

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg
Berufsbegleitende Ausbildung Theaterpädagogik BuT[®] — Jahrgang 2020

„Ich bin, wer ich sein will!“
Persönlichkeitsentwicklung durch Theaterspiel

Fachtheoretische Abschlussarbeit
im Rahmen der Ausbildung zur Theaterpädagogin BuT[®]
Vorgelegt von Jennifer von Olnhausen, BF 20-2
Eingereicht am 18.08.2024 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)

 **theaterwerkstatt heidelberg**

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit trägt den Titel „Ich bin, wer ich sein will!“. Es sei darauf hingewiesen, dass es sich nicht um ein tatsächliches Zitat handelt, sondern um eine These der Autorin, welche die vorliegende Arbeit beschreiben soll. Zunächst wird die Theaterpädagogik im Hinblick auf ihr Entwicklungspotenzial für SpielerInnen befragt. Im Rahmen dessen werden Leitbegriffe der *Ästhetischen Erfahrung* thematisiert (nach V.-I. Reinwand, E. Fischer-Lichte, U. Hentschel und J. Weintz). Des Weiteren erfolgt eine Betrachtung der persönlichen Entwicklung aus psychologischer Perspektive (in Bezug auf J. Asendorpf und C. Wrzus). Dabei werden biografische Ansätze wie die *Autogenese* (von G. Jüttemann) beleuchtet und Schüchternheit als beispielhaftes Persönlichkeitsmerkmal untersucht. Im Anschluss wird die Notwendigkeit eines spezifischen Angebots für schüchterne Theaterinteressierte dargelegt und ideale Bedingungen für dessen Umsetzung formuliert.

Abstract

This thesis is entitled 'I am who I want to be!'. It should be noted that this is not an actual quote, but rather a thesis by the author, which is intended to describe the present publication. Firstly, theatre pedagogy is questioned with regard to its development potential for performers. As part of this, key concepts of aesthetic experience are described (as by V.-I. Reinwand, E. Fischer-Lichte, U. Hentschel and J. Weintz). Furthermore, personal development is analysed from a psychological perspective (as by J. Asendorpf and C. Wrzus). Biographical approaches such as *Autogenese* (by G. Jüttemann) are examined and shyness is analysed as an exemplary personality trait. The necessity of a specific offer for shy people interested in theatre is then explained and ideal conditions for its implementation are discussed.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|------|
| Einleitung..... | . 2 |
| 1. Theaterpädagogik und Entwicklungsprozesse..... | . 2 |
| 1.1. Ästhetische Erfahrung..... | . 3 |
| 1.2. Beispiele persönlicher Entwicklung durch aktives Theaterspiel..... | . 7 |
| 2. Persönlichkeitsentwicklung..... | . 10 |
| 2.1. Werden als Zustand..... | . 12 |
| 2.2. Schüchternheit..... | . 14 |
| 3. Theater für Schüchterne..... | . 18 |
| 3.1. Kreativität und Beobachtung..... | . 19 |
| 3.2. Ideale Bedingungen..... | . 23 |
| 3.2.1. Faktor Zeit/Dauer..... | . 23 |
| 3.2.2. Faktor Ort/Raum..... | . 24 |
| 3.2.3. Faktor Mensch..... | . 25 |
| 3.2.4. Faktor Methodik/Didaktik..... | . 26 |
| 3.2.5. Faktor Inhalt..... | . 27 |
| 3.3. Kurs „Die innere Rampensau rauslassen“..... | . 30 |
| Fazit: Wachstumsprognosen!..... | . 32 |
| Quellenverzeichnis..... | . 33 |
| Eidesstattliche Erklärung..... | . 34 |

Einleitung

Ich bin, wer ich sein will! Das bedeutet, dass ich einen Einfluss auf mein Handeln und Wirken nehmen kann, ja sogar, dass ich meine Persönlichkeit mitbestimme. Menschen sind keine statischen Wesen, sondern verändern sich über die gesamte Lebensspanne. Deshalb muss die Aussage um einen Satz ergänzt werden: „Ich bin, wer ich sein will! — Und ich bin noch lange nicht fertig!“ Jede Person kann Erfahrungen machen, die sie prägen. Schüchternen Menschen wird oftmals abgesprochen, über eine ausgeprägte Kreativität, Spontaneität oder Witz zu verfügen. Introvertierte und zurückhaltende Personen werden von extrovertierten Menschen als uninteressant abgestempelt, was dazu führt, dass sie von diesen nicht weiter beachtet werden. Diese äußere Wahrnehmung steht jedoch in keiner Korrelation mit dem Vorhandensein der genannten Eigenschaften. Im Gegenteil, auch schüchterne Menschen können laut und präsent sein, wenn sie wollen. Oft fehlt nur die passende Gelegenheit und das Know-how, um sich aus der Alltags-Rolle zu lösen.

Durch aktives Theaterspiel konnte ich selbst erfahren, wie sich meine Schüchternheit durch diese Erfahrung gewandelt hat. Ich fand mich zur rechten Zeit am rechten Ort, um mich selbst auszuprobieren und ohne, dass ich es geplant hatte, konnte ich meine ‚neuen‘ Fähigkeiten im Alltag nutzen, wie die Schauspieltechniken auf der Bühne. Mein Weg führte mich vom Hobby zum Beruf, sodass ich als Theaterpädagogin nicht nur das weitergeben möchte, was mir selbst bei meiner Entwicklung geholfen hat. Ich möchte meine Praxiserfahrung auch theoretisch belegen können, damit Persönlichkeitsentwicklung durch Theaterspiel den Platz in der Wissensgesellschaft bekommt, den sie verdient hat.¹

1. Theaterpädagogik und Entwicklungsprozesse

Im *Metzler Lexikon Theatertheorie*, findet sich folgendes: Theaterpädagogik „meint die theoretisch reflektierte, künstlerisch und/oder pädagogisch motivierte Auseinandersetzung mit der Kunstform Theater und den von ihr abgeleiteten Spiel- und Interaktionsverfahren mit dem Ziel, ästhetische Erfahrung und Bildung zu vermitteln.“² Sie fokussiert „das eigenaktive Theaterspielen als künstlerische Praxis und (Selbst)Bildungsangebot“.³ Da

1 Disclaimer: Im Wechsel wird von Teilnehmenden und Spielenden/Schauspielenden, Kursleitung und Spielleitung gesprochen. Hierin liegt für mich in dieser Arbeit keine semantische Unterscheidung, ich verwende sie synonym.

2 Fischer-Lichte; Kolesch; Warstat (2014), S. 373. Sting: Kapitel *Theaterpädagogik/Theatertherapie*.

3 Fischer-Lichte; Kolesch; Warstat (2014), S. 373. Sting: Kapitel *Theaterpädagogik/Theatertherapie*: „Zu unterscheiden ist dabei zwischen heilsamen Wirkungen des Theaters auf Individuen oder Kollektive im Allgemeinen, wie sie in Europa seit der Antike thematisiert werden, und professionalisierten therapeutischen Techniken zur Behandlung entsprechender Erkrankungen im Besonderen.“

der Lexikonartikel doppelt belegt ist, sei in aller Kürze festgestellt, worin die Unterschiede zwischen Theaterpädagogik und Theatertherapie liegen: im künstlerisch/pädagogischen Ansatz gegenüber einer therapeutischen Indikation und in der Zielsetzung: Bildung oder Genesung. Die Gemeinsamkeiten liegen in der Reflexion des Prozesses und in der Anwendung von Theater als ‚Werkzeug‘. Weintz beschreibt in *Theaterpädagogik und Schauspielkunst* die quasi-therapeutischen Effekte des Theaters auf seine AkteurInnen. Die Konsequenzverminderung des Spiels ermögliche „intensive psychophysische Annäherung an eine fremde, erfundene Person, die immer auch mögliche (verdrängte) Facetten der eigenen Persönlichkeit [der Spielenden] beinhaltet.“⁴ Kathartische Effekte, wie sie nach Aristoteles und bei Freud für Zuschauende konstatiert wurden, gelten auch für DarstellerInnen.⁵ Theater kann „für die Schauspieler selbst ein Ort der Wunscherfüllung [...], der Sublimierung von ungelebten Bedürfnissen in Form von künstlerischen ‚Ersatzbefriedigungen‘“ sein.⁶ Weintz vermutet, dass Amateurschauspielende hiervon stärker betroffen sein könnten, da diese „die Techniken von Einfühlung und Distanzierung“ nur in geringem Maße beherrschten.⁷ In Auseinandersetzung mit der Theaterpädagogik als künstlerischer Praxis attestiert Weintz dieser einen „quasi-therapeutischen Charakter“ durch ihre „um der Glaubwürdigkeit der Handlung willen intensive Identifikations- und Selbsterforschungsprozesse“.⁸ Dies beschreibt die *Ästhetische Erfahrung*.

1.1. Ästhetische Erfahrung

Ästhetische Bildung sei „auf eine Steigerung des Wahrnehmungs- und Erkenntnisvermögens“ aus; damit sei sie durch „sinnliche[r] Aspekte des Lernens“ und eine gewisse „Leibzentrierung“ definiert.⁹ Wichtig sei, beispielsweise in der Theaterpädagogik, keine ‚Heilung‘ zu erwarten, wie sie u.a. die Theatertherapie anregt, sondern „den Darstellern das immer wieder neue Transzendieren ihres eigenen Alltags [zu] ermöglichen.“¹⁰ Reinwand beschreibt vier Kategorien zur Differenzierung der Spielenden erleben können:

Vorstufen der Differenzierung

- Kategorie I: Vermischung von Rolle und Selbst, Übernahme von Verhaltensweisen der dargestellten Figur, Mimesis (Rolle ↔ Selbst).

4 Weintz (2003), S. 157. Eigene Anmerkung in Klammern.

5 Vgl. Weintz (2003), S. 158f. Weintz bezieht sich auf Costopoulos, Artaud, Grotowski etc.

6 Weintz (2003), S. 160.

7 Vgl. Weintz (2003), S. 160.

8 Vgl. Weintz (2003), S. 301.

9 Vgl. Reinwand (2008), S. 26.

10 Vgl. Reinwand (2008), S. 147.

- Kategorie II: Rolle ist identisch mit Selbst, der Schauspieler spielt „sich selbst“ (Rolle = Selbst).

Differenzerfahrungen (und daraus möglicherweise entstehende ästhetische Erfahrungen)

- Kategorie III: Versenkung in die Rolle, der Schauspieler wird auf der Bühne eine(!) anderer (Rolle → Selbst).

- Kategorie IV: Rolle ist vollkommen verschieden zum eigenen Charakter/Selbst (Rolle ≠ Selbst).¹¹

Es bleibt die Frage danach, ab wann Kategorie I gilt, da sich Reinwand nicht dazu äußert, wie sie feststellen möchte, zu welchem Zeitpunkt sich von einer „Vermischung von Rolle und Selbst“ sprechen lässt. Stattdessen fokussiert sie die Auswirkungen von Differenzerfahrungen: Die DarstellerInnen wendeten sich „nach intensiven Erfahrungen mit dem „Problem“ des Dazwischen vom Theater ab mit der Begründung, das Optimum ihrer Fähigkeiten hervorgehoben und präsentiert zu haben, andere wiederum widmen sich mit noch größerer Intensität dem Wieder-Erleben derartiger Wahrnehmungen.“¹²

Eine solche Erfahrung (des Dazwischen), scheint also dafür verantwortlich, wie Spielende sich mit ihrem Spiel in Beziehung setzen. Eine Bewertung dieser Erfahrungen führt im Anschluss dazu, dass eine Entscheidung getroffen wird, entweder für eine Fortführung des Theaterspiels oder einer Abwendung vom Selben. Da Reinwand in der Differenzerfahrung eine „Grenzmarkierung“ sieht, welche sie als „mögliches Anzeichen einer erlebten ästhetischen Erfahrung“ versteht,¹³ sollten diese beiden Schlüsselbegriffe näher betrachtet werden. Ästhetische Erfahrung wird als „spezifischer Modus von E. bezeichnet, der sich im Umgang mit Kunst [...] realisieren kann.“¹⁴ Ästhetische Erfahrung besteht laut Vaßen aus Differenzerfahrung, die sich wiederum aus ästhetischer und sozialer Theatralität ergibt und eine Schwellenerfahrung erzeugt. Diese könne dann Transformationen des Selbst bewirken.¹⁵ Hentschel sieht den Kern der ästhetischen Erfahrung im „Transzendieren des Alltags“.¹⁶ Dies geschieht, indem die Spielenden eine ‚doppelte Existenz‘ (Selbst und Figur; „Darstellung *als* Darstellung“¹⁷) und die Differenz zwischen sich selbst und der Figur wahrnehmen. Mit Verweis auf Schechner und Lehmann formuliert sie für die Theaterpädagogik: Das „Spiel mit der Differenz ist die

11 Reinwand (2008), S. 149.

12 Reinwand (2008), S. 159.

13 Vgl. Reinwand (2008), S. 159.

14 Fischer-Lichte; Kolesch; Warstat (2014), S. 98. Fischer-Lichte: Kapitel *Erfahrung, ästhetische*.

15 Vgl. Vaßen (2014), S. 142. Dieser bezieht sich hier auch auf Fischer-Lichte (2003). Zu Sozialer Theatralität hat Matthias Warstat 2018 sein gleichnamiges Buch veröffentlicht.

16 Hentschel (2004), S. 55.

17 Hentschel (2004), S. 52. Kursivierung im Original.

Herausforderung“.¹⁸ Eine weitere Perspektive auf den Komplex der ästhetischen Erfahrung ist das ‚Fremdsein‘: „Selbst wenn Alltagserlebnisse im Theater dargestellt werden, erhalten sie durch die szenisch erarbeitete neue Form eine Tendenz zur Fremdheit“.¹⁹ Dies äußere sich bei, bzw. in den Spielenden durch „destruktive Entfremdung“ zu sich selbst und „produktive[r] Erfahrung der eigenen Vielheit“.²⁰ Weintz setzt sich ebenfalls mit Ästhetischer Erfahrung auseinander:

Ästhetisch ist alles, was über Versagungen der realen Welt hinausweist, die Sinne affiziert, Empfindungen weckt, in eine spezifische, ungewohnte Form gebracht wird und das Bewusstsein prägt, indem gewohnte Sicht-, Denk- und Handlungsweisen aufgebrochen werden.²¹

Damit wird deutlich, wie individuell ästhetische Wahrnehmung ist, da jeder Mensch eigene Sehgewohnheiten, Verhaltensmuster und Logiken hat. Allerdings ist Wahrnehmung noch nicht mit Erfahrung gleichzusetzen: „Ästhetisch-mimetische Praxis entwirft ‚Wirklichkeiten‘, die zugleich sinnlich-konkret, fiktiv und universal sind“ und „beinhaltet auch Neuschöpfung/Neukonstruktion im Sinne von Selektion, Verdichtung, Variierung, Objektivierung und Distanzierung.“²² Um problematische Bezeichnungsdiskurse nicht zu reproduzieren, schlägt Weintz – statt *Ästhetischer Bildung* und *Ästhetischer Erziehung* – die Begrifflichkeit *Ästhetische Erfahrung* vor. Diese „rückt also die Eigentätigkeit des Subjekts gegenüber pädagogischer Steuerung in den Vordergrund.“²³ Erfahrung definiert Weintz „als Basis und Quelle menschlicher Erkenntnis“, welche auf der „Dialektik der sinnlich-perzeptiven und der geistig-apperzeptiven“ Subjektebene fußt.²⁴ Kunst könne die persönliche Entwicklung eines Menschen (ob als Produzent oder Rezipient erlebt) durch ihren „antithetischen Charakter“ beeinflussen, also einer Flucht vor, oder einem Gegenentwurf zur Realität.²⁵ Die Theaterpädagogik kann aber keine Entwicklung der Teilnehmenden (in eine bestimmte Richtung) erzwingen, da Ästhetische Erfahrung zu dynamisch und „extraterritorial“ sei.²⁶ Reinwand referiert auf Fischer-Lichte, wenn sie ästhetische Erfahrungen auch, aber nicht nur, als Schwellenerfahrungen beschreibt.²⁷

Alle Schwellenerfahrungen im Theater, seien sie rezeptiv oder produktiv erlebt, werden also vom Individuum als ästhetische Erfahrungen wahrgenommen, allerdings muss davon ausgegangen werden, dass nicht alle ästhetischen Erfahrungen notwendigerweise Schwellenerfahrungen darstellen.

18 Hentschel (2004), S. 54.

19 Vaßen (2014), S. 142.

20 Vgl. Vaßen (2014), S. 143; außerdem Westphal (2005), S. 119.

21 Weintz (2003), S. 111.

22 Weintz (2003), S. 112.

23 Weintz (2003), S. 117.

24 Vgl. Weintz (2003), S. 118.

25 Vgl. Weintz (2003), S. 124f.

26 Vgl. Weintz (2003), S. 130ff. Weintz bezieht sich in ‚Extraterritorialität‘ auf Mollenhauer.

27 Vgl. Reinwand (2008), S. 160.

Wenn Fischer-Lichte die ästhetische Erfahrung im Theater als Schwellenerfahrung betrachtet, fordert sie von dieser eine Destabilisierung der Selbst- und Weltwahrnehmung.²⁸

Da stellt sich die Frage: Wo liegt der Unterschied zwischen Reinwands Differenz- und Fischer-Lichtes Schwellenerfahrung? Diese Frage bleibt im weiteren Verlauf von Reinwands Darstellung ungeklärt, wenn sie sagt, dass Schwellenerfahrungen (ähnlich wie Differenzerfahrungen) dazu anregen würden, „aufgrund von Irritationen, Kollision von Kontexten und Selbsterfahrung als Fremderfahrung die eingefahrenen Denk- und Verhaltensmuster zu erschüttern.“²⁹ Fischer-Lichte selbst sagt über die Schwellenerfahrung, dass diese eine Zwischenerfahrung sei, welche zur Erfahrung von Liminalität führe.³⁰

Liminalität ist eng auf die Autopoiesis bezogen, geht aus ihrer Ereignishaftigkeit hervor. Der autopoietische Prozess versetzt den Zuschauer in einen Zustand, der ihn seiner alltäglichen Umwelt, den in ihr geltenden Normen und Regeln entfremdet, ohne ihm Wege zu weisen, wie er zu einer Neuorientierung gelangen könnte. Dieser Zustand kann ebenso als lustvoll wie als quälend empfunden werden.³¹

Schwellenerfahrung bedeutet Transformation im Moment, sie ist flüchtig wie die Aufführung. Dies bedeutet aber nicht, dass es bei einer „vorübergehende[n] Destabilisierung“ bleiben muss. Die Schwellenerfahrung ist von dem späteren Ergebnis unabhängig.³² Kurze Rekapitulation: Die Theaterpädagogik beschäftigt sich mit aktivem Theaterspiel als künstlerischer und selbst-bildnerischer Praxis. Besonders für AmateurspielerInnen kann dies eine ‚Ersatzbefriedigung‘ zum Alltag darstellen. Wohin führt nun diese Erkenntnis über die Wirkung des Theaterspiels? Um zu zeigen, dass dies weitreichende Folgen für die Persönlichkeit der SpielerInnen hat, führte Reinwand Interviews mit verschiedenen Personen, welche eigene Spielerfahrungen gemacht haben. Aus ihren „teil-biografischen Interviews“ entwickelte sie vier Profilgruppen, die sie an je einem Fallbeispiel erläutert.³³ Exemplarisch werden zwei der Beispiele kurz besprochen.

28 Reinwand (2008), S. 161.

29 Vgl. Reinwand (2008), S. 161.

30 Vgl. Fischer-Lichte; Kolesch; Warstat (2014), S. 100. Fischer-Lichte: Kapitel *Erfahrung, ästhetische*. Sie bezieht sich in einem ‚historischen Überblick‘ auf die aristotelische Katharsis: „Während die Erregung der Affekte den Zuschauer in einen liminalen Zustand versetzt, ist es die Katharsis, mit der seine Transformation vollzogen wird.“ Zu Katharsis und Heilung siehe auch Warstats *Krise und Heilung*.

31 Fischer-Lichte; Kolesch; Warstat (2014), S. 104. Fischer-Lichte: Kapitel *Erfahrung, ästhetische*.

32 Vgl. Fischer-Lichte; Kolesch; Warstat (2014), S. 104. Fischer-Lichte: Kapitel *Erfahrung, ästhetische*.

33 Vgl. Reinwand (2008), S. 162.

1.2. Beispiele persönlicher Entwicklung durch aktives Theaterspiel

„[V]om Schauspieler zum Regisseur“ (der sog. „Fall Malte“) zeigt die Entwicklung eines jungen Mannes, der sowohl Zuspruch als auch Ablehnung für sein Spiel erfahren hat. Die drei wichtigsten Stationen sind die Ablehnung als Spieler in der englischen Theatergruppe, die Regiearbeit als Referendar in einer Schule, die positives Feedback einbrachte und das Erweiterungsstudium ‚Darstellendes Spiel‘, welches ihm eine Professionalisierung seiner Fähigkeiten erlaubte. Die letzte Station beinhaltet einen Konflikt mit einem Dozenten und später die Abkehr vom eigenen Spiel.³⁴

Durch die geschilderten Erfahrungen des Interviewten zeigt sich, wie dieser selbst seinen Entwicklungsprozess einordnet:

Er sieht rückblickend in seinem pubertären Theaterspiel vorrangig einen Prozess der Selbstdarstellung [...]. Über dieses ungezwungene Spiel allerdings, findet eine intensive Beschäftigung mit der eigenen Persönlichkeit, dem eigenen Auftreten und der Wirkung auf andere statt, wie er sie als charakteristisch für die Phase der Pubertät darstellt.³⁵

Dies zeigt, dass Malte nicht nur ein Verständnis von sich selbst in einer früheren Lebensphase hat, er gibt auch Auskunft über seine ‚Weltsicht‘ (hier als Pubertät benannt). Dass seine Persönlichkeitsentwicklung damit aber noch nicht abgeschlossen sei, zeigten die Erfahrungen, welche er als junger Erwachsener machte. Maltes Entwicklungsprozess gestaltete sich laut Reinwand folgendermaßen: „[E]ine Transformation seines Bedeutungssystems“, also seines Verständnisses von sich und seiner Umwelt, erfolgte durch einen beruflichen Rollenwechsel (vom Studenten zum Referendar). Dieser zeigte sich aber auch in seiner Theaterpraxis, in der er „[d]ie Rolle der persönlichen Selbstdarstellung und der ausgelebten Selbstzentrierung“ ablegen musste. Durch diesen parallelen Rollenwechsel — „nicht nur im richtigen Leben, sondern auch auf der Bühne“ — sei ihm seine Persönlichkeitsentwicklung leichter gelungen.³⁶

Der „Fall Felix“ („vom Prinzen zum Bösewicht“) zeigt den Werdegang eines schüchternen Jungen, der sehr unsicher bezüglich seines eigenen Spiels ist, zum Charakterdarsteller, der gerne den (vermeintlichen) Bösewicht spielt und schließlich das Theater nicht mehr braucht.³⁷

Bis zu dem Zeitpunkt der erfolgreichen Verkörperung seiner beiden Wunschrollen braucht Felix den Applaus zu seiner Selbstbestätigung, danach wird diese äußere Bestätigung unwichtig: [...] Er gibt sich zufrieden mit Nebenrollen oder nimmt sogar in

³⁴ Vgl. Reinwand (2008), S. 162-169.

³⁵ Reinwand (2008), S. 164.

³⁶ Vgl. Reinwand (2008), S. 168f.

³⁷ Vgl. Reinwand (2008), S. 176-180.

Kauf, bei einem geplanten Stück der Theatergruppe möglicherweise überhaupt nicht mitzuspielen. [...] Über die Darstellung der erfolgreichen Rolle und letztlich über die Mimesis (für ihn Verwandlung) und die darüber stattfindende Konfrontation seines eigenen Selbst mit einem fremden Charakter schafft es Felix also, sich ein Stück weit unabhängig zu machen von der fortwährenden Bestätigung auf der Bühne.³⁸

Die vorangegangenen ästhetischen Lernprozesse „gehen also einher mit einer individuellen Kompetenzsteigerung als Folge von Selbstreflexion, kreativer Produktivität und sozialen Beziehungen“.³⁹ In den ästhetischen Lernprozessen ließen sich vier Hauptkompetenzen unterscheiden:⁴⁰

1. Ich-Kompetenz: Entwicklung eines Selbst-Bewusstseins.
2. Sozialkompetenz: empathischer Umgang mit dem Umfeld.
3. Methoden- und Sachkompetenz: „Einsicht in kulturelle und ästhetische Zusammenhänge“; fördert „Transferfähigkeiten“.
4. Ästhetische Kompetenzen: Erlernen und Anwenden „elementare[r] Gestaltungsprinzipien“ des Theaters.

Für den Fall Malte bedeutet das:⁴¹

1. Ich-Kompetenz: Er lernt, Kritik anzunehmen und empfindet Bestätigung durch Lob für sein Spiel.
2. Sozialkompetenz: Er nimmt seine Verantwortung gegenüber den SchülerInnen ernst.
3. Sachkompetenz: Es findet eine Auseinandersetzung mit englischer Kultur und Theatertradition statt, hierdurch entsteht eine gewisse Expertise für diesen Bereich.
4. Ästhetische Kompetenzen: Die Aneignung von Fachwissen und praktische Umsetzung desselben (durch den Erweiterungsstudiengang).

Wobei vor allem die Sach- und ästhetischen Kompetenzen bei Malte schwer zu trennen sind. Zum zweiten Beispiel, dem Fall Felix, lässt sich folgendes feststellen:⁴²

1. Ich-Kompetenz: Es kommt zur Bestätigung der eigenen Arbeit durch Lob bzw. Applaus.

38 Reinwand (2008), S. 179f.

39 Reinwand (2008), S. 183.

40 Vgl. Reinwand (2008), S. 183. Zusammengefasst nach Reinwands Beschreibungen.

41 Vgl. Reinwand (2008), S. 184.

42 Vgl. Reinwand (2008), S. 186f.

2. Sozialkompetenz: Er verliert sukzessive seine Schüchternheit.
3. Sachkompetenz: Er eignet sich Kenntnisse der Rollenarbeit an und lernt viele Schauspielübungen kennen.
4. Ästhetische Kompetenzen: Er entdeckt sein Interesse für Film und damit „ein neues ästhetisches Ausdrucksfeld“.

Lernprozesse werden, laut Reinwand, durch die Biografie der Lernenden ermöglicht oder erschwert:

Sie entzündeten sich an konkreten Problemstellungen, denen das Subjekt gegenüber steht, unterliegen allerdings keiner monokausalen (Lösungs)-Struktur. Ästhetische Lernprozesse allein sind förderlich, ästhetische Erfahrungen und damit Entwicklungsprozesse zu ermöglichen, da das Subjekt durch sie mit individuellen, biografischen (Krisen-)Situationen konfrontiert wird und nach eigenen Bedürfnissen, ausgehend vom Ort des jeweiligen Entwicklungspunktes, „lernen“ kann.⁴³

Persönliche Schwierigkeiten, welche die Spielenden haben, können in einem ästhetischen Lernprozess bearbeitet werden. Die hier beschriebene Notwendigkeit einer ‚Krise‘ für einen Entwicklungsprozess, lässt sofort an Warstat denken und welchen Stellenwert Krisen aus Sicht der Theaterhistoriografie besitzen.⁴⁴ Reinwand macht deutlich, dass eine Entwicklung durch ästhetische Erfahrung in Gang gesetzt wird. Dies könne unter der Überschrift *Ästhetische Lernprozesse* gefasst werden. Im Fall Felix fungiere das Theater als „Probephöhne [...] sozialen Handelns“. Felix sei durch seine Spielerfahrung laut eigener Aussage gereift und habe sich deshalb wegen der bereits erlebten „vollkommenen Verwandlung“ vom Theater verabschiedet.⁴⁵ „[D]ie Hinwendung an ein neues ästhetisches und soziales Feld“, die zur Abwendung vom Theaterspiel hinzukam, „sprechen hier für einen Kontexturwechsel und damit für einen Bildungsprozess.“⁴⁶ Allerdings würden die von Felix selbst wahrgenommen Veränderungen eher den Lern-, als Bildungsprozessen entsprechen, da diese nicht automatisch eine Veränderung der

Selbst- bzw. Weltsicht nach sich ziehen. Zudem festigt sich gerade in der geschilderten Lebensspanne von der Pubertät bis zum ca. 30. Lebensjahr die Persönlichkeitsstruktur in diesem Sinne und bei dem angesprochenen Prozess handelt es sich somit auch um eine natürliche, altersbedingte Entwicklung. [...] Bedeutsam ist jedoch, dass das Theaterspiel seine biografische Suche nach der (beruflichen) Identität parallel begleitet und unterstützt hat sowie ein Entwicklungsprozess selbst aktiv von ihm eingeleitet und abgeschlossen wurde.⁴⁷

43 Reinwand (2008), S. 187.

44 Empfehlung: Matthias Warstats 2011 publizierte Arbeit *Krise und Heilung. Wirkungsästhetiken des Theaters*.

45 Vgl. Reinwand (2008), S. 193f.

46 Reinwand (2008), S. 194.

47 Reinwand (2008), S. 194.

Im Fall Malte fand ein Wechsel statt von der Selbstdarstellung im Schauspiel zum verantwortungsvollen Spielleiter.⁴⁸ Damit habe bei ihm nicht nur ein Lernprozess stattgefunden, sondern ein weitreichender

Bildungsprozess im Sinne der Wandlung eines individuellen Strukturprinzips [...]. Weitere ästhetische Lernprozesse sind vorgezeichnet, wenn Malte in einer immer noch bestehenden experimentellen Selbst- und Welthaltung nach immer wieder neuen ästhetischen Ausdrucksformen sucht, die sich zunehmend mehr von der direkten Selbstdarstellung auf der Bühne verabschieden und sich hinwenden zu einer stark konzeptionellen, eigenkreativen Arbeit [...].⁴⁹

Reinwand unterscheidet also zwischen Lernprozessen, welche vor allem Kompetenzen förderten und Bildungsprozessen, aus denen neue Selbst- und Weltsichten hervorgingen. Diese Zuschreibungen lassen sich allerdings erst im Nachhinein machen, da, wie Reinwand gezeigt hat, die biografischen Besonderheiten der Spielenden einen zentralen Einflussfaktor darstellen. Gleichzeitig fasst sie unter ‚Ästhetischen Lernprozessen‘ auch Entwicklung (durch Erfahrung). Nach ihrer Definition muss also die Entwicklung unabhängig von einem Bildungsvorgang betrachtet werden, da diese für beide Kategorien gilt. Das bedeutet, dass Erfahrungen und Krisen zwar einen Entwicklungsprozess befördern können, diese aber nicht automatisch zu einer weitreichenden Veränderungen der persönlichen Verortung im Leben führen. Es bietet sich daher an, verschiedene Entwicklungsarten zu differenzieren.

In den genannten Beispielen zeigten sich exemplarisch Wege der Persönlichkeitsentwicklung durch eigenes, aktives Theaterspiel. Folgend soll sich näher mit dem Begriff und dem Forschungsfeld der Persönlichkeit und ihrer Entwicklung beschäftigt werden.

2. Persönlichkeitsentwicklung

Zunächst nähere ich mich dem Themengebiet lexikalisch: Das Wort *Persönlichkeit* leitet sich von „Persona“ ab, das wiederum zwei Bedeutungen hat: einerseits die Maske („als Rolle, die man im Leben spielt“), andererseits die „‘Person‘ als wahres Wesen“.⁵⁰ Darauf aufbauend lassen sich zwei Grundpositionen im Begriffsverständnis unterscheiden: eine ontologisierende, die das Sein an sich in den Mittelpunkt stellt (die „real existierende Entität“), und eine, die Persönlichkeit als theoretisches Konstrukt versteht, welches der Psychologie zu Forschungszwecken dient.⁵¹ Unter Entwicklung versteht die Psychologie

48 Vgl. Reinwand (2008), S. 194f.

49 Reinwand (2008), S. 195-196.

50 Psychologie-Lexikon, Tewes; Wildgrube (1999), S. 272f. Artikel *Persönlichkeit*.

51 Vgl. Psychologie-Lexikon Tewes; Wildgrube (1999), S. 273. Artikel *Persönlichkeit*.

(bzw. das Psychologie-Lexikon) einen „Prozeß der allmählichen Entfaltung“,⁵² oder anders ausgedrückt: die „Wechselwirkungen zwischen inneren (endogenen) und äußeren (exogenen) Faktoren unter aktiver Beteiligung des Individuums innerhalb eines komplexen ökologischen Gefüges“.⁵³ Ein handelndes Subjekt ist also obligatorisch! Die durchschnittliche Entwicklung zeigt im Lebensverlauf einen steilen Aufstieg der Eigenschaften „soziale Dominanz“, „Offenheit für Neues“ und „soziale Vitalität“. Reife, als durch Lebenserfahrung erworbene Eigenschaft, setzt sich zusammen aus steigender emotionaler Stabilität, Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit.⁵⁴

Einflüsse auf die Entwicklung eines Menschen sind vielfältig. „Über Vererbung erhalten Kinder das „Startkapital“ für bestimmte Eigenschaftsausprägungen, mehr oder weniger ordentlich, aufbrausend oder aufgeschlossen zu sein.“⁵⁵ Weitere Faktoren sind u.a. Erziehung, also „Gebote und Verbote“ durch die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und Nachahmung dieser durch die Kinder. Erziehung ist in der Pädagogik „die bewusste und beabsichtigte Einflussnahme auf das Handeln eines einzelnen Menschen oder einer Gruppe von Menschen“.⁵⁶ In der Psychologie steht Erziehung für „alle Erfahrungsmöglichkeiten, die innerhalb eines kulturellen Rahmens bereitgestellt werden, um die Lern- und Entwicklungsprozesse eines Menschen zu unterstützen.“⁵⁷ Erziehung ist also eine Möglichkeit, Entwicklungsprozesse von Menschen zu gestalten bzw. ein Faktor, dem Menschen Stationen in ihrer persönlichen Entwicklung zuordnen können. Die „Klarheit des Selbstbildes“ durchläuft ebenfalls eine Entwicklung:

Viele Jugendliche fragen sich, ob sie eher draufgängerisch oder umsichtig sind, lieber allein oder unter Menschen sind, und wieviel ihres Verhaltens von außen beeinflusst wird oder wirklich aus ihnen heraus entstammt. Dementsprechend schwanken sie stärker in ihren Selbstbeschreibungen als ältere Erwachsene.⁵⁸

Dies leitet Entwicklungspsychologin Wrzus statistisch her, was bedeutet, dass die Zielgruppe ‚der‘ Jugendlichen, weil statistisch so belegt, zur Frage nach ihrer Persönlichkeit ein größeres Spektrum aufweist, als die Seniorengruppe. Dabei geht es nicht nur um die ‚tatsächliche‘ Unsicherheit, sondern um die eigene Wahrnehmung der Persönlichkeitsanteile. Also könnte man behaupten, dass Menschen im Laufe ihres Lebens sich ihrer Selbst zwar sicherer werden, dies aber vor allem stärker kommunizieren können.

52 Psychologie-Lexikon, Tewes; Wildgrube (1999), S. 102. Artikel *Entwicklung*.

53 Psychologie-Lexikon, Tewes; Wildgrube (1999), S. 104. Artikel *Entwicklung*.

54 Vgl. Wrzus (2022), S. 184: „Eigenschaften [sind] relativ stabile Verhaltens- und Erlebensmuster“ und nur bedingt veränderbar. Kontinuität in diesen Eigenschaften sei daher wichtig für die Bildung der eigenen Identität.

55 Wrzus (2022), S. 90.

56 Hoppe-Graff (2014), S. 747.

57 Hoppe-Graff (2014), S. 747.

58 Wrzus (2022), S. 168.

2.1. Werden als Zustand

In der Literatur lassen sich mehrere Erklärungsmodelle zur Persönlichkeitsentwicklung finden, beispielsweise die von Abraham Maslow und Carl Rogers.⁵⁹ Die Vorwürfe an deren humanistischem Persönlichkeitsverständnis lauten: Ihre Konzepte seien zu subjektiv und unwissenschaftlich. Maslows Wertekanon sei nicht objektiv gültig, da er stark von „persönlichen Heldenfiguren“ abhinge.⁶⁰ Außerdem zeigte die humanistische Psychologie einen Hang zum „naive[n] Optimismus“ und daher fehle ihr die „realistische[n] Einstellung gegenüber dem Bösen.“⁶¹ Myers schreibt dazu:

Die humanistische Psychologie ermutigte zum Individualismus – handeln im Vertrauen auf die eigenen Gefühle, sich selbst gegenüber wahrhaftig sein und nach Selbsterfüllung streben. Doch kann dies auch, wie die Kritiker anmerkten, zu Zügellosigkeit, Selbstsucht und zur Erosion moralischer Hemmungen führen (Campbell u. Specht 1985; Wallach u. Wallach 1983). [...] Die humanistischen Psychologen halten dagegen, dass eine sichere, nicht abwehrende Selbstakzeptanz ja nur der erste Schritt auf dem Weg zur Nächstenliebe ist. Menschen, die sich intrinsisch gemocht und akzeptiert fühlen – d. h. Um ihrer selbst willen, nicht wegen ihrer Leistungen – zeigen nicht so viele Abwehrhaltungen (Schimel et al. 2001).⁶²

Den KritikerInnen sei gesagt, dass Selbstakzeptanz noch keine Selbstsucht ist und sicherlich nicht innerhalb kürzester Zeit zum Egoismus führt. Die an ihren Spielenden orientierten TheaterpädagogInnen können mit einem humanistischen Mindset sicher beipflichten, dass ohne Selbstakzeptanz wenig Spielfreude entstehen kann. Ein weiterer Ansatz, den ich für theaterpädagogische Zwecke als sinnvoll erachte, ist das von Psychologe Gerd Jüttemann entwickelte Konzept der *Autogenese*:

*Autogenese ist die sowohl ihrem Verlauf als auch ihrem Ergebnis nach in einer großen Vielfalt von intra- und interindividuell differierenden und prinzipiell divergent bewertbaren Formen in Erscheinung tretende eigenverantwortliche Lebens- und Selbstgestaltung des Menschen.*⁶³

Etwas simpler formuliert handelt es sich um „Vorgänge der Gegenwartsgestaltung (als aktuelle Lebens- und Selbstgestaltung)“.⁶⁴ Daraus leitet Jüttemann folgende Definition von Persönlichkeit ab: „*Menschliche* Persönlichkeit ist permanente Autogenese und deren individualhistorisches *Produkt*.“⁶⁵ Die Idee hinter der Autogenese ist, dass das Subjekt

59 Für einen breiten Überblick auf die Psychologische Forschung siehe: Neyer, Franz J. und Asendorpf, Jens B. (2018): Persönlichkeitsentwicklung. In: Psychologie der Persönlichkeit. Springer-Lehrbuch. Heidelberg, Springer Verlag, S. 277–348. Dabei werden v.a. statistische Studien rezipiert, welche an dieser Stelle zu weit führen würden.

60 Vgl. Myers (2014), S. 567. Bezieht sich auf Smith (1978).

61 Vgl. Myers (2014), S. 568.

62 Myers (2014), S. 567. Mit dem Vorwurf der Förderung von Egoismus untergraben die KritikerInnen ihre eigenen Argumente (#Wissenschaftlichkeit) und man könnte meinen, es handle sich um eine ad-hominem-Argumentation.

63 Jüttemann (2002), S. 294. Kursivierung im Original.

64 Vgl. Jüttemann (2002), S. 333.

65 Jüttemann (2002), S. 295. Kursivierung im Original.

eine „initiierende Wirkung zentraler Art“ auf sein Leben ausübt.⁶⁶ Ziel des Konzepts sei ein Verständnis der „Person als Prozess“ und damit einer „Persönlichkeitsgenese“.⁶⁷ Dies korrespondiert mit den im vorigen Kapitel genannten Fallbeispielen Reinwands: Menschen sind nie fertig, sondern entwickeln sich ihr Leben lang. Mehr noch: es gebe einen „Drang des Menschen zu einem selbstbestimmten Verhalten“.⁶⁸ Die Autogenese bestätigt die Annahme der Theaterpädagogik, dass sowohl die AmateurspielerIn, als auch ihr Umfeld (z.B. im Theater/Kurs) an der Persönlichkeit ‚mitarbeiten‘, wenn auch der Einfluss je nach Person unterschiedlich sein mag und zwischen Ästhetischer Erfahrung, zum Lern- und Bildungsprozess differenziert werden muss. Zum „Zufall und [zur] Notwendigkeit in der Persönlichkeitsentwicklung“ schreibt Asendorpf, dass es vor allem die „kritischen Lebensereignisse“ seien, welche „umso einflussreicher [sind], je stärker sie die vorhandene Person-Umwelt-Passung stören und dadurch zu einer Änderung der Persönlichkeit oder der Umwelt zwingen.“⁶⁹ Dabei sei es dennoch schwer vorherzusagen, inwiefern ein solches Ereignis (durch die eigene Verarbeitung) an der Persönlichkeit arbeite und in welchem zeitlichen Zusammenhang dies stehe. Auch ‚unscheinbare‘ Erlebnisse könnten die Persönlichkeit prägen, sie seien nicht weniger einflussreich in ihrer Veränderungskraft als die ‚großen‘ Lebensereignisse. Der Volksmund weiß seit jeher „steter Tropfen höhlt den Stein“.

Es wurde deutlich, dass ein gewisses Maß an Veränderung Teil der persönlichen Entwicklung eines Menschen ist. Eine wesentliche Frage ist aber noch ungeklärt: Wozu sollte man Veränderung aktiv herbeiführen wollen? - Oder anders gesagt: „Wie entscheide ich, was ich angehe und was ich annehme?“ Wrzus beantwortet diese Frage so, dass sie die Persönlichkeit ins Verhältnis zu Akzeptanz der eigenen Wertevorstellungen setzt. Es bestehe erst dann die Notwendigkeit zur Veränderung, wenn ein Leidensdruck entsteht. Dies kann der Fall sein, wenn eine Person gegen ihre eigenen Werte handelt, oder ihr Umfeld bzw. ihre Mitmenschen unter ihrem Verhalten leiden. Dann kann beispielsweise durch eine Therapie erarbeitet werden, wie eine Veränderung stattfinden kann, und wo akzeptiert werden muss, dass eine Veränderung nicht möglich ist. Aus diesem Grund sei es wichtig zu hinterfragen, woher der Wunsch nach Veränderung kommt. „Passung zwischen eigenen Werten und Verhaltensweisen ist aus Sicht vieler Psychologen erstrebenswerter als eine Verhaltensänderung, die man aufgrund gesellschaftlicher oder äußerer Erwartungen wünscht.“⁷⁰ Ein klassisches Beispiel aus der theaterpädagogischen

66 Vgl. Jüttemann (2002), S. 290.

67 Vgl. Jüttemann (2002), S. 333.

68 Jüttemann (2002), S. 295.

69 Asendorpf (2007), S. 380.

70 Wrzus (2022), S. 187.

Praxis, welches für diese Erwartungshaltung steht, ist die Schulklasse, welche ‚verdonnert‘ wird, einen Improvisationsworkshop zu absolvieren, um ‚mehr aus sich herauszuholen‘ und damit ‚die Stillen sich endlich mal was trauen und lauter sprechen‘. Nun sind Schulen nicht als Orte der akzeptierenden Haltung bekannt und eine solche aufgezwungene Veränderung, wenn sie denn überhaupt stattfindet, wird an der Persönlichkeit kaum etwas ändern. Im Sinne der Person-Kontext-Passung, führt Wrzus ein Beispiel an:

Wenn man beispielsweise die eigene Schüchternheit akzeptiert, ärgert man sich weniger, nicht gut für öffentliche Auftritte geeignet zu sein, sondern sucht nach anderen Wegen, die eigene Haltung und Ideen publik zu machen – vielleicht durch Blogs und Zeitschriftenartikel.⁷¹

Das klingt sehr wohlwollend, aber es klingt auch so, als sei diese Persönlichkeitscharakteristik ein unveränderbares Schicksal und alleiniger Ausdruck der Persönlichkeit. Extrovertierte Persönlichkeitsanteile scheinen nicht möglich. Aber ist das wirklich so schwarz-weiß?

2.2. Schüchternheit

Was bedeutet es, schüchtern zu sein? Schüchternheit und Introvertiertheit werden oft gleichgesetzt. Deshalb soll auch dieser Begriff betrachtet werden. Introversion ist im Psychologie-Lexikon selbst nur mit Verweis auf Extraversion aufgeführt. Um Introversion zu verstehen, muss man sich also zunächst mit Extraversion beschäftigen. Extraversion (ebenso Introversion) ist ein relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal.

Extravertierte werden [...] als offene, gesellige, der Umwelt zugewandte, dominante, aktive, abenteuerlustige und impulsive Personen beschrieben. Introvertierte sind dagegen eher verschlossene, zurückhaltende, in sich gekehrte, eigenständige und kontrollierte Menschen.⁷²

Bei Extra-/Introversion handele es sich nach Eysenck um eine neurologische Veranlagung, die das Erregungsniveau bestimmt. Introvertierte sind demnach schneller reiz-überflutet und ziehen sich zurück, um sich davon erholen zu können. Bei Extra-/Introversion handelt es sich nicht um einen binären Zustand, sondern um ein Spektrum. Schüchternheit habe dagegen nicht die Reizüberflutung, sondern Angst vor sozialen Situationen als Hintergrund.⁷³ Das bedeutet, dass Schüchternheit und Introversion sich von außen betrachtet zwar ähneln, aber unterschiedliche Voraussetzungen haben. Welche das für Schüchternheit sind, folgt nun. Schuster

⁷¹ Wrzus (2022), S. 188.

⁷² Psychologie-Lexikon, Tewes; Wildgrube (1999), S. 120. Artikel *Extraversion*.

⁷³ Boppert, Sarah (2022): Introvertiert – leise in einer lauten Welt: <https://helloworld.de/blog/introvertiert/> (letzter Aufruf am 22.07.24, 16:38 Uhr)

bezeichnet Schüchternheit als „die extreme Ausprägung einer sozialen Hemmung, die an sich nützlich ist und die jedermann haben muss.“⁷⁴ Es handle sich um einen Wert an sozialer Hemmung, der das Durchschnittsmaß übertrifft, aber nicht grundsätzlich verkehrt ist. Diese Eigenschaft kann negative Konsequenzen haben, allerdings nur für die Person selbst – während der Gegenpol, die extreme „soziale Distanzlosigkeit“ vor allem dem sozialen Umfeld schadet.⁷⁵

„Schüchterne Menschen reagieren in vielen sozialen Situationen gehemmt, weil ihr Verhaltenshemmungssystem stärker reagiert.“ — So beginnt Asendorpf die Definition von Schüchternheit in seinem Studienbuch. Diese Beschreibung nach der Temperamentstheorie von Gray stellt Schüchternheit an sich negativ dar und begründet dieses Temperament folgendermaßen: „Das kann daran liegen, dass die Schwelle für die Aktivierung der Verhaltenshemmung bei ihnen generell niedriger ist oder dass das System generell intensiver auf auslösende Bedingungen anspricht.“⁷⁶ Die Verhaltenshemmung springe üblicherweise in unbekanntem Situationen an, bei Erwartung von Bestrafung oder von Frust („frustrierende Nichtbelohnung“). Asendorpf erweiterte die Temperamentstheorie um einen zweiten Faktor, der Schüchternheit begünstigt: die Häufung sozialer Ablehnung. Die Erfahrung von Ablehnung in sozialen Situationen führt zur Erwartung ähnlicher neuer Situationen. Die beiden Faktoren stehen in nicht-kausaler Wechselwirkung zueinander, da soziale Ablehnung nicht zwangsweise zu Schüchternheit führt.⁷⁷

Schüchternheit ist stets individuell. Sie ist immer multifaktoriell bedingt und unterscheidet sich nach Temperament, Ablehnungserfahrungen und Bewältigungsweisen.⁷⁸ Die Ursachenerforschung zur Schüchternheit erschwert sich im Laufe des Lebens:

Während Schüchternheit im Kindesalter offenbar in 2 unterschiedlichen Formen auftritt, erkennbar an Schüchternheit gegenüber Fremden bzw. in vertrauten Gruppen, scheint es im Verlauf des Jugendalters zu einer Konvergenz der 2 Formen zu kommen, denn im Erwachsenenalter lassen sie sich nicht mehr klar trennen, zumindest was das Selbstkonzept in Schüchternheit angeht. Schüchternheit gegenüber Fremden korreliert hier hoch mit Schüchternheit in sozialen Bewertungssituationen, z.B. gegenüber Autoritätspersonen, in Prüfungssituationen oder in Rendezvousituationen.⁷⁹

Laut einer Reanalyse der Berkeley Guidance Studie durch Caspi et. al. 1988 wirkte sich Schüchternheit bei Mädchen und Jungen im Laufe des Erwachsenwerdens unterschiedlich aus. Schüchterne Mädchen passten sich der gesellschaftlichen Erwartung

74 Schuster (2020), S. 20.

75 Vgl. Schuster (2020), S. 20.

76 Asendorpf (2007), S. 372.

77 Vgl. Asendorpf (2007), S. 373.

78 Vgl. Asendorpf (2007), S. 375.

79 Asendorpf (2007), S. 375.

der Zeit an sie deutlich besser an als schüchterne Jungen, die sich im Vergleich zu gleichaltrigen Geschlechtsgenossen langsamer entwickelten.

Internalisierungsprobleme ab der mittleren Kindheit werden durch bestimmte Temperamentsfaktoren, eine ängstlich-ambivalente Bindung an die Mutter, möglicherweise einen inadäquaten Erziehungsstil der Eltern und Ablehnungserlebnisse in Kindergarten und Schule gefördert. Zentral scheinen der Teufelskreis aus erlebter Ablehnung und Selbstablehnung in der Grundschulzeit zu sein.⁸⁰

Wenn die „mittlere Kindheit“ so zentral für die Manifestation von Schüchternheit ist, stellt sich die Frage, wie man den Umgang mit den Kindern gestaltet. Ein Vorschlag aus dem Studienbuch liefert das Kapitel „Exemplarische Anwendung: Umgang mit schüchternen Kindern“.⁸¹ Es handelt sich hierbei um Infos zur „Beratung von Eltern und Lehrern hinsichtlich des Umgangs mit schüchternen Kindern“. Auch wenn es sich um ein kurzgefasstes Beispiel handelt, so wird es doch sehr defizitär betitelt, wie das Kind zu ‚kategorisieren‘ sei, da als erstes herausgefunden werden soll, „ob es sich wirklich um Schüchternheit handelt oder lediglich um Ungeselligkeit“. Dies sei vor allem im Kontakt mit Fremden zu erkennen, wenn durch die Beobachtung des Kindes deutlich würde, dass sich dieses Kontakt wünsche, sich aber nicht traue, diesen einzugehen. Dabei spricht man von „konflikthaftem ambivalenten Verhalten“.⁸² Asendorpf ergänzt — zum ersten Mal eine positive Bewertung von Schüchternheit — dass „[d]iese Gehemmtheit gegenüber dem Unbekannten“ häufig kein „Grund zur Beunruhigung“ sei: „[S]ie hat auch positive Seiten, z.B. Schutz vor Unfällen, weil diese Kinder meist generell vorsichtig sind.“⁸³ Wenn PsychologInnen dies besorgten Eltern nahebringen können, erachte ich dies als Fortschritt im Umgang mit schüchternen Kindern, die oft so defizitär betrachtet werden. Es zeigt sich, dass zumindest im Kontakt mit Bezugspersonen der Kinder, wie Eltern und Lehrkräfte, darauf hingewiesen wird, dass Schüchternheit nichts schlechtes sein muss. Asendorpf resümiert: „Gelegenheiten schaffen und Zeit geben sind das Wichtigste, was Eltern für schüchterne Kinder tun können.“⁸⁴

Ein Zwischenfazit: Die wissenschaftliche Beschreibung von Schüchternheit ist auf die negativen Aspekte konzentriert. Sie vermittelt in aller Nüchternheit, woran Schüchterne leiden. Eine positive Zukunftsprognose des Lebenslaufs der ‚Betroffenen‘ wird nicht in Aussicht gestellt, als seien diese durch ein Persönlichkeitsmerkmal determiniert. Interessant wäre es, Studien zur Lebenszufriedenheit der Zielgruppe durchzuführen. Wie

80 Asendorpf (2007), S. 378.

81 Vgl. Asendorpf (2007), S. 378f.

82 Vgl. Asendorpf (2007), S. 378.

83 Asendorpf (2007), S. 378.

84 Asendorpf (2007), S. 379.

negativ nehmen sie sich selbst war, wie bedrohlich ihr Umfeld? Was würden sie gerne ändern und was könnten sie trotzdem bewirken? Leider wird in dem Abschnitt des Studienbuches nicht auf die Bewältigungsstrategien der ‚Betroffenen‘ eingegangen. Das ist wohl dem Fokus des Buches geschuldet, dem es um Ursachenforschung und Erklärungshorizonte geht. Ein Ausblick auf pädagogische oder therapeutische Interessensbereiche der individuellen Lebensgestaltung durch Umgang mit Schüchternheit wäre wünschenswert gewesen.⁸⁵

Hinweise zum eigenen Umgang mit Schüchternheit findet man zuhauf in zahlreichen Ratgebern, wie Schusters „Schüchternheit kreativ bewältigen“ aus dem Jahr 2020. Es gibt unterschiedliche Ansätze, mit der eigenen Schüchternheit umzugehen. Am bekanntesten ist die Strategie der Vermeidung. Es wird schlichtweg vermieden, sich in potenziell unangenehme Situationen (Partys, Referate halten, etc.) zu begeben. Eine konträre Herangehensweise ist der Zwang. Die Person tut, was sie tun muss/möchte, trotz der Möglichkeit der Vermeidung. Das kostet sie viel Kraft und kann sich wie ein Kampf mit den inneren Vorstellungen anfühlen. Die Strategien können je nach Situation und Person variieren. Die wenigsten Menschen sind reine „Vermeider“.⁸⁶ Schüchternheit ist nicht mit Introvertiertheit gleichzusetzen. Es ist aber grundsätzlich möglich, dass beide korrelieren.⁸⁷ So vielfältig die sich daraus ergebenden Schwierigkeiten mit dem sozialen Umfeld sein können, handelt es sich nicht um etwas, das behandelt werden müsste.

Nur wenn die Gehemmtheit gegenüber dem Unbekannten so stark ist, dass sie das Knüpfen von Freundschaften oder das Erkunden neuer Umgebungen verhindert (z.B. wenn sich das Kind weigert, die familiäre Umgebung zu verlassen), sollten Eltern behutsam und auf indirektem Wege versuchen, es dem Kind zu erleichtern, seine Angst zu überwinden.⁸⁸

Wegen ähnlicher Symptome, und weil Angst und Hemmungen im Zusammenhang mit Schüchternheit stehen, muss klargestellt werden, wo die Grenze zwischen Wesensmerkmal und Erkrankung verläuft. Panikattacken „sind plötzliche, ganz unbegründete Angstanfälle, die mit Herzrasen, Atemnot, dem Gefühl, ohnmächtig zu werden oder gar sterben zu müssen, einhergehen.“⁸⁹ Dabei können diese scheinbar unabhängig von Ereignissen, aber auch in bestimmten Situationen auftreten.

Alles, was einmal im Umfeld einer Panikattacke vorhanden war, kann zum Auslöser von starker Angst werden und zu Vermeidungsreaktionen führen. Schüchtere Menschen sind zwar oft ängstlich und gehemmt, sie wissen aber genau, in welchen Situationen ihre Probleme auftreten, und die Ängstlichkeit ist im Allgemeinen nicht

85 Ein Verweis Asendorpfs auf weiterführende Literatur ist nicht gegeben.

86 Vgl. Schuster (2020), Kapitel 1, v.a. 1.3.

87 Hierzu habe ich keine wissenschaftliche Aussage finden können, es sind mir aber persönlich ‚Fälle‘ bekannt.

88 Asendorpf (2007), S. 378.

89 Schuster (2020), S.19.

anfallsartig und auch nicht in extremer – subjektiv lebensbedrohlicher – Stärke vorhanden.⁹⁰

Schüchternheit ist also keine Krankheit, die behandelt werden müsste. Schüchterne Menschen haben häufig Strategien entwickelt, mit denen sie mehr oder weniger zurechtkommen. Da es sich nicht um eine Erkrankung handelt, braucht es auch keine Therapie. Vor diesem Hintergrund drängt sich die Frage auf: Warum scheint es nur diese beiden Pole zu geben? Einerseits diejenigen, die ‚die Schüchternen‘ extrovertierter machen möchten, wobei die Betroffenen natürlich nicht gefragt werden, ob sie das denn möchten. In diesem Fall handelt es sich um erzwungene Veränderung, welche absolut gegen Autogenese und ‚echte‘ Persönlichkeitsentwicklung steht. Andererseits diejenigen, die unter Akzeptanz verstehen, dass Veränderung kaum möglich sei und dass Schüchternheit ausschließt, beispielsweise den Wunsch zu haben, sich auf einer Bühne zu präsentieren — so interpretiere ich Wrzus' Aussagen. So sinnvoll eine akzeptierende Haltung gegenüber der eigenen (schüchternen) Persönlichkeit ist, die Person-Kontext-Passung ist ein Konzept, dem ich nur bedingt zustimme, da sie meiner Einschätzung nach das eben beschriebene Dilemma aufmacht: Eine Person hat zwei Möglichkeiten. Sie kann sich an den Kontext bzw. die äußeren Umstände anpassen indem sie versucht, etwas an sich zu ändern, ist aber durch sich selbst limitiert. Oder sie passt sich den Bedingungen an und akzeptiert, dass sie sich einige Wünsche ‚persönlichkeitsbedingt‘ nicht erfüllen kann. Beides scheint mir unbefriedigend.

Ich plädiere deshalb für einen anderen Weg, den man Kontext-Person-Passung nennen könnte. Dabei muss sich nicht die Person, sondern der Kontext anpassen. Was utopisch klingt, nenne ich „Theater für Schüchterne“.

3. Theater für Schüchterne

Warum braucht es eigene Theaterkurse für Schüchterne? Diese Frage ist ähnlich berechtigt, oder eben unberechtigterweise gestellt, wie die Frage nach dem Sinn von theaterpädagogischen Maßnahmen.⁹¹ Durch die ‚Besonderheiten‘ im Persönlichkeitsprofil

90 Schuster (2020), S. 19f.

91 Kunst und Kultur sind systemrelevant, Theater-Erfahrung ist es deshalb ebenso. Eine Aneignung und Umdeutung des Begriffes ‚Systemrelevanz‘ scheint mir geboten; dieser könnte die „Lebenskunst“ beinhalten. (Zum Begriff der Lebenskunst siehe u.a. Sebastian Lerch (2017): *Kultur bildet, nur wozu? Ergebnisse einer Studie über den Mehrwert kultureller Erwachsenenbildung*. In: *Erwachsenenbildung*, Bd. 63, S. 28-30.) Die Frage nach der Systemrelevanz spaltete die Gesellschaft während der stärksten Einschränkungen der Corona-Pandemie 2020-2022. Die Künste und das soziale Miteinander wurden für verzichtbar gehalten und damit als nicht-systemrelevant eingestuft. Meiner Meinung nach liegt hier ein Missverständnis vor: Mit Systemrelevant ist eigentlich die Überlebensgrundlage gemeint. Dies zeigt sich darin, dass Bereiche wie Krankenhäuser bzw. medizinische Versorgung, Supermärkte und Rechtskräfte keineswegs geschont wurden, da diese unbestritten das Überleben der Bevölkerung sichern. Während man Grundbedürfnisse wie Nahrungsaufnahme und medizinische Notfälle nicht aussetzen kann, lässt sich ein Theaterkurs scheinbar problemlos aufschieben. Ja, dieser ist nicht überlebensnotwendig, aber sehr wohl systemrelevant! Wie sich durch zunehmende Zahlen an Gewaltdelikten zeigt, sind soziale Kompetenzen verloren gegangen, da diese durch

sind herkömmliche Theaterkurse für Schüchterne weniger geeignet als für Nichtschüchterne:

1. Übliche Theaterkurse sind von extrovertierten Menschen für andere extrovertierte Menschen gedacht und gemacht.
2. Den Kursleitenden fehlt häufig ein Gespür für Introversion und Schüchternheit, allein schon durch Mangel an Eigenerfahrung. Dies zeigt sich in kurzen Aufwärmphasen, und wenig Zeit für Beobachtungs- und Einfühlungsprozesse.
3. Zwischen den Teilnehmenden ergibt sich eine Konkurrenzsituation, in der ‚laut‘ sein belohnt wird. Den ‚Stillen‘ droht die „frustrierende Nichtbelohnung“.⁹²

Theater für Schüchterne müsste nach Grays/Asendorpfs Auffassung dem Verhaltenshemmungssystem entgegenwirken, indem

- aus unbekanntem bekannte Situationen werden.
- Situationen frei von Strafe gestellt werden, durch die *Konsequenzminderung* des Spiels.
- Situationen weitgehend frei von frustrierenden Erlebnissen geschaffen werden. Dies spricht sehr für die Haltung *Heiter scheitern* des Improvisationstheaters.

3.1. Kreativität und Beobachtung

Schuster nennt drei Wege zur Selbsthilfe bei Schüchternheit, diese umfassen einen Selbstcheck (1), einen Umgebungcheck (2) und die Nutzbarmachung der Schüchternheit (3). Dass diese Herangehensweise auch für ein solches Theaterkonzept fruchtbar ist, zeigt sich an folgenden Übungen und Haltungen:

(1) „*Sie müssen [...] überprüfen, ob Sie wirklich schwach sind!*“⁹³

Dies ist der erste Weg nach Schuster, um sich seiner Schüchternheit zu stellen. Schuster stellt das Konzept des ‚inneren Kritikers‘ in aller Kürze verständlich vor. Es gehe darum, „sich bei innerer Selbstkritik [zu] ertappen“. Er rät, sich zu kneifen und sich innerlich folgendes zu sagen: „Ich halte zu mir und verzeihe mir meine

beständiges ‚üben‘ aufrecht erhalten werden. (siehe auch <https://www.deutschlandfunkkultur.de/jugendliche-gewalt-schule-kriminalitaet-100.html>; letzter Aufruf: 18.08.24, 16:00 Uhr)

Kunst und Kultur ermöglichen Begegnungen durch ein Medium. Das ist essenziell, oder meiner Ansicht nach systemrelevant. Ohne ein kompetentes Miteinander funktioniert das System nämlich nicht. Weiterführend: „[Hat sich die soziale Anerkennung von Berufsgruppen während der Corona-Pandemie verändert? Erste Befunde aus dem BMAS-FIS-Projekt 'Corona-Krise und berufliche Anerkennung'](#)“ der Uni Tübingen (letzter Aufruf: 22.07.24, 14:13 Uhr).

⁹² Vgl. Asendorpf (2007), S. 372.

⁹³ Schuster (2020), S. 49. Kursivierung im Original.

Schwächen.“⁹⁴ Noch wichtiger sei es aber, sich zu loben, wenn einem etwas gut gelungen ist.

Die Theaterfähigkeit dieses Tipps sehe ich darin, dass der innere Kritiker identifiziert und damit ein Gedankenstopp durchgeführt wird. Dies stärkt die Präsenz im Augenblick.

(2) *„Sie müssen [...] prüfen, ob andere wirklich stark und dominant und aggressiv sind!“⁹⁵*

Schuster rät, sich den ‚Worst Case‘ einer herausfordernden Situation vorzustellen. Dieser soll bis ins Absurde gesteigert werden, um somit einen humorvollen Blick zu entwickeln, denn „wenn man lachen kann, hat man wahrscheinlich keine sehr starke Angst.“⁹⁶

Die Theaterfähigkeit dieses Tipps sehe ich darin, dass man mit Standbildern oder gleich szenisch arbeiten kann. Ich möchte anmerken, dass durch (humoristische) Verfremdung ein episches Szenenspiel entstehen kann. Außerdem wird so eine Distanzierung der Teilnehmenden zu eigenen Geschichten möglich, dies kann emotional und kognitiv entlastend wirken.

(3) *„Der Schüchternheit ein Schnippchen schlagen“⁹⁷*

Als dritten Weg führt Schuster das Rollenspiel als hilfreiche und kreative Bewältigungsstrategie bei Schüchternheit an. Er gibt den Tipp, sich je nach Situation eine „bequeme“ Rolle auszusuchen; also eine, die der eigenen Persönlichkeit nahe kommt, hinter der man sich aber dennoch ‚verstecken‘ kann.⁹⁸ Er bezieht sich auf alltägliche Situationen und gibt seine Empfehlungen für den Alltag, nicht fürs Theater. Der Vorteil dieser Technik:

Wenn das, was man an Ihnen sieht, gar nicht Ihr wirkliches Ich, sondern gespielt ist, dann würden sich ja Reaktionen und Bewertungen auch gar nicht auf Sie selbst, sondern auf die jeweilige Rolle beziehen. Vielleicht wäre das soziale Beisammensein leichter, wenn Sie eine Rolle spielten?⁹⁹

Auf einer Party den Diplomaten zu geben sei beispielsweise eine ideale Rolle, da es auf Eigenschaften ankomme, die dem schüchternen Ich nahe liegen, nämlich Höflichkeit und vornehme Zurückhaltung.¹⁰⁰

94 Schuster (2020), S. 68.

95 Schuster (2020), S. 49. Kursivierung im Original.

96 Schuster (2020), S. 73.

97 Schuster (2020), S. 88.

98 Vgl. Schuster (2020), S. 88-93.

99 Schuster (2020), S. 88.

100 Vgl. Schuster (2020), S. 91f.

Darüber hinaus führt Schuster Rollen im Berufsleben an. Die betreffende Person könne sich hierbei das Image der Firma bzw. des Berufes zu Nutze machen. Er sieht im „Als-ob“ Handeln eine gute Möglichkeit, mit der eigenen Schüchternheit in sozialen Situationen umzugehen: „Das Einnehmen der Rolle ändert die Situation ja objektiv nicht. Es ist nur ein Schalter im Kopf, der umgelegt wurde.“¹⁰¹ Im Schutz der Rolle könnten die ‚SpielerInnen‘ leichter agieren, da sie nicht befürchten müssen, es ginge um ihr privates Verhalten/Sprechen/Fühlen. Vom häufig gegebenen Ratschlag extrovertierter Menschen, man solle doch einfach man selbst sein, hält Schuster jedoch nichts:

Wenn der Schüchterne ganz er selbst ist, ist er ja gerade schüchtern. [...] Dem Schüchternen geht es aber darum, das „Selbst“ vor Kritik und Ablehnung zu schützen. Ein Weg dazu ist nicht viel, sondern wenig Selbst zu zeigen – und das gelingt durch die Übernahme einer Rolle.¹⁰²

Die Theaterfähigkeit dieses Tipps ist durch ‚das‘ Rollenspiel offensichtlich. Da auf dem Theater sowieso Rollenspiel stattfindet, liegt der Mehrwert meiner Ansicht nach darin, in ‚unbequeme‘ Rollen zu schlüpfen, da andere Regeln gelten als im Alltag. Negative Konsequenzen sind hier durch das Spiel nicht zu erwarten.

Das Ziel aller Übungen ist eine positive Wirkung auf das Alltags-Ich.¹⁰³ Meine These, dass Theater für schüchterne Menschen geeignet ist, sehe ich durch Schuster bestätigt. Er sieht, wie durch die Beispiele gezeigt, die Vorteile durch ein konsequenz-armes Spiel, in dem es auch möglich ist, sich hinter einer Rolle zu verstecken. Darüber hinaus ermöglicht Theater eine neue Sichtbarkeit für Personen, die sonst für andere ‚unsichtbar‘ sind. Wenn man einen Kurs für Schüchterne konzipiert, sollte man sich über die möglichen Gründe für Schüchternheit im Klaren sein. Außerdem ist es hilfreich zu wissen, was schüchternes Verhalten sein kann. Menschen die eher schüchtern sind, *können* folgendes Verhalten zeigen:¹⁰⁴

- Sie können schlecht „Nein“ sagen, wenn sie beispielsweise von anderen um einen Gefallen gebeten werden.
- Sie sind nervös, wenn sie bei Handlungen beobachtet werden, beispielsweise beim Schreiben oder Essen vor anderen oder wenn sie eine Rede halten sollen.
- Sie empfinden den Drang, „anderen Recht zu geben oder sich fortlaufend zu entschuldigen“.¹⁰⁵

101 Schuster (2020), S. 90.

102 Schuster (2020), S. 93f.

103 Vgl. Schuster (2020), S. 48.

104 Vgl. Schuster (2020), S. 11.

105 Schuster (2020), S. 11.

- Aus eigener Erfahrung kann ich berichten, dass es schüchternen Menschen schwerfallen kann, Komplimente anzunehmen. Dabei kann das Gefühl aufkommen, etwas zurückgeben zu müssen, z.B. ein Gegenkompliment als „Antwort“.

Darüber hinaus gilt es zu beachten, dass Körperarbeit ungewohnt ist, da viele Teilnehmende ‚Kopfarbeiter‘ sind, durch Schule, Studium oder Bürojob. Bei Schüchternen wird der Körper durch die Angst vor Konfrontation (siehe auch „soziale Hemmung“) noch mehr limitiert, indem sie sich klein machen bzw. wenig Raum für sich beanspruchen um anderen Platz zu machen. Andererseits ergibt sich durch theatrale Körperarbeit auch die Chance, sich raumgreifender zu erleben und sich Platz zu erobern. Über „[d]ie Möglichkeiten des Körperlichen im Darstellenden Spiel“ schreibt Warnecke, dass „[d]em Körpergedächtnis als kräftigem und vitalem Bewegungsgedächtnis“ vertraut werden könne und müsse, damit die Gruppe „miteinander über und durch den Körper“ lernen könne. Alles, was im Erprobungsprozess an Körperübungen gemacht wird, soll sich innerhalb des Projekts „als anwendbares Element einer zu bewältigenden Herausforderung einlösen lassen.“¹⁰⁶ Es gilt zu üben und zu fordern, aber eben nicht zu überfordern. Warnecke betont die Wichtigkeit des Probenraumes als Schutzraum, in dem die Teilnehmenden „aus ihrer Komfortzone in ihre Wachstumszone vordringen“. Nur wenn dies gegeben ist, „können sie mit ihrem Körper und in ihrem Körper wachsen.“¹⁰⁷ Was mit dem Wachsen gemeint ist, findet sich in Warneckes Text einige Zeilen weiter: „Der spielerisch wagende Mensch schiebt körperliche Grenzen heraus und reift zugleich als Persönlichkeit, indem er etwas riskiert.“¹⁰⁸ (Theatrales) Spiel fördert also auch eine Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, Risiko wird damit laut Warnecke belohnt. Leider wird Risikofreude schüchternen Personen nicht zugeschrieben, unabhängig davon, wie sehr sie im Alltag gegen ihre sozialen Ängste kämpfen und dadurch riskieren, nicht akzeptiert zu werden. Umso wichtiger ist es, einen wirklichen Proben-Raum zu etablieren, damit die Teilnehmenden sich auch als Probende begreifen können und ihr Mut belohnt wird (siehe „frustrierende Nichtbelohnung“).

Als Bedingungen für eine gute Probenarbeit setzt Warnecke „eine Kultivierung der Kunst des detailgenauen Schauens“ voraus.¹⁰⁹ Diese Aufgabe der Spielleitung bzw. TheaterpädagogIn gestaltet sich bei ‚den‘ Schüchternen als Ressourcen wertschätzendes Verfahren. Diese bringen häufig eine sehr gute Beobachtungsgabe mit, die sie in

¹⁰⁶ Vgl. Warnecke (2022), S. 4.

¹⁰⁷ Vgl. Warnecke (2022), S. 4.

¹⁰⁸ Warnecke (2022), S. 4.

¹⁰⁹ Vgl. Warnecke (2022), S. 6.

alltäglichen Situationen u.a. zur ‚Gefahrenabwehr‘ einsetzen. Damit sich die beobachteten Teilnehmenden nicht vor Bewertung fürchten müssen, ist es wichtig, dass der Probenraum „ein Ort der Fremde [ist], in dem andere Regeln des Miteinanders gelten als im Alltag. Aus dem privaten Körper soll dort für die Zeit der theatralen Erprobung ein bewusster, ein darstellender Körper werden.“¹¹⁰

3.2. Ideale Bedingungen

Im folgenden möchte ich ideale/perfekte Bedingungen aufzählen, unter denen ein Kurs für Schüchterne stattfinden könnte. Das bedeutet nicht, dass diese Personengruppe von anderen Kursen bzw. unter anderen Bedingungen nicht profitieren könnte, es geht mir darum, ein Ideal zu formulieren, an welchem sich orientiert werden kann, um eine Persönlichkeitsentwicklung adäquat zu begleiten. Dabei werden die in den bisherigen Kapiteln dargestellten Konzepte und Fakten ebenso einfließen wie meine eigenen Erfahrungen als ehemals schüchterne Theaterinteressierte. Es geht darum, möglichst niedrigschwellig, also der Ängstlichkeit entgegenkommend, zu agieren, um langsam Vertrauen in neue Situationen und Übungen zu bekommen. Dies soll es den Personen erleichtern, sich für einen Schauspiel-/Theaterkurs anzumelden, da sie erwarten können, dass man auf sie eingeht (im Gegensatz zu nicht-spezialisierten Kursen, bei denen es viel Mut braucht, sich dem Unbekannten ‚schutzlos‘ auszusetzen).

3.2.1. Faktor Zeit/Dauer

Kurse mit ‚zu langen‘ Einheiten, können aus verschiedenen Gründen abschreckend wirken:

- Einerseits können Versagensängste dafür sorgen, an einem vermeintlich zu langen Kurs nicht teilzunehmen, da befürchtet wird, dass der Inhalt mit der Dauer skaliert. Es besteht die Sorge, sich nicht so viele Inhalte aneignen bzw. Fakten merken zu können. Um dem entgegen zu wirken kann ein Hinweis wie „wir nehmen uns ausreichend Zeit für Übungen“ in der Kursausschreibung gegeben werden.
- Andererseits kann bei langen Kursen auch die Angst vor Pausen bestehen. Pausen sind Zeiten, in denen üblicherweise Smalltalk gehalten wird und keinen klaren Aufgaben nachgegangen wird. Dies macht es für Schüchterne schwer, weil sie unsicher sind, wie sie die Zeit nutzen sollen, in der sie keine Aufgabe haben.

¹¹⁰ Vgl. Warnecke (2022), S. 6.

Smalltalk ist darüber hinaus besonders schwierig, weil die Angst, das Gegenüber zu langweilen oder nichts zu sagen zu haben, sehr präsent ist. Hier könnte in der Ausschreibung stehen „wir werden einige kleine Pausen machen“, damit wird suggeriert, dass man nicht eine lange Pause ‚aushalten‘ muss, sondern die Zeit bei Bedarf (nach Rückzug) mit einem Toilettengang ausgefüllt werden kann. Gleichzeitig ist man durch die kurze Pause schnell wieder mit einer Aufgabe durch das Kursgeschehen betraut.

- Bei Schüchternheit mit Introversion gilt es zu beachten, dass die Personen sich bei einem langen Kurs auch lange mit sozialer Aktivität konfrontieren bzw. sogar überfordern. Es hilft, Kurszeiten so zu planen, dass danach Zeit für Rückzug und Entspannung bleibt.

Wie sieht die ideale Kursdauer aus? Durch meine eigene Erfahrung und in Anlehnung an Tipps von Schuster und Analysen von Asendorpf empfehle ich, eine Eingewöhnungszeit einzuplanen. Diese Eingewöhnungszeit beinhaltet einen Check-In, im Sinne einer Befindlichkeitsabfrage, und ein körperliches Warm-Up. Wie viel Zeit genau dies betragen sollte, lässt sich schlecht voraussagen. Es obliegt dem Einfühlungsvermögen der pädagogisch kompetenten Kursleitung, die Dauer entsprechend an die Bedürfnisse der Teilnehmenden anzupassen. Für eine genauere Empfehlung müssten mehrere Kurse mit schüchternen AkteurInnen durchgeführt und ein fundierter Erfahrungswert gebildet werden.

3.2.2. Faktor Ort/Raum

Ein guter Kursraum

- ist gut erreichbar, damit man auch hinget und nicht wegen langer Wege prokrastiniert. Dennoch ist er nicht direkt an der Wohn-/Lern-/Arbeitsstätte, um einen (räumlichen) Abstand zum Alltag zu haben.
- Ist ein mittelgroßer Raum, als Vorstellungsbild entspricht dies in etwa einem leeren, geräumigen Klassenzimmer für ca. 30 Personen. Für die Abgrenzung zum Alltag sollte es aber kein Klassenzimmer sein, wenn es sich um SchülerInnen oder Lehrkräfte handelt (es sei denn, dass es um eine Konfrontation im alltäglichen Raum geht). Bei zurückhaltenden Personen wäre ein besonders großer Raum ungünstig, da dieser wenig Orientierung für einen eigenen Stand-Punkt (im wahrsten Sinne des Wortes) bietet und sich die Teilnehmenden verloren fühlen können; bei sehr kleinen Räumen wird es schwer, die Personen zu großen Gesten

anzuregen, wenn die räumliche Begrenzung stark ist, außerdem ist es schwer, sich bei Bedarf zu ‚verstecken‘, da durch die Begrenzung eine scheinbare Blickfokussierung auf dem Einzelnen liegt.

- Hat Fenster mit Blick in ruhige Natur, statt auf eine belebte Straße. Die ruhige Umgebung soll den Spielenden mehr Konzentration auf das Kursgeschehen ermöglichen, da draußen keine vermeintliche Gefahr auf sie wartet.
- Hat Spiegel, die sich verdecken lassen. Die Teilnehmenden können durch ihr eigenes Spiegelbild abgelenkt werden. Das ist zwar keine Besonderheit der Schüchternen, aber da diese schneller Schamgefühle entwickeln als andere, sollte ‚unnötige‘ Selbstbeobachtung vermieden werden. Der Spiegel sollte nur sichtbar sein, wenn er auch für Übungen genutzt wird.
- Bietet die Gelegenheit, Grundbedürfnissen nachzugehen. Da die Teilnehmenden Sorge haben, unangenehm aufzufallen, sollte ihnen die Möglichkeit gegeben werden, während des Kurses oder der Pausen ohne lange Wege eine Toilette aufzusuchen, etwas zu trinken oder frische Luft zu schnappen. Das mag trivial klingen, jedoch kann bei großer Scham und der damit einhergehenden Unterdrückung der Grundbedürfnisse andernfalls weiteres Unbehagen hinzukommen, weil eine Person befürchtet, von anderen bewertet zu werden, wenn sie ‚plötzlich‘ lüftet oder länger auf Toilette ist. Die Angst, als ‚Seltsam‘ abgestempelt zu werden, ist nicht zu unterschätzen.

3.2.3. Faktor Mensch

Bei Teilnehmenden, die eher verschlossen und unflexibel sind, sollte die Kursleitung eine Reihe an Eigenschaften mitbringen, die einen angstfreien Wohlfühlraum ermöglichen, in dem man lernen kann, sich zu öffnen. Einige dieser Eigenschaften empfehlen sich grundsätzlich in der Arbeit mit Menschen: Offenheit, Empathie und Flexibilität im Umgang mit dem Fortschritt der Teilnehmenden. Außerdem sollte die Leitung freundlich zugewandt sein, präsent, aber nicht dominant, geduldig und strukturiert (denn das wirkt kompetent und vermittelt Sicherheit). Da die Teilnehmenden selbst sehr gute BeobachterInnen sind, sollte auch die Leitung eine gute Beobachtungsgabe mitbringen. Diese wird ihr helfen, auch kleine Fortschritte oder ein Unbehagen einzelner früh zu erkennen.

3.2.4. Faktor Methodik/Didaktik

Die Herangehensweisen an den Kurs für Schüchterne unterscheiden sich nicht wesentlich von anderen Kursen auf theaterpädagogischer Grundlage. Sie sind aber dennoch nicht selbstverständlich, vor allem im Alltag vieler Menschen, auch der schüchternen Teilnehmenden. Diese werden deshalb stichwortartig umrissen. Das Lernziel durch die Ästhetische Erfahrung bezeichne ich als Message an die Teilnehmenden (TN). Es handelt sich um eine ausformulierte Erkenntnis, welche wünschenswerter Weise als Botschaft in die Gedanken der TN findet.

- ‚Heiter scheitern‘ ist das Grundprinzip der Improvisation (nach Keith Johnstone). Die Spielenden sollen mutig vorgehen und es provozieren, Fehler zu machen. Die Spielleitung muss dazu eine fehler-freundliche Atmosphäre etablieren, damit möglichst keine Scham aufkommt. Die Message an die TN: Es ist nicht schlimm, Fehler passieren; Und wenn es passiert ist, freuen wir uns und machen etwas daraus!
- Anforderungen der Spielleitung an die Spielenden sind zu steigern, von niedrigschwellig zu herausfordernd. Die Message an die TN: Ich kann mich dran gewöhnen; es wird mir in Zukunft leichter fallen.
- Den ganzen Menschen sehen und deshalb alle Daseinsebenen (körperlich, kognitiv, emotional) ansprechen. Die Message an die TN: Ich darf hier einfach *sein*.
- Den Körper mit der Kognition verbinden; es geht um die Darstellung innerhalb des Spiels. Die Message an die TN: Ich bin nicht nur meine Gedanken. Mein Körper spricht mit.
- Die Kursleitung sollte sich an den Ressourcen der TN orientieren. Diese Ressourcenorientierung ist Wertschätzung und Arbeitserleichterung zugleich. Die Message an die TN: Hey, ich kann schon was! Ich fange nicht bei Null an.

3.2.5. Faktor Inhalt

Wenn die zuvor genannten Herangehensweisen angewandt werden, gibt es keinerlei Einschränkungen beim Kursinhalt. Inhalte bzw. Kategorien des Schauspiels können sein:

1. Imagination. Die Message an die TN: Es könnte auch ganz anders werden als ich es kenne.
2. Körperwahrnehmung. Die Message an die TN: Ich kann mitentscheiden, was ich spüre und was andere davon sehen.
3. Beobachtung. Die Message an die TN: Ich nutze den peripheren Blick, erkenne aber auch Muster und Details bei mir und bei anderen.
4. Reaktion. Die Message an die TN: Ich reagiere auf das, was die anderen mir (von sich) zeigen. Ich kann schlagfertig sein.
5. Konzentration. Die Message an die TN: Ich bleibe bei der Sache; bin im Hier und Jetzt.

Und nun zum Realitätscheck. Dafür möchte ich meine eigene Erfahrung in einem studentischen Theater (A) schildern und einer Kursausschreibung (B) gegenüber stellen, die dem ersten Fall in ihrem Ziel (Aufführung bzw. Werkschau) entspricht. Im Fall B versuche ich Schlüsse auf die Kursbedingungen zu ziehen. Anschließend werde ich diese mit meinem Ideal-Konzept (C) vergleichend auswerten.

A: Die Uni-Theatergruppe¹¹¹

Faktor Zeit/Dauer: 1,5 Semester von Stückauswahl bis Aufführung, Probe 1x in der Woche, Probendauer ca. 2 Std.

Faktor Ort/Raum: Foyer eines Hörsaals, das an ein Treppenhaus anschließt. Alle Seiten sind durch Fenster einsehbar. Andere Studierende lernen unweit des Probengeschehens.¹¹²

Faktor Mensch: Studierende und Nicht-Studierende spielen und führen Regie. Keinerlei (theater-) pädagogische Vorbildung.

Faktor Methodik/Didaktik?: Überzeugung, dass Übungen immer einen bestimmten Zweck haben.

Ziel: Aufführung zum Beginn des nächsten Wintersemesters.

Faktor Inhalt: Basisübungen zu Aussprache, Körperpräsenz und Zusammenspiel. Inszenieren einer Geschichte.

B: Kursausschreibung Formatkurs¹¹³

Faktor Zeit/Dauer: 12 Termine, je 2 Std.

Faktor Ort/Raum: eigene Kursräume¹¹⁴

Faktor Mensch: leicht fortgeschrittene ImprospielerInnen (TN), die Kursleitung hat Filmwissenschaft und Informatik studiert, spielt seit vielen Jahren Improtheater (keine theater-/pädagogische Ausbildung)

Faktor Methodik/Didaktik?: unklar. Ziel: Werkschau

Faktor Inhalt: „Schlagfertigkeit, Ausdruck und Gedankenschnelligkeit“, Figurenarbeit und Geschichten erzählen.

111 Es handelt sich um das KIT ansässige Physikertheater.

112 Bilder des Foyers und Treppenhauses u.a. hier nachzusehen: <https://sws-architekten.de/projekte/karlsruher-institut-fuer-technologie-physikalische-institute/> (letzter Aufruf am 18.08.24, 17:35 Uhr), es fehlen die grünen Sitzbänke, die mindestens seit 2014 dort stehen.

113 Ich beziehe meine Informationen von der Webpage improtheater-karlsruhe.com, Formatkurs „Vampire High School“.

114 Ich kenne die Räume aus der Zeit, in der meine Tanzschule in dem Gebäude Mieter war.

C: Vergleich mit dem Ideal-Konzept

Faktor Zeit/Dauer A und B: Es spricht nichts gegen die angesetzte Kursdauer von 2 Std. Leider sind keine Angaben zu Pausen bzw. zur Kursstruktur angegeben, was aber auch nicht üblich ist. Es ist also wahrscheinlich, dass schüchterne TN davon ausgehen, dass sie 2 Std. am Stück gefordert sind und präsent sein müssen.

Faktor Ort/Raum A: Steht dem Idealkonzept diametral entgegen und ist deshalb gänzlich ungeeignet, besonders für (schüchterne) TheateranfängerInnen. Lüften ist teilweise möglich, Toiletten sind in unmittelbarer Nähe im selben Gebäude. Die Erreichbarkeit ist gut, da sich der Raum auf dem Campus der Karlsruher Universität befindet und sowohl mit dem Fahrrad als auch dem ÖPNV erreichbar ist.

Faktor Ort/Raum B: Die Raumgröße entspricht grundsätzlich dem Idealkonzept. Fenster sind vorhanden, aber man kann von außen nicht hineinsehen, da es sich um ein Loft im erhöhten ersten Stock handelt. Insgesamt sind zwei Räume vorhanden, einer mit Blick in einen grünen Innenhof, ein weiterer mit Blick zur Straße. Lüften ist damit problemlos möglich, Toiletten sind vorhanden. Das Gebäude befindet sich in einem Wohngebiet unweit einer Straßenbahnhaltestelle.

Faktor Mensch A: Im Fall A handelt es sich um Amateurschauspielernde, die auch als solche in Erscheinung treten. Grundsätzlich kann ihnen kein Vorwurf gemacht werden, dass keine Theater- oder pädagogische Ausbildung vorhanden ist. Eine Flexibilität im Umgang mit verschiedenen Kenntnisständen der SpielerInnen ist deshalb nur bedingt möglich. Die meisten befinden sich im Studium und bemühen sich um gegenseitige Rücksichtnahme.

Faktor Mensch B: Die Kursleitung bezieht ihre Erfahrung aus eigener Hobby-Spieltätigkeit. Inwiefern eine Weiterbildung über Workshops im Theater- oder theaterpädagogischen Bereich stattgefunden hat, ist mir weder bekannt noch auf leichtem Wege zu recherchieren. Dies sehe ich insofern kritisch, als dass die Improschule, die als kommerzielle und professionelle Akteurin auftritt, hier nicht transparent agiert. Dies sagt allerdings nichts über die Fähigkeiten der Kursleitung im Umgang mit SpielerInnen aus.

Faktor Methodik/Didaktik A und B: Dies ist für beide Fälle schwer zu beurteilen, da es zumindest für A kein fundiertes Konzept gibt. Übungen werden von SpielerIn zu SpielerIn weitergegeben, jedoch immer auf eine bestimmte Art und Weise. Die angeleiteten SpielerInnen können daher schnell den Eindruck bekommen, eine Übung ‚nicht richtig‘ zu machen. Dies kann selbstkritische Personen, wie es Schüchterne sind, deutlich

verunsichern. Für B sollte ‚Heiter scheitern‘ selbstverständlich Anwendung finden, was B darüber hinaus zu bieten hat, ist unklar.

Faktor Inhalt A und B: Beide sind sehr darauf fokussiert, Geschichten zu erzählen. Basisübungen in Sachen Schauspiel werden nebenbei vermittelt. Da es inhaltlich keine Empfehlungen im Ideal-Konzept gibt, ist daran nichts einzuwenden.

Fazit: A und B sind keine idealen Kurse für Schüchterne, da die Teilnehmenden nicht zu erwarten haben, dass sie in ihrer Persönlichkeit verstanden und besonders gefördert werden. Das ist zwar kein Versprechen der Kurse, aber es macht es auch nicht leichter für die entsprechende Personengruppe. Trotzdem können auch Schüchterne in solchen Formaten wirken und sich verwirklichen, jedoch in ständiger Konfrontation mit Versagensängsten und weiteren Sorgen. Es ist hervorzuheben, dass nicht jede Person in gleichem Ausmaß und in jeder Situation schüchtern ist. Hilfreich ist auszuprobieren, was einem am leichtesten fällt und sich langsam zu steigern (wie in den vorigen Kapiteln deutlich wurde), außerdem sind empathische Kursleitungen, Räume, die zumindest das Gefühl von einer abgeschlossenen Probenwelt erlauben und die Wertschätzung für die eigene Risikobereitschaft elementar.

3.3. Kurs „Die innere Rampensau rauslassen“

Die folgende Ausschreibung war, wie folgt, online auf der Website der Volkshochschule Karlsruhe Land, Abteilung junge vhs, zu finden. Da das Angebot erstmalig bestand, war laut der Außenstellenleitung für Friedrichstal die Wahrscheinlichkeit groß, dass es die Zielgruppe noch nicht erreicht hat. Der Kurs kam leider nicht zustande. Dennoch möchte ich meine Ausschreibung exemplarisch anführen um den Lesenden dieser Arbeit ein Gefühl für eine meiner Ansicht nach passende Ansprache der Zielgruppe zu geben:

Die innere Rampensau rauslassen - Theater für Schüchterne

Oft heißt es, dass Schüchterne nicht spontan, kreativ oder witzig seien. Dumme Vorurteile, denen wir etwas entgegensetzen wollen! Der äußere Eindruck hat nämlich nichts mit dem Vorhandensein dieser Eigenschaften zu tun. Mehr noch: auch schüchterne Menschen können richtige Rampensäue sein! Viele tragen den Wunsch in sich, sich mit den eigenen Talenten der Welt zu zeigen. Die "innere Rampensau" kennt nur nicht den Weg nach draußen. Na, klingt das nach dir? Dann ist dieser Kurs perfekt für dich, denn hier geht es darum, die eigene "innere Rampensau" zu entdecken und zu fördern. Dabei lernst du grundlegende Schauspielübungen kennen und darfst dich im

geschützten Rahmen ausprobieren. Im Vordergrund stehen theaterpädagogische Methoden, welche die Teilnehmenden fördern und fordern. Letztlich geht es darum, Spaß am Spiel und der Verwandlung zu bekommen und eine gelasseneren Haltung zur eigenen Persönlichkeit zu entwickeln.

Hinweis für den ersten Termin: bitte trage bewegungsfreudige Kleidung, in der du dich wohlfühlst. Bringe dir gerne auch etwas zu trinken mit.

Kursnummer: J824H002SL Stutensee-Friedrichstal

Dozentin: Jennifer von Olnhausen

Termine: Mittwoch, ab 06.03.2024, 19:00 - 21:00 Uhr, 8 Termine

Preis: 8 Termine 113 €

Ort: Friedrichstal, Oskar-Hornung-Haus

Bei der Ausschreibung war es mir wichtig, größtmögliche Transparenz über Kursinhalt und -bedingungen zu wahren. Die Terminauswahl folgte durch meine persönliche Verfügbarkeit und Präferenz und orientierte sich an üblicher Freizeitgestaltung der Jugendlichen (Probezeiten von Sport-/Musikvereinen o.ä.). Auf den genauen Ort und die Preisgestaltung konnte ich nur bedingt Einfluss nehmen. Dennoch finde ich im Nachhinein bei meinem Angebot Punkte, die ich schon bei meinen Beispielen A und B kritisch betrachtete:

Faktor Zeit/Dauer: Ich habe es versäumt, Angaben zu Pausen bzw. zur Kursstruktur zu machen.

Faktor Ort/Raum: Der Raum, von dem ich leider kein Foto besitze, hat genügend Fenster zum Lüften und Ausblick auf den grünen Hof des Gebäudes. Soweit entspricht er idealen Bedingungen. Leider ist er zumindest für mich als Kursleitung nicht besonders gut zu erreichen, da mir eine lange Fahrt mit der Straßenbahn bevorstand. Für ortsansässige Jugendliche sollte dieses Hindernis nicht bestehen. Toiletten sind in unmittelbarer Nähe im selben Gebäude vorhanden. Getränke sollten mitgebracht werden.

Faktor Mensch: Leider wurde es von Seiten der Volkshochschule versäumt, meine Qualifikationen anzufügen. Dies hätte ich in einem ersten Kennenlernen im Kurs nachgeholt. Außerdem gab es zunächst keine Angabe zur anvisierten Altersgruppe der Teilnehmenden, dies wurde nachträglich behoben.

Faktor Methodik/Didaktik und Inhalt:

Ich verweise auf „grundlegende Schauspielübungen“, einen „geschützten Rahmen“, der vermeintliche Fehler auffängt, Spielfreude und Gelassenheit. Dies scheint mir ausreichend um für das Angebot zu werben. Mehr Information finde ich für Theaterneulinge eher abschreckend und habe deshalb darauf verzichtet, mehr Details anzugeben.

Da der Kurs nicht stattfand, hatte ich auch kein genaues Konzept ausgearbeitet, welches ich hier präsentieren könnte.¹¹⁵ Deshalb werden einige LeserInnen nun vielleicht enttäuscht sein, keine ‚Anleitung‘ für ein Theater für Schüchterne zu finden. Diesen sei zum Trost gesagt, dass sie mit der Theorie für ideale Kursbedingungen bereits den Schlüssel in der Hand haben, ein erfolgreiches Angebot zu initiieren.

Fazit: Wachstumsprognosen!

Persönlichkeitsentwicklung ist notwendig. Sie ist, im Sinne der Autogenese, aktive Selbst- und Lebensgestaltung. Das Subjekt hat die Aufgabe, sich eben nicht aufzugeben, sondern eigenverantwortlich zu handeln. Durch Ästhetische Erfahrung, wie sie die Theaterpädagogik ermöglicht, kann das aktive Subjekt seine Persönlichkeit entwickeln. Durch ästhetische Lern- und Bildungsprozesse kann eine Erweiterung der Selbst- und Weltsicht entstehen. Allerdings kann nicht jede und jeder unter denselben Bedingungen reifen. Schüchterne Personen können mittels kreativer Techniken einen guten Weg mit ihrer Persönlichkeitscharakteristik gehen, es wurde deutlich, unter welchen Bedingungen es ihnen erleichtert wird, dies mit eigener Theater-Erfahrung zu tun: Dazu braucht es geeignete Räume, kompetente Kursleitungen und Zeit und Gelegenheit, sich auf neue Situationen einzulassen. Es bleibt zu hoffen, dass die Sensibilität für geringe Grade in Extraversion und Dominanz steigt und die Schüchternheit als Persönlichkeitsmerkmal geschätzt wird. Bis dahin sei die Empfehlung, sich entweder im Vorhinein umfassend zu informieren um abzuschätzen, ob der Kurs für einen selbst geeignet ist — oder sich möglichst wenig zu informieren und mittels *trial and error* die eigene Risikofreude zu feiern und heiter zu scheitern.

¹¹⁵ Notizen in ‚Rohform‘ sind vorhanden und bleiben für einen möglicherweise in naher Zukunft erscheinenden Ratgeber in der Schublade der Autorin.

Quellenverzeichnis

- Asendorpf, Jens (2007): Psychologie der Persönlichkeit. 4., überarb. und aktual. Aufl., Heidelberg, Springer Verlag.
- Boppert, Sarah (2022): Introvertiert – leise in einer lauten Welt: <https://helloworld.de/blog/introvertiert/> (letzter Aufruf am 22.07.24, 16:38 Uhr)
- Fischer-Lichte, Erika; Kolesch, Doris; Warstat, Matthias (Hrsg.) (2014): Metzler Lexikon Theatertheorie. 2. Aufl., Stuttgart, Metzler Verlag.
- Hentschel, Ulrike (2004): Ich ist etwas Anderes. Differenzenerfahrung als Grundlage des Theaterspielens und -sehens. In: Hentschel, Ulrike (Hrsg.): Zeitschrift für Theaterpädagogik, Schibri Verlag, S. 50–55.
- Hoppe-Graff, Siegfried (2014): Pädagogische Psychologie: Übersicht und ausgewählte Themen. In: Psychologie. Springer-Lehrbuch. Berlin/Heidelberg, Springer Verlag, S. 745–783.
- Jüttemann, Gerd (2002): Autogenese als lebenslanger Prozess. Ansätze zu einer Entwicklungstheorie der individuellen Persönlichkeit. In: Jüttemann, Gerd und Thomae, Hans (Hrsg.): Persönlichkeit und Entwicklung. Beltz Taschenbuch. Weinheim, Beltz Verlag, S. 288–340.
- Myers, David G. (2014): Persönlichkeit. In: Psychologie. Springer-Lehrbuch. Berlin/Heidelberg, Springer Verlag, S. 551–593.
- Reinwand, Vanessa-Isabelle (2008): „Ohne Kunst wäre das Leben ärmer“: Zur biografischen Bedeutung aktiver Theater-Erfahrung. München, kopaed Verlag.
- Schuster, Martin (2020): Schüchternheit kreativ bewältigen, ein Ratgeber. 2., überarb. Aufl., Göttingen, Hogrefe Verlag.
- Tewes, Uwe und Wildgrube, Klaus (Hrsg.) (1999): Psychologie-Lexikon. München, Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Vaßen, Florian (2014): Gemeinsam lernen. Theaterpädagogik und ästhetische Erfahrung. In: Primavesi, Patrick und Deck, Jan (Hrsg.): Stop Teaching!. Bielefeld, transcript-Verlag, S. 139–154.
- Warnecke, Holger (2022): Körper und Grenzen. Die Möglichkeiten des Körperlichen im Darstellenden Spiel. In: Schultheater, Bd. 50. Seelze/Hannover, Friedrich Verlag, S. 4-7.
- Weintz, Jürgen (2003): Theaterpädagogik und Schauspielkunst: ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. 3., unv. Aufl., Butzbach-Griedel, AFRA-Verlag.
- Wrzus, Cornelia (2022): Werden, wer ich bin. Psychologisches Wissen zur Persönlichkeitsentwicklung. Heidelberg, Springer Verlag.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Die Arbeit wurde bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Karlsruhe, 18.08.2024,

Ort, Datum

Unterschrift