Herausragende Masterarbeiten

Autor*in

Dagmar Kobbe-Runge

Studiengang

Erwachsenenbildung, M.A.

Masterarbeitstitel

Anerkennung erleben – Improvisationstheater als Ausdrucksform und methodischer Ansatz der Erwachsenenpädagogik der Anerkennung

RPTU

Distance and Independent Studies Center
DISC

Man kann nicht alles mit dem Kopf verstehn!
Ich freue mich. Das ist des Lebens Sinn.
Ich freue mich vor allem, daß ich bin.

Aus: „Sozusagen grundlos vergnügt!“
(Kaléko, 2014)

Vorwort

Mit der Abgabe dieser Masterarbeit endet eine persönliche, retrospektive und herausfordernde Etappe meines Lebens. Ich habe meinen inneren Achttausender bestiegen - nicht mehr und nicht weniger! Herr Prof. Müller-Commichau schreibt: „Um Visionen von sich zu entfalten, braucht es eine Mischung aus Realitätssinn und Größenwahn“ (Müller-Commichau, 2007, S. 40). Ich habe während des Schreibprozesses beide Facetten in mir entdecken dürfen. Mit 59 Jahren während einer Vollzeittätigkeit einen Masterabschluss zu erwerben war eine besondere Anstrengung. Ich bin sehr dankbar für die förderlichen Rahmenbedingungen, die mir das Leben und meine Mitmenschen in diesem Lebensabschnitt geschenkt haben, damit ich mir diesen großen Wunsch erfüllen durfte.

Zunächst danke ich meinem betreuenden Professor, Herrn Müller-Commichau, für sein großes Interesse an dem außergewöhnlichen Thema, für sein Vertrauen in meine Arbeit, für seine fachliche Expertise und kritischen Impulse.

Ich danke von Herzen allen Freundinnen und Freunden, die mir mit liebevoller Nachsicht Raum gegeben haben. Sie haben erkannt, dass ich mein kleines Manifest für das große Ja zum Leben schreiben wollte und sind einen Schritt zurückgetreten, damit ich vorwärtsgehen konnte.

Mein tiefster Dank gilt meinem Sohn Fabian für seine Unterstützung und Motivierung; er war und ist mein Vorbild. Es ist eine besondere Erfahrung zur selben Zeit zu studieren und sich auf Augenhöhe austauschen zu können. Inspirierender kann generationsübergreifendes lebenslanges Lernen nicht sein!

Ich widme diese Arbeit meiner verstorbenen Mutter Ursel, die in jeder Minute ihres Lebens an mich geglaubt und mich unterstützt hat. Ihre Neugier, Diskussionsfreude und Meinungsstärke habe ich sehr vermisst. Die Auseinandersetzung mit diesem Thema hätte ihr sicherlich gefallen.

Schließlich danke ich den Teilnehmenden, die sich mit Spielfreude auf Improvisationsübungen eingelassen und meine Schreibfortschritte begleitet haben. Wir haben gemeinsam viel gelacht, Fehler gefeiert, Vertrauen entwickelt, uns überwunden und miteinander gelernt. Ich durfte neue Entdeckungen und Anregungen mitnehmen und freue mich darüber, weiterhin Theorie und tägliche Praxis miteinander verbinden zu können.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 1

1.1 Persönliche Motivation und Begründung für die Themenwahl 2

1.2 Desiderata in der wissenschaftlichen Literatur 4

2 Erkenntnisleitende Fragestellung 5

2.1 Forschungsfrage und Ziel der Arbeit 5

2.2 Aufbau der Arbeit 6

2.3 Sprachliche Sensibilität und Schreibweise 6

3 Methodologische Begründung 7

3.1 Grundlagen und Relevanz der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik 7

3.2 Verstehensbewegungen der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik 8

3.3 Wissenschaftliches Verstehen durch eine hermeneutische Grundhaltung 8

3.4 Begründung für die Eignung der Methode in Bezug auf die Forschungsfrage . 9

3.5 Grenzen der Methode in Bezug auf die Forschungsfrage 9

4 Begriffserschließung und theoretische Grundlagen 10

4.1 Die Erwachsenenpädagogik der Anerkennung 10

4.1.1 Annäherung an die Theorie der Anerkennung 12

4.1.2 Die fünf Säulen der Erwachsenenpädagogik der Anerkennung 14

4.2 Das moderne Improvisationstheater 24

4.2.1 Theaterpädagogische Perspektiven auf das moderne Improvisationstheater 25

4.2.2 Aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisstand 26

4.2.3 Jacob Levy Moreno - Der „Urvater“ des Improvisationstheaters 28

4.2.4 Metabegriffe des Improvisationstheaters: Improvisation, Spontanität, Intuition, Spiel 29

4.2.5 Sprachgebrauch und Regelwerk des modernen Improvisationstheaters 30

4.2.6 Spiele/Games 33

4.3 Der Humor 34

4.3.1 Annäherung an den Humor-Begriff 36

4.3.2 Humortheorien 37

4.3.3 Die Ambivalenz des Humors als Herrschaftsinstrument und Widerstandsform ... 38

4.3.4 Harald Høffding und sein Konzept des „großen Humors“ ... 39

5 Interdependenzen zwischen der Erwachsenenpädagogik der Anerkennung, dem Improvisationstheater und dem Humor ... 41

5.1 Buber-Moreno-Høffding: Eine dialogische Triade? ... 41

5.2 Der Moment – ein Zeitphänomen intersubjektiver Erfahrung ... 44

5.3 Die ästhetische Signatur des Improvisationstheaters ... 48

5.4 Emotion und Humor im (Improvisations-)Spiel ... 50

6 Zwischen Spielraum und Verantwortung – Zur Haltung Lehrender in der Dynamik des Improvisationsspiels ... 54

6.1 Rollen- und Statusbewusstsein ... 55

6.2 Verantwortung, Anerkennung, Dialog ... 56

6.3 Spielfreude und die Lust am Scheitern ... 58

6.4 Humor und Spontanität ... 59

6.5 Emotionale Selbstwahrnehmung und Selbstfürsorge ... 62

7 Spontanes Anerkennungshandeln – Überlegungen zu einem heuristischen Prinzip für die andragogische Praxis ... 64

8 Grenzen der Analyse, weiterführende Fragestellungen und Ausblick ... 66

9 Fazit ... 68

10 Literaturverzeichnis ... 70

11 Anhangsverzeichnis ... 75

1 Einleitung

Die Bildungswelt und so auch die Erwachsenenbildung befinden sich in einem fundamentalen Wandel. Digitale Transformationsprozesse verändern nicht nur die technischen Voraussetzungen des Lehrens und Lernens, sondern greifen tief in pädagogische Konzepte, zwischenmenschliche Dynamiken und Selbstverständnisse von Bildung ein. Liessmann meint dennoch, Bildung sei in ihrem emphatischen Sinn "nicht auf Digitalisierung angewiesen" – sie lebe von Beziehung, Neugier, Urteilskraft und moralischer Sensibilität (Liessmann, 2022, S. 278). Besonders in der beruflichen Qualifizierung basieren Lernprozesse häufig auf Performanz und Skalierbarkeit. Müller-Commichau spricht von einer „Vertoolung“ (Müller-Commichau, 2007, S.3). Auch Schmitt kritisiert die „Fun-Pädagogik“ digitaler Systeme, in denen bunte Oberflächen eine Halbbildung begünstigen und echte Erkenntnisprozesse verdrängen (Schmitt, 2021, S. 85). Laveccia gibt zu bedenken, dass wir es anstelle einer rasanten, digital getriebenen Bewusstseinserweiterung vielmehr mit einer Bewusstseinsverflachung zu tun haben könnten (Laveccia, 2022, S. 262). Die Gefahr besteht also, dass sich Bildung zunehmend an technisch-effizienten Kriterien orientiert.

Überlegungen, wie Bildung unter solchen Bedingungen gelingen kann, sind aktueller denn je. Was bedeutet es, in einer Zeit zu lernen und zu lehren, in der z. B. Lernplattformen, KI-gestützte Lernsysteme und automatisierte Kursstrukturen zunehmend den Takt vorgeben und gleichzeitig die Suche nach Sinn, sozialer Eingebundenheit und persönlicher Wirksamkeit wächst? Wie bleibt das Menschliche im Lernen erhalten? Wie lässt sich Bildung gestalten, die nicht nur vermittelt, sondern emotional berührt und die nicht fragmentiert, sondern verbindet?

Digitalisierung und Individualisierung erscheinen dabei als widersprüchliche und zugleich sich gegenseitig verstärkende Tendenzen. Einerseits fördern digitale Räume eine Hyperindividualisierung, in der Menschen sich ständig selbst darstellen und behaupten müssen; Kovce und Priddat beschreiben digitale soziale Medien als "nimmermüde Differenzierungsmaschinen"; Plattformen, auf denen Menschen jederzeit betonen können, wie einzigartig und individuell sie sind (Kovce & Priddat, 2022, S. 9). Andererseits droht genau dadurch ein Verlust echter Individualität. Julian Schmitt konstatiert eine "technologische Gleichschaltung", in der Menschen durch Programme zu Anwendern degradiert werden, ohne sich dessen bewusst zu sein. Das „Ich“ wird funktionalisiert und seine schöpferische Kraft eingedämmt. „Der Mensch verliert hier an Individualität, ohne dass er es merkt“ (Schmitt, 2021, S. 13-15).

Doch wahre Individualität entsteht nicht im Rückzug auf das Ich, sondern im Spiegel des Du (Buber et al., 2019, S. 13). Somit ist es an der Zeit für eine verbindende Bildungsbewegung, die nicht nur das technisch Machbare ins Zentrum rückt, sondern das menschlich Notwendige berücksichtigt und die Dialogfähigkeit der Menschen fördert. Kovce und Priddat verweisen darauf, dass das "Noch-nicht-fertig-Sein des Menschen" ihn dazu befähige, sich selbst und die Welt ständig zu verwandeln und diese Verwandlung in ethischer, ästhetischer, ökologischer und spiritueller Hinsicht zu gestalten (Kovce & Priddat, 2022, S. 9).

Genau hier setzt die Erwachsenenpädagogik der Anerkennung an. Sie versteht Bildung als Beziehungsgeschehen, als einen Raum, in dem Menschen sich zeigen, einbringen, verändern und in ihrer Würde anerkannt werden. Nicht Optimierung steht im Zentrum, sondern Begegnung, denn Erwachsenenbildung besteht nicht nur aus rationalen Lehr-/Lernprozessen, sondern beinhaltet eine „sinnliche Resonanzfläche“ (Müller-Commichau, 2018, S. 80). Diese Form der Bildung braucht Räume jenseits digitaler Steuerung, Räume, in denen dialogische, leiblich-sinnliche und kreative Momente entstehen können. Also stellt sich aktuell die Herausforderung, geeignete methodisch-didaktische Zugänge zu schaffen.

In diesem Kontext tritt das Improvisationstheater als ein bislang wenig beachteter anschlussfähiger Zugang hervor, der weder banal noch naiv daher kommt und dessen pädagogisches Potenzial gewürdigt werden sollte. Es basiert auf Prinzipien wie Präsenz, Spontanität, Akzeptanz, Kooperation und spielerischer Gestaltung; allesamt Haltungen, die auch in der Erwachsenenpädagogik der Anerkennung zu finden sind. Gerade in Zeiten digitaler Erschöpfung, in denen viele Menschen, wie Lavecchia beschreibt, den Kontakt zum freien, schöpferischen Willen verlören (Laveccia, 2022, S 262), könnte das Improvisationstheater einen Ausgleich, wenn nicht sogar ein Gegengewicht, schaffen. Es erlaubt Humor, Leichtigkeit und heitere Gelassenheit dort, wo sonst das Streben nach Effizienz im Vordergrund steht.

1.1 Persönliche Motivation und Begründung für die Themenwahl

Seit 25 Jahren bin ich in der beruflichen Qualifizierung tätig und begleite derzeit in einem Berufsförderungswerk Rehabilitanden, die aufgrund physischer oder psychischer Erkrankungen eine kaufmännische Umschulung absolvieren. Diese Maßnahmen, in der Regel finanziert nach § 49 SGB IX, unterliegen engen zeitlichen und formalen Vorgaben der Kultusministerkonferenz und der Kammern und stellen hohe Anforderungen an Lernende und Lehrende. Besonders die zunehmende Zahl psychischer Erkrankungen (Deutsche Rentenversicherung Bund, 2021) und die steigende Gruppenheterogenität erfordern eine differenzierte andragogische Begleitung (Reims et al., 2024, S. 381). Die unterschiedlichen -in Teilen durchaus paradoxen- Rollen, die ich als Trainerin, Beraterin, Tutorin und Prüferin inne-

habe, erlebe ich als eine stetige Herausforderung meines beruflichen Handelns. In diesem Spannungsfeld eine glaubwürdige und stimmige Haltung zu wahren, erfordert von mir die bewusste Auseinandersetzung mit meiner beruflichen Identität.

Eine Motivation für meine Themenwahl stellt die Digitalisierung in unserem Berufsförderungswerk dar. In der Steuergruppe für ein digitales Bildungsportal entwickle ich digitale Kursformate für selbstgesteuertes Lernen und Blended-Learning-Arrangements und begrüße die didaktischen Möglichkeiten, die sich daraus ergeben. Ich vertrete allerdings den Anspruch, dass der persönliche Austausch, also die reale Begegnung von Mensch zu Mensch, dadurch nicht verdrängt werden darf, sondern gestärkt werden sollte und suche aktiv nach ausgleichenden Konzepten.

Mein Unterrichtsschwerpunkt liegt in den Bereichen Kommunikation und Marketing. Ich integriere zunehmend Übungen aus dem Improvisationstheater in meine handlungsorientierten Trainings (entsprechende Fotos sind in Anhang 1 zu finden). Durch meine Teilnahme an Improtheater-Workshops wurde mir deutlich, dass sich viele Übungen wirkungsvoll integrieren lassen.

Ursprünglich entstand mein privates Interesse am Improvisationstheater aus meiner Begeisterung für die unterschiedlichsten humorvollen Momente, die sich im Spiel entwickeln. Humor ist eine meiner wichtigsten inneren Ressourcen und ein wichtiger Ausdruck meiner Weise, mit der Welt in Beziehung zu treten. Mit der Zeit wurde mir bewusst, dass Improvisationstheater weit mehr ist als nur ein Vehikel für Humor, Heiterkeit und Lebensfreude. Es bietet Zugang zu einer Vielzahl von Emotionen und schafft Raum für Selbstreflexion sowie authentische zwischenmenschliche Begegnungen. Meine Methodik und Didaktik sind durch einen praxisnahen Prozess des Ausprobierens nach dem Motto des Improvisationstheaters „Scheiter heiter“ entstanden. Während einer Vorlesung von Prof. Müller-Commichau zur Erwachsenenpädagogik der Anerkennung erkannte ich eine spannende Verbindung, die eine ganzheitliche theoretische Verankerung ermöglichen könnte. Ich wage also aus einer anfänglichen Intuition heraus eine intellektuelle literaturhermeneutische Exkursion in die Theorie und formuliere in der vorliegenden Arbeit einen tragfähigen Denkansatz.

Unabhängig von meiner beruflichen Tätigkeit sehe ich im Schreibprozess und in der Auseinandersetzung mit diesen Themen eine wertvolle Möglichkeit zur privaten Selbstexploration, Wissenserweiterung und zur bewussten Verortung meiner eigenen Werte und Grundhaltung in dieser herausfordernden und krisenbelasteten Zeit.

1.2 Desiderata in der wissenschaftlichen Literatur

Eine wissenschaftliche Analyse, die sich mit den Interdependenzen von Anerkennungspädagogik, Erwachsenenbildung, Improvisationstheater und Humor beschäftigt, liegt nach eingehender Recherche der Autorin bisher nicht vor. Somit ist ein Status quo der aktuellen Forschung exakt zu diesem Thema nicht feststellbar. Der transdisziplinäre Ansatz stellt eine geeignete Perspektive dar, um der Vielschichtigkeit gesellschaftlicher Wirklichkeit angemessen zu begegnen (Kondratjuk et al., 2023, S. V).

Durch die Untersuchung der gemeinsamen Grundlagen und dynamischen Wechselwirkungen der Themen- bzw. Forschungsfelder ergeben sich zentrale Desiderata:

Das Improvisationstheater basiert auf Grundprinzipien wie Spontaneität, Kooperation, Regelakzeptanz und dem kreativen Aushandeln von Situationen. Die von Müller-Commichau entwickelten „5 Säulen der Erwachsenenpädagogik der Anerkennung“ (Müller-Commichau, 2020a) und die Prinzipien des Improvisationstheaters weisen augenscheinlich deutliche Parallelen auf. Dennoch fehlt bislang eine systematische Analyse, inwiefern Improvisationstheater als didaktisches Konzept in der Erwachsenenbildung genutzt werden kann, um Anerkennungsprozesse zu unterstützen. Es liegen lediglich einzelne kurze praxisbasierte Aufsätze vor, die positive Wirkungen beschreiben, aber nicht theoretisch fundiert bearbeitet werden.

Die wissenschaftliche Betrachtung der Theaterpädagogik bezieht sich häufig auf klassisches Sprechtheater, inszenierte Rollenspiele und szenische Langformen. Improvisationstheater wird zwar positiv konnotiert, nimmt aber als theatrale Kleinform (Hoppe, 2003, S. 193) eine nebengeordnete Rolle ein. Somit ist zu untersuchen, inwiefern sich Improvisationstheaterübungen als eigenständige theaterpädagogische Methode in der Erwachsenenbildung theoretisch begründen und didaktisch verankern lassen.

Ein weiteres Forschungsdesiderat ergibt sich in Bezug auf das Potenzial von Humor und seinen Einfluss auf Anerkennungsprozesse in der Erwachsenenbildung. Humor als vornehmlich ästhetisches Element hat im Improvisationstheater häufig eine wesentliche Bedeutung und fungiert als verbindendes Moment zwischen Lernenden und Lehrenden. Er wird nicht nur als Stilmittel betrachtet, sondern kann ein wesentliches Merkmal intersubjektiver Verständigung sein. Allerdings ist Humor oder gar Comedy nicht zwingend das Ziel von Improvisationsübungen, sondern vielmehr ein produktiver Nebeneffekt der kreativen Interaktion. Es fehlt bislang eine systematische Untersuchung darüber, unter welchen Bedingungen Humor gezielt als didaktisches Element eingesetzt werden kann, um Anerkennungsprozes-

se in der Erwachsenenbildung zu fördern. In der bestehenden Literatur zur Erwachsenenbildung finden sich nur vereinzelte Verweise auf Humor, eine weiterführende theoretische Auseinandersetzung fehlt jedoch. Eine umfassendere Betrachtung von Humor im Kontext der Erwachsenenpädagogik in Verbindung mit theaterpädagogischen Methoden steht somit noch aus.

Das Fehlen solcher theoretischer Untersuchungen führt dazu, dass Improvisationstheater vor allem als eine außerordentliche, experimentelle und intuitive Methode verstanden wird, nicht aber als eigenständiges didaktisches Konzept mit direktem Bezug zur Erwachsenenpädagogik der Anerkennung. Der methodische Einsatz solcher Elemente würde weiterhin stark vom subjektiven Erfahrungswissen einzelner Lehrender abhängen. Eine unreflektierte und undifferenzierte Nutzung von Improvisation und Humor kann zudem ungewollte negative Wirkungen haben, die es zu vermeiden gilt.

2 Erkenntnisleitende Fragestellung

Auf Basis der unter 1.2 dargestellten Desiderata ergibt sich eine signifikante Forschungslücke, die durch diese Masterarbeit geschlossen werden soll. Während die Erwachsenenpädagogik der Anerkennung bei Müller-Commichau zentral verankert ist, liegt eine vertiefte Analyse der wechselseitigen Bezüge zum Improvisationstheater bislang nicht vor.

2.1 Forschungsfrage und Ziel der Arbeit

Vor diesem Hintergrund ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Wie spiegeln die Prinzipien des Improvisationstheaters die Grundhaltungen der Erwachsenenpädagogik der Anerkennung wider, und welche Möglichkeiten ergeben sich daraus für die Gestaltung von erwachsenenbildnerischen Prozessen?

Die Zielsetzung dieser Arbeit besteht darin, ein solides und zugleich theoretisch fundiertes heuristisches Denkmodell zu entwickeln, das als Bezugsrahmen für bestehende praktische Handreichungen und methodische Ansätze in andragogischen Lehr-/Lernprozessen dienen kann. Durch die Annäherung an die relevanten theoretischen Grundlagen soll ein Verständnis dafür geschaffen werden, wie Improvisation als pädagogische und ästhetische bzw. künstlerische Praxis Gestaltungsspielräume in der Erwachsenenbildung eröffnen kann. Es geht also explizit nicht um eine Erweiterung des methodischen Repertoires, sondern um eine tiefere pädagogisch-philosophische Reflexion im Rahmen einer literaturhermeneuti-

schen Analyse. Diese Masterarbeit trägt somit zu der Entwicklung eines innovativen, interdisziplinären Ansatzes zur Übersetzung der intersubjektiven Theorie in erwachsenenbildnerisches Handeln bei. Mikrodidaktische Impulse für Lehrende und Weiterbildungsinstitutionen sind nicht Bestandteil dieser Masterarbeit, können jedoch im Anschluss aus den hier entwickelten Überlegungen abgeleitet werden

2.2 Aufbau der Arbeit

Der Aufbau dieser Masterthesis folgt einer klaren Struktur und orientiert sich an den Prinzipien der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Nach Einleitung, Problemstellung und Entwicklung der Forschungsfrage wird die methodische Herangehensweise erläutert. Kapitel 4 legt die theoretischen Grundlagen der zentralen Themenfelder „Erwachsenenpädagogik der Anerkennung“, „Improvisationstheater“ und „Humor“ dar, die in besonderer Weise zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen. Die Zusammenhänge und Wechselwirkungen dieser Hauptstränge werden anschließend in Kapitel 5 systematisch analysiert und miteinander in Beziehung gesetzt. Auf Grundlage der vorangegangenen Erkenntnisse werden in Kapitel 6 die Grundzüge einer professionellen Haltung Lehrender als Schlüssel für gelingende Anerkennungsprozesse herausgearbeitet. Aufbauend auf diesen Überlegungen erfolgt in Kapitel 7 die Entwicklung und Reflexion des von der Verfasserin formulierten Prinzips des spontanen Anerkennungshandelns als ein eigenständiges heuristisches Denkmodell. Den Abschluss bildet ein Ausblick auf weiterführende Fragestellungen und mögliche Perspektiven zur Weiterentwicklung der Erkenntnisse in der erwachsenenpädagogischen Praxis.

2.3 Sprachliche Sensibilität und Schreibweise

In dieser Arbeit wird eine gendersensible Sprache verwendet, um eine gleichberechtigte sprachliche Repräsentation aller Geschlechter zu gewährleisten. Die sprachliche Gleichstellung wird vorrangig durch geschlechtsneutrale Bezeichnungen, Formulierungen und Satzstrukturen sichergestellt (z. B. Lehrende und Lernende). Sie stellen die Tätigkeiten bzw. Funktionen und nicht die Personen in den Fokus. Dies dient sowohl dem Prinzip der Gleichbehandlung als auch der sprachlichen Klarheit. Bei der ausnahmsweisen Verwendung von Paarformulierungen, verallgemeinernden männlichen Formen, Schrägstrich/Bindestrich Kurzformen werden, wenn grammatikalisch vertretbar, die Vorgaben zum wissenschaftlichen Arbeiten der RPTU umgesetzt (RPTU Kaiserslautern Landau, Distance & Independent Studies Center, 2020, S. 53-55).

3 Methodologische Begründung

Diese Arbeit folgt einem literaturbasierten und theorieentwickelnden Ansatz, um die Verbindung zwischen der Erwachsenenpädagogik der Anerkennung und dem Improvisationstheater mit besonderer Akzentuierung auf den Humor systematisch zu analysieren. Da diese Schnittstellen in der wissenschaftlichen Literatur bislang nicht erforscht wurden, erfolgt die Erkenntnisgewinnung durch eine sozialwissenschaftliche literaturhermeneutische Analyse, die bestehende Ansätze zusammenführt, kritisch reflektiert und weiterentwickelt.

3.1 Grundlagen und Relevanz der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik

Die „Sozialwissenschaftliche Hermeneutik“, als zusammenfassender Terminus, vorgeschlagen von Hans-Georg Soeffner, verknüpft klassische hermeneutische Methoden mit soziologischen Fragestellungen (Hitzler & Honer, 1997, S. 22). Sie zielt darauf ab, „methodisch kontrolliert durch den oberflächlichen Informationsgehalt des Textes hindurchzustoßen zu tieferliegenden (d.h. eben: in gewisser Weise ,,latenten" bzw . „verborgenen") Sinn- und Bedeutungsschichten und dabei diesen Rekonstruktionsvorgang intersubjektiv nachvollziehbar zu machen bzw. nachvollziehbar zu halten“ (Hitzler & Honer, 1997, S. 23).

Sie untersucht, wie Individuen innerhalb sozialer Strukturen durch Deutungsmuster, Rituale und Symbole ihrem Leben Sinn verleihen. Ebenso rückt hier in den Fokus, wie Menschen durch Selbstreflexion bestehende Deutungen hinterfragen und sich neue Sichtweisen sowie Handlungsmöglichkeiten erschließen. Dabei wird auch betrachtet, welchen Einfluss biografische und kulturelle Prägungen auf diese Prozesse haben. Die Methode versteht sich also als eine wissensoziologisch forschende, verstehende und nicht als eine objektive. Es wird als Basis angenommen, dass sich das Soziale nur über das Handeln und Verstehen des Individuums erschließen lässt. In der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik können gegensätzliche Annahmen als gleichwertige Perspektiven dienen. Sie folgt dem Forschungsprinzip, dass beim Verstehen nicht nur auf Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten, sondern auch auf Unterschiede und Abweichungen geachtet wird (Kurt & Herbrik, 2022, S. 611-612).

Das Anwenden einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik erfordert eine bewusste Reflexion und stellt einen aktiven, sich selbst beobachtenden und steuernden Prozess dar, bei dem der Sinn von Zeichen bzw. Texten aus der Perspektive des Autors rekonstruiert wird. Es handelt sich hierbei nicht um eine mechanische, starre Technik, die zwangsläufig zu einer „korrekten“ Interpretation führt. Innerhalb von bestimmten Regeln entsteht so Raum für Improvisation, alternative Lesarten und neue Deutungen.

3.2 Verstehensbewegungen der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik

Eine Sinn rekonstruierende Zeicheninterpretation verbindet drei Verstehensrichtungen, die miteinander in Beziehung gesetzt werden. Sie lassen in ihren Wechselwirkungen sowohl Widersprüche als auch Ergänzungen zu und Sinnzusammenhänge lassen sich somit präzise erschließen.

- Perspektivenübernahme (rekonstruierende Hermeneutik): Das hypothetische Sich-Hineinversetzen in andere.
- Reflexion auf das eigene Vorverständnis (distanzierende Hermeneutik): Infragestellen des eigenen Vorverständnisses, Vermeiden von Projektionen und Abgrenzung von anderen Interpretationsrahmen.
- Sinnzusammenhänge zwischen Einzelnem und Ganzem konstruieren (pluralisierende Hermeneutik): Zeichen gewinnen Bedeutung erst im Kontext. Ausgehend von der Ausgangsfrage ist somit das Gesamtverständnis abhängig vom Zusammenspiel der einzelnen Teile (Kurt & Herbrik, 2022, S. 613).

3.3 Wissenschaftliches Verstehen durch eine hermeneutische Grundhaltung

Wissenschaftliches Verstehen setzt eine hermeneutische Haltung voraus, die sich bewusst vom Alltagsverstehen abgrenzt. Statt schnelle, pragmatische oder selbstverständliche Deutungen zu übernehmen, muss eine distanzierte, skeptische und methodisch reflektierte Herangehensweise gewählt werden. Scheinbar Selbstverständliches wird infrage gestellt und Paradigmenwechsel können vollzogen werden. Der Fokus liegt nicht auf Eindeutigkeit, sondern auf die Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit von Sinnzusammenhängen (Kurt & Herbrik, 2022, S. 613).

In diesem Sinne verweist Müller-Commichau zusätzlich auf die Möglichkeit, Derridas Dekonstruktionsansatz als hermeneutische Lesebrille zu nutzen. Wie er hervorhebt, könne Dekonstruktion als hermeneutische Lesepraxis verstanden werden, die nicht destruiert, sondern alternative Deutungen eröffne. Damit löse sich wissenschaftliches Verstehen von der eindimensionalen Logik eines Entweder-oder und werde für ein erkenntniskritisches Sowohl-als-auch sensibilisiert. (Müller-Commichau, 2018, S. 14). So ergänzen sich hermeneutisches Verstehen und dekonstruktive Irritation zu einer methodischen Herangehensweise, die sich besonders für den thematischen Schwerpunkt eignet, da die dekonstruktive Erwachsenenpädagogik selbst eine der zentralen Perspektiven in Kapitel 4.1.2 darstellt.

3.4 Begründung für die Eignung der Methode in Bezug auf die Forschungsfrage

Die Sozialwissenschaftliche Hermeneutik stellt eine Alternative zu herkömmlichen qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden dar. Die gewählte Methodik ist für die Forschungsfrage besonders geeignet, da es nicht darum geht, Wirkungen des Improvisationstheaters in Lehr-/Lernprozessen zu messen, sondern dessen Prinzipien im Kontext der Anerkennungspädagogik der Erwachsenenbildung durch eine systematische Analyse der Literatur zu deuten. Indem sie alltägliches Verstehen hinterfragt, erlaubt diese Vorgehensweise eine tiefgehende konzeptionelle Analyse, die zur Entwicklung fundierter theoretischer Grundlagen beiträgt und als Orientierungsrahmen für die Praxis genutzt werden kann.

Eine empirische Datenerhebung würde in Bezug auf das Ziel dieser Arbeit keinen gehaltvollen Erkenntnisgewinn bieten. Die Zusammenführung der Themenfelder Erwachsenenpädagogik der Anerkennung, Improvisationstheater und Humor entzieht sich weitgehend den klassischen empirischen Forschungsmethoden, denn sie beruht auf subjektiven und kontextabhängigen Dynamiken. Diese offenen, kreativen Prozesse, die spontan in der Interaktion zwischen Individuen entstehen, sind weder standardisier- noch reproduzierbar und lassen sich nicht isoliert und objektiv messen.

3.5 Grenzen der Methode in Bezug auf die Forschungsfrage

Die literaturbasierte und theorieentwickelnde Herangehensweise dieser Arbeit ermöglicht eine gründliche Analyse der Verbindung zwischen der Erwachsenenpädagogik der Anerkennung, dem Improvisationstheater und Humor. Dennoch ergeben sich methodische Grenzen: Die Arbeit bleibt auf eine konzeptionelle, aber subjektive Reflexion der Forschenden beschränkt. Zwar lassen sich durch die systematische Verknüpfung theoretischer Ansätze fundierte Schlussfolgerungen ableiten, jedoch können keine direkten Rückschlüsse auf die Wirksamkeit konkreter Lehr-Lern-Prozesse gezogen werden. Zudem besteht die Herausforderung, komplexe Theoriemodelle aus unterschiedlichen Disziplinen in eine kohärente Argumentation zu überführen, ohne unzulässige Vereinfachungen vorzunehmen oder Interpretationsspielräume zu übersehen. Hitzler und Honer formulieren treffend: „Das reflexive Grundproblem des sozialwissenschaftlichen Interpreten besteht also darin, für sich selbst und für andere durchsichtig zu machen, wie er das versteht, was er zu verstehen glaubt, und wie er das weiß, was er zu wissen meint“ (Hitzler & Honer, 1997, S. 23).

4 Begriffserschließung und theoretische Grundlagen

In diesem Hauptkapitel werden die drei theoretischen Stränge Anerkennungspädagogik, Improvisationstheater und Humor in ihrer jeweiligen wissenschaftlichen Ausprägung dargestellt. Im Bewusstsein, dass jede theoretische Perspektive unter unterschiedlichen Blickwinkeln und in Abhängigkeit von spezifischen Fragestellungen zu jeweils anderen Akzentsetzungen gelangen kann, wurde eine fokussierte Auswahl relevanter Ansätze und Autorinnen und Autoren getroffen. Die Darstellung erhebt somit keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern versteht sich als gezielte Annäherung an zentrale Diskurse, die für die spätere Verknüpfung der Themenfelder von Bedeutung sind. Die eigenständige Analyse und das Zusammenführen dieser Stränge -einschließlich einer kritischen Reflexion und Entwicklung eigener Gedanken- bilden den Schwerpunkt des anschließenden Kapitels 5.

4.1 Die Erwachsenenpädagogik der Anerkennung

Die Erwachsenenpädagogik der Anerkennung als eine intersubjektive pädagogisch-philosophische Lerntheorie nach Müller-Commichau verfolgt einen pädagogischen Ansatz, der nicht vorrangig im Methodischen, sondern im Ethischen und in einem uneingeschränkten Humanismus gründet. Dass es sich bei der Erwachsenenpädagogik der Anerkennung um eine Theorie handelt, zeigt sich in seinem Verständnis von Theorie als systematisch plausibler Deutungsrahmen, der den theoretischen Diskurs ermöglicht. Ihr Anspruch liegt folglich nicht in der direkten Anwendbarkeit, sondern darin, erwachsenenpädagogisches Handeln widerspruchsfrei und prinzipiell beliebig oft erfassen zu können. Obwohl theoriegeleitet, behält Müller-Commichau die erwachsenenpädagogische Praxis im Blick, stets im Bewusstsein, dass Theorie und Alltagspraxis einander befruchten (Müller-Commichau, 2014, S. 29-32).

In der Begrifflichkeit unterscheidet Müller-Commichau explizit Erwachsenenpädagogik von Erwachsenenbildung. Die Begriffswahl macht deutlich, dass sich sein Ansatz im Grundgedanken einer funktionalen Verinstitutionalisierung entzieht und sich zwischenmenschlichen Beziehungen, Haltung und Intersubjektivität als pädagogische Grundhaltung verschreibt (Müller-Commichau, 2018, S. 61). Anerkennung in diesem Sinn wird von Müller-Commichau als eine „emotionale wie soziale Wertschätzung geprägte Haltung zwischen mindestens zwei miteinander kommunizierenden Individuen“ beschrieben (Müller-Commichau, 2014, S. 19). Bildung wird nicht als bloßer Wissenstransfer verstanden, sondern als Beziehungsgeschehen, das auf wechselseitiger Achtung, Verantwortung und einer dialogischen Haltung basiert (Müller-Commichau, 2020a, 30:00). Er betont zudem, dass Souveränität, als Fähig-

keit zu selbstbestimmtem Denken und Handeln nicht unabhängig vom sozialen Gegenüber entsteht. Vielmehr bilde die Erfahrung von Anerkennung die Grundlage für eine stabile Selbstwahrnehmung, aus der sich souveränes Handeln erst entwickeln könne (Müller-Commichau, 2018, S. 10-11).

Müller-Commichau übt deutliche Kritik am Konstruktivismus und dem damit verbundenen Lernverständnis. Er bezeichnet diesen Ansatz als „ergänzungsbedürftig“ und „begrenzt anschließbar“ und entwickelt seine intersubjektive Theorie in Abgrenzung dazu (Müller-Commichau, 2014, S. 23, 52, 75; Müller-Commichau, 2018, S. 13). Der Konstruktivismus geht davon aus, dass Lernprozesse weitgehend unabhängig von sozialen Beziehungen primär selbstreferenziell und autopoetisch verlaufen, indem sie an bereits internalisierte Deutungsmuster ankoppeln. Für das Individuum bedeutet diese Sichtweise, neue Eindrücke und Inhalte vor allem an eigene Erfahrungen und bestehendes Wissen anzuschließen. Daraus ergebe sich, so die Kritik Müller-Commichaus, häufig eine Wiederholung des bereits Vertrauten, wodurch innovatives Lernen deutlich erschwert werde. In der konstruktivistischen Theorie sei das Individuum im Grunde auf sich selbst zurückgeworfen und Lernen erscheine letztlich als ein recht einsamer Prozess, zumal viele Erwachsene Selbstorganisation und selbstorganisiertes Lernen nicht ausreichend eingeübt hätten und eine Selbstbezüglichkeitskompetenz entwickeln müssten (Müller-Commichau, 2014). S. 24-26, 40). Zudem weist er darauf hin, dass Perturbationen, welche im pädagogischen Konstruktivismus als Lernförderer angesehen würden, zwar Lernprozesse auslösten, jedoch zugleich die Identität des Individuums erschüttern könnten und dadurch destabilisierend wirkten (Müller-Commichau, 2014, S. 36-37). Seinem Verständnis zufolge greift der konstruktivistische Ansatz gerade in Bezug auf das Lehrende/Lernende-Verhältnis also zu kurz, da er die zwischenmenschliche Dimension, das Ethische, vernachlässigt. Müller-Commichau hebt hervor, dass sich Lernen nicht ausschließlich im Subjekt, sondern in Beziehung, im Dialog mit einem förderlichen Gegenüber vollziehe. Nach seiner Auffassung benötigen Menschen ein Du (z. B. eine Lehrperson), an dem sie sich entwickeln, orientieren und auch reiben können. Lernprozesse seien somit immer auf intersubjektive Bejahung angewiesen, auch wenn das Lernen „nicht direkt beeinflusst werden kann“ (Müller-Commichau, 2014, S. 40, 52).

Müller-Commichaus Verständnis von Intersubjektivismus orientiert sich im Wesentlichen an Honneths Theorie der Anerkennung, die die Bedeutung von Anerkennung für die Entwicklung des Selbst hervorhebt und auf dem Prinzip der Reziprozität basiert. Daraus ergibt sich im kantischen Sinne die Notwendigkeit, dem Anderen gegenüber dieselbe Bereitschaft zur Subjektpflege zu signalisieren, die man sich selbst gegenüber zuteilwerden lässt. Er differenziert darüber hinaus, in Anlehnung an verschiedene psychologische und philosophische

Traditionen, zwischen dem Ich und dem Selbst als zwei Bereiche der Identität. Beide stünden in einem inneren Spannungsverhältnis und seien gleichermaßen auf Anerkennung angewiesen. Während sich das Selbst im Laufe des Lebens wandle, bleibe das Ich in seiner Grundstruktur weitgehend stabil. Erst wenn ein Mensch als Gegenüber bejaht werde, könne sich im Beziehungsgeschehen überhaupt ein differenziertes Bild vom Anderen entfalten (Müller-Commichau, 2014, S. 53 – 56).

Um nun die erwachsenenpädagogische Dimension der Anerkennung angemessen einordnen zu können, wird zunächst die Anerkennungstheorie in ihrer begrifflichen und theoretischen Breite skizziert. Auf dieser Grundlage erfolgt dann in Kapitel 4.1.2 die differenzierte Darstellung des oben umrissenen Konzepts der Erwachsenenpädagogik der Anerkennung.

4.1.1 Annäherung an die Theorie der Anerkennung

Müller-Commichau betont: „Anerkennung ist Lebensthema und Menschheitsthema zugleich“ und „bestimmt […] die Menschheitsgeschichte von den Anfängen bis ins Heute“ (Müller-Commichau, 2014, S. 19). Somit unterstreicht er die grundlegende Bedeutsamkeit dieses Begriffes. Die Theorie der Anerkennung hat sich als eigenständiger philosophischer Theorierahmen etabliert. Sie beeinflusst nicht nur die Philosophie, sondern ebenfalls die Bereiche der Geistes- und Sozialwissenschaften und wird zugleich von ihnen mitgeprägt. Auch wenn keine einheitlichen Methoden oder ein „tiefsitzender Konsens“ vorliegen, bietet der Ansatz anschlussfähige Begriffe und nachvollziehbare Argumentationslinien. Er führt zu weiteren Problemstellungen, insbesondere bei der Auseinandersetzung mit Subjektivität, sozialem Handeln und gesellschaftlicher Gerechtigkeit. Heutzutage ist die Anerkennungstheorie in vielen Disziplinen relevant, unter anderem in der Ontologie, Erkenntnistheorie, Moralphilosophie, politischen Philosophie, Sozialtheorie und Anthropologie (Zurn, 2012,S. 7). Anders als in Kants normativer Idealvorstellung, wonach freie, gleiche und vernünftige Menschen sich auf Prinzipien einer gerechten Gesellschaft verständigen, verlässt die Anerkennungstheorie dieses abstrakte Denkmodell und richtet den Blick auf die realen historischen Prozesse und sozialen Kämpfe um Menschenwürde, Gleichheit und Teilhabe (Zurn, 2012, S. 11).

Die Anerkennungstheorie greift Hegels zentrale Einsicht aus der *Phänomenologie des Geistes* auf, dass Menschen erst durch wechselseitige Anerkennung wirklich zu Subjekten werden. Zugleich richtet sie den Blick auf die Folgen, wenn Anerkennung verweigert wird, etwa durch Missachtung, Kränkung oder soziale Ausgrenzung und analysiert, wie sich solche Erfahrungen auf das Selbst und das soziale Miteinander auswirken (Fraser, 2009, S. 103). Aus der Entwicklungspsychologie und insbesondere aus der Objektbeziehungstheorie fließt

die Einsicht ein, dass unser Selbst immer schon in Beziehung zum Anderen entsteht. So ergibt sich ein intersubjektivistisches Bild vom Menschen als einem Wesen, das auf Resonanz angewiesen ist. Im Zentrum stehen dabei drei Formen von Anerkennung: Liebe, Achtung und Wertschätzung. Sie sind nicht nur für unser Selbstbild, sondern auch für unsere sozialen Beziehungen grundlegend. Ob diese Formen gelingen oder gestört sind, beeinflusst wesentlich, ob Menschen sich selbst als ganzheitlich, verbunden und anerkannt erleben. (Zurn, 2012, S. 11).

Auch wenn sich diese Masterarbeit mit dem zwischenmenschlichen Kontakt einzelner Individuen befasst, sind die wirtschaftssoziologischen Perspektiven von Honneth und Fraser in diesem Zusammenhang interessant, da in der beruflichen Fort- und Weiterbildung Anerkennungsverhältnisse nicht nur intersubjektiv, sondern auch strukturell, etwa durch Arbeitsorganisation, Machtverhältnisse und Fragen der Verteilungsgerechtigkeit, geprägt sind. Fraser und Honneth eint die Sicht, dass soziale Gerechtigkeit weder durch Marktmechanismen noch durch formale Gleichheit allein erreicht werden kann. Beide betonen die Bedeutung von Anerkennung als Voraussetzung für individuelle Selbstachtung ebenso wie für gesellschaftliche Teilhabe. Ihr gemeinsames Ziel ist es, ungleiche Machtverhältnisse und Ausgrenzung aufzudecken und strukturelle Veränderungen einzufordern. Allerdings unterscheiden sie sich deutlich in ihrer Auffassung: Honneth legt den Schwerpunkt auf die Bedeutung gelingender Anerkennungsbeziehungen für die Identitätsbildung des Einzelnen. Fraser hingegen denkt Anerkennung stärker im Kontext politischer Auseinandersetzungen und demokratischer Verfahren, die Gerechtigkeit institutionell absichern sollen. Sie kritisiert an Honneth, dass seine Theorie ökonomische Verteilungsfragen zu sehr auf kulturelle Missachtung reduziert und damit systemische Ursachen von Ungleichheit aus dem Blick verliert.

Nach Honneth sei eine gelingende Identitätsbildung davon abhängig, dass Menschen in drei Formen der Anerkennung „Liebe, Recht und Solidarität“ bestätigt werden: als Individuum, als gleichberechtigter Rechtsträger und als gesellschaftlich wertgeschätztes Subjekt. Würden diese Anerkennungsformen durch Missachtung, Ausschluss oder Abwertung verletzt, entstünden soziale Konflikte, welche Honneth als „Anerkennungskämpfe“ beschreibt. Für ihn beginnt Gerechtigkeit dort, wo wechselseitige Anerkennung institutionell gesichert ist (Honneth, 1994, S. 148-152). Er betont zudem, dass der Arbeitsmarkt nicht ausschließlich nach Effizienzkriterien organisiert sein dürfe, sondern auch zur sozialen Integration beitragen müsse. Voraussetzung hierfür sei die Aufrechterhaltung moralischer Normen und Prinzipien innerhalb ökonomischer Strukturen (Honneth, 2009, S. 227-228).

Fraser begreift soziale Gerechtigkeit als Zusammenspiel zweier eigenständiger Dimensio-

nen: kulturell vermittelte Anerkennung und materielle Verteilung. Sie seien jeweils mit einer „analytisch eigenständigen Form von Ungerechtigkeit verknüpft“ (Fraser, 2009, S. 209). Diskriminierung entsteht für sie nicht primär durch Identitätskränkung, sondern durch institutionalisierte Statusunterordnung, also durch Strukturen, die bestimmten Gruppen die gleichberechtigte Teilhabe am sozialen Leben verwehren. Ihre Anerkennungstheorie zielt deshalb nicht auf die Aufwertung spezifischer Gruppenidentitäten, sondern auf den Abbau diskriminierender Wertmuster und den politischen Aufbau gerechter Institutionen (Fraser 2009, S. 207). Anerkennung und Verteilung sind bei Fraser nicht gegensätzlich, sondern wechselseitig aufeinander bezogen und nur ihre Verbindung ermöglicht nachhaltige soziale Gerechtigkeit (Fraser, 2009, S. 209).

Die politische und sozialtheoretische Anschlussfähigkeit der verschiedenen Theorieansätze verdeutlicht, wie eng individuelle Selbstverwirklichung mit gesellschaftlichen Strukturen verwoben ist. Soziale Gerechtigkeit wird nicht allein durch abstrakte Rechtsnormen oder institutionelle Regelwerke gesichert, sondern durch lebendige Anerkennungsverhältnisse. Gerade in der Verbindung von historisch gewachsenen Machtstrukturen, institutionellen Entwicklungen und individuellen Erfahrungen liegt die Stärke der Anerkennungstheorie.

Im Wesentlichen teilt die Pädagogik der Anerkennung die grundlegenden Überzeugungen eines demokratischen Gesellschaftsverständnisses und sie basiert auf einem gemeinsamen Menschenbild (Hafeneger et al., 2013, S. 9). Dennoch berührt Anerkennung letztlich das Innerste des Subjekts und hierin ist besonders der pädagogische Ansatz verortet. Im Kontext der Erwachsenenpädagogik steht nicht die abstrakte Struktur im Zentrum, sondern das gelebte Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden. In Bildungsprozessen zeigt sich besonders deutlich, wie essenziell es ist, dass Menschen einander als autonome und zugleich eingebundene Subjekte begegnen und nicht nur als Träger von Rollen oder Funktionen. Die Intersubjektivität rückt damit als pädagogisch bedeutsame Dimension von Anerkennung in den Mittelpunkt.

4.1.2 Die fünf Säulen der Erwachsenenpädagogik der Anerkennung

In der unter 4.1.1 umrissenen Konzeption von Müller-Commichau basiert die Erwachsenenpädagogik der Anerkennung auf fünf strukturgebenden Säulen: Dekonstruktion, Anerkennung, Dialog, emotionale Kompetenz und ästhetische Signatur. Diese Säulen, welche nachfolgend dargestellt werden, bilden ein verflochtenes, dynamisches Gefüge, das pädagogische Handlungsspielräume jenseits normativer Zielorientierung eröffnet (Müller-Commichau, 2020a). Sie bieten eine theoretisch fundierte Orientierung für eine bildungsethische und pra-

xisnahe Bildungsarbeit und implizieren eine dialogisch orientierte und ästhetisch sensibilisierte Grundhaltung im Kontakt mit Lernenden, in Bildungssettings und im gesellschaftlichen Zusammenleben.

Dekonstruktion:

Zentrale Impulse der Erwachsenenpädagogik der Anerkennung gehen auf ein dekonstruktives Denken zurück, welches auf Jaques Derrida, den Begründer des poststrukturalistischen Dekonstruktionsbegriffes, verweist und von Müller-Commichau für den pädagogischen Kontext weiterentwickelt wurde (Müller-Commichau, 2018, S. 7). Im Zentrum dieses Ansatzes steht die Infragestellung traditioneller Vorstellungen von Identität, Wahrheit und Bedeutung. Anstatt das Selbst zu rechtfertigen oder zu überhöhen, fordere die Dekonstruktion eine Bejahung der Differenz (*différance*) und damit die Anerkennung des Anderen, so Zirfas (Zirfas, 2001, S. 50). Derridas Begriff der *différance* mache sichtbar, dass Bedeutung an sich nicht festgelegt sei, sondern im Zusammenspiel von Dekonstruktion und Konstruktion durch Verschiebung und Differenz hervorgebracht werde. Dekonstruktion habe „die Vielfältigkeit und die Verschiebbarkeit von Sichtweisen selbst zum Ziel“ und ziele auf „permanente Perspektivierung“ (Zirfas, 2001, S. 52, 54). Dabei ist sie kein rein destruktiver Akt, sondern umfasst immer auch konstruktive Aspekte: Sie analysiert und zerlegt bestehende Bedeutungsstrukturen, um zugleich neue Sichtweisen und Möglichkeiten des Verstehens zu eröffnen. Bedeutung entstehe nie isoliert, sondern immer zeitversetzt in Relation zu anderen Zeichen. Jedes Zeichen trage die Spuren anderer Zeichen in sich. Somit sei Bedeutung nie ganz gegenwärtig, sondern immer auch von Vergangenheit und Zukunft geprägt (Zirfas, 2001, S. 52).

Auch die Vorstellung, Identität sei etwas Festes, stellt Derrida infrage. Für ihn ist Identität grundsätzlich von Differenz durchzogen, also von einem Anderssein in sich selbst geprägt. Zirfas betont, „dass die Differenz dem I (Ich, Ego, Selbst, etc.) als solchen immer schon inhärent ist“ (Zirfas, 2001, S. 53). Er schlussfolgert: Unser Selbstverhältnis bleibe daher immer verschoben und brüchig. Identität bestehe nicht aus einem unveränderlichen Zentrum, sondern entstehe im ständigen Prozess der Abgrenzung, Veränderung und Beziehung zum Anderen. Wir definieren uns über das, was wir gerade nicht sind und können uns selbst dennoch nie in einer klaren, eindeutigen Weise erkennen (Zirfas, 2001, S. 53, 56). Für Derrida ist auch der zeitliche Aspekt wesentlich. Nach seinem Verständnis zeigt sich Identität nie in der Gegenwart, sondern immer im Rückblick auf Vergangenes und im Vorgriff auf eine Zukunft, die sich nicht planen oder beherrschen lässt. Daraus ergibt sich, dass, wie Müller-Commichau formuliert, „Menschen immer neu den Mut aufbringen müssen, ihre Selbstdefini-

tion den veränderten gesellschaftlichen Anforderungen anzupassen“ (Müller-Commichau, 2018, S. 33).

Wenn Identität kein festes Zentrum hat, sondern im Verhältnis zum Anderen entsteht, lässt sich auch pädagogisches Handeln nicht als ein steuerbarer Prozess denken, sondern als ein eher offenes Angebot. In seinem Beitrag *Lehre als Gabe* (Müller-Commichau, 2020c) bezieht sich Müller-Commichau auf eine dekonstruktive Bildungstheorie, die auf Derridas Konzept der *différance* Bezug nimmt und Bildungsangebote in erster Linie nicht als Tausch versteht, sondern als Gabe der Lehrenden deutet . Das heißt, sie erfolgt ohne die Erwartung einer direkten Rückgabe (Zirfas, 2001, S. 59). Es geht vielmehr in der pädagogischen Beziehung darum, Lernende willkommen zu heißen, eine einladende Atmosphäre zu schaffen, ohne eine Gegenleistung zu erwarten. Allerdings setzt Derrida trotz seiner Auffassung von einer vorbehaltlosen Gastfreundschaft hier eine scharfe Grenze, da für ihn jede Gabe letztlich an ein Nehmen gekoppelt ist, sei es zeitversetzt oder unbewusst.

Müller-Commichau nimmt die Grundidee der Ethik der Gabe als „überpersönliches Konstrukt“ praktisch auf, indem er sie als eine Rahmung versteht und nicht als Ideal. Eine solche anerkennende Haltung sei nicht einem Reiz-Reaktions-Muster unterworfen, fördere Innovation und entlaste zudem die Lehrenden in ihrem -häufig überhöhten- Verantwortungsbewusstsein (Müller-Commichau, 2020c, S. 42-44). Zudem könnten Lernende die Fähigkeit ausbauen, auf ihre eigenen Gedanken und Gefühle Bezug zu nehmen, anstatt sich durch gut gemeinte Impulse der Lehrenden bestimmen zu lassen. (Müller-Commichau, 2018, S. 15).

Die Vielfalt und Differenz werden also nicht als Defizit, sondern als Ressource begriffen und Lernenden wird Raum für eigene Deutungen und Erfahrungen eröffnet. Dekonstruktion stelle somit, so Müller-Commichau, ein zentrales theoretisches Fundament für eine erwachsenenpädagogische Praxis dar, welches sich nicht einem Entweder-oder unterwerfe. Stattdessen mache es ein Sowohl-als-auch zum Leitmotiv, das Anerkennung als Haltung fördert, ohne dabei das Gespür für soziale Machtverhältnisse und die Notwendigkeit kritischer Positionierung aus dem Blick zu verlieren (Müller-Commichau, 2014, S. 122). Dieses Sowohl-als-auch ist also nicht gleichbedeutend mit einem „anything goes“, denn es meint keine Beliebigkeit, sondern verlangt nach begründeter Auseinandersetzung und verantworteter Haltung. Der häufig unterstellte Vorwurf der Beliebigkeit verkennt demnach den Anspruch des komplexen und zugleich disziplinierten Denkens Derridas (Welsch, 2008, S. 145).

Anerkennung:

Müller-Commichau, in Anlehnung an Heidegger, trifft dezidiert die Unterscheidung der Anerkennung eines Menschen in seinem „Da-Sein“ und in seinem „So-Sein“. Er führt aus, dass es ihm im erwachsenenpädagogischen Zusammenhang nicht vordergründig um die Bewusstheit über das eigene Sein gehe, sondern darum, wie Menschen andere Menschen von außen wahrnähmen. Die Anerkennung des Da-Seins beziehe sich auf den absoluten Grundwert des Humanismus und meine die vorbehaltlose Bejahung eines Menschen in seiner Existenz, ohne ihn zu bewerten oder ihn zu verurteilen. Eine solche Haltung im Sinne von „schön, dass es dich gibt“ wirke stabilisierend auf das Gegenüber und ermögliche durch Vertrauensbildung einen Raum, in dem Lernen überhaupt erst möglich werde. Die Anerkennung des So-Seins beschreibe die einzigartige Individualität eines Menschen, also jene Eigenschaften, Besonderheiten, verschütteten Kompetenzen und Ressourcen, die ihn kennzeichneten und mit denen er in Erscheinung trete, sei es durch Sprache und/oder Verhalten. Müller-Commichau hebt hervor, dass sie insbesondere eine achtsame Sprache verlange.

Beobachtungen sollten nach seiner Auffassung nur dann benannt werden, wenn die betroffene Person ihr Einverständnis gegeben habe, ein Vorgehen, das Vertrauen stärke und die individuelle Integrität schütze. Indem Lehrende in ihrer Haltung diese Abgrenzung reflektierten, die durchaus innere Ambivalenzen auslösen könne, könnten sie die Lernenden auch in schwierigen Situationen in ihrem Dasein anerkennen und zugleich konstruktive Kritik üben. Es gehe also nicht darum, Teilnehmende übermäßig zu loben und sogar zu überhöhen, denn im Mittelpunkt stehe die Bejahung des Menschen selbst und nicht seine Tat oder Leistung.

Die Anerkennung in pädagogischen Settings erfordere zudem eine gerechte und angemessene Gleichbehandlung. Damit sei nicht gemeint, dass alle Lernenden die gleichen Angebote erhielten. Vielmehr sollten die individuellen Voraussetzungen und Potenziale ernst genommen und Lernbedingungen so gestaltet werden, dass eigenständiges Lernen möglich sei. In diesem Zusammenhang wirke echte Authentizität der Lehrenden wie ein Türöffner: Sie schaffe nicht nur Transparenz, sondern verlange zugleich ein feines Gespür für die Gefühle und Bedürfnisse der Lernenden sowie die Fähigkeit, tragfähige und vertrauensvolle Beziehungen zu knüpfen. Eine solche Grundhaltung der Anerkennung könne dazu beitragen, bislang ungenutzte Potenziale zu heben und Ressourcen zu aktivieren (Müller-Commichau, 2020a, 14:23-18:37)

Dialog:

Müller-Commichau zeigt auf: „Idealtypisch lässt sich die Dekonstruktion mit Anerkennung und Dialog im Umgang der denkend wie handelnd Agierenden verknüpfen“ (Müller-Commichau, 2021, S. 11). Für die Säule „Dialog“ verknüpft er zentrale Impulse aus der Dialogphilosophie Martin Bubers und der Ethik Emmanuel Lévinas’ miteinander und bezieht sie als ethische Dimension von Bildung auf erwachsenenpädagogische Lehr-/Lernprozesse.

Die substanzielle Relevanz der Philosophie Bubers bringt Schulze auf den Punkt und formuliert: „Das Grundprinzip des Menschseins ist für Buber die Beziehung“ (Schulze, 2010, S. 125). Schulze hebt hervor, dass Bubers Denken durch eine archaische Tiefe geprägt sei und sich auf das Prinzip des Menschseins konzentriere (Schulze, 2010, S. 126). Er macht zugleich auf den hohen intellektuellen Anspruch dieser Grundhaltung aufmerksam. (Schulze, 2010, S. 123). In seinem *Vorwort [zu Dialogisches Leben]* weist Buber darauf hin, dass sein Denken eine „vernachlässigte Wirklichkeit“ aufgreife, die „für das Dasein des Menschen wesentliche ist, mächtig an Sinn und rettender Kraft“ (Buber, 2019c, S. 209).

Buber verdichtet seine Dialogphilosophie in dem Satz: „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber, 2019b, S. 55). Müller-Commichau interpretiert ihn dahingehend, dass im Zentrum von Bubers Denken die Erfahrung zwischenmenschlicher Begegnung stehe. Das Individuum bleibe dabei in seinem Eigensein verankert und werde zugleich für eine begrenzte Zeit, so wie es ihm möglich sei, Teil eines gemeinsamen und offenen Erfahrungsraums. In dieser Begegnung spiegele sich das Individuum im Anderen und ermögliche zugleich, dass auch der Andere sich im eigenen Erleben spiegele. Auf diese Weise vergewissere es sich seines Selbst und erkunde im Dialog neue Möglichkeiten von Nähe und Distanz (Müller-Commichau, 2021, S. 91). Daraus folgt, so Müller-Commichau: „in der Begegnung wird aus Ich und Du kein Wir, sondern Ich und Du bleiben bestehen. Das Individuelle löst sich nicht im Kollektiven auf.“ (Müller-Commichau, 2014, S. 62).

Buber unterscheidet in seinem Werk *Ich und Du* zwei grundlegende koexistierende Haltungen, in denen Menschen der Welt und den Individuen begegnen, verstanden „als *universale* Beziehungs- bzw. Verhältnismöglichkeit“ (Schulze, 2010, S. 128) begegnen: das sachlich-instrumentelle Ich-Es-Verhältnis und das dialogische Ich-Du-Verhältnis. Diese festgefügten Wortpaare, bzw. „Grundworte“ stehen jedoch nicht in einem simplen Entweder-oder zueinander. Das Ich-Du ist kein moralisch höherwertiger oder besserer Zustand gegenüber dem Ich-Es, sondern eine tiefere, existenziellere Form der Beziehung, die sich nicht erzwingen lässt und sich dem Menschen nur in der Begegnung selbst eröffnet. Für Lehr-/Lernprozesse in der Erwachsenenpädagogik ist dieser Wechsel zwischen Ich-Es- und Ich-Du-

Verhältnissen von großer Bedeutung. Lehrende können zwar Rahmenbedingungen schaffen, die dialogische Momente begünstigen, diese aber nicht willentlich herbeiführen. Müller-Commichau macht darauf aufmerksam, dass der Ausbau von Begegnungs- und Beziehungskompetenzen der Lehrenden hier eine große Wichtigkeit zukomme (Müller-Commichau, 2020a, 30:11).

Aus der Perspektive des Ich-Es begegnet das Ich seiner Umwelt als etwas Objekthaftes. Das Gegenüber, unabhängig davon, ob es sich um einen Menschen, einen Gegenstand oder einen Sachverhalt handelt, wird dabei lediglich wahrgenommen, analysiert, genutzt oder bewertet. Es bleibt vom Subjekt getrennt und ist hinsichtlich seiner Funktionalität oder Zweckmäßigkeit gerade aufgrund der Distanz verfügbar. Diese Grundhaltung ist unverzichtbar für das alltägliche Leben und ist ein wesentlicher Bestandteil des Lebensvollzugs. Allerdings bewegt sich das Ich-Es-Verhältnis auf einer oberflächlichen Ebene und vermag nicht die Tiefe echter menschlicher Begegnung zu erfassen. Dennoch wendet Buber in seinem Hauptwerk *Ich und Du* ein: „Ohne Es kann der Mensch nicht leben. Aber wer mit ihm allein lebt, ist nicht der Mensch“ (Buber, 2019b, S. 58).

Im Kontrast dazu steht die Perspektive des Ich-Du, die auf einer dialogischen Haltung basiert. Buber formuliert prominent: „Die Einsammlung und Verschmelzung zum ganzen Wesen kann nicht durch mich, kann nie ohne mich geschehen. Ich werde am Du, Ich werdend spreche ich Du“ (Buber, 2019b, S. 44). In dieser Beziehung wird das Gegenüber nicht als Objekt, sondern als eigenständiges, unverfügbares und nicht gänzlich zu begreifendes Du wahrgenommen. Es geht im Dialog nicht um Nutzen oder Zielerreichung, sondern um Anerkennung und Wertschätzung. Die Beziehung im Ich-Du ist geprägt von Unmittelbarkeit, Präsenz und Gegenseitigkeit; sie existiert um ihrer selbst willen und nicht als Mittel zu einem Zweck. Umso interessanter ist das Entstehen eines existenziellen Beziehungsraums im Ich-Du-Verhältnis selbst. Müller-Commichau zufolge lasse sich bei Buber eine Denkfigur des „Zwischen“ identifizieren, ein besonderer sozialer Raum mit einer eigenen Dynamik, der zwischen den Interagierenden entstehe und im pädagogischen Kontext als kreativer Experimentalraum begriffen werden sollte. Er betont, dass sich dieser Raum nicht herstellen lasse, sondern sich nur unter Bedingungen von Offenheit, Sensibilität und dialogischer Haltung offenbaren könne (Müller-Commichau, 2020a, 30:52)

Das dialogische Denken Bubers wird durch Lévinas’ Ethik des Anderen um eine tiefere Dimension der Verantwortung ergänzt: Lévinas betont die asymmetrische Beziehung zum Anderen. Nicht nur die dialogische Beziehung, sondern bereits die bloße Gegenwart des Anderen, von Lévinas als „Antlitz“ bezeichnet, begründe eine ethische Verpflichtung, der

sich das Individuum nicht entziehen könne (Müller-Commichau, 2021) .S. 97. Lévinas radikalisiert also die dialogische Beziehung, indem er die ethische Verpflichtung an die nackte Existenz des Anderen knüpft und konstatiert: „Das Seiende schlechthin ist der Mensch“ (Lévinas, 2014, S. 167). Der Gedanke ist für eine erwachsenenpädagogische Haltung bedeutsam, weil Lévinas' Konzept nicht auf Gegenseitigkeit oder Leistung angewiesen ist. Der Andere wird als bedeutsam anerkannt, unabhängig davon, ob er sich öffnet, mitarbeitet oder kommuniziert. Besonders in Kontexten, in denen Machtasymmetrien bzw. Statusunterschiede bestehen oder Teilnehmende sich (noch) nicht aktiv in den Dialog einbringen, erinnert Lévinas daran, dass Anerkennung nicht verdient werden muss. Diese Haltung stärkt die menschliche Würde im Bildungsprozess und schützt davor, den Wert des Gegenübers an Engagement, Anpassung oder Dialogfähigkeit zu knüpfen.

Müller-Commichaus Konzept der Anerkennung des Da-Seins lässt sich also eng mit Lévinas Idee des Antlitzes verbinden, welches allein durch seine bloße Anwesenheit eine ethische Verantwortung begründet. Für Lévinas ist die Struktur des Angesprochen-Werdens zentral für sein Denken. Müller-Commichau interpretiert diesen Gedanken, die „Anrufung“ aus einer spirituell-psychologischen Perspektive weiter, indem er aufzeigt, dass der dialogische Prozess mit der performativen Kraft der Anrufung beginne. In genau diesem Moment trete das Individuum hervor, werde sichtbar und erfahre eine „Werdung“. (Müller-Commichau, 2018, S. 50).

Buber und Lévinas entwickeln ihre dialogischen und ethischen Überlegungen auf einer grundlegenden ontologischen Ebene, ohne diese explizit gesellschaftlich oder institutionell zu verankern. Gerade dieser Rückgriff auf das Fundament menschlicher Beziehungen wird von Müller-Commichau bewusst in der Erwachsenenpädagogik der Anerkennung aufgegriffen, auch im Wissen um die mögliche Kritik an der damit verbundenen systemischen Offenheit.

Emotionale Kompetenz:

Eine zentrale Säule der Erwachsenenpädagogik der Anerkennung bildet die emotionale Kompetenz von Lehrenden und Lernenden (Müller-Commichau, 2018, S. 40). Müller-Commichau stellt fest, dass das Emotionale in erwachsenenpädagogischen Lehr-/Lernprozessen häufig verkannt oder sogar geleugnet werde, da Lernen vorwiegend als rationaler Prozess betrachtet werde. Vernunft und Gefühl schlössen sich allerdings nicht aus; erst durch Ethik und „mitmenschlichen Bezug“ würden sie miteinander verbunden (Müller-Commichau, 2007, S. 67). Ausgehend von einem dekonstruierenden Verständnis von

Lehr-/Lernprozessen fordert er daher im kantischen Sinn: „Habe Mut, Dich Deines eigenen Gefühls zu bedienen“ (Müller-Commichau, 2018, S. 43). Im Unterschied zur klassischen Literatur zum Emotionslernen fokussiert Müller-Commichau die Emotionen bzw. Gefühle unmittelbar auf der zwischenmenschlichen Ebene, insbesondere im Kontext von Anerkennung und Dialog und nicht als abstraktes theoretisches Konzept. „Emotionen lassen sich“, so zitiert Müller-Commichau nach Hülshoff (Müller-Commichau, 2005, S. 14), „als „einen (affektiven) Gefühlszustand, der unsere Wahrnehmung und kognitiven Prozesse begleitet und Grundlage motivationalen Handelns ist“ definieren.

Die grundlegenden vier Kernfähigkeiten, welche nachfolgend dargestellt werden, formuliert er nach Salisch als „Wachheit für sich selbst, Empfindsamkeit für das Gegenüber, die Fähigkeit zur Pflege sozialer Interaktionen, sowie das Vermögen, regulierend und motivierend auf sich selbst einzuwirken.“ (Müller-Commichau, 2005, S. 13).

Emotionale Kompetenz umfasse zunächst die Fähigkeit, innere emotionale Zustände sprachlich differenziert auszudrücken. Da Emotionen oft mehrdeutig und widersprüchlich seien, bedürfe es einer Sprache, die über alltägliche Ausdrucksformen hinausgehe. Dabei könnten Begriffe aus unterschiedlichen Sprachtraditionen neue Zugänge zur individuellen Erlebniswelt eröffnen. Je präziser Menschen ihre Gefühle benennen könnten, desto besser seien sie in der Lage, diese bewusst, sensibel und reflektiert zu handhaben (Müller-Commichau, 2020a, 2:19-5:21).

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Empathiefähigkeit, also die ernsthafte Bemühung, die Perspektive des Gegenübers einzunehmen. Dies ermögliche ein tieferes Verständnis der Eigenlogik des Anderen und eine angemessene Reaktion darauf. Aufgrund eigener Erfahrungen neigten Menschen jedoch dazu, Situationen vorschnell subjektiv zu interpretieren, was häufig zu Fehlwahrnehmungen und Projektionen führe. Deshalb sei es wichtig, im Dialog sensibel zu prüfen, ob das eigene Verständnis mit dem tatsächlichen Empfinden des Gegenübers übereinstimme, ohne sich eine Deutungshoheit anzumaßen (Müller-Commichau, 2020a, 5:30-8:36). Müller-Commichau betont aus der buberschen Denkweise heraus, dass erst der Zugang zum inneren Du ermögliche, mit dem äußeren Du, also den Anderen, in Resonanz zu treten (Müller-Commichau, 2005, S. 100).

Ebenso beinhaltet emotionale Kompetenz die Fähigkeit, gelingende Interaktionen zu gestalten, in denen sich alle Beteiligten gleichermaßen wahrgenommen und wohlfühlen. Müller-Commichau beschreibt dies als „Pendelbewegung“ (Müller-Commichau, 2020a, 9:26), bei der die Aufmerksamkeit bewusst zwischen dem eigenen emotionalen Zustand und dem Erleben des Gegenübers wechsle. Solch ein ausgewogenes Wechselspiel zwischen Selbst-

fürsorge und Empathie verhindere, dass man sich selbst oder den anderen aus dem Blick verliere. Selbstwahrnehmung und eine reflektierende Haltung gegenüber den eigenen Gefühlen seien dabei ebenso wichtig wie die Fähigkeit, Belastungsgrenzen frühzeitig zu erkennen und Überforderung vorzubeugen. Denn gelingende Interaktionen beruhten auf einer wechselseitigen Balance, die weder emotionale Distanz noch einseitige Selbstaufgabe zulasse (Müller-Commichau, 2020a, 9:33-12:44).

Auch Arnold kritisiert aus pädagogisch-konstruktivistischer Perspektive ein „emotionstheoretisches Defizit der erwachsenenpädagogischen Identitätskonzepte“ (Arnold, 2019, S. 226) und betont, dass ein umfassendes Verständnis von Emotionslernen noch ausstehe. Häufig dominierten kognitiv-rationale Lernprozesse, während psychodynamische Prozesse zwischen Lehrenden und Lernenden unzureichend berücksichtigt würden (Arnold, 2019, S. 225). Gieseke fordert ebenfalls eine Neubewertung des Zusammenspiels von Kognition und Emotion (Gieseke, 2012, S. 59). Arnold hebt hervor, dass Menschen mehr seien als die Summe ihrer sozialen Erfahrungen und ihre Entwicklung durch soziale Kontakte frühere Dispositionen weiter ausbilde (Arnold, 2019, S. 230). Er plädiert dennoch dafür, einen „doppelten Blick“ einzunehmen, um die Dynamiken, die durch Emotionen bei den Lehrenden und Lernenden entstehen, angemessen verstehen und einbinden zu können (Arnold, 2019, S. 240). Aus der interpretativen Wahrnehmung der Verfasserin heraus verbleibt sein Ansatz im Rahmen einer eher funktionalen Didaktik, in welcher Emotionen primär als Ressource zur Steigerung kognitiver Leistungen verstanden werden. Im Gegensatz dazu betont Müller-Commichau eine Pädagogik der Anerkennung, in der emotionale Kompetenz nicht als Mittel, sondern als Ausdruck einer ethischen Haltung und einer dialogischen Beziehung verstanden wird.

Ästhetische Signatur:

Müller-Commichau unterstreicht „Gutes Leben braucht Schönheit“ (Müller-Commichau, 2007, S. 37) und weist der Ästhetik und somit auch dem „Schönen“, neben den kognitiven und emotionalen Dimensionen von Lehr-/Lernprozessen, eine eigene tragende Rolle in der Anerkennungspädagogik der Erwachsenenbildung zu (Müller-Commichau, 2015, S. 37). Er konstatiert, dass in der Praxis ästhetische Erfahrungen, insbesondere das Akustische und Visuelle als „sinnliche Resonanzfläche“, vernachlässigt würden (Müller-Commichau, 2018, S. 80). Darauf aufbauend plädiert er dafür, Phänomene unter einer ästhetischen Perspektive zu betrachten und für einen bestimmten Zeitraum das Zweckrationale bzw. den „Zweckmäßigkeits-Fetischismus“ in den Hintergrund zu stellen (Müller-Commichau, 2023, S. 109). Ästhetik definiert er als „Wahrnehmung und Reflektion des zweckfrei Faszinierenden“ und ver-

steht sie im Sinne Adornos als „Gegenwelt oder Gegenentwurf zum alltäglichen Utilitarismus“ (Müller-Commichau, 2018, S. 62). Damit impliziert er eine „*Kritik an der nichtästhetischen Wirklichkeit*“ (Müller-Commichau, 2019, S. 34). Das Ästhetische ist also immer mit dem Nicht-Ästhetischen, dem Fragmentarischen und dem Unversöhnten verschränkt (Adorno, 1998, S. 283). Adorno beschreibt diese Dissonanz als ein „ästhetisches Urphänomen von Ambivalenz“ (Adorno, 1998, S. 29).

Für das Verständnis von Ästhetik bzw. ästhetischer Signatur ist ferner die Abgrenzung der Begrifflichkeiten Ästhetik und Anästhetik nach Welsch interessant. Mit Anästhetik meint Welsch weder das Anti-Ästhetische, Un-Ästhetische noch das Nicht-Ästhetische und verweist auf eine mögliche positive Bedeutung, die über bloße Negation hinausgehe bzw. sogar einen „Lebensvorteil“ darstellen könne (Welsch, 2010, S. 10, 19). Welsch betont, dass Ästhetik und Anästhetik zwar Gegenbegriffe darstellten, sich aber im Grunde unlöslich komplementär zueinander verhielten. Er schreibt: „Anästhetik problematisiert also die Elementarschicht des Ästhetischen, seine Bedingung und Grenze“ (Welsch, 2010, S. 11). Anästhetik entstehe in der Unterentwicklung oder auch in der Übersteigerung der Empfindungsfähigkeit. So könne ästhetische Animation beispielsweise in Betäubung oder auch in Berauschung umschlagen und damit anästhetische Züge annehmen (Welsch, 2010, S. 14). Gerade im Rahmen der Erwachsenenpädagogik der Anerkennung macht diese Perspektive deutlich, dass die Gestaltung ästhetischer Lernprozesse stets auch eine Reflexion ihrer Grenzen und der Bedingungen sinnlicher Wahrnehmung erfordert.

Ästhetische Signatur interpretiert Müller-Commichau, speziell im Kontext der Erwachsenenpädagogik der Anerkennung, als „den Versuch, individuelle Wahrnehmungen vornehmlich ästhetisch zu akzentuieren, damit dem sog. Schönen (oder eben Ansprechenden, Faszinierenden) ein hohes Maß an Aufmerksamkeit zu gönnen….“ (Müller-Commichau, 2018, S. 62). Sie beschreibt somit auch die jeweils eigene, unverwechselbare Ausdrucksform, mit der ein Mensch, eine Gesamtsituation oder ein Lernprozess gestalterisch und leiblich-sinnlich zum Ausdruck kommen. Ästhetische Erfahrungen eröffneten also einen sinnlichen Zugang zum Selbst und zur Vielfalt der Welt. Kunst, die nicht belehrend auftrete, sondern an die Offenheit und das eigene Sich-Einlassen der Rezipienten anknüpfe, könne dazu führen, dass ein positiver Zugang zu ihr entwickelt werde (Müller-Commichau, 2015, S. 15). Eine dekonstruktive Erwachsenenpädagogik, die ästhetische Signaturen aufgreife, unterstütze Lernende folglich darin, ihre Wahrnehmungskompetenz zu erweitern (Müller-Commichau, 2018, S. 85). Obwohl Müller-Commichau von „ästhetischer Signatur“ spricht, lassen sich in seiner Konzeption Elemente erkennen, die an aisthetische Bildungsprozesse anschließen. So will auch Welsch, auf den sich Müller-Commichau bezieht, „Ästhetik genereller als *Aisthetik* ver-

stehen: als Thematisierung von Wahrnehmungen *aller* Art, sinnenhaften ebenso wie geistigen, alltäglichen wie sublimen, lebensweltlichen wie künstlerischen“ (Welsch, 2010, S. 9).

Ästhetische Signatur aus der intersubjektivistischen Perspektive Müller-Commichaus bezieht sich auf ästhetische Bildung und nicht auf ästhetische Erziehung. Ästhetische Bildung wird hier im Sinn einer sich entwickelnden Selbstbildung gefasst. Sie ist ein eigenaktiver Prozess des Subjekts in der Auseinandersetzung mit der Welt, insbesondere im Medium der Kunst. Ästhetische Bildung soll Differenzerfahrungen zulassen und einen offenen Erfahrungsraum schaffen. Im Fokus steht nicht die Vermittlung von Geschmack oder ästhetischen Normen, sondern die Selbstreflexion, Wahrnehmungsschärfung und Sinnbildung des Individuums. Bildung ist folglich ein innerer, dialogischer Prozess zwischen Subjekt und Kunst bzw. Umwelt (Hentschel, 1996, S. 13-14).

Ästhetische Erziehung hingegen sei, so Hentschel, traditionell verstanden als ein pädagogisches Handeln von außen: Lehrende gestalteten Lernumgebungen, um bei Lernenden bestimmte ästhetische Fähigkeiten, Wahrnehmungen oder Geschmacksurteile zu fördern und verblieben in einer erzieherischen Logik. Indem Vermittlung, Beeinflussung und Lenkung durch die Erziehenden/Lehrenden im Vordergrund stünden, drohe die sinnliche Wahrnehmungsbildung auf ein technisch-methodisches Mittel der Lernoptimierung verkürzt zu werden (Hentschel, 1996, S. 13-14).

4.2 Das moderne Improvisationstheater

Die Improvisation gilt als eine der prägendsten Entwicklungen des Theaters im 20. Jahrhundert. Ursprünglich als Probenmethode, etwa im Rahmen der Stanislawski-Technik, etabliert, wurde Improvisation bald auch als eigenständige Bühnenform entwickelt. Inspiriert von der mittelalterlichen Commedia dell’arte und dem freien kindlichen Rollenspiel, begannen US-amerikanische Schauspieler in den 1950er Jahren, Improvisationen erstmals vor Publikum aufzuführen (Sawyer, 2003, S. 2). Dass vor allem Spolin und Sawyer das Potenzial der Improvisation für die Förderung von Lehr- /Lernprozessen erkannten, war ursprünglich nicht im Bewusstsein dieser jungen Theaterform verankert. Das von Moreno zuvor entwickelte Stegreiftheater (siehe Kapitel 4.2.3) erscheint im Rahmen dieses Entstehungsprozesses zunächst marginal, die Relevanz wird sich jedoch im weiteren Verlauf dieses Kapitels erschließen.

Nur wenige Publikationen beschäftigen sich umfassend und wissenschaftlich mit den theoretischen Hintergründen des modernen Improvisationstheaters (Lösel, 2013, S. 7). Innerhalb

dieses, als inzwischen eigenständig bewerteten, Theaterformats, lassen sich verschiedene Spielformen unterscheiden: theatralische Langformen, Theatersport, sowie kurze Impro-Spiele, die sich besonders für den Einsatz in Pädagogik und Erwachsenenbildung eignen. Improvisationstheater ist ein sich kontinuierlich entwickelndes „kollektives Erfahrungswissen", das sich vor allem in zahlreichen Spiele- und Materialsammlungen (*games*) und praxisnahen Spielanleitungen (*how-to-improvise*) niederschlägt (Lösel, 2013, S. 12). Im Rahmen des Forschungsinteresses erfolgt keine systematische Aufbereitung oder Bewertung einzelner Übungen. Im Anhang 2 sind dennoch einige ausgewählte Beispiel-Games zu finden, um theoretische Überlegungen plastisch zu illustrieren. Ein Anspruch auf Vollständigkeit in der Darstellung aller theoretischen und theaterpraktischen Strömungen wird nicht erhoben; im Fokus stehen vielmehr jene Ansätze, die für den Gesamtkontext von zentraler Bedeutung sind.

4.2.1 Theaterpädagogische Perspektiven auf das moderne Improvisationstheater

Die Fachdisziplin Theaterpädagogik innerhalb der kulturellen Bildungsarbeit entwickelte und etablierte sich in der Bundesrepublik Deutschland in den 60er und 70er Jahren (Bidlo 2006, S. 35). Sie wird seitdem überwiegend in eigenständigen Projektformaten, z. B. als Schulfach Darstellendes Spiel oder als Schülertheater institutionell umgesetzt, aber weniger in bestehende Unterrichtsstrukturen eingebunden (Hilliger, 2018, S. 32). Zunächst richtet sich die Theaterpädagogik eher an Kinder und Jugendliche, während Angebote für Erwachsene bislang nur eine marginale Rolle spielen. Die heutige Theaterpädagogik konzentriert sich zum einen im Sinne von Boals *Theater der Unterdrückten* „auf das Individuum und seine Biographie" und zum anderen auf das soziale Miteinander (Bidlo, 2006, S. 36). Ein grundlegendes Ziel stelle somit „die Entwicklung und Ausbildung individueller, sozialer und politischer Handlungs-, Verhaltens-, Urteils-, Gestaltungsfähigkeiten und -bereitschaften" dar, so Hoppe (Hoppe 2003, S. 9). Kompetenzen, die im Übrigen in den Zielformulierungen der KMK-Rahmenlehrpläne der beruflichen Bildung vergleichbar genannt werden, sodass sich hieraus bereits ein Hinweis auf die Passung von theatraler Bildungsarbeit und (Fort-/Weiter-)Bildung ergibt.

Es läge nahe anzunehmen, dass das Improvisationstheater als besonderes Theaterformat bereits in der deutschen Theaterpädagogik Berücksichtigung gefunden hätte. Tatsächlich ist dies nicht der Fall (Dörger & Nickel, 2008, S. 13). Zwar hebt Hoppe die Vorzüge des Einsatzes theatraler Kleinformen hervor, wie etwa den geringen Anspruch an Vorkenntnisse, die zeitliche Begrenzbarkeit, den Verzicht auf besondere Rahmenbedingungen sowie die rasche Vermittlung von Erfolgserlebnissen; jedoch bleibe der Fokus letztlich auf die Entwicklung

theaterpraktischer Kompetenzen gerichtet, die in einem fertigen Theaterprodukt münden sollen. Die Improvisation als Zweck an sich erkennt er nicht an (Hoppe 2003, S. 184 f. Bidlo widmet in ihrem Grundlagenwerk *Theaterpädagogik* (2006) lediglich dem Improvisationstheater-Konzept Johnstones neun Seiten, ohne auf tatsächliche Einsatzmöglichkeiten in der Pädagogik einzugehen (Bidlo, 2006, S. 104-112). Hentschel erkennt in der Spiel-, Theater- und Interaktionspädagogik (z. B. dem Rollenspiel) ein „Lernfeld für gesellschaftliche Interaktionsprozesse" (Hentschel, 1996, S. 105), schlägt aber keine Brücke zum Improvisationstheater. Liebau et al. sehen in theatralen Handlungen immer ein Zusammenspiel von verschiedenen festgelegten Komponenten mit der Absicht, eine Inszenierung zu erschaffen. (Liebau et al., 2009, S. 109). Obwohl solch eine Inszenierung viele Entscheidungsspielräume lässt, messen sie der Improvisation im engeren Sinne keine eigene Bedeutung bei.

Die vertiefende Recherche der wissenschaftlichen Literatur durch die Autorin zeigt, dass das Improvisationstheater bislang keine ausdrückliche Beachtung findet. Mögliche Gründe hierfür könnten fachliche Vorbehalte gegenüber der Eignung, eine fehlende Wahrnehmung seines Werts oder eine Einordnung als randständiges, primär künstlerisches beziehungsweise therapeutisches Verfahren sein. Hinzu kommen bislang fehlende empirische Studien sowie der noch zu erbringende wissenschaftliche Nachweis der didaktischen Wirksamkeit. Die vorliegende Arbeit möchte dazu beitragen, die Bedeutung des Improvisationstheaters für die Erwachsenenbildung sichtbar zu machen und zugleich dessen Limitationen kritisch zu beleuchten.

4.2.2 Aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisstand

Diese Thesis bezieht sich auf neuere wissenschaftliche Arbeiten von Lösel (*Das Spiel mit dem Chaos*, 2013; *Die Dunkle Seite des Spiels*, 2024), Dröger und Nickel (*Improvisationstheater; das Publikum als Autor*, 2008) und Sawyer (*Improvised Dialogues*, 2003; *Structure and improvisation in creative teaching*, 2011). Lösel sowie Dröger und Nickel setzen sich nicht explizit mit der Passung des Improvisationstheaters in einen (erwachsenen-)pädagogischen Rahmen auseinander, sondern fokussieren sich auf theatrale Langformen und auf die performative Perspektive. Sawyers Zugang bietet zusätzlich eine wichtige theoretische Ergänzung für die Betrachtung des Improvisationstheaters als Lern- und Entwicklungsraum (Lösel, 2013, S. 19). Er widmet sich den Prozessen gemeinschaftlicher Kreativität und weist auf die inhaltlichen Schnittmengen mit zentralen Annahmen klassischer Konversations- und Kommunikationstheorien hin, darunter auch dem Sozialkonstruktivismus. Sawyer führt aus, dass im Zusammenspiel der Akteure neue Bedeutungen und Strukturen entstehen würden, die nicht auf individuelle Beiträge reduziert werden könnten. Somit stellt Sawyers

Ansatz die soziale kollaborative Emergenz in den Fokus und folgt einer holistischen Perspektive (Sawyer, 2003, S. 43).

Als die prägenden Begründer des modernen Improvisationstheaters gelten jedoch Viola Spolin und Keith Johnstone. Mit ihren praxisorientierten Hauptwerken haben sie das Fundament gelegt, auf dem die heutige Improvisationspraxis noch immer aufbaut. Auch wenn ihre Schriften keine systematische Theoriebildung oder empirische Überprüfung im engeren wissenschaftlichen Sinne leisten, besitzen beide Konzepte zeitlose Relevanz. Ihre erfahrungsbasierten Ansätze prägen nicht nur die gegenwärtige Praxis, sondern eröffnen zugleich vielfältige Anknüpfungspunkte für eine wissenschaftliche Reflexion und Weiterentwicklung.

Viola Spolin (1906 – 1994), u. a. Theaterpädagogin und Schauspieltrainerin, entwickelte ihre Improvisationsmethoden in den 1930er Jahren im Rahmen des WPA Recreational Project in Chicago, einem arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Programm während der Great Depression, das Kindern, Jugendlichen und Einwanderern durch kreative Freizeitgestaltung soziale Teilhabe ermöglichen sollte. Spolin konzipierte die *Theatre Games* als Mittel, um kulturelle Barrieren zu überwinden und soziale Integration zu fördern. Im Zentrum stand die Förderung von Wahrnehmung, Spontaneität und Interaktion im gemeinschaftlichen Handeln. Mit ihrem Hauptwerk *Improvisation for the Theater* (1963) schuf sie die Grundlage für eine eigenständige Improvisationstradition, die in der (Theater-)Pädagogik und Erwachsenenbildung fortwirkt (Sills/Spolin Theater Works, o. D). Im Gegensatz zu Johnstone näherte sich Viola Spolin dem Improvisationstheater anfangs also aus einer pädagogischen Perspektive, indem sie Improvisationstechniken für die Arbeit mit Laien entwickelte, bevor diese später auch Eingang in die Schauspielausbildung fanden.

Keith Johnstone (1933 – 2023), u. a. Regisseur, Autor und Theaterpädagoge, erarbeitete seine Improvisationskonzepte ab den 1950er Jahren zunächst im Kontext der britischen Theaterszene, bevor er sie später in Kanada systematisierte und verbreitete. Unzufrieden mit traditionellen Schauspieltechniken, initiierte er Spontaneität, Statusbewusstsein und performatives Handeln auf der Bühne. Johnstone etablierte das Format „Theatresports“, welches sportlichen Wettbewerb und spontane Szenenentwicklung miteinander verbindet. In seinem Hauptwerk *Impro: Improvisation and the Theatre* (1979) formulierte er zentrale Prinzipien der Improvisation. Ursprünglich auf professionelle Schauspieler und Schauspielschüler ausgerichtet, öffnete Johnstone seine Arbeit im Verlauf zunehmend für nichtprofessionelle Teilnehmende. (Bidlo, 2006, S. 105).

Während Spolin also Improvisation aus einem niedrigschwelligen sozialpädagogischen Ansatz heraus entwickelte und auf Wahrnehmung, soziale Integration sowie intuitives Handeln

ausrichtete (sog. „Chicagoer Schule“), legte Johnstone seinen Schwerpunkt auf Statusdynamiken, narrative Kompetenzen und performative Interaktion (sog. „britisch-kanadische Schule“) (Lösel, 2013, S. 17). Beide Ansätze verbindet die Überzeugung, dass Improvisation weit über eine theatrale Technik hinausgeht und als Erfahrungsraum für lebendiges, reflexives Lernen, schöpferisches Handeln und soziale Entwicklung dient. Für diese Arbeit ist die Verbindung beider, unabhängig voneinander entstandenen, Ansätze bedeutsam.

4.2.3 Jacob Levy Moreno - Der „Urvater“ des Improvisationstheaters

Jacob Levy Moreno (1889–1974), Psychiater, Soziologe und Arzt, zählt als historischer Vorläufer zu den maßgeblichen Wegbereitern des modernen Improvisationstheaters (Lösel, 2013, S. 64). Lösel betont, dass Morenos Bedeutung in dieser Hinsicht stark unterschätzt werde (Lösel, 2013, S. 54). Für die Forschungsfrage ist Morenos Ansatz von zentraler Relevanz, da sich seine Entwicklung des Stegreiftheaters in enger gedanklicher Verbindung zur Dialogphilosophie Martin Bubers bewegt.

Mit seinen experimentellen Konzepten des Stegreiftheaters als eine eigenständige Theaterform formulierte er in seinem Werk *Das Stegreiftheater* (1924) erstmals die radikale Idee eines weitgehend improvisierten Bühnenspiels und distanzierte sich bewusst von der formaltypisierten Improvisationspraxis der Commedia dell’arte (Lösel, 2013, S. 72). Moreno etablierte einen regelmäßigen Spielbetrieb und verknüpfte seine Ansätze mit den Forderungen der historischen Avantgarden. Wie später auch Spolin und Johnstone wurde er durch das kreative Kinderspiel inspiriert (Lösel, 2013, S. 60). Zu Morenos wesentlichen Beiträgen zählen die bewusste Abkehr vom inszenierenden Theater, die Ausarbeitung einer weitgehend improvisierten Dramaturgie des Augenblicks, die Einführung eines Spielleiters auf der Bühne als strukturierende Instanz sowie vielfältige Überlegungen zur aktiven Einbindung des Publikums (Lösel, 2013, S. 74). Laut Kritz bedeutet das Stegreiftheater für Moreno „die letztliche Unplanbarkeit, welche alles reale, lebendige Geschehen ausmacht“ (Kriz, 2014, S. 123). Moreno stellte, Lösel zufolge, als Erster fest, dass die Idee eines spontanen Theaters unweigerlich mit dem Anspruch auf ästhetische Bühnenperfektion kollidiere. Beide stünden in einem reziproken Verhältnis: Wo Perfektion angestrebt werde, bleibe kein Raum für echte Spontanität. Dieser Grundwiderspruch gehöre zum Wesen des Improvisationstheaters und das Scheitern werde als ein notwendiger Teil des Spiels verstanden (Lösel, 2013, S. 134).

Parallel zu seinen theaterpädagogischen Arbeiten entwickelte Moreno das Psychodrama als eigenständige therapeutische Methode und wandte sich damit verstärkt psychologischen Fragestellungen (u. a. Soziometrie, Gruppenpsychotherapie) zu. Während das Psychodra-

ma, gerade in den 50er bis 70er Jahren, breite Bekanntheit erlangte, blieb Morenos Rolle als Wegbereiter des Improvisationstheaters vergleichsweise wenig beachtet. Sein ganzheitlicher Ansatz, der körperliche, psychische und soziale Prozesse integriert, beeinflusste zahlreiche psychotherapeutische Konzepte. Morenos interdisziplinärem Denken und humanistisch geprägter Psychologie kommt heute eine neue Aktualität zu, da sie zentrale Perspektiven der modernen Psychotherapie, der Neurowissenschaften und der Systemtheorie aufgreifen und verbinden (Kriz, 2014, S. 123). Bereits in seinen frühen Schriften stellte Moreno das Prinzip der unmittelbaren Begegnung in den Mittelpunkt seines Denkens. Die zentralen Merkmale, wie Unmittelbarkeit, Zeitlichkeit und die schöpferische Dimension von Begegnungen, lassen sich bei Moreno nachweisen und verweisen auf einen möglichen Einfluss auf das dialogische Denken Bubers (siehe. Kapitel 5.1) (Waldl, 2005, S. 183).

Da Moreno heutzutage vornehmlich mit dem Psychodrama assoziiert wird, sei an dieser Stelle ausdrücklich darauf hingewiesen, dass das Ziel dieser Arbeit in der Förderung von Lehr-/Lernprozessen liegt und nicht in der Durchführung psychotherapeutischer Interventionen. Auch wenn sich in der Praxis Überschneidungen zwischen pädagogischen und therapeutischen Ansätzen ergeben können, bleibt eine klare Abgrenzung unerlässlich und ist Ausdruck eines reflektierten professionellen Handelns der Lehrenden.

4.2.4 Metabegriffe des Improvisationstheaters: Improvisation, Spontanität, Intuition, Spiel

Seit der Entstehung der Commedia dell'arte Mitte des 16. Jahrhunderts in Norditalien gilt das improvisierte Spiel als eigenständiges künstlerisches Prinzip. Bereits ab dem 15. Jahrhundert wird der Begriff „*improvviso"* zur Charakterisierung einer künstlerisch-gestaltenden Tätigkeit verwendet (Lösel, 2013, S. 38). In diesem Zusammenhang kann Improvisieren (*it. improvvisàre*) definiert werden als „das Unvorhergesehene tun" (Meyer 2008, zit. nach Lösel 2013, S. 38). Das Plötzliche trete dabei, wie Lösel erläutert, als ein zentrales, zeitlich bestimmtes Wesensmerkmal hervor. Spontanität bilde die Grundlage für Improvisation, indem sie die unmittelbare Reaktionsfähigkeit auf unerwartete Situationen ermögliche (Lösel, 2013, S. 43-44).

Improvisation wird häufig mit dem impulsiven Sprechen „aus dem Stegreif" gleichgesetzt, reicht jedoch darüber hinaus, da sie das kollaborative Entstehenlassen von Handlung und Ausdruck sowie die schöpferische Freiheit des Individuums einbezieht. Sowohl in der szenischen theatralen Improvisation als auch in anderen (pädagogischen) Spielformen, bei denen die Inszenierung selbst nicht im Mittelpunkt steht, wird diese Dimension deutlich, da das gemeinsame, spontane Entwickeln von Szenen, Figuren und Geschichten stets im Vordergrund steht (Dörger & Nickel, 2008, S. 8; Lösel, 2013, S. 24, 41, 43). Besonders Spolin be-

tont den engen Zusammenhang zwischen Intuition und Spontanität. Intuition versteht sie als innere Quelle des Menschen, als ein „unbelastetes Wissen jenseits des Bereichs der (körperlichen und mentalen) Sinne, der Bereich der Offenbarung“ (Spolin, 1993, S. 382). Spontanität ist für sie der Moment, in dem dieses intuitive Wissen ins Handeln tritt, der „Moment der Explosion; ein Moment freien Selbstausdrucks“ (Spolin, 1993, S. 18). Intuition wirke also nur im Moment und die Spontanität -als Akt der persönlichen Freiheit- führe uns durch den Abgleich mit der Realität, zu uns selbst zurück, so Spolin (Spolin, 1993, S. 18).

Auch Lösel erkennt im Spiel die zentrale Erfahrung der Selbstvergessenheit, durch die der Mensch vollständig zum eigenen Selbst wird (Lösel, 2024, S. 38). Improvisationstheater bilde, seiner Auffassung nach, die „Spielhaftigkeit der Welt“ im Kleinen ab und er stellt die Möglichkeit in den Raum, dass in jeder zwischenmenschlichen Interaktion etwas Spielerisches mitschwinge (Lösel, 2024, S. 11). Die Wirklichkeit zeigt sich nach Lösel als ein vielschichtiges Geflecht aus Ernst und Spiel. Aus der spezifischen Theaterperspektive wird diese Gleichzeitigkeit erfahrbar, denn sie zerlegt die gewohnte Wahrnehmung und offenbart Strukturen, die im Alltag verborgen bleiben (Lösel, 2024, S. 16). Die Auflösung vertrauter Ordnungen erinnert an Derridas Konzept der Dekonstruktion: Was zunächst geordnet und zielgerichtet erscheint, erweist sich bei näherer Betrachtung als Spiel, das lediglich vorgibt, begründet zu sein; ein Spiel, das nur scheinbar Gewissheit bietet und dadurch der Angst vermeintlich entgegentritt. Derrida zufolge seien wir immer mitten im Spiel und in sich ständig verändernden Strukturen und Geschichten verstrickt, die keine letzte Sicherheit böten. (Derrida, 1976, S. 423)

Dieses Verständnis von Improvisation als Zusammenspiel von Intuition, Spontanität und Spiel eröffnet eine Perspektive, aus der sich im weiteren Verlauf erwachsenenpädagogische Bezüge erschließen lassen

4.2.5 Sprachgebrauch und Regelwerk des modernen Improvisationstheaters

Das moderne Improvisationstheater folgt anderen Gesetzmäßigkeiten als das klassische Theater. Um seine bildungstheoretische Bedeutung nachvollziehen zu können, ist eine knappe Einführung in seine charakteristischen Strukturen und Spielweisen erforderlich. Diese bildet die Grundlage für die anschließende theoretische Auseinandersetzung im Hauptteil, Kapitel 5.

Im Verlauf der letzten Jahrzehnte hat sich ein schulübergreifendes und relativ einheitliches System von Improvisationsregeln und fachsprachlichen Begriffen entwickelt, deren Urheberschaft oft nicht eindeutig zuzuordnen ist. Für zahlreiche Begriffe existieren keine präzisen deutschen Übersetzungen, denn die deutsche Impro-Fachsprache zeigt sich weniger trenn-

scharf (Lösel, 2013, S. 104). Die Fachausdrücke stammen aus dem Englischen und wurden teils direkt, teils auf „Denglisch“ und mit klarer Funktionszuschreibung im Spielkontext übernommen. Lösel hat in seiner Dissertation die Terminologie und Prinzipien des Improvisationstheaters gesichtet, systematisiert und zu einem umfassenden Regelwerk zusammengeführt, das unabhängig von konkreten Übungsformen oder Bühnentypen Gültigkeit beansprucht. Die nachfolgende Darstellung orientiert sich an dieser Zusammenstellung. Auf die Nennung der zahlreichen Originalquellen wird verzichtet, da Lösel ein eigenständiges Ordnungsmodell geschaffen hat, welches sowohl für alle Spielformen und Settings als auch für Anfänger, Fortgeschrittene und professionelle Schauspieler gilt.

Eine gelungene Szene im Improvisationstheater lebt zunächst weniger von festen Regeln als von einer grundlegenden Spielhaltung der Akteure. Dennoch strukturieren bestimmte Prinzipien das gemeinsame Spiel. Zentral bleibt die Aufforderung „Commitment zeigen!“, denn wer sich voll und ganz auf die Bühnenrealität einlässt, präsent bleibt und die Spielwelt ernst nimmt, trägt entscheidend zur Glaubwürdigkeit der Szene bei. „No playwriting“ betont die Abkehr von Vorausplanung zugunsten spontanen Handelns im Moment und im Vertrauen auf die kreative Kraft der Gruppe. „Show, don’t tell!“ fordert dazu auf, Gedanken und Gefühle nicht zu erklären, sondern durch Körper und Handlung sichtbar zu machen. Die Regel „Don’t make jokes!“ mahnt, auf gezielte Witze und originelle Pointen zu verzichten, da sie häufig der Selbstinszenierung und subtilen Machtspielen dienen und das Zusammenspiel stören. Statt viele eigene Impulse zu setzen, sollten Spieler die Ideen der Mitspielenden spiegeln und variieren („Follow the Follower!“). Dies führt zu einem dynamischen Gruppenprozess ohne zentrale Steuerung, in dem sich Bewegungsmuster durch wiederholtes Reagieren und unbeabsichtigte Fehler allmählich herausbilden (Lösel, 2013, S. 115-118).

Das verbindende und elementarste Prinzip aller Improvisationsschulen, welches Lösel als „Graswurzel-Level“ bezeichnet, besteht darin, dass eine Szene im Improvisationstheater Zug um Zug entsteht: Jeder Beitrag umfasst ein Angebot und eine darauf aufbauende Antwort. Entscheidend ist dabei das „Zug-um-Zug-Prinzip“ („Yes-And-Prinzip“). Ein Angebot wird akzeptiert und gleichzeitig um eine neue Information ergänzt. So entsteht Schritt für Schritt eine gemeinsame Bühnenrealität, in der alle Beiträge aufeinander aufbauen. Dieses Verfahren verhindert die Dominanz einzelner und sorgt für ein ausgewogenes Zusammenspiel. Kommunikation wird hier als selbstreferenzieller Prozess verstanden. Jeder Beitrag bezieht sich auf vorherige Impulse und führt sie weiter. Es gibt keinen festen Anfang, sondern nur wechselseitige Anschlussfähigkeit (Lösel 2013, S. 104-106). Dieses Prinzip, als ein unumstößlicher Rahmen, kommt vermeintlich schlicht daher, ist aber schwierig einzuüben und umzusetzen. Es stellt an die Akteure hohe Anforderungen, sodass einige Unterregeln eine wichti-

ge Orientierung geben können. Wird das Prinzip konsequent angewendet, sinkt der Druck, ständig originelle Beiträge liefern zu müssen: Stattdessen kann sich der Spieler auf das verlassen, was die Mitspielenden anbieten, ebenso im Vertrauen darauf, dass auch sein eigenes Angebot aufgenommen und weitergeführt wird. Eröffnet ein offenes Angebot einen weiten Möglichkeitsraum, lässt sich das Spiel umso kreativer und inspirierender fortführen.

In diesem Sinne gelten die weiteren Unterregeln „Akzeptiere die Angebote von Mitspielern!", „Blockiere nicht!" und „Füg eine neue Information hinzu!". Szenen geraten gerade bei Ungeübten mitunter ins Stocken oder frieren ein. Die Unterregel „Do something!" fordert in solchen Fällen dazu auf, im Spiel zu bleiben und irgendeine Handlung in Gang zu setzen. Es ist sogar erwünscht, Risiken einzugehen und Angebote anzunehmen, die aus dem Rahmen fallen. Verschiedene Übungsspiele und Techniken können genutzt werden, um die Spieltechniken der Akteure zu entwickeln und zu verfeinern.

Entsprechende Beispiel-Games finden sich in Anhang 2). Dem Beginn und der Ausgestaltung einer Szene kommt besondere Bedeutung zu, da sie so angelegt sein müssen, dass sie den gegebenen Rahmenbedingungen, etwa zeitlichen, räumlichen oder auch didaktischen, entsprechen.

Im Improvisationstheater bildet die sogenannte *Platform* den gemeinsamen Ausgangspunkt einer Szene. Sie schafft eine geteilte momentane Spielrealität, auf der die weitere Handlung aufbaut. Je nach Spielform kann sie knapp oder ausführlich angelegt sein, sollte jedoch klare und konsistente Details enthalten, die im weiteren Verlauf wieder aufgegriffen werden können. Eine zentrale Voraussetzung für eine tragfähige Plattform ist ein positiver Einstieg („Start positive!"). Die Figuren begegnen sich wohlwollend und es entsteht ein stabiler Boden für das gemeinsame Spiel. Frühzeitige Konflikte hingegen stören den kollaborativen Aufbau. Da es gerade beim improvisierten Erzählen von (kleinen) Geschichten oft zu einem Übermaß an Ideen, zur Überforderung und Desorientierung kommen kann, ist der Grundsatz „Keep it simple" ein überaus wichtiger Bestandteil einer gelungenen Szene, denn sie lebt nicht von Komplexität, sondern von einfachen, klaren Impulsen. Wesentlich für einen gelingenden Szenenbeginn ist zudem die Klärung von „Wo, Wer und Was". Diese drei Elemente -also Ort, Figurenkonstellation und Handlung- schaffen Struktur und Orientierung. Auch die Figuren selbst entstehen nicht im Alleingang, sondern im Zusammenspiel. Das Prinzip des „Endowment" beschreibt die wechselseitige Ausstattung der Rollen mit Eigenschaften durch die Mitspielenden. Damit werden die Figuren als offene Angebote angelegt, die im gemeinsamen Spielverlauf weiter ausgestaltet werden. Die konkrete Ausstattung des Szenenbeginns ermöglicht den Spielenden also, gemeinsam in das Spiel einzusteigen. Im weiteren Verlauf der Szene wird oft versucht, das zentrale Spielprinzip, das „*Game*" zu entdecken,

welches häufig die Szene trägt. „Find the game“ bedeutet, ein wiederkehrendes Muster oder eine gemeinsame Dynamik zu erkennen, die aus Kleinigkeiten entstehen kann. Es muss nicht besonders originell oder dramaturgisch durchdacht sein (Lösel, 2013, S. 111-115).
Die zuvor beschriebenen Techniken und Regeln sind anspruchsvoll und ihre Umsetzung gelingt Lernenden bzw. Laien längst nicht immer. Lösel konstatiert: „Wenn die Improvisation versagt, wird sie von der Rahmenstruktur aufgefangen“ (Lösel, 2013, S. 144).

In diesem Sinne kommt dem Ausdruck „Scheiter heiter“ eine zentrale Bedeutung zu. Als Meta-Prinzip des Improvisationstheaters steht es dafür, Fehler zu feiern, mit Humor zu nehmen und sie als integralen Bestandteil des kreativen Prozesses zu akzeptieren. Das Scheitern wird also positiv gerahmt (Lösel, 2013, S. 143). Auch wenn der genaue Ursprung dieser Formulierung nicht eindeutig dokumentiert ist, lässt sie sich auf das zugrunde liegende Konzept Keith Johnstones zurückführen, der das Prinzip als „in Würde scheitern“ beschreibt (Johnstone, 2024, S. 94). Zwei Worte bringen also auf den Punkt, was das Improvisationstheater auszeichnet: ein wohlwollender Umgang mit Unvollkommenheit und Fehlbarkeit.

4.2.6 Spiele/Games

Spolin betont: „Jedes spielenswerte Spiel hat einen hohen sozialen Wert und beinhaltet ein Problem, das gelöst werden muß [sic]“ (Spolin, 1993, S. 19). Zentral für ihre Improvisationspädagogik ist der sogenannte *Point of Concentration*, ein gezielt gesetzter Spielimpuls (z. B. ein Problem), der den Akteuren ermöglicht, sich auf eine konkrete Handlung oder Wahrnehmung zu fokussieren und dadurch im Hier und Jetzt spontan zu handeln. Dieser Fokus kann durch unterschiedlichste Theaterspiele erzeugt werden und dient dazu, Spontaneität zu fördern. „Die persönliche Fähigkeit, sich mit dem Problem des Spiels auseinanderzusetzen, und die Anstrengungen, die vielfältigen Stimuli zu bewältigen, bestimmen das Ausmaß eines Wachstumsprozesses“ (Spolin, 1993, S. 19). Im Improvisationstheater hat sich der englische Begriff *Game* etabliert, da das deutsche Wort „Spiel“ in diesem Kontext mehrdeutig ist. *Game* bezeichnet hier die spezifische Dynamik von Bühneninteraktionen. (Lösel, 2024, S. 19)

Die Vielzahl an Improvisationsspielen ist kaum zu erfassen, denn gerade die Offenheit, neue Games zu entwickeln, gehört zum Charakter des Genres (siehe Anhang 2). Viele Übungen lassen sich grob in verschiedene Spielarten einteilen: Emotionsspiele fördern den Ausdruck von Gefühlen und legen den Fokus auf affektives Ausdrucksvermögen und Empathie. Assoziationsspiele stärken kreative Spontanität, Sprachsensibilität und Vorstellungskraft. Statusspiele ermöglichen durch das bewusste Spiel mit Hoch- und Tiefstatus eine Reflexion

sozialer Rollen und fördern ein sensibleres Bewusstsein für zwischenmenschliche Dynamiken sowie die eigene Wirkung. Auch einfache Aufwärmübungen verdienen Beachtung, denn sie aktivieren durch Wiederholungen und Fokussierung das gemeinsame Spiel und stärken eine positive Gruppendynamik.

Bei allen Spielarten des Improvisationstheaters übernimmt das Publikum eine interaktive Rolle, welche über reines Zuschauen hinausgeht. Somit ist stets zu berücksichtigen, dass auch das Publikum in die Spiellogik eingestimmt wird und seinerseits Regeln zu beachten hat. Art, Intensität und Qualität der Publikumsbeteiligung können variieren, etwa durch Zurufe, thematische Vorgaben, Abstimmungen oder direkte Eingriffe wie „Jump in"/„Tag out" (Einspringen oder offener Einstieg). Die szenische Dynamik entsteht folglich nicht allein im Zusammenspiel der Akteure auf der Bühne, sondern entfaltet sich im Wechselspiel mit dem Publikum als Resonanzraum. Diese Mitgestaltung erzeugt eine besondere Form von Unmittelbarkeit: Das Publikum wird nicht nur zum Beobachter, sondern zu einem integralen Bestandteil des Lern- und Gestaltungsprozesses (Dörger & Nickel, 2008, S. 153 - 156).

4.3 Der Humor

Wie zuvor über die spielerischen Prinzipien des Improvisationstheaters beschrieben, ist die Entstehung von humorvollen Momenten und von Lachen im Sinne einer Herstellung zwischenmenschlicher Verbindungen ein willkommenes Nebenprodukt. Der Witz bzw. die Absicht der Spieler/-innen, witzig sein zu wollen sei ausdrücklich unerwünscht, so Lösel, da solche Versuche die Improvisation störten und schließlich doch das Publikum entscheide, warum es lache bzw. etwas als „witzig" definiere (Lösel, 2013, S. 99). Aber gerade der paradoxe, situative Humor erscheint -auch hinsichtlich der Erwachsenenpädagogik der Anerkennung- als Ausdruck positiver Resonanz und verdient eine vertiefte theoretische Auseinandersetzung.

Humor lässt sich nach McGhee, einem der Pioniere der modernen Humorforschung, als eine besondere Form des Spiels begreifen, insbesondere als Spiel mit Ideen. Verspieltheit wird als zentrale Grundlage des Humorsinns verstanden (McGhee, zitiert nach Ruch, 2008, S. 36). Im Sinne der Forschungsfrage ist insbesondere die Beobachtung McGhees relevant, dass viele Erwachsene im Zuge ihrer Entwicklung ihre spielerische Haltung verlieren und eine Form von endgültiger Ernsthaftigkeit („terminally serious" and „humor impaired") ausbilden. Dennoch, so betont McGhee, sei es möglich, die Fähigkeit zum ideellen Spiel zurückzugewinnen, etwa durch die bewusste Kultivierung von sprachlichem Spiel und einer spielerischen Grundhaltung (McGhee, zit. nach Proyer, 2018, S. 259 f.). Ruch allerdings bewertet

das Spielerische als eine Grundlage oder als eine Antriebskraft des Humors und nicht als eine ausschließlich humorbezogene Eigenschaft (Ruch, 2008, S. 36). Beide Perspektiven knüpfen thematisch unmittelbar an das Improvisationstheater sowie an erwachsenenpädagogische Lehr-/Lernprozesse an.

Humor in der Erwachsenenbildung aus theoretisch-wissenschaftlicher, aber auch mikrodidaktischer Sicht, hat bisher wenig Beachtung gefunden (Schulze, 2010, S. 218). Der Einsatz bzw. das Entstehen von Humor wird bei Nuissl zwar ernst genommen, aber dennoch unsystematisch eher als ein hilfreiches „soziales Schmiermittel" für gelingende Lehr-/Lernprozesse konnotiert (Nuissl, 1990, S. 77). Als Zugang für die Praxis ist ein Themenheft der Zeitschrift *Erwachsenenbildung* (Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, 2003) erschienen. Zudem hat Dieter Kassner eine Theorie des pädagogischen Humors aus dem Blickwinkel der beruflichen (Aus-)bildung entwickelt und eine Studie erhoben (Kassner, 2001;Kassner, 2002). Frank Schulze legt ein ausführliches und wissenschaftlich differenziertes Werk, *Humor als regulative Idee politischer Bildung* (Schulze, 2010) vor, welches sich besonders auf Høffdings „großen Humor" bezieht.

Unter den renommierten Wissenschaftler/-innen der Erwachsenenbildung hat sich Horst Siebert mit der bildungstheoretischen Bedeutung von Humor und Heiterkeit ausdrücklich befasst und widmet diesem Thema eine eigenständige Publikation, *die Bunte Welt des Humors* (Siebert, 2003). Trotz seiner besonderen Würdigung des Humors als eine „Weltanschauung" (Siebert, 2003, S. 8) und „vorteilhafte Kompetenz" (Siebert, 2003, S. 72), lässt sich jedoch eine besondere Schwerpunktsetzung in seinen weiteren Werken nicht eindeutig erkennen. Siebert interpretiert Humor als eine „Affektlogik", die „Lehren und Lehren färbt" und subsumiert ihn unter den Bereich „Emotionen/Handlungsantriebe", ohne dem Humor tatsächlich einen prominenten Stellenwert zukommen zu lassen. Fast beiläufig erwähnt er mit Blick auf eine nachhaltige ästhetische Lernatmosphäre, dass „witzige Formulierungen" und „Humor" ein „Klima der wechselseitigen Anerkennung" förderten (Siebert, 2005, S. 36). Schulze kritisiert zudem aus erkenntnistheoretischer Sicht, dass Siebert den Humor einseitig für seine konstruktivistische Theorie vereinnahme und ihn dabei auf ein bloßes Relativieren von Wirklichkeit verkürze. Demgegenüber stehe ein Verständnis von Humor als kritisch-relationalem Zugang, der auf Reflexion, Wirklichkeitsbezug und ethischer Verantwortung beruhe und damit weit über die konstruktivistische Perspektivvielfalt hinausgehe (Schulze, 2010, S. 293).

Der Humor als ein Element der Anerkennungspädagogik findet in den Werken von Müller-Commichau keinen expliziten Eingang. Im Rahmen seines Konzepts verweist er unter Darstellung anderer Aspekte aber auf die Heiterkeit als Grundstimmung eines gelingenden Le-

bens (Müller-Commichau, 2007, S. 35) und es eröffnet sich in diesem Zusammenhang ein interessanter Ansatzpunkt zur Beantwortung der Forschungsfrage. Denn auch Ruch betont, dass Humor in der Positiven Psychologie zu den zentralen Charakterstärken zähle, die zum gelingenden Leben beitragen würden (Ruch, 2008, S. 17). Er unterscheidet zwischen Erheiterung, heiterer Stimmung und Heiterkeit als Temperament, mit besonderem Fokus auf die heitere Gelassenheit, die dem traditionellen deutschen Humorverständnis nahekommt (Ruch & Zweyer, 2001, S. 3).

In der modernen Humorforschung allerdings hat das Improvisationstheater bisher keine Einordnung erfahren, obwohl diese Verbindung naheliegend wäre. Z. B. ergab die Literaturrecherche, dass sich seit der Gründung des international anerkannten wissenschaftlichen Journals *Humor* im Jahr 1988 (Humor: International Journal of Humor Research, o. D.). kein Beitrag dem Improvisationstheater gewidmet hat.

Humor soll in dieser Arbeit als eigenständiges und bedeutsames Element sowohl im Rahmen des Konzepts der Erwachsenenpädagogik der Anerkennung als auch im Kontext des Improvisationstheaters gewürdigt und eingeflochten werden. Es erfolgt daher eine übersichtgebende und kritische Auseinandersetzung mit dem Begriffsverständnis sowie mit den hauptsächlichen Humortheorien. Auf dieser Grundlage wird ein anschlussfähiger Zugang zu Humor als Grundhaltung entwickelt, der in Kapitel 5.4 dazu beiträgt, potenzielle Wirkungen für erwachsenenbildnerisches Handeln zu beleuchten.

4.3.1 Annäherung an den Humor-Begriff

Seit den 1990er-Jahren erlebt die Humorforschung eine neue Blütezeit. Sie beschäftigt sich seither nicht mehr nur mit der Grundlagenforschung und der Frage nach einer Definition von Humor, sondern richtet den Blick, neben den aktuellen neurobiologischen Untersuchungen, zunehmend auf dessen Nutzen. Auch die wachsende Beachtung der Positiven Psychologie begünstigt eine breitere Rezeption von Humor als interdisziplinär relevantem Themenfeld. Zudem wird die emotionale Dimension neben der kognitiven und motivationalen über die gesamte Lebenszeitspanne deutlicher betont (Hirsch et al., 2001, S. 6; Ruch, 2008, S. 19; Ruch & Zweyer, 2001, S. 2) Humorforscher akzeptieren bewusst die Komplexität und Unschärfe des Begriffs und nähern sich ihm aus unterschiedlichen Perspektiven an.

Wie Sprache im Allgemeinen, so ist auch der Humorbegriff immer einem kulturellen und semantischen Wandel unterworfen (Schulze, 2010, S. 168). Obwohl in seiner Historie der Humor eher dem Komischen oder dem Lachen untergeordnet war, hat sich in unserem Alltagsgebrauch Humor als Überbegriff für die verschiedenen Ausprägungen des Komischen

verankert (Ruch & Zweyer, 2001, S.3). Schulze macht darauf aufmerksam, dass Begriffe aus dem Wortfeld Humor bzw. dem Sinnbezirk der Komik, je nach philosophischer Strömung, unterschiedlich abgegrenzt würden. Aufbauend auf der Differenzierung komischer Stile nach Schmidt-Hidding legt er eine komprimierte Vergleichsmatrix zur begrifflichen Orientierung vor und ordnet Humor, Geist (*wit*), Ironie, Satire, Scherz, Unsinn, Sarkasmus und Zynismus anhand wesentlicher Unterscheidungsmerkmale (Schmidt-Hidding,1963a, zit. nach Schulze, 2010, S. 183). Die Definitionen und Einordnung dieser Begrifflichkeiten sind gemeinsprachlich verankert und sind zur Orientierung in den Anhang 3 übernommen. Eine differenziertere Perspektive bietet Ruch, der auf die unterschiedlichen „Geschmacksrichtungen" des Humors verweist. Eine Analyse von 23 Faktoren *(qualities)* von Samson & Ruch aus 2005 zeigt, dass eigenständige humorbezogene Erlebnisqualitäten im Zusammenspiel die komplexe Wahrnehmung des Komischen prägen (Ruch, 2008, S. 21). Somit ist der „Sinn für Humor" individuell höchst verschieden und schwer zu erforschen.

4.3.2 Humortheorien

Die heutige Humorforschung steht in einer langen Tradition. Drei bedeutende klassische Theorien des Humors haben sich seit der Antike herausgebildet, die in unterschiedlicher Gestalt und Ausprägung das Komische, das Lächerliche bzw. das Lachen zu fassen versuchen (Schulze, 2010, S. 171).

Die Superioritätstheorie besagt, dass Lachen aus einem Gefühl der Überlegenheit gegenüber anderen entsteht und Humor der sozialen Abgrenzung und Hierarchiebildung dient (Bezüge finden sich u. a. bei Platon, Aristoteles, Hobbes). Hobbes betont die Verbindung von „Defizit des Anderen, Plötzlichkeit und Alterität" und leitet, mit seinen Ansätzen über die verbindende Kontrasttheorie, zur späteren Inkongruenztheorie hin (Schulze, 2010, S. 171-173).

Die Erleichterungstheorie geht davon aus, dass Humor eine Art „Entladung" für das Individuum darstellt, um innere Spannungen und gesellschaftliche Tabus aushalten zu können. Freud hat in seinem Buch *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten* diese Theorie fundiert. Humor bzw. „den Witz" sieht er in erster Linie als einen „Abwehrvorgang" und eine „automatische Regulierung", die eine eine psychische oder physische Entlastungsfunktion erfüllt (Freud, 2013, Pos. 3851).

Die Inkongruenztheorie als eine kognitiv-perzeptive Theorie nimmt an, dass Humor entsteht, wenn Erwartungen durch etwas Unerwartetes, Unlogisches, Widersprüchliches durchbrochen werden und eine kognitive Dissonanz auftritt (Bezüge finden sich u. a. bei Jean Paul, Schopenhauer, Lessing, Wieland). Mit der Inkongruenztheorie stehen die aufgeklärt-humanistische Grundhaltung und ein „neuer, menschenfreundlicher, wohlgesinnter Humor" im Vordergrund, der dennoch nicht darauf verzichtet, „scharf" zu sein und durchaus menschliche Schwächen und Fehler aufzeigt (Schulze, 2010, S. 176).

4.3.3 Die Ambivalenz des Humors als Herrschaftsinstrument und Widerstandsform

Auch wenn bisher die positiven Aspekte von Humor herausgearbeitet wurden, soll nun kritisch auf seine Ambivalenz als ein kulturell und politisch relevantes Ausdrucksmittel verwiesen werden, welches sowohl zur Stabilisierung von Machtverhältnissen als auch zu deren Infragestellung eingesetzt werden kann. In autoritären Regimen dient Humor häufig als manipulatives und wirksames Herrschaftsinstrument: Er verspricht Entlastung und Zugehörigkeit, indem er gemeinsames Lachen über ausgegrenzte Gruppen ermöglicht - also ein Humor, der nicht verbindet, sondern trennt. Im Nationalsozialismus wurde beispielsweise Humor gezielt zur ideologischen Kontrolle genutzt. Antisemitische Karikaturen, inszenierte Volksbelustigungen und Kabarettformen trugen zur Normalisierung von Gewalt und Ausgrenzung bei. Der NS-Staat setzte Humor kontrolliert ein, um autoritäre Strukturen zu legitimieren (z. B. ‚Judenwitze' als Propagandainstrument) (Herzog, 2006, S. 92).

Gerade in gegenwärtigen politischen Kontexten bleibt Humor ein wirkmächtiges Mittel zur Verschiebung gesellschaftlicher Diskurse. Rechtsextreme Bewegungen nutzen gezielt ironische Tabubrüche, um Aufmerksamkeit zu erzeugen und Grenzen des Sagbaren zu verschieben, eine Strategie, die als *Edgelording* bekannt ist: Unter dem Deckmantel des Humors werden extreme, beleidigende oder rassistische Aussagen verbreitet, um sie gesellschaftsfähig zu machen. Humor wirkt als Teil einer metapolitischen Strategie, und so entwickelt sich aus einem scheinbar harmlosen Witz schleichend eine ideologische Haltung, die sich gesellschaftlich normalisiert (Göpfert & N'Guessan, 2025, S. 52).

Gleichzeitig jedoch fungiert Humor auch als subversives Mittel, das Herrschaft unterläuft, soziale Spannungen artikuliert und Autoritäten hinterfragt. Döbereiner konstatiert: „Der Zustand politischer Satire in einer Gesellschaft ist ein Gradmesser für Meinungsfreiheit" (Döbereiner, 2025, S. 29). Regimekritische Satiriker können von einem autokratischen Herrschaftssystem sogar als bedrohlich wahrgenommen werden und müssen um ihre Freiheit und ihr Leben fürchten. Humor (häufig in Form von politischen Flüsterwitzen) lässt sich auch

als ein Ausdruck der Selbstermutigung und des unerschütterlichen Überlebenswillens (z. B. der Juden während des Dritten Reichs) verstehen, trotz aller Widrigkeiten weiterzuleben (Herzog, 2006, S. 15).

Also: „Humor funktioniert in beide Richtungen“ (Döbereiner, 2025, S. 29). Die doppelte Wirkmacht lässt sich nicht nur auf der Makroebene (Staat und Regierungssystem) und der Mesoebene (Organisationen und Institutionen) beobachten, sondern muss auch in mikrodidaktischen Lernsituationen im Sinne dieses Bewusstseins kritisch mitgedacht werden. Für die Erwachsenenpädagogik der Anerkennung bedeutet dies, dass Humor stets im Spannungsfeld von Macht, Dialog und Ethik kritisch und aufgeklärt reflektiert werden muss. Trotz seines positiven Potenzials ist Humor also als ein (erwachsenen-)pädagogisches, hochsensibles Instrument zu begreifen. Er kann zur Anerkennung beitragen oder sie untergraben!

4.3.4 Harald Høffding und sein Konzept des „großen Humors“

Der Humorbegriff und die aktuelle Humorforschung wurden bereits im Sinne eines alltagstauglichen, enger gefassten Verständnisses dargestellt. Aufbauend auf diesen Überlegungen wird an dieser Stelle Høffdings Konzept des „großen Humors“ als eine übergeordnete philosophische Rahmung eingeführt, da es für die Beantwortung der Forschungsfrage in besonderem Maße anschlussfähig scheint. Høffding differenziert zwischen dem „großen Humor“ und dem „kleinen Humor“, als ein Einzelgefühl, das sich auf alltägliche, eher oberflächliche und spielerische Belustigung beschränke, welches seine Berechtigung und seinen Nutzen habe, aber auch die Gefahr in sich berge, antipathischen Humor hervorzubringen (Høffding, 1918, S. 47).

Obgleich Harald Høffding (1843 - 1931), in deutschen Ausgaben auch „Höffding“ geschrieben, in der gegenwärtigen deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung kaum rezipiert wird, hat Schulze in seiner Publikation u. a. die Passung des großen Humors mit dem dialogischen Prinzip Bubers analysiert und die Eignung für das erwachsenenbildnerische Professionalitätsverständnis nachgewiesen (Schulze, 2010). Høffding und Buber, ein zentraler Referenzautor für die für die Erwachsenenpädagogik der Anerkennung nach Müller-Commichau, argumentieren aus Kierkegaards existenzphilosophisch-dialogischer Denktradition heraus. Somit lässt sich der Begriff des großen Humors als ein verbindendes Glied *-ein missing link-* zwischen Anerkennungspädagogik und Improvisationstheater verstehen, wie im weiteren Verlauf dieser Arbeit in Kapitel 6.4 sichtbar wird.

Høffding entwickelte mit seinem psychologisch geprägten Konzept vom großen Humor einen lebensnahen, ethischen und erkenntnistheoretischen Bezugsrahmen für das „Verstehen

des Lebensganzen“. Darunter fasst er eine „dauernde Gemütsstimmung, ein herrschendes Gesamtgefühl, das in immer neuer Synthese alle Gegensätze und Widersprüche des Lebens, alle Einzelgefühle des Großen und Kleinen, des Tragischen und Komischen zu einem neuen umfassenden Ganzen vereinigt oder verschmilzt“ (Goebel, 1918, S. IV). Dieses umfassende Lebensgefühl würdigt die Eigentümlichkeit des Menschen und sein komplexes Seelenleben, den Facettenreichtum von Emotionen, die Lebenserfahrungen in Verbindung mit kritischen Lebensereignissen und die Möglichkeit zur Persönlichkeitsentwicklung (Høffding, 1918, S. 7).

Der große Humor wird als Weltperspektive in Form einer Charaktereigenschaft beschrieben, die besonders geeignet ist, die professionelle Praxis und die Selbstreflexion in einer kritisch-rational und dialogisch begründeten Erwachsenenbildung zu prägen und auszurichten (Schulze, 2010, S. 187). Der Mensch, der diese Haltung zur Welt, diese Lebensanschauung einnimmt, erkennt die Ambivalenzen des Lebens und findet dennoch einen bejahenden Umgang damit. Somit versteht Høffding den großen Humor als „Lebenskunst“ und eine „ästhetische Art das Leben zu nehmen“, sowohl in emotionaler als auch in intellektueller Hinsicht (Høffding, 1918, S. 105 – 107). Er sieht dennoch die Grenze dieser Lebenseinstellung in der „absoluten Tragik“ bzw. Lebenstragödie. Die höchste Leistung der Komik bestehe für ihn darin, eben diese Grenze zu erkennen. (Høffding, 1918, S. 119).

Auch Høffding widmet sich, wie die moderne Humorforschung, sowohl den emotionalen als auch den kognitiven Dimensionen des Humors. Während die intellektuellen, objektiv fassbaren Bedingungen eher im Hintergrund wirksam sind, bildet die emotionale, subjektive Verfasstheit des Menschen die Grundlage humorvollen Erlebens. Er unterteilt emotionale innere Zustände in Einzelzustände und sich daraus zusammensetzende Gesamtzustände. Er schreibt: „Alles Wiedererkennen und alle Erinnerung sowohl wie alles Denken beruht hierauf“ (Høffding, 1918, S. 6).

Gesamtzustände begründen das „reale Ich“, welches sich bewusst oder unbewusst formt und Temperament und Charakter eines Menschen beeinflussen kann (Høffding, 1918, S. 7). Der große Humor ist für Høffding der „Ausdruck des realen Ichs“ (Høffding, 1918, S. 60) und ist somit „Ausdruck einer Selbstbehauptung, die sich auf Selbsterkenntnis gründet“ (Høffding, 1918, S. 63). Er betont, dass in seiner Theorie die Superioritätstheorie (bei Sully Degradationstheorie genannt) und die Inkongruenztheorie keinen Widerspruch darstellen, sondern dass sich das „Eine im Anderen wiederfinden lässt.“ (Høffding, 1918, S. 53). Auch sind Grundzüge von Freuds Erleichterungstheorie zu erkennen, indem Høffding auf die befreiende, entlastende Wirkung des Lachens verweist (Høffding, 1918, S. 56.) Er erfasst ebenfalls,

dass die Konnotation des Begriffs Humor nicht statisch ist, sondern sich im Laufe der Geschichte und unter dem Einfluss kultureller Kontexte wandelt (Høffding, 1918, S. 155).

Die zeitgenössische Humorforschung, insbesondere vertreten durch Willibald Ruch und sein Umfeld, und Harald Høffdings Konzept des großen Humors treffen sich in ihrer humanistischen Deutung des Humors als ethisch bedeutsames Beziehungsgeschehen. Diese Perspektive ermöglicht, Humor nicht bloß als didaktisches Mittel zu betrachten, sondern als Ausdruck einer grundlegenden pädagogischen Haltung zu begreifen.

5 Interdependenzen zwischen der Erwachsenenpädagogik der Anerkennung, dem Improvisationstheater und dem Humor

Nachdem in Kapitel 4 eine fundierte theoretische Basis für die Beantwortung der Forschungsfrage geschaffen wurde, gilt es nun, in diesem Kapitel die einzelnen Aspekte zusammenzuführen und ihre ideellen Verbindungen darzustellen. Lehr-/Lernsituationen, in denen Anerkennungspädagogik, Improvisationstheater und Humor miteinander verwoben sind, lassen sich als ein dreigliedriges Geschehen verstehen. Dabei wirken diese drei Dimensionen nicht linear oder additiv, sondern in einer dynamischen Wechselbeziehung, in der Improvisation als methodischer Zugang, Humor als atmosphärisches, emotionales und soziales Vehikel und Anerkennung als ethischer Grundton gemeinsam Lernprozesse ermöglichen und strukturieren.

Zunächst wird der Blick auf die philosophische Ebene gelenkt und ein gemeinsamer Denkraum eröffnet, in dem die dialogphilosophische Verwandtschaft sichtbar wird. Im Anschluss werden Interdependenzen aus der Perspektive des Moments, der ästhetischen Signatur und der Emotionen als zentrale Leitthemen entwickelt, im Bewusstsein, dass weitere Verknüpfungen denkbar wären, der Rahmen dieser Arbeit jedoch begrenzt ist.

5.1 Buber-Moreno-Høffding: Eine dialogische Triade?

Mit einem interdisziplinären Blick wird in diesem Kapitel der Frage nachgegangen, ob sich die Konzepte von Buber, Moreno und Høffding in einen theoretischen Zusammenhang bringen lassen. So unterschiedlich die Kontexte auch sein mögen: Einige wesentliche Ansätze der Anerkennungspädagogik, des Improvisationstheaters und des Humors weisen auf einen möglichen gemeinsamen philosophischen Kern hin. Eine umfassende Literaturrecherche der Autorin ergab keinen Hinweis auf wissenschaftliche Arbeiten, die eine solche Verbindung

explizit herstellen. Im nächsten Schritt werden somit zentrale konzeptionelle Leitgedanken vergleichend analysiert.

Buber-Moreno: Begegnung und Verantwortung als gemeinsame Denk-Kategorien

Der Begriff „Begegnung“ ist ein zentrales Motiv im Denken sowohl Morenos als auch Bubers. Beide verstehen darunter eine besondere Form des Miteinanders, in der sich das Menschsein zeigt. Begegnung ist für sie mehr als Kommunikation, denn sie schafft einen (Zwischen-)Raum, in dem eine echte Transformation des Selbst möglich wird.

Im Kontext seines Stegreiftheaters entwickelt Moreno den komplexen Begriff der „Lage“. Lösel erläutert nach Schmitz-Roden wie folgt: „Er bezeichnet damit ganz allgemeine [sic] einen ganzheitlichen Zustand eines Individuums zu einem bestimmten Zeitpunkt und in Wechselwirkung mit seiner Umwelt. Die Lage ist weder ausschließlich ein Merkmal des Individuums noch ein Merkmal der äußeren Situation, sondern entsteht durch die Begegnung der beiden im lebendigen Augenblick“ (Lösel, 2013, S. 70). Moreno versteht Begegnung also pragmatisch als konkretes Geschehen im Hier und Jetzt. Körperliche Präsenz, Nähe und Handlungsfähigkeit bilden für ihn die Voraussetzung für echte und auch heilsame Beziehungen wie etwa im Psychodrama. Begegnung ist für Moreno also ein lebenspraktisches Ereignis, welches eine therapeutische Kraft haben kann (Kristoffersen, 2014, S. 67). Waldl zitiert Moreno „Ich bin geweiht, geheilt, gelöst in der Begegnung“ (Moreno 1915, 1918, zitiert nach (Waldl, 2005, S. 184).

Auch Buber betont in *Ich und Du* die wesentliche Idee der heilsamen Kraft einer verbindlichen zwischenmenschlichen Liebe zwischen dem Ich und Du. Er schreibt „Ausschließlichkeit ersteht wunderbar Mal um Mal – und so kann er [der Mensch] wirken, kann helfen, heilen, erziehen, erheben erlösen“ (Buber, 2019b, S. 47). In diesem Sinn begreift Buber Liebe als das, was sie seiner Auffassung nach ist: „ein welthaftes Wirken.“ (Buber, 2019b, S. 47). Zusätzlich betont er die dialogische Haltung und nicht zwingend die physische Gegenwart. Die Ich-Du-Beziehung ereigne sich dort, wo der Mensch dem Anderen in seiner Einzigkeit begegne, auch ohne direkte Nähe, etwa im Gebet, in der Erinnerung oder im Lesen. Denn, so Buber in *Ich und Du*: „Zwischen Ich und Du steht keine Begrifflichkeit, kein Vorwissen und keine Phantasie“ (Buber, 2019b, S. 45). Während Moreno Begegnung insbesondere therapeutisch und als Weg zur Heilung begreift, versteht Buber sie ontologisch als Ausdruck gelebter Wirklichkeit und ethischer Beziehung.

Ebenso kommt dem Begriff der „Verantwortung“ bei Moreno und Buber im Zusammenhang mit zwischenmenschlicher Begegnung eine wesentliche Rolle zu. Beide gehen davon aus,

dass wahre Beziehung nicht folgenlos bleibt, sondern Konsequenzen für das eigene Handeln nach sich zieht. Verantwortung wird nicht von außen auferlegt, sondern entsteht im Zwischen, dort, wo der Mensch dem Anderen begegnet und ihn in seiner Wirklichkeit anerkennt. Verantwortung ergibt sich für Moreno nicht abstrakt, sondern konkret aus der Entscheidung, dem Anderen in echter Begegnung gegenüberzutreten. Waldl konstatiert nach Moreno, dass bereits die „Einladung zu einer Begegnung" bedeute, Verantwortung zu übernehmen (Waldl, 2005, S. 184). Auch Buber versteht Verantwortung nicht als übergeordnetes moralisches Prinzip, sondern als Folge wahrhaftiger menschlicher Beziehung. Sie beginnt für ihn bereits mit der Wahrnehmung des Anderen als Du. Nach seiner Auffassung sei mit der Liebe zugleich die gegenseitige Verantwortung verbunden und echte Verantwortung gebe es nur, wo es wirkliches Antworten gebe (Buber, 2019b, S. 47, S. 127). Somit zeigt sich bei Buber und Moreno eine vergleichbare Auffassung in Bezug auf die dialogische Qualität von Begegnung,

In der Forschungsliteratur finden sich im übrigen Hinweise auf eine mögliche persönliche Bekanntschaft zwischen beiden Denkern, die für die folgende Analyse jedoch nicht weiterführend sind. Im Mittelpunkt steht hier allein die konzeptionelle Parallelität, nicht die Frage nach einem möglichen gegenseitigen Einfluss.

Buber-Høffding: Gemeinsame Perspektiven des dialogischen Denkens

Buber und Høffding sind sich nachweislich nicht persönlich begegnet. Eine direkte Wertschätzung Bubers für Høffding ist nicht dokumentiert; Høffding hatte als Vermittler und zugleich Kritiker von Kierkegaards intersubjektivem Konzept, etwa durch sein Werk *Sören Kierkegaard als Philosoph* (1896), allgemeine Anerkennung erfahren. Ein Einfluss von Høffdings Arbeiten auf Bubers Kierkegaard-Rezeption ist bislang nicht belegt, allerdings verweist Nowotny auf eine mögliche akademische Verbindungslinie (Nowotny, 2017, S. 87).

Kierkegaard kann jedoch als Verbindungsglied und philosophische Grundlage dienen, obwohl seine Ansätze von beiden Denkern unterschiedlich interpretiert und weiterentwickelt werden. Während Kierkegaard in der Spannung zwischen den ästhetischen, ethischen und religiösen Stadien die radikale Vereinzelung des Individuums betont (Høffding, 1896, S. 104), suchen Buber und Høffding nach integrierenden Sichtweisen. Buber greift Kierkegaards Gedanken zur Selbstwerdung auf, hebt aber stärker die Verantwortung des Menschen hervor. Für beide entsteht echtes Menschsein in der Beziehung zu Gott, bzw. zum Göttlichen. Kierkegaard versteht die Selbstwerdung als Folge der Hinwendung zu Gott, indes sieht Buber diese als einen dialogischen Prozess, der sich in der Beziehung zum Anderen und zu Gott vollzieht (Nowotny, 2017, S. 158). Er grenzt sich in seinem Essay *„Der Ein-*

zige“ und der Einzelne deutlich von Kierkegaard ab und rückt das Weltliche, das „wirkliche Leben“ in Form von zwischenmenschlichen Begegnung, stärker ins Zentrum, ohne die theologische Dimension auszuschließen (Buber, 2019b, S. 44). Kierkegaards Denken ist von existenzieller Schwere, religiöser Innerlichkeit und oft auch von Melancholie geprägt, wohingegen man bei Høffding einer deutlich lebensbejahenderen Grundhaltung begegnet, die insbesondere in seinem Konzept des „großen Humors“ (siehe Kapitel 4.3.4) zum Ausdruck kommt. Kritisch-realistisch betont Høffding, unabhängig von Weltanschauungen, den „praktischen Charakter des Humors“ (Høffding, 1918, S. 141,143) und unterstreicht die Lebensnähe und den Alltagsbezug seines Konzeptes.

Buber bewegt sich in diesem Spektrum zwischen beiden Philosophen: Zwar ist auch sein Denken ernst und von der Suche nach echter Begegnung geprägt, doch bleibt er weniger von religiöser Schwermut bestimmt als Kierkegaard. So verbindet Buber die Tiefe existenzieller Verantwortung mit einer Offenheit für das Weltliche, während Høffding einen Schritt weitergeht und das Leben mit einer immanenten Heiterkeit und stillem Optimismus betrachtet.

Buber–Moreno–Høffding: Verwandte Leitideen

Aus den zuvor dargestellten philosophischen Korrespondenzen wird deutlich, dass Buber für die Beantwortung des Forschungsanliegens eine zentrale Rolle einnimmt: Über ihn lassen sich also Anerkennungspädagogik, Improvisationstheater und Humor in einen theoretischen Zusammenhang bringen. Die Bezeichnung „Triade“ ist hier nicht als Gleichsetzung der Ansätze zu verstehen, sondern dient vielmehr als ein analytischer Rahmen, der es ermöglicht, Morenos Betonung der Begegnung, Høffdings lebensbejahenden Humor und Bubers dialogische Philosophie gemeinsam zu betrachten. Diese Triade deutet auf eine philosophische Kohärenz hin, da sie zentrale Leitideen wie Humanismus, Beziehung und eigenverantwortliche Lebensgestaltung miteinander verbindet. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird sie als theoretischer Hintergrund mitgeführt, auch wenn der Fokus nunmehr auf die pädagogische Dimension der Anerkennungstheorie gelegt wird.

5.2 Der Moment – ein Zeitphänomen intersubjektiver Erfahrung

Aufgrund der umfassenden Literaturrecherche hat sich für die Verfasserin deutlich herauskristallisiert, dass die qualitative Erfahrung von Zeit sowohl für das Improvisationstheater als auch für den Humor und die Anerkennungspädagogik eine besondere Bedeutung einnimmt. Während makrodidaktisch Curricula feste zeitliche Rahmenbedingungen setzen und mesodidaktisch Unterrichtseinheiten strukturiert werden, sind es auf mikrodidaktischer Ebene ins-

besondere das Timing, das Prozesshafte und der Moment, die als bedeutsame Aspekte erkennbar werden. Dieses Kapitel greift nun bewusst das Element des Moments als ein qualitativ verdichtetes Zeitintervall auf, dessen Dauer variieren kann und Spontanität ermöglicht. Weitere zeitbezogene Perspektiven zu beleuchten, wäre durchaus interessant, sie können allerdings im Rahmen dieser Arbeit nicht vertieft behandelt werden. Die gewonnenen Überlegungen werden in Hinblick auf eine ethisch-humanistische Haltung der Lehrenden in Kapitel 6 miteinander in Beziehung gesetzt.

Improvisationstheater ist eine Kunstform, die ohne Drehbuch, feste Rollen oder vorgegebene Handlung aus dem Moment heraus entsteht. Lösel betont das „eigenzeitliche Lernen" als besonderen Vorteil dieses Lernmilieus, das durch Improvisations-Games gefördert werde (Lösel, 2013, S. 77). Die Zeit ist dabei nicht nur eine äußere Rahmung, sondern zentrales Gestaltungselement: Das Unvorhersehbare, das Offene, das Gemeinsame im Hier und Jetzt stehen im Mittelpunkt. Lösel verweist darauf, dass der Stegreiftempus letztendlich keine metrische, messbare Zeiteinheit sei, sondern einen charakteristischen Umgang mit Zeit darstelle (Lösel, 2013, S. 72). Spontanität fungiere dabei als eine elementare Antriebskraft für Improvisation und stehe in einer reziproken Beziehung zu ästhetischer Perfektion. (Lösel, 2013, S. 71, S. 134).

Spolin misst dem Moment der spontanen Problemlösung besondere Bedeutung zu, weil er die Erfahrung von Freiheit im Handeln ohne äußere blockierende Bewertung ermöglicht. (Lösel, 2013, S. 78). Die von ihr entwickelte zentrale Technik *Point of Concentration* als „magischer Brennpunkt", beruht darauf, dass die alleinige Konzentration und das „sensorische Vermögen" einzelner Spieler oder einer Gruppe absichtsvoll auf ein einzelnes Problem, einen Bezugspunkt oder eine Begebenheit gerichtet werden. Spolin schreibt: „Dieses totale individuelle Aufgehen im Problem […] ermöglicht die Beziehungen zu anderen" (Spolin, 1993, S. 39). Sie erläutert, wie anfänglich der Point of Concentration häufig durch eine gemeinsame Fokussierung auf ein Objekt geschaffen werde, wodurch die Beschäftigung damit „eine wahre Beziehung, eine Teilhabe an einem frischen Erlebnis" ermögliche (Spolin, 1993, S. 40). Die Objektbeziehung dient also als vermittelndes Element zwischen den Akteuren und erleichtert Begegnung im Zusammenspiel. Der hohe Stellenwert dieser Methode lässt sich auch daran ablesen, dass sowohl Moreno mit seinem Konzept der „Ambizentrierung" als auch Johnstone mit seinen „Techniken der gesplitteten Aufmerksamkeit" vergleichbare Ansätze entwickelten. (Lösel, 2013, S. 67).

Durch diese Improvisationstechnik wird Bubers Dialogphilosophie unmittelbar und erlebbar: Aus einer anfänglichen Ich-Es-Beziehung kann sich ein Ich-Du-Verhältnis entwickeln, das gegenseitige Anerkennung ermöglicht und fördert (siehe Kapitel 4.1.2). Waldl betont, dass

jedoch jede Begegnung zeitlich begrenzt sei, da es unmöglich sei, auf Dauer in ihr verharren zu können (Waldl, 2005, S. 183). Eine Szene einer Improvisationsübung lebt von dieser Begrenzung. Nach der Beendigung kehren die Beteiligten in ihre Außenwelt, also in Ich-Es-Verhältnisse, zurück, nachdem sie für einen intensiven Moment in einer echten Begegnung waren. Buber schreibt: „Das einzelne Du m u ß, nach Ablauf des Beziehungsvorganges, zu einem Es werden“ (Buber, 2019b, S. 58). Dieses wechselseitige Geschehen innerhalb einer Szene lässt also das Zwischen als einen kreativen Experimentalraum performativ sichtbar werden (siehe Kapitel 4.1.2). Kriz definiert im Verständnis Morenos die Szene als „stets ganzheitliche Verflechtung von körperlichen, psychischen, interaktiv-mikrosozialen, makrosozialen und kulturellen Prozessaspekten“ und betont zudem das Entstehen kreativer Momente (Kriz, 2014, S. 123). Also zeigen Improvisationstheater-Übungen, wie in kurzer Zeit komplexe Beziehungsgeschehen ausgelöst werden können und Spolin konstatiert, dass der Dialog einfach ein weiterer Ausdruck totaler menschlicher Kommunikation sei (Spolin, 1993, S. 57).

Es könnte nunmehr einzuwenden sein, dass gerade während dieser Theatermomente echte Begegnungen zwischen den Akteuren schwierig sind, denn zunächst besteht ein funktionalisiertes Ich-Es-Verhältnis in Form eines Charakters oder einer Rolle, in die hineingeschlüpft wird. Buber betont in *Elemente des Zwischenmenschlichen (1947)* die Problematik des „Sein und Scheinen“. Er unterscheidet zwischen Menschen, die von ihrem Inneren, ihrem Wesen geprägt sind, und Menschen, die vornehmlich darauf bedacht sind, nach außen ein gutes Bild von sich zu vermitteln (Buber, 2019a, S. 216). Die „Zwiefalt von Sein und Scheinen“ steht somit in engem Zusammenhang mit dem Misslingen bzw. dem Verpassen des Zwischen, welches Buber als „Vergegnung“ beschreibt.

Spolin ist dieses Spannungsfeld durchaus bewusst. Gerade ihr Instrument des Point of Concentration dient dazu, die Spielenden von fremden Erwartungshaltungen abzulenken und in eine authentische, selbstvergessene Handlung zu führen. Sie schreibt: „An die Stelle von Voreingenommenheit tritt Wahrnehmung. Der Punkt der Konzentration ist ein Sprungbrett ins Unbewusste.“ (Spolin, 1993, S. 37). So wird, trotz des Rollenspiels, echte Begegnung im Sinne Bubers doch möglich. Dennoch: Das Geschehen in einer Szene ist für die Beteiligten eine Herausforderung. Echte Begegnungen ergeben sich nicht automatisch und sind unter anderem abhängig von der Gruppendynamik, der Atmosphäre und den individuellen Befindlichkeiten. Spolin weist darauf hin, dass mit Widerständen der Teilnehmenden zu rechnen sei (Spolin, 1993, S. 38). Eine Möglichkeit, diesen zu begegnen und gleichzeitig die Spielfreude zu fördern und Barrieren abzubauen, liegt in der Offenheit für das Entstehen humorvoller Momente bzw. Situationen.

Auch Høffding beschreibt Humor als Gesamtgefühl, das sich aus Einzelzuständen zusammensetze, welche häufig unmerklich, mitunter auch plötzlich und ruckartig in andere übergehen könnten und dem Moment dadurch etwas Künstliches verliehen (Høffding, 1918b, S. 1). Zu einer vergleichbaren Auffassung gelangt auch die moderne Humorforschung: Ruch und Zweier unterscheiden zwischen Erheiterung als Persönlichkeitseigenschaft (*trait*) und als Zustand (*state).* Sie erklären, der affektive positive Zustand entstünde im Moment, und die kurzfristig gelöste Erregung, die sich in einem plötzlichen Anstieg heiteren Erlebens zeige, könnte belastende Zustände wie Angst oder Anspannung unterbrechen. Diese unmittelbare Wirkung vermöge bei wiederholtem Erleben langfristig eine positive Stimmungslage zu stabilisieren (Ruch & Zweyer, S. 5, 6).

Gerade Høffdings Hinweis auf die Künstlichkeit solcher Momente erweist sich im Improvisationstheater als ein inszeniertes Setting nicht als Mangel, sondern als willkommenes gestalterisches Mittel. Denn auch hier wechselt das emotionale Erleben häufig abrupt und unerwartet; ein Charakteristikum, welches gerade den Reiz und die Dynamik der Szene ausmacht. Selbst wenn eine Szene misslingt oder ins Stocken gerät, bleibt der Moment offen für eine gute Wendung. Die in Kapitel 4.2.5 dargestellten Regeln des Improvisationstheaters schaffen Möglichkeiten, flexibel zu reagieren: Andere Akteure können beispielsweise einspringen („Akzeptiere die Angebote von Mitspielern!“) oder einen Impuls weiterentwickeln („Füg eine neue Information hinzu!“). Die Szene kann beendet und der Fehler nach dem Motto „Scheiter heiter“ gefeiert werden. Die Qualität des Improvisierens zeigt sich also nicht im perfekten „Flow“, sondern in der Spontanität und der Kraft des Moments.

Durch das unmittelbare kreative Tun auf der Improvisationsbühne entsteht ein kleiner, aber kostbarer Akt ästhetischer Bildung bzw. ein Moment der Kunst; er ist einmalig und vergänglich, auf das Hier und Jetzt angewiesen und frei in seinem Zweck. Im Idealfall könnte an dieser Stelle ein klein wenig der Lebenskunst erahnt werden, wie sie Müller-Commichau versteht (Müller-Commichau, 2020b, 07:22). Insbesondere in der Flüchtigkeit dieser Differenzerfahrung offenbart sich die ästhetische Signatur, denn: Kreativität entfalte sich am besten, so Müller-Commichau, wenn Arbeit und Spiel sowohl im Tun als auch in der Haltung miteinander verbunden seien (Müller-Commichau, 2015, S. 9).

Seine Auffassung des Moments und seiner Ästhetik unterscheidet sich im Übrigen deutlich von Bohrers radikalem Konzept des „Scheins der Ästhetik“, welches sich auf plötzliche Irritationen und Ausnahmeerfahrungen konzentriert. Bohrer greift dabei Kierkegaards Verständnis von Plötzlichkeit als existenziellen Bruch und Moment radikaler Vereinzelung auf; kommunikative oder dialogische Aspekte bleiben weitgehend ausgeblendet. Eine didaktische

oder pädagogische Zweckbindung wird damit konsequent ausgeschlossen und Bildungsprozesse im Sinne einer Anerkennungspädagogik sind nur schwer anschlussfähig. (Bohrer, 1981, S. 47).

Aber vor allem in gemeinschaftlich geteilten Augenblicken der Begegnung, kann sich dekonstruktiv gedachte Anerkennungspädagogik als lebendige Erfahrung zeigen. Das Aufbrechen von Routinen, das mögliche Entstehen des Unerwarteten, Sonderbaren oder sogar Absurden setzt gewohnte Zuschreibungen und Erwartungen für einen kurzen Zeitraum tatsächlich dekonstruierend außer Kraft.

Müller-Commichau würdigt explizit die „kurzen erfüllenden Momente“ im Ich-Du-Verhältnis und die „starken Augenblicke“, in denen sich das Ich mit dem Wir verbinde. Er schlussfolgert, intensive Situationen seien emotional so bewegend, dass sie eine innere Restabilisierung des Individuums ermöglichten und seine Souveränität stärkten. Im Zusammenspiel mit den Fähigkeiten, entscheidungsfähig zu sein sowie Manipulationsversuche und Autoritätsgefüge identifizieren zu können, „erlernen sie [die Menschen] im Idealfall den vertiefenden Umgang mit kognitiven wie emotionalen, intellektuellen und, als Querschnittskompetenz, kreativen Potenzialen des Selbst.“ (Müller-Commichau, 2018, S. 47).

Im performativen Moment des Improvisationstheaters werden also alle fünf Säulen der Erwachsenenpädagogik der Anerkennung sichtbar und zeigen sich durch das Zusammenspiel von Begegnung, Haltung und Handlung.

5.3 Die ästhetische Signatur des Improvisationstheaters

Wie zuvor ausgeführt, trägt der Moment der Improvisation eine ästhetische Signatur in sich, die sich dem Unkalkulierbaren öffnet. Vertiefend stellt sich die Frage, ob nicht auch das Improvisationsspiel in seiner Gesamtheit als ästhetisches Ereignis verstanden werden kann, da dieser Aspekt insbesondere im Hinblick auf längerfristig angelegte Lehr-/Lernprozesse von Bedeutung ist.

Lösel betont in seiner Analyse, dass die charakteristische Ästhetik eines Spiels nur aus dem Spiel selbst heraus entstehen könne (Lösel, 2024, S. 147). In Anlehnung an Schillers *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* und Gadamers *Ästhetik des Spielens* analysiert Lösel das Spiel als ein Vermittlungsgeschehen zwischen Form und Sinnlichkeit. Der Spieltrieb kopple Innen- und Außenwelt künstlerisch miteinander. In dieser Verbindung zeige sich seine ästhetische Qualität. Dabei trete das Ich in den Hintergrund: Nicht der Mensch spiele das Spiel, sondern das Spiel spiele durch den Menschen. Form, Materialität und Sinn ver-

dichteten sich zu etwas Größerem als der individuellen Perspektive. Diese Qualität sei, so Lösel, nicht rein subjektiv, sondern in der Welt selbst angelegt und werde durch die Kunst sichtbar gemacht (Lösel, 2024, S. 149-150). Seine Betrachtung lässt sich in diesem Zusammenhang auch auf die Improvisation übertragen, da sie das Spiel grundsätzlich als ästhetische Praxis versteht.

Gerade im Hinblick auf die ästhetische Dimension des Improvisationsspiels wird deutlich, dass es nicht im Sinne eines klassischen Perfektionsanspruchs verstanden werden kann. Vielmehr ist die Möglichkeit des Scheiterns integraler Bestandteil des Spiels; ein Gedanke, den bereits Moreno formulierte und den Lösel unter dem Begriff „Ästhetik des Imperfekten" aufgreift: „Die Spannung zwischen Spontanität und ästhetischer Perfektion ist unlöslich" (Lösel 2013, S. 134). Spontanität erhält damit Vorrang vor einem traditionellen Ästhetikverständnis. An die Stelle eines starren Kunstbegriffs tritt eine Offenheit für das Unvorhersehbare.

Auch Høffding erkennt die Ästhetik, die im großen Humor liegen kann, weist jedoch darauf hin, dass ihre Tiefe von der Lebenserfahrung der Schaffenden abhänge. Die Ästhetik zeige sich in der Größe und Schönheit des Lebens, das immer unvollkommen bleiben müsse und zugleich von Komik wie von Tragik geprägt sei (Høffding, 1918, S. 50-51). Die komplementäre Verbindung dieser beiden Dimensionen zeigt: Etwas ist nur dann wirklich bedeutungsvoll, wenn es scheitern kann und das Komische gewinnt erst Tiefe, wenn es auf etwas ursprünglich Ernstes, Existenzielles verweist. Ästhetische Gefühle seien allerdings nicht eindeutig von autopathischen und sympathischen zu unterscheiden, stellt Høffding fest. Wahre persönliche Veränderung und tiefe ästhetische sowie empathische Erfahrungen entstünden in Phasen der Selbstvergessenheit, wenn das reale Ich nicht isoliert sei, sondern in lebendigem Mitgefühl mit anderen aufgehe (Høffding, 1918, S. 20-21).

Es zeigt sich an dieser Stelle die gedankliche Nähe zwischen Høffdings Konzept des großen Humors und Müller-Commichaus Anerkennungspädagogik. Das Improvisationstheater als Kunstform per se verkörpert jene ästhetische Signatur, wie sie von Müller-Commichau als Grundlage elementarer Bildungsprozesse beschrieben wird und zwar als Teil der Persönlichkeitsbildung, Selbstwerdung und Gestaltung sozialer Beziehungen durch sinnlich erfahrbare Phänomene. Mehr noch: Er vertieft den Gedanken und formuliert: „Das spielerische Experimentieren ist als zentrale Voraussetzung für das Erlernen von Lebenskunst anzusehen" (Müller-Commichau, 2007, S. 38). Zudem weist er darauf hin, dass ästhetische Erfahrungen ebenfalls transzendente, spirituelle Dimensionen beinhalten können und betont die darin angelegte Heiterkeit (Müller-Commichau, 2007, S. 66). Die ästhetische Signatur des Improvisationstheaters zeigt sich somit als Einladung, Differenzerfahrungen zuzulassen und

Bildungsprozesse als freie, eigenaktive Bewegung zwischen Individuum, Gruppe und Welt zu gestalten.

5.4 Emotion und Humor im (Improvisations-)Spiel

Dieses Kapitel knüpft an die vorherigen an, in denen die temporär erschaffene soziale Wirklichkeit und das sinnlich-ästhetische Erleben im Improvisationsspiel im Mittelpunkt standen. Die Wirkung, beziehungsweise die Reaktion auf diese Erfahrungen vollzieht sich auf emotionaler Ebene. Folglich richtet sich der Blick nunmehr auf diese Dimension, denn die Ausbildung emotionaler Kompetenzen, sowohl bei Lernenden als auch bei Lehrenden, bildet, wie zuvor ausgeführt, ein zentrales Element der Erwachsenenpädagogik der Anerkennung. Emotionalität ist vor allem bei Spolin und Sawyer ein elementares Thema des Improvisationstheater-Trainings. Spolin formuliert als Grundhaltung: „Auf unseren Bühnen soll geweint und gelacht werden, aber nicht in alten Bezugssystemen, sondern aus reiner Freude am Anblick von Menschen, die ein weites unbekanntes Gebiet auskundschaften“ (Spolin, 1993, S. 57).

Als meta-emotionale Rahmung verleiht Spolins Forderung nach der (Spiel-)Freude dem gemeinsamen Tun im Improvisationsspiel eine eigene Dynamik. Sawyer betont, dass durch die Kollaboration auf der Bühne Emotionen kreiert würden (Sawyer, 2003, S. 6). Besonders die „Gefühls-Spiele“ setzen sich explizit mit ihnen auseinander, etwa indem Szenen auf Zuruf in bestimmten Emotionen gespielt werden. Gefühlszustände können also durch die jeweilige Spielsituation übertragen werden. Auch wenn Emotionen oft aus tradierten Deutungsmustern heraus entstehen, eröffnen Improvisationsübungen vielschichtige Möglichkeiten, mit ihnen zu „jonglieren“: Die Beteiligten können Gefühle sicht- und hörbar machen, umdeuten, überzeichnen, gemeinsam aufbauen oder verlangsamen/beschleunigen sowie abschwächen/intensivieren. Der Wechsel von widerstreitenden Gefühlen und den sich daraus ergebenen Grundstimmungen wirke, so Høffding, durchaus charakterbildend (Høffding, 1918, S. 6). Durch das Hineinversetzen in andere während eines Dialogs können sich somit neue Perspektiven erschließen, die erprobt und reflektiert werden.

In solchen Situationen ergeben sich zudem Ansätze, für eigene Emotionen passende Worte zu finden und den individuellen Ausdruck durch differenzierte und nuancierte Gefühlsbenennungen zu erweitern. Dieser Aspekt ist außerordentlich bedeutend, da etliche Teilnehmende entsprechende Begriffe weder kennengelernt haben noch einordnen können. So kann sich der emotionale Ausdruck verfeinern, die Empathiefähigkeit gestärkt und der Umgang mit Emotionen bewusster und vielseitiger werden. In diesem Zusammenhang ist es Spolin äu-

ßerst wichtig zu betonen, dass auf der Bühne erzeugte Emotionen eigenständig seien und nur für die in der Szene geschaffene Realität gelten. Somit werde einem Missbrauch oder einer Ausbeutung der emotionalen Gefühlslagen der Spielenden entgegengewirkt. An dieser Stelle grenzt sie bewusst das Improvisationstheater und das Psychodrama voneinander ab (Spolin, 1993, S. 244). Indem sich die Spielenden nicht in ihrem Selbst, sondern in einer Rolle zeigen, also ein Doppelbewusstsein entwickeln, bleibt ein schützender Abstand gewahrt. Es entsteht ein Raum, in dem spielerisches Erleben möglich wird, ohne sich zu exponieren.

Das in diesem Zusammenhang deutlich werdende Potenzial von Improvisationsübungen in Lehr-/Lernsettings, die unter dem Leitgedanken der Anerkennung stehen, verweist präzise auf das Verständnis von dekonstruktiver Erwachsenenpädagogik, wie es Müller-Commichau entwirft (siehe Kapitel 4.1.2). Er betont: „Zentraler Referenzbegriff für eine dekonstruktive Erwachsenenpädagogik ist nicht Technik, sondern Spiel als Arrangement, das eine Synthese aus Kreativität und gelebter Anerkennung darstellt. Es geht nicht um Gewinnen oder Verlieren, sondern um die Nutzung von Probe-Räumen, in denen mit sich experimentiert werden kann: In Form von Probe-Denken, Probe-Fühlen, Probe-Sprechen bzw. Probe-Handeln. Das vermag im Idealfall als behindernd erlebte Denk-, Fühl-, Sprech- und Handlungsmuster zu dekonstruieren“ (Müller-Commichau, 2018, S 72). Improvisationstheater erweist sich somit als praxisnahes Spielfeld, das die Entwicklung emotionaler Kompetenzen fördert und zugleich, im Sinne Müller-Commichaus in Anlehnung an Derrida, Raum für dekonstruktive Irritationen und Reframing eröffnet.

Das Zusammenspiel wechselnder Gefühlszustände im Improvisationsspiel ist komplex und birgt auch das Risiko unangenehmer oder verunsichernder Emotionen. Humor, insbesondere im Sinne der Inkongruenztheorie, kann dabei als Mittel zur emotionalen Regulation dienen, indem er hilft, innere Spannungen auszuhalten, Hemmungen zu lösen und emotionale Offenheit zu fördern.

Humor an sich stellt keine Emotion dar, sondern löst emotionale Reaktionen wie beispielsweise Freude, Heiterkeit oder Erleichterung aus. Anstatt einen bestimmten Humor vorauszusetzen, genügt zunächst die Offenheit für das Spiel und die Lust am Tun. Proyer stellt fest, dass selbst wenn ein Humorstil individuell oder nicht stark entwickelt sei, die „Verspieltheit“ (*playfulness*) als eigenständiges Konstrukt losgelöst von Humor zu betrachten sei, da es keine vollständige Überschneidung gebe (Proyer, 2018, S. 267). Daraus folgt also: Unterschiedliche Ausprägungen und Auffassungen von Humor, sei es als Persönlichkeitsmerkmal (*trait*) oder momentane Verfasstheit (*state*), entscheiden nicht über den positiven Verlauf von Improvisationstheater-Übungen. Auch Høffding hebt das Recht jedes Menschen hervor,

seinen Humor, seine Lebensanschauung und seine Wirklichkeit nach seinen individuellen Erfahrungen entwickeln zu dürfen (Høffding, 1918, S.203).

An verschiedenen Stellen weisen Spolin, Johnstone, Sawyer und Lösel darauf hin, dass besonders das „Witze machen“ beziehungsweise „witzig“ oder „originell“ sein zu wollen, das Improvisationsspiel untergräbt (Lösel, 2013, S. 116). Johnstone zufolge vermeide ein absichtliches Erzeugen von Lachern geradezu die affektive Konfrontation mit unangenehmen Emotionen (Johnstone, 2024, S. 115). Eine bemerkenswerte Fähigkeit aller Beteiligten ist also, ernsthafte Emotionen wie Trauer, Wut, Enttäuschung und Angst in einer Szene zulassen zu können.

Naheliegend erscheint nun die Annahme, emotionale Tiefe im Improvisationsspiel entstehe gerade durch das Fehlen von Humor. In der Literatur zum Improvisationstheater sind mit „Humor“ jedoch meist populäre Witze, Pointen und Lacher gemeint, die eher dem oberflächlichen, alltäglichen und situationsbezogenen „kleinen Humor“ Høffdings entsprechen (Høffding, 1918, S. 47). Die Abwesenheit eines solchen kleinen Humors bedeutet allerdings nicht zwingend ein humorfreies Spiel. Im wertschätzenden Miteinander des Improvisationsspiels kann eine positive, heitere Grundstimmung entstehen, die Offenheit und Verbundenheit fördert und sich als Ausdruck des großen Humors Høffdings verstehen lässt. Wie in Kapitel 4.3.4 ausgeführt, nimmt dieser große Humor die Widersprüche und Spannungen des Lebens an, ohne in Mutlosigkeit zu verfallen. Er ist lebensbejahend, selbstreflexiv und Ausdruck einer weisen Haltung.

Und nicht nur das allgemein bekannte Improvisations-Prinzip „scheiter heiter“ zeigt die Verbindung zwischen Emotion und Humor auf. Spolin und Johnstone schätzen Humor und Lachen in diesem Sinn durchaus wert. Johnstone betont etwa den positiven Effekt des entlastenden Lachens, wenn unangenehme Empfindungen in Statusspielen bewältigt werden müssen (Johnstone, 2023, S. 62). Dass eine heitere Grundstimmung in der Gruppe häufig Voraussetzung dafür ist, Menschen überhaupt für Improvisationsübungen zu gewinnen, zeigt sich zudem in praktischen Erfahrungswerten aus der theaterpädagogischen Praxis. Sie wirkt als „emotionaler Türöffner“ und bildet somit den Boden für die Entfaltung von Offenheit, Spiellust und Vertrauen.

So lässt sich also herleiten, dass das Ineinandergreifen von Emotion und (großem) Humor das Improvisationsspiel beflügelt. Es unterstützt die Entwicklung emotionaler Kompetenzen, fördert den individuellen Ausdruck und ermöglicht dekonstruktive Irritationen als lernförderliche Prozesse. Diese Merkmale prägen im Kern die Anerkennungspädagogik nach Müller-Commichau.

In der Zusammenschau der aufgezeigten Interdependenzen zwischen Improvisation, Anerkennung und Humor zeigt sich abschließend: Das Improvisationsspiel macht erfahrbar, was die Erwachsenenpädagogik der Anerkennung meint, und der Humor gibt dieser Erfahrung Tiefe, Weite und Leichtigkeit zugleich.

Ob bei Buber und Müller-Commichau, bei Spolin und Moreno oder bei Høffding: Überall schwingt in der Tiefe eine Dimension von Freiheit mit. Gemeint ist nicht der große Weltbegriff, sondern eine Freiheit, die sich in gelebten alltäglichen Erfahrungen äußert. Diese kleinen Freiheitsmomente zeigen sich im Besonderen auch in Lehr-/Lernprozessen. Denn dort, wo Anerkennung spürbar wird, wo improvisiert und gelacht werden darf, entsteht für einen Augenblick das Gefühl, sich selbst anders -vielleicht freier- begegnen zu können. Wie genau dieses Freiheitsgefühl sich dem Individuum eröffnet, ist unbestimmt und kann nicht festgeschrieben werden. Es entzieht sich einer normativen Deutung, ganz im Sinne des dekonstruktiven Denkens Derridas.

Müller-Commichau verbindet den Freiheitsgedanken ausdrücklich mit dem Kunstbegriff, wenn er schreibt: „Kunst nämlich, so lautet die These, verfügt über ein Element im Überfluss, das in anderen gesellschaftlichen Segmenten oft nur spärlich zu finden ist, die Freiheit." (Müller-Commichau, 2018, S. 81). Gerade diese Freiheit ermögliche es der Kunst, feste Regeln zu hinterfragen oder sogar zu durchbrechen, wenn sie zur Einschränkung werden. Kunst sei, so Müller-Commichau, damit nicht anarchisch, sondern nehme sich das Recht, eigene Regeln und Ausdrucksformen zu schaffen und zu verändern.

An dieser Stelle wird erstmals in dieser Arbeit sichtbar, was bislang unausgesprochen die theoretischen Erörterungen durchzogen hat: die individuelle Freiheit. Sie prägt das Zusammenspiel von Anerkennungspädagogik, Improvisation und Humor und offenbart sich nun als ein zentrales philosophisches Moment dieser Arbeit. Es zeigt sich, dass das vermeintliche Nischenthema eine ihm innewohnende philosophische Tiefe trägt und so über die eng gefasste Forschungsfrage hinaus überfachliche Bedeutung gewinnt.

6 Zwischen Spielraum und Verantwortung – Zur Haltung Lehrender in der Dynamik des Improvisationsspiels

Nachdem bisher die Verbindung von Anerkennungspädagogik in Verbindung mit Improvisationstheater und Humor als Gesamtkonzept im Mittelpunkt stand, richtet sich der Blick nun auf die daraus resultierenden Implikationen für die Haltung der Lehrenden in Improvisations-Settings. Gemeint ist keine konkrete Handlungsanweisung, sondern eine grundlegende innere Ausrichtung, aus der heraus professionelles Handeln erwachsen kann. Obwohl sich das konkrete Tun vielfach aus der inneren Haltung Lehrender ableitet, ist eine begriffliche Trennung beider Ebenen unerlässlich.

Der Begriff „Haltung“ kann aus unterschiedlichen Perspektiven des Selbst- und Weltbezugs erschlossen werden: objektiv, subjektiv, intersubjektiv und interobjektiv (Zierer, 2020, S. 11). Im Fokus dieses Kapitels steht die Haltung als Ausdruck eines intersubjektiven Selbst- und Weltbezugs, der auf gemeinsamen Werten und Normen gründet, und zwar unabhängig von einer konkreten methodisch-didaktischen Konkretisierung. Ausgangspunkt soll ergänzend das Verständnis Müller-Commichaus sein. Er schreibt: „Lehre als Basishaltung beinhaltet […] die wiederkehrende Chance, Momente des eigenen öffentlichen Handelns in einer spezifischen Ausprägung als hedonistisch zu erleben“ (Müller-Commichau, 2021, S. 14). Wenn Müller-Commichau von „hedonistischen“ Momenten spricht, meint er keineswegs einen oberflächlichen, egoistischen Lustgewinn. Impliziert ist vielmehr eine ästhetisch-sinnlich erfahrbare Lebendigkeit und tiefe Freude am Lehren, die aus authentischen und anerkennenden Beziehungen heraus entsteht, ganz im Sinn eines pädagogisch-humanistischen Hedonismus als einer inneren Haltung.

Spolin und Johnstone haben ihre langjährigen Erfahrungen aus Theaterpraxis und Lehrtätigkeit reflektiert und zeigen auf, wie die Haltung der Lehrenden einen Orientierungsrahmen schafft, der in hohem Maße mit den Prinzipien der Erwachsenenpädagogik der Anerkennung übereinstimmt, wie im Folgenden näher erläutert wird. Dennoch bleibt die Unterscheidung zwischen Haltung, Persönlichkeitsmerkmalen und dem Handeln Lehrender bei ihnen unscharf. Je nach theoretischem Zugang existieren allerdings auch in den unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen differierende begriffliche Zuschreibungen, deren vertiefte Diskussion im Rahmen dieser Arbeit nicht erfolgen kann. Aus diesem Grund soll nunmehr der Versuch unternommen werden, vor allem die teils intuitiven, wenig systematisierten Empfehlungen Spolins und Johnstones zu verdichten, sie auf eine abstrakte, gedankliche Ebene

einer intersubjektiven Grundhaltung zu überführen und sie mit der Theorie der Erwachsenenpädagogik der Anerkennung in Einklang zu bringen.

Ob Lehrende sich gedanklich auf das Abenteuer Improvisation einlassen sollten, mag zunächst fraglich erscheinen. Doch schon an dieser Stelle lädt Spolin mit einem schlichten Satz zum Weiterdenken ein: „Jeder kann schauspielern. Jeder kann improvisieren." (Spolin, 1993, S. 17). Ein Satz, der Lehrende nicht nur entlasten sollte, sondern auch einen kreativen, intuitiven Denkraum öffnet: Warum also nicht beginnen mit der Vergegenwärtigung der eigenen Haltung?

6.1 Rollen- und Statusbewusstsein

Lehrende übernehmen zwangsläufig bewusst oder unbewusst verschiedenste Rollen, denn sie informieren, bewerten, prüfen, beraten und orientieren in unterschiedlichsten Settings. Zunächst aber verleiht ihnen ihre bloße Anwesenheit eine strukturelle hierarchisch legitimierte Position. Frei nach Watzlawicks erstem Axiom formuliert Müller-Commichau: „Menschen, die als Lehrende wahrgenommen werden, können nicht nicht didaktisieren" (Müller-Commichau, 2021, S. 25). Es bestehen also asymmetrische Rollenverhältnisse, vor allem wenn Lehrende in ihren Rollen als Bewertende und Prüfende auch die (Erwerbs-)Biografien von Lernenden implizit oder explizit beeinflussen. In diesen Situationen könnte man nicht selten sogar von Machtpositionen sprechen. Lehrende können solche Rollenzuschreibungen als gegeben und verlässlich erfahren und darin Sicherheit finden. Ein erstes Kennzeichen einer ethisch-humanistischen Haltung besteht darin, solche Konstellationen auf einer Meta-Ebene bewusst wahrzunehmen. So kann die Bereitschaft entstehen, bestehende Rollenverständnisse aufzubrechen, sie auszubalancieren, oder -wie im Improvisationstheater- mit ihnen zu spielen, ohne dabei in manipulativer Weise zu agieren.

Auch im Improvisationstheater ist eingangs klar, dass eine Person anleitet und Impulse eingibt. Moreno entwickelte den Begriff „Stegreifregisseur", ähnlich einer Rolle des Moderators, als verbindende Rolle und Konstante während des Spiels (Lösel, 2013, S. 68). Müller-Commichau würde in diesem Zusammenhang möglicherweise den Begriff des Gastgebers sowohl im Sinne Bubers als auch Lévinas nutzen: Gastgeber, „die ihre Gäste mit Wissen bewirten, darüber hinaus die verschiedensten Aktivitäten entfalten, damit sich letztere wohlfühlen" (Müller-Commichau, 2018, S. 72). Im Kontext der Theaterpädagogik würde sich das Bild des Conférenciers anbieten: jemand, der mit Esprit und Fingerspitzengefühl kommuniziert, lenkt, strukturiert, das Publikum einbezieht und gleichzeitig Teil des Spiels ist. Conférenciers als dramaturgisch versierte Gastgeber verkörpern so eine Haltung, die bewusst

zwischen Struktur, Spiel und Begegnung vermittelt und sich explizit vom bloßen „Entertainen“ abgrenzt (Müller-Commichau, 2020a, 11:27).

Das Spiel mit Rollen ist stets eng verbunden mit einem Spiel der Statusverhältnisse. Johnstones Bild der Wippe, als Symbolbild des dynamischen Wechsels zwischen Hoch- und Tiefstatus in sozialen Interaktionen, veranschaulicht das sogenannte Statusparadoxon: In jeder Interaktion verhandeln Menschen ihren relativen Hoch- oder Tiefstatus. Lehrende stehen in diesem Bild in doppelter Weise auf der Wippe, indem sie ihren Status bewusst verändern: Sie befinden sich strukturell im Hochstatus, sind aber gleichzeitig situativ aus dem Game heraus gefordert, diesen zu variieren. Das Statusparadoxon besteht darin, einerseits die eigene Autorität nicht zu leugnen, andererseits aber bereit zu sein, diese zu relativieren, etwa indem man sich zeitweise selbst in den Tiefstatus begibt (Johnstone, 2023, S. 47 f.).

Rollenwechsel, wie sie im Improvisationstheater, insbesondere bei Johnstone, wiederkehrend stattfinden und auch von Müller-Commichau als grundlegende Voraussetzung für dynamisch-reziproke Lehr-/Lernprozesse verstanden werden (Müller-Commichau, 2003, S. 80), erfordern eine Haltung der Offenheit und Risikobereitschaft. Johnstones Auffassung von Status erinnert ebenso an Watzlawick, und er erläutert, dass man nie keinen Status haben könne und es entscheidend auf das Bewusstsein für diesen Umstand ankäme (Johnstone, 2023, S. 53). Die Lehrenden überlassen sich in Improvisationsspielen dem „Flow“ des Games, denn auch sie müssen „das Spiel spielen“, wie es die Regeln verlangen. Statusspiele sind keineswegs trivial, denn sie erfordern ein hohes Maß an Beweglichkeit, Selbstwahrnehmung, Selbstironie und Ambiguitätstoleranz; Eigenschaften, die Ausdruck einer inneren Souveränität sind.

6.2 Verantwortung, Anerkennung, Dialog

Im Improvisationsspiel liegt eine besondere Herausforderung für Lehrende darin, die Verantwortung für den Gruppenprozess so zu gestalten, dass daraus kein direktives, sondern ein ermöglichendes Handeln erwächst. Johnstone benennt ausdrücklich die Verantwortung von Lehrenden für die Motivation der Gruppe und geht sogar so weit, ihnen auch Verantwortung für das mögliche Scheitern zuzuschreiben (Johnstone, 2023, S. 39, 96). Folglich sollten Lehrende, keine Scheu haben, Verantwortung zum Vorteil des Spiels zu übernehmen. Dazu gehört, dass alle Beteiligten dem Setting, seinen Regeln und der professionellen Interaktion zustimmen (Müller-Commichau, 2014, S. 111).

Diese Verantwortung verlangt jedoch nicht Kontrolle, sondern eine Haltung, die Vertrauen in die Akteure und die individuelle Ausdrucksfähigkeit der Gruppe setzt (Johnstone, 2023, S. 124). Spolin verfolgt einen ähnlichen Ansatz. Sie betont: „Lehren Sie nicht. Setzen Sie den Schüler dem theatralischen Milieu aus und sie werden ihren eigenen Weg finden“ (Spolin, 1993, S. 57). Lehrende haben also die Verantwortung, Verantwortung abzugeben. Das Paradoxon von Intervenieren und Loslassen darf sein und wird nicht aufgelöst, sondern es entsteht eine Pendelbewegung, so Müller-Commichau (Müller-Commichau, 2014, S. 106). Im Gegenteil: Es darf ausdrücklich damit gespielt werden. Lehrende müssen darauf vertrauen können, dass Teilnehmende auf ihre eigene Weise für sich etwas gelernt oder mitgenommen haben, unabhängig davon, worin dieses persönliche Lernen im Detail besteht.

Daraus ergibt sich ein dialogisches Verständnis von Verantwortung. Schulze macht deutlich: Auch wenn Buber mit Umfassung die Anerkennung eines Menschen in seiner Einzigartigkeit beschreibe, setze sie nicht zwingend Gegenseitigkeit voraus. Die Umfassung solle sogar einseitig von den Lehrenden ausgehen, aber getragen von einer Haltung, die dem Anderen zugewandt sei, auch wenn das dialogische Verhältnis grundsätzlich wechselseitig angelegt bleibe (Schulze, 2010, S. 132). Lehrende schaffen somit Bedingungen, unter denen sich Lernprozesse ereignen können, ohne diese im Voraus zu definieren oder zu bewerten (Spolin, 1993, S. 46).

Zwar setzen sie strukturgebende Impulse, etwa in Form von Side-Coaching, doch diese erfolgen in einer Haltung, die von einem Kooperationsgedanken und nicht von einem Gefühl der Überlegenheit getragen wird. Ohne Befehlston, aber mit klarer Präsenz bleibt die Verbindung zwischen Lehrenden und Lernenden durch einfache, direkte Interventionen lebendig. Spolin macht darauf aufmerksam, dass Anweisungen die Akteure inmitten des Geschehens in ihrer Gesamtheit erreichten und die Verbindung zwischen Schülern und Lehrern so gestärkt werde (Spolin, 1993, S. 44). Müller-Commichau erkennt durch positive Verstärkung einen zentralen Aspekt der Anerkennungspädagogik verwirklicht und wünscht sich „soviel [sic] Intervention wie nötig, so viel Zulassen wie möglich“ (Müller-Commichau, 2014, S. 114.) In diesem Sinne ist Verantwortung als Bereitschaft, sich gemeinsam mit den Lernenden auf einen ergebnisoffenen Prozess einzulassen, zu sehen. Das Vertrauen in die Teilnehmenden, die Szene und das entstehende Spiel wird so zu einer fundamentalen ethischen Qualität.

Eine weitere Dimension der Verantwortung von Lehrenden im Improvisationsspiel liegt in der unbedingten Akzeptanz der Teilnehmenden in ihrem Da-Sein. Es geht nicht darum, Leistungen zu bewerten oder Menschen vorschnell als „untalentiert“ einzustufen. Johnston plädiert dafür, einen anderen Blickwinkel einzunehmen: „Statt Menschen für untalentiert zu halten,

können wir sie als angsterfüllt begreifen. Dadurch verändert sich das Verhältnis eines Lehrers zu ihnen völlig“ (Johnstone, 2023, S. 42). Diese Sichtweise verschiebt den Fokus: Wer einen Menschen für unbegabt hält, richtet den Blick auf dessen So-Sein, also auf ein Urteil über Fähigkeiten. Wer hingegen seine Verfasstheit anerkennt, wendet sich dessen Da-Sein zu, also der existenziellen Gegenwart einer Person im performativen Moment. Hier sind die zentralen Kategorien der Erwachsenenpädagogik der Anerkennung sehr deutlich zu erkennen: Anerkennung zielt nicht auf Leistung oder Funktion, sondern auf die uneingeschränkte Bejahung des Anderen. Lehrende tragen Verantwortung, emotionale Verfassungen nicht zu pathologisieren oder zu korrigieren, sondern verständnisvoll zu begleiten.

Spolin macht deutlich, dass dieser Weg des Lehrens nur vermeintlich der schwerere sei, aber sie prognostiziert, dass er am Ende der lohnendere sei (Spolin, 1993, S. 22). In der Haltung „loslassen, laufen lassen und lassen dürfen“ liegt für Lehrende ein Moment der Entspannung und vielleicht sogar ein Stück persönlicher Freiheit. So können auch für sie erfüllende Augenblicke entstehen.

6.3 Spielfreude und die Lust am Scheitern

Im Improvisationstheater wird besonders deutlich, wie bedeutsam Spielfreude für gelingende Bildungsprozesse ist. Sie gilt zwar, wie zuvor angerissen, als Persönlichkeitsmerkmal, welches bei Lehrenden wie Lernenden unterschiedlich ausgeprägt sein kann, doch oft genügt schon das Vertrauen in die Dynamik des Spiels. Die Spielfreude im Improvisationstheater entspricht exakt Müller-Commichaus Verständnis von Spielsinn, welcher sich aus Gelassenheit, Kreativität, Anerkennung und der Freude am Ausprobieren zusammensetzt (Müller-Commichau, 2018, S. 64). Entscheidend ist die Haltung Lehrender, sich bewusst für das Spielen zu entscheiden und auszuprobieren. Johnstone fasst sie in das einfache, aber kraftvolle Motto „Ich will spielen.“ Er bemerkt: „Diese Beziehung besteht zwischen allen Menschen, die meisten Lehrer scheuen sich jedoch, ihren Schülern „Ich will spielen“-Signale zu geben. Wenn sie es täten, könnte ihre Arbeit ein fortwährendes Vergnügen sein“ (Johnstone, 2023, S. 44). Er führt sinngemäß aus, dass Lehrende, die ihre eigene Freude am Spiel nicht verbergen, sondern als Teil ihres pädagogischen Angebots sichtbar machen, Teilnehmende damit anstecken können (Johnstone, 2023, S. 27). Es lässt sich hier durchaus interpretieren, dass motivierende Spielfreude als Gabe, Geschenk oder Angebot verstanden werden kann. Spolin warnt Lehrende allerdings auch, sich nicht hinter Technik oder Methode zu verstecken, sondern im Kontakt mit sich selbst und den anderen gegenwärtig zu sein (Spolin, 1993, S. 40).

Müller-Commichau beschreibt die Wirkung solcher Spielimpulse als „spontane Anrufung“, die Menschen in Präsenz bringe, nicht nur vor anderen, sondern auch vor sich selbst. Darin läge auch in einem spirituell-psychologischen Sinn ein Moment tiefer Anerkennung und inneren Erwachens (Müller-Commichau, 2018, S. 50).

Auch das Scheitern, oder sogar die „Lust am Scheitern“ gehört für Lehrende zu dieser inneren Haltung dazu. Es ist nicht als Versagen zu werten, sondern ist ein notwendiger Teil des Spiels. Wer lernen will, muss scheitern dürfen und wer lehrt, muss Scheitern aushalten -ja, sogar feiern- können, denn das Motto „scheiter heiter“ gilt auch für die Lehrenden, im Verhältnis zu sich, aber auch im Verhältnis zu Teilnehmenden. Johnstone macht mehrfach deutlich, dass das wirkliche Lernen in Fehlern liegt (Johnstone, 2024, S. 97). Fehleraffinität kann nur dort entstehen, wo niemand bloßgestellt, sondern in seiner Anwesenheit und Eigensinnigkeit angenommen wird, und wo Lehrende das Scheitern der Teilnehmenden nicht als Bestätigung der eigenen Position begreifen (Johnstone, 2023, S. 40.)

Die Freude, sich als Lehrperson im Moment des Bühnengeschehens ganz gegenwärtig zu erleben, kann Ausdruck einer lebensbejahenden Haltung sein und zugleich die eigene Persönlichkeit bereichern. Spielfreude verleiht Unterrichtssituationen eine besondere, eigensinnige Schönheit und ästhetische Signatur. Und so simpel es klingen mag: Manchmal ist es für alle Beteiligten einfach herzerwärmend, sich auch einmal grundlos zu freuen, bevor man mit einem frisch-fröhlichen und freien Blick in ein formaleres Unterrichtssetting zurückkehrt. Lehrende sollten sich das von Herzen zugestehen.

6.4 Humor und Spontanität

Wie zuvor dargestellt, ist Spontanität Ausdruck eines gegenwärtigen, offenen Selbst und verweist auf einen inneren Freiheitsraum. Spontane humorvolle Äußerungen, Lachen und Ausgelassenheit ergeben sich vielfach aus der Spielfreude heraus. Darum ist es weniger von Belang, ob Lehrende eine humorvolle Persönlichkeit haben (*trait*), sich in einer humorvollen Verfassung (*state*) befinden, einen besonderen Humorstil bevorzugen oder als besonders humorvoll wahrgenommen werden. Johnstone macht darauf aufmerksam, dass man sogar besser werde, wenn man sich keine besondere Mühe gebe (Johnstone, 2024, S. 102).

Humor entzieht sich häufig einer willentlichen Steuerung, was durch Watzlawicks „Paradoxie der Spontanität“ (Watzlawick, 1983, S. 85) verdeutlicht werden kann. Die Aufforderung „Sei spontan!“ führt paradoxerweise dazu, dass Spontaneität durch bewusste Absicht zur insze-

nierten Handlung wird und damit ihren ungezwungenen Charakter verliert. Sie gilt damit auch für Humor, der im Zusammenspiel mit Spontaneität und dem Moment entsteht. Explizite Aufforderungen wie „Sei lustig!“ oder „Zeig deine Spontanität!“ verhindern häufig deren authentisches Auftreten. Für die pädagogische Praxis bedeutet dies, dass humorvolle und spontane Momente eher durch eine offene und wertschätzende Haltung gefördert werden als durch vorgegebene Anweisungen. Insbesondere in der Erwachsenenpädagogik können Lehrende durch Improvisation und aktives (Mit-)Spielen humorvolle Situationen ermöglichen, auch wenn sie sich selbst nicht als besonders humorvoll einschätzen. Johnstone betont, dass es, auch in herausfordernden Situationen, von besonderem Wert sei, sich damit zufrieden zu geben, durchschnittlich sein zu dürfen. Wahre, rettende Inspiration könne gerade daraus erwachsen, wenn man sich vertrauensvoll vom „Flow“ tragen lasse (Johnstone, 2024, S. 103).

Es geht für Lehrende vielmehr darum, die eigene Ausdrucksart von Humor und die damit verbundene Haltung, beziehungsweise das Verhalten zum Nächsten, einschätzen zu können. Wer lehrt, trägt Verantwortung für die Atmosphäre des kooperierenden Miteinanders, auch auf der Ebene des Humors. Darum gilt es, nicht nur die Möglichkeiten, sondern auch die Grenzen und Fallstricke der Humorstile zu erkennen. Die vielschichtigen, feinen Nuancierungen im Umgang mit Humor verweisen auf eine grundsätzliche Ambivalenz. Auch jenseits des Lernsettings kann Humor eine besondere soziale Kraft entwickeln, sowohl als Ausdruck der Zugehörigkeit als auch der Ausgrenzung. Dass Humor anerkennend oder entwürdigend wirken kann, ist somit kein isoliertes Phänomen des Improvisationsspiels, sondern kann exemplarisch seine strukturelle Doppelrolle als potenzielles Werkzeug von Macht und Gegenmacht widerspiegeln, wie bereits in Kapitel 4.3.3 ausgeführt wurde. Aggressive Formen wie Zynismus oder Sarkasmus (siehe Anhang 3), die -ob direkt oder subtil- auf Verletzung, Herabsetzung oder Verhöhnung abzielen, wirken destruktiv und untergraben die Würde und Souveränität der anderen. Gerade in Statusspielen, die, wie Johnstone bemerkt, großes Gelächter auslösen können (Johnstone, 2023, S. 50), ist eine ethische Sensibilität erforderlich, und Müller-Commichau verlangt, dass Lernende und Ratsuchende niemals bloßgestellt werden dürften (Müller-Commichau, 2003, S. 82).

Eine kritische Selbstwahrnehmung des eigenen Humors ist also imperativ. Lehrende tun gut daran, ihre humorvolle Seite nicht unreflektiert zu idealisieren, sondern sie mit der nötigen Sensibilität in die Gruppendynamik einzubringen. Gerade wer über einen scharfsinnigen, geistreichen Witz (*wit*) verfügt, sollte sich bewusst sein, dass insbesondere Ironie als doppeldeutiges Stilmittel ambivalent wirkt: Sie schafft selten echte Verbindung, sondern tendiert

dazu, Distanz herzustellen. In pädagogischen Kontexten kann sie, selbst unbeabsichtigt, ausschließend wirken und Missverständnisse fördern.

Feinfühligkeit und Empathie sind offenkundig nicht nur auf das eigene Verhalten zu richten, sondern auf das Gruppengeschehen insgesamt. Lehrende tragen Sorge dafür, einen Raum zu schaffen, in dem auch der Humor von Teilnehmenden untereinander wertschätzend bleibt. Werden Grenzen überschritten, ist es unerlässlich, Sicherheit und Respekt sofort wiederherzustellen. Gerade in der Unvorhersehbarkeit spontaner Spielsituationen zeigt sich, wie wichtig eine empathische, professionelle Haltung der Lehrenden ist, um humorvolle Beiträge in der Gruppe wertschätzend zu rahmen und bei Grenzüberschreitungen achtsam gegenzusteuern.

Somit eröffnet sich die Frage für Lehrende, welches grundlegend integrierende Humorverständnis sie als Haltung zugrunde legen könnten. Müller-Commichau beschreibt beispielsweise als Alternative zum Zynismus das Konzept der „Umfassung“ von Buber, das den anderen in seiner Einzigartigkeit würdige (Müller-Commichau, 2014, S. 104). Sawyer betont, dass lebensnaher, tiefergehender und natürlicher Humor aus dem Improvisationsspiel hervorgehen sollte (Sawyer, 2003, S. 110).

Ein entsprechender philosophisch-pädagogischer Überbau ist im großen Humor Høffdings (siehe Kapitel 4.3.4) zu finden. Der große Humor ist keine didaktische Technik, sondern eine ethisch fundierte Haltung und Lebensanschauung, die Lehrenden erlaubt, Spontanität, menschliche Nähe und gegenseitige Anerkennung miteinander zu verbinden. Er gibt Mut und Hoffnung ob der Tragik des Lebens und beruht auf emotionaler Souveränität und einer lebensbejahenden Grundhaltung, die auch in herausfordernden Situationen handlungsfähig macht. Lehrende, die diesen großen Humor ausstrahlen, ermöglichen Teilnehmenden, angstfrei im Hier und Jetzt zu lernen, spielerisch-heiter zu interagieren und sich in ihrer Eigenart angenommen zu fühlen.

Vor dem Hintergrund seiner ethischen Tiefe und konzeptionellen Verwandtschaft trägt der große Humor Høffdings eindeutig das Potenzial in sich, als ein ergänzendes Element in die Erwachsenenpädagogik der Anerkennung eingebunden zu werden. Er stärkt eine Lehrhaltung, die den Ernst des Lebens und heitere Gelassenheit vereint. Improvisationstheater vermag so eine Brücke zu schlagen, um dem Anliegen Müller-Commichaus gerecht zu werden, den lernenden Menschen eine Ahnung davon zu schenken, welche Chancen in einer angemessenen Gestaltung des eigenen Lebens verborgen seien (Müller-Commichau, 2007 S. 90).

6.5 Emotionale Selbstwahrnehmung und Selbstfürsorge

Wie in den vorangegangenen Unterkapiteln exemplarisch ausgeführt wurde, ist die Herausbildung einer ethisch-humanistischen Haltung Lehrender ein dynamischer Entwicklungsprozess, der persönlich und emotional herausfordernd sein kann. Die emotionale Kompetenz als eine der zentralen Säulen der Erwachsenenpädagogik der Anerkennung (siehe Kapitel 4.1.2) beinhaltet das Vermögen, regulierend und motivierend auf sich selbst einzuwirken (Müller-Commichau, 2005, S. 13)., sowie „die Fähigkeit, eigene Belastungsgrenzen zu erkennen, zu respektieren und aus dem Erkennen dieser Belastungsgrenzen auch selbst schützende Konsequenzen zu ziehen“ (Müller-Commichau, 2020a, 1:38). Spolin spricht in diesem Zusammenhang von „Selbsterkenntnis“ (Spolin, 1993, S. 56).

Improvisationstheater macht auf besondere Weise erfahrbar, wie eng Selbstwahrnehmung und Haltung miteinander verknüpft sind. Lehrende, die sich ihrer eigenen Gefühle, Stimmungen und Reaktionen bewusst sind, können im Spiel verantwortungsvoll handeln und ihre Rolle reflektiert gestalten. Wer die eigene emotionale Verfassung nicht ausreichend wahrnimmt, läuft hingegen Gefahr, die Orientierung zu verlieren oder andere unbeabsichtigt zu verletzen. Besonders das Spiel mit dem eigenen Status setzt die Fähigkeit voraus, Emotionen differenziert wahrzunehmen und einzuordnen. Selbstwahrnehmung ist nicht lediglich ein kognitives Nachdenken über das eigene pädagogische Handeln, sondern ein innerer Prozess der Vergewisserung, also ein bewusstes dialogisches Innehalten

Zugleich eröffnet das Improvisationstheater auch Lehrenden eine Chance zur Selbsterfahrung und Persönlichkeitsentwicklung. Es geht dabei nicht um perfektes methodisches oder schauspielerisches Können und auch nicht um einen besonderen Humorstil, denn der Charme liegt gerade im Unvollkommenen und im Vertrauen, sich auf die Dynamik des Spiels einzulassen. Genau genommen erzeugt das Improvisationstheater eine emotional paradoxe Situation: Lehrende führen einerseits die Gruppe, geben Rahmen und Regeln vor, sind andererseits aber gefordert, offen und präsent für eigene Reaktionen und Gefühle zu bleiben. So entsteht ein ständiges Ineinandergreifen von Verantwortung und persönlichem Erleben. Aber gerade aus der Verschmelzung von Anleiten und eigenem Lernen kann eine vertiefte Selbstwahrnehmung und Achtsamkeit erwachsen.

Wenn sich Lehrende ganz auf das Spiel einlassen, fühlen sie nicht nur die eigene emotionale Verfassung, sondern verstehen augenblicklich, wie Haltung und Handeln auf die Gruppe wirken. Sich in den Spielmoment hineinzugeben, erfordert immer wieder großen Mut und Selbstüberwindung. Indem Lehrende im Vertrauen auf sich selbst und in die Regeln des

Improvisationstheaters eingespurte Handlungsschemata durchbrechen und Routinen aufgegeben, entsteht ein Raum für Selbstwahrnehmung.

Es mag nunmehr der Eindruck entstehen, dass die beschriebenen Impulse für eine anerkennungspädagogisch orientierte Lehrhaltung allzu herausfordernd wirken und die Konfrontation mit eigenen Ängsten als unzumutbar empfunden wird. Solche Gefühlslagen sind nachvollziehbar und werden sehr häufig auftreten. Genau an diesem Punkt setzt die eigene Verantwortung der Selbstfürsorge an. Es gilt, ein Gespür für die eigenen Grenzen zu entwickeln und herauszufinden, in welchem Tempo man persönliche und gleichzeitig didaktische Entwicklungsschritte gehen kann.

Selbstfürsorge bedeutet deshalb auch, sich die Erlaubnis zu geben, sich Zeit zu nehmen und Neues erproben zu dürfen. Die Kunst besteht darin, Ängste zu überwinden und Vorbehalte allmählich aufzugeben und zwar in der eigenen Geschwindigkeit und mit dem Vertrauen darauf, dass das Spiel und der Prozess des Ausprobierens einen tragen. Im Umgang mit Ängsten, Bedenken und inneren Widerständen erweist sich eine gelassene, heitere, wohlwollende und gnädige Haltung sich selbst gegenüber oft als tragfähige Grundlage. Schulze weist auf die großen Potenziale einer grundsätzlich humorvollen Einstellung hin, wie sie im Sinne Høffdings verstanden wird. Diese unterstützt Lehrende dabei, eine „unverkrampfte Souveränität“ zu entwickeln, die es ermögliche, eigene Handlungen und Ansichten zu relativieren und auch zu korrigieren (Schulze, 2010, S. 47).

Es zeigt sich einmal mehr das Leitmotiv des Improvisationstheaters „Scheiter heiter“, das an dieser Stelle gleichzeitig als Motto für eine wertschätzende Selbstfürsorge dienen kann. Bereichernde emotionale Erfahrungen, verbindende Begegnungen und inspirierende Momente können im Improvisationstheater zur Quelle und zum Ausdruck einer authentischen Herzensbildung der Lehrenden in der Deutung Müller-Commichaus werden (Müller-Commichau, 2023, S. 109). Durch diese lebendigen und vertrauensvollen Prozesse könnte für Lehrende sogar eine kleine Insel individueller Freiheit innerhalb curricularer und zielorientierter Vorgaben entstehen, die Spolin als zentrales Anliegen des Improvisationsspiels benennt (Spolin, 1993, S. 60).

7 Spontanes Anerkennungshandeln – Überlegungen zu einem heuristischen Prinzip für die andragogische Praxis

Aus der systematischen Auseinandersetzung mit den -im vorhergehenden Kapitel entwickelten- Gedanken, leitet sich nunmehr die Überlegung ab, wie sich eine (erwachsenen-)pädagogische Grundhaltung Lehrender ausbilden kann, die nicht an das Setting des Improvisationstheaters gebunden bleibt, sondern darüber hinaus für weitere andragogische Kontexte anschlussfähig wird. Ziel ist es, die dieser Haltung zugrunde liegenden Grundgedanken so zu konturieren, dass sie sich in verschiedenste Lehr-/Lernprozesse übertragen und in ihrer ethischen Tiefe erhalten lassen. Es besteht kein Anspruch, durch die Formulierung eines Prinzips eine eigenständige Theorie zu begründen. Vielmehr soll als konsequentes Resultat an dieser Stelle ein heuristisches Denkmodell entstehen, das dazu anregt, das eigene pädagogische Handeln aus einer inneren, selbstreflektierenden Bewegung heraus zu verstehen und zu verändern.

Der von der Verfasserin an dieser Stelle vorgeschlagene Begriff des „Prinzips des spontanen Anerkennungshandelns“ ist das Ergebnis einer sorgfältigen und umfassenden Literaturrecherche und wurde in dieser Formulierung bisher nicht verwendet. Er versteht sich als originäres Denkkonstrukt, das aus der Argumentation dieser Arbeit heraus entwickelt wird. Das Prinzip erhebt ausdrücklich keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit, würde aber Lehrenden die Möglichkeit eröffnen, verschiedene Perspektiven aufzugreifen und diese in Bezug zu ihrer eigenen pädagogischen Praxis zu setzen.

Das Prinzip des spontanen Anerkennungshandelns soll keine didaktische Handlungsanleitung sein, sondern es macht eine Denkebene auf und bietet ein kreatives Zwischen der inneren Zwiesprache. Es dient als Verbindungsglied zwischen Haltung und äußerem Handeln im klassisch verstandenen Sinn. Die besondere Relevanz ergibt sich aus dem Bestreben der Verfasserin, eine Brücke zwischen pädagogisch-philosophischen Theorien und der alltäglichen Bildungspraxis zu schlagen. „Handeln“ meint hier, die bewusste innere Entscheidung, die eigene Haltung in ein zu konkretisierendes methodisch-didaktisches Tun zu überführen.

Diese Auffassung des Begriffs „Handlung“ knüpft an Kants ethisches Verständnis von inneren Handlungen an, welche die innere Freiheit der Willkür ausdrücken (Schadow, 2013, S. 88) und die „über die Qualität einer Handlung entscheiden“ (Schadow, 2013, S. 103). Auch für Buber bezeichnet der Begriff der Wesenshandlung nicht nur ein äußeres Tun, sondern umfasst zugleich eine innere Haltung, die als Ausdruck einer existenziellen Grundbewegung des Menschseins verstanden werden kann (Buber, 1972, S. 132). Die gewählte Begrifflich-

keit ist damit nicht nur ontologisch anschlussfähig, sondern steht auch in Einklang mit den leitenden Bezugsphilosophien dieser Arbeit und trägt so zur Konsistenz des entwickelten Denkmodells bei.

Es gilt nun herauszuarbeiten, wie die Begriffselemente „spontan“ und „Anerkennung“ in diesem Zusammenhang zu verstehen sind, um den Gesamtbegriff stimmig zusammenzuführen. „Spontan“ verweist auf die Entwicklung einer inneren, bewussten Tätigkeitsbereitschaft der Lehrenden, sich mit heiterer Gelassenheit und Vertrauen auf das Unfertige, das Widersprüchliche und sich auch auf eventuelles Scheitern situativ einlassen zu wollen, sich also zu zeigen und das „Spiel mitzuspielen“. Diese Bereitschaft erlaubt es, Statusverhältnisse auszuprobieren, Fehler als willkommener Teil des Prozesses wertschätzend zuzulassen und das Schöne im unplanbaren Moment zu entdecken.

Das Begriffselement „Anerkennung“ zielt in diesem Kontext nicht auf pädagogisch-methodisches Lob oder Feedback, sondern auf eine grundsätzliche Bereitschaft, die Teilnehmenden in ihrer Eigenheit bewusst wahr- und anzunehmen, und zwar unabhängig von Leistung, Funktion oder Erwartung, ganz im Sinne der Thesen Bubers und Müller-Commichaus. Die voraussetzungslose Anerkennung im Wechselspiel zwischen Ich-Es- und Ich-Du-Beziehung, angelehnt an das „Yes-And-Prinzip“ des Improvisationstheaters, wird als Dialog verstanden, in dem das Eingebrachte nicht relativiert, sondern schöpferisch als Impuls aufgegriffen und weitergeführt wird.

Ein wesentlicher Beweggrund für die Formulierung eines Prinzips liegt in der bewussten Vereinfachung der konzeptionellen Rahmung, um eine alltagstaugliche Zugänglichkeit zu ermöglichen und zugleich die zugrunde liegenden komplexen philosophischen Leitideen so zu gestalten, dass sie nicht als überfrachtet empfunden werden. Das Modell wird dadurch nicht nur kognitiv, sondern auch emotional und ästhetisch entlastet und bleibt somit denk-, merk- und handhabbar. Seine Offenheit macht es viabel, anschlussfähig und transformierbar: Es lädt im Sinne eines dekonstruktiven Denkens zur situationsbezogenen Anwendung, zur kreativen Aneignung und zur individuellen Ausgestaltung ein. Im Entwurf dieses Prinzips an sich spiegelt sich ein bildungsgestaltendes Anliegen wider, das sich an den Grundgedanken der Erwachsenenpädagogik der Anerkennung ausrichtet und Lehrenden die Freiheit lässt, sich -entsprechend der Forderung Müller-Commichaus- mehrdimensional zu definieren (Müller-Commichau, 2021, S. 115).

In einer Zeit, in der formale Bildungsprozesse häufig standardisiert und entfremdend wirken, setzt dieses Prinzip einen bewussten Gegenakzent. Es eröffnet Lehrenden, gerade auch unter herausfordernden Arbeitsbedingungen, die Möglichkeit, eine eigene Form der Profes-

sionalisierung zu entdecken, die weit über Didaktik und Methodik hinausreicht und entlastend wirken kann. Als übergreifendes Orientierungsmodell könnte es also gleichermaßen zur fachlichen Weiterentwicklung wie auch zur Persönlichkeitsentfaltung beitragen.

Darüber hinaus ergeben sich konkrete Möglichkeiten für die Konzeption erwachsenenbildnerischer Prozesse, die nicht auf gesteuerte prozessorientierte Methoden abzielen, sondern auf eine bewusste, situative Entwicklung von Lehr-/Lernbeziehungen. Insbesondere auf der mikrodidaktischen Ebene könnten Lehrende -im Verständnis der Gesamtidee von Improvisationstheater- neue Erfahrungsräume eröffnen, in denen Lehr-/Lernprozesse auf indirekte Weise angestoßen werden. So könnten pädagogische Settings gestaltet werden, in denen Fehlerfreundlichkeit, Offenheit und gegenseitige Anerkennung lebendig erfahrbar sind. Bildung würde so zu einer gemeinsamen Gestaltungsaufgabe, die gleichermaßen kognitive, emotionale, relationale sowie ästhetische Qualitäten umfasst.

Die im Zuge dieser Arbeit herausgearbeiteten Überlegungen münden also in der Formulierung des Prinzips des spontanen Anerkennungshandelns und leisten damit den entscheidenden Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfrage. Durch die systematische Verschränkung der theoretischen Grundlagen der Erwachsenenpädagogik der Anerkennung mit den kreativen Potenzialen des Improvisationstheaters konnte ein heuristisches Denkmodell entwickelt werden, das das Spannungsfeld zwischen innerer Haltung und äußerem Handeln bewusst in den Blick nimmt. Damit wird nicht nur der theoretische Zusammenhang transparent, sondern zugleich eine praxisrelevante Orientierungshilfe geboten. So findet die Forschungsfrage in der vorliegenden Modellentwicklung eine wissenschaftlich fundierte und innerhalb des theoretischen Bezugsrahmens der Erwachsenenpädagogik der Anerkennung reflektierte Klärung.

8 Grenzen der Analyse, weiterführende Fragestellungen und Ausblick

Ziel dieser Arbeit ist es nicht, weitere philosophische Denkrichtungen kontrovers zu diskutieren, sondern die Anschlussfähigkeit der gewählten Theorieansätze sichtbar zu machen; stets geleitet von der verstehenden Haltung der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Statt Unterschiede gegeneinander auszuspielen und „Theoriensurfing“ zu vermeiden (Prange, 2010, S. 98), ging es darum, Verbindendes herauszuarbeiten und im Anschluss aufzuzeigen, wie sich die Bezugstheorien im Kontext der Forschungsfrage sinnvoll aufeinander beziehen lassen. Johnstones Aussage „Spiele sind ein Ausdruck von Theorien“ (Johnstone, 2024, S. 24) markiert eine grundlegende erkenntnisleitende Perspektive, die zur Weiterfüh-

rung herausfordert. Die Thesis versteht sich in diesem Sinne als Beitrag zu einem offenen Diskurs, in dem kritische Denkanstöße, ergänzende Impulse und neue Perspektiven willkommen sind. Dennoch bringt die thematische Schwerpunktsetzung notwendigerweise Begrenzungen und Desiderata mit sich.

In den Fokus ist bewusst die Perspektive der Lehrenden gestellt. Die Seite der Lernenden muss -ob ihrer hohen Relevanz- unberücksichtigt bleiben, um die gewählte Schwerpunktsetzung konsequent zu verfolgen. Im Themenfeld Improvisationstheater sind gruppendynamische und systemische Prozesse, die sich im Verlauf von Improvisationsübungen sowie auf der Bühne zeigen können, ebenso wie publikumsbezogene Aspekte, bewusst ausgeklammert. Ihre Einbeziehung hätte den Rahmen der vorliegenden Arbeit gesprengt. Gleichwohl bleibt es bedauerlich, dass die Wechselwirkungen innerhalb des Gesamtkonstrukts, mitsamt ihrer Eigendynamik und dem entstehenden spannenden Resonanzraum, nicht näher beleuchtet werden können. Diese Auslassung markiert aber einen vielversprechenden Ausgangspunkt für weiterführende Überlegungen, auch in Richtung einer späteren methodisch-didaktischen Ausgestaltung.

Da die Thesis bewusst theoretisch-konzeptionell ausgerichtet ist, erhebt sie keinen Anspruch auf empirische Belege. Vielmehr kann sie als Anregung und Einstieg für weiterführende qualitative Forschungen dienen. Es gilt allerdings kritisch zu hinterfragen, inwieweit empirische Verfahren geeignet sind, die Wirksamkeit philosophisch fundierter bildungstheoretischer Modelle und ihrer Prozesse zu erfassen. Prange kritisiert, dass sich pädagogisches Denken häufig nur über die Anschlussfähigkeit an große Theorieentwürfe legitimiere, statt eigene originär pädagogische Fragestellungen und Begriffe zu entwickeln. Das „Pädagogische“ werde dabei meist herausgefiltert oder an Subdisziplinen und Praktiker delegiert, die dann vor Ort versuchen müssten, die weitreichenden Theorien in den Alltag zu übertragen (Prange, 2010, S. 96).

Diese Arbeit verfolgt also primär nicht das Ziel, konkrete Umsetzungsvorschläge zu entwickeln, und sie möchte auch nicht „die großen Scheine der Theorie in die kleine Münze des Alltags“ umtauschen (Prange, 2010, S. 97). Vielmehr versteht sie sich als Beitrag zur Klärung und Selbstreflexion pädagogischen Denkens, und zwar in dem Sinne, wie Prange die Aufgabe einer systematischen Pädagogik beschreibt: Die philosophische Dimension der Pädagogik sei nicht als ein „ethisches Vorwort zum sauren Geschäft des Erziehens“ zu begreifen und ebenso nicht als die Vermittlerin höherer Bildungsideale, sondern vielmehr als eine Reflexion über Voraussetzungen und Unterschiede sowie über Selbstorganisation und Identifizierung des pädagogischen Wissens und Handelns (Prange, 2010, S. 105).

Dennoch will sich die Arbeit ihres Transferpotenzials in die Praxis überhaupt nicht entziehen, denn der methodische Denkansatz ist in dieser Arbeit deutlich zu erkennen. Beck et al. weisen auf die bedauerliche Entkopplung von Bildungswissenschaft und Erziehungswissenschaft hin und verweisen auf die Entwicklung einer neuen transdisziplinären Wissenschaft (*learning science*) (Beck et al., 2023, S. 110). Der daraus resultierende Forschungsbedarf ist auch in diesem Kontext bedeutsam, da Improvisationstheater nicht nur als künstlerische Praxis, sondern als partizipative und interaktive Lernmethode betrachtet werden sollte. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung dieser Methode könnte dazu beitragen, die Bedeutung improvisierter Interaktion in der Erwachsenenbildung für Lehrende und Lernende differenzierter zu verstehen.

Ganz in der Tradition des Improvisationstheaters könnten sich also Interesse und Verstehen in einer Abfolge wechselseitiger Beiträge aus Wissenschaft und Praxis entwickeln: Zug-um-Zug, Impuls-auf-Impuls. Die Verfasserin versteht ihren Beitrag als einen Teil eines solchen Prozesses und platziert ein Angebot in zuversichtlicher Erwartung des nächsten Spielzugs.

9 Fazit

Es lässt sich nunmehr belegen, dass die Erwachsenenpädagogik der Anerkennung, das Improvisationstheater und der Humor sich in ihrer historischen, ethischen, dialogischen und ästhetischen Dimension als gemeinsame Denktradition fassen lassen. Ihre strukturelle Verwandtschaft ist mehr als zufällig und diese bietet -wie anfangs als These aufgestellt- eine tragfähige Grundlage für das professionelle Selbstverständnis Lehrender. Im „Prinzip des spontanen Anerkennungshandelns“ wurden diese Erkenntnisse zu einem hermeneutischen Denkmodell verdichtet, das fächerübergreifende Impulse für methodisch/didaktische Prozesse in der Erwachsenenbildung eröffnet.

Zum Abschluss sei auf die eingangs formulierten Beweggründe dieser Arbeit verwiesen, in dem Bewusstsein, dass sie sich im Kleinen bewegt und dennoch wagt, Großes mitzudenken. In der gleichzeitigen Wahrnehmung beider Perspektiven liegt ein Moment des großen Humors im Sinne Høffdings: die wohlwollende Fähigkeit, das Große im Kleinen zu erkennen, ohne es zu relativieren, und das Kleine ernst zu nehmen, ohne es zu überschätzen (Schulze, 2010 S. 186).

In einer Welt, in der digitale Systeme zunehmend unser Denken, Handeln und Selbstbild prägen, wird Bildung zu einer zutiefst paradoxen Aufgabe. Einerseits verlangt die Gegenwart Effizienz und messbaren Output, andererseits benötigt ein gutes Leben Menschlichkeit, Be-

gegnung und auch Poesie. Müller-Commichau stellt fest, dass Erziehung an sich bereits ein Paradox sei (Müller-Commichau, 2018, S. 63). Die transdisziplinären Zukunftsforscher Benedikter und Fathi diagnostizieren: Die technologische Revolution mache das „Ich“ zur zentralen Frage der Gegenwart und stelle das Paradoxon unserer Zeit dar (Benedikter & Fathi, 2022, S. 57). Beide Perspektiven weisen auf eine gemeinsame, allumfassende Herausforderung für Bildung und Gesellschaft hin: das Begreifen des Paradoxen und der Umgang mit ihm.

Im Zuge der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Theorieansätzen zeigte sich das Paradoxe als wiederkehrende, existenziell bedeutsame Ambivalenz. Diese Einsicht, die sich der Verfasserin allmählich erschloss, findet ihre letzte, bis ins Existenzielle reichende Ergänzung bei Watzlawick, der die Paradoxie des Lebens in seinem feinen, ironischen Humor formuliert: „Die grundlegende Regel, wonach das Spiel kein Spiel, sondern todernst ist, macht das Leben zu einem Spiel ohne Ende, das eben nur der Tod beendet. Und – als wäre das nicht schon paradox genug – hier liegt eine zweite Paradoxie: Die einzige Regel, die dieses todernste Spiel beenden könnte, ist nicht selbst eine seiner Regeln“ (Watzlawick, 1983, S. 123).

Lösel erkennt im „Sei-spontan-Paradox“ Watzlawicks das grundsätzlich lebensdienliche Potenzial für nicht-rationale Problemlösungen (Lösel, 2013, S. 129), während Høffding in der paradoxen Tragikomik des Lebens sogar eine annähernd abschließende Lebensbestimmung sieht (Høffding, 1918, S. 100). Im philosophisch-humorvollen Blick auf das Paradoxe liegt somit eine zentrale Perspektive, die Spiel und Ernst, Möglichkeit und Endlichkeit in Einklang bringt.

Paradoxien bergen eine große Qualität in sich. Es erfordert Mut, Entschlossenheit und Vertrauen, mit ihnen umzugehen, daraus das Schöne und Ästhetische im guten (Lehr-)Leben zu erkennen und Tragik, Brüche und Ungewissheiten auszuhalten. Liegt in Watzlawicks Paradoxon nicht auch die Improvisation, um das große Spiel des Lebens spielen zu können? Und stellt sie nicht auch eine Art der Selbstermächtigung als subjektive Aneignung von Freiheit dar? Improvisation bedeutet nicht die Auflösung des Paradoxen, sondern ist eine Weise, eine Spielart des Lebens, die nicht alles beantwortet, aber vieles aushält: dialogisch, humorvoll, zutiefst menschlich.

So endet diese Thesis in der leisen Hoffnung, dass sich in der Lektüre dieser Arbeit Spuren finden lassen, die dazu einladen, mit etwas Spielfreude und Zuversicht in dieses Leben zu springen und den Ambivalenzen unserer komplexen und krisenbelasteten Gegenwart mit Menschlichkeit zu begegnen.

10 Literaturverzeichnis

Adorno, T. W. (1998). *Ästhetische Theorie* (14. Aufl., Bd. 2). Suhrkamp.

Arnold, R. (2019). *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit: Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung* (5., unveränd. Aufl.). Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung: Band 44. Schneider Verlag Hohengehren.

Beck, K., Kubisch, S. & Mußél, F. (2023). Lehrer*innenbildung als transdisziplinäre Ausbildungspraxis? Diskussion aus Perspektive von Dozierenden. In M. Kondratjuk, A. Epp, S. Gabriel, J. Gasterstädt, M. Hinrichsen, A. Koevel, S. Rüger, S. Terstegen, A. Wanka & M. Zschach (Hrsg.), *Transdisziplinarität in der Bildungsforschung: Perspektiven und Herausforderungen theoretischer, method(olog)ischer und empirischer Grenzgänge (Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 91,* S. 105–120). Springer VS.

Benedikter, R. & Fathi, K. (2022). Die Zukunft des menschlichen Bewusstseins. In P. Kovce & B. P. Priddat (Hrsg.), *Selbstverwandlung: Das Ende des Menschen und seine Zukunft. Anthropologische Perspektiven von Digitalisierung und Individualisierung* (S. 47–70). Metropolis.

Bidlo, T. (2006). *Theaterpädagogik: Einführung*. Oldib.

Bohrer, K. H. (1981). *Plötzlichkeit: Zum Augenblick des ästhetischen Scheins.* Suhrkamp.

Buber, M. (1972). *Briefwechsel aus sieben Jahrzehnten: Bd I: 1897-1918*. Lambert Schneider.

Buber, M. (2019a). Elemente des Zwischenmenschlichen [1947]. In M. Buber, A. Losch & P. Mendes-Flohr (Hrsg.), *Schriften über das Dialogische Prinzip* (S. 212–228). Gütersloher Verlagshaus.

Buber, M. (2019b). Ich und Du [1923]. In M. Buber, A. Losch & P. Mendes-Flohr (Hrsg.), *Schriften über das Dialogische Prinzip* (S. 37–82). Gütersloher Verlagshaus.

Buber, M. (2019c). Vorwort [zu Dialogisches Leben] [1947]. In M. Buber, A. Losch & P. Mendes-Flohr (Hrsg.), *Schriften über das Dialogische Prinzip* (S. 209–210). Gütersloher Verlagshaus.

Buber, M., Losch, A. & Mendes-Flohr, P. (Hrsg.). (2019). *Schriften über das Dialogische Prinzip*. Gütersloher Verlagshaus.

Derrida, J. (1976). *Die Schrift und die Differenz*. Suhrkamp.

Deutsche Rentenversicherung Bund. (2021). *Psychische Erkrankungen häufigste Ursache für Erwerbsminderung: Wenn die Seele streikt*. Abgerufen am 15.08.2025 von https://www.deutsche-rentenversicherung.de/Bund/DE/Presse/Pressemitteilungen/pressemitteilungen_archive/2021/2021_11_30_psych_erkrankungen_erwerbsminderung.html?utm_source=chatgpt.com

Döbereiner, J. (2025). Politischer Humor dient sowohl der Freiheit als auch dem Extremismus. *E + Z, Entwicklung und Zusammenarbeit* (04/25), 29. https://www.dandc.eu/sites/default/files/digital-monthly/e_z_0425_0.pdf

Dörger, D. & Nickel, H.-W. (2008). *Improvisationstheater: Das Publikum als Autor - ein Überblick*. Schibri.

Fraser, N. (2009). Zur Neubestimmung von Anerkennung. In H.-C. Schmidt am Busch & C. F. Zurn (Hrsg.), *Deutsche Zeitschrift für Philosophie: Sonderband Anerkennung* (Bd. 21, S. 201–212). Akademie Verlag.

Freud, S. (2013). *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten* [1905; E-Book-Ausgabe]. BookRix.

Gieseke, W. (2012). Emotionen als beziehungsstiftender Wirkungszusammenhang für Lebenslanges Lernen. In W. Gieseke, E. Nuissl & I. Schüßler (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Reflexionen zur Selbstbildung: Festschrift für Rolf Arnold* (S. 59–80). wbv.

Goebel, H. (1918). Vorwort. In H. Høffding (Hrsg.), *Humor als Lebensgefühl: (Der Grosse Humor); eine psychologische Studie* (S. III–V). B. G. Teubner.

Göpfert, M. & N'Guessan, K. (2025). Wenn Humor zur Waffe wird. *E + Z, Entwicklung und Zusammenarbeit,*(04/25), 51–54. https://www.dandc.eu/sites/default/files/digital-monthly/e_z_0425_0.pdf

Hafeneger, B., Henkenborg, P. & Scherr, A. (Hrsg.). (2013). *Pädagogik der Anerkennung: Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Wochenschau Verlag.

Hentschel, U. (1996). *Theaterspielen als ästhetische Bildung: über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung* [Druck nach Typoskript, Dissertation]. Deutscher Studien Verlag.

Herzog, R. (2006). *Heil Hitler, das Schwein ist tot! Lachen unter Hitler - Komik und Humor im Dritten Reich*. Eichborn.

Hilliger, D. (2018). *Keine Didaktik der performativen Künste : Theaterpädagogisch handeln im Framing von Risk, Rules, Reality und Rhythm.* Schibri.

Hirsch, R. D., Bruder, J. & Radebold, H. (Hrsg.). (2001). *Heiterkeit und Humor im Alter.* (Bd. 2). Chudeck-Druck.

Hitzler, R. & Honer, A. (1997). Einleitung: Hermeneutik in der deutschsprachigen Soziologie heute. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik: Eine Einführung* (S. 7–30). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Høffding, H. (1896). *Kierkegaard als Philosoph*. Fr. Frommanns Verlag (E. Hauff).

Høffding, H. (1918). *Humor als Lebensgefühl: (Der Grosse Humor); eine psychologische Studie*. B. G. Teubner.

Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte* (8. Aufl.). Suhrkamp.

Honneth, A. (2009). Arbeit und Anerkennung: Versuch einer Neubestimmung. In H.-C. Schmidt am Busch & C. F. Zurn (Hrsg.), *Deutsche Zeitschrift für Philosophie: Sonderband Anerkennung* (Bd. 21, S. 213–228). Akademie Verlag.

Hoppe, H. (2003). *Theater und Pädagogik: Grundlagen, Kriterien, Modelle pädagogischer Theaterarbeit* (Forum Spieltheaterpädagogik, Bd. 1). LIT.

Humor: International Journal of Humor Research. (o. D.). Verfügbar unter www.degruyterbrill.com/journal/key/humr/html

Johnstone, K. (2023). *Improvisation und Theater* (17. Aufl.). Alexander Verlag Berlin.

Johnstone, K. (2024). *Theaterspiele: Spontanität, Improvisation und Theatersport* (14. Aufl.). Alexander Verlag Berlin.

Kaléko, M. (2014). *Mein Lied geht weiter: Hundert Gedichte* (15. Aufl.). *dtv: Bd. 13563*. Deutscher Taschenbuch Verlag.

Kassner, D. (2001). Humor im Unterricht? Teil 1: Theoretische Grundlagen. *Erziehungswissenschaft und Beruf*, *49*(4), 443–470.

Kassner, D. (2002). Humor im Unterricht? Teil 2: Untersuchungsergebnisse und deren Interpretation. *Erziehungswissenschaft und Beruf*, *50*(1), 15–44.

Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hrsg.). (2003). *Humor in der Bildungsarbeit* (Bd. 49). wbv.

Kondratjuk, M., Epp, A., Gabriel, S., Gasterstädt, J., Hinrichsen, M., Koevel, A., Rüger, S., Terstegen, S., Wanka, A. & Zschach, M. (Hrsg.). (2023). *Transdisziplinarität in der Bildungsforschung: Perspektiven und Herausforderungen theoretischer, method(olog)ischer und empirischer Grenzgänge* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 91). Springer VS.

Kovce, P. & Priddat, B. P. (Hrsg.). (2022). *Selbstverwandlung: Das Ende des Menschen und seine Zukunft. Anthropologische Perspektiven von Digitalisierung und Individualisierung*. Metropolis.

Kristoffersen, B. (2014). Jacob Levy Moreno's encounter term: a part of a social drama. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, *13*(S1), 59–71. https://doi.org/10.1007/s11620-014-0222-4

Kriz, J. (2014). Einladung zu einer Begegnung: Morenos Werk aus der Sicht der Personenzentrierten Systemtheorie. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*. https://doi.org/10.1007/s11620-014-0229-x

Kurt, R. & Herbrik, R. (2022). Sozialwissenschaftliche Hermeneutik und hermeneutische Wissensoziologie. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3., vollst. überarb. und erw. Aufl., S. 607–626). Springer VS.

Laveccia, S. (2022). Ich will wollen wollen! Digitalminimalistische Betrachtungen. In P. Kovce & B. P. Priddat (Hrsg.), *Selbstverwandlung: Das Ende des Menschen und seine Zukunft. Anthropologische Perspektiven von Digitalisierung und Individualisierung* (S. 262–271). Metropolis.

Lévinas, E. (2014). *Totalität und Unendlichkeit: Versuch über die Exteriorität* (5. Aufl., Studienausgabe). Alber.

Liebau, E., Klepacki, L. & Zirfas, J. (2009). *Theatrale Bildung: Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule* (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung). Juventa.

Liessmann, K. P. (2022). Traum und Albtraum: Bildung im Zeitalter des digitalen Wandels. In P. Kovce & B. P. Priddat (Hrsg.), *Selbstverwandlung: Das Ende des Menschen und seine Zukunft. Anthropologische Perspektiven von Digitalisierung und Individualisierung* (S. 275–280). Metropolis.

Lösel, G. (2013). *Das Spiel mit dem Chaos: Zur Performativität des Improvisationstheaters* (Theater: Bd. 56). Transcript.

Lösel, G. (2024). *Die dunkle Seite des Spiels: Theater zwischen Spiel, Wirklichkeit und Fiktion* (Theater: Bd. 161). Transcript.

Müller-Commichau, W. (2003). *Verstehen und verstanden werden: Ethische Perspektiven in konstruktivistischer Pädagogik* (Edition Psychologie und Pädagogik). Matthias-Grünewald-Verlag.

Müller-Commichau, W. (2005). *Fühlen lernen oder Emotionale Kompetenz als Schlüsselqualifikation*. Matthias-Grünewald-Verlag.

Müller-Commichau, W. (2007). *Lebenskunst lernen: Annäherungen an eine Pädagogik des Zulassens*. Schneider Verlag Hohengehren.
Müller-Commichau, W. (2014). *Anerkennung in der Pädagogik: Ein Lehrstück*. Schneider Verlag Hohengehren.
Müller-Commichau, W. (2015). *„Was soll das denn!?“: Zeitgenössische Kunst als Lernfeld*. Schneider Verlag Hohengehren.
Müller-Commichau, W. (2018). *Souveränität durch Anerkennung: Überlegungen zu einer dekonstruktiven Erwachsenenpädagogik*. Schneider Verlag Hohengehren.
Müller-Commichau, W. (2019). Unkonventionell und menschenbejahend: Überlegungen zu einer anerkennenden Kunstpädagogik im Anschluss an Adorno. *weiter bilden - DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*(3), 32–35. http://www.die-bonn.de/id/37098
Müller-Commichau, W. (2020a). *Fünf Säulen einer Erwachsenenpädagogik der Anerkennung* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=8319w9XYLy0
Müller-Commichau, W. (2020b). *Lebenskunst lernen und lehren…?* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=ND1rc-A1i3E&t=977s
Müller-Commichau, W. (2020c). Lehre als Gabe: Geben als Teil einer Ethik der Anerkennung. *weiter bilden - DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*(3), 41–44. http://www.die-bonn.de/id/37386
Müller-Commichau, W. (2021). *Spuren - ein Leben als Lehre*. Schneider Verlag Hohengehren.
Müller-Commichau, W. (2023). Herzensbildung und Erwachsenenlernen: Ein Zwischenruf. *EB Erwachsenenbildung*(3), 108–109.
Nowotny, J. (2017). *„Kierkegaard ist ein Jude!“: Jüdische Kierkegaard-Lektüren in Literatur und Philosophie* (Dissertation, ETH Zürich). https://www.research-collection.ethz.ch/bitstream/handle/20.500.11850/195938/Diss_J%C3%BCdische%20Kierkegaard-Lekt%C3%BCren_JN.pdf?sequence=4
Nuissl, E. (1990). Das wäre doch gelacht…: Vom Humor in Bildungsprozessen. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*(25), 76–80.
Prange, K. (2010). Die philosophische Dimension der Pädagogik. In D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.), *‚Bildung' jenseits pädagogischer Theoriebildung?* (S. 95–106). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92284-3_5
Proyer, R. T. (2018). Playfulness and humor in psychology: An overview and update. *Humor, 31*(2), 259–271. https://doi.org/10.1515/humor-2016-0080
Reims, N., Tophoven, S. & Rauch, A. (2024). Bedingungen für gelingende berufliche Reha-Verläufe von Menschen mit psychischen Erkrankungen aus der Perspektive verschiedener Akteure. *Zeitschrift für Sozialreform*, *70*(4), 379–404. https://doi.org/10.1515/zsr-2024-0006
RPTU Kaiserslautern Landau, Distance & Independent Studies Center. (2020). *Infoheft zum wissenschaftlichen Arbeiten: Erwachsenenbildung* (2. durchges. Aufl.). https://olat.vcrp.de/m/5f8e97e2fa7e9f1472d46814cef1a5ec/_sharedfolder/Studieninformationen_Neu/EB_Infoheft_wissArbeiten_2023.pdf
Ruch, W. (2008). Psychology of humor. In V. Raskin (Hrsg.), *The primer of humor research* (S. 17–100). Mouton de Gruyter. https://doi.org/10.5167/uzh-6447

Ruch, W. & Zweyer, K. (2001). Heiterkeit und Humor: Ergebnisse der Forschung. In Hirsch, R.D., Bruder, J. & Radebold, H. (Hrsg.), *Heiterkeit und Humor im Alter*. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Gerontopsychiatrie und -psychotherapie, Bd. 2. Chudeck-Druck. https://doi.org/10.5167/UZH-77822

Sawyer, R. K. (2003). *Improvised Dialogues: Emergence And Creativity In Conversation*. Ablex.

Schadow, S. (2013). Recht und Ethik in Kants Metaphysik der Sitten: (MS 6:218-221 und TL 6:390 f.). In A. Trampota & I. Kant (Hrsg.), *Kant‘s „Tugendlehre“: A comprehensive commentary* (S. 85–112). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110229875.85

Schmitt, P. (2021). *Postdigital: Medienkritik im 21. Jahrhundert*. Meiner. https://doi.org/10.28937/978-3-7873-3949-5

Schulze, F. (2010). *Humor als regulative Idee politischer Bildung*. Wochenschau.

Siebert, H. (2003). *Die bunte Welt des Humors: Komik und Humor, pädagogisch betrachtet*. Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung, Bd. 47. VAS.

Siebert, H. (2005). *Pädagogischer Konstruktivismus: Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung* (3., überarb. und erw. Aufl.). Beltz.

Sills/Spolin Theater Works (o. D.). *Biography Viola Spolin*. https://www.violaspolin.org/bio

Spolin, V. (1986). *Theater Games For The Classroom: A Teacher‘s Handbook*. Northwestern University Press.

Spolin, V. (1993). *Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater* (4. Aufl.). Junfermann.

Waldl, R. (2005). J.L. Morenos Einfluss auf Martin Bubers Ich und Du. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*(1), 175–191. https://doi.org/10.1007/s11620-005-0082-z

Watzlawick, P. (1983). *Anleitung zum Unglücklichsein*. Piper.

Welsch, W. (2008). *Unsere Postmoderne Moderne* (7. Aufl.). De Gruyter.

Welsch, W. (2010). *Ästhetisches Denken* (7. Aufl.). Reclam.

Zierer, K. (2020). Stichwort Haltungen. *weiter bilden - DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*(3), 10–11. https://doi.org/10.3278/WBDIE2003W

Zirfas, J. (2001). Identitäten und Dekonstruktionen: Pädagogische Überlegungen im Anschluss an Jacques Derrida. In A. Schmidt, J. Hartmann, A. Tervooren & B. Fritzsche (Hrsg.), *Dekonstruktive Pädagogik: Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven* (S. 49–64). Springer Fachmedien.

Zurn, C. F. (2012). Einleitung. In H.-C. Schmidt am Busch & C. F. Zurn (Hrsg.), *Deutsche Zeitschrift für Philosophie: Sonderband Anerkennu*ng (Bd. 21, S. 7-24). Akademie Verlag.

11 Anhangsverzeichnis

Anhang 1	Foto-Impressionen aus der Praxis	Seite	76
Anhang 2	Beispiel-Games	Seite	78
Anhang 3	Der Humorbegriff im Sinnbezirk der Komik	Seite	83

Anhang 1

Foto-Impressionen aus der Praxis:

Das „grüne Klassenzimmer“ des Bfw Friedehorst gGmbH im Sommer 2025.
Eine Bühne für Improtheater-Übungen im Rahmen des Kommunikationsunterrichts für Umschüler/-innen (Kaufmann/-frau im E-Commerce).

(Eigene Aufnahmen; die Urheber- und Nutzungsrechte liegen bei der Verfasserin. Alle abgebildeten und eindeutig erkennbaren Personen haben schriftlich der Verwendung im Rahmen dieser wissenschaftlichen Arbeit sowie einer Veröffentlichung in Print und digital (z. B. auf Hochschulplattformen oder in Online-Archiven) zugestimmt.)

Anhang 2

Beispiel-Games

Die nachfolgenden Games (Improvisationsübungen) umfassen sowohl eigens entwickelte Spielideen als auch Varianten etablierter Formate. Letztere wurden, sofern identifizierbar, mit einem Quellhinweis versehen. Modifizierte Übungen ohne eindeutige Quelle werden als eigene Bearbeitungen ausgewiesen. Angesichts der Vielzahl an Improvisationsübungen, die häufig mündlich weitergegeben werden und in ihrer Herkunft nicht eindeutig dokumentiert sind, lassen sich Übereinstimmungen mit bestehenden Formaten nicht ausschließen. Etwaige Ähnlichkeiten zu bekannten Spielideen sind unbeabsichtigt und dem kaum überschaubaren Variantenreichtum in der theaterpädagogischen Praxis geschuldet.

Auch die hier beschriebenen Games werden in unterschiedlichen Abwandlungen gespielt. Der Anhang dient ausschließlich der Veranschaulichung und der bildlichen Vorstellung; die Spielanleitungen sind daher bewusst knapp gehalten und auf das Wesentliche reduziert. Weiterführende Hinweise zur Durchführung, zum Side-Coaching, zur Publikumsansprache und zur Reflexion, wie sie bei Spolin und Johnstone ausführlich dargelegt sind, können den Originalquellen entnommen werden. Vor allem werden einfache Einstiegsübungen vorgestellt, die sich nach Erfahrung der Verfasserin in der Praxis bewährt haben. Für eine konkrete Umsetzung im Unterricht müssten die Beschreibungen selbstverständlich didaktisch aufbereitet werden. Fragen der Methodik und Didaktik stellen aber ein eigenständiges Themenfeld dar und sind nicht Gegenstand dieser Arbeit.

Die hier beschriebenen Beispiel-Games sind in ansteigender Komplexität angeordnet, um einen lebendigen Eindruck verschiedener Spiel-Genres zu vermitteln.

Nr.	Name des Spiels	Spielbeschreibung
1	„Feiere den Fehler“	Die Spielenden stellen in beliebiger Reihenfolge möglichst viele Varianten dar, wie man einen Fehler feiert. Jeder sucht sich seine persönliche Lieblingsvariante aus, die jeweils im Notfall gespielt wird, wenn „nichts mehr geht“. Ziel: Das Prinzip „Scheiter heiter“ einführen, Fehleraffinität fördern. (Weitverbreitete Einstiegsübung, deren Ursprung sich nicht eindeutig zurückverfolgen lässt)
2	Geben und Nehmen/ Aufwärmübung (*Give & Take Warm-Up*)	Die Spielenden stehen im Kreis. Jede Person darf eine Bewegung beginnen. Wenn sich eine Person bewegt, müssen alle anderen stillhalten (keine Bewegung). Jede Person kann jederzeit eine (Anschluss-)Bewegung machen, muss jedoch innehalten, sobald eine andere Person eine Bewegung beginnt. Auch Geräusche können als Bewegungen betrachtet werden. Spielende, die die Bewegung einer anderen Person wahrnehmen, reagieren also auf das Geben dieser Bewegung. Ziele: Schulung von Aufmerksamkeit und Reaktionsfähigkeit, Förderung der Wahrnehmung der Gruppe im Wechselspiel von Geben und Nehmen, Stärkung der nonverbalen Kommunikation (Spolin, 1986, S. 117)
3	Ball spielen (*Play Ball)*	Die Gruppe teilt sich in zwei große Teams. Zunächst ist ein Team das Publikum, dann das andere. Innerhalb des Teams beginnen die Spielenden nacheinander, einen Ball gegen eine Wand oder in die Luft zu werfen. Die Bälle bestehen alle aus „Luft“. Die Spielleitung gibt kurze Impulse (z. B. „schneller!“, „Zeitlupe!“, „Ball wird schwerer!“) Ziel: Die gemeinsame Aufmerksamkeit der Spielenden auf ein bewegtes Raumobjekt („point of concentration“) richten (Spolin, 1986, S. 48)

Nr.	Name des Spiels	Spielbeschreibung
4	Tauziehen (Tug of War)	Die Gruppe bildet Paare. Jedes Paar spielt nacheinander. Die Spielenden stellen sich gegenüber und versuchen, den anderen über eine gedachte Mittellinie zu ziehen – ähnlich wie beim klassischen Tauziehen. Das Seil ist dabei unsichtbar, es besteht aus „Luft“. Die Ansage des Coaches lautet: Die Partner haben die gleiche Stärke. Diese Ansage erzeugt meist Lachen und signalisiert, dass es nicht um Wettbewerb im klassischen Sinn geht, sondern um gegenseitiges Erleben und Beziehung. Während ein Paar spielt, beobachtet die restliche Gruppe. Ziele: Sensibilisierung für die unsichtbaren Formen der Kommunikation („gegenseitiges Erleben und Beziehung“). (Spolin, 1986, S. 47)
5	„Wort für Wort“ oder „Satz für Satz“	Die Spielenden stellen sich in einer Reihe auf. Das Publikum gibt den Titel der Geschichte oder einen Satzanfang vor und nun erzählen die Spieler eine Geschichte, wobei jeder immer nur ein Wort/einen Satz sagt. Die Erzählung erfolgt in der Reihenfolge, in der die Spieler stehen. Ziel: das „Yes-And-Prinzip“ einführen. Assoziatives Denken, aktive Aufmerksamkeit, Akzeptanz und Dialogfähigkeit fördern. (Weitverbreitete Einstiegsübungen, deren Ursprung sich nicht eindeutig zurückverfolgen lässt)
6	Geschenke	Es werden Paare gebildet und die Spielenden mimen, sie würden einander Geschenke machen. Die Beschenkten zeigen sich erfreut über das Geschenk und spielen ihre Freude und der Dialog beginnt. Besonderheit: Der Gegenstand des Geschenks wird von den Beschenkten definiert und nicht von den Schenkenden und der Dialog beginnt (Beispiel: „Ich hab‘ was für dich!“ „Oh, wie lieb von dir – genau so einen bunten Papagei habe ich mir schon immer gewünscht!“) Ziele: Ausdruck der eigenen Identität, Fördern der Interaktionsfähigkeit, Ausdruck positiver Gefühle. (Johnstone, 2024, S. 91)

Nr.	Name des Spiels	Spielbeschreibung
7	Emotionen ändern	Mehrere Spielende einigen sich zunächst auf ein Wo, Wer und Was (z. B. Fahrgäste warten an einer Bushaltestelle). Anschließend zieht jede Person eine Emotion aus dem Emotionsbeutel (z. B. Freude, Zuneigung, Angst, Ekel). Während der Szene geben die Spielleitenden Anweisungen, die Emotion entweder zu verstärken (z. B. aus Zuneigung wird starke Verliebtheit) oder abzuschwächen (z. B. von Hass hin zu bloßer Abneigung). Abwandlung der Verfasserin nach (Spolin, 1993, S. 248).
8	Einfaches Statusspiel	Zwei Spielende führen ein alltägliches Gespräch (z. B. über das Wetter, ein Essen, eine Fahrkarte). Eine Person spielt dabei hohen Status, die andere niedrigen Status. Wichtig ist, dass die „Statushaltung“ konsequent durchgehalten wird, auch wenn der Gesprächsinhalt banal bleibt. Der Spielleiter gibt das Kommando „Switch!“ und die Spielenden tauschen ihre Statusrollen abrupt. Ziele: Förderung von Wahrnehmung und Empathie, Sensibilisierung für zwischenmenschliche Dynamiken (Johnstone, 2024, S. 365)
9	Die Parkbank	Auf der Bühne steht eine Bank (in einem Park). Eine Person sitzt bereits, eine zweite kommt hinzu. Wer die Figuren sind, bleibt den Spielenden überlassen. Im spontanen Dialog geht es darum, die erste Person anzusprechen und in ein Gespräch zu verwickeln (z. B. charmant, überraschend, absurd, sympathisch), sodass sie am Ende die Einladung zu einem Kaffee annimmt. Ziel: etwas fortgeschrittenere Art, das „Yes-And-Prinzip“ einzuüben. Fördern von Spontanität, Kreativität, Flexibilität. (Abwandlung der Verfasserin der allgemein bekannten Übung „Park Bench“. Weitere Variationen sind z. B. zu finden bei (Johnstone, 2024, S. 517)

Nr.	Name des Spiels	Spielbeschreibung
42	T.I.L.L. - The Intergalactic Learning Leap	Die Gruppe stellt sich im Kreis auf. Eine Person beginnt mit einer Geste und einem Satz. Sie tut so, als sei sie Teil eines allgemein bekannten Ablaufs oder Spiels (z. B. „Und jetzt das dritte Modul im Hyperraum-Unwahrscheinlichkeits-Modus aktivieren!“). Die nächste Person fährt fort, als hätte sie das Setting und die Spielregeln selbstverständlich verstanden und ergänzt eine Bewegung sowie eine Aussage. Gegenstände können eingebunden werden, idealerweise ein unscheinbarer Alltagsgegenstand (z. B. ein Handtuch), der als zentrales Spielelement behandelt wird, ohne dass seine Funktion je erklärt werden muss. Dieses Spiel ist die Antwort. Die Frage wurde bislang nicht eindeutig identifiziert. Ziele: Spontaneität und Imaginieren stärken und unausgesprochene Spielregeln gemeinsam fortführen (von der Verfasserin in Anlehnung an Douglas Adams (1979) entworfen).

Anhang 3

Der Humorbegriff im Sinnbezirk der Komik

	Absicht, Ziel	Gegenstand	Haltung des Trägers als Subjekt	Verhalten zum Nächsten	Der jeweils ideale Hörer	Methode	Sprachliche Eigenart
humour Humor	Verständnis für die Ungereimtheiten der Welt; Mitgefühl wecken	Die Schöpfung bis zum Kleinsten; das Menschliche und das Reale	Abstand, bejahend, konziliant, tolerant, Liebe zur individuellen Schöpfung	Verstehend; gütig sich im Urteil selbst einschließend	Gemütlich, gelassen, kontemplativ	Realistische Beobachtung	Doppelschichtig, ohne Pointe; Ich-Erzählung bevorzugt; Mundarten und Berufssprache
wit, Geist, esprit	Erhellen wie durch Blitzlicht; Glänzenwollen, Anerkennung durch Gesellschaft	Worte und Gedanken	Gespannt, eitel; nimmt sich selbst wichtig	Kaltschnäuzig, malizi-ös; ohne Sympathie für die „Opfer"	Die gebildete Gesellschaft, die den *wit* goutiert; Witz hängt vom Zuhörenden ab	Überraschung der Pointe; „*sensation*" der ungewohnten Zusammenstellung	Kurz, pointiert; Freude an kontrastierenden Stilmitteln
irony, Ironie	Gemeinsames Überlegenheitsgefühl gegenüber einem Dritten schaffen	Einzelsituation	Eingebildet, überlegen; gelockert; häufig negativ-kritisch	Die Intelligenten umwerbend und einweihend, die Dummen verspottend	Der Zirkel der Eingeweihten	Die Nicht-Eingeweihten verwirrend; Urteil bleibt in der Schwebe	Doppelschichtig; anders sagen als meinen
satire, Satire	Verächtlichmachen der Schlechten und Törichten; Weltverbesserung	Die sittliche Welt als Maß der realen	Überlegen kritisch; oft negativ; angespannt	Schwächen, aufspürend, agressiv	Die kritisch Eingestellten	Aufdeckung der wahren Verhältnisse im Gleichnis, z. B. Zeichnung einer idealen Welt in einer Tierfabel	Utopie, Parodie, Karikatur; Figur der Ironie
fun, Scherz, Spaß	Verbreitung guter Laune, gute Kameradschaft	Alltägliches Leben	Verträglich, gesellig, gemütlich	Brüderlich-burschikos	Der Freund; der an derbe Kost Gewöhnte	Necken, schalkhaft, schelmisch	Alle Arten des Nicht-Konventionellen: Slang, familiär; idiomatische Wendungen
nonsense, sinnvoller und heiterer Unsinn	Die Lächerlichkeit des bloßen Verstandes dartun; im Grunde aber völlig zweckfrei	Die konstruierte oder auch die verkehrte Welt; die Sprache in ihrer Unvollkommenheit	Spielerisch, heiter	Abständig, aber sympathisierend	Das Kind und der reife Erwachsene	Verabsolutierung des Spielsinnes; Spiel des Geistes mit sich selbst	Freischöpferisches Verhältnis zur Sprache
sarcasm, Sarkasmus	Verletzung des Partners	Die korrupte Welt	Höhnisch; fühlt sich als verkanntes Genie, daher oft bösartig-kritisch	Feindlich	Untergebene und Unfreie, die keinen Widerspruch wagen	Rücksichtsloses Bloßstellen	Figur der Ironie, mit Emphase verbunden
cyniscism, Zynismus	Entwertung allgemein anerkannter Werte; Absonderung von Gift	Die schwache Welt	Negativ, destruktiv	Gereizt bis zum Krankhaften	Der nicht fest in sich Gegründete; überhaupt der unreife Mensch	Desillusionierung, Hohn	Geschliffene Schärfe; generalisierend

Eigene Übernahme nach (Schulze, 2010) S. 183, dort zitiert nach Schmidt-Hidding (1963a, S. 50–51).

Eigenständigkeitserklärung

Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Dagmar Kobbe-Runge

Bremen, 21.08.2025