

12 FAZIT/Nicht-abschließende Gedanken

12.1 Irritation im künstlerischen Kontext

In diesem Kapitel ist zu klären, welche ästhetisch-künstlerischen und produktiven Konsequenzen die Theaterpädagogik aus dem performanceorientierten Unterricht mit dem Schwerpunkt auf Irritationsmomente ziehen kann. Auch ist zu fragen, welche theaterpädagogischen und theaterwissenschaftlichen Konsequenzen ein entsprechend erweiterter Theaterbegriff in seiner Prozesshaftigkeit nach sich zieht.

Irritationen sind unverzichtbarer Teil jeder Entwicklung und Kreativität. Dies hat sich in den Daten des empirischen Materials dieser Forschungsarbeit wiederholt gezeigt. Und wenn es um Theater und Bildung geht, gibt es keinen Abschluss. Wir haben es immer mit dynamischen Prozessen zu tun.

»Denn seit dem Beginn der Neuzeit hat die Kunst nicht mehr (nur) die Funktion, das Zweckmäßige und Notwendige hervorzubringen, sondern auch diejenige, die Möglichkeiten des Lebens zu vervielfältigen« (Liebau & Zirfas, 2008, S. 13).

Meines Erachtens handelt es sich in der künstlerischen Praxis um Übersetzungsprozesse und um einen direkten Transfer¹ dieser. Ziel ist es aus neuen anderen Perspektiven zu schöpfen.

1 Liebau und Zirfas spitzen den Kunstbegriff in seiner Relevanz im Zusammenhang mit sinnlichen Erfahrungen folgendermaßen zu. Es geht ihnen darum, erkenntlich zu machen, dass man Kunst heute nicht aus der Praxis ableitbare Regeln zuschreiben kann oder von einer Nachahmung der ursprünglichen Wirklichkeit sprechen kann, vielmehr ist aufzuzeigen, dass künstlerisches Schaffen immer mit Kreativität, Erneuerung, Expressivität und Schöpferischem zu tun hat (vgl. Liebau & Zirfas, 2008, S. 14). Dies ist den meisten von uns bekannt, lenkt dieser Aspekt doch immer wieder den Zugriff und die Erinnerung darauf, dass Theater und hier auch performanceorientierte Theater-

Im folgenden Abschnitt sollen die wichtigsten Erkenntnisse aus dieser Forschungsarbeit zusammengefasst werden, wobei nicht der Anspruch erhoben wird, alles zu erläutern. Es kann vielmehr aufgezeigt werden, dass die Forschung nicht abgeschlossen ist, sondern lediglich eine Perspektive, einen Blickwinkel auf die vielen Möglichkeitsräume und Handlungsvorschläge von performanceorientiertem Theaterunterricht liefern kann.

Grundlegende Ergebnisse, die die Forschungsarbeit hervorgebracht hat, sind:

1. die generelle Offenheit des performanceorientierten Theaterunterrichts
2. die sich stetig transformierenden Brüche im Rahmen des Handlungsschehens
3. und die Gleichzeitigkeit, in der sich die prozessualen Ereignisse zeigen.

Nach den eingehenden Analysen unterschiedlicher Sequenzen und dem Übertrag in einen theaterpädagogischen Kontext erhält der Begriff »Irritation« eine neue Bedeutung. Grundlage für dessen Situierung in einem künstlerischen Kontext bilden die extrahierten Praxisrahmen wie *Riskieren, Zweifeln und Gestalten*. Diese stehen immer in Beziehung zum Phänomen Gefahr und sind auf dieses gerichtet. Das Phänomen Gefahr sorgt in dem vorgestellten Unterrichtsversuch wiederkehrend für Fremdheits- und Irritationsmomente, die sich in unterschiedlicher Gestaltung zeigen und in Kettenreaktionen verselbstständigen. Irritationen sind hier die Impulse und Auslöser für Spielmomente². In der performativen künstlerischen Praxis sorgen diese für Unterbrechungen,

pädagogik nicht dazu da sind, Bedürfnisse zu stillen oder Gesellschaft zu reparieren, sondern reflexiv-kritisch Experimentierfelder anzubieten und zu eröffnen.

»Dass Kunst Menschen in einer, mit kaum einer anderen Lebenspraxis zu vergleichenden, Intensität zu bilden im Stande ist, haben Erzieher zwar seit Platons Zeiten immer wieder gefürchtet, aber auch in ihrem Sinne instrumentell zu nutzen gewusst. Kunstwerke und kunstspezifische Handlungsformen sind immer auch Ausdruck und Reflexion eines, je nach historisch-kultureller Situation, spezifisch gestalteten menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses, das in seiner Gestaltung, Wahrnehmung und Erfahrung für die Pädagogik immer – und auch und gerade in ihren kunstkritischen und -negierenden Tendenzen – hoch bedeutsam war« (Liebau & Zirfas, 2008, S. 14).

² Gisela Höhne skizziert zu Spiel und Subversivität eindrückliche Punkte. »Die Kunst des Theaters braucht keine Rechtfertigung. Sie ist zweckfrei, ohne Ergebniszwang, spielerisch, und sie überschreitet die Grenzen und Tabus der Alltäglichkeit [...]. Theater hat viele Formen, es gibt keine Hierarchie vom dialogzentrierten, wortbetonten zum sinnlichen, artistischen, körperbetonten Theater« (Höhne, 1999, S. 75).

die Brüche in vorgefundenen linearen Gegebenheiten und Strukturen (hier gewohnte Referenzsysteme) induzieren und initiieren. Diese Brüche wirken und entstehen abseits der normativen, hermetischen Kriterien einer narrativen, abgeschlossenen Dramaturgie, wie sie im klassischen Theaterunterricht vielerorts vorgedacht wird. Im performanceorientierten Theaterunterricht kristallisiert sich im Gegensatz dazu eine Theaterform heraus, die ihr Material unabhängig von konkreten Referenzsystemen entfaltet und generiert. Irritationen eröffnen und erschaffen Spielräume. Wie in dieser Fallstudie belegt, zeigt sich Irritation in unterschiedlichen Situationen mit unterschiedlichen Impulsen und durch unterschiedliche Anlässe immer in verschiedener Form.

Im performanceorientierten Theaterunterricht sorgen die Praxisrahmen, Praktiken und Handlungen wie *Riskieren, Ins-Extrem-Gehen, Stören, Schockieren, Provozieren, Überraschen, Freilegen* und *Sich-Wundern* für ästhetisch und kreativ weiterführende Irritationsmomente und können als ästhetische Praktiken und Praktiken der Extreme zusammengefasst werden. Irritation wird hier zu einem künstlerischen Begriff, der anhand des vorliegenden Forschungsprojekts aus einer neuen Perspektive betrachtet werden kann.

Die performativen Verfahrensweisen erklären nichts, erläutern kein Bild bzw. keine Handlung, sondern ermöglichen Übersetzungsspielräume, die durch Erklärungen nur eingeschränkt würden. Eine Erklärung würde einen potenziellen Spielraum wieder schließen und die mögliche zu erfahrende Offenheit und Freiheit minimieren. Letztlich werden im performativen Spiel mit Irritationen sinnlich-reflexive Ausdrucksformen erfahren und erprobt. Irritation ist hier schöpferisch und kreativitätsfördernd. Irritation lässt nicht nur das Wahrnehmen und Aufmerksam-Werden, sondern auch das Ins-Spiel-Fließen, das Zögern und das Kontrolle-Verlieren zu. Ausgelöst werden Irritationen, wie zu Beginn dieser Arbeit erläutert, durch Fremdheitserfahrungen und -erlebnisse. Der Sinn des Erfahrens von Fremdheit – und im Zuge dessen des Auslösens von Irritationsmomenten – liegt in der Herstellung von sinnlichen und kognitiven Differenzerfahrungen über performativ-künstlerische Vorgänge. In einem stetigen Reflektieren laufen kognitive Prozesse ab, Erfahrung³ heißt hier auch, das Erlebte zu verarbeiten. Diese Vorgänge

³ Die Pädagogin und Erziehungswissenschaftlerin Käte Meyer-Drawe schreibt: »Lernen ist in pädagogischer Perspektive und in strengem Sinne eine Erfahrung. So schlicht diese Aussage klingt, ihre Tendenz ist subversiv und anachronistisch. Während Störungen, Schwierigkeiten und andere Inadäquationen unpopulär sind, weil reibungslose, hochtourige Anpassung in einer stressfreien Atmosphäre das Ideal der Zeit ist, misst eine

lassen sich anhand der performativen Handlungsvorschläge (siehe Modell) erzeugen. Im Rekonstruieren der Antworten können Differenzerfahrungen (siehe Kapitel 2) festgemacht werden. Differenzerfahrungen schaffen einen Rahmen, der die Unerklärlichkeit und das Nichtzusammengehörige anregt, begrüßt, wertschätzt und lehrt. Das Ungesagte in überraschenden Gesten, Geräuschen, kreierten Atmosphären und Experimentierräumen Erfahrene stellt einen grundlegenden Baustein in der performativen Unterrichtsgestaltung dar und kann zu einem entsprechend experimentellen Lernraum und Lernereignis werden.

»In der Irritation, im Bruch mit ›der vertrauten Sicht der Dinge‹ (Meyer-Drawe, 2008, S. 14) vollzieht sich in diesem Verständnis menschliches Lernen, das Neues, Unbekanntes, Noch-nicht-Gedachtes einschließen kann. Insbesondere die künstlerisch-gestaltende Auseinandersetzung ist ohne solche, auch verunsichernde Lernprozesse nicht zu denken« (Hilliger, 2018, S. 121).

Der performative Unterricht kann somit ein Spiel- und Experimentierfeld für ungewisse, nicht erklärte Situationen schaffen. Die Signifikanten, die Bedeutungsträger der jeweiligen Situation sind immer flüchtige Momente, die im Zuge auftretender Irritation für neue Irritationen in einer Wechselbeziehung von Agieren, Wahrnehmen, Reflektieren und Dialogisieren ihr Wirken zeigen. Hier zeichnet sich das Wechselspiel von sinnlichen und kognitiven Momenten ab. Das heißt, die wahrnehmbaren Irritationsmomente sorgen für eine Kette von weiteren Irritationsmomenten. Ihr zeitliches Auftreten ist situativ, flüchtig und häufig nicht von langer Dauer.

In der performativen Versuchsanordnung und dem daraus resultierenden Experimentierfeld des performativen Arbeitens haben sich in der Fallstudie Rahmungen ergeben, die in einem Diskurs und aus praxeologischer Perspektive zu ästhetischen Praktiken gezählt werden können und wahrnehmbar werden. Im Zuge von Irritationsmomenten sind dies hier das *Riskieren*, *Ins-Extrem-Gehen*, *Zweifeln* und *Gestalten*. Die situativen verbalen und non-verbalen Antworten auf Irritationen stehen im direkten Zusammenhang mit Unsicherheit, Ungewissheit, Nichtwissen. Darüber hinaus hat sich auch gezeigt, dass in Verbindung mit Irritation immer ein großer Wunsch nach Sicherheit entstanden ist. »Der Mensch ist darauf fixiert, Ordnungen und Muster in eine Welt der

pädagogische Theorie des Lernens gerade der zeitraubenden Irritation eine erhebliche Bedeutung bei« (Meyer-Drawe, 2008, S. 15).

Unsicherheiten und Unklarheiten hineinzutragen» (Arend, in:Westphal & Liebert, 2009, S. 139). Entsprechende Strukturen und Ordnungssysteme können für den performanceorientierten Theaterunterricht lediglich als Angebote (siehe Modell) formuliert werden.

Nach Momenten des Fremdheitserlebens und der dabei erfahrenen Irritation kann es im gemeinsamen Diskurs und Austausch zu einer grundlegenden aktiven Auseinandersetzung mit entsprechend neuen Erfahrungen kommen, die bedeutsam für das Rezipieren und Wahrnehmen gesellschaftlicher Zusammenhänge werden können.

Aufgrund der gemeinsam erfahrenen neuen Situationen können die Performer*innen in einen direkten Dialog treten. In dem Fall initiiert dies ein Nachsinnen über den konkreten Kontext. Zudem wird sich direkt und noch während der performanceorientierten Vorgänge stetig über das Erlebte und Erfahrene ausgetauscht. Die Antworten auf Irritationen (um auf die Ausgangsforschungsfrage zurückzukommen) zeichnen sich durch ihre Vielschichtigkeit und Vielseitigkeit aus, die in sich schon weiterführendes künstlerisches Potenzial tragen.

Festzuhalten ist, dass in allen hier vorgestellten Praktiken und Handlungen neue Spielräume gestaltet und als Erfahrungsräume längerfristig und nachhaltig genutzt werden können. Irritationsmomente wirken für eine künstlerisch gedachte und praktizierte Theaterpädagogik kreativ und schöpferisch in sich stetig neu entwickelnden Spielräumen. Irritationsmomente können im performanceorientierten Theaterunterricht auch auf die Performer*innen einen transformatorischen Effekt haben. Wirkungsabsicht und Wirkungsästhetik können hier auf unerklärliche Weise miteinander korrelieren. Sie können ein kreativitätsförderndes Moment erzielen. Die Prozesshaftigkeit dieses Theater- und Performanceverständnisses, welches im Zuge des intentionalen Erfahrens und Erlebens von Irritation⁴ im Theaterunterricht ausgelöst und transferiert werden kann, bedeutet aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive eine konstruktive Erweiterung des Lehr- und Lerninhalts.

4 Kunst, – so Johannes Bilstein –, kann als Unkalkulierbares, Unvorhersehbares, Unwägbare und Unplanbares gefasst werden. Aus solchen Prozessen gehen Subjekte nicht unverändert hervor, viel eher werden sie darin transformiert und sie transformieren sich darin; solche Prozesse vollziehen sich als Akte einer Kunst der Ent-Subjektivierung« (Sattler, 2009, zit.n.: Westphal & Liebert, 2009, S. 97).

Im performanceorientierten Theaterunterricht hat sich gezeigt, dass es für Schüler*innen die Möglichkeitsräume gibt, Freiheitserfahrungen zu machen. Aus dem in dieser Studie aufgezeigten Potenzial der Irritation wurde ein Unterrichtsmodell entwickelt. Anhand dieses Modells lassen sich weiterführende Fragen formulieren, die in diesem Forschungsprojekt jedoch nicht abschließend beantwortet werden konnten.

1. Sind die Fremdheitserfahrungen und Irritationen künstlerisch reflektierbar, transformierbar, weiterentwicklungsfähig oder akzeptabel für die kulturelle Arbeit in der Schule?
2. Wie widerständig kann und darf Schule sein?
3. Was (be-)förderst Performance?

Zumindest ein Ausblick auf mögliche Antworten auf diese Fragen kann hier abschließend gegeben werden.

12.1.1 Gesellschaftliche Relevanz von performanceorientiertem Theaterunterricht

Im Folgenden sollen Ergebnisse zusammengeführt und in einen größeren Kontext gestellt werden, die in verschiedenen Kapiteln (9, 10, 11) bereits detailliert ausgeführt wurden. Letztlich geht es darum sich im Feld der Irritationsmomente in performativer Praxis zu orientieren und einen Ausblick zu formulieren.

»Der Mensch mit seiner vielschichtigen Skala von Stimmungen, der Mensch allein, der Mensch mit Menschen, unter Menschen, fasziniert mich. Deshalb glaube ich, ist es sehr wichtig, außer der Pflege der traditionellen Werke auch Stellung zu den Fragen und Problemen der Menschen von heute und morgen zu beziehen. Damit meine ich, dass man sowohl in der szenischen als auch in der Bewegungssprache immer wieder neue Wege suchen muss. Diese Versuche können ein Wagnis sein, aber ich bin sicher, dass man wagen muss, wenn das Theater, in meinem Falle die Tänzer lebendig bleiben sollen« (Bausch, 2016, S. 15).

Wie in dem Zitat der Choreografin Pina Bausch auf den Punkt gebracht, ist auch das performative Handeln und Schaffen in einem performanceorientierten Theaterunterricht einer permanenten Bewegung, Veränderung und

einem Sich-Wagen, Sich-Trauen und Neugier-Zeigen ausgesetzt bzw. davon geprägt. Diese Art zu arbeiten weist in meiner Forschungsarbeit auch anhand des Datenmaterials eine durchgängige Prozesshaftigkeit auf, die nie zu Ende gespielt und gedacht ist. Viele Aspekte des performanceorientierten Theaterunterrichts haben sich als besonders einsetzbar und umsetzbar erwiesen. Performanceorientierter Theaterunterricht, wie er in dem entwickelten Modell anhand der Forschungsergebnisse aus diesen Daten vorgestellt wurde, ereignet sich in unterschiedlichen performativen Verfahrensweisen und Setzungen.

Festzustellen ist, dass das

1. Unterbrechen,
2. Sich-gleichzeitig-Ereignen und die
3. Offenheit des Vollzugs hier die *ästhetischen Praktiken* ausmachen und für diese Form des Unterrichts stehen.

Auf diese drei Referenzpunkte kann man sich im Rahmen einer performativen Vermittlung beziehen.

Passend dazu kann der Beitrag von Dieter Mersch zur Kunst des Performativen und die Performativität der Künste in einen Zusammenhang mit den Forschungsergebnissen gebracht werden:

»Kunst artikuliert sich folglich nicht mehr in Form abgeschlossener und deutbarer Gestalten; ihr Format ist nicht der Sinn, das Symbolische, vielmehr schafft sie Prozesse und Ereignisräume, die begangen und erkundet, die erlebt und – im Wortsinne von Ästhesia – »aufgenommen« und beantwortet werden müssen. Nicht nur verwandelt sich damit die Struktur ästhetischer Erfahrung, sondern auch das Selbstverständnis von Kunst: Sie gerät zur Praxis, deren Performativität oder Wirkung maßgeblich werden, sei es durch Auslösung unterbrechender oder störender Impulse, durch Stiftung kontaminierender Rituale, durch Vervielfältigung von Kräften und Widerständigkeiten oder der Parodierung und Dekontextuierung politischer Macht. Entscheidend sind so die Effekte, ihre Induktion und die damit implizierten Erfahrungen, nicht, was die Aktionen im einzelnen sind« (Mersch, 2005, S. 37).

Für eine neue künstlerisch orientierte Theaterpädagogik bedeutet dies, dass der Fokus auf der kreativ-künstlerischen prozesshaften Dynamik liegt. Diese Dynamik, die sich hier in Praxisrahmen und immer in Beziehung zu diesen

in Praktiken und Handlungen gezeigt hat, ist aus der Alltagswelt und situationsbedingt aus individuellen Biografieerfahrungen erklärbar. Diese konstituieren sich auch über die eingesetzten wirkungsästhetischen Mittel im konkreten Praxisvollzug.

In der Rückschau auf zuvor in dieser Studie Dargestelltes zeigt sich, dass in einem Prozess, der von Stagnation, Abwehr und Grenzüberschreitungen im Zuge des Phänomens der Gefahr geprägt ist, trotzdem immer ein neuer Spielraum entsteht. Es zeigt sich weiterhin, dass der Praxisrahmen des Gestaltens derjenige Rahmen ist, der sich mit vermehrtem Auftreten von Irritationen in allen Sequenzen und in allen Reflexionen durchgesetzt hat. Das Gestalten ist besonders wichtig für die Eigenständigkeit und das selbstständige Agieren aller Performer*innen. Bislang stellen allerdings von Schüler*innen geleitete Arbeitsprozesse, die autonomes Handeln fördern, im regulären Schulunterricht eine Seltenheit dar.

12.1.2 Fragen stellen

In der gesamten Fallstudie hat sich gezeigt, dass das Fragen-Stellen und der Praxisrahmen *Zweifeln* eine bedeutende Rolle spielen, wenn es sich um *spiel-eröffnende* Irritationsmomente handelt.

»In der Prozessstruktur von Erfahrung ist die Frage die Umschlagstelle, wo ein Gegenstand die Schwelle unserer Aufmerksamkeit überschreitet, ohne dass wir noch sagen könnten, was dieses etwas ist, das uns beunruhigt und irritiert. Mit der Frage tritt das Erfahrungssubjekt auf den Plan und stellt sich dieser irritierenden Situation. Die Frage tritt also in Relevanz eines Übergangs auf, wo das Befremden in ein erstes Suchen und Forschen übergeht. Anders ausgedrückt: der unbewusst informationenverarbeitende Prozess wird in Form des Fragens in sprachlich-konstruktive, kognitiv-operationale Form überführt« (Combe & Gebhard, 2007, S. 106).

Im Rückblick auf die Daten in Bezug zur theoretischen Einbettung ist ein weiterer Punkt zu erwähnen: Zu Anfang und als Konsequenz einiger Übungen und Handlungsimpulse wurde gezweifelt. Diese Zweifel wurden ausgelöst von vorangegangenen Irritationen. Nach dem Überwinden der Zweifel haben sich Abläufe ergeben. Das *Zweifeln* sorgte somit dafür, dass sich neue Irritationsmomente als eröffnende und beendende Teilaspekte in der Praxis zeigen konnten. *Zweifeln* ist immer auch ein *Sich-Distanzieren* (siehe Kapitel 6.1), *Zweifeln* tritt in

diversen Zuständen auf und kehrt in den unterschiedlichsten Situationen wieder.

Unter gesellschaftlichen Gesichtspunkten heißt *Zweifeln* Situationen anzweifeln und aus ihnen heraustreten, genau hinsehen, innehalten und reflektieren, um in der Folge möglicherweise andere Bedingungen und Zustände anzustreben. So entsteht ein *Zweifeln* an gesellschaftlichen Gegebenheiten und Realitäten auch in dem Moment der Verunsicherung und Irritation. Dieser Moment wird häufig ausgelöst durch das Phänomen der Gefahr. In der Gefahr wird der Zustand von Gesellschaft genauer betrachtet, und als Konsequenz aus der Gefahr erfolgen im Praxisrahmen *Zweifeln* fast automatisch Handlungen, die die Praktik des Sich-Distanzierens ausmachen. *Zweifeln* benötigt eine wahre Haltung⁵ in entsprechenden gesellschaftlichen Kontexten. Dieses *Zweifeln* befähigt die Beteiligten, zu einer Haltung zu streben.

Im performanceorientierten Theaterunterricht können Haltungen, Momente, die Bewegtes zeigen, die Gedachtes, Erfahrenes und schlussendlich auch Gesagtes leiblich zur Anschauung bringen, entstehen. Dieses leibliche Zur-Anschauung-Bringen zeigt sich in einer körperlichen und einer mentalen konzentrierten Haltung. Zu dieser inneren und äußeren Haltung zu gelangen, wird im performanceorientierten Theaterunterricht durch Ausprobieren und Fragenstellen im Erleben trainiert.

Im performativen Arbeiten können Fragen von gesellschaftlicher Relevanz freigelegt werden: *Gibt es so etwas wie eine kollektive Erfahrung und ein implizites Wissen, das wir alle teilen?*

Heute fliehen viele Menschen, so scheint es, vor der inneren Enge. Isolation, Abgrenzung und Abschottung sind Phänomene unserer Zeit, die von einem sich zuspitzenden neoliberalen Wirtschaftssystem kalkuliert und ausgenutzt

5 Die äußere Haltung ist hier die Fortsetzung und das Verkörperlichen von einem inneren Zustand, der in der performativen Arbeit entsteht. Es geht darum, eine dissonante, nicht wohlklingende, quer-agierende, immer wieder neu zu überdenkende und zu entwickelnde Haltung zu begrüßen und ernst zu nehmen. Der Haltungsbegriff ist hier von mindestens zwei wichtigen Komponenten strukturiert, der äußeren Haltung und der mit ihr zusammenhängenden inneren Haltung. Transformation und Offenheit als Zugänge für neue mögliche Haltungen und Perspektiven erlauben es, stetig in dissonanter Bewegung nicht linear zu denken und zu arbeiten. Es geht darum, Brüche zu schaffen, Leerstellen auch als Lehrstellen zum Innehalten und Reflektieren zu begreifen und Dissonanz zuzulassen. Mit und in Haltung werden Atmosphären geschaffen, die die Mündigkeit der Spieler*innen und Rezipierenden unterstreichen (vgl. Gregor, 2021, S. 131).

werden. Kollektivität und intentionales, kritisches Befragen der gesellschaftlichen Zusammenhänge und Zustände werden hier (auch in Schule) wenig unterstützt oder gefördert.

- *Wie verändern sich Gesellschaften nach dem Überwinden einer Krise?*
- *In welchem Maß setzt Irritation tatsächlich Bewegungsimpulse?*

Die Mehrheit der (jungen) Menschen agiert, das hat diese Studie gezeigt, mit dem Ziel körperlicher Unversehrtheit. Der Wunsch, die Ungewissheit und Unsicherheit innerhalb einer Situation zu minimieren, stellt einen wesentlichen Schwerpunkt in ihren performativen Praktiken dar. Zu fragen ist, was diese Erkenntnis für die gesellschaftliche Weiterentwicklung bedeutet. Es bleibt die Hoffnung, dass das Streben nach Sicherheit nicht all die anderen möglichen Zugänge und Fragen von gesellschaftlicher Transformation unterdrückt und sich das Wagnis durchsetzt, ein nicht abgesichertes Terrain zu betreten und zu anderen, neuen, eröffnenden Erfahrungen im Sinne von spieleröffnenden Handlungen zu kommen. Denn Gesellschaftsentwicklung ist ein dynamischer Prozess stetiger Erneuerung. Gesellschaft kann sich fortwährend neu erfinden, befragen und wie im kreativen Prozess neu entstehen. Passiert dies nicht, kommt es zur Stagnation.

Der Gegensatz zwischen der Sehnsucht nach einer kohärenten Geschichte einerseits und dem Assoziativen, nicht Kohärenten andererseits, dem Suchen nach Sicherheit und dem Aus-der-Reihe-Tanzen taucht im performanceorientierten Arbeiten mit jungen Menschen immer wieder auf.

Dient das Aus-der-Reihe-Tanzen lediglich dazu, das Gegenüber oder die Gesellschaft dazu anzustiften, über bestimmte Phänomene nachzudenken? Oder geht es in erster Linie darum aufzuzeigen, dass es Unterschiede gibt?

Gerade bei Jugendlichen ist die Bewegung hin zu etwas Neuem, zu einem neuen Möglichkeitsraum positiv konnotiert. Stören und Irritieren ist, wie oben bereits erwähnt, ein eigensinniges Abweichen von Gewohntem. Das Ungewohnte aber ist nötig, damit Gesellschaft lebendig und veränderungsfähig bleibt.

»Ohne die Theaterpädagogik erneut mit Heilsversprechungen zur Rettung der Welt zu überfrachten, sei doch darauf verwiesen, dass Erfahrungen in den Künsten neue Perspektiven, Handlungsoptionen und Haltungen provozieren können, wie sie in einem nicht nur von globalem Wettbewerb, son-

dern von ebensolchen Krisen gekennzeichneten Jahrhundert geboten sind« (Hilliger, 2018, S. 121).

Hier wird ein weiterer wichtiger Aspekt des performativen Arbeitens sichtbar: Das Reflektieren und Abwägen (Kapitel Zweifeln 6.2) wird von den Performer*innen verbalisiert, und erfahrungsgemäß wird die Freiheit in den Realisierungsformen nicht als störend, sondern als Schatz, als Bereicherung wahrgenommen. Die Institution Schule gewinnt dadurch einen Lernort bzw. ein Unterrichtsfach, der bzw. das in ganzheitlichen, sinnlichen Experimentierfeldern auf alternative Weise Bildungsprozesse anregen kann. Performatives Arbeiten im schulischen Theaterunterricht bildet aus Perspektive der Schüler*innen (die am Versuch teilgenommen haben) und aus Lehrer*innenperspektive eine große Bereicherung für das gemeinsame Lernen. Ausgewählte Textpassagen aus der Gruppendiskussion und einem Einzelinterview belegen dies eindrucksvoll:

»**Jenni:** [...] etwas zu produzieren, was eigentlich unsere komplette Findungsphase beschreibt. Also dass man wirklich so eine Gruppenarbeit ebenso vielfältig darstellen kann, war schon spannend zu sehen.

Und ich finde, in dieser Stunde hat man auch gemerkt, dass, was Zarah eben auch schon gesagt hat, dass man aus einer Performance so viele Ideen noch kriegen kann, indem man sie teilweise noch aufführt, das Publikum mit ranzieht und das Publikum noch neue Ideen hat, und das ist halt irgendwie – also da finde ich, hat man auch gemerkt ehm ... dass jede Theateraufführung anders ist, weil gerade bei der Performance ist es ja so, Zarah und ich hatten uns ja gegenseitig angepustet mit den Seifenblasen und irgendein anderer Zuschauer würde halt komplett wieder was anderes machen und dadurch ist es halt immer einzigartig und man bekommt doch immer wieder neue Ideen.

Teilnehmer: Ich find's auch interessant, dass wir, weil wir halt bei dem Thema Performance eigentlich so alle Freiheiten haben und wir halt die künstlerische Freiheit eigentlich so komplett ausleben können. Das hat man auch bei Florians und Amirs (Lachen der anderen) Performance gut gesehen, dass es halt einfach – diese künstlerische Freiheit keine Grenzen bietet [...].« (Gruppendiskussion, Z. 1177–1191)

»**Teilnehmer:** Ja, ich denke auch, dass Theater halt die Möglichkeit hat zu polarisieren, weil da gerade so viele verschiedene Meinungen aufeinander treffen; gerade und davon muss nicht unbedingt eine falsch sein, aber es

bietet halt immer Gesprächsstoff, und das ist ja auch gerade das Spannende am Theater, wenn man ehm, danach dann guckt, so ja, die und die Szene habe ich so und so verstanden und dann hat der neben dir das komplett anders verstanden und dann guckt man ja auch so, welches vielleicht eher richtig sein könnte, aber es gibt halt manchmal im Theater auch nicht die eine richtige Lösung, also ja ... die eine richtige Lösung.« (Gruppendiskussion, Z. 1320–1326)

Grundlegende philosophische Ansätze für eine Erweiterung der Perspektiven und einen Ausblick auf Welt und Gesellschaft sowie eine mehrdeutige, vielfältige Auseinandersetzung mit und in dieser können in dem praktisch-orientierten und handlungsbasierten, prozessualen, performativen Theaterunterricht angestoßen werden. Dies geschieht in der analysierten Versuchsreihe im Theaterunterricht auf Basis von Fremdheits- und Irritationsmomenten. Protagonist*innen im Feld, die solche erleben, mit ihnen umgehen, bezeichnen sie als weiterführend und entwicklungsfördernd. In dem Einzelinterview zum Unterrichtsversuch äußert sich der Theaterlehrer zum prozessualen Lernen:

»Also per se würde ich sagen, Performance, dass es eine Prozessorientierung darstellt, auch in Schule, mit den Schülern. Dass eben nicht der Fokus, wie auch in vielen anderen Fächern und auch nicht nur im Theaterunterricht, auf einem Produkt besteht, sondern dass man sich eben künstlerisch mit einem Prozess auseinandersetzt und diesen auch untersucht und guckt, wie wertvoll, wenn man das überhaupt werten möchte, dieser ist. Und am performativen Arbeiten, finde ich für mich, ist der Grundsatz ganz spannend, dass es eben nicht die Schüler*innen sind, also Lernende sind, sondern das sind – ja, ich habe die ja zum Teil auch als Performer*innen, als Künstler*innen betitelt – sind sozusagen schon, die werden nochmal ganz anders wahrgenommen und ganz anders wertgeschätzt und sind dann somit in solchem Prozess. Und das finde ich bei dem performativen Arbeiten auch ganz schön, dass so ein bisschen die Hierarchien nicht mehr so ganz klassisch vorhanden sind und dass man die da ganz gut abbauen kann.« (Interview Valdés-Tittel, Z. 946–957)

Mit performanceorientiertem Theaterunterricht und signifikanten Irritationsmomenten kann das System Schule bereichert werden. Das prozessuale Geschehen steht hier im Mittelpunkt; kein Ergebnis, keine Kompetenz, keine explizite Lösung.

Schule als institutionelle Rahmung ist veränderbar.

»Lernen ist in pädagogischer Perspektive und in strengem Sinne eine Erfahrung. [...] So schlicht diese Aussage klingt, ihre Tendenz ist subversiv und anachronistisch. Während Störungen, Schwierigkeiten und andere Inadäquationen unpopulär sind, weil reibungslose, hochtourige Anpassung in einer stressfreien Atmosphäre das Ideal der Zeit ist, misst eine pädagogische Theorie des Lernens gerade der zeitraubenden Irritation eine erhebliche Bedeutung bei« (Meyer-Drawe, 2019, S. 15).

Auch der Theaterlehrer äußert sich in einem weiteren Abschnitt aus dem Einzelinterview zur Relevanz von Irritationsmomenten in der Schule. Mit seiner Einlassung soll er gegen Ende dieser per se unabschließbaren wissenschaftlich-künstlerischen Auseinandersetzung mit Fremdheits- und Irritationsmomenten noch einmal zu Wort kommen:

»Valdés: Ja, ich finde diesen Kontext oder diese Irritationsmomente und diesen Fokus darauf in Schule insofern auch sehr wichtig, nicht nur, dass es es natürlich großes ästhetisches, künstlerisches ästhetisches Potenzial birgt, das man nutzen kann, sondern auch, wenn wir es jetzt übersetzen auf Schule, und ich finde so ein anderer Begriff dafür ist auch Fehlerkultur in Schule. Ja. Das heißt auch, was die Leistungsbewertung angeht. Was macht man beim Korrigieren als Lehrer*in? Man sucht die Fehler, man streicht die Fehler an. Also, es spricht ja den Hintergedanken an, dass die Schüler*innen aus ihren Fehlern lernen, aber es ist eine Fokussierung auf das Negative, auf Fehler. Was machen die Schüler nicht gut? Wo sind sie noch nicht gut drin, wo sind die Schüler schlecht? Und ich finde, gerade so eine Versuchsreihe könnte helfen, auch damit anders umzugehen, Fehler auch immer als Chance zu sehen und damit positiv umzugehen und Fehler auch ins positive Licht zu rücken. Weil ich finde, da tendiert man ganz schnell dahin, das in eine negative Ecke zu stellen.

Interviewerin: Also ist sozusagen Fehler gleich Irritation?

Valdés: Ja, das könnte so eine Art Übersetzung sein; also wir gehen ja davon so ein bisschen auch aus oder wenn wir irritiert sind im Unterricht oder auch in dieser Einheit. Da schwingt ja auch so ein bisschen mit, wir sind irritiert im Unterricht, weil gerade was Falsches passiert, weil gerade etwas passiert, was nicht passieren dürfte, weil gerade eine Regel gebrochen oder eine Norm gebrochen wird. Ein unsicheres Moment, vielleicht auch ein nicht planbares Moment, ein unvorhergesehenes Moment. Und oft ist ja die Reaktion und die erste Reaktion eine negative. Also, dass wir etwas erfahren, wie wir es erfahren, ist ja nicht erst mal, löst ja nicht diesen Juhu-Jubelschrei aus, sondern Irritation bedeutet ja auch, ok, ich bin mir jetzt unsicher. Ge-

nau. Deswegen kann man das so in diesen schulischen Kontext übersetzen, und prinzipiell wird ja auch von uns Lehrer*innen und Schüler*innen immer wieder abverlangt, eine große Flexibilität an den Tag zu legen. Und auch für später, für die Berufswelt muss man flexibel sein, flexibel bleiben. Und ich glaube, das ist auch ein Punkt, den man damit trainieren kann, oder wo man lernen kann, damit umzugehen. Aber da ist auch eine große Flexibilität in so einem Irritationsmoment in der ästhetischen Vermittlung.

Interviewerin: Kann man Flexibilität auch übersetzen oder gleichsetzen oder vergleichen mit Freiheit?

Valdés: Ja – also ja, je nachdem, wie man für sich oder die Schüler*innen für sich, Freiheit definieren. Aber natürlich hat das eine Art von Freiheit. Und das ist eine normunabhängige Variante.« (Interview Valdés-Tittel, Z. 1078–1110)

Laut der Erziehungswissenschaftlerin Meyer-Drawe ermöglichen die Irritation und der Bruch mit den gewohnten Referenzsystemen und Perspektiven auf die Welt ein Lernen, welches Neues, Noch-nicht-Gedachtes einbindet. So ist die künstlerisch-gestaltende Auseinandersetzung ohne solche Lerneraufenthalträume und Prozesse nicht zu denken (vgl. Hilliger, 2018, S. 121ff.). Wie sich wann, was vermittelt und transportiert, ist nicht feststellbar, oder wenn, dann zeigt es sich nur über einen längeren Zeitraum hinweg. Die Kunst der Vermittlung im performanceorientierten Theaterunterricht besteht darin, neue Felder der sinnlichen Wahrnehmung in irritationsfreundlicher Umgebung zu schaffen.

In der Ankündigung zur Zentralen Arbeitstagung für Theater und Schule (ZAT) im November 2018 zum Thema Theater – Performance – Demokratiebildung an der Universität Hamburg heißt es:

»Um die Welt um sich herum zu verstehen, politische Sachverhalte transparenter zu erleben und sich auch in schwierigen Fragen ein unabhängiges Urteil bilden zu können, bedarf es zum einen fundierten Sachwissens. Zum anderen braucht es neben demokratischen Einstellungen vor allem auch die Motivation und Handlungsfähigkeit, sich aktiv für Gemeinwesen und Demokratie zu engagieren. Die Grundlagen dafür müssen in formalen und non-formalen Bildungsprozessen gelegt werden. Performance ist ein Schlüsselbegriff des 21. Jahrhunderts. Performance ist wie Demokratie allerdings ein interpretativer Begriff. Vielstimmigkeit und Meinungsverschiedenheit sind darin bereits enthalten, eine allgemeinverbindliche Definition ist in diesem Sinne unmöglich. Die Widersprüchlichkeit rivalisierender Deutungen und

Bedeutungen ist ihr wesentlicher Bestandteil. Ästhetische Formate sind politisch konnotiert. Insofern ist dem performativen Forschen und Spielen ein soziales und partizipatives Moment eingeschrieben. Hierin liegt das demokratische Potenzial von Theater und Performance. In einer der freiesten und reichsten Gesellschaften lebend, erscheint es aktuell besonders dringend, jungen Menschen die Bedeutung demokratischer Verhältnisse zu vermitteln« (ZAT, 2018, S. 50).

Inwiefern durch den performanceorientierten Theaterunterricht mit Irritationsmomenten neue Bildungsprozesse initiiert werden können, kann im Rahmen dieser Forschungsarbeit nicht zufriedenstellend ausgelotet werden; ein zukünftiges Forschungsprojekt zu dieser Fragestellung wäre von enormer Wichtigkeit. Das Ensichern und Übertreten von Grenzen zeigt sich durch, in und mit Irritationsmomenten.

»Performances destabilisieren die Grenze zwischen populärer Kultur und Kunst und sie stellen Gemeinschaften des Augenblicks her und sind deshalb zentral für das Verstehen von posttraditionalen Vergemeinschaftungsformen und bedeutend zur Erkenntnis inter-kultureller Alltagspraktiken. Performances intensivieren die Face-to-Face Kommunikation und provozieren damit ein anderes Verhältnis von Akteur und Zuschauer; nicht die Akteure allein, sondern die Zuschauer sind es, die die Performance als solche legitimieren und über das Gelingen oder Scheitern der Performance entscheiden« (Klein & Sting, 2005, S. 10).

Diese flüchtigen Vergemeinschaftungsformen, wie sie im Zuge von Performances entstehen, bilden das Kreieren von Gesellschaft im Kleinen nach. Künstlerische Betätigung ist kein Selbstzweck, sondern erfüllt somit eine wichtige gesellschaftliche Funktion, die es zu stützen und zu fördern gilt. Beginnen können künstlerische Betätigung und das Etablieren von ästhetischer Praxis in der Bildungsinstitution Schule⁶.

6 Kunst und Kultur sind ein zentraler Lebensnerv gesellschaftlichen Miteinanders. Ein lebendiges und unabhängiges kulturelles Leben, möglichst frei von Vereinnahmung und äußerer Beeinflussung, sorgt maßgeblich dafür, dass eine Gesellschaft lebenswert, frei und vielfältig ist. Oder anders ausgedrückt: An der Freiheit und Vielfalt ihrer Kunst kann man die Freiheit und Vielfalt einer Gesellschaft erkennen. Sie bedingen einander. Künstlerisches performatives Handeln bietet den Rezipient*innen und den Performer*innen Interpretationsalternativen gesellschaftlicher Wirklichkeit. »Joseph Beuys befreite den Kunstbegriff, der fortan nicht wieder in den Sicherheitsschrank ge-

Vor allem in einer Zeit wie der unseren, die aktuell durch Pandemie- und Lockdownerfahrungen geprägt ist, können und sollten Performance und Theater mit ihrem Schwerpunkt auf Körperarbeit und offener Gestaltung eine hohe Relevanz haben. Für mich gehört Irritation programmatisch zur Performancekunst und kann nach tiefergehender Analyse im Feld nicht ohne diese gedacht werden.

Die Bedeutung von Kunst in Schule und Gesellschaft kann hier nicht abschließend diskutiert werden. Eine neue künstlerisch-kreative Performance-Vermittlungskunst im Rahmen der Geschichte und Gegenwart der Theaterpädagogik als Handlungswissenschaft wäre jedoch wünschenswert, der State-of-the-Art performativer Vermittlungsformate kann in der Forschung zu entsprechenden Unterrichtsformaten und deren Praxis implementiert werden. Das hier vorgestellte performanceorientierte Unterrichtsmodell wäre möglicherweise direkt umsetzbar. Letztlich geht es um die Auseinandersetzung mit lebensweltlichen Themen, die in den künstlerisch-kreativen und ästhetischen Praktiken für Bewegung und im besten Fall für Transformation sorgen. Performer*innen bewegen sich, mit Bourdieu⁷ formuliert, immer in sogenannten Praxisfeldern, die aufgrund sozialer Strukturen und Hintergründe nie komplett frei oder offen sind, sondern den Individuen immer Grenzen setzen und Einschränkungen auferlegen. Diese Grenzen sind den entsprechenden Akteur*innen nicht bewusst, und so werden die meisten Entscheidungen nicht im Sinne der Logik getroffen. Die Antworten der agierenden Performer*innen auf Fremdheit und Irritation sind nicht logisch erklärbar, die entsprechenden Verfahrensweisen und unterschiedlichen Realisierungsformen wurden in den vorangegangenen Kapiteln geordnet und vorgestellt. In einer sinnlich-sugestiven Bild-, Handlungs- und Aktionssprache lotet performanceorientierter Theaterunterricht den Umgang mit Irritationsmomenten aus.

steckt werden sollte, zugänglich nur mit entsprechenden Codes.« Kunst darf sich, und dies zeigt sich nach den hier dargelegten Ergebnissen auch im performanceorientierten Unterricht, nicht an dem orientieren, was als korrekt gilt, denn das Korrekte unterliegt Moden. Moden wiederum schränken das Denken ein. Kunst aber schafft eine Verbindung zwischen Menschen, die durch sie die Welt mit anderen Augen sehen und fühlen, sofern sie es zulassen.

⁷ Bourdieus Vorhaben in seinen Algerienstudien, in deren Folge er das Konzept des praktischen Sinns entwickelt hat, ist es, Rationalität als historisch variable Wissensform herauszustellen, statt sie als anthropologische Konstante zu naturalisieren (vgl. Bourdieu, 1993). Das heißt, auch der praktische Sinn (ähnlich wie der Habitus) ist als Passungsverhältnis zum Umfeld konzipiert (vgl. Kleinschmidt, 2017, S. 93).

Abschließend ließe sich die Frage stellen, welche konkreten Fremdmomenten nötig sind, um zu immer neuen Gestaltungsräumen zu kommen. Diese Frage lässt sich auch in Hinblick auf die vorliegende Forschungsarbeit diskutieren, da Fremdheit ja unter keinen Umständen frei von Flüchtigkeit ist. Fremdheit geschieht oder widerfährt dem Individuum häufig spontan und nicht abwägbar und planbar. Ob aus der Fremdheit heraus immer Irritationsmomente entstehen, ist ungewiss. Vielleicht ist aber auch schon die Frage in sich nicht schlüssig, da es nie einen konkreten, erklärbaren Grund für die Erfahrung des Fremden gibt – sicherlich ist dies eine wichtige Erkenntnis aus dieser Studie. Irritationsmomente liefern einen bedeutenden Inhalt, wenn man von einem Charakter des performanceorientierten Unterrichts sprechen kann. Sie sind der Kern des performanceorientierten Arbeitens. Irritationsmomente sind diesem inhärent. Sie können eröffnen, beschließen und im Dazwischen Ungewisses, Durchlässiges atmosphärisch hervorrufen.

12.1.3 Kunst der Vermittlung – ein Ausblick

Bildungsprozesse vollziehen sich im körperlichen Aus- und Aufführen sozialer Praktiken, die sich allerdings nicht in einer bloßen Wiederholung und Stabilisierung sozialer Ordnungen erschöpfen. Sie sind vielmehr entscheidend bestimmt durch ihre performative Qualität. Aus ihrer Kontextualität und Situativität ergeben sich die Handlungsspielräume, mit denen Praktiken sowohl wiederholt als auch verschoben und umstrukturiert werden können. Dadurch können inkooperierte Muster und Routinen irritiert und damit möglicherweise das Verhältnis von Selbst und Welt neuformuliert und transformiert werden (vgl. Hentschel, 2016, S. 216).

Nachdem die gesellschaftliche Relevanz von performanceorientiertem Theaterunterricht angerissen wurde, wird nun in aller Kürze die Kunst der Vermittlung thematisiert, um diese gesellschaftliche Relevanz überhaupt erzielen zu können (siehe auch Kapitel 3.1).

Die performativ-forschende Bildungs- und Lernkultur der Theaterpädagogik basiert auf einer in Präsenz erfahrenen und geteilten Interaktion und Körperlichkeit von künstlerisch-ästhetischer und didaktisch-methodischer Praxis. Szenische und performative Praktiken, Einzel- und Gruppenarbeiten oder -projekte wie auch entsprechende Vermittlungsformen basieren auf leiblich-körperlicher Erfahrbarkeit und sozialer wie intersubjektiver Reflexion (vgl. Stellungnahme der Ständigen Konferenz Spiel und Theater an Hoch-

schulen zur aktuellen Situation theaterpädagogischer Studiengänge unter Pandemiebedingungen, Positionspapier, Sting & Kup, 2020).

Angesichts der etablierten Fach- und Lernkultur ist das *Aus-der-Reihe-Tanzen* ein Unterricht, in dem nicht vorformulierte Antworten abgefragt werden, sondern für den das Widerständige grundlegend ist. Hierfür kann das Theater, und insbesondere das körperliche performative Theater, Räume und Möglichkeiten liefern, um derlei Erfahrungen zu machen und eigenständig in einem offenen Raum zu gestalten.

Ein weiterer, auch gesellschaftlich relevanter Aspekt ist, dass das permanente gemeinschaftliche Kreieren als kollektive Aktion demokratische, partizipatorische Entscheidungsprozesse schulen und fördern kann. Aus bildungspolitischer Sicht könnte dies Anlass zur Hoffnung geben, dass auch längerfristig Gegebenheiten nicht mehr einfach hingenommen und ausschließlich so, wie sie vorgefunden werden, angenommen werden, sondern dass sich die Schüler*innen immer wieder darum bemühen, die jeweilige Situation und Wirklichkeit in Frage zu stellen und neu auszuloten.

In allen Analysebeispielen ließ sich aufzeigen, dass irritationsfreundlicher Unterricht, schulen kann, Fragen zu stellen. Das Stellen von Fragen impliziert in einem weiteren Sinn auch, Antworten zu suchen, und sich so in einer inneren Bewegung und einer stetigen Affiziertheit und Involviertheit zu befinden. Und damit eben nicht in der Rolle des neutralen Beobachters bzw. der neutralen Beobachterin zu verharren (vgl. hierzu auch Dewey, 2016), sondern sich mittendrin unmittelbar zu dem realen Geschehen zu verhalten. »Erfahrung im Sinne von Erkenntnis dessen, was man noch nicht weiß, und was das Erwartete durchkreuzt, wäre ohne neu und anders formulierte Fragen, ohne Änderung der Fragerichtung nicht möglich« (Combe & Gebhard, 2007, S. 106).

Nach Erziehungswissenschaftlerin Meyer-Drawe kann es passieren, dass erst im Sagen und Handeln erfahren werden kann, was das jeweilige Subjekt wusste, und dass erst die Fragen des Anderen die Antwortmöglichkeiten herbringen und nicht nur bestätigen (vgl. Meyer-Drawe, 1996, S. 95).

Zeitgenössisches Performancetheater zeichnet sich nämlich dadurch aus, dass es mit dem Raum zwischen dem Darstellenden und Dargestelltem spielt, ihn vergrößert, beweglich hält, ihn gegenüber der sozialen Realität fast unsichtbar werden lässt oder aber sichtbar ausstellt. Damit veröffentlicht es den Prozess des Herstellens – das Wie – und radikaliert gleichzeitig die Differenzerfahrung für die Produzenten (und Rezipienten) (vgl. Hentschel, 2007).

Diese Räume der Freiheit und der diskursiven, nicht normgeleiteten kulturellen Praxis können auch an einem so systemrelevanten Ort wie der Bildungs-

institution Schule neu und vermehrt eröffnet, eingerichtet und ausgestaltet werden. Schule ist und bleibt ein gesellschaftlicher Ort, an dem diverse heterogene Identitäten, Hintergründe und Entwicklungen zusammenkommen und in eine gemeinschaftliche Auseinandersetzung treten. Dabei geht es immer auch um ein sogenanntes Aktivieren, wie es Reckwitz (Aktivierung) in Bezug auf Rezipient*innen von Performancekunst erläutert.

»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 antiauratische ›Partizipation‹ und ›Betrachtereinbeziehung‹, die darauf hinausläuft, dass ›jeder Mensch ein Plastiker [...] jeder Mensch ein notwendiger Mitschöpfer‹ ist. Das Publikum solle 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).

Dieses Zitat von Reckwitz erläutert die binäre Funktion und das unmittelbare Dialogisieren der Agierenden und der Rezipierenden innerhalb und während eines performativen Prozesses. Dabei geht es, wie bereits in vielen Sequenzen im Analyseteil dieser Arbeit expliziert, immer um eine aktive, direkte Beteiligung aller Partizipierenden.

Die Teilhabe an Performancekunst ist sowohl Motor von künstlerischen und ästhetischen Prozessen als auch Triebfeder für unterschiedliche Kommunikationsformen, und für eine entsprechend kognitive und körperliche Aktivierung der Performer*innen. Der künstlerische Akt erweist sich hierbei als entwicklungsfördernd für Gesellschaft insgesamt.

»[...] es handelt sich beim Ästhetischen um die Entdeckung einer Erkenntnis-praxis eigenen Rechts, die weder auf die wissenschaftliche Erkenntnis noch auf das philosophische Denken reduziert werden kann, die gleichsam ein anderes Terrain bewohnt und daher auch andere Fragen stellt und andere Antworten provoziert« (Mersch, 2013, zit.n.: Kleinschmidt, 2016, S. 29).

Gesellschaft ist ein bewegter, sich stetig transformierender Pool an Möglichkeitsräumen. Die Vielfalt dieser Möglichkeiten kann zu Unfreiheit und Lethargie führen, sie kann aber auch neuen Gestaltungsdrang (so wie in der Forschungsarbeit dargelegt) hervorrufen. Dabei kann es sich sowohl um ethische, narrative, spielerische und kreativ gestalterische Ebenen handeln.

In Prozessen der Kulturalisierung findet also eine Ästhetisierung, eine Ethisierung, eine Narrativierung des Sozialen statt. Man könnte sogar so weit gehen, wagen zu formulieren, dass performanceorientierter Theaterunterricht genau diese Prozesse anzuregen vermag. Auf kultureller Ebene sind die Kriterien wie etwa Authentizität oder Attraktivität leitend und nicht rationalistisch einholbar (vgl. Reckwitz, 2021, S. 87). Die Widersprüchlichkeit des Erlebens von Fremdheit, von Irritation und das im Zuge der erlebten Fremdheit ausgelebte Distanz-Bewohnen, Distanz-Zeigen (Praktik *Sich-Distanzieren*) spiegeln in der performativen Praxis die Widersprüchlichkeit von Gesellschaft und gesellschaftlichen Zuständen wider. Dabei ist es in künstlerisch-bildenden Prozessen immer möglich, die Erfahrungen von etwas Anderem, Neuem zu machen. Auch von etwas, das möglicherweise nicht auf der kognitiven Ebene verstanden werden kann, sondern in Anlehnung an Reckwitz von einer komplexen Affektlogik (vgl. Reckwitz, 2021, S. 87) gesteuert wird.

Das Rezipieren, Reflektieren und Agieren innerhalb einer Performance ist immer ein affektiver Prozess.

»Die Faszination des Individuums und der Marken, die Geliebten und die Angehimmelten, die Kunstwerke und die Communities, die Arbeitskulturen, Naturlandschaften und zirkulierenden Bilder, aber auch die Feinde und die Objekte von Abscheu und Ekel, sie alle zirkulieren in einer kulturellen Logik der Affizierungen und siedeln in einem Raum des Nichtrationalen, der – entgegen dem rationalistischen Vorurteil – auch und gerade für die Moderne charakteristisch ist. Sie ist eben nur scheinbar verschachtlicht« (Reckwitz, 2021, S. 87).

Diese Erfahrungen machen die Performer*innen zum Beispiel in der Sequenz, in der sie eine eigene Theaterunterrichtseinheit anleiten und mit Ziegenkot⁸ Situationen erproben (Kapitel 6) oder auch in der Sequenz des Haareschneidens. Hier wird explizit mit Affekten in einem spielerischen Rahmen experimentiert. Die Rezipierenden und Agierenden empfinden Ekel, sind schockiert und lehnen Situationen aufgrund dieser auftauchenden Affekte ab. Die Experimentierfelder des Performativen in der Institution Schule eröffnen entsprechend herausfordernde Erfahrungsfelder und sie eröffnen auch Legitimationsmöglichkeiten für unterschiedliche Affekte (weil diese Erfahrungen im Rahmen der Schule gemacht werden). Performance schafft hier Begegnungsräume. Als unabgeschlossener Prozess erzeugt Performance, und damit auch performanceorientierter Unterricht, stetig Momente der Fremdheit und Irritation.

Der performanceorientierte Theaterunterricht kann Performer*innen und Lehrer*innen ein Plus an Möglichkeiten eröffnen. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist diese Form des Unterrichtens und Lernens möglicherweise auch so zusammenzufassen:

»Es sollten Spielräume zum aktiven Kooperieren, zum Explorieren des Problemfeldes, experimentellen Entdecken und genauem Benennen von Pro-

8 Die Kontextualisierung und das Auftauchen der Handlung *Dialogisieren* in dem vorliegenden Datenmaterial wird an folgender Situation aufgezeigt, wobei hier die Sequenz »Ziegenkot in einem Eimer« besonders von Interesse ist. In dieser Sequenz leiten Zarah und Ali eine Versuchsreihe zum Thema Grenzüberschreitungen an. Sie überraschen das Ensemble, indem sie zwei Eimer mit einem vorerst nicht identifizierbaren Inhalt in den Klassenraum stellen. Die Performer*innen unternehmen einen ersten Versuch, den Inhalt der Eimer zu entfernen: Sie beraten sich und drehen sich dann zueinander, um sich zu besprechen. »Haben wir Pappe oder so etwas hier?« Die Performer*innen schauen sich im Raum um. Finn kommentiert: »Ey, wir machen einfach die Fenster auf und kippen das Ding raus.« (Transkript VIII: Ziegenkot, Z. 348–350) In diesem Textabschnitt wird das *Dialogisieren* (Handlung aller drei Praxisrahmen), das gemeinsame Überlegen zu einer möglichen praktischen Umsetzung und Lösungsfindung deutlich. Das gemeinsame Nachfragen wird hier Teil des *Dialogisierens*, das Verbalisieren von Handlungsmöglichkeiten ist offenkundig. Die Handlung ist zugehörig zur Praktik des *Sich-Distanzierens*, eingebunden in den Praxisrahmen *Zweifeln*, und ein wichtiger Bestandteil in den unterschiedlichen Kettenreaktionen der Antworten der Performer*innen. Das *Dialogisieren* entsteht hier in einer Situation des *Zweifelns* und des *Sich-Distanzierens* und sorgt möglicherweise im jeweiligen Prozess für Aufklärung oder bietet Sicherheit.

blemen und Erklärungen vorhanden sein. Die von Erfahrung gesättigten und Erfahrung erzeugenden Situationen sind idealtypisch gesagt dabei solche, in denen in der gegenseitigen Anerkennung Gleichheit und Unterschied koexistieren können, wo in der Situation des Zusammenarbeitens und der Gemeinsamkeit zugleich ein Bewusstsein von Unterschieden vorhanden ist beziehungsweise entfaltet wird. Ein gelingendes Gespräch und aktives Kooperieren lebt, wie die Kunst, vom Spiel der Erscheinungen, von den Klängen, den Stimmen, den Bewegungen, den erzeugten Bildern, den Gesten, ja auch den Gerüchen. Das alles trägt dazu bei, leiblich-seelische Gegenwart eines Problems, eines Sachverhalts herzustellen. Zu Erfahrungs- und Sinnbildung im Gespräch trägt vor allem die Kunst des Fragens bei« (Combe & Gebhard, 2007, S. 107).

Dieser Spiel- und Freiraum, den zweckfreies Theater schaffen kann, gehört zu den zentralen Erfahrungen, die Performer*innen in performanceorientiertem Theaterunterricht erleben können. Anders als in dem Zitat von Combe und Gebhard geht es in dieser Form des Unterrichts aber nicht um erklärbare Situationen, sondern darum sich im Dialogisieren und in den Fragen prozessorientiert zu bewegen. Im besten Fall kann sich dadurch auch der Blick auf die Welt verändern.

»Performance in dem umfassenden Sinn, den die Theorie der kulturellen Performance in der Theateranthropologie zugrunde legt, besteht aus den Phasen der Versammlung, der eigentlichen Performance und dem Auseinandergehen« (Lehmann, 2001, S. 465). Über die vielen Irritationsmomente in der performativen Unterrichtspraxis wird das Individuum in einer aktiven, praktischen und meist sehr spontanen Form von Sinneseindrücken und Reizen immer wieder dazu angeregt, sich zu verhalten, umzudenken und neue Praktiken und Handlungsimpulse zu entwickeln. Die erfahrene Dissonanz und die Brüche sind Eingänge hin zu etwas, das noch unbekannt ist. Sie verhelfen Performer*innen zu einem neuen sinnlichen Erlebnis und erweitern das Erfahrungs- und Körperwissen. Zudem werden Veränderungen von Raum-, Darstellungs-, Körper- und Subjektkonzeptionen erfahrbar und erlebbar gemacht. Dies zeigen auch die vielen unterschiedlichen Antworten in der Analyse dieser Forschungsarbeit.

Um einen Bogen zur Handlung des Störens, des Schockierens und zum Phänomen Gefahr zu ziehen ist ein Gedanke des Theaterwissenschaftlers Gerald Sigmund von Relevanz. Er schreibt in seinem Aufsatz »Diskurs und Fragment. Für ein Theater der Auseinandersetzung«:

»Auf der einen Seite die Logik, das auf eine bestimmte Art und Weise geordnete Wissen über einem Sachverhalt, das, wie wir spätestens seit Foucault wissen, einer gewissen Ordnung und bestimmten Regeln folgt. Auf der anderen Seite etwas, das wir nicht zu Ende wissen können, weil es nicht vollständig ist, etwas das bleibt, obwohl oder gerade weil es nicht aufgehen will im Diskurs, das hartnäckig stört« (Siegmund, 2009, S. 11).

Das, was im Kontext des performanceorientierten Arbeitens möglicherweise bleibt, ist die Erinnerung an die möglichen Irritationsmomente. Es ist die Erfahrung von etwas Neuem, vorab nicht Erprobtem oder Durchdachtem. Es ist die Erinnerung an eine Ungewissheit. Das hartnäckige Stören, das Widerständige, sich nicht in ein Raster Einfügende und das Moment, welches im Spiel, in der Irritation zur Gefahr wird, ist ein deutlicher Aspekt des Performativen in dieser hier vorliegenden Fallstudie.

Es konnte gezeigt werden, dass künstlerisch-kreative, ästhetische Vorgänge aus der Praxis heraus keiner Erklärung oder konkreten Signifikanten bedürfen, um als ästhetische Praktik und in einer künstlerischen Auseinandersetzung anerkannt zu werden. Kunst ist nicht durchgängig erklär- und analysierbar, sondern sie lässt Raum für die eigenständige Assoziationskraft. Diese kann Momente des Unerklärbaren begrüßen und diesen Kontingenzerfahrungen⁹ in der Schule einen Ort geben, an dem sie realisierbar, wahrnehmbar und rezipierbar werden können. Praktiken müssen keinerlei Zweck oder Sinn erfüllen. Performancekunst lädt im praktischen Vollzug stets aufs Neue dazu ein, bestehende Strukturen umzustrukturieren und im Sinne von Reckwitz' Kreativitätsbegriff neu zusammenzusetzen. Dessen Kreativitätsbegriff impliziert meines Erachtens auch Aspekte gesellschaftlicher Teilhabe und Partizipation in Form einer stetig fließenden Auseinandersetzung und Reibung mit den Protagonist*innen des Feldes (hier die Performer*innen). Es gilt, das prozessuale Experimentier- und Spielfeld, wie es sich im performanceorientierten Theaterunterricht zeigt, vermehrt in der Institution Schule zu realisieren.

9 Die Kontingenzformel für das Bildungssystem kann theoretisch auch als Innen-Außen-Differenz bezeichnet werden. Es geht um die Abgrenzung des Teilsystems. Man kann immer auf diese Differenz verweisen. Nach innen verweist man auf Geltung, nach außen auf die besondere Natur des Sich-Bildenden. Es geht um Inklusion und Exklusion. Pädagogisches Handeln vollzieht sich damit stets an der Grenze (Geltung) im Modus der Grenze (Eros). Pädagogisches Handeln behandelt damit die Grenze (vgl. Meder, 2007, S. 177, siehe auch Kapitel 2).

»Entsprechend der bildungstheoretischen Perspektive, die sich auf die Erfahrungsqualitäten von Subjekten innerhalb eines künstlerischen Gestaltungsprozesses konzentriert, werden die analysierten Erfahrungsmodi prinzipiell als ›Möglichkeiten‹ beschrieben. Eine ›gezielte (pädagogische) Einflussnahme‹ wird abgelehnt: Es kann also bestenfalls darum gehen, Bedingungen zu schaffen, unter denen ästhetische bildende Prozesse möglich werden. Damit sind bildende Prozesse weder in ihren Zielen bestimbar (vgl. Hentschel 2012, S. 65) noch zuverlässig didaktisch und methodisch an zusteuern« (Pinkert, 2021, S. 30).

Mit Blick auf den konkreten Unterrichtsversuch mit unterschiedlichen Akteur*innen kann resümierend festgehalten werden, dass es sich hier im performanceorientierten Theaterunterricht um eine partizipatorische, kollektive Vermittlungskunst handelt, in der hierarchische Strukturen größtenteils abgebaut und die Inhalte des Unterrichts von allen Performer*innen (Lehrer sowie Schüler*innen) gestaltet und mitgetragen wurden. Der Ausgang jeder Aufgabenstellung und jedes Handlungsimpulses, der von der jeweils anleitenden Person in die Gruppe und in das Performanceensemble gegeben wurde, war und ist immer ungewiss. Es gab nie die Garantie eines vorhersehbaren Handlungsverlaufs.

Performanceorientierter Theaterunterricht ist auch deshalb wichtig, weil das Lernen mittels Körperlichkeit und Körpererfahrung geschieht. Durch und in Performance lässt sich eine andere Fehlerkultur erleben, als es sonst in der Schule der Fall ist. Das sinnlich-kognitive Erleben von Differenzerfahrungen fördert die Entwicklung von Eigenständigkeit im Denken und Handeln. Diese Eigenständigkeit liegt auch dem Spiel zugrunde. Bereits Kinder spielen assoziativ. Sie haben kein Bedürfnis nach konventionellen Dramaturgien und Ästhetiken.

Mit dieser Forschungsarbeit wird bestätigt, dass Irritationsmomente herstellbar sind und dann für eine künstlerische Ausdeutung und Nutzung in ästhetischen Praktiken für den Theaterunterricht in der Schule gestaltet werden können. Es hat sich gezeigt, dass die Praxisrahmen, Praktiken und Handlungen eine Reihe an performativen Handlungsvorschlägen für den Theaterunterricht bilden. Der Umgang mit dem Fremden und der Irritation stellt sich so, wie im Laufe der Aufführungen dargelegt wurde, verändert dar. Muster entstehen und lösen sich wieder auf. Handlungsvorschläge lassen sich aufzeigen. Ihr Ausgang und der Umgang mit ihnen ist offen. Die Handlungsvorschläge, die hier analysiert wurden, sind neu – im künstlerischen Kontext, aber auch

im pädagogischen Kontext, da der Begriff ‚Irritation‘ im System Schule bisher nicht als bereichernd und befruchtend konnotiert ist. Das Abweichen von Erlaubtem, Geregeltem, Vorgeschenem wird im regulären Unterricht als negative Störung betrachtet und in Feedbacks gegenüber Schüler*innen entsprechend kommuniziert. Diese lernen dann, dass es nicht gut ist, ›aus der Reihe zu tanzen‹. Performanceorientierter Unterricht und künstlerisch-ästhetische Bildung sowie das Vollziehen und Erleben von ästhetischen Praktiken können genau dieses Aus-der-Reihe-Tanzen benötigen.

Und auch unsere Gesellschaft braucht gerade jetzt, z.B. in Bezug auf unsere Klimabilanz ein Umdenken, ein Neuverhandeln, ein Reduzieren und ein Umstrukturieren. Und genau diese erforderlichen Prozesse machen den kreativen Vollzug und den Kreativitätsbegriff gesamtgesellschaftlich so wichtig und praktisch bzw. praxisnah, verhandelt doch diese Form des Unterrichtens die Frage des Ins-Tun-Kommens immer mit der unbekannten Komponente Wie:

Die konkrete Ausgestaltungsform bleibt offen. Diese Form des Unterrichts scheut keine Diversität, sondern fordert und generiert diese. Dies vollzieht sich exemplarisch, indem Brüche in Regelsystemen entstehen. Auf Irritationsmomente wird mit Abwehrbewegungen geantwortet, die zu kurzen körperlich-choreografischen Handlungen werden, um dann zu einem späteren Zeitpunkt des szenisch-performativen Settings wieder von einem anderen Bild abgelöst zu werden. Das aus theaterwissenschaftlicher Sicht relevante Thema der Kopräsenz¹⁰ von Zuschauer*in und Darsteller*in/Performer*in wird in dieser Forschungsarbeit im Rahmen etlicher Fremdehets- und Irritationserfahrungen stetig neu verhandelt. Es zeigt sich, dass Grenzüberschreitungen hier so bewusst ausagiert werden, dass das Publikum und die Performer*innen sich räumlich nah sind oder permanent die Ebenen wechseln, indem sie miteinander interagieren (vgl. Kapitel und Sequenzen der Gleichzeitigkeit, des Haareschneidens, der Tischtennisbälle 6, 7, 8). Das Verhältnis von Nähe und Distanz in den Praxisrahmen *Riskieren* (Praktik *Ins-*

¹⁰ Übertragen auf den theaterwissenschaftlichen Bereich lassen sich zwei Arten von Präsenzen unterscheiden: Die »abgeschwächte« Präsenz, also die leibliche Kopräsenz von Akteur*innen und Zuschauer*innen im Theater, die nichts anderes meint als die »gemeinsame [und] geteilte Anwesenheit von Schauspielern und Publikum im Hier und Jetzt« und die »intensive« Präsenz, die mit »Dimensionen der Abwesenheit, des Bruchs, Mangels, Entzugs und des NichtVerstehens« arbeitet (vgl. Lehmann, 2001) Diese beinhaltet Momente der Sprachlosigkeit, Überwältigung und Faszination, welche im postdramatischen Theater als besonders markant gelten.

Extrem-Gehen) und Zweifeln (Praktik *Sich-Distanzieren*) auszudrücken, spielt eine große Rolle im performanceorientierten Theaterunterricht. Das Zitat von Theaterwissenschaftler Hans-Thies Lehmann verdeutlicht die Präsenz und Unmittelbarkeit des Performativen und kann in Bezug auf das *Schockieren* und *Provozieren* auf den Unterrichtsversuch übertragen werden.

»Ästhetische Erfahrungen von Theater – und die Präsenz des Spielers ist der paradigmatische, weil alle Verwirrungen und Zweideutigkeiten, die mit der Grenze des Ästhetischen verknüpft sind, in sich schließende Fall davon –, ästhetische Erfahrung ist nur in einem nachgeordneten Sinn Reflexion. Diese findet eher ex-post statt und dürfe garnicht motiviert werden, wenn nicht durch das vorgängige Innewerden einer Gegebenheit, die nicht zu denken, zu reflektieren ist und insofern den Charakter des Schockhaften aufweist. Alle ästhetische Erfahrung kennt diese Zweipoligkeit: Konfrontation mit einer Präsenz, ›plötzlich‹ und dem Prinzip nach diesseits (oder jenseits) der brechenden, doppelnden Reflexion; denkendem nachträglich erinnernde, reflektierende Verarbeitung der Erfahrung« (Lehmann, 2001, S. 265).

Dies ist auch auf die aktuelle performative Gesellschaftspolitik (auch Kulturpolitik) übertragbar. Wie im vorgestellten Modell zu sehen ist, führt nicht jede performative Handlung zu einem produktiven, fruchtbaren Ergebnis. Für die Performance kann der Prozess des *Dialogisierens*, der gemeinsamen Auseinandersetzung über die ihr inhärente Fremdheit sowie die daraus folgende Irritation per se wichtig und ausschlaggebend sein. Das kollektive Arbeiten wird im performanceorientierten Theaterunterricht gefördert. Das hier zugrunde liegende Verständnis von Gruppe und Ensemble ist grundlegend für das performanceorientierte Arbeiten. Ein weiterer Schwerpunkt des performanceorientierten Unterrichts ist die Möglichkeit, gleichzeitig Teilnehmer*in und Agierende*r zu sein. Das heißt: Die Performer*innen befinden sich stetig in der Rolle des Beobachters bzw. der Beobachterin und der bzw. des Handelnden.

Performanceorientierter Unterricht kann mit einer bestimmten Offenheit und nicht lösungsorientiert realisiert werden. Individuell kann ausgelotet werden, wieviel Struktur (Sicherheit) die Performer*innen benötigen und wieviel Offenheit zumutbar ist. »Verstehen verlernen könnte hier als Wessensmerkmal für transformatorische Prozesse des Selbst-Weltverhältnisses geltend gemacht werden« (Sack, 2021, S. 148).

Welche Bedeutung aber hat ein derartiger Unterricht gesellschaftlich und perspektivisch für die Schule und für die Theaterarbeit und wie kann er zu-

künftig einen Raum in der Bildungsinstitution Schule erhalten? Klar ist: »Sowohl Kunst als auch Bildung können als Zeit-Räume für Andere(s) verstanden werden, die nicht über Wissen gesichert erschlossen werden können, wohl aber über einzelne, riskante Akte der Kunst der Ent-Subjektivierung« (Sattler, 2009, S. 100).

Im performanceorientierten Arbeiten kann man von einem Thema zu einem anderen springen. Assoziative Bilder werden nicht logisch miteinander verbunden und diese Verbindung wird stetig wieder aufgelöst. Aus den Daten der vorliegenden Studie lässt sich erkennen, dass eine durchgängige Destabilisierung im performanceorientierten Theaterunterricht ein wiederkehrendes Merkmal darstellt. Diese Rahmensprengung, Reckwitz nennt es »Frame-Destabilisierung« (vgl. Reckwitz, 2017, S. 113), die im performativen Arbeiten immer wiederkehrt, ist im allgemeingesellschaftlichen Kontext längst Realität. Diese Realität wird allerdings unzureichend reflektiert und in Frage gestellt, womit gemeint ist, dass das Destabilisieren im Alltag nicht positiv konnotiert ist, um eine Erweiterung und Veränderung der sozialen und bildungspolitischen Fragen zu verhandeln und ›ins Tun‹ zu kommen. Auf künstlerischer Ebene sind destabilisierende Momente und Brüche in Mustern, blickt man etwa auf die Geschichte des Films und die entsprechenden Sehgewohnheiten zurück, mit den Jahren akzeptiert worden. Filmische Stilmittel wie Cuts, Splitter, Slow Motion und Montage werden beim Sehen des Films als normal und gewohnt akzeptiert. In der Performance oder im Verlauf von performanceorientiertem Theaterunterricht sorgen diese Brüche und Stilmittel immer noch für Verwirrung, für Zweifel und Irritation. Vordergründig geschieht dies, wie anhand der Daten und der theoretischen Einbettung ersichtlich ist, auf rezipiender Ebene. Vielleicht, so könnte man an dieser Stelle formulieren, ist dies auch sinnvoll, da andernfalls künstlerische Vorgänge nicht mehr beeinflussbar und veränderbar wirken.

Ulrike Hentschel geht seit den 1990er-Jahren davon aus, dass aktuelle sich entwickelnde Theaterformen nicht als »Ausstellen, Präsentieren sozialer Realität« charakterisiert werden können, sondern als konkrete Handlungsformen darstellender Kunst, praxeologisch formuliert als konkrete ästhetische Praktiken, die mit Möglichkeiten von Wiederholungen, Realitätsbezügen, -zitaten und Verschiebungen arbeiten und somit in reflektierender Form Bezug nehmen können auf soziale Realität (vgl. Pinkert, 2021, S. 33). »Für Ulrike Hentschel sind performanceorientierte Theaterformen damit nicht durch das Verschwinden der Differenz, sondern durch das bewusste Spiel mit der Differenz gekennzeichnet, welches sich auch als eine Radikalisierung der

Differenzerfahrung (vgl. Hentschel 2007, S. 29) beschreiben lässt» (Pinkert, 2021, S. 33).

Durch die Schwerpunktsetzung und genaue Analyse der performativen Verfahrensweisen konnte gezeigt werden, dass der performative Theaterzugriff mit Irritationsmomenten neue Spielräume eröffnet. Dieser Ansatz ist handelnd, biografisch und vergemeinschaftend. In der performativen Arbeitsweise werden bislang starre Ordnungen und Referenzsysteme variiert. Aus der Neuordnung von gegebenen Zusammenhängen, der Eröffnung neuer Zugänge auf der Grundlage von z.B. Erlebtem (implizites Wissen und Körperwissen, Erfahrungspool) kann ein schöpferischer Mehrwert für Schüler*innen und Lehrer*innen resultieren. Über die performativen Verfahrensweisen können etliche dynamische Bezüge zur aktuellen gesellschaftlichen Situation hergestellt und verhandelt werden. Die Prinzipien *Offenheit* und *Überraschung*, die aus den empirischen Daten exemplarisch extrahiert wurden, zeugen von einer sich in stetiger Bewegung befindenden künstlerisch-ästhetischen Praxis. In der Institution Schule mit ihrem häufig starren System könnten sie Raum für eine Bildungsinsel mit viel Veränderungspotenzial schaffen.

Offen bleiben die Fragen, ob performanceorientierter Theaterunterricht einen Beitrag zur Auseinandersetzung mit Irritationsmomenten in Bezug auf unsere Lebenswelt leisten und wie dieser praktisch aussehen könnte. Oder bedeutet es eine Überfrachtung und vielleicht sogar Funktionalisierung eines künstlerischen Faches, hier an Zielsetzungen anzuknüpfen, die ggf. in den Politikunterricht gehören? Spannend wäre auch die Frage, wann Irritationsmomente aufhören zu irritieren, wann Irritation zur Gewohnheit wird. Dies zu beantworten, ist Aufgabe zukünftiger Forschungsarbeiten.

Ebenfalls offen ist die Frage, warum immer noch eine gewisse Skepsis im Umgang mit performativen Formaten in der Schule¹¹ besteht. Das performanceorientierte künstlerische Arbeiten zielt auf Selbstermächtigung und das Ent- und gleichzeitig Verschlüsseln von Zeichen ab, die für viel mehr als nur eine Aussage stehen. Mehrdeutigkeit und ein nicht kohärentes Nebeneinander von Handlungen und Reaktionen auf vorangegangene Irritationsmomente machen diese Vermittlungskunst aus.

Mit den Worten Pinkerts zurückgreifend auf die konstituierenden Gedanken Hentschels wäre an dieser Stelle weiter zu fragen:

¹¹ Es ist zu überlegen, was Kunst generell zu ›leisten‹ vermag und was sie in der Schule und für die globale Gesellschaft ›leisten‹ muss.

»Wie lässt sich Theatermachen als eine künstlerische Praxis (und damit als spezifische Formen von Wissen) auf eine dem Gegenstand adäquate Weise lehren und lernen? Und wie lassen sich Orientierungen über das Was und vor allem das Wie theatricaler Gestaltungsprozesse erlangen, die auf den spezifischen Schaffensprozess der darstellenden Kunst bezogen bleiben und gleichzeitig didaktisch verallgemeinerbar sind« (Pinkert, 2021, S. 35).

Die Performance mit ihren Irritationsmomenten kann Jugendliche herausfordern, sich mit der Gleichzeitigkeit und dem Hier und Jetzt, dem Sichtbarmachen aller Mittel und dem Spiel in der unmittelbaren Live-Situation anzufreunden und assoziative, überraschende Bilder zu kreieren, um diese dann eigenständig und nicht linear zu verknüpfen. Im performance-orientierten Theaterunterricht gibt es keine mögliche zu verallgemeinernde Vorgehensweisen. »Es geht um ein In-Beziehung-Setzen von Dingen und Individuen, um das Weiterspinnen von Ideen, das Wahrnehmen von Zusammenhängen, das Vernetzen, Dekonstruieren und Neu-Denken« (Ostertag, 2014, S. 263).

Die von Dorothea Hilliger angeführte Analogie zu Levi-Strauss' Bastlergedanken soll hier zum Ende der Arbeit nochmal als verdichtender Aspekt eingefügt werden: Basteln steht bei Levi-Strauss in unmittelbarem Zusammenhang zum wilden Denken. Kennzeichnend sind die Eingeschränktheit und die Zufälligkeit der vorhandenen Mittel im Prozess und im Fundus des entsprechenden Ensembles oder Kurses. Strukturiertheit ist eine Folge des Dialogs der Bastler*innen. Möglicherweise kann der bzw. die Theaterlerende ein*e künstlerisch inspirierte*r Bastler*in sein, der bzw. die im Dialogisieren mit dem Fundus und allen Performer*innen gleichzeitig das Magische dieses besonderen *gewilderten* Materials empfängt und lesbar werden lässt (vgl. Hilliger, 2018, S. 59).

In künstlerisch-irritierenden Praktiken werden dem Imaginären und Utopischen keine Grenzen gesetzt. Das Anders-Sein liegt immer im Auge der Beobachtenden.

Der Prozess ist nie zu Ende.
Es gäbe noch so vieles zu sagen.
Wörter reichen nicht aus.

Ein Wort ergänzt ein anderes und sorgt für eine mögliche Vertiefung der
Aussagen.

Welchem Wort, welcher Handlung man folgt, ist einem selbst überlassen.

Rezipieren heißt hier entscheiden.

Forschen heißt hier entscheiden.

Gestalten heißt hier entscheiden.

Beobachten, Erfahren und Wahrnehmen heißt wieder und wieder entscheiden.

Ist Trennen und Loslassen, um Neuem, noch nicht Gedachtem Raum zu geben.

Platz zu lassen für das bisher Ungesagte und sich hin bewegen zu dem bisher

Unbekannten

(Alina Gregor)



Foto.: Mundt, Produktion Gregor

