

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg

Vollzeitausbildung Theaterpädagogik BuT

Jahrgang 2024/25

Zwischen Beschämung und Ausdruck

Emotionale Bewusstseinerweiterung bei Jugendlichen durch
Biografisches Theater – ein theaterpädagogischer Zugang zum
Umgang mit Scham

Abschlussarbeit

im Rahmen der Ausbildung Theaterpädagogik BuT ®

an der Theaterwerkstatt Heidelberg

Vorgelegt von Sandra van Westen, TP24

Eingereicht am 19.07.2025 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)



Inhaltsverzeichnis

1. Vorwort.....	3
2. Einleitung.....	4
3. Fachtheoretische Grundlagen.....	5
3.1 Adoleszenz.....	5
3.2 Emotionales Bewusstsein.....	7
3.3 Scham.....	9
3.4 Ästhetische Bildung – Theaterpädagogik.....	12
3.5 Biografisches Theater.....	14
3.5.1 Biografisches Theater mit Jugendlichen.....	15
4. Praktische Umsetzung.....	18
4.1 Schulunterricht vs. Theaterpädagogik.....	18
4.2 Haltung der Theaterpädagog*innen.....	20
4.3 Praxistransfer.....	21
4.4 Methodik des Biografischen Theaters.....	23
5. Einfluss der Theaterpädagogik auf den Umgang mit Scham.....	27
6. Diskussion.....	29
7. Fazit.....	33
8. Literaturverzeichnis.....	36
9. Selbstständigkeitserklärung.....	38

1. Vorwort

In meiner Arbeit mit Jugendlichen im außerschulischen Kontext bin ich immer wieder dem Schamgefühl der jungen Menschen auf unterschiedliche Art und Weise begegnet. Dabei ist mir aufgefallen, dass dies ein großes Thema in diesem Alter ist, das viele betrifft. Die Jugendlichen haben ein großes Bedürfnis dazuzugehören und „cool“ zu sein. Alles, was dagegen sprechen könnte, ist für viele erst einmal peinlich. Sie wollen darum mit dem Trend mitgehen und meine These ist, dass sie dadurch ihre eigenen Bedürfnisse und Gefühle oft vernachlässigen. Bevor sie unangenehm auffallen, machen sie lieber das, was die anderen auch machen oder tragen zum Beispiel den selben Kleidungsstil, auch wenn ihnen dieser eigentlich gar nicht gefällt. Vielleicht wissen sie auch gar nicht, was ihnen gefällt und wofür sie stehen, weil sie nur damit beschäftigt sind, sich anzupassen und anderen zu gefallen. Besonders in der Schule wird dieses Gefühl stark gefördert, da es in erster Linie um Leistungsnachweise und Vergleiche mit den anderen geht. Es ist wenig Raum zum „sich selbst ausprobieren“ geboten, weil keine Fehlertoleranz herrscht. Obwohl es gerade im theaterpädagogischen Kontext nicht um Leistung gehen soll und es ein Raum ist, in dem Fehler erlaubt sind, erlebe ich immer wieder eine starke Zurückhaltung bei den Jugendlichen. Gerade wenn es um das Spielen und sich zeigen geht, kommen schnell Sätze, wie „das ist ja peinlich“ oder „wir sind doch keine kleinen Kinder mehr“ oder sie lachen beschämt. Wenn sie sich aber einmal auf Übungen und Methoden einlassen, haben viele großen Spaß dabei und werden immer freier sich zu zeigen.

Diese Begegnungen mit Jugendlichen haben mich dazu veranlasst der Frage nachzugehen, wie man das Gefühl „Scham“ im theaterpädagogischen Kontext einbetten kann, damit sie wieder mehr ins Spielen und sich spüren kommen, sowie ein Bewusstsein für dieses Gefühl bekommen.

2. Einleitung

In der Theaterarbeit mit Jugendlichen kommt es immer wieder zu ungeahnten Überraschungen, die die Denkweisen eines Erwachsenen völlig in Frage stellen. Jugendliche stellen vieles infrage und zwingen einen Anleitenden dazu, immer wieder Klischees über sie neu über Bord zu werfen (vgl. Herrbold, 2012, S. 21).

Kaum eine Altersgruppe wird so oft befragt, durchleuchtet und analysiert wie Jugendliche in der Pubertät. Aber trotz Shell-Jugendstudie, neuester Ergebnisse der Hirnforschung und anderer wissenschaftlicher Erklärungsmuster bleibt die Zeit der Adoleszenz doch überwiegend ein Mysterium. Vormalig konforme Kinder können zu sozialen Irrlichtern werden. Was aus Sicht der Eltern und Pädagogen oft bedrohlich und destruktiv erscheint, kann aus theatraler Sicht höchst interessant und konstruktiv sein. (Herrbold, 2012, S. 21).

Die Adoleszenz ist eine Lebensphase, in der Jugendliche mit vielfältigen Veränderungen und Herausforderungen konfrontiert sind. Der Prozess der Identitätsfindung, die Entwicklung von Autonomie und das Bedürfnis nach Zugehörigkeit kollidieren häufig mit emotionaler Unsicherheit, Selbstzweifeln und einem erhöhten Bewusstsein für soziale Bewertung (vgl. Seiffge-Krenke, 2021, S. 88 – 89). Besonders das Gefühl der Scham nimmt in dieser Phase eine zentrale Rolle ein. Scham kann sowohl entwicklungsfördernd als auch hemmend wirken, je nachdem, ob sie anerkannt, verarbeitet und in sozialen Kontexten sicher eingebettet wird (vgl. Streit, 2019, S. 36).

Aus eigener Erfahrung und durch Gespräche mit Jugendlichen weiß ich, dass gerade unter Gleichaltrigen das Schamgefühl weit verbreitet ist, aus Angst nicht dazuzugehören. Auch ist der Schulkontext kein Ort, an dem ein guter Umgang mit Scham gelehrt wird. Um nicht mit dem Schamgefühl konfrontiert zu werden, ziehen sich viele Jugendliche innerlich zurück und öffnen sich nicht mehr. So vermeiden sie weitestgehend Situationen, die unangenehm werden könnten, verschließen aber auch immer weiter den Zugang zu ihren eigenen Gefühlen. Nicht alle Jugendlichen haben ihre Schwierigkeiten mit diesen Themen, aber für die, die sehr unter ihren Schamgefühlen leiden, suche ich nach einem Ansatz, wie dieses Thema im theaterpädagogischen Kontext positiv bearbeitet werden kann. Durch die oben genannten Beobachtungen ist meine Idee, dass die Arbeit mit dem Biografischen Theater ein guter Ansatz dafür ist, da sie hier an ihre Lebenswelt anknüpfen können. Deshalb möchte ich dieses in meiner Arbeit näher beleuchten.

Die Arbeit beschäftigt sich daher mit der Forschungsfrage: **Wie kann Biografisches Theater Jugendliche in der Adoleszenzphase dabei unterstützen, ein Bewusstsein**

für ihr Schamgefühl zu entwickeln und einen konstruktiven Umgang damit zu finden?

Um diese Frage zu beantworten, werde ich im ersten, fachtheoretischen Teil, zuerst einmal die Begriffe Adoleszenz, emotionales Bewusstsein und Scham sowie Theaterpädagogik als ästhetische Bildung und im speziellen Biografisches Theater erläutern. Im zweiten Teil geht es um die praktische Umsetzung im Unterschied zum Schulunterricht, welche Haltung die Theaterpädagog*in braucht, außerdem stelle ich einen Praxistransfer her und zeige die Methodik auf. Weiter geht es mit der Beschreibung des Einflusses von Biografisches Theater auf Scham, gefolgt von einer Diskussion, bis die Arbeit am Schluss mit einem Fazit endet.

Damit die Arbeit nicht nur theoretisch bleibt, nehme ich in einzelnen Kapiteln immer wieder Praxisbezüge durch kleine Beispiele auf.

3. Fachtheoretische Grundlagen

3.1 Adoleszenz

Um in der weiteren Arbeit gezielt auf die emotionale Bewusstseinsförderung bei Jugendlichen eingehen zu können, braucht es ein gewisses Verständnis darüber, was die Entwicklungsphase, in der Jugendliche stecken, nämlich der Adoleszenz, ausmacht und welche Themen und Herausforderungen auftreten. „Adoleszenz (lat. adolescere: heranwachsen) bezeichnet die Lebensphase des Jugendalters, d. h. den Abschnitt des Lebens, an dem man sich am Ende seiner Kindheit und zu Beginn des Erwachsenwerdens befindet (vgl. Senger, 2017, S. 14). In dieser Übergangsphase müssen die jungen Menschen Verhaltensformen und Privilegien der Kindheit aufgeben und gleichzeitig Kompetenzen für die Erwachsenenrolle neu erwerben (vgl. Grob & Jaschinski, 2003, S. 12 - 13). Dabei erleben sie unter anderem veränderte strukturelle Bedingungen im Aufwachsen, z. B. durch die erhöhten Anforderungen im Bildungswesen. Aufgrund der vielen Herausforderungen erleben Familien mit Jugendlichen sowie die Heranwachsenden selbst diese Phase häufig als krisenhaft (vgl. Busch, 2020, S. 62).

Verschiedene Psychoanalytiker*innen und Erziehungswissenschaftler*innen haben sich bereits mit der Entwicklung des Menschen und damit auch gezielt mit der Adoleszenzphase beschäftigt. Der Erziehungswissenschaftler und Soziologe Robert Havighurst (1956) gibt an, dass Menschen in jedem Lebensabschnitt

Entwicklungsaufgaben bewältigen müssen. Besonders die Entwicklungsschritte in der Adoleszenz sind von Bedeutung und von großen Herausforderungen geprägt (vgl. Senger, 2017, S. 14). In der Adoleszenzphase werden wichtige Entwicklungsaufgaben, wie die Ablösung vom Elternhaus, die Individuation, Geschlechtsidentität, sexuelle Identität und berufliche Identität, gemeistert. Es werden wichtige Entscheidungen für den weiteren Lebensweg getroffen (vgl. Wiegand-Grefe & Borcsa, 2017, S. 12). Gleichzeitig müssen die körperlichen Veränderungen akzeptiert und neuere, reifere Beziehungen zu Altersgenossen aufgebaut werden (vgl. Senger, 2017, S. 14). Erst ab der Adoleszenz ist der Mensch fähig, die eigene Position aus der Sicht von außen wahrzunehmen, Verluste zu kompensieren und in die Identitätsentwicklung zu integrieren sowie Identitätsfragen generell zu reflektieren. Ablösung und Individuierung sind faktisch die Verarbeitung der eigenen Lebensgeschichte, Entwicklung der Konfliktpotentiale mit der Suche nach Lösungsmöglichkeiten und das Korrigieren der kindlichen Konstruktionen bei der Umgestaltung innerer und äußerer Realität (vgl. King, 2013, S. 102 - 104).

Laut dem Psychoanalytiker Erikson (1968) ist die Identitätsentwicklung ein lebenslanger Prozess. Er beschreibt die psychosoziale Entwicklung in acht Phasen, bei der das Jugendalter mit der Herausforderung, die Identität zu definieren, in der fünften Phase stattfindet und eine besondere Bedeutung hat. Es wird alles in Frage gestellt, was bisher Identität und Sicherheit gab, die Identifizierung mit den Eltern überprüft und neue Identifizierungen mit anderen Personen entwickelt (vgl. Seiffge-Krenke, 2021, S. 29 - 30). Jugendliche experimentieren mit verschiedenen Rollenbildern, sozialen Zugehörigkeiten und Ausdrucksformen, um ihre Identität auszubilden. In dieser Suchbewegung treten häufig Selbstzweifel, Unsicherheiten und eine erhöhte Sensibilität für Fremdwahrnehmung auf, die eng mit dem Erleben von Scham verknüpft sind (vgl. Streit, 2019, S. 42).

Seibel (2010) beschreibt ebenfalls die oben genannten Aufgaben und Herausforderungen der Jugendlichen. Weiter schreibt er, dass besonders das Frontalhirn, in dem sich Netzwerke zur Kontrolle des eigenen Verhaltens befinden und vieles verarbeitet wird, in Unordnung gerät (vgl. S. 60). Es kann zu verändertem Körperempfinden, Selbstzweifel, Unabhängigkeitsgefühlen (evtl. mit Gewalt, Aggression, Delinquenz), Schamgefühlen, Abgrenzung von der Familie, Verletzlichkeit auf psychischer Ebene und Rückzug kommen (vgl. Grob & Jaschinski, 2003, S. 18). Scham zeigt sich also daraus ableitend in der Adoleszenz besonders häufig in Situationen der sozialen Bewertung, z. B. bei Leistungsversagen, Körperveränderungen oder dem Gefühl und der Angst, nicht „dazuzugehören“. Jugendliche sind dadurch in dieser Phase einer doppelten Spannung

ausgesetzt, einmal dem Wunsch nach Individualität und gleichzeitig dem Bedürfnis nach Akzeptanz durch ihre Peergroup. Diese Spannung macht das Erleben von Scham umso intensiver, sodass diese und weitere Herausforderungen der Entwicklungsaufgaben zu meistern, nicht allen jungen Menschen leichtfällt. In dieser Phase kommt es laut Senger (2017) besonders häufig zu psychiatrischen Erkrankungen, wie Essstörungen, Depressionen und Persönlichkeitsstörungen sowie zu Missbrauch von Drogen, Alkohol und Nikotin. Auch die Zahl der Suizide in der Adoleszenz ist besorgniserregend (vgl. S. 14 - 15).

Wie sehr die Jugendlichen den Übergang vom Kind-sein zum Erwachsenen schaffen, hängt zum einen von ihren psychischen Ressourcen ab und zum anderen davon, wie viel Hilfe sie von außen bekommen. Werden vom Umfeld keine Angebote und Zeiträume geboten, um Verarbeitungskapazitäten zu entwickeln, und kommt es durch zu viele innere Konflikte zu einer Überforderung, können sich keine adoleszenten Potentiale erweitern (vgl. King, 2013, S. 110). Daraus folgt auch, dass besonders die Emotionen den Jugendlichen zu schaffen machen, wenn diese stark auf sie eindringen und sie bisher noch kein Bewusstsein dafür und guten Umgang damit gelernt haben.

3.2 Emotionales Bewusstsein

Die Wissenschaft der Psychologie definiert Emotionen als weitschichtige, als komplexe, sehr oft genetisch vorgeformte Denk-, Erlebnis- und Verhaltensmuster, die plötzlich auftreten. Sie dauern in der Regel nicht länger als 3-30 s. Sie können schnell in eine andere Emotion übergehen und ihre Intensität ändern. (Streit, 2019 S. 30)

Das Emotionale Bewusstsein umfasst die Fähigkeit, eigene Gefühle bewusst wahrzunehmen, sie sprachlich und körperlich auszudrücken, sie situationsangemessen zu regulieren sowie Empathie für die Emotionen anderer zu entwickeln (Streit, 2019, S. 34).

Aus der Erforschung menschlichen Verhaltens wissen wir, dass körperliche, gefühlsmäßige und auch gedankliche Zustände hochkommen, wenn wir in Situationen kommen, die wir nicht zuordnen können oder die neu sind. Emotionen können unangenehm oder angenehm sein. Sie sind dazu da, gemeinsam mit dem Denken, Fühlen und Handeln unser Verhalten und den Umgang zu regulieren. Dieser Vorgang nennt sich Emotionsregulation und wird in der Sozialisation gelernt (Streit, 2019, S. 27).

Emotionen haben sich beim Menschen entwickelt, um ins schnelle reagieren und handeln kommen zu können. Sie ermöglichen im Körper direkte Erregungsanstiege, Energie und

Zielgerichtetheit. Es gibt hunderte Ausdrücke von Emotionen und die Psychologie hat sie versucht einzuteilen. In der Emotionsforschung wird darüber diskutiert, wie Emotionen entstehen. Einige gehen davon aus, dass Emotionen aus einem undifferenzierten, unspezifischen Erregungszustand heraus sich allmählich entwickeln. Andere nehmen an, dass grundlegende Emotionsmuster angeboren sind und dadurch auch von Anfang an emotional unterschiedliche Verhaltens- und Erlebensweisen herrschen. Emotionen sind nicht grundsätzlich gut oder schlecht, sondern alle Emotionen sind erst einmal nützlich (vgl. Streit, 2019, S. 30 - 32).

Es gibt grundlegende Basisemotionen, die in allen Kulturen auftauchen. Paul Ekman (2016) unterscheidet sechs Basisemotionen (Freude, Überraschung, Angst, Trauer, Wut, Abscheu/Verachtung). Carroll Izard (1991) unterscheidet sogar 10 (Interesse, Leid, Widerwillen, Freude, Zorn, Überraschung, Scham, Furcht, Verachtung, Schuldgefühl). Scham gehört somit ebenfalls zu den emotionalen Grundgefühlen. Aus diesen Basisemotionen entwickeln sich dann im Laufe der Zeit weitere Emotionen (vgl. Streit, 2019, S. 33). Emotionen sind dazu da, das Leben eines Menschen zu regulieren. Außerdem schützen und helfen sie und weisen den Weg für die weitere Entwicklung. Sie geben dem Leben Farbe, sind interaktiv, ermöglichen Zwischentöne und sind die Grundlage unserer Persönlichkeit (vgl. Streit, 2019, S. 34).

Gefühle sind verbunden mit Emotionen, Denken, Werthaltungen und werden durch Vorstellungen von der Zukunft sowie früheren Lebenserfahrungen und Beurteilungen beeinflusst. Unser Kopf entscheidet über unsere Gefühle, denn ohne sie wäre uns alles egal. Die Stimmung dagegen ist länger als ein Gefühl und ist der atmosphärische Hintergrund unserer Lebensphasen. Es gibt allerdings im Allgemeinen keine scharfe Trennung zwischen Emotion, Affekt, Stimmung und Gefühl. Sie können laut C.G. Jung alle gemeinsam unter Affektivität zusammengefasst werden (vgl. Streit, 2019, S. 36). Um unsere Emotionen konstruktiv nutzen zu können, müssen wir sie gut erkennen, regulieren und ihren Nutzen daraus ziehen. In der Psychologie heißt dies Affektregulation oder auch Selbstkontrolle und Selbstregulation. Das gilt sowohl ins Negative, als auch ins Positive (verzicht lernen) (vgl. Streit, 2019, S. 37). Mit der Adoleszenz können die Jugendlichen das Erleben anderer besser und emphatischer einschätzen und nachvollziehen, sodass dadurch Lernprozesse zustande kommen, die die negativen Emotionen kontrollieren, spontane Impulse unterdrücken und Temperamentsausbrüche vermeiden. Dadurch wird versucht, negative Aspekte der Selbstpräsentation auszugrenzen, um sich besser darzustellen. Dieser Vorgang ist allerdings mit einer starken innerlichen Anstrengung

verbunden (vgl. Seiffge-Krenke, 2021, S. 95). Unter anderem aus diesem Grund ist die Entwicklung des emotionalen Bewusstseins für Jugendliche besonders herausfordernd. Durch die starken inneren und äußeren Veränderungen erleben sie häufig emotionale Ambivalenzen und sind auf der ständigen Suche nach passenden Ausdrucksformen für ihre inneren Konflikte. Besonders die Wahrnehmung von Außen hat dabei eine große Bedeutung und dort werden Gefühle wie Freude, Wut und Traurigkeit eher toleriert als Scham. Dabei ist Scham ein Gefühl, das tief ins Selbstbild einschneidet und schwer zu benennen ist (vgl. Streit, 2019, S. 36).

3.3 Scham

Scham ist ein menschliches Gefühl, eine Emotion, die entsteht, wenn wir das Gefühl haben, bestehende Werte, Normen und Ansprüchen nicht gerecht zu werden. Scham kommt aus dem indogermanischen und bedeutet sich verhüllen, bedecken. Dabei gibt es einen Unterschied zwischen Scham und Peinlichkeit. Peinlichkeit ist eine flüchtige Reaktion auf ein in dem Moment unangemessenes Verhalten, dagegen betrifft Scham das Selbst als Ganzes. Hier geht es nicht um einen Fehler, der gemacht wurde und ein peinliches Gefühl ausgelöst hat, bei Scham geht es um das schmerzhaftes Gefühl, als Selbst falsch zu sein (vgl. Streit, 2019, S. 36). In unserer Gesellschaft bestimmt die Scham als machtvoll und regulierendes Instrument, wie wir zu leben haben (vgl. Kreienbrink, 2025, S. 19).

Unter Scham wird als die unmittelbare somatische und emotionale Reaktion auf Bloßstellung, Erniedrigung und Entehrung verstanden. Unterschieden wird seelische Scham, soziale Scham und körperliche Scham. Beschämung zielt auf das kulturelle definierte Niedrige im Menschen und ist deshalb veränderbar. Sie umfasst das ganze Selbst. (Gröning, 2025, Abs. 1)

Die Scham hat viele Gesichter und ist im ständigen Wandel, auch wenn der Kern immer gleich bleibt. Schämen wir uns, werden unsere Neurotransmitter heiß und Hormone lassen den Körper heiß werden, die Hände schwitzig und das Gesicht rot, es kommt zur inneren Anspannung. Einfach ausgedrückt könnte Scham auch Stress bedeuten, aber es steckt viel mehr dahinter. Sie ist ebenso ein Spiegel der Gesellschaft mit ihren ganzen Normen und Regeln (vgl. Kreienbrück, 2025, S. 19 – 20).

Die Emotion Scham ist ein primär inneres Gefühl, das mit Einsamkeit, Hilflosigkeit, Fremdheit und Angst verbunden ist und den Menschen für eine kurze Zeit in eine Art Starre versetzt (vgl. Pölking, 2024, S. 12). Auslöser für Scham gibt es viele, das können

körperliche Unzulänglichkeiten, Ungeschicklichkeiten, Körperfunktionen, Fremdschämen, Minderwertigkeitsgefühle, soziale Unterschiede sein sowie Zurückweisungen durch Bezugspersonen und Gruppen, kulturelle Einflüsse, generationale Scham, etc. (vgl. Pölking, 2024, S. 14 – 22). Geformt wird das Schamgefühl bereits in der frühen Kindheit unbewusst durch die Bezugspersonen mit ihren Anweisungen und Bemerkungen. Zusätzlich gibt es universelle Schamthemen, die alle Menschen betreffen (vgl. Pölking, 2024, S. 29 – 32). Scham zeigt sich bei Jugendlichen häufig, da sie sich in einem Spannungsfeld zwischen dem Wunsch nach Zugehörigkeit und dem Bedürfnis nach Individualität befinden (vgl. Streit, 2019, S. 42). Sie wollen sich möglichst ohne Scham ausdrücken und wenn ihnen das nicht gelingt, kann sich das in sozialem Rückzug, Überanpassung oder aggressivem Verhalten ausdrücken (vgl. Seiffge-Krenke, 2021, S. 94). Oft wird dieses Verhalten von Außen mit Arroganz in Verbindung gebracht, dabei handelt es sich eigentlich um eine Schüchternheit aufgrund von Scham (vgl. Pölking, 2024, S. 12).

Identität entwickelt sich größtenteils aus Beziehungen heraus, also relational. Seiffge-Krenke (2021) bezieht sich in ihrem Kapitel ausschließlich auf Mädchen, aber ich denke, dass vieles genauso auf andere Geschlechter zutrifft und es heute nicht mehr so getrennt werden kann. Die komplexe Vorstellung von sich selbst im Jugendalter entsteht im wesentlichen aus den Beziehungen zu anderen heraus. Die Jugendlichen definieren und erleben sich im Umgang miteinander und grenzen sich ebenfalls voneinander ab. Scham übt Druck auf die Jugendlichen aus und sie reagieren stark darauf, weil sie das Bedürfnis haben, wieder eine Harmonie herzustellen. In diesem Fall sind besonders Mädchen sehr stark zur Schamvermeidung sozialisiert und deshalb nicht so explorativ im Herauslassen ihrer inneren Gefühle. Das Ganze hat negative Konsequenzen für ihre Identitätsentwicklung (vgl. S. 94 – 95).

Weiter führt die körperliche Reife und Veränderung bei manchen Jugendlichen zu Scham, weil ihnen ihre körperlichen Veränderungen fremd und unangenehm sind. Dies ist unter anderem dadurch erkennbar, dass sich die Jugendlichen nicht mehr vor ihren Eltern und anderen Erwachsenen umziehen und die Badezimmertür zuschließen. Hinzu kommt der soziale Vergleich mit den anderen, wo auch die Kleidung und Frisur eine Rolle spielen. Anders sein als andere ist schambehaftet und will von den meisten vermieden werden. Auch die Abweichung der eigenen Entwicklung zu anderen, wie die Frühreife ist für die Jugendlichen beängstigend und beschämend. Gerade Mädchen entwickeln nur selten ein positives Körpergefühl (vgl. Seiffge-Krenke, 2021, S. 88 - 90).

Schamgefühle bei Jugendlichen und ihre unangemessenen Reaktionen führen bei Erwachsenen oft zu Ohnmacht, Hilflosigkeit und Ausweglosigkeit und enden in gegenseitiges Aufschaukeln der Emotionen (vgl. Streit, 2019, S. 28). Dabei wählen Kinder und Jugendliche ihr unangebrachtes Verhalten nie zufällig, sondern es ist in ihren Augen die momentan bestmögliche Verhaltensweise um ihre psychologischen Grundbedürfnisse zu erfüllen (vgl. Streit, 2019, S. 25). In einem Moment der Scham ist die intensive Selbstwahrnehmung so stark, dass kognitive Denkprozesse gehemmt sind (vgl. Pölking, 2024, S. 12).

Spürt der Mensch Scham, überfällt ihn ein starkes Gefühl und er verliert für den Moment die Selbstkontrolle, sodass er sich hilflos, schwach, unzugänglich, gedemütigt und gekränkt fühlt. Dadurch passiert ein innerliches zurückziehen, welches für die Außenstehenden aufgrund von körperlichen Symptomen wie erröten, gut zu erkennen ist. Scham spielt sich somit im Inneren ab, hat aber auch etwas mit dem Umfeld und dessen Ansprüchen zu tun und zeigt sich nach außen. Scham ist ein zwischenmenschliches Gefühl, ein sogenanntes Interaktionsgefühl. Schamgefühle sind unterschiedlich intensiv, von einer kleinen Peinlichkeit, bis hin zur Überflutung der gesamten Persönlichkeit. Aus der Wissenschaft wissen wir, dass Scham ein Grundgefühl und somit von Anfang an Teil unseres Lebens ist. Es ist ein elementares Gefühl, das auf gesellschaftliche Aspekte hinweist, wie unter anderem Zusammenleben, Respekt, Kooperation und Integrität (vgl. Streit, 2019, S. 42 - 43).

Scham kann für die Entwicklung sehr schädigend sein (vgl. Streit, 2019, S. 47). Zum Beispiel, wenn Erwachsene Kinder missachten und herabwürdigen, weil sie etwas noch nicht so gut können und im schlimmsten Fall mit Beziehungsabbruch drohen. Ganz stark passiert das bei Missbrauch in allen Formen. Kinder haben aufgrund dessen das Gefühl nicht dazugehören, nichts zu sein und wollen dieses Gefühl loswerden, in dem sie zu Mitteln, wie verstummen, erstarren, Aggression und Wut greifen. Im schlimmsten Fall entwickelt es sich zu einer Schüchternheit und sozialen Phobie und dabei wollen sie im tiefsten Inneren nur wieder dazugehören (vgl. Streit, 2019, S. 48). Wird die Scham nicht bearbeitet, kann es zu aggressiven Verhalten kommen, dass sich oft erst Jahre später äußert. In der Zwischenzeit brodelt das negative Gefühl im Inneren weiter, bis es zu einem Ausbruch kommt. Oft richtet sich das aggressive Verhalten dann gegen sich selbst (vgl. Pölking, 2024, S. 48).

Kinder und Jugendliche, die aus irgendwelchen Gründen entweder durch sich selbst oder durch andere, durch Nichterfüllung der Norm oder durch Verletzungen der Integrität beschämt worden sind, suchen verzweifelt nach Lösungen, um wieder Würde zu erlangen, wieder dazuzugehören. (Streit, 2019, S. 50)

Leider reagieren Erwachsene, wenn auch nicht absichtlich, oft mit Vorwürfen, Drohungen, Sanktionen und Ausgrenzungen, was den destruktiven Scham weiter verstärkt. Scham tritt als intensives Gefühl besonders im Inneren einer Person in Bezug zum Außen auf. Das Gefühl entsteht in der frühen Kindheit, das Sinnesorgan dafür ist das Auge. Schamgefühle entstehen durch Sanktionen von Außen. Scham bezeichnet sich als gesamte Person als den Fehler, ist generell, monologisch und dadurch auch narzisstisch. Eine Entschämung gibt es nicht. Peinlichkeit ist nach außen gerichtet und geschieht im Gegenüber zu anderen, Scham entsteht zusätzlich im Inneren (vgl. Streit, 2019, S. 50 – 52). Scham ist allgegenwärtig und immer im Zusammenhang mit anderen Menschen. „Scham ist die treibende Kraft, wie wir Beziehungen gestalten.“ (Streit, 2019, S. 57). Es ist die Master-Emotion zur Beziehungsregulierung. Sie bringt uns zusammen und ist gleichzeitig die Angst um Beziehungsverluste. Es ist eines der schmerzhaftesten Gefühle (vgl. Streit, 2019, S. 57 - 60). Manchmal braucht es Feinfühligkeit, um hinter einigen Verhaltensweisen die Scham zu entdecken (vgl. Streit, 2019, S. 63).

Scham hat neben dem ganzen Negativen, also auch eine positive Schutzfunktion, und zwar um die Ganzheit, Integrität und Würde wiederherzustellen (vgl. Streit, 2019, S. 44).

Wenn Grundbedürfnisse wie Zugehörigkeit, Autonomie oder Erfolg verletzt werden, empfinden sie Scham und tun alles dafür, oder fast alles, um wieder ins Lot zu kommen. (Streit, 2019, S. 45)

3.4 Ästhetische Bildung – Theaterpädagogik

Um dem näher zu kommen, wie Biografisches Theater helfen kann, konstruktiv mit Scham umzugehen, möchte ich im nächsten Schritt als übergeordnete Instanz, in der das Biografische Theater ein Teil von ist, die ästhetische Bildung mit dem Schwerpunkt Theaterpädagogik erläutern.

Es gibt nicht die allgemeingültige Definition für die ästhetische Bildung, sie wird aber als eine künstlerisch-pädagogische Praxis in verschiedenen Feldern, wie unter anderem der bildenden Kunst, Musik, Theater, Literatur, Medien verstanden (vgl. Grosser, 2020, Abs. 1).

Ästhetische Erfahrungen sind dabei nicht nur in der Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur möglich; vielmehr geht es im bildungstheoretischen Kontext ganz allgemein um Fragen der Persönlichkeitsbildung durch ästhetische Erfahrungen. Ästhetische Bildung thematisiert mit ästhetischen Methoden oder unter ästhetischen Perspektiven Aspekte eines Ichs in seinen Beziehungen zur Welt. Fragen nach Wahrnehmungen aus je verschiedenen Perspektiven, mit je verschiedenen Sinnlichkeiten sind dabei ebenso wichtig wie Persönlichkeits- und Bewusstseinsbildung in gesellschaftlichen und sozialen Kontexten. (Grosser, 2020, Abs. 2)

Ästhetische Bildung ist auf ein sinnlich orientiertes und subjektbezogenes Wahrnehmen und Deuten von Wirklichkeit ausgelegt. Dadurch wird der anschauliche, stärker emotional geprägte, sinnliche Zugriff auf die Wirklichkeit ausgebildet (vgl. Kirchner et al., 2006, S. 11). Die ästhetische Erfahrung geschieht im Gestaltungsprozess und im Dialog mit dem Material. Der Prozess ist eine geistige Tätigkeit im Wechselspiel von Idee, Zufall und Hervorbringung, Assoziationen zum Material, Erinnerungen und das Finden von Lösungswegen. Jede ästhetische Handlung bedarf eine ästhetische Antwort und so kommt es zum Dialog mit dem Material, sowie intensiven gedanklichen Beschäftigungen und dadurch entsteht ein ästhetischer Prozess (vgl. Kirchner et al., 2006, S. 15). Durch diese Interaktionen mit Materialien wie Bildern, Imagination oder Symbolen und mit anderen Menschen, spüren die Jugendlichen die Äußerungen und Erwartungen der anderen und setzen diese mit sich selbst in Beziehung. Es ist ein Wechselspiel von persönlichem Ausdruck und Fremdwahrnehmung und damit ein Teil der ästhetischen Bildung (vgl. Kirchner et al., 2006, S. 17 - 19). In der ästhetischen Bildung sind subjektive Eindrücke und deren individuelle Verarbeitung wichtig und diese werden durch die Wahrnehmung künstlerischer Objekte vertieft (vgl. Kirchner et al., 2006, S. 27).

In diesem Zusammenhang versteht sich die Theaterpädagogik als ein ästhetisch-performatives Feld, das neben dem spielerischen Lernen auch die Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht (vgl. Plath, 2009, S. 13).

In der Theaterpädagogik werden Methoden der Theaterarbeit mit pädagogischen Ansätzen und Intentionen verknüpft. Ziel ist es, den Teilnehmenden dadurch einen direkten Zugang zu eigenen Ideen und Impulsen zu ermöglichen und die Kommunikation und Interaktion in Bezug auf die eigene Person sowie deren soziales und kulturelles Umfeld zu steigern. In den letzten Jahren zeigte sich, dass gerade die Theaterpädagogik schnell und fokussiert auf gesellschaftliche Strömungen sowie Diskussionen reagieren und diese auf vielfältige Art und Weise mit betroffenen Gruppen thematisieren kann. (Gesch, 2023, Abs. 1)

Hier verbinden sich kreativer Ausdruck, soziale Interaktion und emotionale Reflexion, sodass gerade herausfordernde Themen, wie die Scham, theaterpädagogisch gut bearbeitet werden können. Die Theaterpädagogik bietet Raum, um innere Prozesse in

eine äußere Form zu bringen und mit anderen zu teilen (vgl. Herrbold, 2012, S. 20). Es eignet sich besonders, weil die Theaterpädagogik das Mittel der Verfremdung bietet. So können die Jugendlichen durch Rollen und Symbole verletzte Themen darstellen, ohne sich selbst dabei zu zeigen (vgl. Plath, 2009, S. 28). Durch diesen Schutzraum ist ästhetische Bildung hier mit dem Schwerpunkt Theaterpädagogik nicht nur ein Zugang zur Kunst, sondern auch zu sich selbst. Sie kann den Jugendlichen helfen, einen differenzierten Umgang mit ihren Gefühlen und besonders auch der Scham zu entwickeln (vgl. Kirchner, 2006, S. 27 – 29).

3.5 Biografisches Theater

Biografisches Theater ist „persönlich, aber kollektiv erarbeitet. Individuell, aber kritisch reflektiert. Biografisch, aber nicht immer wahr. Vieles, aber nicht perfekt.“ (Herrbold, 2023, S. 20). Biografisches Theater ist eine postdramatische Theaterform und ein theaterpädagogischer Ansatz, der als Ausgangspunkt für seine Arbeit individuelle Erlebnisse und Perspektiven der Mitwirkenden nutzt (vgl. Herrbold, 2012, S. 21).

Aber ab wann spricht man von Biografischen Theater? Der Wortursprung kommt aus dem Griechischen von den Begriffen Bios (Leben) und Graphein (Schreiben) und davon abgeleitet wird in der Literatur von Biografie als Beschreibung des Lebens geredet. Biografien sind Werke von Menschen, die von realen Personen und ihrem Leben schreiben. Schreiben sie von sich persönlich, ist es die Autobiografie. Auf's Theater übertragen bedeutet das, dass Biografisches Theater Inszenierungen sind, deren Stückvorlage reale Themen von Menschen sind. Dabei können es Biografien von jedem Menschen sein, seien es historische oder noch lebende Personen und besonders auch die eigenen Biografien der Mitwirkenden, die auf die Bühne gebracht werden (vgl. Köhler, 2012, S. 23). Biografisches Theater darf nicht verwechselt werden mit z. B. dem Psychodrama oder anderen Theater-Therapieformen. Zwar steht auch hier die Biografieträger*in im Mittelpunkt, aber diese Arbeit ist ergebnisorientiert und nicht, wie in der Pädagogik, prozessorientiert.

Biografisches Theater kann ganz unterschiedlich aussehen und es gibt vielfältige Methoden. Was alle Formen verbindet ist, dass die Produktion biografische Aspekte ihrer Akteur*innen zeigt und somit ist biografische Theaterarbeit immer ein Sprachrohr von Biografieträger*innen (vgl. Plath, 2009, S. 26), sei es persönlich oder durch Biografien von anderen. Besonders in der theaterpädagogischen Arbeit mit Nichtprofis werden oft

Inszenierungen mit Biografien der Darstellenden auf die Bühne gebracht. Bei dieser Art von Darstellung könnte von autobiografischen Theater gesprochen werden, weil dabei der Stoff der Inszenierung die Schauspielenden selbst sind. Dabei werden die einzelnen biografischen Geschichten der Teilnehmenden durch die Gruppe beeinflusst, gedeutet und in Weiterarbeit gestaltet sowie durch die Perspektiven der anderen bestätigt, erweitert und verändert. Auch wird gemeinsam selektiert, was am Ende in der Inszenierung zur Sprache kommt. Da es ein Zusammenspiel von individuellen und gemeinschaftlichen Biografien ist, geht man wieder weg von dem Begriff Autobiografisches Theater hin zu Biografischen Theater, da nicht eine einzelne Lebensgeschichte im Fokus steht (vgl. Köhler, 2012, S. 24).

Biografisches Theater hat sich erst in den 1970er Jahren als Teil der Performancekunst entwickelt. Damals begrenzte sich die autobiografische Performance auf das Erzählen und diente der Grenzüberschreitung von Kunst und Leben. Die Performer*innen wollten eine Unmittelbarkeit zwischen Bühne und Publikum herstellen und dadurch selbst ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Es sollten damit kurze Identitätsmomente der Darstellenden erzeugt werden. Auch wurde das Mittel genutzt, um subjektive Erfahrungen und eigene Geschichten mitzuteilen. Die Identität im Theater ist eine Konstruiertheit der eigenen Biografie und ist als Selbst abhängig von dem Blick der Anderen. Gerade Frauen haben in den 1970er Jahren das Biografische Theater genutzt, um als Performerinnen auf der Bühne die eigenen, subjektiven Erfahrungen in einer patriarchalischen Gesellschaft mitzuteilen. Im 21. Jahrhundert bekommt das Biografische Theater ein Revival mit zwei interessanten Aspekten. Zum einen tritt es in der Regel nicht als geschlossene Erzählung und unverfälschte Echtheit auf. Stattdessen ist es eine Vielfalt von Fiktion, Realität und künstlerischer Konstruktion. Außerdem haben die Menschen ein großes Interesse an den Biografien anderer Menschen (vgl. Dreysse, 2012, S. 8 – 9). „Die Verwendung von autobiografischen Material stellt immer die Frage nach dem erzählenden Ich.“ (Dreysse, 2012, S. 9)

3.5.1 Biografisches Theater mit Jugendlichen

Jugendliche haben oft noch nicht so viel Erfahrung mit dem Theater spielen und in ihrer Vorstellung bekommen sie eine dramatische Vorlage mit Text für eine Rolle, die nicht sie selbst sind. Denn was sie erst einmal nicht wollen ist aus Scham und Peinlichkeit etwas von sich preisgeben. Es gibt also einige Hindernisse gegenüber dem Biografischen Theater und zudem spricht auch einiges aus pädagogischer Sicht für eine dramatische

Vorlage. Denn an der fremden Sprache können sie sich konstruktiv reiben und sich im Fremden kennenlernen (vgl. Herrbold, 2012, S. 20).

Biografisches Theater löst immer wieder Vorurteile und Ängste aus, z.B.: Die Jugendlichen werden in ihrer Befindlichkeit 1:1 ausgestellt; Die biografischen Produktionen bleiben auf einem niedrigen Niveau, weil der inhaltliche Rahmen nicht über ihre eigenen Erfahrungen hinausgeht. (Plath, 2009, S. 25)

Damit die Jugendlichen nicht diese Ängste haben, dass sie ihre Geschichte und Gefühle ungefiltert auf die Bühne bringen müssen, braucht es eine gute Einführung und Methoden zur Ästhetisierung (vgl. Plath, 2009, S. 27). Besonders schambesetzte Themen finden im Biografischen Theater einen geschützten Ausdrucksraum. Methoden, wie Standbilder, Masken, Rollen- und Perspektivwechsel ermöglichen eine Distanzierung zur Scham, sodass eigene Erfahrungen damit nicht vermieden, sondern ins Spiel gebracht werden können (vgl. Herrbold, 2012, S. 21). Dabei ist ein zentrales Ziel die Stärkung der emotionalen Selbstwirksamkeit (vgl. Plath, 2009, S. 28). Durch die intensive Auseinandersetzung mit den Themen geht auch der inhaltliche Rahmen über die eigenen Erfahrungen hinaus.

Darum spricht entgegen einiger Bedenken sehr viel für die Arbeit mit Biografischen Theater mit Jugendlichen. Den Jugendlichen wird nichts Fremdes übergestülpt, denn je mehr ihnen etwas aufgedrängt wird, desto unsicherer, aufgesetzter und verschlossener wird ihr Spiel und es kann passieren, dass sie nur versuchen die Erwartungen des Spielleitenden zu erfüllen. Mit Biografischen Theater haben die Jugendlichen ihre eigenen Themen, denen sie nachgehen können. Es sind ihre eigenen Gedanken und Gefühle, die sie in den Prozess hinein bringen (vgl. Plath, 2009, S. 27). Im Zentrum stehen subjektive Erlebnisse, die Jugendliche gemacht haben und die sie beschäftigen und nahegehen. Sie erzählen Geschichten, die sie erlebt und zu denen sie eine Verbindung haben. Die Teilnehmenden erfahren ihre eigene Lebensgeschichte als Ausgangspunkt einer künstlerischen Auseinandersetzung, bei der es nicht darum geht ihre eigene Geschichte eins zu eins auf die Bühne zu bringen. Das Ganze ist ein kollektiver Prozess und führt am Ende zu einer mehrperspektivischen Betrachtung individueller und gesellschaftlicher Prozesse (vgl. Herrbold, 2023, S. 20). Gemeinsam als Gruppe verfremden und verdichten sie die persönlichen Erfahrungen und bringen sie in eine symbolische Gestaltung. Dabei entscheiden die Jugendlichen selbst, was und wie viel sie preisgeben wollen. Auch stellen sie ihre Themen differenziert dar. Im Biografischen Theater haben die Jugendlichen die Möglichkeit, sich mit ihrer ganzen Persönlichkeit in den Prozess einzubringen. Dieser Aspekt ist oft die Grundlage für ihre Motivation. Außerdem ist die Bereitschaft

mitzumachen umso größer, wenn die Methoden und Themen die Wünsche, Erwartungen und Gedanken der Jugendlichen in Gang setzen und sie sich so mit den Themen der Welt auseinandersetzen und eine Haltung dazu entwickeln können. Zwar geschieht dies im Prozess meist nicht ohne Rückschläge, Krisen, Dramen und Zweifel, aber der Lernzuwachs von jedem Einzelnen ist am Ende groß und dafür lohnt es sich den Weg zu gehen (vgl. Plath, 2009, S. 8).

Es gibt zwei Formen des Biografischen Theaters. Zum einen die freie, biografische Eigenproduktion, d. h. die Inhalte des Stücks sind Gedanken, Gefühle und Lebenserfahrungen der Spieler*innen (vgl. Plath, 2009, S. 30). Zum Beispiel sammeln die Teilnehmenden dafür (anonym) Aussagen zu bestimmten Themen, wie „wofür schäme ich mich?“. Aus den gesammelten Materialien werden gemeinsam Dialoge, Chöre und Bilder gestaltet und künstlerisch erarbeitet. So entstehen Zugänge und Diskussionen zu tabuisierten Themen, ohne dass Einzelne entblößt und identifiziert werden.

Die zweite Form ist die textgebundene biografische Eigenproduktion. Hierbei werden die biografischen Inhalte in Bezug zu einem literarischen oder dramatischen Text, einem Gedicht oder eines anderen fremden Texte erarbeitet (vgl. Plath, 2009, S. 30). Herrbold (2012) berichtet von einem Beispiel ihrer Inszenierung „Leben aber ohne Liebe sei Tod“, die sie mit Studierenden einstudiert hat. Als literarischen Text haben sie „Das Käthchen von Heilbronn“ von Heinrich von Kleist genommen und sich ebenso mit dem zeitgenössischen Blick auf das Käthchen von Heilbronn beschäftigt. Mit Fragen zur persönlichen Ansicht von Glaube und Liebe und der Überlegung, ob und wie die Figur eines fernen Jahrhunderts an zeitlose Fragen anknüpft, werden biografische Erzählungen und die Texterarbeitung am Originaltext gleichberechtigt in die Stückerarbeitung eingebunden (vgl. S. 20).

Denn biografische Arbeit wird erst in der Auseinandersetzung mit fremden Inhalten richtig produktiv. Durch die Beschäftigung mit dem Außen wird eine Distanz zum Selbst ermöglicht, die eine Generierung von Sinn und Bedeutung für die eigene Biografie überhaupt erst ermöglicht. (Plath, 2014, S. 44)

Eine künstlerische Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie eröffnet einen neuen Denk- und Möglichkeitsraum (vgl. Herrbold, 2012, S. 20 - 21). Dabei bietet Biografisches Theater eine Verbindung zwischen individuellem Erleben, ästhetischer Gestaltung und kollektiver Resonanz. Gerade für Jugendliche und insbesondere im Umgang mit Scham kann es eine bedeutsame Ressource zur emotionalen Bewusstseinsförderung sein (vgl. Herrbold, 2023, S. 20). Dabei sind die Spieler*innen nicht nur Betroffene, sondern auch Akteur*innen. Sie lernen ihre Gefühle wahrzunehmen, ihnen Ausdruck zu verleihen und

sie in einen sozialen Zusammenhang zu stellen. Gleichzeitig fördert das kollektive Arbeiten als Gruppe die Empathie füreinander und den Umgang mit Verletzlichkeiten (vgl. Plath, 2009, S. 27 – 28).

4. Praktische Umsetzung

4.1 Schulunterricht vs. Theaterpädagogik

Ich greife den Kontext Schule auf, weil dieser Ort für Jugendliche ein Ort ist, an dem sie viel Zeit verbringen und der sie stark prägt und wo Scham eine große Rolle spielt. Es ist für sie ein Ort des Lernens, aber ebenso ein Sozialisationsraum, in dem soziale Positionierungen, Bewertungen und Anpassungen eine große Rolle spielen. Jugendliche stehen im Schulkontext in einem Spannungsfeld von Leistung, Gruppenzugehörigkeit und persönlicher Entwicklung. Besonders Scham tritt häufig auf, z. B. aufgrund von Angst vor Blamage, Vergleiche, Misserfolge oder Ausgrenzung (vgl. Seiffge-Krenke, 2021, S. 94 - 95). Im schulischen Kontext geht es ständig um die Erbringung von Leistung und dieses setzt viele Jugendliche unter Druck. Dadurch geschieht es, dass sich die Jugendlichen anpassen, um dazuzugehören und Lob zu bekommen. Die Persönlichkeitsentwicklung und eigenes, freies Denken wird im ästhetischen Sinne nicht gefördert. Umso wichtiger und wertvoller ist als Ausgleich zum klassischen Schulunterricht ein theaterpädagogischer Kontext, in dem eine hohe Fehlertoleranz herrscht und es nicht in erster Linie um gute Noten geht.

Im Laufe der Entwicklung ist aber das wissenschaftliche Denken immer mehr in den Vordergrund gerückt und die ästhetische Bildung in die Kunst ausgelagert (vgl. Kirchner et al., 2006, S. 22). Somit hat diese auch im Schulkontext keinen großen Platz mehr. Dabei sind gerade Kinder noch besonders spielfreudig und flexibel im symbolischen Handeln und erst im Zuge von Leistungszwang ändert sich das (vgl. Kirchner et al., 2006, S. 24). Zudem hat sich die Gesellschaft in den letzten 20 Jahren sehr verändert. Heute gibt es nicht mehr den einen kontinuierlichen Berufsweg mit Schule, Praktikum, Ausbildung und dann festen Arbeitsplatz bis zum Ruhestand. Somit muss die nächste Generation unter anderem flexibel, innovativ, verantwortungsbewusst und kreativ sein. Die Schule dagegen hat sich leider kaum verändert. Noch immer werden verschiedene Fächer im 45 Minuten Takt häppchenweise unterrichtet, ohne die Inhalte in größere Zusammenhänge zu stellen. Dabei ist es die ganze Zeit hektisch, weil zu wenig Zeit herrscht, um alle Lehrinhalte durchzubekommen. Immer wieder müssen sich die Schüler*innen in Prüfungen beweisen

und werden mit anderen verglichen. Zudem fallen Bildungsinhalte raus, die nicht in so einem Maße gemessen, kontrolliert und gewichtet werden können (vgl. Plath, 2009, S. 12).

Aufgrund des oft einseitig kognitiv-rational ausgerichteten Unterrichts braucht es deshalb auf der anderen Seite emotional geprägte sinnliche Erfahrungen aus der ästhetischen Bildung. Jugendliche brauchen Orte, an denen sie (zwecklose) ästhetische Erfahrungen machen und gestalten können. Dabei sollen die Inhalte den Interessen und unterschiedlichen Fähigkeiten der Jugendlichen folgen und die Methoden Freiraum zum selbstständigen Handeln bieten. So können die Jugendlichen eigene, individuelle Wege gehen (vgl. Kirchner et al., 2006, S. 25 - 26). Theaterpädagogik kann diese alternative Erfahrungswelt schaffen, die nicht bewertet, sondern den Fokus auf Ausdruck, Partizipation und persönlichen Wachstum legt (vgl. Plath, 2009, S. 13). Die Zweck- und Zwanglosigkeit im Ästhetischen steht im Kontrast zur Schule als Institution und dem einhergehenden Lernbegriff. Der spielerische Prozess im Ästhetischen hat einen ungewissen Ausgang und ist weniger planbar, braucht somit aber auch mehr Zeit. Es braucht zudem offene Phasen des Erkundens und Experimentierens. In der ästhetischen Bildung kommen aufmerksame Wahrnehmung, Emotion und Imagination, Reflexion sowie analysieren, beobachten und fantasieren zusammen. Auch gehört die kommunikative Kompetenz dazu, ein sich austauschen, die subjektive Sichtweise einbringen und Respekt gegenüber anderen Auffassungen entgegenbringen können (vgl. Kirchner et al., 2006, S. 29 - 30). In der Theaterpädagogik sind immer alle gefordert und niemand kann sich hinter dem Tisch den Unterricht entziehen (vgl. Plath, 2009, S. 8). Die Wirkung von Theater ist persönlichkeitsstärkend und -bildend, denn unter anderem werden soziale und emotionale Intelligenz, Kreativität, Empathie, selbstständiges Denken, Spontaneität, Selbstvertrauen, Ausstrahlung, abstraktes Denkvermögen, konfliktlösendes Verhalten, Verantwortungsbewusstsein, Durchsetzungsvermögen, Teamgeist, Fantasie und Beziehungsfähigkeit gefördert (vgl. Plath, 2009, S. 13).

Zum Beispiel können Schüler*innen einer Theatergruppe Erfahrungen aus ihrem Alltag zum Thema „unangenehme Situationen“ szenisch darstellen, in denen sie sich in der Schule überfordert, beobachtet oder ausgeschlossen fühlten. Die entstehenden Szenen wurden gemeinsam reflektiert und weiterentwickelt. Im nächsten Schritt überlegten sie, was sie dem Publikum damit sagen wollen. Die Jugendlichen berichteten, dass sie sich durch das Spiel verstanden und bestärkt fühlten, auch wenn sie ihre Erfahrungen nicht direkt benennen mussten. Sie konnten sich mit ihren Themen gemeinsam

auseinandersetzen und einen Bezug zur Gesellschaft herstellen, Solche Projekte zeigen, wie Biografisches Theater das emotionale Bewusstsein fördern, Gefühle, wie Scham verarbeiten und soziale Kompetenzen stärken kann. Dabei wird das Selbstwertgefühl stabilisiert und gleichzeitig Offenheit und Empathie gefördert. Theaterpädagogik kann damit zu einer wichtigen Ergänzung klassischer Bildungsprozesse werden, besonders wenn es um die emotionale Bewusstseinsförderung geht.

4.2 Haltung der Theaterpädagog*innen

Der Erfolg der theaterpädagogischen Arbeit hängt viel mit der inneren Haltung der Theaterpädagog*innen zusammen. Deshalb ist es wichtig sich damit auseinanderzusetzen, bevor mit den Jugendlichen in die theaterpädagogische Arbeit gegangen wird, um zu verstehen, welchen Einfluss die anleitenden Personen im Prozess haben (vgl. Plath, 2009, S. 9).

„Alles Leben ist Theater. Und Theater ist vor allem Statuswechsel (Plath, 2009, S. 15).“ Nach Keith Johnstone ist das Geheimnis guter Theaterpädagog*innen der Statuswechsel. Es gibt drei Formen von Status: der gesellschaftlich definierte, der natürliche und der gespielte Status. Theaterpädagog*innen sind aufgrund ihrer gesellschaftlichen Rolle den Jugendlichen im Hochstatus überlegen. Im Theater kann aber mit dem Status gespielt und dieser nach Belieben verändert werden. Nach Keith Johnstone basiert eine gelungene Kommunikation auf dem ständigen Statuswechsel beider Gesprächspartner*innen, denn durch den gesellschaftlich geprägten Status fühlen sich Schüler*innen oft in der Opferrolle gegenüber ihren Lehrer*innen (vgl. Plath, 2009, S. 15 - 17). Spielleiter*in sein bedeutet wortwörtlich Leiter*in von Spielen zu sein. Die Spielleiter*innen, auch Theaterpädagog*innen, sind als Chef im Hochstatus, müssen aber auch ständig diesen Status verändern, um für die Jugendlichen zugleich Freund*in, Spielleiter*in, Mitspielende, Boxsack und Mentor*in sein zu können (vgl. Plath, 2009, S. 24). Sie begleiten emotionale Prozesse und den Umgang mit sensiblen Themen, wie Scham mit Empathie, Präsenz und Zurückhaltung. Sie bieten einen Möglichkeitsraum, geben Impulse und sorgen für eine Struktur, ohne dabei zu bewerten oder zu interpretieren.

Wichtig ist auch, einen Rahmen zu gestalten, in dem sich die Jugendlichen sicher fühlen. Dieser Rahmen muss auf Freiwilligkeit, Vertraulichkeit und gegenseitigem Respekt basieren und die Theaterpädagog*innen übernehmen die Moderatorenrolle, um sensibel

die Prozesse zu begleiten, ohne zu werten oder zu interpretieren (vgl. Herrbold, 2023, S. 20). Folgendes Beispiel zeigt, wie bedeutsam diese Haltung ist. In einer Probe erzählte eine Jugendliche, wie ein Lehrer sie vor der Klasse bloßgestellt und als dumm bezeichnet hat, weil sie eine Matheaufgabe an der Tafel nicht lösen konnte. Die Theaterpädagogin reagierte daraufhin nicht mit weiterführenden Fragen, sondern bot an, die Szene symbolisch zu gestalten. Die vertraute Gruppe entwickelte daraus gemeinsam eine Collage mit Bewegungen und Geräuschen. Die Jugendliche kann sich auf diese Weise mitteilen und die Situation verarbeiten, ohne sich zu entblößen. Diese Haltung der Offenheit, Prozessorientierung und emotionalen Sensibilität ist fundamental für eine gelingende theaterpädagogische Arbeit, damit sich die Teilnehmenden sicher fühlen und sich trauen, sich zu öffnen.

4.3 Praxistransfer

Eine wichtige Verhaltensregel ist es „von vornherein klarstellen, dass es grundsätzlich die Schuld des Spielleiters ist, wenn irgendetwas nicht klappt oder wir etwas nicht schaffen! (Plath, 2009, S. 23)

In der Theorie klingt es ganz wunderbar, welche Entfaltungsmöglichkeiten die Jugendlichen im theaterpädagogischen Kontext haben. In der Praxis sieht das Ganze dann etwas nüchterner aus und der Anfang ist meistens schwerer als gedacht.

Ein Praxisbeispiel ist ein zweitägiger Workshop mit 11 Jugendlichen zum Biografischen Theater. Die Gruppe wurde neu zusammengesetzt und wir begannen mit Namensspielen. Alle waren sehr verhalten, die Namen wurde nur ganz leise gesagt und meine erste Herausforderung als Theaterpädagogin war es, eine lockere Atmosphäre zu schaffen, in dem wir viele einfache Spiele spielten. Erst mit der Zeit wurde immer mehr miteinander gelacht. Auch Stimmübungen waren ihnen sehr unangenehm und anstatt mitzumachen, wurde nur beschämt gelächelt.

Der erste Schritt ist es daher, die Jugendlichen überhaupt ins Spielen zu bekommen. Die Schwierigkeit ist hier, dass Jugendliche das Spiel aufgrund von Angst vor Entblößung und Scham als Zugang schnell als kindlich abwehren. Deswegen ist es eine Aufgabe der ästhetischen Bildung den Jugendlichen erfahrbar zu machen, dass Spiel nicht oberflächlich ist, sondern eine intensive und produktive Auseinandersetzung mit sich selbst erlaubt (vgl. Kirchner et al., 2006, S. 25). Kinder verfügen noch über einen guten Instinkt, Situationen und Zusammenhänge intuitiv erfassen und mit dem Körper gut zum

Ausdruck bringen zu können, lassen sich dagegen aber nicht für lange Reflexionsrunden im Kreis begeistern. Sie sind im Grunde weniger verknüpft, dafür oft wahrhaftiger, als alle die im Laufe der Zeit durch Schule/Studium daran gewöhnt wurden, sich eine Sache mit dem Verstand zu nähern und weniger mit dem Gefühl. Dieses verknüpfte steht uns in der Arbeit mit Jugendlichen oft im Weg, sodass sich ein biografischer Ansatz gut als Ausgangspunkt der Theaterarbeit eignet, damit sie über ihre Biografien, also ihre Gedanken, Erlebnisse und Gefühle mit sich in Kontakt und somit wieder ins fühlen kommen (vgl. Plath, 2009, S. 9). Gleichzeitig kommen sie auch in ihrer abstrakten Problemfindung zu einer intensiven Auseinandersetzung mit ihren Themen.

Weiter im Beispiel begannen wir nach dem Kennenlernen mit einer Einführung ins Thema. Um ihnen die spürbare Angst zu nehmen, etwas aus ihrem Leben erzählen zu müssen, erklärte ich, was biografisches Thema ist und den Unterschied zwischen persönlich und privat. Somit wussten sie, das sie selbst entscheiden konnten, was sie persönliches erzählen wollen und was für sie zu privat ist und nicht geteilt wird. Mit dieser Sicherheit stiegen wir mit einem stummen Schreibgespräch und daran anschließenden Diskussion ins Thema ein und ich beobachtete schnell, dass sie viele Themen haben, die sie beschäftigen und die sie teilen möchten, in der Gruppe, aber auch nach außen.

Die Jugendlichen gehen den Inhalten gemeinsam genaustens auf den Grund, weil sie verständliche Bilder für das Publikum suchen. Durch die Ästhetisierung kommen die Jugendlichen dem wahren Kern ihres Themas auf die Spur. In der Diskussion mit der Gruppe stellen sie ihre Themen auf eine höhere Reflexionsebene und können diese ganz persönlichen Themen danach oft objektiver und differenzierter betrachten, Bezüge herstellen und dadurch sich selbst ernster und bewusster wahrnehmen. Die klare ästhetische Form bietet ihnen Sicherheit und durch die theatralen Mittel sind die Jugendlichen bereit, intensiv zu agieren und Hemmschwellen zu überwinden. Über die Auseinandersetzung des Themas mit der bildhaften Sprache des Theaters können die Jugendlichen grundlegende Zusammenhänge einordnen, Bezüge herstellen, Gefühle und Gedanken auf einer komplexen Ebene analysieren und reflektieren. So kommen sie Stück für Stück zum Kern ihres persönlichen Themas (vgl. Plath, 2009, S. 28 – 29).

Die Jugendlichen in dem Beispiel brachten im nächsten Schritt ihre Ergebnisse zusammen und suchten nach Gemeinsamkeiten, die sie alle bereits ähnlich erlebten. Somit einigten sie sich auf Schwerpunkte und mit Ideenvorschlägen und durch Ausprobieren wurde diese in eine verfremdete, ästhetische Form auf die Bühne gebracht.

Damit sich die Jugendlichen in der theaterpädagogischen Praxis auf die Methoden und Übungen zum Biografischen Theater einlassen, hat Herrbold (2012) 10 Regeln aufgeschrieben, die sie in der biografischen Theaterarbeit mit Jugendlichen besonders wichtig findet:

1. Die Jugendlichen müssen freiwillig mit dieser Methode arbeiten.
 2. Sie müssen in Bezug auf ihr Alter in der Lage sein, eine Distanz zum Erlebten herzustellen.
 3. Die Methode muss sich ästhetischer Mittel bedienen, um die Jugendlichen zu schützen und ihnen eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie zu ermöglichen.
 4. Die Methode muss die Möglichkeit der Verweigerung beinhalten, die im Sinne des theatralen Vorgangs konstruktiv nutzbar ist.
 5. Die Grenze zwischen intimer und persönlicher Erzählung darf nicht überschritten werden.
 6. Die biografische Erzählung darf weder von der Spielleitung / Regie noch von anderen Gruppenmitgliedern moralisch bewertet werden.
 7. Biografisches Theater darf nicht mit psychologischen oder therapeutischen Theaterformen verwechselt werden.
 8. Die Grenze zwischen Wahrheit und Lüge darf nicht gezogen werden, bzw. Biografisches Theater darf und sollte dazwischen changieren.
 9. Die Jugendlichen dürfen nicht instrumentalisiert und als Thesenträger missbraucht werden.
 10. Biografisches Theater darf nicht der Nabelschau dienen, sondern muss die Verbindung von individueller und kollektiver Erzählung suchen.
- (Herrbold, 2012, S. 21)

4.4 Methodik des Biografischen Theaters

Es gibt nicht die eine, richtige Methode, denn in erster Linie sollten die Theaterpädagog*innen offen und begeistert an die Arbeit mit den Jugendlichen herangehen und eine Vielzahl an Methoden parat haben, die sie abrufen können. Damit kann spontan und kompetent auf die Bedürfnisse der Gruppe reagiert werden. Durch die Offenheit des Prozesses und dadurch, dass nicht alles durchgeplant ist, entsteht eine Flexibilität und Raum für die Jugendlichen, sich ebenfalls mit in den Suchprozess zu begeben. Das erfordert vom Spielleitenden Mut, die Angst vor dem Scheitern auszuhalten, öffnet aber gleichzeitig einen Möglichkeitsraum für überraschende Entdeckungen, die nicht möglich sind, wenn alles genaustens durchgeplant und nur ein

begrenzter Raum für Kreativität da ist (vgl. Plath, 2009, S. 56). Daraus folgt, dass jede Gruppe andere individuelle Bedürfnisse hat, auf die eingegangen werden muss, um eine Atmosphäre zu schaffen, in der die Jugendlichen ins kreative Denken kommen. Gleichzeitig braucht es einen abgegrenzten Rahmen, in dem sich die Jugendlichen bewegen können, um sich nicht verloren zu fühlen. Auch ist der Aufbau der Einheiten wichtig und muss durchdacht werden, denn wenn z. B. in der ersten Stunde direkt mit einer Aufgabe angefangen wird, bei der die Jugendlichen der Gruppe von einem schmerzhaften Erlebnis berichten sollen, werden sie sich sehr unwohl und entblößt fühlen und sich eher weiter verschließen bis hin zum Ausstieg aus der Gruppe. Damit solche unangenehmen Situationen vermieden werden, ist es wichtig, die Gruppe zu kennen, um zu wissen, was sie wann braucht und was möglich ist. Somit muss auch im theaterpädagogischen Kontext, wie in anderen Gruppenkontexten, mit einer Kennenlernphase begonnen werden. Im folgenden Prozess bekommen die Jugendlichen dann viel Freiheit für ihre Kreativität. Diese wird in einen sicheren Rahmen gebettet, z. B. einem Oberthema der Inszenierung, damit sie sich nicht in ihrer gesamten Biografie „verloren“ fühlen, sondern einen Anhaltspunkt haben. Das Thema wird entweder von der Spielleitung vorgegeben oder in einem ersten Prozess als Gruppe gemeinsam gewählt.

Jede Probestunde, egal in welcher Phase, beginnt mit einem Warm-Up. Das Warm-Up hat verschiedene Funktionen. Es dient dem Ankommen in der Gruppe, im Raum und bei sich. Weitere Schwerpunkte sind Kennenlernen, Konzentrationssteigerung, Sensibilisierung und Körperpräsenz (vgl. Plath, 2009, S. 62).

Die erste Phase der Probeeinheiten hat das Ziel Vertrauen aufzubauen und sich individuell und als Gruppe kennenzulernen. Gleichzeitig werden mit Übungen bereits Körper, Bewegung und Ausdruck für die Bühnenpräsenz geschult. Dafür helfen Namensspiele, Warm-Ups, Wahrnehmungsübungen, Meditationen, Isolationsübungen, etc. (vgl. Plath, 2009, S. 72 – 76).

Plath (2009) schlägt vor, in der zweiten Phase den Schwerpunkt auf theaterästhetische Mittel zu legen. Dadurch bekommen die Jugendlichen Möglichkeiten, ihr Spiel zu erweitern und Szenen zu vertiefen. So bekommen sie ein besseres Verständnis für den inhaltlichen Aufbau einer Szene und einer professionellen Wirkung auf der Bühne. Zur Übung dafür können gut Standbilder, Freeze-Übungen Formationen und Raumläufe genutzt werden (vgl. S. 83; 88). Im nächsten Schritt geht es über Tanz und Bewegung von der Improvisation zur Komposition. Tanztheater ist im Biografischen Theater eine schöne Form der Ästhetisierung. Es eröffnet den Raum, ihre Gefühle künstlerisch darzustellen

und eine andere Form, als die naturalistische Spielweise zu nutzen. Die Jugendlichen lernen ihren Körper als Instrument differenzierter einzusetzen, ihre Bewegungen klarer zu definieren und ihre Ideen choreographisch umzusetzen. Dieser körperliche Ansatz gibt den Jugendlichen die Möglichkeit, ihre inneren Gedanken und Gefühle über Bewegungen zum Ausdruck zu bringen und dadurch eine bildhafte Sprache für Unausgesprochenes zu finden. Zudem entsteht durch das gemeinsame Ausführen der Bewegungen ein Gemeinschaftsgefühl. In Gruppen von Jugendlichen gibt es oft Personen mit viel Tanzerfahrung und gleichzeitig Personen, die noch nie getanzt haben und dem auch erst mal kritischer gegenüberstehen. Auch hier ist der sensible Umgang gefragt und eine niedrigschwellige Hinführung nötig (vgl. Plath, 2009, S. 101 – 102). Erst im vierten Schritt schlägt Plath (2009) vor, das eigene autobiografische Material der Teilnehmenden zu generieren und ästhetisieren. Übungen dafür sind Spiele, wie Satzgewitter von Hass-Sätzen oder Wunscherfüllungen. Um das biografische Material zu erschließen, helfen Bilder zum Geschichten erzählen oder Schreibaufgaben, wie 3-Minuten-Fragmente zu persönlich wichtigen Themen. Weitere Übungen sind z. B. Partner-Interviews oder Assoziationskarten. (vgl. S. 115 – 119). Bei der Ästhetisierung im nächsten Schritt ist darauf zu achten, dass die persönlichen Geschichten nicht eins zu eins auf die Bühne gestellt werden. Dies kann durch Übungen, wie Genre-Wechsel oder Rollenwechsel geschehen sowie durch Figurenentwicklungen, chorische Elemente, Verfremdungen, Lügen, etc.. Außerdem können verschiedene Geschichten in einzelnen Szenen zusammengefügt oder Fragmente in eine Hauptgeschichte eingebettet werden. Damit auf der Bühne realistische Darstellungen vermieden werden, helfen Mittel wie Freeze, Tempowechsel, seltsame Posen, unterschiedliche Lautstärken, Variationen im Spiel miteinander, Figurensplitting, Ironie, Catwalk, etc.. Die Verfremdung als Ästhetisierung, um ihre Geschichten mit einer Distanz auf die Bühne zu bringen, ist sehr wichtig. Wenn die Jugendlichen ein Repertoire an ästhetischen Mitteln kennen, können sie daraus eine Szene mit den persönlichen Texten entwickeln, ohne jemanden bloßzustellen (vgl. Plath, 2009, S. 121 – 127).

Bei allen Übungen spielt das Feedback-Verfahren eine wesentliche Rolle. Auch dieses wird im Laufe des Prozesses verfeinert. Angefangen mit dem gegenseitigen Erzählen von Lieblingsmomenten bis hin zu immer konkreteren Aussagen ihrer Beobachtungen. Dadurch trainieren sie ihre Beobachtungsfähigkeit, ihr Feedback wird immer mehr professionalisiert und sie bekommen zunehmend ein Gefühl dafür, welche Komponenten einen guten Auftritt auf der Bühne ausmachen. Die Theaterpädagog*innen müssen dafür sorgen, dass die Kritik positiv aufgefasst und nicht als persönliche Erniedrigung

verstanden wird. Das ist am Anfang nicht leicht und löst Unbehagen aus, aber wenn sie verstehen, dass zu einer guten Teamarbeit auch gegenseitiges Feedback gehört und diese wertschätzend gesagt wird, geht der Prozess positiv weiter voran. Die Theaterpädagog*innen ermutigen immer wieder zu konstruktiver, nicht personenbezogener Kritik und erinnern an das gemeinsame Ziel, für das es wichtig ist, sich gegenseitig zu helfen und zu „optimieren“. Es ist wichtig, dass sie verstehen, dass sie an einer gemeinsamen Sache arbeiten, bei der jede einzelne Person ein Gewinn ist und sie am Ende ein gemeinsames Theaterstück auf die Bühne bringen, hinter dem alle stehen sollen (vgl. Plath, 2009, S. 59 – 60).

Die Jugendlichen kommen des weiteren vom eigenen Ich zum Spannungsfeld mit der Welt. Der subjektive Blick wird durch die Transformation in ein ästhetisches Konstrukt in die Allgemeingültigkeit gesetzt. Durch die Arbeit mit sich selbst besteht die Möglichkeit, dass sie sich selbst in einem gesellschaftlichen Spannungsfeld bewusst werden. Das geschieht, weil im Probenprozess auch die späteren Zuschauenden des Stücks bedacht werden, also ein Blick von Außen wird immer mit reflektiert mit dem Ziel, sie am Ende mit einer Message zu erreichen. Also haben die Jugendlichen die Aufgabe, bei dem was sie von sich erzählen wollen zu überlegen, wie sie das erzählen und welchen „Mehrwert“ es für das Publikum hat. Wichtiger ist der Mehrwert natürlich für die Jugendlichen selbst und diese erleben in ihrer eigenen Biografiearbeit eine Erweiterung ihres Bewusstseins über sich selbst. Somit steht die biografische Theaterarbeit in der Herausforderung, dass die Jugendlichen die Bedeutung ihrer Texte so generieren und einen Sinn geben, dass die Zuschauenden diese Spuren, die sie damit legen, erkennen und folgen können (vgl. Plath, 2014, S. 38 – 42). Oft denken die Jugendlichen laut Plath (2014), dass ihr eigenes Leben zu langweilig ist, um etwas daraus auf die Bühne zu bringen, dabei sind gerade persönliche Erlebnisse spannend und berührend für das Publikum und in jeder Lebensgeschichte spiegelt sich auch das geschichtliche, kulturelle und familiäre Erleben, in denen sich andere ebenfalls wiederfinden. Interessant wird der Prozess, wenn die Jugendlichen eine Verbindung von ihren eigenen Geschichten mit dem größeren Allgemeingültigen herstellen. Dafür ist eine regelmäßige Reflexion zu Inhalten, der eigenen Haltung und den ästhetischen Formen wichtig (vgl. S. 42 – 45).

5. Einfluss der Theaterpädagogik auf den Umgang mit Scham

Wenn die Haltung der Theaterpädagog*innen stimmt und die bisher genannten Regeln und Erkenntnisse im Umgang mit den Methoden und Übungen im Biografischen Theater beachtet werden, kann die Theaterpädagogik einen positiven Einfluss auf das emotionale Bewusstsein und besonders auf den Umgang mit Scham nehmen. Doch wie kann auf die Scham reagiert und diese nachhaltig verändert werden? Das Schamgefühl einer beschämten Situation geht zwar mit der Zeit wieder weg, aber sie hat etwas im Menschen verändert und das weitere Verhalten beeinflusst, z. B. in Zukunft Risikos zu vermeiden, um nicht noch einmal in eine schambehaftete Situation zu kommen. Oft bringt die Scham einen zum Schweigen. Das kostet viel Energie und kann durch die Zurückhaltung zu einem inneren Angreifer werden (vgl. Pölking, 2024, S. 50). Es geht also in erster Linie darum, Wege zu finden, um beschämende Erfahrungen zu reduzieren oder zu verhindern, ohne aber eigene Erfolge dafür opfern zu müssen. Denn Stolz auf erbrachte Leistungen zu sein ist ebenfalls wichtig für die Entwicklung und das Selbstwertgefühl (vgl. Pölking, 2024, S. 44 – 45). Theaterpädagogik kann dies leisten, in dem sich die Jugendlichen auf der Bühne zeigen, ohne dafür für ihre Leistung bewertet zu werden.

Die Theaterpädagogik schafft Erfahrungsräume, in denen Jugendliche sich spielerisch mit den Anforderungen ihrer Entwicklung auseinandersetzen können. Das Biografische Theater nimmt dabei eine besondere Stellung ein, weil es persönliche Erfahrungen zum Ausgangspunkt der szenischen Arbeit macht (vgl. Herrbold, 2012, S. 21). Die Bearbeitung schambesetzter Themen wird durch die ästhetische Rahmung möglich, ohne dass Jugendliche sich entblößt fühlen müssen. Vielmehr eröffnet sich durch Spiel, Symbol und Fiktion ein geschützter Raum zur Selbstvergewisserung (vgl. Plath, 2009, S. 15).

Besonders in der Adoleszenz ist die Identität durchlässig und lässt sich theatral gut verwandeln. Die Jugendlichen bringen sowohl aus künstlerischer, als auch aus pädagogischer Sicht ein reiches Material mit. Anhand dessen erleben sie, wie sich ihre eigenen Geschichten in ästhetischen Prozessen entwickeln, dass aufgrund der Ästhetisierung eine unterschiedliche und größere Wahrnehmung möglich ist und dass durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie Selbstreflexion und Selbstbewusstsein wächst. Sie stellen fest, dass jede Biografie einzigartig und gestaltbar ist. Außerdem erleben die Jugendlichen, dass Theaterarbeit nur gelingt, wenn sie für sich selbst und für andere Verantwortung übernehmen (vgl. Herrbold, 2012, S. 22). Jugendliche sollen Gestaltungs- und Ausdrucksformen für ihre Wahrnehmungen und Eindrücke suchen, die ihnen zur Verarbeitung, Klärung und zum Verstehen ihrer

Lebenswirklichkeit helfen, sowie ihre Ausdrucksmöglichkeiten erweitern. Unter anderem das szenische Spielen erweitert neben dem individuellen Ausdrucksrepertoires, auch das Entwickeln von differenzierter Wahrnehmungsfähigkeit, ästhetischer Sensibilität und das Vermögen zum kritischen Urteil. Erlebtes, das ästhetisch zum Ausdruck gebracht wird, wird vom nicht kommunikativen Inneren nach Außen getragen und zum Austausch verfügbar gemacht. Es wird dadurch von Außen mit einer gewissen Distanz betrachtet, reflektiert und geteilt. (vgl. Kirchner et al., 2006, S. 13 - 14). Für Cassirer ist jede Form menschlichen Denkens mit konkretem Ausdruck (Worte, Bilder, Töne, Tanz) ein Symbol. Die Symbolbildung hilft bei der Verarbeitung der eigenen Lebensgeschichte und der biografischen Suche, in dem sie Ankerpunkte schafft, z. B. mit der Erinnerung an bestimmte Spielzeuge oder Gerüche (vgl. Kirchner et al., 2006, S. 23).

Daraus abgeleitet können die Jugendlichen durch Wahrnehmung, Ausdruck und Regulation ihr emotionales Bewusstsein und im besonderen den Umgang mit Scham fördern. Wenn sie spüren, dass die Gruppe ein vertrauter Rahmen ist, in dem Fehler erlaubt sind und jede Person sein kann, wie sie ist, werden sie sich immer mehr öffnen und auch im Spiel aus sich herauskommen sowie Dinge tun, die ihnen eigentlich peinlich und unangenehm waren. Dadurch machen sie sich mit der Zeit innerlich freier und sprechen Dinge aus, die sie in anderen Kontexten lieber für sich behalten. Durch die Weiterarbeit damit als Gruppe, wird das Ganze verfremdet und nebenbei innerlich verarbeitet. Im (szenischen) Spiel setzen sich Jugendliche mit ihren eigenen Erfahrungen und inneren Zuständen auseinander. Sie probieren unterschiedliche Rollen und Ausdrucksformen aus. Gefühle, die sonst unbewusst oder unausgesprochen bleiben, können über Körpersprache, chorisches Sprechen, Standbilder oder Symbole distanziert sichtbar gemacht werden. Gerade Scham, die oft mit Erstarrung, Sprachlosigkeit und Rückzug einhergeht, wird so greifbarer und kann neu konfiguriert werden.

Die wiederholte Arbeit an Szenen hilft, die emotional belastende Erfahrungen zu strukturieren, zu variieren und schließlich in eine künstlerische Form zu bringen. Dies stärkt die Selbstwirksamkeit und die Fähigkeit mit intensiven Gefühlen bewusst umzugehen. Allein die Situation auszusprechen hilft nicht unbedingt mit dem Schamgefühl umzugehen, aber dadurch, dass es im theaterpädagogischen Prozess immer wieder durchgesprochen und bearbeitet wird, verliert die Situation immer mehr die Scham. Genauso ist es bei den Spielen, wo sie immer mehr aus sich herauskommen oder das Lampenfieber auf der Bühne. Umso öfter sie es machen, umso mehr sinkt das Schamerleben (vgl. Pölking, 2024, S. 78).

Insgesamt zeigt sich dadurch, dass Biografisches Theater Jugendlichen ermöglicht, ihre Scham nicht zu verdrängen, sondern dieses Gefühl in Ausdruck und Bewegung zu verwandeln. Es unterstützt die Ausbildung emotionaler Bewusstseinswerdung, indem es Wahrnehmung, Ausdruck und Regulation als erfahrbaren Prozess in einem ästhetisch geschützten und sozialen Rahmen zugänglich macht. Zum einen können die Jugendlichen so ihre Themen zur Sprache bringen und einen Umgang damit finden und zum anderen erleben sie auch, dass sie sich nicht dafür schämen müssen, zu sich zu stehen, auch wenn es nicht angepasst ist. Als Teil der Gruppe erkennen sie, dass es den anderen ähnlich geht wie ihnen selbst und sie fassen ggf. durch die gemeinsamen Erfahrungen den Mut, sich gegenseitig zu unterstützen.

Pölking (2024) hat ein paar Argumente zum Umgang mit Scham verfasst und ich denke, dass der biografische Ansatz mit genug Zeit und der richtigen Haltung bei der Umsetzung helfen kann. Er schreibt als ersten Punkt, dass wir zu dem stehen sollen, was uns bedeutet, auch wenn das mehr Angriffsfläche bietet. Dadurch wird das Selbstbewusstsein gestärkt. Zudem werden Schamerlebnisse immer Teil unseres Lebens sein und hier gilt es, diese anzuerkennen und die Verletzlichkeit zu würdigen. Das ist schwer und braucht Zeit, aber die Theaterpädagogik kann bei den Jugendlichen einen Grundstein legen. Außerdem ist Scham auch ein Signalgeber und liefert mit einer gewissen Distanz Einsichten über die eigene Persönlichkeit. Deshalb ist es wichtig, sich im Biografischen Theater dem Thema Scham zu nähern, um ein Verständnis für sich selbst zu entwickeln und sich mit seinen Gedanken, Impulsen und Gefühlen anzufreunden. Dadurch entsteht eine innere Freiheit und nicht mehr das bedrängende Gefühl den eigenen Emotionen ausgeliefert zu sein. Der erste Schritt dafür ist, die eigenen Bedürfnisse zu erkennen und ihre Sinnhaftigkeit zu erforschen. Gleichzeitig aber auch umsichtig zu sein mit den Bedürfnissen der anderen (vgl. Pölking, 2024, S. 80 – 82). Ein passendes Lernfeld dafür ist die Theatergruppe.

6. Diskussion

Nachdem ich die einzelnen Punkte der Forschungsfrage erläutert und in Verbindung gebracht habe, werde ich an dieser Stelle einzelne Punkte mit ihren Vor- und Nachteilen diskutieren. Durch die theoretische Auseinandersetzung mit den einzelnen Begriffen Adoleszenz, Scham und Biografisches Theater, sowie der praktischen Umsetzung, zeigt die Arbeit, dass Biografisches Theater für Jugendliche eine wirkungsvolle Methode sein

kann, um einen guten Umgang mit Scham zu erlernen und beschämende Erlebnisse zu verarbeiten.

Die Auseinandersetzung mit Scham im Biografischen Theater hat allerdings nur einen positiven Effekt, wenn das Ganze in einem geschützten Rahmen stattfindet. Dafür muss in erster Linie die anleitende Person sorgen. Dieser geschützte Raum braucht Regeln und einen Rahmen, damit sich die Jugendlichen sicher fühlen und sich dadurch öffnen können. Alle müssen sich an die gemeinsam entwickelten Absprachen, wie z. B., dass persönlich Geteiltes nicht eins zu eins nach Außen getragen wird, halten. Ist das der Fall, bietet der theaterpädagogische Rahmen einen Raum, in dem eigene Erfahrungen in kontrollierter Form zum Ausdruck gebracht werden können. Wird sich von Einzelnen nicht an die Absprachen gehalten, kommt es zu Verletzungen und der gesamte Prozess stoppt, weil keine Vertrauensbasis mehr da ist. An dieser Stelle braucht es eine gute Anleitung, ein Auffangen der Gruppe und einen klaren Umgang mit dem Regelbruch. Besonders in solchen Situationen, aber ebenso im gesamten Prozess ist die Haltung der Theaterpädagog*innen ein entscheidender Faktor. Nur wenn sie es schaffen, emphatisch auf die Jugendlichen mit ihren persönlichen Themen einzugehen, sich zurücknehmen können und einen Raum der Sicherheit schaffen, haben die Jugendlichen eine Möglichkeit sich auf den Prozess einzulassen. Die Jugendlichen können sich entfalten, wenn sie intensiv in den Gestaltungsprozess einbezogen werden. Umso mehr es ihre eigenen Interessen und Geschichten sind, umso stärker ist die emotionale Beteiligung, sowie ihre Motivation und Reflexionsbereitschaft. In der Adoleszenzphase setzen sich die Jugendlichen intensiv mit sich auseinander und sind gedanklich sehr damit beschäftigt, wie sie beim Gegenüber ankommen. Da sie also viel mit sich beschäftigt sind, eignet es sich gut bei ihnen und ihren Erlebnissen anzuknüpfen, um mit dem intensiven, aber oft ungemütlichen Gefühl Scham in Berührung zu kommen. Sie brauchen ein Setting, an dem sie sich trauen darüber zu sprechen, damit die Scham sie nicht innerlich lähmt. Die vertraute Gruppe bietet Raum, um ins Gespräch zu kommen. Jugendliche beschäftigt viele Themen und im Austausch werden sie feststellen, dass es oft die gleichen Themen sind. Durch den Austausch mit der Gruppe erfahren die Jugendlichen, wann sie sich und in welchen Situationen die anderen sich schämen. Im nächsten Schritt sollte die Frage bearbeitet werden, was die Scham auch mit der Gesellschaft zu tun hat, immerhin kennen alle Menschen dieses unangenehme Gefühl. Wir Menschen schämen uns, wenn wir Werten und Normen nicht gerecht werden. Theaterpädagogik hilft in diesem Zusammenhang um mit den Jugendlichen herauszufinden, ob die Schamgefühle angemessen sind und was sie sich von der Gesellschaft in diesem Punkt wünschen und

erwarten. Das ist ein Punkt, der am Ende auf der Bühne Platz finden kann, um ihre Erkenntnisse und Gedanken mit dem Publikum zu teilen.

Scham erleben viele Jugendliche besonders im Bereich Bildung und Schule. Schule ist ein Ort, an dem viele Jugendliche in schambesetzte Situationen kommen, aber ihr emotionales Bewusstsein in der Regel außer acht gelassen wird. In erster Linie geht es um Leistungsnachweise, Bewertung und Vergleiche. Das hat alles seine Berechtigung, um Wissen abzufragen und herauszufinden, wie weit das Gelernte abrufbar ist, aber die Persönlichkeitsentwicklung und das emotionale Bewusstsein werden weitestgehend ausgeklammert oder sogar ins Negative gerückt. Dadurch drücken viele Jugendliche ihre Emotionen und Bedürfnisse an die Seite und setzen alles daran, dem Anspruch der Schule zu genügen und die Ziele zu erreichen, die andere von ihnen verlangen. Dieses hat wenig mit eigenem Ausdruck zu tun. Deshalb ist Theaterpädagogik für Jugendliche umso wichtiger, wenn es ein Ansatz ist, der ihnen zusagt. Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Theater nicht für alle ein passender Zugang ist. Wenn es aber der Fall ist, kann mit theaterpädagogischen Mitteln der eigene Ausdruck und der Zugang zu den Emotionen gefördert werden. In der Theaterpädagogik sind Fehler erlaubt und diese Freiheit soll die Jugendlichen darin ermutigen, sich möglichst frei den Übungen hinzugeben und sich auszuprobieren, ohne bewertet zu werden. Ganz so einfach ist es nicht und stimmt auch nicht ganz, weil es immer eine Bewertung gibt. Neben der Leistungsbewertung, ist die soziale Bewertung für Jugendliche mindestens genauso wichtig, wenn nicht sogar noch wichtiger. Alles, was in ihren Augen peinlich und unangenehm ist, versuchen sie zu vermeiden oder spielen es herunter. In der theaterpädagogischen Arbeit selbst kommt es gerade zu Beginn oft zu Situationen, die den Jugendlichen peinlich sind. Bei vielen Warm Up - Übungen haben sie die Aufgabe, laute Geräusche von sich zu geben oder Bewegungen zu machen, die sonst in ihrem Alltag nicht vorkommen. Diese neuen Herausforderungen sorgen bei vielen für unangenehme, schambehaftete Gefühle, weil sie sich damit nicht mehr unter Kontrolle und angepasst zeigen. Schnell wird das Ganze z. B. als „Kinderkram“ abgestuft oder belächelt, in der Hoffnung es mit dieser Begründung nicht machen zu müssen. Meine Beobachtungen haben mir gezeigt, dass sie am Anfang ganz leise und vorsichtig sprechen, nur kleine Bewegungen machen und viel beschämt lachen. Mit der Zeit und mit der immer stärkeren Vertrautheit der Übung sowie der Gruppe, kommen die Jugendlichen immer mehr aus sich heraus. In einer Gruppe habe ich erlebt, dass sie mit der Zeit immer verrückter und lustiger wurden und gemeinsam ganz viel gelacht haben. Deshalb ist der Faktor Zeit sehr relevant in der theaterpädagogischen Arbeit mit schambesetzten

Gefühlen. Die Jugendlichen brauchen Zeit und Vertrauen, sich darauf einzulassen und die Aufgabe der Theaterpädagog*innen ist es, ihnen diese zu geben. Auch ist die Auswahl der Übungen relevant. Besonders am Anfang ist es sinnvoll, Übungen zu wählen, die den Jugendlichen nicht zu unangenehm sind. Die Spielfreude muss langsam aufgebaut werden, da sie meistens in dem Alter nicht von Anfang an da ist. Die Angst vor Bloßstellung und auch dem „Gesehen werden“ sind große Hindernisse in der theaterpädagogischen Arbeit, denn sie wollen auf keinen Fall unangenehm auffallen und anders sein, als die anderen. Ihr großes Ziel ist es, dazuzugehören und Anerkennung zu bekommen. Jugendliche stehen in einem Zwiespalt zwischen dem Wunsch nach Zugehörigkeit und das Verlangen nach Individualität. Das widerspricht sich erst einmal in ihrem Verhalten und kann nur bearbeitet werden, wenn am Anfang das Kennenlernen und gemeinsam als Gruppe zusammenwachsen gut gelungen ist.

Im theaterpädagogischen Prozess wird die Scham nicht tabuisiert, sondern zur Sprache gebracht und auch transformiert. Denn um mit dem Gefühl Scham konstruktiv umgehen zu können, ist es erst einmal wichtig, dieses Gefühl wahrzunehmen, zu verstehen und auch zu differenzieren. Scham führt bei Jugendlichen unter anderem dazu, dass viele kein positives Körpergefühl entwickeln, dass sie Angst haben, anders zu sein oder auch um Beziehungen wieder herzustellen. Oft ist es im Alltag nicht leicht damit umzugehen, weil Schamgefühle sprachlos machen, aber im theaterpädagogischen Prozess finden die Jugendlichen im Spiel einen Raum diese zu benennen. Auch stellen sie im Austausch fest, dass es den anderen genauso geht wie ihnen, denn oft haben die Jugendliche ähnliche Themen, die sie beschäftigen. So besteht die Möglichkeit, dass Scham mit der Zeit zu einer Ressource wird, anstatt zu einer Blockade. Denn die Scham hat auch positive Effekte und soll nicht und kann auch gar nicht ganz aus dem Leben verschwinden, weil sie eine Grundemotion ist. Die Scham hilft bei der Beziehungsherstellung. Ziel ist es, dass die Scham die Jugendlichen in ihrer Entwicklung nicht mehr hemmt und lähmt, weil sie diese erkennen und damit umgehen können. Beschämende Momente werden immer wieder kommen, aber durch die Bearbeitung bereits erlebter Schamerlebnisse durch Biografisches Theater haben die Jugendlichen eine Ressource entwickelt, die ihnen beim nächsten Mal hilft, mit der Situation besser umzugehen.

Nach all den Erkenntnissen trägt besonders Biografisches Theater zur Entwicklung des emotionalen Bewusstseins und somit auch zum Umgang mit Scham bei, weil diese Form von Theater eine subjektive Ausrichtung hat und an den persönlichen Erlebnissen der

Teilnehmenden anknüpft. Dadurch entsteht ein bewusstes Erleben, Benennen und Bearbeiten von Gefühlen. Die soziale und emotionale Intelligenz wird gefördert. Die Jugendlichen müssen in keine vorgegebene, fremde Rolle schlüpfen, was einigen sehr schwer fällt. Allerdings gibt es auch ein paar Dinge zu beachten, damit Biografisches Theater im Umgang mit Scham seine Wirkung entfalten kann. Damit die Jugendlichen überhaupt anfangen etwas von sich zu erzählen, brauchen sie eine Vorstellung was Biografisches Theater bedeutet und was der Unterschied zwischen persönlichen (teile ich mit der Gruppe) und privaten (teile ich nicht in dieser Gruppe) Themen ist. Dadurch können sie besser einordnen, was sie preisgeben möchten und was nicht. Wichtig ist, dass keine Person am Ende Dinge teilt, die sie gar nicht teilen möchte. Jede teilnehmende Person entscheidet das für sich persönlich und es soll ihm gut damit gehen. Außerdem ist die Ästhetisierung der Schlüssel zur Verarbeitung von schambesetzten Themen. Durch die Verfremdung, unter anderem durch Masken, Symbole oder Tausch wird eine Distanz zum eigenen Erleben ermöglicht, ohne dass der emotionale Gehalt verloren geht. Diese Verfremdung ist nötig, damit keine Überforderung oder Rückzug bei den Jugendlichen geschieht. Ebenso ist die Fähigkeit der Reflexion und inneren Abgrenzung wichtig, damit das biografische Material nicht überfordernd wirkt. Deshalb ist die Fähigkeit der Distanzierung eine Voraussetzung für eine gelingende biografische Theaterarbeit mit Jugendlichen. Die anleitende Person muss bei dieser Arbeit also zuerst darauf achten, dass bei ihren Teilnehmenden Reflexion und innere Abgrenzung möglich sind und diese am Beginn durch Übungen stärken. Außerdem ist es wichtig das Alter und die Reife der Jugendlichen mitzubedenken. Zudem ist zu beachten, dass sich die theaterpädagogische Arbeit mit dem Biografischen Theater ganz klar von therapeutischen Ansätzen abgrenzt. Theaterpädagog*innen sind keine Therapeut*innen und ebenso hat der theaterpädagogische Ansatz keine therapeutischen Ziele. Somit darf eine pädagogische Inszenierung nicht in einen therapeutischen Kontext kippen. Ansonsten kann es passieren, dass sich die Jugendlichen überfordert und ausgenutzt fühlen und die Theaterpädagog*innen das nicht auffangen können, weil sie dafür nicht ausgebildet sind. Theaterpädagogische Arbeit ist eine künstlerisch motivierte und nicht therapeutisch motivierte Arbeit.

7. Fazit

Die vorliegende Arbeit zeigt auf, dass Biografisches Theater ein wirkungsvolles Mittel zur Förderung des emotionalen Bewusstseins und hier im speziellen im konstruktiven

Umgang mit Scham bei Jugendlichen darstellt. Anhand der entwicklungspsychologischen Bedeutung der Adoleszenz wird gezeigt, wie sensibel Jugendliche in dieser Phase auf soziale Bewertungen reagieren und wie stark das Gefühl der Scham ihre Selbstwahrnehmung prägen kann. Das emotionale Bewusstsein als Fähigkeit, die eigenen Gefühle wahrzunehmen, auszudrücken und zu regulieren ist Voraussetzung für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung. Biografisches Theater bietet Jugendlichen einen gestalterischen Erfahrungsraum, in dem sie sich mit ihren persönlichen Themen, ihren Emotionen und auch ihren schambesetzten Erfahrungen auseinandersetzen können. In der Verbindung von Spiel, Ausdruck und Reflexion eröffnen sich Möglichkeiten zur Selbstwahrnehmung und zur Stärkung des emotionalen Bewusstseins. Es bietet einen geschützten Raum, in dem Jugendliche schambesetzte Erlebnisse kreativ verarbeiten, ästhetisch ausdrücken und als Gruppe gemeinsam reflektieren sowie präsentieren können. Der Einsatz von künstlerischen Mitteln wie Rollenarbeit, Verfremdung, Standbilder oder Masken ermöglichen in Form von Verfremdung einen Zugang zu Themen, die in anderen Kontexten oft tabuisiert sind und nicht ausgesprochen werden, aber trotzdem innerlich sehr präsent sind und die Jugendlichen im freien Handeln hemmen. Scham ist ein sehr gesellschaftliches Thema und die Jugendlichen haben in der Gruppe die Möglichkeit darüber zu diskutieren und ihre Meinungen und Erkenntnisse auf ästhetische Weise vor Publikum zu präsentieren und somit ein Sprachrohr für sich zu sein. Der Umgang mit Scham findet auf den drei Ebenen persönlich, in der Gruppe und im gesellschaftlichen Kontext statt.

Bei der theaterpädagogischen Arbeit im Umgang mit Scham wurde besonders die Bedeutung der Haltung der Theaterpädagog*in deutlich. Eine wertschätzende, partizipative und sensible Begleitung muss gegeben sein, um Vertrauen aufzubauen und einen Zugang zu den eigenen Emotionen zu ermöglichen. Besonders wertvoll ist die Arbeit, weil sie diese Zugänge hervorruft, die im klassischen Unterricht und anderen sozialen Kontexten oft keinen Raum haben.

Im Praxistransfer zeigt sich, dass Biografisches Theater nicht nur Ausdruck ermöglicht, sondern auch Selbstwirksamkeit, Empathie und soziale Verbundenheit stärkt. Durch die hohe Fehlertoleranz haben die Jugendlichen die Möglichkeit sich auszuprobieren, ohne Leistung erbringen zu müssen. Außerdem erleben sie, dass sie auf der Bühne gestalten dürfen und dafür Anerkennung bekommen, und zwar nicht für ihre Leistung, sondern für ihre Echtheit und ihren Mut. Scham wird dadurch nicht nur erträglicher, sondern kann in eine positive und produktive Kraft verwandelt werden.

Persönlich ist mir dieses Thema besonders wichtig, weil ich in meiner eigenen Arbeit mit Jugendlichen immer wieder erlebt habe, wie tief verunsichernd das Gefühl der Scham wirken kann. Besonders, wenn kein Raum dafür existiert, sie anzusprechen oder zu verarbeiten. In theaterpädagogischen Prozessen habe ich jedoch ebenso miterlebt, wie junge Menschen durch das kreative Spiel Mut fassen, ihre Geschichte mit anderen zu teilen und ihre Stimme zu finden. Sie machen Erfahrungen, dass es anderen genauso geht wie ihnen und lernen im diskutieren ihren Standpunkt zu festigen. Wenn Jugendliche für ein Thema brennen und etwas damit sagen und verändern wollen, dann geben sie sich mit ihrer ganzen Energie in den Prozess hinein. Diese Erfahrung hat meinen Blick auf Theaterpädagogik nachhaltig als Werkzeug für Ausdruck, Ästhetisierung und Verbundenheit geprägt.

Die in der Einleitung formulierte Forschungsfrage beantworte ich nach vielschichtiger Recherche folgendermaßen: **Biografisches Theater kann Jugendliche in der Adoleszenzphase wirksam dabei unterstützen, ein Bewusstsein und konstruktiven Umgang mit ihrem Schamgefühl zu entwickeln, wenn der ästhetische Rahmen die pädagogische Haltung und der soziale Kontext dies ermöglichen.**

Der Erfolg des Ansatzes zum Umgang mit Scham hat die Bedingung, dass sich die Jugendlichen auf die Übungen und Methoden einlassen. Es ist also möglicher Ansatz, der gelingen kann, aber je nach Teilnehmenden und Gruppe nicht immer mit einer 100% Sicherheit gelingen wird. Trotzdem wird deutlich, dass Theaterpädagogik nicht nur eine Beschäftigung neben vielen anderen ist, sondern eine wertvolle Bildungsarbeit und in ihrem biografischen Zugang eine hilfreiche Methode zur emotionalen Entwicklung und inneren Reifung. Die Arbeit ermutigt das Ganze im nächsten Schritt in die praktische Umsetzung zu bringen.

8. Literaturverzeichnis

Busch, Katarina (2020): Optimierung in der Adoleszenz. Eine fallrekonstruktive Analyse gegenwärtiger Formen des Erwachsenwerdens. Springer VS.

Dreysse, Miriam (2012): Rhetoriken des Realen. Die Inszenierung von autobiografischem Material im zeitgenössischen Theater: In Bundesverband Theater in Schulen e.V. (Hrsg.). Biografie. Theater. Fokus Schultheater 11. Zeitschrift für Theater und ästhetische Bildung. Edition Körber-Stiftung.

Gesch, Alex (2023). Theaterpädagogik. In: <https://www.socialnet.de/lexikon/Theaterpaedagogik> (10.07.2025).

Grob, Alexander & Jaschinski, Uta (2003): Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Beltz PVU.

Grosser, Sabine (2020): Ästhetische Bildung. In: <https://www.socialnet.de/lexikon/Aesthetische-Bildung> (10.07.2025).

Gröning, Katharina (2025): Scham. In: <https://www.socialnet.de/lexikon/Scham> (10.07.2025).

Herrbold, Gudrun (2012): Der Glamour der Peripherie. In: Bundesverband Theater in Schulen e.V. (Hrsg.): Biografie. Theater. Fokus Schultheater 11. Zeitschrift für Theater und ästhetische Bildung. Edition Körber-Stiftung.

Herrbold, Gudrun (2023): Was geschah und geschieht... Biografisch-dokumentarisches Theater. In: Schultheater 52. Lebenswelten. Friedrich.

King, Vera (2013): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Leske + Budrich.

Kirchner, Constanze, Schiefer Ferrari, Markus, Spinner, Kaspar H. (2006): Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II. kopaed.

Köhler, Norma (2012): Biografisch – Praktisch – Gut. In: Bundesverband Theater in Schulen e.V. (Hrsg.): Biografie. Theater. Fokus Schultheater 11. Zeitschrift für Theater und ästhetische Bildung. Edition Körber-Stiftung.

Kreienbrink, Matthias (2025): Scham. Wie ein machtvolltes Gefühl unser Leben neu prägt. Kösel.

Plath, Maike (2009): Biografisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe. BELTZ.

Plath, Maike (2014): Partizipativer Theaterunterricht mit Jugendlichen. Praxisnah neue Perspektiven entwickeln. BELTZ.

Pölking, Rudolf (2024): Scham. Unheimlich mächtig und endlich im Fokus. KDP.

Seibel, Bernd (2010): Bildung und Erziehung in Vereinen und Verbänden. Grundlagen und Haltungen für die Kinder- und Jugendarbeit der ehrenamtlichen Pädagogen. Hofmann-Verlag.

Seiffge-Krenke, Inge (2021): Die Jugendlichen und ihre Suche nach dem neuen Ich. Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Kohlhammer.

Senger, Katharina (2017): Adoleszenz. PiD -Psychotherapie im Dialog: Adoleszenz, 2017(2). Thieme.

Streit, Philip (2019): Coolness, Scham und Wut bei Jugendlichen. Mit Emotionen konstruktiv und positiv umgehen. Springer.

Wiegand-Grefe, Silke & Borcsa, Maria (2017): Alles brennt – Alles wird gut?. PiD - Psychotherapie im Dialog: Adoleszenz, 2017(2). Thieme.

9. Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Heidelberg, 19.07.2025



Ort, Datum

Unterschrift