

## **Improvisation als Zugang zu ästhetisch-künstlerischer Praxis in inklusiven und teilhabeorientierten Handlungsfeldern**

von **Katharina Witte**

Erscheinungsjahr: 2023

**Peer Reviewed**

Stichwörter:

**Improvisation | Sonderpädagogik | Lehrer\*innen-Bildung | Inklusion | Atmosphäre | der Moment | gestalterische Prozesse | Perspektivwechsel | Didaktik und Methodik | Dossier: Improvisieren**

### **Abstract**

In diesem Beitrag geht es um die Bedeutung ästhetisch-künstlerischer Praxis für die Professionalisierung von Lehrkräften in inklusiven und teilhabeorientierten Bereichen. Sie haben es mit Kindern und Jugendlichen mit besonderen, durch kognitive, psychische, körperlich-motorische und soziale Faktoren eingeschränkten, Lebensbedingungen zu tun und tragen die Verantwortung für die Bildungsmöglichkeiten und -inhalte dieser Kinder und Jugendlichen. Die Kulturelle Bildung für Menschen mit Behinderung wird dabei als Querschnittsaufgabe verstanden und Improvisation als ein Prinzip aufgefasst, das in besonderem Maße Zugang zu ästhetisch-künstlerischen Erfahrungen verschaffen kann. Diese Annahme bezieht sich sowohl auf die angehenden Lehrkräfte selbst als auch auf deren Zielgruppen aus einem breiten Spektrum an Bildungsbereichen. Anhand von Beispielen wird die Bedeutung improvisatorischen Handelns in heterogenen Gruppen und verschiedenen Alltagssituationen des sonderpädagogischen (Schul-)Alltags aufgezeigt.

### **Einleitung**

Zur Frage der Bedeutsamkeit Kultureller Bildung bzw. ästhetisch-künstlerischer Tätigkeiten und Erfahrungen im schulischen Kontext gibt es Studien, die in größerem Umfang die Wirksamkeit Kultureller Bildung im Hinblick auf Kinder und Jugendliche ganz allgemein überprüft haben (u.a. Bamford 2010, Rittelmeyer „Außerfachliche Wirkungen künstlerischer Tätigkeiten – wie sollen wir sie erforschen?“) Auch

die Frage nach dem Stellenwert, den Kulturelle Bildung speziell in sonderpädagogischen, aber auch inklusiven Kontexten haben kann, ist bereits in einigen Arbeiten und Studien untersucht worden (vgl. z.B. Mack 2011, siehe Köllmann „Vertrauen, Erfolg und Partizipation – Die Bedeutung von inklusiven Musikgruppen für Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen“) allerdings eher im Hinblick auf die Auswirkungen auf die Schüler\*innenschaft - in sozialer und auch persönlicher Hinsicht. Hier besteht noch umfassender Forschungsbedarf.

Des Weiteren finden sich vereinzelt auch Studien zur Bedeutung kulturell-künstlerischer oder ästhetischer Praxis für die Professionalisierung von Lehrkräften (vgl. dazu Costa/Drechsel 2020). Diese beziehen sich jedoch schwerpunktmäßig auf bereits vorhandene bzw. außerhalb des Lehramtsstudiums angesiedelte Bezugspunkte zum kulturellen Bereich - sowohl unter einem weiten, auf die Vermittlung kultureller Deutungsmuster bezogenen Kulturbegriff, als auch unter einem engeren, auf die künstlerisch-ästhetische Praxis bezogenen Verständnis von Kultur.

Der Fokus dieses Beitrags ist deutlich enger, da er sich eher aus methodisch-didaktischer Perspektive auf die ästhetisch-künstlerische Praxis als Bestandteil der hochschulischen Ausbildung von Lehrkräften im sonderpädagogischen Bereich bezieht. Dabei werden zunächst die Studierenden selbst in den Blick genommen, die sehr unterschiedliche Vorerfahrungen im künstlerischen Bereich mitbringen und daher vor allem in zweierlei Hinsicht von den Seminarinhalten profitieren sollen:

Zum einen geht es um eine Sensibilisierung für das Potential ästhetisch-künstlerischer Tätigkeit als Ausdrucks - und Kommunikationsform sowie zur Stärkung des Selbstwirksamkeitserlebens. Hierzu dient die eigene praktische Erfahrung. In der sich daran anschließenden Reflexion wird auch die Bedeutsamkeit für die Zielgruppen der späteren Berufspraxis thematisiert. Dabei wird auch praktisch erarbeitet, wie das Potential ästhetisch-künstlerischer Tätigkeit für möglichst viele Menschen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen ganz konkret zugänglich gemacht werden kann.

Zur Bedeutsamkeit des künstlerischen Bereichs für eine angemessene Anerkennung und Wertschätzung von Personengruppen, die ansonsten eher von Ausgrenzung und Stigmatisierung betroffen sind, sei auf die immer umfangreicher werdende Literatur im Schnittpunkt von Kunst und Inklusion verwiesen (z.B. Koch 2017/Gerland 2017).

## **Improvisation als Prinzip**

Die Improvisation gilt als künstlerische Vorgehensweise, die in den unterschiedlichsten künstlerischen Ausdrucksformen möglich ist und sowohl als eigenständige Kunstform als auch als Zugangsweise zur Erarbeitung von Werken zum Tragen kommt (vgl. Bormann/Brandstetter/Matzke 2010). Gleichzeitig kann Improvisation aber auch als Handlungsweise im Alltag verstanden werden, die in bestimmten Situationen gezielt oder auch als Notwendigkeit eingesetzt wird: „Improvisieren ist offensichtlich eine spezifische Kategorie menschlichen Daseins - angesiedelt in Praktiken des Lebens und in Praktiken der Kunst“ (Meyer 2008:15). Meyer geht auf das Improvisieren als ein „spezifisch menschliches Verhalten“ (ebd.:10) in verschiedenen Lebensbereichen ein (vgl. auch Bertram/Rüsenberg 2021).

In dem Spannungsfeld zwischen der Improvisation als künstlerischer Methode und als alltagsbezogenes Verhalten bewegt sich die Fragestellung des vorliegenden Textes. Dabei liegt der Schwerpunkt auf dem künstlerisch-gestalterischen Aspekt, dessen Übertragbarkeit auf den Berufsalltag der Lehrkräfte - auch über die konkrete gestalterische Praxis hinaus - zumindest in Ansätzen reflektiert werden soll. Es gibt bereits

Beispiele aus dem Bereich der Organisationsforschung für die Herstellung eines Zusammenhanges zwischen künstlerischen und alltagsbezogenen improvisatorischen Verhaltensweisen und Strategien (vgl. z.B. Stark et al. 2017).

## **Der Moment als Kernstück von Improvisation**

Zentrales Charakteristikum der Improvisation ist der Umgang mit unvorhergesehenen Situationen oder auch Momenten. Damit ergibt sich als ein weiteres zentrales Kennzeichen der Improvisation die ständige Wandelbarkeit, die in der Interaktion von Personen mit ihrem Umfeld zwar „Spuren hinterlässt“ (Meyer 2008:21f), jedoch als solche in ihrer Flüchtigkeit kaum greifbar ist.

Daher wird im hier behandelten Kontext die Bedeutung des „Moments“ als eine Kategorie in den Blick genommen, die gut geeignet erscheint, besondere künstlerische Erfahrungen zu beschreiben. Der künstlerische Moment taucht implizit sowohl in John Deweys Auseinandersetzung mit der ästhetischen Erfahrung (Dewey 1934:37 ff.), als auch zum Beispiel in der Bedeutung eines „Wow-Faktors“ (Bamford 2010) auf. Gleichzeitig kann „der Moment“ auch im Zusammenhang mit der Beschreibung inklusiver Prozesse eine besondere Bedeutung erlangen (Platte/Krönig 2017). Zur Beschreibung des Momentes hält die griechische Philosophie zwei Begrifflichkeiten bereit, die sein Wesen charakterisieren:

*Kairos* ist vielleicht am ehesten zu umschreiben mit der „Qualität des Augenblicks“ (Silberberger 2013:o.S.) oder als günstiger Moment um etwas Bestimmtes zu tun. Gemeint ist die Idee, dass es für eine Handlung – oder auch für eine Mitteilung, eine Aussage etc. – einen genau richtigen Moment gibt, in dem diese Handlung oder Aussage stattfindet. Hier spielt nach der griechischen Philosophie sowohl der Zufall eine Rolle, als auch die menschliche Fähigkeit, den richtigen Moment herauszufinden (vgl. Silberberger 2013).

Neben *kairos* existiert der Begriff der *metis*, der ebenfalls nicht genau definiert werden kann, jedoch mit Begriffen wie „Fingerspitzengefühl“, „Fertigkeit“, „angesammelte Erfahrungen“ oder auch „Wachsamkeit“ umschrieben wird (Silberberger 2013:o.S.). Er umschreibt die Fähigkeit, aus eigener Entscheidung oder auch aus einer Intuition heraus zu handeln – auch ohne den Überblick über die Gesamtheit einer Situation zu haben – in Verbindung mit einem Gespür für den richtigen Zeitpunkt (*kairos*).

Mit Hilfe dieser Begriffe lässt sich der Moment als ein Kernstück von Improvisation in seiner Bedeutung charakterisieren. In einem improvisatorischen Prozess geht es immer wieder darum, aus dem Moment heraus zu handeln. Dabei können gerade durch die zeitliche Prägnanz und die gleichzeitige Flüchtigkeit besondere Qualitäten entstehen.

## **Bedeutung des Momentes im sonderpädagogischen Alltag**

Auch in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit besonderen Voraussetzungen und Bedürfnissen geht es immer wieder darum, dass geplante Abläufe und festgelegte Strukturen zugunsten situativer Erfordernisse spontan geändert, erweitert, verworfen oder angepasst werden müssen.

Gerade der sonderpädagogische Schulalltag ist durch geplante Abläufe und feste Strukturen bestimmt, weil dies in besonderem Masse den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen nach Sicherheit und Orientierung entspricht und insofern eine Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen darstellt. Trotzdem hat das Eingehen auf die Individualität der Kinder und Jugendlichen grundsätzlich eine zentrale, wenn nicht vordergründige Bedeutung. Daher entstehen immer wieder Situationen, in denen aus dem Moment heraus

gehandelt werden muss. Dazu ist immer wieder all das erforderlich, was Silberberger als „personale Voraussetzungen“ von Improvisation beschreibt: unter anderem Gelassenheit, Irritationsbereitschaft, Flexibilität oder das Herstellen neuer Zusammenhänge (Silberberger 2013:o.S.).

## **Improvisation im ästhetisch-künstlerischen Bereich**

Im Hinblick auf die besondere Qualität von „Momenten“ in gestalterischen improvisatorischen Prozessen sollen nun die Inhalte einer ästhetisch-künstlerischen Praxis betrachtet werden, wie sie an Lehramtsstudierende der Sonderpädagogik vermittelt werden, die auch in inklusiven Settings arbeiten werden und somit sehr häufig mit heterogenen Zielgruppen im Bildungskontext zu tun haben.

Folgt man Georg W. Bertram und Michael Rüsenberg (2021), so findet Improvisation im situativen Kontext als spontaner Umgang mit dem Unvorhergesehenen statt. Dieses flexible und oft intuitive Handeln ist jedoch nicht voraussetzungslos: „Das Improvisieren kommt nicht aus dem Nichts, sondern beruht auf Erfahrung, Geistesgegenwart und eintrainiertem Vorgehen“ (ebd.:15). Improvisation findet also auf der Grundlage intensiver Vorbereitung statt. Dies betrifft vor allem die Improvisation als Strategie im Kontext professionellen Handelns – sei es künstlerisch, medizinisch, politisch usw.

Wenn es hingegen darum geht, die Professionalität erst zu entwickeln, gerade indem improvisatorisches Handeln als zu verwendende Ressource erfahren werden soll, dann stellt sich die Frage, worin diese Grundlage an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen zu sehen ist, auf der sich improvisatorisches Handeln entwickeln kann.

Wenn Studierende mit unterschiedlichen Vorerfahrungen im künstlerisch-gestalterischen Bereich miteinander improvisieren – sei es musikalisch, in Bewegung, szenisch oder in einer Verbindung verschiedener Ausdrucksformen – werden dabei zwei Dimensionen der Praxis als besonders relevant erachtet: Die erste Dimension bezieht sich auf die Schaffung von Strukturen, die als Ausgangspunkt für die improvisatorische Praxis einen Raum des Vertrauens und der Sicherheit entstehen lassen – angelehnt an den Begriff der Atmosphäre bei Gernot Böhme (vgl. Böhme 2019).

Die zweite Dimension enthält die auf dieser Grundlage entstehenden Prozesse und Momente (vgl. Platte/Krönig 2017), die in der Gruppe entstehen – in künstlerisch-gestalterischer und auch in sozial-interaktiver Hinsicht. Obwohl die Elemente dieser zwei Dimensionen nicht eindeutig voneinander zu trennen sind, werden sie im Folgenden als einzelne Schwerpunkte vorgestellt.

## **Strukturen**

Die inhaltliche Gestaltung der Seminare zu ästhetisch-künstlerischer Praxis beruht auf der Annahme, dass die Grundlage für eine gelingende Improvisation im gestalterischen Bereich auch in anderen als rein künstlerischen Vorerfahrungen bestehen kann. So wird zu improvisatorischem gestalterischen Handeln hingeleitet durch klar strukturierte Aktionen in der Gruppe und durch Aufgabenstellungen, die zunächst auf vertrauten und als „Routine“ durchführbaren Handlungen und Ausdrucksweisen beruhen und im Verlauf eines gemeinsamen Prozesses zu kreativen, d.h. (eigen)schöpferischen Gestaltungsweisen und Ausdrucksformen erweitert werden.

Unter dem Begriff „Gestaltung“ wird hierbei ein Prozess verstanden, bei dem persönliche Erfahrungen und Vorstellungen zu einem Thema im transformatorischen Sinne in einer selbst gewählten Form Ausdruck

finden (Ribke 2004).

Was dies bedeuten kann, soll im Folgenden an einigen Beispielen verdeutlicht werden.

Die Gruppe mit der gearbeitet wird besteht meist aus ca. 15-20 Teilnehmenden, die zum Teil persönliche Vorerfahrungen im musikalischen, theaterpädagogischen oder tänzerischen Bereich haben, zum Teil auch gar keine Vorerfahrungen im künstlerischen Bereich mitbringen. Mit improvisatorischen Methoden sind sie fast durchweg noch nicht in Berührung gekommen. Sie studieren alle Lehramt Sonderpädagogik, mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten. Ihre Motivation zur Teilnahme am Seminar liegt überwiegend darin, Möglichkeiten im ästhetisch-künstlerischen Bereich für die spätere eigene Praxis kennenzulernen. Einigen von ihnen geht es explizit auch darum, eigene praktische Erfahrungen zu sammeln.

### **Hinführung zur szenischen Improvisation mit einem Gegenstand am Beispiel der Arbeit mit Kartons**

Die Kartons werden zunächst in einer aus dem Alltag gewohnten Weise behandelt: sie sollen in einer bestimmten Zeit und in verschiedenen Anordnungen im Raum verteilt werden, gestapelt werden, durchgereicht werden, auf verschiedene Weisen getragen und weitergegeben werden – bis die gemeinsame Aktion in der Gruppe immer lebendiger, immer freier wird – häufig begleitet durch eine Musik, die als Hintergrund eine gewisse Form der „Präsenzzeit“ herstellt (vgl. Fröhlich 2004). So können jetzt erste Impulse gegeben werden, die einen Karton unter ungewöhnlichen Perspektiven erscheinen lassen: er wird in gemeinsame Bewegungsabläufe zu zweit eingebunden, oder er wird in ganz unterschiedlichen Funktionen in eine kleine selbst erfundene Szene eingebunden.

### **Hinführung zur musikalischen Improvisation am Beispiel der Arbeit mit unterschiedlichen Percussion-Instrumenten**

Zum Einstieg in eine gemeinsame freie musikalische Gruppenimprovisation finden sich zahlreiche Beispiele in der Literatur zur elementaren Musikpädagogik. Juliane Ribke (1999) geht in diesem Zusammenhang auf die mögliche Überforderung durch zu große Gestaltungsfreiräume ein und stellt Prinzipien und Beispiele für musikalische Aktionen vor, bei denen die Wahrnehmung der Klänge des Instrumentes oder die soziale Interaktion am Instrument zunächst im Vordergrund stehen und daraus – unter Verwendung von Bildern und Assoziationsimpulsen – allmählich wachsende musikalische Gestaltungsräume entstehen.

### **Hinführung zur Bewegungsimprovisation über den bewussten Einsatz von funktionalen Alltagsbewegungen**

Auch zur Bewegungsimprovisation gibt es zahlreiche Literatur. Ruth Girod-Perrot (2012) zum Beispiel verweist in ihrer Einführung auf die Schutzbedürftigkeit improvisatorischer Vorgänge, da das gemeinsame freie Interagieren erst gelernt werden müsse (ebd.:80). Obwohl sie aus einem künstlerischen Kontext heraus argumentiert, ist dieser Aspekt der Improvisation auch im Kontext einer Arbeit bedeutsam, die eher auf persönlichkeitsbezogene Aspekte und auf breite Zugänglichkeit im Sinne einer pädagogischen Nutzbarkeit setzt als auf künstlerische Professionalisierung.

In der Improvisation mit der Bewegung und dem eigenen Körper tritt die Hemmung sich zu präsentieren in den meisten Fällen viel deutlicher zu Tage als in anderen Bereichen, in denen improvisiert wird. Die Irritationen und Widerstände, die hier entstehen können, werden z.B. von Mechthild Bereswill und Verena

Freytag (siehe „ästhetische Zugänge in einem interdisziplinären universitären Seminar als Chance“) unter Verweis auf weitere Autor\*innen ausführlich thematisiert.

Im hier vorgestellten Kontext der Arbeit mit Lehramtsstudierenden wird auch im Bewegungsbereich ein Weg gewählt, der zunächst klare Strukturen und Bewegungsabläufe vorgibt, die aus dem Alltag vertraut sind und daher zwar vielleicht im Kontext eines Seminars ungewohnt, aber nicht überfordernd wirken. Das Gehen im Raum mit bewussten Richtungswechseln, erste einfache Bewegungsabläufe wie der Wechsel zwischen Stehen, Gehen und Sitzen stellen die Anfänge dar. Indem weitere „Gestaltungsmittel“ einbezogen werden, z.B. Objekte, die im Raum verteilt werden und nun umrundet oder überstiegen werden sollen, rücken der Raum, die Gruppe und die eigenen Bewegungsmöglichkeiten immer stärker ins Bewusstsein. Dabei wird der Impuls zur Variation gegeben – auf wieviele verschiedene Weisen kann ein Objekt umrundet werden? Die Aufforderung zur Kontaktaufnahme kann ein weiterer Schritt sein, um die eigenen Bewegungsabläufe zu erweitern, zu verändern, evtl. auch zu verfremden.

Die Verfremdung ist ein wichtiger Schritt, der häufig durch den Einsatz von Musik unterstützt wird. Auch das freie Bewegen zur Musik fällt zunächst häufig schwer und wird ebenfalls erleichtert durch strukturgebende Impulse: das Bewegungstempo zu verändern, die Größe der Bewegung zu verändern, nur bestimmte Körperteile zur Musik zu bewegen. So können erste Erfahrungen der eigenen Gestaltungsmöglichkeiten in Bewegung entstehen, die zunehmend auch eigenständig genutzt werden.

## **Atmosphäre**

Im Folgenden sollen die Vorgehensweisen in den verschiedenen Praxisbeispielen unabhängig von der konkreten Gestaltungsform bzw. den verwendeten Ausdrucksmedien zusammengefasst werden. Grundsätzlich geht es zunächst darum, als Ausgangspunkt klare Strukturen zu schaffen, die Sicherheit geben und eine vertrauensvolle Atmosphäre schaffen. Die Atmosphäre als zentralen Begriff für eine gelingende und persönlichkeitsbildende ästhetische Erziehung hat Christel Hafke im Rückgriff auf die Grundkategorie der Atmosphäre bei Böhme thematisiert und dabei aufgezeigt, dass es die Wahrnehmung und Gestaltung von Atmosphären ist, die im Kontext ästhetischer Praxis geübt und differenziert werden und sich somit auch verändernd auf Lebensbedingungen auswirken kann (Hafke 1996). Die Grundkategorie der Atmosphäre erscheint als geeignete theoretische Rahmung für improvisatorische Prozesse.

## **Prozesse**

Sind mit Hilfe von Strukturen und durch die Schaffung einer geeigneten Atmosphäre die Grundlagen geschaffen, wird der weitere gestalterische Prozess (wie oben bereits beschrieben) durch Impulse bestimmt. Diese dienen dazu, die anfangs gegebenen Strukturen allmählich zurückzunehmen, zugunsten eines immer umfassender werdenden eigenen Gestaltungsfreiraumes, der von den Agierenden eigenständig genutzt werden kann. Zu diesen Impulsen gehören z.B.

- die Ermutigung und Aufforderung zum Perspektivwechsel in Bezug auf das vorhandene Gestaltungsmaterial
- die Kombination von Elementen, die eigentlich zunächst für sich stehen
- die Aufforderung, selbst Assoziationen zu bilden

- im weiteren Verlauf auch die Aufforderung, Absprachen im gemeinsamen gestalterischen Prozess zu vermeiden, um wirklich ins gemeinsame Tun zu kommen.

Diese Impulse sind angelehnt an unterschiedliche Literatur zur Praxis der Improvisation insbesondere im Theaterbereich, aber auch aus Ansätzen wie z.B. Keri Smith sie im Umgang mit Materialien und Alltagssituationen vorstellt (Smith,2011). Zahlreiche Anregungen ähnlicher Art sind zum Beispiel auch zu finden in Unlabel e.V. (2020).

## **Momente**

Für die Auseinandersetzung mit dem Moment, zunächst verstanden als ein Element eines improvisatorischen Prozesses, soll hier nochmals auf das Verständnis von Moment verwiesen werden, mit dem Andrea Platte und Franz Kasper Krönig eine Annäherung an das als utopisch dargestellte Ideal einer inklusiven Gesellschaft beschreiben, indem sie auf die Bedeutung von kleinen Situationen hinweisen: Momenten, in denen inklusiv gedacht oder auch gehandelt wird (Platte/Krönig 2017:11ff.). Im künstlerisch-improvisatorischen Prozess hat der Moment eine besondere Kraft – auch und gerade, wenn sich dabei Personen mit unterschiedlichen Voraussetzungen begegnen. Daher rührt das große Potenzial ästhetisch-künstlerischer Praxis im sonderpädagogisch oder inklusiv orientierten pädagogischen Kontext.

Dazu zunächst noch einmal zurück zu den Praxissituationen für die Studierenden in Seminaren mit ästhetisch-künstlerischen Inhalten. Aus den Beobachtungen, aber auch den Rückmeldungen der Studierenden lassen sich zusammenfassend verschiedene charakteristische Momente herausfiltern, die für die Studierenden in unterschiedlicher Weise bedeutsam werden.

### **Der Moment, selbst „dran zu sein“**

Besonders in den Anfangsphasen, in denen klar strukturierte Aufgaben kleine Gestaltungsfreiräume offenlassen, die dann aber ergriffen werden müssen, kann es eine Herausforderung sein, selbst „dran“ zu sein. Die Vorlaufphase zu diesem Moment kann sehr unterschiedlich sein bzw. zwischen sich steigerndem Stressempfinden, Gelassenheit und sich steigernder Vorfreude angesiedelt sein.

### **Der Moment, auf einen Impuls zu reagieren**

Hier ist weniger ein klar vorgegebener Impuls gemeint, sondern ein Impuls, der sich in einem interaktiven Prozess, also bereits einem relativ freien Gestaltungsraum ergibt. Um einen solchen Moment bewusst zu erleben, bedarf es bereits einer kontinuierlichen, „schwebenden Aufmerksamkeit“, wie sie in sehr intensiver Form auch im Zusammenhang mit „Flow-Erlebnissen“ (vgl. Betram/Rüsenberg 2021, Czikszenmihaily 1999) beschrieben werden.

### **Der Moment der Überforderung**

Ein Moment des Agieren-Müssens in einer unvorhergesehenen Situation kann auch zur Überforderung werden. Daraus folgt entweder Rückzug, oder die Erfahrung, diese Überforderung als Herausforderung bewältigt zu haben- diese beruht manchmal auf Erfahrung des Scheiterns, die dazu führt, dass trotzdem die Situation mit den eigenen Möglichkeiten des Agierens oder Gestaltens bewältigt wird. Solche Momente können besonders dann entstehen, wenn die Situation um eine weitere Dimension erweitert wird und die „Unvorhersehbarkeit“ improvisatorischer Prozesse dadurch noch stärkere Intensität erhält – gemeint sind Situationen in heterogenen Gruppen.

## **Der Moment in heterogenen Lerngruppen**

In einigen der Praxisseminare findet ästhetisch-künstlerische Praxis gemeinsam mit Schüler\*innen eines Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ) mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, oder mit Bewohner\*innen einer Einrichtung für Menschen mit Behinderung statt. Die Seminare haben einen szenischen bzw. einen musikalischen Schwerpunkt. Es geht hier nicht durchgängig um Improvisation, aber es gibt zahlreiche Phasen, in denen improvisatorisch gearbeitet wird. Um das zusätzliche Potential anzudeuten, das in diesen von den Voraussetzungen her sehr unterschiedlichen Lerngruppen besteht, soll hier beispielhaft skizziert werden, welche Reaktionen und Verhaltensweisen auf Improvisationsimpulse beobachtet werden können, bezieht man alle Teilnehmenden einer solchen gemischten Lerngruppe mit ein:

Für einige ist der Impuls, etwas szenisch darzustellen, ohne dass es dazu eine genaue Vorgabe gibt, die Möglichkeit, sich selbst und auch kleine Handlungen spontan, souverän und wirkungsvoll in Szene zu setzen. Für andere ergibt sich eher die Notwendigkeit, sehr achtsam vorzugehen, zu beobachten, Impulse aufzunehmen, zu reagieren auf das, was sie von außen wahrnehmen. Wieder andere halten sich an alltägliche Verhaltensweisen, agieren pragmatisch und meistens auch eher knapp, orientieren sich an gegebenen Strukturen. Die nächsten sind einfach da und agieren aus dem Moment heraus, in dem sie sich zu 100 Prozent befinden.

Welche Momente aus dem Zusammenwirken dieser verschiedenen „Improvisationstypen“ entstehen können, und welchen unterschiedlichen Stellenwert die Improvisation als gestalterische oder auch interaktive Vorgehensweise dabei einnehmen kann, sei nun wiederum beispielhaft durch ein paar Momentaufnahmen aus verschiedenen Situationen beschrieben:

## **Die Spiegelübung - Improvisation auf zwei Ebenen: Bewegungserfindung und Interaktion**

Zwei Personen stehen sich gegenüber, die eine macht Bewegungen und die andere Person spiegelt diese Bewegungen, macht sie also synchron mit. Es ist eine Bewegungsübung, die beides enthält: das spontane Erfinden von Bewegungen und das genaue Übernehmen von Vorgaben.

Die zwei Personen, die sich gemeinsam bewegen, nehmen jeweils eine der beiden Rollen (Erfindende\*r und Nachahmende\*r) ein und wechseln diese auch. Dabei ist unter Umständen nicht nur der Bewegungsablauf unvorhersehbar, weil dieser sich spontan entwickelt, sondern unvorhersehbar ist auch, wie auf diesen Bewegungsablauf reagiert wird. Wie weit nimmt die nachahmende Person die spontan erfundenen Bewegungen auf? Wie gehe ich als erfindende Person damit um, dass die Bewegungen eigentlich synchron sein sollen? Die intensive, direkte Verbundenheit mit dem Gegenüber durch die Aufgabe der synchronen Bewegungsabläufe erfordert von beiden Seiten eine genaue Wahrnehmung und eine gemeinsame Steuerung des sich immer wieder unvorhersehbar entwickelnden Bewegungsablaufs.

## **Szenische Situationen - Improvisation als Strategie der Beteiligung an einer Szene**

Wenn eine Szene auf der Bühne geprobt wird und somit ein bestimmter Ablauf festgelegt wird, ist es ein Kennzeichen szenischer Arbeit, dass eine Art Verabredung zwischen den gemeinsam agierenden Personen besteht. Es geht dann darum, sich an diesen Ablauf zu halten, wenn die Szene präsentiert wird. Und

trotzdem gibt es Personen, die sich zwar an dem gemeinsamen Rahmen beteiligen, die Verabredung des festgelegten Ablaufes jedoch nicht in der üblichen Weise einhalten, sondern ihn mit eigenen Ideen ausgestalten, die aus dem Moment heraus entstehen. Dies hat nichts mit konfrontativem Verhalten oder mangelnder Einsicht in die gegebene Verabredung zu tun, sondern es ist die Zugangsweise, die es dieser Person ermöglicht, sich an der gemeinsamen Szene zu beteiligen – und diese unter Umständen damit auch bereichert und lebendig hält.

Ob dies so gesehen werden kann, hängt wiederum mit der Fähigkeit und Bereitschaft der anderen Beteiligten zusammen, die Veränderungen, die die Szene durch die jedes Mal improvisierende Person erfährt, nicht als Abweichung vom Plan oder gar als Fehler (vgl. auch Bertram/Rüsenberg 2021) zu sehen, sondern die unterschiedlichen Gestaltungsnuancen wahrzunehmen und ggf. selbst darauf zu reagieren, so dass es zu einer gewinnbringenden Erweiterung der gemeinsamen Darstellung kommen kann.

## **Gemeinsam Musizieren - Improvisation als Form der Interaktion und Kommunikation über die Musik**

Die Aufforderung, in einer kleinen Gruppe mit verschiedenen Instrumenten gemeinsam zu improvisieren, lenkt die Aufmerksamkeit zunächst auf die Spiel- und Klangmöglichkeiten der verschiedenen Instrumente. In einer gemischten Gruppe von Personen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen hat hier jede\*r einen anderen Zugang. Die einen interessiert vor allem die Technik des Instrumentes, die anderen haben musikalische Motive im Kopf, die sie versuchen umzusetzen, und die nächsten spielen zunächst gar nicht – ohne zu kommunizieren, woran dies liegt.

Auch hier geht es darum, mit Unvorhergesehenem und Unvorhersehbarem umzugehen, Erwartungen zu erweitern, das Zusammenspiel im Sinne eines Zusammen-Wirkens aufrecht zu erhalten. Auch hier wird durch die direkte Interaktion eine feinsinnige Wahrnehmung von Regungen und Impulsen sinnvoll oder sogar notwendig, die aufgegriffen werden und auf die wiederum reagiert wird.

## **Reaktionen im gestalterischen Prozess und in der Reflexion**

Reaktionen der Studierenden auf solche gestalterischen Prozesse und Momente lassen sich zum einen während dieses Prozesses beobachten und werden zum anderen in reflektierenden Gesprächen im Anschluss deutlich.

Meyer (2008:502) weist darauf hin, dass zur Improvisation im ästhetisch-künstlerischen Bereich neben einer Einstiegsphase auch eine Reflexionsphase unabdingbar sei. Im Kontext der Seminare gilt dies auf jeden Fall. Die Studierenden setzen sich dabei mit der Erfahrung auseinander, sich selbst direkt auf einen Gestaltungsprozess eingelassen zu haben. Zusammenfassen lassen sich die Reaktionen der Studierenden wie folgt:

### **Verunsicherung**

Eine Verunsicherung mit der gesamten Situation äußert sich zunächst häufig in der Frage, ob die Aufgabe richtig verstanden wurde. Es ist der Umgang mit einem in der Impulsgebung ganz bewusst gegebenen Interpretationsspielraum, der erst erfahren und erlernt werden muss. Dazu gehört auch im weiteren Verlauf häufig das Erleben der Herausforderung, sich selbst in eine „alberne“ (weil befremdliche) Situation zu bringen und etwas von sich zu zeigen, was normalerweise weder erforderlich noch gefragt ist (siehe Freytag/Voss „Irgendwas hat der Tanzsack bewirkt – eine qualitative Studie zum Einsatz von Tanzsäcken“).

### **Unterschiedlicher Mut zu Agieren**

Es ist in bestimmten Situationen deutlich erkennbar, dass die Entscheidung, sich an einem gestalterischen Prozess selbst aktiv zu beteiligen, von einigen der Studierenden nicht nur Einsatzbereitschaft, sondern auch Mut erfordert. Zurück bleibt aber in vielen Fällen die Erkenntnis, dass es gut und richtig ist, Dinge selbst ausprobiert und erlebt zu haben, die man später überzeugend auch an andere vermitteln möchte.

### **Erstaunen, Überraschung**

Formulierungen wie „ich hätte nie gedacht, dass ...“ In Bezug auf Variationsmöglichkeiten einer einfachen Aufgabe zum Umgang mit einem Gegenstand oder in Bezug auf die Wirkung eines scheinbar sehr einfachen Bewegungsablaufes lassen den Umgang mit dem Unerwarteten nicht nur im Prozess, sondern auch im resümierenden Rückblick, also in der Reflexion der eigenen Erfahrungen durch die Studierenden deutlich werden. Die Entdeckung der eigenen Kreativität wird immer wieder mehr oder weniger explizit zum Ausdruck gebracht. Erstaunen ruft darüber hinaus häufig auch die Veränderung des sozialen Gefüges in der Seminargruppe im Verlaufe der Semesterwochen hervor. Die zunächst ebenfalls als Herausforderung empfundene Notwendigkeit, miteinander auf eine sehr direkte Art in Interaktion zu treten, wird in den allermeisten Fällen als sehr positiv erlebt.

In diesem Zusammenhang werden Momente besonderer Intensität wahrgenommen, die durch die unterschiedlichen – und unerwarteten – Ausdrucksfähigkeiten und Gestaltungsformen der verschiedenen Beteiligten zustande kommen.

### **Bewusst reflektierte Frustration**

Ein weiterer Aspekt, der ebenfalls zum sozialen Prozess einer improvisatorisch-gestalterischen Vorgehensweise gehört, wird von den Studierenden vor allem auch in Bezug auf ihre latent immer vorhandene pädagogische Perspektive bewusst wahrgenommen: in improvisatorischen Prozessen kann es zum gemeinsamen Scheitern einer Gestaltung kommen. Dies muss ausgehalten, vielleicht miteinander verhandelt werden, es können gemeinsame Konsequenzen daraus gezogen werden. Selbst wenn es nicht zu einem solchen umfassenden Erlebnis des Scheiterns kommt, kann die gemeinsame Auseinandersetzung mit dem gegebenen Gestaltungsfreiraum auch zu Reibungspunkten zwischen den verschiedenen Beteiligten führen, die dann als Herausforderung an die Frustrationstoleranz erlebt werden. Diese Reibungspunkte entstehen immer dann, wenn es noch nicht gelingt, wirklich gemeinsam im Moment zu agieren und jeden Moment wieder neu zu gestalten. Stattdessen wird die unerwartete Fortsetzung eigener Ideen durch andere als frustrierend erlebt – hierin aber auch ein großes Potential gesehen, genau die hier erforderliche Gelassenheit (vgl. Silberberger 2013) zu erlernen.

### **Erleben von Spaß und Genuss**

Immer wieder wird von den Studierenden zurückgemeldet, dass sie – evtl. nach anfänglichen Hemmschwellen – Freude daran empfinden, ins Spiel zukommen. Dabei spielt auch ein Moment von Selbstvergessenheit im ansonsten sehr reflektierten und kognitiv gesteuerten Hochschulalltag eine Rolle. Die Studierenden erleben das Agieren aus dem Körper und nicht ausschließlich aus dem Kopf zum Teil sehr bewusst und gewinnbringend.

### **Fazit**

In Bezug auf die Bedeutung improvisatorisch-gestalterischer Prozesse für angehende Lehrkräfte im sonderpädagogischen Bereich lässt sich zusammenfassend und unter Einbezug einiger grundsätzlicher

Rückmeldungen von Studierenden Folgendes festhalten:

- Improvisation lehrt flexibles Agieren
- Improvisation lehrt den Mut, sich zu zeigen und zu handeln – auch am Rande oder jenseits von Vorgaben und Regeln (vgl. Bormann/Brandstetter/ Matzke 2010)
- Improvisation lehrt den „skeptischeren“ und damit gelasseneren Umgang mit Erwartungen durch eine erweiterte Wahrnehmungsfähigkeit dessen, was passiert ( vgl. Bertram/Rüsenberg 2021:9-18)

All diese Erfahrungen mit der Improvisation werden noch komplexer, wenn sie in einer gemischten Gruppe stattfinden, in der die Voraussetzungen sehr unterschiedlich sind. Die Momente sind unberechenbarer, die Gelassenheit erforderlicher, das Scheitern produktiver, die gestalterischen Momente feinsinniger und vielschichtiger durch diese Verschiedenheit der Voraussetzungen.

So kann Improvisation als eine sehr zentrale Zugangsweise zu ästhetischer Gestaltung mit Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen verstanden werden, die unabhängig von der konkreten Ausdrucksform, die gewählt wird, dazu beitragen kann, ästhetische Erfahrungen zu vermitteln. Diese können die sinnhafte Wahrnehmung fördern, kognitive, emotionale und soziale Prozesse anregen und sinnstiftend sein (Rat für kulturelle Bildung 2015:34ff.; Schäfer 2001:77ff.).

Dabei ergibt sich die Zugänglichkeit dieser Herangehensweise an gestalterische Prozesse aus der Vermittlung von klaren Strukturen als Grundlage. Diese Strukturen können allmählich zugunsten eines immer größer werdenden Gestaltungsfreiraumes zurückgenommen werden. So können Bildungsprozesse entstehen, die gerade im sonderpädagogischen Kontext von zentraler Bedeutung sind, wenn man Bildung als „leibgebunden und sinnes- und wahrnehmungsbasiert“ (Reinwand-Weiss 2012:96) versteht, als einen Prozess der individuellen Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt. Das Erleben von Selbstwirksamkeit in ganz und gar situationsbezogenen Momenten, in denen Ausdruck und Kommunikation auf verschiedenen Ebenen ablaufen können, entspricht in hohem Maße den entwicklungsbezogenen Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Voraussetzungen. Dabei können diese Bedürfnisse eher im kognitiven, im sozial-emotionalen, im sprachlichen, im körperlich-motorischen oder auch im wahrnehmungsbezogenen Bereich liegen (vgl. dazu die Leitmerkmale Inklusiver Didaktik (Bergeest 2022: 281 ff.)). Anedore Prengel fasst es in einem Text zu Bezugspunkten zwischen Ästhetik und Sonderpädagogik folgendermaßen zusammen: „Die ästhetische Weltbegegnung zielt auf erfüllte Erfahrung, auf ein einzigartiges Glück. Darum bildet sie, wie wir von John Dewey und Fritz Bohnsack lernen können, ein Motiv demokratischer Ethik und Pädagogik...“ (Prengel 2009:40).

Gleichzeitig kann die Auseinandersetzung mit ästhetischer Gestaltung und ästhetischen Erfahrungen für angehende Lehrkräfte, die mit Personen mit sehr unterschiedlichen Bedürfnissen und häufig erschwerten Lebensbedingungen arbeiten werden, ebenfalls ein bedeutsamer Bestandteil der Professionalisierung im Hinblick auf dieses Arbeitsfeld sein. Abschließend sei das Zitat von Prengel fortgeführt: „Für alle beteiligten [sic!], die Adressaten und die Professionellen in Praxis und Theorie liegt darin – auch angesichts so vieler Widersprüche – eine kostbare Möglichkeit“ (ebd.:40).

---

## Verwendete Literatur

**Bamford, Anne (2010):** Der Wow-Faktor – eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Münster: Waxmann.

- Bereswill, Mechthild/Freytag, Verena (2019):** ZU\_MUTUNGEN: ästhetische Zugänge in einem interdisziplinären universitären Seminar als Chance. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/mutungen-aesthetische-zugaenge-einem-interdisziplinaeren-universitaeren-seminar-chance>.
- Bergeest Harry (2022):** Impulse aus Halle zu einer inklusiven Didaktik für Kinder im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. In: Budnik, Ines/Grummt, Marek/ Sallat, Stephan (Hrsg.): Sonderpädagogik – Rehabilitationspädagogik – Inklusionspädagogik – Hallesche Impulse für Disziplin und Pädagogik (269-285). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bertram, Georg W./Rüsenberg Michael (2021):** Improvisieren! Lob der Ungewissheit. Ditzingen: Reclam.
- Bormann, Hans-Friedrich/Brandstetter, Gabriele/Matzke, Annemarie (2010) (Hrsg.):** Improvisieren. Bielefeld: transcript.
- Braun, Elisabeth:** Kulturelle Bildung für Menschen mit Behinderung. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-menschen-behinderung> (letzter Zugriff am 4.1.2023).
- Costa, Jana/Drechsel, Barbara (2020):** Künstlerisch-ästhetische Praxen angehender Lehrkräfte. Befunde einer quantitativen Sekundärdatenanalyse. In: Timm, Susanne/Costa, Jana/Kühn, Claudia/Scheunpflug, Annette (Hrsg.): Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde. Münster: Waxmann.
- Czikszenmihaily (1999):** Das flow-Erlebnis.Jenseits von Angst und Langeweile: Im Tun aufgehen. Stuttgart: Klett-Cotta-Verlag (7. Aufl.)
- Dewey, John (1934):** Art as Experience. USA: Perigee.
- Freytag, Verena/Voss, Christiana (2022):** Irgendwas hat der Tanzsack bewirkt – eine qualitative Studie zum Einsatz von Tanzsäcken in der Bewegungsimprovisation. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/irgendwas-hat-tanzsack-bewirkt-qualitative-studie-zum-einsatz-tanzsaecken> (letzter Zugriff am 5.1.2023).
- Gerland, Juliane (Hrsg.) (2017):** Kultur Inklusion Forschung. Weinheim Basel. Beltz Juventa.
- Girod-Perrot, Ruth (2012):** Bewegungsimprovisation. Wahrnehmung und Körperausdruck – musikalisch-rhythmische Bewegungsgestaltung – Tänzerische Kommunikation und Interaktion in Gruppen. Sankt Augustin: Academia-Verlag.
- Hafke, Christel (1996):** Ästhetische Erziehung als Weg zu einem tiefenökologischen Verstehen und Sein. In: Musik und Unterricht, Heft 38, 42-45.
- Fröhlich, Charlotte (2004):** Präsent sein – Differenzierungs – und Gestaltungsprozesse aus dem musikalischen Jetzt. In: Ribke/Dartsch (Hrsg.): Gestaltungsprozesse erfahren – lernen – lehren. Regensburg: Con Brio.
- Koch, Jacob Johannes (2017):** Inklusive Kulturpolitik. Menschen mit Behinderung in Kunst und Kultur. Kevelaer: Butzon & Bercker.
- Köllmann, Elke (2017):** Vertrauen, Erfolg und Partizipation – Die Bedeutung von inklusiven Musikgruppen für Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/vertrauen-erfolg-partizipation-bedeutung-inkluisiven-musikgruppen-jugendliche> (letzter Zugriff am 8.1.2023).
- Mack, Wolfgang (2011):** Kultur und Schule auf dem Weg zu mehr Teilhabegerechtigkeit. Das Modellprojekt Lebenskunst lernen im Spiegel der empirischen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. In: Braun, Tom (Hrsg.): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung (153-175). München: kopaed.
- Meyer, Karl-A.S. (2008):** Improvisation als flüchtige Kunst und die Folgen für die Theaterpädagogik. Uckerland: Schibri.
- Platte, Andrea/Krönig, Franz Kasper (2017):** Inklusive Momente. Unwahrscheinlichen Bildungsprozessen auf der Spur. Weinheim, Basel: Beltz.
- Prengel, Annedore (2009):** Zwischen Verflüssigung und Verfestigung – zur Ästhetik der disziplinären Gestalt der Sonderpädagogik. In: Strasser, Urs/Weisser, Jan/Wolters-Kohler, Meike/Schmon, Monika/Blickenstorfer, Jürg (Hrsg.): Ästhetisierung der Sonderpädagogik: 44. Arbeitstagung der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (S. 29ff.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rat für kulturelle Bildung (2015):** Zur Sache – Kulturelle Bildung: Gegenstände, Praktiken und Felder. Essen: Rat für kulturelle Bildung e.V.
- Ribke, Juliane (2004):** In Verbindung sein. Fokus und Vernetzung Elementarer Musikpädagogik. In: Ribke, Juliane/Dartsch, Michael (Hrsg.): Gestaltungsprozesse erfahren – lernen – lehren. Regensburg: Con Brio.
- Ribke, Juliane (1999):** Spielpläne zur Improvisation. In: Üben & Musizieren 2/99, 14ff.

**Rittelmeyer, Christian (2014):** Außerfachliche Wirkungen künstlerischer Tätigkeiten – wie sollen wir sie erforschen? In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/ausserfachliche-wirkungen-kuenstlerischer-taetigkeiten-sollen-erforschen> (Letzter Zugriff am 5.1.2023).

**Schäfer, Gerd (2001):** Ästhetische Erfahrung als Ausgangspunkt frühkindlicher Bildungsprozesse. In: Prozesse frühkindlicher Bildung. Verfügbar unter: [https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/Prozesse\\_Fruehkindlicher\\_Bildung\\_Duplex.pdf](https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/Prozesse_Fruehkindlicher_Bildung_Duplex.pdf) (letzter Zugriff am 5.1.2023).

**Silberberger, Jan (2013):** Improvisation als Methode. Verfügbar unter: [http://www.avbstiftung.de/fileadmin/projekte/Improvisation\\_als\\_Methode\\_050923.pdf](http://www.avbstiftung.de/fileadmin/projekte/Improvisation_als_Methode_050923.pdf) (letzter Zugriff am, 4.1.2023).

**Stark, Wolfgang/Vossebrecher, David/Dell, Christopher/Schmidhuber, Holger (Hrsg.) (2017):** Improvisation und Organisation – Muster zur Innovation sozialer Systeme. Bielefeld: transcript.

**Unlabel e.V. (2020) (Hrsg.):** Creability Praxishandbuch – Kreative und künstlerische Tools für die Inklusive Kulturarbeit. Verfügbar unter: <https://un-label.eu/project/creability-praxishandbuch/>.

## Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Katharina Witte (2023): Improvisation als Zugang zu ästhetisch-künstlerischer Praxis in inklusiven und teilhabeorientierten Handlungsfeldern. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:  
<https://www.kubi-online.de/artikel/improvisation-zugang-aesthetisch-kuenstlerischer-praxis-inklusive-teilhabeorientierten>  
(letzter Zugriff am 16.07.2024)

## Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd 4.0 (Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>