

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 Gefahr¹ dargestellt. Gefahrepistemologisch 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 Gefahr² 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- *färōf ›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 konstituierenden Handlungen hervorgerufen.

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 Kodiervorgangs (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 (Transkript³) 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.

*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«.

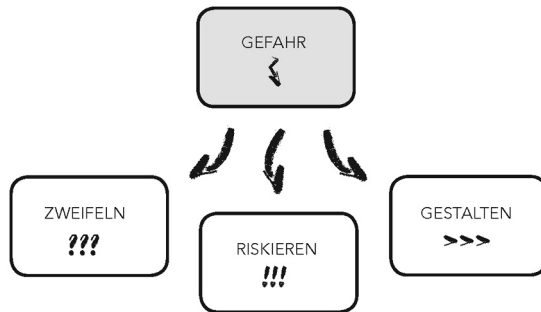
Das Phänomen Gefahr wirkt in allen extrahierten Sequenzen destabilisierend auf die situative Realität des Unterrichts und bringt Bewegung und Veränderung hervor. Letztlich führt dies zu einer Transformation der Ausgangssituation. Wie sich diese etabliert und verändert, zeigt sich anhand weiterer Sequenzen,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

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 Zusammenhang 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-

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

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.

[...] 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) (non-verbal) 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 non-verbalen 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*

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 weit aus 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 *Zweifeln*s existiert in den Antworten auf das Phänomen Gefahr im Rahmen des gesamten empirischen Materials. Es handelt sich

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-Setzens⁴ 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).

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.

6.3 Praxisrahmen Gestalten

Der Praxisrahmen *Gestalten* zeigt sich in direkter Verbindung der beiden oben beschriebenen 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.

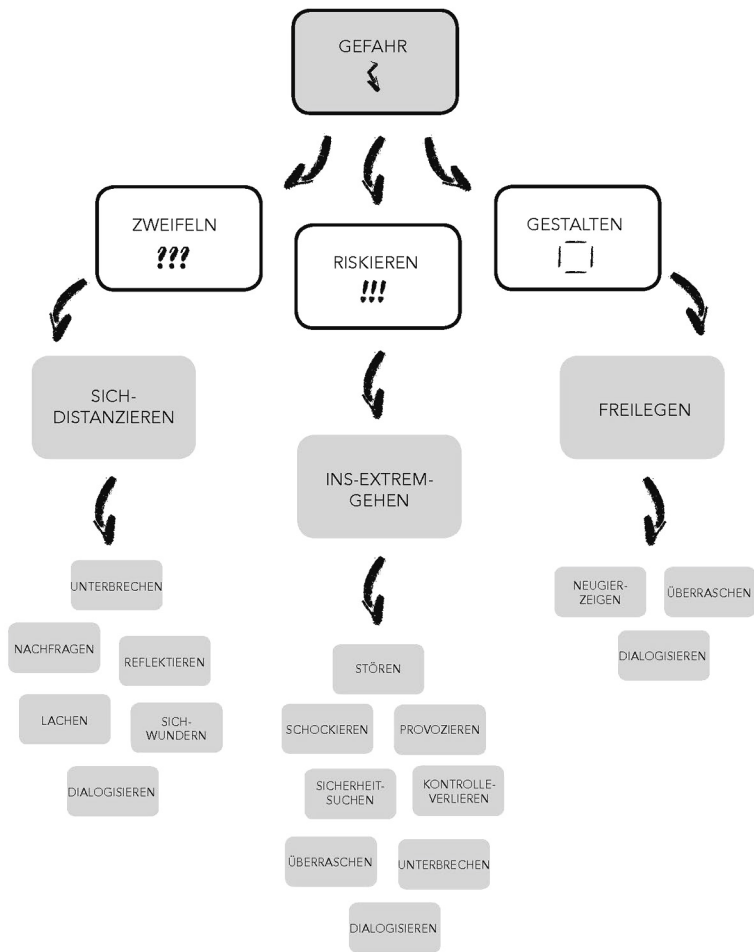
Es lässt sich feststellen, dass die Praktiken auf der normativen Ebene des Theaterunterrichts unterschiedliche Konsequenzen haben. Sie können *spieleröffnend* sein oder *spielbeendend* oder den *Ausgang offenhaltend*.

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.

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 andererseits 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.



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.

