

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

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-

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 Differenz Erfahrungen 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

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 Performance-theorie 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 Kleidungsstück 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.

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 Kleidungsstück

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.

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-

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 Annäherungen 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:

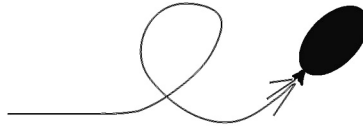
Diese Sequenz enthält intendierte Irritationsmomente. Die Praktiken können über 30–40 min. ausgeführt werden.

IRRITATION I: Sequenz Bewegung, Körper



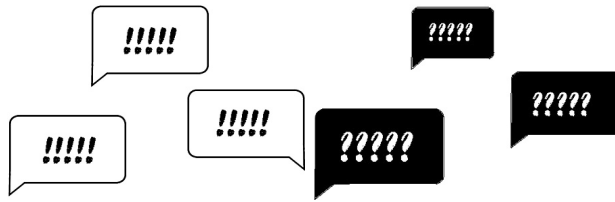
- a. Alle vollziehen Liegestützen zu lauter Musik insgesamt fünf Minuten, mal in Reihen und mal in Kleingruppen (Pulk) nebeneinander.

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.

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.

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, Performaten, 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

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

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 Stückergebniskomposition 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

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?

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.

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 enthält mehrere intendierte Irritationsmomente. In Form von

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) Schau 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-

mentierfeldern, die eine entsprechende Eigendynamik und Offenheit generieren.

Handlungsvorschlag 1: Performative Unterrichtspraxis

DAUER:

Diese Sequenz enthält 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.

GESTALTUNGSSÄSTHETISCHE MITTEL:

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

WIRKUNGSABSICHT/SIGNIFIKANZ:

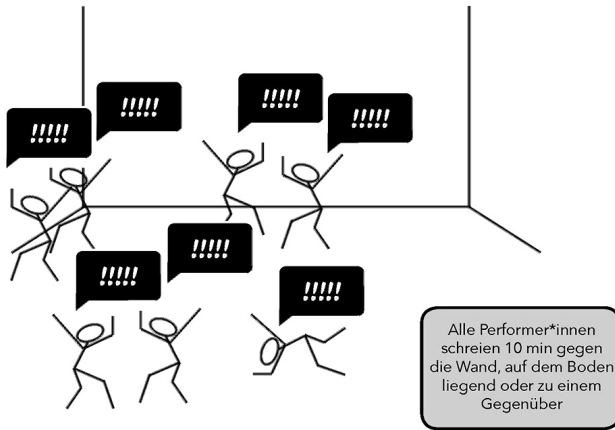
Es entstehen nicht kontrollierbare Spielfelder (Experimentierräume), die zum offenen eigenständigen Experimentieren und Assoziieren anregen können.

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.

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?

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.

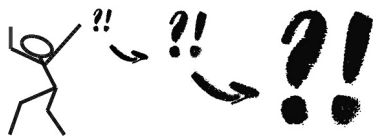
VERLAUF:

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.

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 betriffst 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:

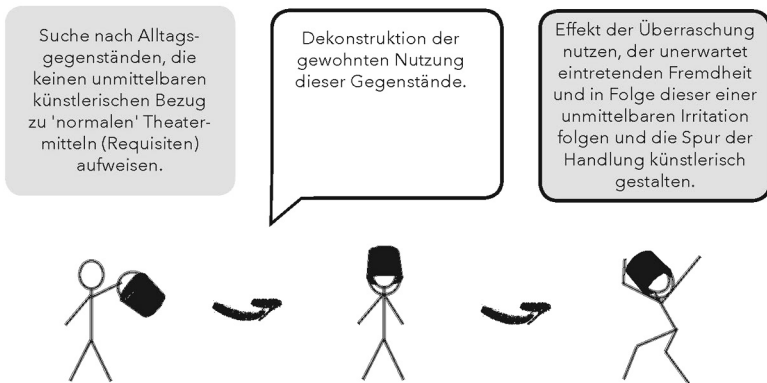
Hier sind mehrere Irritationsmomente offensichtlich intendiert. Dieser Vorschlag kann bis zu 20 min. erprobt werden.

ALLTAGSGEGENSTÄNDE

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.

GESTALTUNGSÄSTHETISCHE 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

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.



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:

- 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

