

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.

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.

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 erläuteter 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) (verbal¹ und non-verbal²)

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.

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 aufgezeigt. 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:

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

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 *Zweifeln*s.

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

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 andererseits 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.

Das Phänomen Gefahr wird in dem Praxisrahmen *Riskieren* anhand des situativen Geschehens aufgezeigt. Dieser Praxisrahmen lässt sich in dieser Sequenz als eröffnende Spielpraktik³ 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.

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 Samplings⁴ 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).

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 verstehe [...]«.« (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-

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

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:



- Wo schaue ich zu?
- Wo gehe ich hin?
- Wo ist meine Antwort?
- Worauf reagiere ich?
- Wo finden Resonanzverfahren 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 Zerstreuung 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).

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 Kontingenzzöfnung 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-

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 Kontingenzerfahrungen können im Theaterunterricht aufgegriffen werden und in diesem Möglichkeitsraum bearbeitet, reflektiert und verarbeitet werden. Die Kontingenzerfahrungen 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«.

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 andererseits 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 möglicherweise 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.

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 Raumlafs. (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

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.