

Elisabeth Wutte

Szenische Improvisationen

Ein Erfahrungsbericht aus der 5. und 6. Klasse

Improvisation kommt vom lateinischen *improvisus*, was mit unvorhergesehen, überraschend, nicht geplant übersetzt werden kann, und charakterisiert im Theaterprozess das spontane, freie Spiel. Theater kann ohne Improvisation nicht leben. Sie erhält zwar, der jeweiligen Theaterform angepasst, einen unterschiedlich großen Spielraum, aber kein Theater berührt den Zuschauer ohne unvorhergesehene, intuitive Schaffensmomente.

Wenn wir in die Theatergeschichte schauen, liegen erstmals in der *Commedia dell' arte* konkrete Rahmenbedingungen für improvisiertes szenisches Handeln vor, so dass oftmals die *Commedia dell' arte* als Wiege der Improvisation bezeichnet wird. Auch die Kunst der Gaukler, Narren und Spaßmacher des englischen und deutschen Theaters lebt von der Improvisation. Dieser Außenseiterstrang konnte sich noch bis in unsere Zeit herüberretten.

Das bewusste Ergreifen der szenischen Improvisation erfolgte in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts, und zwar aus zwei völlig verschiedenen Richtungen, aus der Psychologie und aus der Schauspielkunst. So zählen zu den Urvätern der Improvisation der Psychologe und Psychiater Jacob Moreno (1892-1974) und der Schauspieler und Regisseur Konstantin Stanislawski (1863-1938). Morenos psychiatrische und psychologische Forschungen führten zur Entwicklung des Psycho- und Sozialdramas, und Stanislawskis Anliegen, eine Schauspielkunst zu begründen, in der das intensive, glaubwürdige Durchleben einer Rolle im Mittelpunkt steht, führten zu einer schauspielerischen Methode, die die Improvisation als unentbehrliche Grundlage braucht.

Durch den Zweiten Weltkrieg und die Wiederaufbauphase wurde die Theaterarbeit insbesondere in Deutschland erst einmal gestoppt. Daher war es umso überraschender, als in den 60er und 70er Jahren aus dem englischsprachigen Raum, insbesondere aus den USA, neue Forschungen zur Szenischen Improvisation erschienen und Theatergruppen gastierten. Sie prägten sowohl die theaterpädagogische Arbeit in Deutschland als auch die freie Theaterszene.

Dennoch gerieten, wie schon am Anfang des Jahrhunderts, die auch in den 70er Jahren in Deutschland veröffentlichten theaterpädagogischen Forschungen z. B. von Edmund Johannes Lutz und von Paul Amtmann relativ schnell in Vergessenheit, obwohl sie inhaltlich grundlegend waren. Edmund Johannes Lutz arbeitete über zwölf Jahre an den entwicklungspsychologischen und pädagogischen Grundlagen des Szenischen Spiels, und Paul Amtmann hat darauf aufbauend die Zielsetzung und Verwirklichung des Schulspiels ausgearbeitet und umgesetzt.

Heute ist die Szenische Improvisation, wie unterschiedlich sie auch gehand-

habt wird, fester Bestandteil des Theaters, des professionellen ebenso wie der freien Theaterszene, der Schauspielausbildung und der theaterpädagogischen und -therapeutischen Arbeit.

In der Schauspielausbildung werden seit der Zeit Stanislawskis aus den unterschiedlichen Schauspielstilen und -richtungen Improvisationen entwickelt. In den anthroposophischen Ausbildungen sind es meist die ausgezeichneten Improvisationsübungen von Michael Tschechow.

In den letzten Jahren entsteht auch in den Waldorfschulen vermehrt das Interesse an Szenischer Improvisation. Die Palette an Improvisationsmöglichkeiten ist groß, und der Lehrer/Spielleiter ist oft überfordert, weil er nicht weiß, wie er das bunte Improvisationsangebot einschätzen und umsetzen kann. Ganz sicher fördert jede Szenische Improvisation das individuelle, spontane schauspielerische Tun. Trotzdem haben einzelne Improvisationen verschiedene Schwerpunkte: Einmal fördern sie mehr die gegenseitige Wahrnehmung der Mitspieler, des Raumes, der Spielgegenstände, dann mehr das Erfassen der Spielsituation einer Textvorlage, um nur einiges zu nennen. Einfach »drauf-los-zu-improvisieren« in der Hoffnung, dass etwas entsteht (meist unter dem Druck des bevorstehenden 8.-Klassenspielles), ist zwischendurch erheitend, aber meistens doch unbefriedigend.

Zwei Improvisationsepochen

Ich werde nun von einer Arbeit berichten, die im Sommer letzten Jahres in der 6. Klasse einer Freien Schule für Erziehungshilfe und Förderschule nach der Pädagogik Rudolf Steiners (Kaspar-Hauser-Schule in Überlingen) und in der 5. Klasse einer Waldorfschule (in Überlingen) stattgefunden hat. Das Ziel beider Improvisationsepochen war, einen Versuch zu wagen in die freie Improvisation. Den Schülern sollte ermöglicht werden, das sichtbar werden zu lassen, was in ihnen mehr oder weniger unausgesprochen lebte: seien es ihre tiefsten, innersten Träume oder Wünsche, sei es einfach ihre entwicklungsbedingte Lebens- und Bewusstseinsverfassung oder seien es die Bilder der modernen Zivilisation, insbesondere der Medien. So hieß das Motto: »Wenn ich einmal nur ... der und der ... sein könnte, dann würde ich ... das und das ... tun.«

Die Improvisationsepoche der 5. Klasse fand im Rahmen einer Projektwoche statt. Die Schüler hatten mehrere Angebote aus verschiedenen Arbeitsbereichen zur Auswahl. Sechs Schüler der Klasse entschieden sich für die Theaterimprovisation.

Die Improvisationsepoche der 6. Klasse war im Zusammenhang eines Land schulheimaufenthaltes geplant: Wir wohnten in einem abgelegenen ehemaligen Bauernhaus in den Vogesen und hatten für unsere Arbeit den ausgebauten Dachboden zur Verfügung, unter dessen Schrägen auch gleichzeitig die Schlafkojen der Schüler waren. Die ganze Klasse – neun Schüler – nahm an der Improvisationsepoche teil.

Da die Epochen sehr unterschiedlich verliefen, möchte ich sie nacheinander



Die Klasse wird zur einigen Gemeinschaft durch einen Schminkkoffer und aus den wilden Fußballstars werden feine Damen-Gesichter

beschreiben. Ich beginne mit der *Epoche der 6. Klasse*. Vor der Abfahrt ins Landschulheim wünschte ich mir von jedem Schüler einen kleinen Brief »Top secret« mit ein oder zwei Worten oder Sätzen zum Thema »Ich wär' so gern einmal ein ...«. Ich bekam acht Briefe ganz unterschiedlicher Art:

- Ich möchte Herkules sein.
- Ein Glücksspieler.
- Ich will ein schönes Kleid anziehen.
- Ich würde gern ein Clown sein, der alle Leute zum Lachen bringt.
- Im Ristorante.
- Wäre ich ein Mäuslein, dann hätte ich den ganzen Käse aufgegessen.
- Ich möchte ein Kätzlein sein.
- Ich wünschte mir, eines Tages der Allerschönste zu sein, der Beste und Schnellste, und dann, weil ich die Leute verachtet habe, der Schlimmste, Hässlichste und Dreckigste und absolut Ekligste zu sein.

»Ich wär' so gern einmal ein ...«

Nach der ersten Eingewöhnung und kleinen Kennenlern- und pantomimischen Rätselspielen kam der *erste* größere Arbeitsabschnitt. Wir teilten uns in drei Gruppen auf, immer drei Schüler und ein Erwachsener. Es wurden die drei Spielwünsche der jeweiligen Gruppenmitglieder vorgelesen. Die Spielregel war folgende: Die beiden Spieler, die nicht den Spielwunsch formuliert hatten, über-

legten mit Hilfe des Spielleiters, wie er zu realisieren sei, und machten konkrete Vorschläge. Der Schreiber selbst hingegen hörte nur zu. Erst am Ende der Überlegungen durfte er Missverständnisse aufklären und seine Spielidee formulieren. Ich möchte dies am Beispiel der Szene des »Glücksspielers« verdeutlichen. Die beiden »Berater« schlugen vor: Ein Mann geht mit seinem letzten Geld in einen Spielsalon und gewinnt ganz oft. Dann setzt er alles und verliert. Bernd, der sich diese Szene gewünscht hatte, hatte an so etwas Ähnliches auch gedacht, nur müsse der Mann am Schluss Selbstmord machen, da er so nicht weiterleben könne, fügte er hinzu. Es entstand ein Gespräch, angeregt vom Spielleiter, über das von Bernd vorgeschlagene Spielende, und man einigte sich, es erst einmal offen zu lassen.

Im *zweiten* Arbeitsabschnitt trafen wir uns in der ganzen Gruppe. Zum ersten Mal stellte jeder Schüler seinen Spielwunsch dar, aber nicht mehr in einem anonymen Brief, sondern mit den Spielanregungen, die er von der Kleingruppe erhalten hatte. Damit bekam das Persönliche schon eine objektivere Note.

Im *dritten* Arbeitsabschnitt arbeitete jeder Schüler für sich allein. Die drei Spielleiter standen beratend zur Seite. Die Aufgabe lautete: Zeichne oder beschreibe die Person (oder das Tier), das du spielen willst. Wie sieht sie/es aus? Was hat sie/es an? Nachdem wir uns die Ergebnisse gemeinsam angesehen hatten, durfte sich jeder Spieler aus der Kostümkiste ein für seine Rolle passendes Kleidungsstück aussuchen.

Am Abend wagten wir im *vierten* Arbeitsabschnitt den Versuch, uns gegensei-

Das Räubertrio – Herr Durchblick, sein Angestellter Freddy Schlaun und Touri



tig unsere anfänglich ausgedachten Szenen in Kostümandeutungen zu zeigen. Mitspieler wurden spontan ernannt, der Ablauf der einzelnen Szenen nacheinander vor Beginn verabredet. Alle lagen um die Bühne herum in ihren Schlafsäcken, und einer nach dem anderen kam in die Bühnenmitte und eröffnete sein kleines Spiel mit: »Wenn ich doch nur einmal ... (ein Glücksspieler) sein könnte, ja das wär' mein Traum.«

Zwischendurch summten wir gemeinsam ein Lied, und die Idee des Stückes war geboren: Eine Schülergruppe erzählt sich gegenseitig in der vertrauten Atmosphäre eines Schullandheimaufenthaltes ihre innersten Träume. Zwischendurch tauchen die Lehrer auf, um für Ruhe zu sorgen, aber das Spiel läuft weiter, ein Traum folgt dem anderen.

Der *fünfte* Arbeitsabschnitt zog sich über zwei Tage hin. Ich richtete mich in einem kleinen ruhigen Zimmer ein und erarbeitete in der »Schreibstube« mit jedem Spieler zusammen seine Szene. Wir erstellten das sogenannte Spielexposé. Dabei legten wir fest, wer mitspielt, wo gespielt wird und wie der Handlungsverlauf ist. So entstand z. B. für Bernds Glücksspieler folgendes Spielexposé:

Der Glücksspieler spielt in einer Spielbank Roulette. Es gibt noch drei weitere Spieler und den Chipverkäufer. Der Glücksspieler betritt den Spielsalon und versetzt seinen letzten Besitz, nämlich die Uhr seines Großvaters. Er spielt und gewinnt das erste Spiel. Freude. Er überlegt laut, was er mit dem Geld alles kaufen will, und kommt zu dem Schluss, weiterspielen zu müssen, weil er für die neuen Gegenstände ein großes Haus braucht. Er spielt wieder und gewinnt das zweite Spiel. Begeisterung. Er kommt zu dem Schluss, weiterspielen zu müssen, denn um zu seiner Villa am Meer zu kommen, braucht er einen Privatjet. Er spielt wieder und verliert. Entrüstung – Enttäuschung – Wut – Trauer. Der Gewinner des dritten Spieles schenkt ihm Geld und rät ihm, sein Glück nun beim Lotto zu versuchen. Der Glücksspieler ist ernüchtert und will sich von dem Geld erstmal eine neue Uhr kaufen.

Am Tag unserer Abreise fand dann unsere kleine Aufführung statt. Einige Szenen waren genauer geprobt, bei anderen erst das Spielexposé erstellt, die Übergänge fanden spontan statt. Alle waren wach dabei, weil jeder jederzeit gebraucht werden konnte. Diese Aufführung hatte eine sehr intime Atmosphäre, die uns alle beglückte.

Zu Hause angekommen, musste ich noch ein Spielexposé erstellen, eines gründlich umarbeiten und hauptsächlich an den Szenen arbeiten. Dies erwies sich als mühsam im normalen Schulalltag. Erst zwei Tage vor der Aufführung kam wieder eine künstlerische Atmosphäre auf. Wir fanden noch neue Lösungen für einzelne Szenenübergänge, wie einen ausgelassenen wilden Tanz, in dem während kurzer Musikpausen jede Bewegung erlaubt war, selbst das Zeigen des »Stinkefingers«. Die Aufführung berührte die Zuschauer durch die menschliche Offenheit der Schüler. Jeder erzählte und zeigte etwas von sich durch sein Spiel.

Nun möchte ich über den Verlauf der *Epoche in der 5. Klasse* der Freien Waldorf-

schule am Bodensee (Überlingen) berichten. Wir arbeiteten in den Räumen einer Tagesstätte, die zu dieser Zeit nicht benutzt wurde, so dass wir ebenfalls ganz unter uns waren.

Da ich diese Schüler erst zu Beginn der Epoche kennenlernte, begannen wir vorsichtig mit kleinen Kennenlernspielen, und die Frage »Wenn ich einmal nur der und der sein könnte, dann würde ich das und das tun ...« klang in dieser Gruppierung viel nüchterner: »Wen würdest Du gerne einmal spielen?« Nachdem jeder Schüler darüber nachgedacht hatte, saßen wir im Kreis zusammen und tauschten unsere Gedanken aus. Julian wollte so etwas Ähnliches sein wie ein Entdecker oder Erfinder, der aber ganz reich wäre, Marie eine feine Dame, Caspar ein Dieb oder Ganove, auf alle Fälle sollte etwas Kriminelles dabei sein. So tasteten wir uns langsam an typische Charaktere heran. Zum nächsten Tag sollte jeder seine Figur gefunden und schriftlich charakterisiert haben. Und diese Gestalten sind dabei entstanden:

- Ein Fabrikdirektor, der durch seine Erfindung sehr reich geworden ist: Herr von Smite
- Ein Polizist: Toni Tiefschlaf
- Eine feine Dame: (die spätere) Frau von Smite
- Ein Fensterbauer: Herr Durchblick
- Eine Touristin: Touri
- Ein Dieb: Freddy Schlau

Ich schlug nun den Schülern vor, sich zu ihren Personen kleine Szenen auszudenken. Das fanden sie aber langweilig und konnten sich nicht vorstellen, wie daraus ein Stück entstehen konnte. Und sie wollten auf alle Fälle am Ende der Epoche ein Stück aufführen. Ich ließ mich überreden, und wir überlegten gemeinsam, wie wir die verschiedenen Personen miteinander in Beziehung setzen könnten. Die »feine Dame« wurde die Frau des Fabrikdirektors, der Polizist sein Bodyguard. Der Fensterbauer bekam einen Angestellten.

Unterbrochen von kleinen pantomimischen Rätselspielen, arbeiteten die Schüler konzentriert an einem Stückentwurf. Ich war in der Position des Beraters, der nur Ideen einbrachte, wenn die Arbeit stockte, und machte darauf aufmerksam, wenn die Handlungsstränge zu dürftig waren; nach zwei Tagen war das Exposé erarbeitet. Nun hatten wir noch einen Tag für die Ausgestaltung der Rollen und Szenen. Was mich in dieser Phase besonders beeindruckt hat, war die gute Beobachtungsgabe der Schüler und ihre Aufnahmebereitschaft für Kritik. Nach den ersten Gestaltungsversuchen ließ ich die Schüler schriftlich formulieren, wie die *anderen* ihre Rollen noch besser spielen könnten. Die Schüler hatten so genau beobachtet, dass ich nichts zu ergänzen brauchte. Auf dem Blatt »Toni Tiefschlaf« z. B. stand folgendes: »Ein bisschen männlicher. Viel amtlicher tun. Ein bisschen strenger sein.« Worauf der Spieler von Toni Tiefschlaf betroffen fragte: »Was ist männlicher?« Wir versuchten, uns im Gespräch klar zu werden, was gemeint sein könnte, und ich gab noch ein paar Gestaltungstipps. Der Schüler konnte seine Rolle viel glaubwürdiger spielen, und das war auch bei den anderen so.

Zur Generalprobe zogen wir in den kleinen Bühnenraum der Schule um und



Im Büro des Fabrikdirektors und reich gewordenen Erfinders Herrn von Smite

spielten unser Stück zum ersten Mal in einem durch. Am nächsten Tag war Auf-führung. Sie dauerte eine knappe halbe Stunde. Das Stückexposé war so weit verinnerlicht, dass jeder wusste, was nacheinander kam. Die Schüler waren trotz der Aufregung locker, so dass der Dialog spontan und witzig verlief. Zwei Tage später spielten wir das Stück für die 6. Klasse der Förderschule.

Nachklang

Die Kinder, mit denen ich gearbeitet habe, waren etwa zwischen dem 10. und dem 13. Lebensjahr, also in der Mitte der Kindheit. Das ist eine relativ unkomplizierte, lebensfreudige, tatkräftige Entwicklungsphase. Paul Amtmann beschreibt die Spielsituation für dieses Lebensalter so: »Das Spiel verlangt den ersten dramatischen Aufbau, der nicht durch das historische Nacheinander von Ereignissen gegeben ist, sondern durch das Gegeneinander von Kräften und Mächten. Dabei sind die Ursachen des Konfliktes noch äußerer Natur: Personenverwechslung, Übertölpelung, Zufälle (zufälliges Zusammentreffen, zufälliges Entdecken von Schätzen, Schurkereien und Geheimnisvollem). So bleiben Konflikte tieferer Art, innere seelische Kämpfe, Spannungen oder Leiden dem extrovertierten Kind dieser Phase fremd und unverständlich.« Sie werden erst in und nach der Pubertät relevant. In der Phase davor steht eine Dramatik an, die sich an den äußeren Konflikten vollzieht. Paul Amtmann spricht vom Typen-Spiel, d. h. die Gestalten lassen sich bekannten Rollentypen zuordnen, z.B. dem Geizhals, dem

Taugenichts, der Betschwester. Genauso sind die Schüler sowohl der 6. wie der 5. Klasse mit ihren Gestalten vorgegangen, was z.B. schon in der Namensgebung erkennbar ist: Der Dieb heißt Freddy Schlau, der Fensterbauer Herr Durchblick. Die weltzugewandte Seele des Kindes liebt in dieser Phase mehr humorvolle, heitere Spiele, die besonders die Mädchen genießen.

Die Jungen bevorzugen Abenteuer- und Detektivgeschichten, die ihr logisches Denken herausfordern und anspornen, was sich wieder wunderbar in der 5. Klasse gezeigt hat. Was Paul Amtmann in diesem Alter als völlig unangebracht empfindet, ist der moralisierende Dialog. Selbst das religiöse Spiel braucht nach Altmann jetzt die »gerechte Ordnung der Welt«, um für das Kind überzeugend sein zu können.

In der Epoche der 6. Klasse stand nicht das zusammenhängende Stück im Mittelpunkt, sondern jeweils eine Gestalt, aus der heraus sich eine Szene entwickelt hat, so dass in diesem Spiel auch für den Zuschauer im Zentrum der einzelne Schüler stand mit seinen Schwächen und seinen Stärken. Da ich mehr Zeit hatte, konnte ich an den einzelnen Szenen differenzierter arbeiten, zum anderen waren diese Schüler natürlich einseitiger begabt, und die Pubertät warf bereits Schatten voraus. So tauchten vereinzelt und schüchtern erste innerseelische Prozesse auf. Jakob, der die Szene »Herkules« spielte, besiegte in einem Boxkampf alle Herausforderer. Als dann ein Mädchen in den Ring trat und ihm einen Seidenschal um den Hals legte, wurde er auf unerklärliche Weise »besiegt«. Dieser stille, innere Moment der Verzauberung, den wir behutsam in Einzelproben angehen, war

Herr von Smite mit seiner Gemahlin, der »feinen Dame«



Bericht der Klassenlehrerin

Stille auf dem Dachboden von Granges Georges. Es knien fünf Mädchen mit ihrer Lehrerin um eine kleine Kiste, als ob es eine Schatztruhe wäre. »Aber wenn die Jungs jetzt kommen! Iiihhh!« Doch die Jungs der Klasse 6 hört man vom Hof herauf beim Fußballspielen, und die Mädchen wähen sich in Sicherheit, von ihnen ausgelacht zu werden in der Verwirklichung eines Herzenswunsches: »Wenn ich mich doch einmal schminken dürfte.«

Alle Blicke verschwinden in der Kiste mit Theaterschminkutensilien. »Darf ich wirklich?«, wurde höchstens geflüstert. Die Lehrerin war darauf gefasst, die sortierte Ordnung vor der gewohnten stürmischen Unachtsamkeit verteidigen zu müssen. Doch nur zaghaft fragend, vorsichtig mit Fingerspitzen wurde ein Lippenstift, ein Eyeliner oder Puder ausgewählt. »Soll ich mich schminken? – Möchte ich mein Aussehen tatsächlich verändern? – Wie sehe ich danach aus? – Fühle ich mich dann auch wie Mel C? – Und wenn ich nun doch nicht so schön werde wie Emma von den Spice Girls? – Könnte ich so das Herz von Brad Pitt erobern?« So könnten die unausgesprochenen Unsicherheiten gelautet haben.

Runde Kindergesichtchen strecken sich auf langen Hälsen der Lehrerin entgegen, die vorsichtig den ungeübten Visagistinnen helfen muss. Die Augen leuchten erwartungsvoll! Lautes Gekreische! Die Jungs stürmen die Treppe hoch. Wohin mit den schönen, geschminkten Gesichtern, die noch gar keinen seelischen Hintergrund haben? Verstecken! – Oh wie peinlich! – Jetzt werden wir wieder ausgelacht.

Die Lehrerin tritt den Jungs mächtig entgegen. Wütend und eifersüchtig beschwerten diese sich: »Ja, ja, immer die Mädchen, die dürfen alles! Wir wollen auch einmal ge-

schminkt werden!« Und schon sitzen sie in der Runde und fügen sich unaufgefordert der stillen Innigkeit.

Die Lehrerin greift zu Make-up und färbt damit die verschwitzten Bubengesichter. Aber nein, nein! Lippenstift muss es sein, Wimperntusche wird ihr von verschmutzten Händen gereicht. Aus den wilden Fußballstars werden feine, feminine Gesichter. Haben diese Zwölfjährigen ihre Geschlechtszugehörigkeit immer noch nicht geklärt? Die Klasse wird zur einigen Gemeinschaft durch einen Schminkkoffer. Sie beraten sich gegenseitig, durch welche Farben, Schminktechniken usw. sie ihrem Ideal näherkommen. Die Mädchen ziehen die schönen Kleider ihrer Theaterrolle an und schmücken sich mit Ketten und Ohrringen. Aus Kindern werden junge Schönheiten. Vorsichtig geht die Linienführung des Kajalstiftes der Lehrerin in die Charakterisierung der Rolle, die die Jungs in ihrem Stück darstellen. Ein grimmiges Gesicht des tyrannischen Königs – der galante Ober – der coole Roulettespieler. Sie wird bestens beraten durch exakte Vorstellungen über die Rollen durch die Kinder. Haargel bringt die letzte Verwandlung. Jan im Samtjackett mit der Damastserviette über dem Arm wird der perfekte Ober, und er bewegt sich so behend zwischen den Tischen, dass man das Gourmetessen fast erwartet. Sophie sitzt als Grande Dame lässig in ihrem Stuhl und bestellt hochnäsig, Anne ordert ihr auserwähltes Menü mit sicherer Bestimmtheit in wohlgeformten Sätzen.

Diese Theaterprobe zeigt vertrauensvolle Offenheit in gelöster Disziplin unter den Sechstklässlern einer Schule für Erziehungshilfe.

Dagmar Hichert

Klassenlehrerin der 7. Klasse an der Kaspar-Hauser-Schule in Überlingen

natürlich schon ein innerdramatischer Prozess.

Wenn ich mit der 6. Klasse noch eine weitere Improvisationsepoche anschließen könnte, würde ich gerne zu den Wunschrollen die Gegenrollen erarbeiten, um vor dem empfindungsmäßigen Rückzug in der Pubertät noch einmal die Spannweite der Seele aufzuzeigen. Das könnte z.B. für eine Szene so aussehen:

Die Schülerin, die in der Wunschimprovisation ein »gefräßiges Mäuschen« war, das neugierig und schamlos alles fraß, was es fand, könnte zu einer vornehmen englischen Lady werden, die sogar ein winziges Törtchen mit Messer und Gabel verspeist.

Für mich ist es immer erfrischend, mit den Klassen 5 und 6, mit den »konfliktfreien Allespielern«, improvisatorisch zu arbeiten. Die Kinder genießen es, ernst genommen zu werden mit ihren Ideen und Wünschen, ihrer Sicht auf die Welt und ihrer eigenständigen und eigenwilligen Umsetzungskraft. So kann die lebendige Spielerfahrung dieser Zeit zu einer schlummernden seelischen Stütze in der Umbruchphase der Pubertät werden, um dann wieder als innerseelische Kraft neu in Erscheinung zu treten.

Zur Autorin: Elisabeth Wutte, Jahrgang 1949. Studium der Pädagogik; Schauspielunterricht, Bühnenreifeprüfung, div. Bühnengagements. Als Schauspielpädagogin und Sprachtherapeutin Mitarbeit in einer Reihe anthroposophischer Einrichtungen: Krankenhaus Herdecke, Therapeutikum Dortmund, Georgschule Dortmund, Kaspar-Hauser-Schule Überlingen (seit 1997); Dozentin am Waldorfkindergarten-Seminar Witten-Herbede und an der Fachschule für Sozialpädagogik, Dortmund (beides bis 1997). Mutter dreier Kinder; seit 1997 alleinerziehend.

Literaturangaben:

Jacob Moreno: Gruppenpsychotherapie und Psychodrama, 1959

Konstantin Stanislawski: Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst, Teil I + II, Berlin 1963

Viola Spolin: Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater, Paderborn 1987

Keith Johnstone: Improvisation und Theater, 1995

Paul Amtmann: Das Schulspiel. Zielsetzung und Verwirklichung. Ein Handbuch für Volksschulen, Realschulen und Gymnasien, 1968 (nicht mehr im Handel erhältlich)

Edmund Johannes Lutz: Das Schulspiel. Die Praxis des darstellenden Spiels in den Volks- und Höheren Schulen auf entwicklungspsychologischer und pädagogischer Grundlage, 1957 (nicht mehr im Handel erhältlich)

Elisabeth Wutte: Interaktions- und Rollenspiele mit 11- bis 13-jährigen Mädchen in: Spiel mit Kindern – Theater mit Kindern, Thienemann Verlag 1974 (nicht mehr im Handel erhältlich)

Zur Einbeziehung von Improvisation siehe auch den »Rückblick auf ein Theaterprojekt« in diesem Heft auf S. 306 ff.