

Alexander Hoffelner

Pädagogische Improvisation. Vom Mangelverständnis zur Professionalisierung

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird ein Verständnis professionellen pädagogischen Handelns, das die Improvisation in den Mittelpunkt stellt, verhandelt. Auf Grundlage der Annahme, dass Unterricht ein komplexes, vielschichtiges Geschehen ist, das nicht vorhergesehen werden kann, wird der Aspekt der Ungewissheit und des Technologiedefizits im pädagogischen Handeln in den Mittelpunkt gerückt. Davon ausgehend soll pädagogisches Handeln als pädagogische Improvisation konzipiert werden. Abschließend wird gefragt, was es für die Professionalisierung von Lehrer:innen bedeutet, wenn davon ausgegangen wird, dass diese im Unterricht oftmals darauf angewiesen sind, spontan zu handeln und somit zu improvisieren.

1 Einleitung: Menschliches Handeln als Improvisieren

Menschliches Handeln ist ohne Improvisieren nicht denkbar. Es ist wohl kaum möglich, sich einen Menschen vorzustellen, der jede seiner Handlungen vorab minutiös plant, um sie danach exakt so umzusetzen. Stattdessen sind wir im Alltag ständig mit Ungewissheit konfrontiert, wodurch Handeln hauptsächlich spontan, unmittelbar und responsiv erfolgt. Jedes Gespräch zwischen zwei Personen ist eine Improvisation. Obwohl Menschen in ihrem Alltag häufig improvisieren, haftet dem Begriff der Improvisation, zumindest in der europäischen Tradition ein Mangel an (Lewis, 2008, S. 1; Kurt, 2012, S. 171). So gilt beispielsweise in der klassischen Musik die Komposition immer noch als höherwertiger als die Improvisation (Kurt, 2008). Auch im Alltagsverständnis wird Improvisation eher als Kompensationsmöglichkeit von Mängeln denn als sinnvoller, kreativer Prozess wahrgenommen (Bertram & Rösenberg, 2021, S. 3–12). Menschen würden demnach improvisieren, wenn sie schlecht geplant haben oder die Umsetzung der Planung nicht funktioniert hat. Dieses Verständnis entspricht einem sehr weit verbreiteten zweck-rationalen Handlungsverständnis (Hoffelner, 2022c, S. 53–77). In künstlerischen Bereichen wie der Jazzmusik oder dem Theater wurde das Potenzial der Improvisation bereits weitgehend erkannt (Holdhus et al., 2017,

S. 5–7). Dass jedoch ein Blick auf das Improvisieren auch eine Möglichkeit sein kann, pädagogisches Handeln zu professionalisieren, wurde bis dato selten ins Auge gefasst. Die einzige deutschsprachige Monographie, die sich explizit mit der Improvisation im Rahmen pädagogischen Handelns befasst (Danner, 2001), ist nun bereits über 20 Jahre alt und wurde bisher kaum rezipiert (Hoffelner, 2022c, S. 232). Das erscheint nicht nur angesichts der immerwiederkehrenden Konjunkturen des Diskurses um Ungewissheit im pädagogischen Handeln (Paseka et al., 2018; Bonnet et al., 2021) nicht wenig überraschend.

Der vorliegende Beitrag soll eine fundierte theoretische Auseinandersetzung dahingehend ermöglichen, warum es sinnvoll sein kann, im Rahmen professionellen pädagogischen Handelns den Begriff der Improvisation einzuführen. Ich möchte also hier der Frage nachgehen, wie professionelles pädagogisches Handeln als Improvisieren gedacht werden kann und einen Ausblick geben, was das für die Aus- und Weiterbildung von Lehrer:innen bedeuten kann. Dahinter steckt auch der normative Anspruch, der negativen Konnotation des Improvisationsbegriffs entgegenzuarbeiten und diesen als nützlichen Begriff im bildungswissenschaftlichen Diskurs zu verankern.

Unter pädagogischer Improvisation sollen Handlungen von Pädagog:innen verstanden, die ein gleichzeitiges Entscheiden und Handeln erfordern, also nicht vorab geplant und dann einfach so umgesetzt werden konnten (Ben-Horin, 2016, S. 3). Dabei bekommen die Momente der Unmittelbarkeit, der Reponsivität, der Prozesshaftigkeit und der Ungeplantheit eine spezielle Bedeutung (Lösel, 2013, S. 46). Improvisieren bedeutet jedoch nicht nur unmittelbares Handeln, sondern auch das spontane Verändern von Handlungsplänen in Interaktion mit der eigenen Umwelt, das ohne ein kreatives Potenzial menschlicher Handlungen (Joas, 1996/2006) nicht denkbar wäre. Bevor jedoch das Verständnis von pädagogischer Improvisation konkreter entwickelt wird (vgl. Kap. 4), soll eine erste Bestandsaufnahme ermöglichen, einen kompakten Einblick in die bisherige Forschung zu erhalten. Danach werden auf Basis theoretischer Überlegungen Argumente erarbeitet, die dafür sprechen, pädagogisches Handeln improvisatorisch zu betrachten. Der Beitrag wird schließlich von Überlegungen dazu abgerundet, wie die Professionalisierung von Lehrer:innen im Hinblick auf pädagogische Improvisation gedacht werden könnte.

2 Improvisierende Lehrer:innen – eine Bestandsaufnahme

In Bezug auf pädagogisches Handeln und schulisches Lernen ist Improvisation bisher sehr unterschiedlich betrachtet worden. Im Kern lassen sich zwei Entwicklungslinien nachzeichnen (Sawyer, 2011). Auf der einen Seite stehen die Fachdidaktiken, die Improvisation bereits längere Zeit als methodische Heran-

gehensweise für den Unterricht betrachten, in den meisten Fällen in Form von Improvisationstheater im Rahmen der Theaterpädagogik (z. B. Hoffelner, 2019; 2020a; 2020b; 2020c; 2022a; 2022b). Die allgemeine Didaktik bzw. Schulpädagogik hat sich hingegen erst jüngst intensiver mit der Improvisation und ihrem Wert für schulischen Unterricht beschäftigt (Holdhus et al., 2016, S. 9). Die Auseinandersetzung wurde bisher vor allem in der englischsprachigen Literatur durch R. Keith Sawyer und Kolleg:innen (1999; 2004a; 2004b; 2006; 2011; 2016; 2019) und im norwegischen Forschungsprojekt *Improvisation in Teaching and Education* (Holdhus et al., 2016; Ben-Horin, 2016; Aadland et al., 2017; Mæland und Espeland, 2017) vorangetrieben. Im Rahmen dieser Arbeiten wird Improvisation explizit im Hinblick auf pädagogisches Handeln und schulisches Lernen thematisiert. Pädagogische Improvisation, als Kernbereich pädagogischen Handelns, kann jedoch als ein „young and not yet a fully developed concept“ (Holdhus et al., 2016, S. 9) bezeichnet werden. Noch vor 40 Jahren stellte Robert Donmoyer (1983, S. 39) fest, dass Künstler:innen schon lange improvisieren würden, während Pädagog:innen immer noch (ihren Unterricht) planen. Diese etwas überspitzte Gegenüberstellung verdeutlicht die durchaus durchwachsene Beziehung, die Improvisation und Lehrer:innenhandeln auch heute noch kennzeichnet. Auch wenn eine längere Tradition der Auseinandersetzung mit *teaching as performance* (z. B. Pineau, 1994; Sarason, 1999; O’Neill, 2019) nachgezeichnet werden kann, ist die Bedeutung von Improvisation für das schulische Lehren und Lernen bis dato sowohl in der Forschung als auch in der Ausbildung von Lehrer:innen unterbelichtet (DeZutter, 2011; Sawyer, 2011; Beghetto & Kaufman, 2011; Holdhus et al., 2016, Ben-Horin, 2016; Aadland et al., 2017). Das zeigt sich auch daran, dass sogar der Diskurs um *teaching as performance*, bei dem es um die Frage geht, ob Lehrer:innen (auch) Schauspieler:innen sind, lange Zeit planungsorientiert und lehrer:innenzentriert geführt wurde (Pineau, 1994). Hinter dem Bild von der Lehrperson als Schauspieler:in steckt jedoch oftmals eine klassische Auffassung des künstlerischen Berufs, innerhalb derer davon ausgegangen wird, dass Lehrer:innen ihren Text einstudieren, den sie im Rahmen der *performance* einem passiven Publikum vortragen (Hoffelner, 2022c, S. 180–214). Das widerspricht jedoch einem subjektorientierten Unterricht, der das Lernen als subjektive Erfahrung der einzelnen Lernenden auffasst und macht Schüler:innen zu passiven Rezipient:innen, wie das bspw. durch die Metapher vom *banking concept* (Freire, 1970/2017, S. 44–59) verdeutlicht wird. Es kann also sinnvoll sein, davon zu sprechen, dass Lehrer:innen vor allem Improvisateur:innen sind (Hoffelner, 2022c, S. 180–214).

Im Kontrast zur pädagogischen Profession spielt Improvisation in einigen anderen Handlungsfeldern eine wesentliche Rolle: in der (Jazz-)Musik (Berliner, 1994), in der Rhetorik (Holcomb, 2001), im Theater (Spolin, 1999; Boal, 2016; Johnstone, 2018) sowie in jüngster Zeit auch in wirtschaftlichen Feldern (Crossan, 1998;

Moshavi, 2001; Vera & Crossan, 2005; Dell, 2012) und der Medizin (Watson & Fu, 2013). Eine Verbindung von Improvisation und pädagogischem Handeln scheint hingegen noch in den Kinderschuhen zu stecken (Holdhus et al., 2016, S. 9). Dabei treffen Lehrer:innen täglich eine Vielzahl von Entscheidungen und haben meistens keine Zeit, sich im Detail zu überlegen, wie sie (re-)agieren können (Esslinger-Hinz & Sliwka, 2011, S. 31). Dass improvisatorische Fähigkeiten Teil des Berufs sind, wird kaum noch bestritten (Helsper, 2003, S. 146; Sawyer, 2011), aber es fehlt die vertiefte Auseinandersetzung, auch auf empirischer Basis, sowie die Frage nach der Implementierung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrer:innen, die bisher nicht ausreichend gestellt wurde (Ben-Horin, 2016; Mæland & Espeland, 2017).

R. Keith Sawyer und Kolleg:innen haben in zahlreichen Publikationen die Verbindung von Improvisation und schulischem Lernen erörtert. Sawyer begründet die Notwendigkeit dafür in den Anforderungen des Wirtschaftssystems, das einer *creative economy* entspreche (Sawyer, 2006). Dieses würde es erforderlich machen, junge Menschen zu Kreativität und Kollaboration statt zu Reproduktion zu erziehen, um so die wirtschaftliche Innovation zu fördern. Auch wenn die rein ökonomische Argumentationslogik Sawyers kritisierbar ist, scheint sein Ansatz im Hinblick auf schulisches Lernen ein Potenzial zu bieten, das sich insbesondere in der Abkehr vom *banking concept* sowie einer Zuwendung zum Lernen der Schülerinnen zeigt. Für Sawyer muss schulisches Lernen einer „guided improvisation“ entsprechen. Darunter versteht er, dass sich Unterricht in einem Spannungsfeld von Struktur und Offenheit befindet, in dem die Lehrer:innen mit den Schüler:innen gemeinsam improvisieren. Die Strukturseite ist durch die Fachinhalte, Curricula, institutionelle Strukturen (Schuljahr, Zeitstrukturen, etc.), usw. gekennzeichnet. Die Offenheit ist durch die jeweils spezifische Situation im Klassenzimmer notwendig. Hier zeigt sich das von Helsper diskutierte Spannungsfeld pädagogischen Handelns zwischen Interaktion mit den Individuen in der Schule und den institutionellen Anforderungen der Organisation (Helsper, 1996/2016, S. 534–535). Lehrer:innen müssen nach Sawyer innerhalb der Strukturen improvisatorisch handeln können (Sawyer, 2004a; 2011c). Während er damit auf das Spannungsfeld zwischen offenem Lernen und Strukturen verweist, wird hier einmal mehr klar, dass Improvisation kein „anything goes“ (Sawyer, 2011, S. 12) ist. Es vollzieht sich innerhalb von Strukturen (*scaffolds*). Dabei ist es von wesentlicher Bedeutung, dass der Spielraum der Improvisation, den Lehrer:innen wahrnehmen, davon abhängt, wie sie die Strukturen interpretieren. Werden Strukturen als sehr eng und unflexibel wahrgenommen, dann wird naturgemäß der Handlungsspielraum als sehr begrenzt empfunden und das Improvisieren ist nur eingeschränkt möglich (Mæland & Espeland, 2017, S. 199). Um Kreativität fördern zu können, bedarf es Strukturen, die nicht zu einengend und nicht zu offen sind. Sie bieten im Idealfall die Möglichkeit, Unorthodoxes, Originelles und Neues auszuprobieren.

ren, einen nicht-linearen Weg zu verfolgen, Fehler zu machen und spielerisch zu experimentieren (Sawyer, 2019, S. 23–26). Zusammengefasst bedarf es Strukturen, die eine gewisse Offenheit ermöglichen und auch im Hinblick darauf von den Lehrer:innen wahrgenommen werden.

Neben Sawyers Auseinandersetzungen existiert ein Modell pädagogischer Improvisation, das Improvisation als eine der Kernkompetenzen von Lehrer:innen beschreibt, die sich in den Dimensionen 1. Kommunikation und Dialog, 2. Struktur und Design, 3. Repertoire und 4. Kontext vollzieht (Aadland et al., 2016; Mæland & Espeland, 2017). Die Konzeption des Modells erfolgte maßgeblich aufgrund der Analyse von Literatur zu Improvisation in den Bereichen Musik, Theater, Rhetorik, Organisationstheorie und Bildung/Erziehung (Holdhus et al., 2016). Das Modell unterscheidet sequenzielle, dialogische und exemplarische Improvisation. Die sequenzielle Improvisation bezeichnet das Improvisieren im Hinblick auf das Verändern von Unterrichtssequenzen. Stellt eine Lehrerin bspw. beim Lesen eines fremdsprachigen Textes fest, dass die Schüler:innen diesen noch nicht verstehen, schiebt sie vielleicht eine Übung zu relevanten Vokabeln ein. Die dialogische Improvisation fokussiert jegliches Gespräch bzw. die Interaktion mit anderen Menschen. Die exemplarische Improvisation bezeichnet die spontane Auswahl von Beispielen (Aadland et al., 2017, S. 4–5). Wenn also Schüler:innen noch nicht verstanden haben, was ein Angriffskrieg ist, könnte die Lehrperson konkret über die Lage zwischen Russland und der Ukraine sprechen, um das zu verdeutlichen. Die exemplarische Improvisation steht in engem Zusammenhang mit einem Repertoire, das Lehrer:innen aufbauen. Je größer das verfügbare Repertoire ist, umso besser kann die Lehrperson im Moment auf Schüler:innenfragen eingehen. Im Rahmen einer ethnographischen Studie habe ich herausgearbeitet, wie Lehrer:innen dabei insbesondere dem Wert der Erfahrung hohe Bedeutung zuschreiben (Hoffelner, 2022c, S. 373–379) und sich im Hinblick auf die eigene theoretisch-wissenschaftliche Auseinandersetzung eine gewisse Ambivalenz zeigt (ebd., S. 378–383). Es ist dabei festzustellen, dass die in der Studie untersuchten Lehrer:innen der eigenen Praxiserfahrung einen höheren Wert zuschreiben als theoretisch-wissenschaftlicher Auseinandersetzung. Hier zeigt sich ein Phänomen, das Ilse Schrittmesser und Kolleg:innen (2019) als „Zauberformel Praxis“ beschreiben haben. Dieses meint das in der Lehramtsausbildung vorherrschende Narrativ, wonach professionelle Weiterentwicklung vor allem durch Praxiserfahrung möglich sei.

3 Warum Lehrer:innen im Unterricht improvisieren (müssen)

Im Allgemeinen kann Unterricht als ein vorab *geplantes* Vorgehen beschrieben werden, bei dem es um die Vermittlung von Wissen, Kenntnissen, Einsichten und Fertigkeiten geht (Böhm, 2005, S. 647; Helsper & Keuffer, 2010, S. 91).

Abseits der Planung sind dem Unterrichtsgeschehen aber auch Offenheit und Ungewissheit inhärent (Bonnet et al., 2021): Was genau im Unterricht passiert, ist nie vorhersehbar (Das gilt im Übrigen für jede Situation im Leben). Dem Unterricht liegen damit sowohl Unmittelbarkeit als auch Ungewissheit zugrunde, die es von Lehrer:innen regelmäßig erfordern, im Moment spontan zu (re-)agieren (Kurt, 2012; Mæland & Espeland, 2017). Das kann z. B. erforderlich werden, wenn für eine geplante Übung nicht mehr genügend Zeit ist, weil davor eine relevante Diskussion „ausgebrochen“ ist. Es kann aber auch sein, dass eine Lehrperson eine Frage gestellt bekommt, die sie gerne auf der Stelle beantworten möchte. Auch Inputs durch die Lehrperson werden vermutlich in den seltensten Fällen Wort für Wort vorab ausformuliert, einstudiert und dann genau so umgesetzt. Wird Unterricht also in diesem Spannungsfeld von Struktur/Planung auf der einen sowie Offenheit/Ungewissheit auf der anderen Seite betrachtet, so kann festgestellt werden, dass die erste Seite in der Ausbildung von Lehrer:innen, in der pädagogischen Praxis (Helsper, 2003, S. 147; Paseka et al., 2018; Mühlhausen, 2019, S. 12–13) und auch in der einschlägigen Literatur für Lehramtsstudierende schon lange Zeit sehr dominant ist. Viele einschlägige Werke für Lehrer:innen, die sich mit Unterricht beschäftigen, sprechen hunderte Seiten lang davon, wie Unterricht geplant werden kann. Der Interaktion mit den Schüler:innen im Klassenzimmer, die nur sehr bedingt geplant werden kann, wird dabei oftmals kaum Aufmerksamkeit zuteil (DeZutter, 2011; Mühlhausen, 2019, S. 24–26)¹. Unterrichtsgestaltung ist nach wie vor überwiegend lehrer:innenzentriert und von Routinen und erstarrten Handlungsweisen geprägt (Helsper, 2003, S. 147; Gruschka, 2018). Das zeigt sich u. a. in der Dominanz des lehrer:innengeführten Frontalunterrichts und der sehr hohen Bedeutung von Planungsprozessen (Helsper & Keuffer, 2010, S. 97–98). Auf das Spannungsfeld von Struktur und Offenheit wurde also in der Vergangenheit oftmals zu Lasten der Offenheit und zugunsten der Struktur geantwortet.

Tatsächlich ist Unterricht in hohem Maße Ungewissheit inhärent. Mit Werner Helsper ist professionelles pädagogisches Handeln ein

„hochgradig komplexes, antinomisch strukturiertes, kontingentes und ungewisses Handeln mit vielfältigen Risiken, nicht intendierten Wirkungen und eigensinnigen Verwendungen durch die Adressaten, bei zugleich hoher Verantwortlichkeit, einer starken Begründungspflicht bei mangelnder ‚Technologie‘ [...], was für das pädagogische Handeln besonders deutlich gilt.“ (Helsper, 2008, S. 163–164)

1 Die von DeZutter (2011) durchgeführte Studie beschäftigt sich mit vierzehn häufig verwendeten Studienbüchern (*textbooks*) für Lehramtsstudierende in den USA und kommt zu dem Schluss, dass darin der Planung von Unterricht hohe Bedeutung zukommt, aber die Offenheit von Unterricht und damit auch Improvisation kaum eine Rolle spielt. Auch in deutschsprachigen Studienbüchern ist eine Tendenz in diese Richtung festzustellen, die Mühlhausen (2019, S. 24–26) anspricht und anhand konkreter Lehrbücher exemplarisch illustriert.

Die pädagogische Profession zeichnet sich also dadurch aus, dass routinemäßiges Handeln nicht mehr ausreicht und die Zukunftsoffenheit nach einer Schließung ruft. Zum alltäglichen Geschäft der Professionen zählt der Umgang mit Kontingenz, verstanden als „Gegenteil von Notwendigkeit bzw. von Determiniertheit“ (Rosenberger, 2018, S. 36). Im pädagogischen Kontext geht es dabei um das Ziel, Lernen bzw. Bildungsprozesse zu ermöglichen. Diese bedürfen eben jener Zukunftsoffenheit und Ungewissheit, die in der Krise zutage treten:

„Auch die von mir vertretende [sic!] und in so manchen empirischen Studien rekonstruktiv verfolgte Logik von Bildungsprozessen erweist sich praktisch durchweg erst mit didaktisch induzierten Krisen des eingebrachten Verständnisses, während sogar das Lernen nicht selten verhindert wird, indem der Lehrende dem Schüler eine solche Krise zu ersparen versucht. Darin freilich kann man den dominanten Modus schulischer Vermittlung erkennen.“ (Gruschka, 2018, S. 16)

Was bedeutet das nun für schulisches Lernen? Lernen wäre demnach produktiv bzw. überhaupt erst möglich, wenn Krisen und Ungewissheit zugelassen werden und eben genau daraus gelernt wird. Stattdessen kommt es jedoch immer wieder zu „Schließungen“ (Paseka & Schrittmesser, 2018) von Lerngelegenheiten durch Lehrer:innen. Möglichkeiten, das Lernen der Schüler:innen zu fördern, werden verkannt, indem die Lehrer:innen an ihrer starren Struktur festhalten bzw. „mit dem Stoff durchkommen“ wollen.

Hier zeigt sich auch die Differenz zwischen Lernen als Erledigung und als Vollzug, wie sie Horst Rumpf (2008) skizziert. Wird Lernen als Erledigung praktiziert, so versuchen Pädagog:innen, die offenen Räume, die Unklarheiten und das Unbekannte möglichst auszublenden. Es wird dann nach klaren und möglichst schnell abzuhandelnden Lösungen gesucht, die einer tiefgehenden Auseinandersetzung durch die Lernenden kaum gerecht werden können. Im Unterschied dazu müsste Lernen als Vollzug gesehen werden. Dieses Verständnis von Lernen verweist

„auf die Unbekanntheiten, die Unstimmigkeiten, die auch bedrohlichen Offenheiten – es nimmt Risiken des Probierens auf eigene Faust hin, es vertraut nicht der Autorität, die Instrumente zum Zeitgewinn und zur Wegabkürzung bereit hält. Es nimmt Umwege und auch Abstürze in Kauf. Es vollzieht die Such- und Tastbewegungen des Neulings und Fremdlings, er überspringt sie nicht, er macht sie nicht unspürbar durch Formeln und übernommene Lehrsätze.“ (Rumpf, 2008, S. 23)

Ein solches Verständnis von Lernen zeigt einen produktiven Umgang mit dem Ungewissen, das gleichermaßen als notwendige Voraussetzung für Bildungsprozesse verstanden wird. Dafür ist es jedoch notwendig, ein technizistisches Verständnis von schulischem Lehren abzulehnen, wie das Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr (1982a; 1982b) vorgeschlagen haben. Die beiden Autoren (1982a, S. 14, Kursivsetzung im Original) gehen von der grundlegenden These aus, dass „das Erziehungssystem *strukturell* durch ein *Technologiedefizit* geprägt

sei.“ Als Technologie könnte man dabei „einen Zusammenhang von Verfahren, die dazu benutzt werden, um Materialien mit vorhersehbaren Wirkungen und erkennbaren Fehlerquellen von einem Zustand in einen anderen umzuformen“ (Luhmann & Schorr, 1982a, S. 14) verstehen. Eine solche Umformung ist nicht möglich, wenn es um andere Menschen geht, die geformt werden sollen. Luhmann und Schorr fokussieren damit die Autonomie der Lernenden und schließen an die Kant'sche Frage (Kant, 1803/1983, S. 711) an, wie die Freiheit bei dem Zwange zu kultivieren wäre:

„Die Erziehung bringt ihren Gegenstand nicht hervor, sie setzt ihn vielmehr als selbsttätiges Wesen voraus. Der Erzieher will ein freies Wesen für die Freiheit erziehen. Er will die Selbsttätigkeit nur anregen, ausweiten, modifizieren, will aber nicht selbst an ihre Stelle treten.“ (Luhmann & Schorr, 1982b, S. 7)

Daraus ergibt sich die Frage, inwieweit ein kausales Einwirken der Erziehenden auf die zu Erziehenden überhaupt legitim oder möglich sei, weil damit auf deren Freiheit eingewirkt würde. Moralisch widerspricht die Anwendung von Technologien im pädagogischen Handeln dem kategorischen Imperativ, weil die handelnden Subjekte selbst immer zum Mittel für den jeweils zu erreichenden Zweck werden (Luhmann & Schorr, 1982a, S. 12). Der Mangel an Technologie lässt sich aber nicht nur moralisch, sondern auch technisch begründen: Die sich aus dieser Argumentation ergebenden zirkulären Abhängigkeiten widersprechen grundsätzlich einer Subsumtionstechnologie, weil die einzelnen Kausalfaktoren dadurch keine unabhängigen mehr sind, sondern sich selbst bedingen (Luhmann & Schorr, 1982a, S. 12). Auch aus technischen Gründen muss damit zwangsläufig in der Interaktion von Menschen ein Technologiedefizit vorliegen. Geht man von der Selbstreferenz aus, die für Luhmann und Schorr (1982a, S. 12) das Selbstbewusstsein sowie das eigene Denken und Wollen, kurzum also Aspekte der Autonomie, umfassen, so kommen diese Selbstreferenzen im schulischen Unterricht in äußerst komplexer Weise zum Tragen, sodass diese von der Lehrperson gar nicht mehr überblickt werden können.

„Die Selbstreferenz tritt faktisch massenhaft auf, und zwar in den psychischen Systemen je individuell wie auch im System der sozialen Kommunikation, daß sie von einem Standpunkte aus ohnehin nicht mehr zu überblicken ist, zumal dieser Standpunkt als der des Lehrers selbst aktiv im System involviert ist.“ (Luhmann & Schorr, 1982a, S. 17)

Die Anwendung einer Technologie im pädagogischen Handeln scheint also aus mehreren Gründen problematisch. Insofern gehen Luhmann und Schorr von einem Technologiedefizit aus und halten es für wenig sinnvoll, nach objektiven Kausalgesetzen im Hinblick auf pädagogisches Handeln zu suchen. Die Ablehnung von Kausalgesetzen im Hinblick auf schulischen Unterricht könnte aber auch aus der Tatsache heraus argumentiert werden, dass Situationen nicht nur unüberschaubar und auf Basis der zahlreichen Akteur:innen zu komplex sind,

sondern dass einfach nie absehbar ist, wie die anderen Akteur:innen handeln werden bzw. wie sich der Unterricht vollzieht:

„Der Andere, das Ereignis, die Situation sind aus keinem Horizont heraus antizipierbar, sie bleiben unberechenbar und undurchschaubar. Als solcher ist der Andere von keinem denkbaren Wissen umgreifbar.“ (Wimmer, 1996/2016, S. 430)

Technologiedefizit in Zusammenhang mit Unvorhersehbarkeit und dem Umstand der Autonomie der Lernenden sprechen allesamt für das Improvisieren der Lehrpersonen. Dieses wird notwendig, wenn Lernen als Vollzug betrachtet wird und in seinen ungewissen, kontingenten und offenen Punkten erst genommen wird.

4 Was pädagogische Improvisation sein könnte

Nachdem die Improvisation als wesentlicher Handlungsmodus für pädagogische Felder bestimmt wurde, stellt sich die Frage, was im Kontext professionellen pädagogischen Handelns unter Improvisation verstanden werden kann. Dieses Verständnis ist nicht nur Grundlage dafür, den Begriff in den bildungswissenschaftlichen Diskurs einzuführen, sondern bietet auch für Lehrer:innen die Möglichkeit, das pädagogische Improvisieren zu erforschen bzw. im Rahmen der eigenen Praxis zu reflektieren und damit weiterzuentwickeln.

Sprachlich gesehen kommt das Wort Improvisation vom lateinischen Wort *improvisus*. Dieses setzt sich aus drei Einheiten zusammen: Die Einheit *im* impliziert eine Negation, die Einheit *pro* bedeutet ‚vor‘ und verweist damit auf die Zukunft und das Wort *videre* kann als ‚sehen‘ übersetzt werden (Kurt, 2012, S. 166). Daraus ergibt sich sinngemäß, dass eine Situation nicht davor gesehen werden konnte, also unvorhersehbar war. Die improvisierende Person handelt also spontan. Im Anschluss an Gunter Lösel (2013, S. 46) könnten vier Prinzipien festgemacht werden, um das Phänomen der Improvisation besser fassen zu können. Demnach zeichnet sich das Improvisieren durch Unmittelbarkeit, Prozesshaftigkeit, Ungeplantheit und Responsivität aus. Bei einer Improvisation fällt die Planung mit der Handlung zusammen (Lösel, 2013, S. 46), womit sich ein „entwerfendes Handeln“ ergibt. Improvisieren ist dann eben nicht teleologisch, weil es nicht am Erreichen eines Handlungsziels festgemacht werden kann, das vorab definiert wurde (Figuroa-Dreher, 2012, S. 190–191). Es ist primär einmal nicht vorab geplant, was passiert, und damit ist die Handlung grundsätzlich ergebnisoffen. Der Begriff der Responsivität (Lösel, 2013, S. 46) bezieht sich darauf, dass beim Improvisieren darauf geantwortet wird, dass sich die aktuelle Umgebung verändert. Improvisierte Handlungen zeichnet aus, dass Menschen in einem dialogischen Verhältnis zu einer Situation stehen. Handlungsziele können dabei verändert, modifiziert oder neu hervorgebracht werden. Damit steht auch das kreative Potenzial der menschlichen Handlung im Blickfeld, wie es

von Hans Joas (1996/2012) konzipiert wurde. Menschen haben in Situationen unterschiedliche Handlungsoptionen, die als vorhandene Muster vorliegen oder in der jeweiligen Situation modifiziert angewendet werden können. Menschen handeln dabei auf Basis von Bedeutungen, die sie Dingen, anderen Menschen und Situationen geben (Blumer, 1969/1986, S. 2). Wenn von einem Menschen in einer Situation etwas wahrgenommen wird, auf Basis dessen er eine eigene Handlung setzt, dann können wir davon als Impuls sprechen. Ein Impuls kann sowohl eine Handlung eines anderen Menschen sein und damit im außen liegen. Er kann aber auch eine Idee sein, welche die handelnde Person hat, und damit im Innen der Person verortet werden. Der Impuls muss, dass er für das improvisierte Handeln relevant wird, wahrgenommen werden. Im Rahmen der Wahrnehmung wird dem Impuls eine bestimmte Bedeutung zugeschrieben, die Ausgangspunkt für die improvisierte Handlung werden kann. Dadurch dass diese improvisierte Handlung ebenfalls wieder Impuls für eine weitere Handlung sein kann, wird auch das Prinzip der Responsivität und der Wechselseitigkeit menschlicher Handlungen berücksichtigt. Außerdem spielen in Handlungen bestimmte Ziele eine Rolle, die jedoch im Rahmen der improvisierten Handlung nicht vorab festgelegt wurden bzw. vorab festgelegt werden können, aber im Rahmen des Prozesses verändert werden. Menschen handeln damit auf Basis der Wahrnehmung des Impulses sowie der Bedeutung, die sie der Situation geben, und des Ziels, das sie verfolgen. Auf dieser Basis wird eine neue Handlung gesetzt, die wiederum Impuls für die nächste Handlung sein kann.

Letztlich bleibt nun die Frage, in welchem Zusammenhang das Improvisieren zum allgemeinen menschlichen Handeln gesetzt werden kann. Ist die Improvisation eine eigene Handlungspraxis oder lässt sich nicht jedes menschliche Handeln als Improvisieren auffassen? Ist es eine Facette des Handelns oder das Handeln schlechthin? Oder ist Handeln nicht vielmehr als ein Spannungsfeld zwischen der absoluten Improvisation, die jegliche Vorüberlegung ausblendet, und Handlungsformen, die sich an einer vorherigen Planung orientieren, zu denken? Das sind Fragen, welche im Rahmen zukünftiger Forschung bearbeitet werden müssten.

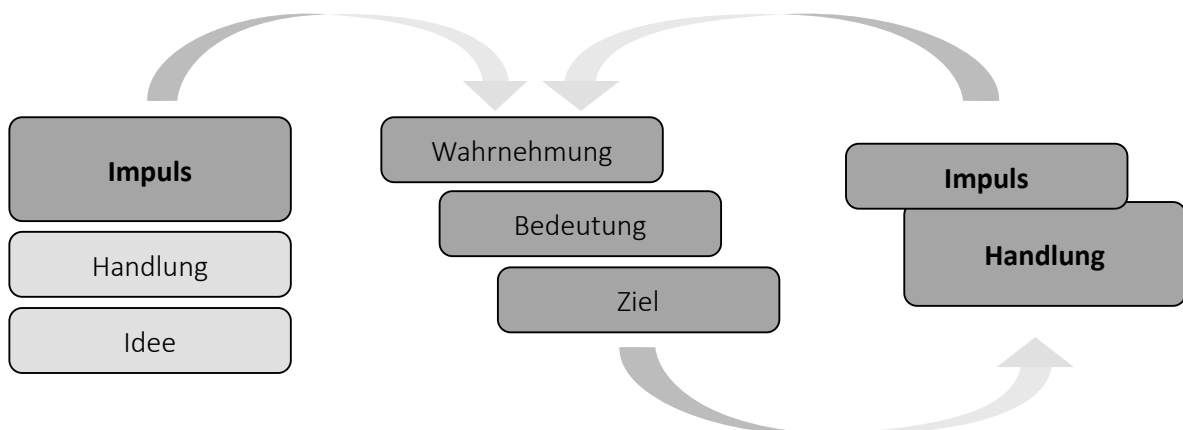


Abb. 1: Schematische Darstellung improvisatorischer Handlungen (Darstellung: Alexander Hoffelner)

5 Pädagogische Improvisation und Professionalisierung

Wir haben bisher festgehalten, dass Unterricht zu komplex ist, um diesen vorab im Detail planen und diese Planung einfach umsetzen zu können. Ungewissheit, Technologiedefizit und der Anspruch, das Lernen an den Schüler:innen auszurichten, machen pädagogisches Improvisieren zwingend notwendig. Eine erste Möglichkeit, diese Art von Handlungen näher fassen und beschreiben zu können, habe ich hier – und an anderer Stelle auch etwas ausführlicher (Hoffelner, 2022c) – dargestellt. Die Frage bleibt nun, was das für die Aus- und Weiterbildung von Lehrer:innen bedeutet.

Meine eigenen Studierenden sind immer wieder überrascht, wenn ich in Seminaren den Begriff der Improvisation einführe. Auch sie denken, dass Improvisieren etwas Un-Professionelles ist, das man im Notfall machen muss. Sie sind damit ganz im gesellschaftlichen Diskurs zu diesem Thema verhaftet. Im Studium lernen sie, detailliert zu planen, ihre Planungen zu begründen und diese dann umzusetzen. Viele sehen es als Erfolgserlebnis, wenn sich zeitlich alles ausgegangen ist, was geplant war. Es kann jedoch kein hinreichendes Kriterium für guten Unterricht sein, dass Unterrichtsplanungen eins zu eins umgesetzt werden. Genau daraus kann ein Unterricht resultieren, der konsequent an den Ideen, Vorstellungen und Vorkenntnissen der Schüler:innen vorbeiführt. Ein starres Festhalten an Planungen kann fruchtbare Momente des Lernens verhindern (Paseka & Schritteser, 2018).

In der Ausbildung gilt es deshalb, den planungsorientierten pädagogischen Diskurs zu thematisieren und gemeinsam zu dekonstruieren. Es gilt zu fragen, wie Planungen sinnvoll im Hinblick auf die Ungewissheit und Kontingenz des Unterrichts zu gestalten sind. Es gilt, gemeinsam Lösungen zu erarbeiten, die ein im Hinblick auf das Lernen der Schüler:innen förderliches Improvisieren ermöglichen, das nicht zur Beliebigkeit wird. Unterricht muss dennoch zielorientiert bleiben und Lehrer:innen müssen ihr Handeln jederzeit begründen können. Darüber hinaus müssen (angehende) Lehrer:innen ihre eigene Spontaneität und Offenheit weiterentwickeln. Sie müssen ihr Repertoire an Handlungsmöglichkeiten ausbauen, auf das sie im Unterrichtsvollzug jederzeit zurückgreifen können. Das kann durch Studium, Fortbildungsveranstaltungen, aber auch durch die Reflexion eigener Erfahrungen (Hoffelner, 2022c, S. 443) ermöglicht werden. Darüber hinaus erscheint die Reflexion von Praxissituationen als gute Möglichkeit, das eigene pädagogische Handeln/Improvisieren zu analysieren und weiterzuentwickeln. So kann ein themengebundener Beitrag zur Reflexivität und Diskursfähigkeit von Lehrer:innen (Paseka, Schratz & Schritteser, 2011) im Rahmen des Professionalisierungsprozesses geleistet werden. Das hier vorgestellte Verständnis pädagogischer Improvisation kann dabei eine Art Brille bieten, durch die das eigene pädagogische Handeln betrachtet werden kann, und auch Ausgangspunkt dafür sein,

weiter zu fragen, wodurch sich pädagogisches Improvisieren auszeichnet und in welcher Form es förderlich im Hinblick auf die Ziele von Schule sein kann.

Literatur

- Aadland, Helga, Espeland, Magne & Arnesen, Trond Egil (2017). Towards a typology of improvisation as a professional teaching skill: Implications for pre-service teacher education programmes. *Cogent Education*, 4, 1–14.
- Beghetto, Ronald A. & Kaufman, James C. (2011). Teaching for Creativity with Disciplined Improvisation. In R. Keith Sawyer (Hrsg.): *Structure and Improvisation in Creative Teaching* (S. 94–109). New York: Cambridge University Press.
- Ben-Horin, Oded (2016). Towards a professionalization of pedagogical improvisation in teacher education. *Cogent Education*, 3 (1), 1–17.
- Bertram, Georg W. & Rösenberg, Michael (2021). *Improvisieren! Lob der Ungewissheit*. Sonderausgabe. Ditzingen: Reclam ([Was bedeutet das alles?], 14164).
- Berliner, Paul F. (1994). *Thinking in Jazz. The Infinite Art of Improvisation*. Chicago: University of Chicago Press (Chicago studies in ethnomusicology).
- Blumer, Herbert (1969/1986). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Berkeley, Los Angeles & London: University of California Press.
- Boal, Augusto (2016). *Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch, 4449).
- Bonnet, Andreas, Paseka, Angelika & Proske, Matthias (2021). Ungewissheit als Dimension pädagogischen Handelns. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10 (1), 3–24.
- Böhm, Winfried (2005). *Wörterbuch der Pädagogik*. 16. Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Crossan, Mary (1998). Improvisation in Action. *Organization Science*, 9, 593–599.
- Danner, Stefan (2001). *Erziehung als reflektierte Improvisation*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dell, Christopher (2012). *Die improvisierende Organisation. Management nach dem Ende der Planbarkeit*. Bielefeld: Transcript (Sozialtheorie).
- DeZutter, Stacy (2011). Professional Improvisation and Teacher Education: Opening the Conversation. In: R. Keith Sawyer (Hrsg.): *Structure and Improvisation in Creative Teaching* (S. 27–50). New York: Cambridge University Press.
- Donmoyer, Robert (1983). Pedagogical Improvisation. *Educational Leadership*, 40 (4), 39–43
- Esslinger-Hinz, Ilona & Sliwka, Anne (2011). *Schulpädagogik*. Weinheim & Basel: Beltz (Bachelor, Master).
- Figueroa-Dreher, Silvana K. (2016). *Improvisieren. Wissen, Kommunikation und Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Freire, Paulo (1970/2017). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.
- Gruschka, Andreas (2018). Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In: Paseka, Angelika; Keller-Schneider, Manuela & Combe, Arno (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 15–29). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Helsper, Werner (2003). Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Helsper, Werner; Hörster, Reinhard & Kade, Jochen (Hrsg.): *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 142–161). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Helsper, Werner (2008). Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): *Soziale Arbeit in Gesellschaft* (S. 162–168). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Helsper, Werner (1996/2016). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungswiesen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno & Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). 8. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1230).

- Helsper, Werner, Keuffer, Josef (2010). Unterricht. In: Krüger, Heinz-Hermann & Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft (S. 91–102). 9. Auflage. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, 8092).
- Hoffelner, Alexander (2019). Wort für Wort Neues schaffen. Zur Förderung von Creative Power durch Improvisationstheater. In: Juen-Kretschmer, Christa; Kosler, Thorsten, Mayr-Keiler, Kerstin, Oberrauch, Anna; Örley, Gregor & Plattner, Irmgard (Hrsg.): transfer Forschung – Schule. Heft 5: Bildung für nachhaltige Entwicklung (S. 176–182). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hoffelner, Alexander (2020a). An der Schnittstelle von Rassismuskritik und Theaterpädagogik. Wege der (Selbst-)Reflexion und Emanzipation in der Lehramtsausbildung. Herausforderung Lehrer*innenbildung 3 (1), 716–738.
- Hoffelner, Alexander (2020b). Creative Power durch Improvisation im Unterricht. Improvisationsspiele und ihr Potenzial für einen zeitgemäßen historisch-politischen Unterricht. geschichte für heute. zeitschrift für historisch-politische bildung, 13 (1), 61–76.
- Hoffelner, Alexander (2020c). Zum Performative Turn in der Arbeit mit Bildmedien. Theoretische Überlegungen und konkrete Impulse für die theaterpädagogische Arbeit im Unterricht. GW-Unterricht, (160), 50–61.
- Hoffelner, Alexander (2022a). Improvisationstheater und Bildung. Das Bildungspotenzial der Ansätze von Viola Spolin, Keith Johnstone und Augusto Boal. In: Hoffelner, Alexander & Köhler, Julia (Hrsg.): Theater.Pädagogik.Schule (S. 75–87). Innsbruck: StudienVerlag (Schulheft, 187).
- Hoffelner, Alexander (2022b). Museen als Orte der Bildung. Kritisch-emanzipatorische Kunstvermittlung durch theaterpädagogische Praxis. Mitteilungen zu den Kulturgütern der Orden, 7, 47–64. Verfügbar unter https://ordensgemeinschaften.at/kultur/ejournal/miko_2022_hoffelner_museumspaedagogik.pdf, zuletzt geprüft am 19.08.2022.
- Hoffelner (2022c). Pädagogische Improvisation. Theoretische Konzeption und empirische Rekonstruktionen im Rahmen einer ethnographischen und Grounded Theory Studie. Dissertation, Universität Wien.
- Hoffelner, Alexander & Köhler, Julia (Hrsg.) (2022). Theater.Pädagogik.Schule (75–87). Innsbruck: StudienVerlag (Schulheft, 187)
- Holcomb, Chris (2001). “The crown of all our study”. *Improvisation in Quintilian’s Institutio Oratoria*. *Rhetoric Society Quarterly*, 31 (3), 53–72.
- Holdhus, Kari, Høisæter, Sissel; Mæland, Kjellfrid; Vangsnes, Vigdis; Engelsen, Knut Steinar; Espeland, Magne; Espeland, Åsmund (2016). *Improvisation in teaching and education – roots and applications*. *Cogent Education*, 3, 1–17.
- Joas, Hans (1996/2012). *Die Kreativität des Handelns*. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft).
- Johnstone, Keith (2018). *Improvisation und Theater*. 14. Auflage. Berlin: Alexander Verlag.
- Kant, Immanuel (1803/1983). Über Pädagogik. In: Kant, Immanuel & Weischedel, Wilhelm (Hrsg.): *Werke in 10 Bänden* (S. 693–761). 5. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kurt, Roland (2008). *Komposition und Improvisation als Grundbegriffe einer allgemeinen Handlungstheorie*. In: Kurt, Ronald & Näumann, Klaus (Hrsg.): *Menschliches Handeln als Improvisation. Sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven* (S. 17–46). Bielefeld: transcript Verlag (Kultur- und Medientheorie).
- Kurt, Ronald (2012). *Improvisation als Grundbegriff, Gegenstand und Methode der Soziologie*. In: Göttlich, Udo & Kurt, Ronald (Hrsg.): *Kreativität und Improvisation* (S. 165–186). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lewis, George E. (2008). *Improvisation, Community, and Social Practice. Improvisation and Pedagogy: Background and Focus of Inquiry*. *Critical Studies in Improvisation/Études critiques en improvisation*, 3 (2), 1–3.
- Lösel, Gunter (2013). *Das Spiel mit dem Chaos. Zur Performativität des Improvisationstheaters*. Bielefeld: Transcript.

- Luhmann, Niklas & Schorr, Karl-Eberhard (1982a). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, Niklas & Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik (S. 11–40). Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 391).
- Luhmann, Niklas & Schorr, Karl-Eberhard (1982b). Einleitung. In: Luhmann, Niklas & Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. (7–10). Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 391).
- Mæland, Kjellfrid & Espeland, Magne (2017). Teachers' Conceptions of Improvisation in Teaching: Inherent Human Quality or a Professional Teaching Skill? *Education Inquiry*, 8, 192–208.
- Moshavi, Dan (2001). "Yes and...": Introducing improvisational theatre techniques to the management classroom. *Journal of Management Education*, 25, 437–449.
- Mühlhausen, Ulf (2019). Abenteuer Unterricht. Wie Lehrer/innen mit überraschenden Unterrichtssituationen umgehen. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- O'Neill, D. Kevin (2019). To be genuine in artificial circumstances: evaluating the theatre analogy for understanding teachers' workplace and work. *Journal of Curriculum Studies*, 51 (3), 279–292.
- Paseka, Angelika, Keller-Schneider, Manuela & Combe, Arno (Hrsg.) (2018). Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Paseka, Angelika, Schratz, Michael & Schrittmesser, Ilse (2011). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. Eine Einführung. In: Schratz, Michael, Paseka, Angelika & Schrittmesser, Ilse (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf (S. 8–45). Wien: Facultas.WUV.
- Paseka, Angelika & Schrittmesser, Ilse (2018). Muster von Schließungen im Unterricht. Über fruchtbare Momente in Lernprozessen und wie sie unerkannt verstreichen. In: Paseka, Angelika, Keller-Schneider, Manuela & Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln (S. 31–52). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Pineau, Elyse Lamm (1994). Teaching Is Performance: Reconceptualizing a Problematic Metaphor. *American Educational Research Journal*, 31, 3–25.
- Rosenberger, Katharina (2018). Unterrichten: Handeln in kontingenten Situationen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Rumpf, Horst (2008). Lernen als Vollzug und als Erledigung. Sich einlassen auf Befremdliches oder: Über Lernvollzüge ohne Erledigungsdruck. In: Mitgutsch, Konstantin (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive (S. 21–32). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sarason, Seymour B. (1999). *Teaching as a Performing Art*. New York & London: Teacher's College Press.
- Sawyer, R. Keith (1999). Improvisation. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9 (1–2), 121–123.
- Sawyer, R. Keith (2004a). Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. *Educational Researcher*, 33 (2), 12–20.
- Sawyer, R. Keith (2004b). Improvised Lessons: Collaborative discussion in the constructivist classroom. *Teaching Education*, 15 (2), 189–201.
- Sawyer, R. Keith (2006). Educating for innovation. *Thinking Skills and Creativity*, 1, 41–48.
- Sawyer, R. Keith (Hrsg.) (2011). *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Sawyer, R. Keith (2016). Pretend play as improvisation. *Conversation in the preschool classroom*. Abingdon: Routledge.
- Sawyer, R. Keith (2019). *The creative classroom. Innovative teaching for 21st-century learners*. New York & London: Teachers College Press.
- Schrittmesser, Ilse, Malmberg, Isolde, Mateus-Berr; Ruth & Steger, Martin (Hrsg.) (2019). *Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung*. Wien: new academic press.
- Spolin, Viola (1999). *Improvisation for the Theater. A Handbook of Teaching and Directing Techniques*. 3. Auflage. Evanston: Northwestern University Press.

- Vera, Dusya & Crossan, Mary (2005). *Improvisation and Innovative Performance in Teams*. *Organization Science*, 16 (3), 203–224.
- Watson, Katie & Fu, Belinda (2013). *What is Medical Improv?* Verfügbar unter <http://www.medicalimprov.org/about>, zuletzt geprüft am 18.02.2020.
- Wimmer, Michael (1996/2016). *Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären*. *Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens*. In: Combe, Arno & Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (404–447). 8. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1230).

Autor

Alexander Hoffelner, Mag. Dr. Alexander Hoffelner, BA BA, BHS-Lehrer, Universitätslektor an der Universität Wien und Akademie der Bildenden Künste, freischaffender Schauspieler, Sprecher und Theaterpädagoge; Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Professionalität, Pädagogische Improvisation, Theaterpädagogik, Politische Bildung.
E-Mail: alexander.hoffelner@univie.ac.at

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung



Eveline Christof / Michael Holzmayer
Julia Köhler / Johannes Reitering
(Hrsg.)

Professionalisierung im Lehrberuf begleiten

Perspektiven auf Lernen und Lehren in Schule
und Hochschule

Christof / Holzmayr / Köhler / Reitingr

Professionalisierung im Lehrberuf begleiten

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von
Manuela Keller-Schneider, Katharina Kunze,
Tobias Leonhard und Christian Reintjes

Eveline Christof
Michael Holzmayer
Julia Köhler
Johannes Reitingen
(Hrsg.)

Professionalisierung im Lehrberuf begleiten

Perspektiven auf Lernen und Lehren in Schule und Hochschule

Professionalisierung im Lehrberuf begleiten, 9783781525740, 2023
wurde mit IP-Adresse 131.130.169.005 aus dem Netz der Wien UB 518 am Juni 22, 2023 um 13:56:01 (UTC) heruntergeladen.
Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2023.i. Verlag Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Coverabbildung: © Michael Holzmayer

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2023. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-6015-4 digital

ISBN 978-3-7815-2574-0 print

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Eveline Christof, Michael Holzmayer, Julia Köhler und Johannes Reitinger

Ebenen des Professionalisierungsdiskurses in der Lehrer:innenbildung.
Über Irritationen, fruchtbare Momente und Fallarbeit als
besondere Formen des Lernens 9

Die pädagogische Sicht auf Lernen und Lehren

Käte Meyer-Drawe

Die teuflische Botschaft:
„Grau, teurer Freund, ist alle Theorie“ 25

Neda Forghani-Arani

Transformative Lernprozesse sichtbar machen: Negative Erfahrung als
störender, konstitutiver und fruchtbarer Moment des Lehrer:innen-Lernens 40

Evi Agostini

Zum Erfahrungsvollzug des Lernens und dessen Implikationen für
pädagogisches Handeln: Die phänomenologische Perspektive in Nähe
und Differenz zum Pragmatismus. 50

Sabine Freudhofmayer

Anerkennung und schulisches Lernen: Annäherung an einen
Zusammenhang anhand von Erinnerungsgeschichten im Rahmen
der Lehrer:innenbildung 63

Alexander Hoffelner

Pädagogische Improvisation. Vom Mangelverständnis zur
Professionalisierung 76

Marion Pollmanns

Rekonstruktive Unterrichtsforschung zwischen bildungstheoretischer
Projektion und pädagogischem Möglichkeitssinn.
Zu Fallstudien darüber, wie Schüler:innen unterrichtliche
Aufgaben bearbeiten 91

Professionalisierung in Schule und Lehrer:innenbildung

Michael Schratz

Lehren lernen – ein unbeherrschbares Bemühen in Lehrer:innenbildung
und Schule: Ethische Anforderungen an professionelles Handeln 107

Ines M. Breinbauer

Zukunftsfähige Professionalisierung durch Dekolonialisierung der
Lehrer:innenbildung? 122

Katharina Rosenberger

Räumliche Lern- und Lehrkontexte: Das Klassenzimmer 134

Wilfried Datler, Margit Datler und Irmtraud Sengschmied

Work Discussion und die Entwicklung von psychoanalytischer
Verstehenskompetenz.
Zur Verschränkung von Evaluation und Interaktionsreflexion in der
Weiterbildung von Lehrer:innen zu Psychagog:innen 151

Erna Nairz-Wirth

Die erste Berufsphase von Lehrerinnen und Lehrern.
Herausforderungen für Individuum und Profession 168

Katharina Resch

Wer bildet künftige Lehrkräfte aus? Lehrer:innenbildung unter
besonderer Berücksichtigung der Hochschulforschung in Österreich179