

Thomas Schweinschwaller und Barbara Rainer

# Theaterpädagogik als Förderung von Probehandeln Der Personzentrierte Ansatz in der Theaterpädagogik

## Zusammenfassung:

*Theaterpädagogik als theatrale Arbeit im pädagogischen Kontext, als Spielen durch Improvisation, ermöglicht Selbsterfahrung im Probehandeln. Erfahrungen aus Workshops mit Jugendlichen, verstanden als work in progress, werden dargestellt und im Kontext personzentrierter Theorie, besonders in Hinblick auf die Bedeutung von Beziehung und Präsenz diskutiert. Ein bedürfnisorientierter Ansatz ermöglicht signifikantes Lernen, wenn kein "Theater vorgemacht" wird, sondern die Haltung der Leiter davon geprägt ist, in Kontakt zu kommen.*

**Schlagnote:** Theaterpädagogik, Schauspieler, freie Improvisationen, Theater als Probehandeln, Bedürfnisorientierung, Aktualisierungstendenz, Beziehung, Präsenz, Kontakt, signifikantes Lernen.

## Was ist Theaterpädagogik?

Es gibt keinen einheitlichen Begriff davon, was Theaterpädagogik genau ist. Dennoch lassen sich zwei Hauptströmungen unterscheiden: Vor allem im anglosächsischen Raum versteht man unter Theaterpädagogik („Theatre in Education“) eine Art der Vermittlung von Unterrichtsstoff innerhalb des Schulsystems: als eine Methode, den Unterricht spannender und abwechslungsreicher zu gestalten und den Lerneffekt zu erhöhen (Redington 1983; Jackson 1993).

Die andere Richtung – besonders im deutschsprachigen Raum – versteht Theaterpädagogik vor allem als Mittel zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher (Wertmüller 1994; Steinbeck 1984). Die „Begleitung“ („paidagogos“, altgriechisch = „Begleiter“) Jugendlicher bei ihrem Prozeß des Erwachsenwerdens steht im Vordergrund. Die Arbeit orientiert sich möglichst an der Alltagsrealität der Schüler (Reiß 1985) und ihren Mythen, um ihnen ein Forum zu bieten, sich ihren Themen, Wünschen, Sehnsüchten und Fragen in einem „Kunstraum“ stellen zu können. Theater als Probehandeln (Koch 1983, 22) in einem geschützten Rahmen und Theater als Möglichkeit, mit sich und der Welt in Beziehung zu treten (Baumgarten/Schulz 1979, 129), fördern die Entfaltung der Kreativität und neue Erfahrungen. Am Spielplan der theaterpädagogischen Arbeit stehen die Dramatisierung des „Gefundenen“ und die Inszenierung des Eigenen.

In dieser Tradition steht auch unsere Arbeitsweise, die von stark strukturierter zu offener Szenenarbeit reicht. Bei den freien Improvisationen bekommen die Jugendlichen lediglich eine thematische Vorgabe, z. B.: „Wir spielen heute Jugendgangs.“ Die Teilnehmerinnen<sup>1</sup> werden eingeladen, sich mit Leib und Seele zu engagieren, sich

einzulassen und ihr Drehbuch selbst zu schreiben. Am anderen Ende des methodischen Spektrums finden sich vorgefertigte Rollenspiele mit Lehrstückcharakter (z. B. „Rollenspiel Mord“ von Rainer/Reif 1997). Den Sinn erhält die szenische Darstellung erst durch die Reflexion des Erlebten, die der Integration der Erfahrung dient. Ziel sind die Bewußtmachung und die Erweiterung des eigenen Handlungsspielraumes.

## Selbsterfahrung im freien Spiel der Rolle

Theunissen (1966) zeigt in seiner Abhandlung über den Schauspieler die Crux dieser Profession auf. Einerseits schöpft der Schauspieler aus sich heraus – im besten Fall aus dem vollen, und im worst case entblößt er sich. Andererseits muß er seine Rolle beherrschen, also über ihr stehen und sie reproduzierbar machen. Für den Spieler einer Improvisation zur Selbsterfahrung bei einem Theaterworkshop heißt das, daß er in einer Rolle – z. B. Herr X ist der Dealer – handelt. Meist schöpft der Darsteller dabei aus seiner Vorstellung: im besten Fall aus seiner Phantasie, im schlechtesten Fall aus seinen Stereotypen. Bei letzteren wirkt der Akteur meist schablonenhaft ohne Bezug zu sich selbst, d. h. der Teilnehmer „macht ein Theater“. Das führt dann oft dazu, daß mittelfristig nichts mehr geht, die Szene einschläft. Andererseits ist es im Spiel häufig kontraproduktiv, sich ganz von seiner Rolle vereinnahmen zu lassen und in ihr aufzugehen: Im besten Fall – in einem freien Spiel – ist der Schauspie-

1 Um geschlechtsdiskriminierende Formulierungen zu umgehen, wird für ein geschlechtsspezifisches Substantiv im Singular nur die männliche Form, für ein Substantiv im Plural ausschließlich die weibliche Form benützt.

ler ganz in der Rolle und handelt aus seinen Impulsen, bezogen auf die Rolle, kongruent. Das heißt, er erlebt sich ganz in der Rolle und macht dadurch als Person eine besondere Form der Selbsterfahrung. Im schlechtesten Fall lösen sich die Rolle und damit der Spielauftrag gänzlich auf: Der Teilnehmer steht ohne Rolle – im Theaterjargon: als Privater – und nicht mehr als Handlungsträger auf der Bühne. Dadurch ist aber der spielerische Aspekt verloren, der bei theaterpädagogischen Seminaren eine „Triebkraft“ darstellt<sup>2</sup>.

Bei Improvisationen kommen oftmals auch Partner vor, mit denen es aufeinander bezogen zu handeln gilt. Diese Beziehungsfähigkeit im Spiel setzt Empathie und Originalität voraus. Bei Theaterworkshops kann erlebt werden, daß dort, wo eine solche Bezo-genheit zustande kommt, das Spiel „wie von alleine“ geht und der Spieler eine große Freiheit (im Gegensatz dazu, daß er „am Text kleben bleibt“) verspürt. Dies nimmt einen bedeutsamen Einfluß auf das Selbstkonzept. Außerdem ist durch die Reproduzierbarkeit des „Spieles“ auch ein Verdeutlichen, Üben und Verändern der rollenbe-zogenen Beziehungsgestaltung möglich: Theaterpädagogik wird zur Arena, in der man in Kontakt kommen und damit experimentieren kann.

Unsere Zusammenarbeit entstand im Rahmen des EU-Projektes zur „Prävention fremdenfeindlich und rassistisch motivierter Gewalt bei Jugendlichen“ (vgl. Rainer/Reif 1997), wo wir Theaterpädagogik als eine Möglichkeit einsetzten, die Jugendlichen zu erreichen. Die Entwicklung dieser Arbeit, die wir als „work in progress“ verstehen, ergibt sich aus unserem persönlichen Lernweg mit personzentrierter Selbsterfahrung und präventiver Jugendarbeit. Im folgenden werden Beispiele aus der offenen Szenenarbeit herangezogen, weil an diesen die personzentrierten Elemente unserer Arbeit am besten deutlich gemacht werden können.

## Die theoretische Basis

Für unsere Diskussion nehmen wir drei personzentrierte Basis-begriffe heraus:

- Personzentriert wird der Mensch als ein Wesen verstanden, das nach Aktualisierung strebt. Dieser Tendenz liegt eine schöpferische Kraft zugrunde (vgl. Schmid 1994, 413–423). „Dies ist eine zuverlässige Tendenz, die, wenn sie frei wirken kann, eine Person auf das hinbewegt, was mit den Begriffen Wachstum, Reife, Lebensbereicherung bezeichnet wird.“ (Rogers 1980b, 211)
- Weiters steht im Personzentrierten Ansatz die Beziehung im Mit-telpunkt. Personsein beinhaltet jedoch außer dem Aspekt der „Beziehungsangewiesenheit“ (Schmid 1994) auch den der „Autonomie“: „Man kann [...] sagen: Akzentuiert das substanti-

elle Personverständnis, was jeweils die Person ist, so akzentuiert das relationale, wodurch die Person ist.“ (Ders. 1998c, 99). Für das Gestalten einer förderlichen Beziehung gilt es, beides im Blickfeld zu bewahren.

- Beziehungsgestaltung im Sinne von „Zu-gegen-Sein“ wird im personzentrierten Handeln durch Präsenz (Rogers 1986h; Schmid 1994) ermöglicht, was weiter unten für unsere Arbeit spezifiziert wird.

Zur Diskussion unserer Arbeitsweise ziehen wir die „permanente Theorieentwicklung als Herausforderung für personzentrierte Praktikerinnen und Praktiker“ (Frenzel 1998, 49ff) heran. Diese stellt eine Ermutigung dar, aus der praktischen Erfahrung in der personzen-trierten Arbeit, die (eigene) Theoriebildung voranzutreiben.

## „Wir spielen Jugendgangs“ Beispiele aus der Praxis

Wir gehen von der Annahme aus, daß die Jugendlichen im frei-en Spiel ihren Alltag bzw. „das, was sie beschäftigt“, aktualisieren. Shakespeares „Die ganze Welt ist Bühne“ könnte man in diesem Zusammenhang fast umwandeln zu: „Die Bühne wird im freien Spiel zur Welt“ – die Bühne als virtueller Raum, um mit sich und der Welt in Beziehung zu treten. Daraus leitet sich auch unsere Aufgabe ab, den Rahmen für die Bühnenerfahrung der Teilnehmerinnen so zu gestalten, daß Bedingungen geschaffen werden, die ein Spiel mit ihren Lebensthemen möglich machen. Dazu gehören unserer Erfah-rung nach Regelklarheit, die Möglichkeit, daß die Teilnehmerinnen jederzeit aus dem Spiel aussteigen können, sowie eine strikte Abgrenzung von Bühnen- und Reflexionsrahmen. Weiters hat es sich vor allem bei Rollenspielen oder Szenenarbeit bewährt, die Schau-spielerinnen, sobald sie auf der Bühne handeln, einen Kunstnamen suchen zu lassen, um die nötige Distanz zwischen Rolle und „dahin-terstehender“ Person zu schaffen.

Ganz offenkundig besteht eine Tendenz, daß Jugendliche bewußt oder unbewußt ihre eigenen Themen einbringen, wenn sie die Gelegenheit dazu bekommen. Dahinter steht ein Bedürfnis, sich mit eigenen Themen auseinanderzusetzen und dadurch die eigene Identität zu finden (vgl. Erikson 1971). Unser Angebot lädt sie ein, ihre Themen darzustellen und damit zu spielen. Dadurch lernen sie, ihre eigenen Handlungsabläufe und Reaktionen besser zu verstehen.

Dazu ein Beispiel: Das Angebot „Wir drehen heute einen Video-film!“ wurde von den 12jährigen in einem Jugendzentrum begeistert beantwortet: „Super! Wir drehen einen Horrorfilm!“ Ausgehend von dieser Idee einigten sich die Jugendlichen auf einen „Mord im Dro-genmilieu“. Voilà! Material aus den Phantasien und teilweise aus den Erfahrungen der Jugendlichen bot sich zur gemeinsamen Bearbei-tung an. In den Reflexionen erfuhren wir, daß die meisten von ihnen in irgendeiner Weise bereits (durch Geschwister oder Freunde) mit dem Thema Drogenmißbrauch konfrontiert worden waren. Dadurch, daß die Jugendlichen von sich aus dieses Thema einbrachten, waren

<sup>2</sup> Zum theoretischen Verständnis von Theater und Schauspielen aus personzen-trierter Sicht u. a.: Schmid 1994; 1998c.

wir unmittelbarer in Kontakt mit ihnen, als wenn wir dieses Thema vorgeschlagen und etwa bestimmte Lernerfahrungen geplant hätten. Damit hätten wir nur ihre Abwehr aktiviert und die in der Literatur dokumentierte Unlust Jugendlicher zu Theaterpädagogik und Rollenspielen zu spüren bekommen. Dadurch, daß wir die Jugendlichen dort abholen, wo sie sind, werden wir oft in ihre Welt eingeladen und einbezogen. Anstelle von Boykott erleben wir so bei den Jugendlichen durchgehend Spiellust!

Unsere Haltung ist getragen von Vertrauen, daß die Jugendlichen ihre Bedürfnisse, Fragen und Themen ins Spiel bringen (können), wenn wir ihnen kein (pädagogisches) Theater vormachen, sondern ihnen die Gelegenheit bieten, ihre eigenen Geschichten zu inszenieren. Dieses Vertrauen entsteht auch auf Seite der Jugendlichen. Sie erleben, daß sie als Personen mit ihren Bedürfnissen ernst genommen werden. Unsere Rolle als Spieleiter und Spielleiterin verstehen wir darin, präsent zu sein – eine Gegenwärtigkeit, die ermöglicht, „sich auf die fruchtbaren Augenblicke zu konzentrieren.“ (Schmid, 1998, 18)

Im Folgenden sei ein Beispiel unserer theaterpädagogischen Arbeit aus einem vierstündigen Workshop mit 12- bis 14jährigen in einem Jugendzentrum beschrieben.

Unser Spielangebot an die Jugendlichen war: „Heute spielen wir Jugendgangs!“ Wir ließen die Teilnehmerinnen zwei Gruppen bilden. Die Jugendlichen machten aus unserem Angebot Folgendes: Die „Jugendgangs“ lungerten herum, wußten nicht, was sie tun sollten, redeten nur mit ihren eigenen Gruppenmitgliedern, waren mißmutig und überlegten schließlich, wie man die „Gegnerinnen“ ärgern könnte. Dieses Verhalten wurde von uns als „auffällig“ wahrgenommen. Darauf folgte die Frage nach der „Bewertung“ dieser Wahrnehmung: Dabei gibt es wieder (mindestens) zwei Möglichkeiten: Einerseits konnte die entstandene Ratlosigkeit bei den Teilnehmerinnen als „Versagen“ unsererseits bewertet werden, da von uns kein klarer Handlungsauftrag erteilt wurde. Dies hätten wir so interpretieren können, daß „nichts weiter geht“, das Spiel „nicht funktioniert“. Wir hätten uns veranlaßt sehen können, ein „besseres Spiel“ vorzugeben. Wir bewerteten dieses Nicht-Wissen-was-Tun jedoch als Thema für die Jugendlichen, und zwar genau als Ausdruck ihrer Lebensrealität, die sich im Spiel zeigt: hier nämlich Langeweile.

Als nächstes kamen die Jugendgangs auf die Idee, der jeweils anderen Gruppe Gegenstände zu stehlen. Diese Spielentwicklung führte schließlich zur Geiselnahme durch eine Gruppe. In einer kurzen Reflexionsphase fragten wir die Jugendlichen, wie sie den Spielverlauf erlebt hätten. Unabhängig von unseren Beobachtungen wußten wir, daß dieses Phänomen der Langeweile und Ziellosigkeit für den Gründungsprozeß einer Gruppe typisch ist und Langeweile häufig zu devastativen Akten führt (Moser 1987). Wir teilten unsere Eindrücke mit und versuchten, gemeinsam mit der Gruppe zu klären, ob ein Zusammenhang zwischen der Langeweile und der Geiselnahme bestünde. Die Reaktion auf unsere Vermutung war spontane Zustimmung. In dem Gespräch äußerten einige Gangmitglieder, daß

hinter ihren Übergriffen ein Bedürfnis nach Kontakt stand: „Aber wir wollten ja eigentlich nur mit denen gemeinsam etwas machen.“ Daraufhin beschlossen die Jugendlichen, die gestohlenen Gegenstände und die Geisel auszutauschen, um das Klima zwischen den beiden Gruppen wieder zu entspannen. Das Spiel wurde wieder aufgenommen und eine Übergabe versucht. Während dieser Übergabe kam es zu einer wesentlichen Störung des Prozesses durch einen lautstarken Konflikt zwischen zwei Spielteilnehmerinnen und einer großen Unruhe in der Gruppe, wodurch der Austausch scheiterte. Das Spiel wurde daraufhin von uns unterbrochen.

In der Reflexionsphase wurde das Ereignis von den Teilnehmerinnen als Störung erkannt und in einen ursächlichen Zusammenhang mit dem Scheitern der Übergabe gestellt. Wir luden sie ein, die Dynamik, die im Spiel entstanden war, mit ihren persönlichen Erfahrungen in ihrem täglichen Leben zu vergleichen. Anschließend fragten wir die Gruppe: „Was braucht ihr, damit die Übergabe klappen kann?“ Die Teilnehmerinnen stellten daraufhin Regeln auf, wobei ihnen und uns besonders wichtig war, daß diese von allen Gruppenmitgliedern angenommen werden konnten. Sie einigten sich darauf, gemeinsam für jede Gruppe einen Vertreter zu wählen, der die Übergabe durchführen sollte. Weiters suchten die Gruppen gemeinsam Moderatorinnen für diese geregelte Übergabe aus. Daraufhin spielten sie ihre selbsterarbeitete Lösung durch, und diesmal klappte die Übergabe. Nach der Pause arbeiteten wir weiter mit ihnen zum Thema Gruppendruck, wobei spürbar war, daß die Jugendlichen nun wirklich das Gefühl hatten, „mit uns kooperieren zu können“ und wir sie „ernst nähmen“.

## Was wirkt? Diskussion nach personenzentrierten Kriterien

In diesem Praxisbeispiel spiegelt sich unsere Grundhaltung nach Bedürfnisorientierung: die Teilnehmerinnen dort abzuholen, wo sie sind. Diese Haltung ermöglicht es ihnen, ihre Themen einzubringen. Durch die Aktualisierungstendenz wird die Arbeit konstruktiv und produktiv. Rogers differenzierte dabei in seiner Definition derselben aber sehr genau, wenn er nicht von einer „alle Welt liebenden Person“ sprach, sondern durchaus miteinbezog, daß der Mensch auch destruktives Verhalten zeigt, wenn er an seinen Impulsen nach Wachstum gehindert wird: „In dem Maße, wie das Individuum große Gebiete seiner Erfahrung im Bewußtsein verleugnet [in unserem Beispiel: das Bedürfnis nach Kontakt, die Unsicherheit] werden seine kreativen Gestaltungen pathologisch oder gesellschaftlich schädlich oder beides sein können [Diebstahl, Geiselnahme]. In dem Maße, wie das Individuum für alle Aspekte seiner Erfahrung offen ist und all die mannigfaltigen Empfindungen und Wahrnehmungen, die in seinem Organismus stattfinden, seinem Bewußtsein zugänglich sind [das in der Reflexion gefundene Bedürfnis nach Kontakt], – in diesem Maße werden die einzigartigen Produkte seiner Interaktion mit seiner Umwelt für sich wie für andere konstruktiv sein [das

Bedürfnis bzw. die Bereitschaft zur geregelten Übergabe].“ (Rogers 1961a, 342)

Im Theater liegt eine fundamentale Kraft: Es ist echt und künstlich (virtuell) zugleich. Für unser Beispiel heißt das, daß die Jugendlichen eine Realität erschaffen konnten (Langeweile, Übergriffe) und damit spielten. Sie konnten weiters den Spielverlauf selbst bestimmen und ändern: Theaterpädagogik stellt ihnen einen Proberaum für das wirkliche Leben zur Verfügung. Wenn wir diese Probe ernst nehmen, dann ist in den erspielten Handlungen eine ganzheitliche Lernerfahrung möglich, die Rogers als signifikantes Lernen bezeichnet: „Es ist ein Lernen, das etwas ändert – im Verhalten des einzelnen, in den von ihm zukünftig einzuschlagenden Handlungsweisen, in seinen Einstellungen und in seiner Persönlichkeit. Es ist ein durchdringendes Lernen, nicht nur eine Zunahme an Wissen, sondern etwas, das jeden Teil seiner Existenz betrifft und durchdringt.“ (Ebd. 274) Geglückte theaterpädagogische Arbeit kann in diesem Sinn durch signifikantes Lernen zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen.

Wenn wir die Teilnehmerinnen dazu einladen, uns ihr Spiel vor Augen zu führen, dann versuchen wir, den ursprünglichen Auftrag von Pädagogik zu erfüllen, nämlich Begleitung anstelle „Beschulung“ zu bieten. Dies erfordert von uns eine Haltung der Präsenz, während die Schauspielerinnen ihr Spiel selbst entwickeln. Schmid (1994, 1998a) leitet aus der „presence“ in der Begegnung das richtige Handeln zum rechten Zeitpunkt („Kairos“) ab. Für unsere Arbeit heißt das, den Kontakt zu den Spielteilnehmerinnen herzustellen und im Spielverlauf diesen Kontakt aufrecht zu erhalten. Es heißt auch, der Bezogenheit auf die Spielerinnen und die Szene vertrauen zu können („Welches Stück wird gerade gespielt? Was sind die Themen?“), wachsam den eigenen Empfindungen gegenüber zu sein („Was macht dieses Stück mit mir und den Spielerinnen?“) und sie kongruent ins Spiel und in die Reflexion einzubringen („Wie benenne ich das Wahrgenommene?“). So zeichnet sich das Ursprüngliche personzentrierten Handelns ab: „Was Rogers mit ‚presence‘ bezeichnet, entspricht der Gegenwärtigkeit im Sinne der Begegnungsphilosophie [...] worauf es in der personzentrierten Beziehung ankommt, transzendiert in diesem Sinne die Verwirklichung einzelner Grundhaltungen zu einer grundlegenden und umfassenden Weise, miteinander zu sein: Quelle und ‚Ziel‘ personzentrierten Handelns ist die personale Begegnung.“ (Schmid 1998b, 27)

Auf die Theaterpädagogik bezogen, formuliert diesen „way of being with“ (Rogers 1980a) einer ihrer wichtigsten Proponenten, Auguste Boal (1986, 10): „Alle sollen gemeinsam lernen, Zuschauer und Schauspieler, keiner ist mehr als der andere: Gemeinsam [Hervorh. T. S./B. R.] lernen, entdecken, erfinden, entscheiden.“

## Literatur:

- Baumgarten, Michael / Schulz, Wilfried (1979), Die Freiheit wächst auf keinem Baum ... Theaterkollektive zwischen Volkstheater und Animation, Berlin (Medusa) 1979
- Boal, Auguste (1986), Theater der Unterdrückten, Frankfurt (Suhrkamp) 1986
- Frenzel, Peter (1998), Vielfalt versus Beliebigkeit. Wie das Vermächtnis von Carl R. Rogers im Institut für Personzentrierte Studien als Herausforderung verstanden wird, in: PERSON 1 (1998) 45-57
- Erikson, E (1971), Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart (Klett) 1971; orig.: Childhood and society, New York 1950
- Jackson, Tony (1993), Learning through theatre. New perspectives on Theatre in Education. London (T. J. Press Padstow) 1993
- Koch, Gerd (1983), Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis, Köln (Prometh) 1983
- Moser, Tilmann (1987), Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur. Zum Verhältnis von soziologischen, psychologischen und psychoanalytischen Theorien des Verbrechens, Frankfurt (Suhrkamp) 1987
- Prewo, Dorothee (1986), Und immer lockt das Spiel. Grenzüberschreitungen in Theater, Politik und Alltag, Frankfurt (Brandes und Apsel) 1986
- Rainer, Barbara / Reif, Elisabeth (1997), Du schwarz?! – Ich weiß! 10 Module gegen Fremdenfeindlichkeit und Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen, Wien (Gesellschaft für bedrohte Völker) 1997
- Redington, Christine (1983), Can theatre teach? Oxford (Pergamon) 1983
- Reiß, Gunter (1985), Theaterwerkstatt Schule. Theaterpädagogische Arbeit im Rahmen des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe 1, in: Jahn, Richard (Hg.), Der Mythos des Theatralischen, Frankfurt (Suhrkamp) 1998, 104-113
- Riegler, Adelheid (1988), Theatre in Education, Die Beschreibung einer Theaterform für Kinder und Jugendliche in Großbritannien. Wien (unveröffentl. Diplomarbeit) 1988
- Rogers, Carl R. (1961a), Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten, Stuttgart (Klett) 1973
- (1980a), Der neue Mensch, Stuttgart (Klett) 1981
- (1980b), Klientenzentrierte Psychotherapie, in: Rogers/Schmid 1991, 185-238
- (1986h), Ein klientenzentrierter bzw. personzentrierter Ansatz in der Psychotherapie in: Rogers/Schmid 1991, 238-256
- Rogers, Carl R. / Schmid, Peter, F. (1991) (Hg.), Person-zentriert. Grundlagen von Theorie und Praxis, Mainz (Grünwald) 1998
- Schmid, Peter F. (1994), Personzentrierte Gruppenpsychotherapie. Ein Handbuch, Bd. I: Solidarität und Autonomie, Köln (EHP) 1994
- (1998a), State of the art personzentrierten Handelns als Vermächtnis und Herausforderung, in: PERSON 1 (1998) 15-24
- (1998b), Begegnung von Person zu Person. Zur Beziehungstheorie und zur Weiterentwicklung der Personzentrierten Psychotherapie, in: Psychotherapie Forum 1 (1998) 20-33
- (1998c), Souveränität und Engagement. Zu einem personzentrierten Verständnis von „Person“, in: Rogers/Schmid 1991, 15-164
- Steinbeck, Reiner (1983), Wahrnehmen, Verfremden, Verändern. Frankfurter Spieleinführung, in: Koch 1983, 27-53
- Theunissen, Michael (1966), Skeptische Betrachtungen zum anthropologischen Personenbegriff, in: Rombach, Heinrich (Hg.), Die Frage nach dem Menschen. Aufriß einer philosophischen Anthropologie, Freiburg, i. Br. (Herder) 1996, 480-490
- Wertmüller, Heinrich (1994), Themenzentriertes Theater nach H. Wertmüller bei Jugendlichen mit schulproblematischen Verhaltensanteilen, Meilen (TZT Verlag) 1994

**Biographie:**

*Mag. Thomas Schweinschwaller, geb. 1971, Psychologe, Theaterpädagoge. Leiter einer Gemeinschaft für verhaltensauffällige Erwachsene. Schauspielausbildung in Paris, Psychotherapeutisches Propädeutikum bei der APG (Abschluß). Forschungsschwerpunkte: Theatrale Aspekte im Alltag und in Beziehungen, Qualitätssicherung sozial(pädagogischer) Arbeit.*

*Mag. Barbara Rainer, geb. 1965, Studium der Politikwissenschaft, Soziologie und Publizistik. Projektleiterin zur Prävention von fremdenfeindlich und rassistisch motivierter Gewalt bei Jugendlichen. Langjährige Selbsterfahrung in Psychodrama und Personenzentrierter Psychotherapie, in Ausbildung zur Mediatorin. Forschungsschwerpunkte: Sucht- und Randgruppenproblematik, Umgang mit deviantem Verhalten, Ursachen und Entstehung von Rassismus und Gewalt.*

*Korrespondenz: Mag. Thomas Schweinschwaller, Arnezhofstr. 5/27, A-1020 Wien*