

1 Einleitung

Das Theaterverständnis sowie seine ästhetischen Ausdrucksformen unterliegen einem fortwährenden Prozess der Veränderung und der Weiterentwicklung. Auch wenn Theater immer prozessual ist, praktisch ausgeübt und erlebt wird, können Erfahrungen in Worte gefasst werden. Gesellschaftliche, soziale und politische Realität muss in gegenwärtiger Theaterarbeit mitgedacht werden.

»In den letzten Jahren sind eine Vielzahl von Modellen entstanden, in denen professionelle Theater-, Tanz- und Performancemacher(innen) mit Kindern und Jugendlichen in verschiedenen Kontexten neuere Verfahrensweisen erprobt haben, die über traditionelle Formen des Schultheaters oder Kindertheaters hinausweisen. Zu beobachten ist, dass die Auseinandersetzung mit performativen Verfahrensweisen ein enormes Bildungspotenzial in sich birgt. Mit der Zuwendung auf Theater als Erfahrungsraum geht es nicht mehr um die Vorstellung moralisch belehrend wirken zu wollen; auch geht es nicht mehr um die Vorstellung eines psychologischen Theaters der Einfühlung und Identifikation in die Rollen der großen Weltliteratur. Theater wird vielmehr zuallererst als ein sozialer und ästhetischer, aber auch tragischer Raum gesehen, in dem das Selbst als Anderer im Sinne einer affektiven Selbstüberschreitung erfahren werden kann, und in dem die Art, wie man miteinander kommuniziert, ausgetragen wird [...]« (Westphal, 2015, S. 166).

Mein empirisches Forschungsinteresse gilt der Kunstform Performance im Kontext von Theaterunterricht in Schule. Im Laufe der letzten Jahre hat sich der Blick auf Performance als prozessualer Forschungs- und Gestaltungsrahmen an Theatern, im öffentlichen Raum, Kulturhäusern, Museen, Universitäten und Schulen verändert, womit eine erhöhte Aufmerksamkeit und ein vermehrtes (auch wissenschaftliches) Interesse einhergehen. Vermittlung

und Vermittlungskunst performativer Vorgänge, hier auch als performativ-ve Verfahrensweisen bezeichnet, sind ein breites, noch nicht abschließend erforschtes Feld. Empirische Erforschung, theoretische Rahmungen und mögliche Methoden dieser Vermittlungsräume gilt es, in dieser vorliegenden Forschungsarbeit auszuloten.

Meine Forschung und Theoriegewinnung hatte sehr viel mit Interaktion zu tun. Weil ich originär einen fachlichen Gegenstand beforsche, der unmittelbar in Auseinandersetzung mit Menschen und in der Praxis beobachtbar war.

»Nähert man sich [...] dem Theater unter der Perspektive des Performativen, dann fokussiert man zunächst einmal weniger Tiefer- bzw. Dahinterliegenden als [...] das phänomenale Geschehen, weniger [...] die Struktur und die Funktionen als [...] den Prozess, weniger [...] Text oder Symbol als [...] die Herstellung von Wirklichkeit« (Liebau et al., 2009, S. 67).

Meines Erachtens zeichnet sich der Begriff Performance durch einen vielfältigen Bedeutungskontext aus. Eine eindeutige, einheitliche Definition gibt es bislang nicht. Somit sind die zu erforschenden Momente im Fach Theater, d.h. in diesem Fall das performative Anleiten von künstlerischen Prozessen, mehrdeutig und offen.

Der sogenannte *performative turn* der Kulturwissenschaften ist sowohl ein Impuls als auch ein Zugang, um andere Reflexionsmuster auch im Rahmen von Theater- und Performancekunst möglich zu machen.

»Unter dem Eindruck der sich seit geraumer Zeit vollziehenden performativen Wendung des Theaters und der damit einhergehenden Entgrenzung des traditionellen Theaterbegriffes sowohl in der Praxis als auch in der Theaterwissenschaft [...] gilt es auch den bildungstheoretischen Hintergrund im Zusammenhang von Unterricht und Schule näher zu betrachten« (Liebau et al., 2009, S. 49f.).

In meiner künstlerisch-praktischen Arbeit der letzten siebzehn Jahre habe ich den verbreiteten Wunsch festgestellt, neue Strategien in und mit performativen Vermittlungsformaten kennenzulernen. Es wird eine Erneuerung der Anleitung von jungen Generationen im Fach Theater gefordert. Performance kann einen anderen Spielraum und Handlungsfreiheit für neue Macharten von Theater an (Hoch-) Schulen eröffnen. Ein solcher möglichst zukunftsweisender Beitrag für eine künstlerisch orientierte performati-

ve Theaterpädagogik soll mit der vorliegenden Forschungsarbeit geleistet werden.

Aufgrund meiner Praxiserfahrung in der Vermittlung performativ-künstlerischer Zusammenhänge mit Profis und Alltagsexpert*innen gilt der Schwerpunkt meiner Arbeit einer grundlegenden Beobachtung dieses Praxisfeldes. Bevor ich mich entschied, diesem Bereich meine Forschungsarbeit zu widmen, habe ich viele unterschiedliche Theaterlehrer*innen in ihrem Arbeitskontext Schule und Theater besucht und erlebt.

Ich habe am Lehrerfortbildungsinstitut (LI) Hamburg und dem Thalia Theater Hamburg verschiedene Lehrer*innen im Lehrgang fort- und ausgebildet u.a. auch, um mir ein Bild von der aktuellen Situation des Fachs Theater an Hamburger Schulen zu verschaffen. Nach mehreren Jahren der Begleitung und Lehre fiel die Wahl zur längeren, intensiveren Beobachtung von Theaterunterricht für diese Studie auf einen Lehrer an der Stadtteilschule Niendorf, der in seinen herausragenden, engagierten Anleitungsverfahren und mit der Gründung eines Pilotprojekts *Performance in Schule* besondere Aufmerksamkeit verdient. Im Zuge dessen wird Vermittlungsarbeit, Vermittlungspraxis und Vermittlungskunst des performanceorientierten Unterrichts mit Irritationsmomenten ein Thema für den möglichen, längerfristigen Umgang mit dieser Studie. Das beständige Dialogisieren über und in diesem Feld zeigt stetig sich ereignende, gewohnte und neue Prozesse auf.

Letztlich geht es in meinem Forschungsvorhaben um die Rekonstruktion der Antworten von Performer*innen¹ auf Fremdheit und Irritation, es geht darum, diese Antworten und Handlungen der Performer*innen zu lesen und qualifiziert einzuordnen.

Für mich gehört Irritation programmatisch zur Performancekunst und entsprechend zum performanceorientierten Theaterunterricht. Kunst arbeitet in der Praxis mit Irritation und deren Konsequenzen, so auch mit den Antworten der jeweiligen Performer*innen und Rezipient*innen. So gehört Irritation nicht nur zum Inhalt, sondern wird in dieser Form des Unterrichts auch ausgelöst. Das Performative denkt und gibt Irritation mit. Wie sich diese Irritation für den entsprechenden Theaterunterricht produktiv induzieren und kreativ nachvollziehbar machen lässt, ist Gegenstand der Überlegungen.

¹ In der vorliegenden Forschungsarbeit wird der Begriff ›Performer*innen‹ als Bezeichnung für alle Akteur*innen genutzt. Der Begriff ›Performer*innen‹ impliziert sowohl Schüler*innen als auch Lehrkräfte, die im Kontext des Theaterunterrichts handelnde Subjekte sind.

Ebenso, wie man die auftretende Irritation und die Antworten auf diese begleitet.

Performance kann irritieren. Gleichzeitig wirkt performanceorientiertes Arbeiten gemeinschaftsbildend. Es ist körperorientiert und offen. Es kann sich ein Gruppenprozess entwickeln, in dem fast alles geschehen kann. Theater entsteht immer gemeinsam: Wer Theater macht, lernt die Kunst der Kooperation und die Kunst der Vielfalt.

Die Auseinandersetzung mit Sprache und Stimme bleibt eine zentrale Inspirationsquelle für die szenische Praxis. »Das Theater, das nicht in etwas Bestimmtem ist, sondern sich aller Sprachen bedient: Gesten, Töne, Worte, Leidenschaften, Schreie, findet sich genau an dem Punkte wieder, wo der Geist einer Sprache bedarf, um seine Äußerungen kundzutun« (Artaud, 2008, S. 15). Wir bleiben oft in Sprache verstrickt und suchen nach neuen Möglichkeiten, sie auf der Bühne hörbar zu machen. Es geht auch darum zu lernen, mit dem Unbekannten und Ungeplanten umzugehen, sich in den und durch die Proben offene Situationen zu wagen und die Performer*innen diese Erfahrung erweiterter Möglichkeiten machen zu lassen. Diese Offenheit ist, pädagogisch gesehen, der Raum der Bildung, um den es im Theater geht (vgl. Dreyer, 2020).

In ihrem Buch aus dem Jahr 2018 *K_eine Didaktik der performativen Künste* setzt sich Dorothea Hilliger mit der Frage auseinander, inwieweit Performance und performative Strategien lehrbar sind bzw. welchen Nutzen die »Spiel- und Handlungsräume« der Performance für die kulturelle Bildung und das schulische Umfeld bieten. In den Ausführungen zeigt Hilliger konkrete Handlungsstrategien auf (vgl. Hilliger, 2018, S. 35–47). Hier begeben sich die jungen Expert*innen als »Bastler*innen« in ein Forschungslabor und erforschen in unterschiedlichen Rahmungen von künstlerisch verstandener Theaterpädagogik neue Spannungsfelder (vgl. Hilliger, 2018, S. 94f.).²

»So ist im Theater und damit auch in der Theaterpädagogik das Auftreten von Irritation ein genuiner Bestandteil des Fachverständnisses: Die Inszenierung und Thematisierung von Fremdheit und von Situationen, die Irritationsmomente auslösen, sind zentrale Aspekte der Theaterkunst und des Faches Theater in Schule und Unterricht« (Gebhard et al., 2019, S. 225).

² Ähnliches führt Hilliger in ihrem Vortrag zu einer kritischen Theaterpädagogik im Rahmen der zentralen Arbeitstagung für Theater und Schule aus. Hilliger spricht sich für eine kritische Theaterpädagogik aus, die sich dem gesellschaftlichen Wandel stellt, in dem die Zivilgesellschaft in ihrer Freiheit zum Dissens einen wesentlichen Bestandteil zur Demokratie leistet (Hilliger, Vortrag 23.11.2018, ZAT, Universität Hamburg).

Wilde Visionen sind notwendig, um Schule und Unterricht zu bereichern und zu erweitern.

Unter Berücksichtigung der Fragestellung »Wie antworten Performer*innen auf Irritationen im performanceorientierten Theaterunterricht?« wird in einem Oberstufenkurs einer Hamburger Stadtteilschule ein halbes Jahr Performanceunterricht videografiert. Dabei wird das Thema »Irritation als Performance« in einem konkreten Unterrichtsversuch mit Performer*innen analysiert. Meine Praxisbeobachtung untersucht, wie breit der Wunsch nach Risiko, Irritation und Überraschung in performativen Kunst- und Theaterformaten gefächert ist. Dem Soziologen Andreas Reckwitz (s. Kapitel 8) zufolge werden in Performances Normen und Regeln von Alltagsleben und Kunst in ästhetisch-künstlerischer Praxis neu verhandelt.

Die für meine Fallstudie im Rahmen von mehreren Unterrichtsbesuchen videografisch erhobenen empirischen Daten werden mit Hilfe der Grounded Theory (vgl. Strauss & Corbin, 1996) analysiert und bearbeitet (s. Kapitel 4–8). Der Begriff ›Irritation‹ ist für mich ein Arbeitsbegriff, der aus dem Begriff ›Fremdheit‹ (nach Waldenfels, s. Kapitel 3) abgeleitet wird. Untersucht werden verschiedene Antworten und Kettenreaktionen der Performer*innen (hier die Schüler*innen und Lehrer*innen) auf eine performative Anleitung. Neben der Analyse (Kapitel 5) der Antworten wird in einem zweiten Schritt der künstlerischen Gestaltungs- und Produktionsarbeit in der performativen schulischen Theaterarbeit nachgegangen.

Eine theoretisch reflektierte, zukunftsweisende, didaktische Positionierung und die Entwicklung eines theaterpädagogischen Modells (s. Kapitel 11 und 12) sind angestrebt.

Performativität wurde bislang innerhalb der Bildungsforschung auf ritualisierte Handlungen hin untersucht, aber auch in Bezug auf Wahrnehmung und Gender-Entwicklung. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass nach Judith Butler Widerstände im Sinne eines performativen Aktes, eine vielschichtige Perspektive auf Werte und Normen effektiv in längerfristige Prozesse der Veränderung, der Bildung eingebunden werden können (vgl. Wulf & Zirfas, 2006, S. 299).

Die Forschungsarbeit besteht schwerpunktmäßig aus einer praxeologischen Unterrichtsfallstudie. Dafür wird eine videografierte Unterrichtseinheit untersucht und empirische Daten werden im Rahmen einer Unterrichtsbeobachtung eines Versuchsaufbaus erhoben.

»Der tatsächlich sich ereignende Handlungsvollzug und damit die Frage nach dem modus operandi der subjektiven theatralen Handlungen wird hier in das Zentrum der Betrachtungen gerückt. Die Momente der Körperlichkeit, der Referentialität, der Flüchtigkeit, der Kreativität, der Darstellung, der Emergenz sowie die Frage nach der Wiederholbarkeit rücken dann für eine Beschreibung der prozessualen Situativität theatraler Darstellungen in den Mittelpunkt des Interesses« (Liebau et al., 2009, S. 49).

Um das performative Geschehen untersuchen zu können, liegt der Schwerpunkt meiner Forschung auf den Handlungen. Nach dem Aufzeigen und Analysieren von Antworten auf Irritationen in performativer Theaterarbeit in Schule wird es in einem zweiten Schritt um weiterführende Vermittlungsfragen und Handlungsvorschläge gehen, verbunden mit dem Ziel, Vermittlungsformen und -formate zu entwickeln. Die Studie stellt damit einen Aspekt in den Fokus, der in der künstlerischen Theaterpädagogik aus der Perspektive des Theaterunterrichts mit performativen Mitteln bislang nicht erforscht ist.

Es geht zunächst darum, das Wesen performativer Theaterarbeit begrifflich zu fassen (Kapitel 2), um die eigenen empirischen Daten und die daraus abgeleiteten Erkenntnisse analysieren zu können.

Des Weiteren soll die Forschungsarbeit einen Beitrag dazu leisten, das Verhältnis von Vermittlungs- und Kunstpraxis, deren Differenz in der Theaterarbeit mit Alltagsexpert*innen immer wieder betont wird, am Beispiel eines schulischen Theaterkurses zu analysieren und zu erforschen. Es gilt, Praktiken der Vermittlung zu identifizieren und ihre innere Logik aufzuzeigen.

Ein nachgeordnetes Ziel ist es herauszufinden, inwieweit auf der Basis von Irritationen eine differenzierte künstlerische Anleitung in performativen Prozessen zu einer besonders kreativen Gestaltung von Theaterunterricht beiträgt. Möglicherweise kann ausgehend von sich ereignenden Fremdhheitsmomenten, die als Irritationen im Prozess erfahrbar werden, ein wichtiger Beitrag für die Weiterentwicklung einer künstlerischen Theaterpädagogik, immer in Bezug auf die Vermittlungspraxis, geleistet werden. Dabei gilt es zu überprüfen, inwiefern Irritationsmomente für eine künstlerisch-performativen Praxis im Schulunterricht vermittelbar sind. Zudem ist zu erforschen, inwiefern fixe Erklärungsmuster von Aufgabenstellungen und Handlungsimpulsen für den ästhetischen Prozess hilfreich sind. Es soll dabei nicht um die Bildungsmomente und Lernerfolge durch performativ-künstlerisches Arbeiten gehen (dies wird u.a. in Hilligers Schrift *K_Eine Didaktik der performativen Künste* [2018] präzise aufgezeigt), sondern vielmehr um eine ganzheitliche

Erfahrung und Bildung der Schüler*innen und Lehrer*innen im Bereich des Ästhetischen. Diese Erfahrung wird hier nicht bildungstheoretisch ausgedeutet, kann aber als körperorientierte sinnlich-ästhetische Erfahrung formuliert werden. Dies geschieht durch das Aufzeigen von diversen Handlungsvorschlägen im künstlerisch-praktischen Prozess und einer entsprechende Anleitung. Wie die Wirklichkeit als solche ist auch die zu untersuchende performativ Wirklichkeit dieses Forschungsvorhabens ein immerwährender Prozess. Für die Vermittlungskunst bedeutet dies: In der performativen Arbeit sind Momente des Destabilisierens bereits angelegt. »Im Zeitalter der Rationalisierung, des Ideals der Berechnung, der verallgemeinerten Rationalität des Marktes fällt dem Theater die Rolle zu, mittels einer Ästhetik des Risikos mit Extremen des Affekts umzugehen, die immer auch die Möglichkeit des verletzenden Tabubruchs beinhalten« (Lehmann, 2015, S. 473).

Irritationsmomente werden für und von den jungen Performer*innen und für die jeweiligen Rezipient*innen im Vermittlungsprozess der performativen Theaterarbeit genutzt. Performance beinhaltet für eine ästhetisch reflektierte Umsetzung absichtsvoll gesetzte Überraschungsmomente, Irritationen, Brüche und Kontrastierungen im Anleitungsprozess. Performance ermöglicht unterschiedliche sinnlich-kognitive Erfahrungen, die einen Experimentiercharakter haben. Das am Ende der Forschungsarbeit gebildete Modell mit möglichen Handlungsvorschlägen für den performanceorientierten Theaterunterricht stellt einen Vorschlag für eine neue künstlerisch orientierte Theaterpädagogik dar. Performatives Tun macht ästhetische Erfahrungen möglich und eröffnet neue sinnlich-kognitive Prozesse für den Theaterunterricht, wobei eine schöpferische Irritation eventuell auch in einer institutionellen Rahmung gelingt. Diese Forschungsarbeit zielt darauf ab, die Vielschichtigkeit und die Mehrdeutigkeit von performativem Arbeiten aufzuzeigen und sinnhaft zu machen.

Im Sinne des Soziologen Reckwitz geht es darum, auf progressive Weise kreative Situationen zu schaffen, etwas Neues zu erzeugen, auch wenn das Alte weiterhin besteht und relevant ist (vgl. Reckwitz, 2003). Möglichkeiten des performativen Theaterunterrichts sind, reflektierte ästhetische Erfahrungen zu machen, um ein möglichst breites Spektrum an Perspektiven und Mehrdeutigkeit zu schaffen, assoziatives, eigenständiges Denken und Erleben/Erfahren werden hier als Widerfahrnis³ konstituiert. In der performativen Handlung

3 Waldenfels spricht von Widerfahrnis. »Fremdes gehört zu dem, was wir *Einfälle* nennen. Was uns zustößt und widerfährt, wird erst nachträglich in seinen Wirkungen,

können unkontrollierte Prozesse als Erfahrung angeregt und erlebbar gemacht werden.

»Die Annahme einer interaktiven Verfasstheit von Wissen bedeutet außerdem, Forschungsgegenstände nicht isoliert zu betrachten, sondern in ihrer Kontextgebundenheit zu sehen und ihre sozialen, historischen, kulturellen, politischen und individuellen Bedingungsgefüge zu berücksichtigen« (Stutz, 2012, S. 222).

auch in seinen Verletzungen faßbar; es wird also niemals völlig faßbar« (Waldenfels, 2013, S. 51).