

6. Die Bedeutung des Studiums

Ich kann dir schon was über mein Studium erzählen, aber ich erinnere mich nicht, dass Musikvermittlung eine Rolle gespielt hat. (UPT9: 43)

In diesem Kapitel zeichne ich nach, welche Bedeutung die befragten Musiker_innen ihrer formalen Ausbildung an Hochschulen für ihre Tätigkeit in Praktiken der Musikvermittlung beimessen. Wie ich bereits in Kapitel 4 zeigte, verfügen Akteur_innen der Musikvermittlung über eine Vielzahl an formalen Bildungshintergründen. Im Gegensatz zu etablierten Berufen wie beispielsweise Arzt/Ärztin oder Lehrer_in, gibt es keinen einheitlichen oder standardisierten Ausbildungsverlauf für Menschen, die in der Musikvermittlung tätig sind. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass ein Prozess der Professionalisierung mit dem Pilotstudium Musikvermittlung – Konzertpädagogik an der HfM Detmold erst vor etwas mehr als 20 Jahren gestartet wurde. Für die Fragestellung dieser Studie ist daher von hohem Interesse, welche Relevanz die formalen Studien aus der Perspektive der Musiker_innen für ihre Tätigkeit in der Musikvermittlung besitzen. Da fast alle Musiker_innen ein künstlerisches Hauptfachstudium (Konzertfach) absolvierten, liegt darauf ein zentraler Fokus des Kapitels, darüber hinaus werden allerdings auch die Bedeutung eines künstlerisch-pädagogischen Studiums (Instrumental- und Gesangspädagogik) und die Absolvierung eines spezifischen Studiums der Musikvermittlung beleuchtet.

6.1 Konstruktion eines individuellen Curriculums

Vor allem die Musiker_innen mit Konzertfachstudium beschreiben einen starken Leistungsdruck, der sich in hohem Übungspensum und ausgeprägtem Konkurrenzdenken manifestiert. Fiona erzählt, dass ihre erste Hauptfachlehrerin sehr hohe Ansprüche an die technische Beherrschung des Instruments stellte: »Das war wirklich, uff, ich glaub' ich war nie so nervös vor einem Auftritt wie in dieser Zeit. Es war furchtbar. Und es war immer zu wenig, es war immer zu schlecht.« (UPT6:

36-37) Jasmin wiederum verspürte bereits als Jugendliche das Bedürfnis, sich sozial zu engagieren, sah allerdings für sich zunächst keine Möglichkeit, dieses Ziel zu verfolgen, weil sie den Konkurrenzdruck an der Musikuniversität als zu groß empfand (vgl. Kapitel 8.3). Bernhard beschreibt zwar große Freude an seinem Beruf, erzählt aber auch, dass er Kindern nicht unbedingt empfehlen würde, Musiker_in zu werden:

[I]ch geh' ja auch nicht in die Klasse, um den Kindern zu empfehlen, sie sollen Musiker werden, das würde ich nicht empfehlen, also sicher, wenn es so aufgeht alles, ist es ein supergenialer Beruf, aber jeder, der sich auf das Risiko einlässt, den Job machen zu wollen, muss sich eben auch den Risiken bewusst sein, dass das auch ein sehr hartes Brot werden kann, wenn eben keine fixe Position oder so da ist. (UPT2_2: 53)

Ziel des Instrumentalstudiums, so empfinden es die Musiker_innen im Sample und darauf verweist auch Forschung zur Musiker_innenausbildung, ist die Vorbereitung der Musiker_innen auf Orchester-Probespiele (vgl. Gembris und Langer 2005; Bishop 2018), die die Musiker_innen im Sample sehr kritisch betrachten. Sie konstruieren sie diskursiv als »Probespielzirkus« (UPT3: 75), sie seien »eher sehr unmusikalische Prozedere«, die »von Leistungsdruck [...] sehr, sehr behaftet« (UPT2_2: 53) und »komplett zu überholen« (UPT4: 96) seien. Leo kritisiert die Musiker_innenausbildung an deutschsprachigen Hochschulen generell scharf und attestiert ihr, eine reine Orchesterschule zu sein, die die musikalische Lebendigkeit der Studierenden gefährde:

Ich habe jetzt ein ganz ein großes Problem mit dem Studium vor allem an Hochschulen und Konservatorien in Österreich, in Deutschland ist es noch extremer, weil das eine, eine fast eindeutige, klare, reine Orchesterschule ist. Also, wenn du Musiker bist, wirst du von Beginn an immer in diese Orchesterschiene reingeschubst. (UPT12: 17-18)

Er selbst habe, so erzählt er, unter dieser Ausbildung so gelitten, dass er in eine tiefe Sinnkrise gestürzt sei (vgl. dazu Kapitel 8.4).

Studien zur Ausbildung von Musiker_innen zeigen, dass sich Absolvent_innen durch ihre Ausbildung an Musikuniversitäten und Konservatorien in der Regel nicht gut genug auf ihre anschließende Karriere vorbereitet fühlen (vgl. u.a. Smilde 2009; Bork 2010; Bennett 2016; Bennett 2016 [2008]; Bishop und Tröndle 2017; Bishop 2018; Lopez-Iniguez und Bennett 2020). Die starke Fokussierung auf das instrumentale Hauptfach mit seinem Meister_in-Schüler_in-Prinzip und den daraus entstehenden Abhängigkeiten, die Konzentration auf künstlerische Exzellenz sowie die curriculare Vernachlässigung von karriererelevanten Nebenfächern bereiten nur mangelhaft auf eine spätere Portfolio-Karriere vor, wie ein Großteil der klassischen Musiker_innen sie zu Beginn des 21. Jahrhunderts hat (vgl. Bishop

und Tröndle 2017). Dieser Befund spiegelt sich auch in den Gesprächen mit den Musiker_innen dieses Samples wider, wobei die Untersuchungspartner_innen, im Gegensatz zu den Befragten einer Absolvent_innenstudie von Bishop (2018), sogenannten Nebenfächern abseits des instrumentalen Hauptfachs einen wesentlichen Stellenwert beimessen. Wichtige Inhalte in der formalen Hochschulausbildung für Musiker_innen fehlen laut Dora vor allem mit Blick auf eine spätere Tätigkeit im Bereich von Musikvermittlung:

[I]ch denke einfach [...], diese Grenze zwischen Publikum und Bühne zu überwinden, indem man als (.) als Musiker auf der Bühne auch Mensch sein darf und soll, ist fürs Publikum total emotional gewinnbringend und das geht leider meines Erachtens [...] vor allem in der Ausbildung für die Musiker nach wie vor an den Musikhochschulen ziemlich unter. (UPT4: 94-95)

Unisono beschreiben die Gesprächspartner_innen, dass sie in der grundständigen Instrumentalausbildung auf musikvermittelnde Tätigkeiten nicht vorbereitet wurden, was einige von ihnen im Gespräch explizit bedauern. So meint Dora, dass sie entsprechende Angebote bestimmt besucht hätte (UPT4: 64), und Gabriel stellt fest, dass er im Hinblick auf die zukünftige Tätigkeit als Musiker musikvermittelnde Studieninhalte im Vergleich zu anderen Inhalten als nutzbringender ansehen würde:

[W]enn man KA [künstlerische Ausbildung, Anm.], nicht KPA [künstlerisch-pädagogische Ausbildung, Anm.] macht, dann ist mit Musikvermittlung im Prinzip so gut wie nichts im Studium eigentlich. Ja, bisschen schade, ich mein', wenn man da so besteht darauf, ich mein', ich musste jetzt im dritten Jahr Stücke für Orchester im Ligeti-Stil komponieren, ich mein', es ist hochinteressant, es ist ist supercool, aber ist ein biss'l lächerlich, das verpflichtend zu machen, aber wenn man so was verpflichtend macht, dann, wissen Sie, Musikvermittlung wär' vielleicht, na ja, egal, es ist, wie's ist, es ist das System. (UPT7: 127-128)

Der Nebensatz »wenn man da so besteht darauf« verweist auf die hohe Bedeutung von Musikvermittlung im gegenwärtigen klassischen Konzertleben (vgl. dazu Kapitel 4). Musiker_innen, die heute in den Konzertbetrieb einsteigen, kommen – anders als noch vor 10 bis 20 Jahren – mit hoher Wahrscheinlichkeit mit Musikvermittlung in Berührung, egal, ob sie solistisch oder im Orchester tätig sind. Jasmin unterstreicht diesen Befund aus ihrer eigenen Erfahrung:

[A]lso, die Wahrscheinlichkeit ist schon sehr groß, dass man da als Musikstudent auch einmal in eines dieser Projekt hineinrutscht und sozusagen da ein bisschen einmal eine Erfahrung sammelt, das find' ich in dem Fall sehr gut, dass es da schon so flächendeckend solche Angebote gibt. (UPT10: 121-124)

Ebenso wie Gabriel beschreibt Jasmin, dass sie in ihrem noch laufenden Studium nicht mit musikvermittelnden Inhalten konfrontiert wird. Allerdings erkennt sie im Gespräch im Gegensatz zu ihm auch keine Notwendigkeit dafür:

Also, ich hab' nie das Gefühl gehabt, dass ich keine Ahnung hab', was ich mit Kindern machen soll und wie ich das jetzt machen soll // mhm // das war einfach bei mir immer, wie gesagt, sehr ohne ohne fundiertes Wissen und ohne Know-how einfach [...] mit viel Energie die Kinder begeistern und mitnehmen. (UPT10: 66-69)

Interessant an dieser Aussage ist, dass sie im Gegensatz zu den meisten anderen Musiker_innen im Sample der Ansicht ist, dass für Tätigkeiten im Bereich der Musikvermittlung keine formale Ausbildung nötig sei, wie sie an anderer Stelle unterstreicht:

Also, es geht nicht darum, dass man zum Beispiel jetzt das <Instrument>-Spielen jemandem beibringt, sondern insgesamt darum, die Freude an der Musik zu äh zu wecken und die Kinder dafür zu begeistern, und dass ich glaube, dass man das nicht unbedingt in einem Studium lernen muss oder auch gewissermaßen kann, ähm weil's da einfach darum geht, diese Freude weiterzutransportieren. (UPT10_2: 5)

Sie selbst eignete sich Können und Vertrautheit informell in Praktiken der Musikvermittlung an und grenzt dieses implizite Wissen im ersten Zitat auch von einem expliziten, formal zu erwerbenden »fundierte[n] Wissen« oder »Know-how« ab.

Eine Ausnahme, was musikvermittelnde Inhalte im Instrumentalstudium betrifft, bilden Kooperationsprojekte mit musikpädagogischen Instituten, wie sie Gabriel beispielsweise erlebte:

[I]n <Stadt> man muss eine gewisse Anzahl von Orchesterprojekten spielen, und ich hab' zwei Orchesterprojekte gemacht, die waren gemeinsam mit dieser EMP-Abteilung [...], also, ich hab' zwei gespielt, wo wir einmal haben wir den Karneval der Tiere gemacht, die haben halt dazu was szenisch aufgeführt und vor vor dann Schulklassen und so, dieses Jahr hab' ich das auch noch mal gemacht mit ähm (.) mit den Bildern einer Ausstellung haben wir das gem-, also in in kleiner Ensembleversion und auch so bisschen persönlicher so, das das fand ich ganz nett, ganz lustig, hat auch die Schulklassen (.) äh begeistern können, und ja, aber so, das ist quasi gezwungenermaßen, weil man halt Orchester spielen muss. (UPT7: 124-127)

Aus dieser Passage wird erkennbar, dass Gabriel im Projekt zwar an einem musikvermittelnden Projekt teilnahm, sich aber nur in sehr eingeschränktem Maß damit identifizieren konnte. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass er als künstlerischer Hauptfachstudierender im Gegensatz zu den Studierenden der Elementa-

ren Musikpädagogik konzeptuell und inhaltlich nicht eingebunden war. Mit Wenger (1998) betrachtet fand somit Partizipation an Praktiken der Musikvermittlung zwar statt, was die Grundvoraussetzung für Lernen und Identifikation darstellt. Allerdings blieb Gabriel in einem marginalen Stadium als peripheres Mitglied einer *community of practice* von Studierenden und Lehrenden, in die er keine eigenen Ideen einbringen konnte. Eine solche marginale Position führt nach Wenger (1998: 191) zu einer »identity of non-participation«, was seine geringe Identifikation im Gegensatz zu seinen späteren eigenen musikvermittelnden Projekten erklärt (vgl. Kapitel 7.4).

Aus den Gesprächen mit den Untersuchungspartner_innen lässt sich rekonstruieren, dass einige Musiker_innen selbst initiativ wurden, um wahrgenommene Defizite des Studiums auszugleichen und ein individuelles Curriculum zu konstruieren. Wenn es um die Erhaltung von Freude und Lebendigkeit ihres Musizierens ging, suchten sich die Musiker_innen Freiräume informellen Lernens in Praktiken abseits der formalen Ausbildung (vgl. Kapitel 7). Zur Aneignung von weiterführenden künstlerischen oder künstlerisch-pädagogischen Fähigkeiten abseits ihres Hauptfachinstruments setzten die Musiker_innen individuelle Schwerpunkte innerhalb des Studiums. Dazu zählen die Absolvierung eines Schwerpunkts Elementare Musikpädagogik (UPT5), die zusätzlichen Hauptfächer Ensembleleitung und Gesang (UPT5) und Kurse in Pantomime und Chorleitung (UPT8). Das in diesen Bereichen erworbene Wissen empfinden die Musiker_innen in der Rückschau als wertvoll und relevant für ihr späteres Engagement in Praktiken der Musikvermittlung, wie Hermann anschaulich beschreibt:

[I]ch hab' mich nie gescheut, irgendwie Dinge links und rechts anzuschauen. Also, ich hab' zum Beispiel dann an <Universität> war ein Pantomime-Kurs und dann hab' ich mich für den Pantomime-Kurs einfach eingeschrieben, das hat mich einfach immer interessiert, andere Dinge, oder es war Chorleitung angeboten, dann bin ich in Chorleitung gegangen. Äh, es war, und und man braucht das alles als Musikvermittler, also man braucht sowohl, du musst Einsätze geben können, du musst ein biss'l dirigieren können, du musst das einfach Sachen zusammenhalten, du musst ein bisschen was wissen, was dein Körper nach außen ausstrahlt, soll man glaub' ich, es wär' nicht schlecht (lacht), @wenn man das weiß@, nicht, dass man dasteht und und ja also über die eigene Wirkung und Reflexion, glaub' ich, ist schon wichtig. (UPT8: 40-41)

Gleichzeitig müssen die Musiker_innen darauf achten, dass die zusätzlichen Lehrveranstaltungen zeitlich und logistisch mit ihren Verpflichtungen des Instrumentalstudiums, vor allem mit dem Üben, vereinbar sind. Emilia entwickelte diesbezüglich, wie im folgenden Zitat erkennbar ist, einen pragmatischen Zugang:

Und obwohl ich dann auch schon sehr viel Orchester gespielt habe in <Stadt> während dem Studium nach der Matura und so, hab' ich dann noch EMP, den Schwerpunkt gibt es, belegt, weil irgendwie da, ja, der Draht war immer da, und ich habe mir gedacht, ich hab's irgendwie, von der Zeit ist es möglich, es sind nicht so viele Vorlesungen, und was ich hab', hab' ich. (UPT5: 59)

Zwei Musiker_innen belegten zusätzlich zu ihrem Instrumentalstudium auch ein nicht musikalisches Studienfach, das beide allerdings zugunsten der Konzentration und Fokussierung auf ihr Instrumentalstudium nicht abschlossen. Carsten erzählt:

[D]ann hab' ich aber auf einem der Sommerkurse eben den <Instrumentallehrer> kennengelernt und der hat gesagt, ich soll unbedingt zu ihm kommen nach <Stadt> und dann musste die Entscheidung gefallen werden nach zwei Jahren, und dann hab' ich das [nicht-musikalische Studium, Anm.] beendet, abgebrochen, und hab' mich dann ganz aufs Musikstudium eingelassen. (UPT3_2: 10-11)

Bei Emilia wird vor allem der Stellenwert des Übens deutlich: »Das [nicht-musikalische Studium, Anm.] hab' ich dann wieder abgebrochen, weil ich mir gedacht hab', na, ich will jetzt doch beim Instrument bleiben. Lieber üben, ist gescheiter.« (UPT5: 58)

Es wird also klar ersichtlich, dass einige Untersuchungspartner_innen eigeninitiativ nach Möglichkeiten suchten, innerhalb ihrer formalen Ausbildung persönliche Schwerpunkte und inhaltliche Erweiterungen zu etablieren. Auf diese Weise gestalteten sie individuelle Lernwege innerhalb ihrer formalen Ausbildung. Die Herausforderung bestand dabei aus dem Finden einer Balance zwischen den strukturellen Gegebenheiten in Form der Anforderungen aus dem Studium und ihren persönlichen Bedürfnissen, auf die ich im nächsten Abschnitt eingehe.

6.2 Die schwierige Balance zwischen Studium und extracurricularen Tätigkeiten

Während die Musiker_innen im Sample ihrer formalen Ausbildung kaum Bedeutung hinsichtlich ihrer Tätigkeit in der Musikvermittlung beimessen, zeigt sich eine große Bedeutung legitimer peripherer Partizipation (vgl. Lave und Wenger 1991; Wenger 1998) in unterschiedlichen Bündeln und Konstellationen für die Aneignung von Wissen und Können sowie die Identifikation der Musiker_innen mit Praktiken der Musikvermittlung. Informelles Lernen in Form von *learning as doing* findet für einige Musiker_innen neben dem Studium in Kammermusikensembles als »artistic laboratories« (Smilde 2018b: 294f.) statt, wo sie mit ungewöhnlichen Konzerten wie Altersheimen, Krankenhäusern oder Sonderschulen und einem neuen