

9.2 Förderliche und hemmende Faktoren

Ich konnte in meiner Studie einige Faktoren herausarbeiten, die sich förderlich oder hemmend auf ein Engagement und damit auch auf das Lernen der Musiker_innen in der Musikvermittlung auswirken. Sie sollen an dieser Stelle noch einmal zusammenfassend dargestellt werden.

Zwei Arenen als Orte von Aushandlungsprozessen, die in den Daten prominent auftauchten, erwiesen sich für die Lernprozesse der Musiker_innen als relevant. In Kapitel 4.4.7.4 zeigte ich, dass einige Musiker_innen in Kooperationsprojekten mit Schulen eine Hierarchie zwischen sich und Lehrer_innen konstruieren. Dies manifestiert sich vor allem in einer Differenzkonstruktion entlang unterschiedlicher Wissensformen. Sie stellen musikalisches Können, das sie sich selbst zuschreiben, über das Wissen von Lehrer_innen über Musik. Neben dieser Zuschreibung unterschiedlicher Wertigkeiten sprechen sie damit Lehrer_innen auch gleichzeitig musikalisches Können und damit Authentizität ab und sehen sie vor allem in der Pflicht, die Disziplin in der Klasse aufrechtzuerhalten. Konflikte, die unter Umständen aus solchen Zuschreibungen entstehen, können einen negativen Einfluss auf das Engagement von Musiker_innen in der Musikvermittlung haben.

In der zweiten genannten Arena (vgl. Kapitel 4.4.7.3) ließ sich vor allem eine Devaluation von Praktiken der Musikvermittlung im institutionellen Rahmen von Musikbetrieben und Hochschulen erkennen. Dies erklärte ich einerseits vor dem Hintergrund eines äußerst wirkmächtigen Exzellenz-Diskurses im Bereich der künstlerischen Ausbildung und andererseits aus einer Genderperspektive. In einem Fall wird an Hochschulen Erfolg zentral an einer späteren Solist_innenkarriere oder fixen Orchesterstelle gemessen. Damit bleibt die berufliche Realität eines Großteils der Absolvent_innen unsichtbar, die im Rahmen von Portfolio-Karrieren auch musikvermittelnd tätig sind, und wird solcherart abgewertet. Im anderen Fall sind Musiker_innen mit Devaluation konfrontiert, die aus der weiblichen Konnotation von Musikvermittlung resultiert. Die Folge ist neben symbolischer Devaluation beispielsweise in Form von pejorativen Zuschreibungen oder schlechter Probenmoral auch ökonomische Devaluation, die sich in vergleichsweise schlechterer Bezahlung manifestiert. Diese Abwertung, der viele Musiker_innen sowohl im Studium als auch im Beruf begegneten, wirkt sich ebenfalls potenziell negativ auf ein weiteres Engagement in Praktiken der Musikvermittlung aus.

Aus den Erzählungen der Forschungspartner_innen ließen sich in vielen Fällen Chefdirigenten und Orchesterintendanten als Gatekeeper rekonstruieren, die ein Engagement der Musiker_innen in der Musikvermittlung sowohl ermöglichen als auch verhindern können. In den von mir dargestellten Beispielen zeigt sich, dass viele Musiker_innen trotz einer grundsätzlichen Offenheit gegenüber Praktiken der Musikvermittlung erst nach einigen Jahren in ihrem Orchester bei einem Wechsel in der Führungsebene die Möglichkeit eines diesbezüglichen Engagements

gements erhielten. Gleichzeitig endete eine musikvermittelnde Tätigkeit im Orchester für einige Musiker_innen auch wieder, wenn die Position des/der Chefdirigents_in neu besetzt wurde. Auf der anderen Seite erwiesen sich vor allem die Leiter_innen einer Abteilung für Musikvermittlung beziehungsweise die an den jeweiligen Institutionen angestellten Musikvermittler_innen als *significant others*, die einen positiven Einfluss auf die Lernprozesse der Musiker_innen im Hinblick auf ihre Tätigkeit in der Musikvermittlung hatten. Sie dienten unter anderem als Impulsgeber_innen, indem sie die Forschungspartner_innen erstmals in Kontakt mit Praktiken der Musikvermittlung brachten, als Mentor_innen, die den Musiker_innen grundlegendes Wissen beispielsweise über den Aufbau von Workshops in Schulen vermittelten, und als integrative Persönlichkeiten, die das soziale Zugehörigkeitsgefühl vor allem innerhalb von hierarchisch geprägten Orchestern förderten. Ebenfalls ließen sich jene Hauptfachlehrer_innen als *significant others* rekonstruieren, die außercurricularen Tätigkeiten ihrer Studierenden wohlwollend und offen gegenüberstanden und ihnen eine spezifische Musizierhaltung vermitteln konnten, die im Gegensatz zu einem solipsistischen Verständnis von großem künstlerischen Ausdruckswillen bei gleichzeitigem Bedürfnis für die Kontaktaufnahme mit dem Publikum geprägt ist.

Schließlich ließ sich als zentraler förderlicher Faktor für ein Engagement in der Musikvermittlung die Entwicklung einer *learning identity* rekonstruieren, die Alice und David Kolb (2009: 5) folgendermaßen definieren: »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.« Smilde (2009) arbeitet die Bedeutsamkeit lebenslangen Lernens für Musiker_innen heraus, einen Befund, den auch Guadalupe Lopez-Iniguez und Bennett (2020: 9) unterstreichen und betonen, dass »lifelong learning is a necessary component of a music career and not simply a matter of preference.« Sie weisen darauf aufbauend in ihrer Studie nach, dass »musicians' learner identity is a crucial aspect of their motivation and growth across the career lifecycle.« Darauf weisen auch die Erkenntnisse aus meiner Arbeit hin. Wie ich zeigte, formulieren einige Forschungspartner_innen das Lernen als positiven Aspekt ihrer Tätigkeit in der Musikvermittlung. Viele Musiker_innen suchten bereits neben ihrer formalen Ausbildung nach informellen Lernmöglichkeiten im Sinn eines *learning as doing*, beispielsweise in eigenen Ensembles und in der Partizipation an bestehenden Praktiken. Darüber hinaus konstruierten einige Forschungspartner_innen mit der Belegung von Wahlfächern oder Schwerpunkten ein individuelles Curriculum. Sie eigneten sich auf diese Weise Wissen, Können und Vertrautheit an, die sie retrospektiv als relevant für ihre Tätigkeit in der Musikvermittlung erkennen. Wie sich ihre Lernprozesse dabei genau vollzogen, fasse ich im nächsten Abschnitt zusammen.