

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

beziehen lässt. Aus der Perspektive beispielsweise der Wissensordnung von K3 würden sie sich in dieser Form gar nicht erst stellen. Da sich aber gerade in den beiden Projekten **mit** Konsens (P2 und vor allem P4) in unterschiedlichem Maß Spuren dieser Wissensordnung erkennen lassen und zudem vor allem die Beobachterinnen B3 und B4 diesen Ordnungen verpflichtet sind, ist es sinnvoll und legitim, sich diesen Fragen unter Bezugnahme auf gerade diese Wissensordnung zu widmen.

Mit dem folgenden Gedankenexperiment versuchen wir zu verdeutlichen, inwieweit es möglich sein kann, schulische Logiken, wie sie etwa von der dokumentarischen Unterrichtsforschung herausgearbeitet werden, durch eine künstlerische Inszenierung von Unterricht zu unterbrechen. Dazu werden wir versuchsweise die von den Beobachterinnen B3 und B4 besuchte Unterrichtsstunde im vierten Projekt mit der Brille von Erika Fischer-Lichtes »Ästhetik des Performativen« lesen. Es geht uns dabei nicht darum, diese Stunde als eine inszenierte Aufführung zu kennzeichnen, die sich von der umgebenden schulischen Logik komplett abgekoppelt hat. Eine derartige Sichtweise würde nicht nur dem pädagogischen Selbstverständnis von K4 völlig zuwiderlaufen, sondern überdies auch mit Grundannahmen der Ästhetik des Performativen in Konflikt geraten, die ein derartiges (romantisches) Verständnis von Kunst als Gegenwelt ja gerade überwinden möchte, indem sie Schwellenzustände (Liminalitäten) und Mehrdeutigkeiten in den Blick nimmt. Es wäre also durchaus möglich, diese Stunde weiterhin als eine »normale« Schulstunde wahrzunehmen und zu analysieren. Allerdings – und darauf möchte unser Gedankenexperiment aufmerksam machen – würden damit eben jene Aspekte vernachlässigt, in denen gewohnte schulische Logiken irritiert werden.

Wir werden unser Experiment in acht Schritten durchführen, die wir jeweils mit einem Zitat aus Erika Fischer-Lichtes »Ästhetik des Performativen« eröffnen:

1. Regie und Inszenierung

»Aufgabe der Regie ist es, Inszenierungsstrategien zu entwickeln, mit denen sich eine erfolgversprechende Versuchsanordnung entwerfen und herstellen lässt. Sie 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.)

Ganz offensichtlich fungiert K4 in diesem Projekt als Regisseur, der den Raum vorbereitet, Irritationen einbaut und sehr genau bestimmt, wann er welche Türen öffnet.

K4: Und das finde ich auch ganz wichtig, dass man denen auch sagt, wie viele Türen oder dass es mehrere Türen gibt. Aber die öffne ICH. Ich muss ihnen ja die Türen öffnen und dann auch noch was zeigen oder einen Gedanken hinein geben oder eine Übung einschieben oder neues Material, mit dem man arbeitet. Ob sie es dann nehmen, oder nicht, das ist dann deren Entscheidung. (P4, K4-Z5)

Wer Türen öffnet, um gezielt Wege zu bahnen, muss darauf vertrauen, dass andere Ausgänge geschlossen bleiben. K4 macht »entscheidende Vorgaben« (Fischer-Lichte),

die u.a. vorsehen, dass naheliegende Reaktionsmöglichkeiten der Schüler:innen, z.B. das Anknüpfen an alltägliche Modi des Musizierens, »in den Hintergrund gedrängt« werden. Er inszeniert Unterricht, dessen Verlauf dann einer Aufführung gleichkommt. Aufführungen werden von Fischer-Lichte keineswegs nur als ein bloßes Abspielen präformierter Matrizen verstanden, sondern sind dadurch gekennzeichnet, dass sie »autopoietische Feedbackschleifen« (ebd., S. 58-126 und S. 284-294) enthalten. Mit dem letztgenannten Begriff rückt Fischer-Lichte die Tatsache in den Blickpunkt, dass Aufführungen immer mit Unwägbarkeiten (z.B. Publikumsreaktionen) rechnen müssen, die in das vorbereitete Skript einfließen, das in nunmehr modifizierter Form dann erneut zum Gegenstand von Publikumsreaktionen wird. In der Ästhetik des Performativen fungieren derartige Schleifen nicht als störende Kontingenzen, sondern werden zum zentralen Bestandteil der Aufführung. In Bezug auf diesen Punkt wäre es daher kein grundsätzlicher Widerspruch, auch eine »normale« Unterrichtsstunde als »Aufführung« zu lesen, da damit kein determiniertes Abspulen gemeint ist, sondern die Realisierung von Momenten des Geplanten in einem Umfeld des nicht Planbaren. Allerdings tendiert der Aufführungsbegriff hier letztlich doch sehr schnell zur bloßen Metapher, da gerade einer wie immer auch beschaffenen »Normalität« von Unterricht notwendigerweise jene intentionale Rahmung fehlen muss, durch die sie als eine besondere, sich von alltäglichen Lebensvollzügen unterscheidende Praxis erkennbar wäre.

2. Inszenierung und Aufführung

»Sowohl künstlerische als auch rituelle Aufführungen gehen aus sorgfältigen Inszenierungen hervor, beide können mit Skriptvorlagen und Proben arbeiten ebenso wie mit Improvisationen, beide vermögen Wirklichkeit zu konstituieren [...], beide sehen für Akteure wie Zuschauer die Möglichkeit vor, ihre Rollen zu verändern.« (Fischer-Lichte, 2004, S. 307)

Inszenierungen sind nicht dasselbe wie Aufführungen. Unter dem erstgenannten Begriff versteht Fischer-Lichte eine sehr genaue Vorausplanung und Auswahl der Elemente, die dann in der Aufführung zur Präsenz gelangen. In diesem Sinne lässt sich K4's Planung der Stunde – die Herrichtung des Raumes mit dem Steinkreis in der Mitte, der Beginn mit der Improvisation auf der Bassklarinette, deren Spielerin in einer die Spannung antizipierenden, vom Tonfall her *musikalischen* (B4) Anmoderation vorgestellt wird, die Bereitstellung des Instrumentariums und die Durchführung der Gruppenarbeiten – als Inszenierung verstehen, die in der Stunde zur Aufführung gelangt. Bezeichnet der Inszenierungsbegriff die vorgängige Planung, welche zwar durchaus Reaktionen antizipieren kann, aber dennoch im Modus der Vorgabe verbleibt, rechnet die Aufführung mit Schüler:innen-Reaktionen, die als autopoietische Feedbackschleifen in die Inszenierung eingreifen und auf die Planung zurückwirken. Die derart kontingenz-affizierte Planung stößt im weiteren Verlauf auf neue Kontingenzen, die ebenfalls auf sie zurückwirken usw. Aufführungen sind daher ihrem Wesen nach unverfügbar und ereignishaft.

Angesichts des Auseinandertretens von Inszenierung und Aufführung zeigt sich, dass die Kritik, die Treß an Krause-Benz' Konzeption von performativen Akten übt, ein Moment übergeht, das für die »Ästhetik des Performativen« zentral ist. Treß wun-

dert sich, dass Krause-Benz einerseits Handeln in einem »sozialphänomenologischen Handlungsverständnis« als »immer mit einer Intention verbunden sieht« (Treß, 2022, S. 78) und gleichzeitig an der »konstitutiven Unverfügbarkeit performativer Akte« festhält (ebd., Fußnote 11). Aus der Perspektive Fischer-Lichtes müsste man sagen, dass eine intentional gesteuerte Inszenierung geradezu die Voraussetzung dafür ist, dass sich in einer Aufführung Unverfügbares ereignen kann. Das Unverfügbare der Aufführung bricht sich an der Verfügungsgewalt der Inszenierung.

Im vierten Projekt ist die Trennlinie zwischen Inszenierung und Aufführung allerdings insofern nicht leicht zu ziehen, als sich die Arbeit an der gemeinsamen Komposition natürlich eher unter dem Begriff der Inszenierung als unter dem der Aufführung fassen lässt: K4 und die Schüler:innen arbeiten mit »Skriptvorlagen«, »Proben« und »Improvisationen«, aus denen, als Ergebnis dieser Inszenierung, die Aufführung einer kollektiven Komposition hervorgehen soll. Die komponierenden Schüler:innen sind daher auch als Regisseure im Sinne Fischer-Lichtes tätig. Die Projektsituation lässt sich damit als Überblendung von Aufführung und Inszenierung lesen, wobei mit Überblendung eben nicht Vermischung gemeint ist. Man kann vielleicht sagen, dass diese besondere Art der Aufführung durch eine Integration inszenierender Elemente charakterisiert ist, wodurch – wie es für Überblendungen charakteristisch ist – eine Unschärfe erzeugt wird, die wiederum ein besonderes Charakteristikum einer Ästhetik des Performativen bildet.

Diese Überblendung wird noch durch die Tatsache verstärkt, dass sich die einleitende Improvisation der Bassklarinettistin als eine »Aufführung in der Aufführung« lesen lässt. Dadurch dass die Bassklarinettistin einzelne Schüler:innen innerhalb des Steinkreises durch Hinwendung direkt anspielt und sehr bewusst Reaktionen (wie Lachen oder auch Erschrecken) provoziert, wird eine »Ko-Präsenz« zwischen ihr und den Schüler:innen hergestellt (vgl. Fischer-Lichte, 2004, S. 63-126). Die Schüler:innen erleben sich dabei nicht mehr als bloßes Publikum, sondern werden zugleich als Mitwirkende angesprochen. Die von unseren Beobachterinnen beschriebenen Reaktionen zeigen, dass dieser Rollenwechsel nicht unbedingt als etwas Angenehmes erlebt wird, aber zu faszinieren scheint. Die Distanzäußerungen einzelner Schüler:innen deuten auf einen krisenhaften Moment hin, der durchaus die Gefahr eines Scheiterns der Aufführung in sich trägt, aber durch K4's vorausschauende Inszenierung (Anmoderation vor Beginn, kurze Reflexion im Anschluss an die Improvisation) so abgesichert wird, dass es nicht zu Verweigerung, sondern zu einem Annehmen der verunsichernden Übergangserfahrung kommt.

3. Krise als Voraussetzung für Übergänge

»Der Zustand des ›betwixt and between‹, das Erleben der Krise wird zuallererst als eine körperliche Transformation erfahren, als Veränderungen des physiologischen, energetischen, affektiven und motorischen Zustands. Umgekehrt kann es das Bewusstwerden körperlicher Veränderungen sein, was einen Schwellenzustand, manchmal sogar in Form einer Krise, herbeizuführen vermag.« (Fischer-Lichte, 2004, S. 309f.)

Die Improvisation führt zu einer Grenzerfahrung, in deren Anschluss man kaum zum normalen Tagesgeschäft übergehen kann:

B3: *Dann der Beginn mit dieser Klarinetistin: Fand ich KLASSE, also, einfach klasse und nicht nur, dass das passiert, sondern WIE das passiert. Also, es gab diese Bühne. [K4] hat sofort die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Wahrnehmung der Präsenz [gerichtet], auf das Zuhören, auf das Beobachten, auch auf die Wirkung. [...] Die T., die da gespielt hat, hat die Schüler schon ziemlich konfrontativ mit ihrem Spiel... also, das war auch so inszeniert, es war so inszeniert, dass man kaum weggucken durfte, eigentlich. Also, schon ziemlich hart, die Situation – und eigentlich kommt man nicht raus. Ziemlich, eigentlich sehr fordernd und führend auch. Und sie hat sogar manche angespielt und [ihnen] direkt in die Augen geguckt beim Spielen. Also, das war schon heftig. (P4, B3-Z5)*

B4: *Der Einstieg mit der Musikerin, der war sehr mutig, und da fand ich, da hab' ich [schon bei der Einleitung von K4] angefangen, nochmal genau [...] draufzuschauen, was [K4] eigentlich macht, um hineinzuführen in so eine Situation. Und mir ist aufgefallen, dass er [...] die Sprache [inszeniert], von der Dynamik, von der Lautstärke. Also, es beginnt bereits eine musikalische Situation. Er wird lauter und leiser, er nimmt zurück, er baut Vertrauen auf. [...] Ich glaube, es hat für die weitere Arbeit etwas bedeutet, dass, wenn eine Künstlerin auftritt und diesen INTENSIVEN Auftritt hat, der sie auch so an die Grenze geführt hat, das war für mich auch so ein Merkmal des Künstlerischen: Grenzerfahrung. Auf jeden Fall Grenzerfahrung, es war eine persönliche Grenzerfahrung. (P4, B4-Z2)*

4. Selbstbezüglichkeit

»Mit dem [Begriffspaar Signifikant vs. Signifikat] leugnen [die Aufführungen] im Phänomen der Selbstbezüglichkeit, das in ihnen prominent figuriert, nicht nur den Gegensatz, sondern jegliche Differenz zwischen Signifikant und Signifikat. Das Wahrgenommene bedeutet eben das, als was es im Akt der Wahrnehmung in Erscheinung tritt. (Fischer-Lichte, 2004, S. 303)

Ein wesentliches Moment des Kompositionsprozesses besteht für die Schüler:innen in der Erfahrung, dass alltägliche Handlungsvollzüge sich durch eine neue Rahmung verändern können. Bei den musikalischen Gesten, die in der Stunde erarbeitet werden, handelt es sich sehr häufig um Bewegungen, die man auch im Alltag machen könnte, die nun aber aus diesen Zusammenhängen gerissen werden und somit die Möglichkeit einer Präsenzerfahrung enthalten.

B4: *Dann haben sie, es gibt viele Situationen, die so Marker sind für mich, für so eine körperliche Involviertheit, also z.B. PET-Flasche fallen zu lassen und die Hand noch zu halten, oben. Das ist was anderes, als sie einfach nur runterzuschmeißen.*

Das Fallenlassen der Flasche wird zu einem selbstbezüglichen Akt, in dem es keinen Gegensatz zwischen Funktion und Vollzug mehr gibt. Wie zuvor die Durchstreichung des Gegensatzes von Publikum und Mitwirkenden, so lässt sich auch der Wegfall der

Differenz von Signifikat und Signifikant als Überwinden alltäglicher Dichotomien verstehen. Fischer-Lichte spricht von einem »Kollabieren von Gegensätzen« (Fischer-Lichte, 2004, S. 314).

5. Alltag vs. Aufführung

»Ästhetische Erfahrung kann nicht nur durch außergewöhnliche Ereignisse, sondern auch durch die Wahrnehmung des Gewöhnlichen bewirkt werden. Ich habe verschiedentlich darauf hingewiesen, dass in den Aufführungen [...] ganz gewöhnliche Körper, Handlungen, Bewegungen, Dinge, Laute, Gerüche wahrzunehmen sind, die gleichwohl als außergewöhnlich, als im Stande der Verklärung erscheinen, ja dass es gerade die Eigenart vieler Aufführungen ist, das Gewöhnliche auffällig werden zu lassen – wie Cages »silent pieces« die sogenannte Stille hörbar machen. Wenn Gewöhnliches auffällig wird, Gegensätze kollabieren und die Dinge sich in ihr Gegenteil verwandeln, dann erlebt der Zuschauer die Wirklichkeit als »verzaubert«. Und es ist diese Verzauberung, die ihn in einen Zustand der Liminalität versetzt und zu transformieren vermag.« (Fischer-Lichte, 2004, S. 314)

Dieser Zustand der Liminalität wird insbesondere von B4 in den Blick genommen, die sowohl im Vorab-Interview als auch in ihrer Stundenauswertung immer wieder auf den Gegensatz zwischen einem alltäglichen und einem künstlerischen Modus zu sprechen kommt.

B4: Da gab es schon auch viel Wegdriften und dieses Shifting zwischen Spiel im alltäglichen Sinn und Spiel als musikalisches Spiel, also ich finde, also bei der einen Gruppe mit den PET-Flaschen, die so im Kreis gestanden sind in der Ecke, wo einer dem anderen auch mal ne PET-Flasche an den Kopf geworfen hat und so, da war das, dieser, aus so einer Spielsituation, in eine musikalischen Spielsituation zu kommen, das war schon..., – aber es gab die. Es gab auch immer wieder in der Gruppenarbeit solche Kippeffekte. (P4, B4-Z6)

Was hier mit den Begriffen des *Wegdriften* und der *Kippeffekte* bezeichnet wird, lässt sich einerseits als etwas Defizitäres lesen: Die Schüler:innen verlassen einen künstlerischen Modus, in dem Handlungen und Bewegungen als selbstbezüglich erlebt und realisiert werden, und kehren in ihre Alltagswelt zurück, in der man sich ab und an auch einmal eine PET-Flasche an den Kopf werfen kann. Ebenso lässt sich diese zeitweilige Rückkehr, die durch behutsame Interventionen K4's dann wieder umgelenkt wird, aber auch als ein zweideutiger Zustand der Unsicherheit lesen, als eine Schwellenerfahrung, die dadurch geprägt ist, dass ein und dieselbe Handlung – das Werfen einer Flasche – einerseits etwas extrem Gegensätzliches sein kann (alltägliches Herumalbern vs. künstlerischer Vollzug einer Präsenzerfahrung), andererseits aber durch Identität geprägt ist: Das Werfen einer Flasche ist das Werfen einer Flasche. Damit Gegensätze auf diese Weise »kollabieren« können, ist es nötig, den Raum dieser Schwelle abzuschreiten. Als Regisseur setzt K4 immer wieder Impulse, die ein vollständiges, den Übergangsraum verlassendes Herauskippen verhindern. Er schließt Ausgänge und öffnet Türen, die zurückführen:

B3: *Jemand hat irgendetwas fallen gelassen und dann hat [K4] gesagt: »Oh, – du hast das jetzt fallen gelassen, du hast das aus DIESER Höhe fallen lassen. Das ist jetzt spannend.« Und dann haben sie so: »stimmt... (lacht), das war cool.« (P4, B3-Z10)*

Dass der Zustand des *Wegdriftens* kein generelles Verlassen des künstlerischen Modus bedeutet, wird von B3's Beobachtung bestätigt, dass auch im »Rückfall« der andere Zustand noch präsent ist:

B3: *Und diese Sensibilität, [die Schüler:innen] kriegen das nicht immer hin, aber sie haben die Sensibilität, dass das die Verpflichtung ist, in der sie arbeiten müssen oder sie können zurückfallen, aber dann ist ihnen bewusst, dass sie sich jetzt entspannen. Also, sie verspüren diesen Wechsel von dem performativen Modus in den Alltagsmodus. (P4, B3-Z9)*

6. Aufführung-Unterricht

»Aufführungen, die dergestalt dichotomische Begriffspaare missglücken, Gegensätze in sich zusammenfallen lassen, konstituieren eine Wirklichkeit, in der das eine zugleich als das andere erscheinen kann, eine Wirklichkeit der Instabilität, der Unschärfen, Vieldeutigkeiten, Übergänge, Entgrenzungen.« (Fischer-Lichte, 2004, S. 304)

K4 betont im Vorab-Interview die Notwendigkeit, auch als Anleitender immer wieder Rollenwechsel zu vollziehen, die ihn *so fast in den Schulalltag zurück* bringen – eine Formulierung, die anzeigt, dass er seine Tätigkeit nicht als deckungsgleich mit diesem Alltag empfindet:

[...] jetzt werd' ich plötzlich sozusagen der Lehrer, der einfordert, und das geht immer so fast in den Schulalltag zurück, so wie halt dann Lernen auch teilweise funktioniert, dass man was arbeiten muss, üben muss, sich überlegen, noch einmal wiederholen, verbessern, – kann man's noch anders machen? – wo das Künstlerische sozusagen dann noch wirklich keine Rolle spielt. (K4-Z10)

Dieser Wechsel lässt sich einerseits als Zurückkehren in den Modus, *wo das Künstlerische sozusagen dann noch wirklich keine Rolle spielt*, lesen, aber ebenso im Sinne Fischer-Lichtes auch als Ausdruck einer »Wirklichkeit der Instabilität, der Unschärfen, Vieldeutigkeiten, Übergänge, Entgrenzungen« begreifen. Damit wäre dieser Modus aber gerade kein Gegenstück zum Künstlerischen, sondern könnte als ein Ort angesehen werden, der, obgleich er jenseits der Grenze liegt, an das Künstlerische gebunden bleibt: ein Ort der Schwelle. Und da, wie die Ausführungen von K4 zeigen, dieser Ort des Übens Teil der Inszenierung (im Sinne antizipierender Vorausplanung) ist, bleibt er Teil der Aufführung.

Von hier aus lässt sich der häufig bemühte Begriff der Unterrichtsinszenierung bzw. der Unterrichtsdramaturgie ausschärfen: Ein praxeologisch argumentierender Ansatz versteht Unterricht als performatives Aufführen impliziter schulischer Logiken (Inszenierung als nicht-intentionaler Vollzug von Praxis) und würde unter Inszenierung im engeren Sinne entweder intentionale Akte der Anleitenden ver-

stehen, die diese Logiken durch »konstituierende Rahmung« zu nutzen versuchen oder – im negativen Falle – übertünchen: Ein derartiges Übertünchen erkennt der Beobachter B2 im zweiten Projekt, wenn K2 den Schüler:innen Unterrichtsräume zum explorierenden Erkunden zur Verfügung stellt und durch Anklopfen (begleitet von der damit verbundenen Frage, ob er eintreten dürfe) zu erkennen gibt, dass er diesen Freiraum akzeptiert:

B2: Ich fand es in der Praxis manchmal sehr – so ein bisschen bemüht. Also [K2] hat dann immer geklopft und gefragt, ob er reinkommen kann. Und er hat gesagt: »Wenn die mich nicht reinlassen, dann geh ich auch nicht rein. Weil, das ist deren Raum«. [...] Aber das kriegt ja dadurch auch wieder 'ne Übertuierung und bestätigt ja eigentlich seine Machtposition in dem Setting. Weil, er kann sich das erlauben zu klopfen und zu warten oder nicht. Die Schüler nicht. Also, die handeln halt, wie sie so handeln als Schüler. (P2, B2-Z3)

Im Lichte einer Ästhetik des Performativen wäre Inszenierung von Unterricht hingegen weder eine intentional gesteuerte Nutzung einer intentional nicht vollständig zugänglichen (und schon gar nicht negierbaren) Alltagspraxis noch deren *übertuierende* Übertuierung. Sie wäre vielmehr die Realisierung eines Zustandes, in dem die Logiken der Praxis in einem anderen Licht wahrgenommen werden. Sie werden durch gezielte (also intentionale) Eingriffe aus einer anderen Perspektive betrachtbar, die nicht mehr vollständig deckungsgleich mit der Alltagspraxis ist. Diese Verschiebung wird im vierten Projekt sehr konsequent verfolgt und scheint, wie die Reaktionen nicht nur der Beobachterinnen, sondern auch der Schüler:innen zeigen, auch als solche wahrgenommen worden zu sein: Indem die Schüler:innen unabhängig voneinander ihre Eindrücke in derselben Zeitstruktur schildern (*am Anfang...dann*), zeigen sie den gemeinsamen Vollzug eines Perspektivwechsels an.

Die Tätigkeit des Komponierens dient in diesem vierten Projekt dann folgerichtig nicht primär der Herstellung eines Produkts. Gleichzeitig ist sie aber auch kein bloßer Prozess. Die gerade in kompositionspädagogischen Kontexten häufig bemühte Prozess-Produkt-Dichotomie greift hier insofern nicht, als die Etablierung eines liminalen Zwischenraumes keinen prozessualen Verlauf bezeichnet, sondern eher durch Umschlag- oder Kippbewegungen erfolgt, die von K4 stets aufs Neue initiiert werden. Um diese Bewegung realisieren zu können, ist die Arbeit an einem Produkt unerlässlich. Und so wie die Aufführung durch eine nochmalige, in sie eingelagerte Aufführung eröffnet wird, so endet sie auch mit einer Aufführung in der Aufführung: Die geglückte Realisierung der eigenen Komposition wird von den Schüler:innen auf eine Weise umschrieben, die durch den gesamten vorherigen Arbeitsprozess berührt worden zu sein scheint. Im Zittern, dass *am Ende nicht noch einer irgendwo draufhaut*, wird eine Spannung zwischen einer gemeinsamen Zielsetzung (Inszenierung) und der momenthaften, an nicht planbare Kontingenzen gebundenen Realisierung (Aufführung) beschrieben, die für die Gesamtanlage des Projekts charakteristisch ist.

7. Gemeinschaft

»Jene Gemeinschaft, die durch diese gemeinsam vollzogenen Handlungen geschaffen wurde, ist nun selbst nicht als eine ›Fiktion‹ zu begreifen, sondern entstand als eine soziale Wirklichkeit – eine soziale Wirklichkeit allerdings, die, anders als andere soziale Gemeinschaften, nur für kurze Zeit Existenz hatte. Sie verschwand im Augenblick, da die gemeinsamen Handlungen beendet waren. Ihre Gelingensbedingungen bestanden nicht in irgendwelchen länger anhaltenden Dispositionen und Überzeugungen, die von allen Mitgliedern der Gemeinschaft hätten geteilt werden müssen. Sie sahen lediglich vor, dass Mitglieder der beiden ihrer Funktion nach sonst klar gegliederten Gruppen – der Akteure und Zuschauer – in einer durch die Aufführung jeweils vorgegebenen Zeitspanne bestimmte die Aufführung in ihrer Eigenart mit-konstituierende Handlungen gemeinsam vollziehen. Dieses Kriterium ermöglichte die Entstehung einer Gemeinschaft von Akteuren und Zuschauern; und es begründete zugleich, warum diese nach kurzer Zeit wieder zerfallen musste.« (Fischer-Lichte, 2004, S. 90)

Was Erika Fischer-Lichte hier anlässlich einer Aufführung des Performancekünstlers Hermann Nitsch beschreibt, entspricht zumindest teilweise dem, was wir in dieser Studie im Anschluss an Anselm Strauss als Soziale Welten beschrieben haben. Das vierte Projekt lässt sich als Entstehung einer Gemeinschaft interpretieren, die durch das Vollziehen gemeinsamer Tätigkeiten für den Moment verbindenden Werten und Zielen verpflichtet ist und im Zuge dieser Tätigkeiten eine »effektive Kommunikation« ausbildet (Bohnsack, 2005, S. 118). In dem Augenblick, in dem diese Tätigkeiten nicht mehr gemeinsam vollzogen werden, entfällt auch die Grundlage dieser Kommunikation. Zwar ist es möglich, dass – wie einige Schüler:innen es beschreiben –, dieser gemeinsame Vollzug sich positiv auf die Klassengemeinschaft auswirkt, also durchaus weiterführende Effekte hat. Im Lichte der Ästhetik des Performativen würde das aber nicht als Verlängerung der im gemeinsamen Vollzug gebildeten Praxis gelten. Eher wäre davon auszugehen, dass dieser Vollzug etwas ausstrahlt, das nach der Rückkehr in den Alltag in anderer Form (z.B. in Richtung Klassengemeinschaft) weiterwirkt.

Trotz dieser Gemeinsamkeit mit dem, was wir unter Sozialen Welten verstehen, sollen freilich nicht die Differenzen geleugnet werden, die zwischen der sich hier entwickelnden Gemeinschaft und der soziologischen Bestimmung bestehen. Die zentrale Differenz liegt in der Tatsache, dass die sich hier herausbildende Soziale Welt nicht in einer »Arena« in Konkurrenz zu anderen Sozialen Welten in Erscheinung tritt und auch keine »Aushandlungen« erkennbar sind, die ihrer Konstitution vorausgehen. Diese Differenz wird weiter unten noch genauer erläutert.

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 wohlge-merkt 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,