

von Wissensordnungen zumindest auch einer größeren habituellen Nähe zwischen Schüler:innen und Anleitenden geschuldet ist. Allerdings bedeutet das noch lange nicht, dass hier ein Automatismus vorliegt, der bei einer »passenden« Klientel ein Gelingen zu garantieren imstande wäre. Gerade wenn man Ralf Bohnsacks Postulat der »notorischen Diskrepanz« zwischen Habitus und Norm ernst nimmt, muss man davon ausgehen, dass auch bei größerer habitueller Nähe die Eigeninteressen der Schüler:innen mit den Orientierungen der schulischen Institution niemals deckungsgleich sind. Gerade deshalb müssen K2 und K4 ja Abdichtungsstrategien anwenden, die eine Übernahme ihrer Wissensordnungen ermöglichen können. Dass ihre Strategien möglicherweise im ersten Projekt nicht aufgegangen wären (und umgekehrt K1 in den Projekten 2 und 4 vielleicht Erfolg gehabt hätte), bedeutet nicht, dass derartige Einstellungsübernahmen nicht auch in Kontexten möglich sein können, bei denen die Diskrepanzen stärker hervortreten als dies in den Projekten 2 und 4 der Fall war. Es hieße nur, dass die von K2 und K4 angewandten Strategien in anderen Settings möglicherweise nicht tragen und nach anderen Gestaltungen verlangen.

4.3 Inszenierung und Performativität

Dass eine praxeologische Unterrichtsforschung die Existenz einer sich durch Einstellungübernahme und Commitment etablierenden Sozialen Welt bereits als Denkmöglichkeit mehr oder weniger ausschließen muss, lässt sich an den Begriffen der »Inszenierung« und der »Aufführung« erläutern, die in der Studie von Treß in einem doppelten Sinne verwendet werden. Auf einer sehr basalen Art und Weise wird zunächst jeder schulische Unterricht als ein Geschehen beschrieben, das durch entsprechende »Aufführungen« der unterschiedlichen Rollenträger:innen performativ hervorgebracht wird. In diesem Sinne wäre selbst die Orientierung an einer schnellen Aufgabenerledigung im Rahmen eines Schüler:innen-Jobs als »Mitarbeit in der Unterrichtsinszenierung« zu verstehen (Asbrand & Martens, 2021, S. 65, zit.n. Treß, 2022, S. 194). Auch die informellen Aktionismen der improvisierenden Schüler:innen müssten als »Aufführung« gewertet werden (vgl. Treß, 2022, S. 213). Diese basale und implizite Dimension bietet dann die Möglichkeit für eine weitere bewusst eingesetzte Inszenierungsebene, die allerdings das zugrundeliegende Inszenierungs- und Aufführungsfundament nicht aushebeln kann (und wenn sie es versuchen sollte, würde sie es nur übertünchen). Mit Hilfe dieser impulsartigen Inszenierungen können beispielsweise die Spielräume gestaltet werden, die im Zuge einer »konstituierenden Rahmung« zwischen den Horizonten der Anleitenden und der Schüler:innen einen gemeinsamen Erfahrungsraum anbahnen. So schlägt Treß vor, »durch die Inszenierung einer wettstreitartigen Interaktionsdynamik« Impulse zu setzen, mittels derer einer »weitreichende[n] Öffnung des musikalischen Möglichkeitsraumes« zugearbeitet wird (Tress, 2022, S. 267), wodurch sich in seinen Augen die Phase der »Suche nach Etablierung und Aufrechterhaltung habitueller Übereinstimmung« bewusst befördern lässt (ebd., 2022, S. 266).

Was in dieser Sichtweise schlechterdings nicht möglich scheint, ist der Gedanke, die von Asbrand & Martens als »Unterrichtsinszenierung« bezeichnete implizit-basale Ebene durch entsprechende Inszenierung verändern oder gar überwinden zu können. Aber gerade diese Vorstellung ist es, die in vielen der von uns rekonstruierten Wissens-

ordnungen des Künstlerischen immer wieder thematisiert wird. Man denke an K1, der seine Projekte mit der Tätigkeit eines Solo-Performers in Beziehung setzt, welcher mit den Energien im Raum spielen möchte. Man denke an K2, der, auch wenn er dem Begriff des Künstlerischen zunächst eher skeptisch gegenübersteht, seine Arbeit doch als strikte Antithese zur *grausamen Schulwelt* versteht. Man denke an K4, der sich zwar keineswegs als Fremdkörper fühlt, aber doch nahezu selbstverständlich davon ausgeht, innerhalb des schulischen Rahmens eine eigene Welt schaffen zu können (daher bezeichnen wir ihn als »Regisseur«). Und man denke an B3, in deren Schilderung der von ihr betreuten Gruppenimprovisation im Musikschul-Kontext eine eigene künstlerische Sphäre entsteht, die die umgebende Alltagswelt transzendiert.

Viele dieser Darstellungen können wir nicht überprüfen, einige lassen sich nicht überprüfen und in manchen Fällen müssen wir ihre Umsetzung als gescheitert ansehen. Zumindest für die Fälle, die wir als eine »Kooperation mit Konsens« rekonstruieren konnten, lässt sich aber sagen, dass die Selbstbeschreibungen der Komponisten durch die Urteile der Schüler:innen und der Beobachter:innen (mit Ausnahme von B2) in einer Weise Bestätigung finden, dass man – gemäß dem Thomas-Theorem – von einer Schaffung von Wirklichkeit durch Vorstellungen sprechen kann. Eine weitere Validierung scheint nicht möglich, weil, wie dargestellt, die Wahrnehmung künstlerischer Situationen in einen hermeneutischen Zirkel eingebunden ist: Über die Präsenz des Künstlerischen kann nur urteilen, wer an der entsprechenden Wissensordnung teilhat.

Aus Sicht der praxeologischen Wissenssoziologie müsste das Commitment zu einer derartigen Wissensordnung als normativ bezeichnet werden: als eine Setzung, die nur allzu leicht Gefahr läuft, die implizit-basale Inszenierungsebene schulischer Realität zu ignorieren. Allerdings lässt sich dieser Vorwurf durchaus auch umkehren. Denn es ist ja unübersehbar, dass die aus dem Ansatz der »konstituierenden Rahmung« gewonnene Verpflichtung, die Phase der »Etablierung und Aufrechterhaltung habitueller Übereinstimmung« durch einen Einbezug von »Songreferenzen« und »Versatzstücken« aus der alltäglichen Musikpraxis der Schüler:innen zu unterstützen, in musikalisch-ästhetischer Hinsicht eine Entscheidung darstellt, die – einmal getroffen – bestimmte Formen ästhetischer Praxis schlechterdings nicht mehr möglich macht. In einem Projekt, das diesem Ansatz folgt, könnten bestimmte Erfahrungsqualitäten der Neuen Musik dann kein Gegenstand mehr sein.

Dass sich der Normativitätsvorwurf durchaus umkehren lässt, zeigt sich auch im Umgang mit dem Begriff der Performativität. Höchst instruktiv sind in diesem Zusammenhang die kritischen Anmerkungen, die Treß anlässlich der einschlägigen Überlegungen von Martina Krause-Benz entfaltet (Krause-Benz, 2014, 2018, 2019). Krause-Benz wirbt im Anschluss an Erika Fischer-Lichte für ein weites Verständnis von Performativität, das auch das Hören von Musik umfassen kann (Treß 2022, S. 78) und folgende Aspekte umfasst: »Konstitution von sozialer Wirklichkeit«, »Körperliche Aufführung/Inszenierung«, »Ereignishaftigkeit«, »Kontingenz«, »Wiederholung/Mimesis« und »Subversivität« (Krause-Benz, 2014, S. 154-158). Diese Weite geht Treß, der sich vor allem auf Ralf Bohnsacks differenzierte Überlegungen zum Performativitätsbegriff bezieht (Bohnsack, 2017, S. 142-151), nicht weit genug. Obwohl er Krause-Benz' Anliegen teilt, ein Alltagsverständnis überwinden zu wollen, das unter Performativität lediglich die Aufführung von Musik im Rahmen einer Präsentation versteht, sieht er ihre Argumentation doch in einer sozialphänomenologischen Tradition angesiedelt, »wonach Handeln immer mit einer Intention verbunden« ist (Treß, 2022, S. 78). Treß

sieht es dieser Denkrichtung geschuldet, dass Krause-Benz trotz aller intendierten Weite nach einem Abgrenzungskriterium fragt, um der Gefahr zu entgehen, dass am Ende alles performativ ist. Er zitiert Krause-Benz folgendermaßen:

»Noch zu klären ist mit Blick auf die [...] inflationäre Verwendung des Begriffs Performativität, wo die Grenze zwischen alltäglichen Routinehandlungen und performativen Akten zu ziehen ist. Denn die Ausweitung des Performativen auf die Herstellung sozialer Wirklichkeit könnte zu der Annahme verleiten, dass sämtliche Praktiken als Aufführungen begriffen werden können. Dies würde aber den Begriff der Aufführung und deren implizite Ereignishaftigkeit ad absurdum führen: Wenn alles ereignishaft ist, ist nichts mehr ereignishaft.« (Krause-Benz, 2018, S. 37, zit.n. Treß, 2022, S. 78)

Indem Treß im Anschluss an Ralf Bohnsack die »performative Performanz« (Bohnsack, 2017, S. 142-151) als eine zentrale, auch das so genannte Alltagshandeln umfassende Handlungsqualität beschreibt, die eng an implizite Wissensbestände gekoppelt ist, will er zwar nicht postulieren, dass »alles ereignishaft« ist, aber darauf hinweisen, dass performatives Handeln keinesfalls immer einer speziellen Absicht bedarf. Hier gilt dasselbe wie bei der Inszenierung: Immer wieder werden im Alltagshandeln Rollen verkörpert und Sachverhalte zur Aufführung gebracht, die keineswegs bewusst »gespielt« werden müssen. Diese jedem Handeln innewohnende Performativität darf nicht zugunsten von intentional herbeigeführten performativen Situationen unterschlagen werden. Daher fällt Krause-Benz in den Augen von Treß, indem sie »Schulkonzerte und rituelle Anlässe im außerunterrichtlichen Bereich als potentielle Beispiele für performative ›Ereignishaftigkeit‹ (vgl. Krause-Benz, 2014, S. 157) anführt und auch innerhalb des Unterrichts besonders die Präsentation von Gruppenarbeitsergebnissen als solche betrachtet«, trotz ihres Plädoyers für einen weiten Performativitätsbegriff doch wieder in den Bereich »kommunikativ-generalisierter Normen, wie sie allen ästhetischen Theorien zu eigen sind«, zurück (Treß, 2022, S. 78f.). Als nicht-performativ würden für Krause-Benz dann Aktionsformen gelten, die lediglich dazu dienen, den »Spaßfaktor des Musikunterrichts« zu erhöhen (Krause-Benz, 2014, S. 151; Treß, 2022, S. 78). Wenn Schüler:innen beispielsweise im Rahmen einer improvisatorischen Findungsphase auf aktionistische Weise Patterns aus ihrer musikalischen Alltagspraxis aufrufen, würden Treß und Bohnsack dies insofern performativ nennen, als hier Orientierungen erscheinen, deren »Aufführung« zu diesem Zeitpunkt sich aus dem Konflikt zwischen schulischer Fremddramung und der eigenen Musikpraxis ergeben. Diesen Handlungen Performativität abzuerkennen, würde bedeuten, ihre Handlungspraxis »bereits vor der Ausführung [...] einer Beurteilung vor dem Vergleichshorizont einer ihnen exmanenten Rationalität« zu unterziehen (Bohnsack & Nohl, 2001, S. 19, zit.n. Treß, 2022, S. 79).

Das Problem, das sich aus dieser nochmaligen Weitung des Performativitätsbegriffs ergibt, besteht darin, dass die spezifische Qualität, die den Ereignisbegriff bei Martina Krause-Benz und Erika Fischer-Lichte prägt, in einen Zusammenhang mit der Aufführung alltäglicher Routinehandlungen gerückt wird. Das hat gravierende Folgen: Wir sind im Rahmen unserer Auseinandersetzung mit Peter Rübke u.a. auch auf die Ereignisphilosophie Dieter Mersch (der seinerseits auf Martin Heidegger rekurriert) eingegangen und haben in diesem Bezugspunkt ein wesentliches Moment einer Wissensordnung des Künstlerischen erkannt, deren Spuren sich bis in die Wahr-

nehmungshaltungen und Beurteilungen von K1, K2, K4, B1, B3 und B4 hinein verfolgen lassen. Im Mittelpunkt dieser Wissensordnung steht ein Begriff des Ereignisses, der nicht nur dadurch gekennzeichnet ist, dass in ihm Routinen unterbrochen werden, sondern der durch diese Unterbrechung plötzlich die Tatsache, **dass** etwas geschieht, in den Blick rückt und damit eine Erfahrungsdimension eröffnet, die von der Alltagswahrnehmung, die darauf fokussiert ist, **was** geschieht, kategorisch getrennt ist. Diese grundsätzliche Unterscheidung bildet den Boden für die Differenzierung unserer Beobachterinnen B3 und B4 zwischen einem *alltäglichen* und einem *musikalischen Modus*. Eine derartige Wahrnehmungshaltung als Ausdruck »kommunikativ-generalisierter Normen, wie sie allen ästhetischen Theorien zu eigen sind« zu verstehen (Trefß, 2022, S. 78f.), verfängt sich in dem Widerspruch, dass die Erfahrungsdimension, um die es hier geht, sich ja in geradezu aufstörender Weise von jeglichem common sense entfernen muss, der den Boden für derartige Normen bildet. In bewusster Zuspitzung lässt sich sagen, dass das Gesamtwerk von John Cage um nichts anderes als die wieder und wieder versuchte Ermöglichung dieser Erfahrung kreist. Und die gesamte Hinwendung zu einer »Ästhetik des Performativen« mit all ihren Konsequenzen für die Performance- und Klangkunst wäre nicht denkbar ohne die Prämisse, dass künstlerische Situationen wirklichkeitsverändernd wirken können und, um dies zu erreichen, auf entsprechende Rahmungen und Inszenierungen angewiesen sind. Sie bedürfen, gerade auch wenn sie die performativen Strukturen von Alltagserfahrungen reflektieren, einer Abgrenzung von diesen Erfahrungen. Insbesondere die Performancekunst hat in der Gestaltung derartiger Übergänge und Perspektivwechsel einen Gegenstand gefunden, mit dessen Hilfe sich die unbefragten und impliziten Strukturen der Alltagswahrnehmung ans Licht bringen lassen.

Die Setzung derartiger Perspektivwechsel durch Anleitende in Kompositions- oder auch Improvisationsprojekten als »normativ« zu verstehen und zugunsten der Idee eines durch »konstituierende Rahmung« emergierenden konjunktiven Erfahrungsraums zurückzuweisen, ließe sich insofern ebenfalls als eine hochgradig normative Entscheidung bezeichnen. Mit ihr würden Rahmungen unmöglich gemacht, die notwendig wären, um eine Abdichtung gegenüber der »alltäglichen Lebenswelt« (Alfred Schütz) zu erreichen, aus der dann Erfahrungen resultieren können, die mit einem veränderten Blick auf eben diese Lebenswelt einhergehen.

4.4 Kompositionsprojekte im Lichte einer Ästhetik des Performativen – ein Gedankenexperiment

Um sich hier nicht in einer – vermutlich fruchtlosen – Debatte zu verlieren, welche Position nun »normativer« ist, könnte man die sich um den Performativitätsbegriff entzündenden Fragen vielleicht noch etwas weiter zuspitzen: Kann künstlerischem Handeln im Kontext von Schule (und auch Musikschule) zugetraut werden, die in der Praxeologie betonten institutionell vorgegebenen Rahmungen und Orientierungen zumindest momentweise außer Kraft zu setzen? Kann es künstlerische Inszenierungen im Rahmen von Unterricht geben, die dessen implizite Logiken vorübergehend auszublenden vermögen?

Beide Fragen setzen natürlich eine Wissensordnung des Künstlerischen voraus, auf die sich das bei Krause-Benz und Röpke angedeutete Performativitätsverständnis