

# Universität zu Köln

## Erziehungswissenschaftliche Fakultät



Diplomarbeit

zur Erlangung  
des akademischen Grades  
Diplom-Pädagoge  
mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung

### **Improvisationstheater und seine Förderung der (Selbst-)Wahrnehmung**

angefertigt bei: Prof. Dr. Gerhard Glück

vorgelegt am: 11. April 2005

von: Roberto Isberner

aus: Frankenberg / Sachsen

Matrikel-Nr.: 3387135

Email: zero.berto@gmx.de

# Inhaltsverzeichnis

	Seite
Prolog .....	2
1 Einleitung .....	3
2 Improvisation und Theater: Von der <i>Mimesis</i> zum <i>Theatersport</i> ® .....	5
2.1 Definition.....	5
2.2 Geschichtliche Entwicklung .....	6
2.3 Improvisation heute: drei Anwendungsfelder .....	10
2.3.1 Die <i>modellierende Improvisation</i> bei STANISLAWSKI und EBERT.....	11
2.3.2 Die ‚zweckmäßige‘ Improvisation bei BOAL .....	12
2.3.3 Improvisation als ‚Selbstzweck‘ - drei Ansätze .....	15
A.    MORENO und sein therapeutischer Ansatz.....	16
B.    SPOLIN und ihr ‚pädagogischer‘ Ansatz .....	19
C.    JOHNSTONE und sein ‚künstlerischer‘ Ansatz .....	22
3 Das <i>Selbst</i> und seine Wahrnehmung .....	27
3.1 <i>Rolle, Identität</i> und <i>Selbst</i> aus <i>symbolisch- interaktionistischer</i> Sicht .....	27
3.1.1 Der <i>symbolische Interaktionismus</i> .....	28
3.1.2 Die ( <i>interaktionistische</i> ) <i>Rollentheorie</i> .....	28
3.1.3 (Konsequenzen für) <i>Rolle, Identität</i> und <i>Selbst</i> ....	29
3.1.4 Drei Kompetenzen zur Wahrung bzw. Stärkung der <i>Ich-Identität</i> .....	30
A.    Rollendistanz.....	31
B.    Empathie .....	31
C.    Ambiguitätstoleranz.....	31
3.2 Parallelen zum Improvisationstheater .....	32

4	Der Workshop: „Improvisationstheater – die Kunst, spontan und kreativ zu agieren“ .....	35
4.1	Der erste Tag: Wahrnehmung und Vertrauen .....	36
4.2	Der zweite Tag: Status und Rolle(nwahrnehmung).....	44
4.3	Der dritte Tag: Sensibilisierung und Improvisation .....	53
5	Der Fragebogen zum Workshop .....	57
5.1	Die Rahmenbedingungen .....	57
5.2	Der Fragenblock zur <i>Rollendistanz</i> .....	58
5.3	Der Fragenblock zur <i>Empathie</i> .....	61
5.4	Der Fragenblock zur <i>Ambiguitätstoleranz</i> .....	62
5.5	Der Fragenblock zu allgemeinen Fähigkeiten und Kompetenzen.....	63
6	Fazit .....	65
	Epilog.....	67
	Abkürzungs- und Zeichenindex.....	69
	Literaturverzeichnis.....	70
	Anhang.....	75

## Prolog

*„Der Schüler erlangt eine größere Übersicht über seine persönliche Welt [...], wenn er erst einmal Menschen und ihre Verhaltensweisen sieht, die Farben des Himmels beobachtet, die Geräusche um sich herum hört, den Boden unter seinen Füßen und den Wind in seinem Gesicht fühlt. Die ganze Welt liefert Stoff für das Theater, und künstlerisches Wachstum entwickelt sich Hand in Hand mit dieser Erkenntnis und mit **Selbsterkenntnis**.“<sup>1</sup>*

*„**Sinnentfaltung** heißt, der Welt mit ihren Reizen als Fühlender zu begegnen. Nur die Außenwelt zu sehen, ohne sich dabei der Innenwelt ganz und gar aufzuschließen, führt zu nichts. Die Außenwelt zu sehen und sich nur etwas dabei zu denken, sie in Worte zu fassen, um davon zu erzählen, das ist nur die Hälfte wert. Die Worte müssen schweigen, das Benennen der Dinge muss enden. Erst in diesem Schweigen kann man den Gefühlen lauschen, die keiner Worte bedürfen. Die Gefühle sind unsere innere Wahrheit, sie sind die Sprache der Seele. Ihr sollten wir uns zuneigen. [...] Die Gefühlswelt, diese subjektive und privateste Welt, ist das unentdeckte und unerforschte Gebiet, das wirklich große und bedeutungsvolle Abenteuer des Lebens. Das Abenteuer, dass ich irgendwo draußen in der Welt suche, das auch seine Berechtigung hat, ist bedeutungslos, wenn ich mich dabei nicht auf die Innenwelt meiner Gefühle einlasse.“<sup>2</sup>*

---

<sup>1</sup> SPOLIN 1983. S.29.

<sup>2</sup> LAUSTER, Peter zit. nach: KLIEBISCH u. WEYER. 1996. S. 1.

# 1 Einleitung

*„Im täglichen Leben wird dem Menschen von Staat und Gesellschaft die Aufgabe gestellt, möglichst geschickt nicht er selber zu sein, sondern immer Hüllen, Draperien, Schleier zu tragen. Immer ist der Vorhang unten, nur einmal ist er oben: eben im **Theater**.“<sup>3</sup>*

Pädagogisch betrachtet kann das Theaterspiel mit seiner Funktion des *Probe-Handelns* dem Individuum auf seiner Suche nach Werten und Orientierung in der heutigen pluralistischen Gesellschaft durchaus eine Hilfe sein. Besonders der künstlerisch-ästhetisch-schaffende Anspruch dieses Mediums kann der allgegenwärtigen ‚Entsinnlichung‘ des menschlichen (Alltags-) Handelns entgegenwirken. Da besonders bei Erwachsenen das Phänomen zu beobachten ist, ‚verlernt‘ zu haben, wie man spielerisch kreativ und spontan agieren kann, hat der theaterpädagogische Ansatz ebenfalls für Erwachsenenbildner seine Relevanz. Diese Überlegungen und darüber hinaus persönliche Erfahrungen des Autors speziell im Kontext des Improvisationstheaters, die sich aus bis dato vier Jahren Improvisationstheater-spiel, regelmäßigen Teilnahmen an Workshops und einem selbst konzipierten, organisierten und durchgeführten Universitätsseminar zum Thema „Improvisationstheater“ speisen, begründen die Annahme, dass Improvisationstheater tatsächlich förderliche Auswirkungen auf die Spielerpersönlichkeit besitzt.

Die vorliegende Diplomarbeit mit dem Titel „Improvisationstheater und seine Förderung der (Selbst-)Wahrnehmung“ fragt nach den Auswirkungen dieser Theaterform auf die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsförderung der Spielenden. Dabei wird die These aufgestellt, dass Improvisationstheater-spiel durch die ihm immanenten Anforderungen und den damit verbundenen Konsequenzen zu einer schärferen und bewussteren (*Selbst-)*Wahrnehmung führt.

---

<sup>3</sup> FRIDELL, Egon zit. nach: KNITSCH 2000. S. 9.

Um die hier aufgestellte These nachvollziehbar zu machen und zu stützen, wird im zweiten Kapitel der Begriff der Improvisation mit seinem Bezug zum Theater definiert und die Entwicklungsgeschichte der Theaterimprovisation mit ihren Folgen für ihr heutiges Verständnis erläutert. Die Priorität der vorgestellten Ansätze liegt dabei auf denen mit „subjektiver Dimension des Theatralischen“<sup>4</sup>: BOAL, MORENO, SPOLIN und v.a. JOHNSTONE. Im dritten Kapitel wird aus *symbolisch-interaktionistischer* Perspektive der Fokus auf die Persönlichkeit, das *Selbst* gelegt, um den Zusammenhang von (gewählten) *Rollen* und Identität aufzuzeigen. Dass die dabei eingeführten Kompetenzen *Rollendistanz*, *Empathie* und *Ambiguitätstoleranz* durch das Improvisationstheaterpiel gefordert und gefördert werden und somit im Verlauf die gesamte *Selbst-* und *Fremd-Wahrnehmung* geschult bzw. geschärft wird, soll ein Workshop zeigen. Dieser Improvisationstheater-Workshop wurde im Rahmen dieser Diplomarbeit vom Autor konzipiert und durchgeführt. Zum Inhalt hat der Workshop grundlegende Theater Techniken und einführende Improvisationsübungen und legt den Fokus auf Wahrnehmungs- und gruppendynamische Prozesse. Seine Darlegung folgt im vierten Kapitel – um im fünften Kapitel in Form einer interpretativen Auswertung eines am Ende des Workshops ausgeteilten Fragebogens reflektiert zu werden. Der Fragebogen wurde ebenfalls vom Autor entwickelt und stellt eine Mischung aus empirischer Erhebung und Instrumentarium zur Selbstreflexion dar. Das Fazit resümiert die entwickelte Argumentation und die Auswertung des Fragebogens hinsichtlich der oben aufgestellten These und gibt aus dieser Perspektive einen kurzen Ausblick auf zukünftige Aufgaben pädagogischer Arbeit.

Mit Rücksicht auf die Lesbarkeit dieser Arbeit wurde auf eine ‚weibliche Grammatik‘ verzichtet. „*Die Leserinnen bitte ich um Verständnis für dieses Konstrukt.*“<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> WEINTZ 1999. S. 195.

<sup>5</sup> REICH 2002. Vorwort S. XII.

## 2 Improvisation und Theater: Von der *Mimesis* zum *Theatersport*<sup>6</sup>

„Entwicklungsgeschichtlich steht **Improvisation** am Anfang jedweder künstlerischen Äußerung des Menschen.“<sup>7</sup>

Sich dem Medium der Improvisation zu nähern bedeutet auch, sich mit grundlegenden Fragen auseinander zu setzen: Was ist Improvisation? Was sind ihre Ursprünge? Welche Bedeutung hatte sie im jeweiligen historischen Kontext? Welche (pädagogische) Relevanz besitzt sie heute? Im folgenden Kapitel soll diesen Fragen auf den Grund gegangen werden.

### 2.1 Definition

Improvisation leitet sich vom lateinischen Wort *improvisus* ab und bedeutet im weitesten Sinne *unvorbereitete Handlung*.<sup>8</sup> Natürlich spricht man auch – und vor allem – im Alltag davon zu improvisieren, z.B., wenn wir beim Renovieren die passenden Nägel nicht finden können oder auf einer Party der Getränkervorrat aufgebraucht ist. Kurz: wenn etwas passiert ist, mit dem man nicht gerechnet hat oder überhaupt rechnen konnte, und wir spontan darauf reagieren (müssen).

Dennoch bezieht sich Improvisation ursprünglich auf künstlerische Bereiche wie Musik, bildende und auch darstellende Kunst. Die vorliegende Arbeit wird sich auf den darstellenden Bereich konzentrieren, genauer: die Theaterimprovisation.<sup>9</sup> Für WEINTZ ist in diesem Falle „unter Improvisation [...] das ungebundene, spontane Spiel mit nur geringen Vorgaben, ohne festge-

---

<sup>6</sup> *Theatersport* wurde als eine Improvisationstheater-Spielform von Keith JOHNSTONE entwickelt und ist ein geschützter Begriff. Er bedarf einer Lizenzierung, um öffentlich gespielt zu werden. Näheres hierzu in Kapitel 2.3.3.C. Siehe auch u.a. JOHNSTONE 2000 b, ANDERSEN 1996 oder WELLMANN in: KOCH u. STREISAND 2003. S. 324f.

<sup>7</sup> WEINTZ 1999. S.198

<sup>8</sup> Vgl. Lexikon der Fremdwörter 2000. S 122.

<sup>9</sup> Zum Unterschied von Theaterimprovisation und Improvisationstheater siehe Kapitel 2.3.3.C

legten Handlungsfaden und mit unerwartetem Ausgang zu verstehen.“<sup>10</sup> Eng damit verbunden ist das *Stegreifspiel*. Die Begriffe *improvisieren* und *aus dem Stegreif* werden weitestgehend synonym verwendet: – in beiden Fällen entsteht das Spiel im Prozess des Spielens.<sup>11</sup> *Steg(e)reif* ist der mittelhochdeutsche Ausdruck für *Steigbügel*, d.h., dass ‚aus dem Stegreif‘ die Grundbedeutung „ohne vom Pferd abzustiegen“<sup>12</sup> hat; also zum Stegreifspiel schlussfolgernd gesagt werden kann: „(Fast) ohne Vorbereitung wird aus dem Augenblick heraus improvisiert.“<sup>13</sup> Als Voraussetzung jeder Improvisation gilt *Spontaneität*, die durch eine temporäre Befreiung von übernommenen Bezugssystemen und Erinnerungen als ein „Moment persönlicher Freiheit“<sup>14</sup> gesehen werden kann.

Des Weiteren signifikant für Theaterimprovisation ist der Umstand, dass in dieser Form die drei Parameter *Handlungsgestaltung* (Regie), *Textfindung* (Autor) und *Darstellung* (Schauspiel) zusammenfallen.<sup>15</sup> Daher gilt sie u.a. als eine der prädestinierten Lernformen für Spontaneitäts-, Kreativitäts- und Phantasieübungen.

Doch bevor überhaupt bewusst dargestellt und improvisiert werden konnte, gab es entwicklungsgeschichtliche Vorstufen, die sich über Jahrtausende hindurchziehen und nun abrissartig vorgestellt werden sollen.

## 2.2 Geschichtliche Entwicklung

EBERT sieht in der Improvisation die ursprünglichste Form jeglicher mimetischer Äußerung.<sup>16</sup> Unter *mimesis* – vom griechischen *mimēsthai* – ist seit ARISTOTELES der Prozess der Nachahmung zu verstehen: mal mehr (ARIS-

---

<sup>10</sup> WEINTZ 1999. S. 197.

<sup>11</sup> „*Playing will produce the play.*“ COLEMAN, Janet zit. nach: TRESCHER in: LIPPERT 1998. S. 162

<sup>12</sup> DUDEN zit. nach: EBERHART in: KOCH u. STREISAND 2003. S. 297. Des Weiteren liefert BRAUNECK folgende Überlieferung: „*Der reitende Bote verlässt nicht den Steigbügel nach Übergabe der Botschaft, sondern reitet unverzüglich mit erhaltener Antwort zurück.*“ BRAUNECK, Manfred zit. nach: SIEGEMUND 2001. S. 9.

<sup>13</sup> EBERHART in: KOCH u. STREISAND 2003. S. 297.

<sup>14</sup> SPOLIN 1983. S. 18. und weiterführend zur *Spontaneität* Kapitel 2.3.3.

<sup>15</sup> Vgl. SIEGEMUND in: KOCH u. STREISAND 2003. S. 138.

<sup>16</sup> Vgl. EBERT 1999. S. 19.

TOTELES), mal weniger (PLATON: bloße Nachahmung der Erscheinungswelt) als kreativer Schaffensakt.<sup>17</sup> In jedem Fall jedoch waren diese ersten mimetischen Äußerungen „Fruchtbarkeits- bzw. Vermehrungszeremonien und dienten elementarem praktischem Bedürfnis.“<sup>18</sup> Da diese intuitiven Tänze ohne Proben getanzt wurden, kann man sie als frühe Tanz-Improvisationen ansehen.<sup>19</sup> Die nächste Stufe der ur-gesellschaftlichen rituellen Gesten betonte einen ‚primitiv-magischen‘ Aspekt, der den Stammesmitgliedern durch eine mimisch vorweggenommene Nahrungsbeschaffung die dafür tatsächlich erforderliche kollektive Tatkraft suggerierte.<sup>20</sup>

Die allmähliche „Entfaltung der Improvisation ist auch verknüpft mit der sich entwickelnden Trennung von Spieler und Zuschauer.“<sup>21</sup> So gab es z.B. bei den Bambuti-Pygmäen eigens ‚Erzähler‘, die sich vor allem durch ihre einzigartige „plastische Lebhaftigkeit und dramatisches Gebärdenspiel“<sup>22</sup> hervortaten. Je umfangreicher menschliche Tätigkeiten nachgeahmt wurden, desto deutlicher lösten sich die Spielenden heraus.<sup>23</sup> ARISTOTELES nannte diese bewusste realistische Nachahmung **Mimos**, welcher nach EBERT nicht weniger als Folgendes darstellt: Er „ist Mimesis einfacher Vorgänge, kritisch burleske Spiegelung charakteristischen Verhaltens einzelner Vertreter des Volkes [...]“ und „die Form, in der die Improvisation ihre erste originäre und historisch unwiederholbare Ausprägung erfuhr.“<sup>24</sup> Im Laufe der Zeit entwickelte sich diese Spiegelung als „improvisiertes, lebendiges Sittenbild“<sup>25</sup> zu „einer Kunst, die nicht nur für das Volk, sondern gewissermaßen auch von dem Volk geschaffen wurde.“<sup>26</sup> Diese Konstellation bedingt eines der wichtigsten Charakteristika, das nicht nur im Kontext der weiter unten erläuterten *Commedia dell'Arte* signifikant war, sondern auch das moderne Improvisationstheater ausmacht: der Bezug des Gespielten zur jeweilig konkreten Si-

---

<sup>17</sup> Vgl. WIESE in: KOCH u. STREISAND 2003. S.199f.

<sup>18</sup> EBERT 1999. S. 19.

<sup>19</sup> Vgl. ebd.

<sup>20</sup> Vgl. THOMSON, George zit. nach: EBERT 1999. S. 19.

<sup>21</sup> EBERT 1999. S. 21.

<sup>22</sup> GUSINDE, Martin zit. nach: EBERT 1999. S. 22.

<sup>23</sup> Vgl. ebd.

<sup>24</sup> Ebd. S. 22f. WEINTZ spricht beim *Mimos* prägnant vom „antiken Stegreifspiel“. Vgl. WEINTZ 1999. S. 198.

<sup>25</sup> EBERT 1999. S.24.

<sup>26</sup> HAUSER, Arnold zit. nach: EBERT 1999. S.24.

tuation (Ort, Zeit, Publikum, gesellschaftliche und politische Situation) – wodurch eine auch im heutigen Improvisationstheater wichtige enge Beziehung zwischen Schauspielern und Publikum ermöglicht wird.<sup>27</sup>

Die Möglichkeit zur (literarischen) Fixierung der Bühnenhandlung – etwa durch die aufkommende Dichtkunst – drängte schrittweise die Improvisation als originäre Darstellungsform zurück. Bereits ARISTOPHANES mokierte sich über das Volkstümliche des *Mimus* im Vergleich zur griechisch-antiken Komödie. Dieser Jahrhunderte währende Prozess negierte die Improvisation literarisch fast gänzlich und hob sie quasi dialektisch in der Schauspielkunst auf.<sup>28</sup> Somit wurde der Fortschritt des antiken Theaters – nämlich die mögliche **Fixierung des Textes** – zur Fessel des frühen Theaters der Renaissance. Die Text-Gläubigkeit des Mittelalters tat ihr Übriges.<sup>29</sup>

Erst nachdem der für EBERT „aktive, tätige, sich als Persönlichkeit konstituierende Mensch der Renaissance“<sup>30</sup> auch im Kontext des Theaters aktiv werden wollte und sich von der „sklavischen Texttreue“<sup>31</sup> eingeengt fühlte, gewann zu Beginn des 17. Jahrhunderts die Improvisation als spielerisches Grundelement im Rahmen der **Commedia dell'Arte** ihre Relevanz zurück. Die damals äußerst populäre *Commedia dell'Arte* entstand um die Mitte des 16. Jahrhunderts in Oberitalien und verbreitete sich in den folgenden 200 Jahren über Wandertruppen in ganz Europa. Sie war als eine Form der Stegreifkomödie zum festen Bestandteil von Volks- und höfischen Festen geworden, dazu von Jahrmärkten und sogar aus manchen Theaterhäusern nicht mehr wegzudenken. Der Begriff *commedia* stand ursprünglich für alles, was ein gutes Ende nahm, während *arte* nicht wie heute ‚Kunst‘, sondern eine Art ‚Handwerk‘ bezeichnete. Erst ab dem 18. Jahrhundert von einer *Commedia dell'Arte* sprechend, war sie anfänglich u.a. unter dem Namen *Commedia all'improvisio* bekannt. Diese Bezeichnung weist zum einen auf ihre Merkmale hin: festgelegt waren nur Charaktere und Maskentypen

---

<sup>27</sup> Vgl. SIEGEMUND in: KOCH u. STREISAND 2003. S. 137 bzw. Kapitel 2.3.3.C.

<sup>28</sup> Vgl. EBERT 1999. S. 25f. Zur *Dialektik in der Schauspielkunst* siehe auch Kapitel 2.3.1.

<sup>29</sup> Vgl. EBERT 1999. S. 27.

<sup>30</sup> Ebd.

<sup>31</sup> Vgl. ebd.

(wie z.B. *Dottore* oder *Pantalone*<sup>32</sup>) und außer sogenannten *Canevas* (Handlungsgerüsten) keine inhaltliche Fixierung. Zum anderen deutet dies ihren Bezug zum Gegenstand dieser Arbeit, dem Improvisationstheater, an.<sup>33</sup>

Neben dieser speziellen Theaterform gab es noch unzählige **Gaukler-, Narren- und Straßentheatergruppen**, die bis ins späte 18. Jahrhundert hinein europaweit die improvisatorische (Straßen-)Theaterkunst für diverse Zwecke wie Verkauf, Unterhaltung oder Animation nutzten. Für all diese Formen galt der Anspruch, dass Theater ein handwerkliches Gewerbe und *Augenblicksarbeit* war.<sup>34</sup>

Für EBERT ist diese „Zwischenlösung“ des Widerspruchs zwischen Improvisation und fixiertem Text<sup>35</sup> von einer Unmittelbarkeit der Kommunikation auf der Bühne einerseits und zwischen Bühne und Publikum andererseits geprägt.<sup>36</sup> Sie förderte dadurch den mit- und vorausdenkenden, kurz: *empathischen* Schauspieler, der auf die Impulse der Mitspieler und Zuschauer einging und sowohl seine persönliche Befindlichkeit wie die der anderen in die Darstellung integrierte.<sup>37</sup> Dennoch konnte sie letztlich trotz ihres bestimmenden, jahrhundertelangen Einflusses auf die Entwicklung im Theater nicht den immer härter geführten Kampf gegen die aufkommenden für das **Bürgertum** bestimmten Theaterstücke gewinnen. In dieser Auseinandersetzung ging es den bürgerlichen Theaterkünstlern wohl weniger um die Commedia und ihre teils platte Derbheit und Oberflächlichkeit (selbst als Spiegelung des damaligen Alltags) als vielmehr um „das durch willkürliches Improvisieren verursachte Verletzen und Verballhornen bürgerlichen Aufklärungsgutes“<sup>38</sup> im Allgemeinen. Diese ‚Perfektionierung‘ der Theaterarbeit, die nun-

---

<sup>32</sup> Der Charakter des *Dottore* bestand z.B. darin, dass er die Karikatur eines halbgebildeten mit Zitate vollgestopften Gelehrten darstellt, der keine Ahnung hat von dem, was er erzählt. *Pantalone* stand für einen venezianischen Kaufmann, der immer lüstern, opportunistisch und naiv von seinen Mitspielern vorgeführt wird. Vgl. auch: BATZ u. SCHROTH 1983. S. 156f.

<sup>33</sup> Vgl. hierfür und weiterführend RAMM-BONWITT 1997. S. 14ff.

<sup>34</sup> Vgl. BATZ u. SCHROTH 1983. S. 162. Dieses Theaterverständnis besitzt noch heute eine gewisse Gültigkeit.

<sup>35</sup> EBERT 1999. S. 29.

<sup>36</sup> Vgl. ebd. Im Straßentheater wird die ‚Bühne‘ von der bisweilen latenten Distanz zwischen Akteur und Zuschauer (*Re-Akteur*) symbolisiert.

<sup>37</sup> Vgl. PAUL, Arno zit. nach: EBERT 1999. S. 41.

<sup>38</sup> EBERT 1999. S. 30.

mehr sowohl Probe als auch Aufführung bis ins kleinste Detail festzulegen gedachte, um jede Zufälligkeit auszuschließen, verdrängte jegliche Form der mimischen, gestischen und bewegungsfixierten Improvisation und führte somit zu einer festen Arbeitsteilung von Autor, Regisseur und Schauspieler.<sup>39</sup> Darüber hinaus spielten sicherlich auch politisches Kalkül und der Wunsch nach Zensur eine große Rolle, das unkontrollierbare, unkalkulierbare und soziale Missstände derb und allgemeinverständlich aufzeigende *Commedia*-Spiel zu unterdrücken und von den Volksbühnen zu manövrieren.<sup>40</sup>

Erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts gewann die Improvisation als Mittel zur *Rollenfindung* und *-entwicklung* erneut an Bedeutung. STANISLAWSKI sah im ***Element der Improvisation*** das einzige Hilfsmittel zur Erhaltung einer frischen und unmittelbaren Darstellung<sup>41</sup> und ‚evolutionierte‘ damit die Schauspielerausbildung grundlegend und nachhaltig.

### 2.3 Improvisation heute: drei Anwendungsfelder

Neben Konstantin STANISLAWSKI gebrauchten im Verlauf des letzten Jahrhunderts Persönlichkeiten wie (in historischer Reihenfolge) Jacob L. MORENO, Viola SPOLIN, Augusto BOAL und Keith JOHNSTONE die **Improvisation auch außerhalb des Theaters** in unterschiedlicher Weise und mit unterschiedlichen Zielsetzungen. Im Folgenden sollen diese voneinander abweichenden Verständnisse und Anwendungsfelder kurz dargestellt werden, wobei für diese Arbeit die Ansätze von BOAL, MORENO, SPOLIN und JOHNSTONE von besonderer Bedeutung sind. Denn wie bereits in der Einleitung erwähnt, steht hier die psychosoziale Dimension des Theatralischen im Vordergrund.<sup>42</sup>

---

<sup>39</sup> Vgl. BRAUNECK, Manfred zit. nach: SIEGEMUND 2001. S. 11.

<sup>40</sup> Vgl. TRESCHER in: LIPPERT 1998. S. 165.

<sup>41</sup> Vgl. STANISLAWSKI, K. zit. nach: EBERT 1999. S. 33.

<sup>42</sup> Vgl. WEINTZ 1999. S. 195f. und die Einleitung dieser Arbeit.

### 2.3.1 Die modellierende Improvisation bei STANISLAWSKI und EBERT

„Die *modellierende Improvisation* tendiert objektiv zum Fixieren des Improvisierten.“<sup>43</sup>

Die Schauspieltheorien des russischen Schauspielers, Regisseurs und (Theater-)Theoretikers Konstantin Sergejewitsch STANISLAWSKI (1863 - 1938) prägen noch heute die Schauspiel- und Theaterausbildung. Sein Konzept der *produktiven Einfühlung* betont die psycho-physische *Rollenfindung* und *-gestaltung* und legt den Fokus (wieder) auf den neuschöpfenden Schauspieler – weg vom ‚allmächtigen‘ hin zum ‚schöpferischen‘ Regisseur als „Geburtshelfer der Neuschöpfung des Schauspielers“<sup>44</sup>, quasi einem ‚Lehrer-Schüler-Verhältnis‘ zwischen Regisseur und Schauspieler. Mit Hilfe STANISLAWSKIS *Psychotechniken* (u.a. die Methoden des *emotionalen Gedächtnisses*<sup>45</sup> bzw. der *physischen Handlungen*<sup>46</sup>) sollen nicht nur dem Schauspieler durch Rückgriff auf eigene Erfahrungen und Empfindungen die Annäherung an seine Rolle und ein authentisches Spiel fernab von „schauspielerischen Posen“ und „Gebärden um ihrer selbst willen“<sup>47</sup> ermöglicht, sondern auch die Voraussetzung für eine ‚echte Anteilnahme‘ des Publikums geschaffen werden – denn „das improvisatorische Element lebt auch in der Relation zum Publikum.“<sup>48</sup> Und um sich eine Rolle glaubhaft erarbeiten bzw. diese bei jeder Aufführung frisch und unmittelbar ausfüllen zu können, ist das improvisatorische Element im ‚schauspielerischen Schöpfungsakt‘ unerlässlich.<sup>49</sup>

---

<sup>43</sup> EBERT 1999. S. 37.

<sup>44</sup> Ebd. S. 38.

<sup>45</sup> „Gerade dieses Gedächtnis, das hilft, alle bekannten, früher [...] erlebten Gefühle [...] zu wiederholen ist das emotionale Gedächtnis.“ STANISLAWSKI zit. nach: CZERNY 2004. S. 30.

<sup>46</sup> „Die physische Handlung wird dann glaubhaft, wenn sie sich mit den eigenen Gefühlen der SchauspielerIn situativ verbindet. Eine schauspielerische Handlung im Sinne Stanislawskis entsteht durch das Zusammenwirken des Psychischen [...] mit dem Physischen [...]“. CZERNY 2004. S. 31.

<sup>47</sup> STANISLAWSKI zit. nach: CZERNY 2004. S. 31.

<sup>48</sup> EBERT 1999. S. 190. (Vgl. hier weiterführend auch MORENOS *Zuschauerkarthasis* bzw. ARISTOTELES' Gedanken zum Auftrag des (antiken) Theaters, die allerdings im Rahmen dieser Arbeit nicht ausgeführt werden können.)

<sup>49</sup> Vgl. NAUMANN in: KOCH u. STREISAND 2003. S. 294, CZERNY 2004. S. 30f. und EBERT 1999. S. 32ff. Weiterführend hierzu auch STANISLAWSKI 1996.

Gerhard EBERT, Jahrgang 1930 und Professor an der Hochschule für Schauspielkunst „Ernst Busch“ Berlin, entwickelte das Konstrukt des improvisatorischen Elements weiter zur **modellierenden Improvisation**, einer Art ‚Spielraum‘ innerhalb der fixierten Handlungslinie zur Erhaltung einer kreativen Darstellung.<sup>50</sup> Der größte Unterschied zum Stegreifspiel liegt darin, dass dieses sich selbst zum Ziel hat und trotz aller Unvollkommenheit immer fertig ist. Die *modellierende Improvisation* sieht das jeweilige Zwischenergebnis als etwas Offenes und Unfertiges an.<sup>51</sup>

Der Schauspieler muss somit „lernen, spontan zu handeln und dieses Moment kreativer Ursprünglichkeit auch im schließlich fixierten Handeln aufzubewahren.“<sup>52</sup> Denn „Ziel der [Schauspiel-]Ausbildung ist nicht das Stegreifspiel. Ziel ist, dass der Student die Improvisation als spontanes Spiel erlernt, nicht als Selbstzweck, sondern als das Erlernen des schauspielerischen Schöpfungsaktes in seiner Dialektik von Improvisieren (Spontaneität) und Fixieren (Disziplin).“<sup>53</sup> Obgleich Improvisation in diesem Kontext lediglich nur Mittel zum Zweck ist, verliert sie dennoch nicht ihre grundlegende Relevanz als „Quelle des Schauspielerischen, sein Urelement“<sup>54</sup> und erfordert auch hier eine permanente Wachheit und Offenheit des Spielers gegenüber seinem Partner.<sup>55</sup>

### 2.3.2 Die ‚zweckmäßige‘ Improvisation bei BOAL

„Theater ist Kunst und **Waffe** zugleich.“<sup>56</sup>

Augusto BOAL (geb. 1931 in Rio de Janeiro) ist u.a. Regisseur, Autor, Pädagoge und Theaterleiter in einer Person und arbeitete ab den späten 1950ern bis in die 60er Jahre hinein in den Straßen Brasiliens, um dort ‚Aufklärungsarbeit‘ zu leisten. Durch ein neues Volkstheater-Konzept, das **Theater der**

---

<sup>50</sup> Vgl. EBERT 1999. S. 34.

<sup>51</sup> Vgl. Ebd. S. 37. Im Sinne SPOLINS ist die *modellierende Improvisation* „noch nicht die Szene, aber der Weg“ dahin. SPOLIN 1983. S. 381.

<sup>52</sup> EBERT 1999. S. 65.

<sup>53</sup> Ebd. S. 86.

<sup>54</sup> Ebd. S. 25.

<sup>55</sup> Vgl. Ebd. S. 33.

<sup>56</sup> BOAL 1989. S. 269.

**Unterdrückten**, eine Art „politisches Stegreiftheater“<sup>57</sup>, wollte BOAL die Unterdrückung, die den Menschen dort tagtäglich widerfährt, bewusst machen.<sup>58</sup> Er ließ die Dorf- und Slumbevölkerung mittels (eigener) Stücke und Spielformen die alltäglichen Repressionen Lateinamerikas reflektieren und ermutigte sie durch dieses *Probe-Handeln*, neue Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten wahrzunehmen. Ihm ging es weniger um ein ästhetisches Theater – vielmehr reizte ihn die reine Aktionsform.<sup>59</sup> 1971 wurde er deshalb verhaftet und gefoltert und flüchtete daraufhin. Bis 1976 ging er ins politische Exil nach Buenos Aires und anschließend bis 1986 nach Paris. In dieser Zeit entwickelte er seinen Ansatz, der als *work in progress* immer veränderbar und offen, bleibt bis heute weiter.<sup>60</sup> Seine Gedanken und Konzepte sind inspiriert von Bert BRECHT, Jacob L. MORENO und seinem Landsmann Paulo FREIRE, der sich mit seiner *Pädagogik der Unterdrückten* u.a. darum bemühte, die Alphabetisierung in Brasilien voranzubringen.<sup>61</sup>

Sein Europa-Aufenthalt führte bei BOAL zur Erkenntnis, dass auch auf diesem Kontinent Unterdrückung und Ungerechtigkeit herrschten – wenn auch in subtilerer Form. Es bedurfte also auch subtilerer Techniken, diese aufzuspüren. Sein Fokus richtete sich nun zunehmend auf internalisierte Unterdrückung und Konflikte (Isolation, Kontaktarmut etc.), so dass es, von BOAL seit Mitte der 1980er Jahre auch so kommuniziert, eine „Überlagerung der Sphären von Theater und Therapie“<sup>62</sup> gab und gibt. Damit verschob sich die Losung von „Befreie dich selbst!“ hin zum „Lernen über sich selbst“<sup>63</sup>: das *Theater der Unterdrückten* sieht BOAL seitdem als eine Art „Schlüssel zur Lösung aus seelischen Verstrickungen.“<sup>64</sup>

---

<sup>57</sup> DAUBER 1997. S. 164.

<sup>58</sup> BOAL geht es im Sinne BRECHTS um eine „*Poetik der Bewusstmachung: die Welt erscheint als veränderbar und die Veränderung beginnt im Theater selbst. [...] Theater ist Wirklichkeitsprobe.*“ BOAL 1989. S. 66.

<sup>59</sup> Vgl. KEUTER 1997. S. 46.

<sup>60</sup> Vgl. THORAU in: BOAL 1989. S.173.

<sup>61</sup> Vgl. hierzu weiterführend FREIRE 1982.

<sup>62</sup> SIEGEMUND 2001. S.18.

<sup>63</sup> BOAL zit. nach: ebd.

<sup>64</sup> Ebd. Siehe für die Parallelen zu MORENO Kapitel 2.3.3.A.

Signifikant für BOALS „pädagogisches Theater“<sup>65</sup> ist die – bereits in Kapitel 2.2 erwähnte – Aufhebung der Trennung von Bühne und Publikum. Bei BOAL werden Zuschauer zu Akteuren, denn „Zuschauer sein heißt unterdrückt sein!“<sup>66</sup> Für ihn ist ein *actor* nicht nur der Schauspieler im Theater, sondern auch ein Akteur im Leben<sup>67</sup> – der Zuschauer wird zum *ZuschauSpieler*.<sup>68</sup> Schließlich kann jeder, der möchte, Theater spielen resp. machen.<sup>69</sup> Daneben erhebt Boal die Konflikte des Subjekts zum zentralen Spielgegenstand<sup>70</sup> und möchte gesellschaftspolitische Lösungsmöglichkeiten auf der (symbolischen) Bühne erarbeiten.<sup>71</sup>

Das *Theater der Unterdrückten* besteht aus Techniken wie z.B. dem *Zeitungstheater*, dem *Statuentheater*, dem *Unsichtbaren Theater*, dem *Legislativen Theater* oder aber auch dem neueren *Regenbogen der Wünsche*.<sup>72</sup> Exemplarisch soll hier sein **Forumtheater** genannt werden, denn in ihm sieht Boal „die höchste Stufe des Zuschauertheaters als Zukunftsprobe.“<sup>73</sup> Zudem wird im Rahmen des *Forumtheaters* am stärksten mit improvisatorischen Mitteln gearbeitet. Improvisationsspiele und -übungen dienen laut BOAL dem emotionalen und darstellerischen Aufwärmen der Spieler und Zuschauer und „der inhaltlichen und argumentativen Erarbeitung“<sup>74</sup> der folgenden Szenen. Improvisation ist in diesem Fall, also ähnlich wie bei EBERT, kein Selbstzweck, jedoch notwendig, um den Aktivitätsdrang und die Spontaneität und Offenheit der Akteure zu fördern.<sup>75</sup> Konkret funktionieren Forumstheater szenen so, dass ein Konflikt zwischen *Protagonist* (Unterdrücktem) und *Antagonist* (Unterdrücker) sich im Laufe einer (improvisierten) Szene aus dem Alltag der Akteure entwickelt, an dessen dramatischem Höhepunkt der Antagonist die Oberhand behält. Diese Szene wirkt als *Anti-*

---

<sup>65</sup> Theater als permanenter Dialog aus Lehren und Lernen als Voraussetzung für Bewusstwerdung, Reflexion und Aktion. Vgl. BOAL 1989. S. 8. u. 68.

<sup>66</sup> BOAL zit. nach: THORAU in: KOCH u. STREISAND 2003. S. 315.

<sup>67</sup> Vgl. THORAU in: ebd.

<sup>68</sup> Vgl. auch MENCK in: ebd. S. 364 - 366.

<sup>69</sup> Mit diesem Verständnis steht er SPOLIN und JOHNSTONE nahe. Dazu mehr in Kapitel 2.3.3.B und C.

<sup>70</sup> Auch hier reiht sich BOAL bei MORENO ein. Siehe Kapitel 2.3.3.A.

<sup>71</sup> Vgl. NAUMANN u. WEINTZ in: KOCH u. STREISAND 2003. S. 52.

<sup>72</sup> Vgl. hierzu weiterführend und explizierend: BOAL 1989 und BOAL 1999.

<sup>73</sup> THORAU in: BOAL 1989. S. 15. „Auf das Forumtheater kann nur die Aktion selbst folgen.“ BOAL 1989. S. 15.

<sup>74</sup> SIEGEMUND in: KOCH u. STREISAND 2003. S. 139.

<sup>75</sup> Vgl. SIEGEMUND 2001. S. 19.

*Modell* für alle späteren Szenen. Der Spielleiter, auch *Joker* genannt, achtet in der Wiederholung der Szene darauf, dass alle Regeln eingehalten werden und der Einstieg für die *ZuschauSpieler*, die nun eingreifen und ohnmächtig Spielende ersetzen oder Vorschläge für den weiteren, ‚besseren‘ Verlauf der Handlung machen können, leicht ermöglicht wird. Dies geschieht durch Vermittlung des Geschehenen und Fragen an das ‚Publikum‘. Somit ist die enge Verknüpfung von Aktion und Reflexion ein Garant für einen „kontinuierlichen, kollektiven und dialektischen Reflexionsprozess.“<sup>76</sup> Die Aufführung endet, wenn der ursprüngliche Protagonist mit neuen Anregungen für einen positiveren Verlauf der Handlung wieder einsteigt und kein anderer Mitspieler mehr etwas zu beanstanden hat.<sup>77</sup>

Letztlich soll jede seiner Volkstheater-Techniken im Zuschauer den Wunsch wecken, „in die Wirklichkeit umzusetzen, was im Theater geprobt wurde.“<sup>78</sup> Denn das Ziel dieser und ähnlicher Formen soll sein, „die Rituale, welche die menschlichen Beziehungen verdinglichen, durchschaubar zu machen, die Masken sozialen Verhaltens zu lüften, die gesellschaftliche Rollen und Normen dem Einzelnen überstülpen.“<sup>79</sup> Aber diese Art der Theaterarbeit fördert bei den Teilnehmern auch „Mut zur Selbstdarstellung und damit Stärkung der Ich-Identität, der Selbstbehauptung und der Durchsetzungsfähigkeit“<sup>80</sup> – durch die man, wie MORENO sagt, „mit Mikrorevolutionen die Makrorevolutionen der Zukunft“<sup>81</sup> vorbereiten kann.

### **2.3.3 Improvisation als ‚Selbstzweck‘ - drei Ansätze**

Über die beiden oben genannten Verständnisse und Anwendungsfelder hinaus existiert Theaterimprovisation auch als ‚Selbstzweck‘, d.h. sie hat weitestgehend sich selbst resp. *Spontaneität*, *Kreativität* und somit ‚seeli-

---

<sup>76</sup> WRENTSCHUR in: KOCH u. STREISAND 2003. S. 108 f.

<sup>77</sup> Vgl. WRENTSCHUR in: KOCH u. STREISAND 2003. S. 108f

<sup>78</sup> BOAL 1989. S. 58.

<sup>79</sup> Ebd. S. 65f. Orthographische Verbesserungen vom Autor.

<sup>80</sup> GIPSER in: KOCH u. VAßEN 1986/87. S. 4.

<sup>81</sup> MORENO zit. nach: THORAU in: KOCH u. STREISAND 2003. S. 316. U.a. durch diese Zielsetzung gerät Improvisation bei Boal zum zweckmäßigen Instrument und hebt sich von den folgenden drei Ansätzen ab.

sche' bzw. ‚persönliche' Freiheit<sup>82</sup> zum Ziel. Auch hier existiert eine methodische Entwicklung zum einen und Ansätze mit unterschiedlichen Akzentuierungen zum anderen. Die drei in diesem Kontext wichtigsten sollen im Folgenden in historischer Reihenfolge kurz dargelegt werden.

### **A. MORENO und sein therapeutischer Ansatz**

„Das Leben ist Einatmung, Stegreif ist Ausatmung der Seele. – Durch Einatmung entstehen Gifte (Konflikte), durch Stegreif werden sie wieder **frei**.“<sup>83</sup>

Jacob Levy MORENO (1889 - 1974)<sup>84</sup> wurde in Bukarest geboren, wuchs in Wien auf und emigrierte 1925 in die USA. Als Psychiater, Soziologe, Schriftsteller und Theatermacher war er auf vielen Feldern tätig und ist in erster Linie für sein therapeutisches Konzept bekannt. Dieses besteht hauptsächlich aus den drei Elementen der *Gruppenpsychotherapie*, der *Soziometrie* und dem *Psychodrama*.<sup>85</sup> Für den Kontext dieser Arbeit soll allerdings nur das *Psychodrama* von Belang sein, da seine Ursprünge im Stegreiftheater liegen und so am ehesten MORENOS Verständnis von Spontaneität und Improvisation aufzeigen können.<sup>86</sup> Aus diesem Grund ist MORENOS Psychodrama-Theater auch nicht eindeutig dem Bereich der Therapie zuzuordnen und nimmt eine ‚Zwischenstellung' ein zwischen Kunst, Bildung und besagter Therapie.<sup>87</sup> Aus diesem Blickwinkel hat sie zweifelsohne einen großen Einfluss auf BOALS Ansatz.<sup>88</sup>

MORENO begann seine theatralisch-therapeutische Arbeit nach dem ersten Weltkrieg. Nach anfänglicher Arbeit mit Kindern aus ärmlichen Verhältnissen<sup>89</sup>, sah er bald das kindliche Spiel als Inbegriff der heilsamen Wirkung von enger Wechselbeziehung zwischen Realität und Fiktion, Leben und

---

<sup>82</sup> Vgl. zum Freiheitsgedanken der *Spontaneität* MORENO und SPOLIN in Kapitel 2.3.3.

<sup>83</sup> MORENO zit. nach: LEUTZ in: DAUBER 1997. S. 128.

<sup>84</sup> Es gibt unterschiedliche Angaben zu seinen Lebensdaten. Diese Arbeit beruft sich auf die des MORENO-Instituts: <http://www.morenoinstitut.de>

<sup>85</sup> Vgl. WILDT in: KOCH u. STREISAND 2003. S. 233.

<sup>86</sup> Vgl. weiterführend auch: FOX 2001 oder PETZOLD 1984. S. 111 - 216.

<sup>87</sup> Vgl. WILDT in: KOCH u. STREISAND 2003. S. 233.

<sup>88</sup> Vgl. hierzu Kapitel 2.3.2.

<sup>89</sup> Hier sind seine „Königsspiele“ und seine Bücher „Der Königsroman“ bzw. „Das Stegreiftheater“ (beide 1923) zu erwähnen. Vgl. auch PÖRTNER 1972. S. 115ff.

Spiel auch und vor allem für Erwachsene.<sup>90</sup> Daraufhin gründete er 1921 ein Stegreiftheater für Kinder und Erwachsene in Wien. Er verzichtete auf eine Textvorlage, weil er an die Improvisationsfähigkeit, in erster Linie (wie bei Kindern) durch Spontaneität und Phantasie gekennzeichnet, der Mitspieler glaubte – das Leben sollte bei ihm an die Stelle der Bühne treten.<sup>91</sup> Nach einer recht erfolglosen Anfangsphase überarbeitete MORENO seine Konzeption schrittweise, blieb aber seiner Spontaneitäts-Philosophie treu, denn „selbst die kunstvollste, großartigste Konserve<sup>92</sup>, die beste Simulation von Realität im Theater kann nicht den Augenblick ersetzen, wo die Spontaneität in einer realen Person zum Ausdruck kommt: der Blitz der Wahrheit.“<sup>93</sup> Als „Blitz der Wahrheit“ ist sie oberstes Ziel und Weg zugleich. Und weil sie hervorgerufen wird, wo sie notwendig ist, bietet der Stegreif nach MORENO die besten Voraussetzungen, sie zu fördern.<sup>94</sup>

Dass die meisten seiner Stegreif- und *Impromptu-Theater*<sup>95</sup>-Aufführungen nicht das ästhetische Niveau einer professionellen Schauspielerei erreicht haben, bedauerte er zwar, sah aber die Priorität seiner Arbeit vielmehr im Entdecken des eigenen Authentisch-Kreativen und in der Befreiung von zivilisatorischen Folgen der damaligen Zeit: Verdinglichung zwischenmenschlicher Beziehungen, Verlust von Bindungen und Zweckrationalität.<sup>96</sup> Somit ließe sich schlussfolgern, dass die Begriffe *Spontaneität*, *Kreativität* und *Begegnung* im *Psychodrama* von elementarer und anthropologischer Bedeutung sind.

Für MORENO ist der Mensch nicht nur *actor*, sondern *interactor*.<sup>97</sup> Da zum ‚Interagieren‘ immer ein Partner benötigt wird, ist der Mensch folglich abhängig von **Begegnungen**. Man kann also sagen, dass er „grundsätzlich

---

<sup>90</sup> Vgl. PÖRTNER 1972. S. 116.

<sup>91</sup> Vgl. NAUMANN in: KOCH u. STREISAND 2003. S. 208.

<sup>92</sup> *Konserve* kann nach MORENO als jegliches kulturelles Erbe angesehen werden. Vgl. Fox 2001. S. 77.

<sup>93</sup> MORENO zit. nach: PÖRTNER 1972. S. 120.

<sup>94</sup> Vgl. PÖRTNER 1972. S. 120.

<sup>95</sup> Dies war die Bezeichnung seines Stegreiftheaters in den USA.

<sup>96</sup> Vgl. WILDT in: KOCH u. STREISAND 2003. S. 233. Auch hier eine direkte Parallele zu BOAL.

<sup>97</sup> Vgl. MORENO zit. nach: PETZOLD 1984. S. 131f.

sozial bestimmt<sup>98</sup> ist – oder wie Aristoteles formulierte: der Mensch ist ein *zóon politikòn*. Deshalb liegt für MORENO die Heilung beim *Psychodrama* in der *Begegnung*.<sup>99</sup>

Kontinuierliche Interaktionen bedeuten aber auch einen permanenten Zwang zur Reaktion. Genau hier wird **Spontaneität** dringend benötigt, denn sie „ist eine adäquate Reaktion auf neue Bedingungen oder eine neue Reaktion auf alte Bedingungen.“<sup>100</sup> Damit ist sie auch an Aktion im Hier und Jetzt geknüpft und kann weder aufgehalten noch irgendwie konserviert werden. Da der gesunde Mensch nach MORENO generell ein hohes Maß an gestaltender Spontaneität besitzt, ist allerdings auch eine ‚konstruktive Ordnung‘ dieser Kompetenz unerlässlich, um Kreativitätsneurosen, gehemmte „schöpferische Handlungsfähigkeit“ und mangelnde Interaktionskompetenz bis hin zu Psychosen vermeiden zu können.<sup>101</sup>

An dieser Stelle tritt **Kreativität** als „formende Substanz für die Energie der Spontaneität“ in Erscheinung. Mit ihrer Hilfe gestaltet der Mensch in einem schöpferischen Akt im Hier und Jetzt ‚seine‘ Wirklichkeit. Doch gilt hier zu beachten, dass das Produkt einer kreativen Handlung „schon erstarrt, zur ‚kulturellen Konserve‘ geworden ist. Als Endprodukt des schöpferischen Prozesses beinhaltet sie selbst keine Kreativität und Spontaneität mehr“, kann aber als Anregung für einen erneuten Schöpfungsakt wirken.<sup>102</sup>

Auch hier zeigt sich, dass Stegreifspiel bzw. Improvisation prädestiniert für kreatives Handeln sind: im Sinne COLEMANS produziert das Spielen das Spiel<sup>103</sup> und kann also nie Konserve sein, denn es zählt nicht das Produkt (Ziel), sondern das Spiel (der Weg). Hinzu kommt, dass nach MORENO für ein Überleben in dieser Welt zum einen „kreative Anpassung“ und zum an-

---

<sup>98</sup> Vgl. PETZOLD 1984. S. 132.

<sup>99</sup> Vgl. LEUTZ zit. nach: ebd. Siehe zur Bedeutung der Begegnung auch MARTENS Zitat im Fazit.

<sup>100</sup> MORENO zit. nach: ebd.

<sup>101</sup> Vgl. PETZOLD 1984. S. 132f.

<sup>102</sup> Vgl. ebd. S. 133.

<sup>103</sup> Vgl. Kapitel 2.1.

deren „kreative Veränderung“ wichtig sind. Beides steht in unmittelbarem Zusammenhang mit *Spontaneität*.<sup>104</sup>

**Psychodrama** ist demnach eine „Aktions-Methode, bei der Vorstellungen, Situationen, interpersonelle wie intrapsychische Konflikte über die Verbalisierung hinaus in Handlung und szenische Darstellung umgesetzt werden“, wodurch Konflikte und Emotionen sichtbar resp. wieder erlebbar gemacht und verändert werden können.<sup>105</sup> Neben den zugrundeliegenden Prinzipien der *Begegnung*, *Spontaneität* und *Kreativität* besteht das Psychodrama aus den Konstituenten *Bühne*, *Protagonist* (Problemsteller), *Leiter* bzw. *Therapeut*, *Hilfs-Ich* (Mitspieler), *Gruppenteilnehmer* und den *Techniken* (u.a. *Rollenwechsel*, *Doppeln*, *Spiegeln*). Besonders bei den „*auxiliary egos*“ (*Hilfs-Iche*), die vom Leiter oder Protagonisten zugeteilt werden, sind Fähigkeiten wie Rollenflexibilität, Empathie, spontanes und situativ adäquates Handeln gefordert – was diese Kompetenzen entsprechend fördert.<sup>106</sup> Die drei Phasen der Erwärmung (Problemfindung), des Spiels (Problembearbeitung) und des Gesprächs runden die ‚Regeln‘ ab. Das *Stegreifspiel* hingegen stellt im *Psychodrama* nur eine Form neben anderen wie *Monodrama*, *Soziodrama*, *Rollenspiel* oder *gruppenzentriertes* bzw. *protagonistenorientiertes Psychodrama*.<sup>107</sup>

## **B. SPOLIN und ihr ‚pädagogischer‘ Ansatz**

„*Jeder kann schauspielern. Jeder kann improvisieren. Jeder, der den Wunsch verspürt, kann Theater spielen und lernen, ‚bühnenreif‘ zu werden.*“<sup>108</sup>

Durch die Weiterentwicklung der Improvisationstechniken der *Commedia dell'Arte*<sup>109</sup> als Schauspielerin, Theaterdirektorin und -pädagogin, legte Viola SPOLIN (1906 - 1994) mit ihren Gedanken zu *Spontaneität* und *Kreativität*

---

<sup>104</sup> Vgl. MORENO zit. nach: PETZOLD 1984. S. 133. Hier sind auch starke Parallelen zum *role-taking* und *role-making* nach MEAD zu erkennen. Weiterführend siehe Kapitel 3.

<sup>105</sup> Vgl. DORSCH 1998. S. 674.

<sup>106</sup> Vgl. PETZOLD 1984. S. 162.

<sup>107</sup> Vgl. DORSCH 1998. S. 674.

<sup>108</sup> SPOLIN 1983. S. 17.

<sup>109</sup> Vgl. Kapitel 2.2.

den Grundstein für das heutige Improvisationstheater.<sup>110</sup> Sie wollte einen kreativen Zugang zur Schauspielerei ermöglichen, indem sie Theater Techniken in Spielformen umwandelte und ihre *theater games* Körperlichkeit, *Spontaneität, Intuition, Einbeziehung* des Publikums und *Transformation* (in den Alltag) hervorheben.<sup>111</sup> Ihre Arbeitsformen sind mittlerweile nicht nur Basis für die professionelle Theater- und Schauspielarbeit, sondern bilden auch im Amateurtheater und in theaterpädagogischen Feldern das Gerüst, um spontanes und kreatives Arbeiten auf und neben der Bühne zu trainieren.

Ihr Hauptanliegen ist wie das BOALS nicht das künstlerisch-ästhetische (Schau-)Spiel auf der Bühne, sondern primär der kreative Ausdruck des Menschen.<sup>112</sup> Und nach SPOLIN initiiert man diesen kreativen Akt am besten durch *Selbstkenntnis* und persönliche *Erfahrung*, die man z.B. mittels Spiel, Geschichtenerzählen oder Tanz anregen resp. intensivieren kann.<sup>113</sup>

Da für SPOLIN *Begabung* lediglich darin liegt, eine ausgeprägtere Fähigkeit zu besitzen, *Erfahrungen* zu machen, ist das Ziel jeglichen Lernprozesses, die „schlummernde Potentialität einer Persönlichkeit durch eine Förderung der individuellen *Erfahrungskapazität*“<sup>114</sup> anzuregen. Denn man lernt (über sich selbst) nur durch *Erfahrung* und Erleben und kann nichts ‚beigebracht‘ bekommen. *Erfahrung* bezeichnet laut SPOLIN das ‚Eindringen in die Umgebung auf allen Ebenen‘ – nicht nur auf intellektueller und körperlicher, sondern auch auf *intuitiver Ebene*. Indem aber bisher das Intuitive oft nicht genügend berücksichtigt wurde, bedarf es neuer Lernsituationen, damit man „wirklich offen für Lernprozesse“<sup>115</sup> sein kann. Da intuitives Handeln für SPOLIN untrennbar mit *Spontaneität* verbunden ist, gilt auch bei ihr, spontanes Agieren zu fördern. Denn liegt hierin doch „ein Moment persönlicher Frei-

---

<sup>110</sup> Zum Unterschied von *Theaterimprovisation* und *Improvisationstheater* bzw. *Improtheater* siehe Kapitel 2.3.3.C.

<sup>111</sup> Vgl. NAUMANN in: KOCH u. STREISAND 2003. S. 286.

<sup>112</sup> Deshalb wird hier SPOLINS Ansatz *pädagogisch* genannt. Sie arbeitete sowohl mit Erwachsenen als auch mit Kindern und Jugendlichen.

<sup>113</sup> Vgl. SPOLIN 1983. S. 13.

<sup>114</sup> Ebd. S. 17.

<sup>115</sup> Ebd.

heit, in dem wir mit der Realität konfrontiert sind, sie wahrnehmen und erforschen und angemessen handeln. In dieser Realität funktionieren die Aspekte unserer Persönlichkeit als ein organisches Ganzes. Es ist ein Zeitpunkt der Entdeckung, der Erfahrung und des kreativen Ausdrucks.<sup>116</sup> Um *intuitives Wissen* zu ermöglichen, ist folglich eine Methode zu entwickeln, die folgendes bereithält: eine (Lern-)„Umgebung, in der Erfahrungen stattfinden können, eine Person, die offen für Erfahrung ist und Aktionen, die Spontaneität herbeiführen.“<sup>117</sup> Und diese Methode ist für SPOLIN das Spiel, oder konkreter: das improvisierte Theaterspiel.

SPOLINS Ansatz ist primär dadurch gekennzeichnet, dass *jeder*, der ein dahingehendes Verlangen verspürt, Theater spielen und kreativ sein kann. Hierfür bedarf es natürlich gewisser Regeln oder Methoden, die dem ganzen Prozess einen Rahmen geben. Der **Punkt der Konzentration** setzt einen solchen und besitzt als Fixpunkt des gesamten Konzepts und „gemeinsam gewähltes Objekt oder Ereignis, das in den Mittelpunkt der Aktivität gestellt wird“<sup>118</sup> vier wesentliche Funktionen: Er vereinfacht komplexe Theater-techniken, indem er einzelne Segmente abtrennt und den Lernprozess immer nur auf eine Ebene bzw. einen Punkt reduziert.<sup>119</sup> Er ermöglicht künstlerische Disziplin und Kontrolle in der Improvisation, die notwendig sind, damit sich nicht „eine ungebändigte Kreativität eher zu einer destruktiven als zu einer stabilisierenden Kraft“<sup>120</sup> entwickelt. Des Weiteren schult er die Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit einem Problem und stärkt die Gruppendynamik bei dessen Lösung – als „Katalysator zwischen Spieler und Spieler und zwischen Spieler und Problem“<sup>121</sup> entlässt er die Spieler von ihren subjektiven Bedürfnissen und macht sie damit für Beziehungen untereinander und das uneigennütziges Handeln auf der Bühne frei. Da die geballte Konzentration auf den „magischen Brennpunkt“ die ganze Person in Anspruch

---

<sup>116</sup> SPOLIN 1983. S. 18. Siehe hierzu auch MORENOS *Spontaneitäts*-Definition in Kapitel 2.3.3.a. und vertiefend zum ‚Organischen Ganzen der Persönlichkeit‘ bzw. als Bezug zur *Ich-Identität* Kapitel 3.

<sup>117</sup> SPOLIN 1983. S. 18.

<sup>118</sup> SIEGEMUND 2001. S. 23.

<sup>119</sup> „Durch die intensive Arbeit an Teilaspekten arbeitet die Gruppe auch am Ganzen [...]“ SPOLIN 1983. S. 38.

<sup>120</sup> Ebd. S. 37.

<sup>121</sup> Ebd.

nimmt, gestattet sie schließlich als „Vehikel für eine organische [...] Erfahrung“<sup>122</sup> spontanes Handeln. Die Zusammensetzung von „Individuen, die gemeinsam fokussieren [...], schafft eine wahre Beziehung, eine Teilhabe an einem frischen Erlebnis.“<sup>123</sup> Der *Punkt der Konzentration* kann als „Sprungbrett ins Unbewusste“ also „die Kraft der Gruppe und den persönlichen Genius“<sup>124</sup> freisetzen bzw. verstärken.

Neben dem Grundsatz des *Punktes der Konzentration* verweist SPOLIN zusätzlich auf die Leitstruktur des **Wo**, **Wer** und **Was**, die es in jeder szenischen Improvisation zu beachten und klären gilt. Das *Wo*<sup>125</sup> als Ort, an dem eine Szene spielt, das *Wer* als Charakter resp. Beziehung zwischen den dargestellten Charakteren im *Wo* und letztlich das *Was* als in diesem Kontext zu lösende Problematik der Charaktere im *Wo*.<sup>126</sup> Eine detaillierte Darstellung bzw. Definition dieser Parameter ermöglicht eine reale Szene, in der das *Wie* als exakt vorausgeplante Handlung nicht mehr zu explizieren ist und somit vermieden werden kann. Denn ein abgesprochenes *Wie* lähmt durch Zurückgreifen auf bekannte Handlungsmuster die Spontaneität und verhindert neue und tiefere Erfahrungen.<sup>127</sup>

### C. JOHNSTONE und sein ‚künstlerischer‘ Ansatz

„Meiner Meinung nach haben wir alle eine Phobie, nämlich die, auf einer **Bühne** zu stehen und angestarrt zu werden, und diese Phobie ist heilbar.“<sup>128</sup>

Ähnlich dem Verständnis SPOLINS sieht der britische Theaterautor, Regisseur, Schauspiellehrer und Theaterpädagoge<sup>129</sup> Keith JOHNSTONE (geb. 1933) die wichtigste Aufgabe darin, *Spontaneität*, *Kreativität* und *Motivation* (nicht

---

<sup>122</sup> Vgl. SPOLIN 1983. S. 37.

<sup>123</sup> Ebd. S. 40.

<sup>124</sup> Ebd. S. 37.

<sup>125</sup> Dieses *Wo* ist ferner in drei Umwelten unterteilt: die *unmittelbare*, die *allgemeine* und die *weitere*. Näher erläutert in: SPOLIN 1983. S. 101.

<sup>126</sup> Vgl. SPOLIN 1983. S. 48.

<sup>127</sup> Vgl. Ebd. S. 50f. „Die Beachtung der Struktur des *Wo*, *Wer*, *Was* und des *Punktes der Konzentration* führt zu wahrer (szenischer) Improvisation.“ SPOLIN zit. nach: SIEGEMUND 2001. S. 25.

<sup>128</sup> JOHNSTONE, Keith: o.O.u.D.

<sup>129</sup> Diese beiden Berufe werden hier differenziert betrachtet, weil ein Schauspiellehrer seine Tätigkeit auf die Arbeit mit professionellen Schauspielern beschränkt und ein Theaterpädagoge vornehmlich mit nicht-professionellen Spielern bzw. ‚theaterfremden‘ Personen arbeitet.

nur) bei Schauspielschülern zu fördern und versucht dabei, Schauspiel mit existentiellen Fragen zu verbinden.<sup>130</sup> Von 1956 bis 1966 am *Royal Court Theatre*, dann an der *Royal Academy of Dramatic Art* in London und anschließend ab 1971 als Professor an der *University of Calgary* in Kanada, entwickelte JOHNSTONE sein eigenes pädagogisches Konzept der (Schauspiel-)Lehre, das er auch noch heute weltweit in Workshops sowohl an den wichtigsten Universitäten und Schauspielschulen als auch privat in kleineren Kreisen lehrt.

In seiner Zeit als Schüler und Lehrer machte JOHNSTONE die Erfahrung, dass „in der Erziehung alles darauf angelegt [ist], Spontaneität zu unterdrücken.“<sup>131</sup> Er setzte sich zum Ziel, *Spontaneität* zu erzeugen.<sup>132</sup> JOHNSTONE begann, „Kinder nicht als unreife Erwachsene zu betrachten, sondern Erwachsene als verkümmerte Kinder“<sup>133</sup> und ließ seine (Schauspiel-)Schüler u.a. Grimassen schneiden, sich beschimpfen, schreien etc. Zudem forderte er, das „’Denken anzuhalten’, so, wie ein Jäger im Wald auf der Lauer liegt.“<sup>134</sup> Also all das, was man unter allen Umständen vermeiden sollte. Dass JOHNSTONE einen ungewöhnlicheren Weg verfolgt als seine Kollegen, zeigte sich früh: bereits als Kind gewöhnte er sich an, nie etwas einfach aus Bequemlichkeit zu glauben, sondern jede Aussage umzukehren, denn „sobald man einer Behauptung ein ‚nicht‘ hinzufügt, eröffnet sich eine ganze Reihe von neuen Möglichkeiten.“<sup>135</sup>

---

<sup>130</sup> Vgl. NAUMANN in: KOCH u. STREISAND 2003. S. 149. Zu nennen ist auch George TABORIS Nachwort in JOHNSTONES Essay: „[...] Nachdem er die große Kunst und unser kleines Leben studiert hat, bestätigt JOHNSTONE den Konflikt als das zentrale Faktum sowohl des Daseins als auch des Spiels, ein Naturgesetz, unentbehrlich für private und öffentliche Dramen. Seine Fragen verknüpfen aufs neue Existenz und Schauspiel.“ TABORIS in: JOHNSTONE 2000 a. S. 361. Mit dem Konflikt als „zentrales Faktum“ sind Ähnlichkeiten zu den bisher genannten Ansätzen in 2.3.2. und 2.3.3. zu erkennen. Der Konflikt (bei Spolin das *Problem*) dient als Herausforderung, der sich das Subjekt im *Probe-Handeln* stellen und sie bewältigen muss, um handlungsfähig zu bleiben und dadurch (auch ‚neben‘ der Bühne) an Kompetenzen zu gewinnen.

<sup>131</sup> Johnstone 2000 a. S. 16.

<sup>132</sup> Vgl. ebd. Auch hier sind Parallelen zu MORENO zu erkennen.

<sup>133</sup> Ebd. S. 36.

<sup>134</sup> Ebd. S. 14. Denn die „Entscheidung, Zukünftiges nicht beherrschen zu wollen, erlaubt den Schülern, spontan zu sein.“ JOHNSTONE 2000 a. S. 49. JOHNSTONE legt somit auch einen Schwerpunkt auf intuitives Handeln.

<sup>135</sup> JOHNSTONE 2000 a. S. 16.

CZERNY nennt als die drei Grundsäulen in JOHNSTONES Verständnis *Wahrnehmung, Phantasie* und *Imagination*, die es vor allem bei Erwachsenen wiederzuentdecken und zu fördern gilt. Letztlich zielen seine Übungen darauf ab, automatisiertes Verhalten und eine „erstarrte Persönlichkeit“ zu durchbrechen – damit verbunden ist „die Fähigkeit, Situationen zu verändern und Perspektiven zu wechseln, spontan und assoziativ zu sein und sich selbst als veränderlich und veränderbar zu erfahren.“<sup>136</sup> Dazu befähigt den Spieler die Lern- bzw. Spielsituation in JOHNSTONES Übungen, die ihn zwingt, sich spontan, offen und unvorbereitet auf die Situation einzulassen<sup>137</sup>, um sich nach intensiver Wahrnehmung des *Settings*<sup>138</sup> zu Spielideen anregen zu lassen und den eigenen Einfällen resp. denen des Partners zu vertrauen.<sup>139</sup> Dies ist auch das wichtigste Postulat JOHNSTONES: **Vertrauen in die eigene Phantasie** aufzubauen<sup>140</sup> – ‚Nimm den ersten Einfall!‘ Da viele Menschen in kreativer Hinsicht blockieren, sobald sie originell sein wollen, fordert JOHNSTONE, das „Nächstliegende“ aufzugreifen, denn „je naheliegender jemand improvisiert, desto mehr ist er er selbst“<sup>141</sup> – und desto origineller ist er auch.

Einen weiteren Fokus setzt JOHNSTONE auf die Wahrnehmung des bzw. das Spiel mit dem **Status** und die Arbeit mit **Masken**<sup>142</sup> – was zu einem Perspektivenwechsel und erweitertem Verhaltensrepertoire resp. zu einer schärferen *Rollenwahrnehmung* und *-distanz* verhelfen soll und kann.<sup>143</sup> Nach JOHNSTO-

---

<sup>136</sup> CZERNY 2004. S. 47. Mit explizitem Hinweis auf die Verzahnung von Bühnen- und Alltagsverhalten überschneiden sich hier alle bisher genannten Ansätze von BOAL bis JOHNSTONE, was die persönlichkeitsfördernden Kompetenzen der Improvisation betont. Mehr dazu in Kapitel 5.

<sup>137</sup> Hier finden sich auch Parallelen zu SPOLIN, obwohl er über deren Ansatz sagt: „[...] und ich mochte dieses ‚Wer, Was, Wo‘ nicht [...]“ JOHNSTONE 2000 a. S. 39.

<sup>138</sup> Unter *Setting* werden hier die generellen Gegebenheiten einer (Lern-)Situation wie Ort, Uhrzeit, Mitmenschen etc. und die speziellen wie z.B. Gruppen- oder Spielregeln verstanden.

<sup>139</sup> Vgl. CZERNY 2004. S. 45ff. JOHNSTONE hat unzählige Übungen kreiert und zusammengestellt. Vgl. JOHNSTONE 2000 a und JOHNSTONE 2000 b. Einige davon werden im Workshop in Kapitel 4 aufgegriffen.

<sup>140</sup> „Das ist der Kern von JOHNSTONES Lehre: Deine Phantasie ist nicht impotent, solange du nicht tot bist; du bist nur eingefroren. Schalte den verneinenden Intellekt aus, und heiße das Unbewusste als Freund willkommen: Es wird dich an Orte führen, die du dir nicht hast träumen lassen, und es wird Dinge hervorbringen, die origineller sind als alles, was du erreichen könntest, wenn du Originalität anstrebst.“ WARDLE, Irving in: JOHNSTONE 2000 a. S. 9.

<sup>141</sup> JOHNSTONE 2000a. S. 149f. Weitere Regeln für eine funktionierende Improvisation nach JOHNSTONE finden sich in Kapitel 4.

<sup>142</sup> Hierzu gibt es in JOHNSTONE 2000 a und JOHNSTONE 2000 b ebenfalls umfangreiche Spiele und Übungen.

<sup>143</sup> Vgl. CZERNY 2004. S. 47ff. Zur *Rollendistanz* siehe auch Kapitel 3.

NE ergibt sich der *Status* einer Person aus der (gesamten) Körpersprache und hat nichts mit ihrem gesellschaftlichen Ansehen zu tun.<sup>144</sup> Der *Status* besitzt für JOHNSTONE einen derart hohen Stellenwert, weil „jeder Tonfall und jede Bewegung Status vermittelt“<sup>145</sup>, und „man sich niemals neutral verhalten kann. [...] Die Botschaften werden vom Empfänger modifiziert.“<sup>146</sup>

Doch Improvisation dient JOHNSTONE nicht nur als theaterpädagogische Methode, sondern – und vor allem – auch als **eigene Spielform**.<sup>147</sup> Er erkannte in den 1960ern das Potential seiner Übungen, auch vor Publikum gespielt zu werden, und gründete zunächst die (wohl erste<sup>148</sup>) Improvisationstheatergruppe *Theatre Machine Company*, um dann ab 1971 als Direktor und künstlerischer Leiter des *Loose Moose Theatre* in Calgary das *Improvisationstheater* in der heute bekannten Form zu entwickeln. Die weltweite Popularität, die *Improtheater*<sup>149</sup> mittlerweile genießt, ist hauptsächlich mit dem von ihm entwickelten **Theatersport** zu begründen. JOHNSTONES Vorbild für diese Art von Theater war das amerikanische Show-Catchen bzw. Wrestling, bei dem die Zuschauer neben dem Ring stehen und exstatisch laute Zwischenrufe, Anfeuerungen und Proteste von sich geben.<sup>150</sup> Sein Ziel war es, diese Begeisterung des Publikums ins Theater zu übertragen.

Ein *Theatersport-Match* wird von Land zu Land und teilweise sogar Stadt zu Stadt unterschiedlich gespielt, was auf den (von JOHNSTONE auch gewollten) fortwährenden Entwicklungsprozess des Mediums und regionale Vorlieben des Publikums zurückzuführen ist. Doch grundsätzlich lässt sich festhalten, dass in einem *Match* zwei ‚Mannschaften‘, bestehend aus meistens drei

---

<sup>144</sup> JOHNSTONE 2000 a. S. 57.

<sup>145</sup> Ebd. S. 52.

<sup>146</sup> Ebd. S. 59. Vgl. hierzu auch WATZLAWICK u.a. 1985 („*Man kann nicht nicht kommunizieren.*“) bzw. SCHULZ VON THUN 1988 („*Eine Botschaft von Sender zu Empfänger hat immer vier Seiten.*“).

<sup>147</sup> Im Folgenden der Grund, weshalb in diesem Kontext JOHNSTONES Ansatz *künstlerisch* genannt wird. Vgl. auch JOHNSTONE 2000 b.

<sup>148</sup> Hier gibt es von SPOLIN widersprechende Äußerungen. Sie nennt ihren Sohn Paul SILLS als Gründer der ersten professionellen Improvisationstheatergruppe *The Compass*. Vgl. Spolin 1983. S. 13.

<sup>149</sup> Theaterimprovisation wird zum *Improvisationstheater*, wenn ausschließlich eigentliche Improvisationsübungen vor Publikum gespielt werden. Man nennt es kurz *Improtheater* bzw. (noch kürzer) *Impro*. Vgl. GOHLKE in: KOCH u. VABEN 2001. S. 32 - 35.

<sup>150</sup> Für ihn „*das einzige Beispiel für Arbeitertheater*“, dass er je gesehen hatte. Vgl. JOHNSTONE 2000 b. S. 25.

Spielern, vor einem Publikum und oft einem Schiedsrichter/Moderator gegeneinander um die beste improvisierte Szene antreten. Dabei geben die Zuschauer Vorgaben wie z.B. einen Spielort, Gegenstand oder eine Wetterlage, welche die Spieler ohne Vorbereitung in der Szene umsetzen müssen. Diese in der Regel zwischen drei und 15 Minuten langen improvisierten Szenen beurteilt das Publikum im direkten Vergleich und stimmt dann darüber in unterschiedlicher Form (Rosen, Schwämme, rote Karten, Applaus etc.) ab. Wie bei einem richtigen Wettkampf gibt es am Ende einen Sieger. Aus diesem Show-Wettkampf-Gedanken heraus haben sich mittlerweile in vielen Ländern eigene *Impro-Ligen*, bestehend aus professionellen und Amateurtheatergruppen, gegründet, die regelmäßige (Welt-/Europa-)Meisterschaften austragen.<sup>151</sup> Des Weiteren wurden in der Zwischenzeit auch andere *Improtheaterformen* entwickelt, wie z.B. die *Impro-Show*, *Micetro*, *Gorillatheater* oder *Harold*.<sup>152</sup>

*Theatersport* resp. *Improtheater* hat keinen Bildungsanspruch im eigentlichen Sinne, sondern möchte die Zuschauer schlichtweg unterhalten. Dies funktioniert in erster Linie, weil dem Publikum vom Beginn bis zum Ende einer Szene ein transparenter und nachvollziehbarer Schaffensprozess auf der Bühne geboten wird<sup>153</sup>: die Zuschauer sind durch ihre Vorgaben in den Prozess eingebundene Zeugen, wie das Spiel beeinflusst werden, ad hoc entstehen und funktionieren kann.<sup>154</sup> Dadurch wird eine besondere, intensive Beziehung zwischen Publikum und Spielern, aber auch zwischen den Spielern untereinander erzeugt – was u.a. die Voraussetzung für die o.e. persönlichkeitsfördernden Kompetenzen der Improvisation darstellt.

---

<sup>151</sup> Die erste deutsche Improgruppe war *Emscherblut* aus Dortmund. Sie wurde 1988 gegründet und gewann u.a. 1993 die erste Deutsche Meisterschaft. Im Internet gibt es unzählige Foren und Seiten über *Improtheater* und aktuelle Entwicklungen. So z.B. [www.impro-theater.de](http://www.impro-theater.de). Vgl. auch WELLMANN in: KOCH u. STREISAND 2003. S. 324f.

<sup>152</sup> Diese einzeln zu erklären sprengte den Rahmen dieser Arbeit. Es sei aber noch darauf hingewiesen, dass der *Harold* als frei assoziative Improvisationslangform seine Wiege in Chicago hat und sein Erfinder DEL CLOSE quasi einen „Antipoden“ zu JOHNSTONE und seiner meist linearen Improvisation stellt. Vgl. hierzu auch TRESCHER in: LIPPERT 1998. S. 184.

<sup>153</sup> Vgl. TRESCHER in: LIPPERT 1998. S. 165.

<sup>154</sup> Zu den Voraussetzungen für eine gelungene Szene siehe auch Kapitel 4.

### 3 Das Selbst und seine Wahrnehmung

„... *das eigentliche Genie der Erziehung: die **Beobachtung***.“<sup>155</sup>

Im Rahmen dieser wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit *Improvisationstheater* ist es notwendig, auf den Begriff der *Rolle* einzugehen: besonders beim improvisierten Theaterspiel werden viele *Rollen* eingenommen, die auf Grund der spontanen und intuitiven Spielweise mehr *biografische Anteile* des Spielers besitzen als es im ‚klassischen‘ Theater der Fall ist. Hier zeigt sich also besonders deutlich der Zusammenhang von *Rolle* und *Identität*. Die Implikationen dieser Konstellation sollen im Folgenden aus der Perspektive des *symbolischen Interaktionismus* näher gebracht werden – das *Selbst* rückt nun in den Fokus dieser Arbeit.<sup>156</sup>

#### 3.1 *Rolle, Identität und Selbst aus symbolisch-interaktionistischer Sicht*

„Den Eindruck, den das Individuum in seinen Anstrengungen, *Identität* zu behaupten, vermittelt, ist der eines ständig [...] balancierenden [...] Schauspielers, der in einem Augenblick das gesamte Geschehen auf der Bühne beherrscht und sich dann leise wieder davonstiehlt [...].“<sup>157</sup>

Ihren für diese Arbeit besonderen Stellenwert bezieht die *symbolisch-interaktionistische* Perspektive aus zwei Gründen: Zum einen betont sie die (auch für den pädagogischen Kontext relevante) Fähigkeit des Individuums, (relativ) frei und *selbstverantwortlich* agieren und *kommunizierend* und *intentional* auf seine Umwelt **einwirken** und in einer prägenden Sozietät sein

---

<sup>155</sup> BENJAMIN, Walter zit. nach: BATZ u. SCHROTH 1983. S. 23.

<sup>156</sup> Da allerdings der *Rollen*-Begriff im interdisziplinären wissenschaftlichen Diskurs einen sehr großen Raum einnimmt, dessen Erkenntnisse u.a. im Zusammenhang mit der Persönlichkeitsforschung fundamental sind, kann dies hier nur angedeutet, keinesfalls aber ausführlich behandelt werden. Zum aktuellen (theater-)pädagogischen Diskurs unter dem Stichwort *interaktionistisch-konstruktivistisch* bzw. *systemisch-konstruktivistisch* sei einleitend auf REICH 2002 (Pädagogik) und GÖHMANN 2001 (Theaterpädagogik) verwiesen.

<sup>157</sup> KRAPPMANN 1978. S. 56.

*Selbstkonzept* aufbauen zu können<sup>158</sup>. Zum anderen wird die Parallelität des aus dieser Sicht dynamischen und vor allem **offenen** sozialen Prozesses<sup>159</sup> zum Improvisationstheater, in dem der Verlauf ebenfalls durch dynamische Interaktionen geprägt und der Ausgang nicht vorherzusagen ist, mehr als deutlich.

### 3.1.1 Der *symbolische Interaktionismus*

Der *symbolische Interaktionismus* – ausgehend von seinem Begründer George Herbert MEAD<sup>160</sup> (1863 - 1931) und weiterentwickelt von u.a. Erving GOFFMAN (soziologisch) oder Lothar KRAPPMANN (pädagogisch) – vertritt die These, dass das Individuum angewiesen ist auf soziale Beziehungen, da es nur im Rahmen dieser **Interaktionen** ein *Selbst* aufbauen resp. *Identität* gewinnen kann.<sup>161</sup> Und weil der Mensch in einer **symbolischen** Umwelt lebt, in der alle Gegenstände, Strukturen und Verhaltensweisen durch gemeinsame Interpretationen *social meanings*, also soziale Bedeutungen erhalten, wird soziales Handeln *intentional*, d.h. es hat die „Verwirklichung eines Sinngelalts“ zum Ziel.<sup>162</sup> Aus diesem Grundverständnis heraus kann nun die *interaktionistische Rollentheorie* dargelegt werden.

### 3.1.2 Die (*interaktionistische*) *Rollentheorie*

Im altgriechischen Schauspiel musste der Akteur aus Gründen der Sparsamkeit seinen Text aus den Manuskripten abschreiben und anschließend zu einer ‚Rolle‘ zusammenrollen.<sup>163</sup> Aus diesem historischen Kontext als durch Thema und Inhalt vorgegebenes Verhalten des Akteurs abgeleitet, bedeutet **Rolle** im sozialpsychologischen Verständnis „die Summe der von einem Individuum erwarteten Verhaltensweisen, auf die das Verhalten anderer Gruppenmitglieder abgestimmt ist.“<sup>164</sup> Oder nach WEINTZ formuliert, kann unter *Rolle* „das Bündel an Erwartungen gegenüber Verhalten und Eigenschaften verstanden werden, mit dem ein Inhaber einer sozialen Positi-

---

<sup>158</sup> Vgl. WEINTZ 1999. S. 67f.

<sup>159</sup> Vgl. KRAPPMANN 1978. S. 21. bzw. WEINTZ 1999. S. 70f.

<sup>160</sup> Vgl. MEAD 1991.

<sup>161</sup> Vgl. hier auch MORENOS Verständnis des Menschen als *interactor* in Kapitel 2.3.3.A.

<sup>162</sup> Vgl. KRAPPMANN 1978. S. 20f. und ferner GUDJONS 1993. S. 149f.

<sup>163</sup> Vgl. KNITSCH 2000. S. 104.

<sup>164</sup> DORSCH 1998. S. 745.

on durch das gesellschaftliche System oder gesellschaftliche Bezugsgruppen konfrontiert wird.<sup>165</sup> *Rollen* werden definiert über soziale Positionen (Politiker, Verkäufer), reziproke Verhältnisse (Lehrer – Schüler, Vater – Tochter) oder durch bestimmte Kontexte (Schule, Krankenhaus).<sup>166</sup> Sie werden zu Zielen und Motivationskräften des eigenen Handelns und können somit „am Schnittpunkt zwischen Persönlichkeit und Gesellschaft“ angesiedelt werden.<sup>167</sup>

### 3.1.3 (Konsequenzen für) *Rolle, Identität und Selbst*

An dieser Stelle unterscheidet sich die gewählte *interaktionistische Perspektive* von der traditionellen Rollentheorie.<sup>168</sup> Denn ermöglicht der ‚Schnittpunkt‘ aus dieser Sicht ein *interpretatives Rollenhandeln* und eröffnet dem Individuum soziale *Handlungsspielräume*. Diese sind indes von einer „Dialektik von sozialen Erwartungen und subjektiven Ansprüchen“ geprägt und müssen permanent „im Interaktionsprozess abgeglichen“ werden.<sup>169</sup> Um in diesen Interaktionen überhaupt ‚abgleichen‘, also in Kommunikation treten zu können, bedarf es einer *Perspektivübernahme*: ich (*Ego*) muss mich in den anderen (*Alter*) hineinversetzen können. Dadurch wird es mir ermöglicht, die Sichtweise und Erwartungen meines Interaktions- bzw. Kommunikationspartners zu *antizipieren* – und umgekehrt.<sup>170</sup> Diesen Prozess der reziproken *Rolleninterpretation* nennt MEAD *role-taking*, WEINTZ *Identifikationsangebote*. Die (mögliche) Reaktion meines Gegenüber auf meine (zukünftige) Handlung kann dadurch vorweggenommen werden und fließt umgehend in meine erneute *Rolleninterpretation* ein. Auf diese Neuinterpretation muss das Gegenüber ebenfalls reagieren. Dadurch kommt es entweder „zur einverständigen Aushandlung der wechselseitigen Rollen oder zum

---

<sup>165</sup> WEINTZ 1999. S. 73. Dabei können die *Rollenerwartungen* oft widersprüchlich sein.

<sup>166</sup> Vgl. ebd.

<sup>167</sup> Vgl. GUDJONS 1993. S. 148f.

<sup>168</sup> Z.B. der *strukturell-funktionalistischen Rollentheorie* PARSONS, in der *Rollenhandeln* nach einem ‚normativen Paradigma‘ „als strikte Anpassung an die [...] gestellten Erwartungen [...] aufzufassen“ ist. Vgl. WEINTZ 1999. S. 73.

<sup>169</sup> Vgl. ebd.

<sup>170</sup> An dieser Stelle sei auf HELLE hingewiesen, der sagt, dass durch die Fähigkeit der *Antizipation* Wahrnehmung an die Stelle des tatsächlich ausgeführten Handelns treten kann. Daher „bezeichnet Mead Wahrnehmung als komprimierte oder in sich zusammengesobene Handlung. Was der einzelne wahrnimmt, hängt also davon ab, was er antizipiert. Dabei leuchtet ein, dass jeder Antizipationsvorgang Ergebnis individueller Erfahrung ist.“ HELLE 1977. S. 80. Hier sei hinzuzufügend auf SPOLINS *Erfahrungs-Konzept* hingewiesen. Siehe auch Kapitel 2.3.3.B.

Abbruch der Kommunikation.“<sup>171</sup> Den Prozess der eigenen ‚Rollenschaffung‘ nennt MEAD **role-making**<sup>172</sup>, WEINTZ *Interpretationsspielräume*.<sup>173</sup> Dieses handlungstheoretische Konzept geht also von einem generell produktiven und schöpferischen Menschen aus und versteht *Identität* als eine „kreative Antwort des Individuums auf angemessene Erwartungen.“<sup>174</sup> Doch wie entsteht in einem solchen, aus vielen dieser Interaktionen bestehenden Gesamtprozess so etwas wie *Identität*?

**Identität** als „gewisses Maß an Konsistenz im Verhalten“<sup>175</sup> ist unerlässlich für gelingende Kommunikation und damit erfolgreiche soziale Interaktion. Sie entsteht nach MEAD im Zusammenspiel zweier ‚Konstrukte‘: das *I* (engl. für *ich*) als **personale Identität** und psychische Komponente, die Spontaneität, Kreativität und subjektive Bedürfnisse beinhaltet, und das *Me* (engl. für *mich*) als **soziale Identität** und soziale ‚Instanz‘, welche die Erwartungen der anderen widerspiegelt. Erst die Ausbalancierung dieses Spannungsverhältnisses konstituiert die sogenannte *Ich-Identität*<sup>176</sup>, das **Selbst** (bei MEAD „*Self*“ genannt<sup>177</sup>) als „das je eigene Selbstkonzept, das sich sowohl durch Kohärenz/Stabilität als auch durch prinzipielle Wandelbarkeit auszeichnet.“<sup>178</sup> Erst die *Identität* macht das Individuum einzigartig dadurch, dass es die Besonderheit herausstellt, in der das Individuum in diesem kontinuierlichen Prozess handelt und reagiert.<sup>179</sup>

### 3.1.4 Drei Kompetenzen zur Wahrung bzw. Stärkung der *Ich-Identität*

Die Errichtung bzw. Wahrung der *Ich-Identität* ist folglich in jeder sozialen Interaktion notwendig und kann aus diesem Grund durchaus als kreativer

---

<sup>171</sup> GUDJONS 1993. S. 150.

<sup>172</sup> Vgl. ebd.

<sup>173</sup> Vgl. WEINTZ 1999. S. 74.

<sup>174</sup> KRAPPMANN 1978. S. 59. Vgl. ferner das anthropologische Verständnis vom Menschen in Kapitel 2.3.3.

<sup>175</sup> KRAPPMANN 1978. S. 7f.

<sup>176</sup> Der Begriff der *Ich-Identität* wurde von E.H. ERIKSON eingeführt und konstituiert sich bei ihm aus *persönlicher Identität* und *Gruppenidentität*. Vgl. auch WEINTZ 1999. S. 69.

<sup>177</sup> Vgl. GUDJONS 1993. S. 151 und WEINTZ 1999. S. 71.

<sup>178</sup> WEINTZ 1999. S. 69. Das *Selbstkonzept* ist als das (*Selbst-*)*Bild* zu verstehen, was ein Individuum von sich hat, welche Fähigkeiten er sich (nicht) zuschreibt etc. Es ist zu unterscheiden vom *Idealbild*, wie man sein möchte auf Grund internalisierter Normen und Erwartungen. Vgl. DORSCH 1998. S. 773.

<sup>179</sup> Vgl. KRAPPMANN 1978. S. 9.

Akt gelten. Nach GOFFMAN resp. KRAPPMANN sind für diese Anstrengung drei Fähigkeiten elementar: *Rollendistanz*, *Empathie* und *Ambiguitätstoleranz* tragen verstärkt zum Aufbau und zur Wahrung von *Identität* bei.<sup>180</sup> Dies soll im Folgenden näher erläutert werden.

### **A. Rollendistanz**

HABERMAS spricht bei *Rollendistanz* von der Fähigkeit, „gut verinnerlichte Normen reflexiv“ anwenden zu können.<sup>181</sup> Diese Fähigkeit wird benötigt, um durch Abstand zu Werten und Normen einer Position den oft inkongruenten Rollenerwartungen reflektierend und interpretierend entgegenzutreten zu können. Man spricht in dem Fall auch vom *role-making*.<sup>182</sup>

### **B. Empathie**

*Empathie* zeigt sich in der Kompetenz, die Sichtweise und (An-)Forderungen des Gegenübers (*antizipierend*) einzunehmen. Erst hierdurch ist es möglich, den oben genannten Prozess aus *role-making* und *role-taking* (quasi das Wechselspiel von *Rollendistanz* und *Empathie*) durchzuführen: „Ohne die Fähigkeit, die Erwartungen der anderen zu antizipieren, ist die Formulierung einer Ich-Identität nicht denkbar.“<sup>183</sup>

### **C. Ambiguitätstoleranz**

Der Prozess aus *role-making* und *role-taking* ermöglicht dem Individuum zwar eine genaue(re) *Wahrnehmung* der situativen Gegebenheiten, konfrontiert es dadurch gleichzeitig aber auch mit inkongruenten und sich widersprechenden Erwartungen, Deutungen und Mitteilungen. Um dieser permanenten Belastung gewachsen zu sein, ist eine Fähigkeit erforderlich, durch die das Individuum die alltäglichen Divergenzen im Interaktionspro-

---

<sup>180</sup> In diesem Kontext werden auch *Frustrationstoleranz* und *Identitätsdarstellung* als weitere Kompetenzen genannt. Diese sollen an dieser Stelle nicht weiter expliziert werden, da sie im Falle der *Frustrationstoleranz* (bezogen auf rein motivationale Perspektiven und Bedürfnisse) verstärkt Parallelen aufweisen zur *Ambiguitätstoleranz* (eher kognitive Erwartungen) und im Falle der *Identitätsdarstellung* die drei erstgenannten Korrelate der *Ich-Identität* in sich vereinen und zum Ausdruck bringen können. Vgl. auch WEINTZ 1999. S. 78f., KRAPPMANN 1978. S. 167ff. und BRUMLIK 1973. S. 99 ff.

<sup>181</sup> HABERMAS, Jürgen zit. nach: STANKEWITZ 1977. S. 30.

<sup>182</sup> Vgl. KRAPPMANN 1978. S. 133ff.

<sup>183</sup> KRAPPMANN 1978. S. 143.

zess aushält und eine dadurch latente Unbefriedigtheit<sup>184</sup> ertragen kann. *Ambiguitätstoleranz* steht für die Fähigkeit, eben diese Doppeldeutigkeiten und Diskrepanzen nebeneinander stehen lassen zu können.<sup>185</sup> Allgemeiner formuliert ist sie die Fähigkeit, „Vieldeutigkeit und Unsicherheit zur Kenntnis nehmen und ertragen“<sup>186</sup> zu können. Für KRAPPMANN ist sie ein „notwendiges Sozialisierungsergebnis in einer Gesellschaft mit verschiedenen Wertgelungen und Bedürfnissen“<sup>187</sup> und die wichtigste Kompetenz zur Formulierung einer individuierten *Ich-Identität* resp. einem stabilen *Selbst* überhaupt, da ein solcher Aufbau von Konflikten und Ambiguitäten geprägt ist.<sup>188</sup>

Zusammenfassend muss indes noch einmal darauf hingewiesen werden, dass diese drei Parameter **Korrelate**, also Voraussetzungen *und* Folgen einer Identitätsentwicklung und -förderung sind.

### 3.2 Parallelen zum Improvisationstheater

*„[...] ich glaubte, das Abstumpfen der **Wahrnehmung** sei eine unvermeidliche Folge des Älterwerdens – [...] Ich wusste nicht, dass Klarheit eine Sache des Geistes ist.“<sup>189</sup>*

Wir können also festhalten, dass der Mensch nur zu einer konsistenten *Identität* gelangen und ein stabiles *Selbst* aufbauen kann, indem er an Interaktionen mit seinen Mitmenschen teilnimmt und darin permanent seine Perspektiven, Werte, Normen etc. angleicht, variiert und weiterentwickelt. Da dieser Prozess als kreativer Akt gesehen werden kann, der fortwährend Konflikte zwischen den Interaktionspartnern und auch im Individuum selbst erzeugt bzw. erzeugen kann, bedarf es hierfür besonderer Kompetenzen:

---

<sup>184</sup> Diese ergibt sich zwangsläufig aus folgender Grundkonstellation: „Man erwarte von einem Interaktionspartner nicht nur, dass er sich in jeder Situation wie jeder andere in der gleichen Position verhalten werde sondern gleichzeitig auch, dass er sich wie kein anderer verhalte, damit man nicht nur den Rollenträger, sondern auch die autonome Persönlichkeit aus machen könne.“ STANKEWITZ 1977. S. 30.

<sup>185</sup> Vgl. KRAPPMANN 1978. S. 150f. u. STANKEWITZ 1977. S.30.

<sup>186</sup> DORSCH 1998. S. 31.

<sup>187</sup> Ebd.

<sup>188</sup> Vgl. KRAPPMANN 1978. S. 167.

<sup>189</sup> JOHNSTONE 2000. S. 13.

*Kreativität, Spontaneität, Rollendistanz, Empathie* und *Ambiguitätstoleranz* schärfen aus genannten Gründen die *Selbst-* und *Fremdwahrnehmung* und ermöglichen daher konstruktive(re) soziale Interaktionsprozesse.

In dieser Arbeit soll verdeutlicht werden, dass Improvisationstheater aus den ihm immanenten Voraussetzungen, Anforderungen und Konsequenzen eben diese Kompetenzen trainieren und stärken und dadurch als optimales Werkzeug zur Bewusstmachung von und Sensibilisierung in (kreativen) Kommunikations- und Interaktionsprozessen gelten kann.<sup>190</sup>

Für TABORI bspw. sind JOHNSTONES Gedanken und Übungen nicht nur Schauspielern zu empfehlen, sondern „...uns allen, die wir durch die Zusammenstöße der konkurrierenden Willen miteinander verbunden sind.“<sup>191</sup> Denn durch dieses Aufeinandertreffen von Wollen und ‚Gegen-Wollen‘ entsteht automatisch ein Konflikt – für den JOHNSTONE zwar keine allgemeingültige Lösung bereithält, wohl aber eine „erhöhte Klarsicht für die im Grunde immerwährende Präsenz von Konfliktsituationen.“<sup>192</sup> Dies betont auch CZERNY, wenn sie davon spricht, dass JOHNSTONES Übungen vor allem dann zum Tragen kommen, wenn *Spontaneität* und *Empathie* im Fokus stehen.<sup>193</sup> Nicht ohne Grund bedeutet *improvisieren* für SPOLIN „für den Kontakt mit der Umgebung und unter einander offen zu sein.“<sup>194</sup> *Kontakt* hingegen heißt mit GROTOWSKIS Worten prägnant „nicht stieren, sondern sehen.“<sup>195</sup> Dies ermöglicht auch, dass an die Stelle von Voreingenommenheit *Wahrnehmung* treten kann.<sup>196</sup>

Rekapitulierend lässt sich aus diesen Gründen schlussfolgern: die vornehmlichen Ziele eines mit Improvisation in Gang gesetzten Lernprozesses sind „die Freisetzung des kreativen Potentials, die Befreiung des Ichs von inter-

---

<sup>190</sup> Für SPOLIN sind Theatertechniken gleichzeitig auch Kommunikationstechniken. Vgl. SPOLIN 1983. S. 28.

<sup>191</sup> TABORI, George in: JOHNSTONE 2000 a. S. 361.

<sup>192</sup> TABORI in: ebd.

<sup>193</sup> Vgl. CZERNY 2004. S. 47.

<sup>194</sup> SPOLIN 1983. S. 40.

<sup>195</sup> GROTOWSKI, Jerzy zit. nach: EBERT 1999. S. 33.

<sup>196</sup> Vgl. SPOLIN 1983. S. 37. Hier sei auch noch einmal auf den Zusammenhang von *Antizipation*, *Wahrnehmung* und *Handlung* hingewiesen. Vgl. HELLE in Fußnote 170.

nalisierten Zwängen und die Erweiterung des Blickfeldes in der Dialektik von Selbst- und Fremdwahrnehmung.<sup>197</sup> Diese Ziele besitzen auffällige Überschneidungen mit den aus *symbolisch-interaktionistischer* Sicht notwendigen Anforderungen an ein konsistentes *Selbst(-Bild)* – kurz: sie wirken *identitätsfördernd*. In den beiden folgenden Kapiteln soll nun exemplarisch gezeigt werden, wie dies praktisch umgesetzt werden kann.

---

<sup>197</sup> SIEGEMUND in: KOCH u. STREISAND 2003. S. 139.

## 4 Der Workshop: „Improvisationstheater – die Kunst, spontan und kreativ zu agieren“

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wurde vom Autor dieser Arbeit im März 2005 ein dreitägiger Improvisationstheater-Workshop durchgeführt, der neun Studenten – darunter sieben Frauen und zwei Männer – einen ersten Einblick in die improvisierte Theaterarbeit ermöglichen sollte. Wichtige Erfahrungen hierfür hatte er neben seiner bis dato vierjährigen Mitgliedschaft in der Improvisationstheatergruppe LAUTER auch in zahlreichen Workshops zum (Improvisations-)Theater, zur Körper- und Atemarbeit sowie in einem ersten Universitätsseminar im Sommersemester 2003 gesammelt, das er zusammen mit einer Kommilitonin für 15 Studenten konzipiert, organisiert und durchführt hat.<sup>198</sup>

Der dreitägige Workshop „Improvisationstheater – die Kunst, spontan und kreativ zu agieren“ basiert in erster Linie auf grundlegenden Theatertechniken und einführenden Improvisationsübungen, die für Gruppen- und *Selbstwahrnehmung*, *Status* und *Ausdruck*, Körperarbeit und (Bühnen-)Präsenz sensibilisieren sollen. Das Ziel aller Übungen und Aufgaben ist es, den Zugang zur eigenen *Kreativität* und *Spontaneität* (wieder) zu finden.<sup>199</sup> Dabei werden Selbst- und Fremdwahrnehmungs- und gruppendynamische Prozesse durchlaufen und reflektiert. Letzteres wird durch eine abschließende dreistündige Reflexions-Einheit inklusive Beantwortung eines umfassenden Fragebogens ermöglicht, der im fünften Kapitel thematisiert wird.

---

<sup>198</sup> Dieses erste Improvisationstheaterseminar war indes auf das gesamte Semester angelegt, d.h. es gab eine zweistündige wöchentliche Sitzung, und es schloss mit einem dreitägigen Kompakt-Wochenende.

<sup>199</sup> Die Ursprünge der Regeln, Übungen und Spiele sind nur schwer zu verfolgen. In der hier verwendeten Form gehen die meisten auf Keith JOHNSTONE und ferner Viola SPOLIN zurück. Vgl. JOHNSTONE 2000 a und 2000 b und SPOLIN 1983. Gut didaktisch aufbereitet sind sie in VLCEK 2000 und ANDERSEN 1996 zu finden.

## 4.1 Der erste Tag: Wahrnehmung und Vertrauen

Der erste Workshop-Tag setzt seinen Schwerpunkt auf das **Kennen lernen**: Die Gruppe muss sich für einander warm machen und zueinander Vertrauen finden. Jeder einzelne muss zudem dazu geführt werden, sich selbst neu bzw. anders wahrnehmen zu können. Aber auch *Improvisation* und *Spontaneität* als Medium muss den Teilnehmern langsam und behutsam näher gebracht werden.

Der Tag beginnt mit einer kurzen Vorstellungsrunde, in der die Teilnehmer im Kreis sitzen. Jeder nennt seinen Namen und berichtet über seine Erfahrung mit Improvisation und Theater. Ferner soll jeder Teilnehmer<sup>200</sup> seine Erwartungen an dieses Seminar mitteilen. Danach wird es etwas dynamischer: die Teilnehmer laufen ungeordnet durch den Raum und nennen erneut ihren Vornamen. Diesmal wird dieser mit einem Adjektiv versehen, das man mit seiner eigenen Person assoziiert und zusätzlich den gleichen Anfangsbuchstaben besitzen muss wie der Vorname der jeweiligen Person.<sup>201</sup> Währenddessen wirft man demjenigen, dem man seinen Namen zuruft, ein Wollknäuel zu, dessen Ende man jedoch nicht aus der Hand gibt. Schließlich sind alle Teilnehmer miteinander verbunden quer im Raum verteilt und starten die Aktion rückwärts: man nennt den Namen samt Attribut seines ‚Vorwerfers‘ und wirft das Wollknäuel zu ihm zurück bis alle wieder befreit im Raum umher gehen können. Zum einen werden bei diesem Spiel die Gruppenmitglieder einander etwas dynamischer vorgestellt<sup>202</sup>, und zum anderen bekommen die Teilnehmer zum ersten Mal ein bewussteres Gefühl dafür, **Kontakt** aufbauen zu müssen: hier ist es notwendig, jemanden bewusst anzusprechen, ihm zuzurufen, in die Augen zu schauen, bevor das Knäuel zugeworfen werden kann. Die Namensspiele enden mit dem *Vorstellungskreis*, bei dem jeder seinen (wahlweise) linken Nachbarn mit Namen und Attribut der gesamten Gruppe vorstellt und eine kurze Biografie ‚hinzuphan-

---

<sup>200</sup> Im Folgenden werden die Begriffe *Teilnehmer*, *(Mit-)Spieler*, *(Gruppen-)Mitglied* etc. synonym verwendet.

<sup>201</sup> So könnte man z.B. beim Namen ‚Bernd‘ sagen: „Ich bin der bewegliche Bernd“ oder „Ich bin der breitbeinige Bernd“ etc.

<sup>202</sup> Die Namen lassen sich zudem durch das alliterierende Attribut einfacher merken.

tasiert'. Diese sollte nicht zu realitätsfremd und einigermaßen positiv gestaltet sein und überzeugend vorgetragen werden. Sinn dieser Einheit ist der erste Kontakt mit der wichtigsten Improvisationsregel: „**Vertraue** deiner Phantasie! Nimm den **ersten** Einfall und steh' dazu!“<sup>203</sup>

Nach dem ‚formellen‘ Teil sollen nun Körperkontakt gefördert und Berührungssängste verringert werden. Hierfür bewegt sich die Gruppe erneut durch den Raum und die Teilnehmer begrüßen sich jeweils mit bestimmten Körperteilen und nennen erneut den Namen ihres Gegenübers. Es wird ‚normal‘ mit einem Handschlag begonnen, weitergeführt mit dem Fassen der Handgelenke, dann berühren sich zur Begrüßung die Ellbogen, später dann die Füße. Die Begrüßungsrunden enden mit dem Durchgang ‚Gesäß an Gesäß‘ und zum Schluss einer Umarmung. Hiernach haben sich alle Gruppenmitglieder häufig genug beim Namen genannt und ersten (Körper-)Kontakt aufgenommen, so dass eine grundlegende Wahrnehmung für die ‚Beschaffenheit‘ der Gruppe gegeben ist. Gestärkt wird dieses grundlegende Gruppengefühl durch ein Fang-Spiel, bei dem sich die ‚Opfer‘ nur vor dem Fänger kurzzeitig retten können, indem sie sich zu zweit zusammentun und umarmen. Geschieht dies nicht rechtzeitig, wird man vom Fänger angetippt, der ab dann Opfer und man selbst nun Fänger ist usf.

Um das Vertrauen der Teilnehmer untereinander aufzubauen, wird sich im Kreis eng zusammengestellt. Eine Person, die mit geschlossenen Augen in der Mitte des Kreises steht, lässt sich nun in beliebige Richtungen fallen und wird mit den Händen der Außenstehenden ‚abgefedert‘. Wenn alle Freiwillige in der Mitte gestanden haben<sup>204</sup>, geht man anschließend relativ nah beieinander durch den Raum. Sobald ein Teilnehmer laut aufschreit und sich danach ohne großes Umherschauen fallen lässt, müssen die restlichen Gruppenmitglieder sofort herbeieilen und ihn durch Festhalten vor dem Sturz bewahren. Diese Übung verstärkt neben dem Vertrauensaufbau auch

---

<sup>203</sup> Vgl. Kapitel 2.3.3.C. bzw. JOHNSTONE 2000 a u. b. Die Regel „Stelle Kontakt her!“ wurde bereits im Wollknäuel-Spiel eingeführt.

<sup>204</sup> Dabei ist es ganz normal, dass sich nicht alle sicher und wohl genug fühlen, zum ersten Mal der ganzen Gruppe Verantwortung zu übertragen.

das ‚Fallenlassen‘ von ersten Lautstärkehemmungen durch das notwendige laute Aufschreien. Dann wird gezielt am grundlegenden Vertrauen zwischen einzelnen Spielern gearbeitet, indem Paare gebildet werden, bei denen sich abwechselnd der eine (mit geschlossenen oder offenen Augen) nach hinten fallen lässt und der andere ihn auffängt. Dabei wird die Fallhöhe von mal zu mal größer. Wichtig ist hierbei, dass der ‚Fänger‘ jederzeit sicher sein muss, seinen Partner halten zu können. Die darauffolgende Paarübung nennt sich *Blinder Roboter*, bei der es einen blinden Roboter gibt, der nur durch die Signale *gehen, stehen, links, rechts* und *doppelte Geschwindigkeit* von seinem ‚Steuermann‘, der hinter ihm steht, verbal durch den Raum geführt werden kann. Dabei ist es noch möglich, vereinzelt ‚Fotos‘ zu machen, d.h. der ‚Roboter‘ kann für einen kurzen Augenblick die Augen öffnen, um sich seines Standortes zu vergewissern. Für die anschließende *Blindenführung* können erneut neue Paare gebildet werden, wobei diesmal der ‚Sehende‘ zuerst seinen Zeigefinger an den ausgestreckten Zeigefinger des ‚Blinden‘ legt und ihn lediglich über diesen Kontakt führt. Nach einigen Minuten Raumlaf einigt sich das Paar auf ein Geräusch, das den jeweils ‚Blinden‘ akustisch durch den Raum führt. Nach einer gewissen Zeit wird bei jeder Paarübung gewechselt. Im Anschluss der Übungen können sich die Spieler untereinander über ihre Gefühle während des Spiels austauschen, ob z.B. Grenzen überschritten wurden oder wann sie sich (un)wohl und (un)sicher gefühlt haben.

Die *Schlingpflanze* setzt den Schlusspunkt der ersten Vertrauens- und ‚Körperkontakt-Einheit‘: Alle Teilnehmer liegen, den Kopf zur Mitte des Kreises gewandt, auf dem Bauch und beginnen langsam, sich zueinander in die Mitte des Kreises zu bewegen. Sie kommen sich immer näher und sind bald so eng beieinander, dass sie sich langsam erheben müssen, um wie eine Schlingpflanze immer weiter nach oben zu gelangen. Ziel ist es, so hoch wie möglich zu kommen. Dafür steigen sich die Teilnehmer ungehemmt gegenseitig auf den Rücken und halten sich, ohne zu zögern, gegenseitig fest. Wenn die Maximalhöhe erreicht ist, geht es langsam wieder rückwärts in die

Ausgangslage im Kreis. Dass sich hiernach ein erstes Gruppengefühl entwickelt, ist fast zwangsläufig.

Das ‚körperliche Warm-Up‘ beginnt mit der *Au-ja!*-Übung. Dabei gehen alle energetisch durch den Raum und verfolgen gezielt die Bewegungen der anderen Teilnehmer. Denn sobald ein Angebot eines Spielers, wie z.B. mit dem linken Arm zu rudern oder sich hinzulegen, wahrgenommen wird, ruft die ganze Gruppe laut „Au ja!“ und macht dieses Angebot nach – bis ein neues Angebot (von einem anderen oder demselben Spieler) kommt. Hier wird die nächste wichtige Improvisationsregel angeschnitten: „Nimm **Angebote** an! Blockiere nicht!“<sup>205</sup> Ein ‚assoziatives Warm-Up‘ kann begonnen werden mit dem *Benennen* einzelner Dinge im Raum. Während die Teilnehmer durch den Raum gehen, berühren sie wahllos einzelne Gegenstände und nennen sie in normaler Lautstärke beim Namen. Nach einiger Zeit werden nun Dinge mit einem völlig abwegigen Begriff benannt, z.B. sagt man zu einem *Tisch* „*Aquarium*“ o.ä. Wichtig dabei ist, dass man den ersten Begriff nimmt, an den man denkt. Wenn einem Spieler kein Begriff einfällt, sagt er bspw. „*keine Ahnung*“ und geht zum nächsten Gegenstand. Diese Übung fördert das geistige Loslassen und macht etwas freier in der Wahrnehmung der Umgebung. Die nächste Einheit ist das *Floß*, bei dem man während des Umherlaufens auf seine Mitspieler achten muss, um den Impuls wahrzunehmen, der die Gruppe schneller oder langsamer laufen bzw. stehen bleiben lässt. Wenn die Gruppe steht, sagt ein Mitglied das erste Wort, was ihm einfällt – zu einem beliebigen Mitspieler, zu dem Blickkontakt besteht. Dieser assoziiert dazu ein weiteres Wort, das er zu einem beliebigen anderen Spieler sagt usf. Sobald einem Teilnehmer nichts mehr einfällt, geht die Gruppe weiter. Wenn häufig genug assoziiert wurde, wird der Prozess mit einem ‚anti-assozierten‘ Begriff wiederholt. In diesem Fall geht die Gruppe immer weiter, wenn dem Angesprochenen entweder kein Begriff einfällt oder aber sein neuer Begriff semantisch dem alten zuzuordnen ist. Aus der dynamischen Raumlauf-Konstellation findet sich die Gruppe anschließend stehend im Kreis zusammen und ein beliebiger Spieler beginnt,

---

<sup>205</sup> Vgl. JOHNSTONE 2000 a.

seinem linken Nachbarn ein Wort wie *Hals-* ‚zuzuwerfen‘. Dieser nennt schnell ein assoziiertes Wort, das dazu passt, wie z.B. *-Krause*. Beide wiederholen nun gleichzeitig das Wort *Halskrause*. Nach einer Runde wiederholt nun die gesamte Gruppe mit den beiden Spielern das zusammengesetzte Wort. Dabei ist auf den gleichmäßigen Rhythmus zu achten, in dem die Begriffe gesagt werden. Außerdem geht es hier wieder darum, Angebote des Mitspielers anzunehmen und offen zu sein. Die letzte Übung vor der Pause ist der grundlegende *Klatschkreis*, bei dem ein gemeinsames **Metrum** gefunden wird, in dem die Gruppe an diesem Tag agiert – quasi eine ‚Tagesform‘. Das *Metrum* wird ermittelt, indem der erste Spieler seinem linken Nachbarn ‚zuklatscht‘, dieser dann seinem linken Nachbarn mit gleicher Intensität einen Klatscher ‚zuwirft‘ usf. Dabei ist es äußerst wichtig, zuerst den Blickkontakt aufzubauen, bevor geklatscht werden kann. Außerdem geht es hier um ein *Geben & Nehmen* zwischen den einzelnen Spielern. Das ‚Zuklatschen‘ ist dabei ein Geben und geht mit offener Körperhaltung einher. Der Nachbar ‚nimmt‘, indem er, mit offenem Blick und diesem Nachbarn dynamisch zugewandt, den Klatscher aufnimmt und ebenso dynamisch seinem Nachbarn weitergibt. Wenn ein gemeinsamer Rhythmus und eine gemeinsame Intensität, also *ein Metrum*, ‚gefunden‘ wurde, kann das Klatschen auch quer zu einem beliebigen Mitspieler weitergegeben werden. Nun ist es besonders wichtig, dass alle Spieler den Klatschimpuls als einen ‚Ball‘ permanent mit den Augen verfolgen<sup>206</sup>, denn er kann jederzeit zu ihnen zurückkommen. Später kann das Klatschen variiert werden und zu Geräuschen, Blicken und pantomimischen Gegenständen ‚mutieren‘, die größer oder kleiner werden. Nach dieser Einheit hat sich die Gruppe in der Regel auf einander eingestellt, während die Wahrnehmung für einzelne Mitspieler und die eigene Verfassung geschärft wurde.

Nach einer 90-minütigen Pause wird der zweite Block mit dem bereits o.g. *Floß* begonnen, bei dem die Teilnehmer wieder langsam ‚ankommen‘ und durch die zu beachtenden Impulse zum Stehen bleiben etc. erneut die Aufmerksamkeit auf ihre Mitspieler richten. Zur Lockerung der Gruppe gehört

---

<sup>206</sup> Vgl. hierfür auch SPOLIN: *„Halte deine Augen immer auf dem Ball!“* SPOLIN 1983. S. 37ff.

natürlich auch, sich vor den Mitspielern nicht zu ernst zu nehmen und bspw. ‚Mut zur Hässlichkeit‘ zu zeigen. Der *Mimikring* ist hierfür gut geeignet. Die Spieler stehen im Kreis, und ein beliebiger Teilnehmer macht eine Grimasse und dreht sich dabei zu seinem Nachbarn. Dieser spiegelt die Grimasse so gut wie möglich und dreht sich in dieser Haltung bedächtig seinem anderen Nachbarn zu. Dabei neutralisiert er die aufgenommene Grimasse langsam und macht eine neue, die dann vom nächsten gespiegelt wird usf. Die nächste und letzte sogenannte Warm-Up-Einheit funktioniert ähnlich wie das ‚Grimassen-Weitergeben‘, nur dass diesmal – ohne sie zu neutralisieren – Gegenstände resp. Gesten und Töne weitergegeben werden, die im Verlauf größer oder kleiner werden. Dabei muss exakt auf das Angebot des Vorgängers geachtet werden, damit die Nuance in Richtung groß bzw. klein entsprechend erkannt werden kann.

Das *Gromolo-Wörterbuch*<sup>207</sup> markiert den ersten Schritt zu einer Improvisationstechnik: (noch immer) im Kreis stehend sagt ein Spieler etwas in einer Phantasiesprache. Diese kann so klingen wie eine reale Sprache oder aber völlig erfunden sein. Der Nachbar wiederholt diesen Phantasiesatz so gut wie möglich auch in Duktus und Gestik und übersetzt anschließend dessen (mögliche) Bedeutung ins Deutsche. Dabei behauptet er selbstverständlich nur, schließlich ist es seine Interpretation. Doch genau darum geht es hier: Angebote annehmen, nicht blockieren und – als weitere Regel – etwas durch das Benennen **konkret** machen.<sup>208</sup> Nachdem die Teilnehmer nun mit der *Gromolo*-Technik vertraut gemacht wurden, stellen sie sich in zwei Reihen nebeneinander auf und gehen als Reihe soweit wie möglich von der ‚konkurrierenden‘ Gruppe weg. Aufgabe ist jetzt, sein Gegenüber in der anderen Gruppe langsam, aber bestimmt, zu fokussieren, auf ihn zuzugehen und dabei immer lauter werdend auf *Gromolo* mit ihm zu streiten – bis man sich gegenübersteht und lauthals aufeinander einbrüllt. Man kann nun auch auf *Gromolo* mit Hilfe von Gesten und Gebärden Kontakt zu den anderen der Konkurrenz-Gruppe aufnehmen. Nach dem ‚Höhepunkt‘ entfernt man

---

<sup>207</sup> *Gromolo* ist die Impro-Phantasiesprache. Auch bekannt als *Grumulo*, *Volapük* o.ä. Vgl. auch ANDERSEN 1996. S. 133.

<sup>208</sup> Vgl. für die Regeln wie erwähnt auch JOHNSTONE 2000 a.

sich voneinander und wird auch langsam immer leiser, bis man wieder am Rand des Raumes steht und den ‚Disput‘ beenden kann. Hilfreich kann hierbei sein, einen *Subtext* im Kopf zu haben. Dies bedeutet, dass man sich reale Sätze und Gründe zurecht legen kann, die man dem anderen lediglich in einer anderen Sprache mitteilt. So kann der Partner hin und wieder den Sinn im Gesagten des anderen verstehen. Diese Übung gilt als einer der Favoriten der Workshopteilnehmer, da man hier ungestraft aggressiv sein, aus sich herausgehen und alles ‚losschreien‘ kann, was einen blockiert und hemmt. Der Gegenpart des ‚liebvollen‘ *Gromolo* bspw. wirkt bei weitem nicht so befreiend.

Die erste ‚szenische‘ Improvisation wird mit einem Zollstock eingeführt.<sup>209</sup> Die Teilnehmer stehen im Kreis und betrachten den in der Mitte liegenden Zollstock. Der erste Spieler mit einer Idee geht in die Mitte und stellt kurz pantomimisch dar, was man mit einem Zollstock (nicht) machen kann oder soll. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Verfremdung des Gegenstandes. Alles ist erlaubt und es kann so lange gespielt werden, bis keinem Teilnehmer mehr etwas einfällt. Danach sind die meisten Spieler über die Anzahl ihrer (abwegigen) Ideen beim Anblick eines gewöhnlichen Gegenstandes und über die Spielfreude der Gruppe überrascht. Dieser Eindruck ist dann auch wichtig für die *Leere Bühne*. Zwei Stuhlreihen werden gegenüber aufgestellt, so dass in ihrer Mitte genügend Platz für eine ‚Bühne‘ ist. Die Studenten sitzen so lange, bis jemand eine Idee hat und er diese pantomimisch darstellt. Auch wenn es manchmal etwas dauert, bis sich ein Spieler ‚traut‘ – das vorhergehende Gefühl, auch abwegige Dinge darstellen zu können, veranlasst früher oder später den ersten Teilnehmer zu einer Aktion. Daran können auch mehrere Spieler teilnehmen – bis sie selbst die ‚Szene‘ beenden und sich wieder setzen. Hier kommt es mit Sicherheit zu ersten Missverständnissen während des pantomimischen Spiels: Mehrere Spieler haben wahrscheinlich unterschiedliche Ideen, die in der Szene aufeinanderprallen und ein gemeinsames Spiel erschweren. Dies im Anschluss anzu-

---

<sup>209</sup> Der Gegenstand ist beliebig vom Autor gewählt. Es kann auch eine Zeitung, ein Eimer etc. ausgewählt werden.

sprechen, ist sehr wichtig, um einen ersten Kontakt mit der **Dialektik von Selbst- und Fremdwahrnehmung** bzw. der *Konstruktionen* jeweiliger und damit unterschiedlicher (Spiel-)Welten zu ermöglichen und diesen elementaren Punkt bewusst zu machen. Erst wenn man diesen permanent notwendigen *Perspektivenwechsel* verinnerlicht hat, kann Improvisationstheater ‚richtig‘ funktionieren.

Als ‚körperlicher Weckruf‘ ist nun eine *Schlägerei* angesetzt, die in Zeitlupe – und selbstverständlich nur angedeutet – den Teilnehmern ein bewussteres Körpergefühl vermitteln soll, indem sie sich bei jedem ‚Treffer‘ in Zeitlupe so realistisch wie möglich bewegen sollen. Dadurch müssen sie genau abwägen, welcher Körperteil sich wie nach einem bestimmten (Schlag-)Impuls bewegen würde. Dies fördert eine präzisere Wahrnehmung des eigenen Körpers und macht darüber hinaus bestimmte Muskeln bewusster.

Die erste ‚Bühnensituation‘ wird dadurch entschärft, dass bei der Übung *What's next?* die (Handlungs-)Verantwortung vom Spieler genommen und dem Publikum übergeben wird. Dieses sitzt nun vor der Bühne und gibt dem freiwilligen Spieler genau dann Handlungsanweisungen, wie bspw. „Du bist müde und gehst duschen!“, wenn dieser „What's next?“ („Was kommt als nächstes?“) fragt. Die Anweisungen werden vom Spieler pantomimisch umgesetzt. Dabei kann er seine Darstellung jederzeit beenden. Es wird so lange gespielt, bis kein Freiwilliger mehr auf die Bühne tritt. Dadurch, dass die Spieler frei von Verantwortung sind, können sie sich einfacher auf das Spielerische konzentrieren und verlieren oft ihre Bedenken, zum ersten Mal allein vor der Gruppe etwas darzustellen.

Zum Abschluss des ersten Tages werden die *Drei Ticks* ausgewählt. Hier sitzen zu Beginn zwei Spieler auf Stühlen vor der Gruppe. Ein dritter Teilnehmer kommt hinzu, setzt sich mit einem Tick, wie z.B. Husten, Kratzen oder mit dem linken Auge blinzeln, auf den dritten Stuhl und die beiden anderen Spieler übernehmen langsam diesen Tick bis ihn alle drei parallel durchführen. Einer der beiden ersten Sitzenden verlässt nach ein paar Mi-

nuten seinen Platz und wird von einem neuen Spieler, der auch einen neuen Tick mit hineinbringt, ersetzt. Die beiden Verbliebenen schwächen langsam ihren alten Tick ab und antizipieren im gleichen Maß den neuen usw. Diese Übung hat sich als erheiternde Auflockerung und gleichzeitige Wahrnehmungsübung erwiesen, da hier zum einen das Publikum auf seine Kosten kommt und zum anderen die Spieler durch Antizipation erneut auf Angebote anderer eingehen müssen und dadurch ihren eigenen Angeboten eine blockierende Priorität absprechen. Anschließend werden im *Feedback* die ersten Erfahrungen und Wahrnehmungen der Teilnehmer reflektiert und verglichen. Das Fazit zeigt, dass die Abfolge der Übungen mit ansteigendem Anspruch gut ausgewählt und die Spieler während der sieben Stunden des ersten Tages angemessen in das Medium Improvisation eingeführt wurden.

#### **4.2 Der zweite Tag: Status und Rolle(nwahrnehmung)**

Nachdem die Gruppe nun grundlegende Vertrauens- und Warm-Up-Prozesse durchlaufen hat, legt der zweite Tag den Fokus auf die **Rolle** und deren Reflexion – die Übungen sind folglich in erster Linie unter dem Stichwort *Status*-Arbeit zu betrachten. Doch auch hierfür benötigt es eine sukzessive Hinführung.

Zu den Eröffnungsspielen, den *Opener*, zählen erneut die *Begrüßungsrituale*, bei denen die Teilnehmer durch den Raum laufen und sich nach und nach persönlich mit Nennung des Namens des anderen begrüßen. Zu Beginn geschieht dies mit dem allgemein gängigen Handschlag, gefolgt von einem Griff ans Ohr des Gegenübers. Im nächsten Durchgang drückt man dann mit der Hand die Wade des anderen. Die Begrüßung ‚Bauch-an-Bauch‘ und das obligatorische Umarmen schließen diese erste Einheit. Die folgenden *Moleküle* sind ein Fang-Spiel, das den Körper warm macht und die morgendliche Trägheit schnell verschwinden lässt. Dabei gehen die Teilnehmer relativ schnell durch den Raum. Sobald der Spielleiter eine ‚Molekülverbindung‘ wie ‚Dreier-‘, oder ‚Sechser-Molekül‘ ruft, finden sich die

Teilnehmer so schnell wie möglich in der geforderten Gruppengröße zusammen und laufen in dieser Konstellation bis zum Auflösungsruf weiter. Daran anschließend erzeugt das bereits o.e. *Au-ja!* ein dynamisch-positives Gruppengefühl und bereitet die Teilnehmer langsam darauf vor, ihre Mitspieler bewusster wahrzunehmen. Dies ist für die folgenden Übungen notwendig: das *Floß* erfordert, wie bereits erläutert, eine gezielte Wahrnehmung von Gruppenimpulsen und macht in Verbindung mit den *Wortassoziationen* und *-dissoziationen* den Kopf frei von (anstrengenden) Ablenkungen aus dem Alltag. Nach einer Weile bleibt die Gruppe auf das Klatschen des Spielleiters stehen und schließt die Augen. Dieser wählt einen Spieler aus, der ein anderes vom Spielleiter ausgewähltes Gruppenmitglied mit nach wie vor geschlossenen Augen beschreiben soll – dazu gehören Kleidung, aber auch das nonverbale Auftreten (im Vergleich zum gestrigen Tag). Wenn alles gesagt wurde, was dem ausgewählten Spieler einfällt, können die Augen wieder geöffnet werden und die Gruppe geht wieder durch den Raum usw. bis alle Studenten beschrieben wurden. Meist ist man überrascht, wie wenig die Mitspieler (äußerlich) wahrgenommen wurden: die Farben der Hosen oder Schuhe bspw. werden recht selten richtig benannt. Der *Begutachter* als nächste Einheit schärft ebenfalls die Gruppenwahrnehmung – und letztlich auch die Selbstwahrnehmung. Die Teilnehmer gehen wie gewohnt durch den Raum und suchen sich, ohne es laut zu sagen, ein ‚Opfer‘, das sie unauffällig verfolgen und in Gang und Körperhaltung nachahmen. Beim Klatschen des Spielleiters ‚frieren sie ein‘ und schauen sich nach den anderen und deren Haltungen um. Nach einigen Sekunden gehen sie weiter (und können sich ein neues ‚Opfer‘ suchen). Nicht selten besitzen nach einiger Zeit sehr viele Mitglieder den gleichen Gang, weil sie sich gegenseitig nachahmen. Aber dennoch kann man oft erkennen, wer das ‚Opfer‘ ist und den ursprünglichen Gang vorgegeben hat. Bei *Freund und Feind* ist es ähnlich, dass man beim Raumlauf, ohne es zu sagen, einen Mitspieler, einen ‚Freund‘, auswählt, dem man unauffällig folgt, allerdings ohne ihn nachzuahmen. Hinzu kommt noch ein ‚Feind‘, vor dem man unauffällig flieht, also die größtmögliche Distanz sucht. Nach recht kurzer Zeit entsteht eine unglaubliche Dynamik, da ‚Freunde‘ und ‚Feinde‘ meistens recht unterschied-

lich ausgewählt werden und die Gruppe dadurch ‚wild‘ miteinander vernetzt ist. Am Ende bleiben alle Teilnehmer auf das Klatschen des Spielleiters stehen und nennen nacheinander jeweils ihre ‚Freunde‘ und ‚Feinde‘. In der Nachbesprechung ist hier einer Studentin die Idee gekommen, dass meist diejenigen Teilnehmer oft als ‚Freund‘ gewählt werden, die sonst eher ‚am Rande‘ stehen und somit indirekt positives Feedback von einzelnen Teilnehmern bekommen. Selbstverständlich kann dies von der Gruppe auch genau andersherum vollzogen werden. Doch ist es in diesem Fall begründet erkannt worden.

Die *Körperaktionen* sind an diesem Tag die erste ‚darstellerische‘ Übung. Hier geht es darum, während des Raumlafs bestimmte Situationen zu ‚durchleben‘ und sie nonverbal nachzuempfinden. Es beginnt mit der Vorgabe, sich vorzustellen, man habe in der Lotterie gewonnen. Dabei drängen sich die Fragen auf: „Wie reagiere ich, wenn mir diese Information gemacht wird? Lache ich, weine ich? Springe ich in die Luft? Muss ich mich hinsetzen?“ etc. Jeder reagiert anders und soll sich auch nicht von den Aktionen seiner Nachbarn beeinflussen lassen. Wichtig ist hier auch der Hinweis, man solle nicht übertrieben reagieren, sondern versuchen, sich ‚realistisch‘ einzufühlen. Dass dabei eine gewisse Selbstreflexion notwendig ist und man sich Dinge bewusst machen muss, über die man sonst nicht nachdenkt, ist selbstredend. Nach der ‚Lotterie‘ kommt als Vorgabe das Schüchternsein, eine Marionette, später dann Wackelpudding sein, gefolgt von schweren Koffern, die man tragen muss, um dann in der letzten Vorgabe, einen hohen Stapel Porzellan zu tragen, der den Spieler mit einem anderen Spieler zusammenstoßen lässt – um das ganze in der o.b. *Schlägerei* enden zu lassen.

Nach dieser Einheit zur Bewusstmachung von Emotionen und Körper findet sich die Gruppe im Kreis zusammen und durch den *Klatschkreis* ihr Tages-*Metrum*.<sup>210</sup> Später wird das Klatschen zu einem beliebigen Sound-Impuls, d.h. jegliche Geräusche können und sollen sich ‚zugeworfen‘ werden. Die

---

<sup>210</sup> Siehe oben.

letzte Warm-Up-Einheit ist der *Janov-Kreis*, benannt nach dem Begründer der *Urschrei*-Therapie Arthur Janov.<sup>211</sup> Alle Teilnehmer stehen eng im Kreis, so dass sie sich berühren und blicken auf den Boden. Auf das Signal „Jetzt!“ schauen sie hoch und einem beliebigen Gruppenmitglied ins Gesicht. Sollten sich zwei Blicke treffen, müssen diese beiden Spieler laut aufschreien und den Kreis verlassen. Die restlichen Teilnehmer blicken auf das Kommando „Weiter!“ wieder zu Boden und bei „Jetzt!“ erneut einen Spieler an. Treffen sich keine Blicke, scheidet auch keiner aus. Das Spiel ist beendet, wenn nur noch einer bzw. zwei Studenten übrig sind. Der *Janov-Kreis* ist in seiner simplen Ausführung einerseits und der befreienden Wirkung andererseits ein weiterer Favorit des Workshops – sowohl bei den Teilnehmern als auch beim Spielleiter.

Die *Wort-für-Wort-Geschichte* ist nach dem *Gromolo* die zweite Impro-Technik dieses Workshops, mit der die Teilnehmer bekannt gemacht werden: die Studenten gehen jeweils zu zweit durch den Raum und erzählen sich eine Geschichte, wobei jeder Spieler abwechselnd nur ein Wort sagen darf. Die entstehende Geschichte sollte grammatikalisch und inhaltlich richtig sein. Diese Partnerübung unterstreicht die elementare Bedeutung der Offenheit für die Angebote der Mitspieler als eine der zentralen Regeln der Improvisation<sup>212</sup>. Denn sobald man sich in diesem Kontext nur auf seine eigene Idee konzentriert, blockiert die gesamte Situation und es kann sich keine Geschichte entwickeln. Die Wahrnehmung des Partners wird auch in der folgenden Übung geschult: die *Lachen-Weinen-Wippe* verlangt von den Spielerpaaren einen weinenden und einen lachenden Partner. Je mehr der eine lacht, desto stärker muss das Weinen des anderen ausgeprägt sein. Von dieser Einführungsübung in die grundlegenden Emotionen Weinen und Lachen, die den Studenten in der Reflexion als (auch rein ‚technisch‘) äußerst nah beieinander liegend bewusst geworden sind, ist der Übergang zum *Gefühlskreis* mühelos: die Gruppe steht im Kreis zusammen und jeder einzelne Spieler versucht den Impulsen zu folgen, die in bestimmte Gefühls-

---

<sup>211</sup> Vgl. VLCEK 2000. S. 126. Vgl. weiterführend zum Urschrei JANOV 1970.

<sup>212</sup> Siehe oben.

richtungen führen. Wenn bspw. bemerkt wird, dass ein Teilnehmer mimt, dass ihm kalt oder er ängstlich ist, soll dieser Impuls nach und nach von der ganzen Gruppe übernommen werden und in ein Extrem geführt werden – bis ein beliebiger Spieler mit einem neuen, vorsichtigen Impuls ein anderes Gefühl einbringt usf. Hier kann es leicht zu einem trance-artigen Prozess innerhalb der Gruppe kommen, in dem die Teilnehmer kaum noch Außenwirkungen wie Zeitangaben o.ä. wahrnehmen und völlig in der Beobachtung der Gruppenmitglieder resp. im Ausfüllen der angebotenen Gefühle aufgehen. Der *Reflexionskreis* im Anschluss steht dazu etwas konträr, indem er eher kognitiv von den Teilnehmern verlangt, das von einem Spieler im Kreis vorgestellte Gefühl zu ‚erraten‘. Dieses Gefühl wird wie der beliebige Satz, über den es ‚transportiert‘ wird, frei vom Spieler gewählt. Die gewählte Reihenfolge von *Gefühlskreis* und anschließendem *Reflexionskreis* ermöglicht ein viel größeres Spektrum an Gefühlsdarstellungen. Außerdem wirkt das ‚Erraten‘ des dargestellten Gefühls durch die restlichen Gruppenmitglieder wie ein Feedback für den Darsteller. Ein **Widerspruch von Fremd- und Selbstwahrnehmung** ist hier nicht selten festzustellen.<sup>213</sup> Ferner wird an dieser Stelle erneut der Zusammenhang von Körpersprache und Inhalt deutlich.

*Letzte Woche* als letzte Übung vor der Pause lässt die Spieler einzeln auf der Bühne pantomimisch ein Erlebnis darstellen, das die restliche Gruppe im Anschluss deutet und wenn möglich auch auf Details hin bespricht. Dieses geballte Feedback lässt zum einen das bisherige ‚darstellerische Niveau‘ bzw. ‚Können‘ bewusst werden. Zum anderen zeigt es durch die Tatsache, dass Alltagssituationen geschildert werden, oftmals, wie bestimmte Bewegungen und Körperhaltungen (falsch) gedeutet werden können. Auch hier findet also durch verbale Spiegelung der pantomimischen Darstellung eine erneute Bewusstmachung der häufigen Differenz von *Selbst-* und *Fremdwahrnehmung* statt.

---

<sup>213</sup> Vgl. Kapitel 4.1. S. 53.

Mit dem *Indianerstamm* wird nach der Pause der zweite Teil des Tages begonnen. Es werden zwei Mannschaften gebildet, bei denen jeweils der ‚Häuptling‘ am Kopf der sich in zwei Reihen gegenüberstehenden Gruppen in größtmöglicher Ruhe den Beginn des ‚Treffens‘ erwartet. Dafür begrüßen sich die Gruppen mit dem indianischen Ruf „Haguh!“ („Komm her!“)<sup>214</sup>, gehen so ernsthaft wie möglich aufeinander zu, grüßen sich erneut, gehen aneinander vorbei und rückwärts – dabei noch immer tiefen Blickkontakt haltend – zum anderen Kopf der Gasse. Währenddessen versuchen die anderen Mitspieler mit Gesten, Geräuschen und allem, was ihnen darüber hinaus noch einfällt, den ‚Häuptling‘ der Gegnergruppe aus dem Konzept und zum Lachen zu bringen. Erlaubt ist dabei alles außer der Berührung oder Behinderung des Gegners. Wer von beiden Häuptlingen zuerst die Fassung verliert und lachen muss, verliert diese Runde und wechselt zum anderen ‚Stamm‘. Wer nach einem Durchgang die meisten Mitglieder hat, ist Sieger. Dieses Spiel lässt die Teilnehmer sich noch einmal ‚austoben‘ und damit locker und frei machen für die kommenden Übungen und Einheiten. *Über Stock und Stein* als folgende Übung verlangt von den Spielern einen Raumlauf, bei dem sie sich den vom Spielleiter angekündigten wechselnden Bodenverhältnissen pantomimisch anpassen müssen: vom knietiefen Schnee, über eine Eisfläche bis hin zu tiefem Wüstensand verändert sich das Körpergefühl stetig. Letztlich wechselt auch noch die Schwerkraft, bei der die Teilnehmer zeitweise am Boden ‚festkleben‘, hin zur Schwerelosigkeit, welche die Spieler weite Sprünge machen und dem Anschein nach federleicht sein lässt. Der *Marktplatz* besitzt ähnliche Regeln, die den Spielleiter während des Raumlaufs der Gruppe bestimmte Gangarten vorgeben lassen, welche den Teilnehmern ein unterschiedliches Körpergefühl und eine veränderte (Raum-)Wahrnehmung ermöglichen. Diese Übung endet mit dem Hinweis, dass die Spieler auf dem völlig überfüllten Marktplatz äußerst hektisch und eng sich aneinander vorbeidrängen, so dass nur noch in der Mitte des Raumes Aktion und Bewegung herrscht.

---

<sup>214</sup> Vgl. VLCEK 2000. S. 59.

Aus dieser Konstellation heraus ist der Übergang fließend zu einer weiteren wesentlichen Konzentrationsübung neben dem *Metrum-Klatsch-Kreis*: dem *Punami-Spiel*.<sup>215</sup> Hier finden sich die Teilnehmer in der Mitte des Raumes zusammen, und ein beliebiger Spieler gibt einen Begriff wie z.B. „Hund“ oder „Berlin“ an einen beliebigen Mitspieler weiter. Dieser wiederum ordnet den ersten Begriff semantisch ein (z.B. unter dem Oberbegriff „Tier“ oder „Stadt“) und nennt einen zweiten Begriff aus diesem Feld einem dritten Mitspieler usw. bis alle Teilnehmer einen Begriff gesagt haben und der Impuls wieder beim ersten Spieler angekommen ist. In den nächsten Runden sind die selben Begriffe und die gleiche Reihenfolge einzuhalten, bis ein Durchgang sicher genug läuft, um ein zweites semantisches Begriffsfeld in gleicher Weise einzuführen. Dabei sollte man aber einem anderen Mitspieler seinen Begriff ‚zuwerfen‘, um zusätzliche Verwirrungen zu vermeiden. Im Rahmen dieses Workshops kommt die Gruppe auf drei gleichzeitig laufende Begriffsfelder, was für Anfänger außerordentlich ist. Diese Übung dient vor allem der Konzentration und der Koordination der Gruppenmitglieder untereinander. Denn jeder Spieler ist dafür verantwortlich, dass sein ‚Nachfolger‘ seinen Begriff aufnimmt – und notfalls durch mehrmaliges Wiederholen des Wortes seinen Impuls nicht ‚untergehen‘ lässt. Des Weiteren ist hierfür der (Blick-)Kontakt zwischen den einzelnen Teilnehmern elementar, wodurch erneut die Grundregel des ‚Kontaktaufbaus‘ bewusst gemacht wird.

Nach dieser in aller Regel anstrengenden, aber motivierenden Einheit, gibt es noch einmal den o.b. *Janov-Kreis*, um sich für den *Vortrag* zu lockern: Ein freiwilliger Spieler steht vor der Gruppe und hält einen improvisierten Vortrag über ein beliebiges Thema. Dabei heben die zuhörenden Teilnehmer langsam einen Arm in die Höhe, den sie nur wieder herunternehmen können, wenn der Redner zu ihnen (kurzen) Blickkontakt aufnimmt. Falls dies nicht geschieht und der Arm ganz ausgestreckt ist, macht sich der jeweilige Zuschauer durch ein verbales Signal bemerkbar. Die Länge des Vortrags bestimmt jeder Spieler selbst. Diese Übung ist besonders geeignet, um ein erstes Gefühl für verbale Improvisation zu ermöglichen, die Kontakt-

---

<sup>215</sup> Auch bekannt unter dem Namen *Patterns*. Vgl. VLCEK 2000. S. 48.

regel bewusst zu machen und etwaige Hemmungen beim freien Sprechen resp. Darstellen vor einem Publikum zu reduzieren oder zu lokalisieren.

Hier finden sich auch gute Anknüpfungspunkte zur Einführung des **Status**<sup>216</sup>: Die Frage an die Teilnehmer, was einen hohen resp. einen tiefen *Status* erzeugt und beeinflusst, kann bereits durch Reflexion der vorangegangenen Redeübung zum großen Teil beantwortet werden: langsames und wohl überlegtes Sprechen, eine aufrechte und relativ starre Kopfhaltung, häufiger und langer Blickkontakt zu Gesprächspartnern, aber auch eine Körperhaltung, die sich ‚Platz und Raum nimmt‘ und Präsenz ausstrahlt, unterstreichen einen hohen *Status* und lassen den jeweiligen Spieler ganz anders auf sein Publikum wirken. Dass die gegenteiligen Verhaltensweisen wie leichtes Stottern, geringer bzw. ausweichender Blickkontakt, gekrümmte Körperhaltung, ungeduldiges Hin- und Hergehen von einem *Tiefstatus* zeugen, wird in dieser Reflexionseinheit von den Studenten ebenfalls erkannt. All dies bringt die darauf folgende Übung *Herrscher & Diener* spielerisch auf den Punkt: Die Gruppe wird geteilt in ‚Diener‘ und ‚Herrscher‘ und hat nun die Aufgabe, sich in die jeweiligen Rollen hineinzufinden. Während sie in den dazugehörigen Körperhaltungen ihre Umwelt aus einer anderen Perspektive wahrnehmen, begegnen sich die Teilnehmer und treten in Interaktion. Dabei wird unter anderem deutlich, dass auch Menschen mit hohem *Status* freundlich bzw. mit tiefem *Status* unfreundlich sein können. Des Weiteren werden hier Hemmungen in Bezug auf Unterwürfigkeit, Arroganz oder Überheblichkeit resp. bestimmte Affinitäten, in festgelegte Muster zu verfallen, hervorgehoben und im anschließenden Gespräch analysiert und reflektiert. Der *Direktor auf der Bank* ermöglicht den Teilnehmern besonders, eindeutige Präferenzen bzw. Skrupel innerhalb des Status-Verhaltens bewusst zu machen: drei Spieler sitzen nebeneinander auf drei Stühlen vor dem Publikum, wobei der mittlere Spieler den ‚Direktor‘ mimt und seine beiden ‚Angestellten‘ zur linken und zur rechten Seite permanent verbal angreift. Dabei schneidet immer der Spieler ‚hinter dem Rücken‘ seines ‚Vorgesetzten‘ Grimassen und macht pejorative Gesten, der von diesem gerade nicht

---

<sup>216</sup> Vgl. Kapitel 2.3.3.C.

angesprochen wird. Sobald der ‚Direktor‘ allerdings durch schnelles oder unvorhersehbares Kopfdrehen das mokierende Verhalten bemerkt und diesen ‚Angestellten‘ sozusagen ‚in flagranti‘ ertappt, muss er ihn – wie ein realer Vorgesetzter – zur Rede stellen und ‚feuern‘. Letzteres geschieht durch die Auswechslung des ‚Angestellten‘ durch einen neuen Spieler. Der ‚Direktor‘ kann selbst entscheiden, wann er die Szene verlässt. Die häufigen Auswechslungen gestatten differenzierte Herangehensweisen an den *Status* und die Arbeit mit solchem. Man kann sich sowohl als ‚Chef‘ mit hohem *Status* unterschiedlich zu seinen Mitarbeitern verhalten, als auch in unterschiedlicher Art und Weise unterwürfig sein. Neben der Komik, die in dem Karikieren des höheren *Status‘* durch Grimassieren etc. entsteht, wirkt diese Einheit ebenfalls förderlich für die Bewusstmachung von eigenen Schwierigkeiten mit einzelnen ‚statischen‘ Positionen und Reaktionen des jeweiligen Spielers, aber auch der Mitspieler darauf.

Mit den Erkenntnissen aus der Einführung zur *Status*-Arbeit geht der Workshop in die letzte Einheit des zweiten Tages. *Freeze*<sup>217</sup> fordert als erstes Spiel alle bisherigen beanspruchten Kompetenzen – spielerische und emotionale – gleichermaßen. Aus einer beliebigen ‚Statuen-Ausgangstellung‘, in die zwei Spieler von einem dritten gebracht werden, improvisieren die beiden Protagonisten und *spielen* eine Szene kurz *an*. Nach spätestens 20 Sekunden muss ein Mitspieler aus dem Publikum „Freeze!“ rufen – die beiden bisherigen Spieler frieren ein und der Rufende wählt einen Spieler aus, den er auswechselt. Er nimmt zwar die originalgetreue Haltung des Ausgewechselten ein, beginnt die Szene allerdings mit einem neuen inhaltlichen Spielimpuls, der in keinem Kontext zur vorangegangenen Szene stehen soll bzw. darf. Somit kann lediglich die Körperhaltung des Auszuwechselnden den neuen Spieler inspirieren oder er vertraut auf seine Spontaneität, im Moment des Weiterspielens einer entstehenden Idee folgen zu können. Diese Entscheidungsnotwendigkeit innerhalb weniger Sekunden bedarf indessen nicht nur der *Spontaneität* des Impulsgebers, sondern erfordert auch **Offenheit** und **Flexibilität** des zweiten Spielers, der imstande sein muss, die An-

---

<sup>217</sup> Engl. ausgesprochen; auch bekannt unter *Kinoimpro*. Vgl. VLCEK 2000. S. 156ff.

gebote blitzschnell zu erkennen und in seine (Spiel-)Perspektive integrieren zu können. Das wiederum setzt ein exaktes Spiel in Mimik, Gestik und Sprache voraus. Dass dieses Spiel trotz dieser komplexen Anforderungen auch für Anfänger gut geeignet ist, liegt an der Dauer der einzelnen Szenen: da sie nur *angespielt* werden sollen, benötigen sie keine wirkliche Dramaturgie und stellen sozusagen nur ‚Schlaglichter‘ einzelner Geschichten dar.

Nach diesem Fokus auf *Status* und *Spontaneität*, und damit auch auf *Rollen* und deren Wahl, ist ein bewussterer Umgang mit Nonverbalität, in der Interaktion mit den Mitspielern, aber auch mit den eigenen Hemmungen und Präferenzen bzgl. subjektiver Denk- und Handlungsmuster zwangsläufig. Für den dritten und letzten Workshoptag ist dies eine notwendige Voraussetzung.

#### **4.3 Der dritte Tag: Sensibilisierung und Improvisation**

Am letzten Tag des Workshops geht es in erster Linie darum, die bereits kennen gelernten Übungen und Spiele zu vertiefen und sich selbst und seine Mitspieler mit den bisherigen Erfahrungen bspw. im *Status*-Verhalten **neu** und vor allem **präziser** wahrnehmen zu können.

Den *Opener* an diesem Tag bildet der *Janov-Kreis*. Auch das *Floß* samt ‚Geschwindigkeitsimpulsen‘ ist den Teilnehmern aus den beiden ersten Tagen bekannt – ebenso das ‚blinde Beschreiben‘ eines Mitspielers, sobald der Spielleiter während des Raumlafs zum Stehen bleiben klatscht und einen ‚Beschreiber‘ und den dazugehörigen ‚Beschriebenen‘ bestimmt. Auffällig ist an diesem Tag die detailliertere Schilderung der Mitspieler, zum einen daraus resultierend, dass man sich zu dem Zeitpunkt besser kennt, aber auch als Ergebnis der praktizierten Wahrnehmungsübungen. Das Warm-Up wird fortgeführt mit *Freund und Feind*, dem *Au-ja!*-Raumlauf und dem ‚Hass-Gromolo‘, bei dem sich, wie bereits erwähnt, die Gruppe in zwei weit voneinander entfernten Reihen aufstellt, die sich in ansteigender Lautstärke und Intensität langsam nähern und dabei auf *Gromolo* mit dem jewei-

ligen Gegenüber in ein Streitgespräch verfallen.<sup>218</sup> In dieser (Auf-)Lockerungs- und Warm-Up-Einheit, in der die Teilnehmer mit sich und den Mitspielern warm geworden und dadurch offen für die kommenden Übungen und Spiele sind, setzt das *Punami*-Spiel noch einen ruhigen Punkt zur Konzentration und ‚Abkühlung‘. In dieser Runde gelingt den Teilnehmern sogar, vier semantische Begriffsfelder gleichzeitig kursieren zu lassen, was für einen Anfängerkurs wirklich beachtlich ist und für ausgeprägte Konzentration, Offenheit und innerer Ruhe spricht und auch im abschließenden *Metrum*-Klatsch-Kreis an der ‚Tagesform‘ zu bemerken ist.

Mit diesem energetischen (Gruppen-)Gefühl geht es in die mit *Freeze* begonnene Spielphase. Annähernd 40 Minuten wird es diesmal gespielt und bestätigt die oben formulierten Eindrücke von Offenheit, Konzentration und Energie. Denn über eine solche Zeitspanne permanent kurze Szenen anzuspielen und immer wieder neue Ideen zu haben und ihnen folgen zu können, benötigt eben diese Voraussetzungen. Nach einer kurzen Pause wird die *WG-Szene* zum Inhalt des Workshops. Hier geht es um die spielerische *Status-Arbeit*: drei Spieler sitzen an einem (imaginären) Küchentisch und haben sich vor Beginn der Szene, ohne es mitzuteilen, für einen Status zwischen eins (sehr hoch) und vier (sehr tief) entschieden, den sie die gesamte Szene hindurch beibehalten müssen – auch wenn die Mitspieler den selben *Status* gewählt haben sollten. Nachdem die Szene von den drei Spielern einige Minuten improvisiert worden ist, tritt ein vierter Spieler, der ebenfalls einen vor Beginn der Szene festgelegten *Status* besitzt, als Mitwohn-Bewerber in das WG-Gespräch. Das Publikum hat im Anschluss die Aufgabe, den jeweiligen Spieler-*Status* zu erraten. In der Reflexion wird zumeist deutlich, welche kleinen Gesten und Sätze große Auswirkungen auf das *Fremdbild* und in der Folge ebenso auf das *Selbstbild* haben können. Aber auch inwiefern *Status-Verhalten* von Interaktionen abhängig ist und dadurch beeinflusst wird, ist Thema der Spiel-Analyse. Die *WG-Szene* bietet den Teilnehmern außerdem genügend Freiraum, neue Verhaltensweisen auszuprobieren und zu reflektieren: Wie kann man mit Konflikten alternativ um-

---

<sup>218</sup> Für die Explikationen der Übungen siehe oben.

gehen? Was sollte man vermeiden? Wie reagiere ich? Wie würde ich nie reagieren?

Der auf vielfachen Wunsch mehrfach durchgeführte *Janov-Kreis* eröffnet nach einer 90-minütigen Pause den letzten Teil des dritten Tages und wird gefolgt von der *Wort-für-Wort-Geschichte*, bei der, wie in Kapitel 4.1. bereits geschildert, *Offenheit, Spontaneität und Flexibilität* gefordert und gefördert werden. Des Weiteren bereitet diese Technik auf das *Wort-für-Wort-Experteninterview* vor, welches das bisher technisch-anspruchsvollste Impro-Spiel ist. Zwei Spieler mimen einen Experten, indem sie abwechselnd nur ein Wort sagen dürfen, letztlich aber eine (relativ) sinnvolle Antwort auf die vom dritten Spieler, dem Moderator, gestellte Frage geben müssen.<sup>219</sup> Dies bedarf einer enormen Anstrengung, denn jeder vorgefertigte Gedanke und jede Geschichte, die ein Spieler sich separat ‚zurechtlegt‘, blockiert die Entwicklung der Geschichte des ‚Experten‘ und erstickt eine (gelungene) Improvisation im Keim. Ferner ist es notwendig, dass der dritte Spieler als Moderator das Publikum an die Szene verständlich heranzuführt, sie dementsprechend angemessen erklärt und die Zuschauer genügend animiert, Vorgaben zu machen. So werden bei diesem Spiel neben den Impro-Fähigkeiten auch grundlegende Moderationskompetenzen trainiert.

Das letzte Spiel des Workshops erfordert zum ersten Mal eine gewisse Dramaturgie innerhalb einer improvisierten Geschichte: Bei *Zwei Stühle* können die beiden Spieler während der Szene einen der zwei Stühle, die in der Mitte der Bühne stehen, berühren und dadurch vom Publikum entweder einen Satz (bspw. bei Berührung des linken Stuhls), den sie im weiteren Verlauf der Szene einbringen müssen oder ein Gefühl erfragen (dann beim Berühren des rechten Stuhls), in dem sie bis zur nächsten Berührung eines

---

<sup>219</sup> Im Rahmen dieses Workshops sind die Teilnehmer darüber hinaus mit den Impro-Regeln des *Einzählens* und der *Publikumsvorgabe* vertraut gemacht worden: Zum einen zählt das Publikum jede Szene mit einem Countdown von fünf auf eins ein und zum anderen fragt der Moderator resp. Spielleiter vor jeder Szene das Publikum nach einer Vorgabe wie einen Ort, eine Wetterlage oder eine Beziehung der beiden Protagonisten etc. Die Frage für das *Wort-für-Wort-Experteninterview* wurde ebenfalls vom Publikum erfragt und lautete: „Was wollten sie schon immer mal wissen?“ Als Antwort gab es bspw. „Warum ist die Banane krumm?“ u.ä. Diese Frage musste nun vom ‚Experten‘ (fiktiv) beantwortet werden.

Stuhls weiterspielen müssen. Als *Vorgabe* können die Spieler etwas Beliebiges erfragen wie z.B. eine Tätigkeit oder einen Gegenstand, um den es sich in der Szene handeln soll. Das Publikum ruft dann Vorschläge hinein, aus denen die Spieler ihren Favoriten wählen. Bei diesem Spiel ist davon auszugehen, dass die Protagonisten während der einzelnen Szenen an ihre spielerischen Grenzen geraten.<sup>220</sup> Denn es bedarf einer weiteren Stufe, wenn Szenen nicht nur *angespielt*, sondern auch *ausgespielt* werden müssen. Hierfür benötigt man u.a. klare Strukturen des *Wie, Wo, Was*<sup>221</sup>, die im Rahmen eines dreitägigen Einführungsworkshops nicht vertieft werden können. Aber dennoch werden den Spielern Eckpunkte bewusst, die zum Scheitern einer Szene führten resp. führen können: elementare Techniken und Regeln, ohne die Improvisation nicht funktionieren kann<sup>222</sup> und in welcher Korrelation einzelne Spielverständnisse und Perspektiven stehen – genau dies ist der Anspruch des Workshops. In der dreistündigen Reflexionseinheit, in welcher auch der im nächsten Kapitel besprochene Fragebogen bearbeitet wird, treten zum Abschluss noch einmal diese einzelnen Aspekte zu Tage.

Zu erwähnen ist noch, dass es unzählige zusätzliche Übungen, Spiele, Varianten und Perspektiven auf Improvisation gibt. Die Auswahl der hier vorgestellten Punkte lässt sich damit begründen, dass sie sich in den jeweiligen Situationen vor dem Erfahrungshintergrund der Teilnehmer und des Spielleiters als – vor allem in dieser Reihenfolge – ideal erwiesen hat.

---

<sup>220</sup> Siehe Fragebogen in Kapitel 5.

<sup>221</sup> Vgl. SPOLIN in Kapitel 2.3.3.B.

<sup>222</sup> Siehe oben.

## 5 Der Fragebogen zum Workshop

In den vorangegangenen Kapiteln wurde erläutert, was unter *Improvisation* im Rahmen dieser Arbeit zu verstehen ist, wo ihre Ursprünge zu finden sind, wie sie sich entwickelt hat und welche unterschiedlichen Ansätze, Formen und Verständnisse es gibt. Da im Kontext der (Theater-)Improvisation der Begriff der *Rolle* wichtig ist, wurde im Anschluss aus der *systemisch-interaktionistischen* Perspektive die *Rolle* mit ihren Konsequenzen für *Identität* und *Selbst* dargelegt. Dabei wurde deutlich, dass ein konsistentes *Selbst* nur in sozialen Interaktionen entwickelt werden kann. Die darin implizierten Gefahren und Komplikationen erfordern vor allem drei Kompetenzen: *Rollendistanz*, *Empathie* und *Ambiguitätstoleranz*. Die These dieser Arbeit lautet, dass Improvisationstheater diese Kompetenzen fordert und fördert. Dadurch wird letztlich nicht nur die Wahrung einer *Ich-Identität*, sondern darüber hinaus zu eine schärfere (*Selbst-*)*Wahrnehmung* ermöglicht. Der Workshop „Improvisationstheater – die Kunst, spontan und kreativ zu agieren“ ist aus dieser Perspektive aufgebaut und setzt, wie in den vorangegangenen Kapiteln verdeutlicht, seine Prioritäten in Ausführung und Reflexion auch aus diesem Verständnis heraus.

Der nun auszuwertende Fragebogen hat mit seinen zwanzig Fragen zum Ziel, dass sich die Teilnehmer des Workshops mit den gemachten Erfahrungen und folglich mit sich und ihrer Wahrnehmung kritisch auseinandersetzen und sich durch die zur Beantwortung nötigen Perspektivwechsel über die genannten Kompetenzen bewusster werden. Insofern ist er zum Teil eine empirische Erhebung und zum Teil ein Instrumentarium zur Selbstreflexion.

### 5.1 Die Rahmenbedingungen

Der Fragebogen ist grob in **vier Teile** gegliedert: die ersten sieben Fragen stehen unter dem Parameter *Rollendistanz*, die folgenden sieben Fragen thematisieren im weiten Sinne *Empathie*. Fragen 15 bis 18 sind dem Para-

meter *Ambiguitätstoleranz* zuzuordnen und die letzten beiden Fragen 19 und 20 thematisieren die möglicherweise vom Improvisationstheater allgemein geförderten Fähigkeiten und Kompetenzen. Die einzelnen Zuordnungen samt Begrifflichkeiten sind den neun Teilnehmern **nicht ersichtlich**.<sup>223</sup> Der Bogen wird am Ende des dreitägigen Workshops zu Beginn einer dreistündigen Reflexionseinheit ausgehändigt, bei dessen Beantwortung in Einzelarbeit Verständnisfragen erlaubt sind.

## 5.2 Der Fragenblock zur *Rollendistanz*

Rollen bieten **Sicherheit**, d.h. in jeder *Rollenübernahme* ist man auf der Suche nach Sicherheit. Einige Antworten auf Frage 1 („Welche Kriterien hast Du, um eine Rolle anzunehmen und eine andere nicht?“) und Frage 2 („Wann hast Du Dich in einer Rolle wohlfühlt? Wann unwohl?“) unterstreichen diese These: Rollen werden eher gewählt, wenn man spontan eine Idee dafür besitzt<sup>224</sup>, sie aus seinen bisherigen Erfahrungen kennt<sup>225</sup> oder sich zumindest vorstellen kann, sich in sie hineinzusetzen bzw. sie zu verkörpern.<sup>226</sup> Bei der Rollenwahl ist es ebenfalls wichtig, inwieweit diese die Anerkennung des Publikums garantiert, bspw. indem man es zum Lachen bringt.<sup>227</sup> Vermieden hingegen werden z.B. Rollen, die Angstgefühle vor sich selbst wecken könnten.<sup>228</sup> *Rollendistanz* hingegen bedeutet im Sinne von HABERMAS eine reflektierte bzw. kritische *Rollenübernahme*<sup>229</sup> dies auch auf die Gefahr hin, durch das Infragestellen der gängigen Muster an Sicherheit zu verlieren und in neuen, ungewohnten Rollen unsicher zu wirken resp. zu sein. Sich dieser Herausforderung zu stellen, unterstützt Improvisationstheater u.a. dadurch, dass man nie weiß, in welche Richtung sich eine Rolle oder eine Szene entwickelt und welches Ende sie nimmt. In diesem Sinne bedeutet Improvisation ein Verzicht auf den Sicherheitsaspekt in der *Rollenübernahme*. Dass dies auch kritisch vollzogen wird, garantiert die obliga-

---

<sup>223</sup> Siehe Fragebogen im Anhang.

<sup>224</sup> Vgl. Antwort auf Frage 1 in Bogen 9

<sup>225</sup> vgl. Antwort auf Frage 1 in Bogen 6.

<sup>226</sup> Vgl. Antwort auf Frage 2 in Bogen 4 u. 7.

<sup>227</sup> Vgl. Antwort auf Frage 2 in Bogen 1 u. 3.

<sup>228</sup> Vgl. Antwort auf Frage 1 in Bogen 7.

<sup>229</sup> Vgl. Kapitel 3.1.4.A.

torische Reflexion jeder Einheit.<sup>230</sup> In diesem Fall bestätigt dies die Antwort, dass man sich vor der Rollenwahl die Frage nach dem „Umgang mit der Rolle“ stellt.<sup>231</sup> Aus dieser Perspektive kann Improvisationstheater letztlich dazu beitragen, dass Sicherheit nicht mehr nur in bekannten, unreflektiert übernommenen Rollen, sondern vielmehr in sich, im *Selbst* zu finden ist. So lassen sich auch die Antworten erklären, dass man trotz des großen Unsicherheitsrisikos im Spiel prinzipiell jede Rolle annehmen und dies als Herausforderung betrachten würde<sup>232</sup> und außer Tabuthemen gerne „alles“ spielt.<sup>233</sup>

Der Sicherheitsaspekt ist ebenfalls relevant für die **Interaktionen** während des Spiels. Dies ist u.a. der Antwort zu entnehmen, dass man sich wohl fühlt in einer zusammenfassenden, organisierenden Rolle (bspw. eines Moderators), bei der man auf sich allein gestellt ist, jedoch eine interagierende Situation durch zu hohe Erwartungen an sich selbst Unbehagen hervorruft.<sup>234</sup> Dadurch, dass der Status aneinander ausgerichtet wird<sup>235</sup>, es sozusagen eine ‚Korrelation der Befindlichkeiten‘<sup>236</sup> zwischen den Interaktionspartnern besteht<sup>237</sup>, ist allerdings eine funktionierende Beziehung<sup>238</sup> Voraussetzung für eine erfolgreiche Interaktion bzw. Improvisation. Dafür ist es notwendig, dass man zu seiner ‚Unsicherheitsrolle‘ in Distanz tritt, um seine Wahrnehmung zu erweitern und sich nicht nur mit sich selbst zu beschäftigen. Denn wenn die Partner aus dem Blickfeld treten, ist es „kein Wunder, dass die Interaktion dann scheitert.“<sup>239</sup> Zu dieser ‚Unsicherheitsrollen-Distanz‘, d.h. der Reflexion über ihre Unsicherheit, werden die Spieler schon allein durch das Feedback ihrer Mitspieler gezwungen. Das Feedback kann

---

<sup>230</sup> Vgl. VLCEK 2000.

<sup>231</sup> Vgl. Antwort auf Frage 1 in Bogen 8.

<sup>232</sup> Vgl. Antwort auf Frage 1 in Bogen 2.

<sup>233</sup> Vgl. Antwort auf Frage 1 in Bogen 4.

<sup>234</sup> Vgl. Antwort auf Frage 2 in Bogen 5.

<sup>235</sup> Vgl. Antwort auf Frage 3 in Bogen 2.

<sup>236</sup> Gemeint ist hiermit eine Wechselbeziehung zwischen den Teilnehmern und deren Befindlichkeiten. Sie beeinflussen sich gegenseitig und können nicht separat betrachtet werden.

<sup>237</sup> Vgl. bspw. Antwort auf Frage 4 in Bogen 2 u. 9.

<sup>238</sup> Man kann sich aufeinander beziehen.

<sup>239</sup> Antwort auf Frage 3 in Bogen 5.

auch bereits während des Spiels in unterschiedlicher Form gegeben werden.<sup>240</sup>

Neben diesen beiden Aspekten tragen des Weiteren die **Auswirkungen auf das Selbst-Bild** zu einer verstärkten *Rollendistanz* bei. In der Erhebung wird deutlich, dass durch die (wahrscheinlich ausschließlich) im Improvisationstheater gemachten Erfahrungen (Frage 6) wie z.B. das eigene Konfliktverhalten kennen zu lernen<sup>241</sup>, Rollen „mit einer starken Gefühlsintensität [...] besonders Negativgefühle“<sup>242</sup> auszufüllen, eigene Schwierigkeiten mit Tief-Status-Rollen<sup>243</sup> oder die unbewusste Affinität zu einer niedrigeren Alltags-Status-Rolle zu bemerken<sup>244</sup>, es zwangsläufig zu einer anderen *Selbstwahrnehmung* kommt. Damit verbunden ist nach diesen Erfahrungen auch das ‚Angleichen‘ des *Selbst-Bildes* – d.h. in kritische Distanz zu den bisher im Alltag eingenommen Rollen zu treten. Wie groß diese Distanz ist, hängt von den Auswirkungen auf das *Selbst-Bild* ab. Neben einer einzigen abweichenden Antwort auf Frage 7 („Haben Improübungen Auswirkungen auf Dein Selbst-Bild? Wenn ja, welche?“), in der der Teilnehmende angab, dass es keine Auswirkungen gibt („Ich bin der, der ich bin, ob mit Improübung oder nicht.“<sup>245</sup>), beinhalten die Antworten der restlichen Teilnehmern klare Aussagen, dass und inwiefern sie Konsequenzen für ihr *Selbst-Bild* ziehen: die Alltags-Status-Rolle zu überdenken<sup>246</sup>, trotz der anfänglich vielfach auftretenden Unsicherheiten mehr Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein entwickelt zu haben<sup>247</sup>, die häufige Inkongruenz von *Selbst-* und *Fremd-Bild* erkennen<sup>248</sup>, aber auch über das „Mengenverhältnis“ von *Selbst-* und *Fremdwahrnehmung* reflektieren zu können.<sup>249</sup> All dies unterstreicht die These, dass Improvisationstheater *Rollendistanz* nicht nur fordert, sondern auch fördert.

---

<sup>240</sup> Vgl. Antwort auf Frage 4 in Bogen 1 u. 8.

<sup>241</sup> Vgl. Antwort auf Frage 6 in Bogen 1.

<sup>242</sup> Antwort auf Frage 6 in Bogen 5.

<sup>243</sup> Vgl. Antwort auf Frage 6 in Bogen 3.

<sup>244</sup> Vgl. Antwort auf Frage 6 in Bogen 7.

<sup>245</sup> Antwort auf Frage 7 in Bogen 4.

<sup>246</sup> Vgl. Antwort auf Frage 7 in Bogen 7.

<sup>247</sup> Vgl. Antworten auf Frage 7 in Bogen 6, 7 u. 9.

<sup>248</sup> Vgl. Antwort auf Frage 7 in Bogen 8.

<sup>249</sup> Vgl. Antwort auf Frage 7 in Bogen 5.

### 5.3 Der Fragenblock zur *Empathie*

In seinem zweiten thematischen Schwerpunkt behandelt der Fragebogen die bereits vorgestellte Kompetenz der *antizipativen Einfühlung*. Dieses *empathische* Verhalten ist neben der *Rollendistanz* eine weitere elementare Komponente für einen intakten Interaktionsprozess und folglich für den Aufbau einer *Ich-Identität*.<sup>250</sup> Die Erhebung zeigt auf, dass es im Rahmen des Improvisationstheaters unterschiedliche Formen von *Empathie* geben kann. Ein Aspekt *empathischen* Verhaltens ist bspw. die grundlegende **Offenheit**, eigene Ideen und Gedanken loslassen zu können.<sup>251</sup> Des Weiteren kann zu dieser Art der *Einfühlung* auch gehören, sich durch die genaue Beobachtung des anderen von der eigenen Perspektive zu lösen und somit seinen Fokus von sich auf den Mitspieler zu lenken.<sup>252</sup> Diese Aspekte tragen mit zu einem offenen und ausgeglichenen **Kontakt** bei und unterstützen *konkrete* und „verdeutlichte“ Handlungen, die eine Improvisation erheblich erleichtern.<sup>253</sup> Denn diese lebt von einer intensiven Interaktion, d.h. einem erfolgreichen Austausch von in erster Linie nicht verbalisierter Informationen.<sup>254</sup> Dagegen wirkt sich bspw. das ‚Abblocken‘ anderer Impulse bei gleichzeitigem Beharren auf der eigenen Idee äußerst negativ auf das Zusammenspiel aus. Ein solcher *Block* als missglückter Versuch einer (spielerischen) Interaktion verhindert die Entstehung eines „Freiraums“, in dem sich ein „**Gleichgewicht** in der Handlung und den Ideen“ zwischen den Spielpartnern entwickeln kann.<sup>255</sup> Ein regelmäßiges Improvisationstraining fördert neben Spontaneität<sup>256</sup> auch diese Wahrnehmungen und sensibilisiert für ein *Fremdverständnis*<sup>257</sup>, was als Voraussetzung und Folge eines *empathisch-antizipativen* Verhaltens zu betrachten ist.

---

<sup>250</sup> Vgl. Kapitel 3.1.4.B.

<sup>251</sup> Vgl. u.a. Antwort auf Frage 8 in Bogen 8 bzw. Antwort auf Frage 9 in Bogen 5.

<sup>252</sup> Vgl. Antwort auf Frage 9 in Bogen 7.

<sup>253</sup> Vgl. u.a. Antwort auf Frage 9 u. Frage 10 in Bogen 9 bzw. in Bogen 4.

<sup>254</sup> Diese Informationen haben meist ‚spezifisch menschliche Phänomene‘ wie Befindlichkeiten zum Inhalt.

<sup>255</sup> Vgl. Antwort auf Frage 11 u. 13 in Bogen 3.

<sup>256</sup> Vgl. Antwort auf Frage 14 in Bogen 8.

<sup>257</sup> Vgl. Antwort auf Frage 14 in Bogen 1.

#### 5.4 Der Fragenblock zur *Ambiguitätstoleranz*

Ein weiterer großer Vorteil von Improvisationstheater liegt darin, dass es einen Schon- und Spielraum bietet, in dem man ohne Angst vor ‚Repressionen‘<sup>258</sup> mit *Ambiguitäten* und Widersprüchlichkeiten in Interaktionen in Kontakt kommen und sich in verschiedenen und neuen Verhaltensmustern **ausprobieren** kann.<sup>259</sup> Dabei ist es fast unvermeidbar, in einem solchen Improvisationsprozess auf Vieldeutigkeiten und Unsicherheiten zu treffen<sup>260</sup>: Konstruktivistisch betrachtet gibt es mindestens ebenso viele mögliche Perspektiven auf eine Interaktion wie Teilnehmer – denkbar sind aber auch mehrere Sichtweisen pro Akteur.<sup>261</sup> Aus diesem Grund ist eine der wichtigsten Fähigkeiten, diese oft inkongruenten und voneinander abweichenden Bedürfnisse in und Wertungen von Situationen auszuhalten, *tolerieren* zu können, um handlungs- und spielfähig zu bleiben.<sup>262</sup> Der Argumentation dieser Erhebung folgend, kann demnach durchaus von einer Forderung und Förderung dieser Kompetenz durch Improvisationstheater gesprochen werden. Im improvisierten Zusammenspiel lernt man, sich für die Wünsche und Erwartungen des Gegenübers zu **sensibilisieren**.<sup>263</sup> Die eigenen Bedürfnisse verlieren im Hinblick auf die gemeinsame kreative Interaktion an Priorität und ihren alleinigen Geltungsanspruch. *Erwartungshaltungen* werden **relativiert**, da man sich der Vielzahl an möglichen Blickwinkeln der Zuschauer auf und Perspektiven der Teilnehmer innerhalb einer einzelnen Situation bewusst wird<sup>264</sup> und des Weiteren der Verlauf einer Szene nicht voraussagbar ist. Improvisationstheater schult demnach das Wissen um die Relativität von Erwartungen und ermöglicht dem Spieler darüber hinaus die Erkenntnis, dass die Aufgabe eigener Ideen nicht unbedingt einen Verlust darstellt.<sup>265</sup> Infolge dieser ‚angemessenen‘ *Erwartungshaltung* gerät der Spieler

---

<sup>258</sup> Vgl. Antwort auf Frage 18 in Bogen 3.

<sup>259</sup> Vgl. Antwort auf Frage 18 in Bogen 1.

<sup>260</sup> An dieser Stelle soll nur auf die Vieldeutigkeiten eingegangen werden. Bzgl. der Unsicherheiten siehe Kapitel 5.2 bzw. zur generellen Einführung der *Ambiguitäten* und deren notwendiger Toleranz siehe Kapitel 3.1.4.C.

<sup>261</sup> Vgl. hierfür bspw. REICH 2002.

<sup>262</sup> Vgl. Antwort auf Frage 15 in Bogen 2, 6 u. 9.

<sup>263</sup> Vgl. Antwort auf Frage 18 in Bogen 9.

<sup>264</sup> Vgl. Antwort auf Frage 18 in Bogen 2 u. 7.

<sup>265</sup> Vgl. Antwort auf Frage 18 in Bogen 9.

zum einen seltener in Situationen mit unerfüllten (Spiel-)Erwartungen und -Bedürfnissen<sup>266</sup>, kann dagegen zum anderen in einem solchen Falle – wie bereits oben erwähnt – Lösungsstrategien ohne Angst vor Sanktionen erproben/testen. Dieser Prozess weist deutliche Schnittstellen in der Schulung von *Frustrations-* und *Ambiguitätstoleranz* auf<sup>267</sup> und trägt somit verstärkt dazu bei, Unsicherheiten, Mehrdeutigkeiten und pluralistische Bedürfnisse zur Kenntnis nehmen und ‚aushalten‘ zu können.

## 5.5 Der Fragenblock zu allgemeinen Fähigkeiten und Kompetenzen

Aus den dargelegten Gründen ist Improvisationstheater neben einer wesentlichen Förderung von *Spontaneität* und *Kreativität* auch für die oben genannten, aus der symbolisch-interaktionistischen Perspektive für die Wahrung und Stärkung der Ich-Identität elementaren Kompetenzen der *Rol- lendistanz*, *Empathie* und *Ambiguitätstoleranz* also durchaus dienlich. Die Förderung der drei explizierten Kompetenzen kann darüber hinaus nicht losgelöst von einer generellen persönlichkeitsfördernden Entwicklung betrachtet werden. In der Konsequenz birgt diese Konstellation ebenfalls eine Unterstützung anderer sogenannter **soft skills**: *Flexibilität* und *Kompromissbereitschaft* sind eng mit den genannten Fähigkeiten verknüpft und auch bedeutend für einen erfolgreichen Interaktions- und Improvisationsprozess. Diese *Offenheit* verbunden mit einer gewissen ‚*Schlagfertigkeit*‘ unterstützt in der Folge die *Konfliktfähigkeit* der Prozessteilnehmer. In diesem intensiven Austausch ist man auf Perspektivwechsel angewiesen. Durch die hinzugewonnenen Sichtweisen gelangt man zu einer anderen, vor allem: schärferen *Fremd-* und *Selbstwahrnehmung*. Die damit einhergehende *Selbstreflexion* führt zu einem ausgeprägteren *Selbst-Bewusstsein* inklusive intensiverem Körpergefühl. Als Ergebnis ist dies auch in einer bewussteren *Selbstpräsentation* zu sehen.<sup>268</sup>

---

<sup>266</sup> Vgl. Antwort auf Frage 18 in Bogen 8.

<sup>267</sup> Zur Differenz dieser Kompetenzen siehe Kapitel 3.1.4.

<sup>268</sup> Vgl. für diese Argumentation Antworten auf Frage 19 in Bogen 1 bis 9.

Mit diesem neuen *Selbst-* und *Fremdverständnis* wird nicht nur eine „konstruktivistische Wahrnehmungsweise“<sup>269</sup> geschult. Der intensive Interaktionsprozess beeinflusst ein generelles *Sozial-Verhalten* positiv. Durch ein authentisches und konstruktives Feedback der Gruppe gewinnt der Teilnehmer zusätzlich an *Selbstwertgefühl*.

Die durch das Improvisationstheaterpiel geförderten Kompetenzen haben demnach neben den speziell für den Lehr-Beruf und im (spielerischen) Umgang mit Kindern und Jugendlichen nützlichen Vorteilen – quasi als „Horizontenerweiterung“<sup>270</sup> – auch positive Auswirkungen auf ein grundsätzliches Interaktionsverhalten.<sup>271</sup>

---

<sup>269</sup> Antwort auf Frage 20 in Bogen 1.

<sup>270</sup> Anmerkung in Bogen 7

<sup>271</sup> Vgl. für diese Argumentation Antworten auf Frage 20 in Bogen 1 bis 9.

## 6 Fazit

In der vorliegenden Arbeit wurde die These aufgestellt, dass das Improvisationstheater die (Selbst-)Wahrnehmung fördert. Um diese Annahme transparenter und nachvollziehbar zu machen, wurden zuvorderst auf theoretischer Ebene die Begrifflichkeiten der *Improvisation* und des *Selbst* erläutert.

Als Ergebnis bleibt festzuhalten, dass zum einen (Theater-)Improvisation heute in unterschiedlichen Arten und Feldern Anwendung findet, der Fokus dieser Arbeit allerdings auf dem ‚Selbstzweck‘ dieser Theaterform liegt – also wenn sie zum Ziel hat, *Spontaneität* und *Kreativität* im Spielenden zu wecken und somit einer generellen Persönlichkeitsentwicklung dienlich zu sein.

Zum anderen ist festzuhalten, dass der Mensch für den Aufbau und die Wahrung einer stabilen *Ich-Identität*, eines konsistenten *Selbst*, die Interaktion benötigt. Nur in diesem Austausch mit anderen Menschen kann er seine Werte, Bedürfnisse und Perspektiven abgleichen und weiterentwickeln. Da dieser fortwährende Prozess allerdings einer kreativen Anstrengung gleichzusetzen ist, bedarf es hierfür bestimmter Kompetenzen: in erster Linie *Rollendistanz*, *Empathie* und *Ambiguitätstoleranz*.

Aus diesem Verständnis heraus wurde der Workshop mit dem Fokus auf *Spontaneität*, *Kreativität* und Wahrnehmungsprozesse konzipiert. Seine Reflexion wurde von den Teilnehmern in Form der Beantwortung eines Fragebogens vollzogen. Die Auswertung dieser Erhebung zeigte, dass durchaus berechnete Annahmen bestehen, Improvisationstheater in dem dargelegten Verständnis fördere die explizierten Kompetenzen und darüber hinaus auch generelle *soft skills*, die (kreative) Interaktionen erleichtern und unterstützen. Denn verlangt ein derart auf intensive Interaktionen angewiesenes Medium wie Improvisationstheater einen ‚geschulten Blick‘ für die Mitspieler und auch für sich, dass nur eine gezielte und scharfe Wahrnehmung der eige-

nen ‚Wirklichkeit‘ und der des Gegenübers eine erfolgreiche und konstruktive Improvisation ermöglichen. Diese Anforderung impliziert bei regelmäßigem Spiel gewissermaßen ein Training der beanspruchten Kompetenzen und wirkt in der Folge auf die gesamte Persönlichkeit und seine Wahrnehmung förderlich ein.

Allerdings bleibt zu bemerken, dass zum ersten die Erhebung keinen repräsentativen Anspruch besitzt. Die neun Teilnehmer sind allesamt Studenten der Pädagogik – demnach mit einem hohen Bildungshintergrund und bereits relativ geschult im Hinblick auf Gruppen- und Wahrnehmungsprozesse. Zum zweiten ist die Auswertung eines qualitativen und offenen Fragebogens äußerst interpretativ angelegt. Es hängt somit vom Fokus der Erhebung ab, in welche Richtung die Antworten gedeutet werden. Zudem hätte der Bogen differenzierter ausfallen können, um abweichende Eindrücke der Teilnehmer vom zu Grunde liegenden Verständnis besser festhalten und verarbeiten zu können. Ferner konnte im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht auf das Spannungsfeld zwischen ästhetisch-künstlerischem und psychosozialen Anspruch theaterpädagogischer Arbeit eingegangen werden. Dennoch deutet das Ergebnis der Erhebung die vermutete persönlichkeitsfördernde Kraft des Improvisationstheater Spiels an und zeigt einen möglichen Fokus pädagogischer Arbeit in Zeiten der Suche nach Werten und Orientierung. Es soll mit einem Zitat geschlossen werden, welches mit einer kleinen Ergänzung die Kernaussagen dieser Arbeit zusammenfasst:

*„Wesentlich ist die Förderung der **Selbstwahrnehmung**, wichtig ist die Fähigkeit, Schwächen und Stärken im Hinblick auf die Arbeitsanforderungen und im Vergleich mit den andern selber einschätzen zu lernen. Hierbei sind die andern Spiegel und Partner. Die Selbst- und Fremdwahrnehmung ist möglich auf der Grundlage der Begegnung, bei der der Einzelne in seiner Besonderheit gesehen und gewürdigt wird. Die Form der Begegnung ist das gemeinsame Spiel [...].“<sup>272</sup>: das Improvisationstheater Spiel.*

---

<sup>272</sup> MARTENS in: LIPPERT 1998. S. 95 .

## Epilog

*„Die dümmste Haltung ist ja überhaupt, wenn man etwas verstehen will. Kein Publikum der Welt versteht ein Stück von Shakespeare im Theater. Um Verstehen geht's gar nicht. Es geht darum, ob man was **erfährt**, oder was erlebt. Und hinterher versteht man vielleicht was.“<sup>273</sup>*

---

<sup>273</sup> MÜLLER, Heiner zit. nach: FRANK in: LIPPERT 1998. S. 110.

## Abkürzungs- und Zeichenindex

bspw.	beispielsweise
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
etc.	et cetera
f.	folgende Seite
ff.	folgende Seiten
Hg.	Herausgeber(in)
o.ä.	oder ähnliches
o.b.	oben beschrieben
o.e.	oben erwähnt
o.g.	oben genannt
o.O.	ohne Ort
o. O. u. D.	ohne Ort und Datum
resp.	respektive
S.	Seite
u.	und
u.a.	unter anderem
usf.	und so fort
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel

### im Fließtext gilt:

<i>kursiv</i>	Fachausdruck im jeweiligen Kontext
<b>fett</b>	wichtiger Begriff
<b><i>kursiv + fett</i></b>	wichtiger Fachausdruck
„doppelte Anführung“	Zitat
„einfache Anführung“	umgangssprachliche Beschreibung

### in der Fußnote gilt zusätzlich:

„ <i>kursiv in doppelter Anführung</i> “	Zitat
--	-------

## Literaturverzeichnis

ANDERSEN, Marianne Miami: Theatersport und Improtheater. Buschfunk. Planegg 1996.

BATZ, Michael und SCHROTH, Horst: Theater zwischen Tür und Angel. Handbuch für Freies Theater. Rowohlt. Reinbek 1983.

BOAL, Augusto: Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Suhrkamp. Frankfurt am Main 1989.

BOAL, Augusto: Der Regenbogen der Wünsche. Methoden aus Theater und Therapie. Kallmeyer. Seelze 1999.

BRUMLIK, Micha: Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag. Frankfurt am Main 1973.

CZERNY, Gabriele: Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension. Wißner Verlag. Augsburg 2004.

DAUBER, Heinrich: Grundlagen Humanistischer Pädagogik. Integrative Ansätze zwischen Therapie und Politik. Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn 1997.

DORSCH Psychologisches Wörterbuch. HÄCKER, Hartmut und STAPF, Kurt H. (Hg.). Verlag Hans Huber. Bern, Göttingen u.a. 1998.

EBERHART, Sieglinde: Stegreif. in: KOCH, Gerd u. STREISAND, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Schibri Verlag. Berlin Milow 2003. S. 297 - 298.

EBERT, Gerhard: Improvisation und Schauspielkunst. Über die Kreativität des Schauspielers. Henschel Verlag. Berlin 1999.

FOX, Jonathan (Hg.): MORENO, Jacob Levy. Psychodrama und Soziometrie. Essentielle Schriften. Edition Humanistische Psychologie. Köln 2001.

FRANK, Martin: Die Spieler und ihr Spielprodukt. in: LIPPERT, Elinor (Hg.): Theater Spielen. C. C. Buchners Verlag. Bamberg 1998. S. 105 -117.

FREIRE, Paolo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Rowohlt. Reinbek 1973.

GIPSER, Dietlinde: Augusto BOALS Theater der Unterdrückten. in: KOCH, Gerd u. VASEN, Florian u.a. (Hg.): KORRESPONDENZEN. Zeitschrift für Theaterpädagogik. Schibri Verlag. Berlin Milow. 1986/87. Heft 2. S. 1 - 4.

GOHLKE, Jörg: Theatersport? Impro? Improvisationstheater? in: KOCH, Gerd u. VABEN, Florian u.a. (Hg.): KORRESPONDENZEN. Zeitschrift für Theaterpädagogik. Schibri Verlag. Berlin Milow. 2001. Heft 39. S. 32 - 35.

GÖHMANN, Lars: So arbeiten wir – und das denken wir uns dabei. Versuch über eine systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik. in: KOCH, Gerd u. VABEN, Florian u.a. (Hg.): KORRESPONDENZEN. Zeitschrift für Theaterpädagogik. Schibri Verlag. Berlin Milow. 2001. Heft 39. S. 24 - 26.

GUDJONS, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Klinkhardt. Bad Heilbrunn 1993.

HELLE, Horst Jürgen: Verstehende Soziologie und Theorie der symbolischen Interaktion. Teubner. Stuttgart 1977.

JANOV, Arthur: Der Urschrei. Ein neuer Weg der Psychotherapie. Fischer. O.O. 1970.

JOHNSTONE, Keith: Improvisation und Theater. Die Kunst, spontan und kreativ zu agieren. Alexander Verlag. Berlin 2000 a.

JOHNSTONE, Keith: Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Alexander Verlag. Berlin 2000 b.

KEUTER, Marcus: Theater als „Methode“ in der Weiterbildung. Diplomarbeit an der Westfälischen Wilhelms-Universität. Münster 1997.

KLIEBISCH, Udo und WEYER, Dirk: Selbstwahrnehmung und Körpererfahrung. Interaktionsspiele und Infos für Jugendliche. Verlag an der Ruhr. Mülheim a. d. Ruhr 1996.

KNITSCH, Norbert: Die Kraft des Theaterspiels. Grundlagen und Praxis GmbH & Co. Wissenschaftlicher Autorenverlag KG. Leer 2000.

KOCH, Gerd und STREISAND, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Schibri Verlag. Berlin Milow 2003.

KOCH, Gerd und VABEN, Florian u.a. (Hg.): KORRESPONDENZEN. Zeitschrift für Theaterpädagogik. Schibri Verlag. Berlin Milow. gegr. 1985.

KRAPPMANN, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Klett-Cotta. Stuttgart 1978.

Lexikon der Fremdwörter. Serges Medien. Köln 2000.

LIPPERT, Elinor (Hg.): Theater Spielen. C. C. Buchners Verlag. Bamberg 1998.

MARTENS, Gitta: Kreative Gruppenprozesse in kommunikativen und sozialen Feldern. in: LIPPERT, Elinor (Hg.): Theater Spielen. C. C. Buchners Verlag. Bamberg 1998. S. 90 - 104.

MEAD, George Herbert: Geist, Identität und Gesellschaft – aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Suhrkamp. Frankfurt am Main 1991.

MENCK, Ursula: ZuschauSpieler. in: KOCH, Gerd und STREISAND, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Schibri Verlag. Berlin Milow 2003. S. 364 - 366.

NAUMANN, Gabriela: JOHNSTONE, Keith. in: KOCH, Gerd und STREISAND, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Schibri Verlag. Berlin Milow 2003. S. 149.

NAUMANN, Gabriela: MORENO, Jacob Levy. in: KOCH, Gerd und STREISAND, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Schibri Verlag. Berlin Milow 2003. S. 208.

NAUMANN, Gabriela: SPOLIN, Viola. in: KOCH, Gerd und STREISAND, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Schibri Verlag. Berlin Milow 2003. S. 286.

NAUMANN, Gabriela: STANISLAWSKI, Konstantin Sergejewitsch. in: KOCH, Gerd und STREISAND, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Schibri Verlag. Berlin Milow 2003. S. 294.

NAUMANN, Gabriela u. WEINTZ, Jürgen: BOAL, Augusto. S. 52. in: KOCH, Gerd und STREISAND, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Schibri Verlag. Berlin Milow 2003. S. 52f.

PETZOLD, Hilarion (Hg.): Wege zum Menschen. Methoden und Persönlichkeiten moderner Psychotherapie. Ein Handbuch Band 1. Junfermann-Verlag. Paderborn 1984.

PETZOLD, Hilarion: Die ganze Welt ist eine Bühne. Das Psychodrama als Methode der Klinischen Psychotherapie. in: PETZOLD, Hilarion (Hg.): Wege zum Menschen. Methoden und Persönlichkeiten moderner Psychotherapie. Ein Handbuch Band 1. Junfermann-Verlag. Paderborn 1984. S. 111 - 216.

PÖRTNER, Paul: Spontanes Theater. Erfahrungen – Konzepte. Kiepenheuer & Witsch. Köln 1972.

RAMM-BONWITT, Ingrid: Commedia dell'arte. Die komische Tragödie. Nold Verlag. Frankfurt am Main 1997.

REICH, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Luchterhand. Neuwied, Kriftel 2002.

SCHULZ VON THUN, Friedemann: Miteinander Reden. Störungen und Klärungen. Rowohlt. Reinbek 1988.

SIEGEMUND, Anke: Improvisation. in: KOCH, Gerd u. STREISAND, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Schibri Verlag. Berlin Milow 2003. S. 137 - 139.

SIEGEMUND, Anke: Improvisationstheater – eine Methode in der Sozialen Arbeit zur Entfaltung der Persönlichkeit. Diplomarbeit an der Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Alice-Salomon. Berlin 2001.

SPOLIN, Viola: Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater. Junfermann-Verlag. Paderborn 1983.

STANISLAWSKI, Konstantin: Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst. Henschel Verlag. Berlin 1996.

STANKEWITZ, Winfried: Szenisches Spiel als Lernsituation. Urban und Schwarzenberg. München u.a. 1977.

THORAU, Henry: Theater der Unterdrückten. in: KOCH, Gerd und STREISAND, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Schibri Verlag. Berlin Milow 2003. S. 314 - 316.

TRESCHER, Roland: Improvisationstheater – ein kreatives Angebot. in: LIPPERT, Elinor (Hg.): Theater Spielen. C. C. Buchners Verlag. Bamberg 1998. S. 162 - 184.

VLCEK, Radim: Workshop Improvisationstheater. Übungs- und Spielesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik. Auer Verlag. Donauwörth 2000.

WATZLAWICK, Paul u.a.: Menschliche Kommunikation. Huber. Bern u.a. 1985.

WEINTZ, Jürgen: Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. AFRA-Verlag. Butzbach-Griedel 1999.

WELLMANN, Tina: Theatersport. in: KOCH, Gerd und STREISAND, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Schibri Verlag. Berlin Milow 2003. S. 324f.

WIESE, Hans-Joachim: Mimesis. in: KOCH, Gerd u. STREISAND, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Schibri Verlag. Berlin Milow 2003. S.199 - 201.

WILDT, Beatrix: Psychodrama. in: KOCH, Gerd und STREISAND, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Schibri Verlag. Berlin Milow 2003. S. 233 - 234.

WRENTSCHUR, Michael: Forumtheater. in: KOCH, Gerd und STREISAND, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Schibri Verlag. Berlin Milow 2003. S. 108 -110.

## **Anhang**

Fragebogen siehe nächste Seiten.

## Erklärung

Ich versichere, die von mir vorgelegte Arbeit selbständig verfasst zu haben. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten oder nicht veröffentlichten Arbeiten anderer entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht. Sämtliche Quellen und Hilfsmittel, die ich für die Arbeit benutzt habe, sind angegeben. Die Arbeit hat mit gleichem Inhalt bzw. in wesentlichen Teilen noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen.

Köln, 11. April 2005

Ort, Datum

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Roberto Isberner', with a long, sweeping horizontal stroke extending to the right.

(Roberto Isberner)