

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

Konzertpublikum wie Kindern, alten oder behinderten Menschen in Berührung und Kontakt kommen oder kunstspartenübergreifende Konzertformate konzipieren (vgl. Kapitel 7.2). Zum Teil entstehen daraus allerdings Konflikte zwischen dem »Drang eben, etwas über den Tellerrand hinauszuschauen« (UPT4: 66) und den Verpflichtungen der Musiker_innen im Hauptfachstudium. So erzählt Dora, dass sie von anderen Studierenden das Gefühl vermittelt bekam, aufgrund ihrer Tätigkeit in einem Künstler_innen-Kollektiv nicht genug für das Studium und eine spätere Anstellung zu üben.

[I]ch erinnere mich auch da dran, wie wir damals von ganz vielen, ich sag' jetzt mal überspitzt formuliert, ähm, diesen solistischen Klassiknerds, schräg angeguckt worden sind, weil wir natürlich, natürlich irgendwie 'ne Stunde oder zwei weniger geübt haben (lacht) @in dieser Zeit@ als viele andere. (UPT4: 66-67)

Dora beschreibt in dieser Passage sozialen Druck, den sie aufgrund ihrer Devianz vom klassischen Karrieremodell von Studienkolleg_innen zu spüren bekommt. An diesem und anderen Beispielen von Devaluation von Praktiken der Musikvermittlung ist erkennbar, dass Akteur_innen des klassischen Musikbetriebes diesen Praktiken vielfach geringeren symbolischen Wert beimessen als den zentralen Praktiken des Übens oder Konzertierens im klassischen Ausbildungs- bzw. Konzertbetrieb (vgl. Kapitel 4.4.7.3). Gleichzeitig grenzt Dora sich mit der diskursiven Konstruktion »Klassiknerds« von Studierenden ab, die sich ausschließlich auf ihr künstlerisches Hauptfach konzentrieren. Sie selbst hingegen sei

als allgemein kulturell interessierte Person schon im Studium irgendwie an der <Hochschule> seiend plötzlich auch die Möglichkeiten habend irgendwie mit so vielen verschiedenen ähm Sparten in Berührung [...] [gekommen], was man jetzt unbedingt als Schüler von der vom Abi kommend nicht hat, also von Schauspiel, Figurentheater an der < Hochschule> und so weiter ähm da hab ich mir einfach viel angeschaut auch von [...] Kommilitonen und ähm war da gar nicht so jetzt nur in diesem Klassikding drin. (UPT4: 60-61)

Über die diskursiven Konstruktionen »Klassiknerd« und »Klassikding« lässt sich mit Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2015) eine Desidentifikation rekonstruieren, die aus ihrem als unbefriedigend erlebten Engagement in Aufführungs- und Lernpraktiken der Hochschulausbildung resultieren. Sie imaginiert und konstruiert den klassischen Ausbildungs- und Konzertbetrieb im Kontrast zu ihren eigenen Interessen als hermetisches System ohne Überschneidungen mit anderen Kunstsparten. Schließlich passt sie sich den gegebenen Strukturen und Anforderungen ihres Studiums auch nur zum Teil an, indem sie ihr eigenes Ensemble gründet und sich in neuen Aufführungspraktiken erprobt, statt ihre volle Konzentration auf das Üben zu legen. Gabriel beschreibt, dass in seiner Erfahrung das Spielen

von Konzerten neben dem Studium auch von Hauptfachlehrer_innen kritisch gesehen wird:

[I]ch hab' das gehört von mehreren Lehrern, na, wenn du so viele Konzerte hast, warum studierst du dann überhaupt? (-) Als als ob das eine das andere ausschließen sollte. Und ich find', das das Studium dient dazu, sich weiterzubilden, und Konzerte dienen dazu, Erfahrung zu sammeln, und das in Kombination wiederum bildet einen weiter und das zusammen hilft einem ein Wachstum als Mensch und als Musiker zu kreieren. (UPT7: 88)

Das Engagement der Musiker_innen in diversen Aufführungspraktiken und Praktiken der Musikvermittlung neben dem formalen Studium kann mit Becker (1960) als *side bet* oder Nebenengagement bezeichnet werden. Becker konstatiert: »A person sometimes finds that he has made side bets constraining his present activity because the existence of *generalized cultural expectations* provides penalties for those who violate them.« (Becker 1960: 36, Hervorhebung im Original) Eine solche generalisierte kulturelle Erwartung, die mit Schatzkis normativer Organisationsstruktur von Praktiken in Form von Verständnissen, Regeln und Zielen korreliert (vgl. Kapitel 3.2.2), ist in vielen Erzählungen der Untersuchungspartner_innen rekonstruierbar: Instrumentalstudierende sollen demnach ein hohes Übungsspensum absolvieren, um optimal auf Probespiele vorbereitet zu sein. Nebenengagements, die mutmaßlich von diesem Ziel ablenken, werden devaluiert.

6.3 Hauptfachlehrer_innen als zentrale Bezugspersonen

Die Bedeutung des Einzelunterrichts für die Entwicklung von Instrumentalstudierenden ist sehr hoch (vgl. Bork 2010; Gaunt 2010; Bennett 2016 [2008]; Bishop 2018). Oftmals führt das Meister_in-Schüler_in-Prinzip über viele Jahre zu einem Abhängigkeitsverhältnis, in jedem Fall aber sind die Hauptfachlehrenden zentrale Bezugspersonen für ihre Studierenden, wenn es um den späteren beruflichen Weg geht. Helena Gaunt et al. (2012) zeigen, dass die Lehrenden an Hochschulen in den meisten Fällen aus traditionellen Beschäftigungsverhältnissen kommen und so die spätere Lebensrealität eines Großteils ihrer Studierenden selbst nicht kennen. Dies lässt sich beispielsweise in der folgenden Aussage von Ilia nachvollziehen:

[A]Iso, meine Lehrer kommen alle aus aus äh großen symphonischen und sag' ich mal strukturell eher konservativen Orchestern, also damals auf jeden Fall noch aus eher konservativen Orchestern, und die haben das einfach wahrscheinlich auch nicht gekannt und entsprechend auch nicht wirklich die Notwendigkeit gesehen, [musikvermittelnde Inhalte, Anm.] in ihren Unterricht einzubauen. (UPT9: 43)