

# Bildungsseminare bei Freiwilligendiensten: Das Szenische Spiel als Reflexionsmethode zur Identitätsentwicklung in der Adoleszenz

Pauline Albrecht

BA Bildungswissenschaften und Psychologie, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg  
p.albrecht@posteo.de

Die Aufgabe, eine persönliche Identität herauszubilden und sich als Individuum wahrzunehmen, erfährt in der Lebensphase der Adoleszenz besondere Akzentuierung. Freiwilligendienste bieten sich als jugendpädagogische Angebote besonders an, um der individuellen Gestaltung einhergehender Veränderungsprozesse gerecht zu werden. Für den vorliegenden Beitrag wird das Szenische Spiel als beispielhafte Reflexionsmethode, um die Auseinandersetzung mit individuell bedeutsamen Erfahrungen und Haltungen zu fördern, ausgewählt.

Ziel dieses Beitrags ist es, Perspektiven aufzuzeigen, wie Identität in der Adoleszenz subjektiv ‚fassbar‘ gemacht und reflektiert werden kann, sowie Möglichkeiten zu erörtern, die sich diesbezüglich durch die Methode des Szenischen Spiels in der Seminararbeit im Freiwilligendienst ergeben. Dabei zeigt sich, dass das Szenische Spiel die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben sowie den Kompetenzerwerb im Freiwilligendienst fördern und Jugendliche in ihrer Selbstverwirklichung unterstützen kann.

*Schlagworte: Identitätsentwicklung; Adoleszenz; Reflexionsprozesse; pädagogische Bildungsseminare; Szenisches Spiel*

## **Development of identity in adolescence demonstrated on the example of training and evaluation workshops of Voluntary Services**

*The task to develop a personal identity and to perceive oneself as an individual is essential for the transition to adulthood. Pedagogical offers such as training and evaluation workshops in voluntary services are needed to promote the progress of forming these transitional processes. In the following article, “Szenisches Spiel” was chosen as exemplary method of reflection to encourage the individual analysis of meaningful experiences.*

*The aim of this article is to offer a perspective how to make identity in the adolescence period tangible, how it can be discussed and to show the possibilities that might arise from the method “Szenisches Spiel” regarding the development of identity of young people in voluntary services. It reveals that “Szenisches Spiel” can support the overcoming of young people’s challenges, the acquisition of skills in voluntary services and sustain adolescents in their individual fulfillment.*

*Keywords: Development of identity; adolescence; reflection process; training and evaluation workshops; Szenisches Spiel*

## **1. Einleitung: Reflexionsprozesse als Anstoß für adoleszente Identitätsentwicklung**

*Wer bin ich?* Jugendliche in der Adoleszenz erleben eine sensible Lebensphase, die sie als Individuen in ihrem Ich-Sein nachhaltig prägt. In dieser Zeit erleben sie Veränderungen, die sich auf ihre „Selbst-Repräsentation“ (Flammer/Alsaker 2002: 142) auswirken und dementsprechend von persönlicher Bedeutung sind. Die Adoleszenz als normative Phase mit individueller Ausprägung bewegt sich immer zwischen sozialen und individuellen Einflüssen. Diese Balance prägt den wissenschaftlichen Diskurs und charakterisiert ebenso diesen Aufsatz.

Um das primäre Entwicklungsziel der Adoleszenz zu erreichen – die „eigenständige Kompetenz der Lebensbewältigung auch unter ganz neuen Lebensbedingungen“ (Fend 2003: 161) – bedarf es konkreter Reflexionsmöglichkeiten. Im Folgenden wird das pädagogische Angebot der Bildungsseminare bei nationalen Freiwilligendiensten daraufhin untersucht, inwiefern Jugendliche im Alter von 16 bis 27 Jahren<sup>1</sup> die Veränderungsprozesse, die sie betreffen, dort nachvollziehen und gestalten können. Diesbezüglich werden die Vorteile und Herausforderungen von Reflexionsprozessen hinsichtlich Identitätsentwicklung insbesondere im Kontext der Bildungsseminare im Freiwilligendienst betrachtet. Als eine Möglichkeit, diese Reflexionsprozesse zu begleiten und die mit ihnen einhergehenden Herausforderungen aufzufangen, wird daraufhin das Szenische Spiel als Methode eingeführt. Die anschließende Betrachtung der Methode umfasst eine Auseinandersetzung mit der pädagogischen Praxis und den Möglichkeiten, die das Szenische Spiel bietet, um Erfahrungen adoleszenter Identitätsentwicklung und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Kontext der Freiwilligendienste aufzufangen.

## **2. Die Lebensphase der Adoleszenz**

Die Adoleszenz hat in modernen Gesellschaften eine tragende Bedeutung als Statuspassage für den individuellen Lebenslauf erlangt (Remschmidt 1992: 219; Hurrelmann 2012b: 94). Sie bezeichnet den Übergang zwischen Kindheit und Erwachsenenalter, besitzt also eine wichtige Stellung in der Chronologie des Lebens, auch wenn diese Position nicht exakt festgelegt werden kann (Schneeberg 1993 zit. nach Raithel 2011: 14). Im Allgemeinen beziehen sich die Veränderungen während der Adoleszenz auf einen vielschichtigen Reifeprozess (Remschmidt 1992: 2f.), der zu Handlungskompetenzen in den Lebenswelten der Erwachsenen befähigt. Spezielle Erfahrungen und Entwicklungen in der Jugend haben einen oftmals weitreichenden Einfluss auf die individuelle Biographie. Das Ende der Adoleszenz äußert sich im Erwachsensein, das durch selbstständiges, verantwortungsvolles und kompetentes Handeln definiert wird (Thiel 2011: 17).

<sup>1</sup> Nach dem Gesetz zur Förderung von Jugendfreiwilligendiensten (JFDG) müssen Freiwillige ihre Schulpflicht erfüllt haben und dürfen nicht älter als 27 Jahre sein.

Die Gestaltung der Adoleszenz ergibt sich durch ein enges Wechselspiel aus individuellen und zwischenmenschlichen Aspekten: Individuelle Prozesse beeinflussen das soziale Umfeld, während Veränderungen, die hauptsächlich in zwischenmenschlicher Interaktion entstehen, auf das Individuum einwirken. Hurrelmann verbindet beide Weltbezüge sozialisationstheoretisch mit folgender Aussage:

*„Die Realitätsverarbeitung wird als aktive, während der gesamten Jugendphase anhaltende Tätigkeit der Aneignung und Verarbeitung der natürlichen Anlagen und sozialen und physischen Umweltbedingungen konzipiert“ (Hurrelmann 2012b: 90).*

In einer handlungsfähigen Diskussion kann es keine absolute Trennung zwischen sozialen und individuellen Aspekten geben, da die bewusste Auseinandersetzung mit der Individualität nur dann stattfindet, wenn es neben dem Ich auch das Andere gibt – das soziale Umfeld.

Verschiedene wissenschaftliche Ansätze – wie beispielsweise das Konzept der Entwicklungsaufgaben von Havighurst (1948) – beschäftigen sich damit, die Normativität der Adoleszenzphase zu erfassen. Die Auseinandersetzung mit diesen dynamisch verbundenen, teilweise gleichzeitig aktuellen Aufgabenbereichen (Soziale Beziehungen, Berufsucht und gesellschaftliche Rolle, Körperbewusstsein, Identität) deutet schon auf mögliche Verunsicherungen des Jugendalters hin, die zu Problemen oder sogar Krisen heranwachsen können. Sie werden unter 2.2 näher betrachtet.

## **2.1 Identität als Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz**

Ein besonderes Augenmerk wird nun auf den Aufgabenbereich der Identitätsfindung gelegt. Um das Zusammenspiel von Reflexionsprozessen und der Erfahrung von Identität während der Adoleszenz betrachten zu können, bedarf es eines kurzen identitäts- und entwicklungspsychologischen Exkurses.

William James (1890) erfasste ‚I‘ und ‚Me‘ als die zwei Elemente des Selbst. Das ‚I‘ gilt identitätspsychologisch als die Instanz, die unterschiedliche Selbstkonzepte und das entsprechende Verhalten in Bezug zueinander bringt. Im ‚Me‘ hingegen, dem „Objekt der Erkenntnis“ (Pinquart et al. 2010: 244), sind das Selbstkonzept und die Identität mit eingeschlossen. Das ‚I‘ ist dementsprechend der selbstwirksame Teil des Selbst, der über das ‚Me‘ nachdenkt, es kontrolliert (Abs 2001: 80) und reflektiert. Im Nachdenken über sich selbst entsteht somit zwangsläufig eine paradoxe ‚Subjekt-Objekt-Gleichzeitigkeit‘. Diese verschwommene Differenzierung zwischen Ursache und Wirkung, Sein und Denken offenbart eine Problematik, die jedem Reflexionsprozess innewohnt.

Erikson beschreibt Identität als das „subjektive Gefühl einer bekräftigenden Gleichheit und Kontinuität“ (1988: 15), das, was die eigene Individualität ausmacht

(Pinquart et al. 2010: 261). In Eriksons Phasenmodell ist die „Integration der Identitätselemente“ (Erikson 1988: 123) das Hauptthema im Jugendalter.

Ergänzend dazu enthält das Modell von James Marcia unterschiedliche Verlaufstypen, die sich aus den beiden Dimensionen ‚Exploration<sup>2</sup> und ‚Commitment<sup>3</sup> ergeben (Fend 2003: 408). Diese ermöglichen eine differenziertere Einordnung von Identitätszuständen hinsichtlich konkreter Entwicklungsaufgaben und lösen sich damit von der strengen zeitlichen Reihenfolge der Aufgabenbewältigung in Eriksons Entwicklungstheorie (Haußer 1983: 119). Im Modell von Marcia ist insbesondere die Exploration hervorzuheben. Die aktive Suche nach neuen Leitbildern, die (bewusste) Auseinandersetzung mit der aktuellen Situation und den persönlichen Möglichkeiten eröffnet zwei mögliche Verlaufstypen. Das ‚Moratorium‘, als „(notwendiges) Durchgangsstadium auf dem Weg zur ‚erarbeiteten Identität‘“ (Göppel 2005: 241), beinhaltet eine geringe Festlegung („commitment“). Die ‚erarbeitete Identität‘ kann demnach erst durch Reflexionsvorgänge und damit einhergehende Positionierungen bzw. Festlegungen ermöglicht werden. In den Theorien von Erikson und Marcia ist die Identitätsentwicklung Bestandteil eines aktiven Vorgangs, wenn dieser auch nicht immer bewusst oder gar reflektiert vonstattengeht.

Interessant ist die Identität als quasi ‚unfassbar‘ Zustand (Göppel 2005: 223). Sie ist Element aller jugendlichen Entwicklungsprozesse und zugleich übergeordnete Zielsetzung für die Adoleszenz. Die willentliche Herbeiführung von Identitätsentwicklung müsse, so Göppel, scheitern, wohingegen das „inhaltsbezogene Interesse [...], die Hingabe an eine Sache“ (Göppel 2005: 223f.) die eigentliche Identitätsentwicklung voranbringt. Das unterstreicht Eriksons Auffassung von Identität nicht als steuerbarer Gefühlszustand, sondern als ein allgemeines psychosoziales Wohlbefinden (Göppel 2005: 223f.).

Obwohl Identität und Selbstkonzept nicht erst in dieser Phase entstehen, nehmen sie „gerade in der Entwicklung der Adoleszenz eine Sonderstellung“ (Flammer/Alsaker 2002: 142) ein. Diese Sonderstellung äußert sich in der Dramatik, die mit der Jugendphase einhergeht: „Der Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz bedeutet, die Welt nicht mehr als selbstverständlich gegeben wahrzunehmen und sich zu ihr in ein bewußtes Verhältnis zu setzen“ (Fend 2003: 378). Das führt zu teils „heftigen Auseinandersetzungen“ (Remschmidt 1992: 1) mit dem sozialen Umfeld und gesellschaftlichen Institutionen (Elternhaus, Schule, Beruf etc.). Das Ergebnis ist eine (beständige) Konfrontation mit dem, „was eine Person ‚ihres‘ nennen kann“ (James 1980 zit. nach Flammer/Alsaker 2002: 142), dem Selbstkonzept. Dieses beinhaltet selbstbezogene Einstellungen und steht daher im

<sup>2</sup> „Ausmaß der aktiven Suche nach neuen Leitbildern“ (Fend 2003: 408).

<sup>3</sup> Eingehen von Festlegungen (Pinquart et al. 2010: 261f.).

Spannungsverhältnis zwischen individuellen und sozialen Ansprüchen. Laut Hurrelmann stelle sich die „grundlegende Aufgabe der Verbindung von persönlicher Individuation und sozialer Integration“ insbesondere im Jugendalter als „Voraussetzung für die Ausbildung einer Ich-Identität“ (Hurrelmann 2012b: 91).

Bildet sich ein Selbst- und Rollenkonzept über Zeit und Situationen hinweg heraus, so ist die Rede von einer (latenten) Entwicklung der Identität, die durch (manifeste) Änderungen im Selbstkonzept, dem reflexiven Zugang zur Identität, aktiviert wird.

## 2.2 Reflexionsprozesse in der Adoleszenz

Die bereits erwähnten, kritischen Momente der Adoleszenz werden ausgelöst durch Umbrüche im sozialen Umfeld der Jugendlichen sowie durch zugehörige gesellschaftliche Rollenerwartungen und persönliche (biologische und psychologische) Veränderungen. Zusätzlich zu diesen verschiedenenartigen Faktoren gibt es interindividuell unterschiedliche Herangehensweisen an die Bewältigung anstehender Entwicklungsaufgaben, die sich zwischen aktiver Gestaltung („Coping“) und passiver Verteidigung (Seiffge-Krenke 1995 zit. nach Hurrelmann 2012a: 78) bewegen. Persönliche Voraussetzungen und konkrete Sozialisationsfaktoren sind dahingehend ebenso von Belang. Entwicklungs- und Selbstbildungsprozesse sind durchaus kein linearer Vorgang, sondern durch „Stagnation und Fortschritte, Unsicherheiten und Widerstände, bereichernde oder frustrierende Umwege gekennzeichnet“ (Hübner/Maedler 2015: 240). Jugendliche, die einige Entwicklungsaufgaben bewältigen konnten, stehen durch steigende Selbstwirksamkeitserwartungen neuen Herausforderungen sicherer gegenüber. Scheitern kann jedoch Unsicherheit hinsichtlich der persönlichen Selbstwirksamkeit hervorrufen und dadurch Schwierigkeiten in der Bewältigung weiterer Aufgaben bereiten.

Unabdingbar für die aktive Gestaltung dieser Wandlungs- und Bewältigungsprozesse ist die Selbstreflexion. Reflexion ist auf das lateinische ‚reflectere‘ (zurückspiegeln) zurückzuführen und bezeichnet unter anderem den „Vorgang, über das Wahrgenommene – sei es gegenständlich, sei es sozial – nachzudenken“ (Häcker et al. 2008: 1). Reflektieren ist ein Denkprozess, dessen Kriterien sich auf das „Warum und Wozu eigener Erfahrungen und eigenen Handelns“ (Haußer 1983: 149) beziehen. Reflexion wird häufig durch Situationen stimuliert, in denen Entscheidungen getroffen, Konflikte gelöst, Bedürfnisse befriedigt oder Interessen realisiert werden (müssen). Laut Haußer bedeute Reflexion diesbezüglich, dass ein zurückliegender oder antizipierter Erfahrungsgegenstand zum Denkanstoß gemacht werde (Haußer 1983: 149).

Demnach spielen Handlungssituationen, ihre kontextuelle Einordnung und die Einschätzung der situativen Handlungsoptionen zusammen (Tully 2009: 242). Das funktioniert nur, wenn ein Denkniveau erreicht wird, das von diesen

Einflussfaktoren Abstand nimmt. Diese „aktive Distanzierung“ (Häcker/Rihm 2005: 362) ermöglicht, aus „der Unmittelbarkeit der Lebensvollzüge“ herauszutreten und eine denkende Betrachtung zu realisieren. Aus ökonomischen Gründen können jedoch nie alle Erfahrungen und Verhaltensweisen eines Menschen reflektiert werden, stattdessen sind es häufig „subjektiv bedeutsame und betroffen machende, kurz: identitätsrelevante Erfahrungen“ (Haußer 1983: 149). Das heißt, dass eine Reflexion immer Handlungen im Kontext einbezieht, die von lebensweltlichem Belang sind. Das können Identitäts- oder biographische Prozesse sein, die einer gewissen intrinsischen Motivation und Bedeutung unterliegen.

Jugendliche befinden sich in einer spannungsgeladenen Phase des Umbruchs. Aus der Auseinandersetzung mit und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben ergibt sich ein eigenständiger Gestaltungsprozess, durch eigene Ziele und Normen motiviert, der auf das „umfassende Gelingen des eigenen Lebensprojektes“ (Fend 2003: 158) ausgerichtet ist. Fend koppelt an die Erörterung einer Zukunftsperspektive und die Verortung „im Spektrum weltanschaulicher Möglichkeiten“ (Fend 2003: 160) immer einen Reflexionsprozess. Jedoch konnte, so Fend, gezeigt werden, dass die Anforderungen der Adoleszenz nicht alle Jugendlichen zur bewussten „Innenwendung“ (Fend 1994: 97) anregen. Der Reflexionsprozess ist dennoch von enormer Relevanz, da er Eigenverantwortung und Handlungsfähigkeit bewirkt – Kompetenzen, die Ausdruck einer Regulierung von individuellen Bedürfnissen und sozialen Anforderungen sind und das Fundament für eine gelungene Ich-Identität (Hurrelmann 2012: 91) bilden.

Eine Möglichkeit, diese Prozesse zu fördern, bieten pädagogische Unterstützungen und Angebote. Entsprechende Räume und Impulse begünstigen Prozesse eigenständiger Lebensgestaltung und -reflexion. Einerseits ermöglichen die Angebote der Jugendpädagogik den Jugendlichen Gestaltungsräume, andererseits realisieren Jugendliche sich diese auch selbst. Fend betont, dass weder Schule noch Familie ausreichend seien, um den Entwicklungsauftrag der Adoleszenz umfassend zu begleiten. Die entsprechenden Entwicklungsziele (u. a. Verantwortung, Selbstvertrauen und Reflexionsfähigkeit) können ebenfalls außerhalb der Schule gelernt werden. Dabei gibt es nicht nur die Gelegenheit, Erfahrungen über sich selbst zu sammeln, sondern überdies deren Bedeutung für die Selbstfindung zu reflektieren (Fend 2003: 472). Freiwilligendienste und die damit einhergehenden Bildungsseminare bieten als besonderes außerschulisches Setting solche Erfahrungs- und Gestaltungsräume.

### **3. Reflexionsprozesse in Bildungsseminaren bei Freiwilligendiensten**

Die pädagogische Begleitung von Freiwilligendiensten in Form von Bildungsseminaren stellt für die Teilnehmenden einen zuvor unbekannten Kontext dar, der verschiedene Besonderheiten mit sich bringt. So findet eine beständige Auseinandersetzung mit sich

selbst und anderen in einer (neuen) Gruppe statt. Außerdem gibt es einen sehr engen Kontakt (beispielsweise das gemeinsame Übernachten am Seminarort) mit Menschen, die sich meist nur im Seminarkontext treffen. Teilnehmende werden häufig in die Gestaltung der Seminare einbezogen und tragen daher Mitverantwortung für deren Gelingen. Neben diesen ungewohnten Situationen, die eher die Handlungsebene betreffen, ergeben sich darüber hinaus konkrete Möglichkeiten zur Reflexion der eigenen Lebenssituation. Im Folgenden werden verschiedene Perspektiven aufgezeigt, die den Mehrwert von Reflexionsvorgängen insbesondere im Freiwilligendienst verdeutlichen.

### **3.1 Mehrwert von Reflexionsprozessen im Freiwilligendienst**

Der wachsende Anspruch an lebensnahe Reflexivität impliziert die Frage, inwiefern Menschen die Gelegenheit bekommen, ebensolche Kompetenzen zu erwerben (Schüßler 2008: 1). Schüßler fordert dafür „Schonraum“, der die Gelegenheit offenbart, „aktuelle Handlungsproblematiken“ (Schüßler 2008: 2) mit Abstand zu betrachten und sie zu reflektieren (Brödel 1999 zit. nach Schüßler 2008: 2). Demgemäß bieten auch Bildungsseminare einen Raum, in dem die Freiwilligen ihre alltägliche Umgebung, die darin stattfindenden Begebenheiten sowie ihre individuellen Bewältigungsstrategien reflektieren können, ohne dass sie Konsequenzen für ihren Freiwilligendienst befürchten müssen.

Die Jugendpädagogik kann im Allgemeinen förderlich auf individuelle Entwicklungsprozesse wirken. Fend sieht in der Anerkennung der Adoleszenz als „herausragend[e] Reflexionsphase, Erlebnisphase und Handlungsphase“ (Fend 2003: 470) die Voraussetzung für eine solche Unterstützung. Abs nennt das freiwillige Engagement ein „Element der Gestaltung des Selbstverhältnisses“ (Abs 2001: 100). Das heißt, dass das selbstreflektierende Subjekt sich aus seiner Eigeninitiative heraus Gestaltungsmöglichkeiten aktiv eröffnet, in denen es sich ausprobieren und selbst formen kann (u. a. Silbereisen 1996). Eine Besonderheit des Freiwilligendienstes bestehe laut Tully genau in diesem Ausprobieren, um damit persönliche Erfahrungen hinsichtlich gelingender Aufgabenbewältigung zu gewinnen (Tully 2009: 240).

Der Zusammenhang von praktischer Tätigkeit und Erfahrungslernen ist nicht neu: Bereits Dewey fordert von der Erziehung, dass praktische Betätigungen zum Mittel werden, „um rege, gründliche, fruchtbare geistige Denkgewohnheiten zu entwickeln“ (Dewey 1951: 179). Er spricht vom Lernen durch Erfahrung und meint damit „das, was wir den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung [zu] bringen“ (Dewey 1951: 187). Die Welt wird also experimentell entdeckt und dadurch erkannt. Dies funktioniere laut Dewey jedoch nur, wenn die Betätigung des Subjekts und deren Auswirkungen auf das Subjekt wechselseitig in Beziehung gebracht werden. Dann kann von ‚Erfahrung‘ gesprochen werden.

Die an das freiwillige Engagement gekoppelten Bildungsseminare bieten Gelegenheit, die wechselseitigen Auswirkungen von Tätigkeit und Subjekt zu reflektieren. Tully spricht in diesem Kontext von inszenierten Freiräumen, „die zu einer Reflexion über das Jetzt, über die eigene Zukunft, über die Rolle im Team und in der Gruppe anregen“ (Tully 2009: 241). Die Auseinandersetzung mit neuen Menschen und deren Sichtweisen bewirkt einen anderen Umgang mit Konflikten und Belastungen (Rahrbach 1998: 182). Durch häufige „Reflexion des Erlebten in den Seminaren“ (Rahrbach 1998: 182), kann diese Aufgabe bewältigt werden. Der damit einhergehende Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung ist „als Baustein der eigenen Lebensbewältigung“ (Rahrbach 1998: 240) einem biografischen Lernen förderlich. Das Selbstkonzept wird dementsprechend (neu) erschlossen und bietet einen Zugang zur Identität. So ergibt sich aus dem besonderen Reflexionsangebot der Bildungsseminare eine Entfaltungsmöglichkeit für die Jugendlichen: vom jugendtypischen Moratorium (Fend 2003: 409) hin zu einer erarbeiteten Identität.

### **3.2 Herausforderungen von Reflexionsprozessen im Freiwilligendienst**

Die Relevanz von Reflexionen wurde bereits deutlich. Zur Vervollständigung erfolgt nun eine Betrachtung eventueller Hürden, die adoleszente Entwicklungen erschweren und Reflexionsprozesse – auch in der Praxis der Freiwilligendienste – beeinträchtigen oder sogar verhindern können.

Hurrelmann beschreibt mit der „produktiven Verarbeitung der [...] Realität“ (Hurrelmann 2012b: 90) die Selbstwirksamkeit, d. h. Kompetenz- und Autonomiewahrnehmung Jugendlicher. Diese funktioniert jedoch nur, wenn Jugendliche als eigenverantwortliche Subjekte anerkannt werden. In einigen (pädagogischen) Situationen wird die Entscheidungs- und Handlungskompetenz junger Menschen jedoch in Frage gestellt oder ihr Verhalten als unangepasst bewertet. Häufig dient abweichendes Verhalten (beispielsweise Rückzug, Resignation, Provokation) gerade im Jugendalter dazu, Handlungsfähigkeit herzustellen und schwierigen Situationen, Unausgeglichenheit oder Fehlschlägen aus dem Weg zu gehen (Ecarius 2011: 175f.). Laut Haußer können solche motivationalen Barrieren es erschweren, die Ebene der Metakommunikation zu erlangen (Haußer 1983: 151) und zu „Störungen des Selbstvertrauens“ (Hurrelmann 2006: 39) führen. Die Wahrnehmung der Jugendlichen als selbstbestimmte Individuen, deren Handeln einen individuellen Sinn ergibt, ist also unerlässlich.

Ein weiteres Problem sieht Sader in der Komplexität von Reflexionsvorgängen. Zum einen ist es schwierig, die gleichzeitigen Funktionen des Selbst als Subjekt und Objekt zu trennen: „Ich selbst denke nach, und der Gegenstand meines Nachdenkens bin ebenfalls ich selbst“ (Sader 1980: 192). Das Nachdenken über das Selbst beeinflusst das Selbst und damit das Nachdenken über das Selbst.

Zum anderen ist Reflexion auf mehreren Ebenen ein äußerst komplexer Prozess. Einzelideen entstehen nicht nacheinander, sondern meist „gleichzeitig, vermischt mit einer Vielzahl von emotionalen Tönungen und gleichzeitigen Assoziationen und Nebengedanken“ (Sader 1980: 193). Fend bezieht das Risiko der Komplexität auf die modernen Lebensbedingungen. Sie erforderten vom Individuum die stärkere Reflexion eigener Ziele, Selbsteinschätzungen und Ängste als traditionale Gesellschaften (Fend 2003: 161). Fend unterstreicht die Bedeutung von Orientierungsangeboten, um „eigenständige Identifikationen mit Werten zu ermöglichen“ (Fend 2003: 471). Freiwilligendienste selbst stellen solche Orientierungsangebote dar, die zugleich praktisches Lernen ermöglichen. Die Bildungsseminare als pädagogische Ergänzung dienen wiederum dem Austausch mit anderen Freiwilligen, der Auseinandersetzung mit dem Gelernten und der Reflexion der eigenen Erfahrungen.

Aus den Evaluationen zu Freiwilligendiensten von Engels et al. ergeben sich Faktoren, die die gelungene Durchführung pädagogischer Bildungsseminare beeinträchtigen können und somit nachteilig für eine gelungene Reflexion wären. Der wichtigste Faktor ist das Gruppenklima, das von der Heterogenität und Größe der Gruppe abhängt, sodass die Stimmung in einer großen Gruppe mit unterschiedlichen Teilnehmenden weniger vertraut ist (Engels et al. 2008: 107). Überdies ist die Bereitschaft, am Gelingen der Seminararbeit mitzuwirken, nicht bei allen Freiwilligen gegeben. Unsicherheit oder Ablehnung einzelner Teilnehmer\_innen erschweren den Umgang mit neuen Methoden und Inhalten. Eine Option, diese Hürde zu umgehen, bieten Wahlseminare, die eine gewisse Freiwilligkeit und eine geringere Anzahl an Teilnehmenden ermöglichen.

Die Darlegung der Hürden und Hemmnisse dient zur Sensibilisierung im Umgang mit adoleszenten Jugendlichen. Sie zeigt, wie wichtig der wertschätzende Umgang miteinander, auch für die Qualität der inhaltlichen Gestaltung von Seminaren ist.

#### **4. Gestaltung von Bildungsseminaren mit der Methode des Szenischen Spiels**

Die inhaltliche Gestaltung von Bildungsseminaren bietet Freiraum, um unterschiedliche Methoden anzuwenden und damit die Zielsetzungen der Seminare zu verfolgen. Im Nachfolgenden wird anhand der Methode des Szenischen Spiels dargestellt, wie Bildungsseminare in Freiwilligendiensten die Entwicklung der Identität unterstützen können. Die Besonderheit dieser Methode liegt darin, dass Erlebnisse und Erfahrungen mithilfe von gestalterischen Elementen spielerisch aufgegriffen und bearbeitet werden. Sie steht beispielhaft für eine Vielfalt an erfahrungsorientierten Ansätzen, die unter anderem aus der Erlebnis-, Spiel- und Theaterpädagogik stammen.

## 4.1 Das Szenische Spiel als Methode

Unter dem Namen ‚Szenisches Spiel und Theater als Lernform‘ wurde das Szenische Spiel von Ingo Scheller vorrangig für die pädagogische Praxis entwickelt (Tilemann 2005: 343). Er integrierte dabei Elemente aus vielfältigen anderen Konzepten (z. B. Forumtheater nach Boal, Psychodrama nach Moreno). All diese Konzepte verbinden das Rollenhandeln und die inhaltliche Auseinandersetzung mit kontextspezifischen Intentionen sowie die Beschäftigung mit der eigenen ‚Brille‘. Sie fokussieren demnach die Erlebnisse, Überzeugungen und Handlungsmuster, welche das individuelle Rollenhandeln und die Interpretation der Inhalte prägen. Dazu gehört eine explizite Verknüpfung der von außen herangetragenen Themen mit (ver)inner(licht)en Erfahrungen, also die „Arbeit an und mit Haltungen“ (Oelke 2009: 1).

Charakteristisch für das Szenische Spiel sind u. a. die Wahrnehmung mit allen Sinnen (Scheller 1998: 13), die Nachempfindung durch Nachahmung (Sader 1995: 193) und die soziale Interaktion (Lerchenmüller 1987: 54). Dafür werden persönliche Erinnerungen der Akteure im Gruppenkontext durch körperliche und verbale Zugänge in Szenen aufgegriffen und gemeinsam reflektiert.

## 4.2 Das Szenische Spiel in der pädagogischen Praxis

Für die szenische Arbeit ist es wichtig, dass klare Regeln aufgestellt werden, durch die sich alle Personen auf das Spielen einlassen können. Das ist elementar für die Integration aller Freiwilligen in die Gruppe und damit für eine Identifikation mit der Seminargruppe. Indem alle Freiwilligen im Laufe der Zeit sowohl spielen als auch beobachten, werden das Vertrauensverhältnis der Teilnehmenden untereinander und das gegenseitige Verständnis für die jeweils andere Position gefördert. Die innere Realität einer anderen Person wird durch das Rollenhandeln nachempfunden; eigene (unbewusste) Anteile können erkundet werden. Nach dem Ende jeder Spielszene erfolgen eine szenische Reflexion und anschließend eine Diskussion des Erlebten. Die Analyse und Interpretation des Erlebten erfolgt also physisch und sprachlich, womit ein mehrdimensionaler Zugang ermöglicht wird.

Dabei ist es wichtig, dass die Diskussion nicht in moralische Wertungen abdriftet und es – im Sinne des Konstruktivismus – keine Beurteilung nach den Kriterien ‚richtig‘ und ‚falsch‘ gibt. Denn die Personen agieren unter dem Schutz der Rolle und dürfen nur als Rolle eingeschätzt und nicht verurteilt werden. Das ermöglicht den Spielenden, individuelle Charakterzüge einzubringen, Grenzen zu setzen, sich auf Anregungen einzulassen sowie (eigene und fremde) Beobachtungen anzunehmen oder abzulehnen. Die Freiwilligen erhalten Anerkennung als autonome, selbstbestimmte und handlungsfähige Individuen.

Das Spiel gibt die Gelegenheit, eigene „Wertmaßstäbe und Handlungskonzepte“ (Lerchenmüller 1987: 54) zu entwickeln und auszuprobieren – also „unter ‚straf-freien‘ Bedingungen aus eigenen Fehlern zu lernen“ (Lerchenmüller 1987: 54). So können beispielsweise prägende (identitätsrelevante) Erlebnisse in der Freiwilligendienstarbeit ausführlich thematisiert, bearbeitet und reflektiert werden. Damit wird erfahrungsorientiertes Lernen ermöglicht. Die anschließende Auswertung dient dazu, die Erkenntnisse aus der Situation zu formulieren und (bis zur Situationsunabhängigkeit) zu generalisieren, also auf andere Alltagssituativen anwendbar zu machen. Dadurch erhalten die Jugendlichen Handwerkszeug, um bestimmte alltägliche Erlebnisse im Freiwilligendienst und die Reaktionen der beteiligten Akteure im Nachhinein besser zu verstehen.

Durch das Miteinander aller Teilnehmenden ergeben sich im Szenischen Spiel verschiedene Perspektiven und Kommunikationsebenen (Tilemann 2005: 346); die Unterschiedlichkeit der individuellen (Sinnes-)Wahrnehmungen wird herausgestellt. Denn die Beschäftigung mit dem Ich impliziert zugleich eine Auseinandersetzung mit dem Anderen. Einerseits fördert das die Abgrenzung eines Individuums zu anderen, trägt also zur Definierung von Selbstkonzept und damit zur Identitätsbildung bei. Andererseits können so Gemeinsamkeiten aufgezeigt, Verbindung zwischen den Jugendlichen hergestellt und eine empathische Rücksichtnahme gefördert werden.

#### **4.3 Das besondere Potenzial des Szenischen Spiels in Bildungsseminaren**

Nachfolgend wird das Potenzial erläutert, welches das szenische Spiel im Setting der Bildungsseminare im Rahmen von Freiwilligendiensten hinsichtlich der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben – insbesondere der Identitätsentwicklung – und von Herausforderungen bei Reflexionsprozessen bietet. Dabei besteht ein Bezug zu einer Seminarkonzeption bei Albrecht (2015: 46ff.), deren Fokus explizit auf dem Szenischen Spiel liegt und die damit eine theoretisch-empirische Herangehensweise an die oben genannten Schwerpunkte darstellt.

Die Komplexität von Reflexionsvorgängen wird durch das Szenische Spiel auf zwei Weisen aufgefangen. Viele Gedanken und Bilder sind während eines Reflexionsprozesses eng miteinander verknüpft. Mittels der Vielfältigkeit an Gestaltungsformen im Szenischen Spiel wird dieser Gleichzeitigkeit Raum gegeben. In der Interaktion des Spiels sind Reduzierungen nicht nötig, da viele Aspekte zugleich ausgedrückt und bearbeitet werden können. Das kommt der Verarbeitung von Erlebnissen aus der freiwilligen Tätigkeit zugute, da diese die Jugendlichen auf vielfältige Weise fordern: Das neue Arbeitsfeld und die Aufgaben, die sie täglich bewältigen müssen, wirken sich in formellen und informellen Bildungsprozessen aus. Das unterstützt zum einen den Erwerb von Kompetenzen wie Handlungsfähigkeit, Teamarbeit, Konflikt- und

Kritikfähigkeit, die eine wichtige Rolle im Freiwilligendienst wie auch im späteren Berufsleben spielen. Zum anderen kommen hier vielfältige Erfahrungen und Erwartungen zum Tragen, die sich unter Umständen in (kritischen) Situationen widerspiegeln und von den Involvierten nicht immer direkt erfasst werden können. Dahingehend ist es weiterhin von Bedeutung, dass durch den szenischen Zugang zum Erlebten auch ein Perspektivwechsel hin zu anderen Ansichten (z. B. von Kolleg\_innen oder Klient\_innen) möglich ist und damit das Einfühlungsvermögen gestärkt wird. In der nachfolgenden szenischen Reflexion kann diese Vielfältigkeit hinsichtlich einzelner Themenkomplexe strukturiert werden.

Die zweite Möglichkeit, Komplexität aufzufangen, liegt darin begründet, dass die Freiwilligen sich im Szenischen Spiel gleichzeitig als Subjekt und Objekt begreifen. Alle Beteiligten können bei dieser Art der sinnlich-ästhetischen Gestaltung Betrachtungsgegenstand sein, also im Fokus stehen, und an anderer Stelle als Medium dienen, um Personen, die gerade im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, zu unterstützen: „Jede\_r Einzelne durchläuft nicht nur einen eigenen Lernprozess, sondern ist auch für den in der Gruppe wichtig und ist aktiv in diesen Prozess eingebunden“ (Tilemann 2005: 343). Alle Handlungen, die anderen im Prozess der Selbsterkenntnis weiterhelfen, können auch die eigene Selbstreflexion voranbringen. Soziale und individuelle Prozesse sind an dieser Stelle besonders eng miteinander verbunden. Das verwirklicht das Paradoxon der Subjekt-Objekt-Gleichzeitigkeit und macht es greifbar.

Durch die Reflexion bisher unverarbeiteter Haltungen und Handlungsanteile wird die Schwierigkeit der ‚Unfassbarkeit‘ von Identitätsentwicklung umgangen. Das Szenische Spiel ermöglicht es, diffuse Gefühlslagen zu präsentieren, ohne dass sie notwendigerweise geklärt werden müssen. In der Folge dieses Gedankengangs erhält der von Marcia definierte Zustand des jugendlichen Moratoriums (Fend 2003: 409) eine neue Präsenz. Jugendliche haben das Recht, ‚unfertig‘ zu sein, sich auszuprobieren. Sowohl das Setting, das die Arbeit im Freiwilligendienst bietet, als auch die szenische Arbeit in den begleitenden Bildungsseminaren ergeben hierfür Experimentierfelder, die Ernstcharakter tragen können, aber immer die Möglichkeit für Abzweigungen offenhalten. Diese Freiheiten zielen letztlich darauf ab, dass die Jugendlichen sich eine eigene Identität erarbeiten und ‚erfassen‘. Durch neue Perspektiven und fremde Einflüsse, die geprüft, antizipiert oder abgelehnt werden können, sind die Individuen gezwungen, Stellung (zu gesellschaftlichen Rollen und ihrer eigenen Biographie) zu beziehen und ihr Selbstkonzept laufend zu definieren. Dieser Zugang über das Selbstkonzept ermöglicht letzten Endes eine Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, dem Gefühl des ‚Mit-sich-selber-eins-Seins‘. Dem aktuellen Zustand der Identitätsentfaltung kann mithilfe des Szenischen Spiels Ausdruck gegeben werden. Was daraus hervorgeht, liegt in der Hand der Jugendlichen und kann die subjektive Antwort auf die Frage sein: *Wer bin ich?*

Weiterhin bietet das Szenische Spiel in Bildungsseminaren Unterstützung in Bezug auf die Entwicklungsaufgaben nach Havighurst. Neben der schon thematisierten Identitätsentwicklung sind der Aufbau von und die Auseinandersetzung mit sozialen Beziehungen im Seminarkontext präsent. Das Szenische Spiel funktioniert nur als Gruppenmethode und im engen Miteinander. Eigenverantwortung, Reflexions- und Kommunikationsfähigkeit sind die Kompetenzen, die daraus hervorgehen und die gleichzeitig die Handlungsfähigkeit im Freiwilligendienst erhöhen. Weiterhin dient die sinnlich-ästhetische Methode dazu, das Körperfertbewusstsein der Jugendlichen zu stärken und ihnen die Erkundung ihres physischen Handlungspotenzials zu ermöglichen. Darüber hinaus sind im Laufe eines Freiwilligendienstes das Einfinden in die Rolle als Freiwillige\_r sowie die Frage nach der eigenen beruflichen Zukunft und die Auseinandersetzung mit einem gesellschaftlichen Auftrag von Bedeutung. Die freiwillige Arbeit bietet ein besonderes Erfahrungsfeld, um die eigenen Vorlieben herauszufinden und sich beruflich zu orientieren. Diese Selbsteinschätzungen und Ideen hinsichtlich der beruflichen Zukunft können im Seminarkontext spielerisch ausprobiert und reflektiert werden. Verschiedene Zugänge (z. B. eigene unbewusste Anteile oder Literaturgrundlagen für das szenische Spiel), die in der oben genannten Seminarkonzeption von Albrecht geboten werden, ermöglichen die Erweiterung des Diskurses innerhalb der Seminargruppe auf einen gesellschaftlichen Kontext. Das ist insoweit von Bedeutung, als dass Jugendliche im Freiwilligendienst häufig zum ersten Mal aktiv Verantwortung im Gemeinwesen übernehmen (Hoorn et al. 2010: 9). Indem beispielsweise stereotype Vorstellungen hinterfragt, die Perspektiven marginalisierter oder stigmatisierter Menschen nachempfunden oder eigene unbewusste Anteile in diskreditierten Verhaltensweisen gesucht werden, können die Jugendlichen in einer verantwortungsbewussten und einfühlsamen Sicht auf ihre Mitwelt unterstützt werden.

Generell ermöglicht es das Szenische Spiel, anhand mehrdimensionaler Zugänge, jegliche Themen, die für die Jugendlichen relevant sind, aufzugreifen. Es liegt jedoch immer in der Hand der Agierenden, welchen Fokus sie setzen möchten und inwieweit sie sich auf die Methode einlassen. Im Resümee bietet das Szenische Spiel in Bildungsseminaren von Freiwilligendiensten eine große Bandbreite an Möglichkeiten, um die Kompetenzerweiterung im Kontext von Freiwilligendiensten zu fördern, identitätsrelevante Reflexionsprozesse zu begleiten und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zu unterstützen. Dabei fällt auf, dass letztere sich im Erwerb (zukunfts-)relevanter Kompetenzen äußern kann. Die Reflexion entscheidender Lern- und Entwicklungsprozesse im Jugendalter dient zum einen dazu, sich diese bewusst zu machen und sie zu steuern. Zum anderen ist sie Grundlage für die Identitätsentfaltung und Selbstverwirklichung von Jugendlichen, die sich selbst kennen und wissen, welche Möglichkeiten sie haben, sich in die Gesellschaft einzubringen und ihre eigene Lebenswelt aktiv zu gestalten.

## 5. Fazit und Ausblick

Jugendliche, die einen Freiwilligendienst absolvieren, erfahren eine Bildungs- und Orientierungszeit, die ihre persönliche Entwicklung und Biographie entscheidend beeinflussen kann. Dabei bietet das Zusammenspiel aus Identitätsentwicklung, Aufgabenbewältigung und Kompetenzerwerb Anstoß zu individuellen Reflexionsprozessen. Dieser Beitrag hat gezeigt, dass die Methode des Szenischen Spiels kontextbezogen dazu dienen kann, Jugendliche in ihrer Einzigartigkeit zu fördern und sie in jugendtypischen Entwicklungsprozessen zu unterstützen. Um die Methode in die Seminararbeit bei Freiwilligendiensten zu integrieren, stellt Ingo Schellers Werk „Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis“ (1998) einen geeigneten Zugang dar. Zudem bietet die Hochschule Hannover Weiterbildungskurse zur\_m szenischen Spielleiter\_in<sup>4</sup> an, in denen die Planung, Durchführung und Auswertung eigener Spielprojekte erlernt werden können.

Ähnlich dem Szenischen Spiel ermöglichen auch andere Methoden – wie beispielsweise die Erlebnispädagogik, „Betzavta“<sup>5</sup> (Maroshek-Klarman) oder das Theater der Unterdrückten (Boal) – einen erfahrungsorientierten Zugang zu den oben genannten sowie weiteren möglichen Zielsetzungen von Bildungsseminaren bei Freiwilligendiensten. Damit die Methoden in Seminaren nachhaltig angewendet und ihr potenzieller Mehrwert Jugendlichen zunutze gemacht werden kann, bedarf es weiterer wissenschaftlicher Forschung, praxisnaher Konzeptionen und nicht zuletzt des Engagements innovationsfreudiger Trägerorganisationen und Seminarleitungen.

## Literaturverzeichnis

- Abs, Hermann Josef (2001): Freiwilliges Engagement in der Reflexion. Zur Selbstdeutung helfender Tätigkeit bei jungen Erwachsenen im Kontext unterschiedlicher Organisationsformen, Freiburg im Breisgau.
- Albrecht, Pauline (2015): Identitätsentwicklung durch das Szenische Spiel am Beispiel von Bildungsseminaren bei Freiwilligendiensten, Unveröffentlichte Abschlussarbeit, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
- Bibisidis, Thomas; Eichhorn, Jaana; Klein, Ansgar; Perabo, Christa; Rindt, Susanne (Hg.) (2015): Civil, Gesellschaft, Staat. Freiwilligendienste zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Gestaltung, Wiesbaden.

<sup>4</sup> Es handelt sich um eine etwa zweijährige berufsbegleitende Weiterbildung bei Prof. Dr. Uta Oelke und Gisela Ruwe zum\_r zertifizierten Spielleiter\_in „Szenisches Spiel, erfahrungsbezogener Unterricht und Supervision“ für Interessierte aus dem Gesundheits-, Pflege- und Sozialbereich. Nähere Informationen lassen sich dem Flyer entnehmen: [http://www.hs-hannover.de/fileadmin/media/doc/wt/ZEW\\_Szenisches\\_Spiel\\_2016.pdf](http://www.hs-hannover.de/fileadmin/media/doc/wt/ZEW_Szenisches_Spiel_2016.pdf).

<sup>5</sup> „Betzavta“ bedeutet Miteinander. Diese Methode zur demokratischen Entscheidungsfindung wurde 1988 am Jerusalem Adam Institute for Democracy and Peace von Uki Maroshek-Klarman entwickelt. Das Programm fördert die Konfliktkompetenz des Einzelnen, indem die Gleichrangigkeit aller Interessen als grundlegendes Prinzip anerkannt wird (CAP 2017).

- Boal, Augusto (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler, Frankfurt a. M.
- Centrum für angewandte Politikforschung (CAP). Ludwig-Maximilians-Universität München (2017): Seminarkonzept „Betzavta/Miteinander“, <http://www.cap-lmu.de/akademie/praxisprogramme/betzavta-miteinander/> (Zugriff am 23.03.2017).
- Dewey, John (1951): Wie wir denken. Die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozess der Erziehung, Zürich.
- Dewey, John (1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Nachdr. der 3. Aufl., Braunschweig, 1964. Weinheim, Basel.
- Düx, Wiebken; Prein, Gerald; Sass, Erich; Tully, Claus J. (Hg.) (2009): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter, 2. Aufl., Wiesbaden.
- Ecarius, Jutta; Eulenbach, Marcel; Fuchs, Thorsten; Walgenbach, Katharina (2011): Jugend und Sozialisation, Wiesbaden.
- Engels, Dietrich; Leucht, Martina; Machałowski, Gerhard (2008): Evaluation des freiwilligen sozialen Jahres und des freiwilligen ökologischen Jahres. Systematische Evaluation der Erfahrungen mit den neuen Gesetzen zur „Förderung von einem freiwilligen sozialen Jahr bzw. einem freiwilligen ökologischen Jahr“ (FSJ-/FÖJ-Gesetze), Wiesbaden.
- Erikson, Erik H. (1974): Jugend und Krise. Psychodynamik im sozialen Wandel, 2. Aufl., Stuttgart.
- Fend, Helmut (1994): Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät, Bern.
- Fend, Helmut (2003): Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 3. Aufl., Opladen.
- Flammer, August; Alsaker, Françoise D. (2002): Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter, Bern u.a.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner (Hg.) (1995): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, 2. Aufl., Weinheim.
- Göppel, Rolf (2005): Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben, Entwicklungskrisen, Bewältigungsformen, Stuttgart.
- Haußer, Karl (1983): Identitätsentwicklung, New York.
- Haußer, Karl (1997): Identitätsentwicklung. Vom Phasenuniversalismus zur Erfahrungsverarbeitung, in: Heiner Keupp (Hg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung, 1. Aufl., Frankfurt am Main, S. 120–134.
- Hochschule Hannover. University of applied Sciences and Arts. Zentrum für Studium und Weiterbildung (o. V.) (2016): Berufsbegleitende Weiterbildung. Spielleiter/in „Szenisches Spiel, erfahrungsbezogener Unterricht und Supervision“ (zertifiziert), [http://www.hs-hannover.de/fileadmin/media/doc/wt/ZEW\\_Szenisches\\_Spiel\\_2016.pdf](http://www.hs-hannover.de/fileadmin/media/doc/wt/ZEW_Szenisches_Spiel_2016.pdf) (Zugriff am 23.03.2017).
- Hoorn Alexandra, Rindt Susanne, Stampf Tina (2010): Leitfaden zur Kompetenzbilanz im Freiwilligendienst. Bundesprogramm „Freiwilligendienste machen kompetent“, Frankfurt a. Main.
- Hurrelmann, Klaus (2004 // 2012a): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, 7., vollst. überarb. Aufl // 11., vollst. überarb. Aufl., Weinheim, München.
- Hurrelmann, Klaus (2006): Einführung in die Sozialisationstheorie, 9. unveränd. Aufl., Weinheim.

- Hurrelmann, Klaus (2012): Jugendliche als produktive Realitätsverarbeiter: Zur Neuausgabe des Buches „Lebensphase Jugend“, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung (1), S. 89–100.
- Hübner, Kerstin; Maedler, Jens (2015): Prozesse informeller und non-formaler Bildung in Jugendfreiwilligendiensten, in: Thomas Bibisidis, Jaana Eichhorn, Ansgar Klein, Christa Perabo und Susanne Rindt (Hg.): Zivil, Gesellschaft, Staat. Freiwilligendienste zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Gestaltung.
- Keupp, Heiner (Hg.) (1997): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung, 1. Aufl., Frankfurt am Main.
- Lerchenmüller-Hilse, Hedwig (1987): Soziales Lernen in der Schule. Zur Prävention sozial-auffälligen Verhaltens. Ein Unterrichtsprogramm für die Sekundarstufe I, Bochum.
- Mikos, Lothar; Wegener, Claudia (Hg.) (2005): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch, Konstanz.
- Oelke, Uta (2009): Szenisches Spiel, in: PADUA (3), S. 13–19, <http://serwiss.bib.hs-hannover.de/frontdoor/index/index/docId/258> (Zugriff am 15.01.2015).
- Pinquart, Martin et al. (2010): Entwicklungspsychologie. Kindes- und Jugendalter, Göttingen, Bern, Wien u.a.
- Rahrbach, Andrea; Wüstendorfer, Werner; Arnold, Thomas (1998): Untersuchung zum freiwilligen sozialen Jahr, Stuttgart.
- Raithel, Jürgen (2011): Jugendliches Risikoverhalten. Eine Einführung, 2., überarb. Aufl., Wiesbaden.
- Remschmidt, Helmut (1992): Adoleszenz. Entwicklung und Entwicklungskrisen im Jugendalter, 1. Aufl., Stuttgart u.a.
- Riedel, Katrin; Schossig, Maria; Isberner, Roberto (2003 ff.): Methodenpool. Szenisches Spiel. Hg. v. Kersten Reich, <http://methodenpool.uni-koeln.de> (Zugriff am 12.12.2014).
- Sader, Manfred (1980): Psychologie der Persönlichkeit, München.
- Sader, Manfred (1986): Rollenspiel als Forschungsmethode, Opladen.
- Sader, Manfred (1995): Rollenspiel, in: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Heiner Keupp (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, 2. Aufl., Weinheim.
- Sader, Manfred; Weber, Hannelore (1996): Psychologie der Persönlichkeit, Neuauflage., völlige Neubearb., Weinheim, München.
- Scheller, Ingo (1981): Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis, Planung, Theorie, Königstein.
- Scheller, Ingo (1998): Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis, Berlin.
- Schumann-Hengsteler, Ruth; Trautner, Hanns Martin (Hg.) (1996): Entwicklung im Jugendalter, Göttingen, Seattle.
- Schüßler, Ingeborg (2008): Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung. Zwischen Irritation und Kohärenz, in: bildungsforschung.org, <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/75/78> (Zugriff am 11.11.2014).
- Silbereisen, Rainer (1996): Jugendliche als Gestalter ihrer Entwicklung. Konzepte und Forschungsbeispiele, in: Schumann-Hengsteler, Ruth; Trautner, Hanns Martin (Hg.): Entwicklung im Jugendalter, Göttingen, Seattle, S. 1–18.

Thiel, Christian (2012): Freiwilliges Engagement als Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Eine explorative Untersuchung zu konzeptionellen Konsequenzen in der Jugendarbeit, Hamburg.

Tilemann, Friederike (2005): Szenisches Spiel, in: Lothar Mikos und Claudia Wegener (Hg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch, Konstanz, S. 343–352.

Tully, Claus J. (2009): Jugend, freiwilliges Engagement und Identitätsarbeit, in: Dux, Wiebken; Prein, Gerald; Sass, Erich und Tully, Claus J. (Hg.): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter, 2. Aufl., Wiesbaden, S. 229–259.