

Plucha, Maike

Jugendliche im Rausch der Gefühle - Ausdrucksformen emotionaler Befindlichkeiten in der Pubertät – Zuwachs emotionaler Kompetenz durch den Einsatz von intermedialen kunsttherapeutischen und kreativpädagogischen Methoden im Unterricht

*Heimes, Silke / Rechenberg-Winter, Petra und Haußmann, Renate (Hg.):
Praxisfelder des kreativen und therapeutischen Schreibens, 2013 S. 113-135*

urn:nbn:de:bsz-psydok- 48853

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

PsyDok

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek
Universität des Saarlandes,
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: psydok@sulb.uni-saarland.de
Internet: psydok.sulb.uni-saarland.de/

V&R

Silke Heimes / Petra Rechenberg-Winter /
Renate Haußmann (Hg.)

Praxisfelder des kreativen und therapeutischen Schreibens

Mit 25 Abbildungen und 3 Tabellen

Vandenhoeck & Ruprecht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-525-40189-7

ISBN 978-3-647-40189-8 (E-Book)

Umschlagabbildung: Wolfgang Blauert

© 2013, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen /

Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.

www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Druck und Bindung: ☉ Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

Vorwort der Herausgeberinnen	9
<i>Renate Haußmann, Petra Rechenberg-Winter, Silke Heimes</i> Einführung	11
Kreatives und therapeutisches Schreiben im Beratungskontext	
<i>Britta Jagusch</i> Schreiben als Copingstrategie bei psychischen Belastungen im Beruf und Arbeitsleben. Ein Konzept für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit	18
<i>Renate Haußmann</i> »Wenn ich schreibe ...« Kreatives Schreiben zur Bewältigung von Belastungen im Arbeitsprozess	36
<i>Regina Michalik</i> Vergangenes erschreiben, um Zukünftiges zu gestalten. Das Intrigendrehbuchschreiben	57
<i>Marita Oeming-Schill</i> Biografie als Versuchsanordnung. Biografisches Theater am Beispiel des Projekts »Black Tie« von Rimini Protokoll ...	71

Kreatives und therapeutisches Schreiben im pädagogischen Kontext

Nadja Damm

Diversity Writing. Vorschläge für eine Schreibpädagogik
der Vielfalt 96

Maike Plucha

Jugendliche im Rausch der Gefühle. Ausdrucksformen
emotionaler Befindlichkeiten in der Pubertät – Zuwachs
emotionaler Kompetenz durch den Einsatz von
intermedialen kunsttherapeutischen und kreativ-
pädagogischen Methoden im Unterricht 113

Felicitas Schöck

Hat das kreative Schreiben Wirkungen auf das
Selbstwertgefühl von jugendlichen Mädchen aus
benachteiligten Familien? Eine exemplarische Fallstudie 136

Kreatives und therapeutisches Schreiben in der Lehre

Petra Rechenberg-Winter

Kreatives Schreiben – ein methodischer Ansatz in der
systemischen Beratung, der Psychotherapie und im
Coaching. Eine Prozessdokumentation 154

Silke Heimes

Das PiiP-Prinzip. Die Rolle der Kreativität beim Verfassen
einer wissenschaftlichen Arbeit 172

Heike Meyer

Technisches Texten. Ansätze des kreativen Schreibens
bei Trainings zum Schreiben in technischen Berufen 183

Kreatives und therapeutisches Schreiben in Selbsterfahrung, Selbstcoaching

Christian Kaiser

Sich gehend zu sich selbst schreiben – schreibend zu sich selbst gehen. Von der Narrativität des Gehens und der Itineranz des Schreibens: Peripatetik als Weg zu sich selbst . . . 200

Ilse Baumgarten

Lautes Lesen: im Dialog mit dem eigenen Text. Die eigene Stimme als Ressource der Selbstvergewisserung 217

Lydia Betz-Michels

Im Fluss des Lebens. Methodologische Reflexionen über das Veränderungspotenzial kreativen Schreibens 235

Beate Flegel

Künstlerisch-sinnliche Erfahrungen als bedeutsame Ressourcen für die Bearbeitung von traumatischen Lebensereignissen . . . 249

Dorothea Moser

Bedeutung und Anwendungsgebiete des Schreibens im Selbstcoachingprozess 265

Sabine E. Rasch

Schreibe dich stark. Das Selbstwertgefühl stärken durch kreatives Schreiben 279

Beate Schäfer

Schreibrituale. Erkundungen zu Motivation und Praxis des Tagebuchschreibens 294

Die Autorinnen 311

Maike Plucha

Jugendliche im Rausch der Gefühle

Ausdrucksformen emotionaler Befindlichkeiten in der Pubertät – Zuwachs emotionaler Kompetenz durch den Einsatz von intermedialen kunsttherapeutischen und kreativpädagogischen Methoden im Unterricht

Dieser Beitrag geht zunächst auf die Lebenswelt der Jugendlichen und die darin zu meisternden Probleme ein. Ausgehend von diesen Schwierigkeiten wird auf die Bedeutung der emotionalen Kompetenz in diesem Kontext hingewiesen, deren Förderung durch den Einsatz von intermedialen kunsttherapeutischen und kreativpädagogischen Methoden in einem Unterrichtsprojekt zum Thema »Gefühle« vorgestellt wird. Dabei liegt der Fokus auf den Methoden des kreativen und therapeutischen Schreibens. Die Untersuchung meiner Masterarbeit (Plucha 2012), auf die sich der Beitrag bezieht, basiert unter anderem auf dem standardisierten und validierten Emotionale-Kompetenz-Fragebogen, dessen Ergebnisse durch verschiedene Erhebungsverfahren der qualitativen Sozialforschung bestätigt werden. Abschließend werden die Potenziale einer solchen Unterrichtseinheit diskutiert, es wird ein Ausblick gegeben und ein Fazit für die Praxis gezogen.

Hintergrund

Kindheit und Jugend durchliefen in den letzten Jahrzehnten einen großen Wandel, so wachsen Kinder heute in »multimedial vernetzten Kinderzimmer[n]« auf (Struck 2008, S. 51), die klassische Familie weicht anderen Formen wie Patchwork- oder Kleinstfamilien (vgl. Leven, Quenzel u. Hurrelmann 2010, S. 56 f.) und Erfahrungen mit Mobbing gehören bei vielen Heranwachsenden zum Alltag (vgl. Bilz 2008, S. 217 f.). Auch heute noch zeigen Jugendliche eine gewisse, dieser Lebensphase eigene Unbeschwertheit, lernen aber leider zugleich bereits früh die Schattenseiten des Lebens kennen, wie die HBSC-

Studie aus dem Jahr 2009/2010 demonstriert: Stress, psychosomatische Störungen, chronische Krankheiten, Außenseiterdasein, Angst vor Leistungsversagen und das Gefühl des Alleingelassenseins sind Jugendlichen wohlbekannt (vgl. HBSC-Team Deutschland, 2011a, 2011b, 2012). Im Bereich des Freizeitverhaltens steht mittlerweile das Surfen im Internet in Konkurrenz zur Clique (vgl. Leven et al. 2010, S. 96), was auf einen stetigen Rückgang der direkten sozialen Kontakte schließen lässt. Dass die genannten Problemfelder Auswirkungen auf die Identitätsbildung und die damit verbundenen Entwicklungsaufgaben haben, steht außer Frage. Um ihnen erfolgreich begegnen zu können, benötigen die Heranwachsenden ein hohes Maß an emotionaler Kompetenz (vgl. Rindermann 2009, S. 55 ff.): Diese macht aufmerksam in Hinsicht auf das eigene emotionale Befinden, ermöglicht befriedigende zwischenmenschliche Beziehungen sowie Empathie und befähigt zum konstruktiven Umgang mit problematischen Emotionen (vgl. Salisch 2002, S. IX). Zur Förderung emotionaler Kompetenz bietet sich die Schule als Trainingsfeld hervorragend an. In einem geschützten Rahmen können Schülerinnen und Schüler ihre emotionalen Fähigkeiten und Fertigkeiten kennen lernen, testen und erweitern. Ziel ist die Durchführung eines Projekts zum Thema *Gefühle*, das neben der Vermittlung der Inhalte des Bildungsplanes für Realschulen Baden-Württemberg der Fächer Deutsch und Bildende Kunst auch ein Training der emotionalen Kompetenz mithilfe intermedialer kunsttherapeutischer und kreativpädagogischer Methoden beinhaltet.

Didaktisch-methodische Umsetzung

Bei diesem Projekt handelt es sich um eine qualitative Untersuchung mit quantitativem Anteil, durchgeführt in einer siebten Realschulklasse mit 31 Jugendlichen zwischen 13 und 14 Jahren. Die Unterrichtseinheit »*Gefühle – Ein Projekt*« beansprucht einen Zeitraum von 31 Unterrichtsstunden (sieben Stunden pro Woche) von jeweils 45 Minuten sowie einen Samstagnachmittag für die Vernissage der Werke. Gliedern lässt sich das Projekt in sechs Abschnitte: Eine Stunde entfällt auf die Einführung in die Unterrichtseinheit, die Auseinandersetzung mit einzelnen Gefühlen nimmt zehn Stun-

den in Anspruch, während sechs Stunden den Gefühlen im Allgemeinen gewidmet werden. In zwölf weiteren Unterrichtsstunden beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit einer Arbeit ihrer Wahl zum Themenbereich Gefühle. Die Ausstellung der entstandenen Werke findet an einem Samstagnachmittag statt. Anschließend erfolgt ein dreistündiger Abschluss des Projektes. Neben dem Erreichen bildungsplanrelevanter Kompetenzen des Faches Deutsch in den Bereichen *Sprechen, Schreiben, Lesen/Umgang mit Texten und Medien* sowie *Sprachbewusstsein entwickeln* (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, S. 52 ff.) und des Faches Bildende Kunst im Bereich *Selbstdarstellung* sowie im Umgang mit *Farbe, Grafik und Plastik, Körper, Raum* (S. 134 ff.) ist das Ziel die Förderung der emotionalen Kompetenz durch den Einsatz von intermedialen kunsttherapeutischen und kreativpädagogischen Methoden im Fachunterricht.

Forschungsmethoden

Bei der vorgestellten Unterrichtseinheit handelt es sich um ein qualitatives Forschungsprojekt, das dem Forschungstypus der Fallanalyse eines komplexen sozialen Systems (Schulklasse) (vgl. Mayring 2002, S. 40 f.), der Dokumentenanalyse (S. 46 ff.) sowie der Feldforschung (S. 54 ff.) zuzuordnen ist. Folgende Erhebungsverfahren kamen während des Projektes zum Einsatz:

- Die teilnehmende Beobachtung: Da ich während des ganzen Projektes meine Funktion als Lehrkraft ausübte, war ich immer Teil der sozialen Situation, in der die Beobachtungen vorgenommen wurden (vgl. Mayring 2002, S. 80). Im Anschluss an jede Unterrichtsstunde erfolgten Aufzeichnungen des Beobachteten in Form eines Gedächtnisprotokolls.
- Das problemzentrierte Interview: Sechs Schülerinnen und Schüler wurden ausgewählt, um die einzelnen Sequenzen des Projektes in Form der offenen, halbstrukturierten Befragung regelmäßig zu reflektieren (vgl. S. 67), die Antworten wurden von mir protokolliert.
- Hinzu kommen die entstandenen Werke der Schülerinnen und Schüler sowie die dazu verfassten Reflexionen.

- Verwendet wurde zudem ein von mir eigens entwickelter Fragebogen, der Aufschluss über verschiedene Gesichtspunkte des Unterrichts und der Selbsteinschätzung bezüglich der emotionalen Kompetenz geben sollte.
- Zwar liegt der Schwerpunkt auf der qualitativen Erhebung, jedoch wurde auch ein Erhebungsverfahren aus der quantitativen Sozialforschung integriert: So kam der standardisierte und validierte Emotionale-Kompetenz-Fragebogen (EKF) von Rindermann (2009) zum Einsatz, um die Veränderung der emotionalen Kompetenz vom Ausgangsniveau (Z_0) über den Zeitpunkt unmittelbar nach der Intervention (Z_1) bis hin zum Zeitpunkt drei Monate nach der Intervention (Z_2) zu überprüfen. Rindermann schreibt, dass bei der Interpretation der Ergebnisse des EFK andere Erhebungsinstrumente hinzugezogen werden sollten, um diese zu bestätigen (vgl. Rindermann 2009, S. 66). Diese Forderung wird in meinem Forschungsprojekt durch oben genannte Erhebungsverfahren erfüllt.

Die Durchführung der Unterrichtseinheit »Gefühle – Ein Projekt«

Im Folgenden werden exemplarisch einige Beispiele aus der Unterrichtseinheit »Gefühle – Ein Projekt« vorgestellt, die vor allem die Wirksamkeit des kreativen und therapeutischen Schreibens belegen. Zu beachten ist, dass die Ergebnisse der Untersuchung nicht nur auf dieser Therapieform beruhen, sondern Methoden aus allen Bereichen der intermedialen Therapie eingesetzt wurden.

Angst – Ein Gefühlsbaustein

Die Auseinandersetzung mit dem Gefühl der Angst erfolgte über verschiedene kunsttherapeutische und kreativpädagogische Methoden. Eine Annäherung fand zunächst über die Methode des Bilddiktates statt. Jeweils zwei Schüler bildeten ein Paar, einer davon erhielt eine Abbildung von Edvard Munchs »Der Schrei« von 1893, die er seinem Partner so genau beschreiben sollte, dass dieser das Bild nur anhand der Erklärungen, ohne es zu sehen, auf ein Blatt Papier malen konnte (in Anlehnung an Bertscheit 2001, S. 56). Nach ein-

gehender Besprechung des Werkes von Munch wurden die Schüler gebeten, ein Interview mit der abgebildeten Person zu entwerfen und es anschließend für die Präsentation im Plenum einzustudieren.

Im Anschluss daran erfolgte eine eigene künstlerische Umsetzung des Themas: Aufgabe war es, eine bereits im Vorfeld erstellte Fotografie von sich selbst mit einem schreiverzerrten Gesicht zu kolorieren, wobei die verwendete Farbe Ausdrucksfarbe sein sollte. Diese bemalte Fotografie wurde auf Tonpapier geklebt, die Umgebung wurde mit Dingen gestaltet (malen, zeichnen, schreiben, collagieren ...), die dem jeweiligen Jugendlichen Angst bereiten (siehe Abbildung 1). Nach Beendigung dieser Arbeit erfolgte das Verfassen eines Textes zum Bild, entweder frei oder anhand eines vorgegebenen Fragenkatalogs (siehe Textbeispiel 1).

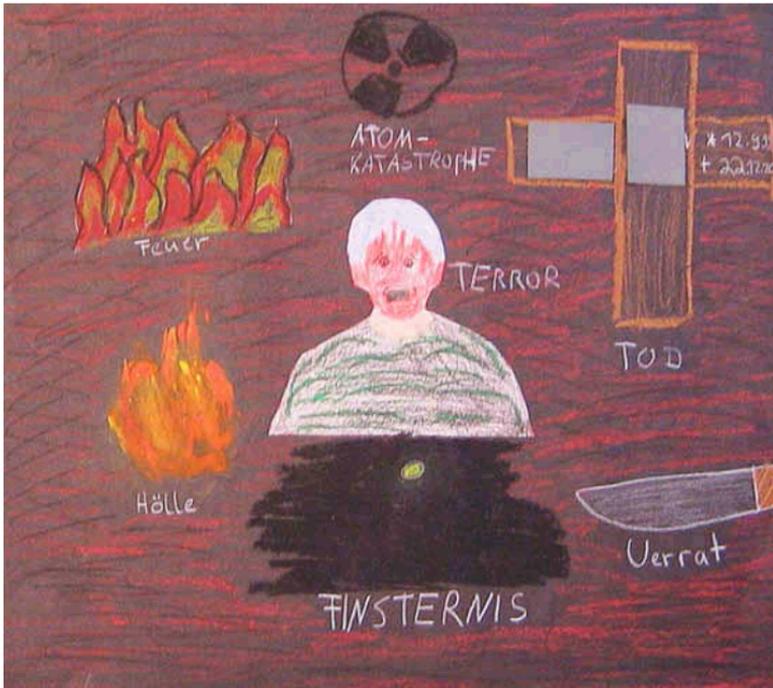


Abbildung 1: Beispiel für eine Bildauseinandersetzung mit dem Thema »Angst«

Textbeispiel 1 – Angst

Sinnliche Wahrnehmung

An meinem Werk sind viele dunkle Farben, weil »dunkel« »Angst« bedeutet. Auf dem Bild ist ein kleiner gelber Punkt mitten in einem Meer aus Schwarz, der einem sofort ins Auge sticht. Am besten gefällt mir der kleine gelbe Punkt, der in der Finsternis versinkt.

Prozess

Am besten gelungen ist mir das Höllenfeuer, weil es sehr gut verschmolzen ist und die Farben sofort aussagen, was damit gemeint ist.

Ziemlich schwierig war jedoch, manchmal mit den Farben auszudrücken, was ich wollte.

Erleben

Ich bin sehr überrascht, dass das Höllenfeuer so gut aussieht und es ausdrückt, was gemeint ist.

Der Titel von meinem Werk ist »Das gelbe Pünktchen in Schwarz getaucht«.

Wenn mein Gemälde mit mir reden könnte, würde es mich loben und sagen, es sei gut, dass ich meine Ängste offen zugebe. Ich würde zu ihm sagen, dass es gut tat, sich zu befreien.

Abschluss

Als ich mit dem Bild fertig war, fühlte ich mich befreit und sehr gut. Ich werde mich wohl für immer an mein gesamtes Bild erinnern, weil es alle meine Angstgefühle ausdrückt.

Der Fragenkatalog orientiert sich an einem Leitfaden, entwickelt von Eberhart und Knill (2009), der von diesen mit dem Akronym OPER bezeichnet wird. Ziel ist die Analyse des entstandenen Werkes in folgenden Bereichen:

- **Oberfläche:** Hierbei handelt es sich um die Beschreibung des Sichtbaren.
- **Prozess:** Die Reflexion des Arbeitsprozesses steht hier im Vordergrund.

- Erleben: Beschrieben werden das Erlebte und oft auch die damit verbundenen Emotionen während des Schaffensprozesses.
- Richtungsweisendes: Im Fokus stehen Fragen und Anmerkungen bezüglich des Werkes.

Ziel dieser Leitfragen ist die konkrete Erfassung des entstandenen Werkes und damit verbunden die Vermeidung einer vorschnellen Interpretation (vgl. Eberhart u. Knill 2009, S. 124 f.).

Während bei den Autoren das Werk auf diese Art im Gespräch reflektiert wird, fiel meine Entscheidung auf die schriftliche Reflexion, weil einerseits ein Dialog mit jedem Schüler im Unterricht unmöglich umsetzbar ist und andererseits Gedanken, die derart verschriftlicht sind, jeder Zeit erneut gelesen werden können. Durch das Einsammeln und Lesen der Texte hatte ich zudem die Möglichkeit, auf Schüler zuzugehen, deren Texte mir in irgendeiner Art und Weise auffällig erschienen. Sehr schön fasst folgendes Zitat von Eberhart und Knill den positiven Einfluss, den Sprache und Kunst aufeinander ausüben, zusammen:

»Künstlerisches Tun und Sprache bereichern sich gegenseitig in positiver Weise. Die Möglichkeiten zur Reflexion werden durch das beobachtbare künstlerische Tun und die Betrachtung des Werkes erhöht und auf neue Ebenen geführt. Durch den Einbezug des Sinnlichen eröffnen sich neue Dimensionen des Erlebens, die ihrerseits durch das wertschätzende In-Worte-Fassen vertieft und konkretisiert werden« (S. 19).

Meines Erachtens wird durch das Aufschreiben auch das Suchen nach passenden Worten für Emotionen, Erlebnisse und prägende Ereignisse mehr als beim Sprechen gefördert, denn »im Akt des Schreibens kommt es zur Verlangsamung, zum Innehalten und zur Selbstbesinnung« (Heimes 2008, S. 30). Hinzu kommt der Aspekt, dass ein anderer den Text lesen könnte und ihn dann auch verstehen können sollte. Das oben aufgeführte Textbeispiel zeigt, wie intensiv sich die Auseinandersetzung des Schülers mit seinem Werk gestaltete: Zunächst veranschaulicht er seine Gefühle zum Teil sehr metaphorisch (»ein Meer aus Schwarz«) und detailliert. Das positive Erleben nach Fertigstellung des Bildes offenbart sich deutlich, was im Klassengespräch so sicher weder geäußert worden noch so

stark ins Bewusstsein gerückt wäre, denn »die poetisch verdichtete Sprache stellt im Unterschied zu der oft verzerrenden oder inhaltsleeren Alltagssprache, die Vielfalt der Lebenswelt dar« (Heimes 2008, S. 28). Durch das kreative Schreiben können Ängste aus dem Unterbewusstsein an die Oberfläche dringen und »unterschwellige Ängste werden entmystifiziert und verlieren ihre Bedrohlichkeit« (Schmitz 2005, S. 12). Dies demonstriert auch der Satz des Jungen, dass er sich nach Beendigung seines Werkes *befreit* und *sehr gut* fühle.

Verletzlichkeit – Ein Gefühlsbaustein

Ein weiteres Thema, das während des Projektes thematisiert wurde, war das Gefühl der Verletzlichkeit. An das Thema herangeführt wurde durch das Gedicht »Kleine Auseinandersetzung« (1933) von Mascha Kaléko (1956, S. 55), das sowohl sprachlich als auch inhaltlich diskutiert wurde. Es folgte eine musikalische Untermalung des Gedichtes mit verschiedenen Instrumenten, deren Präsentation im Plenum stattfand. Abschließend stand das Verfassen eines Briefes an Mascha Kaléko im Vordergrund, in dem ein Bezug zum eigenen Leben hergestellt werden sollte. Gedanken sollten sich die Schüler zum Umgang mit dem Gefühl des Verletztwerdens machen und zudem ihre Meinung zum Gedicht äußern. Das Briefbeispiel (siehe Textbeispiel 2) zeigt den Transfer der Schülerin vom Gedicht zu ihrer eigenen Lebenswelt.

Textbeispiel 2 – Ein Brief an Mascha Kaléko

Liebe Mascha Kaléko!

Zuerst möchte ich Ihnen ein Ereignis aus meinem Leben erzählen, als es mir ähnlich ging wie in Ihrem Gedicht. Und zwar hat mir mal jemand gesagt, dass ich dick sei, und ich weiß auch, dass ich das von dieser Person nicht ernst nehmen muss, aber trotzdem hat es mich schon getroffen. Wenn man gerade wie ich in der Pubertät ist, finde ich es schlimm, wenn Personen solche Witze reißen, für sie ist es vielleicht ein Witz, doch innerlich tut es einem schon weh, so was zu hören. Man nimmt es dann gleich ernst und sieht sich dann auch immer dick und möchte dann auch nicht viel essen.

Ich finde, man sollte etwas vorsichtiger umgehen miteinander und Respekt haben. Auf jeden Fall würde ich mit meiner Freundin darüber sprechen, vielleicht sogar mit den Lehrern oder Eltern, und zusammenhalten und diese Bemerkungen nicht ernst nehmen.

Meine Meinung zu Ihrem Gedicht ist, dass Sie perfekt beschrieben haben, wie eine kleine Bemerkung, ein kleines Wort, so viel auslösen kann.

Ihre S.

Ein unüberlegter Kommentar über ihre Figur verletzte die Schülerin stark, sie wusste zwar verstandesmäßig, dass sie sich diesen nicht zu Herzen nehmen sollte, trotzdem belastete der Kommentar sie auf der emotionalen Ebene sehr. Schreibprozesse »verarbeiten das, was dem Schreibenden im Leben widerfahren ist, und machen es ihm in der fiktional aufbereiteten Form zugänglich« (Lätsch 2011, S. 123). Durch den Auftrag, sich Lösungen für die Problematik zu überlegen, lässt sich diese Art des Schreibens der retrospektiv-therapeutischen Gestaltung zuordnen (vgl. S. 123), da dem negativen Erlebnis durch das Aufzeigen von Lösungsmöglichkeiten aktiv begegnet werden kann. Es entsteht ein Gefühl der Selbstkontrolle als Gegenpol zur Resignation (vgl. Heimes 2008, S. 33).

Glück – Ein Gefühlsbaustein

Anhand einer Phantasiereise wurden die Heranwachsenden an einen glücklichen Moment in ihrem Leben herangeführt, der anschließend malerisch zu Papier (siehe Abbildung 2) gebracht werden sollte. Dann wurden alle Bilder ausgelegt und jeder Schüler wählte sich eines aus, um zu ihm einen kurzen Text (in Anlehnung an Kreisel 1992, S. 24) entweder frei oder unter Zuhilfenahme folgender Satzanfänge: »Ich sehe ...«, »Ich denke ...«, »Ich wünsche ...«, »Ich fühle ...«, zu verfassen (siehe Textbeispiel 3).

Eine »Bildbeschreibung [erwächst] aus einer Auseinandersetzung mit einem Bild und [ist] Ergebnis eines Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Deutungsprozesses«, dies hat die »Intensivierung der Wahrnehmungstätigkeit« (Ludwig u. Spinner 1992, S. 13) zur Folge.



Abbildung 2: Beispiel für eine Bildauseinandersetzung mit dem Thema »Glück«

Textbeispiel 3 – Schreiben zu einem Bild

Ich sehe einen Pilz, der sich dreht.
 Ich denke, es ist wichtig, Glück zu haben.
 Ich wünsche, dass es mehr Glück gibt.
 Ich fühle Freiheit.

Hinzu kommt die Förderung des Sprachvermögens (Ludwig u. Spinner 1992, S. 13), da die Jugendlichen für sich eine akzeptable Lösung finden müssen, aber gleichzeitig den Produzenten des Bildes nicht enttäuschen wollen. Besonders wichtig erscheint mir bei dieser Aufgabe der Austausch zwischen dem Verfasser des Textes und dem Bildproduzenten: Der Text wurde vom Verfasser vorgelesen und dann mit dem Maler besprochen. Neben Kommentaren, die Auswirkungen auf das zukünftige Schreiben haben können, lernen die Schülerinnen und Schüler auch, einander zuzuhören und das Geschriebene sachlich zu bewerten (vgl. Spinner 1993, S. 22). Sehr schön fasst Spinner diesen Lernprozess mit folgenden Worten zusammen: »Das

Imaginäre, oft sogar Fiktive kreativer Texte ist Schutz in einer Geselligkeit, die begrenzte Nähe und damit eine Balance von Selbst- und Fremdverstehen ermöglicht« (S. 22).

Wut – Ein Gefühlsbaustein

Der Einstieg in diese Emotion erfolgte über die Kurzgeschichte »Im Spiegel« von Margret Steenfatt (1999, S. 74 f.). Nach inhaltlicher und sprachlicher Besprechung erfolgte die Gestaltung eines Wutbildes, dessen Entstehung und die damit verbundenen Gefühle die Jugendlichen reflektierten. Nun erfolgte ein Rückbezug zur Ausgangsgeschichte: Die Heranwachsenden sollten sich vorstellen, dass sie als Schwester oder Bruder die Szene mit dem Protagonisten im Badezimmer beobachtet hätten und daraufhin mit ihm über den Vorfall sprechen und ihm Unterstützung anbieten würden. Diese Aufgabe sollte zunächst in Form eines Clusters zur Ideensammlung vollzogen werden, anschließend sollte sich das Aufschreiben eines Dialogs zwischen den beiden beteiligten Personen, der zum Abschluss in ein Rollenspiel umgesetzt werden sollte (siehe Textbeispiel 4).

Textbeispiel 4 – Dialog zu der Kurzgeschichte »Im Spiegel«

- Schwester: Ich hab heut Morgen so ein lautes Klirren gehört und war total erschrocken, als ich deinen kaputten Spiegel da sah. Ich dachte erst, du bist ohnmächtig.
- Achim: Und jetzt möchtest du wissen, was passiert ist?
- Schwester: Ja, schon. Wenn du es mir nicht erzählen willst, ist es auch in Ordnung.
- Achim: Ja, also, es ist so ... Ich werde in der Schule immer gemobbt, weil ich der einzige Junge bin, der noch keine Freundin hatte. Sie sagen dann immer, dass ich wegen meiner Hässlichkeit nie eine abbekommen würde.
- Schwester: Ohhhhh ... das ist ... überraschend.
- Achim: Ist es nicht!!! Es ist peinlich. Ich habe den Spiegel kaputt geschlagen, weil ich mich gesehen hab.
- Schwester: Hey, du bist nett und klug und du hast dich von einer 4 auf eine 1-2 in Englisch verbessert. Wenn du das

hinkriegst, bekommen wir auch einen Jungen zum Verlieben hin.

Achim: Hilfst du mir?! Danke.

Zuerst wird in dieser Unterrichtssequenz auf einen bibliothераpeutischen Ansatz zurückgegriffen: Durch die Kurzgeschichte, deren Protagonist ein Junge im Alter der Rezipienten ist, werden pubertäre Emotionen widergespiegelt. Gleichzeitig wird auch der Symbolisierungsprozess stimuliert, der wiederum das Selbst- und Fremdverstehen bedingt. Abweichungen zwischen fiktionaler und realer Welt führen zu Irritationen, die ihrerseits dazu beitragen, kognitive und emotionale Prozesse in Gang zu setzen (vgl. Steitz-Kallenbach 2003, S. 19 f.). Zudem fördern emotionale Beteiligung und die Erkenntnis, dass nicht nur man selbst in einem Gefühlschaos steckt, die Identitätsentwicklung (vgl. Bräutigam 2009, S. 21).

Durch das entstandene Interview setzen sich die Heranwachsenden intensiv mit der im Text beschriebenen Problematik auseinander und sprechen diese in einer fiktiven Situation an, um dem Protagonisten Hilfe anzubieten. Denn nur durch das Ansprechen einer Schwierigkeit kann diese überwunden werden: »Das Wort, verbunden mit der Essenz des zugrundeliegenden Empfindens und Fühlens, eingebracht in ein Du, bietet der Verstörung und Entfremdung erst die Möglichkeit zutage zu treten und überwunden zu werden« (Frühmann 2005, S. 227). Durch die Fiktion entsteht ein Spielcharakter, dessen ernsthafte Züge Einzug in den Alltag halten können, weil sie zuvor in einem geschützten Rahmen geübt worden sind.

Gefühle in der Pubertät

Diese Unterrichtsstunde stand ganz im Zeichen der Pubertät: Zunächst wurde der Text »Was ich fühle« von Renate Anders (2009, S. 18) vorgelesen und anschließend inhaltlich besprochen. Der Fokus der Besprechung lag auf der Stimmung der Protagonistin und dem Transfer auf die eigene Lebenswelt. Auch die Pubertät zum Thema hatte ein Textauszug aus »Berts jungfräulichen Katastrophen« (Olsson u. Jacobsson 2005), allerdings in einer gänzlich anderen Art: Während im ersten Text die Gefühlsschwankungen in der Pubertät einfühlsam beschrieben werden, erzählt im zweiten Text der Pro-

tagonist Bert in Jugendsprache vom ersten Verliebtsein, von Familienproblemen und Träumen. Hier wurde vor allem der Einsatz der sprachlichen Mittel der Ironie, des Witzes und der Übertreibung diskutiert. Nach der Besprechung der beiden Texte sollten die Schüler selbst produktiv werden: Alle Jugendlichen sollten einen Tagebucheintrag oder einen freien Text über die Pubertät verfassen (siehe Textbeispiel 5 und 6).

Textbeispiel 5 - Tagebucheintrag

Liebes Tagebuch,

ich heiße Bert. Ich bin gestern 15 Jahre alt geworden und jetzt bin ich in der Pubertät.

Manche Leute sagen, dass man in der Pubertät Stimmungsschwankungen hat, und davor habe ich schon etwas Angst. Es gibt auch viele Bücher darüber, ich habe auch schon eins davon gelesen. Und darin stand, dass man Schamhaare und einen Bart bekommt und sich dann immer rasieren muss.

Außerdem bekommt man Pickel und Mitesser im Gesicht. Aber nach der Pubertät ist man wie ein Erwachsener. Man kommt sogar in den Stimmbruch.

Meine Klassenkameraden kaufen immer Zeitschriften mit nackten Frauen drin. Manche kaufen sich auch so klitschige Luftballons und blasen sie auf; sie heißen Billy Boy. Ich mache da aber nicht so richtig mit.

In der Schule hatten wir das Thema auch schon, alle lachten immer dabei.

In der Pubertät bekommt man vielleicht auch eine Freundin, die man küsst. Mein Freund hatte auch schon mehrere Freundinnen, ich schätze mal so acht.

Liebe Grüße
Dein Bert

Textbeispiel 6 – Tagebucheintrag

Liebes Tagebuch!

Manchmal habe ich solche Gefühle, die fremd sind, und wenn ich darüber nachdenke, verschwinden sie einfach wieder. Ich habe das Gefühl, die wollen nicht erkannt werden. Sie verstecken sich vor der Realität. Sie werden durch meine Stärke irgendwann ertappt. Aber im Moment werde ich schwach, wenn ich auch nur daran denke. Es ist wie eine Art Achterbahn oder Karussell; es dreht sich immer alles nur um eines: Was ist die wirkliche Wahrheit?

Vielleicht sollte ich diesen »besonderen« Gefühlen einfach ihr Chaos lassen, sie sollen sich entwirren, sie sollen bestimmen, wann sie entdeckt werden wollen, ich lasse sie einfach versteckt.

Vielleicht bestimmen diese Gefühle auch mein späteres Leben. Oder es sind die Gefühle von Erwachsenen, die nicht entdeckt werden wollen, weil sie mir noch Zeit lassen wollen, mich auf meine spätere Zukunft vorzubereiten. Sie sind erfreut darüber, dass ich mich in meinem jetzigen Leben so zurechtgefunden habe.

Sie wollen mir auch zeigen, dass ich nicht nur mit Stärken lebe, sondern dass es auch Schwächen in meinem Leben gibt, die wichtig sind.

Ich lasse diese Gefühle nun in Ruhe, bis sie ihre wahre Aufgabe gefunden haben.

Ausgehend von fiktionalen Texten, die die Gefühlswirrungen der Pubertät thematisieren, reflektieren die Heranwachsenden ihre eigene Lebensphase. Besonders in der Pubertät ist es von Bedeutung, den eigenen Gefühlen Ausdruck zu verleihen und seinen Entwicklungsprozess zu dokumentieren. Molly Harrower erweitert diese These und bezieht sie in ihrem Buch »The therapy of poetry« auf alle Entwicklungsphasen:

»Gedichte [und alle anderen literarischen Textformen, M. P.] machen deutlich, dass sie einzelne Entwicklungsphasen, Kindheit, Latenz, Pubertät, Lebensmitte und Alter, begleiten und den schöp-

ferischen Prozeß der Selbstfindung unterstützen können« (Harrower 1972, zit. nach Petzold u. Orth 2005, S. 32).

Deutlich zu erkennen sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede: Während der Junge detailliert die körperlichen Veränderungen und das Interesse an der Sexualität beschreibt, gibt das Mädchen das Gefühlschaos der Pubertät in all seinen Facetten wieder. Erklärungsversuche zeigen, dass eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Adoleszenz stattgefunden hat. Durch die Darbietung der Texte in Kleingruppen wurde erreicht, dass die Jugendlichen sich verstanden fühlten, weil sich die Inhalte vor allem, wenn sie vom gleichen Geschlecht verfasst worden waren, sehr ähnelten.

Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Der Emotionale-Kompetenz-Fragebogen (EFK) beinhaltet die vier Dimensionen *Erkennen und Verstehen eigener Emotionen*, *Erkennen von Emotionen bei anderen*, *Regulation und Kontrolle eigener Emotionen* sowie *Expressive Emotionalität* (vgl. Rindermann 2009, S. 30 f.). Die allgemeine emotionale Kompetenz berechnet sich aus diesen Skalen (S. 65). Für die Auswertung der Ergebnisse muss Tabelle 1 berücksichtigt werden.

Abbildung 3 zeigt die Auswertung der einzelnen Hauptdimensionen sowie daraus resultierend die Ergebnisse des EFKs zu allen drei Messzeitpunkten. Zunächst ist bei allen vier Einzeldimensionen ein Zuwachs zu verzeichnen, wobei sich alle Werte im Durchschnittsbereich, allerdings zum Teil unterhalb des Mittelwertes befinden. Deutlich zu erkennen ist, dass bei »Erkennen von Emotionen bei anderen« sowie bei »Emotionale Expressivität« die Werte von unter dem Mittelwert (Z_0) bis über den Mittelwert (Z_2) steigen. Die größte Verbesserung wurde im Bereich »Erkennen von Emotionen« bei anderen erzielt, was wahrscheinlich auf dem häufigen Einsatz von Partner- und Gruppenarbeiten innerhalb dieses Projektes basiert. Die allgemeine emotionale Kompetenz erreicht eine Zunahme vom Ausgangsniveau (Z_0) bis direkt nach der Intervention (Z_1) um 4,52. Von diesem Zeitpunkt bis zur erneuten Messung nach drei Monaten (Z_2) verbessert sich die emotionale Kompetenz erneut um 2,26. Das bedeutet einen Gesamtzuwachs von 6,78 und der angegebene Mittelwert wird überschritten.

Tabelle 1: Testnormen (aus Rindermann 2009, S. 66)

Prozentrang	Standard-Wert (Schreibwerkstatt)	z/d	Verteilung	Fähigkeitsbezeichnung
0-2	≤ 80	≤ -2	ca. 2 %	weit unterdurchschnittlich
3-15	80,1-90	-1,99 bis -1	ca. 14 %	unterdurchschnittlich
16-49	90,1-99,9	-0,99 bis 0,01	ca. 34 %	durchschnittlich
50	100	0	Mittelwert	Mittelwert
51-84	100,1-109,9	0,01 bis 0,99	ca. 34 %	durchschnittlich
85-97	110-119,9	1-1,99	ca. 14 %	überdurchschnittlich
98-100	120 ≤	2 ≤	ca. 2 %	weit überdurchschnittlich
M = 50, keine SD	M = 100, SD = 10	M = 0, SD = 1	-	-

Anmerkungen: Für Prozentränge existiert keine Standardabweichung. M = Mittel; SD = Standardabweichung. Der Bereich zwischen 90 und 110 gilt als Durchschnittsbereich. Grenzwerte je nach Autor/Buch unterschiedlich zugeordnet.

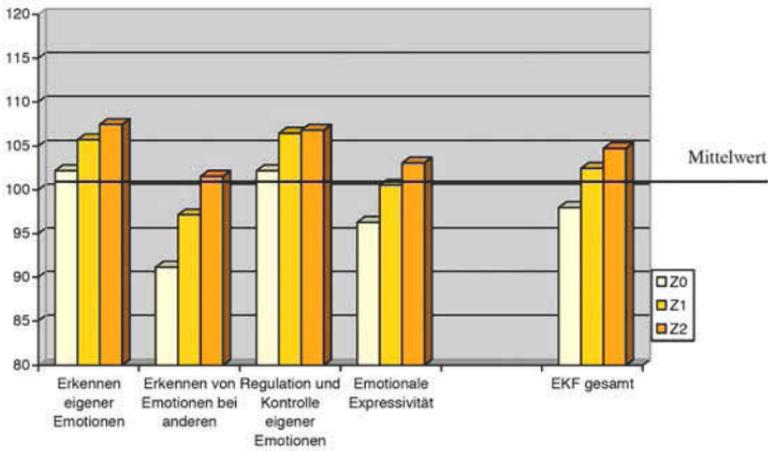


Abbildung 3: Ergebnisse des Emotionalen-Kompetenz-Fragebogens in den vier Hauptdimensionen

Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass die Unterrichtseinheit »Gefühle – Ein Projekt« einen großen Beitrag zur Förderung der emotionalen Kompetenz in allen vier Hauptdimensionen geleistet hat. Die Vermutung, dass die Jugendlichen eine gewisse Zeit benötigen, um die erworbenen Kompetenzen im Alltag umsetzen zu können, liegt durch das erneute Ansteigen des Wertes vom Messzeitpunkt Z_1 zu Z_2 nahe.

Abbildung 4 stellt die geschlechtsspezifischen Unterschiede heraus. So zeigen sich die Mädchen vor Beginn des Projektes emotional kompetenter als die Jungen. Allerdings scheinen die Jungen von der Unterrichtseinheit noch mehr zu profitieren als die Mädchen, denn die emotionale Kompetenz nimmt zu beiden Messzeitpunkten mehr zu als beim weiblichen Gegenüber.

Dies mag zum einen daran liegen, dass Mädchen erziehungsbedingt eine höhere emotionale Kompetenz erworben haben als Jungen (vgl. Nunner-Winkler 2008, S. 104) und die Zunahme aufgrund des höheren Einstiegswertes geringer ist. Zum anderen zeigt sich aber auch, dass die männlichen Jugendlichen, sofern sie die Möglichkeit dazu erhalten, einen Zuwachs ihrer emotionalen Kompetenz erzielen können, der den der Mädchen sogar etwas übertrifft. Ein Grund dafür könnte in der »aufgezwungenen« Auseinandersetzung

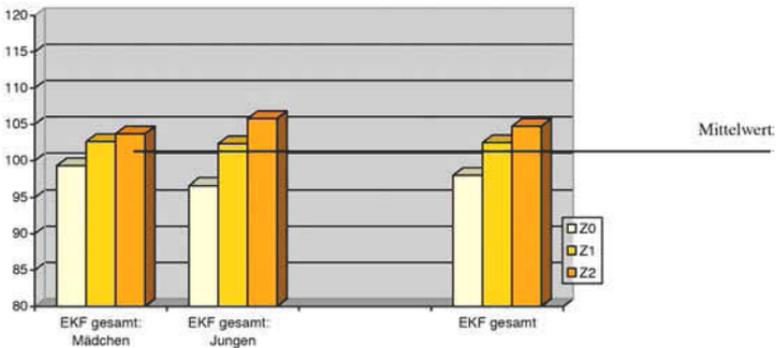


Abbildung 4: Ergebnisse des Emotionalen-Kompetenz-Fragebogens in Hinblick auf geschlechtsspezifische Unterschiede

mit Emotionen im vorgestellten Projekt zu finden sein. Die Jungen mussten sich während des Projektes ihren eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer stellen, allerdings ohne dass geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich des Umgangs mit diesen proklamiert wurden (S. 102). Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass beide Geschlechter eine ausgeprägte emotionale Kompetenz aufweisen können, wenn sie entsprechende Förderung erhalten.

Untermuert werden die Ergebnisse des EKF auch durch die Resultate des eigens erstellten Fragebogens, der direkt nach Durchführung des Projektes eingesetzt wurde: Etwas mehr als zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler gaben an, dass sich ihr Umgang mit den eigenen Gefühlen sowie ihr Umgang mit Gefühlen anderer im Vergleich zum Ausgangsniveau positiv verändert habe. Sich selbst durch das Projekt besser kennen gelernt zu haben, gaben 25 der 31 Schülerinnen und Schüler an, während sechs der Meinung waren, sich auch vorher schon gut gekannt zu haben. 23 Jugendliche waren der Ansicht, Mitschülerinnen und Mitschüler besser kennen gelernt zu haben, die anderen acht Schülerinnen und Schüler vertraten diese Auffassung nicht, mit der Begründung, zu sehr auf sich selbst fixiert gewesen zu sein beziehungsweise keine Veränderungen bemerkt zu haben. Die Frage, ob sich die erworbenen Kompetenzen auf den Alltag der Heranwachsenden übertragen lassen, bejahten 25 Schülerinnen und Schüler, unter anderem wurden folgende Begründungen genannt: »Ich erkenne die Gefühle anderer besser«, »Ich habe

gelernt, über Gefühle zu reden«; »Durch das Projekt ist der Umgang zu Hause besser geworden«; »Ich kann meine Wut abreagieren«. Den verbleibenden Jugendlichen fiel diesbezüglich keine Alltagssituation ein. Das Ausfüllen dieses Fragebogens fand ausschließlich direkt nach Abschluss der Intervention statt. Eventuell hätten noch weitere Schüler die oben erläuterten Fragen mit Ja beantwortet, wenn auch dieser Fragebogen zum Zeitpunkt Z_2 erneut ausgefüllt worden wäre, denn wie sich aus den Ergebnissen des EKFs schließen lässt, benötigt die Umsetzung des Gelernten etwas Zeit.

Auch die Beobachtungen während des Unterrichts bestätigen die Ergebnisse des EKFs: Die Klasse konnte sich auf die einzelnen Unterrichtssequenzen und die damit verbundenen Gefühle einlassen, die Zusammenarbeit mit Mitschülerinnen und Mitschülern funktionierte sehr gut, Schwierigkeiten wurde mit entsprechenden Copingstrategien begegnet.

Die Interviews offenbarten, dass die Schülerinnen und Schüler den Raum, ihre Gefühle anhand verschiedener Ausdrucksformen äußern zu können, nutzen konnten und auch zu schätzen wussten. Dem (künstlerischen) Ausdruck von Gefühlen bescheinigten sie eine befreiende Wirkung.

Zuletzt sei noch genannt, dass alle Schülerinnen und Schüler dieses Projekt verbindlich für jede siebte Klasse einer Realschule einführen würden, weil der Umgang mit eigenen Gefühlen sowie der Umgang mit Gefühlen anderer gelernt werde und das Projekt vor allem viel Spaß gemacht habe.

Diskussion und Ausblick

Die oben erläuterten Ergebnisse zeigen, dass die Heranwachsenden stark von der Unterrichtseinheit »Gefühle – Ein Projekt« profitieren konnten, und zwar in mehrerlei Hinsicht: Erstens hatte dieses Projekt eine kompensatorische Funktion für die Jugendlichen, indem sie einen Raum zur Verfügung gestellt bekamen, der es ihnen ermöglichte, eine Beziehung zu sich selbst und zu anderen Menschen aufzubauen, zu vertiefen und zu verändern (vgl. Wichelhaus 2000, S. 22). Diese Räume gibt es in unserer Gesellschaft nur noch selten, sie sind aber wichtig, um »gesellschaftlich erzeugte[n] Defizite[n] und

Mängel[n], die auf das Individuum einwirken und seine psychische und soziale Situation nachhaltig negativ verändern können« (S. 22), entgegenwirken zu können. Des Weiteren kommen die erworbenen Kompetenzen im fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Bereich hinzu, die durch den handlungs- und produktionsorientierten Charakter des Projektes langfristig verankert und abrufbereit sind.

Ein dritter Aspekt sei mit den Worten Richter-Reichenbachs bezüglich einer funktionalen schulischen Ausbildung in unserer Gesellschaft wiedergegeben: »[Die Schülerinnen und Schüler erhielten] Chancen zum Selbstdialog und zur Selbstklärung, zur Selbstorganisation und Selbstleitung des Handlungsprozesses, zu authentischen Verursachererfahrungen und unverkürzten Primärerfahrungen durch und im Medium produktiver ästhetischer Eigen-tätigkeit« (Richter-Reichenbach 2007, S. 76 f.).

Als letzter Punkt sei die Zunahme der emotionalen Kompetenz genannt. Jeder der Heranwachsenden dieser Klasse konnte für sich einen Zuwachs in diesem Kompetenzbereich verzeichnen, was eine günstige Persönlichkeitsentwicklung, die Gesundheit und einen kompetenten Umgang mit Gefühlen bei sich und anderen positiv beeinflusst (vgl. Rindermann 2009, S. 61). Bei vielen Schülerinnen und Schülern lässt sich ein Rückgang an sozialen und emotionalen Kompetenzen feststellen, was sich unter anderem durch Verhaltensauffälligkeiten und der Zunahme von Gewaltbereitschaft bemerkbar macht (Hölling, Erhart, Ravens-Sieberer u. Schlack 2007; HBSC-Team Deutschland 2012), so dass solche Projekte für den Schulalltag von großer Bedeutung sind, da sie durch ihre Präventionsform das Zusammenleben vereinfachen und konfliktfreier gestalten können. Das vorgestellte Projekt lässt sich sehr gut mit den Inhalten des Bildungsplanes kombinieren, so dass dafür keine Zusatzstunden anbe-raumt werden müssen.

Fazit für die Praxis

Im Hinblick auf die vielversprechenden Ergebnisse dieses Projektes wäre es sinnvoll, dieses als festen Bestandteil in den Unterricht zu integrieren beziehungsweise in Projekttagen durchzuführen. Weiterhin sollten alle Lehrerinnen und Lehrer im sozialen und emotionalen

Kompetenztraining geschult werden, um eine gelungene Durchführung solcher Projekte gewährleisten zu können. Eine weitere Möglichkeit wäre das Einbinden solcher Methoden bereits in die Lehrerbildung. Abschließend angemerkt sei hier allerdings, dass die Durchführung eines solchen Projektes nur dann gelingen kann, wenn ein vertrauens- und respektvoller Umgang miteinander gegeben ist.

Literatur

- Anders, R. (2009). Was ich fühle. In W. Menzel (Hrsg.), *Treffpunkte. Lesebuch für das 8. Schuljahr* (S. 18). Braunschweig: Westermann.
- Bertscheit, R. (2001). *Bilder werden Erlebnisse. Mitreißende Methoden zur aktiven Bildbetrachtung in Schule und Museum*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Bilz, L. (2008). *Schule und psychische Gesundheit. Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bräutigam, B. (2009). *Die Heilungskräfte des starken Wanjas. Kinder- und Jugendliteratur in der Beratung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eberhart, H., Knill, P. J. (2009). *Lösungskunst. Lehrbuch der kunst- und ressourcenorientierten Arbeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Frühmann, R. (2005). *Poesie – ein Weg zu sich selbst. Metareflexionen zur Überwindung von Entfremdung durch poetisches Sagen*. In H. G. Petzold, I. Orth (Hrsg.), *Poesie und Therapie. Über die Heilkraft der Sprache. Poesietherapie, Bibliothherapie, Literarische Werkstätten* (S. 219–242). Bielefeld: Aisthesis Verlag.
- Harrower, M. (1972). *The therapy of poetry*. Springfield: Thomas.
- HBSC-Team Deutschland (2011a). *Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt »Subjektive Beschwerdelast von Kindern und Jugendlichen«*. Bielefeld: WHO Collaborating Centre for Child and Adolescent Health Promotion. Zugriff am 21.02.2012 unter http://hbsc-germany.de/wp-content/uploads/2011/12/Faktenblatt_subjektive-Beschwerdelast_final.pdf
- HBSC-Team Deutschland (2011b). *Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt »Schulische Belastung von Kindern und Jugendlichen«*. Bielefeld: WHO Collaborating Centre for Child and Adolescent Health Promotion. Zugriff am 21.02.2012 unter http://hbsc-germany.de/wp-content/uploads/2011/12/Faktenblatt_Schulische-Belastungen_final.pdf
- HBSC-Team Deutschland (2012). *Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt »Mobbing unter Schülerinnen und Schülern«*. Bielefeld: WHO Collaborating Centre for Child and Adolescent Health Promotion. Zugriff am 21.02.2012 unter http://hbsc-germany.de/wp-content/uploads/2012/02/Faktenblatt_Mobbing_final.pdf

- Heimes, S. (2008). *Kreatives und therapeutisches Schreiben*. Ein Arbeitsbuch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hölling, H., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U., Schlack, R. (2007). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen*. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). Hamburg: Springer. Zugriff am 22.02.2012 unter <http://edoc.rki.de/oa/articles/rerM8bmtlrK62/PDF/22xpAc0kmvBw.pdf>
- Kaléko, M. (1956). Kleine Auseinandersetzung. In M. Kaléko, *Das lyrische Steuergammheft* (S. 55). Hamburg: Rowohlt.
- Kreisel, M. (1992). Ich sehe – Ich fühle – Ich wünsche – Ich denke. Eine Unterrichtsregung. *Praxis Deutsch*. Zeitschrift für den Deutschunterricht. Schreiben zu Bildern, 19 (113), 24–25.
- Lätsch, D. (2011). *Schreiben als Therapie? Eine psychologische Studie über das Heilsame in der literarischen Fiktion*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Leven, I., Quenzel, G., Hurrelmann, K. (2010). Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten im Wandel. In *Shell Deutschland Holding* (Hrsg.), 16. *Shell Jugendstudie*. Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich (S. 53–128). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Ludwig, O., Spinner, K. H. (1992). Schreiben zu Bildern. *Praxis Deutsch*. Zeitschrift für den Deutschunterricht. Schreiben zu Bildern, 19 (113), 11–16.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2004). *Bildungsplan für die Realschule Baden-Württemberg*. Ditzingen: Reclam.
- Nunner-Winkler, G. (2008). Den Männern der Verstand – den Frauen das Gefühl. In D. Rippl, V. Mayer (Hrsg.), *Gender Feelings* (S. 91–106). München: Wilhelm Fink.
- Olsson, S., Jacobsson, A. (2005). *Berts jungfräuliche Katastrophen*. Hamburg: Oetinger.
- Petzold, H. G., Orth, I. (2005). *Poesie und Bibliothherapie*. Entwicklung, Konzepte und Therapie – Methodik und Praxis des Integrativen Ansatzes. In H. G. Petzold, I. Orth (Hrsg.), *Poesie und Therapie*. Über die Heilkraft der Sprache. Poesietherapie, Bibliothherapie, Literarische Werkstätten (S. 21–101). Bielefeld: Aisthesis Verlag.
- Plucha, M. (2012). *Jugendliche im Rausch der Gefühle*. Ausdrucksformen emotionaler Befindlichkeiten in der Pubertät – Zuwachs emotionaler Kompetenz durch den Einsatz von intermedialen kunsttherapeutischen und kreativpädagogischen Methoden im Unterricht. Hamburg: Medical School Hamburg.
- Richter-Reichenbach, K.-S. (2007). *Kunsttherapie*. Theoretische Grundlagen. Bd. 1. Münster: Daedalus.
- Rindermann, H. (2009). *EKF*. Emotionale-Kompetenz-Fragebogen. Einschätzung emotionaler Kompetenzen und emotionaler Intelligenz aus Selbst- und Fremdsicht. Göttingen: Hogrefe.
- Salisch, M. von (2002). Einleitende Worte. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotiona-*

- le Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend (S. IX–XI). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmitz, A. D. (2005). Kreatives Schreiben in der Hauptschule. Psychologische Hilfe und pädagogische Chance bei der Erziehungsarbeit in der Hauptschule. Donauwörth: Auer.
- Spinner, K. H. (1992). Schreiben zu Bilderbüchern. Unterrichts Anregungen. Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. Schreiben zu Bildern, 19 (113), 17–20.
- Spinner, K. H. (1993). Kreatives Schreiben. Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. Kreatives Schreiben, 20 (119), 17–23.
- Steenfatt, M. (1999). Im Spiegel. In J. Kähler, M. Krahl-Schulte (Hrsg.), Arbeitstexte für den Unterricht. Wahrnehmen – staunen – begreifen (S. 74–75). Stuttgart: Reclam.
- Steitz-Kallenbach, J. (2003). Literarische Sozialisation im frühen Kindesalter. In J. Thiele, J. Steitz-Kallenbach, Handbuch Kinderliteratur. Grundwissen für Ausbildung und Praxis (S. 18–36). Freiburg: Herder.
- Struck, P. (2008). Die 15 Gebote des Lernens. Schule nach PISA. Darmstadt: Primus Verlag.
- Wichelhaus, B. (2000). Kompensatorischer Kunstunterricht. In Kunst + Unterricht. Sammelband. Lernchancen im Kunstunterricht (S. 22–26). Seelze: Friedrich.