

IMPROVISATIONSTHEATER UND ANGEWANDTE IMPROVISATION

EINE UNTERSUCHUNG FÜR DIE
THEATERPÄDAGOGISCHE PRAXIS

BACHELOR ARBEIT

Hochschule für Künste im Sozialen,
Ottersberg

Bachelor-Studiengang

Theater im Sozialen / Theaterpädagogik

Erstgutachterin: Prof.in Dr. phil. Maren Witte

Zweitgutachterin: Anna-Barbara Fastenau

Abgabetermin: 24.08.2019

CAROLINA SIPOS

Kirchbachstr. 212

28211 Bremen

10. Semester

Matrikel-Nr. 301802

carolinasipos@mail.de

Inhalt

Einleitung: Kontext und Ziel dieser Arbeit	1
1 Improvisationstheater	3
1.1 Begriffsklärung und theoretische Einordnung	3
1.2 Chicagoer Schule und theaterpädagogischer Ansatz Spolins.....	5
1.3 Methode: Langform-Improvisation nach Jagodowski und Pasquesi.....	7
2 Theaterpädagogische Betrachtung von Improvisationstheater.....	10
2.1 Vergleich der Methode mit Meyers Studie zu Improvisation	11
2.2 Kritische Aspekte von Improvisationstheater	15
3 Angewandte Improvisation	18
4 Langform-Improvisationstheater als theaterpädagogische Praxis.....	21
4.1 Ästhetisches Erleben und ästhetische Bildung.....	21
4.2 Aufführung und Reflexion	26
4.3 Fragen für die Praxis	29
Zusammenfassung und Ausblick	30
Literatur und Quellen	32
Anhang	33
Fragebogen zum Thema Improvisationstheater und angewandte Improvisation (deutsch)	33
Fragebogen zum Thema Improvisationstheater, angewandte Improvisation und applied theatre (englisch)	34
Fragebogen zum Thema Improvisationstheater und angewandte Improvisation (englisch) ...	34
Eidesstattliche Erklärung.....	35

Improvisationstheater und angewandte Improvisation

eine Untersuchung für die theaterpädagogische Praxis

Einleitung: Kontext und Ziel dieser Arbeit

Die theoretische Nähe von Theaterpädagogik¹ und Improvisationstheater steht im Kontrast zu ihrer gegenseitigen Distanzierung in der Praxis: während die Theaterpädagogik dem Improvisationstheater hauptsächlich Skepsis entgegen bringt, hat das Improvisationstheater in seiner momentanen Verfassung als Amateurtheater in der Regel kein Interesse an oder keine Kapazitäten für bildungspädagogische Belange oder künstlerische Weiterentwicklung². Das Potenzial, welches dabei verloren geht, ist für die Teilnehmenden beider Disziplinen groß: Improvisation als kreative Interaktion kann die Theaterpädagogik bereichern, während Impro-Spielende sich ohne theoretisch und pädagogisch fundierte Konzepte meist an der Oberfläche des ästhetischen Erlebens bewegen.

Als einzige vorhandene Schnittstelle gibt es den neuen Bereich der angewandten Improvisation, welcher Improvisationstheater in nicht-theatralen Kontexten nutzt. Er entstand aus dem *applied theatre*³ in englisch-sprachigen Regionen, ist jedoch weit davon entfernt, sich die Standards oder Arbeitsfelder der Theaterpädagogik anzueignen. Die angewandte Improvisation arbeitet in der Regel mit Spielen und Übungen aus dem Improvisationstheater (wie u.a. aus Dudeck 2018 hervor geht), jedoch kaum mit szenischer Improvisation vor Publikum. Die Theaterpädagogik nutzt Improvisation meist als Technik (z.B. um Szenen oder Performances zu entwickeln, in der Maskenarbeit, etc.) nicht aber als Kunstform an sich. Somit bleibt das sogenannte Langform-

¹ Theaterpädagogik soll hier als Sammelbegriff verstanden werden, das heißt er beinhaltet Theaterprojekte im Sozialen und in der Bildung, auch solche für Erwachsene. Eigentlich wäre also von Theateragogik oder Theaterbildung zu sprechen.

² Das Improvisationstheater in Deutschland ist nicht zentral organisiert, sondern setzt sich aus vielen einzelnen Gruppen zusammen. Es kann deshalb keine Kenntnis über alle Tätigkeiten im Bereich Improvisationstheater geben. Meine Aussagen beziehen sich auf langjährige persönliche Erfahrungen in der Improvisationstheater Szene. Ergänzend dazu kann Schröters Einschätzung der Impro-Szene im Raum Nürnberg bedacht werden: am Beliebtesten ist dort das Impro-Match wegen seiner intensiven Publikumsbeteiligung - quasi das Gegenteil der Langform. Vgl. Schröter, Juliane: Improvisationstheater und Publikum, Erlangen o. J., S. 148.

³ *Applied theatre* meint die Theaterarbeit mit nichtprofessionellen Spielenden in pädagogischen, sozialen und therapeutischen Kontexten. Im Deutschen heißt das Theaterpädagogik. Vgl. Sting, Wolfgang. Ästhetische Praxis des Theaters als Intervention, Partizipation oder einfach nur ästhetische Erfahrung? (2017), o. S.

Improvisationstheater im Rahmen angewandter Improvisation und theaterpädagogischer Praxis ein quasi nicht existentes Feld.

Sehr vereinzelt wurde der mögliche Nutzen von Improvisationstheater als theaterpädagogische Praxis in Abschlussarbeiten schon verhandelt (siehe Donner 2003, Höpel 2016, Baumberger 2005), allerdings ohne Bezug auf Langformen. Diese Arbeit zeigt auf, dass es aufgrund der großen Variation an Spielformen innerhalb des Improvisationstheaters notwendig ist, Anleitung, Form und Inhalt differenziert zu betrachten. Es wird eine spezielle Form von Improvisationstheater auf ihre Wirkung hin untersucht: die beziehungsbasierte Langform. Sie wurde bisher nicht als theaterpädagogische Praxis ausprobiert und öffentlich dokumentiert. Folgende Fragen stellen sich: kann beziehungsbasiertes Langform-Improvisationstheater nach Jagodowski und Pasquesi für die theaterpädagogische Praxis angepasst werden? Welche Kriterien müssen dafür erfüllt sein?

Neben der Improvisationsmethode selbst, wie sie im Praxisbuch „Improvisation at the speed of life“ von T.J. Jagodowski, David Pasquesi und Pamela Victor beschrieben ist, wird auch das Anleiten durch eine/n Spielleiter*in⁴ und das Verhältnis zum Publikum betrachtet. Dies geschieht anhand eines Abgleiches mit Fachliteratur aus Improvisationstheater und Theaterpädagogik. Als essentielle Grundlage dient „Improvisation als flüchtige Kunst und die Folgen für die Theaterpädagogik“ des Theaterpädagogen Karl A. S. Meyer sowie Aussagen zur ästhetischen Bildung der Theater- und Kulturwissenschaftlerin Ingrid Hentschel und der Theaterpädagogin Gabriele Czerny. Außerdem wird angewandte Improvisation auf Überschneidungen und Diskrepanzen mit der Theaterpädagogik untersucht.

Es ist zu berücksichtigen, dass die bisherige Forschung zur Wirkung von angewandter Improvisation, Improvisationstheater und Theaterpädagogik sehr lückenhaft ist und im begrenzten Rahmen einer Bachelorarbeit Zusammenhänge nicht in ihrer ganzen Komplexität dargestellt werden können. Meine Aussagen stützen sich jenseits der Recherche auf acht Jahre Improvisationserfahrung und Kenntnis der Szene in Deutschland und den USA. Verallgemeinerungen meinerseits stellen keine absolute Gewissheit dar, sondern beobachtbare Trends.

⁴ Der Stern dient der geschlechtergerechten Sprache.

1 Improvisationstheater

Dieses Kapitel schafft einen groben Überblick über die Theorie und Funktionsweise von Improvisationstheater. Die Tradition der Chicagoer Schule nach Spolin wird erläutert, da die Methode nach Jagodowski und Pasquesi darauf basiert. Selbige wird dargestellt und mit den Ergebnissen von Meyers Untersuchung abgeglichen, da sie ausdrückliche Empfehlungen für Improvisation als theaterpädagogische Praxis beinhalten.

1.1 Begriffsklärung und theoretische Einordnung

Improvisationstheater ist eine eigenständige Theaterform (meist Improtheater genannt), bei der Improvisation explizit im Fokus der Aufführung steht und die Bedingungen der Rezeption durch Publikum aktiv gestaltet werden⁵. Diese Arbeit beschäftigt sich ausschließlich mit eben dieser Improvisation als Theateraufführung, welche pädagogische, therapeutische oder politische Ziele enthält⁶. Für eine ausführliche Betrachtung von Improvisation allgemein sei auf Lösel und Meyer verwiesen⁷.

Der Name Improvisationstheater suggeriert nach seiner „Wortbedeutung von improvisus – unvorhergesehen, im Gegensatz zu providere: vorhersehen, Vorkehrungen treffen“⁸ etwas, das nie in Reinform stattfindet. Aufgeführt wird eine Mischung aus reiner Improvisation und geprobtten Elementen⁹, wie auch der Theaterwissenschaftler List schreibt. Matzke bemerkt treffend, dass eigentlich erst im Nachhinein ermessen werden könne, ob improvisiert wurde, ob die Spielenden sich selbst überraschten¹⁰.

⁵ Vgl. Lösel, Gunter: Das Spiel mit dem Chaos: zur Performativität des Improvisationstheaters. Bielefeld 2013, S. 36 ff.

⁶ Vgl. Meyer, Karl-A. S.: Improvisation als flüchtige Kunst und die Folgen für die Theaterpädagogik. Berlin 2006, S. 263 f.

⁷ Siehe Meyer 2006, S. 13 ff. sowie Lösel 2013, S. 41 ff.

⁸ Bormann, Hans-Friedrich, Gabriele Brandstetter und Annemarie Matzke (2010): Improvisieren: eine Eröffnung, in: Improvisieren: Paradoxien des Unvorhersehbaren: Kunst, Medien, Praxis, hrsg. Bormann, Hans-Friedrich, Gabriele Brandstetter und Annemarie Matzke, Bielefeld 2010, S. 7.

⁹ Vgl. List, Volker: Kursbuch Impro-Theater. 1. Auflage. Stuttgart 2012, S. 81.

¹⁰ Vgl. Bormann et. al. (2010): S. 13.

Von dem Theaterwissenschaftler Lösel stammt mit „Das Spiel mit dem Chaos. Zur Performativität des Improvisationstheaters“ ein ausführlicher, theoretisch fundierter Text zum Improvisationstheater. Er basiert auf Fischer-Lichtes Performativitätstheorie sowie systemtheoretischen Gedanken. Lösel fokussiert darin auch das Konzept sozialer Emergenz von Sawyer, welcher die Kommunikationsmuster von Dialogen beim Improvisationstheater untersuchte. Es handelt sich bei Lösel's Buch also um eine theoretische Einordnung des improvisatorischen Prozesses, nicht um pädagogische Wirkungen. Insofern wird hier auf das Thema der Emergenz nicht weiter eingegangen.

Im Gegenteil zu den USA, wo eine Professionalisierung des Improvisationstheaters durch Karrierechancen in Film und Fernsehen angetrieben wird, gibt es in Deutschland keine Tendenzen der Entwicklung aus dem Amateurtheater heraus¹¹. Ungeachtet der verschiedenen Standards beobachtet Lösel in seiner Übersicht über Impro-Schulen weltweit, dass es eine Priorisierung von Einfachheit und Positivität vor Intellektualität, Originalität und Skeptizismus gibt¹². Diese Grundhaltung sei stark geprägt vom allgemeinen Kinderspiel als Ideal¹³.

Lösel bestimmt Improvisation als ein Spiel mit Absprachen statt festen Regeln. Er schlägt vor, Improvisationstheater als kollaboratives Konstruktionsspiel zu betrachten, bei dem Wirklichkeit als soziale Konstruktion gezeigt wird¹⁴. Dies macht einen maßgeblichen Unterschied zum inszenierten Theater, besonders für die Zuschauenden. Nach einer expliziten Ankündigung von Improvisation nehmen sie diesen Prozess als Grundlage für ihre Bedeutungsgenerierung¹⁵. Da sie wahrnehmen, wie die Szene entsteht, wird dies auch zum Aufführungsinhalt¹⁶. Dies führt nach Lösel dazu, dass die Spannung durch Entscheidungen der Spielenden erzeugt wird und sich das Publikum nicht mit den Figuren, sondern mit den Spielenden identifiziert. Auch der flüchtige Prozess der Figurwerdung trägt dazu bei. Meist würde der eigene Charakter in fiktive Realitäten hineinversetzt und würde relativ authentisch handeln¹⁷.

Lösel zieht den Schluss, dass angesichts der vollen Aufmerksamkeit auf den Prozess, die dargestellten Inhalte und Werte zweitrangig oder gar bedeutungslos werden. Werte würden höchstens

¹¹ Vgl. Lösel 2013, S.162.

¹² Vgl. ebd., S. 119.

¹³ Vgl. ebd., S. 241-248.

¹⁴ Vgl. ebd., S. 258 f.

¹⁵ Vgl. ebd., S. 37.

¹⁶ Vgl. ebd., S. 214.

¹⁷ Vgl. ebd., S. 178 f.

durch die Art und Weise der Interaktion von Spielenden an das Publikum vermittelt. Qualitätskriterium einer Aufführung könne folglich nicht der Inhalt, sondern die Art und Weise der Improvisation sein¹⁸.

Wie der Theaterwissenschaftler Nickel in seiner Rezension von Lösels Werk treffend anmerkt ist jedoch die Schlussfolgerung, die Inhalte seien generell wahllos und unwichtig, nicht zutreffend. Im Gegenteil seien die Formen und Regeln beim IT oft dazu da, emotional berührende Inhalte frei zu legen ohne sie zu zensieren¹⁹. Darüber hinaus verweist Lösel selbst auf Improvisationstheater als Prozess der Enthemmung mit emotionaler Ventilfunktion²⁰. Er deutet also auf eine Tendenz zu emotional betreffenden Inhalten hin. Für das Publikum ist außerdem der Fall, dass sie durch Sinnlücken im Dargestellten zu einer aktiven Bedeutungsgenerierung angestiftet werden²¹. Somit sind sie gewissermaßen aktive Mitspielende, die ebenfalls Wertentscheidungen treffen können. Während es also wahr ist, dass für ein Publikum kein wertvoller Inhalt geplant und garantiert werden kann, so kann doch durch Auswahl der Spielform und der Interaktionsmuster maßgeblich die Qualität des Inhalts beeinflusst werden (siehe auch Abschnitt 1.3). Es können zwar keine festgelegten Werte transportiert werden, aber Werte werden durch die Nähe der Rollenfiguren zu den Spielenden implizit verhandelt werden. Die Wahrscheinlichkeit einer Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Themen ist gerade deshalb hoch, weil sie spontan und unzensiert verlaufen kann.

1.2 Chicagoer Schule und theaterpädagogischer Ansatz Spolins

Improvisationstheater lässt sich grob in Kurzform (Theatersport, Spiele) und Langform (Narrativ) kategorisieren²², sowie in das Erbe von Spolin und Del Close (USA) oder das von Johnstone (Europa). Da Geschichte und zentrale Konzepte des Improvisationstheaters nicht im Fokus dieser Arbeit liegen, wird an dieser Stelle auf eine Zusammenfassung verwiesen²³. Die Methode in Abschnitt 1.3 ist der frühen Chicagoer Schule (Del Close) zuzuordnen und ist eng verwandt mit der Form der *improv comedy*. Letztere erfreut sich sowohl in den USA als auch in Europa großer Beliebtheit. Der Fokus liegt dabei auf den komödiantischen Effekten, die einem Publikum

¹⁸ Vgl. Lösel 2013, S. 154.

¹⁹ Vgl. Nickel, Hans Wolfgang. Rezension zu: Gunter Lösel: Das Spiel mit dem Chaos. Zur Performativität des Improvisationstheaters (2014), o. S.

²⁰ Vgl. Lösel 2013, S. 247.

²¹ Vgl. ebda., S. 219.

²² Für Details siehe Schröter o. J., S. 22.

²³ Siehe Lösel 2013, S. 53 ff.

gute live Unterhaltung versprechen. In der Regel wird mit einer anfänglichen Zuschauervorgabe eine halbe Stunde lang ein Narrativ improvisiert (wie erwähnt ist dies ein Paradox), bei welchem in der Regel mehrere Spielende/Figuren emotionale Momente durchleben.

Damit das Spiel nicht zum Drama wird, sorgen Leitlinien (*tenets*) und Muster (*patterns*) für eine hohe Wahrscheinlichkeit von Übereinstimmung und Humor. Es ist (nicht zuletzt aus kommerziellen Gründen) zur Gewohnheit geworden, diese Muster öfter zu nutzen als freie Improvisation. So führt z.B. die bekannteste Impro-Regel *Yes, and...*²⁴ nicht nur zu erhöhter Anschlussfähigkeit, sondern zu (kurz vorher) geplantem Verhalten. Besonders für Kenner*innen der Leitlinien wird das Spiel somit vorhersagbar. Da sich in Deutschland der US-amerikanische Ansatz mit dem Erbe von Johnstones Theatersport²⁵ vermischt hat, haben sich hier Mischformen aus narrativer Langform und Kurzformspielen durchgesetzt. Diese beziehen das Publikum weitgehend in Spielentscheidungen ein.

Die Chicagoer Schule begann allerdings mit Spolin, welche theaterpädagogische Spiele auf der Basis von erfahrungsorientierter Pädagogik nach Dewey und Montessori erfand. Sills, Spolins Sohn, war 1973 in Chicago auch Gründer des ersten großen Improvisationstheaters. Spolin nennt als Voraussetzungen zum Improvisieren Offenheit und Spielbereitschaft bei den Teilnehmenden. Eine Bewertung der Spielhandlungen sei anhand von Kriterien wie Konzentration, Kommunikation und Kontrollabgabe möglich²⁶. Zwischen Spielleiter*in und Spielenden dürfe aber keine Abhängigkeit im Sinne einer Hierarchie entstehen. Dies würde sichergestellt, in dem Lernen durch individuelle Entdeckung bzw. selbstständiges Lösen von Aufgabenstellungen stattfindet, nicht durch Belehrung. Gerechte bzw. gleichverteilte/anteilige Beteiligungsmöglichkeiten am Spiel müssten ebenfalls gewährleistet sein²⁷.

Das Lösen von Aufgaben im Spiel entspricht laut Spolin der Wahrung persönlicher Freiheit und der Aktivierung physischer, intellektueller und intuitiver Fähigkeiten. Freie Reaktion führe über das Erleben zu Selbstbewusstsein und Selbstausdruck²⁸. Die Verantwortung der Spielleiter*in sei es, die passende Aufgabe im richtigen Moment zu stellen. Eine Aufgabe beinhaltet meist die zielgerichtete Wahrnehmung eines Gegenstandes, eines Menschen oder einer Aktion. Unter dem

²⁴ *Yes, and...* steht für das Akzeptieren oder Bejahen von Spielangeboten sowie dem Hinzufügen von passenden, dem vorherigen Angebot nicht widersprechenden Informationen für das weitere Spiel.

²⁵ Vgl. List 2012, S. 14.

²⁶ Vgl. Spolin, Viola: Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater. 8. Auflage. Paderborn 2010, S. 40-42.

²⁷ Vgl. ebd., S. 22 f.

²⁸ Vgl. ebd., S. 19 f.

Namen *point of concentration* wird idealerweise etwas so fokussiert, dass die Neigung zur Planung von Abläufen verringert und spontanes Handeln ermöglicht wird²⁹. Planung verhindert neue Erfahrungen³⁰ und verletzt die Gruppenübereinkunft³¹ beim Improvisieren. Eine Bloßstellung der Spielenden wollte Spolin vermeiden, in dem persönliche Gedanken und Gefühle während einer Szene nicht thematisiert wurden (ganz im Gegenteil zum heutigen Ideal, welches auf die Einbringung der Persönlichkeit zielt). Nach dem *Show, don't tell* Prinzip³² soll nur die direkte körperliche Kommunikation dem Publikum als Zeichen dienen. Die Zuschauenden würden somit ebenfalls persönliche Freiheit zum Erleben genießen, statt sich mit den Figuren zu identifizieren³³.

1.3 Methode: Langform-Improvisation nach Jagodowski und Pasquesi

Improvisationstheater-Aufführungen von Jagodowski und Pasquesi (Künstlername: TJ & Dave) sind weltweit als Ideal anerkannt und heben sich in ihrer Form von der heute verbreiteten *improv comedy* ab, welche meist in Gruppen von 3-10 Spielenden innerhalb von 20-30 Minuten ohne viele Momente der Ruhe gespielt wird. Die zugrunde liegende Methode wurde von Jagodowski und Pasquesi auch Anfänger*innen erfolgreich beigebracht³⁴. Im Folgenden soll das namenlose Format anhand der Angaben im Praxisbuch zusammengefasst werden. Im Abschnitt 2.1 wird das Format dann auf seine Übereinstimmung mit Kriterien nach Meyer überprüft.

Das Spielformat von Jagodowski und Pasquesi ist beschreibbar als beziehungsbasierte³⁵ Langform-Improvisation für zwei Personen. Eine Aufführung dauert eine Stunde und braucht keine Vorgabe des Publikums. Es ist in vielerlei Hinsicht das Gegenteil von narrativem Impro, denn es gilt, die volle Aufmerksamkeit dem Hier und Jetzt zu widmen, so dass ein vorrausschauendes Denken nicht möglich ist. Ziel ist es, nur auf Grundlage des Wahrgenommenen zu improvisieren, so dass auch keine erlernten Muster oder Ideen notwendig sind. Die Kommunikation im Spiel gestaltet sich also langsam bzw. in der Geschwindigkeit des echten Lebens. Stille und Pausen zum Nachdenken sind erwünscht. Es wird darauf hingewiesen, dass ca. 90 % der Kommunikation

²⁹ Vgl. Spolin 2010, S. 36 f.

³⁰ Vgl. ebd., S. 50 f.

³¹ Vgl. ebd., S. 58 f.

³² Vgl. ebd., S. 52.

³³ Vgl. ebd., S. 27-30.

³⁴ Vgl. Jagodowski, T. J., David Pasquesi und Pamela Victor: *Improvisation at the speed of life*. Chicago 2015, S. 99.

³⁵ Beziehungsbasiert heißt, dass es nicht vordergründig um *game* geht, also um das komische Moment der Szene.

nonverbal verläuft und deshalb bei jeder Mitteilung auf mehr als nur die gesprochenen Worte geachtet werden sollte³⁶.

Der Inhalt speist sich aus der Form und der Methode: Informationen für das Spiel werden aus der (Körper-)Sprache und dem eigenen Gespür gezogen. Die generelle Handlungsanweisung ist (wie bei Spolin) Entdeckung statt Erfindung. Dafür muss der innere Fokus (bei Spolin der Punkt der Konzentration) stets auf dem/der Partner*in oder der Beziehung zu ihm/ihr gerichtet sein³⁷. Dies geschieht praktisch durch einen Kreislauf aus Zuhören mit allen Sinnen, die Nachricht ankommen lassen und einen Affekt zeigen. Gleichzeitig sollten die selbst ausgesendeten Signale bewusst sein, um ihre Folgen in Form einer körpersprachlichen Veränderung bei dem/der Szenenpartner*in nachzuvollziehen³⁸.

Zur Beziehung von Spieler*in und Figur sagen Jagodowski und Pasquesi, dass mit dem Betreten der Bühne in die Schuhe von Personen geschlüpft wird, die vor und nach der Aufführung weiterleben. Der Ausdruck Person hat etwas reales an sich, während eine Figur nur gespielt werden kann. Unter der Vorstellung, die verkörperten Figuren seien echte Personen, sei es einfacher neben schlechten Qualitäten auch gute Eigenschaften und plausible Gründe für negatives Verhalten im Spiel zu finden³⁹. Es soll möglichst vermieden werden, dass eindimensionale Figuren/Rollen in als-ob Situationen dargestellt werden. Außerdem würde durch die Vorstellung der Verkörperung fremder Menschen verhindert, dass Szeneninhalte auf persönliche Vorstellungen und Erlebnisse begrenzt bleiben⁴⁰.

Als Hilfestellung für ein solches Spiel gilt das Konzept von Gewicht und Hitze (*heat and weight*) der Beziehung und Situation. Die Hitze gibt die Intimität und Intensivität der Beziehung an. Die Hitze ist relevanter als und nicht zu verwechseln mit dem Titel einer Beziehung (z.B. Mutter und Tochter). Das Gewicht ist die zweite zu bestimmende Variable. Es beschreibt die Energie bzw. Atmosphäre (z.B. schwer oder leicht) des imaginierten Raumes oder der Spielsituation und fasst somit den Kontext, in dem die Spielenden sich befinden⁴¹. Zusammen sollen diese Konzepte das tatsächliche, momentane *Wie* des Zusammenseins klären; eine entsprechende Wahrnehmung ist erste Aufgabe in jeder Szene⁴². Damit wird vermieden, dass fiktive Umstände künstlich die Be-

³⁶ Vgl. Jagodowski et. al. (2015): S. 45-49.

³⁷ Vgl. ebd., S. 98 f.

³⁸ Vgl. ebd., S. 39.

³⁹ Vgl. ebd., S. 147-150.

⁴⁰ Vgl. ebd., S. 139.

⁴¹ Vgl. ebd., S.108-110.

⁴² Vgl. ebd., S. 119.

ziehung beeinflussen, wie es meist durch das *Wer Wo Was* in den ersten Zeilen einer Szene passiert⁴³. Durch die beschriebenen Maßnahmen entsteht ein Spiel, welches maßgeblich von der Fähigkeit zur Interaktion und Kommunikation abhängig ist bzw. diese trainiert.

Das zweite zentrale Konzept ist die Handlungsanweisung, immer nur den nächsten kleinen Schritt zu tun (*the next little step*). Dies bezieht sich auf jegliche Aktionen als Charakter. Der nächste kleine Schritt wird definiert als natürlich, logisch, authentisch und ehrlich der Situation und den Charakteren gegenüber. Diese Anweisung ist das Gegenteil vom sonst üblichen Erhöhen der Intensität einer Aktion (*heightening*), welches für den komödiantischen Effekt eingesetzt wird, jedoch auf Kosten der Glaubwürdigkeit geht. Szenen dürfen zwar absurde, unrealistische Elemente beinhalten, doch diese sollten in sich konsistent und logisch sein⁴⁴. Allgemein besteht die gestellte Aufgabe darin, sich wie echte Menschen zu verhalten.

Die zwei genannten Konzepte ersetzen sozusagen die bekannten Impro-Regeln. Letztere dürfen nach Jagodowski und Pasquesi nicht nur gebrochen, sondern sollten als Regularien gar nicht gelehrt werden. Es sollte im Idealfall ein Verständnis für die Gründe der Regeln vorhanden sein, so dass sie, aus der Notwendigkeit einer Szene heraus, bewusst missachtet werden können⁴⁵. Ein solches Verständnis ist aber für das Spielen nicht zwingend notwendig.

Die wichtigste Regel – *Yes, and...* – sollte zwar als Leitidee, jedoch nicht wörtlich befolgt werden. Während eine automatische Bejahung des/der Spielpartner*in meist als inauthentisch erkannt wird, kann eine aufrichtige Verneinung etwas zur Szenenentwicklung beitragen, z.B. können Grundüberzeugungen offengelegt werden. Auch die Regel *Nicht streiten* sollte gebrochen werden, wenn zwei ehrliche Überzeugungen in Kontrast zueinanderstehen. Konflikt bedeutet dann, die Szenenrealität und das Gegenüber ernst zu nehmen⁴⁶.

Gegenüber der Erlaubnis ernst zu sein, steht der Appell, keine Witze zu machen, welche die Figuren in einer Szene nicht machen würden. Um Spaß haben und lustig sein zu können, sei es am Anfang einer Szene absolut notwendig eine solide Realität zu etablieren. Dies ist meist nicht möglich, wenn aktiv versucht wird, lustig zu sein. Die Herausforderung sei es also, keine Handlungen aus Panik, Zweifel oder Angst zu vollziehen, sondern präsent und achtsam zu bleiben. Das Lachen des Publikums entstünde trotzdem, nämlich aus Überraschung über eine ehrliche Reaktion, Übereinstimmung oder Spezifität⁴⁷.

⁴³ Vgl. Jagodowski et. al. (2015): S. 55.

⁴⁴ Vgl. ebd., S. 121-126.

⁴⁵ Vgl. ebd., S. 55 f.

⁴⁶ Vgl. ebd., S. 59-62.

⁴⁷ Vgl. ebd. S. 64-70.

Die Rolle des Publikums bei Jagodowski und Pasquesi beschränkt sich auf die Anwesenheit als Zuschauende. Ihre Reaktionen (Lachen, Schweigen, etc.) sollen den Verlauf der Szenen möglichst nicht beeinflussen⁴⁸. Das heißt für die Spielenden, Stille und Ungewissheit auszuhalten und ihr Handeln dem eigenen Gefühl anzupassen. Auch Vorgaben des Publikums zu Beginn gelten als Ablenkung von der Situation auf der Bühne⁴⁹.

Für Spielleiter*innen gibt das Buch keine Informationen. Es werden lediglich zwei (bekannte) Übungen erwähnt: 1. Es werden Szenenanfänge gespielt, ohne das *Wer Wo Was* zu spezifizieren, um dann abzugleichen, ob imaginiertes Gewicht und Hitze sich ähneln 2. Es wird sich lange in die Augen geguckt, wobei eine Person eine spezifische Situation imaginiert in der beide sich befinden. Die andere versucht, Gewicht und Hitze zu spüren. Anschließend wird abgeglichen, ob die Situationen sich in Gewicht und Hitze ähneln⁵⁰.

Insgesamt zeichnet sich ein eher ruhiges Spiel ab, in der Rollenfiguren über einen langen Zeitraum verkörpert werden. Es ist ein Spiel, dass den Fokus auf Aktion und Reaktion setzt. Komplexität entsteht vor allem durch die Maxime der tatsächlich empfundenen Emotionen und naheliegenden Handlungen in Bezug auf fiktive Situationen und der spontanen Einfühlung in fremde Figuren.

2 Theaterpädagogische Betrachtung von Improvisationstheater

Dieses Kapitel beinhaltet zunächst einen Abgleich der spezifischen Form der beziehungsbasierten Langform-Improvisation aus Abschnitt 1.3 mit den Ergebnissen Meyers, der Improvisation als Kunstform mit Bezug auf Theaterpädagogik untersucht hat. Anschließend kommen führende Stimmen der Theaterpädagogik zu Wort, die auf Nachteile und problematische Aspekte von Improvisationstheater als theaterpädagogische Praxis hinweisen.

⁴⁸ Vgl. Jagodowski et. al. (2015): S.66.

⁴⁹ Vgl. ebd., S. 98.

⁵⁰ Vgl. ebd., S. 113-116.

2.1 Vergleich der Methode mit Meyers Studie zu Improvisation

Der Theaterpädagoge Meyer liefert auf über 500 Seiten eine ausführliche wissenschaftliche Betrachtung des Erlebnisses beim Improvisieren. Ein Teil davon ist eine quantitative Studie mit 266 Impro-Spielenden (Anfänger*innen wie Fortgeschrittene), die über das subjektive Erleben und Motivationen bezüglich des Spiels aufklären. Leider ist nicht bekannt, welche Formen von Improvisationstheater als Erfahrungsgrundlage dienen. Im Folgenden wird auf die für diese Arbeit relevantesten Ergebnisse Bezug genommen um sie mit der Beschreibung von Jagodowski und Pasquesi abzugleichen.

Meyer legt das Subjektive ins Zentrum seiner gesamten Betrachtung. Dabei verortet er das improvisierende Subjekt wie Lösel als Teil von Systemen: Kunst und Gesellschaft geben einen Handlungsrahmen vor, der/die Spielende reagiert konform oder verändert ihre/seine Umwelt⁵¹. Der improvisierte Dialog würde zum einen vom Subjekt aktiv gestaltet, so dass das Subjekt nach außen wirkt, und zum anderen würde das Subjekt von außen eine Beeinflussung erfahren⁵². Durch diese zyklischen Prozesse des Ausdrucks und Eindrucks würden Differenzen zwischen dem Eigenen und dem Anderen unweigerlich Thema⁵³. Maßgeblich für den Erfolg eines Improvisationstheater-Projektes sei deshalb, dass die Teilnehmenden eine Haltung der Neugier, Flexibilität und Offenheit dem Anderen und Fremden gegenüber einnehmen können⁵⁴. Meyer schließt seine Untersuchung mit drei Hinweisen für die Theaterpädagogik:

1. Soll Improvisation auch bei weniger erfahrenen Spielern gelingen, so bedarf sie einer entsprechenden Vorbereitung auf das Ereignis, die gewährleistet, dass Anforderungen und Können der Spieler in einem angemessenen Verhältnis stehen.
2. Soll Improvisation intensiv und als ein Akt der freien Wahl erlebt werden, dann muss gewährleistet sein, dass der Improvisierende für eine gewisse (verabredete) Zeit und innerhalb des gemeinsam verabredeten Rahmens spontan, eigenständig und ohne Fremdbestimmung agieren und reagieren kann.
3. Soll Improvisation als flüchtige Kunst zu einem verwertbaren Erfahrungs- und Erkenntniszuwachs führen, dann braucht sie die Phase der Reflexion.⁵⁵

Auf alle Punkte soll nun genauer eingegangen werden.

⁵¹ Vgl. Meyer 2006, S. 470.

⁵² Vgl. ebd., S. 418.

⁵³ Vgl. ebd., S. 264.

⁵⁴ Vgl. ebd., S. 302.

⁵⁵ Ebd., S. 548.

Vorbereitung: Angleichung von Anforderungen und Fähigkeiten

Für nicht-professionelle Spieler*innen empfiehlt Meyer eine Komplexitätsreduktion der Darstellung mittels *simple acting* nach Kirby und Harkort. Es bedeutet eine performative Schwerpunktsetzung in Anbetracht der Überforderung einer realistischen Darstellung von Wirklichkeit auf der Bühne. Dazu gehören vor allem folgende drei Aspekte: Erlaubnis sich selbst zu spielen oder authentische Anteile einzubringen, Beschränkung der Darstellung auf wenige Dimensionen der Fiktion sowie Fokus auf Kommunikation statt Verkörperung⁵⁶. Alle drei Gesichtspunkte können bei Jagodowski und Pasquesi wiedergefunden werden.

Der erste Punkt soll die Spielenden davon entlasten, eine fremde Rollenfigur spielen zu müssen. Meyer geht auf das komplexe Verhältnis von Spieler*in und Figur beim Theater ein und verdeutlicht, wie es sich beim Improvisationstheater verschärft: „„Von-sich-und-nicht-von-sich-Ausgehen“ als ein oszillierender Vorgang während des Spiels heißt: Das ‚Ich‘ des Spielers versucht nun, als ‚Ich‘ der Figur in der fiktiven Situation zu denken und zu handeln.“⁵⁷

Da dieser Versuch beim Improvisieren zumindest anfangs meist in einer Figur mündet, die den Spielenden ähnelt, kann Persönliches und Individuelles in jedem Moment ins Spiel eingebracht werden⁵⁸. Diese Freiheit zum Selbstausdruck ist allerdings an eine Ausdrucksform gebunden, die gewährleistet, dass die Verständigung funktioniert:

Die Interaktion in der gemeinsamen Improvisation kann gelingen, wenn der Improvisierende gleichzeitig vier Geltungsansprüche glaubwürdig erhebt: a. Wahrheit für den künstlerisch hervorgebrachten Gehalt; b. Angemessenheit in Bezug zum zugrunde liegenden Regelsystem; c. Echtheit für die Selbstdarstellung des in seinen Intentionen sich äußernden Subjekts; d. Verständlichkeit für den künstlerischen (emotiven und kognitiven) Gehalt⁵⁹

Diese Kriterien finden sich in ähnlicher Form bei Jagodowski und Pasquesi wieder: Ehrlichkeit der verkörperten Personen und Angemessenheit der Situation gegenüber sind gefragt. Doch reine Authentizität ist im theaterpädagogischen Kontext nicht zielführend. Subjektgestaltung realisiert sich laut Meyer über ein Gleichgewicht von Selbstausdruck und künstlerisch-theatraler Gestaltung⁶⁰. Mit Bezug auf Hentschel bestimmt er:

Improvisieren als ein Dazwischen, als Akt zwischen der Wirklichkeit des Spielers und seiner spielerisch-künstlerisch gestalteten Objektivierung, ist gekennzeichnet durch

⁵⁶ Vgl. Meyer 2006, S. 551-553.

⁵⁷ Ebd., S. 350.

⁵⁸ Vgl. ebd., S. 464.

⁵⁹ Ebd., S. 420.

⁶⁰ Vgl. ebd., S. 264.

das Bestreben des Improvisierenden, Erleben im Ereignis und Präsentieren des Gestalteten miteinander verschmelzen zu lassen.⁶¹

Dies wiederum entspricht ebenfalls Jagodowski und Pasquesi, denn mit wachsender Improvisationskompetenz können und sollen die Anteile an Verfremdung steigen, bis wie in Abschnitt 1.3 beschrieben in die Schuhe fremder Personen geschlüpft werden kann und somit Differenzerlebnisse möglich werden.

Zweitens wird das Spiel bei Jagodowski und Pasquesi auf die Dimension Interaktion zwischen zwei Spielenden herunter gebrochen. Auch eine Konzentration auf einzelne Elemente der Interaktion durch spezifische Aufgabenstellungen ist möglich und sinnvoll. Neben der möglichst geringen Anzahl der Spielenden in einer Szene wird Komplexität auch durch die wenigen Leitlinien und durch das Fehlen von Zeitdruck verringert.

Der letzte Aspekt, die Priorisierung von Kommunikation im Spiel wurde in Abschnitt 1.3 bereits verdeutlicht und gibt Anhaltspunkte für die Gestaltung der Interaktion. Meyer empfiehlt zur Thematisierung und Analyse der Interaktion beim Improvisationstheater das psychologische Modell der zwischenmenschlichen Kommunikation von Schulz von Thun. Die vier Aspekte (der Sach-, Beziehungs-, Selbstoffenbarungs- und Appellaspekt) einer Nachricht nach Schulz von Thun gilt es idealerweise alle zu bedienen und wahrzunehmen⁶². Für das Improvisationstheater ist deshalb ein mentaler Vorgang des Spielenden wie unten beschrieben zutreffend:

Sobald er die Nachricht auf die Selbstoffenbarungsseite hin abklopft, ist er personaldiagnostisch tätig (,Was ist das für eine(r)?' bzw. ,Was ist im Augenblick los mit ihm/ihr?'). Durch die Beziehungsseite ist der Empfänger persönlich besonders betroffen (,Wie steht der Sender zu mir, was hält er von mir, wen glaubt er vor sich zu haben, wie fühle ich mich behandelt?'). Die Auswertung der Appellseite schließlich geschieht unter der Fragestellung ,Wo will er mich hinhaben?' bzw. in Hinblick auf die Informationsnutzung (,Was sollte ich am besten tun, nachdem ich dies nun weiß?')⁶³

Die Fähigkeit zur Trennung der vier Aspekte ist Teil von Interaktionskompetenz und für Improvisationstheater wie für allgemeine Kommunikation essentiell. Sie wird in der Interaktion ausgebildet, gerade dadurch, dass keine vertrauten Rollen oder Figuren für die Spielenden zur Verfügung stehen. Die in Abschnitt 1.3 besprochenen Konzepte von Gewicht und Hitze entsprechen auf vereinfachte Weise den vier hier genannten Aspekten einer Nachricht. Die Hitze der Beziehung wird durch Fragen zum Beziehungs- und Selbstoffenbarungsaspekt geklärt, das Gewicht der Situation wird durch den Sach- und Appellaspekt bestimmt.

⁶¹ Meyer 2006, S. 553.

⁶² Vgl. Schulz von Thun 1981, 13 f., zit. nach: Meyer 2006, S. 405.

⁶³ Schulz von Thun 1981, S. 44, zit. nach: Meyer 2006, S. 406.

Freies Spiel

Immer wieder kategorisiert Meyer ein fließendes, erfolgreiches Spiel als Flow Erlebnis nach Csikszentmihalyi⁶⁴. Dieses kann sich jedoch nur entfalten, wenn das ästhetische Erleben nicht unterbrochen wird. Dies geschieht beim Impro-Training üblicherweise durch *side coaching*, also verbale Hilfestellungen während einer laufenden Szene. Im theaterpädagogischen Kontext muss für längere, unterbrechungsfreie Spielzeiten in den Proben gesorgt werden. Das Show-Format von Jagodowski und Pasquesi dauert eine Stunde (dies muss für Anfänger*innen sicherlich verkürzt werden), so dass angenommen werden kann, dass eine durchgehende Spielzeit von bis zu einer halben Stunde sinnvoll ist.

Reflexion

Wenn also zur Improvisation das Moment der Reflexion hinzukommt, das nicht während des Ereignisses, sondern im Nachhinein stattfinden muss, dann wird der Improvisierende durch diesen Zuwachs an Selbsterkenntnis eher in der Lage sein, seine konditions- und sozialisationsbedingten Grenzen zu erkennen, sie aufzuweichen oder zu durchbrechen und damit seine individuellen Ausdrucks- bzw. Frei-Räume zu erweitern.⁶⁵

Erstens ist also eine Trennung von Reflexion und Spiel notwendig. Diese Aussage deckt sich mit der von Jagodowski und Pasquesi, die betonen, dass die volle Aufmerksamkeit im Moment gefragt ist, wodurch ein Nachdenken verhindert wird. Zweitens ist eine Reflexion notwendig, um Erkenntnisse zu gewinnen. Da es beim Improvisationstheater nur um die Qualität des Spiels geht, muss für die theaterpädagogische Praxis eine Reflexionsmöglichkeit etabliert werden, die den Sinn situativ für das Individuum ergründet⁶⁶. Meyer betont, dass eine Bewertung der Improvisation unbedingt der Perspektive der Spielenden und ihrem soziokulturellen Kontext entsprechen muss.

Dabei gilt: „Der Spielleiter steht grundsätzlich in einem partnerschaftlichen Verhältnis zu den Spielern: gleichwertig, gleichberechtigt, anerkennend, doch nicht ohne konstruktive Kritik.“⁶⁷ Eine solche Kritik ist berechtigt, da getrennt vom subjektiven Wert einer Improvisation ihre kulturellen Bedeutung nur von außenstehenden Rezipienten entschieden werden kann⁶⁸. Eine Rolle spielt die Wirkung einer Improvisation besonders, wenn das Ziel eine Aufführung ist. Wie mit

⁶⁴ Vgl. Meyer 2006, S. 394.

⁶⁵ Ebd., S. 466.

⁶⁶ Vgl. ebd., S. 544.

⁶⁷ Ebd., S. 556.

⁶⁸ Vgl. ebd., S. 466.

Jagodowski und Pasquesi erwähnt, geht es allerdings nicht darum, es dem Publikum recht zu machen. Die ästhetische Gestaltung von Szenen obliegt den Spielenden.

Das Thematisieren von intuitivem, stereotypischem Spiel sollte in Reflexionsrunden verhandelt werden. Dabei gilt, dass Improvisation ein Prozess der Auseinandersetzung und Verständigung ist, in dem die Nutzung von Klischees anfangs erwartbar ist⁶⁹. Die Vermeidung von Stereotypen steht in engem Verhältnis zur Thematisierung des individuellen Ausdrucks und der Überprüfung, ob und wie eine innere Haltung von Spielpartner*innen verstanden wurde⁷⁰. Letzteres zählt gleichzeitig zum Feld der Metakommunikation, die ein/e Spielleiter*in thematisieren sollte und von der das Gelingen von Interaktion maßgeblich abhängt⁷¹. Bei Jagodowski und Pasquesi finden sich ähnliche Hinweise: Methoden zur Vermeidung von Stereotypen, Förderung wahrhaftiger Figuren und Metakommunikation als Überprüfung des gegenseitigen Verständnisses.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Improvisationstheater nach Jagodowski und Pasquesi Ansprüche nach Meyer erfüllt. Allerdings nur, wenn eine Reflexionsphase angeschlossen wird. Um eine konstante Qualitätsprüfung zu etablieren, sollte die Reflexion für den/die Spielleiter*in zu einem Verständnis davon führen, bei welchen Tätigkeiten die Differenz zwischen Anforderung und Können am größten ist.

2.2 Kritische Aspekte von Improvisationstheater

Nachdem mit Meyer die Möglichkeit einer theaterpädagogischen Nutzung von beziehungsbauiertem Langform-Improvisationstheater beleuchtet wurde, sollen nun mögliche Problematiken beleuchtet werden. Die folgenden kritischen Aspekte von Improvisationstheater wurden von Expert*innen aus der Theaterpädagogik in E-Mails⁷² als solche aufgeführt. Die private Korrespondenz war notwendig, da Improvisationstheater als Thema in aktuellen Texten zur Theaterpädagogik nicht vorkommt. Die folgenden Zitate⁷³ beziehen sich auf meine Bitte um Hinweise, nachdem ich mein Forschungsanliegen (ähnlich wie in der Einleitung) kurz dargestellt hatte. Zum

⁶⁹ Vgl. Meyer 2006, S. 53.

⁷⁰ Vgl. ebd., S. 546.

⁷¹ Vgl. ebd., S. 412.

⁷² Zitate sind hier möglichst in Gänze abgedruckt, um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen.

⁷³ Original Korrespondenz meinerseits: Ich frage mich also, ob Improtheater nach theaterpädagogischen Standards in kurzen Projekten überhaupt sinnvoll ist, oder ob es Monate und Jahre braucht, bis eine Spieler*in die Impro-Prinzipien verfolgen kann. Gerne würde ich jegliche Gedanken Ihrerseits - gerne Kritik und Einwände - hören.

Zeitpunkt der Kommunikation konnte ich die spezifische Methode noch nicht zur Debatte stellen. Als Frage hatte ich formuliert „Wie sehen Sie die Rolle von Improtheater (Langform, nicht Theatersportspiele) in der Theaterpädagogik?“ Es antworteten 3 von 8 Expert*innen, welche allerdings darauf hinwiesen, dass sie keine Spezialist*innen für Improvisationstheater sind. Ich ziehe hier Aussagen aus dem Buch „Improvisieren“ von Bormann, Brandstetter und Matzke (2010) hinzu, welche sich zwar auf Improvisation als Probenmethode für Inszenierungen beziehen, jedoch trotzdem relevant sind. Alle Zitate habe ich aus Gründen der Übersichtlichkeit in eigene Kategorien gefasst.

Stereotype Darstellungen:

Meiner Einschätzung nach hat diese Theaterform die Tendenz, bestehende Symbolisierungsweisen (in Bezug auf Rollenbilder, Gender, Alltagsverhalten usw.) zu wiederholen und unter dem Verdikt von Unterhaltung zu vereinfachen, zu vereindeutigen und damit festzuschreiben. Und dies widerspricht den Ansätzen von Ästhetischer/Künstlerischer Bildung, wie ich sie favorisiere. - Dies ist die Tendenz, meiner Beobachtung nach, die Langform bietet hier m. E. die besten Möglichkeiten für eine andere Verfahrensweise.⁷⁴

Vermittelbarkeit in kurzer Zeit und kritische Auseinandersetzung

mit Darstellungsweisen:

Tatsächlich bin ich auch eher skeptisch, was die Langform der Improvisationsarbeit angeht, meines Erachtens ist sie tatsächlich vor allem dazu geeignet unterschiedliches Material zu generieren und miteinander ins Spiel zu bringen. Das erfordert, wie ich es sehe, auch eine kritische Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Inhalten und Formen von Darstellungsweisen. Durch diese Auseinandersetzung können dann auch ästhetische und kulturelle Bildungsprozesse initiiert werden. Auf Ebene der Form ginge es darum ein vertiefendes und vertieftes Verständnis der unterschiedlichen Darstellungsmittel und Ästhetiken zu fördern, auf inhaltlicher Ebene die reflexiven Prozesse auf (Selbst)Darstellung und andere soziale Wirklichkeiten zu beziehen. Als „sportliche“ Herausforderung kann Theaterimprovisation sicherlich kürzer- und längerfristig „ästhetische Muskeln“ erwärmen und entwickeln; Als eigene ästhetische Form – wie etwa in der Comedia Dell'Arte – erfordert sie ein großes körperliches Können, ein vertieftes Wissen um die Figuren und Geschichten, um dann spielerisch - spielend leicht - improvisieren zu können. In diesem Sinne ist Improvisation ja nicht eine Arbeit ins offene, sondern eher regelgeleitetes Spiel. (Eine Mindestanforderung wäre es demnach, die Spielregeln, nach denen improvisiert werden soll, festzulegen. Ob dies im theaterpädagogischen Kontext realisierbar ist – halte ich für fraglich. Weil die Arbeit gerade mit ungeübten Laien in kurzfristigen Projekten angelegt ist. Es ist also die Frage, wie nachhaltig das geschehen kann.⁷⁵

⁷⁴ Persönliche Kommunikation mit Ute Pinkert, 2. Mai 2019.

⁷⁵ Persönliche Kommunikation mit Christoph Lutz-Scheurle, 20. Mai 2019.

Machtposition des Publikums:

Ich habe zugegebenermaßen Probleme mit der Machtposition, die die Zuschauenden dabei einnehmen. [...] Das Publikum hat Spaß daran, schwierigste Aufgaben zu stellen und zuzuschauen, wie die DarstellerInnen "fast" daran scheitern - aber genau dies eben nicht tun, sondern sich buchstäblich aus der Sache herauswinden. Sich dem "Unmöglichen" zu stellen, ist ja durchaus eine großartige Leistung, aber, wie Sie selbst schreiben, werden dabei oft Stereotypen bedient. In Bildungskontexten müsste es unbedingt darum gehen, diese Klischees aufzuarbeiten, wie bei Boal, z.B. Alternativen zu erspielen... Improtheater als theaterpädagogisches Anliegen hätte zudem kritisch zu bedenken, inwieweit die Teilnehmenden geschult werden, sich jeder noch so schwierigen Aufgabe zu stellen (und zwar spontan, möglichst kreativ). Denn am Ende lautet die Botschaft doch, sich den Bedingungen eines Systems (der Schule, dem Betrieb etc.) anzupassen – genau genommen, sich dafür „zurechtzubiegen“. Ein Bildungsanliegen müsste dies unbedingt bedenken und bewusst machen.⁷⁶

Mit Matzke lässt sich hinzufügen, dass die Publikumsreaktion automatisch als Maßstab der Leistung der Spielenden herangezogen wird, da beim Improvisieren kein von Rezipienten abgetrennter Schaffens-Akt existiert⁷⁷.

Flüchtigkeit und Einmaligkeit: durch das Fehlen von Wiederholung bleibt die Improvisation „auf das beschränkt, was im Augenblick einfällt“⁷⁸.

Selbstzensur: In der Doppelrolle Spieler/Figur wird der Spielende zum „Zuschauer und Zuhörer (s)einer Handlung und ihrer Konsequenzen“⁷⁹ In dieser Form von achtsamer Selbstbeobachtung besteht die Gefahr der Selbstzensur⁸⁰.

Hohe Anforderungen: Laut Matzke müssen die Spielenden beim Improvisationstheater eine Vielzahl an Fähigkeiten statt nur eine inszenierte Rolle beherrschen. Wer die Technik der Improvisation nicht anwenden kann, wird erstens den den/die Szenenpartner*in belasten und zweitens durch Wiederholung von Bekanntem die Freiheit des Improvisierens verringern, welche doch sein größtes Potenzial ist.

Unsichere Situation: Das Spiel mit dem Unvorhersehbaren kann keine Sicherheit garantieren. Für viele kann es zur Überforderung werden, sich der Offenheit einer nicht festgelegten Aufführung zu stellen⁸¹.

⁷⁶ Persönliche Kommunikation mit Hanne Seitz, 19. Mai 2019.

⁷⁷ Vgl. Matzke, Annemarie (2010): Der unmögliche Schauspieler: Theater-Improvisieren, in: Improvisieren: Paradoxien des Unvorhersehbaren: Kunst, Medien, Praxis, hrsg. Bormann, Hans-Friedrich, Gabriele Brandstetter und Annemarie Matzke, Bielefeld 2010, S. 166.

⁷⁸ Ebd.

⁷⁹ Bormann et. al. (2010): S. 13.

⁸⁰ Vgl. Matzke 2010, S.172.

⁸¹ Vgl. ebd., S. 165.

Exzessive Selbstdarstellung: ohne Vorbereitungszeit steigt das Risiko von Effekthascherei und Selbst-Inszenierung⁸² bei den Spielenden.

Die genannten Aspekte werden hier absichtlich nicht kommentiert, um Neutralität zu wahren. Es sei hinzugefügt, dass das Fehlen von klassischen theatralen Mitteln und Ausdrucksmöglichkeiten über Symbole ein markantes Defizit von Improvisationstheater als theaterpädagogische Praxis sein kann. Besonders, weil Projektteilnehmende nicht mehr abseits der Bühne beteiligt werden können. An dieser Stelle sei auf Schröter hingewiesen, die auf Nutzungsmöglichkeiten von stilistischen Mitteln wie (imaginiertes) Bühnenbild, Requisiten, Kostüme, Musik, Sprache und Bühnentechnik beim Improvisationstheater hinweist⁸³.

3 Angewandte Improvisation

Als Disziplin, die Aspekte von Improvisationstheater und Theaterpädagogik verbindet, wird an dieser Stelle die angewandte Improvisation vorgestellt. Während *applied improvisation* im Englischen ein in der Szene klarer Sammelbegriff⁸⁴ ist, so wird die deutsche Übersetzung angewandte Improvisation nur von wenigen Menschen genutzt, die das Konzept importiert haben. Neben dem Buch „Improvisation und Organisation: Muster zur Innovation sozialer Systeme“ von Stark, Vossebrecher, Dell, Holger Schmidhuber (Hg.) ist das einzige deutsche Buch zum Thema eine Praxisanleitung für Coaches. Darin lautet die Definition wie folgt:

Die Angewandte Improvisation verwendet die Prinzipien und Methoden aus dem Improvisationstheater und aus anderen künstlerischen Improvisationsformen (Musik, Tanz etc.) und überträgt diese auf andere Bereiche, z. B. auf Training und Beratung, Therapie oder Gesundheitsförderung. Die Grundprinzipien der Angewandten Improvisation lassen sich in folgenden Begriffen zusammenfassen: Aufmerksamkeit und Kontakt, nonverbale Kommunikation, Ko-Kreation, Spontaneität und Intuition sowie Fehlerkultur und Vertrauen.⁸⁵

Es fällt auf, dass angewandte Improvisation nicht im Kunstbereich selbst angewandt wird und dass die Aufführungspraxis beim Transfer wegzufallen scheint. Pädagogik ist kein Feld, welches oft als Einsatzbereich genannt wird, obwohl die aufgeführten Grundprinzipien alle damit

⁸² Vgl. Matzke 2010, S. 167.

⁸³ Vgl. Schröter o. J., S. 90-98.

⁸⁴ Vgl. Dudeck; McClure: *Applied improvisation: leading, collaborating and creating beyond the theatre*, London 2018, S. 1.

⁸⁵ Schinko-Fischli, Susanne: *Angewandte Improvisation für Coaches und Führungskräfte*, Berlin 2018, S. 12.

im Zusammenhang stehen. Geschichtlich kann die angewandte Improvisation in der Tradition der Spielpädagogik und Interaktionspädagogik gesehen werden⁸⁶, da sie sich auf Aspekte der Interaktion und Gemeinschaft konzentriert und die Entwicklung entsprechender Fähigkeiten im Fokus eines Bildungsauftrages steht.

Der Ursprung von angewandter Improvisation wird allerdings im *applied theatre* gesehen; Spolin und Johnstone werden als wichtigste Begründer genannt. Da angewandte Improvisation aber mittlerweile überwiegend von Menschen aus verschiedensten Berufsgruppen im *for-profit* Bereich gemacht wird, und dieses vom *applied theatre* nicht abgedeckt wird, fordern die Autor*innen, angewandte Improvisation als eigenständige Disziplin zu behandeln. Während viele fremde Fachrichtungen den Nutzen von angewandter Improvisation erforschen, zeigt das *applied theatre* kein Interesse daran (mit der Ausnahme von Boals Methoden). Es gibt aktuell keinerlei gezielte Ausbildung für die Praxis der angewandten Improvisation; die Autoren sehen dessen Etablierung als Aufgabe von Theaterschulen⁸⁷. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass erstens theaterpädagogische Ausbildungsstätten die Möglichkeit haben, die Entwicklung der Disziplin mitzugestalten, dass zweitens dies bisher nicht geschehen ist und dass drittens nicht klar ist, wie eine solche Beeinflussung aussähe und ob das Ergebnis noch unter dem Namen angewandte Improvisation kategorisierbar wäre.

Als einzige Organisation steht hinter dem wachsenden Berufszweig der angewandten Improvisation das 2002 gegründete *The Applied Improvisation Network* (AIN) - ein Netzwerk, welches laut eigener Website aus 7000 Mitgliedern weltweit besteht und dementsprechend wenige Informationen und Ressourcen bereitstellt. Laut einer Umfrage des AIN sind die wichtigsten Elemente von angewandter Improvisation: den/die Spielpartner*in unterstützen, *Yes, and...*, Spielatmosphäre, Zuhören, Akzeptanz, Spontaneität, Im Hier und Jetzt sein, Risiken eingehen, Achtsamkeit. Diese nicht weiter spezifizierten Konzepte aus dem IT zielen zum einen auf den Modus des Spielens und dessen positive Effekte auf das Gemeinschaftsgefühl und zum anderen auf den Modus der Zusammenarbeit. Beides soll sich positiv auf Innovation und Wachstum auswirken⁸⁸. Solche Aussagen sorgen zurzeit für eine Konjunktur der Improvisation, besonders in den Wirtschaftstheorien⁸⁹. Auf der AIN Website wird des Weiteren angegeben: "Improvisation teaches generosity, cooperation, trust, and experimentation. This reduces anxiety, and releases

⁸⁶ Vgl. Czerny, Gabriele: *Wie Theater bildet und Persönlichkeit stärkt* - ein Beitrag zur ästhetischen Bildung, Albstadt-Ebingen 2004, S. 5.

⁸⁷ Vgl. Dudeck; McClure 2018, S. 3-5.

⁸⁸ Vgl. Tint, Barbara und Adam Froerer: *Delphi Study Summary Applied Improvisation Network* 2014, o. O. 2015, S. 2.

⁸⁹ Vgl. Bormann et. al. (2010): S. 11.

creativity”⁹⁰ Solche Behauptungen werden in den letzten Jahren immer wieder durch qualitative Umfragen in verschiedensten Fachbereichen bestätigt, empirische Daten sind allerdings rar gesät. Eine Umfrage von 2019 z.B. lässt vermuten, dass durch Improvisations-Training in der Schule soziale Ängste von jungen Erwachsenen reduziert werden können⁹¹. Eine Anwendung von angewandter Improvisation in sozialen Kontexten scheint also vielversprechend.

Der Sammelband „Applied Improvisation“ zeigt Praxisbeispiele auf, aus denen der geringe Anteil an Einsätzen in sozialen und Bildungskontexten deutlich wird. Diese sind:

- Ein Freizeitcamp für Jugendliche auf dem Autismus-Spektrum sowie ihre Bezugspersonen, z.B. Sozialarbeiter und Eltern. Spiele wurden ausgesucht um soziale Fähigkeiten, sensorische Informationsverarbeitung und Kommunikation zwischen allen Parteien zu verbessern⁹².
- Ein Universitätsprojekt, das institutionalisierte koloniale und unterdrückende Strukturen thematisiert und Dialogräume eröffnet. Student*innen wurden durch Spiele für die selbstständige Moderation von Dialogen vorbereitet. Lernschwerpunkte der Spiele waren Schweigen, Statusverminderung und das Annehmen von Angeboten⁹³.
- Ein gemeinschaftsbildendes Projekt für allein reisende Kinder in Texas, USA, die über die mexikanische Grenze geflüchtet waren und ca. 3 Wochen lang in einem Auffanglager lebten. Es wurden Spiele genutzt um Vertrauen, Routine und Familiarität zu erzeugen⁹⁴.

Für die Gesamtheit der Fallbeispiele des Buches gilt, dass sich ungeachtet der spezifischen Inhalte die Praxis durch einen Zyklus aus *games* oder *exercises* aus dem Improvisationstheater und ihrer Reflexion auszeichnet. Hier orientierte man sich am erfahrungsbasierten Lernzyklus von Kolb⁹⁵. Für die Zeit nach den Projekten wird empfohlen, diesen Zyklus eigenständig fortzuführen, um eine dauerhafte Veränderung des Umganges miteinander zu fördern⁹⁶.

⁹⁰ Vgl. AIN (Applied Improvisation Network). About The Applied Improvisation Network (o. J.), o. S.

⁹¹ Siehe Felsman et. al. (2019).

⁹² Siehe Alana, Lacy und Jim Ansaldo: The Connect Improv Curriculum: Supporting Youth on the Autism Spectrum and Their Educators. In Dudeck; McClure 2018, S. 79 ff.

⁹³ Siehe Dias, Annalisa: Decolonizing “Diversity” on Campus Using Applied Improvisation. In Dudeck; McClure 2018, S. 221 ff.

⁹⁴ Siehe Fortier, Brad: Creating a Spontaneous Village: Community from Play. In Dudeck; McClure 2018, S. 99 ff.

⁹⁵ Für Details siehe Schinko-Fischli 2018, S. 13.

⁹⁶ Vgl. Dudeck; McClure 2018, S. 6 f.

Es wird deutlich, dass Angewandte Improvisation, besonders im *not-for-profit* Sektor, noch nicht sehr bekannt ist. Sie wird hauptsächlich zur Kompetenzausbildung genutzt, hat aber Potenzial für soziale, gemeinschaftliche Zwecke. Methodisch wird mit Spielen gearbeitet, nicht mit Aufführungen vor externem Publikum. Werte und Ziele sind im Kern sozial. Die Ursprünge finden sich im *applied theatre* und dem Improvisationstheater, also auch bei Spolin.

4 Langform-Improvisationstheater als theaterpädagogische Praxis

Im Folgenden soll es um einen anderen Entwurf von angewandter Improvisation gehen als zuvor beschrieben; genau genommen um eine Anwendung von Langform-Improvisation im theaterpädagogischen Kontext. Es kann darüber diskutiert werden, ob dieser Kontext theoretisch auch als Teil von angewandter Improvisation gelten kann und somit in den Verantwortungsbereich der angewandten Improvisation fällt. Für diese Arbeit werden nur die Möglichkeiten für die Theaterpädagogik erwogen. Für diese liegt es auch näher, das Element der improvisierten Aufführung zu integrieren, da Aufführungen in Form von Performances oder Inszenierungen bereits der Standard sind.

Dieses Kapitel sucht Antworten auf die Frage, was es braucht, um Improvisationstheater nach Jagodowski und Pasquesi für die theaterpädagogische Praxis anzupassen. Für die Gestaltung einer solchen Anwendung müssen neben den richtungsweisenden Schlussfolgerungen von Meyers Untersuchung von angeleiteter Improvisation für die Theaterarbeit mit nicht-professionellen Spielenden (siehe Abschnitt 2.1) auch die Hinweise seitens der Theaterpädagogik auf Problematiken der Improvisation (Abschnitt 2.2) berücksichtigt werden. Beide Punkte werden in der Zusammenfassung nochmals aufgegriffen. Zunächst sollen diese Perspektiven ergänzt werden: die ästhetische Bildung wird befragt, um weitere Hinweise für die Gestaltung des Improvisationsprozesses als theaterpädagogische Praxis zu erhalten. Im Abschnitt 4.3 werden daraus entstehende Fragen für eine potenzielle Praxis gesammelt.

4.1 Ästhetisches Erleben und ästhetische Bildung

Was nach Hentschels und Czerny für die Theaterpädagogik als Form ästhetischer Bildung gelten sollte, wird nun auf das angeleitete Langform-Improvisationstheater übertragen. So kann betrachtet werden, welche Kriterien existieren und inwiefern diese erfüllt werden können.

Zunächst wird die Möglichkeit zum ästhetischen Erleben beim Improvisationstheater untersucht. Nach Czerny schließt ästhetische Bildung im Theater soziale Bildung und Selbstbildung mit ein⁹⁷. Die Chance zur ästhetischen Bildung besteht unter anderem dadurch, dass die Szenenrealität ähnlich wie tatsächliche Realität erlebt wird. Somit können die Spielenden Erfahrungen machen, die ansonsten außerhalb des für sie Erlebbaren liegen würden⁹⁸. Zu einem solchen ästhetischen Erleben gehört die Nutzung von Phantasie und Vorstellungskraft, aber auch ein bewusstes Sein in der Gegenwart⁹⁹. Die Verbindung von beidem stellt eine komplexe Aufgabe dar. Diese ästhetische Wahrnehmung stellt Czerny als einen Wert an sich heraus.

Dieser Wert lässt sich beim Improvisationstheater wiederfinden. Bei Spolin findet sich z.B. die Aufforderung, die alltägliche Umwelt sinnlich wahrzunehmen¹⁰⁰ um diese Fähigkeit (für das Spiel) zu trainieren. Des Weiteren forderte sie die Spielenden auf, etwas zu *sehen*, anstatt es sich vorzustellen. Damit versuchte sie die Begrenzungen des persönlichen Bezugssystems zu unterwandern¹⁰¹. Für die Theaterpädagogik ist das große Potenzial des IT die Möglichkeit, in immer neuen Szenen und Rollenfiguren viele verschiedene Erfahrungen zu machen. Der Aufbau einer Szenenrealität verlangt nach Imagination und der Wahrnehmung von Intuitionen und Impulsen. Das innere und äußere Geschehen im Moment ist die Grundlage jeder Figur und Beziehung auf der Bühne. Die Verbindung und Kommunikation von subjektiven und intersubjektiven Vorgängen stellt eine komplexe Aufgabe dar.

Um ästhetisches Erleben zu ermöglichen, sollte Improvisation als ein Prozess des Erfahrens gedacht werden. Voraussetzungen dafür wären genügend Zeit, eine Atmosphäre der Freiheit und ein Fokus auf Subjektivität. Die erste Komponente, Zeit, bezieht sich auf die Dauer von Szenen. Es braucht längere Zeit in einer Figur um synästhetische Wahrnehmung zu entfalten. Im Vorhinein sollte dies auch in Übungen fokussiert werden. Beim Improvisationstheater bleibt das Erleben der Szenenrealität meist oberflächlich und flüchtig; aufgrund von Zeitdruck und der Doppelrolle als Spieler*in und Regie bei narrativen Langformen vor Publikum. Davon unterscheidet sich Improvisationstheater nach Jagodowski und Pasquesi, wie in Abschnitt 1.3 beschrieben.

⁹⁷ Vgl. Czerny 2004, S. 12.

⁹⁸ Vgl. ebd., S. 4.

⁹⁹ Vgl. ebd., S. 9-11.

¹⁰⁰ Vgl. Spolin 2010, S. 29.

¹⁰¹ Vgl. ebd., S. 58.

Die zweite Komponente, eine zwanglose Atmosphäre, sollte dem Spiel-Raum in der Theaterpädagogik entsprechen. Dieser ist laut Czerny ein sicherer Raum, in dem Freiheit und Experimentierfreudigkeit gelebt wird¹⁰². Beim Improvisationstheater ist die größte Hürde hierfür das Regelwerk. Wenn dies allein als Grundlage für Urteile über die Spielqualität herangezogen wird, so ist dies zwar Grundlage einer Fehlerkultur, die durchaus positive pädagogische Wirkung haben kann, es ist aber nicht das gleiche wie eine Kultur, die freie Experimente würdigt. Hier sehe ich das größte Problem für Improvisationstheater als theaterpädagogische Praxis: eine Befolgung der Leitlinien ist notwendig, um Verständigung zu ermöglichen. In der Erfahrung der Spielenden, nicht verstanden worden zu sein, liegt auch die bereits von Matzke angesprochene Gefahr der Selbstzensur. Um diese zu verhindern, gab es bei Spolin den Punkt der Konzentration; bei Jagodowski und Pasquesi ist es der Fokus auf dem Gegenüber. Zusätzlich wird durch das Weglassen der üblichen Leitlinien und nur wenigen Spielanweisungen die Notwendigkeit von Regeltreue weiterhin vermindert und der Freiheitsgrad im Spiel erhöht.

Die dritte Komponente, ein Fokus auf Subjektivität, ist beim Improvisationstheater leichter zu finden. Wie bereits dargestellt, scheint das Authentische, Individuelle, Ehrliche der Spielenden durch ihre Figuren hindurch und macht das Improvisierte relevant und originell. Auch in der Reflexion sollte die individuelle Wahrnehmung zum Thema werden. Es gilt im besonderen Maße Czernys Forderung, die Subjektivität der Spielenden ernst zu nehmen und dadurch ihren Selbstwert zu stützen.¹⁰³ Konkret hieße dies z.B., die Aktionen der Figuren nicht im Kontext der Impro-Leitlinien als richtig oder falsch zu kategorisieren. Bei Jagodowski und Pasquesi sind die spielleitenden Konzepte von Gewicht, Hitze und dem nächsten kleinen Schritt (siehe Abschnitt 1.3) so ausgelegt, dass viel Raum für individuelle Empfindungen und Entscheidungen bleibt.

Nachdem mit Czerny die individuelle Komponente der ästhetischen Erfahrung beim Improvisationstheater beleuchtet wurde, soll nun verdeutlicht werden, wie sich beim Improvisationstheater die Relationen zwischen Individuum, Gemeinschaft und Bildung realisieren. Hentschels Ausführungen zur Ästhetischen Bildung dienen hierfür als Grundlage.

Hentschel warnt in ihrem Vortrag „Medium und Ereignis – warum Theaterkunst bildet“ vor einer Funktionalisierung oder Verzweckung eben dieser. Die Theaterpädagogik würde zu oft nur noch als Erwerbsmöglichkeit von Schlüsselqualifikationen betrachtet¹⁰⁴. Dies geschehe im Zuge des aktuellen Bildungsbegriffes, welcher den Aspekt der Gemeinschaft vernachlässige. Im Zentrum stehe das Individuum und seine Kompetenzausbildung. Dabei wäre die Gemeinschaft meist

¹⁰² Vgl. Czerny 2004, S. 8.

¹⁰³ Vgl. Czerny 2004, S. 11.

¹⁰⁴ Vgl. Hentschel, Ingrid: Medium und Ereignis – warum Theaterkunst bildet, Wolfenbüttel 2008, S. 5-8.

nur Mittel zum Zweck. Hentschel erinnert an Wilhelm Humboldts Bildungsbegriff, in welchem Werte wie Solidarität und Verantwortungsbewusstsein fokussiert werden¹⁰⁵. Im Gegenteil dazu würde in der theatralen Begegnung der Einzelne der Gemeinschaft dienen. Dies sei Ursprung der integrativen und transformativen Kraft des Theaters im Sozialen¹⁰⁶.

Betrachtet man Hentschels Kritik nun auf das Improvisationstheater bezogen, so ist sie nicht minder aktuell: eine generelle Funktionalisierung sowie die Nutzung von Gemeinschaft als Mittel zum Zweck scheinen Tendenzen der angewandten Improvisation zu sein. Improvisation wird von Expert*innen aus angewandter Improvisation und Improvisationstheater meist in Bezug auf Qualifikations- und Entwicklungsmöglichkeit beworben. Es muss sich also die Frage gestellt werden, was genau eine Verzweckung definiert und wo die Grenze des Vertretbaren ist. Da das Improvisationstheater thematisch nicht oder nur schwerlich kontrollierbar ist, kann es in gewisser Weise auch weniger leicht instrumentalisiert werden als ein inszeniertes Stück. Für die angewandte Improvisation herrscht eher die Gefahr eines Kompetenzwahns, bei dem nur noch Reaktionsfähigkeit, gute Ideen oder Empathie zählen, ohne Rücksicht auf den Inhalt, die Ästhetik oder das Wohlbefinden.

Für die Anwendung von Improvisationstheater als theaterpädagogische Praxis sollte sich nicht an der angewandten Improvisation, sondern an den internen Zielsetzungen der Theaterpädagogik und des *applied theatre* orientiert werden. Laut Sting arbeitet letzteres mit ethisch-moralischen Absichtserklärungen und normativen Setzungen. Idealerweise hält das *applied theatre* immer die Waage zwischen ästhetisch, künstlerisch auf der einen und sozial, pädagogisch auf der anderen Seite¹⁰⁷. Für Hentschel ist es die Lust am Spiel, welche als zentrales Element zu bewahren sei; Theater wirke nicht durch Lernen, sondern durch Erleben¹⁰⁸. Die Lust am Spiel lässt sich u.a. durch längere, unkommentierte Spielphasen erhalten. Da diese auch für das mit Czerny besprochene ästhetische Erleben notwendig sind, gelten hier die gleichen Voraussetzungen wie oben beschrieben. Zusätzlich lässt sich sagen, dass die Reflexionsrunden nicht suggerieren sollten, dass im Spielraum etwas besser, schneller oder effektiver getan werden müsste. Auch ein Transfer von Spielerfahrung in den Alltag sollte nicht durch Belehrung stattfinden. Ähnliche Hinweise finden sich schon bei Spolin (siehe Abschnitt 1.2).

¹⁰⁵ Vgl. Hentschel 2008, S. 15f.

¹⁰⁶ Vgl. ebd., S. 11.

¹⁰⁷ Vgl. Sting (2017): o. S.

¹⁰⁸ Vgl. Hentschel 1988, zit. nach: Hentschel 2008, S. 5.

Der Aspekt der Gemeinschaft realisiert sich beim Improvisationstheater durch das gemeinsame Entdecken des Spiels und der Figuren unter der Prämisse des füreinander Sorgens und der Übernahme von Verantwortung für die Szene. Diese Einstellungen entsprechen den von Hentschel geforderten Werten Solidarität und Verantwortungsbewusstsein. Inwiefern diese Philosophie in der Realität tatsächlich ihre Entsprechung findet, ist von Fall zu Fall unterschiedlich. Die Erfahrung, die beim Improvisieren gemacht werden kann, ist: ich bin Teil des Spiels und der Gruppe. Das Spiel hört auf zu funktionieren, sobald Angebote abgelehnt werden¹⁰⁹. Somit wird in der Regel jede*r mit den individuellen Stärken und Eigenarten, die sich in den eigenen Angeboten zeigen, integriert.

Spolin drückte es so aus: „Unser Ziel ist die persönliche Freiheit (Selbstdarstellung) bei gleichzeitiger Beachtung der gemeinsamen Verantwortung (Gruppenübereinkunft).“¹¹⁰ Auf die Gruppe gerichtete Emotionen wie z.B. Angst vor Ablehnung oder der Wunsch nach Zustimmung schränken die persönliche Freiheit ein, welche jedoch zum Spielen erforderlich ist¹¹¹. Deshalb ist eine zwanglose Atmosphäre wichtig.

Wie Matzke anmerkt, geht der Prozess des Improvisierens über individuelle Intentionen hinaus¹¹². Die Erfahrung von erfolgreicher kreativer Kooperation kann gemacht werden, weil das Prinzip des Teilens im Zentrum steht. Es gilt als verantwortungslos, keine Entscheidungen zu treffen und somit den Druck auf die Kreativität anderer zu erhöhen. Gleichzeitig führt der Versuch, eine Szene allein zu kontrollieren, zum Ausschluss der Anderen. In einer Reflexion wird der spezifische Zusammenhang zwischen Gruppe und einzelnen Mitgliedern zur Sprache kommen und kann durch Übertragung auf den Alltag bestehende Dynamiken positiv verändern. Für Improvisationstheater nach Jagodowski und Pasquesi gilt, dass sich die Notwendigkeit der Gruppenübereinkunft im Spiel zunächst nur auf zwei Personen bezieht. In einem solchen komplexitätsreduzierten Setting mit wechselnden Personen kann kooperative Kreativität leichter erfahren werden als in einer größeren Gruppe. Erfolgserlebnisse sind wiederum für das Gemeinschaftsgefühl wichtig.

Nach dem Kreativitätsforscher Csikszentmihalyi kann Improvisation als angeleiteter, reflektierter Lernprozess zunehmende Kommunikations-, Interaktions- und Sozialkompetenz fördern¹¹³.

¹⁰⁹ Vgl. List 2012, S. 14.

¹¹⁰ Spolin 2010, S. 60.

¹¹¹ Vgl. ebd., S. 20.

¹¹² Vgl. Matzke 2010, S. 178.

¹¹³ Vgl. Meyer 2006, S. 466.

Im Rahmen theaterpädagogischer Praxis sollte zusätzlich der Erwerb von ästhetisch-künstlerischen Fähigkeiten gefördert werden. Dies kann u.a. über Verkörperung von Figuren, Imagination der Szenenrealität und Gestaltung der Bewegung im Raum geschehen, wenn dies auch gemeinsam thematisiert wird. Greifen nun alle Ebenen innerhalb eines Projektes ineinander, so kann von Improvisationstheater als Form ästhetischer Bildung gesprochen werden. Um jedoch eine Funktionalisierung des Improvisationstheaters zu umgehen, muss der Spielcharakter, eine zwanglose Atmosphäre, ausreichend Zeit und subjektive Meinungsbildung erhalten bleiben. Im Gegensatz zum Improvisationstheater – welches unterrichtet – und zur angewandten Improvisation – welche Kompetenzen ausbildet und Gemeinschaft erzeugt – kann die Theaterpädagogik Langform-Improvisation als Erfahrungsraum öffnen.

Das Abgleichen von Improvisationstheater nach Jagodowski und Pasquesi mit Kriterien der ästhetischen Bildung zeigte, dass die beziehungsbasierte Langform ästhetische Wahrnehmung und Bildung ermöglicht.

4.2 Aufführung und Reflexion

Dieser Abschnitt betrachtet die improvisierte Aufführung vor Publikum sowie die Reflexion von Improvisation aus theaterpädagogischer Perspektive.

Als erstes soll hier die improvisierte Aufführung betrachtet werden. Wie bereits erwähnt sind improvisierte Auftritte in der Regel weder Teil der angewandten Improvisation noch der Theaterpädagogik. Um eine Gruppe auf eine Aufführung vorzubereiten, muss genügend Zeit eingeplant werden. Orientiert an 8-wöchigen Kursen für Anfänger*innen, nach denen im Improvisationstheater eine Abschlusspräsentation möglich ist, sollte ein Projekt meines Erachtens nach für eine erfolgreiche Aufführung mindestens drei Monate dauern. Wie die angewandte Improvisation gezeigt hat, entsteht nach einer gewissen Zeit u.a. durch Reflexion der Spielkultur eine Atmosphäre der Zusammenarbeit und der gegenseitigen Wertschätzung in der spielenden Gruppe. Weiterhin gilt der von Jagodowski und Pasquesi in Abschnitt 1.3 beschriebene Umgang mit Publikumsreaktionen, welche das Spiel nicht beeinflussen sollen.

An dieser Stelle muss die Problematik der unsicheren Situation aufgegriffen werden, welche beim Improvisationstheater durch die Unvorhersehbarkeit des Prozesses und des Inhalts entsteht. Das Erarbeiten eines Umgangs mit innerer Unsicherheit oder unsicheren Situationen ist notwendiger Teil der persönlichen Entwicklung. Wenn dies wie beim Improvisieren üblich als Teil eines professionell angeleiteten Spiels, mit vertrauten Personen in freundlicher Atmosphäre

und mit verminderten Konsequenzen geschieht, so kann das Risiko von Überforderung auf einem vertretbaren Minimum gehalten werden. Innere Unsicherheit entsteht beim Improvisationstheater meist durch Versagensängste. Dies ist ein bekanntes Problem, auf das mit verschiedenen Strategien geantwortet wird. Einige zielen auf die Vermeidung von Selbstzweifel durch das Verhindern von Momenten der Selbstbeurteilung¹¹⁴. Bei Jagodowski und Pasquesi wird Angst als etwas Produktives dargestellt: sie wird als Wegweiser zu etwas inhaltlich Interessantem, Neuem, Unbehaglichen betrachtet. Im Spiel gilt die Erlaubnis, sich Dinge zu trauen die im Alltag Konsequenzen hätten.¹¹⁵ Neben der Ermunterung, sich der eigenen Angst zu stellen, werden grundsätzlich Gefühle von Vertrauen und Zuversicht angesichts der Abhängigkeit vom Spielpartner gefördert¹¹⁶.

Als zweites ist die öffentliche Bühnensituation an sich zu gestalten. Der Sinn einer Aufführung wäre das Sich-Zeigen der Spielenden und das Zeigen der Kunstform als Spiel mit Wirklichkeitskonstruktion nach Lösel und als kreativer Kooperationsprozess. Erwartungen der Zuschauenden wären entsprechend anzupassen. Dies könnte sich aufgrund der unbekannten Form anfänglich schwierig gestalten. Es ist allerdings zu bedenken, dass das Publikum von theaterpädagogischen Aufführungen nicht das gleiche ist wie das von Improvisationstheater. Letzteres empfindet nach einer Umfrage von Schröter Komik als den zweitwichtigsten Aspekt von Improvisationstheater neben Spontanität¹¹⁷. Humor würde bei Improvisationstheater nach Jagodowski und Pasquesi nicht fehlen; er stünde aber nicht mehr im Zeichen seichter Unterhaltung. Es ist durchaus vorstellbar, dass sich das Improvisationstheater zukünftig professionalisiert und somit auch Aufführungen mit mehr Niveau beliebter werden. Bei Schröter ist es noch eine Minderheit die bei einer Publikumsbefragung Änderungswünsche an das Improvisationstheater hat. Von dieser Minderheit wiederum wünschen sich 17% ruhigere, spannendere und tiefgründigere Geschichten und 13% wünschen sich mehr Niveau und anspruchsvolle Verhandlung aktueller Themen¹¹⁸. Beide Wünsche werden durch die Methode in Abschnitt 1.3 realisierbar, wie Shows von Jagodowski und Pasquesi zeigten. Hier scheint das mit Lösel und Nickel besprochene Phänomen zu greifen, dass der Inhalt durch die Form maßgeblich beeinflusst wird. Beide Wünsche wären wahrscheinlich auch die eines Publikums von theaterpädagogischen Aufführungen, da es diese Art von Theater durch Inszenierungen gewohnt ist. Es wird hier deutlich, dass die spezifische Spielform

¹¹⁴ Vgl. Jagodowski et. al. (2015): S. 82.

¹¹⁵ Vgl. ebd. S. 74.

¹¹⁶ Vgl. ebd. S. 35.

¹¹⁷ Vgl. Schröter o. J., S. 102 ff.

¹¹⁸ Vgl. ebd., S. 142.

und Methode von Improvisationstheater als theaterpädagogische Praxis maßgeblich beeinflusst, welchen Effekt Aufführungen auf Spielende und Publikum haben.

Als zweites neues Element kommt die Reflexion der Improvisation hinzu. Hier gibt es einen Unterschied zur Reflexion inszenierter Akte, denn die Erinnerung an Szeneninhalte und kurzweilige, flüchtige Erlebnisse sind nicht vergleichbar mit Erinnerungen an persönlich erarbeitete und wiederholte performative Akte. Das heißt, eine Reflexion des Erlebten wird beim Improvisationstheater im Schnitt vermutlich weniger ergiebig sein als beim inszenierten Theater. Wenn allerdings wie von Meyer beschrieben eine Reflexion erst Bildungsprozesse ermöglicht, wird hier erhebliche Verantwortung auf die Spielleiter*in übertragen, die sich als geübte Beobachter*in von Szenen am meisten an diese erinnern wird. Somit entsteht eine momentane Hierarchie durch die Hoheit des Blickes von außen. Über die Art und Weise von Szenenbesprechungen sollte deshalb im Vorhinein gemeinsam verhandelt werden.

Wenn im Spiel Stereotype dargestellt werden, so liegt in ihrer Reflexion ein Bildungspotenzial. Laut dem Theaterlehrer Volker List spielt Darstellung immer mit Klischees und ihrer Brechung¹¹⁹. Das Vorhandensein von vereinfachten oder diskriminierenden Bildern im Kopf und in der Gesellschaft muss folglich nicht als abstraktes Thema an die Gruppe herangetragen werden, sondern wird situations- und gruppenspezifisch (durch gespielte Szenen) aufkommen. Anschließend können im Dialog die für Kunst so relevanten Themen der Wiederholung, Dekonstruktion und Brechung von Bildern verhandelt werden.

Während es anfangs passiert, dass sich Spielende profilieren oder stereotype Darstellungen nutzen, so haben improvisierte Rollen und Figuren meistens eine individuelle Qualität. Da der/die Spielende „in seinen »eigenen« Worten spricht und selbst Entscheidungen treffen muss, ist ihm die Darstellung »näher«, er fühlt »besser«.“¹²⁰ Ohne festgelegten Text findet ein intensives Sprechhandeln statt, welches nach der Szene auch mit Blick auf privates Verhalten oder der Variation möglichen Verhaltens reflektiert werden kann¹²¹. Hier muss sicher aufgrund des spezifischen Inhalts einer Szene entschieden werden, wie ausführlich auf die Hintergründe eingegangen werden sollte. Wichtig ist, dass die Reflexion keine theatertherapeutischen Ziele hat.

¹¹⁹ Vgl. List 2012, S. 48.

¹²⁰ Matzke 2010, S. 164.

¹²¹ Vgl. List 2012, S. 43.

4.3 Fragen für die Praxis

Es lassen sich abschließend folgende Fragen für das Ausprobieren von Langform-Improvisationstheater als theaterpädagogische Praxis nach Jagodowski und Pasquesi formulieren:

Für die Planung:

- Eignet sich die spezifische Gruppe für Improvisation? Wie risikofreudig ist sie? Wie kann ihr Sicherheitsbedürfnis erfüllt werden?
- Ist eine öffentliche Aufführung gewünscht? Kann und möchte die Gruppe eine spontane Aufführung für ein externes Publikum gestalten oder sollen Abläufe inszeniert werden?
- Eignet sich der Anlass des Projektes/das Thema der Gruppe für Improvisation? Soll es vordergründig um die Gruppendynamik und spontan aufkommende Themen oder um ein festgelegtes Schwerpunktthema gehen? Profitiert die Gruppe mehr von Abwechslung oder Kontinuität?
- Wie viele Spielleiter*innen und was für einen Raum braucht es um in einer Gruppe viele Szenen zu zweit zu ermöglichen? Ab einer Gruppengröße von sechs Spielenden scheint es logisch, dass eine zweite anleitende Person den Prozess begleiten sollte. Der Raum sollte ermöglichen, dass mehrere Paarungen parallel relativ ungestört spielen können.

Für die Durchführung:

- Wie sollte die Methode angeleitet werden? Welche Anleitungen werden aufgrund von welchen Beobachtungen wie angepasst? Es empfiehlt sich ein Anleitungsprotokoll zu führen, was während und nach dem Projekt ausgewertet wird.
- Wie viel Zeit in einer Rollenfigur und wie viel Zeit für was brauchen die Spielenden, um ein ästhetisches Erlebnis zu haben? Hier empfiehlt sich die Praxis mit einer qualitativen Untersuchung zu begleiten und spezifische Fragen zu den Einzelheiten des Erlebens in der Szenenrealität zu stellen.
- Kann die ästhetische Erfahrung ohne Belehrung oder extensive Erklärung der Spielleiter*in von Spielenden reflektiert werden?
- Findet ein Transfer des Erlebten in den Alltag statt?
- Bekommt jede*r Spielende ähnlich viel Fokus und fühlen sich alle gerecht behandelt?
- Werden Szenen für persönlich relevante und originelle Darstellungen genutzt oder sieht man viele Stereotype?
- Wird offen über Klischees und Gruppendynamik gesprochen?
- Verläuft der Prozess des Improvisierens für Zuschauende zu langsam und wird dadurch uninteressant?

Für Reflexionsrunden:

- Ist etwas passiert, an das du dich besonders stark erinnerst?
- Wie würdest du deine Figur beschreiben?
- Konnte deine Figur sich mitteilen? Hat deine Figur ihre Wünsche/Ziele erreicht?
- Wie hast du dich in deiner Figur/Rolle gefühlt? War deine Figur dir fremd oder vertraut?
- Gab es Missverständnisse in der Kommunikation zwischen euch als Spielende?

Zusammenfassung und Ausblick

Ziel dieser Arbeit war es, beziehungsbasiertes Langform-Improvisationstheater auf seine Qualitäten und Defizite als theaterpädagogische Praxis hin zu untersuchen und es zwischen den Feldern Theaterpädagogik und angewandter Improvisation zu verorten. Die spezifische Improvisationsmethode von Jagodowski und Pasquesi wurde mit Resultaten einer Studie zum Thema angeleitete Improvisation für nicht-professionelle Spielende verglichen. Angewandte Improvisation wurde als sich entwickelndes Feld vorgestellt, aus dem zukünftig entscheidende Impulse für angeleitete Improvisation als theaterpädagogische Praxis kommen könnten. Anschließend wurden Gedanken zur ästhetischen Bildung von Czerny und Hentschel berücksichtigt und eine eigene theaterpädagogische Sicht, besonders auf die Aspekte der Aufführung und Reflexion von Improvisation, vorgestellt. Kritische Einwände von Expert*innen der Theaterpädagogik betrafen die Vermittelbarkeit der Methode in kurzer Zeit, fehlende kritische Auseinandersetzung mit Darstellungsweisen, Gefahr stereotypischer Darstellungen, die Machtposition des Publikums und weitere Aspekte. Bei aller Skepsis wurde die Langform jedoch auch als die am wenigsten problematische Form betrachtet.

Bisher gibt es keine Literatur, die für Improvisationstheater als theaterpädagogische Praxis konkrete Aussagen zu Improvisations-Form und zur Integration von ästhetischem Erleben macht. Die in dieser Arbeit vorgestellte Methode stellt im theaterpädagogischen Rahmen eine Herausforderung an Spielende und Spielleiter*innen dar. Matzke weist zurecht auf die umfassenden Anforderungen an Impro-Spielende hin, die anders gelagert sind als die in der Theaterpädagogik üblichen. Meyer stellt allerdings für die Anpassung der Komplexität an das Erfahrungsniveau der Spielenden ausgiebige Informationen zur Verfügung.

Die Methode von Jagodowski und Pasquesi entspricht weitgehend den Kriterien der ästhetischen Bildung: die notwendige Ehrlichkeit und Authentizität entsprechen der Tendenz von

Spielenden, Persönliches in ihre Figuren einzubringen und im Spiel zu verhandeln. Die methodische, formbedingte Konzentration auf Kommunikation und Interaktion fördert das Selbst- und Gruppenerleben. Das langsame, lange andauernde Spiel zu zweit ermöglicht intensives ästhetisches Erleben. Mit Rückgriff auf Meyer muss jedoch zur Improvisationsphase eine Reflexionsphase hinzugefügt werden. Erst diese ermöglicht einen Transfer von Spielerfahrung in die Lebenswelt. Insgesamt wäre Improvisationstheater im theaterpädagogischen Kontext als Erfahrungsraum darzustellen und zu gestalten, damit Spielende das volle Potenzial von Improvisation ausschöpfen können.

Angeichts der Ergebnisse dieser Arbeit wird empfohlen, ergänzend zur bisherigen Arbeitsweise innerhalb der Theaterpädagogik und angewandten Improvisation auch angeleitete Langform-Improvisation anzubieten. Theaterpädagog*innen könnten ihr Berufsfeld und ihre Kompetenzen um die der angeleiteten Improvisation erweitern und das Feld der angewandten Improvisation mitgestalten. Für beide Disziplinen wäre Improvisation als Aufführungspraxis und Kunstform eine maßgebliche Neuerung. Aufführungen hätten eine neue Qualität, die selbst das Improvisationstheater bisher kaum kennt. Der Mehrwert für das Publikum müsste erforscht werden.

Eine erste Aufgabe wäre, herauszufinden welche Zielgruppen in welchen Kontexten davon profitieren würden und wie die spezifischen Gruppen selbst das improvisierte Spiel empfinden. Interessant kann Improvisationstheater als theaterpädagogische Praxis besonders für Menschen sein, die durch inszenierte Theaterprojekte mit festgelegten Rollen und Recherche/Textanalyse nicht angesprochen werden und die wenige Hemmungen haben, vor und mit anderen Personen spontan zu agieren. Eine intrinsische Motivation sollte unbedingt vorhanden sein. Eine Abschlussaufführung im Rahmen eines längeren Projektes sollte so vorbereitet werden, dass beim Publikum nicht die gleichen Erwartungen vorhanden sind wie bei einer regulären Improvisationstheater Aufführung.

Große Forschungslücken weisen auf die Notwendigkeit hin, psychologische und bildungspädagogische Wirkungen von Improvisationstheater empirisch zu untersuchen. Eine interdisziplinäre Zusammenarbeit von Forschung, Improvisationstheater, angewandter Improvisation und Theaterpädagogik ist dafür notwendig. Ich selbst habe Expert*innen aus Improvisationstheater und angewandter Improvisation in aller Welt per E-Mail zur Thematik befragt (siehe Fragebögen im Anhang). Der geringe Protzentsatz an Antworten war nicht aussagekräftig. Deutlich wurde nur, dass es keine aktuellen Berührungspunkte mit dem *applied theatre* oder der Theaterpädagogik gab. Für meine Forschung wäre es ideal gewesen, hätte ich eine Zusammenarbeit von Impro-Gruppen und Theaterpädagog*innen gefunden.

Literatur und Quellen

- AIN (Applied Improvisation Network): „About The Applied Improvisation Network“, in: *Applied Improvisation Network* (o. J.), <http://appliedimprovisation.network/about-applied-improvisation/about-the-ain/> (abgerufen am 19.08.2019).
- BORMANN, Hans-Friedrich, Gabriele BRANDSTETTER und Annemarie MATZKE: „Improvisieren: eine Eröffnung“, in: BORMANN, Hans-Friedrich, Gabriele BRANDSTETTER und Annemarie MATZKE (Hrsg.): *Improvisieren: Paradoxien des Unvorhersehbaren: Kunst, Medien, Praxis*, Bielefeld: Transcript 2010, S. 7-20.
- CZERNY, Gabriele: „Wie Theater bildet und Persönlichkeit stärkt - ein Beitrag zur ästhetischen Bildung“, Bildungsforum Albstadt-Ebingen 2004, <http://www.pb.seminar-albstadt.de/projekte/forum2004/czerny/vortrag.pdf> (abgerufen am 19.08.2019).
- DUDECK, Theresa und Caitlin MCCLURE: „Introduction“, in: DUDECK, Theresa und Caitlin MCCLURE (Hrsg.): *Applied improvisation: leading, collaborating and creating beyond the theatre*, London ; New York: Methuen Drama, an imprint of Bloomsbury Publishing Plc 2018, S. 1-15.
- FELSMAN, Peter, Colleen M. SEIFERT und Joseph A. HIMLE: „The use of improvisational theater training to reduce social anxiety in adolescents“, in: *The Arts in Psychotherapy* 63 (2019), S. 111–117.
- HENTSCHEL, Ingrid: „Medium und Ereignis – warum Theaterkunst bildet“, Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel 2008), http://www.fbschrewe.de/PDF/Warum_Theaterkunst_bildet.pdf (abgerufen am 19.08.2019).
- JAGODOWSKI, T. J., David PASQUESI und Pamela VICTOR: *Improvisation at the speed of life*, Chicago: Solo Roma Inc 2015.
- LIST, Volker: *Kursbuch Impro-Theater*, 1. Auflage, Stuttgart Leipzig: Ernst Klett Verlag 2012.
- LÖSEL, Gunter: *Das Spiel mit dem Chaos: zur Performativität des Improvisationstheaters*, Bielefeld: Transcript 2013 (Theater 56).
- MATZKE, Annemarie: „Der unmögliche Schauspieler: Theater-Improvisieren“, in: BORMANN, Hans-Friedrich, Gabriele BRANDSTETTER und Annemarie MATZKE (Hrsg.): *Improvisieren: Paradoxien des Unvorhersehbaren: Kunst, Medien, Praxis*, Bielefeld: Transcript 2010, S. 161-182.
- MEYER, Karl-A. S.: „Improvisation als flüchtige Kunst und die Folgen für die Theaterpädagogik“, Dissertation, Berlin: Universität der Künste Berlin 2006, <https://opus4.kobv.de/opus4-udk/frontdoor/index/index/docId/14> (abgerufen am 20.08.2019).
- NICKEL, Hans Wolfgang: „Rezension zu: Gunter Lösel: Das Spiel mit dem Chaos. Zur Performativität des Improvisationstheaters.“, in: www.socialnet.de (18.09.2014), <https://www.socialnet.de/rezensionen/15262.php> (abgerufen am 19.08.2019).
- SCHINKO-FISCHLI, Susanne: *Angewandte Improvisation für Coaches und Führungskräfte*, Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg 2018.
- SCHRÖTER, Juliane: „Improvisationstheater und Publikum“, Magisterarbeit, Erlangen: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg o. J., http://www.impro-theater.de/dmdocuments/wissenschaft/Improvisationstheater_und_Publikum-Juliane_Schroeter.pdf (abgerufen am 20.08.2019).
- SPOLIN, Viola: *Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater*, 8. Auflage, Paderborn: Junfermann Verlag 2010.
- STING, Wolfgang: „Ästhetische Praxis des Theaters als Intervention, Partizipation oder einfach nur ästhetische Erfahrung?“, in: *Kulturelle Bildung Online* (2017), <https://doi.org/10.25529/92552.217> (abgerufen am 19.08.2019).
- TINT, Barbara und Adam FROERER: „Delphi Study Summary Applied Improvisation Network 2014“, o. O. 2015, <http://appliedimprovisation.network/wp-content/uploads/2015/11/Delphi-Study-Summary.pdf> (abgerufen am 19.08.2019).

Anhang

Fragebogen zum Thema Improvisationstheater und angewandte Improvisation (deutsch)

17.06.2019 Forschungsfragen zum Thema Improvisationstheater und angewandte Improvisation

Antworten werden für eine Abschlussarbeit im Studiengang „Theater im Sozialen/Theaterpädagogik“ an der HKS Ottersberg ausgewertet. Bitte diese Datei ausgefüllt zurück schicken an Carolina Sipos carolinasipos@mail.de. Es müssen natürlich nicht alle Fragen beantwortet werden. Herzlichen Dank für deinen Beitrag!

1. Wie vertraut ist dir angewandte Improvisation?
2. Wie vertraut ist dir Langform-Improtheater nach Del Close?
3. Was ist für dich der Unterschied zwischen Improvisationstheater und angewandter Improvisation?
4. Was ist für dich der Unterschied zwischen angewandter Improvisation und Theaterpädagogik?
5. Wie würdest du die Beziehung von angewandter Improvisation zur Theaterpädagogik beschreiben?
6. Inwiefern kann angewandte Improvisation (applied improvisation) als Teil von Theaterpädagogik (applied theater) gelten? Gibt es Kriterien, die dafür erfüllt sein müssten?
7. Sollte Improvisationstheater und angewandte Improvisation mit den gleichen Kriterien wie die Theaterpädagogik beschrieben und bewertet werden?
8. Erfüllt Langform-Improtheater die Kriterien für ästhetische und soziale Bildung?
9. Welche Kriterien müsste ein improtheaterpädagogisches Projekt erfüllen?
10. Gibt es Arten von Improvisation, die sich besonders für ein improtheaterpädagogisches Projekt eignen würden?
11. Wie verbreitet ist angewandte Improvisation in sozialen Einrichtungen und Projekten/für soziale Zwecke? Kannst du Beispiele nennen?
12. Welche Einwände/Gefahren siehst du, wenn Improtheater im theaterpädagogischen Kontext genutzt werden soll?
13. Kann angewandte Improvisation mit Rollenspiel verglichen werden, welches pädagogische oder therapeutische Effekte zum Ziel hat?
14. Hier ist Raum, falls du noch etwas sagen möchtest:

Vielen Dank für die Beantwortung!

Fragebogen zum Thema Improvisationstheater, angewandte Improvisation und applied theatre (englisch)

06.17.2019 Questionnaire about improvisational theater and applied improvisation in regards to applied theatre

Answers will be evaluated for a bachelor's thesis in applied theater at the university HKS Ottersberg, Germany. Please fill out this document and send it back to Carolina Sipos (carolinasp@mail.de). Thank you very much for answering the following questions!

1. How familiar are you with long form improv theater influenced by Del Close?
2. In what ways can applied improvisation be seen as part of applied theatre?
3. What criteria should an improv project fulfill if it aims to be social/pedagogical?
4. What forms of improv lend themselves well to applied theatre projects or goals?
5. What are dangers or objections you have when you think of improv in the context of applied theater?
6. Lastly, this is room to add anything you think is still missing:

Thank you so much for helping me with my research!

Fragebogen zum Thema Improvisationstheater und angewandte Improvisation (englisch)

06.17.2019 Questionnaire about improvisational theater and applied improvisation

Answers will be evaluated for a bachelor's thesis in applied theater at the university HKS Ottersberg, Germany. Please fill out this document. Thank you very much for answering the following questions!

1. What do you consider to be the differences between improv theater and applied improvisation (improv in social contexts and for social purposes)?
2. How widespread is applied improvisation in not-for-profit and social institutions or projects? Can you name examples?
3. What forms of long form improv, if any, would you consider for applied improv (improv in social contexts and for social purposes)?
4. How does long form improv contribute to aesthetic and social education?
5. How would you describe the connection between applied improv and applied theater (in German Theaterpädagogik)?

Thank you so much for taking part in my research!

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die Arbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Hilfsmitteln angefertigt habe. Alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken entnommen wurden, sind durch Angabe der Quellen als Entlehnung kenntlich gemacht worden.

Carolina Sipos

Bremen, den 23.08.2019