

2017 Musikvermittlung+/Mediation Musicale+ gegründet, Startschuss war ein Musikvermittlungsfest in Bern.⁵⁶ Alle drei Organisationen setzen sich über ihre Vernetzungsfunktion hinaus als Interessensvertretungen auch für bessere Arbeitsbedingungen von Akteur_innen der Musikvermittlung ein. Das Forum Musikvermittlung an Hochschulen und Universitäten bildete sich als Netzwerk von Lehrenden und Forschenden im Bereich Musikvermittlung und setzt sich zum Ziel, »[d]urch eine Intensivierung des fachlichen Austausches über Lehrinhalte, Anforderungen aus der Praxis und universitäre Strukturen an den unterschiedlichen Standorten [...] die Entstehung neuer, innovativer und praxistauglicher Konzepte für die Lehre [zu befördern].« Darüber hinaus sollen »die Theoriebildung im Fach Musikvermittlung [vorangetrieben], Schnittstellen zu anderen Disziplinen [ausgelotet] und Forschungsdesiderate [bestimmt werden]« (Forum Musikvermittlung o. D.).

4.4.6.5 Zusammenfassung

Formale Organisationen sind temporär (Bildungs- und Sozialeinrichtungen) oder dauerhaft (Musikinstitutionen wie Opernhäuser, Konzertveranstalter, Orchester oder Ensembles) an den Grenzen der SW Musikvermittlung lokalisiert. Dabei ist festzustellen, dass Musikinstitutionen vor allem in den letzten zwanzig Jahren ihren Fokus stark von der Musikproduktion hin zu Angeboten der kulturellen Bildung erweiterten und so zu Orten kultureller Bildung wurden. Distinkte Organisationen, die nach Strauss typischerweise in der Legitimierungsphase einer sozialen Welt entstehen, wurden in der SW Musikvermittlung mit dem Netzwerk Junge Ohren, der Plattform Musikvermittlung Österreich und Musikvermittlung+/Mediation Musicale+ gegründet. Diese Organisationen treiben die zentrale Aktivität ihrer sozialen Welt voran, indem sie deren Mitglieder vernetzen, die Sichtbarkeit von Praktiken der Musikvermittlung über die Grenzen von sozialen Welten hinaus fördern und Angebote zur Professionalisierung machen.

4.4.7 Angrenzende soziale Welten und Arenen

Clarke argumentiert, dass Forscher_innen alle sozialen Welten und Arenen analysieren müssen, mit denen die im zentralen Fokus liegende soziale Welt in Verbindung steht, um das große Ganze der Forschungssituation und damit die Situiertheit des Forschungsgegenstandes zu erfassen. Soziale Welten existieren nie isoliert, sondern weisen temporär oder dauerhaft mehr oder weniger große Überschneidungen mit anderen sozialen Welten auf, beispielsweise weil ihre Akteur_innen kooperieren, Organisationen oder auch individuelle Akteur_innen zwei oder

56 Vgl. <https://musikvermittlungschweiz.ch/nationales-musik-vermittlungs-fest-in-bern-fete-de-la-mediation-musicale> (04.01.2022).

mehreren sozialen Welten angehören, Mitglieder sozialer Welten auf gemeinsame Ressourcen zurückgreifen oder Praktiken über die Grenzen einzelner sozialer Welten hinaus realisiert werden. Ich werde daher in diesem Abschnitt analysieren, wie die Musiker_innen des Samples die angrenzenden sozialen Welten des klassischen Konzertbetriebes und der Hochschulausbildung, deren Mitglieder sie waren oder immer noch sind, diskursiv konstruieren. An den Überlappungszonen sozialer Welten können sich temporäre oder dauerhafte Arenen bilden, in denen Aushandlungen zwischen Akteur_innen stattfinden. Organisationen können hierbei Kristallisierungspunkte darstellen, weil in ihnen Akteur_innen unterschiedlicher sozialer Welten zusammenkommen. Ich werde daher in den Kapiteln 4.4.7.3 und 4.4.7.4 auf zwei Arenen eingehen, die sich in den Interviews als bedeutsam erwiesen und die sich an den Überlappungen zwischen der SW Musikvermittlung sowie den SW des schulischen Musikunterrichts und des klassischen Konzertbetriebes befinden.

4.4.7.1 SW Hochschulausbildung

Die formale Ausbildung von klassischen Musiker_innen erfolgt an spezialisierten Institutionen wie Musikhochschulen, Konservatorien und Musikuniversitäten⁵⁷, die in unterschiedliche nationale Strukturen eingebettet sind⁵⁸. In Deutschland stiegen die Zahlen der Instrumentalmusikstudierenden (im Bereich klassischer Musik) zwischen 2000/01 und 2016/17 von rund 8300 auf rund 9300 (vgl. Bäßler und Nimczik 2019: 134). Zahlreiche Studien (vgl. Smilde 2009; Bork 2010; Bennett 2016 [2008]; Bishop und Tröndle 2017; Bishop 2018; Lopez-Iniguez und Bennett 2020) verweisen darauf, dass Absolvent_innen von künstlerischen Studien an Musikhochschulen sich nicht adäquat auf den zeitgenössischen klassischen Musikbetrieb vorbereitet fühlen. Während Absolvent_innen heute in zunehmendem Ausmaß und überwiegend in Portfolio-Karrieren tätig sind, die verschiedene berufliche Tätigkeiten miteinander verbinden (vgl. z.B. Smilde 2009: 22; Rübke und Smudits 2014: 82; Bennett 2016: 390; Gembris und Menze 2018: 307; Lopez-Iniguez und Bennett 2020: 1), sind künstlerische Studien immer noch auf eine klassische Solist_innen- oder Orchesterkarriere ausgerichtet und haben dementsprechend einen zentralen Fokus auf der Entwicklung von instrumentalem Können im Unterricht mit den Hauptfachlehrer_innen (vgl. Bishop und Tröndle 2017: o.S.; Bishop 2018: 333). In ihrer Studie mit 379 Absolvent_innen deutscher Hochschulen

57 Einen Überblick über die unterschiedlichen Institutionen, die für Musikberufe ausbilden, bieten Hans Bäßler und Ortwin Nimczik (2019). Ich verwende in dieser Studie einheitlich den Begriff Musikhochschule für alle akademischen Einrichtungen, die Musiker_innen ausbilden.

58 Eine Übersicht über länderspezifische Regelungen zur Musiker_innenausbildung bietet Smilde (2009: 33-35), für einen historischen Überblick vgl. Bennett (2016 [2008]: 1497).

kommt Esther Bishop (2018: 334) zum Ergebnis, dass 70 % der Teilnehmer_innen sich unzureichend oder schlecht über ihre beruflichen Perspektiven und Optionen informiert fühlen. Peter Rübke und Alfred Smudits (2014: 15) zeigen, dass Absolvent_innen der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien das im Studium vermittelte Berufsbild als zu eng und unflexibel empfinden. Während Absolvent_innen von künstlerischen Studien in der Regel mit den angeeigneten künstlerischen Fähigkeiten zufrieden sind, geben sie an, Zusatzkompetenzen außerhalb des Studiums erworben zu haben. Auch Bishop und Tröndle (2017: o. S.) weisen darauf hin, dass »questions and issues related to future prospects of musicians are predominantly discussed outside the conservatory.« Sie fordern daher von der Hochschulausbildung: »The role model should be transformed from a one-dimensional picture of the state employed orchestral musician, to multifaceted models, each focusing on the individual strengths of the musician, enabling them to make a living and to propagate classical music.« Die genannten Befunde spiegeln sich in den Interviews vieler Musiker_innen in meinem Sample wider, die angeben, dass sie in ihrem formalen Instrumentalstudium nicht auf spätere Tätigkeiten im Bereich von Musikvermittlung vorbereitet wurden. Leo kritisiert die einseitige Ausrichtung der Ausbildung auf das Ziel einer Orchesterstelle und meint: »[Du wirst] von Beginn an immer in diese Orchesterschiene reingeschubst« (UPT12: 18). Dora erzählt, dass es zur Zeit ihres Studiums in den 2000er-Jahren noch keine Lehrveranstaltungen zur Musikvermittlung gegeben habe, da sie ansonsten »sicherlich sofort da drin @gelandet@ (lacht) [wäre]« (UPT4: 64). Gabriel schließlich argumentiert, dass musikvermittelnde Inhalte für die spätere berufliche Tätigkeit relevanter seien als musiktheoretisches Wissen: »[I]ch musste jetzt im dritten Jahr Stücke für Orchester im Ligeti-Stil komponieren, ich mein', es ist hochinteressant, [...] aber wenn man sowas verpflichtend macht, dann wissen Sie, Musikvermittlung wär' vielleicht, naja, egal, es ist wie's ist, es ist das System« (UPT7: 128). Über diese Unzufriedenheit mit den curricularen Inhalten ihrer Studien hinaus beschreiben die Musiker_innen außerdem einen hohen Leistungsdruck und Konkurrenzkampf. So erzählt Fiona beispielsweise, dass sie »eine Woche vor dem Klassenabend nicht mehr schlafen [konnte], weil ich so nervös war« (UPT6: 36) und Dora erinnert sich, dass sie angesichts ihrer Tätigkeiten neben dem Studium in einem selbstgegründeten Ensemble mit abwertenden Kommentaren von Studienkolleg_innen konfrontiert war: »[W]enn du nicht übst, dann kommst du nie ins Orchester und so und es war für mich jetzt so gar nicht immer so dieses absolute Ziel, was ich vor Augen hatte« (UPT4: 67). Der Übergang vom Studium ins Berufsleben findet für klassische Musiker_innen, die eine Orchesterstelle anstreben, in der Regel über ein Probespiel statt, das »in einer mental höchst angespannten Situation abläuft« (Rübke und Smudits 2014: 33). Zum Teil finden diese Probespiele bereits während des Studiums statt, spätestens aber kurz nach dem Abschluss der Ausbildung. Ebenso wie Bork (2010: 268-277) und Rübke und Smudits (2014: 33) beschreiben die Mu-

siker_innen meines Samples den »Probespielzirkus« (UPT3: 75) als verbunden mit hoher psychischer Belastung angesichts eines enormen Leistungsdrucks:

[D]as ist aber bei uns natürlich, wenn man sich auf Probespiele vorbereitet und so sehr, sehr behaftet. Also, dass man einfach Leistung bringt. Und dass man auch teilweise es sogar darum geht, die Interpretation vielleicht anzupassen, damit es einer Jury auch passt, und das ist, das geht ja eigentlich total weg von der Sache, drum sage ich immer wieder, Probespiele sind eher sehr unmusikalische Prozedere. (UPT2_2: 53)

Die Kritik am Probespiel, die in diesem Zitat anklingt, formuliert Dora so: »[D]ieses Probespielverfahren ist meines Erachtens komplett zu überholen« (UPT4: 96). Vor allem meint sie, dass die Konzentration im Probespiel ebenso wie im künstlerischen Studium zu stark auf der instrumentalen Exzellenz und zu wenig auf der Fähigkeit von Musiker_innen liege, »diese Grenze zwischen Publikum und Bühne zu überwinden« (UPT4: 94).

Eng verbunden mit der SW Hochschulausbildung, und mit dieser häufig als »classical music world« (vgl. z.B. Scharff 2018: 20) zusammengefasst, ist die SW klassischer Konzertbetrieb, auf den die Hochschulausbildung vorbereiten soll. Diese soziale Welt nehme ich im folgenden Abschnitt näher unter die Lupe, da die Forschungspartner_innen dort zentrale Mitglieder sind.

4.4.7.2 SW klassischer Konzertbetrieb

Nach der Absolvierung ihres Studiums, zum Teil auch bereits währenddessen, versuchen junge Musiker_innen im klassischen Opern- und Konzertbetrieb Fuß zu fassen. Wie ich bereits in Kapitel 4.4.7.2 gezeigt habe, sind Musiker_innen heute zu einem großen Teil freischaffend und in Portfolio-Karrieren tätig, die von breit gestreuten Tätigkeitsbereichen, niedrigen Einkommen und dem Fehlen von Vorteilen einer fixen Anstellung geprägt sind (vgl. Scharff 2018: 21). Die hohe Anzahl an freischaffenden klassischen Musiker_innen hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass einer hohen Anzahl an Absolvent_innen eine geringere Anzahl an Orchesterstellen gegenübersteht. Gembris und Menze (2018) zeigen für Deutschland, dass zwischen 2000 und 2014 die Zahl von Absolvent_innen eines künstlerischen Studiums um 38,6 % gestiegen sei. Die Planstellen an Orchestern hingegen haben zwischen 2000 und 2016 um 9,3 % abgenommen: »Seit Jahren setzt sich also eine Entwicklung fort, die man als größer werdende Schere zwischen der Anzahl professionell ausgebildeter Musiker_innen und den Beschäftigungsmöglichkeiten beschreiben kann.« (Gembris und Menze 2018: 306) Wenngleich Röbbke und Smudits (2014: 44) darauf hinweisen, dass Österreich im internationalen Vergleich über viele Anstellungen im Orchesterbereich verfüge, kann trotz fehlender Daten von vergleichbaren Zahlen ausgegangen werden. Eine Anstellung im Orchester schließlich kann zwar einerseits für finanzielle Stabilität sorgen, ist für viele Musiker_in-

nen allerdings mit Unzufriedenheit und Zermürbung verbunden (vgl. Baker 2016: 330; Bennett 2016 [2008]: 1177; vgl. außerdem Kapitel 4.4.5.1). Röbbke und Smudits (2014: 45) stellen fest: »Das wenig abwechslungsreiche Repertoire zusammen mit dem Perfektionsdruck und den starken Hierarchien im Orchester stehen im Widerspruch zu einem (idealisierten) KünstlerInnenbild, das auf dem eigenen, individuellen Ausdruck aufbaut.« Die strikt hierarchische Struktur von Orchestern – Geoffrey Baker (2016: 314) schreibt vom Orchester als »stratified, hierarchical miniature society under the baton of an autocratic conductor« – wird auch von Musiker_innen meines Samples thematisiert.⁵⁹ So meint Hermann: »Aber man rechnet ja auch nicht damit, dass man irgendwie als Orchestermusiker irgendwie was zu sagen hat. Also dass man da irgendwie auch die Chance bekommt, sich einzubringen« (UPT8: 50) und Klara überlegte angesichts dieser Problematik in Kombination mit dem hohen Leistungsdruck mehrmals, ihre Stelle zu kündigen.

Zwei Untersuchungspartner_innen meines Samples konstruieren die SW Hochschulausbildung und die SW klassischer Konzertbetrieb diskursiv als »Klassikding« (UPT 4: 61; UPT 5_2: 23), das ihnen im Lauf ihrer Ausbildung bzw. Tätigkeit als Musiker_innen im Hinblick auf Formate und musikalische Genres zu eng geworden sei. Auch Bernhard beschreibt, dass er zwar gerne Orchestermusiker sei, aber dennoch das Bedürfnis habe, »über den Tellerrand« (UPT2: 75) zu blicken und in einem Ensemble über Stilgrenzen hinweg zu musizieren. Bemerkenswert ist, dass viele Musiker_innen meines Samples eine gewisse Hermetik (z.B. UPT5: 92) und Abgehobenheit (z.B. UPT7: 28) konstatieren. So beschreibt Gabriel den klassischen Musikbetrieb als zum Teil »versnobt«, weil »alles andere, was nicht so ist wie man selber, [herabgewürdigt wird]« (UPT7), und wünscht sich die Offenheit und Lebendigkeit von Rock-Konzerten auch für die klassische Musik. In der SW Musikvermittlung finden diese Musiker_innen im Gegensatz zum klassischen Konzertbetrieb die Möglichkeit vor, Ziele wie die Kommunikation mit dem Publikum oder soziale Wirksamkeit zu verfolgen (vgl. Kapitel 4.4.5).

4.4.7.3 Arena I: Devaluation von Praktiken der Musikvermittlung

Viele Musiker_innen im Sample beschreiben, dass sie in Hochschulen oder Orchestern eine Abwertung ihrer musikvermittelnden Tätigkeit erlebten. Vor allem bringen die Untersuchungspartner_innen symbolische Devaluation in Form von diskursiver Abwertung zur Sprache, wenngleich auch ökonomische Devaluation im

59 In teilweisem Kontrast dazu kommt Franziska Olbertz (2006: 68) zu dem Ergebnis, dass 80 % der von ihr befragten Orchestermusiker_innen ihren Beruf wieder ergreifen würden. Sie begründet dies damit, dass die Musiker_innen mit großer Leidenschaft musizieren und im Orchester im Rahmen einer fixen Anstellung die Möglichkeit dazu haben, wenngleich sie sich aller Einschränkungen ihres Berufes bewusst sind.

Sinn schlechter finanzieller Abgeltung ein Thema ist. Auf zwei Erklärungsmodelle für diese Abwertung werde ich in der Folge genauer eingehen.

Zum einen gibt es im Bereich der Hochschulausbildung und des klassischen Konzertbetriebes einen starken und äußerst wirkmächtigen Exzellenz-Diskurs, wie auch Christine Baus et al. (2017: 295) zeigen, die von einem »Primat der künstlerischen Exzellenz« in der Musikhochschullehre sprechen. In diesem Diskurs werden Musikhochschulen als Orte konstruiert, an denen Musiker_innen zu künstlerischer Exzellenz ausgebildet werden und Konzertsäle als jene Orte, an denen sie diese künstlerische Exzellenz einem Publikum präsentieren. Jasmin argumentiert im Sinn dieses Diskurses, wenn sie über den Unterschied zwischen musikvermittelnden Konzertformaten und klassischen Konzerten spricht: »Ja, in 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 vielmehr darum, sehr extrem zu spielen, sehr stark zu erzählen.« (UPT102: 31) Sie beschreibt, dass sich die in Praktiken eines Kinderkonzert eingeschriebenen Ziele von jenen des traditionellen klassischen Konzerts aus ihrer Perspektive deutlich unterscheiden. Das folgende Zitat von Sara Wedl-Wilson, Rektorin der Hochschule für Musik Hanns Eisler, aus einem Interview mit dem Magazin *Van*, ist in Bezug auf den Exzellenz-Diskurs an Musikhochschulen erhellend. Sie erzählt, dass ihr zu Beginn ihrer Amtsperiode eine Fotoserie auf den Gängen der Hochschule auffiel:

Darauf waren Studierende und Alumni zu sehen, ihre jeweiligen Errungenschaften – Orchesterstellen, Wettbewerbe – und die (ehemaligen) Hauptfachlehrer:innen dazu. Also beispielsweise ein Bild der Konzertmeisterin im DSO, die bei uns studiert hat. Tolle Bilder von tollen jungen Menschen. Wenn man die Hochschule betrat, landete man unmittelbar zwischen diesen Bildern und musste denken: »Wow, wie sind die alle erfolgreich.« Und genau über das Wort Erfolg haben wir dann eine Diskussion begonnen, nachdem ein Student, der vom Studierendenparlament entsandt war, in meine Sprechstunde gekommen war. Er meinte: »Wissen Sie, Sie sagen uns, dass wir uns entfalten und unsere eigenen Karrieren bestimmen dürfen. Und dann knallen Sie uns die klassischen Erfolge vor die Nase. Wir wollen mit Ihnen diskutieren: Was heißt Erfolg?« (Wedl-Wilson in Bishop 2020: o. S.)

Die in diesem Zitat geschilderten Bilder konstruieren als Teil des Exzellenz-Diskurses klassische Solo- oder Orchesterkarrieren als Erfolg, während Portfolio-Karrieren, in denen eine Mehrheit der Absolvent_innen tätig ist, unsichtbar bleiben. Emilia beschreibt im Einklang mit dieser Beobachtung, dass Abgänger_innen von Musikhochschulen aus ihrer Perspektive sehr oft eine traditionelle Auffassung von ihrer Laufbahn und Rolle als Musiker_in haben:

[N]ach wie vor kommen ganz viele auch junge Musiker aus den Institutionen, aus den Musikuniversitäten und so mit diesem Bild, wo mir, (.) ich bin zwar jetzt nicht Solist geworden, aber gut, immerhin ins Orchester, das ist vielleicht eh schon die Zweitkarriere, die sie eigentlich immer angestrebt haben und auf Leute zugehen und Brücken bauen und Kontakt irgendwie so ah nein, so das brauch' ich nicht. (UPT5_2: 107)

Dass der Exzellenz-Diskurs und die Ausbildung von Musiker_innen für eine klassische Karriere für die Identitäten junger Musiker_innen eine Einschränkung und bisweilen sogar Bedrohung darstellen können, zeige ich in Kapitel 8.4 anhand des Beispiels von Leo. Ähnlich wie der Studierende, den Frau Wedl-Wilson erwähnt, hinterfragt auch er klassische Erfolgskriterien in der Musiker_innen-Ausbildung. Für ihn resultierten die strukturellen Bedingungen an der Musikhochschule in einer krisenhaften Situation, die er erst nach seinem Studium bewältigen konnte. Aufschlussreich ist zu diesem Aspekt außerdem, dass Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2015: 16) auf die grundsätzliche politische Verfasstheit von *landscapes of practice* und auf daraus resultierende Machtdynamiken zwischen Praktiken verweisen. Sowohl sie als auch Clarke et al. (2018) stellen beispielsweise für den Krankenhausbereich fest, dass es eine klare Hierarchie zwischen unterschiedlichen Praktiken gibt:

While nursing work, including emotion work, is central to hospital work, it is far from the only work done there. Furthermore, it may not be the most symbolically valued work. That is, if hospitals are places where very ill people go to be treated, then symbolically the work of physicians, especially specialists, and that of medical technologies, drugs, and devices may, in the minds of many (but not all), be more important than nursing care. (Clarke et al. 2018: 154)

Dieses Zitat lässt sich durchaus auch auf Praktiken der Musikvermittlung in Relation zur Hochschulausbildung und zum klassischen Konzertbetrieb ummünzen. Während diese in der SW Musikvermittlung selbstverständlich unbestritten sind, sind sie in den SW klassische Hochschulausbildung und klassischer Opern- und Konzertbetrieb mit einem Infragestellen ihrer Legitimität oder mit Devaluation konfrontiert.

Zum anderen lässt sich die Devaluation musikvermittelnder Praktiken auch aus einer Gender-Perspektive beleuchten. Wie ich in Kapitel 4.4.3 bereits zeigte, ist das Berufsfeld der Musikvermittlung stark weiblich geprägt. Die Devaluation Theory (vgl. z.B. England, Farkas et al. 1988; Kilbourne et al. 1994; Magnusson 2009) konstatiert, dass kulturelle Bewertungsprozesse grundsätzlich gegendert sind und dass Arbeit, die traditionell mit Frauen in Verbindung gebracht wird, mit einer sozialen Abwertung konfrontiert ist. Trond Petersen und Laurie A. Morgan (1995: 330) sprechen in diesem Zusammenhang von evaluativer Diskriminierung (vgl. dazu auch

Liebeskind 2006) und Barbara Kilbourne et al. (1994: 694) stellen fest: »[B]ecause women are devalued, social roles (including occupations) and skills that are associated with women are culturally devalued relative to those associated with men.« Doch nicht nur die Konnotation eines Berufes als weiblich, sondern auch feminisierende Zuschreibungen an Fertigkeiten, die in einem Beruf benötigt werden, haben einen Einfluss auf die Bewertung von Praktiken⁶⁰:

A good example of a skill type associated with women is nurturant skill, the sort of social skill involved in providing a face-to-face service to clients or customers of an organization. Such activity is seen as female because of its relationship to the nurturant behavior entailed in parenting, done primarily by women, and because nurturant paid jobs are usually filled by women. (Kilbourne et al. 1994: 695)

Die Devaluation Theory wird in der Hauptsache dazu herangezogen, um Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen zu erklären (vgl. England et al. 1988; Reskin 1988; Kilbourne et al. 1994; Petersen und Morgan 1995; Magnusson 2009). Paula England und Irene Browne (1992) weisen darüber hinaus nach, dass sowohl Männer als auch Frauen weniger verdienen, wenn sie in vorrangig weiblichen Berufen arbeiten.

Die Untersuchungspartner_innen in meinem Sample thematisieren vorrangig symbolische Devaluation von musikvermittelnden Praktiken, während lediglich Hermann explizit auch ökonomische Abwertung thematisiert.⁶¹ Bereits während des Studiums erfährt Dora Abwertung ihrer außercurricularen Tätigkeit in einem Künstler_innenkollektiv durch Mitstudierende. Sie erzählt:

[E]s hat mich immer wahnsinnig geärgert ähm, dass, ja dass das [die außercurricularen Tätigkeiten, Anm.] nicht gewertschätzt wurde oder auch irgendwie immer so ja, wenn du nicht übst, dann kommst du nie ins Orchester und so und es war für mich jetzt so gar nicht immer so dieses absolute Ziel, was ich vor Augen hatte. (UPT4: 66-67)

Dora zeigt sich in diesem Zitat verärgert darüber, dass ihre Tätigkeit in einem Künstler_innenkollektiv von anderen Studierenden keine Wertschätzung erfuhr. Sie bezeichnet diese Studierenden als »Klassiknerds« und verweist damit auf deren hohes Übungspensum und Fokussierung auf eine klassische Karriere mit dem Ziel einer Orchesterstelle. Von diesem Karrieremodell weicht Dora ab, weil sie Üben,

60 Vgl. dazu auch England et al. (1988), England und Browne (1992) und England (2010).

61 Ähnlich wie bei den Zielformulierungen (vgl. Kapitel 4.4.5) ist auch hier davon auszugehen, dass die Thematisierung von Bezahlung von den Untersuchungspartner_innen als sozial nicht erwünscht wahrgenommen wird und daher im Sinn Clarkes eine »position not taken« bleibt.

lerntheoretisch verstanden als zielgerichtetes »musikalisch-sensomotorisches Lernen« (Altenmüller 2018: 55), jedenfalls teilweise durch ein *learning as doing* ersetzt. Sie wählt damit einen Weg, der nicht mit dem Exzellenz-Diskurs kompatibel ist und sich von den »paradigmatic trajectories« (Wenger 1998: 156) der Hochschulausbildung unterscheidet. Unter solchen paradigmatischen Verläufen versteht Wenger ein Set an Modellen für mögliche bzw. bereits erfolgte Karriereverläufe, die von *old-timers* in *communities of practice* verkörpert werden. Zurückkommend auf das Zitat von Sara Wedl-Wilson von Beginn stellen die angesprochenen Bilder, aber auch die Lehrenden der Musikhochschule solche paradigmatischen Verläufe dar. *Newcomers* in einer *community of practice*, wie Dora sie in ihrer Erzählung ist, können sich nun an diese paradigmatischen Verläufe anpassen, sie modifizieren oder eigene Verläufe kreieren:

Of course, new trajectories do not necessarily align themselves with paradigmatic ones. Newcomers must find their own unique identities. And the relation goes both ways; newcomers also provide new models for different ways of participating. Whether adopted, modified, or rejected in specific instances, paradigmatic trajectories provide live material for negotiating and renegotiating identities. (Wenger 1998: 156f.)

Aufgrund ihrer Abweichung vom klassischen Karrieremodell ist Dora mit sozialer Abwertung ihrer extracurricularen Tätigkeit durch Studienkolleg_innen konfrontiert.

Klara erfährt in ihrem Orchester ebenfalls eine Abwertung musikvermittelnder Praxis und erzählt:

[U]nd die ganz große Schwierigkeit bei uns im Betrieb ist einfach, dass die <Musikvermittlungsabteilung> halt nicht sehr wichtig [ist] unter Anführungszeichen, offiziell natürlich sehr, aber halt Musikvermittlung [...] ist, also das gehört irgendwie dazu, aber das ist keine große Kunst, so. Genau. (UPT11: 25)

Die Musikerin beschreibt, dass Musikvermittlung in ihrer Organisation nicht als »große Kunst« gesehen werde, und verweist damit auf ein Infragestellen der Legitimität von Praktiken der Musikvermittlung im Orchester. Dies wirkt sich unter anderem auf die Probenmoral der Orchestermusiker_innen aus:

Musikvermittlungskonzerte also [...] das ist eine andere Konzentration, als wenn wir ein Sonntagnachmittagskonzertprojekt anfangen, zu proben. Da machen die Leute einen Unterschied, also das ist ganz klassisch, die Hierarchie im Betrieb merkt man auch in der Probenkonzentration. (UPT11: 115-116)

In diesem Zitat spiegelt sich sehr klar die Feststellung von Wenger-Trayner und Wenger-Trayner wider, dass in einer *landscape of practice* Hierarchien zwischen unterschiedlichen Praktiken herrschen. Den traditionellen Abonnementkonzerten

werden in Klaras Orchester vonseiten der Leitung mehr Wert beigemessen als den musikvermittelnden Konzertprojekten. Allerdings stellt die Musikerin fest, dass Musikvermittlung für die Außenwirkung des Orchesters aus Imagegründen und mutmaßlich auch im Hinblick auf öffentliche Förderungen bedeutsam ist. Dies steht in Einklang mit Erkenntnissen von Welch et al. (2012: 25), wonach Musikvermittler_innen in Konzerthäusern das Gefühl haben, ihre Tätigkeit im laufenden Betrieb erfahre nur eingeschränkt Wertschätzung, obwohl Musikvermittlung die Marke ihrer Institution deutlich präge. Diesen Aspekt betont auch Ilia, der davon spricht, dass von Kulturbetrieben heute erwartet werde, Musikvermittlungsaktivitäten anzubieten:

[O]hne die [Musikvermittlung, Anm.] geht's ja heute nicht mehr, wie wir wissen. Äh auf was für einem Niveau auch immer das stattfindet, aber jedes Orchester muss irgendwie so jemanden [eine_n Musikvermittler_in, Anm.] haben heutzutage, ne. Also ich (lacht) [...] hab's jetzt absichtlich sehr pointiert formuliert, ne. (UPT9: 152)

Klara beschreibt außerdem, dass es schwierig sei, gute Dirigent_innen für musikvermittelnde Konzerte zu engagieren: »Und leider muss man sagen, ist bei den <Musikvermittlungs>-Konzerten halt oft nicht so tolle Dirigenten, Dirigentinnen da. [...] Das ist nicht so leicht offensichtlich, da Leute zu kriegen.« (UPT11: 118) Es steht zu vermuten, dass dies einerseits an ökonomischer Devaluation in Form niedrigerer Gagen liegt, die für diese Formate im Vergleich zu regulären Konzerten bezahlt werden, andererseits spiegelt sich damit zusammenhängend auch hier eine symbolische Devaluation von Praktiken der Musikvermittlung insofern wider, als renommierte Dirigent_innen ein Engagement in diesen Formaten häufig aus mangelnder öffentlicher Anerkennung nicht in Betracht ziehen.

Die Hierarchien und Machtverhältnisse zwischen Praktiken des klassischen Konzertbetriebes und Praktiken der Musikvermittlung werden auch im Zugriff auf personelle, räumliche und zeitliche Ressourcen erkennbar. Carsten erzählt von »Kämpfe[n] mit den logistischen Rahmenbedingungen« (UPT3: 14) in einem partizipativen Projekt, das er mit Schüler_innen, Patient_innen einer Drogenstation und Studierenden im Rahmen einer Opernproduktion durchführte. Es sei nicht klar gewesen, »ob man dann in so 'nem Haus [dem Opernhaus, Anm.] die Lichttechnik kriegt und wie viel Zeit man kriegt, wo darf man 'ne Generalprobe machen, also, es war alles irrsinnig aufwendig« (UPT3: 14). Ilia beschreibt, dass er lediglich in einem musikvermittelnden Projekt die Möglichkeit hatte, ein Konzert von Grund auf eigenständig zu konzipieren und dafür auch genügend zeitliche und räumliche Ressourcen zu erhalten:

Und in dem Fall war's wirklich, das war sozusagen der der Höhepunkt vom ah vom (-) also ich sag' jetzt mal (.) ah, es war sowohl, was das die budgetäre Situation

der <Musikinstitution> betrifft, zu der Zeit, als auch ähm meine Narrenfreiheit im <Orchester> sozusagen [...] am Höhepunkt, sodass wir wirklich da einfach schon zwei Jahre vorher sagen konnten, o. k., wir hätten da eine Idee und wir würden gerne etwas komplett Neues machen, und dann war's eben möglich, dass man entsprechend auch mehr musikalische Proben auch mit dem Orchester macht, weil's einfach auch ein komplett neues Programm war. Und und auch wirklich eine gute Hauptprobe im Saal bekommen hat mit Licht und allem und wir konnten einfach wirklich ein [...] Ding von null konzipieren, ohne an bestimmte musikalische oder [...] konzeptuelle Vorgaben gebunden zu sein. (UPT9: 114-115)

Bemerkenswert ist, dass er von »Narrenfreiheit«⁶² spricht. Die wahrgenommene Devaluation der eigenen Praktiken der Musikvermittlung schwingt bereits in dieser Wortwahl mit. Während darüber hinaus die Verfügbarkeit von räumlichen und zeitlichen Ressourcen sowie ökonomische Planungssicherheit Grundvoraussetzungen für einen funktionierenden Konzertbetrieb sind, empfindet Ilia diese Aspekte im Kontext musikvermittelnder Praktiken als Zeichen für eine gewisse Sonderstellung, womit er Carstens Wahrnehmung eines »Kampfes« um Ressourcen ex negativo bestätigt.

Eine klare Gender-Dimension ist in Emilias Erzählung zu erkennen:

[G]anz oft [...] hat das Thema Musikvermittlung im Orchester, also bei uns zumindest ist es so, hat es diesen Kindergarten-Touch, dass auch die Musiktheaterpädagog*innen bei uns ein bisschen so grob gesagt die Kindergartenkinder sind. (UPT5, 109)

Die Musikerin verwendet in diesem Ausschnitt den pejorativen Ausdruck »Kindergartenkinder«, der bereits auf der begrifflichen Ebene eine genderspezifische symbolische Abwertung signalisiert. Die Schuld sieht sie in dieser Hinsicht nicht nur bei den vorhandenen Strukturen, sondern auch bei den Akteur_innen der Musikvermittlung selbst:

Mich stört es auch oft, dass, wegen dem Kindertouch, dass wir uns als Musikvermittler da selber, also hab' ich das Gefühl, in den Situationen, in den Orchestern, die die das dafür zuständig sind, auch immer so ein bisschen selber so positionieren. Was mich ein bisschen stört, ist oft das fehlende Selbstbewusstsein, die fehlenden Ellbogen, zu sagen, nein, das sind wir nicht. (UPT5_2: 9-10)

Die häufig auftretende Gleichsetzung von Musikvermittlung mit Formaten für Kinder hält Emilia hinsichtlich einer höheren Anerkennung für hinderlich:

62 Im Duden definiert als »jemandem (den man nicht ganz ernst nimmt oder dem man eine gewisse Sonderstellung einräumt) zugestandene Freiheit, bestimmte Dinge zu tun oder zu sagen« (Duden o.J.-c: o. S.).

[W]ir machen auch viel mehr und wir machen, wir sprechen alle Altersgruppen an, [...] ganz oft stellen wir uns auch selber in dieses, in dieses Loch, in dieses Mäuschenloch und sagen, ja, da machen wir auch tatsächlich 80 Prozent unserer Arbeit und das passt auch so. (UPT5_2: 10)

In diesem Zitat spiegelt sich das Argument der Devaluation Theory wider, dass Fertigkeiten, die weiblich konnotiert werden, sozial devaluiert werden. Kilbourne (1994: 262) argumentiert: »[T]he negative return to nurturant social skill indicates bias, the gendered devaluation of these skills because of their association with women.« Die Erkenntnis von England und Browne (1992), dass sich die evaluative Diskriminierung von weiblichen Berufen oder Fertigkeiten in geringer Bezahlung aller Akteur_innen eines Berufsfeldes unabhängig vom Geschlecht niederschlägt, spiegelt sich in Hermanns Erzählung wider. Er beschreibt, dass musikvermittelnde Aktivitäten schlechter bezahlt seien als Aktivitäten, die dem klassischen Konzertbetrieb zuzurechnen sind, und erzählt von einer Honorarverhandlung für die Moderation eines Kinderkonzerts:

[I]ch hab' gesagt, ich will so viel Geld haben wie der Dirigent, geht das? [...] [I]ch hab' sicher vier Mal so viel Arbeit. Ich steh' eine Stunde vorne, der Dirigent hat den Rücken zu den Jugendlichen, der braucht nichts machen außer (.) ah und sag' ich, ich, ich bereite das vor seit einem halben Jahr, muss alle Exzerpte machen, alles und und ich krieg', was weiß ich, ich krieg' unterm Strich dann 900 Euro und der kriegt 2500 Euro, oder 3000 oder 5000, sag' ich, geht's noch? (UPT8: 188)

In diesem Zitat klingt auch bereits ein Aspekt an, den viele Musiker_innen im Sample herausstreichen. In den Narrationen lässt sich rekonstruieren, dass ein hoher Anteil von Arbeit im Rahmen von musikvermittelnden Aktivitäten unsichtbar bleibt. Das Konzept der *invisible work* wurde von Arlene K. Daniels (1987) theoretisch begründet und in der Folge von vielen Autor_innen (vgl. z.B. Star und Strauss 1999; Crain et al. 2016) aufgegriffen und weiterentwickelt. Daniels (1987: 403) argumentiert, dass unter dem Begriff Arbeit üblicherweise bezahlte Erwerbsarbeit verstanden und in der Folge die Arbeit von Frauen entwertet werde, »for it is either unpaid or limited by the demands of the unpaid work in the home.« Ausgehend von dieser feministischen Konzeptualisierung von *invisible work* definieren Marion Crain et al. *invisible labor* folgendermaßen:

We define invisible labor as activities that occur within the context of paid employment that workers perform in response to requirements (either implicit or explicit) from employers and that are crucial for workers to generate income, to obtain or retain their jobs, and to further their careers, yet are often overlooked, ignored, and/or devalued by employers, consumers, workers, and ultimately the legal system itself. (Crain et al. 2016: 5)

Ich werde mich für die Analyse der folgenden Erzählungen auf diese weitere Definition beziehen, weil sie nicht nur weiblich konnotierte Arbeit einschließt und neben ökonomischer Devaluation auch symbolische Devaluation umfasst. Dennoch bleibt die Gender-Dimension in der Devaluation musikvermittelnder Praktiken wie weiter oben beschrieben im Fokus. Dora erzählt, dass sie angesichts der Fülle an Arbeit, die mit der Organisation und Durchführung von Kinderkonzerten zusammenhängt, zunehmend überfordert war.

Es war einfach zu viel, ähm keine Ahnung. Am Vorabend Konzert spielen, dann um acht am Theater sein, den Putzfrauen hinterherzujagen, dass sie noch zu wischen haben, bevor das Kinderkonzert losgeht (lacht) und so weiter und am Abend dann noch 'ne Oper zu spielen und ähm also ja (lacht). Das geht einfach irgendwann mal nicht mehr, sozusagen. (UPT4: 87)

Deutlich erkennbar wird in diesem Zitat, dass neben der sichtbaren Arbeit, also dem Auftritt im Rahmen eines Kinderkonzerts, auch unsichtbare Arbeit in Form der Vorbereitung des Konzertortes zu leisten war. Unsichtbar bleibt diese Arbeit sowohl in einem wörtlichen Sinn, weil sie im Hintergrund passiert, als auch in einem übertragenen Sinn, weil sie ungesehen und unbezahlt bleibt. Aus einer Genderperspektive handelt es sich dabei überdies um weiblich konnotierte Reinigungsarbeit.

Auch Vorbereitung und Durchführung von Schulworkshops bleiben häufig insofern unsichtbar, als sie in der Planung von Orchesterdiensten nicht berücksichtigt werden. So erzählt Bernhard, dass die Teilnahme an Workshops in seinem Orchester freiwillig und für die Musiker_innen davon abhängig sei, ob sie mit anderen Dienstverpflichtungen kompatibel sei. Deshalb sei es wichtig, »dass es einfach auch zeittechnisch für alle Kollegen so gut wie möglich arrangiert ist und so. Ähm aber, da das sowieso auf freiwilliger Basis auch ist, opfert man da ja auch gerne mal die eine oder andere Stunde.« (UPT2: 36) Dass Bernhard hier von »opfern« spricht, hat vermutlich damit zu tun, dass die musikvermittelnde Arbeit in Workshops nicht in der regulären Dienstzeit geschieht, sondern abgegolten durch geringe Aufwandsentschädigungen, in der Freizeit der Musiker_innen stattfindet. Darauf weist auch Emilia hin, wenn sie argumentiert, dass

ganz oft, also bei uns zumindest ist es so, die Dienstausslastung lässt ganz oft, glaub' ich, auch nicht mehr Interesse [an Musikvermittlung, Anm.] zu. Ich hab' da auch vollstes Verständnis, weil mir geht's auch so, ich habe auch oft Dienste bis oben hin und dann, glaub' ich, ist das noch einmal eine Hemmschwelle mehr, dass man sich denkt, na aber jetzt geh' ich an meinem einzigen freien Vormittag in vierzehn Tagen, geh' ich nicht auch noch in die Schule und setz' mich drei Stunden zu Hause hin und überleg' mir, welches Klassenmusizieren ich da machen könnte, noch dazu, wenn ich da auch gar keinen Background habe, weil

es braucht viel Vorlaufzeit und viel mal ausprobieren, und es braucht auch Zeit glaub' ich dafür, [...] das auch zu üben und oft einfach mal wo mitzugehen. (UPT5: 108)

Die Vorbereitungsarbeit für Workshops wird von den Musiker_innen als unsichtbare Arbeit beschrieben, die durch mangelnde symbolische oder ökonomische Anerkennung in Orchestern devaluiert wird. Auch die übliche Handhabung, dass musikvermittelnde Tätigkeit nicht in den Arbeitsverträgen von Orchestermusiker_innen geregelt, sondern über (häufig sehr geringe) Aufwandsentschädigungen abgegolten wird, ist als Devaluation zu beschreiben. Ilia schließlich erzählt von einem Format, das er für sein Orchester entwickelte, in dem 50 Minuten einer regulären Probe für Schulklassen geöffnet werden. In dieser Zeit soll den Schüler_innen im Gespräch mit den jeweiligen Dirigent_innen das erklingende Werk nähergebracht werden. Unsichtbar bleibt dabei jene organisatorische Arbeit, die Ilia leisten muss, um dieses Format überhaupt durchführen zu können:

Wenn ich dann bei Gastdirigenten einen Block, bei einem Block ein interessantes Stück gefunden hab', dann war das immer ein biss'l so ein Betteln per Mail und dann mal bei der Agentur nachfragen und könnten wir vielleicht das (unverständlich) wieder weiterleiten an den und so weiter, ähm. (räuspert sich) Hat aber auch eigentlich immer recht o. k. funktioniert. (UPT9: 105)

Wenngleich Ilia meint, dass die Zusammenarbeit mit den Dirigent_innen weitgehend funktioniere, so ist am Wort »betteln« doch zu erkennen, dass diese Vorarbeit unangenehm sein kann. Während daraus einerseits wiederum eine Hierarchie zwischen Praktiken im Orchester rekonstruiert werden kann, ist andererseits festzustellen, dass die geschilderte »Bettelarbeit« auch unsichtbar bleibt. Mit Star und Strauss (1999: 19) kann in diesem Zusammenhang von Hintergrundarbeit gesprochen werden. Die beiden Autor_innen beziehen sich in ihrer Konzeptualisierung auf Goffmans Analyse von Vorder- und Hinterbühne (vgl. Goffman 1959). Während Ilia auf der Vorderbühne als Moderator des Formats sichtbar ist, findet der mühsame und unangenehme Prozess der Vorbereitung und Verhandlung auf der Hinterbühne statt.

Am Ende seien noch die Erzählungen von Gabriel und Fiona erwähnt, die im Rahmen von Kinderkonzertformaten ähnliche Erfahrungen mit der Unsichtbarkeit von Arbeit machten. Gabriel erzählt:

Das war eben ein ein so Vermittlungsprojekt mit szenischer Aufführung quasi und da gab's eine Regisseurin, die einfach ja gemeint hat, sie kann uns, wir sollen uns alles ausdenken und sie pickt sich dann raus, was ihr gefällt. (UPT7: 146)

Er sei grundsätzlich dieser Arbeit gegenüber nicht abgeneigt gewesen, findet aber, dass sie entsprechend honoriert sein sollte: »[J]a, hätte man mir das vorher gesagt,

dann hätt' ich mir was überlegt, das ist ja kein Problem, dann, aber dann ist, dann krieg' ich ein bitte eine Gage für Regie (lacht) und nicht die Regisseurin« (UPT7: 150). Fiona arbeitete bei einem Projekt ebenfalls mit der Regisseurin am Konzept des Kinderkonzerts und stellt fest: »[E]s ist dann nirgends gestanden, dass ich mich eingebracht [habe], aber das ist auch völlig egal. Das ist wahrscheinlich immer auch in Zusammenarbeit, (.) wenn Musiker, genau« (UPT6: 87). In Fionas Aussage lässt sich eine gewisse Resignation darüber erkennen, dass dies in der Zusammenarbeit mit Musiker_innen wohl der übliche Weg sei. In beiden Fällen blieb also konzeptuelle Arbeit sowohl finanziell unbelohnt als auch nach außen hin unsichtbar, indem sie in entsprechenden Programmheften oder Ankündigungen nicht genannt wurde.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Praktiken der Musikvermittlung in institutionellen Kontexten des Konzertbetriebes und der Hochschulausbildung häufig mit Devaluation konfrontiert sind. Diese Abwertung kann sowohl symbolischen als auch ökonomischen Charakter haben, wobei beide Aspekte in einem Wechselverhältnis zueinanderstehen und eine starke Gender-Dimension aufweisen.

4.4.7.4 Arena II: Kooperationen von Bildungs- und Musikinstitutionen

Konzerte für Kinder und Kooperationsprojekte zwischen Bildungseinrichtungen und Musikinstitutionen sind zentrale Formate von Musikvermittlung. Orchester und Konzerthäuser bieten einerseits Schulkonzerte oder offene Proben an Konzertorten an, oder gehen Partnerschaften mit Schulen ein, in denen sie über einen längeren Zeitraum Workshops und eine Abschlusspräsentation durchführen. Darüber hinaus spielen Musiker_innen auch Konzerte in Schulen.

Im Schulkonzert, das im Konzertsaal stattfindet, ändert sich an den Aufführungspraktiken der Musiker_innen üblicherweise kaum etwas. Lediglich Teile des materiellen Arrangements sind im Vergleich zum klassischen Konzert verändert, weil Kinder das Publikum bilden. Die Musiker_innen meines Samples beschreiben, dass sie die spezielle Energie des jungen Publikums sehr schätzen. So meint Jasmin, dass sie Kinder wegen ihres direkten Feedbacks schätze und von ihnen zu einem energievollen Musizieren angespornt werde (UPT10: 22-23). Ganz ähnlich betont Fiona: »Äh, ich finde, dass Kinder viel ähm unvoreingenommener und viel unvermittelter reagieren, du merkst sofort, ob es ihnen gefällt oder ob es ihnen nicht gefällt.« (UPT6: 83) Konzerte von Musiker_innen in Schulen, wie sie zum Beispiel von »Rhapsody in School«⁶³ angeboten werden, stellen insofern eine höhere Anforderung an Musiker_innen, als sich das materielle Arrangement nicht nur im Hinblick auf ein neues Publikum, sondern auch auf einen neuen Ort verändert. Wenngleich Schatzki darauf hinweist, dass Praktiken grundsätzlich in unterschiedlichen

63 Vgl. <https://www.rhapsody-in-school.de> (04.01.2022).

Arrangements realisiert werden können, ist in diesem Fall zu bemerken, dass die Musiker_innen ihre Aufführungspraktiken situativ an die Gegebenheiten anpassen müssen (vgl. Kapitel 7.4). Vollkommen andere *doings* und *sayings* im Vergleich zum klassischen Konzert müssen Musiker_innen in Kooperationsprojekten realisieren, weil sie hier Workshops durchführen und mit Kindern beispielsweise improvisieren, komponieren und musizieren.⁶⁴ In diesen Kooperationen kommt es zu Aushandlungsprozessen zwischen Lehrer_innen und Musiker_innen, in denen Differenzen und Hierarchien konstruiert werden. In den Interviews lässt sich rekonstruieren, dass jene Musiker_innen, die in Kooperationsprojekten tätig sind, sich als Künstler_innen sehr klar von Lehrer_innen abgrenzen. Dora beschreibt zum Beispiel, dass sie Kinder häufig bitte, sie nicht als Lehrer_in anzusprechen. Sie erzählt außerdem, dass sie Kolleg_innen im Orchester immer wieder darauf hinweist: »Ihr seid keine Pädagogen, ihr seid Musiker, und als genau diese sollt und müsst ihr da auftreten.« (UPT4: 113) Sowohl Ilia als auch Carsten konstruieren klare Hierarchien zwischen Lehrer_innen und Musiker_innen. Beide konstruieren die Differenz entlang verschiedener Wissensformen, wobei sie Können und Vertrautheit über explizites Wissen stellen. So meint Ilia:

Ich bin der Meinung, dass es schon einen speziellen, ein spezielles Flair oder auch eine spezielle, es ist vielleicht, vielleicht authentischer oder vielleicht auch für die für die Schüler oder Kinder oder auch Jugendlichen ah mitreißender, wenn sie das Gefühl haben, der Mensch weiß wirklich, wovon er spricht, der macht das tagaus, tagein. (UPT9: 18)

Musiker_innen verfügen aus Ilias Perspektive über instrumentales Können und Vertrautheit mit dem Konzertbetrieb und wissen deshalb im Gegensatz zu Lehrer_innen, wovon sie sprechen. Carsten versetzt sich in die Perspektive von Schüler_innen, wenn er argumentiert: »[D]as Bild von einem Lehrer ist ein anderes bei den Schülern, der darüber erzählt und das Wissen haben will darüber, aber nicht die (-) das Spüren oder das, was da im Bauch passiert« (UPT3: 44). Das, was »im Bauch passiert«, kann als implizites Wissen oder Können im Gegensatz zu explizitem Wissen, das im Kopf passiert, interpretiert werden. In Carstens Aussage schwingt aber mit dem Wort »spüren« auch eine spezielle Emotion mit, die nur Musiker_innen beim Musizieren empfinden können. Während also die Musiklehrer_innen als jene konstruiert werden, die über explizites musikalisches Wissen verfügen, verkörpern oder »leben« (UPT3: 45) Musiker_innen die Musik authentisch. In Übereinstimmung mit diesem Befund steht die Erkenntnis von Christian Rolle et al. (2018: 58) aus einer Studie über kooperative Kompositionsprojekte, dass

64 Zu den Chancen und Herausforderungen von Kooperationsprojekten vgl. Johannes Voit (2018), Catharina Christophersen und Alibhe Kenny (2018).

»the role of artistic expert is more likely to be attributed to composers than to educators. Teachers are often described as nonartistic supporters, acting more often as organizers.« Diese Zuschreibung ist in einigen Aussagen der Musiker_innen sehr deutlich nachvollziehbar. Bernhard beschreibt beispielsweise, dass die Lehrer_innen grundsätzlich nicht in den Planungsprozess von Projekten einbezogen seien und dass sie »in erster Linie für die Disziplin verantwortlich« (UPT2: 45) seien. Die Zusammenarbeit beschränke sich auf ein »kurzes nettes, höfliches Verhältnis« (UPT2: 51). Klara erzählt, dass sie im Lauf der Zeit gelernt habe, »wie man Lehrerinnen charmant @still bekommt oder involviert@, wenn sie sich nicht involvieren« (UPT11: 16). Anita schließlich versteht Workshops mit Schulklassen gleichzeitig als Fortbildungen für deren Lehrer_innen: »[I]ch glaube einfach, dass so ein Projekt [...] die Kinder bereichert, und ich sag' noch einmal dazu, wirklich nicht nur die Kinder, sondern auch die Lehrer« (UPT1: 61). Dies könne auch die Beziehung zwischen den Schüler_innen und ihren Pädagog_innen verändern, »weil der Schüler sieht den Lehrer auch einmal in einer anderen Situation, der Lehrer ist auch in Beziehung mit uns, die von außen kommen, auch einmal in der Position, etwas zu erlernen« (UPT1: 62). Nur in wenigen Fällen wird eine symmetrische Kommunikation und damit echte Kooperation beschrieben. So erzählt Anita von einer »extremst engagierten Werklehrerin« (UPT1: 15) und Hermann beschreibt, dass Lehrer_innen »ganz stark mit eingebunden [sind] von Anfang an, von der Besprechung weg [...], weil dann alle auf einer Ebene sind« (UPT 8: 147). Insgesamt jedoch konstruieren die Musiker_innen des Samples eine klare Differenz und Hierarchie zwischen sich selbst und den Lehrer_innen, mit denen sie zusammenarbeiten. Gareth D. Smith (2018: 42) argumentiert, dass durch derartige Differenzkonstruktionen ein Machtgefälle in Kooperationsprojekten entstehe, »whereby teachers' pedagogical knowledge can be undervalued in the presence of mystical musical mastery.« Er stellt weiter fest, dass »[t]his hierarchy and bifurcation are preserved by musicians and the institutions that serve and create them [...] in order to preserve the special status accorded (by) musicians and in order to sell to nonmusicians the special things that musicians do and make« (Smith 2018: 42). Damit spricht er ein Thema an, das Akteur_innen der SW Musikvermittlung immer wieder zum Vorwurf gemacht wird. Michael Wimmer (2012, o. S.) konstatiert »eine beträchtliche Neigung, diejenigen, an die sich das Angebot richtet, zuerst einmal als in besonderer Weise defizitär zu beschreiben [...]«.« Natalia Ardila-Mantilla et al. (2018: 200) beziehen sich auf dieses Zitat und folgern, dass Musikvermittlung möglicherweise den »Versuch der Mächtigen im künstlerischen Feld darstellt, die künstlerischen Praktiken anderer Gruppen als mangelhaft zu definieren, ihnen ihren Wert und ihre Daseinsberechtigung abzuerkennen und somit ihre eigene Macht [...] weiter zu erhalten.« Wenngleich im letzten Zitat mit anderen Gruppen zwar eher Teilnehmer_innen an Workshops gemeint sind, so ist in den Interviews doch recht deutlich zu erkennen, wie die Musiker_innen in Kooperationsprojekten ein Machtgefälle zwischen sich

und Lehrer_innen konstruieren.⁶⁵ Sie arbeiten dabei mit der Defizitzuschreibung mangelnder Authentizität und fehlenden musikalischen Könnens und devaluieren explizites musikalisches Wissen.

4.4.8 Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der steigenden Bedeutung von Musikvermittlung in der beruflichen Tätigkeit klassischer Musiker_innen frage ich in meiner Studie danach, wie diese sich das dafür erforderliche Wissen aneignen. Um Antworten darauf geben zu können, ging ich in diesem Kapitel auf das Big Picture meiner Forschungssituation ein, in dem ich eine Definition und theoretische Fundierung von Musikvermittlung vornahm und damit die Situierung der Lernprozesse der Musiker_innen darstellte.

Wie ich im theoretischen Referenzrahmen zeigte, verstehe ich Lernen als grundlegend sozialen Prozess des Erwerbs von Wissen, Können und Vertrautheit für und in Praktiken. Die Musiker_innen meines Samples eignen sich jenes Wissen, das sie als relevant für ihre Tätigkeit in der Musikvermittlung erachten, in einer *landscape of practice* an, die unterschiedliche soziale Welten mit ihren jeweiligen *communities of practice* und Bündeln aus Praktiken umfassen. Die Lernprozesse der Musiker_innen vollziehen sich sowohl innerhalb einzelner sozialer Welten als auch an deren Grenzen und Überlappungen in Arenen von Aushandlungsprozessen mitsamt deren Machtdynamiken. Ich nahm in diesem Kapitel eine zeitliche und lokale Situierung meines Forschungsgegenstands vor, indem ich die Entstehung und aktuelle strukturelle Verfasstheit der SW Musikvermittlung vor allem seit dem Jahrtausendwechsel im deutschsprachigen Raum mit speziellem Fokus auf Österreich analysierte. Die zeitliche Situierung bildet einen Rahmen für die Einordnung der Lernwege der Musiker_innen, die sich zu unterschiedlichen historischen Zeitpunkten und in unterschiedlichen Phasen ihres Lebens Wissen im Bereich Musikvermittlung aneigneten. Carsten, Leo oder Hermann, die ältesten Untersuchungspartner, absolvierten den Übergang vom Instrumentalstudium ins Berufsleben zu einem Zeitpunkt, als der Begriff Musikvermittlung noch nicht geprägt war und Musikinstitutionen im deutschsprachigen Raum lediglich vereinzelt Kinderkonzerte anboten. Gabriel und Jasmin hingegen sehen sich mit einem stark veränderten Konzertleben konfrontiert, in dessen Organisationen Praktiken der Musikvermittlung eine bedeutende Rolle spielen. In Doras und Emilias Lernwegen spiegelt sich die Entstehung der SW Musikvermittlung insofern wider, als zu Beginn ihrer beruflichen Tätigkeit neue postgraduale Qualifikationsangebote geschaffen wurden, die die beiden Musiker_innen in Anspruch nahmen. Die

65 Zu Machtverhältnissen zwischen Schulmusik und außerschulischer Musikvermittlung vgl. auch Müller-Brozovic (2018: 36f.).