

7. Lernen außerhalb formaler Bildungsangebote

Es hat sich irgendwie alles ergeben in Wirklichkeit, dass ich, ohne jetzt da das studiert zu haben, einfach in die Praxis hineingerutscht bin. (UPT9: 31)

Wie ich im vorangegangenen Kapitel zeigte, messen die Musiker_innen ihrem Lernen vor allem während des Konzertsfachstudiums im Hinblick auf Wissen, Können und Vertrautheit für ihre Tätigkeit in der Musikvermittlung nur sehr wenig Bedeutung bei. Ganz anders verhält sich dies mit ihren Lernprozessen außerhalb formaler Bildungsangebote, die sich aus ihrem Engagement in diversen Praktiken des Aufführens, Kuratierens, Moderierens, Inszenierens und Unterrichtens ergeben. Erworbenenes Wissen in diesen Praktiken erachten die Untersuchungspartner_innen retrospektiv als ausgesprochen bedeutsam. In den Interviews lassen sich Lernprozesse zu ganz unterschiedlichen biografischen Zeitpunkten und in verschiedenen Zeitspannen rekonstruieren. Dies spiegelt Peter Jarvis' Argument wider, dass Lernen sich grundsätzlich über die Lebensspanne erstreckt, weil es sich jederzeit ereigne, wenn Menschen bei Bewusstsein seien (vgl. Jarvis 2009: 10). Er definiert lebenslanges Lernen so:

The combination of processes throughout a life time whereby the whole person – body (genetic, physical and biological) and mind (knowledge, skills, attitudes, values, emotions, beliefs and senses) – experiences social situations, the perceived content of which is then transformed cognitively, emotively or practically (or through any combination) and integrated into the individual person's biography resulting in a continually changing (or more experienced) person. (Jarvis 2018: 18)

Auch Alkemeyer und Buschmann (2017: 12) verweisen darauf, dass Lernen nicht auf formale Lernsettings begrenzt sei: »[I]t occurs in explicitly educational forms such as drills, exercises and training as well as in games, rituals or competitions and even in the ›implicit pedagogy‹ [...] of everyday life.« Wenger (1998: 273, Hervorhebung im Original) argumentiert ähnlich: »Learning is a lifelong process that is not limited to educational settings but is limited to the scope of our identities.«

Er verweist nicht nur auf die zeitliche und räumliche Entgrenzung des Lernens und seine Unabhängigkeit von formalen Bildungseinrichtungen, sondern auch auf die Bedeutung von Lerninhalten für die Identität von Lerner_innen: »[I]t is more important for the informational content of an educational experience to be identity-transforming than to be ›complete‹ in some abstract way. This is especially true in a world where it is clearly impossible to know all there is to know.« Auch Peter Jarvis (z.B. 2012 und 2018) und Knud Illeris (2010) weisen auf die fundamentale Bedeutung lebenslangen Lernens angesichts der Anforderungen einer spätmodernen Gesellschaft hin, in der Individuen Mitglied zahlreicher heterogener sozialer Welten sind und Berufsverläufe sich als »diskontinuierliche Erwerbsverläufe« (Hof 2009: 379) nicht linear gestalten.¹ Das Lernen außerhalb formaler Bildungsangebote wird in der Literatur häufig als informelles Lernen bezeichnet, das allerdings im Gegensatz zum formalen Lernen schwer zu konturieren ist, wie Röbbke zeigt:

Wir müssen von einem Kontinuum ausgehen, das heißt, ein Spektrum beschreiben, das von Formen unbewusster Sozialisation und Enkulturation über Situationen beiläufigen, beinahe ungewollten Lernens bis hin zu zielgerichtetem und diszipliniertem ebenso wie zu chaotischem und sprunghaftem Lernen reicht, ein Lernen, das aber auch jene Formen umfasst, in denen der Autodidakt an die Pforten der Institution klopft, um sich für eine begrenzte Zeit Kurse oder Coaching abzuholen. (Röbbke 2009: 23)

Informelles Lernen kann sowohl inzidentell stattfinden, also beiläufig und präreflexiv, als auch in Form von intentional geplanten Lernprozessen. David W. Livingstone (2006: 206) definiert informelles Lernen als »any activity involving the pursuit of understanding, knowledge or skill that occurs without the presence of externally imposed curricular criteria.« Es vollziehe sich außerhalb und unabhängig von festgelegten Curricula und formalen Bildungseinrichtungen. Ziele, Inhalte, Mittel, Dauern, Evaluation der Ergebnisse und deren Anwendung würden von den Lernenden selbst bestimmt. Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2015) weisen darauf hin, dass der Wissensfundus einer professionellen Tätigkeit nicht in einer einzigen *community of practice* liege, sondern als *landscape of practice* verstanden werden solle, »consisting of a complex system of *communities of practice* and the boundaries between them« (Wenger-Trayner und Wenger-Trayner 2015: 14, Hervorhebung im Original). Als »knowledgeability« bezeichnen sie darauf aufbauend einen Nexus an propositionalem Wissen, praktischem Können und Vertrautheit in unterschiedlichen Ausprägungen und aus verschiedenen *communities of practice*. Das Konzept berücksichtigt, dass Lernprozesse von Menschen in einer Vielzahl von sozialen Kontexten und in unterschiedlichen *communities of practice* stattfinden. Die-

1 Reckwitz (2021: 231) beschreibt lebenslanges Lernen kritisch als »Steuerungs- und Optimierungsansatz« des spätmodernen Subjekts.

ser Befund spiegelt sich in den Interviews der Musiker_innen wider und soll in diesem Kapitel dargestellt werden.

In der vorliegenden Studie liegt der Fokus auf den Lernwegen von Musiker_innen und welche Bedeutung diese den unterschiedlichen Lernprozessen im Hinblick auf ihre Tätigkeit in der Musikvermittlung geben. Dies bedeutet, dass nur jene Lernprozesse in dieser Studie rekonstruiert werden können, die die Untersuchungspartner_innen im Gespräch thematisieren. Solche Lernprozesse können ursprünglich, wie von Röbke im Zitat beschrieben, unbewusst abgelaufen sein, in der retrospektiven Reflexion während des Interviews, einer »reflection-on-action« (Schön 1983), sind die Musiker_innen jedoch in der Lage, sich diese bewusst zu machen, sie in Beziehung zu setzen und ihnen Relevanz beizumessen. Smilde beleuchtet in zahlreichen Publikationen (vgl. z. B. 2009 und 2018b) die herausragende Bedeutung von lebenslangem Lernen für Musiker_innen im beginnenden 21. Jahrhundert. Sie begründet die Wichtigkeit des Konzepts mit den vielfältigen Aufgaben, denen sich Musiker_innen vor allem im Rahmen von Portfolio-Karrieren stellen müssen und betont: »This is particularly relevant for the musicians who want to engage with new audiences beyond those in the concert hall, school, or church.« (Smilde 2018a: 675) Tatsächlich sprechen einige Untersuchungspartner_innen die Notwendigkeit beständigen Lernens im Hinblick auf ihre Tätigkeit im Bereich Musikvermittlung explizit an. Anita empfindet dies als sehr positiv: »Es ist, es klingt vielleicht ein bisschen pathetisch, aber manchmal denke ich mir, ich bin ein sehr glücklicher Mensch, weil ich darf tagtäglich lernen.« (UPT1: 97) Carsten beschreibt die Bedeutung von Lernen für seine Tätigkeit in der folgenden Passage ausgehend von zwei kunstspartenübergreifenden musikvermittelnden Projekten so:

[E]s ist auch eine Motivation ist auch immer für mich gewesen, oder ist es auch jetzt noch, ähm weiterzulernen, und ich fand das wahnsinnig spannend, also es war mit der <Kunsthochschule>, da hab' ich mit den Textilern dann, ne für die Kostüme und so. Die haben ja dann ihre eigenen Kostüme gemacht mit den Kindern und so. Das fand ich einfach super, ich hab' da ein paar Sachen gelernt und Leute kennengelernt, da hatte ich keine Ahnung von oder viel zu wenig Ahnung. Und das ist einfach cool. Also da eben auch Menschen, die für was brennen, zu begegnen und mit denen was zusammen machen zu können. Das ist schon, das ist gut. Oder wenn man jetzt an die <Projekte> denkt, da mit Menschen zu, in Berührung zu kommen, die da einfach ein Know-how, ein Wissen haben in dem Bereich, wo du einfach dann nur sagen kannst, ja super, das muss ich ganz anders machen, weil da hat er recht und so. [...] Also, also, das find ich spannend und da war ich immer dankbar, dass ich da die Möglichkeit hatte, da Querverbindungen aufzubauen und in so einem Projekt dann auch zu leben. (UPT3: 83-84)

Zwei Aspekte sind in diesem Zitat sehr anschaulich, die für dieses Kapitel von hoher Bedeutung sind. Er spricht erstens von einem *learning as doing* (vgl. Wenger

1998), einem Lernen, das sich in jenen Praktiken ereignet, auf die das Lernen bezogen ist. Zweitens streicht er die soziale Natur dieses Lernens heraus. Gemeinsam mit den Kolleg_innen von der Kunsthochschule und den Schüler_innen bildete er eine *community of practice*, deren Teilnehmer_innen voneinander profitieren und lernen konnten.

Ich werde in den folgenden Abschnitten zentrale Aspekte von Lernprozessen abseits formaler Bildungsangebote rekonstruieren, die von den Forschungspartner_innen als bedeutsam für ihre Tätigkeit in der Musikvermittlung beschrieben wurden.

7.1 Frühe Erlebnisse in der Kindheit

Alle Untersuchungspartner_innen im Sample erzählen in Bezug auf ihre Tätigkeit als Musiker_in von einschneidenden Kindheitserlebnissen. Dabei spielen beispielsweise die Eltern als Vorbilder eine wichtige Rolle. So erzählt Fiona: »[I]ch bin Musikerin geworden glaub' ich deshalb, weil meine Eltern auch Musiker sind.« (UPT6: 7) Gabriel, der ebenfalls aus einer Musiker_innenfamilie stammt, beschreibt, dass ihn das Üben der Eltern immer schon fasziniert habe. Auch Aufnahmen von bekannten Musiker_innen als *distant significant others* (vgl. Kapitel 5.7 und 7.7) lassen sich als relevant rekonstruieren: »[I]ch hab' auf YouTube gesehen, [...] da gibt's Videos von vielen Top-*<Instrumentalisten>* der Welt, die halt was hochstellen, oder wo's einfach Mitschnitt von Konzert ist, der hochgestellt wird, und das, das hat mich [...] dazu gebracht, viel zu üben und motiviert zu werden mit dem *<Instrument>*« (UPT7: 37-38). Darüber hinaus werden auch besondere Konzerterlebnisse beschrieben, die den Wunsch auslösten, ein bestimmtes Instrument zu erlernen: »[I]ch war in einem Konzert, da war ich vier Jahre alt und war in einer Kirche, in einer Barockkirche, und da war [...] eine *<Instrumentalistin>* und ich war so fasziniert davon, wie sie gespielt hat, und ich hab' gesagt, ich muss unbedingt dieses Instrument lernen« (UPT6: 8).

Wenn die Musiker_innen über ihren Weg zur Musikvermittlung erzählen, greifen sie zum Teil ebenfalls auf sehr frühe Erlebnisse und Erfahrungen zurück, die sie im Hinblick auf ihre aktuelle Tätigkeit als signifikant und prägend interpretieren. Eltern dienen dabei – im Gegensatz zum Musiker_innenberuf – nicht als Vorbild. Emilia erzählt, dass sie schon sehr früh »einen guten Draht« (UPT5: 57) zu Kindern gehabt habe:

[D]as war immer schon, also das ist, seitdem ich mich erinnern kann, dass ich irgendwo die Ältere war, das war immer schon, dass auch Feiern oder bei irgendwelchen örtlichen Heurigen, also dass alle Kinder auf mich waren. Von daher, da hab' ich mir immer leichtgetan. (UPT5: 57-58)