

Axel Petri-Preis

MUSIKVERMITTLUNG LERNEN

Analysen und Empfehlungen
zur Aus- und Weiterbildung von Musiker_innen

[transcript]

Axel Petri-Preis
Musikvermittlung lernen

Editorial

Musikvermittlung hat sich seit Ende des 20. Jahrhunderts zu einem facettenreichen Praxisfeld entwickelt, das als Bindeglied zwischen Musikproduktion und -rezeption fungiert. Musiker_innen, Pädagog_innen, Vermittler_innen, Ensembles, Schulen und Konzertveranstaltungen bilden eine stetig wachsende *Community of Practice*, die Menschen jeden Alters ästhetische Erfahrungen mit Musik ermöglichen möchte. Inzwischen wird dieses Praxisfeld mit seinen spezifischen Strukturen, Formaten und Selbstverständnissen auch zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung. Die Reihe **Forum Musikvermittlung – Perspektiven aus Forschung und Praxis** möchte praxisbezogene und wissenschaftliche Diskurse zusammenführen und den unterschiedlichen Akteur_innen aus Wissenschaft und Praxis eine Plattform bieten, um aktuelle Positionen zu diskutieren. Die Reihe wird herausgegeben von Johannes Voit und Constanze Wimmer.

Axel Petri-Preis (Mag. art., PhD) ist Senior Scientist und stellvertretender Institutsleiter am Institut für musikpädagogische Forschung, Musikdidaktik und Elementares Musizieren (IMP) der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Er studierte Musikpädagogik, Germanistik und Musikwissenschaft in Wien und ist international im Bereich Musikvermittlung tätig. Für seine Projekte wurde er mehrfach ausgezeichnet. In seiner Forschung beschäftigt er sich u.a. mit der Aus- und Weiterbildung von (klassischen) Musiker_innen im Hinblick auf Musikvermittlung und mit Community Engagement im klassischen Musikbetrieb.

Axel Petri-Preis

Musikvermittlung lernen

Analysen und Empfehlungen zur Aus- und Weiterbildung von Musiker_innen

[transcript]

Veröffentlicht mit Unterstützung der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.

(Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2022 im transcript Verlag, Bielefeld

© Axel Petri-Preis

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Umschlagabbildung: Theresa Pewal (Musikverein Wien)

Korrektur: Dora Skamperls

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-6167-5

PDF-ISBN 978-3-8394-6167-9

<https://doi.org/10.14361/9783839461679>

Buchreihen-ISSN: 2750-5235

Buchreihen-eISSN: 2750-7114

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter www.transcript-verlag.de/vorschau-download

Inhalt

| | |
|----------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Einleitung | 11 |
| 1.1 Erkenntnisinteresse und Ziel der Studie | 12 |
| 1.2 Aufbau der Arbeit | 15 |
| 1.3 Dank | 16 |
| 2. Methodologische Grundlagen und methodisches Vorgehen | 19 |
| 2.1 Grundsätze qualitativer Forschung | 20 |
| 2.2 Epistemologische Grundannahmen der Situational Analysis | 22 |
| 2.2.1 Dekonstruktive Analyse | 24 |
| 2.2.2 Umgang mit Vorwissen | 24 |
| 2.2.3 Abduktive Forschungslogik | 25 |
| 2.2.4 Verkörperung und Situiertheit der Forschenden | 27 |
| 2.2.5 Der Situationsbegriff als analytische Grundlage | 29 |
| 2.3 Methodisches Vorgehen und Selbstreflexion | 31 |
| 2.3.1 Persönliche Situiertheit als Forscher | 32 |
| 2.3.2 Datengewinnung | 35 |
| 2.3.3 Datenauswertung | 45 |
| 2.3.4 Die Verschriftlichung der Studie | 52 |
| 3. Theoretischer Referenzrahmen | 53 |
| 3.1 Situational Analysis | 55 |
| 3.1.1 Soziale Welten, Diskurse und nichtmenschliche Aktanten | 56 |
| 3.1.2 Eigenschaften sozialer Welten | 58 |
| 3.1.3 Dezentrierung des Subjektes | 59 |
| 3.1.4 Sozialer Wandel | 60 |
| 3.2 Site Ontology | 61 |
| 3.2.1 Überschneidungen und Unterschiede in den Praxistheorien | 62 |
| 3.2.2 Schatzkis Konzeptualisierung von Praktiken | 63 |
| 3.2.3 Bündel und Konstellationen | 65 |
| 3.2.4 Menschen und Praktiken | 66 |
| 3.2.5 Sozialer Wandel | 68 |

| | | |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.3 | Überschneidungen zwischen Situational Analysis und Site Ontology | 69 |
| 3.3.1 | Flache Ontologien | 69 |
| 3.3.2 | Bedeutung von Materialität | 70 |
| 3.3.3 | Praktiken und kollektive Handlungen | 71 |
| 3.3.4 | Soziale Welten und Konstellationen | 71 |
| 3.3.5 | Das Subjekt | 74 |
| 3.4 | Lernen aus praxistheoretischer Perspektive | 74 |
| 3.4.1 | Wissensformen | 76 |
| 3.4.2 | Identität und soziale Zugehörigkeit | 77 |
| 3.5 | Zusammenfassung und Ausblick auf die weiteren Kapitel | 79 |
| 4. | The Big Picture | 83 |
| 4.1 | Musikvermittlung: eine Definition | 83 |
| 4.2 | Anmerkungen zur Bedeutung und Verwendung des Begriffs Musikvermittlung | 85 |
| 4.3 | Theoretische Perspektiven auf Musikvermittlung | 88 |
| 4.3.1 | Musikvermittlung aus der Perspektive der Cultural Studies | 88 |
| 4.3.2 | Musikvermittlung aus der Perspektive der Feldtheorie | 89 |
| 4.3.3 | Musikvermittlung aus der Perspektive der Systemtheorie | 90 |
| 4.3.4 | Zusammenfassung | 92 |
| 4.4 | Die soziale Welt der Musikvermittlung | 92 |
| 4.4.1 | Historische Bezugspunkte der SW Musikvermittlung | 93 |
| 4.4.2 | »Urknall« und Evolution der SW Musikvermittlung | 99 |
| 4.4.3 | Akteur_innen der SW Musikvermittlung | 108 |
| 4.4.4 | Die zentrale Aktivität der SW Musikvermittlung und ihre Orte | 112 |
| 4.4.5 | Ziele von Akteur_innen der SW Musikvermittlung | 118 |
| 4.4.6 | Formale Organisationen mit Bezug zur SW Musikvermittlung | 140 |
| 4.4.7 | Angrenzende soziale Welten und Arenen | 146 |
| 4.4.8 | Zusammenfassung | 163 |
| 5. | Die Lernwege der Musiker_innen | 165 |
| 5.1 | Anita: »Das Bild ist jetzt vollständig geworden für mich.« | 166 |
| 5.2 | Bernhard: »Das ist ganz normal durch mein Engagement im Orchester passiert.« | 167 |
| 5.3 | Carsten: »Klassik aufs platte Land bringen.« | 168 |
| 5.4 | Dora: »Der Drang eben, etwas über den Tellerrand zu schauen.« | 169 |
| 5.5 | Emilia: »Dann bin ich einfach mal ins Büro vom Chefdirigenten damals, und hab' ihm ein fertiges Konzept hingelegt.« | 170 |
| 5.6 | Fiona: »Ich kann diesem Standard nicht gerecht werden.« | 172 |
| 5.7 | Gabriel: »Für mich ist ein Musiker jemand, der Musik lebt und liebt und das teilt mit anderen Menschen.« | 173 |
| 5.8 | Hermann: »Ich hab' gesagt, ich will so viel Geld haben wie der Dirigent, geht das?« | 174 |
| 5.9 | Ilia: »Ich habe da zwei Seelen in meiner Brust.« | 176 |

| | | |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.10 | Jasmin: »Man entkommt dem fast gar nicht mehr und das find' ich eigentlich sehr gut.« | 177 |
| 5.11 | Klara: »Also, ganz wichtig waren für mich immer meine Chefinnen.« | 178 |
| 5.12 | Leo: »Ich hatte immer Lust, als Mensch auf der Bühne zu stehen.« | 180 |
| 6. | Die Bedeutung des Studiums | 183 |
| 6.1 | Konstruktion eines individuellen Curriculums | 183 |
| 6.2 | Die schwierige Balance zwischen Studium und extracurricularen Tätigkeiten | 188 |
| 6.3 | Hauptfachlehrer_innen als zentrale Bezugspersonen | 190 |
| 6.4 | Das Studium der Musikvermittlung als formale Nachqualifizierung | 191 |
| 6.5 | Das Instrumentalpädagogik-Studium als Ort diskursiven Schweigens | 192 |
| 6.6 | Zusammenfassung | 193 |
| 7. | Lernen außerhalb formaler Bildungsangebote | 195 |
| 7.1 | Frühe Erlebnisse in der Kindheit | 198 |
| 7.2 | Ensembles als Versuchslabore | 200 |
| 7.3 | Andere Orchester als Vorbild: Lernen am Modell | 206 |
| 7.4 | Die Teilnahme an bestehenden Praktiken als legitime periphere Partizipation | 209 |
| 7.5 | »Der relativ normalere herkömmliche Unterricht« als Differenzkonstruktion | 223 |
| 7.6 | Intendant und Chefdirigent als Gatekeeper | 226 |
| 7.7 | Bezugspersonen und Vorbilder als <i>significant others</i> in Lernprozessen | 230 |
| 7.8 | Zusammenfassung | 233 |
| 8. | Einschneidende Momente | 235 |
| 8.1 | Frühe musikalische Erlebnisse als <i>peak music experiences</i> | 237 |
| 8.2 | Grenzziehung als Identitätsstabilisierung | 239 |
| 8.3 | Identitätstransformation als <i>coming together of things</i> | 240 |
| 8.4 | Bedrohte Identitäten und der Umgang mit Krisen | 243 |
| 8.5 | Zusammenfassung | 247 |
| 9. | Zentrale Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen | 249 |
| 9.1 | Ziele der Musiker_innen | 250 |
| 9.2 | Förderliche und hemmende Faktoren | 252 |
| 9.3 | Die Lernwege der Musiker_innen | 254 |
| 9.4 | Handlungsempfehlungen | 256 |
| 9.4.1 | Hochschulen | 256 |
| 9.4.2 | Musikbetriebe | 259 |
| | Literaturverzeichnis | 265 |

Für Nora, Amelie und Barbara

1. Einleitung

Aktivitäten im Bereich der Musikvermittlung sind für viele klassische Musiker_innen – unabhängig davon, ob sie Portfoliokarrieren aufweisen, die verschiedene berufliche Tätigkeiten miteinander verbinden, oder sich in festen Anstellungen befinden – mittlerweile ein integraler Bestandteil der beruflichen Tätigkeit. Sie sind beispielsweise in Konzerte für Kinder, längerfristige Kooperationen zwischen Kultureinrichtungen und Bildungs- oder Sozialeinrichtungen, neue Konzertformate für unterschiedliche Publika oder Community-Projekte mit diversen Bevölkerungsgruppen involviert. Dabei realisieren sie über das Spielen ihres Instruments hinaus Praktiken, auf die sie in der Regel in ihrem Instrumentalstudium nicht vorbereitet wurden. Zwar entstanden als Reaktion auf die steigende Bedeutung von Musikvermittlung, vor allem im klassischen Konzertbetrieb, seit der letzten Jahrtausendwende im deutschsprachigen Raum vereinzelt eigene Studiengänge und Weiterbildungen, zum Teil wurden auch Curricula von künstlerischen und künstlerisch-pädagogischen Studien modifiziert, eine adäquate formale Vorbereitung von Musiker_innen auf diese Tätigkeit ist bis dato jedoch weitgehend nicht gegeben. Durch die nun bereits mehr als zwei Jahre andauernde Corona-Pandemie und die damit einhergehenden schwierigen Bedingungen für den Kulturbereich zeichnet sich außerdem ab, dass Praktiken der Musikvermittlung noch weiter an Bedeutung und Dringlichkeit gewinnen. Nicht nur sind in Zeiten des Lockdowns besondere Ansätze gefragt, wie Menschen auf digitalem Weg angesprochen und erreicht werden können, es bedarf auch kreativer Ideen, wie in einem Konzertbetrieb post Corona, der aller Voraussicht nach nicht mehr so sein wird wie zuvor, Beziehungen mit alten und neuen Publika (wieder-)hergestellt werden können.

In meiner eigenen langjährigen Tätigkeit als Musikvermittler spielten professionelle Musiker_innen immer wieder eine zentrale Rolle. Sie musizierten in inter-/transkulturellen und intergenerationalen Community Dance-Projekten oder inszenierten Konzertformaten, sie komponierten und improvisierten gemeinsam mit Schüler_innen und sie sprachen mit mir vor Publikum über Werke, ihr Instrument oder ihren beruflichen Werdegang. Viele dieser Musiker_innen verfügten über keinerlei Vorerfahrung in der Musikvermittlung und so sah ich es immer als Teil meiner Aufgabe, sie so gut wie möglich auf diese Tätigkeit vorzubereiten bezie-

hungsweise sie währenddessen zu begleiten und zu unterstützen. Dies resultierte nicht zuletzt in zahlreichen ausführlichen Gesprächen, in denen ich sehr viel über ihre Perspektive auf Musikvermittlung und vor allem ihre Probleme und Schwierigkeiten damit erfuhr. Besonders intensiv gestaltete sich der Austausch in einem Coaching, das ich gemeinsam mit Prof.in Dr.in Constanze Wimmer für ein deutsches Kammerorchester durchführte. Unser Auftrag war es, gemeinsam mit den Musiker_innen ein Musikvermittlungsprojekt für Jugendliche zu entwickeln. Nach einer großen anfänglichen Skepsis unter den Musiker_innen, die sich vor allem an Fragen des künstlerischen Anspruches, der Zielsetzungen derartiger Projekte und an den strukturellen Gegebenheiten im Orchester entzündete, schafften wir es, gemeinsam ein für alle Beteiligten gewinnbringendes und befriedigendes partizipatives Konzertformat auf die Beine zu stellen. Im Verlauf des Coachings formierte sich eine Kerngruppe von Musiker_innen, die im Konzert mit Jugendlichen unter anderem malte, tanzte und musizierte. Bei der Erarbeitung all dieser Aktivitäten, auf die sie in ihrer formalen Ausbildung nicht vorbereitet worden waren und die sie im klassischen Konzert nicht zu realisieren haben, unterstützten Constanze Wimmer¹ und ich sie als Coaches. In den Gesprächen mit den Musiker_innen erfuhr ich viel über Faktoren, die ein Engagement in der Musikvermittlung aus ihrer Perspektive hemmen oder fördern, über Strukturen in Orchestern, über die formale Ausbildung von Musiker_innen und über deren Ziele und Bedürfnisse.

So entstanden vor dem Hintergrund des zu Beginn skizzierten empirischen Befundes und meiner persönlichen Erfahrungen als Musikvermittler Erkenntnisinteresse und Zielsetzung für die vorliegende Studie.

1.1 Erkenntnisinteresse und Ziel der Studie

Ich umriss mein Erkenntnisinteresse zu Beginn des Forschungsprozesses mit der Frage, wie klassische Musiker_innen mit den spezifischen Anforderungen der Musikvermittlung umgehen, sehr weit. Auf der Basis der Erkenntnisse, die ich aus den ersten drei Interviews gewinnen konnte, suchte ich in der Folge erstens nach einer geeigneten Methodologie und einem theoretischen Referenzrahmen, um die Daten auszuwerten, und schärfte zweitens meine Forschungsfragen. Diese Vorgehensweise entspricht dem Forschungsprozess der Grounded Theory Methodology, für deren postmoderne Version der Situational Analysis ich mich schließlich entschied: »Auf dem Hintergrund des zunächst noch breit kalibrierten problembezogenen Interesses und Anliegens generiert der Forschende eine Reihe von Fragen, er wirft erste Blicke auf das Gebiet, sucht Feldkontakte und Zugang zu bedeutsamen Felddausschnitten.« (Breuer et al. 2019) Der Entscheidung für einen theoretischen

1 Einen Workshop gestaltete ich gemeinsam mit Caroline Ebel.

Referenzrahmen und für ein geeignetes methodisches Vorgehen für meine Studie ging ein längerer Prozess intensiven Literaturstudiums voraus. Ging ich zunächst noch davon aus, dass ich mithilfe des Forschungsprogrammes Subjektive Theorien (Groeben et al. 1988) Antworten auf meine Fragen bekommen könnte, entdeckte ich bald, dass die individuumszentrierte Ausrichtung dieser aus der verstehenden Psychologie stammenden Methodologie keine sozialontologischen Aussagen machte und damit die Situietheit von Handeln nur unzureichend berücksichtigt. Mit der Social Worlds/Arenas Theory von Anselm L. Strauss stieß ich auf eine Perspektive, die es mir erlaubte, zusätzlich zur Ebene individuellen Handelns auch deren strukturelle Rahmung zu analysieren, wobei Strauss stets auf die Wechselbeziehung zwischen Handlung und Struktur verweist. Methodisch fiel zu diesem Zeitpunkt meine Entscheidung auf die Situational Analysis von Adele E. Clarke, eine postmoderne Weiterentwicklung der Grounded Theory Methodology, die sich sozialontologisch auf Strauss' Social Worlds/Arenas Theory stützt und diese um postmoderne und poststrukturalistische Elemente erweitert. Um die zentrale Aktivität der sozialen Welt Musikvermittlung und damit auch die Aneignung des dafür nötigen Wissens und Könnens analysieren zu können, bezog ich außerdem die Praxistheorie in der spezifischen Ausformung von Theodore R. Schatzki und praxistheoretisch informierte Lerntheorien mit ein, die sich als anschlussfähig an die Grundannahmen der Situational Analysis erwiesen. Durch die Brille dieses theoretischen Referenzrahmens formulierte ich schließlich meine Forschungsfragen.²

Da sich Praktiken der Musikvermittlung erst in den vergangenen etwa zweieinhalb Jahrzehnten nach und nach im deutschsprachigen Raum etablierten und formale Bildungsangebote von Hochschulen und anderen Organisationen als Reaktion auf diese Entwicklung entstanden (vgl. dazu ausführlich Kapitel 4), vermutete ich, dass Musiker_innen, die in der Musikvermittlung tätig sind, sich ihr Wissen dafür auf sehr unterschiedliche Weise sowohl im Rahmen formaler Bildungsangebote als auch in informellen Settings aneignen. Mich interessierte daher, auf welche Weise und in welchen sozialen Kontexten Musiker_innen das für Praktiken der Musikvermittlung nötige Wissen erwerben (zu meinem Verständnis von Wissen und Lernen vgl. Kapitel 3.4). Da aus praxistheoretischer Perspektive die Aneignung von Wissen untrennbar mit der Formierung von Identität und sozialer Zugehörigkeit verbunden ist, formulierte ich meine zentrale Forschungsfrage so:

*Wie eignen sich Musiker_innen Wissen an, um kompetent an Praktiken der Musikvermittlung teilnehmen zu können, und wie formieren sich dabei Identität und soziale Zugehörigkeit?*³

2 Wie Forschungsfragen auf bestehende Theorie verweisen, zeigen Strübing et al. (2018: 92).

3 Ich spreche in meiner Arbeit sowohl von der Teilnahme an Praktiken als auch vom Engagement in Praktiken oder von der Realisation von Praktiken. Das Wort Teilnahme soll dabei,

Darauf aufbauend möchte ich Faktoren rekonstruieren, die sich entweder förderlich oder auch hemmend auf Lernprozesse von Musiker_innen in der Musikvermittlung auswirken und formulierte deshalb als erste Subfrage:

Welche fördernden oder hemmenden Faktoren lassen sich bezüglich des Lernens von Musiker_innen im Hinblick auf Praktiken der Musikvermittlung rekonstruieren?

Aus meiner eigenen Feldzugehörigkeit und zahlreichen informellen Gesprächen mit Musiker_innen wusste ich, dass ein Engagement im Bereich der Musikvermittlung mit sehr unterschiedlichen Begründungen und Zielsetzungen verbunden sein kann. Deshalb formulierte ich als zweite Subfrage:

Welche Ziele der Musiker_innen lassen sich für ihr Engagement in Praktiken der Musikvermittlung rekonstruieren?

Um die Situiertheit der Lernwege meiner Forschungspartner_innen entsprechend analysieren zu können, fragte ich außerdem nach den strukturellen Rahmenbedingungen und analysierte Musikvermittlung als soziale Welt. Meine dritte Subfrage lautet daher:

Wie entstand und entwickelte sich Musikvermittlung als soziale Welt im deutschsprachigen Raum und insbesondere in Österreich und wie ist sie gegenwärtig strukturiert? Welche Überlappungen mit anderen sozialen Welten ergeben sich? Welche Arenen und damit auch Hierarchien und Machtverhältnisse lassen sich für die Lernwege der Musiker_innen als signifikant rekonstruieren?

Das Ziel meiner Arbeit liegt zum einen darin, mit dem Aufgreifen eines Forschungsdesiderats einen substanziellen Beitrag zur Forschung im Bereich Musikvermittlung zu leisten. Zum anderen soll meine Arbeit Anstöße zur Weiterentwicklung und Verbesserung der Aus- und Weiterbildung von Musiker_innen im Hinblick auf Musikvermittlung geben. Deshalb formuliere ich am Ende meiner Studie konkrete Empfehlungen sowohl für Hochschulen als auch für Musikbetriebe wie Orchester oder Konzerthäuser, wie Musiker_innen möglichst gut auf eine Tätigkeit in der Musikvermittlung vorbereitet werden können und wie Rahmenbedingungen geschaffen werden können, die dafür förderlich sind.

wie ich in Kapitel 3.2.4 und 3.3.5 ausführlich zeigen werde, nicht als passiver Vollzug verstanden werden, sondern darauf hinweisen, dass Praktiken in der Regel bereits bestehen, bevor Menschen sie realisieren.

1.2 Aufbau der Arbeit

Anschließend an diese Einleitung gehe ich in Kapitel 2 auf die methodologischen Grundlagen meiner Studie ein. Ich beleuchte, ausgehend von einem Überblick über allgemeine Grundsätze qualitativer Forschung, zunächst die epistemologischen Grundannahmen der Situational Analysis. In weiterer Folge lege ich mein Methodendesign offen und reflektiere sowohl den Forschungsprozess als auch meine persönliche Situiertheit als Forscher.

In Kapitel 3 gehe ich auf den theoretischen Referenzrahmen ein, der meiner Forschung zugrunde liegt und mir als theoretische Brille dient, durch die ich auf meine Daten blicke. Dazu gebe ich einen Überblick über die zentralen und für meine Arbeit bedeutsamen sozialontologischen Grundannahmen der Situational Analysis und der Site Ontology und argumentiere, dass diese beiden Theorieansätze miteinander kompatibel sind. Darauf aufbauend beschreibe ich schließlich noch jene praxistheoretisch informierten Lerntheorien, auf die ich mich vor allem in den Kapiteln 5 bis 8 beziehe.

Mit Kapitel 4 verbinde ich den Anspruch, die Situiertheit meines Forschungsgegenstandes umfassend darzustellen. Dazu gehe ich zunächst auf die Bedeutung und Verwendung des Begriffs Musikvermittlung ein. In weiterer Folge nehme ich theoretische Fundierungen von Musikvermittlung in den Blick, die in bestehenden Studien eingenommen werden, und zeige, was aus der jeweiligen Perspektive gesehen und beforscht werden kann. Darauf folgt eine Analyse aus meiner eigenen pragmatistisch/symbolisch-interaktionistischen und praxistheoretischen informierten Perspektive, die ich im Unterkapitel 4.4 entfalte. Dabei gehe ich zunächst auf die historische Genese der sozialen Welt ein, bevor ich ihre gegenwärtige Struktur analysiere. Insbesondere beleuchte ich ihre Akteur_innen, ihre zentrale Aktivität und deren Orte, die Ziele ihrer Akteur_innen und im Speziellen meiner Forschungspartner_innen sowie ihre formalen Organisationen und angrenzenden sozialen Welten und Arenen. Ganz im Sinn der Situational Analysis beziehe ich für diese Analyse sowohl meine Interviewdaten als auch theoretische Literatur und mein eigenes Expertenwissen mit ein.

In Kapitel 5 stelle ich deskriptiv die individuellen Lernwege aller Forschungspartner_innen im Längsschnitt dar, um die analytischen Querschnitte der Kapitel 6 bis 8 zu kontextualisieren, die das Herzstück meiner Studie bilden. Die Rekonstruktion von Lernprozessen im Rahmen formaler Bildungsangebote, hier vor allem des Instrumentalstudiums, stehen im Fokus des Kapitels 6, während das Kapitel 7 den analytischen Blick auf informelle Lernsettings richtet. In diesen beiden Kapiteln zeige ich, dass meine Forschungspartner_innen vor allem dem *learning as doing* (vgl. Wenger 1998) in Praktiken der Musikvermittlung im Gegensatz zu ihrer formalen Ausbildung im Instrumentalstudium oder Instrumentalpädagogikstudium eine hohe Relevanz beimessen. Das Kapitel 8 rekonstruiert schließlich

einschneidende Momente im Leben der Musiker_innen, die diese in einen Zusammenhang mit ihren Lernwegen bringen. Im Kapitel 9 fasse ich die zentralen Erkenntnisse aus der Studie zusammen und formuliere darauf aufbauend je vier Handlungsempfehlungen für Hochschulen und Musikbetriebe, die dazu beitragen sollen, Musiker_innen gut auf eine Tätigkeit in der Musikvermittlung vorzubereiten und ihnen die Rahmenbedingungen für eine entsprechende Aufgabe zu bieten.

Da sich diese Studie an Forschende ebenso wie an Praktiker_innen der Musikvermittlung und des Kulturbetriebes richtet, sei darauf hingewiesen, dass eine lineare Lektüre zwar grundsätzlich empfohlen ist. Selbstverständlich ist es aber auch möglich, direkt die Kapitel 5 bis 8 oder auch erst das Kapitel 9 zu lesen. Die Kapitel 2 und 3 richten sich vor allem an die Scientific Community, um meine epistemologischen und ontologischen Grundannahmen sowie mein methodisches Vorgehen transparent offenzulegen und nachvollziehbar zu machen. Was die textuelle Performanz der Studie betrifft, bemühte ich mich vor allem in den Kapiteln 5 bis 9 um eine sprachliche Stilistik, die eine breite Leser_innenschaft anzusprechen vermag.

1.3 Dank

Die Arbeit an meiner Dissertation war für mich ein großer Lernprozess, bei dem ich mir sowohl neues Wissen aneignete als auch mich persönlich weiterentwickelte. Ausgehend von einer Identität als Praktiker in der Musikvermittlung mit einer Affinität zu Forschung und konzeptuellem Denken entwickelte ich mit der Zeit eine Identität als Forschender, der sich seiner Feldzugehörigkeit bewusst ist und diese für den Forschungsprozess produktiv nutzbar macht. Vor dem Hintergrund praxistheoretischer Lerntheorien gehe ich in meiner Arbeit davon aus, dass Lernprozesse keine individuelle Leistung darstellen, sondern stets sozial eingebettet sind. Jenen Menschen, die einen wesentlichen Anteil am Zustandekommen dieser Arbeit hatten, möchte ich deshalb an dieser Stelle herzlich danken.

An allererster Stelle gebührt mein Dank jenen Musiker_innen, die sich dazu bereit erklärten, als Forschungspartner_innen an dieser Studie mitzuwirken und die mir dafür ihre Zeit und ihr Vertrauen schenkten. Meinem Betreuer Prof. Dr. Christoph Khittl danke ich für die zahlreichen anregenden Gespräche in formellen und informellen Settings und seine konstruktiven Hilfestellungen und Vorschläge. Dank möchte ich auch meiner Zweitbetreuerin Prof.in Dr.in Eveline Christof aussprechen, die ich zunächst im Zusammenhang mit meiner Beschäftigung mit dem Forschungsprogramm Subjektive Theorien kontaktierte und die für mich vor allem methodisch eine große Unterstützung war. Ich bedanke mich weiter beim ehemaligen Institutsleiter Prof. Dr. Peter Röbbke, der mich in meiner Arbeit stets unterstützte und mir viele Vorhaben ermöglichte, bei Prof.in Dr.in Constanze Wimmer, die mir viele Türen zur Musikvermittlung öffnete und immer ein offenes Ohr

für mich hatte, bei Prof.in Dr.in Rineke Smilde, die mir in zahlreichen Gesprächen wesentliche Hinweise für meine Arbeit gab und deren Publikationen für mich sehr wichtig sind, bei meiner Kollegin Caroline Ebel, mit der ich mich immer wieder über unsere Promotionsprojekte austauschte und deren kritische Nachfragen wichtige Denkprozesse anregten, und bei Ass.-Prof.in Dr.in Sarah Chaker, von der ich in der gemeinsamen Arbeit an Vorträgen und Publikationen sehr viel gelernt habe. Bedanken möchte ich mich überdies bei den Mitgliedern der Forschungsgruppe FfP+, zu denen neben den bereits genannten Rineke Smilde und Caroline Ebel auch Ass.-Prof. Dr. Wilfried Aigner, Dr.in Magdalena Bork, Veronika Kinsky und Hannah Lindmaier gehören. In diesem vertrauensvollen Rahmen durfte ich immer wieder den Stand meiner Forschung präsentieren und speziell in der Phase der Datenauswertung war mir das gemeinsame Codieren einzelner Stellen eine große Hilfe. Ebenso möchte ich mich bei der Arbeitsgruppe Situationsanalyse bedanken, in deren monatlichen Sitzungen mit Mitgliedern aus unterschiedlichsten Disziplinen ich wichtige Anregungen erhielt. Dank gebührt darüber hinaus Prof. Dr. Franz Breuer, Prof.in. Dr.in Sandra Aßmann und Dr.in Cornelia Schadler, in deren Workshops ich wesentliche Impulse zur Arbeit mit der Grounded Theory Methodology und mit der Software MAXQDA erhielt.

In ganz besonderer Weise aber möchte ich mich bei meiner Frau Barbara und meinen beiden Töchtern Amelie und Nora bedanken, die mir nicht zuletzt in schwierigen Phasen des Forschungsprozesses immer großen Rückhalt gaben und auch Verständnis dafür hatten, wenn manchmal zu wenig Zeit für sie blieb. Ihnen ist diese Arbeit in tiefster Zuneigung gewidmet.

2. Methodologische Grundlagen und methodisches Vorgehen

Die vorliegende Arbeit stützt sich methodologisch auf die Situational Analysis (Clarke 2012; Clarke et al. 2018), die ich in einer methodischen Innovation um die kommunikative Validierung des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (Groeben et al. 1988) erweiterte.¹ Ich betrete damit im Bereich Musikpädagogik und Musikvermittlung insofern Neuland, als die Situational Analysis dort noch nicht breit rezipiert wurde (vgl. Niessen 2018).²

Zur guten wissenschaftlichen Praxis in der qualitativ-empirischen Forschung zählt der transparente Umgang mit der methodologischen Fundierung und methodischen Vorgehensweise einer Studie, dem ich in diesem Kapitel Rechnung tragen werde.³ Während unter Methodik die tatsächliche methodische Vorgehensweise gemeint ist, also die Anwendung spezifischer Methoden, handelt es sich bei Methodologien um »den theoretischen Begründungsrahmen für methodische Vorgehensweisen« (Strübing 2018a, Hervorhebung im Original). Jörg Strübing (2018a: 29) betont, dass Methodologien als legitimatorische Argumentationsmuster auf »(eventuell neue, meist aber etablierte) erkenntnis-, wissenschafts- und sozialtheoretische Postulate« verweisen.⁴

-
- 1 Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien fand in der Musikpädagogik in unterschiedlicher Ausformung Anwendung in den Arbeiten von Beckers (2004), Niessen (2006), Bunte und Scharlau (2012) und Mall (2016).
 - 2 Aufgrund der späten deutschen Übersetzung des ersten Lehrbuches von Clarke im Jahr 2012 begann die Rezeption der Situational Analysis im deutschsprachigen Raum grundsätzlich erst vor einigen Jahren. Im musikpädagogischen Kontext setzt sich beispielsweise Niessen (2020a, 2020b) ausführlich mit der Situational Analysis auseinander.
 - 3 Im deutschen Sprachgebrauch wird klar zwischen Methodik und Methodologie unterschieden, die im Englischen im Terminus *methodology* zusammenfallen (vgl. Strübing 2018: 30).
 - 4 So stützt sich die von Rolf Bohnsack entwickelte dokumentarische Methode beispielsweise zentral auf die praxeologisch fundierte Wissenssoziologie ausgehend von Karl Mannheim (vgl. Bohnsack 2017), während die Situational Analysis, wie ich noch ausführlich zeigen werde, im Pragmatismus verwurzelt ist (vgl. Clarke 2005; Clarke et al. 2018).

In diesem Kapitel werde ich daher die methodologische Fundierung meiner Studie darlegen, indem ich zunächst auf allgemeine Grundsätze und Qualitätskriterien von qualitativ empirischer Forschung und darauf aufbauend auf zentrale epistemologische Annahmen der Situational Analysis eingehe.⁵ In weiterer Folge werde ich mein Methodendesign darstellen und die einzelnen methodischen Schritte beschreiben sowie reflektieren.

2.1 Grundsätze qualitativer Forschung

Die vorliegende Studie ist der qualitativen Sozialforschung zuzuordnen, die eine Vielzahl von unterschiedlichen Ansätzen umfasst (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014; Strübing 2018a). Strübing (2018a: 1) beschreibt, dass qualitative Forschungsansätze sich häufig über die Abgrenzung zu hypothesentestender, quantifizierender Forschung definieren. Dies erwecke den Eindruck, dass es sich bei qualitativer Sozialforschung lediglich um eine »Residualkategorie« ohne »identitätsstiftenden Kern« handle. Er verweist deshalb auf die drei zentralen Begriffe »Qualität«, »Interpretation« und »Rekonstruktion«, die unterschiedliche qualitative Methoden miteinander verbinden (vgl. auch Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 12). Zunächst arbeite qualitative Forschung mit empirischem Material, »das im analytischen Prozess vor allem in Bezug auf seine qualitativen Momente und eben nicht in Bezug auf Quantitäten in Betracht gezogen wird« (Strübing 2018a: 2). Der Begriff der Interpretation verweise auf einen spezifischen Umgang mit diesem Material, der beispielsweise – wie in der vorliegenden Studie – in Interviewtranskripten nach latenten Sinnstrukturen hinter den manifesten Sprachsymbolen suche. Die Rekonstruktion schließlich sei die »Leistung, die mit dem Prozess wissenschaftlich-methodischer Interpretation erbracht wird« (Strübing 2018a: 3) und als »methodisch kontrolliertes Fremdverstehen« (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 11) beschrieben werden kann. Im Sinn von Alfred Schütz (1971) handelt es sich bei den Rekonstruktionen von Forscher_innen um sekundäre Konstruktionen im Gegensatz zu den Konstruktionen ersten Grades in Form von alltagsweltlichen Interpretationen der befragten Personen (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 13).

Über diese drei zentralen Begriffe hinaus beschreibt Strübing fünf Grundprinzipien qualitativer Forschung: Als »Prinzip der Gegenstandsangemessenheit« (Strübing 2018a: 21f.) bezeichnet er die Passung des Forschungsdesigns und der Methoden mit dem Forschungsgegenstand und den damit zusammenhängenden

5 Ich entschied mich dazu, in diesem Kapitel die erkenntnistheoretischen Grundannahmen der Situational Analysis zu beschreiben, während ich auf die sozialontologischen Grundannahmen im theoretischen Referenzrahmen (Kapitel 3) eingehe.

Forschungsfragen. Ausgangspunkt eines qualitativen Forschungsprozesses ist immer ein – wenn auch noch vage formuliertes – Forschungsinteresse, für das in der Folge ein adäquater methodischer Zugang gesucht wird (vgl. Kapitel 2.3). Dies kehrt die quantifizierende Forschungslogik um, die Forschungsprobleme nach der Struktur der geläufigen Methoden aussucht und das Untersuchungsdesign den Standardvorgehensweisen dieser Methoden anpasst (vgl. Strübing 2018a: 22). Als »Prinzip der Offenheit« (Strübing 2018a: 22) beschreibt er einen Zugang zum Forschungsgegenstand, der nicht darauf abzielt, bestehende Hypothesen zu testen und zu überprüfen, sondern neues Wissen zu generieren. Forschende suchen nach überraschenden Erkenntnissen, die sich von ihren Vorannahmen und dem aktuellen Forschungsstand abheben. Im Forschungsprozess bildet sich das beispielsweise so ab, dass von einem zunächst noch vage formulierten Erkenntnisinteresse ausgehend die Forschungsfrage immer weiter präzisiert wird (vgl. Kapitel 1.1). Darüber hinaus werden Methoden zur Datengewinnung verwendet, die nicht standardisiert sind, sondern wie im Fall der vorliegenden Studie beispielsweise als Leitfadeninterview situativ angepasst werden können (vgl. Kapitel 2.3.2.2). In der Situational Analysis ist außerdem das Theoretical Sampling (vgl. Kapitel 2.3.2.1) in diesem Zusammenhang zu nennen, bei dem das Sample nicht a priori festgelegt wird, sondern in einem Zusammenspiel aus Datenerhebung, Analyse und Theoriebildung während des Forschungsprozesses entwickelt wird. Schließlich steht auch die Forschungslogik der Abduktion (vgl. Kapitel 2.2.3) im Zusammenhang mit diesem Prinzip, die nicht streng regelgeleitet von Fall und Resultat auf eine Regel (Induktion) oder von Regel und Fall auf ein Resultat (Deduktion) schließt, sondern als »informiertes Raten« (Reichertz 2013: 88) von einem bekannten Resultat auf Regel und Fall.

Das »Prinzip der Datengewinnung als kommunikative Leistung« betont Forschung als »sozialen Prozess der Kommunikation und Interaktion« (Strübing 2018a: 23) und hat vor allem zwei Konsequenzen: Einerseits werden Beforschte als Untersuchungspartner_innen verstanden, die »hinsichtlich ihrer anthropologischen Charakteristika [...] prinzipiell gleiche Voraussetzungen [besitzen]« (Breuer et al. 2019: 4). Sie sind potenziell selbstreflexiv, können über ihr Handeln nachdenken und bis zu einem gewissen Grad auch darüber Auskunft geben. Aus forschungsethischer Sicht werden sie nicht zu Fällen oder Probanden degradiert, »an denen uns nicht die Person, sondern allein die Ausprägung definierter Variablen interessiert« (Strübing 2018a: 23). Zweitens hat dies zur Folge, dass zur Datengewinnung »alltagsähnliche Situationen des Gesprächs und des Mithandelns« (Strübing 2018a: 23) gewählt werden müssen (vgl. Kapitel 2.3.2.2).

Mit dem »Prinzip der Prozesshaftigkeit« verweist Strübing auf zwei Aspekte: Zum einen sei qualitative Forschung ein »fortgesetzter Interaktionsprozess mit den Akteuren im Feld«, wodurch Forschende »selbst zu einem Teil des Forschungsprozesses und seiner Ergebnisse [werden]« (Strübing 2018a: 24). Zweitens weist

Strübing darauf hin, dass auch der Forschungsgegenstand, also die zu untersuchende soziale Wirklichkeit »von sozialen Akteuren fortwährend hervorgebracht, erhalten und modifiziert [wird]« (Strübing 2018a: 24). Es seien schließlich diese Hervorbringungsprozesse, für die sich qualitative Forschung interessiere.

Zuletzt führt Strübing das »Prinzip der Reflexivität« an und weist darauf hin, dass Forschungsfrage und Forschungsgegenstand einander wechselseitig beeinflussen. Mit Verweis auf George H. Mead argumentiert er, dass »wir [die Forschenden, Anm.] als Handelnde unsere Objekte aus der Welt ›herausmeißeln‹ müssen« (Strübing 2018a: 24; Hervorhebung im Original). Juliet Corbin und Anselm L. Strauss (2015: 26, Hervorhebung im Original) schreiben diesbezüglich: »[C]oncepts and theories are *constructed* by researchers out of stories that are constructed by research participants who are trying to explain and make sense out of their experiences and lives, both to the researcher and themselves.« Clarke et al. (2018: 35) betonen deshalb, dass Forschende niemals unsichtbar seien, sondern vielmehr »designer, actor, interviewer, observer, interpreter, coconstructor of data, writer, ultimate arbiter of the accounts proffered, and to be held accountable for those accounts.« Letztlich hält Strübing noch fest, dass Forschende immer bereits über ein zum Teil auch implizites Vorwissen über den Forschungsgegenstand verfügen. Dies könne hilfreich sein, allerdings in Form einer Vorurteilsstruktur auch Erkenntnisprozesse behindern (vgl. Strübing 2018a: 25).⁶

Auf den in diesem Abschnitt dargestellten allgemeinen Grundlagen qualitativer Forschung basiert selbstverständlich auch die Situational Analysis. Darüber hinaus stützt sie sich auch auf spezifische erkenntnistheoretische Grundannahmen, die ich in der Folge darstellen werde.

2.2 Epistemologische Grundannahmen der Situational Analysis

Mit der Situational Analysis erarbeitete Clarke in den 2000er-Jahren eine postmoderne und poststrukturalistische Erweiterung der von Strauss und Glaser entwickelten Grounded Theory Methodology⁷ (vgl. Flick 2018: 10). Mit ihrer grundlegenden Publikation *The Discovery of Grounded Theory* (1967) wendeten sich Glaser und Strauss in den 1960er-Jahren gegen die damals vorherrschende quantifizierende, hypothesentestende Forschung (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 190; Breuer et al. 2019: 16f.). In dieser gleichermaßen als Handbuch wie als programmatisches Statement zu verstehenden Publikation umreißen sie den von ihnen entwickelten Forschungsansatz, den sie in ihren drei zentralen gemeinsamen Studien *Awareness*

6 Dem für die Grounded Theory und die Situational Analysis wichtigen Punkt des theoretischen Vorwissens widme ich mich ausführlicher in Kapitel 2.2.2.

7 Die Grounded Theory Methodology bezeichne ich in der Folge mit der Abkürzung GTM.

of *Dying* (Glaser und Strauss 1965), *The Time for Dying* (Glaser und Strauss 1968) und *Status Passage* (Glaser und Strauss 1971) praktisch anwenden (vgl. Flick 2018: 3). Vor allem vor dem Hintergrund der Bedeutung theoretischen Vorwissens entzündete sich zwischen den beiden Forschern in der Folge ein Konflikt (vgl. Breuer et al. 2019: 21), der nicht zuletzt aus der unterschiedlichen wissenschaftlichen Sozialisation resultierte⁸ und den vor allem Glaser wiederholt öffentlich machte (vgl. Reichertz 2011: 280). In der Folge entwickelte sich die GTM in unterschiedlichen Richtungen weiter (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 193f.; Clarke et al. 2018: 6; Flick 2018: 6; Breuer et al. 2019: 24). Es entstanden zunächst eine stärker positivistisch ausgerichtete Ausprägung, vertreten durch Glaser, und eine pragmatistisch und symbolisch-interaktionistisch geprägte GTM von Strauss und seiner ehemaligen Doktorandin Juliet Corbin. In weiterer Folge entwickelten vor allem ehemalige Schüler_innen von Strauss und Glaser eigene GTM-Versionen (vgl. Clarke et al. 2018: 7), von denen für die vorliegende Arbeit vor allem Kathy Charmaz und Clarke mit konstruktivistischen (vgl. Charmaz 2006 und 2014) bzw. postmodernen Weiterentwicklungen (vgl. Clarke 2005; Clarke et al. 2018) der Strauss'schen GTM bedeutsam sind. Clarke lernte die GTM bei ihrem Doktorvater Strauss in den 1980ern kennen und sieht in deren ontologischen und epistemologischen Grundannahmen postmodernes und poststrukturalistisches Denken bereits angelegt (vgl. Clarke et al. 2018: 24). Die pragmatistische Fundierung erweitert sie in ihrer Arbeit um feministische und poststrukturalistische Aspekte sowie um Elemente der Cultural Studies, Postcolonial Studies und Science and Technology Studies, die in die Entwicklung ihrer Situational Analysis einfließen. Aufgrund ihrer engen Verzahnung von Theorie und Methode bezeichnet Clarke (2012: 44) die Situational Analysis als »Theorie-Methoden-Paket«, das ontologische und epistemologische Grundannahmen mit konkreten Forschungspraktiken verbindet:

This concept of theory-method package focuses on the integral – and ultimately nonfungible – aspects of ontology and epistemology. The concept of theory/methods package assumes that ontology and epistemology are both co-constitutive (make each other up) and manifest in actual practices. (Clarke und Star 2008: 117)

Auf die zentralen epistemologischen Grundannahmen der Situational Analysis werde ich in der Folge konkret eingehen.

8 Strauss' wissenschaftlicher Hintergrund wurzelt in der Chicago School of Sociology, wo er bei Herbert Blumer promovierte, dem Begründer des symbolischen Interaktionismus. Glaser wurde an der Columbia University in einer stärker positivistisch und funktionalistisch geprägten Soziologie wissenschaftlich bei Robert King Merton und Paul Lazarsfeld sozialisiert (vgl. Clarke et al. 2018: 3).

2.2.1 Dekonstruktive Analyse

Clarke et al. (2018: 27) streichen die Bedeutung des offenen Codierens als dekonstruktiven Analyseprozess hervor: »Open coding connotes that the data are open to multiple, simultaneous interpretations and codes.« Es gebe nicht die eine richtige Lesart, weil jede Lesart notwendigerweise temporär, partiell, provisorisch und perspektivisch, also historisch und geografisch situiert sei. Sie weisen darauf hin, dass Strauss dazu ermutigt habe, in GTM Forschungsgruppen zu codieren, um viele unterschiedliche Lesarten von Daten miteinander zu konfrontieren: »Thus the analyst is routinely forced to bang into and bounce off the interpretations of others.« (Clarke et al. 2018: 27) Auf diese Weise werde einerseits die Offenheit der Forschenden gegenüber den Daten gestärkt, andererseits sollen diese dazu ermutigt werden, die Vorstellung aufzugeben, es gebe richtige oder falsche Deutungen. Wie ich noch zeigen werde, müssen sich initiale Lesarten oder Hypothesen in der zyklischen Forschungslogik der Situational Analysis einerseits immer an den Daten bewähren, andererseits liegt es an den Forschenden, sich für eine Deutung zu entscheiden und die im Entstehen begriffene Theorie mittels Theoretical Sampling weiter auszuarbeiten.

2.2.2 Umgang mit Vorwissen

Was die Rolle und den Einsatz bereits vorhandenen Wissens betrifft, ist in der Geschichte der GTM eine deutliche Weiterentwicklung erkennbar. Während Glaser und Strauss in *The Discovery of Grounded Theory* noch schrieben, Forschende mögen die Literatur über Theorie und Tatbestand des untersuchten Feldes zunächst buchstäblich ignorieren (vgl. Glaser und Strauss 1967: 37), erkennen vor allem jene Forscher_innen in der Nachfolge von Strauss dieses bereits vorhandene Wissen als wertvoll für den Forschungsprozess an (vgl. Corbin und Strauss 2015: 78; Clarke et al. 2018: 36). In der Argumentation von Glaser und Strauss ist die Sorge erkennbar, das Emergieren von theoretischen Konzepten aus den Daten könnte durch eigenes theoretisches Vorwissen möglicherweise verfälscht werden (vgl. Kelle und Kluge 2010: 18). Clarke et al. (2018: 36) grenzen sich davon entschieden ab und betonen: »Prior knowledge cannot be magically erased from researchers' consciousness.« Mit dem Begriff »Sensitivity« beschreiben Corbin und Strauss (2015: 78) – in Rückgriff auf das Konzept der »Theoretical Sensitivity« von Glaser und Strauss – die Fähigkeit von Forschenden, »über empirisch gegebenes Material in theoretischen Begriffen zu reflektieren« (Kelle und Kluge 2010: 20, Hervorhebung im Original).⁹ Die

9 Kelle und Kluge (2010: 20) weisen darauf hin, dass Glaser und Strauss trotz ihrer Betonung einer induktiven Forschungslogik bereits in einer Fußnote von *The Discovery of Grounded Theory* einräumen, dass Forschende sich ihrem Forschungsgegenstand nie als Tabula rasa nähern.

Frage sei nicht, ob, sondern vielmehr wie bestehendes Wissen in den Forschungsprozess einfließen könne (vgl. Corbin und Strauss 2015: 78). Sowohl Corbin und Strauss (2015) als auch Clarke et al. (2018) unterscheiden zwischen theoretischem Vorwissen in Form bestehender Theorie und Expert_innenwissen der Forschenden. Einerseits sei es wichtig, die eigene Forschung gegenüber dem Forschungsstand zu situieren (vgl. Clarke et al. 2018: 36), andererseits argumentieren Corbin und Strauss (2015: 78), dass Expert_innenwissen Forschende dazu befähigen kann, »to understand the significance of things more quickly. That's because the researchers don't have to spend time gaining familiarity with surroundings or events.« Um nicht Gefahr zu laufen, die nötige Offenheit gegenüber den empirischen Daten zu verlieren, verweisen Corbin und Strauss (2015: 47), Clarke et al. (2018: 34f.) und Breuer et al. (2019: 111) auf die überragende Bedeutung der Selbstreflexivität von Forschenden (vgl. Kapitel 2.2.4).

Sowohl die dekonstruktive Analyse als auch der Umgang mit theoretischem Vorwissen stehen in engem Zusammenhang mit der abduktiven Forschungslogik der Situationsanalyse, die ich im nächsten Abschnitt beschreibe.

2.2.3 Abduktive Forschungslogik

Clarke et al. (2018: 31) betonen, dass der Situational Analysis eine abduktive Forschungslogik zugrunde liege, die sie als eine Bewegung der Forschenden »back and forth between the empirical materials and more general conceptualizations of them« bezeichnen. Es handelt sich bei der Abduktion um eine dritte Schlussweise neben Induktion und Deduktion.¹⁰ Im Gegensatz zur Deduktion und Induktion, so argumentieren Jo Reichertz (2011: 281-285) und Strübing (2014: 47), biete der abduktive Schluss die Möglichkeit, neues Wissen zu generieren. Es gehe in der Abduktion um »Wahrnehmungen, die wir auf Anhieb nicht zuordnen können. Für sie müssen wir eine Lösung des Zuordnungsproblems erst noch schaffen, indem wir »eine Idee entwickeln«, uns also etwas einfallen lassen« (Strübing 2018a: 9, Hervorhebung im Original). Damit zieht die Abduktion eine Schlussfolgerung »aus einer bekannten Größe (= Resultat) auf zwei unbekannte (= Regel und Fall)« (Reichertz 2011: 286). Bei der gewonnenen Ordnung handelt es sich um eine Konstruktion

10 Julius Pacius verwendete den Begriff Abduktion erstmals 1597 als Übersetzung des aristotelischen Konzepts »apagogé«, das allerdings erst 300 Jahre später wieder durch den Pragmatisten Charles S. Peirce aufgegriffen und systematisch ausgearbeitet wurde (vgl. Reichertz 2011: 281). Zunächst verwendete dieser noch den Begriff »Hypothese« und hatte damit einen logischen Schluss von »Resultat« und »Regel« auf den »Fall« im Auge (vgl. Strübing 2014: 46). In seiner Spätphilosophie arbeitete Peirce schließlich einen Unterschied zwischen der qualitativen Induktion oder Hypothese und der Abduktion heraus (vgl. Reichertz 2011: 283). Eine ausführliche Erklärung zu den logischen Schlüssen der Deduktion und Induktion (quantitativ wie qualitativ) bietet Reichertz (2011 und 2013).

der Forschenden, die sich im Forschungsprozess erst noch bewähren muss. Insofern spricht Reichertz (2011: 289) von abduktiv gefundenen Ordnungen als »weder beliebige Konstruktionen noch valide Rekonstruktionen, sondern brauchbare (Re-)Konstruktionen.«

In ihrem grundlegenden Buch *The Discovery of Grounded Theory* (1967) bezeichnen Glaser und Strauss ihre Methodologie in Abgrenzung zum vorherrschenden nomologisch-deduktiven Forschungsstil als induktiv. Das Bild von aus den Daten emergierender Theorie, die es von den Forschenden zu entdecken gilt, erweckt allerdings den Eindruck, dass Daten »gleichsam ›von selbst‹ zu theoretischen Konzepten [werden]« (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 196, Hervorhebung im Original). Damit bleibt einerseits die Konstruktionsleistung der Forschenden unsichtbar, andererseits weist Strübing (2018a: 8) darauf hin, dass »Induktion in Reinform [...] als erfahrungswissenschaftliches Prinzip nicht möglich« sei, weil sie »die Möglichkeit eines theoriefreien ›direkten‹ Zugangs zur Empirie« annehme. Udo Kelle (1994: 341) bezeichnet dies als »induktivistisches Selbstmissverständnis«, von dem sich Strauss und Corbin in der Folge durch die Betonung von »theoretical sensitivity« distanzieren (vgl. Strauss und Corbin 1994: 277; Corbin und Strauss 2015: 382f.). Während Strauss selbst den Begriff der Abduktion lediglich einmal in seinen Schriften in einer Fußnote verwendete (vgl. Clarke et al. 2018: 30)¹¹, verweisen u.a. Reichertz (2011: 280), Breuer et al. (2019: 58) und David L. Morgan (2020: 68) auf die immer schon abduktive Forschungslogik der Strauss'schen GTM¹², die Clarke als grundlegend für die Situational Analysis erkennt. Clarke et al. (2018: 28) schreiben: »Central to abduction is a sense of surprise when empirical data challenge or are not congruent with the researcher's current theorizing of the phenomenon.« Die »ad hoc-Hypothesen« (Strübing 2014: 48, Hervorhebung im Original), die aus diesem sich häufig »blitzartig« (Reichertz 2013: 219) ereignenden »kreativen Schluss« (Reichertz 2013: 1545) entstehen, müssen sich im Forschungsprozess zunächst am Material bewähren. Denn »Abduktion ohne Überprüfung ist bedeutungslos« (Reichertz 2013: 2527). Vielmehr ist sie Ausgangspunkt eines mehrstufigen Überprüfungsprozesses, der auf Verifikation abzielt (vgl. Reichertz 2013: 2527).¹³

11 David L. Morgan (2020: 67) argumentiert, dass Strauss' Rezeption des Pragmatismus vor allem auf den Schriften von Dewey beruhte, der den Begriff der Abduktion nicht verwendete.

12 Glaser hingegen nennt seine Version der GTM auch in jüngeren Texten noch induktiv, sodass Reichertz (2011: 281) die Kontroverse zwischen Glaser und Strauss nicht zuletzt als eine zwischen Induktion und Abduktion bezeichnet. In seinem Artikel weist er überdies an zahlreichen Beispielen nach, dass bereits *The Discovery of Grounded Theory* zahlreiche Passagen enthält, in denen implizit auf abduktives Folgern verwiesen wird.

13 Diese spiralförmige Erkenntnislogik beruht, wie Strübing (2014: 41-45) zeigt, auf Deweys pragmatistischem Problemlösungszyklus, der von fünf Stufen ausgeht: Zu Beginn steht ein Routinebruch, der mit einer Handlungshemmung einhergeht, weil ein Problem nicht mittels Routinehandeln gelöst werden kann. Nach einer Definition des Problems werden in ei-

Breuer et al. schreiben über dieses »zirkulär-iterative Muster«:

Wir können den Ablauf beim Fokussieren eines bisher nicht kategorial identifizierten empirischen Phänomens [...] beginnen lassen, dem durch einen kreativ-erfinderischen Akt – abduktiv – eine (innovativ-hypothetische) konzeptuelle Deutung zugeordnet wird, aus der heraus die Forschende bestimmte deduktive (Erwartungs-)Ableitungen [...] vornehmen kann. Das empirische Material wird daraufhin durchsucht, ob sich dort induktive Stützungen (weitere positive Belege) für das verfolgte kategoriale Konzept finden lassen. (Breuer et al. 2019: 59)

Abduktionen können zwar nicht methodisch herbeigeführt werden (vgl. Reichertz 2011: 287), allerdings beschreibt Reichertz in Bezug auf Peirce eine abduktive Haltung (vgl. auch Breuer et al. 2019: 56-59) und zwei konkrete Strategien, die für abduktive Schlüsse förderlich sind. Dabei geht es darum, entweder Situationen herbeizuführen, die mit hohem Handlungsdruck und damit auch Zweifel oder gar Angst verbunden sind, oder solche, in denen die Forschenden gleich einer Tagträumerei von jeglichem Handlungsdruck befreit sind: »[I]n beiden Fällen bewirken die Verfahrensweisen, dass der bewusst arbeitende, mit logischen Regeln vertraute Verstand ausmanövriert wird.« (Reichertz 2011: 288) Strübing (2014: 48) verweist darüber hinaus auf die von Strauss und Corbin vorgeschlagenen analytischen Strategien, die unterschiedliche Techniken wie das Befragen des Materials, das Aufstellen von Vergleichen oder den Rückgriff auf eigenes Expert_innenwissen umfassen (vgl. Corbin und Strauss 2015: 88-101).¹⁴

2.2.4 Verkörperung und Situiertheit der Forschenden

Clarke et al. (2018: 41) betonen, dass es nötig sei, die Verkörperung und Situiertheit aller Wissensproduzent_innen im Forschungsprozess – Forscher_innen ebenso wie Untersuchungspartner_innen – anzuerkennen und produktiv zu nutzen.

nem dritten Schritt die Bedingungen der Situation untersucht, wobei spontane Eingebungen und Assoziationen entstehen: »Problemlösen wird im Pragmatismus nicht einfach als eine systematische Re-Kombination bekannter Zusammenhänge verstanden, sondern als kreativer Prozess, der zunächst mit spontanen Eingebungen und Assoziationen beginnt [...], dann aber sukzessive zu konkreteren, ausgearbeiteteren Handlungsvorgaben voranschreitet.« (Strübing 2014: 42) Im vierten Schritt, den Dewey *reasoning* nennt, werden diese ersten Ideen und Fakten miteinander in Beziehung gesetzt, woraus Ad-hoc-Hypothesen entstehen, die sich im fünften Schritt, dem *experiment*, bewähren müssen. Dieser Prozess wird gegebenenfalls mehrfach durchlaufen, bis das Problem gelöst ist. Breuer et al. (2019: 55, Hervorhebung im Original) ergänzen die pragmatistische Untersuchungslogik um die Erkenntnisfigur des hermeneutischen Zirkels als »eine Kreisbewegung zwischen Vor-/Verständnis und (Ereignis-, Phänomen-)Deutung.«

¹⁴ Wie ich selbst im Prozess mit der abduktiven Forschungslogik umging, beschreibe ich in Kapitel 2.3.

Damit grenzen sie sich von einem positivistischen Wissenschaftsverständnis ab, das davon ausgeht, die Forschenden könnten im Forschungsprozess unsichtbar bleiben. Mit Bezug auf Donna Haraway (1997) bezeichnen Clarke et al. (2018: 41, Hervorhebung im Original) Forschende daher als »*immodest witnesses* [...], reflexively embodied knowers who produce new knowledge and new framings of what can and *should* be known regardless of profitability and perhaps despite it.« Breuer et al. (2019: 10) streichen die aktive Rolle der Forschenden in ihrer Bezeichnung des Forschungsprozesses als »epistemologische Geburtshilfe-Arbeit« heraus und setzen sich intensiv mit »Selbstreflexivität als Erkenntnisfenster« (Breuer et al. 2019: 83) auseinander. Sie beschreiben eine_n Forschende_n als »Person mit institutioneller und disziplinärer Einbettung« (Breuer et al. 2019: 86) und »lebensweltlich kontextuierte Person« (Breuer et al. 2019: 90), wobei sowohl die institutionelle Prägung als auch die persönliche Verfasstheit – Breuer et al. (2019: 90) nennen »Motive, Sensorien, körperliche Verfassungen, [...] soziale, ethnische, Alters-, Generationen- und Geschlechts-/Gender-Charakteristik« – die Erkenntnisarbeit und den Forschungsprozess beeinflussen. Wichtig sei es daher, bereits zu Beginn des Forschungsprozesses und dann kontinuierlich weiter die eigenen Vorannahmen zu dokumentieren und zu analysieren. Ein wesentliches Konzept, auf das Breuer et al. (2019: 108-111) und Clarke et al. (2018: 25f.) verweisen, ist Perspektivität: »Die *Perspektivitäts*-Charakteristik gilt nicht nur für die Akteure im Forschungsfeld, auch die *Forschende* ist darin eingebunden. Sie kann sich ebenfalls nicht über die grundlegenden Positionierungs-Voraussetzungen – ihre Subjektivität, Standpunktgebundenheit, Feldverquickung – erheben.« (Breuer et al. 2019: 111, Hervorhebung im Original) Der erkenntnistheoretische Vorteil von Forschenden besteht nach Breuer et al. (2019: 111, Hervorhebung im Original) jedoch darin, über »spezifische methodische Erkenntnisverfahren« und die »Muße zur Rekonstruktion, zur Kontrastierung, zur (Gegenstands- und Selbst-)Reflexion« zu verfügen.¹⁵ Um Selbstreflexion in den Forschungsprozess zu integrieren, arbeiten Breuer et al. (2019: 120-122) Leitfragen aus, die sich an den sechs idealtypischen Forschungsphasen einer Grounded Theory-Studie orientieren. Darin geht es um die Themenwahl, den Methodenzuschnitt, die Positionierung der Forschenden im Feld, die Dokumentation, die Auswertung und Interpretation sowie die Darstellung und Präsentation. Als konkrete Praktiken der Selbstreflexion schlagen sie das Führen eines Forschungstagebuchs, die Explikation der eigenen Präkonzepte, das

15 Breuer et al. (2019: 111) verweisen gleichwohl auch auf wissenschaftlich-institutionelle Bedingungen, die »anti-kontemplative Effekte« mit sich bringen.

Schreiben selbstreflexiver Memos und den Austausch innerhalb von Forschungsgruppen vor.¹⁶

2.2.5 Der Situationsbegriff als analytische Grundlage

Aus der Erkenntnis heraus, dass menschliches Handeln und Wissen stets situiert sind, ergibt sich für Clarke die Notwendigkeit, diese Situietheit auch analytisch entsprechend zu erfassen. Sie kritisiert, dass Glaser und Strauss diesen Aspekt ursprünglich nicht berücksichtigt hätten (vgl. Clarke et al. 2018: 16). Strauss entwickelte in weiterer Folge mit Corbin die »conditional matrix« (Strauss und Corbin 1990: 158), »to consider how various contextual elements ›condition‹ the action that is the central analytic focus in a GT analysis« (Clarke et al. 2018: 16). Die *conditional matrix*, später von Corbin und Strauss (2015: 160) auch *conditional/consequential matrix* oder schlicht *matrix* genannt, sollte Komplexität in die Analyse bringen, indem unterschiedliche Perspektiven, Bedingungen und mögliche Folgen einbezogen werden. Sie wurde über die Jahre von Strauss und Corbin deutlich weiterentwickelt (vgl. Clarke et al. 2018: 43), im Kern blieben Sie allerdings bei der Darstellung einer Handlung oder Interaktion im Zentrum, um die sich in konzentrischen Kreisen von innen nach außen – von Mikro nach Makro – *conditional elements* anordnen. Wenngleich Corbin und Strauss betonen, dass es das Wechselspiel sei, das die Situation komplex mache (Corbin und Strauss 2015: 162), halten sie doch an der Mikro-Makro-Dichotomie fest.

Dies kritisiert Clarke und zielt mit ihrer Situational Analysis nun, beeinflusst durch poststrukturalistisches und postmodernes Denken, auf eine Überwindung gängiger soziologischer Dichotomien wie Mikro/Makro und Handlung/Kontext ab. Sie postuliert: »In SA the conditions of the situation are in the situation. There is no such thing as ›context‹.« (Clarke et al. 2018: 46, Hervorhebung im Original) Alle Elemente in einer Situation seien für diese nicht lediglich rahmend oder kontextualisierend, sondern bestimmend. Mehr noch argumentiert sie im Sinn einer flachen Ontologie (vgl. Kapitel 3.3.1) dass jedes Element potenziell Einfluss auf jedes andere Element in der Situation haben könne: »[E]verything in the situation both affects and constitutes most everything else in the situation in some way(s).« (Clarke et al. 2018: 46) Aus diesen Überlegungen folgt, dass die Situation zur analytischen Grundlage der Situational Analysis wird. Clarke entwickelte die *matrix* von Corbin und Strauss weiter zur *situational matrix*, in der die Elemente der Situation – darunter Individuen, Gruppen, nichtmenschliche Elemente und Diskurse – rund um die zentrale

16 Ich orientierte mich in meinem Forschungsprozess maßgeblich an den umfangreichen und detaillierten Ausführungen und Vorschlägen von Breuer et al. (2019: 83-123). Ausführlich zur Selbstreflexion vgl. Kapitel 2.3.

Handlung oder Interaktion angeordnet und von einer unterbrochenen Linie umrandet sind. Damit deutet sie grafisch die Durchlässigkeit und Wechselwirkung zwischen allen Elementen in der Situation an (vgl. Clarke et al. 2018, S. 44).

Ihren Situationsbegriff leitet Clarke aus verschiedenen Quellen ab, wobei der Pragmatist John Dewey, von dessen Philosophie bereits Strauss grundlegend beeinflusst war, als Zentrum und Ausgangspunkt dient. Er umschreibt den Situationsbegriff in seinem Buch *Logic: The Theory of Inquiry* folgendermaßen:

What is designated by the word ›situation‹ is not a single object or event or set of objects and events. For we never experience nor form judgements about objects and events in isolation, but only in connection with a contextual whole. The latter is what is called ›situation‹. (Dewey 1938: 66, Hervorhebung im Original)

Damit baut er auf einem Konzept auf, das Mead *emergence* nannte und für das er konstatierte, dass etwas Neues entstehe, wenn Dinge zusammenkämen (vgl. Mead 1938). Dewey habe, so Clarke et al. (2018: 69, Hervorhebung im Original), diese Idee weitergeführt, indem »[h]e framed the situation as itself having a *gestalt* that makes the whole greater than the sum of its parts.« Über Dewey hinaus bezieht Clarke sich noch auf eine Reihe weiterer theoretischer Ansätze, die in der Folge allerdings nur ansatzweise skizziert werden sollen (vgl. Clarke et al. 2018: 68-71). So verweist sie auf die, auch für den symbolischen Interaktionismus grundlegende, Situationsdefinition von William I. und Dorothy S. Thomas (1928), die argumentieren, dass Situationen, die als real definiert werden, auch real in all ihren Konsequenzen seien. Damit betonen sie die Bedeutung der Perspektive für die Interpretation einer Situation. Schließlich verweist sie auch auf die feministische Wissenschaftlerin Donna Haraway und deren grundlegende Publikation *Situated Knowledges* (1991), in der sie argumentiert, dass alle Wissensträger_innen verkörpert seien und jedes Wissen situiert sei. Clarke et al. resümieren:

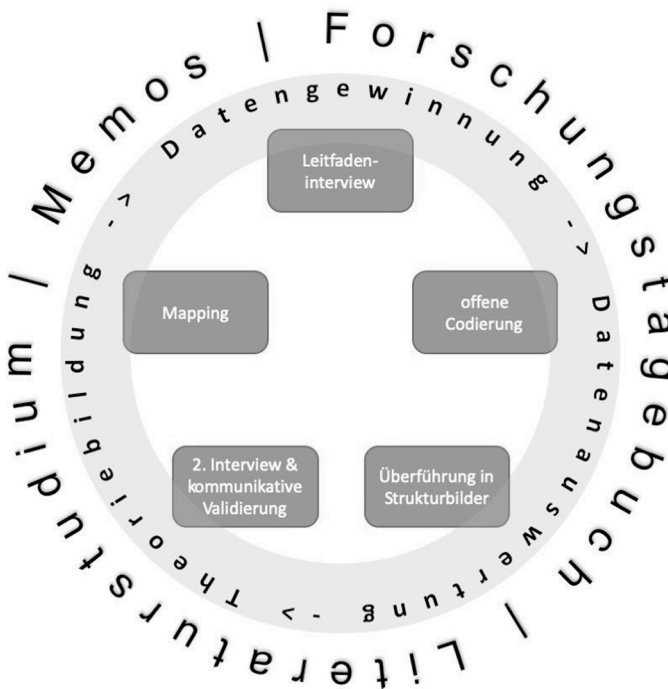
In sum, the situation has been widely theorized as both an object and an ongoing process. All these threads are important in grasping the concept deeply, especially that a situation is a *gestalt* greater than the sum of its parts. Moreover, this *gestalt* is also reflected in the situation as such. Its relationalities form an ongoing ecology with its own momentums, the foci of SA. (Clarke et al. 2018: 71)

Methodisch schlägt sich diese analytische Fokussierung in Form von drei verschiedenen Mapping-Strategien nieder, auf die ich in Kapitel 2.3.3.4 im Detail eingehen werde.

2.3 Methodisches Vorgehen und Selbstreflexion

Die Wahl der Situational Analysis als Methodologie für meine Studie ergab sich aus meinem Forschungsinteresse, das auf das Lernen von Musiker_innen hinsichtlich ihrer Tätigkeit in der Musikvermittlung fokussiert. Ich suchte zu Beginn meines Forschungsprozesses nach einer Möglichkeit, die Situierung dieser Lernprozesse umfassend in die Analyse einbeziehen zu können. Über die Auseinandersetzung mit der Social Worlds/Arenas Theory, die mir aufgrund meines Expert_innenwissens über Musikvermittlung und erster Erkenntnisse aus Interviews als passend erschien, stieß ich auf die Situational Analysis, die auf diesen sozialontologischen Grundannahmen aufbaut (vgl. Kapitel 3) und sie in konkrete methodische Praktiken übersetzt.

Abbildung 1: Methodendesign der Studie (eigene Darstellung)



Die Situational Analysis kennt keinen idealtypischen, linear ablaufenden Forschungsprozess. Prozesse der Datengewinnung, Datenauswertung und Theoriebildung durchdringen einander vielmehr beständig (vgl. Strübing 2014: 11). Ich stelle daher mein Methodendesign in diesem Abschnitt bildhaft in Kreisform dar. Die

Abbildung 1 zeigt im Inneren des Kreises die einzelnen methodischen Schritte der Datengewinnung und Datenauswertung. Der äußere Kreis stellt die kontinuierlichen Prozesse des Literaturstudiums, Memoschreibens und Führens eines Forschungstagebuchs dar.

Die kreisförmige Darstellung des Methodendesigns verweist auch auf den grundsätzlich un abgeschlossenen Charakter von Forschung im Sinn der *Situational Analysis*. Glaser und Strauss (1967: 40) schreiben: »The Published Word is not the final one, but only a pause in the never-ending process of generating theory.« Ganz in diesem Sinn verweisen Clarke et al. (2018: 19) darauf, dass »analyses are understood to be partial, historical, situated.« Im Gegensatz zur frühen GTM zieht Clarke allerdings aus postmoderner Perspektive daraus den Schluss, dass das Ziel einer *Situational Analysis*-Studie nicht die Entwicklung einer formalen Theorie sein könne, sondern vielmehr »provisional analytics and grounded theorizing as an ongoing process.« Die Herausforderung sei es dann, Theorie nicht positivistisch als objektive Wahrheit, sondern als situierte Konstruktion zu präsentieren (Clarke et al. 2018: 54).¹⁷

Auf der Basis der Darstellung allgemeiner Grundlagen qualitativer Forschung und epistemologischer Grundannahmen der *Situational Analysis* werde ich im folgenden Abschnitt mein konkretes methodisches Vorgehen beschreiben und dieses reflektieren. Dabei werde ich zunächst auf meine persönliche Situiertheit als Forscher und danach auf die einzelnen methodischen Schritte der Datengewinnung und Datenanalyse in der vorliegenden Studie eingehen.

2.3.1 Persönliche Situiertheit als Forscher

Breuer et al. (2019: 91, Hervorhebung im Original) argumentieren, dass GTM-Studien häufig eine »Herzblut-Komponente« hätten: »Die Themen gehen der Forscherin nahe, sie *berühren* sie persönlich in mancherlei Hinsicht, sie verbindet ein *Anliegen* und *Engagement* damit.« Als langjähriges Mitglied der sozialen Welt Musikvermittlung trifft diese persönliche Involviertheit auch auf mich zu. Nach einem Studium des Lehramtes Musikpädagogik und Germanistik sowie der Musikwissenschaft absolvierte ich zunächst das Unterrichtspraktikum an einer Wiener AHS und lehrte danach im Rahmen eines Fulbright-Stipendiums als Teaching Assistant am Department of German Studies des Bard College, NY. Nach meiner Rückkehr aus den USA nahm ich eine Anstellung an einer Berufsbildungseinrichtung an, in der ich Deutsch als Fremdsprache unterrichtete, und entwickelte in dieser Zeit erste Projekte, die Literatur und Musik miteinander

17 Realität wird im Pragmatismus und umso mehr in postmoderner Perspektive nicht als universell gegeben verstanden. Daraus resultiert, dass es auch kein universelles, akteur_innenunabhängiges Wahrheitskriterium geben kann (vgl. Strübing 2014: 39; Strübing 2018b: 685).

in Verbindung brachten. Darüber hinaus führte ich Musikworkshops mit Lehrlingen dieser Einrichtung durch. Schließlich begann ich mit der Erstellung von Unterrichtsmaterialien über Werke junger österreichischer Komponist_innen. Als das Festival Wien Modern im Jahr 2009 einen Schwerpunkt zum Komponisten Bernhard Gander im Programm hatte, nahm ich Kontakt zum damaligen künstlerischen Leiter Berno Odo Polzer auf und bot ihm an, einen Jugend-Workshop zu Ganders Klavierstück »Peter Parker« (2004) durchzuführen, mit dem sich der erste Band meiner Unterrichtsmaterialien auseinandersetzte. Wenngleich dieser Workshop nicht zustande kam, war dies für mich doch der Einstieg in die Musikvermittlung, weil ich unter dem neuen künstlerischen Leiter Matthias Losek von 2010 bis 2015 in der Folge insgesamt sechs Jugendprojekte für Wien Modern durchführte. Ebenfalls ab 2010 war ich für die Programmheftgestaltung der Neuen Oper Wien zuständig, für die ich auf Wunsch des Intendanten Walter Kobéra 2012 das Musiktheatervermittlungsprogramm junge oper wien entwickelte, das ich seither leite. Als wichtigen Einschnitt betrachte ich meine Teilnahme als Stipendiat der Masterclass on Music Education der Hamburger Körber Stiftung von 2012 bis 2014. Als einer von sieben jungen Musikvermittler_innen aus dem deutschsprachigen Raum wurde ich nach einem umfangreichen Assessment in das Programm aufgenommen und erhielt fortan in monatlichen Treffen an europäischen Musikinstitutionen Einblick in die Arbeit von Musikvermittler_innen, nahm an Coachings teil und konnte ein umfangreiches Netzwerk aufbauen. Neben meiner Anstellung in einer Wiener AHS, die ich inzwischen aufgenommen hatte, baute ich mein Spektrum als freischaffender Musikvermittler aus und erhielt zahlreiche, auch internationale, Aufträge und Auszeichnungen. Zentral war für mich vor allem die Zusammenarbeit von Menschen ohne professionellen musikalischen Hintergrund und Künstler_innen in inklusiven, inter-/transkulturellen und intergenerationalen Projekten, die neben ihrer pädagogischen Ausrichtung einen künstlerischen Anspruch mit sozialen Anliegen verbanden. Als Teil meiner Arbeit in der Musikvermittlung empfand ich es auch stets als zentrales Anliegen, die beteiligten Musiker_innen, die zu einem großen Teil das erste Mal an Praktiken der Musikvermittlung teilnahmen, auf ihre Tätigkeit vorzubereiten. Dabei lernte ich einiges darüber, was den Musiker_innen leichtfiel und womit sie Schwierigkeiten hatten. Beispielsweise erinnere ich mich an ein Community Dance-Projekt, in dem Schüler_innen und mehrfach schwerbehinderte Jugendliche zu zeitgenössischer Klaviermusik tanzten. Eines der behinderten Kinder begann in der Generalprobe aus Aufregung und Freude während des Tanzens, laute Schreie auszustoßen. Der Pianist war sichtlich irritiert und fragte mich, ob man dem Kind nicht sagen könne, dass es leise sein müsse. Er hatte die Sorge, dass sein Klavierspiel nicht ausreichend zur Geltung kommen könnte. In einem langen Gespräch beredeten wir die Zielsetzungen des Projektes, die natürlich nicht jenen eines klassischen Klavier-Recitals entsprachen. Der Musiker konnte sich auf dieses für ihn unge-

wohnte Experiment einlassen und nachträgliche Gespräche lassen vermuten, dass er im Lauf des Projekts sowohl eine Vertrautheit als auch Können und Wissen (vgl. dazu Kapitel 3.4.1) im Zusammenhang mit Praktiken der Musikvermittlung erworben hatte.

Als ich 2017 meine Stelle als Universitätsassistent am Institut für musikpädagogische Forschung, Musikdidaktik und Elementares Musizieren (IMP) der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien aufnahm, war mir recht bald klar, dass mein Dissertationsprojekt im Bereich der Musikvermittlung, die mir so am Herzen liegt, angesiedelt sein soll. Ich führte auch weiterhin Projekte mit Musiker_innen und Komponist_innen durch und so konkretisierte sich das Erkenntnisinteresse, das dieser Studie zugrunde liegt.

Durch meine intensive Tätigkeit im Bereich Musikvermittlung in Form von Projekten, der Durchführung von Weiterbildungen an der mdw, als Sprecher des Forums Musikvermittlung an Hochschulen und Universitäten und als Fachbeirat der Plattform Musikvermittlung Österreich und des Netzwerks Junge Ohren bin ich mit der sozialen Welt Musikvermittlung intensiv vertraut. Dies erleichterte mir natürlich den Feldzugang ganz entscheidend, weil ich sehr viele Akteur_innen persönlich kenne. Darüber hinaus stützt mich meine eigene Mitgliedschaft in dieser sozialen Welt mit Expertenwissen aus, das mir in der vorliegenden Arbeit dabei half, die Bedeutung vieler Dinge schneller zu verstehen (vgl. Corbin und Strauss 2015: 78). Um zu verhindern, dass ich vorschnell zu allzu subjektiv geprägten Interpretationen gelangte, suchte ich in zwei regelmäßig stattfindenden Forschungsgruppen¹⁸ den Austausch zu anderen Forschenden, mit denen ich Material gemeinsam codierte und eigene Interpretationen diskutierte. Darüber hinaus nahm ich an Workshops bei Franz Breuer in Berlin und Sandra Aßmann in Wien teil, in denen ebenfalls an meinem Interviewmaterial gearbeitet wurde. Von Breuer erhielt ich den wesentlichen methodischen Impuls, aufgrund der eigenen Involviertheit vor allem beim offenen Codieren immer wieder einen Status der »künstlichen Dummheit« herzustellen, um mich aus »Routinen und Selbstverständlichkeiten des Sehens, Verstehens und Deutens [zu] befreien« (Breuer et al. 2019: 9).

Meine eigene Mitgliedschaft in der sozialen Welt Musikvermittlung brachte jedoch durchaus auch gewisse Nachteile oder Schwierigkeiten mit sich, die sich vor allem in den Interviews mit den Musiker_innen an manchen Stellen zeigten. Zuallererst war es nicht ganz einfach, auch kritische Bemerkungen über Aspekte von

18 Im einen Fall handelt es sich um eine Forschungsgruppe zur Situational Analysis (<https://situationalanalysis.jimdo.free.com/>), der junge Forschende unterschiedlicher Disziplinen angehören. Im anderen Fall ist es eine am Institut angesiedelte Forschungsgruppe, der Forschende unterschiedlicher Stadien (von prae doc bis zur ordentlichen Professur) im Bereich Musikpädagogik angehören.

Musikvermittlung zu erhalten. Dies wurde mir erstmals im zweiten Interview bewusst, in dem ich das Gefühl hatte, dass der Untersuchungspartner alles bewusst positiv darstellen wollte und sozial erwünschte Antworten gab. In zwei anderen Interviews (mit UPT5 und UPT12) wiesen die Untersuchungspartner_innen dezidiert darauf hin, dass einzelne Passagen, die sehr kritisch waren, auch in anonymisierter Form nicht für die Dissertation verwendet werden sollten. In manchen Antworten schimmerte bei den Forschungspartner_innen Überraschung wegen meiner Fragen durch, da sie davon ausgingen, dass ich die Antworten darauf als Experte ohnehin wusste. Phrasen wie »du kennst das sicher« (UPT1: 12) deuteten die Gefahr an, dass Musiker_innen mir nicht alles erzählen würden. Da es für mich nicht vorrangig auf den Informationsgehalt ihrer Aussagen ankam, sondern um die subjektive Sinngebung und Relevanzsetzung, ermutigte ich die Forschungspartner_innen immer wieder dezidiert dazu, mir möglichst viel zu erzählen und sich keine Gedanken darüber zu machen, ob ich über etwas bereits Bescheid wissen oder ob es für mich relevant sein könnte.

Um meine persönliche Involviertheit für den Forschungsprozess produktiv zu gestalten, wendete ich einige Strategien an, die ich in den Abschnitten zur Datengewinnung und -auswertung genauer beschreiben werde. Dazu zählt die bewusste Auswahl der Interviewpartner_innen im Rahmen des Theoretical Samplings, das Verfassen von selbstreflexiven Memos und Feldkontakt-Memos, das gemeinsame Codieren in Forschungsgruppen, das Führen eines Forschungstagebuchs und die Berücksichtigung meiner Person als Element der Forschungssituation in den Situational Maps.

2.3.2 Datengewinnung

Da mich im Rahmen dieser Studie die subjektiven Perspektiven von Musiker_innen auf ihre Lernwege hinsichtlich Musikvermittlung interessieren, entschied ich mich für qualitative Interviews als Methode der Datengewinnung.¹⁹ Die befragten Musiker_innen bezeichne ich als Untersuchungs- oder Forschungspartner_innen, was den ko-konstruktiven Charakter des Datengewinnungsprozesses betont. Denn einerseits sind Forschende stets Mitakteur_innen eines Interviews (vgl. Breuer et al. 2019: 237), andererseits ist das Interview eine »retrospektive Neukonfiguration der erinnerten Ereignisse« (Strübing 2018a: 90). Forscher_in und Forschungspartner_in erschaffen demnach »im Moment des Interviews eine neue Version der stattgehabten Ereignisse, in die die Erfordernisse der aktuellen Situation miteingehen«

19 Mit Strübing (2018a: 51) spreche ich nicht von Datenerhebung, sondern von Datengewinnung, um den Herstellungsprozess und meine Konstruktionsleistung als Forschender zu betonen.

(Strübing 2018a: 90). Um die zu interviewenden Musiker_innen auszuwählen, stellte ich kein Sample nach vorab festgelegten Kriterien fest, sondern entwickelte es theoriegeleitet im Lauf des Forschungsprozesses. Im Folgenden werde ich das Verfahren des Theoretical Samplings, das Leitfadeninterview und die kommunikative Validierung näher beschreiben und mein eigenes Vorgehen reflektieren.

2.3.2.1 Theoretical Sampling

Das Verfahren, ein Sample »forschungsprozess-begleitend« (Breuer et al. 2019: 156) zu erstellen, wird in der GTM Theoretical Sampling genannt. Da Situational Analysis-Studien grundsätzlich explorativ angelegt sind und nicht von bereits bestehender Theorie ausgehen, entwickelt sich die Auswahl der Forschungspartner_innen entlang der entstehenden Theorie. Dazu ist eine größtmögliche Offenheit der Forschenden gefordert, für die Corbin und Strauss (2015: 134) das Bild des Detektivs/der Detektivin heranziehen: »He or she follows the leads of the concepts, never quite certain, where they will lead but always open to what might be discovered.« Sie weisen dezidiert darauf hin, dass es nicht Menschen seien, die gesampelt werden, sondern Konzepte (vgl. Corbin und Strauss 2015: 135). In der GTM und der Situational Analysis beginnen Forscher_innen ab dem ersten Interview mit der Theoriekonstruktion und wählen die weiteren Fälle unter dem Gesichtspunkt maximaler und minimaler Kontrastierung aus, um die entstehende Theorie im Sinn einer »thick analysis« (Clarke et al. 2018: xxv) weiterentwickeln zu können. In diesem Prozess treffen Forscher_innen auch Entscheidungen »bezüglich derjenigen Bestandteile des erhobenen Materials, die zur genaueren Analyse herangezogen werden« (Breuer et al. 2019: 157). Das Prinzip der maximalen Kontrastierung zielt darauf ab, eine_n Gesprächspartner_in auszuwählen, von der/dem möglichst neue und kontrastierende Aspekte zu erwarten sind, um die Theorie zu erweitern, während die minimale Kontrastierung nach einer Bestätigung und einer weiteren sehr genauen Differenzierung und Tiefe von entwickelten Konzepten sucht.

Um überhaupt für mein Sample infrage zu kommen, definierte ich von meinem Forschungsinteresse abgeleitet die folgenden Kriterien: Die Musiker_innen²⁰ müssen mindestens einmal – passiv oder aktiv – an Musikvermittlungsprojekten²¹ beteiligt gewesen sein. Als passiv bezeichne ich die Teilnahme an Projekten ohne eigene konzeptuelle Beteiligung. Aktiv hingegen bedeutet in diesem Fall, dass die

20 Als professionelle_n klassische_n Musiker_in verstehe ich mit Magdalena Bork (2010: 19) »jene[n] Musiker, der ein klassisches Instrument beherrscht und sein Instrumentalspiel im Rahmen einer universitären Ausbildung auf höchstem Niveau perfektioniert hat. Heute ist dieser Musiker als »Berufsmusiker« am Arbeitsmarkt auf vielfältige Weise tätig.«

21 Ich wählte Musiker_innen aus, die an Projekten beteiligt waren, die dezidiert mit dem Begriff Musikvermittlung versehen waren.

Musiker_innen auch am Konzept mitbeteiligt waren oder dieses zur Gänze selbst entwickelten. Zusätzlich müssen mindestens zwei der folgenden drei Kriterien zutreffen²²:

- 1) Die Musiker_innen belegten ein künstlerisches Hauptfachstudium (Konzertfach) an Universität/Hochschule/Konservatorium²³ oder können eine vergleichbare Ausbildung aufweisen.
- 2) Die Musiker_innen können regelmäßige Auftritte nachweisen.
- 3) Der Hauptteil des Einkommens wird durch die Tätigkeit als Musiker_in bestritten.

Strübing (2018a: 130) weist darauf hin, dass die Auswahl des/der ersten Gesprächspartner_in mit Bedacht getroffen werden sollte, da damit der Grundstein für die jeweilige Theorie gelegt werde. Er argumentiert jedoch auch, dass zu diesem frühen Zeitpunkt »jede Auswahl provisorisch und tentativ sein muss«, weil noch keine Theorie entwickelt wurde, von der Auswahlkriterien abgeleitet werden könnten. Aus forschungspragmatischen Gründen wählte ich als erste Forschungspartnerin eine mir freundschaftlich verbundene Musikerin aus, um ein möglichst wohlwollendes Gegenüber für mein erstes Interview zu haben. Dieses erste Gespräch sollte unter anderem dazu dienen, den erstellten Leitfaden und die kommunikative Validierung zu testen und gegebenenfalls weiterzuentwickeln.²⁴ Davon ausgehend suchte ich in Form maximaler Kontrastierung nach einem/einer Forschungspartner_in, der/die aufgrund seines/ihrer Alters und seiner/ihrer Anstellung neue Erkenntnisse erwarten ließ. Da ich mir meines Reizwertes als Forscher (vgl. Breuer et al. 2019: 84) auf die Untersuchungspartner_innen bewusst war, interviewte ich in der Folge ganz bewusst nicht ausschließlich Musiker_innen, mit denen mich eine Bekanntschaft verband, sondern auch Forschungspartner_innen, zu denen ich davor noch keinen Kontakt hatte. Manche Musiker_innen empfahlen mir Kolleg_innen, die aus ihrer Sicht infrage kamen, darüber hinaus bat ich Konzertveranstalter_innen um Kontakte zu weiteren Musiker_innen. Um eine möglichst große Kontrastierung zu erreichen, beabsichtigte ich zunächst, neben Musiker_innen, die sich mit ihrer Tätigkeit in der Musikvermittlung identifizieren können,

22 Diese Kriterien formulierte ich vor dem Hintergrund, dass Musikvermittlung sich erstens schwerpunktmäßig auf klassische Musik fokussiert (vgl. Allwardt 2017; Müller Brozovic 2017; Chaker und Petri-Preis 2022) und ich zweitens professionelle Musiker_innen im Sample haben wollte.

23 Zunächst hatte ich als Kriterium formuliert, dass die Musiker_innen ein Instrumentalstudium absolviert haben müssen. Allerdings erhielt ich dankenswerter Weise den Hinweis, dass vor allem Musiker_innen in großen A-Orchestern wie den Berliner Philharmonikern ihr Studium vielfach nicht abschließen.

24 Basierend auf diesem ersten Interview publizierte ich eine Pilotstudie (vgl. Petri-Preis 2019a).

auch solche zu interviewen, die Schwierigkeiten damit haben oder diese Tätigkeit auch wieder beendet haben. Allerdings zeigte sich, dass diese Musiker_innen zu einem großen Teil entweder nicht zu einem Gespräch bereit waren oder sich im Interview schließlich als sehr wortkarg erwiesen. Es ist daher zu beachten, dass sich in meinem Sample zum überwiegenden Teil Musiker_innen befinden, die sich mit ihrer musikvermittelnden Tätigkeit stark identifizieren.²⁵

Tabelle 1 umfasst mein gesamtes Sample im Überblick. Zu beachten ist, dass ich alle personenbezogenen Daten anonymisierte. So gab ich jedem/jeder Untersuchungspartner_in einen Vornamen, dessen Anfangsbuchstabe die Reihenfolge der Interviews widerspiegelt. Gleichzeitig wies ich jeder/jedem Musiker_in das Kürzel UPT mit einer Ziffer zu, die ebenfalls auf die Reihenfolge der Interviews hinweist. Für die bessere Lesbarkeit verwende ich im Fließtext die Vornamen, wohingegen ich das Kürzel in den Quellenangaben verwende und durch den entsprechenden Absatz im Transkript ergänze. Zur Gewährleistung umfassender Anonymität erwähne ich auch das Instrument der Musiker_innen nicht.

Ich interviewte sechs Frauen und sechs Männer, kein_e Forschungspartner_in bezeichnete sich als divers.²⁶ Zwei Personen gehören der Alterskohorte 20-30 an, vier der Kohorte 31-40 und jeweils drei Forschungspartner_innen sind zwischen 41 und 50 bzw. 51 und 60 Jahre alt. Die Musiker_innen spielen elf verschiedene Instrumente, lediglich zwei Musiker_innen spielen das gleiche Instrument. Was den formalen Bildungshintergrund betrifft, studierten alle Untersuchungspartner_innen bis auf eine ein künstlerisches Hauptfachstudium (Konzertfach). Sechs Musiker_innen studierten Instrumental- und Gesangspädagogik, drei Musiker_innen absolvierten ein spezifisches Musikvermittlungstudium. Bezüglich der Beschäftigungsverhältnisse weist die überwiegende Zahl der Musiker_innen eine Portfolio-

25 Die spezifische Perspektive, die sich durch das Sample ergibt, hat Auswirkungen auf die Erkenntnisse dieser Studie. So äußern sich die Musiker_innen, wie ich noch thematisieren werde, kaum über die prekäre Arbeitssituation vieler Akteur_innen der Musikvermittlung. Allerdings ist das Ziel dieser Studie, Empfehlungen für Musikinstitutionen und Musikhochschulen anzubieten, wie Musiker_innen gut auf eine kompetente Teilnahme an Praktiken der Musikvermittlung vorbereitet werden können und wie gute Rahmenbedingungen für diese Tätigkeit geschaffen werden können. Um das entsprechende Wissen dafür zu generieren, ist das gewählte Sample sehr gut geeignet.

26 Ich strebte im Rahmen der Möglichkeiten des Theoretical Samplings ein möglichst ausgeglichenes Geschlechterverhältnis an. Im Gegensatz zu quantitativer Forschung geht es im qualitativen Sample nicht darum, Repräsentativität im Hinblick auf die Grundgesamtheit herzustellen, daher muss das Geschlechterverhältnis im Sample nicht jenem im Berufsfeld entsprechen. Vielmehr soll das Sample hinsichtlich der entstehenden Theorie entlang von Kategorien wie Alter, Ausbildung, Geschlecht etc. diversifiziert werden.

oder Protean-Karriere²⁷ auf, was – wie ich in Kapitel 4.4.7.2 noch ausführlicher zeigen werde – der aktuellen Situation im klassischen Musikbetrieb entspricht.

Tabelle 1: Übersicht über das Sample der Studie

| | w/m/d | Alter | Involviert-heit | Ausbil-dung* | Beschäftigungs-verhältnis |
|-----------------|-------|-------|-----------------|-------------------------------|---------------------------------------------|
| Anita (UPT1) | w | 41-50 | aktiv | IGP, MV | freiberuflich |
| Bernhard (UPT2) | m | 31-40 | passiv | KF | Orchester |
| Carsten (UPT3) | m | 51-60 | aktiv | KF | Universität, Orchester, freiberuflich |
| Dora (UPT4) | w | 31-40 | aktiv | KF, IGP, MV | Orchester, freiberuflich |
| Emilia (UPT5) | w | 31-40 | aktiv | KF, IGP, MV | Orchester, freiberuflich |
| Fiona (UPT6) | w | 31-40 | passiv | IGP, KF (postgra- dual) | Universität, freiberuflich |
| Gabriel (UPT7) | m | 20-30 | passiv | KF | freiberuflich |
| Hermann (UPT8) | m | 51-60 | aktiv | KF | Orchester, freiberuflich |
| Ilia (UPT9) | m | 41-50 | aktiv | KF | Orchester, freiberuflich |
| Jasmin (UPT10) | w | 20-30 | aktiv | KF | freiberuflich |
| Klara (UPT11) | w | 41-50 | aktiv | KF, IGP | Orchester, freiberuflich |
| Leo (UPT12) | m | 51-60 | aktiv | KF, IGP | Orchester, freiberuflich |

* IGP: Instrumental- und Gesangspädagogik (= künstlerisch-pädagogisches Studium), KF: Konzertfach (= künstlerisches Studium), MV: Musikvermittlung.

Insgesamt umfasst mein Sample zwölf Musiker_innen, was ein durchaus üblicher Stichprobenumfang für eine GTM- bzw. Situational Analysis-Studie ist. Breuer et al. (2019: 158) schreiben: »Die Gründe für kleine Stichproben in R/GTM-Studien liegen einmal in den pragmatischen Faktoren dieses Forschungsstils, v.a. im Arbeitsaufwand der Erhebung und Verarbeitung qualitativer Daten [...].

27 Dawn Bennett (2009: 310, Hervorhebung im Original) definiert Portfolio-Karrieren folgendermaßen: »Protean careers are defined as careers in which multiple roles are undertaken. Protean careers are also commonly described as ›portfolio‹, ›multiple‹ or ›composite‹ careers.«

Zudem sind sie bezüglich des Zeitaufwands im Vorhinein schwer kalkulierbar.« Im Gegensatz zu hypothesentestender Forschung geht es allerdings in Situational Analysis-Studien auch nicht darum, ein für die Gesamtpopulation repräsentatives Sample zu haben, sondern um ein Sample, das die Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie ermöglicht. Die Frage, wann Forscher_innen mit dem Theoretical Sampling aufhören können, beantworten Corbin und Strauss (2015: 139, Hervorhebung im Original) so: »The answer to this question is both simple and complex at the same time. It is simple in the sense that a researcher continues to gather data until reaching the level of data ›saturation‹, it is complex in the sense that arriving at saturation is not that easily attained.« Theoretische Sättigung ist dann erreicht, wenn innerhalb des iterativ-zyklischen Forschungsprozesses das Heranziehen und die Analyse neuer Daten der entstandenen Theorie keine neuen Aspekte mehr hinzufügen, »wenn neue Daten also *redundant* sind im Verhältnis zum bereits theoretisch Gewussten und Modellierten« (Breuer et al. 2019: 159, Hervorhebung im Original). Diese theoretische Sättigung begann sich in meiner Studie nach zehn Untersuchungspartner_innen anzudeuten, nach zwölf Forschungspartner_innen schließlich beendete ich den Prozess der Datengewinnung.

2.3.2.2 Das Leitfadeninterview

Für meine Studie führte ich zwischen Juni 2018 und Jänner 2020 insgesamt zwölf Interviews in der Länge von 30 bis 90 Minuten durch.²⁸ Da mich in der vorliegenden Arbeit die subjektive Sinngebung und Relevanzsetzung von Musiker_innen in Bezug auf ihre Lernwege interessieren, fiel meine Entscheidung auf das Interview als alleinige Methode der Datengewinnung. Strübing (2018a: 88) betont, dass das Führen von Interviews in einer interpretativen Studie nicht »als Einsammeln von Aussagen der Informantinnen, sondern [als] eine komplexe, auch, aber nicht nur, verbale Interaktion von Forscherin und Befragtem« verstanden werden sollte. In qualitativen Interviews versuchen Forschende, eine Situation herzustellen, die der Alltagskommunikation möglichst nahekommt, sodass die Forschungspartner_innen in einer vertrauensvollen Atmosphäre möglichst unbefangen erzählen können. Allerdings ist zu bedenken, dass das Interview dennoch immer eine asymmetrische Kommunikationssituation ist, weil die Forschenden das Gespräch lenken, Thema und Fragen vorgeben. Innerhalb dieser Vorgaben allerdings ist darauf zu achten, dass die Interviewpartner_innen möglichst viel Freiheit haben, um ihre persönliche Perspektive umfassend darstellen zu können.

Ich kontaktierte meine potenziellen Interviewpartner_innen zunächst mit einem E-Mail, in dem ich mich vorstellte, mein Forschungsprojekt und Erkenntnis-

28 Mit UPT1 und UPT5 führte ich jeweils noch zweite, sehr kurze Gespräche, die ich zwar in der Tabelle 4 (vgl. Kapitel 2.3.2.3.) anführe, hier jedoch nicht extra erwähne.

interesse kurz skizzierte und die organisatorischen Rahmenbedingungen – beispielsweise den ungefähren Zeitaufwand – darlegte. Im Fall einer positiven Rückmeldung kontaktierte ich die Musiker_innen zumeist telefonisch und vereinbarte einen Ort und Termin für das Gespräch. Die Entscheidung darüber überließ ich immer zur Gänze den Forschungspartner_innen, um eine Interviewsituation herzustellen, in der sie sich wohlfühlen konnten. Die Gespräche fanden in vielen Fällen in den Wohnungen der Musiker_innen statt, einzelne Gespräche führte ich in meinem Büro. In einigen Fällen war es aufgrund der physischen Distanz nötig, telefonische Interviews zu führen, die über Skype stattfanden. Alle Interviews wurden mit dem Einverständnis der Forschungspartner_innen aufgezeichnet, um sie im weiteren Verlauf transkribieren zu können.

Zum Einstieg ins Gespräch versuchte ich stets, in Form von Small Talk eine vertrauensvolle Atmosphäre herzustellen. Ich erklärte noch einmal mein Forschungsinteresse, wies darauf hin, dass alle Daten anonymisiert würden, und erklärte die Interviewform. Insbesondere wies ich darauf hin, dass es sich in diesem Gespräch nicht um ein Staccato von Fragen und Antworten handeln würde, sondern dass ich mich nach Erzählaufforderungen stark zurücknehmen und auf Rückfragen zunächst verzichten würde.²⁹ Ich betonte auch, dass es nichts gebe, was mich nicht interessiere, um die Forschungspartner_innen zu motivieren, möglichst umfassend zu erzählen. Damit versuchte ich auch, die Sorge mancher Musiker_innen zu beseitigen, sie seien vielleicht nicht in der Lage, meine Fragen zu beantworten.

Zu Beginn bat ich die Untersuchungspartner_innen, einen kurzen Fragebogen auszufüllen, um soziodemografische Daten wie Alter, Geschlecht, Ausbildung und Art der Beschäftigung zu erfragen. In der Folge hatte ich zwei Erzählstimuli vorbereitet:

- 1) Bitte erzählen Sie mir, wie es dazu kam, dass Sie mit Musikvermittlung in Berührung gekommen sind und wie sich Ihre Tätigkeit in der Musikvermittlung weiterentwickelte. Erzählen Sie bitte ausführlich über alle Ereignisse, die Ihrer Meinung nach dazugehören.
- 2) Bitte erzählen Sie mir von einem ganz konkreten, für Sie bedeutsamen Projekt im Bereich der Musikvermittlung, in dem Sie selbst als Musiker_in tätig waren. Nehmen Sie sich bitte wieder Zeit, möglichst detailliert und umfassend zu erzählen.

29 Mit dieser Form des Interviews kamen nicht alle Forschungspartner_innen gleichermaßen zurecht. So bat mich UPT5 beispielsweise im Interview, ob ich etwas genauer fragen könne. Ich erklärte ihr daraufhin noch einmal, dass ich absichtlich sehr offen frage, weil ich an ihrer ganz persönlichen Sichtweise interessiert bin.

Die ersten drei Gespräche begann ich mit dem zweiten Erzählimpuls. Es zeichnete sich allerdings ab, dass die Musiker_innen mit dem ersten Impuls leichter ins Interview fanden und dann auch mehr zur zweiten Frage erzählen konnten, weshalb ich die Reihenfolge im weiteren Prozess änderte. Um möglichst ausführliche Narrationen zu stimulieren, versuchte ich einen merkbar abebbenden Erzählfluss durch Aufrechterhaltungsfragen (z.B.: Gibt es noch etwas, das Ihnen zu diesem Thema einfällt?) in Gang zu halten. Ich stellte allerdings während der Narrationen ansonsten keine Fragen, um die Eigenstrukturiertheit der Erzählung nicht durch meine Interventionen zu beeinflussen (vgl. Strübing 2018a: 109). Nach dem Ende einer Narration griff ich zur Vertiefung angesprochene Themen der Untersuchungspartner_innen in Form von immanenten Fragen auf. Zusätzlich stellte ich bei Bedarf schließlich noch exmanente Nachfragen, die ich vorbereitet hatte, um alle relevanten Themen anzusprechen. Zum Teil entstanden diese exmanente Fragen erst im Lauf des Datengewinnungsprozesses aus Erkenntnissen von früheren Interviews und führten im Gespräch häufig zu weiteren Narrationen und daraus resultierenden immanenten Fragen.

Nach jedem Interview verfasste ich Feldkontakt-Memos (vgl. Breuer et al. 2019: 166), in denen ich zunächst den Ort, die Zeit und die Dauer des Gesprächs notierte und darüber hinaus die Interviewsituation reflektierte. Ich beschrieb die Atmosphäre, den Gesprächsverlauf, spezielle Vorkommnisse wie zum Beispiel eine Störung oder Unterbrechung des Gesprächs oder auffällige Reaktionen der Forschungspartner_innen.

Alle Interviews wurden von mir im Programm MAXQDA vollständig transkribiert. Der Umfang der einzelnen Interviews betrug dabei zwischen elf und 28 A4-Seiten. Trotz des hohen Zeitaufwandes entschied ich mich dazu, die Interviews selbst zu transkribieren, weil ich auf diese Weise mein Material sehr gut kennenlernte. Ich verwendete in Anlehnung an Siegfried Lamnek (o.J.) die folgenden Transkriptionsregeln:

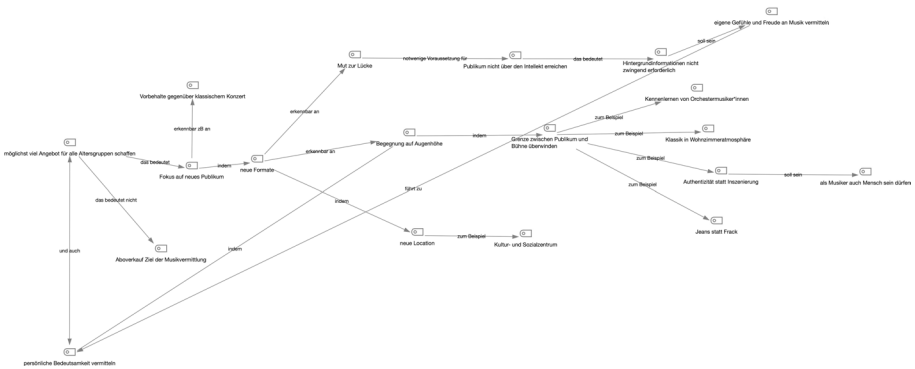
| | |
|--------------------|------------------------------------------------------|
| (.) | kurze Pause |
| (-) | längere Pause bis zu einer Sekunde |
| (17 Sek.) | besonders lange Pause mit Angabe der konkreten Dauer |
| unterstreichen | Betonung |
| (unverständlich) | unverständliche Passage |
| (Beispiel) | vermuteter Wortlaut |
| (lacht) | nonverbales Verhalten |
| @Beispiel@ | Person verbindet Sprechen und Lachen |
| [Telefon klingelt] | vom Interview unabhängige Ereignisse |
| <Name> | Anonymisierung |

2.3.2.3 Kommunikative Validierung

Den Anstoß zur kommunikativen Validierung erhielt ich in meiner Auseinandersetzung mit dem Forschungsprogramm Subjektive Theorien (Groeben et al. 1988), das in der frühen Phase meiner Überlegungen zur Methodologie meiner Studie eine wesentliche Rolle spielte. Norbert Groeben et al. zielen in ihrem Forschungsprogramm darauf ab, die subjektiven Theorien von Untersuchungspartner_innen zu erheben, und bieten dafür neben einer umfassenden theoretischen Fundierung im Bereich der verstehend-erklärenden Psychologie (vgl. Groeben und Scheele 1977; Groeben 1986) auch eine konkrete Methodik an. Ziel dieses Forschungsprogramms ist es, die subjektiven Theorien zu rekonstruieren. Diese beschäftigen sich »im weitesten Sinne mit der *Selbst-* und *Weltsicht* der Personen, mit welchen sie sich einerseits die sie umgebende Welt *erklären* und die andererseits die Basis ihres eigenen Handelns *fundieren*« (Christof 2016: 145, Hervorhebung im Original). Ein zentraler Punkt im methodischen Vorgehen ist die kommunikative Validierung, die nach Groeben et al. (1988: 27) auf eine »Überprüfung der Rekonstruktionsadäquanz [...] durch Dialog-Konsens« abzielt, also eine Rückversicherung der Forschenden, ob sie die Perspektive der Forschungspartner_innen adäquat rekonstruiert hätten. Hierzu werden nach einer ersten Codierung der Daten Strukturbilder nach der Heidelberger Struktur-Lege-Technik (Scheele und Groeben 1988; Scheele 1992) erstellt, in denen einzelne Codes mittels Formalrelationen in Zusammenhang gebracht werden. Auf diese Weise werden die subjektiven Theorien der Forschungspartner_innen grafisch dargestellt. Die Strukturbilder erstellte ich für UPT1 händisch auf Packpapierbögen, ab UPT2 verwendete ich hierfür das Tool MAXMaps der Software MAXQDA. Ein Beispiel für ein Strukturbild ist in Abbildung 2 dargestellt.

Dieses Strukturbild von UPT4 ist mit der Kategorie Ziele überschrieben. Im Interview beschreibt die Forschungspartnerin, dass sie im Wesentlichen zwei Ziele verfolge, nämlich, ein möglichst großes Konzertangebot für alle Altersgruppen zu schaffen und persönliche Bedeutsamkeit zu vermitteln. Diese beiden Ziele erklärt und begründet sie in der Folge. Bei den verwendeten Codes handelt es sich um In-vivo-Codes aus den Interviews, die ich auf Basis der offenen Codierung auswählte. Die Formalrelationen übernahm ich von Brigitte Scheele (1992: 171-195) und erweiterte sie leicht, um sie an meine Bedürfnisse anzupassen. Pro Interview rekonstruierte ich zwischen drei und fünf Strukturbilder, die ich drei bis sechs Wochen nach dem ersten Gespräch in einem zweiten Treffen mit den Musiker_innen besprach. In der kommunikativen Validierung mit UPT1 hielt ich mich noch an die Vorgaben von Groeben et al. (1988: 28), dass ein »Dialog-Konsens« herzustellen sei, um die »Güte des Verstehens« zu sichern. Hierzu sollen die Strukturbilder so lange verändert werden, bis die Untersuchungspartner_innen damit einverstanden sind.

Abbildung 2: Strukturbild von UPT4 (eigene Darstellung)



In der Durchführung der kommunikativen Validierung stellte sich für mich jedoch bereits bei UPT2 heraus, dass die Forschungspartner_innen mit den Strukturbildern in der Regel einverstanden waren und diese vor allem als Ausgangspunkt für Klärungen und weitere Narrationen dienten. So nutzte ich die zweiten Treffen mit den Forschungspartner_innen dazu, die jeweils ersten Gespräche zu vertiefen, und kam so auf viele weitere Erkenntnisse. Darüber hinaus zeigte sich auch, dass die Musiker_innen im zweiten Interview – bereits vertraut mit der Situation – häufig freier erzählten. Ebenso wie die Interviews zeichnete ich auch die kommunikativen Validierungen auf, transkribierte diese jedoch nur partiell an jenen Stellen, die den ersten Gesprächen substanziell Neues hinzufügten. Die Dauer differierte beträchtlich und betrug zwischen einer Viertelstunde und drei Stunden. Insgesamt konnte ich zehn Interviews kommunikativ validieren, zwei Musiker_innen standen aus verschiedenen Gründen nicht zur Verfügung. Die folgende Tabelle verschafft einen Überblick über Zeitpunkt und Länge aller Interviews und kommunikativen Validierungen.

Die Erstellung der Strukturbilder und die kommunikative Validierung erwiesen sich in verschiedener Hinsicht für mich als hilfreich. Zum Ersten lernte ich dadurch das Material sehr gut kennen, zum Zweiten halfen sie mir ganz zentral bei der Rekonstruktion der Ziele meiner Untersuchungspartner_innen (vgl. Kapitel 4.4.5) und zum Dritten stimulierte die Auseinandersetzung der Musiker_innen mit den Strukturbildern neue Narrationen und ich konnte die Daten auf diese Weise noch anreichern. Davon abgesehen zeigten sich viele Forschungspartner_innen erfreut über die Möglichkeit, ihre Tätigkeit zu reflektieren.

Tabelle 2: Übersicht der Interviews mit den Untersuchungspartner_innen

| UPT | Interview | | Kommunikative Validierung | |
|-----------------|------------|----------|---------------------------|----------|
| | Datum | Dauer | Datum | Dauer |
| Anita (UPT1) | 19.06.2018 | 00:58:50 | 10.07.2018 | 03:00:00 |
| | 26.08.2019 | 00:28:38 | | |
| Bernhard (UPT2) | 21.03.2019 | 00:33:38 | 02.05.2019 | 00:35:45 |
| Carsten (UPT3) | 03.04.2019 | 00:34:25 | 17.05.2019 | 00:41:28 |
| Dora (UPT4) | 21.05.2019 | 00:51:18 | | |
| Emilia (UPT5) | 31.05.2019 | 00:54:01 | 04.07.2019 | 00:33:45 |
| | 02.03.2020 | 00:04:33 | | |
| Fiona (UPT6) | 20.08.2019 | 00:37:10 | 19.12.2019 | 00:16:27 |
| Gabriel (UPT7) | 28.08.2019 | 01:04:06 | 21.10.2019 | 01:00:46 |
| Hermann (UPT8) | 11.11.2019 | 01:33:00 | | |
| Ilia (UPT9) | 11.11.2019 | 01:15:00 | 10.12.2019 | 00:40:14 |
| Jasmin (UPT10) | 26.11.2019 | 00:39:55 | 20.01.2020 | 00:29:43 |
| Klara (UPT11) | 02.12.2019 | 01:21:03 | 13.01.2020 | 00:27:55 |
| Leo (UPT12) | 17.12.2020 | 00:38:01 | 03.01.2020 | 00:33:16 |

2.3.3 Datenauswertung

Was die Datenauswertung betrifft, verfügt die Situational Analysis über drei verschiedene Maps als Analysetools. Darüber hinaus verweisen Clarke et al. (2018: 108) darauf, dass auch auf das Codieren der GTM, im Speziellen in der Variante von Charmaz (2006 und 2014), zurückgegriffen werden könne. In welchem Verhältnis die unterschiedlichen Analyseschritte forschungspraktisch zueinanderstehen, darüber gibt Clarke nur sehr vage Auskunft. In der ersten Ausgabe ihres Lehrbuches zur Situational Analysis schreibt sie, dass »diese Vorgehensweisen [die drei Formen des Mappings, Anm.] bei kodierten Daten verwendet werden (die unter Verwendung der konventionellen Kodierungsmethoden der Grounded Theory erstellt wurden) oder sogar auch, zumindest teilweise, bei unkodierten, jedoch sorgfältig interpretierten und schon leicht »vorverdauten« Daten« (Clarke 2012: 121, Hervorhebung im Original).³⁰ Clarke bietet mit ihrer Situational Analysis keinen idealtypischen methodischen Gang an, sodass Forschende aufgefordert sind, einen eigenen Weg – angepasst an die jeweilige Forschungssituation – zu finden. Ich entschied mich

30 In der zweiten, erweiterten Ausgabe schreiben Clarke et al. (2018: 108) allerdings: »SA maps are a separate and different form of analysis from GT.«

daher, mit dem offenen Codieren der Interviews zu beginnen, um die Daten aufzubrechen, und in weiterer Folge mit den Maps von Clarke als analysestimulierende Heuristiken zu arbeiten. Begleitet wurde dieser Prozess durch das Führen eines Forschungstagebuchs zur Reflexion des Forschungsprozesses und das für die GTM zentrale Verfassen von Memos. Als technisches Hilfsmittel diente mir die Software MAXQDA. Die Interviews codierte ich zwar zunächst händisch auf Papier, wobei ich die Möglichkeit nutzte, einzelne Wörter oder Satzteile zu unterstreichen und zu kommentieren oder Fragen zu notieren, übertrug die Codes dann allerdings ins Programm. Die Situational Maps erstellte ich mittels MAXMaps, während ich für die Social Worlds/Arenas Maps und Positional Maps Powerpoint verwendete. Memos zu Codes und Verbindungen zwischen Codes sowie zu den relationalen Analysen erstellte ich ebenfalls in MAXQDA. Übergeordnete, umfangreichere Memos, in denen ich verschiedene Codes und relationale Analysen in einen Zusammenhang brachte, verfasste ich in Word.

2.3.3.1 Memos

Das Verfassen von Memos ist ein integraler methodischer Bestandteil von GTM und Situational Analysis. Strübing (2018a: 139) stellt fest, dass es »[a]bgesehen von der Ethnografie [...] im Bereich qualitativer Verfahren keinen Ansatz [gibt], der so nachhaltig das Schreiben als methodisches Mittel der Theoriegenese thematisiert wie die Grounded Theory.« Es sei wichtig, mit dem Memoschreiben so früh wie möglich im Forschungsprozess zu beginnen, schreiben Clarke et al. (2018: 106) und betonen, dass alle Schritte der Datenauswertung von intensivem Memoschreiben begleitet werden sollten, um vorläufige Analysen zu erstellen. Aufgrund dieses vorläufigen Charakters reicht es nicht, Memos einmal zu schreiben und dann abzulegen, vielmehr werden Memos immer wieder erweitert, verändert oder auch verworfen.

In einem frühen Stadium meines Forschungsprozesses verfasste ich Präkonzept-Memos, in denen ich meine Vorannahmen bezüglich des Forschungsgegenstandes reflektierte. In selbstreflexiven Memos erkundete ich meine eigene Involviertheit in den Forschungsgegenstand. Memos entstanden außerdem zu einzelnen Codes, in denen ich Eigenschaften, Dimensionen und Relationen beschrieb und sie theoretisch weiterentwickelte. Für jede Map, die ich erstellte, verfasste ich ebenfalls umfangreiche Memos, die die Relationen zwischen den einzelnen Elementen der Forschungssituation analysierten. In übergreifenden Memos führte ich einzelne Codes und Relationen zusammen, um Theoriebausteine zu entwickeln. In regelmäßig erstellten Projektmemos fasste ich schließlich zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Forschungsprozesses den gegenwärtigen Stand der eigenen Theorie zusammen.

2.3.3.2 Forschungstagebuch

Breuer et al. (2019: 170) schreiben, das Forschungstagebuch sei ein Werkzeug, »das den Forscher bzw. die Forscherin begleitend zum Arbeitsprozess dazu anhält, die Resonanzen von und Transaktionen zwischen Person, Thema, Forschungspartnern und -feld, Kontext etc. aufmerksam zu registrieren, in Worte zu fassen, festzuhalten, zu dokumentieren und selbst-/reflexiv zu analysieren.« Es sei »ein persönlich-privater-intimer Ort, für den niemand außer dem Autor Zutritts- bzw. Leseberechtigung besitzt« (Breuer et al. 2019: 171). Ein solches Forschungstagebuch führte ich von Beginn des Forschungsprozesses an. Ich hielt darin so unterschiedliche Dinge fest wie blitzartige Ideen abduktiven Charakters³¹, die ich in weiterer Folge am Material erproben wollte, Erkenntnisse aus dem Literaturstudium, Zusammenfassungen von Gesprächen mit anderen Forscher_innen und Fragen, die sich mir zu verschiedenen Zeitpunkten stellten. Ich nutzte dieses Tagebuch auch als Ort der Reflexion, vor allem, wenn ich das Gefühl hatte, dass ich ein Problem gerade nicht lösen konnte und im Forschungsprozess feststeckte. Auf diese Weise erfüllte das Forschungstagebuch für mich verschiedene Funktionen: Es diente mir abwechselnd als Erinnerungsspeicher, Chronik, Ventil und Ort der Sortierung, Ausarbeitung und Strukturierung von Gedanken (vgl. Breuer et al. 2019, S. 174).

2.3.3.3 Offenes Codieren

Ziel des offenen Codierens ist es, den Text aufzubrechen, um von der manifesten auf die latente Ebene zu gelangen (vgl. Strübing 2018a: 132). Die in diesem Prozess konstruierten Codes sind als vorläufig zu verstehen, »because you aim to remain open to other analytic possibilities and create codes that best fit the data you have« (Charmaz 2006: 48). Im Verlauf des Forschungsprozesses und im Vergleich mit immer neuen Daten werden daher einzelne Stellen wiederholt neu codiert. Die forschungspraktische Umsetzung variiert dabei von Forscher_in zu Forscher_in und Lehrbuch zu Lehrbuch. Charmaz (2006: 49), auf deren Vorgehen Clarke verweist, empfiehlt, sich schnell durch die Daten zu bewegen und die Codes kurz und nah am Material zu formulieren. Neben einem »Word-by-Word Coding«, in dem für jedes Wort ein Code vergeben wird, verweist sie vor allem auf das »Line-by-Line Coding«. Dabei wird für jede Zeile ein Code vergeben, egal, ob es sich dabei um einen vollständigen Satz handelt oder nicht. Den Vorteil sieht sie darin, dass Forschende auf diese Weise auch kleine Nuancen erkennen können. Die Teilnahme an einem GTM-Workshop bei Franz Breuer eröffnete mir einen Zugang zum offenen Codieren, der sich für mich als gut umsetzbar und zielführend erwies. Breuer et al. empfehlen für das offene Codieren die Einteilung des Transkripts in kleine

31 Abduktive Blitze ereilten mich vor allem in Situationen, die vom akuten Handlungsdruck des Forschungsprozesses befreit waren. Vor allem das regelmäßige Laufen erwies sich für mich als Erkenntnisfenster.

Sinneinheiten, die aus wenigen Sätzen bestehen. Das Ziel sei es nun, »den Kern der Nuss herauszubereiten und freizulegen, die (dahinter-/zugrundeliegende) Bedeutung herauszudestillieren und dafür eine sprachliche Benennung [...] zu er/finden« (Breuer et al. 2019: 270, Hervorhebung im Original). Darüber hinaus soll nach Attributen und Merkmalsausprägungen gesucht werden, um das Konzept zu dimensionalisieren³². Mit dieser Art des Codierens vereinte ich Elemente der ersten drei Codierschritte von Charmaz: *initial coding*, *focused coding* und *axial coding*.³³ Die Daten werden zunächst aufgebrochen, gleichzeitig aber durch die Spezifizierung der Eigenschaften und Dimensionen sowie das Suchen nach Zusammenhängen mit anderen Codes auch wieder zusammengeführt. Aus dem offenen Codieren entstanden in meiner analytischen Arbeit pro Interview zwischen 140 und 180 Codes, zu denen ich Memos verfasste. In diesem Prozess erfolgte für mich eine intensive Auseinandersetzung mit den Daten, die zu erstem Theoretisieren führte und durch die Mappingstrategien von Clarke noch weiter vertieft wurde. Im Sinn einer abduktiven Forschungshaltung nutzte ich auch die von Corbin und Strauss (2015: 88-101) vorgeschlagenen analytischen Strategien wie das intensive Befragen des Materials, das Vergleichen oder das genaue Nachdenken über sprachliche Besonderheiten.

2.3.3.4 Mapping

Clarke entwickelte zur analytischen Arbeit in der Situational Analysis drei verschiedene Maps, die sie als Situational Map, Social Worlds/Arenas Map und Positional Map bezeichnet. Ich werde in der Folge auf alle drei Maps näher eingehen und darstellen, wie ich sie in meiner Forschung einsetze.

Situational Maps bilden alle in der Situation (vgl. Kapitel 2.2.5) relevanten Elemente ab. Clarke et al. (2018: 127; Hervorhebung im Original) schreiben dazu: »The situational map should include all the potentially analytically pertinent human and nonhuman, material, and symbolic/discursive elements in a particular situation as framed by those in it and by the analyst.« Wichtig ist dabei, dass es »[a]nders als bei einem Brainstorming [...] beim Erstellen von Situations-Maps allerdings um konkrete Bezüge auf empirisches Material und auf eigene Erfahrungen im konkreten Forschungsprozess [geht], d.h., die Relevanz der jeweiligen Elemente soll aus dem vorliegenden Material bereits belegt sein« (Strübing 2018b: 695). In vorerst ungeordneter Form werden jene Elemente grafisch auf dieser »messy map« (Clarke et al. 2018: 128) dargestellt, die während des offenen Codierens relevant werden: »sowohl die explizit im Material genannten als auch die in analytischen Überlegungen beim

32 Dimensionalisierung ist der Prozess, in dem durch gedankliche Vergleiche mögliche Eigenschaften eines Phänomens analysiert werden.

33 Das axiale Codieren von Charmaz unterscheidet sich von jenem von Corbin und Strauss insofern, als es nicht das von Clarke kritisierte Paradigma verwendet. Breuer hingegen codiert axial nach Corbin und Strauss.

generativen Befragen des Materials in den Blick geratenen« (Strübing 2018b: 695). Situational Maps sind insofern stets als vorläufig zu betrachten, als mit dem Heranziehen neuer Daten potenziell auch neue Elemente gefunden werden, andererseits erweisen sich nicht alle Elemente im späteren Forschungsprozess auch als wesentlich, sodass einige wieder fallen gelassen werden. Situational Maps entwickeln sich also im Forschungsprozess stets weiter, was sich forschungspraktisch bei mir in vielen verschiedenen Versionen von Maps niederschlug, die ich nach ihrem Erstellungsdatum speicherte und ordnete. Um möglichst alle Elemente der Situation erfassen zu können, bietet Clarke ein Kategorienschema an, das Forscher_innen dabei helfen soll, »to think more systematically about their data and their project and to write down things they had simply taken for granted in the situation but that should not be ignored« (Clarke et al. 2018: 130). Die Kategorien umfassen individuelle und kollektive menschliche Akteur_innen, nichtmenschliche Elemente/Aktanten, implizierte Akteur_innen/Aktanten, diskursive Konstruktionen von individuellen/kollektiven Akteur_innen und Aktanten, sowie politische, soziokulturelle, zeitliche und räumliche Elemente und Diskurse.

Die Situational Maps dienen als Ausgangspunkt für relationale Analysen, in denen die einzelnen Elemente in Beziehung zueinander gesetzt werden. Strübing (2018b: 697) verweist darauf, dass sich

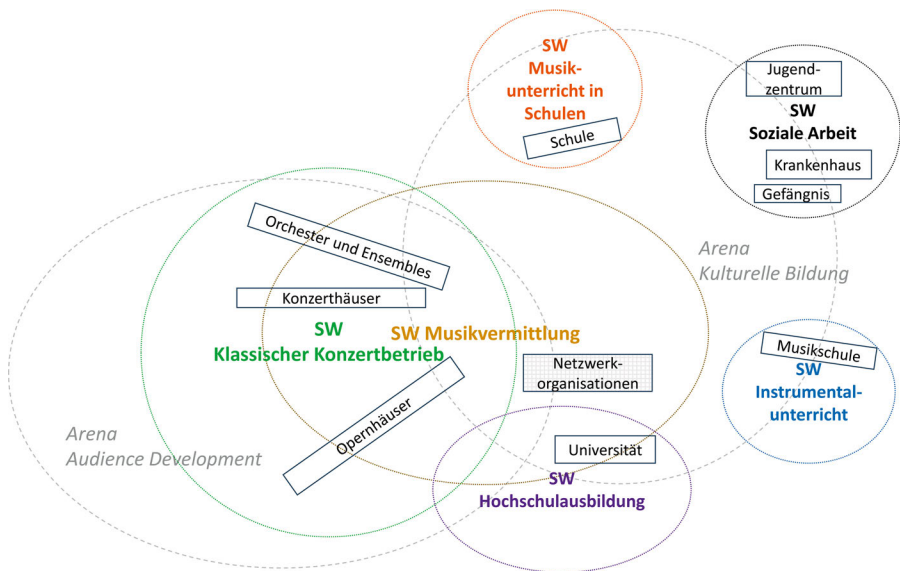
[i]m Vergleich der perspektivierten Relationen [...] unter anderem herausarbeiten [lässt], welche Elemente gemeinsam geteilt werden und welche lediglich in bestimmten Perspektiven eine Bedeutung haben (Akteure, die ausgeblendet werden, diskursive Konstruktionen, die nur von wenigen Beteiligten geteilt werden etc.).

Zu jeder Verbindung verfasste ich ein eigenes Memo, darüber hinaus schrieb ich am Ende der relationalen Analyse außerdem ein sehr umfangreiches Memo über die gesamte Map. Um die eigene Involviertheit in die Forschung darzustellen und angemessen zu reflektieren, scheine ich auch selbst als Element der Situation auf, wie Clarke et al. dies empfehlen: »This is one manifestation of the enhanced reflexivity that is integral to the interpretive turn and very much part of constructivist GT (grounded theory) and SA.« (Clarke et al. 2018: 128)

Social Worlds/Arenas Maps bilden alle kollektiven Akteur_innen und Organisationen sowie deren Situierung in Arenen als Orte von Aushandlungsprozessen (vgl. Kapitel 3.1.2) ab. Das übergeordnete Ziel ist, »to make the broader situation of your project clear and legible to others who don't know about it, and to provoke your own analysis« (Clarke et al. 2018: 155).

Abbildung 3 zeigt eine Social Worlds/Arenas Map, auf deren Basis ich das Kapitel 4.4 strukturierte. Diese Vorgehensweise ermöglichte es mir, sowohl die Interviewdaten als auch Forschungsliteratur in die Analyse einzubeziehen und miteinander zu verweben. Festzuhalten ist, dass es sich dabei lediglich um eine von sehr

Abbildung 3: Social Worlds/Arenas Map (eigene Darstellung)

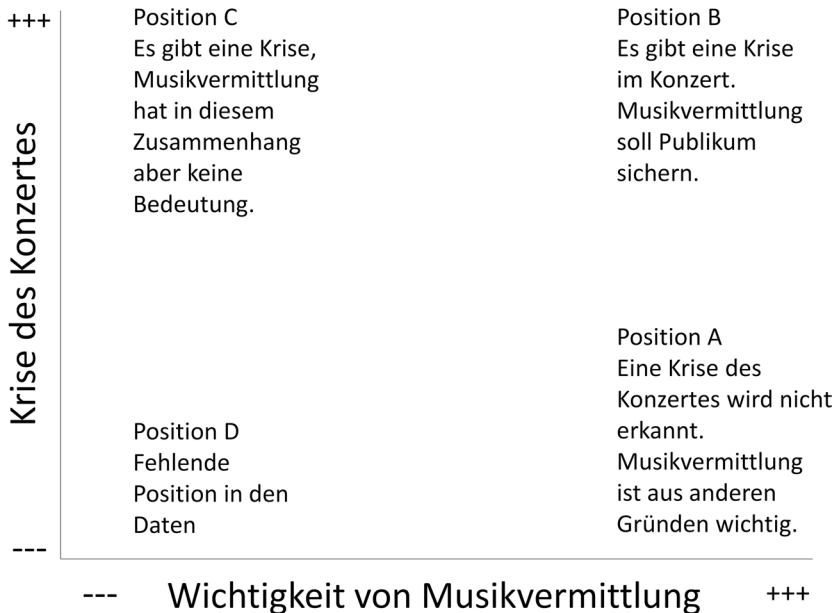


vielen Social Worlds/Arenas Maps handelt, die ich im Lauf des Forschungsprozesses erstellte. Sie stellt im Sinn des letzten Zitats von Clarke et al. überblickshaft die Situierung der sozialen Welt der Musikvermittlung gegenüber anderen sozialen Welten dar. Für meine Studie erschien es mir wichtig, die historische Genese und aktuelle Struktur der sozialen Welt Musikvermittlung sowie die Überlappungen mit anderen sozialen Welten und die sich daraus ergebenden Arenen zu analysieren, weil sich diese Aspekte in den empirischen Daten abbildeten. Allerdings verweist Strübing (2018b: 703) darauf, dass »Clarke bei ihren Maps keinen Vorschlag zur Integration diachroner Perspektiven hat.« Was die historische Entwicklung der sozialen Welt Musikvermittlung betrifft, half ich mir daher mit der Erstellung historischer Social Worlds/Arenas Maps zu verschiedenen Zeitpunkten als heuristisches Hilfsmittel. Für die Analyse von einzelnen Arenen und sozialen Welten erstellte ich Ausschnitte aus dieser Social Worlds/Arenas Map, in denen ich mich quasi näher heranzoomte, um entsprechende Aspekte genauer zu beleuchten.

Wichtig für die Social Worlds/Arenas Maps ist, zu erwähnen, dass nicht alle abgebildeten Aspekte in die finale Arbeit einfließen konnten. Vielmehr hilft sie dabei, die Komplexität der Forschungssituation abzubilden, wobei es die Aufgabe der Forschenden ist, den Fokus schließlich auf jene Aspekte zu richten, die für die Forschungsfrage relevant sind (vgl. Clarke et al. 2018, S. 161).

In der grafischen Präsentation hielt ich mich an die Vorschläge von Clarke, soziale Welten kreisförmig und Organisationen rechteckig darzustellen. Die Grenzen der sozialen Welten sind gestrichelt, um ihre Durchlässigkeit zu betonen. In der dargestellten Social Worlds/Arenas Map ist die soziale Welt Musikvermittlung in der Überlappung zweier Arenen situiert, die ich mit Audience Development und Kulturelle Bildung bezeichnete. Diese Situierung bildete sich in den Gesprächen mit den Musiker_innen an vielen Stellen ab, in besonderem Maß aber in der Formulierung ihrer Ziele (vgl. Kapitel 4.4.5), und wird auch in der Fachliteratur thematisiert (vgl. z.B. Wimmer 2010a, S. 55f.).³⁴ Starke Überschneidungen gibt es mit den sozialen Welten des klassischen Konzertbetriebs und der Hochschulausbildung. Temporäre Überlappungen, zum Beispiel mit den sozialen Welten des schulischen Musikunterrichts oder der sozialen Arbeit, ergeben sich durch Kooperationen (vgl. Kapitel 4.4.7.4).

Abbildung 4: Positional Map (eigene Darstellung)



34 Die Situierung der sozialen Welt an der Schnittfläche dieser beiden Arenen kann im Rahmen dieser Studie nur angedeutet werden und wäre ein mögliches und lohnendes weiterführendes Forschungsprojekt.

Positional Maps schließlich bilden diskursiv in der Situation eingenommene Positionen zu einem bestimmten Thema ab. Sie bieten damit auch die Möglichkeit, zu analysieren »welche Positionen denkbar oder gar erwartbar sind, im Material aber nicht auftauchen« (Strübing 2018b: 700). Abbildung 4 zeigt eine Positional Map, die ich zur Wahrnehmung des Krisendiskurses (vgl. Kapitel 4.4.2.1) durch die Forschungspartner_innen konstruierte. Die x-Achse zeigt die diskursive Position zur Krise des Konzerts an, wohingegen die y-Achse die Wichtigkeit von Musikvermittlung in Relation dazu darstellt. Die einzelnen Positionen sind direkt aus den Interviewdaten abgeleitet, werden in der Darstellung allerdings mit Absicht nicht bestimmten Personen zugeordnet, denn: »Positions on positional maps are positions taken in discourses.« (Clarke et al. 2018: 166, Hervorhebung im Original) Dies ermöglicht auch, zu verstehen, dass Individuen zum Teil widersprüchliche oder heterogene Positionen einnehmen. Gleichwohl müssen die Positionen so weit in den Daten verankert sein, dass jeweils konkrete Beispiele angegeben werden können.

2.3.4 Die Verschriftlichung der Studie

Der Forschungsprozess der Situational Analysis sieht von Beginn an das Verfassen von Memos vor. Dies soll einerseits der Weiterentwicklung der entstehenden Theorie dienen, andererseits soll es forschungspraktisch einer »analytischen Lähmung« (Clarke et al. 2018: 106) vorbeugen. Die Memos des offenen Codierens und der drei verschiedenen Mappings bilden die Grundlage für die finale Verschriftlichung der Studie. Wie von Clarke et al. (2018: 201) empfohlen, entwickelte ich die Struktur meiner Arbeit aus den entstandenen Memos, wobei einzelne Abschnitte der finalen Studie zum Teil auf einem einzigen Memo beruhen, während ich für andere mehrere Memos zusammenführte. Das intensive Verfassen von Memos ermöglichte mir einen relativ zügigen Schreibprozess, der nichtsdestoweniger zum Teil noch einmal neue analytische Ideen stimulierte und damit Änderungen mit sich brachte. Clarke et al. (2018: 2019) beschreiben dies als normalen Prozess im Rahmen der Situational Analysis: »New decisions may need to be made several times about project maps, presentations, and publications. Such decisions can be quite momentous and anxiety provoking, but rest assured: Revision is part of the process.« Schließlich achtete ich darauf, dass vor allem jene Abschnitte der Studie, die sich mit den Lernwegen der Musiker_innen beschäftigen, so formuliert sind, dass sie sowohl für ein akademisches Fachpublikum als auch für Praktiker_innen aus dem Bereich der Musikvermittlung und des Konzertbetriebes mit Gewinn gelesen werden können.

3. Theoretischer Referenzrahmen

Jeglicher qualitativ empirischen Forschung liegen sozialtheoretische Annahmen zugrunde, die den analytischen Blick der Forscher_innen auf ihren Forschungsgegenstand maßgeblich leiten. Herbert Blumer (1969: 24f.) nennt diese Vorannahmen ein »Prior Picture or Scheme of the Empirical World Under Study« und führt aus: »One can see the empirical world only through some scheme or image of it. The entire act of scientific study is oriented and shaped by the underlying picture of the empirical world that is used.« Diese Annahmen über die Beschaffenheit von Sozialität haben den Charakter von axiomatischen Setzungen, »denn sie sind, wie plausibel sie auch sein mögen, weder letztbegründbar, noch logisch ableitbar« (Strübing 2018a: 36). Mit ihrem Bild von Ontologie und Epistemologie als Haut der Forscher_innen, die nicht wie ein Sweater jederzeit abgestreift werden könne, verweisen David Marsh und Paul Furlong (2010: 184) auf einen Aspekt, den Strübing zugespitzt so formuliert:

Wir entscheiden nicht im Laufe eines empirischen Projekts, ob wir Menschen als von Strukturen in ihrem Handeln determiniert betrachten oder ob wir umgekehrt davon ausgehen, dass Handeln und Interaktion soziale Strukturen erzeugt, erhält und modifiziert. (Strübing 2018a: 36)

Grundlegende Annahmen über Sozialität sind also nicht von einem Forschungsprojekt zum nächsten austauschbar und »gehen [...] als Voraussetzungen in jeden methodischen Zugriff auf die empirische Welt ein« (Strübing 2018a: 36). Für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses und seiner Ergebnisse ist es daher unerlässlich, dass die zugrundeliegenden sozialtheoretischen Annahmen offengelegt werden und ihre Kohärenz sowohl mit dem gewählten methodischen Vorgehen als auch mit dem Forschungsgegenstand gegeben ist.

Es ist an dieser Stelle festzuhalten, dass sich mein theoretischer Referenzrahmen während des Forschungsprozesses weiterentwickelte. Zunächst erschien mir das »Forschungsprogramm Subjektive Theorien« (Groeben et al. 1988) als geeignet, um mein weit gefasstes Erkenntnisinteresse, wie Musiker_innen mit den spezifischen Anforderungen der Musikvermittlung umgehen, theoretisch zu fundieren. Sehr bald erkannte ich jedoch, dass die individualistische Ausrichtung des For-

schungsprogramms es unmöglich machte, das Handeln der Untersuchungspartner_innen als eingebettet in soziale Kontexte zu verstehen. Über die Beschäftigung mit der Social Worlds/Arenas Theory von Strauss kam ich zu Clarkes Situational Analysis, in der die grundsätzliche Situietheit menschlichen Handelns eine zentrale Annahme ist. Sie eröffnet mir überdies einen analytischen Blick auf die Entwicklung und den Status quo der Strukturen von Musikvermittlung als soziale Welt sowie deren Einbettung in multiple Aushandlungsprozesse mit angrenzenden sozialen Welten. Nicht zuletzt lassen sich mit Clarke Hierarchien und Machtverhältnisse in sozialen Welten und Arenen analysieren, die von einigen Musiker_innen in den Interviews thematisiert wurden. Im Lauf der Forschung integrierte ich angesichts der Weiterentwicklung und Schärfung meiner Forschungsfragen Schatzkis Site Ontology in meinen Referenzrahmen. In meinen Daten zeigte sich, dass das Lernen der Musiker_innen in Praktiken der Musikvermittlung ein zentrales Thema ist. Die Musiker_innen beschrieben vielfältige Lernwege, in denen sich sowohl eine Aneignung unterschiedlicher Wissensformen zur kompetenten Teilnahme an den Praktiken abbildete als auch eine Formierung von Identität und sozialer Zugehörigkeit. Die Site Ontology ermöglichte mir die analytische Durchdringung von Praktiken der Musikvermittlung und ist anschlussfähig an praxistheoretisch fundierte Lerntheorien, die Lernen als »journey within and across practices« (Wenger-Trayner und Wenger-Trayner 2015: 19) verstehen. In Bezug auf meine Studie liegt der Vorteil von Schatzkis spezifischer Perspektive innerhalb der Familie der Praxistheorien darin, dass er das Subjekt wie Clarke zwar dezentriert, ihm allerdings insofern individuelle Handlungsfähigkeit zuschreibt, als er sich von Ansätzen abgrenzt, die Menschen als bloße Vollzugsorgane von Praktiken ansehen. Während ein häufig geäußelter Kritikpunkt an Ansätzen der Praxistheorien ist, dass sie Praktiken als routinehafte Reproduktion des Sozialen konzeptualisieren (vgl. Alkemeyer et al. 2015a, 2015b), streicht Schatzki nicht die grundsätzliche Stabilität von Praktiken, sondern deren Labilität und Veränderbarkeit heraus.¹ Dies ist insofern wichtig, als sich in meinen Daten zeigt, wie menschliches Handeln Praktiken potenziell transformiert und wie dies wiederum zu Veränderungen in Bündeln und Konstellationen von Praktiken führen kann.

In den folgenden Abschnitten werde ich zunächst die sozialontologischen Grundannahmen von Clarkes Situational Analysis und Schatzkis Site Ontology

1 Dies hat sich bei Schatzki im Lauf der Jahre durchaus verändert. Während er in seiner Studie *Social Practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social* noch feststellte, dass Menschen üblicherweise »participate steadily in given practices, meaning that they inhabit a world of stably meaningful objects, events, and people« (Schatzki 1996: 116), widmet er sich in seinem bislang letzten Buch sozialem Wandel und stellt fest, dass »practically all activities are inventive in the minimal sense that they are attuned to the situations in which people find themselves and do not simply repeat prior actions irrespective of the specifics of these situations (mechanical reproduction)« (Schatzki 2019: 81).

darstellen, wobei ich mich vornehmlich auf jene Aspekte konzentriere, die für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind. Daran anschließend werde ich deren inhaltliche Überschneidungen zusammenfassen und Lernen aus praxistheoretischer Perspektive konzeptualisieren.² Dabei werde ich immer wieder darauf verweisen, an welchen Stellen der Arbeit bestimmte Aspekte besonders wichtig sind.

3.1 Situational Analysis

Der sozialtheoretische Hintergrund der GTM, deren Weiterentwicklung die Situational Analysis ist, liegt im symbolischen Interaktionismus, der wiederum in der Philosophie des Pragmatismus wurzelt und sich gegen die zur Entstehungszeit vorherrschende strukturell-funktionale Theorie von Talcott Parsons positionierte (vgl. Abels 2007; Bonss et al. 2013; Carter und Fuller 2016; Schüle in 2016). Der amerikanische Soziologe Herbert Blumer prägte den Terminus in einem Artikel von 1937 (vgl. Blumer 1969: 1). Seine intensive Auseinandersetzung mit den zentralen Ideen der Sozialphilosophie von Mead und der pragmatistisch ausgerichteten Chicago School von John Dewey, William I. Thomas, Charles Cooley und Robert E. Park führten ihn zur Konzeptualisierung eines Forschungsansatzes, in dem das zentrale Interesse auf dem gemeinsamen Handeln von Individuen³ liegt und das die Strukturierung der Gesellschaft aus der wiederholten Interaktion seiner Mitglieder erklärt. Neben Blumers Chicago School entwickelten sich in Iowa (Manford Kuhn) und Indiana (Sheldon Stryker) weitere Spielarten des symbolischen Interaktionismus, die sich vor allem in ihrer quantitativen Methodik klar von Blumers qualitativem Ansatz unterscheiden. Wie Michael J. Carter und Celene Fuller (2016) darstellen, bezieht sich allerdings die meiste symbolisch-interaktionistische Forschung jedenfalls bis zu einem gewissen Grad auf Blumer.

Clarke erweitert die GTM sozialtheoretisch um Aspekte aus der Diskurstheorie von Foucault und Erkenntnisse über die Bedeutung nichtmenschlicher Elemente aus der Akteur-Netzwerk-Theorie. In Ansätzen zieht sie auch Verbindungslinien zur Praxistheorie, die jedoch nicht tiefgehend ausgearbeitet werden. Sie beschreibt die Situational Analysis aufgrund der unterschiedlichen Theorieeinflüsse als »Assemblage« im Sinn Deleuzes, »drawing, braiding, or weaving different elements

2 Manche Konzepte, auf die ich in diesem Abschnitt eingehen werde, verfügen über eine lange Tradition und werden in unterschiedlichen theoretischen Kontexten oftmals auch sehr verschieden gebraucht. Da es den Umfang dieser Arbeit allerdings sprengen würde, jedes Konzept umfassend zu kontextualisieren, konzentriere ich mich in diesem Kapitel auf die Verwendung in der Situational Analysis und der Site Ontology.

3 Howard Becker, ein Schüler von Herbert Blumer, spricht später von »doing things together« (vgl. z.B. Becker 1982).

together (from GT, pragmatism, interactionism, various poststructuralisms etc.), emphasizing different elements at different moments« (Clarke et al. 2018: 95).

3.1.1 Soziale Welten, Diskurse und nichtmenschliche Aktanten

Im Zentrum ihrer sozialtheoretischen Annahmen steht die pragmatistische Social Worlds/Arenas Theory von Strauss, mit der Clarke sich ab den 1990er-Jahren intensiv auseinandersetzte. Strauss hatte die Theorie bereits in seinen frühen Arbeiten (z.B. Strauss 2017 [1959]) implizit als Referenzrahmen verwendet, sie allerdings erst in seinem Artikel *A Social World Perspective* (Strauss 1978) erstmals umfassend dargestellt. Das letzte Buch *Continual Permutations of Action* (2017 [1993]), das er kurz vor seinem Tod verfasste, stellte die Social Worlds/Arenas Theory schließlich in den Kontext seines theoretischen Gesamtwerks, wobei er sich bereits auf Clarkes Auseinandersetzung damit bezog. Clarke entwickelte Strauss' Theorie zunächst weiter, indem sie organisationale Phänomene wie Grenzziehungen, Prozesse sozialen Wandels, Handlungsverpflichtungen oder Machtrelationen in Arenen herausarbeitete (vgl. Clarke 1991). In besonderem Maß betont Clarke das Potenzial, innerhalb dieser Theorie soziologische Dichotomien wie Organisation/Umwelt oder Subjekt/Struktur auflösen zu können: »The sociologically worthwhile questions center on *who/what is in the situation and what they are doing*.« (Clarke 1991: 146, Hervorhebung im Original) Damit erweitert Clarke die Social Worlds/Arenas Theory nicht nur um den Situationsbegriff (vgl. Kapitel 2.2.5), sondern bezieht mit der Frage nach dem *Was* auch dezidiert nichtmenschliche Elemente als Akteur_innen in die Analyse ein. Clarke (1991: 131) definiert soziale Welten als »groups with shared commitments to certain activities, sharing resources of many kinds to achieve their goals, and building shared ideologies about how to go about business.« Das Konzept basiert auf einer Sicht der Gesellschaft als fluides, im stetigen Wandel begriffenes Phänomen, das Strauss so beschreibt:

[W]e are confronting a universe marked by tremendous fluidity; it won't and can't stand still. It is a universe where fragmentation, splintering and disappearance are the mirror images of appearance, emergence and coalescence. This is a universe where nothing is strictly determined. (Strauss 1978: 123)

Die strikt antideterministische Sicht ist ein wesentlicher Grundsatz des von Strauss vertretenen pragmatistisch geprägten symbolischen Interaktionismus, der jegliche Dichotomie zwischen Handlung/Struktur, Organisation/Umwelt oder Mikro/Makro zu überwinden sucht. Clarke betont in mehreren Publikationen (u.a. Clarke 2005; Clarke und Star 2008) mit Verweis auf James W. Carey (2002), dass Strauss bereits eine Theorie der Strukturierung ausgearbeitet habe, bevor Anthony Giddens den Terminus dafür geprägt habe. Mit der Überwindung der analytischen Trennung von Mikro-, Meso- und Makroebene kann nach Clarke

der Komplexität der Welt Rechnung getragen werden, weil aus einer poststrukturalistischen Perspektive soziale Relationen über alle Ebenen hinweg bestehen (vgl. Clarke et al. 2018: 62). Strauss entwickelte seine Social Worlds/Arenas Theory auf der Basis von Überlegungen von Tamotsu Shibutani (1955) zu *reference groups*, Gruppen mit geteilten Perspektiven, deren gemeinsame Einstellung einen Bezugsrahmen für Individuen darstellt. Diese Bezugsgruppen verortet Shibutani in *cultural areas*, die er als soziale Welten bezeichnet und in Rückgriff auf Mead (1934) als *universes of discourse* konzeptualisiert. Nicht formale Mitgliedschaft ist Voraussetzung, um Teil einer sozialen Welt zu sein, sondern die Kommunikation von Menschen in Bezug auf spezifische Objekte in der sozialen Welt. Eine soziale Welt endet aus dieser Perspektive dort, wo »ihre distinktiven Diskurse [...] nicht mehr praktiziert werden« (Clarke 2012: 95). Clarke argumentiert, dass Individuen und Kollektive durch ihre Mitgliedschaft in sozialen Welten und Arenen inklusive ihrer jeweiligen Diskurse produziert werden, worin sie eine Überschneidung zu Michel Foucaults Konzepten von Disziplinierung und der Konstellation von Subjektivität(-en) erkennt (vgl. Clarke 2012: 96). Foucaults Diskurstheorie ermöglicht damit die Erweiterung des analytischen Blicks um Aspekte der Macht und lenkt den Blick darauf, dass menschliches Handeln immer situiert ist und in einem sozialen Kontext stattfindet (vgl. Clarke et al. 2018: 79f.).

Über Diskurse hinaus verwies Strauss auf die Bedeutung von kollektiven Handlungen und nichtmenschlichen Elementen in sozialen Welten und machte seine Theorie damit auch anschlussfähig an praxistheoretisches Denken:

Though the idea of social worlds may refer centrally to universes of discourse, we should be careful not to confine ourselves to looking merely at forms of communication, symbolization, universes of discourses, but also examine palpable matters like activities, memberships, sites, technologies, and organizations typical of particular social worlds. (Strauss 1978: 121)

Strauss zeigt in diesem Zitat, »wie symbolisches [sic!] und Diskurse mit materiell-leiblicher Situiertheit in einem reziproken Verweisungsverhältnis stehen, entlang dessen Sozialzusammenhänge prozessieren« (Strübing 2017: 67). Clarke et al. (2018: 75) bezeichnen kollektive Handlungen als Praktiken und verweisen in diesem Zusammenhang zwar auf die grundlegende Publikation »The Practice Turn in Contemporary Theory« von Schatzki et al. (2001), arbeiten jedoch den Bezug zur Praxistheorie nicht weiter aus.⁴ Mehr Raum nimmt ihre Beschäftigung mit nichtmenschlichen Elementen ein, die bei Mead, Blumer und Strauss zwar bereits berücksichtigt, allerdings noch nicht mit Handlungsmacht ausgestattet sind (vgl. Clarke et al. 2018: 85-91). Demgegenüber betont Clarke in Rückgriff auf die

4 In der Zwischenzeit gibt es einige Publikationen, die auf inhaltliche Überschneidungen von Pragmatismus und Praxistheorien hinweisen, vgl. dazu v.a. Dietz et al. (2017b).

Akteur-Netzwerk-Theorie, dass »das Nichtmenschliche und das Menschliche [...] ko-konstitutiv sind« (Clarke 2012: 104), und stellt fest: »[S]tructure/Process is enacted in the flows of people and nonhuman objects doing things together. Structure is action and action is structure and everything is perspectival« (Clarke et al. 2018: 160).

3.1.2 Eigenschaften sozialer Welten

In zahlreichen Publikationen (Strauss 1978; Clarke 1991, 2003, 2005/2012; Clarke und Star 2008; Strauss 2017 [1993]) explizieren Strauss und Clarke die wesentlichen Eigenschaften von sozialen Welten. Zunächst können sie jegliche Größenordnung vom Streichquartett bis zur Welt der Oper aufweisen, sich in ihrer Sichtbarkeit und Wahrnehmbarkeit unterscheiden und aufstrebend oder bereits etabliert sein. Sie können mehr oder weniger durchlässige Grenzen haben und unterschiedlich hierarchisch organisiert sein. Jede soziale Welt umfasst mindestens eine primäre Aktivität, die an bestimmten Orten stattfindet (vgl. dazu vor allem Kapitel 3.1.2). Die Akteur_innen der sozialen Welt entwickeln zum Teil komplexe (tradierte oder innovative) Technologien, um ihre Aktivitäten auszuführen. Individuen sind typischerweise Mitglied in mehreren sozialen Welten, in denen sie gemeinsame Verpflichtungen haben und Ideologien mit anderen Mitgliedern teilen. Ihre Verpflichtungen sind dabei gleichzeitig Teil der individuellen und kollektiven Identitätsbildung wie der Handlungsdisposition. Individuen können unterschiedliche Grade der Partizipation an der zentralen Aktivität der sozialen Welt aufweisen. Sie können im Zentrum der sozialen Welt agieren und diese aufgrund ihrer Authentizität nach außen repräsentieren oder nur am Rande partizipieren. Sowohl die Frage nach Authentizität und Repräsentativität als auch damit zusammenhängend jene nach Grenzen der sozialen Welt unterliegen Aushandlungsprozessen von Mitgliedern der jeweiligen Welt. Die Mitgliedschaft in mehreren sozialen Welten bringt für Individuen die Herausforderung mit sich, dass sie »die unterschiedlichen Engagements im Handeln situativ zueinander in Beziehung setzen« (Strübing 2007: 87) müssen (vgl. dazu v.a. Kapitel 6.2). Clarke ergänzt die Theorie um das Konzept der »implizierten Akteur_innen oder Aktanten«, womit sie menschliche oder nicht-menschliche Akteur_innen meint, die entweder zum Schweigen gebracht oder unsichtbar gemacht werden oder nur als diskursive Konstruktionen in der Situation anwesend sind (vgl. Clarke et al. 2018: 75). Dieses Konzept ermöglicht es ihr, Machtrelationen in sozialen Welten und Arenen zu analysieren (vgl. Kapitel 4.4.7.3 und 4.4.7.4). Organisationen treiben die zentralen Aktivitäten der sozialen Welt voran und entstehen üblicherweise während des Legitimationsprozesses einer im Ent-

stehen begriffenen Welt. Sie können in einer einzigen sozialen Welt verankert sein oder verschiedene soziale Welten in sich vereinen (vgl. vor allem Kapitel 4.4.6).⁵

3.1.3 Dezentrierung des Subjektes

Als eines der wichtigsten Konzepte innerhalb der Situational Analysis bezeichnet Clarke jenes der Perspektive, weil sie Partialität und Situiertheit voraussetze. Die Stärke des Konzepts, das sie von Mead herleitet, sieht sie vor allem darin, dass dieser Perspektiven als sozial konstruiert konzeptualisierte und damit die Dezentrierung des »erkennenden Subjekts« bereits weit vor Michel Foucault antizipierte.⁶ Mead führte mit seiner Konzeptualisierung von Perspektive die Situationsdefinition von William I. und Dorothy S. Thomas (1928) konsequent weiter, die postulierten, dass Situationen, die von Menschen als wirklich definiert würden, auch in ihren Konsequenzen wirklich seien, in Clarks Worten: »[O]ne's perspective dominates one's interpretations of reality« (Clarke et al. 2018: 26). Clarke bringt das Konzept der Perspektive außerdem in Zusammenhang mit dem Foucault'schen Blick, der nicht einfach irgendeine Perspektive unter vielen sei, sondern »emanates from a site of power and authority, always already appropriating the right to look and to see, often attempting to do so hegemonically and thereby silence or render invisible other perspectives and gazes« (Clarke et al. 2018: 79). Dies ermöglicht die Analyse von Fragen der Macht und das Einbeziehen von Minderheiten oder marginalisierten Ansichten. Strübing argumentiert, dass Mead das Potenzial der bei ihm implizit angelegten Dezentrierung des Subjektes angesichts der Individuumszentrierung des frühen Pragmatismus noch nicht erkannt habe. Auch im relationalen Wissensbegriff von Dewey sei eine Dezentrierung des Subjektes implizit erkennbar. So argumentieren John Dewey und Arthur Bentley:

Our position is simply that since man as an organism has evolved among other organisms in an evolution called ›natural‹, we are willing under hypothesis to treat all of his behaviors, including his most advanced knowings, as activities not of himself alone, nor even as primarily his, but as processes of the full situation of organism environment; and to take this full situation as one which is before us within the knowings, as well as being the situation in which the knowings themselves arise. (Dewey und Bentley 1949: 104)

Strübing (2017: 65) verweist darauf, dass Wissen und Verhalten von menschlichen Organismen in diesem Zitat »als ein Produkt je spezifischer Situiertheiten sichtbar

5 Strauss (1978: 125) weist darauf hin, dass die meisten Organisationen als Arenen konzeptualisiert werden können, in denen Aushandlungen zwischen Mitgliedern unterschiedlicher sozialer Welten und Subwelten stattfinden.

6 Vgl. hierzu z.B. auch Hirschauer (2016: 47).

[werden], an denen dieser Organismus teilhat, ohne ihr Mittelpunkt oder gar ihr Spiritus Rector zu sein.« Blumer streicht die Bedeutung von Objekten für menschliche Interaktion heraus (vgl. Clarke et al. 2018: 87), vollzieht allerdings angesichts eines humanistischen Menschenbildes vom vernunftbegabten, potenziell autonomen und nicht kausal determinierten Wesen (Blumer 2013 [1969]: 89, Fußnote 2) keine Dezentrierung des Subjekts. Clarke geht es nun nicht um eine Auslöschung des Subjekts, wie sie Foucault verschiedentlich vorgeworfen wurde (vgl. Bublitz 2014), sondern um eine Erweiterung des analytischen Blicks um nichtmenschliche Elemente, Praktiken und Diskurse, ein Anliegen, das auch Praxistheorien verfolgen. Ihr Subjekt ist potenziell handlungsfähig und reflexiv, allerdings immer eingebettet in einen sozialen Kontext von Praktiken, Diskursen und Dingen, die Einfluss auf deren Handlungen haben und die methodisch berücksichtigt werden müssen. Diese Position unterstreicht sie, wenn sie schreibt: »It is time to move beyond ›the knowing subject‹ to *also* analyze other facets of social life – materially and discursively.« (Clarke et al. 2018: 2016, Hervorhebung im Original)

3.1.4 Sozialer Wandel

Sozialen Wandel erklärt Strauss (2017 [1993]: 215–218) durch drei Hauptprozesse, die soziale Welten durchmachen. Er beschreibt sie als Überlappung, Segmentierung und Legitimation, wobei er betont, dass die drei Prozesse wechselseitig aufeinander bezogen sind und einander bedingen (vgl. dazu vor allem Kapitel 4.4.2). Die Überlappung sozialer Welten beschreibt Strauss als besonders wichtiges Charakteristikum spätmoderner Gesellschaften, weil sie das Potenzial in sich birgt, Informationen, spezifisches Können oder Ressourcen auszutauschen: »Perhaps the most important consequence of the process of intersection is that it fosters the knitting together of sections of society in cooperative (if sometimes reluctant or temporary) action.« (Strauss 2017 [1993]: 2017) Es kommt zu Interaktionen zwischen Mitgliedern verschiedener sozialer (Sub-)Welten, die über unterschiedlich lange Zeiträume zu kooperativem Handeln führen können. Überlappungen können zwischen zwei oder mehreren sozialen Welten stattfinden und unterscheiden sich in Intensität, Dauer und Bedeutung. Überlappungen lassen außerdem das Entstehen von Arenen erwarten, in denen Aushandlungen über unterschiedliche Themen der sozialen Welten stattfinden können. Arenen beinhalten demnach Fragen der Grundsätze weiteren Handelns. Das bedeutet, dass die Aushandlungsprozesse – Clarke (2012: 50) führt als Beispiele Überredung, Zwang, Tauschhandel, Erziehung und Neupositionierung diskursiver oder sonstiger Art an – von Mitgliedern unterschiedlicher sozialer Welten Auswirkungen auf deren weiteres Handeln haben. Diese Aushandlungsprozesse finden primär diskursiv statt, können sich aber auch auf symbolischer Ebene vollziehen (vgl. Strübing 2007: 94). Die Quelle der offenen Fragen kann dabei sowohl innerhalb als auch außerhalb der beteiligten sozialen

Welten liegen (vgl. Strauss 2017 [1993]: 227). Kleinere Arenen lösen sich nach einer bestimmten Zeit auf, weil ihr Problem gelöst werden konnte, größere Arenen können hingegen dauerhaft bestehen. Segmentation erfolgt, wenn sich eine soziale Welt in mehrere Subwelten aufspaltet. Typischerweise finden in sozialen Welten Innovationen und Spezialisierungen statt, die schließlich in neu ausdifferenzierte Aktivitäten münden können. Eine Forschungsdisziplin spaltet sich beispielsweise in methodisch unterschiedlich geprägte Subwelten der qualitativen und quantitativen Forschung auf und im klassischen Konzertbetrieb gibt es die Subwelten der Neuen und Alten Musik mit ihren jeweils spezifischen Anforderungen, Organisationen und Akteur_innen. Legitimierung ist schließlich jener Prozess, der auf die Segmentierung folgt. Die neu entstandene soziale (Sub-)Welt muss sich dabei über die Verwendung von Ressourcen, geteilte Verpflichtungen und spezifische Aktivitäten neu definieren, ihren spezifischen Wert behaupten, sich von anderen Welten distanzieren und Grenzen definieren sowie Authentizität etablieren.

3.2 Site Ontology

Schatzki ist einer der wesentlichen Proponenten zeitgenössischer Praxistheorien. Der Plural in der Bezeichnung verweist darauf, dass es sich um eine Theoriefamilie mit unterschiedlichen Ansätzen handelt, die durch einen Nukleus von sozialontologischen Grundannahmen miteinander verbunden sind.⁷ Andreas Reckwitz schreibt dazu: »Die Praxistheorie als eine Sozialtheorie hat bisher keine abgeschlossene, durchsystematisierte Form gefunden, und man kann ihre theoretische Vielfaltigkeit als fruchtbaren Ideenpool wahrnehmen.« (Reckwitz 2003: 289) Die innere Vielfalt der Praxistheorien betont auch Schatzki (2016: 30), indem er darauf verweist, dass sie nicht nur »verschiedene Praxiskonzepte [vertreten], sondern [...] sich auch deutlich in Bezug auf die Art und Weise [unterscheiden], wie sie soziale Phänomene als Konstellationen oder Aspekte von Praktiken oder als in diesen begründet verstehen.« Und schließlich argumentiert Hilmar Schäfer (2013: 5), dass »[d]ie Möglichkeit, die Position eines einzelnen Autors als Maßstab zu verwenden, um andere AutorInnen daran abzugleichen, entfällt, da keine Figur so zentral gestellt werden kann, dass diese Vorgehensweise gerechtfertigt wäre. In jedem Systematisierungsversuch, der einen Überblick über das Feld zu geben sucht, wird schließlich zentral auch auf Differenzen der Ansätze verwiesen.« Aus der Vielfalt praxistheoretischer Theorieperspektiven entstand ein zunehmend unübersichtlicher Gebrauch von Termini wie Praxis, Praxen, Praktik, Praktiken, Praxeografie oder Praxeologie (vgl. Kalthoff 2016, S. 224). Dazu kommt die sprachliche Problematik der Übersetzung von Begriffen aus dem Englischen. So ist *practice* in der Ver-

7 Einen guten Überblick bieten Hillebrandt (2009, 2014), Reckwitz (2003) und Schäfer (2016).

wendung von Schatzki nicht mit Praxis, sondern mit Praktik zu übersetzen. Einer Praxis im Reckwitz'schen Sinne entsprechen bei Schatzki je nach Größe Bündel aus Praktiken und Arrangements, also Verbindungen von Praktiken und materiellen Arrangements, oder größere Konstellationen von Bündeln (vgl. hierzu auch Schindler 2016: 267). Diese terminologische Unklarheit erschwert eine einheitliche und stringente Darstellungsform erheblich. Ich werde mich daher in dieser Studie bis auf eine Ausnahme an die Terminologie von Schatzki in der deutschen Übersetzung durch Schäfer (2016) halten und – vom kleinsten zum größten Phänomen geordnet – von Praktiken, Bündeln (aus Praktiken und Arrangements)⁸, Konstellationen (von Bündeln) und dem Plenum (von Praktiken und Arrangements) sprechen.⁹

3.2.1 Überschneidungen und Unterschiede in den Praxistheorien

Im Kern gehen alle Praxistheorien davon aus, dass sich Sozialität grundsätzlich auf der Ebene von Praktiken vollzieht. Damit grenzen sie sich sowohl von holistischen als auch von individualistischen Theorien ab (vgl. Hillebrandt 2014: 77), die soziale Phänomene entweder auf übergeordnete Strukturen oder das individuelle Handeln von Individuen zurückführen, und nehmen eine Zwischenposition ein. Praktiken werden verstanden als organisierte, inkorporierte und materiell vermittelte kollektive Handlungen (vgl. Reckwitz 2003: 289-297; Schatzki 2014: 17f.; Schatzki 2017b: 30). Schäfer identifiziert darüber hinaus vier Problemkomplexe, um die praxistheoretisches Denken kreist: »die [...] Körperlichkeit von Praxis, die Relevanz und die Konzeption der Materialität des Sozialen, das Verhältnis zwischen Praktiken und Normativität sowie die Erfassung von Reproduktion und Wandel« (Schäfer 2013: 8).

Neben diesen gemeinsamen Annahmen gibt es eine Reihe von Unterschieden, von denen Angela Pohlmann einige wesentliche Punkte herausarbeitet: Zunächst unterscheiden sich verschiedene Ansätze darin, wie stark sie Routinisierung betonen beziehungsweise Kreativität, Ambiguität und Instabilität inkludieren und theoretisch zu fassen suchen. Zweitens unterscheiden sich die Ansätze darin, ob und zu welchem Grad sie theoretisches oder propositionales Wissen als bedeutsam für Praktiken konzeptualisieren. Daraus resultieren unterschiedliche Ansichten zu Intentionalität und Reflexivität (vgl. Pohlmann 2018: 59). Schäfer verweist außerdem darauf, dass das Konzept des impliziten Wissens in verschiedenen praxistheoretischen Ansätzen eine sehr unterschiedliche Rolle spielt. Während Schatzki den

8 Die Verwendung des Terminus Praxis-Arrangement-Bündel halte ich für inkonsequent und verwirrend, da der Terminus Praxis ansonsten nicht verwendet wird.

9 In ähnlicher Form unterscheidet Hillebrandt (2016) vom kleinsten zum größten Phänomen Praktiken, Praxisformen und Formationen von Praktiken.

Begriff *practical understanding* verwendet, definiert Reckwitz »Praktiken« grundsätzlich als inkorporierte Wissensordnungen« (Schäfer 2013: 7, Hervorhebung im Original).

3.2.2 Schatzkis Konzeptualisierung von Praktiken

In seiner Site Ontology als spezifischem Ansatz innerhalb der Praxistheorien geht Schatzki davon aus, dass sich soziale Phänomene auf einer einzigen Realitätsebene vollziehen, dem »Plenum aus Praktiken« (vgl. Schatzki 2016: 30). Er versteht darunter »eine Menge verbundener Praktiken und Arrangements, die den Globus umspannt und sich im Verlauf der Zeit beständig verändert« (vgl. Schatzki 2016: 33). Mit dieser Konzeptualisierung zielt er auf die analytische Überwindung der Dichotomien »Mikro und Makro, lokal und global oder auch Handeln und Struktur« (vgl. Schatzki 2016: 38). Die »kleinste Einheit« (Reckwitz 2003: 290) des Sozialen sind Praktiken als »organized collection of activities performed by different people« (Schatzki 2014: 17), an anderer Stelle auch als »open-ended, spatial-temporal sets of organized doings and sayings« (Schatzki 2019: 27) definiert. Praktiken sind also eine Sammlung von organisierten, raum-zeitlich situierten, sowohl sprachlichen als auch nicht-sprachlichen Handlungen, wobei Schatzki *sayings* als Spezialform von *doings* beschreibt¹⁰ und deshalb auch von »nondiscursive doings and discursive doings« (Schatzki 2019: 28) spricht (vgl. dazu vor allem Kapitel 4.4.4). Die Organisation der als *activities* subsumierten *doings* und *sayings* von Praktiken erfolgt durch »gemeinsame Verständnisse, Teleoaffektivität (Zwecke, Ziele, Emotionen) und Regeln« (Schatzki 2016: 33). Schatzki unterscheidet zwischen praktischen und allgemeinen Verständnissen: Praktische Verständnisse umfassen sowohl implizites als auch explizites praktisches Wissen darüber, »how to carry out particular intentional actions in particular circumstances through performances of bodily actions« (Schatzki 2019: 30). Schatzki argumentiert, dass praktisches Verständnis der Phronesis ähnele, also dem Wissen darüber, welche Handlungen in einer gegebenen Situation unter spezifischen Zielsetzungen richtig und angebracht sind, sofern es dafür keine Regeln oder theoretisches Wissen gibt (vgl. Schatzki 2014: 26). Allgemeine Verständnisse beinhalten das übergeordnete Ethos von Praktiken und umfassen auch ein Wissen darüber, welche Handlungen als angebracht oder sozial vertretbar angesehen werden (vgl. Loscher et al. 2019: 5). Regeln können ebenso als verbal geäußerte wie als schriftlich formulierte Instruktionen oder Direktiven auftreten und solcherart Einfluss auf die Handlungen von Menschen nehmen. Mit seiner Wortneuschöpfung Teleoaffektivität erfasst Schatzki schließlich Ziele und

10 Stefan Hirschauer (2016: 54f.) kritisiert diese Unterteilung als linguistisch und fragt: »In einem in der analytischen Philosophie bekannten Tonfall könnte man fragen: Ist ›doings‹ und ›sayings‹ zu unterscheiden, nicht so, als unterschieden wir ›Obst‹ und ›Äpfel‹?«

Emotionen innerhalb von Praktiken. Er geht davon aus, dass Menschen in ihrem Handeln fast immer ein Ziel verfolgen¹¹ und betont: »The teleoaffective structure of a practice embraces all those end-project-action combinations that are either prescribed or acceptable in the practice.« (Schatzki 2019: 31) Ziele sind demnach in Praktiken eingeschrieben und haben normativen Charakter. Was allerdings als akzeptiert bzw. nicht akzeptiert oder auch als vorgeschrieben bzw. nicht vorgeschrieben gilt, bleibt bis zu einem gewissen Grad unbestimmt und damit Gegenstand von Aushandlungsprozessen der Teilnehmer_innen von Praktiken (vgl. vor allem Kapitel 4.4.5). Der zweite Teil des Neologismus verweist auf Emotionen, die innerhalb von Praktiken ebenfalls vorgeschrieben oder akzeptabel sein können. Schatzki weist allerdings darauf hin, dass die emotionale Dimension innerhalb der teleoaffectiven Struktur von Praktiken weniger gewichtig ist als die teleologische Dimension. Gemeinsame Verständnisse, Regeln und teleoaffective Strukturen verweisen wechselseitig aufeinander. So können bestimmte Regeln oder Ziele von Praktiken beispielsweise aus deren übergeordneten Werten abgeleitet sein. Interessant nicht zuletzt im Hinblick auf Schatzkis Menschenbild ist der Hinweis, dass diese Zusammenhänge erkennbar werden, »when people reflect on, formulate, and argue about the understanding, rules, and teleoaffectivities that do or should govern their lives« (Schatzki 2019: 31). Schließlich kann Reflexion als umstrittenes »Reizwort« (Alkemeyer et al. 2015c: 12) innerhalb der Praxistheorien gesehen werden. Die soeben beschriebenen organisierenden Strukturen von Praktiken haben einen deutlichen Einfluss auf die Handlungen von Menschen, determinieren diese jedoch nicht, sondern leiten oder begrenzen sie. Schatzki sieht einen wichtigen Grund dafür in deren innerer Varianz. So können Praktiken beispielsweise unterschiedliche akzeptierte oder vorgeschriebene Ziele umfassen, wobei offenbleibt, welchen davon die Teilnehmer_innen folgen. Darüber hinaus ist auch nie garantiert, ob Menschen sich an die Regeln spezifischer Praktiken halten oder diese übertreten. Letztlich hält Schatzki fest, dass Praktiken in Form einer inneren Differenzierung auf unterschiedliche Art und Weise ausgeführt werden, was er nicht zuletzt auf die unterschiedlichen Rollen und Positionen der Teilnehmer_innen innerhalb von Praktiken zurückführt (vgl. Schatzki 2019: 35).

11 Zur Frage der Zielgerichtetheit von Handeln gibt es in einzelnen psychologischen und soziologischen Ansätzen beträchtliche (nicht zuletzt terminologische) Unterschiede. Als ein Beispiel sei das Forschungsprogramm Subjektive Theorien herausgegriffen, weil ich mich darauf methodisch beziehe. Darin unterscheidet Groeben (1986) zwischen Handeln, Tun und Verhalten. Verhalten ist demnach rein reaktiv. Im Gegensatz dazu ist das Handeln intentional und beruht auf einer potenziellen Wahlfreiheit des Individuums zwischen verschiedenen Handlungsoptionen. Das Tun liegt als Kategorie zwischen diesen beiden Polen, wobei dem Subjekt der Sinn seines Tuns nicht vollständig bewusst sein muss (vgl. auch Scheele und Groeben 1988: 17).

3.2.3 Bündel und Konstellationen

Praktiken bilden zusammen mit materiellen Arrangements – »Verbindungen von Menschen, Organismen, Artefakten und natürlichen Dingen« (Schatzki 2016: 33) – Bündel aus Praktiken und Arrangements:

Practices, generally speaking, use, set up, give meaning to, and are directed toward and inseparable from arrangements and their components, whereas arrangements and their components induce, prefigure, channel, and are essential to practices. (Schatzki 2019: 41)

Die analytische Unterscheidung zwischen Praktiken und materiellen Arrangements ermöglicht es, Phänomene in den Blick zu nehmen, bei denen entweder mehrere verschiedene Praktiken in dasselbe Arrangement eingebettet sind oder umgekehrt einzelne Praktiken mit verschiedenen Arrangements verbunden sein können (vgl. Schatzki 2019: 36 und Kapitel 4.4.4.6). Bündel aus Praktiken und Arrangements können zu größeren Konstellationen verbunden sein. Für den Bereich der Musik verweist Schatzki in seinem Text *Art bundles* (2014) beispielsweise auf die *world of rock music* als eine solche Konstellation. Er vergleicht in dieser Publikation seine eigene Konzeptualisierung von Kunst mit jener der *art worlds* von Howard S. Becker (1982) und kommt zu dem Schluss, dass es klare Überschneidungen gibt: »[B]oth accounts, in the form of joint actions or practices, highlight organized human activities.« (Schatzki 2014: 21) Während ich weiter oben zeigte, dass Clarke in der sozialtheoretischen Fundierung ihrer Situational Analysis gemeinsame Handlungen als Praktiken im Sinn der Praxistheorien versteht, zieht also auch Schatzki an dieser Stelle diesen Vergleich: Kollektive oder gemeinsame Handlungen sind ebenso wie Praktiken als organisierte (diskursive und nondiskursive) menschliche Aktivitäten zu verstehen. Konstellationen von Praktiken umfassen nach Schatzki Menschen ebenso wie nichtmenschliche Elemente, in der *world of rock music* beispielsweise »concerts and auditoriums, record deals and companies, radio broadcasts and stations, meetings and firms, equipment manufacturers and their products etc.« (Schatzki 2014: 20). Der innere Zusammenhalt einer Konstellation – in diesem Punkt grenzt Schatzki sich klar von Becker ab, der dies an Konventionen festmacht¹² – ergibt sich durch »(1) common and orchestrated teleologies (ends, projects, actions), emotions, rules, and general understandings, (2) intentional

12 Schatzki (2019: 23) argumentiert, dass Teilnehmer_innen von Praktiken nicht immer Konventionen folgen, sondern tun, was ihnen in der jeweiligen Situation angesichts von normativ aufgeladenen Regeln, allgemeinen Verständnissen und Zielen als sinnvoll erscheint. Dies kann auch unkonventionelles Handeln zur Folge haben, sofern es für andere Teilnehmer_innen als akzeptabel und verständlich erscheint. Er ersetzt Konventionen durch Normativität und Intelligibilität.

relations, (3) chains of action, (4) material connections among arrangements, and (5) prefiguration« (Schatzki 2019: 45). Der erste Punkt ist eine Folge aus den weiter oben beschriebenen Organisationsstrukturen von Praktiken, die in Verbindungen mit anderen Praktiken und Bündeln Überschneidungen aufweisen. Als *intentional relations* versteht Schatzki diskursive wie nondiskursive Aktivitäten sowie mentale, emotionale und kognitive Zustände von Individuen, die auf andere Bündel oder Konstellationen gerichtet sind: »discussing, planning, exchanging, threatening, thinking, desiring, and believing« (Schatzki 2019: 45). *Chains of action* sind Handlungssequenzen innerhalb von Praktiken oder über die Grenzen von Praktiken hinaus, in denen Menschen auf Handlungen anderer Menschen reagieren (vgl. Schatzki 2019: 84). Schatzki misst diesen Handlungsketten einen hohen Wert im Hinblick auf die Veränderung von Praktiken oder Bündeln aus Praktiken bei. »Material connections among arrangements« ergeben sich beispielsweise durch »infrastructures, continuous physical structures [...], telecommunication and transportation systems [...]« (Schatzki 2019: 46). Als »prefiguration« ist schließlich der Einfluss eines Praxisbündels auf ein anderes Praxisbündel zu verstehen.

3.2.4 Menschen und Praktiken

Praxistheorien nehmen für sich in Anspruch, das Verständnis dessen, »was ›Handeln‹ – und damit auch, was der ›Akteur‹ oder das ›Subjekt‹ – ist [, zu modifizieren]« (Reckwitz 2003: 282) und grenzen sich von individualistischen und holistischen Sozialontologien entschieden ab (vgl. Reckwitz 2003: 286f.; Schatzki 2017b: 44; Schatzki 2019: 47f.). Dennoch herrscht auch in der Familie der Praxistheorien keine Einigkeit über das Verhältnis von Menschen und Praktiken. In Abgrenzung zu Reckwitz argumentieren Thomas Alkemeyer et al. (2015c: 12) und Schatzki (2017b: 28), dass Menschen nicht nur Vollzugsorgane oder bloße Teilnehmer_innen in Praktiken sind. Während Alkemeyer allerdings von Subjekten spricht, vermeidet Schatzki angesichts der vielfältigen Konnotationen und möglichen Missverständnisse den Terminus und spricht stattdessen von Individuen und Menschen (vgl. Schatzki 2017b: 29). Zentral für seine Konzeptualisierung des Verhältnisses zwischen Menschen und Praktiken ist die Feststellung, dass »people perform the actions that compose practices, and practices are the context in which people come to be«¹³ (Schatzki 2017b: 29). Zum Verhältnis zwischen Menschen und Praktiken formuliert er vier Grundannahmen. Er argumentiert, dass Bündel aus Praktiken eine grundlegende Wirklichkeit für Menschen bilden, deren Leben mit diesen Bündeln in Übereinstimmung gebracht werden muss. Zweitens erklärt er die Situietheit

13 Die Ähnlichkeit zu Clarks weiter oben zitierter Feststellung, dass Handlung Struktur und Struktur Handlung sei, ist offensichtlich.

von Menschen durch das Vorhandensein von Bündeln, an denen Menschen teilnehmen. Weiters sind nach Schatzki viele Phänomene Bestandteile von einzelnen Bündeln. Lernen findet beispielsweise in Bündeln statt, entweder während Menschen bestimmte Handlungen ausführen oder als Resultat von deren Handlungen (vgl. Kapitel 3.4). Schließlich bewegen sich Menschen in ihrem Leben durch verschiedene Bündel, wobei sie diese sowohl stabilisieren als auch transformieren (vgl. Schatzki 2017b: 30f.). Das Leben von Menschen versteht Schatzki konsequenterweise als Sequenz von Handlungen, die fast alle auch Teil von Praktiken sind. Dies bedeutet, dass sowohl Praktiken als auch das Leben von Menschen deren Handlungen organisieren:

A given action is at once a component of some practice and a part of some life. It is at once performed by someone and part of a manifold of actions performed by different people that is governed by a common organization. So both persons and practices exist. (Schatzki 2017b: 28)

Weiter oben beschrieb ich Verständnisse, Regeln und Teleoaffektivität als ordnende Strukturen von Praktiken. Schatzki argumentiert nun, dass diese Strukturen von Menschen deshalb als organisierend wahrgenommen werden, weil sie erstens normativen Charakter aufweisen und Individuen zweitens sensibel für Normativität sind. Menschen wissen grundsätzlich, wie sie sich in verschiedenen Bündeln aus Praktiken verhalten sollen, und verhalten sich meist, wenn auch nicht immer, so, wie es von ihnen erwartet wird: »Because practices are normatively organized, people who participate in given practices tend to perform actions that are acceptable or enjoined in them.« (Schatzki 2017b: 33) Explizit zum Vorschein kommen diese Zusammenhänge laut Schatzki, wenn Menschen sie reflektieren, formulieren oder diskutieren (vgl. Schatzki 2019: 32). Handlungen von Menschen beruhen nach Schatzki auf Teleologie, Motivation und Emotion. Er grenzt sich damit insofern vom Konzept des Habitus nach Pierre Bourdieu ab, als er nicht von langlebigen Handlungsdispositionen ausgeht (vgl. Schatzki 2019: 127). Vielmehr konzeptualisiert er Ziele, Motivationen¹⁴ und Emotionen von Menschen als veränderbar und grundsätzlich labil. Interessant ist, dass Schatzki auch die Möglichkeit in Betracht zieht, dass Ziele und Motivationen in Konflikt mit den normativen Ordnungsstrukturen von Praktiken geraten können (vgl. dazu vor allem Kapitel 8.4). In diesen Konflikten liegt das Potenzial für Erneuerung und Veränderung. Menschen sind also nach Schatzki nicht bloß Ausführende von Praktiken, sondern tragen mit ihren Handlungen stets etwas zu Praktiken bei. Oftmals stabilisieren ihre Handlungen Praktiken vor dem Hintergrund von Regeln, Verständnissen und Teleoaffektivitäten, sie tragen aber auch zu deren Wandel und Transformation bei (vgl. Jonas

14 »A person reacting to, or acting in the light of past, present, or possible events and states of affairs.« (Schatzki 2019: 124)

2009). Menschen sind bei Schatzki überdies in der Lage, ihr Handeln zu reflektieren, ein Ansatz, der in den Praxistheorien sehr umstritten ist, weil »er [der Begriff der Reflexion] doch oft genug für die als Fiktion entlarvte kartesische Figur eines autonomen, sich selbst transparenten Subjekts« (Alkemeyer et al. 2015c: 12) steht. Praktiken und Menschen stehen somit bei Schatzki in einem reziproken Abhängigkeitsverhältnis: Bestehende Praktiken begrenzen als grundlegende Wirklichkeit die Handlungen von Menschen, gleichzeitig verändern sich Praktiken durch menschliche Aktivität.

3.2.5 Sozialer Wandel

Schatzki (2019: 79) definiert sozialen Wandel als signifikante Veränderung von Aspekten oder Teilen von Bündeln aus Praktiken und Arrangements, resultierend aus menschlicher Aktivität und materiellen Ereignissen oder Prozessen. Er unterscheidet punktuelle Ereignisse (»things happening«) von Prozessen als »either [...] whole continuous series of things happening or as ongoing unfolding advancements« (Schatzki 2019: 12) und bezeichnet beide als Quellen oder Brutstätten von Differenz.

Veränderungen in diskursiven oder nondiskursiven Aktivitäten, den *doings* und *sayings*, wirken sich potenziell verändernd auf Praktiken aus (vgl. v.a. Kapitel 7.4). Schatzki konstatiert, dass Unterschiede und Veränderungen im sozialen Leben vorrangig aus menschlichen Aktivitäten entstehen (vgl. Schatzki 2019: 80). Diese Aktivitäten können Interventionen sein, die in einer kausalen Beziehung zu Veränderungen in der sozialen Welt stehen, indem sie Arrangements und Verbindungen zwischen Arrangements verändern. Andere Aktivitäten können zwar nicht als Interventionen in diesem Sinn angesehen werden, allerdings betont Schatzki, dass »their occurrence automatically generates differences – typically small, but sometimes larger – with other *doings* and *sayings* that compose the practices of which they are part« (Schatzki 2019: 81). In diesem Sinn argumentiert Schatzki, dass nahezu alle Aktivitäten »inventive«, auf Deutsch am ehesten mit kreativ oder schöpferisch zu übersetzen, oder innovativ¹⁵ seien, indem Menschen frühere Handlungen angesichts veränderter Umstände nicht einfach wiederholen oder mechanisch reproduzieren, sondern sich anpassen. Wichtig ist nun, dass menschliche Aktivitäten zwar Veränderung herbeiführen können, die Zuschreibung als Erneuerung jedoch durch die Reaktionen der sozialen Welt erfolgt. Erst der Vergleich der Unterschiede durch Beobachter_innen, Kommentator_innen, Forscher_innen oder andere Menschen verleiht einer Veränderung ihren Status der Innovation (vgl. vor allem Kapitel 4.4.2.5).

15 Er macht zwischen den beiden Begriffen keinen Unterschied, sondern verwendet sie synonym im Sinn einer Veränderung oder Erneuerung.

3.3 Überschneidungen zwischen Situational Analysis und Site Ontology

Strübing et al. (2018) argumentieren, dass ein wichtiges Gütekriterium qualitativer Forschung die Kommensurabilität der verwendeten Theoriebezüge ist. Da ich mich in meiner Studie sowohl auf die sozialontologischen Grundannahmen der Situational Analysis als auch jene der Site Ontology beziehe, werde ich in diesem Abschnitt darstellen, inwiefern diese beiden Theorieperspektiven miteinander kompatibel sind. Hella Dietz et al. (2017a) zeigen, dass es deutliche sozialtheoretische Überschneidungen zwischen den Theoriefamilien des Pragmatismus, auf den sich Clarke zentral beruft, und der Praxistheorien gibt:

Beide zielen darauf, den cartesianischen Dualismus zu überwinden, auf dem Theorien rationaler Wahl aufbauen; beide betonen, dass die an sozialen Prozessen beteiligten ›Subjekte‹ ihrerseits sozial konstituiert werden; beide unterstreichen die Bedeutung, die der Körperlichkeit des Handelns und der Materialität der Dingwelt in Prozessen sozialer Ordnungsbildung zukommt. (Dietz et al. 2017a: 7, Hervorhebung im Original)

Dass die Auseinandersetzung der beiden Theoriefamilien miteinander, die angesichts der genannten Ähnlichkeiten naheliegend erscheint, bis dato nur am Rande stattfand, führen Dietz et al. (2017a: 8) auf »theoriepolitische Gründe« zurück. Strübing (2017: 42) zeigt, dass neuere Beiträge zwar Vorschläge dazu machen, wie praxeologische Forschung pragmatistisch angereichert werden könne, hält aber darüber hinaus fest, dass diese Diskussion zehn Jahre zu spät komme. Es ist in der Tat bemerkenswert, dass Clarke sich in ihren Schriften lediglich sehr kursorisch auf die Praxistheorien bezieht und Schatzki abgesehen von Becker und dessen symbolisch-interaktionistischer Theorie der *art worlds* kaum auf den Pragmatismus Bezug nimmt. Die deutlich erkennbaren Überschneidungen zwischen den theoretischen Ansätzen von Schatzki und Clarke werde ich in den folgenden Punkten darstellen.

3.3.1 Flache Ontologien

Sowohl Clarke als auch Schatzki grenzen sich von individualistischen ebenso wie von holistischen Sozialontologien ab und zielen auf eine Überwindung von Dichotomien wie Handlung/Struktur oder Mikro/Makro. Clarke verweist darauf, dass aus poststrukturalistischer Perspektive diese Unterscheidungen in Relationalitäten aufgelöst werden: »That is, entities in situations [...] do not ›end at their skins‹ but *continuously become what they are through relating to other entities in situations.*« (Clarke et al. 2018: 46, Hervorhebung im Original) Schatzki wiederum argumentiert ganz ähnlich, dass es »keine Struktur und kein System [gibt], das Praktiken, Arrangements, Bündel und Konstellationen sammelt, beinhaltet oder determiniert. Das so-

ziale Leben spielt sich ausschließlich im Plenum der Praxis-Arrangement-Bündel ab; es lässt sich nicht in Ebenen aufteilen.« (Schatzki 2016: 35) Diese flache Ontologie ist Teil einer postmodernen Perspektive, die Clarke in ihrer *Situational Analysis* dezidiert benennt und herausstreicht. Die Spezifik der Postmoderne beschreibt sie folgendermaßen:

If modernism emphasized universality, generalization, simplification, permanence, stability, wholeness, rationality, regularity, homogeneity, and sufficiency, then postmodernism shifted emphases to partialities, positionalities, complications, tenuousness, instabilities, irregularities, contradictions, heterogeneities, situatedness, and fragmentation — in all their methodologically challenging glory. (Clarke et al. 2018: 9)

Zwar bezeichnet Schatzki seinen Ansatz nicht explizit so, allerdings stimme ich Angela Pohlmann (2018: 92) zu, dass auch seine Sozialontologie angesichts der zentralen Bedeutung von Konzepten wie Kontingenz, Komplexität und *multiplicity*¹⁶ als postmodern bezeichnet werden kann.

3.3.2 Bedeutung von Materialität

Sowohl Clarke als auch Schatzki streichen die Bedeutung von Materialität für das soziale Leben heraus. So argumentieren Clarke et al. (2018: 26): »We routinely make meaning about, within, through, and as embodied parts of the material world – human, nonhuman, and hybrid. The social is relentlessly material, not ›merely‹ epiphenomenal.«

Sie knüpfen damit an Mead, Blumer und Strauss an, die das Nichtmenschliche in Ansätzen bereits berücksichtigten, und erweitert diese theoretische Perspektive um Aspekte der Actor-Network-Theory, die den Dingen Handlungsmacht zugestht (vgl. Clarke et al. 2018: 88). Sie verweist in diesem Zusammenhang aber auch auf die Praxistheorie und insbesondere auf Schatzki et al. (2001), die traditionelle Perspektiven auf Sozialität als Beziehungen zwischen Menschen infrage stellen. Schatzki erläutert, dass er unter Materialität so unterschiedliche Dinge versteht wie »human bodies, bacteria, rocks, pencils, software programs, computer processors, buildings, air, pools of water, water currents, electrical currents, wind, sunlight, and the atmosphere« (Schatzki 2019: 52f.). Sein Konzept der Bündel aus Praktiken und Arrangements beruht zentral auf der Annahme, dass sich Sozialität in einem wechselseitigen Zusammenspiel aus körperlichen Aktivitäten und materiellen Dingen realisiert.

16 Eine Übersetzung mit Vielfalt wäre für dieses Konzept nicht passend, Überschneidungen sind allerdings mit dem Konzept der »Vielheit« von Mark Terkessidis (2017) erkennbar.

3.3.3 Praktiken und kollektive Handlungen

Ich habe weiter oben bereits darauf hingewiesen, dass Clarke kollektive Handlungen als Praktiken im Sinn der Praxistheorien bezeichnet (vgl. Clarke et al. 2018: 90). Im Gegensatz zur Diskurstheorie und zur Akteur-Netzwerk-Theorie arbeitet sie diese Verbindung jedoch nicht systematisch aus. Auch Schatzki (2014: 21) setzt in Bezug auf Beckers Theorie der *art worlds* (1982) kollektive Handlungen mit Praktiken als »organized human activities« gleich. Dass diese Gleichsetzung erfolgt, ist durchaus bemerkenswert, da sich praxistheoretische Ansätze vom Handlungs-begriff aufgrund seiner Konnotation an rationales, autonomes menschliches Verhalten üblicherweise abgrenzen. Dieser Abgrenzung liegt nach Strübing jedoch ein sprachliches Missverständnis des pragmatistischen Handlungs-begriffs zugrunde, denn »[i]ndem wir von etwas als einer Handlung sprechen, lösen wir es unweigerlich aus der Situation heraus und schreiben es einer Entität zu, die dann als ihr Urheber betrachtet wird« (Strübing 2017: 45). Aus pragmatistischer Perspektive sind Handlungen immer Interaktionen, selbst dann wenn ein Mensch räumlich oder zeitlich isoliert scheint. Bereits bei Mead (1934: 7) ist davon zu lesen, dass jede Handlung sozial ist: »[H]is individual acts are involved in larger, social acts, which go beyond himself and which implicate the other members of the group.« An die Gedanken von Mead anschließend und anschlussfähig an praxistheoretisches Denken weist Strauss (2017 [1959]: 58) darauf hin, dass »[t]he interactional situation is not an interaction between two persons, merely, but a series of transactions carried on in thickly peopled and complexly imaged contexts.« Schatzki (2019: 91) verwendet den Begriff der Handlungskette und konzidiert, dass »[i]nteractions exist when two or more people react reciprocally to one another's actions. Sequential reciprocal actions constitute chains of action that bounce back and forth among the individuals involved.« Als Beispiele für Handlungsketten führt er Tauschhandel oder Konversationen an und betont, dass die meisten Handlungsketten Interaktionen seien oder Interaktionen beinhalten. Sowohl Schatzki als auch Clarke sehen in Interaktionen beziehungsweise Handlungsketten veränderndes und erneuerndes Potenzial, vor allem, wenn diese sich über Bündel, Konstellationen oder Welten hinweg abspielen (vgl. Kapitel 4.4.2).

3.3.4 Soziale Welten und Konstellationen

Schatzki (2019: 27) beschreibt Bündel und Konstellationen von Praktiken und Arrangements als jene Orte, an denen sich Sozialität realisiert: »[B]undles form sites of the social: all social life transpires as part of them.« Unter Konstellationen versteht er einen Nexus von miteinander verbundenen Bündeln aus Praktiken und Arrangements. Durchaus in Übereinstimmung mit Schatzkis Konstellationen bestehen auch soziale Welten aus kollektiven (diskursiven wie nondiskursiven) Hand-

lungen und deren materieller Einbettung. Strauss und Clarke betonen, dass soziale Welten durch gemeinsame Verpflichtungen hinsichtlich der zentralen Aktivität und daraus folgend durch geteilte Ideologien und Ziele zusammengehalten werden. Sie sind »groups of varying sizes that generate a life of their own, for example, a recreation group, an occupation, a theoretical tradition, or even a discipline« (Clarke et al. 2018: 71). Becker (1982: 28) streicht darüber hinaus die Bedeutung von Konventionen heraus. Obwohl sich Schatzki von diesem Begriff abgrenzt (vgl. Schatzki 2014: 21), lässt er sich durchaus in Einklang bringen mit dessen Beobachtung, dass gemeinsame Teleoaffektivitäten, Regeln und allgemeine Verständnisse zum *hanging-together* verschiedener Bündel beitragen. Schatzki argumentiert, dass Konventionen nicht normativ seien, sondern lediglich eine standardisierte Form, Dinge zu tun, die auf diese Art und Weise am einfachsten zu erledigen seien. Im Gegensatz dazu schreibt jedoch Becker: »[T]he concept of convention [...] is interchangeable with such familiar sociological ideas as norm, rule, shared understanding, custom, or folkway, all referring to the ideas and understandings people hold in common and through which they effect cooperative activity.« (Becker 1982: 30) Konventionen in diesem weiten Verständnis von Becker weisen damit einen engen Zusammenhang sowohl zu den Regeln als auch zu den allgemeinen Verständnissen von Schatzki auf. Während sowohl in Konstellationen als auch in sozialen Welten gemeinsame Ziele Zusammenhalt stiften, lassen sich zwischen »ideologies about how to go about [...] business« (Clarke et al. 2018: 71) und Schatzkis allgemeinem Verständnis oder übergeordnetem Ethos ebenfalls Übereinstimmungen erkennen. Schatzki versteht Ethos nicht in einer engen Definition als »vom Bewusstsein sittlicher Werte geprägte Gesinnung oder ethisches Bewusstsein« (Duden o.J.-a: o. S.), sondern, wie sein Beispiel vom Ethos eines Sportvereins – »winning is everything« (Schatzki 2019: 45) – zeigt, durchaus in Übereinstimmung mit Ideologie als »an eine soziale Gruppe, eine Kultur o.Ä. gebundenes System von Weltanschauungen, Grundeinstellungen und Wertungen« (Duden o. J.-b.: o. S.). Diese Grundeinstellung oder Weltanschauung, darauf weisen sowohl Clarke als auch Schatzki hin, hat Einfluss auf das Handeln und auf die Formierung der Identität von Individuen.

Schatzkis absichtsvolle Verbindungen, unter die er Diskutieren, Planen, Austauschen, Bedrohen, Denken, Begehren und Glauben subsumiert, weisen Überschneidungen mit jenen Aushandlungsprozessen auf, die Clarke in Arenen zwischen sozialen Welten und Subwelten lokalisiert: »persuasion, coercion, bartering, educating« (Clarke et al. 2018: 74). Im Gegensatz zu Schatzki vernachlässigt sie allerdings mentale Phänomene, die dieser explizit nennt. So sieht er beispielsweise das »Begehren von« oder den »Glauben an« andere Bündel oder Bestandteile von Bündeln ebenfalls als absichtsvolle Verbindung. Die konzeptionelle Überschneidung zwischen Handlungsketten und Interaktionen habe ich bereits weiter oben detailliert beleuchtet. Auch materielle Verbindungen finden sich sowohl bei Schatzki als auch bei Clarke, die explizit darauf hinweist, dass Mitglieder sozialer Welten

bisweilen auf dieselben Ressourcen zurückgreifen, um ihre Ziele zu erreichen (vgl. Clarke et al. 2018: 148 und Kapitel 4.4.7.3).

Ein Konzept, das mit Clarkes sozialen Welten und Schatzkis Konstellationen von Praktiken große inhaltliche Überschneidungen aufweist¹⁷ und sich aufgrund seiner praxistheoretischen Fundierung als kompatibel erweist, ist jenes der *community of practice*. Als sozialontologische Fundierung seiner Lerntheorie definiert Etienne Wenger sie als »groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly« (Wenger-Trayner und Wenger-Trayner 2015a: o. S.). *Communities of practice* zeichnen sich durch »mutual engagement«, »a joint enterprise« und »a shared repertoire« aus (Wenger 1998: 72). Wie in den Konzepten von Schatzki und Clarke ist also das kollektive Handeln, das eine »shared practice« (Wenger 1998: 76) konstituiert, von zentraler Bedeutung. Von einer gemeinsamen Unternehmung spricht explizit auch Clarke, bei Schatzki wird diese lediglich implizit erkennbar, wenn er im Zusammenhang mit Kunstformen wie Malen oder Jazz von »practice-arrangement bundles [...] concerned with the creation, staging, execution, and consumption of particular sorts of artifacts or performances« (Schatzki 2014: 20) spricht. Als »shared repertoire« bezeichnet Wenger ein weites Feld von Phänomenen wie Routinen, Wörter, Handlungen, Gesten, Arten, Dinge zu tun, oder Konzepten, die eine *community* im Verlauf ihrer Existenz herausgebildet hat (vgl. Wenger 1998: 82). Ein wesentlicher Unterschied zwischen *communities of practice* auf der einen und Konstellationen von Praktiken sowie sozialen Welten auf der anderen Seite liegt in deren Größe und Komplexität. In Schatzkis Terminologie könnten *communities of practice* als Bündel aus Praktiken und Arrangements bezeichnet werden, wobei die analytische Perspektive von Wenger stärker auf den Menschen liegt, die diese Community bilden. Ebenso wie Clarke spricht Wenger stets von Gruppen von Menschen, während Schatzki von einem Bündel an Praktiken und Arrangements spricht, das Menschen zwar konstitutiv umfasst – »practices presuppose people: no people no practices« (Schatzki 2017b: 27) –, sie aber analytisch nicht fokussiert. Miteinander verbundene *communities of practice* bezeichnet Wenger als *landscape of practice*, eine komplexe soziale Landschaft von geteilten Praktiken, Grenzen, Peripherien, Überlappungen, Verbindungen und Begegnungen (vgl. Wenger 1998: 118).¹⁸

17 Auf inhaltliche Überschneidungen verweist Wenger (1998: 283) selbst, der argumentiert, dass viele soziale Welten *constellations of practices*, also ein System zusammenhängender *communities of practice* seien, sowie Yu-Jin Zhang (2008: 3054), Daved Elkjaer und Marleen Huysman (2008: 172) und Geoffrey Bowker und Susan L. Star (2017: 176).

18 Wenger verwendet in seinem Buch *Communities of Practice* (1998) neben *landscape of practice* noch die Bezeichnung *constellation of practice*, um zusammenhängende *communities of practice* zu konzeptualisieren. Die Unterscheidung der beiden Konzepte erscheint allerdings recht vage und bleibt unklar. In späteren Publikationen (z.B. Wenger-Trayner und Wenger-Trayner

Ich verstehe in dieser Studie soziale Welten als Konstellationen von Praktiken im Sinn Schatzkis und mehrere zusammenhängende soziale Welten als *landscape of practice* im Sinn Wengers. In Bezug auf meine Forschungsfrage liegt der Mehrwert einer Einbindung von Wengers Konzept in seinem Fokus auf das Lernen, das sich aus seiner Perspektive als Reise durch eine *landscape of practice* vollzieht.

3.3.5 Das Subjekt

Was das Menschenbild betrifft, entwickelt Clarke die Dezentrierung des Subjekts, die bei Mead bereits vorgezeichnet ist, mit ihrem Bezug auf poststrukturalistische und posthumanistische Theorien weiter und überwindet damit eine individuumszentrierte Perspektive, wie sie vor allem im humanistisch geprägten symbolischen Interaktionismus von Blumer zu finden ist. Schatzki wiederum grenzt sich von Konzeptualisierungen ab, die menschliches Handeln als »Vollzugsbeamtentum« (Alkemeyer und Buschmann 2016: 121) begreift. Er entwickelt insbesondere einen gänzlich anderen Zugang als Reckwitz' »dünnem Subjektverständnis« und dessen Sicht auf das Subjekt als »Bündel von Dispositionen« (Reckwitz 2006: 40). Schatzki und Clarke nehmen auch in dieser Hinsicht eine Zwischenposition zwischen individualistischen und holistischen Theorieansätzen ein. Das Handeln von Menschen hat – stabilisierenden wie verändernden – Einfluss auf die Struktur, und die Struktur wiederum rahmt das individuelle Handeln in einem reziproken Wechselverhältnis. Dass Menschen in dieser Theorieperspektive in der Lage sind, ihr Handeln zu reflektieren und darüber Auskunft zu geben, hat auch methodische Konsequenzen, die ich in Kapitel 2.3.2 erläuterte.

3.4 Lernen aus praxistheoretischer Perspektive

Die zentrale Forschungsfrage dieser Studie ist, wie Musiker_innen sich Wissen für ihre Teilnahme an Praktiken der Musikvermittlung aneignen und wie sich dabei Identität und soziale Zugehörigkeit formieren. Dieser Frage liegt eine weite Auffassung von Lernen zugrunde, die nicht auf die individuelle Aneignung propositionalen Wissens abzielt, sondern Lernprozesse erstens als grundsätzlich situiert versteht und zweitens die Aneignung von unterschiedlichen Wissensformen ebenso umfasst wie die Formierung von Identität und sozialer Zugehörigkeit.

2015) verwendet er ausschließlich das Konzept der *landscape of practice*. In einem E-Mail vom 22.09.2020 erklärte mir Wenger, dass *constellations of practice* ursprünglich als kleinere Systeme von lediglich einigen *communities of practice* gedacht waren. Um keine Verwirrung zu erzeugen, habe er sich allerdings dazu entschlossen, dieses Konzept nicht weiterzuverwenden.

Knud Illeris (2010: 13) definiert Lernen als »jeden Prozess, der bei lebenden Organismen zu einer beständigen Veränderung ihrer Kapazitäten führt, der aber nicht allein dem Vergessen, der biologischen Reife oder dem Alterungsprozess geschuldet ist.« Ich werde nun zunächst auf drei zentrale Aspekte dieser Definition eingehen und in der Folge die wichtigsten Merkmale eines praxistheoretisch fundierten Lernbegriffs darstellen, der meinen Analysen zugrunde liegt. Zunächst verweist Illeris darauf, dass es sich beim Lernen um einen sich in der Zeit erstreckenden Prozess im Gegensatz zu einem punktuellen Ereignis handelt. Der umgangssprachlich oft heraufbeschworene »Aha-Moment« mag zwar die momentane Bewusstwerdung einer Erkenntnis oder Fähigkeit sein, ist allerdings stets eingebettet in zahlreiche Episoden eines längeren Lernprozesses. Daraus folgt eine gewisse Unbestimmtheit von Lernprozessen, weil weder definitiv festgestellt werden kann, in welchem spezifischen Moment ein bestimmtes Wissen oder Können erworben wurde, noch wann ein Lernprozess genau beginnt oder endet (vgl. Schatzki 2017a: 31). Lediglich ex post können Individuen in der Reflexion über Lernprozesse Momente beschreiben, die aus ihrer Perspektive signifikant für Lernergebnisse waren. Diese individuellen Relevanzsetzungen können sich allerdings im Lauf des Lebens verändern und verschieben.

Illeris grenzt Lernen außerdem von Prozessen des Vergessens oder der körperlichen Reifung beziehungsweise Alterung ab und betont damit, dass die Grundlage von Lernprozessen menschliche Aktivität ist. Dies streicht auch Schatzki heraus, indem er feststellt, dass »learning, however it occurs, takes place as people perform actions (or as a result of their doing so)« (Schatzki 2017b: 34, Hervorhebung im Original). Auch Alkemeyer und Nikolaus Buschmann verweisen auf Lernen als einen aktiven Prozess:

Learning cannot be understood as the passive acquisition of operational skills. Instead, people (trans)form themselves via their engagement as recognizable subjects and cultivate their play-ability by learning to comply with the normative standards unfolding in praxis. (Alkemeyer und Buschmann 2017: 9)

Der Begriff der *play-ability*, den die Autoren verwenden, verweist auf einen Aspekt, den Schatzki (2017a: 31) als »augmented operability« und Illeris in seiner Definition als »Veränderung der Kapazitäten« bezeichnen. Menschen erwerben demnach im Verlauf von Lernprozessen jene Voraussetzungen, die es ihnen ermöglichen, sowohl kompetent an bestimmten Praktiken teilzunehmen als auch diese weiterzuentwickeln und zu verändern (vgl. Alkemeyer und Buschmann 2017: 11). In ihrem Konzept des situierten Lernens weisen Jean Lave und Wenger (1991: 34) darauf hin, dass Lernen kein distinktes Phänomen ist, das lediglich in Praktiken eingebettet ist. Vielmehr findet es in Praktiken als »transformation of people that accompanies their participation in practices« (Schatzki 2017a: 26) statt und ist damit ein integraler Bestandteil von Praktiken. Damit kann Lernen als Geschichte der Par-

tization in verschiedenen Praktiken verstanden werden, oder wie Etienne und Beverly Wenger-Trayner (2015: 19) schreiben, als »journey within and across practices«.

3.4.1 Wissensformen

Mit Wissen und Können unterscheidet die Wissenstheorie zwei unterschiedliche Formen des Wissens voneinander, für die eine Vielzahl unterschiedlicher Termini verwendet wird:

Wissen als symbolgebundene Entität (episteme/Erkenntnis/knowledge beziehungsweise know that/savoir) oder als praktisches Wissen, als im Handeln angelegtes Können (praxis/praktisches Handlungswissen/know-how beziehungsweise knowing-in-action/savoir faire) korreliert auch mit der Unterscheidung zwischen Kennerchaft und Könnerschaft. (Zembylas und Dürr 2009: 15)

Im Bemühen um terminologische Klarheit und Einheitlichkeit verwende ich in meiner Studie durchgehend die Begriffe Wissen und Können. Als Wissen verstehe ich mit Tasos Zembylas und Claudia Dürr (2009: 15) »propositionales Wissen über einen Sachverhalt [...], das zwar im Handeln genützt werden kann, aber eine Eigenständigkeit behauptet.« Es kann in seiner symbolischen Form fixiert werden und existiert daher auch außerhalb seiner praktischen Anwendung. Können hingegen, »[j]enes sinnlich-leibliche, erfahrungsgebundene und praktische Wissen [...], das im Handeln konstitutiv einverleibt ist, lässt sich nicht von seiner performativen Aktualisierung entkoppeln« (Zembylas und Dürr 2009: 15). Wichtig ist, dass die Kategorisierung der beiden Wissensformen – »verbalisierbar versus tacit, explizit versus implizit, theoretisches versus Erfahrungs- und Handlungswissen, abstraktes versus sinnliches und konkretes Wissen, Erkenntnis versus Können – [...] keine strukturelle Opposition [darstellt]« (Zembylas und Dürr 2009: 16). Vielmehr herrscht ein stetes Wechselspiel zwischen diesen beiden Wissensformen. Praxistheorien betonen üblicherweise vor allem die Signifikanz von Können für die kompetente Teilnahme an Praktiken. So schreibt Reckwitz (2003: 292): »Jede Praktik und jeder Komplex von Praktiken [...] bringt sehr spezifische Formen eines praktischen Wissens zum Ausdruck und setzt dieses bei den Trägern der Praktik voraus.« Auch Schatzki (2017a: 28) erkennt die zentrale Bedeutung von Können an, weist aber gleichzeitig darauf hin, dass »[l]earning is the acquisition of the know-how and other knowledges and items that underwrite participation in practices.« Neben der Aneignung spezifischen Könnens vollzieht sich in Lernprozessen demnach auch die Aneignung von weiteren Wissensformen. Die Aneignung von Können oder *know-how* resultiert nach Schatzki darin, beispielsweise zu wissen, wie auf dem Klavier ein Ton erzeugt wird, wie seine Pedale verwendet werden oder auch, wann es angebracht ist, diese einzusetzen. Können bezieht sich demnach auf

Handlungen in Praktiken ebenso wie auf die Verwendung von Artefakten, Dingen oder materiellen Arrangements oder das Wissen um die Normativität von Praktiken (vgl. Schatzki 2017a: 37). Wissen oder *knowing that* bedeutet, zu wissen, dass etwas so oder anders ist. Schatzki betont, dass propositionales Wissen insofern Einfluss auf die Handlungen von Menschen hat, als »what makes sense to people to do partly rests on what they know (or believe) about the world« (Schatzki 2017a: 37). Er argumentiert, dass es daher wichtig sei, über das Wissen und die Überzeugungen von Menschen Bescheid zu wissen, um ihre Handlungen zu verstehen. Im Gegensatz zu Können wird Wissen nicht unbedingt in jenen Praktiken erworben, mit denen es in Verbindung steht. Musiker_innen können beispielsweise in einem Universitätsseminar Moderationstechniken kennenlernen, die sie in einem Konzert anwenden. Schatzki führt schließlich mit *acquaintance*, also Vertrautheit, noch eine dritte Wissensform ein. Musiker_innen sind vertraut mit ihrem Instrument, kennen beispielsweise seinen spezifischen Klang oder das Gefühl, auf der Bühne zu stehen. Schatzki schreibt: »Acquaintance is familiarity with things perceived or dealt with in experience.« (Schatzki 2017a: 38)

Lernen umfasst also zusammengefasst die Aneignung von Wissen, Können und Vertrautheit, die nötig sind, um kompetente_r Teilnehmer_in an Praktiken zu sein, also in der Lage zu sein, mehr diskursive und nondiskursive Aktivitäten dieser Praktiken auszuführen oder diese besser als zuvor auszuführen. Doch in Lernprozessen werden nicht nur die beschriebenen Wissensformen und die damit verbundene *play-ability* erworben, es formieren sich auch Identität und soziale Zugehörigkeit.

3.4.2 Identität und soziale Zugehörigkeit

Schatzki (2017b: 35) bezeichnet Lernen als »central to what and who anyone is«, wobei er mit Ersterem die Merkmale eines Menschen meint und mit Zweiterem seine Identität. Für die Theorie des Situated Learning (Lave und Wenger 1991; Wenger 1998) ist die Formation von Identität als Aspekt des Lernens von zentraler Wichtigkeit. Lernen ist demnach legitime periphere Partizipation an den soziokulturellen Praktiken von *communities of practice*: »Legitimate peripheral participation is proposed as a descriptor of engagement in social practice that entails learning as an integral constituent.« (Lave und Wenger 1991: 35) Damit wird Lernen verstanden als ein Prozess des Hineinwachsens in die Praktiken einer Community, der allerdings angesichts der Komplexität und unterschiedlichen Beschaffenheit von Gemeinschaften nicht linear verläuft. Lave und Wenger betonen, dass es wichtig ist, »not to reduce the end point of centripetal participation in a community of practice to a uniform or univocal ›center‹, or to a linear notion of skill acquisition« (Lave und Wenger 1991: 36). Grundsätzlich streben Lernende eine volle Partizipation an den Praktiken einer *community of practice* an. Diese *full participation* wird von

Lave und Wenger von *central participation*, was das physische, politische oder metaphorische Zentrum einer Gemeinschaft voraussetzen würde, und einer *complete participation*, die die grundsätzliche Abschließbarkeit von Lernprozessen insinuiert, abgegrenzt: »In this sense, peripherality, when it is enabled, suggests an opening, a way of gaining access to sources for understanding through growing involvement.« (Lave und Wenger 1991: 37) Da Menschen im Lauf ihres Lebens zum Teil auch zeitgleich Mitglied in vielen verschiedenen *communities of practice* sind, konzeptualisieren Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2015) Lernen als Reise durch eine *landscape of practice* und argumentieren:

As a trajectory through a social landscape, learning is not merely the acquisition of knowledge. It is the becoming of a person who inhabits the landscape with an identity whose dynamic construction reflects our trajectory through the landscape. (Wenger-Trayner und Wenger-Trayner 2015: 19)

In seiner Definition von Identität ist Wenger (1998: 162) anschlussfähig an das pragmatistisch fundierte Identitätskonzept von Strauss (2017 [1959]), der Identität nicht als Eigenschaft eines Menschen, sondern als fortlaufenden und lebenslangen Prozess erkennt. Strauss konstatiert angesichts der Komplexität des Konzepts, dass »identity as a concept is fully as elusive as is everyone's sense of his own personal identity. But whatever else it may be, identity is connected with the fateful appraisals made of oneself – by oneself and by others« (Strauss 2017 [1959]: 11). Die Selbst- und Fremdzuschreibungen bezeichnet Strauss als personale Identität beziehungsweise sozialen Status, die in einem steten Aushandlungsprozess miteinander stehen.¹⁹ Heinz Abels schreibt dazu:

Wir verorten uns selbst, indem wir mit einer bestimmten Maske das Thema und den Rahmen unseres Handelns und damit unsere personale Identität andeuten, und wir werden durch die Anderen verortet, die mit ihren Erwartungen, Kontrollen und Zugeständnissen unseren sozialen Status definieren. In ihren Erwartungen spiegeln wir uns und entscheiden, ob wir das soziale Bild von uns in unser Selbstbild übernehmen, weil wir z.B. dadurch die soziale Zustimmung erhalten, oder ob wir es korrigieren, um unsere personale Identität ins Spiel zu bringen oder wenigstens zu schützen. (Abels 2017: 5657)

Bei Strauss spielt Sprache für die Identitätsbildung eine zentrale Rolle: »[A] proper theoretical account of men's identities and action must put men's linguistics into the heart of the discussion« (Strauss 2017 [1959]: 17). Die Bedeutung von Sprache erkennt auch Wenger und bezeichnet die diskursiven Selbst- und Fremdzuschreibungen als Reifikationen. Darüber hinaus weist er aus praxistheoretischer

19 Wenger (1998: 149) schreibt: »We define who we are by the ways we experience our selves through the participation as well as by the ways we and others reify our selves.«

Perspektive allerdings auf die Bedeutung der Teilnahme von Menschen an Praktiken hin. Nach Wenger ist Identität demnach ein Prozess der Aushandlung zwischen der Partizipation in Praktiken und Reifikationen in Form von Narrationen über sich selbst oder Fremdzuschreibungen und hat durch die Mitgliedschaft von Individuen in verschiedenen *communities of practice* einen grundsätzlich sozialen Charakter. Die gleichzeitige Mitgliedschaft in mehreren *communities* birgt dabei für Individuen die Herausforderung, unterschiedliche Verpflichtungen oder normative Ordnungsstrukturen von Praktiken miteinander abzustimmen. Die Interdependenz zwischen Identität und sozialer Zugehörigkeit zeigt sich besonders deutlich in den von Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2015: 20f.) beschriebenen »modes of identification«: Als *engagement* bezeichnen sie die unmittelbare Teilnahme an Praktiken, die einmalig oder langfristig sein kann und sowohl in einem Gefühl von Kompetenz als auch einem der Inkompetenz resultieren kann. Während der Teilnahme können Menschen sich entscheiden, ob sie weiterhin an diesen Praktiken partizipieren wollen oder nicht. *Imagination* ist die Konstruktion eines Bildes von der sozialen Welt, in der sich die Menschen befinden. *Alignment* schließlich beschreibt die Anpassung an normative Ordnungsstrukturen von Praktiken.

3.5 Zusammenfassung und Ausblick auf die weiteren Kapitel

Meiner Studie liegt ein pragmatistisch/symbolisch-interaktionistisch und praxistheoretisch informierter Referenzrahmen zugrunde, der als analytische Brille für die Auswertung meiner Daten dient. Ich beziehe mich zentral auf die sozialontologischen Annahmen der Situational Analysis von Clarke und der Site Ontology von Schatzki, die ich angesichts meines Forschungsinteresses um praxistheoretisch informierte Lerntheorien als »sensitizing concepts« (Clarke et al. 2018: 54) erweitere.²⁰

Die folgende Tabelle gibt abschließend einen Überblick über die wichtigsten verwendeten Konzepte samt einer sehr kurzen Erklärung, wobei ich auf die detaillierten Quellenangaben verzichte, die ich in diesem Kapitel bereits gab.

²⁰ Blumer (1954: 7) definiert *sensitizing concepts* so: »Whereas definitive concepts provide prescriptions of what to see, sensitizing concepts merely suggest directions along which to look.«

Tabelle 3: Übersicht über die wichtigsten theoretischen Konzepte der Studie

| Konzept | Erklärung |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Subjekt</i> | Ich gehe in meiner Studie von einem dezentrierten Subjekt aus und nehme eine Zwischenposition zwischen individualistischen und holistischen Theorieansätzen ein. Das Handeln von Menschen hat – stabilisierenden wie verändernden – Einfluss auf die Struktur und die Struktur wiederum rahmt das individuelle Handeln in einem reziproken Wechselverhältnis. Mit diesem Menschenbild wird der analytische Blick um nichtmenschliche Elemente, Praktiken und Diskurse erweitert. Ich verwende in meiner Studie die Begriffe Akteur_in, Individuum und Subjekt synonym. |
| <i>Praktiken/Bündel aus Praktiken und materiellen Arrangements/Konstellationen von Praktiken</i> | Praktiken sind eine Sammlung von organisierten, raum-zeitlich situier-ten, sowohl sprachlichen als auch nichtsprachlichen Aktivitäten (<i>doings</i> und <i>sayings</i>). Gemeinsam mit materiellen Arrangements bilden sie Bündel aus Praktiken und Arrangements, die sich wiederum zu größeren Konstellationen von Praktiken miteinander verbinden. Sozialer Wandel ist die signifikante Veränderung von Aspekten oder Teilen von Bündeln aus Praktiken und Arrangements als Resultat menschlicher Aktivität und materieller Ereignisse oder Prozesse. |
| <i>Soziale Welten/ Arenen</i> | Soziale Welten sind Gruppen von Menschen mit geteilten Verpflichtungen gegenüber einer spezifischen, primären Aktivität. Sie teilen Ressourcen verschiedener Art, um ihre Ziele zu erreichen, und konstruieren geteilte Verständnisse davon, wie dabei vorgegangen werden soll. Arenen sind Orte multipler Aushandlungen, in die Akteur_innen unterschiedlicher sozialer Welten involviert sind. In meiner Studie verstehe ich soziale Welten als Konstellationen von Praktiken. Sozialer Wandel ergibt sich aus den Prozessen der Überlappung, Segmentierung und Legitimation, die wechselseitig aufeinander bezogen sind und einander bedingen. |
| <i>Lernen</i> | Ich verstehe Lernen als lebenslange, situierte Aneignung von Wissen, das Menschen dazu befähigt, kompetent an Praktiken teilzunehmen sowie diese zu reflektieren und zu verändern. Die Aneignung von Wissen ist untrennbar verschränkt mit der Formierung von Identität und sozialer Zugehörigkeit. Als grundsätzlich soziales Phänomen ereignet sich Lernen häufig in <i>communities of practice</i> als dauerhafte oder temporäre informelle Lerngemeinschaften innerhalb sozialer Welten oder über deren Grenzen hinweg. Lernwege von Menschen erstrecken sich in der Regel über verschiedene soziale Welten, die ich als <i>landscape of practice</i> bezeichne. |

| | |
|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Wissen</i> | Als Wissen bezeichne ich in meiner Studie drei verschiedene Wissensformen, die in enger Wechselwirkung miteinander stehen: propositionales Wissen (<i>knowing that</i>), praktisches Wissen/Können (<i>know-how</i>) und Vertrautheit (<i>knowing</i>). |
| <i>Identität</i> | Ich gehe davon aus, dass Identität keine Eigenschaft von Menschen ist, sondern sich als Prozess über die gesamte Lebensspanne erstreckt. Sie ist ein Prozess der Aushandlung zwischen der Partizipation in Praktiken und Reifikationen in Form von Selbst- oder Fremdzuschreibungen und damit grundsätzlich sozial. Die Formierung von Identität ist ein grundlegender Aspekt von Lernen. |

4. The Big Picture

Die zentrale Forschungsfrage meiner Studie zielt darauf ab, herauszufinden, wie sich klassische Musiker_innen das nötige Wissen aneignen, um in der Lage zu sein, kompetent an Praktiken der Musikvermittlung teilzunehmen, und wie sich dabei Identität und soziale Zugehörigkeit formieren. Die Beantwortung dieser Frage erfordert zunächst eine tiefgehende Analyse des sozialen Kontexts, in den die Lernprozesse eingebettet sind. Der Fokus dieses Kapitels liegt deshalb auf der Analyse des »big picture« (Clarke et al. 2018: 104) der Forschungssituation meiner Studie, um die Situierung meines Forschungsgegenstandes umfassend darzustellen.

Ich werde zunächst auf die Definition von Musikvermittlung eingehen, die dieser Arbeit zugrunde liegt, und einige Anmerkungen zur Bedeutung und Verwendung des Begriffs machen. Danach werde ich bestehende theoretische Perspektiven auf Musikvermittlung in der Forschungsliteratur darstellen, um schließlich Musikvermittlung als soziale Welt¹ durch die Brille meines pragmatistisch/symbolisch-interaktionistisch sowie praxistheoretisch informierten theoretischen Referenzrahmens zu analysieren (vgl. dazu auch Kapitel 3). Dazu werde ich einerseits die historische Genese der SW Musikvermittlung nachzeichnen und andererseits ihre aktuelle strukturelle Verfassung analysieren. In den Blick nehme ich dabei ihre Akteur_innen und deren Ziele, ihre zentrale Aktivität und deren zentralen Orte, ihre formalen Organisationen sowie ihre Überschneidungen mit anderen sozialen Welten.

4.1 Musikvermittlung: eine Definition

Zahlreiche Autor_innen verweisen darauf, dass es noch keine allgemein anerkannte Definition von Musikvermittlung gebe. So schreibt Hendrikje Mautner-Obst (2018: 337): »Über eine konkrete, handhabbare und widerspruchsfreie Definition von »Musikvermittlung« besteht nach wie vor keine Einigkeit.« Johannes Voit (2019: 108) konstatiert: »Die Verwendung des Begriffs ist alles andere als eindeutig, was sich

1 In weiterer Folge als SW Musikvermittlung bezeichnet.

auch an der in allen Publikationen zum Thema deutlich werdenden Schwierigkeit ablesen lässt, ihn zu definieren.« Die existierenden Definitionen in wissenschaftlichen Publikationen zeichnen sich darüber hinaus durch eine inkonsistente Terminologie aus. So wird Musikvermittlung beispielsweise als eigenständiges Handlungsfeld (Voit 2019) oder aus vielfältigen Handlungsfeldern bestehend (Müller-Brozovic 2017; Voit 2019), als Praxisfeld (Wimmer 2010a; Mautner-Obst 2018; Voit 2019, Chaker und Petri-Preis 2022), als Haltung (Weber 2018; Wimmer 2018a), als kommunikativer Prozess (Wieneke 2016), als eigenständige Profession (Allwardt 2017; Weber 2018) oder als *community of practice* (Wimmer 2014) bezeichnet. Bemerkenswert ist, dass Musikvermittlung häufig ex negativo in Abgrenzung zur schulischen Musikpädagogik definiert wird. So wird darauf hingewiesen, dass sie außerschulischen Charakter habe (vgl. Müller-Brozovic 2017: o. S.) oder als nicht-schulisches Angebot allenfalls in Kooperation mit Schulen und Musikschulen stattfinde (vgl. Rüdiger 2014: 9).² Darauf verweist auch Jürgen Vogt, wenn er schreibt, dass Musikvermittlung »noch vor nicht allzu langer Zeit als »außerschulische Musikpädagogik« bezeichnet wurde« (Vogt 2008: 6). Voit kritisiert diese Differenzierung mit Verweis auf zahlreiche Formate, die sich an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen entwickelt hätten, und argumentiert, dass es kaum möglich sei, »[e]ine trennscharfe Abgrenzung zwischen den musikpädagogischen Teilbereichen [vorzunehmen]« (2018: 12). Peter Mall schließlich grenzt Musikvermittlung von schulischem und außerschulischem Musikunterricht und damit von »[f]ormalisierte[n] Angebote[n] traditioneller Lehrbetriebe [...] und freischaffender Musiklehrkräfte« (2016: 19) ab.

Gemeinsam mit Sarah Chaker habe ich an anderer Stelle die folgende Definition formuliert, deren Verständnis von Musikvermittlung auch dieser Studie zugrunde liegt:

The term, as we understand it here, refers to the manifold and divergent practices in an artistic-educational field in which actors with heterogeneous formal (academic) qualifications and different professional backgrounds are currently elaborating and implementing specialised artistic-educational concepts (both individual formats and series) for and with various social groups with regard to music (to be more precise: currently with a focus primarily on so-called Western art music respectively classical music), mostly on behalf of public institutions (for example festivals, concert halls, orchestras). Furthermore, in the course of an increasing institutionalisation and professionalisation of its practices, Musikvermittlung turns

2 Wolfgang Rüdiger (2014, S. 9) unterstreicht den künstlerischen Charakter von Musikvermittlung, indem er sie als »Summe aller nicht-schulischen oder in Kooperation mit Schulen und Musikschulen stattfindenden künstlerischen Wege und Formen des Verbindens von Menschen und Musik zur Ermöglichung persönlich und sozial bedeutsamer ästhetischer Erfahrungen mit Musik« beschreibt.

out to be a growing occupational field, as well as a field of research. (Chaker und Petri-Preis 2022: 11)

4.2 Anmerkungen zur Bedeutung und Verwendung des Begriffs Musikvermittlung

Die Verwendung von Musikvermittlung als Sammelbegriff für jene künstlerisch-pädagogischen Praktiken, auf die ich in diesem Kapitel noch näher eingehen werde, ist maßgeblich auf den Musikpädagogen Ernst Klaus Schneider zurückzuführen, der den Begriff im Jahr 1998 als Namen für einen neuen Pilotstudiengang an der Hochschule für Musik Detmold einsetzte (vgl. dazu vor allem Kapitel 4.4.2.2). Hinter dieser Benennung steckte vor allem die Absicht einer Abgrenzung von der schulischen Musikpädagogik und weniger terminologische Überlegungen (vgl. E-Mail von Ernst Klaus Schneider am 06.12.2020). Die etymologische Herleitung des Begriffs Vermittlung und dessen inhaltliche Implikationen erarbeiteten im musikpädagogischen Kontext in der Folge vor allem Barbara Stiller (2008) und Rebekka Hüttmann (2009) sowie für die Kunstvermittlung in jüngster Vergangenheit sehr umfangreich Alexander Henschel (2020). Während Stiller vor allem auf die harmonisierende und konsensbildende Bedeutungsdimension des Begriffs im Sinn der Streitschlichtung verweist, arbeiten Hüttmann und Henschel auch dessen mittelhochdeutsche Bedeutung als »Trennen« heraus. So verweist Henschel (2020: 130) auf die Einträge im Deutschen Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm sowie im Mittelhochdeutschen Handbuch von Matthias Lexer, in dem »ver-mitteln« als »hindernd wozwischen treten« erklärt wird. Henschel entwickelt davon ausgehend und in umfangreichen philosophischen Bezügen eine differenztheoretisch geprägte Sicht auf den Begriff. Damit grenzt er sich von einer harmonisierenden Logik ab und kritisiert »Vorstellungen von abschließbaren Verstehensprozessen ebenso wie Phantasien der Übermittelbarkeit und bruchlosen Verbindung« (Henschel 2020: 21). Er verweist auf drei Bedeutungen des Begriffs Vermittlung im zeitgenössischen Sprachgebrauch: Zunächst stehe der Begriff dafür, jemandem zu etwas zu verhelfen, beispielsweise zu Krediten, Autos oder Immobilien. Weiters werde er verstanden als die Weitergabe von etwas an jemanden, was zum Beispiel die Vorstellung, Wissen könne im Sinn des Nürnberger Trichters an Schüler_innen eins zu eins weitergegeben werden, umfasst. Schließlich erwähnt er drittens die Vermittlung im Sinn einer Schlichtung zwischen zwei Streitparteien und fasst zusammen, dass die ersten beiden Bedeutungen eines Vermittelns *von* etwas die historisch frühere Bedeutung des Vermittelns *zwischen* etwas im zeitgenössischen Sprachgebrauch dominieren (vgl. Henschel 2020: 151).

Sowohl Stiller (2008) als auch (Hüttmann 2009) setzen Praktiken der Musikvermittlung ausschließlich mit der harmonisierenden Bedeutung von Vermittlung

in Beziehung. Stiller definiert Musikvermittlung aus dieser Perspektive dann als »Akt beziehungsweise [...] Prozess der Weitergabe des Gegenstandes ›Musik‹ [...]. Entsprechend der etymologischen Bedeutungsaspekte von ›Vermittlung‹ [...] [ist] ein Vermittler von Musik eine Mittelsperson, die im Spektrum der dargebotenen musikalischen Inhalte zwischen den Akteuren auf der Bühne und dem Publikum im Saal konsensbildend agiert.« (Stiller 2008: 41) Hüttmann (2009: 32) arbeitet mit dem Vermitteln von Wissen und Können und dem Vermitteln zwischen Mensch und Musik zwei Arten der Vermittlung heraus, für die sie in der Folge Gestaltungsprinzipien entwickelt. Die harmonisierende Bedeutungsverwendung lässt sich auf die deutschsprachige Musikdidaktik zurückführen.³ In den 1970er- und 1980er-Jahren spielte der Begriff Vermittlung dort eine zentrale Bedeutung, weshalb ihn Reinhard Schneider (1985: 97) zu einem didaktischen Zentralbegriff erhob und davon sprach, dass er sich wie ein *cantus firmus* durch die Musikdidaktik ziehe. Besonders bedeutsam ist der Begriff in der Didaktischen Interpretation von Musik, einer musikdidaktischen Konzeption, die von Karl Heinrich Ehrenforth (1971) theoretisch auf der Basis der Hermeneutik von Hans-Georg Gadamer (1960) begründet und von Christoph Richter (1976) für die Unterrichtspraxis fruchtbar gemacht wurde. Sie wurde in der Folge vor allem im Kontext der Werkerschließung klassischer Kompositionen ein bedeutsamer und vielrezipierter Ansatz (vgl. Ott 2018). Erfahrung und Vermittlung spielen darin begrifflich eine zentrale Rolle. So betont Ehrenforth (1978: 196), dass »[im] Mittelpunkt der musikdidaktischen Reflexion [...] das Problem der angemessenen Vermittlung von Musik und Mensch [...] stehen [muss].« Die Grundidee der Didaktischen Interpretation von Musik liegt in der Anbahnung eines Dialogs zwischen dem Verstehens-Objekt Musik und dem Verstehens-Subjekt Schüler_in, in dem es zu einem Verstehensprozess in Form einer Horizontverschmelzung kommt. Um diesen Dialog in Gang zu bringen, bedarf es nach Ehrenforth der Vermittlung: »Didaktische Interpretation von Musik hat die Aufgabe, den (Kunst-)Anspruch der Musik und den (Erwartungs-)Anspruch des Menschen so zu vermitteln, daß eine *Begegnung*, wenn möglich ein *Dialog* zwischen den beiden Partnern zustande kommt.« (Ehrenforth 1993: 17f., Hervorhebung im Original) Der Begriff wird also im Sinn eines Vermittelns zwischen dem Objekt Musik und dem Subjekt Schüler_in verwendet. In der Folge konnte sich Vermittlung innerhalb der Musikdidaktik allerdings nicht als zentraler Begriff etablieren. Zum einen lag dies daran, dass er angesichts des Einzugs konstruktivistischen Denkens in die Musikdidaktik und der damit einhergehenden Bemühung der »Enthermeneutisierung des Verstehens« (Krause 2007: 60) ab den 2000er-Jahren an Bedeutung verlor. Verstehen konnte aus dieser Perspektive nicht mehr als Begegnung

3 Einen umfassenden Überblick zum Begriff Musikvermittlung im musikpädagogischen Kontext gebe ich in Petri-Preis (2019b).

zwischen einem Objekt Musik, das über eine spezifische Vermittlungsqualität verfügt, und den Schüler_innen gesehen werden. Krause-Benz schreibt dazu:

Nach konstruktivistischen Einsichten kann ein Interpretandum von sich aus nichts ›sagen‹ beziehungsweise Bedeutung ›abgeben‹. Daher kann das Verstehen von Bedeutung konsequenterweise auch nicht mehr traditionell hermeneutisch als Horizontverschmelzung zwischen Interpretandum und Interpretensubjekt aufgefasst werden. Ein Interpretandum kann nicht von sich aus mit dem Interpretensubjekt interagieren, sondern das können nur die Interpretierenden selbst leisten, indem sie sich gegenseitig Verstehen attestieren. (Krause 2007: 61)

Das Musikverständnis der konstruktivistischen Musikdidaktik unterscheidet sich von jenem der Didaktischen Interpretation von Musik insofern kategorial, als es von keiner ontologischen Bedeutung von Musik ausgeht, sondern von einem Prozess der Bedeutungszuweisung durch das Subjekt. Zeitgleich mit diesen Entwicklungen in der Musikdidaktik verwendete Ernst Klaus Schneider, ebenfalls ein Vertreter der »Didaktischen Interpretation von Musik«, den Begriff Musikvermittlung zum anderen für den neu ins Leben gerufenen Studiengang an der Hochschule für Musik Detmold. Damit suchte er nach einer bewussten Abgrenzung von der schulischen Musikpädagogik: »Unsere Art der Vermittlung sollte zu einem intensiven Erleben der Musik bei den Hörern führen. [...] Wir wollten die Kunst-Erfahrung der Hörer bereichern, ein an der Kunst und ihrem Anspruch orientiertes, nicht im engeren Sinne pädagogisches Angebot.« (Schneider 2009: 77) Die Didaktische Interpretation von Musik blieb in der Folge als zentraler Lehrinhalt des Studiums (vgl. Schneider 2009: 10 und 2019: 15) präsent und schlug sich in konkreten Konzertformaten nieder (vgl. Brenk: 2008; Schneider 2014). Die harmonisierende Bedeutungsdimension von Musikvermittlung lässt sich auch in den Interviews mit den Musiker_innen meines Samples gut nachvollziehen, die sehr häufig das – von Henschel (2014: 91) aus der Perspektive transformativer Kunstpädagogik kritisierte – Bild der Brücke verwenden. So meint Carsten zu seinem Herangehen an ein Projekt: »Also, ich schau' mir die Oper an und lass' mich da reinfallen, hör' die mir an und studier' die Partitur und versuch' da Brücken zu finden, die ein Andocken ermöglichen« (UPT3: 53), und Emilia beschreibt: »Musikvermittlung [ist] für mich dieses Brückenbauen oder eben Begegnungen entstehen lassen.« (UPT5: 80)

Dieser kurze Überblick über die Begriffsgeschichte von Musikvermittlung gibt Aufschluss über Bedeutungsdimensionen und Verwendung des Terminus. Wie ich zeigte, wird Vermittlung im Kontext von Musikvermittlung vorwiegend in einer harmonisierenden Logik verwendet. Dies findet seine Entsprechung in konkreten Praktiken, worauf ich in Kapitel 4.4.4 noch näher eingehen werde.

4.3 Theoretische Perspektiven auf Musikvermittlung

Bevor ich Musikvermittlung vor dem Hintergrund meiner pragmatistisch/symbolisch-interaktionistisch sowie praxistheoretisch informierten Perspektive als soziale Welt analysiere, beleuchte ich in diesem Kapitel drei in der Forschungsliteratur bestehende theoretische Fundierungen näher. Dabei nehme ich vor allem in den Blick, was aus der jeweiligen Perspektive gesehen und erklärt werden kann.

4.3.1 Musikvermittlung aus der Perspektive der Cultural Studies

Wimmer (2010b: 11) betrachtet Musikvermittlung aus der Perspektive der Cultural Studies als »Übersetzung und Kontextualisierung von Musik«. Sie legt ihrer Studie einen Musikbegriff zugrunde, der Musik gleichzeitig als ästhetisches Zeichensystem, das »kognitiv lesbare kulturelle Zeichen« enthält, und als »Anlass für subjektive Empfindungen« (Wimmer 2010b: 85) versteht. Die Aufgabe von Musikvermittler_innen sei es, Musik für unterschiedliche Publika zu kontextualisieren und zu übersetzen, um »Räume für ästhetische Erfahrungen [zu eröffnen]« (Wimmer 2010b: 86). Zur theoretischen Fundierung zieht sie das Encoding-Decoding-Modell von Stuart Hall heran, der zu erfassen versuchte, »welche ideologische Macht Medien ausüben können« (Winter 1997: 47). Hall kritisiert in seinen Überlegungen die traditionelle Vorstellung von Kommunikation als Sender-Empfänger-Modell und konzeptualisiert die Prozesse des Encodings und Decodings als relativ autonom und unabhängig voneinander: »Hall verabschiedet sich von der Vorstellung einer kausalen Wirkung von Ideologien und geht davon aus, dass sich encodierte Bedeutungen nicht notwendigerweise mit den Decodierten decken müssen.« (Winter 1997: 47) Auf Basis dieser Annahme stellt er drei idealtypische Positionen vor, aus denen heraus ein Text decodiert werden kann. In der Vorzugslesart wird die konnotative Bedeutung eines Textes vom Publikum übernommen, in der ausgehandelten Lesart konstruiert »[d]er Zuschauer in der Interaktion mit dem Text mittels seiner eigenen sozialen und lokalen Sinnsysteme aktiv eine Bedeutung« (Winter 1997: 48) und in der oppositionellen Lesart wird die Vorzugslesart zwar verstanden, jedoch abgelehnt. Wimmer argumentiert nun, dass Musikvermittlung eine ausgehandelte Lesart von musikalischen Werken ermöglichen könne, indem Musikvermittler_innen die »Bedeutungen in der Musik für Menschen mit unterschiedlichen Vorerfahrungen erschließen können und kommunikative Prozesse in Gang kommen können, die einen ›Dritten Raum‹ aushandeln, in dem Begegnungen mit und anhand von Kunst stattfinden« (Wimmer 2010b: 150).

4.3.2 Musikvermittlung aus der Perspektive der Feldtheorie

Als soziales Feld im Sinn von Pierre Bourdieus Feldtheorie konzeptualisiert Ralf-Olivier Schwarz Musikvermittlung im Hinblick auf Kooperationen zwischen Orchestern und Schulen (vgl. Mall und Schwarz 2018). Nach Bourdieu besteht die Gesellschaft aus autonomen Feldern mit klar abgrenzbaren Funktionen: »Es gibt einen politischen, einen religiösen Raum, das, was ich ein ›Feld‹ nenne, das heißt, autonome Sphären, in denen nach jeweils besonderen Regeln ›gespielt‹ wird. Die in diesem ›Spiel‹ Engagierten haben besondere, durch die Logik des Spiels und nicht die ihrer Mandanten, definierte Interessen.« (Bourdieu 2012: 35f., Hervorhebung im Original) Neben den hier genannten sozialen Feldern der Politik und der Religion gibt es noch weitere Felder, wie beispielsweise jenes der Bildung, die wiederum in Subfelder unterteilt werden können. Im Besonderen bezieht sich Schwarz auf die Konzepte »Illusio« und »Doxa«. Während Illusio den Sinn und Wert bezeichnet, den Teilnehmer_innen am Spiel erkennen, beschreibt Doxa die unreflektierten Einstellungen und Meinungen, »deren Gültigkeit und Wahrheit fraglos vorausgesetzt wird« (Mall und Schwarz 2018: 26). In der Zusammenarbeit von Orchester und Schule treffen nun nach Schwarz zwei soziale Felder mit ihrer je spezifischen Illusio und Doxa aufeinander. In der Analyse interessieren ihn dabei vor allem die dadurch auftretenden Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit. Kommunikationsprobleme und Konflikte können laut Schwarz vor allem durch unterschiedliche Illusiones entstehen, wenn beispielsweise Musiker_innen nicht über genügend »schulisches Kapital« oder Lehrer_innen nicht über genügend »musikalisches Kapital« verfügen, um die Illusio des jeweils anderen Feldes zu bedienen (Mall und Schwarz 2018: 27). Musikvermittlung, so folgert Schwarz, könne ein neues soziales Feld sein, das »Akteure aus ihren jeweiligen [...] Feldern [abholt]« und »eine gemeinsame Sprache und einen gemeinsamen Diskurs [entwickelt]« (Mall und Schwarz 2018: 28).⁴

4 Natalia Ardila-Mantilla et al. (2018) betrachten Musikvermittlung in einem kurzen Abschnitt ihres Artikel über Musiklernen als sozialen Prozess ebenfalls durch die Bourdieusche Theoriebrille. Sie beziehen sich dazu zentral auf das Konzept des symbolischen Kampfes, mit dem Bourdieu den Kampf um die Definitionsmacht darüber versteht, was als symbolisches Kapital anerkannt wird. Für den Bereich der Musikvermittlung stellen sie die Frage, »ob dieser nicht (auch) 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 – z.B. ihre Kultursubventionen – weiter zu erhalten« (Ardila-Mantilla et al. 2018: 200). Aus dieser theoretischen Perspektive sei es möglich, beispielsweise die Rede von der Ermöglichung kultureller Teilhabe als Moment der Unterdrückung zu analysieren, in dem Mitglieder von »bestimmten sozialen Gruppen als (noch) nicht musikalisiert [und] (noch) nicht kulturell beteiligt« konstruiert werden (Ardila-Mantilla et al. 2018: 200).

4.3.3 Musikvermittlung aus der Perspektive der Systemtheorie

Peter Schmitz (2017), Mall (2016)⁵ und Ronald Staples (2002) konzeptualisieren Musikvermittlung in ihren jeweiligen Untersuchungen aus systemtheoretischer Perspektive. Nach Niklas Luhmann (1995) bildeten sich in der modernen Gesellschaft soziale Systeme aus, die spezifische Aufgaben und Funktionen übernehmen. Die wichtigsten Systeme sind Politik, Religion, Wissenschaft, Wirtschaft, Erziehung und Kunst. Sie sind operativ geschlossen, selbstreferenziell und autopoietisch, deshalb funktioniert die Kommunikation innerhalb der Systeme problemlos. Andere Systeme hingegen werden als »black boxes« (Luhmann 1984: 156) wahrgenommen.

In seiner Untersuchung von Schulkonzerten der Nordwestdeutschen Philharmonie Reutlingen argumentiert Schmitz (2017), dass Kinderkonzerte strukturelle Kopplungen der beiden Systeme Schule und Orchester bzw. Erziehung und Kunst seien: »Die Akteure müssen dafür gegenseitig die verschiedenen Kommunikationscodes ihrer Teilsysteme verstehen und beide Perspektiven miteinander verschränken.« (Schmitz 2017: 35) In der Folge überträgt Schmitz die drei Unwahrscheinlichkeitsniveaus von Luhmann (1981) auf ein Kinderkonzert. Luhmann spricht erstens von einer Unwahrscheinlichkeit des Verstehens: Es sei unwahrscheinlich, dass »einer überhaupt versteht, was der andere meint, gegeben die Trennung und Individualisierung ihres Bewußtseins« (Luhmann 19081: 26). Zweitens spricht er von der Unwahrscheinlichkeit, Adressat_innen zu erreichen: »Es ist unwahrscheinlich, daß eine Kommunikation mehr Personen erreicht, als in einer konkreten Situation anwesend sind.« (Luhmann 19081: 26) Und drittens spricht er von der Unwahrscheinlichkeit des Erfolgs von Kommunikation. Auch wenn die Kommunikation verstanden werde, sei damit noch nicht gesichert, dass sie auch angenommen werde: »Mit kommunikativem Erfolg meine ich, daß der Empfänger den selektiven Inhalt der Kommunikation [...] als Prämisse des eigenen Verhaltens übernimmt [...]« (Luhmann 19081: 26). Schmitz argumentiert, dass verschiedene Medien der Kommunikation innerhalb der strukturellen Kopplung eines Konzerts die Wahrscheinlichkeit von gelingender Kommunikation erhöhen können. So müsse das Orchester einen Code finden, der sowohl von Lehrer_innen verstanden als auch von Kindern akzeptiert werde: »Im Konzert selber wird nicht nur die zeitliche Dimension [...] auf die Lebenswelt der Kinder eingestellt, sondern auch die Gestaltung der Aufführung.« (Schmitz 2017: 35) Er beschreibt in der Folge partizipative Elemente im Konzert als Annäherung des Systems Kunst an die Kommunikation im System Erziehung, umgekehrt sei es nötig, dass die Schüler_innen auf die spezifische Kommunikation des Systems Kunst im Unterricht vorbereitet werden. Was die Unwahrscheinlichkeit des Erreichens von Adressat_innen betrifft, verweist Schmitz auf vorbereitende Materialien und Weiterbildungen für Lehrer_innen. Allerdings ist er hier

5 Vgl. auch Mall und Schwarz (2018).

etwas ungenau, denn Luhmann bezieht sich in dieser Dimension explizit auf Personen, die in einer konkreten Situation nicht anwesend sind. So wären vorbereitende Materialien und Fortbildungen eher Mittel, um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass die spezifische Kommunikation im System Kunst verstanden wird, und damit eine Möglichkeit zur Erhöhung der Wahrscheinlichkeit, systemspezifische Kommunikation zu verstehen. Der dritten Unwahrscheinlichkeitsdimension von Luhmann, die den Erfolg von Kommunikation betrifft, setzt Schmitz die Vorbereitung der Schüler_innen auf das Konzert entgegen sowie die Aufnahme von Praktiken des Unterrichts in das Konzert – Schmitz spricht unter anderem von »Belehrungen« und »Unterrichtsgesprächen« (Schmitz 2017: 35). Schmitz stellt schließlich fest, dass ein gelungenes Schulkonzert »die optimale strukturelle Kopplung der Kommunikationscodes der beiden autopoietischen Systeme Schule und Kunst/Orchester« (Schmitz 2017: 36) seien.

Mall untersucht in seiner Studie eine Kooperation zwischen einem Orchester und einer Schule. Er argumentiert mit Luhmann, dass Orchester und Schulen Organisationen seien, deren Mitglieder überwiegend über ihre jeweiligen Systeme der Kunst beziehungsweise der Erziehung kommunizieren. Musikvermittlung sei demnach eine »dritte Instanz«, die sich als Kommunikation zwischen den Systemen Kunst und Erziehung ereigne – »zunächst in Form einer Interpenetration, welche zu einer strukturellen Kopplung führen kann« (Mall und Schwarz 2018: 20). Solche strukturellen Kopplungen ermöglichen Kommunikation zwischen Systemen, sodass »das Erziehungssystem der Wirtschaft Zeugnisse zur Verfügung [stellt], das Kunstsystem [...] über Kunsthandel von der Wirtschaft [profitiert], und die Universität [...] das Bindeglied von Erziehungs- und Wissenschaftssystem [darstellt]« (Mall und Schwarz 2018: 20). Als dritte Instanz ist Musikvermittlung aus dieser Perspektive also ein verbindendes Element zwischen den Systemen Kunst und Unterricht, das verbindend wirken soll, um »die Komplexität der System-Umwelt-Beziehung zu reduzieren« (Mall 2016: 193).

Staples (2022) erklärt die Überwindung der Inkommensurabilität funktionaler Systeme mit Übersetzungsprozessen und bezieht sich dabei auf die Theorie der Übersetzungsverhältnisse von Joachim Renn (2006). Aus dieser theoretischen Perspektive beschreiben »Translate« die Ergebnisse von Übersetzungsprozessen zwischen zwei Systemen. Staples argumentiert, dass Organisationen als Kristallisationspunkt für solche Translate funktionieren, und veranschaulicht das anhand des Kulturbetriebes so:

A philharmonic orchestra operates mainly within the system of art. For this reason they produce self-descriptions – which includes a specific view on innovation – always referencing to art. In the end, the translational performance comprises attempts of the philharmonic orchestra to make sense out of the term for itself and

to stay in touch with the organizational environment at the same time. (Staples 2022: 87)

Musikvermittlung ist aus Staples' Perspektive nun einerseits eine organisationale Strategie, um mit Kontingenz und Unsicherheit umzugehen. Als solche sei sie eine Innovation, weil sie etwas Drittes zwischen den Systemen Kunst und Unterricht sei, das seine eigenen Praktiken etabliere. Andererseits sei sie auch das Translat selbst, also das Ergebnis von Übersetzungsprozessen zwischen funktionalen Systemen: »This is what we need in a late-modern, highly differentiated society in order to be able to maintain this plurality and to be able to endure it.« (Staples 2022: 88)

4.3.4 Zusammenfassung

Erkennbar wird in allen beschriebenen theoretischen Fundierungen von Musikvermittlung, dass die Zwischen-, Vermittlungs- und Übersetzungsfunktion von Musikvermittlung hervorgehoben und analysiert wird (vgl. dazu die harmonisierende Bedeutungsdimension des Begriffs Vermitteln in Kapitel 4.2). Für Wimmer fungiert Musikvermittlung durch die theoretische Brille der Cultural Studies als Übersetzung und Kontextualisierung zwischen Musikproduktion und -rezeption. Aus der Perspektive der Feldtheorie sieht Schwarz die Musikvermittlung als soziales Feld, in dem mit Akteur_innen aus den Feldern der Bildung und der Kunst eine gemeinsame Sprache entwickelt werden könne. Systemtheoretisch fundiert beschreiben Schmitz, Mall und Staples schließlich die Übersetzungsfunktion von Musikvermittlung in Form einer strukturellen Kopplung beziehungsweise eines Translates zwischen den Systemen Kunst und Erziehung zur Ermöglichung der Kommunikation zwischen zwei autopoietischen Systemen.

Für meine eigene Studie entwickle ich eine pragmatistisch/symbolisch-interaktionistische und praxistheoretische Fundierung, die es mir ermöglicht, die Lernprozesse der Forschungspartner_innen und deren Situierung zu analysieren. Diese theoretische Verortung werde ich im folgenden Kapitel im Detail darstellen.

4.4 Die soziale Welt der Musikvermittlung

Ausgehend von meinem theoretischen Referenzrahmen, in dem ich die sozialontologischen Grundannahmen der Situational Analysis und der Site Ontology zusammenführte, werde ich mich in diesem Abschnitt Musikvermittlung nun aus einer pragmatistisch/symbolisch-interaktionistischen und praxistheoretisch informierten Perspektive annähern.

In den folgenden Überlegungen und Analysen bringe ich Erkenntnisse aus den Interviews mit den Musiker_innen meines Samples (vgl. Kapitel 2.3.2.1) und der Forschungsliteratur (vgl. Kapitel 2.2.2) in Verbindung und ergänze diese durch mein eigenes Expertenwissen (vgl. Kapitel 2.3.1). Ich gehe zunächst auf die Entstehung und Entwicklung der SW Musikvermittlung ein, danach auf ihre Akteur_innen und deren Ziele, ihre zentrale Aktivität und deren Orte und schließlich auf ihre formalen Organisationen. In einem weiteren Schritt zeige ich, welche anderen sozialen Welten für jene der Musikvermittlung eine wichtige Rolle spielen und wie meine Forschungspartner_innen diese anderen Welten diskursiv konstruieren. In zwei Abschnitten gehe ich auf bedeutsame Arenen als Orte der Aushandlung zwischen den sozialen Welten der Musikvermittlung und des schulischen Musikunterrichts sowie des klassischen Opern- und Konzertbetriebes ein (vgl. auch Petri-Preis 2022a).

4.4.1 Historische Bezugspunkte der SW Musikvermittlung

Strauss (1978: 127) betont die Wichtigkeit, die Geschichte einer sozialen Welt zu analysieren, »that is, what are its origins, where is it now, what changes has it undergone, and where does it seem to be moving?« Daher werde ich zunächst zentrale historische Bezugspunkte von Musikvermittlung nachzeichnen und in der Folge argumentieren, dass um das Jahr 2000 eine distinkte SW Musikvermittlung um bereits bestehende Praktiken herum entstand.

Mit gutem Recht kann argumentiert werden, dass die Musikvermittlung in Bezug auf die Vielfalt der Konzertformate Bezüge zur frühen bürgerlichen Konzertkultur herstellt, in der die heute gängigen Maßnahmen zur Aufmerksamkeitslenkung – beispielsweise Verdunklung des Auditoriums, Applausregeln oder die Trennung von Musiker_innen und dem Publikum – noch nicht galten (vgl. Blaukopf 1972; Salmen 1988; Tröndle 2018a; Chaker und Petri-Preis 2022). Wiebke Rademacher (2022, im Druck) zeigt darüber hinaus, dass Zielformulierungen, Begründungs- und Legitimationsdiskurse der Musikvermittlung eine frappierende Ähnlichkeit mit Diskursen der Volksbildung um 1900 aufweisen. Als Impulsgeber ganz unmittelbaren Einfluss auf die Entstehung der SW Musikvermittlung hatten Konzerte für junges Publikum, partizipative Projekte von Musik- und Bildungsorganisationen sowie Community Music und Soziokultur. Deren Entwicklung soll daher in der Folge in Grundzügen bis zum Beginn der 2000er-Jahre dargestellt werden.

4.4.1.1 Kinderkonzerte

Konzerte für ein junges Publikum bilden bis heute das Herzstück musikvermittelnder Formate. Dies lässt sich auch in den Gesprächen mit den Untersuchungspartner_innen dieser Studie gut nachvollziehen, die von ihrem Engagement in ei-

ner Vielzahl von Konzerten für Kinder und Jugendliche erzählen und diese Fokussierung zum Teil auch problematisieren (vgl. Kapitel 4.4.7.3). Einen umfassenden Überblick über die historische Entwicklung von Kinderkonzerten in Europa und den USA bieten Wilfried Gruhn (1986), Wimmer (2011), Mall (2016) und Katharina Schilling-Sandvoß (2015 und 2018). In diesem Abschnitt werde ich einige Einblicke in diese Entwicklung bieten.

Vor allem im angloamerikanischen Raum können Konzerte für ein junges Publikum auf eine vergleichsweise lange Tradition verweisen, die bis ins 19. Jahrhundert zurückreicht (vgl. Rosenberg 2000; Thoen 2009). Eines der ersten dokumentierten Kinderkonzerte fand – veranstaltet von der Philharmonic Society – 1858 in Cincinnati statt. Besonders die Kinderkonzerte in New York City sollten sich in der Folge als einflussreich für die Entwicklung in anderen Orchestern erweisen. In den 1880ern initiierte Theodore Thomas Konzerte für Kinder mit der Philharmonic Society of New York, das New York Symphony Orchestra begann kurz danach mit Konzerten – zunächst unter Leopold Damrosch und später unter der Leitung seines Sohnes Walter Damrosch. Von 1928 bis 1942 moderierte Walter Damrosch die landesweit ausgestrahlte Radiosendung »Music Appreciation Hour« auf NBC. Die »Young People's Concerts«, die ab 1958 unter Leonard Bernstein auf CBS übertragen wurden, starteten 1914 unter der Leitung von Josef Stransky. Maßgebliche Inspirationen aus diesen Kinderkonzerten in New York City zogen unter anderem Sir Robert Meyer, der 1923 mit den »Robert Meyer Children's Concerts« in der Central Hall in Westminster die ersten Kinderkonzerte in Großbritannien organisierte, und Lillian Baldwin, die beim Cleveland Orchestra bereits 1931 eine fixe Anstellung als »consultant in music education« erhielt (vgl. Rosenberg 2000: 119). Anhand des Cleveland Orchestras lässt sich die enge Zusammenarbeit von Orchestern und Schulen bei den ersten Kinderkonzerten in den USA besonders gut nachvollziehen. Als die »Musical Arts Society« 1915 in Cleveland gegründet wurde, lautete ihr Zweck: »For the purpose of furthering the interest of music in the community.« (Rosenberg 2000: 117) Adella Prentiss Hughes, Pianistin und Gründerin der »Musical Arts Society« engagierte sich neben ihrer künstlerischen Karriere bereits sehr früh im musikpädagogischen Bereich. So unterstützte sie die Sängerin Almeda Adams beispielsweise dabei, 1912 das »Cleveland Music School Settlement« zu gründen, »whose original objective was to bring music to the lives of immigrants and their children« (Rosenberg 2000: 117). Die Gründung des Cleveland Orchestras erfolgte 1918, drei Jahre später gründete Hughes das »Women's Committee of the Cleveland Orchestra«. Es war maßgeblich dafür verantwortlich, dass noch im selben Jahr die ersten Kinderkonzerte unter der Leitung des Musikdirektors Nikolai Sokoloff gespielt wurden. Gleichzeitig begannen Mitglieder des Orchesters, an öffentlichen Schulen Musikunterricht zu geben. 1926 wurden fünf Kinderkonzerte im Radio übertragen, um Schulklassen aus ganz Cleveland zu erreichen. Ab 1929 begann schließlich die Zusammenarbeit mit Baldwin, die es sich zum Ziel setzte,

bisherige Konzepte von Kinderkonzerten weiterzuentwickeln: »The idea of musical literacy has given new significance to concerts for children [...]. They can no longer be considered mere hopeful entertainment.« (zit. n. Rosenberg 2000: 119) Im Rahmen ihres »Cleveland Plans« etablierte sie ab 1931 spezifische Konzertformate für unterschiedliche Altersgruppen und stellte vor- und nachbereitende Materialien zur Verfügung.

Wie Schilling-Sandvoß (2018: 5) zeigt, fanden erste Konzerte für Kinder in Deutschland bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts statt. In privatem Rahmen veranstaltete der Musikpädagoge Julius Bernhard Engelmann sogenannte Ignorantenkonzerte, in denen Kinder für Kinder musizierten und sangen. Das Programm, das aus einfachen Stücken und Liedern bestand, wurde von den mitwirkenden Kindern zusammengestellt. Der Dirigent und Musikpädagoge Richard Barth berichtet am dritten Kunsterziehungstag 1905 von Konzerten für Volksschüler_innen (vgl. Mall 2016: 25; Schilling-Sandvoß 2018). Die Konzerte wurden ab 1898 auf Anregung der »Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung« veranstaltet und zielten darauf ab, »die Kinderherzen und -gemüter für gute Musik zu erschließen, sie daran zu gewöhnen und dadurch abzuwenden von ordinären Musikgenüssen und Tingel-Tangeleien« (Barth zit. n. Schilling-Sandvoß 2015: 26). Barth dirigierte die Konzerte nicht nur, sondern moderierte auch, um »eine Brücke zu dem Fassungsvermögen der einer neuen Welt gegenüberstehenden Kinder zu schlagen« (Barth zit. n. Schilling-Sandvoß 2015: 26). Mall beschreibt sehr ausführlich, dass Kinderkonzerte trotz dieser frühen Zeugnisse in Deutschland ganz im Gegenteil zum angloamerikanischen Raum ein Nischendasein führten. Erst ab den 1970er-Jahren angesichts einer finanziellen Krise in der deutschen Orchesterlandschaft und einer öffentlichen Diskussion um die Stellung von Kultur in der Gesellschaft rücken Konzerte für junges Publikum wieder in den Fokus. Ausgehend von einem Vortrag des Musikpädagogen Diethart Wucher bei der Kulturorchesterkonferenz 1972 entstanden die Forderungen, dass Orchestermusiker_innen in Musikschulen eingesetzt werden und dass Orchester Schulkonzerte spielen. Ziel war es, einerseits den Orchesternachwuchs und andererseits das Publikum zu sichern. Diethart merkte auch an, dass es nötig sei, Orchestermusiker_innen im Hinblick auf diese neuen Aufgaben weiterzubilden (vgl. Mall 2016: 25). Diese Orchesterkonferenz löste in den darauffolgenden Jahren tatsächlich eine Reihe von Initiativen in Deutschland aus, Konzerte für Schüler_innen zu veranstalten. Die enge Verzahnung mit dem schulischen Musikunterricht intensivierte sich in den 1980er-Jahren noch weiter, bis Orchester in den 1990er-Jahren begannen, eigenständige Angebote zu etablieren und Kinder als eigenes

Publikumssegment zu erkennen (vgl. Mall 2016: 39).⁶ Ein wesentlicher Hintergrund dieser Entwicklung war vor allem in Deutschland die Wiedervereinigung, in deren Folge zahlreiche kulturelle Einrichtungen fusioniert, verkleinert oder geschlossen wurden (vgl. Mertens 2019: 197). Gerd Albrecht etablierte zu dieser Zeit beispielsweise als Generalmusikdirektor der Hamburger Oper ein Kinder- und Jugendprogramm und an der Hochschule für Musik Detmold entstanden unter der Federführung von Karl Heinrich Ehrenforth die ersten Familienkonzerte (vgl. Mall 2016: 40f.).

Die Geschichte der Kinderkonzerte in Österreich ist bis dato nur kursorisch aufgearbeitet und stellt ein Forschungsdesiderat dar. Erste Kinderkonzerte fanden unter der Leitung des Dirigenten Hans Svarovsky mit den Wiener Symphonikern ab 1952 statt und erreichten in der Saison 1974/75 bereits 67 000 Schüler_innen (vgl. Wimmer 2011: 11). Lehrer_innen erhielten im Vorfeld der Konzerte Tonbänder und Materialien zu den aufgeführten Werken. Ab 1978 dirigierte und moderierte Herbert Prikopa zwanzig Jahre lang die »Konzerte für Kinder und Kenner« im Wiener Konzerthaus, die er gemeinsam mit dem damaligen Generalsekretär Hans Landesmann gründete.⁷ 1981/82 veranstaltete die Jeunesse – Musikalische Jugend Österreichs erstmals eigene Zyklen für Kinder und Jugendliche, ab der Saison 1987/88 gab es altersspezifische Zyklen für Kinder, unter anderem Thomas Brezinas »Komponisten auf der Spur« (vgl. Wöhry 2019: 54). Im Musikverein Wien fanden ab dem Fest für Kinder, das 1989 vom neu angetretenen Intendanten Thomas Angyan initiiert wurde, Konzerte für Kinder unter dem Titel Allegretto statt. 1998 initiierte Matthias Naske als Generaldirektor der Jeunesse die Formate »Piccolo« und »Concertino« (vgl. Wöhry 2019: 55). Ein signifikanter Anstieg des Angebotes für Kinder in Österreich lässt sich allerdings erst in den frühen 2000er-Jahren erkennen, als das Bruckner Orchester Linz, das Tonkünstler Orchester Niederösterreich, die Wiener Symphoniker und die Jeunesse neue Formate und Konzertreihen entwickelten.

4.4.1.2 Partizipative Projekte

Kooperationen zwischen Musikinstitutionen und Bildungsinstitutionen, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken und in denen die Schüler_innen selbst musikalisch aktiv werden, wurzeln maßgeblich in den Response-Projekten der London Sinfonietta in den 1980er-Jahren. Während die deutsche Musikpädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg stark von Theodor W. Adorno geprägt war, der in Abgrenzung von der Musischen Erziehung den Vorrang des musikalischen Kunstwerks und des Musikhörens vor dem aktiven Musizieren forderte, setzten sich in

6 Vgl. dazu auch die Studien von Eberwein (1998) und Stiller (1999), die zeigen, dass Kinderkonzerte in deutschen Orchester in den 1990er-Jahren bereits einen fixen Platz im Angebot hatten.

7 Vgl. dazu auch https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Herbert_Prikopa (04.01.2022).

Großbritannien vor allem der Musikpädagoge John Paynter und der »composer-teacher« Peter Maxwell Davies für einen Musikunterricht ein, in dessen Zentrum das Erfinden von Musik steht. Die Publikation *Sound and Silence* (1970) von John Paynter und Peter Aston bildete die didaktische und methodische Grundlage für diesen Anspruch und fand im britischen Musikunterricht breite Anwendung (vgl. Winterson 1998). 1985 initiierte Gillian Moore als Education Manager der London Sinfonietta schließlich auf der Basis dieser Ideen Response-Projekte, in denen Schüler_innen gemeinsam mit Musiker_innen, ausgehend von bestehenden Werken der zeitgenössischen Musik, eigene Kompositionen erfanden. 1988 führten Musiker_innen der London Sinfonietta und des Ensembles Modern unter der künstlerischen Leitung von Richard McNicol und auf Initiative von Karsten Witt, dem Gründer des Ensembles Modern, an siebzehn Berliner Schulen erstmals Response-Projekte in Deutschland durch. Das österreichische Projekt »Klangnetze« wurde 1992/93 ebenfalls von Witt initiiert und war besonders in seiner Anfangsphase inhaltlich stark an die englischen und deutschen Response-Projekte angelehnt (vgl. Schneider et al. 2000). Als Folge dieser Projekte wurde das Musik-Erfinden einerseits zunehmend ein relevantes musikpädagogisches Handlungsfeld, andererseits etablierten sich damit Projekte, in denen Bildungs- und Kulturinstitutionen miteinander kooperierten und Musiker_innen Workshops in Schulen durchführten.

4.4.1.3 Community Music und Soziokultur⁸

Lee Higgins (2012: 3) definiert Community Music als »a musical practice that is an active intervention between a music leader or facilitator and participants« und grenzt es damit von »music of a community« und »communal music making« ab. Entstanden in den späten 1960er- und 1970er-Jahren als Teil des Community Arts Movement in Großbritannien und stark beeinflusst durch sozialistische und marxistische Theorien, sind Inklusion, soziale Gerechtigkeit und partizipatives Musizieren zentrale Anliegen von Community Music (vgl. Bartleet und Higgins 2018: 3). Akteur_innen der Community Music waren in den Anfängen kritisch gegenüber »etablierten Formen musikpädagogischen Denkens und Handelns« (Kertz-Welzel 2020: 7) und gegenüber traditionellen kulturellen Institutionen. Sie verstanden Community Music als Gegenentwurf zur sogenannten Hochkultur und einer kapitalistischen Gesellschaft (vgl. Higgins 2012: 25f.). Die starke politische Prägung der frühen Community-Music-Bewegung ließ in den 1980er- und 1990er-Jahren allerdings trotz einer konservativen Regierung nach und viele Community Musicians näherten sich in Jugendprojekten mit Orchestern der zuvor noch kritisch betrachteten Hochkultur an (vgl. Deane 2018: 329). Higgins beschreibt in dieser Hinsicht

8 Vgl. zur Überschneidung von Community Music und Musikvermittlung auch Petri-Preis (2022b).

vor allem das Jahr 1984 als einschneidend, als Gillian Moore Education Manager der London Sinfonietta⁹ wurde und die »Music Education Working Party (MEWP)« des Arts Council of Great Britain gegründet wurde, deren Ziel es war, »to forge a connection between the worlds of education, community development, and music« (Higgins 2012: 47). Auf Empfehlung der MEWP wurden Posten für *music animateurs* geschaffen. Diese waren »attached to art centers or educational institutions, or they were designated as particular positions such as music outreach or music development workers for orchestras or opera companies« (Higgins 2012: 47). Sowohl die Projekte von Moore als auch jene des Flötisten und *music animateurs* McNicol waren für die Entwicklung der Musikvermittlung von großer Bedeutung, wie ich auch im Kapitel 4.4.1.2. zeigte. In den späten 1990er-Jahren erhielt Community Music mit der New-Labour-Regierung eine neue politische Bedeutung. Angesichts gravierender sozialer Probleme wurden alle Ministerien aufgefordert, einen Beitrag gegen soziale Exklusion zu leisten. Community Music wurde als geeignet erachtet, mit künstlerischen Mitteln Missstände zu beseitigen (vgl. Deane 2018: 330).

Inhaltliche Überschneidungen mit der angloamerikanischen Community Music weist die Soziokultur auf, die Ende der 1960er- und Anfang der 1970er-Jahre als Gegenentwurf zur geltenden Kulturpolitik entwickelt wurde (vgl. Knoblich 2002). Die Absicht der beiden Initiatoren Hermann Glaser und Karl Heinz Stahl war, die Demokratisierung der Gesellschaft durch Kultur zu erreichen »und mit einem Kulturverständnis zu brechen, das die Welt des Geistes adelte und zur eigentlichen Kultur erhob, zu einem bürgerlich idealistischen Reich, das sich von den Niederungen bloßer Zivilisation abwandte« (Knoblich 2002: o. S.). Ein wichtiger kulturpolitischer Vertreter war Hilmar Hoffmann, der 1979 seinen Anspruch einer »Kultur für alle« formulierte und als Kulturstadtrat von Frankfurt von 1970 bis 1990 die deutsche Kulturpolitik maßgeblich mitgestaltete. Wenngleich ihr philosophischer und politischer Hintergrund sowie ihr Verhältnis zur sogenannten Hochkultur die Community Music-Bewegung und die Soziokultur voneinander unterscheiden, gibt es doch auch deutliche Überschneidungen in ihren Absichten. So zielte Soziokultur auf eine »Überwindung tradiierter Trennungen, etwa der von kulturellem und öffentlichem Raum, von Publikum und Künstler oder hoch professionalisierter Kunst und selbst organisiertem künstlerischem Schaffen« (Knoblich 2002: o. S.). Wimmer (2010a: 17) argumentiert, dass in der Musikvermittlung »kulturpolitische Steuerungsprozesse zum Tragen [kommen], die sich aus der ›Kultur für alle‹-Bewegung der 1970er-Jahre herleiten lassen und aktuelle Relevanz im Hinblick auf Publikumsforschung und öffentliche Förderpraxis erhalten.«

9 Vgl. hierzu die Überschneidung mit dem vorangegangenen Abschnitt.

4.4.2 »Urknull« und Evolution der SW Musikvermittlung

Sowohl in der Social Worlds/Arenas Theory als auch in der Site Ontology wird die Bedeutung von kollektiven Handlungen und Kooperation für sozialen Wandel herausgestrichen (vgl. dazu auch Kapitel 3). Nach Becker (1982: 324) entsteht eine neue soziale Welt, »when it brings together people who never cooperated before.« Diese Kooperationen finden in Überlappungen zwischen sozialen Welten statt, die Strauss (1978) als wesentlichen Prozess sozialen Wandels begreift. Schatzki (2019: 134) streicht neben »material events and processes« vor allem »nexuses of action chains« heraus und führt dies am Beispiel des Online-Diskussionsforums WELL aus. Er argumentiert, dass ein Gespräch zwischen den beiden Gründern Larry Brilliant und Stewart Brand einerseits auf bestehende Handlungsketten Bezug nahm und diese fortführte und andererseits neue Handlungsketten in Gang setzte: »Saying that the meeting was responsible for the WELL is a way of gesturing at this nexus of conversational, command, and project-pursuing chains and of acknowledging the outsized role that it and these two individuals played.« (Schatzki 2019: 129) Derartige Kooperationen und »nexuses of action chains« lassen sich in den Jahren um 2000 in Bezug auf Musikvermittlung rekonstruieren. Zahlreiche Autor_innen beschreiben die Jahre um den letzten Jahrtausendwechsel als signifikant für die weitere Entwicklung von Musikvermittlung (vgl. u. a. Stiller 2014; Mautner-Obst 2018; Voit 2019). Dies lässt sich unter anderem an bemerkbaren Prozessen der Institutionalisierung und Professionalisierung (vgl. Chaker und Petri-Preis 2019), der Etablierung des Begriffs Musikvermittlung und der Gründung von formalen Organisationen festmachen. Die Etablierung des Begriffs lässt sich auch in den Interviews mit den Untersuchungspartner_innen gut nachvollziehen, wenn Carsten beispielsweise davon erzählt, dass er in seinem Kammerorchester in den 1980er- und 1990er-Jahren Schulprojekte durchgeführt habe, noch bevor man in diesem Zusammenhang von Musikvermittlung gesprochen habe (UPT3: 69). Aus Beschreibungen von Musiker_innen, die sich ab den frühen 2000er-Jahren mit Musikvermittlung auseinandergesetzt haben, lässt sich die allmähliche Etablierung des Begriffs in diesem Zeitraum ablesen. So erzählt Dora, dass ihr der Begriff Mitte der 2000er bereits bekannt gewesen sei, allerdings sei dieser noch nicht »so allgegenwärtig« (UPT 4: 64) gewesen. Musiker_innen wie Gabriel und Jasmin, die erst in den vergangenen Jahren mit Musikvermittlung in Berührung kamen, verwenden den Begriff hingegen ganz selbstverständlich.

Vor dem Hintergrund der Social Worlds/Arenas Theory und der Site Ontology werde ich in den folgenden Abschnitten zeigen, dass es zu Beginn der 2000er-

Jahre¹⁰ zu einem »Urknall der Musikvermittlung« (Petri-Preis 2022a) kam, aus dem eine eigenständige SW Musikvermittlung entstand.¹¹

4.4.2.1 Das klassische Konzert in der Krise

Die Publikumsforschung zeigt, dass Zuschauer_innenzahlen von klassischen Konzerten seit vielen Jahren rückläufig sind, was in aller Regel auf das hohe Durchschnittsalter der Besucher_innen und das mangelnde Interesse von jungen Menschen für klassische Konzerte zurückgeführt wird.¹² Stefanie Rhein beispielsweise verweist darauf, dass »die Hochkultur in den letzten Jahren in nahezu allen Bereichen massive Zuschauerverluste hinnehmen musste« (Rhein 2010: 1343). Der 8. Kulturbarometer aus dem Jahr 2005 zeigt, dass jener Anteil in der deutschen Bevölkerung, der mindestens einmal im Jahr ein klassisches Konzert besucht, im Zeitraum von 1993/94 bis 2004/05 um sechs Prozent sank (vgl. MIZ 2005). Nach Altersgruppe aufgeschlüsselt ist erkennbar, dass es lediglich in der Kohorte der ab 65-Jährigen einen leichten Anstieg gab. Der Anteil unter den 50- bis 64-Jährigen blieb annähernd gleich, während in allen anderen Kohorten der Prozentsatz deutlich sank. Keuchel argumentiert, dass dieser Rückgang bereits seit 1965 zu beobachten sei, als noch 58 % der unter 40-Jährigen im Vergleich zu 26 % im Jahr 2005 mindestens einmal im Jahr eine Oper besuchte. Eine abnehmende Tendenz von Konzert- und Musiktheaterbesuchen konstatieren auch Heiner Gembris und Jonas Menze (2018: 310) für den Zeitraum zwischen 2000/01 und 2014/15: »Während die Summe der Musiktheater- und Konzertveranstaltungen nur geringfügig um 2,0 % von 19.465 auf 19.070 sank, sanken die Besucherzahlen um 10,1 % von 12.939.386 auf 11.629.877. Dies deutet darauf hin, dass die Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage wächst.« Den Besucher_innenrückgang führen sie vor allem auf die Altersstruktur des Klassikpublikums zurück. Sie verweisen in Rückgriff auf quantitative Studien auf ein Durchschnittsalter des Konzertpublikums von 55 bis 60 Jahren und berufen sich auf eine Studie von Thomas Hamann (2008), wenn sie prognostizieren, dass bis zum Jahr 2035 das Klassik-Publikum um etwa 36 % zurückgehen könnte. Sie weisen allerdings darauf hin, dass das steigende Alter des Publikums

10 Einen chronologischen Überblick über wichtige Meilensteine der Musikvermittlung von 1998 bis 2014 bietet Stiller (2014).

11 Das Bild des Urknalls soll dabei weder suggerieren, dass die soziale Welt aus dem Nichts entstand, noch dass es sich um einen kurzen und singulären Moment handelte. Vielmehr wurde über einen Zeitraum mehrerer Jahre auf der Basis von bereits bestehenden Praktiken der Grundstein für die Evolution der SW Musikvermittlung gelegt.

12 Ich beziehe mich hier vor allem auf Studien aus Deutschland. Insgesamt wird in der Literatur allerdings die Schwierigkeit formuliert, dass eine Vergleichbarkeit der durchgeführten Studien vor dem Hintergrund unterschiedlicher methodischer und theoretischer Zugänge schwer möglich ist (vgl. dazu Renz 2016: 121f.; Gembris und Menze 2018: 313).

in den Konzertsälen und Opernhäusern nicht darauf zurückzuführen sei, dass Erwachsene mit zunehmendem Alter eine Vorliebe für klassische Musik entdecken. Vielmehr handele es sich um einen Generationseffekt. Das Problem sehen sie im mangelnden Nachwuchs jüngerer Altersgruppen:

Die Generationen, die in ihrer Jugend Popmusik noch nicht kannten (weil es sie da noch nicht oder gerade erst gab) und die zwangsläufig stärker mit klassischer Musik sozialisiert wurden als die heutige Jugend, wachsen nach und nach aus dem Publikum heraus. Die nachrückenden Generationen haben eine völlig andere musikalische Sozialisation erlebt, in der Pop- und Rockmusik in der Regel die Hauptrolle spielt und der Bezug zu klassischer Musik tendenziell immer geringer wird. (Gembris und Menze 2018: 312)

So zeigen Gembris und Menze in einer grafischen Darstellung anschaulich, dass sich die Alterskohorten, die sich für klassische Musik interessieren und klassische Konzerte besuchen, zwischen 1987 und 2003 immer weiter nach hinten verschieben (vgl. auch Reuband 2019: 521-523).

Johannes Voit (2019: 118) stellt fest, dass »[z]u den wiederkehrenden Argumenten im Begründungsdiskurs zur Musikvermittlung [...] die Ansicht [zählt], Musikvermittlung könne – im Sinne des Audience Development – durch das Heranziehen eines ›Publikums von morgen‹ einer drohenden Krise des klassischen Konzertwesens entgegenwirken.« So begründet etwa Reinhart von Gutzeit (2014: 19) die rasch zunehmende Relevanz von Musikvermittlung seit 2000 folgendermaßen: »Es ging und geht noch immer um das dramatisch zurückgehende Interesse an klassischer (ernster, anspruchsvoller) Musik und ihrer (öffentlichen) Darbietung.« Er bezeichnet die Etablierung von Musikvermittlung als eine »Herkunft aus der Krise«. Ziel müsse »eine Bewahrung des musikalisch-kulturellen Erbes und die Weiterentwicklung anspruchsvoller zeitgenössischer Musik [sein]« (Gutzeit 2014: 20). Schneider (2012: 14f.) sieht Musikvermittlung als Antwort auf den Rückgang des Klassik-Publikums angesichts gesellschaftlicher und kultureller Veränderungen. Wie Lukas Bugiel (2015) zeigt, entwickelte sich ab 2001 ein wirkmächtiger Krisendiskurs¹³, der in der Folge als Legitimationsgrundlage für musikvermittelnde Angebote diene. Er erzeugte ein insgesamt 66 Artikel umfassendes Korpus aus Printmedien, das sowohl musikpädagogische Magazine als auch die Zeitschriften »Das Orchester« und »Neue Musikzeitung« umfasst. Die beiden letztgenannten Zeitschriften spielen in der Entwicklung der sozialen Welt der Musikvermittlung eine bedeutende Rolle. Neben einer pathologisierenden Metaphorik weist Bugiel (2015: 71) als häufigstes Krisensymptom Publikumsrückgang und -überalterung nach. Außerdem zeigt er,

13 Rosa Reitsamer (2021) nimmt eine Neudeutung des Krisennarrativs vor, indem sie die Krise des klassischen Konzertlebens in rassistischen, klassistischen und sexistischen Tendenzen verortet.

dass der Diskurs durch einen »teleologischen Verlauf bestimmt [ist], der im 18. oder 19. Jahrhundert begonnen wird [...] und dessen Endpunkt als Katastrophe bzw. Untergang des aktuellen Konzertrituals und der Konzertpraxis noch in der Zukunft liegt« (Bugiel 2015: 72). Die Sprecher_innenposition des Diskurses werde, so Bugiel, durch Expert_innen und als bekannt vorausgesetzte Musiker_innen besetzt, die »die Deutung der Konzertwirklichkeit (im Sinne von Autoritätsargumenten) als krisenhaft [...] bestätigen« (Bugiel 2015: 75). Er kommt schließlich zu dem Ergebnis, dass sich das Sprechen über eine Krise des Konzerts in zweierlei Hinsicht als wirksam zeigte:

Einerseits, weil sich die Krise des Konzerts ab 2001 relativ schnell als Deutungsmuster etablieren kann und in einem späteren Verlauf des Diskurses auch über den musikpädagogischen Emittentenkreis hinaus in größeren kulturpolitischen Zusammenhängen bestätigt wird. Andererseits legitimiert der Diskurs implizit alle von den Autoren in der Rolle der Experten eingeführten Maßnahmen und Entscheidungen [...]. (Bugiel 2015: 75f.)

Wenngleich Bugiels Korpus erst mit dem Jahr 2001 startet, wurde doch bereits zuvor im Zusammenhang mit Musikvermittlung auf die Krise des Konzerts verwiesen, beispielsweise als Schneider den Pilotstudiengang Musikvermittlung – Konzertpädagogik an der Hochschule für Musik Detmold gründete (vgl. Kapitel 4.4.2.2.). Dass der Krisendiskurs auch gegenwärtig noch mit hoher Wirkmacht ausgestattet ist, spiegelt sich in den Interviews dieser Studie wider, wie ich bei den Zielen der Musiker_innen noch ausführlich zeigen werde (vgl. Kapitel 4.4.5). Fast alle Untersuchungspartner_innen beziehen sich im Hinblick auf Zielformulierungen für ihre Tätigkeit in der Musikvermittlung auf diesen Diskurs, wobei sie ihn zum Teil kritisch reflektieren. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass in Österreich, für das es allerdings keine validen Zahlen diesbezüglich gibt, der Zuschauer_innenrückgang von den Musiker_innen selbst nicht wahrgenommen wird. So meint beispielsweise Bernhard: »Na ja, prinzipiell muss man festhalten, das Publikum ist alt. Also ü50 sag ich mal. Und das sieht man Tag für Tag in den Konzerten. Und das Bild hat sich für mich nicht verändert, seitdem ich Konzerte spiele in den großen Sälen oder so« (UPT2_2: 12-13). Und Dora sagt: »[I]ch hab jetzt keine Kenntnis von den neuesten Untersuchungen, wie der Publikumsschwund der Klassik tatsächlich gerade voraneilt und so (lacht) ähm empfinde das hier gar nicht als brisant oder aktuelles Thema« (UPT4: 93). Allerdings stellen viele Untersuchungspartner_innen fest, dass nur wenige junge Menschen und lediglich ein kleiner Teil der Bevölkerung mit klassischen Konzerten erreicht werde. Martin Tröndle (2018b: 15) kommt diesbezüglich zu folgender Einschätzung: »Bei aller Euphorie über die ausverkaufte Elbphilharmonie oder Tourismusmagneten wie die Berliner Philharmoniker sowie einzelne innovative Konzerthäuser und Festivals ernüchtern die neuesten Statistiken, nach denen die ›Klassik‹ von ca. noch 4-5 %

der Bevölkerung im Konzert gehört wird.« Diese Zahl stimmt mit dem Befund von Thomas Renz (2016: 122) überein, der nach einer aufwendigen Sekundäranalyse bestehender quantitativer Studien für die »Teilhabe der deutschen Bevölkerung an öffentlich geförderten Kultureinrichtungen« konstatiert, dass die Hälfte der deutschen Bevölkerung keine Kulturveranstaltungen besuche, regelmäßige Besuche eher in Theatern und Museen als in Konzerten erfolge und das Potenzial derjenigen, die regelmäßig Kulturveranstaltungen besuchen, bei 5 bis 15 % liege (vgl. Renz 2016: 131). Einschränkend verweist Renz darauf, dass seine Zahlen keine zeitliche Entwicklung darstellen können, wozu Längsschnittuntersuchungen fehlen, sondern eine Momentaufnahme der letzten fünfundzwanzig Jahre seien.

Insgesamt kann konstatiert werden, dass Musikvermittlung beginnend um den Jahrtausendwechsel von vielen Akteur_innen als Antwort auf rückläufige Besucher_innenzahlen in klassischen Konzerten gesehen wurde und die Krise des Konzerts in der Folge zunehmend als Legitimationsgrundlage für einschlägige Aktivitäten herangezogen wurde. Bis heute ist dieser Krisendiskurs in der SW Musikvermittlung mit hoher Wirkmacht ausgestattet.

4.4.2.2 Musikvermittlung – Konzertpädagogik an der HfM Detmold

1998 gründete der Musikpädagoge Ernst Klaus Schneider gemeinsam mit dem Dirigenten Joachim Harder und dem Musikpädagogen Hermann Große-Jäger an der Hochschule für Musik Detmold den Pilotstudiengang Musikvermittlung – Konzertpädagogik. Schneider beschreibt die Gründung des Studienganges als »eine Antwort auf den vermeintlichen oder auch wirklichen Rückgang des Konzertbesuchs und des Interesses an ›klassischer‹ Musik, eine Reaktion auf beobachtete Erosionserscheinungen« (Schneider 2019: 11). Aufgrund dieser Entwicklung war er davon überzeugt, dass klassische Musiker_innen in Zukunft vermehrt die Aufgabe haben würden, ihr Publikum direkt anzusprechen: »Wenn die Orchester und Ensembles sich nicht heute um ein neues Publikum bemühen, werden sie morgen keines mehr haben [...]« (Schneider 2009: 76). Alle drei Protagonisten waren bereits in der Konzeption und Durchführung von Konzerten für Kinder sehr aktiv.¹⁴ Harder war zum Zeitpunkt der Gründung überdies Professor für Dirigieren und Prorektor an der Hochschule und Schneider war Professor für Musikpädagogik, Leiter der Abteilung für Schulmusik und Dekan. Diese Konstellation ermöglichte die Umsetzung des Vorhabens an einer Hochschule, die – wie Schneider herausstreicht – »dem Pädagogischen gegenüber oft sehr skeptisch [war]« (Mail von Schneider am 5.12.2020). Gemeinsam entwickelten sie einen Weiterbildungslehrgang, der berufsbegleitend in vier Semestern absolviert werden konnte. Die drei

14 Große-Jäger plante und moderierte beispielsweise ab 1975 die Familienkonzerte des Sinfonieorchesters der Stadt Münster, Schneider führte ab 1990 die Detmolder Familienkonzerte und Harder trat als Dirigent in Kinder- und Familienkonzerten in Erscheinung.

Schwerpunkte des Studienganges waren »Erschließung von Musik in didaktischer Absicht«, »Bühnenpräsenz, Sprechen, Moderationspraxis« sowie »Presse- und Öffentlichkeitsarbeit« (Schneider 2019: 16). Aus dieser Schwerpunktsetzung lässt sich bereits die Schnittmenge von Musikvermittlung mit Audience Development erkennen, die sich einige Jahre später auch in der Umbenennung des Studienganges in Musikvermittlung/Musikmanagement niederschlug.¹⁵ Die Gründung des Studienganges hatte drei ganz wesentliche Auswirkungen auf die Entstehung der SW Musikvermittlung: Erstens etablierte sich der Begriff Musikvermittlung, der von Schneider im Rahmen der Studiums zum ersten Mal in diesem Zusammenhang verwendet wurde, relativ rasch als allgemein anerkannter Terminus technicus (vgl. Kapitel 4.4.2.6). Zweitens wurden in den folgenden Jahren nach dem Vorbild aus Detmold weitere Aus- und Weiterbildungsangebote an Hochschulen initiiert und drittens übernahmen Absolvent_innen des Studienganges viele der neuen Stellen an Orchestern und Konzerthäusern (vgl. zB. Schneider 2014: 40f.). Damit prägten sie die Praktiken der Musikvermittlung ganz entscheidend.

4.4.2.3 Die Initiative Konzerte für Kinder

Im Jahr 2000 wurde die Initiative Konzerte für Kinder, die von der Stiftung Deutsche Jugendmarke finanziert wurde, von der Jeunesse Musicale Deutschland ins Leben gerufen. Sie war auf mehreren Ebenen sehr einflussreich für die weitere Entwicklung von Musikvermittlung. Zentral waren zwei internationale Tagungen – Neue Wege für Junge Ohren (2001) und Konzerte für Kinder – Zukunftsaufgabe für Orchester (2002) –, bei denen es zu einem Austausch von Musiker_innen, Musikpädagog_innen und Musikvermittler_innen aus dem deutsch- und englischsprachigen Raum kam. Unter den Vortragenden befand sich nicht zuletzt Richard McNicol, einer der maßgeblichen Akteure im Bereich von Kinderkonzerten und partizipativen Projekten in Großbritannien und mit Schneider auch der Leiter des Studienganges Musikvermittlung an der Hochschule für Musik Detmold (vgl. nmz 2001). Die zweite Konferenz wurde von der Jeunesse Musicale Deutschland gemeinsam mit der Deutschen Orchestervereinigung und dem Deutschen Bühnenverein veranstaltet und behandelte vor allem die Frage, wie eine stärkere institutionelle Verankerung von Kinderkonzerten in deutschen Orchestern gestaltet sein könnte (vgl. Koch 2002). Während der zweiten Konferenz entstanden außerdem erste Ideen für eine Netzwerkorganisation, die schließlich zum *Junge Ohren Preis* 2006 und zur Gründung des Netzwerks Junge Ohren 2007 führten.

Die Initiative mündete in das stark rezipierte Handbuch *Spielräume Musikvermittlung* (Stiller et al. 2002), das sich mit praktischen Hinweisen zur Vorbereitung und Durchführung von Kinderkonzerten, Best-Practice-Beispielen und Methoden

15 Seit dem Studienjahr 2020/21 heißt der Studiengang Musikvermittlung.

der inhaltlichen Gestaltung von Kinderkonzerten an Praktiker_innen richtete. Darüber hinaus eröffnete die Neue Musikzeitung 2001 eine neue Rubrik, die zunächst nach der Initiative benannt war, aber bereits 2003 in Musikvermittlung umgetauft wurde.

4.4.2.4 Erste Abteilungen und Stellen für Musikvermittlung

Zwei Dirigenten aus Großbritannien und den USA sorgten für die Gründung der ersten Abteilungen und Stellen für Musikvermittlung an deutschen und österreichischen Orchestern. Dennis Russel Davies wurde Chefdirigent beim Bruckner Orchester Linz und gründete dort 2002 das Musikvermittlungsprogramm Move on, das inhaltlich von einem Musiker des Orchesters aufgebaut wurde. Im selben Jahr initiierte Sir Simon Rattle gemeinsam mit Richard McNicol Zukunft@BPhil. Die Gründung dieser Abteilung und damit einhergehend die Schaffung neuer Stellen wirkte als Vorbild auf andere Orchester und auch Konzertveranstalter. Das erste Musikvermittlungsprojekt der Berliner Philharmoniker war »Rhythm is it«, in dem der britische Community Dancer und Choreograf Royston Maldoom im Jahr 2003 mit 250 Berliner Schüler_innen eine Choreografie zu Igor Stravinskys *Le Sacre du Printemps* erarbeitete. Die Aufführung fand in der Arena im Berliner Stadtteil Trep-tow statt. Die Filmdokumentation zu diesem Projekt wurde nicht nur zu einem großen Erfolg bei Publikum und Presse, sondern auch mit zahlreichen Preisen wie dem Echo Klassik für die beste DVD, dem deutschen Filmpreis für den besten Dokumentarfilm und dem deutschen Kritikerpreis bedacht.¹⁶ Die hohe mediale Aufmerksamkeit machte Musikvermittlung einer breiteren Öffentlichkeit bekannt und inspirierte andere Musikinstitutionen zu vergleichbaren Projekten. Einen wesentlichen Einfluss auf die weitere Stellenentwicklung vor allem in deutschen Orchestern hatte als gewerkschaftliche Vertretung die Deutsche Orchestervereinigung. Sie war eine Partnerin der Jeunesse Musicale Deutschland in der Initiative Konzerte für Kinder und fungierte so als Multiplikatorin für ihre Mitglieder. Darüber hinaus war sie Gründungspartnerin des Netzwerks Junge Ohren, dessen Vorsitzender seither mit Gerald Mertens der Geschäftsführer der Deutschen Orchestervereinigung ist.

4.4.2.5 Forschung und Medien

Schatzki (2019: 82) konzediert, dass »[a]ctivities can generate differences, but it is how the world reacts to these differences that bestows significance on or accords them status as innovative or inventive.« Bereits vor der breitenwirksamen öffentlichen Aufmerksamkeit in Folge von »Rhythm is it« wurde Musikvermittlung in Fachmagazinen wie »Neue Musikzeitung«, das seit der Initiative Konzert für

16 Mehr Informationen sind auf der Homepage zu finden: <http://boomtownmedia.de/en/act/rhythm-is-it> (04.01.2022).

Kinder eine eigene Rubrik zur Musikvermittlung hat, und »Das Orchester«, dessen leitender Redakteur mit Gerald Mertens der Geschäftsführer der Deutschen Orchestervereinigung und Vorsitzender des Vereins Netzwerk Junge Ohren ist, sowie der musikpädagogischen Zeitschrift »üben und musizieren« seit den frühen 2000er-Jahren medial aufgegriffen und somit in musikpädagogischen und kulturbetrieblichen Kontexten diskutiert. Forschung im Bereich von Musikvermittlung begann mit ersten Arbeiten von Anke Eberwein (1998), Ulrike Schwanse (2004), Stiller (2008) und Wimmer (2010b). Das wissenschaftliche musikpädagogische Magazin »Diskussion Musikpädagogik« behandelte Musikvermittlung erstmals in einer Schwerpunktausgabe 2005.¹⁷ Die Texte spielten im Hinblick auf die Etablierung der SW Musikvermittlung eine wichtige Rolle, weil sie einen Diskursraum eröffneten und solcherart für das »hanging together of bundles« (Schatzki 2017c: 140) als »connecting-and-threading-infrastructure« (Schatzki 2017c: 133) fungierten.

4.4.2.6 Etablierung des Begriffs Musikvermittlung

Eine Bezeichnung für die zentrale Aktivität sowie davon abgeleitet für ihre Mitglieder ist ein wichtiges Element der Etablierung für eine neue soziale Welt. Der verwendete Begriff wird zur Repräsentation nach außen verwendet und dient als diskursive Abgrenzung zu anderen sozialen Welten, mit denen unter Umständen auch Überschneidungen stattfinden. Vor allem in der Phase der Legitimierung einer sozialen Welt ist diese Funktion der Abgrenzung sehr wichtig. Für die SW Musikvermittlung konnte sich der Begriff Musikvermittlung mit seiner Verwendung für den ersten einschlägigen Studiengang rasch etablieren. Als Schneider den Pilotstudiengang an der Hochschule für Musik Detmold 1998 Musikvermittlung – Konzertpädagogik nannte, setzte er den ersten Schritt zur Etablierung des Begriffs für jene Bündel aus künstlerischen sowie pädagogischen Praktiken samt ihren materiellen Arrangements, die ich in Kapitel 4.4.4 beschreibe. Schneider betont, dass er sich bewusst für den Begriff Musikvermittlung entschieden habe, um sich von Konnotationen an Pädagogik zu distanzieren: »Wir wollten damals den Begriff ›Konzertpädagogik‹ vermeiden, weil wir für die Konzertszene kein im engeren Sinne pädagogisches Angebot (z.B. Formen von ›aufbauendem Musikunterricht‹ in Schule oder Musikschule) anstrebten.« (Schneider 2019: 13) Der Begriff Konzertpädagogik wurde zu Beginn trotz allem ebenfalls noch im Titel des Studiengangs verwendet, weil er zu diesem Zeitpunkt im Gegensatz zu Musikvermittlung als bekannt vorausgesetzt werden konnte (vgl. E-Mail von Schneider am 05.12.2020). Er geht auf Gruhn (1988: 185) zurück, der von »konzertpädagogischem Denken« im Zusammenhang mit Konzerten für Kinder schrieb. Den ersten Definitionsversuch unternahm Eberwein:

17 Weitere thematische Schwerpunkte wurden 2012 und 2019 gesetzt, 2009 und 2018 erschienen eigene Sonderhefte.

Regelmäßig angebotene außerschulische Konzertveranstaltungen für Kinder und Jugendliche, in denen professionelle Symphonieorchester in künstlerischer wie in pädagogischer Absicht klassische Konzertmusik präsentieren, um Kindern und Jugendlichen in ihnen verständlicher Form konzertante Musik nahezubringen und sie auf diese Form der Rezeption vorzubereiten. (Eberwein 1998: 11)

Wimmer (2005) erweiterte diese Definition um vor- und nachbereitende Workshops und verwendete den Begriff noch 2010 in ihrer Studie »Exchange. Qualitäten in der Musikvermittlung und Konzertpädagogik« synonym mit jenem der Musikvermittlung. In einem Sammelband von Constanze Rora und Alexander Cvetko (2015) traf Hans Christian Schmidt-Banse polemisch die folgende Unterscheidung zwischen Musikvermittlung und Konzertpädagogik: »[W]omit sich Musikvermittlung befasst, sind schlichte Klangspielereien für jedermann auf Anfänger- und Erstbegegnungsniveau.« Konzertpädagog_innen gehe es dagegen um »das hochorganisierte musikalische Kunstwerk« (Schmidt-Banse 2015: 92) und sein »artifizielles, ›hochschwelliges‹ Vorhaben« (Schmidt-Banse 2015: 89).¹⁸ Konzertpädagogik konnte sich als Begriff allerdings nicht durchsetzen, was wohl vor allem an der bewussten Abgrenzung vieler Akteur_innen zur (Musik-)Pädagogik liegt, die Schneider bereits 1998 im Blick hatte. Musikvermittlung konnte sich hingegen als Terminus technicus sehr rasch etablieren, weil er einerseits medial übernommen und transportiert wurde und andererseits als Bezeichnung für die neuen Stellen, Abteilungen und Angebote in Musikinstitutionen Verwendung fand. Damit erhielten die soziale Welt und ihre zentrale Aktivität eine gemeinsame, anerkannte Bezeichnung.

4.4.2.7 Zusammenfassung

In den Jahren rund um 2000 entwickelte sich aus bis zu diesem Zeitpunkt unverbundenen Praktiken und Bündeln eine neue soziale Welt der Musikvermittlung. Von zentraler Bedeutung war die Wahrnehmung einer Krise des Konzerts, der durch musikvermittelnde Praktiken entgegengesteuert werden sollte. Mit diesem Ziel und jenem, Musiker_innen für die stetig steigende Zahl an Kinderkonzerten zu professionalisieren, wurde der Studiengang Musikvermittlung – Konzertpädagogik an der Hochschule für Musik Detmold gegründet. Dies war vor allem in zweierlei Hinsicht einflussreich: Zum Einen konnte sich der Begriff Musikvermittlung in der Folge relativ rasch als Terminus technicus etablieren, zum anderen hat-

18 In meinem Sample verwendet lediglich eine Musikerin den Begriff der Konzertpädagogik und begründet das damit, dass er »für mich ganz klar abtrennt zwischen dem vermittlerisch tätig sein, sprich das hat was ganz Verbales für mich irgendwie so als Basis, und die Konzertpädagogik umfasst gleichzeitig auch irgendwie dieses ganze Organisatorische und Konzeptionelle, was die Musikvermittlung beinhaltet« (UPT4: 91). Aus dieser Perspektive wäre dann Konzertpädagogik ein Überbegriff von Musikvermittlung.

te der Studiengang einen weitreichenden inhaltlichen Einfluss auf Praktiken der Musikvermittlung, indem viele Absolvent_innen neu geschaffene Stellen an Musikinstitutionen einnahmen. Die Initiative Konzerte für Kinder brachte durch zwei Tagungen Impulse aus den USA und Großbritannien in den deutschsprachigen Raum. Darüber hinaus vernetzte sie Akteur_innen aus der Musikpädagogik und des Konzertbetriebes miteinander, woraus nicht zuletzt das Netzwerk Junge Ohren als zentrale Netzwerkorganisation entstand. Mit Sir Simon Rattle und Dennis Russel Davies setzten zwei Dirigenten aus dem angloamerikanischen Raum wesentliche Akzente hinsichtlich öffentlichkeitswirksamer Projekte und der Etablierung von Abteilungen und Stellen in Orchestern und Konzerthäusern. Schließlich wurde diese Entwicklung durch Fachzeitschriften und Forschung begleitet, dokumentiert und analysiert, was die Bekanntheit und Bedeutung von Praktiken der Musikvermittlung sowohl unter Praktiker_innen als auch unter Forscher_innen erhöhte.

4.4.3 Akteur_innen der SW Musikvermittlung

Die Frage, wer eigentlich als Musikvermittler_in zu bezeichnen ist, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Sind es Absolvent_innen einer formalen Ausbildung in Musikvermittlung, Inhaber_innen einer entsprechenden Stelle an einer Musikinstitution oder einfach alle, die an musikvermittelnden Projekten und Konzerten teilnehmen? Im Vergleich zu vielen etablierten Berufen fehlt im Bereich Musikvermittlung ein standardisierter (Aus-)Bildungsweg. Wimmer (2021) nennt verschiedene Arbeitsverhältnisse von Musikvermittler_innen und unterscheidet fest angestellte Musikvermittler_innen an Konzerthäusern, Musiktheatern oder Orchestern, freie Musikvermittler_innen, die oftmals über ein festes Standbein an einer Schule, Musikschule oder Hochschule verfügen, und Musiker_innen, deren musikvermittelnde Tätigkeit Teil ihrer Portfolio-Karriere ist.

4.4.3.1 Empirische Befunde zu Akteur_innen in der Musikvermittlung

Im Jahr 2001 formulierte Ursula Brandstätter eine fiktive Stellenausschreibung für Musikvermittler_innen der Zukunft. Unter dem Punkt »Aufgabenfelder« nennt sie die Planung, Organisation und Durchführung diverser Formate von »neue[n] Präsentationsformen von Musik« bis zu »musikalischen Kreativwochen«, dazu beschreibt sie ein breites Spektrum an erforderlichem Wissen und Können, das von der »Kenntnis von Musik unterschiedlicher Stile, Zeiten und Länder« über »musikpraktische Fähigkeiten« bis zu »Managementfähigkeiten« ein breites Spektrum umfasst. Bezahlung, Arbeitszeiten und Anstellungsverhältnis beschreibt sie als flexibel (vgl. Brandstätter 2001: 63). Das Ende ihres Artikels bildet der Befund, dass »in Zukunft vermutlich zwar Vermittler mit einem breiten musikalischen, ästhetischen und geistigen Horizont, aber verbunden mit ausgeprägten indivi-

duellen Schwerpunktsetzungen [gefragt sind]« (Brandstätter 2001: 71). Aus den wenigen empirischen Studien über Akteur_innen im Bereich Musikvermittlung lässt sich erkennen, dass Brandstätter recht behalten sollte. Demnach weisen diese beispielsweise ein breites Spektrum an formalen Ausbildungen auf. 2010 erhob Wimmer in ihrer Studie zu Qualitätsmerkmalen in der Musikvermittlung Ausbildung und Tätigkeitsprofil von 40 Personen, die in Institutionen für den Bereich Musikvermittlung verantwortlich waren. 18 Personen absolvierten ein künstlerisch-pädagogisches Studium wie Instrumentalpädagogik oder Schulmusik, 14 absolvierten künstlerische Studien, zwölf Personen absolvierten kulturwissenschaftliche Studien wie Musikwissenschaft oder Theaterwissenschaft und zwölf Personen absolvierten nicht fachspezifische Studien. Drei Personen schlossen ein postgraduales Studium Musikvermittlung ab. Eine Studie zu den Arbeitsbedingungen von Musikvermittler_innen im deutschsprachigen Raum (Educult und Netzwerk Junge Ohren 2018) ergab ein vergleichbares Bild. Von 350 Befragten gaben 50 % an, ein künstlerisch-pädagogisches Studium absolviert zu haben, 39 % absolvierten ein künstlerisches Hauptfachstudium und 24 % studierten Musik-/Theater- oder Tanzwissenschaft. 30 % studierten dezidiert Kultur- oder Musikvermittlung. Wenngleich die beiden Studien hinsichtlich ihrer Methodik nur eingeschränkt miteinander verglichen werden können, kann der höhere Prozentsatz von Abschlüssen in Musikvermittlung oder ähnlichen Studien darauf zurückzuführen sein, dass ab 2000 einige einschlägige Studiengänge gegründet wurden und sich das Angebot damit seither deutlich vergrößerte. Was die Erhebungen ebenfalls zeigen, ist, dass Akteur_innen im Bereich der Musikvermittlung zum überwiegenden Teil weiblich (79 %) und jung (41 % zwischen 26 und 35 Jahren) sind (vgl. Educult und Netzwerk Junge Ohren 2018: 8f.). Das durchschnittliche Einkommen von deutschen Musikvermittler_innen beträgt laut dieser Studie 24.000 Euro brutto, wobei 60 % auch auf Einkünfte aus anderen Tätigkeiten zurückgreifen (vgl. Educult und Netzwerk Junge Ohren 2018: 10f.).¹⁹ Das Tätigkeitsprofil von an Musikinstitutionen angestellten Personen umfasst Aufgaben des Managements wie Budgetverwaltung, Marketing und Konzertbetreuung sowie Aufgaben der Konzeption wie Ideenfindung, Konzepterstellung, Gestaltung und Durchführung von konzertpädagogischen Workshops (vgl. Wimmer 2010a: 76). Für die vorliegende Arbeit relevant ist eine Studie von Petra Wetzels (2018) über die soziale Lage von Kunstschaffenden und Kunst- und Kulturvermittler_innen in Österreich. Ihre Stichprobe umfasst insgesamt 1757 Personen, von denen sich 145

19 71 % davon geben an, Einkommen aus einem anderen Hauptberuf (42 %) oder einem anderen Nebenjob (29 %) zu beziehen, allerdings ist nicht weiter aufgeschlüsselt, ob es sich dabei um kunstnahe oder -ferne Tätigkeiten handelt.

als Kunst- und Kulturvermittler_innen bezeichnen.²⁰ Eine weitere Spezifizierung hinsichtlich einer Tätigkeit in den Bereichen Musik, bildende Kunst oder Theater wurde allerdings nicht vorgenommen, sodass die soziodemografischen Daten im Hinblick auf Musikvermittlung nicht aussagekräftig sind. Chaker analysiert allerdings auf der Basis einer Sonderauswertung der Studie die soziodemografischen Daten von 185 Musiker_innen²¹, die angaben, auch kunst- und kulturvermittelnd tätig zu sein, wobei in diesem Fall davon ausgegangen werden kann, dass es sich um spezifisch musikvermittelnde Tätigkeiten handelt (vgl. Chaker et al. 2019; Chaker und Petri-Preis 2020).²² In Übereinstimmung mit der Studie von educult sind mehr weibliche als männliche Musiker_innen auch musikvermittelnd tätig.²³ Was die zeitlichen Schwerpunkte im Tätigkeitsspektrum betrifft, geben die Musiker_innen an, zu etwa der Hälfte künstlerisch (48,6 %) und zu etwa einem Drittel (34,1 %) kunst- und kulturvermittelnd tätig zu sein. Die restliche Zeit gliedert sich in kunstnahe (5,4 %) und kunstferne (10,8 %) Tätigkeiten auf. Jene Musiker_innen, die nicht musikvermittelnd tätig sind, geben an, zu etwa zwei Dritteln (70,7 %) künstlerisch tätig zu sein, wobei sich das letzte Drittel wiederum auf kunstnahe (15,8 %) und kunstferne (13 %) Tätigkeiten aufteilt. Interessant ist im Vergleich dazu die ideelle Aufteilung. Musikvermittelnde Musiker_innen würden idealerweise drei Viertel ihrer Zeit mit künstlerischen und ein Viertel mit musikvermittelnden Tätigkeiten verbringen. Das zeigt, dass die Musiker_innen auf diese Tätigkeit

20 In der Definition von Wetzel sind Kunst- und Kulturvermittler_innen über diese Tätigkeit hinaus nicht künstlerisch tätig. Die Autorin verweist angesichts fehlender Daten auf die Schwierigkeit, genau festzustellen, wie viele Personen in Österreich im Bereich Kunst- und Kulturvermittlung tätig sind.

21 Insgesamt umfasste das Sample 400 Musiker_innen.

22 Einschränkung ist jedoch zu erwähnen, dass Wetzel auch Instrumental- und Gesangsunterricht in einer Musikschule zu den kunst- und kulturvermittelnden Tätigkeiten zählt. Dies ist vor allem für die Bereiche der Ausbildung und des Verdienstes relevant. Beispielsweise geben 89,9 % der Musiker_innen an, eine spezifische kunst- oder kulturvermittelnde Ausbildung abgeschlossen zu haben, was nur durch abgeschlossene IGP-Studien erklärt werden kann. Musiker_innen, die auch kunst- oder kulturvermittelnd tätig sind, erwirtschaften außerdem über die Hälfte (57 %) ihres durchschnittlichen Einkommens von 29.640 Euro per annum über die kunst- und kulturvermittelnde Tätigkeit. Sie sind im Vergleich zu Musiker_innen, die nicht musikvermittelnd tätig sind, in wesentlich geringerem Ausmaß auf kunstferne Tätigkeiten angewiesen. Hier fällt ins Gewicht, dass Anstellungen in Musikschulen in der Regel besser entlohnt sind als Tätigkeiten im Bereich Musikvermittlung.

23 Während 26,7 % der männlichen und 22,7 % der weiblichen Musiker_innen angaben, ausschließlich künstlerisch tätig zu sein, kehrt sich dieses Verhältnis mit 37,3 % zu 46,1 % bei jenen um, die künstlerisch und kulturvermittelnd bzw. künstlerisch, kulturvermittelnd und in weiteren kunstnahen Tätigkeiten aktiv sind (vgl. Chaker et al. 2019; Chaker und Petri-Preis 2020).

nicht verzichten und sie – im Vergleich zum tatsächlichen Aufwand von einem Drittel der Zeit – allenfalls etwas verringern wollen.

Die durchgeführten empirischen Untersuchungen verweisen also darauf, dass Akteur_innen in der Musikvermittlung überwiegend weiblich und jung sind (vgl. zum Genderaspekt hinsichtlich Devaluation Kapitel 4.4.7.3). Zudem verfügen sie über ein breites Spektrum an formalen Bildungshintergründen. Für viele klassische Musiker_innen, das zeigt Chaker und darauf verweisen auch Erkenntnisse von Dawn Bennett (2016 [2008]) und Smilde (2018a), ist Musikvermittlung in der Zwischenzeit ein wesentlicher Bestandteil ihrer beruflichen Tätigkeit.

4.4.3.2 Selbstbezeichnung der Forschungspartner_innen

Aus der Perspektive der Social Worlds/Arenas Theory sind alle Individuen, die sich in irgendeiner Form an der zentralen Aktivität einer sozialen Welt beteiligen, als ihre Mitglieder zu bezeichnen. Diese Personen können sich an der Peripherie der sozialen Welt ebenso wie in ihrem Zentrum befinden, sie können sich überdies temporär oder dauerhaft an der zentralen Aktivität beteiligen, sie können sich mehr oder weniger stark mit der zentralen Aktivität identifizieren und sie sind stets auch Mitglieder zahlreicher anderer sozialer Welten. Die Social Worlds/Arenas Theory ermöglicht damit einen erweiterten Blick, der Mitgliedschaft nicht durch eine bestimmte Ausbildung oder eine institutionelle Zugehörigkeit definiert. Die von mir befragten Musiker_innen sind aus dieser Perspektive allesamt Mitglieder der SW Musikvermittlung. Dies betrifft allerdings meinen analytischen Blick als Forscher, denn ob sich die Untersuchungspartner_innen selbst als Musikvermittler_innen bezeichnen, ist eine empirische Frage. Es ist zu erkennen, dass einige Forschungspartner_innen wie Anita, Carsten, Dora, Hermann oder Leo sich ganz selbstverständlich als Musikvermittler_innen bezeichnen. Carsten beispielsweise beschreibt, dass er keinen Unterschied zwischen sich als Musiker oder als Musikvermittler sieht: »Also, ich fühl' mich als Musiker, und da geht's um Musik und die möchte ich einem dann nahebringen. Ganz banal« (UPT3: 31). Die genannten Musiker_innen verfügen als langjährige, zentrale Mitglieder der SW Musikvermittlung über eine hohe Identifikation mit deren Praktiken und konzipieren eigene Projekte oder befinden sich in einer leitenden Position im universitären oder kulturbetrieblichen Bereich. In Klaras Erzählungen ist beispielsweise sehr gut jener Moment rekonstruierbar, an dem sie begann, sich als Musikvermittlerin zu fühlen und auch als solche zu bezeichnen. Im Rahmen eines musikvermittelnden Konzertformates ihres Orchesters wurde sie erstmals von der Teilnehmerin an bestehenden Formaten zur Leiterin eines neuen Formates (vgl. Kapitel 7.4). Jene Musiker_innen grenzen ihre Tätigkeit auch klar gegenüber anderen künstlerisch-pädagogischen Praktiken wie dem Instrumentalunterricht oder dem Musikunterricht in Schulen ab (vgl. Kapitel 4.4.7.4). Bei Emilia lässt sich deutlich eine zeitliche Entwicklung

nachvollziehen. Obwohl sie eine hohe Affinität zur Arbeit mit jungen Menschen hatte und sich auch in der Musikvermittlung ihres Orchesters engagierte, lehnte sie ein Angebot ihres Chefdirigenten, 50 % musikvermittelnde Tätigkeit vertraglich festzulegen, zunächst mit dem Hinweis ab, dass sie sich vorrangig als Musikerin sehe (vgl. Kapitel 8.2). Im weiteren Verlauf belegte sie dann ein postgraduales Studium der Musikvermittlung und wurde auch selbstständig in dem Bereich tätig, sodass sich ihre Identifikation und Selbstzuschreibung veränderte.

Die beiden jüngsten Musiker_innen im Sample, Gabriel und Jasmin, bezeichnen sich als Musiker_innen in der Musikvermittlung. Wenngleich sie bereits konzeptionell an Formaten der Musikvermittlung arbeiteten, sehen sie sich vorrangig als Musiker_innen. Dies ist nicht zuletzt dadurch erklärbar, dass beide sich noch im Studium befinden und bereits eine Solist_innenkarriere aufbauen. Beide weisen allerdings eine hohe Identifikation mit Praktiken der Musikvermittlung auf.

Eine klare Abgrenzung nimmt Fiona vor, die sich aufgrund von schlechten Erfahrungen im Bereich Musikvermittlung selbst lediglich als peripheres Mitglied dieser sozialen Welt beschreibt (vgl. Kapitel 8.2). Als Orchestermusiker, der selbst nicht in die Konzeption und Planung von Projekten involviert ist, beschreibt sich Bernhard ebenfalls selbst nicht als Musikvermittler. Im Unterschied zu Fiona kann er sich allerdings mit Praktiken der Musikvermittlung gut identifizieren. Ilia schließlich dachte zum Zeitpunkt des Interviews darüber nach, sich wieder mehr auf seine Tätigkeit als Musiker zu konzentrieren. Er beschreibt, dass er zwei Seelen in seiner Brust habe. Vorrangig deutet er damit im Gespräch an, dass er über Wissen sowohl aus dem klassischen Konzertbetrieb als auch aus der Musikvermittlung verfügte, implizit lässt sich daraus aber auch eine potenzielle Zerrissenheit erkennen, die sich zum Zeitpunkt des Interviews in der Frage nach einer neuen Schwerpunktsetzung in der Zukunft manifestiert.

Wie sich aus den Gesprächen also rekonstruieren lässt, hängt die Selbstbezeichnung der Forschungspartner_innen vor allem mit folgenden Faktoren zusammen: dem Grad der Involviertheit in Praktiken der Musikvermittlung, der Identifikation mit Praktiken der Musikvermittlung und damit im Zusammenhang dem Gefühl der sozialen Zugehörigkeit. Diese Aspekte verweisen insofern wechselseitig aufeinander, als sich Prozesse der Identifikation und Desidentifikation vor allem im Engagement in Praktiken vollziehen (vgl. Wenger-Trayner und Wenger-Trayner 2015 und Kapitel 7.4).

4.4.4 Die zentrale Aktivität der SW Musikvermittlung und ihre Orte

Soziale Welten kreisen nach Strauss und Clarke um eine zentrale Aktivität, der gegenüber sich ihre Mitglieder verpflichtet fühlen und die an bestimmten Orten stattfindet. Ich werde diese zentrale Aktivität in der Folge ausgehend von Konzerten und Projekten, die die Forschungspartner_innen im Rahmen ihrer Interviews

beschreiben, zunächst deskriptiv darstellen und danach analysieren.²⁴ Dies ist im Hinblick auf meine Forschungsfrage deshalb relevant, weil ich dadurch jene Praktiken und materiellen Arrangements in den Blick nehme, für die und in denen sich die Musiker_innen meines Samples Wissen, Können und Vertrautheit aneignen. Alle skizzierten Formate wurden von den Untersuchungspartner_innen sowohl geplant – vor allem inhaltlich, zum Teil aber auch organisatorisch – als auch durchgeführt.²⁵

Die von den Musiker_innen beschriebenen Konzerte und Projekte spiegeln die Kategorisierung von Formaten der Musikvermittlung wider, die Wimmer (2018a: 201-206) als »Vor und nach dem Konzert«, »Im Konzert« und »Mitten in der Community« bezeichnet.²⁶ In ähnlicher Weise spricht Johannes Voit (2019: 115) von »konzertbegleitenden Angeboten«, »Konzerten für spezielle Zielgruppen«, und »Vermittlungsaktivitäten ohne Konzertbezug«. In die erste Kategorie fallen neben klassischen Einführungsvorträgen vor allem Workshops, die beispielsweise Schüler_innen durch Musiker_innenbesuche oder längere partizipative Projekte auf den Konzertbesuch vorbereiten. Diese Workshops können sowohl innerhalb eines Konzerthauses stattfinden als auch in einer Bildungseinrichtung. Als »Herzstück der Musikvermittlung« bezeichnet Wimmer (2018a: 203) musikvermittelnde Konzerte, vor allem für ein junges Publikum. Diese tragen »durch ihre Länge, die Dramaturgie und Musikauswahl, die Gestaltung der Räumlichkeit sowie die Einbeziehung narrativer, szenischer, erklärender und/oder interaktiver Elemente den Bedürfnissen der jeweiligen Zielgruppe in besonderer Weise Rechnung« (Voit 2019: 115). In die letzte Kategorie fallen nach Wimmer beispielsweise sogenannte Outreach-Projekte, in denen Kultureinrichtungen mit Sozialeinrichtungen wie

24 Im Sinn der Maximierung von Unterschieden im theoretical sampling beschreibe ich Formate, die möglichst verschieden voneinander sind, und lasse jene Formate weg, die sich inhaltlich stark mit anderen überschneiden. Natürlich können die Formate an dieser Stelle nicht vollständig oder repräsentativ für die Musikvermittlung sein, sondern sind als exemplarisch zu verstehen.

25 Wichtig zu bemerken ist an dieser Stelle, dass meine Vorgehensweise die Perspektive auf die zentrale Aktivität insofern beeinflusst, als sie auf Musiker_innen beschränkt ist. Obwohl manche der befragten Musiker_innen an ihren Institutionen zumindest temporär zusätzlich auch die Musikvermittlung leiteten, würde die Einbeziehung von Personen, die an ihren jeweiligen Institutionen ausschließlich diesen Bereich verantworten, die Praktiken noch um einen Bereich erweitern, den Wimmer (2010a) Management nennt. Die Musiker_innen meines Samples beschreiben immer wieder, dass sie zwar in unterschiedlichem Ausmaß organisatorisch in Projekte involviert sind. Aspekte der Öffentlichkeitsarbeit oder des Marketings allerdings fallen nicht in ihren Aufgabenbereich. Zu den von mir in der Folge beschriebenen künstlerischen und pädagogischen Praktiken würden bei einer Ausweitung der Interviews auf weitere Akteur_innen vermutlich auch ökonomische Praktiken hinzukommen.

26 Einen Überblick über Formate der Musikvermittlung bieten Wimmer (2010a: 83-90) und Welch et al. (2012: 17-19).

Krankenhäusern, Strafanstalten oder einer Drogentherapiestation kooperieren. Voit nennt darüber hinaus unter anderem Workshops in Musikinstrumenten- oder Komponist_innen-Museen. Wie in den folgenden Beispielen meiner Forschungspartner_innen²⁷ zu sehen sein wird, sind diese Kategorien allerdings nicht immer ganz trennscharf.

4.4.4.1 Konzert für junges Publikum I

Das Format, an dem vier Musiker_innen im Konzert beteiligt waren, richtete sich an Kinder zwischen vier und sechs Jahren. Die musikalische Programmierung ergab sich aus einem regulären Konzert für Erwachsene, das die vier Musiker_innen einige Wochen davor spielten, und beinhaltete sowohl Improvisationen als auch Kompositionen für verschiedene Instrumente und Alltagsgegenstände. Die Stücke wurden zum Teil aus dem bestehenden Programm übernommen, wobei die Reihenfolge und die Präsentationsform neu erarbeitet wurden. Das Konzert fand auf der Studiobühne eines Opernhauses statt. Das räumliche Setting sah keine erhöhte Bühne vor, sodass Musiker_innen und Publikum sich auf einer Ebene befanden. Die Kinder saßen im Halbkreis auf Sitzpolstern vor dem Bühnenbereich, dahinter nahmen die Erwachsenen auf Sesseln Platz. Neben den Instrumenten befanden sich im Bühnenbereich noch Requisiten wie Bausteine, ein Gokart, ein Steckpferd sowie einige andere Spielzeuge, die zum Teil szenisch und zum Teil musikalisch eingesetzt wurden. Gleich am Beginn des Konzerts betraten die Musiker_innen in einer szenischen Sequenz auf Spielfahrzeugen den Saal und begannen mit den Bausteinen zu spielen, woraus sich das erste Stück entwickelte. Nach einer direkten Überleitung ins nächste Instrumentalstück begrüßte die Musikerin die Kinder und sprach mit ihnen darüber, wie ihr Kinderzimmer wohl klinge. Es folgten weitere Kompositionen und Improvisationen, für die entweder konventionelle Instrumente, Alltagsgegenstände oder der eigene Körper verwendet wurden, bis die Musiker_innen noch einmal mit den Kindern über die Jahreszeit ins Gespräch kamen und mit ihnen ein gemeinsames Lied sangen. Das Ende des Konzerts bildete ein Stück, zu dem die Kinder aufgefordert wurden, zu tanzen.

4.4.4.2 Konzert für junges Publikum II

Das Orchesterkonzert richtete sich an Kinder und Jugendliche ab neun Jahren und es fand im großen Saal eines Konzerthauses statt. Die Bühne wurde durch zwei Vorbühnen ergänzt, darüber hinaus kamen Lichtstimmungen zum Einsatz, die vor allem dazu eingesetzt wurden, einzelne Instrumentengruppen zu beleuchten und hervorzuheben. Das musikalische Grundkonzept bestand darin, dass sich das

27 Um die Anonymität der Forschungspartner_innen zu gewährleisten, nenne ich an dieser Stelle weder die Pseudonyme noch die Codes der Musiker_innen.

Orchester im Verlauf des Konzerts immer weiter vergrößerte, indem neue Musiker_innen und Instrumentengruppen auf die Bühne kamen, und die gespielten Kompositionen sich gleichzeitig hinsichtlich ihrer Entstehungszeit chronologisch weiterentwickelten. Die neu hinzugekommenen Musiker_innen traten zunächst kammermusikalisch auf und musizierten danach gemeinsam mit ihren Kolleg_innen aus dem Orchester. Das Programm bestand aus klassischen Kompositionen vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. Den roten Faden durch das Konzert, dessen Fokus auf den Klangfarben des Orchesters lag, bildeten die Choreografien einer Tänzerin.

4.4.4.3 Konzert für Erwachsene I

Fünfmal pro Saison treten Musiker_innen eines Orchesters in kammermusikalischer Besetzung in einem soziokulturellen Zentrum auf. Der Einlass für das Konzert beginnt um 19:30 Uhr. Das Publikum kann sich Getränke an einer Bar bestellen, im Zuschauerraum gibt es Tische und Stühle. Das Konzert beginnt schließlich um 20:30 Uhr und dauert etwa eine Stunde. Die Musiker_innen gestalten das Programm, moderieren das Konzert, zum Teil verwenden sie Projektionen, überlegen sich eine Handlung oder bauen szenische Elemente ein. Am Ende veranstalten sie ein Quiz und verlosen Karten für ein Abonnementkonzert. Ganz bewusst treten sie nicht in Konzertkleidung auf. Auch nach dem Konzert öffnet wieder die Bar und es wird Musik vom Band gespielt. Aufgrund der Dimensionen des Raumes, der lediglich hundert Personen fasst, entsteht eine große räumliche Nähe zwischen dem Publikum und den Musiker_innen.

4.4.4.4 Konzert für Erwachsene II

Das Konzert erstreckte sich zeitlich über einen ganzen Tag und räumlich auf verschiedene Konzertorte. Es begann und endete während einer Zugfahrt, dazwischen stand ein Konzertteil in einem Museum, der auch Verpflegung und eine Führung durch das Museum beinhaltete. Gemeinsam mit zwei Musiker_innen ihres Orchesters, einer Musikvermittlerin und einer Angestellten aus der Verwaltung gestaltete die Musikerin ein Programm, das auf experimentellen Kompositionen eines Komponisten des 20. Jahrhunderts beruhte. Ein Teil des Publikums fuhr mit den Musiker_innen gemeinsam in der Eisenbahn, die als erster Konzertort diente und deren spezifische Geräuschkulisse und materielle Gegebenheiten in die Aufführung integriert wurden. Nach der Ankunft des Zuges gingen Musiker_innen und Publikum gemeinsam zum Museum, in dessen Kellergewölbe der zweite Konzertteil stattfand. Sowohl in der Eisenbahn als auch im klein dimensionierten zweiten Raum hatten die Musiker_innen keine erhöhte Bühne und waren sehr nah am Publikum. Das Konzert wurde von der Musikerin moderiert und die Zuhörer_innen erhielten

eine Führung durch das Museum. Abgeschlossen wurde das Konzert wiederum mit einer gemeinsamen Zugfahrt.

4.4.4.5 Kooperationsprojekt mit Bildungs- und Sozialeinrichtungen

Am Kooperationsprojekt waren eine Musikinstitution, eine Schule, drei Universitäten und eine Sozialeinrichtung beteiligt. Ausgehend von einem Werk, das aktuell am Programm eines Opernhauses stand, entwickelte der Musiker ein mehrwöchiges Projekt, in dem die Schüler_innen gemeinsam mit Künstler_innen und Studierenden eine Bearbeitung des Stückes entwickelten und einstudierten. Er hatte die Gesamtleitung inne und führte auch die Workshops mit einer der beteiligten Klassen durch. Den Endpunkt des Projektes stellte eine öffentliche Aufführung im Opernhaus dar. Das Projekt umfasste zahlreiche Workshops, in denen die Schüler_innen Texte, Choreografien und eigene Kompositionen erarbeiteten. Darüber hinaus spielte ein Studierenden-Orchester mit Sänger_innen im Turnsaal der Schule Ausschnitte aus der Oper, wobei Schüler_innen auch die Möglichkeit erhielten, das Orchester zu dirigieren. Schließlich gab es für die Schüler_innen auch eine Führung durch das Opernhaus. In der Zusammenarbeit mit der Sozialeinrichtung entstand ein Rap, der filmisch in die Aufführung eingebaut wurde. Die Schlusspräsentation führte Ausschnitte aus der Oper mit den Ergebnissen der Schüler_innen-Workshops zusammen.

4.4.4.6 Die zentrale Aktivität der SW Musikvermittlung als Bündel aus Praktiken und materiellen Arrangements

Aufgrund ihrer praxistheoretischen Ausrichtung soll die folgende Definition von Mautner-Obst nun als Ausgangspunkt für die Analyse der beschriebenen musikvermittelnden Konzerte und Projekte dienen:

Gegenwärtig erweist sich Musikvermittlung als eine künstlerische, pädagogische und kommunikative Praxis, die darauf zielt, heterogenen Publika in unterschiedlichen Formaten von künstlerisch-kreativer bis zu kognitiv-reflektierender Ausrichtung Zugänge zu Musik zu eröffnen und dabei ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen und zu vertiefen und kreative Ausdrucksmöglichkeiten zu erproben und zu erweitern. Dadurch können durchaus auch Anliegen der Kulturpolitik oder des Kulturmanagements unterstützt werden. (Mautner-Obst 2018: 339)

Mautner-Obst beschreibt Musikvermittlung als Praxis, die künstlerisch, pädagogisch und kommunikativ ausgerichtet sei, und sie benennt deren Ziele in den Bereichen der kulturellen Bildung (»Zugänge zu Musik eröffnen«, »ästhetische Erfahrungen ermöglichen«), der Kulturpolitik und des Kulturmanagements. Schatzki (2002: 87) versteht Praktiken als »a temporally evolving, open-ended set of doings and sayings«, die sich gemeinsam mit materiellen Arrangements – »Verbindungen von Menschen, Organismen, Artefakten und natürlichen Dingen« (Schatzki

2016: 33) – zu Bündeln verbinden. Musikvermittelnde Formate wie die weiter oben beschriebenen sind aus dieser Perspektive solche Bündel aus Praktiken und Arrangements. Es lassen sich künstlerische Praktiken rekonstruieren, die das Spielen eines Instruments, das Schauspielen, das Singen, die Entwicklung eines Licht- oder Bühnenkonzeptes oder die dramaturgische Planung des Konzerts umfassen, und pädagogische Praktiken wie das Erklären, die Konzeption eines Workshops, das Einstudieren und Üben eines Musikstückes mit Schüler_innen oder die Anleitung zum Spielen eines Instruments. Die Abgrenzung zwischen künstlerischen und pädagogischen Praktiken ist zum Teil nicht trennscharf, so können die inhaltliche Gestaltung eines Kinderkonzerts, gemeinsame Musiziersituationen von Musiker_innen mit musikalischen Laien und Moderationen als künstlerisch-pädagogische Praktiken bezeichnet werden. Zusätzlich müssen die Musiker_innen zum Teil noch organisatorische *doings* und *sayings* realisieren, die zum Teil allerdings unsichtbar bleiben (vgl. Kapitel 4.4.7.3). Als »dispersed practices« (Schatzki 1996: 91-96) sind diese Aktivitäten Teil von Bündeln der Musikvermittlung, die viele Forschungspartner_innen als lästige Pflicht empfinden (vgl. Kapitel 7.4).²⁸

Praktiken stehen in engem Zusammenhang und in einer steten Wechselwirkung mit materiellen Arrangements, die sowohl die Orte als auch die beteiligten Menschen von musikvermittelnden Formaten umfassen. Musikvermittelnde Konzerte und Projekte finden unter anderem in Schulen, Sozialeinrichtungen, im öffentlichen Raum, in Opern- und Konzerthäusern, Museen und soziokulturellen Zentren statt. Die jeweiligen räumlichen Gegebenheiten sind zum Teil vorstrukturiert, zum Teil werden sie von den beteiligten Musiker_innen entsprechend arrangiert und modifiziert. In vielen Räumen gibt es keine Bühnen, sodass Musiker_innen und Publikum sich auf derselben Ebene und in großer räumlicher Nähe zueinander befinden. Dies führt für Musiker_innen durchaus zu neuen Herausforderungen. So beschreibt Dora, dass es »durch diese Nähe zu dem Publikum gar nicht so einfach ist, [...] so professionell zu spielen« (UPT4: 33). Während Praktiken zwar in vielen Fällen nicht an spezifische materielle Arrangements gebunden sind, lässt sich doch rekonstruieren, dass sie an neue materielle Arrangements angepasst werden müssen. Gabriel erzählt von einem Konzert, das er für Schüler_innen in einem Turnsaal spielte und in dem er gelernt habe, dass er die Aufmerksamkeit der jungen Menschen nicht automatisch bei sich habe wie bei einem Abonnement-Konzert für erwachsenes Publikum in einem traditionellen Konzerthaus. Der Turnsaal ist für

28 Tim C. Feld und Wolfgang Seitter (2017: 12) argumentieren, dass Organisieren in pädagogischen Handlungsfeldern allgegenwärtig sei und beschreiben es als »basale Operation des Pädagogischen«. Für Becker ist die Kunstwelt ein »overall pattern of joint actions carried out by people who produce, consume, or appreciate artifacts or performances of this type« (Schatzki 2014: 21). Zu den Praktiken der Art World gehört unter anderem auch das Organisieren.

die Kinder üblicherweise kein Ort des stillen Sitzens und kontemplativen Hörens, sondern mit Praktiken des Sports verbunden, sodass Artefakte wie Sprossenwände oder Ringe samt deren spezifischem Aufforderungscharakter (vgl. Gibson 1966) potenziell ablenkend wirken. Sowohl Gabriel als auch Jasmin beschreiben daher, dass sie ihre *doings* und *sayings* in Konzerten an Schulen an das materielle Arrangement – den Raum, das Publikum – anpassten, mit den Kindern in einen Dialog traten und ihre Interpretation modifizierten. Gabriel versuchte, ein Stück von Bach betont »klangvoll und schwungvoll und so zu gestalten« (UPT7: 98) und Jasmin begann, »verschiedene Spiele zu machen, irgendwelche Stücke zu spielen, wo sie die Triller gezählt haben, oder Stücke mit unterschiedlichem Charakter gespielt, wo ich sie sagen hab' lassen, wie sie das so empfinden« (UPT10: 7).

Bündel im Bereich der Musikvermittlung weisen zum Teil Überschneidungen mit Bündeln aus dem klassischen Konzertbetrieb auf, unterscheiden sich allerdings in vielen Praktiken und materiellen Arrangements auch deutlich voneinander und setzen ein spezifisches Wissen voraus. Ich stimme mit Mautner-Obst überein, dass Bündel der Musikvermittlung künstlerische und pädagogische Praktiken umfassen. Kommunikative und organisationale Praktiken verstehe ich darüber hinaus im Sinn Schatzkis als *dispersed practices*, die auch in künstlerischen und pädagogischen Bündeln vollzogen werden, allerdings nicht charakteristisch oder spezifisch dafür sind. Auf die Ziele von Musikvermittlung, die Mautner-Obst ebenfalls benennt, werde ich im nächsten Abschnitt genauer eingehen.

4.4.5 Ziele von Akteur_innen der SW Musikvermittlung

Clarke beschreibt, dass Akteur_innen von sozialen Welten gemeinsame Ziele entwickeln und verfolgen und ein gemeinsames Verständnis davon entwickeln, wie diese Ziele umzusetzen sind. Schatzki verweist darauf, dass Ziele sowohl Merkmale von Individuen als auch von Praktiken sind²⁹ und unterscheidet zwischen »features of individuals such as ends, projects, emotions, and beliefs« (Schatzki 2017b: 31) und »multiple acceptable or enjoined ends, tasks, emotions« (Schatzki 2019: 34) in Praktiken. Individuen haben demnach Ziele, müssen diese allerdings mit den vorgeschriebenen oder akzeptierten Zielen in Praktiken in Übereinstimmung bringen. Häufig übernehmen Menschen die in Praktiken eingeschriebenen Ziele, weil sie empfänglich für Normativität sind. Das individuelle Vermögen, mit Zielen in Praktiken umgehen zu können, diese anzunehmen, kritisch zu betrachten, anzupassen oder auch zu ignorieren, ist als Ergebnis von Lernprozessen zu

29 Herbert Kalthoff (2016: 224) irrt meiner Ansicht nach, wenn er feststellt, dass »Schatzki Ziele etc. nicht individuellen Akteur/innen zurechnet, sondern als Merkmale von Praktiken definiert.«

betrachten (vgl. Schatzki 2019: 32).³⁰ Offen bleibt dabei, welchen Zielen die Teilnehmer_innen von Praktiken folgen. Denn nicht immer lassen sich individuelle Ziele mit Zielen in Praktiken in Übereinstimmung bringen. Diese Konflikte tragen grundsätzlich das Potenzial zu sozialem Wandel bzw. zur Transformation von Praktiken in sich und können in Individuen durch die Wahrnehmung einer Diskrepanzerfahrung (vgl. Holzkamp 1993) oder Perturbation (vgl. Maturana und Varela 1987) einen Lernprozess auslösen.

In diesem Abschnitt werde ich zunächst darstellen, welche Ziele von Musikvermittlung in der Forschungsliteratur beschrieben werden, und in Beziehung zu jenen Zielen setzen, die Musiker_innen meines Samples mit ihrer musikvermittelnden Tätigkeit verfolgen.

In Publikationen zu Musik- und Kulturvermittlung werden vor allem vier Zieldimensionen formuliert: künstlerisch-pädagogische bzw. bildungsorientierte Ziele, kulturpolitische Ziele, gesellschaftspolitische Ziele und kulturbetriebliche Ziele (vgl. Wimmer 2010a: 114; Mautner-Obst 2018: 339; Müller-Brozovic 2018: 33; Mandel 2019: 72; Voit 2019: 116-120). Künstlerisch-pädagogische Ziele können unter anderem die Schulung des Rezeptionsverhaltens und die Anbahnung unmittelbarer Erfahrung mit Musik (vgl. Allwardt 2017), die Anregung zur »aufmerksame[n] Zuwendung auch zu einer [...] fremden Musik« (Schneider zit. n. Wimmer 2010a: 110) und die Initiierung musikbezogener, ästhetischer Erfahrung (vgl. Voit 2019: 116) umfassen; kulturpolitische Ziele sollen »den Graben zwischen Hochkultur und bisher ausgelassenen Gesellschaftsgruppen [verringern]« (Weber 2018: 213) und »chancengerechte Zugänge zu Kunst und öffentlichem kulturellem Leben für alle gesellschaftlichen Gruppen [...] herstellen« (Mandel 2019: 72); gesellschaftspolitisch zielt Musikvermittlung darauf ab, »Kunst nicht ausschließlich als Selbstzweck zu betreiben, sondern ebenso als Mittel zur Aufklärung, zur gesellschaftlichen Interaktion und zur Ermächtigung von Bevölkerungsgruppen« (Wimmer 2018b: 43); kulturbetriebliche Ziele schließlich haben im Sinn von Audience Development das Heranziehen eines zukünftigen Publikums im Fokus (vgl. Wimmer 2010a: 114).

Die vier geschilderten Zieldimensionen spiegeln sich auch in den Interviews mit den Musiker_innen meines Samples wider. Mit Schatzki verstehe ich die rekonstruierten Ziele der Forschungspartner_innen als Ergebnisse von Lernprozessen, die sich in den Praktiken verschiedener sozialer Welten und in Aushandlungsprozessen zwischen individuellen Zielen und in Praktiken eingeschriebenen Zielen vollzogen. Sie sind aus dieser Perspektive als vorläufig zu betrachten, weil sich die Musiker_innen in beständig ablaufenden Lernprozessen befinden und auch die normativen Strukturen von Praktiken in permanenter Transformation sind:

30 Dies trifft auch auf Regeln oder allgemeine Verständnisse zu, die von Individuen erlernt werden.

»[W]hich ends, projects, and tasks are acceptable or prescribed is subject to disputation and to evolution in the face of disputation and changing circumstances« (Schatzki 2019: 32).

Die Untersuchungspartner_innen nennen in ihren Narrationen und vor allem in der Beschreibung ihrer Projekte sehr konkrete Ziele, die sie mit ihrem Engagement in der Musikvermittlung verbinden. Zum Teil empfinden die Musiker_innen schon sehr lange das Bedürfnis, diese Ziele umzusetzen, sahen sich dazu in den sozialen Welten der Instrumentalpädagogik, der Hochschulausbildung oder des klassischen Konzertbetriebes nicht in der Lage. Erst ihr Engagement in der Musikvermittlung eröffnet diese Möglichkeit. Andere Musiker_innen wiederum entwickelten ihre Zielvorstellungen mit ihrer Tätigkeit in der Musikvermittlung. Darüber hinaus reflektieren die Musiker_innen Ziele, die sie in Praktiken der Musikvermittlung wahrnehmen, auch kritisch und distanzieren sich zum Teil davon.³¹

4.4.5.1 Die eigene Leidenschaft teilen und Menschen begeistern

»Für mich ist ein Musiker jemand, der Musik lebt und liebt und das teilt.« (UPT7: 177)³²

Die Untersuchungspartner_innen streichen in den Gesprächen teils sehr emotional ihre große Identifikation mit ihrer Tätigkeit heraus. Sie seien »im Herzen Musikerin« (UPT1: 40), hätten ihr »Hobby zum Beruf [gemacht]« (UPT2_2: 2) oder könnten sich »nicht vorstellen, irgendwas anderes zu machen« (UPT6: 148). Vor allem beschreiben die Untersuchungspartner_innen, dass das Musizieren mit hoher Emotionalität verbunden sei:

Nämlich, dass mich Musik berührt, aufwühlt, dass es Momente gibt, wo man das Gefühl hat, man ist so emotional, man könnte irgendwie eigentlich nur in Tränen ausbrechen, bis hin es gibt Musik, die einen so aufwühlt, dass ich das Gefühl habe, ich muss aufstehen und mich dazu bewegen. (UPT1: 87)

Dass auch die Körperlichkeit des Musizierens dabei eine Rolle spielt, lässt sich an der Erzählung von Klara erkennen: »[I]ch hol' gern aus, mach' gern große Bewegungen, hau' rein, also ich find' so Bewegungen super, und wenn's dann auch noch

31 Auch Mall (2016) rekonstruiert im Rahmen seiner Individualkonzepte von Musiker_innen Ziele, die sich zum Teil von den hier angeführten unterscheiden. Dies ist durch die unterschiedliche Zusammensetzung seines Samples zu erklären, die sich durch das beforschte Projekt ergab und auch Musiker_innen beinhaltete, die sich mit Praktiken der Musikvermittlung nur schwer oder gar nicht identifizieren konnten.

32 Dieses und die folgenden als Motto verwendeten Zitate wurden zur besseren Lesbarkeit sprachlich geglättet.

klings, bin ich glücklich« (UPT11: 57). Von der rein technischen Beherrschung des Instruments oder der kognitiven Durchdringung eines Werks ohne emotionale Involvement grenzen sich einige Musiker_innen dezidiert ab. Gabriel konstatiert:

Für mich ist ein Musiker jemand, der, wenn er Musik macht, Musik lebt, spürt und fühlt und das teilt, das ist für mich ein Musiker, nicht jemand, der fachlich ein Gerät betätigt und gewisse Töne rausholt und dabei nix fühlt. (UPT7: 175)

»[E]hrlich[es], authentische[s] Musizieren« (UPT7_2: 26) bedeutet für Gabriel, »mit jedem Ton [...] irgendwas [zu erzählen], jeder Ton hat eine, eine gewisse Bedeutung« (UPT7: 24). Auch Ilia betont sein Bedürfnis, subjektiv bedeutsame Themen im Musizieren auszudrücken: »[D]ass ich auch die Möglichkeit habe, den Klimawandel einzubauen. Auch in einer Beethoven-Symphonie« (UPT9: 138).

Aus den Narrationen der Musiker_innen lässt sich allerdings auch rekonstruieren, dass ihre berufliche Tätigkeit vor allem im Orchester durchaus einen negativen Einfluss auf die Freude am Musizieren haben kann. Emilia kontrastiert in der folgenden Passage den Lustgewinn, den sie grundsätzlich aus dem Musizieren zieht, mit den Schwierigkeiten, denen Orchestermusiker_innen aus ihrer Perspektive ausgesetzt sind:

Also, ich bin wahnsinnig gern Musikerin. Auch wenn's in der Struktur eines Orchesters oder eines Hauses wahnsinnig viel gibt, was einem viel Kraft oder Energie auch raubt, an Verwaltung und anderen Personen und so, weil man in einem Riesenskollektiv ist. Aber ich liebe dieses ähm dieses Selber-Spielen, Selber-Tun ahm und sich selber trotzdem, was viele immer ausblenden, sich selber (hustet) einfach eine ja eine äh schon auch gesagt eine geile Zeit zu machen, am Instrument das zu genießen. Das ahm wahnsinnig gern. (UPT5: 79)

Sie unterscheidet sehr klar zwischen dem genussvollen Musizieren einerseits und der beruflichen Tätigkeit als Orchestermusiker_in, wobei sie mit den »anderen Personen« sowohl das umschreibt, was Mead (1934) *particular other individuals* nennt, also ganz bestimmte Bezugspersonen, wie Musiker_innen-Kolleg_innen oder Dirigent_innen, mit denen Interaktionen und Aushandlungen stattfinden (vgl. Kapitel 7.7) als auch *generalized others* im Sinn der in einer jeweiligen Situation wahrgenommenen Normen oder Konventionen innerhalb der Praktiken einer Institution wie dem Orchester. Bernhard erkennt den Leistungsdruck des professionellen Musizierens als problematisch und konstruiert eine Differenz zwischen der beruflichen Ausübung einerseits und dem freudvollen Musizieren von Laien andererseits:

[U]nd manchmal ist es [das Musikmachen, Anm.] als Hobby vielleicht noch viel schöner als als Beruf und ja, es hat schon auch Momente gegeben, wo ich mir gedacht hab', die, die das mit Leidenschaft, aber als Hobby machen, sind, können viel freier in das reingehen und ähm ja, das ist kein Druck drauf, also halt Musik

soll ja eigentlich überhaupt nichts zu tun haben mit Druck [...] Und ja, das ist, drum find' ich's auch toll, wenn Leute das wirklich leidenschaftlich gern als Hobby machen. (UPT2_2: 53)

Klara beschreibt die Gefahr, die eigene Freude am Musizieren als Berufsmusiker_in zu verlieren:

[D]eswegen mach' ich Musik, weil ich das halt einfach ah, auch Hobbymusiker, -musikerinnen, die man halt so trifft, im Chor oder die einem dann ah du bist im Orchester oder so, und dann ja, aber einfach diese Freude und Faszination, die sie einfach noch haben, die man halt als Profimusiker, wo man ein biss'l aufpassen muss, dass man sie nicht verliert. (UPT11: 59)

In den Interviewdaten lassen sich deutliche Differenzkonstruktionen der Untersuchungspartner_innen zu einem Typus von Musiker_in rekonstruieren, dessen Haltung Emilia so skizziert: »[I]ch geh da rein, spiel' meinen Dienst, nehm' die Noten, die da vor mir liegen und nehm' gar keinen Kontakt auf bis auf meinen nächsten Musiker, aber zum Publikum lieber nicht« (UPT5: 102). Gabriel schlägt in eine ähnliche Kerbe und beschreibt »Berufsmusiker, [...] die dann (imitiert stimmlich ein Klagen) oh schon wieder ein Dienst im Orchester, oh wann ist endlich vorbei, ich freu' mich auf Pension, und so und dann die immer schreien, Pause, vor fünf Minuten sollte schon Pause sein, so zum Dirigenten« (UPT7: 176). Bemerkenswert ist die folgende Passage aus dem Gespräch mit Leo:

[I]ch mein' ich bin jetzt auch Orchestermusiker, aber nur, nur ein Teil von mir ist Orchestermusiker, ein großer Teil von mir ist einfach Musiker, und, und ist lebendig geblieben, du verstehst mich sicher, (lacht) // (lacht) // viele Orchestermusiker sind nicht mehr lebendig, die reproduzieren einen musealen, also musealen Konzertbetrieb. (UPT12: 18-19)

Er bringt in diesem Zitat zum Ausdruck, dass seine berufliche Tätigkeit als Orchestermusiker nur einen kleinen Teil seiner Identität einnimmt, während er sich in der Hauptsache als Musiker sieht, der ohne die institutionellen Einschränkungen des Orchesters lebendig bleiben kann. Aus dieser Konstruktion wird ersichtlich, dass den »anderen« Musiker_innen die Leidenschaft am Musizieren abgesprochen wird, die für die Untersuchungspartner_innen so zentral ist. Leo greift sogar zum sprachlichen Bild der »Maschine. Die reproduziert, was in den Noten steht« (UPT12_2: 19), dem er sein eigenes Bedürfnis gegenüberstellt, »als Mensch auf der Bühne zu stehen und unmittelbar zu kommunizieren mit dem Publikum« (UPT12: 20). Auch Dora beschreibt ihren Anspruch, dass »man als (.) als Musiker auf der Bühne auch Mensch sein darf und soll« (UPT4: 94) und betont in diesem Zusammenhang den Mehrwert sowohl für die Musiker_innen selbst als auch für das Publikum. Die »anderen« Musiker_innen werden von den Untersuchungspartner_innen

als »implizite Akteur_innen« (Clarke 2012: 122) diskursiv konstruiert. Clarke argumentiert: »These are actors silenced or only discursively present – constructed by others for others purposes.« (Clarke et al. 2018: 75) Der Zweck dieser diskursiven Konstruktion ist die Abgrenzung eines anstrebenswerten »Eigenen« zum »Anderen«, in diesem Fall dem Bild von Musiker_innen, die nicht über jene Leidenschaft am Musizieren verfügen, die die Untersuchungspartner_innen für ihre Selbstdefinition als Musiker_in als zentral konstruieren.

Eng mit der von den Musiker_innen geschilderten eigenen Leidenschaft am Musizieren hängt nun ein zentrales Ziel zusammen, das weiter oben in Zitaten bereits angeklungen ist: Gabriel möchte »Interesse, im Optimalfall eben eine Begeisterung [...] erzeugen, und ja, dazu braucht man, find' ich, selber eine Begeisterung und eine Liebe für das, was man macht, und ja, das das ist für mich das A und O, das zu teilen, deswegen deswegen mach' ich Musikvermittlung so gerne« (UPT7: 204). Sein Bild von einem_r Musiker_in erschöpft sich weder in seiner beruflichen Tätigkeit noch in der Leidenschaft für das Musizieren, sondern umfasst das Bedürfnis, die eigene Leidenschaft mit anderen Menschen zu teilen. Carsten spricht von einem »Brennen für die Musik« und dem Bedürfnis, »dieses Feuer bei jemandem anderen spürbar zu machen« (UPT3: 32). Diese soziale Dimension des Musizierens unterstreicht auch Leo:

[I]ch will während dem Spielen in einer ganz speziellen Verbindung mit dem Publikum sein, nämlich nicht nur mit der Musik, sondern auch mit meinem Körper, mit meinen Augen, vor allem die Augen sind wichtig. Und diese Energie, so einen Energieball haben zwischen mir und dem Publikum, wo sich Musik anders vermittelt als nur durch Klang, sondern durch, durch einen Erlebnischarakter, und Erlebnischarakter ist etwas ganz, ganz Zauberhaftes. (UPT12: 22-23)

Während Leo die Kommunikation mit dem Publikum als geradezu metaphysische Verbindung mit dem Bild eines Energieballes beschreibt, erzählt Emilia von sprachlicher Kommunikation über die Musik hinaus:

[I]ch bring' auch das wahnsinnig gern einem Publikum nahe, also ich find's immer wieder, egal ob das Kinder oder Erwachsene sind, wahnsinnig spannend eben und einfach wunderschön, wenn so Begegnungen entstehen, und nichts anderes ist ja oft Musikvermittlung für mich, dieses Brücken bauen oder eben Begegnungen entstehen lassen. Es kommt zu einem kurzen Gespräch, es kommt zu einem Treffen, es kommt zu einer Interaktion, auf welcher Ebene auch immer. Das ist dann so, ist dann oft so noch so ein letztes I-Tüpfelchen, wo man sich denkt, ah, deshalb mach' ich Musik auch. Nämlich genau um das geht's, um irgendwie in Kontakt zu treten. (UPT5: 80)

Bemerkenswert an dieser Passage ist, dass Emilia den Kontakt zum Publikum sogar zur zentralen Begründung erhebt, Musik zu machen. Die Balance zwischen

einem Musizieren des Musizierens willen und dem Bedürfnis, mit dem Publikum zu kommunizieren, beschreibt sie so:

[E]s geht schon ganz viel um einen selber, aber wenn das dazu kommt, dann ist das super, super, halt nicht nur, dass man deshalb Musik macht, um den Kontakt zu haben, man macht das schon auch ganz viel aus Egoismus auch, glaub' ich, aber wenn das so ist, ist es super. (UPT5_2: 30)

Aus dem letzten Zitat ist ein Aspekt gut erkennbar, den viele Musiker_innen des Samples auf unterschiedliche Art und Weise beschreiben: Die eigene Leidenschaft für das Musizieren und das Ziel, diese Leidenschaft mit anderen Menschen zu teilen und diese emotional zu affizieren, stehen in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander. Zu diesem Ergebnis kommt auch Sara Ascenso in ihrer Studie über die Auswirkungen von Community Engagement auf klassische Musiker_innen. Sie schreibt: »Community projects were also experienced by musicians as a space for giving to others and for generally developing greater awareness of the shared nature of music-making. Giving emerged simultaneously as an intrinsic definer of the profession for some musicians.« (Ascenso 2016: 9)

Wenn es um die Kommunikation und den Kontakt mit dem Publikum geht, treten in den Narrationen der Musiker_innen mit der Konzertkleidung und dem Konzertsaal zwei nichtmenschliche Elemente aus dem materiellen Arrangement von Konzerten prominent hervor. Im Verbund mit anderen Konventionen des Konzertbetriebes wird Konzertkleidung von vielen Untersuchungspartner_innen mit Verstaubtheit und Abgehobenheit assoziiert. So spricht Bernhard davon, kein »spießiger Klassiker im Frack« (UPT2: 74) sein zu wollen, und Ilia verleiht ganz grundsätzlich seinem Befremden über die klassischen Rituale im Konzert Ausdruck:

Ich komme mir manchmal lächerlich vor, also, ich hab' oft genug Konzerte, [...] wo ich selbst im Konzert sitze als Musiker und plötzlich nur dieses, dieses Ritual sehe irgendwie, irgendwie @dieses@ (lacht) den Frack und dann Leute klatschen, Dirigent kommt rein, aufstehen, hinsetzen, diese also das ist, manchmal hat man ja so plötzlich so einen seltsamen Blick irgendwie auf Sachen. (UPT9: 183)

Tatsächlich ist die Kleiderordnung in den meisten Kulturorchestern für die Musiker_innen bis heute vertraglich festgelegt und vorgeschrieben. Historisch betrachtet veränderte sie sich seit dem 18. Jahrhundert kaum. Bereits Joseph Haydn war vertraglich dazu angehalten,

hauptsächlich, wann von der hohen Herrschaft eine Musique gemacht wird, solle er Vice-Capel-Meister samt denen subordinierten allezeit in Uniform und nicht nur er Joseph Heyden selbst sauber erscheinen, sondern auch alle anderen von ihm dependirende dahin anhalten, dass sie der ihnen hinausgegebenen instruction zufolge, in weißen strümpfen, weißer Wäsche, eingepudert, und entweder

in Zopf, oder Haar-Beutel, jedoch durchaus gleich sich sehen lassen. (zit.n. Ö1 2017: o. S.)

Interessant ist, dass sich die Kleiderordnung des Publikums im Gegensatz zu jenem der Musiker_innen durchaus verändert hat, was sich unter anderem an den Websites der Konzertveranstalter ablesen lässt. Das Wiener Konzerthaus macht bezüglich der Kleidung keine Vorschriften: »Zur Bekleidung im Konzert ist prinzipiell zu sagen: Ja. Darüberhinausgehende Vorschriften zu Menge, Qualität und Eleganz der Ausstattung gibt es im Wiener Konzerthaus nicht, denn um eine Veranstaltung genießen zu können, sollte man sich auch in seiner zweiten Haut wohlfühlen.« (Wiener Konzerthaus o. D.: o. S.) Sogar ein bekannt konservatives Konzerthaus wie der Musikverein Wien empfiehlt zwar elegante Kleidung, gibt aber keinen Dresscode vor: »Musik im Musikverein zu erleben, ist etwas Besonders. Die Musizierenden betonen es gern, indem sie sich für ihre Musikvereinsauftritte festlich kleiden – meist spielen die Herren im Frack oder an Vormittagen im berühmten ›Stresemann‹. Unser Publikum ist dagegen frei in der Wahl der Kleidung.« (Musikverein Wien o. D.: o. S., Hervorhebung im Original) Ihr Ziel, mit dem Publikum in Praktiken der Musikvermittlung in Kontakt zu treten und Begeisterung zu erwecken, versuchen die Musiker_innen unter anderem mit der Entscheidung gegen klassische Konzertkleidung zu erreichen. Carsten beschreibt, dass die Musiker_innen des von ihm mitgegründeten Orchesters »natürlich nicht im Frack auf[treten], wir treten nicht im schwarzen Anzug auf, und das ganze Zeug« (UPT 3: 60). Doch nicht nur die Kleidung, sondern auch der Workshop- oder Aufführungsort erweist sich als bedeutend im Zusammenhang mit dem Ziel des Teilens und Erweckens von Begeisterung. Der klassische Konzertsaal legt die Rollen von aktiven Musiker_innen und einem passiv lauschenden Publikum mit seiner Unterteilung in Bühne und Zuschauerraum fest, indem die Erhöhung der Bühne die Musiker_innen räumlich vom Publikum absetzt. Dies ermöglicht im Verbund mit der Beleuchtung, wie Martin Tröndle (2018: 37) darlegt, eine Aufmerksamkeitslenkung hin zur dargebotenen Musik. Allerdings beschreibt Ilia sein Bedürfnis, mit dem Publikum Blickkontakt aufzunehmen, und hebt dabei die Rolle der Architektur von Konzertsälen hervor: »[I]ch hab' eines meiner schönsten Konzerterlebnisse war in <Konzerthaus>, da waren wir mit dem <Orchester> dort, [...] ich war so hingerissen von der Architektur dieses Konzertsaals, nämlich in der Hinsicht, dass man so viele Gesichter sieht vom Publikum« (UPT9: 144). Leo betont die Bedeutung von Blickkontakt und körperlicher Nähe zwischen Publikum und Musiker_in: »[I]ch will während dem Spielen in einer ganz speziellen Verbindung mit dem Publikum sein, nämlich nicht nur mit der Musik, sondern auch mit meinem Körper, mit meinen Augen, vor allem die Augen sind wichtig« (UPT12: 22). Dora schließlich empfindet eine »Grenze zwischen Publikum und Bühne« (UPT4: 94), die es zu überwinden gelte.

Die Musiker_innen geben also als ein zentrales Ziel ihres Engagements in Praktiken der Musikvermittlung an, ihre eigene Leidenschaft für das Musizieren mit anderen Menschen teilen und bei diesen ebenso positive Emotionen und ein Interesse für klassische Musik erzeugen zu wollen. Sie grenzen sich von einer solipsistischen Musizierhaltung ab und betonen im Kontrast dazu ihr Bedürfnis und ihre Absicht, mit dem Publikum durch Blickkontakt, körperliche Nähe oder Gespräche in Kontakt zu treten, wovon sowohl sie selbst als auch die Zuhörer_innen profitieren sollen.

4.4.5.2 Sozial wirksam sein

Ich glaube an die Gestaltbarkeit von Gesellschaft durch Kunst und Musik. (UPT3: 38)

Einige Musiker_innen beschreiben, dass sie mit ihrer musikvermittelnden Tätigkeit soziale Ziele verfolgen. In den Narrationen von Anita, Carsten und Jasmin ist diese Absicht besonders anschaulich zu rekonstruieren. Durchgängig ist bei diesen drei Musiker_innen das Bedürfnis erkennbar, sich jenseits eines »art pour l'art« für soziale Zwecke zu engagieren, um sozialen Wandel zu initiieren und zu begleiten. David J. Elliott et al. (2016) bezeichnen eine Haltung, die die ethische Dimension künstlerischer Praktiken hervorstreicht, als *artistic citizenship* und führen drei grundsätzliche Annahmen an, die ihrem Konzept zugrunde liegen. Zunächst argumentieren die Autor_innen, dass künstlerische Handlungen (»artistic actions and interactions«) fundamental seien für die Herausbildung von individueller und kollektiver menschlicher Identität. Alle Formen von Kunst seien in sozialen Bemühungen und Begegnungen verwurzelt. Soziale Ziele, so die Autor_innen, seien nicht zufällig, untergeordnet oder außerkünstlerisch, sondern »fundamental to the meaning, value, and broadly human significance of artistic endeavors« (Elliott et al. 2016: 5). Indem sie sich auf Deweys *Art as Experience* (1980 [1934]) berufen, betonen Elliott et al. weiter die Notwendigkeit, »art making and art taking« in die persönliche und kollektive Lebensführung aufzunehmen. Sie konstatieren: »It is a profound mistake to regard the arts as collections of mere entities whose significance is unconnected to everyday experience or ordinary life.« (Elliott et al. 2016: 6) Dewey spricht von einem »far-off pedestal« (Dewey 1980 [1934]: 6), auf das die Kunstmusik gestellt werde, und stellt dies der ursprünglichen Funktion von Musik gegenüber: »But the arts of the drama, music, painting, and architecture [...] had no peculiar connection with theaters, galleries, museums. They were part of the significant life of an organized community.« (Dewey 1980 [1934]: 7) Davon ausgehend fordern Elliott et al. (2016: 6, Hervorhebung im Original), dass der Wert von Kunst danach bemessen werden solle, »what it is good for, the uses to which

it is put«. Künste, verstanden als soziale Praxis, sollten schließlich als Formen von »ethically guided citizenship« ausgeübt werden. Die Autoren beziehen sich auf den Praxisbegriff von Aristoteles, der – wie auch Hermann Josef Kaiser (1995) in seinem Konzept der »verständigen Musikpraxis« zeigt – eine ethische Dimension umfasst: »Praxial art making thus consists of thoughtful and careful (i.e., ›care-full‹) artistic practice, of artistic action that is embedded in and responsive to ever-changing social, cultural, and political circumstances.« (Elliott et al. 2016: 6, Hervorhebung im Original)

Jasmin hatte bereits sehr früh das Bedürfnis, sich sozial zu engagieren. Aufgrund ihres Musikstudiums sah sie für sich selbst allerdings zunächst nicht die Möglichkeit, so wie einige Freundinnen ein freiwilliges soziales Jahr nach der Matura zu absolvieren, und wollte auch »was Langfristiges machen, weil ich hab' mir dann gedacht, auch wenn ich mir ein Jahr lang nach irgendwo, nach Ecuador und selbst in ein Waisenhaus, dann komm' ich wahrscheinlich nachher zurück und denk' mir erst recht ähm was mach' ich jetzt« (UPT10: 50-51).

Sie erkannte eine Diskrepanz zwischen ihrer künstlerischen Tätigkeit und ihrem Bedürfnis nach gesellschaftlichem Engagement und gründete einen Verein, der Workshops für Kinder und Jugendliche in ökonomisch schwachen Gebieten Südeuropas organisiert. Als Ziel formuliert sie, Kindern, die ansonsten keinen Zugang zum aktiven Musizieren haben, dabei helfen zu wollen, »Emotionen auszudrücken oder auch einfach einen Katalysator zu haben für ihre Gefühle« (UPT10_2: 39).

Carsten beschreibt als sein grundlegendes Movens, in der Musikvermittlung tätig zu sein, das Ziel, als Musiker nicht nur künstlerisch, sondern auch sozial wirksam zu sein, und empfindet eine entsprechende Verantwortung dafür: »[I]ch glaube, dass man als Musiker eine gesellschaftliche Verantwortung hat. Und auch an die Gestaltbarkeit von Gesellschaft [...] durch Kunst und Musik. (-) Ja, Punkt.« (UPT3: 38) In der folgenden Passage führt er näher aus, was er unter der »Gestaltbarkeit von Gesellschaft« versteht und wie er im Rahmen von Musikvermittlungsprojekten sozial wirksam werden kann:

[I]ch glaube schon, dass ähm, dass künstlerischer Ausdruck ein Teil der menschlichen Natur ist. Also, du kannst in die Höhlenmalerei schauen schon vor den Neandertalern, keine Ahnung, hohe Kunst, finde ich, also aus dem Bedürfnis heraus, eigenes Erleben zu reflektieren, umzusetzen in Malerei, in Klang, das siehst du schon in den alten Höhlen, und ich glaub', das ist immer noch, ist in jedem Menschen drin, davon bin ich überzeugt und ich muss eben nur sozusagen, oder leider, glaub' ich, brauchen manche Menschen die Handreichung, sich zu trauen, dies auch zu leben. Und das ist meine Aufgabe. Also viele vielleicht auch nicht, oder, aber manche schon und manche eben für spezielle Ausdrucksebenen oder stilistische Felder der Kunst, mit denen sie eben normalerweise nicht in Berüh-

rung kommen. Und das hat nichts mit Wertigkeit zu tun. Das, was sie sozusagen, was man klischeehaft, die, wenn sie sozusagen ihre Rapkultur total cool finden und da eigene Sachen machen, ist das total gleichwertig mit dem, was ich da anderes bringe. Aber das andere mal zu erleben und sozusagen als ähm als Kick oder als positives Erlebnis abzuspeichern, kann auch ihnen auf dem anderen Feld helfen oder weiterbringen. Und natürlich, wenn ein Mensch 'ne größere Ganzheit leben kann, verändert er die Gesellschaft, glaub' ich. (UPT3: 47-51)

Carsten verweist im Zitat, wie Elliott et al. (2016), zunächst auf die ursprüngliche gesellschaftliche Funktion von Kunst im alltäglichen Leben von Menschen und Gemeinschaften und verleiht seiner Überzeugung Ausdruck, dass er als Musiker in der Lage sei, Menschen dabei zu unterstützen, ihren individuellen künstlerischen Ausdruck zu finden. Er weist dezidiert auf eine Gleichwertigkeit musikalischer Stile hin und deutet damit an, dass er die hegemoniale Position klassischer Musik (vgl. z.B. Seliger 2018) im europäischen Raum durchaus kritisch reflektiert. Gleichwohl ist er überzeugt davon, dass das Erleben von Unbekanntem, in diesem Fall der klassischen Musik, Menschen und somit die Gesellschaft verändern kann. Die Frage der eigenen gesellschaftlichen Verantwortung reflektiert Carsten im Gespräch so:

Na ja, ich glaub' jeder (-) jeder (-) durch sein So-Sein trägt einen Teil seiner gesellschaftlichen Verantwortung. Jeder Mensch, ne? Also, weil er konstant in der Gesellschaft lebt, agiert und was bewirkt, ne? Und ich kann natürlich mein Dasein, mein Tun zum Nutzen ähm im Sinn meiner eigenen Wertvorstellungen einbringen und weitergeben und ich kann das eher nicht tun, ne. Und so, wenn man es so bisschen als größeren, unter einem größeren Dach sieht, so würde ich das eher sehen. [...] Und vielleicht ähm (3 Sek.) kann einem helfen, das mehr zu leben, oder (-) wenn man in sich ausgeglichen und eine, das künstlerische ein Teil des eigenen Lebens auch sein darf, so. Und nicht nur ausgepowert von der Baustelle kommend, jeden Abend und nicht mehr denken können, weil man so k. o. ist. (räuspert sich). Also, wenn man so mit Lehrlingen zusammenarbeitet oder so, dann spürt man das natürlich sehr. Und da ist dann die gesellschaftliche Verantwortung, einfach sich dem zu stellen, ne, dass man natürlich auch irgendwie auch privilegiert ist gegenüber denen, aber wieder zu dem anderen, da eine Dimension spürbar machen, dass das schon was ist, was auch sie betrifft. Und das kann man dann wieder verändern vielleicht. Vielleicht. Hypothetisch. (UPT3_2: 28-30)

Ähnlich wie die hegemoniale Position von klassischer Musik im ersten Zitat betrachtet Carsten in dieser Passage den sozialen Status von klassischen Musiker_innen, die überwiegend aus der weißen Mittelschicht kommen (vgl. z.B. Bull 2019), kritisch. Er reflektiert die eigene privilegierte Situation und leitet

daraus eine gesellschaftliche Verantwortung für Menschen ab, die, mit Bourdieu gesprochen, über geringeres ökonomisches oder kulturelles Kapital verfügen als er selbst.

Anita sieht ihre gesellschaftliche Verantwortung darin, »eine bessere Vernetzung zwischen dem Leben und Schule [zu] schaffen« (UPT1: 119). Sie ist überzeugt davon, dass die Schule als Institution nicht dazu in der Lage ist, die an sie gestellten kultur- und bildungspolitischen Anforderungen zu erfüllen, weshalb außerschulische Expert_innen Aufgaben übernehmen sollen:

Die Schule an sich kann aber nicht alles übernehmen, und ich finde, das sollen auch vermehrt Leute übernehmen, die einfach da wirklich auf einem guten Niveau Angebote machen können und der Schule letztendlich auch, ich sag' jetzt ein bisschen einen Dienst erweisen, oder sie einfach begleiten in so einem Prozess. (UPT1: 123)

Ähnlich wie Carsten reflektiert auch sie die gesellschaftlich ungleiche Verteilung kulturellen Kapitals, der sie in ihrer Tätigkeit entgegenwirken will:

[Ich glaube], dass es mittlerweile, das ist natürlich auch sehr stark abhängig von dem, wie ein Kind sozialisiert ist, nicht mehr zwingend sehr viel Angebot, oder überhaupt, also nicht nicht mehr, oder dass einfach nicht viel Angebot von zu Hause kommt. Das heißt, ich habe im schulischen Kontext die Möglichkeit, etwas anzubieten über so ein Projekt zum Beispiel, darum fände ich das auch einen wesentlichen Grund, warum man das in der Schule machen soll, weil ich sonst auch aufgrund dessen, wie unsere Gesellschaft aufgestellt ist, eine ganz große Gesellschaftsschicht nie in Berührung kommt mit Kunst, Musik, was auch immer. (UPT1: 120-121)

Über Projekte in Schulen sieht sie die Möglichkeit, mit Kindern aller Bevölkerungsschichten in Berührung zu kommen und in künstlerischen Projekten auch soziale Aspekte anzusprechen, die ihrer Wahrnehmung nach im von Leistungsdruck geprägten schulischen Unterricht zu kurz kommen.

Und darüber hinaus glaube ich, hat jedes außerschulische Projekt, aber ich kenne mich natürlich bei anderen Fachgebieten nicht wirklich aus, aber in der Musik finde ich einfach, es hat einen unglaublichen Einfluss auch auf die sozialen Aspekte von Kindern und Schülern, weit mehr als vier oder acht Jahre nur nebeneinanderzusitzen. Man hat einfach auch im Zuge solcher Projekte einfach die Möglichkeit, vieles einfach mal ein bisschen außen vor zu lassen und andere Dinge, dieses Miteinander auch, in den Vordergrund zu stellen, oder zumindest auch in einen Fokus zu rücken. (UPT1: 124-125)

Anita streicht in diesem Zitat das gemeinschaftsbildende Potenzial von Musik hervor, das sie in ihren Projekten einsetzt, um dem wahrgenommenen Defizit im sozialen Bereich entgegenzuwirken.

Zurückkommend auf das Konzept von Artistic Citizenship von Elliott et al. ist festzustellen, dass alle drei Musiker_innen das identitätsbildende, gemeinschaftsstiftende und transformative Potenzial von Musik betonen. Die Musiker_innen verbinden ihre künstlerischen Praktiken mit pädagogischen Praktiken, um mit anderen Menschen in partizipative Prozesse einzutreten. Darüber hinaus reflektieren sie ihre künstlerischen Praktiken hinsichtlich sozialer und kultureller Rahmenbedingungen und auch die hegemoniale Position von klassischer Musik in der sogenannten westlichen Welt. Ihr Ziel, sozial wirksam zu sein, gründet damit in einer Haltung von Artistic Citizenship und ist insofern fundamentaler Bestandteil ihrer Identität als Musiker_innen.

4.4.5.3 Das Konzertleben öffnen

Es ist falsch, zu sagen, dass es kein Interesse an klassischer Musik im Allgemeinen gibt, sondern der Zugang muss anders gestaltet werden. (UPT4: 121)

Einige Untersuchungspartner_innen beschreiben den klassischen Konzertbetrieb als unzeitgemäß und abgehoben. So stellt Anita sich die Frage, was nötig sei, damit mehr Menschen »mit einem Werk aus der verstaubten klassischen Abteilung Freundschaft [schließen]« (UPT1: 114), Leo spricht von einem »musealen Konzertbetrieb« (UPT12: 19) und Gabriel erkennt unter Akteur_innen des klassischen Konzertbetriebes eine Haltung, die er als versnobt bezeichnet:

[E]s ist das ist einfach dieses Herabschauen auf jemand, der Musik nicht so empfindet oder nicht so empfinden kann oder nicht so versteht und halt andere Musik dann gut findet, simplere Musik, oder ja eben Rock, Pop oder, oder Metal oder Hip-Hop, was auch immer, ich find' das Versnobte würd' ich einfach das, das die Arroganz, alles andere, was nicht so ist wie man selber, herabzuwürdigen bezeichnen. Das ist generell, sei's jetzt in der Musik oder sei's jetzt irgendwo im Leben, hat jemand eine andere Meinung ist er einfach blöd, das ist so ein [...] Lebensprinzip, das ich (-) nicht mag. Ich war selber sehr lange so (lacht), ich tendiere ein bisschen so in die Richtung, aber ich hab' (.) gelernt und ich würd' das fast als eine absolute Wahrheit bezeichnen und ich trau' mich das selten zu sagen, etwas als wahr zu bezeichnen, weil alles ist flexibel, alles kann sich verändern, aber das seh' ich, seh' ich als, als falsch an einfach, das seh' ich als eine Art von Arroganz an und Versnobtheit, die ja in der klassischen Musik ganz besonders, in jeglicher intellektuellen in jeglichem intellektuellen Bereich gibt's das, dann,

dann irgendein Literaturstudent wird sagen, was, du hast nicht Goethe alles gelesen, ah was bist du für ein primitiver Mensch, pff und ich, du hast nicht alle Beethoven-Symphonien gehört (lacht) ja, das ist das das, ja das ist, was ich meine mit versnobt. (UPT7: 198-200)

In dieser längeren Passage schwingt ein Befund mit, den Pierre Bourdieu (1979) als »la distinction« bezeichnet, was zu Deutsch sowohl »sich unterscheiden« als auch »sich auszeichnen« umfasst. Bourdieu weist auf die ungleiche Verteilung kulturellen Kapitals hin und die Rolle des Geschmacks als Instrument, um sich »positiv von anderen Schichten, Gruppen oder Klassen abzuheben« (Jurt 2016: 7). Während Richard A. Peterson (1992) die Ansicht vertritt, dass dieser Befund wohl auf die 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts, nicht jedoch auf die spätmoderne Gesellschaft ab den 1990er-Jahren zutrifft und das Konzept des »Omnivoren« prägte, weisen beispielsweise Garry Crawford et al. nach, dass Distinktion bis heute ein wesentlicher Faktor im klassischen Konzertleben ist:

Attending live classical music, certainly in this case, seems to constitute a relatively small and narrow demographic, which neither the audience nor the orchestra seem particularly motivated to expand significantly. In this sense, live classical music provides a safe and solid venue for the continuation and affirmation of middle-class values, practices and habitus. (Crawford et al. 2014: 17)

Diesen Distinktionsmechanismus nimmt Gabriel bei vielen klassischen Musiker_innen wahr und räumt ein, dass auch er selbst davor nicht gefeit gewesen sei.³³ Ein solcherart wahrgenommener Konzertbetrieb ist aus der Perspektive der Musiker_innen für Menschen abseits des Abonnement- oder Stammpublikums nicht sehr attraktiv, ein Befund, der durch Studien zur Nicht-Besucher_innen-Forschung empirisch durchaus gestützt wird (vgl. Renz 2016; Tröndle 2020). Die Musiker_innen nehmen Barrieren im klassischen Konzertleben wahr, die potenziellen Konzertbesucher_innen aus ihrer Perspektive den Zutritt erschweren oder verunmöglichen. Den Abbau dieser hemmenden Faktoren als kultur- und gesellschaftspolitische Zielsetzung erkennt Emilia als Aufgabe von Musikvermittlung. Was sie als Musikerin in diesem Kontext erreichen möchte, ist »im besten Fall ein Aufeinander-Zugehen und ein Abbauen von Hemmschwellen« (UPT5: 85). Eine mögliche Barriere erkennt Dora darin, dass sich neues, jüngerer und nicht unbedingt klassisch sozialisiertes Publikum nicht mit dem bestehenden Abonnement-Publikum identifizieren könne:

[I]ch stell' mir jetzt mal vor, ich bin ein Nicht-Konzertgeher, so sagen wir mal, na ja, es kommt immer ganz darauf an (lacht). Ein Nicht-Konzertgeher, der Stu-

33 Einem Schlüsselmoment in Gabriels Biografie, der eine Identitätstransformation und eine Änderung seiner diesbezüglichen Haltung auslöste, beschreibe ich in Kapitel 8.4.

dent ist zum Beispiel, und der läuft zufälligerweise am Konzertsaal vorbei, wo's Konzert aus ist, und sieht die Leute da rausströmen. Der identifiziert sich nicht mit diesem Publikum, was da rausgeht. Das ist schon mal eine Hemmschwelle. (UPT4: 123)

Emilia argumentiert ähnlich:

[I]ch glaub', Menschen, die nicht so oft ins Konzert gehen oder dann den Weg zu uns nicht finden, da gibt's sicher Hemmschwellen, wie ähm [...] es ist eben eh nur für die oberen Zehntausend, blöd gesagt. (UPT5: 89)

Sie erkennt eine weitere Hemmschwelle darin, dass ein potenzielles Publikum vom Glauben abgeschreckt sein könnte, über umfangreiches Vorwissen verfügen zu müssen, um ins klassische Konzert gehen zu können:

Ganz oft auch die Hemmschwelle, ich muss vorgebildet sein, ich muss viel wissen, um mich in ein Konzert mit denen zu setzen. Und nachdem ich das nicht weiß, mach' ich's lieber nicht. (UPT5: 90)

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, wie entlang der Dichotomie Emotion/Intellekt Differenzlinien zwischen einem bestehenden Konzertpublikum und einem aus der Perspektive der Musiker_innen anzusprechenden Nicht-Publikum aufgebaut werden. Dora hält es für wichtig,

vielleicht weniger eben auf das Intellektuelle in der Musik immer einzugehen, sondern mehr auf das Emotionale [...], weil das ähm Publikum, was ich gerne erreichen möchte, ist ja auch ein möglichst breit gefächertes Publikum, und ich sag' jetzt mal so ganz doof aber die Intellektuellen, die lesen sich ja sowieso selber ein oder besuchen die Veranstaltungen, die es eigentlich überall gibt, also die Konzerteinführungen jetzt als Beispiel zu nehmen, die ja nach wie vor bei uns zumindest auch einen etwas intellektuelleren ähm Herangehensweise hat, aber ich will ja die anderen erreichen auch (lacht). (UPT4: 105)

Auch andere Musiker_innen konstruieren in den Gesprächen an verschiedenen Stellen einerseits ein klassisches Konzertpublikum als »so die bessere Gesellschaft« (UPT5: 88) oder »Teile des Bildungsbürgertums, die dann bei uns halt im Konzert sitzen« (UPT11_2: 11) und andererseits ein potenzielles Publikum, das über Formate der Musikvermittlung angesprochen werden soll, die vor allem auf eine emotionale Affizierung abzielen. Emilia sieht diesbezüglich Musiker_innen in der Pflicht, auf das Publikum zuzugehen:

[I]ch glaube, da muss man mehr den Kontakt suchen als Musiker und zu den Menschen kommen am besten, den Weg aus der Institution raus und direkt zu denen, in Form von einem Workshop für ein Konzert, oder ein Community Concert überhaupt mal außerhalb, wo ganz anders, bei freiem Eintritt, wie auch im-

mer das (.), dass man da so diese erste Hemmschwelle vielleicht einfach mal (unverständlich) reinzukommen, dass man da rausgeht. (UPT5: 93)

Die Musikerin beschreibt in diesem Zitat als mögliche Strategie, um ein breiteres Publikum anzusprechen, das Verlassen der klassischen Konzertinstitution und damit die Überwindung der Zuschreibungen von Unzeitgemäßheit und Distinktion. Doug Borwick (2015: 36) konstatiert aus der Perspektive des Kulturmanagements: »Here is the central problem with much arts marketing today: it focuses on art rather than people and operates from a sense that art's value should be self-evident.« Ähnlich wie er argumentiert auch Klara aus der Sicht der Künstlerin, dass der Wert von Kunst nicht für jeden Menschen offenkundig sei, und folgert, dass Musiker_innen nicht ausschließlich die Kunstwerke im Fokus haben sollen, die aufgeführt werden, sondern auch das Publikum, das damit angesprochen werden soll:

Also, einfach auch diesen Kontakt zum Publikum herzustellen, ist schon ein Anspruch, finde ich, der nicht, dass einfach Pub-, dass man erwartet, dass Publikum kommt, [...] also dass es einfach wirklich auch also eine Aufgabe ist als aktive Musikerin, da (-) nicht nur der Kunst wegen, sondern auch des Publikums wegen und auch der Auseinandersetzung mit den Menschen wegen sich da was überlegen. (UPT11_2: 4)

Diese offene Haltung gegenüber einem diversen Publikum mit unterschiedlicher musikalischer Sozialisation spiegelt sich auch im folgenden Zitat von Jasmin wider:

[I]ch spiel' für alle Leute gleich gern, ich versuche, die Leute dort abzuholen, wo sie sind. Ich [...] werde Leuten in <Land> keine hochzeitgenössische Musik vorspielen, sondern ich versuch' sie eher [...] mit Musik, die man leichter hören kann, dort abzuholen, wo sie, wo man sie begeistern kann, und das ist für mich einfach jetzt ein wichtiger Anspruch als Musikerin, dass ich so offen bin und so sehr auf mein Gegenüber, in dem Fall aufs Publikum eingehe, dass ich quasi alle Leute erreichen kann, nicht nur eine spezielle Gruppe oder spezielle Klientel. (UPT10: 139-140)

Ein neues Publikum, Smilde (2022) versteht darunter jegliches Publikum, das aus verschiedenen Gründen üblicherweise nicht ins Konzert kommt oder kommen kann, stellt die Musiker_innen zwar einerseits vor neue Herausforderungen, andererseits erleben sie eine bereichernde Rückmeldung jenseits des »ritualisierte[n] Feedback[s] [...] wie Klatschen oder nicht Husten zwischen den Sätzen« (UPT9: 143). Die besondere Atmosphäre in Kinderkonzerten beschreiben viele Musiker_innen im Sample beispielsweise als überaus positiv. Für Fiona ist das Spielen für Kinder sogar der Hauptgrund, um trotz ihrer unbefriedigenden Erfahrungen in einigen Musikvermittlungsformaten noch einmal in diesem Bereich tätig zu werden: »[I]ch mag das Publikum [in Kinderkonzerten] einfach total gerne, das ist

total anders, ganz anders als jedes andere Publikum. Und es macht einfach Spaß, also allein @deshalb@ (lacht) würd' ich's nochmal machen, ja.« (UPT6: 83) Um ein neues Publikum jenseits des Stamm- oder Abonnementpublikums anzusprechen, beschreibt Emilia, dass Konzerte »nahbarer« (UPT5: 25) werden sollen³⁴,

indem ich zum Beispiel möchte, [...] dass erstens halt die Bühne nicht die Bühne ist, die wir kennen, also nicht so wahnsinnig hoch und das Publikum sitzt da unten und so, sondern nahbarer auch wirklich ahm geografisch gemeint, dass ähm gar keine oder weniger Podeste sind und dass es vielleicht so mit Stufen ist, dass es [das Orchester, Anm.] nicht so weit oben ist, nahbar auch, dass die Musiker, ein paar davon, bei gewissen Stellen ins Publikum kommen und aus dem Publikum ähm rausspielen, nahbarer auch in dem Sinn, dass sie [...] auch selber sprechen teilweise im Konzert und vielleicht das eine oder andere Stück oder einen Ausschnitt daraus mit einem persönlichen ahm Erlebnis oder einer persönlichen Begebenheit berichten, das ist für mich alles nahbarer, also sowohl geografisch von der Distanz ähm als auch persönlich zu zeigen, hey, wir sind, wir haben eigentlich ganz viel gemeinsam wahrscheinlich, Publikum und Musiker. (UPT5_2: 26)

Die Absicht, ein neues Publikum abseits des Stammpublikums zu erreichen, beschreiben die Musiker_innen als vorrangig gesellschafts- oder kulturpolitisches Ziel im Kontrast zu Publikumsentwicklung im ökonomischen Sinn. Sie wollen Barrieren und Ausschlussmechanismen des Konzertbetriebes abbauen, um breite Gesellschaftsschichten anzusprechen.

4.4.5.4 Publikum akquirieren

Wir wollen ja auch ein klassisches Publikum erhalten. (UPT2: 53)

Wie ich in Kapitel 4.4.2.1 gezeigt habe, ist der Diskurs um die Krise des Konzerts bis heute zentral für die Legitimierung von Praktiken der Musikvermittlung. Auf die Symptome der Krise, wie Alterung des Publikums und Publikumsschwund, soll Musikvermittlung demnach reagieren, indem sie Konzerte für Nicht-Besucher_innen und neues Publikum attraktiv macht. Die Wirkmacht des Diskurses lässt sich in den Interviews der Studie rekonstruieren, da sich die Musiker_innen im Zusammenhang mit ihrer Tätigkeit in der Musikvermittlung auffällig häufig darauf beziehen. So beschreibt Klara ihre Wahrnehmung des Krisendiskurses und den Zusammenhang zwischen einer konstatierten Krise des Konzerts und Praktiken der Musikvermittlung so:

34 Vgl. zum Begriff der Nähe auch Hans-Joachim Gögl und Irena Müller-Brozovic 2021 und Martin Tröndle 2020.

[N]achdem also prophezeit wird, vielleicht nicht so sehr in Wien, aber in anderen Städten vielleicht mehr, dass äh Orchesterpublikum ausstirbt, dann sozusagen beschädf-, also so ein (.) größerer Teil, wie es in manchen Städten ja schon ist, die Musikvermittlung innehaben wird, auch für Profimusikerinnen und Musiker im Orchester. (UPT11: 27-28)

In jenen Zielformulierungen der Musiker_innen, die sich auf die Krise des Konzerts beziehen, wird die Situierung der SW Musikvermittlung an der Schnittfläche der beiden Arenen Audience Development und Kulturelle Bildung erkennbar, die sich in den Aussagen widerspiegelt (vgl. Kapitel 2.3.3.4). Während für Kulturinstitutionen in der ökonomischen Logik des klassischen Konzertbetriebes Praktiken der Musikvermittlung nicht selten ein Vehikel des Audience Developments darstellen, stehen für Akteur_innen in der Musikvermittlung häufig pädagogische und soziale Ziele im Vordergrund. Wimmer konstatiert:

Für das Marketing soll Audience-Development dazu beitragen, neues Publikum zu erschließen und nachhaltig als Besucher an die Kulturinstitution zu binden. Damit sollen die Nachfrage nach künstlerischen und kulturellen Produkten gesichert und der Absatz erhöht werden – die Interessen des Anbieters stehen im Vordergrund. Aus der Perspektive der Kulturellen Bildung geht es darum, für unterschiedliche Zielgruppen Zugänge zu Kunst und Kultur zu ermöglichen. Die kulturellen Produkte und Prozesse erhöhen die Lebensqualität, in dem [sic!] sie zur intellektuellen, emotionalen und ästhetischen Bildung beitragen – die Interessen des Publikums stehen im Vordergrund. (Wimmer 2010a: 58)

Einige Musiker_innen beziehen sich zwar auf den Krisendiskurs, erkennen allerdings aus ihrer Wahrnehmung heraus keine problematische Situation im klassischen Konzertbetrieb. So meint etwa Dora:

[I]ch hab' jetzt keine Kenntnis von den neuesten Untersuchungen, wie der Publikumsschwund der Klassik tatsächlich gerade voraneilt und so (lacht) ähm empfinde das hier in <Bundesland> oder <Stadt> auch gar nicht als brisant oder aktuelles Thema unbedingt. (UPT4: 93)

Andere Untersuchungspartner_innen nehmen zwar eine Krise im Konzertbetrieb wahr, sehen allerdings Musikvermittlung nicht in der Pflicht, neues Publikum für bestehende Abonnementreihen oder Konzerte zu akquirieren:

Ich scheue mich immer davor, zu sagen, da geht es darum, die [Teilnehmer_innen von Workshops, Anm.] sitzen dann alle im nächsten Abo im <Konzertsaal>, das ist ein vollkommener Schwachsinn, das ist eh nicht der Fall, das wissen wir eh auch, das interessiert mich eigentlich auch nicht, aber ich komme aus einer anderen Position, ich bin nicht in einem Haus, und ich muss mich nicht um Zah-

len kümmern. Aber ich glaube, dass es so und so nicht funktioniert, ich glaube, das ist nicht der Weg. (UPT1: 115)

Ähnlich äußert sich Bernhard, der überdies bezweifelt, dass sich Praktiken der Musikvermittlung zur Verfolgung ökonomischer Ziele eignen:

[O]b das [Akquirieren neuen Publikums, Anm.] so schnell passieren wird, wage ich zu bezweifeln, also das [Musikvermittlung, Anm.] [...] ist eine schöne Arbeit, und die soll auch gemacht werden und die ist natürlich auch profitabel, auch für die Einzelnen, die was daraus mitnehmen können, oder die dann eben wirklich sich ein bisschen begeistern lassen und vielleicht ein Instrument lernen oder so, und das ist für die eigene Persönlichkeitsentwicklung, glaube ich, gesund. Ähm ob dadurch jetzt wirklich so viel jüngerer Publikum kommt, bin ich mir nicht so sicher. (UPT 2_2: 17)

Anita grenzt sich in einer Differenzkonstruktion darüber hinaus von Akteur_innen des Konzertbetriebes ab, die an ihren Institutionen für das Marketing zuständig sind. Diese Erkenntnis überschneidet sich mit Ergebnissen aus Wimmers bereits weiter oben zitierter Studie, dass Musikvermittler_innen in Kulturbetrieben pädagogische Ziele höher gewichten als ökonomische (vgl. Wimmer 2010a: 17).

Einige Untersuchungspartner_innen formulieren mit Bezug auf eine Krise des Konzertlebens allerdings, dass musikvermittelnde Aktivitäten Publikum akquirieren sollen, um den Fortbestand des klassischen Konzertbetriebes, die »Bewahrung des musikalisch-kulturellen Erbes« (Gutzeit 2014: 20) zu sichern. Dora erzählt, dass sie eines der von ihr konzipierten musikvermittelnden Formate als Hinführung eines neuen Publikums zu Abo-Konzerten versteht:

Mein Grundgedanke war damals kein richtiges Konzert, sondern so 'ne Art Appetizer, ähm weil die Veranstaltung ist gratis für das Publikum, ähm aus den dreißig Minuten Musik ist mittlerweile locker mal bis an die sechzig Minuten jetzt auch schon geworden ähm und die Kollegen lassen sich mittlerweile wirklich alles Mögliche einfallen. (UPT4: 10)

Teil der Konzertreihe, die außerhalb des Konzerthauses in einer soziokulturellen Einrichtung stattfindet, ist auch ein Quiz, in dem die Zuhörer_innen Karten für ein Abonnementkonzert gewinnen können.

Zur Begründung von Workshops seines Orchesters in Schulklassen konstatiert Bernhard:

Na, es ist ja, es ist ja ein Geben und Nehmen. Also, der Gedanke ist natürlich äh, wir wollen was geben, aber natürlich hat's wahrscheinlich auch egoistische Gründe, sprich, äh wir wollen ja auch ein klassisches Publikum erhalten, wir wollen ja auch, dass wir weiter Kunden haben, wenn man's jetzt ganz banal, hart ausdrückt. Ähm, aber einfach ja, eh klar, man will das, was man verbreitet, natürlich

auch, dass das weiter Bestand hat, und die Zeiten sind, ja, die Zeiten ändern sich. (UPT2: 53-54)

Und Jasmin meint:

Ich hab' immer das Gefühl, das hat sehr stark damit zu tun, dass einfach das Konzertpublikum in den Konzerthäusern europaweit nicht jünger wird ähm, sondern eben eher zu alt ist, und dass die Menschen sich mit Recht Sorgen machen, dass die Jugend nicht mehr ins Konzert kommt. Und dass man eben da richtigerweise eben schon im, im Kindes-, Kleinkindalter [...] ansetzt, um die Kinder sozusagen für die Musik zu begeistern. (UPT10: 8)

Auffällig ist an den beiden letzten Zitaten, dass sowohl Bernhard als auch Jasmin sich bis zu einem gewissen Grad sprachlich vom Inhalt ihrer Aussagen distanzieren. Bernhard spricht davon, dass es »wahrscheinlich« auch egoistische Gründe gebe, und beschreibt seine Aussage als »banal« und »hart«. Er relativiert seine Aussage in der Folge noch weiter: »Na ja, prinzipiell muss man festhalten, das Publikum ist alt. Also ü50, sag' ich mal. Und das sieht man Tag für Tag in den Konzerten. Und das Bild hat sich für mich nicht verändert, seitdem ich Konzerte spiele in den großen Sälen oder so.« (UPT2_2: 12-13)

Er bezweifelt die Krise des Konzertlebens und das Wegbleiben des Publikums in der Folge von Überalterung also, indem er seine eigene empirische Erkenntnis, das Publikum sei immer schon alt gewesen, entgegenhält. Jasmin wiederum verwendet nicht das Personalpronomen »ich«, sondern das unbestimmte »man«. In beiden Fällen ist also erkennbar, dass die Musiker_innen den Diskurs um die Krise des Konzerts wahrnehmen und zum Teil auch internalisiert haben, ihn jedoch in der Situation des Interviews auch kritisch reflektieren.

Im Gegensatz zu den ersten drei künstlerisch-pädagogisch und sozial ausgerichteten Zielen des Teilens und Erweckens von Begeisterung, der sozialen Wirksamkeit und der Öffnung des Konzertlebens, ist die Absicht, Publikum zu akquirieren, um den Konzertbetrieb zu erhalten, unter den befragten Musiker_innen umstritten. Zuweilen grenzen sich die Untersuchungspartner_innen, wie ich gezeigt habe, ganz vehement und kategorisch von diesem Ziel ab oder reflektieren es zumindest kritisch. Es handelt sich um ein Ziel, das – maßgeblich beeinflusst durch den Krisendiskurs – Praktiken der Musikvermittlung eingeschrieben ist und mit dem die Musiker_innen umgehen müssen. Eine Möglichkeit dazu zeigt Ilia auf, der sich zunächst dezidiert abgrenzt:

[W]as ich gefährlich finde, ist, wenn die Publikumsentwicklung einer der Hauptgründe dafür ist, dass Musikvermittlung stattfindet. Ich glaube schon, dass natürlich in einem Betrieb, wo gut kommuniziert wird, äh Publikumsentwicklungsmenschen und Musikvermittlungsmenschen miteinander zusammenarbeiten müssen. // mhm // Weil man natürlich in ähnliche Bereiche kommt und sich

überlegt, o. k., wo können wir hingehen, wo warten vielleicht noch Leute darauf, abgeholt zu werden etc. Ähm, ich find's aber eben [...] einfach gefährlich, wenn das das erste ist, was einem einfällt zum Thema Musikvermittlung. (UPT9_2: 48)

Er räumt jedoch in weiterer Folge ein, dass Publikumsentwicklung ein »guter Verkaufsgag für Führungsetagen« (UPT9: 50) sei. Damit spricht er eine Legitimationsstrategie gegenüber Arbeit- oder Auftraggebern an, deren ökonomisches Interesse strategisch berücksichtigt wird, während gleichzeitig soziale oder pädagogische Ziele im Fokus bleiben.

4.4.5.5 Den Lebensunterhalt verdienen

Das sagt man natürlich nicht gern, weil dann die Motivation eine monetäre wäre. (UPT12_2: 28)

Als »position not taken in the data« bezeichnen Clarke et al. (2018: 172) diskursive Positionen, die in der Forschungssituation zu einem bestimmten Thema erwartet werden können, allerdings nicht eingenommen werden. Eine solche Position ist im ökonomischen Ziel, mit dem Engagement in Praktiken der Musikvermittlung Geld verdienen zu wollen, erkennbar, das die Musiker_innen vermutlich als sozial nicht erwünscht wahrnehmen. Wie ich in Kapitel 4.4.7.2 zeigen werde, sind musikvermittelnde Tätigkeiten ein wesentlicher Bestandteil vieler Portfolio-Karrieren von Musiker_innen. Obwohl es sich dabei um ein legitimes und nachvollziehbares Ziel handelt, wird es von den Musiker_innen in meinem Sample mit zwei kleinen Ausnahmen nicht formuliert. Gabriel beschreibt, dass es ihm in der Musikvermittlung nicht darum gehe, »groß Geld zu verdienen oder [...] groß Karriere zu machen, [...] das mach' ich, weil ich es wichtig finde und und ganz ehrlich, weil's mir auch Spaß macht« (UPT7: 154). Er streicht in diesem Zitat die persönliche Bedeutsamkeit seiner musikvermittelnden Tätigkeit heraus. Als gut gebuchter Solist ist er allerdings auf zusätzliche Einkünfte neben seiner künstlerischen Tätigkeit auch nicht angewiesen. Interessant in diesem Zusammenhang ist folgender Tipp von Leo an junge Musiker_innen:

Ihr könnt damit euren, einen einen wunderschönen Lebensunterhalt äh euch eröffnen. Also Konzerte spielen, die Sinn machen, und zusätzlich euer, euer Einkommen äh euch ermöglichen werden. [...] [E]s kann auch eine Motivation sein, einfach seinen Lebensunterhalt mit etwas Schönerem zu verdienen, nicht mit etwas, das man letztendlich oft machen muss, wie viele nach 20 Jahren Orchester spielen daraufkommen, ich möchte noch mehr, ich möchte kreativ sein. (UPT12_2: 28)

Auch er spricht nicht alleine vom Ziel, Geld zu verdienen, sondern verknüpft dies mit einer sinnstiftenden und erfüllenden Tätigkeit, die er mit der beruflichen Tätigkeit im Orchester kontrastiert. Er fügt hinzu, dass man in der Musikvermittlung nicht gerne über persönliche finanzielle Ziele rede. Diese Aussage und die Tatsache, dass die übrigen Musiker_innen zu diesem Thema schweigen, lässt darauf schließen, dass es sich dabei nicht um ein als akzeptiert wahrgenommenes Ziel in Praktiken der Musikvermittlung handelt beziehungsweise in der Interviewsituation als sozial nicht erwünscht interpretiert wird.

4.4.5.6 Zusammenfassung

Die Zielformulierungen der Musiker_innen korrelieren im Wesentlichen mit den in der Literatur formulierten Zielen von Musikvermittlung. Dies ist nicht weiter verwunderlich, denn Schatzki verweist darauf, dass Ziele in Praktiken eingeschrieben sind und von Teilnehmer_innen an diesen Praktiken auch wahrgenommen werden. Wenngleich Menschen auch individuelle Ziele verfolgen, sind sie doch offen gegenüber Normativität und passen sich in aller Regel an die vorgeschriebenen beziehungsweise akzeptierten Ziele der jeweiligen Praktiken an.

Jene Ziele von Musikvermittlung, die ich zu Beginn des Abschnittes aus der Literatur zu Musik- und Kulturvermittlung zitierte, sind in starkem Maße von einer institutionellen Logik geprägt, die sich auch bei den Musiker_innen in kulturpolitischer und betriebswirtschaftlicher Hinsicht rekonstruieren lässt. Es geht den Musiker_innen dann darum, möglichst vielen Menschen Teilhabe am klassischen Kulturbetrieb zu ermöglichen oder ein zukünftiges Publikum zu akquirieren. Darüber hinaus bilden sich allerdings auch Zielsetzungen ab, die von einem deutlichen Selbstbezug geprägt sind. So kann das Ziel, Menschen für klassische Musik zu interessieren und zu begeistern, als bildungsorientiertes Ziel bezeichnet werden, das einen engen Zusammenhang zur eigenen Leidenschaft der Musiker_innen für das Musizieren und die klassische Musik aufweist. Sie empfinden sich als Fürsprecher_innen »ihrer« Musik, was zum Teil dazu führt, dass sie den Begriff Musik synonym mit klassischer Musik verwenden. Wenngleich Gabriel, Carsten und Emilia explizit auf die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Musikstile hinweisen und Hermann die Notwendigkeit betont, dass sich der klassische Konzertbetrieb »anderen Musikstilen öffnen sollte« (UPT8: 123), so steht doch das Heranführen von Menschen an klassische Musik bei diesem Ziel im Fokus. Gesellschaftspolitisch aktiv zu sein, heißt für die Musiker_innen, mit und durch Musik sozialen Wandel herbeizuführen und die Lebenssituation von Menschen zu verbessern. Catherine Grant (2019) beschreibt vier Wege, wie Musiker_innen dieses Ziel erreichen wollen. »Promoting social cohesion through music« und das Akquirieren von Geldern durch Benefizkonzerte und Fundraising lassen sich auch in meinen Daten rekonstruieren, wie ich vor allem an den Schilderungen von Jasmin und

Carsten gezeigt habe. In diesem Ziel bildet sich deutlich der Einfluss von Community Music und Soziokultur ab, die ich als einen bedeutenden Bezugspunkt der SW Musikvermittlung beschrieben habe. Schließlich lässt sich auch ein selbstbezogenes ökonomisches Ziel rekonstruieren. Für Musiker_innen ist eine Tätigkeit im Bereich Musikvermittlung ein möglicher Aspekt einer Portfolio-Karriere und damit eines entsprechenden Einkommens. Wie ich zeigte, wird dieses Ziel allerdings nur sehr zurückhaltend formuliert, wohl weil die Musiker_innen es als sozial nicht erwünscht wahrnehmen.

Schatzki argumentiert, dass Ziele, Verständnisse und Regeln von Praktiken in engem Zusammenhang miteinander stehen. In ähnlicher Form weist Clarke darauf hin, dass Mitglieder sozialer Welten gemeinsame Ziele und ein gemeinsames Verständnis darüber entwickeln, wie diese zu erreichen sind. Ziele basieren demnach auf einer übergeordneten Grundeinstellung oder einem gemeinsamen Ethos. Das Engagement der Untersuchungspartner_innen in Praktiken der Musikvermittlung – so viel lässt sich zusammenfassend feststellen – basiert auf dem allgemeinen Verständnis, dass klassische Musik und deren Präsentation einen besonderen Wert besitzen und daher für alle Menschen zugänglich sein sollen. Stellvertretend sei das folgende Zitat von Emilia wiedergegeben: »[I]ch glaub', dass Kunst und Kultur so was Elementares ist, wirklich was so im Leben dazugehört, dass es für jeden sein muss und für jeden sein soll.« (UPT5: 95) Darüber hinaus bildet die Überzeugung, dass Musik zu sozialem Wandel beitragen kann, vor allem das Fundament für die gesellschaftspolitischen Ziele der Musiker_innen.

4.4.6 Formale Organisationen mit Bezug zur SW Musikvermittlung

Neben einer zentralen Aktivität und deren Orten sind formale Organisationen ein wichtiges Merkmal einer sozialen Welt. Distinkte, einer sozialen Welt zuordenbare Organisationen³⁵ entstehen nach Strauss üblicherweise in der Legitimierungsphase einer sozialen Welt. Sie sind bedeutsam, weil sie deren zentrale Aktivität, im Fall der vorliegenden Studie also Praktiken der Musikvermittlung, vorantreiben (vgl. Strauss 1978: 122; Clarke et al. 2018: 71). Organisationen können auch über die Grenzen benachbarter sozialer Welten lokalisiert sein, ihre Grenzen können sich mit jenen von sozialen Welten überschneiden oder auch entlang dieser verlaufen (vgl. Clarke et al. 2018: 98).

Ich werde in der Folge zunächst jene formalen Organisationen näher betrachten, die temporär oder dauerhaft an den Grenzen der SW Musikvermittlung und anderen sozialen Welten situiert sind, und am Ende auf distinkte Organisationen der SW Musikvermittlung eingehen.

35 Clarke et al. (2018: 2017) haben ein weites Verständnis von Organisationen und zählen dazu sowohl professionelle Organisationen als auch NGOs.

4.4.6.1 Bildungs- und Sozialeinrichtungen

Organisationen wie Schulen, Gefängnisse oder Krankenhäuser befinden sich über bestimmte Zeiträume hinweg an den Grenzen ihrer jeweiligen sozialen Welt und jener der Musikvermittlung. In Kooperations- und sogenannten Outreach-Projekten (vgl. z.B. Smilde 2018a; Ziegenmeyer 2020) arbeiten Musiker_innen und Akteur_innen von Bildungs- bzw. Sozialeinrichtungen zusammen. Workshops und Konzertformate finden dabei zu einem großen Teil in den Gebäuden der Sozial- und Bildungseinrichtungen mit ihren jeweiligen materiellen Arrangements statt. In diesen Kooperationen entstehen potenziell Arenen, in denen beispielsweise Hierarchien zwischen Akteur_innen und Praktiken ausgehandelt werden müssen (vgl. dazu Kapitel 4.4.7.4).

4.4.6.2 Opern- und Konzertveranstalter, Orchester und Ensembles

Opernhäuser, Konzerthäuser, Ensembles und Orchester befinden sich an überlappenden Zonen zwischen der SW Musikvermittlung und jener des klassischen Konzertbetriebes. Sie entwickelten sich im deutschsprachigen Raum – zum Teil bereits vor 2000, in signifikantem Ausmaß jedoch in den vergangenen zwei Jahrzehnten – von Konzertveranstaltern zu »Orten kultureller Bildung« (Mertens 2013)³⁶ und weisen heute ein umfangreiches Angebot an musikvermittelnden Formaten sowie einschlägigen Stellen und Abteilungen auf.³⁷ Bis dato gibt es sehr wenige valide Zahlen zu Stellen für Musikvermittlung und zur Entwicklung der Zahlen von musikvermittelnden Formaten. Daher können an dieser Stelle nur exemplarische Einblicke gegeben werden. Graham Welch et al. (2012: 13) zeigen, dass bis auf zwei Organisationen alle zwanzig Mitglieder³⁸ der European Concert Hall Organization (ECHO) seit mindestens sechs Jahren, knapp über die Hälfte der Mitglieder seit mindestens elf Jahren, musikvermittelnde Formate anbieten.³⁹ Das Wiener Konzerthaus weist für die Saison 2018/19 beispielsweise 600 musikvermittelnde Veranstaltungen mit 80 000 Besucher_innen und Teilnehmer_innen aus, zu denen neben Konzerten auch Workshops und Einführungsveranstaltungen zählen. Etwa ein Viertel aller Konzerte, in absoluten Zahlen 155, richtete sich in dieser Saison an ein junges Publikum und Familien (vgl. Wiesbauer-Lenz 2019: 55). In der Elbphilharmonie Hamburg richtete sich etwa ein Achtel aller veranstalteten Konzerte an

36 Vgl. dazu auch Keuchel und Weil (2010). Wimmer (2010a: 57) spricht in diesem Zusammenhang von einem »Educational Turn«.

37 In Petri-Preis (2022, im Druck) setze ich mich kritisch mit der Frage auseinander, inwiefern Musikvermittlung bereits im Kern von Musikinstitutionen angekommen ist oder lediglich eine marginale Position einnimmt.

38 2020 umfasst das Netzwerk 22 Mitglieder, vgl. <https://www.concerthallorganisation.eu> (04.01.2022).

39 Diese Zahl steht in Einklang mit meinem Befund, dass eine Institutionalisierung der Musikvermittlung in den frühen 2000er-Jahren ihren Ausgang nahm (vgl. Kapitel 4.4.2.4).

Kinder und Jugendliche, insgesamt wird die Anzahl an musikvermittelnden Veranstaltungen inklusive Workshops mit 1008 beziffert (vgl. Alatur et al. 2019: 21). Laut Welch et al. (2012: 32) besuchten im Jahr 2012 insgesamt 586 058 Menschen musikvermittelnde Formate in den Mitgliedsorganisationen der ECHO, was einen Durchschnitt von rund 40 000 Besucher_innen pro Organisation bedeutet.

Was Positionen in Organisationen betrifft, gab es im Jahr 2012 an jenen Konzerthäusern, die Mitglied der ECHO sind, 147 Vollzeit- oder Teilzeitstellen für Musikvermittlung. Weitere 705 Personen waren temporär oder projektweise angestellt (vgl. Welch et al. 2012: 45). Die Elbphilharmonie Hamburg und die Berliner Philharmoniker als Organisationen, die in der Musikvermittlung besonders aktiv sind, wiesen 2019 21 beziehungsweise elf Voll- und Teilzeitstellen aus (vgl. Chaker et al. 2019).

Eine Sonderstellung unter den Organisationen an der Grenze zwischen der SW klassischer Konzertbetrieb und der SW Musikvermittlung nimmt die »Jeunesse – Musikalische Jugend Österreichs« ein, weil sie sich seit ihrer Gründung dezidiert an ein junges Publikum wendet. 1949 von Dr. Egon Seefehlner, dem damaligen Generalsekretär der Wiener Konzerthausgesellschaft, als nationale Sektion der Jeunesse Musicales Internationales gegründet⁴⁰, veranstaltete die Jeunesse zunächst Abonnementkonzerte im Wiener Konzerthaus und im Musikverein Wien für ein junges Publikum. Das Programm wurde in der Folge deutlich ausgeweitet, es entstanden eigene Ensembles wie das Jeunesse Orchester und der Jeunesse Chor. Insbesondere unter der Intendanz von Matthias Naske (1997-2003) wurde ein Schwerpunkt auf neue Konzertformate für Kinder unterschiedlichen Alters gelegt, der bis heute erweitert wird (vgl. Wöhry 2019: 55). Mittlerweile verfügt die Jeunesse neben einer großen Anzahl an Zyklen, die traditionelle klassische Konzerte beinhalten, über sieben Zyklen, die sich an Familien und Kinder unterschiedlichen Alters richten. Für die vorliegende Studie ist die Jeunesse insofern von Bedeutung, als einige Musiker_innen in den Interviews berichteten, erste Begegnungen mit Musikvermittlung im Rahmen von Jeunesse-Konzerten gemacht zu haben. Darüber hinaus veranstaltete die Jeunesse 2000 und 2004 mit *Find it!* den ersten Preis für musikvermittelnde Konzertformate im deutschsprachigen Raum, noch bevor in Deutschland der *Junge Ohren Preis* des Netzwerks Junge Ohren gegründet wurde (vgl. dazu auch Kapitel 4.4.6.4).⁴¹

40 Die nationalen Sektionen der Jeunesse Musicales Internationales sind in ihrer Struktur und Ausrichtung sehr unterschiedlich. Deshalb und weil einige Musiker_innen in meinem Sample angaben, dass sie in Konzerten der Jeunesse erste Berührungspunkte mit Musikvermittlung hatten, konzentriere ich mich an dieser Stelle auf die österreichische Sektion.

41 Ein Musiker meines Samples erhielt für seine Karriere wesentliche Impulse durch eine Auszeichnung im Rahmen dieses Preises.

Was Orchester betrifft, ist in der Konzertstatistik des deutschen Musikinformationszentrums erkennbar, dass musikvermittelnde Konzerte von öffentlich finanzierten Orchestern und Rundfunkorchestern in Deutschland sich zwischen 2003/04 und 2017/18 verdreifachten und die Anzahl klassischer Chor- und Orchesterkonzerte dabei sogar übertrafen (vgl. MIZ 2019). Orchester führten vor allem ab den 1990ern in zunehmendem Maß Kinder- und Familienkonzerte durch und sahen in Praktiken der Musikvermittlung mit Beginn der 2000er-Jahre schnell eine Antwort auf einen stärker werdenden öffentlichen Legitimationsdruck.⁴² Zwei große Konferenzen zum Thema Musikvermittlung, die Fachtagung Musikvermittlung des deutschen Musikrates und die Deutsche Orchesterkonferenz, forderten daher 2006 »mehr Musikvermittlung in Deutschland« (Deutscher Musikrat 2016) und »Musikvermittlung als Pflichtaufgabe« (DOV 2006: o. S.). Heute hat jedes große, öffentlich geförderte Kulturorchester ein mehr oder weniger umfangreiches Angebot an musikvermittelnden Formaten im Angebot. Neben den fix angestellten Musikvermittler_innen gibt es in den Orchestern zumeist einen Stamm an Musiker_innen, die sich – im Regelfall ohne vertragliche Verpflichtung – in Praktiken der Musikvermittlung engagieren. Vor allem junge Musiker_innen, die neue Stellen an Orchestern antreten, werden von den Musikvermittler_innen der Institutionen aktiv bezüglich ihrer Mitwirkung an musikvermittelnden Formaten angesprochen. Auf diese Weise kamen aus meinem Sample beispielsweise Bernhard und Klara erstmals mit Musikvermittlung in Berührung. Aufgrund der hohen Dichte an institutionellen Angeboten meint Jasmin, dass man heute als junge_r Musiker_in zwangsläufig mit Musikvermittlung in Berührung komme: »Ähm ja also, man entkommt dem fast gar nicht mehr und das find' ich eigentlich sehr gut. [...] [A]lso, die Wahrscheinlichkeit ist schon sehr groß, dass man da als Musikstudent auch einmal in eines dieser Projekte hineinrutscht und sozusagen da ein bisschen einmal eine Erfahrung sammelt.« (UPT10: 122-124)

4.4.6.3 Musikhochschulen

Eine bedeutsame Rolle für die Ausbildung und Qualifizierung von Absolvent_innen für eine mögliche berufliche Tätigkeit im Bereich der Musikvermittlung spielen

42 Die Deutsche Orchestervereinigung argumentiert bis heute auf ihrer Homepage in diese Richtung: »Die DOV hat zahlreiche Impulse gesetzt und Aktivitäten entwickelt, um der Musikvermittlung zum Durchbruch zu verhelfen, sie weiterzuentwickeln und Strategien der Besucherentwicklung (Audience Development) zu fördern. Denn Orchester, Konzerthäuser, Musiktheater und Rundfunkchöre legitimieren die Finanzierung durch die öffentliche Hand oder den Rundfunkbeitrag auch mit ihrem Engagement, breite Bevölkerungsschichten und viele Zielgruppen anzusprechen« (DOV o.D.). Vgl. zur historischen Dimension dieses Diskurses auch Rademacher (2022, im Druck).

Musikhochschulen.⁴³ Mittlerweile bieten zahlreiche Hochschulen Aus- und Weiterbildungen an.

Die Anton Bruckner Privatuniversität Oberösterreich war die erste und bisher auch einzige österreichische Hochschule, die mit dem berufs begleitenden Universitätslehrgang Musikvermittlung – Musik im Kontext ab 2009 eine spezifische Ausbildung anbot.⁴⁴ Seither wurden im deutschsprachigen Raum weitere Studienangebote entwickelt⁴⁵, die zum Teil grundständig (zum Beispiel der Bachelorstudiengang Musikvermittlung an der Universität Köln⁴⁶) und zum Teil als Master angeboten werden (zum Beispiel der Studiengang Musikvermittlung/Konzertpädagogik am Leopold Mozart Zentrum der Universität Augsburg⁴⁷). Weiterbildungen bietet beispielsweise die Universität für Musik und darstellende Kunst Wien im Rahmen von Workshops in Kooperation mit der Plattform Musikvermittlung Österreich an⁴⁸. Über spezifische Aus- und Weiterbildungsangebote hinaus veränderten sich auch die Curricula von künstlerischen und künstlerisch-pädagogischen Studien. An der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien können beispielsweise seit 2004/05 Studierende der Instrumental- und Gesangspädagogik das Modul Musikvermittlung belegen. An der Kunstuniversität Graz war Musikvermittlung ab dem Studienjahr 2014/15 ein Entwicklungsschwerpunkt. Neben Lehrveranstaltungen als freie Wahlfächer wurde 2019/20 der Schwerpunkt Musikvermittlung in den künstlerischen Studien implementiert. An der Hochschule für Musik Detmold wurde der Pilotstudiengang Musikvermittlung – Konzertpädagogik 2009 zu einem Masterstudiengang (vgl. Stiller 2014: 92), mittlerweile gibt es auch ein grundständiges Seminar für alle Studierenden künstlerischer Studienrichtungen. Im Zusam-

43 Ich subsumiere in dieser Arbeit Musikhochschulen, Musikuniversitäten und Konservatorien unter diesem Begriff.

44 Vgl. <https://www.bruckneruni.at/de/studium/universitaetslehrgang/Musiktheatervermittlung> (04.01.2022). In Österreich gibt es noch einige verwandte Studiengänge, beispielsweise: Musiktheatervermittlung an der Universität Mozarteum (ab 2014/15), Master of Arts Education an der Musik und Kunst Privatuniversität Wien (ab 2007), Vermittlung zeitgenössischer Musik (Donau Universität Krems, einmalig zwei Semester lang ab 2014).

45 An einem Überblick arbeitet zur Zeit das Forum Musikvermittlung an Hochschulen und Universitäten. Über die Aus- und Weiterbildungsangebote an Hochschulen hinaus haben auch private Institutionen und Stiftungen entsprechende Angebote. In Österreich beispielsweise das Institut für Kulturkonzepte den Lehrgang Kulturvermittlung, in Deutschland bot die Körber-Stiftung Hamburg die »Masterclass on Music Education« an und die Töpfer Stiftung hat das Programm »concerto21« im Portfolio.

46 Vgl. https://verwaltung.uni-koeln.de/abteilung21/content/studienangebot/faecheruebersicht_grundstaendiges_studium/m/studiengang107807/index_ger.html (04.01.2022).

47 Vgl. <https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philsoz/studiengange-philsoz/master-musikvermittlung> (04.01.2022).

48 Vgl. <https://www.mdw.ac.at/imp/im-dialog> (04.01.2022).

menhang mit Hochschulen ist außerdem der Verein Live Music Now⁴⁹ zu erwähnen, der Musikstudierenden Auftritte an ungewöhnlichen Konzertorten wie Schulen, Altersheimen oder Krankenhäusern ermöglicht. Ilia und Jasmin beschreiben, dass sie in diesen Konzerten sehr viel für ihre Tätigkeit in der Musikvermittlung gelernt hätten.⁵⁰

Zeitgleich mit der Etablierung von Aus- und Weiterbildungsangeboten entwickelte sich ab etwa 2010 auch die Forschung zu diversen Aspekten von Musikvermittlung⁵¹ weiter. Das »Forum Musikvermittlung an Hochschulen und Universitäten«, das seit 2017 Lehrende und Forschende im Bereich Musikvermittlung vernetzt, hat seit 2018 eine eigene AG Forschung und initiierte die Reihe »Forum Musikvermittlung – Perspektiven aus Forschung und Praxis«⁵². Nicht zuletzt entstanden an Musikhochschulen auch neue Professuren für Musikvermittlung.⁵³

4.4.6.4 Organisationen der SW Musikvermittlung

Neben diesen permanent oder temporär an der Grenze von sozialen Welten lokalisierten Organisationen existieren spezifische Organisationen der SW Musikvermittlung, die in den vergangenen rund 15 Jahren entstanden und sich zum Teil noch in einem Prozess der Professionalisierung befinden. Das Netzwerk Junge Ohren in Deutschland wurde 2007 mit dem Ziel gegründet, Organisationen, Verbände und Akteur_innen in Deutschland zu vernetzen. Es richtet seit seiner Gründung den *Junge Ohren Preis* aus, mit dem in verschiedenen Kategorien Projekte ausgezeichnet werden, veranstaltet regionale Vernetzungstreffen und Tagungen, bietet Praktiker_innen die Möglichkeit, sich auf der Homepage zu präsentieren und fungiert auch als Projektbüro.⁵⁴ In Österreich wurde 2012 die Plattform Musikvermittlung Österreich gegründet, die am Music Information Center Austria ange-dockt ist.⁵⁵ Sie organisiert alle zwei Jahre eine Tagung an einer österreichischen Musikhochschule und veranstaltet in Kooperation mit der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien Weiterbildungen. In der Schweiz wurde schließlich

49 Vgl. <https://www.livemusicnow.at> (04.01.2022).

50 Der Verein Musethika, der u.a. mit der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien kooperiert, verfolgt ein sehr ähnliches Ziel, wird allerdings von den Musiker_innen in meinem Sample nicht erwähnt.

51 U. a. von Wimmer (2010a), Silke Schmid (2014), Tobias Emanuel Mayer (2017), Andreas Bernhofer (2015), Mall (2016), Julia Wieneke (2016) und Schwanse (2020).

52 Vgl. <https://www.transcript-verlag.de/reihen/musikwissenschaft/forum-musikvermittlung-perspektiven-aus-forschung-und-praxis/?f=12320> (04.01.2022).

53 So wurde beispielsweise Constanze Wimmer 2017 als erste Professorin für Musikvermittlung in Österreich an der Anton Bruckner Privatuniversität Linz berufen.

54 Vgl. <https://www.jungeohren.de> (04.01.2022).

55 Vgl. <https://www.musicaustria.at/plattform-musikvermittlung-oesterreich> (04.01.2022).

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 Röbbke 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« (Röbbke 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 Röbbke 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 Rökke 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 Musiktheaterpädagoginnen bei uns ein biss'l so grob gesagt die Kindergartenantenn sind. (UPT5, 109)

Die Musikerin verwendet in diesem Ausschnitt den pejorativen Ausdruck »Kindergartenantenne«, 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 biss'l 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 Gender-Perspektive 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 Dienstauslastung 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.).

lokale Situierung des Forschungsgegenstandes wiederum zielt auf die spezifische Entwicklung von Musikvermittlung im deutschsprachigen Raum ab, die sich von anderen Ländern unterscheidet. Gleichzeitig ist die Situation in Österreich nicht denkbar, ohne vor allem Deutschland einzubeziehen, wo viele Entwicklungen bereits früher stattfanden. Darüber hinaus etablierte sich in Deutschland, Österreich und der Schweiz eine enge Zusammenarbeit von Praktiker_innen, Forschenden und Organisationen im Bereich Musikvermittlung, sodass die einzelnen Länder nicht isoliert betrachtet werden können.

Mit den nächsten Kapiteln vollziehe ich nun, ausgehend vom großen Ganzen der Forschungssituation, einen Schwenk auf meinen Forschungsgegenstand, nämlich die Lernprozesse von Musiker_innen hinsichtlich ihrer Tätigkeit in der Musikvermittlung.

5. Die Lernwege der Musiker_innen

Ich bin ein sehr glücklicher Mensch, weil ich darf tagtäglich lernen. (UPT1: 97)

In diesem Kapitel zeichne ich in chronologischer Form die Lernwege der einzelnen Musiker_innen nach, um mit diesen Längsschnitten die analytischen Querschnitte der folgenden Kapitel zu kontextualisieren. Es handelt sich dabei um die Rekonstruktion von retrospektiven subjektiven Relevanzsetzungen, die die Forschungspartner_innen im Rahmen der Interviews vornahmen. Dass Erinnern immer auch Selektion impliziert, betont Strauss (2017 [1959]: 34): »[C]ertain aspects of the remembered action drop out or are slighted, others are highlighted. We do not necessarily change our minds about past acts, but we may; some acts, deemed important, may be reassessed many times over, as one gets new orientations or new facts.« Die Musiker_innen konstruierten in der Interviewsituation im Hinblick auf meinen Narrationsimpuls eine persönliche Kontinuität, indem sie ihre aktuelle Tätigkeit in der Musikvermittlung mit verschiedenen Momenten und Zeiträumen ihrer Biografie in Beziehung setzten, die ihnen in diesem Zusammenhang als bedeutsam erschienen. Ihre Erzählungen werden so zum »symbolic ordering of events« (Strauss 2017 [1959]: 147).

Die deskriptive Darstellung der Lernwege im Längsschnitt bildet die Basis für analytische Querschnitte in den darauffolgenden Kapiteln, in denen ich signifikante Lernprozesse rekonstruiere. Die Lernwege zeichnen Ausschnitte aus dem Leben von zwölfklassischen Musiker_innen nach, die zu verschiedenen Zeitpunkten ihres Lebens auf je unterschiedliche Art und Weise mit Praktiken der Musikvermittlung in Berührung kamen und in der Folge in diesem Bereich mehr oder weniger intensiv aktiv wurden. Es sind Wege, die – unter anderem aufgrund des unterschiedlichen Alters der Musiker_innen – noch an ihrem Anfang stehen oder bereits lange verfolgt werden, Wege, die sich in Richtung einer vollen Mitgliedschaft in der SW Musikvermittlung entwickeln oder sich zur Peripherie hinbewegen. Mit Wenger erschöpfen sich diese *learning trajectories* nicht im Erwerb von Wissen, sondern sind darüber hinaus untrennbar mit Identitätsformation verbunden: »We define who we are by where we have been and where we are going.« (Wenger 1998: 149) Die Texte bilden damit einen Ausschnitt des »becoming a different person« (Schatzki

2019: 4) der Untersuchungspartner_innen ab, die sich Wissen, Können und Vertrautheit in und für Praktiken aneigneten und deren Identitäten sich in diesen Lernprozessen (trans-)formierten.

5.1 Anita: »Das Bild ist jetzt vollständig geworden für mich.«

Anita studierte Instrumental- und Gesangspädagogik und begann ihre beruflichen Tätigkeiten als freischaffende Musikerin und Instrumentalpädagogin im Anschluss an ihr Studium. Im Rückblick beschreibt sie, dass sie mit dieser Aufteilung zufrieden gewesen sei und zunächst nicht das Gefühl gehabt habe, dass noch etwas fehle. Im Lauf ihrer Unterrichtstätigkeit stellte sich für sie jedoch immer deutlicher heraus, dass es ihr im Kern darum geht, die vielen positiven Erlebnisse, die sie selbst als Musikerin macht, mit anderen Menschen zu teilen, »dass mich Musik berührt, aufwühlt, dass es Momente gibt, wo man das Gefühl hat, man ist so emotional, man könnte irgendwie eigentlich nur in Tränen ausbrechen, bis hin es gibt Musik, die einen so aufwühlt, dass ich das Gefühl habe, ich muss aufstehen und mich dazu bewegen« (UPT1: 86). Als »leidenschaftliche Musikerin« (UPT1: 86) war es ihr ein Anliegen, dass die Kinder, die sie in der Musikschule unterrichtete, die gleichen positiven Erfahrungen machen können wie sie selbst. Den klassischen Instrumentalunterricht empfand sie für dieses Ziel als nicht geeignet. Sie beschreibt ihn als tendenziell defizitorientiert und stärker auf die technische Beherrschung des Instruments hin zielend als auf das Musikerleben der Schüler_innen. Sie begann daher, Kooperationen mit außerschulischen Partner_innen zu initiieren und führte inszenierte Konzertformate mit Schüler_innen in der Musikschule durch. Dabei war es ihr einerseits wichtig, den beteiligten Kindern und Jugendlichen eine Plattform zu geben, sich zu präsentieren. Andererseits sollten mit diesen Formaten über die Verwandten der Schüler_innen hinaus auch Personen als Publikum angesprochen werden, die üblicherweise nicht in ein Musikschulkonzert gehen würden. Die positive Resonanz der Jugendlichen bestärkte Anita darin, diesen Weg weiter zu gehen. Eine Kollegin, die Anitas Projekte mitverfolgte, wies sie eines Tages darauf hin, dass es sich bei ihren Konzertformaten um eine Form von Musikvermittlung handle, und empfahl ihr, einen entsprechenden Master-Studiengang zu belegen. Zunächst war das aus familiären Gründen nicht möglich, als sie aber einige Zeit später mit der Leiterin eines Lehrganges ins Gespräch kam, entschloss sie sich dazu, dieses Professionalisierungsangebot wahrzunehmen. Das Studium eröffnete Anita neue Perspektiven, und sie beschreibt, dass die Musikvermittlung für sie wie ein »Kitt« (UPT1: 93) sei, der ihre bis dato unverbunden nebeneinanderstehenden beruflichen Tätigkeiten als Musikerin und Instrumentalpädagogin miteinander verbinde. Sie erzählt, dass sie zunächst nicht die Absicht verfolgt habe, ein neues berufliches Standbein zu etablieren. Vielmehr sah sie den Besuch des

Lehrgangs als Professionalisierung und Möglichkeit, »sich weiterzubilden und besser zu werden und überhaupt wirklich Dinge von der Pieke auf zu lernen« (UPT1_2: 38). Mit den neu erworbenen Kontakten und Perspektiven konnte Anita sich jedoch ein Netzwerk aufbauen, aus dem sich in weiterer Folge neue Projekte und Aufträge entwickelten. Heute ist sie zu je einem Drittel als Musikerin, Instrumentalpädagogin und Musikvermittlerin tätig.

5.2 Bernhard: »Das ist ganz normal durch mein Engagement im Orchester passiert.«

Bernhard war bereits sehr früh an klassischer Musik interessiert und bezeichnet sich selbst deshalb rückblickend als Nerd: »Ich weiß nicht, warum, aber ich war ein biss'l ein Nerd, glaub' ich, und hab mir mit zehn, elf Jahren meine Klassik-CDs reingezogen und nur Klassik-CDs gekauft, also ich, echt ein Freak, wenn ich das jetzt so betrachte.« (UPT2: 96) Erste musikalische Erfolgserlebnisse verbuchte er in der Musikschule, als er erfolgreich an Wettbewerben teilnahm, oder wenn er in Orchester camps im Sommer als Konzertmeister tätig war. Das Spielen im Orchester entwickelte sich sehr rasch zur Leidenschaft und bereits im Gymnasium war ihm klar, dass er später Berufsmusiker werden will. Eine Geigerin vermittelte Bernhard in der Folge an seinen Hauptfachlehrer in der Hochschule. Im Rahmen des Konzertfachstudiums stand das konsequente Üben am Instrument im Zentrum, um auf spätere Probespiele vorbereitet zu sein. Mit Musikvermittlung kam er in dieser Zeit nicht in Berührung. Im Gespräch beschreibt Bernhard sehr eindringlich den Leistungsdruck, unter dem er in seiner Ausbildung und im Rahmen der Probespiele stand, die er als »eher sehr unmusikalische Prozedere« (UPT2_2: 53) beschreibt. Als er mit Ende zwanzig eine Stelle in einem Orchester antrat, wurde er erstmals darauf angesprochen, ob er Lust habe, bei einem Musikvermittlungsprojekt mitzuwirken. Aus terminlichen Gründen ergab sich eine Teilnahme jedoch nicht. Nach zwei Jahren wechselte er zu seinem derzeitigen Orchester, wo er seine Tätigkeit als Musiker mit großer Freude ausübt. Mit seinem Eintritt wurde er als neues Mitglied von der Leiterin der Musikvermittlung angefragt, ob er an musikvermittelnden Aktivitäten teilnehmen würde. Die Anmeldung für diese Tätigkeiten erfolgt in seinem Orchester grundsätzlich freiwillig und projektweise. Als Mensch, der nach eigenen Angaben gerne über den Tellerrand schaut und Neues kennenlernt, sagte er zu. Die Workshops und Projekte, insbesondere die Arbeit mit Kindern, bereiteten ihm Freude, sodass er sich in der Folge regelmäßig für weitere Projekte meldete. Bernhard ist vor allem in Schulworkshops als Musiker aktiv. Seine Tätigkeit umfasst das Vorstellen des Instruments, das Einstudieren einer Improvisation mit Kleingruppen von Schüler_innen und das Musizieren bei Abschlusskonzerten längerfristiger Kooperationsprojekte, zum Teil mit Kindern zusammen. Diese »übliche Vermitt-

lungsarbeit« (UPT2: 7) beschreibt er als zeitlich nicht sehr aufwendig. Wichtig ist ihm die Vereinbarkeit mit seiner Kerntätigkeit, dem Konzertieren sowohl im Orchester als auch außerhalb in Ensembles.

Musiker_innen, die in Bernhards Orchester musikvermittelnd tätig werden, erhalten einen »Aufgabenkatalog« (UPT2: 86), der Anhaltspunkte gibt, was in den Workshops inhaltlich passieren soll. Während Bernhard sich zu Beginn noch sehr an diese Vorgaben hielt, löste er sich mit zunehmender Routine immer stärker vom vorgegebenen Konzept. Vor allem ist es ihm wichtig, mit den Kindern in Dialog zu treten. Er bezweifelt die Sinnhaftigkeit frontaler Wissensvermittlung und kam deshalb davon ab, sein Instrument in Form eines Vortrages – »so wie man's halt von früher kennt aus der Schule« (UPT2: 86) – zu präsentieren. Vielmehr interessieren ihn die Hörgewohnheiten und musikalischen Vorlieben der Schüler_innen, um daran anzuknüpfen und Verbindungen zu seiner eigenen Leidenschaft herzustellen, der klassischen Musik. Seine positiven Erfahrungen in den Workshops brachte er bereits in Gespräche mit der Musikvermittlerin des Orchesters ein und besprach mit ihr die Möglichkeit, die Workshops dialogischer zu gestalten. Bernhard möchte junge Menschen für klassische Musik begeistern und sie unter Umständen dazu motivieren, ein Instrument zu erlernen. Allerdings möchte er Kinder nicht davon überzeugen, Musiker_in zu werden. Er selbst erlebte den Leistungsdruck, der in der Ausbildung und im klassischen Konzertbetrieb herrscht, und meint, dass Musikmachen eigentlich ohne Druck stattfinden sollte. Er beneidet deshalb zum Teil Amateurmusiker_innen, die zwanglos Freude am Instrument haben können. Diese Freude zu vermitteln, hält er für den Kern von Musikvermittlung.

5.3 Carsten: »Klassik aufs platte Land bringen.«

Carsten bezeichnet sich im Gespräch als typisches Kind der 1970er-Jahre, das eine Aufbruchsstimmung miterlebte, in der auch im Bereich von Kunst und Kultur viel passiert sei. Vor allem die Gründung von neuen und selbstverwalteten Ensembles und Orchestern beschreibt er als prägend für seine eigene Karriere. Carstens familiäres Umfeld war musikaffin, es wurde gemeinsam gesungen und Musik gehört. Er erinnert sich, dass sein Vater jeden Sonntagmorgen Bachkantaten im Radio lauschte. Das Berufsbild Musiker_in war allerdings bei seinen Eltern nicht präsent, sodass Carsten in dieser Hinsicht von zu Hause nicht gezielt gefördert wurde. Zum Instrumentalunterricht kam er, weil sein späterer Lehrer samt Instrument durch die Grundschule ging, um Schüler_innen für seine neu an der Musikschule eröffnete Instrumentalklasse zu gewinnen.

Als erste musikalische Schlüsselerlebnisse beschreibt Carsten sein Mitwirken im Kinderorchester der Musikschule und vor allem seine Aufnahme ins Landesjugendorchester, wo er erste Erfahrungen in einem großen Symphonieorchester

sammeln konnte. Nach einem Instrumentenwechsel und der bestandenen Matura war für Carsten zunächst nicht vollkommen klar, ob er Musiker werden wolle. Er schrieb sich daher an der Universität zunächst auch für Sonderpädagogik ein. Die Aufnahmeprüfung für das Konzertfach bestand Carsten zwar, allerdings nicht bei dem Lehrer und in der Stadt, wo er eigentlich zu studieren vorgehabt hatte. Bei einem Sommerkurs zwei Jahre später lernte er schließlich einen Musiker kennen, der ihn in seine begehrte Instrumentalklasse aufnahm. Auf dessen Wirken hin beendete Carsten das Zweitstudium Sonderpädagogik, um sich fortan ganz auf die künstlerische Karriere konzentrieren zu können. Neben seinem Studium spielte er bereits im europäischen Jugendorchester und war auch Mitglied der Jungen Deutschen Philharmonie. Carsten schildert, dass sein Schritt in die Musikvermittlung erfolgte, als er gemeinsam mit anderen ehemaligen Musiker_innen des Landesjugendorchesters ein eigenes Kammerorchester gründete. Vorbild waren selbstverwaltete Orchester wie das Freiburger Kammerorchester oder die Junge Deutsche Philharmonie, die zu jener Zeit gegründet wurden. Die Musiker_innen wollten abseits etablierter Strukturen unterschiedliche Publika ansprechen. Da die Gründung des Orchesters am Land erfolgte, wurden Kooperationen zunächst mit Laienorganisationen wie dem örtlichen Chor geschlossen. Die Musiker_innen verband einerseits ein Glaube »an die Gestaltbarkeit von Gesellschaft [...] durch Kunst und Musik« (UPT3: 38), andererseits verband sie das Ziel miteinander, »Klassik aufs platte Land, aufs Dorf zu bringen« (UPT3: 67). Auf diese Weise entstand eine Reihe von Projekten, in denen Carsten stets soziale und künstlerische Ziele miteinander verband. Im Sinn der Nachhaltigkeit war es ihm wichtig, vor allem mit Schulen langfristige Projekte durchzuführen. Seine Projekte integriert Carsten mittlerweile in seine Tätigkeit als Dozent an einer Musikhochschule, wo er Studierende auf eine zukünftige Tätigkeit im Bereich der Musikvermittlung vorbereitet.

5.4 Dora: »Der Drang eben, etwas über den Tellerrand zu schauen.«

Dora erzählt, dass sie vom Beginn ihres Instrumentalpädagogik- und Konzertfachstudiums an als vielseitig interessierte Person nicht nur im »Klassikding« (UPT4: 61) gewesen sei, sondern sich sehr für andere Angebote und Lehrveranstaltungen interessiert habe. So besuchte sie während des Studiums Studiengangsauftritte der Schauspiel- oder Figurentheater-Klassen. Rein formal gab es an ihrer Hochschule noch keine Angebote zur Musikvermittlung, was sie retrospektiv bedauert und meint, dass sie Lehrveranstaltungen in diesem Bereich bestimmt besucht hätte. Die Erweiterung ihres Horizonts durch die Belegung von zusätzlichen Fächern wie Gesang und Chor empfand sie gleichermaßen als bereichernd wie als belastend, da sie von anderen Instrumentalstudierenden das Gefühl vermittelt bekam, zu wenig zu üben. Mit einem eigenen Ensemble, das sie mit zwei Kolleg_innen noch wäh-

rend der Studienzeit gründete und an dem rund 25 Studierende unterschiedlicher Studienrichtungen beteiligt waren, suchte sie nach Wegen, die unterschiedlichen Künste miteinander in Verbindung zu bringen. Schon zu diesem Zeitpunkt störte sie die mangelnde Wertschätzung, die einige Studienkolleg_innen ihrer Arbeit gegenüber zeigten. Als Schlüsselerlebnis für ihren weiteren Weg in der Musikvermittlung beschreibt sie retrospektiv ihre Mitwirkung an Kindergartenkonzerten eines renommierten Orchesters, bei dem sie in der Zwischenzeit eine Akademie-stelle angetreten hatte. Das Orchester verfügte zu diesem Zeitpunkt bereits über ein breites Musikvermittlungsangebot und so hatte Dora die Möglichkeit, sich in laufende Projekte zu involvieren. Daneben trat sie zu weiteren Probespielen an. Um sich Druck zu nehmen und weitere berufliche Optionen zu eröffnen, falls sie keine Orchesterstelle erhalten sollte, fasste sie außerdem ins Auge, einen Musikvermittlungslehrgang zu besuchen. In der Folge erhielt sie eine fixe Orchesterstelle und verspürte eine hohe Motivation, »was hier an meinem neuen Arbeitsplatz zu verändern und in Bewegung zu bringen« (UPT4: 71). Den Studiengang Musikvermittlung belegte sie schließlich allerdings nicht, weil die damalige Lehrgangsführerin meinte, Dora habe sich einen großen Teil der nötigen Kompetenzen ohnehin schon »learning by doing« (UPT4: 75) angeeignet. Stattdessen entschied sie sich dazu, ein berufsbegleitendes Modul Konzertpädagogik zu absolvieren. Gerade in ihrer Anfangszeit beim Orchester hospitierte sie darüber hinaus bei vielen Kolleg_innen anderer Ensembles, wovon sie nach eigenem Bekunden sehr profitieren konnte. Bereits mit dem Ende ihres Probejahres übernahm sie zusätzlich zu ihrer Tätigkeit als Musikerin die Leitung der Musikvermittlung, für die sieben Jahre später eine eigene Halbzeitstelle geschaffen wurde. Dora führt es nicht zuletzt auf ihr Engagement als Betriebsrätin zurück, dass sie in dieser Zeit keine große Mühe hatte, andere Musiker_innen des Orchesters von neuen musikvermittelnden Formaten zu überzeugen. Über einige Jahre hinweg etablierte sie auf diese Weise ein breites Konzertangebot für verschiedene Altersgruppen. Mittlerweile hat Dora die Leitung der Musikvermittlung im Orchester wieder abgegeben. Ihre familiäre Situation und ein Gefühl der zeitlichen Überforderung ließen schließlich die Entscheidung in ihr reifen, sich von dieser Stelle zurückzuziehen. Dora beabsichtigt nun, neben dem Orchester freiberuflich stärker in der Musikvermittlung Fuß zu fassen. Dazu besucht sie im Moment diverse Fortbildungen in verschiedenen Bereichen.

5.5 Emilia: »Dann bin ich einfach mal ins Büro vom Chefdirigenten damals, und hab' ihm ein fertiges Konzept hingelegt.«

Emilia beschreibt, dass sie immer schon einen guten Draht zu Kindern gehabt habe, und erzählt von Familienfeiern in Lokalen, bei denen sie sich als Jugendliche

um alle Kinder gekümmert habe. Zu unterrichten begann sie bereits sehr früh, mit fünfzehn Jahren, während sie sich noch im Vorstudium befand. Zunächst gab sie privaten Einzel-Instrumentalunterricht, nach und nach begann sie, auch in Ferienwochen Gruppen zu betreuen und mit Kindern Musik zu machen. Während des Konzertfach- und Instrumentalpädagogikstudiums führte sie diese beiden Aktivitäten weiter und unterrichtete darüber hinaus auch Kinder zwischen zwei und vier Jahren in musikalischen Früherziehungskursen. An der Universität belegte sie ein Sprachstudium, das sie allerdings nach kurzer Zeit wieder beendete, um sich ganz auf das Üben am Instrument konzentrieren zu können. Im Rahmen ihres Instrumentalstudiums belegte sie darüber hinaus den Schwerpunkt Elementare Musikpädagogik. Noch während des Studiums gründete sie ein Ensemble, dessen Proben sie für Kindergärten und Schulen öffnete. Damit kam sie zum ersten Mal mit Kindern als Publikum in Kontakt. Da es ihr ein Anliegen war, mit ihrem Publikum zu kommunizieren, moderierte sie auch jene Konzerte ihres Ensembles, die an ein erwachsenes Publikum gerichtet waren, und machte sich darüber hinaus Gedanken über deren Programmdramaturgie. Emilia erhielt sehr früh, bereits mit Anfang zwanzig, eine fixe Anstellung in einem Orchester, wo Musikvermittlung zunächst keine Rolle spielte. Auch Einzelunterricht gab sie neben ihren Orchesterdiensten kaum noch. Erst als einige Jahre später ein neuer Chefdirigent antrat, änderte sich die Situation. Gemeinsam mit einer Kollegin wurde Emilia beauftragt, Workshops zu entwickeln, die Musiker_innen in Schulklassen durchführen können. In der Konzeption dieses Formates nahm sie sich die Angebote eines Orchesters zum Vorbild, das zu diesem Zeitpunkt bereits ein Musikvermittlungsprogramm aufgebaut hatte. Im Gespräch beschreibt sie eine »Aufbruchsstimmung« (UPT5: 66), die sie in der damaligen Situation wahrgenommen habe. Sie nutzte die günstige Gelegenheit und bot dem Chefdirigenten ein eigenes Konzept für ein Kinderkonzert mit dem Orchester an. Ihr Engagement für Musikvermittlung im Orchester mit der Konzeption und Durchführung von Workshops und Kinderkonzertformaten mündete in der Folge in das Angebot, ihren Vertrag so zu modifizieren, dass sie zu je fünfzig Prozent als Musikerin und als Musikvermittlerin angestellt wäre. Emilia lehnte jedoch ab, weil sie sich als Musikerin verstand und Sorge hatte, dass die neue Stelle hauptsächlich organisatorische Tätigkeiten beinhalten würde. Außerdem wies sie der Chefdirigent auf die Möglichkeit der Professionalisierung in einem Lehrgang für Musikvermittlung hin, was zu diesem Zeitpunkt für sie allerdings ebenfalls nicht infrage kam. Es folgten einige Probespiele, die Emilia jedoch nicht gewinnen konnte. Schließlich entschied sie sich dazu, einen Lehrgang für Musikvermittlung zu besuchen, und schätzt diese Entscheidung rückblickend als sehr positiv ein, weil sie neue Impulse und Kontakte sammeln konnte. Emilia schloss ihr Studium kurz nach den Interviews für diese Arbeit ab und ist sowohl in ihrem Orchester als auch in immer größerem Ausmaß freiberuflich in der Musikvermittlung tätig. Dabei ist es ihr ein Anliegen, die Musikvermittlung vom

»Kindergarten-Touch« (UPT5_2: 4) zu befreien, da sie das Gefühl hat, dass darunter von vielen Musiker_innen und vom Publikum oftmals ausschließlich Formate für Kinder subsumiert werden. Vielmehr versteht sie unter Musikvermittlung, alle Menschen »miteinzubeziehen in die Musik« (UPT5_2: 7).

5.6 Fiona: »Ich kann diesem Standard nicht gerecht werden.«

Fiona wuchs in einem familiären Umfeld auf, in dem Musik eine große Rolle spielte. Sie beschreibt ihre Eltern, beide Instrumentalpädagog_innen, als Vorbilder auf ihrem Weg zur Musikerin. Als erstes musikalisches Schlüsselerlebnis erzählt sie vom Besuch eines Kammerorchester-Konzerts in einer Barockkirche mit vier Jahren. Sie war derartig gebannt von der ersten Geigerin, dass sie unbedingt die Violine erlernen wollte. Erst danach begann sie, auch ihr späteres Hauptinstrument zu spielen. Nach einigen Jahren, in denen sie Unterricht auf beiden Instrumenten erhielt, entschied sie sich, ganz zu ihrem Instrument zu wechseln. Lediglich zu Weihnachten, im privaten, familiären Umfeld, nimmt sie noch hin und wieder ihre Geige zur Hand, um Lieder zu spielen. Mit sechzehn Jahren wusste Fiona, dass sie Musikerin werden will. Sie bestand die Zulassungsprüfung an der Hochschule und studierte Instrumental- und Gesangspädagogik. Ihre erste Hauptfachlehrerin beschreibt sie als extrem streng, da sie ein hohes Übungspensum einforderte. Ihre Pensionierung und den folgenden Lehrer_innenwechsel empfand Fiona als Erleichterung, weil sie zwar technisch viel gelernt habe, die Zeit aber psychisch sehr belastend gewesen sei. Ihre neue Lehrerin brachte ihr die zeitgenössische Literatur näher und unterstützte Fiona einfühlsam in ihrer Entwicklung als Künstlerin. Am Ende ihres Studiums hatte sie das Gefühl, noch keine komplette Musikerin zu sein, daher besuchte sie Meisterklassen und trat bei Zulassungsprüfungen in unterschiedlichen Hochschulen an. Da sie immer schon ins Ausland wollte, war es für sie besonders erfreulich, als sie erfuhr, zu einem postgradualen Studium in einer europäischen Hauptstadt angenommen worden zu sein. Retrospektiv beschreibt sie die beiden Jahre dort sowohl aus künstlerischer wie auch aus privater Perspektive als sehr beglückend. Sie hatte in der neuen Heimat Fuß gefasst, sich einen privaten Freundeskreis aufgebaut und spielte Konzerte. Ihre Eltern pochten nach Abschluss des Auslandsstudiums jedoch darauf, dass Fiona nun ökonomisch auf eigenen Füßen stehen solle. Gleichzeitig erhielt sie das E-Mail einer befreundeten Instrumentalistin mit dem Hinweis, dass an einer österreichischen Hochschule eine Stelle ausgeschrieben sei, die für sie passen könnte. Obwohl Fiona nicht vorhatte, nach Österreich zurückzukehren, musste sie sich doch eingestehen, dass sie im Ausland auf absehbare Zeit kein vergleichbares fixes Einkommen haben würde. Sie bewarb sich also für die Stelle, erhielt sie und hat mittlerweile eine volle Anstellung als Instrumentallehrerin an der Hochschule. Kurz nach ihrer Rückkehr

fragte eine Bekannte sie, ob sie Lust hätte, an einem Musikvermittlungsprojekt beteiligt zu sein. Es handelte sich dabei um Schulworkshops, in denen sie in der Folge drei Jahre lang gemeinsam mit einer Musikvermittlerin als Instrumentalistin tätig war. Die weiteren Schritte in der Musikvermittlung bezeichnet Fiona als ebenso zufällig wie den Einstieg über die Schulworkshops. Über eine Freundin aus ihrem Heimatbundesland sei sie zu einem Konzertformat für Kleinkinder gekommen, ein weiteres Kinderkonzertprojekt habe sich ebenfalls per Zufall ergeben. Fiona beschreibt mehrmals im Gespräch eindringlich, dass es ihr wichtig sei, auch in Kinderkonzertformaten als Musikerin wahrgenommen zu werden. Auf der Bühne zu moderieren, zu singen oder zu schauspielern breitet ihr Probleme. In einem ihrer Musikvermittlungsprojekte machte Fiona schlechte Erfahrungen, weil sie über ihr Instrumentalspiel hinaus auf der Bühne aktiv werden sollte. In der Probenphase zu diesem Kinderkonzert versuchte sie daher, Elemente abzuwenden, die ihr besonders unangenehm waren. Nach dieser Erfahrung beschloss sie, in dieser Form nicht mehr in Kinderkonzerten auftreten zu wollen. Fiona beschreibt, dass sie zwar nach wie vor offen sei, in Projekten der Musikvermittlung mitzuwirken, allerdings möchte sie sich dann ganz auf das Instrumentalspiel auf ihrem Instrument konzentrieren.

5.7 Gabriel: »Für mich ist ein Musiker jemand, der Musik lebt und liebt und das teilt mit anderen Menschen.«

Gabriel wuchs in einer Musiker_innenfamilie auf. Er beschreibt, dass er seine Eltern immer beim Üben gehört und sich besonders für das Instrument seiner Mutter begeistert habe. Sein musikalischer Werdegang wurde vonseiten der Eltern nicht forciert, vielmehr wollte er selbst bereits als Dreijähriger ein Instrument erlernen. Es war durchaus herausfordernd und letztlich auch klanglich nicht befriedigend, ein Instrument in der passenden Größe zu finden. Daher beschloss seine Mutter, mit dem Unterricht noch etwas zu warten, sodass Gabriel schließlich mit fünf Jahren begann, ein Instrument zu erlernen. Mit zehn Jahren wechselte er zu seinem Hauptinstrument, mit dem er zwei Jahre später in den Hochbegabten-Lehrgang einer Hochschule aufgenommen wurde. Eine große Begeisterung für das Instrument entstand vor allem in der beginnenden Teenagerzeit, als er sich auf YouTube zahlreiche Aufnahmen von bekannten Instrumentalist_innen anhörte, die ihn zum Üben motivierten. Eine solistische Karriere zeichnete sich spätestens dann ab, als Gabriel ab sechzehn Jahren große Erfolge bei internationalen Wettbewerben feierte. Rückblickend beschreibt er, dass über seinem Streben nach »narzisstische[m] Selbstverwirklichen« (UPT7_2: 54) in dieser Phase seines Lebens die Freude am Musikmachen in den Hintergrund trat. Gesundheitliche Probleme und damit verbunden längere spielfreie Zeiten setzten dem Karrierestreben wenig

später allerdings vorerst ein Ende. Aus dieser Krise fand Gabriel heraus, indem er mit befreundeten Musiker_innen Kammermusik spielte und so zu einer neuen Musizierhaltung fand, einem »Leben der Musik« (UPT7_2: 55). Diese neue Haltung zum Musikmachen beschreibt er in weiterer Folge für die Musikvermittlung als essenziell. Nach sechs Jahren im Hochbegabten-Lehrgang wechselte Gabriel die Hochschule und begann in der Klasse eines Instrumentalisten zu studieren, den er als »fantastischen Pädagogen und Menschen« (UPT7: 57) beschreibt. Wenngleich dieser Gabriels gesundheitliche Probleme nicht nachvollziehen konnte, hatte er immerhin Verständnis dafür, dass er zeitweise das Übungspensum herunterschrauben musste. Abgesehen von einem Kooperationsprojekt des Hochschulorchesters mit der Abteilung für Elementare Musikpädagogik, in deren Rahmen ein Kinderkonzert aufgeführt wurde, kam Gabriel im Studium nicht mit Musikvermittlung in Berührung, was er bedauert. Noch zu Beginn seines Studiums, als bereits aufstrebender Künstler mit überregionalem Bekanntheitsgrad, wurde Gabriel allerdings für eine Kinderkonzertreihe engagiert. Weitere Engagements für Kinderkonzerte folgten ebenso wie Workshops in Schulklassen. Die Arbeit mit Kindern machte Gabriel Freude, sodass er auch begann, sich aktiv an Veranstalter zu wenden, um seine Bereitschaft zu signalisieren, an derartigen Aktivitäten teilzunehmen. Als Schlüsselerlebnis beschreibt er einen Schulworkshop mit Kindern, die zuvor kaum mit klassischer Musik in Berührung gekommen waren. Neben vielen positiven Erlebnissen in der Musikvermittlung erzählt Gabriel im Gespräch lediglich von zwei nicht gelungenen Projekten. In einem Fall gelang es ihm nicht, Kontakt zu Schüler_innen herzustellen, weil das Konzertsetting mit 500 Jugendlichen in einem Turnsaal nicht aufmerksamkeitsfördernd war. In einem anderen Projekt war es die Zusammenarbeit mit einer Regisseurin, die Gabriel als wenig gelungen beschreibt, da er das Gefühl hatte, konzeptuelle Arbeit leisten zu sollen, die letztendlich nicht vergütet wurde. Seine Tätigkeit in musikvermittelnden Formaten bezeichnet Gabriel als »Leidenschaftsprojekte«: »Das ist ja nicht so, dass ich das mache, um groß Geld zu verdienen oder um groß Karriere zu machen, sondern [...] das mach' ich, weil ich es wichtig finde, und, und ganz ehrlich, weil's mir auch Spaß macht.« (UPT7: 154) Die Kommunikation mit dem Publikum, die er als zentral für Musikvermittlung betrachtet, sieht Gabriel als Kern seiner künstlerischen Identität. Musiker zu sein, bedeute für ihn, Musik zu leben und zu lieben und diese Leidenschaft mit anderen Menschen zu teilen.

5.8 Hermann: »Ich hab' gesagt, ich will so viel Geld haben wie der Dirigent, geht das?«

Hermann wuchs im ländlichen Raum auf. Sein Vater war Bäckermeister mit einer ausgeprägten Leidenschaft für Musik und nahm ihn bereits sehr früh in klassische

Konzerte mit. Zwar spielte er in seiner Kindheit einige Instrumente, wirklich ernsthaft zu üben begann er allerdings erst relativ spät mit siebzehn Jahren. Als wichtige Prägung beschreibt er im Gespräch die örtliche Blasmusik. Mit Anfang zwanzig gründete er eigene Ensembles, deren Konzerte er sowohl kuratierte als auch moderierte. Wichtig war ihm bei den Moderationen, die Stücke nicht nur anzulegen, sondern auch Hintergrundinformationen zu vermitteln. Rückblickend meint Hermann, dass er über das Moderieren in die Musikvermittlung gekommen sei, auch wenn das damals noch niemand so genannt habe. Als politisch interessierter und engagierter Mensch organisierte Hermann Konzerte zugunsten von NGOs. Darüber hinaus spielte er in einer Jazz-Band, mit der er vor einem regulären Konzert in Schulen ging, um dort aufzutreten und die Instrumente vorzustellen. Während des Instrumentalstudiums besuchte Hermann zunächst auch andere Kurse und Seminare wie Pantomime oder Chorleitung, in denen er sich Fertigkeiten aneignen konnte, die er heute in der Musikvermittlung als nützlich empfindet. Den weiteren Verlauf seiner Ausbildung bezeichnet er im Gespräch als »Hardcore-Studium« (UPT8: 42), in dem das Hauptaugenmerk ganz klar auf dem Üben lag. Mit Mitte zwanzig erhielt er eine fixe Anstellung im Orchester, wo er schnell unzufrieden mit dem Angebot für Kinder und Jugendliche war. Dennoch dauerte es rund fünfzehn Jahre, bis Hermann sich diesbezüglich engagierte. Im Gespräch erzählt er, dass es für Orchestermusiker_innen aufgrund der starken Hierarchien schwierig sei, die Chance zu bekommen, sich einzubringen. Mit etwa vierzig begann Hermann, noch einmal zu studieren, und beschäftigte sich in diesem Zusammenhang eingehend mit Musikvermittlung. Außerdem beschreibt er es als glückliche Fügung, dass ein neuer Chefdirigent seine Stelle im Orchester antrat, dem Musikvermittlung ein Anliegen war. Auch der damalige Orchesterdirektor erkannte einen Bedarf und so wurde Hermann damit beauftragt, ein Musikvermittlungsprogramm zu entwickeln. Um einen Überblick zu bekommen, was in diesem Bereich schon gemacht wird, unternahm Hermann auf ausdrücklichen Wunsch des Orchesterdirektors mehrere Hospitationsreisen in den angloamerikanischen Raum, wo er Musikervermittler_innen verschiedener Orchester bei ihrer Arbeit über die Schultern schauen konnte und neue Ansätze kennenlernte. Die Resonanz auf seine Arbeit war sowohl vonseiten der Musiker_innen im Orchester als auch vonseiten des Publikums positiv. Auch über die eigene Institution hinaus wurden Hermanns Aktivitäten wahrgenommen, sodass sehr bald weitere Anfragen für Kinderkonzerte folgten. So baute er das Musikvermittlungsprogramm in seinem Orchester weiter auf und entwickelte daneben Kinderkonzertreihen für Konzertveranstalter.

Als deprimierend empfindet Hermann die geringe Wertschätzung, die Musikvermittlung im klassischen Konzertbetrieb erhält. Vor allem die niedrige Entlohnung thematisiert er im Gespräch und beschreibt eine Situation, in der er von der Geschäftsführung das gleiche Honorar für ein moderiertes Konzert forderte wie der Dirigent. Auch die zeitliche Koordinierung seiner Tätigkeiten als Musiker und

Musikvermittler ist für Hermann eine Herausforderung. Als Musiker, so erzählt er im Gespräch, habe er kein Büro, um administrative Belange zu bearbeiten, und müsse seine organisatorische Tätigkeit mit dem Üben und Proben in Einklang bringen. Mittlerweile wurde am Orchester eine zweite Stelle für Musikvermittlung eingerichtet, die vor allem für die Organisation zuständig ist, während Hermann für die inhaltliche Ausrichtung der Kinder- und Familienkonzerte sowie Workshops verantwortlich zeichnet. Über seine Tätigkeit im Orchester hinaus spielt er auch freiberuflich Kinderkonzerte für verschiedene Altersstufen.

5.9 Ilia: »Ich habe da zwei Seelen in meiner Brust.«

Ilia beschreibt im Gespräch als ersten Schritt in Richtung Musikvermittlung die Möglichkeit, Konzerte zu moderieren. Mit einem Ensemble trat er als junger Musiker im Rahmen der Initiative Live Music Now in Schulen oder Altersheimen auf und hatte Lust, dem Publikum das eigene Tun näherzubringen. Außerdem las er als junger Musiker mit großer Begeisterung Leonard Bernsteins Buch *Konzert für junge Leute*. Die Mitschnitte der Konzerte lernte er erst später kennen. Bernstein avancierte für ihn in dieser Zeit zu einem großen Vorbild. Musikalisch, so erzählt er im Gespräch, habe er durchaus Schwierigkeiten mit manchen seiner Interpretationen. Als Musikvermittler finde er ihn allerdings faszinierend. Er beschreibt Bernstein als didaktisches Talent, der intuitiv sehr viel richtig gemacht habe. Besonders beeindruckt ihn Bernsteins Fähigkeit, als »Vollblutmusiker« (UPT9: 7) seine eigene Leidenschaft für die Musik mit dem Publikum zu teilen.

Im Studium an der Hochschule spielte Musikvermittlung, abgesehen von einem Orchesterprojekt, in dem *Peter und der Wolf* gespielt wurde, keine Rolle. Über die eigene Moderationstätigkeit und das Vorbild Leonard Bernstein war jedoch das Interesse an Musikvermittlung geweckt und so sagte Ilia zu, als er – noch während der Studienzeit – gefragt wurde, ob er an einem Projekt in diesem Bereich teilnehmen wolle. Seine Aufgabe darin beschränkte sich auf das Instrumentalspiel in Schulworkshops und beim Abschlusskonzert sowie die Vorstellung des eigenen Instruments, während der Projektorganisator den musikvermittelnden Anteil übernahm. Seine erste fixe Anstellung erhielt er in einem Orchester, das zu diesem Zeitpunkt bereits über ein umfangreiches Musikvermittlungsangebot verfügte. Ilia engagierte sich in den Projekten und konnte vom dortigen Musikvermittler nach eigenen Angaben einiges lernen. Als zentrale Erfahrung beschreibt Ilia, dass er in Schulworkshops das Talent an sich erkannte, ähnlich wie Leonard Bernstein seine Leidenschaft für die Musik weiterzugeben. Das motivierte ihn dazu, mit den relativ engen Vorgaben des Musikvermittlers zu experimentieren und seine Konzepte für die Schulworkshops zu variieren. Als er einige Jahre später seine neue Stelle in einem anderen Orchester antrat, bemerkte er recht schnell, dass es dort kein ver-

gleichbares Musikvermittlungsangebot gab, und versuchte, Musikvermittlung im Orchester zu etablieren. Einerseits erkannte er die Möglichkeit, sich mit etwas zu präsentieren, das er gut konnte. Andererseits kam er in der Zeit bei seinem ersten Orchester zu der Erkenntnis, dass es ein wichtiger Bestandteil moderner Orchesterkultur sei, eine Vielfalt an möglichen Konzertformaten anzubieten. Ein Wechsel in der Intendanz und ein neuer Chefdirigent motivierten Ilia schließlich dazu, das Konzept für ein Konzertformat zu entwickeln und der Leitung vorzustellen. Aufgrund der positiven Resonanz auf dieses Format ergaben sich für ihn in der Folge weitere Möglichkeiten, sich im Bereich Musikvermittlung zu engagieren.

Ilia empfindet es als seine Aufgabe, den Musiker_innen des Orchesters eine Stimme zu geben und Nähe zum Publikum und zu den Workshopteilnehmer_innen aufzubauen. Dabei sieht er es als Vorteil, sowohl die Welt des Orchesters als auch die Welt der Musikvermittlung zu kennen. Im Gespräch meint er in Anspielung auf Johann Wolfgang von Goethes *Faust*, er habe zwei Seelen in seiner Brust. Allerdings deutet er damit weniger eine innere Zerrissenheit wie der Protagonist Doktor Faustus an, sondern die Möglichkeit, auf Wissen aus unterschiedlichen Bereichen zurückgreifen zu können, die einander ergänzen. In seinen Schulworkshops führt er mittlerweile auch andere Musiker_innen des Orchesters an die Musikvermittlung heran. Einige Musiker_innen konnten auf diese Weise positive Erfahrungen machen und motivieren auch andere Kolleg_innen, sich zu engagieren. Als Vision formuliert Ilia, dass Musikvermittlung helfen könnte, die Strukturen und Konzepte des Orchesters zu überdenken. Dazu müsste sie allerdings bereits in der Jahresplanung mitgedacht werden, anstatt entsprechende Angebote an bereits bestehende Konzerte zu koppeln.

Zur Zeit des Gespräches überlegte Ilia, seine beruflichen Tätigkeiten neu zu strukturieren und wieder verstärkt als Musiker tätig zu sein. Sein Rückzug hängt einerseits mit seiner Wahrnehmung zusammen, dass in seiner Tätigkeit im Bereich Musikvermittlung eine gewisse Routine entstanden sei. Andererseits sei er in seinen Projekten mit Vorgaben konfrontiert, die seinen individuellen Handlungsspielraum einschränken.

5.10 Jasmin: »Man entkommt dem fast gar nicht mehr und das find' ich eigentlich sehr gut.«

Jasmin hatte schon früh das Bedürfnis, zu unterrichten und sich mit ihrer Musik sozial zu engagieren. Bereits mit sieben Jahren habe sie ihren Freund_innen Blockflötenunterricht gegeben. Sie erinnert sich im Gespräch außerdem an einen Tagebucheintrag, den sie vor Kurzem erst gefunden habe. Als Elfjährige hatte sie dort den Wunsch vermerkt, später einmal Konzerte zu spielen und Benefizkonzerte zu organisieren. Intensiviert wurde dieses innere Bedürfnis nach der Matura, als ei-

nige Freundinnen ein freiwilliges soziales Jahr absolvierten. Da Jasmin bereits seit ihrem fünfzehnten Lebensjahr an der Hochschule studierte, hatte sie allerdings das Gefühl, sich keine einjährige Auszeit nehmen zu können. Nach der Matura beschloss sie, einen Verein zu gründen und Workshops für Kinder aus armen Regionen im Süden Europas anzubieten. Zur gleichen Zeit bewarb sie sich bei der Initiative Live Music Now und erhielt erste Angebote von Konzertveranstaltern, in Musikvermittlungsformaten aktiv zu werden. So spielte sie in Altersheimen und Sonderschulen ebenso wie in einer Abonnementreihe für Kinder in einem Konzerthaus. Darüber hinaus war sie auch Teil einer Produktion, die ein Konzert mit Schulworkshops verband und in dem sie auf der Bühne über das Musizieren hinaus auch schauspielerisch tätig war. Die Arbeit mit Kindern liebe sie, erzählt Jasmin, weil man von niemandem sonst so ehrliches und unmittelbares Feedback bekomme. Außerdem betont sie die Wichtigkeit, dass junge Menschen bereits möglichst früh mit klassischer Musik in Berührung kommen. Sie beschreibt, dass es einer besonderen Wachheit und Lebendigkeit bedürfe, um für ein kindliches Publikum zu spielen.

Auf einem Festival lernte sie schließlich eine Musikerin kennen, die ihr soziales Engagement teilte und sie dabei unterstützte, ihren Verein aufzubauen. Gemeinsam begaben sie sich auf eine zweiwöchige Rundreise durch das Land, in dem sie ihre Workshops anbieten wollten, und kamen mit Institutionen und potenziellen Kooperationspartnern ins Gespräch. Um die Workshops, an denen mittlerweile ein großes interdisziplinäres Team beteiligt ist, finanzieren zu können, gründete Jasmin außerdem ein Benefizfestival, dessen Einnahmen zur Gänze in die Arbeit des Vereins fließen. Auf diese Weise können Instrumente angeschafft und Reise- bzw. Aufenthaltskosten für das Team bezahlt werden. Im noch laufenden Konzertfachstudium kam sie mit Musikvermittlung bis dato nicht in Berührung. Das erkennt sie allerdings auch nicht als Nachteil, weil sie immer das Gefühl hatte, in der Arbeit mit Kindern zu wissen, was sie tue. Jasmin empfindet es als sehr positiv, dass es mittlerweile ein großes Angebot an musikvermittelnden Konzerten gibt, in denen junge Musiker_innen erste Erfahrungen sammeln können.

5.11 Klara: »Also, ganz wichtig waren für mich immer meine Chefinnen.«

Aufgewachsen in einer Arbeiterfamilie am Land war Musik in Klaras Kindheit immer sehr präsent. Prägende Institutionen auf ihrem Weg zur Musikerin waren die örtliche Blaskapelle und der Jungscharchor. Bei einem Jubiläumskonzert der Musikschule fing sie Feuer für ihr Instrument, das sie seit dem zehnten Lebensjahr spielt. Klara reflektiert im Gespräch über ihr Leben als Musikerin und erzählt, dass die ursprüngliche Faszination an der Musik ihr lange Zeit erhalten geblieben und

nach einer Krise zu Beginn ihrer Orchester-Tätigkeit auch der Grund war, warum sie heute noch mit Leidenschaft als Musikerin tätig sei. In ihrer Hauptschule wurde viel Musik gemacht und getanzt, sowohl mit den Lehrer_innen als auch mit externen Künstler_innen, die Instrumente vorstellten oder Theaterstücke mit Musik aufführten. Bereits sehr jung, mit sechzehn Jahren, begann Klara auf Anfrage einer Bekannten, Einzelunterricht zu geben. Sie studierte in der Folge Konzertsach und Instrumentalpädagogik. Diese Zeit war von einer starken Fokussierung auf das Instrument und die Verfeinerung ihres Spiels geprägt. Abgesehen von einigen Stunden Einzelunterricht, den sie neben dem Studium gab, sei sie sehr mit sich selbst, mit Üben und Lernen beschäftigt gewesen, erzählt Klara rückblickend. Nach ihrem Studium war sie einige Jahre als freischaffende Künstlerin und Performerin tätig, gemeinsam mit anderen Musiker_innen gründete sie überdies ein Ensemble. Mit Musikvermittlung kam sie erst in Berührung, als sie einige Jahre später eine fixe Anstellung erhielt. Als neues Mitglied wurde sie von der Musikvermittlerin des Orchesters gefragt, ob sie sich vorstellen könne, in diesem Bereich aktiv zu werden. In Schulworkshops lernte Klara unterschiedliche Schulrealitäten von Musik-Schwerpunktschulen bis zur »Resthauptschule«¹ (UPT11: 17) kennen und entwickelte ein Gefühl dafür, welche Inhalte und Zugangsweisen in unterschiedlichen Klassen zielführend sein können. Sie beschreibt, dass sie dabei viel gelernt habe und mittlerweile sehr erfahren sei, was die Konzeption und Durchführung von Workshops betrifft. Die Arbeit mit Kindern machte Klara Freude, weshalb sie sich immer wieder für Projekte anmeldete und auch in Kinderkonzerten spielte. Im Gespräch streicht sie die Bedeutung der Leiterinnen der Musikvermittlungsabteilung im Orchester für ihre weitere Entwicklung hervor. Von der ersten Leiterin der Abteilung für Musikvermittlung lernte Klara, wie man einen Workshop aufbaut und strukturiert, welche Aufwärmspiele gut funktionieren und wie eine Instrumentenvorstellung ablaufen kann. Ihre Nachfolgerin war für Klara vor allem deshalb wichtig, weil sie nach einigen Jahren Mitgliedschaft eine schwierige Phase im Orchester hatte. Eindringlich beschreibt sie im Gespräch, dass sie mit den hierarchischen Strukturen des Orchesters nur schwer zurechtkam und in der Abteilung für Musikvermittlung eine »heile Familie« (UPT11: 55) fand. Klara erzählt, dass ihre Beschäftigung mit Musikvermittlung sie zu diesem Zeitpunkt an den Kern ihres Musikerin-Seins erinnert habe, nämlich die Lust am Klang, an der Bewegung mit dem Instrument und am gemeinsamen Musizieren. Ihr Engagement in der Musikvermittlung half ihr, im Orchester zu bleiben, weil sie darin einen lustvollen Ausgleich zum Leistungsdruck als Profimusikerin fand. Besondere Freude empfindet Klara am gemeinsamen Musizieren von Profis und Laien, vor allem, wenn

1 Die Untersuchungspartnerin greift damit eine diskursive Konstruktion auf, die auf Mittelschulen mit vielen Kindern aus einkommensschwachen Familien abzielt, häufig mit Migrations- oder Fluchterfahrung.

»etwas Besonders« (UPT11: 64) passiere. Nach diesem »Besonderen« hält sie sowohl in der Musikvermittlung als auch in ihrer Tätigkeit als Orchestermusikerin stets Ausschau. Es geht ihr dabei um eine emotionale Affizierung durch Musik, die sie im Gespräch mit dem Bild der »leuchtenden Augen« (UPT11: 64) in Verbindung bringt. Vor Kurzem übernahm Klara die Leitung für ein Musikvermittlungsprojekt, an dem sowohl Musiker_innen des Orchesters als auch Verwaltungspersonal beteiligt waren. Die Situation, für dieses Projekt die Hauptverantwortung zu tragen, beschreibt sie rückblickend als gleichermaßen fordernd in einem positiven Sinn wie überfordernd angesichts der Vielzahl an unterschiedlichen Aufgaben, die zu erledigen waren.

Gleichzeitig mit ihren ersten Projekten im Orchester wurde Musikvermittlung auch in ihrem eigenen Ensemble ein Thema. Gemeinsam mit drei anderen Musikerinnen schlug sie vor, das Konzept für ein Kinderkonzert zu entwickeln. Die Motivation dazu erwuchs aus ihrer eigenen als bereichernd erlebten Teilnahme an Praktiken der Musikvermittlung im Orchester und der Lust aller vier Beteiligten, ein junges Publikum zu adressieren. Sie erzählt, dass es viele Diskussionen gab, um ein Gleichgewicht zwischen künstlerischem und pädagogischem Anspruch zu finden, mit dem alle Musiker_innen des Ensembles sich identifizieren konnten. Mittlerweile entwickelte das Ensemble mehrere sehr erfolgreiche inszenierte Konzerte für ein junges Publikum. Weitere Projekte, wie die Bespielung des öffentlichen Raumes im Rahmen eines großangelegten, partizipativen Konzertformates, sind in Planung. Darüber hinaus wurde in der letzten Teamsitzung besprochen, dass eine musikvermittelnde Haltung bei jedem zukünftigen Projekt, egal ob unter dem dezidierten Label Musikvermittlung oder nicht, von Beginn an mitgedacht werden müsse. Diese Entwicklung ergebe sich logisch aus der Geschichte des Ensembles, das immer schon den Anspruch hatte, seine Musik nicht nur im Zentrum, an etablierten Konzertorten, sondern auch an der Peripherie hörbar zu machen.

5.12 Leo: »Ich hatte immer Lust, als Mensch auf der Bühne zu stehen.«

Leo erzählt, dass er in einer liebevollen Großfamilie aufgewachsen sei. Er teilte sich mit seinem älteren Bruder das Zimmer, und weil die Kinder bereits sehr früh ins Bett mussten, begann er, ihm Geschichten zu erzählen. Diesen fantasievollen Zugang beschreibt Leo auch als zentral in seiner Tätigkeit als Musikvermittler, wenn er inszenierte Konzertformate für unterschiedliche Altersgruppen entwickelt. Retrospektiv führt Leo seine berufliche Beschäftigung mit Musik auf drei Schlüsselerlebnisse zurück. Das Konzert eines berühmten Jazz-Posaunisten packte ihn wegen der Lebendigkeit, mit der die Musik dargeboten wurde. An einer Aufführung eines Clowns gefiel ihm der unkonventionelle Umgang mit Instrumenten. In einem Barockkonzert schließlich spielte der Solist nicht auf dem Orgelbalkon der Kirche,

sondern im Publikum stehend. Eindringlich beschreibt Leo seine intensive Erinnerung an die körperliche Nähe und den Geruch des Musikers.

Mit sechs Jahren wusste Leo, dass er Musiker werden will. Seine Instrumentallehrer_innen nahmen ihn immer wieder zu Konzerten mit, was er im Gespräch als sehr wichtig für seine weitere Entwicklung beschreibt. Dort hatte er nicht nur die Gelegenheit, ausgezeichnete Musiker_innen zu erleben, sondern auch mit ihnen ins Gespräch zu kommen. Als Kontrast zum Gymnasium, das Leo als einengend und belastend empfand, spielte er zu Hause in seinem Zimmer täglich mehrere Stunden auf seinem Instrument. Er improvisierte, spielte zu Musik aus dem Radio, Jazz genauso wie Schlager und Klassik, »und konnte so [die] innere Lebendigkeit wachhalten« (UPT12: 76). Als wichtigen nächsten Schritt in Richtung Musikvermittlung empfindet Leo die Mitgliedschaft im Jugendorchester seiner Heimatstadt, dessen Leiter auch moderierte Konzerte durchführte. Diese seien, rückblickend betrachtet, zwar sehr lehrmeisterlich gewesen, dennoch öffneten sie Leo die Augen dafür, was im Konzertbereich möglich sei. Das Instrumentalstudium an der Hochschule stürzte ihn jedoch in eine Krise. Erst nach dem Studium, mit der Gründung eines eigenen Ensembles, konnte Leo auf eine Art und Weise Musik machen, die ihn beglückte. Er entwickelte ein Konzept, in dem strukturelle Merkmale von Musikstücken auf anschauliche Weise erklärt und dargestellt wurden. Die Musiker_innen moderierten, spielten im Publikumsraum und bauten auch szenische Sequenzen ein. Zunächst war diesem Konzept kein großer Erfolg beschieden, doch als ein Konzertveranstalter das Ensemble zu einer Tournee einlud und gleichzeitig einen Folgeauftrag vergab, war der Grundstein für eine Karriere gelegt. Es folgten die Gründung eines zweiten Ensembles und der Gewinn einschlägiger Wettbewerbe. Während Leo mit seinen beiden Ensembles mittlerweile hundert bis hundertfünfzig Konzerte jährlich in ganz Europa spielt, ist er auch als Orchestermusiker tätig. Er erzählt im Gespräch lebhaft von den vielen Projektideen, die er noch im Kopf habe. Diese im Ensemble durchzusetzen, beschreibt er allerdings als zum Teil gar nicht so einfach. Während die anderen Musiker_innen lieber die bestehenden Konzepte auf die Bühne bringen wollen, anstatt einige Monate in die Konzeption neuer Stücke zu investieren, formuliert Leo den Anspruch, immer wieder Neues machen zu wollen. Trotz der Skepsis einiger Intendant_innen versucht er seit einigen Jahren überdies, inszenierte Konzerte für ein erwachsenes Publikum zu etablieren.

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-Iguez 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 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 // mhmm // 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 »fundierten Wissen« oder »Know-how« ab.

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

[!]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-musikalisches 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-musikalisches 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 Konzertorten 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 erinner' 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)

Ähnlich wie er beschreibt auch Jasmin, dass Musikvermittlung in ihrem Hauptfachunterricht keine Rolle spielte, sie ergänzt jedoch:

[W]enn ich das angesprochen hätte mit meinen <Instrument->lehrern, dann wäre das sicher auch, also hätten die das mit mir (.) und vielleicht hätten sie dann vielleicht auch interessante Sachen dazu zu sagen gehabt, das hab' ich nur einfach auch nie so von mir aus nie so thematisiert. (UPT10: 67)

Wenngleich die Musiker_innen zwar von keinen expliziten Impulsen für die Musikvermittlung vonseiten ihrer Hauptfachlehrer_innen sprechen, beschreibt Ilia jedoch einen anderen wichtigen Aspekt des Hauptfachunterrichts. Er erzählt, dass ihm von einigen Lehrer_innen eine spezifische Haltung zum Musizieren vermittelt wurde, die er für musikvermittelnde Tätigkeiten als wesentlich empfindet: »Die guten Lehrer, die ich gehabt hab', wollten schon, dass ich beim Spielen was erzähle.« (UPT9: 43) Es geht um eine Musizierhaltung, die unter anderem von einem unbedingten Ausdruckswillen geprägt ist, von dem Anspruch, mit »jedem Ton irgendwas [zu] erzählen« (UPT7: 22). Auch Emilia beschreibt, dass Musikvermittlung zwar nicht explizit im Hauptfachunterricht thematisiert wurde, allerdings habe sie das Glück gehabt, »drei große Lehrpersonen [...] am Instrument gehabt zu haben, ahm, die auch nicht so engstirnig und verbohrt waren, sondern auch für sämtliche Sachen offen waren ähm, das war vielleicht mein großes Glück« (UPT5_2: 41).

Die Musiker_innen beschreiben also durchgängig, dass im Hauptfachunterricht nicht explizit Inhalte verhandelt wurden, die Musikvermittlung umfassen. Allerdings erzählen einige von ihnen, dass sie wesentliche Impulse zur Entwicklung einer spezifischen Musizierhaltung erhielten, die sie für ihre Tätigkeit in der Musikvermittlung retrospektiv für wichtig erachten. Diese Musizierhaltung ist ein integraler Bestandteil ihrer künstlerischen Identität.

6.4 Das Studium der Musikvermittlung als formale Nachqualifizierung

Drei Musiker_innen im Sample absolvierten in einem mehrjährigen Abstand zu ihrer Instrumentalausbildung berufsbegleitend ein spezifisches Musikvermittlungsstudium. Dora entschied sich mit dem Antritt ihrer ersten Orchesterstelle zu einer Weiterqualifizierung und belegte schließlich einen einsemestrigen Universitätslehrgang. Da sie sich zuvor bereits während des Studiums in einem Künstler_innenkollektiv und als Akademistin eines großen Orchesters Wissen in Praktiken der Musikvermittlung angeeignet hatte, empfand sie die Inhalte des Studiums als Bestärkung für ihre Art und Weise, Praktiken der Musikvermittlung zu realisieren. Darüber hinaus erkannte sie, 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« (UPT4: 77)

und entwickelte eine positive Einstellung zum steten Lernen.¹ Für Anita hatte die Absolvierung des Studiums einen bedeutenden Einfluss auf die Formierung ihrer Identität. Sie beschreibt, dass ihre bisherigen Tätigkeiten als ausübende Musikerin und als Instrumentalpädagogin relativ separat nebeneinandergestanden seien und das Engagement in Praktiken der Musikvermittlung es ihr in der Folge ermöglichte, diese beiden Facetten ihrer Identität zusammenzuführen (vgl. Kapitel 8.3). Emilia erhielt den Impuls zur Weiterqualifizierung von ihrem Chefdirigenten und fühlte sich zunächst noch nicht bereit dazu:

[I]ch war zufrieden, so wie das läuft und so, vielleicht kann ich irgendwann moderieren und das und das, aber ich war noch sehr auch im Orchestermodus und habe dann vier Probespiele gemacht, nebenbei viel geübt, und da hab' ich mich noch nicht gesehen, dass ich da meine Zeit mit solchen Sachen dann mehr aufwende. (UPT5: 68)

Als für Emilia nach einigen Probespielen klar wurde, dass ein Orchesterwechsel in absehbarer Zeit kein Thema sein würde, entschied sie sich allerdings doch dazu, Musikvermittlung zu studieren. In der Retrospektive legt sie Wert darauf, dass es sich bei dieser Entscheidung nicht um einen Plan B handelte, weil ihre Affinität zu Musikvermittlung schon seit Langem bestanden habe. Dieser Punkt in ihrer Biografie kann aber dennoch als »turning point« (Strauss 2017 [1959]: 94; vgl. auch Kapitel 8.4) verstanden werden, an dem eine Neuorientierung stattfand. Während verpasste Probespiele auch zu einer psychologischen Krise führen könnten, war es Emilia aufgrund ihres vielfältigen Wissens aus verschiedenen Bündeln und Konstellationen sowie ihres selbstinitiativen Handelns möglich, diese durchaus sensible Phase ihres Lebens für sich positiv zu wenden.

6.5 Das Instrumentalpädagogik-Studium als Ort diskursiven Schweigens

Bemerkenswert ist, dass jene Musiker_innen, die neben dem künstlerischen Hauptfachstudium auch Instrumentalpädagogik studierten, das in diesem Studium angeeignete Wissen in den Gesprächen nicht als relevant für ihre Tätigkeit in der Musikvermittlung beschreiben und bis auf wenige Ausnahmen nicht thematisieren. Mit Clarke handelt es sich bei diesem Aspekt um einen Ort diskursiven Schweigens (vgl. Clarke et al. 2018: 165), eine Position im Diskurs also,

1 Mit Alice und David Kolb (2009: 5) entwickelte sie eine *learning identity*: »People with a learning identity see themselves as learners, seek and engage life experiences with a learning attitude, and believe in their ability to learn.«

die erwartbar wäre, in den Daten allerdings nicht auftaucht. Wie ich in Kapitel 7.5 zeigen werde, konstruieren einige Untersuchungspartner_innen klare Differenzen zwischen Praktiken der Musikvermittlung und Praktiken des Instrumentalunterrichts, indem sie vor allem unterschiedliche Ziele formulieren. Einige Musiker_innen grenzen sich sogar kategorisch vom Instrumentalunterricht ab. Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2015) beschreiben Identifikation und Desidentifikation als wesentliche Aspekte für die Formierung von Identität. So definieren sich die Musiker_innen nicht nur über ihre Identifikation mit Praktiken der Musikvermittlung, sondern auch über ihre Abgrenzung zu anderen Praktiken. Es steht daher zu vermuten, dass die Desidentifikation mit Praktiken des Instrumentalunterrichts in der Retrospektive auch die Reflexion über den Wert von Wissen, das im Studium der Instrumentalpädagogik erworben wurde, für die Musikvermittlung erschwert.

6.6 Zusammenfassung

Die Musiker_innen meines Samples erachten ihr künstlerisches Hauptfachstudium als wenig relevant im Hinblick auf die Vorbereitung auf eine Tätigkeit in der Musikvermittlung. Dabei lässt sich in meinem Sample, was den Zeitpunkt des Studiums betrifft, – bei den jüngsten Musiker_innen also jetzt gerade, bei den ältesten Musiker_innen in den 70er-Jahren – kein Unterschied ausmachen. Quer durch alle Alterskohorten herrscht in diesem Punkt eine deutliche Übereinstimmung. Einige Musiker_innen meines Samples gestalteten aus einer Defizitwahrnehmung heraus in Eigeninitiative ihre formale Ausbildung so, dass sie sich Wissen, Können und Vertrautheit in Praktiken abseits des Hauptfachunterrichts aneigneten, und konstruierten damit ein individuelles Curriculum innerhalb der strukturellen Möglichkeiten. So konnten sie ihre Freude und Lust am Musizieren bewahren, die sie durch die Ausbildung zum Teil bedroht sahen. Außercurriculare Tätigkeiten mussten die Musiker_innen an die Anforderungen des Studiums anpassen, wobei es zum Teil zu Konflikten zwischen curricularen Vorgaben und extracurricularen Tätigkeiten kam, sodass Studien abgebrochen werden mussten oder sich die Musiker_innen mit Devaluation konfrontiert sahen. Retrospektiv beschreiben die Musiker_innen ihre Bestrebungen nach einem »Blick über den Tellerrand« während des Studiums als wichtig und wertvoll für ihre spätere Tätigkeit im Bereich von Musikvermittlung. Den Unterricht ihrer Hauptfachlehrer_innen erachten die Musiker_innen im Gegensatz dazu übereinstimmend als nicht relevant, abgesehen von der Vermittlung einer spezifischen Musizierhaltung durch manche Lehrer_innen, die von Lebendigkeit und künstlerischem Ausdruckswillen geprägt ist. Während einige Musiker_innen im späteren Verlauf ihrer Karrieren an sensiblen biografischen Punkten eine Nachqualifizierung im Rahmen eines Musikvermittlungsstudiums absolvier-

ten und dies als essenziell für die Entwicklung eines neuen beruflichen Standbeins beschreiben, messen die Forschungspartner_innen ihrem Instrumentalpädagogik-Studium für ihre Tätigkeit in der Musikvermittlung trotz mutmaßlicher inhaltlicher Überschneidungen keine Bedeutung bei.

Lernprozesse in künstlerischen und künstlerisch-pädagogischen Studien trugen demnach in der Einschätzung der Musiker_innen wenig zur Aneignung von praktischem oder propositionalem Wissen bei, das die Untersuchungspartner_innen als wesentlich für ihre Tätigkeit in der Musikvermittlung ansehen. Allerdings hatten diese Lernprozesse für einige Musiker_innen einen wesentlichen Einfluss auf die Formierung ihrer Identität. Sie entwickelten – zum Teil unterstützt durch ihre Hauptfachlehrer_innen, zum Teil aus Krisenerfahrungen und einer Abgrenzung zum Konzert- und Studienbetrieb heraus – eine Musizierhaltung, die zentral vom Bedürfnis geprägt ist, über das Musizieren mit dem Publikum in Kontakt zu treten. Damit im Zusammenhang steht die Abgrenzung zu Studierenden, die Dora als »Klassiknerds« bezeichnet und für die das Üben an zentraler Stelle steht. Im Kontrast dazu fanden einige Untersuchungspartner_innen Möglichkeiten, neben der formalen Ausbildung neue Aufführungspraktiken zu erproben, in denen sie sich entsprechendes Wissen aneigneten. Diesen informellen Lernprozessen widme ich mich im nächsten Kapitel.

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 Konzertfachstudiums 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. Erworbenes 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 Röbbke 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)

Eine große Affinität zu Kindern beschreibt auch Jasmin: »[B]ei mir ist es einfach so, dass ich Kinder extrem gern mag. Ähm, das ist jetzt nicht so der edelste musikalische Grund, aber mir macht das extrem viel Spaß. Ich liebe einfach Kinder« (UPT10: 21-22). Darüber hinaus erzählt sie, dass sie bereits als Kind im Rollenspiel gerne Workshops mit anderen Kindern gestaltet habe:

[I]ch weiß noch genau, wie ich, wie ich sieben Jahre alt war, hab' ich auch immer schon mit Freundinnen Blockflötenunterricht gemacht. Also, ich hab' so ein bisschen das Gefühl (lacht), meine Kinderworkshops sind fließend aus der Kindheit gekommen. (UPT11: 39)

Leo wiederum bringt in der folgenden Passage sein abendliches Geschichtenerzählen mit seiner Tätigkeit in der Musikvermittlung in einen Zusammenhang:

Ich bin in einer sehr liebevollen Großfamilie aufgewachsen und ich bin in einem Zimmer mit meinem großen Bruder aufgewachsen, der wollte immer, dass ich ihm Geschichten erzähle. Weil das ist halt, wir mussten schon um acht Uhr im Bett sein und er hat gesagt, erzähl mir eine Geschichte. Und so habe ich jahrelang einfach Geschichten erfunden. Ich habe Hunderte Geschichten im Kopf, die ich damals erzählt habe, ganz, ganz fantasievolle, teilweise ganz verrückte Geschichten, [...] das hefte ich auf meine Fahnen, dass ich immer viel, viel Fantasie und Kreativität, in ganz, ganz kleinen Dosen manchmal ins Konzert einbaue, sodass das Publikum irgendwie (angekippt) wird. (UPT12: 44-46)

Erkennbar ist, dass jene Musiker_innen, die in ihren Narrationen auf frühe private Erlebnisse rekurren, eine hohe Identifikation mit ihrer Tätigkeit im Bereich Musikvermittlung verspüren. Retrospektiv interpretieren sie diese Erlebnisse als frühe Affinität, die nicht zuletzt in einer beruflich herausfordernden Lebensphase helfen kann, einen neuen Weg zu finden. So erzählt Emilia, dass sie sich nach einigen erfolglosen Probespielen dazu entschied, sich stärker in Richtung Musikvermittlung zu orientieren. In der Reflexion darüber betont sie allerdings, dass die Entscheidung für Musikvermittlung nicht ausschließlich eine direkte Konsequenz aus den erfolglosen Vorspielen war, da sie immer schon eine Affinität dazu hatte:

[I]ch glaub schon, dass ich ähm, dass es natürlich auch dann diese diese Hinwendung die starke von mir schon auch was damit zu tun hat, dass sich das Thema Probespiel sowieso von alleine erledigt hat mehr oder weniger, aber ich möchte das halt nicht so stehen lassen, weil's finde ich auch der Musikvermittlung auch nicht gerecht wird, ne, dass man, dass es so, dass man es so lesen kann, ja eh nur deswegen so, // mhm // weil so ist es nicht, weil es war halt immer schon da auch, aber immer ganz selbstverständlich, aber halt natürlich dann diese intensive Zuwendung, [...] das hat wahrscheinlich schon in Wahrheit was damit zu tun, ja, aber eben es wäre unfair, zu sagen, nur deshalb. (UPT5_3: 1)

Die starke Identifizierung einhergehend mit einem Gefühl der Verantwortlichkeit für Praktiken der Musikvermittlung ist in diesem Zitat klar erkennbar und weist die Musikerin als zentrales Mitglied der Welt der Musikvermittlung aus.

7.2 Ensembles als Versuchslabore

Carsten beschreibt ein von ihm als junger Musiker mitbegründetes Kammerorchester als »Versuchslabor für [...] neue Konzertformate [...]« (UPT3_2: 13). Ziel sei es gewesen, »Musik für Menschen zu machen [...], die keinerlei Klassikkontakt haben auf dem Land« (UPT3_2: 13). Als *community of practice* lernten die Musiker_innen miteinander und voneinander. Für die Identitätsbildung Carstens war seine Tätigkeit in diesem Ensemble prägend. So erzählt er, dass dies für ihn »dann ein [...] sehr bereichernder und befriedigender Weg geworden« (UPT3_2: 13) sei. Auch Klara beschreibt ihr mitbegründetes Ensemble als Ort des gemeinsamen Lernens in einer vertrauensvollen Atmosphäre:

[E]s geht auch in dem Ensemble super, weil es einfach ein sehr sozial fittes Ensemble ist, wo das jetzt nicht so, wo das einfach immer ein Miteinander eigentlich, ein wichtiger Teil ist, diese, dieses Lernen und Tun und nicht nur und hinsetzen und aus und so, sondern irgendwie so dieses Bedürfnis, ah sich auseinanderzusetzen für uns mit dem Publikum. (UPT11_2: 7)

Die Erzählungen der beiden Musiker_innen verweisen auf das Konzept von *artistic laboratories*, das Smilde (2009: 294 und 2018b: 139) als Lernorte beschreibt, an denen sich in vertrauensvoller Atmosphäre informelle Lernprozesse von Musiker_innen vollziehen können. Instrumentalensembles, die zum Teil von den Musiker_innen selbst gegründet wurden, lassen sich in dieser Hinsicht als relevante *artistic laboratories* für die Lernwege der Untersuchungspartner_innen rekonstruieren, in denen die Musiker_innen vor allem an relativ frühen Punkten ihrer Karriere Möglichkeiten vorfanden, in Praktiken zu lernen, die sie retrospektiv als relevant für ihre Tätigkeit in der Musikvermittlung einschätzen. Dabei spielen vor allem der Erwerb von Vertrautheit mit den materiellen Arrangements und die Aneignung von Können eine zentrale Rolle. Die Musiker_innen spielten mit ihren Ensembles an ungewöhnlichen Konzertsorten, wie Schulen oder Altersheimen, vor einem Publikum abseits des klassischen Konzertpublikums und experimentierten mit neuen Präsentationsformen. Dabei realisierten sie Praktiken, für die sie in ihrer formalen Ausbildung kein entsprechendes Wissen erworben hatten. Vor allem das Moderieren und Kuratieren oder Programmieren erachteten die Musiker_innen retrospektiv als essenziell für ihre spätere Tätigkeit im Bereich von Musikvermittlung. Doch Ensembles spielten nicht nur eine Rolle als jene Orte, in denen Praktiken erstmals erprobt werden konnten. Einige Untersuchungspartner_innen tragen Praktiken der

Musikvermittlung, angestiftet durch positive Erfahrungen in ihren Orchestern, in ihre Ensembles und entwickeln sie dort weiter, wie ich etwas später exemplarisch an der Erzählung von Klara zeigen werde. Die Ensembles bieten den Musiker_innen dabei die Möglichkeit, sich jenseits struktureller oder institutioneller Vorgaben und Einschränkungen vor allem von Hochschulen und Orchestern zu entfalten. Dadurch haben sie die Möglichkeit, in einer wertschätzenden Atmosphäre des Vertrauens und einem Gefühl der Zugehörigkeit Neues ausprobieren zu können und daraus zu lernen.

Für viele Musiker_innen bedeutete das Spielen in Ensembles während der Studienzeit die erste Begegnung mit neuen Aufführungspraktiken, die sie retrospektiv als Musikvermittlung bezeichnen, auch wenn der Terminus zum damaligen Zeitpunkt noch nicht etabliert war. So erzählt Hermann:

Ich hab' dann sehr früh eigene <Ensembles> gehabt, hab' auch selber immer dafür die Programme konzipiert und zusammengestellt, natürlich mit Kollegen und so, aber ich war dann bald mal dafür verantwortlich und hab' die dann eigentlich schon mit 19, 20, 21 Jahren immer selber moderiert. Immer, ich hab' die immer moderiert. Und das war eigentlich so mein Einstieg, ah da hat noch niemand von Musikvermittlung gesprochen, aber das war einfach so. (UPT8: 7)

Sehr ähnlich erzählt Ilia von seinem ersten Kontakt mit Musikvermittlung:

[D]as Erste waren wahrscheinlich, war wahrscheinlich die Möglichkeit, Konzerte zu moderieren. Also ich hab' äh mit einem <Ensemble> bei diesem Live Music Now mitgemacht, Menuhin-Stiftung. Und da gab es dann Konzerte in Schulen oder auch in Altersheimen, du kennst das wahrscheinlich. Ahm wo es dann auch die Möglichkeit gab, diese Konzerte zu moderieren. Und ich habe relativ bald festgestellt, dass ich das sehr gerne mache, und auch gutes Feedback dafür bekommen. (UPT9: 2-4)

Dora schließlich erzählt:

[I]n der Studienzeit habe ich damals schon mit eben der <Name> und einem Sprecherzieher [...] so eine Art Künstlerkollektiv versucht, zu gründen, das <Name> hieß und haben außerhalb unserer Studienzeit da ein Riesenprojekt damals auf die Reihe gestellt. <Name des Projektes> hieß unsere Veranstaltung, wo sich, wo wir versucht haben, wirklich alle Künste miteinander zu verweben. Man muss dazu sagen, das war 2004 oder so, also lange, bevor irgendwie dieser Begriff Musikvermittlung schon so allgegenwärtig war, oder zumindest uns war das damals noch gar nicht so'n Begriff. (UPT4: 63f.)

An Doras Künstler_innen-Kollektiv waren rund 25 Studierende verschiedener Sparten – Musiker_innen, Tänzer_innen, Schauspieler_innen, Sprecher_innen, bildende Künstler_innen – beteiligt. Im Gespräch erinnert sie sich daran, dass sie es als

Wertschätzung empfand, als ihr Hauptfachlehrer eine Aufführung besuchte, da ihre Tätigkeit ansonsten im Umfeld der Hochschule und vor allem der Mitstudierenden nicht sehr positiv aufgenommen wurde. Emilia gründete ebenfalls während ihres Studiums gemeinsam mit vier Studienkolleg_innen ein Instrumentalensemble. Aufgrund des großen Aufwandes, den sie hatten, um beispielsweise Transkriptionen für diese Besetzung zu erarbeiten, trafen sie die pragmatische Entscheidung, einzelne Proben auch für Schulen und Kindergärten zu öffnen. Auf diese Weise kam sie erstmals mit Kindern als Publikum in Berührung. Nicht nur in den Kinderkonzerten, sondern auch in jenen, die an Erwachsene gerichtet waren, moderierte sie und machte sich in der Planung Gedanken über die Dramaturgie der Konzerte. Bestärkung erhielt sie von ihren Kolleg_innen des Ensembles: »[D]as war wichtig und hat mir geholfen, weil dadurch ist es so selbstverständlich eben geworden, dass das ahm irgendwie dazugehört« (UPT5: 114). Hermann spielte als Studierender neben anderen Ensembles auch in einer Jazzband. Ähnlich wie Emilia kam auch er zunächst aus pragmatischen Gründen mit einem kindlichen Publikum in Kontakt. Ein Veranstalter fragte an, ob die Band am Vormittag vor einem Konzert auch in Schulen spielen könnte: »Und dann haben wir halt so eine Mischung aus Konzert und Instrumentenpräsentation gemacht, vor 200 Volksschülern oder so, genau. Und am Abend haben wir dann im Wirtshaus ein richtiges Konzert gespielt (lacht).« (UPT8: 33) Er beschreibt, dass er dadurch gelernt habe, wie ein Kinderkonzert inhaltlich gestaltet und moderiert sein könnte. Klara, die ebenfalls sehr früh für Kinder konzertierte, spricht die Herausforderung dieses Publikums an: »[E]s ist sehr wichtig, dass man mit den Kindern interagiert ähm und da hab' ich das erste Mal sozusagen gemerkt, dass ich mir Sachen einfallen lassen muss, um die Kinder mit der Aufmerksamkeit bei mir zu halten« (UPT10: 5-6). Die Musiker_innen realisieren in diesen Konzerten neben künstlerischen auch pädagogische Praktiken des Erklärens oder Anleitens von gemeinsamen Musizierprozessen. Hermann beschreibt:

Ja, also einfach auch so verschiedene Stile mit den Kindern, das das denen das zu zeigen, was ist das, was ist ein Latin-Feeling, was ist ein Swing, wie geht ein Blues, was kann man mit der Trompete alles machen, mit der Posaune, die Dämpfer, ja, also immer versucht auch, die Dinge so ein biss'l transparent zu machen, das ergibt sich dann irgendwie automatisch. (UPT8: 34)

So wie Emilia erzählen Hermann und Ilia, dass sie mit Ensembles, in denen sie bereits während ihrer Studienzeit oder in der Anfangszeit ihrer Orchesterengagements spielten, die Möglichkeit hatten, Konzerte zu moderieren. Auch sein soziales Engagement ließ sich für Hermann über das Ensemblespiel mit dem Musizieren verbinden. Als Mitglied der Anti-Atom-Bewegung spielte er Benefizkonzerte, deren Erlöse verschiedenen NGOs zugute kamen. Bei den Moderationen war es ihm wichtig, über historische Fakten zu den Komponist_innen und Werken hin-

aus persönlich gefärbte Informationen zu den beteiligten Musiker_innen und dem Probenprozess zu geben.

Und da bin ich schon früh draufgekommen, dass einfach wenig, weniger Info, mehr Geschichten, bisschen mehr Hintergrund, bisschen was über die Musiker, über das Stück, wie das zu spielen ist, dass das eigentlich interessanter ist als wieder eine Biografie 'runterzurattern. (UPT8: 9)

So wie Hermann wollte auch Ilia über das reine Ansagen von Stücktiteln hinausgehen, um eine Beziehung zum Publikum herzustellen.

Und auch dann schon ein biss'l damit experimentiert, nicht nur die Stücke anzuzagen, sondern auch ein bisschen zu sagen, was gefällt uns als Ensemble an diesem Stück besonders gut, was waren die Herausforderungen beim Proben, was, finde ich persönlich, erzählt dieses Stück und so weiter. (UPT9: 5)

Leo gründete mit Anfang 20, noch während des Studiums, sein erstes Ensemble. Gemeinsam mit seinen Kolleg_innen kreierte er ein Format, in dem er einerseits moderierte und in das er andererseits szenische Elemente einbaute. Beispielsweise wurde in diesem Format die Form einer Fuge performativ veranschaulicht:

[I]ch habe diese Fuge gestellt, ich habe die Musiker gebeten, auswendig zu spielen, und je nachdem, wer dann das Thema gespielt hat, ist halt vorgetreten, [...] und wir haben dann Stücke im Publikum gespielt, mitten in die Leute reingearannt, haben uns bei der Fuge verfolgt, war schon eigentlich ganz toll, was wir damals gemacht haben. (UPT12: 83)

Während das Ensemble im regulären Konzertbetrieb damit nicht reüssieren konnte, bekam die Gruppe von einem Konzertveranstalter das Angebot, mit einem Programm auf eine Konzert-Tournee zu gehen. Wenig später gewann das Ensemble darüber hinaus mit *Find it!* auch einen der ersten Wettbewerbe, der im Bereich der Musikvermittlung ausgeschrieben wurde. In der Folge gründete Leo ein zweites Ensemble mit dem dezidierten Ziel, musikvermittelnde Konzertformate zu entwickeln und aufzuführen. Er beschreibt, dass sich die Konzertformate und die darin realisierten diskursiven und nondiskursiven Aktivitäten in der Zwischenzeit deutlich weiterentwickelten. Während vor allem in den ersten Inszenierungen Sprache noch eine wichtige Rolle spielte, versucht er nun in zunehmendem Maß, Worte wegzulassen und stärker mit Bewegung und Beleuchtung zu arbeiten.

Ein besonderer Lernprozess ist in der Geschichte von Klara zu rekonstruieren, die ebenso wie andere Musiker_innen bereits sehr früh ein experimentierfreudiges Ensemble gründete, das neue Konzertformate entwickelte und Stilgrenzen überwand. Im Gespräch erzählt sie, dass sie mit Musikvermittlung allerdings erst einige Zeit später, mit Antritt einer Orchesterstelle, in Berührung kam. Dort konnte sie positive Erfahrungen sammeln sowie Können und Vertrautheit erwerben, was

die Konzeption von Konzertformaten und Workshops betrifft. Ihr Engagement in Praktiken der Musikvermittlung wirkte sich in ihrer Wahrnehmung deutlich auf ihre Identität (vgl. Kapitel 7.4) aus. So nahm sie das angeeignete Wissen mit in ihr Ensemble, wo sie gemeinsam mit drei weiteren Musikerinnen das erste Musikvermittlungsprojekt initiierte. Die Motivation schöpften die Musikerinnen aus ihren bis dato positiven Erfahrungen mit Musikvermittlung, ihrer starken Identifikation mit dem Ensemble und dem Bedürfnis, auch Kinder als Publikum anzusprechen. Das Ansinnen der Musikerinnen löste im Ensemble eine Diskussion darüber aus, wie ein hoher künstlerischer Anspruch mit einer musikvermittelnden Haltung in Einklang zu bringen sei:

[W]ir haben aber als <Ensemble> einen künstlerisch sehr hohen, auch intellektuellen Anspruch, aber wie verpackst du das, was wir alle empfinden, [...] und so ist das halt eben entstanden und dann haben wir uns halt zusammengesetzt und im Fünfer-Team, Vierer-Team, angefangen, o. k., wie könnten wir unsere Band vorstellen, also ganz klassische Dinge, und dann haben wir halt <Titel> entwickelt, genau, und das ist bei vielen Leuten, die sich's dann angeschaut haben, gut angekommen. (UPT11: 157-161)

Klara wurde bewusst, dass es ihr besonders wichtig ist, an musikvermittelnde Konzerte denselben Qualitätsanspruch wie an andere Konzerte zu stellen. In der Reflexion erkennt sie diesen Anspruch nicht bei allen Angeboten der Musikvermittlung in gleichem Ausmaß:

[D]ie Qualität, also auch [der] künstlerische Anspruch, der muss genau so, darf genau so komplex sein, wie wenn man irgendein <Neue Musik-Festival>-Programm konzipiert. Also so, das ist, und das find' ich auch einen Zugang, den find' ich super, ich bin mir nur nicht sicher, ob den (.) Zugang auch alle in der Musikvermittlung haben, weiß ich nicht, da hab' ich zu wenig Überblick, da kennst du dich besser aus, weil das geht halt, es scheint, sagen wir mal so, wenn du so für ganz kleine Zwerge so Komm-sing-mit-Projekte machst oder so, ahm (-) kann das ah ein biss'l verschwinden in der Wahrnehmung, vor allem für die ganz traditionell denkenden Kollegen, Kolleginnen würd' ich mal sagen. (UPT11: 124-126)

In der Zwischenzeit konzipierte das Ensemble sehr erfolgreich weitere musikvermittelnde Konzertformate. Diese Entwicklung gipfelte im Beschluss des Ensembles, dass

für grundsätzlich alle Programmpunkte, die wir machen wollen, werden in Zukunft und sowieso und überhaupt, diesen Musikvermittlungsanspruch, was immer das genau heißt, also die Vermittlung ah immer ganz dringend mitzudenken, weil abgehobene Kunst ganz schrecklich ist. (UPT11_2: 2)

Der erwähnte Anspruch, so erklärt sie, zeige sich darin, dass sie als Musikerin ihre Aufgabe darin sehe, nicht nur an die Musik, sondern auch an das Publikum zu denken. Als Ensemble könne man nicht davon ausgehen, dass das Publikum einfach komme, sondern dass man diesen Kontakt aktiv herstellen müsse. Diese Entwicklung sieht Klara als logische Weiterentwicklung des Ensembles und seines Bedürfnisses, die eigene Kunst nicht nur im

ersten Bezirk zu machen, sondern einfach auch in die Peripherie der Stadt zu gehen, [...] also, die Idee gibt's für den <Leiter> schon ganz lang zum Beispiel. Ahm und sich einfach mit diesem Publikum auseinandersetzen und auf sie, auf diese Menschen auch zu treffen und zu lernen, weil das machst ja genauso wie umgekehrt. (UPT11_2: 6)

Die letzte Passage wirft noch einen weiteren interessanten Aspekt auf: Klara beschreibt, dass sie auch in der Interaktion mit dem Publikum lernen könne, in diesem Fall vor allem mit einem Publikum, das sich von ihrem eigenen sozialen und kulturellen Hintergrund unterscheidet. Sie spricht damit einen Prozess an, den Robert D. Putnam (2000: 22) als *bridging* bezeichnet: »Of all the dimensions along which forms of social capital vary, perhaps the most important is the distinction between bridging (or inclusive) and bonding (or exclusive).« Robert L. Hawkins und Katherine Maurer (2010: 1779) erläutern, dass *bonding social capital* sich auf Beziehungen zwischen Menschen bezieht, die einander in irgendeiner Form ähnlich sind, während »[b]ridging social capital refers to relationships amongst people who are dissimilar in a demonstrable fashion, such as age, socio-economic status, race/ethnicity and education.« Putnam (2000: 411) konstatiert: »To build bridging social capital requires that we transcend our social and political and professional identities to connect with people unlike ourselves.«

Instrumentalensembles waren also für viele Musiker_innen im Sample relevante Lernorte in Form von Versuchslaboren oder *artistic laboratories*, vor allem zu Beginn ihrer Karrieren, wie bei Klara ersichtlich allerdings auch noch zu späteren Zeitpunkten. Die Instrumentalensembles sind *communities of practice*, deren Mitglieder sich gemeinsam in Praktiken engagieren und diese Praktiken damit sowohl stabilisieren als auch weiterentwickeln. Lernen findet als integraler Bestandteil dieser Praktiken statt. In den gemeinsamen Proben werden Aufführungskonzepte miteinander besprochen, geprobt, weiterentwickelt und unter Umständen auch wieder verworfen. All das geschieht in einer grundsätzlich vertrauensvollen Atmosphäre, die Wenger (1998: 74) als relevant für die Ermöglichung von Lernprozessen erachtet. Die Arbeit an gemeinsamen Vorhaben in Form von Konzerten führt in der *community of practice* zu geteilten Verständnissen und Zielen, die in Aushandlungsprozessen der Mitglieder immer wieder verändert und adaptiert werden können: »That these become shared in a community of practice is what allows participants to negotiate the appropriateness of what they do.« (Wenger 1998: 81) Die

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 Orchester camps 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

erste Mal mitgegangen in die Klassen und hat Spaß gemacht und darum habe ich es immer wieder gemacht. (UPT2: 81-82)

Erkennbar wird in diesem Ausschnitt, dass Bernhard nicht aus eigenem Antrieb in der Musikvermittlung aktiv wurde. Vielmehr wurde er als neues Orchestermitglied diesbezüglich angefragt. Bernhard erhielt von der Musikvermittlerin des Orchesters in der Folge einen »Aufgabenkatalog« (UPT2: 86), der grob den Ablauf und die Inhalte eines Workshops skizzierte. Zunächst hielt sich Bernhard als *newcomer* ohne vorhergehende Ausbildung oder praktische Erfahrung im Bereich Musikvermittlung noch sehr eng an diese Vorgaben, die ihm Sicherheit in der Umsetzung vermittelten. Nach einigen Workshops, in denen er sich Können und Vertrautheit aneignen konnte, löste er sich jedoch allmählich davon:

Ja, ich glaub', also ich hab' es schon ein biss'l verändert, weil eben am Anfang geht man eher strenger nach Anleitung vor und man, o. k., man soll da jetzt irgendwo das Orchester präsentieren und so weiter und dann kriegst du sozusagen den Aufgabenkatalog, ihr stellt euch kurz vor und dann euer Instrument. Und so wie man's halt von früher kennt aus der Schule, ja, da hat man jetzt den Aufbau der Geige und Blabla. Und ähm ja (-) mit der Zeit bin ich immer mehr draufgekommen, dass, ich glaub' ehrlich gesagt, es bringt jetzt den Schülern herzlich wenig, zu wissen, was jetzt der Sattel auf der Geige ist oder keine Ahnung. [...] Ja, da hab' ich dann mit der Zeit ein biss'l umgeschaltet und gedacht, dass, ich geh' da jetzt nicht mehr nach Protokoll vor, sondern ich versuche auch eher was, was kommt vom Gemeinsamen, und das macht's natürlich auch für einen selber spannend. (UPT2: 86-91)

Die zunehmende Auseinandersetzung sowohl mit Inhalten als auch Präsentationsformen lässt sich als Lernprozess interpretieren. Im Gegensatz zu einem frontalen Vortrag über den Aufbau seines Instruments entwickelte Bernhard das Bedürfnis, mit den Schüler_innen in Kontakt und Austausch zu treten, da er auch daran interessiert sei, »was die Kinder anbieten, was sie eigentlich für Musik hören [...], da kann man sich ja dann auch überlegen, was (.) o. k., wie finden wir da jetzt eine Brücke.« (UPT2_76) Daraus, so erzählt er,

ergibt sich im Optimalfall eine Dynamik durch dieses Hin und Her und dann ist man eh schon weg vom Protokoll, [...] so bleibt es auch immer spannend, weil jeder was anderes, jede Klasse irgendwie anders ist auch von der Aufmerksamkeit. (UPT2_2: 32)

Er beschreibt, dass die Gestaltung der Workshops überdies davon abhängt, mit welchen Kolleg_innen er sie gemeinsam durchführt, was die soziale Einbettung des Lernens unterstreicht:

[Es k]ommt auch oft darauf an, mit welchen Kollegen man in die Klasse geht, weil ähm das teilt ja letztlich die <Musikvermittlerin> ein und (.) und gerade halt vielleicht manch älterer Kollege, sag' ich mal, ist wieder eine andere Generation, der macht das eher schön nach Plan und so, und und, wenn ich jetzt mit einem jüngeren, mehr in meiner Generation, dann (unverständlich) kommt's vielleicht ein biss'l lockerer. Aber ja, alles hat Für und Wider, oder ich sag' gar nicht, dass irgendwas schlecht ist, oder, sondern es sind andere Dynamiken dann. (UPT2: 78-79)

So wie Bernhard erhielt auch Ilia seine erste fixe Anstellung in einem Orchester, das bereits über ein etabliertes Musikvermittlungsprogramm und eine bestehende *community of practice* verfügte. Auch in diesem Fall wurde das Konzept für die Workshops vom Leiter der Musikvermittlung vorgegeben, das Ilia mit der Zeit modifizierte.

[A]lso wir hatten da sehr genaue fertige Konzepte, die wir, die der <Musikvermittler> uns gebaut hat, mit denen wir dann in die Schulen gegangen sind, und das sollte ziemlich genau so durchgeführt werden, der Workshop. Und ich habe dann aber angefangen, ein biss'l zu experimentieren, wenn ich das Gefühl gehabt habe, jetzt gerade funktioniert vielleicht etwas anderes besser. (UPT8: 26)

Im Sinn Wengers ist in den Passagen von Bernhard und Ilia deutlich zu erkennen, wie sich deren Lernprozesse aus einem Wechselspiel der »fundamental duality« (Wenger 1998: 65) von Partizipation und Reifikation vollziehen. Reifikationen versteht Wenger sowohl als Prozess als auch als Produkt und beschreibt sie als »reflections of [...] practices, tokens of vast expanses of human beings« (Wenger 1998: 60). Dabei könne es sich grundsätzlich um ein Rauchzeichen ebenso handeln wie um ein Logo, mithin um »abstractions, tools, symbols, stories, terms, and concepts that reify something of that practice in a congealed form« (Wenger 1998: 58). Der Aufgabenkatalog von Bernhard und die fertigen Konzepte von Ilia sind aus dieser Perspektive als Reifikationen zu sehen, die aus den Praktiken und den darin gemachten Erfahrungen der Musikvermittler_innen im Orchester entstanden. Ziel dieser Dokumente ist es, den Musiker_innen als Anleitung und Hilfestellung bei der Durchführung von Workshops zu dienen. Bernhard und Ilia hätten sich nun genau an diese Vorgaben halten und ihre Workshops auf die immer gleiche Weise durchführen können. Allerdings lässt sich in den zitierten Passagen erkennen, dass diese Vorgehensweise für beide Musiker nicht erfüllend gewesen wäre. So meint Bernhard, dass die Modifikation der Vorgaben für ihn zu einem befriedigenderen Ergebnis führte, was sich positiv auf seine Identifikation mit musikvermittelnder Arbeit auswirkte und gleichzeitig die Praktiken der *community of practice* veränderte. Wenger beschreibt die Bedeutung des Wechselspiels zwischen Reifikation und Partizipation für die Weiterentwicklung von *communities of practice* so:

This duality is a fundamental aspect of the constitution of communities of practice, of their evolution over time, of the relations among practices, of the identities of participants, and of the broader organizations in which communities of practice exist. (Wenger 1998: 65)

Mit Theodor R. Schatzki kann der Aufgabenkatalog als reifizierte Form der Organisationsstrukturen verstanden werden, die in Praktiken eingeschrieben sind. Als solche geben sie Auskunft über die Verständnisse, Ziele und Regeln der Praktiken. Auch Schatzki verweist darauf, dass diese normativen Strukturen Gegenstand von Aushandlung und Veränderung sind:

The normative structure of a practice is never set in stone. Not only must rules (formulated prescriptions and admonishments) be interpreted, but which ends, projects, and tasks are acceptable or prescribed is subject to disputation and to evolution in the face of disputation and changing circumstances. (Schatzki 2017a: 32)

Erkennbar wird an diesen Beispielen auch, dass *newcomers* in einer *community of practice* sich zunächst üblicherweise an das geltende *regime of competence* anpassen. Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2015: 14) verstehen darunter das Ergebnis der sozialen Aushandlung über die Frage, was Kompetenz in spezifischen Praktiken ausmacht. Den stattfindenden Lernprozess bezeichnen sie als »process of alignment and realignment between competence and personal experience which can go both ways.« Bedeutsam ist auch in diesem Fall der Hinweis, dass dieser Prozess in beide Richtungen funktioniert, dass also auch das Wissen der *newcomers* potenziell die Praktiken der Community verändert. Bernhard wandelte beispielsweise nicht nur die Vorgaben des Katalogs ab, sondern suchte auch das Gespräch mit der Musikvermittlerin des Orchesters, um mit ihr über die inhaltliche Ausrichtung der Workshops zu sprechen.

Dora gründete bereits während des Studiums ein Künstler_innen-Kollektiv, das es sich zum Ziel machte, kunstspartenübergreifende Programme zu erarbeiten. Zwar ordnet sie diese Tätigkeit retrospektiv als bedeutsam für ihr Engagement im Bereich Musikvermittlung ein, rein formal kam sie allerdings erst später in ihrem Akademist_innen-Jahr bei einem großen Orchester erstmals mit musikvermittelnden Formaten in Berührung. Vor allem streicht sie die Möglichkeit hervor, in diesem Jahr an einem Projekt mit einem Kindergarten teilgenommen zu haben. Doras Lernen resultierte aus ihrer Teilnahme an den Praktiken dieses Projekts und der Interaktion mit den erfahrenen Kolleg_innen. Solche »generational encounters«, wie Wenger (1998: 99) sie nennt, sind ein zentrales Element von situiertem Lernen, bei dem *newcomers* im Austausch mit *old-timers* in die Praktiken einer *community of practice* hineinwachsen.

Einen in vielen Aspekten bemerkenswerten Lernprozess beschreibt Klara. Ihr Einstieg in die Musikvermittlung verlief sehr ähnlich wie bei Bernhard und Ilia. Sie beschreibt explizit Lernprozesse, die in Praktiken der Musikvermittlung stattfinden, und streicht ebenso die Musikvermittlerin des Orchesters als *significant other* heraus, »weil sie hat mich einfach quasi angelernt« (UPT11: 51). In ihrer Wortwahl schwingt mit, was Lave und Wenger (1991: 91) im Konzept der legitimen peripheren Partizipation als »master-apprentice-relation« bezeichnen. Sie verweisen darauf, dass die Rollen von Meister_in und Lehrling sehr variabel sind und *newcomers* nicht nur von diesen *old-timers* der Community, sondern von und mit allen Mitgliedern lernen. Dies lässt sich bei Klara insofern nachvollziehen, als die Musikvermittlerin des Orchesters sie zwar in Praktiken der Musikvermittlung »eingeführt« (UPT11: 12) habe, indem sie ihr zeigte, »wie man einen Workshop aufbauen kann und [...] strukturiert ungefähr. Aufwärmspiele, Instrumentenvorstellung, Themenvorstellung«, am meisten gelernt habe sie allerdings durch die Teilnahme an den Praktiken selbst. Einige Jahre später übernahm sie als bereits etabliertes Mitglied der Musikvermittlungscommunity in ihrem Orchester die Projektleitung für ein musikvermittelndes Konzertformat. Die gesamte Verantwortung für dieses Projekt zu übernehmen, beschreibt sie zunächst als Herausforderung:

Und das war dann für mich sehr spannend, weil ich in der Rolle der Musikvermittlung der <Musikvermittlungsabteilung> quasi zuständig war oder sein durfte, sagen wir mal so, mit der völligen Überforderung, alles organisieren, also die Hauptverantwortung zu tragen. (UPT11: 201)

Mit der Übernahme der Projektleitung erweiterte sich für Klara auch das Repertoire an Praktiken, in denen sie sich engagierte. Über künstlerische und pädagogische Praktiken hinaus realisierte sie Praktiken des Organisierens und Planens, die von Musiker_innen in meinem Sample häufig dezidiert abgelehnt werden. So meint Carsten:

Ich rutsch' natürlich bei so riesen Projekten, rutscht man natürlich immer auch sehr in äh in äh 'ne Managementrolle rein, ne, [...] die Gesamtkoordination und dass das alles, also so'n Workshopplan ist ja schon eine logistische Meisterleistung, [...] also da ist die gezwungene, also eine aufoktrojierte Rolle, aber ähm die eigentliche Rolle ist natürlich bei mir die andere, also das ähm das Thema rüberzubringen und die Menschen zu sehen und in ihrem, in ihrer Kreativität zu würdigen und einzubinden. Das ist meine Rolle. (UPT 3: 28-29)

Auch Ilia grenzt sich von diesen Praktiken klar ab:

Also diese ganze organisatorische und [...] dann eben mit welcher Schule und Mail an Kulturkontakt Austria und was weiß ich was alles, das ist auch nicht

meine Welt, so gesehen bin ich froh, wenn es auf der organisatorischen Ebene jemanden gibt, der das besser macht als ich es machen würde. (UPT9: 73)

Emilia erzählt, dass sie nach einiger Zeit des Engagements im Bereich Musikvermittlung von ihrem Chefdirigenten das Angebot erhielt, ihre Tätigkeit als Orchestermusiker_in zu reduzieren und zusätzlich als Musikvermittlerin angestellt zu werden. Sie lehnte diese Möglichkeit jedoch ab:

Und was ich in dem Zusammenhang, wie ich gemeint habe, ich bin 100 % Musikerin, das war vor allem auch damals, wo ich mich überhaupt nicht in so einer Büromusikvermittlungsstelle gesehen hab, weil ich gesehen hab', die passt auch jetzt für mich irgendwie nicht, es ist halt schon, weiß ich nicht, wahrscheinlich 70 bis 80 Prozent Organisation und reine Strukturarbeit und mit jetzt wirklich Schülern, Menschen direkt in Kontakt zu treten, ja, eher weniger. (UPT5: 82-83)

Im Gegensatz zu Emilia, Carsten und Ilia, die Aufgaben des Projektmanagements tendenziell negativ beschreiben und als wenig anstrebenswert erachten, kann Klara sich damit identifizieren und steht dieser Weiterentwicklung positiv gegenüber. Sie erzählt weiter, dass das Projekt unter anderem als Lernfeld für die Musiker_innen und Mitarbeiter_innen des Orchesters konzipiert war:

[D]ie Idee von <Projekt>, so wie's ich halt verstanden habe, war ja, und das habe ich dann versucht, umzusetzen im Konzept ahm, sozusagen einerseits (.) auch die, dass wir Musikerinnen, Musiker die organisatorische Ebene kennenlernen und umgekehrt, sodass es da einen Austausch gibt. (UPT11: 202)

Die Projektgruppe, bestehend aus Musiker_innen und Mitarbeiter_innen der Orchesterverwaltung, ist damit ein Team, dessen Mitglieder aus unterschiedlichen *communities of practice* stammen, mit ihren jeweiligen *regimes of competence* und in die Praktiken eingeschriebenen Organisationsstrukturen. Das gemeinsame Projekt kann insofern als »boundary activity« (Wenger-Trayner und Wenger-Trayner 2015: 18) beschrieben werden, da es die Möglichkeit von vielfältigen Lernprozessen für alle Beteiligten eröffnete. Wenger-Trayner und Wenger-Trayner betonen die Bedeutung von Grenzen zwischen Praktiken als *learning assets*, als Orte also, die in besonderem Maße dazu geeignet sind, um Lernprozesse auszulösen. Sie sehen in gemeinsamen Projekten von Menschen aus unterschiedlichen *communities of practice* das Potenzial für alle Beteiligten, neue Einsichten zu gewinnen und die eigenen Praktiken im Licht anderer Perspektiven zu reflektieren. Klara beschließt ihre Narration damit, zu betonen, dass sie »so echte Musikvermittlerin sein [durfte]« (UPT11: 219), was das Argument verdeutlicht, dass Lernen als Prozess der Identifikation (Wenger-Trayner und Wenger-Trayner 2015: 20) verstanden werden kann. Wenger (1998: 5) spricht in seinem Buch *Communities of Practice* von einem »learning as becoming«: »a way of talking about how learning changes who we are and creates

personal histories of becoming in the context of our communities« und beschreibt drei Modi der Identifikation: *engagement*, *imagination* und *alignment* (vgl. Wenger-Trayer und Wenger-Trayer 2015: 20; vgl. auch Kapitel 3.4). Klara stand in diesem Projekt der Erweiterung ihres Repertoires an Praktiken um organisatorische *doings* und *sayings* offen gegenüber und engagierte sich in Praktiken, in denen sie Erfahrungen der Kompetenz ebenso wie der Inkompetenz und Überforderung machte (vgl. Wenger-Trayner und Wenger-Trayner 2015: 20) und wo sie eine Identität als Teilnehmerin entwickeln konnte:

Ja, und ich war halt von total überfordert bis es ist sich eh ausgegangen, dann war halt alles dabei, bis spannend bis ich verfluch' das ganze Projekt, also so es geht mir am Arsch, eh und (unverständlich). Und ich habe viel gelernt über unser Büro, was funktioniert und was ausbaufähig ist, sagen wir so, in meiner Wahrnehmung und habe total Unterstützung gekriegt, dann auch alles kurzfristig, was notwendig war [...]. Also, das war für mich jetzt so das letzte große, da war ich halt für so vieles zuständig. (7 Sek.) Und durfte so echte Musikvermittlerin sein, die mit einem, schon einem Budget, aber jetzt nicht zu viel und ah vielen Baustellen gleichzeitig konfrontiert ist. Wie ich das halt so gelernt habe, wie das halt so ist meistens (lacht) // (lacht) // also, wenn man jetzt auch so Konzepte mitbetreut und so deine Arbeit oder die von der <Musikvermittlerin> genau, also wo man halt Licht machen muss und Regie und Zugtickets verkaufen und ja oder zumindest wen finden, der das für dich macht oder so, genau also so mhm. (UPT11: 215-220)

Neben Engagement spielt in dieser Narration auch Imagination eine bedeutsame Rolle. Erkennbar wird das, wenn sie über ihr Bild von einer Musikvermittlerin spricht, die mit »vielen Baustellen gleichzeitig konfrontiert ist«. Dieses Bild der latenten Überforderung und Zuständigkeit für viele unterschiedliche Bereiche erinnert an jene fiktive Stellenausschreibung von Brandstätter (2001: 63), die ich bereits in Kapitel 4.4.3 zitierte.

Ilija beschreibt, dass er mit der kontinuierlichen Teilnahme an Praktiken der Musikvermittlung im Lauf der Zeit Wissen und Routine erworben habe und in Form von Bestärkung durch Kolleg_innen auch soziale Anerkennung erhielt. Nunmehr selbst als *old-timer* der *community of practice* in seinem Orchester ist er in der Position, *newcomers* an Praktiken der Musikvermittlung heranzuführen. Wenger schreibt dazu: »Last year's trainee now helps the new trainee. These promotions are mostly unmarked and often hardly talked about, yet they can have significant effects. Participants forge new identities from their new perspectives« (Wenger 1998: 90):

[N]atürlich hab' ich einfach im Lauf der Zeit immer mehr Kollegen mitgenommen in die Schulklassen, die einfach dann auch mitgemacht haben, und den meisten

hat's auch wirklich Spaß gemacht, ich hab' denen von Anfang an gesagt, du musst nichts machen, das einzige, was ich von dir möchte, ist, dass du dir einfach fünf Minuten überlegst, wie du dein Instrument vorstellst, und ein biss'l was erzählst. Alles andere mach' ich und ihr macht einfach mit, so viel ihr wollt und so weiter, und ah und da gab's einfach einige, die dann immer, ja, ich würd' das gern wieder machen, und ah und andere, wo ich mir dann gedacht hab', jetzt probier' ich noch mal den, und dann, man pickt sich dann auch ein paar Leute aus dem Orchester, wo man sich denkt, das könnte funktionieren, auch wenn sie's noch nicht wissen, (lacht) ahm und und die erzählen's ja dann auch den Kollegen, du ich war mit dem <UPT9> in der Klasse und es war echt total nett, ja. Und so so hat mit der Zeit, ist das irgendwie würd' ich mal sagen ein ein ein Programm und ein Konzept geworden, das mittlerweile echt vom ganzen Orchester gut mitgetragen wird. (UPT9: 96-98)

Als erfahrenes Mitglied der Community ist es ihm wichtig, neue Mitglieder langsam an Praktiken der Musikvermittlung heranzuführen. Er lässt sie zunächst kleinere Aufgaben übernehmen und überlässt ihnen die Entscheidung darüber, ob und wie sie sich weiterentwickeln wollen. Sein Ziel dabei ist es, den anderen Musiker_innen ihr Engagement in Praktiken der Musikvermittlung »so angenehm wie möglich [zu] machen von Anfang an« (UPT9: 96) und damit Identifikation zu ermöglichen und fördern.

Während die eben beschriebenen Beispiele zeigten, wie Musiker_innen an bestehenden Praktiken in Orchestern teilnahmen, liegen die strukturellen Rahmenbedingungen bei Gabriel, Jasmin und Fiona ganz anders. Alle drei Musiker_innen sind solistisch tätig und wurden als junge, aufstrebende Künstler_innen von Konzertveranstalter_innen für Musikvermittlungsformate angefragt.

Jasmin gründete als junge Musikerin gemeinsam mit einer Kollegin einen Verein, um Musikworkshops mit Kindern aus einer strukturschwachen Region in Europa durchzuführen. Sie setzte damit ihr Bedürfnis, sich gesellschaftlich zu engagieren, in die Tat um. Im Gespräch erinnert sie sich, dass sie als Konzertsachstudentin zu diesem Zeitpunkt über kein pädagogisches Wissen verfügt habe, weil sie in diesem Bereich keine formale Ausbildung erhalten habe. Sie habe es sich jedoch in unterschiedlichen Kinderkonzertprojekten angeeignet, für die sie zeitgleich engagiert wurde:

[E]s kam eigentlich zeitgleich, also ich hab' mir das mit meinem eigenen Verein überlegt, und hab' eigentlich selber immer gedacht, ich möchte gern eigentlich mit Kindern arbeiten, und eben dieses Benefizziel soll sein, dass wir mit Kindern in <Land> diese Workshops machen und in dem Moment, wo ich mir das überlegt habe und das geplant habe, sind dann auch sehr viele so Projekte auch in <Stadt> gekommen. Und ich habe mir dann gedacht, das ist eigentlich gut für mich, weil ich dadurch quasi schon ein Know-how aufbauen kann auch für meinen Verein,

also, das war jetzt hat sich quasi glücklich gefügt oder wie auch immer, das hat sich zufällig so ergeben, dass das plötzlich in dem Jahr, wo ich begonnen hab', mich dafür überhaupt zu interessieren, dass diese Sachen dann auch so von selber auch zu mir gekommen sind unter Anführungszeichen. (UPT10: 41-43)

Vor allem beschreibt sie, dass sie mit dem Engagement für diese Konzerte damit konfrontiert gewesen sei, mit Kindern als Publikum umzugehen:

[E]s ist sehr wichtig, dass man mit den Kindern interagiert, ähm und da hab' ich das erste Mal sozusagen gemerkt, dass ich mir Sachen einfallen lassen muss, um die Kinder mit der Aufmerksamkeit bei mir zu halten, ich hab' begonnen, verschiedene Spiele zu machen, irgendwelche Stücke zu spielen, wo sie die Triller gezählt haben, oder Stücke mit unterschiedlichem Charakter gespielt, wo ich sie sagen hab' lassen, wie sie das so empfinden. (UPT10: 5-7)

Jasmin realisiert *doings* und *sayings*, die nicht genuin dem klassischen Konzertbetrieb zuzuordnen sind, um das kindliche Publikum für die Musik zu interessieren und die Aufmerksamkeit zu halten. Sie hebt hervor, dass die Interaktion mit dem Publikum der zentrale Unterschied zwischen Formaten der Musikvermittlung und klassischen Konzerten sei.

Gabriel erzählt in der folgenden Passage vom ersten Projekt, an dem er im Bereich Musikvermittlung teilnahm. Es handelte sich um einen Schulbesuch, der im Rahmen eines Konzertengagements stattfand.

Ahm ich hab' mit, was war das für ein Orchester, äh <Orchester> äh <Komponist>-Konzert gespielt und kurz davor wurde ich von einer der Hauptorganisatorinnen von <Musikvermittlungsinitiative> angeschrieben und die hat mich gefragt, ob ich Interesse hätte, das mit einem <Musikvermittlungsinitiative>-Projekt zu kombinieren, und ja, absolut hatte ich Interesse, ja warum nicht, ich hab' das noch nie gemacht vorher und es ist eine neue Erfahrung [...]. Das heißt, ich habe mir gedacht, ah, soll ich mir ein Konzept überlegen? Was [...] mach' ich denn da in der (.) eine [...] ganze Unterrichtsstunde halt so oder zwei oder ich weiß nicht eine, eineinhalb Stunden so was war das, was mach' ich da mit denen? Soll ich einen Vortrag halten über [...] <Musikinstrument>, über die Geschichte des Instruments, oder was [...] soll ich da tun? Na ja, dann hab' ich gefragt und sie [die Organisatorin des Workshops, Anm.], ja das ist ganz einfach, spiel mal und dann lass die Kinder fragen (lacht). Und dann spiel vielleicht wieder und dann lass sie wieder, und ja absolut, in dem Alter, @eigentlich@, ich müsste gar nicht, ich müsste einfach spielen, dann sehen sie, wie es ist, und dann könnte ich nur noch Fragen beantworten für die restliche Stunde. Die sind so neugierig und so interessiert, wenn [...] man sie begeistern kann. (UPT7: 91-96)

In Gabriels Erzählung ist deutlich erkennbar, wie die Partizipation an diesem Projekt bei ihm einen Lernprozess auslöste. Sehr klar bilden sich die drei Modi der Identifikation von Wenger-Trayner und Wenger-Trayner ab. Zunächst imaginiert Gabriel die Konzertsituation und überlegt sich, wie er auf die Bedürfnisse des kindlichen Publikums eingehen könnte. Dabei spielt er einige Möglichkeiten durch, entschließt sich jedoch dazu, die Organisatorin der Initiative um Rat zu fragen. Als *significant other* in diesem Lernprozess ist sie ein *old-timer* in der *community of practice* dieser Musikvermittlungsinitiative. In einer Kombination aus *engagement* und *alignment* spielte er in der Folge sein Konzert, wobei sich vor allem seine *sayings* im Vergleich zu klassischen Konzerten in Form von Gesprächen mit den Schüler_innen deutlich erweiterten. Darüber hinaus änderte sich das materielle Arrangement, da das Konzert nicht im Konzertsaal vor einem erwachsenen Publikum, sondern im schulischen Kontext vor Kindern stattfand. In dieser neuen Situation erwarb er vor allem Vertrautheit und ein spezifisches Können. Mit der Perspektive von Lernen als »journey through a landscape [of practice]« (Wenger-Trayner und Wenger-Trayner 2015: 18) lässt sich bei Gabriel nachvollziehen, wie sich sein Lernprozess in weiteren Communities fortsetzt. So beschreibt er die Kinder seines ersten Projekts als sehr klassikaffin und vorgebildet, während andere Schulklassen, die er in weitere Folge besucht habe, noch nicht viel Kontakt mit klassischer Musik gehabt hätten:

[U]nd jetzt dieses Jahr, es war im April, glaub' ich, genau, im April waren diese Projekte, mit diesen Schulen, wo halt Kinder waren, die überhaupt noch nie klassische Musik gehört hatten, mit ich weiß nicht genau, 95 Prozent Migrationshintergrund und so. Und das war faszinierend, weil (.) die haben tatsächlich Bach richtig genossen, ich hab' auch fetzige, moderne Sachen gespielt, aber die haben Bach richtig genossen, die haben einen schönen langsamen Bach-Satz haben die total geliebt, das hat mich umgehauen. Wie [...] ist das möglich, Bach ist doch sehr intellektuelle Musik, natürlich habe ich versucht, es sehr klangvoll und schwungvoll und so zu gestalten, sehr klangvoll vor allem mit dem <Instrument>, aber [...] das war, das hat mich begeistert, die Kinder waren begeistert von Bach. (-) Zehnjährige Kinder. Das ist so super. (UPT7: 97-98)

An diesem Zitat ist bemerkenswert, dass Gabriel implizite Vorannahmen durch seine Erfahrungen in Praktiken reflektiert und damit explizit macht und transformieren kann. Seine Zuschreibung an Bachs Musik als intellektuell und damit schwierig für Kinder wurde durch die Reaktion seines Publikums infrage gestellt. Gleichzeitig beschreibt Gabriel, wie er mit seiner Spielweise versucht, sich seinen Zuhörer_innen anzupassen. Er spricht von einem besonders klang- und schwungvollen Spiel, mit dem er die Kinder für die Musik Bachs begeistern will. Damit nennt er einen Aspekt, den auch Jasmin beschreibt, indem sie ihre Musizierhaltung und Spielweise in einem Konzert für Erwachsene mit jener eines Kinderkonzerts kontrastiert:

[I]n 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 viel mehr darum, sehr extrem zu spielen, sehr stark zu erzählen, äh sehr stark alle Unterschiede herauszuholen, Kindern quasi spielend die Musik auch ein bisschen zu erklären. (UPT10_2: 31)

Sie erzählt außerdem von einem spezifischen Moment, in dem sie in besonderem Ausmaß auf ihr Publikum reagierte:

[W]enn ich merk', in der ersten Reihe sitzt ein zweijähriges Mädchen, das hält sich die Ohren zu, weil die hohen Frequenzen für sie halt noch viel zu laut sind, dann schau' ich, dass ich die hohen Töne leise spiele, oder dass ich mich ein biss'l wegdrehe, wenn ich, wenn die hohen Töne kommen, [...] dass ich mich quasi dann umdrehe, das finden die Kinder dann eh auch wieder interessant und witzig und aber einfach diese, diese totale Aufmerksamkeit und auch äh dann Fähigkeit, spontan auf das Feedback der Kinder zu reagieren. (UPT10: 33-36)

Mit Schatzki kann dies als spezielle Form von *practical knowledge*, also Können verstanden werden. Er vergleicht es mit dem Konzept der »Phronesis« von Aristoteles, »which is knowledge of the right and appropriate action to perform in current circumstances for the sake of current ends when there is no rule or theoretical knowledge to specify this« (Schatzki 2014: 26) und verweist in diesem Zusammenhang auch auf das Konzept des *mise-en-scene* von Lisa McCormick:

Mise-en-scene refers to musicians' ability, or failure, to understand how to perform a text in a way that is meaningful to the audience. This involves not only musicians' ability to interpret the score – to understand the gesture, effect, or phrase in question and how it relates to the work's formal structure – but also the ability to actualize their interpretations and communicate them effectively to an audience in a contingent performance situation. (McCormick 2006: 133)

Es geht dabei also um das spezifische Können von Musiker_innen, nicht nur den Notentext adäquat wiederzugeben, sondern die Interpretation auch situativ an den Aufführungskontext anzupassen. Smilde (2018a: 675) spricht dabei von der Fähigkeit, das Publikum zu lesen.

Während positiv konnotierte Erlebnisse bei Jasmin und Gabriel zu einer Identifikation mit Praktiken der Musikvermittlung führten und sich dadurch förderlich auf weiteres Lernen auswirkten, lassen sich in den Narrationen von Fiona Schwierigkeiten im Zusammenhang mit ihrem Engagement in der Musikvermittlung rekonstruieren. Fiona studierte Instrumental- und Gesangspädagogik, strebte jedoch keine Karriere als Instrumentalpädagogin, sondern als Instrumentalistin an. Nach ihrem Master-Abschluss absolvierte sie daher ein postgraduales künstlerisches Studium im Ausland, wo sie auch bereits im Konzertleben Fuß fassen

konnte. Die Kombination aus elterlichem Druck und einer Stellenausschreibung an einer österreichischen Musikhochschule bewog sie allerdings dazu, nach Österreich zurückzukehren und einen ökonomisch weniger risikoreichen Weg in Form der Kombination einer fixen Anstellung mit freischaffender künstlerischer Tätigkeit zu verfolgen. Kurz nach ihrer Rückkehr nach Österreich erhielt sie das Angebot, im Rahmen einer Workshopreihe für Schulklassen als Instrumentalistin mitzuwirken. Über einige Jahre führte sie dieses Engagement aus, in dessen Rahmen sie Werke spielte, zu denen die Jugendlichen im Workshop mit einer Musikvermittlerin gearbeitet hatten. Zwar unterschied sich das materielle Arrangement in Form des Konzertortes und des Publikums von einem klassischen Konzert, ihre Aufführungspraktiken änderte sie jedoch nicht. Als problematisch beschreibt sie ihr zweites Engagement im Bereich Musikvermittlung. Im Rahmen eines Konzerts für Kleinkinder sollte sie über ihr Instrumentalspiel hinaus auch singen und schauspielern. Im Interview spricht sie über die Schwierigkeiten, die sie damit hatte:

[I]ch glaub', dass ich sehr hohe Ansprüche an mich und mein <Instrumentalspiel> hab', und ich glaub', dass ich da viel Zeit investiert hab', [...] weil ich einfach sehr hohe Ansprüche hab', und ich denke, dass ich's für mich schwierig finde, in einem anderen künstlerischen Feld, und das ist für mich das Singen und das Schauspielen, ich spiel' ja auch viel mit Sängern und coache ja auch Sänger, das heißt, ich spiele mit Personen, die da ahm ja eine gute Ausbildung besitzen und sehr viel Können auf dem Feld, und ich find's sehr schwierig, mich selbst auf die Bühne zu stellen oder in einem Bühnenkontext und in diesem Feld tätig zu sein und dann (-) ja, da Selbstbewusstsein zu entwickeln, weil ich das Gefühl hab', ich kann diesem Standard nicht gerecht werden. [...] in dieser Rolle fühle ich mich nicht so wohl. (UPT6: 58-61)

Im Zitat wird erkennbar, dass Fiona im Kinderkonzertformat Praktiken realisieren sollte, für die sie ihrer Auffassung nach über nicht genügend Können verfügte und deshalb mit ihrer Vorstellung von Professionalität nicht in Einklang bringen konnte. Ihr Ziel einer technisch und künstlerisch qualitativollen Aufführung kann sie beim Singen und Schauspielen nicht erfüllen und möchte sich als Musikerin auf der Bühne nur in jenen Praktiken präsentieren, für die sie formal ausgebildet wurde. Während ihr erstes Engagement im Rahmen von Musikvermittlung nicht mit ihrer Identität als Musikerin konfligiert, stellt ihr zweites Engagement neue Anforderungen an sie, da sie im Rahmen dieser Kinderkonzertproduktion Teilnehmerin eines für sie neuen Bündels aus Praktiken wird. Wenger (1998: 159) stellt fest: »Different practices can make competing demands that are difficult to combine into an experience that corresponds to a single identity« und spricht von der Notwendigkeit von *reconciliation work*, um die eigene Identität angesichts multipler Mitgliedschaften in verschiedenen *communities of practice* aufrechterhalten zu können, denn »elements of one repertoire may be quite inappropriate, incomprehensible, or even offensive

in another community« (Wenger 1998: 159). Fiona sind die Aufführungspraktiken des klassischen Konzerts, in denen sie ihre bisherigen beruflichen Erfahrungen gesammelt hatte, samt ihres *regimes of competence* vertraut. In den Schulworkshops erfolgte für sie nur eine leichte Adaption dieser Praktiken, indem sich zwar das materielle Arrangement veränderte, ihre *doings* aber gleichblieben. Im Rahmen des Kinderkonzerts allerdings ist Fiona mit gänzlich neuen Praktiken konfrontiert, in denen künstlerische Exzellenz aus ihrer Perspektive nicht denselben Stellenwert hat wie im klassischen Konzertbetrieb. Auf diesen Umstand verweist auch Jasmin, die beschreibt, dass es in einem klassischen Konzert darum geht, »möglichst perfekt und möglichst fehlerfrei und möglichst genau zu spielen, und, wie gesagt, in einem Konzert für Kinder geht es viel mehr darum, sehr extrem zu spielen, sehr stark zu erzählen« (UPT10_2: 31). In Fionas Fall geht es auch darum, Praktiken zu realisieren, für die sie aus ihrer Perspektive über zu wenig Können verfügt. Sie vergleicht das Instrumentalspiel als jenen Bereich, in dem sie eine formale Ausbildung hat, mit dem Schauspielen:

Und (5 Sek.) genau und da, ich fand auch ein bisschen das schauspielerische Element fand ich total, also das ist einfach für mich total schwierig, da hab' ich keine mh also zum Beispiel beim [Instrument-]Spielen mh da sagt man mir so so und dann ist es wieder da, aber beim Schauspielen ist es nicht so, da brauch' ich wirklich jemanden, der mich coacht, vor allem, weil ich da einfach kein Handwerk hab'. (UPT6: 70)

Die *reconciliation work* zwischen Praktiken des klassischen Konzerts und der Musikvermittlung gelingt Fiona deshalb nicht, weil sie eine deutlich stärkere Identifikation mit dem klassischen Konzerteleben empfindet als mit der Musikvermittlung. Konsequenterweise bezeichnet sie sich selbst auch als Musikerin in Musikvermittlungsprojekten und nicht etwa als Musikvermittlerin (vgl. Kapitel 4.4.3.2). Während der Probenphase versuchte Fiona vor allem, das Konzept des Konzerts so mitzugestalten, dass sie unangenehme Situationen auf der Bühne vermeiden konnte:

Ich glaub', es war hauptsächlich, dass ich mich so unwohl gefühlt hab' schauspielerisch und ich hab' verzweifelt versucht, irgendwie was zu finden, in dem ich mich wohlfühl', und dann hab' ich gesagt, es muss jetzt so sein und eben wenn keiner was gesagt hat, dann o. k., ich mach's jetzt so. (lacht) Ja. (lacht) Ich war einfach irgendwie total verloren mit diesen, mit diesen schauspielerischen Anforderungen. Und ich hab' versucht, irgendwie so das Beste daraus zu machen. (UPT10: 89-90)

Dies spiegelt ein Argument von Chris Kubiak et al. (2015: 65) wider, die darauf verweisen, dass »people do not simply acquiesce to group norms but talk back and challenge practice.« Aus der Perspektive der Theorie transitorischen Lernens von

Danny Wildemeersch (2018: 232-235) und Veerle Stroobants kann Fionas Handlungslogik außerdem als *resistance* und damit als eine von vier Logiken lernender Subjekte neben *adaption*, *growth* und *distinction* interpretiert werden. Während die Logiken von *adaption* und *growth* von einer grundsätzlichen Unveränderbarkeit sozialer Strukturen ausgehen und sich in ihrem Fokus auf das Subjekt oder die Struktur unterscheiden, gehen *distinction* und *resistance* von der Veränderbarkeit struktureller Bedingungen aus: »Yet, when the changeability of societal opportunity structures is taken as a starting point, activities of critical reflection and action come into focus, in combination with attempts to shape particular social fields and life contexts, e. g. labour market practices, in a wilful way.« (Wildemeersch und Stroobants 2018: 234) Während die Logik der *distinction* auf eine Veränderung des Subjekts abzielt, fasst *resistance* über kritische Reflexion die Beeinflussung und Veränderung von gesellschaftlichen Anforderungen ins Auge. In Fionas Fall handelt es sich dabei um die Modifikation der Anforderungen im Bündel aus Praktiken dieser Kinderkonzertproduktion. Um ihre Position in dieser konfliktreichen Situation zu finden, suchte sie außerdem den Austausch mit Musiker_innen, die in ähnlichen Projekten tätig waren, und kam für sich zu folgendem Schluss:

[I]ch weiß, dass es auch andere gibt, denen es gleich geht. Ahm ich weiß, dass manche kommen damit besser klar und manche kommen damit schlechter klar. Manche sind dafür geboren (lacht). Ahm, was toll ist. Manche kommen irgendwie nicht in die Situation, weil sie einfach sowieso nur Musiker sind. Genau. Ahm ja, unterschiedlich. Ja. Ich glaub', man muss der Typ dafür sein oder das richtige Format finden, und das war für mich einfach vielleicht da nicht der Fall. (UPT6: 152-153)

Bemerkenswert ist, dass sie meint, Musiker_innen könnten »der Typ« für Musikvermittlung sein. Aus der Perspektive von Schatzki kann diese Aussage so interpretiert werden, dass die individuellen Ziele und Verständnisse mit den in die Praktiken der Musikvermittlung eingeschriebenen Organisationsstrukturen übereinstimmen müssen. Dabei geht sie von einer gewissen Unveränderbarkeit des Individuums aus, was sich auch in der Logik des Widerstandes im Umgang mit der für sie schwierigen Situation im Kinderkonzert widerspiegelt, die eben auf eine Veränderung der Strukturen im Gegensatz zu einer Veränderung des Individuums abzielt. Ihre starke Identität als Musikerin im Verbund mit ihren Erfahrungen aus dieser Produktion führten bei Fiona zur Entscheidung, an der Peripherie der SW Musikvermittlung zu bleiben. Zwar meint sie, dass sie wieder an musikvermittelnden Projekten teilnehmen würde, weil sie das kindliche Publikum sehr schätze, allerdings müsse das Projekt mit ihrer Identität als Musikerin kompatibel sein.

7.5 »Der relativ normalere herkömmliche Unterricht« als Differenzkonstruktion

Wie Chaker anhand von Daten einer Sonderauswertung von Wetzels (2018) zeigt, ist ein bedeutender Teil der Musiker_innen in Österreich unter anderem in der Kunst- und Kulturvermittlung tätig, wobei darunter sowohl musikvermittelnde als auch instrumentalpädagogische Tätigkeiten subsumiert werden (vgl. Chaker et al. 2019; Chaker und Petri-Preis 2020; vgl. auch Kapitel 4.4.3.1). Die Untersuchungspartner_innen geben ebenfalls zu einem Großteil an, irgendwann in ihrem Leben Instrumentalunterricht gegeben zu haben oder dies immer noch zu tun. Wie bereits in Kapitel 6.5 angedeutet, messen die Musiker_innen in meinem Sample ihrer formalen instrumentalpädagogischen Ausbildung für ihre Tätigkeit im Bereich Musikvermittlung keine wesentliche Bedeutung bei. Hingegen lässt sich die berufliche Tätigkeit in der Instrumentalpädagogik sehr wohl als bedeutsam rekonstruieren, vor allem, weil Prozesse der Desidentifikation und Distinktion eine signifikante Rolle spielen. So sind starke Differenzkonstruktionen sowohl zu Praktiken des Instrumentalunterrichts als auch zur beruflichen Tätigkeit als Instrumentalpädagog_in zu erkennen. Die Musiker_innen verweisen auf deutliche Unterschiede zwischen Praktiken der Instrumentalpädagogik und Praktiken der Musikvermittlung, die sowohl die *doings* und *sayings* als auch deren Organisationsstrukturen betreffen.

Emilia erzählt, dass sie bereits mit fünfzehn Jahren neben ihrem Vorstudium begonnen habe, privat ihr Instrument zu unterrichten. Diesen »relativ normalere[n] herkömmlich[en]« (UPT5: 55) Unterricht stellt sie »Ferienwochen« gegenüber, in denen sie »mit ganz anderen Zielen [...] ein bissl Rhythmus, Bodypercussion und diese Geschichten« machte (UPT5: 56). Was die Ziele betrifft, führt Anita aus, dass es in der Instrumentalpädagogik vorrangig um künstlerische Exzellenz und die technische Beherrschung des Instruments gehe. Eine treibende Frage im Hinblick auf Musikvermittlung sei für sie allerdings, wie darüber hinaus auch die Freude am Musizieren vermittelt und weitergegeben werden könne:

Reicht es, wenn ich sage, der Fingersatz ist leider nicht gut, oder wir müssen den Strich ändern, oder da ist es einfach dynamisch nicht gut, oder was braucht es, damit Kinder dieselben Erlebnisse und Erfahrungen machen dürfen, die ich schon seit vielen Jahrzehnten machen darf? (UPT1: 87)

Emilia entschied sich nach einigen Jahren des Instrumentalunterrichts gegen eine Weiterführung dieser Tätigkeit:

[O]bwohl ich solche Sachen [extracurriculare Projekte im Rahmen des Instrumentalunterrichts, Anm.] gemacht habe, empfinde ich den, [...] oder zumindest hab's ich zumindest damals empfunden, doch als sehr streng und festgezurrt, und das

ist eben etwas, das ich nicht, also ich für mich möchte das nicht mehr machen, ich möchte nicht mehr in der Musikschule unterrichten, weil es mir einfach zu starr ist und dann diese, die Leistungslevels und das und das, das muss er erbringen der Schüler und bis dorthin muss er das spielen und das Programm und und einmal im Jahr das und das. Ahm das ist für mich der Unterschied, dass ich so dieses doch relativ strenge nach einem Modell quasi unterrichten und so am Instrument bleiben, dass ich das nicht mehr machen will, weil ich das Gefühl hab' eben, in der Musikvermittlung habe ich viel mehr Freiheit, es geht nicht so darum, dass jemand dann abhakt und schaut, was wurde alles erledigt, sondern genau es sind eben andere Ziele, Inhalte und es [...] geht viel mehr ums Erleben und nicht um dieses Erfüllen irgendeines Katalogs. (UPT5_2: 53-56)

Bedingt durch die allgemeinen Verständnisse, Regeln und Ziele, die sie in Praktiken der Instrumentalpädagogik wahrnimmt, sieht auch sie – ähnlich wie Anita – in der Instrumentalpädagogik wenig Raum für das Erleben von Musik und die Freude am Musizieren. Sie deutet auch den Leistungsdruck in der Musikschule durch Übertrittsprüfungen an, mit dem sie und auch andere Musiker_innen im Sample in ihrem Ausbildungs- und Berufsverlauf konfrontiert waren. Diesen Leistungsdruck wollen sie nun nicht an junge Menschen weitergeben, sondern Freude und Begeisterung an Musik vermitteln. Dazu meint Bernhard: »Musik soll ja eigentlich überhaupt nichts zu tun haben mit Druck, also Leistungsdruck und sowas, und das ist aber bei uns natürlich, wenn man sich auf Probespiele vorbereitet und so sehr, sehr behaftet. Also dass man einfach Leistung bringt.« (UPT2_2: 53) Dass die normativen Organisationsstrukturen von Praktiken permanenten Aushandlungen und Interpretationen unterworfen sind, lässt sich in Klaras Beschreibung erkennen. Sie sieht für sich den Fokus des Instrumentalunterrichts nicht ausschließlich auf der technischen oder künstlerischen Exzellenz, sondern sucht einen Raum für zwischenmenschliche Aspekte:

[F]ür mich ist es ganz wichtig bei der Instrumentalpädagogik, irgendwann ah mit Leuten umgehen zu müssen, die nichts üben und trotzdem gern kommen, weil sie mich mögen oder so, [...] was mach' ich mit denen? Und dann bin ich, das war das Vokabel, das ich ursprünglich dann verwendet habe, war eher dann so Therapie, weil es ja auch ein Teil sein kann, also einfach nur, wenn du versuchst, dich so weit zu organisieren, dass du das Instrument beherrschst, ah da lernt man sich ja selber gut kennen. [...] also es ist dann halt einfach o. k., dann verbringen wir gemeinsam eine Stunde und beschäftigen uns mit <Technik> oder so, aber es geht immer ins, in diese menschliche Komponente. (UPT11: 238-239)

Über Praktiken der Instrumentalpädagogik hinaus konstruieren die Musiker_innen auch eine Differenz zu Lehrer_innen: »Und jedes Mal, wenn man da in der Klasse steht und die Schüler sagen Frau Lehrer oder Frau Professor, wie's hier in

Österreich heißt, sag' ich so: Na, ich bin keine Lehrerin.« (UPT4: 113) Carsten betont, dass es ihm wichtig sei, seinen Studierenden mitzugeben: »[I]hr sollt keine Lehrer werden, weil's natürlich das 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). Er betont hier den Unterschied zwischen propositionalem Wissen und praktischem Können, wobei er Letzteres darüber hinaus mit Emotionalität verbindet. Ähnlich argumentiert Ilia im folgenden Zitat:

[E]s ist ja auch in anderen Bereichen so, wenn [...] du eine Kochsendung hast, dann kann es sein, dass du einen super Fernsehmoderator hast, der vielleicht neben dem Koch steht und das ein biss'l erklärt, was der Koch macht. Aber in Wahrheit werden alle Leute genau nur auf die fünf Worte warten, die der Koch sagt, während er [...] sein Schnitzel anbrät. (lacht) Weil er ist der, der die Kompetenz hat, ja (lacht). (UPT9: 69)

Wie Carsten weiter oben misst auch Ilia in diesem Zitat dem Können einen höheren Wert bei als dem Wissen. Carsten betont darüber hinaus, dass er im Gegensatz zur Musikvermittlung in der Musikschule nur eine begrenzte Personengruppe erreichen könne, wobei er gleichzeitig einschränkt, dass sich das in der Zwischenzeit geändert haben könnte:

Also, ich glaub', beim Instrumentalpädagogen erreichst du Kinder oder ja Kinder, die schon aus einer eigenen Motivation da hinkommen. Wenn man's jetzt mal klassisch sieht. Wenn ich ein Musikschullehrer bin oder an der Institution unterrichte, dann kommen da Kinder hin, die das wollen, das habe ich als Musikvermittler eigentlich nicht. Abgesehen davon, dass natürlich heute die Aufgabe des Instrumentalmusikpädagogen oder Musikschullehrers ist, auch diese Zielgruppe mitzudenken und entsprechend was zu tun dafür, das ist klar. (UPT3: 79)

Anita argumentiert ähnlich und meint, dass sie als Musikvermittlerin in Schulworkshops mehr Kinder erreichen könne als in der Musikschule:

[D]arum fände ich das auch einen wesentlichen Grund, warum man das [Kooperationsprojekte, Anm.] in der Schule machen soll, weil ich sonst auch aufgrund dessen, wie unsere Gesellschaft aufgestellt ist, eine ganz große Gesellschaftsschicht nie in Berührung kommt mit Kunst, Musik, was auch immer. (UPT1: 121)

Sehr deutlich lässt sich in vielen Erzählungen der Musiker_innen eine Desidentifikation mit Praktiken des Instrumentalunterrichts erkennen, die in den Modi des Engagements und der Imagination stattfinden. Vor allem grenzen sie sich von generellen Verständnissen und Zielen des Musikunterrichts sowie von der Person des/der Lehrer_in als Verkörperung dieser Praktiken ab und schärfen damit ihre

eigene Identität als Musiker_innen und Musikvermittler_innen im Sinn eines *learning as becoming* (vgl. Wenger 1998).

7.6 Intendant und Chefdirigent als Gatekeeper²

Bei Emilia, Ilia und Hermann erweisen sich die Intendanten und Chefdirigenten ihrer jeweiligen Orchester als Gatekeeper für deren Lernwege in der Musikvermittlung. Sie sind damit »persons who are able to arbitrate access to a social role, field, setting or structure« (Harvey 2012-2020: o. S.). Solcherart eröffnen oder verschließen sie die Möglichkeit von Lernprozessen als legitime periphere Partizipation. Wie ich zeigen werde, erkannten alle drei Musiker_innen in ihren Orchestern das Fehlen von qualitätvollen Aktivitäten im Bereich von Musikvermittlung und empfanden das Bedürfnis, sich dahingehend zu engagieren. Die Möglichkeit dazu erhielten sie jedoch erst mit dem Antritt neuer Chefdirigenten bzw. Intendanten. Dies spiegelt einen Befund von Wimmer (2010a: 123) wider, die schreibt: »Der Rückhalt der Leitung ist für die Etablierung von Musikvermittlung und Konzertpädagogik innerhalb der Institution entscheidend.« Wenn die Untersuchungspartner_innen darüber sprechen, dass sie die Möglichkeit bekamen, sich in der Musikvermittlung zu engagieren, sprechen sie von »Glück« (UPT 8: 102; UPT9: 31) oder betonen, dass sie »dankbar« seien (UPT9: 28) und beschreiben in der Situation eine »Aufbruchsstimmung« (UPT5: 66). Sie sprechen also nicht explizit die Machtdynamik an, die hinter der Ermöglichung oder Verhinderung von legitimer peripherer Partizipation steht. Allerdings deuten sie damit ihre Abhängigkeit von äußeren Umständen an, die sie selbst zwar nicht beeinflussen, sehr wohl aber für sich nutzen können.

Ilia hatte im Rahmen seiner ersten Orchesterstelle bereits die Möglichkeit, sich im Rahmen von Workshops in Praktiken der Musikvermittlung zu engagieren und damit Erfahrungen zu sammeln. In seinem zweiten Orchesterengagement stellte er fest, dass ein Musikvermittlungsangebot, wie er es aus seiner ersten Anstellung kannte, fehlte. Inzwischen war er allerdings mit allen Erfahrungen, die er bis dato gemacht hatte, für sich zu der Erkenntnis gelangt, dass Musikvermittlung »einfach ein elementarer Bestandteil von einer modernen Orchesterkultur ist, dass man, dass man nicht nur das ritualisierte Konzert anbietet, sondern einfach versucht, auf anderen Ebenen Leute zu erreichen« (UPT9: 47). Im Rahmen seiner Tätigkeit als Mitglied des künstlerischen Beirats seines Orchesters machte er sich daher für dieses Thema stark. Als Teil dieser »core group«, »a relatively small group of people whose passion and engagement energize and nurture the community«

2 Da es sich bei den Personen in den Daten ausschließlich um Männer handelt, ist die männliche Form hier beabsichtigt.

(Wenger-Trayner und Wenger-Trayner o.J.: o. S.), verfügte Ilia über eine anerkannte Kompetenz bei seinen Kolleg_innen und damit Legitimation, die er für sein Anliegen nutzte.³ Ähnliches ist bei Dora erkennbar, die beschreibt, dass sie es als Teil des Betriebsrates ihres Orchesters leichter hatte, neue Initiativen im Bereich Musikvermittlung zu implementieren. Beide Musiker_innen nutzen ihre Position als Kernmitglieder ihrer jeweiligen Institutionen, um das Repertoire an Praktiken zu erweitern beziehungsweise neue *communities of practice* für Musikvermittlung zu etablieren. Die Möglichkeit, sich im Bereich Musikvermittlung zu engagieren, eröffnete sich auch für Ilia, als ein neuer Chefdirigent und ein neuer Intendant antraten.

Ahm und ich hab' (.) dieses Konzept geschrieben mit zwei Beispielkonzerten ah und hab' das meinen also damals war, der Vorteil war, dass damals gerade eine große Umbruchstimmung war, der der <Dirigent> ist frisch gekommen als Chef, der auch einen Ruf als Musikvermittler zu verlieren hatte sozusagen, und der <Intendant> war auch relativ neu als Orchesterchef und ich hab' das denen einfach dann mal zum Lesen gegeben und die haben gesagt, o. k., dann mach's. Und ich hab' gemeint, o. k., soll ich das dann auch gleich konzipieren und moderieren? Ja ja, mach du das, so ungefähr. Ah wofür ich beiden extrem dankbar bin. Weil das war einfach eigentlich ein, ein ziemlicher Vertrauensvorschuss, bei dem, außer, dass ich sag', ich hab' in <Stadt> auch bei <Format> mitgemacht, hab' ich eigentlich überhaupt nichts vorzuweisen gehabt, außer vielleicht die Begeisterung und die äh [...] Bereitschaft, es zu machen ganz einfach, ah und das hat dann gut funktioniert ganz einfach und das hat dem <Dirigenten> gefallen und das hat dem <Intendanten> auch gefallen, soweit er es mitgekriegt hat. (UPT9: 26-29)

Zwei Aspekte sind an dieser Passage bemerkenswert. Einerseits wird erkennbar, dass Ilia strategisch dachte und bereits wusste, dass der neue Chefdirigent unter anderem für seine Aktivitäten im Bereich von Musikvermittlung bekannt war. Er wartete nicht ab, ob die neue Leitung in diesem Bereich aktiv werden würde, sondern ergriff selbst die Initiative, indem er ein fertiges Konzept anbot. Schließlich beschreibt er eine Dankbarkeit für die Möglichkeit, sein Projekt umzusetzen, weil er keine formale Qualifikation dafür nachweisen konnte.

Von einer sehr ähnlichen Situation erzählt Emilia. Im Rahmen von Kindergartenkonzerten und Workshops kam sie bereits mit Wissen aus Praktiken der Musikvermittlung zu ihrer Orchesterstelle und hatte auch ein Interesse daran, sich

3 Der Hinweis, dass seine Kompetenz von den Kolleg_innen erkannt und anerkannt wurde, ist insofern wichtig, als Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2015: 14) darauf verweisen, dass Kompetenz kein individuelles Merkmal ist, sondern als solche von einer *community of practice* anerkannt werden muss.

an ihrem neuen Arbeitsplatz diesbezüglich zu engagieren. Sie beschreibt, dass zunächst noch keine Aktivitäten im Bereich Musikvermittlung stattgefunden hätten und sich eine Änderung erst durch den Antritt eines neuen Chefdirigenten ergeben habe (vgl. Kapitel 7.3). Es entstand eine neue *community of practice*, die Workshops entwickelte und in der Emilia die Möglichkeit hatte, sich in Praktiken der Musikvermittlung weiterzuentwickeln. Bestärkt durch diese Möglichkeit, sich zu engagieren, und motiviert durch die positiven Erfahrungen, die sie bereits vor ihrer Orchesterstelle in diesem Bereich sammeln konnte, ergriff sie die Initiative und bot dem Chefdirigenten auch die Planung und Moderation eines Kinderkonzerts an:

Ausgehend von dem dann bin ich <Jahreszahl> dann einfach mal ins Büro vom Chefdirigenten damals, hab' ihm ein fertiges Konzept hingelegt, das Konzept war wirklich die Idee, das <Instrument> einmal besonders, ich fang' einmal so an mit meinem Instrument, das <Instrument> besonders hervorzuheben, dann ein Familienkonzert, da gibt's bei uns vier im Jahr, und hab' gleich noch gesagt so, dadurch, dass ich das schon ein paar Mal gemacht hab' mit <Instrumentalist_innen>, ich möcht' das auch selber moderieren. Und irgendwie hat er gesagt, so o. k., passt. Und nächste Saison gleich, und das war gleich <Jahreszahl> das erste Mal ähm ein <Instrument>familienkonzert mit dem Orchester auch, ja und so hat das dann noch mal mehr an Fahrt gewonnen und wie gesagt parallel viel in den Schulen [...] und da war irgendwie ziemliche Aufbruchsstimmung, was (hustet) was das Thema betrifft. (UPT5: 65-66)

Es wird deutlich, dass Emilia die strukturellen Möglichkeiten, die sie diskursiv als »Aufbruchsstimmung« konstruiert, aktiv für sich nutzt. Die Bedeutung des Chefdirigenten als Gatekeeper, der in der Lage ist, Partizipation an einer Praxis nicht nur zu ermöglichen, sondern auch zu verhindern, zeigt sich daran, dass sich mit dessen Weggang auch die diesbezüglichen Möglichkeiten für Emilia wieder änderten. Deshalb sucht sie sich mittlerweile ihre Freiräume freiberuflich neben ihrem Orchesterengagement.

Schließlich war es auch in Hermanns Laufbahn ein Chefdirigent, der ihm im Orchester gemeinsam mit dem Orchesterdirektor die Möglichkeit eröffnete, sich in der Musikvermittlung zu engagieren. Ähnlich wie bei Emilia kam sein Engagement im Bereich Musikvermittlung mit dem Antritt seiner Orchesterstelle zunächst zum Erliegen. Zwar war er mit den musikvermittelnden Angeboten des Orchesters zu diesem Zeitpunkt nicht zufrieden, dennoch dauerte es fünfzehn Jahre, bis er die Möglichkeit sah, sich in diesem Punkt produktiv einzubringen.

Ja, das ist einfach stinkfad, gelt, du sitzt drin und spielst für Zwölf-, Dreizehnjährige eine ganze Bruckner-Symphonie oder Brahms-Symphonie und man weiß genau, die (.) es kommt nicht an unten, das spürt man ja. Und es hat vielleicht,

10 % hat's sicher gefallen, aber aber das hab' ich schon gemerkt, dass die Konzerte so, dass das nicht sein kann, ja [...]. Und das war dann schon irgendwie für mich klar, dass, so kann das irgendwie nicht funktionieren. (.) Ja, genau. Obwohl es auch fünfzehn Jahre lang quasi gedauert hat, bis ich da irgendwie initiativ geworden bin. 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. (.) Das, glaub ich, ist (.) ist der ganz große, ganz große Knick immer, so das das Hindernis, dass man nicht weiß, wann, ab welchem Zeitpunkt, wo kann ich bei wem intervenieren, wenn ich das irgendwie nicht gut finde, was da gemacht wird. (UPT8: 47-50)

In seiner Erzählung spiegelt sich die hierarchische Struktur von Orchestern wider, in der Orchestermusiker_innen oftmals kaum Möglichkeiten sehen, sich produktiv oder innovativ einzubringen (vgl. auch Bennett 2016 [2008]: 1204). Den Antritt eines neuen Chefdirigenten und eines neuen Orchesterdirektors nutzte Hermann, um einen Vorschlag für Musikvermittlungsprojekte zu machen.

[B]ei uns war halt das ein glückliches Zusammentreffen, dass <Dirigent> nach <Stadt> gekommen ist und ich gefragt habe, ob ich da mal was machen darf, und ich offene Türen einrannte, und dann ist es aber sehr schnell gegangen, weil ich dachte, na ja, ich ich leier das mal an, ahm, aber ich dann gleich gefragt wurde, ja welches Konzert möchtest du wohin umstellen, was brauchst du, wie sollen die Konzerte ausschauen, ähm und dann eben die erste Konzertserie schon umgeplant habe, dann waren die nächsten Konzerte. (UPT8: 17-18)

Die Parallelen zu den Narrationen von Emilia und Ilia sind nicht zu übersehen: Alle drei Musiker_innen traten ihre Orchesterstellen mit der Hoffnung an, sich im Bereich Musikvermittlung weiter engagieren zu können. Diese Möglichkeit erhielten sie allerdings erst, als sich die strukturellen Bedingungen durch den Antritt neuer Chefdirigenten und/oder Orchesterintendanten veränderten. Diese lassen sich in ihrer zentralen Führungsposition als Gatekeeper im Hinblick auf ein Engagement in Praktiken der Musikvermittlung interpretieren. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Musiker_innen selbst »das Heft in die Hand nehmen«, Initiative ergreifen und die günstigen strukturellen Bedingungen aktiv für sich nutzen. Daraus entstanden in den Orchestern neue *communities of practice* für Musikvermittlung, in denen sich die Musiker_innen und andere Mitglieder des Orchesters weiterentwickeln konnten.

7.7 Bezugspersonen und Vorbilder als *significant others* in Lernprozessen

Wie ich bereits im theoretischen Referenzrahmen gezeigt habe, finden Lernprozesse grundsätzlich nicht im Individuum alleine statt, sondern sind stets sozial eingebettet. Dass Lernen in sozialen Kontexten stattfindet, betont Ari Antikainen mit der Verwendung des Konzepts *significant other* in seiner Lerntheorie.

In each significant learning experience, personal and social relations that support learning are easily detectable. [...] Applying the language of symbolic interactionism, we referred to personal and social relations as significant others of learning. Getting acquainted with learning theories and the attempt to link learning in its social context led us to notice that learning has both its local environment and distant environment [...]. Thus it also has local significant others and distant significant others. The former are always concrete human beings, the latter are often symbolic or representational images. (Antikainen 1998: 16)

Er greift damit auf ein Konzept zurück, das Mead in seiner Theorie der Entwicklung des Selbst als *particular other individual* bezeichnet⁴:

At the first of these stages, the individual's self is constituted simply by an organization of the particular attitudes of other individuals toward himself and toward one another in the specific social acts in which he participates with them. But at the second stage in the full development of the individual's self that self is constituted not only by an organization of these particular individual attitudes, but also by an organization of the social attitudes of the generalized other or the social group as a whole to which he belongs. These social or group attitudes are brought within the individual's field of direct experience, and are included as elements in the structure or constitution of his self, in the same way that the attitudes of particular other individuals are; and the individual arrives at them, or succeeds in taking them, by means of further organizing, and then generalizing, the attitudes of particular other individuals in terms of their organized social bearings and implications. (Mead 1934: 158)

Das *particular other individual* ist in Meads Theorie im Zusammenhang mit der Entwicklung zur Fähigkeit der Rollenübernahme in der kindlichen Entwicklung der Identität wichtig. Im Rollenspiel versetzt sich das Kind nach Mead in die Rolle von anderen Menschen und lernt dabei, wie es aus deren Perspektive gesehen wird (vgl.

4 In der Forschungsliteratur wird das Konzept des *significant other* häufig Mead zugeschrieben, der diesen Begriff allerdings selbst nicht verwendete. Vielmehr geht dieser Begriff auf den Psychiater Henry Stack Sullivan zurück, um Personen zu beschreiben, von denen man denkt, sie seien für das eigene Wohlbefinden wichtig (vgl. Ritzer und Ryan 2011: 548).

Abels 2007: 27). Smilde (2009) greift ebenfalls auf dieses Konzept zurück, wenn sie die besondere Bedeutung von *significant others* im Verlauf lebenslangen Lernens von Musiker_innen betont. Sie beschreibt, dass Instrumentallehrer_innen häufig als Mentor_innen eine wichtige Rolle in der Biografie von Musiker_innen einnehmen, sie konnte darüber hinaus aber auch andere Musiker_innen oder Familienmitglieder als *significant others* rekonstruieren. So wie die Musiker_innen im Sample der formalen Ausbildung im Hinblick auf ihre Tätigkeit in der Musikvermittlung wenig Bedeutung beimessen, spielen in den Narrationen auch ihre Hauptfachlehrer_innen diesbezüglich kaum eine Rolle. Jasmin meint zwar, dass sie ihren Hauptfachlehrer_innen Fragen zur Musikvermittlung stellen könne, hat dies bis dato jedoch nicht getan. Dora und Emilia beschreiben, dass ihre Hauptfachlehrer_innen grundsätzlich offen für deren Aktivitäten neben dem Studium waren. So erzählt Dora, dass ihr Professor einmal eine ihrer Vorstellungen mit dem Künstler_innen-Kollektiv besucht habe, was sie als besondere Wertschätzung empfand, und Emilia meint:

[G]enerell glaub' ich hab' ich das Glück, ja ähm drei große Lehrpersonen jetzt am Instrument gehabt zu haben, ahm, die auch nicht so engstirnig und verboht waren, sondern auch für sämtliche Sachen offen waren ähm, das war vielleicht mein großes Glück. (UPT5_2: 41)

Aus den Zitaten wird erkennbar, dass die Musiker_innen keine sehr hohen Erwartungen in die Hauptfachlehrer_innen setzten, was Wissen über Musikvermittlung betrifft (vgl. dazu auch Kapitel 6.3). Im Gegenteil empfinden Sie es bereits als positiv, wenn diese ihren außercurricularen Tätigkeiten gegenüber grundsätzlich positiv eingestellt waren. Familienmitglieder, vor allem die Eltern, waren zwar für einige Musiker_innen *significant others* im Wunsch, ebenfalls Musiker_in zu werden, für die Musikvermittlung ergibt sich allerdings eine andere Perspektive. Angestellte Musikvermittler_innen an den jeweiligen Orchestern waren für Hermann, Ilia und Klara wichtige Personen (vgl. Kapitel 7.4), befreundete Musiker_innen stießen bei Jasmin und Anita Lernprozesse an (vgl. Kapitel 8.3) und für Carsten und Leo waren es Lehrerpersönlichkeiten, die in ihnen eine Leidenschaft zu wecken vermochten. So beschreibt Leo, dass sein Instrumentallehrer in der Musikschule ihn zu Konzerten mitnahm, bei denen er einerseits mit den Musiker_innen ins Gespräch kommen konnte und andererseits mit Aufführungspraktiken in Kontakt kam, die ihm retrospektiv bedeutsam erscheinen:

[I]ch hatte Lehrer, die einfach gesagt haben, du, komm mit, da ist ein Konzert, dann sind wir gemeinsam zu diesen Konzerten gefahren, der hat mich mitgenommen und ich habe dort immer ganz ganz tolle, sehr tolle Musiker erleben dürfen, das war für mich ganz, ganz wichtig. Ich bin dann auch immer mit und habe die Musiker und hab' ohne Berührungängste, da bin ich dankbar für die-

ses Geschenk von der Natur, einfach sie gefragt. Ich habe gesagt, wie ist das für dich <Instrument> spielen. Ist das anstrengend, ist das schön, ist das so oder so? (UPT12: 56-57)

Antikainen (1998) unterscheidet zwischen *local* und *distant significant others*. Während Erstere – wie ich in den Beispielen weiter oben zeigte – immer konkrete Personen sind, mit denen Menschen interagieren, handelt es sich bei *distant significant others* um räumlich oder zeitlich abwesende Menschen. Smilde (2009) rekonstruiert beispielsweise Johann Sebastian Bach als *distant significant other* für viele Musiker_innen in ihrem Sample. Für Ilija ist Leonard Bernstein ein solcher *distant significant other*. Er beschreibt, dass er parallel zu seinen ersten Erfahrungen mit neuen Konzertformen in seinem Ensemble das Buch *Musik für junge Leute* von Bernstein gelesen habe und davon begeistert gewesen sei:

[P]arallel dazu hab' ich eigentlich auch schon als junger Mensch diese Bücher von Bernstein // mhm // *Musik für junge Leute* sehr verschlungen und dann irgendwann auch, leider gab's damals noch kein YouTube, sonst hätte ich das alles schon gefunden, irgendwann herausgefunden, dass er ja auch diese Fernsehsendungen gemacht hat und und zum Teil mal Ausschnitte gesehen und war total begeistert. (UPT9: 6)

Er habe sich mit Bernstein identifizieren können, weil dieser als »Vollblutmusiker« aus seiner künstlerischen Identität heraus seine Leidenschaft für Musik mit anderen Menschen zu teilen imstande gewesen sei, wobei er vor allem seine pädagogische Intuition hervorhebt:

[E]infach die Art, wie er einfach wirklich von der Musik ausgehend äh über die Musik erzählt. Und und wie er wirklich auch Themen anspricht, wo man eigentlich sagen könnte, das ist ja vielleicht eher für Erwachsene, ja. Aber wie er's aufbereitet und einfach eine unglaublich, also er war, glaub' ich, einfach wirklich ein Talent, auch ein pädagogisches Talent, oder didaktisches Talent [...]. Ich kann mir vorstellen, dass er, intuitiv hat er sehr viel richtig gemacht. (UPT9: 11)

Mit Bernstein festigt sich auch Ilias Bild davon, dass ausgebildete Musiker_innen als Musikvermittler_innen authentischer seien als Menschen mit einem pädagogischen Hintergrund:

Es gibt ja Musikvermittler, die nicht direkt vom praktischen Musizieren kommen, sondern eben vielleicht eher von der [Elementaren Musikpädagogik] oder äh oder von anderen Sparten der Kunstvermittlung zum Beispiel. Ahm 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 [...] und natürlich einfach die Tatsache, dass du mit dem Instrument in die Klasse gehst und und zeigst, o. k., ich kann das wirklich spielen. (UPT9: 17-19)

Wie in der Charakterisierung Bernsteins als Vollblutmusiker und didaktisches Talent streicht er auch in diesem Zitat die aus seiner Perspektive höhere Wertigkeit instrumentalen Könnens gegenüber pädagogischem Wissen heraus. Bemerkenswert ist außerdem, dass Ilia in seinen Ausführungen über Leonard Bernstein auch aktuelle Ziele der Musikvermittlung reflektiert. So beschreibt er, dass Bernstein »sich damals auch sehr um Diversität im Publikum schon ein biss'l bemüht hat, also, man sieht zumindest bei diesen Fernsehübertragungen immer wieder auch farbige Kinder und so weiter« (UPT9: 9), was auf das aktuelle Ziel von Praktiken der Musikvermittlung verweist, klassische Konzerte für ein breites Publikum zu öffnen (vgl. Kapitel 4.4.5). Bei Gabriel erweisen sich zunächst noch in der Jugend andere Musiker_innen, die sein Instrument spielen, als *distant significant others*. Als Repräsentationen von *paradigmatic trajectories* sind sie »proposal for an identity« (Wenger 1998: 156) und damit wichtige Identifikationsfiguren für den jungen Musiker, der sich deren Videomitschnitte auf YouTube ansah. Im Hinblick auf Musikvermittlung verweist Gabriel mehrmals im Gespräch auf den britischen Sänger Freddie Mercury, dessen Musizierhaltung ihn fasziniert. Er beschreibt ihn als authentischen Musiker, der Musik gelebt habe und dessen Musik von Herzen gekommen sei (UPT7: 82). Diese Musizierhaltung erkennt er als wesentlich für eine Tätigkeit in der Musikvermittlung, weil er meint, dass nur auf diese Weise auch Begeisterung im Publikum erzeugt werden könne.⁵

7.8 Zusammenfassung

Ich zeigte in diesem Kapitel, dass meine Forschungspartner_innen informellen Lernprozessen im Gegensatz zu ihrem formalen Lernen im Hinblick auf ihre Tätigkeit in der Musikvermittlung hohe Relevanz zuschreiben. Die Musiker_innen erzählen von Lernprozessen, die sich über die gesamte Lebensspanne erstrecken, was ich mit dem Konzept lebenslangen Lernens in Verbindung brachte. Besonderen Stellenwert haben zum Teil selbstgegründete Ensembles als Versuchslabore oder *artistic laboratories*, in denen die Musiker_innen frei von strukturellen oder institutionellen Einschränkungen und in einer lernförderlichen Atmosphäre des

5 Passend dazu ist die folgende Bemerkung von Ilia, als er über die Eigenschaften von idealen Musikvermittlerinnen reflektiert: »[A]us meiner Perspektive läuft's sowieso darauf hinaus, dass alle diese Eigenschaften [er nennt vor allem Offenheit und Neugier, Anm.] einen Musiker nicht nur zu einem besseren Musikvermittler, sondern auch zu einem besseren Musiker machen« (UPT9: 135).

gegenseitigen Vertrauens neue Formate entwickeln und erproben können. Hospitationen bei anderen Orchestern spielten im Sinn eines Lernens am Modell ebenfalls eine wichtige Rolle und boten die Möglichkeit, beobachtete Praktiken in die eigene Tätigkeit zu integrieren und zu transformieren. Als legitime periphere Partizipation im Sinn von Lave und Wenger (1991) bezeichnete ich die Teilnahme der Musiker_innen an bestehenden Praktiken, in deren Rahmen sich *significant others* als für die Lernprozesse bedeutsame Menschen herauskristallisierten. Intendanten und Chefdirigenten erwiesen sich bei einigen Musiker_innen als Gatekeeper, die ein weiteres Engagement und damit weiteres Lernen in Praktiken der Musikvermittlung entweder ermöglichten oder verhinderten. Ex negativo dient schließlich der Instrumentalunterricht insofern als Lernfeld, als sich einige Musiker_innen dezidiert davon abgrenzen, weil sie dessen wahrgenommene Ziele nicht mit den eigenen Absichten in Einklang bringen können.

8. Einschneidende Momente

Rückblickend hat das ganz viel zum
Positiven verändert in meinem Leben.
(UPT5_3: 2)

In den Narrationen vieler Forschungspartner_innen lassen sich Momente rekonstruieren, die sie retrospektiv als besonders einschneidend für ihre Identifikation mit Praktiken der Musikvermittlung einordnen. Schatzki verweist darauf, dass der zeitliche Charakter von Lernen eine Unbestimmtheit mit sich bringe, wenn es um die Frage gehe, wann genau ein Mensch gelernt habe. Während ein – wenn auch stets vorläufiger – Endpunkt eines Lernprozesses retrospektiv festgestellt werden kann, indem eine Person etwas (besser) kann oder weiß, lässt sich der genaue Moment des Wissenserwerbes nicht festlegen. Dies gilt nicht nur für die Aneignung von Wissen, Können oder Vertrautheit, sondern auch für die Entwicklung der Identität, die sich als Prozess über das gesamte Leben zieht (vgl. Schatzki 2017a: 31). Retrospektiv können Menschen allerdings in autobiografischen Erzählungen signifikante Momente benennen, in denen sie aus ihrer Sicht etwas Bedeutsames gelernt haben. Mit Strauss (2017 [1959]: 95) kann dabei von »turning points« gesprochen werden, die häufig mit starken Emotionen einhergehen: »[There is] a frequent occurrence of misalignment – surprise, shock, chagrin, anxiety, tension, bafflement, self-questioning – and also the need to try out the new self, to explore and validate the new and often exciting or fearful conceptions.« Solche einschneidenden Momente oder *turning points* lösen Lernprozesse aus, in denen eine signifikante Transformation der Identität stattfindet oder angestoßen wird. Häufig sind dies Momente, in denen Menschen Bilanz ziehen und Dinge neu bewerten oder revidieren (vgl. Strauss 2017 [1959]: 101). Auch Anthony Giddens (1991: 112, Hervorhebung im Original) beschreibt solche signifikanten Momente der Identitätstransformation und bezeichnet sie als »fateful moments«: »*Fateful Moments* are those when individuals are called on to take decisions that are particularly consequential for their ambitions, or more generally for their future lives.« Er streicht heraus, dass diese einschneidenden Momente Konsequenzen für das weitere Leben haben und üblicherweise nicht durch Routinehandeln gelöst werden können. Sie fordern die »ontologische Sicherheit« heraus und seien Momente, in denen Menschen »launch

out into something new, knowing that a decision made, or a specific course of action followed, has an irreversible quality« (Giddens 1991: 114). Aus lerntheoretischer Perspektive spricht Knud Illeris (2010: 55-58) von »transformativem Lernen«, das dann stattfindet, wenn »eine Umstrukturierung der Organisation des Selbst und eine damit zusammenhängende Umstrukturierung und Verknüpfung einer größeren Anzahl von Schemata« geschehen. Er bezieht sich damit zentral auf drei Lernkonzepte: das »expansive Lernen« (Engeström 1987), das »transitorische Lernen« (Alheit 1993) und das »transformativ Lernen« (Mezirow 2000). Allen gemein ist, dass sich diese Form des Lernens insofern von anderen, alltäglichen Formen des Lernens abhebt, als eine umfassende Identitätstransformation stattfindet, in der die Selbst- und Weltsicht von Menschen sich neu strukturieren. Während Lernen zwar immer eine »ontologische Transformation« (Lave und Packer: 43) von Menschen beinhaltet und die Formierung von Identität stets untrennbar mit dem Erwerb von Wissen verbunden ist, vollzieht sich in transformativen Lernprozessen eine besonders tiefgreifende Veränderung.

Die in diesem Abschnitt rekonstruierten einschneidenden Momente umfassen biografisch sehr frühe Ereignisse und Erfahrungen, die als »Aha-Erlebnis« bezeichnet werden können, also »ein eigenartiges im Denkverlauf auftretendes lustbetontes Erlebnis, das sich bei plötzlicher Einsicht in einen zuerst undurchsichtigen Zusammenhang einstellt« (Bühler 1907, zit. n. Stangl 2021: o. S.). Oft sind dies eigene Musiziererfahrungen oder Konzerterlebnisse, die von Ben Green (2016) als *peak music experiences* bezeichnet werden. Diese Schlüsselmomente werden als frühe Weichenstellungen im Leben wahrgenommen, als Initialzündungen, die von den Untersuchungspartner_innen retrospektiv als relevant im Hinblick auf ihre spätere Tätigkeit in der Musikvermittlung interpretiert werden. Im Kontrast zu diesen initialen Momenten lassen sich auch Momente der Grenzziehung rekonstruieren, um eine Bedrohung der Identität zu vermeiden und sich neu orientieren zu können. Im Sinne eines »coming together of things« (Strauss 2017 [1993]: 140) lassen sich einschneidende Momente rekonstruieren, in denen Untersuchungspartner_innen Diskrepanzen zwischen ihren Zielen und Verpflichtungen wahrnehmen und konfligierende Dimensionen ihrer Identität in Einklang bringen können. Schließlich umfassen diese einschneidenden Momente auch Sinnkrisen, die sich in biografischen Statuspassagen ereignen, und somit in besonders sensiblen Phasen des Lebens. Lernprozesse, die in solchen Momenten ausgelöst werden, sind für Menschen besonders anstrengend und belastend und finden nur dann statt, wenn kein anderer Weg gefunden werden kann: »In jedem Fall geht es um das, was man umgangssprachlich Krisenbewältigung nennt: Es wird im Allgemeinen als eine Art psychische, oft auch körperliche Erlösung empfunden.« (Illeris 2010: 58) In den folgenden Abschnitten werde ich diese einschneidenden Momente näher beleuchten und analysieren.

8.1 Frühe musikalische Erlebnisse als *peak music experiences*

Wie Green zeigt, weisen Biografien von Musikfans und Musiker_innen häufig sogenannte *peak music experiences* auf, die einen maßgeblichen und nachhaltigen Einfluss auf deren Identität haben: »Some people refer to peak music experiences when narrating their biographies and identities, as moments of inspiration, influence, conversion and affirmation.« (Green 2016: 334) Er legt diesen Momenten das Konzept der »epiphany« von Norman Denzin zugrunde, der darunter »interactional moments that leave marks in people's lives« (Denzin 2014:15) versteht. Ähnlich wie Strauss' *turning points* und Anthony Giddens' *fateful moments* sind sie Momente, die die Selbst- und Weltsicht neu konstituieren. Green beschreibt, dass *peak music experiences* von einer hohen Gefühlsintensität geprägt sind und gerade deshalb einen nachhaltigen Einfluss auf das Leben von Menschen haben:

This observation suggests a means for understanding how music experiences that involve intense feelings can leave lasting impressions, informing peoples future attitudes to the objects (songs, artists, places) that they hold responsible. As meaning is mediated by feeling, the meanings mediated by the strongest feelings may be the ones that persist. Peak music experiences can therefore provide concrete insight into the question of how encounters with music can affect people in enduring ways. (Green 2016: 340)

Die Musiker_innen in meinem Sample erzählen von vielfältigen frühen musikalischen Schlüsselmomenten, die sowohl Konzerterlebnisse als auch eigenes Musizieren umfassen. Viele dieser einschneidenden Momente bringen sie mit ihrer Entscheidung in Zusammenhang, ein bestimmtes Instrument lernen zu wollen oder Musiker_in zu werden. So beschreibt Fiona beispielsweise ein Konzerterlebnis, bei dem sie als Vierjährige beschloss, das gehörte Instrument lernen zu wollen. Einige Musiker_innen erzählen aber auch dezidiert von solchen frühen einschneidenden musikalischen Erlebnissen, die sie retrospektiv mit ihrem Weg zur Musikvermittlung in Zusammenhang bringen. Dabei wird aus den Narrationen klar ersichtlich, dass es sich um sozial eingebettete »interactional moments« (Denzin 2014: 52) handelt. Green beschreibt in seiner Studie Interaktionen von Menschen mit Musik im Sinn einer wie auch immer gearteten direkten emotionalen Affizierung. In den Narrationen der Untersuchungspartner_innen dieser Studie lassen sich vor allem Interaktionen mit anderen Menschen im Zusammenhang mit Musik rekonstruieren. So beschreibt Carsten, dass für ihn das Erlebnis des gemeinsamen Musizierens in Kinder- und Jugendorchestern einen bleibenden Eindruck hinterließ:

Das war für mich ein großes Aha-Erlebnis, da in einem großen Symphonieorchester zu spielen (.) ahm vorher vielleicht noch wichtiger war das kleine Kinderorchester, was er, mein Geigenlehrer, eben damals aufgebaut hat, und ich

hatte (.) äh Klassenkameradinnen oder eins drüber oder drunter, die (.) ganz (.) die sehr gut waren, wir haben wirklich tolle Sachen gemacht, also Vivaldi, Corelli, die ganzen Solokonzerte, er hatte, er konnte das wirklich auf tolle Streicher zurückgreifen und entsprechende Literatur machen. Also, das waren für mich so die zwei Schlüssel (.) äh Schlüsselgruppenerlebnisse, die das gemeinsame Musizieren bei mir zu einem Lusterlebnis gemacht haben. (UPT3_2: 6)

Klara ist die einzige Musikerin im Sample, die sich dezidiert daran erinnert, als Kind selbst an Musikvermittlungsangeboten teilgenommen zu haben, die sie als ersten wichtigen Berührungspunkt mit Praktiken der Musikvermittlung beschreibt. Leo erzählt von drei Konzerterlebnissen, die er als bedeutsam empfindet:

Das eine war ein Konzert von <Name>, [...] der hat als kleines Kind, wo ich ein kleines Kind war, ist der auswendig ist der auf der Bühne gestanden, solo, ist herumgelaufen beim Spielen, hat den Leuten quasi ins @Gesicht geblasen@. Mehrstimmig gespielt. Und es war auch so, weißt du, ein Erlebniskoncert, und da wusste ich, das wollte ich auch. Und das andere war ein Clownkonzert von diesem ah von diesem Schweizer Clown <Name>, der im Konzert <Instrument> gespielt hat und mit <Instrument> lauter andere Dinge gemacht hat noch. Und das Publikum miteinbezogen hat. Und es gab natürlich noch eine dritte Berührung mit einem Barockkonzert, wo der Musiker nicht hinten oben bei der Orgel gestanden ist, sondern mitten unter den Leuten gespielt hat, das war der <Name> und dieses Erlebnis, diesen <Instrumentalisten> quasi auch riechen zu können, er hat nämlich furchtbar nach Schnaps gerochen (lacht) // (lacht) // @da kann ich mich noch erinnern@ als Kind und er hat mir direkt ins Gesicht gefurzt // (lacht) // und es war, es war auch so ein starkes Erlebnis, wo ich gemerkt habe, Musik ist eigentlich Menschenmusik, also das ist nicht nur reproduzierte Musik, sondern Menschenklang, ein komisches Wort, kann man nicht verwenden, Menschenklang, dieser Mensch klingt. Und das hat mich immer mehr fasziniert wie ein Orchesterkonzert, wo die Musiker hinter den Notenpulten versteckt sein müssen, und ein Musiker vorne, der mir den Hintern zudreht, irgendwas macht, was ich verstehen soll. (UPT12: 36-41)

Bemerkenswert an dieser Erinnerung ist der große Stellenwert, den Leo körperlichen Aspekten einräumt. Das betrifft einerseits die Bewegung der Musiker_innen auf der Bühne oder im Publikumsraum, andererseits die körperliche Nähe, die durch intensive sinnliche Wahrnehmungen (»ins Gesicht blasen«, »nach Schnaps riechen«) beschrieben wird. Er beschreibt eine frühe Identifikation mit Aufführungspraktiken, die sich von jenen klassischer Konzertformate abheben. Vor allem faszinierte ihn die Zugewandtheit der Musiker_innen zum Publikum, für die er das Wort »Menschenklang« erfindet.

Es ist durchaus bemerkenswert, dass einige Musiker_innen auf weit zurückliegende Erlebnisse verweisen, wenn sie ihren Lernweg zur Musikvermittlung beschreiben. Dies weist auf eine hohe Identifikation mit Praktiken der Musikvermittlung hin. Denn wenngleich sie diese Erlebnisse zum damaligen Zeitpunkt zwar als eindrucksvoll erlebt haben mochten, erfolgt erst in der retrospektiven Reflexion der Forschungspartner_innen eine Relevanzsetzung hinsichtlich ihrer Tätigkeit in der Musikvermittlung.

8.2 Grenzziehung als Identitätsstabilisierung

Im Hinblick auf die drei Modi der Identifikation – *engagement*, *imagination* und *alignment* – formulieren Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2015: 21): »These different modes of identification are ways to make sense of both the landscape [of practice] and our position in it. All three can result in identification or dis-identification, but with different qualities and potentials for locating ourselves in the landscape.« In den Narrationen von Dora und Emilia lassen sich Momente rekonstruieren, in denen sie einer möglichen Desidentifikation entgegentreten, indem sie eine Grenze ziehen, sich auf diese Weise klar positionieren und ihre Identität stabilisieren.

Dora baute in ihrem Orchester ein umfangreiches Musikvermittlungsprogramm auf, das sie über einige Jahre leitete. Ihre hohe Identifikation mit der inhaltlichen Arbeit litt unter einem stetig steigenden Arbeitsaufwand, der ein beträchtliches Ausmaß an unsichtbarer Arbeit (vgl. Kapitel 4.4.7.3) umfasste. Als *turning point* lässt sich das Zurücklegen der Position als Leiterin der Musikvermittlung im Orchester rekonstruieren. Dieses erfolgte zwar vorrangig aus familiären Gründen, im Gespräch wird jedoch auch deutlich, dass Dora vor der Situation stand, eine Entscheidung treffen zu müssen. Sie habe es zu diesem Zeitpunkt geschafft, ein umfangreiches Angebot zu entwickeln. Für sie alleine sei es allerdings organisatorisch kaum mehr zu bewältigen gewesen. Die Abgabe von Aufgaben, die ihre Stelle als Leiterin der Musikvermittlung umfasste, ermöglichte ihr in weiterer Folge eine Neuorientierung. So baute sie seither ihre freischaffende Tätigkeit als Kammermusikerin und im Bereich der Musikvermittlung aus.

Emilia begann mit dem Antritt eines neuen Chefdirigenten, in ihrem Orchester Musikvermittlungsformate zu etablieren. Als Folge ihres Engagements bot er ihr eine Modifikation ihres Vertrages an, sodass sie jeweils zur Hälfte als Musikvermittlerin und als Musikerin angestellt gewesen wäre. Trotz ihrer hohen Identifikation mit Praktiken der Musikvermittlung lehnte Emilia dieses Angebot ab:

[D]as war überhaupt kein Thema für mich so, das hab' ich mir überhaupt nicht vorstellen können zu dem Zeitpunkt. So im Büro und Schultermine ausmachen,

ich mach' das so beim Spielen auch und ich mach' das gerne nebenbei und dazu, aber ich seh' mich schon in erster Linie als Musikerin. (UPT5: 67-68)

Sehr deutlich formuliert sie im Zitat, dass sie sich vorrangig als Musikerin sah und eine Entscheidung für weitere Aufgaben im Bereich Musikvermittlung mit ihrer Identität nicht vereinbar gewesen wären. Im Modus der Imagination erfolgt bei ihr vor allem eine Desidentifikation mit organisationalen und ökonomischen *doings* und *sayings* der Musikvermittlung. Ihre Entscheidung, das Vertragsangebot nicht anzunehmen, ermöglichte ihr eine klare Positionierung und Neuorientierung. Sie erzählt weiter, dass sie in dieser Phase sehr im »Orchestermodus« (UPT5: 68) gewesen sei und viel geübt habe. Ihre Tätigkeit im Bereich Musikvermittlung rückte dabei in den Hintergrund. Als sich herauskristallisierte, dass einige Probe-spiele nicht zur angestrebten weiteren Orchesterkarriere führten, beschloss sie, ein postgraduales Studium in Musikvermittlung zu belegen. In einer potenziell krisenhaften Situation, als »sich die Türe von orchesterberuflich weiter orientieren, [...] eigentlich geschlossen [hat]«, entschloss Emilia sich also dazu, ihrer Affinität zu Praktiken der Musikvermittlung wieder mehr Raum zu geben. Den Tag des Aufnahmegesprächs für dieses Studium beschreibt sie als persönlichen Wendepunkt:

[W]enn man zurückdenkt, dass dieser Tag doch mein Leben nachhaltig verändert hat, weil hätt' ich das Studium nicht begonnen, würde ich jetzt nicht da stehen, wo ich jetzt stehe, und einfach weitere berufliche Perspektiven sehen. [...] []]etzt natürlich rückblickend ahm hat das ganz viel zum Positiven verändert in meinem Leben. (UPT 5_3: 2)

8.3 Identitätstransformation als *coming together of things*

Anita und Jasmin beschreiben, dass sie auf je unterschiedliche Art und Weise über ihr Engagement in Praktiken der Musikvermittlung Dimensionen ihrer Identität in einen Einklang bringen konnten, die davor unverbunden nebeneinandergestanden seien. Strauss (2017 [1993]: 140) nennt derartige Prozesse ein »coming together of things«, bei dem Menschen eine Passung zwischen zuvor als unvereinbar wahrgenommenen Phänomenen erreichen. Beide Musiker_innen machten starke Diskrepanzerfahrungen zwischen individuellen Zielsetzungen sowie Bedürfnissen und den strukturellen Möglichkeiten in Praktiken der klassischen Hochschulausbildung und des Instrumentalunterrichts. Die rekonstruierten *turning points* zeigen, dass die Musiker_innen in diesen als krisenhaft erlebten Momenten Entscheidungen trafen, die Konsequenzen für ihr weiteres Leben und ihren Weg zur Musikvermittlung hatten. Ein hohes Maß an Eigeninitiative und die Unterstützung von *significant others* spielte eine entscheidende Rolle.

Anita war lange Zeit gleichzeitig als freischaffende Musikerin und als Instrumentalmusikpädagogin tätig. Sie beschreibt, dass sich aus ihrer starken emotionalen Verbundenheit zum Musizieren pädagogische Fragestellungen entwickelten:

Ich bin, das kann man einfach wirklich so sagen, leidenschaftliche Musikerin. Klassische Musikerin. Und für mich ist es immer wieder einfach ein ganz wesentlicher Punkt, dieser Frage nachzugehen, was braucht es, damit Kinder, die ich unterrichte am Instrument, dieselben schönen Erfahrungen machen können, die ich schon seit Jahrzehnten mit Musik mache. Was muss ich Ihnen anbieten, dass sie da mitkommen können. Reicht es, wenn ich sage, der Fingersatz ist leider nicht gut, oder wir müssen den Strich ändern, oder da ist es einfach dynamisch nicht gut, oder was braucht es, damit Kinder dieselben Erlebnisse und Erfahrungen machen dürfen, die ich schon seit vielen Jahrzehnten machen darf? Nämlich, dass mich Musik berührt, aufwühlt, dass es Momente gibt, wo man das Gefühl hat, man ist so emotional, man könnte irgendwie eigentlich nur in Tränen ausbrechen, bis hin es gibt Musik, die einen so aufwühlt, dass ich das Gefühl habe, ich muss aufstehen und mich dazu bewegen. Also diese Erfahrungen. Es war mir immer ein Bedürfnis, zu fragen, wie kommt es dazu. Es kann doch nicht sein, dass ich Exot bin und alle andere das nicht nachempfinden können. Und auf der Suche nach dem hat sich einfach vermehrt irgendwo diese Frage immer wieder aufgedrängt, was braucht es, damit junge Menschen einfach auch diese quasi verstaubte klassische Musik erleben können? (UPT1: 86-88)

Aus dem Zitat wird ersichtlich, dass Anita in Praktiken des Instrumentalunterrichts die Perspektive fehlte, den Schüler_innen jene Freude an der Musik und am Musikmachen zu vermitteln, die sie selbst als Musikerin empfand. Erkennbar wird dies an den rhetorischen Fragen, ob es reiche, an Dynamik, Fingersatz oder Strich zu arbeiten, die aus ihrer Sicht mit nein zu beantworten wären. In ihrer Wahrnehmung ist das Ziel von Praktiken des Instrumentalunterrichts in erster Linie die technische Beherrschung des Instruments, was sie etwas später im Gespräch bestätigt, wenn sie vom Instrumentalunterricht als »Pädagogik am Instrument« (UPT1: 92) spricht. Sie begann deshalb, in Kooperation mit Künstler_innen und anderen Schulen Projekte zu initiieren, die in öffentliche Konzerte mündeten. So entstand beispielsweise eine Fassung von *Karneval der Tiere*, die vom Musikschulorchester gemeinsam mit Schüler_innen unterschiedlicher Schulen und einer Schauspielerin umgesetzt wurde. Anitas Ziel war es, mit diesen Konzerten einerseits ein breiteres Publikum anzusprechen, als dies üblicherweise mit Musikschulklassenabenden gelingt, und andererseits Schüler_innen die Möglichkeit zu geben, sich vor dieser größeren Öffentlichkeit zu präsentieren und mit anderen Kindern gemeinsam zu musizieren:

Die wesentliche Sache dabei war wahrscheinlich, waren, glaub' ich, zwei Dinge. Erstens einmal, weil mir persönlich es immer wichtig war, meinen Schülern Zugänge zu ahm klassischer Musik anzubieten oder zu eröffnen, vielleicht andere Zugänge, ahm und es war auch immer eine Motivation dabei, Publikum zu lukrieren. Weil meiner Erfahrung nach, wenn du so diese klassischen Musikschulkonzerte veranstaltest, du hast ein gewisses Publikum, von der Großmutter über den Bruder, und vielleicht noch die Patentante und dann ist es aus. Ja? Und ich war immer überzeugt davon, dass die Projekte, die wir da tun, gut sind, und dass die eigentlich einem größeren Publikum zugänglich zu machen wären. (UPT1_2: 7-8)

Diese Projekte, die sie im Interview als »Initialzündung« (UPT1_2: 14) für ihre Beschäftigung mit Musikvermittlung bezeichnet, lassen sich als bedeutsam im Hinblick auf eine einschneidende Transformation von Anitas Identität rekonstruieren. Sie beschreibt diese Veränderung im Gespräch sehr bildhaft: »Also, ich habe [...] für mich die Erfahrung gemacht, seitdem sich für mich das Feld Musikvermittlung geöffnet hat, oder das Fenster, habe ich den Eindruck, sozusagen das Bild ist jetzt vollständig geworden für mich.« (UPT1: 83) Anita fand in Praktiken der Musikvermittlung einen Weg, ihre Freude am Musizieren an andere Menschen weiterzugeben. Auf Anregung einer Kollegin hin beschloss sie in weiterer Folge, ein postgraduales Studium für Musikvermittlung zu belegen, um »überhaupt wirklich Dinge von der Pieke auf zu lernen« (UPT1_2: 38), sich also zusätzlich zum bereits vorhandenen Können noch propositionales Wissen anzueignen. Die Beschäftigung mit Musikvermittlung ist für Anita insofern ein *turning point*, als sie in der Lage ist, eine Diskrepanzwahrnehmung zu überwinden und sich ein neues berufliches Standbein aufzubauen.

Jasmin erzählt im Gespräch, dass sie bereits sehr früh in ihrem Leben das Bedürfnis hatte, sich sozial zu engagieren. Sie erinnert sich in diesem Zusammenhang an einen Tagebucheintrag, den sie mit elf Jahren verfasste. Darin schrieb sie, dass sie als Erwachsene Benefizkonzerte organisieren und Konzerte spielen wolle. Ihr Bedürfnis verstärkte sich im Gymnasium und nach der Matura, als einige ihrer Freundinnen ein freiwilliges soziales Jahr machten. Sie erlebte eine Diskrepanz zwischen ihrem Bedürfnis, sich sozial zu engagieren, und den Möglichkeiten, die sich ihr angesichts ihrer Tätigkeit als Musikstudentin und Musikerin boten:

[V]or allem wie ich so 17, 18 war in der Schule, haben alle begonnen, diese, diese freiwilligen Jahre zu machen. Ein Jahr lang nach Ecuador und eine Freundin war ein Jahr lang in Indien in einem Waisenhaus und hat dort gearbeitet und irgendwie wo ich hingeschaut habe, alle Freundinnen haben so was gemacht, und ich hab' halt mit 15 Jahren schon begonnen, an <Musikuniversität> zu studieren, und war halt da voll drinnen in diesem <Instrument>-Spielen. Und hab' immer nur das Gefühl gehabt, ich würd auch gerne ein Jahr lang weggehen und

irgendetwas tun, aber ich kann mir das Jahr nicht nehmen, weil ich mir gedacht hab', ja, Konkurrenz ist schon sehr hoch und auch das Üben und das als Musiker kann man nicht einfach so ein Jahr lang Pause machen, zumindest glaubt man das (unverständlich), dass dann schon alles zu spät ist, wenn man jetzt ein Jahr lang Pause macht. (UPT10: 46-49)

Es wird deutlich, dass sich die unterschiedlichen Verpflichtungen, die sich durch ein Musikstudium und soziales Engagement ergeben, für sie in diesem Moment nicht miteinander in Verbindung bringen ließen. Vor allem befürchtete sie, dass sie ihrer Verpflichtung, zu üben, nicht nachkommen und deshalb in der Konkurrenz zu anderen Studierenden nicht bestehen könnte. Die Überwindung ihrer Diskrepanzwahrnehmung und damit einschneidende Identitätstransformation gelang ihr, als sie sich dazu entschloss, soziale und künstlerische Anliegen in neuen Bündeln aus Praktiken und Arrangements zu vereinen. Gemeinsam mit einer zweiten Musikerin gründete sie einen Verein, mit dem sie einerseits ein Benefizfestival veranstaltet und mit den Erlösen andererseits Workshops mit Kindern aus strukturschwachen Regionen in Südeuropa durchführt. Die Gründung dieses Vereins ist insofern ein *turning point* für die junge Musikerin, als sie aus der Wahrnehmung einer unbefriedigenden Situation heraus eine einschneidende Entscheidung trifft, die es ihr ermöglicht, soziale und künstlerische Ziele miteinander zu vereinen.

Bei beiden Musikerinnen werden durch die beschriebenen *turning points* Identitätstransformationen angestoßen, indem zuvor als unüberbrückbar wahrgenommene Diskrepanzen überwunden werden können. In beiden Fällen sind außerdem *significant others* von entscheidender Bedeutung. Es ist Anitas Freundin, die sie auf das postgraduale Musikvermittlungsstudium aufmerksam macht. In Jasmins Fall ist es eine Musikerin, die sie während ihrer Planungen kennenlernt und die ihr Bedürfnis teilt. Gemeinsam sind sie in der Lage, den Verein aufzubauen und zu führen. Mit Wenger kann in diesem Fall letztlich auch von einer Versöhnung zwischen Mitgliedschaften in unterschiedlichen sozialen Welten gesprochen werden: »We define who we are by the ways we reconcile our various forms of membership into one identity.« (Wenger 1998: 149)

8.4 Bedrohte Identitäten und der Umgang mit Krisen

Bennett zeigt, dass Zermürbung ein signifikantes Phänomen in Karrieren von professionellen Musiker_innen darstellt und ganz besonders bei Orchestermusiker_innen auftritt. Insbesondere verweist sie auf oftmals fehlende Karrieremöglichkeiten und auf die Schwierigkeit, individuelle Kreativität einzubringen. Dies kann im schlimmsten Fall dazu führen, dass Musiker_innen ihre Freude am Musizieren

verlieren (vgl. Bennett 2016 [2008]: 1198). In meinem Sample erzählen drei Musiker_innen von Krisen, die sie durch ein Engagement in Praktiken der Musikvermittlung überwinden konnten. Es handelt sich dabei um Momente, in denen ihre Identität bedroht war, weil sie ihre Freude am Musizieren verloren oder die weitere Perspektive fehlte. Bei allen drei Musiker_innen finden diese Krisen in Statuspassagen statt, also an Übergängen der Karrieren. Im Fall von Leo und Gabriel ist dies die sensible Phase des Übergangs vom Studium zum Berufsleben (vgl. auch Bork 2010). Klara stand am Übergang von einer freischaffenden Musikerin zur Orchestermusikerin mit fixer Anstellung und Emilia bewarb sich um Stellen in anderen Orchestern.

Leo beschreibt seine Zeit im Gymnasium und den Musikunterricht im Musikgymnasium als sehr unbefriedigend: »Das war damals auch schlimm, weil wir nur Konzerte gespielt haben hinter dem Notenpult, es gab keine anderen Projekte.« (UPT12: 73-74) Er fühlte sich vor allem durch die konventionellen Aufführungspraktiken eingeschränkt und fand seinen Ausgleich im privaten Rahmen:

[I]ch habe dann einfach auch, ich hatte so einen schönen Raum, ich bin in den Alpen aufgewachsen, mit Blick auf die schönsten Berge, die du dir vorstellen kannst, habe halt wild eineinhalb Stunden am Tag würde ich sagen, einfach Musik gespielt, improvisiert, und konnte so meine innere Lebendigkeit wachhalten. (UPT12: 76)

Seine schlechten Erfahrungen mit formaler Musikausbildung spitzten sich im Studium zu. Im folgenden Zitat beschreibt Leo, wie er deshalb in eine Sinnkrise rutschte:

[I]ch bin dann auch in ein tiefes Loch reingefallen, [...] ich wusste, ich will während dem Spielen in einer ganz speziellen Verbindung mit dem Publikum sein, nämlich nicht nur mit der Musik, sondern auch mit meinem Körper, mit meinen Augen, vor allem die Augen sind wichtig. Und diese Energie, so einen Energieball haben zwischen mir und dem Publikum, wo sich Musik anders vermittelt als nur durch Klang, sondern durch durch einen Erlebnischarakter, und Erlebnischarakter ist etwas ganz, ganz Zauberhaftes. Das kann man mit Worten nicht ausdrücken, darum tun mir die Literaten so leid, weil man mit Worten niemals so tief die Menschen berühren kann wie mit Musik. Ich habe bald einmal gemerkt, dass diese Berührung auch tatsächlich physisch stattfindet. Das ist ja klar, dass diese Schallwellen, dieser Schalldruck berührt den Menschen direkt im Ohr, das ist aber nur eine Facette. Und das Zweite war, mich hat immer gestört, dass man mit den Augen in den Noten sein muss, also (unverständlich) und die Augen erzählen so viel mehr wie das Wort oder manchmal auch mehr wie die Musik, und das auf die Bühne zu bringen, das wollt' ich immer schon machen. (UPT12: 21-25)

Er beschreibt, wie seine Identität durch die Unterrichts- und Aufführungspraktiken des Studiums bedroht wurde, indem er das Gefühl hatte, nicht mit dem Publikum in Kontakt treten zu können. Die Gründung eines eigenen Ensembles noch während des Studiums war schließlich der *turning point* für ihn. Als *artistic laboratory* ermöglichte ihm das Ensemble die Erprobung und Umsetzung neuer Aufführungs- und Präsentationsformen, die seinem Bedürfnis der Kontaktaufnahme mit dem Publikum entsprachen. Er moderierte die Konzerte, baute szenische Elemente ein und arbeitete mit neuen räumlichen Settings, in denen die Musiker_innen im Publikum spielten. So fand er in Praktiken der Musikvermittlung wieder zur Freude am Musizieren zurück und konnte seine Krise überwinden. Er konstatiert: »Ja, die Musikvermittlung kann allen Musikern wahnsinnig viel geben, wenn sie sich darauf einlassen. Die werden ganz neu.« (UPT12_2: 17)

Gabriel erzählt, dass er als sehr junger Musiker und nach ersten Wettbewerbs-erfolgen ein unbändiges Streben nach einer Solokarriere entwickelte und sich damit einem enormen Leistungsdruck und Konkurrenzdenken aussetzte:

[I]ch war früher sehr, ich war früher sehr so karrieregeil, könnte man fast sagen, also, für mich war das das A und O, große Karriere haben, und das hat mir, ja, das ist nicht gut, so zu leben, [...] ich hatte immer Freude am Musizieren, aber es gab wirklich eine Zeit, da war irgendwie die Karriere wichtiger, ja, dieses narzisstische Selbstverwirklichen im Prinzip. (UPT7_2: 52-54)

Retrospektiv beschreibt er diese Situation als zunehmend unbefriedigend und letztlich als Grund, warum er seine ursprüngliche Freude am Musizieren verlor und in eine Krise stürzte: »Das hat mich in eine ziemliche Krise gebracht, menschlich, musikalisch, instrumentalistisch.« (UPT7: 192) Gesundheitliche Probleme, die ein Üben über mehrere Monate hinweg unmöglich machten, setzten seinem Karrierestreben zunächst ein abruptes Ende und verschärften die Situation noch zusätzlich. Zurück zur Freude am Musizieren fand er schließlich über das kammermusikalische Musizieren mit einem befreundeten Musiker:

[E]r hat diese Einstellung dieses, dieses kompromisslosen Musizierens, wenn ein Ton nicht etwas ausdrückt, außer er soll explizit gar nichts ausdrücken, (.) dann (.), ja dann ist man fehl am Platz. Und ja, es ist, es macht ja dann auch erst eine richtige Freude und es ist ja dann auch erst richtig erfüllend, und ich weiß noch, ich war mit ihm gemeinsam in dem Film *Bohemian Rhapsody* im Kino, und da haben wir ganz klar gesagt, das ist ein authentischer Musiker, der der Freddy Mercury, besonders wenn man nachher wirklich die Live-Mitschnitte von ihm, nicht die nachgespielten, sieht. Und das ist Musik, die kommt vom Herzen, der hat das gelebt und [...] das ist das, was wir in der Klassik brauchen. (UPT7: 81-83)

Gabriel spricht in dieser Passage von einem »kompromisslosen Musizieren«, bei dem er mit jedem Ton etwas ausdrücken möchte und in jeden Ton seine gesam-

te musikalische Haltung legt. Musikvermittlung spielt in dieser Krisenerzählung insofern eine Rolle, als Gabriel diese Musizierhaltung als grundlegend für sein Engagement in Praktiken der Musikvermittlung erachtet, denn »man muss bei Musikvermittlung eine [...] ehrliche Begeisterung haben« (UPT7_2: 41). Dass er diese Haltung in Praktiken der Musikvermittlung in besonderem Maß einbringen kann, wirkt sich förderlich auf seine Identifikation damit aus:

[D]as Ziel [von Musikvermittlung] sollte zumindest sein, Interesse, im Optimalfall eben eine Begeisterung zu erzeugen, und ja, dazu braucht man, find' ich, selber eine Begeisterung und eine Liebe für das, was man macht, und ja, das das ist für mich das A und O, das zu teilen, deswegen deswegen mach' ich Musikvermittlung so gerne. (UPT7: 204)

Klara trat nach einigen Jahren, in denen sie als freischaffende Musikerin tätig war, eine fixe Orchesterstelle an. Der hohe Leistungsdruck, die hierarchische Organisation des Orchesters und ein Musizieren, das sie eher als Pflichterfüllung denn als freudvoll erlebte, führten bei ihr in der Folge zu einer tiefen Krise, in der sie mehrmals überlegte, ihre Stelle zu kündigen. Wie Leo und Gabriel zuvor beschreibt auch sie, dass sie in der Folge ihre Freude am Musizieren verlor. Einen freudvollen Zugang zur Musik, den sie vor allem bei Hobbymusiker_innen wahrnimmt und schätzt, findet Anita durch ihr Engagement in Praktiken der Musikvermittlung innerhalb ihres Orchesters:

Hobbymusiker, -musikerinnen, die man halt so trifft, im Chor oder die einem dann ah du bist im Orchester oder so, und dann ja, aber einfach diese Freude und Faszination, die sie einfach noch haben, die man halt als Profimusiker, wo man ein biss'l aufpassen muss, dass man sie nicht verliert, da hat mir, das habe ich zurückbekommen oder da hat mich die Musikvermittlung einfach auch wieder daran erinnert, dass das der Hauptgrund ist, und das ist schön, wenn man ah in dem Bereich halt auch tun kann, wo es einfach auch ganz viel um das geht, das zu zeigen, dass ein Orchester jetzt nicht nur perfekt spielen soll, sondern einfach gern spielt. (UPT10: 59-60)

Darüber hinaus vermittelte ihr die Leiterin der Abteilung für Musikvermittlung auch ein Gefühl der Zugehörigkeit, die Klara im Orchester vermisste.

[U]nd die <Musikvermittlerin> ist auch ein sehr herzlicher Mensch zum Beispiel, ähm, das hat mir einfach gutgetan, weil da habe ich mich wohler gefühlt als in diesem ähm wichtigseienden Solo-, ich sag jetzt irgendwas, Hornistenblabla mit Direktion wichtig Konzepte besprechen, recht gescheit reden, ist nicht so meine Welt [...]. Und da war für mich die Musikvermittlung halt immer so eine kleine Famil-, kleine Familie, also heile Familie, wo es halt ganz viel um dieses

Wow, schau mal wie das klingt, und das ist ja der Hauptgrund, warum ich eigentlich musiziere. (UPT11: 53-55)

Die Überwindung der Krise ist in dieser Passage als ein Prozess des »learning as belonging« zu erkennen, »a way of talking about the social configurations in which our enterprises are defined as worth pursuing and our participation is recognizable as competence« (Wenger 1998: 5). In der Abteilung für Musikvermittlung, einer eigenständigen *community of practice* innerhalb des Orchesters, erwirbt Klara in der Folge nicht nur Wissen in Praktiken der Musikvermittlung, sondern entwickelt auch ein Zugehörigkeitsgefühl und findet zur Freude am Musizieren zurück.

Der Verlust von Freude am Musizieren in Statuspassagen bedrohte die Identitäten dieser drei Musiker_innen und stürzte sie damit in eine tiefe Krise. Relevant für die vorliegende Studie ist, dass sich bei Leo und Klara ihr Engagement in Praktiken der Musikvermittlung sinnstiftend auswirkte, und Gabriel fand über das Musizieren mit einem befreundeten Musiker zu einer Musizierhaltung, die er als grundlegend für eine Tätigkeit in der Musikvermittlung erachtet.

8.5 Zusammenfassung

Aus den Interviews mit den Forschungspartner_innen rekonstruierte ich einschneidende Momente, in denen Musikvermittlung eine besondere Rolle spielte. Diese Momente sind *turning points* im Leben der Musiker_innen, weil sie eine tiefgreifende Identitätstransformation nach sich zogen. Sie umfassen *peak music experiences*, die die Musiker_innen retrospektiv als signifikant für ihre aktuelle Tätigkeit in der Musikvermittlung erkennen, Momente der Grenzziehung zur Stabilisierung der eigenen Identität, die Zusammenführung von verschiedenen Dimensionen der Identität als ein *coming together of things* und die Rolle von Musikvermittlung als Möglichkeit, künstlerische Krisen zu überwinden.

Mit diesem Kapitel beende ich die Analyse der Lernwege meiner Forschungspartner_innen, bei der ich eine Darstellung vom Längsschnitt der einzelnen Lernwege über längere Ausschnitte in Form von Lernprozessen bis zu punktuellen Betrachtungen von einschneidenden Momenten vollzog. Im letzten Kapitel werde ich die Ergebnisse der Studie diskutieren und Handlungsvorschläge für die Hochschulausbildung von Musiker_innen und Kulturinstitutionen formulieren.

9. Zentrale Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen

Das zentrale Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie liegt in der Frage, wie klassische Musiker_innen sich Wissen im Hinblick auf eine Tätigkeit in der Musikvermittlung aneignen und wie sich dabei Identität und soziale Zugehörigkeit formieren. In diesem Zusammenhang frage ich auch nach den Zielen, die die Musiker_innen verfolgen, und nach hemmenden oder förderlichen Faktoren für ihre Tätigkeit. Den Hintergrund dieses Erkenntnisinteresses bildet der Befund, dass musikvermittelnde Tätigkeiten, vor allem in den vergangenen zwanzig Jahren, zu einem selbstverständlichen Teil des Berufsbildes klassischer Musiker_innen wurden, sei es das Spielen in Kinderkonzerten, die Teilnahme an partizipativen Projekten, die Moderation von Konzerten oder die Konzeption und Durchführung von Workshops. Orchester und Konzerthäuser haben, wie ich gezeigt habe, umfangreiche Angebote für unterschiedliche Zielgruppen in ihrem Programm, sodass sowohl Musiker_innen mit einer Orchesterstelle als auch Freiberufler_innen mit dieser Tätigkeit konfrontiert sind. Wie ich in den Kapiteln 5 bis 8 zeigte, erfolgte die Aneignung von Wissen für diese Tätigkeit bei meinen Forschungspartner_innen vor allem außerhalb formaler Bildungsangebote und weitgehend unsystematisch. Ziel der Arbeit ist es daher, Handlungsempfehlungen für Musikbetriebe und Hochschulen zu formulieren, wie Musiker_innen möglichst gut auf Tätigkeiten in der Musikvermittlung vorbereitet werden können und wie möglichst günstige strukturelle Gegebenheiten dafür geschaffen werden können.

Um das entsprechende Wissen zur Beantwortung meiner Forschungsfragen zu generieren, rekonstruierte ich ausgehend von Interviews die Lernwege von zwölf klassischen Musiker_innen, die in der Musikvermittlung tätig sind. Eine Diversifizierung des Samples ergibt sich vor allem durch die Kategorien Alter, Geschlecht, Dauer ihrer Tätigkeit, Involviertheit in Praktiken der Musikvermittlung und formaler Bildungshintergrund. Um die Situiertheit der Lernprozesse in ihrer Komplexität angemessen darzustellen, rückte ich den analytischen Fokus zunächst auf das große Ganze meiner Forschungssituation. Durch die theoretische Brille der Situational Analysis und der Site Ontology analysierte ich die SW Musikvermittlung: ihre zentrale Aktivität und Orte, ihre Akteur_innen und ihre Organisationen sowie

ihre dauerhaften oder temporären Überlappungen mit den sozialen Welten der Hochschulausbildung, des Konzertbetriebes, des Musikunterrichts in der Schule, der sozialen Arbeit und des Instrumentalunterrichts.

Da sich die Lernwege meiner Forschungspartner_innen über unterschiedliche Zeiträume innerhalb der letzten rund fünf Jahrzehnte vollzogen, was einerseits mit ihrem Alter und andererseits mit den Zeitpunkten ihres ersten Kontakts mit Praktiken der Musikvermittlung zusammenhängt, analysierte ich außerdem die historische Genese der SW Musikvermittlung. Ich arbeitete heraus, dass wesentliche historische Bezugspunkte von Musikvermittlung in Konzerten für Kinder, in partizipativen Kooperationsprojekten sowie in der Community Music und Soziokultur zu verorten sind. Rund um das Jahr 2000 entstand schließlich jene SW Musikvermittlung, die sich seither stetig weiterentwickelt und ausdifferenziert und mehr oder weniger starke Überlappungen mit angrenzenden sozialen Welten bildet. Gemeinsam bilden diese sozialen Welten und die sich an den Rändern und Zonen der Überschneidung formierenden Arenen eine *landscape of practice*, durch die sich die Musiker_innen auf ihren Lernwegen bewegen. Verglichen mit den klassischen Aufführungspraktiken, auf die die Musiker_innen in ihrer formalen Ausbildung zumeist seit ihrer Kindheit vorbereitet wurden, realisieren sie in den künstlerisch-pädagogischen Praktiken der Musikvermittlung weitere *doings* und *sayings*: Sie moderieren, erklären, sprechen mit dem Publikum, leiten gemeinsame Musizierprozesse an, schauspielern und konzipieren neue Konzertformate, um nur einige Beispiele anzuführen. Diese diskursiven und nondiskursiven Aktivitäten stehen in engem Zusammenhang mit den materiellen Arrangements im Sinn der räumlichen Gegebenheiten und beteiligten Menschen. So werden Praktiken der Musikvermittlung häufig außerhalb traditioneller Konzertsäle und vor anderen Publika als dem regulären Abonnementpublikum realisiert. Die Musiker_innen eignen sich auf ihren Lernwegen jene *knowledgeability* – und damit Wissen aus unterschiedlichen *communities of practice* und sozialen Welten – an, die sie für eine kompetente Teilnahme an Praktiken der Musikvermittlung für relevant erachten.

Im Folgenden werde ich nun die zentralen Erkenntnisse meiner Studie noch einmal in Kürze entlang meiner Forschungsfragen darstellen und danach acht davon abgeleitete Handlungsempfehlungen formulieren.

9.1 Ziele der Musiker_innen

Ich analysierte in Kapitel 4.4.5 die Ziele der Musiker_innen im Hinblick auf ihre musikvermittelnde Tätigkeit, die ich im Sinn Schatzkis als Lernergebnis aus ihrem Engagement in Praktiken der Musikvermittlung verstehe.

Die Musiker_innen beschreiben durchgehend und zum Teil sehr emphatisch, dass sie eine große emotionale Verbundenheit mit dem Musizieren empfinden.

Die eigene Begeisterung wollen die Forschungspartner_innen mit ihrem Publikum teilen. Im Gegensatz zum klassischen Konzertbetrieb sehen sie in Praktiken der Musikvermittlung dazu die Möglichkeit, indem sie beispielsweise mit dem Publikum ins Gespräch kommen, partizipative Elemente in Konzerte einbauen, auf Konzertkleidung verzichten oder neue Räume erschließen. Einige Musiker_innen im Sample beschreiben im Zusammenhang mit Musikvermittlung, dass sie soziale Ziele verfolgen. Sie erkennen eine gesellschaftliche Verantwortung, die sich in Projekten mit Schulen und Sozialeinrichtungen sowie in Workshops mit Kindern aus schwierigen sozialen Verhältnissen niederschlagen. Diese gesellschaftspolitischen Ziele lassen sich als zentral für ihre künstlerische Identität rekonstruieren. Als kulturpolitisches Ziel formulieren viele Musiker_innen den Anspruch, das klassische Konzerteleben für alle Menschen zu öffnen und auf diese Weise breite kulturelle Teilhabe zu ermöglichen. Die Musiker_innen erkennen Barrieren und Hemmschwellen, die sie in ihrer Tätigkeit abbauen wollen. Audience Development als institutionell geprägtes ökonomisches Ziel erwies sich vor dem Hintergrund eines anhaltenden Krisendiskurses um das klassische Konzert als sehr kontroversiell. Während es zum Teil als wichtiges Ziel genannt wurde, um den klassischen Konzertbetrieb auch in Zukunft zu erhalten, grenzten sich einige Forschungspartner_innen ganz kategorisch davon ab, weil sie Audience Development als Ziel des Marketings erachten. Das ebenfalls ökonomische Ziel, den eigenen Lebensunterhalt im Rahmen einer Portfolio-Karriere auch mit Musikvermittlung zu bestreiten, blieb eine weitgehend stumme Position in den Daten. Dies lässt vermuten, dass die Forschungspartner_innen es entweder in der Interviewsituation als sozial nicht erwünscht oder nicht als akzeptiertes Ziel in Praktiken der Musikvermittlung wahrnehmen, verweist aber auch auf ein hohes Ausmaß an Idealismus vieler Akteur_innen.¹

Insgesamt überschneiden sich die Zielformulierungen im Wesentlichen mit den Zielen im allgemeinen »Begründungsdiskurs zur Musikvermittlung« (Voit 2019: 118). Dies ist insofern nachvollziehbar, als Schatzki betont, dass Menschen grundsätzlich empfänglich für Normativität sind und sich vorgeschriebenen Zielformulierungen in Praktiken üblicherweise anpassen. Allerdings ist auch erkennbar, dass die Musiker_innen das institutionell geprägte ökonomische Ziel, neues Publikum zu akquirieren, nicht ausschließlich affirmieren, sondern auch kritisch reflektieren.

1 Musikvermittlung kann in dieser Hinsicht als »passionate labour« (Sandoval 2018) bezeichnet werden, ein Konzept, das den Zusammenhang zwischen Arbeit und Vergnügen im Kulturbereich fokussiert. Marisol Sandoval argumentiert in ihrem Artikel, dass *do what you love* Teil einer neoliberalen Arbeitskultur ist, in der prekäre Arbeitsbedingungen die positiven Ausichten von leidenschaftlicher Arbeit einschränken.

9.2 Förderliche und hemmende Faktoren

Ich konnte in meiner Studie einige Faktoren herausarbeiten, die sich förderlich oder hemmend auf ein Engagement und damit auch auf das Lernen der Musiker_innen in der Musikvermittlung auswirken. Sie sollen an dieser Stelle noch einmal zusammenfassend dargestellt werden.

Zwei Arenen als Orte von Aushandlungsprozessen, die in den Daten prominent auftauchten, erwiesen sich für die Lernprozesse der Musiker_innen als relevant. In Kapitel 4.4.7.4 zeigte ich, dass einige Musiker_innen in Kooperationsprojekten mit Schulen eine Hierarchie zwischen sich und Lehrer_innen konstruieren. Dies manifestiert sich vor allem in einer Differenzkonstruktion entlang unterschiedlicher Wissensformen. Sie stellen musikalisches Können, das sie sich selbst zuschreiben, über das Wissen von Lehrer_innen über Musik. Neben dieser Zuschreibung unterschiedlicher Wertigkeiten sprechen sie damit Lehrer_innen auch gleichzeitig musikalisches Können und damit Authentizität ab und sehen sie vor allem in der Pflicht, die Disziplin in der Klasse aufrechtzuerhalten. Konflikte, die unter Umständen aus solchen Zuschreibungen entstehen, können einen negativen Einfluss auf das Engagement von Musiker_innen in der Musikvermittlung haben.

In der zweiten genannten Arena (vgl. Kapitel 4.4.7.3) ließ sich vor allem eine Devaluation von Praktiken der Musikvermittlung im institutionellen Rahmen von Musikbetrieben und Hochschulen erkennen. Dies erklärte ich einerseits vor dem Hintergrund eines äußerst wirkmächtigen Exzellenz-Diskurses im Bereich der künstlerischen Ausbildung und andererseits aus einer Genderperspektive. In einem Fall wird an Hochschulen Erfolg zentral an einer späteren Solist_innenkarriere oder fixen Orchesterstelle gemessen. Damit bleibt die berufliche Realität eines Großteils der Absolvent_innen unsichtbar, die im Rahmen von Portfolio-Karrieren auch musikvermittelnd tätig sind, und wird solcherart abgewertet. Im anderen Fall sind Musiker_innen mit Devaluation konfrontiert, die aus der weiblichen Konnotation von Musikvermittlung resultiert. Die Folge ist neben symbolischer Devaluation beispielsweise in Form von pejorativen Zuschreibungen oder schlechter Probenmoral auch ökonomische Devaluation, die sich in vergleichsweise schlechterer Bezahlung manifestiert. Diese Abwertung, der viele Musiker_innen sowohl im Studium als auch im Beruf begegneten, wirkt sich ebenfalls potenziell negativ auf ein weiteres Engagement in Praktiken der Musikvermittlung aus.

Aus den Erzählungen der Forschungspartner_innen ließen sich in vielen Fällen Chefdirigenten und Orchesterintendanten als Gatekeeper rekonstruieren, die ein Engagement der Musiker_innen in der Musikvermittlung sowohl ermöglichen als auch verhindern können. In den von mir dargestellten Beispielen zeigt sich, dass viele Musiker_innen trotz einer grundsätzlichen Offenheit gegenüber Praktiken der Musikvermittlung erst nach einigen Jahren in ihrem Orchester bei einem Wechsel in der Führungsebene die Möglichkeit eines diesbezüglichen Engagements

gements erhielten. Gleichzeitig endete eine musikvermittelnde Tätigkeit im Orchester für einige Musiker_innen auch wieder, wenn die Position des/der Chefdirigent_in neu besetzt wurde. Auf der anderen Seite erwiesen sich vor allem die Leiter_innen einer Abteilung für Musikvermittlung beziehungsweise die an den jeweiligen Institutionen angestellten Musikvermittler_innen als *significant others*, die einen positiven Einfluss auf die Lernprozesse der Musiker_innen im Hinblick auf ihre Tätigkeit in der Musikvermittlung hatten. Sie dienten unter anderem als Impulsgeber_innen, indem sie die Forschungspartner_innen erstmals in Kontakt mit Praktiken der Musikvermittlung brachten, als Mentor_innen, die den Musiker_innen grundlegendes Wissen beispielsweise über den Aufbau von Workshops in Schulen vermittelten, und als integrative Persönlichkeiten, die das soziale Zugehörigkeitsgefühl vor allem innerhalb von hierarchisch geprägten Orchestern förderten. Ebenfalls ließen sich jene Hauptfachlehrer_innen als *significant others* rekonstruieren, die außercurricularen Tätigkeiten ihrer Studierenden wohlwollend und offen gegenüberstanden und ihnen eine spezifische Musizierhaltung vermitteln konnten, die im Gegensatz zu einem solipsistischen Verständnis von großem künstlerischen Ausdruckswillen bei gleichzeitigem Bedürfnis für die Kontaktaufnahme mit dem Publikum geprägt ist.

Schließlich ließ sich als zentraler förderlicher Faktor für ein Engagement in der Musikvermittlung die Entwicklung einer *learning identity* rekonstruieren, die Alice und David Kolb (2009: 5) folgendermaßen definieren: »People with a learning identity see themselves as learners, seek and engage life experiences with a learning attitude, and believe in their ability to learn.« Smilde (2009) arbeitet die Bedeutsamkeit lebenslangen Lernens für Musiker_innen heraus, einen Befund, den auch Guadalupe Lopez-Iniguez und Bennett (2020: 9) unterstreichen und betonen, dass »lifelong learning is a necessary component of a music career and not simply a matter of preference.« Sie weisen darauf aufbauend in ihrer Studie nach, dass »musicians' learner identity is a crucial aspect of their motivation and growth across the career lifecycle.« Darauf weisen auch die Erkenntnisse aus meiner Arbeit hin. Wie ich zeigte, formulieren einige Forschungspartner_innen das Lernen als positiven Aspekt ihrer Tätigkeit in der Musikvermittlung. Viele Musiker_innen suchten bereits neben ihrer formalen Ausbildung nach informellen Lernmöglichkeiten im Sinn eines *learning as doing*, beispielsweise in eigenen Ensembles und in der Partizipation an bestehenden Praktiken. Darüber hinaus konstruierten einige Forschungspartner_innen mit der Belegung von Wahlfächern oder Schwerpunkten ein individuelles Curriculum. Sie eigneten sich auf diese Weise Wissen, Können und Vertrautheit an, die sie retrospektiv als relevant für ihre Tätigkeit in der Musikvermittlung erkennen. Wie sich ihre Lernprozesse dabei genau vollzogen, fasse ich im nächsten Abschnitt zusammen.

9.3 Die Lernwege der Musiker_innen

Was die Aneignung von Wissen, Können und Vertrautheit für ihre Tätigkeit in der Musikvermittlung betrifft, ließ sich aus den Gesprächen mit den Musiker_innen rekonstruieren, dass diese ihrer formalen Instrumental- und Musikvermittlung im Hinblick auf die Tätigkeit in der Musikvermittlung wenig Relevanz beimessen. Weder im künstlerischen Hauptfachunterricht noch in curricular vorgesehenen weiteren Fächern hätten sie Wissen dafür erworben. Eine Ausnahme stellen für manche Musiker_innen Kooperationsprojekte des Hochschulorchesters dar, in denen Kinderkonzerte erarbeitet wurden. Allerdings beschränkte sich in diesem Fall die Tätigkeit auf das Musizieren, sodass zwar eine gewisse Vertrautheit mit Praktiken der Musikvermittlung entstand, allerdings kaum spezifisches Wissen oder Können erworben werden konnte. Einige Musiker_innen erkennen Impulse ihrer Hauptfachlehrer_innen insofern als wertvoll, als diese ihnen eine spezifische Musizierhaltung vermittelten, die von großem künstlerischen Ausdruckswillen und dem Bedürfnis geprägt ist, mit dem Publikum in Kontakt zu treten. Dies sei eine Haltung, die für Praktiken der Musikvermittlung unerlässlich sei. Bemerkenswert ist, dass einige Musiker_innen ein individuelles Curriculum während ihres Studiums konstruierten, indem sie ihre Pflichtfächer und Wahlfächer oder Schwerpunktsetzungen erweiterten. Das auf diese Weise erworbene Wissen beschreiben diese Musiker_innen als wertvoll für ihre Tätigkeit in der Musikvermittlung. Als schwierig beschreiben einige Forschungspartner_innen die Abstimmung von Verpflichtungen während des Studiums mit außercurricularen Tätigkeiten. Gabriel und Dora erzählen beispielsweise, dass sie von Hauptfachlehrer_innen und anderen Studierenden die Rückmeldung erhielten, dass das Konzertieren neben dem Studium einem hohen Übungspensum entgegenstünde.

Eine formale Ausbildung im Bereich Musikvermittlung können drei Musiker_innen meines Samples aufweisen, wobei diese Untersuchungspartner_innen bereits zuvor in Praktiken der Musikvermittlung tätig waren. Sie beschreiben, dass sie sich im Studium der Musikvermittlung über ihr bereits als *learning as doing* erworbenes Können hinaus vor allem propositionales Wissen aneignen konnten. Anita spricht davon, dass sie »überhaupt wirklich Dinge von der Pike auf« (UPT2_2: 10) gelernt habe. Darüber hinaus konnten die Musiker_innen ein neues Netzwerk und damit ein Gefühl sozialer Zugehörigkeit aufbauen.

Hohe Bedeutung messen die Forschungspartner_innen vor allem Lernprozesse bei, die außerhalb formaler, universitärer Lernsettings stattfanden. Aus den Erzählungen der Musiker_innen lassen sich dabei Lernprozesse rekonstruieren, die sich über die gesamte Lebensspanne erstrecken. Manche Musiker_innen verweisen in den Gesprächen auf frühe und prägende Erlebnisse in der Kindheit. Als besonders wichtig stellten sich Instrumentalensembles als Versuchslabore für die Entwicklung und Realisierung neuer Praktiken und Formate heraus. In einer ver-

trauensvollen Atmosphäre konnten hier abseits institutioneller Strukturen Lernprozesse stattfinden. Die Teilnahme an bestehenden Praktiken der Musikvermittlung als legitime periphere Partizipation kristallisierte sich ebenfalls als bedeutsam heraus. In einem *learning as doing* konnten die Musiker_innen als *newcomers* Wissen erwerben, wobei *old-timers* in vielen Fällen eine besondere Rolle als *significant others* einnahmen. Auf der Basis ihres erworbenen Wissens begannen einige Musiker_innen, die Praktiken zu modifizieren und weiterzuentwickeln. Einige wurden im Lauf der Zeit selbst zu *old-timers*, die als Mentor_innen nun jüngere Kolleg_innen in Praktiken der Musikvermittlung begleiten. Besonders für jene Musiker_innen, die zu Beginn der 2000er-Jahre neue Formate und Abteilungen an Orchestern begründeten, lässt sich ein Lernen am Modell als bedeutsam rekonstruieren. Die Forschungspartner_innen hospitierten bei anderen Orchestern und nahmen sich deren Praktiken zum Vorbild für die eigene Arbeit. Als Differenzkonstruktion dient vielen Musiker_innen im Sample der Instrumentalunterricht, von dessen Zielen und Inhalten sie sich zum größten Teil sehr klar abgrenzen. Vor allem nehmen sie instrumentale Meisterschaft als zentrales Ziel von Instrumentalunterricht wahr und vermissen die Möglichkeit, jene Freude am Musizieren zu vermitteln, die sie für die Musikvermittlung als zentral erachten. Chefdirigenten und Orchesterintendanten erwiesen sich für die Forschungspartner_innen in vielen Fällen als Gatekeeper, die ein Engagement und damit auch Lernen in der Musikvermittlung sowohl ermöglichen als auch verhindern können. Schließlich konnte ich *significant others* rekonstruieren, die für die Musiker_innen in bestimmten Phasen ihres Lebens eine besondere Bedeutung für deren Lernprozesse hatten. Neben *local significant others*, wie Hauptfachlehrer_innen oder Kolleg_innen, spielten auch *distant significant others* wie Leonard Bernstein oder Freddie Mercury aufgrund ihrer Leidenschaft für die Musik eine wichtige Rolle.

Besonders einschneidende Momente im Leben der Musiker_innen, die diese in Zusammenhang mit ihrer Tätigkeit in der Musikvermittlung brachten, analysierte ich als *turning points*. Manche Forschungspartner_innen beschreiben besonders eindrucksvolle, frühe musikalische Erlebnisse, in denen vor allem Aspekte der körperlichen Präsenz von Musiker_innen eine bedeutsame Rolle spielen. Einige Musiker_innen sahen sich an bestimmten Stellen ihres Lebens mit der Herausforderung konfrontiert, eine klare Grenze zu ziehen und sich gegen eine formale Stelle im Bereich Musikvermittlung zu entscheiden. Dies stand vor allem mit dem hohen Ausmaß an unsichtbarer Arbeit in Form von Organisation und Planung in Zusammenhang (vgl. dazu v.a. Kapitel 4.4.7.3). Zwei Musiker_innen beschreiben, wie sie durch ihr Engagement in Praktiken der Musikvermittlung zwei Dimensionen ihrer Identität, die bis dato unverbunden nebeneinandergestanden seien, zusammenführen konnten. Schließlich erwies sich Musikvermittlung für einige Forschungspartner_innen als Möglichkeit, krisenhafte Momente zu überwinden und zur Freude am Musizieren zurückzufinden.

9.4 Handlungsempfehlungen

Auf der Basis meiner Erkenntnisse aus der vorliegenden Studie formuliere ich in diesem abschließenden Kapitel Handlungsempfehlungen, die sich einerseits an Musikbetriebe wie Orchester oder Konzerthäuser und andererseits an Hochschulen richten. Sie sollen Möglichkeiten aufzeigen, wie (zukünftige) Musiker_innen dabei unterstützt werden können, sich Wissen, Können und Vertrautheit für eine Tätigkeit in der Musikvermittlung anzueignen.

Ich möchte an dieser Stelle darauf hinweisen, dass eine Umsetzung einzelner Empfehlungen zwar unter Umständen eine Verbesserung bringen kann, allerdings entfalten sie aufgrund ihrer gegenseitigen Bezugnahme erst in der Gesamtumsetzung ihr volles Potenzial. In diesem Sinn sollen die Empfehlungen nicht isoliert, sondern als Paket verstanden werden.

9.4.1 Hochschulen

1) Weiterentwicklung und Modifizierung von Curricula künstlerischer Studien hinsichtlich eines erweiterten Berufsbildes von Musiker_innen sowie Ausbau von weiterführenden Studiengängen für Musikvermittlung

Wie ich zeigte, konstruierten viele Musiker_innen meines Samples individuelle Curricula im Rahmen ihres Studiums und lernten maßgeblich in Praktiken außerhalb des Studiums. Die strukturellen Vorgaben und Verpflichtungen des Instrumentalstudiums erwiesen sich in diesem Zusammenhang allerdings als erschwerend und hinderlich. Es ist daher nötig, in den Curricula von Instrumentalstudien flexible Freiräume für individuelles Lernen der angehenden Musiker_innen zu ermöglichen. Ich schließe mich Smilde (2009: 253) an, die bereits vor etwas mehr als zehn Jahren argumentierte: »A conceptual framework of lifelong learning in music implies flexible curricula, including ample space for experiential learning, individualized learning pathways, a continuous exploration of new technologies, study of unexplored areas and a reappraisal of existing knowledge.« Das Spielen in eigenen Ensembles und das Experimentieren mit neuen Aufführungsformaten und anderen Künsten bietet wertvolle Möglichkeiten, zu lernen. In Kooperationen mit Musikbetrieben könnten die Studierenden außerdem beispielsweise die Möglichkeit erhalten, im Rahmen ihres Studiums an bestehenden Praktiken der Musikvermittlung teilzunehmen. Dabei ist es wichtig, zu beachten, dass die Musiker_innen nicht lediglich Ausführende bleiben, sondern auch inhaltlich und konzeptuell so weit wie möglich einbezogen werden. Begleitende Forschung und Evaluation sollten sicherstellen, dass sich diese Inhalte auch stets weiterentwickeln und am Puls der Zeit bewegen.

Ich halte es weiter für wichtig, dass es spezifische Studien und Lehrgänge zu Musikvermittlung an Hochschulen gibt, und dass dieses Angebot vor allem in Form von konsekutiven und postgradualen, berufsbegleitenden MA-Studiengängen auch noch weiter ausgebaut wird. Allerdings sollten musikvermittelnde Inhalte nicht ausschließlich dort vermittelt, sondern Teil aller künstlerischen und künstlerisch-pädagogischen Curricula werden, um ihrer Bedeutung in der Berufsrealität angehender Musiker_innen sowie dem dort nötigen Wissen gerecht zu werden und diese entsprechend darauf vorzubereiten.² Wenngleich in den vergangenen Jahren diesbezüglich zwar etwas Bewegung in die Curriculumsentwicklung kam, um eine ganzheitlichere Ausbildung für Musiker_innen zu ermöglichen, finden sich musikvermittelnde Inhalte nur vereinzelt. Im Sinn einer Querschnittsmaterie sollten alle Studierenden von künstlerischen Fächern mindestens einmal in ihrem Studium mit Musikvermittlung in Berührung kommen.

2) Fort- und Weiterbildungen speziell für Musiker_innen in Zusammenarbeit mit Netzwerkorganisationen der Musikvermittlung

Netzwerkorganisationen wie das Netzwerk Junge Ohren oder die österreichische Plattform Musikvermittlung werden von meinen Forschungspartner_innen kaum wahrgenommen und in den Gesprächen thematisiert. Sie könnten allerdings mit ihrer Expertise und ihrem umfassenden Netzwerk eine wichtige Rolle in der Fort- und Weiterbildung von Musiker_innen einnehmen. Anzudenken wären Kooperationen von Hochschulen mit Netzwerkorganisationen in Form von Workshops, Informationsveranstaltungen oder auch der Möglichkeit, in bestehenden Projekten zu hospitieren.³ Das Lernen am Modell in Form von Hospitationen und die Teilnahme an bestehenden Praktiken wurde von vielen Forschungspartner_innen als relevant für ihr Lernen in Bezug auf Musikvermittlung beschrieben. Schließlich wären diese Organisationen auch wertvoll, um den Musiker_innen den Aufbau eines eigenen Netzwerks und damit den Austausch mit Akteur_innen der Musikvermittlung zu ermöglichen. Für Musiker_innen in Orchestern könnten spezielle Weiterbildungen bei ihren Arbeitgeber_innen angeboten werden, um die potenzielle Barriere zu überwinden, sich an einer Hochschule dafür anmelden zu müssen.

2 Smilde (2018a: 688) fordert in diesem Zusammenhang, dass Community Engagement an Hochschulen demarginalisiert wird.

3 Eine solche Zusammenarbeit im Hinblick auf Fortbildungen gibt es beispielsweise zwischen der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien und der Plattform Musikvermittlung Österreich.

3) Besetzung von künstlerischen Professuren auch mit Musiker_innen in Portfolio-Karrieren

Hauptfachlehrende in künstlerischen Instrumentalstudien sind ganz wesentliche Bezugspersonen und damit *significant others* und Role Models für Instrumentalstudierende. Bishop (2018: 340) zeigt, dass die »bislang typischen Karrierewege in eine Hochschulprofessur eines Orchesterinstruments zumeist über traditionelle Pfade (Orchesteranstellung in einem prestigeträchtigen Haus, Solo- oder Kammermusik-auftritte im »traditionellen« Musikbetrieb)« führen. Wie die Musiker_innen meines Samples bestätigen, hatten ihre Hauptfachlehrer_innen auf der Basis ihrer eigenen Erfahrungen überwiegend wenig Bewusstsein für die Bedeutung von Musikvermittlung in der beruflichen Realität eines Großteils der Absolvent_innen von Instrumentalstudien. Es sollte daher verstärkt darauf geachtet werden, dass auch Musiker_innen mit Portfolio-Karrieren, die eine Tätigkeit im Bereich der Musikvermittlung umfassen, Professuren erhalten (vgl. dazu auch Bishop 2018: 341), sodass musikvermittelnde Inhalte zu einem Teil des Hauptfachunterrichts werden und damit im Kern der Ausbildung ankommen.

4) Weite Definition von künstlerischer Exzellenz, die im Kern auch pädagogische Sensibilität und soziale Verantwortung umfasst

Künstlerische Exzellenz steht im Zentrum der Musiker_innen-Ausbildung an Hochschulen. Dass dabei nicht immer ganz klar ist, auf welchen Kriterien dieser Exzellenzbegriff basiert, zeigen Helge Harding und Wendelin Bitzan. Sie fragen, ob es sich dabei um eine elementare Notwendigkeit oder einen elitären Fetisch handle, und fordern eine Aufwertung künstlerisch-pädagogischer Studien: »Eine rein künstlerische Ausbildung sollte nur noch als hochspezialisiertes Masterstudium für Ausnahmegabungen angeboten werden, denen entsprechend realistische Chancen auf dem Arbeitsmarkt eingeräumt werden.« (Harding und Bitzan 2018: o. S.) Dieser Argumentation möchte ich nicht folgen, da ich der Ansicht bin, dass selbstverständlich jede Profession nach höchstmöglicher Exzellenz in ihrem Bereich streben sollte. Künstlerische Exzellenz muss also natürlich im Zentrum künstlerischer Ausbildung stehen. Ich halte es allerdings für notwendig, diesen Begriff neu und umfassender zu denken. Angesichts eines Berufsbildes im Wandel reicht es für Musiker_innen im 21. Jahrhundert nicht aus, exzellent an ihrem Instrument zu sein. Vielmehr ist auch eine Vermittlungsexzellenz gefordert, die die gesellschaftliche Dimension künstlerischer Tätigkeit berücksichtigt. Vorbilder könnten dabei Hochschulen aus dem angloamerikanischen Raum sein, die diese Notwendigkeit bereits früher erkannten. So formuliert die Juilliard School in ihrem Mission Statement: »Juilliard will take an active role in shaping the future of the performing arts by providing exemplary arts education programs

to the community and encouraging its students to serve as advocates for the arts in society.«⁴ Die Guildhall School schreibt: »Active engagement with diverse communities keeps us constantly alive to the unique potential of performing arts to provide pathways to self-expression and positive social change.«⁵ Auch manche kontinentaleuropäische Hochschule denkt bereits in diese Richtung. So formuliert die HfMT Hamburg ganz in diesem Sinn: »Künstlerische Exzellenz in gesellschaftlicher Verantwortung«⁶ und im Leitbild der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien ist zu lesen: »Mit unserem Wirken wollen wir die Gesellschaft in ihrer Gesamtheit erreichen.«⁷ Alle diese Formulierungen haben gemeinsam, dass sie von einem elitären Kunstverständnis und einem ausschließlichen »l'art pour l'art« abrücken und das Hineinwirken in die Gesellschaft herausstreichen. Praktiken der Musikvermittlung, die dieses Ziel zentral verfolgen, leisten einen substantiellen Beitrag zur Erreichung dieses Ziels.

9.4.2 Musikbetriebe

1) Integration von musikvermittelnden Aspekten in den Probespielprozess

Die Orchestermusiker_innen in meinem Sample problematisieren unisono das Probespielverfahren. Es stelle einerseits eine hohe psychische Belastung für Musiker_innen dar, andererseits wird kritisiert, dass musikvermittelndes Wissen darin kein Kriterium sei. Obwohl das Probespiel in den vergangenen Jahrzehnten teils vehementer Kritik ausgesetzt war, veränderte sich sein Ablauf in der Praxis kaum (vgl. Bellmann 2020). Im Hinblick darauf, dass in der Zwischenzeit alle großen Orchester in Europa, den USA und Australien über ein umfangreiches Angebot im Bereich Musikvermittlung verfügen, wäre allerdings eine Modifikation der Probespiele dringend zu empfehlen. Kathrin Bellmann (2020) arbeitet in ihrer Studie empirisch die berufsrelevanten Kompetenzen von Orchestermusiker_innen heraus. An dritter Stelle stehen soziale Kompetenzen, die für eine Tätigkeit in der Musikvermittlung ohne Zweifel höchst relevant sind, im Probespiel allerdings nicht abgefragt werden. Sie schlägt deshalb als neuen Bestandteil des Probe-spieles unter anderem ein Interview vor. Um musikvermittelndes Vorwissen zu erheben und die Sozialkompetenz der Kandidat_innen einzuschätzen, könnte sich ein solches Interview durchaus eignen und erscheint auch realistisch umsetzbar. Angesichts der hohen Bedeutung, die dem Moderieren und Sprechen in der Musikvermittlung zukommt, schlage ich darüber hinaus jedoch vor, dass

4 Vgl. <https://www.juilliard.edu/school/about/juilliards-mission> (04.01.2022).

5 Vgl. https://www.gsmd.ac.uk/about_the_school/about_us (04.01.2022).

6 Vgl. <https://www.hfmt-hamburg.de/die-hfmt/leitmotiv> (04.01.2022).

7 Vgl. <https://www.mdw.ac.at/35> (04.01.2022).

Musiker_innen im Rahmen eines Probespieles die Möglichkeit erhalten, ein vorbereitetes Stück anzumoderieren. Dies würde Aufschluss darüber geben, inwiefern die Kandidat_innen in der Lage sind, sich zu präsentieren und ein Musikstück für ein Publikum zu kontextualisieren.

2) Weiterbildung und Professionalisierung von Musiker_innen im Bereich Musikvermittlung als Teil von Personalentwicklung in Musikbetrieben

Eine Musikerin meines Samples wurde im Rahmen der Orchesterakademie eines renommierten Orchesters erstmals in einem Musikvermittlungsprojekt tätig. Darüber hinaus erwiesen sich angestellte Musikvermittler_innen oder *old-timers* in Orchestern als *significant others*, die einen positiven Einfluss auf das Lernen einiger Untersuchungspartner_innen im Hinblick auf ihre Tätigkeit in der Musikvermittlung hatten. Aufbauend auf dieser Erkenntnis empfehle ich, dass dieses Potenzial produktiv genutzt und systematisiert wird. So sollte für Akademist_innen neben den üblichen Angeboten des Einzelunterrichts, des Coachings und des Einsatzes im Orchester auch eine Tätigkeit in musikvermittelnden Projekten angeboten werden, sodass diese sich gemeinsam mit erfahrenen Kolleg_innen in bereits bestehenden Praktiken Wissen aneignen können. Darüber hinaus schlage ich vor, dass Orchester ihre Musiker_innen im Rahmen einer Personalentwicklungsstrategie auch im Hinblick auf Musikvermittlung professionalisieren. Diese Professionalisierung könnte erstens ein Mentor_innen- oder Buddy-System umfassen. Das bedeutet, dass ein_e Musiker_in, die bereits über einen längeren Zeitraum in der Musikvermittlung tätig ist, die *newcomers* in der Anfangsphase begleitet. Die angestellten Musikvermittler_innen könnten im Rahmen eines Onboardings neue Orchestermitglieder in die Grundlagen der Musikvermittlungsarbeit des Orchesters einführen. Darüber hinaus könnten Workshops zu bestimmten Themen in Zusammenarbeit mit Hochschulen oder Universitäten als Weiterbildungen angeboten werden. Im Sinne von Wenger sollte dabei eine gute Balance zwischen Reifikationen in Form von schriftlichen Leitlinien oder Anleitungen und der Partizipation in Praktiken angestrebt werden. Diese Maßnahmen würden nicht zuletzt auch dafür sorgen, dass musikvermittelndes Wissen breiter im Betrieb verankert wird und auch erhalten bleibt, wenn Musiker_innen das Orchester verlassen.

Auch Konzerthäuser und Konzertveranstalter sollten sich für die Professionalisierung von Musiker_innen engagieren. Ansatzweise gibt es bereits Initiativen in diese Richtung, die als Best-Practice-Beispiele herangezogen werden können. Die Philharmonie Luxemburg führte beispielsweise 2015 erstmals die Music Education Academy durch.⁸ Die Jeunesse Österreich schrieb 2020 Masterclass-Stipendien

8 Vgl. <https://www.philharmonie.lu/en/blog/music-education-academy-the-video/579> (04.01.2022).

aus, in denen mit Ensembles neue Aufführungskonzepte erprobt wurden. Schließlich sollte der Professionalisierungsaspekt auch in die Erarbeitung von Kinderkonzerten einfließen, bei denen sehr häufig mit jungen Musiker_innen gearbeitet wird, die in diesem Kontext noch nicht tätig waren. Diese müssen bei ihren ersten Schritten in der Musikvermittlung begleitet und unterstützt werden.

3) Bessere vertragliche Regelung und finanzielle Abgeltung von musikvermittelnden Tätigkeiten

Tätigkeiten in der Musikvermittlung werden in Österreich innerhalb eines Orchesters üblicherweise über die regulären Orchesterdienste hinaus mit einer Aufwandsentschädigung entgolten.⁹ Informelle Gespräche mit angestellten Musikvermittler_innen an österreichischen Orchestern ergaben, dass Versuche, musikvermittelnde Workshops als Dienste zu rechnen, von Musiker_innen in der Regel nicht gut angenommen wurden. Dies ist durchaus nachvollziehbar, da Musiker_innen in der Hauptsache Konzerte spielen wollen. Deshalb sollten die Tätigkeiten der Musiker_innen in der Musikvermittlung besser dotiert werden, da die Honorarsätze in der Regel sehr niedrig angesetzt sind. Auf diese Weise könnte auch bis dato unsichtbare Arbeit wie die Vorbereitung auf einen Workshop abgegolten werden. Nicht zuletzt sollte darauf geachtet werden, dass Konzertdienste nicht mit musikvermittelnden Tätigkeiten in Konflikt geraten, wie dies von meinen Forschungspartner_innen zum Teil berichtet wird. Ich empfehle, wie dies manche Orchester mit neuen Mitgliedern oder auch Dirigent_innen bereits machen, eine musikvermittelnde Tätigkeit im Vertrag festzuschreiben.¹⁰ Dies würde formal festlegen und sichtbar machen, dass Musikvermittlung ein Teil des Tätigkeitsprofils ist und ihren Wert innerhalb des Betriebes für alle Mitglieder sichtbar machen.¹¹

Was Konzerthäuser betrifft, könnten vertragliche Regelungen ebenfalls noch stärker als bisher eingesetzt werden. Vorbild könnte beispielsweise das Programm

-
- 9 In Deutschland ist die Mitwirkung von Orchestermusiker_innen in Musikvermittlungsprojekten ansatzweise in Paragraph 7, Absatz 5 und Paragraph 12 des Tarifvertrags für den Musiker in Konzert- und Theaterorchestern geregelt. Hier ist eine Tätigkeit im Rahmen des Dienstes vorgesehen. Der Geschäftsführer des DOV, Gerald Mertens, wies mich aber dankenswerter Weise darauf hin, dass in vielen Orchestern örtliche Sonderregelungen bestehen und zum Teil zusätzliche Honorare bezahlt werden (vgl. E-Mail von Gerald Mertens am 05.03.2021). Anders ist dies natürlich wiederum bei selbstverwalteten Orchestern. Aus meiner eigenen Erfahrung in der Arbeit mit Orchestern erfolgt Arbeit im Zusammenhang mit Musikvermittlung für Musiker_innen teilweise ohne Abgeltung.
- 10 Die vertragliche Festschreibung bei Dirigent_innen könnte überdies dazu führen, dass sie als Gatekeeper nicht das Engagement von Musiker_innen in der Musikvermittlung verhindern.
- 11 In einem ersten Schritt müsste sich daraus noch keine Verpflichtung für Musiker_innen ergeben, tatsächlich an musikvermittelnden Formaten teilzunehmen. In weiterer Folge wäre dies allerdings im Sinn eines erweiterten Berufsbildes anzustreben.

Rising Stars der European Concert Hall Organization (ECHO) sein, für dessen Stipendiat_innen Coachings und Tätigkeiten im Bereich Musikvermittlung vorgesehen sind. Darüber hinaus ist in Verträgen mancher Konzerthäuser mit Gastorchestern oder Gastkünstler_innen im Rahmen von Konzerten eine musikvermittelnde Tätigkeit festgelegt. Dies könnte ausgebaut und zum Regelfall gemacht werden. Ich empfehle außerdem, dass Musiker_innen, Ensembles oder Orchester, die bereits viel Erfahrung in der Musikvermittlung haben, im Rahmen ihrer Gastspiele an Konzerthäusern Workshops oder Masterclasses für junge Musiker_innen geben und auf diese Weise ihr Wissen teilen.

4) Strukturelle Aufwertung von Musikvermittlung in Musikbetrieben

Obwohl musikvermittelnde Aktivitäten wie inszenierte Konzerte, Konzerte für junge Menschen, Schulpartnerschaften, konzertbegleitende Formate oder Workshops auch quantitativ einen immer größeren Stellenwert in Musikinstitutionen einnehmen, wird deren Wertigkeit innerhalb der Institutionen häufig nicht sehr hoch eingeschätzt.¹² Wie ich zeigte, erzählen die Forschungspartner_innen von unterschiedlichen Formen der Devaluation musikvermittelnder Tätigkeiten. Dies hat nicht zuletzt auch strukturelle Ursachen. Je nach Institution sind die Angestellten für Musikvermittlung an das künstlerische Betriebsbüro oder die Öffentlichkeitsarbeit gekoppelt, viele sind als »One-(Wo-)man-Show« auf sich alleine gestellt und nur in wenigen Fällen gibt es eigene Abteilungen mit mehreren Mitarbeiter_innen. In der betriebsinternen Hierarchie ist Musikvermittlung üblicherweise nicht sehr weit oben angesiedelt. Angelehnt an das britische Konzerthaus The Sage Gateshead, das in seiner Gründungsphase über eine künstlerische und eine pädagogische Leitung verfügte und die Idee eines »Konzerthauses der Gegenwart«, in dem »the artistic director and the Musikvermittlung manager make programmes together and interact with each other« (Wimmer 2022: 112), empfehle ich daher, Musikvermittlung strukturell aufzuwerten und damit sowohl nach innen als auch nach außen als Kernaufgabe des Musikbetriebes zu kommunizieren. Sowohl eine künstlerische als auch eine musikvermittelnde Leitung zu installieren, mag vielleicht eine radikal anmutende Empfehlung sein, würde aber dazu beitragen, dass Musikvermittlung in der Saisonplanung von Musikbetrieben von Beginn an mitgedacht wird. Darüber hinaus sollten in Orchestern auch Musiker_innen in die Planung der musikvermittelnden Aktivitäten eingebunden sein. Selbstverständlich müsste diese Tätigkeit dann auch entsprechend dotiert sein. Eine – wenngleich nicht

12 Dass eine höhere Wertigkeit und Sichtbarkeit auch aus Sicht des Kulturmanagements im Sinn eines Alleinstellungsmerkmals für die Markenbildung eines Orchesters sinnvoll sein kann, zeigt Elisa Erkelenz (2012).

unumstrittene – kulturpolitische Steuerungsmaßnahme zur Stärkung von Musikvermittlung in Musikbetrieben wäre in dieser Hinsicht die Zweckwidmung von Fördergeldern für diesen Bereich. Gemeinsam mit einer vertraglichen Regelung und höheren Entgelten wäre damit auch die strukturelle Aufwertung der Musikvermittlung im Betrieb eine logische Folge.

Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz (2007): *Interaktion, Identität, Präsentation*, 4. Auflage, Wiesbaden: Springer VS.
- Abels, Heinz (2017): *Identität*, 3. Auflage, Wiesbaden: Springer VS (Kindle-Edition).
- Alatur, Mehmet, Katharina Allmüller, Lena Meyer und Tom R. Schulz (2019): *Elbphilharmonie & Laeiszhalle Hamburg. Jahresbericht. Hamburg: Elbphilharmonie und Laeiszhalle Betriebsgesellschaft mbH*, [online] https://issuu.com/elbphilharmonie/docs/elbphilharmonie_jahresbericht_2019_20_es (04.01.2022).
- Alheit, Peter (1993): Transitorische Bildungsprozesse: Das »biographische Paradigma« in der Weiterbildung, in: Wilhelm Mader (Hg.), *Weiterbildung und Gesellschaft*, Bremen: Universität Bremen, 343-418.
- Alkemeyer, Thomas und Nikolaus Buschmann (2016): Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis, in: Hilmar Schäfer (Hg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, Bielefeld: transcript, 115-136.
- Alkemeyer, Thomas und Nikolaus Buschmann (2017): Learning in and across Practices. Enablement as subjectivation, in: Allison Hui, Theodore Schatzki und Elisabeth Shove (Hg.), *The Nexus of Practices. Connections, constellations, practitioners*, New York: Routledge, 9-23.
- Alkemeyer, Thomas, Nikolaus Buschmann und Matthias Michaeler (2015a): Kritik der Praxis, in: Thomas Alkemeyer, Volker Schürmann und Jörg Volbers (Hg.), *Praxis denken. Konzepte und Kritik*, Wiesbaden: Springer VS, 25-50.
- Alkemeyer, Thomas, Nikolaus Buschmann und Matthias Michaeler (2015b): Routine – Kontingenz – Reflexivität. Warum Praxistheorien nicht ohne ein Konzept der Subjektivierung auskommen, in: Stephan Lessenich (Hg.), *Routinen der Krise – Krise der Routinen. Verhandlungen des 37. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Trier 2014*, Trier: o. V., 1396-1407.
- Alkemeyer, Thomas, Volker Schürmann und Jörg Volbers (2015c): Anliegen des Bandes, in: Thomas Alkemeyer, Volker Schürmann und Jörg Volbers (Hg.), *Praxis denken. Konzepte und Kritik*. Wiesbaden: Springer VS, 7-23.
- Allwardt, Ingrid (2017): *Musikvermittlung – Ein Überblick über Ziele, Angebotsformate, Strukturen und statistische Erhebungen. Kulturelle Bildung online*, [on-

- line] <https://www.kubi-online.de/artikel/musikvermittlung-ueberblick-ueberziele-angebotsformate-strukturen-statistische-erhebungen> (04.01.2022).
- Altenmüller, Eckart (2018): Hirnphysiologie musikalischen Lernens, in: Wilfried Gruhn und Peter Röbbke (Hg.), *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen*, Innsbruck et al.: Helbling, 43-69.
- Antikainen, Ari (1998): Between Structure and Subjectivity: Life-histories and Lifelong Learning. *International Review of Education*, 44 (2), 1-16, [online] https://www.academia.edu/19283052/Between_structure_and_subjectivity_life_histories_and_lifelong_learning (04.01.2022).
- Ardila-Mantilla, Natalia, Thomas Busch und Michael Göllner (2018): Musiklernen als sozialer Prozess. Drei theoretische Perspektiven, in: Wilfried Gruhn und Peter Röbbke (Hg.), *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen*, Innsbruck et al.: Helbling, 178-203.
- Ascenso, Sara (2016): *Finding meaning in music: The impact of community engagement for professional musicians*. [online] <https://www.google.com/url?sa=t&rc=tj&q=&resrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjtnNjBysPvAhXT8eAKHVeYAZMQFjABegQIBBAD&url=https%3A%2F%2Fmusicmasters.org.uk%2Fwp-content%2Fuploads%2F2018%2F04%2FFinding-Meaning-in-Music-an-LMM-RCM-research-project-2016.pdf&usq=AOvVaw3ODDcJ76PjcNom4pkrMp4O> (04.01.2022)
- Baker, Geoffrey (2016): Citizens or Subjects? El Sistema in Critical Perspective, in: David J. Elliott, Marissa Silverman und Wayne D. Bowman (Hg.), *Artistic Citizenship. Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis*, New York: Oxford University Press, 313-338.
- Bandura, Albert (1971): *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Bartleet, Brydie-Leigh und Lee Higgins (2018): Introduction: An Overview of Community Music in the Twenty-First Century, in: Brydie-Leigh Bartleet und Lee Higgins (Hg.), *The Oxford Handbook of Community Music*, New York: Oxford University Press, 1-22.
- Bäßler, Hans und Ortwin Nimczik (2019): Ausbildung für Musikberufe, in: Deutscher Musikrat und MIZ (Hg.), *MUSIKLEBEN in Deutschland*, Bonn: Deutsches Musikinformationszentrum, 128-160.
- Baus, Christine, Maika Dübler und Karin Wessel (2017): Personalentwicklung in der Lehre. Hintergründe, konzeptioneller Ansatz und Ideen zu einem musikhochschulspezifischen Zertifikatsprogramm zur Professionalisierung von Lehrkompetenz, in: Bernd Clausen und Heinz Geuen (Hg.), *Qualitätsmanagement und Lehrerentwicklung an Musikhochschulen*, Münster, New York: Waxmann, 285-296.
- Becker, Howard S. (1960): Notes on the Concept of Commitment, in: *American Journal of Sociology*, 66 (1), 32-40.
- Becker, Howard S. (1982): *Art Worlds*, Berkely et al.: University of California Press.
- Beckers, Erich (2004): *Erwachsene lernen Musik. Empirische Studien zu subjektiven Theorien des Musiklernens Erwachsener aus Sicht der Lernenden*, Münster: Lit Verlag.

- Bellmann, Kathrin (2020): *Das Probespiel im Orchester als Personaleignungsdiagnostik. Problemstellungen und Lösungsansätze*, Münstler: Lit Verlag.
- Bennett, Dawn (2016 [2008]): *Understanding the Classical Music Profession. The Past, the Present and Strategies for the Future*, New York: Routledge (Kindle Edition).
- Bennett, Dawn (2016): Developing employability in higher education music, in: *Arts and Humanities in Higher Education*, 15 (3-4), 386-395.
- Bernhofer, Andreas (2015): »...wie wenn man ins Kino geht, nur für die Ohren...«. *Eine empirische Studie zu den Konzerterlebnissen von Jugendlichen*, Dissertation, Universität Mozarteum Salzburg.
- Bishop, Esther (2018): Musikstudium... und danach, in: Martin Tröndle (Hg.), *Das Konzert II. Beiträge zum Forschungsfeld der Concert-Studies*, Bielefeld: transcript, 333-346.
- Bishop, Esther (2020): »It is the best of times – it is the worst of times.« Ein Interview mit Sarah Wedl-Wilson, Rektorin der Hochschule für Musik Hanns Eisler Berlin, [online] <https://van.atavist.com/wedl-wilson>.
- Bishop, Esther und Martin Tröndle (2017): *Tertiary musical performance education: An artistic education for life or an out-dated concept of musicianship?*, [online] <https://www.musicandpractice.org/volume-3/tertiary-musical-performance-education> (04.01.2022).
- Blaukopf, Kurt (1972): Symphonie, Konzertwesen, Publikum, in: Ursula von Rauchhaupt (Hg.), *Die Welt der Symphonie*, Wien: mdw-Bibliothek, 9-16.
- Blumer, Herbert (1954): What is wrong with Social Theory, in: *American Sociological Review*, 18, 3-10.
- Blumer, Herbert (1969): *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Blumer, Herbert (2013 [1969]): *Symbolischer Interaktionismus. Aufsätze zu einer Wissenschaft der Interpretation*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*, Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bonss, Wolfgang, Oliver Dimbath, Andrea Maurer, Ludwig Nieder, Helga Pelizäus-Hoffmeister und Michael Schmid (2013): *Handlungstheorie. Eine Einführung*, Bielefeld: transcript.
- Bork, Magdalena (2010): *Traumberuf Musiker? Herausforderung an ein Leben für die Kunst*, Mainz: Schott.
- Borwick, Doug (2015): *Engage Now!: A Guide to Making the Arts Indispensable*, Winston-Salem: ArtsEngaged (Kindle-Edition).
- Bourdieu, Pierre (1979): *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris: Les Edition de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (2012): *Politik. Schriften zur politischen Ökonomie 2*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Bowker, Geoffrey C., Susan L. Star (2017): Kategoriale Arbeit und Grenzinfrastrukturen, in: Sebastian Gießmann und Nadine Taha (Hg.), *Susan Leigh Star. Grenzobjekte und Medienforschung*, Bielefeld: transcript, 167-204.
- Brandstätter, Ursula (2001): So & Anders. Beispiele und Überlegungen zur Erweiterung des Berufsfeldes »Musikvermittlung«, in: Ortwin Nimczik (Hg.), *Musik. Vermittlung. Leben. Festschrift Ernst Klaus Schneider*, Essen: Die blaue Eule, 63-71.
- Brenk, Markus (2008): Konzertpädagogik/Musikvermittlung im Rahmen einer Musikhochschule am Beispiel Detmold: Porträt sowie didaktische und professionstheoretische Analyse einer musikpädagogischen Konzeption, in: Martin Pfeffer, Christian Rolle und Jürgen Vogt (Hg.), *Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft?*, Hamburg: Lit Verlag, 34-56.
- Breuer, Franz, Petra Muckel und Barbara Dieris (2019): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis*, 4. Auflage, Wiesbaden: Springer VS.
- Brookfield, Stephen D. (2009): Self-Directed Learning, in: Rupert McLean und David Wilson (Hg.), *International Handbook of Education for the Changing World of Work*, Dordrecht: Springer, 2615-2627.
- Bublitz, Hannelore (2014): Subjekt, in: Clemens Kammler, Rolf Parr, R., Ulrich J. Schneider und Elke Reinhardt-Becker (Hg.), *Foucault-Handbuch*, Stuttgart: J. B. Metzler, 293-296.
- Bugiel, Lukas (2015): Wenn man von der Krise spricht. Diskursanalytische Untersuchung zur »Krise des Konzerts« in Musik- und musikpädagogischen Zeitschriften, in: Constanze Rora und Alexander Cvetko (Hg.), *Konzertpädagogik*, Aachen: Shaker, 61-81.
- Bühler, Karl (1907): Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge. Über Gedanken, in: *Archiv für die gesamte Psychologie*, 297-365.
- Bull, Anna (2019): *Class, Control, and Classical Music*, New York: Oxford University Press.
- Bunte, Nicola und Ingrid Scharlau (2012): Subjektive Theorien von Musikerinnen und Musikern zum Üben. Ein Beitrag an der Schnittstelle von Kognitionspsychologie, Popmusikforschung und empirischer Musikpädagogik, [online] aspm.ni.lo-netz.de/samplesii/Samples11/buntescharlau.pdf (04.01.2022).
- Carey, James W. (2002): Cultural Studies and Symbolic Interactionism: Notes in Critique and Tribute to Norman Denzin, in: Norman K. Denzin (Hg.), *Studies in Symbolic Interaction*, Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 199-209.
- Carter, Michael J. und Celene Fuller (2016): Symbols, meaning, and action: The past, present, and future of symbolic interactionism, in: *Current Sociology*, 64 (6), 931-961.
- Chaker, Sarah und Axel Petri-Preis (2019): *Professionalisation in the field of Music Mediation (Musikvermittlung)*, Unveröffentlichter Vortrag im Rahmen der Tagung »isa science«, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, 7.-11.8.2019.

- Chaker, Sarah und Axel Petri-Preis (2020): *Professional Musicians as Educators. Activities, challenges, motivations*, Unveröffentlichter Vortrag im Rahmen der Tagung »Creative identities in transition«, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, 27.-29.2. 2020.
- Chaker, Sarah und Axel Petri-Preis (2022): Musikvermittlung and Its Innovative Potential. Terminological, Historical and Sociological Remarks, in: Sarah Chaker und Axel Petri-Preis, *Tuning Up! The Innovative Potential of Musikvermittlung*, Bielefeld: transcript, 11-37.
- Chaker, Sarah, Matthias Gruber und Axel Petri-Preis (2019). *Musikvermittlung – einige Anmerkungen zum Begriff und neue empirische Daten aus dem Berufsfeld*, unveröffentlichter Vortrag im Rahmen der Tagung des Forums Musikvermittlung an Hochschulen und Universitäten 2019, Hochschule der Künste Bern, 22.11.2019.
- Charmaz, Cathy (2006): *Constructing Grounded Theory*, London et al.: Sage.
- Charmaz, Cathy (2014): *Constructing Grounded Theory*, 2. Auflage, Los Angeles et al.: Sage.
- Christof, Eveline (2016): *Berufsbezogene Überzeugungen angehender Lehrerinnen und Lehrer. Professionalisierung durch Reflexion*, Unveröffentliche Habilitationsschrift, Universität Innsbruck.
- Christophersen, Catharina und Alibhe Kenny (Hg.) (2018): *Musician-Teacher Collaborations. Altering the Chord*, New York: Routledge (Kindle-Edition).
- Clarke, Adele E. (1991): Social worlds/arenas theory as organizational theory, in: David Maines (Hg.), *Social Organization and Social Process. Essays in honor of Anselm Strauss*, New York: Aldine de Gruyter, 119-158.
- Clarke, Adele E. (2003): Situational Analyses: Grounded Theory Mapping After the Postmodern Turn, in: *Symbolic Interaction*, 26, 553-576.
- Clarke, Adele E. (2005): *Situational Analysis: Grounded Theory After the Postmodern Turn*. Thousand Oaks et al.: Sage.
- Clarke, Adele E. (2012): *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.
- Clarke, Adele E. und Susan L. Star (2008): The Social Worlds Framework: A Theory/ Method Package [online] https://www.researchgate.net/publication/261948477_The_Social_Worlds_Framework_A_TheoryMethods_Package (04.01.2022).
- Clarke, Adele E., Carrie Friese und Rachel S. Washburn (2018): *Situational Analysis: Grounded Theory After the Interpretive Turn*, 2. Auflage, Los Angeles et al.: Sage (Kindle-Edition).
- Corbin, Juliet und Anselm L. Strauss (2015): *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, 4. Auflage, Los Angeles et al.: Sage.
- Crain, Marion G., Winifred R. Poster und Miriam A. Cherry (Hg.) (2016): *Invisible Labor: Hidden Work in the Contemporary World*, Oakland: University of California Press.

- Crawford, Garry, Victoria Gosling, Gaynor Bagnall und Ben Light (2014): An Orchestral Audience: Classical Music and Continued Patterns of Distinction, in: *Cultural Sociology*, 483-500.
- Daniels, Arlene K. (1987): Invisible Work, in: *Social Problems*, 34 (5), 403-415.
- Deane, Kathryn (2018): Community Music in the United Kingdom: Politics of Policies?, in: Brydie-Leigh Bartleet und Lee Higgins (Hg.), *Oxford Handbook of Community Music*, New York: Oxford University Press, 323-342.
- Denzin, Norman K. (2014): *Interpretive Autoethnography*, Los Angeles et al.: Sage (Kindle Edition).
- Deutscher Musikrat (2006): *Positionspapier Fachtagung Musikvermittlung in Wildbad Kreuth im Mai 2006*, [online] https://www.google.com/url?sa=t&rcct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjv9JScgMbtAhVxMewKH3TDfAQFjAAegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Fwww.musikrat.de%2Ffileadmin%2Ffiles%2FDMR_Musikpolitik%2FTagungen_Kongresse%2FMusikvermittlung%2FDMR_Positionspapier_Musikvermittlung.pdf&usg=AOvVaw1ShryLXh705AZqWA-d6X43 (04.01.2022).
- Dewey, John (1938): *Logic: the Theory of Inquiry*, New York: H. Holt.
- Dewey, John (1980 [1934]): *Art as Experience*, New York: Perigee Books.
- Dewey, John und Arthur Bentley (1949): *Knowing and the Known*. Boston: Beacon Press.
- Dietz, Hella, Frithjof Nungesser und Andreas Pettenkofer (2017a): Der Nutzen einer Theoriedifferenz. Zum Verhältnis von Pragmatismus und Theorien sozialer Praktiken, in: Hella Dietz, Frithjof Nungesser und Andreas Pettenkofer (Hg.), *Pragmatismus und Theorien sozialer Praktiken*, Frankfurt a.M.: Campus Verlag, 7-40.
- Dietz, Hella, Frithjof Nungesser und Andreas Pettenkofer (Hg.) (2017b): *Pragmatismus und Theorien sozialer Praktiken*, Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- DOV (2006): *Musikvermittlung als Pflichtaufgabe, Vernetzung als oberste Maxime. Ergebnisse der Deutschen Orchesterkonferenz 2006 in Bochum*, [online] https://www.miz.org/news_3340.html (04.01.2022).
- DOV (o. D.): *Musikvermittlung*, [online] <https://www.dov.org/projekte-kampagnen/musikvermittlung> (04.01.2022).
- Duden (o.J.-a): *Ethos*, [online] <https://www.duden.de/rechtschreibung/Ethos> (04.01.2022).
- Duden (o.J.-b): *Ideologie* [online] <https://www.duden.de/rechtschreibung/Ideologie> (04.01.2022).
- Duden (o.J.-c): *Narrenfreiheit* [online] <https://www.duden.de/rechtschreibung/Narrenfreiheit> (04.01.2022).
- Eberwein, Anke (1998): *Konzertpädagogik. Konzeptionen von Konzerten für Kinder und Jugendliche*, Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.

- Educult und Netzwerk Junge Ohren (Hg.) (2018): *Arbeitsbedingungen für Musikvermittler*innen im deutschsprachigen Raum. Hochmotiviert, exzellent ausgebildet, prekär bezahlt*, Berlin: Netzwerk Junge Ohren.
- Ehrenforth, Karl H. (1971): *Verstehen und Auslegen: die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik*, Frankfurt a.M., Berlin, München: Diesterweg.
- Ehrenforth, Karl H. (1978): Musikdidaktik, in: Walter Gieseler (Hg.), *Kritische Stichwörter zum Musikunterricht*, München: Wilhelm Fink Verlag, 192-198.
- Ehrenforth, Karl H. (1993): Musik als Leben. Zu einer lebensweltlich orientierten ästhetischen Hermeneutik, in: *Musik und Bildung*, 25 (6), 14-19.
- Elkjaer, Bente und Marleen Huysman (2008): Social Worlds Theory and the Power of Tension, in: Daved Barry und Hans Hansen (Hg.), *Sage Handbook of New Approaches in Management and Organization*, London et al.: Sage, 180-173.
- Elliott, David J., Marissa Silverman und Wayne D. Bowman (2016): Artistic Citizenship: Introduction, Aims, and Overview, in: David J. Elliott, Marissa Silverman und Wayne D. Bowman (Hg.), *Artistic Citizenship. Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis*, New York: Oxford University Press, 3-21.
- Engeström, Yrjö (1987): *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*, New York: Cambridge University Press.
- England, Paula (2010): The Gender Revolution, in: *Gender and Society*, 24 (2), 149-166.
- England, Paula und Irene Browne (1992): Trends in Women's Economic Status, in: *Sociological Perspectives*, 35 (1), 17-51.
- England, Paula, George Farkas, Barbara Kilbourne und Thomas Dou (1988): Explaining Occupational Sex Segregation and Wages: Findings from a Model with Fixed Effects, in: *American Sociological Review*, 53 (4), 544-558.
- Erkelenz, Elisa (2012): *Markenbildung für Kulturorchester. Ein Handlungskonzept*, Wien: Peter Lang.
- Feld, Tim C. und Wolfgang Seitter (Hg.) (2017): *Organisieren*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Flick, Uwe (2018): *Doing Grounded Theory*, 2. Auflage, Los Angeles et al.: Sage (Kindle-Edition).
- Forum Musikvermittlung (o. D.): *Leitbild*, [online] <https://www.forum-musikvermittlung.de> (04.01.2022).
- Gadamer, Hans-Georg (1960): *Wahrheit und Methode*, Tübingen: Mohr.
- Gaunt, Helena (2010): One-to-One Tuition in a Conservatoire: The Perceptions of Instrumental and Vocal Students, in: *Psychology of Music*, 38 (2), 178-208.
- Gaunt, Helena, Andrea Creech, Marion Long und Susan Hallam (2012): Supporting conservatoire students towards professional integration: One-to-one tuition and the potential of mentoring, in: *Music Education Research*, 14 (1), 25-43.

- Gembris, Heiner und Daina Langner (2005): *Von der Musikhochschule auf den Arbeitsmarkt. Erfahrungen von Absolventen, Arbeitsmarktexperten und Hochschullehrern*, Augsburg: Wißner.
- Gembris, Heiner und Jonas Menze (2018): Zwischen Publikumsschwund und Publikumsentwicklung. Perspektiven für Musikerberuf, Musikpädagogik und Kulturpolitik, in: Martin Tröndle (Hg.), *Das Konzert II. Beiträge zum Forschungsfeld der Concert-Studies*, Bielefeld: transcript, 306-331.
- Gibson, James J. (1966): *The Senses Considered as Perceptual Systems*, Boston: Houghton Mifflin.
- Giddens, Anthony (1991): *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Cambridge: Polity Press (Kindle Edition).
- Glaser, Barney G. und Anselm L. Strauss (1965): *Awareness of Dying*, Chicago: Aldine.
- Glaser, Barney G. und Anselm L. Strauss (1967): *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago: Aldine.
- Glaser, Barney G. und Anselm L. Strauss (1968): *Time for Dying*, Chicago: Aldine.
- Glaser, Barney G. und Anselm L. Strauss (1971): *Status Passage*, Chicago: Aldine.
- Goffman, Erving (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*, 4. Auflage, Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Gögl, Hans J. und Irena Müller-Brozovic (2021): Eine Dramaturgie der Nähe. Zur Entwicklung neuer Konzertformate bei den Montforter Zwischentönen, in: Irena Müller-Brozovic und Barbara Balba Weber: *Das Konzertpublikum der Zukunft. Forschungsperspektiven, Praxisreflexionen und Verortungen im Spannungsfeld einer sich verändernden Gesellschaft*, Bielefeld: transcript, 67-76.
- Grant, Catherine F. (2019): What does it mean for a musician to be socially engaged? How undergraduate music students perceive their possible social roles as musicians, in: *Music Education Research*, 21 (4), 387-398.
- Green, Ben (2016): >I Always Remember That Moment<: Peak Music Experiences as Epiphanies, in: *Sociology*, 50 (2), 333-348.
- Groeben, Norbert (1986): *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie: wissenschaftstheoretischer Überblick und Programmentwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus*, Tübingen: Francke.
- Groeben, Norbert und Brigitte Scheele (1977): *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts: Paradigmenwechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild*, Darmstadt: Steinkopff.
- Groeben, Norbert, Diethelm Wahl, Jörg Schlee und Brigitte Scheele (1988): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*, Tübingen: Francke.
- Gruhn, Wilfried (1986): Die Vermittlung von Musik in Kinder- und Jugendkonzerten, in: *Österreichische Musikzeitschrift*, 41, 346-369.
- Gruhn, Wilfried (1988): Musik für Kinder – Kinder für Musik. Was bedeuten Kinderkonzerte für Kinder?, in: *Musik & Bildung*, 20 (3), 180-185.

- Gutzeit, Reinhart von (2014): Musikvermittlung – was ist das nun wirklich?, in: Rüdiger, W. (Hg.), *Musikvermittlung – wozu? Umrisse und Perspektiven eines jungen Arbeitsfeldes*, Mainz: Schott, S. 19-36.
- Hamann, Thomas (2008): Musikkultur – Einfluss der Bevölkerungsentwicklung auf Publikum und Konzertwesen, in: Heiner Gembris (Hg.), *Musik im Alter. Soziokulturelle Rahmenbedingungen und individuelle Möglichkeiten*, Frankfurt a. M.: Peter Lang, 159-211.
- Haraway, Donna (1991): *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspectives*, New York: Routledge.
- Haraway, Donna (1997): *Modest_Witness@Second_Millennium*, in: *Modest_Witness@Second_Millennium.FemaleMan_Meets_OncoMouse: Feminism and Technoscience*, New York: Routledge.
- Harding, Helge und Wendelin Bitzan (2018): Künstlerische Exzellenz. Elementare Notwendigkeit oder elitärer Fetisch?, [online], <https://uebenundmusizieren.de/artikel/kuenstlerische-exzellenz> (04.01.2022).
- Harvey, Lee (2012-2020): *Gatekeeper*, [online] <https://www.qualityresearchinternational.com/socialresearch/gatekeeper.htm> (04.01.2022).
- Hawkins, Robert L. und Katherine Maurer (2010): Bonding, Bridging and Linking: How Social Capital Operated in New Orleans Following Hurricane Katrina, in: *British Journal of Social Work*, 40 (6), 1777-1793.
- Henschel, Alexander (2014): Die Brücke als Riss. Reproduktive und transformative Momente von Kunstvermittlung, in: Thomas Renz und Birgit Mandel (Hg.), *MIND THE GAP! – Zugangsbarrieren zu kulturellen Angeboten und Konzeptionen niedrigschwelliger Kulturvermittlung*, Hildesheim: Stiftung Universität Hildesheim.
- Henschel, Alexander (2020): *Was heißt hier Vermittlung? Kunstvermittlung und ihr umstrittener Begriff*, Wien: Zaglossus.
- Hermanns, Harry (2000): Interviewen als Tätigkeit, in: Uwe Flick, Ernst von Kardoff und Ines Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, Reinbek: Rowolt, 360-369.
- Higgins, Lee (2012): *Community Music. In Theory and in Practice*, New York: Oxford University Press.
- Hillebrandt, Frank (2009): Praxistheorie, in: Georg Kneer und Markus Schroer (Hg.), *Handbuch Soziologische Theorien*, Wiesbaden: Springer VS.
- Hillebrandt, Frank (2016): Die Soziologie der Praxis als poststrukturalistischer Materialismus, in: Hilmar Schäfer (Hg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, Bielefeld: transcript, 71-94.
- Hillebrandt, Frank (Hg.) (2014). *Soziologische Praxistheorien*, Wiesbaden: Springer VS (Kindle-Edition).
- Hirschauer, Stefan (2016): Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie, in: Hilmar Schäfer (Hg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, Bielefeld: transcript, 45-67.

- Hof, Christiane (2009): *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*, Stuttgart: W. Kohlhammer (Kindle-Edition).
- Holzkamp, Klaus (1993): *Lernen – Subjektwissenschaftliche Grundlegung*, Frankfurt a.M.: Campus.
- Hüttmann, Rebekka (2009): *Wege der Vermittlung von Musik: Ein Konzept auf der Grundlage allgemeiner Gestaltungsprinzipien*, 2. Auflage, Augsburg: Wißner.
- Illeris, Knud (2010): *Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Jarvis, Peter (2009): Lifelong learning: a social ambiguity, in: Peter Jarvis (Hg.), *The Routledge Handbook of Lifelong Learning*, London, New York: Routledge, 9-18.
- Jarvis, Peter (2012): *Adult Education and Lifelong Learning*, 4. Auflage, London, New York: Routledge.
- Jarvis, Peter (2018): Learning to be a person in society. Learning to be me, in: Knud Illeris (Hg.), *Contemporary Theories of Learning*, 2. Auflage, London, New York: Routledge (Kindle-Edition), 15-27.
- Jurt, Joseph (2016): Pierre Bourdieus Konzeption der Distinktion, in: *LiTheS. Zeitschrift für Literatur- und Theatersoziologie*, 9, 16-31.
- Kaiser, Hermann J. (1995): Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung, in: *Musikforum*, 83, 17-26.
- Kalthoff, Herbert (2016): Die Darstellung der Ökonomie, in: Hilmar Schäfer (Hg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, Bielefeld: transcript, 223-244.
- Kelle, Udo (1994): *Empirisch begründete Theoriebildung: Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung*, Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Kelle, Udo und Susann Kluge (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*, 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS.
- Kemmis, Stephen, Jane Wilkinson, Christine Edwards-Groves, Ian Hardy, Peter Grootenboer und Laurette Bristol (2014): *Changing Practices, Changing Education*, Singapore: Springer.
- Kertz-Welzel, Alexandra (2020): Community Music und die gesellschaftliche Relevanz von Musikpädagogik, in: *Diskussion Musikpädagogik*, 87, 6-10.
- Keuchel, Susanne und Benjamin Weil (2010): *Lernorte oder Kulturtempel. Infrastrukturerhebung: Bildungsangebote in klassischen Kultureinrichtungen*, Köln: ARCCult Media.
- Kilbourne, Barbara, Paula England, George Farkas, Kurt Beron und Dorothea Weir (1994): Returns to Skill, Compensating Differentials, and Gender Bias: Effects of Occupational Characteristics on the Wages of White Women and Men, in: *American Journal of Sociology*, 100 (3), 689-719.
- Knoblich, Tobias J. (2002): Das Prinzip Soziokultur, [online] <https://www.bpb.de/apuz/26396/das-prinzip-soziokultur-geschichte-und-perspektiven> (04.01.2022).

- Koch, Juan M. (2002): Eine Zukunftsaufgabe für Orchester, [online] <https://www.nmz.de/artikel/eine-zukunftsaufgabe-fuer-orchester> (04.01.2022).
- Kolb, Alice und David Kolb (2009): On Becoming a Learner: The Concept of Learning Identity, in: Diana Bamford-Rees, Beth Doyle, Becky Klein-Collins und Judith Wertheim (Hg.), *Learning Never Ends*, o. O.: CAEL.
- Krause, Martina (2007): Kulturkonstruktion durch Bedeutungskonstruktion? Perspektiven für einen Musikunterricht als Ort der Konstituierung von Kultur, in: Norbert Schläbitz (Hg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik*, Essen: Die blaue Eule.
- Kubiak, Chris, Sheila Cameron, Gráinne Conole, Mark Fenton-O’Creevy, Paul Mylrea, Ellie Rees, und Alison Shreeve (2015): Multimembership and identification, in: Etienne Wenger-Trayner und Beverly Wenger-Trayner (Hg.), *Learning in a landscape of practice: A framework*, New York: Routledge.
- Lamnek, Sigfried (o.J.): Transkriptionsregeln, [online] https://www.beltz.de/fachmedien/psychologie/online_material/qualitative_sozialforschung.html (04.01.2022)
- Lave, Jean und Etienne Wenger (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, New York: Cambridge University Press (Kindle-Edition).
- Lave, Jean und Martin Packer (2008): Towards a social ontology of learning, in: Klaus Nielsen, Svend Brinkmann, Claus Elmholt, Lene Tanggard und Peter Museaus (Hg.), *A Qualitative Stance: Essays in Honor of Steinar Kvale*, Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 17-46.
- Liebeskind, Uta (2006): Geschlechtsspezifische Einkommensdiskriminierung in Deutschland: Entwertung ›weiblicher‹ Arbeit?, in: Karl-Siegbert Rehberg (Hg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München*, Frankfurt a.M.: Campus Verlag, 2580-2590.
- Livingstone, David W. (2006): *Informal Learning: Conceptual Distinctions and Preliminary Findings*, in: Zvi Bekerman, Nicholas C. Burbules und Diana Silberman-Keller (Hg.), *Learning in Places: The Informal Education Reader*, New York: Peter Lang, 203-228.
- Lopez-Iniguez, Guadalupe und Dawn Bennett (2020): A lifespan perspective on multi-professional musicians: does music education prepare classical musicians for their careers?, in: *Music Education Research*, 22 (1), 1-14.
- Loscher, Georg, Violetta Splitter und David Seidl (2019): Theodore Schatzki’s theory and its implications for organization studies, in: Stewart Clegg und Miguel Pina e Cunha (Hg.), *Management, Organizations and Contemporary Social Theory*, London: Routledge, 115-134.
- Luhmann, Niklas (1981): *Soziales System, Gesellschaft, Organisation*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Luhmann, Niklas (1995): *Die Kunst der Gesellschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Magnusson, Charlotta (2009): Gender, Occupational Prestige, and Wages: A Test of Devaluation Theory, in: *European Sociological Review*, 25 (1), 87-101.
- Mall, Peter (2016): *Schule und Orchester. Aspekte des Zusammenspiels von schulischer und außerschulischer Musikvermittlung in kooperativer Projektarbeit*, Augsburg: Wißner.
- Mall, Peter und Ralf-Olivier Schwarz (2018): Musikvermittlung aus soziologischer Perspektive, in: Johannes Voit (Hg.), *Schule und Konzertbetrieb als »Blackbox«. Überlegungen zu möglichen Schnittstellen zwischen Musikvermittlung und Musikpädagogik*, Hamburg: Hildegard-Junker-Verlag, 18-30.
- Mandel, Birgit (2019): Teilhabeorientierte Kulturvermittlung. Neue Herausforderungen für Kulturinstitutionen und Kulturpolitik, in: Nationaler Kulturdialog (Hg.), *Kulturelle Teilhabe. Ein Handbuch*, Zürich: Seismo Verlag, 69-78.
- Marsh, David und Paul Furlong (2010): A Skin Not a Sweater: Ontology and Epistemology in Political Science, in: Vivien Lowndes, David Marsh und Gerry Stoker (Hg.), *Theory and Methods in Political Science*, 4. Auflage, Basingstoke: Macmillan Education, 184-211.
- Maturana, Humberto, Francisco J. Varela (1987): *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*, Bern, München, Wien: Scherz-Verlag.
- Mautner-Obst, Hendrikje (2018): Musikvermittlung, in: Wilfried Gruhn und Peter Röbbke (Hg.), *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen*, Innsbruck, Esslingen: Helbling, 335-357.
- Mayer, Tobias E. (2017): *Der Bernstein-Effekt. Klassikstars als Musikvermittler für Jugendliche*, Mainz: Schott.
- McCormick, Lisa (2006): Music as Social Performance, in: Ronald Eyerma und Lisa McCormick (Hg.), *Myth, Meaning, and Performance. Toward a New Cultural Sociology of the Arts*, New York: Routledge, 121-144.
- Mead, George H. (1934): *Mind, Self, and Society*, Chicago: Chicago University Press.
- Mead, George H. (1938): *The Philosophy of the Act*, Chicago: University of Chicago Press.
- Mertens, Gerald (2013): *Konzerthäuser und Orchester als Orte Kultureller Bildung*, [online] <https://www.kubi-online.de/artikel/konzerthaeuser-orchester-orte-kultureller-bildung> (04.01.2022).
- Mertens, Gerald (2019): Orchester, Rundfunkensembles und Opernhöre, in: Deutscher Musikrat und MIZ (Hg.), *MUSIKLEBEN in Deutschland*, Bonn: Deutsches Musikinformationszentrum, 188-217.
- Merton, Robert K. (1995): *Soziologische Theorie und soziale Struktur*, Berlin, New York: de Gruyter.
- Mezirow, Jack (2000): *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, San Francisco: Jossey-Bass.

- MIZ (2005): 8. Kulturbarometer. Akzeptanz als Chance nutzen für mehr Publikum in Musiktheatern und Konzerten!, [online] https://www.miz.org/artikel/kulturbarometer_zusammenfassung.pdf (04.01.2022).
- MIZ (2019): Konzertstatistik, [online] https://www.miz.org/downloads/statistik/78/78_Veranstaltungen_oeffentlich_finanzierter_Orchester.pdf (04.01.2022).
- Morgan, David L. (2020): Pragmatism as a Basis for Grounded Theory, in: *The Qualitative Report*, 25, 64-73.
- Müller-Brozovic, Irena (2017): *Musikvermittlung*, [online] <https://www.kubi-online.de/artikel/musikvermittlung> (04.01.2022).
- Müller-Brozovic, Irena (2018): Von der Arena zum Forum. Unterschiedliche Spielformen in Musikvermittlungsprojekten, in: Johannes Voit (Hg.), *Schule und Konzertbetrieb als »Blackbox«*. Überlegungen zu möglichen Schnittstellen zwischen Musikvermittlung und Musikpädagogik, Hamburg: Hildegard-Junker-Verlag, 30-46.
- Musikverein Wien (o. D.): *Dresscode*, [online] https://www.musikverein.at/rund-um-den-konzertbesuch#!#article_6390 (04.01.2022).
- Niessen, Anne (2006): *Individuale Konzepte von Musiklehrern*, Berlin: Lit Verlag.
- Niessen, Anne (2018): Qualitative Ansätze, in: Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz und Christine Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*, Stuttgart: utb, 427-431.
- Niessen, Anne (2020a): Perspektiven auf das Thema Leistung im Musikunterricht. Eine Situationsanalyse auf Basis qualitativer Interviews, in: *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 11, 1-37.
- Niessen, Anne (2020b): *Zur Rekonstruktion von Adressierung auf Basis von Interviewdaten. Einblicke in eine Situationsanalyse zur Leistungsordnung im Musikunterricht*, [online] <http://zfkf.org/wsmp20-tagungsband2019.pdf> (04.01.2022), 37-51.
- nmz (2001): *Neue Wege für junge Ohren*, [online] <https://www.nmz.de/artikel/neue-wege-fuer-junge-ohren> (04.01.2022)
- Ö1 (2017): *Was trägt die Musik?* [online] <https://oe1.orf.at/artikel/210645/Was-traegt-die-Musik> (04.01.2022)
- Olbertz, Franziska (2006): Job Satisfaction of Professional Orchestra Musicians, in: Heiner Gembris (Hg.), *Musical Development from a Lifespan Perspective*, Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang, 55-72.
- Ott, Thomas (2018): Konzeptionen und zentrale Orientierungen für schulischen Musikunterricht, in: Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz und Christine Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*, Stuttgart: utb, 284-288.
- Paynter, John und Peter Aston (1970): *Sound and Silence. Classroom Projects in Creative Music*, New York: Cambridge University Press.
- Petersen, Trond und Laurie A. Morgan (1995): Separate and Unequal: Occupation-Establishment Sex Segregation and the Gender Wage Gap, in: *American Journal of Sociology*, 101 (2), 329-365.

- Peterson, Richard A. (1992): Understanding audience segmentation: From elite and mass to omnivore and univore, in: *Poetics*, 21 (4), 243-258.
- Petri-Preis, Axel (2019a): »Die Schule kann das nicht alleine stemmen«. Subjektive Theorien einer Musikerin zu ihrem Handeln im schulischen Kontext, in: *schulheft*, 172, 31-45.
- Petri-Preis, Axel (2019b): Musikvermittlung – ein musikpädagogischer Streitbegriff, in: *Diskussion Musikpädagogik*, 84, 5-9.
- Petri-Preis, Axel (2022, im Druck): Der Musikunterricht als Publikumsproduzent?, in: Michael Wimmer: *Für eine Neue Agenda der Kulturpolitik*, Berlin: De Gruyter.
- Petri-Preis, Axel (2022a): The big bang of Musikvermittlung. On the emergence of a new social world and its future innovative potential, in: Sarah Chaker und Axel Petri-Preis (Hg.), *Tuning Up! The Innovative Potential of Musikvermittlung*, Bielefeld: transcript, 47-70.
- Petri-Preis, Axel (2022b): Musikvermittlung und Community Music als Motoren von Inklusion im klassischen Konzertleben, in: Beate Hennenberg und Peter Röbbke (Hg.), *Inklusion am Wiener Institut für musikpädagogische Forschung, Musikdidaktik und Elementares Musizieren – am Beispiel der Band All Stars inclusive*, Münster: Waxmann, 347-360.
- Pohlmann, Angela (2018): *Situating social Practices in Community Energy Projects*, Wiesbaden: Springer VS (Kindle-Edition).
- Przyborski, Aglaja und Monika Wohlrab-Sahr (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*, 4. Auflage, München: Oldenbourg Verlag.
- Putnam, Robert D. (2000): *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, New York: Simon & Schuster.
- Rademacher, Wiebke (2022, im Druck): *Jenseits der Konzertsäle. Klassische Musik für breite Bevölkerungsschichten in Berlin um 1900*, Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282-301
- Reckwitz, Andreas (2006): *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne bis zur Postmoderne*, Weilerswist: Velbrück.
- Reckwitz, Andreas (2021): *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*, 8. Auflage, Berlin: Suhrkamp.
- Reichertz, Jo (2011): Abduktion: Die Logik der Entdeckung der Grounded Theory, in: Günther Mey und Katja Mruck (Hg.), *Grounded Theory Reader*, 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, 279-297.
- Reichertz, Jo (2013): *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung*, 2. Auflage, Wiesbaden: Springer (Kindle-Edition).
- Reitsamer, Rosa (2021): *Listening to Classical Music Audiences in the 21st Century*, Unveröffentlichter Vortrag im Rahmen der Tagung »Rethinking Classical Music Practice. Audience and Community Engagement in Classical Concert Life«, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, 25.-27.11.2021,

- [online] <https://www.youtube.com/watch?v=ww3L7jvXMaM&list=PLdTQnTHx71ALPcFUHMLVC6T4Wzn9XXiWn&index=6> (04.01.2022).
- Renn, Joachim (2006): *Übersetzungsverhältnisse: Perspektiven einer pragmatistischen Gesellschaftstheorie*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Renz, Thomas (2016): *Nicht-Besucher-Forschung. Die Förderung kultureller Teilhabe durch Audience Development*, Bielefeld: transcript.
- Reskin, Barbara F. (1988): Bringing the Men Back, in: Sex Differentiation and the Devaluation of Women's Work, in: *Gender and Society*, 2 (1), 58-81.
- Reuband, Karl-Heinz (2019): Musikpräferenzen und Musikpublika, in: Deutscher Musikrat und MIZ (Hg.), *MUSIKLEBEN in Deutschland*, Bonn: Deutsches Musikinformationszentrum, 510-535.
- Rhein, Stefanie (2010): Musikpublikum und Musikpublikumsforschung, in: Patrick Glogner, Patrick S. Föhl (Hg.), *Das Kulturpublikum. Fragestellungen und Befunde der empirischen Forschung*. Wiesbaden: Springer VS (Kindle-Edition), 153-193.
- Richter, Christoph (1976): *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*. Frankfurt a.M., Berlin, München: Diesterweg.
- Ritzer, George J. und Michael Ryan (Hg.) (2011): *The Concise Encyclopedia of Sociology*, Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Röbke, Peter (2009): Lösung aller Probleme? Die »Entdeckung« des informellen Lernens in der Instrumentalpädagogik., in: Peter Röbke und Natalia Ardila-Mantilla (Hg.), *Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch ausserhalb von Schule und Unterricht*, Mainz: Schott, 11-30.
- Röbke, Peter und Alfred Smudits (2014): *Musik studieren – und dann?*, Wien: Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.
- Rolle, Christian, Verena Weidner, Julia Weber und Matthias Schlothfeldt (2018): Role Expectations and Role Conflicts within Collaborative Composing Projects Musician-Teacher Collaborations, in: Catherine Christophersen und Alibhe Kenny (Hg.), *Musician-Teacher Collaborations. Altering the Chord*, New York: Routledge (Kindle-Edition), 50-61.
- Rora, Constanze, Cvetko, Alexander (Hg.) (2015): *Konzertpädagogik*, Aachen: Shaker.
- Rosenberg, Donald (2000): *The Cleveland Orchestra Story: »Second to None«*, Cleveland: Gray & Company Publishers.
- Rüdiger, Wolfgang (2014): Zum Begriff Musikvermittlung und zu den Beiträgen dieses Bandes, in: Rüdiger, Wolfgang (Hg.), *Musikvermittlung – wozu? Umrisse und Perspektiven eines jungen Arbeitsfeldes*, Mainz: Schott, 7-17.
- Salmen, Walter (1988): *Das Konzert. Eine Kulturgeschichte*, München: C.H. Beck.
- Sandoval, Marisol (2018): From passionate labour to compassionate work: Cultural co-ops, do what you love and social change, in: *European Journal of Cultural Studies*, 21 (2), 113-129.
- Schäfer, Hilmar (2013): *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*, Oldenburg: De Gruyter.

- Schäfer, Hilmar (Hg.) (2016): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, Bielefeld: transcript.
- Scharff, Christina (2018): *Gender, Subjectivity, and Cultural Work. The Classical Music Profession*, London, New York: Routledge.
- Schatzki, Theodore R. (1996): *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*, New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- Schatzki, Theodore R. (2002): *The site of the social: a philosophical exploration of the constitution of social life and change*, University Park: The Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, Theodore R. (2014): Art Bundles, in: Zembylas, T. (Hg.), *Artistic Practices. Social Interactions and Cultural Dynamics*, London: Routledge, 17-31.
- Schatzki, Theodore R. (2016): Praxistheorie als flache Ontologie, in: Hilmar Schäfer (Hg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, Bielefeld: transcript, 29-44.
- Schatzki, Theodore R. (2017a): Practices and Learning, in: Peter Grootenboer, Christine Edwards-Groves und Sarojni Choy (Hg.), *Practice Theory Perspectives on Pedagogy and Education*, Singapur: Springer Singapore, 23-43.
- Schatzki, Theodore R. (2017b): Practices and People, in: *Teoria e Prática em Administração*, 7 (1), S. 26-53.
- Schatzki, Theodore R. (2017c): Sayings, Texts and Discursive Formations, in: Allison Hui, Theodore R. Schatzki, und Elisabeth Shove (Hg.), *The Nexus of Practices. Connections, constellations, practitioners*, New York: Routledge, 126-140.
- Schatzki, Theodore R. (2019): *Social Change in a Material World*, New York: Routledge (Kindle-Edition).
- Schatzki, Theodore R., Karin Knorr Cetina und Elke von Savigny (2001): *The Practice Turn in Contemporary Theory*, London: Routledge.
- Scheele, Brigitte (1992): *Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien*, Münster: Aschendorff.
- Scheele, Brigitte und Norbert Groeben (1988): *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien: die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen*, Tübingen: Francke.
- Schilling-Sandvoß, Katharina (2015): Konzertpädagogik aus historischer Perspektive – Ein Rückblick in Hunderterschritten, in: Alexander Cvetko und Constanze Rora (Hg.), *Konzertpädagogik*, Aachen: Shaker, 24-34.
- Schilling-Sandvoß, Katharina (2018): Zur Kindgemäßheit von Konzerten für Kinder – historische Aspekte, [online] <http://zaeb.net/wordpress/2018/04/11/zur-kindgemaessheit-von-konzerten-fuer-kinder-historische-aspekte/#more-720> (04.01.2022).

- Schindler, Larissa (2016): Ereignisverknüpfungen. Über Fliegen und Ethnografie, in: Hilmar Schäfer (Hg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, Bielefeld: transcript, 265-284.
- Schmid, Silke (2014): *Dimensionen des Musikerlebens von Kindern*, Augsburg: Wißner.
- Schmidt-Banse, Hans C. (2015): Konzertpädagogik – Warum? Wie?, in: Constanze Rora und Alexander Cvetko (Hg.), *Konzertpädagogik*, Aachen: Shaker, 82-94.
- Schmitz, Peter (2017): Das Kinderkonzert, ein außerschulischer Lernort, in: *Diskussion Musikpädagogik*, 76, 31-38.
- Schneider, Ernst K. (2009): Wie aus einem kleinen Pilotprojekt ein erfolgreicher Masterstudiengang (Weiterbildung) wurde, in: Christoph Richter (Hg.), *Musikvermittlung – Konzertpädagogik in Detmold*, Hamburg: Hildegard Juncker Verlag, 75-87.
- Schneider, Ernst K. (2012): Musiker und ihre Rolle als Musikvermittler auf der Bühne, in: *Diskussion Musikpädagogik*, 54, 14-18.
- Schneider, Ernst K. (2014): Kann man Musikvermittlung lernen?, in: Wolfgang Rüdiger (Hg.), *Musikvermittlung – wozu? Umriss und Perspektiven eines jungen Arbeitsfeldes*, Mainz: Schott, 37-58.
- Schneider, Ernst K. (2019): Entwicklung eines 1998 entstandenen Studiengangs. »Musikvermittlung in Detmold«, in: *Diskussion Musikpädagogik*, 84, 10-18.
- Schneider, Hans, Cordula Bösze, Burkhard Stangl, Oskar Aichinger und Ulrike Brandstätter (Hg.) (2000): *Klangnetze: Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden*, Friedberg: Pfau.
- Schneider, Reinhard (1985): Didaktik der Musik, in: Siegmund Helms, Helmuth Hopf, Erich Valentin (Hg.), *Handbuch der Schulmusik*, Regensburg: Gustav Bosse Verlag, 95-106.
- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books.
- Schüle, Johann A. (2016): Strukturell-funktionale Theorie und Psychoanalyse. Die Pionierarbeit von Talcott Parsons, in: Heinz-Jürgen Niedenzu und Helmut Staubmann (Hg.), *Kritische Theorie und Gesellschaftsanalyse*, Innsbruck: innsbruck university press, 177-188.
- Schütz, Alfred (1971): *Das Problem der sozialen Wirklichkeit*, Den Haag: Nijhoff.
- Schwane, Ulrike (2004): *Familienkonzerte in Kooperation mit Grundschulen*, Essen: GMUS.
- Schwane, Ulrike (2020): »Wann gehen wir wieder ins Familienkonzert?«, Berlin: Lit Verlag.
- Seliger, Berthold (2018): *Klassikkampf*, 2. Auflage, Berlin: MSB Matthes & Seitz.
- Shibutani, Tamotsu (1955): Reference Groups as perspectives, in: *American Journal of Sociology*, 60, 562-569.
- Smilde, Rineke (2009): *Musicians as lifelong learners. Discovery through biography*, Delft: Eburon.

- Smilde, Rineke (2018a): Community engagement and lifelong learning, in: Brydie-Leigh Bartleet und Lee Higgins (Hg.), *The Oxford Handbook of Community Music*, New York: Oxford University Press, 673-691.
- Smilde, Rineke (2018b): Lifelong Learning for Professional Musicians, in: Gary E. McPherson und Graham F. Welch (Hg.), *Special Needs, Community Music, and Adult Learning, An Oxford Handbook of Music Education*, New York: Oxford University Press (Kindle-Edition), 290-303.
- Smilde, Rineke (2022): Engaging with New Audiences. Perspectives of Professional Musicians' Biographical Learning and Its Innovative Potential for Higher Music Education, in: Sarah Chaker und Axel Petri-Preis (Hg.), *Tuning Up! The Innovative Potential of Musikvermittlung*, Bielefeld: transcript, 151-168.
- Smith, Gareth D. (2018): Musicians as Musician-Teacher Collaborators: Towards Punk Pedagogical Perspectives, in: Catherine Christophersen und Alibhe Kenny (Hg.), *Musician-Teacher Collaborations. Altering the Chord*, New York: Routledge (Kindle-Edition), 39-49.
- Stangl, Werner (2021): *Aha-Erlebnis*, [online] <https://lexikon.stangl.eu/2279/aha-erlebnis> (04.01.2022).
- Staples, Ronald (2022): On the Translation of Music – Towards the Relation between Musikvermittlung and Innovation, in: Sarah Chaker und Axel Petri-Preis (Hg.), *Tuning Up! The Innovative Potential of Musikvermittlung*, Bielefeld: transcript.
- Star, Susan L. und Anselm L. Strauss (1999): Layers of Silence, Arenas of Voice: The Ecology of Visible and Invisible Work, in: *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 8, 9-30.
- Steinke, Ines (2013): Gütekriterien qualitativer Forschung, in: Uwe Flick, Ernst von Kardoff und Ines Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 4. Auflage, Reinbek: Rowohlt, 319-331.
- Stiller, Barbara (1999): Die Kinderkonzerte Deutscher Orchester, in: *Das Orchester*, 9, 22-25.
- Stiller, Barbara (2008): *Erlebnisraum Konzert. Prozesse der Musikvermittlung in Konzerten für Kinder*, Regensburg: ConBrio.
- Stiller, Barbara (2014): Musikvermittlung: Am Anfang war das Modewort. Versuch einer kritischen Chronik, in: Wolfgang Rüdiger (Hg.), *Musikvermittlung – wozu?*, Mainz: Schott, 81-98.
- Stiller, Barbara, Constanze Wimmer und Ernst K. Schneider (Hg.) (2002): *Spielräume Musikvermittlung: Konzerte für Kinder entwickeln, gestalten, erleben*, Regensburg: ConBrio.
- Strauss, Anselm L. (1978): A Social World Perspective, in: Norman K. Denzin (Hg.), *Studies in Symbolic Interaction*, Greenwich, CT: Jai Press, 119-128.
- Strauss, Anselm L. (2017 [1959]): *Mirrors and Masks: The Search for Identity*, Glencoe: Free Press (Kindle-Edition).

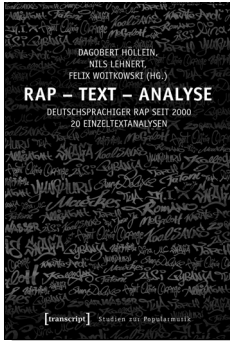
- Strauss, Anselm L. (2017 [1993]): *Continual Permutations of Action*, London, New York: Routledge (Kindle-Edition).
- Strauss, Anselm L. und Juliet Corbin (1990): *The Basics of Qualitative Analysis: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park, CA: Sage.
- Strauss, Anselm L. und Juliet Corbin (1994): Grounded theory methodology: An overview, in: Norman K. Denzin und Yvonna S. Lincoln (Hg.), *Handbook of qualitative research*, 273-285.
- Strübing, Jörg (2007): *Anselm Strauss*, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Strübing, Jörg (2014): *Grounded Theory*, 3. Auflage, Wiesbaden: Springer VS.
- Strübing, Jörg (2017): Where is the Meat/d? Pragmatismus und Praxistheorien als reziprokes Ergänzungsverhältnis, in: Hella Dietz, Frithjof Nungesser und Andreas Pettenkofer (Hg.), *Pragmatismus und Theorien sozialer Praktiken*, Frankfurt a.M.: Campus Verlag (Preprint), 1-35.
- Strübing, Jörg (2018a): *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung*, 2. Auflage, Oldenburg: de Gruyter.
- Strübing, Jörg (2018b): Situationsanalyse, in: Leila Akremi, Nina Baur, Hubert Knoblauch und Boris Traue (Hg.), *Handbuch Interpretativ forschen*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Kindle-Edition), 681-707.
- Strübing, Jörg, Stefan Hirschauer, Ruth Ayaß, Uwe Krähnke und Thomas Scheffer (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 47 (2), 83-100.
- Suczek, Barbara und Shizuko Fagerhaugh (1991): Aids and Outreach Work, in: Maine, David R. (Hg.), *Social Organization and Social Process*, New York: Aldine de Gruyter, 159-173.
- Terressidis, Mark (2017): *Nach der Flucht: Neue Ideen für die Einwanderungsgesellschaft*, Ditzingen: Reclam (Kindle-Edition).
- Tohen, Marcia L. (2009): Early Twentieth Century Orchestra Education Outreach in Minneapolis: Young People's Symphony Concert Association and the Repertoire Programmed and Conducted by Emil Oberhoffer 1911-1922, in: *Journal of Historical Research in Music Education*, XXXI (1), 48-61.
- Thomas, William I. und Dorothy S. Thomas (1928): *The Child in America: Behaviour Problems and Programs*, New York: Alfred A. Knopf.
- Tröndle, Martin (2018a): Eine Konzerttheorie, in: Martin Tröndle (Hg.), *Das Konzert II. Beiträge zum Forschungsfeld der Concert-Studies*, Bielefeld: transcript, 25-52.
- Tröndle, Martin (2018b): Einleitung: Concert Studies, in: Martin Tröndle (Hg.), *Das Konzert II. Beiträge zum Forschungsfeld der Concert-Studies*, Bielefeld: transcript, 11-21.
- Tröndle, Martin (Hg.) (2020): *Nicht-Besuchersforschung. Audience Development für Kultureinrichtungen*, Wiesbaden: Springer VS.
- Vogt, Jürgen (2008): Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft oder auf dem Holzweg?, in: Martin Pfeffer, Christian Rolle und Jürgen Vogt

- (Hg.), *Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Sitzungsbericht 2007 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*, Hamburg: Lit Verlag, 6-15.
- Voit, Johannes (2018): Schule und Konzertbetrieb als »Blackbox«. Überlegungen zu möglichen Schnittstellen zwischen Musikvermittlung und Musikpädagogik, in: Johannes Voit (Hg.), *Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen*, Hamburg: Hildegard-Juncker-Verlag, 7-17.
- Voit, Johannes (2019): Musikvermittlung, in: Deutscher Musikrat und MIZ (Hg.), *MUSIKLEBEN in Deutschland*, Bonn: Deutsches Musikinformationszentrum, 106-127.
- Weber, Barbara B. (2018): *Entfesselte Klassik. Grenzen öffnen mit künstlerischer Musikvermittlung*, Bern: Stämpfli Verlag.
- Welch, Graham F., Jo Saunders und Evangelos Himonides (2012): *European Concert Hall Organisation (ECHO): An initial benchmarking study of Education, Learning and Participation*, London: International Music Education Research Centre (iMerc).
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*, Cambridge, New York: Cambridge University Press (Kindle-Edition).
- Wenger-Trayner, Etienne und Beverly Wenger-Trayner (2015a): *Introduction to communities of practice. A brief overview of the concept and its uses*, [online] [https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/\(04.01.2022\)](https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/(04.01.2022)).
- Wenger-Trayner, Etienne und Beverly Wenger-Trayner (2015b): Learning in a landscape of practice: A framework, in: Etienne Wenger-Trayner, Mark Fenton-O'Creevy, Steven Hutchinson, Chris Kubiak und Beverly Wenger-Trayner (Hg.), *Learning in Landscapes of Practice. Boundaries, Identity, and Knowledgeability in Practice-Based Learning*, New York: Routledge, 13-29.
- Wenger-Trayner, Etienne und Beverly Wenger-Trayner (o.J.): *Levels of Participation*, [online] [https://wenger-trayner.com/project/levels-of-participation\(04.01.2022\)](https://wenger-trayner.com/project/levels-of-participation(04.01.2022)).
- Wetzels, Petra (2018): *Soziale Lage der Kunstschaaffenden und Kunst- und Kulturvermittler/innen in Österreich. Ein Update der Studie »Zur sozialen Lage der Künstler und Künstlerinnen in Österreich« 2008*, Wien: L&R Sozialforschung.
- Wieneke, Julia (2016): *Zeitgenössische Musik vermitteln in Kompositionsprojekten an Schulen*, Hildesheim, Zürich, New York: Olms.
- Wiener Konzerthaus (o. D.): *Konzert-Etikette*, [online] [https://konzerthaus.at/konzer-etikette\(04.01.2022\)](https://konzerthaus.at/konzer-etikette(04.01.2022))
- Wiesbauer-Lenz, Agnes (2019): *Wiener Konzerthaus – Geschäftsbericht*, [online] [https://www.konzerthaus.at/CustomResources//pdf/f404e1c1-f123-4679-853b-848724d673e6.pdf\(04.01.2022\)](https://www.konzerthaus.at/CustomResources//pdf/f404e1c1-f123-4679-853b-848724d673e6.pdf(04.01.2022)).
- Wildemeersch, Danny und Verle Stroobants (2018): Transitional learning and reflexive facilitation. The case of learning for work, in: Knud Illeris (Hg.), *Contemporary Theories of Learning*, 2. Auflage, London, New York: Routledge (Kindle-Edition), 229-242.

- Wimmer, Constanze (2005): Konzerte für Kinder als Angebot zur kulturellen Bildung, in: Jürgen Vogt (Hg.), *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter*, Essen: Die blaue Eule, 115-125.
- Wimmer, Constanze (2010a): *Exchange – Die Kunst, Musik zu vermitteln. Qualitäten in der Musikvermittlung und Konzertpädagogik*, [online] <https://www.kunstdervermittlung.at> (04.01.2022).
- Wimmer, Constanze (2010b): *Musikvermittlung im Kontext. Impulse-Strategien-Berufsfelder*. Regensburg: ConBrio.
- Wimmer, Constanze (2011): Konzerte für Kinder gestern & heute. Perspektiven der historischen und aktuellen Praxis in der Musikvermittlung, in: Ernst K. Schneider und Constanze Wimmer (Hg.), *Hörräume öffnen. Spielräume gestalten. Konzerte für Kinder*, Regensburg: ConBrio, 9-19.
- Wimmer, Constanze (2014): Adaptives Aushandeln statt normativem Bewerten, in: Wolfgang Rüdiger (Hg.), *Musikvermittlung – wozu? Umriss und Perspektiven eines jungen Arbeitsfeldes*, Mainz: Schott, 73-80.
- Wimmer, Constanze (2018a): Einen Sehnsuchtsort der Wahrnehmung öffnen. Musikvermittlung im Konzertbetrieb, in: Martin Tröndle (Hg.), *Das Konzert II. Beiträge zum Forschungsfeld der Concert-Studies*, Bielefeld: transcript, 197-216.
- Wimmer, Constanze (2018b): Musik als gesellschaftliche Interaktion. Musikvermittler auf dem Weg zu Artistic Citizenship, in: *positionen. Texte zur aktuellen Musik*, 115, 41-43.
- Wimmer, Constanze (2021): Musikvermittler, in: Martin Lücke, *Lexikon der Musikberufe: Geschichte – Tätigkeitsfelder – Ausbildung*, Bremen: Laaber,
- Wimmer, Constanze (2022): Under a Preservation Order? The Innovative Potential of Musikvermittlung to Renew Concert Life, in: Sarah Chaker und Axel Petri-Preis (Hg.), *Tuning Up! The Innovative Potential of Musikvermittlung*, Bielefeld: transcript.
- Wimmer, Michael (2012): *Kulturelle Bildung und Ungleichheit*, [online] <https://educult.at/wimmers-weekly/kulturelle-bildung-und-ungleichheit> (04.01.2022).
- Winter, Rainer (1997): Cultural Studies als kritische Medienanalyse: Vom »encoding/decoding«-Modell zur Diskursanalyse, in: Andreas Hepp und Rainer Winter (Hg.), *Kultur – Medien – Macht: Cultural Studies und Medienanalyse*, Wiesbaden: Springer VS, 47-63.
- Winterson, Julia M. (1998): *The community education work of orchestras and opera companies: principles, practice and problems*, Dissertation, University of York.
- Wöhry, Nina (2019): *70 JAHRE MUSIKALISCHE JUGEND ÖSTERREICHS. Die Jeunesse in Geschichte und Gegenwart*, Diplomarbeit, Universität für Musik und darstellende Kunst Graz.
- Zembylas, Tasos und Claudia Dürr (2009): *Wissen, Können und literarisches Schreiben. Eine Epistemologie der künstlerischen Praxis*, Wien: Passagen Verlag.

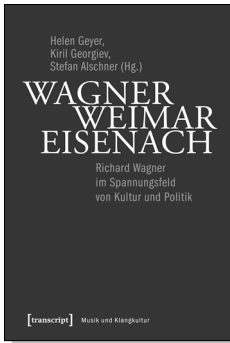
- Zhang, Yu-Jin (2008): Overview of Semantic-Based Visual Information Retrieval, in: Mehdi Khosrow-Pour (Hg.), *Encyclopedia of Information Science and Technology*, Hershey, New York: Information SCI, 2978-3085.
- Ziegenmeyer, Annette (2020): *Musik im Strafvollzug – Bedeutung, Vielfalt und Potenziale*, [online] <https://www.kubi-online.de/artikel/musik-strafovollzug-bedeutung-vielfalt-potenziale> (4.2.2021).

Musikwissenschaft



Dagobert Höllein, Nils Lehnert, Felix Woitkowski (Hg.)
Rap – Text – Analyse
Deutschsprachiger Rap seit 2000.
20 Einzeltextanalysen

Februar 2020, 282 S., kart., 24 SW-Abbildungen
34,99 € (DE), 978-3-8376-4628-3
E-Book: 34,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4628-7



Helen Geyer, Kiril Georgiev, Stefan Alschner (Hg.)
Wagner – Weimar – Eisenach
Richard Wagner im Spannungsfeld von Kultur und Politik

Januar 2020, 220 S., kart.,
6 SW-Abbildungen, 5 Farbabbildungen
34,99 € (DE), 978-3-8376-4865-2
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation,
ISBN 978-3-8394-4865-6

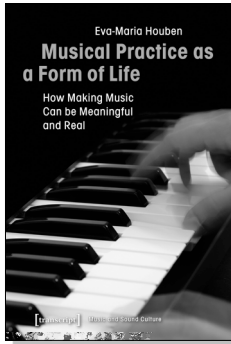


Rainer Bayreuther
Was sind Sounds?
Eine Ontologie des Klangs

2019, 250 S., kart., 5 SW-Abbildungen
27,99 € (DE), 978-3-8376-4707-5
E-Book: 24,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4707-9

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Musikwissenschaft



Eva-Maria Houben

Musical Practice as a Form of Life
How Making Music Can be Meaningful and Real

2019, 240 p., pb., ill.

44,99 € (DE), 978-3-8376-4573-6

E-Book: 44,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4573-0



Marianne Steffen-Wittek, Dorothea Weise, Dierk Zaiser (Hg.)

Rhythmik – Musik und Bewegung
Transdisziplinäre Perspektiven

2019, 446 S., kart., 13 Farbabbildungen, 37 SW-Abbildungen
39,99 € (DE), 978-3-8376-4371-8

E-Book: 39,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4371-2



Johannes Müske, Golo Föllmer, Thomas Hengartner (verst.),
Walter Leimgruber (Hg.)

Radio und Identitätspolitiken

Kulturwissenschaftliche Perspektiven

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**