben, zu verarbeiten. Dazu ganz kurz ein paar Beispiele: So also, dass zum
367 Beispiel, was ich am Anfang gesagt habe, die Kinder haben Hinrichtungen
368 nachgespielt. Das ist ganz logisch, Kinder spielen dass, was sie erleben. "Vater,
369 Mutter, Kinder" ganz häufig bei uns, oder vielleicht Gottesdienst, oder vielleicht
370 Einkaufsladen oder was auch immer, Schule. Das haben unsere Kinder auch
371 gespielt, aber eben auch, weil sie Hinrichtungen erlebt haben, haben sie
372 Hinrichtungen nachgespielt. Das ist ein wunderbarer, von den Kindern her schon
373 wunderbar genutzter theatertherapeutischer Prozess, um Dinge zu verarbeiten. Wir
374 haben jetzt nicht Hinrichtungen gespielt, sondern wir haben zum Beispiel erstmal
375 Löwen gespielt. Und Löwen müssen andere Tiere jagen, reißen und essen. So, auch
376 das ist eine Form von Hinrichtung, aber es waren eben Löwen, die gespielt haben
377 und es waren nicht Kinder, die Erwachsene spielen, die andere mit einem
378 Kopfschuss erschießen. Darüber konnten (*sie*) also diese Erfahrung in einer ganz

379 anderen Form verarbeiten und auch transformieren. Wir haben dann Spiele gehabt,
380 wo sie Superhelden waren. Sie waren eben nicht Soldaten und sie waren keine
381 Kämpfer, sondern sie waren Superhelden mit Superkräften. Und diese Superkräfte
382 wurden nie körperlich {sucht nach Worten} *also sie wurden körperlich ausgedrückt*,
383 aber es wurde zum Beispiel nicht körperlich geschlagen oder gerungen oder so,
384 sondern es waren dann eben Superkräfte, wo eine Hand hoch gehalten wurde und
385 das andere Kind hat gespielt: Ich werde von einer Superkraft getroffen-. Dadurch
386 konnten sie eben auch für sich dieses „Rächer der Enterbten“ [Hinweis: Robin Hood,
387 später auch Jesse James wurden so bezeichnet. Die Kinder konnten als
388 Superhelden spielerisch gegen die Ungerechtigkeiten kämpfen, die sie erlebt haben
389 und die Erfahrung der Hilflosigkeit und dem Mitansehen müssen von Leid im Spiel
390 eine Wirkmächtigkeit entgegenstellen, sodass sie den „Entrechteten und Enterbten“
391 wie Robin Hood im Kampf gegen das Böse und die Mächtigen zur Seite stehen
392 konnten.⁹] spielen: Ich bin der Gute, ich bin der Held, ich habe die Sache unter
393 Kontrolle. Ich bin nicht das Opfer, sondern ich kann mich wehren- und so weiter und
394 so fort. Aus diesen Heldenspielen entstanden dann natürlich auch in den Kämpfen
395 Tote. Die waren dann nicht voller Blut und so weiter und so fort, sondern sie sind halt
396 in dem Spiel, weil eine Superkraft sie getroffen hat umgefallen und dann lagen sie
397 da. Und manche wurden versorgt und waren dann wieder lebendig, also konnten
398 dann wieder aufstehen. Andere waren tatsächlich tot und wurden dann beerdigt. Und
399 in dieser Beerdigung konnte auch ganz viel Trauerarbeit geleistet werden von den
400 Kindern, für die Beerdigung, die sie vielleicht nicht machen konnten oder auch selber
401 miterlebt haben. Aber gleichzeitig war es für die Kinder ganz wichtig zu erleben, dass
402 wenn sie der tote Superheld waren, also es wurden dann Tücher über sie gelegt und
403 so (aber es waren durchsichtige Tücher, sie konnten die anderen Kinder also sehen)
404 und dann zu hören: Ja, er war immer so lieb und er hat so viel gelacht. Und er hatte
405 so tolle Ideen und es hat so viel Spaß gemacht, mit ihm zu spielen und {betont} ja er
406 hat ja auch ganz toll Deutsch gekonnt und er hat die besten Verstecke hier bei uns
407 gehabt- und so. Und also das sie ganz viel gehört haben, wie sehr die anderen sie
408 vermissen und was sie an ihnen alles toll fanden und wertgeschätzt haben. Und
409 eben diese „Wertschätzungsdusche“ will ich das mal nennen ausgereicht hat. Dann
410 haben die Kinder plötzlich die Arme gehoben, sind hochgekommen, aus ihrem Grab
411 ausgestiegen und haben gesagt: {rufend} Aber ich lebe doch- und alle haben sich
412 gefreut und es wurde gejubelt und getanzt und: das also dieses Kind doch noch
413 unter uns ist und wie schön es ist-. Dadurch konnten solche, ja auch
414 traumatisierenden oder auf alle Fälle schwer belastenden Erlebnisse, wie sie sie in
415 den Kriegsgebieten hatten, auf der Flucht hatten, auch die Abbrüche, wenn plötzlich
416 die beste Freundin von einem Tag zum anderen ohne Verabschiedung weg war,
417 eben in einer theatertherapeutisch basierten Form für sich bearbeiten und vielleicht
418 auch zu Ende bringen. So und mit solchen Mitteln haben wir eben ihre Themen auch
419 bearbeitet, aber wir sind nie in das Individuelle reingegangen. Was weiß ich: mein
420 Papa ist gestorben-, oder: ich habe meinen kleinen Bruder verloren-, oder: ich habe
421 zugesehen, wie mein Cousin erschossen wurde- und dann haben wir dazu was
422 gemacht. Wir haben immer versucht in einer in einer Fantasiewelt, in einem „Als-Ob-
423 Raum“, in einer ästhetischen Distanz schon solche Themen zu bearbeiten, aber ohne

⁹ Kommentar von Interviewpartner P. Tavanti

424 eben in die Themen des einzelnen Kindes zu gehen. Dann wären wir ja in tatsächlich
425 ganz schnell in der Traumaexposition gelandet. #00:36:47-9#

426

427 T: Also nur dadurch dass es durch das Spiel entstanden ist, die Konfrontation nicht
428 direkt gesetzt wurde, sondern durch das Spiel ist es geschehen, dass einfach
429 Situationen mit reinkamen, die die Kinder erlebt haben. Du bist Therapeut und hast
430 die Gruppen angeleitet. Wie beschreibst du deine Rolle gegenüber den Kindern?
431 #00:37:19-4#

432

433 P: Vielfältig. Also es ist ja tatsächlich so, dass ja verschiedene Rollen mit
434 reinspielen. Also bei Jugendlichen, bei Heranwachsenden und bei Erwachsenen
435 kann ich immer mehr in die Therapeutenrolle gehen. Das heißt ich bin ein Facilitator
436 [Hinweis; auf Deutsch: Prozessbegleiter, P.Tavanti versteht darunter aber auch die
437 Funktion eines „Ermöglichers“, der Handlungen, Prozessen, Bedürfnissen, die im
438 alltäglichen Leben unmöglich auszudrücken oder umzusetzen sind, einen sicheren
439 Raum und eine bestimmte Zeit bietet, damit sie zum Ausdruck finden können], der
440 etwas ermöglicht, der einen Raum für etwas bietet, das sich dann entfaltet und das
441 ich begleite. Bei Kindern muss ich noch sehr viel mehr immer wieder auch pendeln in
442 eine pädagogische Form, also dass die Regeln gesetzt werden, dass die Regeln
443 auch eingehalten werden, dass ich dann auch mal dazwischen gehe und sage:
444 Stopp das geht jetzt zu weit-. Das muss ich als Therapeut bei Erwachsenen
445 manchmal auch, aber in einer anderen Form. Ich, {betont} ich, nicht ich muss aber
446 ich bin bei Kindern dann auch viel eher bereit zum Beispiel mal ein Kind zu trösten,
447 was ich bei Erwachsenen zum Beispiel nicht tun würde, weil ich sage, das ist Teil des
448 Prozesses durch diese Trauer zu gehen. Und ich begleite den Menschen dabei, ich
449 gebe ihnen Raum für diese Trauer, aber ich werde ihn nicht trösten, ich werde ihn
450 auch nicht in den Arm nehmen oder Ähnliches, weil ich damit ja sehr direktiv
451 einschreite in seinen Prozess. Bei Kindern ist sowas nötig finde ich um ihnen eben
452 auch den Halt zu geben, den sie brauchen. Damit wechselt die Rolle vom
453 Therapeuten, teilweise zum Pädagogen. Es ist immer auch schwierig zu gucken, wie
454 weit lasse ich auch es zu, dass ich Bezugsperson werde, weil ich nicht bloß
455 außerhalb sein kann und in eine therapeutische Abstinenz oder Neutralität gehen
456 kann. So und dadurch ist es schon mal eine besondere Herausforderung, eine
457 besondere Herausforderung eben auch für Kinder, die in einer fremden
458 Aufnahmegesellschaft sind, die sie nicht verstehen, nicht durchblicken. Nicht wissen
459 wie die Regeln sind, die Sprache teilweise gar nicht oder nur ganz rudimentär nutzen
460 können, sodass also der Umgang miteinander tatsächlich nochmal sich anders
461 entwickelt. So und da dann aber ein gutes Maß zu finden und den Pädagogen soweit
462 wie nötig zuzulassen, um die Kinder nicht in einen luftleeren Raum plumpsen zu
463 lassen, aber so schnell wie möglich den Therapeuten auch wieder das Ruder
464 übernehmen zulassen, der diesen Raum bietet und eben nicht reglementiert. Also
465 das ist eine Pendelaufgabe, die da stattfindet. #00:40:48-5#

466

467 T: Okay. Hast du noch etwas, was du jetzt noch gerne hinzufügen würdest? Auf
468 Grund der Zeit möchte ich dich dann aber bitten, dich kurz zu fassen, aber was dir
469 gerade noch kommt, ein Gedanke, irgendwas Zusätzliches, was du benennen
470 möchtest? #00:41:06-4#

471

472 P: [denkt länger nach] Ich glaube, dadurch dass ich Theatertherapie und
473 theatertherapeutisch basierte Arbeit ganz häufig in sozialen Kontexten, (ob das jetzt
474 in der Jugendsozialarbeit in der Jugendhilfe, in der Jugendgerichtshilfe (*ist*)) ja auch
475 angeboten habe, dass theatertherapeutische Angebote sehr wichtig und sehr
476 hilfreich sein können in den verschiedensten Bereichen. Ob das jetzt die Arbeit mit
477 geflüchteten Kindern und Jugendlichen ist, ob das {sucht nach Worten} *eine Hilfe* ist
478 für die pädagogischen Teams selbst dort theatertherapeutisch zu arbeiten, zur
479 Selbstfürsorge. Ob das in heilpädagogischen Bereichen ist, in Heimen etc. ist, glaube
480 ich, dass Theatertherapie ein Gewinn sein kann, der gut eingebettet sein muss, der
481 auch nicht vermischt sein darf, (also nicht Erzieher gleichzeitig Therapeut oder
482 Ähnliches, oder der Therapeut wohnt irgendwo mit, oder macht Ausflüge mit oder so,
483 dass muss schon sauber getrennt sein,) aber das (*es*) ein sehr wichtiger und sehr
484 hilfreicher Teil sein kann. Ich denke, (*dass es*) auch in Schulen durchaus hilfreich ist,
485 wenn man das mit der Jugendsozialarbeit oder der Schulsozialarbeit verbindet.
486 #00:42:52-5#

487

488 T: Okay, Dankeschön.

489

490

491

492

493

494

495

496 Hiermit erkläre ich, Tabea Musolff, dass ich das oben aufgeführte Interview am
497 19.02.2018 geführt habe und über eine Erlaubnis zur Verwendung und zum Abdruck
498 des Interviews im Rahmen dieser Arbeit verfüge.

499

500

Anhang 3

Kategoriensystem

Kategorie	Definition	Aspekte der Integrationsdimension	Ankerbeispiele	Fundstelle (Interview, Seitenangabe, Zeilennummer)
Seelisch-emotionale Integration (K1)	Ausdruck positiver oder negativer Gefühle gegenüber sich selbst und der Gruppe, sowie die gefühlte Nähe (oder Distanz) zur Gruppe ¹	Ausdruck von Freude und Zufriedenheit von Gruppenmitgliedern	„Also wir hatten ein Mädchen dabei, das hat sich immer so gefreut mich zu sehen, das ist auf mich zu gerannt, mir in den Armen gesprungen und hat mich gebissen, vor {betont} <u>Freude!</u> “	B, S.2 ,76f.
			„[...] , weil die Kinder sind total drauf abgefahren. [...] die Kinder kamen und hatten einfach einen riesen Hunger danach, irgendetwas zu tun, was anderes zu machen, gesehen zu werden.“	A, S.2, 65ff.
			„[...] (<i>es wurde</i>) ganz schnell, also mit großer Dankbarkeit angenommen, wenn da Tücher sind oder wenn da irgendwelche Hüte sind und so weiter, das wurde alles gleich in Beschlag genommen. Also (<i>es gab</i>) schon auch eine große Freude, oder Lust darauf zu spielen oder sich zu verkleiden, oder irgendetwas anders zu machen als sonst.“	A, S.3, 109ff.
			„Also zum Beispiel am Ende die Rakete.[...] selbst wenn Kinder raus	B, S.4, 161ff.

1

¹ Vgl. Han-Broich, 2012, S.122

Kategoriensystem

		Ausdruck von Gefühlsnähe zur Gruppe	gerannt sind, weil sie keine Lust hatten mit aufzuräumen, sind sie dafür aber auf alle Fälle wieder mit reingekommen und das ist dann schon ein sehr rahmenbildendes Ritual.“	
			„Dann haben die Kinder plötzlich die Arme gehoben, sind hochgekommen, aus ihrem Grab ausgestiegen und haben gesagt: {rufend} Aber ich lebe doch- und alle haben sich gefreut und es wurde gejubelt und getanzt und: das also dieses Kind doch noch unter uns ist und wie schön es ist-.“	B, S.10, 410 ff.
		Möglichkeit zum Ausdruck von Gefühlen allgemein	„[...] das schöne ist auch dass der Raum für Emotionen zeigen da ist.“	B, S.5, 184
			„Wir haben mit den Jugendlichen Schattenmasken gebastelt, also praktisch Masken die Gefühle ausdrücken, [...] die sie haben, aber nicht so mögen.“	A, S.8, 345 ff.
			„[...] sodass wir mit den Kreisspielen halt geschafft haben: die Gruppe kommt erstmal zusammen, die Gruppe findet sich als Gruppe und schwingt sich aufeinander ein. Sodass jeder mit seiner Müdigkeit, Wachheit, seinem Frust oder seiner Freude reinkommen konnte, aber dann die Gruppe eine gemeinsame, eine Art gemeinsames Arbeitsfeld gebildet hat.“	B, S.5, 171 ff.
			„Wenn Themen aufkommen dann kommen sie auf – sie dürfen dann sein,	A, S.8, 324ff.

Kategoriensystem

3

			<p>werden von uns nicht geglättet, weil wir sie vielleicht nicht ertragen können. Und bei den Kindern kam (es) dann im Spiel. Also mit den Jungen in der Notunterkunft waren es erst die Hütten, dann war es der Tagesablauf (im Frieden), dann war es die Nacht und in der Nacht gab es eben wilde Tiere, dann gab es in der Nacht irgendwann böse Männer und dann gab es auch Grenzkontrollen und Probleme zwischen Polizisten und Bewohnern, dann gab es auch Tote und Verhaftungen und Erschießungen und dann gab es Totenrituale. [...] also erst waren die Hütten (da), erst war es sicher. Und dann erst so nach und nach kamen diese traumatischen Ereignisse dann zum Vorschein und kriegten dann aber auch ihren Raum. Es war manchmal ein bisschen schwer, (das) auszuhalten, so diese Brutalität, aber es kriegte seinen Raum. Wir haben es jetzt nicht unterbunden, sondern es war gut, dass es raus durfte und dann war es auch gut. Dann war es aus dem System raus. Dann waren wieder andere Sachen möglich.</p>	
			<p>„Das ist ein “Check-In“ mit farbigen Karten: wie geht`s dir-? Rot heißt: Ich bin nicht arbeitsfähig-. Gelb heißt: Ich bin so arbeitsfähig, aber habe noch einen</p>	<p>A, S.5, 183ff.</p>

Kategoriensystem

			Wunsch oder will noch was anmerken-, und grün ist: Es kann losgehen-.“	
			„Aus diesen Heldenspielen entstanden dann natürlich auch in den Kämpfen Tote. Die waren dann nicht voller Blut und so weiter und so fort, sondern sie sind halt in dem Spiel, weil eine Superkraft sie getroffen hat umgefallen und dann lagen sie da. Und manche wurden versorgt und waren dann wieder lebendig, also konnten dann wieder aufstehen. Andere waren tatsächlich tot und wurden dann beerdigt. Und in dieser Beerdigung konnte auch ganz viel Trauerarbeit geleistet werden von den Kindern, für die Beerdigung, die sie vielleicht nicht machen konnten oder auch selber miterlebt haben.“	B, S.10 ,394ff.
		Anzeichen von Akzeptanz	„Also jeder kann hier so sein, wie er will. Und wenn sie so tanzen will, dann kann sie so tanzen. Und wenn du nicht so tanzen willst, dann musst du nicht so tanzen. Dann tanzt du, wie du tanzen möchtest. Und wenn du nicht tanzen möchtest, musst du auch nicht tanzen-.“	A, S.7, 301ff.
		Anzeichen von Akzeptanz der Gruppenmitglieder (Bedürfnisorientiertheit); Möglichkeit zur Wertschätzung der	„Zum Beispiel gab es eine Ausinsel und wer auf diese Ausinsel gegangen ist wurde von allen in Ruhe gelassen, von den anderen Kindern genauso wie auch von uns, wenn das Kind eben nicht ein Zeichen gegeben hat: ich möchte das	B, S.3 124ff.

Kategoriensystem

		<p>Gruppenmitglieder sich selbst gegenüber</p>	<p>jemand zu mir kommt-. Und dadurch hatten sie auch immer die Möglichkeit, wenn es ihnen zu viel wurde, sich rauszuziehen.“</p>	
			<p>„So. Wir hatten mit diesem Kind {betont} <u>auch</u> unsere Herausforderungen und dafür sind wir ja auch da und haben aber diesem Kind Möglichkeiten geboten, sich so in die Gruppe einzubringen und auch wieder zurückzuziehen, dass es am Ende zu einer der wichtigsten Integrationsfiguren dieser Gruppe wurde. Mit einer hohen Empathie, einem großen Verantwortungsgefühl, einer erstaunlichen Wahrnehmung.[...]Am Anfang eine sehr wichtige Figur, die sehr gestört hat, sehr viel Unruhe gebracht hat, immer wieder in die Konfrontation gegangen ist. Also sich das T-Shirt runtergerissen hat und gesagt hat: hier bin ich, kommt- und es am liebsten hatte, wenn alle auf dieses Kind eingestürzt sind, um dann sofort in die Opferhaltung zu gehen, zu weinen und zu sagen: alle sind gegen mich-. Dann die Möglichkeit hatte, eben nicht aus der Gruppe, wie bei anderen Gelegenheiten, rausgenommen zu werden, sondern seinen Raum gekriegt hat. Also wir haben zum Beispiel Höhlen gebaut. Einer von unserem Team hat mit dem Kind eine eigene Höhle</p>	<p>B, S.7,265ff.</p>

Kategoriensystem

			gebaut. Das Kind konnte dann die Höhle der anderen besuchen, konnte sich wieder auch in seine zurückziehen und konnte auch die anderen Kinder dort empfangen und auch wieder sagen: So jetzt geht bitte wieder-.“	
		Ausdruck von Respekt und Wertschätzung sich und anderen Gruppenmitgliedern gegenüber	„Jedes Kind hatte so ein, sein eigenes Haus und die anderen Kinder wollten dann immer gucken, was die anderen hatten und sind dann da rein gerannt und sowas, was zu unheimlich viel Stress führte, weil es eine absolute Grenzüberschreitung war. Daraufhin haben wir die Klingel eingeführt. Jedes Haus, jedes Kind hat für sein Haus eine Klingel gemalt und diese Klingel musste gedrückt werden und dann musste gesagt werden: Hallo, ich möchte dich besuchen, darf ich rein kommen?-und das andere Kind konnte eben "Ja" oder "Nein" sagen. {Betont} <u>Das</u> ist ein wunderbares Beispiel für theatertherapeutische Möglichkeiten. Zum Beispiel Grenzen setzen, die eigenen Grenzen behaupten, die Grenzen anderer wahrnehmen, (<i>das</i>) in so einer spielerischen Form zu haben.	B, S.8, 314 ff.
		Wertschätzung anderen Gruppenmitgliedern gegenüber	„Aber gleichzeitig war es für die Kinder ganz ganz wichtig zu erleben, dass wenn sie der tote Superheld waren, also es wurden dann Tücher über sie gelegt und	B, S.10,401ff.

Kategoriensystem

			so (aber es waren durchsichtige Tücher, sie konnten die anderen Kinder also sehen) und dann zu hören: Ja, er war immer so lieb und er hat so viel gelacht. Und er hatte so tolle Ideen und es hat so viel Spaß gemacht, mit ihm zu spielen und {betont} <u>ja er hat ja auch ganz toll Deutsch</u> gekonnt und er hat die besten Verstecke hier bei uns gehabt- und so. Und also das sie ganz ganz viel gehört haben, wie sehr die anderen sie vermissen und was sie an ihnen alles toll fanden und wertgeschätzt haben.“	
		Anzeichen von Wertschätzung, Geborgenheits- und Sicherheitsgefühl	„Du würdest angesprochen werden, wenn wir merken, dir geht es nicht gut. Du hättest die Möglichkeit von uns auch einen geschützten Raum im Raum zu bekommen. Also wenn wir merken, du, das Kind kann sich gerade nicht auf die Gruppe einlassen, dann gäbe es die Möglichkeit irgendwo, gäbe (es) die Möglichkeit irgendwo sich zurück zu ziehen und dieser Rückzugsort würde auch geschützt werden.“	A, S.5, 206ff.
		Möglichkeit eines Sicherheitsgefühls	„Und da war eben dieser sichere Raum schon sehr etabliert, ne.“	A, S.8, 344
			„Und diese Klingeln sind so wichtig geworden, dass die Kinder, wenn sie ihr eigenes Haus betreten haben, {betont} <u>auch</u> immer geklingelt haben. Sie sind also zu ihrem eigenen Haus gegangen,	B, S.8, 324ff.

Kategoriensystem

			<p>haben die Klingel gedrückt und sind {betont} <u>dann</u> erst reingegangen. [...]es war immer wichtig: bevor ich selbst in mein eigenes Haus gehe drücke ich die Klingel-. Das ist eine Form von Sicherheit, eine Form von ästhetischer Distanz [...] zu dem was an Grenzverletzungen passiert, Grenzen zu schaffen. Und es in einem spielerischen, in einem imaginären, in einem "Theater Als - Ob- Raum", [...] in einer ganz ja spielerischen Realität, wo dann solche Sachen erfahren werden können. Das gibt für mich eine Sicherheit: ich kann „Nein“ sagen, ich habe einen geschützten Ort, den ich mir gestalte und den nur jemand betritt, wenn ich es erlaube-. Was in einer Unterkunft ein Ding der Unmöglichkeit ist, aber da hatten sie es halt. Einmal die Woche hatten sie diesen Raum.“</p>	
		<p>Anzeichen von Anerkennung und Wertschätzung</p>	<p>„Natürlich wird auf die einzelnen Schicksäle der Kinder eingegangen, weil sie ihr Material selber mitbringen. Ne, jedes Kind trägt einen Rucksack und in diesem Rucksack ist die eigene Geschichte und dieser Rucksack wird nicht vor der... abgegeben. Das heißt es werden natürlich ständig individuelle Themen verhandelt es werden immer die persönlichen Erfahrungen mit</p>	<p>B, S.9, 347ff..</p>

Kategoriensystem

			<p>eingebraucht, aber wir haben sie nicht thematisiert. Das ist finde ich auch nicht sinnvoll in dem Rahmen, den wir da hatten. In einer Unterkunft wo es eben diese Sicherheit nicht gibt und diese große Unsicherheit herrscht kann man Kinder nicht noch weiter in einem therapeutischen Prozess {betont} <u>verunsichern.</u>“</p>	
Kognitiv-kulturelle Integration (K2)	<p>Zeigt sich insbesondere durch die Fähigkeit, die deutsche Sprache zu beherrschen, aber auch die Angleichung in Wissen, Fertigkeiten, Normenkenntnisse und schließlich der Fähigkeit zu situationsadäquatem Verhalten²</p>	Sprachkompetenz	<p>„Als das Kind bei uns anfang konnte es kaum Deutsch und hat dann irgendwann einen Deutschkurs machen können, auf Grund der Verhaltensänderungen, die es bei uns entwickeln konnte.“</p>	B, S.7, 270f.
		Regelvermittlung	<p>„Ansonsten haben sich die Regeln die wir da eingeführt haben relativ schnell bei den Kindern nicht bloß durchgesetzt, sondern sie haben sie in die Einrichtung mitgenommen und haben sie den anderen Kindern weitervermittelt, sodass das tatsächlich unter den Kindern zu Regeln in der Unterkunft wurde. Und damit wussten viele Kinder, die neu zu uns gekommen sind, schon die Regeln.“</p>	B, S.4, 130ff.

² Han-Broich 2012, S.122

Kategoriensystem

			„Wir haben die Regeln festgelegt, [...] wir haben sie im {betont} <u>Spielen</u> vermittelt. [...] wir haben Spiele gemacht, zum Beispiel zum „Stopp“ sagen und jedes Kind durfte dann in diesen Spielen eben auch mal „der Stoppsager“ sein. Und damit wurde aber von allen Kindern, dass wenn eine Person "Stopp" sagt alle tatsächlich auch stoppen spielerisch eingeübt und dann sehr ernst genommen.“	B, S.4, 141ff.
			„Also ich weiß, wenn ich einen Sack mit Tüchern habe, wenn ich den aufmache, dass (<i>sie dann versuchen</i>) möglichst vier fünf Tücher zu haben, obwohl nur zwanzig da sind [...] da kommt eine Solidarität oder so eine praktische Überlegung: welche Regeln brauchen wir jetzt eigentlich hier als Gruppe?- und diese Regeln findet die Gruppe dann. Ne, jeder weiß es sind 20 Tücher, wir sind 10 Kinder, (<i>also bekommt</i>) jeder zwei Tücher.“	A, S.9. 362ff.
		Fähigkeit zu situationsadäquatem Verhalten	„[...] wenn die Kinder angekommen sind, haben die sofort unser Zeug in Beschlag genommen und waren eigentlich sofort im Spiel. Ne, also da mussten wir meistens dann um anzufangen nochmal ein Schritt zurück machen und versuchen ein gemeinsames Ankommen, also ein	A, S.3, 100ff.

Kategoriensystem

			Ankommensritual zu etablieren, einfach um diesen Rahmen zu halten.“	
			„Was heute eben Spaß gemacht hat, war so der Rollenwechsel, das fanden die total klasse, dass wir da eben heute mal die Doofen waren und die Dummen, die sich hier nicht auskennen, die, weiß ich nicht, einen Besen in die Hand nehmen und sich damit die Zähne putzen dass fanden die totkomisch. Weil das ist eben eine Erfahrung, die sie alle, {betont} <u>alle</u> egal wo sie jetzt hier herkommen natürlich immerzu machen: ja, wie sind denn hier die Regeln in der Gesellschaft, wie funktioniert denn das hier? Wie funktioniert denn hier Schule? [...] Wird man hier geschlagen, wie in Syrien oder ist das okay-?“	A, S.10, 436ff.
Soziale Integration (K3)	Zeigt sich in Form interethnischer Kontakte und institutioneller Partizipation ³ , d.h. in diesem Kontext <ul style="list-style-type: none"> - Beteiligung an der theatertherapeutischen Gruppe (Partizipation am Gruppengeschehen) 	Partizipation am Gruppengeschehen	„Jedes Kind durfte mindestens einmal in den Ring, die anderen Kinder waren drumherum, haben angefeuert und ich habe gesagt: zwei Minuten-. Und die Kinder haben gesagt: Äh was? Nee 5, 10! -, [...].“	B, S.3, 93f.

³ Vgl. Han-Broich, 2012, S.123

Kategoriensystem

	<ul style="list-style-type: none"> - Beziehung der Gruppenmitgliedern untereinander - Beziehung der Gruppenmitglieder zu den Therapeuten 			
		Beziehung der Individuen zu anderen Gruppenmitgliedern	„Es hat sich mit der Zeit entwickelt, dass die Kinder, die länger da waren, ohne dass wir da groß sie dazu aufgefordert haben, [...]so eine Art Patenschaft für die Neuen übernommen haben. Da gab's dann Kinder die gesagt haben: du, unsere Regeln sind so-, oder: das darfst du so nicht machen-, oder: darauf musst du achten-. Es hat sich sehr schnell selbst etabliert. Dadurch und ich glaube, das ist der wichtige Punkt, wir wurden immer gefragt: warum sind die Kinder, wenn sie bei euch waren so ruhig? Was macht ihr mit denen, dass sie sich so schnell in die Gruppen bei uns jetzt integrieren konnten-?“	B, S.3, 111ff.
			Dann [...] haben sich Kinder herausgebildet, die eine sehr wichtige Funktion für die gesamte Gruppe hatten, die auch von den anderen Kindern ganz akzeptiert wurden und wo man auch, wo die Kinder wirklich auch ein bisschen geguckt haben: wenn sie oder er es so macht, dann mache ich das auch so - ,	B, S.6,229ff.

Kategoriensystem

13

			<p>also auch was die Regeln anging. [...] dieser gruppensdynamische Prozess, der da in einem Storming beschrieben wird, war jedes Mal in jeder Sitzung mehr oder weniger neu gegeben. Und trotzdem hat sich aus diesem, jedes Mal neu entstehenden Storming mit der Zeit ein Norming entwickelt [...] das klar war wer hat welche Rolle in dieser Gruppe: Wer ist eher integrierend? Wer ist eher verantwortungsvoll? Wer ist eher rebellierend-? [...] daraus haben sich dann auch Gruppensdynamiken entwickelt, die in der Gruppe aber auch beständig blieben. Und dadurch hat sich diese Gruppe dann auch geformt und entwickelt, sodass, obwohl es so ein unsicherer Ort war, sich ein Rahmen entwickelt hat und eine Gruppensdynamik entwickelt hat, die Halt geboten hat, Halt gegeben hat und die verlässlich wurde.</p>	
			<p>Also wir haben zum Beispiel Höhlen gebaut. [...] Und {betont} <u>darüber</u> haben sich verschiedene Beziehungsangebote entwickelt, sodass das Kind immer stärker in die Gruppe auch sich selber integrieren wollte und integriert hat und von den anderen dann auch so aufgenommen wurde.“</p>	B, S.7, 282ff.
			<p>„Da habe ich auch am Anfang nur Hütten mit ihnen gebaut, jeder seine Hütte. [...]</p>	A, S.6, 221ff.

Kategoriensystem

			Und dann, so nach und nach, (<i>hat auch</i>) die Bildung von Gemeinschaften, von Familien (<i>stattgefunden</i>). Also plötzlich waren sie nicht mehr alleine, plötzlich (<i>haben sie</i>) irgendwie eine Gemeinschaft gebildet und so einen Alltag gespielt.“	
			Also in der Notunterkunft [...]ging es eben weg von der Vereinzelung hin zu Gruppen oder Familien. Und ich kann mich an eine Situation erinnern, da waren alle zusammen, als eine Familie, in einem großen Haus. Die bösen Männer {lacht} waren draußen und man musste ganz still sein.	A, S.9, 369
			„[...] also Kinder aus einer Geflüchtetenunterkunft und die Familien können sich überhaupt nicht ab. [...] also du hast diese ganzen Konflikte der Erwachsenen, die diese Kinder dann eben in diese Gruppen mit reintragen. Und dass ist dann eben wieder meine Aufgabe {sucht nach Worten} <i>das trotzdem zu halten</i> . Also dann zu sagen: okay eure Eltern haben da jetzt einen Konflikt miteinander, aber wie kommen wir denn jetzt hier zusammen-? [...] Also vielleicht kann man sich als Afghanin und als Syrer nicht begegnen, aber vielleicht kann man sich als Haase und Igel in einer Geschichte begegnen.“ „[...] Und durch diese Distanzierung des Spiels, des „So-	A, S.7, 269f. & S.7, 289ff.

Kategoriensystem

			Tun-Als-Ob“, ist es vielleicht auch eine Chance, dass es eben ja eher zur Verständigung führt und zu einem Miteinander führt, statt einem Gegeneinander.“	
		Beziehung der Therapeuten mit den Gruppenmitgliedern	„[...] wir wurden immer gefragt: warum sind die Kinder, wenn sie bei euch waren so ruhig? Was macht ihr mit denen, dass sie sich so schnell in die Gruppen bei uns jetzt integrieren konnten-? Und das ist für mich, dass wir einmal sehr gelassen waren als Therapeuten und die Kinder gelassen haben. Wir haben sie eben nicht beschränkt und haben gesagt: das dürft ihr nicht, das dürft ihr nicht, das dürft ihr nicht-. Sondern wir haben Wege versucht, dass so in ein Spiel zu bringen, dass sie, das, was sie wollten, tun konnten ohne darüber destruktiv zu werden.“	B, S.3, 117ff.
			„Ein Raum wo ein Ausprobieren möglich ist. Wo Erwachsene da sind, aber eben nicht versuchen, irgendwas zu erreichen, sondern einfach versuchen mit dir in Beziehung zu gehen (Also mit dem Kind.) Du würdest angesprochen werden, wenn wir merken, dir geht es nicht gut.“	A, S.5, 204ff.
			„[...]in dem Augenblick der Session ist es für mich ein Kind, ein Kind mit seinen Bedürfnissen und ich sehe was es	A, S.7, 287f.

Kategoriensystem

			braucht. Was braucht es gerade? - und dann arbeiten wir eben mit den Methoden.“		
			„Also dass wollen wir nicht. Also {sucht nach Worten} <i>es ging in Spandau vor allem</i> um eine Stabilisierung. Ne, und dann erst nach und nach eine Erweiterung des Verhaltensrepertoires, also weg von diesem: entweder ich muss ganz still sein oder ich drehe hier voll am Rad-, Aber das funktioniert nur wenn wir Stabilität erzeugen: ein stabiles Angebot, wir sind immer da, ihr kriegt hier euren Raum, ihr werdet hier gesehen, hier kriegt ihr Wertschätzung-.“	A, S.8, 319ff.	
	Strukturelle Integration (K4)	Zugang zu und die Besetzung von Positionen und den erreichten Status, beispielsweise im Beruf, auf dem Arbeitsmarkt, im Bildungssystem, im Wohnungsumfeld und zu staatsbürgerlichen Rechten ⁴	Zugangsvoraussetzungen zum Besuch eines Sprachkurses	„Als das Kind bei uns anfang konnte es kaum Deutsch und hat dann irgendwann einen Deutschkurs machen können, auf Grund der Verhaltensänderungen, die es bei uns entwickeln konnte.“	B, S.7, 270f.

16

⁴ Han-Broich, 2012, S.123

Anhang 4

Notizen nach Führung der Interviews

Interview A:

Aufnahmesituation:

Ruhiger Raum, keine äußeren Störfaktoren, provisorisches Setting, Billardtisch, Abstand recht distanziert ca. 1,20 Meter.

Einleitendes Gespräch: Ohne das Stellen einer Frage, erzählte sie über sich und ihren beruflichen Werdegang, stellte mir die Frage, wo ich studiere; Kennenlernen

Gesprächsverlauf:

Vorinformationen wurden erklärt, bei Anonymität zunächst nicht zustimmen, dann hat sie jedoch ihre Meinung geändert. Es wurde sich geeinigt dass sie das Transkript zugeschickt bekommt. Es ist ihr wichtig, dass keine Ähms deutlich erkennbar sind und der Gedankenverlauf klar wird. Es ist abzuklären, ob der Name verschlüsselt werden soll. Sie war sehr offen und reдеbegeistert. Sie hat die Fragen als Erzählanregung aufgefasst und viel erzählt. Sie hat nicht immer konkret auf die Fragen geantwortet, sondern hat die Antwort eher allgemein gehalten. Zum Beispiel die Frage nach dem Erleben des Kindes. Es würde einen Raum der Möglichkeiten erleben. Das Interview lief länger als geplant. 50 Minuten, 10 Minuten über die maximale Zeit. Bei der Interviewerin bestand die Unklarheit, ob das Interview mit Ende der Zeit abgebrochen werden sollte oder nicht. Zum einen waren noch nicht alle geplanten Fragen gestellt und sie fand das noch zu wenig auf wichtige Fragen eingegangen wurde. Zum anderen wurde es als wichtig erachtet, dass das Interview mit der Frage beendet wird, ob noch etwas hinzuzufügen ist, mit einer Abschlussfrage. Diese Abschlussfrage hat noch zu weiteren Ausführungen geführt, die für die Interpretation eventuell relevant sein können.

Situation und Gespräch nach dem Interview:

Bedanken, Gespräch ging etwa noch eine halbe Stunde weiter, wichtige Information gefallen : es geht um Beziehungsarbeit, die Therapeutin zeigt sich transparent und offen mit ihren Gefühlen und ist Vorbildfunktion für Kinder, die dadurch lernen ihren Gefühlen Ausdruck zu verleihen; benennt Situation von Heute: „Kinder machen sich gegenseitig alles kaputt“ mit destruktiven Verhalten, was zusammenhängt mit traumatischen Belastungen → Dissosiatives Verhalten, Aufmerksamkeit suchen (durch zerstören), oder zurückziehen; Sie als Therapeutin bringt sich mit ins Spiel ein, übernimmt Rollen; Beispiel: „Ich kündige“ → durchs Spiel werden Emotionen gezeigt und es entsteht Beziehung; wichtig ist Raum, um Energie frei zulassen, Boxkampf-Spiel; bei der Buckow-Gruppe ein anderes Projekt, Kinder in Willkommensklassen sind weniger von Traumaerfahrungen betroffen; es gibt Rassismus unter den Kindern „Nee, der ist ja Syrer“; Kinder die durchs Spielen Situation der Flucht gespielt haben; Rolle als Therapeutin, möchte den Raum frei gestalten, geht mit Plänen flexibel um, orientiert sich an den Bedürfnissen der Kinder, manchmal muss es jedoch direkter sein. Beispiel Junge aus Spanien ohne Fluchterfahrungen, beobachtet das Geschehen, wenn die anderen Kinder sich sehr aggressiv verhalten, kann es nicht verstehen; Beispiel Kind was Farsi spricht, als

einziges Kind, anderen Kinder sprechen andere Sprachen, Kind hat die Maske ein Lächeln aufzusetzen, aber es scheint ihm nicht so zumute.

Reflexion:

- Ist auf die Ziele eingegangen, Projekt als Ganzes dargestellt → stellt sich die Frage, wie auf Integration zu untersuchen
 - wie fragen, damit so geantwortet kann, wenn konkreter dann nicht Unvoreingenommenheit gegeben und wenn offener dann nicht unbedingt brauchbare Antworten, gezielte Antworten
 - Fragen nicht genau genug gestellt, wurde nicht verstanden
 - Manchmal Übergänge etwas abrupt
 - Kein guter Anschluss „Wie würde mir die anderen Kinder begegnen?“ - nicht verständlich, nicht mehr nahe im Kontext, da vorher über die Figuren geredet wurde und es lediglich an die vorherige Frage anschloss, Detailfrage zu „Was würde ich erleben...“ Anknüpfung wäre besser gewesen, um zurück in den Fragekontext zu holen
 - Fragen ob kulturelle Hintergründe eine Rolle spielen, war gemeint auf die Kinder bezogen, sie hat es jedoch auf sich bezogen. Hätte vielleicht anders gefragt werden müssen
 - Frage nach dem Gruppenverhalten, Antwort soziale Kompetenzen.. vielleicht wäre besser das Verhalten der Kinder zueinander innerhalb des Zeitraums wo die Gruppen stattfanden

Interview B:

Aufnahmesituation:

ruhiger Raum, zu Beginn des Interviews eine Störung durch das Klingeln eines Telefons, auf welches jedoch nicht eingegangen wurde; der gesetzte Rahmen von maximal 40 Minuten wurden mit 42 Minuten knapp überschritten; Vorgespräch des Interview: kurz über den anstehenden Kongress für Dramatherapie, sowie über den Entschluss der anderen Interviewpartnerin, die nicht aufgenommen werden wollte; es wurde über Anonymität, Thema des Interviews, gestatten der Aufzeichnung aufgeklärt, Hinweis des Interviewpartners gerne mit Namen genannt zu werden und bat um das Zuschicken des Transkriptes, um evtl. Änderungen als Kommentar einzufügen und bat darum die Arbeit nach Vollendung zugeschickt zu bekommen

Reflexion:

- sehr am Leitfaden geblieben
- ich war sehr fokussiert auf Signalwörter für meine Fragen, dadurch leider interessante Anknüpfungspunkte verloren, Beispiel: Er spricht von Integrationsfiguren der Gruppe und bringt ein Beispiel, hier hätte ich gut nach weiteren Beispielen fragen können
- Auf manche Fragen wurde nicht konkret geantwortet; Eventuell hätte ich konkreter nachfragen können

