

Rolle spielen. Die Übernahme einer anderen Wissensordnung wird möglich, weil die Schüler:innen für die Dauer des Projekts sich mit den Anleitenden im Sinne einer Praxisgemeinschaft zu einer gemeinsamen Sozialen Welt verbinden, der sie sich durch Commitment verbunden wissen. In dem Maße, in dem sich eine derart geteilte Praxis herausbildet, dichtet sich diese Praxis zugleich gegenüber anderen Einflussfaktoren ab, die die gemeinsame Soziale Welt gefährden könnten.

11. Eine andere Möglichkeit der Zusammenarbeit zeigt sich insbesondere in Projekt 3. Hier kommt es zu einer Kooperation zwischen den Beteiligten, die **nicht** auf einem Konsens beruht. Das gemeinsame Komponieren wird zu einer Arbeit an Grenzobjekten, die in kommunikativer Hinsicht zwar einen gemeinsamen Referenzpunkt bilden, von den Anwesenden aber aus durchaus unterschiedlichen Perspektiven bespielt werden. Die divergierenden Sichtweisen bestehen nebeneinander, was aber nur möglich ist, weil das Künstlerische als »Objekt«, um das es geht, hinlänglich »schwach strukturiert« ist (vgl. Star, 2010). Während sich in der Arbeit von K3 vor allem der linke Teil der Map (an den Polen »Gestaltung« und »Veränderung«) spiegelt, ist für die Schüler:innen in besonderem Maße der Aspekt »Musizierpraxis« von Bedeutung, der als Kernkategorie eine Verbindung zu vielen anderen Teilen der Map erlaubt. Es wäre wohl zu kurz gegriffen, hier von einem reinen Missverstehen (das es sicherlich auch ist) zu sprechen. Ohne dass es den Beteiligten bewusst sein müsste, nutzen sie die internen Strebetendenzen der Gesamttopologie des Künstlerischen, durch die ein Bespielen ein und desselben Gegenstandes aus unterschiedlichen Perspektiven möglich wird.

4.2 Wissensordnungen des Künstlerischen im Spiegel praxeologischer Unterrichtsforschung

Insbesondere die Projekte 2 und 4 zeigen eindrücklich, dass die mit dem Anspruch künstlerischer Arbeit verknüpfte Gefahr eines hegemonialen Eingriffs in Schüler:innen-Interessen, so sehr sie in vielen Fällen auch naheliegt, keine zwangsläufige ist. Wissensordnungen des Künstlerischen können die Eigeninteressen der Schüler:innen durchaus massiv beschneiden (vgl. Projekt 1), zugleich aber auch den Rahmen für eine Praxisgemeinschaft bilden, die sich innerhalb kürzester Zeit konstituieren kann.

Dass sich in den Projekten 2 und 4 eine gemeinsame Soziale Welt herausbildet, zeigt sich auch an der Tatsache, dass es während des zweiten und vierten Projekts kaum zu »ästhetischem Streit« unter den Schüler:innen kommt. Die Klasse findet zu einem kollektiven Handeln, das sich nicht über den Weg komplexer Aushandlungsprozesse konstituiert, sondern von einem sehr frühen Zeitpunkt an vornehmlich konsensual ausgelegt ist. Angesichts der *Ownership* und Selbstwirksamkeit, die B1, B3, B4 und L2 dem Schüler:innenhandeln zuschreiben, verbietet sich die naheliegende Vermutung, dass dieses Handeln durch ein Übergehen der jeweiligen Eigeninteressen erkaufte wurde. Umso nachdrücklicher stellt sich die Frage, wie sich dieser empirisch gewonnene Befund, der uns als Forscher selbst überrascht hat und der – wie zu sehen sein wird – durchaus im Widerspruch zu aktuellen Erkenntnissen der empirischen Unterrichtsforschung steht, theoretisch begründen lässt. Die Beobachtung, dass sich in den Projekten 2 und 4 relativ frühzeitig eine gemeinsame »Community of Practice« herausbildet, ohne dass seitens der Komponisten bewusst auf (vermutete) Schüler:innen-Interessen Bezug

genommen würde, bedarf einer theoretischen Klärung. Die Vermutung, dass dieses Phänomen in irgendeiner Weise etwas mit der zugrunde liegenden Wissensordnung des Künstlerischen zu tun haben muss, liegt insofern nahe, als sich sowohl im Verlauf des zweiten als auch des vierten Projekts eine deutliche Übereinstimmung zwischen den Wissensordnungen der Komponisten und der Schüler:innen rekonstruieren ließ.

Zur Beantwortung dieser Frage ist es sinnvoll, sich mit Studien aus dem Bereich der praxeologischen Unterrichtsforschung zu beschäftigen, deren Perspektive trotz vielfältiger Übereinstimmungen an einem entscheidenden Punkt von der unseren abweicht. Wir gehen im Folgenden insbesondere auf zwei jüngst publizierte Studien ein (Theisohn 2023a und b; Treß 2022, 2023), die mit der unsrigen thematisch eng verwandt sind und sowohl in ihrer komplexen Argumentation als auch ihrem sorgfältig durchdachten Studiendesign einen sehr ernst zu nehmenden Bezugspunkt für die Diskussion und die Einordnung unserer Ergebnisse bilden.

In seiner Studie zum improvisatorischen Handeln im Musikunterricht rekonstruiert Johannes Treß (2022, 2023) mittels eines wissenssoziologisch-praxeologischen Zugangs, der sich methodisch an der Dokumentarischen Methode und dem Design-based-Research-Ansatz orientiert, anhand von Videoanalysen eines eintägigen Improvisationsworkshops mit einer 7. Klasse eine dreigliedrige »Interaktionsphasentypik«. Wir stellen diese Typik kurz vor und fragen, in welchem Verhältnis sie zu den von uns untersuchten Projektverläufen steht. Hierbei konzentrieren wir uns vor allem auf die Projekte 2 und 4, die wir als »Kooperationen **mit** Konsens« bezeichnet haben.

In einer Initialphase, die Treß unter die Überschrift »Distanzierung von der geforderten Sache des Unterrichts« stellt, kommt es auf Seiten der Schüler:innen zunächst zu »Distanzierungen von fremdzugewiesenen (Rollen-)verpflichtungen, fachspezifischen Handlungsanforderungen [und] (impliziten) ästhetischen Werthaltungen« (Treß, 2023, S. 162). Diese Phase entspricht relativ genau den Eingangssequenzen des vierten Projekts, bei denen die Schüler:innen zunächst die vokalen Warm-ups von K4 als auch – in der von B3 und B4 besuchten Stunde – die Solo-Improvisation der Bassklarinettistin mit Verlegenheit und distanzierendem Lachen beantworteten.

Diese Phase der Distanzierung wird bei Treß »durch hochgradig expressive, körperlich und ludisch geprägte musikalische Praktiken und Interaktionen« überwunden (ebd., S. 162). In dieser zweiten Phase mobilisieren die Schüler:innen u.a. Erfahrungen, die an »bereits etablierte gesellschaftliche Erfahrungsräume«, mit anderen Worten: an ihre eigene musikalische Alltagspraxis, anknüpfen. Die hierbei aufgerufenen musikalischen Elemente sind in dieser Phase noch nicht in eine gemeinsame improvisatorische Gestaltung integriert, sondern tragen den Charakter von »Aktionismen«, durch die »das Spannungsverhältnis zwischen geforderter Sache des Unterrichts und der eigenen Praxis« überwunden werden soll (ebd., S. 163f.). Nachdem die Schüler:innen in der ersten Phase irritiert worden sind, orientieren sie sich nun primär an der »Etablierung und (Wieder-)Herstellung von Gemeinsamkeit bzw. habitueller Übereinstimmung« (ebd., S. 163f.).

Diese Phase können wir in unserem Datenmaterial so nicht finden, und zwar aus dem einfachen Grund, dass den Schüler:innen des vierten Projekts (für das zweite trifft dies tendenziell auch zu) gar nicht die Möglichkeit gegeben wird, ihre »eigene Praxis« zur Bewältigung der anfänglichen Distanzierung ins Spiel zu bringen. Und doch wird auch im vierten Projekt, wie sowohl die Schüler:innen als auch die beiden Beobachter:innen übereinstimmend feststellen, die anfängliche Distanz nicht nur überwunden, sondern schlägt in ausgeprägte Identifikation um. Laut den Schüler:in-

nen-Tagebüchern wird dies vor allem durch die glaubhafte Akzeptanz ihrer Reaktionen durch K4 sowie durch die Tatsache ermöglicht, dass dieser sich als Person sehr exponiert und durch sein Vorbild mögliche Hemmungen verringert.

An diese Phase schließt sich bei Treß drittens und letzterns eine »Integration und Steigerung musikalischer Akte« (Phase 3) an (ebd., S. 164). Anders als in den vorangegangenen Phasen dominieren hier jetzt »musikalische Abstimmungs-, Koordinations- und Steigerungsprozesse«, die sich »über längere Zeiträume« durchhalten. »Möglich werden diese durch die handlungspraktische Reduktion von Kontextvariablen und die Emergenz eines neuen gegenstandsbezogenen Erfahrungsraumes.« (Ebd., S. 164f.) Mit der »Reduktion von Kontextvariablen« deutet Treß an, dass die Schüler:innen hier jetzt derart in einen gemeinsamen Erfahrungsraum eingetaucht sind, dass aus zuvor noch eher wahllosen musikalischen Aktionen nun zusehends feste Klanggestalten hervortreten, die bearbeitet werden können. Die »Kontingenzreduktion« (Spychiger, 2019, S. 197), also das Verringern »zufälliger« Klänge, ist ebenso ein Zeichen dafür, dass sich die Gruppe nunmehr einen gemeinsamen Erfahrungsraum teilt, wie eben dieser Erfahrungsraum umgekehrt die Möglichkeit dafür bietet, dass sich derartige Reduktionen ereignen können.

Diese dritte Phase ist in unserem Datenmaterial zum vierten Projekt nun wieder deutlich zu erkennen. Zum einen zeigt sie sich in der Schilderung der Übernahme des mit einer PET-Flasche erzeugten Klopfrhythmus:

Ein konkretes Beispiel [...] war, dass wir alle Flaschen in der Hand hatten und vorher schon einen Ton mit Flaschen erzeugt haben und dann hat irgendjemand einfach mit einer Flasche etwas geklopft und dann hat ein anderer gemeint »Oh, das hört sich cool an!« und hat dann mitgeklopft und dann hat sich das so entwickelt, dass eben diesen Takt wir dann im Endeffekt auch benutzt haben und dass wir das dann immer variiert haben, auch im Stück, und das haben wir dann auch beibehalten, obwohl es einfach nur spontan entstanden ist. (P4, SuS-Z38)

Zum anderen zeigt sich diese Reduktion von Kontextvariablen in der Art und Weise, in der individuelle Ideen in einen Gesamtzusammenhang eingebunden werden. Wenn die Schüler:innen erläutern, wie individuelle *Ideen* [...] im Endeffekt [...] angepasst werden, um dann Verwendung im Stück zu finden, dann beschreiben sie zumindest indirekt auch einen Prozess des Aussortierens (also der Verringerung von Kontingenz), der darauf schließen lässt, dass die entstehende Komposition als Gegenstand gemeinsamer Bearbeitung angesehen wird.

Ein deutlicher Unterschied zwischen der hier referierten Phasentypik und den von uns untersuchten Projekten zeigt sich also vor allem in Bezug auf die 2. Phase bei Treß (der »Herstellung und Aufrechterhaltung habitueller Übereinstimmung«). Und dieser Unterschied ist nicht einer eher zufällig divergierenden Begleitvariablen geschuldet, sondern hängt eng mit dem unterschiedlichen Selbstverständnis der Projekte zusammen. Treß kann aufgrund des von ihm konzipierten Projektzuschnitts postulieren, dass die anfängliche Distanz der Schüler:innen von den Lehrkräften die Bereitstellung von »Improvisationsimpulse[n] und Spielregeln« verlangt, »die einen vielfältigen Einbezug bereits etablierter Wissensbestände und Praktiken seitens der Schüler:innen begünstigen (peerspezifische und jugendkulturelle Praktiken, Songreferenzen, Versatzstücke etc.) und die möglichst unterschiedliche Interaktionsformen ermöglichen (Kombination von musikalischer Praxis mit Tanz- und Bewegungssele-

menten etc.)« (Treß, 2023, S. 169f.). Interessanterweise argumentiert er in diesem Zusammenhang nicht primär ästhetisch oder musikimmanent, sondern folgt einer Spur, die Ralf Bohnsack in seiner »Praxeologischen Wissenssoziologie« (2017) gelegt hat. Unter dem dort entfalteten metatheoretischen Begriff der »konstituierenden Rahmung« versucht Bohnsack (2017, S. 250–255; 2022, S. 39–41) zu zeigen, dass es in »fachlich-organisational« gerahmten Settings zunächst – bei Treß wäre dies die Phase 1 – zu einer »Fremdrahmung« kommt (Bohnsack, 2022, S. 41): Schüler:innen wird durch Lehrpersonen etwas zugemutet, was erst einmal außerhalb ihrer handlungsleitenden Orientierungen steht. Bohnsack geht es dabei in keiner Weise um eine spezielle Dimension ästhetischer Erfahrung und auch nicht um Musikunterricht: Allein durch die Tatsache, dass Lehrende im Unterricht eine bestimmte Thematik fokussieren (welche auch immer), entsteht ein Spannungsverhältnis zur alltäglichen Lebenspraxis der Schüler:innen. Indem die Schule den Anleitenden das Recht zuerkennt, diese Ziele mit den Mitteln, die sie als Organisation zulässt, umzusetzen, vergrößert sich, so Bohnsack, die »notorische Diskrepanz« zwischen den Orientierungsrahmen der Anleitenden und der Schüler:innen:

»Je mehr eine Profession fachlich-organisational fundiert und ausdifferenziert und umso ausgeprägter somit die Fremdrahmung ist, desto größer ist zunächst die notorische Diskrepanz zu den handlungsleitenden Orientierungsrahmen der Klientel und umso aufwändiger werden die notwendigen kommunikativen Strategien, um die Fremdrahmung und die mit ihr verbundenen Diskrepanzen didaktisch zu überbrücken, zu ›glätten‹ oder möglicherweise zu ›verdecken‹.« (Bohnsack, 2022, S. 41)

Nicht nur normaler schulischer Unterricht, sondern auch jegliche Projektarbeit würde demnach unabhängig von den jeweils verfolgten Zielsetzungen der Anleitenden zunächst zwangsläufig dahin tendieren, den Schüler:innen etwas zu vermitteln, was mit ihrer gewohnten Praxis nicht ganz übereinstimmt. Die Tatsache, dass in den Projekten 2 und 4 sehr besondere musikalische Erfahrungen im Fokus stehen, die für die meisten Schüler:innen den Charakter des Neuen und Unbekannten tragen dürften, ist hierbei noch gar nicht berücksichtigt.

Diese Diskrepanz ist in Bohnsacks Augen unvermeidbar. Ihre Lösung besteht für ihn darin, dass sich für alle Beteiligten im Zuge der gemeinsamen Arbeit ein »handlungsleitendes Erfahrungswissen« (ebd., S. 42) entwickeln muss. Dieses Wissen »geht über das hinaus, was von den einzelnen Beteiligten ›mitgebracht‹ wird und gewinnt eine Eigendynamik mit einer eigenen Interaktionsgeschichte« (ebd.). Mit dem Begriff der »konstituierenden Rahmung« versucht Bohnsack nun zu zeigen, dass eine Professionalisierung des pädagogischen Handelns in dem Vermögen von Lehrenden besteht, diese Eigendynamik zur Entfaltung zu bringen, indem sie die handlungsleitenden Orientierungen ihrer Schüler:innen vorgängig im Blick haben und entsprechende Anknüpfungspunkte gestalten, aus denen sich dann ein gemeinsam geteilter Erfahrungsraum entwickeln kann, der über die Orientierungen, die die einzelnen Teilnehmenden mitbringen, hinausgeht.¹

¹ Der Begriff der »konstituierenden Rahmung« wird von Bohnsack als »metatheoretisch« bezeichnet, weil er beansprucht, »eine Perspektive auf Professionalisierung zu entwickeln, welche Analysen aus unterschiedlichen organisationalen Handlungsfeldern im Bereich der people processing organiza-

Diese Perspektive bildet den Hintergrund für Treß' Forderung nach einem »vielfältigen Einbezug bereits etablierter Wissensbestände und Praktiken seitens der Schüler:innen«, konkret nach einer Einbeziehung von »Songreferenzen« und jugendkulturellen »Versatzstücken«.

Die Tatsache, dass Treß hier weniger musikspezifisch oder ästhetisch als vielmehr wissenssoziologisch argumentiert, stellt eine Herausforderung für eine Einordnung unserer Projekte dar. Denn wir konnten ja deutlich sehen, dass die mit der »konstituierenden Rahmung« verbundene Vorstellung eines sich in der Praxis ereignenden allmählichen Abgleichs gegenseitiger Horizonte und Erwartungen in dieser Form hier nicht realisiert wird. In keinem der von uns untersuchten Projekte wurde den Schüler:innen die Möglichkeit gegeben, unmittelbar an ihre musikalischen Alltagspraxen anzuknüpfen (am ehesten noch in Projekt 2, wobei von dieser Lizenz dort interessanterweise in nur geringem Maße Gebrauch gemacht wurde). Wie lässt sich das mit dem Postulat der »konstituierenden Rahmung« in Verbindung bringen? Muss gefolgt werden, dass in den von uns untersuchten Projekten ein erheblicher Professionalisierungsbedarf besteht, der nach Bohnsack darauf abzielen müsste, die Distanz zu den Alltagspraxen der Schüler:innen zu verringern? Werden die Komponisten, die mit sehr spezifischen »Wissensordnungen des Künstlerischen« in die Projektarbeit hineingehen und sie weitgehend unbeirrt beibehalten, nicht entgegen ihrer Absicht und ihres Selbstverständnisses zu versteckten ›Komplizen‹ einer starren schulischen Eigenlogik, die dadurch, dass sie sich möglichen Anschlüssen an die musikalische Alltagswelt der Schüler:innen verweigert, die Ausbildung eines sich durch gemeinsame musikalische Praxis konstituierenden konjunktiven Erfahrungsräums verhindert?

Ein offensichtlicher Grund, warum in keinem der von uns untersuchten Projekte die etablierten Wissensbestände der Schüler:innen Berücksichtigung finden, besteht in der Tatsache, dass alle vier Komponisten aus Wissensordnungen des Künstlerischen heraus handeln, die auf jeweils unterschiedliche Weise einen unmittelbaren Einbezug jugendkultureller Musikpraxen in höherem (Projekte 1, 3 und 4) oder geringerem

ons« – gemeint sind alle Organisationen (wie z.B. Schule), in denen es um die Identität und Biografie von Klient:innen geht – »ins Gespräch miteinander zu bringen vermag« (Bohnsack, 2022, S. 31f.). Ausgehend von dem unhintergehbaren Tatbestand, dass zwischen den Normsetzungen der Organisation Schule (und weiterführend der Gesellschaft) und den Orientierungsrahmen der Schüler:innen eine »notorische Diskrepanz« besteht, ist es ein Kennzeichen professionalisierten Handelns, diese beiden Ebenen zueinander zu vermitteln. Das kann entweder durch Diskurse erfolgen, in denen sich die Teilnehmenden über unterschiedliche Normalitätsvorstellungen verständigen (Bohnsack spricht hier von »konstituierenden«, d.h. im Diskursverlauf entstehenden, Regeln) oder über einseitig von den Lehrenden vorgegebene (»konstituierte«) Setzungen (vgl. Bohnsack, 2022, S. 45). »Konstituierende Rahmung« ist damit sowohl ein deskriptiver Begriff als auch ein qualitatives Kennzeichen professionalisierten Handelns. Analog dazu handelt es sich bei Treß' Forderung nach einem »Einbezug bereits etablierter Wissensbestände und Praktiken seitens der Schüler:innen« (Treß, 2023, S. 169f.) weniger um eine didaktisch-inhaltliche oder motivationspsychologisch begründete Zielsetzung denn vielmehr um eine Möglichkeit, mit einem nicht auszuhebelnden, in der Sache selbst angelegten Tatbestand umzugehen. Unser Projekt 4 zeigt, dass es zwischen dem (von Treß favorisierten) »konstituierenden« Aushandeln von Normalitätsvorstellungen und dem machtdurchtränkten Setzen »konstituierter« Regeln durchaus noch andere, von Bohnsack und Treß nicht erfasste, Möglichkeiten gibt, die Spannung von Norm und Habitus zu bearbeiten. Möglicherweise handelt es sich beim »Künstlerischen« (wie es von den Beteiligten und Beobachter:innen in Projekt 4 thematisiert wird) um einen Weg, der sich weder als kooperatives Aushandeln noch als machtdominierte Setzung durch die Lehrperson fassen lässt.

Maße (Projekt 2) ausschließen. Dass dies im Falle des ersten und dritten Projekts zu durchaus problematischen Prozessen führt, die von verschiedensten Akteur:innen (Schüler:innen, Beobachter:innen, im ersten Projekt sogar von K1 selbst) zum Teil hart kritisiert werden, darf allerdings nicht den Blick für die Tatsache trüben, dass sowohl das zweite als auch das vierte Projekt von großer Begeisterung eines Großteils der Beteiligten getragen sind.

Im Falle des vierten Projekts bildet, wie schon gesagt, K4's Fähigkeit zur Akzeptanz der anfänglichen Distanziertheit wie auch seine von Ernsthaftigkeit und eigenem Engagement getragene Vorbildfunktion eine entscheidende Brücke. Im Falle des zweiten Projekts ist es die Selbstpräsentation K2's als zugleich »echter« und doch »nahbarer« Komponist sowie seine Einladung zum explorierenden Spielen, die eine Praxis begründen, auf die sich die Schüler:innen ohne erkennbare größere Schwierigkeiten einzulassen imstande sind. Insbesondere von der musikalischen »Visitenkarte« zu Projektbeginn, als K2 den Schüler:innen ein von ihm komponiertes Stück präsentiert, scheint ein Impuls auszugehen, der eine Aktivierung musikalischer Alltagspraxen nicht als erste Wahl erscheinen lässt: die Schüler:innen scheinen von dieser Präsentation in einer Weise in den Bann gezogen zu sein, dass sie bereitwillig der vorgegebenen Spur folgen. Eine entschiedene Form der Abdichtung finden wir auch im Vorab-Interview mit B1, die sich als »dominante Mitspielerin« selbstverständlich das Recht zubilligt, »Songreferenzen« und »Versatzstücke« (Treß) der Schüler:innen energisch zurückzuweisen.

Ein weiterer Faktor, der zur »Abdichtung« von musikalischen Alltagspraxen beiträgt, besteht zweifellos in der Materialität des in den Projekten verwendeten Instrumentariums. Insbesondere im vierten Projekt wird durch Gebrauchsgegenstände wie den PET-Flaschen, aber auch durch die im späteren Projektverlauf hinzugezogenen Bashet-Instrumente eine Klanglichkeit vordefiniert, die eine Einbeziehung vertrauter Patterns deutlich erschwert, aber trotzdem so vielseitige Klangdimensionen bereithält, dass die Ausgrenzung nicht zwangsläufig als Einengung empfunden werden muss. Neben den Instrumenten tritt in diesem Projekt auch die Raumgestaltung als nicht-menschlicher Aktant maßgeblich in Erscheinung.

Nun ist nachdrücklich zu fragen, ob durch die hier beschriebenen Abdichtungstendenzen nicht wesentliche Faktoren ausgeblendet werden, die gerade auch in Anschlag zu bringen wären, wenn für die Kompositionen der Schüler:innen der Begriff des Künstlerischen in Anspruch genommen werden soll. Werden dadurch nicht Momente zurückgedrängt, die auch in unserem Sample als Kriterien des Künstlerischen fungieren, z.B. die Kodierungen »Entwicklung eigener Kriterien« oder – wie bereits thematisiert – »ästhetischer Streit«?

In diesem Zusammenhang sei auf die groß angelegte, ebenfalls wissenssoziologisch argumentierende Studie von Elisabeth Theisohn zum Gruppenkomponieren in Schulklassen hingewiesen (Theisohn, 2023a und b). Theisohn kann einen Modus des »kollaborativen Komponierens« rekonstruieren, der eine »kollektive musikbezogene Praxis« beschreibt, in der »unterschiedliche kompositorische Vorgehensweisen produktiv miteinander verhandelt werden, [und] musikalische Referenzen aus ihren Erfahrungskontexten gelöst und von allen gleichermaßen als »Materialpool« genutzt werden« (Theisohn, 2023b, S. 150). Diese Kriterien sind in unserem Projekt 4 sicherlich nicht besonders stark ausgeprägt: statt einer produktiven und mitunter auch kontroversen Verhandlung unterschiedlicher kompositorischer Vorgehensweisen findet sich

hier eher die Tendenz zur konsensuellen Einigung. Referenzen aus den Erfahrungs-kontexten der Schüler:innen treten gar nicht in Erscheinung und können somit auch in keinen gemeinsamen Materialpool eingehen. Aber trotz des Fehlens dieser Elemente weist dieses Projekt dann letztlich eben doch zentrale Kriterien des Kollaborativen im Sinne Theisohns auf: Durchaus lässt sich ein »komplexes Entscheidungsgeschehen mit besonderem Fokus auf der Ebene der ›performativen Performanz‹ beobachten, das sich in ›erspielten Entscheidungen‹ äußert, ›die durchweg auf die musikalisch-korporierte Ebene verlagert sind und die ganz ohne Explikationen nur in der Interaktion im musikalischen Spiel geschehen‹« (Theisohn, 2023b, S. 150f.). Erinnert sei an die eindrückliche Schilderung der Übernahme des Klopfmotivs sowie an die nicht minder bewegende Schilderung der Schlusspassage einer Komposition:

Und ich hab' echt, ich stand immer zitternd da, dass am Ende nicht noch einer irgendwo draufhaut, weil am Ende ist es so ausgeklungen und ich hab' so gehofft, dass keiner mehr draufhaut, und dann war's zu Ende und das war echt ein tolles Gefühl, fand ich. (P4, SuS-Z60)

Dass es sowohl im zweiten als auch im vierten Projekt auch ohne Einbezug von korrespondiven Alltagspraxen zu derart kollaborativen Musiziersituationen kommt, hängt ganz offensichtlich damit zusammen, dass K2 und K4 als Personen auf eine Weise in Erscheinung treten, die weder bei Theisohn noch bei Treß in dieser Form sichtbar werden. Treß interessiert sich primär dafür, wie sich Schüler:innen in Bezug auf bestimmte improvisatorische Aufgabenstellungen handelnd organisieren. Wer diese Aufgabenstellungen mit welchen Zielsetzungen, welcher körperlichen Involviertheit, welcher Ernsthaftigkeit und Unbeirrbarkeit formuliert, tritt bei ihm nur am Rande in Erscheinung. Die Lehrkraft wird entweder als Person, die »Spielregeln proponiert«, oder als ein:e Vertreter:in der Organisation thematisiert, die eine »solitäre Positionierung im Raum« einnimmt und damit eine »Orientierung an der Aufrechterhaltung unterrichtlicher Normen und Rollenerwartungen« zum Ausdruck bringt (Treß, 2023, S. 162).

Es wäre nun zweifellos verkürzt, wollte man die Tatsache, dass K2 und K4 sowohl in den Beschreibungen der Schüler:innen als auch in den Kommentaren von B1, B3 und B4 so überaus prominent in Erscheinung treten, lediglich als Hinweise auf ihre besonderen ›Persönlichkeiten‹ interpretieren. Eher ließe sich umgekehrt sagen, dass das, was man aus einer Alltagsperspektive mit dem Begriff ›Persönlichkeit‹ bezeichnen könnte, in Wahrheit die Konsequenz einer Verkörperung ihrer jeweiligen Wissensordnung des Künstlerischen ist. Die Schüler:innen nehmen K2 zwar als *offen* wahr, benennen also ein Persönlichkeitsmerkmal, bringen diese Eigenschaft aber sofort mit seiner Profession als ›echter‹ Komponist in Zusammenhang.

Ich habe bei dem Wort Komponist an einen Mann gedacht, der Lieder an einem Klavier komponiert. Als ich seine Arbeit [...] gesehen hatte, war ich überrascht, wie vielfältig komponieren ist, und war sehr überzeugt von seinem Werk. Ich finde es faszinierend, dass das auch komponieren ist. Ich fande es eine interessante Stunde und fande es cool, dass er so offen war und viel mit uns kommuniziert hat. Ich freue mich auf das Bevorstehende Projekt und auf die Zusammenarbeit. (P2, SuS-Z6)

Indem K2 eine spielerische, kommunikative und entspannte Haltung zu verkörpern imstande ist, gelingt es ihm, jene Spielräume zu initiieren, die von ihm als Keimzelle

künstlerischer Arbeit verstanden werden. Ebenso sind die K4 von allen Seiten zugeschriebenen Qualitäten – Ernsthaftigkeit, Achtsamkeit, Unbedingtheit etc. – nicht allein personale Tugenden, sondern müssen als die Verkörperung einer Wissensordnung begriffen werden, die die Erfahrung von ›Präsenz‹ fokussiert und in diesem Zuge gewohnte Routinen in Frage stellt.

Auch wenn beide Komponisten immer wieder betonen, wie wichtig ihnen die Freiheit und Selbstbestimmtheit der Schüler:innen ist, erscheinen doch die Wissensordnungen, mit denen sie in die Projektarbeit hineingehen, als nicht verhandelbar. Soll man daraus nun schließen, dass K2 und K4, um es mit Bohnsack zu formulieren, wider Willen zu Agenten einer sich rein »fachlich-organisational« begreifenden schulischen Institution werden, die die Spielräume, die sie sich durch eine entsprechende »konstituierende Rahmung« verschaffen könnten, ungenutzt lassen?

So sehr man diese Frage im Falle von K3 vermutlich bejahen müsste, so nachdrücklich verbietet sich dies im Falle von K2 und K4. Um nachzuvollziehen, inwieweit sich in deren Projekten etwas herausbildet, das die anfängliche Distanz zu überwinden in der Lage ist, ohne dabei doch der musikalischen Alltagspraxis der Schüler:innen einen größeren Raum zuzumessen, ist es wichtig, sich bewusst zu machen, dass ihre Wissensordnungen des Künstlerischen die damit verbundenen Erfahrungen in größtmöglicher Voraussetzungsoffenheit prinzipiell allen Schüler:innen zugänglich machen und eine existenzielle Dimension berühren wollen, die alle Anwesenden gleichermaßen betrifft. Dies lässt sich durchaus als eine normative Vorannahme bezeichnen. Dabei darf aber nicht unterschlagen werden, dass beide Komponisten diese Voraussetzung auf eine Weise verkörpern, die von den anderen Projektbeteiligten (Schüler:innen, Lehrerinnen und Beobachterinnen) unabhängig voneinander erkannt und bestätigt wird. Durch die Verkörperung ihrer Wissensordnungen schaffen sie Realität.

Vor diesem Hintergrund kann deutlich werden, dass die von Bohnsack formulierte Vorstellung eines im Projektverlauf entstehenden geteilten konjunktiven Erfahrungsraumes, welcher eine »Eigendynamik mit einer eigenen Interaktionsgeschichte« aufweist, der Logik der Projekte 2 und 4 nicht ganz gerecht wird. Sowohl Bohnsack als auch Treß und Theisohn beschreiben im Grunde einen kontinuierlichen Transformationsprozess, in dem sich dank »konstituierender Rahmung« die handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkraft und Schüler:innen so aufeinander zu bewegen, dass eine Art Dritter Raum entstehen kann, der »über das hinaus[geht], was von den einzelnen Beteiligten ›mitgebracht‹ wird« (Bohnack, 2022, S. 42). Besonders im vierten Projekt ist demgegenüber zu sehen, dass zwar die Schüler:innen eine Entwicklung durchlaufen, nicht aber K4, der seine Ansprüche und Ideen von Anfang bis Ende sehr konsequent aufrecht erhält. Dass diese Konsequenz von den Schüler:innen nicht mit Abkehr oder Verweigerung beantwortet wird, hängt damit zusammen, dass die Wissensordnung, um die es K4 geht, anscheinend kein Verhalten erzwingt, sondern vielmehr ein Handeln ermöglicht. Für die Handlungslogik K4's bedeutet es keinen Widerspruch, eine Haltung größter Ernsthaftigkeit und Intensität zu verlangen und im Rahmen dieses Anspruchs gleichzeitig eine Haltung größtmöglicher Offenheit und Akzeptanz einzunehmen.

Während der Metabegriff der »konstituierenden Rahmung« bei Bohnsack eher die Idee einer **Transformation** bestehender handlungsleitender Orientierungen in eine neue, gemeinsame nahelegt, müsste man im Falle des zweiten und vierten Projekts eher von der **Übernahme** einer vorgegebenen Haltung durch die Schüler:innen spre-

chen. Zwar geschieht diese Übernahme ebenfalls nicht von einem Moment zum anderen und weist, wie B3 und B4 gleichermaßen beobachten, immer wieder Rückfälle in bestehende Orientierungen auf. Sie ist aber letztlich kein wirklich prozesshaftes Geschehen, sondern bezeichnet eher einen freiwillig vollzogenen Einstellungswechsel. Das zeigt sich schon an den dichotomen Beschreibungen der Beobachter:innen, die beide immer wieder einen Umschlag von einem *alltäglichen* in einen *künstlerischen Modus* thematisieren. Zwar beobachtet insbesondere B4 des Öfteren auch umgekehrt ein *Herauskippen* aus dem künstlerischen Modus. Aber auch diese Metapher beschreibt keinen Prozess, sondern eher eine relativ abrupte Wechselbewegung. Alle diese Beschreibungen zielen eher auf Perspektivenwechsel und Schwellenüberschreitungen im Sinne von Röbke und Lessing als auf Transformationen, die sich auf der Grundlage einer gemeinsam vollzogenen Projektgeschichte ereignen. Allerdings ist auch hier wieder darauf zu achten, dass weder die Kennzeichnungen von B3 und B4 noch die Ausführungen von Röbke und Lessing als neutrale Beschreibungen »objektiver« Sachverhalte zu verstehen sind. Sie können nur formuliert werden, wenn die jeweiligen Sprecher:innen und Autor:innen an den dahinter stehenden kollektiven Wissensordnungen in irgendeiner Form bereits Anteil haben.

Der Begriff der Sozialen Welten scheint uns mit seiner Betonung des Commitments (also der Verpflichtung gegenüber einem durch Werte, Personen und Traditionen geprägten Kollektiv) für eine Beschreibung der sich in den Projekten 2 und 4 herauskris tallisierenden Kooperationen geeigneter zu sein als die Vorstellung eines konjunktiven Erfahrungsraumes, der sich prozesshaft entwickelt und aus seiner eigenen Verlaufsgeschichte Nahrung bezieht. Indem die Schüler:innen die durch K2 und K4 verkörperten Wissensordnungen für die Dauer des Projekts übernehmen, kommt es auch bei ihnen zu Commitments, was sich exemplarisch an folgender Beobachtung B3's zeigt:

B3: *Also sie... – und das ist lustig, wie sie dann in den Interviews sprechen, dass sie ganz viel von diesem Musikergetue natürlich übernehmen. Sie sprechen, dass sie Sessions haben. Sie benutzen recht viel Vokabular und man sieht es ihnen manchmal an, wie sie so nachmachen, eigentlich. Aber sie haben etwas, w[as] sie nachmachen können.* (P4, B3-Z14)

Auch im Falle des zweiten Projekts lässt sich, wie zu beobachten war, erkennen, dass eine Reihe von Schüler:innen sprachliche Wendungen K2's übernehmen und zu den ihren machen. Wie es für den Begriff einer »Community of Practice« charakteristisch ist, vereinigen sich die Schüler:innen in einer gemeinsamen Aktivität und einem gemeinsamen Anliegen, das zwar ganz auf die anwesenden Komponisten K2 und K4 bezogen bleibt, aber dennoch über sie hinausweist. Denn die Verkörperungen beider Komponisten sind ja ihrerseits keine rein personalen Merkmale, sondern beziehen sich auf kollektive Akteure und deren Wissensordnungen.

Ralf Bohnsack selbst hat in einem älteren Text (Bohnack, 2005) darauf hingewiesen, dass der aus der Frühzeit der Chicago School stammende Begriff der »social world« nicht zwangsläufig auf konkret anwesende Personen angewiesen ist, sondern auch als eine »sehr abstrakte Verbindung zum kommunikativen Gegenüber – dem generalisierten Anderen« in Erscheinung treten kann (ebd., S. 118). Obgleich also sowohl K2 als auch K4 den Schüler:innen als konkrete Personen gegenüberstehen, verweisen sie doch zugleich auf ein nicht anwesendes Kollektiv, dessen Wissensbestände sie verkörpern. Mit diesem Kollektiv, dessen Beschaffenheit und Herkunft wir durch

unsere Rekonstruktion der jeweiligen Wissensordnungen nachzuzeichnen versucht haben, stehen die Schüler:innen zumindest indirekt in Verbindung. Mit Adele Clarke gesprochen: Die kollektiven Wissensordnungen sind kein »Kontext«, sondern treten **in** der Situation in Erscheinung. K2 und K4 stehen als generalisierte Andere stellvertretend für die Werte und Zielsetzungen, die dieses Kollektiv prägen. Diese Verbindung ist jedoch nur so lange tragfähig, wie ein Kommunikationszusammenhang zwischen den Schüler:innen und den generalisierten Anderen besteht, in dem es für die Schüler:innen eine Notwendigkeit gibt, diesen Bezug aufrecht zu erhalten. Bohnsack bezieht sich hier auf den Soziologen Tamotsu Shibutani, der den Begriff der Social World Ende der 1960er Jahre reaktualisiert hat:

»Nach Shibutani sind die Grenzen sozialer Welten diejenigen der ›effektiven Kommunikation‹. Soziale Welten sind in ihrer Existenz an Kommunikationskanäle gebunden: ›Welten gelangen auf dem Wege der Etablierung von Kommunikationskanälen zur Existenz; wenn die Lebensbedingungen (life conditions) sich verändern, wandeln sich möglicherweise auch die sozialen Beziehungen und diese Welten können verschwinden‹ (Shibutani 1967, S. 166).« (Bohnack, 2005, ebd.)

In dem Moment, in dem auf Seiten der Schüler:innen keine Notwendigkeit für ein Commitment mehr besteht, haben sich ihre »life conditions« geändert. Das könnte schon unmittelbar nach Abschluss des Projekts der Fall sein. Hier gäbe es möglicherweise keine »effektive Kommunikation« mehr (und auch keine Notwendigkeit dazu) und die Soziale Welt würde sich auflösen. Das ist der Grund, warum Soziale Welten ihrem Wesen nach fluide sind und sich in jeder Situation verändern können.

Wenn unsere Untersuchungen zu Sichtweisen führen, die sich von den Ergebnissen der Studien von Treß und Theisohn an markanten Stellen unterscheiden, so darf dies keineswegs als generelle Kritik an diesen überaus wichtigen Forschungsresultaten aufgefasst werden. Zu bedenken sind die unterschiedlichen methodologischen Zugänge, durch die jeweils andere Facetten von Wirklichkeit fokussiert werden. Treß und Theisohn geht es um eine Rekonstruktion der impliziten handlungsleitenden Orientierungen auf Seiten der Schüler:innen. Sie stützen sich dabei auf mikrologische Analysen einzelner Interaktionszüge, die vor allem die implizit aktivierten Wissensbestände der Schüler:innen fokussieren. Wir hingegen nehmen explizite verbale Stellungnahmen und rückwärtige Urteile in den Blick. Es ist nicht auszuschließen, dass eine videogestützte dokumentarische Interpretation einzelner Sequenzen auch in unserem Material Zusammenhänge zutage fördern könnte, die sich in Richtung der von Theisohn und Treß rekonstruierten Befunde deuten ließen. Zugleich wäre es denkbar, aus deren Perspektive die in unserer Studie praktizierte Beschränkung auf verbale Stellungnahmen kritisch zu hinterfragen. In diesem Zusammenhang sind die Überlegungen von Treß zum Erkenntniswert nachträglicher Schüler:innen-Äußerungen von besonderem Interesse. Auch in seinem Datenmaterial finden sich verbale Beschreibungen der Schüler:innen, deren Aussagekraft von ihm jedoch in zweifacher Hinsicht kritisch betrachtet wird.

1. Zum einen handelt es sich bei den von Treß herangezogenen Textstellen um Äußerungen, in denen sich die Schüler:innen nachträglich zu ihrer Handlungspraxis Stellung nehmen. Treß beobachtet, dass diese Kommentare deutlich we-

niger komplex sind als die von ihm durchgeführte Analyse der videografierten Handlungspraxis. Er arbeitet exemplarisch heraus, dass in der Äußerung eines Schülers »lediglich auf die Erledigung der ›Aufgabe‹ hingewiesen wird »und keine nähere Differenzierung seiner musikalischen Handlungspraxis [erfolgt]«. Diese erweist sich »auch in diesem Fall als facettenreiche Praxis.« In dieser Hinsicht, so Treß weiter,

»zeigt sich nochmals ganz deutlich, dass sich der Unterrichtsgegenstand der musikalischen Gruppenimprovisation in der Handlungspraxis und damit auf der Ebene der performativen Performanz konstituiert. Selbst wenn dabei äußerst komplexe und fein abgestimmte motorische Fertigkeiten seitens der Schülerinnen und Schüler zur Aufführung gebracht werden, können diese ihre musikalische Praxis nicht oder nur unzureichend in Worte fassen. Kurz: Die Schülerinnen und Schüler handeln wissender als sie es zu sagen wissen.« (Treß, 2022, S. 255)

2. Zum anderen untersucht Treß Lerntagebücher, in denen die Schüler:innen generell über das von ihm untersuchte Projekt urteilen. Aufgrund des

»Fehlen[s] einer adäquaten Beschreibungssprache [greifen] die Schülerinnen und Schüler [...] auf institutionalisierte Formen der Kompetenzbeschreibung zurück. [Die] gewählten Formulierungen weisen eine offenkundige Übereinstimmung mit dem zweiten Bereich der prozessbezogenen Kompetenzen ›Gemeinschaft und Verantwortung [...] des Bildungsplanes Musik für das Gymnasium in Baden-Württemberg auf. Die dort beschriebenen Kompetenzen, die im Rahmen des Musikunterrichts neben den inhaltsbezogenen Kompetenzen als grundlegende Zielvorgaben gelten, umfassen u.a. ›einander zuhören‹, ›Kooperation und Teamfähigkeit‹ und ›Aufgaben übernehmen und verantwortungsvoll gestalten [...]‹. Damit zeigt sich sehr deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler in verbal ausgerichteten Formen der Rückmeldung häufig in kommunikativ-generalisierter Form und entsprechend der an sie gerichteten institutionellen Anforderungen entsprechend der sozialen Erwünschtheit antworten.« (Treß, 2022, S. 258)

Diese Befunde sollen nicht in Frage gestellt werden. Allerdings ist drauf hinzuweisen, dass mit ihnen nur ein begrenzter Ausschnitt an Möglichkeiten verbaler Stellungnahmen beschrieben wird. Dass im Falle komplexer Handlungsverläufe eine nachträgliche sprachliche Darstellung hinsichtlich Präzision und Dichte hinter der Handlungspraxis zurückbleibt, ist vielleicht nicht sonderlich überraschend und in der Literatur zum »impliziten Wissen« vielfach beschrieben (vgl. hierzu grundlegend Bohnsack, 2017, S. 142-185). Anders verhält es sich im Falle genereller Urteile und Bewertungen. In Bezug auf unsere Projekte muss hierzu konstatiert werden, dass die Äußerungen der Schüler:innen (und auch der Beobachter:innen) in den meisten Fällen ein emotionales Beteiligtsein zu erkennen geben, das sich nicht auf »institutionalisierte Formen der Kompetenzbeschreibung« oder »soziale Erwünschtheit« reduzieren lässt. Derart affektiv getönte, von ästhetischen Reflexionen und der Berücksichtigung gruppendifamischer Aspekte durchzogene Stellungnahmen, die in unserem Material häufig vorkommen, werden bei Treß nicht thematisiert. Dass sie insbesondere in den Projekten 2 und 4 so stark in Erscheinung treten, ließe sich geradezu umgekehrt als Einwand gegen die auf Ralf Bohnsack zurückzuführende These in Stellung bringen, wo-

nach die Anleitenden von den Schüler:innen notwendigerweise zunächst als Agenten einer Fremdrahmung angesehen werden, die nur in Bewegung geraten kann, wenn durch eine professionalisierte »konstituierende Rahmung« ein konjunktiver Erfahrungsraum im oben beschriebenen Sinne entsteht. In diesem Falle wäre es durchaus nachvollziehbar, wenn in Projekturteilen Aspekte sozialer Erwünschtheit dominieren. So sehr man K3, der sich ja selbst als *zweiten Lehrer* beschreibt, als einen derartigen Agenten bezeichnen kann (der im Übrigen in den Schüler:innen-Urteilen ebenso wenig geschont wird wie der Musiklehrer [was die These der sozialen Erwünschtheit durchaus in Frage stellt]), so fragwürdig wäre eine derartige Sichtweise doch in Bezug auf K2 und K4. Diese stehen zwar nicht außerhalb der durch die Schule gestifteten Fremdrahmung – das wäre unmöglich –, werden aber dennoch von den Schüler:innen als Personen wahrgenommen, die nicht gänzlich mit der Institution zusammenfallen. Für die Soziale Welt, die sich zwischen Anleitenden und Schüler:innen in diesen Projekten herausbildet, stellt der schulische Rahmen zwar ein Gehäuse dar; durch ihr Commitment zu außerschulischen Sozialen Welten scheint diese Welt aber eine Wirklichkeit zu konstituieren, die sich nicht durch die von der Institution gesetzten Rahmungen begrenzen lässt.

Wir können und wollen der naheliegenden Frage nicht ausweichen, warum ein derartiges Commitment bei K2 und K4, nicht aber bei K1 möglich wurde, dessen Wissensordnung des Künstlerischen zwar durchaus Unterschiede, keineswegs aber einen großen Kontrast zu den Ordnungen der beiden anderen erkennen lässt. Hängt es möglicherweise auch damit zusammen, dass die Projekte 2 und 4 an Gymnasien angesiedelt waren, während es sich im Falle von Projekt 1 nach Aussage der Lehrerin L1 um eine ›Brennpunktschule‹ handelt? Ist die Übernahme der Wissensordnungen also von der Tatsache abhängig, dass die Schüler:innen aufgrund ihrer Sozialisation über genügend Offenheit verfügen, sich auf die Herausforderungen einzulassen, die die Projektansätze an sie stellen? In eben diese Richtung hatte ja die Beobachterin B1 argumentiert, als sie nach der Begegnung mit dem ersten Projekt ihre eigenen Erfahrungen mit Neue Musik-Projekten reflektierte:

B1: [...] und selbst wenn ich auch in fremde Schulen gegangen bin, mit mir unbekannten Kindern gearbeitet hab, aber es war eigentlich immer sozial doch eher in dem gymnasialen Bereich, auch mit den Erwachsenen, mit denen ich gearbeitet habe, eben doch eher bildungsnahe Menschen. Insofern fehlt mir schon auch dieser Erfahrungsbereich, was es eigentlich heißt, in dem Bereich zu arbeiten, und dann ist mir auch nochmal aufgefallen, um da jetzt beim Thema zu bleiben, die Neue Musik ist so und so eine große Hürde für Jugendliche, auch für Erwachsene, die damit nichts zu tun haben, aber für Jugendliche ganz besonders, in dem Alter, und dann auch noch für Jugendliche, die eben aus so einer Sozialstruktur kommen, die sich möglicherweise noch stärker an das klammern, was sie an ästhetischen Erfahrungen haben. (P1, B1-Z2)

Auch wenn der Beobachter B2 diese grundsätzliche Divergenz nicht thematisiert und die Klasse des ersten Projekts eher als ein *richtiges Mittelstufen-Setting* wahrnimmt, bedeutet das natürlich nicht, dass B1 und L1 mit ihren Einschätzungen falsch liegen müssten. Da unsere Studie nicht auf soziogenetische Aspekte, sondern auf eine analytische Beschreibung der Entstehung kollektiv geteilter Wissensordnungen des Künstlerischen zielt, können wir zu diesem Aspekt keine verbindliche Aussage treffen. Es ist durchaus möglich, dass die in den Projekten 2 und 4 zu beobachtende Übernahme

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 Einstellungsübernahme 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-