

Ich verstehe in dieser Studie soziale Welten als Konstellationen von Praktiken im Sinn Schatzkis und mehrere zusammenhängende soziale Welten als *landscape of practice* im Sinn Wengers. In Bezug auf meine Forschungsfrage liegt der Mehrwert einer Einbindung von Wengers Konzept in seinem Fokus auf das Lernen, das sich aus seiner Perspektive als Reise durch eine *landscape of practice* vollzieht.

3.3.5 Das Subjekt

Was das Menschenbild betrifft, entwickelt Clarke die Dezentrierung des Subjekts, die bei Mead bereits vorgezeichnet ist, mit ihrem Bezug auf poststrukturalistische und posthumanistische Theorien weiter und überwindet damit eine individualszentrierte Perspektive, wie sie vor allem im humanistisch geprägten symbolischen Interaktionismus von Blumer zu finden ist. Schatzki wiederum grenzt sich von Konzeptualisierungen ab, die menschliches Handeln als »Vollzugsbeamtentum« (Alkemeyer und Buschmann 2016: 121) begreift. Er entwickelt insbesondere einen gänzlich anderen Zugang als Reckwitz' »dünnnes Subjektverständnis« und dessen Sicht auf das Subjekt als »Bündel von Dispositionen« (Reckwitz 2006: 40). Schatzki und Clarke nehmen auch in dieser Hinsicht eine Zwischenposition zwischen individualistischen und holistischen Theorieansätzen ein. Das Handeln von Menschen hat – stabilisierenden wie verändernden – Einfluss auf die Struktur, und die Struktur wiederum rahmt das individuelle Handeln in einem reziproken Wechselverhältnis. Dass Menschen in dieser Theorieperspektive in der Lage sind, ihr Handeln zu reflektieren und darüber Auskunft zu geben, hat auch methodische Konsequenzen, die ich in Kapitel 2.3.2 erläuterte.

3.4 Lernen aus praxistheoretischer Perspektive

Die zentrale Forschungsfrage dieser Studie ist, wie Musiker_innen sich Wissen für ihre Teilnahme an Praktiken der Musikvermittlung aneignen und wie sich dabei Identität und soziale Zugehörigkeit formieren. Dieser Frage liegt eine weite Auffassung von Lernen zugrunde, die nicht auf die individuelle Aneignung propositionalen Wissens abzielt, sondern Lernprozesse erstens als grundsätzlich situiert versteht und zweitens die Aneignung von unterschiedlichen Wissensformen ebenso umfasst wie die Formierung von Identität und sozialer Zugehörigkeit.

2015) verwendet er ausschließlichs das Konzept der *landscape of practice*. In einem E-Mail vom 22.09.2020 erklärte mir Wenger, dass *constellations of practice* ursprünglich als kleinere Systeme von lediglich einigen *communities of practice* gedacht waren. Um keine Verwirrung zu erzeugen, habe er sich allerdings dazu entschlossen, dieses Konzept nicht weiterzuverwenden.

Knud Illeris (2010: 13) definiert Lernen als »jeden Prozess, der bei lebenden Organismen zu einer beständigen Veränderung ihrer Kapazitäten führt, der aber nicht allein dem Vergessen, der biologischen Reife oder dem Alterungsprozess geschuldet ist.« Ich werde nun zunächst auf drei zentrale Aspekte dieser Definition eingehen und in der Folge die wichtigsten Merkmale eines praxistheoretisch fundierten Lernbegriffs darstellen, der meinen Analysen zugrunde liegt. Zunächst verweist Illeris darauf, dass es sich beim Lernen um einen sich in der Zeit erstreckenden Prozess im Gegensatz zu einem punktuellen Ereignis handelt. Der umgangssprachlich oft heraufbeschworene »Aha-Moment« mag zwar die momentane Bewusstwerdung einer Erkenntnis oder Fähigkeit sein, ist allerdings stets eingebettet in zahlreiche Episoden eines längeren Lernprozesses. Daraus folgt eine gewisse Unbestimmtheit von Lernprozessen, weil weder definitiv festgestellt werden kann, in welchem spezifischen Moment ein bestimmtes Wissen oder Können erworben wurde, noch wann ein Lernprozess genau beginnt oder endet (vgl. Schatzki 2017a: 31). Lediglich ex post können Individuen in der Reflexion über Lernprozesse Momente beschreiben, die aus ihrer Perspektive signifikant für Lernergebnisse waren. Diese individuellen Relevanzsetzungen können sich allerdings im Lauf des Lebens verändern und verschieben.

Illeris grenzt Lernen außerdem von Prozessen des Vergessens oder der körperlichen Reifung beziehungsweise Alterung ab und betont damit, dass die Grundlage von Lernprozessen menschliche Aktivität ist. Dies streicht auch Schatzki heraus, indem er feststellt, dass »learning, however it occurs, takes place as people perform actions (or as a result of their doing so)« (Schatzki 2017b: 34, Hervorhebung im Original). Auch Alkemeyer und Nikolaus Buschmann verweisen auf Lernen als einen aktiven Prozess:

Learning cannot be understood as the passive acquisition of operational skills. Instead, people (trans)form themselves via their engagement as recognizable subjects and cultivate their play-ability by learning to comply with the normative standards unfolding in praxis. (Alkemeyer und Buschmann 2017: 9)

Der Begriff der *play-ability*, den die Autoren verwenden, verweist auf einen Aspekt, den Schatzki (2017a: 31) als »augmented operability« und Illeris in seiner Definition als »Veränderung der Kapazitäten« bezeichnen. Menschen erwerben demnach im Verlauf von Lernprozessen jene Voraussetzungen, die es ihnen ermöglichen, sowohl kompetent an bestimmten Praktiken teilzunehmen als auch diese weiterzuentwickeln und zu verändern (vgl. Alkemeyer und Buschmann 2017: 11). In ihrem Konzept des situierten Lernens weisen Jean Lave und Wenger (1991: 34) darauf hin, dass Lernen kein distinktes Phänomen ist, das lediglich in Praktiken eingebettet ist. Vielmehr findet es in Praktiken als »transformation of people that accompanies their participation in practices« (Schatzki 2017a: 26) statt und ist damit ein integraler Bestandteil von Praktiken. Damit kann Lernen als Geschichte der Par-

tization in verschiedenen Praktiken verstanden werden, oder wie Etienne und Beverly Wenger-Trayner (2015: 19) schreiben, als »journey within and across practices«.

3.4.1 Wissensformen

Mit Wissen und Können unterscheidet die Wissenstheorie zwei unterschiedliche Formen des Wissens voneinander, für die eine Vielzahl unterschiedlicher Termini verwendet wird:

Wissen als symbolgebundene Entität (episteme/Erkenntnis/knowledge beziehungsweise know that/savoir) oder als praktisches Wissen, als im Handeln angelegtes Können (praxis/praktisches Handlungswissen/know-how beziehungsweise knowing-in-action/savoir faire) korreliert auch mit der Unterscheidung zwischen Kennerschaft und Könnerschaft. (Zembylas und Dürr 2009: 15)

Im Bemühen um terminologische Klarheit und Einheitlichkeit verwende ich in meiner Studie durchgehend die Begriffe Wissen und Können. Als Wissen verstehe ich mit Tasos Zembylas und Claudia Dürr (2009: 15) »propositionales Wissen über einen Sachverhalt [...], das zwar im Handeln genützt werden kann, aber eine Eigenständigkeit behauptet.« Es kann in seiner symbolischen Form fixiert werden und existiert daher auch außerhalb seiner praktischen Anwendung. Können hingegen, »[j]enes sinnlich-leibliche, erfahrungsgebundene und praktische Wissen [...], das im Handeln konstitutiv einverleibt ist, lässt sich nicht von seiner performativen Aktualisierung entkoppeln« (Zembylas und Dürr 2009: 15). Wichtig ist, dass die Kategorisierung der beiden Wissensformen – »verbalisierbar versus tacit, explizit versus implizit, theoretisches versus Erfahrungs- und Handlungswissen, abstraktes versus sinnliches und konkretes Wissen, Erkenntnis versus Können – [...] keine strukturelle Opposition [darstellt]« (Zembylas und Dürr 2009: 16). Vielmehr herrscht ein stetes Wechselspiel zwischen diesen beiden Wissensformen. Praxistheorien betonen üblicherweise vor allem die Signifikanz von Können für die kompetente Teilnahme an Praktiken. So schreibt Reckwitz (2003: 292): »Jede Praktik und jeder Komplex von Praktiken [...] bringt sehr spezifische Formen eines praktischen Wissens zum Ausdruck und setzt dieses bei den Trägern der Praktik voraus.« Auch Schatzki (2017a: 28) erkennt die zentrale Bedeutung von Können an, weist aber gleichzeitig darauf hin, dass »[l]earning is the acquisition of the know-how and other knowledges and items that underwrite participation in practices.« Neben der Aneignung spezifischen Könnens vollzieht sich in Lernprozessen demnach auch die Aneignung von weiteren Wissensformen. Die Aneignung von Können oder *know-how* resultiert nach Schatzki darin, beispielsweise zu wissen, wie auf dem Klavier ein Ton erzeugt wird, wie seine Pedale verwendet werden oder auch, wann es angebracht ist, diese einzusetzen. Können bezieht sich demnach auf

Handlungen in Praktiken ebenso wie auf die Verwendung von Artefakten, Dingen oder materiellen Arrangements oder das Wissen um die Normativität von Praktiken (vgl. Schatzki 2017a: 37). Wissen oder *knowing that* bedeutet, zu wissen, dass etwas so oder anders ist. Schatzki betont, dass propositionales Wissen insofern Einfluss auf die Handlungen von Menschen hat, als »what makes sense to people to do partly rests on what they know (or believe) about the world« (Schatzki 2017a: 37). Er argumentiert, dass es daher wichtig sei, über das Wissen und die Überzeugungen von Menschen Bescheid zu wissen, um ihre Handlungen zu verstehen. Im Gegensatz zu Können wird Wissen nicht unbedingt in jenen Praktiken erworben, mit denen es in Verbindung steht. Musiker_innen können beispielsweise in einem Universitätsseminar Moderationstechniken kennenlernen, die sie in einem Konzert anwenden. Schatzki führt schließlich mit *acquaintance*, also Vertrautheit, noch eine dritte Wissensform ein. Musiker_innen sind vertraut mit ihrem Instrument, kennen beispielsweise seinen spezifischen Klang oder das Gefühl, auf der Bühne zu stehen. Schatzki schreibt: »Acquaintance is familiarity with things perceived or dealt with in experience.« (Schatzki 2017a: 38)

Lernen umfasst also zusammengefasst die Aneignung von Wissen, Können und Vertrautheit, die nötig sind, um kompetente_r Teilnehmer_in an Praktiken zu sein, also in der Lage zu sein, mehr diskursive und nondiskursive Aktivitäten dieser Praktiken auszuführen oder diese besser als zuvor auszuführen. Doch in Lernprozessen werden nicht nur die beschriebenen Wissensformen und die damit verbundene *play-ability* erworben, es formieren sich auch Identität und soziale Zugehörigkeit.

3.4.2 Identität und soziale Zugehörigkeit

Schatzki (2017b: 35) bezeichnet Lernen als »central to what and who anyone is«, wobei er mit Ersterem die Merkmale eines Menschen meint und mit Zweiterem seine Identität. Für die Theorie des Situated Learning (Lave und Wenger 1991; Wenger 1998) ist die Formation von Identität als Aspekt des Lernens von zentraler Wichtigkeit. Lernen ist demnach legitime periphere Partizipation an den soziokulturellen Praktiken von *communities of practice*: »Legitimate peripheral participation is proposed as a descriptor of engagement in social practice that entails learning as an integral constituent.« (Lave und Wenger 1991: 35) Damit wird Lernen verstanden als ein Prozess des Hineinwachsens in die Praktiken einer Community, der allerdings angesichts der Komplexität und unterschiedlichen Beschaffenheit von Gemeinschaften nicht linear verläuft. Lave und Wenger betonen, dass es wichtig ist, »not to reduce the end point of centripetal participation in a community of practice to a uniform or univocal ›center‹, or to a linear notion of skill acquisition« (Lave und Wenger 1991: 36). Grundsätzlich streben Lernende eine volle Partizipation an den Praktiken einer *community of practice* an. Diese *full participation* wird von