

selbst noch nicht über das erforderliche Wissen zu verfügen, um Praktiken der Musikvermittlung zu realisieren. Andererseits existierte in der eigenen Institution noch keine entsprechende *community of practice*, in der sich die Musiker_innen durch legitime periphere Partizipation an den Praktiken Wissen, Können und Vertrautheit hätten aneignen können.

7.4 Die Teilnahme an bestehenden Praktiken als legitime periphere Partizipation

Die Theorie des Situated Learning versteht Lernen als legitime Partizipation an den Praktiken einer *community of practice* (vgl. Lave und Wenger 1991). Beginnend in einer peripheren Position entwickeln sich Lernende als *newcomers* einer Community üblicherweise hin zu einer Position der vollen Partizipation. Wie sich zeigt, spielt diese Form des Lernens in den Lernwegen der Musiker_innen eine wichtige Rolle. Sie nehmen sowohl als angestellte Orchestermusiker_innen als auch als freiberufliche Solist_innen an Praktiken der Musikvermittlung teil, indem sie in Musikvermittlungsprojekten aktiv werden. Vor allem im Orchester lässt sich dabei sehr deutlich rekonstruieren, dass es *significant others* (vgl. Kapitel 7.7) in Person von angestellten Musikvermittler_innen gibt, die einen wesentlichen und von den Musiker_innen sehr positiv bewerteten Einfluss auf deren Lernprozesse haben.

Workshops für Schulklassen gehören zum Standardrepertoire von Musikvermittlung in Kulturbetrieben wie Orchestern. In den meisten Fällen sind die Workshops als Vorbereitung der Schüler_innen für einen Konzertbesuch konzipiert. Musiker_innen des Orchesters und zum Teil die festangestellten Musikvermittler_innen des Orchesters besuchen eine Schulklasse, stellen die Instrumente und das Orchester vor, musizieren mit den Kindern, erarbeiten zum Teil in längerfristigen Projekten auch eigene Improvisationen oder Kompositionen und spielen Ausschnitte aus den Stücken des Konzerts vor. Für viele Musiker_innen sind diese Workshops der erste Kontakt mit Praktiken der Musikvermittlung nach ihrer klassischen Ausbildung am Instrument.

Bernhard konstruiert im Gespräch eine lineare, klassische Musiker_innen-Karriere, die ihn ausgehend vom Musikunterricht an der Musikschule über Orchestercamps und ein klassisches Hochschulstudium zu einer Orchesterstelle führte. Dort kam er Mitte der 2010er-Jahre erstmals mit Musikvermittlung in Berührung, denn bald nach seinem Dienstantritt wurde er von der Leiterin der Musikvermittlung angesprochen:

Also, ich habe da jetzt selber nicht viel dazu getan, außer wie gesagt, ein Mail bekommen, ich habe registriert, aha, <Orchester> mach[t] auch Musikvermittlung. Und dann habe ich mich relativ bald mal äh dazu bereit erklärt und bin das

erste Mal mitgegangen in die Klassen und hat Spaß gemacht und darum habe ich es immer wieder gemacht. (UPT2: 81-82)

Erkennbar wird in diesem Ausschnitt, dass Bernhard nicht aus eigenem Antrieb in der Musikvermittlung aktiv wurde. Vielmehr wurde er als neues Orchestermittglied diesbezüglich angefragt. Bernhard erhielt von der Musikvermittlerin des Orchesters in der Folge einen »Aufgabenkatalog« (UPT2: 86), der grob den Ablauf und die Inhalte eines Workshops skizzierte. Zunächst hielt sich Bernhard als *newcomer* ohne vorhergehende Ausbildung oder praktische Erfahrung im Bereich Musikvermittlung noch sehr eng an diese Vorgaben, die ihm Sicherheit in der Umsetzung vermittelten. Nach einigen Workshops, in denen er sich Können und Vertrautheit aneignen konnte, löste er sich jedoch allmählich davon:

Ja, ich glaub', also ich hab' es schon ein biss'l verändert, weil eben am Anfang geht man eher strenger nach Anleitung vor und man, o. k., man soll da jetzt irgendwo das Orchester präsentieren und so weiter und dann kriegst du sozusagen den Aufgabenkatalog, ihr stellt euch kurz vor und dann euer Instrument. Und so wie man's halt von früher kennt aus der Schule, ja, da hat man jetzt den Aufbau der Geige und Blabla. Und ähm ja (-) mit der Zeit bin ich immer mehr draufgekommen, dass, ich glaub' ehrlich gesagt, es bringt jetzt den Schülern herzlich wenig, zu wissen, was jetzt der Sattel auf der Geige ist oder keine Ahnung. [...] Ja, da hab' ich dann mit der Zeit ein biss'l umgeschaltet und gedacht, dass, ich geh' da jetzt nicht mehr nach Protokoll vor, sondern ich versuche auch eher was, was kommt vom Gemeinsamen, und das macht's natürlich auch für einen selber spannend. (UPT2: 86-91)

Die zunehmende Auseinandersetzung sowohl mit Inhalten als auch Präsentationsformen lässt sich als Lernprozess interpretieren. Im Gegensatz zu einem frontalen Vortrag über den Aufbau seines Instruments entwickelte Bernhard das Bedürfnis, mit den Schüler_innen in Kontakt und Austausch zu treten, da er auch daran interessiert sei, »was die Kinder anbieten, was sie eigentlich für Musik hören [...], da kann man sich ja dann auch überlegen, was (.) o. k., wie finden wir da jetzt eine Brücke.« (UPT2_76) Daraus, so erzählt er,

ergibt sich im Optimalfall eine Dynamik durch dieses Hin und Her und dann ist man eh schon weg vom Protokoll, [...] so bleibt es auch immer spannend, weil jeder was anderes, jede Klasse irgendwie anders ist auch von der Aufmerksamkeit. (UPT2_2: 32)

Er beschreibt, dass die Gestaltung der Workshops überdies davon abhängt, mit welchen Kolleg_innen er sie gemeinsam durchführt, was die soziale Einbettung des Lernens unterstreicht:

[Es k]ommt auch oft darauf an, mit welchen Kollegen man in die Klasse geht, weil ähm das teilt ja letztlich die <Musikvermittlerin> ein und (.) und gerade halt vielleicht manch älterer Kollege, sag' ich mal, ist wieder eine andere Generation, der macht das eher schön nach Plan und so, und und, wenn ich jetzt mit einem jüngeren, mehr in meiner Generation, dann (unverständlich) kommt's vielleicht ein biss'l lockerer. Aber ja, alles hat Für und Wider, oder ich sag' gar nicht, dass irgendwas schlecht ist, oder, sondern es sind andere Dynamiken dann. (UPT2: 78-79)

So wie Bernhard erhielt auch Ilia seine erste fixe Anstellung in einem Orchester, das bereits über ein etabliertes Musikvermittlungsprogramm und eine bestehende *community of practice* verfügte. Auch in diesem Fall wurde das Konzept für die Workshops vom Leiter der Musikvermittlung vorgegeben, das Ilia mit der Zeit modifizierte.

[A]lso wir hatten da sehr genaue fertige Konzepte, die wir, die der <Musikvermittler> uns gebaut hat, mit denen wir dann in die Schulen gegangen sind, und das sollte ziemlich genau so durchgeführt werden, der Workshop. Und ich habe dann aber angefangen, ein biss'l zu experimentieren, wenn ich das Gefühl gehabt habe, jetzt gerade funktioniert vielleicht etwas anderes besser. (UPT8: 26)

Im Sinn Wengers ist in den Passagen von Bernhard und Ilia deutlich zu erkennen, wie sich deren Lernprozesse aus einem Wechselspiel der »fundamental duality« (Wenger 1998: 65) von Partizipation und Reifikation vollziehen. Reifikationen versteht Wenger sowohl als Prozess als auch als Produkt und beschreibt sie als »reflections of [...] practices, tokens of vast expanses of human beings« (Wenger 1998: 60). Dabei könne es sich grundsätzlich um ein Rauchzeichen ebenso handeln wie um ein Logo, mithin um »abstractions, tools, symbols, stories, terms, and concepts that reify something of that practice in a congealed form« (Wenger 1998: 58). Der Aufgabenkatalog von Bernhard und die fertigen Konzepte von Ilia sind aus dieser Perspektive als Reifikationen zu sehen, die aus den Praktiken und den darin gemachten Erfahrungen der Musikvermittler_innen im Orchester entstanden. Ziel dieser Dokumente ist es, den Musiker_innen als Anleitung und Hilfestellung bei der Durchführung von Workshops zu dienen. Bernhard und Ilia hätten sich nun genau an diese Vorgaben halten und ihre Workshops auf die immer gleiche Weise durchführen können. Allerdings lässt sich in den zitierten Passagen erkennen, dass diese Vorgehensweise für beide Musiker nicht erfüllend gewesen wäre. So meint Bernhard, dass die Modifikation der Vorgaben für ihn zu einem befriedigenderen Ergebnis führte, was sich positiv auf seine Identifikation mit musikvermittelnder Arbeit auswirkte und gleichzeitig die Praktiken der *community of practice* veränderte. Wenger beschreibt die Bedeutung des Wechselspiels zwischen Reifikation und Partizipation für die Weiterentwicklung von *communities of practice* so:

This duality is a fundamental aspect of the constitution of communities of practice, of their evolution over time, of the relations among practices, of the identities of participants, and of the broader organizations in which communities of practice exist. (Wenger 1998: 65)

Mit Theodor R. Schatzki kann der Aufgabenkatalog als reifizierte Form der Organisationsstrukturen verstanden werden, die in Praktiken eingeschrieben sind. Als solche geben sie Auskunft über die Verständnisse, Ziele und Regeln der Praktiken. Auch Schatzki verweist darauf, dass diese normativen Strukturen Gegenstand von Aushandlung und Veränderung sind:

The normative structure of a practice is never set in stone. Not only must rules (formulated prescriptions and admonishments) be interpreted, but which ends, projects, and tasks are acceptable or prescribed is subject to disputation and to evolution in the face of disputation and changing circumstances. (Schatzki 2017a: 32)

Erkennbar wird an diesen Beispielen auch, dass *newcomers* in einer *community of practice* sich zunächst üblicherweise an das geltende *regime of competence* anpassen. Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2015: 14) verstehen darunter das Ergebnis der sozialen Aushandlung über die Frage, was Kompetenz in spezifischen Praktiken ausmacht. Den stattfindenden Lernprozess bezeichnen sie als »process of alignment and realignment between competence and personal experience which can go both ways.« Bedeutsam ist auch in diesem Fall der Hinweis, dass dieser Prozess in beide Richtungen funktioniert, dass also auch das Wissen der *newcomers* potenziell die Praktiken der Community verändert. Bernhard wandelte beispielsweise nicht nur die Vorgaben des Katalogs ab, sondern suchte auch das Gespräch mit der Musikvermittlerin des Orchesters, um mit ihr über die inhaltliche Ausrichtung der Workshops zu sprechen.

Dora gründete bereits während des Studiums ein Künstler_innen-Kollektiv, das es sich zum Ziel machte, kunstspartenübergreifende Programme zu erarbeiten. Zwar ordnet sie diese Tätigkeit retrospektiv als bedeutsam für ihr Engagement im Bereich Musikvermittlung ein, rein formal kam sie allerdings erst später in ihrem Akademist_innen-Jahr bei einem großen Orchester erstmals mit musikvermittelnden Formaten in Berührung. Vor allem streicht sie die Möglichkeit hervor, in diesem Jahr an einem Projekt mit einem Kindergarten teilgenommen zu haben. Doras Lernen resultierte aus ihrer Teilnahme an den Praktiken dieses Projekts und der Interaktion mit den erfahrenen Kolleg_innen. Solche »generational encounters«, wie Wenger (1998: 99) sie nennt, sind ein zentrales Element von situiertem Lernen, bei dem *newcomers* im Austausch mit *old-timers* in die Praktiken einer *community of practice* hineinwachsen.

Einen in vielen Aspekten bemerkenswerten Lernprozess beschreibt Klara. Ihr Einstieg in die Musikvermittlung verlief sehr ähnlich wie bei Bernhard und Ilia. Sie beschreibt explizit Lernprozesse, die in Praktiken der Musikvermittlung stattfinden, und streicht ebenso die Musikvermittlerin des Orchesters als *significant other* heraus, »weil sie hat mich einfach quasi angelernt« (UPT11: 51). In ihrer Wortwahl schwingt mit, was Lave und Wenger (1991: 91) im Konzept der legitimen peripheren Partizipation als »master-apprentice-relation« bezeichnen. Sie verweisen darauf, dass die Rollen von Meister_in und Lehrling sehr variabel sind und *newcomers* nicht nur von diesen *old-timers* der Community, sondern von und mit allen Mitgliedern lernen. Dies lässt sich bei Klara insofern nachvollziehen, als die Musikvermittlerin des Orchesters sie zwar in Praktiken der Musikvermittlung »eingeführt« (UPT11: 12) habe, indem sie ihr zeigte, »wie man einen Workshop aufbauen kann und [...] strukturiert ungefähr. Aufwärmspiele, Instrumentenvorstellung, Themenvorstellung«, am meisten gelernt habe sie allerdings durch die Teilnahme an den Praktiken selbst. Einige Jahre später übernahm sie als bereits etabliertes Mitglied der Musikvermittlungscommunity in ihrem Orchester die Projektleitung für ein musikvermittelndes Konzertformat. Die gesamte Verantwortung für dieses Projekt zu übernehmen, beschreibt sie zunächst als Herausforderung:

Und das war dann für mich sehr spannend, weil ich in der Rolle der Musikvermittlung der <Musikvermittlungsabteilung> quasi zuständig war oder sein durfte, sagen wir mal so, mit der völligen Überforderung, alles organisieren, also die Hauptverantwortung zu tragen. (UPT11: 201)

Mit der Übernahme der Projektleitung erweiterte sich für Klara auch das Repertoire an Praktiken, in denen sie sich engagierte. Über künstlerische und pädagogische Paraktiken hinaus realisierte sie Praktiken des Organisierens und Planens, die von Musiker_innen in meinem Sample häufig dezidiert abgelehnt werden. So meint Carsten:

Ich rutsch' natürlich bei so riesen Projekten, rutscht man natürlich immer auch sehr in äh in äh 'ne Managementrolle rein, ne, [...] die Gesamtkoordination und dass das alles, also so'n Workshopplan ist ja schon eine logistische Meisterleistung, [...] also da ist die gezwungene, also eine aufoktrojierte Rolle, aber ähm die eigentliche Rolle ist natürlich bei mir die andere, also das ähm das Thema rüberzubringen und die Menschen zu sehen und in ihrem, in ihrer Kreativität zu würdigen und einzubinden. Das ist meine Rolle. (UPT 3: 28-29)

Auch Ilia grenzt sich von diesen Praktiken klar ab:

Also diese ganze organisatorische und [...] dann eben mit welcher Schule und Mail an Kulturkontakt Austria und was weiß ich was alles, das ist auch nicht

meine Welt, so gesehen bin ich froh, wenn es auf der organisatorischen Ebene jemanden gibt, der das besser macht als ich es machen würde. (UPT9: 73)

Emilia erzählt, dass sie nach einiger Zeit des Engagements im Bereich Musikvermittlung von ihrem Chefdirigenten das Angebot erhielt, ihre Tätigkeit als Orchestermusiker_in zu reduzieren und zusätzlich als Musikvermittlerin angestellt zu werden. Sie lehnte diese Möglichkeit jedoch ab:

Und was ich in dem Zusammenhang, wie ich gemeint habe, ich bin 100 % Musikerin, das war vor allem auch damals, wo ich mich überhaupt nicht in so einer Büromusikvermittlungsstelle gesehen hab, weil ich gesehen hab', die passt auch jetzt für mich irgendwie nicht, es ist halt schon, weiß ich nicht, wahrscheinlich 70 bis 80 Prozent Organisation und reine Strukturarbeit und mit jetzt wirklich Schülern, Menschen direkt in Kontakt zu treten, ja, eher weniger. (UPT5: 82-83)

Im Gegensatz zu Emilia, Carsten und Ilia, die Aufgaben des Projektmanagements tendenziell negativ beschreiben und als wenig anstrengenswert erachten, kann Klara sich damit identifizieren und steht dieser Weiterentwicklung positiv gegenüber. Sie erzählt weiter, dass das Projekt unter anderem als Lernfeld für die Musiker_innen und Mitarbeiter_innen des Orchesters konzipiert war:

[D]ie Idee von <Projekt>, so wie's ich halt verstanden habe, war ja, und das habe ich dann versucht, umzusetzen im Konzept ahm, sozusagen einerseits (.) auch die, dass wir Musikerinnen, Musiker die organisatorische Ebene kennenlernen und umgekehrt, sodass es da einen Austausch gibt. (UPT11: 202)

Die Projektgruppe, bestehend aus Musiker_innen und Mitarbeiter_innen der Orchesterverwaltung, ist damit ein Team, dessen Mitglieder aus unterschiedlichen *communities of practice* stammen, mit ihren jeweiligen *regimes of competence* und in die Praktiken eingeschriebenen Organisationsstrukturen. Das gemeinsame Projekt kann insofern als »boundary activity« (Wenger-Trayner und Wenger-Trayner 2015: 18) beschrieben werden, da es die Möglichkeit von vielfältigen Lernprozessen für alle Beteiligten eröffnete. Wenger-Trayner und Wenger-Trayner betonen die Bedeutung von Grenzen zwischen Praktiken als *learning assets*, als Orte also, die in besonderem Maße dazu geeignet sind, um Lernprozesse auszulösen. Sie sehen in gemeinsamen Projekten von Menschen aus unterschiedlichen *communities of practice* das Potenzial für alle Beteiligten, neue Einsichten zu gewinnen und die eigenen Praktiken im Licht anderer Perspektiven zu reflektieren. Klara beschließt ihre Narration damit, zu betonen, dass sie »so echte Musikvermittlerin sein [durfte]« (UPT11: 219), was das Argument verdeutlicht, dass Lernen als Prozess der Identifikation (Wenger-Trayner und Wenger-Trayner 2015: 20) verstanden werden kann. Wenger (1998: 5) spricht in seinem Buch *Communities of Practice* von einem »learning as becoming«: »a way of talking about how learning changes who we are and creates

personal histories of becoming in the context of our communities« und beschreibt drei Modi der Identifikation: *engagement*, *imagination* und *alignment* (vgl. Wenger-Trayer und Wenger-Trayer 2015: 20; vgl. auch Kapitel 3.4). Klara stand in diesem Projekt der Erweiterung ihres Repertoires an Praktiken um organisatorische *doings* und *sayings* offen gegenüber und engagierte sich in Praktiken, in denen sie Erfahrungen der Kompetenz ebenso wie der Inkompetenz und Überforderung machte (vgl. Wenger-Trayner und Wenger-Trayner 2015: 20) und wo sie eine Identität als Teilnehmerin entwickeln konnte:

Ja, und ich war halt von total überfordert bis es ist sich eh ausgegangen, dann war halt alles dabei, bis spannend bis ich verfluch' das ganze Projekt, also so es geht mir am Arsch, eh und (unverständlich). Und ich habe viel gelernt über unser Büro, was funktioniert und was ausbaufähig ist, sagen wir so, in meiner Wahrnehmung und habe total Unterstützung gekriegt, dann auch alles kurzfristig, was notwendig war [...]. Also, das war für mich jetzt so das letzte große, da war ich halt für so vieles zuständig. (7 Sek.) Und durfte so echte Musikvermittlerin sein, die mit einem, schon einem Budget, aber jetzt nicht zu viel und ah vielen Baustellen gleichzeitig konfrontiert ist. Wie ich das halt so gelernt habe, wie das halt so ist meistens (lacht) // (lacht) // also, wenn man jetzt auch so Konzepte mitbetreut und so deine Arbeit oder die von der <Musikvermittlerin> genau, also wo man halt Licht machen muss und Regie und Zugtickets verkaufen und ja oder zumindest wen finden, der das für dich macht oder so, genau also so mhm. (UPT11: 215-220)

Neben Engagement spielt in dieser Narration auch Imagination eine bedeutsame Rolle. Erkennbar wird das, wenn sie über ihr Bild von einer Musikvermittlerin spricht, die mit »vielen Baustellen gleichzeitig konfrontiert ist«. Dieses Bild der latenten Überforderung und Zuständigkeit für viele unterschiedliche Bereiche erinnert an jene fiktive Stellenausschreibung von Brandstätter (2001: 63), die ich bereits in Kapitel 4.4.3 zitierte.

Ilia beschreibt, dass er mit der kontinuierlichen Teilnahme an Praktiken der Musikvermittlung im Lauf der Zeit Wissen und Routine erworben habe und in Form von Bestärkung durch Kolleg_innen auch soziale Anerkennung erhielt. Nunmehr selbst als *old-timer* der *community of practice* in seinem Orchester ist er in der Position, *newcomers* an Praktiken der Musikvermittlung heranzuführen. Wenger schreibt dazu: »Last year's trainee now helps the new trainee. These promotions are mostly unmarked and often hardly talked about, yet they can have significant effects. Participants forge new identities from their new perspectives« (Wenger 1998: 90):

[N]atürlich hab' ich einfach im Lauf der Zeit immer mehr Kollegen mitgenommen in die Schulklassen, die einfach dann auch mitgemacht haben, und den meisten

hat's auch wirklich Spaß gemacht, ich hab' denen von Anfang an gesagt, du musst nichts machen, das einzige, was ich von dir möchte, ist, dass du dir einfach fünf Minuten überlegst, wie du dein Instrument vorstellst, und ein bisschen was erzählst. Alles andere mach' ich und ihr macht einfach mit, so viel ihr wollt und so weiter, und ah und da gab's einfach einige, die dann immer, ja, ich würd' das gern wieder machen, und ah und andere, wo ich mir dann gedacht hab', jetzt probier' ich noch mal den, und dann, man pickt sich dann auch ein paar Leute aus dem Orchester, wo man sich denkt, das könnte funktionieren, auch wenn sie's noch nicht wissen, (lacht) ahm und und die erzählen's ja dann auch den Kollegen, du ich war mit dem <UPT9> in der Klasse und es war echt total nett, ja. Und so so hat mit der Zeit, ist das irgendwie würd' ich mal sagen ein ein ein Programm und ein Konzept geworden, das mittlerweile echt vom ganzen Orchester gut mitgetragen wird. (UPT9: 96-98)

Als erfahrenes Mitglied der Community ist es ihm wichtig, neue Mitglieder langsam an Praktiken der Musikvermittlung heranzuführen. Er lässt sie zunächst kleinere Aufgaben übernehmen und überlässt ihnen die Entscheidung darüber, ob und wie sie sich weiterentwickeln wollen. Sein Ziel dabei ist es, den anderen Musiker_innen ihr Engagement in Praktiken der Musikvermittlung »so angenehm wie möglich [zu] machen von Anfang an« (UPT9: 96) und damit Identifikation zu ermöglichen und fördern.

Während die eben beschriebenen Beispiele zeigten, wie Musiker_innen an bestehenden Praktiken in Orchestern teilnahmen, liegen die strukturellen Rahmenbedingungen bei Gabriel, Jasmin und Fiona ganz anders. Alle drei Musiker_innen sind solistisch tätig und wurden als junge, aufstrebende Künstler_innen von Konzertveranstalter_innen für Musikvermittlungsformate angefragt.

Jasmin gründete als junge Musikerin gemeinsam mit einer Kollegin einen Verein, um Musikworkshops mit Kindern aus einer strukturschwachen Region in Europa durchzuführen. Sie setzte damit ihr Bedürfnis, sich gesellschaftlich zu engagieren, in die Tat um. Im Gespräch erinnert sie sich, dass sie als Konzertsachstudentin zu diesem Zeitpunkt über kein pädagogisches Wissen verfügt habe, weil sie in diesem Bereich keine formale Ausbildung erhalten habe. Sie habe es sich jedoch in unterschiedlichen Kinderkonzertprojekten angeeignet, für die sie zeitgleich engagiert wurde:

[E]s kam eigentlich zeitgleich, also ich hab' mir das mit meinem eigenen Verein überlegt, und hab' eigentlich selber immer gedacht, ich möchte gern eigentlich mit Kindern arbeiten, und eben dieses Benefizziel soll sein, dass wir mit Kindern in <Land> diese Workshops machen und in dem Moment, wo ich mir das überlegt habe und das geplant habe, sind dann auch sehr viele so Projekte auch in <Stadt> gekommen. Und ich habe mir dann gedacht, das ist eigentlich gut für mich, weil ich dadurch quasi schon ein Know-how aufbauen kann auch für meinen Verein,

also, das war jetzt hat sich quasi glücklich gefügt oder wie auch immer, das hat sich zufällig so ergeben, dass das plötzlich in dem Jahr, wo ich begonnen hab', mich dafür überhaupt zu interessieren, dass diese Sachen dann auch so von selber auch zu mir gekommen sind unter Anführungszeichen. (UPT10: 41-43)

Vor allem beschreibt sie, dass sie mit dem Engagement für diese Konzerte damit konfrontiert gewesen sei, mit Kindern als Publikum umzugehen:

[E]s ist sehr wichtig, dass man mit den Kindern interagiert, ähm und da hab' ich das erste Mal sozusagen gemerkt, dass ich mir Sachen einfallen lassen muss, um die Kinder mit der Aufmerksamkeit bei mir zu halten, ich hab' begonnen, verschiedene Spiele zu machen, irgendwelche Stücke zu spielen, wo sie die Triller gezählt haben, oder Stücke mit unterschiedlichem Charakter gespielt, wo ich sie sagen hab' lassen, wie sie das so empfinden. (UPT10: 5-7)

Jasmin realisiert *doings* und *sayings*, die nicht genuin dem klassischen Konzertbetrieb zuzuordnen sind, um das kindliche Publikum für die Musik zu interessieren und die Aufmerksamkeit zu halten. Sie hebt hervor, dass die Interaktion mit dem Publikum der zentrale Unterschied zwischen Formaten der Musikvermittlung und klassischen Konzerten sei.

Gabriel erzählt in der folgenden Passage vom ersten Projekt, an dem er im Bereich Musikvermittlung teilnahm. Es handelte sich um einen Schulbesuch, der im Rahmen eines Konzertengagements stattfand.

Ahm ich hab' mit, was war das für ein Orchester, äh <Orchester> äh <Komponist>-Konzert gespielt und kurz davor wurde ich von einer der Hauptorganisatorinnen von <Musikvermittlungsinitiative> angeschrieben und die hat mich gefragt, ob ich Interesse hätte, das mit einem <Musikvermittlungsinitiative>-Projekt zu kombinieren, und ja, absolut hatte ich Interesse, ja warum nicht, ich hab' das noch nie gemacht vorher und es ist eine neue Erfahrung [...]. Das heißt, ich habe mir gedacht, ah, soll ich mir ein Konzept überlegen? Was [...] mach' ich denn da in der (.) eine [...] ganze Unterrichtsstunde halt so oder zwei oder ich weiß nicht eine, eineinhalb Stunden so was war das, was mach' ich da mit denen? Soll ich einen Vortrag halten über [...] <Musikinstrument>, über die Geschichte des Instruments, oder was [...] soll ich da tun? Na ja, dann hab' ich gefragt und sie [die Organisatorin des Workshops, Anm.], ja das ist ganz einfach, spiel mal und dann lass die Kinder fragen (lacht). Und dann spiel vielleicht wieder und dann lass sie wieder, und ja absolut, in dem Alter, @eigentlich@, ich müsste gar nicht, ich müsste einfach spielen, dann sehen sie, wie es ist, und dann könnte ich nur noch Fragen beantworten für die restliche Stunde. Die sind so neugierig und so interessiert, wenn [...] man sie begeistern kann. (UPT7: 91-96)

In Gabriels Erzählung ist deutlich erkennbar, wie die Partizipation an diesem Projekt bei ihm einen Lernprozess auslöste. Sehr klar bilden sich die drei Modi der Identifikation von Wenger-Trayner und Wenger-Trayner ab. Zunächst imaginiert Gabriel die Konzertsituation und überlegt sich, wie er auf die Bedürfnisse des kindlichen Publikums eingehen könnte. Dabei spielt er einige Möglichkeiten durch, entschließt sich jedoch dazu, die Organisatorin der Initiative um Rat zu fragen. Als *significant other* in diesem Lernprozess ist sie ein *old-timer* in der *community of practice* dieser Musikvermittlungsinitiative. In einer Kombination aus *engagement* und *alignment* spielte er in der Folge sein Konzert, wobei sich vor allem seine *sayings* im Vergleich zu klassischen Konzerten in Form von Gesprächen mit den Schüler_innen deutlich erweiterten. Darüber hinaus änderte sich das materielle Arrangement, da das Konzert nicht im Konzertsaal vor einem erwachsenen Publikum, sondern im schulischen Kontext vor Kindern stattfand. In dieser neuen Situation erwarb er vor allem Vertrautheit und ein spezifisches Können. Mit der Perspektive von Lernen als »journey through a landscape [of practice]« (Wenger-Trayner und Wenger-Trayner 2015: 18) lässt sich bei Gabriel nachvollziehen, wie sich sein Lernprozess in weiteren Communities fortsetzt. So beschreibt er die Kinder seines ersten Projekts als sehr klassikaffin und vorgebildet, während andere Schulklassen, die er in weitere Folge besucht habe, noch nicht viel Kontakt mit klassischer Musik gehabt hätten:

[U]nd jetzt dieses Jahr, es war im April, glaub' ich, genau, im April waren diese Projekte, mit diesen Schulen, wo halt Kinder waren, die überhaupt noch nie klassische Musik gehört hatten, mit ich weiß nicht genau, 95 Prozent Migrationshintergrund und so. Und das war faszinierend, weil (.) die haben tatsächlich Bach richtig genossen, ich hab' auch fetzige, moderne Sachen gespielt, aber die haben Bach richtig genossen, die haben einen schönen langsamen Bach-Satz haben die total geliebt, das hat mich umgehauen. Wie [...] ist das möglich, Bach ist doch sehr intellektuelle Musik, natürlich habe ich versucht, es sehr klangvoll und schwungvoll und so zu gestalten, sehr klangvoll vor allem mit dem <Instrument>, aber [...] das war, das hat mich begeistert, die Kinder waren begeistert von Bach. (-) Zehnjährige Kinder. Das ist so super. (UPT7: 97-98)

An diesem Zitat ist bemerkenswert, dass Gabriel implizite Vorannahmen durch seine Erfahrungen in Praktiken reflektiert und damit explizit macht und transformieren kann. Seine Zuschreibung an Bachs Musik als intellektuell und damit schwierig für Kinder wurde durch die Reaktion seines Publikums infrage gestellt. Gleichzeitig beschreibt Gabriel, wie er mit seiner Spielweise versucht, sich seinen Zuhörer_innen anzupassen. Er spricht von einem besonders klang- und schwungvollen Spiel, mit dem er die Kinder für die Musik Bachs begeistern will. Damit nennt er einen Aspekt, den auch Jasmin beschreibt, indem sie ihre Musizierhaltung und Spielweise in einem Konzert für Erwachsene mit jener eines Kinderkonzerts kontrastiert:

[I]n einem Konzert geht es darum, möglichst perfekt und möglichst fehlerfrei und möglichst genau zu spielen, und wie gesagt, in einem Konzert für Kinder geht es viel mehr darum, sehr extrem zu spielen, sehr stark zu erzählen, äh sehr stark alle Unterschiede herauszuholen, Kindern quasi spielend die Musik auch ein bisschen zu erklären. (UPT10_2: 31)

Sie erzählt außerdem von einem spezifischen Moment, in dem sie in besonderem Ausmaß auf ihr Publikum reagierte:

[W]enn ich merk', in der ersten Reihe sitzt ein zweijähriges Mädchen, das hält sich die Ohren zu, weil die hohen Frequenzen für sie halt noch viel zu laut sind, dann schau' ich, dass ich die hohen Töne leise spiele, oder dass ich mich ein bisschen wegdrehe, wenn ich, wenn die hohen Töne kommen, [...] dass ich mich quasi dann umdrehe, das finden die Kinder dann eh auch wieder interessant und witzig und aber einfach diese, diese totale Aufmerksamkeit und auch äh dann Fähigkeit, spontan auf das Feedback der Kinder zu reagieren. (UPT10: 33-36)

Mit Schatzki kann dies als spezielle Form von *practical knowledge*, also Können verstanden werden. Er vergleicht es mit dem Konzept der »Phronesis« von Aristoteles, »which is knowledge of the right and appropriate action to perform in current circumstances for the sake of current ends when there is no rule or theoretical knowledge to specify this« (Schatzki 2014: 26) und verweist in diesem Zusammenhang auch auf das Konzept des *mise-en-scene* von Lisa McCormick:

Mise-en-scene refers to musicians' ability, or failure, to understand how to perform a text in a way that is meaningful to the audience. This involves not only musicians' ability to interpret the score – to understand the gesture, effect, or phrase in question and how it relates to the work's formal structure – but also the ability to actualize their interpretations and communicate them effectively to an audience in a contingent performance situation. (McCormick 2006: 133)

Es geht dabei also um das spezifische Können von Musiker_innen, nicht nur den Notentext adäquat wiederzugeben, sondern die Interpretation auch situativ an den Aufführungskontext anzupassen. Smilde (2018a: 675) spricht dabei von der Fähigkeit, das Publikum zu lesen.

Während positiv konnotierte Erlebnisse bei Jasmin und Gabriel zu einer Identifikation mit Praktiken der Musikvermittlung führten und sich dadurch förderlich auf weiteres Lernen auswirkten, lassen sich in den Narrationen von Fiona Schwierigkeiten im Zusammenhang mit ihrem Engagement in der Musikvermittlung rekonstruieren. Fiona studierte Instrumental- und Gesangspädagogik, strebte jedoch keine Karriere als Instrumentalpädagogin, sondern als Instrumentalistin an. Nach ihrem Master-Abschluss absolvierte sie daher ein postgraduales künstlerisches Studium im Ausland, wo sie auch bereits im Konzertleben Fuß fassen

konnte. Die Kombination aus elterlichem Druck und einer Stellenausschreibung an einer österreichischen Musikhochschule bewog sie allerdings dazu, nach Österreich zurückzukehren und einen ökonomisch weniger risikoreichen Weg in Form der Kombination einer fixen Anstellung mit freischaffender künstlerischer Tätigkeit zu verfolgen. Kurz nach ihrer Rückkehr nach Österreich erhielt sie das Angebot, im Rahmen einer Workshopreihe für Schulklassen als Instrumentalistin mitzuwirken. Über einige Jahre führte sie dieses Engagement aus, in dessen Rahmen sie Werke spielte, zu denen die Jugendlichen im Workshop mit einer Musikvermittlerin gearbeitet hatten. Zwar unterschied sich das materielle Arrangement in Form des Konzertortes und des Publikums von einem klassischen Konzert, ihre Aufführungspraktiken änderte sie jedoch nicht. Als problematisch beschreibt sie ihr zweites Engagement im Bereich Musikvermittlung. Im Rahmen eines Konzerts für Kleinkinder sollte sie über ihr Instrumentalspiel hinaus auch singen und schauspielern. Im Interview spricht sie über die Schwierigkeiten, die sie damit hatte:

[I]ch glaub', dass ich sehr hohe Ansprüche an mich und mein <Instrumentalspiel> hab', und ich glaub', dass ich da viel Zeit investiert hab', [...] weil ich einfach sehr hohe Ansprüche hab', und ich denke, dass ich's für mich schwierig finde, in einem anderen künstlerischen Feld, und das ist für mich das Singen und das Schauspielen, ich spiel' ja auch viel mit Sängern und coache ja auch Sänger, das heißt, ich spiele mit Personen, die da ahm ja eine gute Ausbildung besitzen und sehr viel Können auf dem Feld, und ich find's sehr schwierig, mich selbst auf die Bühne zu stellen oder in einem Bühnenkontext und in diesem Feld tätig zu sein und dann (-) ja, da Selbstbewusstsein zu entwickeln, weil ich das Gefühl hab', ich kann diesem Standard nicht gerecht werden. [...] in dieser Rolle fühle ich mich nicht so wohl. (UPT6: 58-61)

Im Zitat wird erkennbar, dass Fiona im Kinderkonzertformat Praktiken realisieren sollte, für die sie ihrer Auffassung nach über nicht genügend Können verfügte und deshalb mit ihrer Vorstellung von Professionalität nicht in Einklang bringen konnte. Ihr Ziel einer technisch und künstlerisch qualitätsvollen Aufführung kann sie beim Singen und Schauspielen nicht erfüllen und möchte sich als Musikerin auf der Bühne nur in jenen Praktiken präsentieren, für die sie formal ausgebildet wurde. Während ihr erstes Engagement im Rahmen von Musikvermittlung nicht mit ihrer Identität als Musikerin konfligiert, stellt ihr zweites Engagement neue Anforderungen an sie, da sie im Rahmen dieser Kinderkonzertproduktion Teilnehmerin eines für sie neuen Bündels aus Praktiken wird. Wenger (1998: 159) stellt fest: »Different practices can make competing demands that are difficult to combine into an experience that corresponds to a single identity« und spricht von der Notwendigkeit von *reconciliation work*, um die eigene Identität angesichts multipler Mitgliedschaften in verschiedenen *communities of practice* aufrechterhalten zu können, denn »elements of one repertoire may be quite inappropriate, incomprehensible, or even offensive

in another community« (Wenger 1998: 159). Fiona sind die Aufführungspraktiken des klassischen Konzerts, in denen sie ihre bisherigen beruflichen Erfahrungen gesammelt hatte, samt ihres *regimes of competence* vertraut. In den Schulworkshops erfolgte für sie nur eine leichte Adaption dieser Praktiken, indem sich zwar das materielle Arrangement veränderte, ihre *doings* aber gleichblieben. Im Rahmen des Kinderkonzerts allerdings ist Fiona mit gänzlich neuen Praktiken konfrontiert, in denen künstlerische Exzellenz aus ihrer Perspektive nicht denselben Stellenwert hat wie im klassischen Konzertbetrieb. Auf diesen Umstand verweist auch Jasmin, die beschreibt, dass es in einem klassischen Konzert darum geht, »möglichst perfekt und möglichst fehlerfrei und möglichst genau zu spielen, und, wie gesagt, in einem Konzert für Kinder geht es viel mehr darum, sehr extrem zu spielen, sehr stark zu erzählen« (UPT10_2: 31). In Fionas Fall geht es auch darum, Praktiken zu realisieren, für die sie aus ihrer Perspektive über zu wenig Können verfügt. Sie vergleicht das Instrumentalspiel als jenen Bereich, in dem sie eine formale Ausbildung hat, mit dem Schauspielen:

Und (5 Sek.) genau und da, ich fand auch ein bisschen das schauspielerische Element fand ich total, also das ist einfach für mich total schwierig, da hab' ich keine mh also zum Beispiel beim [Instrument-]Spielen mh da sagt man mir so so so und dann ist es wieder da, aber beim Schauspielen ist es nicht so, da brauch' ich wirklich jemanden, der mich coacht, vor allem, weil ich da einfach kein Handwerk hab'. (UPT6: 70)

Die *reconciliation work* zwischen Praktiken des klassischen Konzerts und der Musikvermittlung gelingt Fiona deshalb nicht, weil sie eine deutlich stärkere Identifikation mit dem klassischen Konzerteleben empfindet als mit der Musikvermittlung. Konsequenterweise bezeichnet sie sich selbst auch als Musikerin in Musikvermittlungsprojekten und nicht etwa als Musikvermittlerin (vgl. Kapitel 4.4.3.2). Während der Probenphase versuchte Fiona vor allem, das Konzept des Konzerts so mitzugestalten, dass sie unangenehme Situationen auf der Bühne vermeiden konnte:

Ich glaub', es war hauptsächlich, dass ich mich so unwohl gefühlt hab' schauspielerisch und ich hab' verzweifelt versucht, irgendwie was zu finden, in dem ich mich wohlfühl', und dann hab' ich gesagt, es muss jetzt so sein und eben wenn keiner was gesagt hat, dann o. k., ich mach's jetzt so. (lacht) Ja. (lacht) Ich war einfach irgendwie total verloren mit diesen, mit diesen schauspielerischen Anforderungen. Und ich hab' versucht, irgendwie so das Beste daraus zu machen. (UPT10: 89-90)

Dies spiegelt ein Argument von Chris Kubiak et al. (2015: 65) wider, die darauf verweisen, dass »people do not simply acquiesce to group norms but talk back and challenge practice.« Aus der Perspektive der Theorie transitorischen Lernens von

Danny Wildemeersch (2018: 232-235) und Veerle Strobants kann Fionas Handlungslogik außerdem als *resistance* und damit als eine von vier Logiken lernender Subjekte neben *adaption*, *growth* und *distinction* interpretiert werden. Während die Logiken von *adaption* und *growth* von einer grundsätzlichen Unveränderbarkeit sozialer Strukturen ausgehen und sich in ihrem Fokus auf das Subjekt oder die Struktur unterscheiden, gehen *distinction* und *resistance* von der Veränderbarkeit struktureller Bedingungen aus: »Yet, when the changeability of societal opportunity structures is taken as a starting point, activities of critical reflection and action come into focus, in combination with attempts to shape particular social fields and life contexts, e. g. labour market practices, in a wilful way.« (Wildemeersch und Stroobants 2018: 234) Während die Logik der *distinction* auf eine Veränderung des Subjekts abzielt, fasst *resistance* über kritische Reflexion die Beeinflussung und Veränderung von gesellschaftlichen Anforderungen ins Auge. In Fionas Fall handelt es sich dabei um die Modifikation der Anforderungen im Bündel aus Praktiken dieser Kinderkonzertproduktion. Um ihre Position in dieser konfliktreichen Situation zu finden, suchte sie außerdem den Austausch mit Musiker_innen, die in ähnlichen Projekten tätig waren, und kam für sich zu folgendem Schluss:

[I]ch weiß, dass es auch andere gibt, denen es gleich geht. Ahm ich weiß, dass manche kommen damit besser klar und manche kommen damit schlechter klar. Manche sind dafür geboren (lacht). Ahm, was toll ist. Manche kommen irgendwie nicht in die Situation, weil sie einfach sowieso nur Musiker sind. Genau. Ahm ja, unterschiedlich. Ja. Ich glaub', man muss der Typ dafür sein oder das richtige Format finden, und das war für mich einfach vielleicht da nicht der Fall. (UPT6: 152-153)

Bemerkenswert ist, dass sie meint, Musiker_innen könnten »der Typ« für Musikvermittlung sein. Aus der Perspektive von Schatzki kann diese Aussage so interpretiert werden, dass die individuellen Ziele und Verständnisse mit den in die Praktiken der Musikvermittlung eingeschriebenen Organisationsstrukturen übereinstimmen müssen. Dabei geht sie von einer gewissen Unveränderbarkeit des Individuums aus, was sich auch in der Logik des Widerstandes im Umgang mit der für sie schwierigen Situation im Kinderkonzert widerspiegelt, die eben auf eine Veränderung der Strukturen im Gegensatz zu einer Veränderung des Individuums abzielt. Ihre starke Identität als Musikerin im Verbund mit ihren Erfahrungen aus dieser Produktion führten bei Fiona zur Entscheidung, an der Peripherie der SW Musikvermittlung zu bleiben. Zwar meint sie, dass sie wieder an musikvermittelnden Projekten teilnehmen würde, weil sie das kindliche Publikum sehr schätze, allerdings müsse das Projekt mit ihrer Identität als Musikerin kompatibel sein.