Die Rolle von Improvisation in der Ausbildung einer ästhetisch-performativen Sensitivität bei angehenden Kunstlehrer:innen

Von Kira Hess

Der Beitrag fokussiert die Bedeutung eines Improvisationsvermögens als Kernkompetenz in forschungsbasierten Lehr-, Lernprozessen und eine damit verbundene Ausbildung einer *ästhetisch-performativen Sensitivität* (Abk. *ÄPS*) bei angehenden Kunstlehrer:innen. Letzteres erleichtert die Gestaltung von Kunstunterricht, indem sie durch die Ausbildung gezielter Fähigkeiten zum Infragestellen und Verwandeln von routinierten Denk- und Handlungsformen ermutigt und damit den Weg für performatives, prozessorientiertes und ko-kreatives[1] Arbeiten ermöglicht. Improvisation wird dahingehend als zukunftsorientiertes Prinzip verstanden, das Ungewissheit und Kontingenz nicht als Defizite, sondern als produktive Ausgangspunkte für reflexives und proaktives Handeln begreift (vgl. Bonnet et al. 2021: 18; Schürch/Willenbacher 2019: 350). Anhand von *Improvisation als angewandte Methode*, als *Modus des Handelns* und als *strukturgebendes Merkmal*, wird aufgezeigt, inwieweit Improvisation als Kernkompetenz in forschungsbasierten Lehr-, Lernprozessen wirksam werden kann, um Handlungsfelder und Möglichkeitsräume zu eröffnen, in denen eine *ÄPS* ausgebildet und mit Blick auf kunstpädagogische Ziele durch Studierende und Lehrende theoriegeleitet reflektiert wird. Im Rahmen des seit 2019 laufenden Promotionsprojektes wird die Notwendigkeit von Improvisation und der Ausbildung einer *ÄPS* in der Kunstlehrendenbildung an der Universität Bremen empirisch mit Hilfe von Design-Based Research untersucht. Dahingehend werden Lehr,- Lern- und Forschungsprozesse angestrebt, die in wechselseitiger Interaktion zwischen Forschenden, Lehrenden und Studierenden wirksam werden und Theorie und Praxis dynamisch verschränken. Forschung wird hierbei als prozessorientiert, iterativ und partizipativ verstanden. Die Ausführungen sollen einladen, sich einem performativen und improvisatorischen Handlungsfeld anzunähern und ermutigen, von tradierten Lehr-, Lernstrukturen abzuweichen. Das methodische Vorgehen im Seminar- und Forschungskontext erhebt dabei nicht den Anspruch eines Musterbeispiels, sondern stellt vielmehr den Versuch dar, Fähigkeiten zu einer *ÄPS* in der Kunstvermittlung bei angehenden Lehrpersonen anzubahnen und sie im Erfinden, Durchführen und Reflektieren von performativen Arbeitsansätzen für ihren zukünftigen Kunstunterricht zu unterstützen.

Die Lücke zur schulischen Praxis gibt es wirklich!

Der wissenschaftliche Diskurs zeigt kontinuierlich neue methodische Zugänge und Erkenntnismöglichkeiten für die Weiterentwicklung performativer und improvisatorischer Arbeitsprozesse auf (u.a. Hoffelner 2023; Dudek 2022; Lübke 2021; Lange 2019; Peters 2018; Seumel 2015). Dennoch ist die Umsetzung performativer Handlungs- und Denkformen sowie Improvisation als pädagogisches Prinzip im Bereich der Lehramtsausbildung und der kunstpädagogischen Forschung im deutschsprachigen Raum noch unterrepräsentiert. Häufig wird Improvisieren als Reaktion auf Abweichungen vom Geplanten verstanden und ist damit vermehrt negativ konnotiert (vgl. Bertram/Rüsenberg 2023: 9). Dies zeigt sich in Zuschreibungen, wie beispielsweise „des Beliebigen", „des Halbfertigen" sowie „nicht ganz Gelungenen" (ebd.: 9). Eine begriffliche Klärung zeigt jedoch, dass der Begriff „Improvisation" nicht lediglich einem reaktiven Handeln entspricht. In seinem Ursprung aus dem lateinischen Verb *„providere"* (dt. „voraussehen") wird deutlich, dass Improvisation als zukunftsgerichtetes, unvorhergesehenes Handeln verstanden werden kann (vgl. ebd.: 11f). In der Ästhetischen Bildung ist Improvisation bisher primär als Methode für künstlerisch-experimentelle Prozesse thematisiert worden. Matthias Duderstadt verweist in seiner Publikation „Improvisation und Ästhetische Bildung" auf fehlende Informationen zu Improvisation in der bildenden Kunst und betont ihr Potenzial für und in verschiedenen Arbeitsprozessen. „Improvisatorische Verfahren" (Duderstadt 2003: 5) werden hierbei als Mittel zur Ausbildung „schöpferischer Fähigkeiten" (ebd.: 11) verstanden, die sich teilweise auch in „performativen Verfahren" (Seitz 1999: 9f; Peters 2018: 67ff) wiederfinden. Marie-Luise Lange hebt insbesondere die Funktion der Improvisation als Handlungsdisposition hervor und verweist auf eine grundsätzliche Bereitschaft, sich auf improvisatorische Verfahren einzulassen (vgl. Lange 2019: 16ff). Darüber hinaus erkennt sie in der „improvisatorischen Promenadologie" (ebd.: 19) ein konzeptionelles Potenzial für die Entwicklung eigener Performances. Improvisatorische Verfahren spielen für die Entwicklung von Performances nach Duderstadt eine zentrale Rolle und

lassen sich auch mit Blick auf die Ausführungen Langes im Sinne einer „modellierenden Improvisation[2]“ (Ebert 1979: 37ff) denken (vgl. Duderstadt 2003: 133f; 163). In diesem Beitrag steht jedoch die Vermittlung fachpraktischer Fähigkeiten zur Entwicklung und Durchführung künstlerischer Performances nicht im Fokus. In der Transformation performativer und improvisatorischer Verfahren in Unterrichtskonzepte durch die Studierenden geht es vielmehr um die Frage, wie Kunstvermittlung als Ganzes durch Improvisation in seinen Methoden und Zielen verändert werden kann, um die Fähigkeiten einer *ÄPS* auch bei Schüler:innen im Kunstunterricht anzubahnen und damit die Grundlage jeglichen pädagogischen, künstlerischen und performativen Handelns zu begünstigen.

Ästhetisch-Performative Sensitivität als Schlüsselqualifikation

Die zuvor aufgezeigte Lücke zwischen hochschuldidaktischer Ausbildung und schulischer Praxis macht deutlich, dass es erweiterter Schlüsselqualifikationen bedarf, die Lehramtsstudierende befähigen, mit Offenheit, Unsicherheit und komplexen sozialen Dynamiken konstruktiv umzugehen. Eine zentrale Antwort darauf stellt die Ausbildung einer *ÄPS* dar. Diese wird als Schlüsselqualifikation verstanden, die für die Gestaltung von Lehr-, Lern- und Forschungsprozessen konstitutiv ist. Ein wesentliches Merkmal stellt die Fähigkeit zur Kombination unterschiedlicher Kompetenzen dar, die in performativen Situationen wirksam werden. Entscheidend ist dabei die Ausbildung einer „ästhetisch-experimentell-forschenden Haltung“ (Hess 2024), die Agilität im Umgang mit offenen Prozessen sowie Resilienz gegenüber Ungewissheit fördert und eine positive Fehlerkultur in Lehr-, Lernprozessen etabliert, in der vermeintliche Fehler als produktive Ressource nutzbar werden (vgl. Lösel 2013: 143; Berner/Bader 2022: 46). Ergänzend dazu bietet die Fähigkeit zur Ko-Kreativität eine signifikante Aufwertung, indem sie den Schwerpunkt vom individuellen Handeln auf eine geteilte Verantwortung, Teamarbeit, kollektive Entscheidungsfindung und ein konstruktives Konfliktmanagement verlagert. Dadurch werden Ziele erreichbar, die über die individuellen Möglichkeiten hinausgehen, und gleichzeitig ein nachhaltiges Gemeinschaftsgefühl fördern (vgl. Ernst 2021: 147; Neundlinger et al. 2023: 88). Einen weiteren wesentlichen Aspekt stellt „die Fähigkeit zum bewussten Einsatz von Ordnungsprinzipien performativer Prozesse“ (Hess 2024) dar. Hierzu zählen die Strukturierung von Zeitabläufen, die Variation wiederkehrender Handlungssequenzen sowie die bewusste Rahmung durch Sprache und Körperlichkeit (vgl. Peters 2018: 69ff). Auch Storytelling kann hier als strukturgebendes Element fungieren, das experimentelle Prozesse rahmt, ohne ihre Offenheit zu begrenzen (vgl. Dicke/Fuß 2023). Als weitere Ordnungsprinzipien sind die Fähigkeit zur Körperwahrnehmung, die als Zusammenspiel von Aisthesis und Propriozeption verstanden wird, sowie eine erweiterte Raumperzeption zu nennen (vgl. Lange 2002: 380). Letztere ermöglicht es, Lernräume als dynamische Mitgestalter von Prozessen zu verstehen (vgl. Leeker 2014: 150f; Fischer-Lichte 2017: 187). *ÄPS* vereint demnach die Kompetenz, Unvorhersehbares produktiv aufzugreifen, soziale Dynamiken aktiv zu gestalten und Strukturen bewusst einzusetzen. In ihrer Verschränkung schaffen diese Fähigkeiten eine Grundlage, um Lehr-, Lernprozesse experimentell, reflektiert und gemeinschaftlich zu entwickeln. Die Darstellung der zentralen Fähigkeiten einer *ÄPS* verdeutlicht, dass ihre Ausbildung nicht ohne Improvisation als grundlegendes Prinzip zu denken ist. Improvisation ermöglicht den Umgang mit Ungewissheit und Kontingenz und ermöglicht ko-kreatives Arbeiten in experimentellen Handlungsräumen, ohne sie in ihrer Offenheit zu beschneiden. Dadurch wird sie zur Basis, um Unvorhersehbares produktiv aufzugreifen, soziale Dynamiken aktiv zu gestalten und strukturelle Rahmungen bewusst einzusetzen. In den folgenden Kapiteln wird daher entfaltet, wie Improvisation in der kunstpädagogischen Lehrer:innenbildung als *angewandte Methode*, als *Modus des Handelns* und als *strukturgebendes Merkmal* wirksam werden kann.

Improvisation als angewandte Methode

In den vorangegangenen Ausführungen wurde bereits die Wirksamkeit von Improvisation in ihrer Anwendung in Vermittlungsprozessen angedeutet. Angewandte Improvisation bietet dahingehend eine Methodenvielfalt und Prinzipien, die aus Improvisationstheater, Musik (speziell Jazz-Musik) und Tanz hervorgegangen sind (vgl. Schinko-Fischli 2018: 10). Sie findet Einsatz in verschiedenen Bereichen, darunter Management (z.B. in Form von Trainings und Beratung), Medizin (z.B. in Therapie und Gesundheitsförderung) sowie Pädagogik und hat im Sinne des „improvisational turn“ (Kurt 2011: 69) Einzug in die empirische Sozialforschung gehalten (vgl. Hoffelner 2023: 59ff; Schinko-Fischli 2018: 10). Susanne Schinko-Fischli fasst folgende Grundprinzipien der Angewandten Improvisation zusammen: „Aufmerksamkeit und Kontakt, nonverbale Kommunikation, Ko-Kreation, Spontanität und Intuition sowie Fehlerkultur und Vertrauen“ (Schinko-Fischli 2018: 10). Diese Prinzipien werden nicht

nur für performative Prozesse, sondern auch für die Ausbildung einer *ÄPS* wirksam, die auf Körper- und Raumbewusstsein, soziale Interaktion, Wahrnehmungsvorgänge, performative Ordnungsprinzipien und Reflexionsvermögen abzielt (vgl. Hess 2024). Vor diesem Hintergrund wird Angewandte Improvisation zu einem zentralen Bestandteil von Vermittlungsprozessen, da sie für die Ausbildung zukunftsorientierter Kompetenzen, sogenannter „Future Skills“[3] (Ehlers 2020: 1) wesentlich ist (vgl. Amann 2023). Ulf-Daniel Ehlers sieht dahingehend einen „Future Skills Turn“ (Ehlers 2020: 1) der Hochschulbildung vor die Aufgabe stellt, Lernende auf eine unvorhersehbare Zukunft vorzubereiten (vgl. ebd.: 2). Ella Amann hebt hervor, dass Angewandte Improvisation kreatives Denken und Innovationsbereitschaft fördert, indem sie neue Perspektiven eröffnet und Offenheit für Veränderung sowie innovative Lösungsstrategien stärkt. Durch gezielte Übungen und Spiele werden die Kommunikations- und Teamfähigkeit sowie das Verständnis für emotionale Dynamiken geschult und tragen damit zur Ausbildung emotionaler und sozialer Kompetenzen bei (vgl. Amann 2023). Darüber hinaus begünstigen Improvisationstechniken die Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit. Teilnehmende lernen, in herausfordernden Situationen auf ihre Fähigkeiten zu vertrauen und bilden die Grundlage für ein gesundes Selbstwertgefühl (vgl. ebd.). Dies lässt sich auf Lehramtskontexte übertragen, in denen ein prozessorientiertes Arbeiten und der bewusste Umgang mit Kontingenz entscheidend sind. Resilienz und die Fähigkeit, Fehler als Ressource zu begreifen, erweisen sich als Schlüssel für die Ausbildung einer positiven Fehlerkultur, die wiederum die Grundlage für künstlerisch-experimentelle Lehr-, Lern- und Forschungsprozesse schafft. Als eine Gelingensbedingung dafür versteht Duderstadt das Spiel als Handlungsraum und verweist dabei auf die Ausführungen Viola Spolins (vgl. Duderstadt 2003: 213). Spolin gilt neben Keith Johnstone als besonders prägende Wegbereiterin des Improvisationstheaters (vgl. Lösel 2013: 49). Ihre Arbeit ist beeinflusst von Jacques Copeau, der Anfang 1916 durch seine Idee der Wiederbelebung von Commedia dell’ arte (16. Jhd.) den Weg für das zeitgenössische Improvisationstheater ebnet (vgl. Sawyer 2003: 19). In ihrer Publikation hebt Spolin die „intuitive Ebene“ (Spolin 1997: 17) zur „Förderung der individuellen Erfahrungskapazität“ (ebd.: 17) hervor, da diese oftmals in Lernsituationen außer Acht gelassen werden würden. Spolin sowie Duderstadt verweisen auf die produktive Wirksamkeit von Fehlern, die im Spiel nicht als vermeintliche Störung, sondern vielmehr als Ressource begriffen werden (vgl. Spolin 1997: 21; Duderstadt 2003: 185ff). Diese Perspektive lässt sich mit Konzepten des Improvisationstheaters verbinden. Dort wird von einer „Fehleraffinität“ (Lösel 2013: 143) gesprochen, die über eine Fehlertoleranz hinausgeht. Im Fokus steht vielmehr die positive Anerkennung von Fehlern, die als „Tor ins Unbekannte“ (ebd.: 143) neue spielerische und ästhetische Zugänge oder den produktiven Umgang mit Scheitern in Gestaltungsprozessen aufzeigen (vgl. Berner/Bader 2022: 46). Nicole Berner und Nadia Bader verstehen einen produktiven Umgang mit Fehlern als gewinnbringend für die Entwicklung von Kreativität. In Gestaltungsprozessen sollte deshalb ausreichend Raum für Möglichkeiten eines vermeintlichen Scheiterns gelassen werden, denn „Fehl- und Rückschläge stellen wichtige Momente dar, da sie bestehende Perspektiven infrage stellen und neue Wege vor Augen führen können“ (ebd.: 46). An dieser Stelle ist wichtig zu betonen, dass Improvisation kein lineares Training im Sinne eines Leistungsprinzips darstellt, bei dem ein „Impro-Muskel“ kontinuierlich gestärkt wird. Vielmehr geht es um ein *Wieder*erlernen von Improvisation als grundlegende Fähigkeit. Dieses Wiedererlernen erfordert ein „[…] Loslassen, Vertrauen, Zuhören und Geschehen-Lassen“ (Lösel 2022: 98) und stellt damit zugleich Kernelemente einer *ÄPS* dar. Techniken der Improvisation können diesen Prozess unterstützen und zugleich einer Ungewissheitsintoleranz entgegenwirken, indem sie (angehenden) Lehrpersonen Mut machen, mit Unsicherheit produktiv umzugehen und ko-kreative sowie experimentelle Lehr-, Lernprozesse zu erproben.

Improvisation als Modus des Handelns

Bezüglich Improvisation in der Lehramtsausbildung lassen sich zwei Perspektiven festmachen: Zum einen Improvisation als Modus des Handels und zum anderen Improvisation als angewandte Methode (vgl. Hoffelner 2023: 16ff). Letzteres wurde im vorherigen Kapitel ausführlich dargelegt.

Improvisation als pädagogisches Handeln im Schulalltag wurde bereits 2001 von Stefan Danner in seiner Publikation „Erziehung als reflektierte Improvisation“ aufgegriffen. Darin hält er fest, dass Improvisation für pädagogisches Handeln konstitutiv sei und zwingend eines stärkeren Bewusstseins, im Sinne einer reflektierten Improvisation, bedarf (vgl. Danner 2001: 7ff; 168). Dies wird auch in dem Artikel „Die Kunst der Improvisation“ (2017) von Jörg Siewert und Hans Werner Heymann deutlich. Beide Autoren verweisen auf einen großen Schwerpunkt hinsichtlich Konzeption und Durchführung von Unterricht, wodurch ein flexibles Agieren zugunsten der jeweiligen Situation und Lernenden vernachlässigt würde (vgl. Siewert/Heymann 2017: 6). Damit rücken sie die Bedeutung von Improvisation für die Ausbildung einer professionellen Handlungskompetenz in pädagogischen Kontexten

in den Vordergrund.

Dieser Kompetenzerwerb ist besonders für die Entwicklung einer *ÄPS* relevant, denn Lehrpersonen, die in der Lage sind, situativ zu reagieren und kontingente Momente produktiv zu nutzen, eröffnen Möglichkeitsräume, in denen performative, experimentelle und ko-kreative Lernprozesse erprobt werden können. Der Umgang mit Ungewissheit kann als „konstitutive Bedingung des Lehrens“ (Schürch/Willenbacher 2019: 350) verstanden werden. Anna Schürch und Sascha Willenbacher beschreiben die Spannung zwischen Planung und Kontingenz als ein Paradox. Sie sei dadurch gekennzeichnet, dass pädagogisches Handeln zwar kalkulierbar erscheinen soll, zugleich aber unvermeidbar kontingent bleibt (vgl. ebd.: 350). Für einen produktiven Umgang mit Ungewissheit, bedarf es einer „Ungewissheitstoleranz[4]“ (Bonnet et al. 2021: 14), die nicht nur die Wahrnehmung einer Unterrichtssituation, sondern auch die Bereitschaft zu improvisatorischen Verfahren prägt.

Letzteres bietet die Möglichkeit mit Kontingenz und Ungewissheit aktiv zu arbeiten und beispielsweise durch das bewusste Schaffen von Irritation im Unterricht zu integrieren (vgl. Bähr et al. 2019: 3ff). Zugleich wird deutlich, dass insbesondere angehende Lehrpersonen eine stärkere Orientierung brauchen, um Handlungssicherheit zu gewinnen (vgl. Paseka et al. 2018: 2f; Heymann/Siewert 2017: 6). Dieses Bedürfnis wird durch die sogenannte „Kontingenzzumutung“ (Combe et al. 2018: 58) verstärkt und manifestiert sich im Wunsch nach einem „Methodenkoffer“ oder, wie Gunter Lösel formuliert, nach einem „Werkzeugkasten“ (Lösel 2022: 97f). Doch gerade hier kann Improvisation als Kernkompetenz ansetzen, indem sie den Fokus weg von einer instrumentellen Methodensammlung hin zu einer performativen, reflexiven und theoriegeleiteten Praxis verschiebt, die es Lehrpersonen ermöglicht, im Spannungsfeld von Planung und Kontingenz handlungsfähig zu bleiben. Erfahrenere Lehrpersonen können diese Sicherheit weniger durch eine detaillierte Unterrichtsplanung und vielmehr durch Vertrauen in ihr Wissen, Erfahrungen und eine ausgeprägte *ÄPS* herstellen. Diese befähigt sie, nicht nur flexibel zu reagieren, sondern auch gezielt Situationen zu gestalten, in denen Schüler:innen ihre eigenen Zugänge im Unterricht erschließen und für performative und improvisatorische Prozesse entwickeln (vgl. Heymann/Siewert 2017: 6). Improvisieren als Modus des Handelns erweist sich damit als konstitutiv für kunstpädagogischen Arbeiten, da jedem pädagogischen Handeln improvisatorische Anteile innewohnen und aufgrund von Kontingenz und Ungewissheit im Unterricht auch gefordert werden (vgl. Hoffelner 2023: 16f). In diesen Bereichen werden Handlungsfelder und Möglichkeitsräume eröffnet, in denen eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis hergestellt und kunstpädagogische Ziele erreicht werden können.

Improvisation als strukturgebendes Merkmal

Für den Nutzen von Improvisation als strukturgebendes Merkmal im Unterricht ist besonders die Haltung der Lehrperson entscheidend. Bereits in den vorherigen Ausführungen wurde deutlich, dass eine Ungewissheitstoleranz den produktiven Umgang mit Kontingenz im Unterricht ermöglicht. Dies impliziert auch das Erkennen eines Mehrwerts „improvisatorischer Momente“ (Brenne/Kaiser 2023) und ihr gezielter Einsatz im Unterricht. Improvisation erscheint hier nicht als isolierte Methode, sondern als Rahmenbedingung, die experimentelle und emergente Handlungsräume eröffnet und damit die Ausbildung einer *ÄPS* unterstützt. R. Keith Sawyer schlägt vor, Unterrichten grundsätzlich als Improvisation zu begreifen. Diese Perspektive rückt die Gruppe als aktive Teilnehmende in den Fokus und schließt auch eine Neubetrachtung und -bewertung der Fähigkeiten ein, die eine Lehrperson sich aneignen sollte: „Conceiving of teaching as improvisation emphasizes the interactional and responsive creativity of a teacher working together with a unique group of students” (Sawyer 2004: 12f). Sawyer verweist dahingehend auf eine „disciplined improvisation“ (ebd.: 16), später „guided improvisation“ (Sawyer 2019: 6), durch die Unterricht kein festgeschriebenes Konzept, sondern vielmehr ein Gerüst darstellt, das in der Planung ausreichend Raum für Struktur und Improvisation bietet und damit eine Balance aus Struktur und Offenheit bereitstellt (vgl. ebd.: 16; 54). Dadurch verschiebt sich die Frage von der Sinnhaftigkeit hin zur konkreten strukturellen Gestaltung von Improvisation in Lehr-, Lernprozessen. In ihren Ausführungen bezüglich einer inklusiven Kunstpädagogik beschreiben Andreas Brenne und Michaela Kaiser die Bedeutsamkeit von Improvisation in „ko-konstruktiven[5] Lernprozessen“ (Brenne/Kaiser 2023). Hierbei steht vor allem der Aspekt des begrenzt Kontrollierbaren und Unvorhersagbaren im Fokus. Dieser wird als „improvisatorischer Moment“ (ebd.) bezeichnet, dem im Rahmen einer Aufgabenstellung Raum gegeben werden soll. Sie betonen zudem eine Haltung seitens der Lehrperson, die das Potenzial improvisatorischer Momente erkennt und gezielt einzusetzen weiß (vgl. ebd.). Nikola Dicke und Fabienne Fuß zeigen dies exemplarisch mit dem Konzept der Bricolage im Grundschulunterricht (vgl. Dicke/Fuß 2023). Entscheidend ist hierbei der einer

Geschichte folgende offene Arbeitsauftrag, der bewusst keine Bewertungsmaßstäbe vorgibt: „Bastle ein Klingu mit Materialien deiner Wahl. Es gibt kein ‚richtig' oder ‚falsch'" (ebd.). Hierdurch wird eine spielerische Atmosphäre geschaffen, die den Schüler:innen verschiedene experimentelle Zugänge ermöglicht. Diese Rahmungen sind für Sawyer von besonderer Bedeutung, da ein Übermaß an Struktur das Improvisationspotenzial einschränkt, während ein Mangel an Struktur dazu führen kann, dass zwar Kreativität und Freude entstehen, jedoch eine notwendige Rahmung und Einordnung der Arbeit ausbleiben und damit die angestrebten Lernprozesse nicht ausreichend gefördert werden (vgl. Sawyer 2019: 54). Auch Nicole Berner weist mit Blick auf ihre Forschungsergebnisse im Fach Kunst für die Grundschulpädagogik darauf hin, „[…] dass offene Aufgabenstellungen nicht per se kreativitätsfördernd sind, sondern eher halboffene Aufgaben mit einem mittleren Grad an Strukturierung geeignet sind, Schüler:innen in ihrer Fantasie und Ideenfindung zu unterstützen" (Berner 2024: 45). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Improvisation nicht nur eine spontane Praxis ist, sondern als aktiver Teil der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden muss. Sie eröffnet Räume, in denen Lernende experimentieren, reflektieren und ko-kreativ handeln können und sie erfordert eine Lehrperson, die durch die Ausbildung einer *ÄPS* die dafür notwendige spielerische, offene und zugleich strukturierende Haltung einnimmt.

Improvisation als Forschungsansatz

Die Forschung fand im Rahmen des Moduls 10 „Fachdidaktik mit Praxisorientierung" des Bachelorstudiengangs „Kunst-Medien-Ästhetische Bildung" an der Universität Bremen statt. Dieses Modul schafft die Möglichkeit, ko-kreative und erlebnisorientierte Lehr-, Lernprozesse zu entwickeln und mittels von Design-Based Research in insgesamt drei Zyklen zu untersuchen. Improvisation bietet dahingehend eine methodische und strukturelle Flexibilität, um die Lernprozesse und Reflexionen der Studierenden sowohl auf der Erfahrungsebene als auch auf der theoretischen Ebene erfassen und auswerten zu können. Dies erlaubt eine wissenschaftlich fundierte, gleichzeitig praxisnah angelegte Analyse von Lehr-, Lernprozessen. Einen Forschungsschwerpunkt stellt dabei die Erkenntnisdimension der Studierenden sowie die Gestaltung des Seminarsettings mit Blick auf die Ausbildung einer *ÄPS* dar. Dabei wird folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

In welcher Form kann *ästhetisch-performative Sensitivität* bei Lehramtsstudierenden in einem kunstpädagogischen Universitätsseminar entstehen und wirksam sein? Welche Merkmale von Improvisation werden dabei produktiv? Inwiefern können sich Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Ausbildung einer ästhetisch-experimentell-forschenden Haltung, zur Ko-Kreativität und zum bewussten Einsatz von Ordnungsprinzipien performativer Prozesse entwickeln? Inwiefern gelingt es den Studierenden, eigene Erfahrungen in Unterrichtskonzepte zur Ausbildung einer *ästhetisch-performativen Sensitivität* bei Schüler:innen zu transformieren? Und welche hochschuldidaktische Seminarkonzeption ist geeignet, um die Entwicklung einer *ästhetisch-performative Sensitivität* bei den Studierenden zu befördern?

Zur Datengenerierung wurden verschiedene Methoden eingesetzt, darunter die Analyse von Reflexionen und Unterrichtskonzepten der Studierenden sowie semi-strukturierte Gruppen- und Einzelinterviews. Zu den Reflexionen zählen unter anderem problemorientierte Reflexionsbriefe auf Basis derer die Interviewpartner:innen ausgewählt wurden. Ziel der Interviews war es, Material und Einsicht in die Selbstbeurteilung und Bewertung der individuellen Arbeitsprozesse zu gewinnen. Die praktische Durchführung der in Modul 10 entwickelten Unterrichtsentwürfe sowie ihre forschungsorientierte Auswertung durch die Studierenden erfolgen im Modul 11 „Fachdidaktik und künstlerische Praxis" und bieten eine weitere Erkenntnisdimension durch die Studierenden mit Blick auf Unterrichtsentwicklungsforschung. Die entwickelten Unterrichtskonzepte inklusive der Forschungsfragen geben Hinweise darauf, inwieweit Improvisationserfahrungen theoriegeleitet und praktisch in kunstpädagogische Unterrichtskonzepte transformiert wurden. Hier zeigt sich, wie Improvisation zur Entwicklung und Erfindung von Unterricht und der damit verbundenen Ausbildung einer *ÄPS* bei Schüler:innen beitragen kann. Die Analyse des Seminar- und Forschungssettings berücksichtigt sowohl studentische Perspektiven als auch Erkenntnisse aus der eigenen lehrenden, forschenden und künstlerischen Praxis. Methodisch erfolgt die Auswertung des Datenmaterials mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Durch die Verbindung deduktiver und induktiver Kategorienbildung wird das Material systematisch auf Indikatoren zur Entwicklung von Improvisationskompetenz untersucht, wodurch bestehende theoretische Konzepte empirisch differenziert und erweitert werden. Aufgrund pandemischer Bedingungen mussten das Seminar- und Forschungssetting unterschiedlich gestaltet werden, sodass es in jedem Zyklus variierte. Das übergeordnete Ziel, die Ausbildung einer *ÄPS* und ein damit verbundenes Improvisationsvermögen, blieb dahingehend unverändert. Improvisation erwies sich dahingehend als zentrales Ele-

ment, um flexibel auf sich verändernde Bedingungen sowie Bedürfnisse seitens der Studierenden einzugehen und das methodische Vorgehen kontinuierlich zugunsten eines dynamischen Forschungsprozesses anzupassen. Auf diese Weise erweitert Improvisation die Handlungsspielräume in forschenden und lehrenden Kontexten für die Ausbildung einer *ÄPS*.

Ausblick: Improvisation für eine zukunftsorientierte Kunstpädagogik

Die vorliegenden Ausführungen verdeutlichen, dass Improvisation nicht nur eine ergänzende Technik, sondern eine Kernkompetenz in forschungsbasierten Lehr-, Lernprozessen darstellt. Sie eröffnet Handlungsfelder, in denen Ungewissheit und Kontingenz nicht als Hindernis, sondern vielmehr als produktive Ausgangspunkte begriffen werden können. Zugleich ermöglicht sie die Ausbildung einer *ästhetisch-performativen Sensitivität*, die für die Gestaltung kunstpädagogischer Lehr-, Lernprozesse konstitutiv ist. Das Promotionsprojekt zeigt, dass insbesondere die Verknüpfung von Forschung und Lehre auf der Grundlage improvisatorischer Verfahren eine zukunftsorientierte Hochschuldidaktik fördert. Diese Ausrichtung trägt dazu bei, (angehende) Lehrpersonen darin zu bestärken, performative, experimentelle und ko-kreative Prozesse nicht nur anzuwenden, sondern auch kritisch zu reflektieren und langfristig in ihre schulische Praxis zu integrieren. Für die weitere Forschung ist von zentraler Bedeutung, inwieweit Improvisation systematisch in die Lehrer:innenbildung integriert werden kann und, inwiefern sich die gewonnenen Erkenntnisse auf schulische Praxisfelder übertragen lassen, um auch dort Möglichkeitsräume für die Ausbildung einer *ÄPS* zu eröffnen. Damit wird die Perspektive auf Improvisation als zukunftsgerichtetes Prinzip geschärft, das die Kunstpädagogik nachhaltig bereichern kann.

Anmerkungen

[1] Ko-kreative Arbeit bildet einen sozialen Prozess ab, der sich aus individuellen, kollaborativen und gemeinschaftlichen Denk- und Handlungsweisen zusammensetzt (vgl. Schmölz et al. 2017: 1ff).

[2] Gerhard Ebert verfolgt mit seinen Ausführungen zur „modellierenden Improvisation“ (Ebert 1979: 37ff) die Rolle der Improvisation für den Einsatz im Regietheater. Hierbei geht es um improvisatorische Elemente, die sich schließlich in einem Arbeitsprozess im Handeln fixieren lassen: „Die modellierende Improvisation tendiert objektiv zum Fixieren des Improvisierten, sieht aber das jeweilige Zwischenergebnis nicht als etwas Fertiges, vielmehr als etwas Improvisatorisches, Offenes, Unfertiges an“ (ebd.: 39).

[3] „Future Skills sind Kompetenzen, die es Individuen erlauben in hoch emergenten Handlungskontexten selbstorganisiert komplexe Probleme zu lösen und (erfolgreich) handlungsfähig zu sein. Sie basieren auf kognitiven, motivationalen, volitionalen sowie sozialen Ressourcen, sind wertebasiert, und können in einem Lernprozess angeeignet werden.“ (Ehlers 2020: 57).

[4] Der Begriff wird auch synonym mit dem Begriff der „Ambiguitätstoleranz“ (Bonnet et al. 2021: 12) genutzt. Der Oberbegriff für beide Bezeichnungen lautet „Komplexitätstoleranz“ (ebd.: 12).

[5] „Für dieses Bildungskonzept, bei dem der wechselseitige Austausch von Kindern und Erwachsenen zentral ist, hat sich in der Pädagogik der Begriff »Ko-Konstruktion« durchgesetzt. Mit der Vorsilbe »Ko-« (von lateinisch con – zusammen) wird die Gemeinsamkeit und Wechselseitigkeit betont, in der die Konstruktion von Normen, Überzeugungen und Wissensbeständen im Austausch mit anderen Personen stattfindet“ (Schmitt/Simon 2020: 11).

Literatur und Internetquellen

Amann, Ella Gabriele (2023): Future Skills lebendig trainieren mit Angewandten Improvisation: https://www.future-skills-now.com/-post/10-gr%C3%BCnde-future-skills-mit-interaktiven-techniken-aus-der-angewandten-improvisation-zu-trainieren (Zugegriffen: 11. September 2025)

Berner, Nicole (2024): Wirksamer Kunstunterricht ist stärkenorientiert und löst bei den Schüler:innen sowohl Denk- als auch Erfahrungsprozesse aus. In: Bader, Nadia / Schmidt-Wetzel, Miriam (Hrsg.): Wirksamer Kunstunterricht. In: Reinhardt, Volker / Rehm, Markus / Wilhelm, Markus / Brovelli, Dorothee (Hrsg.): Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten. Band 22. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 42-52.

Berner, Nicole / Bader, Nadia (2022): Kreativität und Scheitern. Positive Fehlerkultur im Kunstunterricht. In: Gelingendes Scheitern. Kunst+Unterricht. Heft 463/464. Seelze: Friedrich Verlag. S. 46-51.

Bertram, Georg W. / Rüsenberg, Michael (2023): Improvisieren! Lob der Ungewissheit. 3. Auflage. Ditzingen: Reclam Verlag.

Bonnet, Andreas / Paseka, Angelika / Proske, Matthias (2021): Ungewissheit zwischen unhintergehbarer Grundstruktur und inszenierter Bildungsgelegenheit. Ein Basisbeitrag zur Einführung. In: ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung: Ungewissheit als Dimension pädagogischen Handelns. Band 10. Heft 1/2021. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 3-24.

Brenne, Andreas / Kaiser, Michaela (2023): Die „böse Prinzessin“ – Künstlerische Prozesse im Zwischenraum von Improvisation und Inklusion. Kulturelle Bildung online: https://www.kubi-online.de/artikel/boese-prinzessin-kuenstlerische-prozesse-zwischenraum-improvisation-inklusion (Zugegriffen: 11. September 2025)

Combe, Arno / Paseka, Angelika / Keller-Schneider, Manuela (2018): Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. Kontingenzzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In: Paseka, Angelika / Keller-Schneider, Manuela / Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS. S. 53-79.

Danner, Stefan (2001): Erziehung als reflektierte Improvisation. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Dicke, Nikola / Fuß, Fabienne (2023): „Was machst du jetzt daraus?“ – Bricolage und Improvisation im Kunstunterricht einer 4. Klasse. Kulturelle Bildung online: https://www.kubi-online.de/artikel/was-machst-du-jetzt-daraus-bricolage-improvisation-kunstunterricht-einer-4-klasse (Zugegriffen: 11. September 2025)

Dudek, Antje (2022): Performance Art Education. Performancebegriffe, didaktische Ansätze und Methoden internationaler Performancekünstler*innen – eine systematisierende Lehrkonzeptanalyse. Dissertation. Technische Universität Dresden: [online] https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-819029 (Zugegriffen: 11. September 2025)

Duderstadt, Matthias (2003): Improvisation und Ästhetische Bildung. Ein Beitrag zur Ästhetischen Forschung. Köln: Salon Verlag.

Ebert, Gerhard (1979): Improvisation und Schauspielkunst. Über die Kreativität des Schauspielers. Berlin (DDR): Henschelverlag Kunst und Gesellschaft.

Ehlers, Ulf-Daniel (2020): Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft. Wiesbaden: Springer VS.

Ernst, Dorothea (2021): Nachhaltigkeit effektiv gestalten. Wie Sie Ihre Organisation zukunftsfähig machen. Offenbach: GABAL Verlag.

Fischer-Lichte, Erika (2017): Ästhetik des Performativen. 10. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Hess, Kira (2024): Performativität und Improvisation in der Kunstlehrendenbildung. In: Kulturelle Bildung online: https://www.kubi-online.de/artikel/performativitaet-improvisation-kunstlehrendenbildung (Zugegriffen: 11. September 2025)

Hoffelner, Alexander (2023): Pädagogische Improvisation. Theoretische Konzeption und empirische Rekonstruktionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kurt, Ronald (2011): Improvisation als Methode der empirischen Sozialforschung. In: Schröer, Norbert / Bidlo, Oliver (Hrsg.): Die Entdeckung des Neuen. Qualitative Sozialforschung als Hermeneutische Wissenssoziologie. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S. 69-83.

Lange, Marie-Luise (2002): Grenzüberschreitungen. Wege zur Performance. Körper – Handlung – Intermedialität im Kontext ästhetischer Bildung. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.

Lange, Marie-Luise (2019): Sich genussvoll riskieren. In: Lange, Marie-Luise (Hrsg.): act.move.perform. Performance und Performativität in Kunst, Bildung und Forschung. Symposium der Kunstpädagogik der TU Dresden. Hannover: fabrico Verlag. S. 12-25.

Leeker, Martina (2014): Performativierung des Raums. Wissens- und Technikgeschichtliche Aspekte Zeitgenössischer Bühnenräume. In: Haß, Ulrike / Eke, Norbert O. / Kaldrack, Irina (Hrsg.): Bühne: Raumbildende Prozesse im Theater. Wilhelm Fink Verlag: Paderborn. S. 149-170.

Lösel, Gunter (2013): Das Spiel mit dem Chaos. Zur Performativität des Improvisationstheaters. Bielefeld: transcript Verlag.

Lösel, Gunter (2022): Die Kunst, das Script zu zerreißen. Improvisationstheater in der Lehrer:innenbildung. In: Hoffelner, Alexander, Köhler, Julia: Theater. Pädagogik. Schule. Theaterpädagogik zwischen Theorie und Praxis. Schulheft 187. Innsbruck: StudienVerlag. S. 96-108.

Lübke, Christin (2021): Körper, Haut und Hülle: Ausdrucksformen von Körper und Leib in der Performancekunst – eine phänomenologische Einzelfallstudie im Kunstunterricht der Sekundarstufe II. Dissertation. Technische Universität Dresden: [online] https://tud.qucosa.de/landing-page/?tx_dlf[id]=https%3A%2F%2Ftud.qucosa.de%2Fapi%2Fqucosa%253A75241%2Fmets (Zugegriffen: 11. September 2025).

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

Neundlinger, Klaus / Frankus, Elisabeth / Häufler, Ines / Layer-Wagner, Thomas / Kriglstein, Simone / Schrank, Beate (2023): >>Virtual Skills Lab<< – Transdisziplinäres Forschen zur Vermittlung sozialer Kompetenzen im digitalen Wandel. Bielefeld: transcript Verlag.

Paseka, Angelika / Keller-Schneider, Manuela / Combe, Arno (2018): Einleitung. Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. In: Paseka, Angelika / Keller-Schneider, Manuela / Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS. S. 1-12.

Peters, Maria (2018): Performative Ereignisformen in der Kunstpädagogik. In: Lagaay, Alice, Seitz, Anna (Hrsg.): WISSEN FORMEN. Performative Akte zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst. Erkundungen mit dem Theater der Versammlung. Bielefeld: transcript Verlag. S.67-74.

Sawyer, Robert Keith (2003): Improvised Dialogues. Emergence and Creativity in Conversation. Westport, Connecticut: Ablex Publishing.

Sawyer, Robert Keith (2004): Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. Educational Researcher. Band: 33. Heft 2. Washington D.C.: American Educational Research Association. S. 12-20.

Sawyer, Robert Keith (2019): The Creative Classroom. Innovative Teaching for 21st-Century Learners. New York: Teacher College Press.

Schinko-Fischli, Susanne (2018): Angewandte Improvisation für Coaches und Führungskräfte. Grundlagen und kreativitätsfördernde Methoden für lebendige Zusammenarbeit. 1. Ausgabe. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.

Schmitt, Annette / Simon, Eric (2020): Ko-Konstruktion in der Kita-Praxis. Hürth: Carl Link Verlag.

Schmölz, Alexander / Barberi, Alessandro / Ollinger, Isabella / Krause, Sabine (2017): Kreativität/Ko-Kreativität. In: Medienimpulse 4/2017. S. 1-15. https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi1167/1271 (Zugegriffen: 25. August 2025)

Schürch, Anna / Willenbacher, Sascha (2019): Was bedeutet ein aufmerksamer Umgang mit Kontingenz für die kunst- und theaterpädagogische Vermittlungspraxis? Das teambasierte Forschungsprojekt Kalkül und Kontingenz als Anlass für Bildungsprozesse. In: Bähr, Ingrid, Gebhard, Ulrich, Krieger, Claus, Lübke, Britta, Pfeiffer, Malte, Regenbrecht, Tobias, Sabisch, Andrea, Sting, Wolfgang (Hrsg.): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 349-362.

Seitz, Hanne (1999): Einführung. In: Seitz, Hanne (Hrsg.): Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung. Kulturpolitische Gesellschaft e.V. Essen: Klartext Verlag. S. 9 – 19.

Seumel, Ines (2015): Performative Kreativität. Anregen – Fördern – Bewerten. München: kopaed Verlag.

Siewert, Jörg / Heymann, Hans Werner (2017): Die Kunst der Improvisation. Flexibles, situatives und intuitives Handeln im Unterricht. In: Pädagogik. Flexibel handeln im Unterricht. Heft 1/2017. Weinheim: Beltz Juventa Verlag. S. 6-9.

Spolin, Viola (1997 [1983]): Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater. 5. Auflage. Paderborn: Junfermann Verlag.