

11 Performative Fachkultur in der Handlungswissenschaft

Das vorgestellte Modell für eine performative Fachkultur kann auf der Inhaltsebene im Unterricht umgesetzt werden. Schüler*innen können die vorgestellten Situationen vollziehen und erfahren. Zugleich können Lehrer*innen vorgestellte Situationen schaffen. Lehrer*innen und Schüler*innen geben Handlungsimpulse und können unterschiedliche Lernumgebungen kreieren. Diese ermöglichen Situationen und unterschiedliche Bedingungen, in denen dann Dinge passieren können. So entstehen künstlerische Experimentier- und Forschungsfelder. In der Recherche und der praxeologischen Forschung hat sich herausgestellt, dass performative Prozesse für die Vermittlung in einem Modell festgehalten und verbreitet werden können. Dies hat hier im Einzelfall geklappt, ob das Modell auch in anderen Zusammenhängen (weiteren Mittel- und Oberstufenkursen) funktioniert, müsste erst praktisch erforscht werden. Im Folgenden werde ich innerhalb des Kapitels Performative Fachkultur in der Handlungswissenschaft die entsprechenden Ergebnisdiskurse aus der Empirie ordnen und anhand der relevanten Begrifflichkeiten erläutern, um diese auch aus soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive rahmen zu können.

11.1 Offenheit

Die Offenheit performativer Verfahrensweisen ist grundlegend für die Unterrichtspraxis und wurde in dieser Arbeit in vielerlei Hinsicht unter Beweis gestellt. Gezeigt hat sich dies in den vielseitigen Aktionen der Performer*innen, die mit der Neugier und der Gefahr und einem nicht lösungsorientierten, kreativen offenen Experimentierraum spielen können. *Stören*, *Provozieren* und *Schockieren* tragen hier zum Verhandeln und zur kreativen Reibung in einem

Miteinander, im gerahmten Feld des Theaterunterrichts bei. Wie in den Interviews und in der Gruppendiskussion (vgl. Kapitel Phänomen Gleichzeitigkeit) aufgezeigt, birgt das Spiel mit der Gefahr, mit der Unsicherheit und einer intentionalen Irritation eine große Freiheit. Diese Freiheit wird im Spiel durch den Begriff ›Offenheit‹ ersetzt. Sie zeigt sich exemplarisch im Praxisrahmen *Gestalten*, vollzogen in der Praktik *Freilegen* und den dazugehörigen Handlungen. Durch die Rahmung des Spiels und hier im Speziellen die Rahmung des Performativen wird wiederum eine Sicherheit generiert. Im Schulkontext sind immer mehrere Rahmungen vorhanden: Einmal der Rahmen der Institution selbst und der Rahmen des entsprechenden Unterrichts. Hinzu kommen Biografie, Herkunft und Vorwissen. Auf diese Rahmen wird von der Lehrkraft und den jungen Performer*innen im Regelfall Rücksicht genommen bzw. diese Rahmen, auf die sie sich beziehen können, bieten die Grundlage von Sicherheit und sicherem Terrain, auf dem sich die Protagonist*innen im Feld bewegen. Das sich stetige Neuverorten und Orientieren innerhalb der performativen Praxis in Bezug auf den konkreten Unterrichtsversuch unterstreicht die Offenheit und den Ausblick hin zu etwas Anderem, möglicherweise Unbekanntem. Wie aufgezeigt kann das Fach Theater und hier das performanceorientierte Arbeiten Phantasieräume, Erlebnisräume, Schutzräume und Freiheitsräume entstehen lassen. Die Freiheit versus Offenheit entsteht aber nicht sofort, sondern entwickelt sich möglicherweise im Prozess des Handelns.

Performanceorientiertem Theaterunterricht sind Fremdheits- und Irritationsmomente nicht fremd. Diese begünstigen in ihrer Offenheit das relationale Verhältnis zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen sowie das generelle Sich-in-Beziehung-Setzen mit gesellschaftlichen Fragestellungen. Performanceorientiertes Arbeiten kann den Dialog und das Infragestellen von Situationen und Zusammenhängen fördern. Dies geschieht meist in einer flüchtig-spontanen, tatsächlich situativen Auseinandersetzung mit der dargebotenen Wirklichkeit im Raum Schule. Detailreiche und alltägliche Bewegungen, Aussagen und Kommentare können für einen kreativen künstlerisch mehrdeutigen Schaffensprozess von hoher Relevanz sein. Performer*innen antworten hier auf Fremdheits- und Irritationsmomente in einer permanenten Wechselbeziehung von Annehmen, Ablehnen und Neuschaffen. In diesem Neuschaffen tauchen Momente der Orientierungslosigkeit, Momente des Zweifelns, des Unterbrechens und des Reflektierens auf. Diese begünstigen auch in ihrer vorerst scheinbar nur oberflächlichen und störenden Funktionsweise eine Entwicklung des kreativen Prozesses und des

Changierens und Auslotens von neuen Möglichkeitsräumen. Es zeigt sich hier, dass auch Unwissenheit und Nichtwissen ein Wissen ist, mit dem im performanceorientierten Unterricht bewusst umgegangen werden kann. Dabei werden zwei große Polaritäten sichtbar, die aus der Grundposition des aufgetretenen Phänomens der Gefahr hervorgegangen sind: Für viele Menschen (hier auch für die Mehrzahl der Performer*innen) bedeutet Wissen Sicherheit. Und für eine Minderheit bedeutet Ungewissheit eine kreativ-künstlerische Herausforderung und einen Freiraum oder auch einen Raum, der sich als grenzenlos zeigt, in den man sich gern hineinbegibt, um mit den entsprechenden Risiken zu spielen. Unwissenheit und Nichtwissen bedeuten hier Offenheit.

11.2 Fehlerkultur und Scheitern

Stören meint das Einbrechen eines Rhythmus in das bestehende Metrum. Der Erziehungswissenschaftler Keller beschreibt es folgendermaßen: »unterschiedliche Formen abweichenden Verhaltens, die das Lehren und Lernen mehr oder weniger stark beeinträchtigen« (Keller, 2014, S. 25). Positiv, konstruktiv formuliert könnte man jedoch sagen, dass diese Störungen und in dieser Studie das Stören als Handlung das Lernen stark beeinflussen.

In der gängigen schulischen Lernkultur sind Fehler-Machen und Scheitern nicht angesagt. Gesamtgesellschaftlich gesehen sorgen diese Handlungen (hier ist exemplarisch *Stören* herausgegriffen) immer wieder für neue Kämpfe innerhalb unterschiedlicher Personengruppen und Individuen. Im alltäglichen Schulunterricht lösen sie im Gegensatz zu kreativen Prozessen häufig Momente von Abwehr, Negativaufmerksamkeit und Anstrengung aus. Fehler, respektive Irritationen, können wie oben (in der Einleitung und Kapitel 3) bereits formuliert als eigenständige und eigensinnige Abweichungen von der Norm verhandelt werden.

Die Unterrichtsräume des performativen Arbeitens bieten eine Möglichkeit, um eine Fehlerkultur und eine Kultur des Scheiterns positiv zu erfahren und zu sehen, wie diese anders verortet sein kann. Es gibt diverse Studien zu forschendem, offenem und kooperativem Lernen in der Erziehungswissenschaft. In einigen dieser Studien gibt es ähnliche Aussagen, dass solche Momente beachtet werden müssen. Diese erweitern nicht nur die Lernkultur des Faches, sondern auch die Art und Weise, wie in der Schule gelernt wird. Dass nicht immer Faktenwissen und abfragbares Wissen reproduziert wird.

»Es dürfte auch für das schulische Lernen interessant sein, wie sich das Lernen im Prozess der Bildung und Verarbeitung von Erfahrungen vollzieht, weil der mit dem Sinnhorizont verknüpfte Charakter dieser Lernprozesse damit in den Blick gerät« (Combe & Gebhard, 2007, S. 15).

Laut Erziehungswissenschaftler Thomas Ziehe, der stellvertretend für weitere genannt wird, sind eindringliche, die innere Affiziertheit der Personen anregende Lernprozesse eine Rarität (vgl. Combe & Gebhard, 2007). Es gibt diese, in den Worten Ziehes, nur als »Inseln der Intensität in einem Meer der Routine« (Ziehe, 1996, zit. n.: Combe & Gebhard, 2007, S. 15).

Zum Diskurs der Irritation im Fachunterricht bezogen auf einen lerntheoretischen Ansatz erläutern Bähr et al. in *Irritation als Chance* folgende Aspekte, die einen theoretischen Rahmen bieten können: »Andererseits werden qua Entlastung von unmittelbarem zeitlichem und inhaltlichem Handlungsdruck (bzw. Effektivitätsansprüchen) systematisch Freiräume eröffnet, die eine individuelle Auseinandersetzung mit den Gegenständen des Fachunterrichts ermöglichen« (Bähr et al., 2019, S. 28). In dieser Abhandlung wird deutlich, welche produktive Möglichkeiten Irritation schaffen kann.

Im performanceorientierten Theaterunterricht unterstützen die Handlungen *Stören*, *Schockieren* und *Provozieren* z.B. gestaltende Augenblicke und stellen möglicherweise einen Mehrwert für den immanenten unmittelbaren Wirklichkeitsbezug im Ausloten von neuen Erfahrungsfeldern in der kreativen Auseinandersetzung von Theaterunterricht dar. Natürlich tauchen auch im performanceorientierten Theaterunterricht Momente der Abwehr non-verbal oder verbal auf. Diese können aber anders als im anderen Theaterunterricht künstlerisch eingebunden werden. Dies wird anhand der nicht abgeschlossenen Arbeitsprozesse innerhalb des Unterrichts deutlich. Die Sequenz der Tischtennisballaktion mit Menschen, die auf die Bühne gezogen und beworfen werden, stellt zum Beispiel eine ästhetische Weiterverarbeitung mit dem Material und den vorhandenen Körpern dar. Die sich verstetigende Handlung des *Kontrolle-Verlierens* ist ein Aufgeben (Loslassen) bekannter Handlungsmöglichkeiten. Der Performer Ali sticht durch eine grenzüberschreitende, risikoreiche Praxis aus der Masse, indem er unmittelbar aus dem Publikumsraum einen Basketball unerwartet und ohne Vorankündigung in die Menge der Performer*innen auf der Bühne wirft. Anhand dieser Textsequenz wird deutlich, dass bewusst ein neuer eigener Spielraum mit den entsprechenden vorhandenen Materialien und einer spielerischen Kettenreaktion induziert wird. Der Spieldrang (vgl. Homo Ludens), das Verlieren von Kontrolle wird hier eindeutig übernommen. Drei Performer*innen, die vorab aus dem

Zuschauerraum von den nun außen sitzenden Performer*innen auf die Spielfläche mit den vielen Tischtennisbällen gezogen wurden, liegen weiterhin am Boden und schauen zu den Performer*innen, die im Außen sind. Die Performer*innen vom außen beginnen diejenigen, die auf dem Spielfeld sind, mit Bällen zu bewerfen. Die Performer*innen, die sich auf der Bühne befinden, schauen in unterschiedliche Richtungen und nehmen das Spiel mit den Bällen auf, schießen und werfen die Bälle zurück in den »aktiven« Zuschauerraum. (Transkript VI: Tischtennisbälle, Z. 308–314) Ali (6:55) steht erneut aus dem Zuschauerraum auf und bewirft die Performer*innen auf der Bühne mit einem großen Basketball. (Transkript VI: Tischtennisbälle, Z. 317–318) Dieses Moment der intentionalen, risikofreudigen Entscheidung des Performers wird in dem Wort »erneut« unterstrichen. Ausgelöst von Irritation verdichten sich die Erfahrung und die Handlung des Kontrolle-Verlierens, und der Augenblick des Destabilisierens wird zu einer neuen Realisierungsform sowie zu einer dynamischen, spielerischen Praxis. In direktem Zusammenhang mit der Handlung Kontrolle-Verlieren zeichnet sich die Handlung Unterbrechen als eine Handlung aus, die sich an unterschiedlichen Stellen im Datenmaterial zeigt. Sie ist die logische Konsequenz, die auf das Verlieren der Kontrolle folgt. Ist die Kontrolle verloren, wird die mögliche sich vollziehende Handlung unterbrochen. Als Folge des Unterbrechens wird dann Sicherheit gesucht.

Die ästhetische Weiterverarbeitung beruht auf den Irritationsmomenten, die erlebbar wurden und dann aktiv, wenn auch nicht vorab geplant, genutzt wurden.

Laut Combe und Gebhard lässt sich in Bezug auf die Sinnerfahrungen im schulischen Lernen folgender Kontext herstellen:

»Es lässt sich zeigen, wie sich der Aufbau von Sinn und Bedeutung über Stadien und Phasen der Organisation von Erfahrung und Formen der Inbezugsetzung zum Lerngegenstand vollzieht. Allerdings wird hierbei keine direkte Methodik für den Unterricht entfaltet. Geschärft wird vielmehr der Blick für das Ineinanderspielen von Affekt, Phantasie, Denken und Sprachschöpfung sowie für Übergänge von intuitiv-unbewussten zu sprachlich-bewussten Vorgängen bei der Inbezugsetzung und Bearbeitung eines Lerngegenstandes oder einer Lernanforderung« (Combe & Gebhard, 2007, S. 17).

Signifikant positive Irritationserfahrungen können über die performative Unterrichtspraxis im offenen, durchlässigen Theaterunterricht verstetigt werden. Der situative, reale Ablauf einer Stunde performanceorientierten

Theaterunterrichts bleibt in der Planungssicherheit dissonant und offen für Irritationen. Es gibt keine Muster mit der Garantie hin zu einem ästhetisch aufregenden Ergebnis.

11.3 In Bewegung im Extrem

Im Rückblick auf den empirischen Teil dieser Arbeit kann davon ausgegangen werden, dass sich die konkreten Differenz Erfahrungen des Performativen in der unmittelbaren Gleichzeitigkeit, in der Gleichzeitigkeit des Handelns und stetiger Kontingenzerfahrungen zeigen. Sie geben Rahmungen und Felder vor, in denen sich die Performer*innen bewegen. »Die Moderne ist eine Gesellschaft der Extreme. Im Vergleich zu den traditionellen Gesellschaften betreibt sie ein radikales Neuarrangement der Sozialwelt in konträre Richtungen« (Reckwitz, 2021, S. 79).

In der Kunst existiert das Wissen darum, dass etwas Extremes, hier Performance bezogen auf Wirklichkeit, passieren darf. Im Rahmen der Performance sind Risiko, Extrem, Umdenken, Gefahr und Spiel mit der Gefahr erwünscht, im ›realen Leben‹ weniger. Hier werden die Fremdheit und die damit einhergehende Gefahr als Bedrohung empfunden.

Einige Performer*innen sind im freien, spontanen Assoziieren und Reagieren recht schnell und sicher, andere wiederum stellen jegliche Vorgehensweisen in Frage und suchen nach Sicherheit. Alle drei Linien münden in dem stets geäußerten Wunsch, ein Gespräch über die performative Realität führen zu können. Das Dialogisieren, d.h. das Gegenwart-Teilen im Rekurren auf das Erlebte, auf das prozessuale Geschehen, auf das Ereignis und das hiermit gewonnene Erfahrungswissen ist ein wichtiges Ergebnis dieser Forschung. Im Dialog über das Gesehene und Erlebte manifestiert sich der Wunsch nach einem Gemeinschaft stiftenden Moment. Der Dialog wirkt hier vergemeinschaftend. Das Reflektieren wird zur kollektiven Praxis als Handlung.

Zu fragen ist, ob performativer Theaterunterricht eine Praxis der Extreme fördert und befördert und ob diese Art des Unterrichts zur produktiven Förderung von ganzheitlich gedachten körperlichen und eigenständigen Handlungen beiträgt. An dieser Stelle lässt sich die Frage mit Blick auf die Forschungsergebnisse mit Ja beantworten.

Die Frage ist auch, ob die Performer*innen sich im Rahmen der Schule abschließend brav (der gewünschten Norm entsprechend) verhalten und getreu

der Richtlinien sowie für die Lehrenden und die Erfüllung des Aufgabenkanons produzieren oder ob sie in gewisser Weise in einen »Einfallmodus« (vgl. Waldenfels, 2010, S. 129ff.) kommen, in dem sie sich frei bewegen und loslassen können (Handlung *Kontrolle verlieren*) um unabhängig zu agieren. Hier ist die Antwort nicht eindeutig. Gemäß den erhobenen Daten ist der Umgang der Performer*innen recht unterschiedlich, da sich einige Performer*innen frei bewegen und andere stetig ins *Nachfragen* und *Zweifeln* kommen.

Fremdheit, Ungewissheit und die nachgeordnete, weil nach dem Phänomen als Antwort aufgetretene Irritation können Instabilität in der bisherigen Kontinuität bewirken. Diese Instabilität bzw. Unterbrechung sorgt für Bewegung. Bewegung wiederum kann von Veränderung zeugen und mutet im besten Fall ein neues Handlungsmoment zu bzw. äußert sich in einem solchen. In dem Augenblick der Irritation wird ein neues initiiertes Momentum von einem gestalterischen Mehrwert augenscheinlich und sichtbar. In der Unsicherheit des Nichtverstehbaren kommt etwas Neues zum Vorschein. Wenn durch Fremdheit und Irritation Bewegung entsteht (dies ist aus den Daten ablesbar), dann zeugt dies von einer Transformation, die als Spiel mit der Gefahr u.a. den Prozess des Einsatzes und Erlebens von performativen Verfahrensweisen fördern und bereichern kann.

So kann die Frage des Kontinuums und die Fragen nach der Praxis von Extremen (befördert performanceorientierter Theaterunterricht kontinuierlich eine Praxis der Extreme?) ebenfalls mit Ja beantwortet werden. Es gibt keinerlei Sicherheiten, auch wenn das Individuum, und in diesem Beispiel (der Fallstudie) auch die Performer*innen, sich eine solche Sicherheit wünschen und diese im Rahmen des *Nachfragens*, des *Sicherheit-Suchens* immer wieder einfordern. Ungewissheit und Unsicherheit implizieren das Umhertasten und Suchen nach Antworten, ohne jede Garantie, diese auch zu finden.

Leben unterliegt stetiger Transformation. Hier kann der Bezug auf die Kontingenzerfahrungen und die Unübersichtlichkeit der Gegenwart aus Sicht der Soziologie und Erziehungswissenschaft hergestellt werden. Soziologisch betrachtet wird in den modernen Netzwerken von Praktiken stetig probiert, Objekte, Subjekte, räumliche, zeitliche Parameter sowie Kollektive zu bilden. Damit diese dann allgemeingültigen, im besten Fall universal geltenden Regeln und Standards entsprechen. Das heißt einem stetigen *Sich-Orientieren* an einer zweckhaften oder sozialen Rationalität (vgl. Reckwitz, 2021, S. 79). Im performanceorientierten Theaterunterricht ist, wie diese Studie zeigt, keine universale Regel oder Logik festschreibbar.

Für die Schule bedeutet dieses Erfahren und Erleben von Kontingenz im Zusammenhang mit Irritationsmomenten Folgendes:

»Wenn es von der Erfahrungstheorie her zuspitzende Problembereiche schulischen Lernens gibt, so ist es das Problem, für Schülerinnen und Schüler Räume für die Artikulation ihrer Lern- und Gegenstandserfahrungen zugänglich zu machen und sie damit als Akteure ihres eigenen Lernens ernst zu nehmen« (Combe & Gebhard, 2007, S. 17).

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive bedeutet dies also, dass sich dem Problem gestellt werden muss, sich in der gesellschaftlichen Institution Schule Zeit und Raum für derlei Erfahrungsprozesse zu geben. Und dass auf diese anderen Erfahrungsprozesse vermehrt Rücksicht genommen werden kann und muss (vgl. Combe & Gebhard, 2007, S. 18).

Schule verändert sich im besten Fall stetig und verfolgt engagiert innovative Wege der Öffnung von festgefahrenen Lehr-Lern-Modellen. Bildungstheoretiker Horst Rumpf fasst das Unberechenbare und Extreme des Prinzips eines offenen Lehrens wie folgt zusammen:

»Lehren [...] heißt allenfalls Abräumen von leichtfertig übernommenem, nur nachgeredetem Wissen, Hilfestellung geben beim Ordnen der Gedanken, Ernstnehmen und immer neues Mitvollziehen von Annäherungen an die Sache. Solches Lehren hat Züge des Zeigens, des Wartens, des Hörens, des Ordners – es hat nichts gemein mit dem Bescheidwissen des Verpackungskünstlers oder Lerntainer. [...] Hier ist eine andere Disziplin, eine andere Konzentration, eine andere Anwesenheit vonnöten als beim Einstudieren von Fertigkeiten« (Rumpf, 2004, S. 17f.).

Diese Studie verdichtet das stetige In-Bewegung-Sein und das stetige präsentische Wahrnehmen auch aus Lehrer*innenperspektive.

11.4 Wahrnehmung

Wahrnehmen ist ein aktiver, situativ diverser und individueller Vorgang. Dieser kann während des Praktizierens und Reflektierens von performativen Vorgängen geschärft werden.

»Nach Martin Seel bedingt Aufmerksamkeit für das Erscheinende eine genaue und subtile Analyse der eigenen Wahrnehmung, um Vorgänge des Beob-

achtens von jenen der Aufmerksamkeit zu unterscheiden: Beobachten meint dabei in der Begrifflichkeit von Seel das Markieren einer Differenz, die zwischen dem*der Beobachter*in und dem Beobachteten liegt und ein Verstehen der eigenen Wahrnehmungen zur Folge hat. Das Gegenstück dazu ist für Seel die Wahrnehmung der Wahrnehmung selbst, die weniger eine reflexive Selbstbezüglichkeit erfordert als vielmehr ein Verspüren der eigenen Gegenwart im Vernehmen der Gegenwart von etwas anderem« (Seel 2001 S. 60). Auch Mira Sack betont das Gegenwärtige und das Aktuelle einer Wahrnehmung. »Diese Wahrnehmungsebene geht nicht über in das Exemplarische oder Allgemeine, sie bleibt Gegenwart« (Sack, 2021, S. 148).

Im Sinne der allgemeinen gesellschaftlichen Performancepraxis zeigt diese Forschungsarbeit, wie sich die Wahrnehmungsebenen von einer Haltung, von Praktiken und einer konkreten Involviertheit der agierenden Subjekte innerhalb der entsprechenden Aktionen verändern. Und wie das Wahrnehmen in der konkreten neu entstehenden Atmosphäre sich im performanceorientierten Theaterunterricht stetig transformieren kann und beeinflussbar bleibt. Dazu möchte ich den Diskurs zur ästhetischen Bildung wieder aufgreifen (siehe Kapitel 2.2.1).

In einen Raum schauen, dessen Bedeutung sich durch das Betreten desselben erst gestaltet, kann als ein Ausgangspunkt ästhetischer Bildung begriffen werden. Ästhetische Bildung wird in den verschiedenen Diskursen unter vielfältigen Perspektiven besprochen.

»Der griechische Ursprung des Wortes Ästhetik stammt von »ästhe^{sis}« und bedeutet wahrnehmen, empfinden, bemerken. Unter ästhetischer Bildung ist daher eine Art von (Aus)Bildung der Wahrnehmung und der Sinne zu verstehen. Ästhetische Bildung verbindet sinnlich-leibliche, symbolische und kognitive Elemente und steht konträr zu einem in der Regel rein kognitiven Bildungsangebot der »normalen« Schulfächer. Sie leistet einen Balanceakt zwischen der Kontinuität, Vertrautheit und Verlässlichkeit der pädagogischen Arbeit und dem künstlerischen Aspekt von Unterbrechung, Überraschung und dem Experiment« (Schittler & Rasic, 2009, S. 203).

In Bezug auf die vorliegende Forschungsarbeit bedeuten die Überlegungen von Schittler und Rasic konkret: Die Strategie (hier Handlung) des Überraschens setzt sich in beinahe allen Praxisrahmen durch. Dies vollzieht sich in einem neu zu gestaltenden, kreativen wahrnehmbaren Raum.

Performanceorientierter Unterricht kann ermöglichen, sich darin zu üben, mehr und mehr bestehende Konditionen, Regeln und Strukturen zu hinterfragen und wahrzunehmen. Nach Reckwitz kann Kultur den starken Gegensatz zur formalen Rationalität markieren (vgl. Reckwitz, 2021, S. 86).

Performanceorientierter Theaterunterricht mutet den Beteiligten zu, sich nicht weg von etwas zu bewegen, sondern hin zu etwas. Dieses Etwas bleibt immer ein Unbekanntes auf der spezifischen Wahrnehmungsebene. Nach Sack richtet sich die Wahrnehmung an etwas aus, was die Öffnung des Selbst für das Andere erlebbar werden lässt (vgl. Sack, 2021, S. 148).

Rückblickend ist festzuhalten, dass der Gesamtprozess des performanceorientierten Theaterunterrichts zu keinem Zeitpunkt stagnierte. Die Praktiken und Handlungen innerhalb des performativen Spielraums wurden stetig in Kettenreaktionen und Antworten fortgesetzt. Diese begünstigten den Prozess des gleichzeitigen Nebeneinanders von Aktion und Reaktion, von Aktion und Reflexion. »Wahrnehmung ist in diesem Sinne nie ein einseitiger Akt; vielmehr ergibt sich im Wahrnehmen für den Wahrnehmenden, der also sieht, fühlt, hört usw. ein Unterschied in seiner Befindlichkeit« (Kükelhaus & zur Lippe, 2008, S. 51).

Das Üben im Wahrnehmen von Überraschendem kann hier stetig erfahren werden, ohne dass dies zur Routine wird. Die Gefahr als solche, wie sie in dieser Studie unmittelbar mit dem Liegen auf dem Fensterbrett (siehe Kapitel 5) erkennbar wurde, zeigt, dass Wahrnehmung und die Resonanz auf diese keiner Logik entsprechen.

11.5 Widerständigkeit

»Kunst unterbricht die Abläufe, verkehrt die Bezüge, versetzt und ent-stellt die Programme oder stürzt Verhältnisse um, indem sie den Chiasmus von Sagen und Zeigen mobilisiert, um die Irritationen zu steigern und ihre Verwerfungen zu multiplizieren« (Mersch, 2005, S. 45).

Neben der Offenheit und der präzisen Wahrnehmung von Aktionen, szenischen Settings u.a. ist ein kritisch tastendes, dialogisch angelegtes Lehr-Lern-Verständnis für Kunst vermittelnde Unterrichts- und Projektarbeit unabdingbar. In kunstpädagogischen Produktionsprozessen gehört dazu ein offensives Nicht-Wissen, das sowohl den methodisch ausgearbeiteten Fahrplan als auch das Ergebnis einschließt (vgl. Sack, 2010). So ist eine sensiblere Haltung im Zu-

sammenhang mit einer Vagheit gelungenen Theaterunterrichts und die Bereitschaft, sich auf Wagnisse einzulassen, besonders relevant (vgl. Sack, 2010).

Für diese Art des Unterrichts ist – auch in der Institution Schule – die Widerständigkeit des nicht Erklärten nicht nur mitzudenken, sondern meines Erachtens auch einzufordern. Es geht darum, die Widerstände und eine widerständige Performancepraxis in der Schule auszuhalten, sie den Performer*innen (Schüler*innen und den Lehrer*innen) zuzumuten und zuzutrauen. Mit dem Begriff ›widerständig‹ ist hier die Auseinandersetzung mit Gegensätzlichem und parallel sich Ereignendem gemeint. Zudem kann Widerständigkeit je nach Situation auch Abwehr und Distanz zum Gegenstand bedeuten, auch das Unterbrechen (siehe Kapitel 6.1 und 6.2), das Etablieren von Unterbrechungen, von Brüchen. Widerständigkeit kann u.a. auch durch Überforderung und Grenzüberschreitung aufgrund körperlicher Erschöpfung und Irritation entstehen (Sequenz Liegestützen). Widerständigkeit zeigt sich in der Handlung des Unterbrechens. Die Kontexte für die Handlung *Unterbrechen* innerhalb der Praktik *Sich-Distanzieren* zeigen sich an unterschiedlichen Stellen im empirischen Material. Das *Unterbrechen* bündelt die folgenden Handlungen und fasst diese zusammen. Die Handlung zeigt sich hier in der Wiederholung von körperlichen Praktiken, die beinahe routinemäßig ausgeführt werden. In einer Reihe im Raum unterbrechen die Performer*innen die Liegestützen immer wieder und beginnen, sich auszutauschen und zu lachen. (Transkript VIII: Liegestützenüberforderung, Z. 380–381)

Die Performer*innen brechen eigenständig und unkoordiniert die Bewegungen ab und starten nach einer kurzen Ruhepause erneut mit der Bewegung. (Transkript VIII: Liegestützenüberforderung, Z. 370–372) Bereits im Transkript werden das Abbrechen und *Unterbrechen* und die selbstständige Entscheidung dafür markiert. Das Wort »erneut« unterstreicht das Wiederansetzen, das Wiederholen und im Zuge dessen das In-Bewegungskommen. Sie putzen sich bei den Unterbrechungen immer wieder die Hände ab und ziehen sich die Pullover zurecht. Der Lehrer sagt: »Komm schon, weiter geht's! Oder wollt ihr hier quatschen oder Liegestützen machen?« (Transkript VIII: Liegestützenüberforderung, Z. 373–375)

Widerständiges resultiert somit aus Bedingungen wie sie im performanceorientierten Unterricht entstehen können. Der Aspekt des nicht linearen, nicht wissenden, intuitiven Denkens und Handelns zeigt hier ein produktives Moment.

Wie aus der Empirie abzuleiten ist, bewegen wir Menschen uns in Strukturen und verhalten uns situativ zu gegebenen Räumen und Materialien etc. Wie wir auf die Welt blicken und die Welt erfahren, folgt einer bestimmten Systematik. Auch in der Schule orientiert man sich an vorgegebenen Strukturen. Die ästhetischen Fächer wie Musik, Kunst und Theater bieten die Möglichkeit, neue Perspektiven und Sichtweisen kennenzulernen, und es ist wünschenswert, dass die Institution Schule diese Chancen für einen ganzheitlichen künstlerisch-bildenden Raum nutzt. Durch performatives Arbeiten können diese vorgenannten Fächer zusammengeführt werden und es kann fächerübergreifend gearbeitet werden. Wie in der vorliegenden Studie aufgezeigt, bindet performanceorientiertes Arbeiten sowohl Elemente der bildenden Kunst (Materialaktion, Text-/Schriftaktion), der Musik (Stimmaktion) als auch des Tanzes (Körperaktion) in die Praxis ein. All diese Zugänge hin zu neuen sinnlichen und kognitiven Erfahrungen haben gleichermaßen ihre Berechtigung. Arbeitsweisen und Lernprozesse aus den künstlerischen Fächern können die konventionelle Leistungsorientierung und Lernkultur in Schule aufbrechen und andere Impulse geben.

Diese Strukturen wiederum können in der Schule etabliert werden. Dafür kann in der Schule Raum geschaffen werden. Ziel ist es dabei, ein nachhaltiges, langfristiges Lernen und Ausagieren innerhalb eines sozialen gesellschaftlichen Raums zu fördern.

Dafür kann, in der Konsequenz, der performanceorientierte Theaterunterricht innerhalb der Institution Schule differenziert werden. Überträgt man den performativen Charakter dieser Unterrichtsform auf die Außenwelt, so liegt der Fokus stets darauf, über eine kreativ-künstlerische Auseinandersetzung zu einem besseren Verständnis von Welt und gesellschaftlichen Strukturen im Rahmen von sinnlich-kognitiven Differenzerfahrungen zu gelangen. Wo Störungen und Unterbrechungen auftreten, wird Raum für Fragen geschaffen.

Unter diesen Vorzeichen kann die Bedeutung von Performancearbeit für Schule, Fachkultur, Lernkultur und unsere Gesellschaft vertiefend in den Blick genommen werden.

»Für eine gelungene Begegnung von Theater und Schule ist es jedoch wesentlich, sich nicht aneinander anzupassen. Sondern an der ›Fremdheit‹ festzuhalten und die ›Differenzerfahrung‹ selbst zum Gegenstand der Begegnung zu machen« (Vaßen, 2005, zit.n.: Sauer, 2009, S. 23).

Letzten Endes – und das ist die Grundlage von Didaktik – kann sich jede*r Spielleiter*in, jede*r Künstler*in überlegen, warum er oder sie was wie in der Schule und im Theaterunterricht tut, und sich so über seine Vermittlungsin-tention klar werden. Sinnliches und performatives Arbeiten kann didaktisch begründet werden. Dies ist nicht voneinander zu trennen. Bildungsmomente sind immer didaktisch gedacht. Weil Didaktik sich in der Frage konkretisiert: Wie vermittele ich die Situation? Daraus resultiert, dass die Spielleitung immer die Momente und den Kontext beachten muss.

Das Thematisieren von Differenzerfahrungen, das eigensinnige Abwei-chen von der Norm, das eigentlich in der Bildungsinstitution Schule nicht gewünscht ist, ist ein grundlegendes Element des performanceorientierten Theaterunterrichts mit Irritationsmomenten. Widerständigkeit wird über Irritationsmomente möglich und sichtbar.

Wolfgang Sting liefert zusammenfassend aktuelle Gedanken zum Theater in der Schule:

»Theater ist heutzutage sicher kein Leitmedium mehr und auch keine mor-alische Anstalt oder Ort der bürgerlichen Emanzipation im Schiller'schen oder Lessing'schen Sinne, aber immer noch und immer wieder aufs Neue ein Ort der unmittelbaren Live-Kommunikation und ein Möglichkeitsraum für intensive ästhetische und soziale Erfahrungen. Theaterarbeit, die die Le-benswelt und Fragen von Kindern und Jugendlichen ernstnimmt, sich auf ei-nen offenen Suchprozess einlässt, in dem auch die Lehrkraft nicht immer ei-ne Antwort weiß, ist ein Ort der intensiven Selbst- und Fremderfahrung. Und genau das ist das Zentrum von Bildung. Theater in der Schule als Fach und Lernkultur kann also eine Schule des Spielens und Wahrnehmens sein, aber mehr noch: auch eine Schule des Sprechens, eine Schule des (sich) Zeigens, Befragens, Befremden, eine Schule des sich Begegnens sowie letztlich eine Schule der Kritik und der Teilhabe« (Sting, 2021, S. 350).

Für den Theaterunterricht ließe sich die Reihe der hier vorgestellten Hand-lungsvorschläge unendlich fortführen, im Sinne der Grounded Theory und der praxeologischen Vorgehensweise wurden ausgewählte Sequenzen angeführt. Auf einer Metaebene kann ein irritationsfreundlicher performanceorientierter Theaterunterricht mit den hier vorgestellten Handlungsvorschlägen realisiert werden. Alle wurden hinsichtlich der Antworten, die oben in der Tabelle als Ordnungen präsentiert wurden, davon abgeleitet. Im Analyseteil wurden die entsprechenden Praktiken und Handlungen erläutert und in Beziehung zuein-ander gesetzt. Anhand der dargestellten Sequenzen wird deutlich, dass alle

Praktiken miteinander korrelieren und in Beziehung zueinanderstehen. Ziel ist es, in und durch dieses Modell Anregungen für ein komplexes Verständnis von Lernen und Lehre sowie ein Angebot für ein künstlerisches, divergentes Forschungsfeld in der Institution Schule zu schaffen. Dieses liegt im praktischen Gestalten eines komplexen Lernangebots und Forschungsfeldes. Indem es sich nicht um ein Ursache-Wirkungs-Verhältnis handelt, sondern indem immer mehrere Dinge zusammenkommen.

Im vorgestellten Modell wurde versucht, unterschiedliche Handlungsvorschläge zu unterbreiten und den Performer*innen zu verdeutlichen, wo der Fokus der Handlung liegt. Die Vorschläge sollen deutlich machen, wie Unterricht funktionieren könnte. Alle Vorschläge wurden aus den erhobenen Daten abgeleitet. Es wurde gefragt, wie diese in die Praxis transferiert werden könnten. Das Modell umfasst konkret:

Wie verfährt man praktisch, um performanceorientierten Theaterunterricht in der Schule zu realisieren?

Dieser Schritt ist im Rahmen der vorliegenden Forschung der Schritt von der Theorie hin zu einer Praxis, zu einem Sich-Ereignen im prozessualen performativen Sinne. Diese Fachkulturdiskussion und -entwicklung kann dazu beitragen, dass durch die Form des Unterrichts eine Erweiterung der Lernmöglichkeiten im Theaterunterricht geschaffen werden kann, die möglicherweise unbekannt und neu ist.

Eine Situation darf nicht in die Abwehr oder in die Blockade führen. Aus diesem Grund müssen immer die entsprechenden Momente und Kontexte konkret beachtet werden. Und es gibt immer verschiedene Handlungsmöglichkeiten, aber diese garantieren nicht, dass erfolgreich ein kontinuierliches stetiges kreatives, eröffnendes Moment kreiert wird. Die vorgestellten Verfahren kann man bei Bedarf einsetzen. Ein möglicher Blick in die Handlungsfelder des Performativen im Rahmen von Unterricht.