https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Alina Paula Gregor
Performance und Irritation

Theater | Band 156

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Editorial

Die deutschsprachige Theaterwissenschaft hat sich in jüngerer Zeit vor allem als Ort der Rezeption und Etablierung kulturwissenschaftlicher Programme verdient gemacht. In diesem Kontext sind zentrale kulturtheoretische Innovationen entstanden bzw. vertieft worden – etwa die Theorie der Performativität. Die Reihe **Theater** zielt insbesondere auf solche avancierten theaterwissenschaftlichen Studien, die die Erforschung des modernen Theaters in den Kontext innovativer Kulturanalyse stellen.

Alina Paula Gregor (Dr. phil. Dipl.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Regisseurin. Sie lehrt und forscht zu Theater und Performance an der Universität Hamburg sowie an Hochschulen und Ausbildungsstätten im In- und Ausland. Die praktische Theaterwissenschaftlerin wurde 2020 mit dem Lehrpreis der Hansestadt Hamburg für außergewöhnlich exzellente Lehre ausgezeichnet. Als Multiplikatorin ist sie seit 2010 in der Erwachsenenbildung tätig. Seit 2008 ist sie künstlerische Leiterin des Jugendperformanceensembles RESET und des Studierendenperformanceensembles IN_BETWEEN am Thalia Theater Hamburg.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Alina Paula Gregor

Performance und Irritation

Theaterpädagogik als Handlungswissenschaft

[transcript]

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Eingereicht als Dissertationsschrift unter dem Titel: »Performanceorientierter Theaterunterricht als Irritation. Eine praxeologische Studie und ein theaterpädagogisches Modell.«
Universität Hamburg, Arbeitsbereich Theaterpädagogik.

Gefördert von der Universität Hamburg im Rahmen des Open Access Fonds für Nachwuchswissenschaftler*innen, UHH

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https ://dnb.dnb.de/ abrufbar.

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2024 im transcript Verlag, Bielefeld
© Alina Paula Gregor

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld
Umschlagabbildung: Alina Paula Gregor, Realansichten, ein demokratischer Spaziergang, Studierendenperformanceensemble IN_BETWEEN. Grenzgänge, Thalia Treffpunkt Festival, Thalia Theater, 2018 Fotografie: Fabian Hammerl.
Lektorat: Christa Kirschneck, Alina Paula Gregor
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
https://doi.org/10.14361/9783839468531
Print-ISBN: 978-3-8376-6853-7
PDF-ISBN: 978-3-8394-6853-1
Buchreihen-ISSN: 2700-3922
Buchreihen-eISSN: 2747-3198

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Widmen möchte ich dieses Buch meinen beiden Kindern Camilo und Paula,
die mich in diesem herausfordernden Prozess mit all ihren Energien
stetig begleitet haben.
Mit denen ich immer wieder neu und anders lernen durfte,
was es heißt, Abgrenzung zu üben und im Spiel zu bleiben.
Danke, Paula, für all Deine Ruhe, Deine Geduld,
Deinen Zuspruch, Dein Verständnis und Dein Kritisch-Sein.
Danke, Camilo, für all Deine Fragen, Deine Ermutigungen,
Deinen Glauben an mich und für Dein Herausfordern.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Inhalt

Danksagung 9

1 Einleitung 17

2 Arbeitsfeld Theater 25
2.1 Performance und Performativität 25
2.2 Theaterpädagogik als Handlungswissenschaft 29

3 Begrifflich theoretische Bezüge 45
3.1 Vermittlung 45
3.2 Fremdheit 48
3.3 Irritation 53

4 Praxeologische Untersuchung 55
4.1 Empirie und praxeologische Forschung 55
4.2 Verfahren der Datenerhebung und Versuchsaufbau 60
4.3 Die Forschungsmethode 63

5 Analyse 69
5.1 Praxisrahmen 70
5.2 Praktik 70
5.3 Handlungen 73

6 Phänomen Gefahr 75
6.1 Praxisrahmen Riskieren 78

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

6.2 Praxisrahmen Zweifeln 82
6.3 Praxisrahmen Gestalten 85

7 Phänomen Gleichzeitigkeit 89
7.1 Reflexionsexkurs Gleichzeitigkeit 96
7.2 Ergebnisse zum Phänomen Gleichzeitigkeit 99

8 Systematisierung der Antworten 107
8.1 Kreativitätsdispositiv nach Reckwitz in Abgrenzung zu Waldenfels 113
8.2 Vielfalt und Widersprüchlichkeit des kreativen Prozesses 123

9 Modell für eine performative Lernkultur 127
9.1 Theaterpädagogische Konsequenzen für die Schule 129

10 Lernkultur und Handlungsvorschläge 145
10.1 Unterrichtsvorschlag: Performance und Irritation 145
10.2 Reflektieren des Erlebten 154

11 Performative Fachkultur in der Handlungswissenschaft 171
11.1 Offenheit 171
11.2 Fehlerkultur und Scheitern 173
11.3 In Bewegung im Extrem 176
11.4 Wahrnehmung 178
11.5 Widerständigkeit 180

12 FAZIT/Nicht-abschließende Gedanken 185
12.1 Irritation im künstlerischen Kontext 185

13 Literaturverzeichnis 217

Abbildungsverzeichnis 239

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Danksagung

Foto: Hammerl, Produktion: Gregor

»Auch die Theorie kommt nicht ohne die Begegnung face-to-face aus, wenn sie wirklich eine Debatte führen, wenn sie resonanzfähig bleiben will. Denn erst in dieser Form kommt sie in Bewegung und wird lebendig, verliert sie ihre abstrakte Starre und beginnt, Farbe anzunehmen und Funken zu schlagen« (Reckwitz, 2021, S. 21).

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> »Die Realität ist viel größer, als wir begreifen können, es gibt wirklich alles, auch die unglaublichsten Dinge, die man sich gar nicht ausdenken kann. Manchmal können wir etwas nur dadurch klären, daß wir uns dem stellen, was wir nicht wissen, und manchmal bringen uns die Fragen, die wir stellen, zu Dingen, die viel älter sind, die nicht aus unserer Kultur stammen und nicht nur von hier und von heute handeln. Es ist so, als bekämen wir dadurch ein Wissen zurück, das wir zwar immer schon haben, das uns aber gar nicht immer bewusst und präsent ist. Es erinnert uns an etwas, das uns allen gemeinsam ist, und das gibt uns auch eine große Kraft und Hoffnung« (Pina Bausch, zit. in: Bentivoglio & Carbone, 2007, S. 17).

Aufrichtigen Dank an Prof. Dr. Wolfgang Sting für die engagierte Betreuung, für sein Verständnis, für seinen menschlichen Blick auf diese Welt. Für seine Kritik und seine Neugier. Danke auch an Stefan Valdés Tittel für seine tolle Unterrichtspraxis, für seine kritischen Fragen und für seine mutigen Ideen. Herzlichen Dank an Kristina Paulsen.

Unendlichen Dank an meine Familie, besonders meine Mutter Prof. Dr. Angelika Gregor, meine verstorbene Großmutter Dr. Edith Gregor und an meine Tante Dr. Sibylle Scheewe, die mir als starke, engagierte Frauen immer ein Vorbild sind.

Und danke an meine Freundinnen und Freunde, die mir unermüdlich Mut zu gesprochen haben und ohne die dieses Projekt nicht möglich geworden wäre.

Danke an meinen Bruder Moritz für seine moralische Unterstützung in diesen Jahren.

Danke an meinen Vater Georg für seine Unerschrockenheit und all die Zeitungsartikel.

Danke für die Stille auf dem Land in Dörpling. Danke an Pina Bausch. Danke an all die vielen jungen Menschen aus meinem Jugendperformanceensemble RESET und meinem Studierendenensemble IN_BETWEEN im Thalia Theater Hamburg, mit denen ich weiter künstlerisch in Bewegung und – in der Forschung – im Körper sein durfte.

Danke an alle Theaterfachkolleg*innen in kleinen und großen Diskursen.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

»Das Theater ist keine sichere Bank. Im Gegenteil, das Theater fällt für uns aus der Rolle in den Konflikt. Das Theater ist Gegenwart und müsste nach Autor Albert Ostermeier ›ein Permanentes sein‹, ein Tag-und-Nacht-Theater, ein Traum- und Wachtheater, ein Boxring, eine Messe, ein Parlament, ein Tribunal, ein Schlafzimmer, ein Revolutions-Rave – das Theater muss tanzbar sein. Das Herz des Theaters schlägt aus. Das Theater ist nicht der letzte Schrei, das Theater ist ein Chor und eine Choreografie. Das Theater ist blind vor Liebe. Das Theater ist Politik und Poesie« (Süddeutsche Zeitung, April 2020).

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Vorwort

I. In einer Welt voller Fragen im Alltag wie im Geosoziopolitischen – Klima, Krieg, Ungerechtigkeit, Migration, Globalisierung und Digitalität – ist es unabdingbar mit den damit verbundenen Ungewissheiten, Krisen- und Kontingenzerfahrungen umgehen zu lernen.[1] Die vorliegende Publikation von Alina Gregor spricht somit ein Themenfeld an, das uns alle angeht: Umgang mit Fremdheit und Irritation. Allerdings wird die Frage- und Untersuchungsperspektive prägnant zugespitzt auf das Feld ästhetischer Praxis im Kontext von Theater, Performance und Schule. Alina Gregors Arbeit *Performance und Irritation* thematisiert die künstlerischen wie die theaterpädagogischen Charakteristika, Herausforderungen und Chancen, die im Schnittfeld von performativer Praxis und Irritationserfahrungen empirisch zu beobachten sind. Damit betritt sie Neuland, denn im Kontext von Theaterpädagogik und schulischer Theaterarbeit wurde bislang performanceorientierter Theaterunterricht nicht im Hinblick auf das Potenzial von Irritationen als produktive Momente von ästhetischer wie pädagogischer Praxis untersucht.

Als Regisseurin und Theaterpädagogin mit langjähriger Vermittlungserfahrung kennt Alina Gregor das produktive Potenzial von Irritationsmomenten beim Theater- und Performancemachen: »Für mich gehört Irritation programmatisch zur Performancekunst«. Und dennoch stellt sie in dieser empirisch-praxeologischen Studie ganz im Sinne der Grounded Theory Methode

1 Das empirische Material dieser Arbeit (Daten in Form von Videos und Transkripten) ist auf Nachfrage bei der Autorin einzusehen. Der Analyseteil wurde aufgrund des Umfangs und einer zu detaillierten Darstellung für die Leser*innenfreundlichkeit stark zusammengefasst und gekürzt. Alle grafischen Elemente sind im Rahmen der Forschungsarbeit entstanden. Die Autorin ist für die Inhalte und Ideen verantwortlich. Kristina Paulsen realisierte die grafische Umsetzung der Ideen. Die Fotografien stammen aus Regiearbeiten der Autorin, die Rechte zur Nutzung der Fotografien liegen bei Alina Gregor. Die Fotografen sind namentlich erwähnt.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

den unverstellten Blick auf die Daten in den Fokus. Die dreiteilige – theoretische, empirische und konzeptionelle – Studie untersucht und rekonstruiert Theaterunterricht aus Schüler:innensicht und fragt: »Wie antworten Performer:innen auf Irritationen im performanceorientierten Theaterunterricht?« Genauer: sie analysiert die in der spielerisch-experimentellen Auseinandersetzung mit Performancekunst und ihren Praktiken auftauchenden Irritationsmomente und Antwortweisen der Schüler:innen, um letztlich Vorschläge für eine neue erweiterte Fachkultur Theaterpädagogik vorzustellen.

II. Die theoretischen Grundlagen mit den Bezügen zur Performance- und Bildungstheorie, Reckwitz' Kultursoziologie und Waldenfels' Phänomenologie des Fremden sind hier breit angelegt, doch das Frageinteresse der Arbeit ist eindeutig theaterpädagogisch ausgerichtet. Es geht um die wissenschaftliche Aufarbeitung eines Desiderats in der theaterpädagogischen Forschung, nämlich der theoretischen und didaktischen Fundierung von performanceorientierten Vermittlungs- und Unterrichtskonzepten, die Performance als Arbeitsansatz und ästhetische Praxis nutzen. Die Mehrzahl der wissenschaftlichen Forschungsarbeiten zur Theaterpädagogik der letzten 15 Jahre beschäftigt sich mit der Darstellung, Analyse, Konzeptentwicklung und praktischen Realisierung von Formaten und Methoden der theaterpädagogischen Arbeit als ästhetische Bildung und künstlerische Produktionspraxis. Dabei werden primär pädagogisch-didaktische und produktionsästhetische Fragen thematisiert, wie sich das Theaterspielen mit nichtprofessionellen Akteur:innen im schulischen und außerschulischen Kontext gestalten und vermitteln lässt. In diesem Feld lässt sich auch die praxeologische Studie von Alina Gregor einordnen, aber mit einem empirisch differenzierten Blick auf die Bedeutung von Irritationsmomenten im schulischen Theaterunterricht, indem die Schüler:innenaktivitäten als Antwortweisen rekonstruiert werden. Für die Fachkultur Theater in der Schule und Theaterpädagogik ergibt sich so eine zusätzliche Perspektiverweiterung, da das Wechselspiel von Performance und Irritation sowohl auf fachlicher Ebene (neue Themen und künstlerisch-ästhetische Praktiken) als auch auf fachdidaktischer Ebene (Vermittlungs-/Lehr-/Lernkultur des Faches Theater) empirisch anhand von Video- und Interviewmaterial beforscht wird.

Theaterpädagogik als Handlungswissenschaft und junge universitäre Fachdisziplin wird pointiert in ihrer Entwicklung, Spezifik und als Bildungserfahrung konturiert. Die künstlerisch-ästhetische und didaktisch-metho-

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

dische Praxis dabei wird als erfahrungs-, handlungs- und körperorientierte Gruppenarbeit und als kooperative Lernformate beschrieben.

Als theoretische Rahmung stellt Alina Gregor das der Arbeit und dem Unterrichtsbeispiel zugrundeliegend erweiterten Theaterverständnis vor, das sich an der Kunstform Performance und deren Ästhetiken wie Praktiken orientiert. Die Bedeutung dieses performativen Fokus, der in zeitgenössischen Theaterästhetiken (weg vom reinen Dramen- und Sprechtheater, hin zu Themen- und Körpertheater) und in theaterpädagogischen Kontexten mit experimentelle, offenen und kollektiven Arbeitsprozessen zunehmend, aber in der schulischen Theaterarbeit erst langsam Eingang findet, wird fundiert herausgearbeitet. Mit Bezug zu Reckwitz' Theorem der sozialen Praktiken wird im empirischen Teil herausgestellt, dass auch kulturelle Praktiken und Artefakte, also Performance, performative Akte (Aufführung, Verkörperung, Inszenierung) und Performativität praxeologisch begriffen und erforscht werden können. Das WIE der Praxis, das performativ erzeugte Tun und Wissen (Performed Knowledge) ist Ausgangspunkt ihrer Untersuchung. Das Datenmaterial (Unterrichtsvideos und Schüler:innen-Interviews) wird umfänglich kategorisiert und evaluiert. Unter dem grundlegenden oder übergreifenden Phänomen Gefahr finden sich die drei Kategorien Riskieren, Zweifeln, Gestalten mit den Praktiken Ins-Extrem-Gehen, Sich-Distanzieren und Freilegen, die jeweils wieder mehrere spezifische Handlungsweisen versammeln. Zusammenführend befragt Alina Gregor die in der Analyse gewonnenen Erkenntnisse auf ihre Bedeutung für die Theaterarbeit in der Schule und entwickelt ein »Modell für eine performative Fachkultur«. Hier werden zentrale Phasen, Arbeitsmomente und Impulse, die aus den Schüler:innenantworten abgeleitet sind, aufgearbeitet: wie Praxis der Extreme, Reflexion des Erlebten, Aspekte wie Offenheit, Möglichkeit des Scheitern, Störung, Unterbrechung oder Gleichzeitigkeit als Merkmale, die handlungsleitend für eine performative Lernkultur sein können. Dass »Gefahr« dabei als Unterrichtsmoment und Lernimpuls betrachtet wird, ist pädagogisch-fachdidaktisch herausfordernd. Dass Irritationen die Impulse und Auslöser für Spielmomente sein können und dass Schüler:innenhandlungen in einem Spektrum von Riskieren, Zweifeln und Gestalten bedeutsam werden, ist dann beachtenswert. Das dynamische Handlungsmoment des performativen Spielens bedarf auch immer wieder Momente der kritischen Reflexion zur Erfahrungsverarbeitung, das wird hier angesprochen. Vertiefend wäre dann zu diskutieren, wie die Arbeit mit »induzierten Irritationsmomenten«, die im Theater- bzw. Kunstunterricht immer auch Fachgegenstand sind, pädagogisch gerahmt werden sollte

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

bzw. wieviel Irritation als kreativ und pädagogisch produktiv einzuordnen sei.

III. Die mit dieser Publikation komprimierte Dissertation von Alina Gregor liefert einen sehr differenzierten Beitrag zur Profilbildung der Theaterpädagogik, indem durch die praxeologischen Forschungserkenntnisse herausgestellt wird, wie zeitgenössische Theater- und Performancearbeit als Impulsgeber über vielfältige Irritationsmomente wirken kann. Übertragen in Handlungsvorschlägen für theaterpädagogische Kontexte, also in die Theaterarbeit mit nichtprofessionellen Spieler:innen, werden konkrete Spiel-, Anleitungs- und Arbeitsimpulse vorgestellt. Und damit kann sowohl das Schulfach Theater fachlich-inhaltlich erweitert aufgestellt werden als auch fachdidaktisch eine neue forschende performative Vermittlungs- und Fachkultur konzipiert werden. Mit diesem performativen Fokus öffnen sich zudem weiterführende Forschungsperspektiven in Bezug auf theaterpädagogische Unterrichtsgestaltung und die Professionalisierung von (Theater)Lehrkräften. Der Untersuchung gelingt es somit eine Brücke zu schlagen zwischen den drei Feldern Performance als Kunstform und Handlungspraxis, Irritation als künstlerische wie pädagogische Dimension und Theaterpädagogik bzw. Theaterunterricht als performative Lernkultur und Bildung. Der Forschungsertrag ist aus Sicht der Theaterpädagogik für ihre fachwissenschaftliche und -didaktische Positionierung deshalb als bedeutsam einzuschätzen.

Am Beispiel der herausgestellten Kategorie GEFAHR wird deutlich, dass Theaterpädagogik als Handlungspraxis und -wissenschaft wie auch Schule als primärer Bildungs- und Lernort nicht nur gesicherte Fachinhalte, sondern auch den Umgang mit offenen Fragen, Irritations- und Kontingenzerfahrungen, Scheitern und Fehlern vermitteln muss – als Potenzial für mögliche Bildungsprozesse. Alina Gregor zeigt – das macht die Lektüre anschaulich und lesenswert –, dass die ästhetischen Fächer und insbesondere Theaterpädagogik hier durchaus eine Vorreiterfunktion SPIELEN.

Wolfgang Sting
Hamburg im August 2023

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

1 Einleitung

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

ve Theaterpädagogik soll mit der vorliegenden Forschungsarbeit geleistet werden.

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

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

Letztlich geht es in meinem Forschungsvorhaben um die Rekonstruktion der Antworten von Performer*innen[1] auf Fremdheit und Irritation, es geht darum, diese Antworten und Handlungen der Performer*innen zu lesen und qualifiziert einzuordnen.

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

---

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

Im Sinne des Soziologen Reckwitz geht es darum, auf progressive Weise kreative Situationen zu schaffen, etwas Neues zu erzeugen, auch wenn das Alte weiterhin besteht und relevant ist (vgl. Reckwitz, 2003). Möglichkeiten des performativen Theaterunterrichts sind, reflektierte ästhetische Erfahrungen zu machen, um ein möglichst breites Spektrum an Perspektiven und Mehrdeutigkeit zu schaffen, assoziatives, eigenständiges Denken und Erleben/Erfahren werden hier als Widerfahrnis[3] konstituiert. In der performativen Handlung

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

können unkontrollierte Prozesse als Erfahrung angeregt und erlebbar gemacht werden.

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

2 Arbeitsfeld Theater

In den folgenden Kapiteln werden die für die Studie relevanten und grundlegenden Begriffe des Forschungsfelds Theater näher erläutert.

2.1 Performance und Performativität

Performances sind grundlegende Elemente von Gewohnheiten, Praktiken und Ritualen von Kulturen (vgl. Klein & Sting, 2005, S. 7f.). Performance wird seit den 60er-Jahren als eine Kunst begriffen, die nicht von der Aufführung eines Werkes ausgeht, sondern an sich bereits ein Ereignis und eine Aktion ist. Geprägt wurde der Begriff ›performativ‹ im Rahmen der Sprachwissenschaft durch John Austin (1962/1997). Dieser entwickelte die sogenannte Sprechakttheorie, die sich auf sprachliche Äußerungen bezieht, die nicht ausschließlich verbal bleiben, sondern durch die Gleichzeitigkeit einer Handlung vollzogen werden und Wirklichkeit verändern bzw. diese überhaupt erst konstituieren (»Das Buffet ist eröffnet«) (vgl. Pfeiffer, 2012/2013). Diese sind dann als Sprechakte nicht ausschließlich einmalig, sondern immer auch ein Zitat. Sie verweisen stets auf einen konkreten gewohnten Referenzrahmen. Die Kontextualisierung, in der performative Akte stattfinden, wird deutlich. Die Alltäglichkeit und der konkrete gesellschaftliche Bezug in einer sozialen Wirklichkeit sind eindeutig.

Judith Butler entwickelte die Sprechakttheorie in den 80ern in Richtung Kulturphilosophie, Phänomenologie und Körpersoziologie weiter. Dabei bezieht sie das Performative auf körperliche Handlungen. So ist der körperliche, performative Vollzug, die Aktion als eine »geteilte Erfahrung« und eine »kollektive Handlung« zu verstehen (vgl. Klein & Göbel, 2017, S. 12). »Anders als Noam Chomsky, der die Ausführung performativer Sprechakte an eine grundlegende Sprachkompetenz bindet, geht Butler zudem davon aus, dass der per-

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

formative Akt Wirklichkeit erzeugt, also nicht auf etwas Vorgegebenes zurückgreift, und diese körperlich ausdrückt« (Klein & Göbel, 2017, S. 11).

Mit Butler und unter Einbeziehung der deskonstruktivistischen Kritik Jaques Derridas etabliert sich folgende Stoßrichtung der Performancetheorie: Nicht die Routine der Wiederholung, sondern das immerwährende Spiel von Konstantem und nicht Konstantem, so auch die Dynamik von Transformationsprozessen stehen seither im Mittelpunkt der Performanceforschung.

> »Mit dem radikalen Umbau der Gesellschaft seit den 1970er Jahren haben demnach Performances für das Herstellen und Ausagieren von Wissen und Tradition, von ›Inhalt‹ und Text an Bedeutung gewonnen; gesellschaftliche Transformationen haben die Rolle des Performativen in Kultur und Gesellschaft gestärkt. Diese sind gekennzeichnet durch zum Teil widersprüchlich wirkende Vorgänge: durch Globalisierung und gleichzeitige kulturelle, soziale und politische Fragmentierungen, durch Informatisierung, Virtualisierungen und Medialisierung und gleichzeitige Eventisierung, Theatralisierung und Musealisierung des Sozialen, durch neoliberale, postkoloniale Politiken und eine gleichzeitige Reaktualisierung nationalstaatlicher Politik, durch neue Formen der Wissensproduktion, einer neuen symbolischen Macht der Bilder, Codes und Zeichen und das gleichzeitige ›Implodieren von Bedeutungen‹, durch Vorbehalte gegen Metaerzählungen (Lyotard) und das gleichzeitige Wiedererstarken von Machtachsen, durch den Kollaps kultureller Hierarchien und neuen Distinktionslinien zwischen kulturellen Praktiken« (Klein & Sting, 2005, S. 8).

Der Begriff ›Performance‹ verweist auf die Performancekunst, die in den 1960er-Jahren als aktionsorientierte Form aus der bildenden Kunst hervorgegangen ist. Neben dem großen Bereich der Aktionskunst (Body Art, Happening, Fluxus oder Action Painting) ist Performance ein Bereich, der wie die anderen Formen auch Schnittstellen mit dem Theater aufweist.

Performativitäts-, Performance- und Praxistheorien fordern den Handlungsbegriff heraus, indem sie das Tun: doing[1], das Herstellen, Darstellen

1 Mit dem Begriff ›doing‹ wird hier vom Tun und Handeln innerhalb einer künstlerischen Praxis ausgegangen. Das *doing* wird zur performativen Aktion. In der Performance wird etwas bewusst gezeigt und durch das *doing* und *performing* gerahmt (vgl. Schechner, 1988, 2002). Richard Schechner, einer der Pioniere der US-amerikanischen Performance Studies, weitet diesen an Rituale gebundenen Performance-Begriff aus und identifiziert acht Felder, in denen Performances in Erscheinung treten: im Alltag (Essen, Kochen etc.), in den Künsten, in Sport und Entertainment, in der Wirtschaft, in

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

und das Aufführen: performing in einen neuen Zusammenhang stellen. Der Begriff der Performativität findet in fast allen Kulturwissenschaften Verwendung und hat eine große Reichweite. Die Theaterwissenschaftlerin Erika Fischer-Lichte erläutert:

> »Während der Begriff des Performativen in seiner Ursprungsdisziplin, der Sprachphilosophie, mit der Ausarbeitung der Sprechakttheorie – und das heißt mit der Verbreitung der Überzeugung von Sprechen als Handeln – an Prominenz verlor, erlebte er in den neunziger Jahren in Kulturphilosophie und Kulturtheorie eine zweite Karriere. […] In den neunziger Jahren bahnte sich ein Wechsel der Forschungsperspektiven an. Nun traten die bisher weitgehend übersehenen performativen Züge von Kultur in den Blick, die eine eigenständige Weise der (praktischen) Bezugnahme auf bereits existierende oder für möglich gehaltene Wirklichkeiten begründen und den erzeugten kulturellen Handlungen und Ereignissen einen spezifischen, vom traditionellen Text-Modell nicht erfassten Wirklichkeitscharakter verleihen. Die Metapher von ›Kultur als Performance‹ begann ihren Aufstieg. Damit wurde zugleich eine Rekonzeptualisierung des Begriffs des Performativen notwendig, die ganz explizit körperliche Handlungen einschließt« (Fischer-Lichte, 2012, S. 36).

Zusammenfassend expliziert Fischer-Lichte den Begriff des Performativen folgendermaßen: »Der Begriff des Performativen – ebenso wie der der Performance – bezieht sich auf (1) das wirksame Ausführen von Sprechakten, (2) das materiale Verkörpern […] von Bedeutungen und (3) das inszenierende Aufführen von theatralen, rituellen und anderen Handlungen« (Fischer-Lichte, 2015, S. 251).

Die Performativität von Aufführung zeigt sich demnach in Aspekten der leiblichen Ko-Präsenz der Akteur*innen, wobei unter Akteur*innen sowohl Darsteller*innen wie Publikum gefasst sind, die das Bühnengeschehen und sich selbst gegenseitig in performativen Akten beglaubigen. Dazu gehören ebenso Räumlichkeit, Zeitlichkeit, Körperlichkeit, Klang- und Lautlichkeit, Ereignishaftigkeit, Dauer und Rhythmus (vgl. Klein & Göbel, 2017, zit.n.: Fischer-Lichte, 2012, S. 53f.).

Performance ist demnach immer eine offene Handlung und ein sich vollziehendes Ereignis. Performance ist kein vollendetes Werk, sondern ein pro-

---

der Technologie, im Spiel, im Sex, im säkularisierten und nicht säkularisierten Ritual (vgl. Schechner, 2001, zit.n.: Klein & Göbel, 2017, S. 31).

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

zessuales Geschehen. In der performativen Handlung sollen spontane, einmalige, situative, flüchtige, destabilisierende und unkontrollierte Prozesse als Fremdheitserfahrung erforscht werden.

> »Performative Situationen als liminale bzw. eben liminoide Situationen können daher zwischen artifizieller Wirklichkeit und sozialer Realität angesiedelt sein, d.h., zwischen Bedeutung und Handlung, zwischen Ambivalenz und Gerichtetheit, zwischen Kontingenz und Geschlossenheit, zwischen subjektiver Existenzialität und symbolischer Fremdheit« (Liebau et al., 2009, S. 39).

Dementsprechend bezieht sich der Begriff des Performativen auf Handlungen, die durch ihren Vollzug Wirklichkeit konstituieren.

Folgende Stichworte markieren u.a. die zentralen Unterschiede und das Selbstverständnis von Performance im Vergleich zum dramatischen Theater (vgl. Sting, 2018a):

- Ereignis statt Werk,
- Präsentation statt Repräsentation,
- Handeln statt Spielen und Als-ob-Darstellen,
- Selbstdarstellung statt Rollen- und Figurendarstellung,
- Zuschaueransprache bzw. Unmittelbarkeit statt vierter Wand und Illusion.

Im neueren theaterwissenschaftlichen Diskurs wird die Verbindung von ästhetischer Erfahrung, Schwellenerfahrung und der Ästhetik des Performativen eindrücklich hervorgehoben; es wird deutlich, wie über Kunst im Sinne des Werkbegriffs hinaus und das Areal der Kunst überschreitend in dem dynamischen Prozess eines Ereignisses Schwellenerfahrungen möglich sind, die zu Transformationen bei den Beteiligten führen können (vgl. Vaßen, 2014, S. 150).

Wie Performance vermittelt und gelebt wird, ist ein Feld für sich, zu dem unterschiedliche Überlegungen anzustellen sind. Dem Thema ›Lehrbarkeit von Performance‹ widmet sich Marie-Luise Lange in dem von ihr herausgegebenen Sammelband Performativität erfahren (2006) und liefert damit einen wichtigen Beitrag zur aktuellen Diskussion zum practice turn für bildende Künste und Theaterwissenschaft.

Dieser Möglichkeiten bedient sich die zeitgenössische Theaterpädagogik insofern, als dass sie performative Verfahrensweisen und Handlungsformen

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

vermehrt in den entsprechenden Gestaltungsprozess einbindet. Performancekünstler und Vermittler Johannes Deimling (vgl. Deimling, 2019, S. 27) stellt folgende Fragen, die auch Lehrkräfte umtreiben:

- *Wie unterrichtet man einen Bereich der Kunst, welcher sich bisher jeder eindeutigen Definition entzieht und immer neue unterschiedliche Formen annehmen kann?*
- *Wie ist Offenheit, Flexibilität und der Umgang mit Irritation und Absurdität zu vermitteln?*

Es gibt viele kritische Stimmen und eine gewisse Ablehnung einiger Künstler*innen, wenn es um die Vermittlung, das Unterrichten und Lehren von Performancekunst im schulischen Zusammenhang geht. Dies kann damit zusammenhängen, dass sich diese Kunstform als Protesthaltung gegenüber dem Kunstmarkt und der Gesellschaft entwickelt hat (vgl. Deimling, 2019, S. 26). Im konkreten Verlauf wird die Theaterpädagogik als Forschungs- und Vermittlungsfeld genauer in den Blick genommen. Die Theaterpädagogik wird hier als Handlungswissenschaft konstituiert.

2.2 Theaterpädagogik als Handlungswissenschaft

In der aktuellen Theaterpädagogik befasst man sich mit dem Verhältnis von Gesellschaft und Theater. Damit ist ein weiter Horizont gespannt, der auf die Befragung von und die Orientierungssuche nach Maßstäben, Aufmerksamkeitsrichtungen und Diskursen innerhalb dieses Feldes und über die Theaterpädagogik hinaus stößt.

Ein regelmäßiges Befragen des theaterpädagogischen Selbstverständnisses ist sinnvoll. Dies geschieht in einer sich vielfältig ausdifferenzierenden und weiterentwickelnden Gesellschaft und aktuell in einer Zeit, in der sich auch Theateransätze, -formate und -felder erweitern. In einer Zeit, in der sich die Kartografie der Theaterlandschaft von und mit nicht-professionellen Darsteller*innen verändert, Partizipation und Demokratieförderung als Perspektiven kultureller Bildung in den Vordergrund gerückt werden: in der sich offensichtliche soziale Herausforderungen konturieren, Lebensgrundlagen und -bedingungen vieler Menschen faktisch und notwendigerweise vermehrt zu befragen sind und sich öffentliche Diskurse verschärfen (vgl. Handwerg & Köhler, 2020, S. 3f.).

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Zudem verweisen das erweiterte Verständnis von Theatralität und die geisteswissenschaftliche Aufmerksamkeit für *cultural performances* auf die Durchlässigkeit und eine Schnittmenge von sozialen und ästhetisch-künstlerischen Aspekten und Dimensionen. Damit wird auch deutlich, was längst bekannt ist und doch in der Konturierung von (Arbeits-)Feldern, Disziplinen und Projekten vernachlässigt wird: Dass das Theater (respektive die Theaterpädagogik) in die Gesellschaft eingebettet ist und so einerseits gesellschaftlich beeinflusst wird, andererseits aber (intentional oder nicht) performativ wirkend Gesellschaft mitgestaltet.

Zurückzuführen ist die heutige Theaterpädagogik auf die kulturkritische Aufbruchsbewegung der späten 1960er-Jahre. Kollektives prozessuales gruppenorientiertes Arbeiten mit flachen Hierarchien prägt noch heute die freie Theaterlandschaft, die freie Szene, die in vielerlei Hinsicht mit ihrem häufig experimentellen Charakter die Arbeitsstrukturen und Vorgehensweisen der Theaterpädagogik beflügelt und beeinflusst hat (vgl. Sting, 2014, S. 373).

Das Theater als Ort der schönen Künste und der Illusion hat theatergeschichtlich seit dem 19. Jahrhundert immer wieder Umbruchphasen erlebt.

> »In den vergangenen Dekaden konnte sich an den Theatern die Theaterpädagogik als kunstvermittelnde Profession etablieren und ein Handlungsfeld entfalten, welches seinerseits die zeitgenössische Theaterentwicklung stetig beeinflusst hat. […] Wie keine andere Abteilung am Theater bildet die Theaterpädagogik derzeit eine Schnittstelle zu virulenten politischen und gesellschaftlichen Debatten« (Pinkert & Sack, 2014, S. 7).

Seit Mitte der 2000er-Jahre kann man eine Transformation und Neuausrichtung im Theaterbetrieb beobachten. Es finden sich diverse Ausdrucksmöglichkeiten, die neben dem Text gleichberechtigt zur Geltung kommen oder diesen durch Gestaltungsmittel wie Tanz, Installation, Video, Live-Hörspiel ergänzen bzw. bereichern und teilweise auch ersetzen. Ende der 90er-Jahre legte der Theaterwissenschaftler Hans-Thies Lehmann ein Werk zum postdramatischen Theater vor, welches diverse Diskurse für neue Perspektiven und Handlungsebenen der Theaterpädagogik angeregt hat. Lehmann formuliert: »Durch das Zusammenspiel verschiedener künstlerischer Medien und Ausdrucksformen wie Körper, Bild, Film, Musik, Tanz, Performance, elektronische Medien ergeben sich neue Mischformen und Crossover-Stile« (Lehmann, 2015, S. 55).

Vermehrt öffnen sich Stadt- und Staatstheater für ein neues, jüngeres Publikum und binden »Alltagsexpert*innen«, »Experten des Alltags« (Begriffs-

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

prägung nach Rimini Protokoll, https://www.rimini-protokoll.de/) in Projekten und Bürger*innenbühnen (erstmalig in Dresden 2013) als Akteur*innen in den Theaterbetrieb ein. Site-Specific Formate und Outdoor-Spaziergänge sind heute häufiger im Repertoire zu finden und nicht mehr ausschließlich in Spielplänen der freien Szene. Theater suchen vertiefend und unmittelbarer, direkter in der Gesellschaft nach neuen Spielräumen und Anregungen. Bemerkenswert ist, dass professionelle Performancekollektive häufig Anstoß für eine Öffnung dieser Theater-Systeme geben (Rimini Protokoll, Forced Entertainment, Signa, Gob Squad, Monster Truck u.a.). Einige Theater und entsprechend die Theatervermittlungskunst – hier ist das weite Feld (die Peripherie) der Theaterpädagogik gemeint – öffnen sich für eine strukturell neu ausgelegte, partizipativere Gestaltungspraxis, um fruchtbare demokratiefördernde Räume zu gestalten. In professionellen Experimenten mit aktuellen Theaterformaten werden zunehmend Jugendliche und Kinder befragt. Hier gilt es, von der jungen Generation als Expert*innen zu lernen und diese ernst zu nehmen (vgl. Primavesi & Deck, 2014). Primavesi und Deck propagieren in ihrem Werk *Stop Teaching!* den Ansatz, Begegnungsräume zu schaffen, die es ermöglichen, einander auf Augenhöhe mit einem sehr individuellen Erfahrungswissen zu begegnen. Daraus ergeben sich für die Theaterpädagogik Spielfelder, die sich durch ein dynamisches Erforschen und Erproben sowie eine Pluralität von künstlerischen Erfahrungsräumen auszeichnen (vgl. Primavesi & Deck, 2014, S. 21).

Die Theaterwissenschaftler Primavesi und Deck geben in ihrem Sammelband wichtige Anregungen für eine andere Theaterarbeit mit jungen Generationen. Primavesi schreibt dazu in seinem Beitrag:

> »Was könnte Lernen im Theater bedeuten, wenn der Anspruch auf Belehrung einmal ausgesetzt wird? Vielleicht ermöglichen und erfordern neue Theaterformen auch andere Formen des Lernens, jenseits von Rollenspiel und pädagogischen Zielvorgaben – also vielleicht nicht in erster Linie urteilen lernen, sondern zuallererst wahrnehmen lernen und reflektiertes Verhalten lernen« (Primavesi, 2014, S. 17).

Primavesi und Deck beschreiben auch neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen, etwa, dass es darum gehe, Theaterarbeit als offenen Prozess zu verstehen, der neben Rollenspiel und Einführung noch ganz andere Verhaltensweisen eröffnen könne, Zwischenräume für soziale Phantasie (vgl. Primavesi & Deck, 2014, S. 10–12). Mittelstädt unterstreicht den partizipatorischen

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Ansatz und die Arbeit im Kollektiv innerhalb einer theaterpädagogischen Haltung (Mittelstädt, 2013, S. 173).

Dies ist ein wichtiges Ziel der künstlerisch gedachten Theaterpädagogik. »Denn seine bildenden Wirkungen entfaltet das Theater primär dann, wenn es als künstlerisch-ästhetische Praxis ernst genommen wird« (Sting, 2019, S. 36f.). So konstituiert sich Theaterpädagogik als eine Handlungswissenschaft, die aus ihren Praktiken heraus gestaltet und reflektiert werden kann.

Bezogen auf eine performative Wirklichkeit und eine performativ ausgerichtete Theaterpädagogik bedeutet dies: Ein erweiterter prozessualer transformatorischer Theaterbegriff ist notwendig, um performanceorientierten Theaterunterricht neu zu denken. Performative Formate nehmen eigensinnig Bezug auf Phänomene der sozialen Umwelt, die sie zum Ausgangspunkt künstlerischen Gestaltens machen (vgl. Hilliger, 2018). Ulrike Hentschel bezieht in ihrer Position folgende Gedanken für die künstlerische Theaterpädagogik in den Diskurs ein: In der theaterpädagogischen Praxis seien die Verfahren der performanceorientierten freien Theater zu einer Art »zeitgemäßem« Standard und die rechercheorientierte Eigenproduktion oder auch Devising Performance zur vorherrschenden Produktionsweise geworden (vgl. Pinkert, 2021, S. 33). Dies kann als *state of the art* der akademisch geprägten Theaterpädagogik bezeichnet werden, in der die Grenzen zwischen theaterpädagogischer und künstlerischer Arbeit weitestgehend verschwimmen (vgl. Pinkert, 2021, S. 33).

Zwei Begriffe für das Arbeitsfeld Theater, die in dieser Fallstudie von Relevanz sind (und auf die später mehrfach Bezug genommen wird, siehe Kapitel 11, 12, 13), werden hier zum Ende des Kapitels kurz umrissen. Dabei handelt es sich um die Begriffe ›ästhetische Bildung‹ und ›Differenzerfahrungen‹.

2.2.1 Ästhetische Bildung

»Denn nirgendwo wird die kulturelle kollektive Veränderung der Sinnlichkeit deutlicher als dort, wo gewohnte Wahrnehmungsmuster in Frage stehen« (Liebau & Zirfas, 2008, S. 10).

Die Diskurse zu dem, was sich hinter dem Begriff ›ästhetische Bildung‹ verbirgt, sind weit gefasst und aus verschiedenen Perspektiven diskutier- und einsetzbar. Aufgrund des Umfangs des Gegenstands wird hier nur ein kurzer Abriss verhandelt.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Als theoretischer Hintergrund ist es wichtig zu erwähnen, dass ästhetische Bildung die Art von (Aus-)Bildung der Wahrnehmung der Sinne ist. Der Ausgangspunkt der ästhetischen Bildung führt zurück auf die aisthesis, die Sinneswahrnehmung. Der aus dem Griechischen stammende Begriff bedeutet Wahrnehmung, Empfindung, Sinn, jedoch auch (Er-)Kenntnis und Verständnis (aisthetike episteme: Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis, des Gefühls). Hier ist mit Aisthesis die sinnliche Wahrnehmung – in Zusammenhang und im Zusammenspiel jeglicher Sinne – oder Sinnesempfindungen gemeint (vgl. Liebau et al., 2009, S. 95).

> »Dabei unterscheidet der Begriff der aisthesis nicht streng zwischen Empfindung, Wahrnehmung und Sinnvermögen, d.h. aisthesis zielt auf das, was die Sinne beschäftigt, was den Menschen mit Empfindungen und Gefühlen verknüpft und mit Bewusstsein nicht als reflexive Durchdringung eines Sachverhaltes, sondern als eine Form des Beteiligtseins erfüllt« (Liebau et al., 2009, S. 95).

Unter ästhetischer Bildung sind Prozesse und Resultate von reflexiven und performativen Praktiken zu verstehen, die sich aus der Reibung mit kunstförmigen und ästhetisch besonderen Gegenständen und Formen entwickeln. In der Ästhetik ist die Inhaltsfrage häufig auch eine Formfrage, was die Relevanz und Signifikanz der Wahrnehmungsprozesse unterstreicht, denn die Frage, was wir wahrnehmen, steht im unmittelbaren Zusammenhang mit der Frage, wie wir wahrnehmen. Ästhetische Bildung ist einerseits eine reflektierende und in Urteilen sich präsentierende Bildungsform, die in besonderer Weise die prozessualen Möglichkeiten für Übergänge, Verknüpfungen und das In-Beziehung-Setzen von Wahrnehmungen, Erfahrungen und Imaginationen auf der einen und Kunst und Schönheit und die mit ihr verbundenen Zeichen auf der anderen Seite betrifft. Zudem zeigt sich ästhetische Bildung in der performativen Praxis mit zusammenhängenden Veränderungen in den Handlungsrahmen, den Inszenierungsmöglichkeiten und Praktiken (vgl. Liebau & Zirfas, 2008, S. 11). Eine besonders aktuelle Positionierung liefern Ulrike Hentschel und Dorothea Hilliger unter Bezugnahme der fachwissenschaftlichen Erweiterung des Gegenstandsbereiches. »Im Bestreben, dem Vollzug von Bildungsbewegungen als subjektivierenden Praktiken auf die Spur zu kommen, findet ein Hineinzoomen in die kleinsten Momente des Bildungsverhältnisses statt. So verschiebt sich die Aufmerksamkeit von den lehrenden und lernenden Subjekten und ihrer Interaktion hin zum Lehren

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

und Lernen als soziale Praktiken« (Hentschel & Hilliger, 2016, S. 127). Bildung wird dabei nicht mehr primär als auf einem Erfahrungsprozess basierte subjektive Transformationsbewegung entworfen, sondern als »Subjektivierung, als […] Prozess der Herstellung von Individuen im gesellschaftlichen Kontext« (Hentschel & Hilliger, 2016, S. 127). Die Aufmerksamkeit für Praktiken bedeutet damit immer auch eine Einbeziehung der symbolischen Ordnungen, innerhalb derer sich Lernen und Lehren abspielt. Deshalb kann die Verortung von Lehr- und Lernprozessen nicht auf die Kommunikationsbeziehung (die Interaktion) zwischen Lehrenden und Lernenden beschränkt werden. Neben dieser expliziten Aufmerksamkeit für die Bedingungen und den Kontext theaterpädagogischer Arbeit erfährt auch die kritische Ausrichtung theaterpädagogischer Praxis in Anlehnung an einen transformativen Bildungsbegriff (vgl. Hentschel, 2016, S. 212f.) eine Neuverortung und Neuformulierung (vgl. Pinkert, 2021, S. 37).

> »Auf den theatralen Produktionsprozess bezogen heißt das, Theatermachen ist ein permanentes Wechselspiel von Tun und Anschauung, ein Prozess des Tuns, Sehens, Auswertens, Kritisierens und erneuten Tuns' so der Theaterforscher Richard Schechner (1990, S. 138). Diese Wechselbewegung von Wahrnehmen und Gestalten kennzeichnet nach Klaus Mollenhauer auch ästhetische Lern- und Bildungsprozesse (vgl. 1996)« (Sting, 2012, S. 123).

Der Kunstphilosoph Martin Seel äußert sich zur ästhetischen Bildung folgendermaßen: »Was immer man also unter Allgemeinbildung verstehen will, das Ästhetische ist nicht ausreichend als ihr Bestandteil zu fassen; es muss zugleich als ihr hartnäckiger Widerpart begriffen werden. Ästhetische Bildung ist Bildung eines Abstands zur allgemeinen Bildung[2]« (Seel, 1993, S. 49).

---

2 Bildung erläutert nach Liebau, Klepacki und Zirfas entsprechende Prozesse und Ergebnisse von reflexiven und performativen Praktiken, die sich aus dem Gang in die und der Rückkehr aus der Fremdheit im Wechselverhältnis von Ich und Welt ergeben (vgl. Liebau et al., 2009, S. 28). »Bildung meint nicht nur spezifische soziale bzw. individuelle habituelle Prägungen, sondern vor allem Bildungsprozesse als Lern-, Handlungs- und Veränderungsprozesse, in deren Vollzügen eine Formung und Leistung des Bildenden zur Geltung kommt. In Bildungsprozessen lassen sich Differenzen in zeitlicher, identifikatorischer, institutioneller oder sozialer Hinsicht festmachen; sie sind als Differenzgeschehnisse Übergangsphänomene, deren Dezentrierungs- und Alterationsmomente nicht selten durch Erziehung und Sozialisation expliziert, kanalisiert und finalisiert werden« (Liebau et al., 2009, S. 28). Zusammenfassend ist Bildung ein lebenslanger, nicht abschließbarer und nicht vollendbarer dynamischer Prozess, da die Entwicklung

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Ergänzen kann man diese Gedanken von Seel mit den Gedanken von Cornelie Dietrich zum Reflektieren über den Gegenstand.

> »Grundsätzlich geht es im Nachdenken über Ästhetische Bildung darum, die Besonderheit der ästhetischen Erfahrung oder der ästhetischen Weltzuwendung zu beschreiben, auf ihren Eigenwert und Eigensinn zu beharren, seine kategoriale Bedeutung für Bildungsprozesse zuverlässig zu beschreiben und dann auch bildungspolitisch einzufordern. Eine erste Besonderheit besteht darin, dass die Sinnestätigkeit zur Sinnfiguration wird, dass also Ästhetisches immer seinen Ausgangspunkt in Wahrnehmungs- und Empfindungsprozessen nimmt und dann zu artikulierten Sinnprodukten gelangt; eine zweite Besonderheit besteht darin, dass ästhetische Erfahrungen weder theoretisch (nach den Kriterien wahr oder unwahr) noch moralisch (richtig oder falsch) beurteilt werden können, sondern gerade davon frei seien. Und in diesem Freisein eröffnen sich Erfahrungsmöglichkeiten, die anderswo nicht vorhanden sind »(Dietrich,2009, S. 45).

Im Rahmen dieses entsprechenden ästhetischen Bildungsverständnisses werden Erfahrungen gewonnen.

2.2.2 Erfahrungsbegriff und Differenzerfahrungen

Erfahrung heißt, das Erlebte zu verarbeiten. »Die Praxis der Selbstdistanzierung (Alkemeyer: Selbstbefremdung) fordert zur Selbstreflexion heraus« (Hentschel, 2007, S. 8). »Jede Erfahrung führt also, grundsätzlich, zu einem neuen Zusammenhang, der die bis dahin gelebte Geschichte – oder Lebensgeschichte – und das entwickelte Wissen und Können übergreift, indem sie ein neues Moment aufnimmt« (Kükelhaus & zur Lippe, 2008, S. 399). In einer ästhetischen Erfahrung zum Beispiel des Theaterspielens werden Ich-Erfahrung und Welt-Erfahrung zu einer Einheit (vgl. Gebhard et al., 2019, S. 226).

Die unterschiedlichen Ebenen des Seins im Spiel können in Differenz zueinander wahrgenommen und erlebt werden. Das ist dann das, was Differenz ermöglicht.

---

des Menschen auch im Sinne der Humboldt'schen Bildungstheorie (1767–1835) (vgl. Humboldt, 1960–1981, S. 7) vor dem Ziel der Menschheitsgeschichte nicht als abgeschlossen bezeichnet werden kann (vgl. Liebau et al., 2009, S. 28).

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> »Der Erfahrungsmodus, der mit dem Theaterspielen einhergeht, lässt sich unter dem Stichwort ›Differenzerfahrung‹ zusammenfassen. In dieser Form der Differenzerfahrung, im Wahrnehmen der Differenz zwischen Spieler[*in] und Figur, Darstellung und Dargestelltem, liegt nach meinem Verständnis eine wesentliche Eigenheit ästhetischer Erfahrung, die Akteure bei der Produktion und Zuschauende bei der Rezeption theatraler Gestaltung machen können. Diese Erfahrung ist das zentrale Bildungserlebnis des Theaterspielens und -schauens« (Hentschel, 2007, S. 7).

Ulrike Hentschel entwirft fünf Dimensionen, in denen sich der zentrale Erfahrungsmodus theatralen Gestaltens in einem Dazwischen zeigt (vgl. Pinkert, 2021, S. 29). Hier ist die ästhetische Erfahrung des Theaterspielens in unterschiedlichen Erfahrungsqualitäten des Dazwischen situiert, diese zeigen unabhängig von Themen, Stoffen und Arbeitsformen ihr Wirken (vgl. Pinkert, 2021, S. 29). »Diese unterschiedlichen Erfahrungsqualitäten, zusammengefasst als Differenzerfahrung, bilden die Voraussetzung einer ästhetischen Bildung im Medium des Theaters« (Pinkert, 2021, S. 29). In einer Festschrift für Ulrike Hentschel sammelt Ute Pinkert die fünf Dimensionen und skizziert diese wie folgt:

1. Die grundsätzliche Erfahrbarkeit von Ambiguität, im Sinne einer Erfahrung des gleichzeitigen Nebeneinanders von nicht zusammenpassenden Situationen, von einem Sowohl-als-auch.
2. Die Erfahrung eines instabilen Gleichgewichts von intendiertem Gestalten und subjektivem Erleben.
3. Die Erfahrung der ›Nicht-Darstellbarkeit von Wirklichkeit‹ im Zusammenhang mit einer grundlegenden Auseinandersetzung mit der Medialität des Theaters und einer sich daraus entwickelnden Kompetenz, den Prozess der Zeichengebung, das heißt die grundsätzliche Zweiwertigkeit jeglicher Zeichenverwendung […] zu durchschauen.
4. Die Kompetenz der theaterspielenden Person zur ›Selbstvergessenheit‹ als einem innocenten Einlassen auf ästhetisches Erleben und Verwandlung und der gleichzeitig wirksam werdenden Fähigkeit, das Erfahrene in einem sich stetig im Prozess befindenden Ich zu synthetisieren.
5. Die Fähigkeit zur Selbstreflexibilität als einer exzentrischen Betrachtung des eigenen Selbst, welche individuell in der bewussten Wahrnehmung des eigenen Differenzerlebens erfahrbar werden kann und überindividuelle in der Relativierung der eigenen Empfindungen vor dem Hintergrund erleb-

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ter möglicher fremder Wahrnehmungen aus anderen Positionen (vgl. Pinkert, 2021, S. 30).

Zusammenfassend wird deutlich, dass die künstlerische Erfahrung mit Wahrnehmung, Ausdruck, Gestaltung und Darstellbarkeit auf allen Sinnesebenen zu tun hat. In dieser Forschungsarbeit wird auch von sinnlich-kognitiven Differenzerfahrungen gesprochen, die im performanceorientierten Theaterunterricht wirken und auftreten (siehe Kapitel 3.2, 11 und 12). Zeigen sich diese vermehrt in entsprechend körperlichen[3] Aktionen, sind die leiblichen Erfahrungen stets individuell verschieden.

Zu den unmittelbaren ästhetischen Erfahrungen notiert Theaterwissenschaftler Lehmann grundlegende Gedanken, die unmittelbar an das Forschungsvorhaben angebunden werden können.

> »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 gar nicht 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

3 Wenn in der vorliegenden Studie von Körperlichkeit gesprochen wird, beziehe ich mich auf folgenden Körperbegriff: Körperlichkeit ist die Zusammenfassung der sinnlichen und materiellen Eigenschaften des Körpers. Zugleich zeigt Körperlichkeit einen reflektierten Zustand von Körper und seiner besonderen Ausdrucksqualitäten (vgl. Hardt, 2014, S. 189). Körperlichkeit »lässt sich in drei Dimensionen erfassen: (a) in Form der physiologischen Entität, wie Größe, Gewicht und Alter, (b) als Materialität, im Sinne von Knochenbau, Muskulatur und Haut oder den körperlichen Ausscheidungen wie Schweiß, (c) als Performativität in Form von Bewegung, Haltung und Energie. K. wird primär belebten Körpern zugeschrieben […]« (Hardt, 2014, S. 189).
Wichtig ist in Bezug auf Forschungskontext und Fokus dieser Forschungsarbeit vorrangig Punkt c), d.h. Bewegung, Haltung und Energie des einzelnen Körpers. Nach Judith Butler zeigt sich der Körper keinesfalls als Naturressource von Mensch und Gesellschaft, sondern als von Beginn an vergesellschaftete, einer sozialen Norm unterworfene körperliche Materialität (vgl. Bublitz, 2002, S. 9). Bewusst habe ich mich aus Gründen des Umfangs, gegen den Diskurs über den Begriff Leiblichkeit entschieden.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> brechenden, doppelnden Reflexion; denkende, nachträglich erinnernde, reflektierende Verarbeitung der Erfahrung« (Lehmann, 2015, S. 265).

Der beschriebene Fall des *plötzlichen Auftretens* von einer unmittelbaren Präsenz und des Schockhaften wird im folgenden Teil der Arbeit (Analyse 5, 6, 7, 8) fortwährend Thema sein.

In dieser Studie werden szenische Praktiken in der Handlungswissenschaft Theaterpädagogik in unterschiedlichen Situationen, Kontexten und Prozessen untersucht.

Nachdem in diesem Kapitel die Theaterpädagogik (als Handlungswissenschaft) mit all ihren Möglichkeitsräumen und Schaffensfeldern auch über die nutzbaren Begrifflichkeiten beschrieben wurde, ist es an dieser Stelle im Zusammenhang der Forschungsfrage notwendig, die Theaterpädagogik an der Schule genauer in den Blick zu nehmen. Hierzu lege ich den Schwerpunkt auf Hamburg als Stadtstaat, in dem meine Unterrichtsstudie realisiert worden ist.

2.2.3 Schultheater in Hamburg

> »Betrachtet man die gegenwärtigen Studien zur gesellschaftlichen Entwicklung von Kindheit und Kindheitsbildern, so fällt auf, dass Kinder entweder überschätzt oder unterschätzt werden. Immer sind sie Zielobjekt der Vorstellungen, Wünsche und Ängste, die wir Erwachsenen uns von ihnen machen. Benutzen wir das Theater für Kinder doch auch einmal dazu, den Kindern eine Form zu geben, Kinderöffentlichkeit darzustellen. Lassen wir uns etwas sagen von ihnen! Lassen wir sie spielen und spielen wir für sie im Theater, frei von didaktischen Aufträgen, pädagogischen Funktionalisierungen und Wunschprojektionen« (I. Hentschel, 2014, S. 88).

Mit diesem wichtigen Hinweis von Ingrid Hentschel hat auch Schule die Möglichkeit, Kinder und Jugendliche im Rahmen der entsprechenden Situationen mit einem künstlerischen Fach vertraut zu machen, welches ihnen neue künstlerisch-ästhetische und im besten Fall vom alltäglichen Leistungsdruck freie, unabhängige Spielräume eröffnen kann. Im sozialen Feld der Schule ist Gesellschaft entsprechend heterogen. Diverse Lernorte und Lernformen im Rahmen unterschiedlicher künstlerischer Praktiken sind möglich. Im Sinne einer Kinderöffentlichkeit und einer entsprechenden Plattform für Jugendliche, wohnen dem Fach Theater immense Potenziale inne.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

An dieser Stelle bietet es sich an, aus der UN-Kinderrechtskonvention (1990) zu zitieren, in der die Forderung nach gesellschaftlicher Mitsprache und Beteiligung schriftlich niedergelegt ist. Dies betrifft auch die Gestaltung und Partizipation in der Schule:

> »§12 Berücksichtigung des Kindeswillens
> (1) Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung mit allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.
> […]
> §13 Meinungs- und Informationsfreiheit
> (1) Das Kind hat das Recht auf freie Meinungsäußerung; dieses Recht schließt die Freiheit ein, ungeachtet der Staatsgrenzen Informationen und Gedankengut jeder Art in Wort, Schrift oder Druck, durch Kunstwerke oder andere vom Kind gewählte Mittel sich zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben.«
> (https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93140/78b9572c1bffdda3345d8d393acbbfe8/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf, letzter Zugriff am: 05.02.2022, S. 15)

Es geht letztlich darum, Theater als komplexe ästhetische, soziale und relationale Kunst- und Interaktionsform zu erfahren und zu verstehen und eine performative Lernkultur zu vermitteln. »Eine Sprache, die man nicht gelernt hat, ist eine durchsichtige Wand. Man kann bis in die Ferne hindurchschauen, weil einem keine Bedeutung im Weg steht. Jedes Wort ist unendlich offen. Es kann alles bedeuten« (Tawada, 2002, S. 33).

Wer Schüler*innen ausbildet, kann mittelbar und unmittelbar die zwischenmenschlichen Fähigkeiten vieler Menschen erweitern. Theater ist ein kollektiver künstlerischer Prozess, der Wahrnehmungsperspektiven schulen kann.

Aus institutioneller Sicht ist das Theater grundsätzlich auf diverse Weise in den schulischen Kontext eingebunden. Die Realitäten sind von Bundesland zu Bundesland, aber auch von Schulform zu Schulform recht unterschiedlich (vgl. Klepacki & Zirfas, 2013, S. 24f.). Nicht nur die Bezeichnung des Faches – Theater, darstellendes Spiel, szenisches Lernen, Schulspiel – variiert von Region zu Region, sondern auch die Organisationsformen im schulischen Alltag waren über viele Jahre recht divers (vgl. Klepacki & Zirfas, 2013, S. 24f.). Mittlerweile ist Theater in den meisten Bundesländern in der Grund- und Mittelstufe Re-

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

gelfach.Theater ist im Stadtstaat Hamburg seit 2011 Regelfach in Grundschule, SEK 1 und SEK 2.Teilweise wird es aber auch als Wahlpflichtfach, als Arbeitsgemeinschaft in Form von Klassenprojekten, Projektwochen etc. in der Schule verschieden integriert und priorisiert.

Theater ist hiermit ein Praxisbereich, der das dynamische Theaterspielen, Theater Gestalten und Erproben künstlerisch und didaktisch elaboriert (vgl. Klepacki & Zirfas, 2013, S. 24f.). Die Umsetzung ist auch heute noch durch den Mangel an ausgebildeten Fachkräften sehr unterschiedlich.

Das Hamburger Schultheater hat eine lange Tradition (vgl. Hesse, 2005). Die Entwicklung des Fachs Darstellende Kunst wurde im Vergleich zu anderen Bundesländern in der Hansestadt im Zuge reformerischer pädagogischer Strömungen wie der Kunsterziehungsbewegung zur Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert stark beeinflusst. Das Fach Darstellendes Spiel konnte im Zuge der reformpädagogischen Absichten erst später als Musik und bildende Kunst integriert werden.

> »Zusammengefasst stellt sich dieser Prozess folgendermaßen dar: Im Zentrum der Anfänge stand die Erwartung, dass von der Begegnung mit Kunst und der Ausübung von Kunst Einflüsse ausgehen könnten, die über die Bildung der vielen Einzelnen auch auf das gesellschaftliche Ganze bildend wirken. In der erlebnishaften Begegnung der Kinder und Jugendlichen mit Kunst sollte der Grund für eine durchgreifende Erneuerung aller Lebensbereiche der Gesellschaft bereits in der Schule gelegt werden« (Hesse, 2005, S. 537).

Das Fach Theater/Darstellendes Spiel hat in der Nachkriegsgeschichte einen stetigen Wandel durchlaufen. Theater wurde in der Schule erst ausschließlich rezeptiv wahrgenommen und über das Lesen von dramatischer Lektüre kennengelernt. Produktives eigenes Gestalten war anfänglich nicht Bestandteil der Theaterpädagogik. Vereinzelte Bemühungen in diese Richtung fanden sich allerdings bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts.

Frühe Hinweise auf ein Kindertheater, in dem Lehrer*innen ihre Schüler*innen zum Spielen von Theater anregten, ließen sich in der ersten Dekade des 20. Jahrhunderts finden. Mit dem Kindertheater experimentierende Lehrer*innen erklärten das Theaterspielen von Kindern mit der »Notwendigkeit«, die »tief gegründet im kindlichen Wesen« sei. Dies manifestiere sich in vielen Formen des kindlichen Spiels, das teilweise auch ästhetische Züge habe (vgl. Hesse, 2005, S. 538).

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Zunächst fungierte das Schulspiel für die Rahmung von öffentlichen Veranstaltungen und unterstützte eine lebendige Schulöffentlichkeit. Zudem wurde es als Instrument für präventive Maßnahmen, etwa die Sensibilisierung für Sucht- und Gewaltprobleme, eingesetzt. Außerdem erprobten sich werk- und textliebende Deutschlehrer*innen in der Nachahmung des professionellen Stadttheaters.

Als Abgrenzungsversuch und in Differenz zu den eben beschriebenen Tendenzen wurde in den 1970er-Jahren von den Fachverbänden in Hamburg mit der Unterstützung der Hamburger Schulbehörde das Fach Darstellendes Spiel eingeführt (vgl. hierzu ausführlich Hesse, 2005). Das neue Fach besaß eine eigenständige pädagogisch-ästhetische Dimension. Es behauptete sich – vor allem in Hamburg – neben den etablierten Fächern Kunst und Musik nicht nur als gleichberechtigter Akteur für die kulturelle und ästhetische Bildung, sondern auch in seiner Relevanz für die »allgemeine Menschenbildung« (Humboldt).[4]

Mittlerweile gibt es Theater als Schulfach in vielen Bundesländern. Hamburg war eines der ersten Bundesländer, welches das Fach in den 70er-Jahren einführte. Bereits Anfang der 90er wurde es – im Rahmen eines Schulversuchs – als Grundkurs in der Oberstufe zugelassen. Kurze Zeit später, ebenfalls noch in den 90ern, folgten dann die Wahlpflichtkurse in der Mittelstufe. Zum Pflichtfach für die Klassen 1 bis 6 wurde Theater im Schuljahr 2011/2012. In diesem Jahr wurde es in die Stundentafel in der Grundschule aufgenommen. Der erste Lehrplan für die Sekundarstufe II erschien 1980. Für die Sekundarstufe I Gymnasium sowie die Gesamtschule folgte er im Jahr 1988 und für die Sekundarstufe I der Haupt- und Realschule im Jahr 1991. Der erste Lehrplan für die Grundschule lag dann 1995 vor. In der Unter-, Mittel- und Oberstufe sowie seit 2013 auch als Abiturfach bildet Theater einen Grundbaustein der sinnlich-künstlerisch-ästhetischen Fächer in der Bildungseinrichtung Schule.

Verbunden mit einer theoretischen Annäherung an Theater als Fach wird im Folgenden versucht die mit dem Schulfach zusammenhängende Didaktik und die entsprechenden Bildungsziele zu skizzieren und die Lehrpläne offenzulegen. Theater bzw. Darstellendes Spiel ist immer noch ein relativ junges

4 Informationen des ehemaligen Fachreferenten für Theater (LI Hamburg) Gunther Mieruch via E-Mail am 07.03.2021, Betreff: Entscheidungsvermerk für die Umbenennung des Faches Darstellendes Spiel, Bezug: Künftige Bildungsplanarbeit im Zusammenhang mit der Schulreform für Hamburger Schulen.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Unterrichtsfach, welches, wie eben aufgezeigt, mehr und mehr ausdifferenziert und professionalisiert wird. Es lässt sich eine große Heterogenität von diversen Ansätzen und Positionen feststellen.

Die Bildungsstandards im Schulfach Theater sind seit 2012 vermehrt überarbeitet worden und in die Lehr- und Bildungspläne der unterschiedlichen Bundesländer eingegangen. Diese liefern einen guten Überblick über Lehrinhalte und -ziele der entsprechenden Schulformen und Klassenstufen. Sie erläutern, welche Kompetenzbereiche erreicht werden sollen. Zentrale Inhalte sind auf der Internetseite des Bundesverband Theater in Schulen (BVTS) vermerkt. Einer der wichtigsten Punkte ist die ästhetische Bildung (vgl. BVTS, 2009).

Theater kann in der Schule als eine komplexe künstlerisch-ästhetische, soziale und relationale Kunst- und Interaktionsform erfahren und verstanden werden. So sind Spiel- und Experimentierlust im Schulfach Theater ebenso wie viele andere Bausteine, die im Bildungsplan des jeweiligen Bundeslandes vermerkt sind, wichtige Bestandteile des Fachs.

Theater ist als ästhetische Praxis und Interaktion zu verstehen.

> »Theater als polyästhetische Kunst zeichnet sich aus durch seine Mehrsprachigkeit und lebt von seiner szenischen Sprachenvielfalt. Theater ist Sprache und Sprechenwollen. Theater schafft Sprechanlässe und inszeniert Sprechen in einer Vielfalt aus Text, Körper, Raum, Zeit, Bild, Ton, Musik, Interaktion. Theater ist Schauplatz und Sprech- bzw. Versammlungsort zugleich, Theatron und Agora. Theater als Kunstsprache umfasst Bildungs- und Alltagssprache« (Sting, 2021b, S. 43).

Im Theaterunterricht in der Schule werden die Grundlagen des szenischen Spiels und der performativen Praktiken gelegt und vermittelt. An unterschiedlichen Impulsen von Seiten des Fachs und auch von künstlerischen Akteuer*innen, die mit den Schulen kooperieren wollen, besteht kein Mangel. Nur von wenigen Schulen wird bis heute erkannt und wahrgenommen, welch pädagogische Relevanz das Schulfach Theater in entsprechenden Bildungszusammenhängen haben kann (vgl. Hilliger, 2018, S. 33).

Theater in der Schule ist eine Kunst und im aktuellen fachwissenschaftlichen und -didaktischen Diskurs der Theaterpädagogik ein sich stetig verändernes Forschungs- und Lernfeld für Multiplikator*innen und Schüler*innen. Es geht im Unterrichtsfach Theater letztlich darum, einen Überblick über die Ästhetik des Gegenwartstheaters und des Kinder- und Jugendtheaters

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

zu transportieren und unterschiedliche theaterpädagogische Verfahren und deren künstlerische und schulbezogene Anwendung und Anleitung kennenzulernen. Dabei werden kooperative, forschende und performative Lehr- und Lernformen verbunden, um das Machen und Reflektieren von Theater zusammenzudenken und kennenzulernen. Im Hamburger Bildungsplan heißt es, dass in dem Schulfach Theater besonders folgende Kompetenzen erworben und geschult werden sollen bzw. erfahren werden: Selbstkompetenz, sozialkommunikative Kompetenz, lernmethodische Kompetenz. Diese sollen in den drei Handlungsfeldern Körper und Stimme, Raum und Bild sowie Rhythmus und Zeit geschult werden. Hinzu kommen laut Hamburger Bildungsplan (Asmus, Jannack, 2012/22, Fach Theater, Hamburger Bildungsplan): die Kompetenzen Theater begreifen (Sachkompetenz), Theater spielen (Gestaltungskompetenz). Diese wiederum werden untermauert durch Theater reflektieren (kommunikative Kompetenz) und an Theater teilhaben (soziokulturelle Kompetenz) (vgl. Hamburger Bildungsplan, 2012).

Im Fach Theater können in einer künstlerisch-ästhetischen und didaktisch-methodischen Praxis, Wissen und gesellschaftlich-aktuelle Auseinandersetzung transferiert und gestaltet werden. Deshalb sind erfahrungs-, handlungs- und körperorientierte Gruppenarbeiten und kooperative Lernformate zu entwickeln und zu gestalten. Dies geschieht in leiblich-körperlicher (Selbst-)Erfahrung durch Spiel, Bewegung und szenischer Gruppenarbeit. Forschende und performative Lehr- und Lernformen werden verbunden. Theatermachen sowie Theaterreflektieren sind wichtige Verfahren in der entsprechenden Vermittlungsarbeit.

Auf allen Ebenen kann die Verbindung von Theorie und Praxis realisiert werden: Auf der Sachebene, kommunikativen Ebene, soziokulturellen Ebene, Gestaltungsebene, z.B. wie im Rahmenplan für das Fach vorgesehen, das Erlangen von Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Gestaltung, Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Grundlagen und die Sozial- und Selbstkompetenz in Spielprojekten. Das heißt künstlerisch-ästhetische Praktiken, Gestaltung und Inszenierung sollen erprobt und verstanden werden. »Theaterale Bildung, so könnte man formulieren, gelingt wohl dann am besten, wenn die Verschränkung von Leiblichkeit und Fiktionalität konsequent realisiert wird, d.h. wenn sie zugleich Spiel und Realität ist« (Klepacki & Zirfas, 2013, S. 174).

Es geht nicht primär um klassische Wissensvermittlung im Sinne von Informationsinput, sondern um das Schaffen von Erfahrungsräumen, in denen die Beteiligten zu individuell relevantem Wissen und neuen Einsichten gelan-

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

gen können. Dies wird in forschenden und experimentellen Arbeiten probiert und sinnlich-kognitiv transportiert und reflektiert. Der Theaterwissenschaftler Hans-Thies Lehman geht sogar so weit zu formulieren: »Es gibt für das Theaterspiel nur einen Grundsatz: das Risiko zu leben« (Lehmann, 2010, S. 20).

Im Folgenden werden weitere Grundlagen für diese Forschungsarbeit skizziert, die sich auf die Vermittlung und die theoretische Rahmung beziehen.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

3 Begrifflich theoretische Bezüge

In den nächsten Kapiteln sollen grundlegende Begriffe, die für die theoretische Ausrichtung dieser Forschungsarbeit von Relevanz sind, expliziert und dargestellt werden. Dabei handelt es sich hier um zentrale Arbeitsbegriffe.

3.1 Vermittlung

Unter dem Begriff ›Vermittlung‹ werden derzeit in der Wissenschaft sehr unterschiedliche und konträre Modelle, Zielsetzungen und Methoden zusammengefasst. Kunstvermittlung beispielsweise kann als »Kommunikationstool« bezeichnet werden. Im alltäglichen Rezipieren des Begriffs werden aber auch Vorannahmen suggeriert: So impliziert das Wort ›Vermittlung‹, dass es sich um etwas Konkretes, vorher Existierendes, klar Umreißbares handelt, das vermittelt werden kann (vgl. Sternfeld, 2014, S. 9). In der performativen Vermittlung und ihrer Unmittelbarkeit, kann das Vorangenommene kein logisch erfüllbares Narrativ werden.

> »Dabei scheint es ebenfalls mitzuerzählen, dass es da jemanden gibt, der das zu Vermittelnde vorher kennt – die VermittlerInnen – und dass dieses Wissen dann in möglichst präziser und verständlicher Form an jemand anderen, der es bisher nicht hatte, weitergegeben werden soll. Dieses erste Verständnis des Wortes transportiert vor allem das Bild eines mehr oder weniger reibungslosen Transfers und lässt die Wissensverhältnisse in der Vermittlung als Einbahnstraße erscheinen« (Sternfeld, 2014, S. 9).

Als künstlerisches und pädagogisches Praxisfeld werden hier Bezüge zwischen Kunst, Musik, Performance und Rezipient*innen hergestellt und der Prozess wird als produktives Material verstanden (vgl. Ostertag, 2014, S. 258). Die aktuelle Praxis und Lehre der Performance greifen auf drei unterschiedliche Fel-

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

der zurück, aus denen heraus sie verstanden werden kann: einmal auf die bildende Kunst, in der bereits über viele Jahre Systematiken der performativen Vermittlung beforscht wurden (vgl. Lange, 2006, S. 12). Auf die Tanzgeschichte mit den Anfängen in Pina Bauschs Tanztheater (1970er). Und auf die unterschiedlichen Strömungen der gegenwärtigen Auseinandersetzung einzelner Performancekünstler*innen und Kollektive, die die Entwicklung dieses Genres beeinflussen und mitgestalten. Das Gegenwartstheater und die heutige künstlerisch orientierte Theaterpädagogik setzen seit einigen Jahren Verfahren der Performancekunst ein und adaptieren diese in diversen eigenen Vermittlungsformaten.

- *Wie vermittelt sich etwas?*
- *Wann spricht man von Vermittlung?*
- *Wie kommt man zu einer Vermittlungskunst?*

Diese und weitere Fragen sollen nach der Erstellung eines Vermittlungsmodells von performanceorientiertem Theaterunterricht in einem allgemeinen Ausblick dieser Forschungsarbeit verhandelt und im besten Fall beantwortet werden.

Im öffentlichen Diskurs ist Vermittlungskunst ein Bildungsgegenstand, insofern sie es möglich macht, die Dinge auf eine andere Art zu sehen und zu denken. Die Kunstvermittlerin Carmen Mörsch ist der Ansicht, dass eine Kulturpädagogin immer erst eine Vermittlungssituation schaffen müsse (vgl. Mörsch 2009.S. 14f). Sie hat den Begriff ›kritische Kunstvermittlung‹ geprägt, der einen die Kunst und ihre Institutionen befragenden Bildungsprozess bezeichnet.

> »Mörsch zeichnet kritische Kunstvermittlungspraxen als eine selbstreflexive und situierte Praxis, die darauf abzielt, Machtverhältnisse zu erkennen, zu benennen und bestenfalls zu transformieren. Es gilt, Werkzeuge zu entwickeln, um gemeinsam mit den teilhabenden Subjekten Gegenerzählungen zu formulieren, um dominante Narrative zu unterbrechen und zu stören« (Ostertag, 2014, S. 260).

Dabei differenziert sie zwischen affirmativen, reproduktiven, dekonstruktiven und transformativen Diskursen. Kritische Kunstvermittlung unterscheidet sich von affirmativen und reproduktiven Bildungsprozessen, indem sie nicht auf der Vermittlung einer ›Hochkultur‹ basiert, sondern eher auf der

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Begegnung zweier gleichberechtigter Mitwirkender. Dementsprechend werden soziale Hierarchien aufgehoben. Vermittler*innen und Performer*innen begegnen sich auf Augenhöhe und lernen wechselseitig voneinander. Ziel der kritischen Kunstvermittlung ist es, Machtverhältnisse zu erkennen, zu benennen und bestenfalls zu transformieren. Kritische Kunstvermittlung hat außerdem das Ziel, die »eigene Konstruiertheit« mit zu vermitteln. Laut Jacques Rancière können Handlungsweisen nur dann als politisch angesehen werden, wenn sie eine etablierte Ordnung in Frage stellen und sich davon emanzipieren.

> »Es ist die Macht, die jeder oder jede hat, das, was er/sie wahrnimmt, auf seine/ihre Weise mit dem besonderen intellektuellen Abenteuer zu verbinden, die sie jedem anderen ähnlich macht, insofern dieses Abenteuer keinem anderen gleicht. Diese gemeinsame Macht der Gleichheit der Intelligenzen verbindet die Individuen, lässt sie ihre intellektuellen Abenteuer untereinander austauschen, insofern sie sie getrennt voneinander hält, die sie alle fähig sind, die Macht aller zu verwenden, um ihren eigenen Weg zu gehen. Was unsere Leistung verifiziert – ob es sich darum handelt zu unterrichten oder zu spielen, zu reden, zu schreiben, Kunst zu machen oder zuzusehen –, ist nicht unsere Teilhabe an einer in der Gemeinschaft verkörperten Macht« (Rancière, 2009, S. 27).

Dementsprechend besteht ein Bedarf nach differenzierten Räumen, in denen Gleichheit herrscht, um die Schaffung neuer dynamischer Verhältnisse zu ermöglichen. Die Aufgabe von Kunstvermittler*innen ist unter anderem die Herstellung solcher Räume. Die bildhafte oder performative, stimmliche oder choreografische Umsetzung von Vermittlungsfragen im Raum wird dann deutlich, wenn Ebenen nicht immer erklärbar und erschließbar sind (vgl. Ostertag, 2014, S. 261f.).

Der Erziehungs- und Theaterwissenschaftler Wolfgang Sting fasst Aspekte zur Vermittlung von Theater und Performance in Bezug auf den Philosophen Waldenfels und eine sich stetig dynamisch verändernde Theaterpädagogik wie folgt zusammen:

> »Letztlich lebt ›Theater als Schauplatz des Fremden‹ (Waldenfels) von seiner Vielsprachigkeit, seinem anderen, fremden und manchmal befremdenden Sprechen. In dieser Vielschichtigkeit und möglichen Mehrdeutigkeit bewahrt sich das Theater eine opake Qualität und bleibt somit in Teilen widerständig und unverfügbar für pädagogisch-didaktische Zugriffe. Und das

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> ist auch gut so. […] Festzuhalten bleibe, dass die angesprochenen Potenziale verschenkt werden, wenn Theater nur als methodisch-didaktischer Steinbruch und Lernmaschine verstanden wird. Denn seine bildenden Wirkungen entfaltet das Theater primär dann, wenn es als künstlerisch-ästhetische Praxis ernst genommen wird« (Sting, 2019, S. 36).

Bezogen auf eine performative Wirklichkeit und eine zu vermittelnde performativ ausgerichtete Theaterpädagogik bedeutet dies: Ein erweiterter prozessualer transformatorischer Theaterbegriff ist notwendig, um auch performanceorientierten Theaterunterricht[1] und künstlerische Theaterpädagogik neu zu denken.

> »Denn spätestens an dieser Stelle wird klar, dass es hier weniger darum geht, letztgültig festzuschreiben, was Kunstvermittlung ist, als darum, mitten in ihrem gängigen Verständnis, eine Vision davon zu entwickeln, was sie sein kann. Mitten im Begriff der Kunst-ver-mittlung soll also Raum für Dissens eröffnet werden, verbunden mit der Möglichkeit, dass Unerwartetes geschieht« (Sternfeld, 2014, S. 10).

Dieses Unerwartete, dieses Noch-Nicht-Wissen-Können sind mögliche Momente von Fremdheit und entsprechenden Fremdheitserfahrungen. Der Begriff der Fremdheit soll im folgenden Kapitel kurz umrissen werden.

3.2 Fremdheit

Mit Fremdheit ist zunächst die neue Erfahrung, die etwas Befremdliches im Inneren des Subjektes auslöst, gemeint bzw. eine Situation, die einen mög-

1 Performative Vermittlungskunst' ist ein Begriff, der die Bereiche ›Vermittlung‹ und ›Performance‹ verbindet. Performative Vermittlungskunst beginnt im leeren Raum (*space of emergence*), was nicht ausschließt, dass diesem Raum eine Geschichte immanent ist, mit der es sich auseinanderzusetzen gilt. Performativ Vermittelnde sollten sich dabei als Chronist*innen ihrer Zeit sehen, was bedeutet, sich aktiv in Beziehung zur Gesellschaft und Umwelt, die sie umgibt, zu setzen und diese künstlerisch zu beschreiben. Dieser Vorgang findet im kollektiven Prozess statt: Individuen treten in Beziehung und Austausch zueinander und entwickeln gemeinsam Definitionen zur Lage der Zeit (Diskurs-Output aus dem Seminar Master of Performance Studies, Showing, studentische Werkschau aller abschließender Semesterarbeiten, Februar 2020, 19 [20 WS]).

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

lichen ersten Widerstand in den Rezipient*innen und in den Akteur*innen, hier: die Performer*innen, herausfordert.

> »Fragt man wie die lebensweltliche Phänomenologie nicht nach dem, was Fremdes ist, sondern, wie es erscheint und sich zeigt, dann kommt man zu folgender ersten Bestimmung: ›Fremdes‹ ist ein relationaler Begriff und meint Phänomene, die sich immer mit Bezug zu etwas, was nicht als fremd angesehen wird, zeigen und artikulieren« (Westphal & Liebert, 2009, S. 69).

Dies bedeutet, dass Fremdes sich immer in Differenz zu einem anderen zeigt oder verhält. Fremdes steht also in Abgrenzung und Relation zu Nicht-Fremdem. »Die Aufforderung des Fremden hat keinen Sinn, indem sie vorhandene Sinnbezüge stört und Regelsysteme sprengt« (Waldenfels, 2013, S. 52). Waldenfels geht den Begriff des Fremden über eine Problematisierung der Ordnung bzw. der Ordnungen an. Das Fremde erweise sich aus dieser Perspektive als das Außerordentliche, das, was in einer Ordnung nicht sagbar, denkbar oder erfahrbar sei; in der Ordnung keinen Platz finde. Fremdheit konstituiere sich, indem sie das, was ihre Identität im Sinne der Selbsterhaltung und Selbstsicherung ausmache, in Prozessen der Inklusion des Eigenen und Exklusion des Anderen, des Fremden oder des Anormalen bestimme. Fremdes wird hier aufgefasst im radikalen Sinne als anarchisches Element oder als nicht integrierbares Ereignis (vgl. Waldenfels, 2013, S. 10).

> »Denn es tritt auf als Ungeordnetes, Ungezügeltes und Ungebändigtes, das sich jeder Anstrengung und ›Gewalt‹ des Ordnens zugleich entzieht und dennoch erhalten bleibt als das, was weiterhin irritiert, was stört und unterbricht und vorhandene Ordnungen destabilisiert. In solchen Störungen wird sichtbar, dass jede Ordnungsleistung prekär bleibt« (Lippitz, 2019, S. 124).

In solchen Relationen, so auch die Auffassung von Waldenfels, sei Fremdheit in unterschiedlichen Graden etwas, was vorhandene Ordnungen störe, was sogar einen Riss im jeweiligen Bedeutungsgewebe erzeuge und damit Spuren ihrer Kontingenz, ihrer Nicht-Notwendigkeit hinterlasse. Waldenfels geht davon aus, dass das Fremde sich uns zeige, so wie es einem Individuum erscheine. Es sei nicht da, sondern es entstehe im Auge des Betrachters (vgl. Waldenfels, 2006, S. 15).

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> »Fremdheit erschöpft sich nicht darin, dass es etwas gibt, was unsere Verfügungskraft überschreitet; vielmehr geht die Fremderfahrung von einem fremden Anspruch aus, der unserer Eigeninitiative zuvorkommt. Was zu sagen und zu tun ist, deckt sich niemals mit dem, was gesagt und getan werden kann. Die Vereinnahmung des Fremden beginnt damit, dass diese Differenz und mit der Differenz auch das Eigene verkannt wird« (Waldenfels, 2013, S. 14).

Diese kurze Definition zeigt einen wesentlichen Aspekt von Fremdheit auf: Sie steht, wie oben bereits erwähnt, immer in Relation und gleichzeitig in Abgrenzung zu Nicht-Fremdem. Schlussfolgernd wird in der Forschungsarbeit überprüft, aus welchen Perspektiven und mit welchen Konsequenzen (hier Handlungen) auf Impulse von außen (hier die mögliche Irritation) geantwortet wird. Waldenfels spricht von einer Widerständigkeit, die eine Unausweichlichkeit des Antwortens aufmacht. Er bezeichnet diesen Vorgang als Responsivität (Waldenfels, 2013, S. 52).

So wird in der Arbeit mit der Responsivität von Waldenfels argumentiert bzw. es wird sich auf diese bezogen. Für Waldenfels ist immer die Art und Weise einer Antwort von Bedeutung, das heißt, es muss überprüft werden, wie geantwortet wird. Dabei ist es möglich, dass auch gänzlich geschwiegen wird oder dass das körperliche Abwenden eines Subjekts im Raum als Antwort erkennbar ist. Nach Waldenfels gibt es drei unterschiedliche Kategorien und Antworten auf ein Moment der Fremdheit: Verweigerung, Vereinnahmung und eine kreative Antwort darauf. Zu untersuchen ist, ob die qualitativen Elemente (d.h. die Antworten auf die vorangegangene Irritation) unterschiedlich sind. D.h., es ist aufzuzeigen, wie sich die Antwort auf den Impuls in der folgenden Reaktion zeigt. Fremdheitserfahrung kann täglich stattfinden. Erforscht werden soll, wie das Fremde erscheint und wie dieser Moment des In-Erscheinung-Tretens durch entsprechende Erfahrungen aussieht. Waldenfels beschreibt sein Antwortsystem wie folgt:

> »Als Grundzug menschlichen Verhaltens verlangt die Responsivität nach einer besonderen Art von Antwortlogik, die sich von der Logik intentionaler Akte, von der Logik des Verstehens oder von der Logik des kommunikativen Handelns beträchtlich unterscheidet. Sie führt zu einer eigenen Form von responsiver Rationalität, einer Rationalität nämlich, die aus dem Antworten selbst entspringt« (Waldenfels, 2006, S. 62).

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Auf eine Irritation wird, so scheint es, immer transformativ geantwortet. Die Irritation löst ein veränderbares Moment aus und führt eventuell wieder zu einer neuen Irritation.

Laut dem Philosophen Bernhard Waldenfels zeigt sich ein Moment der Fremdheit möglicherweise in einer Irritation, die eine Antwort auf diese Fremdheit darstellt. Nach Waldenfels ist »Widerfahrnis«, so seine Begrifflichkeit, nicht herstellbar, diese entstehe aus dem Affekt und Moment heraus. Fremdheit treffe das Individuum und jede*r reagiere individuell. Basis von Waldenfels' Konzept ist ein phänomenologischer Blick, der die Phänomene, die sich zeigen, rekonstruiert und beschreibt, nicht aber bewertet. Die vorliegende Studie verwendet zwar Waldenfels' Definition von Fremdheit, revidiert sie bzw. kontextualisiert sie aber anders im Laufe der Arbeit durch den entsprechenden Versuchsaufbau. Im Diskurs zur Fremdheit spielen Kontingenzerfahrungen eine wesentliche Rolle. Das, was uns täglich widerfährt, sind multiple Kontingenzerfahrungen. Ausgehend von Luhmanns Systemtheorie soll hier in aller Kürze der Begriff ›Kontingenz‹ erläutert werden: »Die Welt ist mehr als das, was wir von ihr wissen. Die Welt ist mehr als das, was wir handelnd beeinflussen können. Das ist eine Annahme, die man getrost für jede Theorie machen kann. Sie muss zwar in einer Bildungsphilosophie noch vertieft reflektiert werden, aber sie hat auch ohne diese Reflektion ihre Plausibilität. Dieses uneinholbare Mehr der Welt hat Luhmann in die Formel der Innen-Außen-Differenz gefügt und Komplexitätsgefälle genannt« (Meder, 2007, S. 168). In dieser Arbeit geht es stetig um Handlungen, Praktiken und Handeln. Handeln ist u.a. davon gekennzeichnet, dass innerhalb des Handelns zwischen unendlich vielen Möglichkeiten ausgewählt wird. Die ausgelassenen Möglichkeiten können noch unterteilt werden in solche, die dem gewohnten Referenzsystem entsprechen, und in solche, die von diesem abweichen, die man aber grundsätzlich annehmen muss. Die bekannten Alternativen, aber für die konkrete Wahl ausgeschlossenen Möglichkeiten werden als bestimmte Negationen aufbewahrt und können im Fall des Scheiterns der faktisch gemachten Selektion jederzeit wieder ins Spiel gebracht werden. Sie bilden eine Sammlung von konkreten alternativen Handlungsmöglichkeiten. Ein Problem bilden dagegen die unbekannten Alternativen, von denen man ausgehen muss, will man die Erfahrung von Überraschungen, Irritationen, Enttäuschungen, Schicksalsschlägen, Erfindungen oder Katastrophen in das

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

eigene Handeln einbeziehen (vgl. Meder, 2007, S. 168). [2] Mögliche Fremdheitserfahrungen und im Zuge dessen eine oder mehrere Irritationen als Kette von Reaktionen auf die entsprechende Umwelt können sich in diversen Praktiken verstetigen.

Vorab möchte ich auf den Begriff der Responsivität eingehen. Im Kontext der Beforschung von Antworten auf intendierte und nicht intendierte Irritationsmomente ist es unerlässlich sich in einer kurzen Abhandlung mit der Thematik der Fremdheit und Responsivität zu befassen. Hier schließe ich an die Gedanken von Waldenfels zur Fremdheit an. Nach Waldenfels ist die Frage nach entsprechender Erfahrung, in der Fremdes erscheint, nicht zu trennen von der Frage, wie wir dem Fremden entgegentreten. (vgl. Waldenfels 2006, S. 56) Im Kontext dessen steht die Responsivität (hier gleichgesetzt mit dem Terminus Antwort) für eine ›Antwortlichkeit‹, die der Verantwortung für das, was wir tun und sagen, unwiderruflich vorauseilt. »Das, was ich antworte, verdankt seinen Sinn der Herausforderung dessen, worauf ich antworte« (Waldenfels 2006. S. 58). Das Individuum begegnet der Beunruhigung durch das Fremde mit einem Anspruch, der als Herausforderung aufzufassen ist. Im Prozess des Antwortens kann sich eine sinnhafte Konsequenz ergeben, wenn

2 Luhmann diskutiert, wie wir mit dem Komplexitätsgefälle umgehen können. Wird innerhalb des Systems über Komplexität gesprochen, dann spricht man von Kontingenz. Kontingenz zeigt sich in der kommunikativen Form, über Komplexität verhandeln zu können. Kontingent bedeutet ursprünglich ›zufällig‹, d.h. nicht notwendig, keinem beschlossenen Gesetz unterliegend, also unbestimmt oder in sich bestimmt. Man kann das Komplexitätsgefälle in der sprachlich-kommunikativen Form als »es könnte alles auch ganz anders sein« oder »es könnte auch anders kommen« verstehen (vgl. Meder, 2007, S. 168). Theoretisch werden die ausgelassenen unbekannten Alternativen als unbestimmte oder unendliche Negation bezeichnet. Kant nannte dies Limitation im Kontext seiner Kategorientafel. Im Konzept des Luhmann'schen Komplexitätsgefälles zwischen Welt und Handelndem ist Limitation als Konstante in die Theorie eingebunden. Der Bildungsbegriff formuliert gerade die strukturelle Kopplung zweier Systeme, die für sich wechselseitig Umwelt sind. Die Kontingenzformel im pädagogischen Handlungszusammenhang muss die Innen-Außen-Differenz selbst kommunizierbar machen (vgl. Meder, 2007, S. 168ff.). Für Luhmann ist kontingent das, was weder notwendig noch unmöglich ist. Wie Luhmann bemerkt, ist Kontingenz auf zwei verschiedene, aber gleichzeitig gegebene Negationen gegründet, die nicht aufeinander reduziert werden können: die Negation der Unmöglichkeit (das, was nicht unmöglich ist, ist an sich möglich, also kann sein) und die Negation der Notwendigkeit (welche wieder das Mögliche ergibt, aber hier im »abgeschwächten« Sinne einer niedrigeren logischen Strenge: das Mögliche kann auch nicht sein) (vgl. Esposito, 2012, S. 39f.).

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

etwas aufgefasst oder verstanden wird. Somit befindet sich das entsprechende Individuum im Prozess des Antwortens. Sobald eine Auseinandersetzung stattfindet, entzieht sich das Fremde.

Im folgenden Kapitel soll nun die Nähe zur Irritation verdeutlicht werden.

3.3 Irritation

Mit Blick auf die Antworten der Performer*innen auf intendierte Irritationen im performanceorientierten Theaterunterricht gilt es, die möglichen Phänomene der Fremdheit und der Irritation zu untersuchen. Da der Begriff ›Irritation‹ in der Literatur nicht abschließend ausgedeutet ist, spielt, wie im vorangegangenen Kapitel erläutert, der Begriff ›Fremdheit‹ eine entscheidende Rolle, wenn von Irritation ausgegangen wird. Waldenfels zufolge geht eine Fremdheitserfahrung einer Irritation voraus. Irritation wird in diesem Forschungsvorhaben somit als ein Indikator verstanden.

Es ist nicht abschließend geklärt, ob und wann eine Fremdheitserfahrung Irritation nach sich zieht. Nicht jedes Moment der Fremdheit löst offenbar eine Irritation im Subjekt aus. Nicht jedes Moment der Irritation ist sichtbar oder erfahrbar. Im Forschungsvorhaben sollen Antworten auf mögliche Irritationsmomente untersucht werden.

Irritation tritt unerwartet in Erscheinung und kann Beunruhigung auslösen (vgl. Combe, 2015, S. 18). Einem Irritationsmoment geht eine Phase kontinuierlicher Beständigkeit und Gewissheit voraus. Der Bruch einer solchen Beständigkeit kann Verwirrung, Zweifel und Frustration nach sich ziehen (vgl. Combe, 2015, S. 47). Irritation steht in unmittelbarer Verbindung zum Fremden. Es ist die mögliche nachgeordnete Antwort auf die vorangegangene Fremdheitserfahrung, die sich mal mehr und mal weniger in der äußeren Wirklichkeit (hier den situativen, zu beobachtenden Praktiken der Performer*innen) zeigt.

Das Individuum wird von etwas getroffen, worauf es nicht vorbereitet ist. Auf eine Fremdheitserfahrung hat das Subjekt zunächst keine Antworten parat. Die Antworten auf die von den Performer*innen intendierten Irritationen sind unvorhersehbar, unplanbar, nicht kontrollierbar. Irritationen sind Momente, die befremden.

In der Studie werde ich mich größtenteils auf die Begrifflichkeiten ›Irritation‹ und ›Irritationsmomente‹ stützen, da diese in direktem Zusammenhang mit der Forschungsfrage und den Praktiken der Performer*innen stehen. Für

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

den weiteren Diskurs ist die Fortführung der theoretischen Rahmung wichtig. Zu verorten ist diese Forschung in der Praxeologie. Zunächst wird auf den Begriff der praxeologischen Forschung eingegangen.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

4 Praxeologische Untersuchung

4.1 Empirie und praxeologische Forschung

Aus Sicht der Praxistheorien sind Wissensformen selbst mentale Vorgänge, körperlich verankerte Routinen und somit beobachtbar (vgl. Kleinschmidt, 2017 S. 93). Die Praxeologie leitet sich her von Überlegungen Pierre Bourdieus (1979), der die in der Philosophie etablierte Dichotomie zwischen Theorie und Praxis aufhebt und diese zu einer Theorie der Praxis verbindet. Das Anliegen von Pierre Bourdieus Praxeologie ist es, Prozessen der Strukturbildung in der Praxis nachzugehen. Materialität, Körper, Tätigkeit und Performativität sind wichtige Punkte, die es auszuloten gilt. Kreative Handlungsmuster und Diskurse zielen in Bourdieus Theorie der Praxis auf eine Auseinandersetzung mit und Kritik an der Sozialwissenschaftstheorie des Subjekt- und Objektivismus ab. Für Bourdieu ist der Objektivismus ein Herausstellen von objektiven Gesetzen, Strukturen und Systemen, die unabhängig vom Individuum betrachtet werden (vgl. Bourdieu, 1987, S. 51). Der Subjektivismus stellt im Gegensatz zum Objektivismus das Individuum als konstruktiv handelnd dar. Und ebenfalls konträr zum Objektivismus wird Praxis nicht ausschließlich als Ausübung und Ausführung von Strukturen begriffen. Bourdieu geht es vielmehr um die Auflösung der klassischen Dichotomie, der Trennung zwischen Objekt und Subjekt, Innen und Außen, materieller und geistiger Sphäre, Denken und Handeln sowie Individuum und Gesellschaft (vgl. Wacquant, 1996, S. 155).

Die Strukturalisten Claude Levi-Strauss, Ferdinand de Saussure und Louis Althusser gehen davon aus, dass Subjekte ausschließlich Träger von Strukturen sind. Für den Philosophen Bourdieu steht eine weniger statische, mehr kreative und situationsadäquate Ausführung von unterschiedlichen Handlungen im Fokus. Zwar bezieht er sich zum Teil auf die Strukturalisten, indem er

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

die Auffassung teilt, dass zwei Elemente (von Substanzen) immer in ihrer Bedeutung differenziert betrachtet werden sollten.

Bourdieu entwickelt in Auseinandersetzung mit diesen Theorien jedoch sein eigenes Habituskonzept. Reales Geschehen wird also nicht ausschließlich als Substanzen analysiert, sondern in Relationen und Beziehungen ausgedeutet. Der Habitus ist nicht angeboren, sondern wird durch individuelle und kollektive Erfahrungen geprägt, die in Auseinandersetzung des Einzelnen mit der jeweiligen Gesellschaft und Umwelt entstehen (vgl. Bourdieu, 1997, S. 70f.).

Der Habitus, im normalen Sprachgebrauch »Gewohnheit«, »Benehmen«, bezeichne, ordne und kontextualisiere »Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata« (Bourdieu, 1987, zit.n.: Schäfer, 2012, S. 10). Bourdieu beschreibt den Habitus auch als eine Tendenz, Neigung, einen Hang zu etwas. Ihm zufolge handelt das Subjekt im Hervorbringen von sinnstiftender Wahrnehmung durch ein von dem Sozialwissenschaftler Polanyi als »implizites Wissen« beschriebenes Tun, das keiner logischen Reflexion zugänglich sei, sondern intuitiv seine Wirkung entfalte (vgl. *tactic knowledge*[1], Polanyi, 1986, S. 14f.). Die Theorie Bourdieus geht von einer Dialektik von Praxisstrukturen und theoretischen, objektiven Verfahren aus (vgl. Schäfer, 2012, S. 22). Diese Dialektik (Praxisstruktur und Theorie) ist als eine Brücke zwischen den beiden Ansätzen zu verstehen. Bourdieus Habituskonzept analysiert das Verhältnis von subjektivem Handeln und objektiven Bedingungen (vgl. Koller, 2018, S. 23). Bourdieu selbst sieht den Habitus »als System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, als strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren« (Bourdieu, 1997, S. 98). Das In-Beziehung-Setzen und In-Beziehung-Sein ist das wirkende Prinzip seines Habituskonzeptes und spielt in der vorliegenden Forschungsarbeit immer wieder eine Rolle.

Für Bourdieu gilt, dass das praktische Wissen des Habitus als Zusammenschluss von Formen von Praxis aufzeigbar ist und dass es der Habitus dem handelnden Individuum ermöglicht, Praktiken zu realisieren, die innerhalb der Rahmung des jeweiligen generativen Systems improvisiert werden. Das bedeutet, dass den jeweiligen Handlungen eine große Offenheit innewohnt.

1 Polanyi (1986) bezeichnet mit dem Begriff tactic knowledge ein Konzept von Handlungsmustern, die sich nicht abschließend analysieren lassen. Polanyi nimmt Bezug auf Gilbert Ryles Differenzierung von knowing how und knowing that und unterstreicht diesen wissenschaftlichen Zugang.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Diese wird innerhalb des entsprechenden gesellschaftlichen Rahmens umgesetzt und praktiziert. Dieses System bildet eine Fülle von Praxisstrukturen, die durch Handlungen erlebbar gemacht werden.

Ein Habitus ist immer in Korrespondenz zur sozialen Welt zu verstehen. »Akteure befinden sich in einem sozialen Raum, der aus verschiedenen Feldern gebildet wird, die als relativ autonome, abgegrenzte Mikrokosmen spezifischen Eigenlogiken unterliegen« (Bourdieu, 1997, S. 5f.). Das Ästhetische als eine Art Erfahrungsraum findet für Bourdieu nie ohne einen sozialen bzw. immer in einem sozialen Raum statt.

Bourdieu bezeichnet dies als die Fähigkeit eines Akteurs, auf unterschiedliche Situationen in sinnvoller Weise zu reagieren, ohne dass einzelne Handlungsschritte im Vorhinein festgelegt wären (vgl. Schäfer, 2012, S. 24). Zudem greift diese Methode der Forschung auch die Gedanken von Michael Polanyi (1986) hinsichtlich des impliziten und expliziten Wissens auf, alternativ auch als Alltags- und Körperwissen und vom Habitus generierter Praxissinn (vgl. Waquant, 1996, S. 42) von Pierre Bourdieu bezeichnet.

Der praxistheoretische Ansatz zeigt, dass die materielle und körperliche Bedingtheit allen Handelns und Denkens ausschlaggebend für die Schwerpunktsetzung in der Performanceforschung, hier Habitusforschung ist (vgl. Klein & Göbel, 2017, S. 85f.). Es zeigt sich, dass sich im performativen Vollzug von Praktiken die Handlungen nicht ausschließlich wiederholen, sondern weiter- und neugeschrieben werden können.

Praktiken werden hier ausdrücklich als bewegt verstanden; sie verändern sich in ihren Aktualisierungen durch immer neue Teilnehmer*innen kontinuierlich und prozesshaft. Somit gestaltet und reproduziert sich Gesellschaft unter diesem Blickwinkel durch die Vernetzung von Praktiken und bildet soziale Felder und spezifische Lernformen aus.

Die vermittelnde Rolle des Körpers und ein verkörpertes Praxiswissen werden in der Praxeologie vorrangig untersucht. Praxistheoretiker*innen folgen vornehmlich einer verstehenden Sozialwissenschaft, insofern sie eine systematische Durchdringung sozialer Phänomene ebenso wie des eigenen Standpunkts anstreben. Sie haben weniger den Anspruch, allgemeingültige Erklärungen im Sinne von faktenbasierten Evidenzen aus der (wissenschaftlichen) Vogelperspektive zu formulieren. Ihre Arbeit ist aber auch nicht mit einer rein deskriptiven Wissenschaft zu verwechseln, denn sie verfolgen eine eigene Strategie der Sichtbarmachung von sozialen Ordnungen.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> »Wie diesen mikrosoziologischen Ansätzen zufolge Praxis nicht nur durch das verkörperte Wissen, sondern auch durch ein im Vollzug gezeigtes Wissen, ein performed knowledge erzeugt wird, beschreiben auch performancetheoretische Ansätze die Modi des Vollzugs über die Aufführung von verkörpertem Wissen (Huschka 2009)« (Klein & Göbel, 2017, S. 29).

Gabriele Klein und Hanna Katharina Göbel zeigen in einer Tabelle sehr übersichtlich die Zusammenhänge des Performativen in Performance- und Praxistheorien auf. In Anlehnung an diese präzise Zusammenfassung möchte ich die für mein Forschungsvorhaben relevantesten Aspekte aufgreifen und die Tabelle hier weitestgehend übernehmen. Es lässt sich ableiten, dass das Performative für die Herstellung einer Verbindung von Performance- und Praxistheorien sorgt. Dies realisiert sich in unterschiedlichen Aspekten des performativen Vollzugs (vgl. Klein & Göbel, 2017, S. 27). Unterschieden wird zwischen Performativität, Praxis, Performance und den entsprechenden Spannungsverhältnissen.

»Der performative Charakter des Zusammenspiels von Methode – Theorie – Empirie verbindet diese Ansätze mit performancetheoretischen Ansätzen« (Klein & Göbel, 2017, S. 25). In entsprechenden Praxistheorien kann Theatralität vor allem über deren Performativität weitergeführt werden. Performativität wiederum wird hier als Erzeugungsmodus von Praxis angesprochen. »Denn Praxis ist mehr als Routine, beinhaltet sie doch auch Störung, Kontingenz, Irritation, Reflexion und damit Veränderung« (Lüken, 2015, S. 250).

Dem Tun geht nicht immer ein Denkakt, eine Willensbildung oder eine bestimmte Zweckverfolgung voraus, sondern die Umsetzung erfolgt jeweils situationsadäquat (vgl. Lüken, 2017, S. 251). Dieser Praxissinn, von dem wir in der performanceorientierten Arbeit ausgehen können, wird uns permanent in den extrahierten Sequenzen dieser Forschungsarbeit vorgeführt. Alle Performer*innen antworten entsprechend ihres Erfahrungshorizonts und somit Bourdieu gemäß des praktischen Sinns, der auf Grundlage eines Erfahrungswissens ausgeprägt wurde. Das heißt, es wird eine Methodologie beschrieben und genutzt, die das implizite Erfahrungswissen der Performer*innen in einem sozialen Raum (im Schulunterricht) aufzeigt und untersucht. Die Relevanz von Praxis rückt seit dem practice turn in mehreren Theorieansätzen in den Vordergrund. Der praxistheoretische Zugriff ist für diese Arbeit besonders stimmig, da es sich um die Beobachtung von Handlungen der Performer*innen dreht.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Das Performative in Performance- und Praxistheorien (vgl. Klein & Göbel, 2017, S. 27).

Performativität	Praxis	Performance	Spannungs-verhältnisse
a) Erzeugen von Sozialität und Kulturalität im Spannungsfeld von Durchführung und Aufführung	Fokus auf Durchführung: Sozialität durch Bezugnahmen von Praktiken auf Ordnungen des Wissens.	Fokus auf Aufführung: Kulturalität durch performative Bezugnahmen auf Ordnungen der Repräsentation	Transformation und Beständigkeit
b) Modus des Vollzugs	In (post) strukturalistischen Positionen: über Praktiken mit Fokus auf deren Routinisiertheit, Normativität, Stabilität, Dauerhaftigkeit. In mikrosoziologischen Positionen: über performatives Wissen.	Über performative Akte mit Fokus auf: Wiederholbarkeit, Differenz, Ko-Präsenz, Ereignishaftigkeit, Instabilität, Einmaligkeit	Routine und Instabilität
c) Akteuer*innen des Vollzugs	Soziale Akteure; Entwertung der Handlungsmacht	Ästhetische Subjekte; starke Handlungsmacht	Ästhetisches und Politisches
d) Elemente des Vollzugs: -Verkörperung - Materialität -Situationalität/ Kontextualität	Bestandteile von Praktiken	Aspekte von Aufführungen	Normativität und Entgrenzung
e) Beglaubigungen des Vollzugs	Beobachter*innen	Zuschauer*innen/ Publikum	Öffentlichkeit

So wird ein inkorporiertes, implizites und kollektives Wissen in den entsprechend vollzogenen Praktiken immer wieder (re-)aktualisiert und damit immer auch zu einem bestimmten Grad variiert (vgl. Leopold, 2017, S. 318).

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Mit Reckwitz gesprochen umfasst die Körperlichkeit der entsprechenden Praktiken die Inkorporiertheit und die damit in Verbindung stehende Performativität (vgl. Reckwitz, 2004, S. 45). Dies ist in dem Sinne ein wichtiger Grundgedanke, der die situative Offenheit und die Subversion sowie das Potenzial der stetigen Durchbrechung eingespielter Routinen postuliert (vgl. Leopold, 2017, S. 319).

Nach der theoretischen Begriffsklärung wird im Folgenden der empirische Teil dieser Arbeit vorgestellt, wobei zunächst das Verfahren der Datenerhebung erläutert wird.

4.2 Verfahren der Datenerhebung und Versuchsaufbau

Im Rahmen der vorgestellten Forschungsarbeit wurden angefertigte Transkripte[2] ausgewertet. Die Transkripte basieren auf Videomaterial, welches im Rahmen meines Aufenthalts im Feld aufgenommen und erhoben wurde.

Gemeinsam mit einem Theaterlehrer erarbeitete ich in zwei 90-minütigen Gesprächen einen ersten Unterrichtsversuchsentwurf zum Thema ›Irritationsmomente im performanceorientierten Theaterunterricht‹. Der beobachtete Theaterkurs bot sich besonders für das Forschungsprojekt an, weil dieser Kurs bereits mehrere Jahre Theaterunterrichtserfahrung hatte.

Die Versuchsumsetzung und die endgültige Bearbeitung der Aufgabenstellungen lagen in den Händen des Theaterlehrers und der zwei von ihm ausgewählten Performer*innen (Zarah und Ali). Generell ging es darum, das Semesterthema ›Performance‹ von Oktober 2018 bis März 2019 in unterschiedlichen Einheiten zu gestalten. Während der Unterrichtsreihe fand immer eine Beobachtung von außen statt (Schüler*innenexpert*innen[3] und eine Lehrkraft, in der Forschungsarbeit als Performer*innen bezeichnet). In der Realisierung der Unterrichtsreihe agierte immer ein Teil des Ensembles (Theaterkurses) und ein anderer Teil schaute zu, insgesamt waren 12 Performer*innen und eine Lehrkraft beteiligt. Die Performer*innen wurden für die entspre-

2 Alle Transkripte und das 9- stündige Videomaterial sind bei der Autorin archiviert und auf Anfrage zugänglich.

3 Expert*innen meint hier, dass der Lehrer und jeweils ausgewählte Schüler*innen die entsprechenden Situationen teilweise beobachtet haben. Expert*innen meint in diesem Kontext auch, dass alle Beteiligten Spezialist*innen für die jeweilige individuelle Situation waren.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

chend unterschiedlichen Aufgaben in Kleingruppen unterteilt. Die Außenperspektive war wichtiger Bestandteil der Reflexionsebenen (auch im späteren Verlauf der Gruppendiskussion), die im Theaterunterricht ebenso wie der Praxisanteil einen Grundbaustein darstellen.

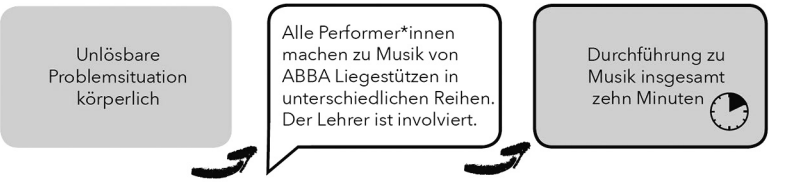
In der Versuchsanordnung agierte die Lehrkraft teilweise als performende, teilweise als anleitende Person, die Handlungsanweisungen bzw. Handlungsimpulse gab, und teilweise als beobachtende Person. Auch die Schüler*innen agierten als Anleiter*innen und als Performer*innen. Sie nahmen eine Doppelfunktion ein und waren immer auch Koakteur*innen im Rahmen einer entsprechenden Kopräsenz.

Im Anschluss an die performative Laborsituation wurden zwei Gruppendiskussionen realisiert, die mit dem gesamten Kurs durchgeführt wurden. Dabei sollten die Performer*innen über ihre Erlebnisse und Eindrücke aus dem Versuch ins Gespräch kommen. Die Lehrperson nahm sich in dieser Unterrichtsphase zurück und brachte keinerlei Informationen oder Beiträge in die Gruppendiskussion ein. Unterricht, hier auch der performanceorientierte Unterricht, kann sehr unterschiedlich gerahmt und vollzogen werden. In dieser Versuchsanordnung fand der Unterricht zum Beispiel in entsprechenden Einheiten statt, die zum Teil vorgegeben waren und dann eigenständig fortgeführt und entwickelt werden sollten.

In den folgenden Grafiken kann das Ausgangssetting für die Datenerhebung im Rahmen des Versuchs nachvollzogen werden.

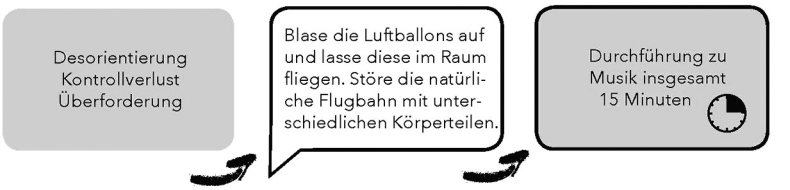
Ausschnitte aus der Versuchsreihe »Intendierte Irritaionsmomente«

Versuch A: Subtext Impulsaufgabe Realisierung



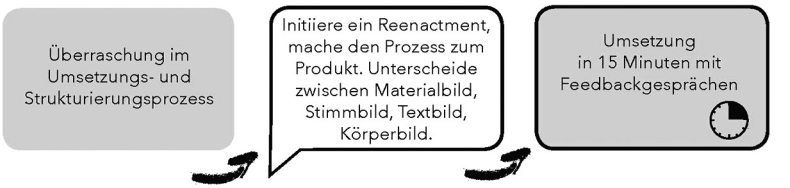
https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Versuch B: Subtext Impulsaufgabe Realisierung



Versuch C. Schritt A. Subtext Impulsaufgabe Realisierung

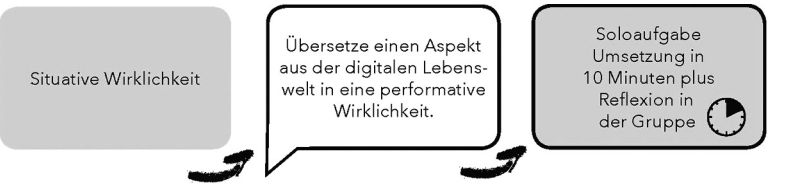
Versuch C. Schritt B: Subtext – Impulsaufgabe – Realisierung



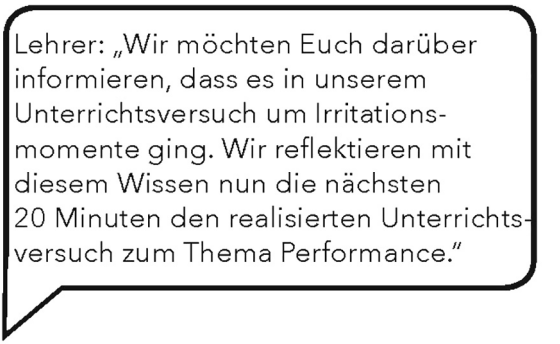
Versuch D: WARM-UP: Subtext – Impulsaufgabe – Realisierung

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Versuch E: Subtext – Impulsaufgabe – Realisierung



*Gruppendiskussion II mit den 13 Performer*innen:*



4.3 Die Forschungsmethode

Um die Kernaussagen für das Forschungsvorhaben herausarbeiten und die Fragestellung »Wie antworten Performer*innen auf Irritationsmomente im performanceorientierten Theaterunterricht« beantworten zu können, nutze ich als Forscherin die Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1967–2008). Die Entscheidung für diese Forschungsmethode resultierte aus den Aspekten, die erforscht werden sollten.

Gemäß der Grounded Theory werden keine quantitativen Aussagen darüber getroffen, wie häufig Irritationsmomente, Indikatoren und Strategien im Material vorzufinden sind, sondern es wird qualitativ geforscht. Das Basis-Postulat dieser Methode ist die kreative Entwicklung einer neuen Theorie zu einem eingegrenzten Gegenstandsbereich. Zudem ist die theoretische Offenheit als Grundhaltung des*r Forschenden äußerst relevant.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Die Theorie muss immer datenbegründet entwickelt werden, dem liegt die Idee der Emergenz der Theorie aus den Daten zugrunde. Im Sinne der Grounded Theory steht zu Beginn der Datenauswertung das *theoretical sampling*. Als *theoretical sampling* wird der Prozess der Datenerhebung verstanden, bei dem im Laufe des Kodierens und Analysierens entschieden wird, welche weiteren Datenelemente für das Forschungsvorhaben und die Forschungsfrage von Relevanz sind. Es wird stetig entsprechendes Datenmaterial sondiert, verglichen, in Beziehung zueinander gesetzt oder aussortiert.

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgt qualitativ gekoppelt an die Grounded Theory. Diese Methode zielt darauf ab, eine neue wissenschaftliche Theorie anhand von polyphonen Kategorien, welche eine bestimmte Dichte an Daten aufweisen und Widersprüche zulassen, zu entwickeln (vgl. Muckel, 2011, S. 335f., vgl. dazu auch Glaser & Strauss, 1996, S. 13f.).

Nach der Analyse der beobachteten Wirklichkeit sollen strukturgebende Merkmale erkannt und in einer Theorie festgehalten werden. In der Umsetzung beschreibt Anselm Strauss folgende Hauptmerkmale der Theoriebildung unter Verwendung der Grounded-Theory-Methode:

> »Wenn ich […] sagen sollte, was zentral ist, würde ich drei Punkte hervorheben: Erstens die Art des Kodierens. Das Kodieren ist theoretisch, es dient also nicht bloß der Klassifikation oder Beschreibung der Phänomene. Es werden theoretische Konzepte gebildet, die einen Erklärungswert für die untersuchten Phänomene besitzen. Das Zweite ist das theoretische Sampling. Ich habe immer wieder diese Leute getroffen, die Berge von Interviews und Felddaten erhoben hatten und erst hinterher darüber nachdachten, was man mit den Daten machen sollte. Ich habe sehr früh begriffen, dass es darauf ankommt, schon nach dem ersten Interview mit der Auswertung zu beginnen, Memos zu schreiben und Hypothesen zu formulieren, die dann die Auswahl der nächsten Interviewpartner nahelegen. Und das Dritte sind die Vergleiche, die zwischen den Phänomenen und Kontexten gezogen werden und aus denen erst die theoretischen Konzepte erwachsen. Wenn diese Elemente zusammenkommen, hat man die Methodologie« (Strauss, 1991, S. 74f.).

In diesem Sinne wurde in dem Forschungsvorhaben die Theoriebildung in einer Auseinandersetzung mit praxeologischen Forschungskriterien, Elementen des Vollzugs von Praktiken wie Verkörperung, Materialität, Situationalität und Beobachtung in Anlehnung an die Grounded Theory umgesetzt. Das konkrete Vorgehen und der kreative Umgang mit dieser Methode wird in den folgenden Kapiteln erläutert.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Praxisforschung setzt nicht bei den Absichten der beteiligten Individuen an, sondern konzentriert sich auf deren Handlungen. In dieser Studie konzentriere ich mich als Forschende auf deren Antworten, auf Impulse, die eine Handlung nach sich ziehen. Im Sinne der Grounded Theory werden Konsequenzen aus entsprechenden Praktiken gezogen und ausgedeutet. Dabei geht es nicht um Ursachenforschung. Dass die Grounded Theory als Forschungsmethode ausgewählt wurde, ist unter anderem auch folgenden Aspekten geschuldet: Mithilfe der Kategorien (hier, in dieser Forschungsarbeit, Praxisrahmen) soll die Komplexität und Bewegung der Wirklichkeit möglichst weitgehend eingefangen werden (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 89). Das methodische Vorgehen zur Bearbeitung und Klärung der im Vorhaben aufgezeigten Forschungsfragen verortet sich in der qualitativen Sozialforschung. Diese zeichnet sich durch das Erfassen von Denkweisen und Prozessen aus (vgl. Kattmann, 2012, S. 102). Als ethnografische Studie konzipiert, findet die empirische Untersuchung eines Versuchs im performativ angelegten Theaterunterricht statt, welcher auf der Basis des theoretischen Samplings nach »konkret-inhaltlichen statt abstrakt-methodologischen Kriterien, nach der Relevanz statt nach seiner Repräsentativität« (Flick, 2004, S. 105) in Kombination mit der Strategie der »Best-Practice-Beispiele« ausgewählt wird (vgl. Barthel, 2017a, S. 20–24).

Nicht alles praktische Handeln folgt einer Absicht. Man kann auch nicht alles, was man weiß, explizieren. Der zu analysierende Theaterprozess beinhaltet die Handlungen (hier Antworten auf Irritationsmomente) des performativen Vollzugs der Performer*innen (hier Schüler*innen und Künstler*/Lehrer*).

Die Forschungsmethode für ein Forschungsvorhaben im beschriebenen Feld ist der Performative-research-Ansatz (praxeologischer Schwerpunkt), in Kombination mit den Datenauswertungskriterien der Grounded Theory (nach Corbin & Strauss, 1996).

Die praxeologische Forschung orientiert sich weder am Input des Unterrichts, den Einstellungen, Absichten und Zielen von Lehrpersonen noch am Output, den Schüler*innenleistungen im Sinne der pädagogisch-psychologischen Schulleistungsmessung, sondern an der Performanz des Lehrens und Lernens, am praktischen Vollzug von Unterricht.

Praktiken werden ausdrücklich als bewegt verstanden. Sie verändern sich in ihren Aktualisierungen durch immer neue Teilnehmer*innen kontinuierlich.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Praxeologische Forschungstheorien arbeiten perspektivisch mit »Point of views«.[4] Nicht teilnehmende Beobachtung gestützt durch Forschungsprotokolle, Videobegleitung, Expert*inneninterviews und Gruppendiskussionen bilden den Starting Point[5] der praxeologischen Vorgehensweise für diese Forschungsarbeit.

So geht es in der Arbeit mit der Grounded Theory vermehrt darum, gegenstandsverankerte, konzeptuell dichte und gut integrierte/verankerte/zusammenhängende Theorien zu entwickeln (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 25f.). Das Vorgehen der Grounded Theory zeichnet sich auch durch miteinander verknüpfte Handlungs- und Interaktionssequenzen aus. Diese machen laut GTM den Prozess des Forschungsvorgangs aus (Strauss & Corbin, 1996, S. 119).

Im zweiten Schritt der Forschungsarbeit wird ein Modell für die künstlerisch orientierte Theaterpädagogik im Rahmen einer Auswahl von didaktischen Fragen diskutiert und anhand ausgewählter exemplarisch-performativer Situationen vorgestellt. Schwerpunkt ist hier der künstlerisch-ästhetische Aspekt für eine systematische Weiterentwicklung von performanceorientiertem Theaterunterricht und einer neuen performanceorientierten Fachkultur. Dabei spielen die sogenannten Konsequenzen und Interaktionen, die sich als Antworten zeigen, eine wichtige Rolle (Strauss & Corbin, 1996, S. 85).

Zum Ende meiner Forschungsarbeit werde ich im Sinne der GTM dieses erarbeitete Modell vorstellen. Dieses ›grounded‹ und kondensiert die Ergebnisse der entsprechend vollzogenen Grounded Theory. Begründen lässt sich das Modell anhand aller extrahierten Sequenzen.

Im Folgenden werden die für diese Forschungsarbeit relevanten Begriffsordnungen vorgestellt. Diese wurden anhand der Daten selektiert und herausgearbeitet. Im Sinne der Transparenz und für die Nutzung im weiteren Verlauf der Forschungsarbeit werden die Begriffe im Anschluss definiert.

An dieser Stelle ist es mir wichtig aufzuführen, dass meine Forschung eine Interpretation ist. Eine von vielen. Dass ich einen Deutungsvorschlag vorlege, den ich anhand meiner Daten begründe, ist die Basis meiner empirischen

4 Z. B. werden nach dem erkenntnisleitenden Interesse Befragungen durchgeführt und in exemplarischer Begleitung von Künstler*innen oder Lehrer*innen in Projekten an der Schule beobachtet und erörtert.

5 Der Begriff ›Starting Point‹ ist in der Erarbeitungsform der Devising Performance beheimatet. Er wird hier als Ausgangspunkt für praktische Umsetzung und Theorie genutzt (vgl. Hilliger, 2018, S. 27–29).

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

qualitativen Arbeit. Im Folgenden erläutere ich wie die praxeologische Untersuchung funktioniert hat und welche Antworten ich rekonstruiert habe. Zentral sind dann die entsprechenden Handlungen und Praktiken für den performativen Theaterunterricht.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

5 Analyse

Generell kann für den Analyseteil vorweggenommen werden, dass Fremdheitsmomente und im Zuge dessen das jeweilige Irritationsmoment eine Kommentarfunktion in der Gruppe (hier in dem Theaterkurs) zum Vorschein bringen. Die Kommentarfunktion ist eine Funktion, die sich aus den Praktiken und Handlungen im Rahmen der Versuche zu Irritationsmomenten in der performanceorientierten Unterrichtsgestaltung herauskristallisiert hat. Gäbe es keine Fremdheits- und Irritationsmomente, würde es möglicherweise auch keinen Kommentar der Mitperformer*innen geben.

Wichtig ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass in der folgenden Analyse weder genauer auf psychologische Aspekte der Antworten noch im Detail auf sprachwissenschaftliche Aspekte eingegangen wird. Wenn die Irritation eine Gefühlserfahrung ist, dann zeigt sich die Irritation in den Praktiken der Performer*innen, und genau das wird von mir untersucht (Rekonstruieren von Praktiken).

Für den von mir vorgelegten Analyseteil ist es wichtig, die diversen Antworten auf mögliche Irritationsmomente anhand unterschiedlicher Beispiele, im Verlauf der Forschungsarbeit Sequenzen genannt, deutlich zu machen und somit die Theorie zu stärken. Die von mir ausgewählten Sequenzen zeigen in ihrer Dichte Parallelen und Unterschiede der Antworten der Performer*innen auf und sind aufgrund ihrer Offenheit und Mehrdeutigkeit für eine Reflexion und Diskussion ausgewählt worden.

Es soll deutlich werden, dass der Fokus dieser Arbeit auf der konkreten Betrachtung und Beobachtung von Praktiken liegt. Aus diesem Grund werden alle Kapitel im Analyseteil mit Verben, als aktive, sich stetig in Bewegung befindende Praktiken betitelt. Der Analyseteil ist eine mögliche Sichtweise auf die Auswirkungen von Irritationsmomenten während des performativen Theaterunterrichts. Sicherlich gibt es eine Vielzahl an weiteren Irritationsmomenten, welche nicht abschließend abbildbar ist.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Um die Kapitelordnung zu erläutern, werden zuerst das Phänomen Gefahr und die entsprechenden Praxisrahmen sowie deren Verhältnis zueinander vorgestellt. Ich verwende im Textverlauf folgende Begriffe in entsprechender Reihenfolge: 1. Phänomen, 2. Praxisrahmen, 3. Praktik, 4. Handlungen.

5.1 Praxisrahmen

Aus praxeologischer Sicht geht es im hier ausgeführten Forschungsvorhaben um die eingehende Betrachtung der Handlungen im untersuchten Theaterunterricht. Die Nähe zum Begriff ›Praxis‹ ist eindeutig, daher wird der Begriff ›Kategorie‹ durch den Begriff ›Praxisrahmen‹ ersetzt. Der Praxisrahmen versteht sich als übergeordneter Begriff der gefundenen Ordnung, innerhalb derer sich entsprechend zusammenhängende Praktiken zeigen. Der Praxisrahmen meint die Kontextualisierung (Situativität) und den (hier festgemachten, ausgewählten) Raum (Rahmen, in dem Handlungsraum ist), innerhalb dessen sich Praktiken und Handlungen vollziehen. Im Zusammenhang dieses Praxisrahmens kommt es zu einem Bündel von Handlungen, sogenannten Praktiken. Im Rahmen dieser und rückgebunden an diese zeigen sich Handlungen, die im direkten Zusammenhang mit dem jeweiligen Praxisrahmen und der jeweiligen Praktik stehen. Die im Folgenden zu definierenden Praktiken und Handlungen zeigen sich in Beziehung zu den entsprechend unterschiedlichen Praxisrahmen.

5.2 Praktik

Der Vollzug von Praktiken findet immer in Ko-Aktivität mit anderen Subjekten, Dingen, Artefakten innerhalb den räumlich-materiellen sowie situationalen Rahmungen statt (vgl. Klein & Göbel, 2017, S. 16). Praktiken sind die Summe von Handlungen. Eine Handlung ist die singuläre Betrachtung, der singuläre Bezug einer Praktik (sozusagen die Realisierung und Umsetzung). Praktik definiert sich hier in der vorliegenden Arbeit immer als eine Summe von Handlungen, die von unterschiedlichen Individuen ausgeführt werden.

Für meine Studie beobachte ich ausschließlich Handlungen; die Handlungen beziehe ich interpretativ auf die Forschungsfrage. Praktiken sind Handlungen und laut Waldenfels Antwortweisen, die die Grundlage meiner Forschung bilden.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Der Soziologe Reckwitz fasst dabei die handelnden Körper als Subjekte auf, die nur im Vollzug von Praktiken existieren und Produkte kulturell spezifischer Praktiken sind (vgl. Reckwitz, 2008, S. 125). Ihm zufolge sind Praktiken vom Know-how abhängige Verhaltensroutinen, und das den Praktiken inhärente Wissen schreibt sich in die Körper der Subjekte während der Ausführung von Tätigkeiten, also während des performativen Vollzugs ein (vgl. Reckwitz, 2003, S. 289). Die Subjekte können hier als Bündel von praktischen Wissensformen verstanden werden, die sich in den gesellschaftlichen Praktiken nur aktualisieren, jedoch weder intentional noch reflexiv (vorpraktisch) vorausgesetzt werden können. Praktiken bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen dem Routiniert-Sein einerseits und der Unberechenbarkeit interpretativer Vorgänge andrerseits (vgl. Reckwitz, 2003).

> »Wenn Praktiken generell als sich wiederholende und intersubjektiv verstehbare, körperlich verankerte Verhaltensweisen – auch im Umgang mit Artefakten – zu verstehen sind, in denen ein implizites Wissen verarbeitet wird und die immer auch die Sinne auf eine bestimmte Weise organisieren, dann sind ästhetische Praktiken solche, in denen routinemäßig Sinne und Affekte als selbstbezügliche modelliert werden« (Reckwitz, 2012, S. 81).

Das bedeutet, dass hier Sinne und Affekte aufgrund der im Vorhinein beschriebenen Unberechenbarkeit von interpretativen Prozessen und Vorgängen Praktiken aufzeigen und als Praktiken beschrieben werden können. Diese erneuern sich im Modus des Vollzugs und in Verbindung mit dem Performativen stetig, und eröffnen ein *performed knowledge* (siehe Kapitel 3), welches jedes Mal in der Flüchtigkeit des Sich-Ereignens neu sein kann. Es sind nach Reckwitz und in Bezug auf Hirschauer nicht ausschließlich Wissensformen die angelegt sind. Eigene soziale Logiken werden im Feld flüchtig neu erschaffen und umgesetzt. Diese äußern sich im individuellen Vollzugsgeschehen (vgl. Kleinschmidt, 2016, S. 49). Bezogen auf die mikrosoziologischen Praxistheorien betonen in dieser Forschungsarbeit die Praktiken nicht die selbst-bildende, sondern die selbst-darstellende Seite von Praxis (vgl. Klein, 2019).

Im Laufe der Forschung erweisen sich einige der Praktiken als ästhetisch nutzbar, die für den performanceorientierten Theaterunterricht herausgearbeitet werden. Abschließend und rückbezogen auf das Kapitel praxeologische Forschung richtet sich der radikale Praxisbegriff (Hirschauer 2014) nicht an bestehenden Wissens (-Ordnungen) aus, sondern an einem in Praktiken, im Tun erzeugten Wissen (vgl. Klein, 2019, S. 366).

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

5.3 Handlungen

Unter Praktik werden die entsprechenden Handlungen aufgeführt. Diese Handlungen machen den jeweiligen Praxisrahmen und die dazugehörigen Praktiken aus. Sie sind im Gefüge der Begriffsordnung unterhalb des Praxisrahmens und unter der Praktik anzusiedeln, tauchen in den Antworten der Protagonist*innen aber sehr unterschiedlich immer im Zusammenhang mit der entsprechenden Praktik und übergeordnet zum entsprechenden Praxisrahmen auf. Die Handlungen vollziehen die jeweilige Praktik und machen diese aus.

Die Handlungen sind die Einzelhandlungen, diese werden in den Praktiken aufgenommen. Es gibt Handlungen, die die gleiche Funktion haben; diese zeigen sich in unterschiedlichen Situationen und vollziehen unterschiedliche Praktiken, sie tauchen auch in verschiedenen Praxisrahmen auf (siehe folgende Kapitel). Die Handlungen zeichnen sich durch ihre Vielseitigkeit und Doppeldeutigkeit aus. Sie können aus unterschiedlichen Blickwinkeln situativ betrachtet werden und unterschiedliche Reaktionen und Antworten in Performer*innen und Rezipierenden hervorrufen.

Die Grafik zeigt den Zusammenhang von Praxisrahmen, Praktik und Handlungen.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

6 Phänomen Gefahr

Ausgangspunkt und Narrativ der entsprechenden Forschung ist das aufgetauchte Phänomen Gefahr und die darauf gerichteten Praxisrahmen und Praktiken. Diese stehen in Korrelation zu den realisierten Handlungen im Modus des Vollzugs. In der folgenden Sequenz wird das entstehende Phänomen Gefahr[1] dargestellt. Gefahrepistimologisch erläutert, bedeutet versuchen, riskieren. Es zeigt ein untypisches Narrativ für den pädagogisch – didaktischen Zugriff. Im Regelunterricht wird Gefahr vermieden. In den Ergebnissen meiner Arbeit zeigt sich aber, dass die Gefahr[2] in vielerlei Hinsicht für Innovation, Gestaltungsdrang, Irritation und Kreativität sorgt. Das Phänomen Gefahr kann anhand der Daten nicht ohne die darauf gerichteten Praktiken und Handlungen rekonstruiert werden. Erst über die darauf gerichteten Praktiken können das Phänomen Gefahr sowie der sich aus diesen Praktiken ergebende Möglichkeitsraum sichtbar gemacht werden.

Die Konsequenzen aus diesen Praktiken und Handlungen, die sich im Zusammenhang ergeben und auf das Phänomen Gefahr richten, werden später (in Kapitel 8) mit meinem für die Theorie sensibilisierten Blick in spieleröffnende Praktiken, den Ausgang offenhaltende Praktiken und spielbeendende

1 Gefahr (9. Jh. Form 15. Jh.) Mhd.geväre ›Hinterlist, Betrug‹ zu älterem mhd. (ge)väre, ahd. fära,as.Fär. ›Nachstellung‹ aus g- *färöf ›Nachstellung, Gefahr‹ , auch in anord.fär n. ›Feindschaft, Betrug‹. ae fär m. Dehnstufige Nominalbildung zu einer Wurzel ig (eur) *per – ›versuchen, riskieren‹ in l'periculum n. ›Gefahr‹ , l. experimentum n. ›Versuch, Prüfung‹, gr. Peira ›Erfahrung, Versuch‹. Vermutlich eine Bedeutungsspezialisierung der Wurzel ig. (eur) *durchdringen, hinübersetzen (s. fahren, führen) Kluge, Friedrich (1999 S. 305).

2 Nach dem offenen, axialen und selektiven Kodieren (Forschungsmethode, GTM) des Datenmaterials, hat sich stetig das Phänomen Gefahr durchgesetzt und weitere Praktiken mit konstitutierenden Handlungen hervorgerufen.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Praktiken eingeteilt. Wie diese Einteilung zustande kommt, wird in den folgenden Kapiteln ausführlich anhand von entsprechenden Praxisrahmen dargestellt.

Das Phänomen Gefahr stellt den Schwerpunkt dieser Forschungsarbeit im Zuge des dreistufigen Kodierverfahrens (offen, axial, selektiv) der GTM dar.

Die Gefahr als Phänomen ist ein extrinsisch motiviertes Moment, welches durch sein Auftreten entsprechende Praxisrahmen und Praktiken hervorruft. Das Phänomen lässt sich anhand der Daten beschreiben. Die realisierten Praktiken der Performer*innen richten sich auf und können immer wieder rückgebunden werden an dieses Phänomen. Im Folgenden soll analysiert werden, wie sich das in den Daten zeigt.

Auf das Phänomen Gefahr wird in der zu analysierenden Praxis unterschiedlich reagiert. Im Folgenden ist ein Beispiel angeführt, an dem sich das Phänomen Gefahr und die darauf gerichteten Praktiken sowie deren Handlungen prototypisch aufzeigen lassen. Mit den Praktiken wird auch der sich daraus ergebende Möglichkeitsraum für performanceorientierten Theaterunterricht sichtbar gemacht. Ausgangspunkt für diesen Analyseteil ist eine Aktion der Performerin Jenni, die sich im dritten Stock in ein weit geöffnetes Fenster legt. Exemplarisch lässt sich an diesem Textabschnitt (Transkript[3]) das Phänomen Gefahr grundlegend erfassen:

> Ein partizipierender Performer (mit Smartphone in der Hand) reagiert auf die Performerin, die sich in das offene Fenster gelegt hat, mit dem Ausruf: »Jenni, tu es.« Während der rezipierende Performer dies sagt, läuft er mit einem erschrockenen Blick auf das offene Fenster zu. (Transkript V: Digitale Lebenswelt, Z. 243–247) (verbal und non-verbal)

Im Transkript findet sich eine weitere Reaktion auf die eben beschriebene Fenstersequenz, die die Relevanz und Wichtigkeit dieser riskanten Situation unterstreicht. Direkt im Anschluss reagiert ein weiterer Performer (Carlos) auf die im Fenster liegende Person wie folgt:

> *Die Augen sind weit aufgerissen, das Handy ist mit ausgestrecktem Arm vor der Brust auf die Aktion am Fenster gerichtet. Direkt im Anschluss an diese erste Äußerung kommentiert ein weiterer aktiver Rezipierender Folgendes: Carlos: »Oh mein*

3 Wie bereits oben erwähnt (S. 2) ist das entsprechend zitierte Datenmaterial in vollem Umfang über die Autorin einsehbar. Es wurde hier aufgrund des Umfangs und im Sinne der Leser*innenfreundlichkeit reduziert.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

*Gott, Jenni, Digga!« Dabei schaut er abwechselnd zum Fenster, aber auch zu seinem Smartphone. Die partizipierenden Rezipierenden bewegen sich im Raum mit kleinen Schritten, sie schauen suchend umher und versuchen, jegliche kollektive Handlung der aktiven Performer*innen zu entdecken und aufzunehmen. (Transkript V: Digitale Lebenswelt, Z. 248–254)*

Die vorgestellte Sequenz löst eine Reihe von Handlungen aus. Es finden sich sowohl der Praxisrahmen *Riskieren*, die Praktik *Ins-Extrem-Gehen* als auch weitere in den folgenden Kapiteln aufgeführte Handlungen. Erkenntlich werden diese aus raschen Bewegungen und Schritten der Performer*innen hin zum Fenster sowie aus den suchenden Blicken und dem Ausdruck »Oh mein Gott, Jenni«.

Das Phänomen Gefahr wirkt in allen extrahierten Sequenzen destabilisierend auf die situative Realität des Unterrichts und bringt Bewegung und Veränderung hervor. Letztlich führt dies zu einer Transformation der Ausgangssituation. Wie sich diese etabliert und verändert, zeigt sich anhand weiterer Sequenzen, die sich als Praktiken und Handlungen strukturieren und im Folgenden vorgestellt werden.

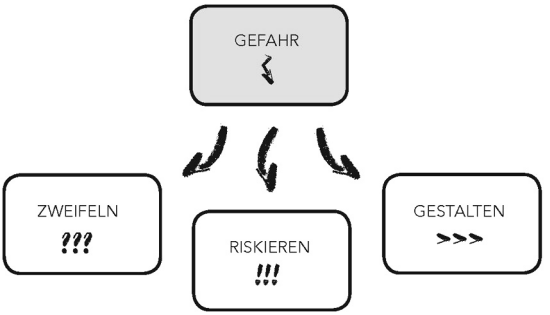
Das Phänomen Gefahr steht im direkten Zusammenhang mit den Praxisrahmen *Zweifeln, Riskieren* und *Gestalten*. In den darauffolgenden Kapiteln sind die Performer*innen mit dem Phänomen unterschiedlich umgegangen. Die Antworten der Performer*innen zeigen, dass sich einige der Beteiligten intentional in Gefahr begeben. Zudem machen die unterschiedlichen Praktiken deutlich, dass man sich einer Gefahr aussetzen und mit dieser spielen kann. Im Folgenden werden ausgewählte Sequenzen einen Einblick in den Forschungsprozess geben, um dann zu einer Transferleistung für Theaterunterricht zu kommen.

Für die Relevanz und den möglichen Mehrwert im Theaterunterricht ist es als Forscherin, die aus der performativen Kunstpraxis und deren Vermittlung kommt, wichtig, die neu entstehende Theorie vom Phänomen Gefahr aus zu erzählen. Denn dieses Phänomen bietet meines Erachtens für die ästhetisch-künstlerische Schwerpunktsetzung im performativen Unterrichtskontext die meisten Anhaltspunkte für eine produktive, spannungsreiche Weiterführung. Ob dies tatsächlich der Fall ist, wird sich im Verlauf der Studie klären.

In der hier aufgeführten Grafik sind alle ausgearbeiteten Praxisrahmen in Beziehung gesetzt. Diese werden chronologisch in ihren Zusammenhängen in den folgenden Kapiteln ausgearbeitet.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Wie in der Grafik zu sehen ist, bilden sich die drei Praxisrahmen im Zuge des auftretenden Phänomens Gefahr.



6.1 Praxisrahmen Riskieren

In diesem Kapitel sollen die entsprechenden Handlungen, die im Zusammengang mit dem Praxisrahmen *Riskieren* im empirischen Datenmaterial auftauchen, vorgestellt werden. Dabei zeigt sich die Praktik *Ins-Extrem-Gehen*. Das *Riskieren* als Praxisrahmen zu benennen, bedeutet im Kontext der vorliegenden empirischen Daten, dass Momente des Nichtwissens, der Unsicherheit begrüßt und intentional gesucht werden. Der Praxisrahmen *Riskieren* kann als irritationsfreundlich bezeichnet werden. Die dazugehörigen Handlungen strukturieren sich wie folgt und können in direkter Beziehung zueinander gesetzt werden: *Stören, Schockieren, Provozieren, Überraschen, Sicherheit-Finden, Kontrolle-Verlieren, Unterbrechen* und *Dialogisieren*. All diese Handlungen weisen unterschiedliche Dimensionen und Aspekte des Umgangs mit Irritationsmomenten innerhalb des Praxisrahmens *Riskieren* auf. Entsprechend legitimieren sie die Praktik *Ins-Extrem-Gehen* und machen diese aus.

Körperliches Handeln in Bezug auf *Riskieren* im Rahmen des Phänomens Gefahr und verbales Handeln zeigen sich häufig gleichzeitig und in einem stetigen Nebeneinander innerhalb des Praxisrahmens *Riskieren*. Exemplarisch findet sich zum Beispiel diese Sequenz im Material.

In den vorliegenden Sequenzen wird ein Ausschnitt aus der Performance, die Ali und Zarah zum Thema Grenzüberschreitungen angeleitet haben, genauer betrachtet. Auf dieses Moment des *Ins-Extrem-Gehens* (Praktik) und so-

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

mit des intendierten Spiels mit Schockmomenten möchte ich in diesem Abschnitt den Fokus legen, da hier die Kommentarebene als Indikator für mehrere mögliche Irritationsmomente besonders deutlich wird. Dafür werden exemplarische Momente aus dem Videotranskript genauer untersucht:

> Ein Performer (Ali) sitzt in der Mitte des Klassenraumes auf einem Stuhl. Er schaut geradeaus in den Raum mit einem breiten Lächeln und einem auffordernden Blick. Alle anderen stehen in einem weiten Kreis um ihn herum. Zarah, eine Performerin, nimmt einen Rasierapparat aus einem Rucksack, tritt in den Kreis zum Performer (Ali) hin und schreit laut mit ausgestrecktem Arm. »Amir, rasier sein Haar!«, sie räuspert sich, setzt erneut an und fordert wieder auf. »Amir, rasier sein Haar!«
>
> Nach der ersten Aufforderung beginnt eine außenstehende Performerin zu lächeln und zeitgleich äußert ein anderer Performer ein sehr direktes »Hey« und unterstreicht dies mit einer Hand, die sich von oben nach unten in den Raum bewegt.
>
> Der aufgeforderte Performer (Amir) geht zögerlich in Richtung des Performers auf dem Stuhl, er hat die Arme vor der Brust verschränkt. (Transkript II: Haareschneiden Ali, Z. 45–55, Video 6: 40:33)
>
> Während der Performer, der aufgefordert wurde, das Haar zu rasieren, mit dem Rasiergerät das Schneiden beginnt, kommentieren alle umstehenden Performer*innen […]. (Transkript II: Haareschneiden Ali, Z. 62–63)
>
> Drei weitere Performer*innen (hier Lehrer, Performerin Zamira und ein weiterer Performer) beginnen zu lächeln und blicken suchend um sich. […] Amir schaut desorientiert nach links und rechts, und ein Performer (Carlos) fragt: »Hey, was soll das? Ich schwöre …« (Transkript II: Haareschneiden Ali, Z. 59–61) (non-verbal und verbal)

Anhand dieser Textabschnitte kann in einer Rekonstruktion festgehalten werden, dass hier sowohl verbale wie auch non-verbale Antworten eine entscheidende Rolle spielen für die Sortierung in eine entsprechende Ordnungslogik. Das Lächeln, der suchende Blick und das zögerliche Laufen sowie das Verschränken der Arme vor der Brust sind Handlungen, die Antworten auf eine hier entsprechend geforderte Handlungsanweisung (die Aufforderung zum Haareschneiden) darstellen. Diese verbalen und non-verbalen Kommentare sind Konsequenzen und zeigen Zusammenhänge zur Handlung

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Schockieren. Hier wird der Moment des Geschockt-Seins besonders deutlich. Die Praktik des *Ins-Extrem-Gehen* äußert sich in dem deutlichen Handlungsimpuls und dem Tonfall der Performerin, die die Praktik initiiert hat. Hier wird non-verbal agiert. Die Performerin macht einen Schritt in Richtung des Performerkollegen (Ali), es zeigt sich eine aktive Geste, die zu etwas hinführt.

> *Zarah […] tritt in den Kreis zum Performer (Ali) hin und schreit laut mit ausgestrecktem Arm.* (Transkript II: Haareschneiden Ali, Z. 47–49) (verbale und non-verbale Antwort)

Das laute Schreien und der ausgestreckte Arm unterstreichen die Praktik des *Ins-Extrem-Gehens*, da sich dreierlei Komponenten zeigen: Stimmführung, Schritt und Bestärken der inneren Haltung durch die Geste. Eine weitere Verdichtung der Situation des *Ins-Extrem- Gehens* wird in der Wiederholung der entsprechenden Aspekte deutlich.

> […] sie räuspert sich, setzt erneut an und fordert wieder auf. (Transkript II: Haareschneiden Ali, Z. 49)

Das Räuspern konnotiert ein Auf-sich-aufmerksam-Machen, die erneute Aufforderung unterstreicht den Drang und die Verdichtung der Situation bzw. deren Dringlichkeit (Dringlichkeitsaspekt hat hier mit Gefahr zu tun). Das Bekräftigen der Aussage und der Aufforderung wird in dem Stimmeinsatz deutlich.

Eine Kettenreaktion wird insofern ausgelöst, als einige Performer*innen mimisch auf diese Ansage reagieren, indem sich unsicheres Lächeln in den Gesichtern zeigt. Das mimische Verhalten des Lachens ist ein klares Moment der Distanzierung in Bezug auf das Geschehen. Zudem lässt sich mehrfach eine körperliche Abwehrreaktion beobachten. Das zögerliche Laufen von Amir, dem Performer, der aufgefordert wurde, die Haare zu rasieren, ist ein weiteres Indiz für die Handlung des *Schockierens* in der entsprechenden Situation. Ausgelöst und möglicherweise auch verdichtet wird diese Handlung in dem lauten Schrei und in dem direkten Ansprechen mit Namen (hier hat dies die Performerin Zarah gemacht). Eventuell möchte die Performerin Zarah mit ihrem Tonfall und dem Einsatz ihrer Stimme die übrigen Performer*innen in die Irre führen bzw. diese schockieren.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> […] *zeitgleich äußert ein anderer Performer ein sehr direktes »Hey« und unterstreicht dies mit einer Hand*, […]. (Transkript II: Haareschneiden Ali, Z. 52–53) (verbal und non-verbale Antwort)

Das Bild des *Ins-Extrem-Gehens* wird in dem lauten »Hey« (konnotiert mit Überrascht-Sein) deutlich. Zudem verdichtet sich diese Praktik in der Geste der Hand. Diese Handlung zeigt sich innerhalb der Praktik *Ins-Extrem-Gehen* und rückgebunden an den Praxisrahmen *Riskieren*. Non-verbale und verbale Handlungen korrelieren miteinander. In direktem und unmittelbarem Zusammenhang mit der Handlung *Schockieren* zeigt sich die Handlung *Provozieren* im Datenmaterial.

> Innerhalb des Praxisrahmens *Riskieren* zeigt sich eine weitere Form der Praktik *Ins-Extrem-Gehen*. Die Handlung *Provozieren* verdichtet sich hier in dem Verhalten von Performer Ali. […] dreht sich der sitzende Performer sehr rasch um und schreit: »Oh, Amir, was soll das?« Dabei dreht er den Oberkörper zum rasierenden Performer hin und hebt fluchtartig den Arm als unterstreichende Geste der Empörung. (Transkript II: Haareschneiden Ali, Z. 67–69) (verbal und non-verbal)Amir reagiert auf den Schrei mit einem Schritt nach hinten; er vergrößert den Abstand. (Transkript II: Haareschneiden Ali, Z. 70) (nonverbal) Die bewusste *ins Extrem gehende* Praxis des Performers Ali zeigt sich im Tempo von dessen Bewegungen, das durch das Überraschen des Performers Amir strukturiert wird.

Die Summe aller herausgearbeiteten Handlungen *Stören, Schockieren, Provozieren, Überraschen, Kontrolle-Verlieren, Sicherheit-Suchen, Unterbrechen, Dialogisieren* bündelt sich in der Praktik *Ins-Extrem-Gehen*, diese findet im Praxisrahmen *Riskieren* unter Rückbezug auf das Phänomen Gefahr statt. Eine mögliche Konsequenz der Praktik des *Ins-Extrem-Gehens* ist, dass jemand die *Kontrolle verliert*. Eine damit in Verbindung stehende Handlung kann der Versuch sein, *Sicherheit zu suchen*. Und das kann man zum Beispiel versuchen zu realisieren und zu erreichen, indem man *unterbricht* oder *dialogisiert* (dabei ist das *Dialogisieren* eine sprachliche Metaebene der/als Unterbrechung), weil das *Dialogisieren* den nonverbalen unmittelbaren Handlungsvollzug der Bewegungen unterbricht. Diese Handlungen werden dementsprechend durch das Phänomen Gefahr hervorgerufen und initiiert.

Ich kann *ins Extrem gehen*, indem ich *Sicherheit suche* oder auch, wenn ich diese suche, weil ich diese dringend benötige (Steigerung in der Dramatik des *Sicherheit-Suchens* und im Zuge dessen wird die handelnde Person *ins Extrem*

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

gehen). Eine Folge des *Ins-Extrem-Gehens* ist, dass ich die *Kontrolle verliere*. Eine mögliche darauf gerichtete Handlung ist, dass man anfängt zu *Dialogisieren,* um die Kontrolle wiederzufinden. Oder dass man die Handlung unterbricht, um die Kontrolle wiederzugewinnen. *Sicherheit-Suchen* und *Kontrolle-Verlieren* sind zwei Seiten einer Medaille. Man versucht, die Sicherheit wiederzufinden, weil einem in dem Moment die Kontrolle entgleitet. Man hat das Bedürfnis nach Sicherheit, verliert aber in diesem Moment die Kontrolle.

Das *Riskieren* spielt mit dem Phänomen Gefahr und kennt den Ausgang der entsprechenden Situation nicht. Die performative Situativität im Kontext des Theaterunterrichts verfügt über keinerlei Kontrollmomente und lässt Platz für den ungeordneten, spontanen Umgang mit Körpern, Material und Raum. Der Spielcharakter wird hier im unmittelbaren Vollzug der rekonstruierten Handlungen und in deren Zusammenhang und Verhältnis zueinander offenbar. Das *Riskieren,* das Eingehen eines Risikos ist eine relativ häufige Antwort einiger Performer*innen. Sie ist besonders bei den Performer*innen zu beobachten, die sehr performanceerfahren bzw. mutig und offen mit den diversen Handlungsimpulsen umgehen.

Abschließend möchte ich das *Unterbrechen* und das *Dialogisieren* nochmals genauer betrachten und die Frage nach deren Funktion stellen. Es handelt sich dabei, so viel lässt sich feststellen, um eine Form des *Sich-Distanzierens*. An dieser Stelle lassen sich *Unterbrechen* und *Dialogisieren* als eine Handlung des *Sich-Distanzierens* beschreiben. Die vorhandenen Daten zeigen jedoch noch weitaus mehr Handlungen, die die Praktik des *Sich-Distanzierens* vollziehen. *Nachfragen, Reflektieren, Lachen* und *Sich-Wundern* sind ebenfalls Handlungen, die die Praktik des *Sich-Distanzierens* vollziehen und folglich können sie auch unter der Praktik *Sich-Distanzieren* subsumiert werden. Die Erkenntnisse, die in diesem Kapitel dargelegt wurden, lassen sich insofern erweitern, indem ich sie auf einen Begriff bringe und dies als Praktik des *Sich-Distanzierens* interpretiere (*Unterbrechen, Dialogisieren*). Daneben wurden noch andere Handlungen offenbar, die ich ebenfalls subsumieren kann. In direkter Verbindung steht hier der Praxisrahmen *Zweifeln*, der von weiteren Praktiken und Handlungen konstituiert wird.

6.2 Praxisrahmen Zweifeln

Der Praxisrahmen des *Zweifelns* existiert in den Antworten auf das Phänomen Gefahr im Rahmen des gesamten empirischen Materials. Es handelt sich

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

um einen von drei Praxisrahmen, der in seiner Dimension unterschiedliche Kettenreaktionen, ursprünglich hervorgegangen aus Fremdheits- und Irritationsmomenten, sichtbar macht. Diese äußern sich in der Praktik des *Sich-Distanzierens*. Die Praktik des *Sich-Distanzierens* realisiert und strukturiert sich in unterschiedlichen Handlungen: *Unterbrechen, Nachfragen, Reflektieren, Lachen, Dialogisieren und Sich-Wundern*. Im folgenden Abschnitt sollen die unterschiedlichen Handlungen vorgestellt werden. Diese legitimieren letztlich die Praktik *Sich-Distanzieren* und ereignen sich bzw. gehören alle zum übergeordneten Praxisrahmen *Zweifeln*, in dessen Handlungsraum sie sich zeigen.

Die Summe und die Beziehungen dieser vorgestellten Handlungen zeigen und legitimieren den Praxisrahmen *Zweifeln* und die Praktik *Sich-Distanzieren,* die in den Daten dominiert. Es kann festgestellt werden, dass die Handlungen *Nachfragen, Reflektieren, Lachen, Sich-Wundern* und *Dialogisieren* Formen bzw. Erscheinungen der Handlung *Unterbrechen* sind, die sich wiederum im Rahmen der Praktik *Sich-Distanzieren* zeigen bzw. abspielen und die Praktik des *Sich-Distanzierens* ausmachen.

Das *Zweifeln* als Praxisrahmen ist in den körperlichen Praktiken und den verbalen Äußerungen der Performer*innen durchgängig im Datenmaterial verankert. Es ergeben sich unterschiedliche Möglichkeitsräume für eine Betrachtung, die eine jeweils bestimmte Perspektive auf die Daten zeigen.

Laut GTM festigt der Schritt des Dimensionalisierens und des Ins-Verhältnis-Setzens[4] die gewonnenen Erkenntnisse aus dem Prozess des selektiven Kodierens und zeugt von einer tiefergehenden Zusammenführung der Erkenntnisse und Überschneidungen des axialen und selektiven Kodiervorgangs.

Zu Beginn beinahe jeder Praxis gab es Zweifel. Diese Zweifel wurden möglicherweise ausgelöst von vorangegangenen Irritationen. Nach dem Überwinden der Zweifel haben sich Abläufe ergeben. Diese Abläufe waren zum Beispiel in der Handlung des *Dialogisierens* ersichtlich. Das Zweifeln mit der Praktik *Sich-Distanzieren* und den vollzogenen Handlungen (*Nachfragen, Reflektieren, Lachen, Sich-Wundern, Dialogisieren*) sorgte dafür, dass sich neue

4 Um die Eigenschaften und Dimensionen der Kernkategorie zu bestimmen, ist folgender Forschungsschritt wichtig: »Die Kernkategorie muss wie die anderen Kategorien in Bezug auf ihre Eigenschaften ausgearbeitet werden. Wenn Sie die Geschichte richtig erzählen, sollte sie über das Offenbaren der Kernkategorie hinaus auch auf deren Eigenschaften verweisen« (Strauss & Corbin, 1996, S. 100).

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Irritationsmomente sowohl als eröffnende als auch den Ausgang offenhaltende und beendende Teilaspekte in der Performance zeigen konnten. Es sind performative Verfahrensweisen bzw. Strategien entstanden, die innerhalb des Phänomens Gefahr in unterschiedlichen Handlungen von den Performer*innen verhandelt und versprachlicht wurden. Diese werden in Kapitel 7 eingehender untersucht und für das entstehende Fachmodell (Kapitel 9) adaptiert. Unter dem Gesichtspunkt der Anforderungen an Theaterunterricht ist festzustellen, dass diese Praktiken, auf die sie verweisen, *spieleröffnend, den Ausgang offenhaltend und spielbeendend* sind. Es lässt sich konstatieren, dass das Ziel von performanceorientiertem Theaterunterricht spieleröffnend und gestaltend ist. Dieser Aspekt wird in den folgenden Kapiteln genauer betrachtet. Im folgenden Praxisrahmen *Gestalten* zeigt sich die Praxis *Freilegen* mit den Handlungen *Überraschen* und *Dialogisieren*. Darauf folgt das *Neugier-Zeigen*. Rückblickend lässt sich schon die vorab beschriebene Handlung des *Überraschens* als eine Handlung in der Praktik des *Freilegens* begreifen. Diesbezüglich ist es interessant zu beobachten, unter welchen Bedingungen sich hier die Handlung des *Dialogisierens* und die des *Überraschens*, die bereits in der Praktik des Sich-Distanzierens erläutert wurden, zeigen. Die Handlungen des *Überraschens* und des *Dialogisierens* sind gesellschaftlich positiv konnotiert und somit eröffnend.

Ergänzend ist eine weiterführende Erkenntnis der Forschungsarbeit das *Freilegen* als Praktik im Rahmen des Praxisrahmens Gestalten. Anhand meiner Untersuchung kann ich die Praktik des *Freilegens* erfassen.

Um die Analyseergebnisse abzuschließen, gilt es im Folgenden, den dritten Praxisrahmen, der im Zuge von auftretenden Irritationsmomenten eine größere Relevanz erhält, zu rekonstruieren. Dieser dritte Praxisrahmen ist für die Ausbildung und Schärfung des Kreativitätsverständnisses im performanceorientierten Theaterunterricht von großer Wichtigkeit, da er die Ebene des *Gestaltens*, des situativen Erfindens und der kreativen Umsetzung einbringt. Der Praxisrahmen des *Gestaltens* wird im nächsten Kapitel vorgestellt.

In einem späteren Abschnitt der vorliegenden Studie (Kapitel 8.1) wird dieser Praxisrahmen auch mit dem Kreativitätsbegriff des Soziologen Andreas Reckwitz in Beziehung gesetzt.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

6.3 Praxisrahmen Gestalten

Der Praxisrahmen *Gestalten* zeigt sich in direkter Verbindung der beiden oben beschrieben Praxisrahmen und geht einher mit der Praktik *Freilegen*. Die Praktik *Freilegen* wird von den Handlungen *Überraschen, Dialogisieren* und *Neugier-Zeigen* vollzogen. Festzustellen ist, dass zwei der Handlungen bereits in den anderen beiden Praxisrahmen vorkommen und eine der Handlungen, *Neugier-Zeigen,* eine Erweiterung darstellt.

Die Praktik *Freilegen* zeigt unmittelbare Möglichkeitsräume auf, die sich im Umgang mit Irritationsmomenten im Unterrichtsvollzug ergeben können. Die Bündelung der Handlungen *Überraschen, Dialogisieren* und *Neugier-Zeigen* sowie deren Zusammenhänge untereinander machen die Praktik des *Freilegens* aus. *Neugier-Zeigen* ist an dieser Stelle die Erweiterung der beiden Handlungen *Überraschen* und *Dialogisieren* und unterstützt den kreativen Gestaltungsprozess.

Es lässt sich feststellen, dass die Praktiken auf der normativen Ebene des Theaterunterrichts unterschiedliche Konsequenzen haben. Sie können *spieleröffnend* sein oder *spielbeendend* oder den *Ausgang offenhaltend*.

Im Theaterunterricht steht die *Spieleröffnung* im Vordergrund. Es sollen im Theaterunterricht in der Rahmung der Institution Schule immer wieder Situationen geschaffen werden, in denen *Spieleröffnendes* geschieht.

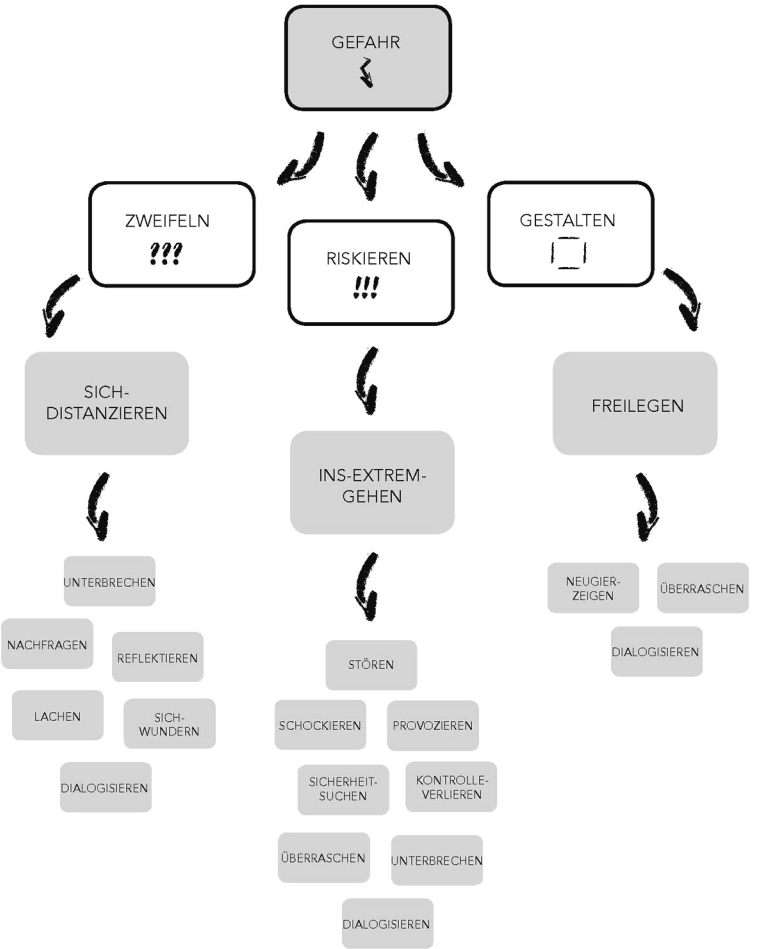
In den Antworten auf Irritationsmomente können fast in jeder Sequenz gestaltende Momente festgestellt werden. Der Wunsch nach Veränderung und die Motivation, in einem neuen Spielraum gestaltend aktiv zu werden, zeigt sich in beinahe jeder extrahierten Sequenz. Das heißt, die agierenden Performer*innen sind offen dafür, spielerisch etwas zu entwickeln. Es zeigt sich, dass die meisten Spieler*innen zügig eigenständig Gestaltungsformen und Handlungsimpulse finden, die in den entsprechenden Handlungen zum Ausdruck kommen. Spielräume entstehen auch dann, wenn diesen Handlungen Irritationsmomente vorausgegangen sind. Im Rahmen der entstehenden Spielräume können Kettenreaktionen und neue Irritationsmomente hervorgerufen werden. Eingebunden in die Spannungsverhältnisse Transformation und Beständigkeit, Routine und Instabilität äußern sich die entsprechenden Praxisrahmen mit ihren dazugehörigen und auf sie gerichteten Praktiken und Handlungen. Das Destabilisieren ist dabei für den Prozess des Unterrichts durchaus förderlich und zeigt das Zusammenspiel und den direkten Zusammenhang von Irritationsmomenten und körperlich-gestischen, verbalen und non-verbalen Kommentaren.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Konstatieren lässt sich außerdem, dass die Handlung des *Dialogisierens* innerhalb aller drei Praxisrahmen genutzt wird und dass ein überaus starker Drang nach Austausch innerhalb der Gruppe und ein Wunsch nach Gemeinschaft entstehen. Man kann hier von einer Polyfunktionalität der Handlung *Dialogisieren* sprechen. Diese wird an unterschiedlichen Stellen im Rahmen der Praxisrahmen vollzogen, dient aber immer dem gleichen Zweck, nämlich dem Ins-Gespräch-Kommen über die Situation. Möglich sind auch hier zwei Auslegungsaspekte und Perspektiven: Einerseits wird über eine vorangegangene Irritation gesprochen und sich im Gespräch abgesichert. Und andrerseits dient der Dialog auch dazu, Fragen zu stellen, zu animieren und gestalterische Momente auszuloten. Für das Unterstreichen der Wirkung von Irritationsmomenten und um zu erkennen, welche Konsequenzen die Praktiken auf entsprechende Irritationsmomente haben (ablesbar an den Antworten und den dazugehörigen Praktiken und Handlungen), ist die Handlung des *Dialogisierens* exemplarisch. Es wurden mehrere einzelne kurze Textsequenzen vorgestellt, die auf das Phänomen Gefahr und die entsprechenden Praxisrahmen zurückzuführen sind. Zudem wurde gezeigt, wie die daraus resultierenden Praktiken, strukturiert von den jeweiligen Handlungen, die Praxisrahmen füllen. Aus den unterschiedlichen *spieleröffnenden, -beendenden sowie den Ausgang offenhaltenden* Praktiken werden im Theaterunterricht häufig die *spieleröffnenden* Momente hervorzurufen und zu etablieren versucht, um einen möglichst fließenden, kreativen Gestaltungsprozess im Rahmen des Unterrichts anzuregen. Besonders charakteristisch für den Analyseteil und die entsprechende Empirie dieser Forschungsarbeit ist das sich gleichzeitige Ereignen (eine herausgearbeitete performative Verfahrensweise) aller Praxisrahmen, Praktiken und Handlungen. Als nächster logischer Schritt in der methodischen Ausarbeitung soll dies anhand folgender Unterrichtssequenz dargelegt werden, schließlich geschieht in der Unterrichtsrealität meist alles gleichzeitig.

Anhand der hier gezeigten Grafik werden alle aufeinander folgenden Konsequenzen und miteinander korrelierenden Ergebnisse in den Praxisrahmen, Praktiken und Handlungen aus dem Datenmaterial aufgezeigt und zusammengefasst.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -



Mit dem Herausarbeiten der unterschiedlichen im Zusammenhang stehenden Praxisrahmen, Praktiken und Handlungen, lassen sich die künstlerisch-ästhetischen Praktiken für einen innovativen Theaterunterricht bündeln. Mit dem Phänomen der Gleichzeitigkeit wird im folgenden Kapitel ein inhaltlicher Bogen gespannt und alle Handlungen und Praktiken werden exemplarisch im Zusammenhang aufgezeigt.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

7 Phänomen Gleichzeitigkeit

> »Handlung und Interaktion, die als Antwort auf oder zum Bewältigen eines Phänomens ausgeführt werden, bewirken bestimmte Ergebnisse und Konsequenzen. Diese sind nicht immer vorhersagbar oder beabsichtigt […]. Die Konsequenzen einer Handlung/Interaktion zu einem Zeitpunkt können so zu einem Teil der Bedingungen zu einem späteren Zeitpunkt werden« (Strauss & Corbin, 1996, S. 85).

In allen vorangegangenen Kapiteln wurden die Handlungen, die die Praktiken ausmachen und vollziehen, sowie die auf sie gerichtete Praxisrahmen getrennt und, nacheinander in Kürze analysiert und aufgezeigt. Auf diese Weise wurden die einzelnen Aspekte vereinfacht dargestellt; in der realen Unterrichtssituation ereignen sich die Handlungen gleichzeitig. Von dieser Gleichzeitigkeit, anders ausgedrückt von dieser performativen Realität, wird das folgende Kapitel handeln. Das gleichzeitige Geschehen soll komplexer anhand des nächsten Textabschnitts abgebildet werden. Beim Betrachten einer konkreten Unterrichtssituation wird deutlich, dass sich alle drei Praxisrahmen in einer Situation mit entsprechend zusammenhängenden Praktiken und Handlungen nachweisen lassen. Anhand der folgenden Sequenz, der Gleichzeitigkeit, sollen detailliertere Überlegungen zu Irritationsmomenten aufgeführt werden.

In der performativen Unterrichtsgestaltung des Oberstufenkurses der Stadtteilschule Niendorf zeigen sich Indizien für das Zusammenspiel und den Zusammenhang des Phänomens Gefahr mit den entsprechenden Beziehungen von allen herausgearbeiteten Praxisrahmen und Praktiken. In diesem Kapitel wird ein Aspekt (Relevanz für das Forschungsvorhaben) herausgegriffen und genauer analysiert. Das Spannungsverhältnis zwischen destabilisierenden und stabilisierenden Augenblicken wird an dieser Sequenz besonders deutlich. Non-verbale und verbale Äußerungen zeigen sich als häufig gleichzeitig stattfindende Kommentare in den rekonstruierten Antworten.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Diese können als Reaktionen auf oder Indizien für Irritationsmomente gelesen werden. Alle Handlungen, und dies ist das Entscheidende, sind nicht nacheinander, sondern gleichzeitig passiert.

PRAXISRAHMEN	PRAKTIK	HANDLUNG
Riskieren !!!	Ins-Extrem-gehen	Stören Provozieren Schockieren Kontrolle-verlieren Sicherheit-suchen Dialogisieren Unterbrechen
PRAXISRAHMEN	PRAKTIK	HANDLUNG
Zweifeln ???	Sich-distanzieren	Lachen Sich-wundern Reflektieren Unterbrechen Dialogisieren
PRAXISRAHMEN	PRAKTIK	HANDLUNG
Gestalten	Freilegen	Überraschen Dialogisieren Neugier-zeigen

Um die bisherigen Ordnungen der Praxisrahmen, Praktiken und dazugehörigen Handlungen nochmals grafisch darzustellen und sich von dieser aus Forscher*innenperspektive ineinandergreifenden Sequenz der Gleichzeitigkeit ein Bild machen zu können, wird eine Tabelle mit den Bildern (Icons) in dieser Ordnung abgebildet.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

In der analysierten Sequenz agieren vier Performer*innen gleichzeitig an unterschiedlichen Orten im Raum, während die übrigen Kursteilnehmer*innen aufgefordert werden, zu rezipieren und mit der Handykamera das Geschehen zu filmen. Sie sind zwangsläufig Teil des Geschehens und dazu angehalten, entsprechend vorab erläuterter Anweisungen zu partizipieren. In dieser Performance führt eine verabredete Kleingruppe (hier vier Performer*innen), jeweils an unterschiedlichen Orten, gleichzeitig Dinge aus. Alle Performer*innen, die vor Beginn der Performancepraktik Rezipient*innen und nicht Teilnehmer*innen waren, werden direkt zu Beginn der Praktik unfreiwillig Teil der performativen Aktion. Der Praxisrahmen *Riskieren* mit der sich mehrfach zeigenden Praktik *Ins-Extrem-Gehen* taucht hier in diversen Handlungen auf. Zum Beispiel ist die Handlung *Sicherheit-Suchen* eine Handlung, die in direktem Zusammenhang mit dem Praxisrahmen *Zweifeln* und der Praktik *Sich-Distanzieren* steht. Ausgangspunkt ist eine Aktion der Performerin Jenni, die sich im dritten Stock in ein weit geöffnetes Fenster legt (vgl. auch Kapitel 6).

> Ein partizipierender Performer (mit Smartphone in der Hand) reagiert auf die Performerin, die sich in das offene Fenster gelegt hat, mit einer verbalen Äußerung, dem Ausruf: »Jenni, tu es.« Während der rezipierende Performer dies sagt, läuft er auf das offene Fenster mit einem erschrockenen Blick zu. (Transkript V: Digitale Lebenswelt, Z. 243–247) (verbal[1] und non-verbal[2])

Es ist zu hören und zu sehen, dass sich der beteiligte Performer eine Normalisierung der Situation wünscht.

> »Jenni, tu es.« (Transkript V: Digitale Lebenswelt, Z. 245)

Hier ist die Dringlichkeit dessen, was die Performerin Jenni offensichtlich tun soll, in der Stimme des Performers zu hören, diese Dringlichkeit wird jedoch relativiert, da die Handlungen des Performers Finn im Widerspruch zu seiner Aussage stehen. Das »läuft er auf das offene Fenster mit einem erschrockenen Blick zu« verweist auf die Handlung *Schockieren* und den dadurch ausgelösten Wunsch nach körperlicher Unversehrtheit (im Rahmen der Praktik *Ins-Extrem-*

1 Stimmeinsatz, Bekräftigung, hier die Handlungsaufforderung.

2 Hier die Steigerung und die Folgehandlung auf die verbale Äußerung, Verdichtung und zielorientiertes Laufen.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Gehen, Beziehung zum Praxisrahmen *Riskieren*, ausgelöst durch das Phänomen Gefahr) und ein mögliches Beenden der Situation.

Die Performerin Jenni spielt bewusst mit dem offen gehaltenen Extremmoment, und ihre Handlungen sind in Absprache mit ihren Mitperformer*innen intentional.

Davon ausgehend können die Antworten, die sich im Verhalten der Mitperformer*innen bzw. der unfreiwillig involvierten Performer*innen abzeichnen, analysiert werden. Im Folgenden wird eine Kettenreaktion auf das Praxisverhalten von Jenni beschrieben und rekonstruiert. In der Sequenz, finden sich unterschiedliche Handlungsimpulse, die eindeutig Kettenreaktionen auslösen. Im Kommentar der Handlungsaufforderung appelliert der Performer Finn an die Performerin Jenni, sich mit dem *Extrem* und der Gefahr auseinanderzusetzen bzw. diese zu nutzen und in eine Praxis zu kommen (Handlung des *Schockierens*).

Und andererseits zeigt sich in seinem Blick der Schockmoment (Handlung des *Schockierens*) und der Schreck bzw. die Angst vor der Gefahr. Die bedrohliche Situation wird dem Performer bewusst. Die im Transkript bezeichnete Wendung »läuft er auf das offene Fenster mit einem erschrockenen Blick zu« zeigt eine Handlung, ein Sich-in-Bewegung-Setzen hin zu der Gefahrensituation. Die Bewegung in der Situation oder zur Gefahrensituation hin zeugt einerseits von Risikobereitschaft (Neugier, Nichtwissen) und andererseits genauso von der Bereitschaft des Performers Finn, die Performerin aus der bedrohlichen Situation zu retten bzw. diese zu beenden (beschließende Maßnahme). Die Ambivalenz und Mehrdeutigkeit dieser Situation werden deutlich. Das Spannungsverhältnis von destabilisierenden Momenten, auf die die Performer*innen mit entsprechenden Antworten reagieren, ist in dieser Sequenz präsent. Es werden Maßnahmen ergriffen, um eine zuvor erlebte und bestehende Ordnung wiederherzustellen.

Die Gleichzeitigkeit von Handlungen und die Reaktionsbereitschaft ist bei den Performer*innen unterschiedlich ausgeprägt. Einige Performer*innen reagieren mit Verzögerung (Zeitlichkeit; Dauer der Reaktionsweisen als Antwort), andere reagieren sofort mit Kommentaren.

Im folgenden Textabschnitt aus der gleichen Sequenz werden die Ambivalenz und die Widersprüchlichkeit sowie die Dichte der Situation auf andere Weise aufzeigt. Im Transskript findet sich eine weitere Reaktion auf die soeben beschriebene Fenstersequenz. Direkt im Anschluss antwortet ein weiterer Performer (Carlos) auf die im Fenster liegende Person wie folgt:

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> Die Augen sind weit aufgerissen, das Handy ist mit ausgestrecktem Arm vor der Brust auf die Aktion am Fenster gerichtet. Direkt im Anschluss an diese erste Äußerung kommentiert ein weiterer aktiver Rezipierender Folgendes: Carlos: »Oh mein Gott, Jenni, Digga!« Dabei schaut er abwechselnd zum Fenster, aber auch zu seinem Smartphone. Die partizipierenden Rezipierenden bewegen sich im Raum mit kleinen Schritten, sie schauen suchend umher und versuchen, jegliche kollektive Handlung der aktiven Performer*innen zu entdecken und aufzunehmen. (Transkript V: Digitale Lebenswelt, Z. 248–254)

Die Orientierungssuche in der Umwelt und die Suche nach Sicherheit (hier als Handlung Sicherheit-Suchen und Neugier-Zeigen zu erkennen) sowie die dahinterliegende Suche nach einem gewohnten Referenzsystem in den Antworten der Performer*innen werden folgendermaßen kenntlich gemacht:

Die Handlungen im Zusammenhang mit den Praxisrahmen *Riskieren, Zweifeln* und den dazugehörigen Praktiken *Ins-Extrem-Gehen* und *Sich-Distanzieren* zeigen sich in den Handlungen des Sich-in-Bewegung-Setzens in kleinen Schritten, Sich-Umschauens u.a.

Die Handlungen des *Sich-Wunderns, Schockierens, Neugier-Zeigens, Überraschens*, möglicherweise auch aus einer inneren Haltung des Unter-Schock-Stehens heraus, werden in der kollektiven Handlung der Bewegungspraktik der Performer*innen unterstrichen. In den Augen, die hier als »weit aufgerissen« beschrieben sind, verdichten sich der Schock und die Gefahrensituation. Auch das zielgerichtete Zur-Situation-Hinlaufen unterstreicht die Annahme, dass der Performer über den weiteren Verlauf der performativen Aktion besorgt ist. Möglicherweise ist der Wunsch nach einer Normalisierung der Situation sehr groß.

Das »Oh mein Gott« verstärkt das Appellieren an eine andere Instanz, eine Bitte oder eine Suche nach Sicherheit in einem undefinierten Gegenüber. Der aktiv rezipierende Carlos nennt den Namen der im Fenster liegenden Person und verdichtet seinen Ausdruck der Empörung in einer vulgären, eher umgangssprachlichen Ausdrucksweise: »Oh mein Gott, Jenni, Digga!«

Zeitgleich zeigt der Blick auf das Smartphone auch den Wunsch nach Kontrolle. Diese Handlung kann als Handlung des *Sicherheit-Suchens* beschrieben werden. Die treibende Kraft hinter dieser Handlung kann auch Neugier sein. Möglicherweise deutet die Handlung des Auf-das-Smartphone-Schauens darauf hin, dass die Sorge besteht, ob alles auch festgehalten, archiviert, aufgenommen wird. Die Kontrolle als wichtiges Ordnungselement, zugehörig zur

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Handlung *Sicherheit-Suchen*, dient somit als Instrument zur Prüfung der Folgerichtigkeit der ursprünglichen Handlungsimpulsgebung und deren Ausführung. Die Handlung des *Kontrolle-Verlierens* soll hier reduziert werden.

Im nächsten Textabschnitt verstärkt sich das Bild des Zusammenhangs von Gefahr und einem Wunsch nach Normalisierung der Handlung weiter in der Handlung *Sicherheit-Suchen*. Diese Handlung ist auf den Praxisrahmen *Zweifeln* gerichtet bzw. vollzieht diesen mit anderen weiteren.

> Die filmenden Performer*innen verändern immer wieder ihre Positionen im Raum. Ein Performer äußert sich zum Geschehen und zur Handlung eines der Performer (hier Ali): »Hey, lass mal, Ali, das ist wirklich zu gefährlich!« (Transkript V: Digitale Lebenswelt, Z. 273–275) (verbal)

Auch hier zeigt sich der Schock bzw. das Schockiert-Sein in der Handlung *Schockieren* zugehörig zur Praktik *Ins-Extrem-Gehen* des Performers in der Ausdrucksweise. In der Formulierung steckt Empörung, Wundern und im Tonfall, der im Video zu hören ist (Video 5), auch Sorge um die Performerin im offenen Fenster. Zudem werden andere Performer*innen zurechtgewiesen und gebeten, den Handlungsvorgang zu unterbrechen. In der Handlung Unterbrechen und der als Konsequenz aus dem *Unterbrechen* sich zeigenden Handlung *Reflektieren* wird wiederum die Nähe zum Praxisrahmen *Zweifeln* deutlich, welche im direkten Zusammenhang mit dem Phänomen Gefahr steht. Hier impliziert das Suchen nach Sicherheit mehrere Momente des *Zweifelns*.

> Die filmenden Performer*innen verändern immer wieder ihre Positionen im Raum. (Transkript V: Digitale Lebenswelt, Z. 273)

In dem Ausruf »Hey, lass mal, Ali, das ist wirklich zu gefährlich!« unterstreicht das Wort »wirklich« die Unsicherheit bzw. die Angst vor der Konsequenz, was passieren könnte. In dem Wort kommt der Wunsch nach körperlicher Unversehrtheit zum Ausdruck und es ist ein Appell, die Praxis zu unterbrechen (Handlung *Unterbrechen*, zugehörig zur Praktik *Sich-Distanzieren* des Praxisrahmens *Zweifeln*).

Die gleichzeitig ablaufenden Handlungen sind alle unterschiedlich und fordern sowohl die Performer*innen als auch die involvierten Rezipient*innen auf, wach und präsent zu sein und sich permanent zu beteiligen. Es zeigt

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

sich, dass die Handlungen nicht unabhängig voneinander existieren und im Umgang mit Irritationsmomenten stetig ineinandergreifen.

Im nächsten ausgewählten Textabschnitt zum Beispiel der Gleichzeitigkeit wird die Beziehung zwischen dem Phänomen Gefahr, dem Praxisrahmen *Zweifeln*, dem Praxisrahmen *Riskieren* und dem Praxisrahmen *Gestalten* aufgezeigt. In dieser Situation wird ein Stuhlkorpus im Klassenraum aufgebaut.

In der Transkriptstelle finden sich zwei wichtige Komponenten, die für die Forschung inhaltlich von Relevanz sind: Einerseits zeigt sich die Neugier auf Neues, hier der Haufen aus Stühlen, der mitten im Raum immer wieder in neuer Konstellation und Zusammenstellung aufgebaut wird, und andrerseits die eindeutige Realisierungsform, hier als Handlung des Praxisrahmens *Zweifeln* gekennzeichnet. Gleichzeitig wird die körperliche Unversehrtheit, Handlung *Sicherheit-Suchen*, wichtig genommen.

Diese Antwort ist ein Indikator für den Zusammenhang mit dem Praxisrahmen *Zweifeln* und dem Praxisrahmen *Riskieren*. Die Beziehungen zueinander sind anhand dieser Sequenz ersichtlich. Alle Praxisrahmen sind in ihren Praktiken und Handlungen auf das Phänomen Gefahr gerichtet.

> Ein filmender Performer geht mit dem Smartphone näher an den Stapel mit Stühlen heran und schreckt gleichzeitig zurück, da ein Stuhl unerwartet dem filmenden Performer entgegenfällt (Antonio). (Transkript V: Digitale Lebenswelt, Z. 275–277) (non-verbal)

Das körperliche Verdichten, hier mit »geht […] an den Stapel mit Stühlen heran« gekennzeichnet, unterstreicht das Interesse am Geschehen und das Sich-Zurückziehen, hier formuliert als »schreckt gleichzeitig zurück«. In der gleichen Sequenz der Gleichzeitigkeit findet sich eine weitere Antwort:

> Die Lichtquellen der Smartphones strahlen hell in die Gesichter (Auslöser) der im Pulk formierten Performer*innen. Diese ziehen teilweise ihre Gesichtsmuskeln zusammen. (Transkript V: Digitale Lebenswelt, Z. 282–283) (non-verbal)

Die körperliche Erfahrung, die instinktive Aktivität der Gesichtsmuskulatur als Reaktion auf einen äußeren Reiz ist äußerlich sichtbar. Kenntlich wird dies im obigen Ausschnitt als »strahlen hell in die Gesichter« und in der Reaktion auf das helle Strahlen, nämlich das automatische Zusammenziehen der Gesichtsmuskulatur.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Das Phänomen Gefahr wird in dem Praxisrahmen *Riskieren* anhand des situativen Geschehens aufgezeigt. Dieser Praxisrahmen lässt sich in dieser Sequenz als eröffnende Spielpraktik[3] charakterisieren.

Die Performer*innen greifen auf bereits erlebte performative Experimente zurück. Diese verwendeten Muster und Verfahrensweisen speisen sich aus einem Erfahrungswissen der Beteiligten, das im Erfahrungsschatz (Performancepool) verankert ist. Dies zeichnet sich in dem Praxisrahmen Gestalten in den Handlungen *Überraschen*, *Dialogisieren* und *Neugier-Zeigen* ab.

Mit dem Phänomen Gefahr wird von Performer*innenseite unterschiedlich umgegangen. Der Praxisrahmen *Riskieren* mit der mehrfach sich zeigenden Praktik *Ins-Extrem-Gehen* taucht hier in diversen Handlungen auf. Zum Beispiel ist die Handlung *Sicherheit-Suchen* und Appellieren an die körperliche Unversehrtheit, eine Handlung, die in direktem Zusammenhang mit der Praktik Ins-Extrem-Gehen und dem Praxisrahmen *Riskieren* steht.

In dieser Sequenz wird offenbar, dass Irritationsmomente auf verschiedene Weise erfahren und genutzt werden. In dem Abschnitt des Beispiels, in dem Jenni im geöffneten Fenster liegt, wird auf eine mögliche erfahrene Irritation mit einer Positionsveränderung in diversen verbalen Kommentaren der beteiligten und der rezipierenden Performer*innen geantwortet. Die Positionsveränderung wird mit Worten immer wieder unterstrichen. In dem Abschnitt, in dem ein Stuhlkorpus aufgebaut wird, ist die möglich erfahrene Irritation für alle sichtbar – im Unterschied zu den bisher aufgeführten Beispielen. In dieser Sequenz sind die möglichen Irritationsmomente äußerst prozesshaft und lösen in der Vielzahl der Reaktionen weitere Spielketten aus.

7.1 Reflexionsexkurs Gleichzeitigkeit

Erste Ergebnisse aus der narrativen Gruppendiskussion, die zum Ende der Aufenthalte im Feld realisiert wurde, machen sichtbar, dass sich die Antworten und Reaktionen auf die tatsächlich stattgefundenen Praktiken ähneln bzw. diese bestätigen. Zudem zeigt sich, dass ohne Aufklärung des Wissensbegriffs (der dahinterliegenden Folie von Irritation als Forschungspraxisschwerpunkt) Gedanken zur Sprache gebracht werden, die die Verfahrensweisen bzw. Strategien der performativen Praxis aufdecken und größtenteils als positiv

3 Als eröffnende Spielpraktik werden hier diejenigen Praktiken bezeichnet, die den performativen Prozess ins Fließen bringen und keinerlei stagnierende Impulse liefern.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

bewerten. Im Sinne der Grounded Theory habe ich mich nach der Rekonstruktion der Antworten entschieden, auch mit der reflexiven sprachlichen Ebene als ergänzendem Untersuchungsgegenstand und Methode zu arbeiten. Dies liefert meines Erachtens einen vertiefenden Einblick in die rekonstruierten Zusammenhänge und erweitert im Sinne des theoretischen Samplings[4] der Grounded Theory wichtige Ergänzungen auf der reflexiven Ebene für dieses Forschungsvorhaben. Die Entscheidung hin zur Gruppendiskussion ermöglicht es mir nochmal, die Innenperspektive der Schüler*innen, die ich beobachtet habe, genauer zu betrachten. Die Grounded Theory hat einen Handlungsfokus, aber schließt anders als andere Methoden daran an, dass es natürlich interessant ist zu wissen, was die Absichten und Intentionen sowie die Wahrnehmungen der Menschen in entsprechenden Situationen sind. Und die Grounded Theory geht davon aus, dass nicht jedes Handeln intentional ist. Es gibt auch routinemäßiges Handeln, das anderen Regeln folgt und nicht intentional ist, was also die Intention und die Wahrnehmung ist, ist nicht unbedingt die Realität. Es ist dementsprechend nicht eins zu eins bezogen auf die beobachtbaren Handlungen (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 29ff.).

An dieser Stelle nehme ich jetzt noch einmal die Innenperspektive als eine weitere Perspektive auf das Phänomen mit hinzu. Im Gegenzug äußert sich eine andere Performerin so:

> »Jenni: Aber das ist ja eigentlich völlig egal weil, wir lassen, also Künstler lassen ja …« (Gruppendiskussion, Z. 1311)

In dieser Aussage wird deutlich, dass die Mitspielerin erkannt hat, dass es nicht darum geht, Dinge (hier die Kunst des Performativen) zu erklären, zu definieren oder zu rahmen, sondern dass es gerade darum geht, frei zu sein. Die Praktik des *Freilegens* mit allen dazugehörigen Handlungen wird hier in dem Reflexionsabschnitt deutlich. Dies wird im Videotranskript mit dem »ja« und den drei Punkten markiert: »wir lassen, also Künstler lassen ja …« Zumal

4 Theoretisches Sampling (theoretical sampling): Sampling (Auswahl einer Datenquelle, Fall, Stichprobe, Ereignis etc. a. d. Ü.) auf der Basis von Konzepten, die eine bestätigte theoretische Relevanz für die sich entwickelnde Theorie besitzen. Es ist ein Aspekt der vergleichenden Analyse, der das gezielte Suchen und Erkennen von Indikatoren für die Konzepte in den Daten ermöglicht (kein Sampling im gebräuchlichen statistischen Sinn (»repräsentatives Sampling«) (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 148).

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

auch das Wort »lassen« vom Charakter her etwas Fließendes, Freies, Offenes an sich hat.

Eine darauffolgende Aussage bestätigt den Ausruf von Zarah: »Wir sind Künstler!« Auf diese Aussage folgt dann ein allgemeines, bestätigendes, offenes, perlendes Lachen.

> »Jenni: … Künstler lassen ja prinzipiell einen Spielraum, und da ist es ja einerseits, wie du persönlich drauf bist und was du da wirklich reinstecken müsstest, z.B. wie wir jetzt vorgehen würden, das musst du jetzt so und so verstehen […].« (Gruppendiskussion, Z. 1313–1315)

Hier werden der große potenzielle Spielraum, der in der performativen Arbeitsweise gegeben ist, und die persönliche Verfassung benannt. Auch auf das prozessuale Geschehen wird das Augenmerk gelegt. Wichtig ist die Erkenntnis, dass der gefundene Gestaltungsspielraum, auch später in der Reflexion (siehe Gruppendiskussion), als besonderer Spielraum anerkannt und benannt wird. D.h., die Performer*innen reflektieren im Nachhinein, im Anschluss an die Praxis der sinnlichen Erfahrung, den Nutzen der performativen Strategie bzw. Praktiken und bewerten diese als positiv, weil frei bzw. freier als in anderen institutionellen Rahmungen. Hier tauchen die Aspekte des »Bewertens« (normativ), der Gestaltungspraxis und des Spielraumes als neue Elemente in den Daten auf. Es findet ohne eine entsprechende Aufforderung eine Feedback- und Reflexionsschleife (im Rahmen der Gruppendiskussion) statt. Auffallend ist, dass die mitunter spontan und in der Flüchtigkeit gefundenen Handlungsmuster aus der Distanz und in der Reflexion von der Mehrzahl aller sich äußernden Performer*innen als positive performative Handlungsvorschläge bewertet werden. Die Frage des Bewertens hat sicherlich auch institutionell bedingte Konsequenzen. Anstelle des Ausdrucks »frei« wird hier der Ausdruck »offen« und Offenheit für die performativen Handlungsvorschläge eingeführt. Im gesamten Analyseteil findet sich ein deutlicher Ergebnisschwerpunkt, dieser wird wie folgt erläutert:

Im performanceorientierten Theaterunterricht mit Fremdheits- und Irritationsmomenten wird mit dem System der klassischen Konditionierung der Schüler*innen in vielerlei Hinsicht gebrochen. Schüler*innen werden hier ermutigt, auszubrechen und sich für eine innovative künstlerisch-ästhetische Freiheit zu begeistern. Die Enthierarchisierungsprozesse und der partizipatorische Ansatz, in dem junge Performer*innen Unterricht anleiten und zu Beobachter*innen und Anleitenden werden, schulen einen ganzheitlichen Bil-

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

dungsansatz und ein ganzheitliches Bildungsverständnis. Die Performer*innen werden körperlich und geistig auf anderen Ebenen als im Regelunterricht gefordert. Der Aspekt möglicher transformatorischer Bildungsansätze und Konsequenzen eines solchen Unterrichts bildet nicht den Schwerpunkt der vorliegenden Forschungsarbeit, sollte aber für die Entwicklung hin zu einem Modell zumindest erwähnt werden.

7.2 Ergebnisse zum Phänomen Gleichzeitigkeit

In allen dem Kapitel 7 vorausgehenden Kapiteln wurden die Handlungen, die die Praktiken ausmachen und vollziehen, sowie deren auf sie gerichtete Praxisrahmen separat behandelt und für die jeweilige Legitimation aus den empirischen Daten teilweise einzeln analysiert und aufgezeigt.

Dieses Spiel der sich ständig gleichzeitig und doch unterschiedlich entwickelnden Ereignisse kann als performative Strategie bezeichnet und angewendet werden, da sie die Sinne der Rezipient*innen gleichermaßen fordert und fördert und deren sinnliches Sensorium schärft. Der Performer/die Performerin bzw. der Rezipient/die Rezipientin muss und kann sich durchgängig neu entscheiden, welchem Sinneseindruck, welcher Handlung sie oder er folgt. Dies kann auch Momente des Zögerns und der Überforderung hervorrufen. Es kann als bewusste Grenzüberschreitung, als Mittel zum Zweck des kreativen *Schockierens*, des *Provozierens*, des Sich-in-Gefahr-Begebens genutzt werden. Die Handlung der Performerin Jenni beinhaltet die Nutzung und Entwicklung von Spielräumen, die gestaltet werden. Angesichts der vorgestellten Textabschnitte kann man resümierend festhalten, dass das Spielen mit Gefahr immer zweierlei Wirkungs- und Handlungsmöglichkeiten beinhaltet und aus beiden Perspektiven betrachtet werden kann:

Sicherheitsabkehr in der Handlung, *Verlieren von Kontrolle* (Handlung) in der Praktik *Ins-Extrem-Gehen* der Performerin Jenni. Sicherheitssuche ausgelöst im Praxisrahmen *Riskieren*, Praktik *Ins-Extrem-Gehen*, die sich in den Handlungen der übrigen Performer*innen zeigt (Kettenreaktion/Konsequenz).

Zu erkennen ist dies an den Handlungen der Risikosuche von Jenni, die sich ins offene Fenster legt. Die Sicherheitssuche (Konsequenz der Handlung der Praktik *Ins-Extrem-Gehen,* zugehörig zum Praxisrahmen *Riskieren*, in Beziehung zum Phänomen Gefahr) kann auch als Risikoabwehr verstanden werden. (Die Performer Finn und Carlos drücken dies explizit in verbalen und non-verbalen Kommentaren aus.) Diese Sequenz ist besonders relevant für

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

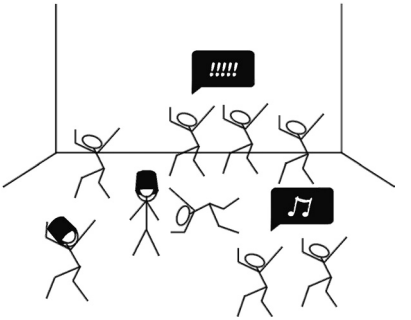
die Forschungsfrage, da hier viele wichtige Indikatoren in der Rekonstruktion der Antworten auf Irritation gegeben sind. In dieser Sequenz der Gleichzeitigkeit wird ersichtlich, wie vielschichtig und komplex diese Forschung ist. In der Beobachtung und Analyse aller hier ausgewählten Sequenzen wird deutlich, dass von den jeweiligen Performer*innen, Anleiter*innen und Rezipient*innen durchgehend eine klare Haltung und Präsenz gefordert ist. Zusammenfassend und ergänzend lässt sich aus diesem Beispiel die Folgerung ziehen, dass alle Praktiken und Handlungen immer parallel zueinander stattfinden und miteinander korrelieren; sie stehen in direkter Beziehung zueinander. In dem performativen Sich-Ereignen wird das Prozessuale zum Gegenstand. Performativ erzeugtes Wissen wird erlebbar und beobachtbar.

Für den performanceorientierten Theaterunterricht in der Schule zeigen die unterschiedlichen Analyseergebnisse eine große Brandbreite an Möglichkeitsräumen auf. Deutlich wird, dass sich in der performativen Praxis, die das prozessuale eigene Erleben ausgelöst hat, das Handeln der Performer*innen durch große Eigenständigkeit auszeichnet. Diese Eigenständigkeit wird in Relation zu erlebten Irritationsmomenten regelrecht provoziert und möglicherweise auch produziert. Das gleichzeitige Erleben von Irritationen und das Hinterfragen von gewohnten Referenzsystemen und Situationen im eigenen Handeln werden auf der Ebene der Praxis und der Reflexion extrahiert. Diese zeugt von wichtigen Impulsgebern, die den Kern des performativen Arbeitens mit Schüler*innen bilden und für die Theaterpädagogik besonders wichtig sind. In der realen performanceorientierten Unterrichtssituation ereignen sich die Dinge, wie eben ausgeführt, gleichzeitig. Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass Irritation für den Unterricht als produktiv und schöpferisch wahrgenommen wird. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden auf Basis der vorliegenden Daten Vorschläge für eine solche Unterrichtsgestaltung gemacht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die *Praxisrahmen*, *Praktiken* und *Handlungen* im Rahmen dieser Studie vorgestellt und aus den Daten herausgearbeitet wurden. Dies erfolgte zunächst in vereinfachter Darstellung, indem die Vorgänge klar analytisch getrennt wurden.

Die reale Unterrichtssituation ist jedoch wesentlich komplexer, da sich dort alles gleichzeitig abspielt. Diese permanente Gleichzeitigkeit innerhalb der Unterrichtssituation stellt eine stetige sinnlich-kognitive Überforderung dar – sowohl für Performer*innen wie auch für Rezipierende. Alle müssen sich entscheiden:

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -



- *Wo schaue ich zu?*
- *Wo gehe ich hin?*
- *Wo ist meine Antwort?*
- *Worauf reagiere ich?*
- *Wo finden Resonanzerfahrungen statt?*

Diese Gleichzeitigkeit impliziert aber auch eine große Freiheit und Offenheit. Wir dürfen uns entscheiden, wo wir hinsehen und hinhören. Es ist uns überlassen, uns werden Angebote gemacht. Diese Überforderung kann zu verschließenden und abwehrenden Reaktionen führen. In der Schule werden Experimentierräume möglich, die unterschiedlich angenommen werden.

Bei genauerer Betrachtung der performativen Verfahrensweise der Gleichzeitigkeit lässt sich an dieser Stelle folgende These formulieren:

*Die Verfahrensweise der Gleichzeitigkeit ist ein performatives Phänomen, welches die stetigen prozessualen Entwicklungen von Gesellschaft abbildet. Die Jugendlichen, die jungen Performer*innen sind besonders geübt darin, im Modus der Gleichzeitigkeit zu denken und zu handeln. Die Diffusität, die Zerstreutheit der entstehenden Ereignisse ist ein identifizierbares Charakteristikum für den performanceorientierten Unterricht in der Schule.*[5]

Eine grundlegende Erkenntnis für den performanceorientierten Theaterunterricht, die aus der Empirie dieses Forschungsvorhabens abgeleitet werden kann, ist somit der Aspekt des gleichzeitigen Geschehens. Im performanceorientierten Arbeiten geht es darum, einander mit dem jeweils

5 »Immer wieder entsteht das Problem, ob in der Schule Rücksicht auf Sinnbedürfnisse genommen wird und ob Zeit und Raum für solche Erfahrungsprozesse gegeben ist« (Combe & Gebhard, 2007, S. 18).

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

eigenen, individuellen Erfahrungs- und Spezialist*innenwissen zu begegnen und sich und andere immer als Lernende in einem Lern- und Experimentierfeld zu verstehen. Das jeweilige Situationssetting (das bedeutet die jeweilige Spiel- und Ausgangssituation im entsprechenden Raum) wird hier neu verhandelt, ausgelotet und kennengelernt. Jeder Performer, jede Performerin ist Alltagsexpert*in mit einem persönlichen Wissenspool (Performancepool) und Mitwirkende*r am Unterrichtssystem. Ähnlich wie die Kontingenzerfahrung, die Reckwitz soziologisch begründet, ist auch in dieser unmittelbaren Form von Unterricht ein endloser dialektischer Prozess zu beobachten, der Ordnungen bildet und Ordnungen kritisiert und verwirft.

Alle können sowohl mit ihren individuellen als auch mit kollektiven Ideen das Unterrichtsgeschehen stets aufs Neue beeinflussen. Die Motivation für dieses Beeinflussen oder für eine Handlung hin zu etwas Neuem, Anderem kann dabei unterschiedlich gelagert sein.

Der Soziologe Reckwitz beschreibt die Kontingenzerfahrungen in einer Form der Dialektik von Öffnung und Schließung, die wiederum präzise für die Ergebnisse dieser Fallstudie und den performanceorientierten Theaterunterricht formulierbar werden. Er meint, dass die Entstehung der Moderne mit einem grundsätzlichen Kontingenzbewusstsein einhergeht (vgl. Reckwitz, 2021, S. 72). »Das bedeutet auf einer ersten Ebene, dass die soziale Welt der Moderne, ihre Lebensformen und Institutionen nicht mehr von ihrer eigenen Selbstverständlichkeit, Natürlichkeit, Ewigkeit oder Alternativlosigkeit ausgehen, sondern davon, dass all das, was in der Gesellschaft existiert, auch anders sein könnte« (Reckwitz, 2021, S. 72). Genauer betrachtet kann eine Kontingenzöffnung des Sozialen in der Moderne einen als ungenügend und kritikwürdig beobachteten Zustand des Zwangs aufbrechen, für einen Zustand, der Möglichkeitsräume dauerhaft öffnet (vgl. Reckwitz, 2021, S. 74). »Das doing contingency bedeutet damit immer auch ein spezifisches undoing order. Eine Auflösung bisheriger Ordnung« (Reckwitz, 2021, S. 74).

Diese Gleichzeitigkeit macht den Mehrwert aus, dem sich meine Forschung explizit verschrieben hat: In der konkreten Unterrichtssituation passieren die stetigen Kettenreaktionen in unterschiedlichen Handlungsvorschlägen und an verschiedenen Schauplätzen. An den Praktiken und Handlungen, die sich innerhalb der Praxisrahmen zeigen und als spieleröffnend, den Ausgang offenhaltend und spielbeendend eingeordnet wurden, kann die Verfahrensweise der Gleichzeitigkeit abgelesen werden. Die Praktiken folgen im performanceorientierten Unterrichtsversuch häufig dreierlei Formen der Ordnung: Sie korrelieren miteinander, sind ineinander verschränkt und gren-

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

zen sich voneinander ab. All dies geschieht übergeordnet immer in Form des Praxisrahmens Gestalten, wie sich anhand der Grafiken und der Sortierung gezeigt hat. Dies vollzieht sich durch auftretende Irritationsmomente, die das Performative (be-)fördern und für den Prozess produktiv sein können. Als gesellschaftliche Erscheinung machen Kinder und Jugendliche wie auch Erwachsene täglich Kontingenzerfahrungen. Es existieren immer ungeklärte Sachverhalte und Prozesse, in die man sich bewegen muss. Kontingenz bezeichnet hier in dieser Studie eine Offenheit und Ungewissheit menschlicher Lebenserfahrungen (vgl. Combe & Gebhard, 2019).

Die Kontigenzerfahrungen können im Theaterunterricht aufgegriffen werden und in diesem Möglichkeitsraum bearbeitet, reflektiert und verarbeitet werden. Die Kontigenzerfahrungen der aktuellen Pandemie wirken in vielerlei Hinsicht erdrückend und lähmend. Im Theaterunterricht (hier speziell im performanceorientierten Theaterunterricht) kann aber zum Beispiel ein markerschütternder Schrei als positiver Erfahrungsraum reflektiert werden und für eine mögliche Schärfung der Sinne genutzt und als anregend aufgefasst werden.

Die Handlung *Stören* hat sich auch beim axialen Kodieren und Vergleichen der verschiedenen Handlungen in der exemplarisch ausgewählten Sequenz als wichtigste durchgesetzt. Sie ist im regulären Schulkontext gesellschaftlich negativ konnotiert und wird meist zu vermeiden versucht. Im performanceorientierten situativen Setting kann diese Negativkonnotation möglicherweise aufgehoben werden.

In der folgenden Textsequenz aus dem Videotranskript sollen alle Performer*innen im Raum eine Performancesequenz, die auf Spielkarten (Peters, 2017) beschrieben ist, aussuchen. Die Spielkarten liegen verteilt auf dem Klassenzimmerboden. Das Performanceereignis auf der ausgewählten Karte soll dann in einem Reenactment selbst erfahren bzw. praktiziert werden.

Zarah, eine der Performer*innen, wählt die Marina-Abramović-Performance »Freeing the voice«[6] für sich aus und situiert sich für das Reenactment im Raum. Hier ist die Kettenreaktion, die in den anderen Performer*innen ausgelöst wird, besonders interessant. Einige Performer*innen fühlen sich eingeladen, performativ zu praktizieren und eigene Verknüpfungen und Ideen zu entwickeln, andere, hier die Mehrzahl, fühlen sich gestört.

6 Abramović, Marina, 1976, Performance »Freeing the voice«.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> Nach zwei Minuten stiller Ausrichtung im Raum und im Körper beginnt die Performerin, ohne Vorwarnung (Überraschungsmoment, unerwartetes Moment) sehr laut und durchdringend zu schreien. (Transkript I: Reenactment ABRAMOVIĆ/Zarah, Z. 21–23)

Das Schreien markiert eine Unterbrechung der normalen Performer*innen-Situation. Die übrigen Performer*innen distanzieren sich einerseits vom Schrei, indem sie sich abwenden. Und andrerseits ist der Schrei so dominant in der Handlung *Stören*, dass die Konsequenz des *Unterbrechens* der eigenen Handlung auf der Hand liegt.

Alle Performer*innen sind in ihrem eigenen Handeln eingeschränkt beziehungsweise beeinflusst. Eine atmosphärische Unterbrechung (vgl. Reckwitz, 2017) ist die logische Konsequenz. Die Dauer des Schreis löst möglichweise auch den Schock in den Performer*innen aus. Der Aspekt der Zeitlichkeit ist ein weiterer Faktor, der die Antworten der übrigen Performer*innen beeinflusst.

Aufgrund der atmosphärischen, verbalen Dominanz der Situation durch eine Performerin (wie oben benannt) zeigen sich in den Antworten der übrigen Performer*innen klare Abgrenzungs- bzw. Distanzierungsversuche, die die verbale Dominanz des Schreis als Störung kennzeichnen.

> Ein Performer sagt deutlich »Aufhören«. (Transkript 1: Reenactment ABRAMOVIĆ/Zarah, Z. 27)
> Ein weiterer Performer kommentiert: »Jetzt ist aber mal gut. Aufhören!« (Transkript 1: Reenactment ABRAMOVIĆ/Zarah, Z. 32)

Das »Jetzt ist aber mal gut« unterstreicht den erreichten Erschöpfungsgrad, das Genervt-Sein, den Ärger der anderen Performer*innen und die eindeutige Grenzüberschreitung durch die Situation. Das nachgestellte »Aufhören!« verdeutlicht den Wunsch nach einer Normalisierung sowie nach Kontrolle der Situation, auch in Bezug auf die Wahrung der körperlichen Unversehrtheit.

Der Ausdruck des Performers »Jetzt ist aber mal gut« verdichtet die Hinweise dahingehend, dass das Maß des Erträglichen erreicht ist und die Handlung des Störens ausgereizt wurde. Auch unterstreicht dieser Ausdruck das Sich-gestört-Fühlen von dem lautstarken Reiz. Die erste Reaktion auf die ungewohnte Praktik der Performerin (hier der durchdringende Schrei) löst eine kurze Kettenreaktion in den übrigen Performer*innen aus.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Ein Performer reagiert mit dem Kommentar und dem Wunsch nach Unterbrechung und Beendigung des störenden verbalen Elements, hier des Schreis. Ein weiterer Performer äußert sich kurz darauf ebenso zum Geschehen. Als der Schrei nicht aufhört, versammeln sich die Performer*innen um die schreiende Person, die am Boden liegt.

> Die anderen Performer*innen bewegen sich mit weit geöffneten Augen um die schreiende, am Boden liegende Person in kreisenden Bewegungen. (Transkript I: Reenactment ABRAMOVIĆ/Zarah, Z. 33–34)

Ein mögliches *Sich-gestört-Fühlen* ist aus den kreisenden Bewegungen um die schreiende Performerin herum herauszulesen. Auch der Performer (Carlos), der ebenfalls einen Arbeitsauftrag hat, fühlt sich gestört von dem lauten, spitzen Schrei. Möglicherweise löst dieser eine Irritation aus. Dieses erfahrene Befremden verbalisiert er schließlich in seiner Reaktion: »Aufhören!«

Folgerichtig kann hier von einer deutlich erlebten und offengelegten Störung gesprochen werden. Der störende Schrei löst ein Fremdheitsmoment und eine darauffolgende Irritation aus. Möglicherweise sogar eine Reihe von Irritationen. Die periphere Ausrichtung der anderen Körper ist orientierungslos und suchend.

Die eigentliche Irritation findet in diesem Beispiel eines Reenactments der Marina-Abramović-Situation in den Performer*innen, die nicht schreien, statt. Die schreiende Performerin, hier Zarah, ist zu Beginn nicht irritiert von der von ihr ausgeführten Handlung (dem langen Schrei). Die Irritation auf ihre Inszenierung zeigt sich in der Reaktion und in den Antworten der rezipierenden Performer*innen im Raum.

> Blicken irritiert und verunsichert und ändern die Richtung ihres Raumlaufs. (Transkript I: Reenactment ABRAMOVIĆ/Zarah, Z. 34–35)

Die übrigen Performer*innen versuchen trotz der möglichen Irritation, die sich in den Antworten auf das *Stören* zeigt, den eigenen Schwerpunkt und die Entscheidung für eine eigene Haltung in einer eigenen Handlung nicht aus den Augen zu verlieren. In unmittelbarer Nähe zur Handlung *Stören* findet sich die Handlung *Schockieren*. *Schockieren* ist gesellschaftlich bedingt auch größtenteils eine negativ konnotierte Handlung. Sie sorgt im Schulkontext häufig für Verwirrung. Im performanceorientierten Theaterunterricht kann *Schockieren* möglicherweise für den Ausbau von kreativen Situationen und Spielräumen

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

genutzt werden. Zudem kann hier der Schrei in seiner konkreten Rahmung (performativer Theaterunterricht) ungewohnte Assoziationsräume, die unabhängig von gewohnten Referenzsystemen existieren, Denkprozesse und Affekte eröffnen. Ebenso kann der Schrei gemachte Erfahrungen der Krise im Rezipienten hervorrufen.

Zusammenfassend kann formuliert werden, dass es sich bei Theaterunterricht zukünftig um einen unmittelbar-mittelbaren Prozess des Sich-Orientierens handeln kann. In den oben im Detail vorgestellten Analysen wurde deutlich, wie *Neugier-Zeigen* (hier als Handlung gekennzeichnet) und Entdeckungsfreude *(Freilegen)* sich auch in einem diskursiven Unterricht mit intentional gesetzten Irritationsmomenten in der Schule konstruktiv entwickeln können. Diese Form des Unterrichts ist stets gegenwartsbezogen und frei von lösungsorientierter Leistungserbringung. Durchgängig wird sich in dieser Form des Unterrichts in Erfahrungen neu orientiert.

Im folgenden Kapitel soll ein Theoriezusammenhang hergestellt werden.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

8 Systematisierung der Antworten

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

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

- Spieleröffnend
- Ausgang offenhaltend
- Spielbeendend

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

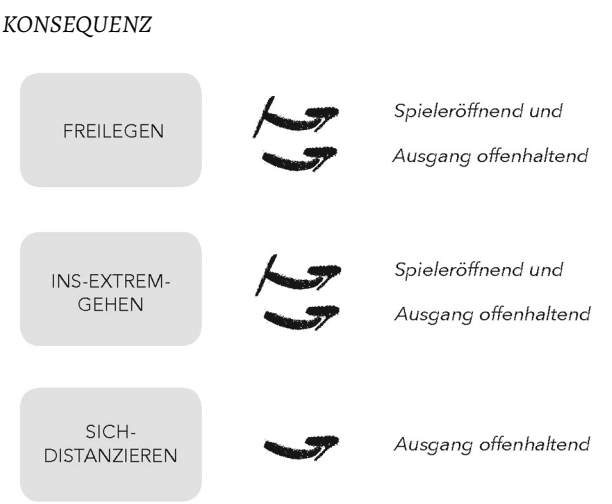
Von den Praktiken, die im Analyseteil herausgearbeitet wurden, lassen sich mehrere zusammenfassen und in der Konsequenz als *spieleröffnend* vorstellen. Im Folgenden werden exemplarisch zwei Praktiken vorgeführt, die sich beide als *spieleröffnend* beschreiben lassen. Eine weitere betrachtete Praktik ist in ihrer Konsequenz ausschließlich[1] *den Ausgang offenhaltend*.

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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



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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

8.1 Kreativitätsdispositiv nach Reckwitz in Abgrenzung zu Waldenfels

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

8.2 Vielfalt und Widersprüchlichkeit des kreativen Prozesses

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

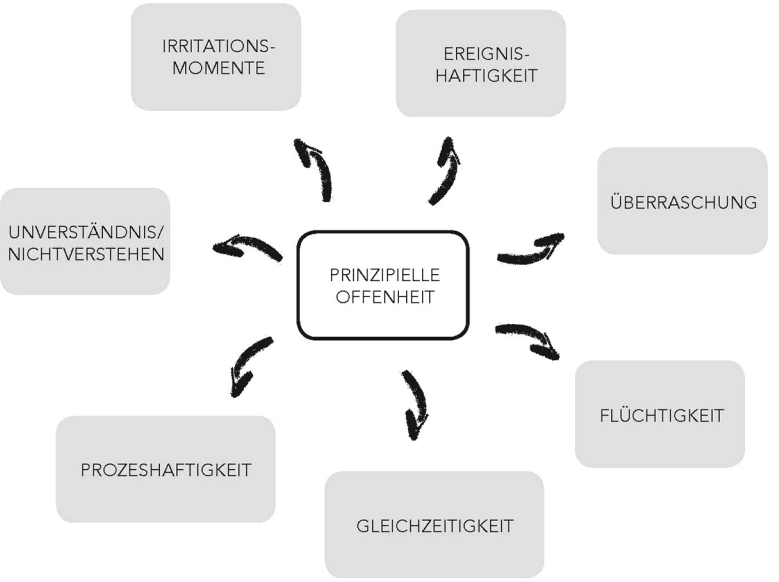
Theater als Schulfach ist bereits seit über zehn Jahren fester Bestandteil der Lehrpläne vieler Bundesländer. Innerhalb des Theaterunterrichts gibt es große Unterschiede hinsichtlich der Vermittlung und des Transfers von Fachinhalten und Gestaltungsräumen. Aus diesem Grund hat es sich die vorliegende 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).

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> »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. […] Theatersprache 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 aufzeigt 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:



https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 ineinandergreifen[1] 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 Beziehuhg zueinander und bedingen sich gegenseitig.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Grundvorrausetzung, um mit Performer*innen ins performative Spielen zu kommen.

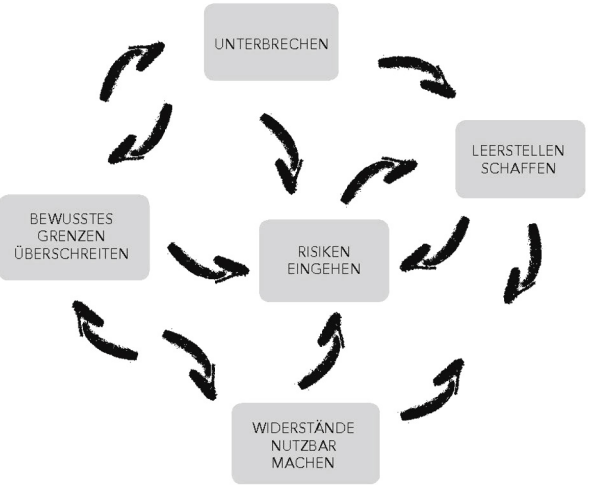
Wie die hier unterbreiteten Vorschläge zu grundlegenden Handlungen für die Umsetzung von performanceorientiertem Theaterunterricht realisiert werden, ist jedem und jeder Performer*in selbst überlassen. Elementar für den performanceorientierten Unterricht ist das spontane, dem ersten Impuls folgende Handeln.

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.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Performativ-irritierende Handlungsvorschläge II



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

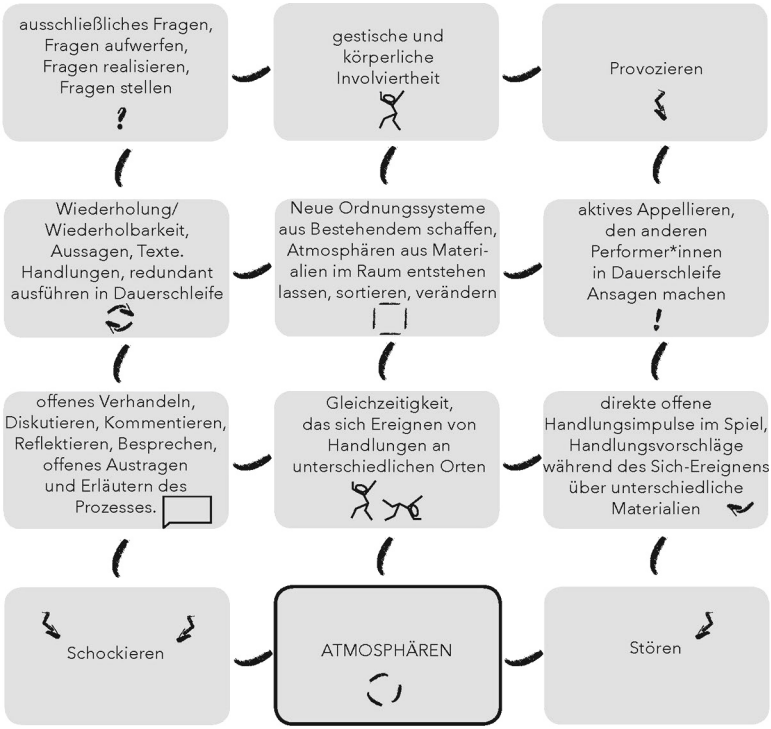
Wie in den Analysekapiteln ausgeführt, ist in der performativen Realität eine Gleichzeitigkeit von Handlungen gegeben. Wirkungsabsicht und Wirkungsästhetik stellen sich häufig in einem intentional erzeugten Moment der sinnlich-kognitiven und körperlichen Überforderung der Rezipient*innen ein.

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-

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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-

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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).

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Kontrolle[3], 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).

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

Erfahrene Situationen, deren Inhalte von Irritationsmomenten geprägt waren, können im Folgenden erläutert werden. Im Analyseteil wurden die entsprechenden Praktiken und Handlungen dargestellt und in Beziehung zueinander 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 performanceorientierten Handlungsvorschläge destabilisierend. Dies liegt daran, dass alles immer 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 Handlungsvorschläge 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 Vergegenwärtigen 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 aufgeführt.

Performanceorientierte Theaterarbeit birgt neben den Momenten der *Grenzüberschreitung*, des *Kontrolle-Verlierens* die Momente des *Reflektierens* und Innehaltens, die einer Ausbildung philosophischer Nachdenklichkeit zuarbeiten. Es kann nach der genauen Analyse der praxeologischen Vorgänge davon ausgegangen werden, dass performanceorientierter Theaterunterricht von Differenzerfahrungen[5], 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).

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Diese Differenzerfahrungen 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. Grundlegend 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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

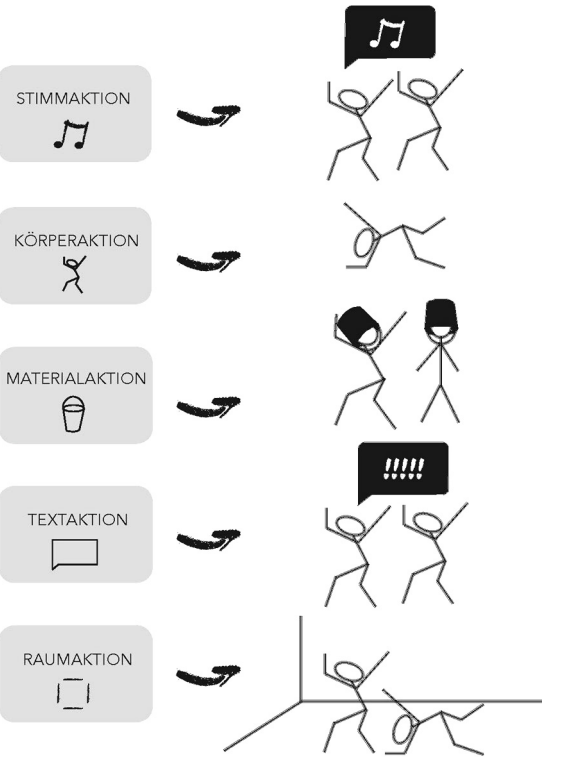
4. Gleichzeitigkeit (sich ereignen) Umgesetzt werden die gleichzeitigen Aktionen über unterschiedliche wirkungsästhetische Mittel mit verschiedenen Wirkungsabsichten (siehe dazu auch Kapitel 8).
In diesem Punkt grenzt sich diese Form des Theaterunterrichts (wie in den Daten ersichtlich) von konventionellem 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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Unterrichtstunde 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-

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> lung, Erübung zu reden – als einen Bildungsprozess zu vervollkommnen, 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 performanceorientierten Theaterverfahren können an passenden Stellen in den Unterricht integriert werden.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

10 Lernkultur und Handlungsvorschläge

10.1 Unterrichtsvorschlag: Performance und Irritation

> »Resonanz ergibt sich nicht aus einem reibungslosen Miteinander wie von selbst, sondern aus der widerständigen und eigensinnigen Auseinandersetzung mit einem Konflikt, einem Problem, mit unterschiedlichen Perspektiven – mit den besonderen Gestaltungsmöglichkeiten des Theaters« (Kurzenberger, 2009, S. 25).

Der hier entwickelte Unterrichtsvorschlag (Stundenaufbau) für eine exemplarische Stunde im Rahmen des Theaterunterrichts wendet die zuvor beschriebenen theoretischen Grundlagen praktisch an. Der vorgeschlagene Stundenaufbau ist für Performer*innen der Mittel- und Oberstufe geeignet. Die Adaption einiger Sequenzen für die Grundschule ist möglich, wird hier aber nicht weiter ausgeführt. Mit diesem Stundenaufbau wird, ähnlich wie in der Praxeologie nach Bourdieu, die Dualität von Theorie und Praxis aufgelöst (Bourdieu, 1979, zit.n.: Barthel, 2017a, S. 18; vgl. auch Kapitel 3). In dieser Verbindung in der Praxis wird die theoretische Forschung in eine Wechselwirkung, aus der sich entsprechende Synergien zwischen den Feldern ergeben, eingebunden. Gabriele Klein spricht von »praxeologischer Wissenschaft (Tanz)«, in welcher Tanz und Forschung zusammenwirken und demnach eine Erfahrungswissenschaft darstellen (vgl. Klein, 2014, S. 108). Kleinschmidt wiederum beschreibt die Praxeologisierung als ein Gegenlesen der Praxis anhand von theoretischen Modellen (vgl. Kleinschmidt, 2016). Dadurch wird verhindert, dass der performativen Praxis als experimenteller Kunst die Wissenschaftlichkeit abgesprochen werden kann und sie somit an Glaubwürdigkeit verliert. Kleinschmidt legt in ihrer Arbeit großen Wert auf die »Ausdifferenzierung von Praktiken choreographischen Forschens sowie von damit verbundenen Wissensformen« (Kleinschmidt, 2016, S. 100). Diese grundlegenden Gedanken erläutern einmal

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

mehr den Prozess des praxeologischen Vorgehens anhand der Datenauswertungskriterien der Grounded Theory, auf dem diese Forschungsarbeit basiert.

Als unterrichtlicher Gegenstand wird in der vorliegenden Studie das komplexe Datenmaterial (Kapitel 5 und 6, 7) herangezogen und auf dieses aufbauend werden Handlungsvorschläge formuliert. Diese Handlungsvorschläge haben das Ziel, performatives Arbeiten zu initiieren. Zudem verfolgt der Unterrichtsvorschlag den Anspruch der Partizipation aller Performer*innen. Dabei wird ein Fokus auf den performativer Arbeit inhärenten Grundsatz nicht hierarchischer Muster und einer grundlegenden Offenheit aller mehrdeutigen Praktiken eines heterogenen Ensembles gerichtet. Für eine irritationsfreundliche Umgebung müssen gewisse Rahmenbedingungen erfüllt sein, die in den nächsten Kapiteln vorgestellt werden. Lehrer*innen können folgende Situationen schaffen. Lehrer*innen/Spielleiter*innen geben Handlungsimpulse. Lehrer*innen können unterschiedliche Lernumgebungen gestalten. Sie ermöglichen Situationen und Bedingungen, in denen dann Dinge passieren können. So werden Experimentier- und Forschungsfelder für eine künstlerisch ausgerichtete Performancevermittlung erzeugt. Das Impulsgeben beinhaltet Anteile von Regiesprache und Mitsprache, Einfluss und Wirkung. Dies kann im performanceorientierten Theaterunterricht sowohl von Performer*innenseite als auch aus Lehrer*innenperspektive umgesetzt werden.

Auf Nachfragen der Performer*innen wird inhaltlich von den Lehrer*innen nichts erläutert. Es wird lediglich eine Situation geschaffen (ein Raum, der die Bedingungen für eine mögliche sich verändernde Wahrnehmung schafft). Daraufhin wird ein verbaler Impuls an die Performer*innen übermittelt. Konsequenzen und Folgen des Impulses sind nicht vorhersehbar. Der erste Impuls (hier die erste Antwort) zur Aufgabe zählt.

Im hier unterbreiteten Vorschlag kommen alle oben ausgearbeiteten Praxisrahmen und Praktiken aus den empirischen Daten vor. Riskieren, Zweifeln und Gestalten sind die Grundlagen und der sogenannte Subtext (Untertext) aller möglichen Übungen. Die interdisziplinären Ansätze des performativen Arbeitens können zu einem ganzheitlichen Lernerlebnis beitragen, in dem Wissen, Meinungen und Ideen visuell und konzeptionell in einer Wechselbeziehung stehen. Im pädagogischen Kontext ist gerade das Sich-zu-Eigen-Machen oder auch ein Taking over als Lernerlebnis nicht wegzudenken. In der performativen Auseinandersetzung mit Inhalten sind die Beteiligten als Einzelne und als Gruppe stark gefordert. Das gemeinsame Handeln, Denken und Schaffen, aber auch das Finden einer geeigneten künstlerischen Ausdrucks-

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

weise und das Umdeuten ins Performative fordern alle Beteiligten in einem hohem Maß heraus. Aus pädagogischer Sicht werden gerade durch diese Vielfalt an Lernerfahrungen im Kollektiv und für das einzelne Individuum wichtige Impulse gesetzt. In der Arbeit mit den jungen Performer*innen entstehen intrinsisch motivierte Handlungen, wenn die Performer*innen den Sinn ihrer Handlungen zum größten Teil nachvollziehen, akzeptieren und deren experimentellen Charakter wertschätzen können. Die neuen Erfahrungen in der künstlerisch offenen Arbeitsweise (keinem Zweck dienen und keinen bestimmten Sinn verfolgen) können als positive Lernerfahrungen eingebracht werden.

Generell geht es im performanceorientierten Unterricht um Gegensätzliches, Grenzerfahrungen und um Nicht-Erklärtes. Für die Bildungsinstitution Schule stellt ein nicht lösungsorientiertes Handeln in neuen Lernerfahrungsfeldern eine immense Herausforderung dar. Ziel des performanceorientierten Theaterunterrichts ist ein nachhaltiges, längerfristiges Lernen, keine kurzfristigen Lern- und Leistungskontrollen durch streng durchstrukturierte Lehrpläne. Im Gegensatz zu dem ständigen Zeitdruck beim Lernen in anderen Fächern bietet das ästhetische Fach Theater, und hier spezifisch der performanceorientierte Schwerpunkt, einen neuen ergebnisoffenen Unterricht, in dem sinnliche und kognitive Differenzerfahrungen gemacht werden können, die einen ganzheitlichen Blick auf die einzelnen Performer*innen zulassen.

Die nächsten Kapitel können als Unterrichtsleitlinien verstanden und verwendet werden.

10.1.1 Beginnen und Eingewöhnen – Schaffen einer kreativen Atmosphäre

»Das ästhetisch-performative Kulturphänomen ›Theater‹ durchläuft einen systematischen Transformationsprozess, wenn es zum Gegenstand unterrichtlicher Vermittlungs- und Aneignungsprozesse gemacht wird« (Klepacki & Zirfas, 2013, S. 106). Der Zugang zum eigenen Körperwissen und darüber hinaus zur eigenen Kreativität ist bei jungen Performer*innen oft verstellt durch eingeschränkte und festgelegte Vorstellungen davon, was Theater ist. Ästhetische Sinn- und Formerzeugung gestaltet sich individuell kinästhetisch, sensorisch und dialogisch aus dem Inhalt und der prozessualen Auseinandersetzung mit demselben (vgl. Dröge, 2009, S. 241ff.).

Über eine kreative Atmosphäre im Raum können Performer*innen in eine schöpferisch-gestalterische innere Haltung gebracht werden. Je größer der

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

innere Raum für ein Sich-Einlassen auf einen kreativen Prozess wird, desto mehr kommt in der Folge von den Performer*innen selbst.

Um einen bereits theatererfahrenen Kurs (im Folgenden wird von Ensemble gesprochen) zu unterrichten, kann mit einer oder mehreren körperlichen Übungen begonnen werden, die das Körperbewusstsein, die kognitive Präsenz und die unmittelbare Wachheit und Wahrnehmbarkeit für die Situationen der Körper im Raum schulen. Grundsätzlich ist zu Anfang das Erleben von kleinen und größeren Grenzerfahrungen und sich einstellenden Irritationen das Ziel dieser Handlungen. Diese können vorerst non-verbal in und durch Körperlichkeit (Körperaktion) realisiert werden. Es bietet sich an, hier kleine Texte (Textausschnitte aus Marie-Luise Langes Praxisbuch oder Dorothea Hilligers Buch *(K)eine Didaktik der performativen Künste*) oder Filme zur Performancetheorie oder zu historischen Performanceaktionen (Reenactment) im Raum zu verteilen (Kleben von Textschnipseln an Wände, Boden, Türen, Fenster etc.) und zu zeigen oder auch QR-Codes verfügbar zu machen. In einem nächsten Schritt werden die Performer*innen gebeten, die Texte und Videos kurz an dem Ort, an dem diese installiert sind, zu lesen bzw. sich anzusehen und dann das Erfahrene in und aus einem ersten Bewegungsimpuls in den Körper zu übersetzen. Dies läuft zu lauter, atmosphärisch nicht stimmiger (dissonant zum Kontext) Musik ab.

Unter der Fragestellung: *Welche Bewegung initiiert der Text, Film, Raum in dir?* entstehen erste Körperbilder, die mehrdeutig ihr Wirken zeigen. Weitere körperliche Aktionen zum Eingewöhnen in das künstlerisch-ästhetische Arbeiten zu Performances können das Aus- und Anziehen von einem Kleidungstück in verschiedenen Geschwindigkeiten (1–10) zu unterschiedlicher Musik sein. Dieses Warm-up schult die kompositorische, rhythmische Auffassungsgabe und schärft das choreografische Verständnis, indem Bewegungen mit und ohne Kleidungsstück im Ensemble mal sehr schnell oder mal sehr langsam ebenfalls konträr zur Musik eingesetzt werden. Dabei geht es nicht darum, mit den Kleidungsstücken eine Rolle zu verkörpern, sondern die Kleidungsstücke werden lediglich als stoffliches Material in die Aktion und in die Raumatmosphäre eingebracht.

Auch der Hinweis an die im Kreis stehenden Performer*innen, jede*r solle eine radikale, überraschende Bewegung machen, die vom Gesamtensemble dann gezielt wiederholt wird, schult das Verständnis für repetitive Verfahren und schärft die Wahrnehmung der Performer*innen für Überraschungen und Unerwartetes. Irritation wird hier produktiv, schöpferisch erfahr- und gestaltbar. Unterschiedliche Erprobungen werden möglich.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Praktizieren: Performative Unterrichtspraxis

Diese erste Einheit dauert 45 Minuten. Verhandelt wird das Thema performatives Arbeiten. Die Performer*innen beschäftigen sich in der Stunde mit ihrem Körper und der digitalen Welt. Durch die ästhetische Transformation alltäglicher und situativer Wahrnehmung wird neues und individuelles performatives Material generiert. Dies kann sich in choreografischen Sequenzen, in musikalischen oder auch Materialsequenzen zeigen. In der Auflistung wird exemplarisch eine kurze Einheit aufgelistet

A. AUFWÄRMEN I:
   Inhalte: Körperaktion, kreativ werden.
   Handlungsimpuls: Was initiiert der Text an Bewegung in Dir? (Körpertext)
   Organisation: Frei im Raum
   Medieneinsatz: Textschnipsel aus Performancetheorieliteratur, Musik vom Band
   Zeitvorgabe: fünf Minuten.
B. AUFWÄRMEN II:
   Inhalte: Körperaktion mit Stofflichkeit
   Handlungsimpuls: Bewege dich schnell und langsam mit einem beliebigen Kleidungstück
   Organisation: Frei im Raum
   Medieneinsatz: Musikeinsatz vom Band
   Zeitvorgabe: fünf Minuten.
C. ENTWICKELN III:
   Inhalte: Körperaktion mit choreografischem Schwerpunkt
   Handlungsimpulse: Vollführe in Reihe und kreuz und quer mehrere Liegestützen; Tempi variieren und steigern
   Organisation: In der Reihe und in kleinen in einem X oder Y sortierten Gruppen
   Medieneinsatz: Musikeinsatz vom Band
   Zeitvorgabe: fünf Minuten.
D. UMSETZEN:
   Inhalte: Körperaktion, Stimmaktion, Raumaktion,Text/Schriftaktion, Materialaktion
   Handlungsimpulse: Entwirf eine der skizzierten Aktionen
   Organisation: frei im Raum oder an einem oder mehreren Gegenständen
   Medieneinsatz: Alltagsmaterialien wie Papier, Stifte, Scheren, Band
   Zeitvorgabe: zehn Minuten.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

E. SICH-EREIGNEN:
Inhalte: Vorstellung des erarbeiteten Prozesses
Handlungsimpulse: Zeige situativen Stand
Organisation: Frei im Raum, oder dort wo das situative Setting angelegt wird,
Alltagsmaterialien wie Papier, Stift, Scheren, Band
Zeitvorgabe: zehn Minuten.

F. REFLEKTIEREN
Inhalte: Gespräch über die Impulse und Eindrücke
Handlungsimpulse: Was hat für dich funktioniert? Gab es Irritationsmomente?
Organisation: Im Kreis, auf Augenhöhe, sitzend oder stehend
Medieneinsatz: zehn Minuten.

G. ABSCHLIEßEN
Inhalte: ein Call-and-Response-Song
Handlungsimpulse: einer singt etwas vor, die anderen singen nach
Organisation: Im Kreis stehend
Medieneinsatz
Zeitvorgabe: drei Minuten.

Weitere Handlungsvorschläge sind in folgenden Kapiteln anhand einzelner Grafiken und in Texten für die Praxis erläutert.

10.1.2 Annähern an das irritierend Performative

Performance ist im theaterpädagogischen Kontext und besonders im Bereich Schule interessant, da sie als Kunstform unterschiedlich auslegbar ist. Häufig wird im Schulbereich der Performance und dem Performativen ein Befremden von Schüler*innenseite und von Lehrer*innenseite entgegengebracht. Das Performative kann aber besondere Chancen für die Unterrichtsgestaltung bieten. Ansätze aus den Bereichen bildende Kunst, darstellende Kunst (auch Musik), Tanz, aber auch Themen aus dem Unterricht in Politik, Geschichte und Gesellschaft können ineinandergreifen und fächerübergreifend ausgestaltet werden. Lehrer*innen dürfen ein Selbstverständnis für nichtlineare Prozessverläufe mitbringen. Damit ist gemeint, dass vorausgesetzt wird, dass der Prozess im performativen Theaterunterricht von Irritationen und nicht vorhersehbaren und geplanten Verläufen geprägt ist. Lehrer*innen bringen einen verinnerlichten Pool an Aufgaben mit, aus dem sie sich bedie-

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

nen können. Dies erzeugt Sicherheit bei den Performer*innen und eröffnet den Freiraum, mögliche Zweifel und Unsicherheiten wahrzunehmen und auszuloten.

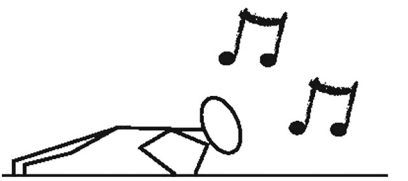
Jedes Individuum verfügt über Wissensrepräsentationen in Form von Bewegungs- und Körpererfahrungen aus diversen Bereichen wie Sport, Alltag, Kultur, Handwerk oder Kunst. Diese Erfahrungen sind interne kognitive Repräsentationen des Erlebens. Im Performativen werden sie zu wichtigen Ressourcen. So gilt es, das Aktivieren, Verweben und nachhaltige Verinnerlichen von Erfahrungen als Brücken zwischen Performer*innen und Performance zu nutzen (vgl. Dröge, 2009, S. 246). An dieser Stelle werden mögliche Irritationsmomente intentional als Impulse vorgestellt. Im besten Fall dienen diese als Anregungen für den Übertrag in die Praxis.

In dem hier folgenden Warm-up werden Schritt für Schritt weitere Annährungen an den performanceorientierten Theaterunterricht immer in Bezug auf den thematischen Schwerpunkt der jeweiligen Stunde vollzogen. Ein 40-minütiges Warm-up verbindet sowohl Körper-, Stimm- als auch Materialeinsatz miteinander.

Mögliche Praktiken I: Performative Unterrichtspraxis

DAUER:
Diese Sequenz enthält intendierte Irritationsmomente. Die Praktiken können über 30–40 min. ausgeführt werden.

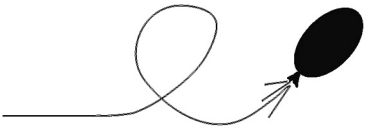
IRRITATION I: Sequenz Bewegung, Körper



a. Alle vollziehen Liegestützen zu lauter Musik insgesamt fünf Minuten, mal in Reihen und mal in Kleingruppen (Pulk) nebeneinander.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

IRRITATION II: Sequenz Bewegung, Körper



b. Luftballons werden aufgeblasen und auf ein Zeichen fliegen gelassen. Die Luftballonflugbahn wird im Raum nachverfolgt und in einem zweiten Schritt wird die Flugbahn gestört. Dies wird mit unterschiedlichen Körperteilen mit Musik oder ohne Musik umgesetzt.
Als Variation: jeweils ein Körperteil auswählen, welches die Bewegung anführt.

IRRITATION III:
Sequenz Stimme, Körper

c. Alle schreien in unterschiedliche Gegenstände und Ebenen im Raum.

d. Oder alle stellen in Dauerschleife leise und laut wiederholt eine Frage nach der anderen.

10.1.3 Ästhetisch-performative Gestaltungsmittel und Generieren von Material

Um das Performanceverständnis in der Praxis zu schulen, können vertiefend verschiedene Zugänge genutzt werden. Generell können, wie bereits oben in Kapitel 5–8 dargestellt, Widerstände nutzbar gemacht werden und unterschiedliche ästhetische Zugänge und Bereiche aus Choreografie, bildender Kunst, Musik und Theater für die Ausgestaltung des Unterrichts eingebracht werden. Performatives Arbeiten zeigt, wie ein ›roter Faden‹ durch das Einsetzen unterschiedlicher künstlerischer Mittel erzeugt werden kann.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

In der folgenden Übung werden die Performer*innen in Kleingruppen (hier nach Reckwitz als Ensemble benannt) aufgeteilt und fokussieren ihre kreative Ausgestaltung auf einen der unten stehenden Teilaspekte.

> Das WIE ist offen,
> das WAS nur in einem kleinen Rahmen vorgegeben.

Das ästhetisch vordergründige Gestaltungsmittel ist als strukturgebend festgelegt. Die Reduktion auf die Stimme oder den Raum reduziert die Vielzahl von Mitteln und unterstützt eine Form. Im Rahmen dieser Form ist die Ausgestaltung offen und im Kollektiv zu ergründen.
Irritationsmomente ergeben sich in der Ausgestaltung (siehe Versuch Kapitel 4).

30-minütige Sequenz Inhaltsebene:
Produziere eine performative Aktion zum Thema digitale Lebenswelt:

1. Ein Ensemble arbeitet eine Stimmaktion zum Thema aus.
2. Ein Ensemble gestaltet eine Körperaktion zum Thema aus.
3. Ein Ensemble gestaltet eine Schrifttextaktion zum Thema aus.
4. Ein Ensemble gestaltet eine Materialaktion zum Thema aus.
5. Ein Ensemble gestaltet eine Raumaktion zum Thema aus.

Oder:

Produziere ein Reenactment zum Thema digitale Lebenswelt und zeige den Erarbeitungsprozess:

a) Ein Ensemble arbeitet eine Stimmaktion des Prozesses aus.
b) Ein Ensemble gestaltet eine Körperaktion des Prozesses aus.
c) Ein Ensemble gestaltet eine Schrifttextaktion des Prozesses aus.
d) Ein Ensemble gestaltet eine Materialaktion des Prozesses aus.
e) Ein Ensemble gestaltet eine Raumaktion zum Thema des Prozesses aus.

Ein künstlerisches Mittel kann hier das Wiederkehren einer Körperaktion sein, die sich später in dem entsprechenden Performanceereignis und beim Zusammenführen des generierten Materials einsetzen lässt.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

10.2 Reflektieren des Erlebten

Theater spielen und Theater rezipieren sind Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse, die eine aktive Teilnahme am kulturellen Leben möglich machen (vgl. Bundesverband für Theater und Schule, 2021, Absatz VI).

Das Reflektieren und das Feedbackgespräch zu Erlebtem und Erfahrenem stellen wie im allgemeinen Theaterunterricht auch einen wichtigen Schwerpunkt für die performanceorientierte Unterrichtspraxis dar. Nach jeder vorgestellten prozessualen Performance und jedem kleinen Performanceereignis wird das Gespräch im Ensemble gesucht. Anders als im regulären Theaterunterricht kann das Reflektieren als Handlung aber auch direkt während des Vollzugs von sich ereignenden performativen Elementen stattfinden. Das bedeutet, dass im unmittelbaren Gespräch während des Vollzugs einer Aktion bereits das Gespräch gesucht wird und sich ereignende Vorgänge offengelegt werden. Anschließend werden pädagogisch-didaktisch folgende Fragestellungen reflektiert:

1. Was hat gut funktioniert an dem Gesehenen, Performten, Wahrgenommenen (allgemeiner Eindruck)?
2. Welche mehrdeutigen Sequenzen gab es?

Zudem können folgende Fragen in einem zehnminütigen Gespräch (je nach Zeitvorgabe) in die Reflexionsmomente eingebunden werden:
Fragekanon für Nachgespräche:

1. Wer ist der/die Impulsakteur*in während des Geschehens?
2. Wie intensiv wurden das Fremde und die Irritation erlebt?
3. Wie intensiv muss die Aktion der anderen Agierenden um dich herum sein, bis du an dieser teilnimmst?
4. Wie intensiv muss deine Aktion sein, damit andere daran teilnehmen?
5. Wie viel Irritation kann man inszenieren?

10.2.1 Konzipieren und Komponieren mit Irritation

Generell ist vorweg zu bemerken, dass es möglich ist, ein Stück mit jungen Performer*innen zu entwickeln, das sich performativer Mittel bedient. Junge Performer*innen sind allerdings zeitweilig individuell orientierungslos in Bezug darauf, welche Bewegungen, welche Sequenz im Feld der Performance

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

stimmig sein könnten. Dies ist nachvollziehbar, da Körper und Ausdrucksverständnis des Performativen nicht immer Eindeutiges und unmittelbar Verstehbares oder Zeigbares (Repräsentatives, Repräsentierbares) erzeugen müssen. Aus diesem Grund erscheint die Einladung zu einem offenen Prozess manchmal unzumutbar. Daher ist es das Ziel, spezifische Qualitäten und bestehende Impulse und Zugänge der Performer*innen zu verstärken.

Für eine Identifikation mit dem Inhalt und der Form können immer identitätsstiftende Momente, Strukturen und Narrative für die und von den Performer*innen festgelegt, besprochen und reflektiert werden. Diese dienen dem besseren Verständnis und dem Erhalt der Spielfreude und der Neugier sowie dem Vertrauen in das Ensemble und in die Lehrkraft. Nach dem Probieren und Erproben unterschiedlicher performativer Situationen bilden sich Zug um Zug Bewegungsabläufe, kleine performative Szenen und Fragmente, die nach und nach im Ensemble wiederholt und gesichtet werden können. Diese werden dann innerhalb der Gruppe besprochen und für eine erste Ablaufkomposition meist von der Lehrperson oder ausgewählten Schüler*innen selektiert, um sie in eine stimmige (hier sind auch verquere Übergänge u.a. gemeint) Dramaturgie zu bringen. Das Material kann und soll sich jede*r allmählich zu eigen machen, auch um für die Performer*innen einen nachvollziehbaren Szenenaufbau festzuhalten. Bei der Auswahl spielen die Diversität des Einsatzes der performativen Mittel, die Ausdrucksstärke, die innere Haltung und der Bezug zur Thematik eine Rolle. Das bedeutet auch, dass einige szenische Entwürfe verworfen werden, damit die Szenenstruktur und das performative Material verdichtet werden können. Nach dieser ersten Auswahl muss ausprobiert und geprobt werden.
Dabei begleiten Fragen wie:

1. Was ist die Wirkungsabsicht der entsprechenden Sequenz?
2. Welche wirkungsästhetischen Mittel sollen besonders hervorgehoben werden?
3. Wie und über welche wirkungsästhetischen Mittel kann man die erwünschte Atmosphäre herstellen, verdichten und erweitern?

Ziel ist hier, eine besonders facetten- und abwechslungsreiche wirkungsvolle performative Komposition für ein prozessuales Bühnenereignis mit dem Gesamtensemble zu kreieren. Diese kann choreografische, filmische, musikalische und installative Sequenzen verbinden und ineinander verschränken. Die Mittel können auch kontrastiv verwendet werden. Wichtig ist es, Brüche in

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

vorhandene Strukturen und Muster einzubauen, so dass die spieleröffnenden Praktiken des Überraschens und des Sich-Wunderns während des Performens und des Rezipierens in den Performer*innen und den Rezipient*innen entstehen können. Es werden Narrative gebildet, die wie in einer filmischen Montage ineinandergreifen oder dissonant zueinander additiv neue Situationen zeigen. Anders als im dramatischen Theater soll es in der performativen Stückereigniskomposition keine durchgehende Handlungslogik im Sinne eines eindeutigen Beginns, eines Höhepunktes und eines finalen Endes geben. Hier ist ein prozessuales Sich-Ereignen der ausgewählten Sequenzen und der Verabredungen, die zwischen den Performer*innen vor der Aufführung getroffen wurden, weitaus wichtiger als eine geschlossene Handlung. Ziel sind das Erforschen und Finden von verschiedenen Kompositionsmöglichkeiten in Bezug auf eine Szenenmontage mit jungen Protagonist*innen.

Im Sinne von Reckwitz kann ein Stück oder eine Szenensequenz als atmosphärisches Setting beginnen, sich in einer oder mehreren Atmosphären abspielen und innerhalb der Performance weiterentwickeln. Dabei haben die hier herausgearbeiteten Handlungen wie *Reflektieren, Überraschen, Provozieren, Schockieren* u.a. eine entscheidende Funktion: Sie bilden den Kern und den sogenannten Charakter des performanceorientierten Theaterereignisses.

Ein wichtiger Punkt des forschenden Lernens ist es, eigenständig Ergebnisse zu generieren, danach können die Ergebnisse in andere Sinnzusammenhänge gesetzt, überprüft und weiterentwickelt, verwandelt werden. Dies bedarf des Ausprobierens, weniger der Diskussion, was nicht weniger Reflexion bedeutet. Es geht darum, ›einfach zu machen‹ und nicht stehenzubleiben.

Dazu gehört auch, einen Rahmen zu schaffen, der für alle Beteiligten spannend und aufregend, lebendig und dynamisch bleibt. Eine künstlerische Forschung mit Irritationsmomenten hört nicht beim ersten ›gefundenen‹ Punkt auf. Alle Beteiligten werden in den Prozess mit einbezogen, können Gefundenes in Frage stellen oder provozieren, sie können ›Gesehenes‹ hinterfragen und befragen (Handlung *Reflektieren*, Praxisrahmen *Zweifeln*). Kunst ist ein sozialer Prozess. Und Leitung und Begleitung sind genauso relevant wie Offenheit, denn die Lehrer*innen sind immer auch Sprachlehrer*innen, die gut zuhören müssen und niemanden übersehen sollten. In der performanceorientierten Kunst darf man immer mehr wollen, als man schon kann. Das schafft neue Anreize.

Kleine künstlerische Impulse von außen, Irritationsmomente und Fragezeichen unterstützen den künstlerischen Schaffensprozess der Performer*innen und halten diesen in stetigen Kettenreaktionen und einem Wechselspiel

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

von Aktion und Reaktion lebendig. Video- und Klanginstallationen, Gespräche, Aktionen, Reenactment, Proklamation, Demonstration …, was auch immer die Arbeit der Performer*innen als Erprobtes, Zeitgenössisches oder völlig Neues in der Performancedeutung ergibt, ist Ausgangspunkt und Wegweiser für eine gemeinsame künstlerische Auseinandersetzung.

Hier gilt es, anzusetzen und gemeinsam strukturgebende Merkmale zu finden und herauszustellen. An diesem Punkt sind alle am Unterricht Beteiligten gefragt. Performer*innen (hier die Schüler*innen) fertigen erste Skizzen, die von den Lehrer*innen aufgenommen, wahrgenommen, ernstgenommen und gesehen werden. Und auch Lehrer*innen können erste Rahmen entwickeln, in denen die Performer*innen ihre künstlerische Forschung beginnen.

Im zweiten Schritt werden Entscheidungen getroffen, um das Material, das ausgewählt wurde, intensiver zu betrachten, zu befragen, aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten und schlussendlich daran zu feilen. Dabei können erste entwickelte Ideen verwendet oder aussortiert werden. Letztendlich geht es darum, in einem fortwährenden Prozess von Veränderung zu sein und diesen auch ›auszuhalten‹. Denn Forschen heißt immer auch, zu entscheiden und dennoch ergebnisoffen zu bleiben.

10.2.2 Irritieren als Performance im Dazwischen

Veränderungen während eines Stückes, eines performativen Vollzugs sind wichtig für die Performer*innen und die Rezipierenden. Man weiß nie genau, worauf man sich am meisten konzentrieren will. Alles kann sich im Laufe des Stückes, des Kunstereignisses, der Performance verändern, alles wird möglicherweise transformiert. Assoziationsketten werden durch den Einsatz verschiedener künstlerischer Mittel an unterschiedlichen Stellen hervorgerufen und bleiben dynamisch. Irritation wird zur Performance. Möglicherweise ist Irritation Performance. Es gibt sinnliche und kognitive Zugänge, die auf vielen Ebenen möglich sind. Offenheit ist hier nicht nur auf der Seite derjenigen, die produzieren oder ausagieren zu finden, sondern aufgrund der vielen Zugänge – hin zu etwas – auch auf der der Rezipierenden (Wahrnehmungsseite). Diese Freiheit kann im Sinne der Kreativitätsentwicklung sogar erdrückend sein. Im Zuge dieser Offenheit können Zweifel aufkommen. Man muss kreativ sein. Kann man das auch immer, wenn es gefordert ist?

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

1. Welche Zugänge inspirieren in der Form, dass ein Ja, eine Bewegung hin zu einer anderen Spielebene entstehen kann?
2. Welche Praktiken und Handlungen beschließen und beenden den Vorgang und das Kreativitätsversprechen im Sinne von Reckwitz?
3. Welche sind nicht förderlich für die Stückkomposition und den Verlauf von szenisch-performativen Handlungen?

Und vielleicht gibt es eine Sicherheit hinter dem Zweifel, dass es zum richtigen Zeitpunkt schon funktionieren wird. Wahrnehmen, Beobachten und Verantworten in Beziehung zum unmittelbaren Geschehen sind grundlegend zu bedenkende Einflüsse des Lehrpersonals.

Es geht im performanceorientierten Arbeiten mit Performer*innen darum, ›dazwischen‹ zu arbeiten. Zum Beispiel nicht ausschließlich Tanz und Schauspiel umzusetzen, sondern das Dazwischen kennenzulernen. Dies könnte das Etablieren einer größeren Präsenz des Akustischen, des Musikalischen oder einer komponierten Textsprache sein. Es könnte sich aber auch eine choreografisch-körperliche Aktion abwechseln mit einer völlig anderen Form, etwa mit Lichtinszenierungen oder Materialbergen. Theater und Performance stehen hier für ein komplexes Wechselspiel zwischen der Polyphonie von Klang, Licht, Raum, Bewegung und der eigenständigen, individuellen Wahrnehmung der Zuschauer*innen und der Performer*innen. Die Konfrontation und die Reibung mit diesen unterschiedlichen künstlerischen Mitteln ist eines der Ziele von performanceorientiertem Theaterunterricht. An die Stelle von Repräsentation tritt das Spiel, die Performance, mit der möglichen Abwesenheit von Figuren, dramatischer Handlung und Schauspielenden im Zentrum der Aufmerksamkeit. Es ist diese Abwesenheit, die der Imagination der Zuschauer*innen und der Performer*innen einen Spielraum eröffnet und eine ästhetische Erfahrung ermöglicht.

Der Prozess der Wahrnehmungsschärfung wird über das Aufmerksam-Werden, Auswählen und Zusammenfügen von Sequenzen in all ihren Verschiedenheiten gesteigert. Am Ende dieser Einheit (Ziel und Wirkungsabsicht) können ein Bewusstsein und die positive Konnotation von Gegensätzlichem und nicht Zusammengehörendem, ein besseres Körperverständnis, ein Begrüßen von eigenwilligen Abweichungen für die Schüler*innen erreicht sein.

Divergentes Denken und Tun können geschult werden. Zu leiten und dabei dennoch Freiräume zu schaffen und Dinge auch stehen zu lassen, dafür bedarf es seitens der Lehrkraft Geduld, Toleranz, Akzeptanz und Vertrauen.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Es erfordert Wertschätzung und Wahrnehmung von Vorgefundenem, außerdem Wertschätzung und Wahrnehmung der Fragensteller*innen und Struktur- oder Konzeptbrecher*innen. Letztlich geht es um das Entwickeln einer Kompliz*innenschaft trotz unterschiedlicher sozialer Rollen im Rahmen der Institution Schule. Wenn dies nicht der Fall ist, ist keine produktive kooperative Zusammenarbeit von Schüler*innen und Lehrpersonal möglich und die Kluft zwischen dem, was möglich wäre, und dem, was real geschieht, wird immer größer.

In den nächsten kurzen Abschnitten werden konkrete Handlungsvorschläge für das Generieren von performativem Material und performativen Mitteln vorgestellt. Diese lassen sich nach der Erprobung gut in eine Komposition oder Szenenstruktur implementieren. Dabei ist es sinnvoll, nach dem Probieren die jeweils stimmigen Sequenzen für Performer*innen und »Outside eye« auszuwählen und zu einem späteren Zeitpunkt zu wiederholen, neu zu rekonstruieren, zu interpretieren und weiterzuführen. Der Vermittlungsansatz bzw. die Vermittlungskunst besteht hier in einem ›Entsichern und Begleiten‹. Dabei werden intendierte Momente der Irritation in dieser Form des Prozesses begleitet. Durch die Bezogenheit auf den Prozess wird das Feld einer selbstbezogenen oder ausschließlich fremdgesteuerten Performanceerfahrung überschritten hin zu einer mündigen, wachen und spielerischen ästhetischen Kommunikation. Zusammenfassend geht es darum, Erfahrungs- und Körperwissen zu aktivieren, zu dynamisieren und zu verweben und eine Atmosphäre zu schaffen, die Lust macht, kreativ zu werden. Unsicherheiten und Irritationen sind nicht hemmend, vielmehr können sich innere Hindernisse mit der Zeit und mit weiteren Erfahrungen lösen. Es entstehen innere und äußere Referenzpunkte, weil das eigenständige Tun Orientierung, Ausrichtung und Sinn erhält.

Im Kreativen gerät Neues ins Spiel. Das Neue wird relevant, wenn es an eigene Erfahrungen und Bedürfnisse ankoppelt. Folgende Vorschläge zur Handlung ergänzen das bisher Kommunizierte in Hinblick auf Irritationsmomente im Theaterunterricht. Es geht hier darum, eine oder mehrere gemeinsame mögliche Gestaltungsaufgaben in die Unterrichtspraxis einzubringen (über diese Verfahren und Abläufe), ohne eine rein methodische Aufgabe zu etablieren.

Mögliche Praktiken II: Performative Unterrichtspraxis

DAUER:

Diese Sequenz enhält mehrere intendierte Irritationsmomente. In Form von

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

sogenannten »Impossible Tasks« kann dieser Vorschlag bis zu 45 min. erprobt werden.

HANDLUNGSVORSCHLAG: VERSTECKTE HANDLUNGSIMPLUSE:
Die Handlungsimpulse werden zu einem entsprechend festgelegten Inhalt verdeckt an einzelne Performer*innen von der jeweiligen Anleiterin, dem jeweiligen Anleiter (Lehrkraft oder ausgewählte Performer*innen) vergeben (siehe Analysekapitel 6: digitale Welt mit vier Stationen).
Zum Beispiel:

a) Klettere wiederholt einmal unter einen Stuhl, wenn du eine*n andere*n Performer*in in deinem Blickfeld hast!
b) Schaue dir in dein Ohr!
c) Springe zehnmal in die Luft, ohne den Boden zu berühren!
d) Bearbeite die Wand mit deinem Körper (schnell, langsam, flächig, rund u.a.)!
e) Fliege durch die Decke, jetzt!

VORGABE:
Ausschließlich das Thema (z.B. Körperarbeit) ist festgelegt, die Umsetzung (das Wie) bleibt offen für die freie Gestaltung.

VERLAUF:
Die Handlungsimpulse sind nicht für alle Performer*innen eindeutig, eine offene unkontrollierbare Eigendynamik entsteht durch entsprechend unterschiedlich interpretierbare Handlungsimpulse innerhalb der Gestaltung von neuen Spielräumen und innerhalb des entsprechenden Experimentierfeldes.
Alle Individuen im Raum sind Performer*innen.
Die Momente der Irritation werden an unterschiedlichen Stellen (im Körper, in der Antwort) und zu unterschiedlichen Zeitpunkten bemerkbar (vgl. Sequenz Liegestützen, Kapitel 8: Gleichzeitigkeit).
Alle Performer*innen haben unterschiedliche Aufgaben.

GESTALTUNGSSÄSTHETISCHE MITTEL:
Offener Körpereinsatz (Körpertext), Raumnutzung (Raumebenen)

WIRKUNGSABSICHT/SIGNIFIKANZ:
Das Entwickeln von verschiedenen, offenen, sinnlichen Spielsettings, Experi-

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

mentierfeldern, die eine entsprechende Eigendynamik und Offenheit generieren.

Handlungsvorschlag 1: Performative Unterrichtspraxis

DAUER:
Diese Sequenz enhält mehrere intendierte Irritationsmomente. Dieser Vorschlag kann bis zu 45 min. erprobt werden.

STÖRENDE HANDLUNGSIMPULSE

Jede*r Performer*in erfindet für sich vor der Performance frei einen Handlungsimpuls, den er oder sie in Dauerschleife (im Loop) ausführen möchte.

VORGABE:
Ausschließlich das Thema (z.B. Grenzüberschreitung in der medialen Welt) ist festgelegt, die Umsetzung (das Wie) bleibt offen für die freie Gestaltung. Dieser Handlungsimpuls soll intentional schockieren und stören.
Die Handlungsimpulse strukturieren sich aus intendierten, frei gewählten Überschreitungen von grundsätzlichen Grenzen und Regeln (institutionelle Rahmung, Schule).

VARIATION:
Das Tempo der Ausführung kann in Slow Motion, staccato, schnell, blitzschnell ausgedehnt etc. variiert werden. Diese Variation kann von Lehrer*innen oder von Schüler*innen vorgegeben werden.

VERLAUF:
Mit eigenständigen Impulsen agieren die Performer*innen im Raum und werden in ihrem Agieren von anderen Performer*innen intentional oder auch nicht intentional irritiert und unterbrochen. Ausgewählte Impulsakteur*innen bringen Menschen (hier Rezipient*innen) in ihre Szene, entsprechend in das Ereignis ein. Sie halten die Menschen durch unterschiedliches Kreieren von diversen Atmosphären auf. Zudem provozieren und induzieren diese bewusstes Unwohlsein.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

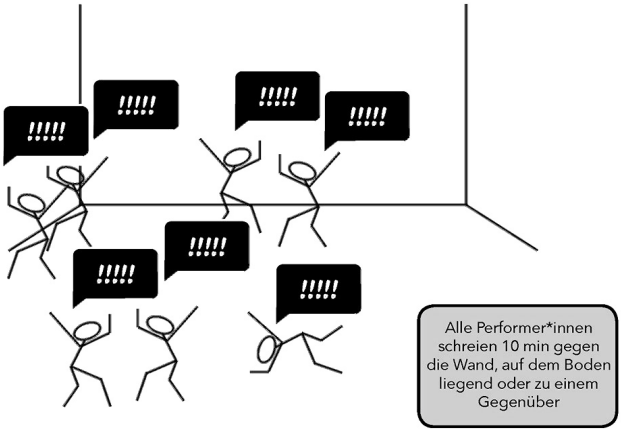
GESTALTUNGSSÄSTHETISCHE MITTEL:
Alltagsmaterialien, die sich im Raum befinden (z. B. Tischtennisbälle, Bälle, Folien, Stoffe, Papier, Plastiktüten) Körpereinsatz (Körpertext), Stimmeinsatz

WIRKUNGSABSICHT/SIGNIFIKANZ:
Es entstehen nicht kontrollierbare Spielfelder (Experimentierräume), die zum offenen eigenständigen Experimentieren und Assoziieren anregen können.

Handlungsvorschlag 2: Performative Unterrichtspraxis

DAUER:
Dieser Vorschlag kann bis zu 15 min. erprobt werden.

STIMMERFAHRUNG



Jede*r Performer*in sucht sich einen Ort im Raum, an dem er*sie mit dem Einsatz der Stimme, dem Schreien beginnt.

VORGABE:
Ausschließlich das Thema ist festgelegt, die Umsetzung (das Wie) ist offen. Dieser Handlungsimpuls soll intentional schockieren und stören.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

VERLAUF:
Es wird durchgängig im Raum in unterschiedlichen Stimmhöhen und Tiefen geschrien. Einzeln und zusammen als Ensemble. Wann die Performer*innen leise, sich steigernd oder laut schreien, ist nicht abgesprochen.

VARIATION:

Die Stimmführungsintensität/Stimminszenierung kann ins Extrem gesteigert werden über Lautstärke, Rhythmus, Betonung, Untertext.

GESTALTUNGSSÄSTHETISCHE MITTEL:
Stimmaktion, Körpertext, Raumatmosphärentransformation

WIRKUNGSABSICHT/SIGNIFIKANZ:
Der Ausgang der Übung ist ungewiss. Über das andauernde Schreien kann es zu einer körperlich erschöpfenden Differenzerfahrung kommen. Dieses Schreien ist als Handlung Stören in allen Antworten verdeutlicht. Gesellschaftlich ist das Stören, wie oben bereits erwähnt, im Kontext Schule bisher negativ konnotiert. Für die Unterrichtsgestaltung (theaterpädagogisch-didaktisch) kann man die Handlung des Schreiens, ausgedeutet als kreative Antwort und spieleröffnende Praktik, transformieren und methodisch einsetzen. Diese Umsetzung zeugt von einem performativen Charakter und kann als Stimmaktion deklariert werden. Der Schrei kann für einige Performer*innen und Rezipient*innen eine Gefahrensituation bedeuten. Er kann aber auch als ästhetischer Klangraum ausgedeutet werden. Die Stimme wird dabei entgegen ihrem alltäglichen Einsatz genutzt.

AUSBLICK UND FRAGESTELLUNG/REZEPTION:
Stell dir vor, du betrittst einen Raum, in dem durchdringend gleichbleibend laut geschrien wird. Was passiert mit dir?

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Handlungsvorschlag 3: Performative Unterrichtspraxis

DAUER:
Dieser Vorschlag kann bis zu 15 min. erprobt werden.

CHOREOGRAFISCHE LIEGESTÜTZEN

Jede*r Performer*in sucht sich einen Platz im Raum, so dass eine Reihe von Körpern entsteht. Liegestützen sollen zu klassischer Musik insgesamt sieben Minuten ausgeführt werden.

VORGABE:
Ausschließlich das stringente Durchhalten der Liegestützen zur klassischen Musik ist die Vorgabe für diesen Handlungsvorschlag. Das Wie bleibt offen für die freie Gestaltung.

VERLAUF:
Es werden durchgängig in unterschiedlichen Tempi und mit unterschiedlicher Kraftanstrengung fast in einer choreografischen Abfolge Liegestützen vollzogen und unterbrochen, um dann wieder neu anzusetzen.

VARIATION I:
Es kann von außen der Impuls kommen, dass diese Liegestützen synchron ausgeführt werden sollen.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

VARIATION II:

Die Körperlichkeit (hier: Bewegungsqualität) kann in raschen, zackigen, überraschenden, unerwarteten Bewegungen Irritation auslösen und ein Extrem unterstreichen. So kann eine Fremdheits- und Irritationserfahrung verdichtet werden.

GESTALTUNGSÄSTHETISCHE MITTEL:
Theaterpädagogisch-didaktisch kann auf einer Metaebene in der Umsetzung von einer weiteren performativen Realisierungsform gesprochen werden, welche als Körperaktion deklariert wird: Körperaktion, Bewegung.

WIRKUNGSABSICHT/SIGNIFIKANZ:
Über ein lang andauerndes Ausführen der Liegestützen kann es zu einer körperlich erschöpfenden Differenzerfahrung kommen. Diese erschöpfende Praktik kann über die Handlung Unterbrechen als eine assimilierende, den Ausgang offenhaltende und eine abwehrende, spielbeendende Antwort der Performer*innen ausgedeutet werden.
Hier ist eindeutig eine körperliche Leistungsgrenze erreicht und wird intentional in performanceorientiertem Theaterunterricht gebrochen.

AUSBLICK UND FRAGESTELLUNG/REZEPTION:
Stell dir vor, du betrittst einen Raum, in dem nacheinander und durchgängig über lange Zeit Liegestützen in einer großen Gruppe ausgeführt werden. Was für eine Erfahrung stellt sich bei dir ein? Gibt es eine körperliche Reaktion bei dir?

Handlungsvorschlag 4: Performative Unterrichtspraxis

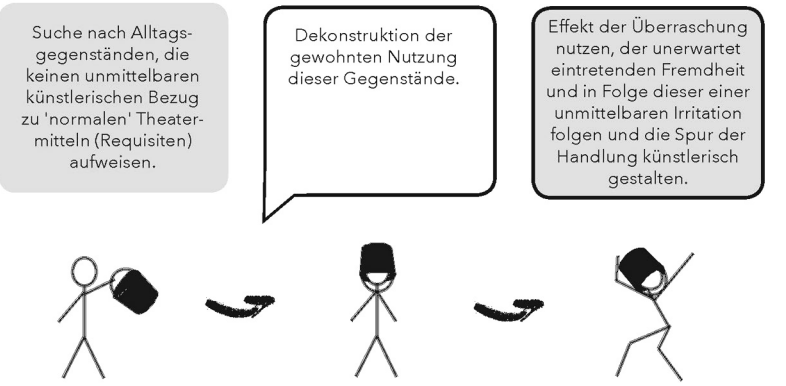
DAUER:
Hier sind mehrere Irritationsmomente offensichtlich intendiert. Dieser Vorschlag kann bis zu 20 min. erprobt werden.

ALLTAGSGEGENSTÄNDE

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Alle Performer*innen stehen in einem Kreis und werfen unterschiedliche Alltagsgegenstände spontan hin und her.

VORGABE:
Zu den Gegenständen gehören ein Stuhl und ein Gegenstand, der relativ schwer ist (Lexikon oder Ähnliches). Oder auch das Smartphone der Lehrkraft. Wer wann was in welche Richtung und zu wem wirft, ist dem eigenständigen, spontanen Entscheiden (das Wie) vorbehalten und bleibt offen für die freie Gestaltung.



VERLAUF:
Es werden unablässig Gegenstände umhergeworfen, und die Handlungen des *Schockierens, Provozierens, Überraschens, Sich-Wunderns, Dialogisierens* und *Sicherheit-Suchens* werden intentional in dem Bewegungsmodus der Gegenstände erzeugt.

GESTALTUNGSGSÄSTHETISCHE MITTEL:
Theaterpädagogisch-didaktisch kann auf einer Metaebene von einer performativen Realisierungsform gesprochen werden, die hier eine Materialaktion und eine Raumaktion deklariert.

WIRKUNGSABSICHT/SIGNIFIKANZ:
Spieleröffnende Praktiken überzeugen mit überraschenden unerwarteten

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Handlungsabläufen. Grenzüberschreitungen werden eindeutig als Modus operandi genutzt.

AUSBLICK UND FRAGESTELLUNG/REZEPTION:
Stell dir vor, ein Stuhl fliegt dir in die Arme, was tust du? Und warum tust du es?

Handlungsvorschlag 5: Performative Unterrichtspraxis

DAUER:
Dieser Vorschlag kann bis zu 30 min. erprobt werden.

MATERIALAKTION

Alle Performer*innen suchen sich Materialien von unterschiedlichen Orten im Raum und beginnen, frei damit zu spielen.

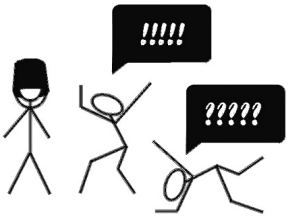
VORGABE:
Die Materialien sollen unterschiedlich bearbeitet und zu einem oder mehreren installativen Bildern zusammengesetzt werden.

VERLAUF:
Alle Performer*innen befinden sich in kleinen Gruppen an unterschiedlichen Materialstationen und bauen diverse installative Bilder auf. Sie wechseln auch die Stationen auf ein verbales Zeichen der Performer*innen oder auf ein verbales oder non-verbales Zeichen von außen (z.B. andere Performer*innen oder Lehrer*innen).

VARIATION I:
Mit dieser Ausführung können Geschwindigkeitsmuster gefunden werden. Die Performer*innen bewegen sich auf Ansage schnell oder in Slow Motion zu dem, was sie in der jeweiligen Situation praktizieren.

VARIATION II:
Die Performer*innen starten mit ihrem Material, zu einem bestimmten Punkt findet ein Wechsel statt, und sie müssen mit fremdem Material weiterarbeiten.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -



Gleichzeitigkeit von unterschiedlichen Handlungen als Gestaltungsprinzip nutzen

GESTALTUNGSGSÄSTHETISCHE MITTEL:
Theaterpädagogisch-didaktisch kann auf einer Metaebene von einer performativen Realisierungsform gesprochen werden, die hier eine Materialaktion und eine Raumaktion deklariert.

WIRKUNGSABSICHT/SIGNIFIKANZ:
In dem Spielsetting im Umgang mit diversen Materialien zeigen sich sowohl spieleröffnende (kreative) als auch spielbeendende (abwehrende) Antworten. Durch das gleichzeitige Einsetzen von verschiedenen Materialien an unterschiedlichen Orten im Raum kann von Differenzerfahrungen gesprochen werden, die unsere Sehgewohnheiten, unsere Neugier und das prozessuale Erleben von Gleichzeitigkeit fordern. Diese Differenzerfahrungen können dem Kreieren einer oder mehrerer Atmosphären (nach Reckwitz) zugeordnet werden. Diese äußern sich in den Praktiken und Handlungen *Ins-Extrem-Gehen, Unterbrechen, Sich-Empören, Schockieren, Dialogisieren* des Spielsettings, indem die Performer*innen sich eigenständig, überraschend Materialien und neue Spielräume aneignen und alle Performer*innen im Raum plötzlich im Spiel sind. Dies zeugt von gestischen und mimischen Grenzüberschreitungen und sich stetig neu gestaltenden Spielräumen. Im Spiel mit den unterschiedlichen Materialien und Handlungsschauplätzen an verschiedenen Orten im Raum werden diverse sinnliche Differenzerfahrungen gemacht. Es kann von einem performativen Spielprinzip gesprochen werden, welches sich in unterschiedlichen Aktionen (in Stimmaktion, Materialaktion, Körperaktion und Raumaktion sowie in Textaktion) aufzeigen und in diese unterteilen lässt. Rhythmus- und Raumgefühlwahrnehmung und die Nutzung von Materialien werden geschult.

AUSBLICK UND FRAGESTELLUNG/REZEPTION:

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

a) *Wie reagierst du, wenn du einen Raum betrittst, in dem viele Menschen an unterschiedlichen Orten unterschiedliche Dinge mit unterschiedlichen Materialien tun?*
b) *Wo zieht es dich hin?*

Mögliche Praktiken III: Performative Unterrichtspraxis

DAUER:
Diese Vorschläge können bis zu 20 min. erprobt werden.

Handlungsvorschläge 6–8

Schockieren als künstlerisches Prinzip über eigenständig entwickelte Praktiken einführen

Wiederholungen von verbalen und nonverbalen Handlungen steigern

Fragen stellen
Fragekanon
Fragen leise beginnen und dann in der Lautstärke steigern

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

11 Performative Fachkultur in der Handlungswissenschaft

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

11.1 Offenheit

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

11.2 Fehlerkultur und Scheitern

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

11.3 In Bewegung im Extrem

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

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

11.4 Wahrnehmung

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

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

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

11.5 Widerständigkeit

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Transfer[1] 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-

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Handlungsgeschehens
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 Spielmomente[2]. 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).

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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, Erfahrung[3] 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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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).

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Irritation[4] 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, Unwägbares 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).

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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-)fördert 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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Ästhesis – ›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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 *spieleröffnende* 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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 wache Haltung[5] 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).

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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-

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 aufeinandertreffen; gerade und davon muss nicht unbedingt eine falsch sein, aber es

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> 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.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> »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 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-

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> 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 normunabhängigere Variante.« (Interview Valdés-Tittél, 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 Lernerfahrungsräume 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 nonformalen 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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> 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 Schule[6].

---

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-

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Bourdieu[7] 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-suggestiven 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).

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Abschließend ließe sich die Frage stellen, welche konkreten Fremdheitsmomente 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-

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 hervorbringen 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 radikalisiert 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-

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> »[…] es handelt sich beim Ästhetischen um die Entdeckung einer Erkenntnispraxis 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 versachlicht« (Reckwitz, 2021, S. 87).

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Diese Erfahrungen machen die Performer*innen zum Beispiel in der Sequenz, in der sie eine eigene Theaterunterrichtseinheit anleiten und mit Ziegenkot[8] 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 möglichweise im jeweiligen Prozess für Aufklärung oder bietet Sicherheit.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> 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 Unterrichtpraxis 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«:

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> »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 Kontingenzerfahrungen[9] 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).

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> »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 bestimmbar (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 Ausführungen 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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

im pädagogischen Kontext, da der Begriff ›Irritation‹ im System Schule bisher nicht als bereichernd und befruchtend konnotiert ist. Das Abweichen von Erlaubtem, Geregeltem, Vorgesehenem 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 Kopräsenz[10] von Zuschauer*in und Darsteller*in/Performer*in wird in dieser Forschungsarbeit im Rahmen etlicher Fremdheits- 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.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Wesensmerkmal 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-

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 rezipierender 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

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Schule[11] 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.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> »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 theatraler 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 performanceorientierten 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 eingebracht 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 Theaterlehrende 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 Betrachtenden.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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)

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Foto.: Mundt, Produktion Gregor

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

13 Literaturverzeichnis

Alkemeyer, Thomas, Budde, Gunilla & Freist, Dagmar (Hg.) (2013): Selbstbildungen – soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript.

Alkemeyer, Thomas, Schürmann, Volker & Volbers, Jörg (Hg.) (2015): Praxis denken, Konzepte und Kritik. Wiesbaden: Springer VS.

Amann, Klaus & Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Artaud, Antonin ([1996] 2008): Das Theater und sein Double. Berlin: Matthes und Seitz.

Austin, John Langshaw ([1962] 1997). How to do things with words. Oxford: Harvard University Press (deutsche Ausgabe: Zur Theorie der Sprechakte [1972]. Stuttgart: Reclam).

Badura, Jens, Dubach, Selma, Haarmann, Anke, Mersch, Dieter, Rey, Anton, Schenker, Christoph & Pérez, Germán Toro (Hg.) (2015): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich: Diaphanes.

Balme, Christopher (2003): Einführung in die Theaterwissenschaft. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Barthel, Gitta (2017a): Choreografische Praxis. Vermittlung in Tanzkunst und Kultureller Bildung. Bielefeld: transcript.

Barthel, Gitta (2017b): Choreografie vermitteln. Eine praxeologische Untersuchung zu Tanzkunst und Kultureller Bildung, in: Klein, Gabriele & Göbel, Hanna Katharina (Hg.) (2017): Performance und Praxis. Bielefeld: transcript.

Barthes, Roland (1977): Fragmente einer Sprache der Liebe. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Barthes, Roland (1990): Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn. Kritische Essays. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Bausch, Pina (2016): O-Ton Pina, Bundeskunsthalle Katalog. Bonn: Pina Foundation.

Bähr, Ingrid, Bechthold, Alexander, Gebhard, Ulrich, Krieger, Claus, Lübke, Britta, Pfeiffer, Malte, Sabisch, Andrea & Sting, Wolfgang (2016): Ungewissheit und Irritation im Bildungsprozess. Didaktische Forschungen im Fachkontext von Biologie, Theater, Kunst und Sport, in: Menthe, Jürgen, Höttecke, Dietmar, Zabka, Thomas, Hammann, Marcus & Rothgangel, Martin (Hg.): Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung. Münster/New York: Waxmann, S. 41–67.

Bähr, Ingrid, Gebhard, Ulrich, Krieger, Claus, Lübke, Britta, Pfeifer, Malte, Regenbrecht, Tobias, Sabisch, Andrea & Sting, Wolfgang (2019): Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, in: Bähr, Ingrid, Gebhard, Ulrich, Krieger, Claus, Lübke, Britta, Regenbrecht, Tobias, Sabisch, Andrea & Sting, Wolfgang (Hg.): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden: Springer VS.

Bentivoglio, Leonetta & Carbone, Francesco (2007): Pina Bausch oder die Kunst über Nelken zu tanzen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bernhard, Peter (2008): Aisthesis, in: Liebau, Eckart & Zirfas, Jörg (Hg.): Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung. Bielefeld: transcript.

Bilstein, Johannes (2001): Erziehung, Bildung, Spiel, in: Liebau, Eckart (Hg.): Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe. Weinheim/München: Juventa, S. 15–71.

Boal, Augusto (1989): Theater der Unterdrückten. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bockhorst, Hildegard, Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle & Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2012): Handbuch kulturelle Bildung. München: Kopaed.

Bourdieu, Pierre (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1992): Rede und Antwort. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1993): Soziologische Fragen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1997): Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld, in: ders.: Der Tote packt den Lebenden. Hamburg: VSA, S. 59–78.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1999): Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre & Waquant, Loic J. D. (2005): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Brandstetter, Gabriele (2007): Tanz als Szeno-Graphie des Wissens, in: Brandstetter, Gabriele & Wulf, Christoph (Hg.): Tanz als Anthropologie. München: Wilhelm Fink Verlag.

Brandstetter, Ursula (2012): Ästhetische Bildung, in: Bockhorst, Hildegard, Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle & Zacharias, Wolfgang (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: Kopaed, S. 174–180.

Brauneck, Manfred ([1986] 2001): Theater im 20. Jahrhundert. Programmschriften, Stilperioden, Reformmodelle. Reinbek: Rowohlt.

Breuer, Franz, Muckel, Petra & Dieris, Barbara (2019): Reflexive Grounded Theory. Wiesbaden: Springer VS.

Brinkmann, Malte, Westphal, Kristin (Hg.) (2015): Grenzerfahrungen. Phänomenologie und Anthropologie pädagogischer Räume. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Bublitz, Hannelore (2002): Judith Butler zur Einführung. Hamburg: Junius.

Bundesverband für Theater und Schule (2021): Positionspapier, THEATER MUSS SCHULE MACHEN, https://lvts-bw.de/neu-theater-muss-schule-machen-positionspapier (letzter Zugriff: 01.02.2022).

Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (2001): Kulturelle Medienbildung. Medienpolitisches Positionspapier der BKJ. Remscheid.

Butler, Judith (1990): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (1996): Körper von Gewicht. Gender Studies. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Caduff, Corina, Siegenthaler, Fiona & Wälchli, Tan (Hg.) (2009): Kunst und künstlerische Forschung. Zürich: Scheidegger & Spiess.

Carlson, Marvin (1996): Performance. A Critical Introduction. London/New York: Routledge.

Cassirer, Ernst (1973): Philosophie der Aufklärung. Tübingen: Mohr.

Certeau, Michel de (1988): Kunst des Handelns. Berlin: Merve-Verlag.

Combe, Arno (2015): Dialog und Verstehen im Unterricht. Lernen im Raum von Phantasie und Erfahrung, in: Gebhard, Ulrich (Hg.): Sinn im Dialog. Zur

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht. Wiesbaden: Springer.

Combe, Arno & Gebhard, Ulrich (2007): Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule. Studien zur Bildungsgangforschung, Band 20. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Combe, Arno & Gebhard, Ulrich (2009): Irritationen und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Vol. 12/3. Wiesbaden: Springer, S. 549–571.

Combe, Arno, Keller-Schneider, Manuela & Paseka, Angelika (Hg.) (2018): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Combe, Arno & Gebhard, Ulrich (2019): Irritation, Erfahrung und Verstehen, in: Bähr, Ingrid, Gebhard, Ulrich, Krieger, Claus, Lübke, Britta, Regenbrecht, Tobias, Sabisch, Andrea & Sting, Wolfgang (Hg.): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden: Springer VS, S. 133–155.

Deimling, Johannes (2019): Keine Ahnung zu haben ist eine gute Voraussetzung, um Kunst zu machen, in: Lange, Marie-Luise (Hg.): Act.Move.Perform. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri, S. 26–36.

Deleuze, Gilles (1992): Woran erkennt man den Strukturalismus? Berlin: Merve.

Derrida, Jaques (1971): Rundgang der Philosophie: Die différance; Ousia und gramme; Fines hominis; Signatur, Ereignis, Kontext. Frankfurt a.M.: Ullstein.

Dewey, John (1951): Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozeß der Erziehung. Zürich: Morgarten.

Dewey, John (1998): Die Suche nach Gewissheit. Eine Untersuchung des Verhältnisses von Erkenntnis und Handeln. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Dewey, John (2004): Die menschliche Natur. Ihr Wesen und ihr Verhalten. Zürich: Pestalozzianum.

Dewey, John ([1980] 2016): Kunst als Erfahrung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Dietrich, Cornelie (2009): Ästhetische Bildung zwischen Markt und Mythos, in Westphal, Kristin & Liebert, Wolf-Andreas (Hg.): Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung. Weinheim/München: Juventa, S. 45–46.

Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (Hg.) (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg: [Eigenverlag].

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Dreyer, Matthias (2020): Ein Mehr an Möglichkeiten, in: Spiel & Theater, Nr. 205, Weinheim: Deutscher Theater Verlag.

Dreysse, Miriam (2004): Spezialisten in eigener Sache, in: Forum modernes Theater, Bd. 19/1 2004, S. 27–42.

Dröge, Wiebke (2009): Bevor Form entsteht. Entsichern und Begleiten als Verwebungsprozess von dynamischen Wissensfeldern, in: Westphal, Kristin & Liebert, Wolf-Andreas (Hg.): Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung. Weinheim/München: Juventa, S. 235–253.

Esposito, Elena (2012): Kontingenzerfahrung und Kontingenzbewusstsein in systemtheoretischer Perspektive, in: Toens, Karin & Willems, Ulrich (Hg.): Politik und Kontingenz. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 39–48.

Fink, Tobias, Hill, Burkhard, Reinwand, Vanessa-Isabelle & Wenzlik, Alexander (Hg.) (2012): Die Kunst, über kulturelle Bildung zu forschen. München: Kopaed.

Felderer, Brigitte (Hg.) (2005): Phonorama, eine Kulturgeschichte der Stimme als Medium. Berlin: Matthes und Seitz.

Felder, Marcel, Kramer-Länger, Mathis, Lille, Roger & Ulrich, Ursula (2019): Studienbuch Theaterpädagogik: Grundlagen und Anregungen. Bern: hep Verlag.

Fischer-Lichte, Erika (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Fischer-Lichte, Erika (2007): Semiotik des Theaters 1: Das System der theatralischen Zeichen. Eine Einführung, Bd. 1. Tübingen: A. Narr Francke Attempto Verlag.

Fischer-Lichte, Erika (2012): Performativität. Eine Einführung. Bielefeld: transcript.

Fischer-Lichte, Erika (2015): Theaterwissenschaft, in: Jaeger, Friedrich, Knöbl, Wolfgang & Schneider, Ute (Hg.): Handbuch Moderneforschung. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler, S. 299 –308.

Fischer-Lichte, Erika, Horn, Christian, Pflug, Isabell & Warstat, Matthias (Hg.) (2000): Inszenierung von Authentizität. Tübingen/Basel: A. Narr Francke Attempto Verlag.

Fischer-Lichte et al. (2005): Performativität, in: Fischer-Lichte, Erika, Kolesch, Doris & Warstat, Matthias (Hg.): Metzler Lexikon Theatertheorie. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Fischer-Lichte, Erika, Kolesch, Doris & Warstat, Matthias (Hg.) (2014): Metzler Lexikon Theatertheorie. Stuttgart: J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag.

Flick, Uwe ([1995] 2004): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt.

Foucault, Michel (2013): Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Geertz, Clifford (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Gebhard, Ulrich (Hg.) (2015): Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht. Wiesbaden: Springer.

Gebhard, Ulrich, Lübke, Britta, Pfeiffer, Malte & Sting, Wolfgang (2019): Antworten auf Irritationsmomente im Biologie- und Theaterunterricht, in: Bähr, Ingrid, Gebhard, Ulrich, Krieger, Claus, Lübke, Britta, Regenbrecht, Tobias, Sabisch, Andrea & Sting, Wolfgang (Hg.): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden: Springer VS.

Gerlach, Sibylle (2003): Nachdenklichkeit erlernen: Philosophische Wurzeln – Entwicklungspsychologische Bedingungen – Pädagogisches Handeln. München: Kopaed.

Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1996): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Mannheim: Huber.

Goffman, Erving (1982): Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Goffman, Erving (2013): Interaktionsrituale: Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Göttlich, Udo & Kurt, Ronald (Hg.) (2012): Kreativität und Improvisation. Soziologische Positionen. Friedrichshafen: Springer Verlag.

Grünewald, Dietrich, Legler, Wolfgang & Pazzini, Karl-Josef (Hg.) (1997): Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationaliät. Seelze: Friedrich Verlag.

Gregor, Alina (2021): Dissonante Haltungen als künstlerisch-bewegtes Moment, in: Spaniel, Matthias & Wieser, Dorothee (Hg.): Haltung(en). Perspektiven auf die Selbst-Positionierung der Theatervermittlung. München: Kopaed.

Gregor, Alina & Ernst, Hanna-Linn (2018): Anders die Sinne anregen. Filmische Mittel auf der Bühne in der Theaterarbeit mit Jugendlichen, in: Fokus Schultheater, Zeitschrift für ästhetische Bildung, Nürnberg, hg. vom Bundeverband Theater in Schulen e.V. (BVTS), Seelze: Friedrich Verlag.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Hamburger Bildungsplan, https://www.hamburg.de/contentblob/3685462/8568e930de5a4a1e8a69664a8d5d9e8e/data/sic-theater-sts-gym.pdf (letzter Zugriff: 01. 02.2022).

Handwerg, Ute & Köhler, Norma (2020): Gesellschaftliche Herausforderungen – Theaterpädagogische Arbeitshaltungen, in: Zeitschrift für Theaterpädagogik, 77, S. 3–4.

Hardt, Yvonne (2014): Körperlichkeit, in: Fischer-Lichte, Erika, Kolesch, Doris & Warstat, Matthias (Hg.): Metzler Lexikon Theatertheorie. Stuttgart: J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung, S. 189–196.

Hardt, Yvonne, Stern, Martin, Neuber, Nils, Steinberg, Claudia, Spahn, Lea, Leysner, Miriam, Pürgstaller, Esther & Rudi, Helena (2020): Körperlich-sinnliche Welterzeugung erforschen – Methodische Reflexionen zur Entwicklung eines analytischen Modells kultureller Bildung im Tanz, in: Pürgstaller, Esther, Konietzko, Sven & Neuber, Nils (Hg.): Kulturelle Bildungsforschung – Methoden, Befunde und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 73–89.

Hentschel, Ingrid (2014): Vom Hoffnungsträger zum Problemfall. Kindheitsbilder im Theater für Kinder, in: Primavesi, Patrick & Deck, Jan (Hg.): Stop Teaching! – Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen. Bielefeld: transcript.

Hentschel, Ulrike (2001): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri.

Hentschel, Ulrike (2007): »… mit Schiller zu mehr social skills«? Zur Rolle des Theaters im aktuellen Bildungsdiskurs, in: Dramaturgie. Zeitschrift der Dramaturgischen Gesellschaft, Heft 1, 2007, S. 5–9.

Hentschel, Ulrike (2010): Übertragen – Übersetzen – Überführen. Drei Modi der Bezugnahme von Theaterpädagogik auf theatrale und gesellschaftliche Wirklichkeiten, in: Vaßen, Florian (Hg.): Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri.

Hentschel, Ulrike & Dorothea Hilliger (2016): Theater probieren. Positionen zu einer Didaktik des Schulfachs Theater, in: Barth, Dorothee (Hg.) 2016: Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetisch-kultureller Bildung an Schulen. Osnabrück: epOs

Hentschel, Ulrike (Hg.) (2017): Theater lehren, Didaktik probieren. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri.

Hentschel, Ulrike (2017): Theater lehren – Theater lernen – Theater probieren. Überlegungen zu einer praxeologischen Didaktik der Theaterpäd-

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

agogik, in: dies. (Hg.): Theater lehren, Didaktik probieren. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri, S. 202–237.

Hentschel, Ulrike & Hilliger, Dorothea (2016): Theater probieren. Positionen zu einer Didaktik des Schulfachs Theater, in: Barth, Dorothee (Hg.): Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetisch-kultureller Bildung an Schulen. Osnabrück: epOs.

Hentschel, Ulrike & Sack, Mira (2019): Didaktische Positionen, in: Zeitschrift für Theaterpädagogik, 75, S. 3.

Hesse, Ulrich (2005): Vom Schulbühnenspiel zum Schulfach. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri.

Hilliger, Dorothea (2009): Freiräume der Enge. Künstlerische Findungsprozesse der Theaterpädagogik. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri.

Hilliger, Dorothea (2018): K_Eine Didaktik der performativen Künste. Theaterpädagogisches Handeln im Framing von Risk, Rules, Reality und Rhythm. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri.

Hirschauer (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. Zeitschrift für Soziologie 170–190.

Hirschauer, Stefan (2015): Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns, in: Hörning Karl H. & Reuter, Julia (Hg.): Doing Culture. Zum Begriff der Praxis in der gegenwärtigen soziologischen Theorie. Bielefeld: transcript, S. 73–91.

Hirschauer (2016): Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie, in Hilmar Schäfer (Hrsg) Praxistheorie. Ein Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript.

Hohlfeldt, Marion (2004): Die Anthologie der Kunst. Köln: DuMont Literatur und Kunst Verlag.

Höhne, Gisela (1999): Spiel und Subversivität – das Theater RambaZamba, in: Ruping, Bernd (Hg.): Theater, Trotz und Therapie. Ein Lies- und Werkbuch für Theater des theaterpädagogischen Zentrums der Emsländischen Landschaft e. V. und des Studiengangs Theaterpädagogik der Fachhochschule Osnabrück, Standort Lingen, S. 75–97.

Hörning, Karl H. & Reuter, Julia (Hg.) (2015): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur unsozialer Praxis. Bielefeld: transcript.

Huizinga, Johan ([1956] 2001): Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek: Rowohlt.

Huizinga, Johan (1991): Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek: Rowohlt.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Humboldt, Wilhelm von (1960–1981): Werke in fünf Bänden. Hg. v. Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Hruschka, Ole (2012): Theaterpädagogik in der Schule, in: Nix, Christoph, Sachser, Dietmar & Streisand, Marianne (Hg.): Lektionen 5. Theaterpädagogik. Berlin: Theater der Zeit, S. 166–181.

Joas, Hans (1996): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kattmann, Ulrich (2007): Didaktische Rekonstruktion – eine praktische Theorie, in: Krüger, Dirk & Vogt, Helmut (Hg.): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung: Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 93–104.

Kämpf-Jansen, Helga (2001): Ästhetische Forschung: Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Köln: Kopaed.

Keller, Gustav (2014): Disziplinmanagement in der Schulklasse. Wie Sie Unterrichtsstörungen vorbeugen und bewältigen. Bern: Hans Huber.

Klein, Gabriele & Sting, Wolfgang (2005): Performance als soziale und ästhetische Praxis. Zur Einführung, in: dies. (Hg.): Performance – Positionen zur zeitgenössischen szenischen Kunst. Bielefeld: transcript.

Klein, Gabriele & Göbel, Hanna Katharina (2017): Performance und Praxis. Ein Dialog, in: dies. (Hg.): Performance und Praxis. Bielefeld: transcript.

Klein, Gabriele & Göbel, Hanna Katharina (Hg.) (2017): Performance und Praxis. Bielefeld: transcript.

Klein, Gabriele (2011): Choreografischer Baukasten. Bielefeld: transcript.

Klein, Gabriele (2014): Praktiken des Übersetzens im Werk von Pina Bausch und dem Tanztheater Wuppertal, in: Wagenbach, Marc & Pina Bausch Foundation (Hg.): Tanz erben. Pina lädt ein. Bielefeld: transcript, S. 25–38.

Klein, Gabriele (2019): Pina Bausch und das Tanztheater. Die Kunst des Übersetzens. Bielefeld: transcript.

Kleinschmidt, Katharina (2017): Artistic Research als Wissensgefüge. München: epodium Verlag.

Klepacki, Eckart & Zirfas, Jörg (Hg.) (2013): Theatrale Didaktik. Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts. Weinheim/Basel/München: Juventa.

Kluge, Friedrich (1999): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Kluge. Bearb. Seeblod, Elmar. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 305.

Knoblich, Tobias (2013): Kreativitätsdispositiv oder drohender Kreativitätsinfarkt?, in: Kulturpolitische Mitteilungen, Nr. 141, Kulturpolitische Gesellschaft e. V., Bonn, S. 191–194.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Koch, Gerd & Streisand, Marianne (Hg.) (2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri.

Koch, Gerd & Vaßen, Florian ([1985] 2021): Theater und Digitalität, in: Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 78. Uckerland Milow/Strasburg: Schibri Verlag.

Koch, Gerd & Vaßen, Florian ([1985] 2021): Bildung reloaded: Fachunterricht oder Künstlerprojekt?, in: Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 66. Uckerland Milow/Strasburg: Schibri Verlag, S. 34–36 und 43–46.

Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Annäherungen an eine Bildungsprozesstheorie. In C. Koller, W. Marotzki, O. Sanders (Hg.), Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse Bielefeld: transcript. S. 13–68.

Kokemohr, Rainer (2018): Wahrheit, Gewissheit, Ungewissheit, in: Bähr, Ingrid, Gebhard, Ulrich, Krieger, Claus, Lübke, Britta, Regenbrecht, Tobias, Sabisch, Andrea & Sting, Wolfgang (Hg.): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden: Springer VS, S. 41–103.

Kolesch, Doris & Schrödl, Jenny (2004): Kunst-Stimmen. Berlin: Theater der Zeit.

Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Konietzko, Sebastian, Kuschel, Sarah & Weiss-Reinwand, Vanessa-Isabelle (Hg.) (2017): Von Mythen zu Erkenntnissen? Empirische Forschung in der Kulturellen Bildung. München: Kopaed.

Kotte, Andreas (2005): Theaterwissenschaft. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.

Köhler, Norma (2013): Theaterpädagogische Praxis – Haltungen in biografischen Theaterproduktionen, in: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik, Jg. 29 (Heft 62), S. 15–16.

Krämer, Hannes (2014): Die Praxis der Kreativität. Eine Ethnografie kreativer Arbeit. Bielefeld: transcript.

Kurzenberger, Hajo (2009): Der kollektive Prozess des Theaters. Chorkörper – Probengemeinschaften – theatrale Kreativität. Berlin: transcript.

Kükelhaus, Hugo & zur Lippe, Rudolf (2008): Entfaltung der Sinne. Ein Erfahrungsfeld zur Bewegung und Besinnung. Wiesbaden: Verlag Schloss Freudenberg.

Lange, Marie-Luise (2001): Grenzüberschreitungen. Wege zur Performance. Königstein/Ts.: Ulrike Helmer.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Lange, Marie-Luise (Hg.) (2006): Performativität erfahren/Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri.

Lange, Marie-Luise: Vorwort (2006), in: dies. (Hg.): Performativität erfahren/Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri.

Lange, Marie-Luise (2015): Dramaturgien der Störung, in: Westphal, Kristin & Liebert, Wolf-Andreas (Hg.): Performances der Selbstermächtigung. Bielefeld: Athena Verlag, S. 119–136.

Lange, Marie-Luise (Hg.) (2019): Act. Move. Perform. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri.

Latour, Bruno (2007): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Lehmann, Hans-Thies (2001): Postdramatisches Theater. Berlin: Verlag der Autoren.

Lehmann, Hans-Thies (2004): Prädramatische Stimmen, in: Kolesch, Doris & Schrödl, Jenny (Hg.): Kunststimmen. Berlin: Theater der Zeit Verlag.

Lehmann, Hans-Thies (2010): Kinder, Theater, Nichtverstehen, in: Vaßen, Florian (Hg.): Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri Verlag, S. 19–22.

Lehmann, Hans-Thies (2015): Postdramatisches Theater. Berlin: Verlag der Autoren.

Leopold, Elisabeth (2017): Künstlerische Praktiken des »Radikalen«. Das Beispiel der Performance Schönheitsabend, in: Klein, Gabriele & Göbel, Hanna Katharina (Hg.): Performance und Praxis. Bielefeld: transcript.

Lévi-Strauss, Claude (1968): Das Wilde Denken. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Liberman, Alexander (1960): The Artist in his Studio. New York: Routledge.

Liebau, Eckart (Hg.) (2001): Die Bildung des Subjekts. Beiträge zu einer Pädagogik der Teilhabe. Weinheim/München: Juventa.

Liebau, Eckart (2013): Ästhetische Bildung: Eine systematische Annäherung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Dezember 2013, Wiesbaden: Springer, S. 27–41.

Liebau, Eckart & Zirfas, Jörg (2008): Die Sinne und die Künste. Berlin: transcript.

Liebau, Eckart, Klepacki, Leopold & Zirfas, Jörg (2009): Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule. Weinheim/Basel/München: Juventa.

List, Volker (2014): Theater machen. Stuttgart: Klett Verlag.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Lippitz, Wilfried (2009): Fremdheit und Andersheit in pädagogischen Kontexten, in: Westphal, Kristin & Liebert, Wolf-Andreas (Hg.): Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog. Weinheim: Juventa. S. 69–70.

Lippitz, Wilfried (2019): Phänomene der Erziehung und Bildung. Phänomenologisch-pädagogische Studien, hg. von Malte Brinkmann. Wiesbaden: Springer VS.

Lyotard, Jean-Françoise (1994): Die Moderne redigieren, in: Welsch, Wolfgang (Hg.): Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. Berlin: Akademie Verlag.

Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (2004): Einführung in die Systemtheorie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Lübke, Britta, Bähr, Ingrid, Gebhard, Ulrich, Krieger, Claus, Pfeiffer, Malte, Regenbrecht, Tobias, Sabisch, Andrea & Sting, Wolfgang (2018): Zur empirischen Erforschbarkeit von Irritationen im Fachunterricht, in: Bähr, Ingrid, Gebhard, Ulrich, Krieger, Claus, Lübke, Britta, Regenbrecht, Tobias, Sabisch, Andrea & Sting, Wolfgang (Hg.): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–219.

Lübke, Britta (2021): Biologieunterricht zwischen Gewissheit und Ungewissheit. Eine Grounded-Theory-Studie zur Fachkultur. Berlin: Springer Verlag.

Lüken, Heike (2015): Choreografische Stadtforschung: Wissensproduktion in Bewegung, in: Bäcker, Marianne & Schütte, Mechthild (Hg.): Tanz Raum Urbanität – Tanzforschung 2015, Band 25. Leipzig: Henschel.

Lüken, Heike (2017): Reflexion als Praxis. Das Beispiel einer Künstlerischen Recherche zu Stadträumen, in: Klein, Gabriele & Göbel, Hanna Katharina (Hg.): Performance und Praxis. Bielefeld: transcript.

Lohfeld, Wiebke (2015): »Schön, dass Ihr da seid«. Kulturelle Bildung und die künstlerischen Fächer in der Schule, in: Korrespondenzen – Zeitschrift für Theaterpädagogik. 31. Jg. Heft 66, S. 43–45.

Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Meder, Norbert (2007): Kontingenz im pädagogischen Handlungszusammenhang. Eine Auseinandersetzung mit Luhmanns Systemtheorie, in: Der Pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, 15 Jg. 2007, H. 3, S. 168–170.

Mersch, Dieter (2005): Life-Acts. Die Kunst des Performativen und die Performativität der Künste, in: Klein, Gabriele & Sting, Wolfgang (Hg.) (2005): Performance – Positionen zur zeitgenössischen szenischen Kunst. Bielefeld: transcript.

Mey, Günter & Mruck, Katja (Hg.) (2011): Grounded Theory Reader. Berlin/Heidelberg: Springer VS.

Meyer-Drawe, Käte (1996): Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks, In Zeitschrift für Pädagogik 42, S. S. 655–664.

Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Fink.

Meyer-Drawe, Käte (2019): Lernen als Erfahrung, in: Brinkmann, Malte (Hg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Wiesbaden: Springer, S. 423–443.

Mittelstädt, Eckhard (2013): Kulturelle Bildung und die Freien Darstellenden Künste. Plädoyer für einen Perspektivwechsel der Akteure, in: Mittelstädt, Eckhard & Pinto, Alexander (Hg.): Die Freien Darstellenden Künste in Deutschland. Bielefeld: transcript.

Mollenhauer, Klaus (1986): Umwege. Über Bildung Kunst und Interaktion. Weinheim: Juventa.

Mollenhauer, Klaus (1990): Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit, in: Zeitschrift für Pädagogik, 36 (1990) 4, S. 465–494.

Mollenhauer, Klaus (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim: Juventa.

Mörsch, Carmen (2007): Schnittstelle Kunst-Vermittlung. Bielefeld: transcript.

Mörsch, Carmen (2009): Die documenta 12. Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation, in: Mörsch, Carmen & Forschungsteam der documenta-12-Vermittlung (Hg.): Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12, Zürich/Berlin: Diaphanes, S. 9–33.

Mouffe, Chantal (2014): Agonistik. Die Welt politisch denken. Berlin: Suhrkamp.

Muckel, Petra (2011): Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. Berlin/Heidelberg: Springer.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Ostertag, Sara (2014): In (Re-)Aktion-Vermitteln. Eine Untersuchung kritischer Praxen der Kunstvermittlung In: Primavesi, Patrick & Deck, Jan (Hg.): Stop Teaching! – Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen. Bielefeld: transcript, S. 257–268.

Oddey, Alison (1994): Devising Theatre. A practical and theoretical handbook. London: Routledge.

Oida, Yoshi (1997): Der unsichtbare Schauspieler. Berlin: Alexander Verlag.

Pazzini, Karl-Josef, Meyer, Torsten & Sabisch, Andrea (Hg.) (2009): Wolfgang Legler: Kunstpädagogische Zusammenhänge. Schriften zur Fachdidaktik und zur ästhetischen Erziehung. Oberhausen: Athena.

Pazzini, Karl-Josef (2007): Lehren als Moment im Bildungsprozess, in: Koller, Hans-Christoph, Marotzki, Winfried & Sanders, Olaf (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 161–180.

Pfeiffer, Malte (im Erscheinen): Zwischen Forschung und Theater. Feldforschung als künstlerische Praxis im Theaterunterricht. München: Kopaed.

Pfeiffer, Malte (2013/2012): Performativität und Kulturelle Bildung, in: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/performativität-kulturelle-bildung (letzter Zugriff: 03.03.2020).

Peters, Sybille (2017): PLAYING UP. Hamburg: Fundus Theater.

Pinkert, Ute (2021): Theaterspielen als ästhetische Bildung, in: Pinkert, Ute, Driemel, Ina, Kup, Johannes & Schüler, Eliana (2021): Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri.

Pinkert, Ute, Driemel, Ina, Kup, Joahnnes & Schüler, Eliana (2021): Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri.

Pinkert, Ute & Sack, Mira (2014): Theaterpädagogik am Theater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri.

Plath, Maike (2014): Partizipativer Theaterunterricht mit Jugendlichen. Praxisnah neue Perspektiven entwickeln. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Plath, Maike (2017): Befreit euch! Anleitung zur kleinen Bildungsrevolution. Theorie und Praxis. Norderstedt: BoD – Books on Demand.

Polanyi, Michael (1986): Implizites Wissen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Prechtl, Peter & Burkhard, Franz-Peter (Hg.) (2008): Metzler Lexikon Philosophie: Begriffe und Definitionen. Stuttgart: Metzler.

Primavesi, Patrick & Deck, Jan (2014): Vorwort, in: dies. (Hg.): Stop Teaching! – Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen. Bielefeld: transcript.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Primavesi, Patrick (2014): Stop Teaching! Theater als Laboratorium (a)sozialer Phantasie, in: Primavesi, Patrick & Deck, Jan (Hg.): Stop Teaching! – Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen. Bielefeld: transcript.

Rancière, Jacques (2008): Der emanzipierte Zuschauer. Wien: Passagen Verlag.

Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozial-theoretische Perspektive, in: Zeitschrift für Soziologie, 32, 4, S. 282–301.

Reckwitz, Andreas (2004): Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler, in: Hörning, Karl H. & Reuter, Julia (Hg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript, S. 40–54.

Reckwitz, Andreas (2008): Perspektiven der Kultursoziologie. Bielefeld: transcript.

Reckwitz, Andreas (2012): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Reckwitz, Andreas (2017): Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.

Reckwitz, Andreas (2021): Gesellschaftstheorie als Werkzeug, in: Reckwitz, Andreas & Rosa, Harmut: Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie. Berlin: Suhrkamp.

Richter, Falk (2018): Disconnected. Theater – Tanz – Politik. Berlin: Alexander Verlag.

Roselt, Jens & Otto, Ulf (Hg.) (2012): Theater als Zeitmaschine. Zur performativen Praxis des Reenactments. Bielefeld: transcript.

Rosenberg, Jay F. (2001): Philosophieren. Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann.

Rouse, Joseph (2007): Social Practices and Normativity, in: Philosophy of the Social Sciences, 37, 1, S. 46–56.

Rumpf, Horst (2004): Diesseits der Belehrungswut. Pädagogische Aufmerksamkeiten. Weinheim/München: Juventa.

Ruping, Bernd (1999): Theater, Trotz und Therapie. Ein Lies- und Werkbuch für Theater des theaterpädagogischen Zentrums der Emsländischen Landschaft e. V. und des Studiengangs Theaterpädagogik der Fachhochschule Osnabrück, Standort Lingen.

Sack, Mira (2010): Konstellationen von Künstlern und Kindern. Ein pädagogischer Blick auf Vermittlungskünste und die Kunst der Vermittlung, in:

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Vaßen, Florian (Hg.): Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri Verlag. S. 115–126.

Sack, Mira (2011): Spielend denken. Bielefeld: transcript.

Sack, Mira (2021): Reale Ringkämpfe. Überlegungen zur Repräsentation von sozialer Wirklichkeit in theaterpädagogischer Praxis, in: Pinkert, Ute, Driemel, Ina, Kup, Johannes & Schüler, Eliana (2021): Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri, S. 140–151.

Sattler, Elisabeth (2009): Die Kunst der (Ent-)Subjektivierung. Über aktuelle (Trans-)Formationen von Bildung/Kunst und deren Beiträge zur (Ent-)Subjektivierung, in: Westphal, Kristin & Liebert Wolf-Andreas (Hg.): Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung. Weinheim: Juventa, S. 89–100.

Sauer, Birgit (2009): Vernunft und Öffentlichkeit. Habermas über den internen Zusammenhang von Rechtsstaat und Demokratie, in: Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie, 95 (1), S. 1–8.

Schäfer, Hilmar (2012): Kreativität und Gewohnheit. Ein Vergleich zwischen Praxistheorie und Pragmatismus, in: Kurt, Ronald & Göttlich, Udo (Hg.): Kreativität und Improvisation. Soziologische Positionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–43.

Schatzki, Theodore R. (1996): Social Practices. A Wittgensteinian Approach to human Activity and the Social. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.

Schatzki, Theodore R. (1997): Practices and Actions. A Wittgensteinian Critique of Bourdieu and Giddens, in: Philosophy of the Social Sciences, 27, 3, S. 283–308.

Schatzki, Theodore R., Knorr Cetina, Karin & Savigny, Eike v. (Hg.) (2001): The Practice Turn in Contemporary Theory. London/New York: Routledge.

Schechner, Richard (1988): Performance Theory. London: Routledge.

Schechner, Richard (1990): Theater-Anthropologie. Spiel und Ritual im Kulturvergleich. Reinbek: Rowohlt.

Schechner, Richard (2002): Performance Studies: an Introduction. London/New York: Routledge.

Schindler, Larissa (2011): Kampffertigkeit: eine Soziologie praktischen Wissens. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Schittler, Susanne & Rasic, Ramona (2009): »Im Theater … ja da kann man viel mehr machen als sonst immer.« Der Körper als Zugang zum Darstellenden Spiel am Beispiel eines bilingualen Theaterprojekts in der Grundschule,

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

in: Westphal, Kristin & Liebert Wolf-Andreas (Hg.): Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung. Weinheim: Juventa, S. 203–217.

Schirmer, Lothar (Hg.) (2001): Joseph Beuys. Eine Werkübersicht. Zeichnungen und Aquarelle. Drucksachen und Multiples. Skulpturen und Objekte. Räume und Aktionen. 1945–1985. München/Paris/London: Schirmer/Mosel.

Schneider, Wolfgang (2009): Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Bielefeld: transcript.

Schulz, Wolfgang (1997): Ästhetische Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Pädagogik.

Seel, Martin (1993): Intensivierung und Distanzierung, in: Kunst und Unterricht, Heft 176, Hannover: Friedrich Verlag, S. 48.

Seel, Martin (1996): Ethisch-ästhetische Studien. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Seel, Martin (2001): Inszenieren als Erscheinenlassen, in: Früchtl, Josef & Zimmermann, Jörg (Hg.): Ästhetik der Inszenierung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 48–62.

Seel, Martin (2009): Theorien. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Siegmund, Gerald (2009): Diskurs und Fragment. Für ein Theater der Auseinandersetzung, in: Bierl, Anton, Siegmund, Gerald, Meneghetti, Christoph & Schuster, Clemens (Hg.): Theater des Fragments. Performative Strategien im Theater zwischen Antike und Postmoderne. Bielefeld: transcript, S. 11–18.

Spaniel, Matthias & Wieser, Dorothee (2021): Haltung(en). Perspektiven auf die Selbst-Positionierung der Theatervermittlung. München: Kopaed.

Sternfeld, Nora (2014): Verlernen Vermitteln. Kunstpädagogische Positionen. Hamburg: Repro Lüdke.

Stern, Martin (2011): Tanz als Möglichkeit der ästhetischen Bildung in der Schule, in: Hardt, Yvonne & Stern, Martin (Hg.): Choreographie und Institution. Zeitgenössischer Tanz zwischen Ästhetik, Produktion und Vermittlung. TanzScripte, Bd. 24. Bielefeld: transcript, S. 209–232.

Sting, Wolfgang (2005): Spiel – Szene – Bildung. Zum Verhältnis von künstlerischer Praxis und ästhetischer Bildung, in: Liebau, Eckart, Klepacki, Leopold, Linck, Dieter, Schröer, Andreas & Zirfas, Jörg (Hg.): Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule. Weinheim/München: Juventa, S. 137–148.

Sting, Wolfgang (2008): Die Rolle der Künste in der kulturellen Bildung. Ein Vermittlungsmodell ästhetischer Kompetenz, in: Mandel, Birgit (Hg.): Au-

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

dience Development, Kulturmanagement, Kulturelle Bildung. Konzeptionen und Handlungsfelder der Kulturvermittlung. München: Kopaed.

Sting, Wolfgang (2012): Performative Praxen und Theaterpädagogik, in: Sting, Wolfgang, Mieruch, Gunter, Stüting, Eva-Maria & Klinge, Anne-Katrin (Hg.): TUSCH: Poetiken des Theatermachens. München: Kopaed. S. 119–126.

Sting, Wolfgang (2013): Theater, in: Braune-Krickau, Tobias, Ellinger, Stephan & Sperzel, Clara (Hg.): Handbuch Kulturpädagogik für benachteiligte Jugendliche. Weinheim: Beltz, S. 673–686.

Sting, Wolfgang (2014): Theaterpädagogik, in: Fischer-Lichte, Erika, Kolesch, Doris & Warstat, Matthias (Hg.): Metzler Lexikon Theatertheorie. Stuttgart: J. B. Metzler.

Sting, Wolfgang (2018): Stop Separating! – Theaterpädagogische Arbeit in schulischen und außerschulischen Bildungskontexten. Bestandsaufnahme und Rückblick. Theater | Pädagogik |Schule – Positionen und Visionen eines Arbeitsfeldes, in: Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 72, Berlin/Milow/Strasburg: Schibri, S. 4–8 und 36, 37.

Sting, Wolfgang (2019): Sprachenkosmos. Theater als performatives Sprechen, in: Schultheater, Heft 39, S. 34–36.

Sting, Wolfgang (2021a): Theater in der Grundschule – eine performative Praxis des Spielens, in: Pinkert, Ute, Driemel, Ina, Kup, Johannes & Schüler, Eliana (Hg.): Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri, S. 340–350.

Sting, Wolfgang (2021b): Grundlagen der Theaterpädagogik. Theater als performatives und künstlerisch-ästhetisches Sprechen, in: Hüttis-Graff, Petra, Kutsch, Ulrike, Naumann, Anneke, Ruf, Irinell & Sting, Wolfgang (2021): Hamburger TheaterSprachCamp. Hamburg: Universitätsdruck.

Sting, Wolfgang & Kup, Johannes (2020): Stellungnahme der Ständigen Konferenz Spiel und Theater an Hochschulen zur aktuellen Situation theaterpädagogischer Studiengänge unter Pandemiebedingungen, in: Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 78, S. 31.

Sting, Wolfgang, Mieruch, Gunter, Stüting, Eva-Maria & Klinge, Anne-Katrin (Hg.) (2012): TUSCH: Poetiken des Theatermachens. München: Kopaed.

Stutz, Ulrike (2012): Bildungspotentiale künstlerischen Handelns im öffentlichen Raum – Analysieren ereignishafter Prozesse im Rahmen der Hochschulbildung, in: Fink, Tobias, Hill, Burkhardt, Reinwand, Vanessa-Isabelle & Wenzlik, Alexander (2012): Die Kunst über kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze. München: Kopaed.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Strauss, Anselm L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: Wilhelm Fink Verlag.

Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlagsunion.

Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistimologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils. Wiesbaden: Spinger VS.

Tawada, Yoko (2002): Übersetzungen. Tübingen, Konkursbuch.

Thielecke, Virginia (2016): Antworten auf Aufführungen. Ein erfahrungsorientiertes Rezeptionsverfahren für die Theaterpädagogik. München: Kopaed.

Turner, Victor ([1995] 2009): Vom Ritual zum Theater. Frankfurt a.M.: Campus.

Umathum, Sandra (2005): Avantgarde, in: Fischer-Lichte, Erika, Kolesch, Doris & Warstat, Matthias (Hg.): Metzler Lexikon Theatertheorie. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler, S. 28–29.

Vaßen, Florian (2010): Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri Verlag.

Vaßen, Florian (2012): Theater +/- Pädagogik, in: Nix, Christoph, Sachser, Dietmar & Streisand, Marianne (Hg.): Lektionen 5. Theaterpädagogik. Berlin: Theater der Zeit, S. 53–63.

Vaßen, Florian (2014): Gemeinsam lernen. Theaterpädagogik und ästhetische Erfahrung, in: Primavesi, Patrick & Deck, Jan (Hg.): Stop Teaching! – Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen. Bielefeld: transcript, S. 138–151.

Volbers, Jörg (2014): Performative Kultur. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer Verlag.

Wacquant, Loic (& Bourdieu, Pierre [Mitautor]) (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (1999): Sinnesschwellen. Studien zur Phänomenologie des Fremden 3. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2010): Sinne und Künste im Wechselspiel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2013): Topographie des Fremden. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Warstat, Matthias, Heinicke, Julius, Kalu, Joy Kristin, Möbius, Janina & Siouzouli, Natascha (Hg.) (2015): Theater als Intervention. Politiken ästhetischer Praxis. Berlin: Theater der Zeit.

Weiler, Christel (2005): Postdramatisches Theater, in: Fischer-Lichte, Erika, Kolesch, Doris & Warstat, Matthias (Hg.): Metzler Lexikon Theatertheorie. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler, S. 245–248.

Welsch, Wolfgang (Hg.) (1993): Zur Aktualität des ästhetischen Denkens. Anästhetik –Fokus einer erweiterten Ästhetik. Paderborn: Wilhelm Fink.

Welsch, Wolfgang (1996): Grenzgänge der Ästhetik. Stuttgart: Reclam.

Westphal, Kristin (2007): Lernen als Ereignis: Schultheater als performative Praxis. Zur Aufführungspraxis von Theater, in: Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim: Beltz Verlag. S. 49–58.

Westphal, Kristin (Hg.) (2012): Räume der Unterbrechung. Theater/ Performance/ Pädagogik. Oberhausen: Athena.

Westphal, Kristin & Liebert, Wolf-Andreas (2009): Fremdheit und Andersheit in pädagogischen Kontexten, in: dies. (Hg.): Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog. Weinheim/München: Juventa, S. 69–70.

Westphal, Kristin & Liebert, Wolf-Andreas (Hg.) (2009): Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung. Weinheim/ München: Juventa.

Westphal, Kristin & Liebert, Wolf-Andreas (Hg.) (2015): Performances der Selbstermächtigung. Bielefeld: Athena Verlag.

Wiese, Hans-Joachim (Hg.) (2005): Bausteine für eine Theorie der theatralen Erfahrung. Gegenwärtigkeiten, Oberfläche und Exterritorialität. Berlin/ Milow/Strasburg: Schibri.

Wulf, Christoph, Göhlich, Michael & Zirfas, Jörg (2001): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim: Juventa Verlag.

Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (2006): Handbuch Pädagogische Anthropologie.Wiesbaden: Springer VS.

Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hg.) (2007): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim: Beltz Verlag.

ZAT (2018), Theater – Performance – Demokratiebildung. Leporello der Tagung mit Informationen zu den Inhalten. Hg. Mieruch, Gunther, Sting, Wolfgang & Fachverband Theater und Schule, Hamburg.

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Ziehe, Thomas (1996): Vom Preis selbstbezüglichen Wissens, in: Combe, Arno & Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 924–942.

Andere Quellen, Zeitschriften und Artikel

BSB – Behörde für Schule und Berufsbildung – Hamburg (Hg.) (2011): Bildungsplan Stadtteilschule Jahrgangsstufen 5–11. Theater. Hamburg.

BVTS – Bundesverband Theater in Schulen (2009): Bildungsstandards im Fach Theater (Darstellendes Spiel) in der Sekundarstufe I. https://bvts.org/2/fachentwicklung/bildungsstandards.html (letzter Zugriff: 18.01.2022).

Hilliger, Dorothea: Vortrag am 23.11.2018, ZAT, Universität Hamburg (unveröffentlicht).

Lehrerfortbildungsinstitut (Hg.) (2018): Hamburger Bildungsplan Curriculum.

Sting, Wolfgang: Vortrag am 23.11.2018, ZAT, Universität Hamburg (unveröffentlicht)

Tagung ZAT (Zentrales Arbeitstreffen des Bundesverbands, Theater und Schule, Universität Hamburg Fachbereich Erziehungswissenschaft) (2018): Vorträge Prof. Dorothea Hilliger und Prof. Dr. Wolfgang Sting:

https://www.fundus-theater.de/ (letzter Zugriff: 07.11.2021).

http://www.playingup.de (letzter Zugriff: 07.11.2021).

https://www.youtube.com/watch?v=Wz3mjK0IIPA (letzter Zugriff: 30.08.2021).

https://fvts.hamburg/index.php?option=com_content&view=article&id=238&Itemid=1764 (letzter Zugriff: 31.08.2021).

http://www.kulturstiftung-des-bundes.de/cms/de/programme (letzter Zugriff: 30. 04. 2022).

https://lvts-bw.de/neu-theater-muss-schule-machen-positionspapier/ (letzter Zugriff: 07.11.2021).

http://jbg.kleve.de/erweiterter-kunstbegriff-und-soziale-plastik.html (letzter Zugriff: 03.11.2021).

https://www.rimini-protokoll.de/ (letzter Zugriff: 11.11.2021).

https://www.hamburg.de/contentblob/3685462/8568e930de5a4a1e8a69664a8d5d9e8e/data/sic-theater-sts-gym.pdf (letzter Zugriff: 12.11.2021).

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Abbildungsverzeichnis

Fotografien: Fabian Hammerl, Maximilian Mundt
Produktionen Alina Gregor, Thalia Theater
Alle Grafiken: Kristina Paulsen, Alina Gregor

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839468531 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY