

8. Dauerhaftigkeit?

»Die Transformationen die in [einer Aufführung] durchlaufen werden, sind vor allem vorübergehende, die nur für die Dauer der Aufführung oder auch nur für eine begrenzte Zeit innerhalb der Aufführung anhalten. Zu ihnen sind die Veränderungen physiologischer, affektiver, energetischer und motorischer Körperzustände zu rechnen, aber auch tatsächlich erreichte Statuswechsel, wie der vom Status eines Zuschauers zu dem eines Akteurs oder auch die Bildung einer Gemeinschaft. Ob die Erfahrung der Destabilisierung von Selbst-, Welt- und Fremdwahrnehmung, des Verlusts gültiger Normen und Regeln tatsächlich zu einer Neuorientierung des betreffenden Subjekts, seiner Wirklichkeits- und Selbstwahrnehmung führt und in diesem Sinne zu einer andauernden Transformation, wird sich nur im jeweiligen Einzelfall entscheiden lassen. Es kann ebenso der Fall eintreten, dass der Zuschauer nach Verlassen des Aufführungsraumes seine vorübergehende Destabilisierung als unsinnig und unbegründet abtut und zu seiner vorherigen Werteordnung zurückzukehren sucht. [...] [D]ies ändert nichts daran, dass er die Teilnahme an der Aufführung als eine Schwellenerfahrung erlebt hat.« (Fischer-Lichte, 2004, S. 313)

Dieser Passage lässt sich in Blick auf unser viertes Projekt kaum etwas hinzufügen – außer vielleicht der Hinweis, dass Fischer-Lichte hier etwas beschreibt, das nicht nur für ästhetische Erfahrungen, sondern für bildungsermöglichende Prozesse jeglicher Art gilt. Ob und inwieweit das vierte Projekt nachhaltige Spuren in den Schüler:innen hinterlässt, können wir im Rahmen unseres methodischen Settings nicht feststellen. Allerdings finden sich einige Schüler:innen-Kommentare, die darauf schließen lassen, dass die hier gewonnenen Erfahrungen in irgendeiner Form weiterwirken:

Vor dem Konzert in [...] muss ich zugeben, dass ich schon ein bisschen nervös war. Mehr habe ich mich aber gefreut darauf, etwas nach so vielen Stunden endlich vorführen zu können. Als wir aber begonnen haben mit dem Stück & ich gemerkt habe, wie aufmerksam jeder war, konnte ich es nicht erwarten alles vorzuspielen. Ich habe niemals damit gerechnet, dass man auch die leisesten Töne hört. [...] Als der Applaus kam wusste ich, wir haben das alles jetzt das letzte Mal gemacht & dass dieses Projekt dem Ende zugeht und das hat mich wirklich traurig gemacht. Es waren zwar nur ein paar Stunden, aber ich hatte so viel Spaß & so viel zu lachen. (P4, SuS-Z70)

4.5 Wissensordnungen des Künstlerischen: Soziale Welten ohne Arena?

Es handelt sich bei der im vorangegangenen Abschnitt vorgestellten Lesart wohlgerne um ein Gedankenexperiment, dessen Ziel es war, Aspekte zu beleuchten, die möglicherweise unterbelichtet blieben, würde man die fragliche Stunde allein unter den Paradigmen praxeologischer Unterrichtsforschung analysieren. Dass dieses Experiment stellenweise zur Überzeichnung tendiert, mag allein schon aus der Tatsache hervorgehen, dass der analysierten Stunde ein wesentliches Kennzeichen einer Ästhetik des Performativen fehlt, nämlich eine hinreichend deutliche Gesamtrahmung,

die alle Beteiligte zweifelsfrei erkennen lässt, dass mit Stundenbeginn der scheinbar stabile Rahmen schulischer Alltagpraxis in Frage gestellt wird. Das ist aber offenkundig nicht der Fall: Weder für die Schüler:innen noch für die Beobachter:innen steht in Frage, dass es sich hier um einen – freilich eindrucksvoll inszenierten – schulischen Projektunterricht handelt. Der in der Stunde realisierte Zwischen- und Übergangsbereich erstreckt sich also nicht unbedingt auf die Stunde als Gesamteinheit. Da aber die Kommentare und Bewertungen der Teilnehmenden auf zahlreiche performative Elemente schließen lassen, die insbesondere von den beiden Beobachter:innen als Gründe für ihr Gelingen genannt werden, scheint es legitim, die Stunde insgesamt zwar nicht mit einer Aufführung im Sinne Fischer-Lichtes gleichzusetzen, aber doch zumindest als ein Format zu verstehen, das durch eine Reihe aufführungsähnlicher »Rahmenschaltelemente«² eine Abdichtung von Alltagsroutinen gewährleistet.

Wenn in diesem Experiment mitunter ein Gegensatz zum Ansatz praxeologischer Unterrichtsforschung anklang, so sollte das keinesfalls als genereller Widerspruch zu den praxeologischen Grundannahmen verstanden werden. Um den Punkt genau zu bestimmen, an dem unser Experiment andere Akzentuierungen vornimmt, ist es sinnvoll, sich dieser Annahmen noch einmal kurz zu vergewissern:

»Unterricht als soziale Praxis zu betrachten, heißt zunächst« – so formuliert Elisabeth Theisohn –,

»die Akteur:innen als Teil und nicht als Urheber:innen der Praxen zu verstehen. Diese Dezentrierung des Unterrichtsgeschehens lässt vor allem die intentionalen Absichten, sowohl was die Planungen im Vorfeld als auch was (pädagogische) Entscheidungen während des Unterrichtens bzw. des Unterrichtet-Werdens anbetrifft, in den Hintergrund rücken.« (Theisohn, 2023a, S. 70)

Diese Aussage deckt sich über weite Strecken mit Fischer-Lichtes Konzeption der Aufführung als eines Raumes, der durch autopoietische Feedback-Schleifen charakterisiert ist. Durch diese Schleifen emergiert eine Praxis, in der sich alle Teilnehmenden – Mitwirkende wie Publikum (oder pädagogisch gewendet: Schüler:innen wie Lehrkräfte) – gleichermaßen wiederfinden und deren Eigenbewegung sich weder durch vorausschauende Planung eines Regisseurs noch durch direkte intentionale Eingriffe im Unterrichtsgeschehen aushebeln lässt.

Ein zentraler Unterschied besteht jedoch in der Frage, was den Ausgangspunkt dieser gemeinsamen Praxis bildet. Unter Bezug auf Vogd (2011), Jansen & Vogd (2013) und Jansen et al. (2015) geht Theisohn davon aus, dass es sich bei einer Schulklass

»nicht um einen geschlossenen sozialen Raum [handelt], sondern um einen hybriden Raum, in dem die Gruppenmitglieder auf ihre individuellen etablierten, außerhalb von Schule bestehenden Erfahrungs- resp. Wissensräume und deren Logiken rekurrieren.« (Theisohn, 2023a, S. 70)

2 Als »Rahmenschaltelement« bezeichnet die Narrationsstrukturanalyse Fritz Schützes Darstellungseinheiten eines Textes, die durch spezifische Verknüpfungselemente voneinander abgegrenzt sind (Schütze, 1983, S. 286). In diesem Sinne lässt sich vielleicht sagen, dass K4's Inszenierung den Stundenverlauf durch immer neue Impulse gliedert und in Bewegung hält.

Amling & Vogd (2017) postulieren daher, dass in unterrichtlichen Praxen »Routinen, Hierarchien, Fachwissen, Funktionsbeschreibungen, normative Erwartungen, latente Orientierungen und vieles mehr enacted und arrangiert« werden (Amling & Vogd, 2017, S. 31, zit.n. Theisohn, 2023a, S. 70). Diese Sichtweise würde die Ästhetik des Performativen insofern nicht teilen, als eine Aufführung hier ja gerade dadurch charakterisiert ist, dass die polykontextualen Bezüge der Teilnehmenden durch eine vorgängige Rahmensetzung sehr bewusst abgeschnitten werden. Nochmals Fischer-Lichte:

»[Die Regie] macht entscheidende Vorgaben [...], indem sie einzelne Variablen und Faktoren zu isolieren und fokussieren und andere, wenn nicht auszuschalten, so doch in den Hintergrund zu drängen sucht; oder indem sie sich auf das Zusammenspiel ganz bestimmter Parameter konzentriert.« (Fischer-Lichte, 2004, S. 61f.)

Aufführungen unterbrechen Realität, indem sie eine neue setzen, von der aus sich wieder in die alte zurückkehren lässt. Diese Rahmensetzung bedarf der vorgängigen Intentionalität eines Regisseurs, die dafür Sorge zu tragen hat, dass die Abdichtung gelingt. Unsere Analysen des vierten, aber auch des zweiten Projekts konnten herausarbeiten, aufgrund welcher Strategien diese Abdichtungen von den Kompositionspädagoginnen umgesetzt wurden.

Von hier aus lässt sich nun noch einmal ein Blick auf die Sozialen Welten werfen, die in diesen Projekten emergieren. Es mag aufgefallen sein, dass im Verlauf dieses Abschlusskapitels der situationsanalytische Ansatz Adele Clarkes bislang kaum Erwähnung fand, was möglicherweise verwundert, da es sich bei diesem Ansatz ja nicht um eine bloße Methode, sondern um eine Art Theorie-Methodenpaket handelt, das insofern auch in der theoretischen Blickrichtung unserer Diskussion eine Rolle spielen sollte. Dieses »Schweigen« hat damit zu tun, dass unsere beiden Projekte **mit** Konsens (2 und 4) eine Eigentümlichkeit aufweisen, die sich mit Clarkes Ansatz in der Tat nur schwer in Übereinstimmung bringen lässt. Clarke geht ja, wie gezeigt, davon aus, dass Situationen als Arenen zu verstehen sind, in denen vielfältige Soziale Welten aufeinandertreffen und sich in hochkomplexe und machtsensible Aushandlungsprozesse verstricken. In den beiden genannten Projekten lässt sich aber eigentlich keine wirkliche Arena erkennen. Sie sind weniger durch ein Aufeinanderprallen unterschiedlicher Sozialer Welten gekennzeichnet als vielmehr durch die Tatsache, dass es in ihnen sehr schnell zur Emergenz einer einzigen geteilten Sozialen Welt kommt – einer Welt, in der agonale Aushandlungsprozesse und »ästhetischer Streit« eine vergleichsweise untergeordnete Rolle spielen. In unserer Analyse des zweiten Projekts haben wir bereits die Vermutung formuliert, dass es mit der Emergenz dieser einen Sozialen Welt zu einer Reduktion von Komplexität kommt, die mit dem auf Komplexitätssteigerung bedachten Ansatz Clarkes nur schwer in Übereinstimmung zu bringen ist.

Ganz anders liegen die Dinge hingegen in den beiden Projekten **ohne** Konsens (1 und 3). Hier formieren sich unübersehbar Arenen, in die vielfältigste kollektive Akteure einbezogen sind. So treffen wir im dritten Projekt auf K3, der einer spezifischen Tradition Neuer Musik verpflichtet ist und sich gleichzeitig an einer schulischen Logik orientiert, die Lernen und Wissen durch kleinteilige und eng geführte Aufgabenstellungen bewirken zu können glaubt. Wir treffen auf nicht-menschliche Aktanten wie die Bestuhlung des Musikraums, die das Handeln der Schüler:innen auf durchaus problematische Art und Weise vorstrukturiert und damit die »Disziplinarmacht« (Foucault,

1976) der schulischen Institution hervortreten lässt. Wir treffen auf Schüler:innen, die vielfältige, durch außerschulischen Musikunterricht angeregte Musizierbedürfnisse zu erkennen geben (und durch das Projekt nur partiell eingelöst sehen), die sensibel auf die ›Papierverschwendung‹ bei den einleitenden Übungen reagieren (wodurch der Kontext »Umweltschule« aufgerufen wird), die von einem als negativ erlebten Musikunterricht berichten, der von vielfältigen Problemen mit dem Musiklehrer überschattet wird. Gleichzeitig können wir aber auch Schüler:innen erleben, die sich vom Anliegen der durch K3 vermittelten Neuen Musik fasziniert zeigen, die mit dieser Meinung allerdings im Konflikt zu den andern Schüler:innen stehen. Mit anderen Worten: Es sind viele Soziale Welten, die in diesem Projekt aufeinandertreffen und auf Aushandlungsprozesse angewiesen wären, denen freilich kein Raum gegeben wird. Für dieses Projekt würde Theisoohns Charakterisierung von Unterricht als einem »hybriden Raum, in den die Gruppenmitglieder auf ihre individuellen etablierten, außerhalb von Schule bestehenden Erfahrungs- resp. Wissensräume und deren Logiken rekurrieren« voll und ganz zutreffen (Theisoohn, 2023a, S. 70). Interessanterweise wird diese Arena vor allem dadurch sichtbar, dass die in ihr versammelten Sozialen Welten von den Anleitenden nicht gesehen werden, wodurch eine latente Widerständigkeit erzeugt wird.

Dass dies für die Projekte 2 und 4 in dieser Form nicht gilt, hängt offenkundig damit zusammen, dass es hier zu einer Übernahme von Wissensordnungen des Künstlerischen gekommen ist. Beide Projekte, insbesondere aber das vierte, lassen sich daher in einem durchaus strengen Sinne als künstlerisch verstehen. In ihnen emergiert eine besondere Form von Wirklichkeit, die durch die Etablierung von Schwellenzuständen gekennzeichnet ist, welche den Modus des Alltagshandelns aus einer anderen Perspektive heraus erfahrbar macht.

4.6 Fragen und Ausblicke

Gesetzt, die hier entfaltete Argumentation trifft auf die Zustimmung der Leser:innen, so bleibt doch offen, ob es sich bei der in den Projekten 2 und 4 realisierten Konstituierung einer gemeinsamen Wissensordnung des Künstlerischen lediglich um Spezialfälle handelt, die nur deshalb eintreten konnten, weil sie einem Verständnis von Performativität verpflichtet waren, durch das sich die normalen Alltagsbezüge der Schüler:innen verschieben konnten. Was wäre nun aber mit Wissensordnungen des Künstlerischen (wie etwa derjenigen von K3), die ein völlig anderes Selbstverständnis aufweisen? Was wäre mit Situationen, in denen es nicht um kollektives Komponieren, sondern beispielsweise um instrumentales Musizieren geht? Was an den hier beschriebenen Fällen ist an den Kontext Schule gebunden und würde für Arbeits- und Präsentationsformen, die in anderen institutionellen Räumen angesiedelt sind, in dieser Form nicht zutreffen?

Wir haben zu Beginn unserer Studie den Vorsatz gefasst, eine Bestimmung des Künstlerischen nach dem Schema »Das Künstlerische ist...« vermeiden zu wollen und dafür plädiert, die Auseinandersetzung mit diesem Begriff auf eine empirische Ebene zu verlagern, wobei wir immer wieder auf dessen ›regionale‹ Verhaftung hingewiesen haben. Der Versuch, die anhand der Projekte 2 und 4 gewonnenen Ergebnisse auf andere Tätigkeiten und Kontexte zu übertragen, könnte somit die Gefahr in sich bergen, letztlich doch übergeordnete Kennzeichen des Künstlerischen zu postulieren und da-