

Ungleichheiten in der klassischen Musikausbildung

Rosa Reitsamer, Rainer Prokop

Dieser Artikel beschäftigt sich mit sozialen Ungleichheiten in der klassischen Musikausbildung am Beispiel von Zulassungsprüfungen an Musikhochschulen in Österreich und Deutschland. Die bislang geringe Anzahl an empirischen Studien über Zulassungsprüfungen an Kunst- und Musikhochschulen gelangen, ungeachtet der unterschiedlichen theoretischen Ansätze, auf die sie sich stützen, alle zu einem ähnlichen Ergebnis: Zulassungsprüfungen werden als faire und meritokratische Verfahren präsentiert. Bei genauerer Untersuchung der Handlungsweisen der künstlerischen Lehrkräfte lässt sich jedoch erkennen, dass bei den Prozessen der Zuschreibung von Qualität und Wertigkeit zu den Studienwerber:innen Kriterien angewendet werden, die *weiße* Kandidat:innen der Mittel- und Oberschichten bevorzugen (vgl. Allen et al. 2013; Saner et al. 2016). Eine Folge dieser Praxis ist die Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Zugang zu künstlerischer Hochschulbildung. Mit der Untersuchung der klassifikatorischen Praktiken von künstlerischen Lehrkräften bei Zulassungsprüfungen an Musikhochschulen wollen wir einen

Beitrag zu diesen Forschungen leisten. Unsere Analyse basiert auf 40 qualitativen Interviews mit Lehrkräften, die an einer staatlich finanzierten Musikhochschule in Österreich oder Deutschland ein Orchesterinstrument, Klavier, klassischen Gesang oder Dirigieren unterrichten und regelmäßig als Kommissionsmitglieder an Zulassungsprüfungen teilnehmen. Diese Interviews führten wir im Zuge der Studie *»QUART – Quality of Arts«*, die sich neben der empirischen Untersuchung von Bewertungspraktiken bei Zulassungsprüfungen, im künstlerischen Einzelunterricht und bei öffentlichen Studienkonzerten der Erforschung der Werdegänge einer jüngeren Generation von klassisch ausgebildeten Musiker:innen widmet (vgl. Prokop/Reitsamer 2023a; 2024). Dieser Artikel diskutiert drei Fragen: erstens, wie vollzieht sich der Prozess der Zuerkennung von Qualität und Wertigkeit zu den Studienwerber:innen bei Zulassungsprüfungen? Zweitens, welche Annahmen werden über den Zusammenhang von erwünschten Qualitäten mit Ethnizität/Race und Klasse artikuliert? Und drittens, wie werden Negativselektionen von Studienwerber:innen legitimiert? Die neopragmatische Soziologie der Konventionen (vgl. Diaz-Bone 2011; Diaz-Bone/Thévenot 2010) bietet einen theoretischen Rahmen für die Diskussion dieser Fragen. Die zentralen Konzepte werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Situationen, Qualifizierung, Rechtfertigung und Welten

In ihrem Bestreben, soziale Phänomene in ihrer konkreten Beobachtbarkeit zu erfassen, richtet die neopragmatische Soziologie der Konventionen ihren Fokus auf die empirische Untersuchung von Situationen. Sie werden als historisch gewachsene und komplexe Konstellationen von Akteur:innen, Objekten und Diskursen verstanden, die über einzelne Handlungssequenzen hinausreichen, längere Zeiträume umfassen und der Gegenwart oder einer fernerer Vergangenheit angehören (vgl. Barthe et al. 2016).

Wir verstehen die Zulassungsprüfung zu musikpraktischen Studien-
zweigen an Musikhochschulen als eine Situation, in der Bewertungen
von Studienwerber:innen vollzogen werden. Mit der empirischen
Untersuchung dieser Situation geht einher, die Mikroebene nie zu
verlassen und makrosoziologische Gegebenheiten, wie die strukturell
ungleiche Verteilung von Zugangschancen zu künstlerischer Hoch-
schulbildung und zum klassischen Musikberuf oder die historisch
gewachsene Rassifizierung von klassischer Musik als *weißes Genre*
(vgl. Thurman 2021), nicht von den situativen Bewertungspraktiken
der künstlerischen Lehrpersonen zu trennen. Soziale Ungleichheiten
in der klassischen Musikausbildung bilden folglich nicht den Aus-
gangspunkt unserer Untersuchung, sondern stellen das dar, was es
zu erklären gilt, da sie als Produkt der kollektiven Handlungen der
künstlerischen Lehrpersonen in der Situation der Zulassungsprüfung
aufgefasst werden. Die von uns befragten Lehrenden verfügen über
ausdifferenzierte Kompetenzen, die sie flexibel einsetzen können,
um ihre Handlungen zu koordinieren, Zuschreibungen von Qualität
und Wertigkeit zu den Studienwerber:innen vorzunehmen und ihre
Bewertungen zur Konvergenz zu bringen. Die Handlungen der Leh-
renden lassen sich aber weder automatisch aus ihren Kompetenzen
ableiten, noch kann der Zustand der Ungleichheit im Prozess der
Qualifizierung der Studienwerber:innen vorab definiert werden, denn
Lehrende können auch bestrebt sein, Kritik an Ungleichheiten zu
äußern und mehr Gleichheit in sozialen Beziehungen herzustellen.

Mit dem Konzept der Qualifizierung erfasst die Soziologie der
Konventionen den vielschichtigen Prozess des Klassifizierens. Sie
folgt dabei einem sozialkonstruktivistischen Verständnis, indem sie
davon ausgeht, dass Wissensbestände, Dispositionen und Fähig-
keiten von Personen, wie etwa Talent, Instrumentenbeherrschung
oder künstlerische Persönlichkeit, und die Qualität von Objekten,
kulturellen Gütern und Praktiken nicht als »objektive« Tatbestände
existieren. Die Qualität und Wertigkeit der Studienwerber:innen,

ihrer künstlerischen Darbietungen, der gespielten Musik oder der verwendeten Instrumente wird vielmehr erst im Prozess der Qualifizierung im Sinne eines Beurteilungsprozesses durch den Bezug auf eine Qualitätskonvention situativ hergestellt. Qualitätskonventionen sind allerdings keine »Standards« für Qualität, sondern werden vielmehr als Koordinationslogiken aufgefasst, auf die sich Akteur:innen für die Qualifizierung von Personen, Handlungen und Objekten beziehen (Diaz-Bone 2011: 143 ff.). Der Prozess des Qualifizierens beinhaltet die Bezeichnung und Kategorisierung von »Wesen« (Personen, Handlungen, Objekte), ihre Zuordnung zu einem Klassifikationssystem und die damit verbundene Festlegung der Wertigkeit ihrer Eigenschaften (Boltanski/Thévenot 2007: 11). Diese Prozesse und Praktiken des Qualifizierens präzisieren Luc Boltanski und Laurent Thévenot in ihrem Buch »Über die Rechtfertigung« (2007) im Hinblick auf das Konzept der Rechtfertigungsordnung. Individuen greifen für die Legitimation ihrer Handlungen und für ihre Kritik an Qualifizierungen auf verschiedene Rechtfertigungsordnungen im Sinne von Qualitätskonventionen zurück, die wiederum auf unterschiedlichen Formen des Gemeinwohls (d. h. Ideen des »gemeinsamen Menschseins«) und darauf bezogenen Vorstellungen von Gerechtigkeit (franz. »justice«) und Angemessenheit/Richtigkeit (franz. »justesse«) beruhen. Die »Größe«, also die Wertigkeit einer Person erklärt sich demnach aus der situativen Konstruktion von »Äquivalenzprinzipien«. Sie machen Personen, Praktiken und Objekte in einem spezifischen Format vergleich- und bewertbar und legen die Bezugspunkte für die Zuschreibung von Qualität und Wertigkeit fest. Das bedeutet, dass künstlerische Lehrpersonen Arbeit in die Konstruktion von Gemeinsamkeiten der Studienwerber:innen und ihrer künstlerischen Leistungen investieren, die nicht natürlich und selbstverständlich »gleich« oder »gleichwertig« sind, um sie in eine begründete, das heißt rechtfertigbare Rangordnung zu bringen. Boltanski und Thévenot (2007) zufolge stehen

Individuen bei der Qualifizierung von Personen, Handlungen und Dingen unter einem Rechtfertigungszwang, weil sie die Zuerkennung von Qualität und Wertigkeit oder die Kritik an einer Qualifizierung legitimieren. Boltanski und Thévenot unterscheiden sechs *Qualitätskonventionen* \nearrow , die mit dazugehörigen »Welten« korrespondieren, in denen sie ihre Gültigkeit haben und die eine Rechtfertigung leisten können: die Konvention der Inspiration (»Welt der Inspiration«), die handwerkliche Konvention (»Welt des Hauses«), die Konvention der Bekanntheit (»Welt der Meinung«), die staatsbürgerliche Konvention (»staatsbürgerliche Welt«), die Marktkonvention (»Welt des Marktes«) und die industrielle Konvention (»industrielle Welt«). Erweitert wurden diese Qualitätskonventionen um die Netzwerk- bzw. Projektkonvention (die »projektbasierte Polis«), die den »neuen Geist des Kapitalismus« (Boltanski/Chiapello 2003) repräsentiert, und die ökologische Konvention (»grüne Welt«, Thévenot et al. 2000).

Grundlegend im Zusammenhang mit dem Konzept der Qualitätskonvention ist der Hinweis von Boltanski und Thévenot (2007), dass es sich hierbei um Rechtfertigungsordnungen handelt, auf die sich Akteur:innen implizit oder explizit beziehen können, um zu einer gemeinsamen Koordination zu gelangen (Diaz-Bone 2011: 145). »Welten« umfassen hingegen mehr als Qualitätskonventionen. Hierin sind neben Wertigkeits- und Rechtfertigungsordnungen und übergeordneten Formen des Gemeinwohls und der Gerechtigkeit auch Objekte, Formen und Menschen involviert. Kollektives Handeln und Koordination sowie die Zuschreibung von Qualität und Wertigkeiten erfolgen in den jeweiligen Welten jedoch mit Bezug auf Qualitätskonventionen. Die unterschiedlichen Welten sind allerdings nicht zwangsläufig kompatibel, wodurch es zu Spannungen bei der Zuerkennung von Wertigkeiten zu Personen und Objekten kommen kann, die nach Auflösung verlangen.

Das Weltenkonzept wurde in unterschiedlichen Kontexten angewendet und weiterentwickelt (vgl. Storper/Salais 1997). Regula Leemann und Christian Imdorf (2019) haben das Potenzial des Welten- und Konventionenkonzepts für bildungswissenschaftliche Untersuchungen näher ausgelotet und im Anschluss an Boltanski et al. (2003; 2007) und Jean-Louis Derouet (1992) in »Schulwelten« übersetzt, um die konkrete Einbringung und Anwendung von Qualitätskonventionen im Bereich der Schule näher zu bestimmen. Im Konkreten unterscheiden Leemann und Imdorf (2019: 8–11) die effiziente Schulwelt, die gemeinschaftsförmige Schulwelt, die kreative Schulwelt, die marktförmige Schulwelt und die projektförmige Schulwelt sowie die Schulwelt des Allgemeininteresses und der Chancengleichheit und die Schulwelt der Bekanntheit.

Wir orientieren uns an der von Leemann und Imdorf vorgeschlagenen Typologie, ersetzen den Begriff der Schulwelt jedoch durch jenen der akademischen Welt, um dem Status von Musikhochschulen als tertiäre Bildungseinrichtungen gerecht zu werden. Wir analysieren im Folgenden die Qualifizierung der Studienwerber:innen in der akademischen Welt des Marktes, der inspirierten akademischen Welt und der gemeinschaftsförmigen akademischen Welt (»Welt des Hauses«). Damit soll nicht gesagt werden, dass die befragten Lehrenden sich nicht auch auf andere akademische Welten beziehen. Wir konzentrieren uns auf diese drei Welten, weil ihre Untersuchung erlaubt, einen Einblick in die unterschiedliche Konstruktion von Qualität und Wertigkeit und die Rechtfertigung von Negativselektionen von Studienwerber:innen zu geben. Die Rekonstruktion dieser Negativselektionen zeigt, wie Annahmen über den Zusammenhang von künstlerischer Eignung und künstlerischem Können mit Lebensalter, Ethnizität und Klasse als Teil der Wertigkeits- und Rechtfertigungsordnungen der unterschiedlichen akademischen Welten mobilisiert werden.

Die akademische Welt des Marktes

Kennzeichnend für die akademische Welt des Marktes sind Exzellenz, Wettbewerb, Entrepreneurship, Employability und Effizienz sowie ein Verständnis von Bildung als Investition in das »Human-kapital« (vgl. Imdorf/Leemann 2019: 10). Diese Welt hat in den letzten Jahrzehnten durch die neoliberale Umstrukturierung von Hochschulen zu »unternehmerischen Universitäten« (vgl. Hark/Hofbauer 2023) und des Arbeitsmarkts für klassisch ausgebildete Musiker:innen an Bedeutung gewonnen. In Deutschland beispielsweise finden mittlerweile kaum noch 20 Prozent der Abgänger:innen von Musikhochschulen eine Fixanstellung bei einem staatlich finanzierten Orchester, nachdem die Planstellen zwischen 1992 und 2014 um 19 Prozent reduziert wurden und die Anzahl der Absolvent:innen zwischen 2001 und 2005 um 43 Prozent anstieg (Bishop/Troendle 2017). Beim Prozess der Qualifizierung der Studienwerber:innen in der marktförmigen akademischen Welt werden von den Lehrenden Annahmen über den Zusammenhang von künstlerischem Können und Beschäftigungsfähigkeit mit Lebensalter thematisiert, wie die Aussage einer Gesangslehrerin exemplarisch zeigt:

»Die Studierenden müssen heute jung und sehr gut sein, damit sie überhaupt eine Chance auf einen Arbeitsplatz bekommen, sei es jetzt in einem Orchester, in einem festen Ensemble oder in Projekten.«

Gesangslehrerin, w

Alle Lehrenden thematisieren in unseren Gesprächen ihre Annahmen über den Zusammenhang von künstlerischem Können und Beschäftigungsfähigkeit. Sie tun dies vor dem Hintergrund der idealtypischen musikalischen Sozialisation von *weißen*, klassisch ausgebildeten Musiker:innen der (oberen) Mittelschichten, die

sie selbst durchliefen: Sie haben alle im Alter zwischen vier und sieben Jahren mit dem Erlernen eines Instruments und/oder dem Singen in einem Kinderchor begonnen und wurden von ihren Eltern gefördert, die häufig selbst professionelle und/oder Amateurmusiker:innen sind und die Bereitschaft und Kapazitäten hatten, Geld, Zeit und Emotionen in die musikalische Ausbildung ihrer Kinder zu investieren (vgl. Prokop/Reitsamer 2023b). Ein Geigenlehrer geht daher davon aus, dass

»Sechs- oder Siebenjährige [...] schon gewichtige Literatur spielen (können), wie zum Beispiel das Mendelsohn-Violinkonzert, das sie rein physisch, manuell, von der Bewegung her unglaublich schön vibrieren können.«

Geigenlehrer, m

Ähnlich argumentiert ein Klarinettenlehrer:

»Man fängt ja nicht mit 18 an der Musikhochschule zum Spielen an, sondern es entscheidet sich schon mit fünf, sechs, sieben Jahren, ob jemand am Instrument wirklich spitze werden kann.«

Klarinettenlehrer, m

Erkennbar an diesen Zitaten ist, dass Instrumentenbeherrschung einen zentralen Bezugspunkt für die Herstellung von Qualität und Wertigkeit in der marktförmigen akademischen Welt darstellt. Ein außergewöhnlich hohes Niveau der Instrumentenbeherrschung wird all jenen Kandidat:innen zugeschrieben, die in der Kindheit nicht nur ein Instrument erlernt und regelmäßig geübt haben, sondern dieses in handwerklich-technischer Hinsicht auch hervorragend beherrschen würden. Dieses handwerklich-technische Können, das einen wesentlichen Teil der Instrumentenbeherrschung ausmacht, wird von den Lehrenden mit dem

Begriff »Technik« beschrieben und als grundlegende Voraussetzung erachtet, um Studienwerber:innen überhaupt in die engere Auswahl für einen Studienplatz aufzunehmen. Zahlreiche Lehrpersonen verweigern Kandidat:innen, die die »Technik« in der Kindheit nicht entsprechend erlernt haben, den Zugang zu künstlerischer Bildung, wie die folgende Aussage eines Cellolehrers exemplarisch zeigt:

»Ich sage immer, was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr. Und so ist es auch mit der Technik. Wenn das als Kind nicht richtig und gut erlernt wird, dann können wir nicht mehr viel machen, und wir haben auch gar nicht die Zeit dafür. Das muss schon alles da sein, weil sie [Anm.: die Studierenden] sollten das Studium eigentlich in der Mindeststudiendauer abschließen.«

Cellolehrer, m

Der Cellolehrer legitimiert die Negativselektion von Studienwerber:innen, die die »Technik« in der Kindheit nicht »richtig« und »gut« erlernt hätten, mit der Notwendigkeit, dass die künstlerische Ausbildung der Studierenden im Einzelunterricht effizient und zielgerichtet erfolgen sollte und daher die Zeit für die Korrektur von Schwächen bei der Instrumentenbeherrschung nicht gegeben sei. Er stützt sich folglich auf die Wertigkeits- und Rechtfertigungsordnung der akademischen marktförmigen Welt, die sich an den Anforderungen für klassische Musiker:innen auf dem Arbeitsmarkt orientiert und die Qualität der Hochschule und der Lehrenden über Elitenbildung, Exzellenz, eine effiziente künstlerische Ausbildung und die Beschäftigungsfähigkeit von jungen, sehr gut ausgebildeten Abgänger:innen definiert. Bei der Zuerkennung von Instrumentenbeherrschung, einschließlich handwerklich-technischem Können, und von Beschäftigungsfähigkeit zu den Studienwerber:innen kommt es allerdings zu Annahmen über den Zusammenhang dieser Qualitäten mit Lebensalter und der klassenspezifischen

musikalischen Sozialisation von klassischen Musiker:innen, wodurch Kandidat:innen aus sozial benachteiligten Schichten und Kandidat:innen, die eine bestimmte *Altersgrenze*⁷ überschritten haben, einer rigideren Selektion unterzogen werden. Die Studienwerber:innen werden allerdings aus unterschiedlicher Perspektive bewertet, wodurch weitere akademische Welten mit ihren spezifischen Wertigkeits- und Rechtfertigungsordnungen ins Spiel kommen.

Die akademische Welt der Inspiration

Im Unterschied zur marktförmigen akademischen Welt, in der Instrumentenbeherrschung, Lernfortschritte im Einzelunterricht und Beschäftigungsfähigkeit zentrale Bezugspunkte für die Herstellung von Qualität und Wertigkeit darstellen, geht es in der akademischen Welt der Inspiration um die Identifikation von künstlerischer Persönlichkeit, die von den Lehrenden nur vage und in unterschiedlicher Weise beschrieben wird. Ein Klavierlehrer sucht beispielsweise nach »Bühnentieren, also nach Leuten, die auf der großen Bühne stehen können und etwas zu sagen haben« (Zitat), eine Gesangslehrerin nach »Kandidaten, die sich in die Musik hineinlassen können« (Zitat) und ein Dirigierlehrer nach Studienwerber:innen, bei denen »einfach dieser Wille erkennbar ist, dass er sich künstlerisch ausdrücken will« (Zitat). Ungeachtet der unterschiedlichen Begriffe, die von den Lehrenden für die Beschreibung von künstlerischer Persönlichkeit herangezogen werden, bilden Kreativität, Individualität, Berufung, Hingabe zur Musik und künstlerischer Ausdruckswille zentrale Bezugspunkte für die Herstellung von »Größe« in der akademischen Welt der Inspiration. Negativselektionen werden folglich mit einem Mangel an diesen Qualitäten legitimiert, wie die folgende Erzählung eines Geigenlehrers über eine Studienwerberin zeigt, der die »Liebe« für die Musik gefehlt habe:

»Wir hatten vor einiger Zeit einen Fall ... Da war eine junge Koreanerin. Sie hat wirklich technisch hervorragend gespielt, also man konnte wirklich nichts, keinen Fehler finden. Das war wirklich ganz, ganz, ganz toll geegigt. Sie ist aber nicht aufgenommen worden, weil sich die Kommission, und wir waren viele, also neun oder zehn, einig war, dass man bei keinem einzigen Ton das Gefühl gehabt hat, dass dieses Mädchen Musik liebt. Es war fast umgekehrt. Fast hatte man das Gefühl, dass ihr das ein bisschen zuwider ist, spielen zu müssen [lacht]. Und so jemanden wollen wir wirklich nicht aufnehmen.«

Geigenlehrer, m

Dieses Zitat verweist zunächst auf die Bedeutung von Affekten und Emotionen, die bei der Bewertung der Kandidat:innen in der inspirierten akademischen Welt eine zentrale Rolle spielen. Sie werden vom Geigenlehrer adressiert, indem er auf das kollektiv geteilte Gefühl der Mitglieder der Prüfungskommission hinweist, dass die Kandidatin die Musik nicht »geliebt« (ebd.) habe und es ihr beinahe »zuwider« (ebd.) gewesen wäre, zu spielen.

Der Lehrer erwähnt in diesem Zusammenhang zudem die nationale Herkunft der Kandidatin. Diese Erwähnung mag vor dem Hintergrund des historisch etablierten Idealbilds von klassischen Musiker:innen als *weiß*, bildungsbürgerlich und männlich (vgl. Scharff 2018) und des daraus resultierenden Diskurses über klassische Musiker:innen aus Korea, China und Japan nicht ganz zufällig erscheinen. Dieser global zirkulierende neokoloniale Diskurs setzt als asiatisch gelesene Musiker:innen aufgrund ihrer vermeintlich gefühllosen Interpretationen von Musikstücken mit »Maschinen«, »Automaten« und »Robotern« gleich und spricht ihnen die Individualität, die Kreativität und die Hingabe zur Musik ab, die die musikalischen Interpretationen von *weißen* europäischen Musiker:innen auszeichnen würden (vgl. Prokop/Reitsamer

2023b; Scharff 2018; Yang 2007). In die Negativselektion der jungen Geigerin aus Korea fließt folglich eine stereotypisierende Konstruktion von kulturellen Differenzen ein. Diese Konstruktion informiert auch die folgende Erzählung eines Klavierlehrers:

»Ich bin ja häufig in diesen Schools in Korea, wo die Top-Begabungen schon in der Früherziehung drinnen sind. Das sind eben dann Zwölf- und Dreizehnjährige, die dann eben so virtuose Stücke wie jetzt die ›Spanische Rhapsodie‹ von Liszt spielen. Und die spielen solche Stücke halt wirklich in einem Affentempo und leider eben relativ austauschbar, weil es keine Individualität und kein Fühlen der Musik gibt. Aber das wird belohnt in diesem System, dass die so spielen. Und ich meine das gar nicht als Vorurteil, aber wenn die dann zur Aufnahmeprüfung kommen, ist das für diese jungen Talente viel schwieriger, sich da durchzuboxen, weil es einfach so wahnsinnig viele gibt, die alle sehr gut spielen, aber halt alle gleich leider.«

Klavierlehrer, m

Wenngleich der Klavierlehrer die rassistischen Vorurteile gegenüber asiatischen Musiker:innen zurückweist, spricht er Bewerber:innen aus Korea dennoch Individualität und ein »Fühlen der Musik« (ebd.) ab. Seine Abwertung dieser Kandidat:innen begründet er mit dem Hinweis auf die musikalische Ausbildung von jungen klassischen Musiker:innen in Korea, die auf virtuos handwerklich-technisches Können abstelle, wodurch sie eine einheitliche Spielweise am Klavier erlernen würden. Eine Folge davon sei, so der Lehrer weiter, dass Bewerber:innen aus Korea bei Zulassungsprüfungen mit größeren Hürden zu kämpfen hätten, weil sie aufgrund ihrer Spielweise austauschbar seien. In dieser Hinsicht ist das Erlernen eines Instruments in der Kindheit auch für die Wertigkeits- und Rechtfertigungsordnung der akademischen Welt der Inspiration relevant. Im Unterschied zur akademischen Welt des Marktes liegt der Bezugspunkt für die Herstellung von Wertigkeit jedoch

nicht auf der exzellenten Instrumentenbeherrschung und herausragendem handwerklich-technischen Können, sondern auf den kreativen, inspirierenden und gefühlvollen Interpretationen von »Meisterwerken«. Diese Interpretationen werden als Bezugspunkt für die Herstellung von Wertigkeit herangezogen und mit Annahmen über kulturelle Differenzen zwischen der europäischen und der ostasiatischen künstlerischen Ausbildung von klassischen Musiker:innen in der Kindheit und Jugend verbunden, um die Negativselektionen von Kandidat:innen aus Korea, China oder Japan zu rechtfertigen. Diese Studienwerber:innen werden zudem in der gemeinschaftsförmigen Welt einer strengen Selektion unterzogen.

Die gemeinschaftsförmige akademische Welt

Die gemeinschaftsförmige akademische Welt bzw. die akademische Welt des Hauses erlangt an Musikhochschulen ihre Bedeutung vor allem durch den künstlerischen Einzelunterricht, der nach dem Meister-Lehrlings-Ausbildungsmodell organisiert ist (vgl. Jørgensen 2000) und die Beziehungen zwischen Lehrperson und Student:in in den Mittelpunkt rückt. Sie betont folglich die pädagogischen Pflichten der Lehrenden und ihre Verantwortung für die künstlerische Ausbildung der Studierenden, die stets in hierarchischer Unterordnung zum Meister bzw. zur Meisterin definiert werden. Affektive und kulturelle Passung bilden in dieser Welt einen zentralen Bezugspunkt für die situative Konstruktion von Qualität und Wertigkeit der Studienwerber:innen. Ein Gesangslehrer beschreibt, wie er bei der Bewertung von affektiver Passung vorgeht:

»Es geht darum, ob der Mensch für mich interessant ist, ob der mir im Moment, wenn er bei der Tür reinkommt, sympathisch ist, ob ich dem die Hand geben möchte, ob ich ihn willkommen heißen will [...],

denn ich muss mich ja auf ihn einlassen. [...] Ich unterrichte die ja jahrelang und jeden Tag. Und wir haben auch die Verantwortung.«

Gesangslehrer, m

In diesem Zitat wird eine Form der sinnlich-spürenden Wahrnehmung beschrieben, die sich auf scheinbar unbedeutende Alltagshandlungen der Kandidat:innen, wie das Betreten eines Raumes, richtet, welche im Hinblick auf die Frage bewertet werden, ob sie Interesse und Sympathie oder Ablehnung auslösen. Diese Affekte, die der Gesangslehrer im Zuge seiner Beobachtungen der Studienwerber:innen bei sich selbst wahrnimmt, bilden eine Grundlage für die Zuerkennung von affektiver Passung zu den Kandidat:innen. Dieses Passungsverhältnis ist für den Gesangslehrer von größter Bedeutung, weil er, als Leiter einer »Klasse« bestehend aus rund zehn bis 15 Gesangsstudierenden, und seine Arbeitskolleg:innen die pädagogische Verantwortung für die künstlerische Ausbildung der Studierenden im Einzelunterricht übernehmen würden. Indem der Lehrer diese Verantwortung betont, stützt er sich auf die Wertigkeits- und Rechtfertigungsordnung der gemeinschaftsförmigen akademischen Welt. Dieser Bezug erlaubt, Studienwerber:innen mit fehlender Passung abzulehnen, ohne dabei in Kritik zu geraten. In diese Negativselektion fließen ähnliche stereotypisierende Konstruktionen von kulturellen Differenzen ein, wie sie bei der Zuerkennung von Kreativität, Individualität und Empathie, Hingabe und »Liebe« für die Musik in der akademischen Welt der Inspiration mobilisiert werden. Eine Geigenlehrerin geht davon aus, dass die kulturelle Passung bei Musiker:innen aus China, Korea und Japan kaum gegeben sei, weil die musikalische Sozialisation in ihren Herkunftsländern auf Nachahmung anstatt auf die Entwicklung von eigenständigem Denken abstelle. Ein Klavierlehrer begründete die mangelnde Passung dieser Kandidat:innen mit ihrem fehlenden oder geringen Verständnis der klassischen Musik, »die sich an der europäischen Sprache

orientiert, was es für Chinesen besonders schwierig macht, sie muttersprachlich zu spielen« (Zitat). Und ein Cellolehrer ist bei diesen Studienwerber:innen »sehr, sehr vorsichtig« (Zitat), weil sie einen »Kulturschock haben, wenn sie zu uns kommen, und dann funktioniert zunächst mal gar nichts« (Zitat). Diese und andere stereotypisierenden und rassistischen Annahmen verweisen darauf, dass sich die Lehrenden bei der Zuerkennung von affektiver und kultureller Passung auf ein spezifisches Bildungsideal beziehen, das die gemeinschaftsförmige und die inspirierte Welt in gewisser Hinsicht teilen: die Einführung der Studierenden in das (trans-)lokale und von weißen Musiker:innen dominierte Milieu der europäischen Kunstmusik, die durch die Entfaltung des künstlerischen Entwicklungspotenzials der Studierenden und die Weitergabe von tradiertem Wissen für die Beherrschung des Instruments und die Interpretation von Musikstücken vom Meister oder von der Meisterin an die Studierenden im Einzelunterricht realisiert werden soll. Die Lehrenden stützen sich auf dieses Bildungsideal, um einerseits die rigidere Selektion von Studienwerber:innen aus ostasiatischen Ländern zu legitimieren und andererseits die Bevorzugung von Kandidat:innen aus Österreich oder Deutschland zu rechtfertigen. Letzteres wird von einigen wenigen Lehrpersonen adressiert, wie die folgenden Aussagen exemplarisch zeigen:

»Wir haben zu wenige Studenten aus Deutschland, und wenn schon mal einer [Anm. zur Zulassungsprüfung] kommt, der infrage kommt, dann sollten wir den auch nehmen.«

Geigenlehrer, m

»Ich gehöre zu denjenigen, die dafür plädieren, dass wir bei den Österreichern schon mal ein klein bisschen weniger strengen Maßstab anlegen, [...] weil man schon verstehen muss, das sind ja Leute, die im Glücksfall dann interne Karrieren machen.«

Klavierlehrer, m

»Als ich die Klasse übernommen habe, bestand sie nur aus Asiaten. Aber wir wollen ja unsere Leute ausbilden, damit sie unsere Tradition hier im Land aufrechterhalten.«

Cellolehrer, m

Die Bevorzugung von Bewerber:innen aus Österreich bzw. Deutschland, zu der sich diese Lehrkräfte offen bekennen, wird mit dem Hinweis legitimiert, dass das tradierte Wissen für die Beherrschung von Instrumenten und die Interpretation von Musikstücken an *weiße* Studierende weitergegeben sollte, um den Fortbestand der westlichen Kunstmusik im »eigenen« Land zu sichern. In dieser Hinsicht wird das von der inspirierten und der gemeinschaftsförmigen akademischen Welt geteilte Bildungsideal, Studierende im Verlauf ihrer künstlerischen Ausbildung in das (trans-)lokale Milieu der klassischen Musik einzuführen und als klassische Musiker:innen auszubilden, mit nationaler Herkunft und Ethnizität verwoben. Im Unterschied zur Thematisierung der ethnischen Zugehörigkeit von Kandidat:innen aus China, Korea oder Japan wird jene von österreichischen oder deutschen Studienwerber:innen allerdings nicht adressiert. *Weiß*-Sein entzieht sich einer gesellschaftlichen Markierung (vgl. z. B. hooks 1997) und wird in den Aussagen der Lehrenden über die Bevorzugung von österreichischen oder deutschen Studienwerber:innen implizit vorausgesetzt.

Schluss

Unsere Analyse zeigte, dass künstlerische Lehrende bei der Qualifizierung von Kandidat:innen bei Zulassungsprüfungen flexibel auf die Wertigkeits- und Rechtfertigungsordnungen der marktförmigen, der inspirierten und der gemeinschaftsförmigen akademischen Welt zurückgreifen. Wie bringen sie diese Bewertungen, die entsprechend der jeweiligen akademischen Welten unterschiedlich und

jedes Mal aufs Neue vollzogen werden, in Einklang? Ein Hinweis für die Beantwortung dieser Frage findet sich in der Betonung der Bedeutung der idealtypischen musikalischen Sozialisation von klassischen Musiker:innen der (oberen) Mittelschicht in der Kindheit und Jugend, die sowohl in der marktförmigen als auch in der inspirierten und der gemeinschaftsförmigen akademischen Welt einen Bezugspunkt für die Herstellung von Qualität darstellt und erlaubt, die Bewertung der Kandidat:innen im Hinblick auf deren affektive und kulturelle Passung zu koordinieren. Bei dieser Koordinationsleistung können variable Annahmen über die Zusammenhänge von Lebensalter und Ethnizität mit Instrumentenbeherrschung, Interpretationen von Musikstücken und Prognosen über Lernerfolge und Beschäftigungsfähigkeit als Teil der marktförmigen, inspirierten und gemeinschaftsförmigen akademischen Welt artikuliert werden. Diese Annahmen werden bei der Zuschreibung von Qualität und Wertigkeit herangezogen, um Bewerber:innen aus Korea, China und Japan und Bewerber:innen, die ein gewisses Lebensalter überschritten haben, einer rigideren Selektion zu unterziehen und ihre Negativselektionen zu legitimieren.

Ein weiterer Hinweis auf die Koordination der unterschiedlichen Bewertungen der Kandidat:innen zeigt sich in der Gewichtung von künstlerischer Persönlichkeit und Entwicklungspotenzial im Vergleich zur Instrumentenbeherrschung und zu handwerklich-technischem Können. Letztere werden von den Lehrenden als Voraussetzung erachtet, um Kandidat:innen in die engere Auswahl für einen Studienplatz aufzunehmen; die Zuerkennung eines Studienplatzes scheint letzten Endes aber doch von der Kreativität, der Individualität und den gefühlvollen musikalischen Interpretationen sowie der kulturellen und affektiven Passung abzuhängen. Diese hierarchische Anordnung von Bezugspunkten und Äquivalenzprinzipien für die Zuschreibung von Größe verschärft die Selektion von Kandidat:innen aus China, Korea und Japan abermals.

Im Kontext der Transformation von Musikhochschulen zu »unternehmerischen Universitäten« (Hark/Hofbauer 2023) kann der Fokus der Lehrenden auf das künstlerische Entwicklungspotenzial, das im Einzelunterricht im Verlauf des Studiums entfaltet werden soll, als eine Art Gegenbewegung zur metrisierenden und quantifizierenden Bewertung von künstlerischen Leistungen und zur steigenden Relevanz des Homo oeconomicus verstanden werden. Allerdings werden dabei häufig stereotypisierende Annahmen über kulturelle Differenzen zwischen der ostasiatischen und der europäischen künstlerischen Ausbildung von klassischen Musiker:innen in der Kindheit und Jugend sowie an Musikhochschulen mobilisiert anstatt dekonstruiert.

Dieser Artikel ist eine gekürzte und überarbeitete Version des Buchbeitrags *Bewertungsprozesse an Musikhochschulen: Eine konventionentheoretische Untersuchung aus musiksoziologischer Perspektive* (Reitsamer/Prokop, im Erscheinen).

BIOGRAFIEN

Rosa Reitsamer ist Soziologin und Professorin für Musiksoziologie an der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Sie forscht zu sozialen Ungleichheiten in musikkulturellen Feldern und publizierte zahlreiche Artikel und Bücher, u. a. zu höherer Musikausbildung; zu kultureller Arbeit und Werdegängen von DJs, Rapper-innen und klassisch ausgebildeten Musiker-innen; zu Jugendkulturen, Populärmusik und feministischer Medienproduktion; und zu hegemonialer Rock-/Popmusikgeschichtsschreibung, feministischen Musikarchiven und queerer Temporalität. Im Jahr 2022 erhielt sie den Gabriele-Possanner-Staatspreis für Geschlechterforschung.

Rainer Prokop ist Soziologe und Senior Scientist am Institut für Musiksoziologie der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Zu seinen Arbeits- und Forschungsschwerpunkten zählen Musikaufbau- und Werdegänge von Musiker-innen; höhere Musikausbildung; Bewertungspraktiken an höheren Musikausbildungseinrichtungen; und Musikindustrien, Machtverhältnisse und soziale Ungleichheiten.

LITERATUR

Allen, Kim et al. (2013): »Becoming Employable Students and »Ideal« Creative Workers: Exclusion and Inequality in Higher Education Work Placements«, in *British Journal of Sociology of Education* 34(3), S. 431–452.

Barthe, Yannick et al. (2016): »Pragmatische Soziologie: Eine Anleitung«, in *Soziale Welt* 67(2), S. 205–231.

Bishop, Esther/**Troendle**, Martin (2017): »Tertiary Musical Performance Education: An Artistic Education for Life or an Out-Dated Concept of Musicianship?«, in

Music & Practice 3, <https://www.musicandpractice.org/volume-3/tertiary-musical-performance-education/>

Boltanski, Luc/**Chiapello**, Ève (2003): *Der neue Geist des Kapitalismus*, Konstanz: UVK.

Boltanski, Luc/**Thévenot**, Laurent (2007): *Über die Rechtfertigung: Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft*, Hamburg: Hamburger Edition.

Derouet, Jean-Louis (1992): *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?*, Paris: Éditions Métailié.

Diaz-Bone, Rainer (2011): *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie*, Frankfurt am Main: Campus.

Diaz-Bone, Rainer/**Thévenot**, Laurent (2010): »Die Soziologie der Konventionen: Die Theorie der Konventionen als ein zentraler Bestandteil der neuen französischen Sozialwissenschaften«, in *Trivium* 5, doi.org/10.4000/trivium.3557

Eymard-Duverney, François/**Marchal**, Emmanuelle (1997): *Façons de recruter: Le jugement des compétences sur le marché du travail*, Paris: Éditions Métailié.

Hark, Sabine/**Hofbauer**, Johanna (2023): *Die ungleiche Universität. Diversität, Exzellenz und Anti-Diskriminierung*, Wien: Passagen Verlag.

hooks, bell (1997): »Representing Whiteness in the Black Imagination«, in: Ruth Frankenberg (Hg.), *Displacing Whiteness: Essays in Social and Cultural Criticism*, Durham/London: Duke University Press, S. 165–179.

Imdorf, Christian (2011): »Rechtfertigungsordnungen der schulischen Selektion. Wie Schulen die Negativselektion von Migrantenkindern am Übergang in die Sekundarstufe legitimieren«, in: Sigrid Karin Amos/Wolfgang Meseth/Matthias Proske (Hg.), *Öffentliche Erziehung revisited: Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 225–245.

Jørgensen, Harald (2000): »Student Learning in Higher Instrumental Education.

Who is Responsible?«, in *British Journal of Music Education* 17(1), S. 67–77.

Leemann, Regula Julia/Imdorf, Christian (2019): »Das Potenzial der Soziologie der Konventionen für die Bildungsforschung«, in: Christian Imdorf/Regula Julia Leemann/Philipp Gonon (Hg.), *Bildung und Konventionen: Die »Economie des conventions« in der Bildungsforschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 3–45.

Prokop, Rainer/Reitsamer, Rosa (Hg.) (2024): *Higher Music Education and Employability in a Neoliberal World*, London/New York: Bloomsbury, Open Access.

Prokop, Rainer/Reitsamer, Rosa (2023a): »The DIY Careers of Young Classical Musicians in Neoliberal Times«, in *DIY, Alternative Cultures & Society* 1(2), S. 111–124.

Prokop, Rainer/Reitsamer, Rosa (2023b): »The Role of Music Conservatoires in the Making of Classical Music Careers«, in: Anna Bull/Christina Scharff/Laudan Nooshin (Hg.), *Voices for Change in the Classical Music Profession: New Ideas for Tackling Inequalities and Exclusions*, New York: Oxford University Press, S. 31–41.

Reitsamer, Rosa/Prokop, Rainer (im Erscheinen): »Bewertungsprozesse an Musikhochschulen: Eine konventionentheoretische Untersuchung aus musiksoziologischer Perspektive«, in: Rainer Diaz-Bone/Guy Schwegler (Hg.), *Musik und Konventionen: Qualitätslogiken, Strukturen und Prozesse in Musikwelten*, Wiesbaden: VS Springer Verlag.

Reitsamer, Rosa/Prokop, Rainer (2018): »Zwischen Tradition und Innovation: Zur Bewertung musikalischer Leistungen an Kunsthochschulen«, in: Cornelia Szabó-Knotik/Anita Mayer-Hirzberger (Hg.), *Anklaenge – Wiener Jahrbuch für Musikwissenschaft*, Wien: Hollitzer Verlag, S. 161–175.

Saner, Philippe/Vögele, Sophie/Vessely, Pauline (2016): *Schlussbericht.Art.School. Differences. Researching inequalities*

and normativities in the field of higher art education, Zürich: Institute of Art Education, Zürcher Hochschule der Künste.

Scharff, Christina (2018): Inequalities in the Classical Music Industry: The Role of Subjectivity in Constructions of the »Ideal« Classical Musician, in: Chris Dromey/Julia Haferkorn (Hg.), *The Classical Music Industry*, New York: Routledge, S. 79–95.

Thévenot, Laurent et al. (2000): Forms of Valuing Nature: Arguments and Modes of Justification in Environmental Disputes, in: Michelle Lamont/Laurent Thévenot (Hg.), *Rethinking Comparative Cultural Sociology: Repertoires of Evaluation in France and the United States*, Cambridge: Cambridge University Press, S. 229–272.

Thurman, Kira (2021): *Singing like Germans: Black Musicians in the Land of Bach, Beethoven, and Brahms*, Ithaca/London: Cornell University Press.

Yang, Mina (2007): »East Meets West in the Concert Hall. Asians and Classical Music in the Century of Imperialism, Post-Colonialism, and Multiculturalism«, in *Asian Music* 38(1), S. 1–30.

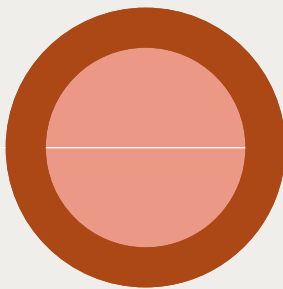
VERWEISE

↗ Die **Studie** wurde vom Rektorat der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien finanziert. Unser besonderer Dank gilt Gerda Müller, Vizerektorin für Organisationsentwicklung und Diversität, und Barbara Gisler-Haase, vormalige Vizerektorin für Lehre, Kunst und Nachwuchsförderung der mdw.

↗ Für eine detaillierte Darstellung dieser **Konventionen** vgl. Diaz-Bone 2011.

↗ Die Angaben der Lehrenden hinsichtlich der **Altersgrenze** bewegen sich zwischen 24 und 28 Jahren.

Wer hat eine Stimme,
wer wird wahrgenommen,
wem wird zugehört?



Was wird nicht erzählt?

