

9 Modell für eine performative Lernkultur



Foto: Hammerl, Produktion: Gregor

»Die Dimension des Performativen als Lern- und Erfahrungsraum fordert und ermöglicht beides: subjektiven Ausdruck und öffentliches Sprechen als ein sich objektivierendes Produkt. Diese performative Praxis ist als Teil einer nicht repräsentativen Wissenskultur und -produktion zu verstehen und damit eine wichtige Ergänzung zum oft einseitigen schulischen Wissenstransfer« (Sting, 2021b, S. 44).

Das hier vorgestellte Modell für performanceorientierten Unterricht bündelt die nach der Grounded Theory erarbeiteten Forschungsergebnisse aus der Empirie. Das vorgestellte Phänomen der Gleichzeitigkeit bündelt alle Praktiken, die für einen performativen Theaterunterricht von Relevanz sind.

Das Modell wurde ausschließlich auf Basis der empirischen Daten entwickelt und leitet sich dementsprechend aus den Analyseergebnissen ab. Es dient dazu, spieleröffnende Momente zu schaffen. Dieses Vorgehen ist in den Daten »gegroundet« und es ist ein didaktisches Moment. Das heißt, wer einen entsprechenden performanceorientierten Unterricht realisieren möchte, kann sich an den nachfolgenden Schritten orientieren, die als Modellvorschlag dienen können. Dieses Modell ist eine mögliche Realisierungsform, um produktive Momente der Irritation, spieleröffnende Momente hervorzurufen.

Natürlich kann es auch im performanceorientierten Theaterunterricht spielbeendende Momente geben. Das heißt, es kann mit Blockaden und Abwehr reagiert werden, so dass nichts mehr passiert. Wenn Theaterunterricht mit Irritation realisiert wird, dann muss man davon ausgehen, dass nicht jede Irritation ausschließlich Produktives auslöst. Es kann immer wieder Theaterkurse geben, die sich verschließen und ablehnend reagieren, weil diese zum Beispiel sehr unerfahren sind. Andere Schüler*innen wiederum sind besonders erfahren, und da steht möglicherweise die Frage im Vordergrund: »Wie kann ich diese Schüler*innen noch irritieren?«

Nach vielen Überlegungen und mit Blick auf die Ergebnisse meiner Untersuchungen, möchte ich die These wagen, dass alle Irritationen produktiv sind und zu neuen Möglichkeiten führen können. Auch wenn diese die Schüler*innen oder auch Lehrer*innen an ihre körperlichen und kognitiven Grenzen bringen.

In dieser Forschung hat sich deutlich gezeigt, dass *Gestalten*, *Neugier-Zeigen* und *Überraschen* als eröffnende Spielmomente überwiegen und es in der Versuchsreihe wenige Momente von Abwehr oder Krise gegeben hat. Grundlage für das entwickelte Modell ist ein Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten, die sich auf die Arbeitsergebnisse der Studie beziehen und diese ausdeuten und nutzen, um beispielhaft zu zeigen, wie performanceorientierter Theaterunterricht mit Irritationsmomenten gestaltbar ist.

Die hier präsentierte Verfahrensweise oder Realisierungsform, die aus den Daten abgeleitet wird, ist nicht die einzig mögliche, sondern eine von vielen Optionen, um performanceorientierten Theaterunterricht zu realisieren. Performative Momente erwachsen aus den entsprechenden Handlungen und Praktiken. Daraus ergeben sich Handlungsvorschläge. Die Handlung ist der konkrete Bezug einer Praktik. So wird ein Experimentierraum geschaffen.

Der hier vorgestellte Modellvorschlag auf Basis der Forschungsergebnisse muss und kann immer auf eine Praxis, auf die konkreten Unterrichtssituationen bezogen werden. Es hat sich gezeigt, dass sich das Fenster der

Möglichkeiten erweitert, indem mit Irritationen Brüche in zunächst linear (konzipierten) Systemen geschaffen werden. Im Performativen ist die Konsequenz, die aus einer Aufgabenstellung resultiert, nie einschätzbar. Wirklichkeit ist immer ein Prozess, so auch der Forschungsprozess. Forschung bleibt stets vorläufig. Es hat sich gezeigt, dass es ein Phänomen (hier die Gefahr und mit ihr als Konsequenz daraus die Irritationsmomente) gibt. Mit den vielen Phänomenen, die das Umfeld (die Alltagswelt) bereithält, gehen die Performer*innen auf ganz unterschiedliche Weise um, indem sie jeweils individuelle Handlungen als Antworten darauf entwickeln. Das Phänomen wirkt hier handlungsmotivierend. Diese Handlungen wiederum haben Konsequenzen für das Unterrichtsgeschehen, das über Aufgabenstellungen gerahmt wird. Die entstehenden Situationen können durch performative Handlungsvorschläge gerahmt werden. Konkret geht es um die Konsequenzen und die Bedingungen im schulischen Theaterunterricht.

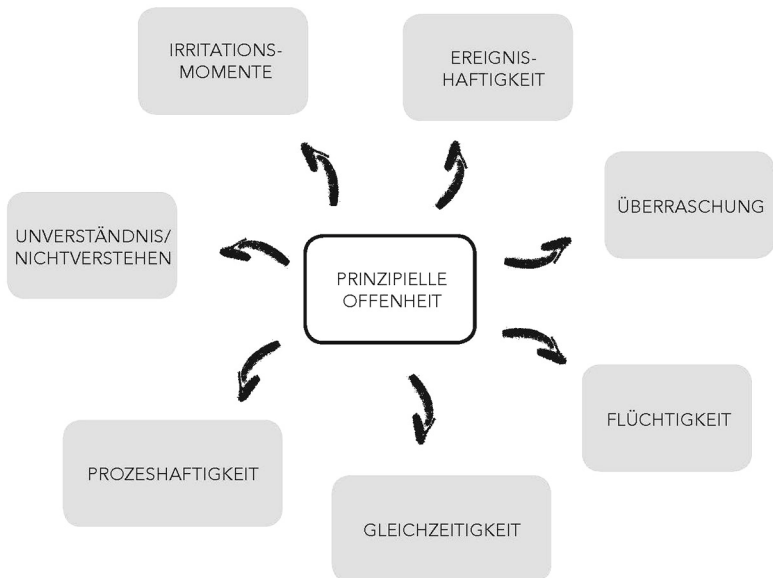
9.1 Theaterpädagogische Konsequenzen für die Schule

Theater als Schulfach ist bereits seit über zehn Jahren fester Bestandteil der Lehrpläne vieler Bundesländer. Innerhalb des Theaterunterrichts gibt es große Unterschiede hinsichtlich der Vermittlung und des Transfers von Fachinhalten und Gestaltungsräumen. Aus diesem Grund hat es sich die vorliegende Arbeit zum Ziel gesetzt, nach dem Rekonstruieren der Antworten von Performer*innen im performanceorientierten Fachunterricht ein möglichst praxisnahes zukunftsweisendes Modell und auch einen anderen Rahmen für performative Handlungsvorschläge im Unterricht vorzustellen. Es geht hier darum, Möglichkeitsräume zu eröffnen und prinzipielle performative Verfahrensweisen für einen neuen Zugang im Fach Theater einzuführen. Dabei wird ausgehend von grundlegenden Aspekten ein detaillierter Vorschlag für den Unterrichtsablauf vorgelegt.

Als Theaterpädagoge betont Wolfgang Sting in seinem Aufsatz »Theater als performatives und künstlerisch-ästhetisches Sprechen«, den Fokus auf die Performativität von Lern- und Bildungsprozessen zu legen. Dies könne die Augenblicke von Darstellung, Inszenierung und Aufführung und somit die wirklichkeitskonstituierende Eigenschaft dieser Prozesse in den Mittelpunkt stellen (vgl. Sting, 2021b, S. 44).

»In und mit dem Zusammenspiel von Sprache, Körper, Inszenierung und Aufführung wird Bedeutung und Sinn generiert und zwar von den Lernenden als handelnden Akteuren, die (sich) sprechend ausprobieren, zeigen und zugleich reflektieren. Damit werden das dialektische Prinzip und das didaktische Potenzial des Performativen für eine Arbeit mit Heranwachsenden deutlich; die subjektive Darstellungs- und Handlungsebene und -lust gehen einher mit einer öffentlich verkörpernden und damit ermöglichten reflektierenden objektivierenden Sicht auf das Dargestellte. [...] Theater-sprache eröffnet den Blick auf Bildungssprache« (Sting, 2021b, S. 44).

Das ausgearbeitete Modell für die Möglichkeitsräume im performanceorientierten Theaterunterricht ist so strukturiert, dass basale Antworten, die bereits in den Kapiteln 5–8 aufgezeigt wurden, als Handlungsvorschläge für einen performativen Unterricht fungieren. Dabei geht es um ein nicht-hierarchisches Nebeneinander performativer Handlungsvorschläge. Folgende Grundbedingungen und Grundbegriffe performativer Handlungsvorschläge haben sich in den entsprechenden Analysebeispielen dieser Forschungsarbeit gezeigt:



Die prinzipielle Offenheit in den performativen Verfahrensweisen wird strukturiert von folgenden Teilaspekten, die zu dieser Offenheit gehören: Überraschung, Prozesshaftigkeit, Unverständnis, Ereignishaftigkeit, Flüchtigkeit, Gleichzeitigkeit und Irritationsmomente.

Dabei handelt es sich um grundlegende Aspekte der performativen Praktiken und zugleich um dynamische, impulsgebende. Es zeigt sich, dass performanceorientiertem Theaterunterricht bestimmte Grundsituationen inhärent sind. Diese bilden performative Verfahrensweisen, die nutzbar gemacht werden können. Daraus resultieren grundlegende Handlungsvorschläge für performanceorientierten Unterricht, die sich als Konsequenzen für eine zeitgenössisch-künstlerisch orientierte Theaterpädagogik aus diesem Forschungsvorhaben herausarbeiten lassen.

Beobachtet wurden Antworten auf Irritationen, die im Zuge dieser Studie rekonstruiert und interpretiert wurden. An dieser Stelle geht es um ein Sichtbar-Machen der Übersetzungsmöglichkeiten und ein mögliches Dialogisieren für eine ästhetisch-künstlerische Weiterentwicklung des Theaterunterrichts. Beim Zusammenfassen der Konsequenzen und Ergebnisse, die sich aus dieser Forschungsarbeit ergeben, bestätigen sich gewisse Grundannahmen von performanceorientiertem Theaterunterricht. Auf Basis der beobachteten Unterrichtsstunden und der auftretenden Praktiken, ausgelöst durch mögliche Irritationsmomente, kann Folgendes in die Unterrichtsgestaltung aufgenommen werden, wobei die entsprechenden Handlungsvorschläge ineinandergreifen¹ und nicht zu trennen sind:

Performative Grundlagen:

Gemeint sind grundsätzliche permanente Verfahrensweisen, wie sich performanceorientierter Theaterunterricht konstituieren kann.

Dynamische Grundlagen:

Gemeint sind Verfahrensweisen, die bereits als konkrete ästhetische Handlungen gekennzeichnet werden können und das Performanceverständnis in der Praxis vertiefen und möglicherweise erweitern können.

Auch wenn manche der Verfahrensweisen Lehrpersonal und Performer*innen als Impossible Tasks (unmögliche Aufgaben) erscheinen, können

1 Aus Gründen der Übersichtlichkeit schreibe ich die Impulsgebenden Verfahrenweisen auseinander. In der Praxis stehen diese aber in direkter Beziehung zueinander und bedingen sich gegenseitig.

sie genau aus diesem Grund für das Erzeugen von intentionalen Irritationsmomenten genutzt werden und für Erneuerung und Kreativität sorgen. Es geht in erster Linie darum festzuhalten, welche Bedingungen geschaffen werden müssen, damit performanceorientierter Theaterunterricht entstehen und gelingen kann.

Performativ-irritierende Handlungsvorschläge I

Was man tut (Grundlage)

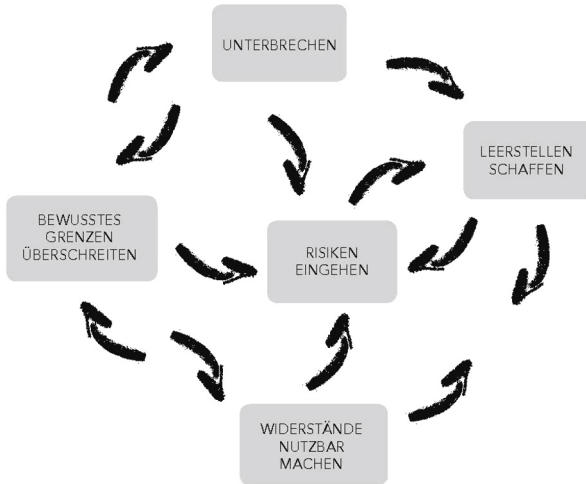
Voraussetzung für ein Gelingen von performanceorientiertem Theaterunterricht ist die grundsätzliche Haltung der Lehrpersonen, die Interesse und Neugier für neue, offene Gestaltungsformen und Experimentierfelder mitbringen sollten, um diese mit den jeweiligen Performer*innen entwickeln zu können. Das Interesse am Kreieren unterschiedlicher Resonanz- und Möglichkeitsräume, die kein lineares Handlungsnarrativ abbilden, ist eine weitere Grundvoraussetzung, um mit Performer*innen ins performative Spielen zu kommen.

Wie die hier unterbreiteten Vorschläge zu grundlegenden Handlungen für die Umsetzung von performanceorientiertem Theaterunterricht realisiert werden, ist jedem und jeder Performer*in selbst überlassen. Elementar für den performanceorientierten Unterricht ist das spontane, dem ersten Impuls folgende Handeln.

Die Abbildung zeigt das Korrelieren performativer Handlungsvorschläge, die in der entsprechenden Unterrichtspraxis als Praktiken genutzt werden können. Sie sind Inhalt, Charakter und Korpus des performativen Agierens im Rahmen einer möglichen Unterrichtspraxis mit Performer*innen. Aufkommende Widerstände können hier bewusst nutzbar gemacht und Risiken intentional eingegangen werden, spontanes Handeln wird begrüßt. Das bewusste Unterbrechen und das Schaffen von Leerstellen durch das absichtsvolle Überschreiten von Grenzen sind als Grundlage den performativen Verfahrensweisen inhärent.

In diesem Schaubild wird die Dynamik dieser performativ-irritierenden Handlungsvorschläge deutlich.

Performativ-irritierende Handlungsvorschläge II



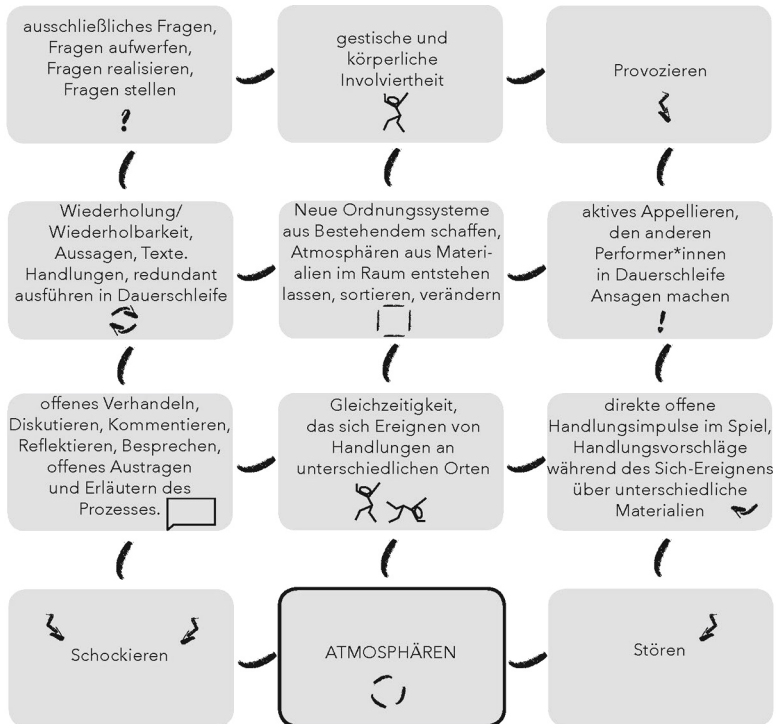
Die ästhetische Form (das Wie) des Tuns (dynamisch-impulsgebend)

Wie in den Analysekapiteln ausgeführt, ist in der performativen Realität eine Gleichzeitigkeit von Handlungen gegeben. Wirkungsabsicht und Wirkungsästhetik stellen sich häufig in einem intentional erzeugten Moment der sinnlich-kognitiven und körperlichen Überforderung der Rezipient*innen ein.

Die gestische und körperliche Involviertheit von Performer*innen und Rezipient*innen ist, wie generell im theatralen Handeln, Teil der performativen Realität. Auch Provokationen, aktive verbale und non-verbale Appelle sowie offene Handlungsimpulse, die unmittelbar mit Irritationsmomenten ins Spiel eingebracht werden, sind grundlegender Bestandteil von performativen Verfahrensweisen/Strategien im Theaterunterricht. Hier bieten sich vertiefend nachstehende Bezeichnungen im Praxisvollzug an. Im Folgenden wird der Begriff »Praktiken« verwendet. Dieser steht hier für die Umsetzung der Handlungsvorschläge.

Die folgende Abbildung erläutert die möglichen zusammenhängenden Praktiken, die im Rahmen von dynamisch-impulsgebenden und grundle-

genden performativen Praktiken mit Irritationsmomenten ihre Wirkung entfalten.



Schüler*innen/Performer*innen sind im performanceorientierten Unterricht mit induzierten Irritationsmomenten Experimentierfeldern ausgesetzt, in denen diese angeregt werden, sich in Praktiken und Erfahrungsräume zu begeben, die neu sind. Blockaden, Abwehr und Stagnation, die spielbeendend sind, zeigen sich in dem analysierten Unterrichtsversuch weniger eindeutig als die spieleröffnenden und den Ausgang offenhaltenden Praktiken im Rahmen entsprechend hergestellter Experimentierfelder. Diese werden von mir im Folgenden als Handlungsvorschläge bezeichnet.

Transfer und Übersetzung der herausgearbeiteten Praktiken und Handlungsvorschläge finden sich im nächsten Kapitel. Handlungsvorschläge sind somit die konkreten Situationen (auf Basis der vorliegenden Daten) im perfor-

manceorientierten Theaterunterricht, die ein Herstellen der vielfältigen performativen Settings ermöglichen.

9.1.2 Praxis der Extreme

Wichtig ist hier festzuhalten, dass das Performance-Erleben eine mögliche Form von Bildungsarbeit ist, die im direkten Erleben von Kunsterfahrungen didaktisch-sinnlich vorgeht. Die Begriffe ›Didaktik‹ und ›sinnlich‹ sind keine Gegensätze, sondern sie wirken zusammen. Die Didaktik bindet das Sinnliche (auch kognitiv-sinnliche Erfahrungen) ein.

Lehrer*innen sind didaktisch versiert, sie gestalten und ermöglichen sinnliche, performative und reflexive Momente.²

Zum einen ist dies aus Performer*innenperspektive das selbstständige Kreieren und Gestalten von Atmosphären und Spielräumen und zum anderen die Fähigkeit, mit zunächst als unmöglich erscheinenden Aufgaben zurechtzukommen und diesen neugierig und mittels entsprechend sinnlicher Differenzerfahrungen offen zu begegnen. Generell gilt, dass die Erfahrung von Fremdheits- und Irritationsmomenten zu einem neuen Selbstverständnis und einer neuen Perspektive im Sinne eines Kunsterlebens führt. Auch wenn die Handlungsimpulse von einigen Performer*innen als irritierend erlebt werden, fügen sich die Erfahrungen zu einer neuen Sichtweise auf die Welt zusammen. Im Erleben von Irritationsmomenten kann sich eine eigenwillige Abweichung von Regeln und genormten Konzepten entwickeln. Von Schüler*innen geleitete Arbeitsprozesse, die autonomes Handeln fördern, stellen im regulären Schulunterricht eine Seltenheit dar.

2 Jede Bildungsarbeit kann sich didaktisch positionieren; didaktisch zu handeln, bedeutet, zu überlegen, warum man was wie vermitteln möchte. Das Warum, ist in der performanceorientierten Arbeitsweise auch im Sinne von Reckwitz' ästhetischem Praxisbegriff weniger relevant. Die Frage nach dem warum mache ich was wie, ist für die performative Praxis weniger wichtig. Hier beziehe ich mich auf Hentschels Aussagen: »Die Zurückweisung eines Warum im Sinne von allgemeinen didaktischen Begründungen des Theaterspielens und -sehens (z.B. in einer Anthropologie des Spiels) ist ein grundlegendes Merkmal des didaktischen Ansatzes Ulrike Hentschels. Ebenso spielt eine Spezifizierung des Wer (z.B. Kinder) insofern keine Rolle, als von einer verallgemeinerten Differenz der hier im Fokus stehenden theaterspielenden Subjekte zum Wissen und Können von professionell ausgebildeten Theaterpädagog*innen ausgegangen wird« (Pinkert, 2021, S. 35) (siehe Kapitel 9 und Kapitel 12).

Von Relevanz für die praktisch-künstlerisch-ästhetischen Umsetzungsfelder sind folgende Impulse, die zur kreativen Nutzung und zum intentionalen Einsetzen von Irritationsmomenten zählen und als performative Verfahrensweisen bezeichnet werden können.

1. Spontanes provokantes Handeln.
2. Das Wissen des Nichtwissens.
3. Ein Handeln, das immer subjekt- und erfahrungsgebunden ist.
4. Im Raum werden mehrere Grenzüberschreitungen intentional und nicht intentional provoziert.
5. Es gilt, im Ensemble Grenzen bewusst zu überschreiten, um Irritation auszulösen.
6. Grenzüberschreitungen werden für die künstlerisch-kreative Praxis nutzbar gemacht. Eine Praxis der Extreme wird angestrebt. (Das Wie steht hier nicht im Vordergrund.)
7. Die in der performativen Unterrichtspraxis möglichen freien Gestaltungsräume müssen ernst genommen und genutzt werden. Das heißt, es sind Räume und Umgebungen für Resonanz, Experiment und künstlerisch-forschendes Lernen zu schaffen.
8. Die entstehende Offenheit in den Handlungsimpulsen innerhalb zu gestaltender Spielräume wird akzeptiert und kann für eine künstlerische Mehrdeutigkeit in der Entwicklung kreativer Spielfelder nutzbar gemacht werden.
9. Die Ergebnisse im Handlungsfeld sind immer offen und prozesshaft, nie zu Ende gedacht oder gespielt.
10. Die Verdichtung dieser neun Schritte ist nicht immer zwingend.

Zusammenfassend machen vier Begriffe das Performative aus und begleiten die entsprechende Unterrichtspraxis:

- Handlungsorientierung
- Erfahrungsorientierung
- Subjektorientierung
- Situationsorientierung

Die Vergegenwärtigung von gut nachvollziehbaren Verfahrensweisen aus der performativen Praxis, die in ein Modell überführt werden, sind wichtige Bestandteile dieser Forschungsarbeit. Es ist davon auszugehen, dass die

Praxisrahmen *Riskieren*, *Zweifeln* und *Gestalten* Grenzüberschreitungen und Sinnüberschüsse entstehen lassen, die eine Transformation der jeweiligen Situation im Rahmen des Unterrichts bewirken.

In der Schule ist die Rahmung, in der Performance und performanceorientierter Theaterunterricht stattfinden, immer auch ein Bildungsmoment.

Im performanceorientierten künstlerischen Arbeiten geht es stetig um das Unmöglich-Machen von Kontrolle³, im Analyseteil bezeichnet als Handlung des Verlierens der Kontrolle. Das bedeutet, dass Momente der positiven, künstlerisch wertvollen, konstruktiven, offenen Grenzüberschreitung genutzt und in den Unterricht implementiert werden können. Dabei muss nicht an die Konsequenzen gedacht werden, Ziel ist es vielmehr, sich aus dem professionellen Schüler*innenverhalten, alles richtig machen zu wollen, zu befreien.

Dieses Verlieren der Kontrolle (Kontrollverlust versus offene Arbeitsweise mit dem Ziel einer kreativen, eigenständigen Auseinandersetzung) zeigt sich in den sinnlich-kognitiven Erfahrungen, die über Stimme, Körper, Material und andere Raumerfahrungen gemacht werden. Kontrollverlust heißt hier nicht, dass die Performer*innen nicht mehr Subjekt ihrer eigenen Handlungen sind.

Es geht darum, Grenzen der eigenen Möglichkeiten zu erweitern und spontan und impulsiv im konkreten situativen Setting zu reagieren. Im forschenden Lernen kann ein Bewusstsein für die eigene Entwicklung geweckt werden. Von der Lehrperson begleitet geht es um eine Horizonterweiterung für alle beteiligten Performer*innen. Dabei handelt es sich nicht um ein Faktenwissen, welches den Performer*innen über eine Lehrperson vermittelt wird, sondern darum, dass ihre eigenständigen Handlungen als relevant erlebt werden.⁴ Sinn zu entdecken ist eine Grundlage des forschenden Lernens.

3 Dabei geht es hier keinesfalls um ein Brechen der »Persönlichkeit« für »neue Formbarkeit« etwa in einem autoritären Regiesystem. Es dreht sich primär um ein spontanes, vorerst unreflektiertes Spielmoment in einer offenen künstlerischen Praxis im Theaterunterricht.

4 »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).

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

Erfahrene Situationen, deren Inhalte von Irritationsmomenten geprägt wa-ren, können im Folgenden erläutert werden. Im Analyseteil wurden die ent-sprechenden Praktiken und Handlungen dargestellt und in Beziehung zuein-ander gesetzt. Im Modell sind dann die Ergebnisse stabilisierend. Der Prozess festigt das Gegebene und bestärkt die vorhandenen möglichen Strukturen.

In den grundsätzlichen Erkenntnissen wirken viele der performanceorien-tierten Handlungsvorschläge destabilisierend. Dies liegt daran, dass alles im-mer wieder unterbrochen und Raum für Neues und Kreatives geschaffen wird.

In diesem Kapitel werden Handlungsvorschläge für den Theaterunterricht in der Mittel- und Oberstufe aus dem empirischen Datenmaterial abgeleitet und eingeführt. Die Anwendung und Umsetzung dieser Handlungsvorschlä-ge implizieren mögliche intendierte Irritationsmomente. Grundsätzlich gilt, dass der performanceorientierte Theaterunterricht von einer konstanten Wechselbewegung zwischen Tun und Innehalten (vgl. Aisthesis und Poiesis, das Grundprinzip ästhetischer Bildung nach Mollenhauer, 1990) ausgeht. Tun und Innehalten implizieren ein Vergewärtigen des Gemachten und Vollzogenen, um dann im kreativen Prozess weiterzugehen.

In dieser vorliegende Forschungsarbeit bestätigen und erweitern sich alle grundlegenden Aspekte des Performativen. Diese sind auch für das theatrale Handeln allgemein relevant und werden hier als Grundlage nochmals aufge-führt.

Performanceorientierte Theaterarbeit birgt neben den Momenten der *Grenzüberschreitung*, des *Kontrolle-Verlierens* die Momente des *Reflektierens* und Innehaltens, die einer Ausbildung philosophischer Nachdenklichkeit zuarbei-ten. Es kann nach der genauen Analyse der praxeologischen Vorgänge davon ausgegangen werden, dass performanceorientierter Theaterunterricht von Differenzerfahrungen⁵, die auch Fremdheit und Irritation beinhalten, lebt.

5 Mit Differenzerfahrungen sind hier Erfahrungen gemeint, die über das Ungewohnte und nicht in Beziehung zu setzende Referenzpunkte erlebt werden (siehe Kapitel 2, 3 und 13).

Diese Differenz Erfahrungen in den performativen Prozessen werden unmittelbar zum Gegenstand der künstlerischen Gestaltung und zeigen somit den spezifischen Charakter des performanceorientierten Theaterunterrichts auf. Im Unterschied zu anderen ästhetischen Wahrnehmungsfeldern zeichnet sich das Performative durch seine *Unabgeschlossenheit*, seine *Textuntreue* und das *Nebeneinander* unterschiedlich und auch gleichzeitig einsetzbarer Medien und *Situationssettings* aus. Zudem wird in performativen Prozessen stetig mit den Momenten der Grenzüberschreitung und mit inneren und äußeren Reizen (sowohl kognitive als auch äußere intentionale Einflüsse) und *Überforderung* gespielt. Diese Überforderung stellt sich in einer Praxis der Extreme her. Man kann mit Blick auf die Ergebnisse aus dem Analyseteil dieser Arbeit sogar sagen, dass die Praxis der Extreme die spieleröffnenden und den Ausgang offen haltenden Praktiken und Handlungen wie das Stören, Provozieren, Schockieren und Überraschen bündelt.

Alle Agierenden im performativen Feld (hier im performanceorientierten Unterricht) werden zu Impulsgeber*innen, die sich stetig in Wechselbeziehung zueinander bewegen. Grundslegend gilt Folgendes:

1. Haltung (be-fragen) Im performanceorientierten Theaterunterricht gilt es, eine Haltung zu erarbeiten und im besten Fall mit einer Haltung (die keine Privatheit impliziert) auf die Bühne zu gehen. Haltung impliziert hier, eine eindeutige körperlich-leibliche Bühnenpräsenz zu erlangen, wobei keine Rolle gespielt wird, sondern eine grundsätzliche körperliche und kognitive Präsenz suggeriert und gelebt wird. Zudem bedeutet diese Haltung auch, den konkreten inneren und äußeren Bezug (persönlich und gesellschaftlich) zum Gegenstand (inhaltliche Themenebene) im Rahmen des performanceorientierten Theaterunterrichts zu schaffen.

2. Handlung (be-wegen) In performanceorientiertem Theaterunterricht geht es grundsätzlich immer um die Handlungen (hier Praktiken, Mehrzahl der Handlungen), die in unterschiedlicher Form in das Spiel eingebracht werden. Hier ist das Handeln ohne vorgefertigten Text und ohne eine Rolle/Figur ausschlaggebend für den performativen Vollzug

3. Reflexion (agieren und wahrnehmen) Das Changieren zwischen Agieren und Wahrnehmen ist eine konstante Doppelbewegung, die alle Arbeitsprozesse offenlegt und Innehalten sowie Tun (doppeldeutig) impliziert. In der performanceorientierten Arbeitsweise ist dies besonders wichtig, da hier die

Gleichzeitigkeit aller wirkungsästhetischen Mittel mit dem stetigen Unterbrechen der Handlungen korreliert. Es zeigt sich ein permanentes Handeln und Reflektieren in einer oder mehreren performativen Aktionen. Dies geschieht kontinuierlich parallel (siehe dazu auch Kapitel 8). Reflexion bedeutet hier, sich bewusst zu werden und zu reflektieren, was möglicherweise in Irritationen oder in Grenzüberschreitungen stattgefunden hat und stattfindet

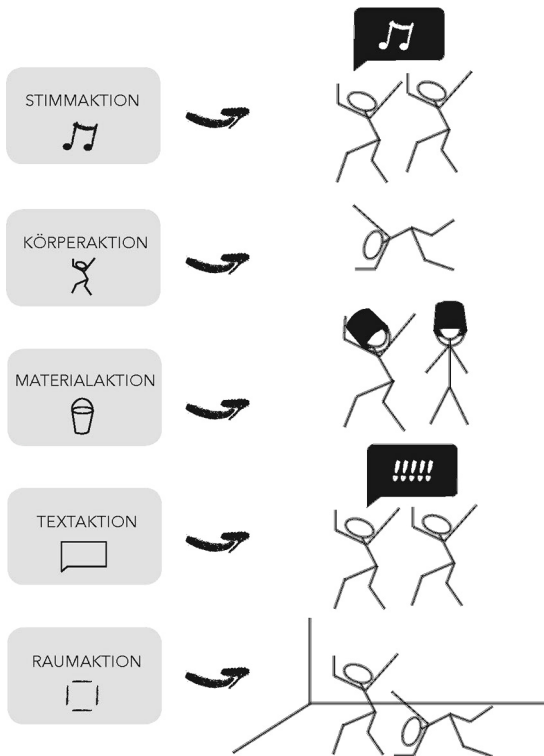
4. Gleichzeitigkeit (sich ereignen) Umgesetzt werden die gleichzeitigen Aktionen über unterschiedliche wirkungsästhetische Mittel mit verschiedenen Wirkungsabsichten (siehe dazu auch Kapitel 8).

In diesem Punkt grenzt sich diese Form des Theaterunterrichts (wie in den Daten ersichtlich) von konventionellem Theaterunterricht ab. Hier wird intentional mit der gleichzeitigen, nicht zwingend logisch aufeinander aufbauenden Ereignishaftigkeit von prozessorientiertem Spiel gearbeitet. Lineare Handlungsnarrative sind nicht Ziel der Arbeit. Strukturen entstehen über den Einsatz unterschiedlicher wirkungsästhetischer Mittel und Materialien.

Anhand der folgenden Abbildungen wird der Transfer in die künstlerische Praxis aufgezeigt. Diese können in weiterführende Ordnungen und Arbeitsaufträge strukturiert werden. Unter entsprechenden wirkungsästhetischen Gesichtspunkten wird das methodische Vorgehen erläutert. Die Wirkungsabsicht lässt sich aus jeder Sequenz erschließen und ableiten. Es wird zwischen folgenden Aktionen unterschieden, die auch mit dem Ziel, zu spezifizieren und ein ausgewähltes Extrem zu gestalten, eingesetzt werden:

Der Begriff ›Aktion‹ bezeichnet keine statische abgeschlossene Form, sondern soll die Offenheit des performativen Handelns deutlich machen. Eine Aktion wird hier im Kontext des künstlerisch-performativen Unterrichts immer als flüchtig, in Bewegung und als nie abgeschlossen verstanden. Mit Begrifflichkeiten wie Stimmaktion, Körperaktion, Materialaktion, Textaktion, Raumaktion wird auf Begriffe verwiesen, die innerhalb der Unterrichtsdidaktik und auf Grundlage des Hamburger Curriculums für Performance (Performance Lab) im Theaterunterricht und in der Ausbildung für Fachkräfte am Hamburger Lehrerfortbildungsinstitut (LI) von mir verwendet wurden. Auf Basis dieser Aufgabenstellung hat sich performative Arbeit in den letzten Jahren etabliert. Die Wirkungsabsicht ist in dem entsprechenden Aktionskanon: Stimmaktion, Raumaktion, Materialaktion, Körperaktion, Textaktion etc. in der ästhetischen Wahrnehmung anzusiedeln. Es sollen hier Schwerpunkte für konkrete Sinneseindrücke gesetzt werden. So liegt der Fokus der

künstlerisch-ästhetischen Praktik zum einen auf der Reduzierung auf eine Aktion mit der Stimme oder den Stimmen, in der anderen Praktik liegt dieser auf dem Körper oder mehreren Körpern. In der Reduktion auf diese Praktiken wird das Wesen performativ-künstlerischer Theaterarbeit genau aufgezeigt. Deutlich wird anhand der nachstehenden Sequenzen, dass alle Betitelungen miteinander korrelieren und in Beziehung zueinander stehen. Sortiert werden ausgewählte kurze Situationen in Abschnitten.



9.1.3 Handlungsvorschläge für den Theaterunterricht mit Irritationen

Im Prozessverlauf kann mit Alltagsexpert*innen (Performer*innen) im Theaterunterricht ein Setting für performanceorientierte Situationen immer in Bezug auf das Entstehen von Irritationsmomenten entwickelt werden.

Generell ist zu bedenken, dass diese Form des Vollzugs von Praktiken im Theaterunterricht mit einem Theaterkurs realisiert werden kann, dessen Teilnehmer*innen bereits theatererfahren sind. Es ist entscheidend, dass sich bereits ein gewisses Vertrauensverhältnis unter den Schüler*innen und dem Lehrpersonal (allen Performer*innen) entwickelt hat. Zukunftsweisend kann über das Verdichten von Irritationsmomenten und über differente Antworten nachgedacht werden. Die Nutzung der Irritationsmomente als intendierte Beeinflussung der entstehenden Unterrichtsatmosphäre wird in den folgenden Kapiteln anhand unterschiedlicher Handlungsvorschläge von performanceorientiertem Theaterunterricht in Sequenzen aufgezeigt. Exemplarisch werden an dieser Stelle entsprechende Sequenzen vorgestellt. Im Rahmen des Modells für eine performative Fachkultur soll in diesem Abschnitt auf Handlungen und Verläufe in einer konkreten Unterrichtssituation eingegangen werden. Zudem wird eine 90-minütige Unterrichtsstunde anhand der Ergebnisse des empirisch untersuchten Datenmaterials entworfen und für Performer*innen bzw. Ensembles vorgestellt.

Nach einer ausführlichen Verlaufsphase zur Unterrichtskonzeption soll dies in einer Erweiterung im Rahmen von fünf Sequenzen und Handlungsvorschlägen geschehen. Diese führen von der theoretischen Grundlage hin zur Praxis. Die Situationen werden für den konkreten Praxisvollzug im Unterricht übersetzt und ausgearbeitet. Allerdings ist aufgrund der offenen Arbeitsweise des performanceorientierten Unterrichts eine Verlaufsphase nie abgeschlossen bzw. eindeutig abzubilden. Nicht alle hier vorgestellten Übungen sind mit einem Anfänger*innen-Kurs realisierbar. Das analysierte Material aus der Forschung wird im Folgenden modellhaft übertragen. Dabei wird der konkrete Bezug zu einem Unterrichtsablauf, einer Zielsetzung und einer entsprechenden Didaktik hergestellt.

Das heißt, uns begleiten stetig die Fragen:

- *Was will ich wie im Unterricht vermitteln und übertragen?*
- *Wann ist es sinnvoll, mit solchen Übungen zu arbeiten?*

Aus den Antworten auf Irritationen und der entsprechenden Sortierung (Ordnung) lassen sich nachfolgende Handlungsvorschläge für einen performanceorientierten Theaterunterricht herausarbeiten.

»In der produktionsästhetischen Perspektive geht es darum, den Prozess der ›Erarbeitung‹ – besser wäre vielleicht von Erschließung, Erfindung, Erspie-

lung, Erübung zu reden – als einen Bildungsprozess zu vervollkommen, ganz im humboldtschen Sinn nicht nur der wechselseitigen Erschließung von Ich und Welt, sondern auch ihrer wechselseitigen Vervollkommnung« (Klepacki & Zirfas, 2013, S. 129).

Im nächsten Kapitel soll ein konkreter Unterrichtsvorschlag mit den entsprechenden Verlaufsphasen konzeptionell entwickelt werden. Die performance-orientierten Theaterverfahren können an passenden Stellen in den Unterricht integriert werden.

