

und entwickelte eine positive Einstellung zum steten Lernen.¹ Für Anita hatte die Absolvierung des Studiums einen bedeutenden Einfluss auf die Formierung ihrer Identität. Sie beschreibt, dass ihre bisherigen Tätigkeiten als ausübende Musikerin und als Instrumentalpädagogin relativ separat nebeneinandergestanden seien und das Engagement in Praktiken der Musikvermittlung es ihr in der Folge ermöglichte, diese beiden Facetten ihrer Identität zusammenzuführen (vgl. Kapitel 8.3). Emilia erhielt den Impuls zur Weiterqualifizierung von ihrem Chefdirigenten und fühlte sich zunächst noch nicht bereit dazu:

[I]ch war zufrieden, so wie das läuft und so, vielleicht kann ich irgendwann moderieren und das und das, aber ich war noch sehr auch im Orchestermodus und habe dann vier Probespiele gemacht, nebenbei viel geübt, und da hab' ich mich noch nicht gesehen, dass ich da meine Zeit mit solchen Sachen dann mehr aufwende. (UPT5: 68)

Als für Emilia nach einigen Probespielen klar wurde, dass ein Orchesterwechsel in absehbarer Zeit kein Thema sein würde, entschied sie sich allerdings doch dazu, Musikvermittlung zu studieren. In der Retrospektive legt sie Wert darauf, dass es sich bei dieser Entscheidung nicht um einen Plan B handelte, weil ihre Affinität zu Musikvermittlung schon seit Langem bestanden habe. Dieser Punkt in ihrer Biografie kann aber dennoch als »turning point« (Strauss 2017 [1959]: 94; vgl. auch Kapitel 8.4) verstanden werden, an dem eine Neuorientierung stattfand. Während verpasste Probespiele auch zu einer psychologischen Krise führen könnten, war es Emilia aufgrund ihres vielfältigen Wissens aus verschiedenen Bündeln und Konstellationen sowie ihres selbstinitiativen Handelns möglich, diese durchaus sensible Phase ihres Lebens für sich positiv zu wenden.

6.5 Das Instrumentalpädagogik-Studium als Ort diskursiven Schweigens

Bemerkenswert ist, dass jene Musiker_innen, die neben dem künstlerischen Hauptfachstudium auch Instrumentalpädagogik studierten, das in diesem Studium angeeignete Wissen in den Gesprächen nicht als relevant für ihre Tätigkeit in der Musikvermittlung beschreiben und bis auf wenige Ausnahmen nicht thematisieren. Mit Clarke handelt es sich bei diesem Aspekt um einen Ort diskursiven Schweigens (vgl. Clarke et al. 2018: 165), eine Position im Diskurs also,

1 Mit Alice und David Kolb (2009: 5) entwickelte sie eine *learning identity*: »People with a learning identity see themselves as learners, seek and engage life experiences with a learning attitude, and believe in their ability to learn.«

die erwartbar wäre, in den Daten allerdings nicht auftaucht. Wie ich in Kapitel 7.5 zeigen werde, konstruieren einige Untersuchungspartner_innen klare Differenzen zwischen Praktiken der Musikvermittlung und Praktiken des Instrumentalunterrichts, indem sie vor allem unterschiedliche Ziele formulieren. Einige Musiker_innen grenzen sich sogar kategorisch vom Instrumentalunterricht ab. Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2015) beschreiben Identifikation und Desidentifikation als wesentliche Aspekte für die Formierung von Identität. So definieren sich die Musiker_innen nicht nur über ihre Identifikation mit Praktiken der Musikvermittlung, sondern auch über ihre Abgrenzung zu anderen Praktiken. Es steht daher zu vermuten, dass die Desidentifikation mit Praktiken des Instrumentalunterrichts in der Retrospektive auch die Reflexion über den Wert von Wissen, das im Studium der Instrumentalpädagogik erworben wurde, für die Musikvermittlung erschwert.

6.6 Zusammenfassung

Die Musiker_innen meines Samples erachten ihr künstlerisches Hauptfachstudium als wenig relevant im Hinblick auf die Vorbereitung auf eine Tätigkeit in der Musikvermittlung. Dabei lässt sich in meinem Sample, was den Zeitpunkt des Studiums betrifft, – bei den jüngsten Musiker_innen also jetzt gerade, bei den ältesten Musiker_innen in den 70er-Jahren – kein Unterschied ausmachen. Quer durch alle Alterskohorten herrscht in diesem Punkt eine deutliche Übereinstimmung. Einige Musiker_innen meines Samples gestalteten aus einer Defizitwahrnehmung heraus in Eigeninitiative ihre formale Ausbildung so, dass sie sich Wissen, Können und Vertrautheit in Praktiken abseits des Hauptfachunterrichts aneigneten, und konstruierten damit ein individuelles Curriculum innerhalb der strukturellen Möglichkeiten. So konnten sie ihre Freude und Lust am Musizieren bewahren, die sie durch die Ausbildung zum Teil bedroht sahen. Außercurriculare Tätigkeiten mussten die Musiker_innen an die Anforderungen des Studiums anpassen, wobei es zum Teil zu Konflikten zwischen curricularen Vorgaben und extracurricularen Tätigkeiten kam, sodass Studien abgebrochen werden mussten oder sich die Musiker_innen mit Devaluation konfrontiert sahen. Retrospektiv beschreiben die Musiker_innen ihre Bestrebungen nach einem »Blick über den Tellerrand« während des Studiums als wichtig und wertvoll für ihre spätere Tätigkeit im Bereich von Musikvermittlung. Den Unterricht ihrer Hauptfachlehrer_innen erachten die Musiker_innen im Gegensatz dazu übereinstimmend als nicht relevant, abgesehen von der Vermittlung einer spezifischen Musizierhaltung durch manche Lehrer_innen, die von Lebendigkeit und künstlerischem Ausdruckswillen geprägt ist. Während einige Musiker_innen im späteren Verlauf ihrer Karrieren an sensiblen biografischen Punkten eine Nachqualifizierung im Rahmen eines Musikvermittlungsstudiums absolvier-