

8 Systematisierung der Antworten

Der Vollzug der in den vorangegangenen Kapiteln herausgearbeiteten, auf das Phänomen Gefahr im Rahmen des Phänomens Gleichzeitigkeit gerichteten Praktiken, führt zu etwas, das sich mit der Grounded Theory als Konsequenzen beschreiben lässt. Unter den Konsequenzen, die aus den ausgewählten und hier vorgestellten Praktiken resultieren, sind mögliche Strategien für den Fortgang des Unterrichts zu verstehen, um den Möglichkeitsraum eines Experimentier- und Erfahrungsraums in performanceorientiertem Theaterunterricht zu schaffen. Manche der Handlungen eröffnen etwas und werden deswegen als *spieleröffnende* Handlungen beschrieben. Andere Handlungen beenden etwas und werden aus diesem Grund als *spielbeendend* bezeichnet. Es gibt auch Handlungen, die beide Konsequenzen in sich tragen oder aber die als *den Ausgang offenhaltende* Handlungen bezeichnet werden können. Die Praktik *Freilegen* ist *spieleröffnend*, weil durch die geweckte Neugier Eigenständigkeit und Spiellust hervorgerufen werden.

Bevor nachfolgend die Ergebnisse aus dem Analyseteil in ein Modell eingearbeitet werden, ist es sinnvoll, eine weitere Strukturierung unter Berücksichtigung der Konsequenzen vorzustellen.

- Spieleröffnend
- Ausgang offenhaltend
- Spielbeendend

Die Systematisierung resultiert aus den Praktiken und Handlungen des Analyseteils. Für die Ergebnisse und eine theoretische Sensibilisierung und Einbindung wird diese erstellt. Im Anschluss erfolgt dann die Einbettung und Diskussion dieser Ergebnisse, die in ein Modell für eine künstlerisch orientierte Theaterpädagogik und eine neue performative Fach/Lernkultur eingearbeitet werden.

In der folgenden Systematisierung werden induktiv aus den Antworten auf Irritationsmomente drei unterschiedliche Ordnungen herausgearbeitet. Die Bezeichnungen *spieleröffnend*, *spielbeendend* und *den Ausgang offenhaltend* unterstützen eine intensivere Auseinandersetzung mit der Systematisierung von Antworten auf Irritationsmomente im performanceorientierten Theaterunterricht. Im Rahmen der Sortierung werden diese im Folgenden als Praktiken bezeichnet, die sich für die Begriffsverwendung im performanceorientierten Theaterunterricht anbieten. Diese Sortierung erfolgt zu jedem Praxisrahmen, jeder Praktik und den entsprechenden Handlungen. Über das Pfeilsystem ist der jeweilige Signifikant (Bezeichnendes) erkennbar.

1. Als *spieleröffnend* gelten all die Praktiken, die neue Spielräume schaffen und herausfordern. Kreative Prozesse werden vertiefend angeregt und ein entsprechendes Performanceverständnis wird entwickelt und möglicherweise vorausgesetzt.
2. Die Antworten auf Irritationsmomente werden in *den Ausgang offenhaltende* Praktiken sortiert. Mit *den Ausgang offenhaltende* Praktiken sind all jene Praktiken gemeint, die nicht eindeutig oder von vorneherein *spieleröffnend* bzw. *spielbeendend* sind. Die Praktiken werden hier in einen Zustand des *Dazwischen* eingeordnet. Diese Praktiken können auch für ein Verzögern des kreativen Prozesses oder ein Zögern sorgen. Außerdem ist nicht ersichtlich, ob diese Praktiken zu einem neuen Spielraum oder zu einer Stagnation des Prozesses führen. Generell stehen diese Praktiken für einen Prozess, der alles beinhalten kann. Es ist durchaus möglich, dass eine Praktik *spieleröffnend* ist und zu *den Ausgang offenhaltend* wird.
3. Mit der Bezeichnung *spielbeendende Praktiken* sind all die Praktiken gemeint, die das prozessuale Geschehen hemmen und den Prozess zum Stagnieren bringen. Dieses Handlungsprinzip wird durch ein eindeutiges Blockieren der Prozesse charakterisiert, ausgelöst durch Irritationsmomente. Spielbeendende Praktiken können im Inszenierungs- und Unterrichtskontext, etwa in einer Stückkomposition, als Ergebnis und Abschluss einer Sequenz eingesetzt und verstanden werden.

PRAKTIK/ HANDLUNG	SPIELERÖFFNEND 	DEN AUSGANG OFFEN HALTEND 	SPIELBEENDEND 
RISKIEREN	✓	✓	✓
ZWEIFELN	-	✓	✓
GESTALTEN	✓	✓	-
INS-EXTREM- GEHEN	✓	✓	✓
SICH- DISTANZIEREN	-	✓	✓
KONTROLLE- VERLIEREN	✓	✓	-
DIALOGISIEREN	✓	✓	✓
UNTERBRECHEN	✓	✓	✓
STÖREN	✓	✓	✓
ÜBERRASCHEN	✓	✓	✓
LACHEN	-	✓	-
NACHFRAGEN	✓	✓	-
NEUGIER- ZEIGEN	✓	✓	-
FREILEGEN	✓	✓	-
PROVOZIEREN	✓	✓	✓
SCHOCKIEREN	✓	✓	✓
SICHERHEIT- SUCHEN	-	✓	✓

Es gibt auch Handlungen, die im performanceorientierten Theaterunterricht zu allen möglichen Konsequenzen führen können. Dazu zählen die Handlungen Unterbrechen, Stören, Überraschen, Provozieren, Schockieren, Dialogisieren, Ins-Extrem-Gehen.

Alle Ordnungen leiten sich nach genauer Analyse der Antworten aus dem übergeordneten Phänomen der Gefahr ab, welches die im Analyseteil vorgestellten *Praxisrahmen*, *Praktiken* und *Handlungen* auslöst. Alle Praxisrahmen sind auf das Phänomen Gefahr ausgerichtet (siehe Kapitel 6), die Praktiken richten sich ebenso auf die entsprechenden Praxisrahmen, und die Handlungen vollziehen die jeweiligen Praktiken in ihrer singulären Form und Unterschiedlichkeit. Diese spezifischen Antworten beeinflussen den Verlauf des Prozesses. Innerhalb des Praxisrahmens *Riskieren* sind im gesamten Unterrichtsversuch *spieleröffnende* und gleichzeitig auch *spielbeendende* und *den Ausgang offenhaltende* Praktiken und Handlungen auszumachen. Der Praxisrahmen *Zweifeln* wiederum zeigt sich als *den Ausgang offenhaltende* und *spielbeendende* Praktik.

Der Praxisrahmen *Gestalten* erweist sich als *den Ausgang offenhaltende* und als *spieleröffnende* Praktik. Dieser Praxisrahmen fungiert als Klammer, die alles umfasst und im Unterricht permanent gegenwärtig ist. Im Unterricht geht es letztlich um das Gestalten von Neuem.

Aus dieser Auflistung der Ergebnisse und der entsprechenden Grafik wird deutlich, dass die *den Ausgang offenhaltende* Praktik bei allen Praktiken und Handlungen vorkommt. Sie unterstützt die prinzipielle Offenheit des performanceorientierten Unterrichtsgeschehens.

Von den Praktiken, die im Analyseteil herausgearbeitet wurden, lassen sich mehrere zusammenfassen und in der Konsequenz als *spieleröffnend* vorstellen. Im Folgenden werden exemplarisch zwei Praktiken vorgeführt, die sich beide als *spieleröffnend* beschreiben lassen. Eine weitere betrachtete Praktik ist in ihrer Konsequenz ausschließlich¹ *den Ausgang offenhaltend*.

Ins-Extrem-Gehen ist zum Beispiel *spieleröffnend*, wenn, Haare geschnitten werden, da durch die Handlungen, die als schockierend und provozierend beschrieben sind, ein *Dialogisieren* freigesetzt wird, welches den weiteren Handlungsverlauf unterstützt. Generell kann man sagen, dass Praktiken dann *spiel-*

1 Eine Vielzahl der Aufgabenstellungen wurde von den Performer*innen eigenständig entwickelt und umgesetzt. Die Lehrkraft war kontinuierliche Begleitperson mit den Performer*innen gemeinsam Impulsgeber.

eröffnend sind, wenn sich eine Kettenreaktion zeigt, die den Verlauf oder die Aktion nicht ablehnt oder abwehrt, sondern fortführt.

KONSEQUENZ

FREILEGEN		Spieleröffnend und Ausgang offenhaltend
INS-EXTREM- GEHEN		Spieleröffnend und Ausgang offenhaltend
SICH- DISTANZIEREN		Ausgang offenhaltend

Freilegen ist *spieleröffnend*, weil die Eigenständigkeit und die Spiellust der Performer*innen als Konsequenz der Handlung *Neugier-Zeigen* hervorgerufen werden. *Ins-Extrem-Gehen* und *Sich-Distanzieren* sind Praktiken, die *den Ausgang offenhalten*. Hier ist nicht klar, ob es zu einem kreativen Fortführen des Prozesses in der Praktik kommen wird. Was lässt sich aus diesen Erkenntnissen ableiten? Warum zeigt eine Handlung in einer Situation bestimmte Konsequenzen und in einer anderen Situation ganz andere?

Indem die unterschiedlichen Qualitäten und Funktionen einzelner Handlungen genau analysiert werden, sollen im Folgenden die drei übergeordneten Praxisrahmen und die entsprechenden Konsequenzen *Riskieren*, *Zweifeln* und *Gestalten* verhandelt werden.

Im Praxisrahmen *Riskieren* hat *Unterbrechen* die Funktion des Veränderns, des Störens. Im Praxisrahmen *Zweifeln* hat *Unterbrechen* die Funktion des Innehaltens, des Pausierens, des Reflektierens manchmal auch des Abwehrens. Im Praxisrahmen *Gestalten* hat *Unterbrechen* die Funktion des Transformierens, des Kreierens, des Schaffens. Im Praxisrahmen *Riskieren* hat *Dialogisieren* die Funktion des Entscheidens, Erläuterns, Appellierens und Gemeinschaft-Schaffens. Im Praxisrahmen *Zweifeln* hat *Dialogisieren* die Funktion des Er-

klärens, des Nachfragens. Im Praxisrahmen *Gestalten* hat *Dialogisieren* die Funktion des Erschaffens, Erweiterns und des Ideen-Austauschens. Wie bereits im Analyseteil erläutert, ist *Dialogisieren* eine Form des *Unterbrechens*. Es sind verschiedene Ausgestaltungen und Funktionen in den unterschiedlichen Rahmungen zu beobachten, die Handlungen sind die gleichen.

Übergreifende Merkmale festzumachen oder genau zu beschreiben, wie die Situation aussehen muss, damit die Handlung des *Unterbrechens* *spieleröffnend* wird, und wie die Situation keinesfalls beschaffen sein sollte, ist unmöglich. In der spezifischen, spontanen, flüchtigen und fluiden Situation besteht die Möglichkeit, dass die Handlung des *Unterbrechens* *spielbeendend* wirkt.

Das performanceorientierte Arbeiten ist zu offen, zu wenig kalkulierbar und zu wenig abgeschlossen, um von übergreifenden Merkmalen sprechen zu können.

Die Handlung des *Unterbrechens* ist dann *spielbeendend*, wenn eine komplette Verweigerung oder ein Abbruch des gesamten Unterrichtsvollzugs stattfindet. In allen anderen Situationen ist diese Handlung *spieleröffnend* oder auch *den Ausgang offenhaltend*, weil der Bruch als solcher, mit dem entsprechend etablierten Setting ein Merkmal des performanceorientierten Arbeitens ist. *Unterbrechen* und in Folge dessen auch Irritieren gehören zu den grundlegenden Merkmalen und Prinzipien, die das performanceorientierte Arbeiten ausmachen. Dies hat sich auch in dem beobachteten Unterrichtsversuch und den empirischen Daten an vielen Stellen gezeigt. *Unterbrechen* ist kontinuierlich Bestandteil dieser Unterrichtsform. In der oben im Analyseteil rekonstruierten und detailliert aufgezeigten Ausgestaltung des Unterrichts werden intentionale Irritationen produziert. Allgemeingültige Schlussfolgerungen hinsichtlich des Performancekontextes können und sollen nicht gezogen werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich all die genannten Praktiken als non-verbale und verbale Kommentare und Realisierungsformen zeigen. In den Daten treten sie in beiden Funktionen auf.

Anhand der im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten lassen sich Vorschläge für eine entsprechende Unterrichtsgestaltung machen. Verhandeln lässt sich dies in einem Modell. Nötig ist das situative Setting, damit sich entweder *spieleröffnende* oder *den Ausgang offenhaltende* Handlungen ergeben können. Diese Öffnung hin zu etwas hat oft auch mit Kreativ-Werden und In-einen-kreativen-Gestaltungsprozess-Kommen zu tun. Im Zusammenhang mit der Grounded Theory spricht man beim Einbinden der Literatur u.a. von theoretischer Sensibilisierung. Im Sinne der Grounded Theory ist die theoretische Sensibilität ein grundlegender Aspekt im kreativen Umgang mit

der Methode. Die theoretische Sensibilität bezieht sich auf die Möglichkeit, nicht nur persönliche und berufliche Erfahrung, sondern auch die Literatur phantasievoll einzubringen (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 27).

An dieser Stelle ist es interessant, eine Verbindung zum Kreativitätsbegriff des Soziologen Reckwitz (*Die Erfindung der Kreativität*, 2012) herzustellen. Kreativitätsversprechen, Kreativitätswunsch, subjektives Begehren und soziale Erwartung spielen hier eine entscheidende Rolle. Diese Gedanken können in die entstandene Theorie dieser Forschungsarbeit eingebunden werden. Über die spieleröffnenden Möglichkeiten lässt sich auch ein produktiver Umgang mit Irritation für den Theaterunterricht formulieren.

8.1 Kreativitätsdispositiv nach Reckwitz in Abgrenzung zu Waldenfels

Um auf den Begriff ›Kreativität‹ einzugehen, bedarf es einer kurzen Definition. Kreativität ist ein Phänomen, welches sich u.a. aus folgenden Komponenten zusammensetzt: Phantasie, Intuition, Improvisation, Originalität, Flexibilität, Inspiration und divergentes Denken. Kreativität bringt schöpferische Leistungen und neue originelle Problemlösungen (in Kunst, Wissenschaft, Technik und Gesellschaft usw.) hervor (vgl. Prechtel & Burkhard, 2008, S. 317).

Andreas Reckwitz erläutert das Dispositiv der Kreativität als ein an Relevanz gewinnendes Phänomen. Die Entwicklung setzt seines Erachtens mit Beginn des 20. Jahrhunderts ein. Nach Reckwitz setzt sich das Dispositiv aus der Verzahnung unterschiedlicher Praktiken und Diskurse zusammen. Für ihn gehören sowohl ästhetische Subkulturen, Kunst, postindustrielle Arbeitsformen, Stil- und erlebnisorientiertes Konsumverhalten, Erziehung und Psychologiediskurse zu Kreativität. Dazu zählen auch Artefaktzusammenhänge in gentrifizierten Stadtteilen, »politische Maßnahmen zur Förderung kreativer Potentiale« sowie ein sich entwickelnder Enthusiasmus für die kreative Teamarbeit und für das ständige »In-Bewegung-Sein« (Reckwitz, 2003, S. 51). Ein weiterer grundlegender Aspekt dieses Dispositivs ist die Ausbildung von Affektstrukturen wie der Fokus auf alles Neue, Ereignishafte und Fremde, Andere. »In einem ersten Zugriff verweist Kreativität auf die Hervorbringung von Neuem als bevorzugtem Dauerzustand und zugleich auf eine ästhetische, nach dem Modell des Künstlers gedachte Aktivität« (Reckwitz, 2017, S. 39). Hinzu kommt auch

der Aspekt der Überraschungserwartung und die Position der Rezipierenden, die nach Reckwitz neu zu Kompliz*innen werden.

»Eine wichtige Rolle bei dieser Radikalisierung der Auslösung am ästhetisch Neuen spielt das veränderte Verhältnis zwischen Künstlern und Rezipienten. Während im bürgerlichen Kunstfeld das *l'art pour l'art* der Produzentenlogik und der Populismus der Publikumslogik einander gegenüberstanden und beide von der Logik der Skandalisierung der frühen Avantgarden überlagert wurden, kehrt das zentrifugale Kunstfeld deren Skandalisierungslogik in die Form einer paradoxen Logik der Überraschungserwartung um. In der postmodernen Kunst wird das Publikum nicht mehr als Instanz des bürgerlichen Geschmackskonservatismus (*épater la bourgeoisie*), sondern demokratisch-komplizenhaft als Ensemble aktiver, kreativer und offener Rezipienten adressiert« (Reckwitz, 2017, S. 125).

Für die Auseinandersetzung mit Performativität soll im Folgenden eine theoretische Rahmung oder ein Theoriebezug als Zugang zu Kreativität geschaffen werden. Auf der programmatischen Ebene gibt es performative Übersetzungslogiken, wie Irritation ausgelöst wird und warum. Und auf der anderen Seite kann geprüft werden, wie mit dem, was im Feld vorzufinden ist, umgegangen wird. Die vorliegende Forschungsarbeit geht von vorhandenen Rahmungen, Situationen, hier der Theaterunterricht, aus. Im Fokus stehen die Situationen im Unterricht. Die Performer*innen, die beobachtet wurden, gehen als theatererfahrene Performer*innen anders an diese Form des Unterrichts heran als eine Klasse, die zum ersten Mal damit konfrontiert wird.

Aus diesem Grund ist klar, dass Waldenfels, um nochmal auf den Anfang der Arbeit zurückzukommen, ein wichtiger Theoretiker im Prozess der Forschungsarbeit war. Denkfiguren von Waldenfels können eine Basis bilden. Allerdings beziehen sich die Ausführungen von Waldenfels phänomenologisch nicht auf eine konkrete Situation, sondern auf Fremdheit und Antworten allgemein. Der Fremdeheitsbegriff, mit dem Waldenfels arbeitet, bildet den Ausgangspunkt der vorliegenden Studie (siehe Kapitel 3.2), im weiteren Verlauf entwickelt sich jedoch der Begriff ›Irritation‹ zum prägenden Terminus. Dieser grenzt sich in seiner Spezifik von Fremdheit ab. Die Ausführungen von Waldenfels waren demnach für die anfängliche Begriffsfindung sinnvoll, um dann in der Differenzierung und Abgrenzung zum Begriff ›Irritation‹ (siehe Kapitel 3.3 spezifische Begriffserläuterung Irritation) zu gelangen.

Mit den Theorien von Waldenfels und Reckwitz werden hier zwei ganz unterschiedliche Denkweisen herangezogen: Der Philosoph und Phänomenologe Waldenfels versucht, die Phänomene des Antwortens zu beschreiben, sortiert sie aber in keine soziologische Theorie ein. Reckwitz hingegen diskutiert gesellschaftliche Normen, Ordnungen und Erwartungen. Waldenfels wertet nicht, er beschreibt nur. Und dieser Ansatz hat etwas Befreiendes, da mit Bewertung eine Hierarchisierung einhergeht. Was die theoretische Rahmung anbelangt, ist Waldenfels mit seiner phänomenologischen, allgemeinen Sicht jedoch für die vorliegende Studie nicht mehr zielführend. Der Kreativitätsbegriff des Soziologen Andreas Reckwitz lässt sich sehr gut auf die Ergebnisse meiner Forschung anwenden. Reckwitz spricht von der Neuordnung und Neusortierung des Bestehenden (vgl. Reckwitz, 2012; 2017, S. 25f.). Im folgenden Abschnitt soll aufgezeigt werden, wie Irritationen im Sinne Reckwitz' in die Ergebnisse der Forschung eingebunden werden können.

»Was meint hier Kreativität? Kreativität hat zunächst eine doppelte Bedeutung. Zum einen verweist sie auf die Fähigkeit und Realität, dynamisch Neues hervorzubringen. Kreativität bevorzugt das Neue gegenüber dem Alten, das Abweichende gegenüber dem Standard, das Andere gegenüber dem Gleichen. Die Hervorbringung des Neuen wird nicht als einmaliger Akt gedacht, sondern als etwas, das immer wieder und auf Dauer geschieht« (Reckwitz, 2017, S. 10).

Diese Überlegungen korrespondieren mit den sich stetig neu entwickelnden Spielräumen, die im Rahmen der Praxis mit Irritationsmomenten im Kontext des Forschungsvorhabens entstehen. Die hier als spieleröffnend und den Ausgang offenhaltend rekonstruierten Handlungen und Praktiken können für den Kreativitätsdiskurs verwendet werden.

Die Neusortierung von Gegenständen, Körpern und Materialien lässt sich als permanentes kreatives Agieren charakterisieren. Diese Neusortierung vollzieht sich auch in dem Moment des Nichtwissens und der Handlungen, deren Ausgang ungewiss ist. Die prinzipielle Offenheit innerhalb eines Handlungsraums unterstützt den kreativen Diskurs. Dieser Diskurs, der von Intuition und Flexibilität geprägt ist, verdichtet sich im performanceorientierten Theaterunterricht.

Induzierte und nicht intendierte Irritationsmomente sorgen in dieser Form des Unterrichts für eine stetige Neuverortung der Subjekte (hier Performer*innen). Zudem loten diese kreative Experimentierfelder aus, die sich

permanent verändern. Es kann im Zusammenhang mit der Forschungsarbeit von einer schöpferisch-kreativen Irritation gesprochen werden. Diese entwickelt sich im Rahmen der Institution Schule und steht zur Disposition. Irritation hat ein großes kreatives Potenzial für den performanceorientierten Theaterunterricht und für die Institution Schule im Allgemeinen.

Ziel der Arbeit ist es zu untersuchen, wie Performer*innen auf Irritationen antworten, und in einem zweiten Schritt zu zeigen, wie sich die Irritation auf den kreativen Prozess im Unterrichtsvollzug auswirken kann: Man kann durch Irritation kreativ werden/sein.

Bestätigt und gerahmt wird dies nun durch Reckwitz' Überlegungen, dass die Neuordnung, -zusammenstellung und das Zusammendenken von Dingen, die schon vorhanden sind, Kreativität ausmachen. Die Perspektiven und Situationen, aus denen heraus gehandelt und neu sortiert wird, sind unterschiedlich (abhängig von der jeweiligen Wahrnehmung und der entsprechenden Affiziertheit); die Tatsache, dass dies geschieht, ist gleich bzw. wird in der Forschungsarbeit in fast allen ausgewählten Sequenzen bestätigt. Es zeigt sich also, dass das Dialogisieren und das Reflektieren, das Unterbrechen und Überraschen sowie das Freilegen und das Ins-Extrem-Gehen in unterschiedlichen Praxisrahmen vorkommen, aber aus der gleichen Motivation heraus vollzogen werden. In Anlehnung an die mikrosoziologischen Praxistheorien, zu denen auch Reckwitz zu zählen ist, zeigen sich, im Gegensatz zu den (post-)strukturalistischen Praxistheorien, performancetheoretische Ansätze als Performatives des Vollzugsgeschehens in radikaler Instabilität und mit Phänomenen wie Unwiederholbarkeit, Ereignishaftigkeit, Flüchtigkeit, Gegenwärtigkeit und Präsenz (vgl. Klein & Göbel, 2017, S. 29). Die Konfrontation mit diesen in der vorliegenden Forschungsarbeit auch als Handlungen zu beschreibenden Begriffen eröffnet die Aktualität des Materials. Auf der Basis der empirischen Daten zeigt sich im Umgang mit Irritationen Folgendes:

Es gibt die kreativen Momente wie die Praktik Ins-Extrem-Gehen und den Praxisrahmen Riskieren sowie die Handlungen Unterbrechen, Dialogisieren und Neugier-Zeigen, die sich direkt an Reckwitz' Kreativitätsbegriff koppeln lassen. »Kreativität umfasst in spätmodernen Zeiten dabei eine Dopplung von Kreativitätswunsch und Kreativitätsimperativ, von subjektivem Begehren und sozialer Erwartung« (Reckwitz, 2012, S. 10). Die Neuordnung der Dinge kann hier mit der Theorie von Reckwitz in Verbindung gebracht werden, der von Kreativitätsprozessen spricht, in denen stetig neue Atmosphären kreiert werden.

Reckwitz spricht in diesem Zusammenhang auch von Atmosphärenmanager*innen (vgl. Reckwitz, 2017, S. 26ff.). Diese Atmosphären bilden sich eindeutig im performanceorientierten Theaterunterricht, in dem Grenzüberschreitungen und leiblich-körperliche Extreme und Affekte erwünscht sind, praktiziert und hervorgerufen werden. Auch der Praxisrahmen Gestalten kann an den Kreativitätsbegriff von Reckwitz angebunden werden. Für Reckwitz wird deutlich, dass in der ästhetischen Praxis (hier ist aus der Forscher*innenperspektive das Gestalten gemeint) der Körper als leibliche Instanz des Affiziert-Werdens und/oder als performativer Aufführungsort einer von anderen Individuen sinnlich wahrnehmbaren Darstellung hervortritt und möglicherweise zum Bedeutungsträger wird (vgl. Reckwitz, 2017, S. 27). Entsprechende Möglichkeitsräume entfalten sich dort, wo im Zuge von Fremdheits- und Irritationsmomenten Neues Raum erhält, ohne als gesellschaftlicher Imperativ genutzt zu werden. Dieses Neue unterliegt einem stetigen Wandel, der auch im Sinne von Reckwitz für eine kreative Auseinandersetzung mit der individuellen und kollektiven Welterfahrung in gesellschaftlichen Situationen einhergeht.

Kunst gestaltet nach Reckwitz das Entstehen eines Kreativitätsdispositivs, welches sich auch auf kunstfremde Bereiche ausweitete. Kunst entwickelt somit einen »Grundriss des Sozialen: Sie bildet eine ästhetische Sozialität aus« (Barthel, 2017a, S. 70.). Diese kann in vier Komponenten unterteilt werden: die schöpfenden Künstler*innen, das Kunstwerk, die Rezipient*innen und einen institutionellen Rahmen zur Marktregulierung. Im korrelierenden Miteinander bildet sich ein leitendes Dispositiv der Gegenwartsgesellschaft (vgl. Barthel, 2017a, S. 70ff.).

Reckwitz schafft damit die Grundlage für eine kulturpolitische Debatte. Jedoch auch hier gibt es mehrere Perspektiven. Der Zwang, kreativ sein zu müssen, ist nicht ausschließlich positiv konnotiert, sondern kann auch zu einer Überfrachtung und Überforderung einzelner Individuen und ganzer Ensembles (Gruppen, Performancekollektive) führen.

Wenn man über Kreativität spricht, zeigt sich Folgendes: Man will und soll kreativ sein (vgl. Reckwitz, 2012, 2017). Es geht gesellschaftlich in einer künstlerischen, kreativen Praxis darum, immer neue Handlungen zu vollziehen und zu generieren, um zu, wie Reckwitz es nennt, ästhetischen Praktiken zu gelangen. Das Phänomen des Ästhetischen schließt noch eine weitere Dimension mit ein: Die ästhetischen Wahrnehmungen sind nach Reckwitz nicht ausschließlich Sinnesaktivität, sie haben auch eine Affektivität und eine emotio-

nale Involviertheit des Subjekts. Sie umfassen also immer ein Doppel von »Perzepten und Affekten« (vgl. Reckwitz, 2017, S. 23).

So können ästhetische Wahrnehmungen immer eine spezifische Affiziertheit des Subjekts durch einen Gegenstand oder eine Situation, eine Befindlichkeit oder eine Erregung, ein enthusiastisches, betroffenes oder gelassenes Fühlen erzeugen.

Bezogen auf die Forschung stellt sich dies folgendermaßen dar: In der Sequenz der Tischtennisbälle werden die verschiedenen Performer*innen zum Beispiel unfreiwillig auf die Bühne gezogen. Gezwungenermaßen antworten sie erst mit Abwehr, indem sie sich ducken und ihre Körper zusammenziehen, gleichzeitig sind die Performer*innen aber unmittelbar Teil eines neuen Bildes (Körperaktion). Sie assimilieren eine Praxis und eröffnen einen neuen Spielraum, ohne bewusst entscheiden zu können, ob dies ihre Intention ist. Sie integrieren sich automatisch in das Spiel, ohne dies zu wollen. Es zeichnet sich in dem entsprechenden Körperkonglomerat von sich duckenden Körpern ein neues, anderes Bild für die Rezipierenden, für die Performer*innen auf der Bühne und innerhalb des Ereignisses ab. Dieses Bild ist im Zuge der erfahrenen Irritationsmomente entstanden und kann dann in einem nächsten Schritt für die künstlerisch orientierte Theaterarbeit nutzbar gemacht werden.

Aus der Befragung des Begriffs ›Kreativität‹ und dessen Normativität durch Andreas Reckwitz ergibt sich die Frage nach den Praktiken und den damit korrelierenden ästhetischen Praktiken. Im pädagogischen Kontext geht es immer auch darum, mit welcher Normativität Theater unterrichtet wird. Reckwitz formuliert, welche Norm Kreativität ausmachen kann. Mit Hilfe dieses Begriffs lässt sich die pädagogische Rahmung, die als Grundmuster in der Schule existiert, besser in den Blick nehmen. Es ist eine normative Setzung, in der man die Freiheit der ästhetischen Fächer ausprobieren und wertschätzen kann. Kreativität ist in diesem Kontext ein sehr zielführender Begriff, weil mit dem Experiment Kreativität offene, kommunikative, kooperative Arbeitsprozesse und forschendes Lernen geschult werden können.

In einer Sequenz des untersuchten Unterrichts werden Jacken neu und anders als gewohnt genutzt: Sie werden in einem durchgängigen Rhythmus als Wischlappen auf dem Boden eingesetzt. Die umstehenden Performer*innen schauen hier irritiert auf den anderen Einsatz des Alltagsgegenstands (Kleidungsstück Jacke). Es erfolgt im Sinne von Reckwitz eine Neusortierung und ein dynamischer Einsatz und Nutzen von Dingen, die gewohnt und bekannt sind. Gleichzeitig wird eine neue Raum- und Körperebene eröffnet.

Mit dem entsprechenden Erfahrungswissen, einer gewissen Routine und einem performativen Erfahrungspool mündet eine Interpretation der Vorgänge nach Reckwitz in folgendem Fazit: Praktiken bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen dem Routiniert-Sein einerseits und der Unberechenbarkeit interpretativer Vorgänge andererseits (vgl. Reckwitz, 2003). Es ist davon auszugehen, dass die Forscherin sowie auch die Akteur*innen selbst nie genau wissen, wann eine Irritation in der entsprechenden Situation stattgefunden hat und wie sich diese äußert. Aus der praxeologischen Perspektive Reckwitz' kann von einer Kreativität des Handelns gesprochen werden. Das sogenannte Kreativitätsdispositiv wird in seinen Überlegungen zu einer Art Zusammenfassung des Neuen, welches stark von der spätmodernen gesellschaftlichen Kunstentwicklung geprägt ist. Das Kreativitätsdispositiv geht davon aus, dass immer der Dialog zwischen Produzent*innen und Publikum das Ziel ist, die das ästhetisch Neue letztendlich gestalten und benennen (vgl. Reckwitz, 2012). Diese Dualität und die hier beschriebene Wechselbeziehung zwischen Produzent*innen und Publikum sind im Analyseteil der Forschungsarbeit durchaus häufiger festzustellen. Zum Beispiel in dem Kapitel zum Phänomen Gleichzeitigkeit (8) ist die Wechselbeziehung (wechselnde Rollen/Produzierende und Rezipierende) der Performer*innen zu beobachten. Hier werden Rezipierende zu Produzierenden bzw. Gestaltenden, die auf entsprechende Irritationen antworten. Nicht intentional und unreflektiert, weil spontan, entwickeln sich in dieser Wechselbeziehung Spielräume, die vorher nicht existiert haben oder nicht erschlossen wurden.

Das in diesem Zusammenhang produktive Abhängigkeitsverhältnis von Rezipient*innen und Produzent*innen fordert neue Perspektiven und Sichtweisen für die Entwicklung von Kreativität heraus. Der Begriff des Ästhetischen hat hier eine weitere Funktion: Das Ästhetische wird im Zusammenhang mit Kreativität im Rahmen dieser Forschungsarbeit immer auch als künstlerisch weiterführend für den Unterricht gedacht. Zeigen sich Handlungen bzw. Abläufe als besonders kreativ-gestalterisch, können diese für den Unterricht aufgegriffen und wiederholt werden. Im Rückblick und rückbezogen auf die Ergebnisse der vorliegenden Forschung heißt das: In dem Korrelieren der beiden Praxisrahmen Gestalten und Riskieren sind die Entwicklung von ästhetischen Praktiken und die Eröffnung von Spielräumen hinsichtlich eines vielfältigen Gestaltungsdrangs besonders relevant und zielführend (hin zum Modell für eine neue Fachkultur). Zum Beispiel wird in den Handlungen des Performers Finn das Überrascht-Sein, Überrascht-Werden der anderen

Performer*innen vom Einsetzen der neuen Strategie (hier Boden mit Jacke wischen) deutlich.

Die ästhetischen Praktiken sind immer auch auf Fremdheits- und Irritationsmomente zu beziehen und entsprechend zu sortieren. Immer wieder lässt sich hierbei eine direkte Verbindung zu Reckwitz' Kreativitätsgedanken herstellen, da sich deutlich zeigt, wie die bestehenden Dinge neu sortiert und zusammengesetzt werden. So sorgen die Unterbrechungen (Brüche) in den Abläufen und Handlungen, die in den Kapiteln 6–8 beschrieben wurden, für Fremdheit und Irritation und dann in der Konsequenz für eine Neuordnung der Dinge, die im Raum existieren.

Dennoch kann in der performanceorientierten Unterrichtseinheit keine innere Logik oder ein Prinzip der entsprechenden Sortierung festgehalten und festgestellt werden. Die Unterrichtsgestaltung entzieht sich einer festzuschreibenden Ordnung, sondern vollzieht sich in dem unmittelbaren, flüchtigen Moment von Praktiken und Handlungen. Das liegt auch an der Gleichzeitigkeit der Praxisrahmen, die ineinander verschränkt sind. In diversen Praktiken und Handlungen zeigt sich immerwährend eine Vielzahl an Reaktionen, mit denen auf induzierte und nicht induzierte Irritation geantwortet wird. Es wird hier mit einer Handlung begonnen, und dann schließt sich etwas anderes aus dem Kontext oder unabhängig vom Kontext an die vorangegangene Handlung (hier auch Antwort) als Antwort an. Eine Antwort birgt immer ein kreatives Potenzial. Es zeigen sich Handlungsketten, die ineinandergreifen oder sich verdichten und steigern. In einigen der Analysebeispiele zeigt sich, dass die einzelnen Performer*innen nach einer Irritation besonders erregt auf diese antworten. Nimmt man den Performer Carlos als Beispiel, so ist dieser in seinen Antworten ein Indikator für eine spezifische Affiziertheit, von der der Soziologe Reckwitz im Zusammenhang mit ästhetischer Wahrnehmung spricht. Die fortlaufenden Kommentare des Performers (non-verbal und verbal) weisen auf den Zusammenhang mit Reckwitz' Theorien hin, der von einem Affiziert-Werden spricht (vgl. Reckwitz, 2017). Der Kommentar von Carlos, aber auch von anderen Performer*innen zeichnet sich dadurch aus, dass es immer um eine Einmischung, Partizipation, Wachheit, Involviertheit und Affiziertheit geht. Hier interagiert Carlos mit den jeweiligen Performer*innen.

»Elementar für das Aufgabenportfolio des Künstler-Kurators und Performance-Künstlers, aber auch des Typus des postmodernen Künstlers insgesamt ist die Tätigkeit als Atmosphärenmanager. Hier kreuzt sich das

Arrangement von Zeichen mit dem Initiieren von Affekten: Der Künstler ist als Zeichenarrangeur und Selbstkommentator Diskursmanager, gleichzeitig aber auch Initiator von Atmosphären. Das Arrangement der Dinge (und Körper) im Raum zielt auf Affizierungen beim Publikum ab, auf eine ›begehrbare Ereignisstruktur‹ (Reckwitz, 2017, S. 118).

Hier stellt sich heraus, dass der begehrbare Experimentierraum, wie in den Analysekapiteln (7 und 8) erläutert, im Sinne von Reckwitz Atmosphären schafft, die Körper und Dinge gleichermaßen arrangieren. Die Performer*innen werden im Tun und Erschaffen trotz verschiedener unbekannter Faktoren zu sogenannten Atmosphärenmanager*innen.

Der Performer Carlos antwortet in fast jeder extrahierten Sequenz mit lauten verbalen Kommentaren, die als Indikator für eine vorangegangene unmissverständliche Irritation gelesen werden können. Für den Übertrag in diese Forschungsarbeit ist kennzeichnend, dass alle Performer*innen im Feld zu Rezipient*innen werden. Der Performer Carlos wird stetig affiziert, indem er immer wach kommentiert, unterbricht und nachfragt (Handlungen). Auch der Performer Ali nimmt die sich permanent wandelnden Handlungsimpulse und die Vielzahl der Reaktionen (Antworten) und Irritationen in seine aktive, sich ins Extrem steigernde Praxis auf. Da er innerlich involviert ist, nimmt er entsprechende Irritationsmomente an und überträgt diese in seinen Äußerungen, verbalen sowie non-verbalen Kommentaren auf die anderen Performer*innen im Feld. Dies zeigt sich zum Beispiel in der Tischtennisballaktion oder im Werfen eines großen Basketballs. Aber auch im lauten Befehlen, dass ihm die Haare geschnitten werden sollen, wird seine innere und äußere Involviertheit sichtbar.

Eine selbstreferentielle Erfahrungspraxis fordert aber auch eine kreative Beteiligung ein. Beides, Kreativitätswunsch und -imperativ, gehört zum Kreativitätsdispositiv, so wie die Veränderungen des Performanceverständnisses der Performer*innen in ihrer stetigen dynamischen Selbsttransformation Aspekte des Kreativitätsdispositivs abbilden (vgl. Barthel 2017). Darüber hinaus stellt sich aber die Frage, ob der Kreativitätsimperativ auch spielbeendend sein kann – in Form einer Überforderung oder Verweigerung aus unterschiedlichen Gründen.

In seinen Überlegungen zu Reckwitz' Vorlagen äußert sich der ehemalige Erfurter Kulturdirektor Tobias Knoblich wie folgt:

»Reckwitz setzt einen Diskursrahmen, der uns ganz neu über Gestaltungs- und Steuerungsansprüche von Kulturpolitik nachdenken lässt, wenn die exklusive Rolle der Kunst erschöpft scheint und seit den 1970er Jahren, die Ideen und Praktiken ehemaliger Gegen- und Subkulturen in die Hegemonie umgeschlagen sind. Das klingt im ersten Zugriff gewohnt emanzipativ, irgendwie nach kultureller Demokratie. Aber wenn das Kunstfeld nur den Nukleus einer ästhetischen Sozialität bedeutet und inzwischen als Gestaltungsimperativ in das breite gesellschaftliche Leben übergegangen ist, kann der erweiterte Kulturbegriff auch Ausdruck einer systemischen Veränderung hin zu einer kulturpolitischen Ohnmacht sein, die wir mangels Abstand nur noch nicht richtig erkennen konnten und die uns daher noch heute von erweiterten Handlungsoptionen im Feld des Kulturellen sprechen lässt. Dann ist Kreativität kein Segen, sondern vielleicht Verhängnis« (Knoblich, 2013, S. 39).

Aus theaterpädagogischer Sicht kann der entsprechende Kreativitätsimperativ zu einer Überforderung durch Selbstoptimierung führen. Der Zwang, kreativ sein zu müssen, ist auch in der Institution Schule im Rahmen des Unterrichtsplans und im Zusammenhang mit anderen Lehrkräften, Aussagen und Wünschen der entsprechenden Schulleitung nicht ausschließlich positiv besetzt. Der Druck, der sich somit auch auf die Schüler*innenschaft übertragen kann, ist in der entsprechenden Gestaltung von kreativen Räumen im Rahmen von Theaterunterricht mitzudenken. Der Kreativitätsbegriff darf nicht nur positiv gelesen werden, wenn wir alle immer meinen, ausschließlich kreativ sein zu müssen, dann entsteht auch ein Zwang, kreativ zu sein. Schule nimmt natürlich das Kreative auf und fördert dieses, aber es ist wichtig zu schauen, dass Schule nicht in einen Kreativitätsimperativ übergeht, nach dem Motto, sonst seid ihr keine guten Selbstvermarkter oder in dieser Ich-AG-Welt, im Wettstreit der Inszenierung keine guten Performer*innen. Das Fach Theater hat den Auftrag, die Kreativität zu entwickeln mit den Mitteln des Theaters. Gleichzeitig auch davor zu schützen, dass Kreativität zum Zwang wird, vielmehr dazu beizutragen, dass Kreativität immer ein Teil von Bildungsprozessen ist. In der Gesellschaftsanalyse von Reckwitz muss klar unterstrichen werden, dass eben nicht alles explizit als kreativer Vorgang benannt werden kann.

Spielbeendende Momente, Abwehr und Stagnation von Prozessen gehören ebenso zu entsprechendem Theaterunterricht wie Spieleröffnendes. Kreativitätsdruck und Kreativität als Imperativ können in der theaterpädagogischen

Umsetzung und im Sinne des Dispositivs somit auch zu entsprechenden Dissonanzen führen.

Wie stellt sich dies dann aus theaterpädagogischer Perspektive dar? Diesem und weiteren Aspekten widmet sich das nachfolgende Kurzkapitel.

8.2 Vielfalt und Widersprüchlichkeit des kreativen Prozesses

»Das Theater ist der Ort, wo eine Handlung von bewegten Körpern vollbracht wird, gegenüber Körpern, die mobilisiert werden müssen« (Ranciére, 2009, S. 13). Das Zitat von Ranciére unterstreicht die Bewegungen, die Handlungen implizieren. Bewegungen sind Handlungen die zu Praktiken gebündelt werden und sich teilweise verstetigen, verselbständigen oder zu einer permanenten dynamisch sinnlich-kognitiven Auseinandersetzung beitragen.

Wie bereits im Analyseteil dargelegt, antworten Performer*innen in unterschiedlichen Formen und aus Beweggründen, die nicht immer zu ergründen sind, auf vorangegangene Irritationsmomente. Gesamtgesellschaftlich gesehen, schult das Kommentieren durch Handlungen (hier Antworten und Reaktionen) die Partizipation und unterstützt das Befragen und Hinterfragen eines situativen, spontanen Zustandes oder auch eines flüchtigen Moments. Dies bezeugt eine stetige Präsenz (siehe Kapitel 11), eine Haltung der beteiligten Performer*innen. Zudem kommen durch das Sich-Einmischen, das Kommentieren auch eine Neugier und ein Interesse am Themenfeld zum Ausdruck. Durch die Handlung Unterbrechen wird immer wieder eine neue Atmosphäre etabliert.

Letztlich geht es im vorliegenden Forschungsvorhaben um die Rekonstruktion der Antworten auf Irritation; es geht um das Lesen und Qualifizieren der Antworten, der Handlungen der Performer*innen. Für das Qualifizieren spielt der Begriff der Kreativität eine zentrale Rolle. In ihm spiegelt sich eine normative gesellschaftliche Anforderung, die auch in der Institution Schule greift. Spannend sind die Vielfalt und auch die immanente Widersprüchlichkeit des Kreativitätsversprechens. In Anbindung an Reckwitz' Kreativitätsdispositiv merkt Tobias Knoblich in den Kulturpolitischen Mitteilungen Folgendes an:

»Wenn das Kunstfeld nur den Nukleus einer ästhetischen Sozialität bedeutet und inzwischen als Gestaltungsimperativ in das breite gesellschaftliche Leben übergegangen ist, kann der erweiterte Kulturbegriff auch Ausdruck

einer systemischen Veränderung hin zu einer kulturpolitischen Ohnmacht sein, die wir mangels Abstand nur noch nicht richtig erkennen konnten und die uns daher noch heute von erweiterten Handlungsoptionen im Feld des Kulturellen sprechen lässt« (Knoblich, 2013, S. 193).

Dass mit Kreativität Imperativ und Versprechen zugleich verbunden sind, macht es für Kulturschaffende schwierig. Kreativitätsanforderungen sind nicht immer positiv. Es stellt sich die Frage, wann ein Versprechen positiv wirkt und wann wiederum ein Imperativ besonders hemmend, erdrückend und überformend für den Vollzug von Unterricht ist.

Prinzipiell ist deutlich geworden, dass Irritationen zum performance-orientierten Theaterunterricht dazugehören und den Charakter dieses Unterrichts zum größten Teil ausmachen. Darüber hinaus ist bereits in den Zusammenfassungen der Analysekapitel herausgearbeitet worden, dass die Praxisrahmen und innerhalb dieser die Praktiken und Handlungen für eine gesteigerte Aufmerksamkeit von Performer*innen und Rezipient*innen sorgen (siehe Kapitel 5–8). Daran lässt sich ablesen, dass hier möglicherweise im Sinne von Reckwitz die Affiziertheit der beteiligten Individuen einen neuen kreativen Prozess auszulösen vermag.

»Für die Ereignisorientierung der Installations- und besonders der Performance-Kunst ist elementar, dass das Ereigniswerk erst durch die Mitwirkung des Publikums entsteht. Der Kunstdiskurs selbst thematisiert seit den 1960er Jahren diese antikonsumistische und antiautoritäre ›Partizipation‹ und ›Betrachtereinbeziehung‹, die darauf hinausläuft, dass ›[j]eder Mensch ein Plastiker [...] [j]eder Mensch ein notwendiger Mitschöpfer‹ ist. Das Publikum soll das Ereignis mitkreieren. Dies geschieht auch interaktiv in bestimmten Inszenierungsverfahren wie dem Rollenwechsel zwischen Akteur und Zuschauer, dem Versuch der Gemeinschaftsbildung zwischen Betrachter und Akteur oder durch Formen wechselseitiger Berührung. Die Schraube der Aktivierung des Rezipienten wird damit eine Windung weitergedreht: Über die Aktivierung der Interpretationen des Zuschauers in der Konzeptkunst hinaus geht es nun darum, dass auch der Zuschauer-Körper aktiv wird und dass der Mitspieler – gegen das klassische Modell des handlungsentlasteten Raums des Ästhetischen – im Kunstraum folgende Entscheidungen trifft und damit beispielsweise über den weiteren Verlauf der Performance oder das Funktionieren einer Installation mitbestimmt. Systematisch wird damit immer wieder die Grenze zwischen dem Erleben

von Kunst und nichtkünstlerischen Praktiken unterlaufen und thematisiert« (Reckwitz, 2017, S. 113).

Festgestellt wurde, dass alle Praktiken für das performative Grundmuster aus dem Erzählstrang des Phänomens Gefahr abgeleitet werden können. Diese Feststellung anhand des empirischen Datenmaterials bestätigt, dass in dem Phänomen Gefahr immer ein hohes Maß an Fremdheit und in Folge dessen auch Irritationen vorhanden ist. Vor dem empirischen Hintergrund werden im Folgenden Vorschläge für einen performanceorientierten Theaterunterricht unterbreitet und es wird ein Modell für einen performanceorientierten Theaterunterricht entworfen.

Um zu einer neuen performativen Lernkultur und einem Modell zu kommen, ist der Fachbezug, die Gestaltung des Unterrichtsfaches Theater mit dem Schwerpunkt einer irritierenden performativen Auseinandersetzung und die Weiterentwicklung performativer Theaterformen immanent. Einige Ergebnisse aus der vorliegenden Forschungsarbeit werden hier für einen zukünftigen Unterricht selektiert und eingearbeitet. Aus dem fachspezifischen Modell können Unterrichtsleitlinien abgeleitet werden. Die hier präsentierten Forschungsergebnisse lassen sich in der entsprechenden Systematik gut auf den Unterricht übertragen.

Abschließend sollen Handlungsempfehlungen, Handlungsvorschläge formuliert werden, die wiederum in die Praxis rückübertragen werden können. Diese konstituieren sich aus dem Phänomen Gefahr. Die Forschungsergebnisse sollen Eingang in die Schule und Hochschule finden.

