



Pädagogische Improvisation als kollaborativer Prozess

Alexander Hoffelner^a, Stefan Danner^b

^aUniversität Wien, ^bHTWK Leipzig
alexander.hoffelner@univie.ac.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-07>

EINGEREICHT 10 FEB 2024

ÜBERARBEITET 04 APR 2024

ANGENOMMEN 06 APR 2024

Die Autoren dieses Beitrages gehen davon aus, dass das Phänomen Improvisation im schulischen Unterricht allgegenwärtig ist und daher die Auseinandersetzung mit pädagogischer Improvisation einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung leisten kann. Im Unterschied zu den bisher vorliegenden Untersuchungen, die lediglich das improvisierende Handeln der Lehrer*innen analysieren, rückt der Beitrag das kollaborative Improvisieren von Schüler*innen und Lehrer*innen in den Mittelpunkt. Zunächst wird der Begriff der Improvisation erläutert. Anschließend wird thematisiert, inwiefern Improvisationen im Unterricht nicht nur omnipräsent, sondern aus bildungstheoretischer und ethischer Sicht notwendig sind. Danach beschreiben die Autoren Konzepte, die auf unterschiedliche Weise Unterricht als gemeinsame Improvisation von Lehrpersonen und Lernenden auffassen. Abschließend werden mit Blick auf die Ausbildung von Lehrer*innen und auf die schulpädagogische Grundlagenforschung Fragen für mögliche künftige Forschungsprojekte formuliert.

SCHLÜSSELWÖRTER: Unterricht, Improvisation, Kollaboration, Lehrer:innenbildung

1. Einleitung

August L. ist Lehrer und unterrichtet Geographie. Zu Beginn der Stunde sitzt er mit den Schüler*innen in einem Kreis und fragt sie, ob sie sich vorstellen könnten, in der Nähe eines Atomkraftwerks zu wohnen. Die Schüler*innen wissen vorab nicht, dass sie mit dieser Frage konfrontiert werden. Der Lehrer weiß wiederum nicht, welche Antworten er erwarten kann. Die Schüler*innen kommen nun ins Grübeln, überlegen, was sie sagen könnten und äußern erste Gedanken. Der Lehrer fragt nach, kommentiert und lässt manche Aussagen auch ohne weiteres Nachhaken stehen. Es entspinnt sich ein gemeinsames Gespräch als Einstieg in ein neues Unterrichtsthema, zu dem die Lehrperson den Ausgangsimpuls gegeben hat, wobei sich Lehrer und Schüler*innen im weiteren Verlauf gleichermaßen beteiligen.

Wir sind mit diesem Beispiel in einer sehr typischen Situation im Klassenzimmer, in einem alltäglichen Unterrichtsgespräch. Und dieses ist in den seltensten Fällen im Detail vorhersehbar bzw. planbar. Es vollzieht sich in der gemeinsamen Interaktion, in der die Personen oftmals spontan ihre Beiträge leisten, die sich wie-

derum aufeinander beziehen können. Man könnte also sagen: Diese Gruppe an Menschen, bestehend aus Lehrer*innen und Schüler*innen, improvisiert.

Nun ist es aber so, dass Improvisieren und schulischer Unterricht bisher nicht so häufig in Zusammenhang gebracht wurden, wie das gegenständliche Beispiel es vermuten lassen würde (Hoffelner, 2023a). Die Verbindung von Improvisation und pädagogischem Handeln in der Schule lässt sich im Allgemeinen in zwei Forschungssträngen rekonstruieren (Holdhus et al., 2016, S. 9–11). Einerseits haben die Fachdidaktiken in unterschiedlicher Ausprägung und Qualität die Improvisation bisher als Möglichkeit verstanden, den Unterricht methodisch anzugehen. Hier liegen zahlreiche Konzepte vor (Hoffelner, 2023b, S. 121–125). Auch für andere Kontexte wie bspw. die Ausbildung von Lehrer:innen wird Improvisation als methodischer Ansatz verstanden, um einen Beitrag zu Professionalisierung leisten zu können (Köhler & Hoffelner, 2022). Im Unterschied dazu hat sich die Schulpädagogik im Allgemeinen erst kürzlich intensiver mit dem Potenzial der Improvisation für das pädagogische Handeln beschäftigt (Hoffelner, 2023b, S. 18–20). Im deutschsprachigen Raum liegt bis dato wenig Forschung vor, die explizit das Improvisieren im pädagogischen Handeln untersucht (Danner, 2001). Die Auseinandersetzung wird vor allem in der englischsprachigen Literatur durch R. Keith Sawyer (1999, 2004a, 2004b, 2006, 2011, 2016, 2019) und sein Umfeld sowie im norwegischen Forschungsprojekt *Improvisation in Teaching and Education* (Holdhus et al., 2016; Ben-Horin, 2016; Aadland et al., 2017; Mæland & Espeland, 2017) betrieben.

Im Kontrast zur Schulpädagogik spielt die Improvisation in anderen Handlungsfeldern wie der (Jazz-)Musik (Berliner, 1994), der Rhetorik (Holcomb, 2001), im Theater (Spolin, 1999; Boal, 2016; Johnstone, 2018) und der Management- und Organisationstheorie (Crossan, 1998; Moshavi, 2001; Vera & Crossan, 2005; Dell, 2012) eine bedeutendere Rolle. Auch in der Medizin wird ihr zunehmend Aufmerksamkeit zuteil (Watson & Fu, 2013).

In diesem Beitrag wollen wir argumentieren, dass die Improvisation für Lehrer*innen im schulischen Unterricht allgegenwärtig ist und damit die Auseinandersetzung mit pädagogischer Improvisation einen wesentlichen Beitrag zur pädagogischen Professionalisierung leisten kann. Erste, auch empirische Studien dazu bestätigen diese Relevanz (Aadland et al., 2017; Mæland & Espeland, 2017; Hoffelner, 2023b). Dabei ist zu berücksichtigen, dass nicht nur, wie das die bisherigen Untersuchungen nahelegen, Lehrer*innen im Unterricht improvisieren. Vielmehr verstehen wir schulischen Unterricht als einen gemeinsamen interaktiven Prozess, bei dem potenziell alle anwesenden Personen Teil der Improvisation sind. Davon ausgehend wollen wir in diesem Beitrag der Frage nachgehen, wie sich die kollaborative Improvisation von Lehrpersonen und Lernenden im Unterricht sinnvoll gestalten kann, wie diese grundsätzlich begründet werden kann und was das für die Professionalisierung von Lehrer:innen bedeutet.

2. Menschliches Handeln und Improvisieren

Wenn wir vom Improvisieren sprechen, so haben wir es mit einem Begriff zu tun, der bei vielen Personen auf der Stelle negative Konnotationen, möglicherweise sogar Unwohlsein oder Scham, hervorruft. Nicht umsonst sprechen Georg Bertram und Michael Rüsenberg (2021, S. 9) davon, dass der Improvisation „der Ruf des Beliebigen an[hafte], des Halbfertigen, nicht ganz Gelungenen. Improvisation verspricht höchstens eine Lösung für den Augenblick, doch im Anschluss muss eine Sache wetterfest gemacht werden.“ Der Improvisationsbegriff ist also oftmals mit dem Bild des Mangels verbunden (Hoffelner, 2023a).

Tatsächlich wird das Improvisieren aber in der Musik oder am Theater durchaus schon in langer Tradition sehr gewinnbringend umgesetzt und ist dort gerade nicht mit diesem negativen Verständnis verknüpft (Holdhus et al., 2016, S. 5–8). Improvisieren widerspricht jedoch im Allgemeinen den in unseren Breiten dominanten zweckrationalen Handlungstheorien, wonach Handlungen vorab geplant und exakt so umgesetzt werden müssten, um als erfolgreich betrachtet werden zu können (Kurt, 2012, S. 171). Improvisieren entspricht demnach keiner idealen Handlung, sondern einer massiven Abweichung davon. Es muss demnach improvisiert werden, wenn die Planung oder ihre Umsetzung mangelhaft war. Hans Joas (erstmalig 1996; 2012) hat mit seiner Theorie von der Kreativität des Handelns eine sinnvolle Erweiterung dieser Modelle entwickelt, die anerkennt, dass Menschen oftmals in ihrem Handeln nicht einfach vorab gesetzte Ziele verwirklichen. Er meint dazu, dass „Handlungsziele meist relativ unbestimmt [sind] und [...] erst durch die Entscheidung über zu verwendende Mittel spezifiziert [werden]“ (Joas, 2012, S. 227), was wiederum erst in einer konkreten Situation geschehen kann. Die Ziele könnten aber nicht nur im Laufe der Handlung erst spezifiziert, sondern dann auch erst gesetzt werden:

„Die Setzung von Zwecken geschieht [...] nicht in einem geistigen Akt vor der eigentlichen Handlung, sondern ist Resultat einer Reflexion auf die in unserem Handeln immer schon wirksamen, vor-reflexiven Strebungen und Gerichtetheiten. In diesem Akt der Reflexion werden solche Strebungen thematisch, die normalerweise ohne unsere bewusste Aufmerksamkeit am Werke sind.“ (Joas, 2012, S. 232)

Hier wird erkennbar, dass Menschen in Situationen selbst Ziele und Mittel hervorbringen können. Sie rekurren auf Wissen und Erfahrungen, die sie bereits besitzen und im Moment adäquat und möglicherweise in neuer Form wirksam machen können. Insofern ist menschlichem Handeln nicht nur ein Kreativitätspotenzial (Joas, 2012), sondern auch ein Improvisationspotenzial (Kurt & Näumann, 2008, S. 7) inhärent.

Geht man nach der lateinischen Wortherkunft, so ist das Improvisieren etwas, das *improvisus* ist, also nicht (*im*) vorher (*pro*) gesehen (*videre*) werden konnte. Gemeint sind damit Handlungen von Personen, die diese nicht vor der Handlung exakt so geplant haben. Und „selbst wenn Pläne vorliegen, ist der konkrete Handlungsverlauf von Situation zu Situation konstruktiv zu erzeugen und offen für kontinuierliche Revision.“ (Joas, 2012, S. 237). Neben der Ungeplantheit könnten Unmittelbarkeit, Responsivität und Prozesshaftigkeit als wesentliche Aspekte von improvisierendem Handeln verstanden werden, wie sie Gunter Lösel (2013, S. 46) für das Improvisationstheater erarbeitet hat. Unmittelbarkeit meint, dass wir uns beim improvisierenden Handeln nicht in Ruhe zurückziehen können, um Entscheidungen und Handlungspläne anzudenken, wir handeln in einer sich vollziehenden Situation im Moment. Damit wird auch der Begriff der Spontaneität wesentlich. Im Zusammenhang mit unserer Forschungsfrage erscheint außerdem der Aspekt der Responsivität wesentlich, verstanden als gegenseitiges Sich-aufeinander-beziehen von Akteur:innen einer Handlung. Jemand tut etwas, jemand anderes bezieht sich in seiner Handlung darauf, was wiederum Ersteren dazu bringen könnte, etwas Konkretes in Bezug darauf zu sagen, usw. Damit wird klar, dass das Improvisieren als kollaborativer Prozess verstanden werden kann, in dem Menschen im wahrsten Sinne des Wortes inter-agieren. Im Zusammenhang mit schulischem Unterricht rückt damit das Verhältnis sowie das gemeinsame Handeln von Lehrpersonen und Schüler*innen in den Fokus.

3. Bedeutung pädagogischer Improvisation für den Unterricht

Wir sind also bisher davon ausgegangen, dass jedes menschliche Handeln improvisatorische Elemente enthält. Wenn dem so ist, so spielt das natürlich auch für das pädagogische Handeln in der Schule eine wesentliche Rolle.

3.1 Omnipräsenz der Improvisation im Unterricht

Zur Veranschaulichung der Omnipräsenz der Improvisation können wir uns folgende Extremsituation vorstellen: Eine Lehrperson hat einen Plan für eine Unterrichtsstunde entworfen und dabei jede einzelne Minute dieser Unterrichtsstunde verplant. Da abgesichert werden soll, dass die Lehrperson zum jeweils passenden Zeitpunkt das Richtige sagt, enthält der Unterrichtsplan auch den chronologisch geordneten, zeitlich getakteten Sprechtext der Lehrperson sowie die antizipierten Sprechbeiträge der Schüler*innen. Um sicherzugehen, dass alles planmäßig abläuft und nicht improvisiert werden muss, lernt die Lehrperson den eigenen Sprechtext auswendig. So gerüstet, startet die Lehrperson den Unterricht. Frage: Ab wann beginnt die Improvisation in dieser so minutiös vorbereiteten Unterrichtsstunde? Unsere Antwort: Bereits in der ersten Minute. Genauer gesagt: Die

Improvisation setzt sofort ein, nämlich bei der Steuerung jener synchronen Mikrohandlungen, die menschlichen Aktivitäten eigen sind. Gemeint sind die synchrone Nuancierung von Mimik, Gestik und Körperhaltung sowie die damit verschränkte Nuancierung der gesprochenen Sprache (Sprechgeschwindigkeit und -rhythmik, Sprachmelodie, Lautstärke). All diese synchronen Mikrohandlungen erfolgen nur sehr bedingt geplant; zu einem großen Teil vollziehen sie sich spontan im Moment des Geschehens. Diese spontanen Aktivitäten durchziehen den gesamten Unterrichtsprozess von der ersten bis zur letzten Minute. Dies gilt auch für die synchronen Mikrohandlungen der Schüler*innen. Auch bei ihnen vollziehen sich die Nuancierung von Mimik, Gestik, Körperhaltung und gesprochener Sprache vorwiegend spontan. Kurzum: Die Feinstruktur des gesamten Unterrichtsverlaufs enthält eine Vielzahl kleinster Improvisationen.

Zieht man in Betracht, dass alle Aktionen im Unterricht Interaktionen sind, wird noch deutlicher, dass auch bei einer noch so minutiös vorbereiteten Unterrichtsstunde bereits beim ersten Blickkontakt zwischen Lehrperson und Schüler*innen das Improvisieren beginnt und sich in allen weiteren Blickkontakten fortsetzt. Georg Simmel beschreibt in seinem „Exkurs über die Soziologie der Sinne“, inwiefern Blicke, welche Menschen miteinander austauschen, zu einer zumindest momentan engen Verknüpfung und gegenseitigen Beeinflussung dieser beiden Menschen führt. Simmel schreibt:

„Unter den einzelnen Sinnesorganen ist das Auge auf eine völlig einzigartige soziologische Leistung angelegt: auf die Verknüpfung und Wechselwirkung der Individuen, die in dem gegenseitigen Sich-Anblicken liegt. Vielleicht ist dies die unmittelbarste und reinste Wechselbeziehung, die überhaupt besteht. [...] Die Enge dieser Beziehung (des gegenseitigen Sich-Anblickens; Anm. d. Verf.) wird durch die merkwürdige Tatsache getragen, dass der auf den Andern gerichtete, ihn wahrnehmende Blick selbst ausdrucksvoll ist, und zwar gerade durch die Art, wie man den Andern ansieht. In dem Blick, der den Andern in sich aufnimmt, offenbart man sich selbst; mit demselben Akt, in dem das Subjekt sein Objekt zu erkennen sucht, gibt es sich hier dem Objekte preis. Man kann nicht durch das Auge nehmen, ohne zugleich zu geben.“ (Simmel, 1983, S. 484–485)

Anders gesagt: Durch jeden Augen-Blick bilden sich zahlreiche feine „Fäden“ zwischen den interagierenden Personen. Die Fülle und Dichte der Verbindungen steigert sich durch den Umstand, dass in die Interaktionen nicht allein der Sehsinn, sondern alle anderen Sinne hineinspielen. Aufs Ganze gesehen ergibt sich also ein äußerst enges Wechselwirkungsgeflecht, in das die Interaktionspartner:innen hineingewebt sind. In ein solches Wechselwirkungsgeflecht, das alle Interaktionspartnerinnen beeinflusst, begibt sich auch jede Lehrperson.

Bezogen auf die minutiös vorbereitete Lehrperson heißt dies: durch jede Aktivität wird sie hineinverwickelt in das unübersehbare Interaktionsgeflecht, das nach und nach im Unterrichtsgeschehen entsteht. Sich diesem Interaktionsgeflecht und seinen zahlreichen Mikrowirkungen zu entziehen und sich in ihm jeglicher Spontaneität zu enthalten, ist schlechterdings unmöglich (es sei denn, die Lehrperson leidet unter einem gravierenden psycho-sozialen Krankheitsbild).

Und in einer weiteren Hinsicht kommt die präzise vorbereitete Lehrperson nicht umhin zu improvisieren. Wir erinnern uns: Teil ihres umfassenden und kleinschrittigen Unterrichtsplans waren die antizipierten sprachlichen Äußerungen der Schülerinnen. Wie steht es um die Erfolgsaussichten dieser planerischen Prognosen? Nun, es ist davon auszugehen, dass eine Vielzahl dieser Antizipationen nicht den tatsächlichen Unterrichtsbeiträgen der Schüler*innen entsprechen und sich die Lehrperson im aktuellen Unterrichtsgeschehen irgendwie zu diesen Planabweichungen verhalten muss. Mit anderen Worten: Auch hier ist es nicht möglich, auf Spontaneität zu verzichten (es sei denn, die Lehrperson verweigert es konsequent, die Äußerungen der Schüler*innen ernst zu nehmen, was wir im nächsten Abschnitt als äußerst fragwürdig betrachten werden).

3.2 Notwendigkeit der pädagogischen Improvisation

Das Improvisieren im Unterricht erscheint notwendig, sofern sich der Unterricht an der Entwicklung und dem Lernen der Schüler*innen orientieren soll. Steht die Entwicklung von Mündigkeit und Emanzipation als zentrales Ziel von Schule im Mittelpunkt, dann hat Unterricht ein Umfeld zu schaffen, in dem „Heranwachsende aufhören, Adressaten und Objekte pädagogischen Einwirkens zu sein, und beginnen, ihre eigenen Lernprozesse jenseits von pädagogischer Unterstützung und Gegenwirkung zu entwerfen und zu interpretieren.“ (Benner, 2008, S. 62) Damit ist das Handeln der Schüler*innen im Unterricht zentral. Wie Schüler*innen jedoch in konkreten Situationen handeln, ist nie vorhersehbar. Wird jedoch die Freiheit der Lernenden anerkannt und soll pädagogisches Handeln von Lehrer*innen sich konkret darauf beziehen, so kann es gar nicht im Detail vorbereitet werden. Die potenzielle Freiheit des Handelns der Lernenden kann sogar nur über das Improvisieren der Lehrperson verwirklicht werden (Danner, 2001, S. 47–51). Es bedarf dabei der Offenheit für die Situation und das Gegenüber. Werfen wir dazu einen Blick in eine der ersten empirischen Studien zur pädagogischen Improvisation, die das Improvisieren von fünf Lehrer*innen erforscht hat (Hoffelner, 2023b): Frederik Lakoon, eine dieser Lehrpersonen, begründet die Notwendigkeit zur Offenheit damit, „weil du dich natürlich auf die Schüler einlassen musst -- ist ja logisch – ich mein wenn du schon vorher schon dein Ziel vor Augen hast und die Schüler so quasi nur als Medium benützt – wobei Kant ja gesagt hat: ‚Du sollst einen anderen Menschen nicht als Mittel zum Zweck benützen.‘ weiß nicht –,

sondern auf ihn eingehen.“ (Hoffelner, 2023b, S. 222) Diese Lehrperson begründet die Notwendigkeit zur Improvisation mit Immanuel Kant (1785/2021): „Handle so, daß du die Menschheit sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden andern jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst.“ (S. 429) Damit steckt hinter der Orientierung am Handeln der Schüler*innen, das die Lehrperson zu verwirklichen hat, der moralische Anspruch, das Individuum nicht zu einem Zweck zu benützen, sondern als Selbstzweck anzuerkennen. Im Zusammenhang damit kann gesagt werden, dass Unterricht – auch jener der Kompetenzorientierung – das zentrale didaktische Prinzip der Schüler*innenorientierung verfolgt. Wenn sich Unterricht an den Schüler*innen orientieren soll, dann hat er auch in seinem Vollzug deren Beiträge anzuerkennen und auf Basis dieser Lerngelegenheiten zu schaffen. Im Anschluss an bell hooks (2010, S. 10) könnte damit gesagt werden: „So much academic training encourages teachers to assume that they must be ‚right‘ at all times. Instead, I propose that teachers must be open at all times.“ Werden im Unterricht Lerngelegenheiten, welche von den Schüler*innen ausgehen, nicht erkannt, so können damit nicht nur moralische Ansprüche an das eigene Handeln im kantischen Sinne verfehlt, sondern auch fruchtbare Momente des Lernens verhindert werden. Das liegt möglicherweise daran, dass die Lehrperson nur daran interessiert ist, eine für sie als bedrohlich wahrgenommene Offenheit wieder zu schließen (Paseka & Schrittmesser, 2018). Das kann dazu führen, dass die Lehrperson ihr geplantes Programm ohne Rücksichtnahme gegenüber den Reaktionen der Schüler*innen ausführt und insofern nicht schüler*innen-, sondern lehrer*innenzentriert handelt. Dabei wäre es doch im Sinne der Mündigkeit der Schüler*innen sinnvoll, den Ansatz zu verfolgen, „dass es keine sinnvolle Schule ohne Lehrer geben kann, daß andererseits der Lehrer sich darüber klar sein muß, daß seine Hauptaufgabe darin besteht, sich überflüssig zu machen.“ (Adorno & Becker, 1969/2013, S. 140) Pädagogisches Improvisieren, das die Offenheit der Interaktion anerkennt, kann damit als notwendige Voraussetzung für ein mündigkeitsförderndes Lernklima dienen sowie in letzter Konsequenz auch einen Beitrag zum demokratischen Handeln der Schüler*innen leisten.

4. Pädagogische Improvisation als kollaborativer Prozess

Wir möchten nun zu unserer grundlegenden Frage kommen, wie sich die gemeinsame Improvisation von Lehrpersonen und Lernenden gestaltet, wenn es dafür ein wertschätzendes Klima gibt. Ansätze zur Beantwortung dieser Frage finden sich unter anderen in Texten von Martin Wagenschein, Theodor Schulze und R. Keith Sawyer.

Martin Wagenschein beschreibt, welche Ängste beseitigt werden müssen, um im Unterricht die langsame gemeinsame Nachdenklichkeit zu ermöglichen: „Die Angst des Lehrers: ich muss weitergehen, die Angst des Kindes: ich muss ‚mitkom-

men, beide müssen ganz und gar ausgelöscht sein. [...] Das Bild der passiv oder aktiv hastenden, vom Lehrer angetriebenen Gruppe muss aus dem inneren Sinn verschwunden sein.“ (Wagenschein, 2002, S. 34) Wagenschein kritisiert die überfüllten Lehrpläne, den gesteigerten Notendruck und die daraus resultierende didaktische Hast. Diese Hast, so Wagenschein, sei didaktisch kontraproduktiv, denn sie „macht flüchtig, verfehlt das wirkliche Verstehen und endet bald im großen Vergessen“ (Wagenschein, 2002, S. 53).

Wagenschein macht deutlich, dass bei der gemeinsamen Suche nach einer Lösung des jeweils rätselhaften Phänomens fortwährend unvorhergesehene Dinge passieren und dass dies ausdrücklich erwünscht ist. Denn der sokratisch moderierte Unterrichtsprozess ist nicht durchgeplant, sondern wird wesentlich getragen von den dynamischen und nicht voraussagbaren Suchbewegungen der Schüler*innen und den damit verknüpften flexiblen und spontanen Aktivitäten der Lehrperson. Die unvorhergesehenen Unterrichtsereignisse sind für Wagenschein also keine Störungen; im Gegenteil, sie bilden das eigentliche Lebenselement des Unterrichts (Wagenschein, 1982, S. 78).

Dieses Vorgehen ist, so Wagenschein, mit bestimmten Voraussetzungen verbunden: Die Schüler*innen sitzen nicht in Frontalausrichtung, sondern gemeinsam mit der Lehrperson in Kreisformation. „[N]iemand wird beurteilt, Wettbewerb gibt es nicht, so wenig wie Zeitnot. Jeder wird ernst genommen, was er auch sagt, in seiner eigenständigen Sprache, mit dem einzigen Ziel, den anderen verständlich zu sein“ (Wagenschein, 2002, S. 59).

Theodor Schulze knüpft an Wagenschein an, setzt aber neue Akzente. Dies zeigt sich bei der Wahl des zentralen Begriffs „Lehrstück“. Darunter versteht Schulze (1995, S. 361) „eine dramaturgisch gestaltete Vorlage“ (Schulze, 1995, S. 361) für eine Unterrichtseinheit zu einer komplexen Thematik. Diese Unterrichtseinheit umfasst etwa 10 bis 20 Unterrichtsstunden.

Die Begriffe „Lehrstück“ und „dramaturgisch“ zeigen, dass Schulze Parallelen zwischen dem Unterricht und dem Theater zieht. Inspiriert ist er dabei von Gottfried Hausmanns (1959) Buch „Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts“.

Schulze betont, dass er Unterricht in Gestalt eines Lehrstücks „als ein improvisiertes Mitspielstück“ (Schulze, 1995, S. 379) versteht. In diesem Stück, so Schulze, „ist die Trennung von Zuschauer und Schauspieler aufgehoben. Aktion und Reflektion, Darstellen und Zurücktreten von der Darstellung wechseln miteinander ab. (...) Jeder spielt die Hauptrolle“ (Schulze, 1995, S. 379). Der Protagonist bzw. der „Held“ in diesem Stück ist „ein Phänomen, ein Gebilde, ein Konzept“; als Beispiele nennt Schulze die Reihe der Primzahlen, die Platonischen Körper, die Kerze und die Fabel (Schulze, 1995, S. 379–380).

Bei der Durchführung eines Lehrstücks haben die Improvisationen der Schüler*innen eine zentrale Funktion. Zwar gibt es Vorgaben und Aufgaben, „[a]ber was wirklich in dem Stück geschieht, ereignet sich erst im Spiel.“ (Schulze, 1995,

S. 408) Das bedeutet: „Die Arbeit mit und an den Schülern, an ihren Beiträgen, Überlegungen, Einfällen und an ihrem Nicht-Verstehen, ihren Widerständen, ihren Ablenkungen und Störungen (ist) fast das Wichtigste an einer Inszenierung.“ (Schulze, 1995, S. 407–408)

In dem improvisierten Mitspielstück spricht die Lehrperson nicht viel, umso mehr sollen die Schüler*innen und der Protagonist zum Sprechen gebracht werden. (Schulze, 1995, S. 380) Im Unterschied zu Wagensehein gibt Schulze dabei nicht der sokratischen Methode den Vorzug, sondern vertritt die Auffassung,

„dass es sehr viel wichtiger und zugleich auch einfacher ist, die Schülerinnen und Schüler in irgendeine Art von Handlung zu verwickeln und sie auf diese Weise zur Äußerung anzureizen und damit eine Möglichkeit der Überprüfung und Selbstkorrektur zu eröffnen.“ (Schulze, 1995, S. 380–381)

Was in diesem dramatischen Prozess wann, wie und von wem zur Sprache gebracht wird, ist nicht vorhersehbar. Daher sind auch die Improvisationen der Lehrpersonen von entscheidender Bedeutung: „Jede Unterrichtssituation muss je nachdem, was in ihr geschieht, abgeändert und ausbalanciert werden“ (Schulze, 1995, S. 408).

Ähnlich wie Schulze sieht auch R. Keith Sawyer Analogien zwischen dem didaktischen und dem theatralen Improvisieren. Und ähnlich wie Schulze nimmt Sawyer sowohl das Improvisieren auf Seiten der Lehrpersonen als auch auf Seiten der Schüler*innen in den Blick. Interaktionen im Klassenzimmer sind ihm zufolge „collaborative because no single participant can control what emerges; the outcome is collectively determined by all participants“ (Sawyer, 2004, S. 13; H. i. O.). Diese kollaborative Improvisation fasst Sawyer als einen schöpferischen Prozess auf, in welchem die Lehrperson mit ihrer eigenen Kreativität die Kreativität der ganzen Gruppe unterstützt (Sawyer, 2005, S. 15). Nach Ansicht von Sawyer wirkt nicht allein die Kreativität der Lehrperson unterstützend. Damit kann der Zusammenhang zu Joas gemacht werden, der ja das Kreativitätspotenzial jeglicher Handlung betont hat. Ebenso wichtig ist laut Sawyer, dass die Lehrperson den Unterrichtsprozess angemessen rahmt. In diesem Zusammenhang vergleicht er den Unterricht mit einem gemeinsamen Hausbau, bei dem ein Gerüst („scaffolding“) erforderlich ist (Sawyer, 2014, S. 9; Sawyer, 2019). Das Gerüst unterstützt den Prozess, in dem Schüler*innen gemeinsam mit der Lehrperson etwas bauen. Neben dem Gerüst gibt es als Ausgangsmaterial „Bausteine“. Gerüst und Bausteine legen in gewisser Weise den Unterricht fest, lassen aber zugleich Spielraum für Improvisationen (Sawyer, 2019, S. 35).

Das Bild vom Baustein verweist darauf, dass die einzelnen Abschnitte der Unterrichtsplanung im Rohzustand sind. Sie müssen noch verarbeitet und im Hinblick auf das Ziel angemessen eingesetzt werden, denn sie sind grob. Darüber hin-

aus bietet der Baustein aber auch noch eine gewisse Flexibilität. Er kann noch als Material gesehen werden, das erst in Form gebracht und eingesetzt werden muss. Das passiert aber erst im Moment des Bauens, also in jenem Moment, in dem sich das pädagogische Handeln – in Abstimmung mit dem Handeln der Schüler*innen – im Unterricht vollzieht (Hoffelner, 2023b, S. 252–255).

Sawyer (2011, S. 3) weist aber auch darauf hin, dass schulisches Lernen nicht alleine an dem gemessen werden kann, was in der Interaktion im Klassenzimmer passiert. Es hat sich ja an gesetzliche Vorgaben und Curricula zu halten. Das bezeichnet Sawyer als „curriculum paradox“. Demnach brauche es gute Curricula, die Lernen überhaupt erst ermöglichen. Diese müssten wiederum so gestaltet sein, dass sie größtmögliche Offenheit und damit Improvisation zulassen. Professionstheoretisch kann dies an die von Werner Helsper (1996/2016) herausgearbeiteten Antinomien angebunden werden. Helsper (1996/2016, S. 534–535) beschreibt das Spannungsfeld zwischen Interaktion und Organisation, in dem sich Lehrpersonen ständig bewegen würden. Die Organisation ist dabei repräsentiert durch gesetzliche Vorgaben, Curricula, Direktionen usw., während die Interaktion die Handlungen im Klassenzimmer darstellt. Im Zusammenhang mit der derzeit gültigen Kompetenzorientierung könnte man sagen, dass Kompetenzen auf „Basis eines Impulses von außen (z. B. Anforderungen der Organisation) und der Energie von innen in Handlungssituationen aktualisiert“ (Geißler & Orthey, 2002, S. 71) werden. Der Kompetenz ist also eingeschrieben, dass sie sich ebenfalls in Strukturen vollzieht, die wiederum einschränken, aber auch ermöglichen können.

5. Improvisation im Unterricht aus Perspektive der Lehrpersonen

Aus professionstheoretischer und vor allem strukturtheoretischer Sicht ist das pädagogische Handeln ein Handeln in Antinomien, also in Spannungsfeldern, die nie aufgelöst werden können (Helsper 1996/2016): Lehrpersonen müssen bei Schüler*innen zumindest teilweise eine noch nicht vorhandene Autonomie unterstellen, um diese gleichsam zu fördern. Lehrpersonen müssen ein Mindestmaß an Gewissheit erzeugen, obwohl sie sich stetig im Rahmen des Ungewissen bewegen. Ein sinnvoller Umgang mit diesen Antinomien ist Teil der Professionalisierung. Gerade im Hinblick auf die Ungewissheitsantinomie (Helsper, 2008, S. 165) stellen sich deshalb einige Fragen. In welchem Verhältnis stehen nun die Lehrpersonen zu solchen unterrichtlichen Improvisationen? Genauer: 1. Wie bewerten Lehrpersonen unterrichtliche Improvisationen? 2. Welche Improvisationen nehmen Lehrpersonen wahr? Zu diesen Fragen gibt es noch keine repräsentativen Spezialstudien. Gleichwohl lassen sich auf der Basis vorliegender Untersuchungen (vgl. insbesondere Reinmann & Mandl, 2001; Mühlhausen, 2007; Sawyer, 2019; Hoffelner, 2023a, 2023b) hypothetische Überlegungen ableiten.

Zur ersten Frage: In der Pädagogik wird unterschieden zwischen kognitivistisch und konstruktivistisch gefärbten Auffassungen des Lehrens und Lernens. Im ersten Fall hat die Lehrperson „die Funktion Wissensinhalte zu präsentieren und zu erklären sowie die Lernenden anzuleiten und ihre Lernfortschritte zu überwachen“ (Reinmann & Mandl 2001, S. 607). Lernen wird dabei überwiegend als rezeptiver Prozess aufgefasst. Im zweiten Fall werden die Rollen von Lehrenden und Lernenden anders beschrieben:

„Dem Lernenden wird eine eher aktive Rolle zugemutet, während den Lehrenden vor allem die Aufgabe zukommt, Problemsituationen und „Werkzeuge“ zur Problembearbeitung zur Verfügung zu stellen und den Lernenden bei Bedarf zu unterstützen“. (Reinmann & Mandl, 2001, S. 616)

Neben diesen beiden konträren Auffassungen des Lehrens und Lernens gibt es eine vermittelnde Position, nämlich den Ansatz des problemorientierten Unterrichts. Hier ist Unterricht gekennzeichnet von Wechseln zwischen vorrangig aktiver und zeitweise rezeptiver Position der Lernenden bzw. von Wechseln zwischen einer reaktiven und einer aktiven Position der Lehrenden (Reinmann & Mandl, 2001, S. 625). Wir nehmen an, dass Lehrpersonen, die dem kognitivistischen Ansatz folgen, nicht selten dazu tendieren, pädagogische Improvisationen negativ zu bewerten: zum Beispiel als zu vermeidende Notlösung, als mit Schamgefühl oder Ärger verbundene Aktivität, als minderwertige Form pädagogischen Handelns, als Konsequenz schlechter Planung oder als etwas, das vorwiegend Anfänger*innen unterläuft.

Mit Blick auf Lehrpersonen, die dem konstruktivistischen Ansatz oder dem Ansatz des problemorientierten Unterrichts folgen, nehmen wir an, dass sie eher dazu tendieren, pädagogische Improvisationen positiv zu bewerten: zum Beispiel als unverzichtbares Wesenselement von lebendigem und dialogischem Unterricht, als Ausdruck von Flexibilität, als wertvolle Form pädagogischen Handelns, als Konsequenz einer überraschungsoffenen Planung oder als Zeichen von Berufserfahrung und Professionalität.

Komplizierter erscheint die hypothetische Beantwortung der zweiten Frage: Welche Improvisationen werden von den Lehrpersonen wahrgenommen? Lehrpersonen, die dem kognitivistischen Ansatz folgen, nehmen möglicherweise sowohl die eigenen Improvisationen als auch die der Lernenden besonders intensiv wahr – und zwar vor allem dann, wenn die Differenz zwischen Plan und Wirklichkeit besonders groß ist. Es kann aber auch anders sein: aufgrund der Fixierung auf den eigenen Plan geraten die Improvisationen der Lernenden aus dem Blick. Jürgen Oelkers (1982) beschreibt dies so:

„Dass das Unterrichtshandeln geordnet erscheint, liegt häufig nur daran, dass sich die Aufmerksamkeit des Handelnden bzw. des Beobachters auf die jeweiligen

Handlungsmittelpunkte konzentriert und diese verknüpft, ohne die vielfältigen Peripherien zu beachten. Überdies ist auf die Wahrnehmung bereits an vorgängigen Ordnungsschemata orientiert, die sich auf die methodischen Aufgabenkataloge zurückführen lassen. Der Beobachter sieht dann nicht die Handlungswirklichkeit, sondern nur ihr dramaturgisches Muster.“ (S.167)

Lehrpersonen, die dem konstruktivistischen Ansatz oder dem Ansatz des problemorientierten Unterrichts folgen, nehmen möglicherweise sowohl die eigenen Improvisationen als auch die der Lernenden nur halb bewusst als solche wahr, denn die Improvisationen stechen nicht als unerwünschte Ereignisse im Unterrichtsverlauf hervor, sondern sind Teil der Normalität. Es kann aber auch anders sein: Aufgrund der hohen Wertschätzung gegenüber den spontanen und kreativen Aktivitäten der Lernenden konzentrieren sich die Lehrpersonen besonders intensiv auf Überraschungsmomente im Unterricht und reflektieren im Nachgang gründlich, inwiefern die eigenen Improvisationen den überraschenden Improvisationen der Lernenden entsprochen haben. Beschrieben wird diese Form der pädagogischen Wahrnehmungsausrichtung besonders prägnant in einer Nachbetrachtung zu einem frühpädagogischen (Forschungs-)Projekt von Reggio-Pädagoginnen. Die bei diesem Projekt beteiligten Pädagoginnen schreiben:

„Die Kreativität und das Außergewöhnliche [im forschenden Denken und Handeln der Kinder; Anm. d. Verf.] lassen sich eher in den Vorgängen als in den Ergebnissen finden. Beides findet sich im Denken und im täglichen Schaffen der Kinder, sobald es einen Rahmen findet, der ihnen nicht vorgefasste Methoden und Werte aufzwingt, sondern stattdessen die autonomen Prozesse studiert und aufnimmt. Diese Erfahrungen haben bei uns großes Vertrauen in die selbstorganisierten Strategien der Kinder entstehen lassen.“ (Kommunale Krippen und Kindergärten von Reggio Emilia, 2002, S.92)

Das individuelle Lernen von Schüler*innen zu ermöglichen bedeutet demnach, einen Rahmen zu schaffen, der eigene Prozesse ermöglicht und auch ein Vertrauen in die jungen Menschen hat, in diesem Rahmen gemäß eigenen Vorstellungen und Ideen angemessen handeln zu können. Lehrer*innen müssen demnach mit Offenheit ins Feld gehen und immer wieder prüfen, ob der von ihnen gesteckte Rahmen sinnvoll im Hinblick auf das Lernen der Kinder ist.

Zusätzlich bedarf Improvisation immer eines Repertoires an Wissen und Fähigkeiten, die im Moment nicht nur verfügbar sind, sondern auch zielgerichtet eingesetzt werden können. Kompetenzorientierte Modelle der Lehrer:innenbildung wie COACTIV oder die InTASC-Standards bieten zwar die Möglichkeit, ein solches Wissen und jene Fähigkeiten für bestimmte Kompetenzbereiche ausfindig zu machen, legen bis dato aber den Fokus vermehrt auf Struktur- und Planungs-

momente, denn auf Momente der Offenheit und Ungewissheit von Unterricht (Hoffelner, 2023b, S. 79–95). Ein antinomisches Verständnis von pädagogischem Handeln, das ja grundsätzlich die Ungewissheit eingeschrieben hat, scheint in diesem Zusammenhang sinnvoller. Es betont jene Spannungsfelder, in denen sich Lehrpersonen mit ihren Schüler*innen ständig bewegen und respektiert auch das „Technologiedefizit“ (Luhmann & Schorr, 1982, S. 14), das menschlichen Interaktionen und insbesondere auch pädagogischem Handeln zugrunde liegt.

6. Improvisation im Unterricht aus Perspektive der Schüler*innen

Georg Breidenstein hat in seiner Studie zum „Schülerjob“ sehr anschaulich gezeigt, dass Schüler*innenhandeln im Unterricht ein unhinterfragtes und distanzierendes Tun sein kann. Aufgaben werden abgearbeitet. Dabei ist ein gewisser Unterhaltungswert durchaus erwünscht. Elemente des Unterrichts können dann so gewendet werden, dass sie unterhaltsam werden, oder Unterricht changiert zwischen inhaltlicher Auseinandersetzung und Privatgesprächen. Für Breidenstein ist Unterricht etwas Vielfältiges und Fragmentarisches, das sich in verschiedenen Parallelwelten abspiele (Breidenstein, 2006, S. 259–261). Unterricht ist damit primär nicht das, was die Lehrperson sich vorgestellt oder geplant hat, sondern vollzieht sich in vielfältigen Interaktionen, die mitunter vorab höchst ungeplant und ungewiss sind. Diese als Improvisationen zu betrachten, wäre ein wichtiges Anliegen zukünftiger Forschung. Als anschlussfähig betrachten wir hier die von Erving Goffman erstmals in den 1950er Jahren publizierte Herangehensweise, menschliche Interaktionen mit Metaphern des Theaters bzw. Schauspiels zu fassen (Goffman, 2008).

Goffman spricht davon, dass sich menschliche Interaktionen auf Vorder- und Hinterbühnen abspielen. Auf der Vorderbühne ist das zu sehen, was für die Öffentlichkeit oder das Publikum bestimmt ist. Auf der Hinterbühne wird jedoch „der durch die Darstellung hervorgerufene Eindruck bewußt und selbstverständlich widerlegt“ (Goffman 2008, S. 104). Hier geschehen also Dinge, die auf der Vorderbühne nicht gesehen werden sollten. Ilse und Irene Bleier (2012) haben dieses Konzept auf die Schule umgelegt und sprechen davon, dass sowohl Lehrpersonen als auch Schüler:innen Vorder- und Hinterbühnen haben. In eine ähnliche Richtung gehen die Studien von Jürgen Zinnecker (1978) oder Monika Wagner-Willi (2005). Das Geschehen auf diesen unterschiedlichen Bühnen, welche die Parallelwelten im Sinne Breidensteins sind, wäre konkreter zu untersuchen, um weiterhin zu zeigen, wie sich Improvisationen nicht nur auf Seiten der Lehrpersonen, sondern auch auf jenen der Schüler:innen vollziehen. Dabei wäre zu fragen, welches Wissen und welche Fähigkeiten im Sinne eines improvisatorischen Repertoires Schüler:innen hier zur Anwendung bringen und inwieweit diese Improvisationen einem sinnvollen Lernen im Sinne der Curricula förderlich sind oder gar zuwiderlaufen.

7. Pädagogische Improvisation in der Lehrer*innenausbildung

Inwiefern wird in der Lehrer*innenausbildung auf das Improvisieren im Unterricht vorbereitet? Hierzu gibt es keine repräsentativen Untersuchungen. Jedoch lässt sich ausgehend von dem Umstand, dass das Thema Improvisation bislang in der schulpädagogischen Literatur nur eine randständige Rolle spielt (DeZutter, 2011; Mühlhausen, 2019, S. 24–26), vermuten, dass auch in der Lehrer*innenausbildung dem Thema keine oder wenig Beachtung geschenkt wird.

Anhaltspunkte, die diese Vermutung stützen, liefert Ulf Mühlhausen (2007). Mit Blick auf die Lehrer*innenausbildung in Deutschland spricht er von einer „Vorplanungshypertrophie der Lehrerausbildung“ (Mühlhausen, 2007, S. 27). Es werde, so Mühlhausen, die Illusion genährt, die Auftretenswahrscheinlichkeit für unerwartete Entwicklungen im Unterricht könne durch gründliches planerisches Nachdenken verringert werden. Angehende Lehrer*innen werden laut Mühlhausen „auf eine z. T. minutiöse Vorplanung ihres Unterrichts“ (Mühlhausen, 2007, S. 27) verpflichtet. „Sie werden zu Unterrichtsentwürfen genötigt, in denen das Handeln aller Akteure möglichst detailliert vorgeschrieben (im doppelten Wort-sinn!) ist.“ (Mühlhausen, 2007, S. 27–28) Die in der Lehrer*innenausbildung genutzten didaktischen Konzepte vermitteln, so der Autor, die irri-ge Auffassung, „mit zunehmender Berufserfahrung könne es gelingen, Unterricht durch antizipierendes Denken festzulegen, so dass das Risiko, auf vorab nicht Bedachtes reagieren zu müssen, immer geringer wird.“ (Mühlhausen, 2007, S. 29)

Seit der Veröffentlichung Mühlhausens im Jahre 2007 dürfte sich an der Ausblendung der Improvisation wenig geändert haben. Gründe für diese Vermutung bieten beispielsweise Handreichungen für die Lehrer*innenausbildung im Bundesland Sachsen. Mit Blick auf die Bewertung von Prüfungslehrproben werden fünf Bewertungskriterien genannt: fachliche und didaktische Grundlegung; Zielklarheit und Strukturierung; Gestaltung auf der Basis ausgewählter Prinzipien; Lehrer-Schüler-Interaktion; Stundenreflexion (Landesamt für Schule und Bildung, 2022).

Mit Stundenreflexion ist gemeint, dass die zu prüfende Person nach der Lehrprobe gegenüber den Prüfenden die absolvierte Unterrichtsstunde analysiert. In dem Bewertungsraster heißt es dazu erläuternd: die zu prüfende Person analysiert die „Stunde durch Ziel-Resultat-Vergleich, erkennt eigene Stärken und Schwächen, zeigt Alternativen auf, leitet neue Ziele ab“ (Landesamt für Schule und Bildung, 2022). Bemerkenswert ist hier, dass von einer Analyse mit Blick auf didaktische Beweglichkeit und Orientierung an den spontanen Ideen und Beiträgen der Schüler*innen nicht die Rede ist. Und auch die Möglichkeit, dass ursprüngliche Planungsziele spontan, bewusst und berechtigterweise im Verlauf der Unterrichtsstunde abgewandelt werden, wird nicht in die Stundenreflexion miteinbezogen. Insgesamt gesehen vermitteln sowohl das Bewertungsraster als auch die Informationen für Prüfungsvorsitzende den Eindruck, dass die von der Lehrperson durch

Planung vorab hergestellte „Zielklarheit und Strukturiertheit“ von großer Bedeutung für die Qualität einer Unterrichtsstunde sind (Landesamt für Schule und Bildung, 2023, S. 11). Nicht in Betracht gezogen wird dabei, dass die Lehrperson und die Schüler*innen gemeinsam interaktiv die Struktur des Unterrichts herstellen und dass es daher von allen Beteiligten der Struktur- und Zielflexibilität bedarf.

8. Fazit und Ausblick

Improvisation ist u. E. ein konstitutives Merkmal menschlichen Handelns. Dies gilt auch und gerade für das Handeln im schulischen Unterricht. Anders gesagt: Phänomene der Improvisation sind im Unterricht allgegenwärtig. Die wenigen bislang vorliegenden Studien zu diesen Phänomenen konzentrieren sich vorwiegend auf die Improvisationen der Lehrer*innen. Indes: Nicht nur Lehrer*innen improvisieren, sondern auch Schüler*innen. Unterricht kann daher als Prozess verstanden werden, bei dem potenziell alle anwesenden Personen Teil der Improvisation sind.

Improvisation ist nicht nur allgegenwärtig im Unterricht, sie ist unseres Erachtens auch notwendig. Denn die vollständige Verplanung des Unterrichts hätte die Instrumentalisierung und Verdinglichung der Schüler*innen zur Konsequenz und geriete in Widerspruch mit dem pädagogischen Ziel der Entwicklung von Mündigkeit. Anders gesagt: Sich in einer offenen, nicht instrumentalisierenden Interaktion zu bewegen, bedeutet sich gegenseitig ernst zu nehmen und aufeinander einzugehen. Das aber setzt die Bereitschaft und Fähigkeit zur Improvisation voraus. Aus den genannten Gründen fassen wir das Thema Improvisation als eines der zentralen Elemente professionellen schulpädagogischen Handelns auf.

Jedoch hat das Thema Improvisation in der Forschung und in der schulpädagogischen Literatur bislang lediglich eine marginale Position. Und nur sehr wenige Autoren haben versucht, Unterricht als gemeinsame Improvisation von Lehrperson und Lernenden zu beschreiben. Zu ihnen zählen Martin Wagenschein, Theodor Schulze und R. Keith Sawyer. Wagenschein hat für die Unterrichtsfächer Mathematik und Physik eine modernisierte sokratische Didaktik entwickelt und gezeigt, inwiefern der sokratisch moderierte Unterricht wesentlich getragen ist von den dynamischen und nicht voraussagbaren Suchbewegungen der Schüler*innen und den damit verknüpften Improvisationen der Lehrperson. Schulze hat gemeinsam mit Kolleg*innen für ein breites Spektrum von Unterrichtsfächern das didaktische Konzept des „Lehrstücks“ entwickelt und beschreibt in diesem Kontext, „Unterricht als ein improvisiertes Mitspielstück“, in dem die Trennung von Zuschauer*innen und Schauspieler*innen aufgehoben ist und jede*r die Hauptrolle spielt. Noch deutlicher als Schulze zeigt Sawyer, dass nicht das parallele Improvisieren, sondern das ineinandergreifende kollaborative Improvisieren von erheblicher didaktischer Bedeutung ist. In dieser Form der Improvisation, so Sawyer, unterstützt die Lehrperson mit ihrer eigenen Kreativität die Kreativität der ganzen Gruppe.

Ausgehend von dem Umstand, dass das Thema Improvisation bislang in der schulpädagogischen Literatur nur eine randständige Rolle spielt, vermuten wir, dass auch in der Lehrer*innenausbildung dem Thema keine oder wenig Beachtung geschenkt wird. Daher erscheint es uns ratsam, die Forschungsbemühungen in diese Richtung zu intensivieren. Mit Blick auf die Lehrer*innenausbildung sind unseres Erachtens unter anderem die folgenden Forschungsfragen relevant:

- Gibt es aktuell innovative Versuche, angehende Lehrer*innen auf Unterrichtsformen vorzubereiten, in der Unterrichtsplanung und Improvisation als gleichrangige didaktische Komponenten behandelt werden? Falls ja: Wie gestalten sich diese und wie sind sie evaluierbar?
- Mit welchen didaktischen Formaten können angehende Lehrer*innen auf eine improvisationsorientierte Didaktik vorbereitet werden?
- Inwiefern wird bei der Vorbereitung auf einen improvisationsoffenen Unterricht dem Bedürfnis nach Planungssicherheit und Strukturklarheit von Berufsanfänger:innen Rechnung getragen?

Hinsichtlich der schulpädagogischen Grundlagenforschung sind unseres Erachtens unter anderem die folgenden Forschungsfragen relevant:

- Wie und wo improvisieren Schüler*innen? Welche didaktischen Rahmungen begünstigen ihre improvisatorische Kreativität?
- Welche Unterrichtsaktionen nehmen Lehrpersonen und Schüler*innen als Improvisationen wahr?
- Wie bewerten Lehrpersonen und Schüler*innen diese Improvisationen?
- Unter welchen Bedingungen gelingt die kollaborative Improvisation von Schüler*innen und Lehrpersonen?

Die Beantwortung dieser und ähnlicher Fragen, könnte u.E. dazu beitragen, die Theorie und Praxis der schulischen Didaktik weiterzuentwickeln. Sie würde ermöglichen, Situationen, wie sie August L. in seiner Geographiestunde, unter einem neuen Blickpunkt zu fassen und Offenheit in Unterrichtsstunden zu fokussieren. Lehramtsstudierende müssten dann dem Druck nach der exakten Umsetzung ihrer Planung nicht unterliegen und könnten stattdessen ein sinnvolles Handeln im Hinblick auf Schüler*innenzentrierung realisieren, das pädagogisches Improvisieren nicht mehr als Abweichung von der Normalität, sondern als Regelfall pädagogischen Handelns in den Mittelpunkt rückt.

Quellenverzeichnis

- Aadland, H., Espeland, M. & Arnesen, T.E. (2017). Towards a typology of improvisation as a professional teaching skill: Implications for pre-service teacher education programmes. *Cogent Education*, 4, 1–14. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1295835>

- Adorno, T.W. & Becker, H. (1969/2013). *Erziehung zur Mündigkeit 1969*. In T. W. Adorno (Hrsg.), *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969* (24. Aufl., S. 133–147). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beghetto, R.A. & Kaufman, J.C. (2011). Teaching for Creativity with Disciplined Improvisation. In R.K. Sawyer (Ed.): *Structure and Improvisation in Creative Teaching* (S. 94–109). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511997105.006>
- Ben-Horin, O. (2016). Towards a professionalization of pedagogical improvisation in teacher education. *Cogent Education*, 3(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1248186>
- Benner, D. (2008). Reflexive versus affirmative Emanzipation. *KWARTALNIK PEDAGOGICZNY*, 209(3), 59–68.
- Berg, H.C. & Schulze, T. (Hrsg.) (1995). *Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik*. Luchterhand.
- Berg, H.C. & Schulze, T. (Hrsg.) (1998). *Lehrkunstwerkstatt II*. Luchterhand.
- Berliner, P.F. (1994). *Thinking in Jazz. The Infinite Art of Improvisation*. Chicago: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226044521.001.0001>
- Bertram, G.W. & Rösenberg, M. (2021). *Improvisieren! Lob der Ungewissheit*. Sonderausgabe. Leipzig: Reclam.
- Bleier, I & Bleier, I. (2012). Vorderbühne und Hinterbühne in der Schule. Orte – Handlungen – Gründe. In E. Rauscher (Hrsg.), *Lernen und Raum. Gebaute Pädagogik und pädagogische Baustellen* (S. 145–149). Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich (Pädagogik für Niederösterreich, Band 5).
- Boal, A. (2016). *Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breidenstein, G. (2006). Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 24).
- Crossan, M. (1998). Improvisation in Action. *Organization Science*, 9, 593–599. <https://doi.org/10.1287/orsc.9.5.593>
- Danner, S. (2001). *Erziehung als reflektierte Improvisation*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dell, C. (2012). *Die improvisierende Organisation. Management nach dem Ende der Planbarkeit*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839422595>
- DeZutter, S. (2011). Professional Improvisation and Teacher Education: Opening the Conversation. In R. Keith Sawyer (Ed.), *Structure and Improvisation in Creative Teaching* (S. 27–50). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511997105.003>
- Hausmann, G. (1959). *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.

- Geißler, K. A. & Orthey, F. M. (2002). Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 49, 69–79.
- Goffman, E. (2008). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper.
- Helsper, W. (1996/2016). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungswiesen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (8. Aufl.) (S. 521–569). Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1230).
- Helsper, W. (2008). Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.), *Soziale Arbeit in Gesellschaft* (S. 142–162). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoffelner, A. (2023a). Pädagogische Improvisation. Vom Mängelverständnis zur Professionalisierung. In E. Christof, M. Holzmayer, J. Köhler & J. Reitingner (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrberuf begleiten. Perspektiven auf Lernen und Lehren in Schule und Hochschule* (S. 76–90). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hoffelner, A. (2023b). *Pädagogische Improvisation. Theoretische Konzeption und empirische Rekonstruktionen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Holcomb, C. (2001). „The crown of all our study“. *Improvisation in Quintilian's Institutio Oratoria*. *Rhetoric Society Quarterly*, 31(3), 53–72. <https://doi.org/10.1080/02773940109391206>
- Holdhus, K., Høisæter, S., Mæland, K., Vangsnes, V., Engelsen, K. S., Espeland, M. & Espeland, Å. (2016). Improvisation in teaching and education—roots and applications. *Cogent Education*, 3, 1–17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1204142>
- hooks, b. (2010). *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*. New York & London: Routledge.
- Johnstone, K. (2018). *Improvisation und Theater* (14. Aufl.). Berlin: Alexander Verlag.
- Kant, I. (1785/2021). *Gesammelte Schriften. Abtheilung I: Werke; Band 4: Kritik der reinen Vernunft. Prolegomena. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft*. Berlin: De Gruyter.
- Kommunale Krippen und Kindergärten von Reggio Emilia (2002). *Schuh und Meter. Wie Kinder im Kindergarten lernen*. Weinheim: Beltz.
- Köhler, J. & Hoffelner, A. (2022). Macht.Theater.Angst. Ansätze theaterpädagogischer Erfahrungsräume zum Thema Macht. In E. Christof & J. Köhler (Hrsg.); *SCHULE.MACHT.ANGST. Denk- und Möglichkeitsräume tabuisierter Zusammenhänge in Schule und Hochschule* (S. 134–145). Innsbruck: StudienVerlag.
- Kurt, R. (2012). Improvisation als Grundbegriff, Gegenstand und Methode der Soziologie. In U. Göttlich & R. Kurt (Hrsg.): *Kreativität und Improvisation* (S. 165–186). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18989-5_10

- Kurt, R. & Näumann, K. (2008). Einleitung. In R. Kurt & K. Näumann (Hrsg.), *Menschliches Handeln als Improvisation. Sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven* (S. 7–15). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839407547-intro>
- Landesamt für Schule und Bildung. Freistaat Sachsen (2022). *Prüfungslehrproben – Bewertungskriterien / Lehramtsprüfungsordnung II vom 12. Januar 2016*. Landesamt für Schule und Bildung Sachsen, <https://www.schulportal.sachsen.de/portal/suche.php> (2023, 1. August)
- Landesamt für Schule und Bildung. Freistaat Sachsen (2023). *Prüfungslehrproben (PLP) – Informationen für Prüfungsvorsitzende (PV) Landesamt für Schule und Bildung*. Freistaat Sachsen, <https://www.schulportal.sachsen.de/portal/suche.php> (2023, 1. August)
- Lösel, G. (2013). *Das Spiel mit dem Chaos. Zur Performativität des Improvisationstheaters*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839423981>
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann und K.-E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mæland, K. & Espeland, M. (2017). Teachers' Conceptions of Improvisation in Teaching: Inherent Human Quality or a Professional Teaching Skill? *Education Inquiry*, 8, 192–208. <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1293314>
- Moshavi, D. (2001). „Yes and...“: Introducing improvisational theatre techniques to the management classroom. *Journal of Management Education*, 25, 437–449. <https://doi.org/10.1177/105256290102500408>
- Mühlhausen, U. (2007). *Abenteuer Unterricht. Wie Lehrer/innen mit überraschenden Unterrichtssituationen umgehen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Oelkers, J. (1982). Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In N. Luhmann & K.-E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 139–194). Frankfurt am Main: Suhrkamp.,
- Paseka, A. & Schrittmesser, I. (2018). Muster von Schließungen im Unterricht. Über fruchtbare Momente in Lernprozessen und wie sie unerkannt verstreichen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 31–52). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_3
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrg.). *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (4., vollst. überarb. Aufl., S. 601–646). Weinheim: Beltz.
- Sawyer, R. K. (1999). Improvisation. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1-2), 121–123. <https://doi.org/10.1525/jlin.1999.9.1-2.121>
- Sawyer, R. K. (2004a). Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12–20. <https://doi.org/10.3102/0013189X033002012>

- Sawyer, R.K. (2004b). Improvised Lessons: Collaborative discussion in the constructivist classroom. *Teaching Education*, 15(2), 189–201. <https://doi.org/10.1080/1047621042000213610>
- Sawyer, R.K. (2006). Educating for innovation. *Thinking Skills and Creativity*, 1, 41–48. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2005.08.001>
- Sawyer, R.K. (Ed.) (2011). *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511997105>
- Sawyer, R.K. (2016). *Pretend play as improvisation. Conversation in the preschool classroom*. New York & London: Routledge.
- Sawyer, R.K. (2019). *The creative classroom. Innovative teaching for 21st-century learners*. New York: Teachers College Press.
- Schulze, T. (1995). Lehrstückdramaturgie. In H. C. Berg & T. Schulze (Hrsg.), *Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik* (S. 361–420). München: Luchterhand.
- Simmel, G. (1983). *Soziologie* (6. Aufl.). Berlin: Duncker & Humblot.
- Spolin, V. (1999). *Improvisation for the Theater. A Handbook of Teaching and Directing Techniques* (3. Aufl.). Evanston: Northwestern University Press.
- Vera, D. & Crossan, M. (2005). Improvisation and Innovative Performance in Teams. *Organization Science*, 16(3), 203–224. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0126>
- Wagenschein, M. (1982). *Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch* (7., durchges. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Wagenschein, M. (2002). „... zäh am Staunen“: *Pädagogische Texte zum Bestehen der Wissensgesellschaft*. Seelze/Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Wagner-Willi, M. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Watson, K. & Fu, B. (2013). What is Medical Improv? <http://www.medicalimprov.org/about> (2022, 1. August).
- Zinnecker, J. (1978). Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In G.-B. Reinert & J. Zinnecker (Hg.), *Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen* (S. 29–122). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.