

Ensembles der Musiker_innen sind zu einem großen Teil selbstgegründet, sodass die Untersuchungspartner_innen viele eigene Ideen einbringen können. Das Lernen in diesen Ensembles ist dadurch in hohem Maß selbstgesteuert, denn Konzept, Design, Durchführung und Evaluierung eines Lernprozesses können von den Lernenden maßgeblich bestimmt werden (vgl. Brookfield 2009). Als Labore bieten die Ensembles Freiräume des Experimentierens und Ausprobierens jenseits struktureller Einschränkungen, wie sie im institutionellen Rahmen von Hochschulen und Orchestern von den Musiker_innen erlebt werden.

7.3 Andere Orchester als Vorbild: Lernen am Modell

Zu Beginn der 2000er-Jahre setzte mit der Entstehung der SW Musikvermittlung ein Prozess der Institutionalisierung ein, der an Orchestern und Konzerthäusern neue Stellen und Projekte im Bereich Musikvermittlung entstehen ließ (vgl. Kapitel 4). Wie ich anhand der Erzählungen von Emilia, Dora und Hermann zeigen werde, hatten einige Musiker_innen den Auftrag, für ihre jeweiligen Institutionen neue Programme in diesem Bereich zu entwickeln. Aus den Interviewdaten lässt sich rekonstruieren, dass die Musiker_innen dabei bereits bestehende Praktiken der Musikvermittlung zum Vorbild nahmen und bei anderen Institutionen hospitierten, die in diesem Bereich bereits aktiv waren. So konnten sie Wissen für die eigene Arbeit erwerben und in ihrer eigenen Institution anwenden und weiterentwickeln. Im Gegensatz zur vorrangigen Aneignung von Können und Vertrautheit in Ensembles als *artistic laboratories* steht in diesem Abschnitt propositionales Wissen im Vordergrund, das in einem Lernen am Modell (vgl. Bandura 1971) erworben wird.

Vor ihrem ersten fixen Orchesterengagement hatte Emilia einerseits bereits viel in Orchestern gespielt, andererseits war sie im Instrumentalunterricht, in Workshops der Elementaren Musikpädagogik und mit ihrem eigenen Ensemble tätig gewesen. Vor allem den beiden letztgenannten Tätigkeiten misst sie bezüglich ihres Engagements in der Musikvermittlung hohe Relevanz bei. Mit ihrer Anstellung rückten künstlerisch-pädagogische Tätigkeiten deutlich in den Hintergrund. Sie unterrichtete nur noch sehr wenig, leitete keine Workshops mehr und im Orchester selbst gab es zu diesem Zeitpunkt noch kein Musikvermittlungsprogramm. Dies änderte sich, als ein neuer Chefdirigent antrat, dem das Thema ein Anliegen war. Er bat sie und eine Kollegin darum, Workshopformate für das Orchester zu entwickeln. Emilia erzählt:

[D]ann hat sich ein biss'l was geändert und getan mit dem damaligen neuen Chefdirigenten <Name des Dirigenten> und einer Theaterpädagogin, die gesagt haben, ja, da müssen wir irgendwie mehr das Orchester und ich weiß irgendwie

gar nicht warum, aber irgendwie kam sofort die Sprache ahm auf eine Kollegin von mir und auf mich. Die brauchen wir dazu und (unverständlich) und dann waren wir so eine erste kleine Gruppe, die einfach mal die ersten Workshops konzipiert hat, die man so machen kann mit Musikern, eh sehr viel ausgehend vom <Name eines Orchesters> als Vorbild. Ahm und da hat dann, ich weiß nicht, ich glaub', ich hab's Musikvermittlung dann auch schon genannt, aber da hab' ich mich dann von Orchesterseite mehr engagiert, genau mit den Workshops (hustet) eben aktiv geworden. (UPT5: 62-62)

Aus dem Zitat wird zweierlei erkennbar: Erstens initiierte der Chefdirigent mit Emilia, ihrer Kollegin und der ebenfalls angesprochenen Theaterpädagogin eine *community of practice* für den neu zu entwickelnden Bereich Musikvermittlung. Zweitens nahm sich die Gruppe die bereits bestehenden Workshops eines anderen Orchesters zum Vorbild bei der Erarbeitung eines eigenen Angebotes.

Dora wurde in der Anfangsphase ihres Orchesterengagements in verschiedene Richtungen aktiv, um Wissen für den Aufbau eines Musikvermittlungsprogramms zu erwerben. Neben der Belegung eines berufsbegleitenden Moduls Konzertpädagogik misst sie retrospektiv vor allem ihren Hospitationen bei anderen Institutionen großen Wert bei und stellt fest,

dass man sich in den Bereichen, wo man persönlich einfach, wie soll ich sagen, Defizite hat, einfach immer weiter fortbilden und weiterbilden muss und kann und dass das gar kein Ende nehmen kann. Und so hab' ich das dann eigentlich auch gehalten, hab' viel hospitiert damals, gerade in Österreich, da auch viel mitgenommen. (UPT4: 77-78)

Über eine ausgedehnte Hospitationsreise ins Ausland erzählt Hermann. Auch bei ihm war es der Antritt eines neuen Chefdirigenten, der die Möglichkeit eröffnete, in der Musikvermittlung tätig zu werden. Der ebenfalls neu angetretene Orchesterintendant empfahl Hermann in diesem Zusammenhang, von Orchestern aus dem englischsprachigen Raum zu lernen, die zu diesem Zeitpunkt bereits über entsprechende Programme verfügten. Diese Hospitationen hätten Hermann

schon die Augen geöffnet, wie ich dann nach, nach England und Schottland gefahren bin, und habe mir die Konzerte alle mal reingezogen und hab', ah so geht das. Hab' da auch diese Workshops und das alles miterlebt, wie das geht, wie man mit Musik umgehen kann. (UPT8: 54)

Das Hospitieren kann mit Stephen Kemmis et al. als *learning practice* gesehen werden, deren Ziel in einem »coming to know or to be able to do something« (Kemmis et al. 2014: 56) liegt. Nach Kemmis et al. bestehen derartige *learning practices* aus distinktiven *doings* und *sayings*, in diesem Fall dem genauen Beobachten von Praktiken und dem Besprechen und Nachfragen bei den Expert_innen für diese Praktiken,

sowie aus *relatings*, die die Rollen der Teilnehmer_innen (Expert_innen und Lernende) an diesen *learning practices* widerspiegeln. Die Musiker_innen eignen sich Vertrautheit mit diesen Praktiken der Musikvermittlung und ein propositionales Wissen darüber an, das sie nutzen, um entsprechende Praktiken in die Bündel ihrer eigenen Institution zu integrieren. Dass es nicht um eine reine Imitation des Gesehenen oder Erlebten geht, sondern darum, sich Impulse zu holen, diese zu reflektieren und weiterzuentwickeln, betont Hermann in der folgenden Passage: »[M]an schaut sich einfach was ab, und, und sagt dann, o. k. und das passt für mich, na, ich bin das eher nicht, ich möchte das eher so machen« (UPT8: 74). Eine Reflexion von Praktiken, wie in diesem Zitat erkennbar, stellt selbst bereits ein Lernergebnis dar, wie Schatzki argumentiert:

Learning has occurred [...] when people better choose what to do in a practice. This can involve reasoning better or making choices that are better informed by the state of the world. Here, learning embraces enhanced clairvoyance and carries greater likelihood of success or satisfaction. (Schatzki 2017a: 32)

Diese Einschätzung teilen Alkemeyer und Buschmann (2017: 12), wenn sie argumentieren, dass Teilnehmer_innen von Praktiken »become enabled via the interplay with other participants to not automatically reproducing the social order, but also to reflectively modifying and critically transcending it.« Lerntheoretisch betrachtet kann bei den Hospitationen überdies von einem Lernen am Modell gesprochen werden, das Bandura im englischsprachigen Original als *learning through modeling* oder *observational learning* bezeichnet. Den Fokus seiner Lerntheorie legt er auf Prozesse beobachtenden Lernens oder Modell-Lernens, die er als »vicarious, symbolic, and self-regulatory processes« (Bandura 1971: 2) beschreibt. Den Vorteil dieser für ihn zentralen Form menschlichen Lernens beschreibt Bandura so:

When mistakes are costly or dangerous, new modes of response can be developed without needless errors by providing competent models who demonstrate how the required activities should be performed. (Bandura 1971: 5)

Er konzediert außerdem, dass unter den meisten Umständen »a good example is [...] a much better teacher than the consequence of unguided actions« (Bandura 1971: 5). Zwar wären Fehler im Fall von Emilia, Dora und Hermann nicht gefährlich in einem existenziellen Sinn gewesen, allerdings waren die Musiker_innen selbstverständlich bestrebt, ein gutes Produkt zu entwickeln, das sowohl ihre Vorgesetzten als auch ihre Mitmusiker_innen überzeugen sollte. Ein bereits bestehendes und funktionierendes Modell, in diesem Fall die Musikvermittlungsarbeit von anderen Orchestern, als Vorbild und Ausgangspunkt bot nicht nur die Möglichkeit, sich Wissen anzueignen, sondern auch die neuen Initiativen im eigenen Betrieb zu legitimieren. Gleichzeitig ergab sich bei den Musiker_innen die Notwendigkeit des Lernens am Modell aus der Tatsache heraus, dass sie einerseits das Gefühl hatten,

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