

Musikalisches Wissen im Kontext von Lehren und Lernen

Martina Krause-Benz, Lars Oberhaus &
Christian Rolle (Hrsg.)

Wolfgang Lessing

„Und manchmal wechseln die Schüler:innen so zurück in diesen Alltagsmodus!“

Theoretische Überlegungen und empirische Befunde
zur „notorischen Diskrepanz“ (R. Bohnsack) von propositionalem und performativem Wissen

Vor dem Spiel

Folgt man den Grundannahmen der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack, 2010, 2017), so unterliegen Praxisvollzüge unhintergebar einer „notorischen Diskrepanz“ (Bohnsack, 2017, S. 54) zwischen einem „propositionalen Wissen“, mit dessen Hilfe sich Akteur:innen über ihre Handlungspraxis verständigen, und einem „performativen Wissen“. Als performativ werden unter praxeologischer Perspektive die oftmals nur implizit vorliegenden habituellen Orientierungen bezeichnet, die im Handlungsvollzug „zur Aufführung“ gebracht werden (vgl. Treß, 2022, S. 213), ohne dass dies den Akteur:innen vollumfänglich bewusst sein müsste. Auf das Lernen in institutionellen Kontexten bezogen tritt diese notorische Diskrepanz als Spannung zwischen den „normativen Vorgaben und den Rollen- bzw. Verhaltenserwartungen auf der institutionellen und organisationalen Ebene“ (Bohnsack, 2022, S. 33) einerseits und den habituellen Prägungen andererseits in Erscheinung, welche dem Handeln beispielsweise einer Schüler:innengruppe zu Grunde liegen. Insofern diese Prägungen auf der impliziten Erfahrung einer „gemeinsamen Einbindung in den Vollzug der Praxis“ beruhen und in der „Erfahrung eines gemeinsamen Schicksals“ fundiert sind, handelt es sich bei diesem performativen Wissen um ein inkorporiertes und kollektiv geteiltes „konjunktives“ Wissen (ebd.).

Geht man mit Bohnsack davon aus, dass jegliches schulische bzw. musischschulische Lernen „fachlich-organisational fundiert und ausdifferenziert“ ist (ebd., S. 41), so ist damit zugleich gesetzt, dass die institutionellen Erwartungen an das Lernen niemals vollständig den handlungsleitenden Orientierungsrahmen der Schüler:innen entsprechen können. Lernen in Institutionen beruht insofern immer und unhintergebar auf einer „Fremdrahmung“, die durch „kommunikative Strategien“ (ebd.) überbrückt werden muss.

In jüngeren Texten hat Ralf Bohnsack diese Überbrückungsstrategien mit dem Begriff der „konstituierenden Rahmung“ gekennzeichnet (Bohnsack 2017, 2022, 2024). Dieser Begriff ist insofern „metatheoretisch“, als er ein Tertium Comparationis darstellt, das sich auf alle „people processing

organizations“ (Bohnsack 2022, S.40) beziehen lässt (also nicht nur auf Schulen/Musikschulen, sondern beispielsweise auch auf die Handlungsfelder sozialer Arbeit, psychotherapeutischer Betreuung etc.). Bündig formuliert ist es die Aufgabe einer konstituierenden Rahmung, die unhintergehbare, gerade durch Professionalisierung entstandene, Distanz zwischen Institutionen/Organisationen auf der einen und den Schüler:innen/Studierenden/Klient:innen auf der anderen Seite bewältigbar zu machen.

Auf der Grundlage empirischer Befunde arbeitet Bohnsack nun heraus, dass diese konstituierenden Rahmungen sehr unterschiedlich verlaufen können. Besonders interessant ist im Zusammenhang des folgenden Beitrags seine Unterscheidung zwischen „konstituierten“ und „konstituierenden“ Regeln: Im erstgenannten Fall wird die Fremdrahmung durch die Unterstellung von „Normalitätsschablonen“ handhabbar (ebd., S. 45): Die Schüler:innen werden auf der Grundlage vertikaler Machtausübung mit einer ihnen zugewiesenen Rolle identifiziert; habituelle Orientierungen, in denen diese Rolle als fremd und inkompatibel erlebt wird, werden in diesem Zuge unsichtbar gemacht. In konstituierenden Prozessen hingegen wird unterschiedlichen Normalitätsvorstellungen Raum gegeben. Statt einer eindimensionalen Rollenzuschreibung wird von „differenzierten Identitätskonstruktionen“ ausgegangen (ebd.). Professionalisierung besteht dann in dem Vermögen von Lehrer:innen, „ihre routinierten Entscheidungen [...] nicht nur in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen sowie den zentralen administrativen Normen der Organisation und mit Bezug auf ihre Expertise, also ihr Fachwissen, [zu] treffen, sondern zugleich einen gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraum mit der Klientel [zu] etablieren“ (ebd., S. 40 f.). Aus einer konstituierenden Rahmung kann also ein „Milieu“ hervorgehen, das „über das hinaus[geht], was von den einzelnen Beteiligten ‚mitgebracht‘ wird und [...] eine Eigendynamik mit einer eigenen Interaktionsgeschichte [gewinnt], aus der heraus sich – auf Grundlage des kollektiven (System-)Gedächtnisses – eine Struktur im Sinne konjunktiver Erfahrungsräume entfaltet“ (ebd., S. 42).

In einer Studie zum improvisatorischen Handeln im Musikunterricht rekonstruiert Johannes Treß (2022, 2023) anhand von Videoanalysen eines eintägigen Improvisationsworkshops mit einer 7. Klasse eine dreigliedrige „Interaktionsphasentypik“, an der sich dieser Prozess der konstituierenden Rahmung exemplarisch aufzeigen lässt (die folgende Nachzeichnung dieser Typik greift auf die ausführlichere Darstellung bei Handschick & Lessing, 2025, S. 289 f. zurück). In einer Initialphase, die unter der Überschrift „Distanzierung von der geforderten Sache des Unterrichts“ steht, 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 der Distanzierung wird durch Interaktionen überwunden, in denen die Schüler:innen u. a. Erfahrungen mobilisieren, die an „bereits

etablierte gesellschaftliche Erfahrungsräume“ (ebd.), mit anderen Worten: an Momente ihrer eigenen musikalischen 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. 163 f.). An diese Phase schließt sich drittens und letztens eine „Integration und Steigerung musikalischer Akte“ 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“, so Treß, „werden diese durch die handlungspraktische Reduktion von Kontextvariablen und die Emergenz eines neuen gegenstandsbezogenen Erfahrungsraumes“ (ebd., S. 164 f.).

Auch wenn Treß' Analyse des Workshopverlaufs rein deskriptiver Natur ist, so ist doch unübersehbar, dass aus seiner dokumentarischen Rekonstruktion des Workshops inhaltliche Präferenzen hervorgehen. Denn soll sich die konstituierende Rahmung nicht in der „konstituierten“ Setzung von Rollenzuschreibungen erschöpfen (was etwa der Fall wäre, wenn die Schüler:innen von der Lehrkraft ausschließlich als Subjekte einer Aufgabenerledigung adressiert würden), verlangt ein Improvisationsworkshop im schulischen Rahmen nach einer Bereitstellung von „Improvisationsimpulse[n] und Spielregeln“, „die einen vielfältigen Einbezug bereits etablierter Wissensbestände und Praktiken seitens der Schüler:innen begünstigen (peerspezifische und jugendkulturelle Praktiken, Songreferenzen, Versatzstücke etc.)“ (Treß, 2023, S. 169 f.).

Welcher Zündstoff in Bohnsacks metatheoretischer Fassung der „konstituierenden Rahmung“ angelegt ist, zeigt sich insbesondere an der Art und Weise, in der Bohnsack und Treß mit dem Performativitätsbegriff umgehen. Performativität – und auch der von Bohnsack synonym verwendete Begriff des performativen Wissens (vgl. Bohnsack 2017, S. 143) – lässt sich aus der Perspektive einer konstituierenden Rahmung nicht mehr auf die ereignishaft hervorgebrachte Artikulation gelungener Musizierereignisse reduzieren (vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 31–42), sondern wird zu einem Metaphänomen, das primär jener kollektiven ‚Aufführung‘ gilt, in der Schüler:innen und Lehrkräfte die vorgegebene Fremdrahmung bearbeiten und in eine gemeinsame Interaktionsgeschichte überführen. Durch diese Weitung des Begriffs können sich bestimmte Situationen, die im Rahmen dieser ‚Aufführung‘ stattfinden, nicht mehr als performative Ereignisse vom Kontext abheben.

Zurufe von der Seitenlinie

Was das konkret bedeutet, lässt sich gut anhand der Kritik veranschaulichen, mit der sich Treß von Performativitätstheorien abgrenzt, wie sie von Erika Fischer-Lichte (2004) oder Christoph Wulf & Gunter Gebauer (1998) formuliert und unter anderem auch von Martina Krause-Benz in den musikpädagogischen Kontext überführt worden sind. Diese Kritik wird bei Handschick & Lessing (2025, S. 301 f.) umfänglich referiert; im Folgenden seien einige Aspekte dieser Darstellung auszugsweise zitiert:

Krause-Benz wirbt in mehreren Beiträgen (2014, 2018, 2020) für ein weites Verständnis von Performativität, das auch das Hören von Musik umfassen kann 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 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“ sein muss (Treß 2022, S. 78). Treß sieht es dieser Denkrichtung geschuldet, dass Krause-Benz trotz aller intendierten Weite nach einem Abgrenzungskriterium zu nicht-performativen Situationen 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 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. Damit können nun gerade jene Phasen eines Unterrichtsverlaufs, in denen Schüler:innen sich noch nicht in einem von gemeinsamen Intentionen getragenen Musizieren befinden, sondern auf ihren Instrumenten auf „aktionistische“ Weise ihnen vertraute

Patterns abrufen, als „performative“ Akte gedeutet werden. In derartigen Situationen wird implizit, d. h. ohne intentionale Planung, die Distanz zwischen der durch die Lehrkraft erfolgende Fremdrahmung (die etwa in der Formulierung einer Improvisationsaufgabe liegen könnte) sowohl zum Ausdruck gebracht als auch zugleich bearbeitet. Die Pointe bei Treß liegt nun in der Einsicht, dass diese aktionistischen Momente, in denen die Bearbeitung der Fremdrahmung zur ‚Aufführung‘ gebracht wird, nicht einfach übersprungen oder ignoriert werden können, sondern für die Etablierung eines gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraums notwendig sind. Denn nur wenn den Schüler:innen die Gelegenheit gegeben wird, ihre Distanz zur geforderten Sache durch die Einbeziehung eigener lebensweltlich geprägter Impulse zu überwinden, kann ein gemeinsames „Milieu“ mit „Eigendynamik“ und „eigener Interaktionsgeschichte“ entstehen, mit anderen Worten: ein Wissen emergieren, das „über das hinaus[geht], was von den einzelnen Beteiligten mitgebracht wird“ (Bohnsack, 2022, S. 42).

Obgleich das Modell der „konstituierenden Rahmung“ von Bohnsack als ein metatheoretisches konzipiert ist, das keineswegs exklusiv den besonderen Bedingungen des Musikunterrichts gilt, gewinnt es doch in Bezug auf den Aspekt einer gemeinsamen Improvisationsarbeit eine ganz spezifisch musikalische Bedeutung. Denkt man den Ansatz von Treß nämlich weiter, so liegt der Gedanke nahe, dass die didaktische Bedeutung eines kollektiven Improvisierens im schulischen Kontext weniger von der Erfüllung objektifizierbarer innermusikalischer Gelingenskriterien abhängt (wie es bei stilgebundenen Improvisationen immer auch der Fall ist) als vielmehr davon, inwieweit die soziale Situation der organisationalen Fremdrahmung über den Zwischenschritt einer aktionistischen Mobilisierung vertrauter lebensweltlicher Bezüge zu einer gemeinsam erlebten und vollzogenen Interaktionsgeschichte führt, in die sich alle Beteiligten einbringen können. Improvisation würde sich damit in einem sehr strengen Sinne als eine „soziale Kunst“ (Gagel 2010) erweisen, die es vermag, das komplexe Interaktionsgefüge einer schulischen Unterrichtssituation mit musikalischen Mitteln zu reflektieren. Dabei kann dieser Reflexionsvorgang gerade nicht nur auf intentional getroffene Entscheidungen zurückgeführt werden, sondern bezieht sich auch und vor allem auf jene Momente, in denen die Schüler:innen ihre organisational zugewiesenen Rollen sowohl übernehmen (indem sie eine an sie adressierte Aufgabe zu bewältigen suchen) als auch verändern (indem sie durch ihre ‚Aufführungen‘ zur Entstehung einer gemeinsamen, ihren individuellen Radius übersteigenden Interaktionsgeschichte beitragen). Der von Bohnsack und Treß propagierte erweiterte Performativitätsbegriff würde mithin den Fokus weder nur auf ein an innermusikalischen Kriterien messbares „Produkt“ noch auf einen lediglich außermusikalisch zu beschreibenden sozialen Prozess beziehen, sondern könnte eine Blickrichtung eröffnen, unter der diese Prozesse als Aufführungen erscheinen, die im Medium des gemeinsamen Musizierens soziale Wirklichkeit gestalten.

Obgleich der hier entfaltete Performativitätsbegriff von Treß primär soziologisch – und gerade nicht ästhetisch – hergeleitet wird, besitzt er doch Implikationen, die unmittelbar die Gestaltung von Musizierprozessen beeinflussen. Wenn es für die Etablierung einer nach konstituierenden (und nicht konstituierten) Regeln erfolgenden Praxis notwendig ist, dass den Schüler:innen die Gelegenheit gegeben wird, die unhintergehbare Fremdrahmung durch „einen vielfältigen Einbezug bereits etablierter Wissensbestände und Praktiken“ (Treß, 2023, S. 169 f.) zu bearbeiten, dann stellt sich die Frage, ob die gerade in kompositionspädagogischen Kontexten immer wieder erhobene Zieldimension, sich auf Neues und Ungewohntes einlassen zu können¹, nicht zwangsläufig an die Setzung konstituierter (und gerade nicht konstituierender) Regeln gebunden ist. Basiert diese Zieldimension nicht auf der impliziten Unterstellung einer „Normalitätsschablone“, durch die vorab definiert wird, was als vertraut bzw. unvertraut gelten soll? Und muss, um dieser Zielsetzung zu entsprechen, nicht unbedingt vermieden werden, dass die Schüler:innen allzu leicht an Vertrautes, also an „etablierte Wissensbestände“, anknüpfen können?

Im Rahmen der bei Treß thematisierten Improvisationspraxis mag dieser Aspekt nachrangig sein. Improvisation als soziale Kunst im oben beschriebenen Sinne führt vielleicht zu Ergebnissen, die vertraute Bezugspunkte überschreiten; im Mittelpunkt steht aber nicht das Aushalten einer Fremderfahrung, sondern die Ermöglichung einer gemeinsamen Interaktionsgeschichte, in der über den Weg einer Einbeziehung von Alltagspraxen konjunktive Erfahrungsräume entstehen, die dann auch über diese Praxen hinausgehen können.

Im Gegensatz dazu steht etwa das Format eines Kompositionsprojekts, das von externen Kompositionspädagog:innen betreut wird, die zugleich als professionelle Komponist:innen tätig sind (und damit – ob sie wollen oder nicht – immer auch ihre eigenen ästhetischen Vorstellungen in den Projektkontext einbringen). Hier kann es zu dem Problem kommen, dass eben jene „Aktionismen“, in denen von den Schüler:innen vertraute Patterns aufgerufen werden, die Erfahrung von radikaler Andersartigkeit verunmöglichen. Die Zurückweisung dieser Aktionismen würde dann allerdings – zumindest aus der Perspektive von Bohnsack und Treß – zugleich die Möglichkeiten beschneiden, die vorgegebene Fremdrahmung gemeinsam zu bearbeiten.

¹ Paradigmatisch für diese Zieldimension sind schon allein die Titel musikpädagogischer Publikationen zur neuen Musik, „Neues hören und sehen ... und vermitteln: Pädagogische Modelle und Reflexionen zur Neuen Musik (hg. v. Michael Dartsch, Christian Rolle et al., 2012), „expressiv & explorativ. Musikalische Improvisation in der Schule“ (hg. von Reinhard Gagel und Matthias Schwabe, 2013), „Lust auf Neues“ (hg. von Wolfgang Rüdiger, 2024).

Auf dem Spielfeld (1)

Zwei Beispiele mögen diese Problemlage veranschaulichen; sie entstammen beide dem Projekt „Wissensordnungen des Künstlerischen“, in dem Matthias Handschick und ich vier Kompositionsprojekte in Hinblick auf das ihnen jeweils zugrundeliegende künstlerische Selbstverständnis untersucht haben. In einem dieser Projekte beschreibt eine Kompositionspädagogin ihren Umgang mit Schüler:innenbeiträgen, die sich in ihren Augen zu eng an lebensweltlich vertrauten Bezugspunkten orientieren:

„Es gibt Dinge, die ich nicht mag. Und natürlich äußere ich das. Das weiß ich auch, also ich tue auch nicht so, als würde ich das, also ich würde es nicht verstecken. Ich mag zum Beispiel nicht dauernd einen langweiligen 4/4 Beat. Der kann schon mal vorkommen, aber jetzt immer auf vier Viertel und immer eine Geschichte erzählen möglichst mit Gewitter und Krimi und dann noch einen Rap dazwischen. Tut mir leid, das block' ich ab. Das gibt's dann nicht. Kommt dann vielleicht vor, aber dann wiederum vielleicht in irgendeiner Form verfremdet, dass es eben wieder anders wird. Das denke ich, das signalisiere ich auch ganz klar und sag': ‚Passt mal auf, ich finde das jetzt noch nicht so gut. Probier' doch mal was anderes aus, damit das nicht so konventionell wird', zum Beispiel, ja?“ (Handschick & Lessing, 2025, S. 131 f.)

Hier wird durch explizite Zurückweisung gerade jene Ebene dezidiert ausgeschlossen, die für Treß ein Einfallstor für das Entstehen einer gemeinsamen Interaktionsgeschichte sein könnte. Die Kompositionspädagogin lässt ganz offen ihre eigenen ästhetischen Präferenzen in den Arbeitsprozess einfließen, die sehr deutlich von der Differenzlinie vertraut („konventionell“) – unvertraut („verfremdet“) dominiert wird. Ob die Schüler:innen diese Differenzlinie teilen, wird nicht gefragt.

Wird der Ausschluss einer lebensweltlich vertrauten Dimension hier bewusst praktiziert („das weiß ich auch, [...] ich würde es nicht verstecken“), so vollzieht er sich in einem anderen der von uns untersuchten Projekte eher unterschwellig. Dieses Projekt wurde, so wie es das empirische Setting vorsah, von zwei „Beobachter:innen“ begleitet, denen die Aufgabe zukam, aus jeweils eigener Perspektive ihre Eindrücke über den Projektverlauf zu schildern. Eine dieser Beobachter:innen beschreibt eine Situation, in der die Schüler:innen erstmals im Projekt die Gelegenheit erhielten, bestimmte musikalische Verläufe (die zuvor in einem Medium erprobt worden waren, das sich bewusst von landläufig vertrauten Musiziersettings abhob [Zerreißen von Papier]), an „echten“ Instrumenten auszuprobieren. Die Schilderung dieser Beobachterin zeigt, dass die vom Komponisten intendierten Zielsetzungen (genaue Realisierung vorab geplanter zeitlicher und dynamischer Verläufe) von den Schüler:innen zunächst gerade nicht verfolgt wurden. Stattdessen führte die Erlaubnis, die eigenen Instrumente mit einzubeziehen, kurzzeitig zu einer kompletten Abkehr von der eigentlich intendierten Zielsetzung. Anstatt die geforderte Aufgabenstellung zu

realisieren, riefen die Schüler:innen ihnen vertraute musikalische Bezüge auf. In der Terminologie von Treß müsste man hier von „Aktionismen“ sprechen, die sich auch als Reaktion auf die vorgegebene Fremdrahmung begreifen lassen. Die Beobachterin, die selber über eine künstlerische Biografie als Improvisatorin verfügt, erkennt nun gerade in diesen Momenten (die interessanterweise vom Komponisten in seinem Projektrückblick überhaupt nicht erwähnt werden) eine Keimzelle des Künstlerischen:

„Und ich fand immer wieder, dass diese [künstlerische] Dimension doch durchschien. Oft durch die Versuche der Schüler [...]. Also weniger [in den] tatsächlichen Probiertphasen, – die fand ich ganz arm, aber es gab z. B. diese Stelle, wo der Lehrer gesagt hat: ‚Da sind Instrumente‘, und dann sind sie gegangen und dann hat man so wirklich diesen Drive gespürt: ‚Jetzt nehm‘ ich eine Gitarre in die Hand.‘ Und dann haben sie ‚La Cucaracha‘ gespielt. Und das waren für mich so Ansätze für die Dimension des Künstlerischen.“ (Handschick & Lessing, 2025, S. 238)

Es stellt sich damit die Frage, ob eine Orientierung an der Klangwelt der neuen Musik nicht mehr oder minder automatisch nach einer zumindest partiellen Ausblendung „etablierter Wissensbestände“ verlangt und damit fast zwangsläufig zu einer konstituierenden Rahmung führt, die unter der Herrschaft „konstituierter“ Regeln steht. Bejaht man diese Frage, so müsste man allerdings gleichzeitig einräumen, dass damit gerade die Forderung nach einer Ermöglichung ästhetischer Autonomie ausgehebelt würde, die der für das letztgenannte Projekt verantwortliche Komponist/Kompositionspädagoge selbst als Merkmal eines genuin künstlerischen Arbeitens beschreibt:

„Also, wenn ich ein Kriterium nennen sollte, wo quasi – wo es künstlerisch wird, dann würde ich vielleicht sagen, in dem Moment, wo etwas scheitern kann. Das hat jetzt auch zu tun, sozusagen, damit, dass möglicherweise auch die ganze Projektform darauf ausgelegt ist, dass sie scheitern kann. Das kann vielleicht helfen, das auch im Einzelnen dann zu ermöglichen. Aber jetzt nicht Scheitern [...] an MEINEN Kriterien, sondern an ihren EIGENEN.“ (Handschick & Lessing, 2025, S. 114)

Auf dem Spielfeld (2)

Während im Falle dieses Projekts sowohl die Beobachter:innen als auch die Schüler:innen (in ihren projektbegleitenden Tagebucheinträgen sowie im nachträglichen Interview) sehr einheitlich zu erkennen geben, dass die Zielsetzungen der Klasse mit denen des Komponisten bis zuletzt nicht übereinstimmen, ist in einem anderen Projekt nun aber zu beobachten, dass sich lebensweltliche Bezugnahmen sehr wohl ausblenden lassen und dennoch eine gemeinsame Interaktionsgeschichte (und damit ein konjunktiver Erfahrungsraum) emergieren kann. Auch wenn dieses

Projekt in vielerlei Hinsicht unter kaum verallgemeinerbaren Bedingungen stattfand² und insofern sicher kein probates „best practice“-Beispiel darstellt, besitzt es in Bezug auf die hier entfaltete Problematik jedoch einen hohen theoretischen Aufschlusswert. An seinem Verlauf lässt sich nämlich die Frage erörtern, ob die unter dem Begriff der konstituierenden Rahmung subsumierte Diskrepanz zwischen organisational vorgegebenen Rahmungen und den habituellen Prägungen der Schüler:innen wirklich so unschlichtbar und „notorisch“ ist, wie Bohnsack vermutet, oder ob nicht gerade ästhetische Praxis die Möglichkeit enthält, sie – und sei es auch nur vorübergehend – einzuklammern.

Auch in diesem Projekt ist das, was Treß als „Distanzierung von der geforderte Sache des Unterrichts“ bezeichnet (Treß 2023, S. 162), zunächst deutlich zu erkennen: Die vom Kompositionspädagogen eingangs eingebrachten stimmlichen Aufwärmübungen, die zu einer Bereitschaft führen sollen, Lautgesten als elementare Kommunikationsmittel zu verwenden, führen zu „Distanzierungen von fremdzugewiesenen (Rollen-)Verpflichtungen, fachspezifischen Handlungsanforderungen [und] (impliziten) ästhetischen Werthaltungen“ (ebd.): Viele Schüler:innen suchen bei einem verlegenen oder distanzierenden Lachen Zuflucht. Dabei bleibt es allerdings nicht. In ihren Rückblicken geben die Schüler:innen deutlich zu erkennen, dass es sich bei ihren Reaktionen lediglich um Anfangsirritationen handelte, die im weiteren Projektverlauf überwunden wurden. Es ist geradezu verblüffend, wie übereinstimmend diese unabhängig voneinander verfassten Rückblicke von einer temporalen Struktur dominiert werden, die zwischen anfänglichen Reaktionen und späteren Entwicklungen differenziert. Damit lässt sich ohne weitergehenden Interpretationsaufwand eine Phasenstruktur erkennen, die von den Beteiligten selbst artikuliert wird:

„Zuerst haben wir als ‚Aufwärmübung‘ verschiedene Buchstaben (s, r, m) in verschiedenen Tonlagen gesungen. **Am Anfang** wirkte es komisch und alle mussten lachen, jedoch änderte sich dies bald.“

„**Am Anfang** war es für mich komisch, Musik mit so ungewöhnlichen Instrumenten zu machen. Doch mit der Zeit fing es an, mir zu gefallen, und Spaß zu machen.“

„Als Aufwärmübung haben wir dieses Mal Stimmübungen gemacht. Es hat **am Anfang** echt Überwindung gekostet einfach den Kopf auszuschalten und mitzumachen. Aber es hat irgendwie Spaß gemacht.“

„Bei den Aufwärmübungen kam ich mir **am Anfang** ein bisschen doof vor, aber es hat Spaß gemacht.“

²Das Projekt unterschied sich von den anderen untersuchten Projekten durch die Tatsache, dass der externe Kompositionspädagoge kein genuiner Komponist war, sondern sich dezidiert als Pädagoge verstand. Dafür war der reguläre Musiklehrer selber Komponist/Improvisator, wodurch die Klasse in einer sicher nicht selbstverständlichen Weise auf das Projekt vorbereitet war.

„**Anfangs** mussten wir alle lachen und fanden es komisch, doch mit der Zeit wurde man immer vertrauter damit und es hat sich ... klasse gut angefühlt.“ (Schüler:innen-Tagebücher, zit. nach Handschick & Lessing, 2025, S. 260)

Auch die dritte Phase, die Treß als „Integration und Steigerung musikalischer Akte“ bezeichnet (Treß, 2023, S. 164), lässt sich in diesem Projekt gut erkennen. Die Urteile der Schüler:innen lassen auf „musikalische Abstimmungs-, Koordinations- und Steigerungsprozesse“ (ebd.) schließen und geben zu erkennen, dass „ein neue[r] gegenstandsbezogene[r] Erfahrungsraum“ emergieren konnte (ebd., S. 164 f.). Wenn eine Schülerin in einem rückblickenden Interview berichtet, dass innerhalb einer komponierenden Kleingruppe individuell eingebrachte „Ideen [...] im Endeffekt [...] angepasst“ wurden (Handschick & Lessing, 2025, S. 290), dann wird damit indirekt ein Prozess des Aussortierens (also der Verringerung von Kontingenzen) beschrieben, der jener „handlungspraktischen Reduktion von Kontextvariablen“ entspricht, die für Treß einen Hinweis für die „Emergenz eines neuen gegenstandsbezogenen Erfahrungsraumes“ darstellt (Treß, 2024, S. 164 f.). Dass hier eine gemeinsame „Interaktionsgeschichte“ entstand, aus der heraus sich „auf Grundlage des kollektiven (System-)Gedächtnisses“ eine „Struktur im Sinne konjunktiver Erfahrungsräume“ entfalten konnte (Bohnsack 2022, S. 42), zeigt sich auch an folgender Äußerung:

„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.“ (Handschick & Lessing, 2025, S. 290)

Während sich also die von Treß rekonstruierten Phasen 1 und 3 in diesem Projekt gut wiederfinden lassen, fehlt die Phase 2, die bei Treß doch gerade eine wichtige Brückenfunktion besitzt, hingegen vollständig. An keiner Stelle wird den Schüler:innen Gelegenheit gegeben, durch „Aktionismen“ auf die Fremdrahmung zu antworten und in diesem Zusammenhang „peerspezifische und jugendkulturelle Praktiken, Songreferenzen, Versatzstücke“ (Treß 2023, S. 169 f.) zu artikulieren, mit deren Hilfe die „notorische Diskrepanz“ zwischen Norm und Habitus bearbeitet werden könnte. Die Beschreibung der Beobachter:innen lässt darauf schließen, dass die Konzeption des Projekts geradezu auf einer *Abdichtung* gegenüber allem lebensweltlich Vertrautem beruhte. Folgt man diesen Beschreibungen, so erhält man den Eindruck, dass im Zentrum der Projektarbeit die Erfahrung einer Dualität von alltäglicher und künstlerischer Praxis stand:

Beobachterin A: „K [der Kompositionspädagoge] hat an vielen Stellen den Schülern klar gemacht, was die künstlerische Dimension ist. Also auch in Worten. Er sagt das oft auch. Also das In-Gegenwart-Sein. [...] 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. Oder dieses, also so eine Bewegung für einen Schlag größer zu machen und weiter, als sie funktionsmäßig nötig ist, weil sie vom Timing her und auch von der Qualität des Klangs eine Auswirkung hat.“ (Handschick & Lessing, 2025, S. 268)

Diese Differenzierung zwischen „normalen“ Handlungsvollzügen und einer „künstlerischen“ Dimension, die sich von diesen kategorial unterscheidet, zeigt sich auch im Urteil von Beobachterin B:

Beobachterin B: „Und diese Sensibilität, sie [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.“ (Handschick & Lessing, 2025, S.269)

Für die Erfahrung dieses Wechsels (vgl. hierzu auch Lessig, 2016) wäre eine Zufluchtssuche bei alltäglich vertrauten Versatzstücken kontraproduktiv. Dass sich die Schüler:innen bereitwillig auf diese Erfahrung einlassen, hat mit zwei Aspekten zu tun: Zum einen wurde das Projekt so konzipiert, dass es an Schlüsselstellen zum Kontakt mit professionellen Musiker:innen kam, die den „performativen Modus“ (Beobachterin B) überzeugend verkörperten. Am Beginn einer von den Beobachter:innen besuchten Stunde stand die Solo-Improvisation einer Bassklarinettistin, die in größter Ernsthaftigkeit mit den im Kreis sitzenden Schüler:innen musikalisch kommunizierte und dabei vielfältige Atem- und Klappengeräusche artikulierte. Die Beobachter:innen stimmen darin überein, dass diese intensive Performance einen Raum stiftete, der in seiner Andersartigkeit einen bequemen Rückgriff auf lebensweltlich Vertrautes nicht gestattete.

Beobachterin A: „Der Einstieg mit der Musikerin, der war sehr mutig, und da fand ich, da hab’ ich [schon bei der Einleitung von K] angefangen, nochmal genau [...] draufzuschauen, was [K] 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.“

Beobachterin B: „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. [K] 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.“ (Handsick & Lessing, 2025, S. 268)

Zum anderen zeigen diese Beschreibungen, dass parallel zur Heftigkeit der von B beschriebenen Grenzerfahrung von Seiten des Kompositionspädagogen ein Aufbau an Vertrauen erfolgte, der, indem er eine mögliche Distanzierung auf Seiten der Schüler:innen akzeptierte, zu deren Überwindung beitrug:

Beobachterin A: „[Ein paar] Jungs, oder einige, nicht nur die Jungs [mussten] kichern und sehr lachen, und dann hab' ich gedacht: ‚So, jetzt bin ich mal gespannt.‘ Es war ein langes Stück auch, und es war auch viel gegenseitige Kontrolle wieder da und [K] beginnt aber auf der menschlichen Seite: ‚Na, das war jetzt schwierig und manchmal muss man lachen, weil es so komische Geräusche sind‘ [...]. Also, es ist ja einfach eine häufige Lehrersituation, dann so moralisch zu kommen, da hört man: ‚Da kommt jetzt jemand und reißt euch gefälligst...‘, und so weiter. Und er, dass er dann sagt: ‚Ja, das ist so, da muss man manchmal lachen, das ist so.‘ Und nachdem dieses Lachen legitimiert war, war alles gut.“ (ebd.)

Diese Akzeptanz führt in der weiteren Projektarbeit dazu, dass auch ein Umschlag in den „Alltagsmodus“ (Beobachterin B) immer wieder eine Rückkehr in den von Ernsthaftigkeit geprägten „performativen Modus“ möglich macht:

Beobachterin A: „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 hab' ich mir da aufgeschrieben, dass [K] an der Stelle der Gruppe gesagt hat, wenn ihr das macht, mit dem an den Kopf werfen, dann muss das aber wirklich sehr gut geübt sein, damit das nachher nach einer Funktion in dem Stück aussieht. Und, also es hatte, damit hatte das eine, also ich glaube, [K] hat an vielen Stellen den Schülern klar gemacht, was die künstlerische Dimension ist.“

Beobachterin B: „Jemand hat irgendetwas fallen gelassen und dann hat [K] 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.‘ Und dann haben sie begonnen mit... Also, immer diese Form von Aufwertung.“ (Handsick & Lessing, 2025, S. 270)

Die durch die Beobachter:innen vorgenommene Rekonstruktion des Projektverlaufs zeigt, dass die von Bohnsack und Treß vorgenommene Erweiterung des Performativitätsbegriffes durchaus mit Problemen verbunden sein kann: Indem Performativität als eine Aufführung verstanden wird,

in der die notorische Diskrepanz von Norm und Habitus bearbeitet wird, gerät die von den Beobachter:innen beschriebene Differenzlinie zwischen einem „Alltagsmodus“ und einer genuin ästhetischen Wirklichkeitserfahrung aus dem Blick – sie ist unter der Maßgabe des Bohnsack'schen Performativitätsbegriffes im Grunde genommen nicht mehr darstellbar. Damit geht aber auch die Denkmöglichkeit verloren, dass ästhetische Praxis zu Wirklichkeitserfahrungen führen kann, die zwar unter dem Dach institutioneller Fremdrahmung stattfinden, diese Vorgabe aber durch eine Rahmung eigener Art aushebeln.

In unserer Studie „Wissensordnungen des Künstlerischen“ haben Matthias Handschick und ich das Gedankenexperiment unternommen, das in Rede stehende Projekt mit dem begrifflichen Inventar von Erika Fischer-Lichtes „Ästhetik des Performativen“ zu untersuchen. Dieses Experiment kann an dieser Stelle nicht vollständig rekapituliert werden; an drei Aspekten aber möchte ich aber zeigen, dass der von Fischer-Lichte entfaltete Performativitätsbegriff noch immer eine höchst nachdenkenswerte Alternative zur soziologisch erweiterten Perspektive von Bohnsack und Treß darstellen kann.

1.) Charakteristisch für das Vorgehen des Kompositionspädagogen [K] ist eine bewusste Inszenierung des Unterrichtsverlaufs. Diese Inszenierung beginnt mit einer sorgfältigen Herrichtung der Räumlichkeiten, durch die die Besonderheit und Nicht-Alltäglichkeit der folgenden Projektarbeit vorbereitet werden soll. Wir haben [K] daher die Bezeichnung „Regisseur“ gegeben, der durch spezifische Vorgaben bestimmte Türen öffnet, andere hingegen verschließt. Bei Fischer-Lichte heißt es hierzu:

„Aufgabe der Regie ist es, Inszenierungsstrategien zu entwickeln, mit denen sich eine erfolversprechende 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. 61 f.)

2.) In Fischer-Lichtes „Ästhetik des Performativen“ spielt der Begriff des „Übergangs“, der – wie gesehen – auch in der von den Beobachter:innen gezogenen Umschlagbewegung zwischen „alltäglichem“ und „performativen“ Modus thematisiert wird, eine wichtige Rolle. Wenn vertraute Bezugspunkte plötzlich wegfallen und neue Rahmungen zur Fassung von Wirklichkeit angeboten werden, entsteht ein eigentümlicher Zwischenzustand, der von Fischer-Lichte als „Krise“ bezeichnet wird. Diese kann sich in körperlichen Veränderungen ankündigen, die keineswegs nur angenehmer Natur sein müssen:

„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. 309 f.)

Spricht etwas dagegen, die Verlegenheit und das distanzierende Lachen der Schüler:innen als Symptome einer derartigen Krisenerfahrung zu deuten? Einerseits zeugt diese Erfahrung, betrachtet man sie aus der Perspektive Fischer-Lichtes, von einem Festhalten-Wollen an vertrauten Bezügen, andererseits erweist sie sich aber als wichtiges Irritationsmoment, das für die Etablierung einer neuen Wirklichkeitserfahrung notwendig ist, von der aus gesehen bisherige Erfahrungen als „alltäglich“ wahrgenommen und neu gerahmt werden können. Im Unterschied zu Bohnsack und Treß, die von einer vor allem auf der impliziten Ebene erfolgenden Veränderung einer institutionell vorgegebener Fremdrahmung durch die allmähliche Etablierung eines konjunktiven Erfahrungsraums ausgehen, geschieht die Etablierung eines neuen Erfahrungsraumes hier durch die bewusst vorgenommene Setzung eines „Regisseurs“. Anders formuliert: Hier ist Fremdrahmung nicht etwas, das institutionell vorgegeben ist und im Prozess konstituierender Rahmung bearbeitet werden muss, sondern sie tritt als bewusste Inszenierung hervor, durch die die institutionell vorgegebene Wirklichkeit gerade ausgeblendet werden soll.

3.) Die neue Wirklichkeitserfahrung wird nicht allein durch außergewöhnliche Rahmungen (wie die Herrichtung des Raumes oder die Performance einer professionellen Musikerin) gestiftet. Diese Rahmungen führen vielmehr dazu, dass alltägliche Gesten und Bewegungen in einem neuen Licht erscheinen können. Sie werden als gestaltungsfähiges musikalisches Material entdeckt. Bei Fischer-Lichte heißt es hierzu:

„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)

Dass dieser Umschlag „gewöhnlicher“ Wahrnehmung in eine „verzauberte“ Wirklichkeit im Projektverlauf nachvollzogen werden kann, zeigen die Beschreibungen der beiden Beobachter:innen. So nimmt Beobachterin A ein „Shifting zwischen Spiel im alltäglichen Sinn und Spiel als

musikalisches Spiel“ wahr (Handschick & Lessing, 2025, S. 308) und spricht in diesem Zusammenhang von „Kippeffekten“:

Beobachterin A: „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 [Moment], aus so einer Spielsituation, in eine musikalische Spielsituation zu kommen [...]. Es gab auch immer wieder in der Gruppenarbeit solche Kippeffekte.“ (Handschick & Lessing, ebd.)

Nach dem Spiel ist vor dem Spiel

Auch wenn die Rahmenbedingungen dieses Projekts – wie schon gesagt – kaum verallgemeinerungsfähig sind, so zeigen doch sowohl die Wahrnehmungen der Beobachter:innen als auch die Rückmeldungen der Schüler:innen eindrucklich, dass ästhetische Praxis zu einer Transformation von Wirklichkeitswahrnehmung führen kann, durch die die von Bohnsack als unhintergebar dargestellte notorische Diskrepanz von institutioneller Norm und dem Habitus der Schüler:innen wenn nicht überwunden, so doch zumindest zeitweise ausgeblendet werden kann. Hieraus ergibt sich ein Alleinstellungsmerkmal ästhetischer Praxis gegenüber anderen Bildungsbereichen, das durch den Rückgriff auf ein „metatheoretisches“ Theorieangebot, welches die Fächer- und Institutionengrenzen zu umgreifen für sich in Anspruch nimmt, nicht aufs Spiel gesetzt werden sollte.

Literatur

- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Eine Einführung in qualitative Methoden*. Opladen u. Framington Hills, MI: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen u. Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In R. Bohnsack, A. Bonnet, U. Hericks (Hg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31–55). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-256401>; <https://doi.org/10.25656/01:25640>
- Bohnsack, R.; Sturm, T. & Wagener, B. (Hg.) (2024). *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus*. Opladen et al.: Barbara Budrich. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-288041>; <https://doi.org/10.25656/01:28804>; <https://doi.org/10.3224/84743008>
- Dartsch, M.; Rolle, Ch. & Konrad, S. (Hg.) (2012): *Neues hören und sehen ... und vermitteln. Pädagogische Modelle und Reflexionen zur Neuen Musik*. Regensburg: ConBrio-Verl.-Ges.
- Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Gagel, R. (2010): *Improvisation als soziale Kunst. Überlegungen zum künstlerischen und didaktischen Umgang mit improvisatorischer Kreativität*. Mainz: Schott.
- Gagel, R. & Schwabe, M. (Hg.) (2013). *expressiv & explORativ. Musikalische Improvisation in der Schule*. Norderstedt: Books on Demand.
- Gebauer, G.; Wulf, Ch. (1998): *Spiel, Ritual, Geste. Mimetische Grundlagen sozialen Handelns*. Reinbek: Rowohlt.
- Handschick, M. & Lessing, W. (2025). *Wissensordnungen des Künstlerischen*. Bielefeld: transcript.
- Krause-Benz, M. (2020). Musikunterricht als Raum des Performativen. In P. W. Schatt (Hg.), *Studien zur Musikkultur. Musik – Raum – Sozialität* (S. 13–30). Münster: Waxmann.
- Krause-Benz, M. (2018). Performativität beginnt, wenn der Performer nicht mehr über seine Performance verfügt – Verunsicherung als musikpädagogisch relevante Dimension des Performativen. In F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hg.), *Zwischen Praxis und Performanz: Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 8* (S. 31–48). Berlin: LIT.
- Krause-Benz, M. (2014). Zur Relevanz von musikbezogenen performativen Akten für die Konstitution von Inhalt des Musikunterrichts. In H. Lange & S. Sinning (Hg.), *Ästhetik und Leiblichkeit: Fachdidaktik und Themenkonstitution in ästhetisch-leiblichen Fächern und Lernbereichen. Forschungs- und Lehrzusammenhang Themenkonstitution, Bd. 7* (S. 143–163). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lessing, W. (2016). Paradoxie als Regel. (Musik-)pädagogische Antinomien im instrumentalen Gruppenunterricht. In N. Ardila-Mantilla, P. Rübke, C. Stöger & B. Wüsthube (Hg.), *Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis* (S. 77–88). Mainz: Schott.
- Rüdiger, W. (2024). *Lust auf Neues?!. Wege der Vermittlung neuer Musik* (Musik in Theorie & Praxis: Schriftenreihe des Deutschen Tonkünstlerverbandes Nordrhein-Westfalen e. V.). Augsburg: Wißner.
- Treß, J. (2023). Die Vulnerabilität improvisatorischer Praxis. Rekonstruktion einer Interaktionsphasentypik des improvisatorischen Handelns im Musikunterricht. In M. Göllner, J. Honnens, V. Krupp, L. Oravec & S. Schmid (Hg.), *44. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 157–175). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997641.09>
- Treß, J. (2022). *Zwischen Distanzierung und Kollektivierung. Gruppenimprovisation im Musikunterricht initiieren und rekonstruieren*. Wiesbaden: VS Springer.