

**Katarina Froebus¹, Astrid Kohl², Andrea Scheer³
& Julia Seyss-Inquart⁴**

Improvisieren(d) lehren: Ein Projekt zur Verankerung von Improvisationsvermögen in der Hochschullehre

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht die Bedeutung von Improvisationsvermögen als professionelle Kompetenz von Lehrpersonen. Im Zentrum steht ein forschungsbasiertes Entwicklungsprojekt, das Möglichkeiten der Vermittlung von Improvisationsvermögen in der begleitenden Lehre zu Schulpraktischen Studien erforscht und entwickeln will. Auf Basis eines Design-based Research-Ansatzes werden Perspektiven von Studierenden, Lehrenden und Ausbildungslehrpersonen analysiert, um Bedingungen, Verständnisse und Potenziale von Improvisation für die Lehrpersonenbildung herauszuarbeiten und hochschuldidaktische Entwicklungsperspektiven zu formulieren.

Schlüsselwörter

Improvisation, Lehrer:innenbildung, Design-based Research, Professionalisierung

1 Corresponding Author; Private Pädagogische Hochschule Augustinum;
katarina.froebus@pph-augustinum.at; ORCID 0009-0001-6138-1199

2 PPH Augustinum; astrid.kohl@pph-augustinum.at

3 PPP Augustinum; andrea.scheer@pph-augustinum.at

4 PPH Augustinum; julia.seyss-inquart@pph-augustinum.at

Teaching improvisation(ally): A project to strengthen improvisational skills in higher education

Abstract

This article examines the importance of improvisation skills as a professional competence of teachers. The main focus is a research-based development project that aims to explore and develop ways of teaching improvisation skills in the associated courses of practical school studies. A design-based research approach is used to analyze the perspectives of students, lecturers and mentor-teachers in order to identify the conditions, understandings and potentials of improvisation for teacher training and to formulate further development perspectives for higher education didactics.

Keywords

improvisation, teacher education, design-based research, professionalization

1 Improvisation als Lehrkompetenz

Lehren erfordert Improvisation. Schon seit den 1970er-Jahren wird zu Kreativität und Improvisation von Lehrer:innen geforscht, eine zentrale Erkenntnis dieser frühen Forschung ist die Einsicht, dass erfahrene Lehrer:innen besser und mehr improvisieren und dabei auch strukturierter vorgehen (Sawyer, 2011). Professionelles Lehrer:innenhandeln lässt sich daher als grundsätzlich improvisatorisch begreifen (De-Zutter, 2011). Improvisieren meint hier nicht allein das Abweichen von der Planung durch Reagieren auf Störungen⁵, Improvisation steht vielmehr für den adaptiven, prozesshaften wie auch responsiven Grundcharakter von Unterricht (Hoffelner & Danner, 2024). Die Förderung von Improvisationsvermögen im Studium gewinnt im Kontext der Diskussion um sogenannte *Future Skills* an Bedeutung. Hochschulen sollen nicht nur auf gesellschaftlichen Wandel reagieren, sondern diesen auch aktiv mitgestalten (Dippelhofer et al., 2025, S. 14). Im Diskurs um Future Skills wird Improvisation als adaptive Kernkompetenz von Lehrpersonen verhandelt (Ehlers, 2020; kritisch Kalz & Reinmann, 2024). Angewandte Improvisation wird als didaktischer Ansatz verstanden, der kollaborative, partizipative und selbstwirksame Lernprozesse unterstützt (Freisleben-Teutscher, 2020). Hochschulen sind dabei in einer Schlüsselrolle: Sie qualifizieren angehende Pädagog:innen, die ihre Schüler:innen in einer ungewissen Zukunft auf neue Herausforderungen vorbereiten sollen. Improvisationsvermögen in der Hochschule zu vermitteln ist zentral, da Improvisation ein transformatorisches Potenzial für pädagogische Praktiken und ihre institutionellen Rahmenbedingungen zugesprochen wird (Lobmann, 2011; Zanetti, 2014).

5 Die starke Betonung von Planung sowie die teils abwertende Haltung gegenüber Improvisation sind Ergebnisse jüngerer pädagogischer Diskurse, insbesondere in der schulischen Unterrichtsplanung. Historisch finden sich dagegen auch Traditionen genuin improvisierenden Vorgehens, etwa in der sokratischen Maieutik oder bei Herbart (1841).

Improvisation kommt im Feld der Lehrer:innenbildung auf verschiedenen Ebenen in den Blick: Auf Ebene der Hochschule – im Rahmen der hochschuldidaktischen Gestaltung von Lehre, genauso wie als Kompetenz⁶, die Studierende erwerben sollen – und zudem auf der Ebene der Schulpraxis – als Handlungsfeld und als Kompetenz von Ausbildungslehrpersonen⁷ und Studierenden. Für die Förderung von Improvisationsvermögen im Rahmen der Hochschullehre und in Lehramtsstudien liegen bisher allerdings kaum Konzepte vor.

Diese Leerstelle erkundet das forschungsbasierte Entwicklungsprojekt *ImProf* der *Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum*. Das Projekt untersucht, wie Improvisation als Lernfeld im Lehramt Primarstufe an der PPH Augustinum integriert werden kann und welches Vorwissen und welche (Reflexions-)Praktiken im Zusammenhang mit Improvisation den Lehrenden und Studierenden bereits zur Verfügung stehen. Ziel des Projektes ist es, Settings zur Entwicklung von Improvisationsvermögen zu erarbeiten.

2 Improvisation als (pädagogisches) Forschungsfeld

Der Begriff *Improvisation* ist alltagssprachlich konnotiert mit spontanen Reaktionen auf ein unvorhergesehenes Ereignis: „sometimes to make the best of things when plans fail or something unforeseen happens“ (Holdhus et al., 2016, S. 4). Hoffelner und Danner (2024, S. 8) halten darüber hinaus fest, dass Improvisation oftmals „mit dem Bild des Mangels verbunden“ ist. Gerade im (hoch)schulischen Kontext ent-

6 Der Beitrag verwendet neben dem Kompetenzbegriff auch *Improvisationsvermögen*, um die Spannung zwischen curricularem Kompetenzdiskurs und der Offenheit von Improvisation zu markieren.

7 Als Ausbildungslehrpersonen werden in diesem Beitrag Lehrpersonen bezeichnet, die in Schulen tätig sind und bei denen die Studierenden ihre Schulpraktika absolvieren.

steht schnell der Eindruck, Improvisation sei immer dann gefragt, wenn Vorbereitung fehlt oder Planung misslingt. In den wissenschaftlichen Debatten wird Improvisation jedoch als facettenreicher begriffen. In ihrem Übersichtsartikel zur Literatur über Improvisation stellen Holdhus et al. (2016) fest, dass vor allem in der Rhetorik, der Musik, dem Theater, dem Tanz, in den Organisationstheorien und den Bildungswissenschaften Forschungsarbeiten zu Improvisation vorliegen (ebd., S. 3–4). Die Autor:innen (ebd.) identifizieren über die wissenschaftlichen Disziplinen hinweg vier zentrale Dimensionen von Improvisation: 1. Kommunikation und Dialog, 2. Struktur und Planung, 3. Repertoire, 4. Kontext.

Insbesondere für Lehrpersonen liegt die Bedeutung von Improvisation in der Responsivität und Dialogizität, die Improvisieren und Lehren gemeinsam haben (ebd., S.11). Santi (2010) sowie Zorzi & Santi (2020) betonen, dass Improvisation auf produktiven Spannungen beruht – etwa zwischen Technik und Spontaneität bzw. zwischen dem Bekannten und dem Unbekannten. Dieses Zusammenspiel von scheinbar Gegensätzlichem zeigt: Improvisation ist inhärenter Bestandteil von Professionalität. DeZutter (2011) beschreibt pädagogisches Handeln daher grundsätzlich als improvisatorisch – ein Gedanke, den auch Schöns Konzept des „reflective practitioner“ starkmacht: „the ability to improvise effectively within structures“ (Schön, 1983, zit. nach Holdhus et al., 2016, S. 7).

Mit Blick auf das Thema des Artikels stellt sich die Frage, wie Improvisation in Lehrpersonenbildung und -forschung verortet ist. Hoffelner (2023, S. 120–121) identifiziert drei zentrale Forschungsstränge:

1. Fachdidaktische Zugänge, die Improvisation als Unterrichtsmethode in den Blick nehmen und sich dabei hauptsächlich auf Improvisationstheater und Theaterpädagogik beziehen (u. a. Vaßen, 2016);
2. Forschungsarbeiten, die Analogien zwischen Performer:innen und Lehrpersonen fruchtbar machen und dabei den Aspekt von „teaching as performance“ betonen (u. a. Pineau, 1994; Wulf & Zirfas, 2007);

3. Zugänge, die davon ausgehen, dass Improvisation unabdingbar für pädagogische Handlungen ist und deshalb Improvisieren als Teil des Handelns von Lehrpersonen fokussieren. Mit Ausnahme von Danner (2001) und Hoffelner (2023) findet sich dieser Zugang hauptsächlich in der angloamerikanischen Literatur insbesondere durch die Forschungsarbeiten von Sawyer und Kolleg:innen (u. a. Sawyer, 2019) sowie im norwegischen Forschungsprojekt *Improvisation in Teaching and Education* (u. a. Aadland et al., 2017; Holdhus et al., 2016).

Hochschuldidaktisch stellt die Vermittlung von Improvisationsvermögen eine Herausforderung dar, auch wenn Improvisation zunehmend als professionelle Praxis anerkannt wird (u. a. Bale, 2020; King, 2025; Sawyer, 2011). Improvisatorisches Handeln ist oft implizit, situativ und schwer explizierbar, darüber hinaus basiert es auf einer gewissen Routine und Expertise in unterrichtlichen Praktiken (Sawyer, 2004). Damit ist die Vermittlung von Improvisationsvermögen essenziell, sie wird zugleich hochschuldidaktisch wenig in den Blick genommen.

3 Projektdesign und Methodik

Das forschungsbasierte Entwicklungsprojekt *ImProf* der *Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum* verfolgt das Ziel, Improvisationsvermögen in der Ausbildung von Primarstufenlehrpersonen – insbesondere in der begleitenden Lehre zu den Schulpraktischen Studien – zu verankern. Die Entwicklung und Untersuchung erfolgen entlang der Prinzipien des *Design-based Research* (DBR), das theoriebasiert, praxisrelevant, kollaborativ und iterativ angelegt ist (Euler & Sloane, 2014; Kremer & Naeve-Stoß, 2023; McKenney & Reeves, 2019). Die Erprobung und Evaluation entwickelter Formate findet im Austausch mit Lehrenden und Ausbildungslehrpersonen statt.

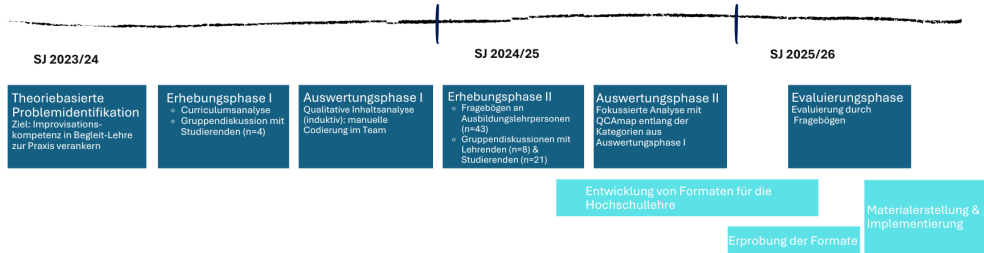


Abb. 1: Forschungs- und Entwicklungsprozess *ImProf*

Die Datengrundlage bilden sechs Gruppendiskussionen⁸ mit Studierenden und Lehrenden, eine Curriculumsanalyse sowie eine Befragung von Ausbildungslehrpersonen. Die empirische Arbeit umfasste zwei Phasen, jeweils mit Erhebung, Auswertung und Neuausrichtung. In Phase 1 wurden eine Gruppendiskussion mit Studierenden⁹ und die Curriculumsanalyse durchgeführt. Diese Daten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2022) manuell ausgewertet und durch induktive Kategorienbildung erschlossen. In Phase 2 folgten ein standardisierter Fragebogen¹⁰ an 43 Ausbildungslehrpersonen sowie weitere Gruppendiskussionen¹¹ mit Studierenden und Lehrenden. Die Auswertung erfolgte mit einem Kategoriensystem, das teils

8 Alle Gruppendiskussionen wurden digital aufgezeichnet und vollständig (einfach) transkribiert. Zum Schutz der Teilnehmenden wurden alle personenbezogenen Angaben anonymisiert. Die Transkripte werden im Folgenden zur besseren Nachvollziehbarkeit mit Kürzeln bezeichnet, die Zitate im Text sind mit Transkriptkürzeln und Zeilennummern ausgewiesen.

9 Vier Studierende des 8. Semesters im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe

10 Der Fragebogen enthielt neun geschlossene und drei offene Fragen zu Haltungen und Erfahrungen mit Improvisation.

11 Es handelte sich um eine Gruppendiskussion mit acht Lehrenden aus den begleitenden Lehrveranstaltungen zur Schulpraxis und vier Gruppendiskussionen mit insgesamt 21 Studierenden im 6. Semester des Bachelorstudiums Lehramt Primarstufe.

induktiv aus den Daten der ersten Phase entwickelt und teils deduktiv aus dem Forschungsstand zu Improvisation abgeleitet wurde.¹² Bei den Gruppendiskussionen kam die Software *QCAmap* zum Einsatz; zudem wurden offene Fragebogenantworten qualitativ codiert und die geschlossenen Fragen deskriptiv ausgewertet.

Zur Sicherung der Güte wurden Transparenz durch die Dokumentation der Auswertungsschritte, intersubjektive Nachvollziehbarkeit durch Teamdiskussionen der Codierungen und Triangulation durch die Kombination verschiedener Datenquellen berücksichtigt. Eine Validierung der Ergebnisse durch Rückkopplung in die Praxis ist für die nächsten Iterationen des DBR-Projekts vorgesehen. Auf Basis der zweiten Erhebungsphase werden derzeit Formate entwickelt, die in der Hochschullehre erprobt und weiter untersucht werden.

4 Improvisieren in der Perspektive der Akteur:innen

Aus der Zusammenschau der Daten ergaben sich drei Themenfelder, die anhand folgender Fragen nun gebündelt dargestellt werden: *Was verstehen die Akteur:innen unter Improvisation? Welche Faktoren benennen die Akteur:innen als förderlich für Improvisation? Wie könnten Lernmöglichkeiten in der Ausbildung gestaltet werden?*

Alle drei Fragen verweisen sowohl auf die Ebene der Hochschule als auch auf die Schulpraxis und betonen so deren Verwobenheit im Feld der Lehrpersonenausbildung.

12 Folgende Hauptkategorien wurden gebildet: Vorstellungen von Improvisation als professionellem Handeln; strukturelle Bedingungen des Improvisierens (im Unterrichtspraktikum), situative und personale Bedingungen des Improvisierens (Forschungsfrage „Vorwissen“); Improvisation erleben, über Improvisation ins Gespräch kommen (Forschungsfrage „(Reflexions-)Praktiken“); Haltungen, Lernmöglichkeiten, Übungen & Materialien (Forschungsfrage „Settings“)

4.1 Was verstehen die Akteur:innen unter Improvisation?

Im Verständnis der Akteur:innen von Improvisation sind zwei Aspekte besonders auffallend. Zum einen wird Improvisation mit Reaktionen auf Störungen und Unerwartetem verknüpft, zum anderen gelten Planung und Improvisation als zwei voneinander getrennte, vielleicht sogar gegensätzliche Dinge.

4.1.1 Reagieren auf Störungen, Umgang mit Unerwartetem

Zentraler Bezugspunkt im Sprechen über Improvisieren ist für die Akteur:innen der Umgang mit Unerwartetem. Improvisation wird von den Akteur:innen überwiegend als defizitausgleichend verstanden, auch wenn diese zugleich als selbstverständlicher Teil von Lehrpersonenhandeln begriffen wird. Die folgenden Aussagen von Studierenden und Hochschullehrpersonen verdeutlichen diese Koppelung: „wenn ich sage, ich muss schnell etwas umwerfen, weil es nicht funktioniert“ (GDS_1, Z.788) und

„auch wenn du noch so gut geplant hast, reagieren die Kinder natürlich nicht so, wie du willst oder wie du das gerne hättest, also du bist ständig am Improvisieren“ (GDL, Z.22f.).

Die Daten aus den Fragebögen weisen auf eine ähnliche Wahrnehmung von Improvisation der Ausbildungslehrpersonen hin, da sie über Improvisation dann ins Gespräch kommen, wenn „die Planung nicht einzuhalten war“ (FAL1_4) oder „etwas Unvorhergesehenes passiert“ (FAL1_12; FAL2__2). Allerdings scheint das Improvisationsverständnis dieser Personengruppe stärker verwoben mit Professionalität. Dass Improvisation als selbstverständlicher Teil professionellen Handelns wahrgenommen wird, zeigt sich auf den Impuls „Im Unterricht zu improvisieren ist für mich wie“ mit den Aussagen „das tägliche Brot“ (FAL1_5; FAL1_14; FAL2_1) oder ist „täglich notwendig“ (FAL2_9). Ein Hinweis auf die Verbreitung von Improvisation bei (erfahrenen) Lehrpersonen findet sich in der Lernwirksamkeitsforschung, die die Bedeutung von adaptivem Handeln unterstreicht (Arn, 2019). Wenn davon ausgegangen werden kann, dass Improvisation zwar als selbstverständlicher Teil professionellen Handelns wahrgenommen wird, das Sprechen über Improvisation aber nur

in defizitbehafteten Situationen vorkommt, so deutet dies auf eine Kluft zwischen Tun (doing) und reflexiv zugänglichem Wissen (in Form von Sprechen) hin. Improvisationsvermögen ist kein bewusster Teil des Professionsverständnisses von Lehrpersonen. In der Auseinandersetzung mit der Frage danach, wie sich diese Kluft schließen lässt, liegt auch Potenzial für die Entwicklung hochschulischer Settings sowie der Kompetenzen von Hochschullehrenden.

Die Assoziationen der Studierenden und Ausbildungslehrpersonen zeigen, dass Improvisation überwiegend alltagsnah verstanden und nicht eindeutig als professionelle Kompetenz verortet wird. Wie der folgende Abschnitt zeigt, fokussieren Professionalisierungsbemühungen in der Hochschullehre zugleich hauptsächlich auf Unterrichtsplanung – was dazu beiträgt, Improvisation als Teil professionellen Handelns weitgehend auszublenden.

4.1.2 Planung und Improvisation als getrennte Sphären

Der zweite Aspekt, der in der Analyse des Verständnisses von Improvisation deutlich zu Tage tritt, ist die Trennung von Planung und Improvisation: Planung gilt als berechenbar und aktiv erlernbar während Improvisation als Fähigkeit gilt, die sich einstellt und sinnbildlich passiert – Improvisation wird damit zu einer Reaktion. Die folgende Passage von Studierenden illustriert dieses Verständnis:

„Und daher finde ich es gut, dass wir so detaillierte Planungen schreiben müssen, weil das Improvisieren kommt sowieso. Dem kann man nicht ausweichen“ (GDS_5, Z.285f.).

Im Verständnis der Akteur:innen ist Planung immer der Ausgangspunkt, Improvisation das ‚Beiwerk‘, das sich im schulischen Alltag unweigerlich ergibt: „Planung ist immer – bringt mir Kompetenz, damit ich dann improvisieren kann“ (GDL, Z.52) und „Ich glaube, Grundlage fürs Improvisieren ist auch, dass man zuerst eine Planung hat, damit man diese improvisieren kann“ (GDS_4, Z.29-30).

Die Curriculumanalyse stützt die These der getrennten Sphären und der Konnotation der erlernbaren Planung versus des sich ergebenden Improvisierens: Unterrichtsplanung wird als zentrale Kompetenz angeführt, die Studierende in Seminaren und

Praktika erwerben sollen. Improvisation hingegen taucht nicht als expliziter Inhalt des Curriculums auf (Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz, 2020). Dabei könnten Plan und Improvisieren nicht als getrennt gedacht werden, wie Arn (2024) mit der Konzeption einer „agilen Didaktik“ zeigt. Daraus ergeben sich erste hochschuldidaktische Anknüpfungspunkte: einerseits die Möglichkeit der Fokussierung auf sogenannte Kernpraktiken des Unterrichtens, die eine Verwobenheit von Routine und Performanz postulieren (Fraefel, 2022), andererseits die Entwicklung eigener Formate zum Erwerb von Improvisationsvermögen (Petrova et al., 2025).

4.2 Voraussetzungen für Improvisation im Schulpraktikum

In den Daten finden sich Hinweise auf unterschiedliche Voraussetzungen, die das Improvisieren ermöglichen. Diese lassen sich in eher strukturelle Rahmenbedingungen, die für die Studierenden häufig mit der besonderen Situation „Unterrichtspraktikum“ zusammenhängen, und eher soziale Faktoren, die mit dem responsiven Charakter von Improvisation zusammenhängen, unterscheiden.

4.2.1 Rahmenbedingungen des Improvisierens

Studierende improvisieren, wenn sie die Schüler:innen, den Raum und die Abläufe kennen. Dadurch wird es möglich, die Wahrnehmung auf die Schüler:innen und deren Bedürfnisse zu richten.

„Ich habe dann gemerkt, je länger ich in dem System dann war, desto leichter ist es mir dann gefallen, irgendwie so zu denken, was wer braucht, [...] das war am Anfang bei mir eine richtige Challenge“ (GDS_1, Z.222ff.).

Zorzi und Santi (2020, S.6) bestätigen: „Improvvisers are sensitive to contexts, participants, and needs“. Dies gelingt in offenen, schüler:innenorientierten Settings besser als im klassischen, lehrer:innenzentrierten Frontalunterricht:

„Es ist so angenehm in offenen Lernumgebungen, dass viel mehr möglich ist, dass Kinder in gewissen Situationen oder Befindlichkeiten, dass die sich das rausnehmen können, mal was anderes zu machen“ (GDS_1, Z.994 ff.).

Improvisieren lässt sich zudem besser, wenn Studierende nur für überschaubare Abschnitte oder Teile des Unterrichts die Verantwortung übernehmen können:

„Wenn ich mal richtig nur so kleine Sachen [...] und nicht immer die ganzen langen Einheiten, wo du jetzt eine Stunde oder was irgendwas planen musst, sondern wirklich mal so kurze Sachen“ (GDS_3, Z.377-385).

Alle diese Rahmenbedingungen verweisen auf die Ausbildung als eigenen Kontext für die Umsetzung von Improvisation. Der Schlüssel zum Improvisieren scheint für Studierende in der Vertrautheit mit den Strukturen und Personen zu liegen, die im Praktikum aber immer auch erst hergestellt werden muss.

4.2.2 Improvisieren als sozialer Prozess

Aus der Analyse der Daten ergeben sich auch Hinweise auf notwendige soziale Konstellationen für die Akteur:innen. Sie verweisen nicht nur darauf, dass Improvisation Empathie voraussetzt (GDS_1, Z.977f, GDL, Z.143f., FAL2_7). Für Studierende ist darüber hinaus der kooperative Charakter von Improvisation wichtig:

„Das ist halt in solchen Situationen, wo man improvisieren muss, ist es immer gut, wenn man nicht allein ist. Weil, dann hast du die Zeit, um zu improvisieren, und die Aufmerksamkeit. Ansonsten ist es eher schwer“ (GDS_1, Z.645ff.).

Peers und Ausbildungslehrpersonen sind beim Improvisieren eine zentrale Resource, um die Unterrichtssituationen so weit zu entlasten, dass Improvisieren möglich wird – Hoffelner und Danner (2024, S. 87) sprechen von „pädagogischer Improvisation als kollaborative[m] Prozess“. Voraussetzung dafür ist vor allem ein fehlerfreundliches und vertrauensvolles Miteinander von Ausbildungslehrpersonen und Studierenden.

„Ich finde, das Vertrauen von der Ausbildungsperson an uns ist eigentlich das Wichtigste“ (GDS_4, Z.80-83).

Diese Hinweise der Studierenden deuten auf ein Verständnis von Improvisation als Haltung in Verbindung mit einer Kultur der Fehlerfreundlichkeit hin, die so zu einer wichtigen Voraussetzung für Improvisieren im Kontext Praktikum wird.

4.3 Wie könnten Lernmöglichkeiten in der Ausbildung gestaltet werden?

Ideen der Akteur:innen für Möglichkeiten zur Vermittlung von Improvisation in der Ausbildung liegen auf unterschiedlichen Ebenen: Die Perspektiven und Ideen von Hochschullehrenden, Ausbildungslehrpersonen und Studierenden unterscheiden sich in ihrem Fokus und ihrer Spannweite. Die Hochschullehrenden bringen den Aufbau von Handlungsrepertoires ein, wodurch die Studierenden dazu befähigt werden sollen, mit diesen Repertoires flexibel zu agieren und so zu improvisieren. Zudem sehen die Hochschullehrenden die Unterrichtsplanung als zentrales Moment für den Kompetenzerwerb der Studierenden, der dann Improvisieren ermögliche:

„Ja, aus meiner Sicht ist es so, dass ich glaube, man muss gut vorbereitet sein [...]. Also ein Pool an unterschiedlichen Methoden, Materialien, was auch immer man da aufzählt, und wenn ich dann in eine Situation gerate, die Improvisation notwendig macht, muss ich da irgendetwas rausziehen können“ (GDL, Z.12-16).

Die Ausbildungslehrpersonen fokussieren hingegen stärker darauf, Fehler als Lerngelegenheiten zu nutzen und durch Reflexion Handlungsalternativen zu erarbeiten – die Wichtigkeit der Reflexion wird von einem Drittel der befragten Ausbildungslehrpersonen in Bezug auf das Lernen von Improvisation erwähnt (FAL_1, FAL_2). Hier lässt sich – im Gegensatz zu den Hochschullehrpersonen, die stärker Vorbereitendes (Planung, Repertoire aufbauen) ins Zentrum rücken – eine deutlichere Handlungsorientierung erkennen. Teil dieser Handlungsorientierung ist zudem die der Handlung nachgelagerte „reflection on action“ (Schön, 1983). Dies zeigt sich besonders in den Ergänzungen zum Impuls „Aus Improvisation im Unterricht können Studierende vor allem dann lernen, wenn ...“ in der Befragung: „sie es positiv erleben“ (FAL1_6) und „wir danach darüber sprechen und reflektieren“ (FAL1_8).

Für die Studierenden bieten verschiedene Bereiche Potenzial für die Vermittlung von Improvisation. Eine grundlegende Förderung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten sehen sie als Basis, um zu improvisieren. Dies könnte z. B. über theaterpädagogische Methoden wie Rollenspiele umgesetzt werden:

S2: (...) generell so Improvisationsrollenspiele. Du hast eine Situationsbeschreibung und wir müssen improvisieren, mit Schauspielern. Weil im Grunde als Lehrperson schauspielert man schon oft und auch mal ein kurzes Schauspiel machen, Rollenspiel machen und dann nimmt man auch

S3: ... eine Rolle ein.

S2: Ja, und improvisiert halt auch so“ (GDS_4, Z.328-333).

Darüber hinaus könnte an der Hochschule an geteilten Materialien gearbeitet werden, die sich im Improvisieren gut einsetzen lassen:

S4: „Ich fände es cool, wenn das entweder so eine Sammlung gäbe und man das direkt, wenn man das Planen lernt, jetzt, dass das vielleicht direkt dazu kommt. [...] Von mir aus so als Arbeitsauftrag, dass die Studierenden das erstellen und dann hat man insgesamt so ein Karteikartensystem.

S2: Was sich nennt „Ich bin fertig. Und was jetzt?“ (GDS_4, Z. 256).

Zuletzt bringen sie ein, Improvisieren bei den Ausbildungslehrpersonen aber auch bei den Hochschullehrenden beobachten zu wollen:

„Oder wenn Sie Ihren Unterricht durchführen, dass einmal, vielleicht einmal nicht so ganz strukturiertes, strukturierte Einheit dabei ist und oder sie sagen speziell Ja, heute improvisier' ich. Jetzt könnt ihr mir zuschauen. Es geht zwar um das und das und ich will das und das machen, aber was sonst passiert. Schauen wir mal, was draus wird oder so was vielleicht dabei ist“ (GDS_4, Z.555-562).

Darin steckt nicht nur der Anspruch einer allgemeineren Kompetenzentwicklung im Sinne der Stärkung von Selbstvertrauen. Die Studierenden verweisen auch auf die

Bedeutung des „Erfahrbar-Machens“ von Improvisieren und wünschen sich mehr „reflection in action“ (Schön, 1983).

5 Entwicklungsperspektiven für Improvisation als Lehrkompetenz

Die Ergebnisse eröffnen Perspektiven sowohl für die Schulpraxis als auch für die Hochschulentwicklung. Letztere steht in diesem Beitrag im Fokus, wenngleich auch die Schulpraxis ein zentrales Feld für die Ausgestaltung von Lehramtsstudien darstellt. Mit Blick auf Lehrkompetenzen lassen sich drei Entwicklungsfelder auf Hochschulebene hervorheben: Trainingsformate entwickeln, Improvisation erfahrbar machen und kooperative Lernsettings gestalten.

5.1 Trainingsformate entwickeln

Für den Erwerb von Improvisationsvermögen ist eine Verzahnung von Handlung und Reflexion unabdingbar. Das Konzept der Kernpraktiken könnte hier Hinweise auf die Gestaltung hochschulischer Settings geben. Die Kernpraktiken sind zentrale Praktiken, die als „flexible Strategien“ (Fraefel, 2022, S. 18) professionellen Handelns von Lehrpersonen erlernt werden können. Fraefel betont:

„Adaptivität, d. h. die Anpassungsfähigkeit an wechselnde unterrichtliche Herausforderungen, ist konstitutiv für Core Practices, und dadurch *unterscheiden* sie sich deutlich von rein gewohnheitsmäßigem Handeln“ (ebd., Herv. i. Orig.).

Mit dem Ansatz, Core Practices zu üben und zu trainieren, eröffnet sich die Möglichkeit, den Erwerb von Improvisationsvermögen mit einer thematischen Klammer zu versehen. Diese thematische Klammer könnte für die Studierenden deutlich machen, dass Improvisieren ein wesentliches Element professioneller Kompetenzen ist.

5.2 Improvisation erfahrbar machen

Das „Erfahrbar-Machen“ des Improvisierens von Ausbildungslehrpersonen genauso wie von Hochschullehrpersonen bietet Potenzial für die Weiterentwicklung von Ausbildungssettings. Eine geeignete Methode dafür könnte *Modeling mit MetaLog* sein. Beim sogenannten Modeling werden „Wahrnehmungen, Überlegungen und das berufliche Handeln situativ und kontextorientiert für die beobachtenden Lernenden transparent“ gemacht, indem das „Expertenwissen bereits während der beruflichen Handlung in den professionellen Dialog eingebaut“ wird (Modeling mit Metalog, n. d.). Für die Situationen, in denen Studierende Ausbildungslehrpersonen im Unterricht beobachten können, stellt *Modeling mit MetaLog* eine gut ausgearbeitete Methode dar. Im Rahmen der Hochschullehre, in der die Studierenden nicht als Beobachtende, sondern als Teilnehmende präsent sind, stellt sich die Frage, ob der Einsatz der *MetaLog*-Methode auch hier ertragreich sein könnte. Vorstellbar wäre bspw. das kommentierte Erstellen einer Stundenplanung und die anschließende Diskussion der darin eingeflossenen Überlegungen.

In Hinblick auf Lehrkompetenzen eröffnet sich für Hochschullehrende nicht nur durch die Methode des *Modeling mit MetaLog* Entwicklungspotenzial. Allein die Auseinandersetzung mit der Frage „Wann improvisiere ich in meiner Lehre?“ regt dazu an, die eigenen adaptiven Kompetenzen in den Blick zu nehmen, um sie in einem nächsten Schritt gezielter einzusetzen.

5.3 Kooperative Settings gestalten

Improvisationsvermögen wird zunehmend als Future Skill in einer sich wandelnden Arbeitswelt und auch als professionelle Kompetenz von Lehrpersonen verstanden, die im Schulalltag auf Unvorhergesehenes angemessen reagieren müssen. Hoffelner und Danner (2024, S.90) verweisen darauf, dass Improvisation ein grundsätzlich interaktiver Prozess ist. Eine Möglichkeit für hochschulische Settings bieten daher theaterpädagogische Methoden, die darauf abzielen, die Selbst- und Fremdwahrnehmung zu stärken. Toivanen et al. (2011) und auch Aadland et al. (2017) betonen die Bedeutung geschützter Übungsräume für Improvisation. Toivanen et al. (2011)

schlagen dazu „what if“-Rollenspiele vor, in denen fiktionale Situationen durchgespielt werden, um das Imaginationspotenzial zu fördern und sich sowohl im Scheitern als auch in der Lösungsfindung zu erproben (S. 63). In ähnlicher Weise plädieren Aadland et al. (2017) dafür, professionelles Improvisieren zunächst in einem sicheren Rahmen zu proben und mit konstruktivem Feedback zu verbinden, um ein Repertoire an Handlungsmöglichkeiten für unerwartete Situationen aufzubauen – etwa durch die Einführung verschiedener simulierter pädagogischer Settings (S. 12).

Über die drei Entwicklungsfelder hinweg wird deutlich, dass es nicht nur methodischer Kompetenzen bedarf, sondern vor allem einer ko-konstruktiven Haltung (Tosic & Lilienthal, 2022). Improvisationsvermögen sollte daher systematisch in hochschuldidaktische Konzepte integriert und curricular verankert werden. Entscheidend ist zugleich die Förderung einer Haltung, die gemeinsames Lernen in offenen und ungewissen Situationen ermöglicht. Erst dadurch kann das transformatorische Potenzial von Improvisation für Lehrende und Studierende entfaltet werden.

Literaturverzeichnis

- 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). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1295835>
- Arn, C. (2019). Lernwirksamkeit in einem Satz. In Forum agil lernen und lehren (Hrsg.), *Hattie sichtbar machen* (S. 6–11). epubli. https://www.aufeigene Faust.com/app/download/11854038198/Helix+2_online_download.pdf
- Arn, C. (2024). *Agile Hochschuldidaktik* (4., erw. Aufl.). Beltz Juventa.
- Bale, R. (2020). *Teaching with confidence in higher education: Applying strategies from the performing arts*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429201929>
- Danner, S. (2001). *Erziehung als reflektierte Improvisation*. Klinkhardt.
- DeZutter, S. (2011). Professional improvisation and teacher education: Opening the conversation. In R. K. Sawyer (Ed.), *Structure and improvisation in creative teaching* (S. 27–50). Cambridge University Press.

- Dippelhofer, S., Matthes, W., Salzmann, S., & Schork, S. (Hrsg.). (2025). *Future skills an Hochschulen: Ein Spannungsfeld? Konzepte, Erwartungen und Praxisbeispiele in Studium und Lehre*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8762-8>
- Ehlers, U. D. (2020). *Future skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>
- Euler, D., & Sloane, P. F. D. (Hrsg.). (2014). *Design-based research* [Beiheft zu Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 27]. Franz Steiner.
- Fraefel, U. (2022). Mittels Kernpraktiken zu professionellem Unterrichten. *Journal für LehrerInnenbildung*, 22(3), 16–26. <https://doi.org/10.25656/01:26751>
- Freisleben-Teutscher, C. F. (2020). *Lehren und lernen mit angewandter Improvisation: Förderung von Kooperation und Partizipation online und offline* [Dissertation, Pädagogische Hochschule Heidelberg]. <https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/index/index/docId/355>
- Herbart, J. F. (1841). *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (2. Ausg.). Dieterichsche Buchhandlung.
- Hoffelner, A. (2023). *Pädagogische Improvisation: Theoretische Konzeption und empirische Rekonstruktionen*. Klinkhardt.
- Hoffelner, A., & Danner, S. (2024). Pädagogische Improvisation als kollaborativer Prozess. *Pädagogische Horizonte*, 8(1), 87–106. <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-07>
- Holdhus, K., Høisæter, S., Mæland, K., Vangsnes, V., Engelsen, K., Espeland, M., & Espeland, Å. (2016). Improvisation in teaching and education: Roots and applications. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1204142>
- Kalz, M., & Reinmann, G. (2024). Erneuerung der Hochschule von außen nach innen oder umgekehrt? Kritische Diskussion und Alternativen zur Future-Skills-Bewegung. *Impact Free*, 57, 1–10.
- King, H. (Ed.). (2025). *The artistry of teaching in higher education: Practical ideas for developing creative academic practice*. Routledge.
- Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz. (2020). *Curriculum Lehramt Primarstufe*.

Kremer, H.-H., & Naeve-Stoß, N. (2023). Doing DBR – Überlegungen zum konstruktiven Umgang mit Offenheit und Unsicherheit im Rahmen der forschungsmethodischen Gestaltung designbasierter Forschung. In H.-H. Kremer, H. Ertl & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Wissenschaft trifft Praxis – Designbasierte Forschung in der beruflichen Bildung* (S. 25–47). Budrich.

Lobman, C. (2011). Improvising within the system: Creating new teacher performances in inner-city schools. In R. K. Sawyer (Ed.), *Structure and improvisation in creative teaching* (S. 73–93). Cambridge University Press.

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz.

McKenney, S., & Reeves, T. (2019). *Conducting educational design research*. Routledge.

Modeling mit MetaLog. (n.d.). *Modeling mit MetaLog*. Abgerufen am 6. Juni 2025 von <https://www.modelingmitmetalog.org>

Petrova, P., Mudd, S., Palmer, I., & Brown, S. (2025). Developing the artistry of teaching and approaches to learning: What we can learn from those teaching theatre improvisation. In H. King (Ed.), *The artistry of teaching in higher education* (S. 163–177). Routledge.

Pineau, E. L. (1994). Teaching is performance: Reconceptualizing a problematic metaphor. *American Educational Research Journal*, 31, 3–25.
<https://doi.org/10.3102/00028312031001003>

Santi, M. (Ed.). (2010). *Improvisation: Between technique and spontaneity*. Cambridge Scholars Publishing.

Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12–20.

Sawyer, R. K. (Ed.). (2011). *Structure and improvisation in creative teaching*. Cambridge University Press.

Sawyer, R. K. (2019). *The creative classroom: Innovative teaching for 21st-century learners*. Teachers College Press.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Toivanen, T., Komulainen, K., & Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher students' creativity. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 12, 60–69. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.010>

Tosic, J., & Lilienthal, J. (2022). Ko-konstruktive Entwicklungsarbeit mit Studierenden: Herausforderungen, Beispiele und Erfolgsfaktoren. In N. Leben, K. Reinecke, & U. Sonntag (Hrsg.), *Hochschullehre als Gemeinschaftsaufgabe: Akteur:innen und Fachkulturen in der lernenden Organisation* (S. 91–96). Wbv. <https://doi.org/10.3278/6004857w>

Vaßen, F. (2016). Die Vielfalt der Theaterpädagogik in der Schule: Theater und theatrale Ausbildung im Kontext des Lehrverhaltens, als Unterrichtsmethode und als künstlerisch-ästhetisches Fach. In S. Even & M. Schewe (Hrsg.), *Performatives Lehren, Lernen, Forschen* (S. 87–117). Schibri.

Wulf, C., & Zirfas, J. (Hrsg.). (2007). *Pädagogik des Performativen: Theorien, Methoden, Perspektiven*. Beltz.

Zanetti, S. (2014). Einleitung. In S. Zanetti (Hrsg.), *Improvisation und Invention: Momente, Modelle, Medien* (S. 13–28). diaphanes.

Zorzi, E., & Santi, M. (2020). Improvising inquiry in the community: The teacher profile. *Childhood & Philosophy*, 16(36), 1–17. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.46692>