



LEUPHANA
UNIVERSITÄT LÜNEBURG

(Über-)Leben als Popmusiker*in

**Eine empirische Untersuchung zur tertiären Ausbildung,
dem Tätigkeitsprofil sowie den professionellen Herausforderungen
und Kompetenzbeständen von Berufsmusiker*innen im Bereich
Populärer Musik**

Von der Fakultät Bildung
der Leuphana Universität Lüneburg zur Erlangung des Grades

Doktor der Philosophie
- Dr. phil. -

genehmigte Dissertation von
Michael Dannhauer
geboren am 06.12.1974 in München

Eingereicht am: 20.09.2019

Mündliche Verteidigung (Disputation) am: 16.04.2020

Erstbetreuer und Gutachter: Prof. Dr. Michael Ahlers

Zweitgutachter: Prof. Dr. Michael Rappe

Drittgutachterin: Prof. Dr. Ilka Siedenburg

Erschienen unter dem Titel: (Über-)Leben als Popmusiker*in - Eine empirische Untersuchung zur tertiären Ausbildung, dem Tätigkeitsprofil sowie den professionellen Herausforderungen und Kompetenzbeständen von Berufsmusiker*innen im Bereich Populärer Musik

Druckjahr: 2020

im Verlage: Hochschulschriften der Leuphana Universität Lüneburg

„Alles ist austragen und dann gebären. Jeden Eindruck und jeden Keim eines Gefühls ganz in sich, im Dunkel, im Unsagbaren, Unbewußten, dem eigenen Verstande Unerreichbaren sich vollenden lassen und mit tiefer Demut und Geduld die Stunde der Niederkunft einer neuen Klarheit abwarten: das allein heißt künstlerisch leben: im Verstehen wie im Schaffen. Da gibt es kein Messen mit der Zeit, da gilt kein Jahr, und zehn Jahre sind nichts, Künstler sein heißt: nicht rechnen und zählen; reifen wie der Baum, der seine Säfte nicht drängt und getrost in den Stürmen des Frühlings steht ohne die Angst, daß dahinter kein Sommer kommen könnte. Er kommt doch. Aber er kommt nur zu den Geduldigen, die da sind, als ob die Ewigkeit vor ihnen läge, so sorglos still und weit. Ich lerne es täglich, lerne es unter Schmerzen, denen ich dankbar bin: Geduld ist alles!“ (Rilke, 1996, S. 521)

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
1.1 Einführung in die Thematik und Zielsetzung der Arbeit	1
1.2 Struktur der Arbeit	2
2 Forschungsgegenstand	5
2.1 Was ist Populäre Musik?	5
2.1.1 Terminologie	6
2.1.2 Popmusik als komplexes Phänomen	9
2.2 Berufsmusiker*in im Bereich Populärer Musik: Eine Definition	13
2.3 Die berufspropädeutische Ausbildung im Bereich Populärer Musik in Deutschland	15
2.3.1 Vorläufer, historische Entwicklung, Diskussionen	16
2.3.2 Überblick über das aktuelle Ausbildungsangebot.....	20
2.3.3 Resümee zum tertiären Ausbildungsangebot im Bereich Populärer Musik in Deutschland	37
3 Quellenlage zur tertiären Ausbildung und dem Arbeitsmarkt im Bereich Populärer Musik	38
3.1 Referenzstudien zur Ausbildung und Arbeitsmarktsituation professioneller Musiker*innen	38
3.1.1 Absolventenstudien im Bereich klassischer Ausbildung in Deutschland und Österreich	38
3.1.2 Internationale Befunde im Bereich klassischer Musik	44
3.1.3 Die <i>Jazzstudie 2016</i>	47
3.2 Zum Arbeitsmarkt für Musiker*innen unter besonderer Berücksichtigung des Berufsfelds Populärer Musik	49
3.2.1 Der Arbeitsmarkt für Musiker*innen	50
3.2.2 Die Entwicklung des Tonträger- und Livemarkts im Zeichen der Digitalisierung.....	61
3.2.3 Vom Popartist zum Artrepreneur	76
3.2.4 Das Phänomen Portfoliokarriere.....	96
4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen	109
4.1 Zum Konstrukt der Kompetenz	109
4.1.1 Abgrenzung des Kompetenzbegriffs	112
4.1.2 Kompetenzklassen	116

4.1.3	Metakompetenzen und das Konstrukt der emotionalen Intelligenz	118
4.1.4	Erfassung von Kompetenzen	122
4.1.5	Berufliche Kompetenz als reflexive Handlungsfähigkeit	124
4.1.6	Zur Kompetenzentwicklung.....	126
4.2	Zur Bedeutung des informellen Lernens für den Kompetenzerwerb	127
4.2.1	Der Begriff des informellen Lernens	129
4.2.2	Erfassung des informellen Lernens	137
4.2.3	Informelles Lernen als Erfahrungslernen	139
4.2.4	Implizite Aspekte informellen Lernens	140
4.2.5	Informelles Lernen und Selbststeuerung	141
4.2.6	Kompetenzentwicklung durch informelles Lernen.....	143
4.2.7	Informelles Lernen in einer Community of Practice.....	144
4.2.8	Informelles Lernen in institutionalisierten Lernkontexten	147
4.3	Berufliche Kompetenzen und informelles Lernen im Bereich	
	Populärer Musik.....	150
4.3.1	Musikalisch-künstlerische Kompetenzen.....	151
4.3.2	Geschäftlich-unternehmerische Kompetenzen	158
4.3.3	Personale und sozial-kommunikative Kompetenzen.....	161
4.3.4	Kreativität in der Populären Musik	164
4.3.5	Erkenntnisse zu Kompetenzbeständen freiberuflicher Musiker*innen in Portfoliokarrieren	166
4.3.6	Lernformen bei Popmusiker*innen.....	168
4.4	Forschungsdesiderate und zentrale Fragestellung	175
5	Methodik	177
5.1	Untersuchungsdesign	177
5.2	Quantitative Vorstudie	182
5.2.1	Erhebungsverfahren	182
5.2.2	Zusammensetzung der Teilstichprobe	186
5.2.3	Gruppenvergleiche und Gruppierungsvariablen.....	190
5.3	Qualitative Hauptstudie	191
5.3.1	Erhebungsverfahren	191
5.3.2	Auswertungsverfahren.....	199
6	Beschreibung und Kontextualisierung der Ergebnisse der	
	quantitativen Vorstudie	204
6.1	Soziodemografischer Hintergrund	204
6.1.1	Geschlecht	204
6.1.2	Geburtsjahr	205

6.1.3	Familiärer Hintergrund	206
6.1.4	Staatsangehörigkeit.....	207
6.1.5	Resümee: Soziodemografischer Hintergrund	208
6.2	Ausbildungshintergrund	209
6.2.1	Art der musikalischen Vorbildung.....	209
6.2.2	Musikalische Präferenzen vor und nach der Ausbildung	210
6.2.3	Ausbildungsmotivation	212
6.2.4	Motive für die Wahl der Ausbildungsstätte.....	214
6.2.5	Resümee: Ausbildungshintergrund.....	216
6.3	Berufliche Ausbildung.....	217
6.3.1	Aufnahmeverfahren	217
6.3.2	Instrumentale Haupt- und Nebenfächer.....	220
6.3.3	Abschluss.....	222
6.3.4	Ausrichtung der Ausbildung	224
6.3.5	Bewertung der Betreuung durch die Lehrkräfte	226
6.3.6	Bewertung der Leistungen der Ausbildungsinstitution	228
6.3.7	Bewertung der Fachbereiche	230
6.3.8	Bewertung der Ausbildung allgemein	235
6.3.9	Resümee: Berufliche Ausbildung.....	237
6.4	Berufsleben aktuell	238
6.4.1	Berufsziele und berufliche Entwicklung.....	238
6.4.2	Beruflich relevante Kompetenzen	243
6.4.3	Art der beruflichen Tätigkeit	246
6.4.4	Portfoliokarriere.....	249
6.4.5	Tätigkeit als Musiklehrer*in	251
6.4.6	Beruflicher Lebensmittelpunkt.....	253
6.4.7	Berufliche Perspektive	255
6.4.8	Berufliche Identität als Musiker*in	257
6.4.9	Resümee: Berufsleben aktuell	259
6.5	Zusammenfassung: Zentrale Ergebnisse der quantitativen Vorstudie.....	261
7	Beschreibung und Kontextualisierung der Ergebnisse der qualitativen Hauptstudie	263
7.1	Ausbildungshintergrund	263
7.1.1	Musikalischer Grundlagenerwerb	263
7.1.2	Lernformen	264
7.1.3	Professionalisierungsimpulse und Ausbildungsmotive	267

7.1.4	Berufliche Ziele	270
7.1.5	Resümee: Ausbildungshintergrund.....	271
7.2	Berufliche Ausbildung.....	275
7.2.1	Motive für die Wahl der Ausbildungsstätte.....	275
7.2.2	Ausbildungsinhalte	277
7.2.3	Ausbildungsdefizite.....	286
7.2.4	Resümee: Berufliche Ausbildung.....	291
7.3	Tätigkeitsprofile beim Berufseinstieg, das aktuelle Berufsfeld und berufliche Ziele	293
7.3.1	Tätigkeiten zum Berufseinstieg	293
7.3.2	Aktuelle berufliche Tätigkeiten.....	295
7.3.3	Berufliche Ziele	298
7.3.4	Resümee: Tätigkeitsprofile beim Berufseinstieg, das aktuelle Berufsfeld und berufliche Ziele.....	300
7.4	Berufliche und persönliche Herausforderungen	302
7.4.1	Herausforderungen beim Berufseinstieg	302
7.4.2	Prekäre Arbeits- und Einkommensverhältnisse	304
7.4.3	Herausforderungen durch aktuelle Entwicklungen der Musikindustrie.....	307
7.4.4	Herausforderungen beim Aufbau einer Karriere als Künstler*in.....	312
7.4.5	Herausforderungen einer Portfoliokarriere	319
7.4.6	Herausforderungen auf sozialer Ebene	326
7.4.7	Herausforderungen auf psychischer Ebene	328
7.4.8	Persönliche Einschätzung des Wandels auf dem Arbeitsmarkt für Musiker*innen	336
7.4.9	Resümee: Berufliche und persönliche Herausforderungen.....	337
7.5	Berufliche Kompetenzen professioneller Popmusiker*innen	343
7.5.1	Musikalisch-künstlerische Kompetenzen.....	344
7.5.2	Geschäftlich-unternehmerische Kompetenzen.....	349
7.5.3	Pädagogische Kompetenzen	356
7.5.4	Personale und sozial-kommunikative Kompetenzen.....	359
7.5.5	Resümee: Berufliche Kompetenzen professioneller Popmusiker*innen.....	387
7.6	Kompetenzerwerb bei professionellen Popmusiker*innen.....	390
7.6.1	Lernkontext	390
7.6.2	Lernprozess	392
7.6.3	Resümee: Kompetenzerwerb bei professionellen Popmusiker*innen	397

8	Synthese und weiterführende Kontextualisierung der Ergebnisse....	401
8.1	Synthese der empirischen Ergebnisse und Ableitung von Implikationen.....	401
8.2	Grundzüge einer neuen Lehr- und Lernkultur in der tertiären Ausbildung von Popmusiker*innen	404
8.3	Zur praktischen Umsetzung berufsfeldspezifisch optimierter Ausbildungsgänge	407
8.3.1	Das Parallelcurriculum für freiberufliche Musiker*innen.....	407
8.3.2	Die B. A.- und M. A.-Studiengänge der Popakademie Baden-Württemberg	409
8.3.3	Das Bachelor-of-Popular-Music-Programm am Queensland Conservatorium.....	414
8.4	Exkurs: Stress und Achtsamkeit	427
8.4.1	Stress im Berufsleben von Musiker*innen	428
8.4.2	Achtsamkeitspraxis als Weg zu einer verbesserten Stressprophylaxe und zum Aufbau personaler und sozial-kommunikativer Kompetenzen	431
9	Diskussion der Ergebnisse und Schlussbetrachtungen	442
9.1	Implikationen für die Ausbildung professioneller Popmusiker*innen	442
9.1.1	Ganzheitlichkeit	442
9.1.2	Individualisierung.....	450
9.1.3	Berufsfeld- und Praxisorientierung.....	455
9.1.4	Vernetzung	458
9.1.5	Selbstfürsorge.....	461
9.1.6	Resümee	463
9.2	Kritische Reflexion des methodischen Vorgehens	467
9.3	Offene Positionen und verbleibende Forschungsdesiderate	472
9.4	Fazit und Ausblick	475
Anhang	478
I.	Literaturverzeichnis.....	478
II.	Homepages von Institutionen mit Ausbildungsgängen im Bereich Populärer Musik in Deutschland	508
1.	Musikhochschulen, Hochschulen und Universitäten	508
2.	Berufsfachschulen und Fachakademien mit staatlicher Anerkennung.....	509
3.	Private Programme ohne staatliche Anerkennung und Weiterbildungsangebote	509
III.	Fragebogen der quantitativen Vorstudie	510
IV.	Interviewleitfäden der qualitativen Hauptstudie	523

V. Dokumente der Popakademie Baden-Württemberg	528
1. <i>Module zur Persönlichkeitsentwicklung (2015)</i>	<i>528</i>
2. <i>Praktikumsordnung für Pflichtpraktika des Popmusikdesign- und Weltmusik-Studiums (2017).....</i>	<i>538</i>
VI. Donna Weston: Aktuelle Veränderungen im Rahmen des BPM- Programms	544
VII. Tabellarische Zusammenfassungen der empirischen Befunde der qualitativen Hauptstudie	545
1. Zusammenfassung der Ergebnisse zum Ausbildungshintergrund.....	545
2. Zusammenfassung der Ergebnisse zu Ausbildungsinhalten und -defiziten.....	545
3. Zusammenfassung der Ergebnisse zum Berufseinstieg, dem aktuellen Berufsfeld und den beruflichen Zielen	546
4. Zusammenfassung der Ergebnisse zu den beruflichen und persönlichen Herausforderungen.....	547
5. Zusammenfassung der Ergebnisse zu den beruflichen Kompetenzen	549
6. Zusammenfassung der Ergebnisse zum Kompetenzerwerb	551

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Umsatzentwicklung der deutschen Musikindustrie 1984–2017 (Bundesverband Musikindustrie e. V., 2018, S. 5)	67
Abbildung 2: Der Artrepreneur zwischen künstlerischer und unternehmerischer Sphäre (Engelmann et al., 2012b, S. 9)	88
Abbildung 3: Professionelle Handlungsfelder von John van Houten (Engelmann et al., 2012b, S. 11)	89
Abbildung 4: Inklusionsmodell (nach Erpenbeck, 2012, S. 16)	112
Abbildung 5: Reflexive Handlungsfähigkeit (nach Dehnbostel, 2004, S. 60)	125
Abbildung 6: Kontinuum informales/formales Lernen am Beispiel unterschiedlicher Institutionalisierungsgrade von Instrumentalunterricht	134
Abbildung 7: Kontinuum informelles/formelles Lernen: Verwendung von sus 2- und add9-Akkorden am Beispiel des Songs <i>Purple Rain</i> von Prince (Lernkontext: MHS, Studiengang für Populäre Musik)	135
Abbildung 8: Kontinua Lernkontext/Lernprozess am Beispiel von Inhalten aus der Neun-Felder-Tafel von Halbritter (2012, S. 26)	137
Abbildung 9: Forschungsdesign	178
Abbildung 10: Art der Ausbildungsstätte	187
Abbildung 11: Aufteilung Gruppenvergleiche: Institutionsform/stilistischer Schwerpunkt	190
Abbildung 12: Ablauf der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014, S. 78)	200
Abbildung 13: Alterskohorten	205
Abbildung 14: Familienstand	206
Abbildung 15: Anzahl der Kinder	207
Abbildung 16: Schulnote Ausbildung (GV: Geschlecht)	209
Abbildung 17: Art der musikalischen Vorbildung	210
Abbildung 18: Musikalische Präferenzen vor/nach der Ausbildung	211
Abbildung 19: Motive für die Wahl der Ausbildungsstätte	215
Abbildung 20: Niveau der Aufnahmeprüfung	218
Abbildung 21: Relevanz der abgeprüften Fertigkeiten für Popmusiker*innen	218
Abbildung 22: Wichtigkeit der einzelnen Bereiche der Aufnahmeprüfung (GV: Institutionsform/Schwerpunkt)	220
Abbildung 23: Hauptfachinstrument	221
Abbildung 24: Abschlussnote	223

Abbildung 25: Abschlusskohorten	224
Abbildung 26: Gesamtausrichtung der Ausbildung auf den Bereich Popmusik.....	225
Abbildung 27: Ausrichtung der Ausbildung auf den Bereich Popmusik (GV: Institutionsform/Schwerpunkt).....	226
Abbildung 28: Bewertung der Betreuung durch die Lehrkräfte bzgl. Berufsplanung (GV: Institutionsform/Schwerpunkt).....	227
Abbildung 29: Bewertung der Leistungen der Ausbildungsinstitution (GV: Institutionsform/Schwerpunkt).....	230
Abbildung 30: Wunschfächer einer zielführenden Ausbildung	232
Abbildung 31: Bewertung der Fachbereiche (GV: Institutionsform/Schwerpunkt).....	233
Abbildung 32: Wunschfächer einer zielführenden Ausbildung (GV: Institutionsform/Schwerpunkt).....	234
Abbildung 33: Bewertung der Gesamtstruktur der Ausbildung für eine Karriere im Bereich Popmusik	235
Abbildung 34: Schulnote Ausbildung	236
Abbildung 35: Berufsziele zu Beginn bzw. nach der Ausbildung/Berufsziele heute	239
Abbildung 36: Berufsziele zum Ausbildungsabschluss (GV: Institutionsform/Schwerpunkt).....	240
Abbildung 37: Unbefriedigende Aspekte des Berufsfelds Popmusik	241
Abbildung 38: Zufriedenheit mit der beruflichen Entwicklung.....	242
Abbildung 39: Beruflich relevante Kompetenzen (GV: Institutionsform/Schwerpunkt)	245
Abbildung 40: Art des Beschäftigungsverhältnisses	246
Abbildung 41: Art der beruflichen Tätigkeiten	247
Abbildung 42: Art der beruflichen Tätigkeiten (GV: Institutionsform/Schwerpunkt)	248
Abbildung 43: Anteil der verschiedenen musikalischen Tätigkeiten am Einkommen.....	249
Abbildung 44: Tätigkeit als Musiklehrer*in	251
Abbildung 45: Tätigkeit als Musiklehrer*in (GV: Institutionsform/Schwerpunkt)	252
Abbildung 46: Unterrichten ist für mich	253
Abbildung 47: Beruflicher Lebensmittelpunkt	254
Abbildung 48: Beruflich interessante Städte (Lebensmittelpunkt)	255
Abbildung 49: Einschätzung der Arbeitsmarktlage.....	255
Abbildung 50: Einschätzung der Arbeitsmarktlage (GV: Institutionsform/Schwerpunkt).....	256
Abbildung 51: Ausblick in die berufliche Zukunft	257
Abbildung 52: Positive Rückkopplungsschleife bzgl. Motivation und Kompetenz	273
Abbildung 53: Darstellung der empirischen Befunde zu den Lernformen (Lernkontext/-prozess-Matrix)	398
Abbildung 54: 3P Model of Learning (Lebler, 2007, S. 8).....	417

Abbildung 55: Der BoPMAT-Arbeitsprozess (Queensland Conservatorium, 2018, S. 11).....	422
Abbildung 56: Veröffentlichungen zum Thema Achtsamkeit in wissenschaftlichen Fachzeitschriften von 1980–2017 (AMRA, 2018)	434
Abbildung 57: Traditionelle Schwerpunktsetzung in der künstlerischen Musikhochschulausbildung	443
Abbildung 58: Parallelcurriculum für freiberufliche Musiker*innen (nach Gembris, 2014, S. 26).....	445
Abbildung 59: Modell eines situativ adaptierenden Kompetenznetzes am Beispiel einer Musikdarbietung mit der eigenen Band (Halbritter, 2012, S. 115)	447
Abbildung 60: Integriertes Curriculum für freiberufliche Popmusiker*innen.....	448
Abbildung 61: Achtsamkeitsbasiertes integriertes Curriculum für freiberufliche Popmusiker*innen	466

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Staatliche Musikhochschulen, Hochschulen und Universitäten	22
Tabelle 2: Auszug aus dem empfohlenen Studienverlaufsplan Bachelor Jazz/Populärmusik – Instrumentale Hauptfächer (vgl. Hochschule für Musik und Theater Felix Mendelssohn Bartholdy Leipzig, 2017a).....	26
Tabelle 3: Private Hochschulen.....	32
Tabelle 4: Private Berufsfachschulen und Fachakademien mit staatlicher Anerkennung.....	33
Tabelle 5: Berufsfachschulen der bayerischen Regierungsbezirke	34
Tabelle 6: Private Ausbildungen ohne staatliche Anerkennung/Fort- und Weiterbildungsangebote	35
Tabelle 7: Teilbereiche des Arbeitsmarkts für Musiker*innen.....	51
Tabelle 8: Tätigkeitsfelder und ökonomische Kennzahlen Kreative 2014 (nach Bundesverband Musikindustrie e. V., 2015, S. 22 ff.).....	56
Tabelle 9: Tätigkeitsfelder und Kennzahlen Musikunterricht 2014 (nach Bundesverband Musikindustrie e. V., 2015, S. 58 ff.).....	58
Tabelle 10: Wissenskategorien am Beispiel elektronischer Clubmusik (nach Bürkner et al., 2013, S. 29 f.)	93
Tabelle 11: Proteische versus traditionelle Karriere (nach Hall, 1976, S. 202)	97
Tabelle 12: Qualifikation versus Kompetenz (nach Kirchhöfer, 2004, S. 66).....	113
Tabelle 13: Kompetenzklassen (nach Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XXIV)	118
Tabelle 14: Dimensionen emotionaler Intelligenz (nach Goleman et al., 2002, S. 39 ff.).....	121
Tabelle 15: Lernformen von Bandleader*innen (nach Halbritter, 2012, S. 26).....	130
Tabelle 16: Modell unterschiedlicher Lernformen (nach Kirchhöfer, 2004, S. 86)	132
Tabelle 17: Dimensionen informeller/formeller Lernkontexte (vgl. Dohmen, 2001, S. 18 ff.; Kirchhöfer, 2004, S. 86).....	134
Tabelle 18: Dimensionen der Communities of Practice (nach Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, S. 5)	146
Tabelle 19: Traditionelles/objektivistisches Lernen versus entgrenztes/ konstruktivistisches Lernen (nach Kirchhöfer, 2004, S. 111)	148
Tabelle 20: Kriterien tradiertter versus veränderter Lernkultur (nach Kirchhöfer, 2004, S. 113)	149
Tabelle 21: Dimensionen objektivistischen versus konstruktivistischen Lernens (nach Schippers, 2010, S. 85)	149
Tabelle 22: Synopse geschäftlich-unternehmerischer Kompetenzbestände bei Berufsmusiker*innen	160
Tabelle 23: Personale und sozial-kommunikative Kompetenzbestände bei professionellen Bandleader*innen (vgl. Halbritter, S. 79 ff.)	161

Tabelle 24: Im Rahmen der quantitativen Vorstudie kontaktierte Institutionen.....	184
Tabelle 25: Musikhochschulen/Hochschulen.....	187
Tabelle 26: Berufsfachschulen/Fachakademien.....	188
Tabelle 27: Weiterbildungsangebote.....	189
Tabelle 28: Private Ausbildungen (ohne staatliche Anerkennung)	189
Tabelle 29: Kurzprofile der befragten Alumni.....	194
Tabelle 30: Kurzprofile der Befragten im Bereich Ausbildung	195
Tabelle 31: Kurzprofile der Befragten im Bereich Arbeitsmarkt	195
Tabelle 32: Beispiel für die deduktiv-induktive Bildung von Subkategorien	202
Tabelle 33: Geschlecht.....	205
Tabelle 34: Lebensalter am Ende des Erhebungsjahres.....	205
Tabelle 35: Sonstige musikalische Präferenzen vor/nach der Ausbildung	212
Tabelle 36: Gründe für die Wahl des Ausbildungsfaches.....	213
Tabelle 37: Erfüllung der Wünsche an die Ausbildung in Bezug auf die aktuelle Berufstätigkeit	213
Tabelle 38: Wichtigkeit der einzelnen Bereiche der Aufnahmeprüfung.....	219
Tabelle 39: Bewertung der Betreuung durch die Lehrkräfte.....	227
Tabelle 40: Umfang Instrumentalunterricht/Aktualität und Umfang Unterrichtsmaterial.....	228
Tabelle 41: Bewertung berufspraktischer Angebote während der Ausbildung.....	229
Tabelle 42: Bewertung der Fachbereiche.....	231
Tabelle 43: Beruflich relevante Kompetenzen	243
Tabelle 44: Eigenschaften für eine erfolgreiche Karriere als Popmusiker*in.....	246
Tabelle 45: Berufliche Identität als Musiker*in.....	258
Tabelle 46: Implikationen für eine berufsfeldspezifische Optimierung der Ausbildung von Popmusiker*innen	403
Tabelle 47: Aspekte einer neuen Lehr- und Lernkultur (nach Green, 2002, S. 177 ff.).....	405
Tabelle 48: Aspekte einer neuen Lehr- und Lernkultur (nach Halbritter, 2012, S. 128 ff.)	407
Tabelle 49: Parallelcurriculum für freiberufliche Musiker*innen (nach Gembris, 2014, S. 26).....	408
Tabelle 50: Modulübersicht Bachelorstudiengang Popmusikdesign (nach Popakademie Baden-Württemberg, 2019a).....	410
Tabelle 51: Praktische Umsetzung des Parallelcurriculums am Beispiel des M. A.- Studiengangs Educating Artist	412
Tabelle 52: Konstituenzien der Bachelor- und Masterprogramme der Popakademie (vgl. Wickström, 2015; Popakademie Baden-Württemberg, 2019a & b).....	414

Tabelle 53: Aspekte einer neuen Lehr- und Lernkultur/Konstituenzien des BPM-Programms.....	425
Tabelle 54: Aspekte einer neuen Lehr- und Lernkultur im Rahmen des BPM-Programms.....	426
Tabelle 55: Optimierungsansätze für tertiäre Ausbildungsprogramme zur Erwerbsfähigkeitssteigerung (nach Bennett, 2016, S. 392)	458
Tabelle 56: Implikationen für eine berufsfeldspezifische Ausbildung von Popmusiker*innen	464
Tabelle 57: Kriterien zur Beurteilung interner Studiengüte (vgl. Kuckartz, 2014, S. 167 f.).....	470
Tabelle 58: Zusammenfassung der Ergebnisse zum Ausbildungshintergrund	545
Tabelle 59: Zusammenfassung der Ergebnisse zu den Ausbildungsinhalten und -defiziten.....	545
Tabelle 60: Zusammenfassung der Ergebnisse zum Berufseinstieg, dem aktuellen Berufsfeld und den beruflichen Zielen	546
Tabelle 61: Zusammenfassung der Ergebnisse zu den beruflichen und persönlichen Herausforderungen	547
Tabelle 62: Zusammenfassung der Ergebnisse zu den musikalisch-künstlerischen Kompetenzen (Session- und Coverbandmusiker*innen).....	549
Tabelle 63: Zusammenfassung der Ergebnisse zu den musikalisch-künstlerischen Kompetenzen (Originalbandmusiker*innen).....	549
Tabelle 64: Zusammenfassung der Ergebnisse zu den geschäftlich-unternehmerischen Kompetenzen.....	550
Tabelle 65: Zusammenfassung der Ergebnisse zu den pädagogischen Kompetenzen	550
Tabelle 66: Zusammenfassung der Ergebnisse zu den personalen und sozial-kommunikativen Kompetenzfacetten	550
Tabelle 67: Zusammenfassung der Ergebnisse zum Kompetenzerwerb.....	551

1 Einleitung

1.1 Einführung in die Thematik und Zielsetzung der Arbeit

„Without a clear understanding of what it is that musicians do, there is no potential whatsoever for the development of curricula that can meet the needs of graduates and practitioners.“ (Bennett, 2007a)

Seit der Jahrtausendwende ist die Nachfrage nach berufsvorbereitenden künstlerischen und künstlerisch-pädagogischen Ausbildungsangeboten im Bereich Populärer Musik in Deutschland konstant gewachsen. So hat sich u. a. die Zahl der Studierenden an entsprechenden hochschulischen Institutionen in dieser Zeit mehr als verdreifacht (vgl. MIZ, 2018b), und auch die Angebotsvielfalt steigt stetig. Musikhochschulen, Universitäten, Berufsfachschulen, Fachakademien sowie eine Vielzahl privater Institutionen und Weiterbildungsangebote (vgl. MIZ, 2018a) bieten diverse Ausbildungswege, deren ausgewiesenes Ziel es ist, den Berufseinstieg und die beruflichen Perspektiven junger Musiker*innen¹ nachhaltig zu verbessern. Doch für welche konkreten Tätigkeitsfelder wird dort ausgebildet, welche perspektivisch förderlichen Kompetenzen werden vermittelt und welche Defizite existieren in diesem Zusammenhang?

Für die europäische Ausbildung von Kunstmusiker*innen verweisen Heiner Gembris und Daina Langner in ihrer unter dem Titel *Von der Musikhochschule auf den Arbeitsmarkt*² veröffentlichten Arbeit bereits 2005 auf die Notwendigkeit, Angebote für die tertiäre Ausbildung von Berufsmusiker*innen in Deutschland kritisch zu beleuchten. Darin beschreiben sie u. a. die Schwierigkeiten der befragten Absolvent*innen beim Berufseinstieg sowie ein verändertes Anforderungsprofil des Berufsfelds (vgl. ebd., S. 159 ff.). Sie kommen zu der Schlussfolgerung, dass „die Ausbildung [...] auf den strukturellen Wandel im Musikerberuf reagieren“ (ebd., S. 165) müsse. Gembris und Langner fordern im Zuge dessen eine verstärkte

¹ In Hinblick auf eine geschlechtergerechte Sprache wurde das Ziel verfolgt, alle geschlechtlichen Identitäten gleichberechtigt anzusprechen. Da aufgrund der Diskurslage bei Abfassung dieser Arbeit kein allgemeingültiger Lösungsansatz vorlag, wurde ein Vorgehen gewählt, das ein möglichst großes Maß an Geschlechterneutralität und gleichzeitig auch Lesbarkeit gewährleistet. Entsprechend wurden wenn möglich sexusindifferente Wörter genutzt. Wo dies keine Option darstellte, wurden personenbezogene Substantive mit Genderstern verwendet, wie etwa bei Musiker*in oder Kommiliton*in. Komposita, die nach dieser Schreibweise das Movierungssuffix in der Binnenstruktur führen würden, wurden nach Möglichkeit aufgelöst, z. B. Arbeitsmarkt für Berufsmusiker*innen statt Berufsmusikerarbeitsmarkt oder Karriere als Künstler*in statt Künstlerkarriere. Bei Fachtermini, wie Experteninterview, Künstlerpersönlichkeit oder Absolventenstudie wurden die etablierten Begriffe beibehalten, wobei die männliche Form in diesen Fällen als generisches Maskulinum zu verstehen ist. Wo im Folgenden feminine oder maskuline Substantivformen erscheinen, beziehen sich diese auf dezidiert weibliche Akteurinnen bzw. männliche Akteure. Direkte Zitate wurden natürlich in ihrem Originalzustand belassen, was zur Folge hat, dass an diesen Stellen zuweilen keine geschlechterneutrale Sprache vorliegt.

² Im Folgenden werden Titel von Monografien bzw. Sammelbänden und Songtitel durchgehend sowie fremdsprachige Fachbegriffe bei Erstnennung durch Kursivierung hervorgehoben.

Berufsfeldorientierung. Daran lässt sich die Frage anschließen, ob eine zeitgemäße tertiäre Ausbildung von Popmusiker*innen nicht ebenfalls dezidiert auf die Realitäten des Arbeitsmarkts ausgerichtet sein und diese curricular abbilden müsse.

Im Rahmen dieses Forschungsprojekts sollen mithilfe quantitativer und qualitativer Methoden maßgebliche Aspekte der tertiären Ausbildung von Berufsmusiker*innen im Bereich Populärer Musik herausgearbeitet sowie Erkenntnisse zum beruflichen Alltag, den individuellen Tätigkeitsprofilen und den damit einhergehenden Herausforderungen professioneller Popmusiker*innen gewonnen werden. Daran knüpft die zentrale Forschungsfrage dieser Dissertationsschrift an: Welche Kompetenzbestände sind für die Bewältigung jener berufsfeldspezifischen Herausforderungen essenziell, und wie kann deren berufspropädeutische Aneignung in Studienprogrammen verbessert werden? Ziel ist es, methodisch-didaktische, curriculare sowie strukturelle Optimierungsansätze aufzuzeigen, deren Umsetzung es ermöglicht, die Erwerbsfähigkeit sowie die berufliche und persönliche Zufriedenheit künftiger Akteur*innen in diesem proteischen und hochdynamischen Berufsfeld zu steigern.

1.2 Struktur der Arbeit

Da hier die Ausbildung und das Berufsfeld professioneller Popmusiker*innen in den Blick genommen wird, werden in Abschnitt 2 zunächst der Forschungsgegenstand eingegrenzt und die Nutzung der beiden zentralen Begriffe der vorliegenden Dissertationsschrift erläutert. Neben der Frage, was Populäre Musik eigentlich ist (vgl. Kapitel 2.1), wird eine Definition dessen angeboten, was es heißt, Berufsmusiker*in in diesem Bereich zu sein (vgl. Kapitel 2.2). In der Folge wird das entsprechende berufsvorbereitende Ausbildungsangebot in Deutschland in seiner historischen Entwicklung nachgezeichnet und aktuelle Programme, Institutionen und curriculare Besonderheiten überblickshaft vorgestellt (vgl. Kapitel 2.3).

Kapitel 3 beschäftigt sich mit relevanten Quellen zur Ausbildung von Musiker*innen und ihrem Arbeitsmarkt. Dabei werden zunächst mögliche Anknüpfungspunkte nationaler und internationaler Absolventenstudien aus dem Klassikbereich referiert sowie zentrale Erkenntnisse der *Jazzstudie* (vgl. Renz & Körner, 2016) zusammenfassend berichtet (vgl. Kapitel 3.1). Abschnitt 3.2 widmet sich einer ausführlichen Betrachtung des Arbeitsmarkts für Musiker*innen, wobei neben den potenziellen Tätigkeitsfeldern für Popmusiker*innen und den Entwicklungen auf dem Tonträger- und Livemarkt vor allem das Berufsbild des *Artrepreneurs* als auch das für dieses Berufsfeld bedeutsam erscheinende Phänomen der Portfoliokarriere untersucht werden.

Da ein substanzieller Teil dieser Arbeit sich mit den Kompetenzprofilen professioneller Popmusiker*innen beschäftigt, ist es im Sinne einer theoretischen Rahmung zielführend, das Konstrukt der Kompetenz und Erkenntnisse aus der Kompetenzforschung zu diskutieren (vgl. Kapitel 4.1). Daran anschließend wird die Bedeutung des informellen Lernens für den

Kompetenzerwerb erörtert sowie die verschiedenen Facetten dieses Lernparadigmas präsentiert (vgl. Kapitel 4.2). In Kapitel 4.3 werden anhand der aktuellen Quellenlage beruflich relevante Kompetenzbestände und die entsprechenden Lernwege professioneller Popmusiker*innen eingehend betrachtet, ehe aus den vorangegangenen Ausführungen Forschungsdesiderate abgeleitet und die für diese Arbeit handlungsleitende Forschungsfrage formuliert werden (vgl. Kapitel 4.4).

In Abschnitt 5 wird auf das zur Beantwortung dieser Fragestellung gewählte methodische Vorgehen eingegangen. Dabei wird zunächst das generelle Forschungsdesign vorgestellt und begründet (vgl. Kapitel 5.1). Kapitel 5.2 erläutert in der Folge ausführlich die Konzeption und Durchführung der quantitativen Vorstudie wie auch die Zusammensetzung der analysierten Stichprobe. Bei der Beschreibung der qualitativen Hauptstudie wird in Kapitel 5.3 ein besonderes Augenmerk auf eine transparente Darlegung des Erhebungs- und Auswertungsverfahrens gelegt.

Der erste empirische Teil beschreibt die Befunde der quantitativen Vorstudie (vgl. Kapitel 6) zum soziodemografischen Hintergrund (vgl. Kapitel 6.1), zum Ausbildungshintergrund (vgl. Kapitel 6.2), zur beruflichen Ausbildung (vgl. Kapitel 6.3) sowie zu den Erkenntnissen zum aktuellen Berufsleben der Proband*innen (vgl. Kapitel 6.4). Dabei werden bereits erste Parallelen und Unterschiede zu den Befunden der beiden Referenzstudien von Gembris und Langner (2005) sowie von Renz und Körner (2016) aufgezeigt und die Ergebnisse in Zwischenresümees mit weiteren in den Kapiteln 3 und 4 referierten Quellen kontextualisiert. Den umfangreichsten Teil der vorliegenden Dissertationsschrift nimmt die Beschreibung der qualitativen Hauptstudie in Abschnitt 7 ein. Dabei werden neben den oben angegebenen Themengebieten Ausbildungshintergrund (vgl. Kapitel 7.1), berufliche Ausbildung (vgl. Kapitel 7.2) und berufliches Tätigkeitsfeld (vgl. Kapitel 7.3) zudem die Dimensionen berufliche Herausforderungen (vgl. Kapitel 7.4) und Kompetenzen (vgl. Kapitel 7.5) sowie beruflicher Kompetenzerwerb (vgl. Kapitel 7.6) anhand der empirischen Daten detailliert untersucht.

Es folgt in Abschnitt 8.1 eine Synthese der empirischen Ergebnisse, aus der erste Implikationen für die Ausbildung professioneller Popmusiker*innen abgeleitet werden. Zur weiterführenden Kontextualisierung werden Quellen, die Grundzüge einer neuen Lehr- und Lernkultur bei der Ausbildung von Berufsmusiker*innen im Bereich Populärer Musik präsentieren, referiert (vgl. Kapitel 8.2) und deren konkrete praktische Umsetzung anhand jeweils eines nationalen und eines internationalen Beispiels exemplifiziert (vgl. Kapitel 8.3). Kapitel 8.4 stellt das Phänomen Stress bei Berufsmusiker*innen vor sowie entsprechende Maßnahmen zur Stressprophylaxe und Stressbewältigung.

In den Schlussbetrachtungen werden in Abschnitt 9 die sich aus den Erkenntnissen der Kapitel 6, 7 und 8 ergebenden methodisch-didaktischen, curricularen und strukturellen Implikationen für eine berufsfeldspezifische Ausbildung von Popmusiker*innen diskutiert (vgl. Kapitel 9.1), ehe in Kapitel 9.2 das methodische Design kritisch reflektiert wird. Nach einem Überblick über

1 Einleitung

noch offene Positionen und verbleibende Forschungsdesiderate (vgl. Kapitel 9.3) bietet Abschnitt 9.4 ein abschließendes Fazit und gewährt einen kurzen Ausblick auf mögliche Entwicklungen bei der Ausbildung von Berufsmusiker*innen.

2 Forschungsgegenstand

2.1 Was ist Populäre Musik?

Für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den berufsvorbereitenden Ausbildungsangeboten und dem Berufsfeld im Bereich Populärer Musik ist es zunächst unabdingbar, sich damit zu befassen, wie der Begriff Popmusik³ definitiv zu fassen und einzugrenzen ist. Dies stellt auf den ersten Blick keine allzu große Herausforderung dar. Wie schon Barbara Stein (2003) anmerkt, könnte man doch einfach seinen Bauch fragen, denn „der weiß genau, was Popmusik ist“ (ebd., S. 27). So könnten erfolgreiche internationale Acts, wie Lady Gaga, Robbie Williams oder Coldplay, wohl ohne größere Schwierigkeiten mit dem Label Popmusik versehen werden. Etwas diffiziler fällt die Zuordnung von Künstlern wie Jazz-Grenzgänger Till Brönner oder dem selbst ernannten *Volks-Rock 'n' Roller* Andreas Gabalier aus. Und was ist mit Subgenres, etwa Popklassik und Neofolk, mit *Happy Hardcore* und *Symphonic Black Metal*? Alles Pop? Was sagt die Intuition, wenn der renommierte Kulturwissenschaftler und ausgewiesene Popforscher Diederich Diederichsen auf die Frage, was Pop sei, antwortet: „Im weitesten Sinn: Bertolt Brecht, Free Jazz am Anfang, Gesang in 3 Minuten, Jazz der 40er – Momente von Kunst ohne Mühseligkeit. Epiphanien.“ (Diederichsen, 1982, S. 93)? Da stößt das Bauchgefühl endgültig an seine Grenzen. Es offenbart sich ein Potpourri aus miteinander verschmelzenden jugend- und alltags-, mitunter auch hochkulturellen Phänomenen, denen auf musikalischer Ebene jeglicher gemeinsamer Nenner fehlt. Das Bestreben, Popmusik als simplen Überbegriff für eine wie auch immer geartete Sammlung spezifischer Genres zu beschreiben, greift nicht weit genug. Oder, wie es Peter Wicke in seinem Artikel „Populäre Musik‘ als theoretisches Konzept“ ausdrückt, es „verflüchtigen sich die scheinbar doch so klaren Sachverhalte in einem Gestrüpp von Widersprüchen, das um so dichter wird, je mehr man sich ihm nähert“ (Wicke, 1992, S. 3). Daher drängt sich die Frage auf, ob es überhaupt um klangliche Eigenschaften, um ein Korpus musikalischer Gattungen und deren unterschiedlich beschaffene massenhafte Verbreitung geht.

Peter Wicke sieht die Krux bei der Beschreibung von Popmusik in jener Annahme, „daß Popularität mit wie immer auch zu fassenden Eigenschaften einer Klasse von musikalischen Texten korreliert, populäre Musik mithin in erster Linie als klangliches Phänomen zu beschreiben sei. Diese Annahme jedoch“, so Wicke weiter, „muss in eine Sackgasse führen“ (Wicke, 1992, S. 11). Und so gleicht der Versuch, zu einer allgemeingültigen, zeitlich unabhängigen Definition davon zu gelangen, was Popmusik ist, auch ein Vierteljahrhundert später dem Unterfangen, die Farbe eines Chamäleons bestimmen zu wollen. Jan Hemming

³ Die Termini Populäre Musik und Popmusik werden im Rahmen dieser Arbeit synonym verwendet (vgl. Wicke et al., 2007, S. 542; vgl. Kapitel 2.1.1).

(2016) verdeutlicht dies in seiner Abhandlung „Zur Definition populärer Musik“, indem er explizit auf die Unmöglichkeit hinweist, das vielschichtige Phänomen Popmusik attributiv zu fassen (vgl. ebd., S. 505 ff.). In diesem Zusammenhang zieht er das axiomatische Dreiecksmodell von Philip Tagg (1979)⁴ heran, mit dem Tagg Ende der 1970er-Jahre versucht hat, *Popular Music* von *Art Music* auf der einen und *Folk Music* auf der anderen Seite abzugrenzen (vgl. Hemming, 2016, S. 505 ff.). Im Zuge seiner Betrachtungen kommt Hemming zu dem Schluss, dass „es keine essentiellen Attribute, sei es des Textes oder des Kontextes, geben“ könne, „die populäre Musik definieren“ (ebd., S. 515).

Von dieser Feststellung ausgehend sieht man sich folglich mit der Herausforderung konfrontiert, das sowohl umgangssprachlich als auch wissenschaftlich genutzte Definiendum Popmusik, in dessen semantischem Feld mal synonym, mal divergent genutzte Begriffe wie Populärmusik oder Populäre Musik auftauchen, mit all seinen changierenden, multidimensionalen Definienda im wissenschaftlichen Kontext konsistent zu verwenden. Daraus lassen sich für die vorliegende Dissertation zwei relevante Fragestellungen ableiten, die im Folgenden kurz erörtert werden:

- Welche Termini, die Aspekte des Phänomens Popmusik beschreiben, treten innerhalb dieser Arbeit auf, und wie werden diese aktiv verwendet?
- Welche weiteren Dimensionen des Phänomens Popmusik, die für die folgenden Betrachtungen zur Ausbildung von Popmusiker*innen und des Berufsfelds Popmusik als Referenzpunkte herangezogen werden können, lassen sich jenseits von klanglichen und ökonomisch-distributiven Aspekten herausarbeiten?

2.1.1 Terminologie

Die Herausforderung eines adäquaten Zugangs beschränkt sich nicht nur auf den, wie oben angedeutet, attributiv kaum zu fassenden Forschungsgegenstand Popmusik. Im deutschen Sprachraum herrscht darüber hinaus ein „Begriffswirrwarr“ (Sudmann, 1998, S. 457), der eine wissenschaftliche Annäherung zusätzlich erschwert. So tauchen in diesem Zusammenhang im Laufe der vergangenen Jahrzehnte Termini – wie Trivialmusik, Populäre Musik, Populärmusik oder Populärmusik – auf, die je nach musikhistorischer Lesart und akademischer Teildisziplin mit ganz unterschiedlichen Konnotationen besetzt sind (vgl. Hemming, 2016, S. 510). Ferner wird nach wie vor in bestimmten Kontexten – mit Blick auf die Kulturindustrie der kritischen Tradition von Theodor W. Adorno folgend (vgl. Adorno & Simpson, 1990, S. 301 ff.) – mit wertenden Gegensatzpaaren gearbeitet, etwa Kunst- und Trivialmusik, ernste und leichte beziehungsweise E- und U-Musik. Und obwohl, wie Markus Heuger bereits 1998 feststellt, diese sich „als theoretisches Fundament einer wissenschaftlichen Disziplin“ (ebd., S. 411) nicht

⁴ Philip Taggs Monografie *Kojak. 50 Seconds of Television Music* wurde im Jahr 2000 von Mass Media Music Scholars' Press erneut veröffentlicht. Hemming (2016) bezieht sich in seinen Ausführungen auf das in dieser Ausgabe auf Seite 35 ausgeführte axiomatische Dreiecksmodell.

eignen würden, findet die E- und U-Dichotomie nach wie vor beispielsweise im Verwaltungssektor Verwendung. So benutzt die deutsche Verwertungsgesellschaft GEMA auch noch im Jahr 2019 die Kategorien E- und U-Musik, wobei Komponisten von Werken, die als E-Musik kategorisiert sind, hinsichtlich des Verteilungsschlüssels bevorzugt werden (vgl. GEMA, 2019). „Die Diskussion um das Begriffsfeld Populärmusik/Populäre Musik/Populärmusik darf“, so Heuger, „nicht mit jener um die Trennung der Musikkultur in E und U verwechselt werden, allerdings sind beide eng miteinander verbunden“ (Heuger, 1998, S. 410). Zwar wird bei der Bezeichnung von Ausbildungsprogrammen die offensichtlich wertende Unterscheidung in E und U beziehungsweise Kunst- und Trivialmusik nicht mehr genutzt.⁵ Dennoch schimmert beim noch immer im Namen vieler Studiengänge anzutreffenden Begriff Populärmusik laut einigen Autor*innen der Argwohn, mitunter auch die Ablehnung durch, mit denen gerade im Bereich der Musikhochschulen dem Phänomen Popmusik über Jahrzehnte hinweg begegnet wurde und mancherorts immer noch begegnet wird (vgl. u. a. Wicke, 1992, S. 1 f.; Terhag, 2004, S. 7). Ende der 1970er-Jahre fand dieser Begriff, nach Jürgen Terhag „eine trickreiche Falschübersetzung von *popular music* [Hervorhebung im Original] durch Hermann Rauhe“ (ebd.), Einzug in die tertiäre Ausbildung. Damals wurden bestimmte Elemente der Genres Rock und Pop erstmals in die hochschulischen Lehrpläne aufgenommen und der Begriff populär bewusst vermieden, um Anschlussfähigkeit im hochkulturellen Kontext zu signalisieren (vgl. ebd.; vgl. Kapitel 2.3.1). Der Begriff Populärmusik diente dabei „direkt oder indirekt den unterschiedlichsten Zielen zwischen Diffamierung und Stigmatisierung, denn in der ‚Populärmusik‘ blieben lange Zeit die wirklich populären Bereiche von Rock und Pop unerwähnt bis ausgeschlossen“ (Terhag, 2004, S. 7). „So unterrichtete man“, laut Terhag, „beispielsweise in den Hochschulabteilungen für ‚Jazz und Populärmusik‘ über lange Zeit ausschließlich Jazz sowie in elitären oder stilhistorisch überholten Bereichen des Rock, wodurch alle wirklich populären oder aktuellen Stilbereiche außen vor blieben“ (ebd.).

Ähnlich kritisch äußert sich Peter Wicke bereits Anfang der 1990er-Jahre und vertritt die Ansicht, dass sich hinter dem auch in der Musikwissenschaft genutzten „hochnäsigen Terminus ‚Populärmusik‘ letztlich die gleichen alten Vorurteile verbergen, die die akademische Diskussion um diese Musikpraxis seit jeher begleiten“ (Wicke, 1992, S. 2). Der bereits zitierte Diedrich Diederichsen bezeichnet Populärmusik als „nichtssagendes Kunstwort“, welches sich auch aus kulturwissenschaftlicher Perspektive aufgrund seiner „Gespreiztheit nicht als Übersetzung des gebräuchlichen, englischen ‚popular‘“ (Diederichsen, 2013, S. 185) eigne. Darüber hinaus verweist Jürgen Terhag (2004) noch auf die Problematik, dass Populärmusik als „Defensiv-Terminologie [...] völlig ahistorisch den Jazz von Rock und Pop abkoppelt, obwohl der gemeinsame Blick auf diese Stilbereiche sowie ihre fließenden Übergänge sowohl

⁵ In der DDR gab es z. B. an der Hochschule für Musik Hanns Eisler neben der klassischen Instrumental- und Gesangsausbildung den Studiengang Tanz- und Unterhaltungsmusik (vgl. Sudmann, 1998, S. 470).

kulturhistorisch als auch wissenschaftlich und pädagogisch etliche Vorteile bietet“ (Terhag, 2004, S. 7). Dieser so gescholtene Terminus hat dennoch vielfältige Verwendung in diversen, insbesondere akademischen Kontexten gefunden. Das zeigt sich u. a. in der Namensgebung von Verbänden, wie der Gesellschaft für Populärmusikforschung e. V., von Publikationen, wie etwa den *Beiträgen zur Populärmusikforschung*, und von Ausbildungsangeboten, beispielsweise dem Kontaktstudiengang Populärmusik an der Hochschule für Musik und Theater in Hamburg (heute Eventim Popkurs) und der an diversen Musikhochschulen vertretenen Studienrichtung Jazz und Populärmusik (vgl. Kapitel 2.3.2).

Trotzdem etabliert sich sowohl im musikwissenschaftlichen als auch im musikpädagogischen Diskurs allmählich der Begriff Populäre Musik als der konsensfähigere Terminus. Dieser verdeutlicht laut Jürgen Terhag, dass „ganz bewusst der massenkulturelle und eben nicht der hochkulturelle Teilaspekt von Rock, Pop und Jazz im Mittelpunkt der Beschäftigung mit Populärer Musik“ (Terhag, 2004, S. 8) steht. Wicke, Ziegenrucker und Ziegenrucker (2007) nutzen bei der Neuauflage ihres *Handbuchs der populären Musik* ebenfalls schon im Titel diesen Terminus. Auch Jan Hemming weist am Ende seiner Monografie *Methoden der Erforschung populärer Musik* darauf hin, dass darin der Terminus Populärmusik zugunsten des Begriffs Populäre Musik bewusst vermieden wurde (vgl. Hemming, 2016, S. 512). Seines Erachtens nach laufe der Streit „um eine adäquate, deutsche Terminologie“ aber ohnehin „auf Haarspalterei“ hinaus. Daher, so Hemming, „scheint eine friedliche Koexistenz verwandter Termini angezeigt“ (ebd.).

Hemmings Ansatz folgend soll in dieser Arbeit der Begriff Populäre Musik aktiv Verwendung finden. Zur Abgrenzung vom umgangssprachlichen Adjektiv populär wird er nach Jürgen Terhag durch Großschreibung als wissenschaftlicher Terminus *technicus* gekennzeichnet (vgl. Terhag, 2004, S. 8). Dort, wo der Begriff Populärmusik insbesondere bei der Betrachtung mit diesem Label versehener Ausbildungsprogramme und in Zitaten auftaucht, wird dieser beibehalten und ist in keiner Weise wertend zu verstehen.

Des Weiteren wird im Folgenden der Begriff Popmusik als Abkürzung des Terminus Populäre Musik synonym eingesetzt (vgl. Wicke et al., 2007, S. 542). Die Benutzung des Begriffs Popmusik erweist sich insbesondere an den Stellen als besonders zielführend, an denen der Terminus Populäre Musik zu sperrigen Nominalphrasen führen würde. So wird beispielsweise in dieser Dissertationsschrift in einigen Fällen die Bezeichnung Popmusiker*in für Musiker*in im Bereich Populärer Musik verwendet. Diese Erwähnung ist insofern wichtig, da Popmusik in der Literatur, aber auch im alltäglichen Sprachgebrauch häufig als spezifische Genrebezeichnung in Abgrenzung zu beispielsweise Rock oder Jazz zum Einsatz kommt (vgl. Hemming, 2016, S. 506). Dieses breit gefasste Genre, welches sich laut Wicke et al. (2007) stilistisch zwischen Rockmusik und Schlager verorten lässt, wird in der vorliegenden Arbeit explizit als Genre Pop bezeichnet (vgl. ebd., S. 542).

2.1.2 Popmusik als komplexes Phänomen

Um im Folgenden möglichst exakte Aussagen darüber treffen zu können, welche Anforderungen an eine Ausbildung für professionelle Popmusiker*innen bestehen, und um die spezifischen Herausforderungen im Berufsfeld Popmusik möglichst trennscharf herausarbeiten zu können, ist es hilfreich, das Phänomen Populäre Musik mittels seiner unterschiedlichen Dimensionen einzugrenzen. Allerdings ist dies, wie eingangs erwähnt, nur möglich, wenn man den Blick weitet und von dem Versuch einer statischen und rein attributiven Definition Abstand nimmt.

Peter Wicke und seine Co-Autoren bezeichnen Populäre Musik als „Ensemble sehr verschiedenartiger Genres und Gattungen der Musik, denen gemeinsam ist, dass sie massenhaft produziert, verbreitet und angeeignet werden, im Alltag wohl fast aller Menschen, wenn auch im Einzelnen auf unterschiedliche Weise, eine bedeutende Rolle spielen“ (Wicke et al., 2007, S. 544). Es sei aber auch so, dass sich „die Zusammensetzung dieses Ensembles [...] in ständiger Veränderung“ (ebd.) befinde. Daraus folgern die Autoren:

„Populäre Musik‘ lässt sich als Kategorie daher nicht auf einen Katalog von Merkmalskomplexen festlegen, sondern ist vielmehr als Resultat eines komplexen sozial-kulturellen Prozesses anzusehen, dessen Hauptakteure – Musiker, Publikum und Industrie – ihre Vorstellungen davon, was populäre Musik jeweils sein soll und werden kann, gegeneinander aushandeln und durchzusetzen suchen.“ (Ebd.)

Starre Definitionsversuche, so Wicke et al. weiter, seien schon „meist [...] bei ihrer Niederschrift überholt“ (ebd.).

Beim Versuch einer Annäherung an ein dynamisches Popmusikkonzept soll im Kern auf die Argumentationslinie von Peter Wicke und dessen nach wie vor aktuellem Text aus dem Jahr 1992 Bezug genommen werden. Wicke sieht in diesem Zusammenhang „ein theoretisch-konzeptionelles und nicht ein vordergründig terminologisches Problem“ (ebd., S. 3). So gehe es weniger um „Begriffsexplikation und -exegese“ als vielmehr um „die adäquate Abbildung jenes musikalisch-kulturellen Raumes, in dem der übergroße Teil von Musikpraxis heute stattfindet“ (ebd.). Zwar lassen sich laut Flender und Rauhe klanglich-musikalische Attribute – z. B. die Synthese aus ethnischen (meist afroamerikanischen) sowie volksmusikalischen und popularisierten, artifiziellen, europäischen Musiktraditionen – als auch technologisch-ökonomische Faktoren, wie Massendistribution und die Kopplung an Massenkommunikationsmittel, als Indizien für Populäre Musik verstehen (vgl. Flender & Rauhe, 1989, S. 17; Wicke, 1992, S. 2). Aber erst durch die Betrachtung der soziokulturellen Ebene kann das Wesen des Phänomens Popmusik in seiner Komplexität erschlossen werden. Zur Verdeutlichung dieses Sachverhalts führt Peter Wicke an, dass beispielsweise Madonnas Song *Open your Heart* und Michael Jacksons *Thriller* „ebenso musikalische Erscheinungen wie solche von Images, Bildern, Mythen und sinnlichen Sensationen“ (Wicke, 1992, S. 12) seien. „Sie sind von visueller ebenso wie gestischer Natur, Medienereignis ebenso wie Resultat ökonomischen Kalküls. Vor allem aber verkörpern sie Momente der alltäglichen kulturellen

Praxis ihrer Anhänger und erhalten in diesem Zusammenhang erst ihren Sinn“ (Wicke, 1992, S. 12). Dieser Prozess der Sinngebung entfaltet sich transaktional⁶, d. h., Popmusik wird erst durch eben jene Integration in die Lebenswelt der jeweiligen Hörer zu einem sinn- bzw. identitätsstiftenden Element, ohne dass sich diese Funktion in irgendeiner Form rein aus dem jeweiligen musikalischen Text herauslösen ließe. Wicke schreibt dazu, „daß den populären Musikformen einfach nicht abgesprochen werden kann, Sinnvermittlung zu betreiben, obwohl dies an ihrer eigenen Gestalt unmittelbar nicht faßbar wird. Die populären [sic] Musik steht in einer medialen, vermittelnden Funktion, statt selbst herausgehobener Gegenstand der Aneignung zu sein“ (Wicke, 1992, S. 17).

Popmusik lässt sich folglich als klangliches Phänomen beschreiben, das erst dann vollends verstehbar wird, wenn man die transaktionalen, soziokulturellen Prozesse, aus denen es entsteht und in die es eingebunden ist, in die Analyse miteinbezieht.

„Popsongs sind keine für sich betrachtbaren, isolierbaren Entitäten, sondern sie verkörpern eine spezifische Kombination von klanglichen, technischen, ökonomischen, semiotischen, ideologischen und kulturellen Bedingungen und Wirkungen, auf die Raymond Williams Begriff der ‚kulturellen Technologie‘ [...] viel eher zutrifft als jenes Diktum von Kunst, dem sie in der akademischen Diskussion vielfach unterworfen werden.“ (Ebd., S. 13)

Peter Wicke verdeutlicht damit, dass ein musikpädagogischer, aber auch ein musikwissenschaftlicher Zugang, wie er beim Umgang mit Kunstmusik üblich ist, in Bezug auf Popmusik zu kurz greift. Denn diese fungiere ihrem Wesen nach nicht als isolierbares Kunstwerk, sondern primär „als Medium für die Umsetzung sozialer Erfahrungen in ‚persönlichen Sinn‘“ (ebd., S. 21). In dieser medialen Funktion wird sie Teil eines Prozesses, im Zuge dessen sie gleichsam als Projektionsfläche und Projektor mit der Welt in Beziehung tritt. Auf diese Weise kann sie als multidimensionaler, kultureller Text zu einem integralen Bestandteil der Lebenswelt ihrer Rezipient*innen und des kulturellen Raums werden, indem sie den Status des reinen Objekts verlässt und mit den in diesem Raum agierenden Subjekten untrennbar verschmilzt. Dieser Prozess ist in seinem ganzen Umfang letztendlich weder quantitativ noch qualitativ messbar, sondern nur intersubjektiv erfahrbar. So resümiert Wicke, es gehe bei der Betrachtung von Populärer Musik nicht um „ein Ensemble musikalischer Texte“, „ein Sammelsurium musikalischer Genres oder Stile“ oder um „wie immer auch zu beschreibende Strukturtypen“. Schlussendlich gehe es um „mediale Operationalisierung von Klang. Es sind spezifische Operationsmodi, die die populären Musikformen charakterisieren, und diese gilt es analytisch aufzuschließen, sollen Funktion und Wirkung dieser Musikformen verstehbar werden“ (ebd., S. 22).

Diese Forderung eines neuen, eigenen Paradigmas bei der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Populärer Musik findet sich auch bei anderen Autor*innen. So fordert beispielsweise

⁶ Transaktional meint in diesem Zusammenhang ein „komplexes, aufeinander aufbauendes Wechselbeziehungssystem“ (Petzold, 2000).

Helmut Rösing (1996) „eine Musikauffassung, die nicht primär objektbezogen ist, sondern Musik als gesellschaftsbedingtes und handlungsbezogenes Kommunikat versteht“ (ebd., S. 100). Populäre Musik bzw. Populärmusik, so Rösing weiter, ständen dabei als „Chiffren für eine bestimmte Musikanschauung“ (ebd., S. 109). Diese impliziere die bewusste Affirmation von „Violdimensionalität, Bedeutungsreichtum und Offenheit auf der einen und Allgemeinverständlichkeit auf der anderen Seite“ (ebd.). Nach Markus Heuger sei in diesem Sinne „Populärmusikforschung nicht mehr historisch begrenzt auf bestimmte Nachkriegsjugendkulturen, an hohe Tonträger-Verkaufszahlen oder eine Theorie der Kulturindustrie gebunden oder auf afro-amerikanische Musiktraditionen bezogen, sondern jede Art von Musikforschung, die Musik nicht mehr als Objekt sondern als violdimensionalen Prozeß begreift“ (Heuger, 1998, S. 417).

Dieses Grundprinzip des Prozeduralen streicht auch Diedrich Diederichsen heraus. Für ihn sind Pop und Popmusik dem Wesen nach immer auch „Transformation, im Sinne einer dynamischen Bewegung, bei der kulturelles Material und seine sozialen Umgebungen sich gegenseitig neu gestalten und bis dahin fixe Grenzen überschreiten: Klassengrenzen, ethnische Grenzen oder kulturelle Grenzen“ (Diederichsen, 2013, S. 188). Auf diese Weise wird dem musikalischen Material jenseits bestehender Beschränkungen neue Bedeutung, neuer subjektiver und intersubjektiver Sinn eingeschrieben, es somit neu kodiert. Es spiegelt so soziokulturelle Entwicklungen und Wandlungsprozesse wider. Als Medium dieses Wandels können, in den Worten von Udo Dahmen, Popmusik und Popkultur als „die Ausdrucksform der heutigen Zeit, der heutigen Gesellschaft“ bezeichnet werden (Dahmen, 2003, S. 18).

Dieser Ansatz, das Phänomen Populäre Musik zuallererst als dynamischen Prozess zu sehen, verweigert sich bewusst einer starren Definition und bleibt damit „formbar, veränderbar, mit neuen Inhalten füllbar“ (Rösing, 1996, S. 109). So trägt laut Helmut Rösing „jeder am Diskurs über ‚Populäre Musik‘ Beteiligte [...] zugleich zu dessen inhaltlicher Konkretion mit bei“ (ebd.). Diesen Aspekt greift auch Jan Hemming auf, wenn er feststellt, die Bedeutung von Populärer Musik lasse sich „performativ prägen, indem der Begriff in der wissenschaftlichen Verwendung zugleich benutzt und fortentwickelt wird“ (Hemming, 2016, S. 515). Dieses Konzept des Performativen lässt sich zudem auf die praktischen Prozesse Populärer Musik und auf alle darin involvierten Akteur*innen ausweiten, sodass neben den Musiker*innen ebenso aufseiten der Industrie, aber auch des Publikums von einer performativen Beteiligung sowohl am Gesamtkunstwerk als auch am Erfolg von künstlerischen Projekten gesprochen werden kann. Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass es das erklärte Ziel von Künstler*innen im Bereich Populärer Musik sein müsse, ihr Werk in ein möglichst dichtes Netzwerk aus verschiedenen partizipierenden Akteur*innen zu integrieren und so ihre künstlerische Narration in einen dynamischen Austauschprozess einzubringen und zu verbreiten (vgl. Kapitel 3.2.3.2). Entscheidend ist dabei im Gegensatz „zur artifiziellen Tradition der Musik [...] [eine] Betätigung und Bestätigung eines durch viele zugleich und gleichartig vollzogenen

Umgangs mit Musik im Alltag“ (Wicke et al., 2007, S. 547). Folglich können, wie Jürgen Terhag (2004) hervorhebt, ebenfalls „Neue Musik und Jazz [...] populär als auch elitär sein, da beide neben ihren elitären Bereichen auch eine Schnittmenge mit Populärer Musik aufweisen (z. B. Jazzrock, Minimal Music)“ (ebd., S. 9), wenn sie aufgrund ihrer Konzeption und Rezeption Teil des oben beschriebenen soziokulturellen Austauschprozesses werden. Im Umkehrschluss stellt Terhag fest, dass „die vielfältig vorhandenen elitären Nischenprodukte von Rock, Pop und Jazz pädagogisch, soziologisch und historisch denselben Bedingungen“ (ebd., S. 8) unterliegen wie europäische Kunstmusik.

Dies verdeutlicht abermals, dass eine Definition dessen, was Populäre Musik ist, nicht entlang von Genre- und Gattungsgrenzen verlaufen kann. In diesem Sinne beschreibt auch Jan Hemming (2012) im Riemann Musik Lexikon Populäre Musik sehr offen und inklusiv als „Oberbegriff für eine Vielzahl musikalischer Praktiken mit dem erklärten Ziel, einem öffentlichen Publikum (oder einem definierten Segment daraus) zu gefallen“ (ebd., S. 186 f.). Diesem „minimale[n] Substrat“ (Hemming, 2016, S. 515) werden die vier oben erörterten Aspekte⁷ ergänzend zur Seite gestellt, die im Folgenden noch einmal zusammengefasst werden:

- **Multidimensionalität:** Populäre Musik als klangliches, technologisches, ökonomisches, semiotisches, ideologisches und kulturelles Phänomen
- **Soziokultureller Kontext:** Populäre Musik als essenzieller Bestandteil der alltäglichen, kulturellen Praxis und intersubjektiven Lebenswelt von Rezipient*innen und Musiker*innen
- **Prozedurale Dynamik:** Populäre Musik als Ergebnis und Ausgangspunkt eines stetigen Wandlungs- und Transformationsprozesses
- **Performative Transaktionalität:** Populäre Musik als Medium für reziproke Austauschprozesse verschiedener Akteur*innen u. a. hinsichtlich ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital und der Ressource Aufmerksamkeit

Daraus folgen weitreichende Implikationen für eine musikpädagogische beziehungsweise musikwissenschaftliche Beschäftigung mit Populärer Musik. Der akademischen Auseinandersetzung mit Kunstmusik sowie deren exklusivem Werkverständnis, Klangideal und der klaren Trennung zwischen Künstler*in und Publikum, Musik und Lebenswirklichkeit (vgl. Rösing, 1987, S. 62) sowie Meister*in und Schüler*in kann so eine vollkommen neue, holistischere „Musikanschauung“ (Rösing, 1996, S. 109) entgegengesetzt werden. Wie oben beschrieben, führt diese nach Heuger (1998) „weg von der Definition durch einen besonderen Gegenstand [...] hin zur Abgrenzung durch die Andersartigkeit der Betrachtungsweise“ (ebd., S. 417). Dies impliziert auch eine endgültige Verabschiedung von dichotomen und

⁷ Diese Aspekte sind nicht trennscharf zu verstehen, sondern vielmehr als eine Umkreisung von Bedeutungsfacetten des Begriffs Populäre Musik.

dualistischen Konzepten hin zu einem offenen, vorurteilsfreien Blick auf musikalische Phänomene mit all ihren vielschichtigen Facetten und sich stetig wandelnden Eigenschaften. Denn erst so wird Musik, insbesondere Populäre Musik, als essenzieller und lebendiger Teil des soziokulturellen Raums vermittel- und analysierbar.

2.2 Berufsmusiker*in im Bereich Populärer Musik: Eine Definition

Die Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld und dem Tätigkeitsprofil professioneller Popmusiker*innen bringt zunächst die Herausforderung einer Klärung mit sich, ab wann jemand überhaupt als Berufsmusiker*in bezeichnet werden kann, d. h., Kriterien zu finden, die Amateurmusiker*innen von Profis sowie Berufsmusiker*innen von anderen professionellen Akteur*innen in der Musikbranche unterscheiden.

Bruhn (1993) stellt fest, dass in der Regel „konzertierende Solisten, Instrumentalisten und Sänger in Opernhäusern und Sinfonieorchestern“ (ebd., S. 147), also fest angestellte, konzertierende Musiker*innen im Bereich klassischer Kunstmusik, nicht aber Musikpädagog*innen und -therapeut*innen als Berufsmusiker*innen angesehen würden. Im Bereich Populärer Musik gebe es vergleichsweise weniger professionelle Musikschaffende, da dort viele aktive Musiker*innen aus finanziellen Gründen einer anderen beruflichen Haupttätigkeit nachgingen (vgl. ebd.). Der Autor verfolgt also eine Kategorisierung, die sich am Tätigkeitsfeld (künstlerisch) sowie an der ökonomischen Dimension der musikalischen Tätigkeit (hauptberuflich) orientiert.

Die Idee von Berufsmusiker*innen als ausschließlich künstlerisch aktive, hauptberufliche Performer*innen findet sich auch bei Heinrich Eberhardt, der 1987 Musiker*innen im Bereich Populärer Musik in drei Kategorien einteilt: in die erste Kategorie, den angestellten oder freischaffenden „Berufsmusiker“ (ebd., S. 35) – im Sinne des Autors ein „Musiker, der marktfähige Musikdarbietungen anbietet und ausführt, die es ihm ermöglichen, aus dem dadurch erzielten Einkommen seinen Lebensunterhalt zu bestreiten“ (ebd.) – sowie in die beiden anderen Kategorien „semiprofessionelle Musiker“ (vgl. ebd., S. 36) und „Amateurmusiker“ (ebd.). Die Semiprofis könnten zwar in manchen Fällen auch von den musikalischen Einnahmen leben. Sie würden aber, meist aus Sicherheitsgründen, anderen, oft musiknahen beruflichen Tätigkeiten nachgehen. Daraus folgert der Autor einen geringeren Erfolgszwang als bei ausschließlich künstlerisch aktiven Musiker*innen und ein Mehr an stilistischer Freiheit (vgl. ebd., S. 36). Demnach wären alle Musiker*innen, die neben ihrer musikalisch-künstlerischen Karriere Unterricht geben oder anderen nicht-künstlerischen beruflichen Tätigkeiten nachgehen, dem Semiprofi-Bereich zuzuordnen. Wenn man zudem noch den Blick nur auf jene Musiker*innen richtet, die als kreative Künstler*innen agieren, also ihre eigenen Kompositionen aufnehmen und zur Aufführung bringen, erscheint eine Karriere als Profipopmusiker*in im Sinne von Eberhardt (1987) und Bruhn (1993) ein wenig realistisches Berufsziel. Von den 1960er- bis in die 1990er-Jahre war dafür in der Regel ein

lukrativer, auf einen langfristigen Karriereaufbau ausgerichteter Plattenvertrag vonnöten, was für die meisten Bands und Solokünstler*innen jedoch ein Wunschtraum blieb. Holger Schwetter (2015) rekurriert in diesem Kontext auf Ebbecke und Lüscher, die bei ihrer Betrachtung der Musikszene in Dortmund der 1980er-Jahre zu folgendem Ergebnis kommen: Zwar äußern 82 Prozent der befragten Musikschaffende den Wunsch ihren Lebensunterhalt ausschließlich mit Musikmachen zu bestreiten, aber nur einer Minderheit von 8 Prozent scheint dies zumindest temporär zu gelingen (vgl. Ebbecke & Lüscher, 1987, S. 222 f.). Kongruent eruieren Pellmann und Wilczek Ende der 1990er Jahre für den deutschen Markt, dass es sehr unwahrscheinlich sei, als lokale Künstler*innen einen gut dotierten Plattenvertrag zu bekommen und diesen über einen längeren Zeitraum zu behalten (vgl. Pellmann & Wilczek, 1999, S. 313; Schwetter, 2015, S. 95).

In ihrer Erhebung zu den Lebens- und Arbeitsbedingungen von Rockmusiker*innen liegt bei Niketta und Volke (1994) die Quote der Berufsmusiker*innen bei gut 6 Prozent. Dabei unterteilen sie ihr Sample entlang des Professionalisierungsgrads in folgende vier Kategorien: *Professionals*, *Semiprofessionals*, *Preprofessionals* und *Nonprofessionals*. Diese Einteilung erfolgte zum einen aufgrund der subjektiven Einschätzung der Proband*innen, zum anderen in Hinblick auf die tatsächlich ausgeübten beruflichen Tätigkeiten (vgl. ebd., S. 65 ff.):

- Professionals erzielen ihr Einkommen nur durch musikalische Tätigkeiten.
- Semiprofessionals verfügen über nebenberufliche musikalische Einnahmen, gehen einer außermusikalischen beruflichen Hauptbeschäftigung nach.
- Preprofessionals bezeichnen sich nicht als Professionals oder haben eine außermusikalische Haupteinverdienquelle, verfolgen aber den Plan, in den Profibereich zu wechseln.
- Nonprofessionals sind Hobbymusiker*innen ohne relevante Einnahmen aus musikalischer Betätigung.

Nach Lesart von Niketta und Volke sind also Berufsmusiker*innen (Professionals) solche, die mit Musik ihren Lebensunterhalt verdienen und sich als solche bezeichnen. Sie schließen somit auch Personen ein, die u. a. als Teilzeitpädagog*innen und in anderen musikalischen Dienstleistungsbereichen aktiv sind. Dies streicht ebenso Schwetter (2015) explizit heraus, wenn er anmerkt, dass auch „ein Lebensunterhalt, der hauptsächlich als Musiklehrer verdient wird, [...] die Berufsbezeichnung Musiker rechtfertigen“ (ebd., S. 98) könne.

Dieses Konzept stimmt mit der Definition von Dawn Bennett überein. Sie schlägt vor, in Anbetracht der Arbeitsmarktrealität im Pop-, aber auch im Klassiksektor Berufsmusiker*innen nicht mehr nur als hauptberufliche, künstlerische Performer*innen zu betrachten, sondern den definatorischen Horizont zu weiten (vgl. Bennett, 2007b, S. 185).

Aufgrund der von ihr in Australien, Europa und den USA erhobenen Daten⁸ kommt sie zu der Schlussfolgerung:

„A musician typically practises within the profession in one or more specialist fields such as performance, teaching, composition and artistic direction; and in common with other business people, musicians sustain their practice by recognising and meeting the needs of the communities in which they work.“ (Bennett, 2007b, S. 185).

Daran anschließend wird in Bezug auf den Begriff Berufsmusiker*in im Bereich Populärer Musik folgende Arbeitsdefinition vorgeschlagen:

Berufsmusiker*innen im Bereich Popmusik sind Personen, deren berufliches Selbstkonzept⁹ sie als Musiker*innen ausweist und die mit Tätigkeiten in einem oder mehreren spezifischen Feldern der Populären Musik den überwiegenden Teil ihres Einkommens verdienen. Dazu zählen diverse, oft auch wechselnde berufliche Aktivitäten im künstlerischen, pädagogischen und unternehmerischen Bereich.

Welche Tätigkeiten solche beruflichen Portfolios beinhalten können, wie sich die entsprechenden arbeitsmarktspezifischen Rahmenbedingungen darstellen und welche möglichen Herausforderungen damit einhergehen, wird zunächst anhand der aktuellen Quellenlage in Kapitel 3.2 betrachtet und im Zuge zweier empirischer Erhebungen näher untersucht (vgl. Kapitel 6.4, 7.3 & 7.4).

2.3 Die berufspropädeutische Ausbildung im Bereich Populärer Musik in Deutschland

In den vergangenen 40 Jahren hat sich hierzulande im Popmusikbereich eine überaus vielschichtige berufsvorbereitende Aus- und Weiterbildungslandschaft entwickelt (vgl. Endreß, 2013, S. 6 ff.). Darüber hinaus entscheiden sich immer mehr angehende Profimusiker*innen in diesem Marktsegment für eine entsprechende Ausbildung (vgl. Deutscher Musikrat e. V., 2013, S. 1 f.). So hat sich laut den Zahlen des Deutschen Musikinformationszentrums die Gesamtzahl der Studierenden im Bereich Populärer Musik in den zurückliegenden 16 Jahren mehr als verdreifacht (vgl. MIZ, 2018b), wobei die steigende Nachfrage im Umkehrschluss auch zu einer stetigen Erweiterung des Angebots geführt hat. So stehen interessierten Musiker*innen mittlerweile an Hochschulen, Musikhochschulen, Fachakademien, Berufsfachschulen und privaten Instituten sowie mit Weiterbildungs- und Coachingprogrammen diverse, teils sehr unterschiedlich ausgerichtete und strukturierte Ausbildungswege zur Verfügung (vgl. Endreß, 2013, S. 6 ff.). Bevor dieses sehr vielfältige tertiäre Ausbildungsportfolio im Detail vorgestellt wird, wird zunächst ein kurzer Exkurs zur

⁸ Fokusgruppeninterviews: n = 207 (vgl. Bennett, 2007b, S. 182).

⁹ Zum Begriff des Selbstkonzepts im Bereich Populärer Musik vgl. Hemming (2002 & 2003; vgl. Kapitel 4.3.1).

Entwicklung der Ausbildung von Popmusiker*innen im deutschsprachigen Raum unternommen.

2.3.1 Vorläufer, historische Entwicklung, Diskussionen

Einen ersten Ansatz, Populäre Musik im Rahmen einer akademischen Ausbildung zu vermitteln, gab es bereits Ende der 20er-Jahre des letzten Jahrhunderts, als der ungarischstämmige Komponist Mátyás Seiber eine Jazzklasse am Dr. Hoch's Konservatorium in Frankfurt am Main initiierte. Diese wurde im Zuge der kultur- und bildungspolitischen Umwälzungen im Dritten Reich 1935 eingestellt. Erst Mitte der 1950er-Jahre wurden im (westlichen) Nachkriegsdeutschland, dieses Mal an der Frankfurter Musikschule, wieder Jazzkurse angeboten. Kurze Zeit später etablierten sich weitere Fortbildungsangebote im Bereich Jazz und jazzverwandter Musik, u. a. in Köln, Burghausen und Weikersheim (vgl. Sudmann, 1998, S. 459). Aber es sollte bis 1965 dauern, ehe im österreichischen Graz erstmals an einer Hochschule im deutschsprachigen Raum eine Abteilung Jazz geschaffen wurde. Anders als in den USA, wo sich seit 1945 Institutionen wie beispielsweise das Schillinger House (heute Berklee College of Music) ausschließlich der Ausbildung im Bereich Populärer Musik widmeten, mussten Grazer Studierende als studienbegleitendes Pflichtprogramm ein komplettes Klassikstudium absolvieren (vgl. Sudmann, 1998, S. 460 f.). Das hier sichtbare Paradigma, dass für eine musikalische Ausbildung auf Hochschulebene ein Mindestmaß an Inhalten aus dem Bereich der europäischen Kunstmusik obligatorisch sein müsse, wurde auch während der Debatte um die Einführung von Studiengängen im Bereich Populärer Musik in der Bundesrepublik Deutschland immer wieder vorgebracht. In diesem Zusammenhang wurde von den Verfechtern abendländischer Musikhochkultur an die bereits erwähnte Diskussion um E- und U-Musik angeknüpft. Dabei ging es allgemein um die „Legitimation von Jazz oder gar Rock und Pop als einen der akademischen Auseinandersetzung würdigen Gegenstand“ (Sudmann, 1998, S. 461).

Dennoch wurde in der Bundesrepublik, der fortwährenden bildungspolitischen Grabenkämpfe zum Trotz, zu Beginn der 1980er-Jahre ein erstes Studienangebot im Bereich Populärer Musik eingerichtet. Am Seminar für Musikerziehung der Musikhochschule Köln wurde unter der Leitung des renommierten amerikanischen Jazzmusikers Jiggs Whigham 1981 der Studiengang Jazz und Populärmusik installiert. Auf dem Lehrplan standen dabei hauptsächlich Jazz und jazzverwandte Musik. Veranstaltungen, die sich mit anderen Genres Populärer Musik beschäftigten, bildeten die Ausnahme (vgl. Linke, 1985, S. 53 f.; Lücke, 2017, S. 119 ff.). Ein ähnliches Bild zeigte sich auch bei der Einrichtung weiterer Studiengänge im Bereich Populärer Musik, u. a. an der Hochschule für Musik und Theater in Hannover (Musikerziehung Jazz/Rock/Pop), wo Jazz ebenfalls das musikalisch-künstlerische und pädagogische Lehrangebot dominierte (vgl. Sudmann, 1998, S. 469 f.). Beim 1985 eröffneten Diplom-Musiklehrer-Studiengang Jazz an der Hochschule für Musik und Theater in Hamburg

(HfMT) wurde schon bei der Namensgebung der stilistische Schwerpunkt deutlich. Der damalige Studiengangsleiter Dieter Glawischnig, ehemals Professor für Komposition und Arrangement in der Grazer Jazzabteilung, rechtfertigt diesen sehr engen stilistischen Fokus in einem Interview mit Ullrich Orth zum Thema Jazzausbildung in Deutschland. Darin stellt er fest, dass ein Jazzstudium ohnehin dazu befähige, in anderen Bereichen der Populären Musik künstlerisch auf professionellem Niveau zu agieren. Glawischnig versucht, dies mit der These zu untermauern, dass „jeder gute Jazzer [...] Rock spielen“ könne, „der umgekehrte Fall [sei] eher weniger wahrscheinlich“ (Orth, 1989, S. 60; zit. nach Sudmann, 1998, S. 468). Diese Aussage verdeutlicht eine Haltung, die dem Jazz, im Gegensatz zu anderen Populären Musikstilen, eine objektiv höhere Wertigkeit zuschreibt und im Umkehrschluss den Nutzen einer intensiveren Beschäftigung mit anderen modernen Genres auf hochschulischer Ebene in Abrede stellt. Es wiederholte sich also der bildungs- und kulturpolitische Stellungskrieg zwischen Klassik und Popmusik, nur dass diesmal die Frontlinie innerhalb des Lagers der Populären Musik verlief. So haben laut Sudmann (1998) bei der Einführung der entsprechenden hochschulischen Ausbildungsangebote „die Vertreter des Jazz-Lagers die gleiche Borniertheit an den Tag“ (ebd., S. 463) gelegt, mit der sie sich einst selbst durch die Klassikvertreter konfrontiert gesehen hatten. Sie machten sich „die Spielregeln der Musikbe(ver-)urteilung zu eigen, in denen der Wert einer Musik sich proportional zu ihrer Komplexität, Neuheit, oder dem Grad ihres Protestgehalts verhält“ (ebd.). So sei der „Jazz als zeitgenössische Kunstform angepriesen und gleichzeitig auf die ‚verachtenswerte, volksverdummende‘ Popmusik eingedroschen“ (ebd.) worden. Dies hatte die kuriose Folge, dass bei der Ausbildung künftiger Berufsmusiker*innen im Bereich Populärer Musik in hochschulischen Studiengängen für Jazz und Populärmusik bzw. Jazz/Rock/Pop die Vermittlung und Analyse zeitgenössischer Popmusik so gut wie keine Rolle spielte (Sudmann, 1998, S. 472 f.; Terhag, 2004, S. 7).

Abseits hochschulischer Vollzeitstudiengänge wurde 1982 an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Hamburg der Modellversuch Populärmusik begonnen. Bei diesem in seiner Form einzigartigen Kompaktkursangebot für Bandmusiker*innen, Solokünstler*innen und Komponist*innen, das 1984 in Kontaktstudiengang Populärmusik umbenannt wurde, nahm der Jazz nur eine Nebenrolle ein. Vielmehr wurde bewusst ein breiteres Spektrum an anderen populären Musikstilen, insbesondere kommerziell erfolgreiche, aktuelle Genres in den Fokus der Ausbildung gerückt. Darüber hinaus wurde versucht, während der zwei dreiwöchigen Kursabschnitte und durch die darum gelegten Praktikumsphasen die Teilnehmer*innen beim Aufbau eines möglichst weitverzweigten, professionellen Netzwerks zu unterstützen und weiterführende berufspraktische Inhalte sowie Aspekte zu gruppenspezifischen Prozessen und zur individuellen Künstlerpersönlichkeitsentwicklung zu vermitteln (vgl. Sudmann, 1998, S. 467 f.). Doch obwohl sich dieses auch als Popkurs Hamburg bezeichnete Programm großer Beliebtheit erfreute und immer wieder namhafte

Künstler*innen und Bands daraus hervorgingen, ist die stilistische Ausrichtung und das Gesamtkonzept in der deutschen Musikausbildungslandschaft bis heute die Ausnahme (vgl. Kapitel 2.3.2). Dagegen wurden Ende der 1980er- und Anfang der 1990er-Jahre weitere Jazz- und Populärmusik- sowie reine Jazzstudiengänge an deutschen Musikhochschulen, wie u. a. in Dresden, Leipzig, Weimar, Berlin, Stuttgart und Essen, geschaffen (vgl. Sudmann, 1998, S. 471 f.).

Dass der Jazz bei der Vermittlung Populärer Musik an deutschen Hochschulen in diesen Jahren dominierte, zeigt auch ein Blick auf die damalige Musiklehrkräfteausbildung. Pape und Schütze kommen 1994 in ihrer Studie zu Studiengängen für Musiklehrer*innen an Gymnasien zu dem Ergebnis, dass „sich die Mehrzahl der angebotenen Seminare und Übungen im Studiengebiet Populäre Musik [...] auf den Jazz beziehen“ (Pape & Schütze, 1994, S. 270). Außerdem attestieren sie Musikhochschulen generell „aufgrund ihrer besonderen historischen Tradition und Ideologie erschwerte Bedingungen bei der Integration des Studienbereichs Populäre Musik“ (ebd.). Dies kann als einer der Gründe angesehen werden, warum die Entwicklung der Ausbildung von Popmusiker*innen im deutschsprachigen Raum gerade an Hochschulen im Vergleich zu Ländern wie den USA eher schleppend und konfliktreich verlaufen ist.

Reiner Niketta und Eva Volke resümieren im selben Jahr in ihrer Publikation *Rock- und Pop in Deutschland*, dass weiterhin ein großer Bedarf an zusätzlichen Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten im Bereich der Populären Musik bestehe, und auch sie weisen darauf hin, dass Jazz nach wie vor die Lehrpläne der deutschen Musikhochschulen dominiere (vgl. Niketta & Volke, 1994, S. 169 ff.).

Zwar wurde in den 1990er-Jahren die Ausbildungslandschaft u. a. durch den Aufbau des Fachbereichs Rock und Pop an der Berufsfachschule Dinkelsbühl, an dem auch der spätere Direktor der Popakademie Baden-Württemberg, Udo Dahmen, beteiligt war, weiter ausgebaut. Doch konstatiert die Bundesregierung im Jahr 2001 in ihrer Antwort auf eine u. a. diese Thematik betreffende *Große Anfrage an den Deutschen Bundestag*¹⁰, dass sich „das Angebot an Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten sowohl für die Entwicklung einer professionellen Rock- und Popmusik als auch für den Amateurbereich in den letzten Jahren verbessert“ habe, dieses Angebot aber „in mehrfacher Hinsicht noch nicht ausreichend“ (Deutscher Bundestag, 2001, S. 23) erscheine. Eines dieser Desiderate war Anfang der 2000er-Jahre die hochschulische Ausbildung professioneller Popmusiker*innen, die eine Karriere jenseits des Jazz anvisieren und denen das hochschulische Ausbildungsangebot keine adäquaten Möglichkeiten bietet.

Diese Lücke versucht seit 2003 die Popakademie Baden-Württemberg in Mannheim als erste staatliche Hochschule für Populäre Musik in Deutschland zu schließen. Dort können

¹⁰ Vgl. Deutscher Bundestag, 2000.

Studierende in zwei genuin popmusikalisch orientierten Studiengängen einen Bachelorabschluss in Popmusikdesign bzw. Musikbusiness erwerben (vgl. Lücke, 2017, S. 128 f.; Wickström, 2015, S. 356 f.; Wicke, 2011, S. 2). Seit dem Wintersemester 2011/2012 umfasst das Studienangebot auch die Masterstudiengänge Music and Creative Design und Populäre Musik sowie seit 2016 einen Bachelorstudiengang im Fachbereich Weltmusik. Als erste staatliche Hochschule in Deutschland widmet sich die Popakademie gezielt und ausschließlich der Ausbildung des Nachwuchses im Bereich der Populären Musik. Sie ist nicht wie andere Institute an eine Institution gebunden, an der hauptsächlich europäische Kunstmusik unterrichtet wird (vgl. Popakademie Baden-Württemberg, 2019c). Ferner ist die Einrichtung der Popakademie auch wegen des damit einhergehenden Stadtentwicklungskonzepts von großem kultur- und bildungspolitischen Interesse. Bei dessen Umsetzung wurde von Anfang an neben dem Bereich Ausbildung auch die Schaffung und Unterstützung von Kreativparkarealen für Gründer*innen und eine verstärkte Basisförderung der Stadt Mannheim für Künstler*innen und Kreativwirtschaftler*innen mit eingeschlossen (vgl. Palmer, 2002, S. 38 ff.).

Trotz dieses national sowie international mittlerweile renommierten Projekts, an welchem sich die Wechselwirkung von Popausbildung, Kreativwirtschaftsförderung und Stadtentwicklung veranschaulichen lässt, sind auch heute noch Studiengänge bzw. Ausbildungsmöglichkeiten im Bereich Populärer Musik bundesweit im Verhältnis zur gesellschaftlichen Bedeutung der Popmusik insbesondere im Angebot der Hochschulen stark unterrepräsentiert. Dies verdeutlichen folgende Zahlen: Im Jahr 2017 wurden mehr als drei Viertel (77,6 Prozent) des Gesamtumsatzes der verkauften Tonträger inklusive Downloads in Deutschland im Bereich Populärer Musik – Pop, Deutsch Pop, Rock, Jazz, Dance, Hip-Hop, Schlager – erzielt (MIZ, 2018d).¹¹ Dagegen belegten im Wintersemester 2016/2017 nur 5 Prozent der Musikstudierenden einen Studiengang im Bereich Populärer Musik (MIZ, 2018b). In absoluten Zahlen waren dies 1570 Studierende gegenüber 10.986 klassischen Instrumentalmusiker*innen und Sänger*innen. Im Vergleich zum Wintersemester 2000/2001 zeigt sich zwar eine Verdreifachung der Studierendenzahlen im Bereich Populärer Musik (vgl. ebd.). Es absolviert aber nach wie vor lediglich eine Minderheit professioneller Popmusiker*innen eine akademische künstlerische Berufsausbildung.

Letztendlich geht es hinsichtlich einer zukunftsweisenden Entwicklung tertiärer Ausbildung im Bereich Populärer Musik ohnehin nicht um eine bloße quantitative Erweiterung der Ausbildungsmöglichkeiten. Vielmehr muss gefragt werden, ob die bestehenden Ausbildungsangebote den aktuellen Anforderungen des Berufsfelds überhaupt gerecht werden und welche qualitativen Ergänzungen eine zielführende Ausbildung befördern können.

¹¹ Die Sparte Klassik erwirtschaftete 2017 3,1 Prozent des Gesamtumsatzes. Im Vergleich zum Jahr 2009 (9,0 Prozent) ist dies ein Rückgang um über 60 Prozent (vgl. MIZ, 2018d).

2.3.2 Überblick über das aktuelle Ausbildungsangebot

Die folgenden Ausführungen zum aktuellen tertiären Ausbildungsangebot im Bereich Populärer Musik basieren auf den Daten des Deutschen Musikinformationszentrums¹² sowie Recherchen des Autors.¹³ Damit wird jedoch kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Die Ausführungen sollen vielmehr einen Eindruck von der Angebotsbreite vermitteln, einen Überblick über die wichtigsten Institutionen und deren Schwerpunkte geben sowie erläutern, welche Programme Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit sind.

Grundsätzlich werden institutionalisierte Ausbildungsgänge betrachtet, die dezidiert auf eine berufliche Tätigkeit im Popbereich vorbereiten. Daher finden die vielfältigen popmusikalischen Angebote für Instrumentalunterricht, Gesang und Ensemblespiel an kommunalen und privaten Musikschulen keine Berücksichtigung, solange sie nicht ausdrücklich eine berufspropädeutische Zielsetzung verfolgen. Diese Art der Ausbildung wird von vielen künftigen Musikstudierenden zwar wahrgenommen, ist aber, wie Alexander Endreß ausführt, als Teil der Vorbildung zu sehen (vgl. Endreß, 2013, S. 3). Sie bietet also eine „vor Ausbildungsbeginn zu erwerbende [...] Qualifikation“ (ebd.), welche die Aufnahme einer entsprechenden Berufsausbildung erst ermöglicht. Auch werden Bandwettbewerbe und Bandcoaching-Programme nicht näher beleuchtet. Diese stellen einen wichtigen Baustein im Bereich der musikalischen Nachwuchsförderung dar, können aber nicht dem Bereich individueller Berufsausbildungen zugeordnet werden. Ein Überblick über diese Fördermaßnahmen findet sich in dem oben erwähnten Artikel von Endreß (2013, S. 13 ff.) und unter der entsprechenden Rubrik auf der Homepage des Deutschen Musikinformationszentrums (s. o.).

Da im Rahmen dieser Arbeit generell nur Ausbildungsprogramme berücksichtigt werden, die zumindest partiell auf eine Karriere als ausübende Musikschaffende im Bereich Populärer Musik vorbereiten, sind Studiengänge und Ausbildungen in folgenden Bereichen in den anschließenden Tabellen nicht aufgeführt:

- Lehramtsstudiengänge mit Unterrichtsfach Musik sowie rein pädagogisch ausgerichtete Programme im Bereich Instrumentalmusik bzw. Gesang
- Ausbildungen im Bereich der elementaren Musikpädagogik
- Ausbildungen im Bereich Veranstaltungs- und Tontechnik
- Musikwirtschaftliche Studiengänge (z. B. Musikbusiness)¹⁴
- Musik- und medienwissenschaftlich orientierte Studiengänge (z. B. Populäre Musik und Medien)

¹² www.miz.org.

¹³ Die Daten entstammen den öffentlich zugänglichen Homepages der jeweiligen Ausbildungsstätten (Stand: Februar 2019). Eine Liste der entsprechenden Internetadressen findet sich im Anhang II dieser Arbeit.

¹⁴ Einen aktuellen Überblick zum Angebot im Bereich musikwirtschaftlicher Studienprogramme bieten Lücke und Jóri (2017) in ihrem Artikel „Ausbildung für die Musikwirtschaft“.

- Studiengänge an Ausbildungsstätten für Kirchenmusik

Die hier behandelten Ausbildungsprogramme lassen sich anhand struktureller und inhaltlicher Aspekte kategorisieren, wobei eine Einteilung nach der Institutionsform den Rahmen bildet.

2.3.2.1 Musikhochschulen, Hochschulen und Universitäten

2.3.2.1.1 Staatliche hochschulische Ausbildungsangebote

Zum Zeitpunkt der Abfassung der vorliegenden Dissertationsschrift kann an insgesamt 22 staatlichen Standorten in Deutschland auf hochschulischer Ebene ein Studiengang im Bereich Populärer Musik belegt werden, der auf künstlerischer oder künstlerisch-pädagogischer Ebene für eine praktisch-musikalische Berufstätigkeit ausbildet (vgl. Tabelle 1).

Die meisten Hochschulen gehören dabei den in der Rektorenkonferenz der deutschen Musikhochschulen organisierten Ausbildungsstätten an. Entsprechende tertiäre Ausbildungsangebote finden sich auch an den angegliederten Musikhochschulen der Universitäten in Mainz und Münster, an der Hochschule Osnabrück sowie der Popakademie Baden-Württemberg.¹⁵ Die Universität der Künste (UDK) und die Hochschule für Musik Hanns Eisler in Berlin bieten gemeinsam seit 2005 eine Ausbildung am Jazz Institut Berlin an. Nur an den offiziell als Musikhochschulen firmierenden Instituten in Detmold, Düsseldorf, Frankfurt am Main, Karlsruhe und Freiburg wird gegenwärtig keine künstlerische bzw. künstlerisch-pädagogische Ausbildung im Bereich Populärer Musik angeboten.

Im Zuge der Bologna-Reformen wurden alle bestehenden grundständigen Studiengänge auf Bachelor- und Masterabschlüsse umgestellt. Die Regelstudienzeit beträgt für Bachelorstudierende acht Semester, im Masterstudiengang sind vier Semester vorgesehen.¹⁶ Bei Abschluss der Studiengänge mit künstlerischen bzw. künstlerisch-pädagogischen Schwerpunkten an Musikhochschulen oder gleichgestellten Einrichtungen wird den Absolvent*innen der Grad des Bachelor of Music (B. Mus.) bzw. des Master of Music (M. Mus.) verliehen. In Tabelle 1 sind diese Abschlüsse mit Bachelor oder Master abgekürzt. Andere Abschlüsse, wie etwa der an einigen Hochschulen vergebene Bachelor of Arts bzw. Master of Arts, sind entsprechend ausgewiesen.

An vier Standorten – München, Nürnberg, Leipzig und Dresden – werden noch sogenannte Meisterklassen angeboten. Dabei handelt es sich um das Äquivalent zu den Meisterklassen, wie sie in klassischen Studiengängen Usus sind. Sie richten sich an künstlerisch besonders herausragende Master- bzw. Bachelorabsolvent*innen, um deren musikalische Fertigkeiten im künstlerischen Hauptfach weiter zu vertiefen und zu vervollkommen. Diese

¹⁵ An der Brandenburgischen Technischen Universität (BTU) Cottbus-Senftenberg existiert ein Studiengang mit explizitem Schwerpunkt im Bereich Populäre Musik. Dieser hat aber einen vornehmlich pädagogischen Fokus (Instrumental- und Gesangspädagogik) und wurde daher bei der folgenden Darstellung ausgeklammert.

¹⁶ Eine abweichende Studiendauer ist im Folgenden neben dem Namen des jeweiligen Studiengangs vermerkt.

2 Forschungsgegenstand

Meisterklassen sind auf vier, an der Hochschule für Musik und Theater in München auf zwei Semester angelegt. Generell werden an staatlichen Musikhochschulen, Hochschulen und Universitäten bundesländerübergreifend für ein Erststudium keine Studiengebühren erhoben (vgl. Initiative für transparente Studienförderung gUG, 2019).

Die folgende Auflistung der jeweiligen Ausbildungsstätten ist alphabetisch nach Standorten geordnet und gibt zunächst einen Überblick über die verfügbaren Studiengänge und Abschlüsse.

Tabelle 1: Staatliche Musikhochschulen, Hochschulen und Universitäten

Institution	Ort	Studiengang	Abschluss
Jazz-Institut Berlin (Hochschule für Musik Hanns Eisler/UDK)	Berlin	Jazz	Bachelor
		Jazz (2 Sem.)	Master
		European Jazz Master (2 Sem.)	
Hochschule für Künste	Bremen	Jazz	Bachelor
		Jazz	Master
Hochschule für Musik Carl Maria von Weber	Dresden	Jazz/Rock/Pop	Bachelor
			Master
			Meisterklasse
		Komposition Jazz/Rock/Pop	Bachelor
			Master
			Meisterklasse
Folkwang Universität der Künste	Essen/Bochum	Jazz/Performing Artist	Bachelor
		Jazz/Improvising Artist	Master
		Jazz/Artistic Producer	
		Populäre Musik	Master
Hochschule für Musik und Theater (HfMT)	Hamburg	Jazz und jazzverwandte Musik	Bachelor
		Dr. Langner Jazz	Master
		Jazz-Komposition	
Hochschule für Musik, Theater und Medien	Hannover	Popular Music	Bachelor
		Jazz und jazzverwandte Musik	Bachelor
		Jazz/Rock/Pop	Master
Hochschule für Musik und Tanz	Köln	Jazz/Pop	Bachelor
			Master
Hochschule für Musik und Theater Felix Mendelssohn Bartholdy (HMT Leipzig)	Leipzig	Jazz/Populärmusik	Bachelor
		Jazz/Populärmusik	Master
		Jazz/Populärmusik	Meisterklasse

2 Forschungsgegenstand

Musikhochschule	Lübeck	Musikpraxis mit Profilierung Populärmusik/Weltmusik/Jazz	Bachelor
		Musikpädagogik/Musikpraxis mit Profilierung Populärmusik	Master
Hochschule für Musik (Johannes Gutenberg-Universität)	Mainz	Jazz und Populäre Musik	Bachelor
			Master
Popakademie Baden-Württemberg	Mannheim	Popmusikdesign (6 Sem.)	Bachelor of Arts
		Weltmusik (6 Sem.)	Bachelor of Arts
		Popular Music: Performing Artist	Master of Arts
		Popular Music: Producing Composer	
		Popular Music: Educating Artist	
Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst	Mannheim	Jazz/Populärmusik	Bachelor
		Jazz/Populärmusik: Komposition & Arrangement	Master
Hochschule für Musik und Theater	München	Jazz	Bachelor
		Jazz	Master
		Jazz Education	
		Jazz (2 Sem.)	Meisterklasse
Musikhochschule Münster (Westfälische Wilhelms-Universität)	Münster	Musik und Vermittlung: Populärmusik	Bachelor
		Musik und Kreativität (2 Sem.)	Master
		Musik und Vermittlung (2 Sem.)	
Hochschule für Musik	Nürnberg	Jazz	Bachelor
		Jazz	Master
		Jazz-Komposition	
		Jazz	Meisterklasse
Hochschule Osnabrück (Institut für Musik)	Osnabrück	Musikerziehung Pop	Bachelor of Arts
		Musikerziehung Jazz	Bachelor of Arts
Hochschule für Musik und Theater	Rostock	Pop- und Weltmusik mit Klassik	Bachelor
Hochschule für Musik Saar	Saarbrücken	Jazz und Aktuelle Musik	Bachelor
		Diplomergänzungsstudiengang Jazz und Populäre Musik ¹⁷	Diplom-Musiklehrer*in
		Jazz und Aktuelle Musik	Master
Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst	Stuttgart	Jazz und Pop	Bachelor
		Jazz	Master
		Jazzkomposition	
Staatliche Hochschule für Musik	Trossingen	Musikdesign	Bachelor
Hochschule für Musik Franz Liszt	Weimar	Jazz	Bachelor
		Jazz (2 Sem.)	Master
Hochschule für Musik	Würzburg	Jazz	Bachelor
		Jazz	Master
		Performance and Pedagogy: Jazz	

Anmerkung: Farbliche Hervorhebungen: rosa = Jazz/jazzverwandte Musik, blau = Jazz und Populärmusik, grün = Schwerpunkt Popmusik, gelb = sonstige Angebote

¹⁷ Einmalig in dieser Form ist in Deutschland ein zweijähriger Diplom-Ergänzungsstudiengang Jazz und Populäre Musik an der Hochschule für Musik Saar, der als künstlerisch-pädagogisches Aufbaustudium gedacht ist.

Bei der Betrachtung der angebotenen Studiengänge und deren entsprechenden stilistischen Ausbildungsschwerpunkten wird deutlich, dass auf der Ebene der staatlichen Hochschulen nach wie vor das Genre Jazz gegenüber anderen Spielarten der Populären Musik klar dominiert. So ist an zwölf Standorten ein Studium im Bereich Jazz bzw. jazzverwandter Musik möglich, in welchem andere Genres keine oder nur eine marginale Rolle spielen. Weiterführende Jazz-Masterstudiengänge, die oft auf spezifische Berufsfelder zugeschnitten sind, werden an zehn Hochschulen angeboten. Neben künstlerisch ausgerichteten Programmen, wie z. B. den Studiengängen Improvising Artist oder Composing Producer an der Folkwang Universität der Künste, kann auch hier an drei Institutionen ein künstlerisch-pädagogischer Schwerpunkt gesetzt werden, u. a. an der Hochschule für Musik Würzburg im Masterstudiengang Performance and Pedagogy. Ein Master in Jazzkomposition kann an drei Hochschulen, u. a. an der Hochschule für Musik in Nürnberg, erworben werden. In Nürnberg und München können bei entsprechender Eignung auch Meisterklassen im Bereich Jazz absolviert werden.

Daneben existieren an neun hochschulischen Standorten Studiengänge, bei deren Bezeichnung das bereits in Kapitel 2.1.1 angesprochene „Begriffswirrwarr“ (Sudmann, 1998, S. 457) im akademischen Umgang mit Populärer Musik deutlich wird. So werden Programme für Jazz und Populärmusik, Jazz/Rock/Pop, Jazz und Populäre Musik bzw. Jazz und Pop angeboten, die laut Nomenklatur neben Jazz auch noch andere popmusikalische Stilistiken berücksichtigen. Dort werden insgesamt sieben Bachelor- und sechs Masterprogramme durchgeführt, die zumeist künstlerisch orientiert sind. Nur an den Hochschulen in Leipzig, Köln und Dresden sind auch künstlerisch-pädagogische Bachelor- respektive Masterstudiengänge Teil des Portfolios. In Leipzig werden in diesem Bereich Meisterklassenkurse angeboten.

Im künstlerischen Bereich gibt es momentan nur zwei staatliche Ausbildungsstätten in Deutschland, die einen Bachelorstudiengang anbieten, dessen Schwerpunkt explizit auf zeitgenössischer Popmusik liegt. Zum einen ist dies die schon erwähnte Popakademie Baden-Württemberg in Mannheim, die innerhalb von sechs Semestern einen Bachelor of Arts im Studiengang Popmusikdesign ermöglicht,¹⁸ sowie die Hochschule für Musik, Theater und Medien in Hannover, die einen Bachelor of Music im Studiengang Popular Music vergibt. Darüber hinaus kann an der Popakademie noch ein Master of Arts im Bereich Popular Music entweder mit künstlerischem¹⁹ oder künstlerisch-pädagogischem²⁰ Schwerpunkt erworben werden. Künstlerisch ausgerichtet ist der Masterstudiengang der Folkwang Universität Essen,

¹⁸ David-Emil Wickström führt als Argument für die kürzere Dauer des Bachelorstudiums an der Popakademie an, dass es ein Anliegen der Institution sei, den Studierenden einen möglichst frühen Berufseinstieg zu ermöglichen (vgl. Wickström, 2015, S. 359).

¹⁹ Masterstudiengang: Performing Artist bzw. Producing Composer.

²⁰ Masterstudiengang: Educating Artist.

der am Campus Bochum unter dem Namen Populäre Musik angeboten wird und bei dem ein starker Fokus auf Projektarbeit gelegt wird.

Künstlerisch-pädagogische Bachelorstudiengänge mit Schwerpunkt Popmusik können an der Hochschule Osnabrück (B. A. Musikerziehung Pop), der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster (B. Mus. Musik und Vermittlung: Populärmusik) und an der Musikhochschule in Lübeck (B. A. Musik vermitteln) absolviert werden. In Lübeck ist der Popschwerpunkt als Profil ab dem fünften Semester wählbar. Außerdem kann dort ein viersemestriger Master of Music in Musikpädagogik und Musikpraxis (künstlerisch/pädagogisch) mit dem Schwerpunkt Populärmusik erworben werden. In Münster gibt es zudem zwei zweisemestrige Masterstudiengänge: entweder mit künstlerischem Profil (Musik und Kreativität) oder mit künstlerisch-pädagogischem Schwerpunkt (Musik und Vermittlung).²¹ All diesen Studiengängen ist laut den auf den jeweiligen Hochschulhomepages zugänglichen Informationen gemein, dass sie in ihrer stilistischen Ausrichtung bewusst zeitgenössische Popmusik in den Mittelpunkt stellen. Jazz sowie die Pop- und Rockmusik der 1960er-, 70er- und 80er-Jahre spielt dagegen nur eine untergeordnete Rolle.

Um den Überblick über das Ausbildungsangebot im Bereich Populärer Musik an deutschen staatlichen Hochschulen nach aktueller Quellenlage zu vervollständigen, wurden in Tabelle 1 unter der Rubrik sonstige Ausbildungen noch folgende zwei Studiengänge aufgeführt: An der Staatlichen Hochschule für Musik im baden-württembergischen Trossingen kann in Kooperation mit der Hochschule Furtwangen ein Bachelor of Music im Studiengang Musikdesign erworben werden. Dabei konzentriert sich die künstlerische Ausbildung auf das musikalische Arbeiten am PC sowie auf die entsprechende Verknüpfung der kreativen Leistung mit nicht-auditiven, digitalen Medien. Einmalig in Deutschland wird an der Hochschule für Musik und Theater in Rostock der künstlerische Studiengang Pop- und Weltmusik mit Klassik angeboten, in dem ein besonders breites Portfolio an praktisch-musikalischen und musiktheoretischen Inhalten vermittelt werden soll.

2.3.2.1.2 Inhaltliche Schwerpunktsetzung bei Studiengängen für Jazz und Populärmusik

Mit Bezug auf die in Kapitel 2.3.1 erläuterte Tatsache, dass musikhochschulische Studiengänge für Jazz und Populärmusik ursprünglich sehr jazzlastig konzipiert waren, soll im Folgenden beispielhaft aufgezeigt werden, welche stilistischen, aber auch curricularen Schwerpunkte momentan dort gesetzt werden. Als Beispiel wird der Bachelorstudiengang Jazz/Populärmusik an der Hochschule für Musik und Theater Felix Mendelssohn Bartholdy in Leipzig herangezogen, der mit künstlerischem und/oder pädagogischem Profil absolviert werden kann. Die Betrachtung bezieht sich auf die Beschreibungen der im entsprechenden

²¹ Einen Überblick zu tertiären Ausbildungsangeboten mit einem Schwerpunkt auf zeitgenössischer Popmusik bieten Wickström, Lücke & Jóri (2015, S. 62 ff.).

2 Forschungsgegenstand

Modulhandbuch aufgeführten Lehrveranstaltungen.²² Dieses kann zusammen mit den jeweiligen Studienverlaufsplänen auf der Homepage der Hochschule in der Rubrik Fachrichtungen, dann unter Jazz/Populärmusik heruntergeladen werden.²³ Die folgenden Ausführungen sind deskriptiver und nicht analytischer Natur. Sie können mit Blick auf die vorliegenden Lehrpläne der anderen Musikhochschulangebote im Bereich Jazz und Populärmusik als exemplarisch angesehen werden.

Bei der Betrachtung der einzelnen Unterrichtsmodule des Studiengangs (vgl. Tabelle 2), der laut allgemeinem Qualifikationsziel zum „Musiker im Bereich Jazz und Populärmusik“ (vgl. Hochschule für Musik und Theater Felix Mendelssohn Bartholdy Leipzig, 2017b, S. 1) ausbilden soll, zeigt sich zunächst, dass als instrumentales Hauptfach ausschließlich Instrumente mit Jazzschwerpunkt gewählt werden können. In Hinblick auf Qualifikationsziele und Lerninhalte stehen jazzspezifisches Instrumentalspiel und jazztypische Literatur im Vordergrund (vgl. ebd., S. 2).

Tabelle 2: Auszug aus dem empfohlenen Studienverlaufsplan Bachelor Jazz/Populärmusik – Instrumentale Hauptfächer (vgl. Hochschule für Musik und Theater Felix Mendelssohn Bartholdy Leipzig, 2017a)

Modul-Nr.	Modulbezeichnung	Fach	CP
JP 101i	Instrumentaler Hauptfachkomplex I	Hauptfach	26,0
		Pflichtfach	6,0
JP 107	Ensemblespiel I	Ensemblespiel	8,0
JP 113	Jazztheorie I	Harmonielehre	4,0
		Gehörbildung	4,0
JP 117	Wissenschaft Jazz/Pop I	Musikgeschichte im Überblick	4,0
		Tonsatz	2,0
JP 119i	Wahlbereich ²⁴		6,0
JP 102i	Instrumentaler Hauptfachkomplex II	Hauptfach	26,0
		Pflichtfach	6,0
JP 108	Ensemblespiel II	Ensemblespiel	8,0
JP 114	Jazztheorie II	Harmonielehre	4,0
		Gehörbildung	4,0
		Rhythmik	2,0
JP 118	Wissenschaft Jazz/Pop II	Jazzmusikgeschichte	4,0
JP 120i	Fachmethodik instrumental	Fachmethodik	4,0
JP 119i	Wahlbereich		2,0

²² Fassung vom 10.01.2017 (Stand: April 2019).

²³ <http://www.hmt-leipzig.de>.

²⁴ JP 119i = Wahlbereichsplatzhalter. Wählbar sind beispielsweise Module zu den Themen Songwriting, Studiotechnik, Schauspiel, Improvisation sowie Kurse aus einem hochschulweiten Wahlmodulangebot (das Modul CD-Produktion ist als Wahlpflichtfach vermerkt). Module zu geschäftlich-unternehmerischen Themengebieten, wie Musikmanagement, Marketing und Promotion, sind im vorliegenden Studienverlaufsplan nicht aufgeführt. Einzig mit dem Wahlmodul Karrieremanagement für freiberufliche Künstler (zwei Creditpoints) wird von der Hochschule ein Impuls in Richtung Berufseinstieg und Karriereplanung gegeben (vgl. Lücke, 2017, S. 135).

2 Forschungsgegenstand

JP 103i/104i	Instrumentaler Hauptfachkomplex III/IV	Hauptfach	32,0
JP 109/110	Ensemblespiel III/IV	Ensemblespiel	8,0
JP 115/JP 147	Jazztheorie III	Gehörbildung	2,0
		Polyrhythmik Ensemble	2,0
		Arrangement	2,0
JP 116	Jazzchor	Jazzchor (Wahlpflicht)	4,0
JP 147	Jazztheorie IV	Gehörbildung	2,0
		Polyrhythmik Ensemble oder Odd meter Ensemble	2,0
		Arrangement	2,0
JP 119i	Wahlbereich		8,0
JP 105i/106i	Instrumentaler Hauptfachkomplex V/VI	Hauptfach	32,0
JP 111/112	Ensemblespiel V/VI	Ensemblespiel	8,0
JP 154/155	Jazztheorie V/VI	Komposition	4,0
JP 119i	Wahlbereich		10,0
JP 136	Bachelorarbeit		6,0

Anmerkung: grün = Semester 1/2, gelb = Semester 3/4, rosa = Semester 5/6, blau = Semester 7/8

Verpflichtend für alle Studierenden mit Ausnahme der Pianist*innen ist die Belegung des Fachs Jazzklavier, welches auch die Beschäftigung mit der klassischen Literatur der europäischen Kunstmusik einschließt. Hauptfachpianist*innen haben in dem äquivalenten Pflichtmodul Unterricht im klassischen Klavierspiel (vgl. Hochschule für Musik und Theater Felix Mendelssohn Bartholdy Leipzig, 2017b, S. 3).

Im Bereich Musiktheorie werden u. a. Harmonielehre, Gehörbildung, Arrangement und Komposition in den mit Jazztheorie betitelten Modulen unterrichtet. Folglich ist auch hier die inhaltliche Ausrichtung der Lehrveranstaltungen am Jazzidiom orientiert (vgl. ebd., S. 32 ff.). Die Module zur Wissenschaft Jazz/Pop beinhalten thematische Abhandlungen zur Musikgeschichte, aber auch Unterweisungen in klassischem Tonsatz. Im ersten Teil des auf insgesamt vier Semester angelegten Kurses stehen klassische Stilepochen, wie z. B. Barock, Klassik und Romantik, im Mittelpunkt der musikgeschichtlichen Betrachtungen. Im zweiten Teil richtet sich das Augenmerk auf die Geschichte des Jazz von New Orleans bis heute (vgl. ebd., S. 38 f.).

Auch der verpflichtende Kurs im Bereich Fachmethodik (vgl. Hochschule für Musik und Theater Felix Mendelssohn Bartholdy Leipzig, 2017b, S. 42 ff.) orientiert sich laut Modulordnung an der stilistischen Ausrichtung des jeweiligen instrumentalen Hauptfachs. Das lässt vermuten, dass auch dort aktuellen Spielarten Populärer Musik wenig Platz eingeräumt wird. Das Gleiche zeigt sich in den angebotenen praktischen Wahlpflicht- bzw. Wahlmodulen, deren Jazzorientierung entweder schon im Namen deutlich wird, wie z. B. beim Jazzchor (vgl. ebd., S. 70), oder an den belegbaren künstlerischen Nebenfächern, wie etwa Jazz-E-Bass oder Jazzschlagzeug (vgl. ebd., S. 54), beziehungsweise an deren inhaltlicher Ausrichtung, wie etwa beim Kurs Improvisation (vgl. ebd., S. 52). Und auch bei den stilistisch

etwas breiter angelegten Modulen, beispielsweise den Kursen Geschichte der Populärmusik I und II, werden zwar populäre Genres jenseits des Jazz behandelt, es stehen aber eher historisch überholte Gattungen, wie Rhythm and Blues, Rock 'n' Roll oder Disco, im Mittelpunkt (vgl. ebd., S. 46 f.). Da die jeweiligen Ensembles dieses Bachelorstudiengangs von Jazzdozent*innen betreut werden (vgl. Hochschule für Musik und Theater Felix Mendelssohn Bartholdy Leipzig, 2019), liegt auch hier die Vermutung nahe, dass im Rahmen der Bandarbeit hauptsächlich Jazz und jazzverwandte Musik gespielt und aufgeführt werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass nach den jeweiligen hochschuleigenen Quellen der stilistische Schwerpunkt des betrachteten Studiengangs eindeutig auf dem Genre Jazz liegt, flankiert von vereinzelt Exkursen in die Geschichte der Popmusik sowie von der Interpretation kanonischer Pop- und Rocktitel. Aktuelle popmusikalische Stilstiken in Theorie und Praxis sowie Module zur Aneignung musikwirtschaftlicher Kompetenzen finden keine bzw. kaum Berücksichtigung. Vergleicht man diese Studieninhalte mit denen – dem Titel nach – reiner Jazzausbildungen, z. B. mit dem Studienverlaufsplan des Bachelor-of-Music-Studiengangs der Hochschule der Künste in Bremen (vgl. Hochschule für Künste Bremen, 2016), zeigt sich, dass sich diese insbesondere in den Kernbereichen der Ausbildung nur geringfügig unterscheiden. Lediglich der in Bremen für Jazzstudierende verpflichtende klassische Hauptfachunterricht ist in Leipzig nur für Pianist*innen obligatorisch. Ansonsten scheinen die inhaltliche Schwerpunktsetzung und jazzspezifische Ausrichtung des Hauptfachunterrichts sowie der jeweiligen Module zur künstlerischen Praxis und Musiktheorie durchaus vergleichbar. Dies legt nahe, dass das in Kapitel 2.3.1 behandelte Phänomen eines als Popmusikausbildung etikettierten Jazzstudiums an deutschen Hochschulen auch bei Abfassung der vorliegenden Arbeit noch existiert. Damit verengt sich das auf den ersten Blick facettenreiche hochschulische Ausbildungsangebot im Bereich Populärer Musik merklich. Folglich müssten sich Studieninteressierte, die eine berufliche Karriere in diesem Sektor anstreben und differierende stilistische Affinitäten und keine Vorbildung im Bereich Jazz haben, anderweitig orientieren.

2.3.2.1.3 Aktuelle Analysen zu hochschulischen Curricula im Bereich Populärer Musik²⁵

Die Dominanz jazzorientierter Programme auf dem deutschen Ausbildungsmarkt bestätigt aktuell auch Nico Thom in seiner Lehrplananalyse künstlerischer bzw. künstlerisch-pädagogischer B. A.- bzw. M. A.-Studiengänge im Bereich Populärer Musik (vgl. Thom, 2019,

²⁵ Nico Thom veröffentlichte seine Monografie *Gebannte Freiheit? Die Curricula von praxisorientierten Jazz- und Popmusik-Studiengängen in Deutschland* im Juni 2019. Zu diesem Zeitpunkt war die vorliegende Dissertationsschrift bereits fertig abgefasst und korrigiert. Dennoch wurde entschieden, die wichtigsten Befunde in Form eines Einschubs zu referieren, da es sich dabei um die erste vollumfängliche Lehrplananalyse im Bereich hochschulischer Popmusikausbildung in Deutschland handelt und diese einen lohnenden Überblick über die inhaltliche Ausrichtung der entsprechenden Curricula gewährt. Zudem wurden auch in den Kapiteln 8 und 9, wo dies zielführend erschien, die entsprechenden Referenzen ergänzt.

S. 42, 85 & 94). Diese Befunde eruiert der Autor im Zuge einer kategoriegeleiteten Dokumentenanalyse der Studien- und Prüfungsordnungen, der Studienverlaufspläne sowie der Modulhandbücher von 73 hochschulischen Ausbildungsprogrammen deutscher Institutionen im Sommersemester 2017.²⁶ Im Folgenden werden einige weitere relevante Ergebnisse dieser „Vollerhebung“ (ebd., S. 8) vorgestellt.

Thom kommt zunächst zu der Schlussfolgerung, „dass es aufgrund der unterschiedlichen Ländergesetzgebungen und Hochschultypen äußerst diverse Formen von Curricula gibt [...]“ (ebd., S. 118). Diese würden sich insbesondere bezüglich der entsprechenden curricularen Dokumente, wie etwa Prüfungs- und Studienordnungen, Studienverlaufspläne sowie Modulhandbücher, aber auch hinsichtlich der Einteilung und Profilierung der Studiengänge sowie der Art der Prüfungsmodule und Abschlüsse unterscheiden (vgl. ebd., S. 118 f.). Es gebe jedoch auch formale Gemeinsamkeiten, die sich insbesondere auf die Studiendauer und die Umfänge der Studienprogramme beziehen (vgl. ebd., S. 119; vgl. Kapitel 2.3.2.1.1).

Weiter stellt Thom in seiner Untersuchung fest, dass bei künstlerischen und künstlerisch-pädagogischen Studiengängen die musikalisch-praktische Ausbildung im Vordergrund stehe. So beinhalten die künstlerisch-orientierten Bachelorprogramme im Durchschnitt einen *Workload* von 164 Creditpoints im musikpraktischen Bereich (vgl. ebd., S. 48).²⁷ Werden noch die durchschnittlich 45 Creditpoints aus dem musiktheoretischen und musikwissenschaftlichen Bereich hinzugezählt, wird die klare musikalisch-künstlerische Fokussierung der entsprechenden Programme deutlich. Pflichtmodule zu anderen berufsfeldspezifischen Lehrinhalten beispielsweise im Bereich Pädagogik bilden die Ausnahme. In den meisten künstlerischen Studiengängen werde nach Thom zwar ein „*basales Wissen über Unterrichtsmethoden* [Hervorhebung im Original] vermittelt“ (ebd., S. 57), der entsprechende Umfang bewege sich allerdings lediglich zwischen einem und 17 Creditpoints (vgl. Thom, 2019, S. 61). Des Weiteren werde der Bereich, den der Autor unter den Begriffen Professionalisierung sowie Berufspraxis bzw. Berufskunde subsumiert und der die Unterrichtsinhalte aus den Kategorien Wirtschaft, Recht, Gesundheit, Medien und Politik umfasst, mit durchschnittlich drei Creditpoints nur marginal behandelt. Ein ähnliches Bild zeige sich auch in den Lehrplänen der betrachteten künstlerischen Masterstudiengänge, wobei dort musikwirtschaftliche Module im Vergleich zu den Bachelorprogrammen noch seltener angeboten würden (vgl. ebd., S. 74).

Bei den künstlerisch-pädagogischen Ausbildungsgängen macht laut Nico Thom der Anteil von Modulen zur Musikvermittlung rund ein Achtel des zu leistenden Workloads aus (vgl. ebd.,

²⁶ Zur deduktiven Kategorisierung der curricularen Inhalte nutzt Thom nach Niklas Luhmann die acht systemtheoretisch-basierten Hauptkategorien Kunst, Erziehung, Wissenschaft, Wirtschaft, Recht, Gesundheit, Massenmedien sowie Politik und orientiert sich in Hinblick auf das generelle methodische Vorgehen an Philipp Mayring und dessen Ausführungen zu einer strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2010, S. 98 f.; Thom, 2019, S. 36 ff.).

²⁷ In Hinblick auf die didaktisch-methodische sowie curriculare Ausrichtung der meisten untersuchten Programme konstatiert Thom, „dass künstlerische Vermittlungsformen vornehmlich auf Einzelunterricht sowie auf umfangreiche, wenig differenzierte Module abstellen“ (ebd., S. 122).

S. 105). Der Großteil der Ausbildung ist also auch dort von musikpraktischen und musiktheoretischen Inhalten bestimmt. Es zeige sich, dass in den entsprechenden „Bachelor-Studiengängen tendenziell zu wenig pädagogisches Know-How vermittelt wird“ (ebd., S. 122), so Thom in seinem Fazit. In den künstlerisch-pädagogischen Masterstudiengängen seien zwar ausreichend pädagogische Studienanteile vorhanden (vgl. ebd.). Diese würden allerdings „eine relativ diffuse Verbindung von pädagogischer Theorie und Praxis“ (ebd., S. 109) aufweisen, wobei sich eine vertiefte Profilierung kaum erkennen lasse (vgl. ebd.).

Am Ende seiner Arbeit nennt Thom noch Beispiele für eine gute Praxis im Bereich curricularer Transparenz und Nachvollziehbarkeit und führt die Angebote der Hochschule für Künste Bremen, der Hochschule Osnabrück sowie der Hochschule für Musik und Theater München an.²⁸ Der Autor konstatiert:

„Die Curricula dieser Studiengänge sind a) aktuell, b) vollständig vorhanden und c) online auf der Website der jeweiligen Hochschule frei zugänglich. Darüber hinaus sind insbesondere die Modulhandbücher bemerkenswert gehaltvoll und ausführlich. Es wird im Detail dargestellt, welche konkreten Inhalte der Teilmodule in welcher Form geprüft werden, auf welche Literatur sich bezogen wird, welche Kompetenzen vermittelt werden sollen und welche Lehr-/Lernziele angestrebt werden.“ (Ebd., S. 123)

Die resümierenden Handlungsempfehlungen für eine optimierte Entwicklung von Studiengängen beziehen sich bei Thom vornehmlich auf den Prozess der Lehrplangestaltung und basieren auf seinem systemtheoretisch-analytischen Zugang. So fordert er bei der Curriculumsentwicklung neben einer Anwendung ausgewählter Rahmenkonzepte aus dem Bereich der angewandten Hochschulforschung auch ein klares Herausstellen der jeweils adressierten gesellschaftlichen Teilsysteme (Kunst, Erziehung, Wissenschaft, Wirtschaft usw.) sowie eine Abstimmung und Gewichtung der entsprechenden Unterrichtsinhalte. Dabei sei eine Benutzung von Sammelbegriffen, wie Professionalisierung, Berufspraxis oder Berufskunde, zu vermeiden. Zudem mahnt der Autor mit Blick auf die Konkurrenz auf einem globalisierten Hochschulmarkt eine inhaltliche Schwerpunktsetzung sowie eine spezifische Profilierung insbesondere bei der Entwicklung von Masterstudiengängen an. Dies könne die Attraktivität von Ausbildungsangeboten für Studieninteressent*innen steigern (vgl. Thom, 2019, S. 124 f.).

Nico Thom lässt in seiner Abhandlung allerdings fast gänzlich die Frage nach einer berufsfeldspezifischen Passung der jeweiligen Studieninhalte außer Acht. Für eine künftige Lehrplananalyse mit diesem Fokus möchte dagegen die vorliegende Arbeit empirische Referenzpunkte liefern und dabei entsprechende Optimierungsansätze vor dem Hintergrund aktueller Anforderungsprofile im Berufsfeld Populärer Musik diskutieren (vgl. Kapitel 9.1).

Wie in Kapitel 2.3.2.1.2 angedeutet, spielen Module zur Professionalisierung und zu musikwirtschaftlichen Aspekten in dem exemplarisch betrachteten musikhochschulischen

²⁸ Die entsprechenden Dokumente finden sich auf den im Anhang II.1 aufgeführten Homepages der jeweiligen Institutionen.

Studiengang im Bereich Jazz und Populärmusik nur eine äußerst marginale Rolle. Darauf, dass dieser Befund auch in Hinblick auf andere künstlerische bzw. künstlerisch-pädagogische Studienprogramme im Bereich Populäre Musik Bestand haben könnte, deuten, neben den Befunden von Thom (2019), auch die Ergebnisse einer von Martin Lücke durchgeführten Analyse hochschulischer Popmusikausbildungskonzepte hin.

Der Autor, welcher die Lehrpläne von 14 künstlerischen Bachelor- und acht Masterprogrammen im Bereich Populärer Musik untersucht hat, stellt fest, dass zwar im Unterschied zum Klassiksektor bis auf die Musikhochschule Lübeck alle Institutionen Wahl- bzw. Pflichtmodule im Businessbereich anbieten, diese aber mit durchschnittlich fünf Creditpoints im Bachelorstudium einen sehr geringen Teil des Studiums ausmachen (vgl. Lücke, 2017, S. 127).²⁹ In den von Lücke betrachteten staatlichen Bachelor- und Masterprogrammen mit künstlerischem Popmusikschwerpunkt haben im Businessbereich lediglich die Angebote der Popakademie Baden-Württemberg einen Pflichtanteil von mehr als 20 Creditpoints³⁰ (vgl. ebd., S. 127 ff.). Gerade an staatlichen deutschen Musikhochschulen lässt sich anhand dieser Befunde, aber auch anhand der für die vorliegende Untersuchung gesichteten Studienverlaufspläne ein Defizit an Ausbildungsangeboten zum Kompetenzerwerb im geschäftlich-unternehmerischen Bereich konstatieren.

Bezüglich der Vermittlung musikwirtschaftlichen Studieninhalte kommt Lücke generell zu der Schlussfolgerung, dass „die existierenden Angebote ihre Studierenden ganz unterschiedlich vorbereiten. Ein einheitliches Vorgehen ist nicht erkennbar“ sowie „eine Blaupause für Managementkenntnisse [...] noch nicht vorhanden“ (ebd., S. 117).

2.3.2.1.4 Private hochschulische Ausbildungsangebote

Nachdem nicht-staatliche hochschulische Institutionen im englischen Sprachraum, insbesondere in den USA und Großbritannien, schon seit Jahrzehnten eine sehr große Bandbreite an Berufsausbildungen im Bereich Populärer Musik anbieten, haben sich in den vergangenen Jahren auch in Deutschland immer mehr private Anbieter auf dem Markt etabliert. Zwei dieser Hochschulen haben mittlerweile auch eine staatliche Anerkennung und können daher den Grad Bachelor of Arts an ihre Absolvent*innen vergeben (vgl. Tabelle 3).

Zum einen ist dies die seit 2009 bestehende und als staatlich anerkannte, private Fachhochschule firmierende SHR Hochschule der populären Künste (HDPK) in Berlin. Dort kann in sieben Semestern ein künstlerischer Abschluss in den Fachbereichen Populärmusik (Instrument/Gesang) sowie Musikproduktion erworben werden.

²⁹ Dies zeigt sich auch anhand des hier exemplarisch betrachteten Bachelorstudiengang Jazz/Populärmusik der HMT Leipzig, wo etwa die Gewichtung der verpflichtenden Unterrichtsmodule und der vergebenen Creditpoints bei einem Verhältnis von 116 zu 2 zugunsten des Hauptfachunterrichts im Vergleich zu kulturwirtschaftlich-unternehmerisch orientierten Modulen liegt (vgl. Hochschule für Musik und Theater Felix Mendelssohn Bartholdy Leipzig, 2017a).

³⁰ Die zum erfolgreichen Absolvieren eines B. A.-Studiums benötigte Gesamtzahl an Creditpoints liegt bei 240.

2 Forschungsgegenstand

Tabelle 3: Private Hochschulen

Institution	Ort	Studiengang	Abschluss
SHR Hochschule der populären Künste (HDPK)	Berlin	Populärmusik (7 Sem.)	Bachelor of Arts
		Musikproduktion (7 Sem.)	
Hochschule Macromedia	Freiburg	Populäre Musik/Performance	Bachelor of Arts
		Populäre Musik/ Songwriting/Producing	
		Populäre Musik/Pädagogik	

Anmerkung: Legende vgl. Tabelle 1 (S. 23)

Zum anderen ist dies die Hochschule Macromedia, die 2018 aus dem Zusammenschluss der Hochschule für Kunst, Design und Populäre Musik (HKDM) und der privaten Macromedia Hochschule hervorgegangen ist. Sie bietet im künstlerischen Bereich die Studiengänge Populäre Musik/Performance, Populäres Songwriting/Producing sowie im pädagogischen Bereich den Studiengang Populäre Musik/Musikpädagogik an.

Alle aufgeführten Studienformate sind auf die zeitgenössische Popmusik ausgerichtet und versuchen somit, die u. a. von Wickström et al. (2015) bei den staatlichen Mitbewerbern eruierte Versorgungslücke in diesem Bereich zu kompensieren (vgl. ebd., S. 62 f.). Da diese Institutionen in privater Trägerschaft operieren, werden Studiengebühren erhoben, die Anfang 2019 jeweils im Bereich von 600 Euro pro Monat liegen.³¹

2.3.2.2 Berufsfachschulen und Fachakademien mit staatlicher Anerkennung

Ebenfalls kostenpflichtig ist das Ausbildungsangebot an privaten Fachakademien und Berufsfachschulen. Die monatlichen Beiträge der hier aufgeführten sieben Institutionen liegen aktuell zwischen knapp 300 und 600 Euro. Eine Ausnahme bildet hier das Dr. Hoch's Konservatorium in Frankfurt am Main. Diese Fachakademie ist eine Stiftung nach Privatrecht und erhebt für die dortige künstlerisch-pädagogische Ausbildung zum Bachelor of Music keine Studiengebühren.

Da alle Institute über eine staatliche Anerkennung verfügen, können deren Absolvent*innen einen offiziellen Abschluss als Berufsmusiker*in und/oder Instrumentalpädagog*in bzw. B. A. (Mus.) erwerben. Bei der stilistischen Ausrichtung liegt der Ausbildungsschwerpunkt vornehmlich auf den unterschiedlichen Spielarten Populärer Musik, wobei der Jazz eine mehr oder weniger prominente Rolle einnimmt (vgl. Tabelle 4).

³¹ Informationen zu den aktuell anfallenden Studiengebühren sind auf den Homepages der Hochschulen zu finden unter: <https://www.hdpk.de/de/studium/bei-uns-studieren/studienfinanzierung-und-stipendien> bzw. <https://www.hkdm.de/studienangebote/studiengebuehren>.

2 Forschungsgegenstand

Tabelle 4: Private Berufsfachschulen und Fachakademien mit staatlicher Anerkennung

Institution	Ort	Studiengang	Abschluss
Dr. Hoch's Konservatorium – Musikakademie	Frankfurt a. M.	Jazz und Populärmusik (4 Jahre)	Bachelor of Music
Frankfurter Musikwerkstatt	Frankfurt a. M.	Jazz und Populärmusik (4 Jahre, Doppelabschluss)	Staatl. anerk. Berufsmusiker*in/ Instrumentalpädagog*in
Rock Pop Jazz Akademie Mittelhessen (RPJAM)	Gießen	Rock/Pop/Jazz (4 Jahre, Verkürzung auf 3 Jahre möglich)	Staatl. anerk. Instrumentalmusiker*in/-pädagog*in
Hamburg School of Music – Staatlich anerkannte Berufsfachschule für Populärmusik	Hamburg	Populärmusik; Rock/Pop/Jazz (2 Jahre, 4 Jahre als nebenberufliche Ausbildung)	Staatl. anerk. Berufsmusiker*in im Bereich Populärmusik
Music College Hannover – Berufsfachschule für Musik	Hannover	Jazz/Rock/Pop (2 Jahre & optionales Aufbaujahr)	Staatl. gepr. Berufsmusiker*in/ Musikpädagog*in
Neue Jazzschool München e. V. (Berufsfachschule für Musik)	München	Rock/Pop/Jazz (2 Jahre & künstlerisches oder pädagogisches Zusatzjahr)	Staatl. gepr. Leiter*in in der Populärmusik
Musication Berufsfachschule für Musik	Nürnberg	Rock/Pop/Jazz (2 Jahre & pädagogisches Zusatzjahr)	Staatl. gepr. Ensembleleiter*in
Music College (Berufsfachschule für Pop, Rock und Jazz)	Regensburg	Rock/Pop/Jazz (2 Jahre & pädagogisches Zusatzjahr)	Staatl. gepr. Leiter*in für Populärmusik

Anmerkung: Legende vgl. Tabelle 1 (S. 23)

An den privaten Berufsfachschulen und Fachakademien liegt die Mindestausbildungszeit bei zwei Jahren. Bei den beiden Frankfurter Ausbildungsstätten dauert die Ausbildung vier, an der RPJAM in Gießen mindestens drei Jahre. An der Musikwerkstatt Frankfurt erhalten die Absolvent*innen einen Doppelabschluss als Berufsmusiker*in/Instrumentalpädagog*in mit staatlicher Anerkennung, in Gießen ist der pädagogische Schwerpunkt optional. Am Music College Hannover gibt es ebenfalls ein optionales drittes Aufbaujahr. Eine Besonderheit an der Hamburger School of Music ist der Sachverhalt, dass das als zweijährige Vollzeitausbildung konzipierte Programm auch in vier Jahren nebenberuflich absolviert werden kann.

Die drei bayerischen Berufsfachschulen in privater Trägerschaft bieten jeweils nach der zwei Jahre dauernden künstlerischen Ausbildung ein pädagogisches Zusatzjahr an. Dieses berechtigt zum Unterrichten an kommunalen Musikschulen. Bei den drei bayerischen Instituten findet sich noch die curriculare Besonderheit, dass dort für die staatliche Anerkennung als Berufsfachschule ein Unterrichtsangebot in allgemeinbildenden Fächern, u. a. in Deutsch und Sozialkunde, verpflichtend ist.

Dies gilt auch für die sieben Berufsfachschulen der bayerischen Regierungsbezirke, die staatlich operieren. Diese finden sich in Altötting (Oberbayern), Plattling (Niederbayern), Kronach (Oberfranken), Bad Königsdorf (Mittelfranken), Dinkelsbühl (Mittelfranken), Krumbach (Schwaben) und Sulzbach-Rosenberg (Oberpfalz). Die deutschlandweit in dieser Form einzigartigen Institutionen wurden sukzessive Ende der 1970er- und Anfang der 1980er-

Jahre gegründet. Sie sind „Einrichtungen für die Musikausbildung oberhalb der Musikschulen bzw. der allgemeinbildenden Schulen, jedoch unterhalb [...] der Hochschulen für Musik“ (Berning, 2002, S. 3), um die Qualifizierung für dringend benötigte nebenberufliche bzw. ehrenamtliche Leiter*innen für Laienmusik sicherzustellen. Außerdem sollten auch nebenberufliche Kirchenmusiker*innen und Lehrer*innen an Sing- und Musikschulen ausgebildet sowie innerhalb von zwei Ausbildungsjahren bei den Absolvent*innen die Grundlage für ein anschließendes Musikstudium geschaffen werden (vgl. ebd.). Im Zeitverlauf wurde die Ausbildung um ein optionales drittes Jahr erweitert, im Rahmen dessen entweder eine pädagogische oder eine künstlerische Zusatzqualifikation erworben werden kann.

Eine Studie zur Ausbildung und dem beruflichen Werdegang von Absolvent*innen bayerischer Berufsfachschulen für Musik (BFSM) hat Ewald Berning im Auftrag des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung durchgeführt. Berning gelangt zu dem Fazit, dass „sich die BFSM in Bayern als unverzichtbare Einrichtungen für die Ausbildung eines bedeutenden Teils des musikalischen Nachwuchses erwiesen“ (ebd., S. 55) hätten. Neben dem Unterricht im klassischen Bereich bieten drei dieser Einrichtungen auch eine Ausbildung in Populärer Musik an (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Berufsfachschulen der bayerischen Regierungsbezirke

Institution	Ort	Studiengang	Abschluss
Berufsfachschule für Musik (Mittelfranken)	Dinkelsbühl	Rock/Pop (2 Jahre & künstlerisches oder pädagogisches Zusatzjahr)	Staatl. gepr. Leiter*in in der Populärmusik
Berufsfachschule für Musik (Schwaben)	Krumbach	Rock/Pop/Jazz (2 Jahre & künstlerisches oder pädagogisches Zusatzjahr)	Staatl. gepr. Ensembleleiter*in
Berufsfachschule für Musik (Oberpfalz)	Sulzbach-Rosenberg	Musical (2 Jahre & künstlerisches oder pädagogisches Zusatzjahr)	Staatl. gepr. Ensembleleiter*in

Anmerkung: Legende vgl. Tabelle 1 (S. 23)

Wie in Kapitel 2.3.1 bereits erwähnt, hat sich die Berufsfachschule für Musik in Dinkelsbühl mit ihrer Abteilung für Rock und Pop in ihrer stilistischen Ausrichtung für die zeitgenössische Popmusik entschieden. Dort kann nach einer zweijährigen Vollzeitausbildung der Abschluss zu staatlich geprüften Leiter*innen in der Populärmusik sowie durch das bereits erwähnte pädagogische Zusatzjahr die Lehrbefähigung an öffentlichen Musikschulen erworben werden. Alternativ kann in einem künstlerischen Zusatzjahr die musikalische Ausbildung noch vertieft werden.

Im bayerisch-schwäbischen Krumbach wird im Fachbereich Rock/Pop/Jazz zu staatlich geprüften Ensembleleiter*innen ausgebildet. Auch hier ist ein künstlerisches oder ein pädagogisches Zusatzjahr möglich. Die Berufsfachschule für Musik in Sulzbach-Rosenberg verleiht diese Titel ebenfalls am Ende der Ausbildungszeit. Dieser Ausbildungsgang beschränkt sich allerdings auf den Bereich Musical. Grundsätzlich fallen an allen bayerischen

Berufsfachschulen für Musik, die von den Bezirksregierungen unterhalten werden, für alle Ausbildungsarten keine Gebühren an.

2.3.2.3 Private Programme ohne staatliche Anerkennung und Weiterbildungsangebote

Kostenpflichtig sind dagegen die diversen privaten Ausbildungen ohne staatliche Anerkennung, von denen an dieser Stelle nur einige ausgewählte Einrichtungen aufgeführt werden, die entweder im empirischen Teil dieser Arbeit eine Rolle spielen bzw. die aufgrund ihrer Größe oder ihres Angebots von besonderem Interesse sind. Schon an dieser verdichteten Zusammenschau lässt sich verdeutlichen, wie unterschiedlich die Angebote jeweils sind (vgl. Tabelle 6).³²

Das facettenreiche Portfolio reicht von einer sechs Monate bis zwei Jahre dauernden, berufsbegleitenden Ausbildung mit nur einem Unterrichtstag pro Woche – z. B. an der Popschule Berlin, der Future Music School in Aschaffenburg oder der Bass School Munich und dem Munich Guitar Institute – bis hin zu einem Vollstudium am 2015 in Berlin eröffneten Campus des British and Irish Modern Music Institute (BIMM). Dort kann auf Wunsch das Studium mit einem Bachelor of Arts (Hons) an der englischen Partnerinstitution, der University of Sussex, beendet werden. Ansonsten erhalten die Absolvent*innen dort und auch bei den anderen privaten Anbietern am Ende der Ausbildung ein institutionseigenes Zertifikat bzw. Diplom, welches ein erfolgreiches Absolvieren des jeweiligen Programms dokumentiert.

Tabelle 6: Private Ausbildungen ohne staatliche Anerkennung/Fort- und Weiterbildungsangebote

Institution	Ort	Studiengang	Abschluss
Future Music School	Aschaffenburg	Professional Program (wahlweise 1–3 Jahre, 1 Unterrichtstag pro Woche)	Institutsinternes Zertifikat
BIMM Institute (British and Irish Modern Music Institute)	Berlin	Professional Musicianship (6 Sem., Abschluss an University of Sussex)	Bachelor of Arts (Hons)
Popschule Berlin	Berlin	Masterclass (6 Monate oder 1 Jahr, 3 Std. pro Woche)	Institutsinternes Zertifikat
Glen Buschmann Jazzakademie (Musikschule Dortmund)	Dortmund	Jazzinstrument/-gesang (2 Jahre Vollausbildung & Masterclass)	Institutsinternes Zertifikat
Deutsche Pop	Eichenau (12 Standorte D)	Musiker*in/Musicdesigner*in (2 Jahre Teilzeit, 1 Jahre Vollzeit)	Institutsinternes Diplom
Bass School Munich (BSM)/Munich Guitar Institute (MGI)	München/Köln	Intensivkurs I & II (jeweils 1 Jahr, 1 Unterrichtstag pro Woche)	Institutsinternes Diplom
Hochschule für Musik und Theater	Hamburg	Eventim Popkurs	Zertifikat (ohne Prüfung)

Anmerkung: Legende vgl. Tabelle 1 (S. 23)

³² Da sich gerade in diesem Bereich die Ausbildungslandschaft sehr dynamisch entwickelt, ist es möglich, dass die aufgeführten Ausbildungsprogramme und Institutionen zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieser Arbeit schon nicht mehr oder mit veränderter Ausrichtung weitergeführt werden.

Aus dem ebenfalls überaus vielfältigen Angebot an Fort- und Weiterbildungen wird an dieser Stelle nur ein Lehrgang herausgegriffen, der aufgrund seiner langen Geschichte und seines Renommées innerhalb der deutschsprachigen Ausbildungslandschaft von übergeordneter Relevanz ist.³³

Der an der Hochschule für Musik und Theater in Hamburg durchgeführte, mittlerweile in Eventim Popkurs umbenannte ehemalige Kontaktstudiengang Populärmusik wird seit 1982 angeboten (vgl. Kapitel 2.3.1). Der zweimal dreiwöchige Kurs, dessen Fokus auf kreativ-musikalischen Schaffensprozessen liegt, richtet sich an Musiker*innen, die intensiv an ihrer künstlerischen Karriere arbeiten wollen und auf der Suche nach entsprechenden Kooperationspartner*innen für künftige Projekte sind. Es ist ein Crashkurs, der sich vor allem an solche Instrumentalist*innen und Sänger*innen richtet, für die ein Vollstudium nicht infrage kommt, die aber dennoch vom Wissen und dem Netzwerk einer institutionellen Ausbildung profitieren möchten. Andreas Endreß kommt zu dem Schluss, dass es sich beim Popkurs „um eine sehr kompakte und kompetente Wissensvermittlung mit sehr guten Netzwerkeffekten“ (Endreß, 2013, S. 13) handele. Der Kurs wird am Ende des zweiten Blocks mit einem Konzert in einem Hamburger Szeneclub abgeschlossen, bei dem die Musiker*innen ihre während der Kursphase erarbeiteten Stücke vorstellen. Die ursprünglich obligatorischen Praktika innerhalb der Kultur- und Medienszene sind nicht mehr Bestandteil des Popkurses. Ein staatlich anerkannter Abschluss wird nicht vergeben, die Absolvent*innen erhalten aber ein Zertifikat, welches die Teilnahme offiziell bestätigt. Die Teilnahmegebühr für den Popkurs beträgt 1000 Euro,³⁴ wobei Mitglieder der GVL³⁵ einen Zuschuss in Höhe von 500 Euro beantragen können (vgl. Hochschule für Musik und Theater Hamburg, 2019).

Ein ausführlicher Überblick über die Vielzahl an Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten im Bereich Populärer Musik ist auf der Homepage des Deutschen Musikinformationszentrums in der entsprechenden Rubrik im Bereich Jazz/Rock/Pop nachzulesen.³⁶ Die Angebote setzen sich aus Kursen, Seminaren, Workshops im Rahmen diverser kommunaler, staatlicher sowie privater Veranstaltungen und Initiativen für verschiedenste Zielgruppen zusammen.

³³ Die Bundesakademie für musikalische Jugendbildung in Trossingen bietet alljährlich im Bereich der musikpädagogischen Weiterbildung ein breites Angebot an Fortbildungen, Seminaren und berufsbegleitenden Lehrgängen an. Bis 2017 wurde in diesem Rahmen ein Lehrgang Popmusik angeboten, der sich an Instrumental- bzw. Gesangsdozent*innen, aber auch an konzertierende Bandmusiker*innen richtete und in sechs je einwöchigen sogenannten Akademiephasen unterrichtet wurde. Dort standen neben Themen rund um die Vermittlung Populärer Musik und die Verbesserung der eigenen instrumentalen bzw. gesanglichen Fertigkeiten auch die Bereiche Songwriting, technische Medien und Bandcoaching auf dem Lehrplan (vgl. Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen, 2017, S. 42).

³⁴ Stand: März 2019.

³⁵ Abkürzung für: Gesellschaft zur Verwertung von Leistungsschutzrechten.

³⁶ <http://www.miz.org/themenportale/jazz-rock-pop>.

2.3.3 Resümee zum tertiären Ausbildungsangebot im Bereich Populärer Musik in Deutschland

Basierend auf dem Überblick des berufsvorbereitenden Ausbildungsangebots (vgl. Kapitel 2.3.2) und dessen Entwicklungsverlauf (vgl. Kapitel 2.3.1) lassen sich nun folgende relevante Erkenntnisse resümierend festhalten:

- Das Angebot an Ausbildungsmöglichkeiten im Popmusikbereich wächst stetig, zeigt sich dabei uneinheitlich, insbesondere hinsichtlich der Struktur und inhaltlichen Ausrichtung.
- In den staatlichen hochschulischen Studiengängen liegt der stilistische Schwerpunkt häufig im Bereich Jazz und jazzverwandter Musik (auch bei Studiengängen, die das Label Pop im Titel tragen, wie beispielsweise Jazz und Populärmusik).
- Die Anzahl an Ausbildungsprogrammen für zeitgenössische Popmusik, vor allem bei Ausbildungen mit staatlich-anerkanntem Abschluss, ist nach wie vor gering.
- Kulturwirtschaftliche Themen werden nur in Einzelfällen mit einem eigenen zentralen Curriculum berücksichtigt.

Der letzte Aspekt trifft besonders auf musikhochschulische Angebote zu, wie anhand der in Kapitel 2.3.2.1 aufgezeigten curricularen Ausrichtung der jeweiligen Angebote nochmals unterstrichen werden kann. Dies lässt sich als Indiz dafür werten, dass sich die in den vergangenen Jahren häufig monierten Defizite bezüglich arbeitsmarktorientierter Studieninhalte in der akademisierten künstlerischen Ausbildung klassischer Berufsmusiker*innen (vgl. Gembris & Langner, 2005; Bork, 2010; Bishop, 2018; vgl. Kapitel 3.1.1) wohl auch im Popbereich finden lassen. An diesen Befund anknüpfend kann die Frage formuliert werden, welchen Aspekten im geschäftlich-unternehmerischen Bereich sich eine genuine Popausbildung widmen sollte, um angehende Profimusiker*innen bei der Entwicklung eines entsprechenden Kompetenzprofils optimal zu unterstützen und diese auf die Arbeitsmarktrealitäten möglichst gut vorzubereiten. Darüber hinaus ist generell von Interesse, welche der während der Ausbildung erworbenen Kompetenzen für die Absolvent*innen der unterschiedlichen Studienprogramme in ihrem aktuellen Berufsfeld besonders relevant sind und wie sich der Arbeitsmarkt für Berufsmusiker*innen im Popbereich aktuell darstellt.

3 Quellenlage zur tertiären Ausbildung und dem Arbeitsmarkt im Bereich Populärer Musik

Im Folgenden wird ein detaillierter und vielschichtiger Einblick in den Forschungsstand und die relevante Literatur zur tertiären Ausbildung sowie dem Berufsfeld Popmusik gegeben. Dabei werden Anknüpfungspunkte aus Absolventenstudien im Bereich klassischer Ausbildungsgänge und aktuelle Erkenntnisse zum Arbeitsmarkt für Musiker*innen herausgearbeitet (Kapitel 3.1). Befunde zu den unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern professioneller Popmusiker*innen werden genauso referiert (vgl. Kapitel 3.2.1) wie Einblicke in die Wandlungsprozesse des digitalisierten Tonträgermarkts sowie des Livemarkts (vgl. Kapitel 3.2.2). Daran anknüpfend wird die Entwicklung aktueller Berufsbilder nachgezeichnet (vgl. Kapitel 3.2.3) und das Phänomen der Portfoliokarriere näher beleuchtet (vgl. Kapitel 3.2.4).

3.1 Referenzstudien zur Ausbildung und Arbeitsmarktsituation professioneller Musiker*innen

3.1.1 Absolventenstudien im Bereich klassischer Ausbildung in Deutschland und Österreich

Da momentan keine unabhängigen Absolventenstudien bei Popausbildungsprogrammen in Deutschland vorliegen, werden zunächst die entsprechenden Erhebungen aus der klassischen Ausbildung betrachtet. Diese hat an deutschen Hochschulen, aber auch an anderen tertiären Ausbildungsstätten im Gegensatz zu den Ausbildungsprogrammen im Bereich Populärer Musik (vgl. Kapitel 2.3.1) eine lange Tradition, die bis ins 19. Jahrhundert zurückreicht. So wurde das Conservatorium der Musik in Leipzig, die heutige Hochschule für Musik und Theater Felix Mendelssohn Bartholdy, bereits 1843 gegründet. Doch trotz dieser über 150-jährigen Geschichte wurden bis heute überraschend wenige institutsunabhängige, öffentlich zugängliche, empirische Daten erhoben, die die musikalische Ausbildung und den späteren beruflichen Werdegang der Absolvent*innen miteinander in Beziehung setzen.

In einer ersten, 1989 publizierten Studie zur Karriere der Absolvent*innen künstlerischer und künstlerisch-pädagogischer Ausbildungsprogramme an Musikhochschulen und Fachakademien kommen Schindler, Lullies und Soppa zu dem Ergebnis, dass die Mehrheit der Befragten das ursprüngliche Berufsziel auch erreicht hat. Bei den freiberuflichen Lehrkräften sind dies fast 100 Prozent, bei den Orchestermusiker*innen immerhin noch 70 Prozent, die in ihrem Wunschberuf tätig sind (vgl. Schindler et al., 1989, S. 110 ff.). Daher ist es wenig verwunderlich, dass auch von den Befragten die künstlerisch-inhaltliche Seite ihrer Erwerbstätigkeit positiv eingeschätzt wird (vgl. ebd., S. 112).

In den vergangenen 25 Jahren hat sich allerdings die Zahl der festen Orchester- und Theaterstellen sukzessive verringert (vgl. MIZ, 2018c),³⁷ während im gleichen Zeitraum die Anzahl an Absolvent*innen der Studiengänge für klassische Instrumentalmusik und Gesang deutlich angestiegen ist. So standen im Jahr 2016 beispielsweise 9816 Planstellen an öffentlichen Orchestern und Theatern 10.567 Studierende gegenüber (vgl. MIZ, 2018b). Da auch viele im Ausland ausgebildete Musiker*innen auf den deutschen Markt drängen, kommt auf jede frei werdende Orchesterstelle oft eine dreistellige Zahl an Bewerber*innen (vgl. Kwapil, 2012). Daraus lässt sich folgern, dass heutzutage nur noch eine Minderheit der Studierenden an deutschen Musikhochschulen später eine Festanstellung in einem Orchester erhalten wird. Wie ist es dann um den beruflichen Verbleib des Gros der Absolvent*innen bestellt, das bei der Vergabe dieser begehrten Positionen leer ausgeht? Welche Implikationen könnte dies für die Ausrichtung von Ausbildungsprogrammen an Musikhochschulen haben? Eine Antwort auf diese Fragen versuchen Heiner Gembris und Daina Langner in ihrer 2005 veröffentlichten Studie *Von der Musikhochschule auf den Arbeitsmarkt* zu geben. Sie wollten klären, wie Absolvent*innen künstlerischer Hauptfachstudiengänge ihren Lebensunterhalt verdienen, mit welchen Erwartungen und Anforderungen sie sich auf dem Arbeitsmarkt konfrontiert sehen und wie Hochschulen versuchen, ihre Studierenden darauf vorzubereiten. Gembris und Langner war daran gelegen, „Hinweise für eine größere Arbeitsmarktorientierung der künstlerischen Ausbildung zu gewinnen mit dem Ziel, die Chance der Integration in die Berufspraxis zu erhöhen“ (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 22 f.). Die Studie umfasst eine quantitative Erhebung, die sich an Absolvent*innen künstlerischer Hauptfachstudiengänge an sieben deutschen Musikhochschulen richtete (n = 659), sowie einen qualitativen Teil, für den Interviews mit Arbeitsmarktexpert*innen (n = 13) und Dozent*innen von Musikhochschulen (n = 17) geführt wurden (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 29 ff.). Die Ergebnisse zeigen, dass nur rund 26 Prozent der befragten Instrumentalist*innen und Sänger*innen eine unbefristete Stelle im künstlerischen Bereich bekleiden. 9 Prozent haben eine feste Stelle an einer Musikschule inne, darunter alle angestellten Pianist*innen. Bei ihnen ist auch die Quote rein freiberuflich tätiger Akteur*innen mit 60 Prozent am höchsten (vgl. ebd., S. 61 ff.).

In diesem Zusammenhang machen Gembris und Langner auf ein Phänomen aufmerksam, das gerade unter den befragten Pianist*innen, aber auch Sänger*innen weit verbreitet ist. Beide Gruppen, die laut Umfrage weniger häufig Vollzeitfestanstellungen als die Streicher*innen oder Bläser*innen bekleiden, üben parallel mehrere freiberufliche und angestellte Teilzeitjobs aus, was im Folgenden als Portfoliokarriere bezeichnet wird (vgl. Kapitel 3.2.4). Viele der befragten Pianist*innen arbeiten beispielsweise gleichzeitig als Honorarkräfte an Musikschulen, als Privatlehrer*innen, Solokünstler*innen, Chorassistent*innen und

³⁷ Laut den Daten der Deutschen Orchestervereinigung sank die Anzahl der Planstellen in öffentlich finanzierten Orchestern um fast 20 Prozent von 12.159 Beschäftigten im Jahr 1992 auf 9746 im Jahr 2018 (vgl. MIZ, 2018c).

Korrepetitor*innen (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 65 f.). Dieses berufliche Patchwork stellen bereits Schindler und Kollegen in ihren Ausführungen heraus. Sie fordern mehr Vollzeitstellen, um den aus einer Portfoliokarriere resultierenden beruflichen und persönlichen Belastungen – wie dem Mangel an beruflicher und sozialer Sicherheit, der zeitlichen und nervlichen Beanspruchung sowie dem damit oft einhergehenden niedrigen Einkommen – zu begegnen (vgl. Schindler et al., 1989, S. 112). Seit Ende der 1980er-Jahre hat sich der Arbeitsmarkt jedoch genau in die entgegengesetzte Richtung entwickelt (vgl. MIZ, 2018c).

Bei der Bewertung ihrer Ausbildung stellen die Befragten der Gembris-und-Langner-Studie ihren Hauptfachlehrkräften sowohl fachlich als auch menschlich mit Zustimmungswerten von 80 bzw. 67 Prozent ein gutes Zeugnis aus. Die berufsberatende Betreuung der Lehrkräfte im Hauptfach bewerten dagegen nur 38 Prozent mit gut bzw. sehr gut. Noch kritischer zeigen sich die Absolvent*innen hinsichtlich der Karriereberatungsangebote der Hochschulen, die nur 6 Prozent positiv in Erinnerung haben. Ebenso unzufrieden sind die Proband*innen mit der hochschulischen Hilfestellung bei Kontakten zum Arbeitsmarkt, die 76 Prozent rückblickend als schlecht bzw. sehr schlecht einschätzen (vgl. ebd., S. 38 ff.).

An dieser Stelle sei auf die Studie zum Qualitätsmanagement an Musikhochschulen von Katharina Jacob (2007) verwiesen, die eine Umfrage unter Studierenden der Folkwang Hochschule, heute Folkwang Universität der Künste, durchgeführt hat. In dieser Studie spielen konkrete curriculare Aspekte der Ausbildung sowie die beruflichen Ziele der Studierenden und der Arbeitsmarkt für Berufsmusiker*innen zwar keine Rolle. Ein Item scheint im Kontext der vorliegenden Dissertationsschrift aber doch relevant. Darin wurden die Proband*innen gefragt, inwieweit die Hochschule sie bei der beruflichen Orientierung unterstützt habe. Auch hier zeigt sich, dass unter den befragten Studierenden eines künstlerischen Studiengangs nur 7,3 Prozent ihre Ausbildungsstätte in dieser Beziehung positiv bewerten (vgl. Jacob, 2007, S. 147). Dies deckt sich mit der oben genannten Kennzahl von 6 Prozent, die in der Gembris-und-Langner-Studie ermittelt wird (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 41). Dort spiegeln sich die Defizite in der Vorbereitung auf das Berufsfeld und den Arbeitsmarkt auch in der langen Liste an nicht-musikalischen Ausbildungsdesideraten wider. So geben die Befragten an, dass ihnen aus heutiger Sicht die Vermittlung diverser geschäftlich-unternehmerischer, pädagogischer, aber auch persönlichkeitsbezogener Kompetenzen und des entsprechenden Fachwissens während ihres Studiums gefehlt habe. Diese lassen sich folgendermaßen zusammenfassen (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 75 ff.):

Geschäftlich-unternehmerische Kompetenzen:

- Selbstvermarktung (z. B. Konzertakquise, Bewerbungstraining, Werbung)
- Selbstmanagement (z. B. Zeitmanagement)

3 Quellenlage zur tertiären Ausbildung und dem Arbeitsmarkt im Bereich Populärer Musik

- Kenntnisse im Bereich administrativer Berufspraxis (z. B. Steuer-, Vertrags-, Arbeitnehmerrecht)
- Umgang mit neuen Medien
- Networking

Pädagogische Kompetenzen:

- Methodische Kompetenzen (z. B. Umgang mit Kindern, Gruppenunterricht, Unterricht an anderen Instrumenten)
- Gesprächskompetenzen (z. B. Führen von Elterngesprächen)
- Beziehungskompetenzen (z. B. Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern)

Personale und sozial-kommunikative Kompetenzen:

- Selbstwahrnehmung (z. B. Fähigkeit zur Selbsteinschätzung, Selbstsicherheit)
- Selbstregulation (z. B. Stressbewältigung, Umgang mit Auftrittsängsten)
- Selbstmotivation
- Soziale Kompetenzen (z. B. Umgang mit Kolleg*innen, Konfliktmanagement, Führungskompetenz)

Für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse sind noch die von Gembris und Langner in einer Nebenchprobe aufgeführten Daten von elf Absolvent*innen eines Studiengangs im Bereich Jazz/Rock/Pop (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 87 ff.). Obwohl die Stichprobengröße nicht ausreicht, um statistisch verlässliche Schlussfolgerungen ziehen zu können, werden hier dennoch einige auffällige Ergebnisse referiert. Die Jazz/Rock/Pop-Absolvent*innen bewerten ihre Zufriedenheit mit der Ausbildung 0,9 Skaleneinheiten³⁸ schlechter (ebd., S. 96 f.) als die befragten klassischen Musiker*innen (vgl. ebd., S. 42). Darüber hinaus beurteilen die Popmusiker*innen die Ausbildungssegmente Karriereberatung und Arbeitsmarkt noch negativer als ihre Kolleg*innen im Klassikbereich. So liegen die Zustimmungswerte zur Berufsberatung durch die Hauptfachlehrkraft bei 18 Prozent, zu den Items Karriereberatung durch die Hochschule und Hilfe durch die Hochschule bei Kontakten zum Arbeitsmarkt bei 0 Prozent (vgl. ebd., S. 95 f.). Alle elf befragten Popmusiker*innen gehen einer Portfoliokarriere nach, d. h., sie üben mehrere Tätigkeiten parallel aus. Acht sind freiberuflich im musikalischen Bereich tätig, zwei auch im nicht-musikalischen Sektor und eine Antwort bezieht sich auf eine feste Teilzeitstelle (vgl. ebd., S. 100). Bei den Ausbildungsdesideraten wird die Meinung vertreten, dass es neben musikalisch-künstlerischen vor allem geschäftlich-unternehmerische Kompetenzen und entsprechendes Fachwissen seien, die sie schon während der Ausbildung hätten vermittelt bekommen sollen.

³⁸ Gembris und Langner (2005) nutzten für dieses Item eine fünfstufige Likert-Skala: von sehr zufrieden bis sehr unzufrieden.

Genannt werden dabei Projektorganisation und Selbstmanagement, das Marketing von Bands, Kenntnisse über Konzertbuchung, Verträge, GEMA und GVL sowie Wissen zu den administrativen Themen Buchhaltung, Steuerrecht und Versicherungen (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 106). Ein weiterer interessanter Aspekt ist, dass sich im Vergleich zu allen anderen in der Nebentichprobe erfassten Gruppen die Absolvent*innen im Bereich Populärer Musik am stärksten mit dem Beruf als Musiker*in identifizieren. Ihr Mittelwert liegt 0,7 Skaleneinheiten über dem Gesamtscore (vgl. ebd., S. 107 f.).

Diese Daten sind zwar wegen der geringen Gruppengröße statistisch nicht aussagekräftig. Als erste Indizien möglicher Ausbildungsdefizite und des beruflichen Verbleibs von Absolvent*innen popmusikalischer Studiengänge sind sie aber dennoch von großem Wert, weil es in diesem Bereich bis heute an belastbarem empirischem Material mangelt (vgl. Kapitel 4.4).

Eine weitere Erhebung im deutschsprachigen Raum unter Absolvent*innen hochschulischer Ausbildungsprogramme im Klassikbereich führte Magdalena Bork im Rahmen ihrer 2010 veröffentlichten Dissertation auf Basis von leitfadengestützten Interviews durch. Dabei stehen die zentralen Forschungsfragen im Mittelpunkt, welche Schlüsselkompetenzen Musiker*innen auf dem Arbeitsmarkt benötigen und wie diese Kompetenzen in universitären Ausbildungen vermittelt werden können (vgl. Bork, 2010, S. 22). Borks Stichprobe umfasst insgesamt 40 Musiker*innen, die ihr künstlerisches Instrumentalstudium größtenteils an der Universität für Musik und darstellende Kunst in Wien abgeschlossen haben. 38 Prozent der Befragten geben an, eine feste Stelle in einem Orchester zu haben, fast 60 Prozent der Interviewpartner*innen bestreiten zumindest einen Teil ihres Lebensunterhalts mit dem Erteilen von Unterricht. Nur ein Drittel der Proband*innen gibt an, dass entsprechende Unterrichtsinhalte im Bereich der Instrumentalpädagogik Teil des absolvierten Studiums gewesen seien. Fast die Hälfte der befragten Instrumentallehrer*innen verfügt nach eigenen Aussagen nicht über die entsprechende methodisch-didaktische Ausbildung (vgl. ebd., S. 26 f.).

Wie schon Gembris und Langner (2005) kommt auch Magdalena Bork zu dem Schluss, dass die Ausrichtung der klassischen Instrumental- und Gesangsausbildung nicht mehr mit der Realität auf dem Arbeitsmarkt übereinstimme. So sei es unabdingbar, das real vorherrschende Berufsbild freiberuflicher Musiker*innen curricular zu verankern (vgl. ebd., S. 352). Der starke Fokus auf den Hauptfachunterricht und die Fixierung auf das Berufsziel Orchestermusiker*in sei nicht mehr zeitgemäß und vernachlässige das Aufzeigen möglicher, auch freiberuflicher Alternativen. Darüber hinaus beförderten die starren und „autoritären Grundstrukturen der Meisterlehre“ (ebd., S. 347) eine passive Grundhaltung bei den Studierenden, die beim Eintritt ins Berufsleben, insbesondere jenseits des Orchestergrabens, ein Manko darstelle (vgl. ebd., S. 347 f.). So resümiert Bork bezüglich der schwindenden Chancen auf eine feste Orchesterstelle:

3 Quellenlage zur tertiären Ausbildung und dem Arbeitsmarkt im Bereich Populärer Musik

„Diese Möglichkeit steht heute [...] nur noch einer Minderheit der Absolventen der Instrumentalstudiengänge zur Verfügung. Die Mehrzahl – so sie nicht gänzlich auf das Unterrichten oder [...] auf außermusikalische Brotberufe umsteigen – kann sich in den gegenwärtigen Arbeitsmarkt nur mehr in Form freiberuflicher Tätigkeiten integrieren.“
(Bork, 2010, S. 349)

Auch Bork spricht das Phänomen der Portfoliokarriere an, welches sich in vielen beruflichen Werdegängen ihrer Interviewpartner*innen widerspiegelt, und verweist darauf, dass „der heutige Musiker [...] sich seinen Arbeitsplatz selbst (er)schaffen“ (ebd., S. 338) müsse. Dabei seien „künstlerische Eigenständigkeit und erfolgreiche Eigenvermarktung“ (ebd.) die beiden entscheidenden Säulen, um abseits von Vollzeitfestanstellungen als Berufsmusiker*in überleben zu können (vgl. ebd.). In Hinblick auf konkrete Ausbildungsdesiderate wird vor allem die mangelnde Vermittlung von kulturwirtschaftlichen Kompetenzen, aber auch Defizite beim Aufbau von personalen und sozial-kommunikativen Kompetenzfacetten kritisiert. Letztere beziehen sich u. a. auf den Umgang mit Stress, Leistungsdruck und Mobbing, auf Selbstmotivation sowie soziale Kompetenzen, wie Diplomatie und Konfliktmanagement, aber auch auf das Wissen um die eigenen Stärken, Schwächen, Wünsche und Ziele (vgl. ebd., S. 349 f.).

Als größtes Defizit ihrer Ausbildung monieren die Absolvent*innen aber den Mangel an Aufklärung über das, was es wirklich heißt, als Musiker*in zu leben und zu überleben, also die Realität des Berufsfelds mit all ihren Herausforderungen und Unwägbarkeiten (vgl. Bork, 2010, S. 351). Ein Weg, dies künftig zu gewährleisten, liegt laut Bork im Versuch, den Arbeitsmarkt auch im Lehrkörper abzubilden, also auch freiberuflich tätige, erfolgreiche Profis aus der Praxis als Dozierende zu gewinnen. Außerdem fordert Bork „ein möglichst breites, durch die Persönlichkeit des Studierenden individuell vernetztes Studienangebot“ (ebd., S. 353), d. h. ein den Hauptfachunterricht flankierendes, facettenreiches Ausbildungsportfolio, um „sich seinen individuellen Vorlieben und Interessen entsprechend breit zu bilden, aber auch zu spezialisieren“ (ebd.).

Eine weitere Studie zur Ausbildung und dem Berufsfeld klassischer Musiker*innen in Deutschland wurde 2014 von Esther Bishop im Rahmen ihrer Masterarbeit durchgeführt. Dabei befragte Bishop Absolvent*innen künstlerisch instrumentaler Studiengänge an einer Musikhochschule per Onlinefragebogen u. a. nach deren Studieninhalten, den aktuellen beruflichen Tätigkeiten und dafür erforderlichen Kompetenzbeständen (vgl. Bishop, 2018, S. 334 f.).³⁹ Die zentralen Befunde der Erhebung wurden 2018 in dem von Martin Tröndle herausgegebenen Band *Das Konzert II* veröffentlicht. Demnach ist die Mehrheit der Befragten freiberuflich tätig und geht einer Portfoliokarriere hauptsächlich in den Bereichen Unterrichten und Konzertieren nach. Die Proband*innen geben an, dafür andere Fähigkeiten zu benötigen als für die ursprünglich intendierte Tätigkeit als Orchestermusiker*in. Entsprechend fühlen sie sich auf die Realitäten des Berufsfelds durch ihre vornehmlich

³⁹ n = 379.

musikalisch-künstlerisch orientierte Ausbildung mangelhaft vorbereitet und unzureichend über alternative berufliche Perspektiven informiert (vgl. Bishop, 2018, S. 338).

Die Autorin kommt zu der Schlussfolgerung, dass das im Zuge der Ausbildung vermittelte Berufsbild dringend auf die Gegebenheiten des Arbeitsmarkts abgestimmt werden sollte. Dies müsse auch curricular in Form verbindlicher Ausbildungsmodule zum Thema freischaffende Berufspraxis und Portfoliokarriere abgebildet werden. Neben der Inklusion praktischer Lehrangebote erfordere dies auch die Einbindung von Praktiker*innen aus den unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern in die hochschulische Lehre (vgl. ebd., S. 342).

Bishop fordert die Institutionen auf, durch eine Öffnung der Lehrkonzepte und proaktive Beiträge in den Diskussionen zur Kultur- und Bildungspolitik einen Rahmen zu schaffen, in dem es Studierenden ermöglicht werden solle, „positive Zukunftsentwürfe“ (ebd., S. 343) in Hinblick auf die eigene Karriere, aber auch den generellen Arbeitsmarkt für Musiker*innen mitzugestalten. So könnten angehende Berufsmusiker*innen befähigt werden, „mit einem anderen Selbstverständnis und mit Selbstbewusstsein ins Berufsleben“ (ebd.) zu starten und „im besten Sinne als Kultur-Unternehmer“ (ebd.) aufzutreten.

3.1.2 Internationale Befunde im Bereich klassischer Musik

Auch wenn nach Recherchen des Autors die drei oben genannten Studien die einzigen Erhebungen der vergangenen 25 Jahre im deutschsprachigen Raum sind, die sich dezidiert mit den Ausbildungsinhalten und -defiziten der berufsvorbereitenden, klassischen Musikausbildung in Hinblick auf den beruflichen Verbleib der Absolvent*innen und die Rahmenbedingungen des Arbeitsmarkts auseinandersetzen, scheinen doch jenseits des deutschsprachigen Raums einige Forschungsprojekte und Publikationen geeignet zu sein, die beschriebenen kongruenten zentralen Ergebnisse von Gembris und Langner (2005), Bork (2010) und Bishop (2018) in einen internationalen, wissenschaftlichen Diskurs einbetten zu können.

Auf die in den drei deutschsprachigen Studien eruierte immense Bedeutung einer ganzheitlichen, alle Aspekte eines Lebens als Berufsmusiker*in umfassenden Ausbildung wird auch international seit Längerem hingewiesen. In den USA wird dies von der National Association of Schools of Music (NASM), die für die Akkreditierung der Lehrpläne tertiärer Musikausbildungsstätten zuständig ist, betont. So wird im aktuellen Handbuch für die Akkreditierung von Studienprogrammen darauf verwiesen, dass die Entwicklung von Kompetenzen für die berufliche Praxis ein essenzieller Bestandteil der musikalisch-

künstlerischen Bachelorstudiengänge sein sollte (vgl. NASM, 2016, S. 96 ff.).⁴⁰ Und auch Peter Renshaw, der ehemalige Direktor der Guildhall School of Music and Drama in London, nimmt die Ausbildungsstätten insofern in die Pflicht, als er in einer Liste der wichtigsten Themen berufspropädeutischer Musikausbildung auch die Diversifizierung des Studienangebots, die Vernetzung der Ausbildung mit der beruflichen Praxis sowie die Vorbereitung der Absolvent*innen auf verschiedene Karriereoptionen fordert (vgl. Renshaw, 2013). Dies ist ein Appell an die betroffenen Institutionen, die Realitäten des Arbeitsmarkts wahrzunehmen und im Ausbildungsangebot zu berücksichtigen und gleichzeitig eine Aufforderung, den künstlerisch-akademischen Elfenbeinturm zu verlassen.

Die in Kapitel 3.1.1 beschriebene Entwicklung der letzten drei Jahrzehnte von einem recht engen, von angestellten Monobeschäftigungsverhältnissen dominierten Berufsfeld hin zu einem flexiblen Tätigkeitsportfolio mit einer Vielzahl an ganz individuellen, meist freiberuflichen Patchworkkarrieren wird auch auf internationaler Ebene empirisch festgestellt. So konstatiert Daniel Wakin (2004) beispielsweise im Rahmen seiner Befragung eines Jahrgangs der renommierten Julliard School of Music in den USA, dass nur elf der 38 Alumni zehn Jahre später eine feste Orchesterstelle bekleiden. Die übrigen arbeiten freiberuflich als Livemusiker*innen oder Lehrkräfte, zwölf Interviewpartner*innen sind nicht mehr auf dem Arbeitsmarkt für Musiker*innen tätig (vgl. ebd.).

Den strukturellen Wandel des Arbeitsmarkts im Bereich klassischer Musik nehmen ganz dezidiert Mills und Smith in den Blick. Sie befragten 147 Alumni der Royal Academy of Music in London nach ihrer aktuellen beruflichen Tätigkeit, ihrer Tätigkeit zur Zeit des Berufseinstiegs, ihrer künftigen Karriereplanung und den Hindernissen, denen sie im Verlauf ihres beruflichen Werdegangs begegnet sind. Dazu interviewten sie Absolvent*innen aus fünf verschiedenen Abschlusskohorten (1995, 1990, 1985, 1980, 1979). Die Daten zeigen eine deutliche Verschiebung des beruflichen Tätigkeitsprofils von mehrheitlich einem festen Hauptjob (1979: 71 Prozent) zu einer Portfoliokarriere (1995: 72 Prozent) (vgl. Mills & Smith, 2006, S. 136 f.). Zu den Karrierehindernissen zählen die Proband*innen vor allem einen Mangel an Auftrittsmöglichkeiten, finanzielle Schwierigkeiten, Probleme bei der Selbstvermarktung, das Zeitmanagement und einen Mangel an Branchenkenntnissen sowie gesundheitliche Probleme. Musikalische Herausforderungen, wie unzureichende künstlerische Kompetenzen oder mangelnde Repertoirekenntnis, werden in diesem Zusammenhang als weniger problematisch eingeschätzt (vgl. Mills & Smith, 2006, S. 137).

⁴⁰ Gleichlautend fordern die Unterzeichner der 2. *Rheinsberger Erklärung zur Zukunft der Musikberufe* (2009) eine entsprechende Neuorientierung des Diskurses um eine adäquate Vorbereitung auf das künstlerische Berufsfeld auf dem deutschen Arbeitsmarkt: „Die Diskussion um die künstlerischen Berufe (Konzertwesen) konzentriert sich derzeit zu einseitig auf die Tätigkeit als Orchestermusiker und Solist. Dem gegenüber steht die Tatsache [sic], dass der größte Teil der Absolventen künstlerischer Studiengänge an Musikhochschulen in freien Ensembles tätig ist, sich neue Märkte und Nischen erschließen muss, ebenso andere Tätigkeiten zur Existenzsicherung verbinden muss und auf diese Anforderungen nicht ausreichend vorbereitet ist. Patchworkexistenzen werden in Zukunft die Regel sein: Sie bieten Freiraum für Kreativität und neue Darbietungsformen sowie neue Perspektiven für wirtschaftlichen Erfolg“ (Deutscher Musikrat e. V., 2009, S. 2).

Die australische Bratschistin und Kulturwissenschaftlerin Dawn Bennett beschreibt in ihrer 2007 veröffentlichten Studie zum Tätigkeitsprofil professioneller Musiker*innen im englischsprachigen Raum ebenfalls sehr detailliert die Entwicklung zu einem immer vielschichtigeren Berufsbild (vgl. Kapitel 2.2). Der Großteil der Befragten arbeitet laut Bennett freiberuflich und geht dabei mehreren Tätigkeiten nach, die sich im Karriereverlauf auch immer wieder ändern. Im Schnitt üben die befragten Musiker*innen gleichzeitig mehr als zwei Hauptberufe aus und bei einem Drittel zählen auch außermusikalische Tätigkeiten zum professionellen Portfolio. Weniger als die Hälfte (42 Prozent) der Interviewten nennt die Tätigkeit als ausübende Musikschafter*innen als primäre Einnahmequelle. 52 Prozent arbeiten hauptsächlich als Lehrkraft. Die Gesamtzahl der Musiker*innen, die auch Unterricht geben, liegt bei 80 Prozent (vgl. Bennett, 2007b, S. 183 f.). Gefragt nach dem Optimierungspotenzial der jeweiligen Ausbildung wird u. a. der Wunsch nach einer vermehrten Vermittlung von Branchenwissen, der Ermöglichung von praktischen Arbeitsmarkterfahrungen sowie der Inklusion pädagogischer und geschäftlich-unternehmerischer Lerninhalte in den Lehrplan geäußert (vgl. ebd., S. 184 f.). Als spezifische, curriculare Ergänzungen werden auch der Ausbau sozial-kommunikativer Kompetenzen und die Vermittlung psychologischer Hintergründe zur Berufsausübung angeführt (vgl. ebd.). Am Ende ihrer Studie zieht Bennett folgendes Fazit:

„The findings of this study create a strong case for musicians to recognise as early as possible the potential for success in a broad variety of professions, and bring to the fore the notion that career preparation and industry awareness should be contained within the performance degree.“ (Ebd., S. 186)

Daraus lässt sich die Forderung ableiten, dass sich sowohl bei den Musiker*innen als auch bei den Ausbilder*innen ein Paradigmenwechsel vollziehen müsse in Hinblick darauf, was es heißt, als Berufsmusiker*in tätig zu sein, aber natürlich auch, was die essenziellen Kompetenzen von Musiker*innen sind und sein werden. So schließt Bennett mit den Worten:

„Musotopia is not a performance career: musotopia is the ability to sustain one’s professional practice within a framework that meets one’s personal, professional and artistic needs. Acceptance of, and preparation for a more holistic career will enable many more graduates to find their own musotopia.“ (Ebd., S. 188)

Dieser ganzheitliche und offene Ansatz bei der Betrachtung des allgemeinen Arbeitsmarkts für Musiker*innen und der entsprechenden Ausbildung deckt sich mit den Schlussfolgerungen der deutschsprachigen Erhebungen (vgl. Gembris & Langner, 2005; Bork, 2010; Bishop, 2018). Er soll daher auch bei der Untersuchung der Gegebenheiten im Bereich Populärer Musik und den daraus ableitbaren Implikationen für eine zeitgemäße tertiäre Popmusikausbildung als Referenz genutzt werden.

3.1.3 Die *Jazzstudie 2016*

Aktuell liegen keine unabhängigen Absolventenbefragungen oder andere empirische Studien vor, welche die tertiäre Ausbildung und die Arbeitsmarktsituation von Berufsmusiker*innen im Bereich Populärer Musik in Deutschland in ihrer Breite erfassen.⁴¹ Allerdings haben Thomas Renz und Maximilian Körner im Auftrag der Union Deutscher Jazzmusiker, der IG Jazz Berlin und des Jazzinstituts Darmstadt eine Erhebung zu den Lebens- und Arbeitsbedingungen, aber auch zur Ausbildung professioneller Jazzmusiker*innen in Deutschland durchgeführt und unter dem Titel *Jazzstudie 2016* veröffentlicht (vgl. Renz & Körner, 2016).⁴² Dazu wurden Mitte 2015 in einem Zeitraum von vier Wochen die Daten von insgesamt 2135 Proband*innen⁴³ via offenem Onlinefragebogen gesammelt und in der Folge ausgewertet (vgl. ebd., S. 18 f.).

Die Autoren stellen fest, dass 78 Prozent der befragten Jazzler*innen Absolvent*innen eines staatlichen Musikhochschulstudiums in Deutschland sind, weitere 23 Prozent haben eine hochschulische Ausbildungsstätte im Ausland besucht. Dabei lag der stilistische Studienschwerpunkt bei 89 Prozent der Proband*innen auf Jazz, 22 Prozent absolvierten eine Ausbildung im Bereich Rock und Pop, 21 Prozent wurden klassisch ausgebildet (vgl. Renz & Körner, 2016, S. 26).⁴⁴

In Bezug auf die Ausbildung stellen die Autoren generell fest, dass für die Mehrzahl der Befragten das Studium einen wichtigen Teil der Professionalisierung darstelle: „Neben der persönlichen musikalischen Entwicklung bilden sich die Studierenden bereits während ihres Studiums ein musikalisches Netzwerk, welches den Einstieg ins Berufsleben fördert“ (ebd., S. 28). Diese wertvollen Kontakte zum künftigen Berufsfeld ergeben sich zum einen aus der studentischen *Community*, aber auch aus professionellen, musikalischen Aktivitäten neben dem Studium. So verdienten schon 91 Prozent der Proband*innen während ihres Studiums Geld durch Auftritte, 80 Prozent erteilten studienbegleitend Unterricht. Dadurch erfolgte der eigentliche Berufseinstieg der Befragten in Bezug auf die beiden relevantesten beruflichen Einnahmequellen für Jazzmusiker*innen schon parallel zur Ausbildung (vgl. ebd.).

Als Defizite können Renz und Körner drei Punkte herausarbeiten, die sie auf ein mögliches strukturelles Problem der hochschulischen Ausbildung zurückführen. Erstens ist dies ein Mangel an Strategien zur Musikvermittlung im Sinne der Frage: Wie finde ich mein Publikum? Daran schließt sich zweitens die vorgebrachte Kritik an fehlenden Studieninhalten zum Thema Selbstvermarktung und entsprechenden Ideen zum Umgang mit dem hohen Konkurrenzdruck

⁴¹ Ausgewählte Ergebnisse von institutionsinternen Alumnibefragungen der Popakademie Baden-Württemberg aus den Jahren 2011-2013 finden sich bei Wickström (2015).

⁴² Da die *Jazzstudie 2016* erst nach Durchführung der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Erhebungen erschienen ist, konnten deren zentrale Befunde bei der Konzeption der hier durchgeführten Studien nicht berücksichtigt werden. Sie wird aber im Zuge der Ergebnisberichte als Referenzstudie zur Kontextualisierung herangezogen (vgl. Kapitel 6 & 7).

⁴³ Davon haben wiederum 1890 Befragte den Fragebogen komplett ausgefüllt (vgl. Renz & Körner, 2016, S. 18).

⁴⁴ Mehrfachantworten bei beiden Items zur Ausbildungsstätte und Art des Studiums waren möglich.

auf dem Livemarkt an. Drittens und am stärksten bemängeln die befragten Musikhochschulabsolvent*innen (83 Prozent) die ungenügende Vorbereitung auf die administrativen Herausforderungen der späteren beruflichen Praxis (vgl. Renz & Körner, 2016, S. 29).

Im beruflichen Tätigkeitsprofil stellt neben der Konzerttätigkeit das Unterrichten den zweiten wichtigen Baustein dar. 70 Prozent der Proband*innen unterrichten zum Zeitpunkt der Befragung in unterschiedlichen Konstellationen, wobei mit 69 Prozent die Zahl der freiberuflichen Privatlehrkräfte das Item zur Art des Arbeitsverhältnisses klar dominiert, gefolgt von freien Honorarkräften an privaten und kommunalen Musikschulen (30 Prozent bzw. 26 Prozent). Nur 15 Prozent der unterrichtenden Jazzmusiker*innen sind an einer kommunalen Musikschule angestellt (Renz & Körner, 2016, S. 49). In diesem Zusammenhang weisen die Autoren darauf hin, dass „eine Anstellung [...] für Jazzmusiker/-innen [...] selbst im Arbeitsfeld des Unterrichts in der Regel keine einfach realisierbare Option“ (ebd.) sei.

Das Konzertieren ist für Jazzmusiker*innen eine fast ausschließlich selbstständig ausgeübte Tätigkeit. Nur 2 Prozent der Befragten geben an, ihre Auftritte in einem abhängigen Angestelltenverhältnis auszuführen. Renz und Körner betonen, dass dies zum Teil angestellte Musiklehrkräfte seien, die als Big-Band-Leiter*innen auftreten. Das hat laut den Autoren folgende Konsequenzen:

„Zum einen stellt die Aussicht auf eine Festanstellung als auftretende/r Musiker/-in keine berufliche Option oder anzustrebende Perspektive dar – anders als beispielsweise bei klassischen Musikerinnen und Musikern. Zum anderen bedarf diese zwangsläufige Selbstständigkeit organisatorischer Fähigkeiten wie z. B. Selbstorganisation, Vermarktung, aber auch Buchhaltung, Abrechnung und Finanzplanung.“ (Ebd., S. 44)

Das sind genau die außermusikalischen Kompetenzen, deren mangelnde Vermittlung die Befragten als Ausbildungsdefizit monieren.

Die extrem hohe Quote an Freiberufler*innen deutet darauf hin, dass das für den Arbeitsmarkt im Bereich klassischer Musik bereits angesprochene Phänomen der Portfoliokarriere unter Jazzmusiker*innen das eindeutig vorherrschende Erwerbsmodell ist. Dabei umfasst das berufliche Patchwork bei 74 Prozent der Befragten ausschließlich Tätigkeiten als Musiker*in und Musiklehrer*in. Die restlichen 26 Prozent ergänzen ihr Portfolio mit außermusikalischen Tätigkeiten (Renz & Körner, 2016, S. 53).⁴⁵

Den Ergebnissen der Studie zufolge verfügen 50 Prozent der Jazzmusiker*innen über ein Gesamtjahreseinkommen von unter 12.500 Euro, was darauf hinweist, dass die Einkommenssituation bei dieser Zielgruppe häufig prekär ist. Dieser Eindruck verstärkt sich unter Berücksichtigung der Tatsache, dass dabei auch Einnahmen aus nicht-musikalischen Tätigkeiten eingerechnet sind. Bei ausschließlicher Berücksichtigung des Einkommens aus

⁴⁵ Dabei geben die Proband*innen an, meist in musiknahen Bereichen tätig zu sein, wie beispielsweise als Booker*in, Labelbetreiber*in, Konzertveranstalter*in, Musikjournalist*in oder Tontechniker*in (vgl. Renz & Körner, 2016, S. 54).

selbstständigen Jazzauftritten und Unterrichtstätigkeiten sind es knapp 70 Prozent (69,0 Prozent) der Befragten, die maximal 12.500 Euro verdienen (vgl. Renz & Körner, 2016, S. 57). Diese Ergebnisse decken sich mit den Daten der Künstlersozialkasse (KSK), nach denen 2016 das prognostizierte Jahreseinkommen freiberuflicher Künstler*innen in der Sparte Jazz und improvisierte Musik bei 12.325 Euro lag (vgl. MIZ, 2018e).

Darüber hinaus zeigt sich, dass 28 Prozent der Proband*innen über keinerlei Altersvorsorge verfügen (vgl. Renz & Körner, 2016, S. 64) und laut Renz und Körner „der Großteil der Jazzmusiker/-innen [...] am Rand des Existenzminimums“ (ebd., S. 57) lebe. Daher ist es nicht weiter verwunderlich, wenn die Mehrheit der befragten Jazzmusiker*innen (72 Prozent) mit ihrer wirtschaftlichen Situation unzufrieden ist (vgl. ebd., S. 60).

Abschließend fassen die Autoren zusammen, es könne davon ausgegangen werden, „dass Jazzmusiker/-innen nach einem Musikstudium als selbstständige Musiker/-innen und mit großer Wahrscheinlichkeit darüber hinaus auch als selbstständige Musiklehrer/-innen arbeiten“ (ebd., S. 75). Weiter schlussfolgern sie, dass „das damit verbundene notwendige Wissen zu Administration, Selbstvermarktung und Vermittlung der eigenen Musik in der Regel allerdings noch nicht Teil des Selbstverständnisses der Lehre an Musikhochschulen zu sein“ (ebd.) scheine. Diese Quintessenz deckt sich mit den bereits angeführten Ergebnissen der deutschsprachigen und internationalen Studien aus dem Klassikbereich (vgl. Kapitel 3.1.1 & 3.1.2).

3.2 Zum Arbeitsmarkt für Musiker*innen unter besonderer Berücksichtigung des Berufsfelds Populärer Musik

Nach Darstellung der empirischen Erkenntnisse zur Ausbildung und Arbeitsmarktsituation von Berufsmusiker*innen werden in den folgenden Kapiteln ausgewählte Ergebnisse aktueller Erhebungen zum Arbeitsmarkt für Musiker*innen vorgestellt (vgl. Kapitel 3.2.1) und diese mit Quellen zur Entwicklung der Tonträger- und Konzertindustrie, insbesondere in Bezug auf die Auswirkungen der Digitalisierung, in Kontext gesetzt (vgl. Kapitel 3.2.2). In diesem Zusammenhang wird auch die Wandlung des Berufsbildes Berufsmusiker*in sowie der entsprechenden Tätigkeits- und Anforderungsprofile unter besonderer Berücksichtigung des Bereichs Populärer Musik beleuchtet (vgl. Kapitel 3.2.3). Da die Ergebnisse der in Kapitel 3.1 angeführten deutschsprachigen Studien (vgl. Gembris & Langner, 2005; Bork, 2010; Renz & Körner, 2016; Bishop, 2018) vermuten lassen, dass Berufsmusiker*innen jeglicher Musikrichtung hierzulande von wechselnden und häufig prekären Arbeits- und Einkommensverhältnissen betroffen sind, wird ferner auf relevante Quellen insbesondere zur ökonomischen Situation freiberuflicher Musiker*innen und zum Phänomen der Portfoliokarrieren verwiesen (vgl. Kapitel 3.2.4). Auf diese Weise soll ein Bild davon vermittelt werden, wie sich die beruflichen Rahmenbedingungen für professionelle Musiker*innen im

Bereich Populärer Musik gegenwärtig darstellen und mit welchen Herausforderungen sich Akteur*innen in diesem spezifischen Berufsfeld auseinandersetzen müssen, um im Zuge dessen Anknüpfungspunkte für den empirischen Teil dieser Arbeit herauszuarbeiten. Denn nur vor diesem Hintergrund kann auch eine kritische Betrachtung des Ausbildungsangebots in Bezug auf dessen Berufspropädeutik zielführend sein (vgl. Bennett, 2007a; vgl. Kapitel 1.1).

3.2.1 Der Arbeitsmarkt für Musiker*innen

Da die Quellenlage für den deutschen Arbeitsmarkt im Bereich Populärer Musik sehr lückenhaft ist und momentan keine aktuellen Studien vorliegen, die dieses spezifische Berufsfeld in Gänze abbilden, wird zunächst der generelle Arbeitsmarkt für Berufsmusiker*innen in den Blick genommen. Dazu werden ausgewählte Ergebnisse aus dem von Liersch und Asef (2017) verfassten *Spartenbericht Musik 2016* des Statistischen Bundesamts sowie dem Report *Musikwirtschaft in Deutschland* des Bundesverbands Musikindustrie e. V. (2015)⁴⁶ referiert und bei Bedarf mit weiteren relevanten und möglichst aktuellen Quellen ergänzt und kontextualisiert. Insbesondere werden die künstlerischen und pädagogischen Berufsfelder untersucht, in denen laut den oben zitierten Studien (vgl. Gembris & Langner, 2005; Bork, 2010; Renz & Körner, 2016; Bishop, 2018) ausgebildete Berufsmusiker*innen in der Regel ihr Auskommen haben.

Das Deutsche Musikinformationszentrum berichtet mit Verweis auf die Zahlen des Mikrozensus, dass in Deutschland im Jahr 2016 rund 73.000 Musikschaaffende⁴⁷ und 54.000 Musikpädagog*innen in den verschiedenen Teilbereichen des Musiksektors tätig sind (vgl. MIZ, 2018f).⁴⁸ Diese lassen sich nach Liersch und Asef (2017) im Sinne eines trisektoralen Modells in drei Bereiche unterteilen: den öffentlich geförderten, den privaten sowie den intermediären Sektor (vgl. Tabelle 7).

Der intermediäre Kultursektor, der sich „überwiegend aus Eigenmitteln, öffentlichen Zuschüssen sowie durch das Engagement der Zivilgesellschaft“ (vgl. Liersch & Asef, 2017, S. 15) finanziert, ist in Hinblick auf mögliche Tätigkeitsfelder für professionelle Musiker auf künstlerischer Seite irrelevant, da es sich beim Laienmusizieren qua Definition um einen Teilsektor handelt, in dem Musiker*innen „nicht professionell und ohne erwerbswirtschaftliche Absichten zusammenkommen und musizieren“ (Liersch & Asef, 2017, S. 80).

⁴⁶ Der vorliegende Bericht des Bundesverbands Musikindustrie e. V. von 2015 ist zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Arbeit dessen aktuellste Version. Die darin aufgeführten Daten sind, insbesondere was die separate Darstellung der einzelnen Sparten des Berufsfelds (u. a. Musikunterricht, Musikverlage, Musikveranstaltungen, Musikaufnahmen) und die Inklusion von Akteur*innen mit einem Umsatz von unter 17.500 Euro anbelangt, von erheblichem Mehrwert. Aufgrund dessen wurde entschieden, wo zielführend, auf diese Quelle zu rekurrieren, auch wenn für den generellen Arbeitsmarkt für Musiker*innen neuere Zahlen verfügbar sind.

⁴⁷ Als Musikschaaffende werden hier Musiker*innen, Sänger*innen und Dirigent*innen zusammengefasst. Ausschlaggebend für die entsprechende Kategorisierung ist die aktuelle Haupteinnahmequelle (vgl. MIZ, 2018f).

⁴⁸ Jeweils knapp 60 Prozent der Musikschaaffenden und Musikpädagog*innen sind selbstständig tätig, knapp 40 Prozent angestellt bzw. geringfügig beschäftigt (vgl. MIZ, 2018f).

3 Quellenlage zur tertiären Ausbildung und dem Arbeitsmarkt im Bereich Populärer Musik

Tabelle 7: Teilbereiche des Arbeitsmarkts für Musiker*innen

Öffentlich geförderter Musiksektor ⁴⁹	Privatwirtschaftlicher Musiksektor	Intermediärer Musiksektor
<ul style="list-style-type: none"> • Öffentlich finanzierte Orchester und Theater • Öffentlich-rechtlicher Rundfunk (z. B. Rundfunkorchester, Big Bands) • Öffentliche Musikschulen • Allgemeinbildende Schulen • Musikhochschulen • Berufsfachschulen für Musik (Bayern) • Volkshochschulen 	<ul style="list-style-type: none"> • Musikaufnahmen (<i>Recorded Music</i>) • Musikverlage • Unternehmen der Veranstaltungsbranche (<i>Live Music</i>) • Verwertungsgesellschaften • Kreative: Komponist*innen, Livemusiker*innen • Musikunterricht: private Musikschulen, freie Musikpädagog*innen • Musikinstrumente: Herstellung und Verkauf von Musikinstrumenten 	<ul style="list-style-type: none"> • Institutionen für vokales Laienmusizieren • Institutionen für instrumentales Laienmusizieren

Anmerkung: Die Aufteilung der Teilbereiche öffentlich geförderter Musiksektor und intermediärer Musiksektor orientiert sich am *Spartenbericht Musik 2016* (vgl. Liersch & Asef, 2017, S. 15), die Aufteilung des privatwirtschaftlichen Musiksektors am Bericht *Musikwirtschaft in Deutschland* (vgl. Bundesverband Musikindustrie e. V., 2015, S. 12).

Auch die pädagogischen Tätigkeiten als Ensemble- oder Chorleiter*in spielen aus wirtschaftlicher Sicht meist eine untergeordnete Rolle, weil die dort aktiven Übungsleiter*innen ehrenamtlich oder nebenberuflich tätig sind (vgl. Berning, 2002, S. 5 f.). Ferner handelt es sich bei den entsprechenden Ensembles (u. a. Orchester, Blaskapellen, Spielmannszüge) und Chören meist um Musikgruppen, die sich stilistisch im klassischen oder volkmusikalischen Bereich verorten lassen. Allein dadurch bietet sich für die meisten Popmusiker*innen der Bereich des Laienmusizierens nicht als potenzielles Betätigungsfeld an. Daher wird der intermediäre Sektor hier nicht weiter ausgeführt.⁵⁰

3.2.1.1 Berufliche Tätigkeitsfelder im öffentlich geförderten Musiksektor

Der öffentlich geförderte Musiksektor beinhaltet laut Liersch und Asef (2017) Institutionen oder Teile von Institutionen, die sich in der Trägerschaft von Kommunen, der Länder oder des Bundes befinden (vgl. ebd., S. 15). „Die Organisationsform kann dabei unterschiedlicher Art sein. Kennzeichnend sind eine überwiegende Finanzierung über öffentliche Mittel, eine in der Regel öffentlich-rechtliche Organisationsform oder einer [sic] Handlungslogik, die der Gemeinnützigkeit folgt und keine kommerziellen Absichten beinhaltet“ (ebd.). Dabei wird häufig einem öffentlichen Bildungs- und Kulturauftrag nachgekommen (vgl. ebd.).

In diesem Zuge werden von öffentlicher Seite erhebliche finanzielle Mittel eingesetzt. So wurden laut *Kulturfinanzbericht 2016* beispielsweise im Jahr 2013 allein für den Bereich

⁴⁹ Der bei Liersch und Asef (2017) angeführte Bereich des konfessionellen Laienmusizierens wird an dieser Stelle nicht berücksichtigt (vgl. ebd., S. 26 ff.).

⁵⁰ Nähere Informationen zu den einzelnen Tätigkeitsbereichen und entsprechende Statistiken des intermediären Teilssektors finden sich im entsprechenden Kapitel im *Spartenbericht Musik 2016* (vgl. Liersch & Asef, 2017, S. 80 ff.).

Theater und Musik⁵¹ 3,5 Milliarden Euro aufgewendet (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2016, S. 48). Diese im internationalen Vergleich gerade mit englischsprachigen Ländern (vgl. Deutscher Bundestag, 2011, S. 41 f.; Engelmann, Grünwald & Heinrich, 2012b, S. 11) sehr hohen staatlichen Investitionen in die Kulturlandschaft führen u. a. dazu, dass Musiker*innen in den einzelnen Teilbereichen des öffentlich geförderten Musiksektors nach wie vor eine verhältnismäßig hohe Anzahl an unbefristeten Angestelltenstellen vorfinden.

Auch wenn, wie in Kapitel 3.1.1 am Beispiel der Entwicklung der Orchesterplanstellen dargestellt, die Zahl sozialversicherungspflichtiger künstlerischer Vollzeitstellen seit Jahren sinkt, bieten die öffentlich finanzierten Orchester den aktuell gut 10.000 Beschäftigten gemäß dem *Tarifvertrag für die Musiker in Kulturorchestern* ein festes und regelmäßiges Einkommen, Kündigungsschutz und eine entsprechende Altersvorsorge (vgl. Mertens, 2018, S. 3 f.). Der überwiegende Teil dieser unbefristeten künstlerischen Stellen bleibt klassisch ausgebildeten Musiker*innen vorbehalten, da Akteur*innen, deren Schwerpunkt im Bereich Populärer Musik liegt, schon aufgrund ihrer instrumentalen und stilistischen Ausrichtung für eine Tätigkeit in einem Theater- oder Rundfunkorchester nicht geeignet sind. Allein ein Engagement bei einer Rundfunk-Big-Band ist für einige wenige Musiker*innen, insbesondere Holz- und Blechbläser*innen mit entsprechender Jazzausbildung, ein möglicher Karriereweg. Es bleibt also festzuhalten, dass ein Großteil der oben erwähnten gut 70.000 Musikschaffenden in Deutschland, insbesondere solche mit popmusikalischer Ausrichtung, im öffentlich geförderten Teilsektor nicht unterkommen können.

Die Mehrzahl der sozialversicherungspflichtigen Arbeitsverhältnisse findet sich hierzulande an den 929 öffentlichen Musikschulen (vgl. Verband deutscher Musikschulen e. V., 2019a).⁵² Laut Liersch und Asef waren im Jahr 2013 insgesamt 38.762 Personen in Vollzeit oder Teilzeit an den entsprechenden Institutionen angestellt (Liersch & Asef, 2017, S. 36). Doch auch wenn, wie Peter Wicke (2011) feststellt, mehr als drei Viertel der öffentlichen Musikschulen Unterricht im Popbereich anbieten (vgl. ebd., S. 3), liegt der Schwerpunkt der Ausbildung dort nach wie vor auf der Vermittlung von Fertigkeiten an klassischen Instrumenten (vgl. Verband deutscher Musikschulen e. V., 2019b). Das schränkt die Möglichkeiten ein, an öffentlichen Musikschulen als Popmusiker*in eine unbefristete Vollzeitstelle zu bekommen, insbesondere weil 2013 77,6 Prozent der Lehrkräfte dort nur in Teilzeit beschäftigt waren (Liersch & Asef, 2017, S. 36). In diesem Zusammenhang spekulieren Liersch und Asef, „dass Lehrerinnen und Lehrer an öffentlichen Musikschulen sehr häufig ihren Lebensunterhalt nicht ausschließlich durch ihre Lehrtätigkeit an öffentlichen Institutionen erwirtschaften dürften“ (ebd., S. 35), sie also einer weiteren beruflichen Tätigkeit außerhalb des öffentlich finanzierten Sektors nachgehen.

⁵¹ Dazu zählen alle Staats- und Landestheater, Musikschulen, Berufsorchester und -chöre sowie weitere Einrichtungen der Musikpflege.

⁵² Stand: 01.01.2019.

An allgemeinbildenden Schulen bietet sich hochschulisch ausgebildeten Musiker*innen ohne Staatsexamen aufgrund des Mangels an Lehrer*innen in künstlerischen Fächern die Möglichkeit, im Rahmen von befristeten Teilzeitverträgen zu unterrichten (vgl. Preuß, 2013). Unbefristete Vollzeitstellen, insbesondere ein mögliches Beamtenverhältnis, bleiben in der Regel den Kolleg*innen mit der entsprechenden Lehramtsausbildung vorbehalten. Außerdem unterscheidet sich das Anforderungsprofil zwischen instrumentalem Einzelunterricht und einem regelschulischen Klassenunterricht gerade im methodisch-didaktischen Bereich sehr stark. So lässt sich vermuten, dass eine Tätigkeit an einer allgemeinbildenden Schule für künstlerisch ausgebildete Musiker*innen vor allem im Popbereich nur in sehr seltenen Fällen ein gangbares Karriereziel darstellen dürfte.

Im tertiären Ausbildungssektor, der ebenfalls größtenteils von der öffentlichen Hand finanziert wird, bieten die in Kapitel 2.3.2 aufgeführten Musikhochschulen, Hochschulen, Universitäten und Berufsfachschulen Karriereoptionen für Musiker*innen auch im Bereich Popmusik. Doch dort gibt es ebenfalls ähnlich wie an den öffentlichen Musikschulen aufgrund der geringen Größe der entsprechenden Institute für Populäre Musik und der im Vergleich zu klassischen Ausbildungsprogrammen erheblich niedrigeren Studierendenzahlen (vgl. MIZ, 2018b) nur wenige Stellen abseits befristeter und niedrig entlohnter Lehraufträge auf Honorarbasis.⁵³

Zeitlich befristete Lehrtätigkeiten sind auch das vorherrschende Beschäftigungsmodell an Volkshochschulen. Zwar bieten die rund 900 Volkshochschulen mit ihren deutschlandweit fast 14.000 Kursen⁵⁴ im musikpraktischen oder -theoretischen Bereich durchaus breit angelegte Beschäftigungsmöglichkeiten (vgl. Liersch & Asef, 2017, S. 43). Doch der Unterricht wird je nach aktueller Nachfrage hauptsächlich von freiberuflich engagierten Honorarkräften durchgeführt, die nur für die tatsächlich geleisteten Kurseinheiten während des Semesters entlohnt werden (vgl. Hoock, 2017).

Folglich lässt sich auch für das pädagogische Tätigkeitsfeld konstatieren, dass insbesondere für Musiker*innen mit popmusikalischer Ausrichtung die Optionen auf eine unbefristete Vollzeitstelle im öffentlich geförderten Teilsektor sehr beschränkt sind und sich, wenn überhaupt, lediglich Möglichkeiten für ergänzende berufliche Teilzeitaktivitäten, z. B. an öffentlichen Musikschulen, bieten. Insgesamt kann der oben dargestellte Arbeitsmarkt für Musiker*innen im öffentlich finanzierten Bereich wohl nur eine sehr begrenzte Anzahl an professionellen Popmusiker*innen aufnehmen. Das führt zu der Schlussfolgerung, dass für die überwiegende Mehrheit dieser Musiker*innen hauptsächlich der privatwirtschaftliche Musiksektor beruflich relevant ist.

⁵³ Die Bundeskonferenz der Lehrbeauftragten an Musikhochschulen (BKLM) prangert in ihrer *Dresdner Erklärung* die prekären Arbeitsbedingungen der Lehrbeauftragten an den 24 deutschen Musikhochschulen an und fordert eine Anpassung der Honorare an die der festangestellten Lehrkräfte sowie die soziale Absicherung von langjährigen Lehrbeauftragten (vgl. BKLM, 2016).

⁵⁴ Stand: 2014.

3.2.1.2 Berufliche Tätigkeitsfelder im privaten Musiksektor

Der private Kultursektor umfasst laut der Definition von Liersch und Asef (2017) „alle erwerbswirtschaftlich agierenden Einheiten. Neben den Künstlerinnen und Künstlern selbst zählen hierzu die Betriebe und Unternehmen der Kulturbranche“ (ebd., S. 15). In Bezug auf den Arbeitsmarkt für Musiker*innen sind an dieser Stelle insbesondere die Einheiten der Musikwirtschaft von Bedeutung (vgl. ebd.).

Anders als im Bereich des öffentlich geförderten Musiksektors sind die Akteur*innen dieses privatwirtschaftlichen Bereichs den Mechanismen von Angebot und Nachfrage unterworfen und erhalten nur punktuell und in vergleichsweise überschaubarem Rahmen öffentliche Fördermittel.⁵⁵ Dies gilt sowohl für die am Markt agierenden Unternehmen als auch für die Einzelpersonen, d. h. für Kreative⁵⁶ und Pädagog*innen. Diesen Umstand gilt es insbesondere bei der Betrachtung der Teilbereiche zu berücksichtigen, in denen privatwirtschaftliche Akteur*innen mit öffentlich geförderten Institutionen in Konkurrenz treten, wie z. B. mit den Musikschulen, den tertiären Ausbildungsstätten oder den Orchestern und Theatern. In Bezug auf künstlerische Tätigkeiten im Popbereich ist der Markt weitestgehend privatwirtschaftlich organisiert, sodass dort die jeweiligen Branchenakteur*innen im freien Wettbewerb miteinander stehen.

Betrachtet man die Musikwirtschaft als Ganzes kann festgestellt werden, dass die Branche insgesamt prosperiert. Nach den Zahlen des Monitoringberichts des Bundesministerium für Wirtschaft und Energie von 2018 wies die Musikindustrie im Zeitraum von 2012 bis 2017 mit einer jährlich durchschnittlichen Umsatzwachstumsrate von 4,4 Prozent in der Kultur- und Kreativwirtschaft Spitzenwerte auf (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, 2018, S. 34).⁵⁷ Eine positive Ausnahmestellung innerhalb der Branche bestätigen auch die Ergebnisse der Studie des Bundesverbands Musikindustrie e. V. (2015).⁵⁸ Danach betrug der Umsatz aller Musikunternehmen im Jahr 2014 11,1 Milliarden Euro und private Konsument*innen gaben rund 6,7 Milliarden Euro für Musikveranstaltungen, Tonträger, digitale Musikdateien, Musikalien und Musikinstrumente sowie für Musikunterricht aus (vgl. ebd., S. 6 ff.). Die Autor*innen weisen darauf hin, dass dies mehr sei als die Ausgaben „für die anderen audiovisuellen Medienprodukte (Kino, Videos, Pay-TV und Computerspiele) zusammen“ (ebd., S. 9). Des Weiteren erreichte die Bruttowertschöpfung der Unternehmen aus der Musikwirtschaft, d. h. die Summe aus Unternehmens- und Arbeitnehmereinkommen,

⁵⁵ Im Gegensatz zu öffentlichen Musikschulen, die beispielsweise 2014 insgesamt mit 450 Millionen Euro gefördert wurden, bekamen private Institute im selben Jahr lediglich 1 Million Euro von der öffentlichen Hand (vgl. Bundesverband Musikindustrie e. V., 2015, S. 62 f.). Privatwirtschaftliche Spielstätten und Konzertveranstaltungen wurden mit 91 Millionen Euro unterstützt (vgl. ebd., S. 38 f.).

⁵⁶ Die Autor*innen des Berichts *Musikwirtschaft in Deutschland* (2015) fassen unter der Kategorie Kreative ausübende Künstler*innen sowie Urheber*innen von Musik zusammen (vgl. ebd., S. 23).

⁵⁷ Berücksichtigt wurden nur Unternehmen und Selbstständige mit einem Umsatz oberhalb der Umsatzsteuergrenze von 17.500 Euro (vgl. Bundesverband für Wirtschaft und Energie, 2018, S. 7).

⁵⁸ Für diese Erhebung berücksichtigten die Autor*innen auch Unternehmen und Selbstständige mit Umsätzen von unter 17.500 Euro (vgl. Bundesverband Musikindustrie e. V., 2015, S. 20).

im selben Jahr etwa 3,9 Milliarden Euro. Damit liegt die Musikindustrie klar vor der Filmwirtschaft, den privaten Radiomachern sowie den Buch- oder Zeitschriftenverlagen (vgl. ebd., S. 10) und weist mit knapp 128.000 auch die meisten Erwerbstätigen innerhalb der Medienbranche auf (vgl. ebd., S. 19). Dazu zählen ebenfalls die Akteur*innen der künstlerischen und pädagogischen Musikberufe, die sich hinsichtlich ihrer Tätigkeitsfelder und Einnahmequellen folgendermaßen unterteilen lassen:

- Kreative (Autor*innen, ausübende Künstler*innen):
Einkünfte aus Musikaufnahmen, Auftragskompositionen, Musikveranstaltungen und aus Ansprüchen gegenüber den Verwertungsgesellschaften
- Pädagog*innen (private Musikschulen, freie Musikpädagog*innen):
Einkünfte aus Musikunterricht

Zu diesen beiden Gruppen, die in ihren jeweiligen Berufsfeldern den Ausgangspunkt des Leistungsstroms darstellen, bietet der Bericht *Musikwirtschaft in Deutschland* Datenmaterial zum Jahr 2014 (vgl. ebd., S. 22 & S. 58). Dieses ist hinsichtlich relevanter Kennzahlen, der beruflichen Tätigkeitsfelder und der Haupteinnahmequellen in Tabelle 8 und Tabelle 9 zusammengefasst. Dabei liegt der Zuordnung zur jeweiligen Berufsgruppe die jeweils ökonomisch relevanteste Erwerbstätigkeit zugrunde (vgl. ebd., S. 23).

Die Gruppe der Kreativen umfasst demnach Autor*innen, d. h. Schöpfer*innen und Bearbeiter*innen von urheberrechtlichem Material, deren primäre Einnahmequellen Ausschüttungen der Verwertungsgesellschaft GEMA und Auftragshonorare sind. Ferner gehören ausübende Künstler*innen dazu, also Musiker*innen, die ihren Lebensunterhalt hauptsächlich aus Gagen für Tätigkeiten als Studio- oder Livemusiker*in und den Ausschüttungen der GVL bestreiten.

Zwischen diesen beiden Gruppen zeigen sich im Jahr 2014 in Bezug auf die aufgeführten ökonomischen Kennzahlen allerdings große Unterschiede. Die verhältnismäßig kleine Gruppe der Urheber*innen (4611) liegt mit Gesamterlösen von 306 Millionen Euro fast im Bereich der ausübenden Künstler*innen (22.825), für die ein Wert von 382 Millionen Euro ausgewiesen wird. So ist es auch nicht weiter verwunderlich, dass Autor*innen durchschnittlich pro Jahr rund ein Drittel mehr verdienen. Ausübende Künstler*innen liegen bei einem durchschnittlichen zu versteuernden Jahreseinkommen von ca. 12.500 Euro (1042 Euro pro Monat). Insbesondere bei den 17.491 bei der KSK gemeldeten selbstständigen Musiker*innen scheint eine prekäre Einkommenssituation die Regel zu sein (vgl. Bundesverband Musikindustrie e. V., 2015, S. 23).

Zur ökonomischen Situation von Musikgruppen, wie etwa Orchestern, Chören und Bands, ist anzumerken, dass für 2014 in der Umsatzsteuerstatistik 1250 Ensembles geführt werden, die einen Jahresumsatz zwischen 17.500 Euro und 100.000 Euro Jahresumsatz aufwiesen. Rund 250 Musikgruppen erzielten im selben Jahr sogar ein zu versteuerndes Einkommen im

3 Quellenlage zur tertiären Ausbildung und dem Arbeitsmarkt im Bereich Populärer Musik

sechststelligen Bereich (vgl. Bundesverband Musikindustrie e. V., 2015, S. 23). Ensembles mit Einnahmen unterhalb der Umsatzsteuergrenze tauchen in dieser Statistik nicht auf. Es ist davon auszugehen, dass ein starkes ökonomisches Gefälle zwischen einigen wenigen wirtschaftlich erfolgreichen Musiker*innen und dem Gros der ausübenden Künstler*innen, das ums wirtschaftliche Überleben kämpft, besteht.

Tabelle 8: Tätigkeitsfelder und ökonomische Kennzahlen Kreative 2014 (nach Bundesverband Musikindustrie e. V., 2015, S. 22 ff.)

Kreative⁵⁹	Urheber*innen musikalischer Werke	Ausübende Künstler*innen
Berufe	<ul style="list-style-type: none"> • Komponist*innen • Textdichter*innen/ Songschreiber*innen • Musikbearbeiter*innen 	<ul style="list-style-type: none"> • Einzelinterpret*innen • Musikgruppen/Ensembles • DJs
Anzahl	• 4611 Personen	• 22.825 Personen
Tätigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Neue musikalische Werke schaffen • Alte Songtexte und Kompositionen neu bearbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Live auftreten • Musikaufnahmen einspielen, die anschließend als Tonträger oder Musikdatei vertrieben werden
Haupteinnahmequellen	<ul style="list-style-type: none"> • Ausschüttungen von Verwertungsgesellschaften (58,4 Prozent) • Honorare (22,2 Prozent) 	<ul style="list-style-type: none"> • Honorare und Gagen für Liveauftritte und Studioaufnahmen (35,5 Prozent) • Ausschüttungen von Verwertungsgesellschaften (12,9 Prozent) • Einnahmen aus Tonträgerverkäufen (8,5 Prozent)
Gesamterlöse	• 306 Millionen Euro	• 382 Millionen Euro
Bruttowertschöpfung je Erwerbsperson	• 51.100 Euro	• 13.700 Euro
Durchschnittliches Jahreseinkommen⁶⁰	• 17.491 Euro	• 12.500 Euro

Auf dieses Phänomen weisen auch die Autor*innen des Berichts *Musikwirtschaft in Deutschland* hin. Sie führen an, dass „Populäre Künstler durch Konzerte und aus dem Verkauf von Tonträgern bzw. digitalen Musikdateien teilweise hohe Einkommen erzielen, während unbekannte Newcomer oder Vertreter weniger populärer Musikrichtungen oft mit nur geringen Einkommen auskommen müssen“ (vgl. Bundesverband Musikindustrie e. V., 2015, S. 22). Eine ähnliche Schere zwischen Topverdiener*innen und den Durchschnittseinkommen finde sich aber auch in der Gruppe der Komponist*innen, Textdichter*innen und Musikbearbeiter*innen (vgl. Bundesverband Musikindustrie e. V., 2015, S. 22).

Insgesamt war der Teilssektor der Kreativen innerhalb der deutschen Musikwirtschaft 2014 der viertgrößte Bereich. Sein Anteil an der Bruttowertschöpfung fiel mit 16 Prozent etwas geringer aus als sein Anteil an der Zahl der Erwerbstätigen, der 24 Prozent betrug. Diesen Unterschied

⁵⁹ Datenbasis: Musikwirtschaftsstudie 2015: Unternehmensumfrage; Künstlersozialkasse; Berechnungen der FSU Jena.

⁶⁰ Datenbasis: Künstlersozialkasse (KSK).

führen die Autor*innen insbesondere auf das vergleichsweise niedrige Durchschnittseinkommen der weniger erfolgreichen ausübenden Künstler*innen zurück (vgl. ebd.).

Es kann festgehalten werden, dass im Bereich der Kreativen eine kleine Gruppe kommerziell erfolgreicher Autor*innen und auftretender Künstler*innen stark von den Umsätzen der Musikindustrie und der positiven Branchendynamik profitiert. Dagegen bewegen sich die Einnahmen gerade der Mehrheit der selbstständigen Musikschaaffenden im Bereich des Existenzminimums. Diese können also nur sehr bedingt an der musikwirtschaftlichen Wertschöpfung partizipieren.

Neben den oben erwähnten öffentlich geförderten Institutionen, wie Musikschulen, Musikhochschulen und allgemeinbildenden Schulen, wird in Deutschland auch von privatwirtschaftlicher Seite Musikunterricht angeboten. Die Gesamterlöse des privaten Unterrichtssegments beliefen sich dabei im Jahr 2014 auf 586 Millionen Euro. Gut ein Drittel der Gesamtausgaben für Musikunterricht, die pro Jahr rund 1,5 Milliarden Euro ausmachen (vgl. Bundesverband Musikindustrie e. V., 2015, S. 62 f.), kommt privatwirtschaftlichen Anbietern zugute. Dieser Teilsektor umfasst im Bereich der Musikwirtschaft private Musikschulen sowie selbstständige Musikpädagog*innen, deren relevante Kennzahlen, Tätigkeitsbereiche und Haupteinnahmequellen in Tabelle 9 zusammengefasst sind.

Ende 2014 waren 26.159 selbstständige Musikpädagog*innen bei der Künstlersozialkasse gemeldet. Ihr Einkommen setzt sich aus Honoraren, die sie als Lehrkräfte an privaten und öffentlichen Musikschulen erhielten, und aus den Unterrichtsgebühren für privaten Musikunterricht zusammen. So zählen auch die 19.440 Honorarkräfte, die laut Statistik an privaten Musikschulen unterrichten, zu den selbstständigen Musikpädagog*innen.

Die Gesamterlöse der freien Musikpädagog*innen lagen im Erhebungsjahr bei 352 Millionen Euro, das durchschnittliche Jahreseinkommen bei 12.239 Euro (vgl. Bundesverband Musikindustrie e. V., 2015, S. 60 ff.). Damit präsentiert sich die Einkommenssituation der selbstständigen Lehrkräfte ähnlich prekär, wie die der über die KSK versicherten ausübenden Künstler*innen.⁶¹

Private Musikschulen, deren Haupteinnahmequelle die Unterrichtsgebühren sind, verzeichneten 2014 einen Gesamterlös von 234 Millionen Euro. Der dort angebotene Unterricht wird überwiegend von Honorarkräften oder den Inhaber*innen selbst erteilt. Die knapp 900 festen, sozialversicherungspflichtigen und geringfügig beschäftigten Mitarbeiter*innen arbeiten meist in der Verwaltung und Schulleitung.

⁶¹ Anja Bossen berichtet in ihrer Erhebung zur Einkommenssituation und den Arbeitsbedingungen von Musikschullehrkräften und Privatmusiklehrern aus dem Jahr 2012 ebenfalls von einer prekären Einkommenssituation (vgl. ebd., S. 7 f.) und problematischen Sachverhalten in Bezug auf die soziale Absicherung, beispielsweise bezüglich der Lohnfortzahlung im Krankheitsfall, Mutterschutz oder Arbeitslosenversicherung (vgl. ebd., S. 5 f.).

3 Quellenlage zur tertiären Ausbildung und dem Arbeitsmarkt im Bereich Populärer Musik

Tabelle 9: Tätigkeitsfelder und Kennzahlen Musikunterricht 2014 (nach Bundesverband Musikindustrie e. V., 2015, S. 58 ff.)

Musikunterricht	Private Musikschulen	Freie Musikpädagog*innen
Berufe	<ul style="list-style-type: none"> • Musikschulleiter*innen (selbstständige und -tätige Inhaber*innen) • Musikschulmitarbeiter*innen • Honorarkräfte 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentalpädagog*innen • Gesangspädagog*innen • Bandcoaches
Anzahl	<ul style="list-style-type: none"> • 2347 selbstständige/-tätige Inhaber*innen, sozialversicherungspflichtig/geringfügig Beschäftigte • 19.440 Honorarkräfte 	<ul style="list-style-type: none"> • 26.159 Personen •
Tätigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Angebote für Einzel- und Gruppenunterricht sowie Workshops • Verwaltung 	<ul style="list-style-type: none"> • Erteilen von Einzel- und Gruppenunterricht • Leiten von Workshops
Haupteinnahmequellen	<ul style="list-style-type: none"> • Umsatz aus Schul- und Kursgebühren (82,0 Prozent) • Einnahmen aus Einzelmusikunterricht (7,5 Prozent) 	<ul style="list-style-type: none"> • Einnahmen aus Unterrichtsgebühren (privater Unterricht, Unterricht an privaten/öffentlichen Musikschulen auf Honorarbasis)
Gesamterlöse	<ul style="list-style-type: none"> • 234 Millionen Euro 	<ul style="list-style-type: none"> • 352 Millionen Euro
Nettowertschöpfung je Erwerbperson	<ul style="list-style-type: none"> • 27.300 Euro 	<ul style="list-style-type: none"> • 12.200 Euro
Durchschnittliches Jahreseinkommen	<ul style="list-style-type: none"> • k. A. 	<ul style="list-style-type: none"> • 12.239 Euro

Die oben angeführten Daten lassen darauf schließen, dass die Selbstständigenquote bei den in der Musikwirtschaft tätigen Berufsmusiker*innen sehr hoch ist. Darauf wird auch im Bericht *Musikwirtschaft in Deutschland* vom Bundesverband Musikindustrie e. V. (2015) verwiesen. Innerhalb der Musikwirtschaft dominieren klar die Gruppe der Kreativen (79,6 Prozent) sowie die Gruppe der im Unterrichtssektor aktiven Pädagog*innen und privaten Musikschulleiter*innen (96,9 Prozent) die Statistik hinsichtlich einer selbstständigen Tätigkeit (vgl. ebd., S. 14 f.). Dabei zeigt sich ein deutlicher Gegensatz zum öffentlich geförderten Musiksektor, in dem künstlerisch und pädagogisch tätige Musiker*innen in der Regel sozialversicherungspflichtige Angestelltenpositionen in Voll- oder Teilzeit einnehmen (vgl. Kapitel 3.2.1.1).

Die Erkenntnisse der in den Kapiteln 3.2.1.1 und 3.2.1.2 aufgeführten Quellen lassen sich in Bezug auf den Arbeitsmarkt für Musiker*innen folgendermaßen verdichten:

- Der öffentlich finanzierte Teilsektor bietet professionellen Musiker*innen im Bereich Populärer Musik nur einige wenige Karriereoptionen. Daraus kann gefolgert werden, dass deren Mehrzahl im privatwirtschaftlichen Sektor tätig ist.
- Berufsmusiker*innen im privatwirtschaftlichen Musiksektor sind größtenteils selbstständig als ausübende Künstler*innen, Autor*innen und Musikpädagog*innen tätig.

- Für einen Großteil dieser freiberuflichen Berufsmusiker*innen ist eine prekäre Einkommenssituation eher die Regel als die Ausnahme.
- Unter den Kreativen existiert ein großes Einkommensgefälle. Berufsmusiker*innen können nur in Einzelfällen eine nachhaltige und ökonomisch tragfähige, künstlerische Karriere verwirklichen.

Welche Bedeutung haben nun diese Erkenntnisse in Bezug auf die Spezifika des Arbeitsmarkts im Bereich Populärer Musik? Und welche Quellen haben diesen bereits mehr oder weniger intensiv betrachtet?

3.2.1.3 Empirische Daten zum Arbeitsmarkt im Bereich Populärer Musik

Reiner Niketta und Eva Volke veröffentlichen bereits 1994, also noch vor den Umwälzungsprozessen im Zuge der digitalen Vernetzung, unter dem Titel *Rock und Pop in Deutschland* die Ergebnisse ihrer in den Jahren 1991 und 1992 durchgeführten Fragebogenstudie, in der u. a. auch der Arbeitsmarkt für Popmusiker*innen thematisiert wird. Dabei haben sie mit ihrer Erhebung den Versuch unternommen, das berufliche Schaffen, die Ausbildung sowie den persönlichen Hintergrund von Musiker*innen im Bereich Popmusik in Deutschland zu ermitteln (vgl. ebd., S. 18 f.). Ziel der Untersuchung war es, „eine aktuelle Bestandsaufnahme der ‚Rockmusikszene‘ und der Arbeits- und Lebensbedingungen von Rockmusikern und Rockmusikerinnen zu erstellen“ (Niketta & Volke, 1994, S. 19).⁶² Die Erhebung beschränkte sich auf vier Regionen (Köln, Münster, Bochum, Märkischer Kreis), in denen insgesamt 1856 Musiker*innen mit unterschiedlichem Professionalisierungsgrad befragt wurden (vgl. ebd., S. 21 ff.). Da sich unter den Proband*innen auch 116 Professionals (vgl. Kapitel 2.2) befinden, werden an dieser Stelle ausgewählte Ergebnisse zu deren beruflicher Tätigkeit referiert.

Niketta und Volke bemerken zunächst, dass es immer schon nur einem Bruchteil der aktiven Musiker*innen im Bereich der Populären Musik gelungen sei, das Hobby zum Hauptberuf zu machen. Dies bestätigt auch die Betrachtung des entsprechenden Items zum Professionalisierungsgrad, wonach sich 88 Prozent der Befragten als Non- bzw. Semiprofessional bezeichnen (vgl. Niketta & Volke, 1994, S. 65 f.).

Zur Art des Beschäftigungsverhältnisses gibt die überwiegende Mehrheit der Professionals an, selbstständig tätig zu sein. Unbefristete Angestelltenstellen bekleiden nur einige wenige Befragte (vgl. ebd., S. 69). Diese Feststellung deckt sich mit den entsprechenden aktuellen Daten des oben zitierten Berichts *Musikwirtschaft in Deutschland* aus dem privatwirtschaftlichen Musiksektor (vgl. Bundesverband Musikindustrie e. V., 2015, S. 15).

⁶² Den Begriff Rockmusiker*in verwenden Niketta und Volke synonym für Musiker*innen im Bereich Populärer Musik (vgl. Niketta & Volke, 1994, S. 13 ff.).

Die Haupteinnahmequelle der befragten Berufsmusiker*innen sind laut den Befunden bei Niketta und Volke Liveauftritte. Das Erteilen von Musikunterricht sowie die Einnahmen aus Studiojobs und Plattenverkäufen spielen eher eine untergeordnete Rolle (vgl. Niketta & Volke, 1994, S. 108 f.). Es zeigt sich aber auch, dass professionelle Popmusiker*innen in der Regel nicht ausschließlich von ihrer eigenen Musik, sprich den Plattenverkäufen und Konzerten als Künstler*in, leben können. Gemäß Niketta und Volke gehen die meisten Professionals noch durchschnittlich drei bis vier weiteren musikalischen Tätigkeiten nach, um ihren Lebensunterhalt bestreiten zu können. Sie verweisen auch hinsichtlich des vorherrschenden Portfoliokarrieremodells auf eine Erhebung von Fohrbeck und Wiesand. Bereits Mitte der 1970er-Jahre konstatieren diese, dass Berufsmusiker*innen in diesem Segment im statistischen Mittel vier bis fünf verschiedene musikalische Tätigkeitsbereiche bedienen (vgl. Fohrbeck & Wiesand, 1975, S. 104 ff.). Eva Volke und Reiner Niketta resümieren, dass dieses Ergebnis Anfang der 1990er-Jahre immer noch Gültigkeit besitze (vgl. Niketta & Volke, 1994, S. 110).

Mit Blick auf die berufliche und die ökonomische Situation von Musiker*innen im Bereich Populärer Musik zu Beginn der 1990er Jahre verweisen international auch Robinson, Buck und Cuthbert 1991 darauf, dass ihre Studie unter professionellen Popmusiker*innen in acht Ländern zeige, dass eine Mehrzahl der Befragten diverse berufliche Tätigkeiten parallel ausübe (vgl. ebd., S. 157).

Aktuellere empirische Anknüpfungspunkte hierzu finden sich bei Holger Schwetter (2015), der für seine Arbeit zu den Themenfeldern kostenlose Musikdistribution, Selbstmanagement und Urheberrecht Popmusiker*innen in unterschiedlichen Karrierestadien und Expert*innen im Bereich des Musikarbeitsmarkts insbesondere in Bezug auf Karrieren als ausübende Künstler*innen interviewt hat.

Schwetter streicht zunächst in Hinblick auf popmusikalische Karrierewege vor der Digitalisierung und die diesbezügliche Quellenlage heraus, dass damals nur ein kleiner Teil der Musiker*innen einer künstlerischen Vollzeittätigkeit nachgegangen sei. Diese Musiker*innen arbeiteten „häufig mit Partnern am Musikmarkt (Plattenfirma, Musikverlag, Management) zusammen, die ihnen die administrativen und planerischen Tätigkeiten weitgehend“ (Schwetter, 2015, S. 103) abnahmen. Diese Vollzeitkünstler*innen, die in das musikindustrielle Marktgeschehen mehr oder weniger fest eingebunden waren, prägten, so Schwetter weiter, zu jener Zeit das Berufsbild professioneller Popmusiker*innen (vgl. ebd.; vgl. Kapitel 2.2). Der große Teil der Marktteilnehmer*innen ohne musikindustrielle Anbindung übernahm notgedrungen selbst die anfallenden Managementaufgaben und konnte den Lebensunterhalt meist nicht mit den Einkünften aus künstlerisch-musikalischen Tätigkeiten bestreiten (vgl. Schwetter, 2015, S. 103).

Als einen der zentralen Befunde seiner Erhebung stellt der Autor am Ende seiner Arbeit fest, dass Berufsmusiker*innen, die allein durch die Einnahmen aus kreativer Arbeit ihr

wirtschaftliches Überleben sichern, auch heute eher die Ausnahme als die Regel seien. Eine Mehrheit seiner Proband*innen vertrete die Meinung, dass es heutzutage in Deutschland nur schwer möglich sei, seinen Lebensunterhalt als unabhängige Popkünstler*innen zu verdienen. Vielmehr halten es manche befragten Expert*innen sogar für unmöglich, dadurch ein dauerhaftes Einkommen aufzubauen und einen existenzsichernden, nachhaltigen Karriereweg einzuschlagen (vgl. Schwetter, 2015, S. 317).

So lassen sich, anknüpfend an Holger Schwetter und die weiteren referierten Quellen und empirischen Daten, die am Ende des Kapitel 3.2.1.2 angeführten Erkenntnisse zum Arbeitsmarkt für Berufsmusiker*innen in Bezug auf den Bereich der Populären Musik zu folgenden Thesen verdichten:

- Professionelle Popmusiker*innen können nur in Ausnahmefällen nachhaltige und ökonomisch tragfähige künstlerische Karrieren verwirklichen.
- Die Einnahmesituation professioneller Popmusiker*innen insbesondere innerhalb der Gruppe der unabhängigen Künstler*innen ist größtenteils prekär.
- Professionelle Popmusiker*innen erzielen ihre Einnahmen hauptsächlich im privatwirtschaftlichen Musiksektor und sind dort selbstständig als ausübende Künstler*innen, Autor*innen und Musikpädagog*innen tätig.
- Das Tätigkeitsprofil professioneller Popmusiker*innen umfasst häufig mehrere gleichzeitig ausgeübte musikalische und nicht-musikalische Tätigkeiten.

3.2.2 Die Entwicklung des Tonträger- und Livemarkts im Zeichen der Digitalisierung

Die bis dato dargestellte Quellenlage deutet darauf hin, dass der Großteil der professionellen Popmusiker*innen einer breit angelegten Portfoliokarriere nachgeht, im Rahmen derer musikalisch-künstlerische und musikpädagogische Tätigkeiten sowie nicht-musikalische Tätigkeiten in stetig veränderlichen Anteilen kombiniert werden. Neben dem Unterrichtssektor bilden, wie bei der Betrachtung des privaten Musikwirtschaftssektors ausgeführt, der Tonträger- und vor allem der Livemarkt die beiden größten Einkommensquellen für selbstständige Berufsmusiker*innen. Tonträger- und Livemarkt lassen sich in den globalen Musikmarkt, „der von wenigen, international agierenden Medienkonzernen dominiert wird“ (Schwetter, 2015, S. 77), und einen unabhängigen, lokalen und regionalen Musikmarkt unterteilen, in dem hauptsächlich Klein- und Mikrounternehmen sowie freiberufliche Musikschaaffende agieren (vgl. ebd.).

Die wenigen internationalen Unternehmen der Musikindustrie haben sich seit den 1950er-Jahren immer stärker konzentriert und teilen mittlerweile den Großteil des Markts unter sich auf (vgl. Schwetter, 2015, S. 82). So vereinten die drei verbliebenen Major-Labels Sony, Universal Music und Warner Music im Jahr 2014 70 Prozent des Umsatzes des deutschen

Tonträgermarkts auf sich (vgl. Bundesverband Musikwirtschaft e. V., 2015, S. 45). Holger Schwetter führt in diesem Zusammenhang an, dass die wenigen internationalen Technologie- und Medienkonzerne die Verfügungsgewalt über ca. 80 Prozent des urheberrechtlich geschützten musikalischen Repertoires besitzen (vgl. Schwetter, 2015, S. 82). Aufgrund dieser Marktmacht und der entsprechenden finanziellen Ressourcen kann die Musikindustrie ambitionierten Kreativschaffenden anbieten, einen entscheidenden Beitrag zu deren Karriereaufbau zu leisten. Nach dem jährlichen Report des Weltverbands der Phonoindustrrie (IFPI) bedarf es einer Investition von 500.000 bis 2 Millionen US-Dollar, um einem internationalen Newcomer-Act auf dem US-amerikanischen oder britischen Markt zum Durchbruch zu verhelfen (vgl. IFIP, 2016, S. 6). Derartige Geldsummen können in der Regel weder von unabhängigen Labels noch selbstständigen Künstler*innen aufgebracht werden. Somit scheinen die Major-Labels nach wie vor eine *Gatekeeper*-Funktion bei der Verwirklichung internationaler Karrieren als Künstler*in zu haben.

Dennoch befindet sich der Musikmarkt im Zuge der Digitalisierung in einem sehr dynamisierten Wandlungsprozess, was vor allem die Musikindustrie vor viele große Herausforderungen gestellt hat und weiter stellt. Diese werden im Folgenden anhand der Entwicklung des Tonträger- und Livemarkts aufgezeigt und kontextualisiert. Es soll zugleich herausgearbeitet werden, welche Konsequenzen sich aus diesen technischen, medialen und strukturellen Veränderungsprozessen für die unabhängigen Akteur*innen ergeben und welche Auswirkungen dies auf das Anforderungsprofil und den Arbeitsmarkt professioneller Popmusiker*innen hat.

Die Quellenlage ist in Bezug auf die Auswirkungen der Digitalisierung und die Entwicklung der Musikindustrie grundsätzlich sehr vielschichtig und facettenreich. Im Gegensatz dazu wurde die Situation der unabhängigen Akteur*innen in der Musikwirtschaft im Bereich Populärer Musik vor allem in Deutschland bis dato nur in Teilbereichen empirisch untersucht. Es ist aber anzunehmen, dass der Großteil der Musikschaffenden gerade in diesem Sektor seinen Lebensunterhalt verdient (vgl. Kapitel 3.2.1). Daher wird im Folgenden, wo vorhanden, auf solche Befunde explizit hingewiesen.

3.2.2.1 Der Tonträgermarkt

3.2.2.1.1 Zur Entwicklung des Tonträgermarkts

Das Berufsfeld Popmusik ist seit jeher eng an produktionstechnische und distributive Entwicklungen gekoppelt. Neue Möglichkeiten der Klangerzeugung sowie der Musikvermittlung und -vermarktung gingen in den vergangenen gut 140 Jahren stets mit stilistischen Innovationen, strukturellen Veränderungen des Arbeitsmarkts für Musiker*innen

und einem sich stetig wandelnden beruflichen Anforderungsprofil einher.⁶³ So markierten u. a. die Erfindung des Phonographen durch Alva Edison im Jahre 1877 oder der Siegeszug der Vinyl-Schallplatte in den 1950er-Jahren Meilensteine in der Entwicklung eines Massenmarkts (vgl. Tschmuck, 2008, S. 141), der Populäre Musik zu einem soziokulturellen Phänomen von großer ökonomischer und gesellschaftlicher Bedeutung werden ließ (vgl. Wicke, 2011, S. 1 f.). Wurde die Geschichte der Tonträgerindustrie schon immer geprägt von zyklischen rezessiven und expansiven Phasen sowie großen Umwälzungen aufgrund technologischer Innovationen, treiben die Digitalisierung und das Internet bis heute am gravierendsten und nachhaltigsten den Wandel im Musikgeschäft an (vgl. Tschmuck, 2008, S. 142 ff.). Zunächst bescherte die Einführung der Compact Disc (CD) den Plattenfirmen ab Mitte der 1980er-Jahre hohe Gewinne und sorgte für eine mehr als zehnjährige Boomphase,⁶⁴ im Zuge derer auch branchenfremde Unternehmen ihr Kapital im Tonträgermarkt investierten und es zu einer Reihe von Fusionen im Bereich der Major-Labels kam (vgl. ebd., S. 146 f.).

Seit der Jahrtausendwende ist der Absatz physischer Tonträger allerdings stark rückläufig. So verzeichnete beispielsweise der deutsche Markt zwischen 2000 und 2006 mit einem Rückgang um 91 Millionen Einheiten bzw. -44,3 Prozent fast eine Halbierung der CD-Verkäufe (vgl. ebd., S. 149; Bundesverband Musikindustrie e. V., 2015, S. 40). In der Musikindustrie werden in diesem Zusammenhang immer wieder die massenhafte Verbreitung von CD-Brennern sowie das Datenkomprimierungsformat MP3 in Kombination mit der Virulenz von *Peer-to-Peer*-Internettauschsbörsen⁶⁵ als Grund für den drastischen Einbruch des Tonträgermarkts angeführt. Altig, Clement und Papies (2008) weisen aber darauf hin, dass nur bei einem Teil der entsprechenden Studien ein signifikanter Zusammenhang zwischen *Filesharing* und dem Rückgang des Tonträgerabsatzes wissenschaftlich nachgewiesen werden konnte, z. B. bei Liebowitz (2007) oder Bhattacharjee, Gopal, Lertwachara, Marsden und Telang (2007). Kritische Stimmen machen jedoch auch die mangelnde Anpassungsfähigkeit der Plattenfirmen an den Onlinemarkt, deren Streben nach kurzfristigen Gewinnen und den Personalabbau bei den Labels, der schon vor dem Einbruch des physischen Tonträgermarkts im Zuge diverser fusionsbedingter Rationalisierungs- und Optimierungsmaßnahmen seinen Anfang genommen hatte, für die Krise innerhalb der Musikindustrie verantwortlich (vgl. Altig et al., 2008, S. 17). Auch Hemming (2004) konstatiert, dass der Zusammenhang zwischen dem Aufkommen der Tauschsbörsen und dem Umsatzeinbruch auf dem Tonträgermarkt weniger

⁶³ Eine ausführliche Abhandlung zu den Entwicklungsphasen der Musikindustrie vom Beginn der Tonaufzeichnung und deren Vervielfältigung bis hin zu den Umbrüchen der digitalen Revolution bietet Peter Tschmuck in seiner Monographie *Creativity and Innovation in the Music Industry*, die 2006 erstmals erschienen ist und 2012 überarbeitet und neu aufgelegt wurde.

⁶⁴ Bis Mitte der 1990er-Jahre wies der CD-Markt Wachstumsraten von bis zu 20 Prozent jährlich auf. Im Jahr 2000 erreichte der weltweite CD-Absatz mit 2,4 Milliarden verkauften Einheiten einen historischen Höchststand (vgl. Tschmuck, 2008, S. 148).

⁶⁵ Die für die Nutzung der von Shawn Fanning entwickelten P2P-Internettauschsborse Napster notwendige Software wurde im Juni 1999 als Beta Version veröffentlicht. Napster entwickelte sich innerhalb weniger Wochen zum meist genutzten Angebot im *World Wide Web* (vgl. Renner, 2004, S. 155).

klar sei als von der Industrie postuliert. Vielmehr liege die Vermutung nahe, dass diese Kausalität immer wieder in den Fokus gerückt wurde, um die Kontrolle über die Vertriebsnetzwerke zurückzugewinnen (vgl. Hemming, 2004, S. 117).

Worauf auch immer der Rückgang des Tonträgerabsatzes im Einzelnen zurückzuführen ist, er hatte direkte und tiefgreifende Auswirkungen auf die ökonomische Situation vieler Musiker*innen. So wurden zur Jahrtausendwende die *Artist Roster* der Major-Labels stark verkleinert, wodurch viele teils namhafte Künstler*innen und Bands, aber vor allem wirtschaftlich weniger lukrative, insbesondere nationale Acts ihre Verträge verloren. Diese Entwicklung beschreibt der ehemalige Deutschlandchef von Universal Music, Tim Renner, in seiner Publikation *Kinder, der Tod ist gar nicht so schlimm!* sehr eindrücklich:⁶⁶ Auf Geheiß der internationalen Universal-Music-Konzernspitze und nach den Vorgaben der Wirtschaftsberater der Boston Consulting Group führte das euphemistisch betitelte Maßnahmenpaket *Silverlining* zu Massentlassungen und einer Vielzahl von Vertragsauflösungen (vgl. Renner, 2004, S. 201 f.).

Dass diese Maßnahmen nicht geeignet waren, den sich aus der „digitale[n] Revolution“ (Tschmuck, 2008, S. 156) ergebenden Herausforderungen zielführend zu begegnen, wird umso deutlicher, je detaillierter berücksichtigt wird, wie tiefgreifend die massenhaft verbreitete Nutzung digitaler Medien auf produktive, distributive, aber auch auf rezeptive Prozesse einwirkt. Tschmuck (2008) weist darauf hin, dass ein derartiger Umbruch, „das Normen- und Wertesystem sowie die darauf basierenden Handlungsheuristiken der Akteure völlig umgestaltet“ (ebd., S. 156) hätten. Dieser kulturelle Paradigmenwechsel bringt auf den unterschiedlichen Systemebenen den Bedarf neuer Denk- und Handlungsroutrinen mit sich, was ein Höchstmaß an Anpassungsfähigkeit und Flexibilität erfordert. Tschmuck attestiert, dass die Plattenfirmen zunächst nicht in der Lage waren, ein neues Paradigma zu adaptieren, als die unkörperliche Musikdistribution aufkam, weil seit den 1950er-Jahren die Innovationsbemühungen im Tonträgerbereich nur auf die stetige, sprich inkrementelle, quantitative und qualitative Verbesserung gerichtet waren. So war für die Entscheidungsträger der Musikindustrie Mitte der 1990er-Jahre die Idee eines radikalen Wandels außerhalb des physischen Distributionsparadigmas nicht vorstellbar (vgl. ebd., S. 157). Die Ignoranz, mit der in der Musikindustrie dem sich andeutenden Paradigmenwandel begegnet wurde, unterstreicht Tim Renner (2004), zu dieser Zeit Geschäftsführer beim zur PolyGram gehörenden Label Motor Music, in der Einleitung seiner Monografie sehr eindrücklich mit folgender Begebenheit:

„Auf der ersten International Management Tagung der PolyGram, an der ich als frischgebackener Geschäftsführer von Motor Music 1994 teilnehmen durfte, gönnte man sich Nicolas Negroponte als Gastredner, den Gründer und Leiter des legendären Media Laboratory des Massachusetts Institute of Technology (MIT). Der Visionär

⁶⁶ Um an dieser Stelle auch Innenperspektiven zu den Umbrüchen auf dem Musikmarkt um die Jahrtausendwende exemplarisch präsentieren zu können, wird im Folgenden kursorisch auf Tim Renner als einen federführenden Protagonisten und dessen eher journalistisch angelegte Abhandlung rekurriert.

3 Quellenlage zur tertiären Ausbildung und dem Arbeitsmarkt im Bereich Populärer Musik

Negroponete, Mitgründer des Magazins *Wired* [Hervorhebung im Original], erklärte, wie Datenkompression und die Peer-to-Peer-Netzwerke funktionieren würden. Er prognostizierte, dass in zehn Jahren schon die Hälfte aller Musiktitel über das Netz kommen würden. Der Geschäftsführer von A & M Records schlief während des Vortrags ein, andere begannen zu plaudern und in der Pause stand Negroponete ganz alleine da. Als er gegangen war, entschuldigte sich der Chairman bei seinen Mitarbeitern. Das sei natürlich alles Quatsch, der Mensch sei haptisch veranlagt, ein Download würde niemals als Besitz begriffen werden. [...] Sowohl Negroponete als auch der PolyGram Chairman hatten unrecht: Schon sieben Jahre später kamen mehr Titel aus dem Netz als über die Ladentheke gingen. Das Dumme daran war, dass dies fast ausschließlich über illegale Quellen geschah.“ (Ebd., S. 15 f.)

Diese Anekdote illustriert die drastische Fehleinschätzung der Plattenfirmen und die sich darin manifestierende Rückwärtsgewandtheit im Angesicht der Herausforderungen und Chancen neuer, nicht-physischer Distributionskanäle. Dieser Umstand führte laut Clement, Papiés und Schusser (2008) dazu, dass „sich die Nutzer selbst ein Angebot geschaffen“ haben, „das ihnen seitens der Medienindustrie [...] verwehrt wurde“ (ebd., S. 3). Die Autoren weisen darauf hin, dass die Musikindustrie erst unter dem Druck der illegalen Konkurrenz und zu spät reagiert habe (vgl. ebd.).

So wurde für die Plattenindustrie das Festhalten an ihrer bewährten *Cashcow*, dem physischen Tonträger, zu einer „Marketing Mytopia“ (Clement et al., 2008, S. 12). Der Begriff *Marketing Mytopia* beschreibt das Phänomen, dass in der Wirtschaftsgeschichte immer wieder ganze Branchen in existenzielle Schwierigkeiten geraten sind, weil sie sich übermäßig auf alte Geschäftsmodelle konzentriert und die Bedürfnisse und Wünsche der Kund*innen ignoriert haben (vgl. Levitt, 1975, S. 2 f.). Der amerikanische Ökonom Peter Drucker meint genau dieses Phänomen des systemischen Versagens in Bezug auf dynamische Wandlungsprozesse in spezifischen Wirtschaftssektoren, wenn er bemerkt: „Die größte Gefahr in Zeiten des Umbruchs ist nicht der Umbruch selbst – es ist das Handeln mit der Logik von gestern“ (Laloux, 2015, S. 5).

Dolata (2008) arbeitet in diesem Zusammenhang vier Aspekte zum Mangel an Antizipations- und Adaptionfähigkeit der Tonträgerbranche hinsichtlich der technologischen Herausforderungen und entsprechenden sozioökonomischen und institutionellen Wandlungsprozesse heraus. Dies sind erstens Schwierigkeiten bei der Antizipation und Umsetzung technischer Neuerungen, zweitens die eigene organisationale Trägheit, drittens das Unterschätzen des Potenzials der technischen Innovation sowie viertens das Überschätzen der eigenen Macht (vgl. ebd., S. 363).

Diese Faktoren haben in Kombination mit individuellen Managementfehlern dazu geführt, dass es der Plattenindustrie nicht möglich war, den Wandlungsprozess vorausschauend und konstruktiv systemimmanent zu steuern. Laut Peter Tschmuck zeigt sich an diesem Beispiel auch, dass radikale Innovationen in der Regel von außen in das jeweilige System eindringen. Der Autor führt dazu aus, dass auf diese Weise „die routinisierten Beziehungen zwischen den Handlungselementen aufgebrochen“ würden, „wodurch sich neue Interaktionsmöglichkeiten ergeben. Neue technologische Möglichkeiten entstehen (Musik-Download), neue

Musikpraktiken bilden sich heraus (Musikproduktion mit dem Computer), die Zahl der Handlungsakteure steigt und neue Akteure treten auf (Apple, Amazon, Nokia, etc.) und neue Geschäftspraktiken etablieren sich (iTunes)“ (Tschmuck, 2008, S. 159).⁶⁸ Dieser Umwälzungsprozess, der für innovative Akteur*innen eine Herausforderung und Chance darstellt, wird von den etablierten Unternehmen als Krise empfunden. Am Beispiel der Musikindustrie eröffnete gerade die zögerliche und unkooperative Haltung der großen Plattenfirmen, den branchenfremden *Playern* erst die Möglichkeit, mit neuen Ideen, frischem Kapital und dem nötigen Wagemut den nicht-physischen Musikmarkt zu erobern, was zu einer Verschiebung der Machtverhältnisse im gesamten Geschäftsfeld führte. Tschmuck schreibt: „So wie schon der Rundfunk in den 1920er Jahren oder die Rock 'n' Roll-Revolution in den 1950er Jahren, hat die Digitalisierung und Entmaterialisierung der Musik vom Tonträger einen Strukturbruch ausgelöst, der das gesamte Wertschöpfungsnetzwerk desintegriert und neu entstehen lässt“ (ebd., S. 147).

3.2.2.1.2 Der Tonträgermarkt heute

Der Tonträgermarkt hat sich nach den beschriebenen Umwälzungsprozessen der 2000er-Jahre mittlerweile wieder konsolidiert und kann, auch wenn der Verkauf physischer Tonträger nach wie vor stark rückläufig ist, seit 2012 wieder Umsatzzuwächse verbuchen (vgl. Bundesverband Musikindustrie e. V., 2018, S. 9).⁶⁹

Abbildung 1 zeigt diese dynamischen Veränderungen der einzelnen Marktsegmente sehr eindrücklich, insbesondere den Umsatzeinbruch der gesamten Branche zur Jahrtausendwende. Dennoch kann Tschmucks These, dass die großen Plattenfirmen mit dem Auslaufen der physischen Tonträger allmählich ganz vom Markt verschwinden (vgl. Tschmuck, 2008, S. 159), bislang nicht bestätigt werden. Zwar sind die Geschäftszahlen von 2016 weit von denen des Jahres 2000 entfernt (vgl. MIZ, 2017). Da die Vertragspolitik jedoch geändert und in neue Geschäftsfelder vorgestoßen wurde, können die Unternehmen der Tonträgerindustrie zum Zeitpunkt der Abfassung dieser Arbeit ihre Umsätze konsolidieren (vgl. Bundesverband Musikindustrie e. V., 2018, S. 5).

Welche Geschäftsfelder der Musikindustrie sind angesichts der beschriebenen Umwälzungen momentan zukunftsweisend? Waren die digitalen Musikkäufe, die sich von 2008 bis 2013 fast verdreifacht haben, einst die Zukunftshoffnung der Branche, fungiert mittlerweile der Distributionskanal der Audiostreamingdienste als Wachstumsmotor innerhalb des Marktes für aufgenommene Musik (vgl. Bundesverband Musikindustrie e. V., 2018, S. 11).

⁶⁸ Laut dem Jahresbericht des Bundesverbands der Musikindustrie von 2018 waren 2017 die fünf umsatzstärksten Musikhändler die Firmen Amazon, Apple Music, Media Markt, Saturn und Spotify (vgl. ebd., S. 37).

⁶⁹ Der Gesamtumsatz (Musikverkauf, Synchronisation und Leistungsschutzrechte) der Branche stieg von 2012 bis 2016 kontinuierlich an, ehe er von 2016 auf 2017 wieder leicht um 0,3 Prozent gesunken ist (vgl. Bundesverband Musikindustrie e. V., 2018, S. 9).

3 Quellenlage zur tertiären Ausbildung und dem Arbeitsmarkt im Bereich Populärer Musik

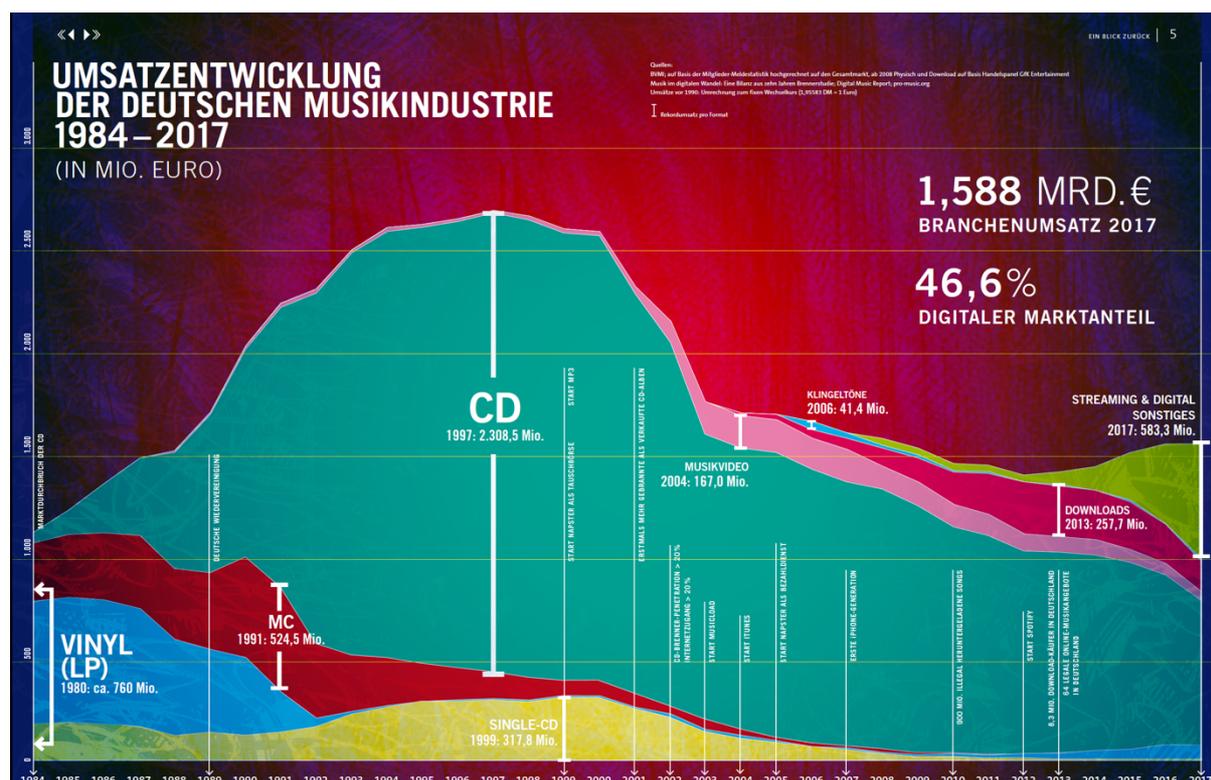


Abbildung 1: Umsatzentwicklung der deutschen Musikindustrie 1984–2017 (Bundesverband Musikindustrie e. V., 2018, S. 5)

2017 wurden laut dem Jahresbericht des Bundesverbands der Musikindustrie (2018) 56,4 Milliarden Songs gestreamt (vgl. ebd., S. 17 f.). Dieser Wert hat sich seit 2012 von Jahr zu Jahr nahezu verdoppelt (vgl. ebd., S. 11), sodass Streaming aktuell nach der CD zum zweitemsatzstärksten Teilsegment avancierte. Laut der GfK-Musikmarktprognose 2017 wird sich der Trend zum Streaming in den kommenden Jahren weiter fortsetzen. Es sei damit zu rechnen, dass im Jahr 2022 75 Prozent des Gesamtumsatzes mit aufgenommener Musik über Streamingdienste erwirtschaftet werden wird. Physische Tonträger und Downloads seien dann nur noch mit 22 bzw. 3 Prozent Marktanteil vertreten (vgl. Bundesverband der Musikindustrie e. V., 2018, S. 13).⁷⁰

Auch wenn Streaming im Augenblick der zukunftsreichste Distributionskanal für die Musikwirtschaft ist, wird in diesem Zusammenhang immer wieder darüber diskutiert, welche nachteiligen Konsequenzen mit diesem Geschäftsmodell für die Musikwirtschaft verbunden sind. Für die Musikindustrie geht es dabei vor allem um mögliche negative Auswirkungen auf die Gesamterlöse der Branche. Wlömert und Papies (2016) kommen in ihrer diesbezüglichen Studie zu dem Ergebnis, dass die Nutzung von Streamingdiensten zwar bei den Konsumenten zu Rückgängen in den Ausgaben für andere Distributionsformate führe, sich Streaming aber insgesamt für die Labels wirtschaftlich rentiere. Und auch werbefinanzierte, kostenlose

⁷⁰ Auf dem rasant wachsenden Streamingmarkt finden sich zwei Geschäftsmodelle: zum einen ein für Konsument*innen kostenloses, werbefinanziertes Modell (z. B. Spotify Freemium), zum anderen ein kostenpflichtiger Abo-service (z. B. Spotify Premium, Tidal, Juke, Apple Music), bei dem Nutzer*innen vollen und werbefreien Zugang zu allen musikalischen Inhalten haben.

Angebote erweisen sich laut den Autoren als wirkungsvolles Werkzeug zur Kundenbindung, wenn diese sich von den kostenpflichtigen entsprechend stark unterscheiden (vgl. ebd., S. 324 f.).

Für Künstler*innen stellt sich beim Thema Streaming die Frage nach einer angemessenen Vergütung. Laut Tschmuck (2015) beklagen sich Akteur*innen, die vertraglich an ein Unternehmen aus der Musikindustrie gebunden sind, häufig über die geringen Einnahmen aus dem Streamingbereich. Der Autor weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Einkommensströme sehr intransparent seien und es unmöglich sei, die Abrechnungen der Labels zu kontrollieren. Er gibt den Künstler*innen recht, wenn er anführt, dass eine Analyse der Tantiemenabrechnungen für sie äußerst bescheidene Streamingeinnahmen aufweise und die Plattenfirmen hinsichtlich ihrer Verträge mit den Streamingdienstleistern, insbesondere was ihre entsprechenden Beteiligungen⁷¹ und die Verwendung von Vorschusszahlungen anbelange, keine Auskunft erteilen würden. Mit einem Verweis auf den Rethink Music Bericht 2015 merkt Tschmuck an, dass gerade wegen der Ausschüttung von Vorschusszahlungen der Streamingdienste an die Major-Labels⁷² nach wie vor Unklarheit darüber herrsche, in welchem Ausmaß die Künstler*innen an diesen Einnahmen partizipieren können (vgl. Tschmuck, 2015).

Unabhängige Künstler*innen, die in der Regel über Independent-Labels oder sogenannte *Content Aggregatoren* ihre Songs an die Streamingdienste lizenzieren, haben ein ähnliches Problem wie ihre Kolleg*innen, die bei den Major-Labels unter Vertrag stehen. Auch ihnen fehlt die direkte Kontrolle über die Abrechnungen und damit auf die Lizenzeinnahmen, die wegen des meist geringeren Bekanntheitsgrads ohnehin noch niedriger ausfallen. Tschmuck (2015) verdeutlicht die geringen Einnahmemöglichkeiten der Künstler*innen an einem Rechenbeispiel: Musiker*innen in den USA benötigen 2,3 Millionen *Plays* im Jahr bei Spotify, um Einkünfte in der Höhe des dortigen Mindestlohns zu erzielen. Der Autor schlussfolgert daraus, dass „KünstlerInnen ihren Lebensunterhalt nicht von Musikstreaming-Einkünften allein bestreiten können“ (ebd.). Die Profiteur*innen des aktuellen Streamingbooms seien neben den großen Plattenfirmen vor allem die Konsument*innen, denen durch dieses Geschäftsmodell ein bislang einmalig vielfältiges, legales Musikangebot zur Verfügung stehe (vgl. ebd.).

Auch scheinen sich durch die Krise zur Jahrtausendwende die Arten der grundsätzlichen Zusammenarbeit zwischen den Künstler*innen und Plattenfirmen stark gewandelt zu haben. Waren in den 1990er-Jahren und zu Beginn des 21. Jahrhunderts noch Künstler- und Bandübernahmeverträge inklusive eines Produktionsvorschusses die Regel, treten heute

⁷¹ Die drei Major-Labels Sony Music Entertainment, Universal Music Group und Warner Music Group halten u. a. 18 bis 20 Prozent der Anteile am schwedischen Streamingmarktführer Spotify (vgl. Tschmuck, 2015).

⁷² Beispielsweise hatte sich der Streamingdienst Spotify 2011 dazu verpflichtet, für die Nutzung des Musikkatalogs von Sony Music innerhalb von drei Jahren einen Vorschuss von insgesamt 42,5 Millionen US-Dollar zu zahlen (vgl. Tschmuck, 2015).

Labels bei Newcomerthemen oft als reine Dienstleister auf, die Künstler*innen eine Auswahl an möglichen infrastrukturellen Maßnahmen gegen Bezahlung anbieten (vgl. Timsit, 2017). Bei renommierten Acts versuchen die Plattenfirmen, durch *360-Grad-Deals* auch an den Einnahmen aus dem florierenden Livegeschäft (vgl. Kapitel 3.2.2.2) sowie aus weiteren Verwertungsarten zu partizipieren, die früher meist nicht Teil eines Plattenvertrags waren (vgl. Tschmuck, 2013, S. 288 ff.). Im Gegenzug bieten mittlerweile auch Firmen aus der Live-Event-Branche Künstler*innen Verträge an, die sich neben einer Zusammenarbeit hinsichtlich der üblichen Tourneeaktivitäten auch auf die Veröffentlichung aufgenommener Musik beziehen. So stehen renommierte Musiker*innen, wie etwa Madonna, U2 oder Jay-Z, nicht mehr bei ihren ursprünglichen Major-Labels, sondern beim global agierenden Konzertveranstalter Live Nation unter Vertrag (vgl. Marshall, 2013, S. 78; Wiese, 2014, S. 115).

Folgende Sachverhalte lassen sich nun für den Status quo des Tonträgermarkts und die entsprechenden Teilsegmente des Muskarbeitsmarkts festhalten:

- Die deutsche Tonträgerindustrie hat sich nach der rezessiven Phase zur Jahrtausendwende wieder konsolidiert und befindet sich seit 2012 auf einem dezenten Wachstumskurs.
- Dennoch bieten sich für die überwiegende Mehrheit der lokal agierenden Musikschaffenden keine Optionen mehr, auch nur phasenweise das wirtschaftliche Überleben und einen kontinuierlichen Karriereaufbau durch die Zusammenarbeit mit einer Major-Plattenfirma zu sichern.
- Der Markt für aufgenommene Musik bewegt sich vom physischen Tonträger immer weiter in Richtung nicht-physische Distributionskanäle, wobei Audiostreamingdiensten momentan die größte perspektivische Relevanz zukommt.
- Die Einnahmen aus dem Streamingbereich sind für die Künstler*innen intransparent. Nur erfolgreichen und international operierenden Acts bieten sie eine nennenswerte Einkommensquelle. Aus den Einnahmen des physischen Tonträgerverkaufs lassen sich in den meisten Fällen nur noch marginale Erlöse erzielen.

3.2.2.2 Der Livemarkt

Die in Kapitel 3.2.2.1 referierten Erkenntnisse zum Status quo des Tonträgermarkts deuten darauf hin, dass das Gros der Akteur*innen im musikalisch-künstlerischen Bereich seine Einnahmen mehrheitlich auf dem Livesektor erzielt (vgl. Schwetter, 2015, S. 318 f.). Aufgrund dieser besonderen Bedeutung für die meisten ausübenden Popmusikschaffenden wird der Markt für Livemusik im Folgenden aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet. Zunächst wird seine historische Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung der sich herauskristallisierenden Berufsbilder und deren sozioökonomischen Rahmenbedingungen nachgezeichnet (vgl. Kapitel 3.2.2.2.1). Darauf folgt eine Abhandlung zur gegenwärtigen

Situation des Sektors, die sich auf Arbeiten aus der Popmusikforschung sowie aktuelle ökonomische Daten stützt (vgl. Kapitel 3.2.2.2.2).

3.2.2.2.1 Zur Entwicklung des Livemarkts

Wie schon bei den Ausführungen zur Entwicklung des Tonträgermarkts angemerkt, haben technologische Innovationen gerade im Bereich der Populären Musik stets auch einen mehr oder minder gravierenden Einfluss auf deren Produktion, Distribution und Rezeption. Von dieser Wechselwirkung ist auch die Aufführungspraxis betroffen. Immer wieder verschwanden im Zuge sich massenhaft verbreitender technischer Neuerungen, wie dem Grammophon oder der Jukebox, ganze Arbeitsfelder im Bereich der künstlerischen Darbietung. Andere technikgetriebene Umbrüche, wie etwa der Siegeszug der Lichtspielhäuser in den 1920er-Jahren, eröffneten Musiker*innen dagegen neue Tätigkeitsbereiche. Dadurch oszillierte die sozioökonomische Situation von Instrumentalist*innen und Sänger*innen, vor allem im Bereich der in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts noch unter der Kategorie Tanz- und Unterhaltungsmusik subsumierten populären Musikstile, immer wieder zwischen Phasen relativer Prosperität und existenziellen Krisen (vgl. Wicke, 2007, S. 228 f.). Wie Peter Wicke feststellt, führten beispielsweise die medientechnischen Veränderungen innerhalb der Musikbranche zusammen mit den gesamtökonomischen Verwerfungen infolge der Weltwirtschaftskrise Ende der 1920er-Jahre dazu, dass der Anteil der arbeitslosen Musiker*innen im Jahr 1930 in Deutschland bei 60 Prozent lag (vgl. Wicke, 2007, S. 229). Dennoch stieg in den 1920er- und 1930er-Jahren die Zahl der Berufsmusiker*innen stark an und lag 1939 gemäß den Erhebungen der Reichsmusikkammer bei 126.000 Personen (vgl. ebd.). Neben angestellten Orchester- sowie Kino- und Ensemblemusiker*innen gab es eine große Anzahl an sogenannten freistehenden Musiker*innen, den Vorläufern der in Kapitel 3.2.1.2 erwähnten freiberuflich agierenden, ausübenden Musikschaffenden. Wicke (2007) weist darauf hin, dass diese Gruppe im Gegensatz zu einer zahlenmäßig weit kleineren „Elite hochbezahlter Spezialisten“ (ebd., S. 229 f.) meist noch weitere, nebenberufliche Erwerbsquellen gehabt habe, da sie ihren Lebensunterhalt allein mit dem Konzertieren nicht bestreiten konnte (vgl. 229). Nach heutigem Verständnis ging also auch schon in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ein großer Teil der Berufsmusiker*innen im Bereich Populärer Musik einer Portfoliokarriere nach (vgl. Kapitel 3.2.4).

Da der Zugang zu dem sich in dieser Zeit ausbreitenden Tonträgermarkt nur einer musikalisch-technisch oder künstlerisch herausragenden Minderheit vorbehalten blieb, war das Haupttätigkeitsfeld der meisten professionellen Popmusiker*innen der Livemarkt, d. h. das Konzertieren im Rahmen von Tanzveranstaltungen und gastronomischen Angeboten. Dabei änderte sich für die Musiker*innen das Anforderungsprofil im Lauf der Zeit. Mit dem Aufkommen von Tonaufnahmen und dem Rundfunk stieg die Notwendigkeit, das Repertoire immer stärker zu individualisieren und ständig anzupassen, um dem von den Mechanismen

sich zyklisch verändernder, musikalischer Modephänomene beeinflussten Publikumsgeschmack gerecht zu werden (vgl. Wicke, 2007, S. 231; Tröndle, 2012a, S. 21 ff.). Damit unterschieden sich bereits damals die beruflichen Anforderungen für professionelle Musiker*innen im Umgang mit dem jeweiligen Repertoire von denen in der klassischen Musik, wo meist ein feststehender Werkkanon ohne Bezugnahme auf den jeweiligen Zeitgeist zur Aufführung gebracht wurde. Eine ähnliche Andersartigkeit der musikalischen Arbeitsweise im Bereich Populärer Musik zeigte sich auch beim Erarbeiten des Repertoires, welches etwa im Bereich des Blues, Jazz oder der Countrymusik meist auf schriftlosen Formen des Musizierens basierte (vgl. Wicke, 2007, S. 232). Dadurch wurde laut Peter Wicke ein Prozess initiiert, „der die Standards musikalischer Professionalität nicht mehr aus der Tradition heraus definierte, sondern zu Lasten und zum Leidwesen des traditionellen, in der Regel solide ausgebildeten und auf Basis des Notentextes agierenden Berufsmusikers“ (ebd.).

Zu dieser Zeit bildete sich mehr und mehr das Berufsbild des *Popartist* heraus, der weniger wegen seiner im traditionellen Sinne virtuoson musikalischen Fertigkeiten, sondern aufgrund seines individuellen Stils und der Einzigartigkeit seiner künstlerischen Gesamtdarbietung zu Ruhm und Ehre gelangte. Prototypen dieses neuen Künstlertyps waren Musiker wie Bing Crosby und Frank Sinatra, die neben einer individuellen musikalischen Ansprache vor allem auch einen virtuoson Umgang mit den Massenmedien beherrschten (vgl. Wicke, 2007, S. 232; vgl. Kapitel 3.2.3.1.1). Wicke zeigt auf, dass sich die betroffenen Berufsmusiker*innen dieses für sie neuartige Kompetenzprofil abseits traditioneller Lernsettings angeeignet hätten (vgl. Wicke, 2007, S. 232 f.). Gerade für das Agieren auf der Bühne, aber auch für den professionellen und kunstvollen Umgang mit dem technischen Equipment lief der Kompetenzerwerb informell durch selbstgesteuertes Erfahrungslernen (*Learning by Doing*) und *Peer-Learning* (vgl. Kapitel 4.3.6). Dies gilt nicht nur für die Protagonist*innen der großen Vokalsolistenära der 1930er- und 40er-Jahre, sondern insbesondere auch für die Sänger*innen und Instrumentalist*innen der sich in den 1950er-Jahren durchsetzenden Rock-'n'-Roll- und Beatbewegung (vgl. Wicke, 2007, S. 234).

Mit der immer größer werdenden Anzahl popmusikalischer Subgenres und vor allem jugendkultureller Spielstätten auf der einen und dem durch die rasante Verbreitung von Jukeboxen, Plattenspielern und Diskotheken gesunkenen Bedarf an reinen musikalischen Dienstleistungsfunktionen auf der anderen Seite präsentierte sich der Livemarkt ab der Mitte des 20. Jahrhunderts zweigeteilt. Mit Verweis auf die Arbeit des amerikanischen Soziologen und Jazzpianisten Howard S. Becker⁷³ beschreibt Wicke diesbezüglich eine Polarisierung im Selbstverständnis professioneller Popmusiker*innen. Die eine Gruppe von Musiker*innen habe hauptsächlich weiterhin eine kommerzielle, dienstleistungsbezogene Funktion erfüllt,

⁷³ Für die hier vorliegende Arbeit wurde die deutsche Übersetzung der 1963 erschienenen Monographie genutzt, in welcher Becker in Kapitel 5 über seine Untersuchung zum künstlerischen Selbstverständnis US-amerikanischer Livemusiker*innen berichtet (vgl. Becker, 2014, S. 89 ff.).

z. B. als Mitglied einer Coverband, während die andere sich einem künstlerischen, kreativ-musikalischen Paradigma unterworfen habe. Die Dichotomie kommerziell versus nicht-kommerziell stelle seitdem eines der „zentralen ideologischen Konstrukte der Popkultur“ (Wicke, 2007, S. 236) dar (vgl. ebd.).

So entwickelten sich in den verschiedenen popmusikalischen Teilsegmenten im Lauf der 1950er-Jahre konzertante Aufführungsformen, bei denen die künstlerisch-musikalische Darbietung von meist selbst komponierten bzw. arrangierten Stücken im Rahmen einer möglichst aufsehenerregenden und individuellen Performance im Mittelpunkt stand. Musiker*in und Publikum fungierten dabei als reziproke Projektionsflächen soziokultureller Identifikationsprozesse (vgl. Kapitel 2.1.2). Im Gegensatz dazu agierten in der Regel semiprofessionelle Coverbands auf Tanzveranstaltungen als Lieferanten möglichst originalgetreuer Kopien aktueller Hits, die aus den Medien bereits bekannt waren. Dabei sei nicht die künstlerische Selbstverwirklichung, sondern die Erfüllung einer spezifischen, am jeweiligen Kontext der Veranstaltung orientierten Funktion entscheidend gewesen (vgl. Wicke, 2007, S. 236 f.).

Ein weiteres Berufsfeld im Livesektor, das sich im Zuge des expandierenden Konzertmarkts etablierte, bestand aus Tätigkeiten in Begleitensembles für Vokalsolist*innen, als Freelance- bzw. Sessionmusiker*in. Dabei war hauptsächlich entscheidend, möglichst gute instrumentale Fertigkeiten in Kombination mit der Expertise im Blattspiel mitzubringen, wenn es darum ging, ohne viel Probeaufwand neue Stücke möglichst professionell auf die Bühne zu bringen (vgl. Wicke, 2007, S. 237).

Peter Wicke konstatiert, dass sich vor allem wegen der sich immer schneller wandelnden musikalischen Trends in keinem der genannten Tätigkeitsbereiche für ausübende Musikschafter zukunftsichere, unbefristete Arbeitsstellen etablieren konnten. Neue stilistische Moden und technische Innovationen konnten jederzeit auch kompetente und erfahrene Musiker*innen ins berufliche Abseits befördern, wenn es ihnen nicht gelang, die Entwicklungen rechtzeitig zu antizipieren und entsprechend schnell darauf zu reagieren (vgl. Wicke, 2007, S. 237). So wurde es zum „Normalfall“ (ebd.), dass der Professionalisierungsgrad von Musiker*innen zwischen semiprofessionell und professionell oszillierte, je nachdem wie das Berufsfeld zur jeweiligen Zeit beschaffen und wie gefragt das individuelle Kompetenzprofil der einzelnen Akteur*innen gerade war. Auf der anderen Seite konnten Mitglieder der seit den 1960er-Jahren rasant wachsenden Szene für Amateurmusiker*innen immer öfter darauf hoffen, in den semiprofessionellen Bereich zu wechseln, in einzelnen Fällen sogar in den professionellen (vgl. ebd., S. 237 f.).

Professionelle Popmusiker*innen müssen sich auf dem Livemarkt also seit jeher nicht nur mit ständig wechselnden Genrespielarten, dem entsprechenden Repertoire und dem damit einhergehenden verändernden Anforderungsprofil auseinandersetzen. Auch ihr Professionalisierungsgrad ist zudem in vielen Fällen einem ständigen Wandel unterworfen.

3.2.2.2 Der Livemarkt heute

Seit den 1960er-Jahren wird dem Markt für Livemusik immer wieder eine düstere Zukunft prognostiziert. Simon Frith (2007) verweist in diesem Zusammenhang auf die Arbeit von Baumol und Bowen (1966). Diese konstatieren, dass der Livemarkt wegen des Mangels an Möglichkeiten zur Kostenreduktion und Massendistribution innerhalb der Entertainmentbranche auf lange Sicht das Nachsehen haben werde (vgl. ebd., S. 161 ff.; Frith, 2007, S. 1). Ein weiterer großer Nachteil werde laut Frith von der soziologischen und historischen Popmusikforschung wiederholt angeführt, welche den Beruf Livemusiker*in durch die Konkurrenz technologischer Innovationen und dem damit einhergehenden, veränderten Nutzungsverhalten der Konsument*innen bedroht sieht. Frith führt dazu aus:

„Cinema organists were made redundant by talking pictures; pit orchestras were replaced by pre-recorded tapes, pub singers by juke boxes, dance halls with dance bands by discos with DJs. As people spent more time listening to music at home (on record, radio and television) so they spent less time going to hear live performers in bar rooms and public halls. At the same time, the domestic use of music has been personalised: family entertainment moved from the piano to the phonogram, from the living room radiogram to the bedroom transistor, from the hi-fi system as household furniture to the walkman and the iPod as personal music accessories. For socio-cultural as well as economic reasons, then, the live music sector seemed doomed to extinction, surviving only as the result of state-subsidised conservation.“ (Ebd., S. 2)

Doch trotz jener anders lautenden Prophezeiungen der Ökonomen und Soziologen zeigt sich laut Frith auf dem von ihm betrachteten britischen Musikmarkt zu Beginn des 21. Jahrhunderts der Livesektor als Wachstumsmotor der Branche, der einen regelrechten Boom erlebt (vgl. ebd.). Während die Wertschätzung von Musik in Tonträgerform durch die Umwälzungen im Zuge der Digitalisierung und des Internets bei den Konsument*innen gesunken ist (vgl. Kapitel 3.2.2.1.1), genießt das Livekonzert, scheinbar unberührt vom technologischen Wandel, dank seiner direkten Erfahrbarkeit über alle Genre Grenzen hinweg einen weiterhin hohen Stellenwert bei den Musikliebhaber*innen (vgl. Frith, 2007, S. 8 f.; Pfeleiderer, 2008, S. 103). Frith erwähnt hierbei die *Bowie-Theorie*, nach der mit Bezug auf ein Zitat von David Bowie Musik in Zukunft verfügbar wie fließendes Wasser und Elektrizität sein werde (vgl. ebd., S. 6). Bowie hatte in Anbetracht dessen seine Kolleg*innen darauf hingewiesen: „You’d better be prepared for doing a lot of touring because that’s really the only unique situation that’s going to be left“ (Pareles, 2002). Frith (2007) merkt an, dass ein Großteil gerade der etablierten Acts mittlerweile mehr an ihren Tourneen als an ihren Plattenverkäufen verdienen würden. Waren in früheren Jahren Konzerte ein Promotionwerkzeug, um die Plattenverkäufe voranzutreiben, veröffentlichten Bands wie die Rolling Stones inzwischen ihre Tonträger, um ihre finanziell weit lukrativeren Konzertaktivitäten zu befördern. Dabei ergeben neben den Ticketverkäufen auch die Einnahmen aus dem Verkauf von Merchandisingartikeln ein profitables Geschäftsfeld (vgl. ebd., S. 5).

Auch im Jahr 2017 befand sich der Livemusiksektor laut den Daten der

Wirtschaftsberatungsfirma PricewaterhouseCoopers (PwC) international nach wie vor in einer Wachstumsphase. Rekurrierend auf die Befragung *Global Entertainment and Media Outlook* prognostiziert PwC der Branche für die kommenden fünf Jahre ein jährliches Wachstum von 3 Prozent. Demnach wird sich der weltweite Umsatz des Veranstaltungssektors im Jahr 2021 auf geschätzte 29 Milliarden US-Dollar belaufen (vgl. Chapple, 2017). Im Zuge dessen heben die Autor*innen explizit die große Nachfrage der Konsument*innen nach Livemusik hervor, insbesondere die sehr beliebten Musikfestivals sowie den Trend, dass erfolgreiche Festivals in andere Länder expandieren. So fand etwa das ursprünglich in Miami angesiedelte *Ultra Music Festival* 2016 erstmalig auch in Rio de Janeiro, Brasilien statt, oder die US-amerikanische Festivalreihe *Lollapalooza*, die seit 2015 u. a. in Berlin Station macht. PwC macht auch darauf aufmerksam, dass der weltweite Veranstaltungsmarkt von einigen wenigen global agierenden Unternehmen, wie etwa Live Nation oder der Anschutz Entertainment Group (AEG), dominiert werde, die einen Großteil des Umsatzes unter sich aufteilen.⁷⁴ Dasselbe gilt aufseiten der Künstler*innen für ältere, etablierte Acts, wie Bruce Springsteen, Guns n' Roses, Paul McCartney oder die Rolling Stones, die im Jahr 2016 zu den Spitzenreitern in der Gagenstatistik zählten (vgl. Chapple, 2017).

Das Phänomen, dass der Veranstaltungsbereich prosperiert und innerhalb der Musikbranche den größten Umsatz verzeichnet, lässt sich auch in Deutschland beobachten. Der Bundesverband Musikindustrie e. V. weist in seinem Bericht *Musikwirtschaft in Deutschland* (2015) darauf hin, dass der Veranstaltungssektor im Jahr 2014 mit einem Gesamterlös von knapp 3,2 Milliarden Euro das umsatzstärkste Teilsegment der Musikbranche gewesen sei. Laut den Erhebungen des Bundesverbandes der Veranstaltungswirtschaft (bdv) wurden in Deutschland in den Jahren 2011 bis 2013 durchschnittlich 2,6 Milliarden Euro pro Jahr für Konzertbesuche ausgegeben. 1,1 Milliarden Euro entfielen dabei auf Klassikkonzerte sowie Opern-, Operetten- und Musicalaufführungen. Daraus lässt sich schließen, dass ein Großteil der restlichen 1,5 Milliarden Euro für Tickets für Popevents, d. h. Konzerte und Festivals im Bereich Populärer Musik, bezahlt wurden. So investierten Konsument*innen für Livekonzerte laut den Autor*innen der Erhebung fast doppelt so viel Geld wie für den Kauf von aufgenommener Musik (vgl. Bundesverband Musikindustrie e. V., 2015, S. 30). Dieser Sachverhalt liefert, wie oben bereits ausgeführt, auch die Antwort auf die Frage, warum in den letzten Jahren so viele renommierte Künstler*innen ihre Tourneeaktivitäten stark ausgebaut haben und auch die Zahl der Musikfestivals, gerade im Bereich Populärer Musik, stark angestiegen ist.

Allerdings kann wie bei den Künstler*innen und Tonträgerfirmen auch bei den Akteur*innen des Veranstaltungssektors der Großteil nicht von den Millionenumsätzen der Branche

⁷⁴ Die Dominanz von weltweit operierenden Veranstalterkonzernen bei der Durchführung lukrativer Festivals sowie Hallen- und Arenakonzerten wird auch von Simon Frith (2007) am Beispiel des britischen Livemarkts thematisiert (vgl. ebd., S. 2 f.).

profitieren. Viele, insbesondere die unter der Kategorie Musikspielstätten subsumierten Clubs mit einer Größe von unter 1000 Quadratmetern, kämpfen ums wirtschaftliche Überleben und müssten ohne staatliche Förderung schließen. Die LiveKomm, der Verband der Musikspielstätten, bringt 2015 mit Verweis auf die oben zitierte Erhebung des Bundesverbands Musikwirtschaft e. V. (2015) die oft prekäre wirtschaftliche Situation seiner Mitglieder öffentlich zur Sprache. Nur 2 Prozent des Gesamterlöses der Musikwirtschaft entfallen demnach auf Livemusikclubs. Diese führen durchschnittlich fast 100 Konzerte im Jahr durch und leisten damit einen wichtigen Beitrag zur Talent- und Nachwuchsförderung im Bereich Populärer Musik. Ihr Betrieb basiert in vielen Fällen auf ehrenamtlichen Tätigkeiten und Selbstaussbeutung. Dennoch erreichen sie nur eine Kostendeckungsquote von 106 Prozent, die bereits eine durchschnittliche öffentliche Förderung beinhaltet, sodass das Gros der Spielstätten am Rande der Existenzfähigkeit operiert (vgl. MIZ, 2015).

Dies hat natürlich auch Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt für Musiker*innen, da ausübende Musikschaffende im Bereich Popmusik größtenteils abseits des lukrativen Festival- und Hallenkonzertgeschäfts aktiv sind und daher auf Musikspielstätten als Auftrittsorte angewiesen bleiben. Dort ist das Gagenniveau jedoch aufgrund der schwierigen ökonomischen Situation der Clubs meist äußerst niedrig. Das lässt sich u. a. aus den Daten der *Jazzstudie 2016* herauslesen. Die Befragten, die zum Teil auch außerhalb des Jazz in anderen populären Musikstilen konzertieren, geben an, dass die bezahlten Gagen teils stark von der Wunschgage abweichen würden (vgl. Renz & Körner, 2016, S. 39). So verdient beispielsweise fast die Hälfte der Berliner Musiker*innen durchschnittlich nur 50 Euro pro Auftritt⁷⁵. Deutschlandweit liegen die Einnahmen pro Konzert und Musiker*in zu 77 Prozent unter 200 Euro (vgl. ebd., S. 38), und damit auch deutlich unterhalb der 2014 von der Union Deutscher Jazzmusiker in den kulturpolitischen Diskurs eingebrachten Einstiegsgage für öffentlich geförderte Spielstätten von 250 Euro (vgl. Renz & Körner, 2016, S. 36).

Des Weiteren erschwert gerade aufstrebenden Newcomer-Künstler*innen den erfolgreichen Einstieg in den Livemarkt, dass zum Teil renommierte Liveclubs in Innenstadtgebieten der Metropolen verschwinden. Dies lässt sich nicht nur in Deutschland beobachten, sondern auch international. Legendäre Szeneclubs, wie z. B. das CBGB in New York (vgl. Sisario, 2006) oder das Station Hotel in Melbourne (vgl. Newstead, 2012), mussten in den vergangenen Jahren schließen. In Deutschland stellte am 01. Januar 2015 das Atomic Café in der Münchner Innenstadt nach 18 Jahren seinen Betrieb ein. Als eine Folge dessen verloren gerade lokale Künstler*innen aus der gitarrenbasierten Pop- und Rockmusik eine wichtige Möglichkeit, sich einem musikaffinen Szenepublikum zu präsentieren und als Support für renommierte nationale, aber auch internationale Acts aufzutreten (vgl. Bremmer, 2017).

Zusammenfassend lassen sich folgende relevante Erkenntnisse zum Arbeitsmarkt für

⁷⁵ Auf die teils prekäre Einkommenssituation der Akteur*innen der Berliner Jazzszene verweist auch Steffen Höhne im Rahmen seiner Abhandlung zu Rollenbildern und -modellen von Kreativunternehmer*innen (2014, S. 131 ff.).

Musiker*innen im Bereich des Livesektors festhalten:

- Der Livemarkt in seinen verschiedenen Teilsegmenten stellt insbesondere für bereits etablierte Künstler*innen eine wichtige Einnahmequelle dar. Die Nachfrage der Konsument*innen, vor allem für Großevents in Form von Festivals und Hallenkonzerten, floriert.
- Der weltweite Veranstaltungsmarkt wird von einigen wenigen global agierenden Unternehmen dominiert, die einen Großteil des Umsatzes unter sich aufteilen. Lokale Newcomer sowie Musikspielstätten und Kleinveranstalter*innen partizipieren kaum an der Prosperität der Branche. Sie operieren im Gegenteil häufig am Rande der Existenzfähigkeit.
- Der Großteil der professionellen Musiker*innen im Bereich Populärer Musik, die eine Karriere als Künstler*in anstreben, sieht sich mit einem Mangel an bezahlten Auftrittsmöglichkeiten und einem sehr niedrigen Gagenniveau konfrontiert.

Demnach scheint auch der Livemarkt ähnlich wie der Tonträgermarkt im kreativ-künstlerischen Bereich nur einigen wenigen Musiker*innen nachhaltig substanzielle Einnahmen und ökonomisch tragfähige Karrieremöglichkeiten zu bieten. Im musikalischen Dienstleistungsbereich ist davon auszugehen, dass der Livesektor gerade für instrumental gut ausgebildete und stilistisch flexible Musiker*innen in den Tätigkeitsfeldern Begleit- bzw. Coverband lukrative Nischen bietet, zu denen aber aktuell keine spezifischen empirischen Daten vorliegen.

3.2.3 Vom Popartist zum Artrepreneur

Nachdem in Kapitel 3.2 bislang Quellen zur Entwicklung und zum Status quo einzelner Tätigkeitsfelder professioneller Musiker*innen, insbesondere solcher im Bereich Populärer Musik, referiert wurden, werden im Folgenden anhand der entsprechenden Literatur die Anforderungsprofile der spezifischen Berufsbilder herausgearbeitet. Dabei stehen vor allem die beiden Phänomene des Popartist und des Artrepreneurs im Fokus. Es wird versucht, die verschiedenen Voraussetzungen für ein erfolgreiches Agieren in den jeweiligen Bereichen getrennt voneinander zu betrachten. So werden erste Anhaltspunkte darüber gesammelt, mit welchen Anforderungen sich professionelle Popmusiker*innen in ihrem beruflichen Alltag möglicherweise konfrontiert sehen und welche berufsfeldspezifischen Herausforderungen und essenziellen Handlungskompetenzen sich daraus ableiten lassen.

3.2.3.1 Das Berufsbild des Popartist in seiner Entwicklung

3.2.3.1.1 Musikalisch-künstlerische Aspekte

Popartists sind genau wie die mit ihnen vergleichbaren Soloinstrumentalist*innen bzw. Solosänger*innen in der klassischen Kunstmusik nach traditioneller Lesart ausschließlich künstlerisch tätig und stehen mit ihrem musikalischen Schaffen am Beginn der musikwirtschaftlichen Wertschöpfungskette. Dabei ist die musikalisch-virtuose Komponente anders als im Klassikbereich seit jeher nur ein mehr oder weniger wichtiger Teilaspekt des beruflichen Anforderungsprofils. Wie mit Verweis auf Wicke (2007) bereits in Kapitel 3.2.2.2.1 erwähnt, entwickelte sich das Berufsbild des Popartist nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs, als US-amerikanische Künstler, wie Frank Sinatra oder Bing Crosby, auch dank der Verbreitung der Vinyl-Schallplatte und der rasant wachsenden massenmedialen Aufmerksamkeit kommerziell erfolgreiche, internationale Interpretenkarrieren beginnen konnten. Das musikalisch-künstlerische Kompetenzprofil verlagerte sich von traditionellen gesangstechnischen Fertigkeiten, wie Stimmvolumen und Intonation, zu einem möglichst individuellen und emotionalen stimmlichen Ausdruck sowie zum virtuosen Umgang mit dem Mikrofon (vgl. Wicke, 2007, S. 233 f.). Smudits (2008) merkt an, dass gerade das elektrische Verstärken der Stimme einen völlig neuen Gesangs- bzw. Interpretationsstil ermöglichte. Ein bedeutsames musikalisches Phänomen, welches sich in diesem Kontext herausbildete, war das *Crooning*: ein Gesangsstil, bei dem das Mikrofon als Instrument fungierte und das u. a. Künstler wie Sinatra und Crosby meisterlich beherrschten. Dadurch waren sie in der Lage, ihre Hörerschaft sehr emotional und direkt anzusprechen und so eine größere empfundene Nähe herzustellen. Smudits führt dazu weiter aus: „Das Crooning schafft eine neue – real kaum mögliche – Binnenarchitektur der Musik. Als Hörer werde ich mit der Fiktion konfrontiert, dass der Sänger oder die Sängerin mir beinahe ‚ins Ohr singt‘“ (Smudits, 2008, S. 249).

Mit dem Aufkommen der Rock-'n'-Roll- und Beatwelle in den 1950er- und 60er-Jahren drängten immer mehr in festen Bands agierende Musiker*innen als ein Kollektiv von Popartists auf den Markt. Im Zuge dessen komponierten viele Bands oder einzelne Bandmitglieder die aufgenommenen und aufgeführten Songs verstärkt selbst bzw. komponierten sie mit. Beispiele dafür sind u. a. die mittlerweile als Ikonen der Populären Musik verehrten Beatles, oder die Rolling Stones (vgl. von Appen, 2003, S. 72 ff.). So emanzipierten sich die Musiker*innen in jener Zeit von ihrem Status als reine Interpret*innen fremder Stücke. Dadurch partizipierten komponierende Musiker*innen zudem an den Einnahmen, die auf der Grundlage von Verwertungsrechten generiert wurden, und vergrößerten dadurch ihren Anteil an der durch ihre Kunst ermöglichten Wertschöpfung. Mittlerweile gilt es als etabliert, dass sich auch im Bereich der Amateurmusiker*innen das musikalische Repertoire häufig aus Eigenkompositionen zusammensetzt und das kreativ-

musikalische Schaffen eine der Hauptantriebskräfte zum gemeinsamen Musizieren ist (vgl. Jakopin, 2012, S. 172 f.).

Durch die rasante Weiterentwicklung der Studioteknik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert wurde der eigene Sound zu einem weiteren essenziellen Merkmal erfolgreicher Popacts. Zuständig dafür waren zunächst Produzenten wie beispielsweise Sam Phillips, Phil Spector oder George Martin. Deren Rolle wandelte sich ab Anfang der 1960er-Jahre immer mehr von der handwerklicher Dienstleister, die versuchten, den Raumklang möglichst unverändert einzufangen, zu kreativen Klangkünstlern (vgl. Smudits, 2008, S. 250). Dabei gilt insbesondere Phil Spector als einer dieser 60er-Jahre-Studio-Pioniere, die in ihrer Arbeit immer wieder die Grenzen des technisch Möglichen ausloteten und dabei innovative, stilprägende Klangästhetiken schufen (vgl. ebd., S. 252). Smudits merkt dazu an, dass ab diesem Zeitpunkt „der Sound einen wesentlichen, wenn nicht den wichtigsten Parameter von Popmusik ausmacht“ (ebd.). Insbesondere die Alben der Beatles ab Mitte 1960er-Jahre sensibilisierten eine breitere, musikinteressierte Öffentlichkeit für spezifische klangliche Aspekte. Und so entwickelte sich deren Wettlauf mit den Beach Boys um die Kreation der perfekten Popplatte vor allem auch zu einem Kräftemessen der verantwortlichen Produzenten George Martin und Brian Wilson. Wilson, der wie Martin und Spector das Tonstudio als eigenständiges, künstlerisches Instrument betrachtete, war zugleich einer der ersten erfolgreichen Popmusiker, der die eigene Musik auch selbst produzierte (vgl. ebd.). In diesem Kontext weist Smudits darauf hin, dass von den knapp 1000 Alben, die auf der als *The Mojo Collection* bekannten Referenzliste für Plattensammler aufgeführt sind, keine einzige 50er-Jahre-Produktion von den Musiker*innen selbst produziert wurde. In der ersten Hälfte der 1970er-Jahre hingegen lag der Anteil der in den Produktionsprozess involvierten Künstler*innen bereits bei über 50 Prozent (vgl. ebd., S. 253 f.). Daran lässt sich ein klarer Trend zum produzierenden Popartist erkennen, infolgedessen sich die Kluft zwischen dem künstlerischen Schaffensakt – der Komposition – und dessen studioteknischer Umsetzung – der Produktion – sukzessive verringerte (vgl. Kealy, 1990, S. 214). So entstand laut Smudits (2008) auch dank der stetig sinkenden Kosten für die Anschaffung von Aufnahme- und Studioteknik, „ein neuer Typus des Musikschaaffenden, bei dem Charakteristika des Komponisten und des Interpreten sich mit solchen des Produzenten vereinten“ (ebd., S. 256). Durch die Aneignung entsprechender Kompetenzen erarbeiteten sich viele Musiker*innen über die Jahre mehr Kontrolle über alle entscheidenden Schritte hin zum eigenen künstlerischen Artefakt. Sie konnten sich darüber hinaus auch weitere berufliche Handlungsfelder erschließen, indem sie als Komponist*innen oder Produzent*innen für andere Acts tätig wurden, wie dies beispielsweise Brian Eno (Roxy Music), Butch Vig (Garbage) oder Annette Humpe (Ideal/Ich + Ich) während bzw. nach ihrer aktiven Bandkarriere sehr erfolgreich praktizierten. Dabei konnten diese ihr Renommee als Musiker*in und

Songwriter*in synergetisch nutzen, um parallel eine Karriere im Bereich Produktion aufzubauen.

Neben den ausgeführten musikalisch-künstlerischen Bereichen sind es vor allem Aspekte im darstellerischen und kommunikativen Bereich auf und neben der Bühne sowie die damit einhergehende Entwicklung einer Künstlerpersönlichkeit, die seit den Zeiten von Sinatra und Crosby entscheidend zum kommerziellen Erfolg eines Popartist beitragen. Spezifische Performancebausteine, wie etwa der Hüftschwung von Elvis Presley, der sogenannte Entengang eines Chuck Berry oder die obligatorischen Zerstörungssorgien des Instrumentariums bei The Who, lassen sich als bewusst eingesetzte Showelemente interpretieren (vgl. Wicke, 2007, S. 237). Dabei können diese sowohl als Werkzeug zur Erlangung von Aufmerksamkeit beim Publikum (vgl. Tröndle, 2012a, S. 24) als auch als Teil einer möglichst konsistenten Künstlerpersönlichkeit fungieren. So lässt sich festhalten, dass für das Berufsbild des Popartist im Gegensatz zu Berufsmusiker*innen im klassischen Orchesterbereich das Image einen zentralen Aspekt der Karriereentwicklung und des künstlerischen Vermittlungsprozesses darstellt. Daher sollen relevante Hintergründe und Wirkmechanismen im Folgenden detaillierter betrachtet werden.

3.2.3.1.2 Imagebildung und Künstlerpersönlichkeitsentwicklung

Der Begriff Image lässt sich in diesem Zusammenhang im Sinne Borgstedts auffassen als „Gesamtheit der Vorstellungs- und Bewertungsinhalte, die als spezifisches Arrangement von Wertemustern, Persönlichkeitseigenschaften und emotionalen Anmutungen“ (Borgstedt, 2010, S. 182) mit Künstler*innen verknüpft sind. Popartists „wirken somit als Symbolagglomerate und erscheinen je nach Zeitgeist, Ästhetik und kulturellem Kontext als Verkörperung bestimmter Ideen, Auffassungen und Wünsche“ (ebd., S. 183). Dabei bedienen sich die Künstler*innen an einem Bündel ästhetischer Codes, die der jeweiligen Zielgruppe eine möglichst passgenaue Projektionsfläche für ihre eigenen Ideen, Auffassungen und Wünsche ermöglichen (vgl. ebd., S. 183 f.). Der Popartist und sein musikalisch-künstlerisches Schaffen, aber auch sein performatives Wirken werden, wie schon bei den Ausführungen zum Popmusikbegriff erwähnt (vgl. Kapitel 2.1.2), im Zuge eines reziproken Austauschprozesses mit seinem Publikum zum Generator eines intersubjektiven Sinns sowie eines Mittels sozialer Distinktion und Milieuverortung. Tröndle (2012b) schreibt dazu: „Der Gebrauch der codifizierten Konsumgüter und deren stilabhängige Deutung prägen den jeweiligen Lebensstil [...]. Durch die Auswahl bestimmter Konsumgüter (wie z.B. die Wahl der Kleider oder der Musik) ordnet man sich selbst einem Milieu, einer Szene zu“ (ebd., S. 42). Die Mitgliedschaft in einem Milieu liege nach Tröndle demnach in einer geteilten „Vorstellung von Wirklichkeit, einem gemeinsamen Wertekanon, aber auch in einem ähnlichen Kulturverständnis und Kulturkonsum“ (ebd.). Daraus folgt, dass einem kulturellen Produkt, das eine bestimmte Zielgruppe ansprechen möchte, die entsprechenden ästhetischen Codes deutlich erkennbar

eingewebt sein müssen (vgl. ebd., S. 43). Je konsistenter Künstler*innen es verstehen, diese zu kommunizieren, desto eher wird es ihnen folglich gelingen, in dem jeweiligen Milieu bzw. der subkulturellen Szene Relevanz und Aufmerksamkeit zu erlangen.

So ist es auch nicht weiter verwunderlich, dass gerade von Seiten der Tonträgerindustrie seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts dezidiert am Image und an der Künstlerpersönlichkeit ihrer kreativen Vertragspartner*innen gearbeitet wird. Eine Frühform dieses *Artist Development* findet sich z. B. beim deutschen Technik- und Medienunternehmen Telefunken. Es verfolgte mit einem eigenen Trainingsprogramm bereits in den 1950er-Jahren den Plan, talentierte Musiker*innen systematisch zu Popartists mit einem passenden, zielgruppenaffinen Image auszubilden. Der erfolgreichste ehemalige Auszubildende dieses Programms war Freddy Quinn. Zwischen 1956 und 1966 konnte er in Deutschland zehn Nummer-eins-Hits für sich verbuchen (vgl. Bischof, 2015, S. 4).

Viele Künstler*innen entwickelten auch selbst ein virtuoseres Gespür für den Umgang mit ihrem Image und den entsprechenden ästhetischen Codes. Sie kultivierten, modifizierten und transzendierten diese immer wieder ganz bewusst, um dadurch die Nachhaltigkeit ihrer musikalischen Karrieren zu sichern. Beispiele dafür sind Acts wie David Bowie, U2 oder Madonna, deren Image sich mit den Jahren teils deutlich gewandelt hat. Es beinhaltet aber immer das Maß an nötiger, authentischer Künstlerpersönlichkeit, um viele der alten Fans mitzunehmen und dennoch immer wieder neue Publikumsschichten zu erschließen (vgl. Nolte, 2005, S. 119 f.).

Aber auch auf musikalisch-künstlerischer und performativer Ebene zeigten die genannten Musiker*innen ein breites Kompetenzprofil und virtuoseres Können, was ihre Position unter den Weltstars über die Jahre nachhaltig festigte. Trotzdem lassen sich die ihren Karrieren zugrunde liegenden Schlüsselkompetenzen nicht auf rein musikalisch-künstlerische Fertigkeiten im Sinne des eng gefassten Virtuosenbegriffs klassischer Prägung (vgl. Geiger, 2017, S. 13 ff.) reduzieren. Auffällig ist zudem, dass gerade in den 1960er- und 70er-Jahren viele der erfolgreichsten Popartists in Großbritannien nicht etwa eine tertiäre Ausbildungsstätte für Musik, wohl aber eine der renommierten *Art Schools* besucht haben. Zu den Alumni gehören u. a. John Lennon, Brian Eno, Bryan Ferry, Pete Townsend, Freddy Mercury, Ron Wood und Alice Cooper. Im Rahmen ihrer Ausbildung erlernten sie handwerklich-künstlerische Fertigkeiten, wurden aber auch mit Diskursen zur Kunstrezeption, Ästhetik und Künstlerpersönlichkeitsentwicklung vertraut gemacht, was für ihre spätere musikalisch-künstlerische Karriere von Vorteil gewesen sein dürfte (vgl. Strange, 2017, S. 272 ff.).

Dass sogar das Image und das Bedienen des Zeitgeists im Bereich Populärer Musik ausgewiesene musikalische Fertigkeiten obsolet machen können, zeigt sich u. a. bei popkulturellen Phänomenen, die sich aus subkulturellen Nischen den Weg in den Mainstream bahnen. So verzichteten Akteur*innen erfolgreicher jugendkultureller Strömungen – wie des

Punks (1970er-Jahre), der Neuen Deutschen Welle (1980er-Jahre) oder des Techno (1990er-Jahre) – immer wieder bewusst darauf, virtuose musikalische Fertigkeiten zur Schau zu stellen bzw. waren dazu nicht in der Lage. Sie trafen jedoch mit einer sich oft im musikalischen Dilettantismus widerspiegelnden gegenkulturellen Haltung den jeweiligen Zeitgeist und gründeten u. a. darauf ihre zum Teil weit über die eigentliche subkulturelle Szene hinaus reichenden kommerziellen Erfolge, wie z. B. einige Vertreter*innen der Neuen Deutschen Welle zu Beginn der 1980er-Jahre (vgl. Werner, 1998, S. 307 f.). Dieser Weg vom Underground in den Mainstream war – genau wie der Aufbau einer von Anfang an auf einen breiteren Massenmarkt ausgerichteten Popartistkarriere – stets nur einer kleinen Minderheit an Künstler*innen möglich. Erfolgreich realisiert werden konnte er gerade vor dem Aufkommen des Internets in der Regel lediglich mithilfe von finanzstarken Partnern aus der Musikindustrie und der entsprechenden massenmedialen Unterstützung.

3.2.3.1.3 Zugang zu Kapital und Massenmedien

Das Zusammenwirken musikalischer, darstellerischer und ästhetischer Darbietungen auf der einen sowie ökonomischer und medialer Verstärker auf der anderen Seite verkörpert einen Kernaspekt in der analytischen Betrachtung von Populärer Musik und den damit einhergehenden Karrieren als Künstler*in. Denn erst durch den Zugang zu Produktionsmitteln, die musikalische Artefakte in Form von Tonträgern schaffen, sowie durch deren Distribution und Vermarktung und die Genese medialer Aufmerksamkeit für die entsprechenden künstlerischen Aufführungen ist eine Professionalisierung der kreativen Tätigkeit überhaupt möglich.

Erfolg auf dem Markt Populärer Musik hat folglich zum einen mit der Aufmerksamkeit zu tun, die der künstlerische Inhalt an sich zu generieren vermag, also mit dem musikalischen Gehalt, der Künstlerpersönlichkeit und der jeweiligen Passung der ästhetischen Codes in Hinblick auf die anvisierte Zielgruppe (vgl. Kapitel 3.2.3.1.2). Zum anderen hängt der Erfolg von der Intensität, Dauer und dem Umfang seiner massenmedialen Verbreitung ab, welche in der Regel an die finanziellen Ressourcen der Künstler*innen und ihrer musikwirtschaftlichen Geschäftspartner*innen gekoppelt ist.

So lassen sich in Bezug auf mögliche Erfolgsfaktoren für künstlerische Karrieren im Popbereich zwei Sphären herausarbeiten, die sich wechselseitig beeinflussen: die bereits angeführten musikalisch-künstlerischen Aspekte (vgl. Kapitel 3.2.3.1.1) sowie die musikwirtschaftlichen Zusammenhänge im Bereich Produktion, Distribution und Promotion. Diese beiden Komplexe lagen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts meistens in unterschiedlichen Händen. Einerseits erschufen die Kreativen als ausübende Musiker*innen, Komponist*innen und teilweise auch als Produzent*innen künstlerische Produkte. Die Unternehmen der Musikwirtschaft und Medienbranche machten andererseits durch Selektion und massenhafte Distribution bzw. Kommunikation diese künstlerischen Produkte sichtbar

(vgl. Tschmuck, 2013, S. 288 f.). Indem sie durch die Vergabe von Plattenverträgen und entsprechenden Budgets sowie ihren Verbindungen zu den entsprechenden massenmedialen Verstärkern den Zugang zum nationalen und insbesondere internationalen Musikmarkt kontrollierte, hatte die Musikindustrie von Anfang an eine Gatekeeper-Funktion inne.

Welche Auswirkungen diese systemische Konstellation für die Karriereaussichten und Karrierewege deutscher Popmusiker*innen gehabt hat, zeigen u. a. die Ergebnisse der Untersuchung von Niketta und Volke (1994). Deren Proband*innen wurden auch zu Tonträgerveröffentlichungen, Promotiontätigkeiten und Medienkontakten befragt. Hier lässt sich die in den 1990er-Jahren noch bestehende große Kluft beim Zugang zu Promotion- und Vertriebskanälen zwischen Professionals und Preprofessionals auf der einen sowie Nonprofessionals und Semiprofessionals auf der anderen Seite erkennen. Amateurmusiker*innen, die weder einen Plattenvertrag noch relevante Medienkontakte besaßen, war eine direkte Ansprache eines größeren Publikums nur möglich, wenn es ihnen gelang, die entsprechenden Gatekeeper in der Musikindustrie und den Medien zu überwinden. Niketta und Volke beschreiben, basierend auf einer Skalogrammanalyse ihrer Daten, den Prozess der Professionalisierung in Bezug auf die Veröffentlichungsart als „Hürdenmodell“ (ebd., S. 124), bei dem der Weg vom Demotape in Eigenregie (62 Prozent) über eine Veröffentlichung bei einem Independent-Label (6 Prozent) in einigen seltenen Fällen zu einem *Major-Deal* (1 Prozent) führte (vgl. Niketta & Volke, 1994, S. 127 f.).⁷⁶ Dasselbe Phänomen zeigt sich bei den Medienaktivitäten. Dort führte der Weg über Lokalzeitungen (61 Prozent) und regionale Konzertkritiken (50 Prozent), Stadtzeitschriften (40 Prozent) und lokale Rundfunksender (28 Prozent) zu überregionalen Sendern (22 Prozent) und Musikzeitschriften (18 Prozent) bis ins nationale Fernsehprogramm (12 Prozent) (vgl. ebd., S. 124 f.).

Konstatieren lässt sich, dass in Deutschland zu Beginn der 1990er-Jahre die künstlerische Professionalisierung nach einem relativ starr strukturierten Ausleseprozess erfolgte, welcher hauptsächlich von den Plattenfirmen und Medien gesteuert wurde. Dieses einseitige Machtgefüge drängte Musiker*innen in die Position von Supplikant*innen und erzeugte vor allem bei diesen oft Argwohn und eine kritische bis ablehnende Haltung gegenüber der Musikindustrie und Medienbranche. Niketta und Volke geben daher zu bedenken, dass „die Musikbranche [...] ihr Selbstkonzept, Rockmusiker und Rockmusikerinnen lediglich als Bittsteller und Bittstellerinnen zu sehen, kritisch überprüfen“ (ebd., S. 129) sollte.

Die beschriebene Situation hat sich mittlerweile verändert, weil sich, wie in Kapitel 3.2.2.1 erörtert, die gesamten ökonomischen und technologischen Rahmenbedingungen innerhalb der Musikindustrie und auch der Medienbranche im Zuge der Digitalisierung und der alltäglichen Nutzung des Internets tiefgreifend gewandelt haben. Zwar gibt es nach wie vor den

⁷⁶ Die kumulativen Prozentwerte in Klammern beziehen sich auf die modellkonformen Antworten der Gesamtstichprobe.

klassischen Karriereweg über einen lukrativen Plattenvertrag und die damit einhergehende infrastrukturelle und ökonomische Unterstützung. Aber die traditionell ohnehin geringen Chancen darauf haben sich in den vergangenen 20 Jahren insbesondere für Newcomer weiter reduziert (vgl. Kapitel 3.2.2.1.2). Da die großen Labels weit weniger Einnahmen mit ihren erfolgreichen Künstler*innen generieren, können sie auf diesem Weg den Karriereaufbau neuer Acts nicht mehr wie früher querfinanzieren. Daher setzt die Musikindustrie gerade in Deutschland verstärkt auf die Arbeit mit internationalen und einheimischen, bereits etablierten Künstler*innen, deren Produkte mit geringerem Risiko auf den Markt gebracht werden können. Infolgedessen stellt die Idee, als Popartist, der bei einem Major-Label unter Vertrag steht, Karriere zu machen und sich nur auf musikalisch-künstlerische Belange kümmern zu müssen, gerade für deutsche Popmusiker*innen ein unrealistisches Berufsziel dar (vgl. Schwetter, 2015, S. 317).⁷⁷ Mit Blick auf das Phänomen, dass in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts kommerziell erfolgreiche, professionelle Musikschafter im Bereich Populärer Musik gewissermaßen Arbeitnehmer*innen der Musikindustrie waren (vgl. Smudits, 2008, S. 245), darf also vermutet werden, dass dies inzwischen als überkommen angesehen werden kann. So gilt es in Augenschein zu nehmen, welche zukunftsweisenden Karrieremodelle sich abseits der global operierenden Tonträgerindustrie für kreativschaffende Musiker*innen auf dem sich neu strukturierenden Arbeitsmarkt 2.0 herauskristalisieren und welche Anforderungen und Chancen damit einhergehen.

3.2.3.2 Das Berufsbild des Artpreneurs⁷⁸

Wurde der Zugang zu professionellen Produktionsmitteln sowie Distributions- und Promotionkanälen zu Beginn der 1990er-Jahre noch vornehmlich von der Musik- und Medienindustrie bestimmt (vgl. Niketta & Volke, 1994, S. 115 ff.), haben Künstler*innen heutzutage weit größere Möglichkeiten, im *Do-it-yourself*-Verfahren Musik zu produzieren, zu veröffentlichen und entsprechend zu promoten. So kürte Udo Dahmen, in einem Beitrag aus dem Jahr 2015 „*Do it Yourself* [Hervorhebung im Original] zum Schlagwort des Jahres im Popbereich“ (Dahmen, 2015, S. 44 f.). „Dieses Motto bezieht sich sowohl auf die Musik als auch auf die Selbstvermarktung der Künstler“, so Dahmen. „Die Möglichkeiten der digitalen Welt erlauben es Musikern, alles selbst zu machen und diese Chance auch wahrnehmen zu müssen [...]. Das selbstverantwortliche und eigenkreative Arbeiten in Vernetzung mit der Musikszene und -branche ist eine Grundvoraussetzung für den späteren Musikerberuf“ (ebd., S. 45). Aus dieser Feststellung lässt sich der Bedarf einer Konzeptualisierung ableiten, die das Tätigkeitsfeld von Berufsmusiker*innen im digitalen Zeitalter erfasst.

⁷⁷ Auch Tröndle (2012a) weist darauf hin, dass das Phänomen des „Startups“ (ebd., S. 34), egal in welchem musikalischen Genre, als Nische anzusehen ist, die nur eine sehr begrenzte Anzahl an Akteur*innen aufzunehmen vermag (vgl. ebd.).

⁷⁸ In einigen Arbeiten findet sich der Begriff in der Schreibweise „Artpreneur“ (Paulus & Winter, 2014, S. 133; Engelmann, 2012b, S. 9). Da dieser Terminus hier in Anlehnung an Alfred Smudits (2008) genutzt wird, wurde auch dessen Schreibweise „Artpreneur“ (ebd., S. 263) übernommen.

Der Markt ist infolge der Digitalisierung in jedem Fall durchlässiger und demokratischer geworden, was zu einem neuen Anforderungsprofil für die Musiker*innen und einem immer diffuseren Berufsbild geführt hat. Darauf verweisen u. a. auch Gerhard Gensch und Herbert Bruhn, als sie zum Bild von Berufsmusiker*innen im 21. Jahrhundert darlegen:

„Die Marktstrukturen haben sich radikal geändert, das Ergebnis der Veränderung ist bisher keineswegs abzuschätzen. Wahrscheinlich ist, dass es zur Umformung des gesamten Musikmarkts kommen wird und die auf einem arbeitsteiligen Musikmarkt fußende Unterscheidung zwischen Musiker, Produzent, Techniker und Distributeur unbrauchbar wird.“ (Gensch & Bruhn, 2008, S. 3)

Auch Smudits (2008) konstatiert, „dass es sich bei diesem Strukturwandel nicht um graduelle Veränderungen, sondern um einen Paradigmenwechsel handelt“ (ebd., S. 255), dessen Ausmaß und Richtung noch nicht absehbar seien.

Aber wie genau lässt sich dieser Paradigmenwechsel in den einzelnen Teilbereichen der musikwirtschaftlichen Wertschöpfungskette beobachten und welche Rückschlüsse lassen sich daraus auf das Berufsbild professioneller Musikschaffender, insbesondere kreativ-musikalisch aktiver Popkünstler*innen, zu Beginn des 21. Jahrhunderts ziehen?

3.2.3.2.1 Auswirkung der Digitalisierung auf Produktion, Distribution und Promotion

In Sinne von Gensch und Bruhn (2008) zeigt auch Smudits auf, dass im Bereich des kreativ-künstlerischen Schaffensprozesses gerade durch die massenweise Verbreitung von elektronischen Klangerzeugern, Samplern und Studioequipment „die Trennung von Komposition, Interpretation und Produktion [...] kaum mehr sinnvoll und möglich“ (Smudits, 2008, S. 260) erscheine. Die Rollenverteilung werde folglich immer unschärfer, die Karrierewege und entsprechenden Kompetenzprofile der Musiker*innen immer individueller und facettenreicher. Durch die Samplingtechnologie, elektronische Klangerzeuger und die digitalisierte Aufnahmetechnik sind beispielsweise immer mehr DJs und Produzent*innen in der Lage, ohne die Unterstützung von Studiomusiker*innen und kompositorisch ausgebildeten Kolleg*innen komplette Songs direkt am Sampler oder PC in Eigenregie zu erstellen. Dies bereitete in den 1980er- und 1990er-Jahren die technologische Grundlage für den Siegeszug der Genres Hip-Hop und House bzw. Techno sowie deren diverse Subgenres und Weiterentwicklungen und ließ das neuartige Berufsbild des *DJ-Producers* entstehen (vgl. Smudits, 2008, S. 257 ff.).

Die seit den 1980er-Jahren stetig voranschreitende „Miniaturisierung und Verbilligung der Produktionsmittel“ (ebd., S. 262) hat auch dazu geführt, dass Kreativschaffende flächendeckend in den eigenen vier Wänden und ohne Aufwendung größerer finanzieller Ressourcen – Stichwort *Bedroom Productions* – Tonaufnahmen in professioneller Qualität herstellen können (vgl. ebd., S. 267 f.), um diese dann entweder über den klassischen Tonträgermarkt oder heute vermehrt über das Internet zu vertreiben. Die Pioniere

erfolgreicher Wohnzimmerproduktionen kamen in den späten 1980er-Jahren vor allem aus Großbritannien.⁷⁹ Sie lieferten mit ihrem Ansatz der kostengünstig produzierten, vornehmlich auf Samples und fremden Klangelementen basierenden Tracks die Blaupause für unzählige Hits der darauf folgenden Jahre sowie für den Aufstieg der DJ-Kultur in den internationalen Hitparaden und Livemusikspielstätten (vgl. Poschardt, 1997, S. 373).⁸⁰

Aber auch das Aufgabenspektrum jenseits des musikalischen Schaffens hat sich in den vergangenen zehn Jahren im Zuge der Digitalisierung dahingehend ausgeweitet, dass sich dadurch die Chancen, aber auch die Anforderungen, die eigene künstlerische Karriere aktiv zu steuern, immens vergrößert haben. Smudits erklärt, dass sich aus diesem Grund nicht nur die Arbeitsweise vieler Musiker*innen nachhaltig verändert habe, sondern auch der entsprechende Arbeitsmarkt als solcher. Musikschaffende werden danach „frei von unmittelbaren musikindustriellen Vorgaben“ (Smudits, 2008, S. 263). Sie seien aber umso mehr auf ihre „Selbstbehauptung am freien Markt angewiesen. Der qualitative Wandel geht also von der Musikproduktion unter Bedingungen der Kulturindustrien zu neuen, weniger künstlerisch, als vielmehr unternehmerisch autonomen Formen von Musikproduktion“ (ebd.). Just (2014) bezeichnet diesen Typus des professionell musikschaftenden Subjekts als „kreativ-unternehmerisches Selbst“ (ebd., S. 8) und grenzt dieses von den durch die Musikindustrie kreierten, unauthentischen Stars sowie von sich der konstanten künstlerischen Weiterentwicklung verweigernden Hobbymusiker*innen ab (vgl. ebd., S. 11 ff.). Der Autor hebt hervor, dass es sich um einen veränderten, hybriden Begriff des Musikschaffens handele, „bei dem sich das Ästhetische und das Ökonomische gewissermaßen gegenseitig kolonialisieren“ (ebd., S. 13) und nach Lesart der selbstzweckhaften, ästhetischen Praxis der Moderne „verunreinigen“ (ebd.). Dass dieses moderne Künstlerideal heutzutage selbst für Berufsmusiker*innen im Bereich klassischer Musik nicht als Orientierung sinnvoll erscheine, konstatieren u. a. Engelmann et al. (2012a):

„Contemporary notions of the artist claim that artists cannot merely pursue aesthetic ideals and live the concept of 'L'art pour l'art' as the economic situation becomes harder for them. [...] Artists have to develop entrepreneurial skills as opposed to solely aesthetic ones.“ (Ebd., S. 35)

Für die Populäre Musik weisen Paulus und Winter (2014) in ihrer Arbeit zur Erforschung neuer Wertpotenziale und -perspektiven innerhalb der Berliner Musikszene ebenfalls darauf hin, dass kreativ-künstlerisch tätige Musiker*innen dank der distributiven und kommunikativen Möglichkeiten des Internets immer unabhängiger von musikwirtschaftlichen Unternehmen und den entsprechenden Märkten würden. So können

⁷⁹ Ausführungen zu einigen erfolgreichen britischen Künstler*innen, die Ende der 1980er-Jahre mit sogenannten Wohnzimmerproduktionen internationale Hits erzielten, finden sich u. a. bei Smudits (2008).

⁸⁰ Smudits (2008) erwähnt in diesem Kontext das synergetische Zusammenspiel des Club-DJings und der Tätigkeit als Produzent*in, infolgedessen „durch DJ-Erfahrungen im Bereich elektronischer Musik einerseits Repertoirekenntnisse angeeignet wurden und andererseits eine Schulung des Gehörs für produktionstechnische Details der verschiedenen elektronischen Subgenres erfolgte“ (ebd., S. 258).

sich laut den Autoren „auf Basis der zunehmenden wechselseitigen Vernetzung und Kollaborationen von Musikschaftern und -nutzern [...] medial neue Formen musikbezogener Wertschöpfung konstituier[en]“ (ebd., S. 133). Dies werde möglich, da Musikschafter und Musiknutzende mittlerweile über neue digitale Netzwerkmedien verfügen, „mit denen sie jenseits von Märkten und ohne Unternehmen der klassischen alten Musikwirtschaft durch die Verteilung, aber vor allem auch die Organisation der Wahrnehmung von Musik und sogar deren Produktion Werte generieren“ (ebd., S. 136). Der zentrale empirische Befund ihrer Studie besagt, dass die befragten Akteur*innen „den neuen Wert ‚Vernetzung‘ als zentral im Hinblick auf die künftige kommerzielle und auch soziale, kulturelle und ästhetische Wertschöpfung artikulierten“ (ebd., S. 134). Dabei falle nicht nur den Musikschaftern, sondern vor allem den Musiknutzenden eine völlig neue Rolle zu. Seien sie bis dahin vornehmlich passive Konsument*innen gewesen, denen von der Industrie via Pushverfahren eine gefilterte Auswahl an Inhalten nahegebracht worden sei, würden sie heutzutage vermehrt als sogenannter *Prosumer*⁸¹ in Erscheinung treten und dadurch zu maßgeblichen Agenzien des Wandels hin zu einer vernetzten *Pull-* oder *On-Demand-*Musikkultur (vgl. Winter, 2011, S. 154 ff.). Die Musiknutzenden würden sich dabei ihre musikalischen Inhalte nicht nur völlig frei zusammenstellen, z. B. als Nutzer*innen von Streamingdiensten. Sie würden diese auch in ihren Netzwerken teilen und verteilen und immer häufiger als Mitproduzent*innen und Geldgeber*innen weitere Aufgaben übernehmen, die früher bei den Künstler*innen bzw. der Musikindustrie gelegen hätten (vgl. Paulus & Winter, 2014, S. 136). Paulus und Winter sehen darin eine grundlegend veränderte Ordnung der Musikkultur sowie der Musikwirtschaft, die insbesondere durch neue Formen der Veröffentlichung, Verteilung, Kooperation (z. B. Ko-Kreation) und Kofinanzierung (z. B. *Crowdfunding*) gekennzeichnet sei (vgl. ebd., S. 141).

Auf diese partizipierenden Aspekte bei den Musiknutzenden verweist auch Bischof (2015): „My point is that a musician needs to adapt to the digital conditions of music and that requires participation in at least three ways: sharing, versioning⁸² and representation“ (ebd., S. 5). Folglich gehe es darum, Nutzer*innen in die Lage zu versetzen, musikalische Artefakte zu teilen, diese kreativ-künstlerisch zu modifizieren sowie das Publikum zu einem Teil des gesamten, kreativen und distributiven Prozesses und des Aufbaus von Künstler*innen zu machen. Die Musiknutzenden durchlaufen auf diesem Weg im 21. Jahrhundert eine Transformation von Konsument*innen zu denjenigen, die Musik ermöglichen (vgl. ebd., S. 6). Aber nicht nur durch die aktivere Einbindung der Musiknutzer*innen auf allen Prozessstufen der musikwirtschaftlichen Wertschöpfungskette erfordert das neue Paradigma im Zuge der

⁸¹ Der Begriff *Prosumer* wird hier im Sinne von Winter (2012) für Nutzer*innen verwendet, die sich unterschiedlich aktiv bzw. produktiv an der Wertschöpfung, z. B. durch die Verteilung von Musik, beteiligen (vgl. ebd., S. 47 ff.).

⁸² Musiker*innen sollen laut Bischof den Musiknutzenden die Möglichkeit geben, eigene Versionen in Form von Remixen der einzelnen Stücke herzustellen, indem sie die Einzelspuren über die entsprechenden digitalen Netzwerke verfügbar machen (vgl. Bischof, 2015, S. 5 f.).

„digitalen Mediamorphose“ (Smudits, 2008, S. 242) ein außerordentliches Maß an Flexibilität und Anpassungsfähigkeit. Gerade durch die größere Autonomie von den Strukturen der Musikindustrie benötigen professionelle Popmusiker*innen auch verstärkt geschäftlich-unternehmerische Kompetenzen, um sich als unabhängige Künstler*innen am Markt erfolgreich zu etablieren. Smudits (2008) spricht hierbei von einem neuen „Typus des Musikschaaffenden, den man vom Habitus her als Musikgewerbetreibenden bezeichnen könnte“ (ebd., S. 260). Ziel dieser Kunstschaaffenden sei es nicht, als traditionelle Popartists am Beginn der Wertschöpfungskette nur für den künstlerischen Input zu sorgen, „sondern durch Diversifizierung der Arbeitsbereiche eine gewisse ökonomische Unabhängigkeit zu erlangen, die auf längere Sicht auch in künstlerischer Hinsicht ermöglicht, zu tun, was Spaß macht“ (Smudits, 2008, S. 260 f.). Smudits merkt dazu an, dass in diesem Berufsbild sowohl der kaufmännisch-nüchterne „entrepreneurial mode“ (ebd., S. 261) als auch der künstlerisch-idealistische „art mode of production“ (ebd.) enthalten sei. Daraus generiert der Autor das Konzept eines sogenannten „artrepreneurial mode of production“ (Smudits, 2008, S. 261). Smudits resümiert in diesem Sinne:

„Nicht unrealistisch für die zukünftige Entwicklung erscheint ein Bild von Musikschaaffenden als Kleinunternehmer, als ‚Artrepreneurs‘ mit vielfältigen Kompetenzen, vor allem technischen, kaufmännischen und künstlerischen, aber auch mit auf vielfältige Betätigungsfelder hin orientierten Aktivitäten, als Komponisten von ‚Kunstmusik‘ ebenso wie von angewandter Musik, als Sound-Designer, Disc-Jockeys, Produzenten etc. Nicht unwahrscheinlich ist auch, dass (unverkäufliche) künstlerisch ambitionierte Arbeit bewusst als ‚kreative Visitenkarte‘ produziert und betrachtet wird, die Aufträge von Seiten der Wirtschaft (und immer weniger der öffentlichen Hand) erbringen soll.“ (Ebd., S. 263)

Daraus lässt sich folgern, dass sich insbesondere erfolgreiche Artrepreneure sehr wohl gewisse künstlerische Freiräume schaffen können, in denen sie sich dank ihrer professionellen Ausrichtung immer wieder kreativ entfalten können, ohne sich dadurch großen ökonomischen Risiken auszusetzen.

Auf das Konzept des Artrepreneurs, der sich dank seines breiten Kompetenzprofils und seiner beruflichen Flexibilität an die jeweiligen Rahmenbedingungen eines sich rasant wandelnden Arbeitsmarkts immer wieder aufs Neue anpassen kann und dabei sowohl seine künstlerischen als auch ökonomischen Bedürfnisse befriedigt sieht, verweisen auch Engelmann et al. (2012b) als eines der zentralen Ergebnisse ihrer qualitativen Studie unter deutschen Musikhochschulabsolvent*innen und Arbeitsmarktexpert*innen sowie internationalen Akteur*innen im Bereich klassischer Musik (vgl. ebd., S. 8).⁸³ Dabei sehen auch sie Artrepreneure auf funktionaler Ebene an der Schnittstelle zwischen der künstlerischen und unternehmerischen Sphäre (vgl. Abbildung 2).

⁸³ Der Artikel von Engelmann et al. aus dem Jahr 2012 liegt online in zwei Versionen vor. Die Quelleangaben in Kapitel 3.2.3.2.1 beziehen sich auf die unter <https://musikwirtschaftsforschung.files.wordpress.com/2012/07/6-engelmann-grucc88newald-heinrich-the-artepreneur.pdf> zu findende Abhandlung „The ‚Artrepreneur‘: A Model for Future Success and Personal Fulfillment for Artists“.

3 Quellenlage zur tertiären Ausbildung und dem Arbeitsmarkt im Bereich Populärer Musik

Auf die Beziehung von Musik und Kommerz gerade im Bereich der Populären Musik richtet auch Just (2014) das Augenmerk, wenn er „das musikschaaffende Subjekt [...] in einer diskursiven Spannung verortet, in der einerseits die nicht-kommerziellen, eigenständigen und authentischen sowie andererseits die kommerziellen, konformistischen und nicht-authentischen Formen des Musikschaaffens jeweils als äquivalent erscheinen“ (ebd., S. 6). Der Autor entwickelt daraus, wie oben erwähnt, die Idee des kreativ-unternehmerischen Selbst, welches sich künstlerisch authentisch und dennoch unternehmerisch zielführend auf dem Markt zu bewegen wisse (vgl. ebd., S. 7 ff.). Dieses Konzept deckt sich mit dem von Engelmann et al. (2012b) sowie von Smudits (2008) propagierten Berufsbild des Artpreneurs: jenem Kulturschaaffenden, dem es gelingt, mithilfe seines kreativen Schaffens und seiner Tätigkeiten, Projekte und Produkte in gleichem Maße seinen künstlerischen wie auch seinen ökonomischen Bedürfnissen gerecht zu werden und der sich in diesem Zuge flexibel an die sich verändernden Marktbedingungen anzupassen weiß (vgl. Engelmann et al., 2012b, S. 9).

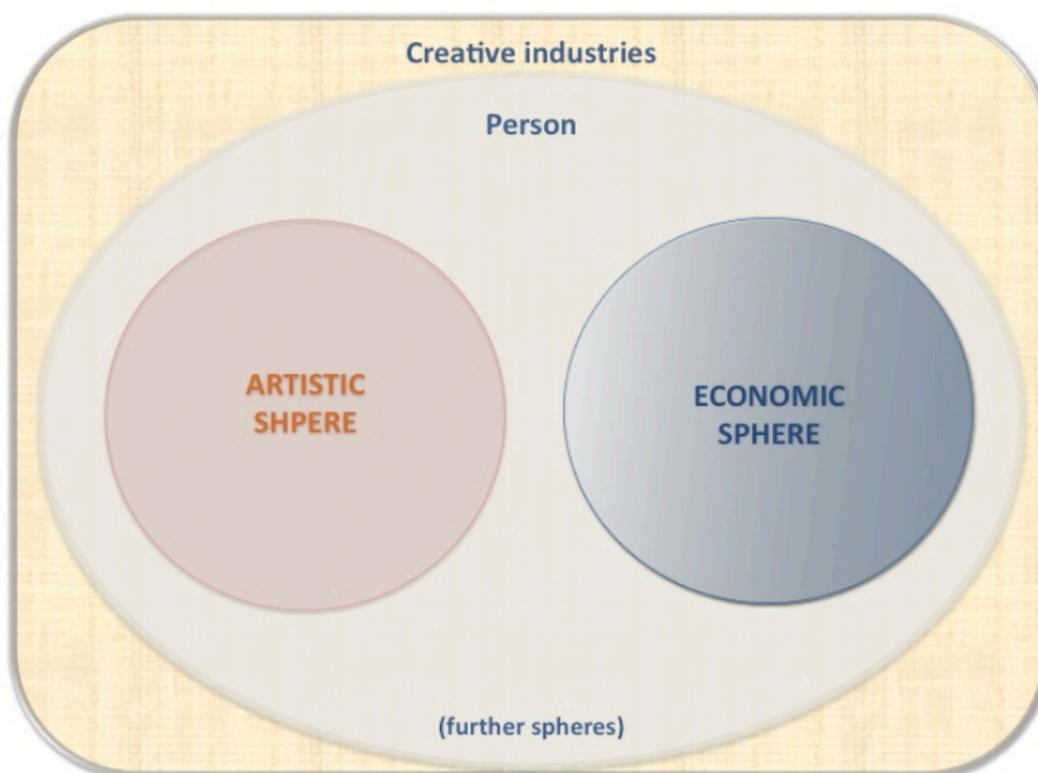


Abbildung 2: Der Artpreneur zwischen künstlerischer und unternehmerischer Sphäre (Engelmann et al., 2012b, S. 9)

Wie sich einzelne berufliche Tätigkeitsfelder und künstlerische sowie unternehmerische Rollen in Form eines individuellen Handlungsprofils darstellen können, exemplifizieren Engelmann et al. am Beispiel des professionellen Portfolios eines ihrer Interviewpartner, dem renommierten, amerikanischen Blasinstrumentalisten John van Houten in Abbildung 3.

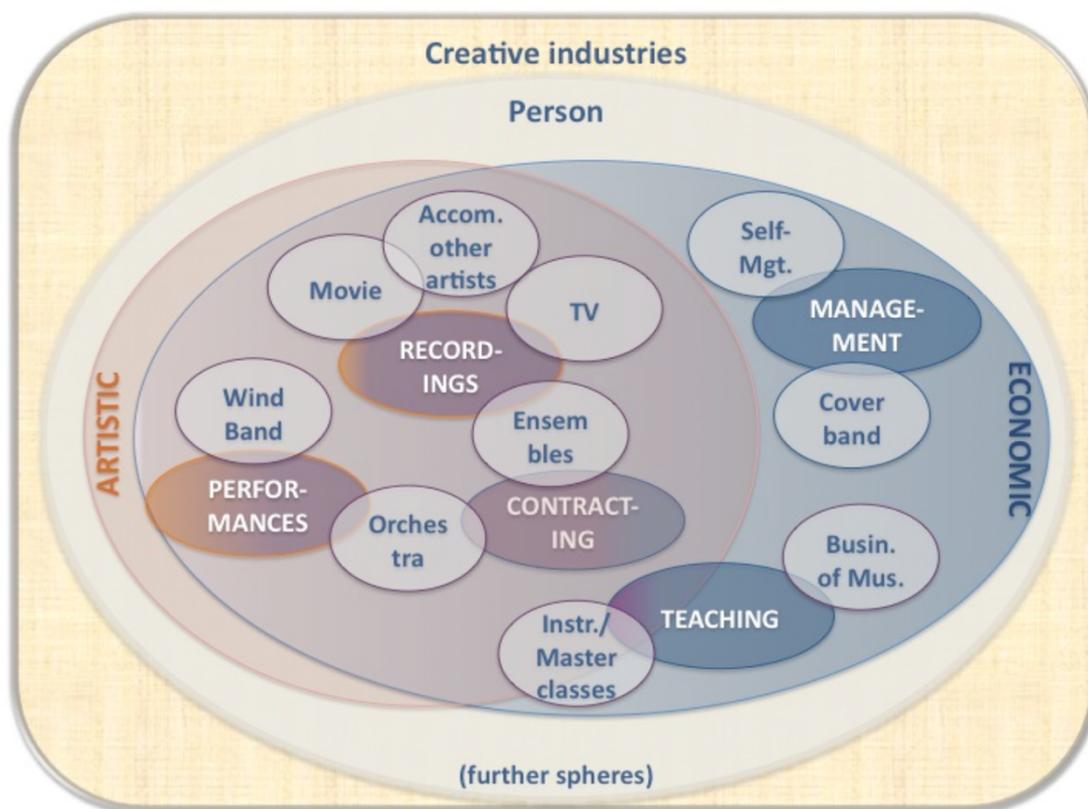


Abbildung 3: Professionelle Handlungsfelder von John van Houten (Engelmann et al., 2012b, S. 11)

Hierbei zeigt sich sehr deutlich das unter Berufsmusiker*innen virulente Phänomen der Portfoliokarriere (vgl. Kapitel 3.2.4.) und das entsprechende Patchwork aus professionellen Tätigkeiten, die jeweils zu unterschiedlichen Anteilen in der künstlerischen und unternehmerischen Sphäre verortet sind.

Es fällt auf, dass van Houten keine seiner Aktivitäten nach einer rein künstlerischen Handlungslogik ausführt. Engelmann et al. (2012b) betonen diesbezüglich:

„Even though there might be more solely economic guidelines for the interviewee, the fear that this side is dominating the artistic side too much may not be verified. Rather he transferred the formerly pure artistic orientated logic – making music – in one, that is always related to an economic one. Moreover he manages to combine his artistic ambition to achieve something, that stands for the success of today’s musicianship: The zone of the interpenetration between artistic side and economic side though forms the point of intersection, where artistic fulfillment meets economic growth or at least coverage. This is the zone, in which the musician can develop all his competences by incorporating them professionally.“ (Ebd., S. 12)

Artrepreneure stehen daher immer wieder aufs Neue vor der Herausforderung, ihr stetig wandelndes Tätigkeitsportfolio hinsichtlich der jeweilig dominanten Handlungslogik zu identifizieren und diese in ein möglichst synergetisches und harmonisches Patchwork zu integrieren, welches die entsprechenden intraindividuellen Bedürfnisse nach künstlerischer Entfaltung und ökonomischer Sicherheit entsprechend erfüllt.

Paulus und Winter (2014) ergänzen diese Idee des Artrepreneurs um den Aspekt der Medienkompetenz und nutzen in Bezug auf die von ihnen befragten Akteur*innen der Berliner

Elektronikmusikszene den Begriff „Media-Artepreneure“ (ebd., S. 137). Dabei handele es sich um Akteur*innen, „die wie kundige Prosumer mit digitalen Netzwerkmedien musikbezogen auf völlig neuartige Weise Werte schöpfen“ (ebd., S. 137 f.). Hierbei verbinde sich das Konzept des digitalen *Open-Source*-Gedankens (vgl. Schwetter, 2015, S. 20 ff.) mit dem vernetzt agierender Musikunternehmer*innen (vgl. Paulus & Winter, 2014, S. 138).

Diese Form des Unternehmertums, die üblicherweise im Bereich der Mikro- und Kleinbetriebe zu verorten ist, kann in der Startphase nicht auf größere finanzielle Ressourcen, d. h. ökonomisches Kapital zurückgreifen. So soll im Folgenden ein Konzept vorgestellt werden, mit dem einerseits versucht wird, anhand eines eigenen Konstrukts einen Überbegriff für die von Musikschaffenden genutzten Kapital- und Wissensformen zu generieren, und mit dem sich andererseits ein erfolgreiches Agieren als Artrepreneur beschreiben lässt.

3.2.3.2 Das Konzept des akustischen Kapitals

Paulus und Winter (2014) erwähnen in ihrer Arbeit mit Blick auf das neue, digitale Paradigma in der Musikwirtschaft die Wichtigkeit von Kapitalformen jenseits rein ökonomischer Parameter. Sie weisen darauf hin, dass gerade im digitalen Musikmarkt soziales Kapital in Form von *Friends* und *Followern* in sozialen Medien, aber auch kulturelles Kapital in Form von Erwähnungen und Verlinkungen auf entsprechenden Portalen, Blogs und Profilsseiten in einer vernetzten Ökonomie wichtige Faktoren seien, wenn es darum gehe, künstlerischen Output möglichst breit und doch zielgruppengerecht in der Öffentlichkeit zu platzieren (vgl. ebd., S. 140 f.). Bürkner, Lange und Schüßler (2013) stellen fest, wie schwierig es sei, die immaterielle Wertschöpfung, insbesondere in Bezug auf die Interdependenz sozialer und ökonomischer Faktoren, in traditionellen Modellen zu fassen, da diese auf „angebotsorientierte, industrielle Fertigung- und Marktdistributionsprozesse“ (ebd., S. 23) sowie „analoge‘ Produktionsmodi“ (ebd.) ausgerichtet seien. Für den Musikmarkt sehen Bürkner et al. die Linearität der Wertkette, wie sie während des „CD-Major-Label-Booms“ (ebd., S. 12) existierte, in Auflösung. Das traditionelle, stufenförmige Kooperationsmodell, in welchem Künstler*in, Produzent*in, Manager*in, Label und Vertrieb ihre jeweils klar umrissenen Aufgaben und Positionen ausfüllen und der Produktions- und Distributionsprozess in immer gleichen, standardisierten, klassisch unternehmerischen Bahnen verläuft, scheint demnach mehr und mehr zu verschwinden (vgl. Bürkner et al., 2013, S. 12). Auf diese Beobachtung stützen sie die These, dass „die paradigmatische Zäsur, die mit dem Beginn der digitalen Produktion in den 1980er Jahren eingetreten ist und zu einer markanten Veränderung der sektoralen Produktionsbedingungen geführt hat, [...] nicht mehr mithilfe universeller, linearer Verlaufsmodelle der Wertschöpfung erklärt werden“ (ebd.) könne.

Bürkner et al. weisen wie auch Smudits (2008), Paulus und Winter (2014) und Bischof (2015) auf die durch digitale Technologien ermöglichten neuen Produktions- und

Distributionsmodelle des *Sampling* und *Sharing* hin (vgl. Bürkner et al., 2013, S. 13 f.; vgl. Kapitel 3.2.3.2.1). Dadurch gewinne die „Nachfrageseite zunehmend an Gewicht“ (ebd., S. 14), wogegen die nach wie vor vom ökonomischen Kapital großer Medienunternehmen getriebenen, angebotsorientierten Musikmärkte langsam, aber stetig an Bedeutung verlieren würden (vgl. ebd.). Bürkner et al. (2013) konstatieren der Musikwirtschaft in diesem Zuge eine von der Nachfrageseite ausgelöste, „manifeste Transformationskrise“ (ebd., S. 16, vgl. Kapitel 3.2.2.1.1).

Mit den Auflösungserscheinungen der klassischen Wertschöpfungskette und den dichotomen Marktrollen – Künstler*in versus Konsument*in, Produzent*in versus Distributeur, Major versus Minor – verschwimmen nach Einschätzung der beiden Autoren und der Autorin ebenfalls die „klassischen Strukturkonzepte, Statuszuweisungen und Aufgabenbereiche wie ‚Musiker‘ und ‚Manager‘, ‚Veranstalter‘ und ‚Agent‘, ‚Club‘ und ‚Konzerthalle‘“ (ebd., S. 15). Auch „die herkömmlichen Unterscheidungen zwischen Produktion und Dienstleistung sowie zwischen Ökonomie und Soziokultur sind angesichts zunehmend verflochtener Tätigkeiten inner- und außerhalb musikorientierter Szenen kaum noch aufrechtzuerhalten“ (Bürkner et al., 2013, S. 17). Dabei werden selbst die klaren Differenzierungen zwischen professionellen Tätigkeiten und privaten Freizeitaktivitäten in vielen Fällen unmöglich, etwa die Produktion von Musikstücken am heimischen PC oder das Auflegen in Clubs. Bürkner et al. erkennen darin einen wichtigen Baustein der Musikproduktion und -distribution im digitalen Zeitalter, da das Verschwimmen dieser Unterscheidung „keine chaotische Nebenfolge eines ursprünglich absichtsvollen ökonomischen Handelns ist, sondern [...] eine wichtige Voraussetzung der Erzeugung musikalischer Artefakte darstellt“ (ebd., S. 17).

Es verwundert daher nicht, dass sich dabei die Modi der Wissensgenese, welche die Grundlage der Produktion und Distribution bildet, von klassisch industriellen Formen unterscheiden. Diese Unterschiede zeigen sich sowohl in den erforderlichen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbeständen an sich als auch in den Orten des Wissenserwerbs. Diese Lernprozesse sind dabei „meist nicht an betriebliche Hierarchien oder soziale Statushierarchien gebunden“ (ebd., S. 19), sondern entstehen in kleinteiligen, meist informellen Strukturen, da Kreativ- und Wissensarbeiter*innen in der Regel institutionell nur lose eingebunden sind oder völlig unabhängig agieren (vgl. ebd., S. 19 f.). Dabei können sie aufgrund der gesunkenen Transaktionskosten und des technologischen Fortschritts im Bereich digitaler Vernetzung über virtuelle Kommunikationsformen Wissen und Expertisen mit anderen Spezialist*innen austauschen und kombinieren. Bürkner et al. weisen in diesem Kontext auf die Open-Source-Praxis als strukturbildende Leitidee hin, als deren Grundlage sie aufseiten der Akteur*innen gegenseitige Wertschätzung, Vertrauen und Toleranz ausmachen (vgl. ebd., S. 20; Schwetter, 2015, S. 22 ff.).

Aufgrund der referierten, digital getriebenen Veränderungen auf allen Ebenen der musikwirtschaftlichen Wertschöpfungskonfigurationen und sozialen Einbettungskontexte

konstatieren Bürkner et al. (2013) ein „Modellierungsvakuum“ (ebd., S. 26). Auf dieser Feststellung gründet der Versuch, „für die Erfassung der Restrukturierung musikökonomischer Felder und der von den Akteuren entwickelten Positionierungen, Handlungsstrategien und Modellentwürfen ein begriffliches Basisinstrumentarium zu entwickeln“ (ebd.).

Anknüpfend an Bourdieus Konzept der Kapitalformen (vgl. Bourdieu, 1983, S. 183 ff.)⁸⁴ haben Bürkner et al. (2013) das Konstrukt des akustischen Kapitals, nach ihren Angaben eine „feldspezifische Form des Bourdieuschen kulturellen Kapitals“ (Bürkner, et al., 2013, S. 27), in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht. Sie definieren wie folgt:

„Akustisches Kapital ist ein Vermögen, das professionelle Akteure und ‚Nutzer‘ (Konsumenten) erwerben, indem sie musikalische Güter bzw. Produkte schaffen, bearbeiten, verteilen und konsumieren. Dieses Vermögen ist mit spezifischen Wissensformen verbunden, die es den Akteuren ermöglichen, sich über Qualität, die Kontexte und die Prozeduren der musikalischen Produktion und Konsumtion zu verständigen.“ (Bürkner et al., 2013, S. 27)

Daran lassen sich auch die erwähnten Feststellungen von Paulus und Winter (2014) sowie Bischof (2015) anschließen. Danach können Konsument*innen mittlerweile in jedem Prozessschritt musikwirtschaftlicher Wertschöpfung aktiv partizipieren. Das Verschmelzen der Rollen von Produzent*in, Distributeur und Konsument*in lässt sich dabei nur jenseits traditioneller, musikwirtschaftlicher Wertschöpfungsmodelle beschreiben. Ziel von Bürkner et al. (2013) ist es, die Ressourcen zu identifizieren, die den „Akteuren für die Bewältigung technologischen Wandels, die Entwicklung von Ideen und Innovationen sowie die Verwertung ihrer Ideen und Produkte zur Verfügung stehen“ (ebd., S. 26).

Feldspezifisches Wissen, das als informationelle Ressource die Grundlage des akustischen Kapitals bildet, sei nach ihrer Einschätzung eine Mischung aus institutionell erworbenem Wissen und „Wissen, das nur in *Praktikergemeinschaften* [Hervorhebung im Original] [...] und feldspezifischen sozialen Konfigurationen entstehen kann“ (Bürkner et al., 2013, S. 28). Feldspezifisches Wissen wird also u. a. über situiertes Erfahrungslernen und Peer-Learning-Prozesse erworben (vgl. ebd.; vgl. Kapitel 4.2.7).

Dabei geben Bürkner et al. (2013) zu bedenken, dass aufgrund seiner Verankerung in spezifischen Wissensformen akustisches Kapital nicht generisch erworben werden könne. Es benötige immer den Zugang der Akteur*innen zu „Praxiswissen und impliziten Wissensformen“ (ebd., S. 28), die hauptsächlich durch „Beobachten, Kopieren, Experimentieren und *learning by doing* [Hervorhebung im Original] entwickelt werden“ (ebd.). Zur Beschreibung der entsprechenden Wissensgenese verweisen sie auf die Arbeit von Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott und Trow und deren 1994 erstmals

⁸⁴ Pierre Bourdieu stellt fest, dass Kapital grundsätzlich in drei Formen auftreten kann. Als ökonomisches Kapital, welches „unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar“ (Bourdieu, 1983, S. 185) ist, als kulturelles Kapital, welches „unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital konvertierbar“ (ebd.) ist sowie als soziales Kapital, welches „das Kapital an sozialen Verpflichtungen oder ‚Beziehungen‘“ (ebd.) darstellt.

3 Quellenlage zur tertiären Ausbildung und dem Arbeitsmarkt im Bereich Populärer Musik

eingeführten *Mode 2* der Wissensproduktion. Danach werde „rasch veränderliches, kontextabhängiges Wissen [...] in interdisziplinären, hierarchiearmen und projektförmigen Arbeitszusammenhängen erzeugt“ (Bürkner et al., 2013, S. 28; vgl. Gibbons, et al., 1996, S. 3 ff.).

Wie sich diese verschiedenen Wissensformen in der professionellen Praxis darstellen, beschreiben Bürkner et al. am Beispiel der Produktion elektronischer Clubmusik. Dabei arbeiten sie folgende Wissenskategorien heraus (vgl. Tabelle 10):

Tabelle 10: Wissenskategorien am Beispiel elektronischer Clubmusik (nach Bürkner et al., 2013, S. 29 f.)

Professionelles Wissen	Praxiswissen	Szenen- und Netzwerkwissen	Marktwissen
Umgang mit feldspezifischer Soft- und Hardware (z. B. <i>Sequencing Software, Plug-ins</i>)	Wirkung bestimmter musikalischer Muster im Livekontext	Kenntnis des szenetypischen Lebensstils	Rückkopplung eigener Produktionsaktivitäten mit der Antizipation des Verhaltens der Konsument*innen in ökonomischen als auch soziokulturellen Kontexten
Formale Konzepte der musikalischen Gestaltung (z. B. Melodieführung, rhythmische Muster, Arrangement)	Fähigkeit, die Publikumsresonanz bewusst zu beeinflussen	Kenntnis sozialer Beziehungen und Interaktionsdynamiken	
Wissen in Bezug auf die genrespezifische Aufführungspraxis			

So versetze die Kombination dieser Wissensformen die Akteur*innen in die Lage, akustisches Kapital zu akkumulieren, zu nutzen und in ökonomisches und soziales Kapital zu konvertieren, d. h. in andere Kapitalformen umzuwandeln (vgl. Bürkner et al., 2013, S. 30 f.). Basis dessen ist die unabdingbare Fähigkeit, in diesem Feld eine „hoch spezialisierte, genre- und stilspezifisch ausdifferenzierte Nachfrage adressieren und befriedigen zu können“ (ebd., S. 30). Dieses Anforderungsprofil sowie die offenen und vernetzten Arbeitsweisen von Akteur*innen im digitalisierten Arbeitsmarkt für Musiker*innen deuten darauf hin, dass das Konzept des akustischen Kapitals für das beschriebene Berufsbild des Artrepreneurs (vgl. Smudits, 2008, S. 263; vgl. Kapitel 3.2.3.2.1) von besonderer Relevanz sein dürfte.

Welche Implikationen hat dieses Konzept nun für jenes Berufsbild und die Akquise sowie für die Transformation der unterschiedlichen Kapitalformen und das Agieren der Kreativschaffenden im berufsspezifischen sozialen Raum?

Bürkner, Lange und Schüßler erläutern hierzu:

„Sie sitzen a) an den Schaltstellen der Erzeugung und Nutzung sozialen Kapitals, zugleich auch b) an den Orten der Hervorbringung von vermarktbar bzw. vermarkteten musikalischen Artefakten (d. h. Erzeugung ökonomischen Kapitals) sowie c) in den zentralen Bereichen habitusrelevanter Symbolproduktion (symbolisches Kapital). Sie nutzen ihre besonderen Kompetenzen als Produzenten künstlerischer Artefakte, handelbarer Waren sowie darauf abgestimmter Geschmacksformen und Symbole, um einen Zuwachs an Reputation und Geltung innerhalb und außerhalb der jeweiligen Szenen und Milieus zu erhalten. Zugleich gewinnen sie dadurch beständig

erneuerte und expandierende Handlungsoptionen; beispielsweise ermöglicht es die Veröffentlichung international hoch bewerteter Musikstücke den Akteuren, ihren Status innerhalb professioneller Hierarchien zu verbessern und höher dotierte Engagements zu erhalten.“ (Bürkner et al., 2013, S. 33)

So scheint das simultane und vernetzte Agieren auf allen Ebenen der Produktion und Distribution, der Kreation und Konsumtion in digitalen und analogen Räumen ein entscheidender Faktor zu sein, der Artpreneuren die Akkumulation von akustischem Kapital und dessen Umwandlung in andere Kapitalformen ermöglicht. Hinsichtlich des dynamisierten Marktgeschehens weisen Bürkner et al. zudem auf die Tatsache hin, dass sich musikalische Geschmacksbildungsprozesse stetig wandeln und sich dadurch schnelllebige, transitorische Entwertungszyklen erkennen lassen (vgl. Bürkner et al., 2013, S. 35). Grundsätzlich festhalten lässt sich, dass sich das akustische Kapital im Vergleich zu anderen Kapitalformen als „flüchtigere[...] Ressource sozialer Positionierung“ (ebd.) präsentiert, die stark an „musikalische Stilentwicklung, Szenebeschaffenheit und technologischen Wandel“ (ebd.) geknüpft ist.

3.2.3.3 Resümee: Implikationen für das Berufsfeld Popmusik

Was bedeuten die in den Kapiteln 3.2.3. 1 und 3.2.3.2 herausgearbeiteten Sachverhalte nun für ambitionierte Popmusiker*innen und das Berufsfeld Populärer Musik? Beim bisher nachgezeichneten Weg vom Berufsbild labelgebundener Popartists zu Artpreneuren, also unabhängigen Musikunternehmer*innen, zeigt sich, dass sich das mögliche berufliche Tätigkeitsfeld und das entsprechende Anforderungsprofil stetig erweitert haben. Waren es zunächst noch vornehmlich musikalisch-künstlerische Fertigkeiten und Fähigkeiten als Instrumentalist*in und Sänger*in, kamen über die Jahre diverse Kompetenzfelder hinzu, wie etwa im Bereich der Komposition, der Produktion, aber auch beim Ausgestalten der eigenen Künstlerpersönlichkeit und deren kontinuierlicher Entwicklung, die in Bezug auf einen nachhaltigen Karriereaufbau als erfolgswirksam erachtet werden können. Im Zuge der Digitalisierung und des schrittweisen Rückzugs der Medienkonzerne aus der Newcomer-Aufbauarbeit sind mittlerweile viele Künstler*innen dazu gezwungen bzw. entscheiden sich ganz bewusst dafür, sich auch um unternehmerische Belange bei der Distribution und Promotion zu kümmern. Dies erfordert, das Berufsbild professioneller Popmusiker*innen um Elemente aus dem Sektor des *Entrepreneurship* zu ergänzen.

Aufgrund der technischen Innovationen insbesondere in der Musikproduktion und den Netzwerkmedien sind Musiker*innen heutzutage immer mehr in der Lage, auf allen Stufen der musikwirtschaftlichen Wertschöpfungskette zu agieren und zu partizipieren. Der Tenor der oben referierten Quellen (vgl. Bürkner et al., 2013; Paulus & Winter, 2014) deutet zudem darauf hin, dass insbesondere der Vernetzung sowohl innerhalb des Kollegenkreises als auch zwischen Musikerproduzent*in und Konsument*in eine zukunftsweisende Bedeutung zukommt. Durch diese Entwicklungen verschwinden vermehrt die traditionellen

Rollenverteilungen und Strukturkonzepte zum einen für die jeweilige feldspezifische Funktion der einzelnen Systemteile und deren Tätigkeitsbereiche, zum anderen für die zeitliche Abfolge der Produktions- und Distributionsschritte. So kann konstatiert werden, dass sich der Arbeitsmarkt für Popmusiker*innen aktuell laut den referierten Quellen durch ein hohes Maß an Vernetzung, Partizipation und Flexibilität auszeichnet. Dennoch ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass das facettenreiche Tätigkeitsfeld der Akteur*innen nicht mit einem diffusen, breit gefächerten kreativ-musikalischen Angebot für die individuelle Karriere als Künstler*in verwechselt werden darf. Die Musiker*innen müssen nach wie vor ihre Nischen und die entsprechenden Rollen finden, um erfolgreich auf dem Markt zu bestehen. Dabei sehen sich Kreative laut Wicke (2007) wegen der mittlerweile nahezu grenzenlosen Optionenvielfalt mit der Aufgabe konfrontiert, ihr musikalisches Schaffen immer wieder aufs Neue künstlerisch, aber auch soziokulturell zu verorten. Der Autor konkretisiert:

„Er kann sowohl aus der komplexen sozialen Einbindung (sub)kultureller Zusammenhänge heraus agieren (Punk, Rap, Hip-Hop), als auch die gecastete Personifizierung eines synthetischen Produkts sein (Boysgroups, Girlgroups). Er kann als solipsistische Künstlerpersönlichkeit ganz auf sein Instrument fixiert sein (viele Jazz-, insbesondere Free-Jazz-Musiker) oder in der Rolle des Folk Hero als Sprachrohr seiner Fans agieren (Dylan, Springsteen, Grönemeyer). Er kann sich als solider Handwerker verstehen (Session- und Studiomusiker), aber auch als Kopf und Aushängeschild eines Multimedia-Entertainment-Konzerns (Michael Jackson, Madonna) fungieren. [...] Damit sieht sich der auf diesem Feld der Musikkultur agierende Musiker mit der Aufgabe konfrontiert, seine eigene Position darin und die adäquate Performance-Strategie jeweils neu zu erfinden, zumindest aber immer wieder neu zu definieren.“ (Ebd., S. 239)

Aber auch wenn die klare Verortung innerhalb der Szenenische gelingt und die entsprechende Vernetzung besteht, tun sich Popmusiker*innen abseits des nach wie vor von der Musikindustrie dominierten Mainstreammarkts bei der Umwandlung von akustischem in ökonomisches Kapital schwer. Laut Smudits (2008) kann sich innerhalb der Musikwirtschaft sogar eine weitere „De-Professionalisierung“ (ebd., S. 264) bei den Künstler*innen vollziehen. Er geht davon aus, „dass immer mehr Musikschafter diese Tätigkeit nur für die Dauer eines mehr oder weniger kurzen Lebensabschnitts mit monetären Einkünften verbinden können (oder wollen)“ (ebd.).

Auch ein Großteil der bei Schwetter (2015) befragten Musiker*innen und Expert*innen (vgl. Kapitel 3.2.1.3) hält es für eher unwahrscheinlich, heute als unabhängiger Musikschafter in Deutschland künstlerisch über einen längeren Zeitraum den eigenen Lebensunterhalt erwirtschaften und sich eine nachhaltige berufliche Perspektive aufbauen zu können. Nach den Erkenntnissen des Autors hat sich für Musiker*innen im frühen und mittleren Karrierestadium die finanzielle Situation durch die digitalen Distributionsmöglichkeiten und die damit verbundenen Umbrüche am Musikmarkt zwar nicht weiter verschlechtert. Er weist jedoch darauf hin, dass sie sich schon vorher als prekär dargestellt haben. So konnten selbstständige Musiker*innen im künstlerischen Bereich höchstens durch meist geringe und unregelmäßige Konzertgagen ein Einkommen erzielen

(vgl. ebd., S. 317). Für Musiker*innen im etablierten Karrierestadium hat sich der Status quo weiter eingetrübt, da der Markt insgesamt kleiner wird. Schwetter merkt an, dass sich hier „Selbstmanagement als Vorteil erwiesen“ (ebd.) habe. „Es wird von Musikern gezielt eingesetzt, um höhere prozentuale Anteile an den Einnahmen zu erhalten und Intermediäre und Partner wie Plattenfirmen und Musikverlage, die Anteile an den Einnahmen beanspruchen, zu ersetzen“ (ebd.). Es lässt sich festhalten, dass Schwetter die sich für freischaffende Musiker*innen bietenden beruflichen Optionen gerade auf ökonomischer Seite wegen der aktuellen Umbrüche in der Musikwirtschaft als weniger positiv einschätzt als etwa Bürkner et al. (2013) oder Paulus und Winter (2014). So resümiert Schwetter kritisch:

„Die digitale *Mediamorphose* [Hervorhebung im Original] hat unabhängigen Musikern zwar den Zugang zu professionellen Produktionsbedingungen und zu vielfältigen Distributionskanälen ermöglicht, bezüglich des Marketings lässt sich etwas Vergleichbares aber nur in Ansätzen beobachten. Dort hat keine Revolution stattgefunden, es gelten noch immer die Hierarchien des alten Musikmarktes. Für die Promotion als Angelpunkt, um Musik bekannt zu machen, muss Geld und Zeit eingesetzt werden.“ (Schwetter, 2015, S. 317)

Danach lässt sich vermuten, dass viele selbstständige Musikschaffende auch außerhalb des kreativ-musikalischen Sektors aktiv sein müssen, um ihre künstlerischen Aktivitäten quer zu finanzieren.

3.2.4 Das Phänomen Portfoliokarriere

Wie in vorangegangenen Kapiteln dargestellt, bietet das Berufsfeld Popmusik gerade im kreativen Bereich kaum Möglichkeiten, eine unbefristete Vollzeitstelle zu bekleiden, also im Rahmen eines Normalarbeitsverhältnisses beschäftigt zu sein. Brinkmann, Dörre, Kraemer, Röbenack und Speidel (2006) definieren dieses als eine „Vollzeittätigkeit, die außerhalb des eigenen Haushalts ohne zeitliche Befristung für einen Arbeitgeber in einer halbwegs gleichmäßig auf die Werkzeuge verteilten Arbeitszeit geleistet wird“ (ebd., S. 16). Dieses Erwerbsmodell scheint bei Berufsmusiker*innen im Bereich Populärer Musik nur in Ausnahmefällen anzutreffen zu sein. Vielmehr legen die oben referierten Quellen die Vermutung nahe, dass diese Musiker*innen einer sehr individuell ausgestalteten Patchwork- bzw. Portfoliokarriere nachgehen. Entsprechend wird im Folgenden das Konzept der Portfoliokarriere, wie es in dieser Arbeit Verwendung findet, erläutert (vgl. Kapitel 3.2.4.1) sowie auf Quellen zu dessen Prävalenz innerhalb des Popmusiksektors rekurriert (vgl. Kapitel 3.2.4.2). Im Zuge dessen werden mögliche Herausforderungen und Chancen, die dieses Karrieremodell gerade im Kontext musikalischer Karrierewege mit sich bringt, herausgearbeitet (vgl. Kapitel 3.2.4.3).

3.2.4.1 Zum Begriff Portfoliokarriere

Vorläufer des in der vorliegenden Dissertationsschrift verwendeten Terminus der Portfoliokarriere ist das auf Robert Jay Lifton (1968) zurückgehende Konzept der proteischen Karriere (engl.: *Protean Career*), das ab den späten 1960er-Jahren in die wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Diskussionen um Organisationsstrukturen und Karrieremodelle Einzug hält (vgl. ebd., S. 17). In der griechischen Mythologie ist Proteus ein Meeresgott, dem neben seiner Weisheit und seinem prophetischen Wissen auch die Gabe zur Gestaltwandlung zugeschrieben wird (vgl. Bulfinch, 1979, S. 209). Douglas T. Hall greift 1976 Liftons Idee der proteischen Karriere auf. Er bezeichnet damit eine berufliche Entwicklung, welche von stetig wechselnden Rollen und Tätigkeitsfeldern bestimmt ist, bei der nicht die lineare Progression innerhalb einer organisationalen Struktur im Mittelpunkt steht, sondern eine Reihe von sich stetig wandelnden Arbeitserfahrungen (vgl. Hall, 1976, S. 200). Dabei übernimmt das Individuum die Aufgabe des Prozessmanagements der eigenen Karriere, welche im traditionellen Angestelltenverhältnis in der Regel in Händen der jeweiligen Arbeitgeber liegt. Hall schreibt dazu: „The protean career is shaped more by the individual than by the organization and may be redirected from time to time to meet the needs of the person“ (Hall, 1976, S. 201). Damit geht die Idee einher, dass sich eine proteische Karriere besser an die jeweiligen Bedürfnisse des Individuums anpassen und diesem ein größeres Maß an Freiheit und Selbstentfaltungsspielraum bieten könne, als dies in einer Vollzeitstelle in einer hierarchisch organisierten Firmenstruktur der Fall sei (vgl. ebd.).

Hall führt weitere Merkmale aus, anhand derer sich die unterschiedlichen Einstellungen, Werte und Orientierungen in Bezug auf die beiden Erwerbsmodelle veranschaulichen lassen (vgl. Tabelle 11):

Tabelle 11: Proteische versus traditionelle Karriere (nach Hall, 1976, S. 202)

Thema	Proteische Karriere	Traditionelle Karriere
Verantwortung	Individuum	Organisation
Grundwerte	Freiheit, Wachstum	Aufstieg, Leistung
Grad an Mobilität	Hoch	Gering
Maß der Leistung	Intrapersonell empfundener Erfolg	Position, Gehalt
Einstellung	Arbeitszufriedenheit, Verpflichtung in Bezug auf die Tätigkeit	Arbeitszufriedenheit, Verpflichtung in Bezug auf die Organisation
Identität	Respektiere ich mich selbst? (intrinsisches Selbstwertgefühl); Was will ich tun? (Selbstwahrnehmung)	Werde ich von anderen respektiert? (extrinsisches Selbstwertgefühl); Was soll ich tun? (Wahrnehmung der Bedürfnisse der Organisation)
Anpassungsfähigkeit	Arbeitsbezogene Flexibilität, aktuell benötigte Kompetenzen (Gradmesser: Vermarktbarkeit)	Flexibilität innerhalb der Organisation (Gradmesser: „Überleben“ innerhalb der Organisation)

Dieser Überblick hebt die Verlagerung hervor von einer extrinsischen Orientierung in der Wahrnehmung des professionellen Schaffens und der Karriereentwicklung, die von organisationalen Parametern bestimmt wird (z. B. Position, Aufstieg, Gehalt), hin zu intrinsischen Kriterien, die insbesondere die berufliche Zufriedenheit beeinflussen (Freiheit, Wachstum, intrapersonal empfundener Erfolg). Dawn Bennett greift diesen Aspekt aus Halls Konzept heraus, wenn sie über Erwerbsmodelle von Berufsmusiker*innen schreibt:

„Protean careerists expand their work competencies and connections in search of success that is defined not in the eyes of others or on the basis of a pre-conceived hierarchy of success, but in terms of intrinsic – or psychological – success, and on personal and professional career satisfaction.“ (Bennett, 2008a, S. 2)

Auch Reid, Petocz und Bennett (2016) messen bei der Betrachtung dieses Karrieremodells intrinsischen Erfolgskriterien und deren Auswirkungen auf das professionelle Handeln eine besondere Bedeutung zu: „In order to achieve intrinsic success, workers expand their behaviors, skills, competencies, and networks“ (Reid et al., 2016, S. 39). Bennett (2008a) definiert eine proteische Karriere u. a. dahingehend, dass die sich selbst managenden Akteur*innen ihre berufliche Praxis den persönlichen und professionellen Bedürfnissen immer wieder anpassen (vgl. ebd., S. 9). Dies deutet darauf hin, dass das Agieren im Sinne einer proteischen Karriere einer viel individuelleren Handlungslogik unterworfen ist als bei traditionellen Arbeitsverhältnissen. Erfolg lässt sich immer nur subjektiv anhand des *Psychological* bzw. *Intrinsic Success* bemessen, nicht aber objektiv, etwa im Fall von Berufsmusiker*innen nach reinen Verkaufszahlen, der Publikumsgröße oder dem jeweiligen Einkommen.

Den Begriff Portfolio als Ansammlung verschiedener Elemente, die ein gemeinsames Thema verbindet, benutzt im Kontext innovativer Arbeits- und Erwerbsmodelle Ende der 1980er-Jahre erstmals der Wirtschafts- und Sozialphilosoph Charles Handy (1989). Er vergleicht den Aufbau eines beruflichen Portfolios mit dem Zusammenstellen eines Investmentportfolios und weist darauf hin, dass in beiden Fällen eine Mischung aus Sicherheit und Risiko die größten Chancen auf einen langfristigen Erfolg verspreche (vgl. ebd., S. 146).

Daran anknüpfend wird der Terminus der Portfoliokarriere seit Mitte der 1990er-Jahre in wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Betrachtungen beruflicher Patchworkmodelle verwendet (vgl. Templer & Cawsey, 1999, S. 70 f.). Gerade bei der Analyse der Arbeitsbedingungen innerhalb der Kultur- und Kreativwirtschaft wird dieses Konzept angewandt und gerne herangezogen, um darunter die szenetypischen proteischen Karrieremodelle zu subsumieren (vgl. Menger, 1999, S. 562). Dabei taucht der Begriff der Portfoliokarriere im Zusammenhang mit den Berufsbildern von professionell Musikschaffenden vor allem in der englischsprachigen Fachliteratur seit Beginn der 2000er-Jahre vermehrt auf, wie z. B. bei Bennett (2008a) oder Hallam und Gaunt (2012).

Anschließend u. a. an Hall (1976) und Handy (1989) grenzt Dawn Bennett gemeinsam mit Ruth Bridgstock Portfoliokarrieren im Kreativsektor von traditionellen Vollzeitwerbsmodellen folgendermaßen ab:

„Unlike the traditional career pattern, which features a linear career trajectory and longer-term employment relationships with a single employer, creative work is likely to be undertaken on a ‚portfolio‘ [...] and non-linear basis involving a continually unfolding, self-managed patchwork of concurrent and overlapping employment arrangements. These arrangements can be full- or part-time, casual, and/or undertaken as part of a creative worker’s own business.“ (Bennett & Bridgstock, 2015, S. 263 f.)

Somit lässt sich anknüpfend an die referierten Quellen folgende Definition ableiten:

Portfoliokarrieren bezeichnen nichtlineare und sich in einem stetigen Wandel befindliche Erwerbsmodelle. Diese sind von eigenverantwortlichem Handeln und einer intrinsischen Handlungslogik geprägt. Die Akteur*innen sind parallel in verschiedenen Beschäftigungsverhältnissen und Berufsfeldern tätig, die eine mehr oder weniger starke unternehmerische Komponente aufweisen. Die berufliche Zielsetzung ist nicht auf eine fortwährende Erwerbstätigkeit an einem bestimmten Arbeitsplatz, sondern auf eine fortwährende Erwerbsfähigkeit ausgerichtet.

So weist das Modell der Portfoliokarriere gerade bei professionellen Musiker*innen weit größere Gemeinsamkeiten mit der Tätigkeit von Unternehmer*innen auf als mit der von klassischen Arbeitnehmer*innen. Diesen Aspekt greift auch Menger (1999) auf:

„The careers of self-employed artists display most of the attributes of the entrepreneurial career form: the capacity to create valued output through the production of works for sale, the motivation for deep commitment and high productivity associated with their occupational independence – control over their own work, a strong sense of personal achievement through the production of tangible outputs, the ability to set their own pace, but also a high degree of risk-taking.“ (Ebd., S. 552)

Bei erneuter Betrachtung des nach Smudits (2008) definierten Berufsbilds der Artrepreneure, die „mit vielfältigen Kompetenzen, vor allem technischen, kaufmännischen und künstlerischen, aber auch mit auf vielfältige Betätigungsfelder hin orientierten Aktivitäten“ (ebd., S. 263) als musikschaufende Kleinunternehmer*innen auf einem sich stetig wandelnden Arbeitsmarkt agieren, wird deutlich, dass sich das Portfolioerwerbsmodell als sehr kompatibel mit dem „*artrepreneurial mode of production* [Hervorhebung im Original]“ (ebd., S. 261) erweist. Daher ist anzunehmen, dass das Kompilieren eines individuell möglichst adäquaten Tätigkeitsportfolios zur Befriedigung der kreativen und ökonomischen Bedürfnisse eine Schlüsselkompetenz für das Berufsbild des Artrepreneurs darstellt (vgl. Bridgstock, 2009, S. 34 ff.).

Als prototypisches Beispiel kann das in Kapitel 3.2.3.2.1 präsentierte berufliche Tätigkeitsprofil von John van Houten herangezogen werden (vgl. Engelmann et al., 2012b, S. 11). Anhand dessen lässt sich nachvollziehen, wie der amerikanische Blasinstrumentalist,

Dozent und Musikmanager verschiedene Arbeitsfelder und Tätigkeiten im künstlerischen sowie unternehmerischen Bereich zu einem harmonischen und vor allem synergetischen Berufsportfolio zusammengefügt hat. Es zeigt sich, dass sich erfolgreiche Artrepreneure auch durch die Fähigkeit auszeichnen, ihr Kompetenzportfolio mit ihrem Tätigkeitsportfolio in Einklang zu bringen und gerade bei einem kreativ-künstlerischen Schwerpunkt im Sinne van Houtens die übrigen Aktivitäten zur Absicherung und Ermöglichung der eigenen Kunst zu nutzen.

3.2.4.2 Das Phänomen Portfoliokarriere und der Arbeitsmarkt für Musiker*innen

Dass das Phänomen der Portfoliokarriere im Bereich Populärer Musik besonders relevant ist, lässt sich aufgrund der kaum verfügbaren Vollzeitstellen im Rahmen eines Angestelltenverhältnisses (vgl. Kapitel 3.2.1.1) und den entsprechenden Daten aus den referierten Befragungen von Renz und Körner (2016), Gembris und Langner (2005), Niketta und Volke (1994) sowie Fohrbeck und Wiesand (1975) postulieren.⁸⁵ Doch auch auf dem Arbeitsmarkt für klassische Musiker*innen scheint sich das Verhältnis zwischen Portfoliokarrieren und Vollzeitstellen immer weiter in Richtung eines beruflichen Patchworks zu entwickeln. Gembris und Langner (2005), Bork (2010) und Bishop (2018) stellen in ihren Erhebungen fest, dass eine große Zahl der von ihnen befragten Musikhochschulabsolvent*innen klassischer Studiengänge nicht mehr in unbefristeten Vollzeitstellen in öffentlichen Orchestern unterkommen, sondern einer Portfoliokarriere nachgehen. Infolgedessen müssen sie sich vermehrt mit einer der aktiven und kontinuierlichen Karrieregestaltungen auseinandersetzen (vgl. Bork, 2010, S. 338; vgl. Kapitel 3.1.1). Sinsch (2011) betont, dass in diesem Zusammenhang „eine umfassende Bestandsaufnahme und Dokumentation der vielen Facetten einer freiberuflichen musikalischen Berufstätigkeit notwendig“ (ebd., S. 10) sei. Doch bislang existieren derartige dezidierte Erhebungen zum Phänomen der Portfoliokarriere unter deutschen Musikschaaffenden weder im Bereich der klassischen noch im Bereich der Populären Musik. Zwar werden immer wieder Studien von einzelnen Verbänden initiiert, wie beispielsweise die *Jazzstudie 2016* von der Union Deutscher Jazzmusiker (vgl. Renz & Körner, 2016) zur Berufstätigkeit sowie zur Einkommens- und Arbeitsmarktsituation ihrer Mitglieder. Diese lassen aber die Herausforderungen, Chancen und entsprechenden Kompetenzen einer Portfoliokarriere und deren qualitative Einschätzung weitestgehend unberücksichtigt. Es fehlt darüber hinaus auch eine Gesamtübersicht des Phänomens Portfoliokarriere bei Berufsmusiker*innen in Deutschland, da breiter angelegte Erhebungen, wie das sozioökonomische Panel oder die Umsatzsteuerdaten der Finanzämter,

⁸⁵ Auch Wickström (2015) stellt mit Verweis auf die institutsinternen Alumnibefragungen der Popakademie Baden-Württemberg der Jahre 2011, 2012 und 2013 fest, dass die Absolvent*innen vornehmlich einer freiberuflichen Kombination aus musikalisch-künstlerischen Tätigkeiten mit eigenem und fremdem Material sowie Lehrtätigkeiten nachgehen (vgl. ebd., S. 363 f.).

immer nur die berufliche Haupterwerbsquelle ausweisen und daher ein berufliches Patchwork anhand dieser Daten nicht adäquat abgebildet wird.

Auf internationaler Ebene konstatieren Bartleet, Bennett, Bridgstock, Drapes, Harrison und Schippers für den Arbeitsmarkt für Musiker*innen in Australien ebenfalls einen solchen Mangel an zielführenden Erhebungsmethoden: „Extant survey and census-based research tends to overemphasise the musician’s ‚main job‘, and may de-emphasise or ignore completely other employment undertaken in a portfolio career pattern“ (vgl. Bartleet et al., 2012, S. 38). Die Autor*innen betonen: „In the twenty-first century, Australian musicians increasingly maintain ‚portfolio‘ careers, in which they combine diverse employment arrangements and activities. [...] This career pattern is widespread but not well understood, largely because of the limitations of existing research“ (ebd., S. 32).⁸⁶ Laut Bartleet et al. liegt eines der offensichtlichsten Desiderate im Verständnis der komplexen Erwerbsmodelle und der facettenreichen beruflichen Identitäten im Kreativsektor (vgl. Bartleet et al., 2012., S. 37 f.). Und auch die Schlüsselkompetenzen, die eine erfolgreiche Portfoliokarriere als Berufsmusiker*in befördern, seien empirisch nur unzureichend erfasst:

„While a number of important capabilities for success in the twenty-first-century music career have been described and explored empirically, significant questions about skills for the music portfolio career remain. For instance, we lack a sufficiently detailed understanding of the characteristics of an effective social network for music career development, or the processes involved in forming and maintaining such a network.“ (Ebd., S. 38)

Um insbesondere in der Kulturpolitik, der Förderung, aber vor allem auch in der Ausbildung von Musiker*innen die aktuelle Arbeitsmarktsituation adäquat berücksichtigen und das genannte Forschungsdefizit beheben zu können, wurde das interuniversitäre Projekt *Making Music Work* (vgl. Queensland Conservatorium, 2019) ins Leben gerufen. Es soll in den kommenden Jahren wichtige Fragen zu den Karrierewegen und der Lebenssituation von Berufsmusiker*innen in Australien beantworten. Da sich das Projekt zum Zeitpunkt der Abfassung dieser Arbeit noch in der Auswertungsphase befindet, liegen bis dato außer einiger Fallstudien keine Ergebnisse vor.

Dennoch finden sich bei Bartleet et al. (2012) Anhaltspunkte zur Art der beruflichen Tätigkeiten, aus denen sich die jeweiligen Patchworks zusammensetzen. Die Autor*innen führen aus, dass die individuell stark variierenden Kombinationen Tätigkeiten in den Bereichen Performance, Unterricht, Komposition, Management, Verwaltung und andere musikbezogene Aktivitäten in verschiedenen klassischen und populären Genres beinhalten (vgl., ebd., S. 35; vgl. Hannan, 2003, S. 5 ff.). Die musikalischen Arbeiten können auch parallel durch außermusikalische Jobs ergänzt werden. Diesen kommt vor allem die Bedeutung zu, die

⁸⁶ Bartleet et al. (2012) verweisen auf eine Studie von Dawn Bennett. Danach nehmen nur 0,4 Prozent der 167.000 australischen Berufsmusiker*innen eine feste Vollzeitstelle im künstlerischen Bereich ein. Für den klassischen Bereich werden zu diesem Zeitpunkt 600 Vollzeitstellen im Orchester ausgewiesen, für Vokalsolist*innen sind es lediglich 48 (vgl. ebd., S. 34).

kreativen Tätigkeiten finanziell abzusichern, um existenziell nicht vollständig auf das Wohlwollen des Musikmarkts angewiesen zu sein (vgl. Bartleet et al., 2012, S. 35; Throsby & Zednik, 2010, S. 64 ff.). Zu diesen Zusatz Tätigkeiten merken die Autor*innen an:

„Of the non-support music jobs, half are ‚embedded‘ outside the music sector entirely. These embedded musicians may be doing jobs like music production and dissemination utilising the online realm [...], music education [...], or social work in the not-for-profit sector.“ (Bartleet et al., 2012, S. 36)

Auch in diesem Zusammenhang heben Bartleet und Kolleg*innen hervor, dass bislang keine empirischen Erhebungen vorliegen, die sich mit diesen außermusikalischen Rollen professioneller Musiker*innen, dem sozialen und kulturellen Kapital, welches sie auf diese Weise generieren, sowie mit der Arbeitsakquise in diesem Bereich beschäftigen (vgl. ebd.).

Zum generellen professionellen Agieren der Kreativschaffenden innerhalb von Portfoliokarrieren stellt auch Menger (1999) fest, dass sich bei der Verteilung von Arbeitszeit und Einnahmen eine Dreiteilung erkennen lasse. Diese bestehe erstens aus dem kreativen Schaffen selbst und den damit einhergehenden künstlerischen Aktivitäten, wie z. B. Komponieren oder Proben für Auftritte, zweitens aus den nicht-künstlerischen Tätigkeiten, die aber auch im Dienst der kreativen Karriere ausgeführt würden, etwa Selbstmanagement, Booking oder Marketing. Die dritte Komponente bestimmten außermusikalische Tätigkeiten, die sich sowohl in Bezug auf die jeweiligen Künstler*innen als auch auf ihren Karrierestatus stark unterscheiden würden (vgl. Menger, 1999, S. 563).

Generell ist davon auszugehen, dass es sich bei den Portfoliokarrieren deutscher Musikschafter gerade in der Populären Musik ebenfalls um ein sehr individuelles Potpourri an Tätigkeiten handelt: zum einen aus dem privaten Musikwirtschaftssektor in den Bereichen Produktion, Distribution, Performance und Unterricht, zum anderen aus einzelnen Engagements im öffentlich geförderten Teilbereich, wie z. B. an Musikschulen, sowie aus einem je nach Bedarf und Kompetenzprofil breit gefächerten Tätigkeitsfeld abseits der Musikbranche.

3.2.4.3 Herausforderungen und Chancen für Berufsmusiker*innen in Portfoliokarrieren

Welche Herausforderungen, aber auch welche Vorteile bringt das Ausüben einer Portfoliokarriere für Musikschafter mit sich? Es scheint keineswegs so zu sein, dass Musiker*innen sich immer nur aus der Not heraus für ein professionelles Patchwork entscheiden. Sinsch (2011) betont in Bezug auf klassische Instrumentalist*innen, „dass die meisten dieser Musiker ihre Lebensform nicht als ‚Notnagel‘ betrachten, weil es mit der Festanstellung in einem Orchester nicht geklappt hat. Denn nicht jeder ist der Typ, der sich bis zur Pensionierung ein und demselben Kollektiv unterordnen möchte“ (ebd., S. 10). Diese bewusste Entscheidung für eine Portfoliokarriere lässt sich wohl auch bei vielen professionellen Popmusiker*innen finden, da, wie bereits erläutert, gerade zur Ergänzung und

Absicherung einer künstlerischen Tätigkeit der Aufbau weiterer beruflicher Standbeine auf mehreren Ebenen zielführend erscheint. Demgemäß wird im Folgenden versucht, anhand der Quellenlage Herausforderungen, aber auch Vorteile eines beruflichen Patchworks vor allem bezogen auf kreativ-musikalische Karriereambitionen und das Berufsbild freiberuflich agierender, musikschaftender Artrepreneure herauszuarbeiten.

Teague und Smith (2015) ermitteln in ihrer Erhebung zur *Work-Life-Balance* bei Popmusiker*innen, die Portfoliokarrieren nachgehen, dass sich die Proband*innen generell einem enormen Anpassungsdruck in ihrem beruflichen Alltag ausgesetzt sehen würden. Die Autoren verweisen auf eine Studie der britischen Musician's Union (2012), die ebenfalls ein Höchstmaß an Anpassungsfähigkeit als essenzielle Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Tätigkeit als Berufsmusiker*in belegt (vgl. ebd., S. 10; Teague & Smith, 2013, S. 183). Auch Menger (1999) zeigt auf, wie notwendig ein flexibles professionelles Agieren angesichts der Unvorhersehbarkeit und der dynamischen Veränderungsprozesse künstlerischer Portfoliokarrieren sei und betont, dass es sich gerade beim Bereich der Populären Musik um den volatilsten kreativwirtschaftlichen Sektor handle (vgl. Menger, 1999, S. 548).

Ebenso wichtig ist die Anforderung, stetig wandelnde, teils sehr unterschiedliche berufliche Rollen auszufüllen und infolgedessen die eigene professionelle Identität immer wieder neu zu verhandeln, was hinsichtlich der Herausforderungen von Portfoliokarrieremodellen von unterschiedlichen Autor*innen diskutiert wird. Juuti und Littleton (2012) führen an, dass diese identitätsspezifische Anpassungsleistung, anders als bei vielen anderen Berufsgruppen, nicht nur beim Übergang vom Studium ins Arbeitsleben zur Herausforderung werden könne, sondern im Fall selbstständiger Musikschaftender gewissermaßen zur Lebensaufgabe werde (ebd., S. 3 ff.). Gembris (2014) hebt daran anknüpfend hervor, dass „der häufige Wechsel in den verschiedenen Rollen des freiberuflichen Musikerdaseins [...] dazu“ führe, „dass sich die Frage der Identitätsdefinition immer wieder stellt“ (ebd., S. 20). Somit werden die Aufmerksamkeit und die Ressourcen des Individuums immer wieder aufs Neue gefordert.

Durch die verschiedenen beruflichen Settings und die entsprechend unterschiedlichen Rollenprofile kann es bei Portfoliokarrieren auch zu Identitätskonflikten kommen. Darauf lenken u. a. Reid et al. (2016) in ihrer Studie zur beruflichen Identität von Kreativschaffenden und zur Wahrnehmung der Wertigkeit ihrer professionellen Tätigkeiten den Blick. Danach lassen die Ausführungen der Proband*innen vermuten, dass innerhalb des Kreativsektors ein Spannungsverhältnis zwischen künstlerischen und ökonomischen Aspekten des jeweiligen Tätigkeitsportfolios besteht und gerade dort Identitätskonflikte auftreten können, wo sich Diskrepanzen zwischen der professionellen Rollenidentität und dem Selbstkonzept als Künstler*in zeigen (vgl. ebd., S. 40). Zur Bewältigung von Rollenkonflikten nutzen Kreativschaffende laut Reid et al. verschiedene Strategien, wie etwa den Versuch, ihre jeweilige Rollenidentität an das Selbstkonzept anzugleichen, die strikte Trennung konfligierender Identitäten, deren Verdrängung oder das bewusste Erzeugen von Ambiguität (vgl. ebd., S. 39).

Dennoch wird konstatiert, dass bei den Befragten die beruflichen Identitäten als Künstler*innen essenziell für das professionelle Schaffen sind: „Our data show that creative workers’ identity as creative artists underpins their motivations to work, sustains their creative interest when not in creative work, and impacts on the manner in which they relate to the world at large“ (ebd.).

Mit der stetig neu auszuhandelnden beruflichen Identität von Berufsmusiker*innen besonders im Bereich Populärer Musik beschäftigt sich Gareth-Dylan Smith, der in diesem Kontext das Konzept eines *Snowball-Self* in den wissenschaftlichen Diskurs einbringt. Dieses Konzept versucht, Aspekte der Identitätsverwirklichung, die Umsetzung von Lernprozessen, das Herausbilden von Meta-Identitäten und kontextabhängige Faktoren miteinander in Beziehung zu setzen (vgl. Smith, 2013b, S. 15 ff.). Demnach lässt sich auch daraus ein Bedarf bei den Musiker*innen ablesen, ihre jeweiligen beruflichen Identitäten immer wieder kontextabhängig neu auszuhandeln, zu festigen, gegebenenfalls aber auch zu modifizieren und zu transzendieren.

Häufig prekäre Einkommensverhältnisse scheinen für freiberufliche Berufsmusiker*innen eine weitere zentrale Herausforderung zu sein. Diese sind vermutlich nicht kausal auf die Portfoliokarrieremodelle der Musikschaaffenden zurückzuführen, sondern auf die ökonomischen Rahmenbedingungen, die grundsätzlich in den jeweiligen Arbeitsfeldern herrschen.⁸⁷ Laut den bereits referierten Zahlen und Erhebungen ist die überwiegende Mehrheit der selbstständigen Berufsmusiker*innen als freischaffende Künstler*innen (Tonträger-/Livemarkt) und/oder freiberufliche Lehrpersonen tätig. Wie die Ausführungen in Kapitel 3.2.1.2 zeigen, herrscht in diesen beiden kreativwirtschaftlichen Teilbereichen – die wenigen Akteur*innen mit national und international erfolgreichen Karrieren ausgenommen – ein sehr niedriges Lohnniveau. Caroline Dangel-Vornbäumen (2010) indiziert in diesem Sinne, dass sich Selbstständige innerhalb der Kulturbranche generell mit einem geringeren Einkommensniveau konfrontiert sehen, „wobei gleichzeitig eine starke Spreizung zwischen Spitzen- und Niedrigeinkommen zu verzeichnen ist“ (ebd., S. 151). Dies dürfte insbesondere Musiker*innen im Bereich der Populären Musik betreffen, wo die Kluft zwischen wenigen prominenten Topverdiener*innen und dem Gros der Musikschaaffenden besonders ausgeprägt ist (vgl. Kapitel 3.2.1.3). So ist es sehr wahrscheinlich, dass sich professionelle Popmusiker*innen mit einem künstlerischen und pädagogischen Berufsportfolio immer wieder in finanziellen Engpässen befinden. Diese oft prekären Einkommensverhältnisse thematisieren Expert*innen 2005 bei einem Diskussionsforum im Kölner Stadtgarten. Sie stellen fest, dass im Bereich der Populären Musik noch stärker als in der Klassik der Mittelbau

⁸⁷ Die Statistik des MIZ fasst die Berufsgruppen Musiker*in (Jazz, improvisierte Musik) und Jazz- und Rockmusiker*in auf der einen Seite sowie Musiker*in (Pop-, Rock-, Tanz-, Unterhaltungsmusik) auf der anderen Seite zusammen. Für das Jahr 2017 wurde ein prognostiziertes Durchschnittsjahreseinkommen von 12.719 Euro bzw. 13.913 Euro ausgewiesen. Das gemittelte Einkommen der Kategorie Musiklehrer*in, Ausbilder*in im Bereich Musik lag bei 12.763 Euro (vgl. MIZ, 2018e).

fehle und einer kleinen Zahl an Stars eine große Schar an Musiker*innen gegenüberstehe, die ums finanzielle Überleben kämpfen (vgl. Mörchen, 2005, S. 5 f.).

Durch dieses knappe ökonomische Kapital sowie die aus der selbstständigen Tätigkeit resultierende mangelnde soziale Absicherung durch einen Arbeitgeber – beispielsweise Lohnfortzahlung im Krankheitsfall oder Arbeitslosengeld beim Verlust des Arbeitsplatzes – unterliegen Popmusiker*innen, die ihr Einkommen größtenteils als freischaffende Künstler*innen und Pädagog*innen erwirtschaften, einem besonders hohen Prekaritätsrisiko. Darauf deuten u. a. Daten zu den allgemeinen sozialen und ökonomischen Lebensbedingungen freischaffender Künstler*innen hin, wie es bei Schulz, Zimmermann und Hufnagel (2013, S. 12 ff.), Haak (2008, S. 66 ff.) sowie in den entsprechenden Publikationen der Künstlersozialkasse (vgl. MIZ 2018e) nachzulesen ist.

Um dem Phänomen von prekären Karrieren bei Künstler*innen in Deutschland auf politischer Ebene zu begegnen, wurde 1983 die Künstlersozialkasse (KSK) eingeführt. Sie soll u. a. auch unabhängigen Künstler*innen und Pädagog*innen den Zugang zu den sozialen Absicherungssystemen (Renten-, Kranken- und Pflegeversicherung) erleichtern. Die Selbstständigen zahlen jeweils die Hälfte der fälligen Beiträge. Die andere Hälfte wird aus den Zahlungen der Verwerter und aus Zuschüssen von Seiten des Bundes geleistet. Dangel-Vornbäumen betont, dass sich am Zulauf, den die KSK in den letzten Jahren verzeichnet,⁸⁸ ablesen lasse, wie groß der Bedarf an sozialer Absicherung bei den Kulturschaffenden sei (vgl. Dangel-Vornbäumen, 2010, S. 162). So kann festgestellt werden, dass die Künstlersozialkasse für die deutsche Kreativszene ein ganz elementarer Baustein zur Sicherung des ökonomischen Überlebens ist. Ein wichtiger Aspekt, der im Zusammenhang von Portfoliokarrieren und der Absicherung über die KSK immer wieder auftaucht, ist der Umstand, dass ein zu breites Portfolio, das auch Tätigkeiten außerhalb der Kulturbranche umfasst, dazu führen kann, die Berechtigung für eine KSK-Mitgliedschaft zu verlieren. Dies ist laut den Statuten dann der Fall, wenn die daraus resultierenden Einnahmen oberhalb des Grenzbetrags für ein geringfügiges Beschäftigungsverhältnis liegen.⁸⁹

Portfolioerwerbsmodelle innerhalb der Kreativbranche zeichnen sich häufig nicht nur durch prekäre Einkommensverhältnisse, sondern gleichzeitig auch durch eine hohe Arbeitsbelastung aus. Dangel-Vornbäumen (2010) schreibt dazu:

„Die Ausübung des Berufes als freier Künstler, als freie Künstlerin verlangt gerade in Kombination mit weiteren Erwerbstätigkeiten, die ein ausreichendes Auskommen sichern, ein hohes Maß an Belastbarkeit. So müssen nicht selten eine hohe Auftragsdichte bei der künstlerischen Berufsausübung mit dem sog. Brotberuf

⁸⁸ Waren es im Jahr 1991 noch 47.713 Versicherte, wuchs ihre Zahl bis 2017 auf 186.949 an (vgl. Künstlersozialkasse, 2018).

⁸⁹ Aus den *Informationen für selbstständige Künstler und Publizisten* der KSK: „Das Arbeitsentgelt aus einem Beschäftigungsverhältnis ist geringfügig, wenn es 450 Euro monatlich nicht übersteigt. Dieser Wert gilt für eine selbstständige nicht-künstlerische oder nicht-publizistische Tätigkeit. Allerdings kommt es hier auf den Jahresgewinn an: Er ist geringfügig, wenn er im Jahr 5400 Euro nicht übersteigt. Bei nicht ganzjähriger Ausübung der Tätigkeit ist die Grenze anteilig zu berücksichtigen“ (Künstlersozialkasse, 2019, S. 3).

3 Quellenlage zur tertiären Ausbildung und dem Arbeitsmarkt im Bereich Populärer Musik

übereingebracht werden. Häufig führt dies zu Wochenarbeitszeiten von weit über 40 Stunden in der Woche.“ (Ebd., S. 156)

Schon Charles Handy weist 1989 darauf hin, dass die Balance von Freizeit und Arbeitszeit für Freischaffende eine Herausforderung darstelle, da für diese theoretisch jeder Wochentag ein potenzieller Arbeitstag sei: „The danger of a portfolio life can, ironically, be that there is too much work since there is no one to say ‚this is not a working day‘“ (Handy, 1989, S. 152). Trifft dieser Befund auf Portfoliokarrieren in allen Branchen zu, scheint das Verschwimmen der Grenzen zwischen Hobby und Profession und somit zwischen Privatleben und beruflicher Tätigkeit bei künstlerischen Berufen eine zusätzliche Herausforderung in Bezug auf eine ausgewogene Balance darzustellen (vgl. Menger, 1999, S. 554).

Wie bereits erwähnt, haben Teague und Smith im Jahr 2015 eine Erhebung unter Berufsmusiker*innen im Bereich Populärer Musik in Großbritannien durchgeführt, mit der sie die Auswirkungen von Portfoliokarrieremodellen auf die Work-Life-Balance untersucht haben. Dabei zeigt sich, dass eine Vielzahl der Proband*innen mit einem Übermaß an beruflichen Verpflichtungen und den damit einhergehenden gesundheitlichen Folgen zu kämpfen hat. Sie kommen zu der Schlussfolgerung: „This can lead to problems with physical and mental health, and with relationships. Participants described a need, discovered several years into intense musical careers, to (re)-prioritise their health“ (Teague & Smith, 2015, S. 188). Ähnliches gilt beim Thema Vereinbarkeit von Familie und Beruf. So wird die Frage aufgeworfen: „Do musicians end up having to sacrifice a family life for the love or pursuit of their art or career? Or vice versa?“ (ebd., S. 179). Teague und Smith kommen mit Verweis auf ihre Interviewdaten zu dem Schluss, dass dies von der jeweiligen Zusammensetzung des individuellen Berufsportfolios abhängt. Sind ausgedehnte Tourneeaktivitäten nur in seltenen Fällen kompatibel mit einem intensiven Familienleben, so vertragen sich pädagogische Tätigkeiten weitaus besser mit dessen zentralen ökonomischen und sozialen Aspekten (vgl. ebd., S. 185).

Was ist aber nun mit den Chancen, die eine Portfoliokarriere mit sich bringt? Diverse Autor*innen weisen immer wieder auf eine branchenübergreifende Tendenz zu freiberuflichen Portfoliokarrieremodellen hin. Schon Charles Handy beschreibt Ende der 1980er-Jahre eine globale Entwicklung hin zu mehr nichtlinearen, im Sinne Halls (1976) proteischen Arbeitsverhältnissen (vgl. Handy, 1989, S. 150 f.). Auf dieses Phänomen deuten in Deutschland auch die Zahlen des Statistischen Bundesamts von 2017 hin, wonach der Anteil der Selbstständigen an der Erwerbsbevölkerung seit 1991 leicht zugenommen hat (vgl. Statistisches Bundesamt, 2018a, S. 355).⁹⁰ Daraus folgern Bührmann & Pongratz (2010), „dass sich Existenzgründungen und Entwicklungsverläufe selbstständiger Erwerbstätigkeit im

⁹⁰ Die Autor*innen der Erhebung verzeichnen zwischen 1991 und 2017 einen Anstieg der Selbstständigenquote von 8 auf 10 Prozent bei einem gleichzeitigen Rückgang der Normalbeschäftigungsverhältnisse von 79 auf 69 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt, 2018a, S. 355).

Bereich Kunst und Kultur in einer Art und Weise vollziehen, die dem Trend des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturwandels vorausgeeilt ist bzw. voranschreitet“ (ebd., S. 17). Weiter stellt Dangel-Vornbäumen fest: „Selbstständige Künstlerinnen und Künstler wirken [...] nicht nur durch ihre Kunst, sondern auch in ihrer Rolle als Unternehmerinnen und Unternehmer als Modernisierungsavantgarde“ (ebd., S. 160).

So ließe sich das Ausüben einer Portfoliokarriere in Hinblick auf die aktuellen Entwicklungen am Arbeitsmarkt nicht mehr als erwerblicher „Notnagel“ (Sinsch, 2011, S. 10) für brotlose Künstler*innen, sondern vielmehr als progressives, gesamtgesellschaftlich relevantes Erwerbsmodell interpretieren (vgl. ebd.). Durch die Flexibilisierungstendenzen in anderen Branchen wachsen sukzessive auch die Möglichkeiten für Selbstständige aus dem Bereich der Kultur- und Kreativwirtschaft, dank ihrer Anpassungsfähigkeit, Flexibilität und Kreativität in einem immer breiteren beruflichen Feld unterzukommen (vgl. ebd.; Throsby & Zednik, 2010, S. 64 ff.).

Ein weiterer, bereits kurz erwähnter Aspekt (vgl. Kapitel 3.2.4.1), der als Vorteil des Portfoliokarrieremodells angesehen werden kann, ist die von Menger (1999) ausführlich diskutierte „occupational risk diversification“ (ebd., S. 562). Er schreibt dazu: „The range of various resources and jobs may be compared to a portfolio of financial assets“ (ebd., S. 563). Sehr eindrücklich verdeutlicht ein Interviewpartner der qualitativen Studie von Engelmann et al. (2012b) diesen professionellen Ansatz:

„We call it irons in the fire. I would say four to five things in the fire. [...] Ya, so if you're – this is a freelance musician, this is not an orchestra musician. This means like: Okay, I can do my music. I can contract, I can book groups, I can teach, I can play, I can do whatever I mean is best. I can teach private lessons.“ (Ebd., S. 10)

Durch diese vielen Eisen im Feuer kann also das Risiko gerade im unberechenbaren kreativ-künstlerischen Bereich durch weniger riskante Tätigkeitsfelder, beispielsweise im pädagogischen Sektor, kompensiert werden. Darauf verweisen auch Bartleet et al. (2012):

„Like a share portfolio, the portfolio career allows the musician to balance higher and lower risk options – for instance, to meet artistic needs through freelance performing work, while simultaneously engaging in more financially stable part-time work in music education or arts management.“ (Ebd., S. 35)

In diesem Sinne konstatiert auch Menger (1999): „For arts-related rather than nonarts jobs and portfolio choice considerations for stable salaried supplementary jobs: teaching fits best“ (ebd., S. 565). Diese Feststellung lässt sich laut Teague und Smith (2015) auch auf den Bereich der Populären Musik übertragen. Die Befragten ihrer Erhebung hätten immer wieder auf die positive Bedeutung ihrer Lehrtätigkeiten gerade in Hinblick auf die Einkommenssicherung und Zukunftsplanung hingewiesen (vgl. ebd., S. 184 f.).

Wie am Beispiel der Familienkompatibilität dargestellt, kann das Portfoliokarrieremodell gerade im Zeitverlauf eine Flexibilität bieten, um das berufliche Tätigkeitsprofil den jeweiligen Lebensumständen anzupassen. Dieser Aspekt ist insbesondere dort relevant, wo sich

beispielsweise eine künstlerische Karriere allmählich entfaltet und die entsprechende Arbeitszeit je nach Bedarf nach und nach in diese Richtung verschoben werden kann. Menger führt dazu aus:

„The sources of income and multiple job earnings are much more dispersed at the beginning of an artist's professional life and come under greater control when the artist's reputation grows and when his or her ability to select among different opportunities allows him or her to reach a more careful balance between constraints and fulfilling commitments. Instead of thinking statically in the terms of the old dilemma ‚freedom or alienation‘ the portfolio model of occupational risk management offers new insights for the dynamic study of how artists cope with uncertainty throughout their career and allow the maintenance [sic] of the centrality of choice for the course of that career.“ (Menger, 1999, S. 563)

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass ein zentraler Aspekt erfolgreicher Karrieren als Berufsmusiker*in in der passgenauen Genese und Kombination eines individuell adäquaten Tätigkeitsportfolios besteht, in dem den hier ausgeführten Herausforderungen adaptiv begegnet wird und die entsprechenden Chancen synergetisch genutzt werden. Dazu scheint ein Kompetenzprofil erforderlich, das die künstlerisch-musikalischen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände weit übersteigt und vermehrt im Bereich geschäftlich-unternehmerischer, pädagogischer sowie personaler und sozial-kommunikativer Kompetenzen liegt. Um die Implikationen dieser Observationen für die Ausbildung von Popmusiker*innen zu untersuchen, wird in den folgenden Kapiteln der Kompetenzbegriff, der Kompetenzerwerb sowie relevante Erkenntnisse zum Kompetenzprofil professioneller Popmusiker*innen näher betrachtet.

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

Nachdem in Kapitel 3 eingehend die Quellenlage zur tertiären Ausbildung dargestellt sowie der Arbeitsmarkt für Musiker*innen und das Phänomen der Portfoliokarriere erläutert wurden, soll im Folgenden der theoretische Rahmen zum Erwerb professioneller Kompetenzen bei Berufsmusiker*innen insbesondere im Bereich Populärer Musik entworfen werden. Dabei werden relevante Erkenntnisse aus der Kompetenzforschung präsentiert (vgl. Kapitel 4.1) und verschiedene Dimensionen des Konzepts des informellen Lernens detailliert vorgestellt (vgl. Kapitel 4.2). Auch Befunde zu relevanten Kompetenzfeldern für Berufsmusiker*innen im Bereich Populärer Musik werden referiert sowie theoretische Hintergründe zu deren Akquise aufgezeigt (vgl. Kapitel 4.3).

4.1 Zum Konstrukt der Kompetenz

Aus den in Kapitel 3.2 diskutierten Sachverhalten lässt sich folgern, dass für ein nachhaltig erfolgreiches Agieren im Berufsfeld Populärer Musik aufgrund des breit gefächerten Anforderungsprofils, des stetig steigenden Anpassungsdrucks sowie der spezifischen ökonomischen und strukturellen Rahmenbedingungen entsprechend vielschichtige und adaptive Handlungsdispositionen unabdingbar sind. In diesem Sinne streicht auch Uta Sophie Halbritter in ihrer Arbeit zur Kompetenzentwicklung bei Bandleader*innen mit Verweis auf die von ihr gesichteten Quellen heraus, dass „die Anforderungen an Berufsmusiker im Bereich Jazz/Rock/Pop gestiegen und komplexer geworden sind“ (Halbritter, 2012, S. 16). Daher liegt es aus Sicht der Autorin nahe, „ein komplexes Konstrukt zur Beschreibung der vielschichtigen Anforderungen des Bandleaderberufs zu wählen“ (ebd.), welches „das Feld der Handlungs- und Tätigkeitssituationen spezifisch“ (ebd., S. 17) abdecke. Halbritter hat sich in diesem Kontext, rekurrierend auf Erpenbeck und von Rosenstiel (2007), für das Konstrukt der Kompetenz⁹¹ entschieden (vgl. Halbritter, 2012, S. 17), vor dessen Hintergrund sie die Ergebnisse im empirischen Teil ihrer Arbeit einordnet und in der Folge auch die entsprechenden Implikationen für die Ausbildung professioneller Popmusiker*innen kontextualisiert. Daran anknüpfend soll auch in der vorliegenden Arbeit das Konzept der Kompetenz zur Einordnung und zum Verständnis der Handlungsdispositionen zur Bewältigung berufsbezogener Herausforderungen genutzt werden – wohlwissend, dass gerade im Bereich der schulischen und universitären Bildung der Terminus und die vermehrte

⁹¹ Der Terminus Kompetenz hat seinen etymologischen Ursprung im lateinischen Substantiv *Competentia*. Dieses wurzelt im Verb *competere*, das u. a. im Sinne von zusammentreffen oder zukommen bzw. zustehen verwendet wurde. Zur Zeit des Römischen Reichs war ferner das Adjektiv *competens* zur Beschreibung von Zuständigkeiten gebräuchlich. Daraus hat sich das deutsche Wort Kompetenz entwickelt, das beispielsweise im juristischen Kontext nach wie vor als Synonym für Zuständigkeit, Befugnis oder Rechtmäßigkeit gebräuchlich ist (vgl. Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XVIII). Für detailliertere Ausführungen zur Geschichte und zu weiteren Definitionsansätzen des Kompetenzbegriffs vgl. u. a. Huber (2004, S. 15 ff.) und Kirchhöfer (2004, S. 62 ff.).

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

Kompetenzorientierung auch kritisch diskutiert werden (vgl. Trutmann & Kanele, 2017, S. 29 ff.) und bis dato keine allgemeingültige Definition des Begriffs vorliegt (vgl. Tenorth & Tippelt, 2012, S. 413).

Anfang der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts findet das Konzept von Kompetenz als selbstorganisierter Handlungsdisposition durch Roger W. White zunächst Einzug in die Motivationspsychologie. Dort wird es laut Erpenbeck und von Rosenstiel genutzt, um die Ergebnisse der Genese grundlegender Fähigkeiten zu beschreiben, die weder genetisch prädisponiert, noch das Resultat eines natürlichen Entwicklungsprozesses sind. Vielmehr schildert White damit Prozesse, welche vom Individuum selbstorganisiert geschaffen werden und als Voraussetzung von Performanz zu verstehen sind, die sich im Zuge einer Interaktion mit den jeweiligen Umweltbedingungen zeigt (vgl. Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XVIII). Noam Chomsky führt in den 1960er-Jahren den Terminus der Kompetenz in die Kommunikationswissenschaft ein und bezeichnet damit „die Kenntnis des Sprecher-Hörers von seiner Sprache“ (Chomsky, 1970, S. 14). Dies umfasst „die Fähigkeit von Sprechern und Hörern, mit Hilfe eines begrenzten Inventars von Kombinationsregeln und Grundelementen potenziell unendlich viele neue, noch nie gehörte Sätze *selbstorganisiert* [Hervorhebung im Original] bilden und verstehen zu können“ (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XVIII). Chomsky liefert mit diesem Ansatz, der Kompetenz als „kognitives Regelsystem“ (Kirchhöfer, 2004, S. 64) begreift, einen Referenzpunkt für die Bestrebung innerhalb der Arbeits- und Organisationspsychologie, die bis dahin vorherrschenden starren behavioristischen Modelle durch die Idee einer sich aus einer Wissensbasis selbstorganisiert entfaltenden Disposition in Bezug auf offene und flexible Lern- und Handlungsziele zu ersetzen (vgl. Erpenbeck, 2012, S. 7).

Tenorth und Tippelt stellen 2012 im *Beltz-Lexikon Pädagogik* in Hinblick auf die kontrovers diskutierte terminologische Eingrenzung des Kompetenzbegriffs fest, dass darunter „im Konsens fachbezogene und fachübergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Lösung bestimmter Probleme“ (ebd., S. 413) subsumiert würden. Eine spezifischere Definition liefert innerhalb des pädagogischen Diskurses Weinert (2002), der aus lern- und entwicklungstheoretischer Perspektive konstatiert:

„Unter Kompetenzen [versteht man] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Ebd., S. 27 f.)

Das darin enthaltene Konzept einer subjektiven Handlungsdisposition, die auch Aspekte der Motivation, Volition sowie der situativen Anpassungsfähigkeiten miteinschließt, zeigt sich vereinbar mit den Ausführungen von Erpenbeck und von Rosenstiel, die bei ihrer Modellierung insbesondere das Kriterium der Selbstorganisation hervorheben (vgl. Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XIX).

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

Erpenbeck und Heyse merken (2007) zudem an, dass Kompetenz kein isoliertes Konstrukt, sondern vielmehr ein persönlichkeitsgebundenes Programm von Selbstorganisationsdispositionen in Bezug auf „Handlungen, deren Ergebnisse aufgrund der Komplexität des Individuums, der Situation und des Verlaufs [...] nicht oder nicht vollständig voraussagbar sind“ (ebd., S. 159) sei. Kompetenzen dienen demnach dazu, „eine ‚offene‘ Zukunft produktiv und kreativ zu bewältigen und Individuen biographisch zu Produzenten ihrer eigenen Entwicklung zu machen“ (ebd., S. 164).

Weisen einige Autor*innen darauf hin, dass bei der Diskussion um den Kompetenzbegriff bezüglich des Fokus auf die Selbstorganisationsfähigkeit in den entsprechenden Fachpublikationen weitestgehend Konsens besteht (vgl. Halbritter, 2012, S. 17), arbeitet John Erpenbeck (2012) im Zuge einer Analyse der diesbezüglichen Quellenlage noch weitere Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Definitionsansätze heraus (vgl. ebd., S. 12 f.).⁹² Sie lassen sich folgendermaßen verdichten:

- Abgrenzbarkeit: Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen sind Grundlagen von Kompetenzen. Sie sind für sich allein genommen aber noch keine Kompetenzen.
- Klassifizierbarkeit: Kompetenzen lassen sich in Kompetenzklassen (Grundkompetenzen) unterteilen.
- Erfassbarkeit: Kompetenzen können generell erfasst werden.
- Selbstorganisierte Handlungsorientierung: Kompetenzen sind auf eine Verbesserung künftiger Handlungsmöglichkeiten durch eine selbstorganisierte und kreative Bewältigung offener Problemsituationen gerichtet.
- Keine direkte Vermittelbarkeit: Kompetenzen können prinzipiell nicht durch Wissensvermittlung weitergegeben werden.

An diese Axiome lassen sich nun in Bezug auf den in Kapitel 2 beschriebenen Forschungsgegenstand, auf die Zielsetzung dieser Arbeit (vgl. Kapitel 1.1) sowie den bislang diskutierten theoretischen Rahmen (vgl. Kapitel 3) folgende Fragen anschließen:

- Welche Begriffe sind für die Beschreibung individueller Kompetenzprofile relevant?
- Wie lassen sich berufliche Kompetenzen und die entsprechenden Kompetenzgruppen und -facetten kategorisieren?
- Wie lässt sich die berufliche Kompetenz professioneller Popmusiker*innen erfassen und verstehen?
- Wie zeigt sich selbstorganisierte Handlungskompetenz im beruflichen Kontext?
- Welche Aspekte sind für den Erwerb von beruflicher Kompetenz besonders relevant?

⁹² Zusammenfassend merkt Erpenbeck an, dass „auf einen so großen Bestand an gemeinsamen Erfahrungen, Überzeugungen und Methoden [...] im pädagogischen Rahmen nur wenige Ansätze zurückgreifen“ (Erpenbeck, 2012, S. 13) können.

4.1.1 Abgrenzung des Kompetenzbegriffs

Da sowohl innerhalb der fächerübergreifenden wissenschaftlichen Diskussion, insbesondere aber auch in der musikpädagogischen Literatur der Kompetenzbegriff zur Beschreibung unterschiedlichster Phänomene genutzt wird und es häufig zu einer Vermischung mit bzw. zu einem synonymen Gebrauch von Begriffen wie Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen oder Qualifikationen kommt, wird zunächst definiert, wie diese Termini in der vorliegenden Arbeit Verwendung finden und wie sich das Konzept der Kompetenz von diesen funktional abgrenzen lässt. Dabei wird vor allem auf die entsprechenden Ausführungen und Konzepte John Erpenbecks Bezug genommen, die sich sowohl in diversen Bereichen der Berufs- und Bildungsforschung (vgl. Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007) als auch bei einer spezifischen, empirischen Untersuchung des Berufsfelds Populärer Musik (vgl. Halbritter, 2012) als praktikabel erwiesen haben. Diese Abgrenzung ist allerdings lediglich als analytisches Instrument zur Erfassung individueller Kompetenzbestände zu verstehen, da sich die entsprechenden Begriffe semantisch teilweise überschneiden und deren Definienda in der Praxis untrennbar miteinander verwoben sind (vgl. Abbildung 4).

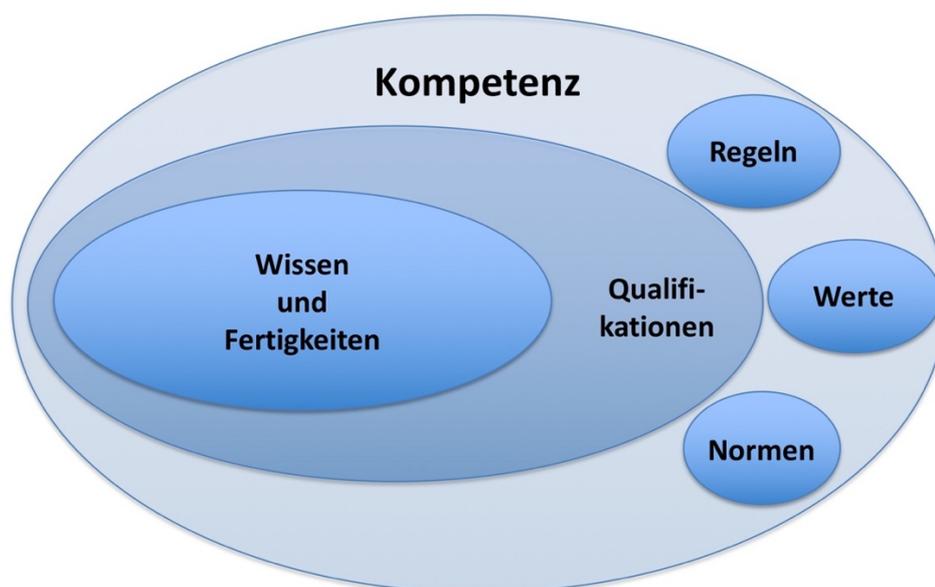


Abbildung 4: Inklusionsmodell (nach Erpenbeck, 2012, S. 16)

Eine Definition, die nach Erpenbeck und von Rosenstiel (2007) Kompetenz als Programm zur selbstorganisierten Handlungsdisposition (vgl. ebd., S. XIX) beschreibt, macht es zunächst erforderlich, die Begriffe der Selbstorganisation und der Disposition zu erläutern. Letzterer „bezeichnet die zeitlich stabile Gesamtheit der zum jeweiligen Zeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur psychischen Regulation [...] [einer] Tätigkeit“ (Kirchhöfer, 2004, S. 61). Diese kann entweder angeboren oder im Verlauf der Sozialisation und Erziehung erworben

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

sein (vgl. Tenorth & Tippelt, 2012, S. 164). Selbstorganisiert sind diese Dispositionen offen auf künftige Handlungsmöglichkeiten des Subjekts ausgerichtet, also in ihrem Wesen flexibel und anpassungsfähig (vgl. Kirchhöfer, 2004, S. 73).⁹³

Damit unterscheidet sich ein derart gefasstes Kompetenzkonzept zunächst aufgrund seiner ganzheitlichen Perspektive von den oben angeführten, verwandten Konstrukten Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen. John Erpenbeck (2012) arbeitet heraus, dass Kompetenzen die bereits erwähnten Begriffe miteinschließen, sich aber nicht auf diese reduzieren lassen (vgl. ebd., S. 16; vgl. Abbildung 4). Danach bilden diese Konstrukte die Grundlage einer Handlungsdisposition, die je nach bereichsspezifischem Kontext (vgl. Tenorth & Tippelt, 2012, S. 414) die entsprechenden Selbstorganisationspotenziale des Individuums zum Ausdruck bringt (vgl. Kirchhöfer, 2004, S. 63). So gilt es, wenn das Verstehen der individuellen „Kompetenzarchitektur“ (Erpenbeck, 2004, S. 2) im Fokus des wissenschaftlichen Interesses steht, deren Einzelbestandteile explizit darzustellen, ohne dass dies zwingend eine trennscharfe Kategorisierung erfordert. Vielmehr sollen möglichst viele Facetten herausgearbeitet werden, welche die Basis bilden, berufliche Herausforderungen durch domänenspezifische Handlungskompetenz erfolgreich zu meistern.

Für eine Betrachtung, die sich im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung verorten lässt, ist es zunächst ratsam, das Kompetenzkonzept dem Konstrukt der Qualifikation gegenüberzustellen. Qualifikation bezeichnet nach Kirchhöfer (2004) „ein für eine bestimmte arbeitsteilige Verrichtung notwendiges Wissen und Können, das als subjektives Handlungspotential dem Subjekt zur Problembewältigung zur Verfügung steht“ (ebd., S. 66). Es handelt sich folglich um eine spezifische Kombination aus Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbeständen, auf die das Individuum zurückgreifen kann, um eine bestimmte Aufgabe, beispielsweise eine berufliche Herausforderung, erfolgreich zu bewerkstelligen. Qualifikationen manifestieren sich, anders als Kompetenzen, nicht erst im Fall selbstorganisierten Handelns in offenen Problemlösungssettings, sondern können auch aufgrund ihrer Objektivierbarkeit in normierten Prüfungssituationen erfasst werden (vgl. Erpenbeck & Rosenstiel, 2007, S. XIX).

In Tabelle 12 sind zusammenfassend die gegensätzlichen Bedeutungsaspekte der beiden Termini aufgeführt:

Tabelle 12: Qualifikation versus Kompetenz (nach Kirchhöfer, 2004, S. 66)

Qualifikation	Kompetenz
Erfüllung konkreter Nachfragen bzw. Anforderungen	Subjektbezogen
Unmittelbar tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten	Ganzheitliche Persönlichkeitsdisposition

⁹³ Ein kurzer Abriss zum Begriff der Selbstorganisation im Bildungskontext findet sich bei Arnold (2010, S. 263 ff.).

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

Erfüllung meist fremdbesetzter Zwecke	Selbstorganisiert
Zertifizierbare, abgegrenzte Inhalte	Vielfalt unbegrenzter individueller Handlungsdispositionen
Sachverhaltsorientiert	Wertorientiert, -gesteuert, -generierend

Diese Zusammenstellung verdeutlicht, dass das Konzept der Kompetenz im Gegensatz zum statischen und objekt- bzw. berufsbezogenen Qualifikationsbegriff immer auch ein dynamisches, holistisches und subjektzentriertes Element besitzt (vgl. Hungerland & Overwien, 2004, S. 10). Halbritter (2012) streicht darauf bezugnehmend heraus, dass dieses deshalb besser geeignet scheine, „das vielfältige Tätigkeitsspektrum von Bandleadern“ (ebd., S. 19) im Bereich Populärer Musik zu beschreiben als das Konstrukt der Qualifikation. Dieser Einschätzung wird hier mit Blick auf die in Kapitel 3.2 thematisierten komplexen Anforderungsprofile und das breit gefächerte berufliche Tätigkeitsfeld professioneller Popmusiker*innen gefolgt und auf das Konzept der Kompetenz bei der Beschreibung der Ergebnisse im empirischen Teil dieser Dissertationsschrift Bezug genommen.

Erpenbeck und von Rosenstiel (2007) stellen zur Entwicklung des Arbeitsmarkts zu Beginn des 21. Jahrhunderts grundsätzlich fest, dass mit „der Transformation der Informationsgesellschaft in eine Wissensgesellschaft“ auch eine „Transformation der Qualifikationsgesellschaft in eine Kompetenzgesellschaft“ (ebd., S. XIX) einhergehe, also die Themen des Kompetenzerwerbs und der Kompetenzentwicklung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung über die verschiedenen Berufsfelder hinweg von essenzieller Bedeutung seien (vgl. ebd.; Dehnbostel, 2004, S. 56 f.).

Eine weitere notwendige terminologische Explikation bezieht sich auf die Unterschiede und Überschneidungen des Kompetenzkonzepts mit dem Konstrukt Fähigkeiten (engl.: *Abilities*). Tenorth und Tippelt (2012) weisen hinsichtlich einer möglichen terminologischen Abgrenzung darauf hin, dass diese bislang nicht präzise geklärt sei (vgl. ebd., S. 236). So taucht der Begriff der Fähigkeiten in Definitionen zum Kompetenzbegriff zum einen als basaler Bestandteil von Qualifikation in der Aufzählung der Grundlagen von Kompetenz neben Wissen und Fertigkeiten auf (vgl. Weinert, 2002, S. 27 f.; Tenorth & Tippelt, 2012, S. 413), die alle in einem ganzheitlichen Kompetenzbegriff inkludiert sind. Zum anderen erscheint der Begriff der Fähigkeiten auch als Synonym für den Terminus der Handlungskompetenz als generelle oder domänenspezifische Handlungsfähigkeit (vgl. Dehnbostel, 2004, S. 58 ff.).

Erpenbeck (2012) definiert Fähigkeiten als „verfestigte Systeme verallgemeinerter psychophysischer Handlungsprozesse einschließlich der zur Ausführung einer Tätigkeit oder Handlung erforderlichen inneren psychischen Bedingungen und [...] lebensgeschichtlich erworbene[n] Eigenschaften, die den Tätigkeits- und Handlungsvollzug steuern“ (ebd., S. 15). Folgerichtig betont der Autor einen „Fähigkeitsbezug“ (ebd., S. 12) des Kompetenzkonzepts. Kompetenz lässt sich demnach immer auch als besondere Form von Handlungsfähigkeit beschreiben. Allerdings handele es sich dabei um keine beliebigen Fähigkeiten, „sondern um

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

bestimmte Befähigungen, die ein kreatives Handeln unter Unsicherheit, bei offenem Handlungsausgang, bei großer Komplexität der Handlungsbedingungen ermöglichen“ (ebd.). Ferner sind damit Befähigungen gemeint, die erst vor dem Hintergrund eines spezifischen, interiorisierten Werte- und Normensystems sowie den sich daraus ableitenden motivationalen und volitionalen Impulsen handlungswirksam werden (vgl. Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 151). Verkürzt lässt sich demnach das Verhältnis des Kompetenzkonzepts zum Begriff der Fähigkeiten folgendermaßen darstellen:

- Die Handlungskompetenz ist eine besondere Form der Handlungsfähigkeit.
- Die Handlungskompetenz beinhaltet immer auch eine Kombination verschiedener psychophysischer Fähigkeiten unterschiedlicher Komplexitätsstufen.
- Fähigkeiten als Kategorie von Handlungsdispositionen bewegen sich auf einem Kontinuum, das von einfachen basalen Fähigkeiten (z. B. Bewegungsfähigkeit) über komplexere Fähigkeiten (z. B. Beziehungsfähigkeit) bis zu einer generellen Handlungsfähigkeit reicht, die synonym mit dem Kompetenzbegriff verwendet werden kann.

Bei der in Abbildung 4 präsentierten Darstellung von Erpenbecks Inklusionsmodell fällt auf, dass der Begriff der Fähigkeiten gar nicht eigens aufgeführt ist. Anknüpfend an die oben präsentierten Ausführungen und Erpenbecks entsprechende Definitionen (vgl. Erpenbeck, 2012, S. 15 ff.) lässt sich aber schlussfolgern, dass psychophysische Fähigkeiten, wie Merk-, Bewegungs- oder Kommunikationsfähigkeit, darin auf allen Ebenen implizit integriert sind. In der vorliegenden Arbeit findet der Begriff Fähigkeiten in einem engeren Sinne für die entsprechenden einzelnen Kompetenzbestandteile Verwendung, wobei dort nicht zwischen einfachen und komplexen Fähigkeiten unterschieden wird.

Im Gegensatz zu Fähigkeiten beschreiben Fertigkeiten (engl.: *Skills*) nach Erpenbeck (2012) „durch Übung automatisierte Komponenten von Tätigkeiten, meist auf sensomotorischem Gebiet, unter geringer Bewusstseinskontrolle, in stereotypen beruflichen Anforderungsbereichen, auch im kognitiven Bereich, wie beim Multiplizieren oder Auswendiglernen, beim elementaren Lesen und Rechnen“ (ebd., S. 15). Im Berufsfeld Populäre Musik wären klassischerweise die Fertigkeiten im Instrumentalspiel oder Notenlesen als domänenspezifische Bestandteile musikalischer Kompetenz zu nennen.

Flankiert und konsolidiert werden Fertigkeiten im beruflichen Kontext in der Regel von entsprechendem Fachwissen. Dieses, laut Erpenbeck (2012) ein Wissen im engeren Sinne, „lässt sich [...], im Unterschied zum Meinen (Meinung) und Glauben (Glaube) als Kenntnis verstehen, die auf Begründungen bezogen ist und strengen Überprüfungspostulaten unterliegt – institutionalisiert gewonnen im Rahmen der Wissenschaft“ (ebd., S. 15). Kirhhöfer (2004) führt dazu weiter aus, dass unter Wissen die „in der Gesellschaft gespeicherte, kumulierte und überlieferte Erkenntnis verstanden [werde], die durch Vermittlungsglieder (Institutionen,

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

Gruppen, Medien, Personen) übertragen oder weitergegeben oder selbständig in der verändernden Tätigkeit angeeignet wird“ (ebd., S. 59). Der Wissensbegriff lässt sich in explizites Wissen und implizite Wissensbestände unterteilen. Ersteres kann leichter aktiv auf andere Kontexte übertragen werden. Implizites Wissen sei hingegen „als kontext- und situationsabhängiges Wissen ein schwer kommunizierbares Hintergrundwissen“ (ebd., S. 60; vgl. Kapitel 4.2.4).

Die ausgeführten Abgrenzungsbemühungen lassen sich nach Erpenbeck und Heyse (2007) folgendermaßen verdichten: Kompetenzen werden „von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, auf Grund von Willen realisiert [Hervorhebungen im Original]“ (ebd., S. 163). Übertragen auf den Forschungsgegenstand und die Fragestellungen dieser Arbeit lässt sich daraus folgern, dass der Weg zu einem verbesserten Verständnis der domänenspezifischen Kompetenzarchitektur von Popmusiker*innen nur über eine ganzheitliche Betrachtung der dieser zugrunde liegenden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände, aber auch der persönlichen Erfahrungen, Wertinventare sowie motivationalen Dispositionen führen kann.

4.1.2 Kompetenzklassen

Hinsichtlich der grundlegenden Taxonomie der Grundkompetenzen basieren die meisten Kompetenzklassenmodelle auf der von Roth (1971) eingeführten Begriffstrias Sach-, Selbst-, und Sozialkompetenz (vgl. ebd., S. 446 ff.). Darauf aufbauend wurden unterschiedliche Modelle abgeleitet, die, gerade wenn sie in Bezug auf den beruflichen Kompetenzerwerb Verwendung finden, in verschiedenen Differenzierungsgraden in fachbezogene und psychosoziale Kompetenzen geclustert sind (vgl. Dehnbostel, 2004, S. 57). So wird beispielsweise in dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowie der Kultusministerkonferenz (KMK) in Auftrag gegebenen und 2011 veröffentlichten *Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* (DQR), Roths Trias zu einer Vier-Säulen-Struktur erweitert. Bei dieser bilden die Sach- bzw. Fachkompetenz mit Wissen und Fertigkeiten sowie die personale Kompetenz, unterteilt in Sozialkompetenz und Selbstständigkeit, die vier Kategorien (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011, S. 5).

John Erpenbeck konzeptualisiert in seinen Publikationen ebenfalls vier Kategorien von Kompetenzklassen, die er zunächst in die Cluster Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen sowie personale Kompetenzen⁹⁴ gliedert (vgl. Erpenbeck & Heyse, 1999, S. 157). In späteren Veröffentlichungen fasst er Fach- und Methodenkompetenzen in einer Kategorie zusammen und ergänzt sein Modell um die Kategorie der aktivitäts- und umsetzungsorientierten

⁹⁴ Anders als beispielsweise beim DQR (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011, S. 5) wird in den Publikationen Erpenbecks die Kategorie der personalen Kompetenzen nur für die Facetten der intrapsychischen Fähigkeiten genutzt (vgl. u. a. Erpenbeck, 2012, S. 19).

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

Kompetenzen, welche die Grundlage für die handlungspraktische Integration aller weiteren Kompetenzbestände darstellt (vgl. Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XXIV).

Uta Sophie Halbritter (2012) orientiert sich im Theorieteil ihrer Arbeit zwar an Erpenbecks Taxonomie (vgl. ebd., S. 19 f.), hat aber im Zuge ihrer Datenanalyse die einzelnen Kompetenzklassen induktiv aus dem Material erstellt. Die sich so ergebenden neun Hauptkategorien umfassen die Rubriken:

- Kernkompetenz
- Planungskompetenz
- die Fähigkeit, Zielstellungen zu entwickeln
- reflexive Handlungskompetenz
- Entscheidungskompetenz
- sozial-kommunikative Kompetenz
- personale Kompetenz
- emotionale Kompetenz
- Selbstlernkompetenz

Diese Kategorisierung bildet zwar eine differenzierte und noetische Matrix, anhand derer Halbritter die Kompetenzbestände ihrer Proband*innen einordnet. Sie wirkt aber durch den Facettenreichtum, insbesondere die sehr unterschiedlich weit gefassten Kategorien, etwas diffus und aufgrund der sehr spezifischen Ausdifferenzierung wenig anschlussfähig (vgl. ebd., S. 59 ff.). Da es ein Ziel der hier vorliegenden Dissertationsschrift ist, die Ergebnisse an einen möglichst breiten bildungswissenschaftlichen Diskurs anzuknüpfen, soll das empirische Material der qualitativen Erhebung im Gegensatz zum methodischen Vorgehen Halbritters zunächst mithilfe von deduktiv an das Material angelegten Hauptkategorien kodiert werden (vgl. Kapitel 5.3.2.2). Diese basieren auf der Aufteilung Erpenbecks, wobei die Kategorie der aktivitätsbezogenen und umsetzungsorientierten Kompetenzen aufgrund ihrer mangelnden forschungspraktischen Trennschärfe im Folgenden nicht genutzt wird. Die entsprechenden emotionalen, motivationalen und volitionalen Dispositionen sollen je nach ihrer intra- bzw. interpersonalen Verortung den Kategorien der personalen bzw. der sozial-kommunikativen Kompetenzen zugerechnet werden. So entsteht eine trennscharfe Kategorisierung mit den drei Hauptclustern fachlich-methodische, personale und sozial-kommunikative Kompetenzen, die sich nach Erpenbeck und von Rosenstiel (2007) wie folgt definieren lassen (vgl. Tabelle 13):

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

Tabelle 13: Kompetenzklassen (nach Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XXIV)

Kompetenzklasse	Beschreibung
Fachlich-methodische Kompetenzen	„Dispositionen einer Person, bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln, d. h. mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Probleme zu lösen, Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten; das schließt Dispositionen ein, Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch selbstorganisiert zu gestalten, sowie die Methoden selbst kreativ weiterzuentwickeln.“ (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XXIV)
Personale Kompetenzen	„Dispositionen einer Person, gesamtheitlich und reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d. h. sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen.“ (Ebd.)
Sozial-kommunikative Kompetenzen	„Dispositionen, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d. h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammensetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten, und neue Pläne, Aufgaben und Ziele zu entwickeln.“ (Ebd.)

4.1.3 Metakompetenzen und das Konstrukt der emotionalen Intelligenz

Das Fundament eines jeden professionellen Kompetenzprofils sind laut Erpenbeck (2012) Metakompetenzen, d. h. „allgemeine[...] Fähigkeiten zur Selbstorganisation“ (ebd., S. 18). Voß bringt 1998 in seinem Aufsatz „Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft“ diese Idee in die wissenschaftliche Diskussion ein und definiert Metakompetenzen als „Fähigkeiten zum Erwerb, zur Weiterentwicklung und Pflege sowie zur selbstständigen Anwendung der unmittelbaren prozessspezifischen Fähigkeiten und Wissensgehalte“ (ebd., S. 483). Deren in der beruflichen Bildung immer relevantere Rolle führt er zum einen auf die dynamisierte Entwertung von Fachwissen, zum anderen auf die flächendeckende datentechnische Repräsentanz von Wissen zurück. Wie Voß schreibt, habe sich dadurch die Wichtigkeit von „Fachfähigkeiten schon seit längerem in vielen Bereichen gegenüber extrafunktionalen Qualifikationen relativiert“ (ebd.). In seinen Ausführungen schildert er darüber hinaus einen sich in den vergangenen Jahrzehnten immer deutlicher abzeichnenden gesamtgesellschaftlichen Wandel der Arbeitswelt vom Typus beruflicher Arbeitnehmer*innen zum „Arbeitskraft-Unternehmer“ (ebd., S. 477). Eine ähnliche Entwicklung wurde oben im Bereich der Musikwirtschaft in Bezug auf den Wandel vom Popartist zum Artrepreneur beschrieben (vgl. Kapitel 3.2.3).

Bergmann, Daub und Meurer, die das Phänomen der Metakompetenzen im Rahmen des Projekts *Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM)* von 1992 bis 2006 empirisch untersucht haben, definieren diese als eine „Universalkompetenz zum Lösen von komplexen und diversen Problemen“ (Bergmann et al., 2006, S. 115). Metakompetente Akteur*innen weisen demnach die Disposition auf, „Fähigkeiten zu entwickeln, die in der spezifischen Situation gebraucht werden“ (Bergmann et al., 2006, S. 115). Auf Systemebene zeige sich Metakompetenz in einem hohen Maß an adaptiver und verständigungsorientierter

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

Vernetzung. Das führe zu einer Erhöhung der Systemkompetenz, die daraufhin die Summe der Einzelkompetenzen übersteige (vgl. ebd., S. 118).

Das Konstrukt der Metakompetenz umfasst nach Bergmann et al. (2006) folgende Fähigkeiten:

- Selbstentdeckung und Selbstpräsenz [Selbsterkenntnis]
- Fähigkeit zur Selbstdistanz
- Empathie, Achtsamkeit und Xenophilie
- Phasen- und Situationsidentifikationsfähigkeit
- Interventionsfähigkeit und Handlungsfreude (vgl. ebd., S. 116 f.)

Das Konstrukt der Metakompetenz beinhaltet demnach ein breit gefächertes Repertoire an personalen und sozialen Kompetenzfacetten, wobei das Selbsterkenntnisvermögen nach Einschätzung von Bergmann und Kollegen die fundamentale Schlüsselkompetenz darstellt. Sie schließe „die Fähigkeit zur Selbstbeschreibung und Entdeckung der vorwiegend unbewussten Antriebe des Handelns“ (ebd., S. 116) mit ein. „Metakompetenz setzt“, so die Autoren, „eine umfassende Selbsterkenntnis voraus“ (ebd.). Sie verweisen dabei auf Erkenntnisse aus dem Bereich der Neurobiologie (vgl. Roth, 2001, S. 217 ff.; Singer, 2003, S. 54 ff.). Danach vollzieht sich die Steuerung menschlichen Verhaltens überwiegend unbewusst. Bergmann et al. (2006) kommen zu dem Schluss, dass die Kompetenzentwicklung dann gelinge, „wenn die Menschen im Einklang mit ihren unbewussten Antrieben lernen und agieren“ (ebd., S. 9). Dem Inklusionsmodell von Erpenbeck folgend sich also auch über ihre interiorisierten Werte, Regeln und Normen und den sich daraus entfaltenden emotionalen und motivationalen Mustern bewusst werden (vgl. Erpenbeck, 2012, S. 16; vgl. Kapitel 4.1.1).

Anschließend an diese Ausführungen zur Relevanz von Metakompetenzen und der Bedeutsamkeit einer akkuraten Wahrnehmung des intrapsychischen, emotionalen Geschehens soll kurz ein weiteres, ähnlich konzeptionalisiertes Konstrukt Erwähnung finden. Es versucht, basale personale, aber auch sozial-kommunikative Kompetenzfacetten zu subsumieren, die zielführendem, selbstorganisiertem Handeln und dem erfolgreichen Erwerb von Handlungsdispositionen emotionsbasiert zugrunde liegen.

Das Konstrukt der emotionalen Intelligenz basiert auf Howard Gardners Konzept der multiplen Intelligenzen. Gardner arbeitet neben der im IQ-Wert erfassbaren kognitiven Intelligenz u. a. noch eine intrapersonale und interpersonale Intelligenzdimension heraus. Sie umfasst die Kompetenz, eigene Emotionen sowie die Emotionen anderer Menschen zu verstehen (vgl. Gardner, 1994, S. 218 ff.). Auch wenn vermutet wird, dass der Begriff der emotionalen Intelligenz erstmals 1985 von Wayne Payne in einer Dissertationsschrift zur Emotionspsychologie verwendet wird, konzeptualisieren John D. Mayer und Peter Salovey 1990 das Konstrukt als Erste (vgl. Chakrabarti & Chatterjea, 2018, S. 13). Mayer und Salovey definieren emotionale Intelligenz dabei als „the ability to monitor one’s own and other’s

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one's thinking and actions“ (Mayer & Salovey, 1990, S. 189). Kern des Konzepts ist das Postulat, dass die möglichst genaue Wahrnehmung und eine bewusste Auseinandersetzung mit Emotionen eine essenzielle Bedeutung für die Lebensqualität und den beruflichen sowie persönlichen Erfolg haben und eine detaillierte Beschäftigung mit intra- und interpersonellen Dimensionen affektiver Phänomene die kognitive Leistungsfähigkeit nicht etwa behindert, sondern im Gegenteil positiv beeinflusst (vgl. Mayer & Salovey, 1997, S. 12 f.).

Die Idee einer erfass- und modifizierbaren emotionalen Intelligenzdimension entwickelte sich im Laufe der 1990er-Jahre insbesondere aufgrund von Daniel Golemans populärwissenschaftlicher Monografie *Emotional Intelligence* von 1995 innerhalb und außerhalb des akademischen Diskurses zu einem viel und kontrovers diskutierten Thema. Laut Chakrabarti und Chatterjea existieren drei wesentliche Ansätze, um das Konstrukt der emotionalen Intelligenz zu operationalisieren. Hierzu gehören die Modelle von Bar-On (1997), Mayer und Salovey (1997) sowie von Goleman (1995). Dabei werden unterschiedliche Dimensionen und Komponenten des Konzepts fokussiert, in divergenter Art Fähigkeiten und/oder Persönlichkeitseigenschaften zugrunde gelegt und von den jeweiligen Autoren eigene Messinstrumente entwickelt (vgl. Chakrabarti & Chatterjea, 2018, S. 16). An dieser Stelle soll nur das Konzept von Daniel Goleman näher erläutert werden.⁹⁵

Eine Verwendung der Taxonomie Golemans bietet sich für die vorliegende Dissertationsschrift an, weil er, wie Chakrabarti und Chatterjea (2018) herausarbeiten, im Gegensatz zu den Konzeptualisierungen seiner Kolleg*innen, die Performanz, also emotional intelligentes Handeln in den jeweiligen Lebensbereichen, in den Fokus rückt (vgl. ebd., S. 16). Golemans Schwerpunkt liegt vor allem im beruflichen Bereich und bei der Auswirkung von emotionaler Intelligenz auf die Arbeitsleistung und Arbeitszufriedenheit (Goleman, 1998a & 1998b; Goleman, Boyatzis & McKee, 2002). Besonders interessant ist für die vorliegende Arbeit Golemans axiomatisches Postulat, dass es sich bei emotionaler Intelligenz nicht um ein prädisponiertes Merkmal handle, sondern dieses auf- und ausgebaut werden könne, emotionale Intelligenz also bewusst entwickelbar sei (vgl. Goleman, 2009, S. 13).

Zunächst leitet Goleman die fünf EI⁹⁶-Dimensionen Selbstwahrnehmung, Selbstregulation, Selbstmotivation sowie Empathie und soziale Fähigkeiten her (vgl. ebd., S. 77 f.). In neueren Publikationen überarbeitet er, basierend auf einer gemeinsamen Studie mit Boyatzis und Rhee aus dem Jahr 2000, sein Konzept, indem er Selbstregulation und Selbstmotivation unter der Kategorie Selbstmanagement subsumiert sowie die Dimension Empathie zur sozialen Wahrnehmung ausweitet. Somit lässt sich sein revidiertes Konzept auf die vier Eckpunkte

⁹⁵ Detailliertere Ausführungen zu den anderen Modellen finden sich u. a. bei Neubauer und Freudenthaler (2005) im Handbuch *Emotionale Intelligenz* sowie bei Chakrabarti und Chatterjea. Letztere geben 2018 in ihrer Arbeit zur emotionalen Intelligenz bei Arbeitnehmer*innen im Einleitungsteil einen ausführlichen Überblick über den aktuellen Forschungsstand (vgl. ebd., S. 11 ff.).

⁹⁶ EI = Emotionale Intelligenz.

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

Erkennen und Regulieren sowie Selbst und Andere verdichten (vgl. Goleman et al. 2002, S. 39 ff.; vgl. Tabelle 14).

Tabelle 14: Dimensionen emotionaler Intelligenz (nach Goleman et al., 2002, S. 39 ff.)

	Emotionale Wahrnehmung	Emotionales Management
Selbst	Selbstwahrnehmung	Selbstmanagement
Soziales Umfeld	Soziale Wahrnehmung	Beziehungsmanagement

Dieses Modell ist in seiner Grundstruktur im persönlichkeits- und organisationspsychologischen Fachdiskurs konsens- und anschlussfähig. Wie Neubauer und Freudenthaler (2005) ausführen, umfassen „fast alle existierenden Konzepte und Maße von EI [= emotionaler Intelligenz] [...] zumindest vier emotionsbezogene Bereiche: (a) Erkennen oder Bewusstsein der eigenen Emotionen; (b) Erkennen oder Bewusstsein der Emotionen anderer, (c) Regulation/Management der eigenen Emotionen, (d) Regulation/Management der Emotionen anderer“ (ebd., S. 53 f.).

Goleman und Kollegen haben in ihren empirischen Arbeiten immer wieder die Relevanz dieser vier Dimensionen emotionaler Intelligenz sowie deren Kompetenzfacetten für die Performanz in unterschiedlichen Arbeitssettings überprüft. Dabei betonen sie, wie wichtig personale und sozial-kommunikative Kompetenzen, speziell deren emotionale Facetten, für Führungskräfte seien (vgl. Goleman et al., 2002, S. 249 ff.).

Darüber hinaus untersuchten wiederholt diverse Autor*innen sowohl das gesamte EI-Konzept als auch die darunter subsumierten verschiedenen Einzelkompetenzen und stellten deren Bedeutsamkeit für ein erfolgreiches berufliches Agieren auch jenseits der Führungsebene fest. Eine aktuelle Zusammenstellung der entsprechenden Quellen findet sich bei Chakrabarti und Chatterjea (vgl. Chakrabarti & Chatterjea, 2018, S. 30 ff.).

Innerhalb des Konstrukts der emotionalen Intelligenz bildet nach Goleman die Dimension der Selbstwahrnehmung als „keystone“ (Goleman, 2009, S. 85) das Fundament, welches sich als „nonjudgmental attention to inner states“ beschreiben lässt (ebd., S. 94).⁹⁷

Selbstwahrnehmung – von Goleman auch mit der Übersetzung der altgriechischen Proklamation *Gnothi seauton* (Erkenne dich selbst) paraphrasiert (vgl. ebd., S. 91) – postulieren, wie oben beschrieben, auch Bergmann et al. (2006) unter dem Begriff des Selbsterkenntnisvermögens als Fundament des Metakompetenzkonzepts. Dabei weisen Bergmann und Kollegen darauf hin, wie wichtig eine möglichst unverzerrte und vielschichtige Selbstwahrnehmung für die Entwicklung von praxistauglichen personalen und sozial-

⁹⁷ Goleman (2009) verweist in diesem Zusammenhang auf Jon Kabat-Zinn und dessen Definition des Konzepts der Achtsamkeit (vgl. ebd., S. 92), einem urteilsfreien und intentionalen Momentgewahrsein (vgl. Kabat-Zinn, 2017, S. 1127; vgl. Kapitel 8.4.2.1).

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

kommunikativen Kompetenzbeständen sowie für eine dadurch ermöglichte, verbesserte berufliche Leistungsfähigkeit und erhöhte Lebensqualität sei (vgl. Bergmann et al. 2006, S. 116). Diese Befunde sollen im Folgenden als Referenzpunkte dienen, um u. a. beschreiben zu können, welchen Stellenwert die Metakompetenz Selbstwahrnehmung und die weiteren Dimensionen des Konzepts der emotionalen Intelligenz sowie die damit in Verbindung stehenden personalen und sozial-kommunikativen Kompetenzdimensionen innerhalb der Kompetenzarchitektur professioneller Popmusiker*innen haben.⁹⁸

Da nicht beabsichtigt ist, an Diskurse zu Konzepten der Intelligenzforschung anzuknüpfen, wird im Folgenden auf den Terminus Intelligenz verzichtet. Nach Goleman, der das EI-Konstrukt auch als „meta-ability“ (Goleman, 2009, S. 72) bezeichnet, werden die Dimensionen seines Modells für die Analyse der qualitativen Daten der vorliegenden Dissertationsschrift jeweils den entsprechenden Hauptkategorien personale und sozial-kommunikative Kompetenzen zugeordnet und im Sinne von emotionsbasierten Kompetenzdimensionen verwendet (vgl. Köster & Kruse, 2012, S. 107 ff.).

4.1.4 Erfassung von Kompetenzen

Erpenbeck, der wie oben beschrieben von einer grundsätzlichen Erfassbarkeit von Kompetenzen ausgeht, konstatiert, dass diese als Programm zu einer möglichst adaptiven Person-Umwelt-Interaktion nur in ihrer Ausführung, d. h. in der Performanz⁹⁹ beobachtbar wird (vgl. Erpenbeck, 2012, S. 18). Diese analytische Differenzierung geht auf Noam Chomsky (1970, S. 14) zurück und wird neben Erpenbeck (2012) auch von vielen anderen Autor*innen genutzt (vgl. u. a. Dehnbostel, 2004, S. 58).¹⁰⁰ Dies bedeutet aber im Umkehrschluss, dass subjektive Kompetenzbestände nur indirekt, in der jeweiligen Handlung, erfasst werden können. So thematisiert auch Halbritter (2012) diese „linguistische Ausdifferenzierung“ (ebd., S. 22) und merkt mit Blick auf die von ihr untersuchte Zielgruppe der Bandleader*innen an, dass auch dort Kompetenz über die Ausführung einer beruflichen Handlung – durch Performanz – beobachtbar und dadurch auch erfassbar werde (vgl. ebd.).

Auch wenn das Thema der Kompetenzmessung immer wieder kritisch diskutiert wird (vgl. u. a. Edelmann & Tippelt, 2004), existieren mittlerweile im Bereich der Berufs- und Bildungsforschung diverse Instrumente, die empirisch erprobt mit unterschiedlichen Methoden und Fokuspunkten Kompetenzen als beobachtetes Handeln und subjektive

⁹⁸ Dennoch soll nicht unerwähnt bleiben, dass das Konzept der emotionalen Intelligenz im Allgemeinen und Golemans Modell im Speziellen auch immer wieder kritisch diskutiert werden (vgl. Matthews, Roberts & Zeider, 2012, S. 121 f.). Wurden zunächst Golemans Arbeiten und Hypothesen aufgrund ihrer vermeintlichen populärwissenschaftlichen Ausrichtung und mangelnden empirischen Überprüfung innerhalb der psychologischen Fachcommunity mit Argwohn aufgenommen, wird heutzutage nach wie vor die Nutzung des Begriffs der Intelligenz für ein nicht allein leistungsbezogenes, psychologisches Konstrukt bemängelt (vgl. Neugebauer & Freudenthaler, 2005, S. 54).

⁹⁹ Performanz bezeichnet laut Tenorth & Tippelt (2012) „in Ergänzung zum Begriff [...] Kompetenz den aktuellen Einsatz einer allgemeinen Fähigkeit/eines allgemeinen Vermögens in bestimmten Situationen. Bsp.: allgemeine Sprachfähigkeit vs. individuelles Sprachverhalten in einer konkreten Situation“ (ebd., S. 552).

¹⁰⁰ Zur entsprechenden Unterscheidung im Bereich der Musikpädagogik vgl. Scharf (2007, S. 45 ff.).

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

Beschreibung erfassbar machen (vgl. Sauter & Staudt, 2016, S. 7 ff.). Dazu führt Kirchhöfer (2004) aus, dass die „Charakterisierung und Messung von Kompetenzen [...] sich in einer Spannung zwischen dem Wunsch – analog zu naturwissenschaftlichen Sachverhalten – Kompetenzen erklären zu können und dazu objektive Messverfahren zu entwickeln und mit Hilfe von subjektiven Kompetenzeinschätzungen und -beschreibungen Kompetenzen verstehen zu können“ (ebd., S. 69 f.) bewege.

Da es in erster Linie nicht Ziel der vorliegenden Arbeit ist, berufliche Kompetenzbestände von Popmusiker*innen durch möglichst objektive Messungen zu quantifizieren, wird auf eine weitere Ausführung entsprechender spezifischer Messmethoden verzichtet.¹⁰¹ Vielmehr soll die grundsätzliche Möglichkeit eines systematischen, methodisch fundierten, besseren Verständnisses von Kompetenzen im beruflichen Kontext verdeutlicht und ein Ansatzpunkt für die Konzeption eines hierzu adäquaten Forschungsdesigns aufgezeigt werden.

In diesem Zusammenhang wird erneut an Halbritter (2012) angeknüpft, die herausstreicht, dass für ein Verständnis der domänenspezifischen Handlungsdispositionen ihrer Zielgruppe bei der Datenerhebung „Freiräume für individuelle Ansichten der Probanden geschaffen werden müssen, was vor allem in einer kommunikativen Situation wie einem Interview umsetzbar ist“ (ebd., S. 34). Die so erhobenen Verbaldaten in Form von subjektiven Ausführungen zum bereichsspezifischen Handeln, d. h. zur beruflichen Performanz, versprechen demnach Erkenntnisse über individuelle Kompetenzbestände, aber auch über die diesen zugrunde liegenden Aneignungsprozesse (vgl. ebd.; Molzberger, 2004, S. 143 f.). So deutet die Autorin an, dass eine derart ausgerichtete Analyse der Kompetenzbestände durch Outputorientierung auch die zugrunde liegenden Lernprozesse im Nachgang rekonstruiere und so die Lernergebnisse nachvollzogen, also verstanden werden könnten (vgl. Halbritter, 2012, S. 23). Die Verwendung der Methode durch Halbritter indiziert die Adäquanz einer subjekt- und outputorientierten Erhebungsmethode, welche dem Charakteristikum von Kompetenz als subjektbasiertem Programm Rechnung trägt, das unauflöslich mit dem jeweiligen Individuum verknüpft ist.

Daraus kann abgeleitet werden, dass sich auf dieser methodischen Basis ebenfalls Kompetenzbestände von Berufsmusiker*innen im Bereich Populärer Musik erfassen und verstehen lassen. Dementsprechend kann auch in dieser Dissertationsschrift die Verwendung eines qualitativen Verfahrens zielführend sein, da laut Erpenbeck und Heyse (2007) so die Vielfalt der Handlungsdispositionen, die darauf basierenden Sinnzusammenhänge sowie deren geistige Erfassung durch das Individuum erhoben werden können (vgl. ebd., S. 164; vgl. Kapitel 5.1).

¹⁰¹ Ein Überblick über entsprechende Konzepte, Methoden und Forschungsarbeiten findet sich u. a. bei John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel (2007) im *Handbuch Kompetenzmessung*. Einen kürzeren Abriss zum Thema Kompetenzmessung bieten auch Erpenbeck (2012, S. 26 ff.) sowie Sauter und Staudt (2016, S. 7 ff.).

4.1.5 Berufliche Kompetenz als reflexive Handlungsfähigkeit

Da im Folgenden das Konzept der Kompetenz primär im Kontext des professionellen Schaffens von Berufsmusiker*innen verwendet wird, lässt sich an die obigen Ausführungen die Frage nach einer konzeptuellen Rahmung selbstorganisierter Handlungskompetenz bei beruflichen Tätigkeiten anschließen. In diesem Sinne soll der Begriff der beruflichen Kompetenz terminologisch eingegrenzt und das Konzept einer ganzheitlichen, reflexiven Handlungsfähigkeit eingeführt werden.

Nach Bootz und Hartmann (2001) lässt sich unter beruflicher Kompetenz generell eine „Handlungskompetenz für den Umgang mit Wandlungsprozessen verstehen (vgl. ebd., S. 2) verstehen. Tenorth und Tippelt (2012) definieren diese etwas spezifischer „als Vermögen und Fähigkeit einer Person, beruflichen Anforderungen zu begegnen und zu entsprechen. Voraussetzung ist Handlungsfähigkeit, basierend auf berufsbezogenem Wissen und Fertigkeiten, Erfahrung und Einstellungen“ (ebd., S. 414). Laut Peter Dehnbostel (2004) bilden diese „Fertigkeiten, Methoden, Wissensbestände, Qualifikationen und Einstellungen [...] die Basis für das fachliche, soziale und humane Arbeitshandeln des Einzelnen“ (ebd., S. 57). Dabei werden berufstätige Akteur*innen im Sinne der hier genutzten Taxonomie auf fachlicher, sozial-kommunikativer und personaler Ebene¹⁰² gefordert, was nach Dehnbostel zur Ausbildung einer ganzheitlichen Handlungskompetenz führt (vgl. ebd., S. 60).

Kern dieses Modells zur beruflichen Kompetenz ist eine reflexive Handlungsfähigkeit. Diese basiert auf individuellen Persönlichkeitseigenschaften, Werten und Emotionen und wirkt bei der Vorbereitung, Durchführung und Kontrolle von Arbeitshandlungen genauso wie bei der Reflexion über die eigene Person (vgl. ebd., S. 58 ff.). Auch Dehnbostel verweist in diesem Zusammenhang auf die bedeutende Rolle, welche die personale Kompetenzdimension der Selbstwahrnehmung bei der Bewältigung beruflicher Herausforderungen einnimmt. Ähnlich klang dies oben u. a. schon bei John Erpenbeck (2012) (vgl. Kapitel 4.1.2), sowie bei den Betrachtungen zu den Konstrukten der Metakompetenzen und der emotionalen Intelligenz an (vgl. Kapitel 4.1.3).

Insbesondere lässt sich anhand von Dehnbostels Modell erkennen, dass individuelle Werthaltungen, Persönlichkeitseigenschaften und Emotionen sowohl indirekt über ihren Einfluss auf fachlich-methodische, sozial-kommunikative und personale Kompetenzen als auch direkt auf die reflexive Handlungsfähigkeit einwirken (vgl. Abbildung 5).

¹⁰² Der Autor nutzt den Begriff Humankompetenz als Hauptkategorie für Dimensionen personaler Kompetenz (vgl. Dehnbostel, 2004, S. 57; vgl. Abbildung 5).

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

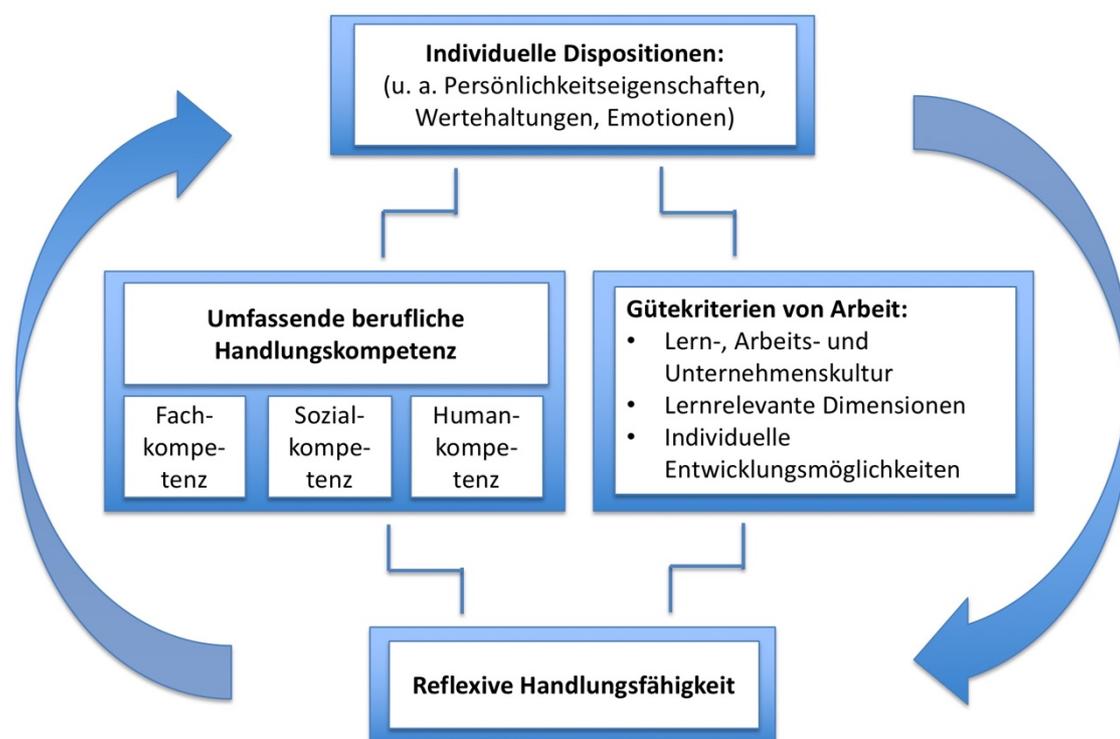


Abbildung 5: Reflexive Handlungsfähigkeit (nach Dehnbostel, 2004, S. 60)

Darüber hinaus haben aber auch spezifische Aspekte des beruflichen Kontexts, die der Autor unter dem Begriff Gütekriterien von Arbeit zusammenfasst, einen Einfluss auf die Entwicklung jener ganzheitlichen, beruflichen Handlungskompetenz. Neben individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und lernrelevanten Dimensionen des beruflichen Settings ist auch die Lern-, Arbeits- und Unternehmenskultur entscheidend (vgl. ebd., S. 59). Peter Dehnbostel resümiert, dass „diese Voraussetzungen und Einflussfaktoren ein komplexes Bedingungsgefüge zur Herstellung reflexiver Handlungskompetenz“ (ebd., S. 59 f.) darstellen. Auf den ersten Blick scheint dieses Modell wegen seiner Verortung in organisationalen Firmenstrukturen für die im Rahmen dieser Dissertationsschrift untersuchte Zielgruppe unangemessen. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich allerdings, dass die hier vorgenommene Dreiteilung der Einflussfaktoren auf die reflexive Handlungsfähigkeit in die Dimensionen individuelle Dispositionen, individuelle Kompetenzen und strukturelle Rahmenbedingungen auch für selbstständige Berufsmusiker*innen zielführend ist. Da Freiberufler*innen, insbesondere solche, die einer Portfoliokarriere nachgehen, über ein bei Angestellten unbekanntes Maß an struktureller Gestaltung ihrer Berufstätigkeit verfügen, können diese folglich alle Faktoren, die eine Auswirkung auf ihre individuelle, reflexive Handlungsfähigkeit und damit ihre berufliche Kompetenz haben, beeinflussen und gegebenenfalls modifizieren (vgl. Kapitel 3.2.4.1). Zudem kann davon ausgegangen werden, dass auch die während der

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

Ausbildung vorgefundene Kultur und die Rahmenbedingungen der jeweiligen Institution einen großen Einfluss auf die Entwicklung der reflexiven Handlungsfähigkeit, d. h. die perspektivische berufliche Kompetenz, der Studierenden und Absolvent*innen haben dürfte.

4.1.6 Zur Kompetenzentwicklung

Da die vorliegende Arbeit insbesondere im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung verortet ist, sollen auch relevante Aspekte zur Entwicklung beruflicher Kompetenzen bzw. reflexiver Handlungsfähigkeit erörtert werden.

Wie bereits in Kapitel 4.1.1 anhand des Inklusionsmodells veranschaulicht wurde (vgl. Erpenbeck, 2012, S. 16), umfassen nach John Erpenbeck Kompetenzen neben Wissen, Fertigkeiten und Qualifikationen immer auch Werte, Normen und Regeln. Diese sind aber nur handlungswirksam, wenn sie zu eigenen Emotionen und Motiven interiorisiert, d. h. verinnerlicht sind. Denn „bloß gelernte‘ Werte“ (ebd., S. 37) bleiben laut Erpenbeck weitgehend wirkungslos. Daraus lässt sich folgern, dass traditionelle, auf eine praxisferne Vermittlung reinen Informations-, Fach- und Sachwissens und auf Vorrat orientierte Konzepte der Aus- und Weiterbildung für eine intendierte Kompetenzentwicklung zu kurz greifen (vgl. ebd.).

Der gemeinsame Nenner der diesbezüglichen Theorien und Modelle aus Pädagogik, Psychologie und Soziologie bei der Transformation handlungsleitender Motive ist laut Erpenbeck „ein Anrühren, Irritieren, Aufbrechen und Umorientieren von Emotionen [...]“. Ohne eine [...] emotionale Labilisierung [...] gibt es kein handlungswirksames Lernen und Umlernen von Bewertungen, gibt es kein Kompetenzlernen und keine Kompetenzentwicklung“ (ebd.).¹⁰³ Auch Erpenbeck räumt folglich dem kompetenten Umgang mit Emotionen eine entscheidende Rolle beim Erwerb weiterer spezifischer Kompetenzen ein. Gemäß der beschriebenen Verbindung von Kompetenzerwerb und emotional-motivationaler Labilisierung führt John Erpenbeck drei Formen intendierter, beruflicher Kompetenzentwicklung an, die diese Aspekte berücksichtigen. Dies ist das Konzept des Praxislernens, das Lernen im Rahmen von Coaching- und Mentoringprogrammen sowie die Anwendung spezifischer Kompetenztrainingsmaßnahmen (vgl. Erpenbeck, 2012, S. 39). Alle drei aufgeführten Formen lassen sich nach dem *ELW-Axiom*¹⁰⁴ beschreiben. Sie berücksichtigen, dass erstens keine direkte Kompetenzübertragung von Lehrenden zu Lernenden möglich ist (Lehrkraft als Lernerermöglicher*in), zweitens emotionale Labilisierung als eine Grundvoraussetzung der Kompetenzaneignung anzusehen ist und drittens eigene

¹⁰³ Die Tatsache, dass emotionale Labilisierung in der Regel zunächst mit unangenehmen Affektlagen einhergeht, wird von Erpenbeck als Argument angeführt, dass sich sowohl die Lernenden als auch die Ausbilder*innen nach wie vor gerne auf die reine Vermittlung bzw. Rezeption von Fach- und Methodenwissen beschränken (vgl. Erpenbeck, 2012, S. 38).

¹⁰⁴ E = Ermöglichung, L = Labilisierung, W = Weitergabe (vgl. Erpenbeck, 2012, S. 48).

Formen der Weitergabe genutzt werden sollten, die sich von der Vermittlung von Informationswissen unterscheiden (vgl. Erpenbeck, 2012, S. 48).

Zudem beinhalten all die von Erpenbeck propagierten Ansätze die Idee des Erfahrungslernens (engl.: *Experiential Learning*). Dieser Ansatz wird auf den US-amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey zurückgeführt (vgl. Dewey, 1963, S. 37 ff.). Deweys pädagogisches Postulat basiert auf dem Dreischritt Handlung – Erfahrung – Reflexion, im Zuge dessen es zu einem evolutiven Fortschritt des Kompetenzinventars der Akteur*innen kommt (vgl. Dehnbostel, 2013, S. 53). „Erfahrungslernen heißt“, laut Erpenbeck (2012), „dass Menschen selbst handelnd mit echten Entscheidungssituationen konfrontiert werden und dabei unmittelbar eigene Werthaltungen entwickeln, die emotional-motivational verankert sind“ (ebd., S. 40). Nach Peter Dehnbostel (2004) erschließen sich Lernende auf Basis von selbstständigem Tätigsein und weitgehend selbstbestimmt die Wirklichkeit über das direkte Erfahren realer Handlungsbezüge (vgl. ebd., S. 55). Der Autor weist explizit auf den zwingenden Praxisbezug zielführender, beruflicher Kompetenzerwerbsformen hin, indem er einleitend feststellt, „dass der Erwerb einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz letztendlich nur unter Realbedingungen voll einzulösen ist“ (Dehnbostel, 2004, S. 51). Weiter führt er aus: „Analysen zum Lernen in der Arbeit und die neuere Expertiseforschung zeigen [...], dass dem Erfahrungslernen und dem erfolgreichen Umgang mit komplexen und problemreichen Arbeitssituationen eine entscheidende Bedeutung in der Kompetenzentwicklung zukommt“ (ebd.). In diesem Kontext adressiert Paul Hager bereits 1999 das Phänomen informeller Lernprozesse und streicht heraus, wie wichtig diese Art des Lernens in der beruflichen Aus- und Weiterbildung sei (vgl. ebd., S. 65).

4.2 Zur Bedeutung des informellen Lernens für den Kompetenzerwerb

Der Terminus des informellen Lernens (engl.: *Informal Learning*) wurde im internationalen Bildungskontext im Verlauf des 20. Jahrhunderts immer wieder aufgegriffen, diskutiert und bei der Entwicklung innovativer Bildungsansätze, aber auch bei der Beschreibung gängiger Lernpraxen angewandt (vgl. Overwien, 2018, S. 42 f.).¹⁰⁵ 1972 nutzt die UNESCO in ihrem Bericht *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*¹⁰⁶ explizit den Begriff des informellen Lernens und betont, dass entsprechende Lernprozesse, die jenseits institutionalisierter Kontexte stattfinden, die einzige verfügbare Art des Wissenserwerbs für Millionen von Menschen seien (Faure et al., 1972, S. 49 ff.). Ähnlich prominent wird der Terminus im Bericht der Delors-Kommission von 1996 diskutiert (vgl. Delors et al., 1996, S. 88 ff.), verknüpft mit der Forderung, formales und informelles Lernen „in einem integrativen Gesamtsystem“ (Overwien, 2018, S. 45) zu sehen. Darin erkennt Kirchhöfer (2004) einen

¹⁰⁵ Für einen ausführlichen Abriss der geschichtlichen Entwicklung des Begriffs des informellen Lernens vgl. Rohs (2016, S. 5 ff.).

¹⁰⁶ In Deutschland 1973 unter dem Titel *Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme* veröffentlicht.

deutlichen Impuls für eine paradigmatische Wende von wissens- zu kompetenzorientierten Wegen des Lernens (vgl. ebd., S. 84).

In Deutschland wird die Bedeutung informeller Lernprozesse für den Kompetenzerwerb Ende der 1990er-Jahre vermehrt in den Fokus gerückt und in den bildungspolitischen Diskurs eingebracht (vgl. Overwien, 2018, S. 49 f.). Kirchhöfer (2004) verweist auf verschiedene deutsche Diskurszirkel, thematische Schwerpunkte und die entsprechenden Autor*innen, die sich dem Phänomen des informellen Lernens aus unterschiedlichen Perspektiven nähern. Dies sind beispielsweise die Mitglieder der Forschergruppe aus dem QUEM¹⁰⁷-Projekt der ABWF¹⁰⁸ um John Erpenbeck, Ortfried Schöffter und Johannes Weinberg sowie führende Protagonist*innen aus der Erwachsenen- oder Berufspädagogik, wie u. a. Peter Dehnbostel, Günther Dohmen, Werner Sauter und Franz-Peter Staudt (vgl. Kirchhöfer, 2004, S. 84 f.).

Immer wieder wird auf den Stellenwert informeller Lernwege in Aus- und Weiterbildungsprogrammen (vgl. Dehnbostel, 2018, S. 426 ff.; Gnahs, 2016, S. 109 f.), aber auch auf dessen Bedeutung im Zuge der Diskussion um ein lebenslanges Lernen hingewiesen (Dohmen, 2018, S. 53 ff.). In diesem Sinne wird auch im *Deutschen Qualifizierungsrahmen für lebenslanges Lernen* (DQR) die Wichtigkeit des durch informelles Lernen ermöglichten Kompetenzerwerbs postuliert. Die Autor*innen betonen, dass es sich bei diesem „um quantitativ und qualitativ außerordentlich bedeutende Bereiche“ (Arbeitskreis Deutscher Qualifizierungsrahmen, 2011, S. 5) handele.

Doch wie Molzberger (2016) anmerkt, habe sich in Bezug auf den Terminus des informellen Lernens „ein allgemein akzeptiertes Begriffsverständnis“ bis dato nicht „durchgesetzt“ (ebd., S. 91). Dementsprechend weist auch Marc Godau (2017) zu Beginn seiner Ausführungen zum informellen Lernen im Musikunterricht darauf hin, dass es sich terminologisch um einen nicht klar definierten Begriff für unterschiedliche Phänomene handele. Eine einheitliche Definition, d. h. eine Integration der verschiedenen Ansätze, zeichne sich aktuell noch nicht ab (vgl. Godau, 2017, S. 104).

Dennoch wird im Folgenden der Versuch unternommen, einige relevante Dimensionen des Begriffs aufzuzeigen und diese miteinander in Beziehung zu setzen sowie die Nutzung des Terminus für die vorliegende Dissertationsschrift zu erläutern. Dies soll unter Berücksichtigung ausgewählter Quellen anhand der folgenden Fragestellungen realisiert werden:

- Wie lässt sich der Begriff des informellen Lernens für die vorliegende Arbeit definitorisch ein- und abgrenzen?
- Welche Bedeutung hat Erfahrungslernen für den Prozess des Kompetenzerwerbs durch informelles Lernen?

¹⁰⁷ QUEM = Qualifikations-Entwicklungs-Management.

¹⁰⁸ ABWF = Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung.

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

- Welche Rolle spielen in diesem Kontext die Phänomene des impliziten und des selbstgesteuerten Lernens?
- In wieweit stehen Kompetenzentwicklung und informelles Lernen in Beziehung, und wie lässt sich informelles Lernen empirisch erfassen?
- Welche Ansätze einer neuen, auf informellen Prozessen basierenden Lehr- und Lernkultur gibt es, und wie lassen sich diese in institutionalisierten Lernsettings implementieren?

4.2.1 Der Begriff des informellen Lernens

Für die begriffliche Eingrenzung werden zunächst ausgesuchte Konzeptualisierungen vorgestellt, die verschiedene Lernformen aufgrund unterschiedlicher Parameter voneinander abgrenzen. Dabei werden die jeweiligen Kategorisierungen und entsprechenden Implikationen für eine Definition des informellen Lernens kritisch diskutiert, um daraus eine Begründung für die hier verwendete Terminologie und Modellierung abzuleiten.

In ihrer Mitteilung *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen* von 2001 unterteilen die Autor*innen der Europäischen Kommission das Lernen in formales, nicht-formales und informelles Lernen (vgl. ebd., S. 9). Dabei bezieht sich der Terminus formales Lernen (engl.: *Formal Learning*) insbesondere auf ein „Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt“ (ebd., S. 33). Das formale Lernen ist demnach durch Institutionalisierung, Fremdorganisation und öffentliche Anerkennung durch Zertifizierung gekennzeichnet.

Das informelle Lernen umfasst antonymisch dazu ein „Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung“ (ebd.). Demnach bildet hier der Organisationsgrad des Lernkontexts ein Unterscheidungsmerkmal, entlang dessen die beiden Lernformen voneinander abgegrenzt werden.

Zwischen den beiden Polen formal und informell findet sich bei den Autor*innen der Europäischen Kommission noch das nicht-formale Lernen, ein „Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtung stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl [...] systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel)“ (ebd., S. 35) ist und welches somit eine hybride Form des Lernkontextes darstellt (vgl. Overwien, 2018, S. 43).¹⁰⁹ Sie sind folglich wie formale Lernkontexte institutionell gebunden, fremdorganisiert, gleichen aber informellen Lernsettings, was das Kriterium einer mangelnden, offiziell

¹⁰⁹ Overwien (2018) nutzt hierfür synonym den Begriff des non-formalen Lernens (vgl. ebd., S. 43).

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

anerkannten Bescheinigung anbelangt.¹¹⁰ Im Bereich der Weiterbildung von Berufsmusiker*innen ließen sich hierfür Workshop- und Seminarangebote, welche von Verbänden oder dem Musikalienhandel veranstaltet werden, oder staatlich nicht anerkannte, private Ausbildungsprogramme beispielhaft anführen.

Handelt es sich bei der referierten kategorialen Dreiteilung um Abstufungen entlang des Organisationsgrads, also einer Beschreibung verschiedener Lernkontexte, tauchen bei der Diskussion um die Definition des Begriffs des informellen Lernens auch immer wieder Merkmale auf, die sich auf die Art und Weise des jeweiligen Lernprozesses beziehen. In der von Uta Sophie Halbritter verwendeten Lernformmatrix finden diese in Anlehnung an Molzberger (2004, S. 138) als unterschiedliche Ausprägungen der Merkmale Intentionalität¹¹¹ und Bewusstheit Berücksichtigung. Diese Autorinnen untergliedern die drei Lernkontextkategorien entlang der Intentionalitäts-/Bewusstseinsstufen: intendiert und bewusst – nicht intendiert, beiläufig, aber bewusst – implizit und unbewusst (vgl. Halbritter, 2012, S. 26). Halbritter ordnet in ihrer Arbeit diesen Dimensionen die in der folgenden Neun-Felder-Tafel¹¹² (vgl. Tabelle 15) angeführten Beispiele hinsichtlich der unterschiedlichen Lernformen von Bandleader*innen zu:

Tabelle 15: Lernformen von Bandleader*innen (nach Halbritter, 2012, S. 26)

Organisationsgrad: Bewusstheit/ Intentionalität:	Formaler,¹¹³ organisierter Lernkontext	Nonformeller, integrierender Lernkontext	Informeller Lernkontext
Intendiert, bewusst	Hochschulseminar für Musiktheorie, Hauptfach	Workshop für Instrument, Musikmanagement	Lesen von Fachzeitschriften
Nicht intendiert, beiläufig, aber bewusst	Seitengespräch im Seminar	Gespräch mit Kolleg*innen beim Workshop	Problemlösungsprozess in beruflicher Tätigkeit
Implizit und unbewusst	Implizites Lernen theoretischer Zusammenhänge	Aneignung von Lernkultur	Ahnung von Problemlösungen

Das von der Autorin gewählte Klassifizierungssystem für die Darstellung verschiedener Lernformen von Berufsmusiker*innen erscheint auf den ersten Blick zweckdienlich, insbesondere da es sowohl den Organisationsgrad des Lernkontextes als auch unterschiedliche Facetten des Lernprozesses beschreibbar macht. Dadurch kann beispielsweise berücksichtigt werden, dass beiläufige und unbewusste Lernprozesse auch in formalen Lernsettings stattfinden. Eine derartige Benutzung des Begriffs des informellen Lernens, der vornehmlich

¹¹⁰ Diese terminologische Differenzierung von formalem, nicht-formalem und informellem Lernen in Bezug auf den Lernkontext deckt sich mit der in der englischsprachigen Fachliteratur gebräuchlichen Unterscheidung in der Begriffstrias *Formal Learning*, *Non-Formal Learning* und *Informal Learning* (vgl. Harring et al., 2018, S. 15 f.).

¹¹¹ Das Merkmal Intentionalität findet sich auch in der Mitteilung der Europäischen Kommission (2001) (vgl. ebd., S. 33 ff.).

¹¹² Die von Halbritter (2012) modifizierte Neun-Felder-Tafel findet auch bei Hemming (2009) und seinem Artikel zum autodidaktischen Lernen bei Popmusiker*innen Verwendung (vgl. ebd., S. 63), auf den im Folgenden noch Bezug genommen werden wird (vgl. Kapitel 4.3.6).

¹¹³ Bei Molzberger (2004) wird in diesem Kontext der Begriff des formellen Lernens benutzt (vgl. ebd., S. 138).

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

an eine Beschreibung des Organisationsgrads von Lernkontexten gebunden ist, begünstigt allerdings, dass der Begriff nur für außerinstitutionelle Lernorte verwendet und für Lernformen in institutionalisierten Lernsettings vermieden wird. Dies widerspräche aber der Idee einer intentionalen Nutzung des Terminus für die Beschreibung informeller Lernprozesse in formalen Lernkontexten, wie sie von einigen Akteur*innen der Berufs- und Bildungsforschung in den zurückliegenden 20 Jahren immer wieder angeregt wurde (vgl. u. a. Gonon, 2004, S. 41 ff.; Dohmen, 2018, S. 58 ff.).

Ein weiteres Konzept zur Differenzierung verschiedener Lernformen bietet Dieter Kirchhöfers Kompendium *Lernkultur Kompetenzentwicklung*. Wie Molzberger (2004) bzw. Halbritter (2012) nutzt auch Kirchhöfer eine kategoriale Dreiteilung, setzt jedoch dem informellen Lernen – laut Kirchhöfer eine Form des nonformalen Lernens – bewusst den Begriff des formellen Lernens¹¹⁴ entgegen (vgl. Kirchhöfer, 2004, S. 85). Dadurch will der Autor seinen spezifischen Fokus verdeutlichen, der primär auf die Art des Lernprozesses und nicht auf einen speziellen Lernort gerichtet ist (vgl. ebd., S. 82 f.). Dennoch nutzt auch er das Kriterium des Organisationsgrads zur kategorialen Abgrenzung, wenn er anmerkt, dass sich formelles Lernen „institutionalisiert [...] und wesentlich fremdgesteuert“ (ebd., S. 85) vollziehe. Dagegen verläuft informelles Lernen im Sinne des Autors nicht institutionalisiert und weitgehend selbstorganisiert. Weitere Parameter zur Kategorisierung der Lernformen sind die Bewusstheit bzw. Reflektiertheit des Lernprozesses, das Vorhandensein eines eigens dem Lernen gewidmeten Zeitfensters und spezieller Lernmethoden sowie die Abgehobenheit von praktischen Problemstellungen (vgl. ebd., S. 85 f.). Der Terminus des informellen Lernens fasst im Sinne Kirchhöfers Lernprozesse zusammen, „die durch das Subjekt als Lernen antizipiert, selbstorganisiert und reflektiert werden“ (ebd., S. 86). Diese erfordern „eine Eigenzeit und gerichtete Aufmerksamkeit [und sind] an Problemsituationen [...], aber nicht in eine Institution“ (ebd., S. 85) (ein)gebunden. Von beiden erwähnten Lernformen grenzt der Autor das beiläufige Lernen¹¹⁵ als weitere Klasse des nonformalen Lernens ab. Dieses zeichne sich durch die Merkmale nicht-reflektiert und nicht-organisiert aus sowie durch den Umstand, dass dazu keine zusätzliche Zeit aufgewendet werden müsse, es sich also nebenbei im alltäglichen Handeln vollziehe. Folglich sei es ausgeschlossen, es synonym mit dem Terminus des informellen Lernens zu nutzen (vgl. ebd.).

Eine ähnliche Unterteilung zwischen reflektierten und unreflektierten Lernprozessen findet sich auch bei Dehnbostel (2004), der implizites Lernen von bewusstem Erfahrungslernen abgrenzt. Dabei ordnet der Autor, anders als Kirchhöfer, beide Begriffe dem informellen Lernen zu (vgl. Dehnbostel, 2004, S. 54 ff.). Overwien (2018) nutzt für beiläufige Lernprozesse den Begriff des inzidentellen Lernens, als dessen Ergebnis sich implizites Wissen (engl.: *Tacit*

¹¹⁴ Dehnbostel (2004) arbeitet wie Kirchhöfer (2004) ebenfalls mit dem Begriff des formellen Lernens als Antonym zum informellen Lernen (vgl. Dehnbostel, 2004, S. 55 f.).

¹¹⁵ Kirchhöfer (2004) bezeichnet beiläufiges Lernen auch als „nonformelles Lernen“ (ebd., S. 86).

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

Knowledge) bilden könne (vgl. ebd., S. 47; vgl. Kapitel 4.2.4). Die Idee eines, wie oben angeführt, nonformellen Lernens als hybride Form des Lernkontexts wird von Kirchhöfer nicht aufgegriffen. Der Begriff taucht nur in Bezug auf nicht-intendierte Lernprozesse auf (vgl. Kirchhöfer, 2004, S. 86). Eine Zusammenstellung der referierten Facetten von Kirchhöfers Konzept findet sich in Tabelle 16:

Tabelle 16: Modell unterschiedlicher Lernformen (nach Kirchhöfer, 2004, S. 86)

Formelles Lernen	Informelles Lernen	Beiläufiges Lernen/ nonformelles Lernen
Fremdorganisiert	Zumeist selbstorganisiert	Nicht-organisiert
Zielvorgabe, allgemeine Antizipation des Lernens (curriculare Lernziele)	Eigene Zielkonstruktion, konkrete Zielantizipation des Lernens	Nicht-zielgerichtet, die Veränderung als das antizipierte Resultat
Eigene Strategien und Operationen	Eigenständige und/oder abgehobene Strategien und Operationen	Integriert, als Nebenprodukt
Eigenzeit	Eigenzeit	Gleichzeitigkeit
Bewusst/reflektiert	Bewusst/reflektiert	Vorerst unreflektiert
Fremdbestimmter Lernrhythmus	Selbstbestimmter Lernrhythmus	Sporadisch
Problemunabhängig	Problemorientiert	Problemgebunden

Bezogen auf die für diese Arbeit fokussierte Zielgruppe erfolgt ein formeller Lernprozess nach Kirchhöfer (2004) beispielsweise, wenn die theoretischen Regeln der Harmonielehre während eines frontal unterrichteten Hochschulseminars angeeignet werden. Informelles Lernen findet statt, wenn Studierende neue Akkordvoicings mithilfe befreundeter Kommiliton*innen erlernen. Nonformelles, beiläufiges Lernen ist in diesem Sinne der implizite Erwerb von Wissen zu stilspezifischen, harmonischen Strukturen bei einer Jamsession.

So lassen sich auch anhand von Kirchhöfers Konzeptualisierung unterschiedliche Lernformen von Akteur*innen im Ausbildungs- und Berufsfeld Populärer Musik abgrenzen. Die insgesamt sieben Parameter umfassen verschiedene relevante Facetten in Bezug auf die Art des Lernkontextes und Lernprozesses und ermöglichen dadurch eine breite Beschreibung des jeweiligen Lerngeschehens. Darüber hinaus scheint der Vorzug, den der Autor dem Begriff des formellen Lernens vor dem des formalen Lernens gibt, sinnvoll, um eine prozedurale Perspektive zu verdeutlichen, die weit über den Lernort als Distinktionsmerkmal hinausweist. Aber auch Kirchhöfers Verständnis informellen Lernens sieht dieses als vornehmlich nicht-institutionalisierten Prozess, was zumindest terminologisch eine Grenze zwischen formalen Lernkontexten und informellen Lernprozessen zieht. Dadurch lässt sich ebenso die bei Halbritter (2012) angeführten Beispiele impliziter Lernprozesse in formalen und nonformalen Lernkontexten (vgl. ebd., S. 26) schwer kategorisch fassen. Außerdem scheint die begriffliche Abkopplung von beiläufigem Lernen das Konzept des informellen Lernens künstlich zu verengen und der synonyme Gebrauch des Terminus nonformelles Lernen für inzidentelle Lernprozesse erscheint aufgrund der Gefahr einer Verwechslung mit dessen Nutzung für hybride Lernkontexte (vgl. Halbritter, 2012, S. 26) unnötig ambivalent.

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

Da es ein Anliegen dieser Dissertationsschrift ist, die Lernformen von Berufsmusiker*innen im Bereich Populärer Musik sowohl in Bezug auf den Grundlagenerwerb und die Ausbildung als auch auf die berufliche Praxis transparent und ganzheitlich zu beschreiben, wird im Folgenden die hier verwendete Terminologie eindeutig abgegrenzt und eine Kategorisierung erarbeitet, die auch eine Beschreibung informeller Lernprozesse in institutionalisierten Lernkontexten ermöglicht. Dies erfolgt in Anlehnung an Dohmen (2018). Dieser stellt zunächst fest, dass informelles Lernen beim Versuch, es zu definieren, meist eindimensional vom formalen, d. h. institutionalisierten Lernen abgegrenzt werde (vgl. ebd., S. 56). Dieses „bipolare Definitionsschema“ (ebd.) unterscheidet zuerst lediglich zwischen einem formalen und nicht-formalen, sprich nicht-institutionalisierten Lernen. So werde auch international im englischsprachigen Fachdiskurs das Formal Learning meist als ein Lernen verstanden, welches im Gegensatz zu den alltäglichen Lebensbedingungen zielgerichtet und in offiziell anerkannten Institutionen stattfindet (vgl. ebd.). Der entsprechende Gegenbegriff, das Non-Formal Learning, finde „als Sammelbezeichnung für alles Lernen außerhalb dieses formalen (meist schulartigen) Rahmens“ (ebd., S. 56) Verwendung. „Im Begriff ‚informelles Lernen‘ stecke, so Dohmen weiter, „aber ein pädagogisches und gesellschaftliches Anliegen, das durch die räumliche Abgrenzung ‚außerhalb des formalisierten Bildungswesens‘ nicht zureichend bezeichnet wird“ (ebd.). Es wäre also wünschenswert, den Begriff des informellen Lernens in seiner ganzen Vieldimensionalität zu benutzen, um damit beispielsweise auch Aspekte nicht-formeller Lernprozesse, die sich in formalen Lernsettings vollziehen, terminologisch zu fassen. So scheint es zielführend, bei der Beschreibung der verschiedenen Lernformen zwei unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und auch zwei unterschiedliche, antagonistische Begriffspaare zu nutzen. Dies soll hier durch eine getrennte Beschreibung von Lernkontext und Lernprozess geschehen.

Ersterer wird den beiden Polen formales Lernen (institutionsgebunden) und informales Lernen (nicht-institutionalisiert) zugeordnet. Diese Skala ist dabei als Kontinuum zu verstehen, innerhalb dessen der Grad der Institutionalisierung und offiziellen Anerkennung stetig zunimmt. In Abbildung 6 sind beispielhaft verschiedene Formen des Erwerbs von musikalischem Wissen und Können aufgeführt, die sich entlang dieses Kontinuums verorten lassen.

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

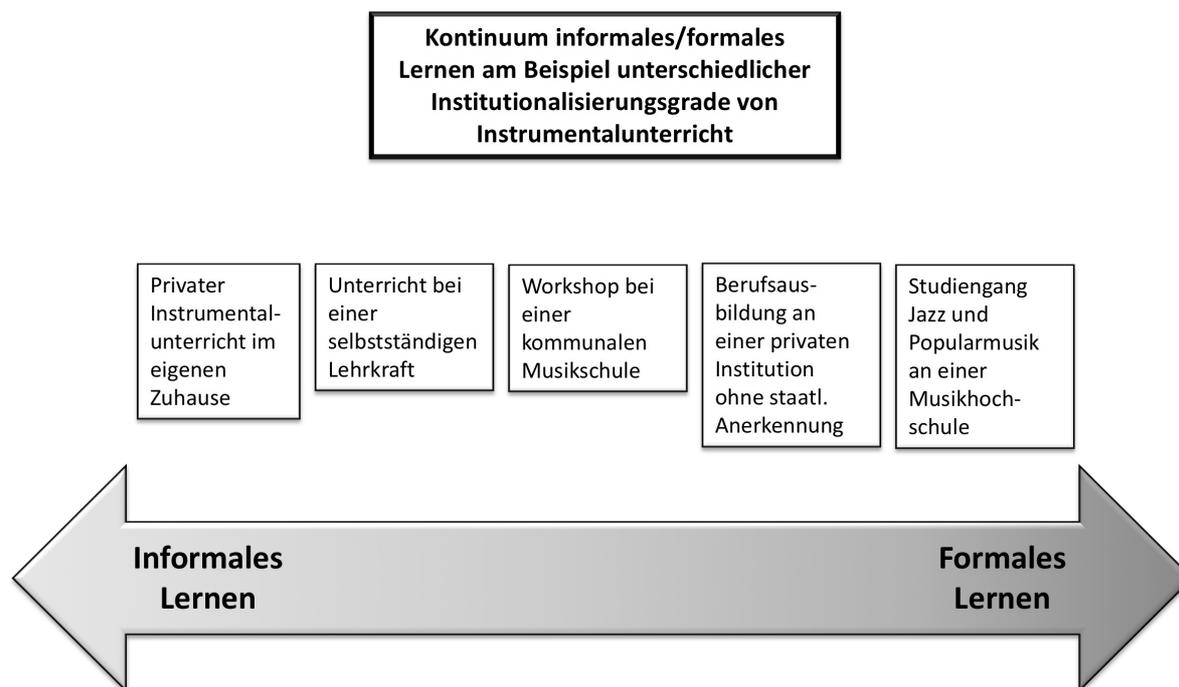


Abbildung 6: Kontinuum informales/formales Lernen am Beispiel unterschiedlicher Institutionalierungsgrade von Instrumentalunterricht

Der Begriff des informellen Lernens soll als Antonym zum formellen Lernen (vgl. Kirchhöfer, 2004, S. 82 f.) vielschichtige Parameter miteinschließen, die sich jenseits des Lernkontexts auf die Beschreibung des Lernprozesses beziehen. Tabelle 17 gibt einen Überblick über einige relevante Dimensionen und die jeweiligen begrifflichen Gegensatzpaare (vgl. Dohmen, 2001, S. 18 ff.; Kirchhöfer, 2004, S. 86).

Tabelle 17: Dimensionen informeller/formeller Lernkontexte (vgl. Dohmen, 2001, S. 18 ff.; Kirchhöfer, 2004, S. 86)

Dimension	Informelles Lernen	Formelles Lernen
Inhalt des Lernens/Lernziel	Akquise von Erfahrungswissen; Kompetenzerwerb	Akquise von theoretischem Wissen; Erwerb von Qualifikationen
Bewusstheit/Intention	Implizit, unbewusst, nicht-intendiert	Explizit, bewusst, intendiert
Steuerung	Selbstgesteuert	Fremdgesteuert
Organisationaler Rahmen	Situiert, selbstorganisiert	Künstlich, fremdorganisiert

Dabei sind sowohl die einzelnen Dimensionen als auch die übergeordneten Termini informelles bzw. formelles Lernen als Kontinua zu verstehen.¹¹⁶ Das heißt, je nachdem wie sich

¹¹⁶ Eine Beschreibung von Lernformen anhand kontinuierlicher Dimensionen postulieren u. a. auch Molzberger und Overwien (2004, S. 73).

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

der spezifische Lernprozess darstellt, lässt sich dieser anhand der einzelnen Parameter beschreiben, ohne dass eine entsprechende Zuordnung dichotom vorgenommen werden muss. So kann ein Lernprozess zwar hauptsächlich problembasiert und auf Kompetenzentwicklung ausgerichtet sein. Aber er kann dennoch fremdorganisiert und intendiert stattfinden und dabei sogar in einigen Situationen einen fremdgesteuerten, unidirektionalen Wissenstransfer von Lehrperson zu Lernenden beinhalten. Im Mittelpunkt einer derartigen Betrachtung der Lernformen steht folglich nicht ein Entweder-oder sondern ein Sowohl-als-auch.

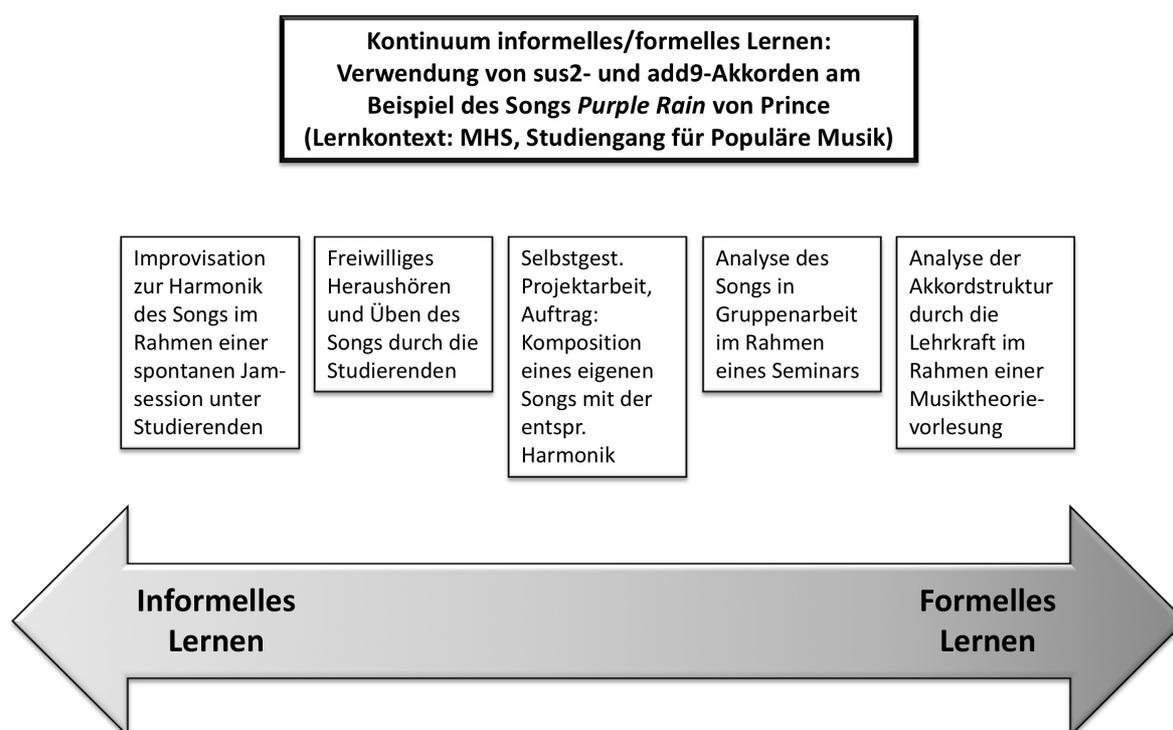


Abbildung 7: Kontinuum informelles/formelles Lernen: Verwendung von sus 2- und add9-Akkorden am Beispiel des Songs *Purple Rain* von Prince (Lernkontext: MHS, Studiengang für Populäre Musik)

In Abbildung 7 wurde versucht, mithilfe des Beispiels, wie die harmonische Struktur eines bestimmten Songmaterials angeeignet wird, unterschiedliche Formen des Erwerbs von musikalischem Wissen und Können in ein und demselben formalen Lernkontext (Musikhochschule) anhand eines Lernprozesskontinuums zuzuordnen.

Dabei zeigt sich, dass die fünf aufgeführten Lernprozesse jeweils unterschiedliche Grade an Bewusstheit, Intentionalität, Selbststeuerung, Selbstorganisation und Praxisbezug mit sich bringen. Das beeinflusst ganz individuell das entsprechende Lernergebnis und den damit einhergehenden Kompetenzerwerb.

Zusammenfassend lassen sich die vier herausgearbeiteten Pole wie folgt definieren:

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

- Formales Lernen versus informales Lernen: Beschreibung des Lernkontextes entlang der Parameter Institutionalisierung und Zertifizierung
- Formelles Lernen versus informelles Lernen: Beschreibung des Lernprozesses anhand der Parameter Lerninhalt/Lernziel, Bewusstheit/Intentionalität, Steuerung und organisationaler Rahmen

Da Lernkontext und Lernprozess in der Praxis auf verschiedenste Art und Weise miteinander verschränkt sind und einander reziprok beeinflussen, werden die beiden Skalen im Folgenden zu einem vierpoligen Modell zusammengefasst. Ein derartiges Modell findet sich in der musikpädagogischen Literatur auch bei Espeland (2010). Er schlägt ebenfalls die Nutzung zweier Kontinua vor, welche er in Form eines integrierten Koordinatensystems modelliert. Dabei unterscheidet Espeland die Art des Lernorts (*Private* versus *Institutional Setting*) und die Strukturiertheit des Lernprozesses (*Sequential/Teacher Controlled* versus *Non-Sequential/Student Controlled*) (vgl. ebd., S. 133 ff.). Godau (2017) verweist in seiner Publikation auf Espelands Konzept und appliziert die antonymen Begriffspaare formell und informell (Lernprozess) sowie formal und informal (Lernkontext). Er hebt hervor, dass sich durch die Verwendung dieser „Prozess-Kontext-Kontinua“ (ebd., S. 131) Lernhandlungen besser differenzieren lassen (vgl. ebd.). Seinen Forschungsgegenstand ordnet Godau entsprechend dem formal-informellen Musikkernen zu, da er sich schwerpunktmäßig mit einem Projekt zum informellen Lernen Populärer Musik in schulischen Unterrichtssettings beschäftigt (vgl. ebd.). Um beispielhaft eine mögliche Nutzung dieses Modells im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit zu exemplifizieren, sind in Abbildung 8 die unterschiedlichen Lernformen von Bandleader*innen, die Halbritter (2012) in ihrer Arbeit als Neun-Felder-Tafel dargestellt hat (vgl. ebd., S. 26), entsprechend in den vier Quadranten informell/formales Lernen, informell/informales Lernen, formell/informales Lernen sowie formell/formales Lernen verortet (vgl. Abbildung 8).

Dieses Modell wird neben den in Tabelle 17 genutzten Dimensionen informellen Lernens verwendet, um im weiteren Verlauf der Arbeit beispielhaft unterschiedliche Lernformen und die jeweiligen Lernkontexte und Lernprozesse der befragten Berufsmusiker*innen zuzuordnen und so, gerade in Bezug auf die mögliche Inklusion informeller Lernprozesse in institutionalisierte Lernsettings, eine Orientierung anzubieten.

Anzumerken bleibt, dass bei dieser Konzeptualisierung bewusst auf die Termini des nonformellen bzw. nicht-formalen Lernens verzichtet wurde, da deren Verwendung, wie oben erläutert, in der Fachliteratur inkonsistent ist. Somit wird Dohmen (2001) gefolgt, der anregt, in diesem Zusammenhang „auf die feinsinnigen und z. T. kontroversen Abgrenzungen [...] zu verzichten“ (ebd., S. 25). Ferner lässt das innerhalb der vorliegenden Dissertationsschrift beschriebene Modell, welches aus zwei kontinuierlichen Skalen besteht, eine weitere Kategorie zur Beschreibung von Lernkontexten oder -prozessen obsolet werden.

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

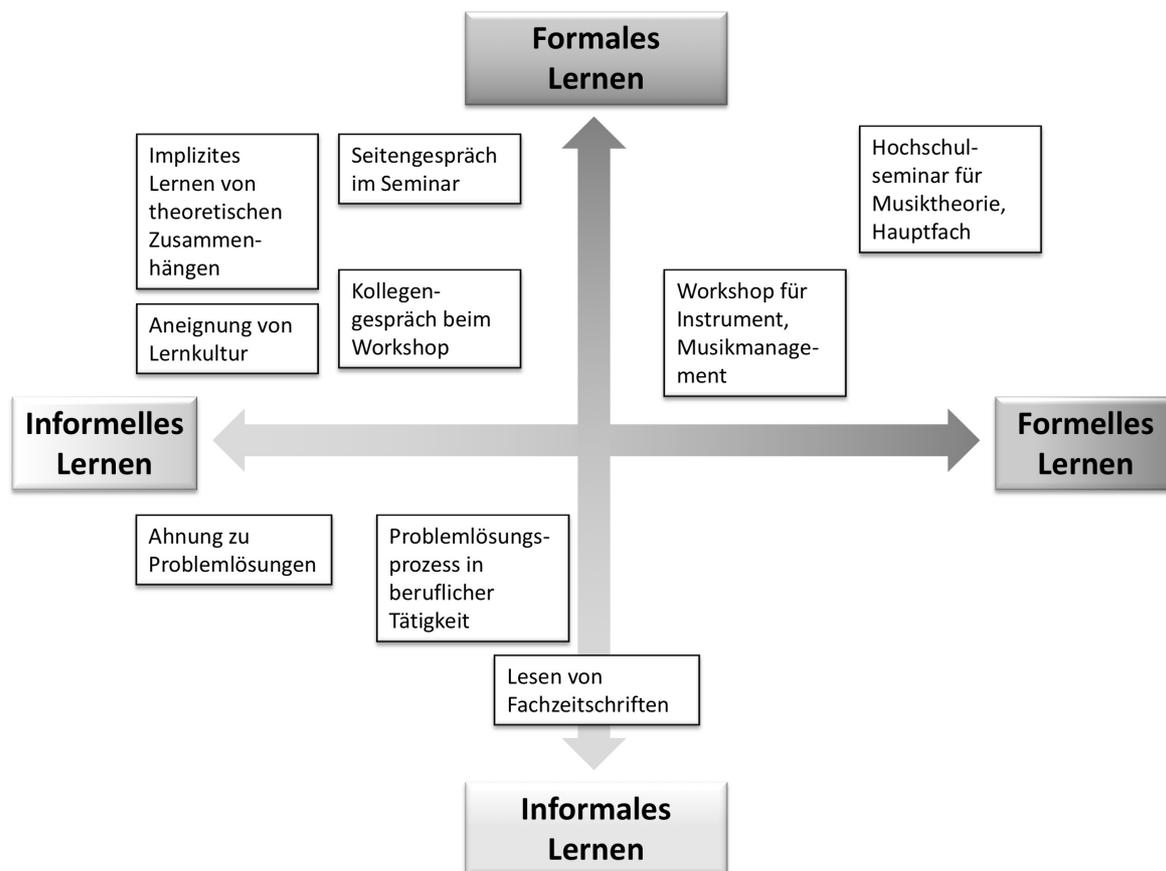


Abbildung 8: Kontinua Lernkontext/Lernprozess am Beispiel von Inhalten aus der Neun-Felder-Tafel von Halbritter (2012, S. 26)

In den folgenden Kapiteln wird noch genauer auf einzelne Aspekte des Phänomens des informellen Lernens eingegangen, die gerade in Bezug auf den Kompetenzerwerb von Berufsmusiker*innen relevant erscheinen. Auf diese Weise soll das Konzept des informellen Lernens theoriebasiert möglichst detailliert beschreibbar werden.

4.2.2 Erfassung des informellen Lernens

Wie anhand der oben referierten Quellen dargestellt, sind informelle Lernprozesse für den beruflichen Kompetenzerwerb von essenzieller Bedeutung. Wie können diese nun im Rahmen einer empirischen Arbeit erhoben werden?

Zwar verfolgt die vorliegende Dissertationsschrift, wie bereits in Kapitel 4.1.4 erwähnt, nicht das Ziel, berufliche Kompetenzen und die entsprechenden Prozesse des Kompetenzerwerbs quantitativ zu messen bzw. observativ zu erfassen. Es wird aber versucht, die individuelle Kompetenzarchitektur professioneller Popmusiker*innen gerade in Bezug auf berufspraktische Herausforderungen komparativ zu beschreiben und somit verständlich

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

werden zu lassen, um daraus entsprechende Implikationen für den Bereich der berufspropädeutischen Aus- und Weiterbildung abzuleiten.

Immer wieder wird diskutiert, wie sich informell erworbene und nicht offiziell verbriefte Kompetenzen erfassen, dokumentieren und zertifizieren lassen (vgl. Gillen, 2004, S. 111; Neß, 2016, S. 611 ff.). Für die Erhebung der zugrunde liegenden Lernprozesse wurden u. a. Zugänge der quantitativen (Bildungs-)Forschung (vgl. Böhm-Kasper & Bienefeld, 2018; Moskaliuk & Cress, 2016), der Ethnografie (vgl. Schinkel & Tervooren, 2018), der Biografieforschung (vgl. von Felden, 2018) sowie der Evaluationsforschung (vgl. Filsinger, 2016) angewandt und diskursiv erörtert. Berg (2018) weist darauf hin, dass für die Erhebung informellen Lernens eine Methodik aus dem Bereich der qualitativ-empirischen Forschung zielführend erscheint, da diese sich „durch ihre Offenheit in Bezug auf die Untersuchungspersonen, den Forschungsprozess und den Untersuchungsgegenstand [...] geeignet“ zeige, „solche inhaltlich offenen Lernprozesse in den Blick zu nehmen“ (ebd., S. 726).

Einen qualitativen Ansatz verfolgt, wie oben erwähnt (vgl. Kapitel 4.1.4), auch Uta Sophie Halbritter (2012), die sich in ihrer Arbeit zum Kompetenzerwerb von Bandleader*innen auch mit informellen Lernwegen bei Berufsmusiker*innen beschäftigt. Sie verweist in diesem Kontext darauf, dass die Erhebung informeller Lernprozesse, ob ihrer häufigen Beiläufigkeit ein offenes Erhebungsverfahren nahelegt (vgl. ebd., S. 28). Dabei sollen die Lernenden bzw. Praktiker*innen, wie Molzberger und Overwien (2004) schreiben, „als Experten für ihre Lernprozesse selbst zu Wort kommen“ (ebd., S. 75), wie dies etwa bei Experteninterviews der Fall ist. Auf diese Weise können die Befragten angeregt werden, sich ihrer individuellen Lernprozesse bewusst zu werden, um diese so sichtbar und explizit beschreibbar zu machen (vgl. ebd.). Die jeweiligen Forschungsfragen bzw. -thesen sollen nach Molzberger und Overwien so formuliert sein, dass zu deren Beantwortung bzw. Prüfung eine solche offene Methodik genutzt werden kann. Dies verlangt von den Forschenden, Reflexionsanregungen zu liefern, welche auch den Zugang zu unbewussten Facetten informellen Lernens ermöglichen (vgl. ebd., S. 77).

Julia Gillen (2004), die sich in ihrer Publikation ebenfalls mit der Erfassung informellen Lernens im Kontext individueller Kompetenzentwicklung auseinandersetzt, kommt zu dem Schluss, dass dieses in einer breit angelegten Ergebnisanalyse von Kompetenzentwicklungsprozessen im Sinne des Outputs erhoben werden könne (vgl. Gillen, 2004, S. 120). Eine derartige Kompetenzanalyse gibt „in Bezug auf die Erfassung informellen Lernens [...] die Möglichkeit, aktuelle Kompetenzbestände und damit die Lernergebnisse zu erfassen. Damit fokussieren sie sich nicht auf den Prozess des informellen Lernens an sich, sondern vielmehr auf die *Ergebnisse* [Hervorhebung im Original] des Prozesses“ (ebd.). Diese Sachverhalte sollen beim hier gewählten Forschungsdesign Berücksichtigung finden (vgl. Kapitel 5.1).

4.2.3 Informelles Lernen als Erfahrungslernen¹¹⁷

Mit Bezug auf die entsprechende internationale Fachdiskussion kann das erfahrungsbasierte Lernen – laut Günther Dohmen „eine persönliche, biographisch und sozial-kulturell bedingte Umwelterfassung des Menschen“ (Dohmen, 2001, S. 28) – als eines der Hauptkriterien des informellen Lernens postuliert werden. Auf diese Weise spiele das Lernen durch Erfahrung auch eine entscheidende Rolle im Bereich des berufspropädeutischen Kompetenzerwerbs (vgl. ebd.). Der erfahrungsbasierte, direkte Umgang mit der Außenwelt führe nach Dohmen bei den Lernenden zu einem „ganzheitlichen Gefühl und Gespür für Zusammenhänge“ (ebd., S. 29), was die unmittelbare Entwicklung von notwendiger Handlungskompetenz induziert (vgl. ebd.). Auch Peter Dehnbostel (2004) unterstreicht die wichtige Funktion des Erfahrungslernens beim Erwerb von berufsspezifischer Handlungskompetenz. Dies sei von besonderer Relevanz, wenn sich die entsprechenden Erfahrungen aufgrund von reflexiver Verarbeitung zu Erfahrungswissen verfestigen und sich schließlich in Kombination mit formal erworbenem, systematischem, theoriebezogenem Wissen zu reflexiver Handlungskompetenz verdichten (vgl. ebd., S. 54 ff.; vgl. Kapitel 4.1.5). Auf die Bedeutung reflexiver Prozesse rekurriert auch Kirchhöfer (2004), wenn er feststellt, dass das erfahrungsbasierte Lernen „untrennbar mit der verändernden Tätigkeit verbunden ist und Bedingungs-Handlungs-Resultat-Zusammenhänge relativ ganzheitlich reflektiert und mit vorangegangenen Erfahrungen akkumulierend zusammengeführt“ (ebd., S. 86) würden. Ebenso betont Godau (2017), dass ein Learning by Doing immer auch eine „Einbettung neuer in den Kontext bereits gemachter Erfahrungen“ (ebd., S. 121) beinhalte und darüber hinaus sich nicht rein auf den Aspekt der Handlungsorientierung reduzieren lasse (vgl. ebd.).

Im internationalen Diskurs besteht schon länger die Idee, dass die reflektierende Verarbeitung informell gemachter praktischer Erfahrungen im Berufs- und Bildungskontext essenziell bedeutsam sei. So beschreibt etwa Donald Schön bereits in den 1980er Jahren in seiner Monografie den *Reflective Practitioner* als erfolgreichen und zukunftsfähigen Lerntyp (vgl. Schön, 2002, S. 49 ff.). Watkins und Marsick (1992) verweisen auf die Sonderstellung des informellen Lernens als aufgrund der Kombination aus erfahrungsbasierter Aktion und Reflexion besonders effektiven Lernweg (vgl. ebd., S. 290). Daraus lässt sich folgern, dass sich eine theoriefundierte und systematische Reflexion sowie ein praktischer Umgang mit der natürlichen Umwelt in der Aus- und Weiterbildung nicht zwingend ausschließen, sondern vielmehr positiv befruchten. Dies deutet auf das Potenzial eines integrativen Ansatzes hin, welcher formale, theoretisch fundierte und reflektierte Bildungsanstrengungen sowie erfahrungsbasiertes bzw. informelles Lernen zusammenführt.

¹¹⁷ Bei der thematischen Gliederung der folgenden Unterkapitel (4.2.3 – 4.2.6) wurde sich im Wesentlichen an der Aufteilung von Günther Dohmen (2001) orientiert.

Günther Dohmen spricht sich ebenfalls dafür aus, dass es kein Entweder-oder zwischen praxis- und theoriebezogenem Lernen geben dürfe (vgl. Dohmen, 2001, S. 30). Zu dieser Schlussfolgerung kommt auch Dehnbostel (2004). Er konstatiert, dass heutzutage eine reflexive Handlungskompetenz im beruflichen Kontext nur durch eine Integration von Erfahrungslernen und formellem Lernen in formalen Lernkontexten ermöglicht werden könne (vgl. ebd., S. 60). So werde der aktive Erwerb beruflicher Handlungskompetenz gefördert, indem im praktischen Tätigkeitsfeld gelernt werde. Dieses Lernen sei vornehmlich selbstgesteuert (vgl. Kapitel 4.2.5). Zudem würden dabei die erworbenen Erfahrungen reflektiert und konzeptualisiert und die Lernenden bei Bedarf von Coaches oder anderen Lernbegleiter*innen unterstützt (vgl. ebd., S. 61 f.). Ziel müsse dabei eine „grenzbewusst-dialektische Balance zwischen Erfahrungsunmittelbarkeit und Rationalität des Lernens“ (Dohmen, 2001, S. 39) sein. Dies laufe folglich „auf eine jeweils person- und umweltsituationsbezogene Vermittlung und Zusammenwirkung von begrenztem, aber authentischem informellem Lernen und reflektiertem, systematischem, übergreifendem formalem Lernen hinaus“ (ebd.). In diesem Sinne propagiert auch Kirchhöfer (2004) mit Verweis auf die von ihm gesichteten Quellen eine „Synthese von formellem und informellem Lernen, von organisierter und selbstorganisierter Aneignung, von institutionalisierter und autonomer Bildung“ (ebd., S. 86).

Als Beispiel für den Versuch, informelles Erfahrungslernen im musikpädagogischen Kontext zu implementieren, lässt sich das von Marc Godau (2017) empirisch untersuchte und auf den Arbeiten von Lucy Green (2002 & 2008) basierende Projekt *Musical Futures*¹¹⁸ anführen, das der Autor als „erfahrungsorientierte[n] Musikunterricht“ (Godau, 2017, S. 120) bezeichnet.¹¹⁹

4.2.4 Implizite Aspekte informellen Lernens

Im Kontext von informellem Lernen und Erfahrungslernen greifen diverse Autor*innen auch immer wieder auf das Konzept des impliziten Lernens zurück (vgl. u. a. Molzberger, 2004, S. 138; Kirchhöfer, 2004, S. 84, Dehnbostel, 2004, S. 55 f.). Implizites Lernen beschreibt dabei nach Dohmen (2001) ein „nicht-intentionales, nicht-bewusstes, und nicht verbalisiertes Lernen [...], das auf einer unwillkürlichen Aufmerksamkeit beruht“ (Dohmen, 2001, S. 34).

Auch Dehnbostel (2004) definiert impliziertes Lernen im Gegensatz zum Erfahrungslernen als Lernprozess, der dem Lernenden nicht bewusst sei und von ihm daher auch nicht reflektiert werde. Der Lernprozess werde vom Lernenden vielmehr direkt erfahren, ohne dass dabei übergeordnete Gesetzmäßigkeiten erkannt oder strukturierte Lernprozesse eingeleitet würden (vgl. Dehnbostel, 2004, 55 f.). Der Autor weist in diesem Kontext darauf hin, dass die Aufteilung von informellem Lernen in reflektiertes Erfahrungslernen auf der einen und

¹¹⁸ Zur Programmstruktur des *Musical-Futures*-Projekts vgl. Green (2008, S. 193 f.) und Godau (2017, S. 180 f.).

¹¹⁹ Hinsichtlich der Quellenlage zur Diskussion von Erfahrungslernen in der Musikpädagogik, sei an dieser Stelle u. a. auf den Beitrag „Musikalische Erfahrung revisited“ von Jürgen Kaiser (2014) verwiesen.

unbewusstem, implizitem Lernen auf der anderen Seite eher analytisch sei. In der Praxis seien diese Facetten des Lernens untrennbar miteinander verknüpft, enthalte doch jede bewusste Interaktion mit der Umwelt eine direkte Erfahrungsebene und eine indirekte, unbewusste Komponente (vgl. ebd., S. 55).

Molzberger und Overwien (2004) nutzen mit Verweis auf Watkins und Marsick den Terminus inzidentelles Lernen (engl.: *Incidental Learning*) für die unbewussten Aspekte informeller Lernprozesse. Dieses beiläufige, unbewusste Lernen führt laut den Autor*innen dazu, dass implizites Wissen (engl.: *Tacit Knowledge*)¹²⁰ herausgebildet werde, ein „Wissen und Können, das wir zwar haben, nicht aber beschreiben können“ (Molzberger & Overwien, 2004, S. 71). Die Bedeutung dieses unbewussten Wissens für die individuellen Kompetenzprofile von Musiker*innen Populärer Stile streicht u. a. Don Lebler (2007) heraus (vgl. ebd., S. 23 ff.; vgl. Kapitel 8.3.3.1).

Implizite Wissensbestände sind nach Kirchhöfer (2004) als kontext- und situationsabhängiges Hintergrundwissen allerdings schwer kommunizierbar (vgl. ebd., S. 60). Das bedeutet, dass es eine große Herausforderung darstellt, neue Lehrmethoden zu entwickeln, die diesem Umstand Rechnung tragen und individuelle, implizite Wissensbestände zugänglich und umfassend nutzbar machen.

4.2.5 Informelles Lernen und Selbststeuerung

Der Begriff des selbstgesteuerten Lernens beschreibt eine weitere relevante Facette des informellen Lernens und geht auf das von Malcolm Knowles in den 1970er-Jahren vorgestellte Konzept des *Self-Directed Learning* zurück (vgl. Dohmen, 2001, S. 39 f.). Darunter wird ein „aktives, selbstbestimmt-nachfragendes Lernen im Austausch mit anderen“ (Dohmen, 2001, S. 39) verstanden. Seit den 1980er-Jahren wird auch im bundesdeutschen bildungspolitischen Diskurs vermehrt auf die wichtige Funktion des selbstgesteuerten Lernens hingewiesen, u. a. im Rahmen des Projekts *Konzentrierte Aktion Weiterbildung (KAW)* (vgl. Straka, 1996, S. 59 ff.). Als entscheidendes Kriterium des selbstgesteuerten Lernens wird dabei postuliert, dass das lernende Subjekt über Ausrichtung und Wege des Lernprozesses sowie über die Nutzung institutioneller Lernunterstützungen in organisierten Lernangeboten selbst entscheiden könne (vgl. Dohmen, 2001, S. 40 f.). Dohmen konstatiert, dass das selbstgesteuerte Lernen ein Kompromiss zwischen „autonomer Selbstbestimmung auf der einen Seite und fremdbestimmtem Eingepaßwerden in vorgegebene Lernarrangements auf der anderen Seite“ (ebd., S. 41) sei. Ziel sei es, die Lernenden dazu zu befähigen, ihre Lernprozesse jeweils bedarfsorientiert unter Nutzung verschiedener Lernmöglichkeiten so weit wie möglich bewusst selbst und selbstbewusst zu steuern (vgl. ebd.).

¹²⁰ Zum Begriff des impliziten Wissens vgl. Polanyi (1985, S. 13 ff.).

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

Kirchhöfer (2004) weist in diesem Kontext noch auf die Unterscheidung zwischen selbstgesteuertem und selbstorganisiertem Lernen hin, die vom englischen Terminus *Self-Directed Learning* so nicht realisiert werde (vgl. Kirchhöfer, 2004, S. 73). Selbstgesteuertes Lernen beinhaltet demnach „die Tatsache, dass die Operationen und die Kontrollprozesse durch das Subjekt selbst gesetzt“ (ebd.) würden. Je nachdem wie weit der Selbststeuerungsbegriff gefasst sei, werde das Lernziel aus Subjektperspektive von innen oder außen bestimmt. Dies könne allerdings auch in fremdorganisierten Lernkontexten geschehen, in welchen die Handlungsmöglichkeiten durch externe Akteur*innen, z. B. Institutionsmitarbeiter*innen, begrenzt seien. Selbstorganisiertes Lernen erfolgt nach diesem Verständnis nur dann, wenn der jeweilige Lernrahmen und die entsprechenden Handlungsoptionen auf das Subjekt selbst zurückzuführen sind, insbesondere was die „Offenheit der künftigen Handlungsmöglichkeiten“ (ebd., S. 73) betrifft. Der Autor merkt an, dass dabei sowohl selbstorganisiertes Lernen in einem institutionellen Kontext und mit Unterstützung von Lehrpersonen möglich sei, als auch informales Lernen vorwiegend auf Fremdsteuerung basieren könne. So sei davon auszugehen, dass informelles Lernen meist selbstgesteuert ist, es aber sowohl selbst- als auch fremdorganisiert sein könne (vgl. ebd., S. 74). Informelle Lernprozesse in formalen Lernsettings beinhalten in der Praxis meist verschiedene Grade an Selbststeuerung und Selbstorganisation, die je nach individuellem Lernkontext und spezifischer Lernsituation auf den beschriebenen Kontinua fremdgesteuert/selbstgesteuert bzw. fremdorganisiert/selbstorganisiert oszillieren.

Im Umfeld des selbstgesteuerten Lernens verortet Kirchhöfer auch das Konzept des *Learning on Demand* als „zeitlich effektivsten Einsatz[...] von Wissen“ (ebd., S. 74). Dabei werde vom Lernenden nicht aufgrund von institutioneller Fremdsteuerung auf Vorrat gelernt, sondern auf dessen eigene Initiative erst zu jenem Zeitpunkt, an dem der Lernende das entsprechende Wissen zur Lösung eines praktischen Problems benötige (vgl. ebd.). So sieht auch Dohmen (2001) eine Kernaufgabe von Bildungseinrichtungen nicht etwa in der fremdgesteuerten Vermittlung von Vorratswissen. Vielmehr hält er mit Verweis auf diesen Sachverhalt fest, dass, wie oben ausgeführt, auch Lernen in formalen Lernkontexten häufig inzidentell stattfindet, um „das oft unbewusste und zufällige informelle Lernen zu einem zunehmend bewusster von den Lernenden selbst gesteuerten Lernen weiterzuentwickeln“ (ebd., S. 41). Durch bewusste Selbststeuerung könnten informelle Lernprozesse so „zur Erfahrungsverarbeitung in verschiedenen Perspektiven, zur reflektierenden Sinn- und Konzeptionsentwicklung, zum experimentierenden und hypothesenprüfenden Handeln, zur integrierenden Zusammenschau und zur gezielteren Kompetenzentwicklung“ (Dohmen, 2001, S. 47) beitragen. Der Verweis auf die große Relevanz des selbstgesteuerten Lernens im Bereich des Kompetenzerwerbs bei Popmusiker*innen findet sich beispielsweise bei Green (2002 & 2008) sowie Lebler (2007 & 2008), sodass im Folgenden wiederholt auf dieses Phänomen rekurrert werden wird (vgl. Kapitel 4.3.6).

4.2.6 Kompetenzentwicklung durch informelles Lernen

Laut Dohmen (2001) fügen sich die verschiedenen hier skizzierten Facetten des informellen Lernens – Erfahrungslernen, implizites Lernen sowie selbstgesteuertes Lernen – „zu einem integrierten Konstrukt zusammen“ (ebd., S. 43). Ohne diese Integration von „informellem Erfahrungslernen und nachfragendem Reflexionslernen“ (ebd., S. 45) kann sich nach Dohmen auch die Kompetenzentwicklung nicht zielführend entfalten, bleibt vielmehr „einseitig und beschränkt“ (ebd.). Vielmehr setzt ein erfolgreiches Handeln in der Umwelt eine reflektierende Verarbeitung eigener und fremder Erfahrungen aus dieser Umwelt voraus (vgl. ebd., S. 44). Um die Kompetenzentfaltung möglichst nachhaltig zu unterstützen, ist es wichtig anzuerkennen, dass sich die Kompetenzentwicklung weniger als linear-systematischer, sondern vielmehr als iterativ spiralförmiger Prozess beschreiben lässt, als „Ergebnis von wechselnden Interaktionen zwischen Mensch und Umwelt, zwischen unmittelbarem Erfahrungswissen, unreflektiertem sozialem Wissen und zwischen konzeptioneller Planung, praktischer Handlung, Rückmeldung und weiterführender Umsetzungsreflektion“ (ebd., S. 46). Diese Aspekte gilt es folglich im Zuge innovativer pädagogischer Konzepte integrativ zu verschränken.

Was sind demnach also Rahmenbedingungen, die einen solchen Lernprozess bestmöglich unterstützen? Dazu lassen sich einige pädagogische Grundüberzeugungen festhalten, auf welchen laut Dohmen insbesondere die Diskussionen über das informelle Erfahrungslernen in den USA beruhen:

- Bedeutsamkeit des Lernens als für den Lernenden zwingend erfahrbare Größe
- Komplexe Realitätserfahrungen in der Lebens- und Arbeitswelt des Lernenden
- Ganzheitliche Herausforderung im Zuge drängender, offener Problemlösungen
- Inneres Beziehungs- bzw. Betroffenheitsverhältnis der Lernenden zum Wissensinhalt (vgl. Dohmen, 2001, S. 55)

Zusammenfassen lässt sich, dass es bei kompetenzentwickelndem Lernen grundsätzlich darum geht, authentische Anlässe des Lernens zu schaffen, die „zu einem Verstand und Gefühl bewegenden ganzheitlichen Orientierungs- und Selbstbehauptungslernen“ (Dohmen, 2001, S. 55) anregen. Dabei seien „die Anlässe zu einem in diesem Sinne bedeutsamen Lernen [...] im Allgemeinen die realen existenziellen Anforderungssituationen in den für die Menschen wichtigen Lebensvollzügen“ (Dohmen, 2001, S. 55). Dohmen streicht heraus, dass „solche Anlässe [...] auch gezielt pädagogisch organisiert bzw. inszeniert werden“ (ebd.) können. Beispiele dafür seien u. a. das Lernen durch praktische Projektarbeit oder kooperative Erkundungsaktivitäten, bei denen spezielle informelle und formelle Lernprozesse integriert und reflektiert würden (vgl. ebd.).

4.2.7 Informelles Lernen in einer Community of Practice

Einen interessanten Anknüpfungspunkt liefert im Kontext von Erfahrungslernen, implizitem Lernen, selbstgesteuertem Lernen und Kompetenzorientierung das Konzept der *Community of Practice*, das von Jean Lave und Etienne Wenger 1991 in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht wird (vgl. ebd., S. 91 ff.). Dieses Konzept erweitert die Perspektive auf informelle Lernprozesse um die Dimension der Kooperation bzw. Kollektivität und wird aktuell in der Pädagogik und insbesondere der musikpädagogischen Diskussion immer wieder als relevant hervorgehoben (vgl. u. a. Green, 2002, S. 16; Godau, 2017, S. 132 ff.).

Etienne Wenger-Trayner und Beverly Wenger-Trayner (2015) definieren *Communities of Practice* 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“ (ebd., S. 1). Für den Bereich der Musikpädagogik hebt Godau (2017) hervor, dass dieses Konzept selbstständig interagierender, praktischer Gemeinschaften von Lernenden etwa in Hinblick auf den Kompetenzerwerb in Popbands oder in musikalischen *Online-Communities* immer mehr Anerkennung finde. Dies bilde einen informellen Gegenpol zu einer fremdorganisierten und -gesteuerten Musikvermittlung in traditionellen, formalen Lernsettings, wie Musikschulen, Regelschulen oder tertiären Bildungseinrichtungen (vgl. Godau, 2017, S. 137). Ferner konstatiert der Autor, dass „das dahinter liegende Theoriemodell [...] eine für die Entwicklung musikpädagogischer Konzepte interessante Blickrichtung“ darstelle, „weil mit der Einbettung musikalischen Lernens in eine musikalische Praxis das Augenmerk weg vom Handeln einzelner hin zur Gemeinschaft gelegt wird“ (ebd.).

Diese Praktikergemeinschaften lassen sich nach Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2015) entlang der drei Merkmale Domäne (engl.: *Domain*), Gemeinschaft (engl.: *Community*) und Praxis (engl.: *Practice*) beschreiben:

- Eine *Community of Practice* lässt sich von anderen Gemeinschaftsformen, wie z. B. Freundeskreisen oder sozialen Netzwerken, dadurch unterscheiden, dass sie eine kollektive Identität in Bezug auf spezifische, geteilte Interessen hat. Eine Beteiligung an einer *Community of Practice* impliziert demnach immer auch eine engagierte Identifikation mit der jeweiligen Domäne und einen Beitrag zur kollektiven Kompetenz, durch den sich das Gemeinschaftsmitglied von anderen Menschen unterscheidet (vgl. Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, S. 2).
- Eine *Community of Practice* definiert sich durch das gemeinsame Agieren der Mitglieder in Form von kollektiven Aktivitäten, gegenseitiger Unterstützung sowie stetigem Informationsaustausch. Dabei bildet die Beziehungsebene, d. h. die Qualität der Interaktion, die Basis für ein erfolgreiches, gemeinschaftliches Lernen (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, S. 2).
- Bei Mitgliedern einer *Community of Practice* handelt es sich im Sinne von Etienne und

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

Beverly Wenger-Trayner um Praktiker*innen. Sie entwickeln aus einer langfristig angelegten und vertieften gemeinsamen Interaktion ein kollektives Repertoire an Ressourcen, beispielsweise Erfahrungen, Werkzeuge und Problemlösungsstrategien, welche die Handlungskompetenz der einzelnen Mitglieder im Umgang mit praktischen Herausforderungen möglichst zielführend unterstützen (vgl. ebd.).

So werden innerhalb dieser Gemeinschaften durch kollektives, praktisches Handeln Lösungen für spezifische Probleme erarbeitet, Fachwissen, relevante Informationen und Erfahrungen ausgetauscht, Synergien in Bezug auf Ressourcen und Arbeitsmaterialien genutzt, gegenseitiges Feedback gegeben und gemeinsam an der Kartierung von Wissensbeständen und der Identifizierung eventueller Wissenslücken gearbeitet (vgl. Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, S. 3). Dies verdeutlicht abermals, dass der Ansatz, Popbands und andere Formen von musikalisch-künstlerischen Gemeinschaften, wie Hip-Hop-Crews oder DJ-Kollektive, als Communities of Practice zu beschreiben, zielführend erscheint.

Die damit einhergehende, vorherrschende Lernmethode wird in der musikpädagogischen Literatur häufig mit dem Begriff des Peer-Learning umschrieben (vgl. Green, 2002, S. 76 f.; Godau, 2017, S. 92; vgl. Kapitel 4.3.6). Lebler (2008) führt dazu aus:

„Peer learning is common in popular music, where knowledge acquired alone is shared, while the traditional master_apprentice and formal tuition models found in the study of classical and jazz music are relatively uncommon. Feedback for popular music learning typically comes from self-assessment and from peers rather than from a teacher. Learners assess themselves relative to their past performances and expectations, and through comparison with both their peers and the performances of the artists who inspire them. They also assess their peers and seek assessment by them.“ (Ebd., S. 195)

Neben dem Austausch der Interaktionspartner*innen scheint es insbesondere für Musiker*innen Populärer Genres auch wichtig zu sein, in ihrer jeweiligen Domäne und Praxis verwurzelt zu sein, um in authentischen Lernsettings die entsprechenden Fertigkeiten, Fähigkeiten und das feldspezifische Wissen zu erwerben (vgl. Bürkner et al., 2013, S. 28; vgl. Kapitel 3.2.3.2.2).

Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2015) konstatieren, dass sich Communities of Practice prinzipiell überall dort finden ließen, wo Menschen in Bezug auf eine domänenspezifische Praxis interagieren würden, wie etwa auch bei Vereinstreffen oder Stammtischen von Kolleg*innen. In vielen Fällen würden sie dabei selbst von den Teilnehmenden nicht als solche explizit identifiziert (vgl. Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, S. 3). Die Gemeinschaft von Praktiker*innen fungiere als „living curriculum“ (ebd., S. 4), quasi als lebendiger, dynamischer Lehrplan, der je nach aktueller Situation und Bedarfslage meist selbstorganisiert und implizit verschiedenartige Optionen des informellen Lernens und Kompetenzerwerbs für die einzelnen Mitglieder ermögliche (vgl. Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, S. 4).

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

Die Communities of Practice lassen sich im Kontext von institutionalisierten Bildungsarrangements laut Etienne und Beverly Wenger-Trayner entlang der folgenden drei Dimensionen diskutieren (vgl. ebd., S. 5; vgl. Tabelle 18).

Tabelle 18: Dimensionen der Communities of Practice (nach Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, S. 5)

Dimension	Beschreibung
Innenperspektive (Implementierung)	Dabei steht die Frage im Vordergrund, wie sich das Lernen in formalen Kontexten auf themenspezifische, praktische Interaktion gründen lassen kann.
Außenperspektive (kontextuelle Integration)	Die Außenperspektive fokussiert die Herausforderung, wie sich die innerhalb institutioneller Settings erworbenen Lernerfahrungen mit breiteren, außerinstitutionellen Kontexten verknüpfen lassen.
Perspektive des lebenslangen Lernens (temporale Integration)	Im Sinne der Idee des lebenslangen Lernens stellt sich die Frage, wie der Ausbau von Communities of Practice dergestalt umgesetzt werden kann, dass diese thematisch und konzeptuell über den jeweiligen Bildungsabschnitt hinausreichen.

Dabei arbeiten sie mit Blick auf das Konzept der Communities of Practice heraus, dass eine Anbindung der Bildungsaktivitäten an die Alltagswelt der Lernenden relevant sei: „The class is not the primary learning event. It is life itself that is the main learning event. Schools, classrooms, and training sessions still have a role to play in this vision, but they have to be in the service of the learning that happens in the world“ (ebd., S. 5). Dementsprechend ist bei der Konzeption formaler Bildungsangebote, die sich dem Paradigma des informellen Lernens in Gemeinschaften von Praktiker*innen öffnen, immer auch der außerinstitutionelle Kontext der Lernenden miteinzubeziehen, genauso wie eine möglichst realitätsnahe und kooperationsförderliche Ausgestaltung der innerinstitutionellen Lernsituation (vgl. ebd.).

Marc Godau (2017) verweist zum Lernen in Gemeinschaften von Praktiker*innen auf das Konzept des situierten Lernens, das auf der Annahme basiert, „dass Lernen, Kognition und Wissen situationsgebunden (*situiert*) [Hervorhebung im Original] sind“ (ebd., S. 134). Entsprechend zeichne sich situiertes Lernen durch die Einbettung von Denken, Wissen und Lernen in soziale und physikalische Kontexte aus, was darüber hinaus auch das „Eingebundensein von Überzeugungen und Bedeutungen innerhalb jener Kontexte“ (Godau, 2017, S. 135) miteinschließe. Diese Konzeptualisierung lässt sich mit John Erpenbecks Rahmung des Kompetenzbegriffs und seiner Idee von kompetenzentwickelndem Lernen rückbinden. Lernformen sind dann nachhaltig handlungswirksam, wenn sie auch die Ebene der in Emotionen und Motiven interorisierten Werte und Normen mitberücksichtigen. Eine praxisferne Vermittlung von Faktenwissen auf Vorrat müsse demnach mit Blick auf eine intendierte Kompetenzentwicklung zu kurz greifen (vgl. Erpenbeck, 2012, S. 37; vgl. Kapitel 4.1.6). So betont auch Godau, dass praxisferne Lernformen, wie etwa auf eine unidirektionale Wissensvermittlung basierende, themenspezifische Weiterbildungslehrgänge, ohne die Einbettung in praktische Handlungskontexte immer zum Erwerb von trägem Wissen führen würden (vgl. Godau, 2017, S. 135). Unter trägem Wissen ist dabei das Wissen zu verstehen,

„das Lernende in Prüfungssituation [sic] wiedergeben können, in komplexeren Situationen bzw. in Ernstsituationen außerhalb institutionaler Settings [aber] nicht anwenden können“ (ebd.). Godau resümiert, dass ein selbstgesteuerter, kollektiver, prozeduraler und erfahrungsbasierter Umgang mit praktischen Herausforderungen im Mittelpunkt situierter, informeller Lernbemühungen stehe (vgl. ebd.), was im Kontext von formaler Bildung einer paradigmatischen Wende gleichkomme. Rekurrierend auf die vorangegangenen Ausführungen sollen im Folgenden nun noch spezifische Parameter jener neuen Lehr- und Lernkultur in der Aus- und Weiterbildung herausgearbeitet und verdichtet dargestellt werden.

4.2.8 Informelles Lernen in institutionalisierten Lernkontexten

Bereits Erpenbeck und von Rosenstiel (2007) verweisen auf den Bedarf einer neuen Lernkultur, die schon allein aufgrund der „Globalisierungs-, Differenzierungs- und Spezialisierungsprozesse“ (ebd., S. XX) von Wirtschaft und Gesellschaft sowie den dadurch an die Grenzen der Leistungsfähigkeit gelangenden fremdorganisierten Steuerungsstrukturen unabdingbar werde (vgl. ebd.). Die neue Lernkultur zeichne sich dadurch aus, dass sie *„ermöglichungsorientiert, selbstorganisationsfundiert und kompetenzzentriert [Hervorhebung im Original]“* (ebd.) sei und auf einer „Kultur des selbstorganisierten, die Risiken von Komplexität und Chaos bewältigenden Lernens“ (ebd.) basiere, aus welchem sich funktionale Handlungskompetenzen entwickeln würden (vgl. ebd.).

Insbesondere durch dieses Prinzip der Selbstorganisation ändert sich folglich auch die Rolle der Lehrperson. Deren Aufgabe ist nun primär einen Rahmen zu schaffen, der die Selbstorganisation der Lernenden bestmöglich unterstützt und nicht das Wissen bei den Lernenden zu erzeugen (vgl. Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 217). Lehrpersonen sollen demnach nach Arnold (1993) „Prozesse der selbsttätigen und selbstständigen Wissenserschließung und Wissensaneignung“ (ebd., S. 53) ermöglichen. Paradigmatisch hierfür ist laut Lehmann & Nieke (2000) folgendes Postulat: „Lernprozesse sind konstruktive Prozesse des Individuums. Dies impliziert: Wissen kann nicht ‚weitergegeben‘ werden, sondern ist etwas subjektiv Angeeignetes, vom Lernenden Konstruiertes“ (ebd., S. 6). Es „erfordert Selbststeuerung und Selbstkontrolle“ und „erfolgt im kommunikativen Geschehen“ (ebd.). Hierbei sprechen Gabrielle Lehmann und Wolfgang Nieke gezielt das Paradigma einer konstruktivistischen Lerntheorie an, die sich im musikpädagogischen Bereich u. a. auch bei Green (2002 & 2008), Lebler (2007), Schippers (2010) und Godau (2017) findet und die dem traditionellen, objektivistischen Konzept von Bildung diametral entgegensteht.

Kirchhöfer (2004) beschreibt in diesem Zusammenhang zunächst auf individueller Ebene eine „Entgrenzung des Lernens“ (ebd., S. 109), worunter er die Auflösung des traditionellen, strukturierten und regulierten institutionellen Lernens versteht. Dazu führt er aus:

„Im Ergebnis seines Lernens prägt das Individuum eine individuelle Spezifik und eine selbstbestimmte Strukturierung seiner Bildung aus (sein Bildungs- und/oder

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

Kompetenzprofil). Es verantwortet und steuert den Lernprozess selbst und integriert das erworbene und ständig regenerierte Kompetenzprofil ganzheitlich und in den Tiefenschichten seiner Person.“ (Ebd.)

Zudem postuliert der Autor auf pädagogischer Ebene eine Entgrenzung des Lehrens. Das zeige sich in Form einer Erosion tradierter Strukturen, deren lokaler und temporaler Verortung sowie einer Auflösung von sozialen Mustern pädagogischer Führung (vgl. ebd., S. 111; Arnold & Lermen, 2003, S. 24 f.). Dabei stellt Kirchhöfer die in Tabelle 19 aufgeführten Aspekte der Dichotomie traditionelles/objektivistisches Lernen und entgrenztes/konstruktivistisches Lernen gegenüber (vgl. Kirchhöfer, 2004, S. 111).

Tabelle 19: Traditionelles/objektivistisches Lernen versus entgrenztes/konstruktivistisches Lernen (nach Kirchhöfer, 2004, S. 111)

Traditionelles/objektivistisches Lernen	Entgrenztes/konstruktivistisches Lernen
Zentriert auf Lehrperson	Zentriert auf Lernende
Wissensorientiert	Wert-/handlungszentriert
Hierarchisch	Partizipativ
Geschlossene Curricula	Offene Curricula
Vermittelnd	(Selbst-)Reflektierend
Bestandsorientiert (situationsspezifisch)	Prozessorientiert (situationsspezifisch)

Wieder erscheinen die Dimensionen Steuerung, Handlungsorientierung, Partizipation, Strukturiertheit, Reflexion und Situiertheit, welche bei den Ausführungen zum informellen Lernen und dem Konzept der Community of Practice diskutiert wurden (s. o.). Dadurch wird ersichtlich, dass entgrenztes bzw. konstruktivistisches Lernen eng mit informellen Lernprozessen verknüpft ist.

In Bezug auf die Defizite der traditionellen Lernkultur stellt Kirchhöfer fest, dass sie in der Bildungsdiskussion mittlerweile unumstritten seien, und nennt insbesondere folgende vier Sachverhalte:

- „[D]ie Trennung von Lehren und Lernen und die Herausbildung der Lernkultur als Belehrungskultur,
- [D]ie Synchronizität des Lernens in Lernergruppen,
- [D]er einseitige Methodenbesitz auf der Seite der Lehrenden,
- [D]ie curriculare Fixierung auf sog. unverzichtbare Bildungsinhalte einer kulturellen Überlieferung.“ (Kirchhöfer, 2004, S. 112)

Im Gegensatz dazu beschreibt Kirchhöfer, eine neue Lernkultur als, „das kognitive, kommunikative und sozialstrukturelle Ausführungsprogramm für alle mit Lernprozessen befasste Sozialität, in deren Zentrum ein selbst organisiertes reflexives Lernhandeln unter institutionellen und nichtinstitutionellen Bedingungen steht“ (Kirchhöfer, 2004, S. 113).

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

Die vom Autor daraus abgeleiteten Kriterien einer neuen Lernkultur im Gegensatz zu einer tradierten sind in Tabelle 20 aufgeführt.

Tabelle 20: Kriterien tradierter versus veränderter Lernkultur (nach Kirchhöfer, 2004, S. 113)

Kriterium	Tradierte Lernkultur	Veränderte Lernkultur
Stellung des Individuums zum Lernen	Fremdorganisiert und fremd-(außen-)gefordert	Selbstorganisiert und selbstverantwortet
Inhalt des Lernens	Instrumentell- und qualifikationsorientiert	Kompetenzorientiert, allgemeine Handlungsfähigkeit fördernd
Bereich des Lernens	Bereichsspezifisch, separiert (schulisch, außerschulisch, weiterbildend, berufsbildend, allgemeinbildend)	Bereichsübergreifend (lebensweit-soziales Umfeld) integrierend
Aneignungsform	Formell, instruktivistisch	Informell, erfahrungsbasiert, konstruktivistisch-selbstreflexiv
Einordnung des Lernens in den Lebenslauf	Phasenorientiert	Lebenslang
Lernkanon	Zentrale Curricula	Individuelle Lernarrangements
Kooperationsorganisation	Institutionell segregiert	Fluide Netzwerke
Zertifizierungsform	Abschlussorientiert	Permanent, offen
Lehrkultur	Vermittelnd, Lehrkraft hierarchisiert	Selbstständig aneignend, Lernberater, Lernbegleiter, partnerschaftlich

Auch im Fachbereich der Musikpädagogik zeigt sich eine Tendenz zu konstruktivistischen Ansätzen (vgl. Spychiger, 2008; Schippers, 2010; Siedenburg & Nolte, 2015; Godau, 2017). Godau legt in diesem Zusammenhang eine Kompatibilität zwischen systemisch-konstruktivistischer Musikpädagogik und musikpädagogischen Orientierungen am informellen Lernen in der Populären Musik offen (vgl. Godau, 2017, S. 189). Zur Veranschaulichung der didaktischen Implikationen verweist er auf die Arbeit von Huib Schippers (2010) und dessen Zusammenfassung verschiedener Charakteristika von objektivistischen und konstruktivistischen Lehrmethoden (vgl. Tabelle 21), die sich ebenso als Gegenüberstellung formeller bzw. formaler und informeller bzw. informaler Lernformen interpretieren lässt. Auch hier muss angemerkt werden, dass sich die jeweiligen dichotomen Pole als Kontinua verstehen lassen. Wie Godau ausführt, „kann heutzutage [...] keine der beiden Varianten von Unterricht in sogenannter Reinform“ (Godau, 2017, S. 191) beobachtet werden. Schippers (2010) ordnet in seiner Darstellung die unterschiedlichen Parameter den beiden Polen analytisch/atomistisch (objektivistisch) und holistisch (konstruktivistisch) zu (vgl. ebd., S. 85 f.).

Tabelle 21: Dimensionen objektivistischen versus konstruktivistischen Lernens (nach Schippers, 2010, S. 85)

Dimension	Objektivismus	Konstruktivismus
Strukturiertheit	Strukturiert	Unstrukturiert
Bewertung des Lernprozesses	Linear und einheitlich	Vernetzt

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

Kontextuelle Anbindung	Abstraktion	Realer Kontext
Motivation	Extrinsisch	Intrinsisch
Individualität	Ignorieren interindividueller Unterschiede	Anerkennung und Unterstützung interindividueller Unterschiede
Kooperation	Fokus auf das Lernen des Individuums	Fokus auf kollektives Lernen
Art der Instruktionen	Didaktische Beziehung	Mentor*in-Schüler*in-Beziehung

Mit Blick auf die referierten Publikationen zu einer neuen, auch auf informellen Lernprozessen basierenden Lernkultur, kann folgende weitere Feststellung getroffen werden: Die Herausforderungen einer sich dynamisiert wandelnden Arbeitswelt erfordern ein sich adaptiv ergänzendes Kompetenzprofil. Bildungsinstitutionen sind demnach aufgefordert, hierfür Voraussetzungen zu schaffen. Sie müssen aufgrund sich wandelnder Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt ihren Teil zu einer Abkehr von einer tradierten, fremdgesteuerten Wissensvermittlung beitragen. Die Lernenden können so die nötigen Bedingungen vorfinden, um ein möglichst flexibles und anpassungsfähiges Kompetenzprofil zu erwerben. In der berufspropädeutischen Musikausbildung scheint dieses mit Blick auf das in Kapitel 3.2 dargestellte proteische Berufsfeld besonders angeraten zu sein. Dort sollten gerade künftige Musiker*innen in Portfoliokarrieren bestmöglich auf ihr facettenreiches Tätigkeitsspektrum vorbereitet sowie der Erwerb wichtiger Selbstlernkompetenzen befördert werden.

4.3 Berufliche Kompetenzen und informelles Lernen im Bereich Populärer Musik

Die in Kapitel 4 bislang eingenommene Perspektive auf das Konstrukt der Kompetenz, den Kompetenzerwerb sowie das Phänomen des informellen Lernens, im Rahmen derer auch auf Befunde aus der generellen Berufs- und Bildungsforschung rekurriert wurde, wird im Folgenden verengt. So werden Quellen referiert, die sich dezidiert auf den Bereich des Lernens und das berufliche Kompetenzprofil professioneller Popmusiker*innen fokussieren. Dabei werden insbesondere Publikationen vorgestellt, in denen die einzelnen Aspekte des Kompetenzerwerbs, der Kompetenzarchitektur und informeller Lernformen empirisch untersucht wurden, um vor deren Hintergrund im weiteren Verlauf die Ergebnisse des empirischen Teils der vorliegenden Dissertationsschrift zu kontextualisieren und zu diskutieren.

Ein zentrales Werk, das sich den diversen Facetten beruflicher Kompetenz und Lernprozessen von Popmusiker*innen angenommen hat, stammt von der britischen Musikpädagogin Lucy Green und wurde erstmals 2001 unter dem Titel *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education* veröffentlicht. Die Monografie basiert auf den Befunden einer Interviewstudie,¹²¹ welche die Autorin in London und Umgebung durchgeführt hat und deren

¹²¹ Stichprobe: n = 14.

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

Proband*innen aktive englische Popmusiker*innen verschiedener Professionalisierungsstufen im Alter von 15 bis 50 Jahren sind (vgl. Green, 2002, S. 8). Green zeichnet die Kompetenzprofile und Lernwege der Befragten nach, um am Ende ihrer Ausführungen Ansatzpunkte für die Implementierung informeller Lernprozesse in formale Lernkontexte und für eine damit einhergehende, paradigmatische musikpädagogische Wende zu präsentieren (vgl. ebd., S. 177 ff.).

Anknüpfend an Lucy Greens Ergebnisse überprüfte Uta Sophie Halbritter empirisch die Kompetenzentwicklung professioneller Akteur*innen im Bereich Populärer Musik in Deutschland. Ihre qualitative Studie, die 2012 unter dem Titel *Erfolg im Musikerberuf* publiziert wurde, basiert auf sieben Experteninterviews mit Bandleader*innen und stellt für Erkenntnisse zu beruflichen Kompetenzen und informellem Lernen von Berufsmusiker*innen im Popbereich im deutschsprachigen Raum einen wichtigen Bezugspunkt dar. Da beide Autorinnen die Aspekte berufliche Kompetenz und informelle Lernwege in den Blick nehmen, werden im Folgenden die relevanten Ergebnisse beider Publikationen mithilfe dieser Kategorisierung zusammen mit weiteren ausgewählten Quellen vorgestellt. Dabei wird auch eine Anbindung an die oben angeführten theoretischen Rahmenkonzepte erfolgen.

4.3.1 Musikalisch-künstlerische Kompetenzen

Zunächst wird der Blick auf relevante musikalisch-künstlerische Kompetenzen gerichtet. Bevor im Zuge dessen einzelne Kompetenzfacetten dargestellt werden, ist es allerdings unabdingbar, einleitend zu erwähnen, dass sich die entsprechenden beruflichen Kompetenzprofile gerade im musikalisch-künstlerischen Bereich je nach ausgeübter Tätigkeit und der entsprechenden stilistischen Ausrichtung stark unterscheiden. So werden im Folgenden nur beispielhaft anhand der Quellenlage einige Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensstände im Zusammenhang mit den jeweiligen Aktionsfeldern expliziert, ohne dass deren berufsfeldspezifische Bedeutung auf die Gesamtheit professioneller Popmusiker*innen übertragen werden kann. Zunächst wird eine mögliche Trennung der beruflichen Tätigkeitsfelder entlang des künstlerischen Selbstkonzepts¹²² erläutert. Entsprechend erfolgt als Erstes ein kurzer Überblick über dieses Konstrukt und die Implikationen für die jeweiligen Kompetenzprofile.

Für eine gängige Definition des Terminus wird auf Mummendey (1995) zurückgegriffen, nach dem das persönliche Selbstkonzept eines Individuums die „Gesamtheit der auf die eigene

¹²² Zur Abgrenzung der Begriffe Selbstkonzept und Identität vgl. Hemming (2002, S. 51 ff.).

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

Person bezogenen Beurteilungen¹²³“ (Mummendey, 1995, S. 55) ist. Laut Jan Hemming (2002 & 2003), der sich in seinen Schriften dezidiert mit dem Phänomen des Selbstkonzepts beim Lernen und Ausüben von Populärer Musik beschäftigt, liegen diese Zuschreibungen in Hinblick auf die eigene Person in Form von Einstellungen vor, deren Einfluss sich sowohl auf die kognitive Ebene, aber auch auf die affektive und behaviorale Ebene bezieht. Für das persönliche Selbstkonzept von Musiker*innen, vor allem im Bereich Popmusik, scheinen nach Einschätzung des Autors insbesondere die nicht-kognitiven Aspekte bedeutsam (vgl. Hemming, 2003, S. 92). Gerade durch die in Emotionen und Motiven interorisierten Einstellungen macht oder vermeidet das Individuum Erfahrungen in der Außen- und Innenwelt und wird dabei oft auch von Gefühlen geleitet, die nicht in das Bewusstsein vordringen (vgl. Hemming, 2003, S. 95).¹²⁴ Als „Regisseur der Persönlichkeitsentwicklung“ (Schulz von Thun, 1982, S. 181) habe das Selbstkonzept so bewusst, aber auch unbewusst Einfluss auf die sich entwickelnden Fähigkeiten, also auf den Kompetenzerwerb (vgl. Hemming, 2003, S. 95 f.). Denn nur das, was auf der Erfahrungsebene erlebt und reflektiert wird, kann sich nachhaltig in Form entsprechender handlungswirksamer Kompetenzbestände, als reflexive Handlungskompetenz disponieren (vgl. Kapitel 4.1.5 & 4.1.6).

Im Bereich Populärer Musik lassen sich gestützt auf die entsprechende Fachliteratur (vgl. Green, 2002, S. 45 ff.; Wicke, 2007, S. 236 f.) für das persönliche Selbstkonzept zwei Grundtypen postulieren. Diese Aufteilung deckt sich mit dem in Kapitel 3.2.2.2.1 referierten Distinktionsmerkmal der Kommerzialität, das eine Polarisierung hinsichtlich des Selbstverständnisses beschreibt. So erfüllen Berufsmusiker*innen populärer Stile entweder hauptsächlich eine dienstleistungsbezogene Funktion, indem sie fremdes Material spielen und zur Aufführung bringen, oder sie unterwerfen sich vornehmlich schöpferisch dem Paradigma kreativschaffender Künstler*innen. Hierzu betont Peter Wicke (2007), dass es nicht auf die „Warenförmigkeit des Musizierens“ (ebd., S. 236) im Sinne einer Vermarktbarkeit ankomme, sondern vielmehr auf „die Behauptung des Anspruchs auf künstlerische Selbstverwirklichung“ (ebd.).

In diesem Sinne arbeitet Jan Hemming in seiner Dissertationsschrift (2002) verschiedene Dimensionen heraus, anhand derer er ein für den Popmusikbereich typisches, künstlerisch-kreatives von einem für den Klassikbereich typischen, dienstleistungsorientierten

¹²³ Beurteilt werden können nach Mummendey (1995) verschiedene selbstbezogene Merkmale: „Körperliche und psychische Merkmale aller Art, im einfach beschreibenden, aber auch im wertenden Sinne, Merkmale aus der Vergangenheit, an die man sich erinnert, oder Merkmale, die man sich gegenwärtig zuschreibt, oder Merkmale, die man sich wünscht, nach denen man strebt, oder von denen man erwartet, sie in Zukunft zu besitzen“ (ebd., S. 55). Weiter führt der Autor aus: „Wird vom Selbstkonzept gesprochen, so wird stillschweigend vorausgesetzt, daß es sich um mehr oder weniger *überdauernde Merkmale*, also um Merkmale im Sinne von *Eigenschaften* [Hervorhebungen im Original] handelt, die man der eigenen Person zuschreibt“ (ebd.).

¹²⁴ Auch hier zeigt sich eine weitere Verbindung zum Konzept der emotionalen Kompetenz und der basalen Metakompetenzfacette der emotionalen Selbstwahrnehmung (vgl. Kapitel 4.1.3). Denn erst diese befähige das Individuum, hinter das persönliche Selbstkonzept und die sich daraus ableitenden Annäherungs- und Vermeidungsziele zu blicken, um diese gegebenenfalls zu modifizieren (vgl. Hemming, 2003, S. 94).

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

Selbstkonzept abgrenzt.¹²⁵ Zu diesen Kriterien gehören beispielsweise das Schreiben von Stücken, die Identifikation mit der eigenen Musik, das Einräumen kommerzieller Zugeständnisse bei der Auswahl der einzelnen Tätigkeiten, die stilistische Vielseitigkeit sowie das Vorhandensein eines künstlerisch-musikalischen Personalstils (vgl. Hemming, 2002, S. 196 ff.). Als Beispiel für ein eher klassikspezifisches Selbstkonzept führt Hemming die Daten eines Probanden an, der vornehmlich als Studiomusiker und Leiter einer Keyboardschule arbeitet. Dieser legt nach eigenen Angaben keinen Wert auf die Kultivierung eines Personalstils, hat einen breit gefächerten Musikgeschmack und ist in seinen beruflichen Tätigkeiten stark kommerziell orientiert (vgl. ebd., S. 196 f.). Im Gegensatz dazu weist das Selbstkonzept eines weiteren Befragten eine klare, für den Popmusikbereich typische Orientierung auf. Er agiert als Livemusiker und Songwriter, hat sich stilistisch spezialisiert, macht kaum kommerzielle Zugeständnisse und konstatiert bei sich einen unverwechselbaren Personalstil (vgl. ebd., S. 196 ff.). Interessant ist für das Thema der vorliegenden Arbeit zudem Hemmings Anmerkung, dass der Letztgenannte wegen seiner mangelhaften Repertoire- und Notenkenntnis kaum Chancen hätte, die Aufnahmeprüfung an einer Musikhochschule zu bestehen, und auch die dort gelehrteten Inhalte dem Befragten in seinem aktuellen Berufsfeld kaum weiterhelfen würden. So hat dieser den ursprünglichen Plan, eine entsprechende tertiäre Ausbildung zu absolvieren, auch wieder verworfen. Konträr dazu würde der erstgenannte Proband mit einem für den Klassikbereich typischen Selbstkonzept von einem Popstudiengang, der nach den Paradigmen der traditionellen Musikausbildung konzipiert ist, aufgrund der darin vermittelten Qualifikationen umfangreich profitieren (vgl. ebd., S. 197 f.). Auch Lucy Green (2002) unterscheidet in ihrer Schrift in Bezug auf das Berufsbild und das zugrunde liegende Selbstkonzept zunächst zwischen Dienstleister*innen (engl.: *Craftsperson*) und Künstler*innen (engl.: *Inspired Artist*) (vgl. ebd., S. 46). Dabei ordnet sie ihre Proband*innen nach Coverbandmusiker*innen bzw. Session-/ Freelancemusiker*innen auf der einen sowie *Original-Band-Musicians*¹²⁶ auf der anderen Seite. Rekurrierend auf die Aussagen ihrer Proband*innen stellt sie fest, dass gerade bei Musiker*innen, die sich vornehmlich als Künstler*innen wahrnehmen, eine große Abneigung gegen eine Tätigkeit im Bereich musikalischer Dienstleistungen vorherrschen könne, so wie es einer von Greens Interviewpartnern hinsichtlich einer möglichen Tätigkeit als Sessionmusiker zugespitzt formuliert: „You’re probably paid a lot of money and it might be good living but I couldn’t do that“ (Green, 2002, S. 50). Laut Lucy Green unterscheiden sich Coverband-, Session- bzw.

¹²⁵ Hemming führte 20 Leitfadeninterviews mit semiprofessionellen Musiker*innen aus dem Bereich Populärer Musik (vgl. Hemming, 2002, S. 77 f.). Eine Zusammenfassung seiner Befunde findet sich im Artikel „Das Selbstkonzept als Instanz der aktiven Reflexion eigener Möglichkeiten und Grenzen im musikalischen Entwicklungsverlauf“ im von Günter Kleinen 2003 herausgegebenen Band *Begabung und Kreativität in der populären Musik* (vgl. Hemming, 2003, S. 91 ff.).

¹²⁶ Green (2002) schreibt zur Abgrenzung von Original-Band-Musicians: „In contrast to session, covers and function band musicians, there are ‚originals band‘ musicians, who are dedicated to a particular band and style of music which is deeply felt to be characteristic of that band“ (ebd., S. 50). Im Folgenden wird der Terminus in seiner deutschen Übersetzung als Originalbandmusiker*in benutzt.

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

Freelancemusiker*innen im Gegensatz zu überwiegend kreativ-künstlerisch, aktiven Originalbandmusiker*innen dabei nicht nur aufgrund ihrer abweichenden Selbstkonzepte, sondern auch wegen einer divergenten Kompetenzarchitektur (vgl. ebd., S. 28 ff.).

Musiker*innen, die vorwiegend fremdes Material nachspielen, müssen beispielsweise mit den stilistischen Normen und Varianten verschiedener Subgenres der Populären Musik vertraut sein, um diese möglichst authentisch in ihr Spiel integrieren zu können (vgl. Green, 2002, S. 28). Dabei ist die Fähigkeit, ein großes Repertoire ohne Noten auswendig spielen und Stücke spontan transponieren bzw. die eigenen Lines je nach Bedarf flexibel umgestalten zu können, eine wichtige Kompetenzfacette (vgl. ebd., S. 28 f.). Eine spielerische bzw. gesangliche Flexibilität und Anpassungsfähigkeit ist vor allem auch dann gefragt, wenn es darum geht, den Sound bzw. das Timbre bei Sänger*innen an die entsprechenden stilistischen Anforderungen des jeweiligen musikalischen Kontexts anzupassen (vgl. ebd., S. 29 ff.). Dies scheint gerade für Musiker*innen, die in unterschiedlichsten Settings parallel agieren, eine essenzielle Fähigkeit zu sein. Green schreibt dazu:

„Session musicians must ideally be able to produce songs in any key required by the bandleader, play back melodies, riffs, chords sequences or rhythms immediately by ear and remember them, improvise over familiar and unfamiliar chord progressions, and contribute original ideas to new songs, also a variety of musical styles, performance and recording contexts, sometimes with very little or no rehearsal. Much of this again requires basic familiarity with style. It also requires high levels of flexibility and adaptability.“ (Ebd., S. 40)

Hinsichtlich der Fähigkeiten bei Sessionmusiker*innen verweist Green noch darauf, welche Bedeutung das musikalische *Feeling* für die von ihr befragte Zielgruppe habe. Die Autorin umschreibt diesen Terminus mit „exacting attention to ephemeral details“ (ebd., S. 32), eine Befähigung, die es Musiker*innen ermögliche, sich in den *Groove* und das Harmonie- und Klangbild eines Stücks und des jeweiligen Ensembles möglichst stimmig zu integrieren (vgl. ebd., S. 32 f.).

Matthias Aschenbach (2003), dessen befragte Blues- und Rockmusiker*innen ebenfalls dem Feeling vor allen anderen musikalischen Fähigkeiten die größte Relevanz innerhalb ihres musikalischen Kompetenzprofils beimessen, weist zudem auf die emotionale Basis dieses Konzepts hin. Er führt aus, dass der „Begriff *Feeling* [Hervorhebung im Original] als Oberbegriff für sämtliche emotionale Komponenten“ aufzufassen sei, „die bei der Ausübung von Musik wesentlich sind“ (ebd., S. 131). Hemming (2002) merkt hierzu an, schon der Begriff selbst fokussiere die emotionalen gegenüber den mentalen Aspekten. Das gelte genreübergreifend bei jenen Stilistiken als Authentizitätsmerkmal, bei denen der spieltechnischen Virtuosität keine übergeordnete Bedeutung zukomme, wie beispielsweise beim Blues (vgl. ebd., S. 29).

Jenseits der rein musikalischen Fähigkeiten stellt laut Green (2002) auch der technisch versierte Umgang mit dem Equipment und die Fähigkeit, dadurch den eigenen Sound nach Wunsch zu beeinflussen, eine wichtige Kompetenz dar, die besonders für Covermusiker*innen

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

relevant ist. Diese strebten mit ihren Formationen an, den Sound der jeweiligen Originale möglichst genau zu replizieren (vgl. ebd., S. 37).

In Übereinstimmung mit den Proband*innen aus Greens Befragung merken auch die Interviewpartner*innen von Uta Sophie Halbritter an, dass die musikalische Flexibilität in Bezug auf die Vielfalt der Tätigkeitsfelder sowie Fähigkeiten im Auswendigspielen in ihrem beruflichen Alltag relevant seien. Dazu werden als weitere Kompetenzfacetten noch musiktheoretische Kenntnisse, das Beherrschen mehrerer Instrumente¹²⁷ sowie performerische Kompetenzen im Sinne einer Bühnenpräsenz und einem Gespür für eine stimmige Bühnendramaturgie genannt (vgl. Halbritter, 2012, S. 60 f.). Die Befragten sind sich einig, dass die möglichst professionelle Beherrschung ihres Hauptinstruments die Grundlage für ihre Tätigkeit als Bandleader*in sei, und schreiben insgesamt ihren musikalisch-künstlerischen Kompetenzen die größte Bedeutung zu (vgl. ebd., S. 60).

In ihren Ausführungen zu den musikalischen Kernkompetenzen ihrer Proband*innen geht Halbritter abschließend noch sehr ausführlich auf deren jeweiliges musikbezogenes Identitätsziel ein und resümiert, dass dies „als übergeordnetes und leitendes Ziel [...] zu betrachten“ (ebd., S. 63) sei (vgl. ebd., S. 62 ff.). Diese Identitätsziele, deren Relevanz für Musiker*innen im Bereich Populärer Musik auch schon Gembris und Langner (2005) in ihrer Studie konstatieren (vgl. ebd., S. 107 f.), spielen laut Halbritter auch eine maßgebliche Rolle als Quelle für das emotionale Wohlbefinden und die motivationale Disposition der befragten Bandleader*innen.

Bei Musiker*innen, die hauptsächlich mit selbst geschriebenem Material auf dem Markt aktiv sind, ist eher das kreative Potenzial sowie der individuelle künstlerische Stil und die Schöpfung eines stilistisch stringenten Œuvres von entscheidender Bedeutung (vgl. Green, 2002, S. 45). So nimmt, wie oben angedeutet, gerade das Komponieren eigener Stücke für Musiker*innen mit kreativ-künstlerischem Selbstkonzept einen überaus hohen Stellenwert ein. Beispielsweise arbeiten Green (2002, S. 50 f.), Hemming (2002, S. 196 ff.), Rosenbrock (2003b) und Jakopin (2012) heraus, dass das Komponieren für Bandmusiker*innen unterschiedlicher populärer Genres und Professionalisierungsstufen sehr bedeutsam sei, speziell als Möglichkeit zum persönlichen Ausdruck und zur Selbstverwirklichung (vgl. Jakopin, 2012, S. 173) sowie zur Genese einer Gruppenidentität innerhalb des Ensembles (vgl. Rosenbrock, 2003b, S. 178 ff.). Anja Rosenbrock subsumiert in diesem Kontext das Komponieren in Popbands anhand der unterschiedlichen Vorgehensweisen beim kreativen Schaffensprozess unter drei Kategorien: als rein interaktives Verfahren in Form eines Jams bzw. einer Gruppenimprovisation, als gemeinschaftliches Ausarbeiten einer Idee eines Bandmitglieds oder auch als Umsetzen einer Komposition, die einzelne Musiker*innen oder eine Teilgruppe der Band im Vorfeld ausgearbeitet haben bzw. hat (vgl. Rosenbrock, 2003b, S. 177). Dabei schätzen aktive

¹²⁷ Fünf der befragten Musiker*innen spielten drei, die beiden anderen Interviewten zwei Instrumente (vgl. Halbritter, 2012, S. 60).

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

Musiker*innen populärer Stile generell Kompetenzbestände wie das Gefühl für Melodien, Harmonien und Rhythmen sowie eine Geschicklichkeit beim Arrangieren generell wichtiger ein als ausgewiesene musiktheoretische Kenntnisse oder einen kompetenten Umgang mit der Notenschrift (vgl. Aschenbach, 2003, S. 130 ff.). Das verwundert nur wenig, verfügt die überwiegende Mehrheit der kompositorisch aktiven Popmusiker*innen laut Rosenbrock über keinerlei Ausbildung in diesem Bereich und hat die entsprechenden Fähigkeiten auf autodidaktischem Weg in der Praxis erworben (vgl. Rosenbrock, 2003b, S. 177 f.). Auch Claudia Bullerjahn (2003), die in einer vergleichenden Studie den Kompositionsprozess bei jungen Kunst- und Popmusiker*innen untersucht hat, bestätigt dies. Sie stellt fest, dass Notenkenntnis im Bereich der Populären Musik anders als im Kunstmusiksektor von ihren Befragten häufig als überflüssig oder gar störend eingeschätzt wird. Der Vorgang des Songwritings münde nicht in vollständig ausgearbeitete Partituren, vielmehr würden Noten höchstens in Form von Leadsheets oder Tabulaturen als Merkhilfe genutzt (vgl. ebd., S. 124). Hinsichtlich des Kompetenzerwerbs profitieren angehende Kreativschaffende im Popbereich hauptsächlich von den kompositorischen Erfahrungen anderer Bandmitglieder und lassen sich vom Songwriting favorisierter Bands und Produzent*innen inspirieren (vgl. Green, 2002, S. 75 f.). Hauptantrieb für das Komponieren sei der Spaß daran, gemeinsam Musik zu schreiben, die selbst gerne gehört wird, aber auch das Selbstkonzept als Bandmusiker*in, welches einen kollektiven kreativen Schaffensprozess miteinschließt (vgl. Bullerjahn, 2003, S. 121 ff.). Somit wird auch in diesem Zusammenhang der *Peergroup*-Charakter popmusikalischer aktiver Ensembles deutlich, der von den Akteur*innen der Idee einer Band als professionelle Zweckgemeinschaft vorgezogen wird (vgl. ebd., S. 124). Aschenbach (2003) streicht in diesem Kontext die Relevanz sozial-kommunikativer Kompetenzen heraus, welche die Basis eines solchen gemeinschaftlichen Schaffensprozesses bilden (vgl. ebd., S. 133 f.). Diese sind idealerweise flankiert von schöpferischen Dispositionen, wie Kreativität und Intuition (vgl. ebd., S. 131 ff.), sowie Mut und Selbstvertrauen. Gerade Letztere sind dann erforderlich, wenn die eigenen Ideen innerhalb der Gruppen präsentiert und gegebenenfalls auch verteidigt werden müssen (vgl. Rosenbrock, 2003a, S. 194).

Auch jenseits des kompositorischen Bereichs merkt Ralf von Appen (2003) in Bezug auf gesangliche bzw. instrumentale Aspekte an, dass im Popbereich ein leidenschaftlicher Ausdruck gegenüber technischen Fähigkeiten Priorität genieße. Isolierte „handwerkliche“ Fähigkeiten“ (von Appen, 2003, S. 79) seien, abgesehen von einzelnen subkulturellen Strömungen innerhalb der Progressive-Rock- und Metalszene, niemals nur Selbstzweck (vgl. ebd.). Konträr werde „herausragende Virtuosität nicht selten [...] als seelenlos betrachtet, wenn sie nicht im Dienste des Ausdrucks steht“ (ebd.). Wie in Kapitel 3.2.3.1.2 bereits dargestellt, wird gerade in Genres, die ihre Wurzeln in gegenkulturellen Bewegungen haben, immer wieder über spielerische Defizite hinweggesehen, wenn Attitüde und Ausdruck von der Community als authentisch empfunden werden, wie etwa im Punk- oder Independentbereich

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

(vgl. von Appen, 2003, S. 79 ff.). Entsprechend sieht von Appen im musikalischen Ausdruck eine „Wiederspiegelung einer wie auch immer gearteten Emotionalität der Musizierenden“ (ebd., S. 80), die für Rezipient*innen der Performance oder Produktion intuitiv erfahrbar wird (vgl. ebd.). So stehe bei der musikalisch-künstlerischen Darbietung innerhalb der Populären Musik immer auch die Vermittlung von Stimmungen und Atomsphären im Vordergrund, die durch den emotionalen Subtext der entsprechenden Performance den Ausdruck eines bestimmten Lebensgefühls ermögliche. Musik werde dann besonders positiv wahrgenommen und bewertet, wenn etwa durch die Spielfreude, Natürlichkeit und Spontanität der Künstler*innen dem Publikum eine besonders intensive Art der „Gegenwartserfahrung“ (ebd., S. 81) ermöglicht werde (vgl. ebd.).¹²⁸ Dabei würden sich die Musiker*innen mit der Erwartung konfrontiert sehen, dass ihre Musik auf den eigenen Gefühlen basiere, ihr Ausdruck dementsprechend authentisch sein solle (vgl. ebd., S. 82). Gerade in diversen subkulturellen Szenen, wie etwa im Hip-Hop-Bereich, ist die Authentizität¹²⁹ der Künstler*innen von essenzieller Bedeutung. Von ihr hängt es laut von Appen ab, ob der jeweilige künstlerische Output zur gesellschaftlichen Abgrenzung genutzt werden könne. Denn die Konsument*innen, die Musik zur sozialen Abgrenzung nutzten, fühlten sich dann verraten, wenn Musiker*innen den kommunizierten Werten untreu würden, in denen die Identifikation mit deren Musik wurzele. Das berge die Herausforderung, dass auch etablierte Popartists wegen ihres kommerziellen Erfolges immer auch Gefahr liefen, ihre als authentisch gedeuteten Eigenschaften zu verlieren (vgl. ebd., S. 84 f.). So resümiert der Autor, dass jeder, „der sein Geld als Rockmusiker verdienen will, [...] sich diesem Anspruch auf Authentizität stellen und eine möglichst überzeugende Antwort darauf finden“ (von Appen, 2003, S. 85) müsse.

Es zeigt sich, dass das Thema Authentizität eng mit dem Konstrukt des Images, aber auch mit dem musikalisch-emotionalen Ausdruck verwoben ist. Darauf deutet von Appen hin, wenn er die Ausgestaltung der eigenen Persönlichkeitswirkung als wichtigen Erfolgsfaktor und damit als essenzielle Kompetenzfacette professioneller Künstler*innen postuliert. Die Rezipient*innen müssten sich nicht nur von der musikalischen Darbietung, sondern auch vom darüber hinaus kommunizierten Image und den entsprechenden kulturellen Codes angesprochen fühlen (vgl. ebd., S. 89 f.). Es lässt sich festhalten, dass künstlerische Artefakte und die jeweiligen Künstlerpersönlichkeiten immer auch einen symbolischen Wert besitzen und diese von den Rezipient*innen als „distinktive Zeichen im kommunikativen Prozess“ (Nolte, 2005, S. 122) genutzt werden (vgl. Kapitel 3.2.3.1.2).

Erneut kann hier auf die Bedeutung einer möglichst gut ausgebildeten und akkuraten Selbstwahrnehmung rekuriert werden. Diese ist die Basis, um insbesondere die affektive

¹²⁸ In diesem Kontext zitiert von Appen John Lennon mit den Worten: Rock 'n' Roll bedeute „to be here now“ (vgl. von Appen, 2003, S. 81).

¹²⁹ Zum Phänomen der Authentizität in der Populären Musik sei an dieser Stelle beispielsweise auf Christoph Jackes Artikel „Inszenierte Authentizität versus authentische Inszenierung: Ein Ordnungsversuch zum Konzept Authentizität in Medienkultur und Popmusik“ von 2013 verwiesen.

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

Wirkung des eigenen künstlerischen Outputs vor dem Hintergrund der jeweiligen Genrecodes zu verstehen und gegebenenfalls zu modifizieren. Daran lässt sich die Schlussfolgerung anknüpfen, dass es auch bei der Stimmigkeit der musikalisch-stilistischen und performativen Gesamtdarbietung eine Qualität der Präsentation gibt, die durchaus als virtuos bezeichnet werden kann (vgl. Stederoth, 2017, S. 55 ff.; Hornberger & Jacke, 2017, S. 72 ff.).¹³⁰

4.3.2 Geschäftlich-unternehmerische Kompetenzen

Neben den oben angeführten musikalisch-künstlerischen Kompetenzfacetten wird in der aktuellen Diskussion um berufsfeldspezifische Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände von Berufsmusiker*innen insbesondere in der Populären Musik vermehrt darauf verwiesen, dass auch ein vielschichtiges Repertoire an geschäftlich-unternehmerischen Kompetenzen für das professionelle Überleben wichtig sei. So zeige sich laut Halbritter gerade bei Bandleader*innen der professionelle Umgang mit geschäftlichen Belangen als elementarer Bestandteil der Kompetenzarchitektur, da diese in der Regel als freiberufliche Unternehmer*innen auf dem Markt agieren und innerhalb ihrer Ensembles neben musikalischen auch geschäftliche Leitungsaufgaben erfüllen würden (vgl. Halbritter, 2012, S. 117 ff.). In ihrer Studie arbeitet Halbritter verschiedene Dimensionen des beruflichen Kompetenznetzes ihrer Befragten heraus, in denen gerade die Aspekte der Planungskompetenz (vgl. ebd., S. 64 ff.), die Fähigkeit, Zielstellungen zu entwickeln (vgl. ebd., S. 69 ff.) sowie verschiedene Gesichtspunkte der Entscheidungs- und Gesprächsfähigkeiten (vgl. ebd., S. 77 ff.) dem Bereich geschäftlich-unternehmerischer Kompetenzen zugeordnet werden können. Darauf, dass sich diese Befunde wohl auch auf die meisten anderen professionellen Musiker*innen im Bereich Populärer Musik übertragen lassen, deuten, wie oben ausgeführt, beispielsweise die Ergebnisse der *Jazzstudie 2016* (vgl. Renz & Körner, 2016, S. 44) sowie die bereits vorgestellten Quellen zum Anforderungsprofil von Musiker*innen in Portfoliokarrieren (vgl. Kapitel 3.2.4.3) hin.¹³¹

Darüber hinaus ermittelt Aschenbach (2003) in seiner Erhebung unter 37 hauptberuflichen Blues- und Rockmusiker*innen aus dem In- und Ausland (vgl. ebd., S. 126), dass „neben den musikalischen Anlagen [...] das geschäftliche *Know how* [Hervorhebung im Original] zu den wichtigsten Fähigkeiten“ zähle, „die ein professioneller Musiker haben muss“ (Aschenbach, 2003, S. 150). Dies sei relevant, da die Arbeitsverhältnisse in diesem Bereich meist kurzfristig und Musikschaffende daher „weniger Arbeitnehmer als Geschäftsmann“ (ebd.) seien. Der

¹³⁰ Hornberger und Jacke (2017), die sich speziell dem Phänomen der Virtuosität in Live-Inszenierungen widmen, postulieren drei unterschiedliche Kompetenzdimensionen einer virtuosens Darbietungspraxis von Popmusik. Diese beziehen sich auf Kompetenzen im musikalisch-technischen, sozial-kommunikativen sowie situativ-performativen Bereich (vgl. ebd., S. 72).

¹³¹ Konrad (2014) legt nahe, dass auch im weiteren Kontext der Kulturwirtschaft Akteur*innen ihre Tätigkeitsprofile zwingend auch im Bereich Unternehmertum verorten müssen, um wirtschaftlich zu prosperieren. Dabei hebt der Autor insbesondere den Aspekt der Netzwerkarbeit als erfolgsentscheidend hervor (vgl. ebd., S. 151 f.).

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

Autor verweist dabei auf essenzielle Kompetenzfacetten, die Musiker*innen dazu befähigen, ihre Arbeitsplätze selbst zu erschaffen (vgl. ebd.).

Auch in einem breiteren Kontext, der professionelle Musikschaffende jenseits des Popsektors miteinschließt, wird immer wieder in der Diskussion um die Erwerbsfähigkeit und ein adäquates berufliches Kompetenzprofil darauf verwiesen, dass gerade arbeitsmarktspezifisches Wissen und geschäftlich-unternehmerische Fähigkeiten von entscheidender Bedeutung seien. Dies geht beispielsweise aus einigen substantziellen Arbeiten aus dem Bereich der europäischen Kunstmusik hervor, aus denen ebenfalls bereits referiert wurde (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 75 ff.; Borck, 2010, S. 349 f.; Bishop, 2018, S. 338 ff.).¹³²

Auf internationaler Ebene stellt beispielsweise Michael Hannan (2003) verschiedene Dimensionen beruflicher Kompetenz für Profimusiker*innen stilübergreifend zusammen. Im Zuge dessen listet der Autor eine Reihe von administrativen Businesskompetenzen auf, die er als entscheidend für eine zielführende Geschäftstätigkeit als Berufsmusiker*in erachtet (vgl. ebd., 266 ff.).

Ruth Bridgstock (2009) streicht in ihrer Schrift zur Erwerbsfähigkeit von Absolvent*innen musikalisch-künstlerischer Studiengänge heraus, dass Fähigkeiten in der freiberuflichen Geschäftstätigkeit, vor allem im Karrieremanagement,¹³³ ausgesprochen relevant für einen reibungslosen Berufseinstieg und den künftigen professionellen Werdegang seien. Die Autorin sieht „career building skills“ (ebd., S. 37 f.), wie etwa die Fähigkeit, Informationen zum Berufsfeld zu beschaffen, berufliche Chancen und Lernmöglichkeiten zu lokalisieren sowie professionelle Beziehungen aufzubauen und zu pflegen, als fundamentale Dispositionen für die Gestaltung einer ertragreichen, künstlerischen Berufstätigkeit. Diese Kompetenzen für den Karriereaufbau basieren laut Bridgstock wiederum auf grundlegenden „self management skills“ (Bridgstock, 2009, S. 37), wie akkurater Selbsteinschätzung oder Selbsterkenntnisvermögen, sowie auf den persönlichkeitsbezogenen Dispositionen Selbstmotivation, genereller Offenheit für neue Erfahrungen oder einem ausgeprägten Gefühl von Selbstwirksamkeit hinsichtlich der eigenen Karriere (vgl. ebd., S. 36 f.). Diese Feststellung deckt sich mit der in Kapitel 4.1.3 geäußerten These, dass personale Kompetenzen in Form fundamentaler emotionsbasierter Metakompetenzen gerade auch für Berufsmusiker*innen von entscheidender Bedeutung seien.

Rekurrierend auf die oben angeführten Quellen (vgl. Halbritter, 2012, S. 64 ff.; Bridgstock, 2009, S. 35 ff.; Gembris & Langner, 2005, S. 75 ff.; Hannan, 2003, S. 266 ff.) lassen sich wichtige geschäftlich-unternehmerische Kompetenzen sowie jeweils beispielhafte

¹³² Weitere Ausführungen zum Themenbereich geschäftlich-unternehmerische Kompetenzen bei Berufsmusiker*innen finden sich bei Schneidewind und Tröndle (2012): *Selbstmanagement im Musikbetrieb: Ein Handbuch für Kulturschaffende*.

¹³³ Bridgstock (2009) merkt dazu weiter an: „Career management can be viewed as the ability to build a career; to intentionally manage the interaction of work, learning and other aspects of the individual's life throughout the lifespan“ (ebd., S. 35).

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

Tätigkeitsbereiche unter den folgenden Fähigkeitsdimensionen zusammenfassen (vgl. Tabelle 22):

Tabelle 22: Synopse geschäftlich-unternehmerischer Kompetenzbestände bei Berufsmusiker*innen

Fähigkeitsdimension	Fähigkeiten/Dispositionen	Beispielhafte Tätigkeitsbereiche
Selbstvermarktung	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeiten zum Projektmanagement • Strukturierungsfähigkeit • Disposition zum Zeitmanagement • Konzeptionelle Fähigkeiten • Künstlerisch-kreative Fähigkeiten • Akkurate Selbsteinschätzung • Selbsterkenntnisvermögen 	<ul style="list-style-type: none"> • Erstellen und Versenden von Pressematerial • Pflege von Website und Social-Media-Auftritten • Konzertakquise/Booking • Antragsstellung für Förderungen
Selbstmanagement	<ul style="list-style-type: none"> • Organisationsfähigkeit • Strukturierungsfähigkeit • Disposition zum Zeitmanagement • Motivationale Kompetenz • Disziplin • Umgang mit metakognitiven Kontrollstrategien • Akkurate Selbsteinschätzung • Selbsterkenntnisvermögen 	<ul style="list-style-type: none"> • Erstellen der Steuererklärung • Abrechnungen mit Verwertungsgesellschaften (z. B. GEMA) • Buchhaltung der Finanzen • Organisation von Auftritten, Bandproben und des eigenen Übens • Bearbeitung von Anfragen • Schreiben von Angeboten und Rechnungen
Entrepreneurship	<ul style="list-style-type: none"> • Entscheidungskompetenz/ Beschlussfähigkeit • Delegationsfähigkeit • Krisenmanagement • Fähigkeit zum strategischen Management • Umgang mit metakognitiven Kontrollstrategien • Motivationale Kompetenz • Durchhaltewillen • Belastbarkeit • Flexibilität/Offenheit • Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion 	<ul style="list-style-type: none"> • Führung eines Kleinunternehmens • Entdecken von Marktnischen • Management materieller und personeller Ressourcen
Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> • Teamführungscompetenz • Beherrschung von Gesprächs- und Verhandlungstechniken • Nonverbale Fähigkeiten • Sozial-emotionale Regulationsfähigkeit • Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion 	<ul style="list-style-type: none"> • Agieren in sozialen Netzwerken • Kommunikation mit Kunden • Kommunikation mit Bandmitgliedern/Kolleg*innen
Disposition zum selbstgesteuerten Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • Disposition, Informationsstrategien anzuwenden • Medienkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Suche, Lokalisation und Selektion von Informationen • Nutzung des Internets als zentrales Medium für Kommunikation, Recherche, Suche nach Repertoire, Kund*innen und Musiker*innen, Konkurrenzanalyse

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

Bei dieser Auflistung fällt auf, dass sich einzelne Fähigkeiten in unterschiedlichen Dimensionen wiederfinden, wie z. B. die Disposition zum Zeitmanagement oder Strukturierungsfähigkeit sowie einige sozial-kommunikative und personale Kompetenzen. Dies verdeutlicht, wie eng die verschiedenen geschäftlich-unternehmerischen Kompetenzdimensionen, die einzelnen Fähigkeitsdispositionen und die jeweiligen Tätigkeitsbereiche miteinander verwoben und im Sinne Halbritters als komplexes Kompetenznetzwerk synergetisch verzahnt sind (vgl. Halbritter, 2012, S. 115; vgl. Kapitel 9.1.1).

4.3.3 Personale und sozial-kommunikative Kompetenzen

Wie oben dargestellt, bilden personale und sozial-kommunikative Kompetenzfacetten im Bereich unternehmerischer Aktivitäten wichtige Grundlagen für ein zielführendes Agieren in einer freiberuflichen Tätigkeit. Doch wie die folgenden Ausführungen exemplifizieren, scheinen personale und sozial-kommunikative Kompetenzen im Berufsfeld Populärer Musik auch jenseits der geschäftlichen Sphäre von essenzieller Bedeutung.

So weist beispielsweise Uta Sophie Halbritter in der Erläuterung ihrer Befunde immer wieder auf deren Relevanz als wichtige, domänenübergreifende Bausteine in der Kompetenzarchitektur ihrer Proband*innen hin (vgl. Halbritter, 2012, S. 79 ff.). Um einen Eindruck von verschiedenen berufsrelevanten, sozialen und persönlichkeitsbezogenen Dispositionen einer spezifischen Population professioneller Popmusiker*innen zu vermitteln, sind die von Halbritter herausgearbeiteten Dispositionen in Tabelle 23 aufgeführt. Hierbei ist zu beachten, dass die Autorin emotionale Kompetenz als eigene Kompetenzdimension nutzt und darüber hinaus den Kategorien reflexive Handlungskompetenz und Entscheidungskompetenz einige persönlichkeitsbezogene Kompetenzen zuordnet. Diese Zuordnung wurde bei der folgenden Tabelle aufgelöst, sodass nur noch die beiden Hauptkategorien personale und sozial-kommunikative Kompetenzen verwendet werden.

Tabelle 23: Personale und sozial-kommunikative Kompetenzbestände bei professionellen Bandleader*innen (vgl. Halbritter, S. 79 ff.)

Kompetenzdimension	Disposition
Personale Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none">• Reflexion und Kontrolle durch die eigene Person (metakognitive Kontrollstrategien¹³⁴)• Kritische Selbstreflexion• Vertrauen (als Grundlage von Delegationsfähigkeit bzgl. Kontrollaufgaben)• Bewusstsein über die eigene Entscheidungskompetenz• Kompromissbereitschaft (Offenheit gegenüber Veränderung) und Disziplin

¹³⁴ Halbritter definiert metakognitive Kontrollstrategien als „Mechanismen zur Kontrolle der Aufmerksamkeit, der Informationsverarbeitung, der Enkodier-, Emotions-, Motivations- und Umweltkontrolle“ (Halbritter, 2012, S. 74).

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

	<ul style="list-style-type: none"> • Motivationale Kompetenz • Durchhaltevermögen und Belastbarkeit • Aktivität, Flexibilität und Optimismus • Wettbewerbsorientierung und Konkurrenzfähigkeit • Kreative Fähigkeiten • Selbstbewusstsein, Bescheidenheit, Respekt, Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit, Regelbewusstsein • Disposition zur Steuerung von Emotionen
Sozial-kommunikative Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Agieren im sozialen Netz (Networking) • Teamführungskompetenz • Kommunikative Kompetenz in Bezug auf die Bandmitglieder/Kund*innen: Sensibilität, Empathie, empfängerorientierte Kommunikation • Beherrschung von Gesprächs- und Verhandlungstechniken: Geduld, Ausdauer, erfolgreiche Selbstdarstellung • Nonverbale Fähigkeiten • Vermittlungsfähigkeit in der Kommunikation mit Kund*innen und Bandmitgliedern • Kenntnis und Beherrschung der gesellschaftlichen Verhaltensregeln • Sozial-emotionale Regulationsfähigkeit • Disposition zum Emotionsmanagement in Bezug auf Kommunikation

Als zentralen Aspekt im Kompetenzprofil ihrer Zielgruppe arbeitet die Autorin die Wichtigkeit sozial-kommunikativer Kompetenzen heraus. Sie konstatiert, dass „die Gestaltung einer adaptiven Kommunikation als wichtige Fähigkeit beim Bandleading bewertet werden“ (Halbritter, 2012, S. 85) könne. Dies deckt sich mit den Befunden der oben zitierten Studie von Aschenbach (2003), dessen Proband*innen die Kommunikationsfähigkeit als wichtigste Disposition professioneller Rockmusiker*innen anführen (vgl. ebd., S. 133).

Des Weiteren ist für Halbritter die Disposition zu einem möglichst anpassungsfähigen Emotionsmanagement eine entscheidende Voraussetzung, um als Bandleader*in erfolgreich zu sein. Dies beziehe sich sowohl auf die Wahrnehmung und Regulation der eigenen als auch der Emotionen der potenziellen Kommunikations- und Interaktionspartner*innen (vgl. Halbritter, 2012, S. 97). In diesem Zusammenhang merkt sie an, dass die von ihr befragten Musiker*innen „Emotionen als eine Art Steuerungselement in ihren Arbeits- und speziell in ihren Führungsprozessen einsetzen“ (ebd.). So lenkt Halbritter die Aufmerksamkeit auf eine mögliche Relation zwischen einem kompetenten Umgang mit Emotionen und einem zielführenden Agieren im Berufsfeld. Als basale Disposition dafür konstatiert sie die Fähigkeit zur Selbsterkenntnis bzw. eine möglichst akkurate Selbstwahrnehmung. So decken sich auch diese Befunde mit vorliegenden Erkenntnissen zur Relevanz emotionaler Kompetenzfacetten beim erfolgreichen beruflichen Handeln allgemein (vgl. Kapitel 4.1.3).

Die Bedeutung der Kommunikationsfähigkeit und des Selbsterkenntnisvermögens für Berufstätige im Bereich der klassischen Musik hält auch der Deutsche Bühnenverein (2011) in seinem Kompetenzprofil für die Ausbildung von Orchestermusiker*innen fest. Das Berufsfeld

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

erfordert laut den Autor*innen aber auch ein hohes Maß an weiteren persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen, wozu u. a. noch Professionalität, Offenheit und Flexibilität zählen. Angehende Konzertmusiker*innen stehen so vor der Herausforderung, während ihrer Ausbildung neben exzellenten musikalischen Kompetenzen auch sozial-kommunikative und personale Kompetenzen erwerben zu müssen (vgl. ebd., S. 2)

Die entscheidende Rolle von Kompetenzbeständen jenseits des fachlich-methodischen Bereichs für professionelle Popmusiker*innen wurde zudem in weiteren Forschungsarbeiten eruiert. So deutet beispielsweise die Erhebung von Niketta und Volke (1994) zur Rock- und Popszene in Deutschland in diese Richtung. Die Proband*innen wurden danach befragt, was ihrer Einschätzung nach die wichtigsten beruflichen Kompetenzen von Popmusiker*innen seien. 95 Prozent der Befragten nennen Kreativität als entscheidende Disposition, um professionell reüssieren zu können. 55 Prozent erachten Flexibilität in Hinblick auf die Selbstdarstellung und das musikalische Schaffen als besonders relevant. Auf den weiteren Rängen folgen in einigem Abstand mit je 38 Prozent musikalische Kompetenz und Businessqualitäten (vgl. ebd., S. 73).

Eine höhere Relevanz persönlichkeitsbezogener Kompetenzen im Vergleich zu musikalischen Fähigkeiten ermitteln auch Gembris, Kretschmann und Forge in einer 2009 veröffentlichten Pilotstudie zum Begriff der musikalischen Begabung in der Rock- und Popmusik. Die befragten Expert*innen¹³⁵ geben an, dass Kreativität (97 Prozent) die wichtigste Fähigkeit guter Rock- und Popmusiker*innen sei. Als besonders relevant werden darüber hinaus Motivation (96 Prozent), Spaß an der Bühnenperformance (96 Prozent) und Durchhaltewillen (95 Prozent) eingeschätzt. Musikalische Kompetenzen, wie ein ausgeprägtes Rhythmusgefühl (87 Prozent) und gesangliches bzw. instrumentales Können (80 Prozent), werden als weniger wichtig eingestuft. Interessant ist die Tatsache, dass eine zweite Probandengruppe – Studierende nicht-musikalischer Studiengänge – musikalischen Kompetenzen tendenziell eine größere Bedeutung beimessen und Gruppenvergleiche bezüglich dieser Items signifikante Unterschiede aufweisen (vgl. Gembris et al., 2009). Gembris und Kolleginnen resümieren, dass „in popmusikalischen Begabungskonzepten¹³⁶ außermusikalische Persönlichkeitsmerkmale möglicherweise wichtiger sind als musikalische Kompetenzen“ (ebd.).

Auch Lucy Green (2002) stellt fest, dass personale und sozial-kommunikative Kompetenzen für Popmusiker*innen von entscheidender Bedeutung seien, und bringt diese in ihrer Ergebnisdarstellung mit den darauf fußenden musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten in Verbindung. So ist beispielsweise die soziale Wahrnehmung als „interplayer-awareness“ (ebd., S. 34) die Basis für die gelingende musikalische Kommunikation innerhalb eines Ensembles, die idealerweise in einem empathischen, interpersonellen Umgang begründet liegt (vgl. ebd.,

¹³⁵ Befragt wurden Dozierende und Studierende der Popakademie Baden-Württemberg sowie Studierende des Studiengangs Populäre Musik und Medien der Universität Paderborn.

¹³⁶ Zum Begriff der Begabung in der Populären Musik vgl. u. a. Hemming (2002, S. 41 ff.).

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

S. 34 ff.). Weitere emotionale Kompetenzen, welche die Autorin als „personal qualities“ (ebd., S. 124) ausweist, sind im sozialen Bereich Empathie und die Fähigkeit zur Kooperation (vgl. ebd.). Da der Prozess der Komposition im Bereich Populärer Musik oft in Zusammenarbeit geschieht, scheinen auch dort soziale Kompetenzen die Grundvoraussetzung für kollaboratives, kreatives Schaffen zu sein (vgl. ebd., S. 45).

In diesem Kontext streicht auch Green ganz dezidiert die Bedeutung des Konstrukts der Kreativität für die von ihr befragten Popmusiker*innen heraus (vgl. ebd., S. 45). So scheint das Konzept der Kreativität den referierten Quellen nach zu urteilen innerhalb des beruflichen Kompetenzprofils von Popmusiker*innen ganz generell eine exponierte Stellung einzunehmen. Daher werden im Folgenden einige Aspekte zur Rolle der Kreativität in der Populären Musik näher betrachtet.

4.3.4 Kreativität¹³⁷ in der Populären Musik

Günter Kleinen (2003c)¹³⁸ weist zunächst darauf hin, dass Kreativität sowohl für die Komposition, die Aufführung als auch für die Interpretation von jeglicher Form von Musik bedeutsam sei (vgl. ebd., S. 34). Der Autor merkt ferner hinsichtlich einer grundsätzlichen Abgrenzung des Kreativitätsbegriffs im Popbereich an, dass dort eine Revision angezeigt scheine, welche Kreativität „aus der Sphäre der Genies, in die [der] Qualifikationen und Verhaltensweisen“ rücke, „die [...] im Berufs- und Alltagsleben gefordert sind“ (Kleinen, 2003d, S. 261; vgl. Kleinen 2003c, S. 34 f.). Dabei ist künstlerische Kreativität im Sinne des Autors in den modernen Formen Populärer Musik anders als in der Kunstmusik weniger nach der Neuigkeit musikalischer Strukturen, sondern vielmehr nach der Vermittlung eines individuellen Sinngehalts zu bewerten (vgl. Kleinen, 2003c, S. 42). Für jede angemessene Definition von Kreativität sei zunächst das musikalische Konzept entscheidend, auf dem die musikbezogenen Handlungsweisen basieren. So hänge es vor allem vom jeweiligen musikalischen Genre ab, welche künstlerischen Parameter vorgegeben und welche individuell formbar seien (vgl. ebd., S. 40). Demnach zeigt sich Kreativität je nach subkulturellem Kontext nicht nur durch das Schaffen genuiner Neukompositionen, sondern beispielsweise auch durch die Fähigkeiten, eine individuelle Klangästhetik zu kreieren, durch den neuartigen Gebrauch bestehender Soundfragmente, wie z. B. beim Bearbeiten und Zusammenfügen von Samples

¹³⁷ Im Rahmen dieser Arbeit kann lediglich auf einige Aspekte des Konstrukts der Kreativität eingegangen werden, welche das hier behandelte Forschungsfeld berühren. Für einen Überblick zum Diskurs in Bezug auf kreative Schaffensprozesse bei Künstler*innen sei u. a. auf die Veröffentlichungen von Holm-Hadulla (2011 & 2013) verwiesen.

¹³⁸ Der von Günter Kleinen 2003 herausgegebene Band *Begabung und Kreativität in der populären Musik* widmet sich unter Einbeziehung namhafter deutscher Popmusikforscher*innen, wie Jan Hemming, Ralf von Appen, Matthias Aschenbach und Anja Rosenbrock, gezielt verschiedenen Aspekten des Kompetenzerwerbs, des künstlerischen Schaffens sowie des Lehrens und Lernens im Bereich Populärer Musik. Darin enthalten sind auch die Ergebnisse der durch den Autor federführend betreuten Tagebuchstudie (*Backdoor-Projekt*) unter Schülerbands in Deutschland (vgl. Kleinen, 2003c, S. 34 ff.). Zum inhaltlichen Fokus sowie der Methodik vgl. Kleinen (2003a, S. 7 ff.).

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

oder beim Erstellen einer *Bricolage*,¹³⁹ bzw. durch das situationsspezifische Zusammenstellen von fremdem musikalischem Material, etwa beim Auflegen als DJ (vgl. ebd., S. 38 ff.).

Zum jeweiligen soziokulturellen Rahmen konstatiert Günter Kleinen, dass es für das eigene kreative Schaffen wichtig sei, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, was die kritische Öffentlichkeit und die Fachcommunity für gelungene bzw. schlechte Kunst halten würden. Dies setze einen intensiven und fortwährenden Zugang zum sozialen Feld voraus sowie eine daraus resultierende Internalisierung der entsprechenden Wertkriterien (vgl. ebd., S. 43 f.). In diesem Zusammenhang lässt sich auf das Konzept der Community of Practice (vgl. Lave & Wenger, 1991, S. 91 ff.; vgl. Kapitel 4.2.7) rekurren, die für die Akteur*innen jenen Rahmen schafft, in dem auf meist informellen Wegen das Wissen zu den jeweiligen Szenecodes erworben und weiterentwickelt wird. Bei professionellen Popmusiker*innen stellt dieser Szenezugang, nach Bürkner et al. (2013) einen elementaren Baustein des akustischen Kapitals der Kreativschaffenden dar (vgl. ebd., S. 28; vgl. Kapitel 3.2.3.2.2).

Ferner bemerkt Kleinen (2003c), dass in den populären Stilen insbesondere die gruppendynamische Dimension der Kreativität eine große Rolle spiele. So bilde das gemeinsame *Jammen*, im Zuge dessen Melodiefragmente, Akkordfolgen, Riffs und Sounds ausprobiert werden, die obligatorische Praxis für das Komponieren von Songs gerade für Nachwuchsbands (vgl. ebd., S. 34 f.). Aber auch im semiprofessionellen Bereich finde Kreativität meist im Gruppenprozess statt, wobei mit steigendem Alter und größerer Erfahrung das Jammen geplanter, vorbereiteter und zielorientierter erfolge (vgl. Hemming, 2002, S. 161 ff.). Das gemeinsame, kreative Schaffen zeigt sich als selbstverständliche, ureigene Praxis Populärer Musiken, welche als „signifying practice“ (Kleinen, 2003c, S. 38) von den Akteur*innen zur Selbstverwirklichung und Identitätsbildung genutzt werde (vgl. ebd.; Rosenbrock, 2003b, S. 178 f.).

Dass das Erarbeiten eines selbst geschriebenen Repertoires eine essenzielle Rolle einnimmt, betont auch Nejc Jakopin (2012). Er ermittelt in seiner Erhebung zu den Bedürfnissen aktiver Popmusiker*innen unterschiedlicher Professionalisierungsstufen, dass es 87 Prozent seiner Respondent*innen als sehr wichtig einschätzen, eigene Kompositionen zu erschaffen. Damit sei das Ausleben kreativer Impulse der entscheidende Antrieb für das gemeinsame, musikalische Aktivwerden innerhalb der analysierten Stichprobe (vgl. ebd., S. 173).¹⁴⁰

Bei der kooperativen Arbeit an eigenen Songs lässt sich nach den Befunden Kleinen (2003c) darüber hinaus in vielen Fällen ein Emergenzeffekt bezüglich des kreativen Outputs beobachten. Die kompositorische Gesamtleistung übertrifft demnach das aufgrund des Leistungspotenzials der einzelnen Mitglieder zu erwartende Ergebnis (vgl. Kleinen,

¹³⁹ Der Begriff geht auf den Anthropologen Claude Levi-Strauss zurück. Kleinen (2003c) versteht unter der Schöpfung einer *Bricolage* (frz.: *bricoleur* = herumbasteln, zusammenfummeln) den Prozess, im Zuge dessen „Brocken und Stückchen von älteren Stücken [...] verwendet [werden], um ein neues, vielleicht sogar ‚originales‘ Kunstwerk zu schaffen“ (ebd., S. 42).

¹⁴⁰ Stichprobengröße: n = 247.

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

2003c, S. 44). Dabei führe die Zusammenarbeit, insbesondere die Möglichkeit, direktes Feedback auszutauschen, im Idealfall zu einem besseren musikalischen Ergebnis, einer Verbesserung der individuellen Fähigkeiten sowie zu einer Steigerung der motivationalen Disposition der Gruppenmitglieder (vgl. ebd.; Hemming, 2009, S. 67 ff.). Kleinen verweist zudem darauf, dass die verbale und nonverbale Kommunikation dabei helfen dürfte, ästhetische Standards zu konstituieren und den musikalischen Output zu verbessern (vgl. Kleinen, 2003c, S. S.44). Diese Feststellung unterstreicht abermals die entscheidende Bedeutung sozial-kommunikativer Kompetenzen für professionelle Popmusiker*innen und deren Verwobenheit mit verschiedenen fachlich-methodischen Fähigkeitsdimensionen (vgl. Kapitel 4.3.3).

Zum Phänomen der Kreativität in Gruppen weist Günter Kleinen noch auf eine implizite, meist unbewusste Verhaltensebene hin, die zusammenhängt „mit den nicht erklärten Erwartungen, mit Angst und Hoffnung, Sympathie und Antipathie, persönlichem Interesse und Gleichgültigkeit, Identifikation mit der Gruppe und persönlicher Identität“ (Kleinen, 2003c, S. 46). Daraus folgert Kleinen, dass eine Arbeit mit der Gruppendynamik immer auch bedeute, „mit den mentalen und kreativen Mächten des Unbewussten umzugehen“ (ebd.). Dies lässt den Schluss zu, dass ein bewusster und kompetenter Umgang mit kollektiven, kreativen Prozessen immer auch ein hohes Maß an emotionaler Kompetenz sowohl im intra- als auch im interpersonalen Bereich voraussetzt. Diese basiert letztendlich auf der Metakompetenzfacette des Selbsterkenntnisvermögens bzw. einer möglichst akkuraten Selbsteinschätzung (vgl. Kapitel 4.1.3).

4.3.5 Erkenntnisse zu Kompetenzbeständen freiberuflicher Musiker*innen in Portfoliokarrieren

Da laut den in Kapitel 3.2.4.2 vorgestellten Quellen nur wenige professionelle Popmusiker*innen im Verlauf ihrer Karriere als rein schöpferische Künstler*innen oder renommierte Sessionmusiker*innen aktiv sind, sondern einer mehr oder minder breit gefächerten Portfoliokarriere nachgehen, wird an dieser Stelle dezidiert auf Kompetenzen eingegangen, die für eine erfolgreiche Tätigkeit in einem solchen beruflichen Patchworks essenziell sind.

Generell folgern Teague und Smith (2015) aus den Ergebnissen ihrer Arbeit zu Popmusiker*innen in Portfoliokarrieren, dass diesen als „career actors“ (ebd., S. 188) die Aufgabe zukomme, als Architekt*innen ihrer Karriere diese aktiv zu gestalten (vgl. Teague & Smith, 2015, S. 188). Auch Charles Handy (1989) sieht im proaktiven Prozess der Portfoliogestaltung den Schlüssel zu einem erfolgreichen Karriereaufbau und warnt davor, den Zufall über dessen Zusammensetzung entscheiden zu lassen. Folglich bewertet er

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

Kompetenzen im Bereich des Selbst- bzw. Prozessmanagements als elementar, um nachhaltig prosperierende Portfolioarbeitsmodelle aufzubauen (vgl. ebd., S. 152).

Bartleet et al. (2012) befassen sich fokussiert mit den Schlüsselkompetenzen für einen erfolgreichen Aufbau sowie das zielführende Ausgestalten einer Portfoliokarriere bei Berufsmusiker*innen und gelangen zu den folgenden vier Dimensionen:

- Schnittstellenkompetenz (engl.: *Disciplinary Agility*): Die Fähigkeit, zwischen den Perspektiven und Interaktionsmustern verschiedener Disziplinen zu wechseln, mit der jeweiligen Terminologie vertraut zu sein und entsprechendes Fachwissen zu synthetisieren (vgl. ebd., S. 36).
- Soziale-Netzwerk-Kompetenz (engl.: *Social Networking Capability*): Die Fähigkeit, kooperative Beziehungen im Kontext von Arbeit und Karriere aufzubauen und zu pflegen. Dies beinhaltet das zielführende Bewegen in sozialen Netzwerken in analogen und digitalen Räumen (vgl. ebd.).
- Unternehmerische Kompetenzen (engl.: *Enterprise*): Kompetenzen, die sich darauf richten, Möglichkeiten im Bereich der Distribution und Verwertung von Produkten und Dienstleistungen zu identifizieren und zu nutzen, insbesondere wenn es darum geht, einen synergetischen Mehrwert zu generieren. Darunter fallen auch breit gefächerte Vermarktungs- und Managementkompetenzen (vgl. ebd.).
- Karrierebezogenes Selbstmanagement (engl.: *Career Self-Management*): Die kontinuierliche, proaktive Entwicklung des eigenen beruflichen Portfolios und der entsprechenden Tätigkeitsfelder. Besonders entscheidend ist dabei eine anpassungsfähige berufliche Identität (vgl. ebd., S. 37).¹⁴¹

Die Vermutung liegt nahe, dass diese Dispositionen, die sich vornehmlich den oben dargestellten Kompetenzdimensionen – geschäftlich-unternehmerisch, personal sowie sozial-kommunikativ – zuordnen lassen, auch in Hinblick auf das Berufsbild des Artrepreneurs (vgl. Kapitel 3.2.3.2) im Bereich Populärer Musik von entscheidender Bedeutung sind.

Wie in Kapitel 3.2.1.3 behandelt, ist eine Vielzahl professioneller Popmusiker*innen – gerade solche, die einer Portfoliokarriere nachgehen bzw. die von ihren Einkünften aus ihrer künstlerischen Tätigkeit nicht leben können – im pädagogischen Bereich aktiv. Daraus ergibt sich die Frage nach möglichen Kompetenzbeständen für ein zielführendes Agieren als Lehrperson.

Generell fehlen Erkenntnisse zum Kompetenzprofil von Instrumental- bzw. Gesangsdozent*innen speziell im Bereich Populärer Musik. Daher werden im Folgenden unter Bezugnahme auf die generelle Diskussion um das Kompetenzprofil von Instrumental- und Gesangslehrkräften einige relevante Kompetenzfacetten aufgeführt.

¹⁴¹ Vgl. auch Bridgstock (2009, S. 35 ff.).

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

Im fachlich-methodischen Bereich scheinen die Kompetenzbestände in den Kategorien Unterrichtsmethodik (vgl. Ernst, 1999, S. 70 ff.) sowie Organisation und Planung (vgl. ebd., S. 97 ff.) außerordentlich relevant zu sein. Ein besonderes Augenmerk gilt einem möglichst breiten Fundus an Unterrichtskonzepten für den Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft in Hinblick auf die Parameter Alter, Spielfähigkeit und stilistische Orientierung sowie einem Methodenrepertoire für Gruppensettings (vgl. Ernst, 1999, S. 176 ff.).

Aber auch Kompetenzen, wie Kreativität (vgl. Ernst, 2007, S. 26 ff.) oder eine ausgeprägte Beziehungs- und Gesprächsfähigkeit (vgl. Ernst, 1999, S. 113 ff.), lassen sich als essenzielle Handlungsdispositionen für ein erfolgreiches Agieren als Instrumental- bzw. Gesangsdozierende postulieren. Ausführungen zur Relevanz personaler und sozial-kommunikativer Kompetenzen im Unterricht finden sich ebenfalls in der allgemeinen Fachliteratur zu den Kompetenzprofilen von Lehrkräften an Regelschulen (vgl. Miller, 2004, S. 15 ff.).

Davon ausgehend, dass die Mehrheit der Musikdozierenden im Bereich Populärer Musik freiberuflich pädagogisch tätig ist, scheinen folglich neben den präsentierten pädagogischen Kompetenzfacetten auch geschäftlich-unternehmerische Kompetenzen, wie beispielsweise die Dimensionen Selbstvermarktung, Selbstmanagement und Selbstlernkompetenz, von Bedeutung zu sein. Diese Vermutungen werden in der qualitativen Hauptstudie Studie dieser Dissertationsschrift überprüft (vgl. Kapitel 7.5.2 & 7.5.3).

4.3.6 Lernformen bei Popmusiker*innen

Im Anschluss an die Synopse zum Forschungsstand in Hinblick auf die Kompetenzprofile professioneller Popmusiker*innen werden nun der entsprechende Kompetenzerwerb und die Lernwege, die diesem zugrunde liegen, thematisiert. Dabei wird zunächst die Bedeutung des Phänomens autodidaktisches Lernen und weiterer informeller Lernprozesse für Musiker*innen im Bereich Populärer Musik vor allem bezüglich des musikalischen Grundlagenerwerbs beleuchtet. Im Anschluss wird die Aneignung der Gesamtheit beruflicher Kompetenzbestände in den Fokus gerückt.

Im Popbereich gibt es eine Vielzahl an Akteur*innen, deren musikalische Lernbiografie im Kinder- und Jugendalter große Überschneidungen mit denen ihrer klassisch sozialisierten Kolleg*innen aufweist. So zeigt sich beispielsweise bei dem in Kapitel 4.3.1 vorgestellten Proband*innen der Hemming-Studie (2002) nicht nur ein für den Klassikbereich typisches Selbstkonzept, sondern auch eine klassikspezifische, musikalische Entwicklung. Diese schließt ein elterlich gefördertes, frühes Erlernen des Instruments sowie kontinuierlichen, formellen Unterricht mit ein (vgl. ebd., S. 196). Auch Lucy Green (2002) eruiert zu den Wegen des musikalischen Grundlagenerwerbs bei ihren Proband*innen, dass 13 der 14 Befragten unterschiedlich gearteten, formellen Musikunterricht im Bereich Klassik und/oder Pop am Instrument bzw. im Fach Gesang erhalten haben. Nur ein Datensatz enthält die Aussage, dass

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

die musikalischen Kompetenzen ausschließlich auf autodidaktischem Weg erworben worden seien. Green merkt aber hierzu an, dass die meisten Befragten ihren Unterricht nach kurzer Zeit, im Schnitt nach weniger als zwei Jahren, wieder abgebrochen haben und diesen für ihre musikalische Entwicklung als wenig zielführend beschreiben (vgl. ebd., S. 59). Insbesondere können die befragten Musiker*innen keine Verbindung zwischen ihrem Unterricht, vor allem im Bereich europäischer Kunstmusik, und der eigenen Popmusikpraxis herstellen. Sie berichten hinsichtlich ihrer absolvierten formellen Ausbildung vielmehr von einem Gefühl der Entfremdung. Ursächlich hierfür ist u. a., dass ihr hohes Maß an Enthusiasmus und Engagement für ihre Musik von den jeweiligen Lehrpersonen nicht gebührend gewürdigt wurde (vgl. ebd., S. 148). Dementsprechend haben sie sich die als wichtig eingeschätzten musikalisch-künstlerischen Kompetenzen in den meisten Fällen auf nicht-formellen, oft autodidaktischen Wegen angeeignet (vgl. ebd., S. 96 f.). Darauf verweisen innerhalb der deutschsprachigen Fachliteratur auch u. a. die Studien und Veröffentlichungen von Aschenbach (2003), Hemming und Kleinen (2003), Kleinen (2003c), von Appen (2003), Kleinen und von Appen (2007), Hemming (2009), Siedenburg und Nolte (2015) und Godau (2017).

In Anbetracht dessen ist es zunächst sinnvoll, den Terminus des autodidaktischen Lernens so, wie er in dieser Arbeit Verwendung findet, zu definieren und ihn vom Konzept des informellen Lernens, des Peer-Learning sowie der *Deliberate Practice* abzugrenzen bzw. in diese zu integrieren.

Hemming (2009) fasst autodidaktische Lernformen grundsätzlich als komplexe, vielstufige Prozesse auf, die nach Candy (1991) ein „individuelles, nicht-institutionsgebundenes Aufsuchen von Lerngelegenheiten in einem ‚natürlichen‘ Gesellschaftszusammenhang‘ umfassen“ (Hemming, 2009, S. 61). In diesem Kontext ist zu bedenken, dass das Kompositum autodidaktisch durch seine Morpheme *auto* und *didaktisch* einen aus Eigenantrieb stattfindenden Lern- und Lehrprozess beschreibt (vgl. Hemming, 2009, S. 61). Im Zuge dieses „selbst-lehrenden Lernen[s]“ (Godau, 2017, S. 88) ist das Subjekt „für die Inhalte eines möglichen Lernens ebenso verantwortlich wie für die Art und Weise der Wissensaneignung“ (Hemming, 2009, S. 61), ist also Lehrender und Lernender in Personalunion. Wie Godau (2017) anmerkt, bringe diese Sichtweise mit sich, dass autodidaktisches Lernen immer auch explizites Lernen sei, da es nach Sicht des Autors kein implizites Lehren gebe (vgl. ebd., S. 88). Demnach beinhaltet autodidaktisches Lernen die Merkmale der Selbststeuerung und Selbstorganisation¹⁴², nicht aber der unbewussten Beiläufigkeit, mit denen sich u. a. informelle von formellen Lernformen abgrenzen lassen (vgl. Kapitel 4.2.1). Es bildet also den intendierten Teilbereich des informellen Lernens, bei dem Lernender und Lehrender identisch sind. So schließt autodidaktisches Lernen nicht nur beiläufige, sondern im direkten Wortsinn auch

¹⁴² Zur Abgrenzung von Selbstorganisation und Selbststeuerung vgl. Arnold (2010, S. 263 ff.; vgl. Kapitel 4.2.5).

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

Prozesse des Peer-Learning¹⁴³ nicht mit ein, da dabei Lernender und Lehrender verschiedene Personen sind (vgl. Hemming, 2009, S. 70). Diesem Ansatz folgend werden in der vorliegenden Arbeit autodidaktisches Lernen und Peer-Learning für unterschiedliche Lernformen verwendet, wohlwissend, dass eine trennscharfe Abgrenzung in der Praxis kaum möglich ist. Es ist davon auszugehen, dass sich organisch entfaltende, individuelle Lernprozesse gerade im Bereich Populärer Musik eine jeweils personenspezifische, hybride Form des Lernens darstellen, bei der beiläufiges und intendiertes Selbstlernen, implizites und explizites Lernen in der Gruppe sowie Lernphasen unter pädagogischer Anleitung ineinander verschränkt sind. Daher findet sich bei diversen Autor*innen ein Begriff des autodidaktischen Lernens, der auch dyadische sowie Gruppenprozesse miteinschließt (vgl. Kleinen, 2000, S. 130 f.).

Das Konzept des autodidaktischen Lernens im Sinne eines selbstständigen, zielgerichteten und fortwährenden Übens, weist Parallelen zum Begriff der *Deliberate Practice*¹⁴⁴ auf, der aus der Expertiseforschung bekannt ist (vgl. Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993, S. 363 f.; Hemming, 2009, S. 64). Dieses Konzept wird für die Beschreibung von Begabung und Expertisierungsprozessen gerade im Bereich klassischer Musik immer wieder herangezogen (vgl. Platz, Kopiez, Lehmann & Wolf, 2014) und umfasst ebenfalls eine „zielorientierte, regelmäßige und individuelle Lernaktivität“ (Halbritter, 2012, S. 29). Allerdings sind die entsprechenden Lernprozesse im Zuge der *Deliberate Practice* für das Individuum mit einem hohen Maß an Fokus und Kraftaufwand verbunden, nicht von sich aus motivierend und Freude spendend und erfordern es, Energie und Zeit über einen längeren Zeitraum zu investieren sowie mit einer kompetenten Lehrperson zusammenzuarbeiten (vgl. Halbritter, 2012, S. 29 f.). Im Gegensatz dazu stellt das autodidaktische Lernen aus sich selbst heraus einen entscheidenden Motivationsfaktor für die musische Betätigung dar (vgl. Kleinen 2003e, S. 28; Kleinen, 2000, S. 126 f.), die weniger als notwendiges Übel denn als spaßbringend empfunden wird (vgl. Aschenbach, 2003, S. 135). Hemming und Kleinen (2003) bezeichnen in Anlehnung an Carl Rogers autodidaktisches Lernen daher als signifikantes Lernen, welches durch den Aspekt der Selbststeuerung einen entscheidenden Einfluss auf die Motivation des Lernenden darstelle (vgl. Hemming & Kleinen, 2003, S. 51).¹⁴⁵

Darüber hinaus lassen sich laut Kleinen (2003e) auch Einflüsse auf das jeweilige persönliche Selbstkonzept als Musiker*in feststellen. Er schreibt dazu:

¹⁴³ Godau (2017) beschreibt Peer-Learning „als Lernen unter Gleichgesinnten oder Freund_innen. Damit dreht es sich beim peer learning im Grunde um kooperative Interaktionsprozesse wie beim Begriff peer tutoring, in denen es darum geht, individuelles Wissen in der Gruppe (der Peers) zu teilen sowie Feedback zu geben und zu bekommen“ (ebd., S. 92).

¹⁴⁴ Eine Zusammenfassung zur Theorie der *Deliberate Practice* findet sich bei Halbritter (2012, S. 29 ff.). Für die Analyse und Beschreibung der Kompetenzentwicklung von Bandleader*innen kommt die Autorin zu dem Urteil, dass dieses Konzept sich dafür nicht eignet (vgl. ebd., S. 125).

¹⁴⁵ Zum Einfluss von autodidaktischem Lernen auf die Motivation von Musiker*innen im Popbereich, aber auch auf kreative Innovationsprozesse sei auf die Arbeit von Hemming (2009, S. 67 ff.) verwiesen.

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

„Das autodidaktische Lernen leistet einen entscheidenden Beitrag zur Entwicklung der individuellen Selbstkonzepte, indem es die Musik, bestimmte Stile, aber auch musikbezogene Aktivitäten in der Persönlichkeit verankert. Offenkundig ist dieser Ankereffekt von großer Bedeutung für das gesamte Musiklernen sowohl in den konkreten Situationen als auch perspektivisch im Hinblick auf die Musikerkarrieren. Man blickt nicht auf Autoritäten, sondern man entscheidet selbst. Und wenn es denn Autoritäten geben muss, so wählt man sie selbst aus und erklärt sie zu solchen.“ (Ebd., S. 28)

Ein im Rahmen des *Backdoor*-Projekts von Günter Kleinen befragter Experte verdeutlicht diesen letzten Aspekt der freien Wahl der Vorbilder und Lehrpersonen, als er in Bezug auf seine autodidaktische Lernerfahrung postuliert, „dass man tausend verschiedene Lehrer hat. Von jedem lernt man etwas“ (Kleinen, 2003b, S. 235). Weiter führt er aus: „Man schnappt von dem einen den einen Akkord auf, der andere zeigt einen zweiten Akkord, und in einer Aufnahme höre ich vielleicht einen dritten Akkord, und nach einer gewissen Zeit kann ich darüber selbst verfügen“ (ebd.). Das verdeutlicht den Umstand, dass autodidaktisches Lernen im weiteren Sinne nie in kompletter Isolation, sondern meist im direkten oder indirekten Austausch mit anderen Menschen geschieht, wie es beispielsweise beim Nachspielen und Imitieren fremder Aufnahmen oder Performances der Fall ist (vgl. Green, 2002, S. 61 ff.).

Von Appen (2003) stellt während seiner Beschäftigung mit den musikalischen Werdegängen berühmter Pop- und Rockmusiker*innen fest, dass gerade bei der Komposition zunächst das Kopieren der Ideen von Vorbildern den Einstieg in den kreativen Schaffensprozess für selbst später überaus erfolgreiche Songwriter bedeute (vgl. ebd., S. 72). Auch Bullerjahn (2003), die in einer Studie u. a. die Lernwege schöpferisch aktiver Kunst- und Popmusiker*innen vergleicht, kommt zu dem Befund, dass bei komponierenden Popmusiker*innen eine eindeutige Tendenz zum informellen bzw. autodidaktischen Lernen vorliege. Die Autorin hält fest, dass ihre Befragten zum Erwerb von Kompetenzen in der Komposition vornehmlich andere Songwriter*innen und ihre Mitmusiker*innen als wichtige Quellen für die Aneignung relevanter Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände angeben (vgl. ebd., S. 121). Das könnte u. a. damit zusammenhängen, dass zu Beginn der 2000er-Jahre in diesem Bereich nur sehr begrenzte Möglichkeiten für formellen Unterricht existierten. Aber auch gut 15 Jahre später gibt es nach wie vor in vielen Feldern Populärer Musik kaum formelle Lernangebote. So konstatiert Marc Godau in seiner 2017 veröffentlichten Dissertationsschrift, dass das informelle Lernen „in einigen Musikpraxen (noch) die vorherrschende Lernform“ sei, „wenn keine Lehrkräfte zur Verfügung stehen bzw. Institutionalisierungsprozesse nicht angelaufen sind“ (ebd., S. 106). Als Beispiele führt der Autor das *Beat-Boxing* und *Scratching* im Genre Hip-Hop an (vgl. ebd.).

Aber auch jenseits subkultureller Stilistiken mit einer ausgeprägten Do-it-yourself-Tradition spielt der Lernmodus zielorientierten Übens unter Anleitung eines Pädagogen für den Kompetenzerwerb von Popmusiker*innen keine so dominierende Rolle wie im Klassikbereich (vgl. Kleinen, 2003e, S. 28; Hemming, 2009, S. 64 f.). So führen Hemming und Kleinen (2003)

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

mit Verweis auf ihre empirischen Arbeiten aus, dass für Popmusiker*innen „*deliberate practice* nur eine Lernmöglichkeit unter mehreren und keinesfalls die einzig beachtenswerte und wichtigste“ (ebd., S. 51 f.) sei. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass auch „das freie Musizieren in der Gruppe (*Jammen*) [Hervorhebungen im Original] und ein experimentelles, kreatives, durch andere Gruppenmitglieder oder andere Quellen wie Tonträger, Live-Konzerte, Bühnenauftritte u.a. inspiriertes Lernen“ (ebd., S. 52) als informelle Lernwege in diesem Zusammenhang von entscheidender Bedeutung seien (vgl. ebd.). Dies zeigt sich u. a. in ihrer Tagebuchstudie unter Schülerbands.¹⁴⁶ Dabei wurden die Proband*innen auch gefragt, welchen Aktivitäten für den Erwerb und Ausbau musikalisch-künstlerischer Kompetenzen sie die meiste Zeit widmen. Die Befragten geben vornehmlich das Spielen des jeweiligen Repertoires bei Bandproben, das selbstgesteuerte, zielgerichtete Üben am Instrument sowie das Jammen sowohl innerhalb der Band als auch allein an (vgl. ebd., S. 60). Allen befragten Bands ist dabei gemein, dass sie jenes sich frei entfaltende, gemeinsame Musizieren als entscheidende Inspirationsquelle für ihr kreatives Schaffen erachten (vgl. Hemming & Kleinen, 2003, S. 67).

Hinsichtlich der Wege, um die Kompetenzbestände auszubauen, wird auf individueller Ebene dem regelmäßigen Üben die größte Bedeutung beigemessen. Auf Bandebene wird das Jammen, die Erarbeitung von neuem musikalischem Material sowie die Durchführung von Studioaufnahmen am relevantesten dafür eingeschätzt (vgl. ebd., 64 f.). Interessant ist zudem die Tatsache, dass etwa die Hälfte der befragten Bands komplett ohne Noten arbeitet. Der Rest nutzt Aufzeichnungen in Form von Tabulaturen bzw. Leadsheets mit Akkordsymbolen, um musikalische Ideen festzuhalten und als Gedächtnisstütze (vgl. ebd., S. 67).

Hemming und Kleinen (2003) resümieren mit Blick auf die Lernwege ihrer Zielgruppe, dass diese die für den Popmusikbereich typische Kombination „aus zielstrebigem Üben, Jammen, kreativer Arbeit und autodidaktischem Lernen zeigt“ (ebd., S. 67). Dies erachten die Autoren als essenziell für den Erwerb eines Kompetenzprofils, das perspektivisch einen „vielseitigen musikalischen Profi“ (ebd.) auszeichne. Popmusiker*innen, die sich ihre Kompetenzen ausschließlich im für den Klassikbereich typischen Lernmodus der *Deliberate Practice* aneignen, neigten zu einer Karriere als „reproduktive[...] Berufsmusiker“ (ebd.).

Aschenbach (2003), der, wie oben erwähnt, eine Befragung unter professionellen Blues- und Rockmusiker*innen durchgeführt hat, belegt in seiner Stichprobe, dass der Großteil seiner Proband*innen seine musikalisch-künstlerischen Kompetenzen auf autodidaktischen Lernwegen erworben hat. So hatten 57 Prozent der Befragten keinen Unterricht für das aktuelle Hauptinstrument, weitere 8 Prozent kommen auf eine Unterrichtsdauer von höchstens einem Jahr (vgl. ebd., S. 134). Wie Godau (2017) weist auch Aschenbach darauf hin, dass es lange Zeit einen Mangel an entsprechenden Lehrangeboten im Popbereich gegeben

¹⁴⁶ Stichprobengröße: n = 25.

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

habe und so selbst unterrichtswilligen Nachwuchsmusiker*innen häufig keine formelle Lernmöglichkeit zugänglich gewesen sei. Dem Lernen durch Heraushören, Nachspielen und dem Kopieren von Vorbildern sowie insbesondere den bandimmanenten Peer-Learning-Prozessen komme als Folge dessen ein hoher Stellenwert in der Lernbiografie vieler Akteur*innen zu (vgl. Aschenbach, 2003, S. 134 ff.).

Dennoch merkt auch Aschenbach an, dass es „in der Rockmusik [...] keine klare Trennlinie zwischen Unterricht und Nichtunterricht“ (ebd., S. 136) gebe (vgl. ebd.). Viele Musiker*innen würden lediglich für sehr kurze Zeitspannen formelle Lernangebote nutzen, um sich für das eigene Spiel spezifisch anregen zu lassen, ansonsten aber ihre musikalisch-künstlerischen Kompetenzen selbstgesteuert, spontan und von ihren eigenen Interessen geleitet monadisch, dyadisch oder in Gruppensettings erwerben (vgl. Aschenbach, 2003, S. 136). In diesem Zusammenhang rekurriert Aschenbach, Kleinen (2000) folgend, auf die Idee einer „Pädagogisierung des autodidaktischen Lernens“ (ebd., S. 125), also einer „Mischung aus Autodidaktik und Instruktion“ (Aschenbach, 2003, S. 136), bei der das Spielen und nicht das Lernen im Vordergrund steht (vgl. Aschenbach, 2003, S. 136; Siedenburg & Nolte, 2015, S. 230). Im Zuge dessen nehmen die Lehrpersonen die Rolle von Lernbegleiter*innen¹⁴⁷ ein, die sich vor allem an den Wünschen und Vorstellungen der Lernenden orientieren (vgl. Aschenbach, 2003, S. 136). Dies führt zu einem axiomatischen Wandel, weg von einer *Push*-, hin zu einer *Pull*-Pädagogik, was sich als Grundlage einer bedarfsorientierten, individualisierten Kombination informeller und formeller Lernprozesse in formalen und informellen Lernkontexten verstehen lässt (vgl. Kapitel 4.2.8).¹⁴⁸

Scheinen also informelle Lernformen gerade für den Kompetenzerwerb von Popmusiker*innen relevant zu sein, lässt sich an diese Erkenntnis die Frage anschließen, wie sich diese pädagogisch nutzbar machen lassen. Der Klärung dieser Sachverhalte hat sich Lucy Green mit ihrem Projekt *Musical Futures* angenommen (vgl. Green, 2008). Marc Godau schreibt, es sei ihr Verdienst, „eindrücklich ein Bild populärmusikalischer Praxis“ konstruiert zu haben, das scheinbar „informelles Musikhören ‚greifbar‘“ gemacht habe, „indem sich daraus Vorgaben für didaktische Settings ableiten lassen“ (Godau, 2017, S. 146). Der Autor konstatiert in Bezug darauf, dass diese Lernmethoden die Aspekte Autonomie (z. B. durch Selbststeuerung), Kompetenz (z. B. problembasiertes Erfahrungslernen) und soziale Eingebundenheit (z. B. durch ein kooperatives Lernsetting) berücksichtigen, was sich positiv auf die motivationale Disposition der Lernenden auswirke (vgl. ebd., S. 146 f.). Das auf diesen Bedingungen basierende Motivationskonzept wird erstmals von Deci und Ryan (1985, S. 11 ff.) vorgestellt und für das autodidaktische Lernen im Bereich Populärer Musik von Hemming (2009) aufgegriffen. Es postuliert, dass eigeninitiatives Handeln aufgrund von intrinsischer

¹⁴⁷ Vgl. Arnold (2012, S. 4 f.).

¹⁴⁸ In der internationalen Fachliteratur weisen beispielsweise auch Björnberg (1993), Lilliestam (1996), Folkestad (2006), Westerlund (2006), Lebler (2007 & 2008) sowie Karlsen (2010) auf die Wichtigkeit informeller Lernwege im Bereich Populärer Musik und deren mögliche Integration in formale Lernkontexte hin.

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

Motivation insbesondere dann zu erwarten sei, wenn der Aktivität ein hohes Maß an Selbstbestimmung zugrunde liege (vgl. ebd., S. 67 ff.).

Diese Form der intrinsischen Motivation aufseiten der Lernenden nimmt auch Green (2002) gezielt in den Blick, wenn sie zur Einstellung der Musiker*innen zu ihren Prozessen des Kompetenzerwerbs schreibt: „Popular musicians’ attitudes towards music learning are quite removed from any notion of being disciplined or requiring discipline, in so far as that concept is associated with something unpleasant or obligatory“ (ebd., S. 124). Sich mit Musik und dem musikalischen Lernen zu beschäftigen, werde demnach als sehr angenehm empfunden und entsprechend freiwillig und leidenschaftlich ausgeübt (vgl. ebd.). Die Autorin merkt mit Verweis auf ihre analysierten Interviewdaten an, dass es durch den musikalischen Kompetenzerwerb auch zu einer Steigerung des Selbstwertgefühls komme, was auf einen erhöhten Stellenwert des eigenen künstlerischen Tätigseins im Wertinventar der Proband*innen schließen lasse (vgl. ebd., S. 117 f.). Damit kann auch dieser Aspekt des Lernens in der Populären Musik auf John Erpenbecks Kompetenzmodell (vgl. Erpenbeck, 2012, S. 16) und Peter Dehnbostels Modell zur reflexiven Handlungsfähigkeit (vgl. Dehnbostel, 2004, S. 60) bezogen werden, laut denen die individuellen Werthaltungen einen Einfluss auf den Kompetenzerwerb und die jeweilige spezifische berufliche Handlungskompetenz haben.

Auch Halbritter (2012) attestiert ihren Befragten eine „ausgeprägte[...] Lernbereitschaft und anhaltende Eigeninitiative, berufliches Wissen und Können zu akquirieren (vgl. ebd., S. 102). Im Diskussionsteil ihrer Arbeit stellt die Autorin darüber hinaus fest, dass informelle Lernprozesse für die von ihr interviewten Bandleader*innen gerade in Bezug auf das jeweilige außermusikalische Kompetenzprofil von besonderer Relevanz seien (vgl. Halbritter, 2012, S. 124 f.). Sie streicht heraus, dass dies vor allem bei jenen Kompetenzfacetten von besonderer Bedeutung sei, die in formalen Kontexten nicht ausreichend entwickelt werden konnten, wie beispielsweise bei geschäftlich-unternehmerischen, sozial-kommunikativen oder personalen Kompetenzen. Diese wurden nach Aussage der befragten Musiker*innen informell, im Zuge der beruflichen Tätigkeiten auf- und ausgebaut. So zeige sich insbesondere dort die Bedeutung des Erfahrungslernens für Akteur*innen in diesem Berufsfeld (vgl. ebd., S. 106 f.). Speziell das Lernen durch Versuch und Irrtum wird von den Proband*innen als wichtig für den individuellen Lernprozess angesehen. Als weitere relevante Dimensionen von Kompetenzentwicklung durch informelles Lernen arbeitet Halbritter noch Lernen über Selbstreflexion, Lernen am Modell und durch Vorbilder, Lernen durch das soziale Netzwerk, Lernen durch Vergleich und Feedback sowie das Lernen mit dem Internet und anhand von Literatur heraus (vgl. ebd., S. 107 ff.).

Für Akteur*innen in diesem Berufsfeld scheint das informelle Lernen gerade in Bezug auf die Herausforderungen durch dynamisierte Wandlungsprozesse von größter Wichtigkeit zu sein. Im Gegensatz zu Berufstätigen in traditionellen Angestelltenverhältnissen, wie etwa Orchestermusiker*innen mit unbefristeter Stelle, unterscheiden sich Popmusiker*innen nicht

nur hinsichtlich der erforderlichen beruflichen Kompetenzen, sondern auch in Hinblick auf die Orte und Wege des Wissenserwerbs (vgl. Green, 2002, S. 59 ff.). Das relevante Wissen ist dabei, wie oben bereits erwähnt, an meist informelle Strukturen gebunden, da Kreativ- und Wissensarbeiter*innen in der Regel institutionell nur lose verankert oder gänzlich frei tätig sind (vgl. Bürkner et al., 2013, S. 19 f.; vgl. Kapitel 3.2.3.2.2). Bürkner et al. (2013) merken hierzu an, dass es sich beim Erwerb von feldspezifischem Wissen, das die Grundlage des akustischen Kapitals darstelle, um eine Melange aus institutionell erworbenem Wissen und Wissen, welches in feldspezifischen, sozialen Konfigurationen entstehe, handele. Die spezifischen Wissensformen des akustischen Kapitals können dabei nicht universell erworben werden. Es ist vielmehr immer auch der Zugang zu Praxiswissen und impliziten Wissensformen nötig (vgl. Bürkner et al., 2013, S. 28). Auch dieser Umstand deutet darauf hin, dass informelles Lernen für Musiker*innen gerade im Rahmen von Projektarbeiten und offenen, selbstgesteuerten Arbeits- und Lernsettings relevant ist.

4.4 Forschungsdesiderate und zentrale Fragestellung

Grundsätzlich lässt sich zwar festhalten, dass in den Kapiteln 3 und 4 wertvolle Anknüpfungspunkte zur Ausbildung von Berufsmusiker*innen, zum entsprechenden Arbeitsmarkt sowie relevanten Kompetenzbeständen und Lernwegen dargelegt werden konnten. Es zeigt sich aber auch, dass wesentliche Aspekte zur Ausbildung und zum professionellen Schaffen von Berufsmusiker*innen im Bereich Populärer Musik – gerade im deutschsprachigen Raum – bislang nur sehr selektiv¹⁴⁹ und marginal wissenschaftlich behandelt wurden.

So können mit Bezug auf die referierte Quellenlage folgende Sachverhalte als Forschungsdesiderate postuliert werden:

- Empirische Daten zur Ausbildung und zum beruflichen Werdegang der Absolvent*innen berufspropädeutischer Ausbildungsstätten im Bereich Pop äquivalent zur Erhebung von Gembris und Langner (2005; vgl. Kapitel 3.1.1)
- Studien zum gesamten Berufsfeld Populärer Musik, wie dies Renz und Körner (2016) spezifisch für den Jazzbereich umgesetzt haben (vgl. Kapitel 3.1.3)
- Befunde zu individuellen Tätigkeitsportfolios und beruflichen Herausforderungen mit Fokus auf das Phänomen Portfoliokarriere (vgl. Kapitel 3.2.4)
- Fundierte Erkenntnisse zu essenziellen beruflichen Kompetenzbeständen (vgl. Halbritter, 2012; vgl. Kapitel 4.3.1, 4.3.2, 4.3.3, 4.3.4 & 4.3.5)

¹⁴⁹ Beispielsweise haben Halbritter (2012) sowie Renz und Körner (2016) in diesem Kontext nur ganz spezifische Zielgruppen im Berufsfeld Populärer Musik untersucht.

4 Theoretische Rahmenkonzepte und Quellen zum Erwerb beruflicher Kompetenzen bei Musiker*innen

- Beschreibung wesentlicher Lernwege für die Akquise berufsfeldspezifischer Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände (vgl. Halbritter, 2012; vgl. Kapitel 4.3.6)

In der vorliegenden Dissertationsschrift wird versucht, einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücken zu leisten. Neben der Genese empirischer Erkenntnisse zu den einzelnen, hier angeführten Erkenntnisdesideraten werden dazu auch Befunde zur Ausbildung und dem Berufsfeld im Bereich Populärer Musik zusammengeführt, um daraus Optimierungsansätze für die künftige Gestaltung entsprechender institutionalisierter Ausbildungsgänge abzuleiten. Im Zuge dessen wird die folgende übergeordnete Forschungsfrage beleuchtet:

*An welchen Parametern sollte eine tertiäre Ausbildung im Bereich Populärer Musik ausgerichtet sein, um unter Berücksichtigung aktueller Tätigkeitsprofile und berufsfeldspezifischer Herausforderungen angehenden Berufsmusiker*innen den Erwerb eines zukunftsfähigen Kompetenzprofils zu ermöglichen?*

Dahingehend erscheint es angemessen, sich möglichen Implikationen in Hinblick auf die Optimierung berufspropädeutischer Ausbildungsprogramme empirisch zu nähern. Das entsprechende methodische Vorgehen soll in den anschließenden Kapiteln erläutert werden.

5 Methodik

Im Folgenden wird zunächst das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit in seinen Grundzügen skizziert (vgl. Kapitel 5.1). Dabei wird dessen Passung aus der zentralen Forschungsfrage (vgl. Kapitel 4.4) heraus begründet. Daran anschließend wird mit Bezug auf relevante Quellen aus der empirischen Sozialforschung das konkrete methodische Vorgehen bei der Planung, Durchführung und Auswertung sowohl der quantitativen Vorstudie (vgl. Kapitel 5.2) als auch der qualitativen Hauptstudie (vgl. Kapitel 5.3) vorgestellt.

5.1 Untersuchungsdesign

Das Forschungsinteresse dieser Dissertation liegt, wie oben dargestellt, darin, prädominante Aspekte der tertiären Ausbildung von Berufsmusiker*innen im Bereich Populärer Musik herauszuarbeiten sowie Erkenntnisse zum beruflichen Alltag und den damit einhergehenden Herausforderungen professioneller Popmusiker*innen zu gewinnen. Daran anknüpfend steht die übergeordnete Forschungsfrage im Mittelpunkt, welche Kompetenzbestände für die Bewältigung jener berufsfeldspezifischen Herausforderungen essenziell sind und wie deren berufspropädeutische Akquise in Studienprogrammen verbessert werden kann. Für die Beantwortung dieser Fragestellung wurde dem in Abbildung 9 dargestellten Forschungsprozess gefolgt, welcher im Folgenden näher erläutert wird.

Den Ausgangspunkt der Untersuchung bildeten zunächst zentrale Erhebungsbefunde zur Ausbildung von Berufsmusiker*innen im Bereich europäischer Kunstmusik (vgl. Kapitel 3.1.1):

- Ausbildungsdesiderate im geschäftlich-unternehmerischen Bereich sowie in Bezug auf die Aneignung persönlichkeitsbezogener und sozialer Kompetenzen (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 75 ff.; Bork, 2010, S. 348 ff.)
- Sehr negative Bewertung der Ausbildung im Bereich Berufsberatung und Orientierung auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 40 ff.)
- Sinkende Zahl unbefristeter Stellen und ein damit einhergehender Trend zu Portfoliokarrieren (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 61 ff.; Bork, 2010, S. 338)

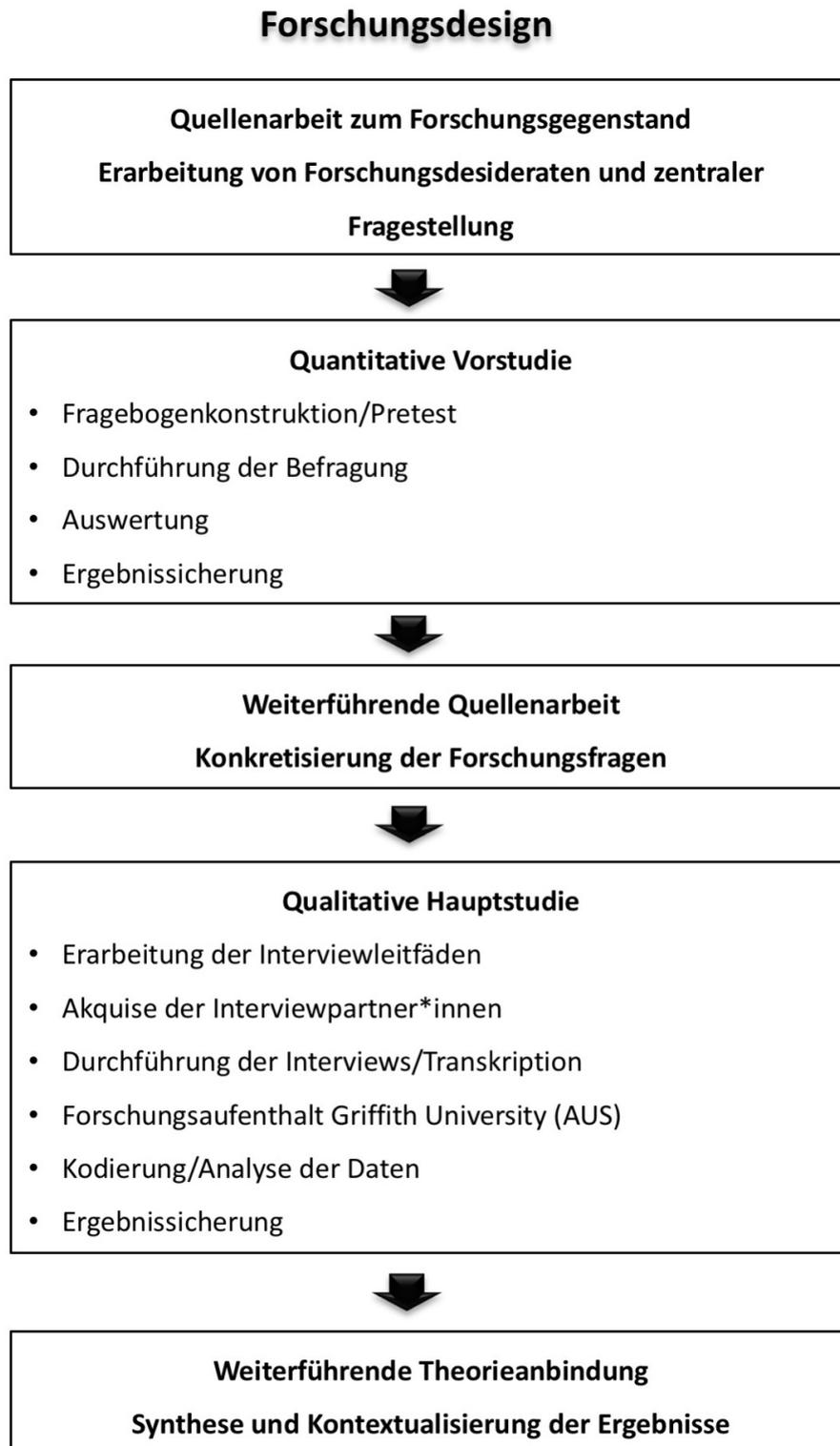


Abbildung 9: Forschungsdesign

Einen ersten empirischen Anknüpfungspunkt zur tertiären Ausbildung und dem Berufsfeld Populärer Musik bieten ebenfalls Gembris und Langner (2005). Sie arbeiten heraus, dass sich innerhalb einer Nebenchprobe mit Absolvent*innen von Studiengängen im Bereich Jazz/Rock/Pop (n = 11) die oben erwähnten pädagogischen und beruflichen Herausforderungen nicht nur zeigen, sondern diese sogar noch deutlicher zutage treten (vgl. ebd., S. 87 ff.).

Anknüpfend an diese Befunde wurde folgende Ausgangsthese formuliert:

Die im Bereich der tertiären klassischen Musikausbildung eruierte Diskrepanz zwischen der Ausbildungsrichtung und den Arbeitsmarktrealitäten sowie die Dominanz von Portfoliokarrieren lässt sich auch bei einer Untersuchung des Ausbildungs- und Berufsfelds Populärer Musik feststellen.

Daraus wurden für den ersten Teil der Untersuchung folgende Fragestellungen abgeleitet:

- Wie wurde und wird im Bereich Popmusik in Deutschland ausgebildet? Welche inhaltlichen Schwerpunkte wurden und werden gesetzt?
- Wie setzen sich individuelle professionelle Patchworks im Bereich Populärer Musik zusammen?
- Welche beruflichen Kompetenzbestände sind im Berufsfeld für die Akteur*innen besonders relevant?

Bei der Recherche und Bearbeitung der entsprechenden Literatur ergab sich, dass die Quellenlage gerade in Bezug auf Analysen des beruflichen Portfolios der Absolvent*innen entsprechender Ausbildungsprogramme vor allem im deutschsprachigen Raum äußerst dürftig ist (vgl. Kapitel 3.1 & 3.2.4).¹⁵⁰ Es wurde deutlich, dass vor allem eine wissenschaftliche Auseinandersetzung, die die Aspekte der tertiären Ausbildung mit den aktuellen Tätigkeitsprofilen und beruflichen Kompetenzen professioneller Popmusiker*innen kontextualisiert, in Deutschland ein Desiderat musikpädagogischer Forschung ist. Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit liegt, wie in Kapitel 4.4 dargestellt, infolgedessen darin, einen Beitrag dazu zu leisten, diese Forschungslücke zu schließen.

Dagegen stand die Genese von Befunden zum Status quo der Ausbildung von Popmusiker*innen in Deutschland, die repräsentative Aussagen zur Qualität einzelner Ausbildungsprogramme und deren berufspropädeutischer Relevanz ermöglichen, dezidiert nicht im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Aus diesem Grund wurde beschlossen, keine umfassende Lehrplananalyse des bestehenden Ausbildungsangebots, aber auch keine

¹⁵⁰ Die in Kapitel 3.1.3 vorgestellte *Jazzstudie 2016* (vgl. Renz & Körner, 2016) ist zum Zeitpunkt der Planung und Durchführung der beiden Studien noch nicht veröffentlicht. Diese beschränkt sich aber ohnehin, wie oben dargestellt, auf Akteur*innen mit Schwerpunkt Jazz.

repräsentative summative Evaluation¹⁵¹ durchzuführen. Vielmehr ging es darum, initiale Erkenntnisse zu inhaltlichen und strukturellen Ausbildungsdefiziten sowie zu prototypischen beruflichen Herausforderungen und Kompetenzbeständen professioneller Popmusiker*innen sukzessive offenzulegen, die in einem iterativen Forschungsprozess herausgearbeitet werden sollten. Dahingehend schien ein methodischer Zugang zielführend, welcher möglichst umfangreiche Einblicke in diese beiden Felder gewährt und unterschiedliche Teilaspekte pädagogischer und professioneller Realitäten sowie verschiedene Perspektiven der beteiligten Akteur*innen miteinschließt. Dabei sollte das Vorgehen idealerweise einen möglichst offenen Zugang zum Feld mit einer klar adressierten Zielsetzung entlang handlungsleitender Forschungsfragen kombinieren. Daher wurde ein methodenintegratives Verfahren¹⁵² gewählt (vgl. Kelle, 2007, S. 282 ff.; Kelle & Erzberger, 2013, S. 299 ff.), welches durch die sequenzielle Durchführung einer quantitativen Vorstudie und einer qualitativen Hauptstudie¹⁵³ ermöglichen sollte, sowohl eine angemessene Erkenntnisbreite als auch -tiefe zu generieren (vgl. Flick, 2011, S. 520). Kelle und Erzberger (2013) weisen anknüpfend an Uwe Flick (2011) darauf hin, dass dieses methodische Vorgehen als eine besondere Form der Ergebnistriangulation aufgefasst werden könne. Dadurch könne die Kombination quantitativer und qualitativer Methoden nicht nur zur Validierung von Befunden genutzt werden, sondern auch zu deren Ergänzung sowie zum Aufzeigen von Konvergenzen und Divergenzen (vgl. Kelle & Erzberger, 2013, S. 304).

So wurde zunächst in einer quantitativen Vorstudie versucht, mithilfe einer über exemplarische Einzelfälle hinausgehenden Stichprobe einen Überblick über Ausbildungserfahrungen und berufliche Werdegänge professioneller Popmusiker*innen zu geben (vgl. Kapitel 5.2). Dabei wurde eine möglichst breit gefasste Zielgruppe anvisiert, um Daten von Absolvent*innen aller in Kapitel 2.3.2 vorgestellten Institutionsformen zu erhalten. Im Nachgang der Erhebungsphase wurden die Datensätze deskriptiv ausgewertet und die entsprechenden Ergebnisse aufbereitet (vgl. Kapitel 6). Das Ziel war es, zum einen eine möglichst weit gefasste Palette an Befunden im Kontext der Ausbildung und des beruflichen Tätigkeitsprofils zu gewinnen. Zum anderen wurden die Daten genutzt, um die jeweiligen Ergebnisse mit denen der Gembris-und-Langner-Studie von 2005 in Hinblick sowohl auf deren Zielstichprobe als auch auf die Nebenchprobe Jazz/Rock/Pop in Beziehung zu setzen. Im Zuge dessen wurde auch die Ausgangsthese (s.o.) zu möglichen Defiziten institutionalisierter Ausbildungsgänge und berufsfeldspezifischer Tätigkeitsprofile geprüft.

¹⁵¹ Eine Überlassung von Alumnidaten durch die jeweiligen Institutionen erwies sich in der Forschungspraxis aus datenschutzrechtlichen Gründen als nicht realisierbar. Dies war letztendlich ein weiterer Grund dafür, von einer repräsentativen Befragung von Absolvent*innen Abstand zu nehmen (vgl. Kapitel 5.2.1.2).

¹⁵² Aufgrund der vorherrschenden Uneinigkeit innerhalb der empirischen Sozialforschung wird in dieser Arbeit auf die Begriffe *Mixed Methods* und *Triangulation*, die inkonsistent in Bezug auf spezifische parallele und sequenzielle Forschungsdesigns genutzt werden, zugunsten des Begriffs methodenintegratives Verfahren verzichtet (vgl. Kelle, 2007, S. 46 ff.).

¹⁵³ Die Proband*innen der qualitativen Hauptstudie wurden unabhängig von der Stichprobe der quantitativen Vorstudie rekrutiert.

Auf dieser Basis wurden nach einer weiteren Phase der Quellenarbeit – insbesondere zum Arbeitsmarkt für Musiker*innen (vgl. Kapitel 3.2), zum Konstrukt der Kompetenz (vgl. Kapitel 4.1) sowie zum informellen Lernen (vgl. Kapitel 4.2) und zu relevanten Aspekten der Kompetenzbestände und den Lernformen bei professionellen Popmusiker*innen (vgl. Kapitel 4.3) – die folgenden fünf Forschungsfragen formuliert, die bei der Konzeption der Hauptstudie handlungsleitend waren:¹⁵⁴

- Wie verlaufen individuelle Lernwege von Popmusiker*innen in Bezug auf ihren musikalisch-künstlerischen Grundlagenerwerb, aber auch auf ihre Professionalisierung?
- Welche Kompetenzfacetten erwerben Studierende innerhalb berufsvorbereitender Popmusikausbildungsprogramme? In welchen Bereichen lassen sich Defizite feststellen?
- Wie reüssieren Absolvent*innen von Ausbildungsstätten im Bereich Populärer Musik beruflich? Wie stellt sich das aktuelle Leben auf professioneller Ebene dar?
- Welche Herausforderungen begegnen ausgebildeten, professionellen Musiker*innen auf beruflicher und persönlicher Ebene, insbesondere wenn sie eine Portfoliokarriere verfolgen?
- Welche Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände werden als entscheidend für einen erfolgreichen Umgang mit beruflichen Herausforderungen und für eine positive persönliche Entwicklung erachtet?

Die Fragestellungen wurden offen mit dem Ziel formuliert, theoretisch und empirisch generiertes Vorwissen zu systematisieren und dieses gegebenenfalls durch neue Aspekte zu ergänzen. Da die Felddescription sowie das Verständnis subjektiver Befindlichkeiten und Handlungslogiken im Mittelpunkt des Interesses standen, wurde darauf verzichtet, verifizier- bzw. falsifizierbare Hypothesen zu postulieren. Dies legte ein qualitatives Verfahren für die Hauptstudie nahe (vgl. Mayring, 2016, S. 20 f.). Ein solches methodisches Vorgehen schien insbesondere angeraten, da gerade die Herausforderungen im Berufsfeld und die zu deren Bewältigung nötigen Kompetenzbestände bestmöglich verstehbar werden, wenn man Akteur*innen im Feld „zur Sprache“ kommen lässt“ (Mayring, 2010, S. 123). Dabei wurde darauf geachtet, neben Absolvent*innen unterschiedlicher Ausbildungsprogramme im Bereich Populärer Musik auch Ausbilder*innen sowie Arbeitsmarktexpert*innen als

¹⁵⁴ Die darüber hinaus relevant erscheinenden Fragen nach verbesserten nationalen Förderstrukturen für Popmusiker*innen sowie internationalen *Benchmark*-Institutionen der Popmusikausbildung wurden noch in die Interviewleitfäden inkludiert (vgl. Anhang IV). In der Phase der Auswertung wurde die Entscheidung getroffen, die entsprechenden Punkte nicht weiter auszuarbeiten. Die durchaus erkenntnisreichen Aspekte, die sich aus den Aussagen der Befragten und der entsprechenden Quellenlage ergeben, könnten als Ausgangspunkt für weitere Forschungsprojekte herangezogen werden (vgl. Kapitel 9.3).

Interviewpartner*innen zu gewinnen (vgl. Kapitel 5.3.1.2). Dieses Anliegen wurde u. a. ebenso von Gembris und Langner (2005) beim Design ihrer Studie berücksichtigt (vgl. ebd., S. 25).

Nach Abschluss der Erhebungsphase wurden die Interviews transkribiert, kodiert und nach dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz, 2014) ausgewertet. Die Ergebnisse wurden mit den Befunden der quantitativen Erhebung verglichen sowie mit den oben referierten Quellen und Untersuchungen kontextualisiert (vgl. Kapitel 7).

Abschließend wurden die in den beiden Studien herausgearbeiteten vorherrschenden inhaltlichen Merkmale der berufspropädeutischen Ausbildung von Popmusiker*innen mit den aktuellen Gegebenheiten im Berufsfeld in einer Synthese zusammengefasst, miteinander in Beziehung gesetzt sowie erste methodisch-didaktische, curriculare und strukturelle Implikationen offengelegt (vgl. Kapitel 8.1). Im Anschluss daran konnte auf weiterführende Quellen, die sich vornehmlich mit einer neuen Lehr- und Lernkultur und deren institutioneller Umsetzung befassen, rekurriert werden (vgl. Kapitel 8.2). Als *Excellent-Practice*-Beispiel für deren praktische Umsetzung wurde dabei u. a. ein internationaler Studiengang ausgewählt und dessen Konzept ausführlich beleuchtet (vgl. Kapitel 8.3). Während eines Forschungsaufenthalts in Australien¹⁵⁵ konnte dieses Programm vor Ort in Augenschein genommen sowie leitfadengestützte Experteninterviews mit zwei Projektverantwortlichen sowie vier Absolvent*innen durchgeführt werden. Dafür wurden die jeweiligen deutschen Leitfäden übersetzt und in Bezug auf kontextspezifische Themengebiete angepasst (vgl. Anhang IV). Um den Umfang dieser Dissertationsschrift nicht zu sehr auszuweiten, wurden lediglich die beiden Ausbilderinterviews ausgewertet und die entsprechenden Befunde bei der Kontextualisierung zu Explikationszwecken genutzt (vgl. Kapitel 8.3 & 9.1). Eine Analyse der Interviews mit Absolvent*innen und ein Vergleich der internationalen mit den nationalen Daten könnten in einem weiteren Forschungsprojekt erfolgen.

5.2 Quantitative Vorstudie

5.2.1 Erhebungsverfahren

5.2.1.1 Konzeption des Fragebogens

Bei der Gestaltung des Erhebungsinstruments wurde vornehmlich auf die Items sowie die Architektur der Gembris-und-Langner-Befragung von 2005 zurückgegriffen. Die Erlaubnis wurde von den Verantwortlichen im Vorfeld per E-Mail eingeholt, wodurch auf die Konstruktion eines komplett neuen Instruments verzichtet und auf ein bereits im Feld erprobtes Frageinventar zurückgegriffen werden konnte. Dieses wurde sowohl inhaltlich ergänzt als auch im Duktus an die hier anvisierte Zielgruppe angepasst

¹⁵⁵ Besucht wurde das Queensland Conservatorium der Griffith University in Brisbane und Gold Coast (vgl. Kapitel 8.3.3).

(vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 253). Es wurde aufgrund dieses Vorgehens erreicht, dass viele der Erhebungsergebnisse direkt mit den Befunden der Gembris-und-Langner-Studie verglichen werden konnten. Wie oben erwähnt, sollte somit ermöglicht werden herauszufinden, ob sich deren zentrale Erkenntnisse zu curricularen Ausbildungsdefiziten sowie zu einer starken Prävalenz freiberuflicher Portfoliokarrieren auch auf die Ausbildung von Popmusiker*innen bzw. den entsprechenden Arbeitsmarkt übertragen lassen (vgl. Kapitel 5.1).

Die von Heiner Gembris und Daina Langner genutzten drei thematischen Frageblöcke zur Ausbildung, dem beruflichen Werdegang sowie den soziodemografischen Daten wurden noch um die Kategorie musikalischer Hintergrund ergänzt, um Erkenntnisse über die musikalischen Präferenzen und den musikalischen Grundlagenerwerb der Befragten zu generieren.

Die Verwendung eines Onlinefragebogens ergab sich daraus, dass die anvisierte Zielgruppe als internetaffin eingeschätzt wurde und zudem eine Internetbefragung im Gegensatz zu einer postalischen Erhebung weniger finanzielle und zeitliche Ressourcen beansprucht (vgl. Thielsch & Weltzin, 2012, S. 111 f.). Da sich die Befragung nicht an die Alumni ausgewählter Institute richtete, sondern vielmehr an alle Absolvent*innen jeder berufspropädeutischen Popmusikausbildung in Deutschland, war die Grundgesamtheit der potenziell Teilnehmenden unbekannt. Auch dies ließ die Verteilung papiergebundener Fragebögen forschungspraktisch als wenig zielführend erscheinen. Darüber hinaus wurde davon ausgegangen, dass die Anzahl der Rückläufer durch den geringeren Aufwand, den eine Onlinebefragung für die Proband*innen bedeutet, gesteigert werden könnte (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 260 f.). Aus diesem Grund wurde auch auf die Möglichkeit einer Teilnahmebeschränkung, die bei Onlinebefragungen eingebaut werden kann, verzichtet und entschieden, die Daten nachträglich zu bereinigen und zu selektieren.

In weiteren Arbeitsschritten wurden die vorbereiteten Fragen auf der nicht-kommerziellen Befragungsplattform www.soscisurvey.de eingepflegt, verknüpft und gelayoutet. Dabei wurde auf eine gute technische Benutzbarkeit, d. h. auf eine hohe Kompatibilität des Fragebogens mit unterschiedlichen Betriebssystemen und Browsern geachtet (vgl. Thielsch & Weltzin, 2012, S. 114 f.).

Ein erster Entwurf des Erhebungsinstruments wurde im August und September 2012 in einer Pretestphase einigen ausgewählten Expert*innen zugänglich gemacht, um ein Feedback zum Gesamteindruck und den Einzelitems zu bekommen. Dabei stellte sich heraus, dass die tatsächliche Bearbeitungszeit die anvisierten 20 Minuten überschritt. Der Fragebogen wurde daher um einige Fragen zum musikalischen Hintergrund gekürzt. Ferner sollten nach Möglichkeit begriffliche Unklarheiten ausgeräumt¹⁵⁶ und die Bezeichnungen der Skalen

¹⁵⁶ Beispielsweise wurde der Terminus berufspropädeutisch durch berufsvorbereitend bzw. die Bezeichnung Populärmusik durch Popmusik ersetzt.

vereinheitlicht werden. Für die Durchführung der Hauptuntersuchung wurden die Fragen nach den soziodemografischen Daten an das Ende des Fragebogens gestellt, um möglichst viele vollständig ausgefüllte Rückläufer zu erhalten (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 256).

Die finale Variante des Erhebungsinstruments beinhaltete je nach Antwortverhalten minimal 48 und maximal 58 Fragenkomplexe (vgl. Anhang III). Die Mehrzahl der Items wiesen geschlossene Antwortformate in Form von fünfstufigen Likert-Skalen auf,¹⁵⁷ um die Anzahl der Antwortmöglichkeiten übersichtlich zu halten und auch neutrale Antworten zu ermöglichen. Bei einzelnen Fragen konnten vorgegebene Antworten bzw. eigene Ausführungen in offenen Feldern ergänzt werden. Am Ende des Fragebogens hatten die Befragten die Möglichkeit, Anmerkungen zur Befragung zu machen und gegebenenfalls Kritik am Erhebungsinstrument zu äußern (vgl. Thielsch & Weltzin, 2012, S. 114 f.).

5.2.1.2 Durchführung der Erhebung

Im Vorfeld der ab November 2012 durchgeführten Erhebung wurde zunächst versucht, die Unterstützung des Forschungsvorhabens durch möglichst viele Institutionen zu erlangen. Im Zuge dessen wurde ein entsprechendes Anschreiben an die Programmverantwortlichen der Institutionen verschickt, die zum Zeitpunkt der Befragung in Deutschland eine berufsvorbereitende Ausbildung mit Schwerpunkt Populäre Musik angeboten haben (vgl. Tabelle 24). Musikhochschulen und andere Anbieter, die sich auf eine reine Jazzausbildung fokussierten, sowie Ausbildungsstätten für Kirchenmusik und kleine private Angebote gehörten nicht zu den Adressaten.

Tabelle 24: Im Rahmen der quantitativen Vorstudie kontaktierte Institutionen

Institutionsform	Institutionen
Musikhochschulen/Hochschulen (staatlich)	<ul style="list-style-type: none"> • Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden • Hochschule für Musik und Theater Hamburg (Eventim Popkurs) • Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover • Hochschule für Musik und Tanz Köln • Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim • Hochschule für Musik der Johannes Gutenberg-Universität Mainz • Musikhochschule Münster der Westfälischen Wilhelms-Universität • Hochschule für Musik und Theater Rostock • Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart • Staatliche Hochschule für Musik Trossingen • Popakademie Baden-Württemberg • Hochschule Osnabrück (Institut für Musik)

¹⁵⁷ Bei zwei Items wurde abweichend eine sechsstufige Likert-Skala genutzt (vgl. Kapitel 6.3.4 & 6.3.8).

Hochschulen (privat)	<ul style="list-style-type: none"> • Hochschule der populären Künste Berlin (HDPK) • Hochschule für Kunst, Design und Populäre Musik Freiburg (HKDM)¹⁵⁸
Berufsfachschulen/ Fachakademien	<ul style="list-style-type: none"> • Berufsfachschule für Musik Dinkelsbühl • Berufsfachschule für Musik Krumbach • Berufsfachschule für Musik Nürnberg (Musication) • Berufsfachschule für Musik Regensburg (Music College) • Frankfurter Musikwerkstatt (FMW) • Hamburg School of Music – The School • Music College Hannover • Rock Pop Jazz Akademie Mittelhessen (RPJAM)
Private Ausbildungen (ohne staatliche Anerkennung)	<ul style="list-style-type: none"> • Downtown Music Institute Augsburg • Rock Pop Schule Berlin¹⁵⁹ • Deutsche Pop • Musikakademie Leipzig (MUSIFA) • Gitarren Institut/Bass Schule München (MGI/BSM)

Die entsprechenden Ausbilder*innen erhielten zunächst per E-Mail eine Anfrage mit einer Projektskizze und einem Empfehlungsschreiben und wurden gebeten, das Forschungsvorhaben zu unterstützen. Bis auf einige Adressat*innen, die auch nach nochmaliger Erinnerung nicht reagierten, zeigte sich die Mehrheit der Ansprechpartner*innen grundsätzlich interessiert und kooperationsbereit. Einzelne Anbieter, wie z. B. die Hochschule der populären Künste Berlin (HDPK), wiesen darauf hin, dass ihr Angebot erst so kurz am Markt sei, dass es noch keine zu befragenden Absolvent*innen gebe. Ein größerer privater Anbieter lehnte eine Unterstützung mit der Begründung ab, dass er generell keine externen Befragungen seiner Absolvent*innen wünsche.

Da die Ausbildungseinrichtungen die Alumnidaten aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht herausgeben durften, wurde ein Vorgehen gewählt, bei dem die Institutionen eine Einladung zur Studienteilnahme per E-Mail an ihre entsprechenden Verteiler versenden konnten. Dies hatte zur Folge, dass der Autor dieser Dissertationsschrift nicht überprüfen konnte, wie viele Absolvent*innen tatsächlich angeschrieben wurden. Folglich musste auf die Ermittlung einer Rückläuferquote verzichtet werden, da die Grundgesamtheit nicht zu ermitteln war.

Zum Start der Onlineerhebung am 15. November 2012 wurden Einladungen an die jeweiligen institutionellen Ansprechpartner*innen verschickt und gebeten, diese an alle Alumni weiterzuleiten, die in den vergangenen fünf Jahren dort eine Ausbildung absolviert hatten. Um einen zusätzlichen Teilnahmeanreiz zu schaffen und damit die Anzahl der Befragungsteilnehmer*innen zu steigern, wurden *Incentives* eingesetzt (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 258). So wurden unter allen Teilnehmenden, die den Fragebogen vollständig

¹⁵⁸ Diese Institution firmiert mittlerweile unter dem Namen Hochschule Macromedia Freiburg (vgl. Kapitel 2.3.2.1.4).

¹⁵⁹ Zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Arbeit als Popschule Berlin auf dem Markt aktiv (vgl. Kapitel 2.3.2.3).

beantwortet hatten, ein iPad mini sowie drei Kopfhörer der Firma Roland verlost.¹⁶⁰ Weitere flankierende Maßnahmen sollten möglichst viele Mitglieder der anvisierten Zielgruppe von der Erhebung in Kenntnis setzen. Dazu wurde u. a. die Musikpresse auf die Studie hingewiesen, woraufhin beispielsweise die Onlineseiten der Schlagzeugmagazine *Drumshead* und *Drums & Percussion* über die Erhebung berichteten. Darüber hinaus wurden die Einladung und der entsprechende SoSci-Survey-Link über das private Online- und Social-Media-Netzwerk publiziert. Der Erhebungszeitraum endete am 15. April 2013. Bis zu diesem Zeitpunkt wurde der Link zur Erhebung von 746 Personen geklickt, wovon 348 an der Befragung teilgenommen haben.

5.2.2 Zusammensetzung der Teilstichprobe

Die 348 erhobenen Datensätze wurden im Zuge der Auswertung als Excel-Datei exportiert. Vor dem Import der Daten in die Analysesoftware SPSS wurden zunächst diejenigen Datensätze gelöscht, die aus einem unvollständig ausgefüllten Fragebogen stammten, beziehungsweise solche, die einen SoSci-Survey-Degrade-Wert von über 100 Maluspunkten aufwiesen und entsprechend als minderwertig klassifiziert wurden. Die Datensätze ohne Ausbildungsinstitut sowie die, in denen mehrere Ausbildungsstätten angegeben waren, wurden ebenfalls entfernt, da für die folgenden Analyseschritte u. a. eine Zuordnung der Daten zu einer bestimmten Ausbildungsstätte bzw. zur jeweiligen Institutionsform notwendig war. Des Weiteren wurden alle Datensätze gelöscht, die von Absolvent*innen eines nicht schwerpunktmäßig künstlerischen Ausbildungsprogramms stammten (z. B. Schulmusik, Tontechnik, Musikwissenschaft), die eine reine Jazzausbildung absolviert haben sowie alle Daten von Absolvent*innen ausländischer Ausbildungsstätten. Eine Absolventin hat den Fragebogen zweimal ausgefüllt, was sich während einer manuellen Datenüberprüfung herausstellte und zur Entfernung des zweiten Datensatzes führte. Ein Befragter hat seine Ausbildung in den 1980er-Jahren absolviert und befindet sich mit seinen Werten bei den Items Alter und Abschlussjahrgang im jeweiligen Extrembereich. Diese Daten wurden ebenfalls aus dem zu untersuchenden Sample ausgeschlossen. Nach dem Selektionsprozess liegt eine Teilstichprobe mit 159 Datensätzen vor, die folgende Kriterien erfüllt:¹⁶¹

- Ausbildung: berufsvorbereitend, künstlerisch bzw. künstlerisch/pädagogisch
- Stilistischer Schwerpunkt: Populäre Musik, Jazz und Populärmusik, Jazz/Rock/Pop
- Standort des Ausbildungsinstituts: Deutschland
- Geburtsjahrgang: 1962 und jünger bzw. Abschlussjahrgang: 1993 – 2012

¹⁶⁰ Das iPad mini 16 GB hatte einen Wert von 269 Euro, die Kopfhörer Roland RH-5 von 89 Euro. Die Incentives erwarb der Autor dieser Arbeit auf eigene Kosten. Die Proband*innen hatten die Möglichkeit, am Ende des Fragebogens ihre E-Mail-Adresse anzugeben, um dadurch automatisch an der Verlosung teilzunehmen.

¹⁶¹ Auf eine Analyse der Nebenchprobe z. B. in Hinblick auf Proband*innen, die eine ausländische Institution oder eine reine Jazzausbildung absolviert haben, wurde aufgrund der geringen Samplegröße verzichtet.

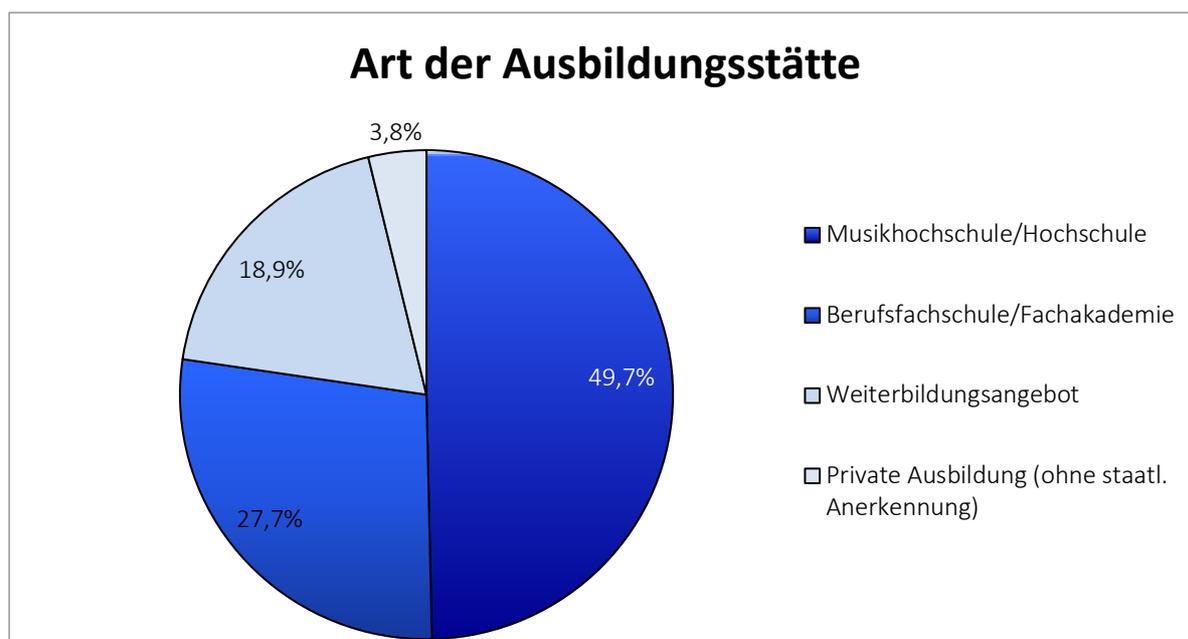


Abbildung 10: Art der Ausbildungsstätte

Anmerkung: n = 159

Tabelle 25: Musikhochschulen/Hochschulen

Ausbildungsstätte	Häufigkeit
Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim	49
Popakademie Baden-Württemberg	22
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover	3
Hochschule für Musik Franz Liszt Weimar ¹⁶²	3
Jazz Institut Berlin / Universität der Künste ¹⁶³	1
Hochschule Osnabrück / Institut für Musik	1
Gesamt	79

Fast die Hälfte (49,7 Prozent) der zu analysierenden Rückläufer stammt von Absolvent*innen eines künstlerischen bzw. künstlerisch-pädagogischen Studiengangs an einer Musikhochschule oder Hochschule (vgl. Abbildung 10). Die Mehrheit der Befragten hat die Ausbildung an der Musikhochschule Mannheim (n = 49) absolviert, gefolgt von Graduierten der Popakademie Baden-Württemberg (n = 22). Die übrigen acht Datensätze von Hochschulabsolvent*innen verteilen sich auf vier weitere hochschulische Ausbildungsstätten in Hannover, Weimar, Berlin und Osnabrück (vgl. Tabelle 25). Die hier sichtbare, sehr

¹⁶² An der Hochschule für Musik Franz Liszt wird am Institut für Neue Musik und Jazz – begründet im Oktober 2015 – aktuell keine Ausbildung im Bereich Jazz und Populärmusik mehr angeboten (<https://www.hfm-weimar.de/studienbereich-jazz/willkommen.html>).

¹⁶³ Der Abschluss wurde zu einer Zeit erworben, als an der HfM Hanns Eisler noch eine Abteilung Jazz und Populärmusik existierte. Mittlerweile ist die Ausbildungsstätte mit dem Jazzinstitut der UdK zum Jazz Institut Berlin fusioniert, wo nur noch ein reines Jazzstudium angeboten wird.

ungleichmäßige Verteilung der Rückläufer lässt sich vermutlich auf die unterschiedliche Intensität zurückführen, mit der die jeweiligen Hochschulen ihre Absolvent*innen zur Teilnahme an der vorliegenden Erhebung aufgefordert haben. Die Größe der jeweiligen Institution hat dabei keine Rolle gespielt.

Etwas mehr als ein Viertel der Teilstichprobe (27,5 Prozent) entfällt auf Absolvent*innen einer Berufsfachschule oder Fachakademie, die in der Regel eine zwei- bzw. dreijährige Ausbildung zur staatlich anerkannten Berufsmusikerin bzw. zum staatlich anerkannten Berufsmusiker im Bereich Rock/Pop/Jazz anbieten (vgl. Kapitel 2.3.2.2).

Tabelle 26: Berufsfachschulen/Fachakademien

Ausbildungsstätte	Häufigkeit
Frankfurter Musikwerkstatt	20
International Music College Freiburg	11
Berufsfachschule für Musik Krumbach	5
Music College Hannover	3
School of Music Hamburg	3
Berufsfachschule für Musik Dinkelsbühl	1
Berufsfachschule für Musik Nürnberg (Musication)	1
Gesamt	44

20 Absolvent*innen haben ihren Abschluss an der Frankfurter Musikwerkstatt erworben, elf weitere am International Music College Freiburg. Die übrigen 13 Absolvent*innen haben eine der drei bayerischen Berufsfachschulen für Musik in Krumbach, Dinkelsbühl und Nürnberg besucht sowie zwei weitere nationale Anbieter mit staatlicher Anerkennung in Hannover und Hamburg (vgl. Tabelle 26).

19,4 Prozent der Befragten haben ein berufsbezogenes Weiterbildungsangebot im Bereich Populärer Musik wahrgenommen, wobei die überwiegende Mehrheit (n = 28) den Eventim Popkurs an der Hochschule für Musik und Theater in Hamburg besucht hat. Zwei Datensätze stammen von Alumni der Bundesakademie für musikalische Jugendbildung e. V. in Trossingen (vgl. Tabelle 27).

Tabelle 27: Weiterbildungsangebote

Ausbildungsstätte	Häufigkeit
Eventim Popkurs Hamburg	28
Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen ¹⁶⁴	2
Gesamt	30

Die restlichen sechs Absolvent*innen, deren Daten innerhalb der vorliegenden Teilstichprobe untersucht wurden, wurden bei einem der drei privaten Anbieter ohne staatliche Anerkennung in Augsburg, Eichenau und Aschaffenburg ausgebildet (vgl. Tabelle 28).

Tabelle 28: Private Ausbildungen (ohne staatliche Anerkennung)

Ausbildungsstätte	Häufigkeit
Downtown Music Institute Augsburg ¹⁶⁵	4
Deutsche Pop Eichenau	1
Future Music School Aschaffenburg	1
Gesamt	6

Die geringe Anzahl der Rückläufer im Bereich der privaten Ausbildungsangebote ist vermutlich auf die hier anvisierte Fokussierung auf staatlich anerkannte Ausbildungen zurückzuführen sowie auf die geringere Bereitschaft der Institutsleitungen, an der Erhebung teilzunehmen, und auf deren oft junge Geschichte und die dadurch oft sehr geringe Anzahl an bisherigen Absolvent*innen der jeweiligen Ausbildungsstätten.

In Bezug auf die Institutionsformen liegt folglich eine äußerst heterogene Stichprobe vor, in der sich das vielfältige, breit gefächerte Angebot der berufspropädeutischen Popausbildung in Deutschland widerspiegelt. In diesem Punkt unterscheidet sich diese Erhebung deutlich von der Gembris-und-Langner-Studie (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 34), deren Stichprobe hinsichtlich der Ausbildungsart sehr homogen ist und sich ausschließlich aus Daten von Absolvent*innen deutscher Musikhochschulen zusammensetzt. Da in der Populären Musik die Ausbildungswege aber weit weniger klar vorgezeichnet sind als im Klassikbereich, wurde das gesamte Spektrum an Ausbildungsinstituten, d. h. auch Privat- und Weiterbildungsangebote, in die Analyse einbezogen, obwohl sich diese, wie in Kapitel 2.3.2 ausgeführt, stark in Aufbau und Dauer von Ausbildungen an Hochschulen und Musikhochschulen bzw. Berufsfachschulen und Fachakademien unterscheiden.

¹⁶⁴ Der dort durchgeführte Lehrgang Pop wurde im Jahr 2017 letztmalig angeboten.

¹⁶⁵ Der berufspropädeutische Intensivlehrgang Popmusik wurde 2012 eingestellt.

5.2.3 Gruppenvergleiche und Gruppierungsvariablen

Neben der Darstellung der empirischen Befunde zur gesamten Zielstichprobe wurde im Zuge von Gruppenvergleichen überprüft, bei welchen Items sich die Antworten der Absolvent*innen der verschiedenen Ausbildungsformen signifikant unterscheiden. Die daraus resultierenden Ergebnisse werden in Kapitel 6 dort näher beleuchtet, wo diese mit Blick auf das zentrale Forschungsinteresse relevante Anhaltspunkte liefern. Außer der Institutionsform spielte dabei auch der jeweilige stilistische Fokus eine Rolle, da, wie in Kapitel 2.3.2 ausgeführt, auch innerhalb derselben Institutionsform unterschiedliche inhaltliche und stilistische Schwerpunkte gesetzt werden. Daher bot es sich an, die Gruppen so zu clustern, dass sich jeweils Absolvent*innen mit der gleichen Institutionsform und demselben stilistischen Schwerpunkt in einer Gruppe befinden.

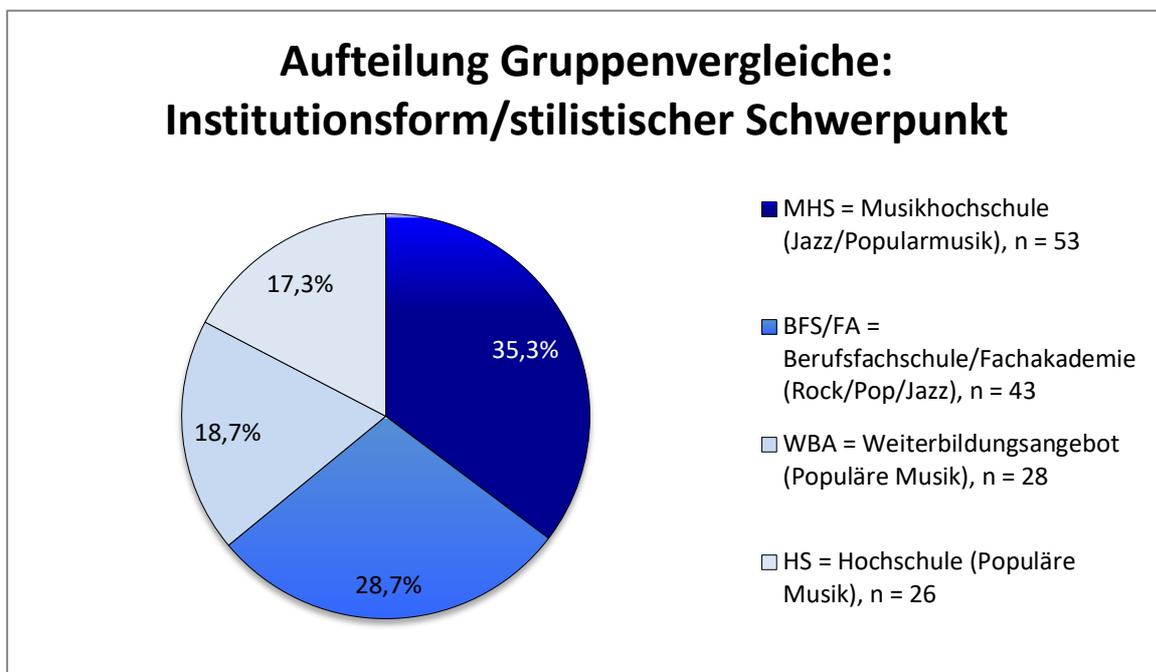


Abbildung 11: Aufteilung Gruppenvergleiche: Institutionsform/stilistischer Schwerpunkt

Anmerkung: n = 150

So besteht eine Gruppe aus 53 Absolvent*innen, die an einer Musikhochschule den Studiengang Jazz und Populärmusik besucht haben. Die restlichen hochschulischen Angebote mit dem Schwerpunkt Populäre Musik¹⁶⁶ wurden in einer zweiten Gruppe zusammengefasst (n = 26). Bei den Berufsfachschulen und Fachakademien wurden nur die Ausbildungsstätten berücksichtigt, deren Ausbildung auf Rock/Pop/Jazz ausgerichtet ist (n = 43). Bei den Weiterbildungsangeboten wurden ausschließlich diejenigen analysiert, die eine dezidierte Fokussierung auf Inhalte im Bereich zeitgenössischer Popmusik haben, was dazu führte, dass

¹⁶⁶ Dabei handelte es sich um Absolvent*innen der Popakademie Baden-Württemberg, der HMTM Hannover sowie des Instituts für Musik an der Hochschule Osnabrück.

alle 28 Datensätze, die im Rahmen dieser Gruppenvergleiche betrachtet wurden, von Alumni des Popkurses Hamburg stammen.

So liegen insgesamt vier Gruppen mit mehr als 20 Datensätzen vor, von denen jeweils zwei einen Schwerpunkt haben, der mehr oder weniger stark vom Jazzparadigma geprägt ist. Die beiden anderen Gruppen sind primär auf zeitgenössische Popmusik ausgerichtet (vgl. Abbildung 11).

Alle anderen möglichen Gruppen beinhalten zu wenige Fälle und wurden daher in den folgenden Gruppenvergleichen nicht berücksichtigt. Ausgewählte Vergleiche wurden ebenso entlang der Variable Geschlecht vorgenommen und im Ergebnisbericht kursorisch thematisiert. Auf weitere Gruppenvergleiche wurde aufgrund des Umfangs dieser Arbeit und des anders gelagerten zentralen Forschungsinteresses verzichtet.

5.3 Qualitative Hauptstudie

5.3.1 Erhebungsverfahren

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit bezieht sich, wie in Kapitel 5.1 dargelegt, auf die Realitäten einer bestimmten Gruppe professioneller Akteur*innen in ihrer Ausbildung und Arbeitswelt. Daher bot sich für die Hauptstudie ein Verfahren an, das die entsprechenden Wissensbestände und Handlungslogiken dieser Zielgruppe sowie weiterer im Feld aktiver Protagonist*innen in Form qualitativer Daten direkt erhebt. Da der Fokus primär auf professionelle Fakteninformationen und nicht auf biografische Erzählungen gerichtet war, wurde beschlossen, Interviews mit Expert*innen durchzuführen (vgl. Flick, 2011, S. 214 ff.).

Dabei wurde die Bezeichnung Expert*in vornehmlich dahingehend aufgefasst, dass die Personen im Handlungsfeld agierten und weniger darauf, dass sie eine organisationale Machtposition innehatten (vgl. Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 9 ff.). Expert*innen lassen sich nach Bogner et al. (2014) *„als Personen verstehen, die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problembereich bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren* [Hervorhebung im Original]“ (ebd., S. 13).

Da im Zuge der sukzessiven Quellenarbeit und der quantitativen Vorstudie bereits ein gewisses Maß an Vorwissen generiert werden konnte, stand für die qualitative Erhebung diese strukturierende bzw. systematisierende Zielsetzung in Hinblick auf feldspezifische Phänomene im Vordergrund. Auf Basis der referierten theoretischen Rahmenkonzepte (vgl. Kapitel 3 & 4) und der spezifischen Fragestellungen (vgl. Kapitel 5.1) lag das Erkenntnisziel folglich vor allem darin, umfassende Wissensbestände der Expert*innen zum Forschungsgegenstand zu erheben. Daraus ergab sich nach Flick (2011) die Notwendigkeit, bei der Durchführung der Interviews mit einem ausdifferenzierten Leitfaden zu arbeiten, der es

ermöglichte, die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Sachverhalte gezielt anzusprechen (vgl. ebd., S. 215).¹⁶⁷ Ein eher offener, explorativer Zugang mithilfe von frei geführten narrativen, biografischen oder episodischen Interviews wäre in Anbetracht dessen wenig zielführend gewesen. Neben einer fokussierteren Gesprächsführung hat das gewählte Vorgehen auch generell den Vorteil, dass die Interviews aufgrund der klareren inhaltlichen Struktur leichter auszuwerten sind (vgl. Kuckartz, 2014, S. 79 f.; vgl. Kapitel 5.3.2). Dies erwies sich insbesondere angesichts der Fülle des erhobenen Datenmaterials von großem forschungspraktischem Wert.

5.3.1.1 Konstruktion der Interviewleitfäden

Den Ausgangspunkt bei der Erstellung der Interviewleitfäden¹⁶⁸ bildeten die auf Basis der Quellenarbeit und der quantitativen Vorstudie erarbeiteten Forschungsfragen (vgl. Kapitel 5.1). Die Leitfäden wurden dann entlang der Themengebiete dieser Fragestellungen ausgearbeitet sowie in Duktus und Thematik der jeweiligen Zielgruppe angepasst. Dadurch wurden die Leitfragen dem Forschungsgegenstand angemessen umgesetzt (vgl. Bogner et al., 2014, S. 28).

Um einen logisch nachvollziehbaren und konsistenten Gesprächsverlauf zu gewährleisten, wurden die verschiedenen Themengebiete der Interviews mit den Absolvent*innen entlang des beruflichen Werdegangs der Befragten in fünf Blöcken chronologisch strukturiert. Die Interviewleitfäden für die Ausbilder*innen sowie für die Arbeitsmarktexpert*innen enthielten ebenfalls fünf Themenblöcke, in denen aber aufgrund der unterschiedlichen Expertisebereiche andere Schwerpunkte gesetzt wurden.¹⁶⁹

Dabei beinhalteten die Leitfäden strukturell außer den übergeordneten Themen und Stichworten auch eine Reihe ausformulierter Interviewfragen. Durch textgenerierende, prozessorientierte und aufrechterhaltende Fragen sollten die Gesprächspartner*innen dazu animiert werden, ausführlich über ihr gesammeltes, feldspezifisches Erfahrungswissen und ihre damit einhergehenden Handlungslogiken zu berichten (vgl. Helfferich, 2011, S. 182 ff.). In den Interviews wurde darauf verzichtet, die übergeordneten Forschungsfragen explizit zu stellen. Vielmehr fungierte der thematische Fokus nach Bogner et al. (2014) als „Scharnier“ (ebd., S. 33) zwischen Forschungsfragen und Leitfaden- bzw. Interviewfragen. Durch die mehrteiligen Interviewfragen wurde versucht, möglichst detailreiche Informationen entlang dieser Themenschwerpunkte zu erheben (vgl. ebd.). Ferner sollte auf diesem Weg erreicht werden, dass erstens auch Widersprüche zum theoretischen Vorwissen leichter zutage treten konnten, indem eine mögliche Beeinflussung durch soziale Erwünschtheit verringert wurde,

¹⁶⁷ Auch Mayring (2016) schlägt für diesen Fall eine leitfadengestützte Teilstrukturierung des Gesprächs vor und verweist in diesem Kontext auf den Vorteil durch eine Standardisierung der Interviews. So könnten die erhobenen Daten leichter verglichen werden (vgl. ebd., S. 70).

¹⁶⁸ Es wurden für die Befragung von Alumni sowie Expert*innen im Bereich Ausbildung und Arbeitsmarkt jeweils unterschiedliche Leitfäden eingesetzt.

¹⁶⁹ Vgl. Interviewleitfäden im Anhang IV.

und zweitens grundsätzlich eine Offenheit für neue Sachverhalte und bis dahin noch unbeachtete feldspezifische Phänomene gewahrt blieb.

Bei der Durchführung der Gespräche wurde nicht die Intention verfolgt, die Fragen identisch zum Leitfaden zu stellen, um wie im Rahmen quantitativer Forschung üblich eine Vergleichbarkeit herzustellen. Es ging vielmehr darum, eine möglichst natürliche Gesprächssituation zu ermöglichen, in der es den Befragten erleichtert wurde, hinsichtlich der forschungsrelevanten Fragestellungen ihr Expertenwissen und ihre subjektive Erfahrungswelt zugänglich zu machen (vgl. Bogner et al., 2014, S. 28). Daher wurde auch darauf geachtet, die Interviews mit einer Frage zu beginnen, die grundsätzlich dazu gedacht war, den Interviewpartner*innen einen möglichst einfachen Einstieg ins Gespräch zu gewähren.

Laut Philipp Mayring (2016) ist es ratsam, den Leitfaden im Feld hinsichtlich Verständlichkeit, praktischer Umsetzbarkeit sowie zeitlichem Umfang in einem Pilotinterview zu testen (vgl. ebd., S. 69). So wurde der Leitfaden für die Interviews mit Absolvent*innen nach seiner Fertigstellung im Gespräch mit einem dem Autoren der vorliegenden Arbeit persönlich bekannten, institutionell ausgebildeten, professionellen Popmusiker erprobt.

Dabei erwies sich der Leitfaden für die praktische Umsetzung der Fragen sowie den Gesprächsfluss und die Dauer des Interviews als funktional.¹⁷⁰ Er bot ein sinnvolles Maß an Führung, ohne den Gesprächsverlauf zu rigide zu steuern. Insbesondere der bewusst offen gestaltete Aufbau war zielführend. So wurde dem Befragten im Laufe des Interviews der nötige Raum gelassen, um erworbene Erfahrungen und eigene Urteile reflektieren zu können. Auf diese Weise konnte beispielsweise auch implizites Wissen bewusst gemacht und durch den Probanden verbalisiert werden.

Dementsprechend wurde der Leitfaden nur redaktionell überarbeitet und für die Durchführung der weiteren Interviews genutzt. Das Pilotinterview wurde im weiteren Verlauf der Untersuchung in die Auswertung integriert, da es sich sowohl in Hinblick auf den Hintergrund und die Expertise des Probanden als auch für die diversen relevanten inhaltliche Aspekte als ein überaus wertvoller Datensatz erwiesen hat.¹⁷¹

5.3.1.2 Auswahl der Interviewpartner*innen

Um das Ausbildungs- und Berufsfeld möglichst facettenreich auszuleuchten, wurden beim Sampling für die Befragung drei unterschiedliche Zielgruppen gewählt. So sollten nicht nur Absolvent*innen von Ausbildungsprogrammen für Populäre Musik zu Wort kommen, sondern auch entsprechende Programmverantwortliche sowie Arbeitsmarktexpert*innen, die eine Expertise in diesem Bereich vorweisen konnten (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 29 ff.).

Für die Absolvent*innen galten die beiden Hauptauswahlkriterien, dass sie erstens eine tertiäre Ausbildung im Bereich Populärer Musik in Deutschland absolviert haben sowie

¹⁷⁰ Das Pilotinterview dauerte 59 Minuten und lag damit genau im anvisierten Zeitfenster von ca. einer Stunde.

¹⁷¹ Dieses Interview ist im weiteren Verlauf dieser Arbeit mit dem Kürzel AB_01 gekennzeichnet.

zweitens einer aktuellen Haupterwerbstätigkeit in einem oder mehreren Segmenten des Arbeitsmarkts für Popmusiker*innen nachgehen mussten. Auf Basis des theoretischen Rahmens und der Befunde der quantitativen Vorstudie wurde beim Sampling dieser Zielgruppe versucht, mit Blick auf eine mögliche Kontrastierung eine große Varianzbreite in Bezug auf die folgenden Parameter zu gewährleisten:

- Hauptinstrument: Gesang, Gitarre, Bass, Schlagzeug, Klavier/Keyboard, Saxofon (vgl. Kapitel 6.3.2)
- Ausbildung: Musikhochschule Jazz und Populärmusik/Jazz, Hochschule mit Schwerpunkt Populäre Musik, Berufsfachschule/Fachakademie Jazz/Rock/Pop, Weiterbildungsangebot mit Schwerpunkt Populäre Musik, private Ausbildung ohne staatliche Anerkennung (vgl. Kapitel 2.3.2)
- Tätigkeitsfeld: Originalbandmusiker*in (OBM), Coverband-/Sessionmusiker*in (CSM), Lehrtätigkeit (Lehrkraft), Tätigkeit im Bereich Musikbusiness (MB) (vgl. Kapitel 6.4.4)
- Stilistische Ausrichtung: Pop, Rock, Jazz (vgl. Kapitel 6.2.2)
- Geografische Verbreitung der künstlerischen Projekte: regional, national, international (vgl. Hemming, 2002, S. 62 ff.)
- Soziodemografischer Hintergrund: Geschlecht, Alter, Wohnort (vgl. Kapitel 6.1 & 6.4.6)

In der folgenden Tabelle 29 werden alle ausgewerteten Interviews in der Reihenfolge ihrer Durchführung aufgelistet:

Tabelle 29: Kurzprofile der befragten Alumni

Kürzel	Alter	G.	Hauptinstr.	Ausbildung	Tätigkeiten	Stil	LoP ¹⁷²
AB_01	30–34	m	Gesang/ Gitarre	Weiterbildungsangebot (Populäre Musik); BFS ¹⁷³ /Fachakademie (J/R/P)	OBM, CSM, Lehrkraft	Pop/Rock	regional/ national
AB_02	35–39	m	Schlagzeug	Berufsfachschule/Fachakademie (Populäre Musik)	OBM, CSM, Lehrkraft	Pop/Rock /Jazz	regional/ national
AB_03	25–29	m	Klavier/ Keyboard	Musikhochschule (Jazz)	CSM, Lehrkraft	Pop/Jazz	regional/ national
AB_04	40–44	m	Bass	Berufsfachschule/Fachakademie (Populäre Musik)	OBM, Lehrkraft, MB	Pop/Rock /Jazz	regional/ national
AB_05	30–34	m	Bass	Private Ausbildung (Jazz/Rock/Pop)	OBM, CSM, Lehrkraft	Pop/Rock	regional/ national
AB_06	25–29	m	Gitarre	Hochschule (Populäre Musik)	OBM, CSM, Lehrkraft	Pop/Rock	regional/ national
AB_07	25–29	w	Saxofon	Musikhochschule (Jazz/Populärmusik)	OBM, CSM, Lehrkraft	Pop/Jazz	regional/ national

¹⁷² LoP = *Level of Performance*: Kategorisierung im Sinne des *Continuum of Success* nach Ericsson. Modifiziert für die Besonderheiten geografischer Verbreitungsformen von Hemming (2002, S. 63 ff.).

¹⁷³ BFS = Berufsfachschule.

5 Methodik

AB_08	40–44	m	Gitarre	Berufsfachschule/Fachakademie (Jazz)	OBM, CSM	Pop/Rock /Jazz	national/ internat.
AB_09	35–39	m	Gitarre	Weiterbildungsangebot (Populäre Musik); Musikhochschule (Jazz)	OBM, CSM	Pop/Rock /Jazz	national/ internat.

Bei der Auswahl der zu Befragenden im Bereich Ausbildung wurde darauf geachtet, dass die vier relevantesten Institutionsformen im Bereich Ausbildung von Popmusiker*innen in Deutschland¹⁷⁴ vertreten sind und die Befragten zum Zeitpunkt des Interviews dort eine organisational tragende Rolle als Programmverantwortliche innehaben (vgl. Kapitel 2.3.2).

Tabelle 30: Kurzprofile der Befragten im Bereich Ausbildung

Kürzel	Geschlecht	Institution	Funktion
AU_01	m	Hochschule (Populäre Musik)	Dozent/Programmleiter
AU_02	m	Musikhochschule (Jazz/Populärmusik)	Dozent/Programmleiter
AU_03	w	Weiterbildungsangebot (Populäre Musik)	Programmleiterin
AU_04_1	m	Berufsfachschule/Fachakademie (Populäre Musik)	Institutionsleiter
AU_04_2	m	Berufsfachschule/Fachakademie (Populäre Musik)	Instrumentaldozent

Die zu Befragenden mit einer Expertise im Bereich Arbeitsmarkt wurden nach der Maßgabe rekrutiert, dass sie möglichst unterschiedliche Sektoren des Arbeitsmarkts für Popmusiker*innen abbilden, darin zum Zeitpunkt des Interviews hauptberuflich tätig sind und eigene Erfahrungen als Musiker*innen im semiprofessionellen bzw. professionellen Bereich vorweisen können (vgl. Tabelle 31; vgl. Kapitel 3.2).

Tabelle 31: Kurzprofile der Befragten im Bereich Arbeitsmarkt

Kürzel	Geschlecht	Expertise
AE_01	w	Mitarbeiterin Onlinemarketing (Major-Plattenfirma) Bachelor of Arts Musikbusiness Erfahrung als ambitionierte Bandmusikerin
AE_02	m	Dozent für Musikmanagement und Workshopdozent Erfahrung im Bereich Bandmanagement/Musikrechteverwaltung Ehemaliger Profimusiker mit internationaler Karriere als Originalbandmusiker
AE_03	m	Schulleiter einer privaten Musikschule Berufsmusiker Betreiber einer Livemusik-Spielstätte
AE_04	m	Leitender Mitarbeiter Kreativwirtschaftsförderung Ausgebildeter Musiker im Bereich Klassik

¹⁷⁴ Dies sind: Hochschule mit Schwerpunkt Populäre Musik, Musikhochschule (Jazz und Populärmusik), Berufsfachschule/Fachakademie, Weiterbildungsangebot mit Schwerpunkt Populäre Musik (vgl. 5.2.2).

Bei der konkreten Auswahl und der Entscheidung für die Stichprobengröße standen neben thematischen auch forschungspraktische Erwägungen, insbesondere die begrenzten zeitlichen und finanziellen Ressourcen, im Vordergrund. So wurde zunächst ein Teil des Samples aus dem erweiterten persönlichen Bekanntenkreis des Autors rekrutiert. Durch dessen persönlichen Hintergrund in diesem Berufsfeld gestaltete sich die Akquise der Proband*innen leichter und etwaige Zugangsprobleme konnten umgangen werden (vgl. Bogner et al., 2014, S. 37 ff.). Um die oben anvisierte Varianzbreite auch in Bezug auf den geografischen Wirkungsradius und den institutionellen Hintergrund zu erhalten, wurde zum einen mithilfe des „Schneeballsystem[s]“ (Helfferrich, 2011, S. 176), zum anderen per Onlinerecherche und Kaltakquise versucht, weitere Proband*innen zu rekrutieren, die die Selektionskriterien erfüllten. Dabei zeigten auch die auf diese Weise angesprochenen potenziellen Interviewpartner*innen in den meisten Fällen ein großes Interesse am Forschungsprojekt, sodass sogar mehr Interviews geführt wurden als letztendlich analysiert werden konnten.¹⁷⁵

Nach dem Paradigma qualitativer Forschung war bei der gezogenen Stichprobe nicht eine möglichst große Anzahl an Proband*innen entscheidend. Es wurde vielmehr versucht, für das zentrale Erkenntnisinteresse typische Fälle zu finden und aufgrund des erhobenen Datenmaterials methodisch geleitet Zugang zum Wissen der Expert*innen sowie zu berufsfeldspezifischen Bedeutungsmustern zu generieren (vgl. Lamnek, 2005, S. 192 f.). Da der Auswertungsprozess nicht wie bei theoretischen Samplings (vgl. Glaser & Strauss, 2010, S. 76 ff.) üblich parallel, sondern sequenziell im Anschluss an die Datenerhebung durchgeführt wurde, spielten Überlegungen zur theoretischen Sättigung bei der Bestimmung der Samplegröße ($n = 18$)¹⁷⁶ keine Rolle. Maßgeblich waren hingegen die Frage nach einer ausreichenden Varianzbreite und die entsprechenden Optionen zur Kontrastierung der Fälle (s. o.; vgl. Bogner et al., 2014, S. 37).

5.3.1.3 Vorbereitung und Durchführung der Interviews

Die Interviews wurden im Zeitraum März bis September 2015 in unterschiedlichen Städten im gesamten Bundesgebiet¹⁷⁷ persönlich durchgeführt.¹⁷⁸ Der Erstkontakt erfolgte in der Regel per E-Mail, wobei den potenziellen Proband*innen ein kurzer Überblick über das Forschungsvorhaben inklusive einiger Informationen zur Anonymisierung und dem zeitlichen

¹⁷⁵ Ein zusätzliches Absolventeninterview mit einem Alumnus eines musikhochschulischen Studienprogramms mit Jazzschwerpunkt wurde durchgeführt und transkribiert, aber wegen seines dezidiert beruflichen Fokus auf den Bereich Jazz nicht mit ausgewertet. Zwei weitere Interviews mit Akteuren aus dem Bereich der Kreativwirtschaftsförderung wurden ebenfalls gemacht, jedoch ob des Verzichts auf detaillierte Ausführungen zum Thema Popförderung weder transkribiert noch analysiert.

¹⁷⁶ Die 18 Proband*innen wurden in 17 Interviews befragt. Bei einem Gespräch wurden zwei Mitarbeiter einer Ausbildungsinstitution (AU_04_1 & AU_04_2) auf eigenen Wunsch gemeinsam interviewt. Die so erhobenen Daten wurden komplett in den Auswertungsprozess übernommen, die einzelnen Originaltöne nach Gesprächspartner getrennt analysiert.

¹⁷⁷ Die Interviews fanden in Berlin, München, Hamburg, Mannheim, Stuttgart und Augsburg sowie in fünf weiteren kleineren Ortschaften in Bayern, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz statt.

¹⁷⁸ Auf die Durchführung von Telefoninterviews konnte verzichtet werden (vgl. Bogner et al., 2014, S. 39).

Aufwand gegeben wurde (vgl. Bogner et al., 2014, S. 38 f.). Im folgenden Mailverkehr bzw. während eines Telefongesprächs wurden die Details zu Zeitpunkt und Örtlichkeit des Interviews abgestimmt.

Um dem Gespräch einen möglichst angenehmen und austauschförderlichen Rahmen zu geben und den Aufwand für die Interviewten auf ein Minimum zu beschränken, wurde versucht, den Proband*innen beim Zeitpunkt und Ort des Interviews entgegenzukommen (vgl. Helfferich, 2011, S. 177). So wurden die meisten Gespräche an den jeweiligen Arbeitsplätzen der Interviewpartner*innen geführt. Einige Treffen fanden aber auch am Arbeitsplatz des Interviewers (AB_05, AE_01), an öffentlichen Orten, wie beispielsweise in Cafés oder Restaurants (AB_03, AB_08, AU_02, AU_03) oder in den privaten Räumlichkeiten der Interviewten (AB_07, AE_02) statt.

In Vorbereitung der Interviewtermine wurde für die Befragten ein Informationsblatt mit relevanten Details zum Forschungsprojekt und zur Nutzung der Daten sowie eine Datenschutzvereinbarung erstellt und ausgedruckt. Des Weiteren wurden noch eine Einwilligungserklärung und ein Interviewprotokollbogen vorbereitet, die entsprechend unterschrieben und ausgefüllt vorliegen.¹⁷⁹ Auf einen Vorabversand der Interviewfragen wurde Bogner et al. (2014) folgend verzichtet (vgl. ebd., S. 30 f.).

Die Interviews wurden mit einem digitalen Diktiergerät und als Backup mit einem Smartphone aufgezeichnet. Beide Tonaufnahmen gewährleisteten ein für die beabsichtigten Auswertungszwecke brauchbare akustische Verständlichkeit.

Die Rolle des Interviewers war wegen der eigenen Expertise in diesem Berufsfeld vornehmlich die eines Co-Experten. Diese Konstellation eignet sich nach Bogner et al. (2014) passend zur konzeptionellen Ausrichtung dieser Erhebung besonders, um systematisierende Interviews zu führen (vgl. ebd., S. 52). In der Forschungspraxis erwies sich dies gerade im Vorfeld der eigentlichen Interviews als sinnvoll, da durch den kollegialen Austausch auf Augenhöhe eine funktionale Gesprächsbasis geschaffen werden konnte.

Bei Bedarf wurde im Verlauf der Befragung durch den Einsatz von Ad-hoc-Fragen versucht, die Proband*innen verbal zu stützen und thematisch zu leiten, insbesondere um eine Fokussierung auf die entsprechenden für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Aspekte sicherzustellen. Dabei wurde darauf geachtet, dass kein symmetrischer Dialog entstand und die befragte Person ihre Standpunkte darlegen konnte, ohne mit eventuell gegenteiligen Meinungen des Interviewers konfrontiert zu werden (vgl. Helfferich, 2011, S. 43).

¹⁷⁹ Als Basis wurden die entsprechenden Dokumentvorlagen aus Helfferich (2011) genutzt (vgl. ebd., S. 201 ff.).

5.3.1.4 Nachbereitung und Transkription

Im direkten Nachgang der Interviews wurden etwaige Besonderheiten sowie weiterführende Überlegungen und Vermerke zu abseits der Aufnahmen gemachten Bemerkungen der Proband*innen im Protokollbogen festgehalten. Im Anschluss wurden die MP3-Dateien von dem Aufnahmemedium auf einen PC heruntergeladen und zur Transkription in die Software f5 importiert. Die Interviews wurden vom Autor dieser Arbeit sowie von zwei von ihm akquirierten und finanzierten Hilfskräften zwischen April 2015 und April 2016 transkribiert. Dabei wurde sichergestellt, dass sich auch die beiden Mitarbeitenden schriftlich auf das Datengeheimnis verpflichteten. Die angefertigten Transkriptionen wurden in einem ersten Überarbeitungsschritt auf inhaltliche und orthografische Richtigkeit geprüft. Für die Niederschrift kam als Regelwerk das einfache Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2015) zum Einsatz. Dieses bot eine optimale Balance zwischen notwendiger Genauigkeit und forschungsökonomischer Sparsamkeit (vgl. ebd., S. 21 ff.).

Da es zu den Pflichten von Forschenden gehört, „potenzielle Vertrauensverletzungen vorauszusehen und möglichst zu vermeiden“ (Bogner et al., 2014, S. 89), wurde am Ende der jeweiligen Transkripterstellung in einem ersten Korrekturgang darauf geachtet, dass die Anonymisierung der Befragten gewährleistet ist. So wurden in einem formalen Anonymisierungsschritt zunächst die Namen der Interviewpartner*innen und Institutionen, genaue Tätigkeitsbeschreibungen sowie Projekt- und Ortsnamen durch Merkmale mit vergleichbarer Bedeutung ersetzt. Ferner wurde versucht, so weit wie möglich eine faktische Anonymisierung zu erreichen, indem Interviewteile, die für Kundige Anhaltspunkte zur Interviewperson enthielten, entfernt wurden. Eine absolute Anonymisierung konnte dennoch nicht sichergestellt werden, da dies eine vollständige Dekontextualisierung bzw. einen Verzicht auf eine Zugänglichmachung der Transkripte nach sich gezogen hätte. Dies hätte zum einen die Folge gehabt, dass das qualitative Datenmaterial für die geplante Auswertung und für die Synthese der Ergebnisse von weit geringerem Nutzen gewesen wäre.¹⁸⁰ Zum anderen sorgt eine Bereitstellung des Datenmaterials dafür, dass ein notwendiges Maß an Verfahrensdokumentation gewahrt bleibt, was nach Mayring (2016) ein Gütekriterium qualitativer Forschung ist (vgl. ebd., S. 144 f.).¹⁸¹

¹⁸⁰ Zur Diskussion um die Anonymisierung von Interviewdaten vgl. u. a. Bogner et al. (2014, S. 89 f.).

¹⁸¹ Ein Zugang zu den qualitativen Daten in Form der Interviewtranskripte kann beim Autor dieser Arbeit unter m.dannhauer@googlemail.com angefragt werden. Dabei ist grundsätzlich nur eine rein wissenschaftliche Nutzung zulässig. Die Transkripte dürfen unter keinen Umständen veröffentlicht oder an Dritte weitergegeben werden.

5.3.2 Auswertungsverfahren

5.3.2.1 Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014)

Für die Weiterverarbeitung von systematisierenden Interviews mit Expert*innen schlagen Bogner et al. (2014) das Auswertungsverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse vor (vgl. ebd., S. 24 f.). Dieses methodische Vorgehen wird im deutschsprachigen Raum vornehmlich auf Philipp Mayring zurückgeführt (vgl. Mayring, 2010) und bietet eine intersubjektiv nachvollziehbare Systematik, d. h. eine „Orientierung an vorab festgelegten Regeln der Textanalyse“ (ebd., S. 48). Dabei stellt Mayring drei Grundanalyseformen vor, die entweder primär zur Zusammenfassung, zur Explikation oder zur Strukturierung des sprachlichen Materials genutzt werden können (vgl. ebd., S. 63 ff.). Im vorliegenden Fall wurde aufgrund der systematisierenden Zielsetzung (vgl. Kapitel 5.3.1) eine strukturierende, inhaltliche Analyseausrichtung gewählt (vgl. Mayring, 2010, S. 66).

Allen drei Techniken ist laut Mayring gemein, dass das qualitative Ausgangsmaterial vor dem Hintergrund einer präzise formulierten Forschungsfrage in sequenziellen Analyseschritten durch Prozesse der Paraphrasierung, der Generalisierung und der Reduktion verdichtet und in ein induktives Kategoriensystem überführt wird. Dies wird im Zuge einer Rücküberprüfung in einem weiteren Arbeitsgang erneut ans Ausgangsmaterial angelegt (vgl. ebd., S. 67 ff.). Um dabei eine kategoriale Sättigung zu erhalten, muss nach dem Mayring'schen Verfahren je nach Breite der Fragestellung und der Heterogenität des Samples ein mehr oder weniger großer Teil des Materials sehr zeitaufwendig durchgearbeitet werden.

Dieser Ansatz eignet sich vor allem bei kürzeren und eher homogenen Interviews und für wenige, eng gefasste Forschungsfragen. Bei den vorliegenden, sehr umfangreichen Datensätzen, den weiter gefassten Forschungsfragen und der bewusst sehr heterogen gewählten Stichprobe traten bei einer ersten Vorabanalyse des Pilotinterviews und einer Sichtung der weiteren Datensätze forschungsökonomische Zweifel an der methodischen Passung dieses Verfahrens auf. Eine Lösung ergab sich im September 2015 während eines Workshops zur computergestützten Datenanalyse mit dem Programm MaxQDA. Der Referent Thorsten Dresing empfahl für den vorliegenden Fall die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2014).

Dieser Ansatz hat für die Bearbeitung des Interviewmaterials eine vergleichbare systematisierende Zielrichtung und bietet darüber hinaus arbeitspraktische Vorteile bei den einzelnen Analyseschritten. So führt er in einem iterativen Prozess von den Forschungsfragen und daraus entwickelten deduktiven Hauptkategorien über die Kodierung des gesamten Materials entlang dieser Kategorien zu einer induktiven Bestimmung von Subkategorien. Anhand des ausdifferenzierten Kategoriensystems wird erneut das gesamte Datenmaterial kodiert und somit eine kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung ermöglicht (vgl. Abbildung 12).

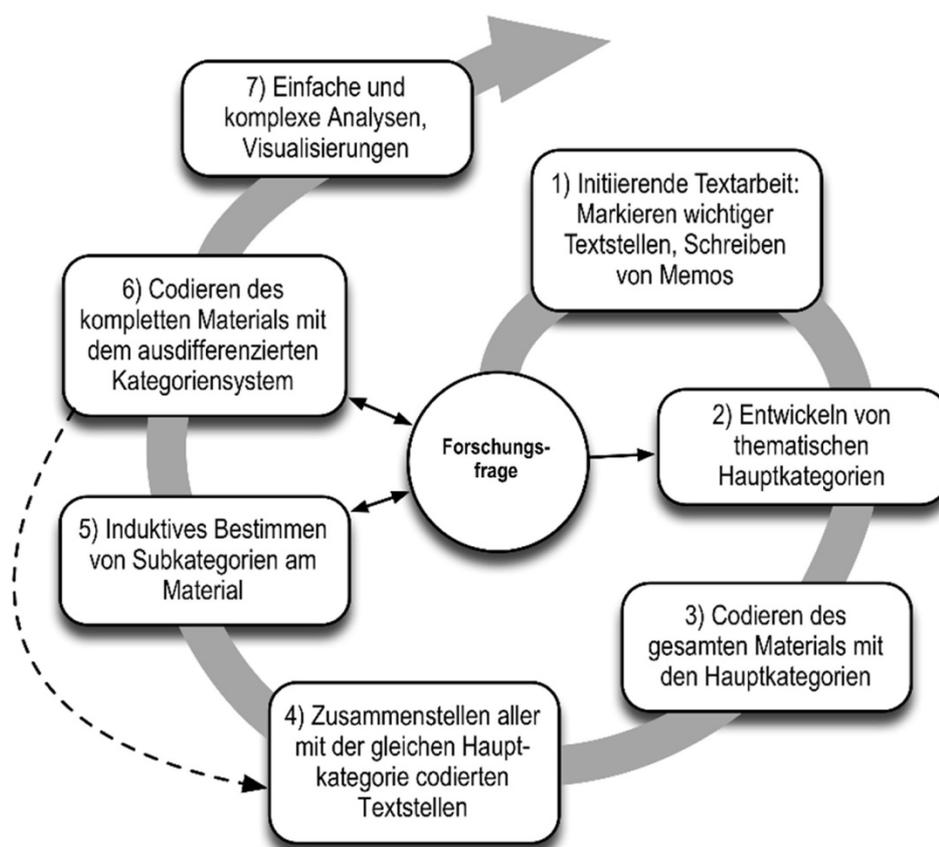


Abbildung 12: Ablauf der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014, S. 78)

Eine Bearbeitung des Pilotinterviews anhand der auf diese Weise gebildeten Hauptkategorien und die sich dabei herauskristallisierende methodische Passung führten letztendlich zu der Entscheidung, die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) als Auswertungsverfahren der vorliegenden qualitativen Hauptstudie zu wählen.

5.3.2.2 Kategorisierung und Kodierung des Datenmaterials

Zur medialen Form der Analyse berichten Hemming (2002) und Halbritter (2012) bei der Bearbeitung thematisch ähnlich gelagerter Fragestellungen von guten Erfahrungen mit audiobasierten Methoden. Dabei streichen sie insbesondere den Vorteil heraus, dass auf diesem Weg möglichst nah an dem Ausgangsmaterial gearbeitet werden könne, ohne dass es durch den Transkriptionsprozess zu einem Informationsverlust komme (vgl. Hemming, 2002, S. 80 ff.; Halbritter, 2012, S. 48 ff.). Als nachteilig kann allerdings gelten, dass es durch die nicht vorhandene Verknüpfung von Audiosequenzen und Transkript keine direkten Möglichkeiten gibt, verschiedene Aussagen der Befragten zu einem Themenbereich zeitgleich nebeneinanderzustellen und zu vergleichen. Dies schien allerdings gerade in Anbetracht der Datenfülle und der unterschiedlichen Gruppen von Proband*innen in diesem Dissertationsprojekt ein elementarer Teil des Auswertungsprozesses insbesondere bei der induktiven Bildung von Subkategorien zu sein. So wurde eine textbasierte Form der

Auswertung gewählt, um eine möglichst übersichtliche Durchführung der einzelnen Analyseschritte und eine kompakte Ergebnissicherung zu gewährleisten.

In der Auswertungsphase wurden zunächst alle Interviewtranskripte und Audiodateien in das QDA-Programm MaxQDA importiert, um diese in einem ersten Schritt initiierender Textarbeit zu sichten. Wichtige Textstellen wurden dabei markiert und mit entsprechenden Memos versehen. Dieses Vorgehen lieferte einen ersten Überblick über das Gesamtmaterial und bot die Möglichkeit, inhaltliche Schwerpunkte zu identifizieren und die einzelnen Fälle in verdichteter Form zusammenzufassen (vgl. Kuckartz, 2014, S. 52 ff.).

Den Ausgangspunkt für die Genese der Hauptkategorien bildeten primär die Forschungsfragen (vgl. Kapitel 5.1) bzw. Interviewfragen (vgl. Anhang IV), aus denen deduktiv die folgenden sieben thematischen Bereiche¹⁸² herausgearbeitet wurden (vgl. Kuckartz, 2014, S. 79 f.):

- Ausbildungshintergrund
- Berufliche Ausbildung
- Tätigkeitsprofil beim Berufseinstieg
- Aktuelles Tätigkeitsprofil
- Berufliche und persönliche Herausforderungen
- Berufliche Kompetenzen
- Professioneller Kompetenzerwerb

Zu jeder dieser sieben Hauptkategorien wurde noch eine Kategorienbeschreibung, die sich aus den Forschungsfragen und dem Kontext ableitete, in Form eines Memos hinzugefügt.

Kuckartz (2014) empfiehlt, im Anschluss an die Kategorienbildung die forschungspraktische Anwendbarkeit am Material zu überprüfen (vgl. ebd., S. 80). Diese wurde im vorliegenden Fall anhand des Pilotinterviews AB_01 getestet und für zielführend befunden.

In einem ersten Kodierprozess wurde das gesamte Material entlang der Hauptkategorien durchgearbeitet und alle Textstellen, die mit der gleichen Hauptkategorie kodiert waren, zusammengestellt. Dabei wurde mit den Alumniinterviews begonnen und sukzessive mit den Befragungen der weiteren Expert*innen fortgefahren. Mithilfe der in MaxQDA integrierten entsprechenden Ausgabefunktion konnte so eine kategorienbasierte Themenmatrix erstellt werden, aus der sich ein detaillierter Überblick über die thematische Struktur des gesamten Interviewmaterials ergab. Doppelkodierungen wurden vorgenommen, wenn sie thematisch sinnvoll waren (vgl. Kuckartz, 2014, S. 80 ff.).

In weiteren Arbeitsschritten wurden die Aussagen der Originaltexte nach den thematischen Hauptkategorien paraphrasiert und sinngleiche Paraphrasen zu entsprechenden

¹⁸² Auf die Verwendung weiterer möglicher Hauptkategorien zu, sich aus den Interviews ergebenden, neuen Themenbereichen (Bedeutung von Musik, Popmusikförderung, etc.) und die Auswertung der entsprechenden Interviewpassagen wurde bewusst verzichtet, um den Fokus der Untersuchung nicht zu breit werden zu lassen.

Subkategorien gebündelt. Dabei wurden die jeweiligen Subkategorien sowohl inhaltlich definiert als auch mit entsprechenden Ankerbeispielen aus dem Material versehen.

Es ergaben sich immer wieder Phasen der Neuordnung, wobei darauf geachtet wurde, dass das Abstraktionsniveau nicht zu kleinteilig ausfiel.¹⁸³ Sechs der sieben Überkategorien weisen Subkategorien der maximal dritten Ordnung auf. Nur bei den beruflichen Kompetenzen wurde entschieden, das Abstraktionsniveau weiter zu erhöhen. Für diese Subkategorie wurden zunächst aus dem theoretischen Rahmen entsprechende Konstrukte übernommen, wobei die Subkategorien erster Ordnung entlang der in Kapitel 4.1.2 erfolgten Aufteilung in fachlich-methodische sowie personale und sozial-kommunikative Kompetenzen gebildet wurden. Die letzten beiden Rubriken wurden in einem weiteren Schritt deduktiv in Anlehnung an Goleman et al. (2002) durch die Kompetenzfacetten Selbstwahrnehmung und Selbstmanagement (Selbstregulation/Selbstmotivation) sowie soziale Wahrnehmung und soziales Management geclustert. Dieses Vorgehen erschien sinnvoll, da eine theoretisch abgeleitete Kategorienbildung die Anschlussfähigkeit der Ergebnisse in Bezug auf andere Befunde der Kompetenzforschung gerade im Bereich personaler und sozial-kommunikativer Kompetenzen erhöht. Darüber hinaus bot dieser kategoriale Rahmen im weiteren Verlauf der Materialkodierung eine funktionale Struktur und sorgte für eine als zielführend empfundene Übersichtlichkeit und Anwendbarkeit. Beim induktiven Generieren der Subkategorien wurden die Unterkategorien erster und zweiter Ordnung des Themenbereichs Kompetenzen entsprechend ergänzt sowie auch hier alle Subkategorien der letzten Ordnung jeweils aus dem Material heraus gebildet (vgl. Tabelle 32):

Tabelle 32: Beispiel für die deduktiv-induktive Bildung von Subkategorien

Hauptkategorie (deduktiv)	Subkategorie 1. Ordnung (deduktiv)	Subkategorie 2. Ordnung (deduktiv)	Subkategorie 3. Ordnung (induktiv)
Berufliche Kompetenzen	Personale Kompetenzen	Selbstregulation	Offenheit/Flexibilität
			Akzeptanz
			Gelassenheit
			Genügsamkeit
			Zuverlässigkeit
			Sonstige selbstregulative Kompetenzfacetten

In einem zweiten großen Kodierschritt wurde das komplette Material erneut mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem entlang der Hauptkategorien durchgearbeitet. Dabei zeigte sich die Dimensionalisierung des Kategoriensystems als hinreichend ausdifferenziert, wodurch sich die aufwendige Vorarbeit bei der Genese der Subkategorien letztendlich als lohnenswert erwiesen hat. Einzelne Subkategorien konnten im Zuge dieses Prozesses wieder

¹⁸³ Zum Ablauf der induktiven Kategorienbildung am Material vgl. Kuckartz (2014, S. 63 f.).

zusammengefasst werden, insbesondere die Kategorien zu den beruflichen Herausforderungen und Kompetenzen. Dies ist laut Kuckartz (2014) aber aus forschungsmethodischer Sicht unproblematisch (vgl. ebd., S. 88). Am Ende des zweiten Kodierprozesses konnten mithilfe der Analysesoftware MaxQDA sowohl entsprechende Themen- als auch Fallübersichten generiert werden (vgl. ebd., S. 89 ff.).

Als finaler Schritt der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse stand die kategorienbasierte Auswertung an, wonach die Befunde der Erhebung entlang der Hauptkategorien ausführlich referiert wurden (vgl. Kapitel 7). Die Reihenfolge orientierte sich an der thematischen Logik vom musikalischen Hintergrund (vgl. Kapitel 7.1) und der tertiären Ausbildung (vgl. Kapitel 7.2) über den Berufseinstieg (vgl. Kapitel 7.3.1) und das aktuelle Tätigkeitsprofil (vgl. Kapitel 7.3.2) zu den beruflichen Herausforderungen (vgl. Kapitel 7.4) und Kompetenzen (vgl. Kapitel 7.5) sowie dem professionellen Kompetenzerwerb (vgl. Kapitel 7.6). Bei der Ergebnisdarstellung wurden die einzelnen Subkategorien beschrieben und mit prototypischen Aussagen der Befragten exemplifiziert (vgl. ebd., S. 94). In den Zwischenresümees am Ende der jeweiligen Unterkapitel erster Ordnung wurden die Ergebnisse direkt mit dem theoretischen Rahmen, den Befunden anderer Forschungsarbeiten sowie mit den Erkenntnissen aus der quantitativen Vorstudie kontextualisiert.

Eine kritische Reflexion des quantitativen und qualitativen Verfahrens sowie des gewählten Forschungsdesigns befindet sich am Ende dieser Arbeit in Kapitel 9.2 und wird dort umfanglich behandelt.

6 Beschreibung und Kontextualisierung der Ergebnisse der quantitativen Vorstudie

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Fragenbogenstudie – aufgeteilt nach den Themenfeldern soziodemografischer (vgl. Kapitel 6.1) und musikalischer Hintergrund (vgl. Kapitel 6.2), berufliche Ausbildung (vgl. Kapitel 6.3) sowie aktuelles Berufsleben (vgl. Kapitel 6.4) – deskriptiv beschrieben. Dabei werden zunächst Parallelen und Unterschiede zu der in Kapitel 3.1.1 vorgestellten Referenzerhebung im Bereich klassischer Ausbildungsprogramme von Heiner Gembris und Daina Langner (2005) herausgearbeitet. In den Resümees am Ende der jeweiligen Unterkapitel werden die Erkenntnisse in einem zweiten Schritt mit den Befunden der Nebentichprobe Jazz/Rock/Pop bei Gembris und Langner (2005) sowie weiteren Ergebnissen relevanter Arbeiten zur tertiären Ausbildung von Musiker*innen sowie dem Arbeitsmarkt im Bereich Populärer Musik kontextualisiert. Als wichtige, aktuelle Referenzstudie wird dabei insbesondere die *Jazzstudie 2016* (vgl. Kapitel 3.1.3) herangezogen (vgl. Renz & Körner, 2016).

Ziel ist es, die zu beschreibenden empirischen Daten auf möglichst breiter Ebene mit aktuellen Erkenntnissen zur Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation von Berufsmusiker*innen zu verknüpfen. Auf diesem Weg sollen erste Anhaltspunkte in Bezug auf die Tätigkeits- und Kompetenzprofile professioneller Popmusiker*innen generiert sowie erste Impulse für die Diskussion hinsichtlich einer zielführenden Popmusikausbildung präsentiert werden.

6.1 Soziodemografischer Hintergrund

6.1.1 Geschlecht

Es befinden sich mit 75,2 Prozent signifikant mehr Männer unter den Befragten. Absolventinnen sind innerhalb des vorliegenden Samples stark unterrepräsentiert (vgl. Tabelle 33). Die Zielstichprobe bei Gembris und Langner weist im Gegensatz zu der hier durchgeführten Erhebung mit 60 Prozent einen signifikant höheren Frauenanteil bei den Absolvent*innen klassischer Musikhochschulprogramme auf. Bei den befragten Pianist*innen liegt dieser Wert sogar bei 74 Prozent (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 34). Kongruent dazu stellt auch eine Studie zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in den Kulturberufen fest, dass zwischen 2003 und 2012 im Klassikbereich durchschnittlich 58 Prozent der Instrumentalmusik- und 66 Prozent der Gesangsstudierenden weiblichen Geschlechts waren (vgl. Schulz et al., 2013, S. 78).

Tabelle 33: Geschlecht

	n	Prozent
Weiblich	39	24,8
Männlich	118	75,2
Gesamt	157 ¹⁸⁴	100,0

Anmerkung: Gruppenunterschied signifikant (Chi-Quadrat-Test, $p < 0,001$)

6.1.2 Geburtsjahr

Das Lebensalter der Proband*innen wurde über den Geburtsjahrgang abgefragt. So beziehen sich die folgenden Werte auf das Alter, welches die Befragten am Ende des Erhebungsjahres 2013 erreicht haben.¹⁸⁵ Dieses liegt im Durchschnitt bei knapp 32 Jahren (vgl. Tabelle 34).

Tabelle 34: Lebensalter am Ende des Erhebungsjahres

	n	Min.	Max.	M	SD
Gesamt	157	19	51	31,60	5,554

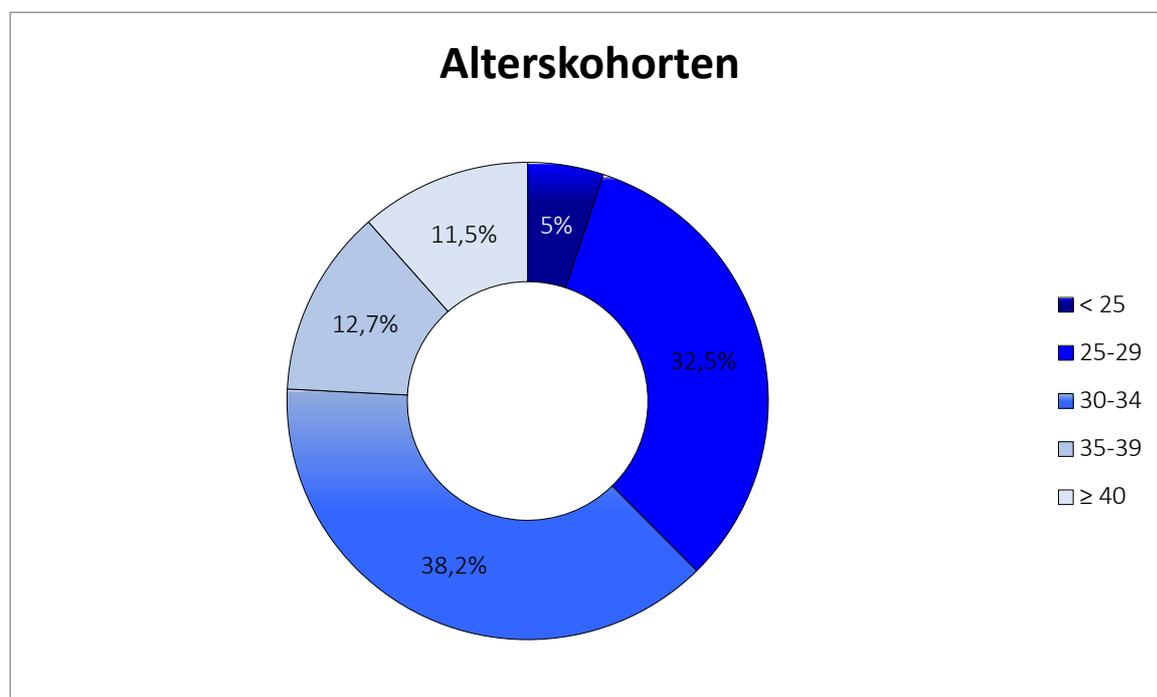


Abbildung 13: Alterskohorten

Anmerkung: $n = 157$

Der Minimalwert des Samples beträgt 19, der Maximalwert 51 Jahre. Beide Werte stammen

¹⁸⁴ Fehlende Antworten bei einzelnen Items werden im Folgenden aus Gründen der Übersichtlichkeit bei der Darstellung der prozentualen Häufigkeiten nicht ausgewiesen.

¹⁸⁵ Es ist davon auszugehen, dass das tatsächliche Alter zum Erhebungszeitraum somit leicht unter den hier beschriebenen Werten liegt.

von Absolvent*innen des Popkurses Hamburg. Dieser hat zum einen mit insgesamt sechs Wochen eine sehr kurze Ausbildungsdauer und ist daher von Teilnehmer*innen entsprechend schnell zu absolvieren. Zum anderen wird er bereits seit 1982 angeboten und verfügt folglich über viele Alumni im fortgeschrittenen Alter (vgl. Kapitel 2.3). Trotz dieser Ausreißer nach unten und oben sind mehr als zwei Drittel der Befragten der Gesamtstichprobe (70,7 Prozent) zwischen 25 und 34 Jahre alt (vgl. Abbildung 13). Bei Gembris und Langner beträgt der Altersdurchschnitt zum Erhebungszeitraum 30,2 Jahre (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 34).

6.1.3 Familiärer Hintergrund

Die meisten Absolvent*innen sind zum Zeitpunkt der Erhebung ledig (76,5 Prozent), davon leben 53,7 Prozent in einer festen Partnerschaft, 20,9 Prozent sind verheiratet oder haben eine eingetragene Lebenspartnerschaft, 1,3 Prozent leben getrennt bzw. sind geschieden (vgl. Abbildung 14). Laut den im Rahmen der Gembris-und-Langner-Studie erhobenen Zahlen sind dort 67 Prozent ledig, mit oder ohne Partner. 30 Prozent sind zum Zeitpunkt der Befragung verheiratet oder haben eine eingetragene Lebenspartnerschaft. 2 Prozent der Proband*innen sind geschieden bzw. leben getrennt vom Partner (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 83).

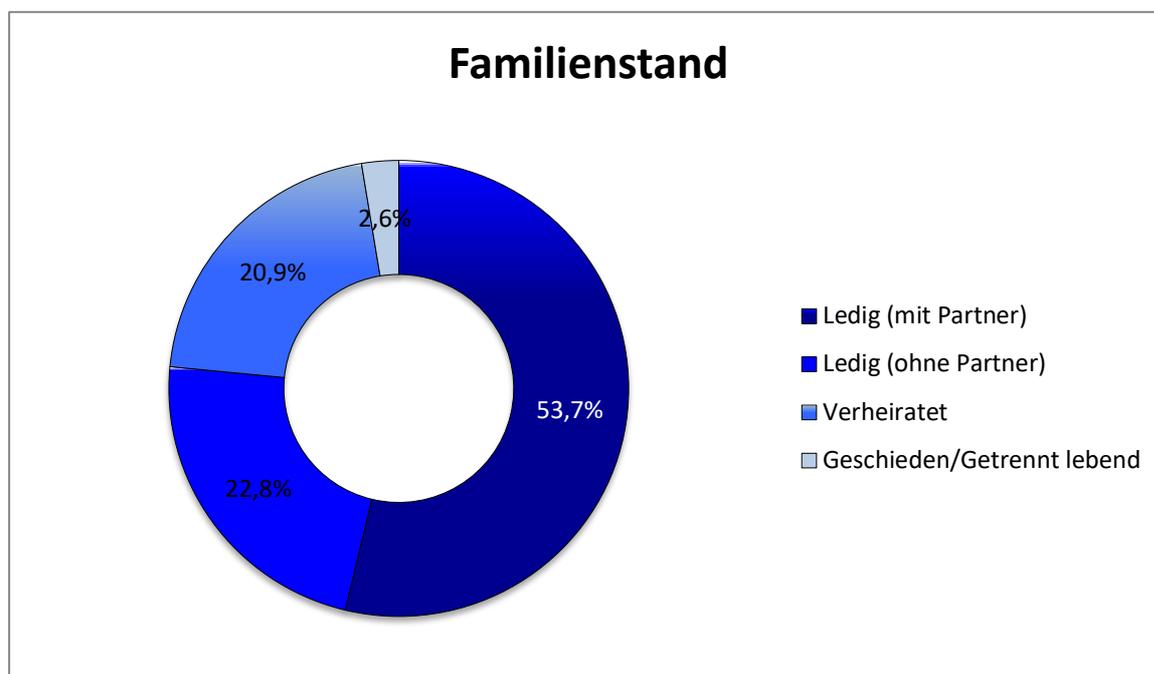


Abbildung 14: Familienstand

Anmerkung: n = 159

32 der für die vorliegende Dissertationsschrift befragten Absolvent*innen haben ein bis drei Kinder, 79,6 Prozent sind kinderlos (vgl. Abbildung 15).

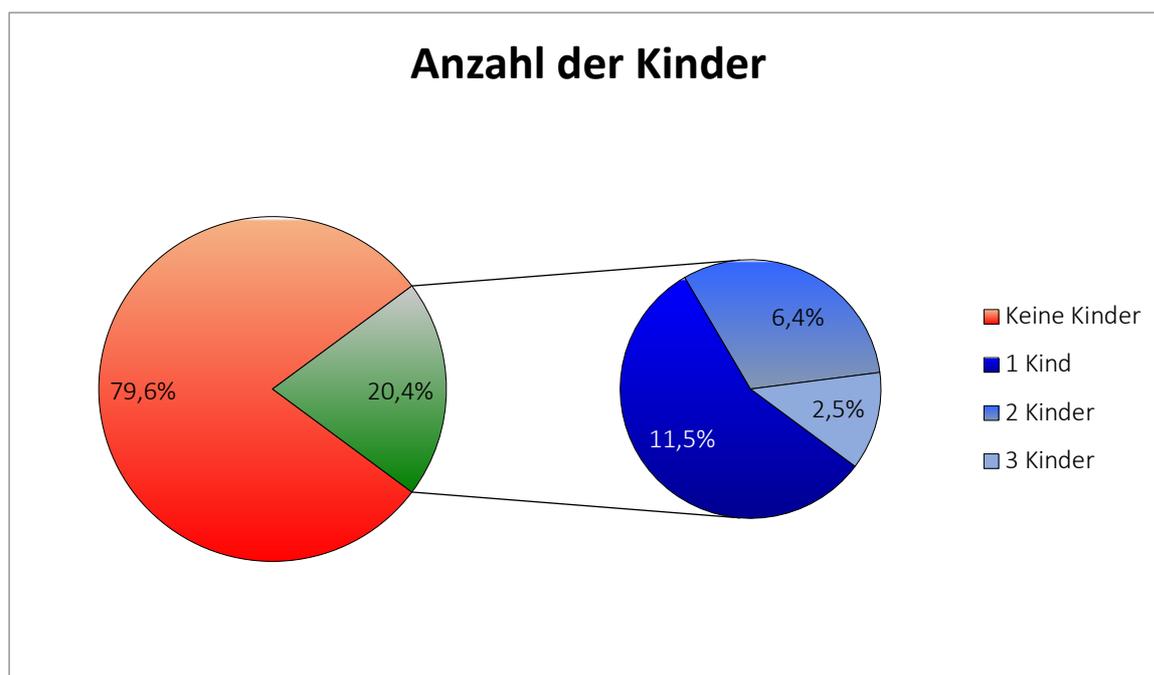


Abbildung 15: Anzahl der Kinder

Anmerkung: n = 159

Bei den befragten Absolventinnen, deren Durchschnittsalter knapp 31 Jahre beträgt, ergibt sich eine Quote kinderloser Probandinnen von 81,6 Prozent. Damit unterschreitet die Anzahl der Kinder pro Absolventin deutlich den Bundesdurchschnitt, der bei der entsprechenden Alterskohorte laut Statistischem Bundesamt im Jahr 2012 mit 46 Prozent ermittelt wurde (vgl. Statistisches Bundesamt, 2013, S. 32).

Ein ähnliches Phänomen findet sich auch innerhalb der Zielstichprobe der Gembris-und-Langner-Studie, wo 76 Prozent der befragten Instrumentalist*innen bzw. Sänger*innen zum Zeitpunkt der Erhebung keine Kinder haben (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 84).

6.1.4 Staatsangehörigkeit

Mit 96,8 Prozent besitzt der überwiegende Teil der Absolvent*innen die deutsche Staatsbürgerschaft.¹⁸⁶ Die fünf nicht-deutschen Befragten sind Staatsbürger aus einem der Anrainerstaaten Österreich, der Schweiz, Polen, Frankreich und den Niederlanden. Die Quote nicht-deutscher Graduiertes eines hochschulischen Ausbildungsprogramms ist innerhalb des Samples sogar nur bei 2,5 Prozent angesiedelt und damit weit unter dem Durchschnittswert ausländischer Studierender an deutschen Universitäten und Fachhochschulen, der beispielsweise im Wintersemester 2017/18 im Durchschnitt bei 13 Prozent lag (vgl. Statistisches Bundesamt, 2018b).

Dennoch kann von diesem Wert nicht per se auf eine geringe generelle Quote ausländischer Absolvent*innen im Popbereich geschlossen werden. Denn auch der von Gembris und Langner

¹⁸⁶ n = 158.

erhobene Wert von 11 Prozent repräsentiert nicht die faktische Quote ausländischer Studierender an deutschen Musikhochschulen, die zum Zeitpunkt der Erhebung im Bereich Instrumentalmusik bei 44 Prozent (25 Prozent im Fach Gesang) liegt (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 84).

6.1.5 Resümee: Soziodemografischer Hintergrund

In der analysierten Zielstichprobe bilden ledige und kinderlose Befragte eindeutig die Mehrheit. Mit einer Quote von 79,1 Prozent unverheirateter und 79,6 Prozent kinderloser Proband*innen liegen diese Werte leicht über denen der Gembris-und-Langner-Studie von 2005. Sie deuten darauf hin, dass Berufsmusiker*innen, insbesondere solche im Bereich Populärer Musik, im Vergleich zum Bundesdurchschnitt häufiger ledig und ohne Nachwuchs sind. Die Frage, inwieweit die hohe Anzahl an kinderlosen und unverheirateten Absolvent*innen dem Umstand geschuldet ist, dass innerhalb der Kulturberufe, vor allem im Bereich der Berufsmusiker*innen, eine oft schwierige finanzielle Situation, eine hohe Unsicherheit und eine hohe zeitliche Arbeitsbelastung zum beruflichen Alltag gehören, wird im qualitativen Teil der Arbeit näher untersucht (vgl. Kapitel 7.4.6.1).

Ferner beinhaltet das Sample einen Anteil von 75,3 Prozent männlichen Studienteilnehmern, was auf eine Dominanz männlicher Akteure im Ausbildungs- und Berufsfeld Popmusik hinweist. Ähnliches lassen die Daten der *Jazzstudie 2016* vermuten, deren Sample sich zu 80 Prozent aus männlichen, professionellen Jazzmusikern zusammensetzt (vgl. Renz & Körner, 2016, S. 69). Auch die Nebenchprobe bei Gembris und Langner, zu der u. a. elf Absolvent*innen der Studienrichtung Rock/Pop/Jazz befragt wurden, hat mit 82 Prozent einen deutlich höheren Anteil an männlichen Befragten (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 90). Das deckt sich mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen. Sie stellen ebenfalls fest, dass Frauen generell seltener eine berufsvorbereitende Ausbildung im Bereich Populärer Musik absolvieren und auch weniger oft eine professionelle Karriere in diesem Segment verfolgen (vgl. Stelzer, 2015, S. 173). Übereinstimmend belegen u. a. die Zahlen einer Studie des deutschen Kulturrats aus dem Jahr 2013, dass die Sparte Jazz/Populärmusik mit 23 Prozent die niedrigste Frauenquote aller Fächer im Studienbereich Musik und Musikwissenschaft aufweist (vgl. Schulz et al., 2013, S. 78). Aber auch schon im Jugendalter zeigt sich laut Siedenburg und Nolte (2015), dass Mädchen als aktive Musikschafter*innen im Popbereich „deutlich unterrepräsentiert“ (ebd., S. 224) sind.

Ein entsprechender Gruppenvergleich indiziert zudem in der vorliegenden Studie einen signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschied in Bezug auf die Bewertung der absolvierten Ausbildung.¹⁸⁷ Ein Blick auf die prozentualen Häufigkeiten der Skalenpunkte und

¹⁸⁷ Mann-Whitney-Test, $p < 0,05$.

Mittelwerte aufgeteilt nach Geschlecht verdeutlicht, dass die Absolventinnen ihre Ausbildung weniger positiv einschätzen als ihre männlichen Kollegen (vgl. Abbildung 16).

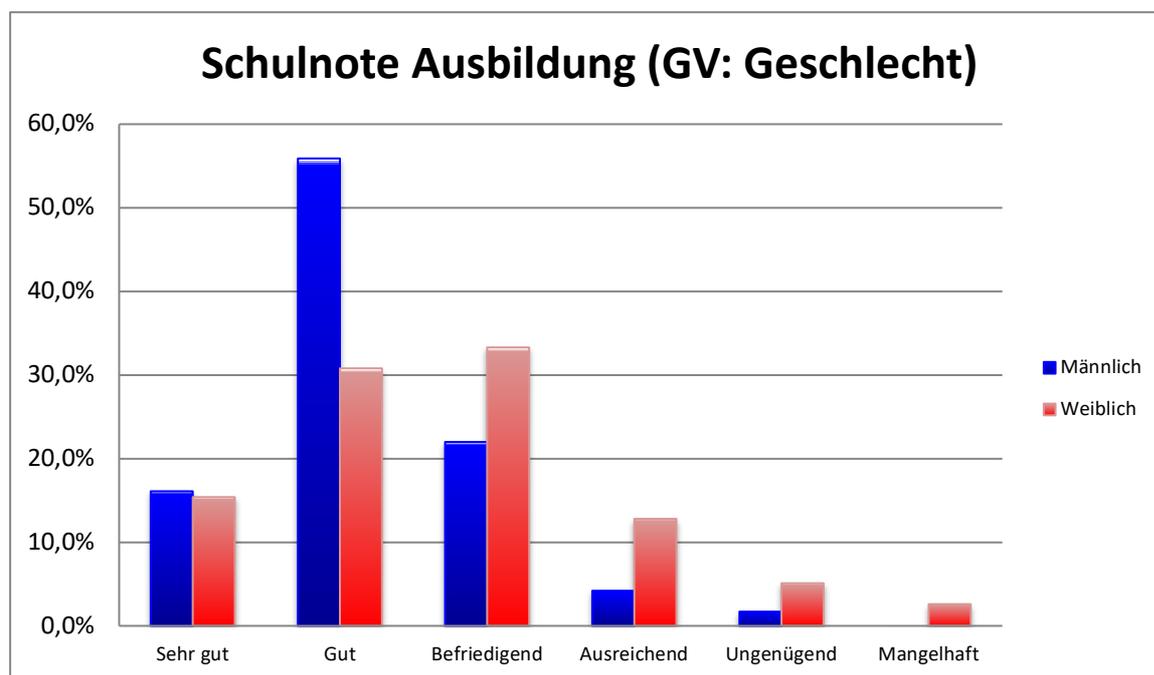


Abbildung 16: Schulnote Ausbildung (GV: Geschlecht)

Anmerkung: Männlich: n = 118, M = 2,19¹⁸⁸; Weiblich: n = 39, M = 2,69

Diese Erkenntnis in Kombination mit den oben referierten Quellen und Befunden kann als Ausgangspunkt dienen, um dezidiert geschlechtsspezifische Unterschiede und die zugrunde liegenden Ursachen in der tertiären Ausbildung von Popmusiker*innen und den entsprechenden Gegebenheiten auf dem Arbeitsmarkt weiter zu untersuchen sowie mögliche curriculare und strukturelle Optimierungsansätze zu erarbeiten. Da die vorliegende Dissertationsschrift allerdings einen anderen Schwerpunkt hat, wird diesen Sachverhalten im Folgenden nicht weiter nachgegangen.

6.2 Ausbildungshintergrund

6.2.1 Art der musikalischen Vorbildung

Abbildung 17 führt die unterschiedlichen Wege vor, auf denen die Absolvent*innen ihre musikalische Vorbildung erworben haben. Dabei waren Mehrfachnennungen möglich, wovon auch die Mehrheit der Befragten Gebrauch gemacht hat. Die meisten Absolvent*innen geben an, Unterricht bei einer privaten Lehrkraft (n = 122) gehabt zu haben. Das autodidaktische Lernen stellt die zweithäufigste Art des Kompetenzerwerbs dar (n = 101).

¹⁸⁸ Die Werte dieser sechsstufigen Likert-Skala reichen von 1 = Sehr gut bis 6 = Ungenügend.

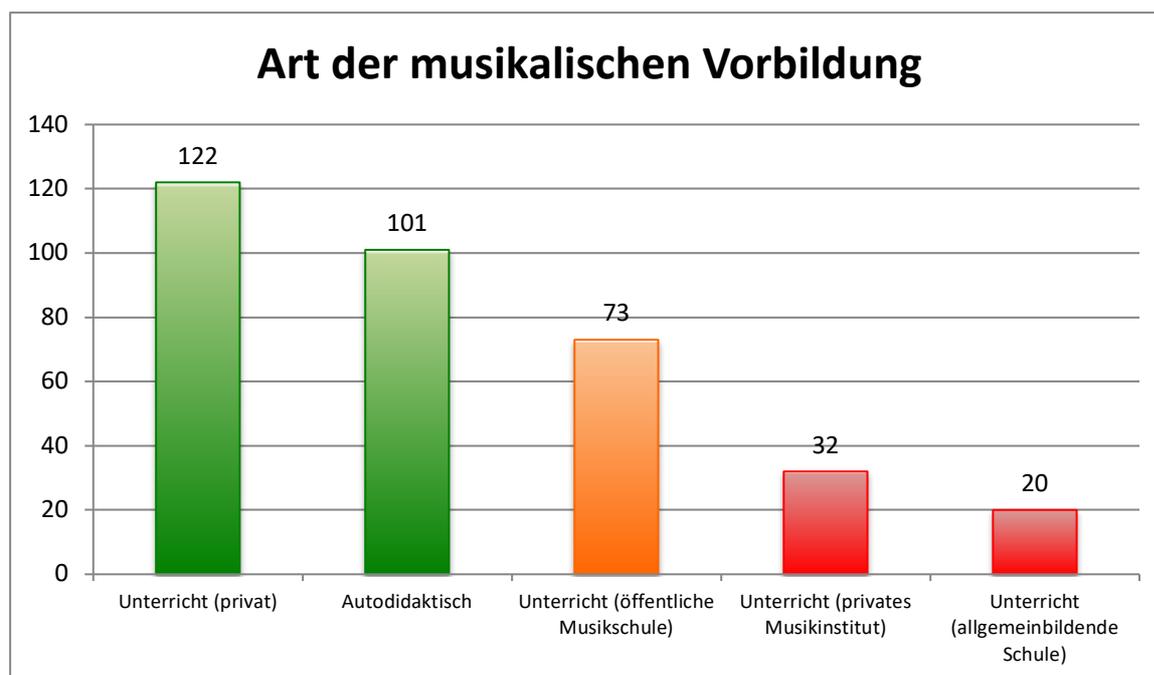


Abbildung 17: Art der musikalischen Vorbildung

Anmerkung: n = 159; Mehrfachnennungen möglich; Farbgebung entspricht absoluten Häufigkeiten: grün ≥ 80 (n ≥ 50 Prozent), orange ≥ 40 (n ≥ 25 Prozent), rot < 40 (n < 25 Prozent)

Formale, d. h. institutionell eingebundene Angebote an kommunalen und privaten Musikschulen sowie ein Unterricht am Instrument oder im Fach Gesang an Regelschulen hat nur jeweils eine Minderheit der befragten Musiker*innen in Anspruch genommen.

Das für die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung nicht verwendete Item Peer-Learning, das neben dem selbstgesteuerten Erarbeiten von Songmaterial durch Heraushören sowie dem eigenständigen Üben gerade unter Bandmusiker*innen einen hohen Stellenwert einnimmt (vgl. Kapitel 4.3.6), wird durch die Antwort eines Befragten in der offenen Kategorie gezielt erwähnt. Er habe sein Instrument erlernt, indem er „so viel wie möglich mit guten Leuten“ gespielt habe. Weitere Nennungen zum musikalischen Grundlagenerwerb sind in dieser Kategorie noch das Singen in Chören (n = 2) sowie der Besuch eines Musikgymnasiums bzw. entsprechender Workshopangebote.

Der Gruppenvergleich zur Institutionsform bzw. zum stilistischen Schwerpunkt offenbart bei den Absolvent*innen des Popkurses Hamburg (78,6 Prozent) im Vergleich zu den Alumni von Musikhochschulangeboten im Bereich Jazz und Populärmusik (50,9 Prozent) einen signifikant höheren Anteil zumindest teilweise autodidaktisch gebildeter Musiker*innen.¹⁸⁹

6.2.2 Musikalische Präferenzen vor und nach der Ausbildung

Mit diesen Items wurde erhoben, welche musikalischen Präferenzen die Befragten vor Beginn ihrer Ausbildung gehabt haben und wie sich diese Präferenzen nach deren Beendigung entwickelt haben (vgl. Abbildung 18). Dabei fällt auf, dass sich das musikalische

¹⁸⁹ Häufigkeiten (MHS: n = 53, WBA: n = 28); Gruppenunterschied signifikant (Mann-Whitney-Test, p < 0,05).

Präferenzspektrum im Zuge der Ausbildung grundsätzlich erweiterte. Haben den Befragten vor der Ausbildung im Durchschnitt 3,9 der hier zur Wahl gestellten Genres gefallen, ist dieser Wert nach deren Ende auf 4,5 gestiegen.

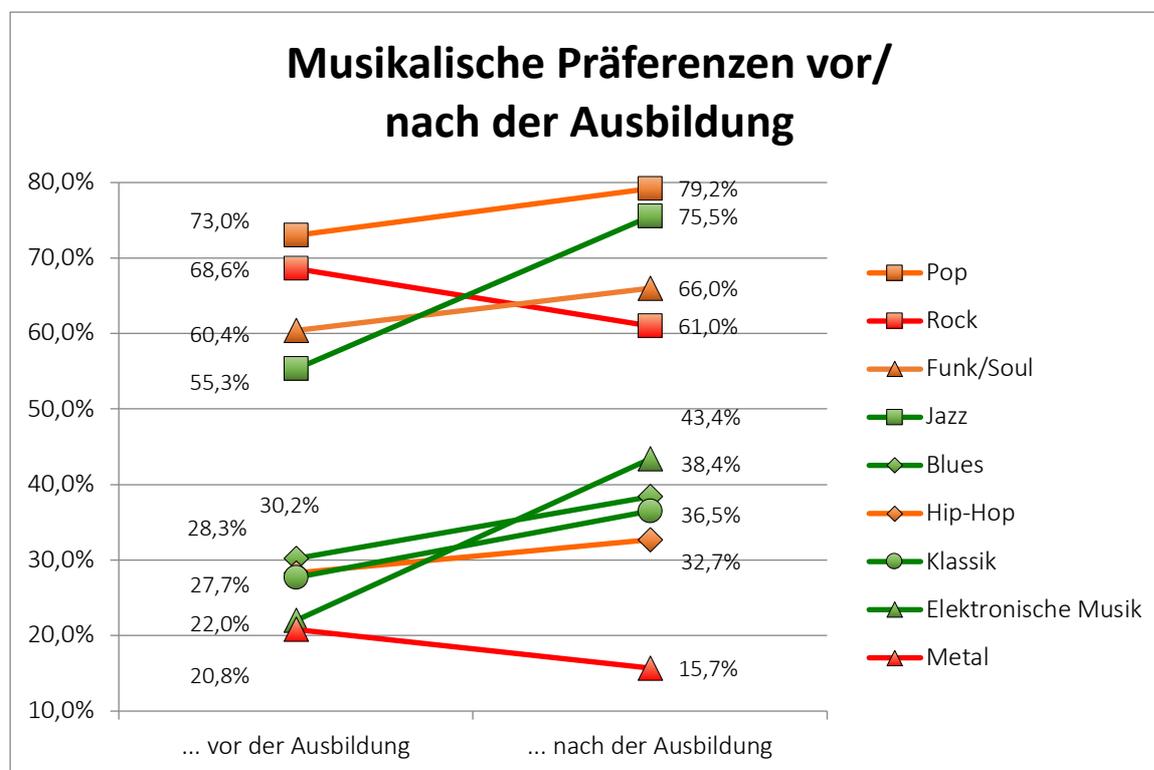


Abbildung 18: Musikalische Präferenzen vor/nach der Ausbildung

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich; Farbgebung Chi-Quadrat-Test nach McNemar ($p < 0,05$): grün = signifikanter Anstieg, orange = keine signifikante Veränderung, rot = signifikante Abnahme

Dieses Phänomen wird besonders deutlich beim Genre Jazz, dessen Zustimmungswert sich zwischen den beiden abgefragten Zeitpunkten um 20,2 Prozent erhöht hat. Ähnlich stark ist auch die Affinität zu elektronischer Musik gestiegen (+14,5 Prozent). Aber auch die Beliebtheit der Genres Blues und Klassik hat sich im Verlauf der Ausbildung signifikant vergrößert. Weniger deutlich nach oben entwickeln sich die schon sehr beliebten Genres Pop und Funk/Soul, die jeweils Rang eins, beziehungsweise drei belegen. Allein die Zustimmung zu den Stilistiken Rock und Metal ist während der Ausbildung signifikant gesunken. Das Genre Rock, welches vor der Ausbildung Rang zwei eingenommen hat, liegt nach absolvierter Ausbildung nur noch auf Rang vier (-7,6 Prozent). Metal ist unter den neun hier abgefragten Genres ohnehin vor und nach der Ausbildung jeweils am unbeliebtesten (- 5,1 Prozent).

In den beiden offenen Antwortkategorien wurden die geschlossenen Items noch durch die in Tabelle 35 aufgeführten Genres und Subgenres ergänzt.¹⁹⁰ Auch hier lässt sich, bis auf die Ausnahme Punk/Hardcore, generell eine zunehmende Offenheit in Hinblick auf präferierte Stilistiken beobachten.

¹⁹⁰ Die Nennungen Folk und Singer-Songwriter, Punk und Hardcore sowie Folklore und Weltmusik wurden zur besseren Übersichtlichkeit jeweils zusammengefasst.

Tabelle 35: Sonstige musikalische Präferenzen vor/nach der Ausbildung

... vor der Ausbildung	n	... nach der Ausbildung	n
Latin	5	Latin	8
Folk/Singer-Songwriter	3	Folk/Singer-Songwriter	3
Fusion	3	Fusion	3
Punk/Hardcore	3	Punk/Hardcore	1
Folklore/Weltmusik	1	Folklore/Weltmusik	3

Anmerkung: Sonstige musikalische Präferenzen vor/nach der Ausbildung, $n \geq 3$

6.2.3 Ausbildungsmotivation

Die Absolvent*innen wurden mit fünf Items nach den Gründen befragt, die sie zur Aufnahme einer popmusikalischen Ausbildung bewogen haben. Dabei wurde bis auf ein Item das Inventar der Studie von Heiner Gembris und Daina Langner übernommen (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 55 ff.). Das Item zu einem hohen Ansehen des Berufs wurde durch das Item zur Verbesserung der instrumentalen Fertigkeiten ersetzt.¹⁹¹

Es zeigt sich, dass für die überwiegende Mehrheit der Befragten musikspezifische Gründe bei der Wahl des Ausbildungsfaches entscheidend gewesen sind. So sind 91,1 Prozent der Befragten daran interessiert gewesen, ihre instrumentalen Fertigkeiten zu verbessern. 87,1 Prozent geben an, dass die Möglichkeiten, sich musikalisch zu entfalten, sie bewogen haben, ihre Ausbildung aufzunehmen. Beruflich-strategische Gründe haben hingegen eine eher untergeordnete Rolle gespielt. Für 63,4 Prozent ist die Option einer künftigen selbstständigen Existenz wichtig bzw. sehr wichtig gewesen, aber nur 41,1 Prozent ist es bei der Wahl ihrer Ausbildung um die tatsächliche Verbesserung der Berufschancen gegangen. Besonders interessant ist, dass das Item zu den verbesserten Verdienstmöglichkeiten mit 23,9 Prozent eindeutig den niedrigsten Zustimmungswert aufweist (vgl. Tabelle 36).

Auf die Frage nach sonstigen Gründen für die Wahl des Ausbildungsfaches wird am häufigsten die Möglichkeit genannt, während der Ausbildung Kontakte knüpfen und sich mit Gleichgesinnten, künftigen Mitmusiker*innen und Geschäftspartner*innen vernetzen zu können ($n = 9$). Als weitere Aspekte werden „Bock zu spielen“ bzw. der Spaß am Musikmachen ($n = 4$), die „Liebe zur Musik“ ($n = 2$), der Wunsch nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung ($n = 2$) sowie der Mangel an anderen Berufswünschen ($n = 2$) geäußert.

¹⁹¹ Die Items konnten auf einer fünfstufigen Likert-Skala (0 = Nicht wichtig bis 4 = Sehr wichtig bzw. 0 = Gar nicht erfüllt bis 4 = Voll erfüllt) bewertet werden. Zur Verbesserung der Übersichtlichkeit werden im Folgenden fünfstufige Bewertungsskalen bei der Ergebnisdarstellung zu dreistufigen Skalen zusammengefasst, wenn dies nicht anderweitig ausgewiesen ist.

6 Beschreibung und Kontextualisierung der Ergebnisse der quantitativen Vorstudie

Tabelle 36: Gründe für die Wahl des Ausbildungsfaches

	n	M ¹⁹²	SD	(Sehr) Wichtig	Teils/teils	(Eher) Nicht wichtig
Verbesserung der Instrumentalfertigkeiten	157	3,54	0,780	91,1	6,4	2,6
Musikalische Entfaltungsmöglichkeiten	155	3,39	0,908	87,1	7,7	5,1
Möglichkeit einer selbstständigen Existenz	150	2,71	1,283	63,4	18,7	18,0
Gute Berufschancen	151	2,14	1,362	41,1	25,2	33,7
Verbesserte Verdienstmöglichkeiten	151	1,50	1,311	23,9	23,8	52,4

Die Angaben zur tatsächlichen Erfüllung der oben aufgeführten Wünsche an die Ausbildung in Bezug auf die aktuelle Berufstätigkeit weisen ein ähnliches Bild auf (vgl. Tabelle 37). Auch dort haben sich mehrheitlich die musikspezifischen Erwartungen nach verbesserten Instrumentalfertigkeiten (77,2 Prozent) und musikalischer Entfaltung (71,8 Prozent) erfüllt bzw. voll erfüllt. Einen positiven Einfluss der Ausbildung auf die Berufschancen sowie verbesserte Verdienstmöglichkeiten geben 50,6 Prozent bzw. 40,6 Prozent der Befragten an. Dem Item Erfüllung der Möglichkeit einer selbstständigen Existenz stimmen 65,2 Prozent der Absolvent*innen zu. Bei den sonstigen erfüllten Wünschen an die Ausbildung steht das Knüpfen von Kontakten ebenfalls an erster Stelle (n = 5).

Tabelle 37: Erfüllung der Wünsche an die Ausbildung in Bezug auf die aktuelle Berufstätigkeit

	n	M	SD	(Voll) Erfüllt	Teils/teils	(Gar) Nicht erfüllt
Verbesserung der Instrumentalfertigkeiten	158	3,15	0,902	77,2	19,0	3,8
Musikalische Entfaltungsmöglichkeiten	156	3,00	0,997	71,8	20,5	7,7
Möglichkeit einer selbstständigen Existenz	155	2,88	1,147	65,2	23,9	11,0
Gute Berufschancen	156	2,44	1,192	50,6	26,3	23,1
Verbesserte Verdienstmöglichkeiten	155	2,26	1,194	40,6	34,8	24,5

¹⁹² Die Werte der fünfstufigen Likert-Skalen reichen von 0 bis 4,00.

Weitere genannte Aspekte in Hinblick auf die Wunscherfüllung sind der Spaß am Musikmachen (n = 3) und das Erlangen einer offiziellen, beruflichen Qualifizierung (n = 2). Interessant sind die beiden Nennungen im Bereich Musikbusiness (n = 2), die explizit als nicht erfüllte Wünsche angeführt werden.

Da der Wunsch nach einer Verbesserung der instrumentalen Fertigkeiten innerhalb der Gembris-und-Langner-Studie nicht abgefragt wurde, können deren Daten nicht zum Vergleich herangezogen werden. Dort geben die Instrumentalist*innen und Sänger*innen über alle Instrumentengruppen hinweg an, hauptsächlich durch die musikalischen Entfaltungsmöglichkeiten zur Aufnahme ihrer Ausbildung motiviert worden zu sein. Eine mögliche Verbesserung der Verdienstmöglichkeiten und die Steigerung der beruflichen Perspektiven erachten die dort befragten Musiker*innen ebenfalls als nicht entscheidend für die Aufnahme eines Musikstudiums. Allerdings stellen sich große Unterschiede zwischen den jeweiligen Instrumentengruppen heraus, in welchem Maß die Wünsche an die jeweilige Ausbildung erfüllt worden seien. Zwar liegen auch dort die Zustimmungswerte des Items zu den musikalischen Entfaltungsmöglichkeiten mit jeweils über 60 Prozent eindeutig an der Spitze der entsprechenden Rangfolge. Bei den Items zur Verbesserung der Berufschancen und Verdienstmöglichkeiten befinden sich die Werte der Streicher*innen und Bläser*innen deutlich über denen der Pianist*innen und Sänger*innen (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 56 ff.). Gembris und Langner führen als Grund dafür die Tatsache an, dass „Orchester Streichern und Bläsern tatsächlich feste und relativ gut bezahlte Arbeitsmöglichkeiten bieten, die Sängern und Pianisten in dieser Weise nicht offen stehen“ (ebd., S. 60). Im Umkehrschluss realisiert sich die Möglichkeit einer selbstständigen Existenz für Pianist*innen und Sänger*innen weit häufiger, was die erhöhten Zustimmungswerte dieses Items erklärt (vgl. ebd., S. 56 ff.).

6.2.4 Motive für die Wahl der Ausbildungsstätte

Bei der Wahl des Ausbildungsinstituts sind für einen Großteil der Befragten Gründe ausschlaggebend gewesen, die sich auf das dort bestehende Ausbildungsangebot beziehen. Dabei haben vor allem die Dozent*innen (n = 85) sowie die angebotenen Fächer und Kurse (n = 83) im Vordergrund gestanden. Das Renommee des Instituts ist für 71 Befragte ein relevanter Entscheidungsgrund gewesen. Hinsichtlich der stilistischen Ausrichtung der Ausbildung haben 79 Proband*innen nach einem expliziten Schwerpunkt in den Bereichen Rock und Pop gesucht. Ein Jazzschwerpunkt ist für 61 der angehenden Berufsmusiker*innen ein Motiv gewesen, sich für eine bestimmte Ausbildungsstätte zu entscheiden. Aber auch die Nähe zum Wohnort ist für rund ein Viertel der Befragten (n = 40) hierbei entscheidend gewesen (vgl. Abbildung 19).

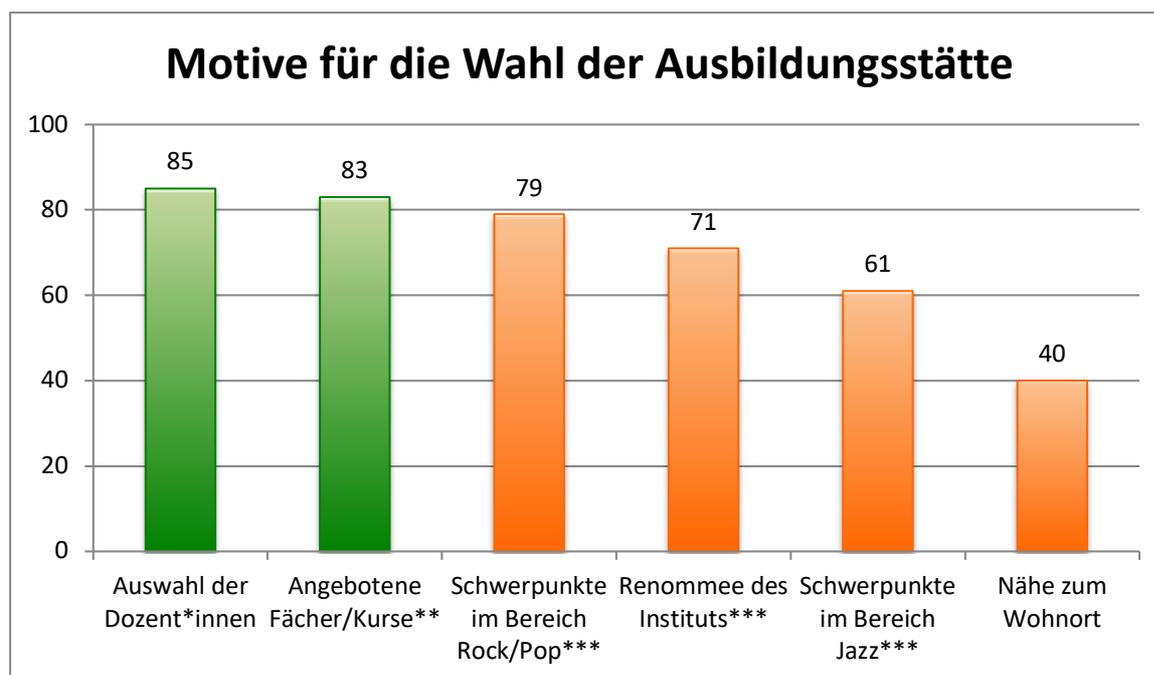


Abbildung 19: Motive für die Wahl der Ausbildungsstätte

Anmerkung: n = 159; Mehrfachnennungen möglich; Farbgebung entspricht absoluten Häufigkeiten: grün ≥ 80 ($n \geq 50$ Prozent), orange ≥ 40 ($n \geq 25$ Prozent), rot < 40 ($n < 25$ Prozent); Gruppenunterschiede (GV: Institutionsform/Schwerpunkt) signifikant (Kruskal-Wallis-Test, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$)

Das offene Antwortformat liefert zu diesen Items folgende Ergänzungen:

- Aufbau/Struktur des Ausbildungsangebots (insbesondere bei Absolvent*innen des Popkurses Hamburg, n = 12)
- Verfahren der Aufnahmeprüfung (n = 3)
- Persönliche Empfehlungen (n = 3)
- Sonstige Gründe (n = 2)

Signifikante Gruppenunterschiede ergeben sich erwartungsgemäß bei den beiden Items zum Jazz- bzw. Rock-/Popschwerpunkt. Die befragten Absolvent*innen von Institutionen mit Fokus auf zeitgenössische Popmusik (HS & WBA) geben vergleichsweise häufig an, dass sie ihre Ausbildungsstätten auch bewusst nach dieser stilistischen Präferenz ausgesucht haben.¹⁹³ Für Alumni von musikhochschulischen Studienprogrammen im Fachbereich Jazz und Populärmusik war der dortige Jazzschwerpunkt ein verbreiteter Grund, sich für die entsprechende Institution zu entscheiden.¹⁹⁴

Zudem scheint die Auswahl der angebotenen Fächer und Kurse für angehende Studierende hochschulischer Vollzeitausbildungsprogramme mit Popschwerpunkt eine größere Bedeutung

¹⁹³ Der paarweise Vergleich mittels Mann-Whitney-Test zeigt jeweils einen höchst signifikanten Unterschied ($p < 0,001$) zwischen den Gruppen HS bzw. WBA und der Gruppe MHS, ein Signifikanzniveau von $p < 0,001$ beim Vergleich der Gruppen HS und BFS/FA sowie einen signifikanten Gruppenunterschied ($p < 0,05$) zwischen WBA und BFS/FA.

¹⁹⁴ Der paarweise Vergleich mittels Mann-Whitney-Test zeigt jeweils einen höchst signifikanten Unterschied ($p < 0,001$) zwischen der Gruppe MHS und den Gruppen HS bzw. WBA.

gehabt zu haben als für die drei anderen befragten Gruppen.¹⁹⁵ Das Item Renommee des Ausbildungsinstituts ist wiederum laut den vorliegenden Daten mehrheitlich für Teilnehmer*innen des Popkurses an der Hochschule für Musik und Theater Hamburg (WBA) ein maßgeblicher Grund gewesen, sich für eine Teilnahme an dem Programm zu entscheiden.¹⁹⁶

6.2.5 Resümee: Ausbildungshintergrund

Es kann festgehalten werden, dass ein Großteil der Befragten die musikalischen Grundlagen durch eine Kombination aus privatem Unterricht (76,7 Prozent) und autodidaktischem Lernen (63,5 Prozent) erworben hat.¹⁹⁷ Diese Zahlen decken sich mit den Daten der *Jazzstudie 2016*, die ebenfalls diese beiden Lernformen als vorherrschende Wege musikalischer Vorbildung ihrer Proband*innen ermittelt (vgl. Renz & Körner, 2016, S. 24).¹⁹⁸ Auch diverse andere Autor*innen weisen auf die Wichtigkeit und Prävalenz wenig formaler, oft autodidaktischer Wege beim musikalisch-künstlerischen Grundlagnerwerb von Popmusiker*innen hin (vgl. Kapitel 4.3.6).

Anhand der analysierten Daten ergibt sich des Weiteren, dass sich die musikalischen Präferenzen der Befragten im Zuge der Ausbildung und Professionalisierung erweitert haben. Dies lässt vermuten, dass sowohl die tertiäre Ausbildung als auch die professionelle Tätigkeit auf dem Arbeitsmarkt für Musiker*innen das Potenzial besitzen, das stilistische Präferenzportfolio der Akteur*innen zu vergrößern.

Die von den Studienteilnehmenden im Vorfeld an die Ausbildung gerichteten Wünsche betreffen vor allem musikalische Sachverhalte, wie die Verbesserung der Fertigkeiten am Instrument oder eine Steigerung der musikalischen Entfaltungsmöglichkeiten. Ökonomische und strategische Aspekte, wie verbesserte Verdienstmöglichkeiten und Berufschancen sowie die Möglichkeit einer selbstständigen Existenz, spielen zu diesem Zeitpunkt eine untergeordnete Rolle. Einmal im Berufsfeld angekommen, nähern sich die Werte an, wobei die Steigerung beim Item zu den verbesserten Verdienstmöglichkeiten am deutlichsten ist. Es kann daher geschlussfolgert werden, dass sich die absolvierte Ausbildung entgegen den Erwartungen einiger Proband*innen doch positiv auf deren geschäftliche Belange, insbesondere auf die ökonomische Situation, auswirkt. In welchen konkreten Feldern die Ausbildung zielführend für eine positive berufliche Entwicklung sein kann, wird anhand der Aussagen der qualitativ befragten Musiker*innen im weiteren Verlauf dieser Arbeit behandelt.

¹⁹⁵ Paarweiser Vergleich mittels Mann-Whitney-Test: Signifikanzniveau jeweils $p < 0,001$ (HS vs. MHS bzw. BFS/FA), außer beim Vergleich HS und WBA ($p < 0,05$).

¹⁹⁶ Der paarweise Vergleich mittels Mann-Whitney-Test zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen der Gruppe WBA und den Gruppen HS ($p < 0,05$), MHS ($p < 0,05$) bzw. BFS/FA ($p < 0,001$).

¹⁹⁷ Mehrfachantworten waren möglich.

¹⁹⁸ Renz und Körner (2016): Privatlehrer*in = 33 Prozent, Autodidaktisch = 30 Prozent; keine Mehrfachantworten möglich (vgl. ebd., S. 24).

Die vergleichsweise hohen Zustimmungswerte bei den Items zu einer möglichen Selbstständigkeit deuten zudem darauf hin, dass für die hier befragten Popmusiker*innen anders als für Musiker*innen im Bereich klassischer Musik die Freiberuflichkeit die vorherrschende Beschäftigungsart ist. So konstatieren auch die Autoren der *Jazzstudie 2016*, dass „eine Festanstellung als auftretende/r Musiker/-in keine berufliche Option oder anzustrebende Perspektive“ darstelle (Renz & Körner, 2016, S. 44). Die Beschäftigungsverhältnisse und Erwerbsmodelle professioneller Popmusiker*innen werden im Folgenden in den Kapiteln 6.4 und 7.3 näher behandelt.

Bei den Motiven, welche die Befragten zur Aufnahme ihres Ausbildungsprogramms bewogen haben, sind die Auswahl der Dozent*innen sowie die angebotenen Fächer und Kurse die beiden meistgewählten Antworten. Hinsichtlich der stilistischen Schwerpunkte zeigen Gruppenvergleiche, dass Studierende von musikhochschulischen Ausbildungsgängen im Bereich Jazz und Populärmusik vermehrt bewusst nach einem Jazz-Fokus gesucht haben. Die Alumni der Gruppen HS und WBA wurden signifikant häufiger durch den Popschwerpunkt ihrer Programme zu deren Aufnahme motiviert.

6.3 Berufliche Ausbildung

6.3.1 Aufnahmeverfahren

Wie vor dem Beginn tertiärer, klassischer Ausbildungsprogramme müssen auch die angehenden Studierenden bzw. Auszubildende¹⁹⁹ im Bereich Populärer Musik ein Aufnahmeverfahren durchlaufen.²⁰⁰

Es evaluiert die musikalische Vorbildung der Bewerber*innen und überprüft, ob ein gewisses Grundniveau in verschiedenen praktischen und theoretischen Bereichen vorhanden ist. Da die Anzahl der Bewerber*innen oft die der zur Verfügung stehenden Ausbildungsplätze übersteigt, soll auf diese Weise sichergestellt werden, dass die passendsten Kandidat*innen für das jeweilige Ausbildungsprogramm ausgewählt werden (vgl. u. a. Wickström, 2015, S. 357). Grundsätzlich wird das im Auswahlprozess geforderte Niveau über alle Ausbildungsformate hinweg von den Proband*innen als angemessen eingeschätzt (vgl. Abbildung 20).

¹⁹⁹ Im Fragebogen wurde nach dem Aufnahmeverfahren des Studiengangs gefragt (AU03 & AU04). Dies inkludiert auch die Frage nach den entsprechenden Assessmentverfahren an nicht-hochschulischen Ausbildungsprogrammen. Diese terminologisch ungenaue Bezeichnung findet sich auch bei den Items IN10, IN16, HIO1, HIO2, HIO4, BEO4 und BEO5. Dort wurden ebenfalls die Begriffe Studiengang und Studium für alle tertiären Ausbildungswege verwendet.

²⁰⁰ Informationen zu den Aufnahmeverfahren der einzelnen Ausbildungsstätten finden sich auf den Homepages der jeweiligen Institute (vgl. Anhang II).

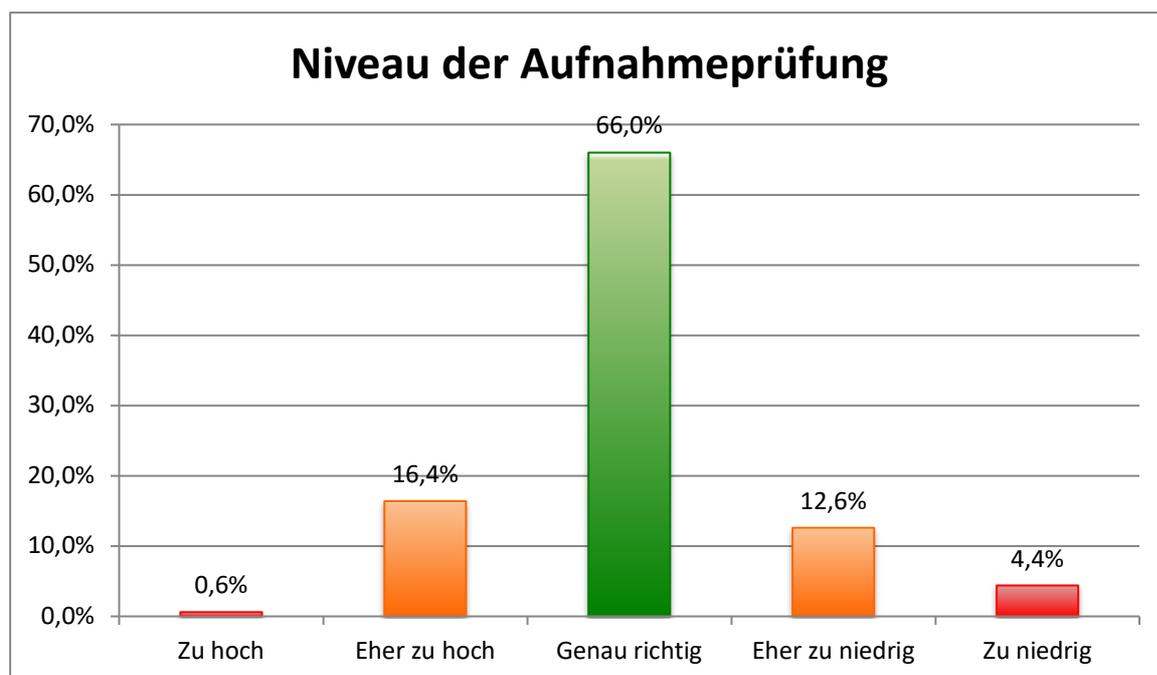


Abbildung 20: Niveau der Aufnahmeprüfung

Anmerkung: n = 159; M = 1,96; SD = 0,702

Ferner bewerten die Befragten die abgeprüften Fertigkeiten für Popmusiker*innen retrospektiv als eher relevant bzw. sehr relevant (67,9 Prozent). Nur eine Minderheit von 8,2 Prozent hält diese für eher nicht relevant bzw. nicht relevant (vgl. Abbildung 21).

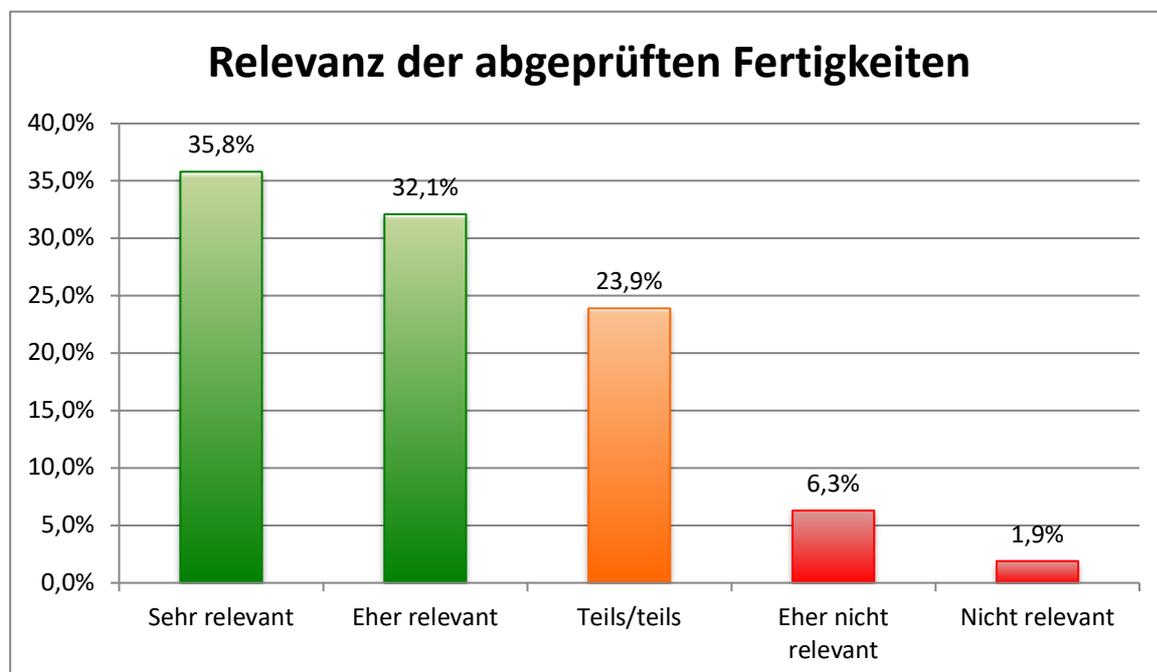


Abbildung 21: Relevanz der abgeprüften Fertigkeiten für Popmusiker*innen

Anmerkung: n = 159; M = 2,94; SD = 1,011

Tabelle 38 belegt, dass für das erfolgreiche Absolvieren der Aufnahmeprüfungen für die Befragten neben musikalisch-technischen Fertigkeiten (76,8 Prozent) auch Aspekte wie

kreatives Potenzial (71,5 Prozent), Performance (55,7 Prozent) und stilistische Vielfalt (45,9 Prozent) von Bedeutung sind. Anders als bei Aufnahmeverfahren im Bereich klassischer Musik²⁰¹ scheinen die Bereiche Gehörbildung (53,4 Prozent) und Harmonielehre (45,6 Prozent) für die Auswahlverfahren von Popmusik-Ausbildungsprogrammen weniger essenziell zu sein. Auch die bei Klassiker*innen vorausgesetzten Fertigkeiten im Prima-Vista-Spiel betrachten lediglich 19 Prozent der Befragten als relevant bzw. sehr relevant für das Bestehen der jeweiligen Aufnahmeprüfung.

Die hohen Standardabweichungen ($SD > 1,0$) bei allen Items – außer bei Spieltechnik/Instrumentalspiel – deuten darauf hin, dass sich die Schwerpunkte der Aufnahmeprüfungen für die verschiedenen Ausbildungsformen teilweise stark unterscheiden.

Tabelle 38: Wichtigkeit der einzelnen Bereiche der Aufnahmeprüfung

	n	M	SD	(Sehr) Relevant	Teils/teils	(Eher) Nicht relevant
Spieltechnik/Instrumentalspiel	159	3,14	0,833	76,8	20,8	2,5
Kreatives Potenzial	158	3,04	1,217	71,5	14,6	14,0
Performance	158	2,46	1,203	55,7	20,3	24,1
Gehörbildung	159	2,45	1,129	53,4	25,2	21,4
Stilistische Vielfalt	159	2,30	1,117	45,9	31,4	22,6
Harmonielehre	158	2,25	1,138	45,6	29,7	24,7
Vom-Blatt-Spiel	158	1,49	1,161	19,0	29,7	51,3

So zeigt ein Vergleich der gruppenspezifischen Werte, dass die Absolvent*innen von Ausbildungsstätten mit Popschwerpunkt (HS & WBA) die Bereiche kreatives Potenzial und Performance in ihrem Aufnahmeverfahren als entscheidender für ein gutes Abschneiden einschätzen (vgl. Abbildung 22).²⁰²

²⁰¹ Bei der Aufnahmeprüfung für den Studiengang Bachelor of Music mit klassischem, künstlerischem Schwerpunkt an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Mannheim wird beispielsweise praktisch in den Bereichen Hauptfachinstrument (inklusive Vom-Blatt-Spiel) und Pflichtfach Klavier sowie theoretisch im Bereich Gehörbildung und Musiktheorie geprüft. Aspekte wie kreatives Potenzial oder Performance werden im Aufnahmeverfahren nicht bewertet (vgl. Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim, 2019, S. 3 ff.).

²⁰² Paarweise Mann-Whitney-Tests zeigen zu den beiden Items AU05_05 und AU05_06 jeweils ein Signifikanzniveau von $p < 0,01$ beim Vergleich der Gruppen WBA und BFS/FA sowie HS und MHS bzw. BFS/FA (außer bei AU05_05: HS vs. BFS/FA, $p < 0,001$). Ein signifikanter Unterschied ($p < 0,05$) zeigt sich bei beiden Items zudem beim Vergleich der Gruppen WBA und MHS.

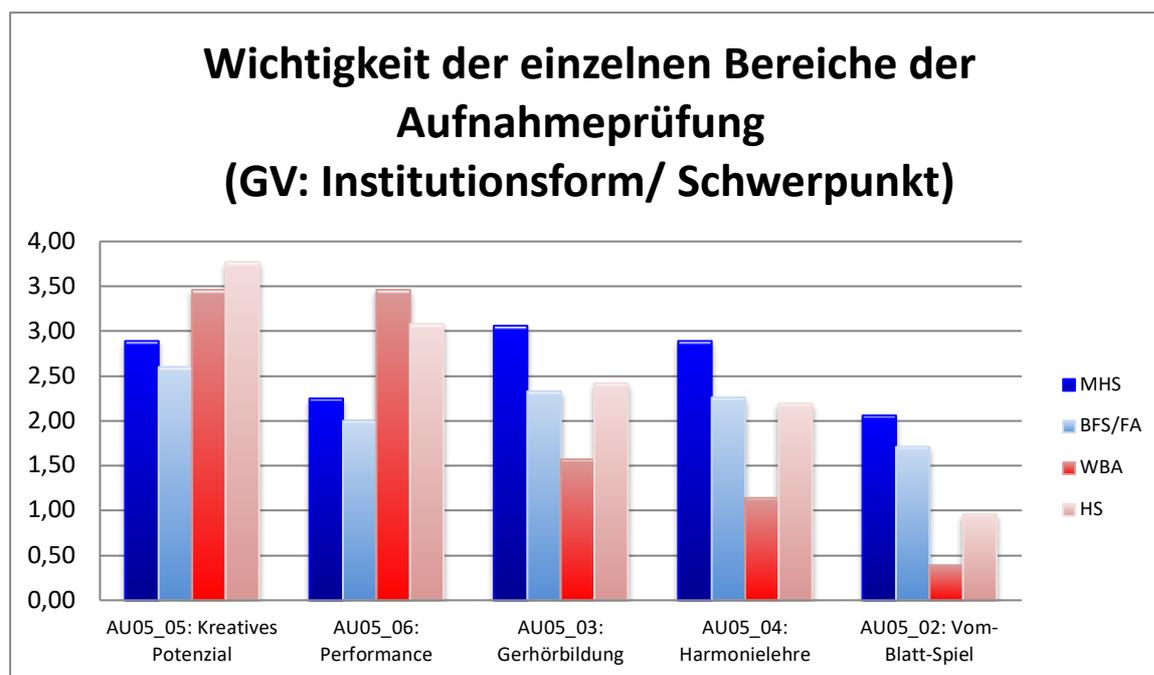


Abbildung 22: Wichtigkeit der einzelnen Bereiche der Aufnahmeprüfung (GV: Institutionsform/Schwerpunkt)

Anmerkung: MHS: n = 53, BFS/FA: n = 43 außer AU05_04 n = 42, WBA: n = 28, HS: n = 26

Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände in den Feldern Gehörbildung, Harmonielehre und Vom-Blatt-Spiel wurden laut der vorliegenden Datensätze dagegen vor allem in Prüfungen an Musikhochschulen, ähnlich wie bei Prüfungen zur Aufnahme für ein klassisches Instrumental- oder Gesangsstudium, signifikant häufiger als Kriterien herangezogen, um die Eignung der Bewerber*innen zu evaluieren.²⁰³

6.3.2 Instrumentale Haupt- und Nebenfächer

Sänger*innen (n = 38), Gitarrist*innen (n = 35) und Schlagzeuger*innen/Perkussionist*innen (n = 31) bilden die drei größten Hauptfachgruppen innerhalb des vorliegenden Samples. Auf den weiteren Rängen folgen Blasinstrumentalist*innen (n = 21), Pianist*innen/Keyboarder*innen (n = 15) sowie Bassist*innen (n = 14, vgl. Abbildung 23).²⁰⁴ Unter der Rubrik sonstiges Hauptinstrument befinden sich noch die Fächer Produktion (n = 3), Songwriting (n = 1) und Geige (n = 1).

²⁰³ Paarweiser Vergleich mittels Mann-Whitney-Test:

MHS vs. HS: AU05_02 (p < 0,001), AU05_03 (p < 0,05), AU05_04 (p < 0,01); MHS vs. WBA: alle drei Items (p < 0,001); MHS vs. BFS/FA: AU05_02: kein signifikanter Gruppenunterschied, AU05_03 (p < 0,01), AU05_04 (p < 0,01).

²⁰⁴ Für eine bessere Übersichtlichkeit werden die Hauptfachinstrumente jeweils nach Instrumentengruppen zusammengefasst.

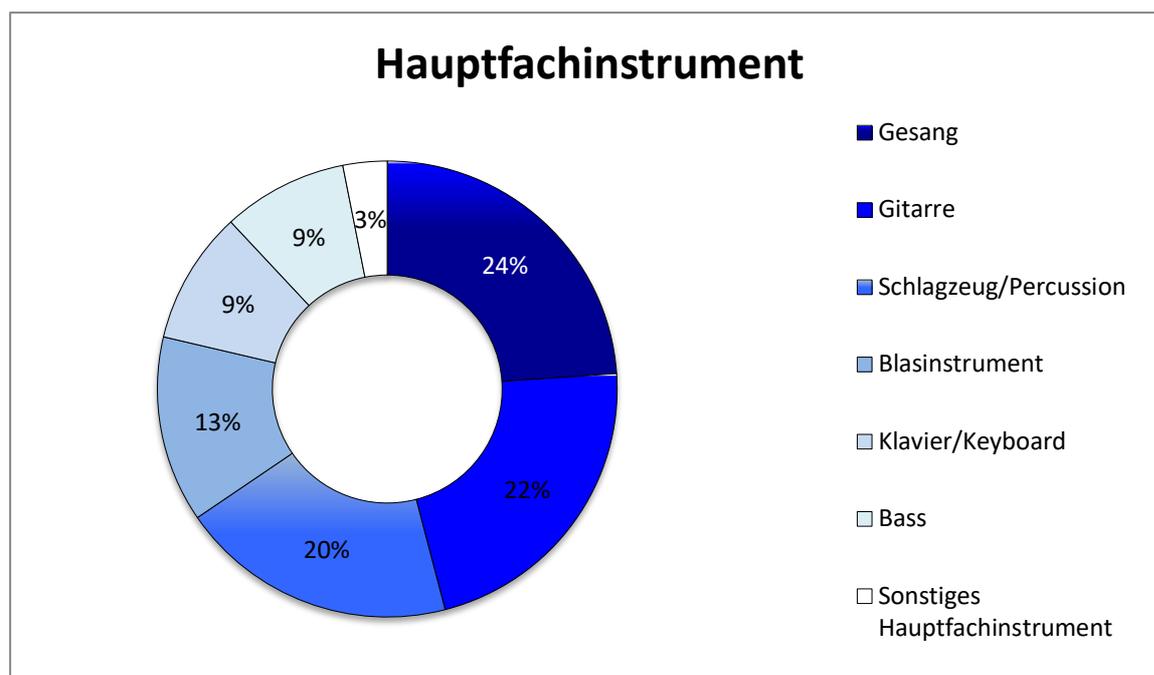


Abbildung 23: Hauptfachinstrument

Anmerkung: n = 159

Bei den belegten Hauptfächern kristallisiert sich wie zu erwarten ein signifikanter Gruppenunterschied zwischen den musikhochschulischen Programmen mit Jazzschwerpunkt und den eher poporientierten Ausbildungen in Hinblick auf das Item Blasinstrument heraus.²⁰⁵ So haben 32,1 Prozent der befragten Musikhochschulabsolvent*innen Hauptfachunterricht am Saxofon oder der Posaune erhalten. Im Gegensatz dazu gibt es unter den Alumni des Popkurses an der Hochschule für Musik und Theater (HfMT) in Hamburg oder einer der hochschulischen Vollzeitausbildungen mit Popfokus keine Blasinstrumentalist*innen.

Da es wie in klassischen Ausbildungsprogrammen auch im Popbereich in vielen Studien- bzw. Ausbildungsfächern nach wie vor ein Pflichtfach ist, hat bei den instrumentalen Nebenfächern das Item Klavier die mit großem Abstand höchsten Zustimmungswerte. Fast zwei Drittel (64,2 Prozent) der Befragten haben in ihrer Ausbildung Klavierunterricht erhalten (n = 102). Dahinter folgen die traditionellen Popensemblekomponenten Gitarre (n = 23), Gesang (n = 22), Schlagzeug/Percussion (n = 18) sowie Keyboard (n = 14). Eher selten wird Unterricht im Bereich der Blasinstrumente (n = 8) und am E- bzw. Kontrabass (n = 6) gewählt, ebenso im instrumentalen Nebenfachunterricht Vibrafon (n = 2) und Geige (n = 1).²⁰⁶

Es kann ferner konstatiert werden, dass an Musikhochschulen (75,5 Prozent) sowie an Berufsfachschulen und Fachakademien (86,0 Prozent) das Nebenfach Klavier signifikant

²⁰⁵ Der paarweise Vergleich mittels Mann-Whitney-Test zeigt jeweils einen hoch bzw. höchst signifikanten Unterschied zwischen der Gruppe MHS und den anderen drei Alumnggruppen (BFS/FA: $p < 0,01$, HS & WBA: $p < 0,001$).

²⁰⁶ n = 159; Mehrfachnennungen möglich; Nennungen unter der Kategorie Sonstige wurden > 3 manuell quantitativ analysiert; 16 Absolvent*innen geben kein instrumentales Nebenfach an.

häufiger belegt wurde bzw. belegt werden musste als an den anderen beiden Institutionsformen (HS = 50,0 Prozent; WBA = 17,9 Prozent).²⁰⁷

6.3.3 Abschluss

Etwas mehr als die Hälfte der Befragten gibt an, die entsprechende Ausbildung mit einem Diplom (n = 50) oder Bachelorabschluss (n = 40) beendet zu haben. Es fällt auf, dass einige der entsprechenden Ausbildungsstätten kein staatlich anerkanntes Diplom im Sinne einer grundständigen Vollzeitausbildung anbieten, wie z. B. der Popkurs an der HfMT Hamburg. Daher liegt die Vermutung nahe, dass die Befragten ihre dort erworbenen Abschlusszertifikate unter der Rubrik Diplom angegeben haben. Ebenfalls bei den neun Umfrageteilnehmer*innen, die ein Staatsexamen als Abschluss nennen, scheint es zu Missverständnissen hinsichtlich der Abschlussbezeichnung gekommen zu sein. Da auch in diesen Fällen an den genannten Institutionen – außer an der Musikhochschule Mannheim – keine Staatsexamen vergeben werden, wird vermutet, dass die übrigen acht Absolvent*innen, die laut eigenen Angaben ihren Abschluss an einer Berufsfachschule bzw. Fachakademie erworben haben, diesen beim Ausfüllen des Fragebogens nicht der korrekten Rubrik zugeordnet haben. Auf weitere Ausführungen zu den Items zur Art des Abschlusses wird daher verzichtet.

Die Abschlussnoten der befragten Absolvent*innen liegen im Bereich von sehr gut bis befriedigend (vgl. Abbildung 24). Dabei ist der Notendurchschnitt aller Umfrageteilnehmer*innen 1,6, bei den Hochschulabsolvent*innen sogar 1,4. Der schlechteste Abschlusschnitt beträgt 3,1. Mit Bestnote 1,0 schlossen 33 Absolvent*innen ihre Ausbildung ab.

Eine Analyse der Durchschnittsnoten nach Institutionsformen bzw. stilistischen Schwerpunkten belegt, dass die Abschlussprüfungsleistungen von Absolvent*innen im Fachbereich Jazz und Populärmusik an einer Musikhochschule mit einem Schnitt von 1,24 (Mode = 1,0) am besten bewertet wurden. Absolvent*innen hochschulischer Angebote mit Popschwerpunkt schlossen ihre Ausbildung im Durchschnitt mit 1,80 (Mode = 2,0) ab. An Berufsfachschulen und Fachakademien ist der erhobene Schnitt mit 1,90 (Mode = 2,0) nur marginal schlechter.²⁰⁸

²⁰⁷ Paarweiser Vergleich mittels Mann-Whitney-Test:

MHS vs. HS (p < 0,05), MHS vs. WBA (p < 0,001); BFS/FA vs. HS (p < 0,01), BFS vs. WBA (p < 0,001).

²⁰⁸ MHS: n = 53, BFS/FA: n = 37, HS: n = 23, WBA: n = k. A., da im Popkurs keine Abschlussnoten vergeben werden; Gruppenunterschiede signifikant (Kruskal-Wallis-Test, p < 0,001), der paarweise Vergleich mittels Mann-Whitney-Test zeigt jeweils einen höchst signifikanten Unterschied (p < 0,001) zwischen den Alumnigruppen MHS und HS bzw. BFS/FA.

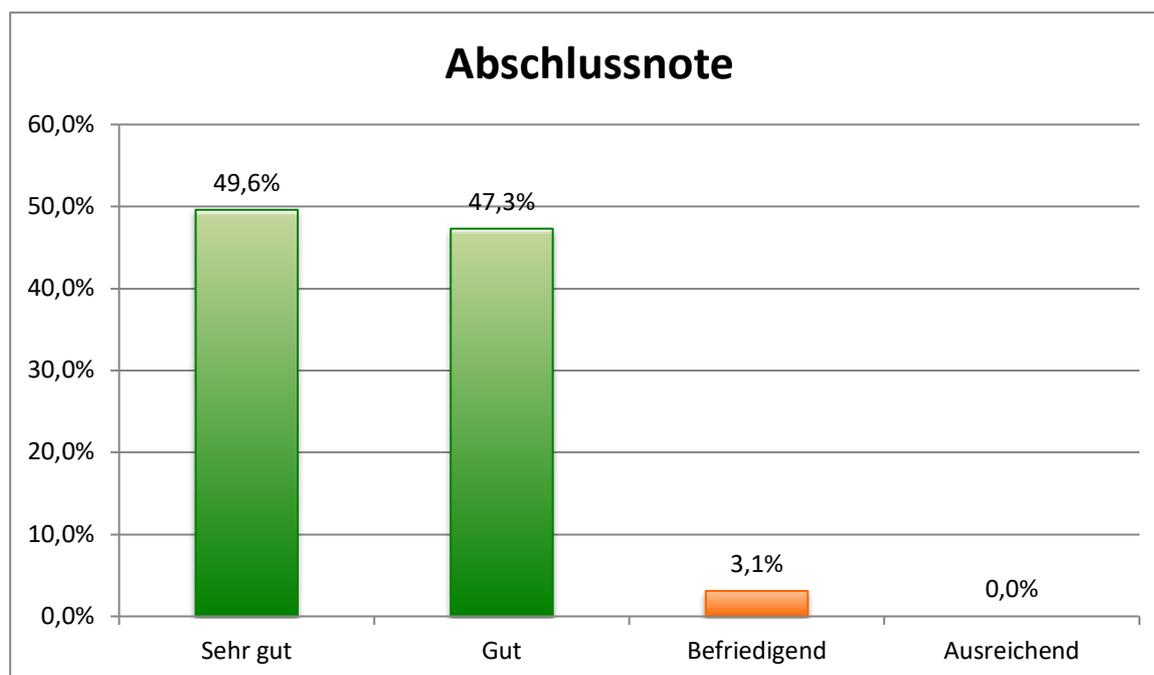


Abbildung 24: Abschlussnote

Anmerkung: $n = 129$; $M = 1,6$; $SD = 0,466$

Laut dem hier vorliegenden Sample wird also in den Ausbildungsangeboten im Bereich Populärer Musik verhältnismäßig gut benotet (vgl. Wissenschaftsrat, 2012)²⁰⁹ und die Streuung der Prüfungsergebnisse ist gering ($SD = 0,466$). Dieses Phänomen lässt sich auch in der klassischen Ausbildung beobachten, wo beispielsweise nach Gembris und Langner der Schnitt der Abschlussnoten bei den befragten Musikhochschulabsolvent*innen ebenfalls bei 1,6 ($SD = 0,56$) liegt (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 37). Ihre daraus abgeleitete These, dass „die Notengebung unrealistisch und damit praktisch [...] wertlos ist“ (Gembris & Langner, 2005, S. 37), kann auch für den Popbereich übernommen werden. Der tatsächliche Leistungsstand und das Vorhandensein von spezifischen fachlich-methodischen sowie personalen und sozial-kommunikativen Kompetenzen kann aus dieser Art der Bewertung nicht nachvollzogen werden. Da im Bereich Populärer Musik die Jobakquise in der Regel ohne offizielle Bewerbungsverfahren erfolgt, ist davon auszugehen, dass die Abschlussnoten in der Praxis ohnehin selten ein karriererelevantes Kriterium in diesem Berufsfeld darstellen (vgl. Kapitel 7.3.1).

²⁰⁹ Laut einer aus dem Jahr 2012 stammenden Erhebung des Wissenschaftsrats lag im Prüfungsjahr 2010 der Notendurchschnitt an deutschen Kunsthochschulen und Universitäten in der Instrumentalmusikausbildung bei 1,6, im Bereich Jazz und Populärmusik bei 1,8 (vgl. ebd., S. 70).

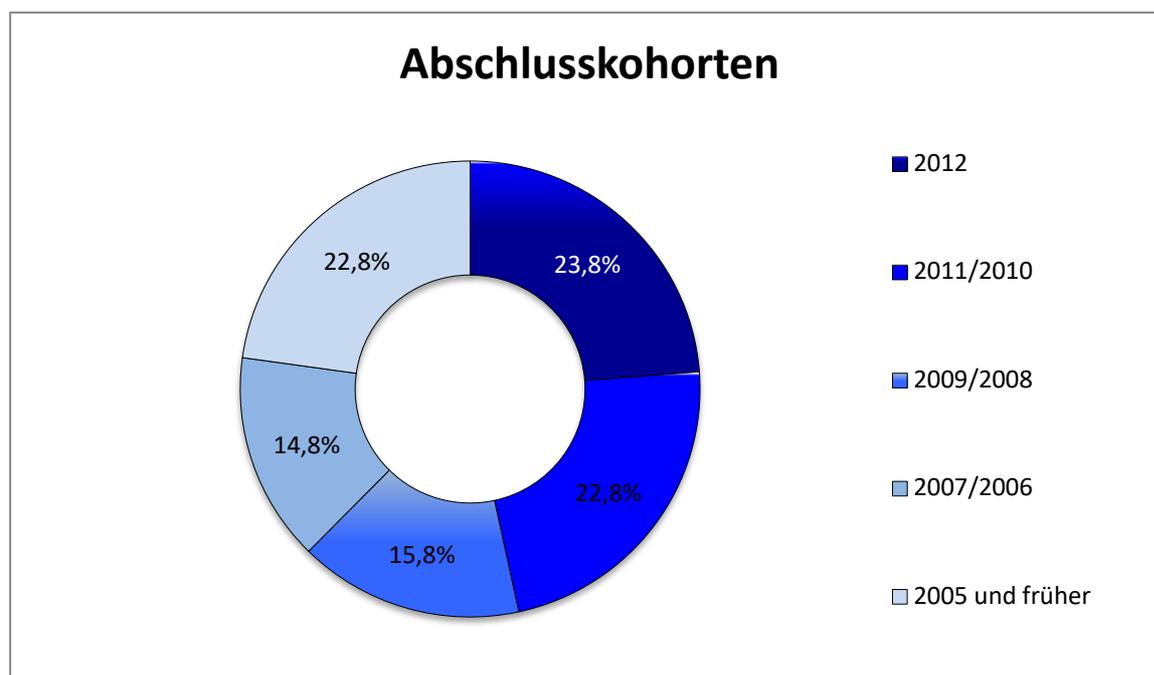


Abbildung 25: Abschlusskohorten

Anmerkung: n = 101

Die Aufteilung der Teilstichprobe nach Abschlusskohorten belegt, dass bei den meisten Absolvent*innen (23,8 Prozent), die dieses Item beantworten, zum Zeitpunkt der Erhebung die Ausbildung zwischen sechs und zwölf Monate zurückliegt. 22,8 Prozent der Befragten stehen bereits zwischen ein und zwei, weitere 15,8 Prozent zwischen drei und vier Jahre im Berufsleben. 77,2 Prozent der Absolvent*innen haben ihren Abschluss in den zurückliegenden sieben Jahren erworben. Die restlichen 22,8 Prozent der Befragten haben ihre Ausbildung zwischen 1993 und 2005 abgeschlossen (vgl. Abbildung 25).²¹⁰ Wie bereits in Kapitel 5.2.2 erwähnt, wurde ein Datensatz aus der Teilstichprobe herausgenommen, der u. a. beim Item Abschlussjahrgang im Extrembereich liegt.²¹¹

6.3.4 Ausrichtung der Ausbildung

Der überwiegende Teil der unterrichtenden Lehrkräfte an den jeweiligen Ausbildungsinstituten kam laut Aussage der Befragten aus der Praxis (93,7 Prozent). Absolvent*innen, deren Lehrkräfte einen teilweise oder rein wissenschaftlichen Hintergrund hatten, bilden mit 6,3 Prozent die große Ausnahme.²¹²

Bei der generellen Ausrichtung der jeweiligen Ausbildung liegen die musikalisch-künstlerischen und die technisch-handwerklichen (35,9 Prozent bzw. 30,8 Prozent) Aspekte ungefähr gleich auf, mit leichter Tendenz zum künstlerischen Bereich. 33,3 Prozent der

²¹⁰ Die Stichprobe hat keine Absolvent*innen hochschulischer Angebote mit Popschwerpunkt der Abschlusskohorte 2005 und früher, da die jeweiligen Programme erst nach der Jahrtausendwende sukzessive begonnen haben (vgl. Kapitel 2.3.1).

²¹¹ Verteilungsanalyse mit Boxplot: Fall 526, Wert Item IN07 > 3*Interquartilsabstand.

²¹² n = 159; M = 3,58; SD = 0,64.

Proband*innen haben in ihrer Ausbildung beide Facetten in einem ausgeglichenen Verhältnis wahrgenommen.²¹³

Die stilistische Ausrichtung der absolvierten Ausbildungsprogramme wurde von den Befragten auf einer sechsstufigen Skala eingeschätzt. Sie konnten dabei angeben, inwieweit ihre Ausbildung einen Schwerpunkt im Bereich Popmusik gehabt hat (vgl. Abbildung 26).²¹⁴

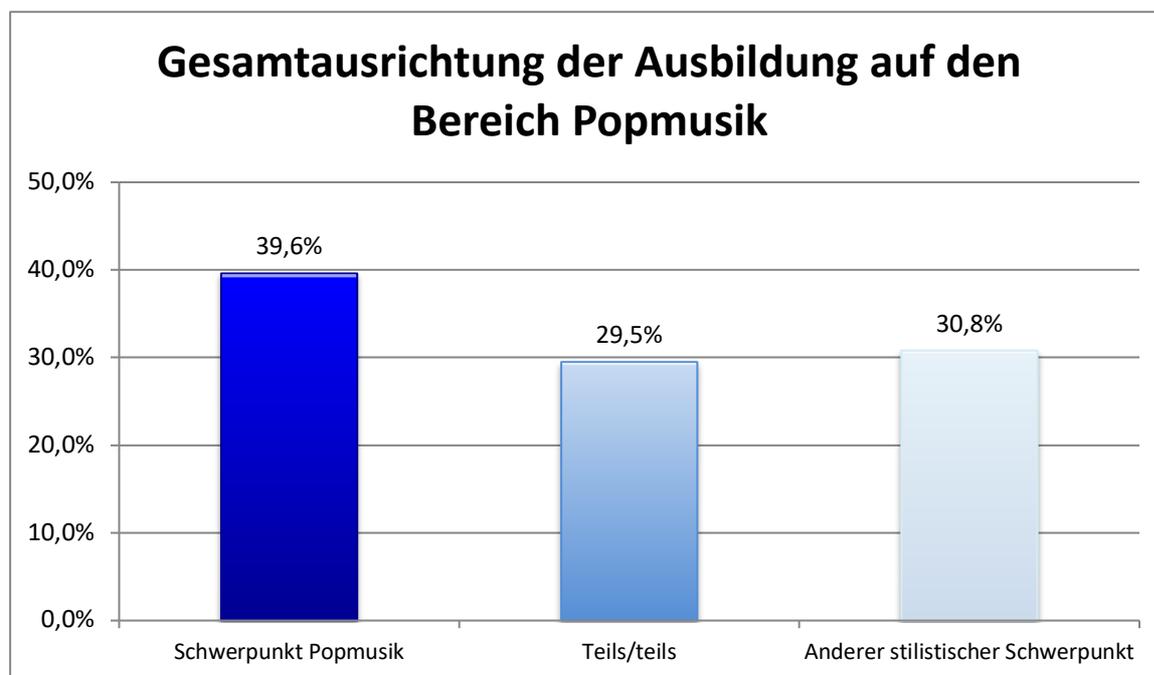


Abbildung 26: Gesamtausrichtung der Ausbildung auf den Bereich Popmusik

Anmerkung: n = 159; Schwerpunkt Popmusik = 100/80 Prozent, Teils/teils = 60/40 Prozent, Anderer stilistischer Schwerpunkt = 20/0 Prozent; Gruppenunterschiede (GV: Institutionsform/Schwerpunkt) signifikant (Kruskal-Wallis-Test, $p < 0,001$)

Da sich die verschiedenen Institute in ihrer diesbezüglichen curricularen Orientierung stark unterscheiden (vgl. Kapitel 2.3.2), weist dieses Item erwartungsgemäß eine große Streuung auf ($SD = 1,614$). 39,6 Prozent der Absolvent*innen erklären, dass der Schwerpunkt ihrer Ausbildung auf den Bereich Popmusik ausgerichtet gewesen sei. Ein knappes Drittel (30,8 Prozent) gibt hingegen einen hauptsächlich anderen stilistischen Ausbildungsfokus an. Es zeigt sich sehr deutlich, dass Absolvent*innen von Programmen mit einem explizit kommunizierten genuinen Popmusikschwerpunkt (HS & WBA) diesen während ihrer Ausbildung auch weitestgehend eingelöst fanden.²¹⁵ Bei Alumni mit dem Fach Jazz und Populärmusik aber auch bei Absolvent*innen von nicht hochschulischen Programmen dominierten dagegen häufig auch andere Stilistiken (vgl. Abbildung 27; vgl. Kapitel 2.3.2.1).

²¹³ n = 159; M = 2,13; SD = 1,017.

²¹⁴ Die Ergebnisse dieses Items sind kritisch zu betrachten, da davon auszugehen ist, dass die sehr individuelle Art und Weise, wie weit die Studienteilnehmer*innen bei der Beantwortung der Fragen den Begriff Popmusik gefasst haben, einen Einfluss auf die entsprechende stilistische Einordnung der jeweiligen Ausbildung gehabt haben dürfte.

²¹⁵ Der paarweise Vergleich mittels Mann-Whitney-Test zeigt jeweils einen höchst signifikanten Unterschied ($p < 0,001$) zwischen den Gruppen HS bzw. WBA und den anderen beiden Gruppen.

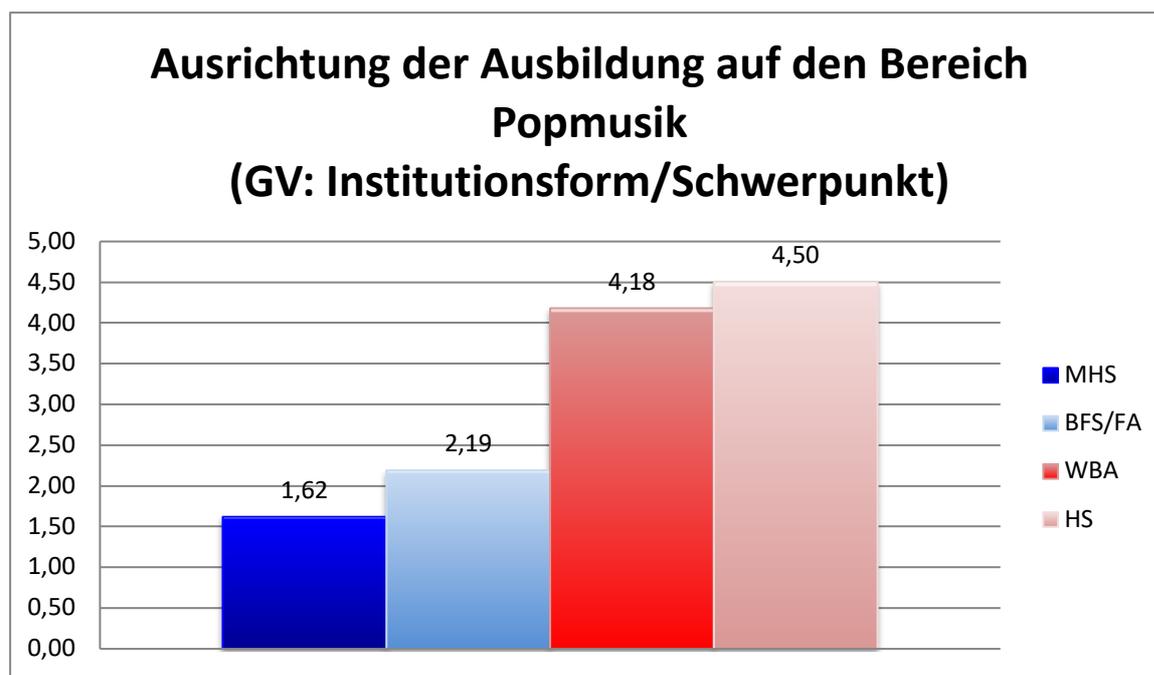


Abbildung 27: Ausrichtung der Ausbildung auf den Bereich Popmusik (GV: Institutionsform/Schwerpunkt)

Anmerkung: MHS: n = 53, BFS/FA: n = 43, WBA: n = 28, HS: n = 26

Knapp ein Viertel der Befragten (24,0 Prozent) hatte während der Ausbildung noch zusätzlichen, privaten Instrumentalunterricht.²¹⁶ Damit liegt der entsprechende Anteil hier etwas niedriger als der im Rahmen der Gembris-und-Langner-Studie erhobene Wert von 27,7 Prozent (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 45).

Da aber an einigen Ausbildungsstätten, wie z. B. an der Popakademie Baden-Württemberg, der Hauptfachunterricht nicht der zentrale Bestandteil der Ausbildung ist (vgl. Kapitel 8.3.2) oder es sich wie beim Popkurs Hamburg um ein zeitlich begrenztes Weiterbildungsprogramm handelt, können diese Werte nur bedingt verglichen werden. Die bei Gembris und Langner befragten Instrumentalist*innen und Sänger*innen haben im Gegensatz dazu alle ein auf das jeweilige Hauptfachinstrument ausgerichtetes Vollzeitstudium absolviert.

6.3.5 Bewertung der Betreuung durch die Lehrkräfte

Bei der Bewertung der Arbeit der Lehrkräfte offenbart sich innerhalb des analysierten Samples eine große Diskrepanz zwischen der Einschätzung der fachlichen und menschlichen Betreuung sowie der Anwesenheit während des Semesters auf der einen Seite und der Hilfe bei der Berufsplanung auf der anderen Seite (Tabelle 39).

²¹⁶ n = 154.

Tabelle 39: Bewertung der Betreuung durch die Lehrkräfte

Bewertung ...	n	M	SD	(Sehr) Gut	Teils/teils	(Sehr) Schlecht
... fachlich	159	3,17	0,858	79,9	16,4	3,7
... menschlich	159	3,08	0,993	75,5	18,9	5,6
... der Anwesenheit während des Semesters	158	3,07	0,985	74,6	18,4	7,0
... der Hilfe bei der Berufsplanung	159	1,83	1,149	27,6	30,2	42,1

Sind die Werte der ersten drei Items im Durchschnitt deutlich positiv ($M > 3,00$), wird die Unterstützung in der Karriereplanung eher negativ ($M = 1,83$) beurteilt. Die Bewertung der Hilfestellung bei der Berufsplanung macht eine signifikante Differenz zwischen den Antworten der Absolvent*innen der unterschiedlichen Ausbildungsprogramme deutlich (vgl. Abbildung 28).²¹⁷

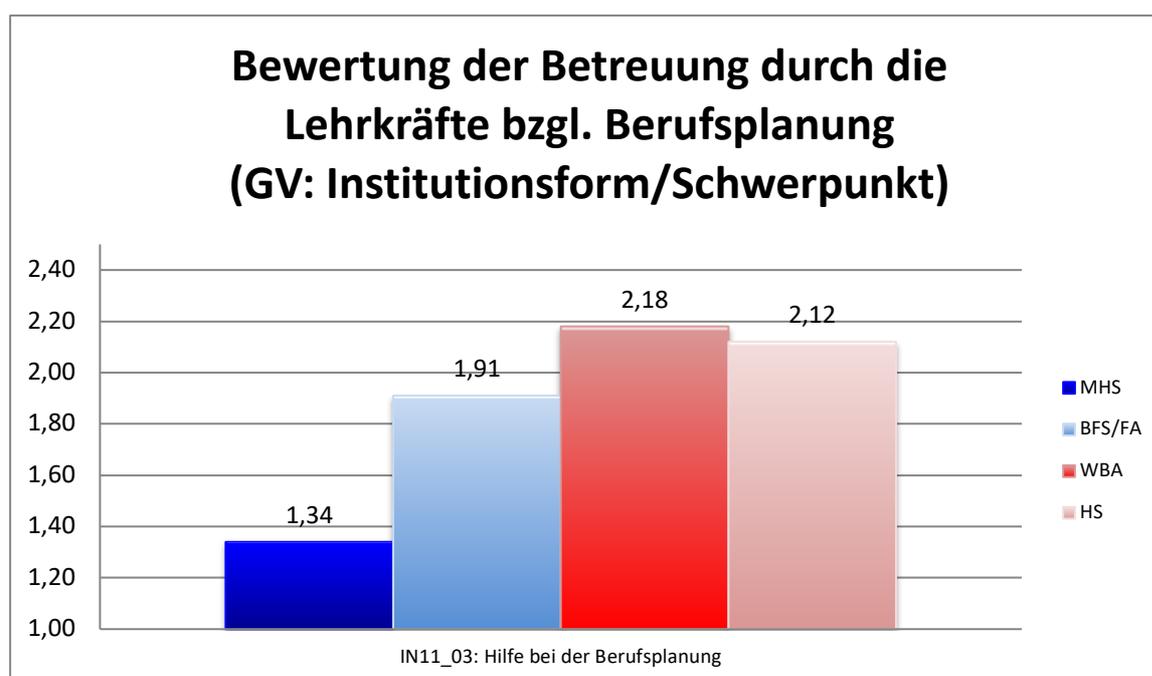


Abbildung 28: Bewertung der Betreuung durch die Lehrkräfte bzgl. Berufsplanung (GV: Institutionsform/Schwerpunkt)

Anmerkung: MHS: n = 53, BFS/FA: n = 43, WBA: n = 28, HS: n = 26

Ein Blick auf die jeweiligen Mittelwerte verdeutlicht, dass die befragten Alumni eines Studiengangs im Bereich Jazz und Populärmusik dieses Item im Durchschnitt mit 1,34 bewerten und im Vergleich zu den Alumni der anderen drei Ausbildungsgänge rückblickend

²¹⁷ Der paarweise Vergleich mittels Mann-Whitney-Test zeigt jeweils einen signifikanten bzw. hoch signifikanten Unterschied zwischen der Gruppe MHS und den anderen drei Alumnguppen (BFS/FA: $p < 0,05$, HS & WBA: $p < 0,01$).

noch unzufrieden mit den Berufsberatungsangeboten ihrer entsprechenden Dozent*innen sind.

Diese Items wurden im Gegensatz zur Gembris-und-Langner-Studie, in der explizit nach der Betreuung durch die Hauptfachlehrkraft gefragt wurde, in der Erhebung für die vorliegende Dissertationsschrift auf die Gesamtheit der Lehrkräfte ausgeweitet. Dies erschien zielführend, da im Popbereich im Laufe der Ausbildung oft mehrere Dozent*innen für das Hauptfachinstrument zuständig sind (vgl. Kapitel 7.2.2.1) oder es wie beim Popkurs Hamburg keinen traditionellen Hauptfacheinzelunterricht gibt (vgl. Kapitel 2.3). Dennoch lässt sich die oben erwähnte Diskrepanz ebenfalls im Sample der Klassikabsolvent*innen beobachten. Auch dort liegen die ersten drei Items mit Werten jeweils über zwei Dritteln deutlich im Zustimmungsbereich. Die berufsberatende Betreuung durch die Hauptfachlehrkraft wird aber zu 34 Prozent mit schlecht bzw. sehr schlecht bewertet (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 39 f.).

6.3.6 Bewertung der Leistungen der Ausbildungsinstitution

Mit dem Umfang des Instrumentalunterrichts als Bestandteil der Ausbildung ist der Großteil der Befragten zufrieden bzw. sehr zufrieden (63,3 Prozent). Auch die Aktualität und Auswahl des Unterrichtsmaterials bewerten 63,5 Prozent der Absolvent*innen positiv (vgl. Tabelle 40).

Tabelle 40: Umfang Instrumentalunterricht/Aktualität und Umfang Unterrichtsmaterial

Bewertung ...	n	M	SD	(Sehr) Zufrieden	Teils/teils	(Eher) Nicht zufrieden
... des Umfangs des Instrumentalunterrichts	159	2,69	1,196	63,3	25,9	10,7
... der Aktualität und Auswahl des Unterrichtsmaterials	158	2,70	0,962	63,5	17,6	18,9

Für die Bewertung der Hilfestellungen, die die Ausbildungsstätten beim Übergang auf den Arbeitsmarkt gewähren, wurden im Rahmen dieser Erhebung den beiden bei Gembris und Langner benutzten Items Hilfe bei Kontakten zum Arbeitsmarkt sowie Ausbildungs- und Karriereberatung noch die Items Hilfe beim Kontakt zu relevanten Verbänden und Organisationen, Beratung zu den Themen Versicherung und Sozialleistungen sowie Rechtsberatung hinzugefügt. Damit wurde dieser Bereich der institutionellen Unterstützung in Hinblick auf künftige geschäftliche und administrative Herausforderungen etwas breiter erfasst.

Wie bei Gembris und Langner (2005) befinden sich auch im vorliegenden Fall die Bewertungen aller Items im negativen Bereich ($M < 2,00$) und deuten auf erhebliche Defizite in den berufspraktischen Hilfestellungen der Ausbildungsprogramme hin (vgl. Tabelle 41).

Insbesondere die Bereiche Rechtsberatung sowie Beratung zu den Themen Versicherung und Sozialleistungen werden besonders kritisch gesehen. Im Vergleich zum klassischen Bereich werden allerdings die Items Hilfe bei Kontakten zum Arbeitsmarkt (34,2 Prozent) sowie Ausbildungs- und Karriereberatung (26,6 Prozent) deutlich positiver beurteilt. In der Gembris-und-Langner-Studie geben lediglich 7 bzw. 6 Prozent der Befragten eine positive Einschätzung ab (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 41 f.).

Auffällig ist darüber hinaus, dass sich im klassischen Bereich die Bewertung der Beratung durch die Hauptfachlehrkraft zur Karriereplanung (38 Prozent) deutlich von den entsprechenden Angeboten auf Hochschulebene unterscheidet (6 Prozent). Diese Diskrepanz ist im Bereich der Ausbildung von Popmusiker*innen nicht zu beobachten. Dort korreliert die Bewertung der Berufsberatung durch die Lehrkräfte (27,6 Prozent) und die Karriereberatung durch die Ausbildungsstätte (26,6 Prozent) signifikant positiv.²¹⁸

Tabelle 41: Bewertung berufspraktischer Angebote während der Ausbildung

Bewertung ...	n	M	SD	(Sehr) Gut	Teils/teils	(Sehr) Schlecht
... der Hilfe bei Kontakten zum Arbeitsmarkt	158	1,84	1,276	34,2	20,9	44,9
... der Ausbildungs-/Karriereberatung	158	1,79	1,151	26,6	28,5	44,9
... der Hilfe bei Kontakten zu relevanten Verbänden und Organisationen	157	1,73	1,244	26,8	24,8	48,4
... der Beratung zu den Themen Versicherung und Sozialleistungen	158	1,59	1,237	22,2	28,5	49,4
... der Rechtsberatung	157	1,48	1,212	20,3	24,8	54,7

Eine Analyse der Daten mit der Gruppierungsvariablen Institutionsform bzw. stilistischer Schwerpunkt bringt signifikante Gruppenunterschiede bei fünf der sieben Items zur Bewertung der von den Ausbildungsstätten erbrachten Leistungen zum Vorschein.

Wie ein Blick auf die gruppenspezifischen Mittelwerte in Abbildung 29 zeigt sind gerade die Teilnehmer*innen des Popkurses an der HfMT Hamburg mit der Ausbildungs- und Karriereberatung (M = 2,68), der Beratung zu Versicherungen und Sozialleistungen (M = 2,50) sowie mit den Rechtsberatungsangeboten (M = 2,50) deutlich zufriedener als beispielsweise die befragten Musikhochschulabsolvent*innen (IN13_01: M = 1,10; IN13_03: M = 0,83; IN13_04: M = 0,75).²¹⁹ Das lässt darauf schließen, dass sich, wie bereits von einigen Autor*innen festgestellt, vor allem im Bereich der Musikhochschulausbildung bezüglich des Erwerbs von Wissensbeständen und Hilfestellungen im Bereich Professionalisierung größere Defizite finden lassen (vgl. Kapitel 2.3.2.1.3 & 3.1).

²¹⁸ $r = 0,554$, Korrelation nach Spearman auf dem Niveau von 0,01 (zweiseitig) signifikant.

²¹⁹ Der paarweise Vergleich mittels Mann-Whitney-Test zeigt jeweils einen höchst signifikanten Unterschied ($p < 0,001$) zwischen den Gruppen MHS und WBA bei allen vier Items (IN13_01, IN13_03, IN13_04, IN13_05).

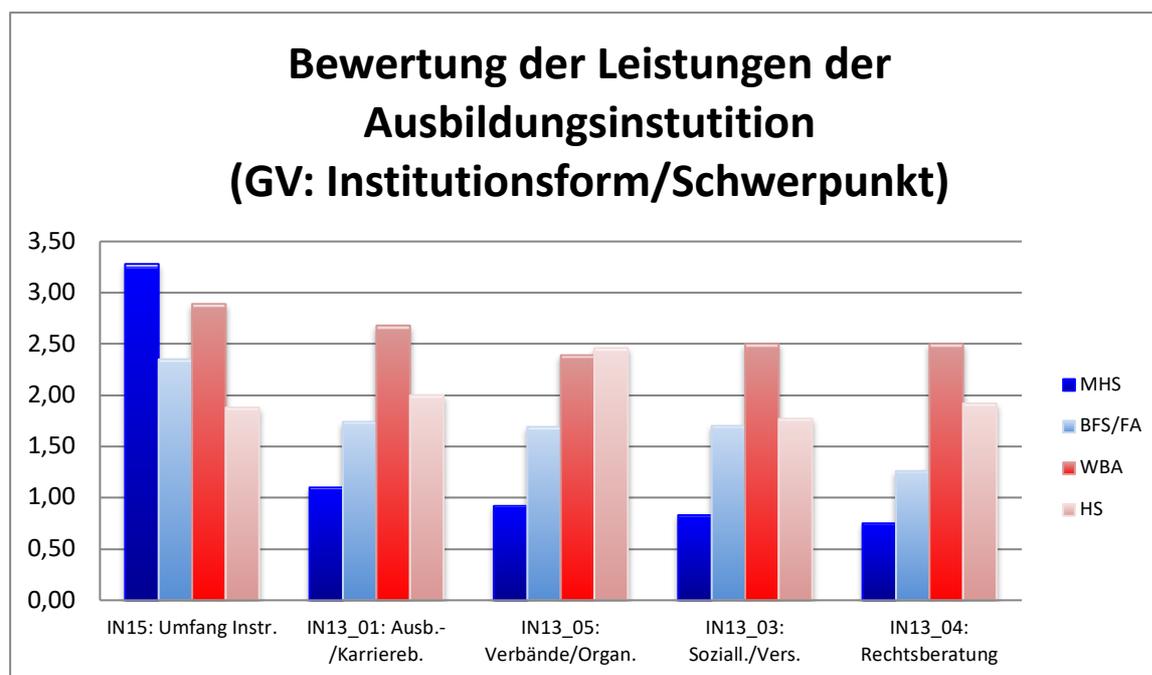


Abbildung 29: Bewertung der Leistungen der Ausbildungsinstitution (GV: Institutionsform/Schwerpunkt)
Anmerkung: MHS: n = 52 (außer IN15 n = 53), BFS/FA: n = 43 (außer IN13_05/04 n = 42), WBA: n = 28, HS: n = 26

Letztere stimmen dem Item zum Umfang der erhaltenen Unterrichtseinheiten in den instrumentalen Haupt- und Nebenfächern ($M = 3,28$), insbesondere im Gegensatz zu den Absolvent*innen hochschulischer Ausbildungsangebote mit Popschwerpunkt ($M = 1,88$), mehrheitlich zu.²²⁰

6.3.7 Bewertung der Fachbereiche

Die curricularen Elemente, die Kernbausteine klassischer Ausbildungsprogramme sind, erhalten auch innerhalb des vorliegenden Samples die höchsten Zustimmungswerte. Das ergibt die Analyse der Bewertungen der einzelnen Unterrichtsfächer (vgl. Tabelle 42). Entsprechend nehmen der Unterricht im instrumentalen Hauptfach (77,2 Prozent) sowie der Bereich Musiktheorie (76,0 Prozent) die ersten beiden Ränge ein. Auch das Ensemblespiel, das zur Kategorie Bandarbeit gehört, und der Unterricht in den instrumentalen Nebenfächern, inklusive Gesang und Rhythmik, liegen klar im Zustimmungsbereich. Noch etwas mehr als die Hälfte der Befragten (57,1 Prozent) bewertet das Ausbildungsangebot in den Bereichen Komposition, Songwriting und Arrangement mit gut bzw. sehr gut. Der Unterricht in Musikgeschichte liegt dagegen nur noch mit 44,6 Prozent im positiven Bereich, knapp gefolgt von Pädagogik mit 43,9 Prozent. Deutlich im negativen Bewertungsbereich ($M < 2,00$) befinden sich die Items Musikbusiness und Musikrecht (Schlecht/Sehr schlecht: 41,2 Prozent) sowie Produktion und Recording (Schlecht/Sehr schlecht: 40,7 Prozent).

²²⁰ Paarweiser Vergleich mittels Mann-Whitney-Test: MHS vs. HS ($p < 0,001$).

6 Beschreibung und Kontextualisierung der Ergebnisse der quantitativen Vorstudie

Tabelle 42: Bewertung der Fachbereiche

	n	M	SD	K. U.	(Sehr) Gut	Teils/teils	(Sehr) Schlecht
Musiktheorie	159	3,11	0,897	3,1	76,0	19,5	4,5
Hauptfachunterricht	159	3,08	0,984	0,6	77,2	17,7	5,1
Bandarbeit	159	2,88	1,095	2,5	69,0	18,1	12,9
Instrumentale Nebenfächer	159	2,83	0,985	5,0	64,2	26,5	9,2
Komposition/Songwriting/Arrangement	159	2,51	1,070	11,9	57,1	25,0	17,9
Musikgeschichte	159	2,33	1,066	12,6	44,6	34,5	20,8
Pädagogik	159	2,22	1,307	18,2	43,9	26,9	29,3
Musikbusiness/Musikrecht	159	1,86	1,265	6,9	32,5	26,4	41,2
Produktion/Recording	159	1,84	1,167	11,9	28,6	30,7	40,7

Grundsätzlich sollten entsprechende curriculare Ergänzungen und Optimierungen von den Ausbildungsstätten in Erwägung gezogen werden. Denn genau die negativ bewerteten Fächer Musikbusiness/Musikrecht ($n = 90$) und Produktion/Recording ($n = 83$) werden bei der Frage nach den Fächern, die künftig im Sinne einer zielführenden Ausbildung im Vordergrund stehen sollten, am häufigsten genannt (vgl. Abbildung 30). Mehr Unterricht in den Bereichen Komposition, Songwriting und Arrangement ($n = 80$) wünschen sich noch rund die Hälfte der Proband*innen. Dahinter folgen der instrumentale Hauptfachunterricht ($n = 64$) und der Bereich Bandarbeit ($n = 59$). Als weniger relevant werden Erweiterungen des Ausbildungsangebots im Bereich instrumentaler Nebenfächer ($n = 35$) und Pädagogik ($n = 33$) erachtet. Am Ende des Rankings finden sich Musiktheorie ($n = 18$) und Musikgeschichte ($n = 13$), die die Studienteilnehmer*innen als wenig essenziell für eine perspektivisch zielführende Ausbildung bewerten.

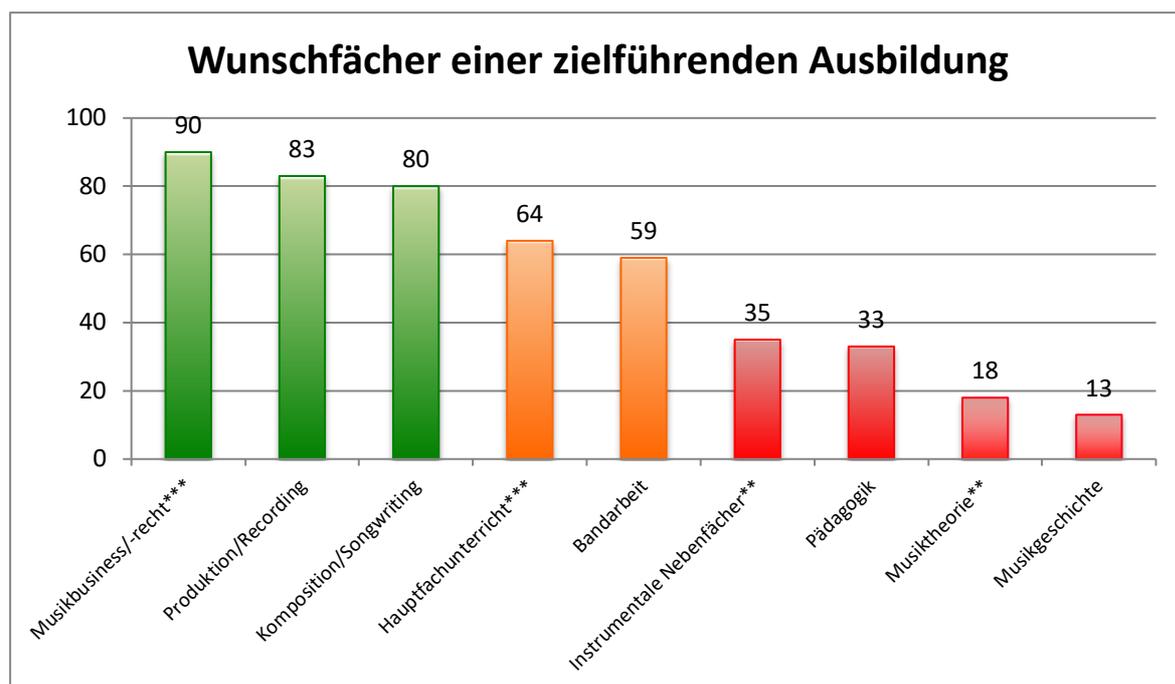


Abbildung 30: Wunschfächer einer zielführenden Ausbildung

Anmerkung: n = 159; Mehrfachnennungen möglich; Farbgebung entspricht absoluten Häufigkeiten: grün ≥ 80 (n ≥ 50 Prozent), orange ≥ 40 (n ≥ 25 Prozent), rot < 40 (n < 25 Prozent); Gruppenunterschiede (GV: Institutionsform/Schwerpunkt) signifikant (Kruskal-Wallis-Test, **p < 0,01, ***p < 0,001)

Unter der Kategorie sonstige Fächer wird außerdem die verstärkte curriculare Fokussierung folgender Themen angeregt:

Musikalisch-künstlerische Kompetenzen:

- Bühnenpräsenz/Performance (n = 5)

Geschäftlich-unternehmerische Kompetenzen:

- Networking (n = 4)
- Selbstmanagement (n = 3)
- Selbstvermarktung (n = 2)

Pädagogische Kompetenzen:

- Methodik des Unterrichtens am Hauptfachinstrument (n = 2)

Personale und sozial-kommunikative Kompetenzen:

- Persönlichkeitsbildung (n = 2)
- Kreativität
- Vermittlung interpersonaler Fähigkeiten

Sonstiges:

- Musikergesundheit

Auch hier zeigt sich, dass die Proband*innen geschäftlich-unternehmerische Kompetenzen in den Feldern Networking, Selbstmanagement und -vermarktung, die das Reüssieren auf dem Arbeitsmarkt für Musiker*innen förderlich beeinflussen, gezielt benennen und als entsprechende Ergänzungen fordern.

Wie die Analyse der Antworten zur Bewertung der Fachbereiche und zu den präferierten Wunschfächern mit der Gruppierungsvariable Institutionsform/stilistischer Schwerpunkt ergibt, besteht bei einzelnen Items eine große Varianz. Zunächst wird in Abbildung 31 eine positivere Bewertung des Fachbereichs Musiktheorie bei den Musikhochschulabsolvent*innen sichtbar.²²² Die Vermutung liegt nahe, dass dort durch einen entsprechenden Ausbildungsschwerpunkt und eine intensive Behandlung dieser Themen ein solides musiktheoretisches Fachwissen vermittelt wird.

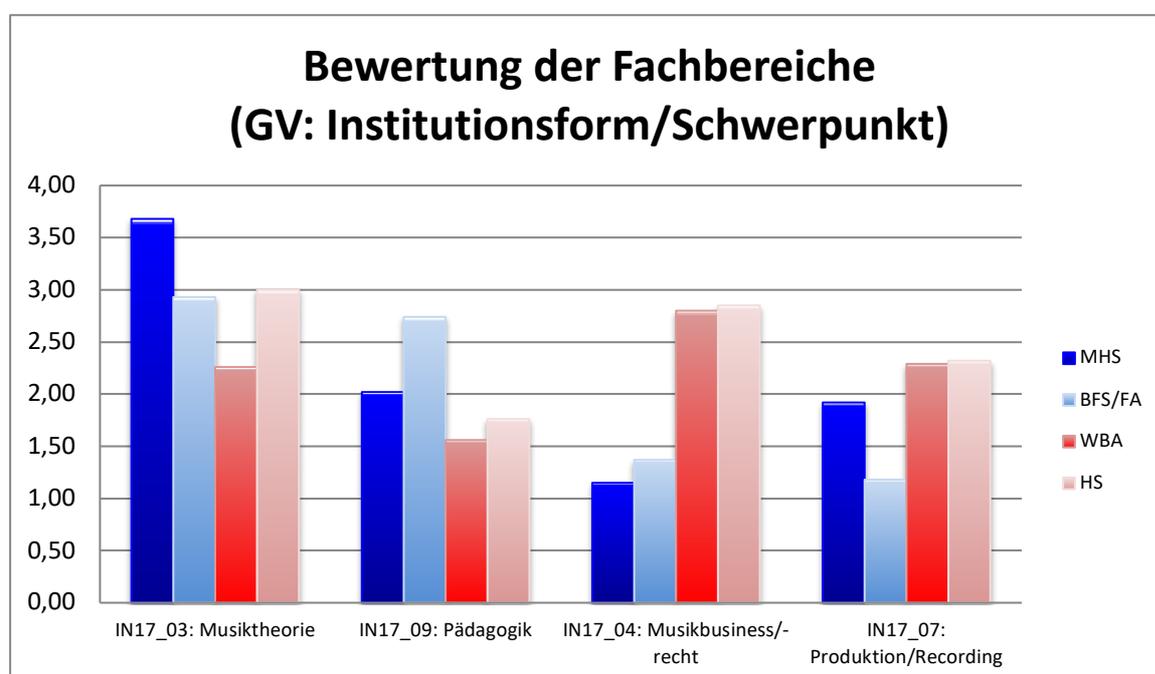


Abbildung 31: Bewertung der Fachbereiche (GV: Institutionsform/Schwerpunkt)

Anmerkung: MHS: IN17_03 n = 53, IN17_09/07 n = 51, IN17_04 n = 48; BFS/FA: IN17_03 n = 43, IN17_04 n = 41, IN17_09 n = 42, IN17_07 n = 40; WBA: IN17_03 n = 23, IN17_04 n = 25, IN17_09 n = 9, IN17_07 n = 17; HS: IN17_03/04 n = 26, IN17_07 n = 25, IN17_09 n = 21.

Wenig überraschend findet der Fachbereich Musikbusiness und Musikrecht bei Absolvent*innen von Ausbildungsprogrammen, bei denen musikwirtschaftlich-orientierte und berufspraktische Module eine zentrale curriculare Rolle einnehmen,²²³ im Durchschnitt deutlich mehr Zustimmung als bei Graduierten von Musikhochschulen sowie

²²² Der paarweise Vergleich mittels Mann-Whitney-Test zeigt jeweils einen höchst signifikanten Unterschied ($p < 0,001$) zwischen der Gruppe MHS und den anderen drei Alumnigruppen.

²²³ Dies sind beispielsweise die Popakademie Baden-Württemberg oder der Popkurs der HfMT Hamburg (vgl. Kapitel 2.3.1 & 2.3.2).

Berufsfachschulen und Fachakademien ohne diese explizite Orientierung (vgl. Kapitel 2.3.2).²²⁴

In diesen Institutionen nehmen wiederum die Befragten den Bereich pädagogischer Unterrichtsinhalte positiver wahr. Dabei sind die Alumni nicht-hochschulischer Programme mit diesem Fachbereich am zufriedensten sind.²²⁵ Eine mögliche Erklärung ist, dass an Berufsfachschulen und Fachakademien, wie in Kapitel 2.3.2.2 berichtet, häufig ein Fokus auf eine künftige unterrichtende Tätigkeit gelegt wird und im dritten Jahr der Ausbildung in vielen Fällen ein pädagogischer Schwerpunkt gewählt werden kann, der eine noch intensivere Auseinandersetzung mit Inhalten zur Unterrichtsdidaktik und -methodik forciert. Nach Meinung der Proband*innen weisen Berufsfachschulen und Fachakademien jedoch im Gegensatz zu anderen untersuchten Institutionsformen Defizite im Bereich Produktion und Recording auf.²²⁶ Ursächlich dafür könnte sein, dass die entsprechenden Institutionen kleiner sind und somit über weniger Ressourcen für kostspielige Studioteknik verfügen als Programme, die an eine hochschulische Institution angeschlossen sind.

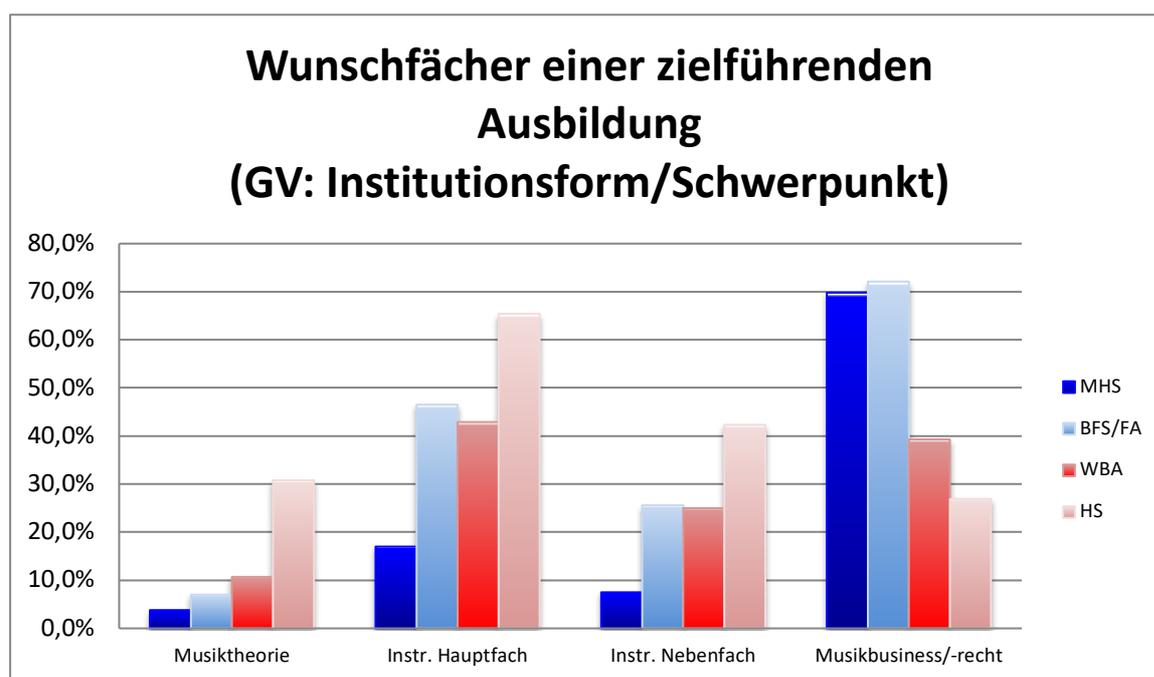


Abbildung 32: Wunschfächer einer zielführenden Ausbildung (GV: Institutionsform/Schwerpunkt)

Anmerkung: MHS: n = 53, BFS/FA: n = 43, WBA: n = 28, HS: n = 26

Bei der Untersuchung der Wunschfächer der Befragten in Hinblick auf eine möglichst zielführende Ausbildung zeigt eine Betrachtung der prozentualen Häufigkeiten geteilt nach der

²²⁴ Der paarweise Vergleich mittels Mann-Whitney-Test zeigt jeweils einen höchst signifikanten Unterschied ($p < 0,001$) zwischen den Gruppen HS bzw. WBA und den anderen beiden Alumnigruppen.

²²⁵ Der paarweise Vergleich mittels Mann-Whitney-Test zeigt einen hoch signifikanten Unterschied ($p < 0,01$) zwischen der Gruppe BFS/FA und den Alumnigruppen MHS bzw. HS. Ob der geringen Größe der Gruppe WBA ($n = 9$) bei diesem Item wird auf das Ausweisen eines entsprechenden Gruppenvergleichs (BFS/FA vs. WBA) verzichtet.

²²⁶ Der paarweise Vergleich mittels Mann-Whitney-Test zeigt einen hoch bzw. höchst signifikanten Unterschied zwischen der Gruppe BFS/FA und den anderen drei Alumnigruppen (MHS & WBA: $p < 0,01$, HS: $p < 0,001$).

Gruppierungsvariable Institutionsform/Schwerpunkt folgendes Ergebnis: Je nach institutioneller Ausrichtung werden diejenigen Fächer gefordert, die in der eigenen Ausbildung als defizitär wahrgenommen werden. So wünschen sich insbesondere Alumni hochschulischer Institutionen mit Popschwerpunkt vermehrt eine größere Konzentration auf die eher klassiktypischen Fachbereiche Musiktheorie und die instrumentalen bzw. gesanglichen Haupt- und Nebenfächer.²²⁷ Die befragten Absolvent*innen von Musikhochschulen sowie Berufsfachschulen und Fachakademien äußern einen vermehrten Bedarf an geschäftlichen und administrativen Inhalten (vgl. Abbildung 32).²²⁸

6.3.8 Bewertung der Ausbildung allgemein

Für eine Karriere im Popbereich schätzt knapp die Hälfte der Befragten (49,7 Prozent) die Gesamtstruktur ihrer Ausbildung als zielführend bzw. sehr zielführend ein. 27,5 Prozent der Absolvent*innen äußern sich zu dieser Frage neutral. 22,9 Prozent liegen mit ihrer Antwort im Negativbereich (vgl. Abbildung 33).²²⁹

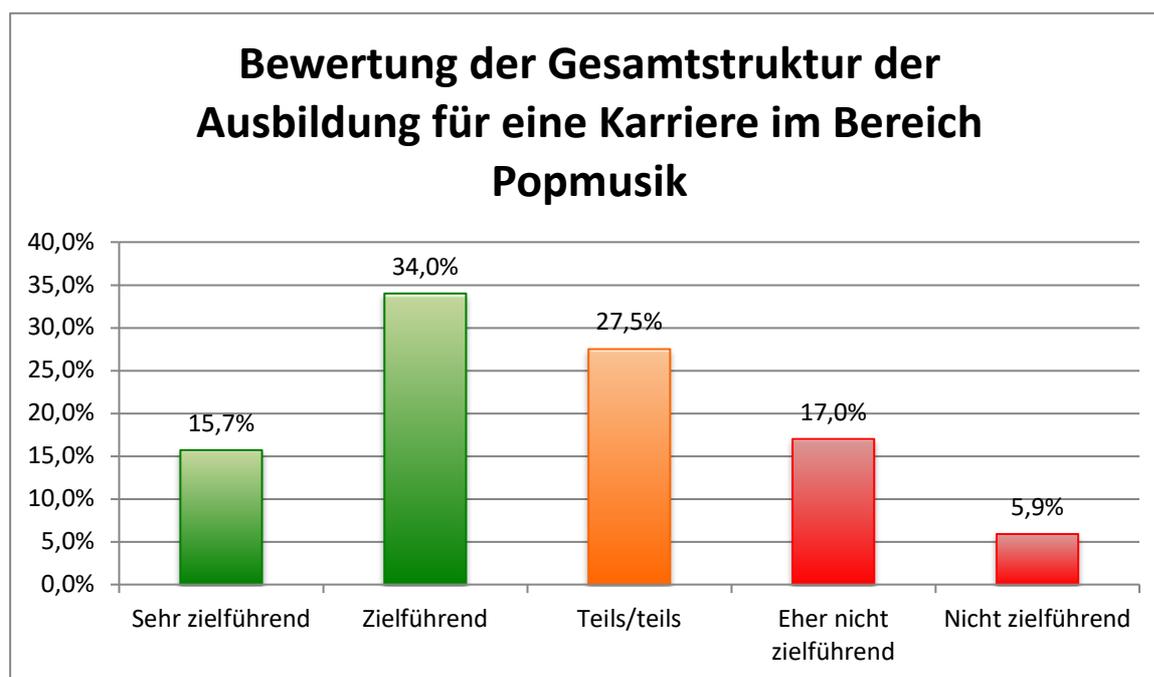


Abbildung 33: Bewertung der Gesamtstruktur der Ausbildung für eine Karriere im Bereich Popmusik
Anmerkung: n = 153; M = 2,37; SD = 1,117; Gruppenunterschiede (GV: Institutionsform/Schwerpunkt) signifikant (Kruskal-Wallis-Test, $p < 0,001$); MHS: n = 53 (M = 1,90), BFS/FA: n = 43 (M = 2,27), WBA: n = 28 (M = 2,85), HS: n = 25 (M = 2,84)

²²⁷ Der paarweise Vergleich mittels Mann-Whitney-Test zeigt einen höchst signifikanten Unterschied ($p < 0,001$) zwischen den Gruppen HS und MHS.

²²⁸ Der paarweise Vergleich mittels Mann-Whitney-Test zeigt jeweils einen hoch bzw. höchst signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen MHS bzw. BFS/FA und den anderen beiden Gruppen (WBA: $p < 0,01$, HS: $p < 0,001$).

²²⁹ Auch hier könnte ein mehr oder minder breites Verständnis des Begriffs Popmusik bei den Befragten das Antwortverhalten entsprechend beeinflusst haben.

Ein negativer Wert bei diesem Item ist nicht gleichbedeutend mit einer grundsätzlich negativen Bewertung der Ausbildung. Ausschlaggebend ist, wie das absolvierte Programm in Hinblick auf eine spätere Karriere im spezifischen Berufsfeld Popmusik eingeschätzt wird. Absolvent*innen jazzlastiger, musikhochschulischer Ausbildungen liegen an dieser Stelle mit ihren Werten im Mittel im Negativbereich, was aber nicht zwangsläufig einen niedrigen Wert bei den beiden folgenden Items zur generellen Ausbildungszufriedenheit zur Folge hat.²³⁰

41,8 Prozent der Befragten würden ihre Ausbildung Bekannten generell weiterempfehlen. Die Mehrheit (50,0 Prozent) würde nur mit Einschränkungen zur Aufnahme einer derartigen Berufsausbildung raten. 8,2 Prozent der Absolvent*innen halten ihr Programm für nicht weiterempfehlenswert.²³¹

Da das Item im Fragebogen von Gembris und Langner dichotom (ja/nein) angelegt ist, lassen sich die entsprechenden Ergebnisse nur bedingt vergleichen. 40 Prozent der dort befragten Absolvent*innen bewerten ihr Musikstudium als weiterempfehlenswert, 51 Prozent als nicht weiterempfehlenswert (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 43).

Gefragt nach einer Schulnote, die sie ihrer Ausbildung geben würden, antworten zwei Drittel (66,0 Prozent) der hier befragten Studienteilnehmer*innen mit sehr gut bzw. gut. 30,8 Prozent benoten ihr Programm mit befriedigend bzw. ausreichend und nur eine geringe Minderheit von 3,1 Prozent mit mangelhaft bzw. ungenügend (vgl. Abbildung 34).

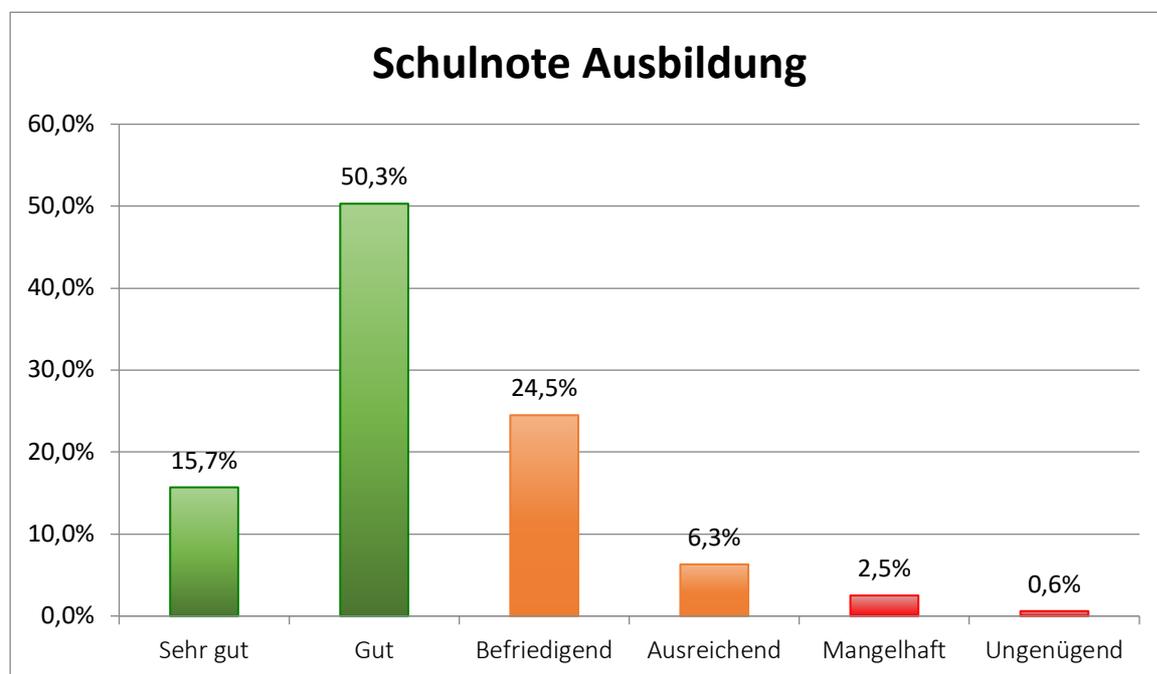


Abbildung 34: Schulnote Ausbildung
Anmerkung: n = 159; M = 2,31²³²; SD = 0,942

²³⁰ Der paarweise Vergleich mittels Mann-Whitney-Test zeigt einen hoch bzw. höchst signifikanten Unterschied zwischen der Gruppe MHS und den Gruppen WBA ($p < 0,01$) bzw. HS ($p < 0,001$).

²³¹ Dreistufige Likert-Skala; M = 1,34; SD = 0,642.

²³² Die Werte dieser sechsstufigen Likert-Skala reichen von 1 = Sehr gut bis 6 = Ungenügend.

Daraus errechnet sich ein Durchschnittswert von 2,3 der auf eine durchschnittlich gute Bewertung der absolvierten Ausbildung schließen lässt. Er fällt um 0,2 Punkte besser aus als der von Gembris und Langner erhobene Score von 2,5 auf einer fünfstufigen Skala (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 42). Bei diesem Item zeigen sich keine signifikanten Gruppenunterschiede im Vergleich der verschiedenen Institutionsformen und stilistischen Schwerpunkte.

Festhalten lässt sich, dass sowohl für die allgemeine Ausbildungszufriedenheit als auch für die Zufriedenheit mit einzelnen Aspekten der Ausbildung, die im Rahmen dieser Studie erhobenen Werte in der Regel über denen im Klassikbereich liegen. Die Absolvent*innen bewerten ihre Ausbildung im Popbereich im Durchschnitt positiver.

6.3.9 Resümee: Berufliche Ausbildung

Nach Aussagen der Befragten wird in tertiären Popmusikausbildungen der Kompetenzerwerb im Hauptfach und in anderen praktischen und theoretischen musikalisch-künstlerischen Fächern meist durch zuverlässige und fachlich kundige Lehrkräfte adäquat unterstützt. Beim Erwerb relevanter Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände für das erfolgreiche Meistern von Herausforderungen in der beruflichen Praxis, insbesondere im geschäftlich-unternehmerischen Bereich, weisen die Ergebnisse der vorliegenden Erhebung jedoch auf größere Defizite in der tertiären Ausbildung von Popmusiker*innen hin.

Besonders die Items zur Betreuung durch die Lehrkräfte bei der Berufsplanung verdeutlichen diesen Umstand, aber auch die Items zur Hilfestellung der Institutionen bei der Anbahnung von Kontakten zum Arbeitsmarkt, zu relevanten Verbänden und Organisationen sowie zu Unterstützungsangeboten bei der Akquise von Fachwissen zu den Themenbereichen Versicherungen, Sozialleistungen und rechtliche Fragestellungen. Besonders defizitär offenbaren sich in diesem Bereich laut den Aussagen der Proband*innen die Angebote an Musikhochschulen. Bei den entsprechenden Items weisen sie im Vergleich zu den anderen Gruppen signifikant niedrigere Werte auf. Absolvent*innen hochschulischer Angebote mit klarem Popschwerpunkt und teilweise auch verstärktem musikwirtschaftlichem Fokus sowie die Teilnehmer*innen des Popkurses Hamburg attestieren dagegen ihren Ausbildungsstätten in diesem Bereich zielführendere Angebote.

Auch bei der Bewertung der einzelnen Fachbereiche zeigen sich kongruent Defizite bei der Vermittlung von Kompetenzen im administrativen und geschäftlich-unternehmerischen Bereich. So wünschen sich die Befragten, dass eine zielführende Ausbildung gerade den Bereich der Professionalisierung stärker in den Fokus rücken sollte. Diese Tendenz bestätigt die Nennung unter der offenen Antwortkategorie, die sich vornehmlich auf geschäftlich-unternehmerische Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände bezieht.

Die elf befragten Jazz/Rock/Pop-Absolvent*innen der Nebentichprobe bei Gembris und Langner äußern ebenfalls vornehmlich den Wunsch nach mehr Unterrichtsinhalten in den

Themengebieten Selbstständigkeit und Selbstvermarktung, wie beispielsweise Projektorganisation, Selbstmanagement, Marketing, Booking und Wissen zu Steuerfragen (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 106 f.).

Generell lässt sich ähnlich wie in der klassischen Ausbildung ein klares Defizit aufseiten der ausbildenden Institutionen bei Hilfestellungen für einen gelingenden Übergang in die meist freiberufliche Praxis konstatieren. Das attestiert der hochschulischen berufspropädeutischen Ausbildung von Musiker*innen auch die *Jazzstudie 2016*. Sie regt dazu an, dass sich die Hochschulen in diesem Bereich „zunehmend Fragen nach der Qualität ihrer Angebote stellen“ (Renz & Körner, 2016, S. 75).

6.4 Berufsleben aktuell

6.4.1 Berufsziele und berufliche Entwicklung

Zunächst wurden die Absolvent*innen in diesem Themenblock nach ihren jeweiligen Berufszielen zu Beginn der Ausbildung, zum Ausbildungsabschluss sowie nach dem Berufsziel, das sie heute (zum Zeitpunkt der Erhebung) verfolgen, befragt. Dabei zeigt sich, dass die Proband*innen eine berufliche Tätigkeit als aktive Musiker*innen zu allen drei Zeitpunkten eindeutig favorisiert haben bzw. favorisieren. Eine künstlerische Karriere als Bandmusiker*in bzw. Solokünstler*in haben 78,0 Prozent der Befragten zu Beginn der Ausbildung angestrebt. 82,4 Prozent haben diese Idee zum Ausbildungsende verfolgt bzw. tun dies auch heute (zum Zeitpunkt der Erhebung), eine Tätigkeit als Live- und Studiomusiker*in etwas mehr als zwei Drittel. Demnach ist es das explizite Ziel eines Großteils der Absolvent*innen gewesen, den Lebensunterhalt als aktive Musiker*innen zu bestreiten. Die entsprechenden Werte bleiben während der beruflichen Ausbildung und Karriere relativ stabil (vgl. Abbildung 35).

Eine Tätigkeit als Musiklehrer*in haben zu Beginn der Ausbildung nur 35 Prozent der Studienteilnehmer*innen in Erwägung gezogen. Zum Abschluss der Ausbildung ist es schon knapp die Hälfte (47,8 Prozent), die u. a. auch eine pädagogische Tätigkeit intendierte. Zum Befragungszeitpunkt liegt der Zustimmungswert zu diesem Item wieder geringfügig niedriger bei 45,3 Prozent. Der Berufswunsch Songwriter*in wird zwischen den einzelnen abgefragten Zeitpunkten signifikant immer häufiger genannt, sodass der Wert zum Befragungszeitpunkt mit 52,8 Prozent den dritten Rang einnimmt und im Vergleich zum Ausbildungsbeginn um fast 20 Prozentpunkte angewachsen ist.

Nur wenige Befragte tragen für die Zeit vor dem Ausbildungsbeginn eine Tätigkeit im Musikbusiness als angestrebtes Berufsziel (9,4 Prozent) ein. Aber auch bei diesem Item ist ein sukzessiver Anstieg im Zeitverlauf auf 13,2 bzw. 20,8 Prozent zu beobachten.

Bei den Einzelfällen zeigt sich ebenfalls eine Entwicklung zu größerer Offenheit und Akzeptanz diverser beruflicher Tätigkeiten. Erklären 28 Studienteilnehmende, dass sie zu Beginn der Ausbildung ein einziges Berufsziel meist im praktisch-musikalischen Bereich angestrebt

haben, sind es für die Zeit des Ausbildungsendes 23, zum Befragungszeitpunkt nur noch 15 Absolvent*innen. Zum Erhebungszeitpunkt geben nur noch zwei Befragte an, es sei nun ihr Ziel, allein durch eine Tätigkeit als Studio- und Livemusiker*in ihren Lebensunterhalt verdienen zu wollen (n = 10 zum Ausbildungsbeginn).

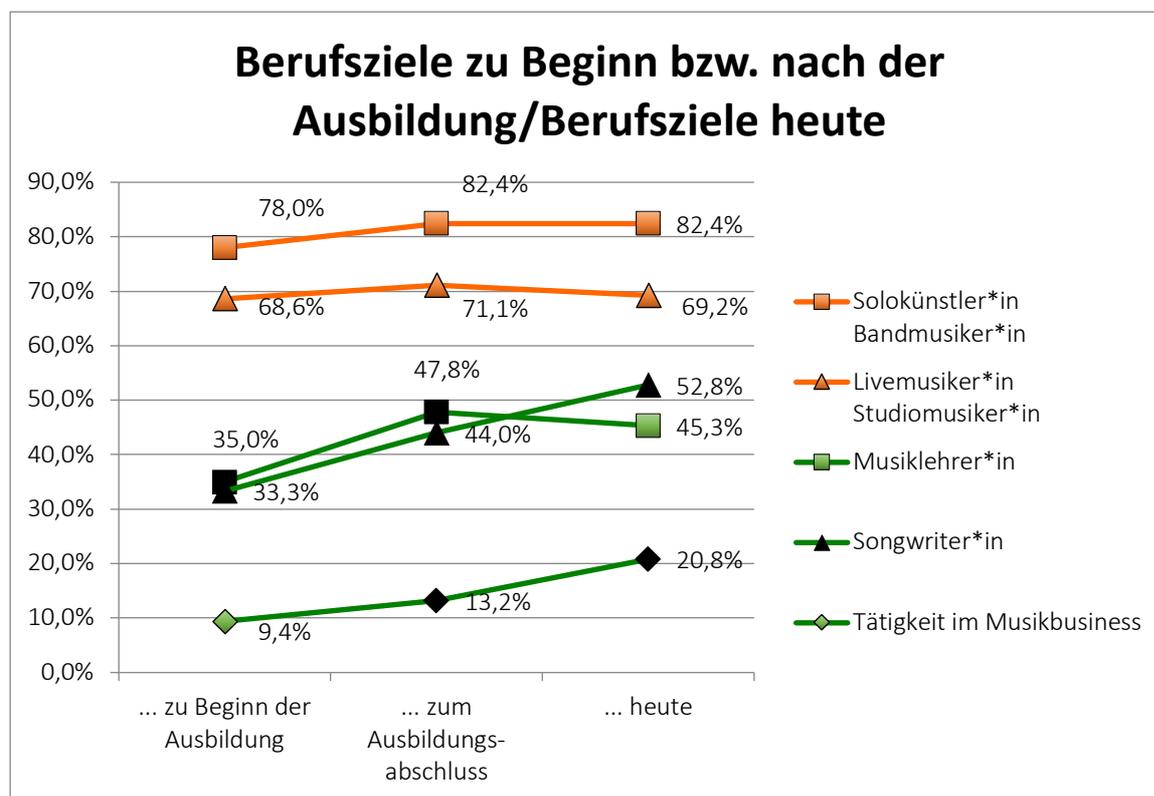


Abbildung 35: Berufsziele zu Beginn bzw. nach der Ausbildung/Berufsziele heute

Anmerkung: n = 159; Mehrfachnennungen möglich; Farbgebung Chi-Quadrat-Test nach McNemar ($p < 0,05$): grün = signifikanter Anstieg (jeweils zwischen den geschwärzten Markierungen), orange = keine signifikante Veränderung²³³

Das Spektrum der angestrebten beruflichen Tätigkeiten hat sich also sowohl im Verlauf der Ausbildung als auch während der Zeit auf dem Arbeitsmarkt erweitert. Dies lässt einen Prozess vermuten, in dem sich die eigenen beruflichen Ambitionen aufgrund der vermittelten Kompetenzen während der Ausbildung – etwa im Bereich Songwriting, Produktion oder Pädagogik –, aber auch in der beruflichen Praxis durch erworbenes geschäftlich-unternehmerisches Wissen sowie die Anforderungen und Optionen auf dem Arbeitsmarkt verändert haben. Die überwiegende Mehrheit der Absolvent*innen (90,0 Prozent) verfolgt, nachdem sie im Berufsleben angekommen ist, laut der entsprechenden Items mehr als ein

²³³ Berufsziel zu Beginn der Ausbildung: Gruppenunterschiede (GV: Institutionsform/Schwerpunkt) signifikant bei den Antworten Musiklehrer*in*** und Songwriter*in* (Kruskal-Wallis-Test, * $p < 0,05$, *** $p < 0,001$); Berufsziel zum Ausbildungsabschluss: Gruppenunterschiede (GV: Institutionsform/Schwerpunkt) signifikant bei den Antworten Musiklehrer*in*** und Songwriter*in** (Kruskal-Wallis-Test, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$); Berufsziel heute: Gruppenunterschiede (GV: Institutionsform/Schwerpunkt) signifikant bei der Antwort Musiklehrer*in* (Kruskal-Wallis-Test, * $p < 0,05$).

berufliches Ziel. Sie hat sich also zum Zeitpunkt der Erhebung bereits auf eine breiter gefächerte Portfoliokarriere eingestellt.

Bei den befragten Klassikmusiker*innen erheben Gembris und Langner zum Befragungszeitpunkt Werte zwischen 31 und 34 Prozent bei den Streicher*innen, Bläser*innen und Sänger*innen und 61 Prozent bei den Pianist*innen, die bewusst ein berufliches Portfolio aus verschiedenen musikalischen Tätigkeiten anstreben (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 71 ff.).

Unter dem offenen Item für sonstige Berufsziele finden sich in den hier vorliegenden Datensätzen neben spezifischen Tätigkeitsfeldern im Bereich des Musikschaftens (z. B. Jazzsängerin, moderner Kirchenmusiker, Arrangeur, Komponist) und der Musikpädagogik (z. B. Eröffnung einer Musikschule, Schulmusiker) auch noch die Bereiche Produktion und Tontechnik (n = 5). Drei Befragte führen aus, dass sie zum Ausbildungsbeginn noch kein klares Berufsziel gehabt haben. Auch die Nennungen weiterer Berufsziele zum Ausbildungsabschluss bzw. zur Zeit der Umfrage lassen sich hauptsächlich den drei Hauptkategorien Musizieren, Pädagogik und Produktion/Tontechnik zuordnen. Berufliche Ziele zum Befragungszeitpunkt sind außerdem Kulturdezernent, Gymnasiallehrer (n = 2) und nicht näher beschriebene fachfremde Tätigkeiten (n = 2).

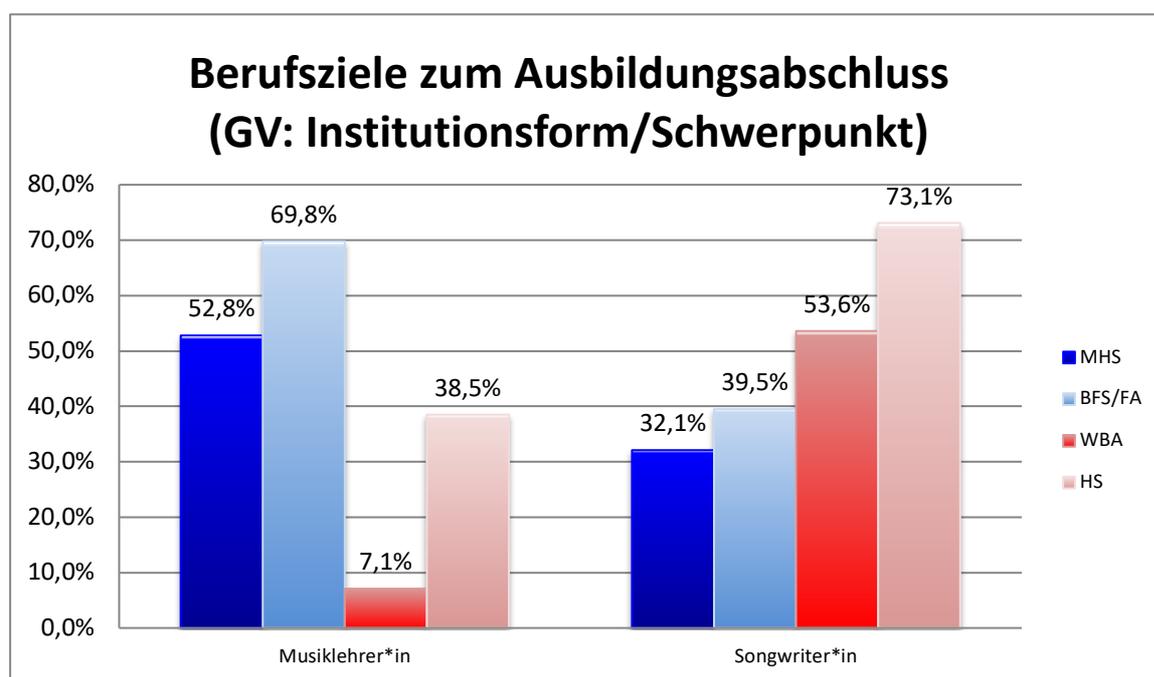


Abbildung 36: Berufsziele zum Ausbildungsabschluss (GV: Institutionsform/Schwerpunkt)

Anmerkung: MHS: n = 53, BFS/FA: n = 43, WBA: n = 28, HS: n = 26; Mehrfachnennungen möglich

Eine Betrachtung der Häufigkeiten aufgeteilt nach der Gruppierungsvariable Institutionsform/Schwerpunkt indiziert deutliche Unterschiede in den Zustimmungswerten insbesondere zu den Items, die die Berufsziele zum Zeitpunkt des Ausbildungsabschlusses gezielt in den Blick nehmen. Haben Absolvent*innen von Musikhochschulen (Jazz und

Populärmusik) und Berufsfachschulen/Fachakademien (Jazz/Rock/Pop) mehrheitlich das Ziel, einen Teil ihrer Einkünfte mit einer pädagogischen Tätigkeit zu bestreiten (MHS = 52,8 Prozent; BFS/FA = 69,8 Prozent), ist das Berufsfeld Unterricht nur für 7,1 Prozent der Teilnehmenden des Popkurses an der HfMT in Hamburg attraktiv.²³⁴ Den Berufswunsch Songwriter*in hegen deutlich mehr Absolvent*innen, die ein klar poporientiertes Ausbildungsprogramm durchlaufen haben insbesondere Alumni von hochschulischen Vollzeitausbildungen (HS) (vgl. Abbildung 36).²³⁵

Obwohl sich einzelne Absolvent*innen auch in andere berufliche Bereiche orientiert haben, ist die überwiegende Zahl der Befragten zum Erhebungszeitraum im Bereich Populärer Musik tätig bzw. strebt eine derartige Karriere an (84,2 Prozent).²³⁶

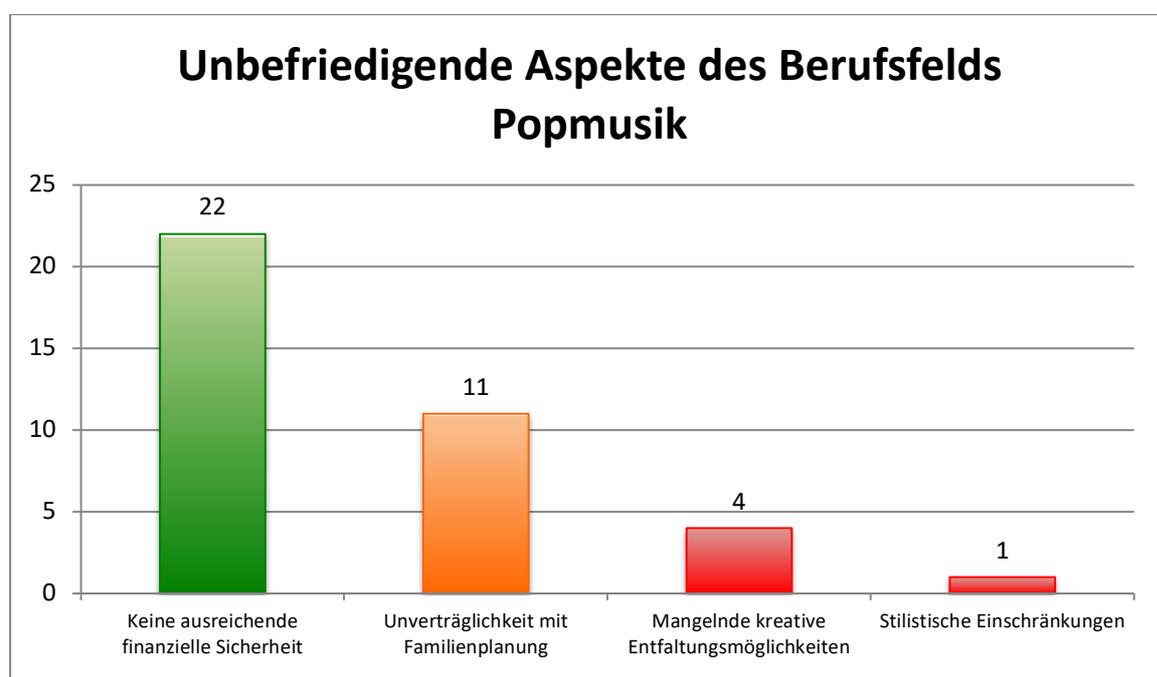


Abbildung 37: Unbefriedigende Aspekte des Berufsfelds Popmusik

Anmerkung: n = 26; Mehrfachnennungen möglich; Farbgebung entspricht absoluten Häufigkeiten: grün ≥ 13 (n ≥ 50 Prozent), orange ≥ 7 (n ≥ 25 Prozent), rot < 7 (n < 25 Prozent)

Die Umfrageteilnehmenden, die sich beruflich anderweitig orientiert haben, nennen zu 84,6 Prozent den Mangel an finanzieller Sicherheit als Hauptgrund für ihre professionelle Neuausrichtung. Die Unverträglichkeit einer Karriere im Bereich Popmusik mit der Gründung einer Familie und einem Familienleben ist für 42,2 Prozent ein Grund, dem Popmusikbusiness den Rücken zu kehren. Künstlerische Gründe, wie die mangelnde Entfaltung der eigenen kreativen Ambitionen sowie stilistische Einschränkungen spielen bei dieser Entscheidung eine

²³⁴ Der paarweise Vergleich mittels Mann-Whitney-Test zeigt einen hoch bzw. höchst signifikanten Unterschied zwischen der Gruppe WBA und den anderen drei Alumnigruppen (HS: $p < 0,01$, MHS & BFS/FA: $p < 0,001$).

²³⁵ Der paarweise Vergleich mittels Mann-Whitney-Test zeigt einen hoch signifikanten Unterschied ($p < 0,01$) zwischen der Gruppe HS und den Gruppen MHS bzw. BFS/FA.

²³⁶ n = 158.

untergeordnete Rolle (vgl. Abbildung 37). Außerdem werden u. a. noch das „niedrige Ansehen und [die] Stellung“ als professionelle Popmusiker*innen angeführt.

Auch nach den Ergebnissen der Studie von Gembris und Langner (2005) sind vornehmlich ähnlich gelagerte ökonomische sowie private Gründe ausschlaggebend, dass sich die Absolvent*innen klassischer Musikausbildungsprogramme beruflich neuorientieren und dann in einem nicht-musikalischen Bereich arbeiten (vgl. ebd., S. 62 f.).

Trotz der oben genannten schwierigen Aspekte schätzen 87,3 Prozent der Befragten eine Karriere als Berufsmusiker*in im Bereich Popmusik als ernst zu nehmendes Berufsziel ein.²³⁷ Die 20 Absolvent*innen, die dieses Berufsfeld eher kritisch sehen, orientieren sich auch mehrheitlich beruflich anderweitig (n = 16).

Die eigene berufliche Entwicklung bewerten gut zwei Drittel der Befragten (70,7 Prozent) als zufriedenstellend. Lediglich 5,4 Prozent sind mit ihrem beruflichen Werdegang zum Zeitpunkt der Erhebung unzufrieden (vgl. Abbildung 38).

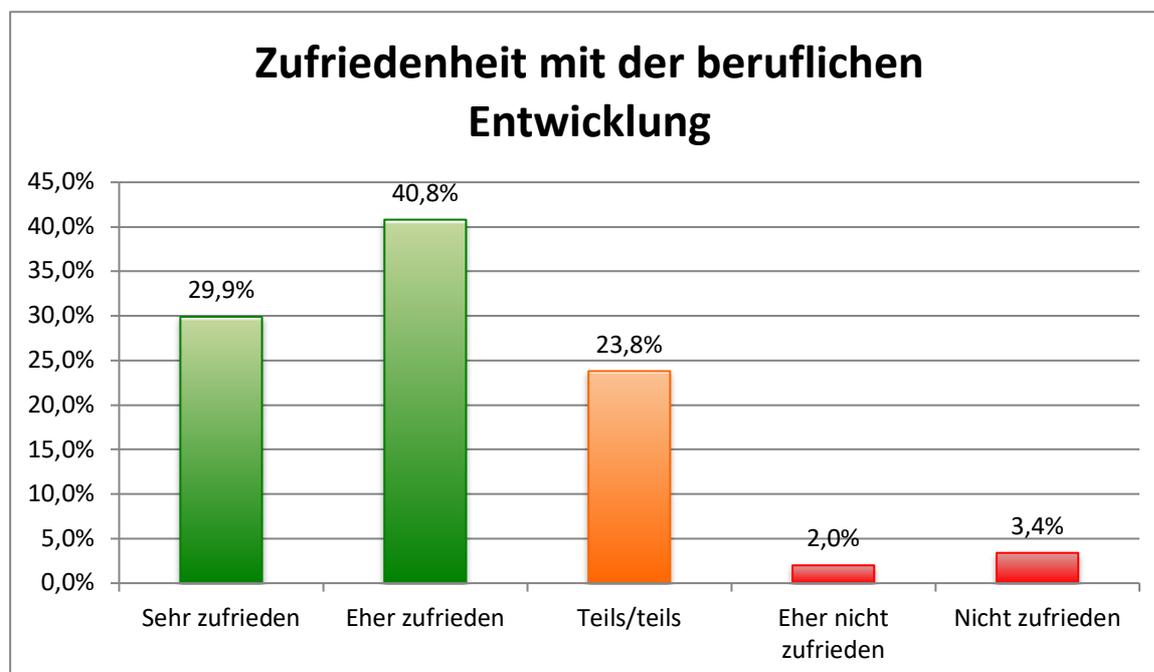


Abbildung 38: Zufriedenheit mit der beruflichen Entwicklung

Anmerkung: n = 147; M = 2,92; SD = 0,962

Die Frage, ob die aktuelle Haupterwerbstätigkeit den Erwartungen während der Ausbildung entspricht, beantworten 64,4 Prozent der Absolvent*innen mit ja.²³⁸ Dieser Wert bewegt sich damit deutlich über dem der Gembris-und-Langner-Erhebung. Dort teilen 56 Prozent der befragten Streicher*innen, Bläser*innen, Pianist*innen und Sänger*innen mit, dass ihre gegenwärtige Haupterwerbstätigkeit ihren Erwartungen entspreche (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 67 f.).

²³⁷ n = 157.

²³⁸ n = 149.

Alle für die vorliegende Dissertationsschrift abgefragten Items zu den beruflichen Erwartungen, zur beruflichen Entwicklung und zur Einschätzung des Berufsziels Popmusiker*in werden überraschend positiv gesehen. Dies lässt vermuten, dass sich die hier befragten, ausgebildeten Musiker*innen durchaus auf dem Markt behaupten und in ihrem jeweiligen beruflichen Tätigkeitsfeld etablieren können.

6.4.2 Beruflich relevante Kompetenzen

Eine klare Mehrheit von 90,1 Prozent gibt an, dass sie in ihrem aktuellen Berufsfeld von den während ihrer Ausbildung erworbenen Kompetenzen profitieren kann. Nur 9,9 Prozent der Befragten sehen keinen weiterführenden Nutzen dieser Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände für ihr professionelles Schaffen.²³⁹

Ferner wurde abgefragt, welche Kompetenzfacetten beruflich besonders relevant seien. In den Antworten wird ein sehr hoher Stellenwert der personalen Dispositionen Kreativität (93,4 Prozent) und Authentizität (87,9 Prozent) mit Zustimmungswerten über 85 Prozent sichtbar. Ähnlich wichtig für den eigenen beruflichen Erfolg ist nach Meinung der Proband*innen auch die Kompetenz, sich selbst zu vermarkten (85,4 Prozent), was auf die Bedeutung geschäftlich-unternehmerischer Kompetenzbausteine hindeutet.

Tabelle 43: Beruflich relevante Kompetenzen

	n	M	SD	Wichtig	Teils/teils	Nicht wichtig
Kreativität	151	3,61	0,653	93,4	5,3	1,3
Authentizität	149	3,50	0,843	87,9	8,7	3,3
Selbstvermarktung	151	3,25	0,952	85,4	7,9	6,6
Integration in ein Bandgefüge	151	3,19	0,943	79,5	14,6	5,9
Technik/Instrumentalkönnen	151	3,16	0,817	81,4	14,6	4,0
Stilistische Vielfalt	151	2,91	1,058	71,5	16,6	11,9
Branchenkenntnisse	151	2,83	0,996	64,2	27,2	8,6
Improvisation	151	2,80	1,102	65,0	20,5	14,5
Komposition	151	2,58	1,122	53,7	26,5	19,9
Musiktheorie	151	2,23	1,061	40,4	36,4	23,2
Kenntnis vieler Instrumente	151	1,86	1,321	36,7	18,7	44,7

Erst auf Rang vier und fünf folgen mit dem technisch-handwerklichen Können (81,4 Prozent) und der Integration in ein Bandgefüge (79,5 Prozent) musikalisch-künstlerische Kompetenzen. Im mittleren Zustimmungsbereich liegen die Items stilistische Vielfalt

²³⁹ n = 152.

(71,5 Prozent), Branchenkenntnisse (64,2 Prozent) sowie die Kompetenzen in den Bereichen Improvisation (65,0 Prozent) und Komposition (53,7 Prozent).

Als wenig relevant für das aktuelle eigene berufliche Schaffen schätzen die Absolvent*innen das Wissen im Bereich Musiktheorie (40,4 Prozent) und die Kenntnis vieler Instrumente (36,7 Prozent) ein (vgl. Tabelle 43).

In der offenen Antwortkategorie wurden diese Items noch durch folgende Nennungen ergänzt:

Geschäftlich-unternehmerische Kompetenzen:

- Networking (n = 2)
- Umgang mit Angeboten und Geschäftspartnern
- Selbst-/Zeitmanagement (n = 3)

Personale und sozial-kommunikative Kompetenzen:

- Charakterstärke/Disziplin
- Weisheit
- Zuverlässigkeit (n = 4)
- Geduld
- Interpersonale Fähigkeiten (n = 2)
- Kenntnis in NLP (Neuro-Linguistisches Programmieren)

Sonstige:

- Zeitgeist: Gespür für Trends und aktuelle Entwicklungen
- Pädagogik

Wie schon die geschlossenen Items deuten auch diese Ergänzungen darauf hin, dass es gerade geschäftlich-unternehmerische und persönlichkeitsbezogene Kompetenzfacetten sind, die die Umfrageteilnehmenden letztendlich als entscheidend für eine erfolgreiche Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeiten erachten.

Bei den Items Technik/Instrumentalkönnen, stilistische Vielfalt, Improvisation und Musiktheorie offenbaren sich Unterschiede in der Art der absolvierten Ausbildung. Die befragten Alumni von Musikhochschulen erachteten diese musikpraktischen bzw. -theoretischen Kompetenzfelder für ihr aktuelles berufliches Schaffen im Mittel als bedeutsamer als die Proband*innen, die ein dezidiert poporientiertes Programm besucht haben.²⁴⁰ Alumni von hochschulischen Studiengängen mit Popschwerpunkt empfinden

²⁴⁰ Paarweiser Vergleich mittels Mann-Whitney-Test:

MHS vs. HS: BE24_02 (p < 0,01), BE24_03 (p < 0,05), BE24_04 (p < 0,05), BE24_10: - (kein sig. GU); MHS vs. WBA: BE24_02 (p < 0,01), BE24_03 (p < 0,01), BE24_04 (p < 0,05), BE24_10 (p < 0,01).

dagegen den Kompetenzbereich Komposition im Durchschnitt als relevanter.²⁴¹ Dies lässt den Schluss zu, dass die befragten Gruppen sich auch in ihrem Tätigkeitsprofil unterscheiden (vgl. Kapitel 6.4.1 & 6.4.5). Hinsichtlich geschäftlich-unternehmerischer, aber auch persönlichkeitsbezogener Kompetenzfacetten zeigen sich keine entsprechenden Gruppenunterschiede. Das deutet darauf hin, dass diese für die meisten Befragten über die unterschiedlichen Tätigkeitsfelder hinweg von großer Wichtigkeit sind (vgl. Abbildung 39).

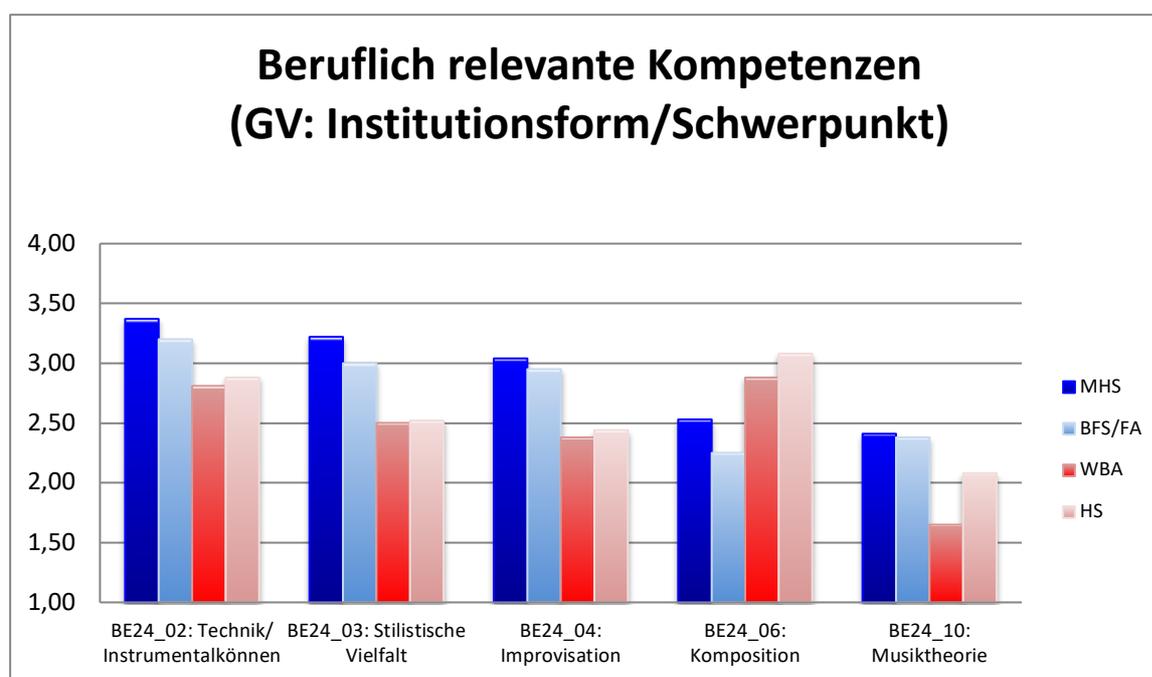


Abbildung 39: Beruflich relevante Kompetenzen (GV: Institutionsform/Schwerpunkt)

Anmerkung: MHS: n = 51, BFS/FA: n = 40, WBA: n = 26, HS: n = 25 (außer BE24_13 n = 24)

Dass Kompetenzfacetten in diesen Bereichen eine besondere Relevanz zugeschrieben wird, zeigt sich auch in den Antworten auf die Items, in denen die Eigenschaften für eine erfolgreiche Karriere als Popmusiker*in abgefragt wurden. Die Befragten schätzen sie unabhängig vom eigenen Karriereweg als entscheidend für eine derartige Karriere ein. Dabei ist laut den befragten Absolvent*innen der Durchhaltewille mit einem Zustimmungswert von 96,9 Prozent die ausschlaggebende Disposition, die eine erfolgreiche Karriere maßgeblich befördert. Dahinter finden sich Kreativität (90,5 Prozent) und Ausstrahlung (91,8 Prozent) sowie geschäftlich-unternehmerische Kompetenzen im Bereich der Selbstvermarktung (93,1 Prozent), die über 90 Prozent der Befragten für wichtig bzw. sehr wichtig erachten (vgl. Tabelle 44). Diese Werte decken sich auch in der Relevanz mit den oben abgefragten persönlich relevanten Kompetenzen Kreativität und Selbstvermarktung (vgl. Tabelle 43). Eine gute Branchenkenntnis bzw. Erfahrung im Musikbusiness erachten 70,5 Prozent der Absolvent*innen als karrierefördernd. Anders als für die persönliche Karriere spielen die

²⁴¹ Der paarweise Vergleich mittels Mann-Whitney-Test zeigt einen signifikanten bzw. hoch signifikanten Unterschied zwischen der Gruppe HS und den Gruppen MHS ($p < 0,05$) bzw. BFS/FA ($p < 0,01$).

musikspezifischen Fertigkeiten (69,7 Prozent) sowie das Wissen im Bereich Musiktheorie (32,1 Prozent) für eine erfolgreiche Karriere als Popmusiker*in nach Ansicht der Befragten keine dominierende Rolle.

Tabelle 44: Eigenschaften für eine erfolgreiche Karriere als Popmusiker*in

	n	M	SD	Wichtig	Teils/teils	Nicht wichtig
Durchhaltewille	160	3,76	0,521	96,9	2,5	0,6
Kreativität	159	3,52	0,745	90,5	7,5	1,9
Ausstrahlung	159	3,47	0,664	91,8	7,5	0,6
Kompetenzen im Bereich Selbstvermarktung	159	3,41	0,658	93,1	5,7	1,3
Erfahrung im Musikbusiness	159	2,93	0,804	70,5	26,4	3,1
Spieltechnik/ Instrumentalkönnen	159	2,74	0,951	59,7	31,4	8,8
Kenntnisse in Musiktheorie	159	2,02	1,099	32,1	36,5	31,4

6.4.3 Art der beruflichen Tätigkeit

Der Großteil der Proband*innen (79,5 Prozent) ist zum Zeitpunkt der Erhebung ausschließlich selbstständig bzw. freiberuflich tätig. 11,9 Prozent erwirtschaften zumindest einen Teil ihres Einkommens in einem Angestelltenverhältnis und lediglich 13 Befragte sind ausschließlich angestellt beschäftigt (vgl. Abbildung 40).

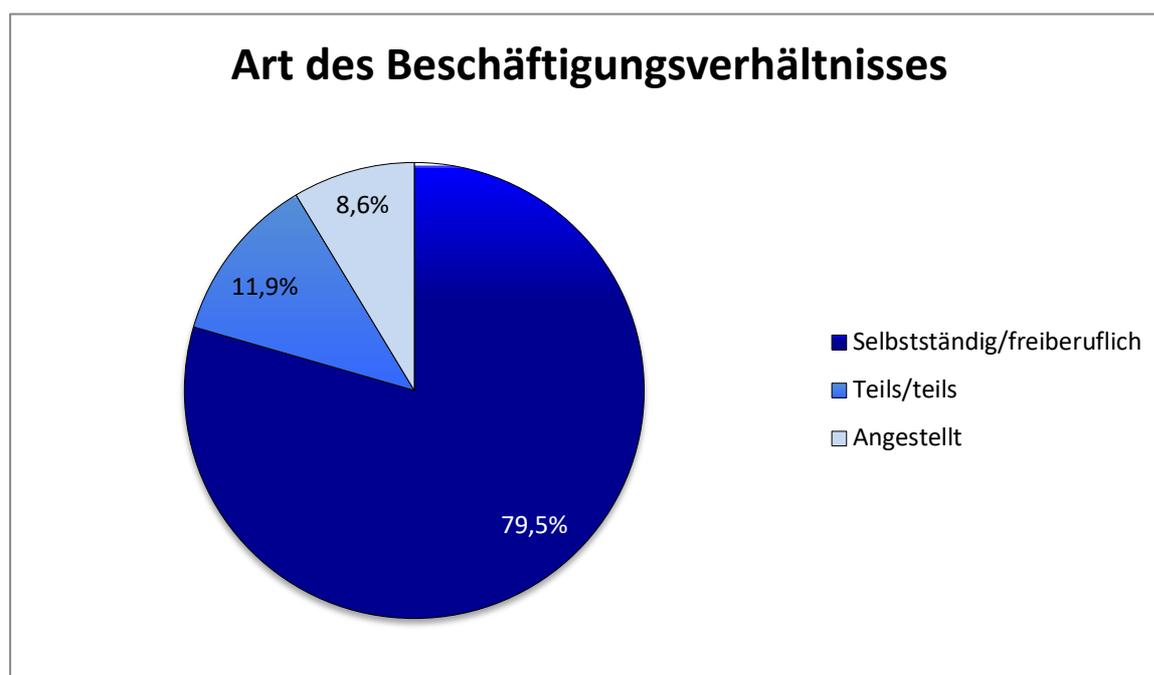


Abbildung 40: Art des Beschäftigungsverhältnisses
Anmerkung: n = 151

Davon gehen sechs Befragte einer nicht-musikalischen Tätigkeit nach, fünf arbeiten als Musiklehrer*in. Von den zwei angestellten, künstlerisch tätigen Absolventen arbeitet einer als Produzent und Songwriter. Der andere macht keine weiteren Angaben zu seiner ausgeübten beruflichen Beschäftigung.

Für den klassischen Bereich erheben Gembris und Langner Angestelltenquoten zwischen 50 Prozent bei Bläser*innen und 22 Prozent bei Pianist*innen (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 63 ff.).²⁴² Dies zeigt, dass zum Zeitpunkt dieser Erhebung eine Festanstellung im künstlerischen Bereich für klassische Musiker*innen immer noch eine realistische berufliche Option ist (vgl. Kapitel 3.2.1.1). Darüber hinaus sind 83 Prozent der befragten Klassikabsolvent*innen ausschließlich musikalisch beruflich tätig (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 61).

Bei den für die vorliegende Arbeit befragten Popmusikabsolvent*innen verdienen 64,8 Prozent ihren Lebensunterhalt nur mit musikalischen Tätigkeiten, 27,0 Prozent kombinieren musikalische und nicht-musikalische Tätigkeiten. 4,4 Prozent sind in musikfremden Bereichen beruflich aktiv. Sechs Absolvent*innen gehen zum Erhebungszeitpunkt keiner Arbeit nach (vgl. Abbildung 41).

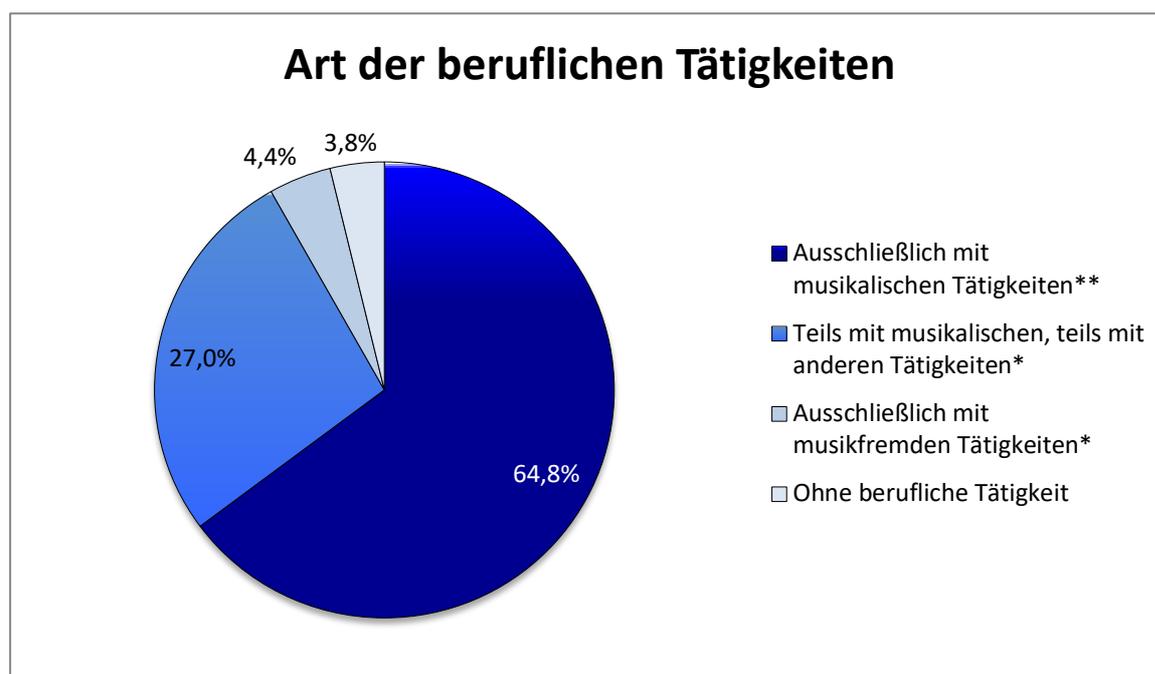


Abbildung 41: Art der beruflichen Tätigkeiten

Anmerkung: n = 159; Gruppenunterschiede (GV: Institutionsform/Schwerpunkt) signifikant (Kruskal-Wallis-Test, *p < 0,05, **p < 0,01)

Abhängig von den Tätigkeitskategorien, die die Befragten ausüben, treten bei der Institutionsform der absolvierten Ausbildung Gruppenunterschiede auf. So liegen die Werte der Absolvent*innen von Musikhochschulen beim Item ausschließlich musikalische

²⁴² Befragte in unbefristeten Voll- bzw. Teilzeitarbeitsverhältnissen.

Tätigkeiten deutlich über denen der beiden Gruppen mit einer dezidierten Popausbildung (vgl. Abbildung 42).²⁴³ Sie bestreiten ihren Lebensunterhalt also eher im rein musikalischen Bereich. Entsprechend differieren die Antworten bei dem Item, das sich auf ein teils aus musikalischen, teils aus nicht-musikalischen Tätigkeiten zusammengesetztes Tätigkeitsportfolio bezieht.²⁴⁴ Dem Item ausschließlich musikfremde Tätigkeiten stimmen häufiger Teilnehmende des Popkurses der HfMT Hamburg zu.²⁴⁵ Dies könnte damit zusammenhängen, dass dessen Absolvent*innen oft keine grundständige, tertiäre musikalisch-künstlerische Ausbildung genossen haben, sondern in einem anderen Berufsfeld ausgebildet wurden und dort ihrer Haupterbstätigkeit nachgehen.

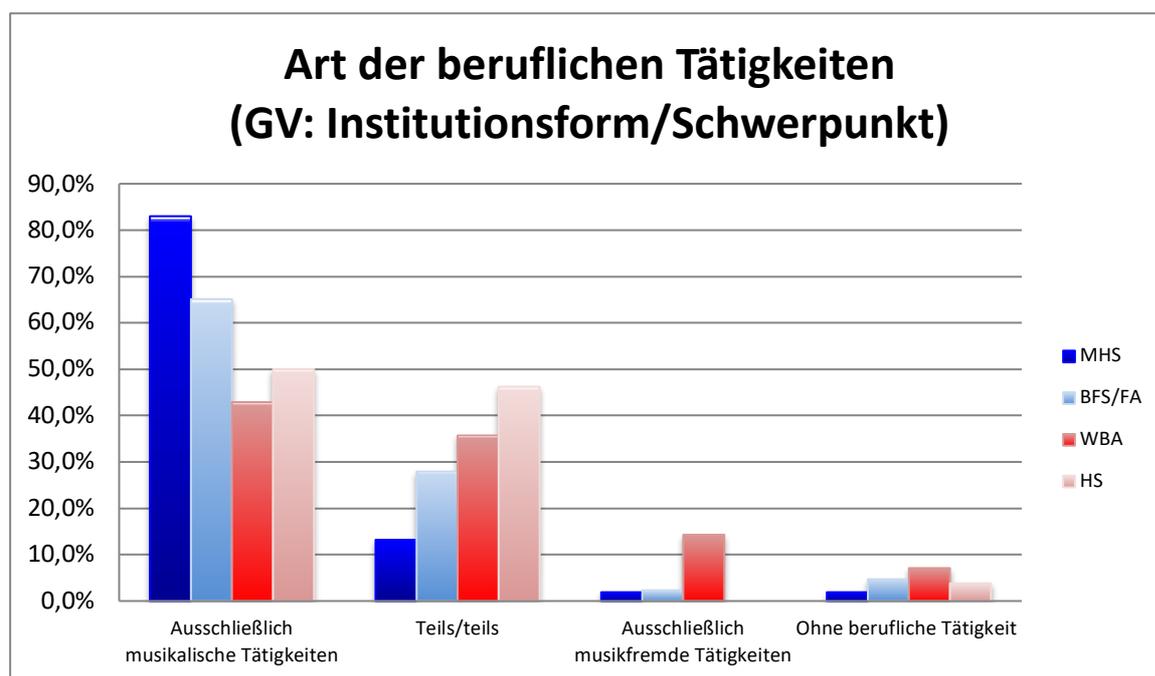


Abbildung 42: Art der beruflichen Tätigkeiten (GV: Institutionsform/Schwerpunkt)

Anmerkung: MHS: n = 53, BFS/FA: n = 43, WBA: n = 28, HS: n = 26

Eine ähnliche Verteilung ergibt sich bei den Antworten auf die Frage, ob sich die Proband*innen auch eine nicht-musikalische Tätigkeit vorstellen könnten.²⁴⁶ Obwohl die Analyse dieses Items keine signifikanten Gruppenunterschiede zutage fördert, lässt sich dennoch erkennen, dass für die Mehrheit der befragten Absolvent*innen der Gruppen MHS und BFS/FA eine nicht-musikalische Tätigkeit nur schwer vorstellbar ist. Die jeweiligen Werte der Gruppen WBA und HS liegen bei diesem Item mehrheitlich im Zustimmungsbereich.²⁴⁷ Was das Antwortverhalten auf dieses Item der gesamten Zielstichprobe anbelangt, antwortet

²⁴³ Der paarweise Vergleich mittels Mann-Whitney-Test zeigt einen hoch bzw. höchst signifikanten Unterschied zwischen der Gruppe MHS und den Gruppen HS ($p < 0,01$) bzw. WBA ($p < 0,001$).

²⁴⁴ Der paarweise Vergleich mittels Mann-Whitney-Test zeigt einen signifikanten bzw. hoch signifikanten Unterschied zwischen der Gruppe MHS und den Gruppen WBA ($p < 0,05$) bzw. HS ($p < 0,01$).

²⁴⁵ Der paarweise Vergleich mittels Mann-Whitney-Test zeigt einen signifikanten Unterschied ($p < 0,05$) zwischen der Gruppe WBA und den Gruppen MHS und HS.

²⁴⁶ n = 159.

²⁴⁷ Zustimmungswerte: MHS: 46,5 Prozent, MFS/FA: 43,4 Prozent, WBA: 57,1 Prozent, HS: 69,2 Prozent.

fast genau die Hälfte der hier befragten Absolvent*innen mit Ja (50,3 Prozent). Für 49,7 Prozent kommt hingegen prinzipiell nur eine musikalische berufliche Aktivität infrage. Von den 101 Befragten, die nur musikalischen Berufstätigkeiten nachgehen, können lediglich 14 Befragte ihren Lebensunterhalt mit ausschließlich einer einzigen Tätigkeit verdienen. Elf dieser Absolvent*innen arbeiten im pädagogischen Bereich. Lediglich drei Proband*innen können sich allein von einer einzigen musikalisch-künstlerischen Tätigkeit finanzieren. 86,1 Prozent der Befragten haben verschiedene musikalische Einnahmequellen und gehen folglich einer Portfoliokarriere nach.

6.4.4 Portfoliokarriere

Die genaue Zusammensetzung des beruflichen Portfolios wurde durch Items zur Art der Tätigkeiten und dem Prozentsatz, den diese Tätigkeiten am Gesamteinkommen haben, abgefragt. Diese zeigen bei Absolvent*innen mit einem rein musikalischen Portfolio (n = 82) eine höchst heterogene Kombination aus musikalisch-künstlerischen und pädagogischen Tätigkeiten sowie beruflichen Aktivitäten im Bereich Produktion, Tontechnik und Musikbusiness (vgl. Abbildung 43).

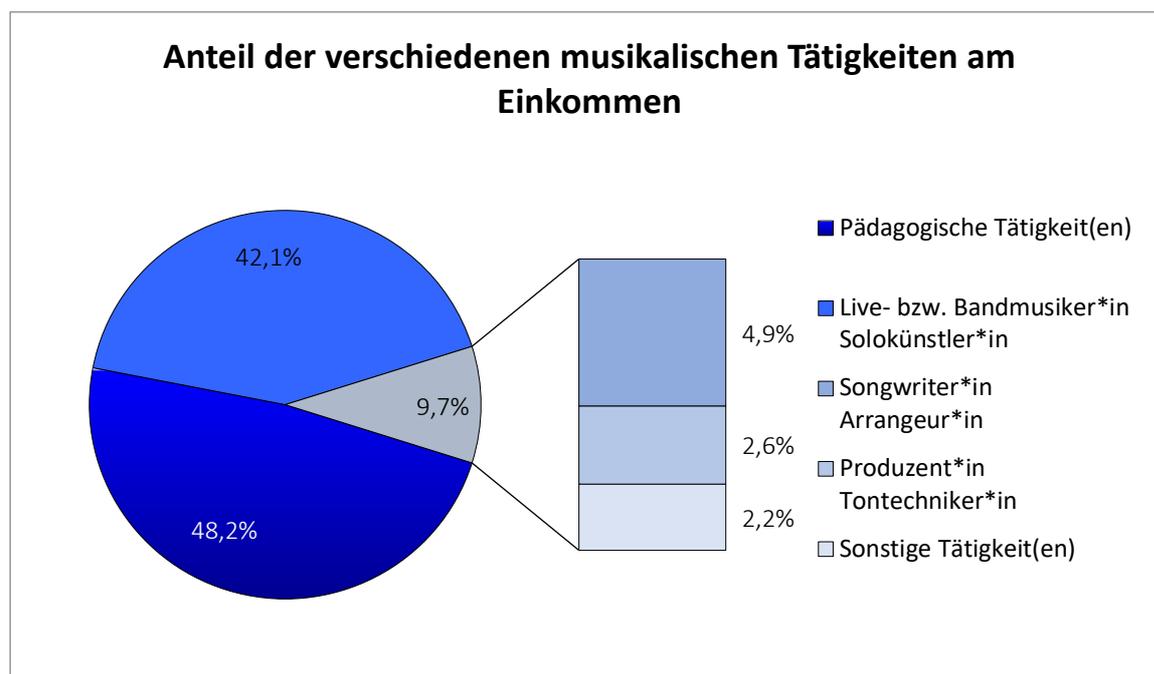


Abbildung 43: Anteil der verschiedenen musikalischen Tätigkeiten am Einkommen

Anmerkung: n = 82; Gruppenunterschiede (GV: Institutionsform/Schwerpunkt) signifikant

Proband*innen mit ausschließlich musikalischen Tätigkeitsfeldern generieren durchschnittlich 48,2 Prozent ihrer Einnahmen aus einer Arbeit als Musiklehrer*in oder anderen pädagogischen Tätigkeiten, beispielsweise als Workshopdozent*in oder Lehrbeauftragte. Die übrigen musikbezogenen Tätigkeiten tragen insgesamt mit 51,8 Prozent zum Gesamteinkommen bei, wobei der größte Teil durch Jobs als Live- und Studiomusiker*in

sowie Bandmusiker*in und Solokünstler*in erwirtschaftet wird (42,1 Prozent). Ein deutlich geringerer Prozentsatz der Einnahmen (4,9 Prozent) wird durch Arbeiten als Songwriter*in, Komponist*in und Arrangeur*in erzielt. Tätigkeiten als Produzent*in und Tontechniker*in (2,6 Prozent) sowie sonstige musiknahe Tätigkeiten (2,2 Prozent) sind zum Erhebungszeitpunkt nur für sehr wenige Befragte ein ökonomisch relevanter Portfoliobaustein.

Rekurrierend auf die Ergebnisse zu den in Kapitel 6.4.1 vorgestellten beruflichen Zielen lässt sich festhalten, dass die tatsächlich ausgeübten Tätigkeiten – gerade hinsichtlich ihres Anteils am Gesamteinkommen – stark von den eigentlichen Berufswünschen abweichen. Besonders eklatant ist dieser Unterschied beim Bereich Songwriting, in dem zwar mehr als die Hälfte der Studienteilnehmenden (52,8 Prozent) tätig sein möchte, aber nur ein Bruchteil substantielle Einnahmen erzielen kann. Auch im Berufsfeld Unterricht weichen Wunsch und Realität laut den hier vorliegenden Daten voneinander ab. Unter den 82 Befragten, die die Items zu ihrer musikalischen Portfoliokarriere beantworteten, befinden sich nur zehn Absolvent*innen, deren Portfolio allein musikalisch-künstlerische Tätigkeiten umfasst. Bei allen anderen setzt sich das berufliche Patchwork aus verschiedenen musikalisch-künstlerischen und meist pädagogischen Arbeitsfeldern (vgl. Kapitel 6.4.5) zusammen.

Auf die Frage, ob sie den Wunsch verspürten, eine ihrer Portfoliotätigkeiten zu ihrem musikalischen Hauptberuf zu machen, antworten 45,1 Prozent der Umfrageteilnehmenden mit Ja. Eine Mehrheit von 54,9 Prozent möchte dagegen ihr aktuell facettenreiches, professionelles Set-up nicht reduzieren.²⁴⁸

Die Wunschtätigkeiten, die die Befragten gerne als potenziellen Hauptberuf ausüben würden, stammen vor allem aus dem musikalisch-künstlerischen Bereich. Live- und Studiomusiker*in sowie Bandmusiker*in bzw. Solokünstler*in werden am häufigsten genannt (n = 29). Einen pädagogischen Hauptberuf präferieren nur zwei Absolventen. Sie wünschen sich eine Tätigkeit als Schulmusiker bzw. Videodozent. Sechs weitere Absolvent*innen streben nach einem beruflichen Schwerpunkt in den Bereichen Produktion und Recording bzw. Songwriting und Komposition. Acht Befragte teilen jedoch auch mit, dass ihnen die unterschiedlichen Tätigkeitsfelder ihres Portfolios sowie das häufige Wechseln der Tätigkeiten zusage, insbesondere die Kombination aus musikalisch-künstlerischen und pädagogischen Aktivitäten. So gibt ein Absolvent exemplarisch an: „[Ich] möchte nichts verändern, die Abwechslung, verschiedene Bereiche und Kunden sind super.“ Ähnlich positiv äußert sich eine weitere Befragte, indem sie zur Heterogenität ihrer Tätigkeiten konstatiert: „Ich liebe alle, ich liebe die Vielfalt!“.

Das berufliche Portfolio der 43 Befragten, die angeben, einer Mischung aus musikalischen und nicht-musikalischen Tätigkeiten nachzugehen, umfasst durchschnittlich etwa einen gleich

²⁴⁸ n = 82.

großen Anteil beider Tätigkeitsbereiche.²⁴⁹ Dabei reicht die individuelle prozentuale Verteilung von 90 zu 10 Prozent bei nicht-musikalischen Einnahmequellen und von 97 zu 3 Prozent bei musikalischen Tätigkeiten. 16 Befragte haben ihren Erwerbsschwerpunkt im nicht-musikalischen, 17 im musikalischen Bereich. Bei acht Absolvent*innen sind beide Bereiche mit 50 zu 50 Prozent ausgeglichen verteilt.

Die sieben Absolvent*innen, die zum Erhebungszeitpunkt ausschließlich nicht-musikalisch beruflich aktiv sind, gehen diversen, höchst unterschiedlichen Tätigkeiten nach. Sie arbeiten als Grafikdesigner, Lagerist/Kaufmann, Marketingmanager, Verkäuferin, wissenschaftliche Angestellte, Rettungsassistent und Lokführer.

6.4.5 Tätigkeit als Musiklehrer*in

Wie oben erwähnt, arbeiten die meisten Befragten haupt- oder nebenberuflich im pädagogischen Bereich (77,4 Prozent). 37,7 Prozent erteilen privaten Instrumental- bzw. Gesangsunterricht. 33,6 Prozent sind an einem privaten Musikinstitut tätig und 32,2 Prozent wirken an einer Musikschule in öffentlicher Trägerschaft (vgl. Abbildung 44).

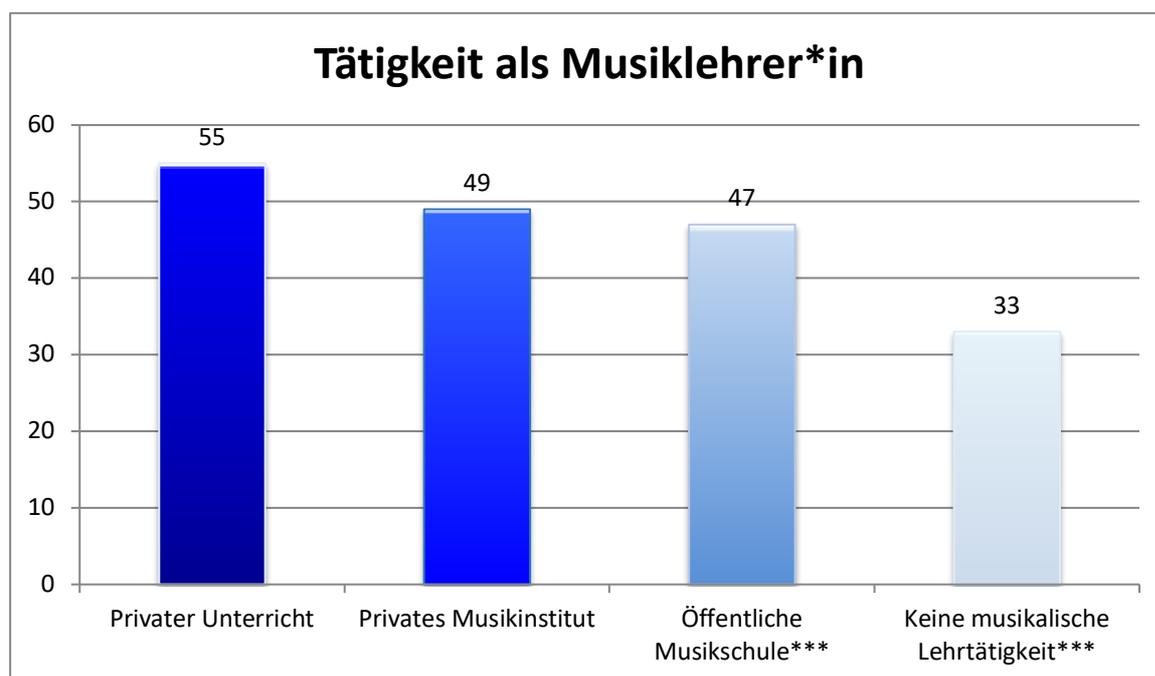


Abbildung 44: Tätigkeit als Musiklehrer*in

Anmerkung: n = 146; Mehrfachnennungen möglich; Gruppenunterschiede (GV: Institutionsform/Schwerpunkt) signifikant (Kruskal-Wallis-Test, ***p < 0,001)

Zu den weiteren Arbeitgeber*innen im pädagogischen Bereich gehören vornehmlich Hochschulen/Universitäten (n = 8) und Regelschulen, wie z. B. Gymnasien oder Grundschulen (n = 8).

²⁴⁹ Prozentuale Verteilung: Musikalisch = 50,9 Prozent, Nicht-musikalisch = 49,1 Prozent; n = 41 (zwei Befragte machen keine Angaben zur prozentualen Verteilung ihres beruflichen Portfolios).

Eine weitere Analyse der Werte offenbart deutliche Gruppenunterschiede in der Art der Unterrichtstätigkeit, aber auch hinsichtlich einer grundsätzlichen Aktivität als Lehrkraft. So gehen knapp 90 Prozent der Befragten der Gruppen MHS und BFS/FA einer Unterrichtstätigkeit nach. In den anderen beiden Gruppen arbeiten signifikant weniger Alumni als Instrumental- bzw. Gesangsdozent*in.²⁵⁰ Insbesondere die Absolvent*innen des Popkurses Hamburg unterrichten nur ungefähr zur Hälfte in einem der unterschiedlichen Settings. Dabei scheint dieser Gruppe eine Tätigkeit an einer öffentlichen Musikschule – in der Regel die einzige Möglichkeit auf eine Festanstellung auf dem Arbeitsmarkt für Popmusiker*innen (vgl. Kapitel 3.2.1.1) – nur in Ausnahmefällen möglich zu sein. Alumni von Musikhochschulen, aber auch solche von Berufsfachschulen und Fachakademien können im Vergleich zu ihren Kolleg*innen mit anderem Ausbildungshintergrund dort signifikant häufiger beruflich Fuß fassen (vgl. Abbildung 45).²⁵¹

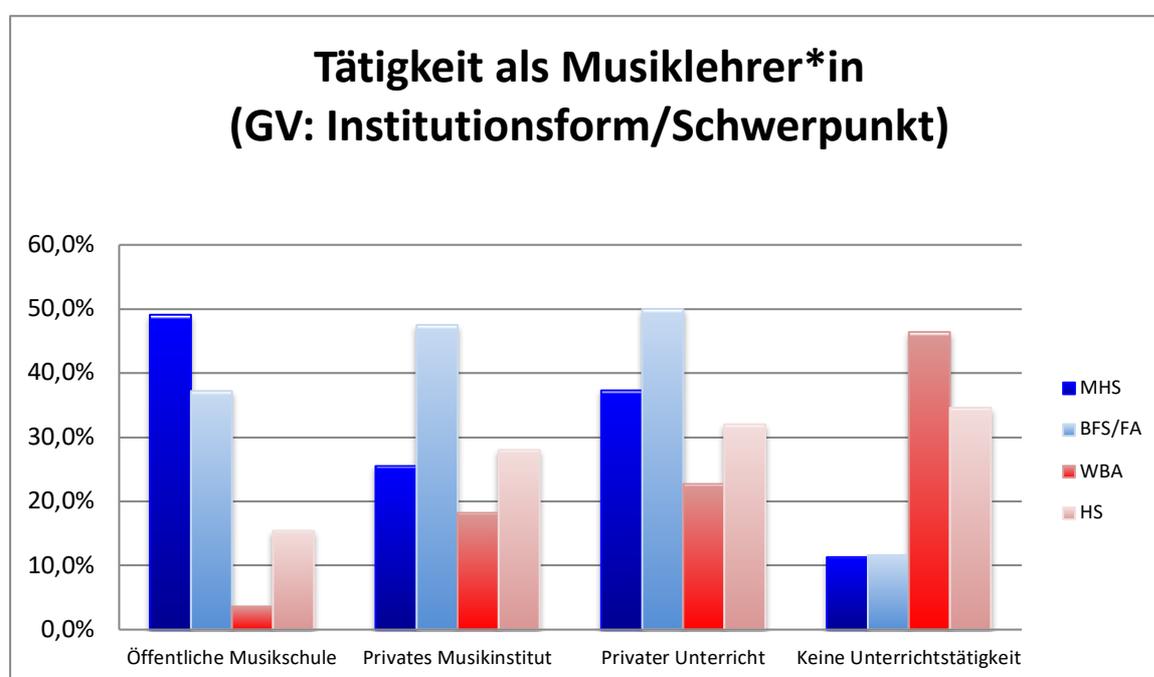


Abbildung 45: Tätigkeit als Musiklehrer*in (GV: Institutionsform/Schwerpunkt)

Anmerkung: MHS: n = 53, BFS/FA: n = 43, WBA: n = 28, HS: n = 26; Mehrfachantworten möglich

Bei den befragten Absolvent*innen schätzen es nur 9,9 Prozent grundsätzlich negativ ein, Unterricht zu erteilen. Der Mehrheit der Proband*innen (48,6 Prozent) empfindet das Unterrichten zwar als sinnvoll, präferiert aber eine nicht-pädagogische Tätigkeit als Hauptberuf. 37,8 Prozent sind auch mit einem pädagogischen Schwerpunkt in ihrem beruflichen Portfolio zufrieden. Für 3,6 Prozent ist eine Karriere als Lehrkraft das eigentliche angestrebte Berufsziel (vgl. Abbildung 46). Trotz der überwiegenden Offenheit für eine

²⁵⁰ Der paarweise Vergleich mittels Mann-Whitney-Test zeigt jeweils einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen MHS bzw. BFS/FA und den anderen beiden Alumnigruppen (HS: $p < 0,05$, WBA: $p < 0,001$).

²⁵¹ Der paarweise Vergleich mittels Mann-Whitney-Test zeigt jeweils einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen MHS bzw. BFS/FA und den anderen beiden Alumnigruppen: MHS vs. HS ($p < 0,01$), MHS vs. WBA ($p < 0,001$), BFS/FA vs. HS ($p < 0,05$), BFS/FA vs. WBA ($p < 0,01$).

pädagogische Tätigkeit stellt deren praktische Ausführung und Kombination mit einer Karriere als Musiker*in im künstlerischen Bereich eine Herausforderung dar. Das verdeutlicht die Aussage eines Befragten, der unter der offenen Kategorie in Bezug auf seine Lehrtätigkeit anmerkt: „Viel zu viel, und doch zu wenig“. Dies weist auf ein mögliches Dilemma freiberuflicher Berufsmusiker*innen hin. Die Unterrichtsverpflichtungen behindern diese in ihrer kreativen Entfaltung, generieren aber nicht genügend finanzielle Mittel für ein sorgenfreies Auskommen (vgl. Kapitel 7.4).

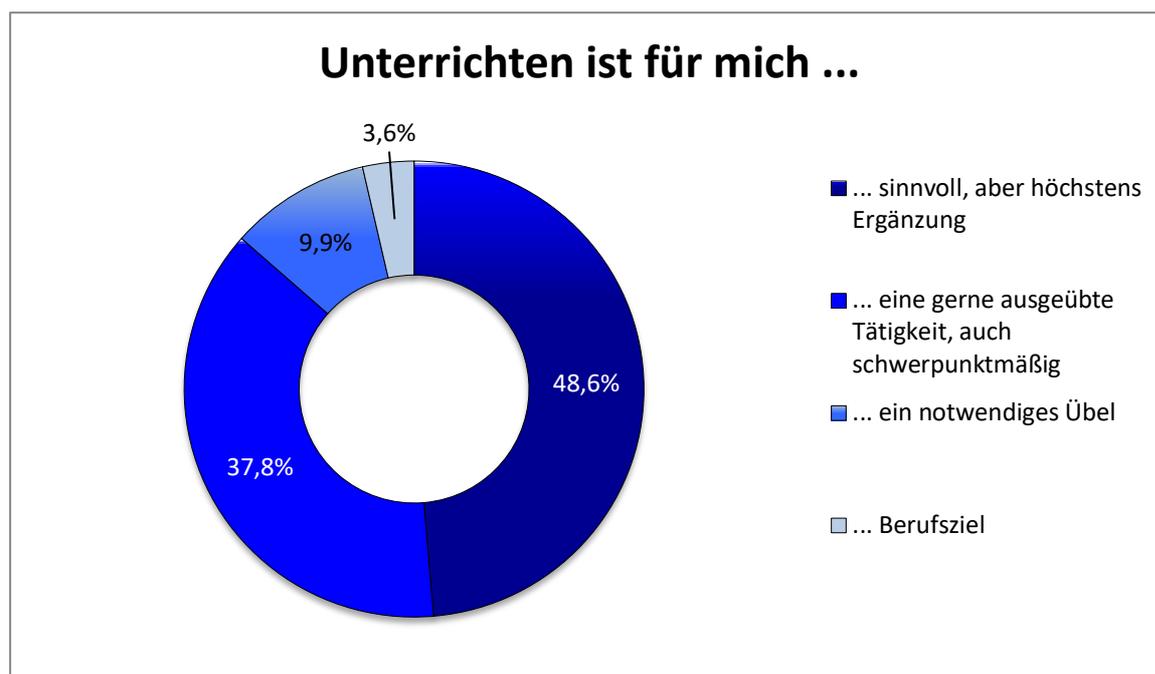


Abbildung 46: Unterrichten ist für mich ...

Anmerkung: n = 111

Fast zwei Drittel (64,3 Prozent) der Musikschulen, an denen die befragten Absolvent*innen beschäftigt sind, haben einen Schwerpunkt im Bereich Popmusik.²⁵² Die Vermutung liegt daher nahe, dass die Mehrzahl der befragten Musikschullehrkräfte auch in den entsprechenden popmusikalischen Genres Unterricht erteilt.

6.4.6 Beruflicher Lebensmittelpunkt

Der berufliche Lebensmittelpunkt der Befragten befindet sich zum Zeitpunkt der Erhebung zu gut je einem Drittel in der Stadt der Ausbildung (34,9 Prozent), im Umfeld des früheren Wohnorts vor der Ausbildung (32,2 Prozent) sowie an einem neuen Ort (32,9 Prozent, vgl. Abbildung 47). Städte mit entsprechenden Institutionen können also auch nach Abschluss der Ausbildung für die Absolvent*innen interessant bleiben, bedingt u. a. durch die jeweilige Infrastruktur sowie die lokale und regionale Arbeitsmarktsituation. Das zeigt sich

²⁵² n = 56.

insbesondere am Beispiel der Stadt Mannheim, die seit fast 20 Jahren die Kultur- und Kreativwirtschaft flächendeckend fördert (vgl. Palmer, 2002 ; Woog, 2009).

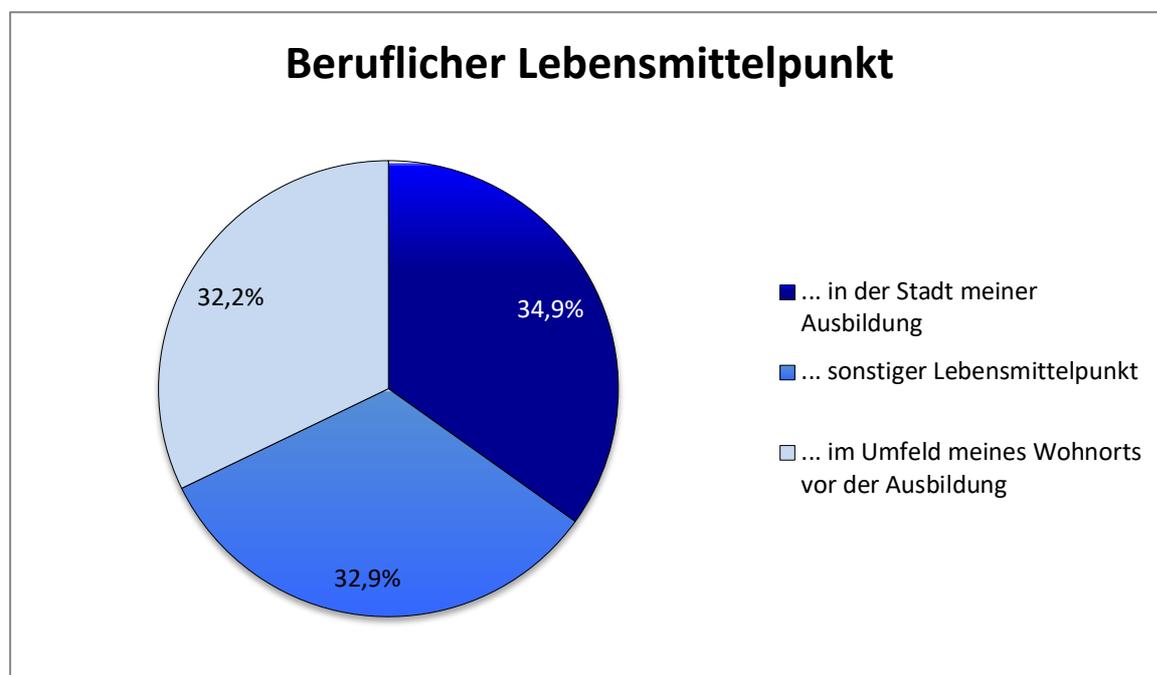


Abbildung 47: Beruflicher Lebensmittelpunkt
Anmerkung: n = 152

So liegt Mannheim mit 29 Nennungen bei der Frage nach den potenziellen Wunschstädten der Befragten auf Platz vier.²⁵³ Auf den ersten drei Rängen erscheinen mit größerem Abstand die sogenannten Medienstädte Berlin, Hamburg und Köln (vgl. Woog, 2001, S. 40). Fast zwei Drittel der Befragten, die dieses Item beantworten, merken an, dass sie sich ein Leben in Berlin (n = 86) vorstellen können. Sie bestätigen damit die große Anziehungskraft, die die Bundeshauptstadt auf Kreativschaffende im Allgemeinen und Musiker*innen im Speziellen ausübt. Rang zwei belegt mit 77 Nennungen Hamburg, Köln wird von 55 Befragten als potenzieller Lebensmittelpunkt genannt (vgl. Abbildung 48). Die bayerische Landeshauptstadt München scheint als einzige deutsche Millionenstadt professionelle Popmusiker*innen nicht besonders anzuziehen und steht mit 20 Nennungen im Ranking der hier vorliegenden Befragung nur auf Rang sechs. Einen Platz davor liegt Frankfurt am Main, das noch 22 Proband*innen als attraktiv einschätzen. Auf den weiteren Plätzen folgen Stuttgart (n = 11) und Freiburg (n = 7). Sechs Absolvent*innen können sich einen Lebensmittelpunkt im Ausland vorstellen: in New York (n = 2), Los Angeles, Zürich und Wien.²⁵⁴

²⁵³ Dabei ist zu beachten, dass 71 Befragte ihre Ausbildung in Mannheim absolviert haben. Es ist daher davon auszugehen, dass dies das Antwortverhalten zu diesem Item beeinflusst haben dürfte.

²⁵⁴ Eine Antwort bezieht sich generell auf einen Lebensmittelpunkt im Ausland ohne Angabe eines bestimmten Ortes.

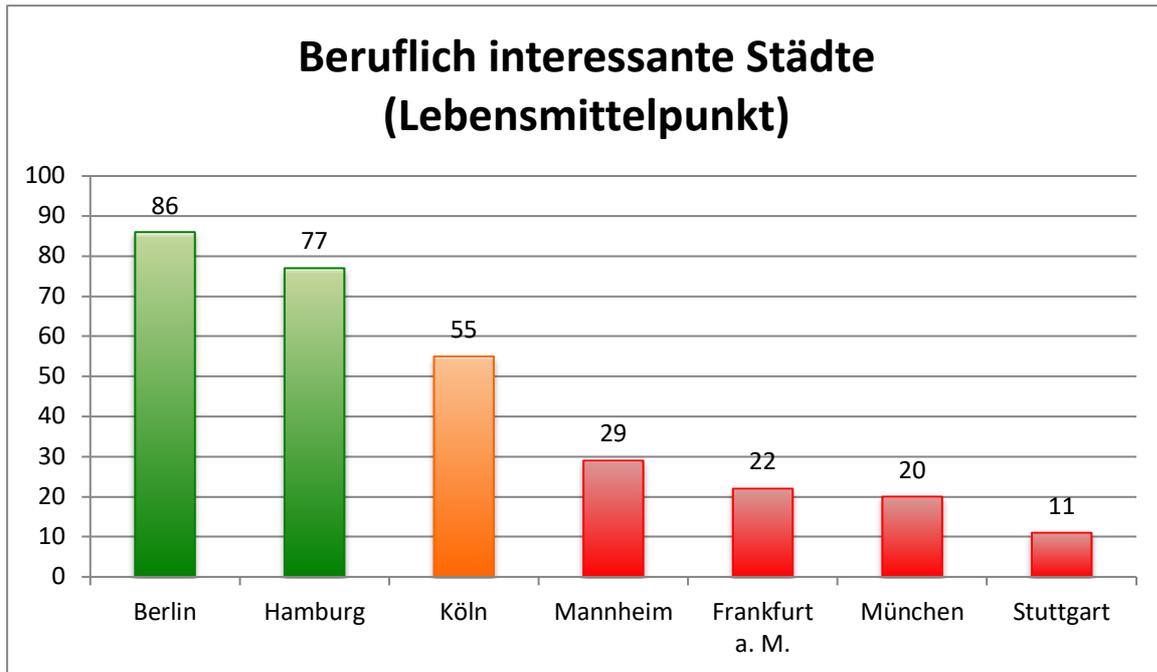


Abbildung 48: Beruflich interessante Städte (Lebensmittelpunkt)

Anmerkung: n = 138; Mehrfachnennungen möglich; Farbgebung entspricht absoluten Häufigkeiten: grün ≥ 69 ($n \geq 50$ Prozent), orange ≥ 35 ($n \geq 25$ Prozent), rot < 35 ($n < 25$ Prozent)

6.4.7 Berufliche Perspektive

Die allgemeine Lage auf dem Arbeitsmarkt für Absolvent*innen im Bereich Popmusik beurteilt fast die Hälfte der Befragten als schlecht bzw. sehr schlecht (46,1 Prozent). Nur 21,7 Prozent bewerten die Arbeitsmarktsituation als positiv.

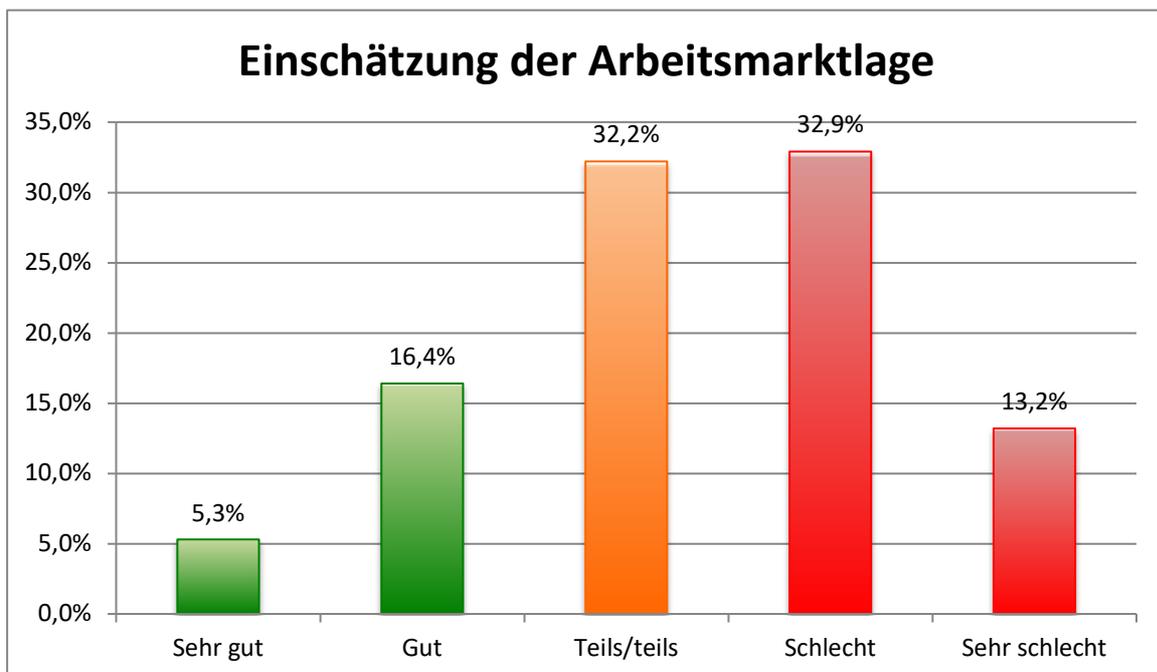


Abbildung 49: Einschätzung der Arbeitsmarktlage

Anmerkung: n = 152; M = 1,68; SD = 1,065; Gruppenunterschiede (GV: Institutionsform/Schwerpunkt) signifikant (Kruskal-Wallis-Test, $p < 0,05$)

Ein Drittel (32,2 Prozent) bewegt sich mit seiner Antwort im neutralen Bereich (vgl. Abbildung 49).

Eine Betrachtung der Gruppen entlang der Gruppierungsvariable Institutionsform/Schwerpunkt offenbart dabei einen Unterschied in den Einschätzungen der Arbeitsmarktsituation zum Befragungszeitpunkt. So evaluieren die Proband*innen mit einem Abschluss an einer Berufsfachschule bzw. Fachakademie mit einem Mittelwert von $M = 2,03$ die Situation in ihrem Berufsfeld deutlich positiver als der Durchschnitt der Proband*innen ($M = 1,68$). Auch Absolvent*innen hochschulischer Angebote mit Popschwerpunkt liegen mit ihren Werten noch über dem Mittelwert (vgl. Abbildung 50). Am negativsten bewerten die Umfrageteilnehmer*innen mit einer Musikhochschulausbildung im Fachbereich Jazz und Populärmusik die Arbeitsmarktsituation.²⁵⁵

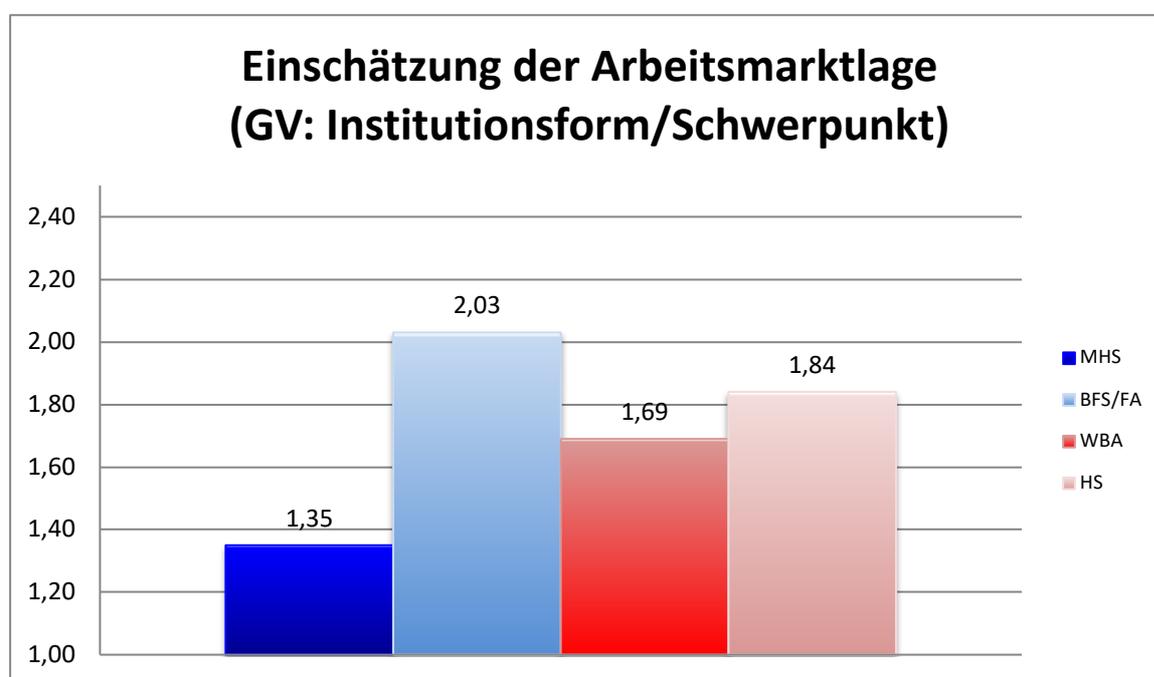


Abbildung 50: Einschätzung der Arbeitsmarktlage (GV: Institutionsform/Schwerpunkt)

Anmerkung: MHS: $n = 52$, BFS/FA: $n = 40$, WBA: $n = 26$, HS: $n = 25$

In den Antworten auf das folgende Item zur beruflichen Perspektive verwundert, dass 70,5 Prozent der analysierten Teilstichprobe trotz dieser negativen Einschätzung der aktuellen Arbeitsmarktsituation dennoch optimistisch in die eigene berufliche Zukunft blicken. Nur 5,2 Prozent sehen ihre persönliche Perspektive zum Erhebungszeitpunkt negativ (vgl. Abbildung 51). Bei diesem Item zeigen sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Gruppierungsvariable Institutionsform/Schwerpunkt.

Ein ähnliches Phänomen erwähnen auch Gembris und Langner in ihrer Studie. Dort schätzen die befragten Klassikabsolvent*innen die Arbeitsmarktsituation zu 63 Prozent als schlecht

²⁵⁵ Der paarweise Vergleich mittels Mann-Whitney-Test zeigt jeweils einen signifikanten bzw. hoch signifikanten Unterschied zwischen der Gruppe MHS und den Gruppen HS ($p < 0,05$) bzw. BFS/FA ($p < 0,01$).

bzw. sehr schlecht ein. Aber auch dort bewertet fast die Hälfte (49 Prozent) der Proband*innen die eigenen beruflichen Chancen als gut bzw. sehr gut (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 73 f.).

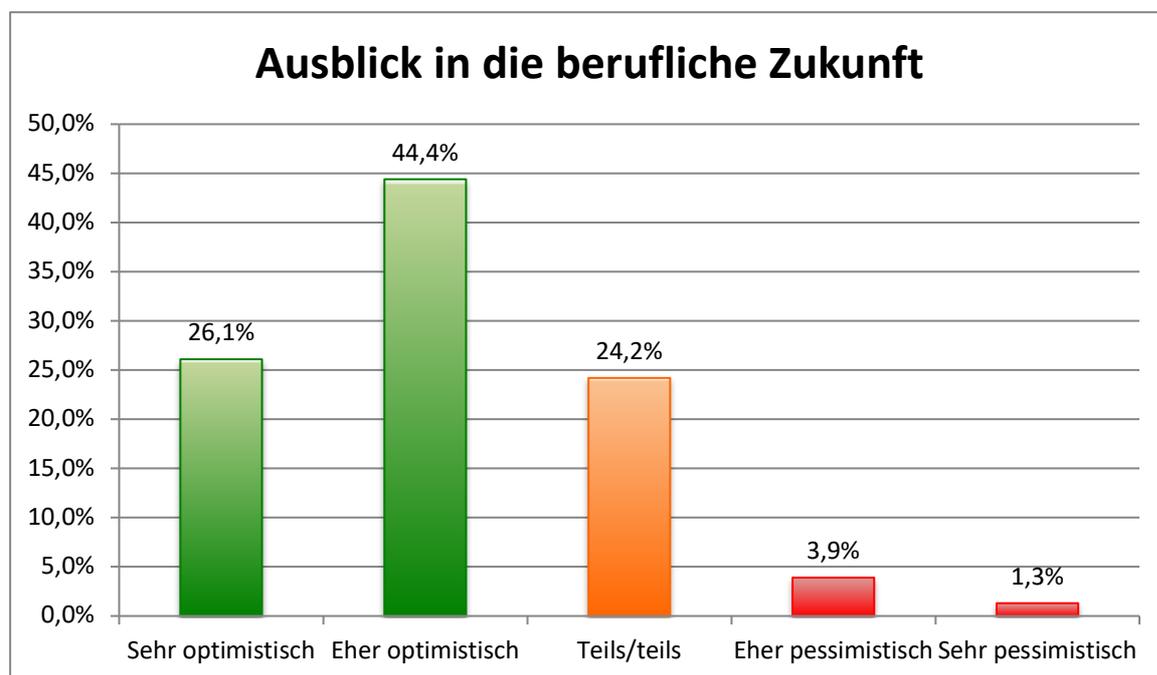


Abbildung 51: Ausblick in die berufliche Zukunft

Anmerkung: n = 153; M = 2,90; SD = 0,879

Die Mehrheit der für die vorliegende Dissertationsschrift befragten Absolvent*innen plant zum Erhebungszeitpunkt nicht, sich beruflich zu verändern (71,9 Prozent). 28,1 Prozent geben dagegen an, dass sie sich vorstellen können, sich in absehbarer Zeit beruflich umzuorientieren.²⁵⁶

31 der veränderungswilligen Proband*innen erwägen einen Wechsel innerhalb bzw. in den musikalischen Bereich. 13 Befragte überlegen, den musikalischen Bereich zu verlassen bzw. innerhalb des nicht-musikalischen Bereichs zu wechseln.

6.4.8 Berufliche Identität als Musiker*in

Bereits festgestellt wurde, dass sich nur eine Minderheit der Befragten ihr eigentliches Berufsziel als Profimusiker*in im musikalisch-künstlerischen Bereich erfüllen kann (vgl. Kapitel 6.4.1) und einige Absolvent*innen ihren Lebensunterhalt mit nicht-musikalischen Tätigkeiten bestreiten. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, welchen Stellenwert ein musikalischer Broterwerb für die persönliche Identität der Absolvent*innen hat. Zur Erhebung verschiedener Aspekte der Identität als Musiker*in wurden die entsprechenden fünf Items aus dem Fragebogen von Gembris und Langner (2005) übernommen. Die daraus

²⁵⁶ n = 153.

ermittelten Ergebnisse lassen sich daher direkt mit denen der Absolvent*innen klassischer Ausbildungsinstitute vergleichen (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 82 f.).

Der Aussage, dass die Ausübung einer professionellen musikalischen Tätigkeit zu ihnen gehöre, stimmen 86,7 Prozent der Umfrageteilnehmenden zu. Dieser Wert liegt über dem der Gembris-und-Langner-Studie, deren klassische Musiker*innen zu 78,4 Prozent diese Aussage bejahen (vgl. Tabelle 45).

Tabelle 45: Berufliche Identität als Musiker*in

	n	M	SD	Stimme zu	Teils/teils	Stimme nicht zu
BE28_01: Die Ausübung einer professionellen musikalischen Tätigkeit gehört einfach zu mir.	157	3,45	0,863	86,7	9,6	3,8
BE28_02: Ich könnte auch zufrieden sein, wenn Musik nur noch mein Hobby wäre.	154	1,20	1,345	20,1	14,3	65,6
BE28_03: Für mich kommt nur eine musikalische Berufstätigkeit in Frage.*	155	2,49	1,365	54,9	20,6	24,6
BE28_04: Ich könnte mir vorstellen, auch in einem nicht-musikalischen Bereich tätig zu sein.	154	1,85	1,399	37,0	20,1	42,8
BE28_05: Ich wäre unglücklich, wenn ich meinen Lebensunterhalt nicht mit Musik verdienen könnte.*	153	2,56	1,381	58,8	17,0	24,2

Anmerkung: Gruppenunterschiede (GV: Institutionsform/Schwerpunkt) signifikant (Kruskal-Wallis-Test, *p < 0,05)²⁵⁷

Mehr als die Hälfte (54,9 Prozent) der für die vorliegende Dissertationsschrift befragten Absolvent*innen ist der Meinung, für sie komme nur eine musikalische Berufstätigkeit infrage. Bei Gembris und Langner sind es 50 Prozent. Der Aussage, dass sie unglücklich wären, wenn sie ihren Lebensunterhalt nicht mit Musik bestreiten könnten, stimmen 58,8 Prozent der Proband*innen zu. In der Studie von Gembris und Langner sind dies nur 48 Prozent. Die Werte des Items mit der Aussage „Ich könnte auch zufrieden sein, wenn Musik nur noch mein Hobby wäre“ decken sich bei Klassiker*innen (66 Prozent) und Popmusiker*innen (65,6 Prozent). Als offen für nicht-musikalische Tätigkeiten bezeichnen sich in dieser Befragung 37 Prozent, 33 Prozent bei Gembris und Langner.

Es lässt sich festhalten, dass innerhalb des hier untersuchten Samples der beruflichen musikalischen Tätigkeit generell eine hohe identitätsstiftende Bedeutung zukommt. Bei allen

²⁵⁷ Der paarweise Vergleich mittels Mann-Whitney-Test zeigt bei den Items BE28_03 und BE24_05 jeweils einen hoch signifikanten Unterschied (p < 0,01) zwischen der Gruppe WBA und den Gruppen MHS bzw. BFS/FA, wobei für die Alumni der Gruppe WBA eine musikalische Berufstätigkeit weniger bedeutsam ist (vgl. Kapitel 6.4.3).

Items liegen die befragten Popmusiker*innen jeweils über den Werten der Absolvent*innen klassischer Ausbildungsstätten. Welche Chancen und Herausforderungen diese große persönliche Bedeutung einer Identität für Berufsmusiker*innen im Bereich Popmusik mit sich bringt, wird nochmals im qualitativen Teil dieser Arbeit gezielt betrachtet (vgl. Kapitel 7.4.7.3).

6.4.9 Resümee: Berufsleben aktuell

Die Abfrage der beruflichen Ziele indiziert zunächst, dass sich diese im Zeitverlauf teilweise deutlich verändern. Die Tendenz verschiebt sich vom Wunsch nach einer rein musikalisch-künstlerischen Tätigkeit zu Beginn der Ausbildung zu einem beruflichen Portfolio, das künstlerische und pädagogische Beschäftigungen umfasst. Dabei scheint auch die Ausbildung diese Expansion der professionellen Zielsetzungen zu beeinflussen.

Mit ihrer individuellen beruflichen Entwicklung ist die Mehrheit der Proband*innen zufrieden bzw. sehr zufrieden (70,7 Prozent). Zu den unbefriedigenden Aspekten des Berufsfelds zählen meistens die finanziellen Rahmenbedingungen sowie die schwierige Vereinbarkeit der beruflichen Tätigkeit mit der Familienplanung bzw. einem Familienleben. Sie belasten ausgebildete Popmusiker*innen und motivieren sie zu einem Wechsel in den nicht-musikalischen Bereich. Diese beiden Aspekte stellen auch andere Autor*innen als Herausforderungen für Selbstständige innerhalb der Kulturbranche, aber insbesondere auch für professionelle Popmusiker*innen heraus (vgl. Kapitel 3.2.4.3).

79,5 Prozent der Befragten arbeiten ausschließlich freiberuflich. Die Angestelltenquote liegt bei 8,6 Prozent. Das entsprechende Item der Nebentichprobe bei Gembris und Langner bietet ein ähnliches Bild, wonach nur in einem Fragebogen eine feste Teilzeitstelle angegeben wird. Alle anderen zehn Absolvent*innen des Fachbereichs Jazz/Rock/Pop sind zum Erhebungszeitpunkt selbstständig tätig (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 100).

86,1 Prozent der für die vorliegende Arbeit insgesamt Befragten gehen zum Zeitpunkt der Erhebung einer Portfoliokarriere nach. Bei den Absolvent*innen einer hochschulischen Ausbildungsstätte mit Popschwerpunkt beträgt dieser Wert sogar 100 Prozent. Das Tätigkeitsfeld des gesamten analysierten Samples beinhaltet diverse musikalisch-künstlerische, aber auch pädagogische sowie musikfremde professionelle Beschäftigungen. Dabei arbeiten 64,8 Prozent der Umfrageteilnehmenden ausschließlich in einem oder mehreren musikalischen Bereichen.

Ein Großteil der Absolvent*innen (77,4 Prozent) ist partiell im pädagogischen Bereich tätig und hat sich mit diesem Umstand mehrheitlich arrangiert. Gemäß den entsprechenden Daten der *Jazzstudie 2016* gehen von den dort befragten Jazzmusiker*innen 70 Prozent einer mehr oder weniger ausgeprägten pädagogischen Tätigkeit nach (vgl. Renz & Körner, 2016, S. 47). Wie auch in der dieser Dissertationsschrift zugrunde liegenden Erhebung arbeitet die Mehrheit der von Renz und Körner befragten Musiker*innen als selbstständige Privatlehrkräfte (vgl. ebd., S. 49). Dabei nehmen diese die Arbeit als Musiklehrer*in ebenfalls

nicht per se als Notlösung und Behinderung wahr. So äußert sich ein Jazzsaxofonist sehr positiv über den pädagogischen Teil seiner Portfoliokarriere:

„Ich empfinde mich als Musiklehrer an einer Musikschule doch als großen Glückspilz. Ich habe auf der einen Seite meine 2000 Euro und Unterrichten macht mir immer noch viel Laune. Aber ich kann immer noch meine Projekte machen und mich ausleben.“
(Ebd., S. 49)

Dies bestätigt auch der Wert von 51 Prozent der dort Befragten, die das Unterrichten als Teil ihres Selbstverständnisses als Jazzmusiker*in sehen. Lediglich 27 Prozent empfinden ihre pädagogische Tätigkeit als notwendiges Übel (vgl. ebd., S. 52).

Die für die vorliegende Arbeit analysierten Daten deuten darauf hin, dass die Prävalenz von Portfoliokarrieren im Bereich Populärer Musik besonders groß ist. Das stimmt mit den Befunden der entsprechenden, oben referierten Befragungen von Renz und Körner (2016), Schwetter (2015), Wickström (2015), Gembris und Langner (2005), Niketta und Volke (1994) sowie Fohrbeck und Wiesand (1975) überein (vgl. Kapitel 3.2.4.2). Ersichtlich wird die von einigen internationalen Autor*innen (vgl. Bartleet et al. 2012; Throsby & Zednik, 2010; Hannan, 2003; Menger, 1999) aufgezeigte, individuell stark variierende Kombination aus Tätigkeiten in den Bereichen Performance, Unterricht, Komposition und Management sowie anderen musikbezogenen Aktivitäten. Es ergänzen aber auch die hier Befragten musikalische Tätigkeiten parallel durch außermusikalische Jobs.

Ferner kann gezeigt werden, dass die Studienteilnehmenden vor allem persönlichkeitsbezogene Kompetenzfacetten und Dispositionen wie etwa Kreativität sowie geschäftlich-unternehmerische Kompetenzbestände im Bereich der Selbstvermarktung und des Selbstmanagement in ihrem aktuellen Berufsleben für besonders relevant erachten, gefolgt von musikalisch-künstlerischen Kompetenzen, wie dem technisch-handwerklichen Können sowie der Fähigkeit zur Integration in ein Bandgefüge. Letzteres erfordert ein großes Maß an interpersonalen Fähigkeiten in der Beziehungs- und Gesprächsführung, was u. a. Uta Sophie Halbritter in ihrer Studie zu den Kernkompetenzen von Bandleader*innen sehr ausführlich herausarbeitet (vgl. Halbritter, 2012, S. 79 ff.) und was wiederum auf die Wichtigkeit sozial-kommunikativer Kompetenzbestände hinweist. In Bezug auf geschäftlich-unternehmerische, aber auch persönlichkeitsbezogene Kompetenzfacetten bestehen keine Gruppenunterschiede. Daraus lässt sich schließen, dass diese für die Befragten über die unterschiedlichen Tätigkeitsfelder und Ausbildungsformen hinweg von großer Relevanz sind.

Ähnlich verhält es sich bei den Kompetenzen, welche die Befragten für eine Karriere als Popmusiker*in als essenziell bewerten. Bei diesen Items rangieren die Werte der persönlichkeitsbezogenen und geschäftlich-unternehmerischen Kompetenzen, wie Durchhaltewillen, Kreativität und Selbstvermarktung, noch deutlicher vor denen im musikalisch-künstlerischen Bereich. Diese Einschätzung deckt sich, wie in Kapitel 4.3.3 dargelegt, auch mit einer Erhebung von Heiner Gembris et al. (2009).

6.5 Zusammenfassung: Zentrale Ergebnisse der quantitativen Vorstudie

Bevor die Ergebnisse der qualitativen Interviewstudie in Kapitel 7 ausführlich referiert und kontextualisiert werden, sollen zunächst die zentralen Befunde der quantitativen Vorstudie vor dem Hintergrund der Ausgangsthese und den initialen Fragestellungen zur Ausbildung, den relevanten Kompetenzbeständen und beruflichen Tätigkeitsprofilen professioneller Popmusiker*innen verdichtet dargestellt werden.

Es kann festgehalten werden, dass sich die in anderen Publikationen (vgl. Gembris & Langner, 2005; Jacob, 2007; Bork, 2010; Bishop, 2018) eruierten berufspropädeutischen Defizite in der tertiären, klassischen Ausbildung in Form einer mangelhaften Vorbereitung auf die berufliche Praxis sowie beim geschäftlich-unternehmerischen Kompetenzerwerb (vgl. Kapitel 3.1.1) auch für die Ausbildung von Popmusiker*innen empirisch fundiert vermuten lassen. Zum einen liegen die Defizite in der Berufsberatung und der Arbeitsmarktorientierung. Innerhalb der analysierten Stichprobe werden alle entsprechenden Items als unzureichend bewertet (vgl. Kapitel 6.3.5 & 6.3.6). Zum anderen lassen sich auch Ausbildungsdesiderate im Fachbereich Musikbusiness anhand der vorliegenden Datensätze bestätigen (vgl. Kapitel 6.3.7). Dies scheint dabei insbesondere im Rahmen musikhochschulischer und berufsschulischer Ausbildungsgänge ein Thema zu sein.

Auf diese Mängel im berufspraktischen und geschäftlich-unternehmerischen Bereich deuten ebenfalls die Befunde der *Jazzstudie 2016* hin (vgl. Renz & Körner, 2016, S. 29). Daraus lässt sich in Anlehnung an die referierten Autor*innen folgern, dass sowohl in der klassischen Ausbildung als auch bei Angeboten im Bereich Populärer Musik eine Notwendigkeit besteht, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände in diesen Feldern zu selbstverständlichen Bestandteilen der Lehre aufzubereiten und diese flächendeckend in die Ausbildungsprogramme zu integrieren. Denn wie auch die vorliegenden Ergebnisse belegen, sind es jene geschäftlich-unternehmerischen, aber auch persönlichkeitsbezogenen Kompetenzbestände, die professionellen Popmusiker*innen in ihren beruflichen Tätigkeitsbereichen besonders relevant und karriereförderlich erscheinen (vgl. Kapitel 6.4.2). Ein weiterer Aspekt, der sich mithilfe der quantitativen Vorstudie genauer untersuchen ließ, bezieht sich auf die Zusammensetzung der Tätigkeitsprofile der Proband*innen und das Phänomen der Portfoliokarriere. Nach Sichtung der aktuellen Quellenlage zum Arbeitsmarkt für Berufsmusiker*innen (vgl. Kapitel 3.2.1) ergab sich folgende These: Professionelle Musikschaffende im Bereich Populärer Musik verfügen in der Regel über eine sehr individuelle Zusammenstellung an freiberuflichen Tätigkeiten aus dem Sektor der privaten Musikwirtschaft und einzelnen Engagements im öffentlich geförderten Teilbereich, z. B. an Musikschulen, sowie einem je nach Bedarf und Kompetenzprofil breit gefächerten Tätigkeitsfeld abseits der Musikbranche. Anhand der analysierten Daten lässt sich nun konstatieren, dass der Großteil der befragten Absolvent*innen – vor allem diejenigen, die im musikalisch-künstlerischen Sektor aktiv sind, – in der Tat verschiedenen Tätigkeiten als

Selbstständige nachgehen (vgl. Kapitel 6.4.3 & 6.4.4). Etabliert hat sich eine individuell stark variierende Kombination aus beruflichen Aktivitäten, vornehmlich als Live- und Bandmusiker*in, Solokünstler*in, als Lehrkraft, seltener auch in den Bereichen Komposition und Management sowie anderen musikbezogenen und ebenso musikfremden Tätigkeiten. Bei den Proband*innen, die ein rein musikalisches Tätigkeitsportfolio vorweisen, stellt der Sektor Unterricht zudem die ökonomisch wichtigste Säule dar.

Um die in der vorliegenden Erhebung analysierten Portfoliokarrieren erfolgreich meistern zu können, ist demnach ein Kompetenzprofil erforderlich, das künstlerisch-musikalische Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände weit übersteigt und vermehrt geschäftlich-unternehmerische, pädagogische sowie personale und sozial-kommunikative Kompetenzen beinhaltet. Daher wird im qualitativen Teil dieser Arbeit ein besonderer Fokus auf das aktuelle Berufsleben der befragten Musiker*innen gelegt, um Tätigkeitsprofile, Herausforderungen sowie die benötigten Kompetenzbestände miteinander in Beziehung zu setzen und in der Folge entsprechende Schlussfolgerungen für eine Optimierung der berufspropädeutischen Ausbildung von Popmusiker*innen entwickeln zu können.

7 Beschreibung und Kontextualisierung der Ergebnisse der qualitativen Hauptstudie²⁵⁸

In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der qualitativen Hauptstudie vorgestellt und diese mit den Befunden der quantitativen Vorstudie sowie relevanten Erkenntnissen aus den in den Kapiteln 3 und 4 referierten Forschungsarbeiten und theoretischen Rahmenkonzepten in Kontext gesetzt. Im Zuge dessen werden die Ergebnisse entlang der deduktiv gebildeten Hauptkategorien (vgl. Kapitel 5.3.2) präsentiert, die auf den in Kapitel 5.1 formulierten weiterführenden Forschungsfragen basieren. Auf diesem Weg sollen wesentliche Aspekte der Ausbildung, des beruflichen Tätigkeitsspektrums sowie der relevanten Kompetenzfelder professioneller Popmusiker*innen empirisch fundiert untersucht werden.

7.1 Ausbildungshintergrund

7.1.1 Musikalischer Grundlagenerwerb

7.1.1.1 Das erste Instrument

Die befragten Alumni einer berufspropädeutischen Ausbildung im Bereich Populärer Musik geben an, ihr erstes Instrument im Alter zwischen fünf und 15 Jahren erlernt zu haben. Der Weg zum aktuellen Hauptinstrument führte bei den schon im mittleren Kindesalter musikalisch Aktiven bis auf eine Ausnahme über den Umweg eines im klassischen bzw. volksmusikalischen Sektor verorteten Einstiegsinstruments, wie etwa Blockflöte (AB_09), Posaune (AB_01), Heimorgel (AB_04), klassische Gitarre (AB_06, AB_08) oder klassisches Klavier (AB_03). Nur AB_02 hatte die Möglichkeit, bereits im Kindesalter mit seinem Wunsch- und heutigen Hauptinstrument Schlagzeug zu beginnen.

7.1.1.2 Zum Einfluss der Herkunftsfamilie

In der Kindheit waren es vor allem musikalisch aktive Familienmitglieder, die die Befragten zum eigenen Musizieren inspirierten. AB_02 stellt prototypisch fest:

„Ich konnte quasi nicht aus und hatte auch nur Musiker in der Familie. Also alle. Mein Bruder hatte eine Band, und da war schon bei mir mit zehn Jahren [...] klar, ich muss unbedingt Schlagzeuger werden.“

Auch bei AB_03 diente die ältere Schwester als Vorbild für das eigene Musizieren: „Ich habe irgendwie mit fünf oder sechs Jahren mit Klavier angefangen, weil meine große Schwester das gemacht hat, und dann wollte ich das auch.“ AB_06 führt in diesem Kontext anekdotisch aus:

²⁵⁸ Im Anhang VII finden sich zu jedem Teilkapitel jeweils entsprechende tabellarische Zusammenfassungen der empirischen Befunde der qualitativen Hauptstudie.

²⁵⁹ Für die Interviewtranskriptionen in dieser Arbeit gilt: [...] = Auslassung; (...) = kurze Gesprächspause.

„Also, angefangen hat's eigentlich, als ich sieben Jahre alt war und meine Mutter hatte noch eine Gitarre rumstehen. Und die habe ich dann in die Hand genommen und habe gedacht: ‚Das klingt irgendwie nach Winnetou.‘ Und das fand ich cool.“

7.1.1.3 Zum Einfluss der Peergroup

Anders gestaltete sich die Situation der Musiker*innen, die erst im Teenageralter zum Musikmachen fanden. So erhielt AB_05, der im Alter von 13 Jahren mit E-Bass begonnen hat, den Impuls zur Wahl seines ungewöhnlichen Einstiegsinstruments nicht im Familienkreis, sondern innerhalb der entsprechenden subkulturellen Peergroup: „Punkband, 13 Jahre alt, und einer hat gesagt, er macht Schlagzeug, der andere Gitarre und dann blieb mir halt nur noch der Bass.“ Aber auch dieser Interviewpartner wurde bei seinen musikalischen Aktivitäten zunächst von den Eltern unterstützt. Da er in einer ländlichen Region aufwuchs, war er darauf angewiesen, dass ihn seine Eltern an den Wochenenden zu den Bandproben fuhren.

Auch AE_02²⁶⁰, eigentlich gelernter Drummer, kam zu seinem späteren Hauptinstrument aufgrund einer vakanten Bandposition im Freundeskreis:

„Meine drei Bandkollegen haben angefangen, ein paar Mal zu proben. Die haben keinen Bassisten gefunden, und beim abendlichen Bier hieß es dann: ‚Ach, schade, dass du nicht Bass spielst. Du würdest so gut zu uns passen.‘ Da habe ich gesagt: ‚Oh, Bass hat mich schon immer mal gereizt, weil es auch ein sehr rhythmusnahes Instrument ist.‘ Dann habe ich gesagt: ‚Ich leih mir mal einen aus.‘ Und dann bin ich in die Probe gegangen. Und seitdem spiele ich Bass.“

Bei den Befragten, die mit einem anderen Einstiegsinstrument als ihrem heutigen Hauptinstrument anfangen, zeigt sich ebenfalls spätestens mit dem Eintritt ins Teenageralter, dass sie sich zu genuinen Popinstrumenten, wie E-Gitarre (AB_01, AB_06, AB_08, AB_09), Keyboard (AB_03) und E-Bass (AB_04), sowie dem entsprechenden popmusikalischen Songmaterial umorientiert haben. Dabei motivierte insbesondere die positive Aufmerksamkeit, die das Musizieren innerhalb der Peergroup hervorrief. AB_08 konstatiert entsprechend: „Du wolltest halt in der Schulband spielen und du wolltest in der Aula irgendwie die Mädels begeistern. Was ich mir damals gedacht hab, du kannst halt damit irgendwie auffallen.“ Auch für AB_03 erreichte die musikalische Betätigung durch die damit einhergehende Anerkennung seiner Mitschüler*innen ein neues Maß an Bedeutsamkeit:

„[Ich] habe damals so Radiosongs, so damals Mitte 90er, DJ Bobo und so, nachgespielt. Und da war ich natürlich der Held im Schullandheim, weil ich DJ Bobo am Klavier spielen konnte. Und da hat Musik für mich Sinn gemacht.“

7.1.2 Lernformen

Wie die von Green (2002) und Hemming (2002) befragten Popmusiker*innen (vgl. Green, 2002, S. 59; Hemming, 2002, S. 196) wurden auch die Proband*innen dieser Erhebung nicht

²⁶⁰ Obwohl sich bei den Darstellungen zum musikalischen Grundlagenerwerb hauptsächlich auf die Aussagen der befragten Alumni von berufspropädeutischen Ausbildungsprogrammen (AB_01 - AB_09) fokussiert wurde, sind bei einzelnen Kategorien auch Originaltöne von den Expert*innen im Bereich Ausbildung bzw. Arbeitsmarkt ergänzend aufgeführt, in welchen diese auf relevante Aspekte ihrer eigenen musikalischen Lernhistorie eingehen.

nur „klassiktypisch“ (Hemming, 2002, S.196) beim Erlernen eines ersten Instruments elterlich gefördert, sondern erhielten meistens auch formalen Instrumentalunterricht. Dieser wurde u. a. durch private Lehrpersonen (AB_02; AB_03), Musikschulen (AB_04), entsprechende Angebote an Regelschulen (AB_07) oder lokale Musikvereine (AB_01) erteilt. Anders als bei klassischen Musiker*innen, die sich üblicherweise durch formelles Lernen in formalen Unterrichtssettings ihre musikalischen Fertigkeiten aneignen (vgl. Bork, 2010, S. 64 ff.), sind bei den für die vorliegende Dissertationsschrift befragten hauptberuflich Musikschaffenden auch andere Lernformen erkennbar, die sich zu einem jeweils individuellen Lernportfolio zusammenfügen. An dieser Stelle wird nur auf die Lernprozesse eingegangen, die vor dem Beginn des jeweiligen tertiären Ausbildungsprogramms stattfanden. Aussagen zum Themenbereich Lernformen professioneller Popmusiker*innen im Berufsfeld finden sich in Kapitel 7.6.

7.1.2.1 Autodidaktisches Lernen

In den Aussagen der Befragten erscheint als Lernweg wiederholt das autodidaktische Lernen, z. B. beim selbstgesteuerten Kopieren bzw. Nachspielen der präferierten Künstler*innen, wie AB_04 feststellt: „Das war das Geilste einfach. Also die anzuschauen und was die spielen und dann auch zu versuchen, das dann schon nachzuspielen.“ Diese Aussage beschreibt ein prototypisches autodidaktisches Lernhandeln und verdeutlicht zudem die motivierende Dimension dieser Lernform. Diese ermöglicht einen Grad der Autonomie, der im formalen Unterrichtssetting traditionellerweise nicht denkbar ist. AB_03 führt dazu aus:

„Das muss so dritte, vierte Klasse gewesen sein, und das war mein Initialzündler, dass ich Spaß an Musik hatte, weil ich auf einmal selber frei und kreativ unterwegs war und nicht mehr nur an dieses ‚Ich spiele halt die Noten meiner klassischen Lehrerin nach.‘“

Neben dem Faktor Spaß nutzte der Befragte autodidaktisches Lernen darüber hinaus, um inhaltliche Defizite seines formalen Unterrichts zu kompensieren. Als Beispiel beschreibt er den selbstgesteuerten Erwerb von Fertigkeiten und Fähigkeiten zur authentischen Begleitung von Popsongs am Klavier, was mittlerweile eine seiner elementaren beruflichen Handlungskompetenzen als Bandpianist und -keyboarder ist:

„Dann habe ich stundenlang an der Gitarre gesessen und einfach mit Akkorden Songs gespielt und Grooves gespielt. Und dann habe ich mir irgendwann gedacht, das muss ja auch auf das Klavier übertragbar sein, und habe mir das auf das Klavier gebastelt. Also mir hat keiner gezeigt, wie die Akkorde gehen oder wie das mit Umkehrungen oder so ist. Ich habe mir das dann irgendwie selber zusammengesüstert.“

Auch einer der interviewten Ausbilder (AU_02) erinnert sich daran, dass er aus Mangel an formalen Unterrichtsoptionen im Bereich Jazz seine Kompetenzbestände hauptsächlich autodidaktisch u. a. durch das Heraushören und Nachspielen von Stücken sowie durch das Improvisieren zu Videoaufnahmen aufgebaut hat:

„Ich wurde eigentlich erst mal gar nicht ausgebildet, sondern [...] habe mir Sendungen aufgenommen, meistens ORF. Da gab es viele Jazzsendungen am Abend, die habe ich nachts aufgenommen und am nächsten Nachmittags, als ich von der Schule gekommen bin, habe ich dann mit denen mitgespielt und geübt. Das war erst mal alles.“

7.1.2.2 Peer-Learning

Wie in Kapitel 4.3.6 dargestellt, ist ein weiterer poptypischer Lernweg das sogenannte Peer-Learning (vgl. Green, 2002, S. 59). Dieser Weg des musikalischen Kompetenzerwerbs lässt sich ebenfalls anhand der Interviewdaten qualitativ beschreiben.

AE_02, der seine musikalische Karriere als Schlagzeuger begonnen hat, wurde beispielsweise beim Aufbau seiner fundamentalen musikalischen Fertigkeiten von einem befreundeten Nachbarn unterstützt:

„[Ich] hatte dann aber das Glück, dass mein Nachbar, der einige Jahre älter war, der hat schon studiert, als ich 13 war, der hat Schlagzeug gespielt. Das habe ich irgendwann gehört und bin dann rüber und durfte dann mal trommeln. Und dann hat er mir was gezeigt. Und er war unter der Woche halt eben studieren und die Mutter, die war vormittags oder nachmittags, war die nicht zu Hause. Und die hat gesagt: ‚Hey, kannst gerne rüberkommen und spielen.‘ Und am Wochenende hat er mir was gezeigt.“

So trat in diesem Fall der Nachbar als Lernbegleiter (vgl. Arnold, 2012, S. 4 f.) auf, der dem Befragten den Zugang zu einem informalen Lernsetting ermöglichte und dessen selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lernbemühungen durch kurze Phasen der Anleitung rahmte und unterstützte.

Auch jenseits des musikalischen Grundlagenerwerbs waren Peer-Learning-Prozesse für die Befragten essenziell. AU_02, Blasmusiker und zur Zeit der Erhebung in leitender Funktion im Bereich Jazz und Populärmusik an einer Musikhochschule tätig, beschreibt die Aneignung seiner feldspezifischen Kompetenzbestände u. a. wie folgt:

„Und dann habe ich Freunde kennengelernt. Also auch sehr gute Musiker, zum Beispiel den ### [Musiker] aus ### [Ortsname], damals. Ein Sinti-Gitarrist, der damals der Sologitarrist war, bei dieser Gruppe ### [Bandname]. [...] Mit einem anderen Spezl von mir sind wir da immer hin und haben dann auch mit ihm zusammen gespielt.“

Ferner kann festgehalten werden, dass im Bereich Populärer Musik anders als bei klassischen Musiker*innen der Zugang zu einem subkulturellen Handlungsfeld, die gemeinsame Praxis und die entsprechenden Peer-Learning-Prozesse oft erst zum Wunsch nach einem weiteren Kompetenzaufbau in einem formalen Lernrahmen führen. AB_04 meint dazu:

„Ich bin halt dann irgendwann zum Skateboardfahren gekommen, und dann war halt viel Punk und Hardcore. Also das war dann so das musikalische Feld [...]. Und dann später natürlich auch so Grungekid [...]. Ich wollte in einer Band spielen, und das war halt auch cool. [...] Und irgendwann hat sich das verbunden mit ‚Ich nehme Unterricht.‘“

Dieses Beispiel zeigt, wie im Bereich Populärer Musik formaler Unterricht oft zur Ergänzung der informellen Lernprozesse genutzt wird und erst durch die eigene musikalische Praxis innerhalb der subkulturellen Peergroup an Relevanz gewinnt.

7.1.2.3 Erfahrungslernen im Livesetting

Ein wichtiger Bereich, Kompetenzen durch Erfahrungslernen zu erwerben, ist für professionelle Popmusiker*innen das Konzertieren. Livegigs waren folglich auch für alle befragten Alumni schon im Teenageralter Routine. Sie hatten bereits lange vor Beginn der Ausbildung aktiven, praktischen Zugang zum künftigen Berufsfeld und konnten sich auf diese Weise mit dem entsprechenden Anforderungsprofil vertraut machen. AB_03 gibt beispielsweise explizit an, dass ihm seine regelmäßige frühe Livepraxis dabei geholfen habe, seine Tätigkeit auf der Bühne als alltägliche, freudvolle und wenig angstinduzierende Aktivität zu erleben:

„Also, es war für mich dann auch immer normal, auf der Bühne zu sein und so. Und das war eigentlich positiv. Ich habe gemerkt, ich habe da Spaß daran, an der ganzen Geschichte. Also Vorspielen war für mich kein Stress, kein ‚Hilfe, einmal im Jahr Vorspiel‘ oder so, sondern das wurde natürlich, dann irgendwie.“

Auch AB_02 hat seine Livekarriere als junger Teenager begonnen, ohne dass er über Jahre durch formalen Unterricht darauf vorbereitet worden wäre:

„[Ich] musste gar nicht großartig mit Unterricht mich abkämpfen und hatte dann schon mit 13 erfolgreiche Bands. Also habe dann schon regelmäßig Konzerte gespielt, was ich mit 13 schon echt okay fand. Also ich musste nicht jetzt erst mal bis 18 da für einen Lehrer die ganze Zeit irgendwie das machen.“

AB_07 stellt in Bezug auf ihre Liveaffinität ihre musikalische Sozialisation heraus: „So bin ich halt groß geworden: Big Band, in Big Bands spielen, Bläserklassen spielen und halt ein Saxofonquartett.“

Anders als in der klassischen Musik dienten Livekonzerte für die Interviewpartner*innen im Zuge ihres musikalischen Grundlagenerwerbs nicht nur als Forum zur Darstellung der bereits erworbenen instrumentalen Fertigkeiten. Sie waren vielmehr essenzielle Lernsettings für einen holistischen Erwerb musikalisch-künstlerischer Kompetenzen.

7.1.3 Professionalisierungsimpulse und Ausbildungsmotive

7.1.3.1 Innere Professionalisierungsimpulse

Für die Frage nach einer Ausrichtung auf eine musikalische Karriere lassen sich im Interviewmaterial Professionalisierungsimpulse erkennen, die intrinsisch sind und auf selbstreflexiven Erkenntnisprozessen beruhen. Diese beziehen sich auf die eigenen Kompetenzen und Leidenschaften, die als Basis der Entscheidungsfindung für eine Professionalisierung handlungswirksam wurden und die sich bei einzelnen Befragten schon im Teenageralter herausgebildet haben. AB_03 beschreibt diesen Umstand wie folgt:

„Dann war mir eigentlich auch schon so mit, ich glaube, 14, 15 Jahren klar, ich möchte Musiker hauptberuflich werden, und ich habe da auch nie über einen Plan B oder so nachgedacht, sondern das war so: ‚Okay, das kann ich am besten. Da habe ich am meisten Spaß daran. Das will ich unbedingt machen.‘“

Ähnliches drückt sich auch im folgenden Statement von AB_o8 aus, der seine Entscheidung für eine musikalische Karriere ebenfalls noch während der Schulzeit gefällt hat:

„Ich [habe] ziemlich schnell entschieden, und das finde ich ziemlich krass im Nachgang, so mit 14, 15, dass ich Musik studieren will, damals [...]. Jetzt weniger als abartige Vision, und ich war so krass weit vorne und habe alles, sondern es war einfach so, irgendwie habe ich gedacht: ‚Das kann ich. Viele andere Sachen kann ich nicht, also bleibe ich da dabei, und das macht mir Spaß und kriegst ein geiles Feedback und so. Also sollte ich das als Beruf machen.“

Bei AB_o6 war der Impuls zur Professionalisierung ein Prozess, der bei ihm mit dem Wechsel von der klassischen Gitarre zur E-Gitarre eingesetzt hat:

„Also, dann bin ich im jugendlichen Alter so mit 13, 14 rum, bin ich zur E-Gitarre gewechselt [...]. Ich bin nach der Schule heimgekommen und habe Gitarre gespielt. Es war einfach klar, das hat mir Spaß gemacht. Das war das, worauf ich Lust hatte. Und irgendwann war mir klar und auch irgendwie allen in meiner Umgebung, dass ich nichts anderes machen werde, sondern dass ich Musiker werde.“

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich bei einigen der befragten Alumni eine klare und frühzeitige innere Bereitschaft für eine musikalische Karriere findet. Dabei wird insbesondere auf die positive Affektlage rekurriert, welche beim Ausüben einer musikalischen Tätigkeit erlebt wird, sowie die positive Rückmeldung aus dem sozialen Umfeld. Dies hat bei den Interviewten zu der Überzeugung geführt, dass eine Karriere in diesem Berufsfeld ein anzustrebendes Ziel sei.

7.1.3.2 Externe Professionalisierungsimpulse

Entstand aus den beschriebenen intrapsychischen Prozessen ein genereller Wunsch nach einer Popmusikkarriere, wird für die faktische Umsetzung des Berufsplans darüber hinaus der Einfluss externer Faktoren genannt. Bei AB_o2 gab beispielsweise der Instrumentallehrer den Impuls für eine mögliche Ausbildung und Berufslaufbahn als professioneller Popmusiker: „Ich war lange Zeit bei einem Privatlehrer, da in ### [früherer Wohnort], und der hat mich dann irgendwann darauf gebracht. Der hat gemeint: ‚Du bist jetzt so und so viele Jahre bei mir‘, und ich soll doch da mich bewerben.“

AB_o4 erzählt, es sei ein guter Bekannter gewesen, der ihm den Weg in die Professionalisierung und eine entsprechende Ausbildung ebnete:

„Ein ganz wichtiger Faktor war der ### [befreundeter Musiker], z. B. Weil [...] der seit einer gefühlten Ewigkeit mit meiner Schwester zusammen ist. [Lachen] Und der natürlich irgendwann studiert hat [...]. Dann habe ich da reinschnuppern können. Und [...] habe den besucht und war in ### [Ortsname] und habe mal am ### [Ausbildungsstätte] vorbeigeschaut. Und das hat mich dann schon sehr fasziniert. Und dann, irgendwann, ist dann so dieser Plan gereift, so: ‚Ich will jetzt auch studieren.“

AB_o7 und AB_o1 beschreiben jeweils ein Konzerterlebnis als externen Impuls, der bei ihnen den Wunsch, als Musiker*in Karriere zu machen, initiiert hat. AB_o1 führt weiter aus, dass sich bei ihm der daraus entsprungene „Rockstar-Flausentraum“ im Laufe der Zeit wieder verflüchtigt habe. Erst ein Berufsberatungsgespräch mit dem Leiter einer Musikschule zeigte

ihm die Möglichkeiten einer fundierteren Professionalisierung auf: „Und dann bin ich [...] in ### [Musikschule] einmarschiert und habe mit dem ### [Name des Musikschulleiters] geredet. Und das war der erste erwachsene Mensch, der mir gesagt hat, es gibt die Möglichkeit, den Musikerberuf auszuüben, ohne dass man in einer Band rockstarmäßig unterwegs sein muss.“ Dieses Schlüsselerlebnis hat ihn nach eigenen Angaben dazu bewogen, ein entsprechendes tertiäres Ausbildungsprogramm zu besuchen und eine Karriere als Berufsmusiker im Bereich Populärer Musik anzustreben.

7.1.3.3 Ausbildungsmotive

Ist im Bereich klassischer Musik für einen nachhaltigen Karriereweg eine formale tertiäre Ausbildung nach wie vor obligatorisch (vgl. Bork, 2010, S. 64 ff.), gibt es im Berufsfeld Populärer Musik viele, teilweise auch sehr erfolgreiche Akteur*innen, die keine berufspropädeutische musikalisch-künstlerische Ausbildung absolviert haben (vgl. Kapitel 4.3.6). Dennoch fassten alle für die vorliegende Dissertationsschrift befragten Alumni den Entschluss, sich durch eine entsprechende Berufsausbildung weiter zu professionalisieren. Dieser Umstand wirft die Frage auf, welche individuellen Ziele dadurch verfolgt wurden. Es zeigen sich anhand des vorliegenden Materials vor allem zwei maßgebliche Motive: zum einen der Wunsch nach mehr musikalischen Entfaltungsmöglichkeiten, zum anderen die Verbesserung der musikalisch-künstlerischen Kompetenzen.

7.1.3.3.1 Musikalische Entfaltungsmöglichkeiten

Ein in diesem Zusammenhang geäußerter Kernaspekt ist, dass die Idee, während der Ausbildung den Alltag komplett mit Musik füllen zu können, auf die Interviewten faszinierend gewirkt hat. AB_04 denkt entsprechend wehmütig an seine Ausbildungszeit zurück:

„Also, ich glaube mal, grundsätzlich habe ich die ganze Zeit mich immer kneifen müssen, um irgendwann zu sagen: ‚Okay, du darfst den ganzen Tag nichts anderes machen als üben. Und das ist legitimiert, sozusagen. Also das ist sogar eine staatliche Einrichtung, und mein ganzer Wochenplan ist darauf ausgerichtet, nur Musik machen zu können und sich sonst über nichts Gedanken machen zu können.‘ Das war schon sehr, sehr beeindruckend. [...] Mit ein bisschen Wehmut schaue ich da jetzt manchmal darauf zurück. Sag ich: ‚Boah, da hast den ganzen Tag nur üben können, wie schön war das. Das hätte ich gern mal wieder.‘“

Auch AB_01 hat sich nach Erfahrungen in anderen Ausbildungs- und Berufsfeldern durch die Perspektive einer Vollzeitmusikausbildung inspiriert gefühlt:

„Ich glaube, das ist ein wichtiger Punkt, dass ich quasi, weil ich ja vorher andere Jobs oder Ausbildungen gemacht habe, wo dann quasi ich tagsüber was völlig anderes gemacht habe und dann abends oder am Wochenende Musik gemacht habe. Und ich wollte mehr meinen Alltag mit Musik füllen [...] Und [...] ich wollte mehr Zeit haben zum Musizieren.“

7.1.3.3.2 Verbesserung der musikalischen Kompetenzen

Neben dem Wunsch, einer musikalischen Betätigung viel Zeit und Aufmerksamkeit zu widmen, weisen einige Befragte auch dezidiert darauf hin, dass es zunächst darum gegangen sei, sich am jeweiligen Instrument zu verbessern. AB_01 führt dazu an: „Also, mein Ziel war, ich wollte ein besserer Instrumentalist werden und wollte damit irgendwie, quasi mein Können in sämtlichen Bereichen anbieten können.“ AB_08 war es ebenfalls vor allem wichtig, in seiner Ausbildung „das Instrument zu behandeln“.

Interessant ist in diesem Kontext, dass sich AB_03 und AB_09 trotz einer klaren Poporientierung ihrer musikalischen Projekte für ein Studium mit Jazzschwerpunkt entschieden haben. AB_09 konstatiert: „Also, ich bin mit dem ganz klaren Ziel an ### [Musikhochschule], um Jazzgitarre zu studieren, obwohl ich das aktiv gar nicht betrieben habe.“ Er schlussfolgerte damals: „Wenn ich in diesem Bereich mich weiterbilde, werde ich in jedem Fall auch in anderen Bereichen davon profitieren. Und das ist auch total aufgegangen.“ Beide Studienteilnehmer geben an, dass sie durch ihre jazzorientierte Ausbildung auf musikalisch-künstlerischem, aber insbesondere auch auf instrumental-technischem und musiktheoretischem Gebiet profitiert haben.

7.1.4 Berufliche Ziele

In Bezug auf die professionellen Ziele, welche die befragten Alumni vor bzw. zu Beginn ihrer Ausbildung gehabt haben, werden die folgenden angestrebten beruflichen Profile erkennbar.

7.1.4.1 „Rockstar“

Gerade in jungen Jahren ist die Idee, als Originalbandmusiker*in (vgl. Green, 2002, S. 50 ff.) – bzw. Popartist (vgl. Kapitel 3.2.3.1), also als sich erfolgreich auf dem Musikmarkt etablierende*r Kreativschaffende*r den Lebensunterhalt zu bestreiten, bei den Befragten virulent gewesen. AB_04 äußert auf die Frage nach seinem damaligen Berufswunsch exemplarisch: „Ja, erst mal ganz klar Rockstar, natürlich. Das klingt blöd, aber ich glaube, dass das ganz viele so irgendwie hatten.“ Auch AB_06 hat jenes berufliche Wunschziel gehegt und konstatiert: „Ich habe mir, glaube ich, vorgestellt (...) natürlich immer den Traum, mit der eigenen Musik groß zu werden. Also mit der eigenen Band, so der Klassiker.“ Aber der Proband gibt in diesem Kontext auch an, dass er schon damals nicht davon ausgegangen sei, wirklich eine ökonomisch langfristig tragfähige Künstlerkarriere aufbauen zu können.

7.1.4.2 Live- und Studiomusiker*in

Ein weiterer bei den befragten Musikschaffenden vor allem während des Studiums stark vertretener Berufswunsch ist eine Tätigkeit im Bereich Live- bzw. Studiomusiker*in. AB_01, der auch von seinem ursprünglichen „Rockstar-Flausentraum“ berichtet, orientierte sich in

seiner Ausbildung in diese Richtung: „Ich hätte es wahnsinnig cool gefunden, mal irgendwie in der Backingband von ### [Solokünstler] zu spielen oder irgendwie so. So als Livegitarrist oder Studiogitarrist einfach viel machen.“ AB_03 sah sich zu Beginn des Studiums ebenfalls als künftiger Session- bzw. Freelancemusiker (vgl. Green, 2002, 46 ff.):

„Mein Berufsbild war, dass man vor allem Keyboarder ist oder Pianist und Keyboarder, weil mich eben das ganze Technische auch schon immer sehr interessiert hat. [...] Und dass man halt irgendwie als Live- und Studiokeyboards arbeitet [...]. Ich dachte, dass man viel mit Bands unterwegs ist und irgendwie an Aufnahmen beteiligt ist und so.“

Auch AB_07 strebte als Saxophonistin ein Tätigkeitsfeld an, das hauptsächlich im Live- insbesondere im Big-Band-Bereich angesiedelt ist: „Also, was ich nach wie vor einfach wollte, das war das Hauptding, das ich eigentlich gesagt habe: ‚Okay, am liebsten würde ich zum Beispiel in ### [Big Band] spielen.‘“

7.1.4.3 Sonstige berufliche Ziele

Vereinzelte sprechen die Befragten (AB_01, AB_02, AB_05, AB_06) in Bezug auf ihre gehegten Berufswünsche die Idee an, sich ein berufliches Patchwork aufzubauen. Dabei spielten ökonomische Gründe und die Erkenntnis, sich durch eine breiter angelegte Portfoliokarriere, die auch die Tätigkeit als Musiklehrkraft einschließt, wirtschaftlich absichern zu können, eine entscheidende Rolle.

Darüber hinaus fällt auf, dass neben einigen Interviewten, die schon früh konkrete Vorstellungen zu ihrem beruflichen Werdegang haben, andere besonders zu Ausbildungsbeginn noch kein klares Bild davon besaßen, wie ihre zukünftige Tätigkeit als Musiker*in im Einzelnen aussehen könnte. AB_08 beschreibt dies anschaulich:

„Also, ich habe tatsächlich in dem Moment, wo ich angefangen habe, Musik zu studieren, keine Vorstellung von dem Job Musiker gehabt [...]. Ich habe nur gedacht: ‚Na, ich werde jetzt Musiker, und dann, wie halt immer alles so ist, passiert alles automatisch.‘ Ich bin sehr naiv an die Sache rangegangen. Ich habe von der Idee, wie man als Musiker sein Geld verdient, keine Ahnung gehabt [...] und habe dann ein gewisses Vertrauen gehabt, dass das alles schon so passiert, weil du kannst es offiziell studieren, du kannst eine Ausbildung machen [...], dann wird es danach schon einen Weg geben, weil sonst würde es den anderen Weg ja nicht geben.“

7.1.5 Resümee: Ausbildungshintergrund

Zum musikalischen Einstiegsalter professioneller Popmusiker*innen lässt sich anhand der erhobenen Daten ein Unterschied zu den Kolleg*innen im Klassikbereich eruieren: In der Regel beginnen diese erheblich früher mit dem Musikunterricht. 37 der 40 Proband*innen in der Erhebung von Bork (2010) erwähnen beispielsweise, mit dem Instrumentalunterricht im Alter von drei bis acht Jahren begonnen zu haben. Nur drei Musiker*innen fanden mit elf bzw. mit 13 Jahren zum Instrument (vgl. Bork, 2010, S. 40). Berufsmusiker*innen, die erst im Teenageralter das Musizieren für sich entdeckt haben – wie hier AB_05 und AB_07 –, bilden im Klassiksektor im Gegensatz zum Bereich Populärer Musik die große Ausnahme (vgl. ebd.).

Gemäß den Aussagen der Befragten sind die Unterstützung und der positive Einfluss des Elternhauses für eine musikalische Betätigung im Kindesalter entscheidend. Zu dieser Erkenntnis gelangen auch Untersuchungen im Bereich klassischer Musik (vgl. Bork, 2010, S. 48). Im Popbereich wird auf die Relevanz förderlicher Rahmenbedingungen in Form eines musikkaffinen, familiären Hintergrunds und des Zugangs zu Instrumenten hingewiesen, beispielsweise bei von Appen (2003) im Zuge seiner Betrachtungen zur musikalischen Sozialisation berühmter Musiker wie Paul McCartney, Keith Richards, James Hetfield oder Kurt Cobain (vgl. ebd., S. 70 ff.). Wie bei von Appen ist auch in dieser Untersuchung bei den entsprechenden Interviewten im Altersverlauf eine Verlagerung des Einflusses von anderen auf den musikalischen Grundlagnerwerb festzustellen. Hatten in der Kindheit vornehmlich die Eltern und andere Familienmitglieder als entscheidende Inspirationsquelle für die Wahl des Instruments und eine generelle musikalische Betätigung gewirkt, bestimmten dies in der Phase der Adoleszenz eher das jugend- bzw. subkulturelle Umfeld sowie die eigenen Interessen.

In dieser Zeit entwickelte sich bei den befragten Alumni eine starke Motivation zur musikalischen Betätigung, basierend auf der Anerkennung, die diese in der jeweiligen Peergroup genoss. Das Musizieren erhielt einen entsprechend hohen Stellenwert im Wertinventar der Musikschaaffenden und ging mit einer positiven Affektlage einher, was sich förderlich auf den weiteren Kompetenzerwerb auswirkte (vgl. Erpenbeck, 2012, S. 37). Green (2002) merkt mit Verweis auf die von ihr interviewten Popmusiker*innen an, dass es durch den musikalischen Kompetenzerwerb zu einer Steigerung des Selbstwertgefühls komme, was einen erhöhten Stellenwert der eigenen künstlerischen Tätigkeit zur Folge habe (vgl. ebd., S. 117 ff.; Hemming, 2003, S. 95 f.). Diese positive Rückkopplungsschleife (vgl. Abbildung 52) hat laut den hier gesammelten Daten die Grundlage für einen eigendynamischen und nachhaltigen Kompetenzerwerb gelegt.

Die befragten Expert*innen in allen drei Bereichen bekamen ihre musikalische Grundausbildung durch eine Kombination aus formellen und informellen Lernformen in mehr oder weniger formalen Lernsettings. Dies bestätigen die entsprechenden Ergebnisse der quantitativen Vorstudie (vgl. Kapitel 6.2.1), in der eine deutliche Mehrheit angibt, sich ihre musikalischen Kompetenzen im Vorfeld ihrer Berufsausbildung hauptsächlich durch eine Kombination aus autodidaktischem Lernen (63,5 Prozent) und privatem Unterricht (76,7 Prozent) angeeignet zu haben.²⁶² Die qualitativen Daten gewähren darüber hinaus Einblick in die verschiedenen Praktiken des musikalischen Kompetenzerwerbs und die entsprechenden Hintergründe.

²⁶² Mehrfachantworten waren möglich.



Abbildung 52: Positive Rückkopplungsschleife bzgl. Motivation und Kompetenz

Als unterschiedliche Wege autodidaktischen Lernens lassen sich anhand der Interviewdaten der Versuch, musikalische Vorbilder zu kopieren und favorisierte Songs nachzuspielen, sowie das Zusammenstellen von Rhythmusmustern und Akkordvoicings herausfiltern (vgl. Kapitel 4.3.6). Außerdem lässt sich dabei die motivierende Komponente aufzeigen, die in der Fachliteratur auf die Autonomie autodidaktischer Lernprozesse zurückgeführt wird (vgl. Aschenbach, 2003, S. 135; Hemming, 2009, S. 68; Godau, 2017, S. 146 f.).

Des Weiteren haben die Proband*innen durch Peer-Learning-Prozesse wichtige Grundlagen erworben (vgl. Green, 2002, S. 76 f.). Diese Lernprozesse hatten zum einen in den jeweiligen Lernsituationen einen direkten Einfluss auf den Kompetenzerwerb, in dem Wissensbestände ausgetauscht sowie instrumentale bzw. gesangliche Fertigkeiten und Fähigkeiten gemeinsam eingeübt und ausgebaut wurden. Zum anderen hat sich die damit einhergehende soziale Einbindung förderlich sowohl auf die Freude an der musikalischen Betätigung als auch auf die Lernmotivation ausgewirkt (vgl. Hemming, 2009, S. 68). Dies hat bei einigen der Befragten zum intrinsischen Wunsch nach formellem Lernen in Form von Instrumentalunterricht bzw. zum Absolvieren einer formalen Ausbildung für Berufsmusiker*innen geführt.

Anhand dieser „kooperativen Interaktionsprozesse“ (Godau, 2017, S. 92), die die Befragten mit kollektiven Übesettings, Bandproben und Jamsessions beschreiben, lässt sich das Konzept einer Community of Practice im Popbereich (vgl. Green, 2002, S. 16; Godau, 2017, S. 136 ff.) beispielhaft exemplifizieren:

Indem gemeinsam domänenspezifische Praktiken ausgeübt werden – in diesem Fall das kollaborative Üben, Improvisieren und Spielen genretypischer Titel – werden durch kollektives, praktisches Handeln Lösungen für spezifische Probleme erarbeitet (z. B. für

instrumental-technische Herausforderungen), Fachwissen, relevante Informationen und Erfahrungen ausgetauscht (z. B. subkulturelles Szenewissen), Synergien in Bezug auf Ressourcen und Arbeitsmaterialien genutzt (z. B. Nutzung gemeinsamen Equipments) sowie gegenseitiges Feedback gegeben und gemeinsam an der Kartierung von Wissensbeständen und der Identifizierung eventueller Wissenslücken gearbeitet (vgl. Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, S. 3; vgl. Kapitel 4.2.7).

Ferner stellten die schon früh gesammelten Liveerfahrungen für einzelne Befragten eine Komponente sowohl für die Motivation als auch für den professionellen Umgang mit Livesituationen dar. So kam es auf Basis feldspezifischen Erfahrungslernens zu situationsbezogenem Know-how sowie dem Aufbau von Erfahrungswissen, aus dem sich im Zeitverlauf für das künftige Berufsfeld als Livemusiker*in im Sinne Dehnbostels (2004) eine perspektivisch wertvolle, reflexive Handlungskompetenz entwickelte.

Zum Impuls, der bei den befragten Alumni dazu führte, das musikalische Hobby zum Beruf zu machen, lassen sich zwei Kategorien herausstellen. Einerseits sind dies Aspekte, die auf inneren Entwicklungsprozessen oder Einsichten bei den Musikschaaffenden beruhen. Andererseits werden Impulse angeführt, die extern von anderen Personen, wie z. B. Lehrer*innen und dem Freundeskreis, oder Ereignissen, wie etwa überwältigenden Konzerterlebnissen, ausgelöst wurden. Bei den inneren Professionalisierungsimpulsen offenbart sich der Zusammenhang zwischen dem Wissen um die eigene Kompetenz, einem damit einhergehenden Gefühl von Selbstwirksamkeit und den sich daraus ergebenden positiven Affektlagen und Motiven. Diese haben bei den Interviewten in den genannten Beispielen zu dem Wunsch geführt, sich schon zum Teil im frühen Teenageralter in Richtung Professionalisierung zu orientieren. Bei der Mehrheit der Befragten lässt sich anhand der Interviewdaten eine Kombination innerer und äußerer Faktoren erkennen, die sich nicht isolieren oder trennscharf abgrenzen lassen.

Das Vorherrschen musikalisch-künstlerischer Motive für die Wahl des jeweiligen Ausbildungsprogramms zeichnet sich bereits innerhalb der Stichprobe der quantitativen Vorstudie ab. Dort geben knapp 90 Prozent der Befragten an, dass die Steigerung der musikalischen Entfaltungsmöglichkeiten ein Hauptmotiv für die Aufnahme einer musikalischen Berufsausbildung gewesen sei.²⁶³ Aber auch das Item mit den höchsten Zustimmungswerten – die Verbesserung der instrumentalen bzw. gesanglichen Fertigkeiten und Fähigkeiten – wird von den befragten Musikschaaffenden angesprochen. Ein weiteres, in der quantitativen Vorstudie abgefragtes Item – die Perspektive einer selbstständigen Existenz – führt nur AB_01 explizit als Motiv an, sich über eine Ausbildung für das Berufsfeld Popmusik zu qualifizieren. Die Interviewten erwähnen nicht die in der quantitativen Vorstudie abgefragten, ökonomisch-berufsplanerischen Motive, die Karrierechancen zu verbessern und

²⁶³ Mehrfachantworten waren möglich.

das künftige Einkommen zu steigern. Das lässt vermuten, dass gerade bei angehenden Profimusiker*innen im Bereich Populärer Musik vor dem Ausbildungsbeginn berufspropädeutische oder ökonomische Aspekte eher eine untergeordnete Rolle spielen (vgl. Kapitel 6.2.3).

Bei den befragten Alumni tendierte vor und während der Ausbildung das Berufsziel klar in Richtung Bandmusiker*in bzw. Solokünstler*in sowie Live- und Studiomusiker*in. Wie in Kapitel 6.2.3 erwähnt, nennen auch die Proband*innen der quantitativen Vorstudie diese Tätigkeitsfelder als die häufigsten Berufswünsche zu den entsprechenden Zeitpunkten. Die Wahrnehmung der oben beschriebenen Portfoliorealität auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Kapitel 3.2.4) abseits von Karrieren als Künstler*in sowie gut dotierten Live- und Studiojobs war in diesem Professionalisierungsstadium laut den Interviewdaten nur sehr wenig ausgeprägt. Ein klares Berufsbild, das der späteren beruflichen Wirklichkeit entsprochen hat, hat demnach während der Ausbildung meistens noch nicht vorgelegen.

7.2 Berufliche Ausbildung

7.2.1 Motive für die Wahl der Ausbildungsstätte

7.2.1.1 Inhaltliche und stilistische Ausrichtung

Bevor im Folgenden auf die einzelnen Ausbildungsinhalte und -defizite eingegangen wird, kommen zunächst Gründe zur Sprache, welche die interviewten Alumni dazu bewogen haben, sich für ihr jeweiliges Studienprogramm zu entscheiden. In diesem Kontext beziehen sich die Befragten insbesondere auf die konzeptuelle Ausrichtung ihrer Ausbildung, aufgeteilt nach inhaltlicher Ausrichtung und Methode sowie stilistischem Schwerpunkt.

Für AB_01 war bei der Wahl seiner Ausbildungsstätte entscheidend, sich nicht nur auf instrumental-technischem Gebiet weiterzuentwickeln: „Was mir auch immer wichtig war, dass ich jetzt nicht an eine reine Gitarrenschule gehe [...]. Dass ich einfach nur ein krasser Gitarrist werde, sondern ich wollte einfach ganzheitlich lernen.“ Auch AB_07 hat genau gewusst, welche Ausrichtung und Methodik sie angesichts ihrer zu Studienbeginn vorhandenen musikalischen Kompetenzen und ihres Ausbildungshintergrunds in Betracht ziehen konnte: „Da wäre z. B. ein klassisches Studium überhaupt nicht infrage gekommen. Klar hatte ich da so ein bisschen Unterricht, aber da war ich auch viel zu faul. Da muss man echt was tun für. Und auch so die Ausbildungsmethoden.“

AB_06 hat sich ebenfalls nach seinen entsprechenden Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie seiner Motivationslage bewusst gegen ein Studium an einer klassisch orientierten Musikhochschule entschieden: „Als klassischer Gitarrist war ich einfach nicht gut genug [...] und hatte auch nicht die Ambitionen, gut genug zu werden und das anzustreben.“ Aber auch eine Ausbildung mit Jazzschwerpunkt war für den Befragten keine Option: „Jazzstudium, das

hat mich genauso wenig interessiert wie im Büro zu arbeiten. Also, das ist einfach gar nicht meine Welt [...]. Dann hatte ich gedacht, dann kann ich auch etwas anderes machen.“ Seine Wahl für eine Institution mit einem klaren Fokus auf aktuelle Popmusik war daher die logische Konsequenz dieser reflexiven Prozesse.

AB_04 hat für sich ebenfalls die Ausbildungsstätte gewählt, die durch ihre zur damaligen Zeit einzigartige Poporientierung seine musikalischen Interessen und Fähigkeiten am umfassendsten ansprach:

„Das war ja damals ganz neu. Ich war der ### [Ordnungszahl] Jahrgang praktisch von der Rock/Pop-Abteilung. Und da war noch alles ganz, ganz frisch [...]. Und glücklicherweise habe ich das auch gemacht, weil mir das dann so ein bisschen entgegengekommen ist, weil es dann Rock/Pop war. Jazzmäßig war ich einfach noch nicht so weit.“

AB_03 musste sich bei seiner Ausbildungswahl ebenfalls zwischen Institutionen mit Jazz- bzw. Popschwerpunkt entscheiden:

„Und ich habe dann am Schluss quasi Zusagen von ### [Musikhochschule] und ### [Musikhochschule] und ### [Hochschule mit Popschwerpunkt]. Und habe dann mir so überlegt, ob ich jetzt halt Jazz studiere oder ob ich an ### [Hochschule mit Popschwerpunkt] gehe. Und dann hat mir einer der Teacher von dort, den ich auch schon im Vorfeld kannte, gesagt: ‚Ganz ehrlich. Mach lieber erst mal Instrumentalausbildung. Da geht es mehr um die Detailsachen, und da hast du mehr davon.‘“

So hat sich der Befragte trotz seines musikalischen Selbstbilds als Popmusiker in der Hoffnung auf eine noch fundiertere instrumentale Ausbildung bewusst für einen musikhochschulischen Jazzstudiengang entschieden. Dasselbe Phänomen findet sich wie erwähnt bei AB_09, der ebenfalls entgegen seiner musikalischen Ausrichtung Pop und Rock aufgrund des vermeintlich höheren musikalisch-künstlerischen Niveaus ein jazzorientiertes Studium besucht hat. Ergänzend zu dieser grundständigen Musikhochschulausbildung hat er allerdings einige Jahre später noch ein Weiterbildungsprogramm mit einem spezifischen Fokus auf zeitgenössische Spielarten Populärer Musik absolviert.

7.2.1.2 Weitere Motive für die Wahl der Ausbildungsstätte

Neben der inhaltlichen und stilistischen Ausrichtung waren bei einigen Befragten auch die Zugangsvoraussetzungen der jeweiligen Ausbildungsprogramme von Bedeutung. Für AB_01 stellten beispielsweise hochschulische Angebote aufgrund seines Schulabschlusses keine Optionen dar:

„Also, ich habe mich ja in ### [Ortsname] und ### [Ortsname] beworben, habe an beiden Schulen vorgespielt. Und das war ein ganz einfacher Grund, weil ich habe ja quasi damals, ich habe einen qualifizierten Hauptschulabschluss gemacht und dann eine Ausbildung gemacht und abgebrochen und eine zweite Ausbildung gemacht und die fertig gemacht. Hatte aber quasi nur diesen Quali und in diesen ### [Berufsfachschulen/Fachakademien] ist es ja so, dass du quasi keinen höheren Abschluss brauchst. Und es nur darauf ankommt, wie gut du bist und wie du bei der Aufnahmeprüfung abschneidest.“

Auch die Art der Aufnahmeprüfung, deren inhaltliche und stilistische Ausrichtung sowie vermeintlicher Schwierigkeitsgrad hatten Einfluss darauf, ob die entsprechenden Ausbildungsstätten von den Befragten in Betracht gezogen wurden, wie z. B. von AB_06 und AB_07. In manchen Fällen, wie bei AB_01 oder AB_05, war zudem das Nichtbestehen anderer Aufnahmeprüfungen für die Wahl der Institution entscheidend. Die vergleichsweise „bessere Reputation“ (AB_07) einiger Institutionen wird außerdem als Argument für die Entscheidung zugunsten einer bestimmten Ausbildungsstätte angeführt.

Ferner war das Ausbildungsumfeld, sprich die Stadt, in der sich die jeweilige Ausbildungsstätte befand, für die Interviewten ein Entscheidungskriterium, wie etwa für AB_08: „Ich fand ### [Ortsname] einfach als Stadt wahnsinnig cool, und deswegen habe ich mir die ausgesucht.“ Ein weiteres Motiv war die Nähe des Ausbildungsortes zur Heimatstadt. AB_03 konstatiert entsprechend: „Also, das war jetzt nicht ‚Ich möchte unbedingt an die ### [besuchte Musikhochschule]‘, sondern, ja, das war auch noch im Rahmen / nicht zu weit weg.“ Für AB_09 hatte die Möglichkeit, in seiner Heimatstadt zu studieren und dort wohnen zu bleiben, auch den Vorteil, weiter in seiner angestammten Hauptband spielen zu können: „Ich bin in ### [Ausbildungsort] zur Schule gegangen. Ich hätte auch noch einen Platz in ### [Ortsname] gehabt, an der Hochschule, aber [...] die Band [...] war eh in ### [Ausbildungsort] beheimatet, und das wäre für mich einfach logistisch viel schwieriger gewesen, woanders hinzugehen.“

Darüber hinaus waren auch Empfehlungen des Freundeskreises sowie von Bekannten und Lehrkräften bei der Wahl der Ausbildungsstätte für die Befragten entscheidend, beispielsweise für AB_02 oder AB_03.

7.2.2 Ausbildungsinhalte

7.2.2.1 Musikalisch-künstlerische Ausbildungsinhalte

7.2.2.1.1 Instrumentaler Hauptfachunterricht²⁶⁴ und instrumentale Nebenfächer

Den instrumentalen Hauptfachunterricht heben die Interviewten durchweg als zentrales Element ihres absolvierten Studienprogramms hervor. Insbesondere die Befragten, die wie AB_02 allein von einer individuellen Hauptfachlehrkraft unterrichtet wurden, führen dieses als maßgebliche Komponente der Ausbildung an: „[A]m wichtigsten für mich [war] schon der Einzelunterricht.“ AB_08 bewertet diesen auch aus heutiger Perspektive als essenziellen Bestandteil einer künstlerischen Ausbildung: „Instrumentaler Einzelunterricht klar, das kannst du nicht wegdenken, das brauchst du.“ AB_06 betont, dass seine beiden Hauptfachdozenten gerade in Hinblick auf seine Entwicklung auf musikalisch-künstlerischer

²⁶⁴ Keiner der Befragten hat das Hauptfach Gesang belegt. AB_01 absolvierte sein postgraduales Weiterbildungsprogramm mit vokalem Schwerpunkt.

Ebene einen nachhaltigen Eindruck hinterlassen hätten: „Und das war, glaube ich, das, was mich dann am meisten in der künstlerischen Entwicklung auch beeinflusst hat.“

Aber auch AB_05, der in seiner Bassausbildung an einer privaten Institution Gruppenunterricht hatte, fühlte sich durch die praxisnahe Unterrichtsgestaltung im technisch-handwerklichen Bereich sowie einen kreativen Umgang mit musikalischen Herausforderungen gut auf eine mögliche Zukunft als Live- und Studiomusiker vorbereitet. Beispielhaft merkt er an:

„Das ist ein Schlagzeuggroove, den guckst du dir nur an, und in fünf Minuten muss da eine coole Basslinie sozusagen sein. Also, das ist schon sehr nah auch an der Realität manchmal dran. Oder vielleicht so eine Sessionmusiker-Realität. Es ist halt so Handwerk, was du dann da einfach lernst [...]. Man muss sich schnell Sachen aneignen und die dann auch einfach spielen können.“

Des Weiteren kommt eine durch den instrumentalen Hauptfachunterricht beförderte Steigerung der Übungsintensität und -qualität zur Sprache. AB_03, der sich selbst als „nicht großen Übetypen“ bezeichnet, gibt an: „Okay, was mir viel geholfen hat, war natürlich irgendwie konsequentes Klavierüben [...].“ Diese Fähigkeit zum strukturierten Erarbeiten und Vorbereiten des musikalischen Materials hat sich nach Angaben des Befragten auch in seiner beruflichen Praxis als Livepianist und -keyboarder als wertvoll erwiesen.

Darüber hinaus diente der Hauptfachunterricht für die interviewten Musikschaaffenden nicht nur als Mittel zur Verbesserung der musikalischen Fertigkeiten am Instrument, sondern war auch Inspirationsquelle für eine spätere eigene Unterrichtstätigkeit. AB_04 führt dazu aus: „Ganz vorne muss ich natürlich den Instrumentalunterricht anstellen. Jetzt, ich, zum Beispiel auch [...] beim Unterrichten, viel von dem Material natürlich heute noch verwende. [...] Von dem zehre ich bis heute.“

Ferner thematisieren die Befragten immer wieder, dass die Qualität der persönlichen Beziehung zu den Hauptfachdozierenden entscheidend dabei gewesen sei, inwieweit auch der Unterricht als zielführend und positiv wahrgenommen wurde. Einige Alumni betonen besonders eine Verbindung zwischen dem zwischenmenschlichen Verhältnis zur entsprechenden Lehrkraft und deren Einfluss auf die eigene musikalische Entwicklung. AB_01 erzählt dazu exemplarisch:

„Also jetzt, letztendlich war ich froh, dass ich in ### [Ausbildungsort] genommen wurde, weil der Dozent für mich besser nicht hätte sein können. Also wir kamen super klar miteinander. [...] Und (...), ohne dass ich viel über ihn wusste, hat sich das im Nachhinein so herauskristallisiert, dass wir wirklich perfekt zueinander gepasst haben. So dieses Schüler-Lehrer-Verhältnis war da einfach ideal und auch so auf das, was ich lernen wollte, das konnte ich mir da irgendwie alles von ihm gut abholen. Das war für mich wichtig.“

AB_03, der sich ebenfalls sehr begeistert über seinen Hauptdozenten äußert, lobt insbesondere dessen Unterrichtsvorbereitung und didaktisches Konzept, welches sich positiv auf den Kompetenzerwerb, insbesondere auf seine Motivation, auswirkte:

„Also, mein Lehrer hatte auch in gewisser Weise mehr Konzept als andere Jazzdozenten. Wo du einfach merkst, die sind einfach reine *Player* und haben eigentlich überhaupt keine Ahnung, wie sie das einem Schüler vermitteln können. Und er war schon einer, der sich da auch viele Gedanken didaktischer Art gemacht hat. Das war für mich erst mal ein *Pusher*, weil einfach klar war: ‚Übe das und das und das und baue das so und so ein.‘ Also, das war gut. Das hat mir viel gebracht.“

Darüber hinaus bezeichnet der Befragte retrospektiv die Möglichkeit, die für ihn individuell relevanten Inhalte zu lernen, ohne von seinem Dozenten zu sehr in die Richtung Jazz gesteuert zu werden, als elementar für seine Zufriedenheit mit dem Hauptfachunterricht: „Das habe ich aber auch sehr geschätzt, dass er mich nicht probiert hat da in ein Raster zu pressen.“

Einige Interviewte berichten zudem von einer überaus offenen und freundschaftlichen Beziehung zu ihren Dozent*innen, z. B. AB_04:

„Ich hatte da ein sehr enges und gutes Verhältnis zu meinem Lehrer zum Beispiel. Und auch zu den anderen Lehrern. Und das ging dann schon mal so weit, dass man private Probleme ansprechen konnte oder so was. Da habe ich mich schon auch wohl gefühlt und aufgehoben gefühlt. Das war schon gut.“

Es kann anhand des Interviewmaterials festgehalten werden, dass eine positiv gestaltete zwischenmenschliche Beziehungsebene und ein individuelles Eingehen auf die Bedürfnisse und Wünsche der Studierenden wichtige Aspekte sind. Mit ihnen kann die Lehrkraft großen Einfluss auf Lernklima und Motivation und somit auf den Kompetenzerwerb und die Ausbildungszufriedenheit nehmen. Im Umkehrschluss können eine gestörte Beziehungsebene und ein Mangel an sozial-kommunikativen Kompetenzen aufseiten der Dozent*innen eine zielführende Ausbildung hemmen. So macht AB_07 ihre deutliche Kritik am Hauptfachunterricht vornehmlich am schlechten Verhältnis zu ihrem Dozenten fest, das sie als geprägt von einer übermäßigen Anforderungshaltung sowie von verbalen Demütigungen beschreibt:

„Aber dann war das teilweise schon ein relativ großer Druck. [...] Da wird man teilweise ganz lange nicht musikpädagogisch, wie ich heute motivieren würde, sozusagen motiviert. Sondern eher so: ‚Du bist ein absolutes *No-Go*. Keiner will mit dir spielen‘, so. Da denkst du dir einfach auch erst mal so: ‚Hey, das ist ja voll gemein!‘ [...]. Dann denkt man sich auch: ‚Okay, bin jetzt in der Klassikabteilung gelandet. Absolut, ich lasse mich auspeitschen‘, so diese Nummer, ja.“

Bis auf einen Befragten (AB_05), der an einer privaten Institution ausgebildet wurde, hatten alle anderen Alumni Unterricht im Nebenfach Klavier. Dieser wird im Rückblick positiv bewertet, weil in ihm vor allem das Verständnis für harmonische Zusammenhänge und die instrumentale Vielseitigkeit geschult und verbessert wurden:

„Also, dass ich Klavierstunden hatte, war super für mich. [...] Grundsätzlich war das für mich [...] total cool einfach und hat mir viel gebracht. Gerade eben im Zusammenhang mit diesen Theoriefächern, weil man da alles immer gleich übertragen hat auf das Klavier und dadurch Dinge irgendwie besser verstanden hat.“ (AB_01)

Auch AB_03, der als Pianist im Rahmen seines jazzorientierten Studiums das Pflichtnebenfach Klassikklavier belegt hat, beurteilt aus heutiger Perspektive diesen stilistischen Exkurs als Bereicherung:

„Wir Jazzpianisten hatten Pflichtnebenfach Klassikklavier und waren da bei einer Professorin, die selber auch sehr offen ist für Improvisation und Jazz. Und die kam halt zum Beispiel mit unkonventionellen Fingersätzen daher. Was meine frühere Lehrerin mir so nicht gesagt hätte. Oder die war einfach offen für aberwitzige Sachen. Und da habe ich auch viel gelernt, muss ich so sagen, im Nachhinein.“

Folglich besteht in den geschilderten Fällen auch im Nebenfachunterricht ein Zusammenhang zwischen der praktischen Kontextualisierung der Unterrichtsinhalte sowie der individualisierten Ansprache, des Erwerbs und der Nachhaltigkeit der entsprechenden Kompetenzbestände.

7.2.2.1.2 Bandarbeit

Als weiteres essenzielles Element des jeweiligen Ausbildungsprogramms führen die Befragten den Unterricht im Bereich Ensemblespiel an. AB_08 beurteilt diesen besonders für die Aneignung musikalischer Kompetenzen im Bereich der Bandinteraktion als substantiell:

„Dann hatte ich auch so Combo-Bandunterricht bei verschiedenen Leuten. Da ist es dann wichtig gewesen, dass es ein extrem guter Lehrer war. Wenn das der Fall war, waren das immer gute Kurse, die mir sehr viel gebracht haben, so vom Groove und vom Zusammenspiel.“

Den positiven Effekt der Ensemblespielstunden auf seine Fähigkeit zur musikalischen Interaktion im Bandgefüge hebt auch AB_03 hervor. Der Proband merkt in diesem Zusammenhang an, dass er schon im Vorfeld seiner Ausbildung begrüßt hätte, wenn Bandunterricht ermöglicht worden wäre:

„Da dachte ich mir: ‚Mensch, das hätte ich mir auch für Popsachen gewünscht‘, und das schon als Jugendlicher. Also irgendwie zu sagen, man kriegt da von Leuten, die mehr Ahnung haben ein bisschen / Wird an die Hand genommen und die sagen: ‚Hey, du musst auf das und das achten.‘“

AB_02 erwähnt, dass für ihn der Bandunterricht nicht nur eine maßgebliche Komponente seiner Ausbildung gewesen sei, sondern auch ein entscheidender Schritt auf seinem Weg zum professionellen Livemusiker: „Das hat sich auch da mit der Schulband [Band der Ausbildungsstätte], was [...] im ersten Jahr quasi zusammengestellt wurde, das lief sehr gut, und wir hatten da auch dann mit dieser Band gleich bis zu 60 Gigs im Jahr.“ Im Anschluss verweist der Interviewpartner darauf, dass sich ein Teil seines Tätigkeitsportfolios als Livemusiker zum Berufseinstieg aus diesem Teil des Ausbildungsangebots entwickelt habe.

7.2.2.1.3 Musiktheorie und Gehörbildung

Auf die Frage nach weiteren, für sie zielführenden Ausbildungsinhalten machen die Interviewten häufig Angaben zu ihrem Unterricht in den Bereichen Musiktheorie und

Gehörbildung, wobei AB_01 affirmativ formuliert: „Was auch bei mir hängen geblieben ist, war schon so ein bisschen dieser ganze Gehörbildungs-, Harmonielehrebereich, weil ich das einfach von Anfang an irgendwie spannend fand, quasi.“

Ähnliches konstatiert AB_04, der insbesondere den berufspropädeutischen Nutzen dieses Fachbereichs herausstreicht:

„Auch klassischen Tonsatz zum Beispiel. [...] Das hat mich immer sehr interessiert und Gehörbildung, alles Drum und Dran. [...] Man kriegt so eine umfassende Ausbildung, die einem schon nutzt, also in vielerlei Hinsicht, dann. Ob es später beim Unterrichten ist, ob es im Studio ist, oder so und so weiter.“

Auch AB_08 erklärt die theoretischen Fächer sowie den Gehörbildungsunterricht zu bedeutsamen Aspekten seiner Ausbildung:

„Aber auch im Nachhinein muss ich sagen, dass diese theoretischen Fächer, Gehörbildung, Theorie, Musiktheorie und Rhythmik, dass die eigentlich enorm wichtig waren. Vielleicht nehme ich die mal, wenn ich jetzt die soziale Komponente aus dem Studium wegnehme, das als Wichtigstes mit, weil das eine Sache ist, die du dir alleine superschwer draufschaufst. Also du kannst dir schnell ein paar Kumpels holen und geil Musik machen zusammen, abends im Proberaum, da machst du das auch gerne länger. Aber so selber gucken, wie funktioniert Harmonielehre, ist dann mit einem guten Dozenten schon besser.“

Damit verweist der Interviewpartner gerade in Bezug auf die musiktheoretischen Inhalte darauf, dass der Erwerb der entsprechenden Wissensbestände durch formalen Unterricht befördert wurde.

7.2.2.1.4 Sonstige musikalisch-künstlerische Ausbildungsinhalte

Neben den oben angeführten, meist positiv bewerteten Fächern instrumentales Hauptfach, instrumentales Nebenfach, Bandarbeit, Musiktheorie und Gehörbildung nennen die Befragten noch einzelne Unterrichtsmodule in den Bereichen Komposition und Arrangement, Performance sowie Produktion und Recording. Dabei haben diese sowohl in Bezug auf den zeitlichen Umfang, die inhaltliche Tiefe als auch die persönliche Relevanz meist keine zentrale Rolle innerhalb der jeweiligen Ausbildungsprogramme gespielt.

Ein Aspekt, der sich dem musikalisch-künstlerischen Bereich zuordnen lässt und sich durch die diversen einzelnen Unterrichtskomponenten zieht, ist eine Vergrößerung der stilistischen Vielfalt, die sich die Befragten während ihrer Ausbildung angeeignet haben. AB_04 formuliert entsprechend: „Da ist schon viel passiert, und ich bin auch viel mit Musik in Berührung gekommen, von der ich vorher auch nicht gewusst habe, dass es die so gibt eigentlich. Und dann habe ich meinen Horizont schon erweitert.“ Auch AB_05 resümiert kongruent:

„Schwerpunkt, würde ich sagen, ist vor allem so Stilistik. Also, ja, dass man flexibel ist und alles Mögliche bedienen kann, ist, glaube ich, auch so das Credo so ein bisschen von dem Lehrplan gewesen. Was ich super fand. Weil, ja, dadurch wird es nicht langweilig. Du lernst immer etwas Neues.“

7.2.2.2 Nicht-musikalische Ausbildungsinhalte

Auch wenn die zentralen Bausteine der absolvierten Ausbildungen der Befragten klar im musikalisch-künstlerischen Bereich lagen, finden auch einzelne Unterrichtsmodule Erwähnung, die anderen Kompetenzbereichen zugeordnet werden können.

7.2.2.2.1 Geschäftlich-unternehmerische Ausbildungsinhalte

Aufgrund der Datenlage lässt sich belegen, dass die geschäftlich-unternehmerischen Ausbildungsinhalte nur vereinzelt und rudimentär in den Programmen vermittelt wurden. Allein AB_06 gibt an, in seinem genuin poporientierten Hochschulstudium eine berufsrelevante Hinführung zu diesen Themenbereichen erfahren zu haben. Er führt dazu aus:

„Also, ich glaube, der ganze Businessstil und Selbstvermarktung und alles, da ist schon viel hängen geblieben einfach [...]. Dann gab's natürlich noch die etwas härteren Businessvorlesungen. Das war aber interessant, um zu sehen, wie die Leute, die eher das Geld haben als man selbst, die auch Geld reininvestieren, wie die über das Ganze denken. Mit verschiedenen wirtschaftlichen Prinzipien. Das war einfach schon ganz interessant, das mitzukriegen. Ist jetzt nichts, was dann so den stärksten Einfluss hatte, aber dass man das einfach weiß und im Hinterkopf hat. Das fand ich schon sehr wertvoll.“

Darüber hinaus meinen AB_01 und AB_09, die beide nach ihrer grundständigen Ausbildung ein nebenberufliches Weiterbildungsprogramm mit Schwerpunkt auf zeitgenössische Populäre Musik besucht haben, dort für sie relevante geschäftlich-unternehmerische Wissensbestände erworben zu haben. Andere Interviewpartner haben geschäftlich-unternehmerische Unterrichtsinhalte „nebenher“ (AB_02) in ihrem Hauptfachunterricht vermittelt bekommen.

An den meisten Ausbildungsinstitutionen wurden nach den Aussagen der Befragten Unterrichtsinhalte im Businessbereich offiziell nur sehr vereinzelt und desintegriert behandelt. AB_09 moniert prototypisch an seinem absolvierten Studienprogramm die zu knappe Behandlung berufspraktischer, administrativer und geschäftlicher Inhalte:

„Und es gab auch GEMA und GVL und so, aber ehrlich gesagt, das hat mich damals auch nicht so interessiert. Und da war dann auch einer von der GEMA da, und das löst es ja auch nicht, weil das ja ein sehr komplexes Feld ist, was meiner Meinung nach da auch nicht in zwei Workshopstunden gelöst werden kann. Ich weiß auch nicht, ob sie das heute noch machen. Ich nehme es an, aber ich halte das nicht für besonders wertvoll.“

Zudem spricht der Absolvent an, dass besonders während der Ausbildung den Lernenden die Relevanz dieser Themenbereiche oft nicht bewusst sei und daher aufgrund mangelnder Motivation die entsprechenden Wissensbestände nicht aufgebaut werden könnten. Auch würden die Themen der Unterrichtsmodule häufig an den Bedürfnissen der Studierenden vorbeiführen. AB_07 berichtet dazu:

„So einen Makler, der dir dann eine BU [Berufsunfähigkeitsversicherung] aufschwätzen wollte: ‚Noch kann man Sie nur als Student / wenn Sie dann später Musiker sind, da haben Sie keine Chance‘ [...]. Sorry, ich kann mir überhaupt keine BU leisten. Wenn, würde ich das in ein Musikinstrument stecken, aber doch nicht in eine BU.“

7.2.2.2.2 Pädagogische Ausbildungsinhalte

Einzelne Befragte teilen mit, dass sie während ihrer Ausbildung wichtige Impulse für eine künftige Tätigkeit als Musiklehrkraft erhalten hätten. AB_02 beschreibt beispielsweise, wie ihm seine Ausbildung für den Auf- und Ausbau methodisch-didaktischer Kompetenzbestände einen guten Rahmen geboten habe:

„War schon bedeutend, weil ich hätte mir nie so viele Gedanken darüber gemacht, irgendwie, Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsplanung durchzuführen. Ich mache das heute nicht mehr so ausführlich, aber das hat auch Riesenbock gemacht. Ich habe nämlich dann auch aus ### [Ausbildungsort] einen relativ guten Schüler, glücklicherweise. Der war da so 16, schätze ich mal. 16, 17. Also das war ein Riesenspaß, mit dem die Stunden vorzubereiten und auch in dieses Konzept, wie man da herangehen muss, um die Stunde wirklich gut aufzubauen. Hat immer gut funktioniert, ist immer gut bewertet worden. Und hat mir auch gezeigt, dass man da, dass es schon noch spannender sein kann, einen guten Unterricht zu machen, und was es für Möglichkeiten überhaupt gibt. Und ich hatte ja auch einen guten Lehrer. Der ### [Name des Hauptfachlehrers] war für mich immer eher als Lehrer ein Vorbild.“

Dabei spricht der Proband erneut die essenzielle Bedeutung des Hauptfachdozierenden auch für die eigene Lehrtätigkeit an (vgl. Kapitel 7.2.2.1.1). AB_09 hebt ebenso hervor, dass er noch immer von den Unterrichtseinheiten im pädagogischen Bereich profitiere: „Also aus dem musikpädagogischen Bereich, aus dem musikpsychologischen Bereich [...] / Gerade im Bereich Methodik, Musikpädagogik, muss ich sagen, profitiere ich heute viel davon, wenn ich selber unterrichte. Das haben die einfach gut angeboten.“

Das beispielsweise an bayerischen Berufsfachschulen obligatorische Fach Chorleitung wird ebenfalls im Bereich pädagogischer Unterrichtsinhalte erwähnt, ohne dass die Befragten dadurch für sich einen klaren Mehrwert ableiten konnten. Beispielfhaft berichtet AB_04: „Es gab so neben dem Hauptfach eben das Hauptfach Chorleitung. Das war eher so ein Ding, da wo ich bis heute sage: ‚Okay, das kannst du dir eigentlich sparen. Das muss man nicht machen.‘ Das hat jetzt nicht so viel genutzt.“

7.2.2.2.3 Ausbildungsinhalte zum Ausbau personaler und sozial-kommunikativer Kompetenzen

Nur AB_06 berichtet, dass er im Bereich der personalen und sozial-kommunikativen Ausbildungsinhalte ein Modul absolviert habe, in welchem dezidiert Hintergrundwissen und praktische Einheiten zur Entfaltung und Kultivierung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen offeriert wurden, z. B. in einer Vorlesung zum Thema Inspiration: „Wie kann man irgendwie auf andere Ideen kommen?“, und so was. Das finde ich schon [...] legitim, dass man so was macht.“ Besonders positiv schildert AB_06 darüber hinaus ein Modul zum Themenfeld Künstlerpersönlichkeitsentwicklung und intrapsychische Prozesse. Er stellt zudem fest, dass dieses einen überaus positiven Einfluss auf seinen Werdegang als Kreativschaffender gehabt habe:

„Auch von der künstlerischen Entwicklung her hat mich das doch sehr beeinflusst, definitiv. Also ich habe da eine andere Richtung noch mal eingeschlagen, als ich vorher hatte und habe viele Sachen noch mal anders gesehen. Und das war, glaube ich, das, was mich dann am meisten in der künstlerischen Entwicklung auch beeinflusst hat.“

Es bleibt festzuhalten, dass dieser Kompetenzbereich laut den Aussagen der Befragten in ihren Ausbildungsprogrammen nur am Rand behandelt und bis auf eine Ausnahme nicht in eigenen Modulen unterrichtet wurde.

7.2.2.3 Zum Nutzen sozialer Netzwerke während und nach der Ausbildung

In Bezug auf die positiven Aspekte ihres Studienprogramms machen die Befragten häufig Angaben zur Bedeutung des während ihrer Ausbildung erworbenen sozialen Netzwerks. Dabei beschreiben sie Sachverhalte, die informelle Lernprozesse, aber auch berufspraktische Aspekte betreffen.

AB_01, der in seinen Ausführungen zunächst die Lehrkraft im Ensembleunterricht kritisiert, beschreibt im Anschluss beispielhaft die kompensatorische Wirkung der Kollaboration unter den Lernenden:

„Also, vom Bandcoaching, das hieß da irgendwie Popensemble und Ensembleleitung, war ich nicht sehr angetan, was am Dozenten lag [...]. Mit dem kam ich schlicht und einfach nicht klar, mit dem kam aber keiner klar. Also was dann halt einfach viel mehr gefruchtet hat, war die Zusammenarbeit unter den Studenten selbst.“

Übereinstimmend schätzen die Interviewten das soziale Netzwerk, das sie während ihrer Ausbildung aufgebaut haben, als essenziell für ihren Berufseinstieg und beruflichen Werdegang ein. Dabei geht es vor allem darum, passende Mitmusiker*innen für professionelle Projekte zu finden sowie Jobs zu akquirieren. AB_01, der wie AB_09 zusätzlich zu seiner grundständigen Ausbildung ein Weiterbildungsangebot mit Popschwerpunkt absolviert hat, lobt dieses Format insbesondere, weil der Fokus auf die Vernetzung und die Zusammenarbeit unter den Teilnehmenden gelegt wurde: „Man geht danach einfach mit einem Adressbuch raus, das 60 Kontakte voller ist. Und das ist ja, wie wir alle wissen, in der Musikbranche quasi unabdingbar, einen guten Kontaktee pool zu haben. Also dafür war es schon mal sehr, sehr befruchtend.“

AB_09 merkt an, dass sich seine aktuelle Hauptband im Kontext jenes Programms formiert habe: „Das war für diese Band, mit der ich heute hier bin, übrigens die Initialzündung. Weil alle bis auf den Rhythmusgitarri sten sind aus meinem Jahrgang.“

Aber auch die Alumni von Vollzeitstudiengängen geben an, dass sie noch heute von den Kontakten, die sie während ihrer Ausbildung geknüpft haben, profitieren. Dazu meint AB_06 exemplarisch:

„So ziemlich alles, was ich mittlerweile mache, beruflich als auch Privatmusik, sage ich jetzt mal, hat immer was mit Leuten von ### [Hochschule mit Popschwerpunkt] zu tun, die ich da kennengelernt habe oder über die ich irgendwo reingekommen bin [...]. Ich meine als Musiker [...], man schreibt ja selten Bewerbungen [...]. Es geht so viel über Kontakte.“

AB_03 deutet darüber hinaus an, dass er von seinem sozialen Netzwerk nicht nur für die Akquise unterschiedlicher Jobs gerade zu Beginn seiner musikalisch-künstlerischen Haupterwerbstätigkeit profitiert habe, sondern ihm die Zusammenarbeit mit seinen ehemaligen Kommilitonen auch grundsätzlich viel Spaß mache: „Wir haben alle zusammen studiert, sprich, man kennt sich sehr lange. Ist da auch persönlich befreundet, und das ist natürlich schon ein sehr angenehmes Arbeitsumfeld, mit den Jungs einfach zu spielen.“

Ähnlich positiv beschreibt AB_02 seine Tätigkeit in einer lukrativen Coverband, in der er mit Dozenten seiner früheren Ausbildungsstätte zusammenspielt:

„Dann auch so ein lustiges Hochzeitsding. [...] Aber das ist auch wirklich eine reine Kohlesache, die auch befriedigend für mich ist. Also auch mit sehr guten Musikern. Es sind alles ehemalige Dozenten, die damals in ### [Ausbildungsort] Dozenten von mir waren.“

7.2.2.4 Generelle Einschätzung der Ausbildung

In dieser Kategorie wurden die Aussagen der Befragten codiert, die sich weniger auf spezifische Angebote und Vorteile der Ausbildung beziehen, sondern eher eine generelle Einschätzung des absolvierten Programms umfassen. Alles in allem zeigen sich die Interviewten mit ihrem Ausbildungsgang zufrieden. AB_05 lobt sein privates Institut exemplarisch:

„War auch eine Superschule, muss man sagen. Also, ich habe das zwei Jahre gemacht [...] und ich zehre da heute noch davon, tatsächlich. Also es ist wirklich so, es war eine musikalisch wahnsinnig gute Ausbildung, fand ich [...]. Also es war einfach ein gutes Fundament.“

AB_02 bezeichnet seine Ausbildung als wichtigen Meilenstein für seine Professionalisierung: „Also, das hätte auch anders laufen können, wenn ich nicht in ### [Ausbildungsort] gewesen wäre, sondern vielleicht Privatunterricht irgendwo, hätte es durchaus sein können, dass ich Hobbymusiker geblieben wäre.“

AB_08, der im Rahmen seiner Bandkarriere über mehr als ein Jahrzehnt als international erfolgreicher Originalbandmusiker seinen Lebensunterhalt bestreiten konnte, beschreibt seine Ausbildung nach wie vor als einen biografischen Höhepunkt:

„Also, Musikstudium war ein absolutes Highlight bis jetzt in meinem Leben. Das ist eine Zeit, an die ich super gerne zurückdenke. Das war schön, nur mit Leuten zusammen zu sein, die das auch genauso wollen wie ich. Jeder natürlich ein bisschen in einer anderen Farbe, aber das war für mich ein absolutes Highlight.“

Obwohl auch AB_09 seine Studienzeit an der Musikhochschule grundsätzlich positiv bewertet, zieht er doch das ambivalente Fazit: „Die Ausbildung [hat] mich sehr gut handwerklich vorbereitet am Instrument und als Musiker an sich, als Spieler innerhalb eines Ensembles, als Kreativer, alles andere nicht.“ AB_03 kritisiert an seinem Studium retrospektiv einen grundsätzlichen Mangel an berufspraktischer Vorbereitung: „Und da dachte ich im Nachhinein: ‚Oh, das ist eigentlich total schade. Das könnte man irgendwie griffiger machen.‘ Einfach vom Gesamtkonzept her, dass das realistischer ist, so.“

Für AB_07, die, wie bereits erwähnt, Probleme mit ihrem Hauptfachdozenten hatte, war die Ausbildung sogar geprägt von „negative[m] Stress“ in Form von Leistungsdruck, und sie gibt an, sich nicht darüber bewusst gewesen zu sein, „wie hart dann doch dieses Studium ist“.

7.2.3 Ausbildungsdefizite

Die von den interviewten Musikschaaffenden angeführten Ausbildungsdefizite lassen sich in musikalisch-künstlerische, geschäftlich-unternehmerische und sonstige nicht-musikalische Defizite sowie Unzulänglichkeiten aufseiten des Lehrpersonals kategorisieren.

7.2.3.1 Defizite im musikalisch-künstlerischen Bereich

Wie oben dargestellt, stammen die als positiv bewerteten Aspekte der Ausbildungen hauptsächlich aus dem musikalisch-künstlerischen Bereich. Defizite hingegen werden aus diesem Ausbildungssegment nur sehr sporadisch angesprochen. Dabei sind die einzelnen Angaben zu den Ausbildungsmängeln sehr heterogen und unterscheiden sich je nach spezifischer Ausrichtung des jeweiligen absolvierten Programms.

Alumni von eher jazzorientierten Studiengängen kritisieren beispielsweise die stilistischen Einschränkungen und den Mangel an zeitgemäßem Songmaterial. AB_03 formuliert in Bezug auf den starken Jazzfokus: „Da hätte ich mir persönlich gewünscht, dass es ein bisschen offener war“. AB_07 fügt dem Wunsch nach aktuellen musikalischen Themen noch hinzu: „Jazz ist trotzdem heute. Es ist ganz, ganz wichtig, den Bezug zum Hier und Jetzt nicht zu verlieren.“

Sehr spezifisch wird AB_03, wenn er eine konkrete, für ihn beruflich relevante Kompetenz erwähnt, von der er sich wünscht, er hätte sie schon während der Ausbildung erworben:

„So Sachen wie: Wie schreibe ich gute Leadsheets für Bands? Oder so. Das habe ich mir halt alles selber angeeignet, im Sinne von, dass dir dein Mitmusiker sagt: ‚Hey, kannst du das hier ein bisschen größer schreiben? Du schreibst die Akkorde so klein.‘ Also oft sind es ja die profanen Dinge, die es aber ausmachen.“

AB_06, der während seiner poporientierten Hochschulausbildung ein vergleichsweise geringeres Kontingent an Hauptfachunterrichtseinheiten genossen hat, führt diesen Umstand als Kritikpunkt an: „Ich glaube, was viele bei ### [Hochschule mit Popschwerpunkt] ein bisschen kritisieren ist, dass es eigentlich wenig Instrumentalunterricht gibt. Also alle zwei Wochen. Das ist nicht sonderlich viel.“

7.2.3.2 Defizite im geschäftlich-unternehmerischen Bereich

Fast vollkommen übereinstimmend konstatieren die Befragten die größten Ausbildungsdesiderate im geschäftlich-unternehmerischen Bereich. Das entsprechende Interviewmaterial lässt sich unter die beiden Defizitkategorien Selbstmanagement und Fachwissen zur freiberuflichen Tätigkeit sowie Selbstvermarktung und Kenntnisse über das Musikbusiness subsumieren.

7.2.3.2.1 Selbstmanagement und Fachwissen zur freiberuflichen Tätigkeit

Da es an Ausbildungsinhalten für die anvisierten Tätigkeitsprofile als freiberufliche Musikunternehmer*innen mangelte, schlussfolgert AB_03 exemplarisch: „Was ich gerne besser gehabt hätte, wäre tatsächlich eine Berufsvorbereitung auf das Bild: Wie schaut das *Daily Life* eines Musikers aus?“ Auch AB_01 stellt im gleichen Sinne fest: „Man wird da nicht wirklich auf das Musikerleben vorbereitet.“ Er konkretisiert seine Kritik anhand folgender Punkte, die sich insbesondere auf administrative Aspekte einer freiberuflichen Existenz als Musiker*in beziehen:

„Ja, wie macht man denn seine Steuer sinnvoll selber und so diesen ganzen Kram? Das lernt man da schon mal nicht [...]. Also so was finde ich, wenn ich das mal so äußern darf, ein wahnsinnig wichtiges Ausbildungsmodul. Also: Was ist die KSK? Wie geht man da ran? Wie kommt man da rein? Wie funktioniert denn jetzt eigentlich die GEMA? Und so weiter und so fort. Also das sind alles Dinge, die wurden dort nicht behandelt, in ### [Ausbildungsort] [...]. GVL und solche Sachen, also da gibt es einfach wirklich Zeug, da kann man echt einfach mal ein paar Schulstunden vollpacken damit.“

Ähnlich formuliert es AB_03:

„Aber auf einmal bist du selbstständig und überlegst dir so: ‚Okay, und wie geht das jetzt?‘ Also, so ganz profane Dinge. Vielleicht auch mal Steuererklärung oder: Wie geht denn das alles? Ab wann macht es Sinn, eine GbR zu gründen als Band? Oder Zeitmanagement.“

Auch AB_08 stellt mit Blick auf seine Ausbildungsstätte fest:

„Also, [das] war eine komplett künstlerisch ausgelegte Schule. Das spiegelt den Job ja gar nicht wider. Also, du bist ja, wenn du dann da rausgehst und Musiker wirst, bist du ja komplett unvorbereitet. [...] Zum Beispiel trittst du dem Finanzamt komplett unvorbereitet gegenüber. KSK, alles, was da so anfällt. [...] Die Band war superschnell sehr erfolgreich. Das heißt, da ging es um viel Geld, ging es um ein Riesengeschäft, und wir waren fünf Vollidioten [...]. Also das ist echt krass, du weißt ja nichts.“

Entsprechend erhebt AB_08 die Forderung, gerade die geschäftlich-unternehmerischen Aspekte, die abseits der beschleunigten Wandlungsprozesse im Musikbusiness Bestand haben, curricular zu verankern:

„Diese ganzen Sachen, die sich nicht verändern, nämlich dass du deine Steuer machen musst und wie eine Firma funktioniert, weil das wird auch noch in zehn Jahren so sein. Dass man diese Sachen bespricht, immer mit diesen kleinen Aktualitäten noch mit rein.“

Aus dem vorliegenden Interviewmaterial lassen sich zusammenfassend folgende berufspraktisch relevanten geschäftlich-unternehmerischen Themen herausarbeiten, die nach Ansicht der meisten Befragten während ihrer Ausbildung nicht ausreichend behandelt wurden:

- Steuer und Versicherungen (insbesondere KSK)
- Umgang mit den Verwertungsgesellschaften (GEMA, GVL)
- Wissen zu Unternehmensformen (GbR, GmbH)
- Zeitmanagement

Aber auch wenn in der Ausbildung, wie im Fall von AB_06, in ausreichendem Maß Aspekte aus diesem Bereich in den verpflichtenden Unterrichtsmodulen angeboten werden, stellt sich die Frage, wie diese den Studierenden so vermittelt werden können, dass sie in der Praxis Anwendung finden. Entscheidend scheint der individuell richtige Zeitpunkt, zu dem der Lernende die Relevanz des jeweiligen Unterrichtsstoffes auf der Erfahrungsebene erkennen kann und die entsprechenden Wissensbestände als nützlich wahrnimmt. AB_06 führt dazu beispielhaft aus:

„Zum Beispiel, ich fand jetzt, das Thema Steuererklärung interessiert einen im zweiten Semester herzlich wenig. So, heute würde ich gerne noch mal mit der Dozentin ein, zwei Sätze wechseln. Aber da ging es dann darum, wie man Auftrittsgagen aus Belgien versteuern muss. Das ist halt eine Situation, die kommt jetzt nicht ganz so oft vor in meinem Alltag. Irgendwie hätte ich da lieber einfach gewusst, wie man die normale Steuererklärung erst mal erledigt und was man alles absetzen kann und solche Sachen. Also das sind so die Themen, die einen dann wirklich interessieren.“

Als kritisch bewertet der Interviewpartner (AB_06) auch das Blockformat, in dem diese Inhalte angeboten wurden: „Ich gebe auch zu, ich hätte wahrscheinlich, wenn ich ein bisschen besser aufgepasst hätte, auch noch mehr mitgenommen, aber man kann irgendwie nicht am Tag sechs Stunden Steuererklärung machen. So eine Vorlesung, da schaltet man halt einfach ab.“

7.2.3.2.2 Selbstvermarktung und Kenntnisse über das Musikbusiness

Als zweite geschäftlich-unternehmerische Defizitkategorie ergibt sich anhand der Interviewdaten der Bereich Selbstvermarktung. Die Aussagen der Befragten beziehen sich dabei vor allem auf die Nutzung digitaler Distributions- und Promotionkanäle.

AB_08 meint dazu: „Also, das merke ich schon und das ist vielleicht auch so eine Sache, die dann auch wieder in so eine Musikausbildung passt. Ich habe heute, in 2015, als Musiker oder als Musikproduzent [...] vielmehr die Möglichkeit und die Pflicht, mich darzustellen, als das noch vor 15 Jahren war.“

In diesem Zusammenhang merkt AB_04 an, dass es dabei nicht nur um den Aufbau von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbeständen zur digitalen Selbstvermarktung geht, sondern auch ein kritischer Umgang mit den entsprechenden Medien zur Ausbildung von Popmusiker*innen gehören sollte:

„Die ganze Selbstvermarktungsmöglichkeit / [...] Also eigentlich das Für und Wider sollte man lernen. Also nicht nur das Für, sondern auch das Wider. [...] Und ich finde, wenn man das studiert, finde ich es schon sehr wichtig, dass das Teil des Ganzen ist. Auf alle Fälle.“

AB_08 weist darauf hin, dass Ausbildungsprogramme auch dafür Sorge tragen sollten, dass die Absolvent*innen ein entsprechend praxisnahes Wissen über die Mechanismen des Musikbusiness erwerben können:

„Da sage ich, da sollte jemand lernen, wie er sein Business an den Start kriegt. Aber auch für die Wenigen, die eine große Karriere machen, sollte ein bisschen aufgezeichnet

werden, was da passiert, was da für Mechanismen greifen [...]. Und was heißt das – Plattenvertrag? So ein bisschen, man könnte das relativ einfach erzählen den Leuten. Die würden sich in der richtigen Situation daran erinnern und würden dann eine bessere Entscheidung treffen.“

Im Sinne des Befragten würden diese Unterrichtseinheiten idealerweise Dozent*innen aus der Praxis lehren, die, mit dem aktuellen Fachwissen und der feldspezifischen Expertise ausgestattet, als kompetente Ansprechpersonen die entsprechenden Sachverhalte mit den Studierenden erarbeiten könnten:

„Und jetzt wieder zur Schule, der [Dozent aus der Praxis] müsste eigentlich in der Schule sitzen, für mindestens die zwei aus jedem Studiengang, die ein bisschen höher hinausgehen, dass die wissen: ‚Ah, okay, klar, da haben wir doch mal. Jetzt steht der wirklich da mit dem Verlagsvertrag. Jetzt steht da wirklich dieser eine Satz, da, wo ich vorher aufpassen müsste.‘ Wahnsinnig schade, dass dafür nicht vorgesorgt wird.“

7.2.3.3 Sonstige nicht-musikalische Defizite

Neben den angeführten Ausbildungsdefiziten im geschäftlich-unternehmerischen Bereich konnten vor allem methodisch-didaktisches Fachwissen und die entsprechenden pädagogischen Kompetenzbestände während der Ausbildung nicht erworben werden. Dies ist relevant, da alle neun befragten Alumni bis dato diverse Tätigkeiten im pädagogischen Bereich ausgeübt haben. AB_01 gibt dazu an:

„Was ich da ankreiden will ist bei diesen Schulen, bei der Berufsfachschule, dass mir dieses Thema Didaktik, Unterrichtsdidaktik viel zu kurz kam. Also [...] da hatte ich mal irgendwann im zweiten Unterrichtsjahr eine Stunde in der Woche. Und das kam mir viel zu kurz. Das fand ich sehr schade.“

Der Proband hat allerdings das dritte, optionale Ausbildungsjahr mit pädagogischem Schwerpunkt nicht belegt. AB_02, der ebenfalls an einer bayerischen Berufsfachschule ausgebildet wurde, hat dieses Zusatzjahr durchlaufen und zeigt sich seinen Angaben gemäß mit den berufsvorbereitenden Ausbildungsinhalten in diesem Feld zufrieden. Im Gegensatz dazu entschied sich AB_03 im Vorfeld seiner Ausbildung an einer Musikhochschule gegen einen Pädagogikschwerpunkt. Er gibt an, dass dieses Thema für ihn „tatsächlich nicht so relevant“ gewesen sei, da er sich „langfristig nie so völlig in dem pädagogischen Bereich gesehen“ habe. Er führt weiter aus: „Also, für mich war so klar: ‚Okay, lehren, ja, wenn es so ein, zwei Tage sind, so ein bisschen nebenher, gar kein Ding.‘ Aber ich war jetzt nie so: ‚Okay, ich versteife mich auf Pädagogik.‘“ Darüber hinaus kritisiert er die allgemeine Praxisferne der hochschulischen Pädagogikausbildung:

„Und das Nächste war, dass ich dann den Eindruck hatte, von meinen Kollegen an der Uni, an der Hochschule, die das belegt hatten, dass das denen auch nicht so viel gebracht hat. Was mich eigentlich nur bestätigt hatte in dem ‚Ich wähle das nicht‘. Weil das waren auch wieder nur Leute, die halt dann an der Hochschule gelehrt haben. Und NICHT den Sechsjährigen im Klavierunterricht haben, der eine Rotznase hat und nicht weiß, wo das Fis ist. Weißt du, weil da geht es um ganz andere Dinge wie jetzt Pädagogik. [...] Da brauchst du eigentlich eine Psychologenausbildung, bei manchen. Und von daher habe ich das eigentlich nie bereut zu sagen: ‚Ich habe das nicht gemacht.‘“

AB_07 vermisste in ihrer Ausbildung insbesondere eine Schulung für pädagogische Herausforderungen, beispielsweise im Umgang mit schwierigen Schülern im Rahmen ihrer Tätigkeit als Lehrkraft an einer Gesamtschule: „Ja, so irgendwie: Ein kleines Kind spricht Sie an und sagt: ‚Was sind denn Sie eigentlich für ein arschloch?‘, oder so. Und wie man dann reagiert. Diese ganzen Trainingssituationen, die habe ich so nicht gehabt.“

Abseits des pädagogischen Felds identifizieren die Interviewten vereinzelte Aspekte aus dem persönlichkeitsbezogenen Bereich als Ausbildungsdefizite. AB_01 moniert beispielsweise, dass die für ihn essenzielle Fähigkeit einer akkuraten Selbstwahrnehmung in Bezug auf die eigenen, professionellen Stärken nicht während der Ausbildung thematisiert wurde. Dem widmete er sich erst sukzessive im Zuge des Berufseinstiegs: „Das ist aber auch was, was ich nicht nach ### [Ausbildungsort] wusste, sondern was ich erst ab dem Moment, wo es losging, diesen Beruf auszuüben, was ich erst währenddessen quasi entdeckt habe, wo wirklich meine Stärken sind.“

Nicht nur ein realistisches berufliches Selbstbild, sondern auch ein entsprechend akkurates, breit gefächertes Bild des Berufsfelds sollte laut AB_08 während der Ausbildung vermittelt werden: „Weil eigentlich, professioneller Musiker, gibt Unterricht, spielt vielleicht in einer fetten Band mit, mal eine Zeit lang, oder ist Backingband dann für ### [Solokünstler] irgendwann mal [...]. Also so ein Musikerleben gibt ja viel her. Und das muss alles vorbereitet werden.“

AB_07, die während ihrer Musikhochschulausbildung einen Pilateskurs besucht hat, erwähnt, dass im Bereich Gesundheitsprophylaxe und Selbstfürsorge für Musiker*innen beispielsweise ein Kurs in Meditation „ganz gut gewesen“ wäre.

7.2.3.4 Defizite der Dozent*innen

Als weiteres Ausbildungsdefizit bringen viele Befragte Kritikpunkte an den jeweiligen Lehrkräften vor. AB_03 stellt zum professionellen Hintergrund seiner Dozent*innen fest:

„Und da dachte ich mir dann: ‚Okay, eigentlich ist keiner der Musiker, die an der Hochschule sind, leben den Lifestyle, den ich später leben werde‘. Weil sie durch dieses sehr spezielle Jazzidiom, wo ich mir immer dachte: ‚Okay, die könnten sich ohne ihre Hochschullehrtätigkeit ihren Lifestyle überhaupt nicht finanzieren.‘ Weil mit ihren Jazzgigs und ein paar Platten verdienen sie kein Geld. Also sprich, die sind schon in einer Blase, so gesehen, von der Musikwelt.“

AB_07, die sich, wie oben ausgeführt, äußerst kritisch über ihren Hauptfachlehrer äußert (vgl. Kapitel 7.2.2.1.1) und sich im Fachbereich Didaktik unzureichend vorbereitet gefühlt hat, geht exemplarisch auch mit der Pädagogiklehrkraft hart ins Gericht:

„Wir hatten zum Beispiel einen furchtbaren Pädagogiklehrer. Furchtbar deswegen, weil der mindestens, also wirklich Minimum, die akademische Viertelstunde zu spät kam. Und wenn man nur Anderthalbstunden hat, dann ist das einfach sauwenig [...]. Also grad bei uns, die ganze Jazzriege, ist einfach gar nicht mehr hingegangen, ja. [...] Und ich war dann auch Studentensprecherin und hatte dann auch gesagt: ‚Bitte, minimiert diesen Kurs.‘“

7.2.4 Resümee: Berufliche Ausbildung

Wie aus den Interviewaussagen hervorgeht, hat vor allem die inhaltliche und stilistische Ausrichtung die Befragten bewogen, sich für ihre Ausbildungsstätte zu entscheiden. Dies deckt sich mit den Daten der quantitativen Vorstudie, in denen neben der Auswahl der Dozierenden auch Antworten zum inhaltlichen und stilistischen Fokus – Schwerpunkt Rock/Pop bzw. Jazz, angebotene Fächer/Kurse – hohe Zustimmungswerte erhalten. Dort werden zudem Aspekte zur Struktur und zum Aufbau der Ausbildung mit $n = 12$ am häufigsten in der ergänzenden, offenen Antwortrubrik genannt. Auch diese Sachverhalte finden sich in einigen Aussagen der Interviewten. Ebenfalls deckungsgleich sind Nennungen zu den Themen Aufnahmeprüfung sowie Empfehlungen aus dem Freundes- und Bekanntenkreis.

Wie im quantitativen Teil dieser Arbeit weisen auch die Daten der Interviewstudie den Hauptfachunterricht als zentralen Aspekt der Ausbildung aus, den die Befragten in den meisten Fällen positiv bewerten. Die jeweiligen Lehrkräfte sind wichtige Vorbilder und Ansprechpersonen und werden vornehmlich als kompetent und menschlich zugänglich beschrieben (vgl. Kapitel 6.3.5). Dies deckt sich auch mit den oben referierten Erhebungen für die klassische Musikausbildung, wo der Hauptfachunterricht traditionell den Kern des Studiums bildet. Gembris und Langner konstatieren auch bei ihren Proband*innen eine überwiegend positive Bewertung der Items zur Zufriedenheit mit dem Unterricht und der Lehrkraft (vgl. Gembris & Langner, 2005, S. 38 ff.).

Die Mehrzahl der übrigen im Rahmen der Ausbildung fokussierten Inhalte, wie instrumentales Nebenfach, Ensemblespiel, Musiktheorie und Gehörbildung, finden sich ebenfalls als Kernbausteine in klassischen Ausbildungsprogrammen. Sie werden wie schon bei der quantitativen Vorstudie von den Befragten überwiegend positiv beurteilt. Wie in Kapitel 6.3.7 ausgeführt, belegen innerhalb des Samples der für diese Dissertationsschrift durchgeführten Fragebogenstudie der Unterricht im instrumentalen Hauptfach (76,7 Prozent) sowie der Bereich Musiktheorie (73,6 Prozent) bei den Zufriedenheitswerten die ersten beiden Ränge. Das Fach Bandarbeit sowie der Unterricht in den instrumentalen Nebenfächern liegen ebenso eindeutig im Zustimmungsbereich. Auch Halbritter (2012) eruiert in ihrer Erhebung einen hohen Stellenwert der formellen Lernformen und formalen Lernsettings bei der Professionalisierung am Instrument und im Bereich Musiktheorie (vgl. ebd., S. 102 f.).

Die in der vorliegenden Studie von AB_07 geäußerten Probleme mit der Hauptfachlehrkraft werden bei Halbritter ebenfalls thematisiert, wo einige Befragte die Dozent*innen als „Lernbarriere“ (Halbritter, 2012, S. 103) und „Blockierer“ (ebd.) beschreiben (vgl. Borck, 2010, S. 121 f.). Geschäftlich-unternehmerische sowie personale und sozial-kommunikative Kompetenzen eigneten sich die hier Befragten, genauso wie die Bandleader*innen der Halbritter-Studie in der Regel außerhalb der formalen Ausbildung an (vgl. Halbritter, 2012, S. 106 ff.; vgl. Kapitel 7.6).

Als weiteren zentralen Nutzen des jeweiligen Studienprogramms bezeichnen die für die vorliegende Arbeit befragten Musikschaaffenden das soziale Netzwerk, das den Alumni sowohl als informelle Lernquelle während der Ausbildung als auch als wichtiges Werkzeug zur Jobakquise und Projektentwicklung diene und dient. Diese synergetischen Effekte der ausbildungsinhärenten Kooperation scheinen bis zum Erhebungszeitpunkt nachhaltigen, positiven Einfluss auf die Karrierewege der Interviewten gehabt zu haben und wirken darüber hinaus fort.

Auch in Hinblick auf eine generelle Bewertung der absolvierten Ausbildung bestätigen die erhobenen Daten die Ergebnisse der quantitativen Vorstudie. Hier wie dort schätzen die Befragten ihr jeweiliges Studienprogramm mehrheitlich positiv ein. Dennoch deuten sich auch aufgrund der qualitativen Daten Mängel bei den Institutionen an.

Schon die Ergebnisse der quantitativen Vorstudie, in der Unterrichtsfächer im Bereich Musikbusiness und Musikrecht negativ bewertet werden, deuten darauf hin, dass es bei den entsprechenden Ausbildungsangeboten Defizite im administrativen und geschäftlich-unternehmerischen Bereich gibt. Dass daher curriculare Ergänzungen in Erwägung gezogen werden sollten, legen auch die qualitativen Daten nahe. Dabei sollten die Ausbildungsstätten nach Angaben der Befragten vor allem die unterschiedlichen Facetten der Bereiche Selbstmanagement und Selbstvermarktung gezielt in Angriff nehmen. Diese inhaltlichen Defizite werden ebenfalls sowohl innerhalb der Jazz/Rock/Pop-Nebentischprobe bei Gembris und Langner (vgl. 2005, S. 106) als auch bei den von Halbritter (2012) befragten Bandleader*innen eruiert (vgl. ebd., S. 105). Halbritter verortet insbesondere in diesem Bereich die ermittelte „Kompetenzlücke zwischen Hochschulausbildung und Musikerberuf“ (Halbritter, 2012, S. 114). Auch Renz und Körner (2016) sprechen in ihrer *Jazzstudie 2016* von einem Ausbildungsdesiderat im kulturwirtschaftlichen, unternehmerischen und berufspraktischen Bereich. Dazu zählen sie einen Mangel an Strategien zur Musikvermittlung, fehlende Studieninhalte zum Thema Selbstvermarktung sowie eine ungenügende Vorbereitung auf die administrativen Herausforderungen der späteren beruflichen Praxis (vgl. ebd., S. 29).

Auch das bereits angesprochene Phänomen, dass die Studierenden die Notwendigkeit von Unterrichtsinhalten aus diesem Bereich während der Ausbildung nicht erkennen, wird sowohl bei Halbritter (vgl. ebd., S. 105) als auch bei Renz und Körner (vgl. ebd., S. 29) oder Gembris und Langner (2005) erwähnt. Letztere schreiben dazu: „Dort, wo der Versuch gemacht wurde, entsprechende Angebote (Management) bereit zu stellen (z. B. an der Musikhochschule Hannover), blieben die Studierenden weg, vermutlich weil [...] sie die Zeit lieber zum Üben nutzen wollten“ (ebd., S. 14).

7.3 Tätigkeitsprofile beim Berufseinstieg, das aktuelle Berufsfeld und berufliche Ziele

Im Folgenden wird dargestellt, wie die befragten Alumni ihren Berufseinstieg, aber auch ihr aktuelles professionelles Tätigkeitsfeld beschreiben. Dabei wird sowohl auf die unterschiedlichen Tätigkeitsbereiche Bezug genommen, die für das jeweilige berufliche Portfolio relevant sind, als auch die entsprechende berufliche Zielsetzung untersucht.

7.3.1 Tätigkeiten zum Berufseinstieg

Zu den jeweiligen beruflichen Tätigkeiten zum Berufseinstieg kann anhand der Interviewdaten festgestellt werden, dass alle befragten Alumni schon während bzw. vor ihrer Ausbildung im künftigen Berufsfeld aktiv waren. Dieses Engagement wurde nach Beendigung des Studienprogramms lediglich ausgebaut bzw. erweitert. Generell lassen sich diese Beschäftigungen in musikalisch-künstlerische, musikpädagogische sowie in nicht-musikalische Tätigkeiten kategorisieren.

7.3.1.1 Musikalisch-künstlerische Tätigkeiten

Insgesamt nennen die Interviewten vielfältige musikalisch-künstlerische Tätigkeiten, die sie zu Beginn ihrer Karriere ausgeübt haben. Diese lassen sich den von Lucy Green (2002) vorgeschlagenen Kategorien „inspired artist“ (ebd., S. 46) und „craftsperson“ (ebd.) zuordnen. Dabei offenbart sich bei den Befragten ein jeweils individuelles Portfolio an kreativ-künstlerischen Projekten und musikalischer Brotarbeit in Coverbands oder als Session- und Studiomusiker*in.

Anhand der Interviewdaten lässt sich ermitteln, dass ein offizieller Berufsstart als exklusive*r Originalbandmusiker*in (vgl. Green, 2002, S. 46), wie ihn einige Interviewte vor dem Beginn ihrer Ausbildung angestrebt haben (vgl. Kapitel 7.1.4), nur in einem Fall verwirklicht werden konnte. AB_o8, dessen neu gegründete Band zum Zeitpunkt seines Ausbildungsabschlusses einen Plattenvertrag bei einem Major-Label unterschreiben konnte, berichtet:

„Also, bei mir ging es perfekt. [...] Es war ein bisschen ein Traum, wie das dann so lief [...] Dann hat sich die Band gegründet, ### [Bandname]. [...] Ich musste mich so ein bisschen entscheiden natürlich und habe dann den offensichtlichen Weg gewählt, nämlich mit der Band eigene Songs zu machen. Da war ich dann gerade mit der ### [Berufsfachschule/Fachakademie] fertig.“

Die meisten der anderen Befragten verfolgten zwar zum Ausbildungsende ebenfalls unterschiedliche kreativ-künstlerische Projekte, konnten aber damit nur einen geringen Teil ihres Lebensunterhalts bestreiten. AB_o4 beschreibt diesen Umstand wie folgt:

„Es gab damals ### [Bandname]. Also, das hat für mich sehr viel Zeit in Anspruch genommen, weil ich halt viel gemacht habe. Also, das war immer so, dann immer so im Grenzbereich. Das frisst viel Zeit, aber du kriegst nicht das Geld dafür. Dann muss das irgendwo anders herkommen.“

Als ökonomisch relevante Haupterwerbstätigkeit im musikalisch-künstlerischen Bereich fungierte bei der Mehrzahl der Interviewten eine Kombination aus verschiedensten, häufig wechselnden Jobs als Freelance-/Session- und Coverbandmusiker*in.

AB_06 arbeitete beispielsweise in einer Kombination aus Covergigs („das Mucker-Dasein“) und gelegentlichen Jobs als Studiomusiker. Von einem ähnlich erratischen musikalisch-künstlerischen Betätigungsfeld erzählt auch AB_01: „Und ab und zu mal Jobs, so. Mal irgendwie bei einer Hochzeit halt spielen oder so.“

Für AB_05 war zum Berufseinstieg seine Tätigkeit als Tourbassist bei einem national aktiven Newcomer eines seiner professionellen Standbeine: „Ich war relativ schnell bei ### [Solokünstler] dann Bassist [...]. Da ging ja auch natürlich viel Zeit drauf. Das ist eine gute Zeit, hat man da. Und war jetzt ja auch nicht gut bezahlt, muss man sagen, aber irgendwie ging es.“ Am Beispiel von AB_05 zeigt sich das Phänomen, dass sich als Berufseinsteiger*in gerade im kreativ-künstlerischen Bereich, egal ob mit eigenem Material oder als Begleitmusiker*in von Solokünstler*innen, meist nur geringe und wenig konstante Einkünfte erzielen lassen.

7.3.1.2 Unterricht

Da sich die meisten befragten Alumni nach der Ausbildung in prekären Einkommens- und Arbeitsverhältnissen im musikalisch-künstlerischen Bereich befanden, diente ihnen bis auf eine Ausnahme (AB_08) zu Beginn ihrer Erwerbstätigkeit das Unterrichten als ökonomisch essenzielles Standbein. AB_01 erläutert: „Ich habe angefangen mit [...] erst einem Unterrichtstag und ein paar Privatschülern. Und dann kam relativ schnell ein zweiter Unterrichtstag dazu. [...] Primär war erst mal dieses Unterrichtsfeld, um das finanzielle Polster zu schaffen.“

Auch für AB_06 bedeutete die pädagogische Tätigkeit neben den oben erwähnten Covergigs eine elementare Einkommensquelle: „Das ist einfach das regelmäßige Einkommen.“ Für AB_07 war ebenfalls die Arbeit als Honorarkraft in einer öffentlichen Musikschule ein wichtiger Bestandteil ihres Tätigkeitsportfolios zum Berufseinstieg:

„Also, nachdem ich dann aus dem Studium rauskam, hatte ich einen Honorarvertrag [...]. Ja, fünf, sechs Stunden, maximal. [...] Das gibt 25 Euro die Dreiviertelstunde und unverteuert. Das heißt, das Geld kommt direkt auf das Konto. Das heißt, das war schon mal zwar nichts Festes in den Ferien, aber zumindest so irgendwas, was relativ konstant durchläuft.“

Für AB_09 ergab sich zum Studienabschluss die Möglichkeit, direkt an seiner Ausbildungsstätte als Instrumentaldozent zu arbeiten:

„Ich habe halt, zum Ende meines Studiums, direkt auch angefangen an der Hochschule zu unterrichten. Ich habe in dem Semester, in dem ich Abschluss gemacht habe, also Semesterabschlusskonzert und Diplomarbeit fertig hatte, habe ich im Prinzip einen Lehrauftrag gekriegt für Gitarre auch und sozusagen meine Hochschulkarriere begann da, wenn du so willst.“

So weisen die Interviewdaten darauf hin, wie wichtig pädagogische Tätigkeiten sind, da mit ihnen vor allem die musikalisch-künstlerischen Tätigkeiten zum Berufseinstieg abgesichert werden können.

7.3.1.3 Tätigkeiten als technische und künstlerisch-technische Mitarbeiter*in im Bereich Musik sowie nicht-musikalische Tätigkeiten

Neben den Tätigkeiten im musikalisch-künstlerischen sowie im pädagogischen Bereich sind es vor allem Aktivitäten als technische bzw. künstlerisch-technische Mitarbeiter*in, die von den Befragten zum Berufseinstieg genutzt wurden, um ein finanziell tragfähiges Portfolio aufzubauen. AB_02 griff beispielsweise auf seine schon vor Ausbildungsbeginn ausgeübte Tätigkeit als Tontechniker zurück, um sich ökonomisch abzusichern:

„Ich habe ziemlich früh, mit 16, angefangen, als Tontechniker zu arbeiten bei so einem Verleiher bei mir im Ort und habe das dann immer noch gemacht. Immer wenn keine Konzerte waren, dann war ich da jedes Wochenende unterwegs und habe dadurch eigentlich sehr gut verdient. Also gab es halt immer die gewissen Standardgagen. Also da musste ich mir nie Sorgen machen.“

Auch andere Absolventen waren zum Berufseinstieg im Veranstaltungsbereich u. a. als Techniker bzw. Stagehand (AB_04, AB_05) aktiv. AB_04 gibt zudem an, dass für ihn am Anfang seiner Karriere grundsätzlich auch Tätigkeiten abseits des Arbeitsmarkts für Musiker*innen infrage kamen: „Ich habe aber nie irgendwie ein Problem gehabt, auch einen Nebenjob zu machen, zum Beispiel. [...] So *American Style*, da hatte ich nie ein Problem damit.“ Dass musikfremde Erwerbsarbeit durchaus zum beruflichen Portfolio professioneller Popmusiker*innen zählen kann, bestätigen auch AB_05 und AB_01. Beide arbeiteten in der Zeit nach ihren Abschlüssen als Barkeeper: „Im ### [Veranstaltungsort] habe ich gearbeitet an der Bar. In ### [Ortsname] habe ich auch noch lange gearbeitet davor. [...] Aber ich habe in einer Bar gearbeitet. Das ist ja auch normal, als Musiker“ (AB_05).

7.3.2 Aktuelle berufliche Tätigkeiten

Auch zum Zeitpunkt der Erhebung der qualitativen Daten im Jahr 2015 verfügen die Befragten über ein weiterhin breit gefächertes berufliches Portfolio. Allerdings haben sich seit dem Berufseinstieg Schwerpunkt und Zusammensetzung des professionellen Patchworks bei den einzelnen Alumni teilweise erheblich verändert.

7.3.2.1 Musikalisch-künstlerische Tätigkeiten

Bei den musikalisch-künstlerischen Tätigkeiten lassen sich in der Entwicklung der kreativ-musikalischen Aktivitäten als Originalbandmusiker*in große Unterschiede beobachten. Haben einige Musiker ihre Ambitionen in diesem Segment stark reduziert (AB_08, AB_06, AB_04) oder komplett eingestellt (AB_03), haben sich andere schwerpunktmäßig als Bandmusiker (AB_02, AB_09) oder Singer-Songwriter (AB_01) positioniert. Dabei

fokussieren sich einige Befragte deutlich auf ein Hauptprojekt (AB_01, AB_09), während andere ihre künstlerisch-musikalische Heimat in diversen Bands (AB_02) haben. AB_05, der neben seiner Tätigkeit als Tourmusiker bei einem national erfolgreichen Solokünstler in diverse kreative Projekte involviert ist, gibt einen kurzen Überblick über seine musikalischen Unternehmungen:

„Bin bei ### [Bandname 1], hier in ### [Ortsname]. Da schreiben wir gerade am neuen Album. Das wollen wir im Oktober live aufnehmen, so um den Dreh rum. Spiele beim ### [befeundeter Musiker], bei der ### [Bandname 2]. [...] Das war jetzt aber nur sporadisch auch. Mit ### [Bandname 3] ist gerade ein bisschen Pause, wobei wir da jetzt auch im Juli wieder ein Konzert spielen. Da werden wir jetzt noch direkt kein neues Album schreiben, aber versuchen, so ein bisschen wochenendmäßig Konzerte zu organisieren. Mit ### [Bandname 1] machen wir auch eine Tour im Juni.“

AB_02 richtet zum Zeitpunkt des Interviews seinen musikalisch-künstlerischen Fokus auf zwei stilistisch unterschiedliche Projekte: „Ich hab’ halt meine zwei Hauptbands. [...] Ich habe halt jetzt hauptsächlich ### [Band 1]. Das läuft immer gut. Momentan ist mehr Engagement da oder mehr Zeitaufwand mit dieser ### [Stilrichtung]-Band in ### [Ortsname].“

Neben diesen Aktivitäten in seinen Originalmusikbands geht der Befragte zudem noch diversen Tätigkeiten aus dem Session- und Coverbereich nach: „Dann auch so ein lustiges Hochzeitsding. [...] Und ansonsten, was halt so noch ansteht. Ich habe noch ein Jazzquartett. Und noch eine kleine ### [Stilrichtung]-Band. Also da gibt es auf jeden Fall immer Bands, wo ich was zu tun habe.“

Bei AB_03, der sich auf dieses Segment jenseits selbst komponierten Liedmaterials konzentriert, offenbart sich ein überaus facettenreiches Portfolio, das verschiedenste Stilistiken und Ensemblearten beinhaltet:

„Wir haben da eine Band, mit denen wir sehr viele Hochzeiten und Firmenevents und so spielen. Und die sich so die letzten Jahre gemausert hat. Vor allem halt auch, was die Auftragslage angeht. Und mit denen bin ich eigentlich so dann, ja denke mal, so Mai rum, Ende April, geht das wieder los, und dann fast jedes Wochenende ist irgendetwas mit den Jungs. [...] Und dann halt querbeet. Also mal irgendwie Barpiano in der Hotellounge oder mal einen Jazzgig, ab und an. [...] Ansonsten spiele ich viel mit Sängerinnen, so Begleitungen. Also die mich anrufen, hier. Ich habe hier so drei, vier Sängerinnen, die mich regelmäßig für Trauungen oder mal für Galas oder solche Geschichten anrufen. [...] Erst kürzlich habe ich zweimal einen Gospelchor begleitet, mit Band. Also das sind dann querbeet so Sachen.“

Jedoch nicht alle Befragten wollen aus einem möglichst breit gefächerten musikalisch-künstlerischen Portfolio, das auch Tätigkeiten im Coverbereich einschließt, schöpfen. So gibt beispielsweise AB_04 dezidiert an, dass er Engagements in diesem Bereich mittlerweile kategorisch ablehne:

„Ich habe mal so Hochzeiten, das alles, und habe da aber irgendwie nie / [...]. Ich habe nie das Bedürfnis gehabt oder den Antrieb, da noch tiefer einzusteigen. [...] Das war für mich so ein Dienstleisterding, da, wo ich, also ganz hart gesagt, da hätte ich auch in die Bank gehen können. Dann wäre es für mich kein großer Unterschied gewesen. Also das war nicht meine Auffassung von Musik.“

7.3.2.2 Unterricht

Zum Zeitpunkt des Interviews gehen bis auf zwei Ausnahmen (AB_08, AB_09) alle anderen Befragten einer regelmäßigen pädagogischen Tätigkeit nach. Aber auch für AB_08, der sporadisch als Workshopdozent aktiv ist, und für AB_09, der bald eine neue Lehrtätigkeit an einer Musikhochschule beginnt, zählt das Segment Unterricht zum beruflichen Portfolio. So lässt sich generell konstatieren, dass noch nach Jahren der musikalischen Haupterwerbstätigkeit der pädagogische Bereich von großer Relevanz für die entsprechenden Befragten ist. Dabei unterscheidet sich jeweils der Anteil, den das Unterrichten im individuellen Patchwork einnimmt. Dieser reicht von unregelmäßigen Engagements für Workshops und Kursprogramme (AB_08) bis hin zu drei festen Unterrichtstagen (AB_01, AB_06). AB_01, der als Gitarrendozent an einem privaten Musikinstitut arbeitet, beschreibt seine Arbeitswoche wie folgt:

„Also, die ersten drei Tage der Woche sind Unterricht. Vom frühen Nachmittag bis in den späten Abend [...]. Drei Tage Unterricht, und die restlichen Tage sind dazu da, um (...) kreativ zu arbeiten. Und damit meine ich jetzt, zum einen selber Musik zu machen, Songs schreiben, bei anderen Leuten spielen, sich auf Konzerte vorbereiten. Also auf Jobs im Prinzip vorbereiten, und aber eben auch selber halt an meinen eigenen Konzepten schreiben.“

Alle regelmäßig unterrichtenden Studienteilnehmenden leisten zumindest einen Teil ihres Unterrichtskontingents an einer privaten oder öffentlichen Musikschule ab.

Darüber hinaus erklären einige der Interviewten auch, dass sie privat Unterricht erteilen (AB_03, AB_05). Ist diese Form des Unterrichtens in der Regel lukrativer, äußert sich AB_04 zu den Vorteilen einer Tätigkeit in einem institutionellen Rahmen:

„Also, privater Musikunterricht ist ja für mich auch etwas, wo ich zum Beispiel die ganze Akquise betreiben muss. Ist ja was anderes, als hier [an einer Musikschule] zu unterrichten. Und das habe ich auch, seit ich jetzt hier bin, auch sehr zu schätzen gelernt, zum Beispiel. Oder ich verdiene als privater Lehrer mehr, aber ich habe dieses ganze Drumherum, was ich auch nicht sehr gerne mache, weg, sondern kann mich hier auf meine Unterrichtstätigkeit konzentrieren.“

Das pädagogische Tätigkeitspektrum beschränkt sich aber nicht nur auf mehr oder weniger formalen Instrumental- bzw. Gesangsunterricht bzw. das Leiten von Workshopformaten, sondern schließt auch Aktivitäten an Regelschulen mit ein. So unterrichtet AB_07, neben ihrer Tätigkeit als Saxofondozentin an einer öffentlichen Musikschule, musische Fächer an einer Gesamtschule: „Ja, also, aber da mache ich [...] vier Stunden. Einen Tanz- und Rhythmikkurs. [...] Und dann noch so einen im Teamteaching, so mit zwei Lehrern.“ AB_07 ist die Einzige unter den Befragten, die zum Zeitpunkt der Erhebung als angestellte Lehrerin in Teilzeit an einer öffentlichen Musikschule arbeitet.

7.3.2.3 Tätigkeiten als technische und künstlerisch-technische Mitarbeiter*in im Bereich Musik sowie nicht-musikalische Tätigkeiten

Die während der Datenerhebung ausgeübten nicht-künstlerischen oder nicht-pädagogischen Tätigkeiten umfassen Aktivitäten, die direkt mit der eigenen musikalischen Arbeit in Beziehung stehen. So kümmern sich die Befragten generell selbst um die administrativen Aufgaben, die sich aus ihren freiberuflichen Portfoliokarrieren ergeben. Sie übernehmen Aufgaben im Selbstmanagement, was beispielsweise die Akquise und Verwaltung von Jobs oder neuen Schüler*innen betrifft. AB_09, der aktuell bei einer national erfolgreichen Popband als Gitarrist aktiv ist, hat innerhalb dieser Konstellation auch offiziell den Posten eines Geschäftsführers übernommen, was diverse Tätigkeiten im Bereich Management und Vermarktung miteinschließt.

Auch AB_08, der nach seiner erfolgreichen Bandkarriere hauptsächlich als Produzent ein eigenes Studio betreibt, geht diversen Tätigkeiten nach, die sowohl kreative, technische wie auch unternehmerische Aspekte aufweisen.

AB_05 arbeitet neben seinen Engagements als Originalbandmusiker, Sessionmusiker und als privater Instrumentaldozent nach wie vor als Stagehand auf Konzerten. AB_04, der ebenfalls immer wieder nebenberuflich im Veranstaltungsbereich tätig war, hat kurz vor der Durchführung des Interviews eine hauptamtliche Beschäftigung in diesem Sektor aufgenommen:

„Ich bin ja praktisch seit einem Monat fest angestellt. Was ich noch nie hatte in meinem Leben. Was sich eh schon mal irgendwie *strange* anfühlt. [Lachen] Und ich mache etwas, ich mache für ### [Veranstaltungsagentur] in ### [Ortsname] die Produktionsleitung. Also alle örtlichen Veranstaltungen in ### [Ortsname], das heißt, ich bereite sie vor und führe sie durch. Und das ist jetzt natürlich von dem Musikersein natürlich schon ein ganzes Stück weit weg. Man ist zwar noch in dem Geschäft drin und hat tagtäglich mit Musikern zu tun, aber man ist nicht mehr der, der auf der Bühne steht.“

Darüber hinaus ist AB_04 auch noch Teilhaber eines Independent-Labels, das er gemeinsam mit zwei Bekannten betreibt.

7.3.3 Berufliche Ziele

7.3.3.1 Erhalt und Ausbau der künstlerischen Karriere

Einige Befragte äußern sehr klare berufliche Ziele und Wünsche, wie sie ihre Karriere als Solokünstler*in bzw. Bandmusiker*in weiterführen und erweitern möchten. AB_09, der als Einziger zum Erhebungszeitpunkt seine Band als Haupterwerbsquelle angibt, möchte den aktuellen Status bewahren und wenn möglich noch ausbauen:

„Ich würde gerne mich mit dieser Gruppe hier langfristig in der Etage etablieren, in der wir jetzt gerade sind, so. Ich träume davon, so, dass diese Band [...], die besteht ja jetzt seit 13 Jahren in dieser Konstellation. Dass man jetzt irgendwann so eine Band wird jetzt wie zum Beispiel BAP [...] oder Wolf Maahn oder [...] die Toten Hosen in einem

ganz anderen Bereich oder die Ärzte oder was, ne. [...] Davon träume ich. Ich weiß nicht, ob das klappt. Aber wir haben das schon recht lang durchgehalten, so. Das hängt natürlich ab, wie es jetzt weitergeht mit der nächsten Platte, mit der übernächsten, wie erfolgreich die sein werden. Das wäre so mein Ziel. Dass wir quasi auf dem Niveau bleiben. Vielleicht sogar noch einen Schritt weiterkommen.“

Ähnliches plant auch AB_01 mit seiner Karriere als Singer-Songwriter. AB_06 geht es dagegen um eine Neupositionierung als Künstler, da er aufgrund seiner Portfoliokarriere in der zurückliegenden Zeit seine künstlerischen Projekte vernachlässigt hat:

„Ist mein Plan für die Zukunft, mich erst mal wieder etwas unsicherer zu positionieren, einfach um mehr künstlerische Freiheit zu haben. Und um zu gucken, dass man sich auch ein gewisses Bild als Künstler von sich selbst – ich will jetzt nicht sagen vermarktet –, aber dass man sich einfach darstellen kann mit einer künstlerischen Identität. Das ist jetzt was, was mir halt so ein bisschen verloren gegangen ist, weil ich einfach auch viel für andere Leute gespielt habe, und ich hab’ jetzt eher wieder das Bedürfnis, das zu machen [...]. Das Ziel von vielen, die irgendwie Unterricht geben und Coverjobs spielen, ist, das so halt auf ein gesundes Minimum zu reduzieren und die restliche Zeit halt für sich selbst nutzen zu können.“

AB_07 hat im Gegensatz dazu vor, ihre vielschichtige Karriere als Ensemblesmusikerin weiterzuentwickeln, wobei sie sowohl mit eigenem als auch fremdem musikalischem Material arbeiten möchte:

„Na, auf jeden Fall meine drei Ensembles, in denen ich unterschiedlich tätig bin, erhalten. Also sprich die [Stilrichtung]-Band [...], weil das mache ich schon seit drei Jahren, das macht mir sehr viel Spaß. Also das ist ein Ziel, das irgendwie weiterzuführen. Mein Saxofonquartett, wo ich sozusagen Mitgründerin bin, das auf jeden Fall erhalten. [...] Also weiter das Saxofonquartett musikalisch voran zu bringen. Dann also da, wo eigentlich die künstlerisch-avantgardistischsten Musiker drin sind, in der ### [Bandname]. (...) Die irgendwie zu behalten.“

7.3.3.2 Weiterführung der Portfoliokarriere

Andere Interviewte, wie etwa AB_02, zeigen sich hinsichtlich ihres Tätigkeitsprofils und ihrer ökonomischen Situation zufrieden mit ihrem aktuellen beruflichen Portfolio und geben an, dieses möglichst erhalten zu wollen: „Also, das einzige Ziel ist, dass ich durch das Unterrichten und Livespielen ein gutes Alltagseinkommen irgendwie aufrechterhalten kann.“

Auch AB_08 möchte seine Tätigkeiten als Studiobetreiber, Produzent und Musiker fortführen. Dafür würde er sogar auf ein Comeback seiner ehemals sehr erfolgreichen Band und auf die damit verbundene Reaktivierung seiner Popartistkarriere verzichten:

„Das soll aber nicht arrogant klingen, weil ich ganz gerne das mache, was ich jetzt mache. Das mache [ich] so gerne, dass ich lieber das mache. Aber ab einem gewissen Niveau könnte ich auch nicht mehr widerstehen, ne. Also selbst ein ### [ehemalige Band]-Comeback, deswegen sage [ich] ein bisschen höher als ### [ehemalige Band], weil selbst ein ### [ehemalige Band]-Comeback wäre für mich sehr, sehr schwierig. Weil ich weiß genau, wo ich da reinkomme, was da passieren wird und was für Mechanismen, wie groß das wäre. Ich weiß nicht, ich mag mein Leben jetzt gerade schon ganz gern.“

7.3.3.3 Sonstige berufliche Ziele

Weitere berufliche Ziele, die die Interviewten nennen, umfassen den vermehrten Fokus auf die organisatorische Seite als Studiobetreiber (AB_o8), die Aufnahme einer Lehrtätigkeit an einer Musikhochschule (AB_o9), den Ausbau der eigenen Plattenfirma (AB_o4), den Aufbau eines Onlinetutorialkanals (AB_o3) sowie die Aufnahme eines Studiums in einem nicht-musikalischen Bereich (AB_o5).

7.3.4 Resümee: Tätigkeitsprofile beim Berufseinstieg, das aktuelle Berufsfeld und berufliche Ziele

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Berufseinstieg der befragten Alumni anders als in anderen Berufsfeldern fließend und zu einem gewissen Teil schon während der Ausbildung erfolgt. Eine wirtschaftlich tragfähige, exklusive Bandkarriere konnte direkt nach der Ausbildung nur in einem Ausnahmefall eingeschlagen werden. Alle anderen Befragten bestritten ihren Lebensunterhalt nach Beendigung des Studiums mit einem höchst individuellen Portfolio aus musikalisch-künstlerischen, musikpädagogischen sowie nicht-musikalischen Tätigkeiten. Dabei zeigt sich die Tendenz, die eigenen kreativ-künstlerischen Projekte, die meist nur wenig zum Gesamteinkommen beitragen, durch Tätigkeiten im musikalischen Dienstleistungsbereich zu ergänzen. Das Unterrichten bedeutete für die Interviewten schon zu Karrierebeginn durch die regelmäßigen Einkünfte einen wichtigen Baustein zur Existenzsicherung. In einzelnen Fällen wurde das berufliche Portfolio auch durch Tätigkeiten im Veranstaltungsbereich oder in musikfremden Segmenten ergänzt, was laut den Aussagen der Befragten insbesondere zu Berufsbeginn als „normal“ (AB_o5) erachtet wird.

Die Angaben zu den aktuellen Berufsfeldern eröffnen ebenfalls ein überaus breit gefächertes Patchwork aus musikalisch-künstlerischen, pädagogischen und nicht-musikalischen Tätigkeiten. Auch wenn sich bei einigen Interviewten im Vergleich zum Berufseinstieg einzelne Bereiche als Schwerpunkte herauskristallisiert haben, kann nicht grundsätzlich von einer Verringerung der Diversität des Portfolios im Karriereverlauf gesprochen werden. Im Gegenteil zeigt sich bei der Mehrzahl der Befragten aufgrund des stetig wachsenden Netzwerks und der Akkumulation verschiedenster Kooperationspartner und Erwerbsoptionen ein Zuwachs an unterschiedlichen beruflichen Aktivitäten. Diese werden in der Regel freiberuflich ausgeführt (vgl. Kapitel 6.4.3).

Der musikalisch-künstlerische Bereich, der in kreativ-musikalische Projekte mit eigenem Songmaterial und solche mit fremden Stücken unterteilt wird, umfasst die drei Haupttätigkeitsprofile Originalbandmusiker*in bzw. Solokünstler*in, Begleitmusiker*in und Covermusiker*in (vgl. Green, 2002, S. 45 ff.). Engagements als Studiomusiker*in spielen bei den Befragten eine untergeordnete Rolle.

Anhand der beruflichen Profile wird die in Kapitel 4.3.1 angesprochene Tendenz, sich entweder einem Paradigma als Künstler*in oder Dienstleister*in zuzuordnen, bestätigt. Dabei bilden AB_03 und AB_05 die beiden Pole dieses Kontinuums. Letzterer äußert eine große Abneigung gegen Tätigkeiten als Covermusiker und betreibt eine Vielzahl an kreativ-künstlerischen Projekten, die überwiegend in subkulturellen Szenen verortet sind und ohne explizite Gewinnerorientierung verfolgt werden. AB_03 ist dagegen nicht im kreativ-musikalischen Bereich aktiv, sondern fokussiert sich als Livemusiker auf den Dienstleistungsbereich, wo er verschiedenste Genres und Ensembleformen abdeckt (vgl. Hemming, 2002, S. 196 ff.).

Das zweite essenzielle Standbein im beruflichen Portfolio der Interviewten ist das Unterrichten. Alle Befragten sind in diesem Bereich aktiv und erzielen je nach Ausrichtung einen erheblichen Teil ihrer Einkünfte durch unterschiedliche pädagogische Tätigkeiten. Der institutionelle Rahmen umfasst öffentliche und private Musikschulen, Musikhochschulen, Regelschulen, aber auch als private Musiklehrkraft wird unterrichtet (vgl. Kapitel 6.4.5).

Ihre pädagogischen Tätigkeiten bewerten die Teilnehmenden der Studie als sinnvolle Ergänzung ihres beruflichen Profils, erachten sich selbst aber überwiegend primär als praktizierende Musikschaaffende, was sich mit den entsprechenden Ergebnissen der quantitativen Vorstudie deckt.²⁶⁵ Auch dort ist die Kombination aus musikalisch-künstlerischen und pädagogischen Tätigkeiten das vorherrschende Erwerbsmodell (vgl. Kapitel 6.4.4).

Diese Erkenntnisse stimmen mit den in Kapitel 3.2.4.2 referierten deutschsprachigen Befragungen von Renz und Körner (2016), Schwetter (2015), Wickström (2015), Niketta und Volke (1994) sowie Fohrbeck und Wiesand (1975) überein, die ebenfalls auf die Relevanz des Phänomens breit gefächelter Portfoliokarrieren im Bereich Populärer Musik hinweisen.

Ähnliches zeigen im Klassiksegment die Studien von Gembris und Langner sowie Bork (vgl. Kapitel 3.1.1). Auch decken sich die hier vorgestellten Befunde mit den entsprechenden internationalen Arbeiten (vgl. Bartleet et al., 2012; Throsby & Zednik, 2010; Hannan, 2003; Menger, 1999). Danach setzt sich das berufliche Patchwork der meisten professionellen Musiker*innen auch jenseits des Popbereichs aus einer individuell stark variierenden Kombination aus Tätigkeiten in den Bereichen Performance, Unterricht, Komposition, Management, Verwaltung und anderen musikbezogenen Aktivitäten zusammen. Die musikalischen Tätigkeiten werden partiell auch durch außermusikalische Jobs ergänzt (vgl. Kapitel 3.2.4.2).

Die Antworten auf die Frage nach den beruflichen Zielen ergeben zwei prävalente Leitideen. So geht es einem Teil der Interviewten um den Erhalt und Ausbau der künstlerischen Karriere. Ihre vorherrschenden Motive sind dabei, die Möglichkeiten zur kreativen Entfaltung zu

²⁶⁵ Das Item Unterrichten ist für mich ... sinnvoll, aber höchstens Ergänzung hat mit 48,6 Prozent den höchsten Zustimmungswert.

bewahren oder zu erweitern sowie das momentane Erfolgsniveau und die künstlerischen Tätigkeitsfelder zu sichern und zu steigern. Ein anderer Teil der Befragten wünscht sich eine Weiterführung und Festigung der aktuell verfolgten Portfoliokarriere, zeigt sich also zufrieden mit dem Status quo des jeweiligen beruflichen Patchworks. Auch innerhalb der Stichprobe der Fragebogenstudie hadert eine Mehrheit von 54,9 Prozent grundsätzlich nicht mit ihrem facettenreichen beruflichen Profil (vgl. Kapitel 6.4.4).

Eine ähnliche Übereinstimmung der beiden Studien zeigt sich bei der grundsätzlichen Zufriedenheit mit der beruflichen Entwicklung, die 70,4 Prozent der quantitativ Befragten und auch die meisten Interviewten positiv bewerten (vgl. Kapitel 6.4.1). Planen 13 Teilnehmer*innen der Fragebogenerhebung, sich beruflich zu verändern und in den nicht-musikalischen Bereich zu wechseln (vgl. Kapitel 6.4.7), ist es in den geführten Interviews ein Proband, der sich auf diese Weise beruflich teilweise umorientieren möchte (AB_05).

7.4 Berufliche und persönliche Herausforderungen

Ein zentraler Aspekt der vorliegenden Arbeit ist die Frage nach den Herausforderungen, denen ausgebildete, professionelle Popmusiker*innen auf beruflicher und persönlicher Ebene im Karriereverlauf begegnen. Diese feldspezifischen Anforderungen werden im Folgenden entsprechend ausführlich herausgearbeitet. Neben den Interviewpassagen der Alumni finden in dieser Hauptkategorie auch immer wieder die Aussagen der Expert*innen in den Bereichen Ausbildung und Arbeitsmarkt Verwendung.

7.4.1 Herausforderungen beim Berufseinstieg

Eine erste Kategorie bilden die Herausforderungen, mit denen sich laut den Aussagen der Befragten Popmusiker*innen beim Berufseinstieg konfrontiert sehen. Den Schwerpunkt bestimmen dabei die Aussagen zu einer angespannten finanziellen Situation sowie zu den als Mangel empfundenen berufspraktischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbeständen und einer damit einhergehenden Irritation beim Karrierestart.

7.4.1.1 Vom Platzen der Blase

Zum Start in eine musikalische Haupterwerbstätigkeit im Anschluss an die absolvierte Ausbildung thematisiert ein Teil der Befragten ein Gefühl der Orientierungslosigkeit und Verwirrung. AB_03 bringt es folgendermaßen auf den Punkt:

„Und das war dann auch so ein Ding zu sagen: ‚Ja, scheiße, was mache ich jetzt. Jetzt dachte ich, ich mache das, und jetzt stehe ich erst mal wieder da.‘ [...]. Das waren schon so ein paar Monate der Dürre. Innerlich und äußerlich.“

Auch AB_01 antwortet auf die Frage, ob sich sein Berufseinstieg durch die Kompetenzen, die er sich während seiner Ausbildung angeeignet hat, entspannter und flüssiger gestaltet habe

mit einem „klare[n] Nein“. Er beschreibt ihn als Sprung in „wirklich kaltes Wasser“ und merkt weiter an: „[M]an wird da nicht wirklich auf das Musikerleben vorbereitet.“ AB_03 schildert diese Schwierigkeit beim Übergang ins Berufsleben mit einer weiteren Metapher: „Jetzt sind wir in einer [...] Blase, und auf einmal platzt die Blase, weil du rausgehst.“ Der Interviewpartner äußert weiter die Vermutung, dass Absolvent*innen daher sogar immer wieder dazu neigen, die Ausbildung entsprechend zu verlängern: „Und mein Eindruck war auch, dass viele Leute diese ganze Meisterklasse, Fortbildungsklasse gemacht haben, weil sie Angst hatten, die Blase zu verlassen.“ AE_03 formuliert ähnlich: „Es gibt ja manche, die studieren weiter, weil sie nicht wissen, was sie machen sollen. Dann machen sie halt noch einen Master, damit sie noch nicht gehen müssen.“ AU_02 geht bei seiner Ausführung der Hauptschwierigkeiten zum Ende der Ausbildung noch etwas mehr ins Detail:

„So eine Schule, das geht vier Jahre, der Bachelorstudiengang. Das ist schon eine ziemliche Zeit. Da ist sehr viel geregelt. So und so viel Uhr, da ist die und die Probe, dann ist da der Kurs und so und so. Man geht dahin, man wohnt da in der Stadt. Man hat da quasi seinen Stundenplan. Und der ist auf einmal weg. Und sich dann so zu organisieren, dann. Auch: Wohin ziehe ich? Bleibe ich da? Bringt das was? Oder soll ich in eine Großstadt? Wie mache ich das? Wie kann ich da ein Zimmer finden? Krankenversicherung, oder was weiß ich. Auf einmal kommen da sehr viele Fragen. Ich glaube, das sind die größten am Anfang. Oder: Wie kann ich jetzt halt auch genug Geld verdienen am Anfang, wenn mich hier noch keiner kennt oder so?“

Diese Aussage deutet darauf hin, dass berufs-, aber auch lebenspraktische Aspekte für einen Karrierestart als professionelle*r Popmusiker*in innerhalb der Ausbildung ein Desiderat darstellen. Zu nennen wären sowohl Aspekte des Selbstmanagements und der Karriereplanung als auch der Administration des beruflichen Alltags, wie bereits in Kapitel 7.2.3.2 erwähnt. AB_08 skizziert dazu anekdotisch eine Situation, die verdeutlicht, welche Gefahren ein Mangel an berufspraktischem Wissen zu Beginn einer freiberuflichen Erwerbstätigkeit mit sich bringen kann:

„Aber zum Beispiel ich habe auch Hochzeiten gespielt, und dann hat der Typ mich gefragt: ‚Mit Mehrwertsteuer oder ohne Mehrwertsteuer?‘ Und dann habe ich natürlich gesagt: ‚Na, mit Mehrwertsteuer, weil das ist ja mehr Geld, ne.‘ [...] Das musst du dir mal vorstellen.“

Eine weitere Herausforderung zum Ausbildungsende führt AB_04 an. Er betont, dass er auch auf musikalisch-künstlerischer Ebene das Ende der Betreuung durch seine Lehrkräfte als Herausforderung empfunden habe:

„Ich finde, das war erst mal gar nicht so einfach. Bei mir waren es dann so fünf Jahre, die ich studiert habe. Und man ist immer von einem Lehrer begleitet worden [...]. Immer gab es jemanden, der dir gesagt hat, was richtig ist. Das ist ein richtiger Ton, das ist ein falscher Ton und so weiter. Das war, fand ich, gar nicht so einfach am Anfang, dass man dann irgendwann dann doch selber entscheiden muss, was jetzt richtig ist. Und es war immer begleitet, und jetzt ging es dann auf einmal: Okay, muss dann, muss man eigene Entscheidungen treffen. Und da musste ich dann auch schon so reinwachsen. Das ist dann passiert, aber am Anfang habe ich mich ein bisschen unwohl gefühlt dabei.“

7.4.1.2 Finanzielle Situation

Die befragten Alumni, die keinen erfolgreichen künstlerischen Berufseinstieg wie AB_08 verwirklichen konnten bzw. die keinem lukrativen, nicht-musikalischen Nebenerwerb nachgegangen sind (AB_02), berichten übereinstimmend von großen finanziellen Engpässen nach dem Ausbildungsabschluss. AB_01 erwähnt dazu exemplarisch: „War schon schwierig. Also das erste halbe, Dreivierteljahr [...] also dann ist man dann schon erst mal in den Miesen und muss dann irgendwie wieder rauskommen und so. Also das war [...] erst mal ein schwieriger Einstieg.“

AB_03 bezieht sich explizit darauf, dass sich bei ihm mit dem Ende der Ausbildung auch die finanziellen Rahmenbedingungen eklatant geändert hätten:

„Also, dieses, wo sich so ganz schnell, auf einen Schlag das Rad komplett dreht, und du denkst: ‚Scheiße, ich brauche viel mehr Geld wie davor, verdiene aber viel weniger wie davor. Wie komme ich jetzt auf diesen Umstand klar?‘ Und das hat mich emotional irgendwie bedrängt. Da kam dann noch, dass ich irgendwie ein Jahr zu viel Bafög gekriegt habe, weil ich noch im Ausland war, [...] und ich musste dann noch nachzahlen. Und solche Geschichten. Also das war irgendwie erst mal so ein Finanzdruckgefühl für mich auch.“

AB_05 berichtet ebenfalls von temporären finanziellen Schwierigkeiten und seinen breit gefächerten Einkommensquellen, die zum Karrierebeginn eine Unterstützung durch die Eltern sowie nicht-musikalische Tätigkeiten miteinschlossen:

„Also, das war nur finanziell vielleicht mal, dass es hier und da nicht gereicht hat. Aber ich habe in einer Bar gearbeitet [...]. Ich wurde da auch immer noch von meinen Eltern unterstützt. [...] Ich hatte auch wirklich nur wenige Schüler natürlich, am Anfang. Das ist ja auch klar. Und hier und da immer mal wieder was verdient. Ja.“

Dass Absolvent*innen gerade zu Berufsbeginn ihr Portfolio aus finanziellen Gründen mit pädagogischen, teilweise auch mit musikfremden Tätigkeiten ergänzen müssen, spricht ebenso AU_03 an:

„Also, ich glaube, das begleitet die meisten, dass sie am Anfang irgendwie auch noch anderweitig tätig sein müssen. Ganz viele geben natürlich Unterricht. Aber es kann auch Pizzaausfahrten oder Taxifahren oder sonst irgendetwas sein, womit man sich erst mal rettet.“

7.4.2 Prekäre Arbeits- und Einkommensverhältnisse

Stellten prekäre Arbeits- und Einkommensverhältnisse für einige der Befragten zum Berufseinstieg eine große Herausforderung dar, bestehen diese Schwierigkeiten auch im Laufe des weiteren Werdegangs fort. Insbesondere die befragten Alumni verweisen darauf, dass sie sich in ihrem beruflichen Alltag damit konfrontiert sehen.

7.4.2.1 Niedriges und erratisches Einkommen

Auch nach Jahren der Erwerbstätigkeit geben einige Musikschaffende in Bezug auf ihre Einkommenssituation an, dass sie immer wieder mit finanziellen Engpässen zu kämpfen

hätten: „Also, es gibt schon immer wieder mal die Monate, wo man ein bisschen einfach sparen muss. Wo man sich jetzt halt mal, keine Ahnung, wo man sich jetzt halt die neue Hose irgendwann nicht kauft [Lachen]“ (AB_02).

Ähnlich drastisch formuliert es auch AB_05 in Hinblick auf seine aktuellen finanziellen Rahmenbedingungen: „Man merkt ja dann irgendwie: ‚Ja, fuck, jetzt geht halt doch kein Urlaub mehr.‘ Man muss auch überlegen, das ist auf Dauer, glaube ich, auch nicht gut.“

Den finanziellen Druck auf die Alumni verstärken u. a. die konstant steigenden Lebenshaltungskosten in deutschen Großstädten. Gerade in den bei Künstler*innen beliebten Metropolregionen erwartet die Kreativschaffenden neben einem als inspirierend empfundenen Umfeld auch ein hoher Existenzdruck: „Also [...] in ### [aktueller Wohnort] ist man immer / Du kannst dir halt nicht wirklich als Künstler mal erlauben, jetzt irgendwie eine Zeit lang kein Geld zu verdienen. Dafür ist das Leben zu teuer“ (AB_04). AB_05, der in derselben Stadt wie AB_04 lebt, hat für sich ebenfalls erkannt, dass eine längere Tätigkeitspause für ihn schon aus ökonomischen Gründen keine Option ist: „Das ist natürlich jetzt in einer Stadt, wie wenn man in ### [Ort] wohnt, ist das ja eigentlich nicht möglich. Weil du musst immer gucken, dass du Kohle hast, weil alles teuer ist.“

Zu den hohen Lebenshaltungskosten kommen laut den hier Befragten mit Expertise im Bereich Arbeitsmarkt die prekäre Einkommenssituation und der hohe Konkurrenzdruck auf dem Arbeitsmarkt für Musiker*innen hinzu. Dies gelte besonders für die deutsche Hauptstadt:

„Dann gehen mal wieder welche nach Berlin, [Lachen] weil da alles besser ist. Merken dann aber, dass sie eigentlich viel schlechter bezahlt werden und die Konkurrenz halt viel größer ist und so weiter. Wenn du an der Musikschule arbeitest, ist, glaube ich / Was ich so von ein paar mitgekriegt habe, ist es nicht so cool. Da sind die Bedingungen deutlich schlechter“ (AE_03).

AB_06 nimmt ebenfalls Bezug auf die prekären Einkommensverhältnisse der Berliner Kolleg*innen: „Man kriegt das ja in Berlin mit, mit irgendwelchen Musikern, die ganztags unterrichten und dann bei 11.000 netto rauskommen im Jahr, so.“ Auch wenn der Interviewpartner in seinen aktuellen Tätigkeitsfeldern finanziell etwas besser gestellt ist, berichtet er von Zweifeln, ob er den Mangel an Sicherheit, den ein professionelles Engagement auf dem Arbeitsmarkt für Musiker*innen mit sich bringt, dauerhaft gewachsen sei: „Ich hatte tatsächlich auch mal eine Phase zwischendrin, wo ich gedacht habe: ‚Okay, will ich das noch weitermachen? Will ich noch weiter irgendwie Musiker sein oder will [ich] einfach was Sicheres haben?‘“

AB_08 weist darauf hin, dass das Berufsfeld selbst für Popmusiker*innen, die sich zeitweise erfolgreich auf dem Markt positionieren können, keine ökonomische Sicherheit biete: „Ich habe auf jeden Fall gelernt in den Jahren, wenn du den Lottogewinn mit einkalkulieren willst, dann musst du einfach ein anderes Business machen. Dann musst du halt ein Business machen, wo man wirklich Geld verdienen kann.“ Rückblickend schildert der Gesprächspartner den Zeitpunkt seines ersten Top-10-Hits mit seiner Band zu Beginn der 2000er-Jahre. Das hat

ihm ein großes monetäres Polster beschert. Er musste jedoch erkennen, dass er auf diese Weise noch lange nicht finanziell ausgesorgt hat: „Ich habe gedacht: ‚Okay, alles klar, das war jetzt einer der größten Hits, die es zurzeit gibt. Das wird alles ganz nett laufen für mich, aber [...] ich kann den Ferrari wieder abbestellen.‘“

Auch AE_01, die zum Zeitpunkt des Interviews bei einer großen Plattenfirma arbeitet, meint, dass es vor allem die unsicheren Arbeitsbedingungen gewesen seien, die sie selbst davon abgehalten hätten, eine Karriere als Musikerin zu verfolgen:

„Also, (...) dadurch dass ich eigentlich früher gesungen habe und Gesang studieren wollte, war ja eigentlich Musik so das Hauptziel. Musik selbst zu machen. Und davon zu leben. Aber ich habe mich dann so davon entfernt, weil es mir so ein bisschen zu riskant war.“

7.4.2.2 Hohe Arbeitsbelastung

Ein weiterer Aspekt, der im Interviewmaterial bei einigen Befragten zur Sprache kommt und der direkt mit den prekären Einkommensverhältnissen in Verbindung steht, ist die hohe Arbeitsbelastung. Dieser Zusammenhang zeigt sich exemplarisch in der Aussage von AB_01. Er bezieht sich in seiner Darlegung auf eine frühe Karrierephase, in der er versucht hat, die sich ihm bietenden musikalisch-künstlerischen Optionen konsequent zu nutzen: „Das hat dazu geführt, dass ich irgendwann unfassbar viele Jobs hatte, die aber alle kaum oder schlecht bezahlt waren. Und (...) dann habe ich irgendwann einmal gemerkt, mein nächstes halbes Jahr ist Montag bis Sonntag komplett ausgebucht, jede Woche.“

AB_05 formuliert die Herausforderung, seinen vielen Tätigkeitsbereichen zeitlich gerecht werden zu müssen, ähnlich: „Es ist eigentlich teilweise unmöglich. Also wenn man meine Kalender anguckt. Aber, ja, man muss natürlich auch sagen, man kann nicht alles machen, das geht einfach nicht. [...] Ein Tag hat nur 24 Stunden. Man ist auch irgendwann platt.“

„Zeitmanagementprobleme“ kennt ebenso AB_07 und erzählt von einem Stressgefühl, auf das auch die Aussage von AB_06 zu seiner Befindlichkeit am Interviewtag hindeutet: „Nehme ich mal heute. Heute war auch ein etwas stressigerer Tag, weil grad jetzt irgendwie drei Gigs anstehen und dann noch sehr, sehr viel unklar ist im Vornherein. Und dann auch noch unterrichten und so.“

In diesem Kontext äußert AB_08 den Wunsch, auf lange Sicht weniger Zeitdruck zu erleben: „Ich könnte mir gut vorstellen so mit 50, dass ich wahnsinnig gerne nicht mehr so den Druck hätte und nicht mehr jeden Tag und auch Sonntag noch Mails checken und alles.“

7.4.2.3 Mangelnde Kapitalbildung und Altersvorsorge

Mit den häufig niedrigen Einkommensverhältnissen auf dem Arbeitsmarkt für Musiker*innen ist die Problematik verbunden, dass es laut Interviewmaterial den meisten Befragten nur sehr schwer möglich ist, adäquat Kapital zu akkumulieren und entsprechende Altersrücklagen zu

bilden. Das legt die Vermutung nahe, eine professionelle Tätigkeit im Bereich Populärer Musik bringe ein erhöhtes Prekaritätsrisiko im Alter mit sich.

AB_o2 formuliert in Hinblick auf die für ihn wünschenswerte Möglichkeit, Teile seiner Einkünfte zu sparen: „Aber so die ein oder anderen Hunderte von Euro im Monat, wenn mehr da wären, dass man mal ein bisschen mehr auf die Seite kriegt.“ AB_o7 bezieht sich konkret auf die Unmöglichkeit, sich aufgrund ihrer angespannten finanziellen Situation aktuell einen Bausparvertrag leisten zu können: „Man kriegt ja beim TVÖD [Tarifvertrag für den Öffentlichen Dienst] irgendwie so einen Zusatz, aber dann habe ich gedacht: ‚Also, das bringt mir leider nichts. Auch wenn ich 7,60 Euro im Monat dazubekomme. Ich kann mir gar keinen Bausparvertrag leisten für 35 Euro im Monat.‘“

Zum Thema Altersvorsorge berichtet AB_o1 von einer grundsätzlichen Herausforderung, die für ihn damit verknüpft sei:

„Das ist ja auch so genau das Ding, was ja auch schwer zu diesem Beruf passt. Ich gehe immer die Decke hoch, wenn ich jemandem von meinem Beruf erzähle, der nicht aus dieser Branche kommt und dann mich fragt: ‚Ja, und wie machst du das mit der Rente?‘ Also, das ist bei mir so ein Ding. Klar mache ich mir da Gedanken darüber und ich zahle da auch irgendwo ein, aber ich habe da jetzt keinen genauen Plan, und wenn ich mir da tagtäglich Gedanken darüber machen würde, dann könnte ich das, was ich tue, nicht machen.“

7.4.3 Herausforderungen durch aktuelle Entwicklungen der Musikindustrie

Da die Mehrheit der interviewten Alumni zumindest eine Zeit lang das Berufsziel Originalbandmusiker*in angestrebt hat, sah sie sich auch im Zuge ihrer Karriereambitionen direkt mit den Umwälzungen auf dem Musikmarkt konfrontiert. Diese Entwicklungen werden in den folgenden Kapiteln aus der Sicht der Befragten betrachtet, wobei gerade bei den aktuellen Herausforderungen der Musikindustrie ebenfalls die entsprechenden Expert*innen im Bereich Ausbildung und Arbeitsmarkt zu Wort kommen werden.

Beim Thema Entwicklung der Musikindustrie äußern sich die Befragten generell sehr kritisch zu einem möglichen Versagen der Musikwirtschaft, insbesondere im Umgang mit dem beschleunigten technologischen Wandel der zurückliegenden 20 Jahre. AB_o8 führt prototypisch dazu aus: „Was ich erkennen kann ist, dass die Musikindustrie ein Stück weit versagt und das als Wandel propagiert.“ Und auch AB_o1 spricht den gescheiterten Wandlungsprozess an: „Da sind wir ja auf Vollgas reingelaufen. Also die gesamte Musikbranche mit den Plattenfirmen.“

7.4.3.1 Die fetten Jahre sind vorbei

Durch die mangelhafte Anpassung an den technologischen Wandel und die damit einhergehenden Umsatzeinbußen der Branche haben sich die Möglichkeiten für Newcomer*innen, einen lukrativen Plattenvertrag bei einem Major-Label zu erhalten und im

kreativ-musikalischen Bereich mit Unterstützung der Musikindustrie zu reüssieren, laut einhelliger Meinung der Befragten in den vergangenen 20 Jahren zunehmend verschlechtert. AB_04 berichtet dazu mit Bezug auf seine Arbeit als Independent-Label-Betreiber und Mitarbeiter eines Konzertveranstalters:

„Also, ich sehe ja auch jetzt mittlerweile von anderen Seiten, woher das Geld kommt, das in dieses Feld reingeschossen wird, von dem die Leute leben müssen. Und das ist ja in den letzten zehn, 15 Jahren nicht mehr geworden, sondern weniger. Und dem muss man sich bewusst sein. Es war schon mal einfacher.“

AB_03, der aufgrund seines Alters erst während der Degenerationsphase der physischen Musikdistribution seine Karriere begonnen hat, ist sich bewusst, dass die Jahre opulenter Produktions- und Marketingbudgets in der Tonträgerindustrie vorbei sind:

„Also, wenn du dich dann mit den ganzen alten Haudegen vergleichst, die hatten diesbezüglich auch, ich weiß nicht, ob bessere, aber in gewisser Weise halt andere Chancen, die es heute nicht mehr gibt, ja. [...] Wo du halt natürlich auch denkst: ‚Okay, scheiße, da bin ich zu jung.‘ Also diese Zeit blieb mir als Kind der Mitte 80er halt irgendwie weg.“

Dass diese geringeren finanziellen Mittel innerhalb der Branche direkte Auswirkung auf die involvierten Musiker*innen haben, greift AB_04 auf und rekurriert auf seine Situation als Tourbassist einer Band, die zu Beginn der 2000er-Jahre bei einem Major-Label unter Vertrag stand:

„Also, ich kann mich auch erinnern, als ich rauskam, zum Beispiel, aus dem Studium, damals habe ich bei ### [Bandname] zum Beispiel gespielt. Das war noch eine Major-Nummer. Also das war damals ### [Name der Plattenfirma] oder so etwas. Also, wenn man denkt, was da noch für Gelder im Spiel waren, was jetzt auch bei Mietmusikern wie mir hängen geblieben ist. Das Geld ist ja heute nicht mehr da. Dem muss man sich bewusst sein. Also, das geht nicht mehr so einfach. [...] Es gibt immer noch Bands, wo das Geld ausgegeben wird. Aber ich glaube, dass zum Beispiel heute so eine Band wie ### [Bandname, s. o.] keinen Major-Vertrag mehr kriegen würde.“

Auch AE_01 bestätigt als Mitarbeiterin eines großen Labels, dass sich der Markt für die Musikindustrie „zum Negativen verändert“ habe, „weil es einfach schwieriger ist für ein Major-Label, [...] Musik zu verkaufen.“

AU_01 geht ebenfalls dezidiert auf die „Krise der Musikindustrie“ ein und beschreibt die Herausforderungen, die sich aus dem technologischen Wandel der zurückliegenden 20 Jahre ergeben haben:

„Ich meine, wir haben es mitgekriegt, CD-Brennen, Napster. Dann kam wieder iTunes. Musik ist wieder was wert. Kostet irgendwie 99 Cent ein Titel. Napster dann auch wieder ein Verkaufsprogramm. Jetzt haben wir wieder Spotify, was wiederum ein diskutiertes Modell ist, Streaming und so weiter. Ich würde es mal so sehen, es ist immer wieder eine neue Herausforderung, denen sich der Musiker dann stellen muss. Ich meine, klar war es in den 80ern oder 90ern sicherlich manchmal einfacher, schnell höhere Umsätze zu generieren. Das hat man heutzutage nicht mehr.“

AE_02 deutet an, dass sich der deutsche Tonträgermarkt im Vergleich zu anderen nationalen und internationalen Märkten zwar etwas langsamer wandle, „wo die Einnahmen aus digitalem Musikverkauf oder aus Streaming und Downloads schon einen größeren Umsatzanteil als bei

den Tonträgern ausmachen.“ Er ist sich aber sicher, dass das „auch in Deutschland jetzt binnen weniger Jahre irgendwann kippen“ werde, was eine weitere Reduzierung der Einnahmen zur Folge hätte.

Dieser Mangel an potenziellen Budgets wirkt sich jedoch nicht nur direkt auf die Chancen ambitionierter Newcomerbands auf einen gut dotierten Plattenvertrag aus, sondern auch auf den Markt für Studiomusiker*innen. AU_02, der als Saxofonist in den 1980er-Jahren erfolgreich in der deutschen Studioszene arbeitete, beschreibt die aktuelle Situation in dieser Hinsicht als perspektivisch unfruchtbar:

„Das ist schwerer geworden. [...] Als ich in ### [Ortsname] war, war immer noch ### [Produzent und Musiker] [...]. Aber er hat hier mit ### [internationale Musikerin] [...] immer wieder da so irgendwelche Schlager oder Popdinger da rausgebracht. Und da haben wir Bläser, wir haben irgendwie das gespielt. [...] Das ist auch weg. Das ist schon schwer, ist schwer geworden.“

7.4.3.2 Veränderter Aufbau von Künstler*innen

Für Künstler*innen, die eine Karriere als Bandmusiker*in bzw. Soloartist anstreben, ist laut Aussage von AE_01 der veränderte Aufbau der Acts bei den Plattenfirmen sehr entscheidend. Sie führt dazu aus:

„Man muss quasi als Musiker sich erst mal selbst aufbauen. Und du gibst nicht mehr nur diese Platte, sondern du sagst: ‚Ey, hier ist meine Platte, das sind meine Fans, meine Facebook-Follower, das ist mein Instagram-Account und das sind meine Spotify-Streams‘, sozusagen. Und das sind die ganzen Argumente, wo dann der eine oder andere oder ein Plattenlabel sagt: ‚Okay, cool. Supergrundlage, damit kann ich arbeiten. Ich kann dir jetzt helfen. Und ich kann dich hier supporten und Geld ausgeben, um dich dabei zu unterstützen, dass du wächst.“

Denn auch die klassischen Medien setzen vermehrt auf Künstler*innen, die sich bereits in der digitalen Welt einen Namen gemacht haben:

„Dieses Onlineding wächst halt immer mehr. [...] Es ist quasi so 80 Prozent von der ganzen Vorarbeit. Und dann, wenn du merkst, der Künstler entwickelt sich und [...] auf Spotify wird der extrem oft gestreamt, oder er hat viele Onlineberichte. Man sieht, dass er sich auf Facebook entwickelt, dass da immer mehr Leute dazukommen und über ihn schreiben und so weiter. Dann hat man genug Argumente dann, um ins Radio zu gehen. Oder einen TV-Trailer zu buchen. Und dann kommt eben so dieses klassische Marketing.“ (AE_01)

Dieser Umstand erfordert von den Musiker*innen ein bislang nicht gekanntes Maß an Kompetenzen im Bereich Selbstvermarktung, da diese inzwischen immer mehr Grundvoraussetzung für eine mögliche Zusammenarbeit mit einer Plattenfirma sind. Ursächlich hierfür sind neben den technischen Innovationen in den Segmenten Distribution und Promotion die kleineren Budgets der großen Plattenlabels. Die Budgets, die in den 1980er- und 1990er-Jahren von den Major-Labels genutzt wurden, um Karrieren voranzubringen, stehen heutzutage nicht mehr zur Verfügung:

„Wenn man, zum Beispiel, jetzt einen nachhaltigen Künstler aufbaut, investierst du ja am Anfang voll viel. Also, so die klassischen Künstler, sagen wir Pink Floyd oder halt die ganzen 90er-Jahre-Ikonen, hat man natürlich am Anfang Geld rausgeballert. Das

ist auch viel schwieriger geworden. Weil es eben so viele Künstler gibt. Und weil man teilweise auch gezwungen ist oder nicht mehr die Möglichkeit hat oder das Budget, so viel zu investieren, um einen richtigen Künstler aufzubauen.“ (AE_01)

7.4.3.3 Streaming und der Verlust der Wertigkeit aufgenommenener Musik

Auf die stark gestiegene Relevanz von Streamingdiensten wird auch von weiteren befragten Experten verwiesen. Damit geht nach Einschätzung der Interviewten auch ein Wandel in der Wertigkeit einher, die Musik für die Konsument*innen besitzt. AE_03 erklärt dazu:

„Weißt du, du machst Spotify an und streamst einfach so ein bisschen rum, wenn es dir nicht gefällt, machst du einen anderen Sender. Also da verliert Musik wahrscheinlich so ein bisschen an Wert. Auch wenn das einen hohen Wert für die Leute hat. Aber es ist austauschbarer geworden, wahrscheinlich.“

AB_08 steht dem aktuellen Trend zu gestreamter Musik ambivalent gegenüber:

„Also, mir fällt Spotify als User sehr leicht, als Musiker sehr schwer, weil ich nicht weiß, wie ich damit umzugehen habe. Ein Typ, der jetzt 25 ist, hat da gar kein Problem. Der denkt auch nicht mehr an Alben, der denkt an Tracks, der denkt an Hochladen und selber Vermarkten und dann doch mit der Plattenfirma.“

So beschreibt der Befragte eine Entwicklung, in der die Idee, als Künstler*in einen Plattenvertrag zu unterschreiben und dann alle ein bis zwei Jahre ein Album zu veröffentlichen, nicht mehr zeitgemäß erscheint. Vielmehr stehen diese vor der Herausforderung, ihr musikalisches Material zunächst selbst zu distribuieren und zu promoten, um, wie in Kapitel 7.4.3.2 bereits beschrieben, erst im Karriereverlauf Kooperationen mit der Musikindustrie einzugehen.

Darüber hinaus stellen sich einige der hier interviewten Muskschaffenden die Frage nach der Vergütung ihres geistigen Eigentums und dem Wert, den die Gesellschaft diesem beimisst.

AB_03 verweist hierzu auf die bereits erwähnte Bowie-Theorie (vgl. Kapitel 3.2.2.2.2):

„Musik wird immer mehr zum kostenlosen Massengut. Also wie so ein Wasserhahn. David Bowie hat das, glaube ich, schon vor 15 Jahren mal vorausgesagt. Also irgendwann wird Musik wie Wasser sein. Überall kostenlos und frei zur Verfügung. Und es geht ja immer mehr in die Richtung. Ich weiß immer nicht so ganz, was ich davon halten soll.“

AB_09 erklärt, dass sich im Streamingbereich – über die Verwertungsgesellschaft GEMA – ein gewisses Einkommen für kommerziell erfolgreiche Musiker*innen generieren lasse: „Also, solche Sachen wie Spotify, das sind ja sozusagen Plattenfirmengewächse. Und ich habe jetzt, ich weiß nicht, letztes oder vorletztes Jahr das erste Mal Geld gekriegt über GEMA aus dem Internet, und das war okay.“

7.4.3.4 Aktuelle Entwicklungen auf dem Livemarkt

Viel entscheidender als die Einnahmen aus dem Streamingbereich scheinen für die Befragten die Verdienstmöglichkeiten aus dem Livesektor zu sein. Allerdings sind die Antworten hinsichtlich der Einnahmeentwicklung in diesem Segment zwiespältig. AB_09 bestätigt

beispielsweise die These, dass sich die reduzierten Ausgaben für physische Tonträger aufseiten der Konsument*innen in den Livebereich verlagert haben:

„Man verdient mit dem Verkauf von physischen Tonträgern jetzt weniger Geld, aber mit Konzerten mehr. Und ich glaube, dass ist auch eine Eigenschaft von, [...] sage ich mal, dieser Berufswelt, dass sie sich immer bewegen wird. Es wird mal so, mal so sein. Und solange Leuten Musik irgendwie was wert ist, und sei es nur der Livemoment, weil im Moment ist der Livemoment ja den Leuten mehr wert als der Konservenmoment, bin ich *alright* damit. Also das finde ich okay. Ich kann natürlich jetzt auch live spielen. Die, die das jetzt nicht können, die haben jetzt irgendwie ein Problem, klar. Aber das war schon immer so, und das wird auch immer so bleiben.“

Diese Idee greift auch AE_03 auf, wenn er anmerkt: „Also, was mir jetzt spontan einfällt, ist natürlich diese Entwicklung mit der Digitalisierung von Musik, dass darüber weniger Geld verdient wird und dann die Auftrittsgagen und so weiter wichtiger sind.“

AB_05 meint allerdings, dass die Besucher*innen auch im Konzertbereich die Gagen und Ticketpreise nur widerwillig zahlen würden: „Aber die Leute verstehen das halt nicht, die auf das Konzert gehen. Und das ist halt schwierig auch immer, das zu vermitteln. Und ja, beschwerten sich aber auch über hohe Ticketpreise.“ Der Proband macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass die Verteilung der Einnahmen im Livebereich ohnehin sehr ungleichmäßig sei: „Der ### [Begleitmusiker einer national erfolgreichen Band] / Ich weiß jetzt auch nicht genau, was der pro Konzert verdient. [...] Ist das angemessen alles? Wer verdient da? Landet das Geld wirklich bei den richtigen Leuten?“

Auch das Niveau der Konzertgagen wird dezidiert angesprochen. AB_02 berichtet aus seiner beruflichen Praxis, dass in seinem Fall das Gagenniveau in den vergangenen Jahren eher gesunken sei:

„Die Gagen bei der Band in den letzten Jahren sind dann irgendwie nicht mehr so. Und das ist wahrscheinlich auch die Struktur, die sich vielleicht verändert hat, in den letzten Jahren. [...] Also es ist jetzt nicht mehr so, dass ich immer zufrieden bin mit dem, was da hinten rauskommt irgendwie im Verhältnis zu dem, was man zeitlich reinsteckt.“

AE_03, der selbst viele Clubkonzerte veranstaltet, ist sich bewusst, nicht immer adäquate Gagen zahlen zu können: „Ja, weil als Club kannst du halt nicht das bezahlen, was die Künstler halt bräuchten. Deshalb kann kein Künstler überleben, ohne diese anderen Standbeine zu haben.“ Dabei thematisiert der Befragte auch den Unterschied zwischen dem Gagenniveau von Originalmusik- und Coverbands:

„Es ist halt so krass, dieser Unterschied zwischen, keine Ahnung, wenn du eigene Musik machst oder wenn du Musik nachspielst oder wenn du von einer Firma engagiert wirst, und dann kriegst du für eine halbe Stunde für eine Drei-Mann-Band 1000 Euro oder mehr. Oder 2000 oder was auch immer. Und dann spielst du irgendwo anders und kriegst dann halt gerade das Benzingeld raus.“

Da es an besser bezahlten Auftrittsmöglichkeiten gerade für junge Bands mit selbst geschriebenem Material mangelt, regt AU_03 in diesem Bereich eine infrastrukturelle Förderung an:

„Es sollte noch mehr Clubs geben, in denen [man] auftreten kann, ohne größeres Risiko. Also, es ist ja teilweise so, dass, wenn man im Club spielen will, dass man da schon was zahlen muss, um da eine Anlage zu nutzen. Dass es wirklich schwierig ist, wenn man neu anfängt. Also da könnte was getan werden. Dass es mehr Spielorte gibt, die speziell für Anfänger, sage ich mal, zu günstigen Konditionen angeboten werden.“

7.4.4 Herausforderungen beim Aufbau einer Karriere als Künstler*in

Aus der oben beschriebenen Situation auf dem Tonträger- und Livemarkt, aber auch aus den grundsätzlichen Unwägbarkeiten des Berufsfelds ergeben sich spezifische Herausforderungen, mit denen sich Berufsmusiker*innen konfrontiert sehen, wenn sie eine nachhaltige Karriere als Popkünstler*in aufbauen. Diese werden im Folgenden basierend auf dem vorliegenden Datenmaterial exemplifiziert.

7.4.4.1 Zum erweiterten Anforderungsprofil von Artrepreneuren

Übereinstimmend schätzen die befragten Musikschaaffenden, aber auch die übrigen Expert*innen das überaus breite Anforderungsprofil, welches sich neben dem musikalisch-künstlerischen vor allem auf den geschäftlich-unternehmerischen Bereich bezieht, als anspruchsvolle Herausforderung ein. Dabei lassen sich anhand des Interviewmaterials die beiden Aspekte Selbstmanagement und Selbstvermarktung als zentrale Themen herausfiltern. AB_08 bestätigt dies, indem er zu seinen aktuellen beruflichen Tätigkeiten konstatiert: „Natürlich ist das Musikmachen wie bei jedem professionellen Musiker ein relativ kleiner Teil im Vergleich zum Verwalten und Sich-irgendwie-Positionieren, [...] sein Business an den Start zu kriegen.“ Auch AE_02 betont, im Berufsfeld Popmusik könnten „Musik und Kunst nicht ohne Vermarktung“ gedacht werden, „wenn man zumindest davon leben möchte“. Er greift das in Kapitel 3.2.3.2 vorgestellte Konzept des Artrepreneurs auf und beschreibt diesen als „selbstmanagende[n] Künstler“.

Als Grund dafür, dass Kompetenzen im Bereich des Selbstmanagements und der Selbstvermarktung unerlässlich sind, nennt AB_05 die bereits in Kapitel 7.4.3.2 angesprochenen veränderten Rahmenbedingungen beim Aufbau von Künstler*innen in der Musikindustrie:

„Und das ist aber natürlich die Entwicklung, wenn so ein Markt halt nun mal zusammenbricht [...]. Wenn man mit Leuten redet, die in der Musikindustrie arbeiten, dass jeder irgendwie gucken muss, dass man alles machen muss, dass man alles können muss, dass man sich gut verkaufen muss.“

Laut AU_01 lassen sich aus dieser Pflicht zur Selbstvermarktung folgende Fragestellungen entwickeln: „Wie funktioniert denn das? Was gibt es denn da? Was gibt es denn da für Kanäle? Was ist denn hier mit Youtube, Soundcloud, MySpace, Facebook, Twitter, Instagram und so weiter? Und was ist gerade aktuell, was kann ich nutzen als Kanal?“ AB_08 gibt zum Thema Selbstvermarktung durch Social-Media ein spontanes Beispiel mit Bezug auf die Interviewsituation:

7 Beschreibung und Kontextualisierung der Ergebnisse der qualitativen Hauptstudie

„Dann musst du dir [...] überlegen: ‚Was zeige ich? Wie zeige ich es? Zeige ich es vor so einem Hintergrund [deutet auf eine Innenwand des Interviewortes], weil ich ja so ein bisschen Indie bin, oder schaue ich, dass ich irgendwie woanders stehe.‘ Also du musst hier die ganze Zeit eine Idee von deiner Person [haben], die du früher nicht haben musstest [...]. Also man müsste eigentlich jeden Schritt ernsthaft posten [...]. Denn du hast ja diese Pflicht, dich ständig darzustellen.“

In diesem Zuge klingt auch bei einigen Befragten an, dass sich die Relevanz der entsprechenden Social-Media-Kanäle konstant verändere. Somit sinkt auch die Halbwertszeit des spezifischen Branchenwissens im Bereich Selbstvermarktung rapide. AB_o8 merkt in diesem Kontext an, dass dies auch eine Herausforderung für die federführenden Gestalter*innen popmusikalischer Studiengänge darstelle, die sich die Vermittlung zeitgemäßer, berufspraktischer Inhalte auf die Fahnen geschrieben haben:

„Also, jetzt lerne ich in der Ausbildung heute: ‚Okay, mach deinen iCloud-Account [meint Soundcloud-Account]. Wie kriegst du Follower? Wie machst du auf Facebook?‘ Und zwei Jahre später ist es nicht mehr iCloud [s. o.] und Facebook, sondern plötzlich gibt es was ganz Neues, das wir jetzt beide noch nicht wissen. Deswegen finde ich das schwierig. Also, weil da muss [man] halt wach genug sein, in diesem Moment.“

Wachheit erfordert die Aufgabe der Selbstdarstellung für AB_o4 auch deshalb, weil das Feld der sozialen Medien für Musiker*innen die Gefahr bringe, sich dabei „zu verzetteln“:

„Also, man kann ja nur noch Facebook-Posts machen und Veranstaltungen, anstatt normal zu üben, zum Beispiel. [...] Es gibt / so ein weites Feld geworden, was man alles tun muss. Ich spiele ja auch immer noch in Bands und merke das ja auch. Und man läuft immer so leicht Gefahr, seine eigentliche Kernkompetenz zu verlassen, also Musiker zu sein.“

Neben den Herausforderungen in der Selbstvermarktung, die wie beschrieben verstärkt im digitalen Raum stattfinden, zeigt sich darüber hinaus der grundsätzliche Prozess des Karriereaufbaus weit vielschichtiger und individueller, als dieser noch zur Boomphase physischer Tonträger strukturiert war. AE_o2:

„Heute ist es ja so, dass, wenn man Glück hat, verkauft man noch Tonträger oder man wird irgendwie gestreamt oder gedownloadet. Oder man stellt seine Musik vielleicht gratis zur Verfügung, weil das etwas ist, was Leute teilen, was sie hören wollen. Wofür sie aber vielleicht nicht bezahlen wollen. Aber wenn man genügend sich eine *Fanbase* geschaffen hat, dann kann man Konzerte spielen. Man kann Merchandising verkaufen.“

Letztendlich plädiert der Befragte für eine curriculare Integration dieser Sachverhalte in die jeweiligen berufspropädeutischen Ausbildungsprogramme, um in diesem Rahmen ein Mindestmaß an Verständnis für geschäftlich-unternehmerische Zusammenhänge zu erwerben:

„Es braucht eben irgendeinen Bereich, der den Leuten aufzeigt, was sie damit alles machen können. Und ab dem Zeitpunkt ist das ja wirtschaftlich. Also sprich: Wie verdiene ich mit dem, was ich kann, mit meiner Kunst, irgendwann auch mal mein Geld? Ab diesem Zeitpunkt beginnt Entrepreneurship.“ (AE_o2)

Diese Aussage lässt sich dahingehend interpretieren, dass das Berufsbild des Artpreneurs mit dem Erwerb eines entsprechenden geschäftlich-unternehmerischen Kompetenzprofils

auch Bestandteil künstlerischer Ausbildungen im Bereich Populäre Musik sein sollte. Auf diese Weise könnten angehende professionelle Musikschafter für die ökonomischen Aspekte des Berufsfelds sensibilisiert und ihnen essenzielle Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände im Bereich Entrepreneurship für einen erfolgreichen Karriereaufbau vermittelt werden.

Der Erwerb von Kompetenzen auf geschäftlicher Ebene bedeutet aber nicht nur eine Herausforderung. Positiv interpretiert sorgen diese ebenso dafür, dass die Abhängigkeit von traditionellen Gatekeepern im Musikbusiness, wie Plattenfirmen und Produzenten, mittlerweile deutlich gesunken ist. Dazu weiß AU_03 zu berichten:

„Und was auch interessant war, als ich selber anfing, Musik zu machen, da hab' ich gedacht, man müsste sozusagen entdeckt werden. Wenn man singt, dann braucht man ja ein Umfeld. Dann braucht man jemanden, der einen produziert. Und der einen so ins Musikgeschäft bringt. Und das ist ja meistens dann eben ein Produzent oder jemand von der Plattenfirma. Und wenn man nicht entdeckt wird, ja, dann kann man auch nicht weiter vorankommen. [Lachen] Und im ### [Weiterbildungsangebot] habe ich dann durch diese Businessstunden, die wir auch geben, gemerkt, dass man doch sehr viel selbst machen kann.“

7.4.4.2 Zur wirtschaftlichen Tragfähigkeit einer Karriere als Künstler*in

Im Kontext der Herausforderungen, eine Karriere als Popkünstler*in aufzubauen und zu verfolgen, sprechen die Interviewten einhellig die Schwierigkeit an, im kreativ-musikalischen Bereich über einen gewissen Zeitraum substantielle Einkünfte zu generieren.

AB_01 merkt zu seinem *Return on Investment* als Singer-Songwriter beispielsweise an, dass es „echt frustrieren kann, wenn man da Jahre lang reinbuttert in was, und da kommt dann nichts zurück“.

AB_07 berichtet von einer ähnlichen Erfahrung mit einem ihrer Bandprojekte:

„Ich habe eine [Stilrichtung]-Band, die hat damals irgendwie 10.000 Euro für ihr Album investiert, und da sind immer noch Einlagen drin. Also, die sind jetzt von den externen Schulden sozusagen runter, von Familienmitgliedern oder irgendwelche anderen Sachen. Aber so selbst haben sie die noch.“

Grundsätzlich stellt AE_01 als Mitarbeiterin eines Major-Labels fest, dass es heutzutage „kaum mehr möglich [ist], wirklich nur von der Musik zu leben [...], besonders wenn man eigene Musik macht“. Auch AU_03 bemerkt, „dass nur eine geringe Zahl von Leuten es überhaupt schafft, langfristig im Musikberuf zu bleiben. Also wirklich 100 Prozent von der Musik zu leben. Oder auch nur überwiegend“. AU_04_02²⁶⁶ sieht es daher in Bezug auf die von ihm betreuten Absolvent*innen als „umso wichtiger“ an, „dass die sich verschiedene Standbeine schaffen“.

²⁶⁶ AU_04_01 und AU_04_02, beides Mitarbeiter der gleichen Institution, wurden im Rahmen eines Interviews befragt (vgl. Kapitel 5.3.1.3).

7.4.4.3 Zum Spannungsfeld zwischen Kunst und Kommerz

Das in Kapitel 3.2.3.2 angesprochene Spannungsfeld zwischen der primär einer künstlerischen Handlungslogik folgenden, kreativen Tätigkeit und deren Funktion als Erwerbsquelle, insbesondere bei kommerziell erfolgreichen Acts, findet sich ebenfalls in den Aussagen der Befragten. AE_02, der vor seiner aktuellen Tätigkeit als Hochschulmitarbeiter über einen längeren Zeitraum als Haupterwerbskünstler national und international aktiv war, beschreibt rekurrierend auf seine Erfahrungen zu diesem Thema kritisch:

„Man muss halt die Brücke schlagen können zwischen Kunst und Kommerz, aber dadurch ist man auch irgendwo gefangen. Und es gibt natürlich auch Zwänge und auch Rollen, die man dann einnimmt, aus denen man dann auch vielleicht nicht so leicht herauskommt [...]. Das Label hat Interessen, der Verleger hat Interessen, der Fotograf hat seine eigenen Interessen. Also man hat das eigentlich überall.“

An anderer Stelle führt der Interviewpartner dazu weiter aus:

„Es ist auch immer die Frage, wie stark und wie autark ist ein Künstler. [...] Wobei die Stimmen von außen auch schon kommen und beeinflussen und sagen: ‚Ja, hey, kommt jetzt, ihr müsst *The Dome* spielen und *The Bravo Supershow*‘, weil wenn man da einmal auftritt, verkauft man am nächsten Tag gleich 10.000 Platten mehr. Dann die Frage: Will ich das, will ich das nicht? Probiert man es aus?“

AB_05 bringt diesen von vielen Musiker*innen als negativ empfundenen Druck einer ökonomisch getriebenen Handlungslogik auf den Punkt: „Also das Geschäftliche, [...] das kann das auch alles einfach kaputtmachen. Kann Kultur kaputtmachen.“

In diesem Zusammenhang warnt AU_03 vor einer zu voreiligen Verpflichtung durch eine Kooperation mit der Musikindustrie:

„Also, ein Punkt ist vielleicht, dass man sich zu schnell an einen Businesspartner bindet. Zum Beispiel, dass man einen Verlagsvertrag eingeht. Das kommt gelegentlich vor. Und dann plötzlich verpflichtet ist, irgendetwas zu tun, was man sich gar nicht so vorgestellt hatte. Und es auch längere Zeit dauert, bis man sich wieder davon lösen kann. Und viel Energie verschwendet.“

AB_07 thematisiert einen großen inneren Widerstand, wenn es darum geht, ihre künstlerischen Tätigkeiten nach Marketinggesichtspunkten zu betrachten: „Ich hasse Zielgruppen. Ich kann mir das so gar nicht vorstellen, ja. Ich kann mir nicht vorstellen zu sagen: ‚Meine Zielgruppe mit meinem Saxofonquartett ist 50plus, weil die irgendwie viel Geld haben.‘ So, das sträubt mich so.“

AE_01 weist darauf hin, dass vor allem die Ansprache einer großen und konsumaffinen Zielgruppe ermöglicht, mit eigenem musikalischem Material als Band oder Solokünstler*in substanzielle Einnahmen zu erwirtschaften:

„Wenn man irgendwie mehr Popmusik oder [...] kommerziellere Musik macht. Oder du machst jetzt [...] Schlager. Da hast du natürlich viel mehr Chancen, die Sachen zu verkaufen. Aber wenn man irgendwie mehr in den spezielleren Bereich geht, also quasi mehr Indie oder experimentelle Musik, dann wird es natürlich schwieriger, weil deine Zielgruppe nicht mehr kauft, sondern die geht dann vielleicht eher auf Konzerte. Dann

kannst du eher über Liveaufnahmen oder live dann Geld verdienen. Aber das reicht natürlich nicht für die ganze Band.“

7.4.4.4 Unplanbarkeit und der Faktor Glück

Einige Befragte geben an, dass der Aufbau einer erfolgreichen Karriere als Künstler*in sehr vom Zufall gesteuert sei: „Das hat ja teilweise mit Arbeit auch gar nichts zu tun oder mit Fleiß oder mit Engagement oder mit Talent. Sondern das hat einfach auch ganz viel mit Glück zu tun“ (AB_05).

Der Faktor Glück wird ebenso von AB_08 angesprochen. Er führt aus, warum gerade seine Band zu Beginn der 2000er-Jahre eine Reihe von Hits in den Charts platzieren konnte: „Dann brauchst du auch noch wahnsinnig viel Glück, weil dann muss der Song jetzt gut funktionieren. ### [Songtitel] jetzt würde nicht funktionieren, weil diese Art von Musik gerade im Moment / würde wahrscheinlich nicht funktionieren.“ Der Befragte verweist darauf, „dass man in einer Branche unterwegs ist, die 100 Prozent von sehr viel Talent auf Musikerseite und sehr viel Zufall getrieben wird.“

Auf eine grundsätzliche Unplanbarkeit künstlerischer Karrieren deutet AB_01 hin, wenn er in Hinblick auf seine eigene Zukunft als Singer-Songwriter konstatiert:

„Wie erfolgreich das wird, die nächsten fünf Jahre, weiß ich nicht. Das ist auch wieder so ein Ding. Das kann man nicht planen. Man kann planen, aber / Ich weiß nicht, ob ich in fünf Jahren 300er-Clubs ausverkaufen werde, oder was weiß ich. Also das weiß ich nicht.“

AU_04_01 plädiert mit Blick auf die von ihm betreuten Studierenden dafür, bei der karrieretechnischen Zukunftsplanung ein Mindestmaß an Realitätsbewusstsein zu vermitteln. Er fügt an: „Dass das weder ein Selbstläufer ist, noch, dass das selbstverständlich ist, auch wenn man gut ist, und wenn man sich mal gut vermarktet hat, dass das dann für alle Zeiten so bleibt.“

7.4.4.5 Trennung der Band

Als weitere Unwägbarkeit, die den erfolgreichen Aufbau und Verlauf einer Karriere als Künstler*in unterminieren kann, werden Konflikte innerhalb des Ensembles genannt, die schließlich zur Trennung der jeweiligen Band führen. AU_03 merkt generell an:

„Es kann passieren, dass eine Band, die sich [...] eigentlich als ideale Kombination empfunden hat, auseinanderbricht. Dass jemand, der wichtig war in der Band, plötzlich was anderes machen möchte. Und der Rest nicht mehr funktioniert. Das kommt eigentlich auch öfter vor.“

Konkreter wird AB_04, wenn er von der Trennung seiner ehemaligen Hauptband berichtet:

„Also, zum Beispiel, der Split von ### [Bandname] war so ein maßgeblicher Eingriff in mein Leben, weil da so komplett eine Säule weggebrochen ist, wo ich mir gedacht habe: ‚Ja, scheiße, was ist denn jetzt. Das ist ein schwarzes Loch, sehe ich so vor mir.‘ Und konnte mir das nicht vorstellen, dass das nicht mehr weitergeht.“

AB_08 spricht hinsichtlich der Trennung seiner Band ebenfalls von einem „große[n] Einschnitt“, besonders weil die Band zu diesem Zeitpunkt wirtschaftlich noch erfolgreich war:

„Es ist persönlich nicht mehr gut gelaufen. Die Band selber hätte wahrscheinlich noch gut weitermachen können. Ich sage jetzt mal so den Erfolg bedienen, und dann wäre das irgendwie gelaufen. Die Unzufriedenheit in mir war eigentlich schon länger da. Deswegen war das hart, weil du im gemachten Nest sitzt.“

Auch bei AE_02 führten bandinterne Konflikte zum Karriereende als Haupterwerbsmusiker: „Bei uns ausschlaggebend war halt die interne Bandkonstellation, die nicht mehr funktioniert hat. Und deswegen war es ein lachendes und ein weinendes Auge, als wir das aufgehört haben.“

7.4.4.6 Spezifische Herausforderungen auf dem deutschen Musikmarkt

Eine weitere anhand des Interviewmaterials erkennbare Schwierigkeit für Künstler*innen beim Aufbau ihrer Karriere besteht darin, dass deutsche und deutschsprachige Acts im Vergleich zu ihren Kolleg*innen aus englischsprachigen Ländern in der Regel weniger Möglichkeiten haben, ihre Musik im Ausland zu vermarkten. AE_01 führt dazu aus:

„Aber ich glaube, dass wir eher ein Markt sind, der eben internationale Themen halt aufnimmt. Und weniger natürlich ins Ausland geht. Aber das ist, glaube ich, so eine normale Entwicklung. Dass natürlich UK-Themen [Bands und Künstler*innen aus Großbritannien] mehr ins Ausland gehen. Wir nehmen alle UK-Themen, finden sie alle cool. Und so eigene Sachen werden ja dann weniger im Ausland gespielt. Das sind dann Rammstein, oder ja, Tokio Hotel. Oder es gibt schon Indiebands, die dann auch im Ausland sich entwickeln. Aber es [...] ist ein kleineres Pool.“

Auch AU_03 beschäftigt sich in ihrer Aussage mit den sprachlichen Aspekten, die hiesigen Künstler*innen eine Karriere im nicht-deutschsprachigen Ausland erschweren:

„Ich denke aber mal, dass man das gar nicht vergleichen kann, weil wir oft nicht mit unserer Muttersprache arbeiten, sondern mit einer Fremdsprache. Und damit ins Ausland zu gehen, ist schon mal schwierig. Und mit unserer Muttersprache ins Ausland zu gehen, ist noch viel schwieriger. Und deswegen sind wir da auch irgendwo limitiert.“

7.4.4.7 Kreativ-künstlerische Herausforderungen

Nicht nur auf der Ebene der Selbstvermarktung und des Selbstmanagements sind professionelle Popmusiker*innen, die eine Künstlerkarriere verfolgen, in hohem Maße gefordert. Die Studienteilnehmenden sprechen darüber hinaus gezielt einige Herausforderungen auf kreativ-künstlerischem Gebiet an, die sie in diesem Kontext für relevant halten. Zum einen scheint die Abnablung von den Vorbildern und institutionellen Strukturen im Verlauf der künstlerischen Entwicklung viel von den Betroffenen abzuverlangen. AB_04 erzählt in diesem Zusammenhang von seiner Ausbildungszeit:

„Also, es war so, gerade in ### [Ortsname], würde ich sagen, so eine Phase des Inputs. [...] Das war dann so die Zeit, da wo es eher reinkommt als wieder rauskommt. Was zu der Zeit rausgekommen ist, war vielleicht so nicht das Beste, aber ich glaube, dass das dann relativ normal ist. Weil man ist so damit beschäftigt, den ganzen Input zu verarbeiten [...], und dann vielleicht auch ein bisschen davon wekommt, dann [...] sein eigener Herr zu sein. Weil man hat ja jemanden, der einen führt.“

AE_01 merkt hierzu an:

„Ich glaube, was extrem wichtig ist, dass man einerseits schon weiß, was man machen möchte. Also nicht ganz formbar ist und sich halt nicht durch die Ausbildung total umkrepeln lässt. Weil du bekommst halt sehr, sehr viele Tipps, und es gibt sehr viele Dozenten, und es gibt auch unterschiedliche Meinungen, teilweise. Und ich glaube, wenn man nicht weiß [...], was man eigentlich machen möchte oder in welche Richtung es gehen soll, dass man sich da sehr schnell verliert.“

Eine authentische Entwicklung als Künstler*in, die eine positive Abgrenzung zu Vorbildern genauso beinhaltet wie eine akkurate Selbsteinschätzung, erachtet ebenso AB_09 als essenziell:

„Und ich glaube, das ist ein ganz großes Problem, weil eben die Vermittlung von Popmusik häufig auch so funktioniert, dass man anfängt, Dinge nachzuspielen, und dann beginnt man halt, so für sich so zu entwerfen, wer man denn so ist. Und das Problem ist, dass man sich manchmal da irrt und es nicht erkennt, was natürlich ist.“

AU_01 bezeichnet dabei nicht nur eine authentische, sondern auch eine eigenständige Künstlerpersönlichkeit als ein essenzielles Alleinstellungsmerkmal erfolgreicher Popmusiker*innen, gerade aufgrund der Flut an künstlerischen Artefakten auf dem digitalen Musikmarkt:

„Man muss heutzutage irgendwie herausstechen, weil das ist ein unüberschaubarer Markt inzwischen. Durch das Internet, was ja sehr positiv ist, kann fast jeder alles Mögliche veröffentlichen. Also Stichwort Schlafzimmerproduktionen und so weiter. Demokratisierung von Produktionsmitteln. Aber auch Vertrieb ist ja einfacher geworden. Das heißt also, heutzutage muss man irgendwie rausstechen. Dass man nicht versucht, irgendwie eine Kopie von etwas anderem Guten zu sein, sondern irgendwas hat.“

Des Weiteren fordert kreativ-künstlerisch agierende Popmusiker*innen heraus, häufig die professionelle Verpflichtung zu haben, auf Abruf kreativ zu sein. AU_01 ist überzeugt, dass dieses Thema in eine Popmusikausbildung integriert werden sollte. Er merkt an, dass „die Musiker, die Kapital daraus schlagen, dass sie kreativ sind“, Wege finden müssen, „das immer wieder nutzen zu können.“

Einige der Interviewten meinen, vor allem im Bereich Populärer Musik gehe es eher um den musikalischen Ausdruck, den Sound und die künstlerische Idee als um virtuose, instrumentale bzw. gesangliche Fertigkeiten. AE_02, der gelernter Drummer ist und als eine Art Aushilfsbassist eine internationale Künstlerkarriere startete, erinnert sich:

„Ich bin so reingerutscht, mit unserer Idee und unserem Sound und der Band erfolgreich geworden [...]. Das ist ja das Phänomen der Popmusik. Dass das instrumentale oder technische Können gar nicht zwingend da sein muss. [...] Das ist der Punkt, dass in der Populärmusik eben die Idee zählt. Wenn ich jetzt ein ausgebildeter Bassist gewesen wäre, hätten [...] es in dem Fall für die Band, die eine Idee verfolgt hat und wo die Anforderungen an die Rolle als Bassisten wirklich minimal waren, hätte mir das nicht so viel weitergeholfen.“

Auch AU_01 weist darauf hin, dass es virtuose „Nischenbegabungen“ im Popbereich meist schwer haben, eine nachhaltige Karriere als Popartist aufzubauen:

„Wenn jemand jetzt relativ nischenartig aufgestellt ist, der sagt: ‚Ich bin ein unglaublich schneller Gitarrist, und das war es dann‘, der wird es dann natürlich schwer haben, sich durchzusetzen. Also solche Leute, so Nischenbegabungen, nenne ich es mal, können sich leider nicht mehr durchsetzen. Außer man ist natürlich die Nummer eins.“

Selbst AU_02, der Ausbilder im Jazzbereich ist, wo Virtuosität traditionell einen höheren Stellenwert hat als in den meisten anderen Spielarten Populärer Musik, plädiert dafür, „trotz aller Kompliziertheit“ dafür Sorge zu tragen, „dass man immer irgendwie Elemente drin hat, die einfach das Publikum erreichen können“.

Weiterhin bietet das Datenmaterial in Bezug auf kreativ-künstlerische Herausforderungen beim Aufbau und dem Erhalt einer Künstlerkarriere vielfältige Aussagen, die sich auf die Schwierigkeit beziehen, „am Zahn der Zeit zu bleiben“ (AB_01).

So rechnet AB_08 die Analyse des Marktes und den Überblick über aktuelle stilistische Strömungen zu den elementaren Aufgaben professioneller Popmusiker*innen. In diesem Kontext warnt er davor, sich auf den einst verdienten künstlerischen Erfolgen auszuruhen:

„Schwerer tun sich eher immer die, die [...] in irgendeiner Form erfolgreich waren, denken, dass diese Zeit wahnsinnig wertvoll ist und dass sie da wahnsinnig viel gelernt haben. Und man dann leider in einem Business ist, wo Gelerntes vollkommen wurscht ist. Also du hast ein gutes Händchen für Musik, das hat da geklappt, vielleicht klappt es später nicht mehr. Du hast das Business gedacht zu kapieren, das ist später komplett anders [...]. Und auf der anderen Seite musst du dich dann so mit Mitte 30 neu erfinden.“

AU_04_01 nimmt in seinen Ausführungen ebenfalls Bezug auf die dynamisierte Halbwertszeit künstlerischer Produktzyklen:

„Es ist gewiss *tougher* geworden, wenn Sie den Begriff da verwenden, weil es noch mal viel schneller geworden ist, alles. Die Halbwertszeit des einzelnen Produktes des Künstlers und auch des einzelnen Künstlers selber ist noch mal sehr, sehr viel kürzer, als das noch vor Jahren war. [...] Das ist im Übrigen auch ein Trend im klassischen Bereich. [...] Die Künstler, die werden auch in dem klassischen Bereich hochgepusht, möglichst jung, möglichst hübsch, möglichst sexy und natürlich total fit und enorm gut. Da gibt es unglaublich viele, die gut sind. Sind aber oft auch nach relativ kurzer Zeit aus dem öffentlichen Bewusstsein verschwunden.“

So schlägt der Interviewpartner die Brücke zum Bereich klassischer Musik und stellt auch dort beschleunigte Wandlungsprozesse und aus dem Popbereich bekannte Marktmechanismen fest.

7.4.5 Herausforderungen einer Portfoliokarriere

Wie in Kapitel 7.3.2 dargestellt, gehen alle im Rahmen dieser Arbeit interviewten Alumni popmusikalischer Ausbildungsprogramme zum Erhebungszeitpunkt mehreren beruflichen Tätigkeiten nach. Dies deckt sich auch mit den Angaben der Befragten mit Expertise im Bereich Ausbildung. Sie geben kongruent an, dass ihre Absolvent*innen in der Regel diverse, meist freiberufliche Tätigkeiten parallel zueinander ausüben. So stellt AU_01 fest, dass die Absolvent*innen seiner Institution „im sogenannten Patchwork arbeiten“. Auf die

entsprechenden Tätigkeiten bezogen, führt er weiter aus: „Also, Musiker live, Musiker im Studio, Songwriter, mal *Sideman*, Unterricht. Fast alle Freiberufler. [...] Es gibt sehr wenige Festanstellungen.“ Ähnliches berichtet AU_02 und unterstreicht noch mal, dass es „bei den meisten auf jeden Fall ein Patchwork-Berufsbild“ sei. In Hinblick auf die einzelnen Tätigkeitsfelder gibt der Befragte beispielhaft an:

„Fast jeder unterrichtet an einer Musikschule. Das geht dann weiter über, dass man auch für ein Theaterensemble vielleicht Musik schreibt oder spielt. Oder auch man geht ein bisschen mehr in die Poprichtung. Dass man eben auch Popkünstler begleitet. Oder ihnen hilft beim Aufnehmen. Das geht in die Richtung. Oder auch spielt mit Popkünstlern. In ### [Ortsname] gibt es da auch viel, was da so an Newcomern kommt, und da gibt es einige Bands, wo dann gewisse Bläser oder auch Keyboarder von uns spielen.“

AU_04_01 betont, wie wichtig eine pädagogische Tätigkeit sei, um eine künstlerische Karriere abzusichern:

„Also, ich denke, das ist so auch das typische Bild, wenn man als Musiker tätig ist, ist man so einen Teil freiberuflich tätig in Bands oder im Studio oder sonst wie. Und einen Teil, natürlich am liebsten mit einem tariflich abgesicherten Vertrag, oft dann natürlich pädagogisch tätig. An Musikschulen, in der eigenen Musikschule oder so. Also diese Mischung ist, glaube ich, bei den meisten auch das, was wir so als Feedback wiederbekommen.“

Daher ist es von besonderem Interesse, auch aus Sicht der betroffenen Musikschaffenden, Einblicke in deren Portfoliokarrieren-Alltag zu bekommen, um zu verstehen, welche spezifischen Anforderungen sich aus diesem Erwerbsmodell im Berufsfeld Populärer Musik ergeben.

7.4.5.1 Aufbau des Portfolios und Auswahl der beruflichen Bausteine

Beim Aufbau einer Portfoliokarriere gibt es im Gegensatz zu einem traditionellen Angestelltenverhältnis keine Orientierungsmöglichkeiten an vorgegebenen organisatorischen Rahmenstrukturen und Tätigkeitsprofilen. Daher sollte laut AE_02 ein*e Interessent*in zunächst selbst herausfinden, „welche individuelle Entwicklung“ als Musiker*in er oder sie „gerne vollziehen möchte“. Beispielhaft führt der Arbeitsmarktexperte dazu aus:

„Denn, gut: Ich bin jetzt Virtuose am Instrument, vielleicht kann ich aber auch toll Songs schreiben. Vielleicht habe ich angefangen, während des Studiums oder auch hobbymäßig schon zu produzieren. Vielleicht habe ich mal eine Werbevertonung gemacht. [...] Vielleicht kann ich Musiklehrer werden. Vielleicht kann ich an einer Hochschule mal unterrichten. Vielleicht interessiert mich der wissenschaftliche Bereich und ich mache Publikationen in irgendeiner Richtung in meinem Spezialgebiet.“

AU_04_01 sieht die Entwicklung der individuellen Portfoliokarrieren vor allem bei Tätigkeiten in den „Musikrandbereichen“ sehr stark vom Zufall abhängig. Beispielhaft wirft er die Fragen auf: „Wo kommt man rein? Wen lernt man kennen? Wer sagt: ‚Oh Mensch, der kennt sich da aus, den könnte ich in meiner Firma brauchen, der könnte mich beraten oder der könnte hier Akzente setzen.‘?“

Aus diesen Aussagen lässt sich schlussfolgern, dass es eine zentrale Aufgabe freiberuflicher Popmusiker*innen ist, die individuellen Interessen, Kompetenzbestände und Motivlagen sowie die sich aus dem Prozess ergebenden Chancen wahrzunehmen und sich sukzessive ein daran angepasstes Tätigkeitsportfolio zusammenzustellen. Dies erfordert laut AE_03 ein hohes Maß an Flexibilität: „Du musst halt immer offen sein und dich so ein bisschen orientieren, dass du eben alle Bereiche abdeckst. Die, die dir guttun, aber auch die, die du finanziell brauchst.“

Zu viel Offenheit und Aktionismus kann sich allerdings negativ auf die berufliche Entwicklung auswirken. AB_01 berichtet beispielsweise davon, dass er in den ersten Jahren auch aus Furcht, Chancen zum Karriereaufbau und der künstlerischen Entfaltung ungenutzt zu lassen, den „Fehler“ gemacht habe, „zu allem Ja“ zu sagen. Die Herausforderung für den Befragten bestand infolgedessen darin, ein sehr heterogenes und stetig wachsendes Portfolio zu selektieren sowie zeitlich und inhaltlich zu koordinieren.

Beim Aufbau eines beruflichen Patchworks stellte sich für die Interviewten jedoch nicht nur die Frage nach einer möglichst interessen- und kompetenzgeleiteten Kompilation verschiedener Handlungsfelder. Wie bereits in Kapitel 7.4.1.2 ausgeführt, musste zudem ein wirtschaftlich tragfähiges Portfolio geschaffen werden. Dabei bedeutete vornehmlich das Finden entsprechend lukrativer Jobs für einige Akteur*innen eine veritable Herausforderung. AB_01 führt zu seinen Akquisebemühungen zum Karrierestart aus: „Primär war erst mal dieses Unterrichtsfeld, um das finanzielle Polster zu schaffen, und da habe ich auch schon so daran gearbeitet, dass das mehr wird halt.“

Selbst wenn das eigene berufliche Portfolio temporär ein ökonomisch solides Fundament aufweist, kann eine entsprechende Umstrukturierung zu erheblichen Verwerfungen führen. AB_09 beschreibt dies am Beispiel der Beendigung seiner Lehrtätigkeit an einer Musikhochschule zugunsten seiner Künstlerkarriere:

„Dann gab es sehr viele Augenblicke, wo ich gedacht hab: ‚Scheiße, das war Quatsch.‘, weil das Geld ja nicht da war, ne. Du verdienst da halt irgendwie, was weiß ich, 2000 netto, so nebenbei, ne, in Anführungsstrichen. Und die waren dann halt auf einmal weg, ne. [...] Auf einmal musst du dein ganzes Kostensystem anders organisieren, ne. Das konnte ich nicht kompensieren, so schnell, ne. Das hat mich ziemlich auf die Nase fliegen lassen.“

7.4.5.2 Koordination der Portfoliokarriere und Wechsel zwischen den Tätigkeitsfeldern

Nicht nur der Portfolioaufbau und die Auswahl der einzelnen beruflichen Bausteine fordern professionelle Popmusiker*innen in großem Maße heraus. Die Befragten stimmen darin überein, dass es eine entsprechend fordernde Aufgabe sei, die einzelnen Tätigkeitsbereiche zu koordinieren und den Wechsel zwischen diesen zu bewerkstelligen. So konstatiert AB_05: „Mein Hauptberuf ist eigentlich [...] die Koordination von den ganzen Dingen.“ AB_06 stimmt

darin überein, dass das Jonglieren der verschiedenen Tätigkeitsbereiche „zweitweise sehr anstrengend werden“ könne.

Mit Blick auf die an seiner Musikschule beschäftigten Popmusiker*innen und deren sehr unterschiedlich kompetenten Umgang mit der Koordination des jeweiligen beruflichen Patchworks meint AE_03:

„Da brauchen die halt wirklich so Managementfähigkeiten. Es gibt ja Leute, die sind eher für einen Angestelltenjob gemacht, wo sie wissen, was sie erwartet und dass jemand es für sie regelt. Und es gibt Leute, die machen das total super mit dem Jonglieren, dass sie wissen: ‚Okay.‘ Bei manchen, die belastet das, glaube ich. Was sich daran auch äußert, dass sie unzuverlässig werden, zu spät kommen, Termine verpeilen, vergessen, irgendwie Kontakte mit Schülern aufzunehmen. [...] Alles so gleichzeitig in ein ausgeglichenes System zu bringen, dass es rundläuft, dass fällt manchen schon schwer.“

Ein weiterer aus den Interviewdaten gewonnener Aspekt ist die Aufgabe, sich in einem stetigen Wechsel auf die verschiedenen Tätigkeitsbereiche einzustellen, die je nach Anforderung eher einer künstlerischen, unternehmerischen oder pädagogischen Handlungslogik folgen. AB_01 berichtet dazu exemplarisch aus seiner beruflichen Praxis:

„Es ist [...] manchmal schon auch anstrengend, weil es nicht immer leicht ist, dann zwischen diesen Bereichen zu switchen. Das man sagt: ‚Okay, Unterricht vorbei, jetzt muss ich an dem Song weiterschreiben.““

7.4.5.3 Einarbeiten in neue Tätigkeitsfelder

Aufgrund ihres fluktuierenden Berufsmodells sehen sich die Befragten immer wieder mit der Aufgabe konfrontiert, sich in neue berufliche Tätigkeitsfelder einarbeiten und gegebenenfalls die notwendigen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände in kurzer Zeit erwerben zu müssen. AE_02 führt hierzu aus:

„In neue Dinge einzuarbeiten. [...] Eigenständiges Arbeiten. Selbstständiges Lernen. [...] Übermorgen bin ich vielleicht mit einer neuen Situation konfrontiert und überlege mir: ‚Habe ich eigentlich das Qualifikationsspektrum? Kann ich das wirklich?‘ Aber ich denke, die Herausforderung liegt ja meistens darin zu sagen: ‚Hey, das ist was Neues. Und um dieses und jenes tun zu können, weiß ich, jetzt muss ich mich da neu reinarbeiten.““

Diese Fähigkeit scheint allein schon im musikalisch-künstlerischen Bereich essenziell zu sein, da die Interviewten durchweg in unterschiedlichen und häufig wechselnden Konstellationen kreativ arbeiten und konzertieren. So berichtet AB_02 von Phasen seiner beruflichen Praxis, in denen es „dann auch jedes Jahr eine neue Band“ gegeben habe. Andere Befragte schildern, wie sie immer wieder in anderen Bands aushelfen oder kurzfristige Engagements in neuen Konstellationen angeboten bekommen. AB_01 berichtet exemplarisch:

„Also jetzt, zum Beispiel, dieser ###[Solokünstler-]Job, ein Fernsehauftrittsjob, das war von Anfang an klar, dass das quasi Halbplayback ist. Aber mir war sehr, sehr, sehr wichtig natürlich, dass ich meinen Gitarrenpart eins a spielen kann, irgendwie. Und dann habe ich mich eine Woche vorbereitet.“

Aber auch im pädagogischen Bereich sind einige der befragten Muskschaffenden immer wieder mit Aufgaben und Handlungsrahmen konfrontiert, welche die Erweiterung der eigenen Kompetenzbestände erfordern (vgl. Kapitel 7.4.5.6).

7.4.5.4 Freiraum für die Kunst

Ferner werden in den Interviews häufig Angaben gemacht, die darauf schließen lassen, dass das Ausüben unterschiedlichster Tätigkeiten als Hemmnis für das Fortkommen im gewünschten Hauptbetätigungsfeld, welches meist im musikalisch-künstlerischen Bereich liegt, erachtet wird. AB_03 stellt entsprechend fest: „Wenn halt nur eine Sache wäre, auf die ich mich *fulltime* konzentriere, könnte ich da schneller weiterkommen, als wenn man immer so fünf Parallelbaustellen am Laufen hat.“ AB_05 thematisiert direkt sein Bedürfnis nach künstlerischer Freiheit: „Also, ich begreif mich ja dann immer noch als Künstler auch, und man muss aber auch manchmal frei sein, als Künstler. Und da wird es natürlich dann schwierig.“ Exemplarisch beschreibt der Interviewpartner ein Planungstreffen mit den Kollegen eines seiner aktuellen Projekte:

„Wir waren letztens zu dritt, [...] waren da irgendwie am Tisch gehockt und wollten Termine machen, weil wir da ja eventuell auch aufnehmen wollen. Irgendwie so zwei, drei Tage Studio. [...] Keine Chance. Es war wirklich so: ‚Ja, echt hey, so drei Monate durch. Jetzt können wir das wahrscheinlich erst im August machen, oder so.‘²⁶⁷ Oder: ‚Wissen wir auch noch nicht, ob das dann überhaupt passiert.‘ Aber man sitzt wirklich dran und denkt sich: ‚Das kann nicht wahr sein.‘“

AB_06 sieht sich darüber hinaus durch seine musikalischen Engagements, die sich aktuell aus wirtschaftlichen Gründen vor allem im Dienstleistungsbereich bewegen, in seiner künstlerischen Entwicklung eingeschränkt:

„Natürlich hat das so ein bisschen zur Folge, dadurch dass ich halt sehr viele Jobs spiele oder so was, dass der künstlerische Anspruch auf der Strecke bleibt [...]. Deswegen bin ich da gerade so ein bisschen am überlegen. [...] Mittlerweile spiele ich eigentlich jedes Wochenende, und wenn das nicht mehr jedes Wochenende wäre, wäre es auch okay.“

AB_09, der sich vor einiger Zeit dazu entschlossen hat, seine pädagogische Tätigkeit an einer Musikhochschule zu beenden, beschreibt die positive Wirkung seines Entschlusses auf seine künstlerischen Ambitionen:

„Aber ich muss sagen, die Energie, die ich in der Hochschule dann nicht mehr verblasen konnte, die hatte ich natürlich zur Verfügung. Und ich würde sagen, dieser *Boost*, der dann auf einmal da war, weil ich dann auch mehr Zeit hatte einfach, der ist halt in diese Band geflossen.“

Zwei der Befragten geben an, dass sie durch ihre facettenreiche Portfoliokarriere nicht mehr die Zeit fänden, sich entsprechend intensiv mit der eigenen Entwicklung am Instrument auseinanderzusetzen oder in neue technische Ergänzungen für das Live-Set-up einzuarbeiten. Dazu AB_02:

²⁶⁷ Anmerkung: Das Interview fand im April 2015 statt.

„Ich müsste ein bisschen mehr Zeit noch finden für mich selber zum Üben. [...] Also, ja, man ist schon zeitlich so ein bisschen eingeschränkt durchs Unterrichten und durch die vielen Proben mit den verschiedenen Bands, dass ich eigentlich nicht viel Zeit habe, mich jetzt mal ein paar Wochen einzuschließen und nur mal mich auf Ableton fit zu machen. So als Beispiel.“

AU_02 empfiehlt seinen Studierenden daher, bei ihrer Karriereplanung auch genügend Zeit für die musikalische Entfaltung einzuplanen: „Und dass man sich halt auch sagt: ‚So und so viel Zeit muss sein für meine künstlerische Entwicklung‘ [...]. Das ist normal.“ Auch AE_04 erkennt das Phänomen, dass viele Popmusiker*innen durch ihre nicht-künstlerische Erwerbsarbeit daran gehindert werden, ihren kreativen Ambitionen nachzugehen, als zentrale Herausforderung. Er meint dazu:

„Es gibt Leute, die halt [...] zu viele Barkeeperschichten fahren müssen oder zu viel unterrichten müssen, und sie gar nicht mehr wirklich ihre Projekte machen können, die sie eigentlich machen wollen. Sagen dann: ‚Ich komme gar nicht mehr dazu. Muss halt gucken, dass ich meine Miete gezahlt kriegt. Aber was ich eigentlich tun will, dazu komme ich gar nicht mehr.‘ Das hört man schon hin und wieder. Auf jeden Fall. Also das ist ein Kriterium, glaube ich, und eine Problemlage, mit der jeder freischaffende Musiker, Künstler irgendwann definitiv mal zu tun haben wird.“

7.4.5.5 Umgang mit nicht-kreativ-künstlerischen Tätigkeiten

Dass Tätigkeiten, die nicht kreativ-künstlerisch sind, zum Arbeitsalltag für die meisten Popmusiker*innen gehören, bestätigt auch AE_01: „Viele haben natürlich dann noch andere Jobs. Also arbeiten irgendwie in einer Bar. Oder meistens, voll oft. [Lachen] Oder ja, geben Unterricht. Auch voll oft. Also das gehört dazu.“ Die hier angesprochene ökonomisch getriebene Notwendigkeit, das berufliche Portfolio häufig entgegen den eigentlich Zielsetzung mit pädagogischen und nicht-musikalischen Tätigkeiten zu ergänzen, beklagen auch einige der interviewten Alumni, wie etwa AB_05, der feststellt: „Man muss [...] halt dann auch wieder [...] total viele Sachen machen, auf die man keine Lust hat. Man kann wieder weniger Sachen machen, die sinnvoll sind. Man muss auf einmal wieder total viel Schrott machen. Nur aus Geldsorgen.“

Es sind beispielsweise musikalische Dienstleisterjobs im Coverbandbereich, die von den Interviewten als wenig erfüllend und teilweise auch belastend wahrgenommen werden. AB_06 beschreibt diesen Bereich seines Portfolios entsprechend kritisch: „Die zweite große Säule sind Covergigs. Also das Muckerdasein. Da bin ich jetzt mittlerweile auch ein bisschen tiefer drin, als ich wollte [...]. Das ist dann halt einfach Musik, ja *Walking on Sunshine*.“ Andere Befragte, wie AB_04 oder AB_05, stehen einer Tätigkeit als Covermusiker ablehnend gegenüber und geben an, dass für sie derartige Engagements überhaupt nicht mehr infrage kommen (vgl. Kapitel 7.3.2.1).

7.4.5.6 Pädagogische Herausforderungen

Neben der Herausforderung, sich als ambitionierte Künstler*innen mit der Notwendigkeit zu arrangieren, überhaupt unterrichten zu müssen, zeigen sich ebenso bei den befragten

Musikschaffenden, die ihre pädagogische Tätigkeit grundsätzlich positiv erleben, Schwierigkeiten sowohl in Hinblick auf die Defizite in den methodisch-didaktischen Kompetenzen als auch im Umgang mit bestimmten Gruppen von Schüler*innen und Eltern. AB_01 und AB_03 geben übereinstimmend an, dass in ihrer Ausbildung kaum pädagogische Inhalte thematisiert wurden (vgl. Kapitel 7.2.3.3). Daher war für sie das Unterrichtsfeld wie „kaltes Wasser“, in dem sich vor allem AB_03 erst nach und nach in der beruflichen Praxis zurechtfinden musste, da er nach eigenen Angaben vorher noch nie wirklich unterrichtet hatte. Das fehlende methodische Rüstzeug moniert auch AB_07 und berichtet davon, dass sie aufgrund dessen große Probleme zu Beginn ihrer Unterrichtstätigkeit an einer Gesamtschule gehabt habe.

AB_01 schildert darüber hinaus die Herausforderung, technologische und mediale Innovationen, wie Youtube-Videos oder Musik-Apps, zielführend in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren, aber auch sich als Instrumentaldozent im Popbereich konstant mit der neuen Musik der Schüler*innen und den entsprechenden Hintergründen auseinanderzusetzen:

„Also, ich beobachte es wahnsinnig aufmerksam. Und [...] versuche wirklich, irgendwie am Zahn der Zeit zu bleiben und mitzukriegen, was es für neue Bands gibt, was es für neue Künstler gibt. Und selbst wenn es mich nicht anspricht, versuche ich zu verstehen, warum die jetzt gerade funktionieren, in der heutigen Zeit. Und warum die meine Schüler zum Beispiel auch ansprechen, warum die darauf abfahren, was die daran gut finden. Ich will da mit dranbleiben.“

Ferner sprechen einige Befragte einen adäquaten Umgang mit Defiziten in der Aufmerksamkeitssteuerung der Schüler*innen an. So weist AB_04 darauf hin, dass dadurch auch neue Anforderungen auf ihn als Bassdozenten zukommen:

„Die Schüler sind nicht mehr die Gleichen wie vor zehn Jahren. Also, die sozialen Medien haben die auch verändert. Ich finde, zum Beispiel, die Aufmerksamkeit, die lässt ein bisschen nach, habe ich so das Gefühl. Die sind so ein bisschen schwieriger.“

Auch im pädagogischen Bereich sehen sich Musiklehrende generell der angesprochenen Konkurrenz gegenüber, wie beispielsweise dem gestiegenen Medienkonsum der Schüler*innen im Zeichen der Digitalisierung und des Internets.

AE_03 schätzt in diesem Kontext als Musikschulleiter zudem die immer weiter ausgebauten Ganztagsangebote im Regelschulbereich als Risiko für pädagogisch tätige Popmusiker*innen ein, die an Musikschulen Unterricht geben: „Ich muss sagen, ich ignoriere das immer noch so ein bisschen. Was natürlich nicht so gut ist. [...] Wir merken, dass sich das alles nach hinten verschiebt.“ Vermutlich sind von der Konkurrenz durch Ganztagsangebote an Regelschulen auch privat unterrichtende Lehrkräfte betroffen, obwohl die interviewten Alumni diesen Aspekt nicht explizit thematisieren.

7.4.6 Herausforderungen auf sozialer Ebene

Das Interviewmaterial zeigt neben den oben angeführten Herausforderungen im Bereich des professionellen Set-ups und der entsprechenden Rahmenbedingungen auch solche auf, die das Privatleben, die soziale Stellung der Befragten sowie etwaige intrapsychische Belastungen betreffen. Dabei ist anzumerken, dass diese Aspekte direkt und indirekt mit dem beruflichen Kontext in Beziehung stehen und durch diesen beeinflusst werden. So lassen sich die in den folgenden Kapiteln angeführten Punkte als Folgen der oben dargestellten Anforderungen des Berufsfelds auf den persönlichen Alltag professioneller Popmusiker*innen interpretieren.

7.4.6.1 Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben

Diverse Befragte sprechen die wahrgenommenen Schwierigkeiten an, als Berufsmusiker*in ein funktionales Familien- und Privatleben zu führen. Insbesondere die Vereinbarkeit von Beruf und Familie scheint nach ihren Aussagen ein virulentes Thema im Berufsfeld zu sein. Es wird dort zunächst auf eine Tendenz verwiesen, gänzlich auf die Familiengründung zu verzichten. AB_01 stellt dazu fest:

„Also, ich kenne Leute, für die das kein Thema ist, also für Kollegen. [...] Aber ich will mir das jetzt nicht nehmen lassen, eine Familie zu gründen, weil ich Musiker bin und weil ich vielleicht nicht so *safe* bin wie jemand, der einen fixen Job hat. Egal ob Handwerker, Beamter oder was auch immer.“

So richtet AB_01 den Blick auf die in Kapitel 7.4.2 referierten prekären Arbeits- und Einkommensverhältnisse, mit denen sich das Gros der freiberuflich agierenden Musiker*innen konfrontiert sieht (vgl. Kapitel 3.4.2.3). Aufgrund dessen habe er eigene Pläne zur Familiengründung immer wieder in Zweifel gezogen: „Ich habe nämlich ab und zu schon Angst davor gehabt, dass das eine das andere ausschließt, so ein bisschen. Dass man, wenn man so einen idealistischen Beruf macht, dass man dann keine Familie haben kann.“

Auch AE_01 bemerkt, viele professionelle Popmusiker*innen würden sich berufsbedingt „nicht trauen“, eine Familie zu gründen. Für sie bedeute es „immer ein Risiko, in diese Richtung zu gehen“, gerade für Musikerinnen:

„Also, es ist eine sehr unsichere Branche. Wenn man eigentlich so [...] die klassischen Träume oder Wünsche verfolgt, ist es schon ein bisschen riskanter, ob man dann vor 30 irgendwie Mama wird oder dann auch einen Job hat, danach. Also es ist halt viel risikoreicher.“

AU_02 meint hierzu, dass gerade angehende Berufsmusiker*innen egal welchen Geschlechts sich mit der Familiengründung so viel Zeit lassen sollten, bis die Karriere wirtschaftlich tragfähig genug sei, um ein Mindestmaß an ökonomischer Sicherheit und beruflicher Perspektive gewährleisten zu können:

„Das sollte nicht passieren, solange man nicht [...] gesettelt ist. Ich habe es immer wieder erlebt, dass es trotzdem passiert, und da leiden alle, ohne Ende. Weil [...], ein junger Musiker, ein junger Künstler, der noch nicht seinen Punkt, seinen Standort und alles das gefunden hat und sicher ist, sicher ist, auch finanziell. Also das ist ein Drama.“

Das ist ein schlimmes Drama. Ich habe auch natürlich viele Geschichten gehört und auch gesehen, was aus den Kindern geworden ist.“

AB_03, der wie AB_01 ebenfalls den Wunsch äußert, eine Familie zu gründen, schlussfolgert, dass diese privaten Ambitionen nach einer gewissen Zeit Auswirkungen auf seine Tätigkeit als Livemusiker haben werden:

„Auch aus dem Beweggrund heraus, mal so mit *Family* und *Kids* irgendwie, was für mich definitiv ein Thema ist und nicht wie für viele so völlig irrelevant, denke ich auch, ich will nicht jedes Wochenende auf der Bühne sein und jedes Wochenende bis spät in die Nacht sonst wo rumgeistern, weil das einfach ein Lifestyle ist, der jetzt grad noch gut funktioniert, aber irgendwann auch weniger wird, fürchte ich.“

Die Befürchtung, ausgedehnte Touraktivitäten seien mit einem soliden Familienleben nicht vereinbar, bestätigt AB_09 mit Blick auf seine aktuellen Erfahrungen als tourender Familienvater: „Ich habe jetzt auch ein Kind und eine Familie und so und bin halt die ganze Zeit weg. Das ist auch nicht geil. Das ist auch nicht richtig.“

Die Berufstätigkeit als Popmusiker*in kann nicht nur auf das Familienleben bzw. die Familienplanung negative Auswirkungen haben. Einige unter den Interviewten sprechen weitere Einschränkungen auf das Privatleben an. AB_06, der sich in einer festen Beziehung befindet, berichtet, dass seine Portfoliokarriere als Instrumentaldozent und Livemusiker seinen Beziehungsalltag belaste:

„Also, ich kann mittlerweile bestätigen, seit anderthalb Monaten, dass das kein Klischee ist. Ja, ich bin jetzt seit über vier Jahren mit meiner Freundin zusammen, und sie hat halt auch erst studiert, und jetzt ist sie halt im normalen Berufsalltag, und ich unterrichte dreimal die Woche teilweise bis spät. Dann probe ich abends, wochenends bin ich nicht da [...]. Das funktioniert nebeneinanderher nicht ganz so gut.“

AB_08, der wie erwähnt einige Jahre als erfolgreicher Originalbandmusiker aktiv war, gibt an, auch eine feste, langfristige und lukrative Kooperation mit der Musikindustrie entlaste nicht unbedingt das Privatleben. Er betont, dass „alles, was du neben der Band machst, inklusive heiraten und Kinder kriegen, [...] weniger wert [ist] als die Band“.

Auch hinsichtlich seines eigenen Privatlebens berichtet der Befragte von schmerzhaften Einschränkungen:

„Du kannst deinem besten Freund nicht sagen: ‚Klar, bin ich auf deiner Hochzeit.‘
Deinem Vater nicht sagen: ‚Ne klar, am 60. spiele ich da‘, weil du einfach nicht weißt, ob du da bist. Du kannst es nicht sagen. Weil du es nicht absagen kannst, irgendwas mit der Band. Das ist schade.“

Abseits kommerziell erfolgreicher Karrieren als Künstler*innen werden durch die in Kapitel 7.4.2.2 dargestellte hohe Arbeitsbelastung die Befragten, die eher breit gefächerten Portfoliokarrieren nachgehen, genauso gefordert, genügend zeitliche Ressourcen für ein Privatleben zu haben. AB_05 führt mit Blick auf seinen prall gefüllten Terminplan dazu aus:

„Also, wenn man meinen Kalender anguckt. [...] Man will auch immer noch Freizeit haben. Man will sich ja auch nicht total ausgrenzen. Da muss man auch immer vorsichtig sein. Man muss auch ganz normale Sachen machen können. Man muss in der Gesellschaft ja auch ganz normal leben.“

7.4.6.2 Gesellschaftliche Stellung als Berufsmusiker*in im Bereich Populärer Musik

Ein zweiter herausfordernder Aspekt, der dem sozialen Bereich zugeordnet werden kann, ist das Ansehen, das Berufsmusiker*innen – gerade solche im Bereich Populärer Musik – in der öffentlichen Wahrnehmung genießen. Hierzu weisen einige Interviewte darauf hin, dass gerade das Klischee des brotlosen Künstlers bei vielen Menschen außerhalb des Berufsfelds vorherrsche. AB_05 stellt einen Zusammenhang zwischen der ökonomischen und der sozialen Stellung professioneller Popmusiker*innen her, wenn er aus seiner eigenen Erfahrung berichtet. So stößt er neben Interesse des Öfteren auch auf abschätzig Resonanz, wenn er Angaben zu seiner Arbeit macht:

„Okay, Musiker‘ [abschätzig Tonfall]. Wenn du es einfach nur so an den Reaktionen so merkst. Das muss aber noch gar nicht angesprochen sein. ‚Kann man da wirklich davon leben?‘ und so. [...] Ja, und eine gesellschaftliche Abwertung ist auch eine finanzielle Abwertung, immer. Also es ist automatisch so.“

AU_01 versteht jedoch die gesunkene ideelle und monetäre Wertschätzung, die musikalischen Artefakten und damit den professionellen Erzeugnissen von Berufsmusiker*innen entgegengebracht werde (vgl. Kapitel 7.4.3.3), auch als Herausforderung auf sozialer Ebene: „Aber ich kann doch nicht erwarten, dass jemand 50 Stunden in der Woche seiner Zeit verwendet und dann so eine Wertschätzung abkriegt. Und das ist da auch die Gefahr.“

Bei erfolgreichen Musiker*innen, die entsprechend positiv in der Öffentlichkeit stehen, zeigt sich laut AB_08 eine entgegengesetzte Verzerrung in der Wahrnehmung ihrer Umwelt. Beispielhaft führt er an: „Du gehst mit deiner Freundin auf eine Party, und alle wissen, was du machst, und du kriegst nie das ehrliche Feedback.“ Generell müssten prominente Musiker*innen mit dem Umstand zurechtkommen, dass es für sie keine klare Trennung zwischen Berufs- und Privatleben mehr gebe:

„Und natürlich die Wahrnehmung von Leuten, die du kennlernst, dir gegenüber, wenn du in einer sehr bekannten Band spielst. Das ist auch nicht sehr schön. [...] Klar, wenn du einen alten Schulfreund triffst und irgendwie in der Fußgängerzone sitzt, und da kommt jemand und holt sich ein Autogramm. Natürlich bist du da stolz, und das ist was Geiles. [...] Aber das geht ja dann dein ganzes Leben so weiter. Das passiert ja auch, wenn du gerade aus dem Arzt kommst und eine schlechte Nachricht gekriegt hast. Das passiert ja immer. Also, du kannst das ja nicht stoppen. Also deswegen ist das eigentlich eher etwas nicht so Schönes.“

7.4.7 Herausforderungen auf psychischer Ebene

Im Folgenden werden die Herausforderungen angeführt, mit denen sich die befragten Musikschaaffenden auf psychischer Ebene konfrontiert sehen. Hierzu werden die verschiedenen Kategorien beschrieben, die sich sowohl auf die jeweiligen Stressoren als auch auf die sich daraus ergebenden psychischen Belastungen und psychosomatischen Erkrankungen beziehen.

7.4.7.1 Umgang mit Druck und Erwartungen

Im Interviewmaterial wird an verschiedenen Stellen ein Gefühl von Druck erwähnt, das einige der Befragten als große Belastung für professionelle Popmusiker*innen wahrnehmen. Dabei handelt es sich sowohl um Drucksituationen, die von externen Stressoren ausgelöst werden, als auch um solche, die auf innere Ansprüche und Erwartungen zurückzuführen sind.

Ein Stressor, der häufig als bedrückend beschrieben wird, ist die Konfrontation mit den bereits beschriebenen prekären Arbeitsbedingungen (vgl. Kapitel 7.4.2). AB_07 formuliert dies besonders prägnant: „Ich meine, das ist logisch. Wenn es an deine Existenz geht, dann wird jeder nervös. Ich würde da auch nervös werden, wenn ich nicht wüsste: ‚Wie kriege ich den nächsten Monat rum?‘“

Auch AU_01 berichtet, dass sich die Studierenden seiner Ausbildungsstätte bereits zu Beginn des Studiums um ihre künftige Erwerbssituation sorgen würden: „Die kommen hier teilweise her und haben schon im ersten Semester Existenzängste.“ Daneben nehmen die angehenden Berufsmusiker*innen den „Leistungsdruck“, der in diesem Sektor schon immer geherrscht hat, nach Ansicht des befragten Ausbilders „mehr wahr als früher“.

Zum weiteren Karriereverlauf von Berufsmusiker*innen konstatiert AE_01: „Also, das ist einfach ein extremer Druck, glaube ich auch, mit dem man umgehen muss. [...] Weil es gibt einfach so viel Hürden.“ So sei das Gefühl von Druck ein weiterer Grund, warum sich das Berufsziel der Befragten von einer künstlerischen Karriere in eine andere Richtung entwickelt habe: „Also, ich habe dann irgendwie gemerkt, dass ich auf jeden Fall was mit Musik machen möchte. Aber nicht selbst auf der Bühne stehen. Also ich wollte diesen Druck, persönlichen Druck, dann nicht haben.“

Neben den fordernden Rahmenbedingungen des Musikbusiness berichten die Interviewten zudem von einem inneren Druck, der oft von den eigenen Erwartungen herrühre. AB_03: „Aber viel ist ja noch dieser Gedankengang: ‚Mensch, wo möchte ich überall noch hin?‘. Also es ist noch nicht dieses: ‚Ich komme an und ruhe aus und lebe da den Lifestyle weiter‘, sondern es ist ja eher noch ein Streben da, den eigenen Zielen und Träumen immer näher zu kommen, oder vielleicht manchmal auch getrieben sein.“ Ein Beispiel dafür liefert AB_09, der zum Zeitpunkt des Interviews neben seiner Haupterwerbstätigkeit als Bandmusiker kurz davor ist, eine Stelle als angestellte Lehrkraft an einer Musikhochschule anzutreten. Aus dieser ambitionierten Karriereentscheidung ergibt sich für den Interviewpartner nicht nur die Vorfreude auf eine neue berufliche Herausforderung, sondern auch „Angst, klar. Ich habe Angst, dass es mir über den Kopf wächst“.

Ein weiterer Punkt sind die Erwartungen, welche die Befragten in Bezug auf ihren eigenen künstlerischen Output haben. AB_03 formuliert es folgendermaßen:

„Und man ist ja mit sich selber noch kritischer, als die Welt mit dir ist. Also sprich, das kann mal auch sein, dass du von der Bühne gehst und die Leute fanden es toll und du denkst irgendwie: ‚Aber ich fand mich heute nicht toll, oder ich sehe da und da und da so krasse Schwächen, was mich gerade selber so frustriert.‘“

In diesem Sinne stellt AB_02 zur Einschätzung seiner musikalischen Fähigkeiten fest: „Da müsste eigentlich noch mehr passieren, um [...] live das zu bringen, was ich mir vorstelle. Das ist natürlich manchmal nur Handwerk und nicht das, was man sich manchmal wünscht.“

Auch AE_02 verweist auf das Phänomen eines Perfektionismus, den er gerade bei professionell Kreativschaffenden verortet:

„Habe ich auch bei vielen Leuten kennengelernt, die im künstlerischen Bereich tätig sind, die wahnsinnig anspruchsvoll sind, die einen irrsinnig hohen Selbstanspruch haben. Das ist auch ein künstlerischer Punkt, Perfektion. Und gerade, wenn man die obersten, die letzten Prozent in einer Produktion herauskitzeln möchte, was noch mal wahnsinnig viel Arbeit ist. Und tausendmal überdenkt man und überlegt man. [...] Wenn man die Messlatte zu hoch hängt, dann [...] wird man frustriert.“

7.4.7.2 Umgang mit Krisen und Misserfolgen

Ferner wird durch das Interviewmaterial deutlich, dass der Umgang mit Misserfolgen und persönlichen sowie beruflichen Krisen Musikschaffende psychisch stark belasten kann.

Als Beispiel für ein Misserfolgserlebnis führen zwei Probanden, AB_01 und AB_05, das Scheitern bei einer Aufnahmeprüfung an. Auch negatives Feedback zu einem Liveauftritt identifizieren einige der Interviewten als häufiges berufsfeldspezifisches Misserfolgserlebnis.

AB_03 merkt dazu beispielhaft an:

„Also, ich habe mal irgendwie in einem Freibad gespielt mit einem Jazztrio, und die wollten halt so ein bisschen loungen und jazzen und so, und dann kommt irgendwann einer daher und sagt so: ‚Hey, könnt ihr auch AC/DC spielen?‘ Dann sag ich so: ‚Hey, siehst du eine Gitarre?‘ Ja [...]. Oder wenn das Publikum negativ reagiert, zum Beispiel, das ist ja ein typisches Musikerding, wo man sagt: ‚Mist, nicht so geil gewesen, heute.‘“

Des Weiteren werden auch verschiedene Aspekte des Scheiterns im pädagogischen Bereich thematisiert, z. B. der Umgang mit Kündigungen. AB_06 berichtet hierzu aus seiner Erfahrung als Gitarrendozent:

„Was natürlich jetzt beim Unterrichten immer wieder der Fall ist, wenn dann Leute aufhören, dass man sich dann schon Gedanken macht: ‚Na gut, warum ist das so? Wie kriege ich das besser hin?‘ Und dann hinterfragt man natürlich mal, wie man das Ganze anstellt.“

Vereinzelt werden auch Misserfolge auf geschäftlicher Ebene erwähnt. AB_09 erzählt beispielsweise von seinem fruchtlosen Versuch, sich als Studiobetreiber zu etablieren: „Ich habe auch selber ein Studio betrieben, wo Leute dann kommen konnten und ich dann für die da was einspielen konnte. Hab’ da auch Geld investiert und hab’ das auch dann verloren. Weil das war Quatsch.“ Generell zum Thema Misserfolg ergänzt er: „Klar, ich bin aus Bands rausgeflogen, ich hab’ dies Studio in den Sand gesetzt, ich hab’ auch enge Freunde verloren dadrüber.“

Aus den referierten Misserfolgserlebnissen, aber auch aus den grundsätzlichen psychischen Belastungen des Berufsfelds (vgl. Kapitel 7.4.7.1) können sich ebenso berufliche wie persönliche Krisen entwickeln, auf die die Befragten zu sprechen kommen. AB_01 merkt zu

diesem Aspekt an, dass er immer wieder ausgelöst durch die Unwägbarkeiten seines Karrierewegs sehr viel nachgedacht habe über seine grundsätzliche Profession:

„Da hatte ich auch schon eigentlich einige Erlebnisse, die mir es echt schwer gemacht haben und wo ich auch grundsätzlich dann auch mal alles infrage gestellt habe und mir gedacht habe: ‚Wow, war ich jetzt überhaupt auf dem richtigen Weg? War das die richtige Entscheidung vor zehn Jahren, dass ich Musiker werden will?‘. Weil ich mir oft gedacht habe: ‚Ich wusste, dass es hart wird, aber so hart, wie es jetzt gerade ist, das hätte ich mir in meinen kühnsten Träumen nicht vorgestellt.“

AB_04 berichtet zudem von einer Sinnkrise, in die er nach der Trennung seiner ehemaligen Hauptband geraten sei (vgl. Kapitel 7.4.4.5). Auch AB_05 beschreibt, bei ihm stellten persönliche Krisen gleichzeitig berufliche Krisen dar, wie auch umgekehrt. AE_03 meint, dass Musiker*innen wegen ihres unsteten Berufsbilds besonders anfällig für etwaige Lebenskrisen seien: „Ich glaube, die sind gewohnt, so einen kreativen Lebensstil zu haben. Also so ein wildes Leben halt. Von einem Ding zum anderen. Ja, bei denen spielen halt so Sinnkrisen dann öfter mal eine Rolle.“

7.4.7.3 Erhalt der persönlichen Bedeutung von Musik

Als weitere Herausforderung auf psychischer Ebene sprechen die Interviewten immer wieder an, die persönliche Bedeutung einer musikalisch-künstlerischen Betätigung und die grundsätzliche Freude am Musikmachen und Musikhören vor dem Hintergrund zu erhalten, dass das einstige Hobby zum Beruf geworden sei. AB_03 merkt dazu süffisant an: „Ich hatte öfters mal Angst zu sagen: ‚Mensch, jetzt ist Musik dein Job. Jetzt brauchst du ein anderes Hobby und solltest Golfen gehen‘ [Lachen].“

AB_02 erklärt zu seiner Karriere als Livemusiker: „Es hat sich im Laufe der Jahre ein bisschen zum Job natürlich entwickelt. Muss man ganz ehrlich so sagen. Es ist nicht mehr nur die lustige Freizeitaktivität irgendwie, sondern es ist halt auch Alltag, so ein bisschen.“

Auch AE_02 berichtet von der Zeit seiner erfolgreichen Bandaktivitäten, in der er dem Verlust seines Hobbys nachtrauerte: „Es gab Zeiten, da habe ich bedauert, dass Musik mein Beruf geworden ist, weil man sich eben diesen ganzen Zwängen [...] ein Stück weit anpassen [muss].“

AE_04 sagt, dass er sich ganz bewusst gegen eine Karriere als klassischer Musiker entschieden habe, um die Begeisterung für seine leidenschaftlich betriebene Freizeitbeschäftigung nicht zu verlieren:

„Es gab mal eine ganz kurze Phase, wo ich überlegt habe, ob ich klassischer Musiker werden will. Also dann den klassischen Ausbildungsweg, Orchestermusiker. Das war relativ schnell klar auch, dass das nicht mein Weg ist. Ich wollte Musik immer nicht als Beruf, als Profi machen, sondern das als Hobby, als Hobbyleidenschaft so weitermachen.“

Einzelne Befragte, die sich für eine Karriere als Berufsmusiker*in entschieden haben, geben hinsichtlich ihres Zugangs zum Thema Musik an, dass diese „im Leben [...] mittlerweile [...] zwei Bedeutungen“ (AB_06) habe. „Das eine ist Hobby, das andere ist Beruf. Also die Musik,

die ich selbst mache, die ich auch gerne selbst mache, hat nicht zwingend was damit zu tun, was ich beruflich mache, auch machen muss, um finanziell einigermaßen stabil zu bleiben.“

In diesem Zusammenhang beschreibt AB_01 Ähnliches zu seiner Musikrezeption:

„Ich merke, dass es da jetzt dadurch, dass ich das beruflich mache, verschiedene Ebenen gibt. Und damit meine ich, dass ich das jetzt einmal (...), wenn ich jetzt zum Beispiel Musik höre, einmal aus einer professionellen Warte aus sehen, hören und beurteilen kann und einmal aus der emotionalen Fanwarte, sag ich jetzt mal. Und das ist aber auch was, was ich mir auch ganz bewusst versuche zu bewahren, weil ich quasi weiß, wo ich herkomme. Und das auch eben dieses Entdeckerische, das man so als Jugendlicher oder auch als Kind irgendwie so hatte, das möchte ich nicht verlieren. Also ich möchte mich immer noch für Musik begeistern können.“

Ähnlich plädiert AB_05 dafür, diesen emotionalen Zugang zum Thema Musik bewusst zu bewahren: „Die Gefahr ist [...], man darf ja auch diese Emotion und den Spirit nicht verlieren. Der darf nicht verloren gehen. Das ist ganz wichtig.“

Gelingt es nicht, diese Begeisterung zu kultivieren, kann es laut AB_06 mit Blick auf seine eigene professionelle Entwicklung zu Phasen kommen, in denen die Lust auf das aktive Musikhören ganz verschwindet: „Also, ich habe mit vielen anderen Musikern schon drüber gesprochen, und es durchleben ganz viele eine Phase, wo sie keine Lust haben, Musik zu hören [...]. Da gab es zwischendrin eine Zeit, wo ich da einfach keinen Bock drauf hatte.“ AB_09 weist darauf hin, dass auch für ihn als Profimusiker diese Momente der Begeisterung für Musik „rarer geworden“ seien. „Weil, wenn man dann irgendwann auf so einem professionellen Level, sage ich jetzt mal, [...] Musik macht, dann hat man nicht mehr so viel Zeit für diese Momente.“

Dass diese Entfremdung in Bezug auf das eigene Muskmachen und -hören nicht nur durch die Berufstätigkeit, sondern schon während der Ausbildung einsetzen kann, legt AE_03 offen. Er berichtet von den Umständen, die dazu führten, dass er zwischenzeitlich die Begeisterung für Musik verlor:

„Ich hatte lange Zeit einen Lehrer, der halt so ein bisschen an mir vorbei unterrichtet hat, dem so sein Konzept im Vordergrund stand. Sehr technisch. Zu komplex für mich, sodass es keinen Raum mehr für wahre Musik, zum Muskmachen gab. Sondern einfach nur technische Übungen. Und das hat mich sehr vorangebracht, hat mir aber komplett den Zugang zur Musik, zur eigentlichen Musik komplett verbaut. [...] Ich hatte auch keinen Spaß am Üben.“

7.4.7.4 Rollenkonflikte und Umgang mit der Diskrepanz zwischen dem beruflichen Selbstbild und dem tatsächlichen Tätigkeitsprofil

Die Diskrepanz zwischen der Idee des eigenen kreativ-musikalischen Karrierewegs und der Realität auf dem Arbeitsmarkt für Musiker*innen kann ferner zu Irritationen und kognitiven Dissonanzen²⁶⁸ führen. Gerade das Scheitern des Rockstartraums, den einige der für die

²⁶⁸ Kognitive Dissonanz ist nach Gerrig und Zimbardo (2008) „ein Konfliktzustand, den eine Person erlebt, nachdem [Hervorhebung im Original] sie eine Entscheidung getroffen hat, eine Handlung vorgenommen hat oder in Kontakt mit Informationen gekommen ist, die im Widerspruch zu ihren Überzeugungen, Gefühlen und Werten stehen (ebd., S. 649).“

vorliegende Dissertationsschrift befragten Musikschaaffenden geträumt haben (vgl. Kapitel 7.1.4.1), kommt einer Desillusionierung gleich. So musste sich AB_02 daran gewöhnen, nicht „nur in großen Stadien, vor mindestens 20.000 Leuten zu spielen“. Auch AB_06 musste einsehen, dass es wohl ein Traum bleiben werde, „mit der eigenen Musik groß zu werden“. In diesem Kontext weist AE_01 als Labelmitarbeiterin darauf hin, dass es aus ihrer Perspektive wichtig sei, möglichst früh einen realistischen Blick auf die eigenen Karrieremöglichkeiten im Musikbusiness zu bekommen:

„Weil ich glaube, wenn du nicht weißt, wie die Musikindustrie funktioniert, und quasi so eine kleine Wunschvorstellung hast, die viel zu hoch ist, und dann merkst du so: ‚Oh, shit! Es funktioniert nicht. Und was stimmt nicht mit mir?‘ Oder: ‚Wieso habe ich so viel Pech?‘ Dann zieht dich das natürlich automatisch runter, und du verlierst deine ganze *Power* und so weiter.“

Ähnlich sieht es AE_03:

„Also mindestens so Bewusstsein dafür, dass du halt nicht als Star geboren wirst und da jetzt dein eigenes Ding machst und da jetzt sofort Geld verdienst, weil die Illusion hatte ich früher auch mal, dass ich berühmt werde mit Musik. Hat jetzt nicht so ganz funktioniert.“

AU_03 weist zudem darauf hin, es könne auch für Musiker*innen ernüchternd sein zu erkennen, dass das künstlerische Selbstbild nicht mit dem Fremdbild, das das Publikum habe, übereinstimme:

„Also, was mir jetzt noch einfällt, ein Punkt, wo jemand vielleicht in Schwierigkeiten gerät, wenn er mit sich selber doch ins Unreine kommt. Also wenn er meinetwegen gedacht hat, er ist eher so eine Art *Rockhero*, der da vorne steht mit E-Gitarre und ernsthaft wild die Menschheit bewegen will, aber im Prinzip eine komische Seite hat. Und es wird immer gelacht. Und er hat es nicht verstanden, dass er ein wirkliches komisches Talent hat und dass es das ist, was er tun sollte. Er hat vielleicht angefangen mit englischen Texten und hat sich dahinter auch ein bisschen versteckt. Und es kommt nicht rüber. Es langweilt die Menschen. Aber wenn er anfängt, sich etwas Komödiantisches auszudenken, und dann vielleicht ins Deutsche geht, dann hat er plötzlich eine gute Plattform und kann damit etwas bewegen. Und dieser Übergang dann, sich zu dem zu bekennen, was man eigentlich wirklich ist, das wirft auch manchen erst mal für eine Weile um.“

Neben der Desillusionierung wegen einer angestrebten Karriere als kommerziell erfolgreiche*r Haupterwerbskünstler*in ist es laut den Interviewten eine mentale Herausforderung, sich mit dem Tätigkeitsprofil als unterrichtende*r Portfoliomusiker*in zu arrangieren. AB_02 merkt dazu an: „Ich wusste zwar, unterrichten und so, das macht man zwar, und ich mache jetzt auch die Ausbildung, damit das alles gut ist und so. Aber ich hatte, glaube ich, noch nicht realisiert, dass es Alltag sein wird.“ Weiter berichtet er von dem Prozess, sich von der Illusion darüber zu lösen, welche Schüler*innen man als Musikschullehrkraft hauptsächlich unterrichtet:

„Und was den Unterricht angeht, musste man natürlich dann ziemlich schnell merken, dass man eben nicht immer diese ambitionierten Superschüler hat, sondern dass der Alltag dann eher [...] zu 80 Prozent aus irgendwelchen Kleineren besteht. [...] Ich hatte einfach logischerweise direkt nach dem Studium den Wunsch, mehr Inhalte zu vermitteln. Und die sind dann alle verpufft.“

Ferner kann der konstante Wechsel der professionellen Rollen zur Belastung werden. AU_01 spricht beispielsweise mögliche Rollenkonflikte zwischen Privatperson und Bühnepersönlichkeit an: „Da haben viele auch Schwierigkeiten, da immer umzuschalten.“ Dieselbe Herausforderung sieht der befragte Experte mit Blick auf seine Studierenden und Absolvent*innen beim Wechsel zwischen der Rolle als Lehrer*in und Künstler*in.

„Zum Beispiel haben auch viele das Problem [...], umzuschalten zwischen: ‚Das bin ich als Künstler und das bin ich als Pädagoge‘, weil die müssen ganz anders sein dann. Die müssen anders reden, sich anders verhalten, anders auftreten. [...] Als Lehrer musst [du] auch authentisch auftreten. Und solche Geschichten muss man denen dann teilweise auch erst mal erzählen, dass, wenn die mit einer Schule in Kontakt treten, dass dann eine andere Kommunikation angesagt ist als eben mit den Bandkollegen.“

7.4.7.5 Altern als Popmusiker*in

Virulent ist das Thema Altern als Berufsmusiker*in im Bereich Populärer Musik, das die Befragten als psychisch fordernd beschreiben. AB_o8 drückt es prägnant aus: „Also, das ist echt ein schweres Business für[s] Älterwerden.“ In diesem Zusammenhang führen die Interviewten verschiedene Punkte an, die sie perspektivisch für sich als Herausforderung wahrnehmen.

Die Befragten, die als Originalbandmusiker*in bzw. Cover- oder Sessionmusiker*in arbeiten, sind besorgt, sich mit fortschreitendem Alter immer weniger mit den Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit als Livemusiker*in arrangieren zu können. AB_o2, den es nach eigenen Angaben zum Zeitpunkt des Interviews „noch nicht stört, mal in irgendeiner Klitsche, in irgendeinem Jugendzentrum da mal ohne Backstage [...] auf die Bühne zu rennen“, führt weiter an: „Also, da bin ich sicher davon überzeugt, dass [ich] das mal mit über 50 [...] nicht mehr so witzig finden werde.“ AB_o1 urteilt ähnlich: „Mit 40 immer noch im kalten Backstageraum vom Club pennen oder so. Also das zum Beispiel will ich nicht mehr haben.“ AB_o6 erachtet bei seiner Tätigkeit als Livemusiker gerade die Engagements im Coverbereich perspektivisch als kritisch, da er befürchtet, in „15 Jahren“ als „ausgebrannter Covermucker“ zu enden.

Auch erfolgreich etablierte Bands mit eigenem Songmaterial sehen sich herausgefordert, sich über die Jahre den Spaß am Touren und an den eigenen Songs zu bewahren. Denn, wie AB_o8 bemerkt, auch die Energie, die eine live auftretende Band versprüht, ist eine wertvolle, aber vor allem endliche Ressource:

„Also, ich liebe das, wenn eine junge, neue Band kommt, und ich sehe die vorbeilaufen zur Bühne. Da kriege ich richtig Gänsehaut. Wenn das eine ältere ist [...], dann denke ich mir schon manchmal: ‚Mensch, du musst jetzt schon den Bauch einziehen.‘ Und egal wie fett die sind. Also, du siehst das denen ja an. Das sind meistens nur ein oder zwei, der das richtig lebt, und der Rest denkt so: ‚Oh Gott, jetzt muss ich schon wieder.‘ [...] Ich meine, ich wäre genauso [...], und dann denkst du dir auch: ‚Ach Mensch, ich wollte heute noch auf dem Balkon sitzen.‘ Du veränderst dich halt ein bisschen. Du hast nicht mehr den Biss.“

Aber auch in seiner aktuellen, hauptberuflichen Tätigkeit als Produzent sieht AB_08 ein Feld, welches ein gewisses Maß an Zeitgeistaffinität und jugendkulturellem Zugang erfordere:

„Jetzt bin ich 40, fühle mich manchmal schon steinalt, wenn ich mit jungen Typen, jungen Sängerinnen zusammenkomme oder so etwas. Dann ist es jetzt noch in so einem Bereich, dass ich mir oft denke, da befruchtet es sich noch. Aber jetzt denke ich noch mal zehn Jahre weiter, da muss ich echt gucken, dass ich das nur noch aus der Höhe mache [...].“

Damit meint der Befragte die Option, sich mehr und mehr aus der kreativen Arbeit zurückzuziehen und sich vermehrt auf seine Rolle als unternehmerisch agierender Studiobetreiber zu konzentrieren.

Es sind jedoch nicht nur Tätigkeiten im Live- und Studiobereich, in denen die Interviewten eine gewisse Jugendlichkeit als Prämisse für einen erfolgreichen Broterwerb ansehen. Auch für Instrumentallehrkräfte schätzt beispielsweise AB_02 das fortschreitende Alter als Risikofaktor ein:

„Und ich hoffe, dass das in den nächsten Jahren [...] meine Schüler mich auch noch so gern haben, wie sie mich jetzt gernhaben. Weil das muss man ja auch bedenken, dass [...] ich in zehn Jahren vielleicht nicht mehr so witzig ankomme bei meinen Schülern.“

Wie bereits in Kapitel 7.4.2.3 erwähnt, ist eine adäquate Altersvorsorge für die Befragten kaum möglich. Für AB_01 ist es „genau das Ding, was ja auch schwer zu diesem Beruf passt“. So scheinen Berufsmusiker*innen im Bereich Populärer Musik im Alter nicht nur mit einer in vielen Marktsegmenten schwindenden Erwerbsfähigkeit zurechtzukommen zu müssen, sondern sie blicken in der Regel zudem in eine ökonomisch unsichere und häufig prekäre Zukunft.

7.4.7.6 Gefahr psychischer und psychosomatischer Erkrankungen

Aus den in den vorherigen Unterkapiteln aufgezeigten psychisch belastenden Aspekten des Berufsfelds, die dem Interviewmaterial entstammen, lässt sich folgern, dass aufgrund dieses mentalen Anforderungsprofils professionelle Popmusiker*innen einem verstärkten Risiko ausgesetzt sind, an einem psychischen bzw. psychosomatischen Leiden zu erkranken.

AB_01 berichtet, was passieren könne, wenn ein hohes Maß an Arbeitsbelastung, innerer Druck und Lampenfieber zusammenkommen. Er bezieht sich dabei auf eine Erfahrung, die er zu Karrierebeginn im Rahmen seiner damals üblichen Sieben-Tage-Wochen während eines Auftritts seiner damaligen Band gemacht hat: „Und das Fazit war, dass ich dann irgendwann, während diesem halben Jahr, mal auf der Bühne zusammengebrochen bin.“ In der Folge hatte der Interviewpartner immer wieder mit psychischen Beschwerden zu kämpfen. Mit Blick auf diese Phase seines beruflichen Werdegangs stellt er fest: „Dann musste ich da erst einmal durch eine harte Zeit.“

AB_04 weiß ebenfalls von einer ausgedehnten Phase zu berichten, in der er unter teils starken mentalen Herausforderungen gelitten habe: „Ich habe jetzt ziemlich lange Probleme mit Panikattacken gehabt.“ Dank einer entsprechenden therapeutischen Intervention ist der

Befragte nach eigenen Angaben mittlerweile daraus „geheilt hervorgegangen“ und hat „auch sehr viel gelernt“.

Auf die ernstesten Gefahren, die gerade wegen unbehandelter, chronifizierter psychischer Beschwerden bei Musiker*innen bestehen, macht AU_02 aufmerksam: „Ich habe schon Leute, die ich kannte, ich habe schon erlebt, dass sie sich umgebracht haben und solche Sachen. Also das ist wirklich hart.“ Gerade im künstlerischen Bereich seien auch jenseits des Musikbusiness psychische Leiden weit verbreitet: „Man weiß doch auch von vielen Künstlern, [...] nicht nur Musiker, sondern auch berühmte Maler, haben teilweise ein grausames Leben geführt.“

7.4.8 Persönliche Einschätzung des Wandels auf dem Arbeitsmarkt für Musiker*innen

Es zeigen sich in den oben dargestellten berufsspezifischen Anforderungsprofilen unterschiedlich deutlich diverse Aspekte, die sich auf die Auswirkungen der Veränderungen im Musikbusiness der vergangenen 20 Jahre, aber auch auf die sich nach wie vor dynamisiert entfaltenden Wandlungsprozesse in diesem Feld beziehen. Die Interviewten wurden in den Gesprächen aber auch direkt nach ihrer persönlichen Einschätzung dieser Entwicklungen befragt. Ein sehr ambivalentes Bild ist so entstanden, welches im Folgenden durch einige prototypische Antworten Breite und Tiefe bekommen soll.

Die angesprochene Ambivalenz tritt nicht nur inter-, sondern auch intraindividuell hervor, wie es die Aussage von AB_01 exemplarisch verdeutlicht:

„Das ist ein riesiges Thema. Schwierig. Also, ich finde grundsätzlich, ganz grundsätzlich finde ich so eine Phase, so eine Entwicklungsphase, so einen Umbruch spannend. Ich glaube, dass es immer irgendwie Chancen in sich birgt. Ich glaube aber auch, dass es viele Gefahren in sich birgt.“

AB_03 steht den feldspezifischen Veränderungsprozessen ebenfalls zwiespältig gegenüber: „Von daher ist das Wandelding für mich immer so ein lachendes und ein weinendes Auge. Also einerseits die Chancen des Neuen, andererseits auch vielleicht der Verlust des Vergangenen.“

AB_06, der bei sich selbst eine Tendenz zu einem gewissen „Sicherheitsdenken“ ausmacht, stellt fest: „Für mich ist Wandel erst mal so ein bisschen Gefahr. Weil einfach mal zu gucken: ‚Was kommt da? Passt das, wie ich das im Moment mache, passt das da noch rein? Kann ich mich damit über Wasser halten?‘“ Aber er bestätigt eine ambivalente Grundhaltung, da er neben der „Angst vor dem Unbekannten [...]“ auch definitiv die Möglichkeiten, die sich dadurch ergeben“ in den Blick nimmt.

AB_04 war nach eigenen Angaben zumindest früher ein „Gewohnheitsmensch“ und hatte daher größere Probleme mit Veränderungen. Nun beschreibt er jedoch, wie er sich bewusst allmählich für das Thema Wandel öffnet. Auch AB_05 weist darauf hin, dass der Wandel der äußeren Bedingungen ebenso einen intrapersonellen Wandel erforderlich mache. AB_08 bewertet den Wandel auf persönlicher Ebene ebenfalls als etwas „Gutes. Wenn es zum

richtigen Zeitpunkt und mit der richtigen Motivation kommt“. Entsprechend bezieht sich der Befragte auf einen proaktiven Umgang mit dem externen Wandel und der Fähigkeit, sich an diesen anzupassen.

AU_01 konstatiert hinsichtlich der von ihm betreuten Studierenden, dass für diese der Wandel mittlerweile „Normalität“ sei. Er habe darüber hinaus „den Eindruck, dass es überwiegend oder fast ausschließlich als Chance wahrgenommen wird“. Gleichfalls kommt AE_02 zu der Schlussfolgerung: „Es wandelt sich ja alles. Schon immer. Und von daher, es bleibt einem gar nichts anderes übrig, als Wandel als Chance zu begreifen. Aber grundsätzlich ist Wandel auch immer die Chance, etwas zu verändern.“

Um die Wandlungsprozesse wirklich als eine solche Chance wahrnehmen und nutzen zu können, sehen sich Berufsmusiker*innen im Bereich Populärer Musik in der Pflicht, sich ein entsprechend adäquates und adaptives Kompetenzprofil anzueignen. Welche Kompetenzfacetten dabei die Interviewten als besonders relevant und zukunftsfähig erachten, wird in Kapitel 7.5 ausgeführt.

7.4.9 Resümee: Berufliche und persönliche Herausforderungen

Resümierend lässt sich festhalten, dass sich anhand der Interviewdaten diverse Herausforderungen im Berufsfeld Populärer Musik herausarbeiten lassen.

Zunächst haben einige der befragten Alumni den Start ins Berufsleben als sehr fordernd empfunden. Die Schwierigkeit bestand ihrer Meinung nach darin, dass sie von ihren Ausbildungsstätten nur mangelhaft auf den praktischen Berufseinstieg vorbereitet worden waren. Sie beziehen sich zum einen auf eine fehlende strukturelle Unterstützung zum Zeitpunkt des Karrierebeginns, zum anderen aber auch auf die Defizite bei essenziellen berufspraktischen Kompetenzen. Diese Aspekte finden sich auch in den quantitativen Daten der Vorstudie. Darin bewerten die Proband*innen die Berufsberatung durch die Lehrkräfte, aber ebenso die berufspraktische Hilfestellung durch die jeweilige Ausbildungsinstitution überwiegend negativ (vgl. Kapitel 6.3.5 & 6.3.6).²⁶⁹

Des Weiteren wird die finanzielle Situation zum Berufseinstieg als sehr schwierig beurteilt. Sie sei teilweise sehr angespannt gewesen, was die interviewten Musikschaffenden einerseits auf den sich ändernden strukturellen und administrativen Erwerbsrahmen, wie z. B. das Ende des BAföGs bzw. der elterlichen Unterstützung oder steigende Kosten für Versicherungen, sowie andererseits auf eine erschwerte Erwerbssituation zurückführen, also etwa den Wegfall von Studierendenjobs oder Schwierigkeiten bei der Jobakquise.

²⁶⁹ Diese Schwächen der künstlerischen Ausbildung werden im Klassikbereich ebenfalls angemahnt (vgl. Kapitel 3.1.1). Eine ungenügende Vorbereitung der angehenden Akteur*innen aus dem Bereich Populärer Musik auf die administrativen Herausforderungen in der späteren beruflichen Praxis monieren auch die Autoren der *Jazzstudie 2016* (vgl. Renz & Körner, 2016, S. 29).

Im Karriereverlauf empfindet die Mehrheit der Befragten die niedrige Bezahlung und die meist unsicheren Arbeitsverhältnisse als vitale Herausforderung für professionelle Popmusiker*innen. Dabei lassen sich aus dem Interviewmaterial vor allem Aspekte herausfiltern, die das prekäre Einkommensniveau, die Schwierigkeiten bei der Kapitalbildung und Altersvorsorge sowie die damit einhergehende hohe Arbeitsbelastung betreffen. Daran lässt sich die Vermutung anschließen, dass diese prekären Arbeitsbedingungen mit dafür verantwortlich sind, dass sich künstlerisch ambitionierte Musiker*innen irgendwann von diesem Berufsfeld abwenden, wie es AE_01 schildert. Untermuert wird diese These durch die Ergebnisse der quantitativen Vorstudie. Danach war eine mangelnde finanzielle Sicherheit der Hauptgrund für eine professionelle Neuausrichtung der Proband*innen abseits des Musikbusiness (vgl. Kapitel 6.4.1).

Die prekäre wirtschaftliche Situation professioneller Popmusiker*innen, insbesondere innerhalb der Gruppe unabhängiger Künstler*innen, bestätigen wie oben erwähnt u. a. auch die Zahlen des Bundesverbands Musikindustrie e. V. (vgl. Bundesverband Musikindustrie e. V., 2015, S. 22 ff. & 58 ff.) sowie die entsprechenden Befunde der Renz-und-Körner-Erhebung (vgl. Renz & Körner, 2016, S. 57). Dort zeigen sich ebenfalls die Schwierigkeiten in Bezug auf eine adäquate Altersvorsorge (vgl. ebd., S. 65).²⁷⁰

Dass laut den Befragten das Prekaritätsrisiko für freischaffende Musiker*innen und Musiklehrkräfte insbesondere in Berlin besonders groß zu sein scheint, ist interessant, da die deutsche Hauptstadt nach den Ergebnissen der Fragebogenerhebung als die mit Abstand beliebteste Stadt für den Lebensmittelpunkt innerhalb der Stichprobe genannt wird (vgl. Kapitel 6.4.6).

Die in Kapitel 3.2.2.1 beschriebene Anpassungskrise der Musikindustrie zu Beginn der 2000er-Jahre erachten auch die für die vorliegende Dissertation Befragten als einschneidendes Ereignis auf dem Arbeitsmarkt für kreativ-musikalische Karrieren. Wie die Erhebungsdaten belegen, schätzen die Interviewten die Möglichkeiten, sich mithilfe einer Plattenfirma eine nachhaltige, wirtschaftlich tragfähige Karriere aufzubauen, als stark rückläufig ein (vgl. Smudits, 2008, S. 263). Die Befragten sind übereinstimmend der Meinung, dass der langfristige Aufbau von Künstler*innen aufgrund der stark gesunkenen Einnahmen in der Musikindustrie nur noch in vereinzelt Ausnahmefällen ermöglicht werden könne (vgl. Schwetter, 2015, S. 317). Vielmehr zeige sich ein Trend bei den Plattenfirmen, zu Beginn auf die Selbstvermarktungspotenziale der Künstler*innen zu setzen und erst dann eine Kooperation anzubieten, wenn sich bereits eine entsprechende Fanbasis gebildet habe. Somit fallen Musiker*innen immer mehr Aufgaben in der Distribution und Promotion zu, die noch

²⁷⁰ Der in der vorliegenden Dissertationsschrift dargestellte Zusammenhang zwischen einem Mangel an ökonomischem Kapital und dem sich aus der selbstständigen Tätigkeit ergebenden Defizit an sozialer Absicherung durch einen Arbeitgeber wird darüber hinaus u. a. bei Dangel-Vornbäumen thematisiert (vgl. Kapitel 3.2.4.3). Die Autorin leitet, wie erwähnt, daraus ein erhöhtes Prekaritätsrisiko für Selbstständige innerhalb der Kulturbranche ab (vgl. ebd., S. 151 ff.).

vor einigen Jahren meistens die Plattenfirmen übernommen haben. Da dies hauptsächlich online geschieht, lässt sich daraus schlussfolgern, dass sich ambitionierte Newcomer*innen schon früh u. a. mit den Möglichkeiten sozialer Netzwerke und digitaler Streamingdienste auseinandersetzen müssen. Dahingehend scheinen Kompetenzfacetten aus dem Kompetenzspektrum von „Media-Artepreneure[n]“ (Paulus & Winter, 2014, S. 137) von besonderer berufspropädeutischer Relevanz zu sein.

Gerade im Major-Musikmarkt verschiebt sich das Geschäft mit aufgenommener Musik mehr und mehr vom physischen Tonträger zu nicht-physischen Distributionskanälen. Die Erkenntnis des Bundesverbands der Musikindustrie von 2018, dass perspektivisch den Audiostreamingdiensten die größte Relevanz zukomme, bestätigen auch die für die vorliegende Arbeit Befragten (vgl. ebd., S. 13). Dabei bringen die Interviewten das sukzessive Verschwinden physischer Tonträger mit einem Verlust der Wertigkeit von Musik in Verbindung. Sie beziehen das sowohl auf den ideellen Stellenwert künstlerischer Artefakte als auch auf die Möglichkeiten der Künstler*innen, an ihrem kreativen Output entsprechend monetär zu partizipieren. Dem Streamingbereich sprechen die Expert*innen das Potenzial ab, ähnliche Einnahmen generieren zu können, wie dies einst mit dem Verkauf von CDs, LPs und MCs möglich war (vgl. Tschmuck, 2015; Rethink Music, 2015).

Auch wenn einzelne Befragte von einer gesteigerten Relevanz des Livemarkts als Einkommensquelle für professionelle Popmusiker*innen berichten (vgl. Marshall, 2013, S. 78), sind wohl die meisten freiberuflichen Musiker*innen, insbesondere lokale Newcomer, von der Prosperität der Branche ausgeschlossen (vgl. Bundesverband Musikindustrie e. V., 2015, S. 30; MIZ, 2015; Chapple, 2017). Entsprechend sieht sich auch der Großteil der hier befragten Musikschaffenden mit einem Mangel an bezahlten Auftrittsmöglichkeiten und einem sehr niedrigen Gagenniveau konfrontiert (vgl. Renz & Körner, 2016, S. 35 ff.). Dies gilt vor allem für diejenigen, die mit ihrer selbst komponierten Musik auftreten wollen oder subkulturelle Nischen bedienen. Die meisten lukrativen Engagements finden sich laut den Angaben der Interviewten im Bereich der Cover- und Partymusik sowie für die wenigen ohnehin schon erfolgreichen Bands und Solokünstler*innen. So deuten die Daten darauf hin, dass der aktuelle Livemarkt ähnlich wie der Tonträgermarkt im kreativ-musikalischen Bereich nur einigen wenigen Musiker*innen nachhaltige und ökonomisch tragfähige Karrieremöglichkeiten bieten kann (vgl. Kapitel 3.2.2).

Die Befragten nennen auch in Bezug auf den Aufbau eines nachhaltigen beruflichen Werdegangs als Popkünstler*in zahlreiche Herausforderungen. Zunächst liegen diese im geschäftlich-unternehmerischen Bereich und sind durch die Umwälzungsprozesse der vergangenen 20 Jahre in der Musikindustrie, aber auch durch die Möglichkeiten digitaler Produktions- und Kommunikationsmittel besonders relevant geworden. Dies betrifft das erweiterte Anforderungsprofil im Selbstmanagement und in der Selbstvermarktung, aber auch die schwierige Entwicklung eines substanzialen Einkommens aus den kreativ-künstlerischen

Aktivitäten und der Etablierung einer langfristig wirtschaftlich-tragfähigen Karriere (vgl. Kapitel 3.2.1.3).

Das von Smudits 2008 eingeführte Konzept des „Musikschaffenden als Kleinunternehmer“ (ebd., S. 263) im Sinne eines Artpreneurs wird durch das Interviewmaterial bestätigt. Ebenso die von Engelmann et al. (2012b) untersuchte These, dass Artpreneure sich auf funktionaler Ebene an der Schnittstelle zwischen der künstlerischen und der unternehmerischen Sphäre bewegen (vgl. ebd., S. 6 ff.). Dabei zeigt sich insbesondere bei Haupterwerbskünstler*innen auch das von Just (2014) thematisierte Spannungsfeld zwischen einer kreativen Selbstverwirklichung und dem Bedürfnis nach ökonomischer Existenzsicherung (vgl. ebd., S. 5 ff.). Der Antagonismus Musik gegen Kommerz stellt nach Einschätzung der Interviewten eine fortwährende Herausforderung dar.

Neben Aspekten wie der generellen Unplanbarkeit künstlerischer Karrieren, den Gefahren für künstlerische Ambitionen durch die Trennung von Mitmusiker*innen sowie der Herausforderung, als deutsche Künstler*innen auf dem internationalen Markt zu reüssieren, lassen sich noch einige künstlerische Sachverhalte aus den Interviewdaten herausarbeiten. Dabei sehen sich professionelle Popmusiker*innen vor die Notwendigkeit gestellt, eine authentische Persönlichkeit als Künstler*in zu entwickeln und sich im Karriereverlauf den immer schnelleren Produktzyklen auf dem Musikmarkt anzupassen.

Grundsätzlich wird anhand der Aussagen der Befragten auch die These gestützt, dass für Originalbandmusiker*innen der musikalisch-ästhetische und affektive Ausdruck sowie die künstlerische Vision meistens eine größere Relevanz für den letztendlichen Erfolg haben als virtuose Fertigkeiten und Fähigkeiten im instrumentalen oder kompositorischen Bereich (vgl. von Appen, 2003, S. 79). Dies bringt für Musiker*innen, die das Ziel verfolgen, im Popsegment eine Karriere als Künstler*in aufzubauen, die Herausforderung mit sich, das Publikum insbesondere auf emotionaler Ebene anzusprechen. Diese Fähigkeit lässt sich in diesem Tätigkeitsfeld folglich als Kernkompetenz postulieren (vgl. Kapitel 7.5.1.5).

Grundsätzlich zeigt sich, wie oben erwähnt, innerhalb der Stichprobe eine Prävalenz breit gefächelter Portfoliokarrieren. Dabei lässt sich anhand diverser Aussagen der Befragten schlussfolgern, dass den pädagogischen und nicht-musikalischen Jobs die Bedeutung zukommt, die kreativ-musikalischen Projekte quer zu finanzieren bzw. ökonomisch abzusichern (vgl. Bartleet et al., 2012, S. 35).

So sehen sich die meisten professionellen Popmusiker*innen vor die Herausforderung gestellt, zunächst ein wirtschaftlich tragfähiges Portfolio aufzubauen, d. h. je nach Ausrichtung und Kompetenzprofil die entsprechenden Tätigkeitsbereiche zu akquirieren, auszuwählen und immer wieder an die jeweilige Karrieresituation anzupassen und gegebenenfalls neu auszurichten. In diesem Kontext stehen die befragten Musikschaffenden auch vor der Aufgabe, sich ein Mindestmaß an zeitlichen Ressourcen zu bewahren, um die jeweiligen künstlerischen Ambitionen weiter verfolgen zu können. Dies kann sowohl auf professioneller als auch

persönlicher Ebene Anpassungsschwierigkeiten in Bezug auf das Einkommen, den Karriereverlauf oder die persönliche Zufriedenheit mit sich bringen. Darüber hinaus werden die interviewten Alumni nach eigenem Empfinden konstant damit konfrontiert, ihre Tätigkeitsfelder koordinieren, zwischen den einzelnen Handlungslogiken und Kompetenzbereichen hin und her wechseln sowie sich immer wieder in neue Aktionsfelder einarbeiten zu müssen. In diesem Zusammenhang thematisieren die Befragten auch die Aufgabe, stetig wandelnde berufliche Rollen einzunehmen (vgl. Gembris, 2014, S. 20; Juuti & Littleton, 2012, S. 3 ff.) sowie sich mit den unterschiedlichen Rollenprofilen, z. B. Originalbandmusiker*in versus Dienstleister*in oder Künstler*in versus Lehrer*in, zu arrangieren (vgl. Reid et al., 2016, S. 39 f.; Teague & Smith, 2015, S. 188 f.).

Daher wird gerade das Ausüben einer nicht-künstlerischen Tätigkeit, womit bei den befragten Alumni hauptsächlich das Unterrichten gemeint ist, meist ambivalent bewertet. Für die einen ist es zumindest phasenweise der erwähnte „Klotz am Bein“ (AB_02), für die anderen eine gern ausgeübte Ergänzung im Tätigkeitspatchwork. Die Mehrheit der Proband*innen (48,6 Prozent) aus der quantitativen Vorstudie empfindet das Unterrichten zwar ebenfalls als sinnvoll, präferiert aber eine nicht-pädagogische Tätigkeit als Hauptberuf (vgl. Kapitel 6.4.5). Trotz der überwiegenden Offenheit für eine pädagogische Tätigkeit stellt deren Kombination mit einer Karriere als praktizierende Musikschafter*in auch für die Teilnehmenden der Interviewstudie eine Herausforderung dar. Diese wird dadurch noch vergrößert, dass sich die Befragten im methodisch-didaktischen Bereich häufig ungenügend vorbereitet sehen, insbesondere wenn sie gefordert waren, schwierige Unterrichtssituationen zu meistern und neue Zielgruppen zu unterrichten.

Auf sozialer Ebene wird vor allem auf die Herausforderung Bezug genommen das Berufliche mit dem Privatleben zu vereinbaren. Dabei scheinen die professionellen Rahmenbedingungen insbesondere die Familienplanung zu behindern. Die Unverträglichkeit einer Karriere im Bereich Popmusik mit der Gründung einer Familie und einem Familienleben wird ebenfalls innerhalb der Stichprobe der quantitativen Vorstudie erwähnt. Dort geben 42,2 Prozent der Proband*innen an, aus diesem Grund nicht mehr in diesem Berufsfeld zu arbeiten. Ein weiterer empirischer Befund, der in diese Richtung deutet, sind die für die vorliegende Dissertationsschrift erhobenen Werte zur Anzahl an ledigen Musiker*innen (76,5 Prozent) bzw. solchen ohne Kinder (79,6 Prozent). Sie liegen weit über dem entsprechenden Bundesdurchschnitt (vgl. Kapitel 6.1.3). Die Frage nach der Vereinbarkeit von Familie und Beruf wird in der Literatur beispielsweise auch bei Teague und Smith (2015) erörtert. Die Autoren werfen im Sinne von AB_01 die Frage auf: „Do musicians end up having to sacrifice a family life for the love or pursuit of their art or career? Or vice versa?“ (Teague & Smith, 2015, S. 179; vgl. Kapitel 3.2.4.3).

Des Weiteren lassen sich auch die Befunde zur Herausforderung bei verschwimmenden Grenzen zwischen Privatleben und beruflicher Tätigkeit und somit die Befunde zur Relevanz

einer Befähigung der Musiker*innen, für eine ausgewogene Balance zwischen Privatleben und Beruf zu sorgen, mit dem internationalen Diskurs zu künstlerischen Portfoliokarrieren in Einklang bringen (vgl. Menger, 1999, S. 554).

Daneben verweisen einige der Interviewten darauf, dass es auch eine Herausforderung sei, sich mit der öffentlichen Wahrnehmung professioneller Popmusiker*innen zu arrangieren. Musiker*innen in Portfoliokarrieren seien danach eher despektierlichen Rückmeldungen auf ihre Profession ausgesetzt als solche, die kommerziell erfolgreich sind. Letztere dagegen hätten sich mit einer ins Positive verzerrten Resonanz ihrer Umwelt zu arrangieren.

Insgesamt kann aufgrund der Interviewdaten davon ausgegangen werden, dass professionelle Popmusiker*innen im Verlauf ihrer Karriere eine Reihe von Stressoren auf mentaler Ebene erleben. Dabei scheint es von großer Wichtigkeit zu sein, Mittel und Wege zu finden, mit externem, aber auch selbst gemachtem Druck zurechtzukommen. Dies bezieht sich bei Musiker*innen in Portfoliokarrieren eher auf die ökonomische Existenzsicherung, bei erfolgreichen Originalbandmusiker*innen auf den hohen Konkurrenzdruck, den Selbstanspruch, aber auch darauf, die öffentliche Erwartungshaltung zu erfüllen. Da die berufliche Leistung professioneller Musiker*innen in den meisten Tätigkeitsbereichen einer stetigen externen Bewertung unterliegt, stehen professionelle Musikschaffende immer wieder vor der Herausforderung, mit negativem Feedback auf ihren künstlerischen Output, aber gegebenenfalls auch auf ihre pädagogischen Bemühungen fertig zu werden. Dieser Sachverhalt wie auch die Herausforderung, mit persönlichen und beruflichen Krisen umzugehen, finden sich ebenfalls im Bereich klassischer Berufsmusiker*innen virulent. Das arbeitet beispielsweise Bork (2010) in ihrer qualitativen Studie unter Absolvent*innen österreichischer Musikhochschulen heraus (vgl. ebd., S. 87 ff.).

Für die anlässlich der vorliegenden Arbeit Befragten ist zudem die sich fortwährend aufs Neue präsentierende Anforderung wichtig, die „Emotion und den Spirit“ für das Thema Musik nicht zu verlieren, wie es AB_05 ausdrückt. Das ist eine Gefahr, die sich nach Meinung der Interviewten durch die Professionalisierung des einstigen, leidenschaftlich betriebenen Hobbys ergebe und sich sowohl auf die Freude am Musikhören als auch auf den Spaß am eigenen künstlerischen Schaffen richte.

Einige befragte Alumni haderten im Lauf ihrer Karriere ebenso mit der Diskrepanz zwischen ihrem beruflichen Selbstbild als Kreativschaffende und dem häufig ausgeübten beruflichen Patchwork, das von musikalischen Dienstleisterjobs im Cover- und Sessionbereich sowie von pädagogischen Tätigkeiten dominiert wird. Für Musiker*innen in Portfoliokarrieren können des Weiteren Rollenkonflikte zwischen ihrer Handlungslogik als Künstler*in und Pädagoge*in und dem damit einhergehenden Selbst- und Fremdbild sowie dem jeweiligen angemessenen Habitus eine diffizile Aufgabe sein. Dasselbe gilt für Haupterwerbskünstler*innen, die vor der Herausforderung stehen, ihre Bühnenfigur von ihrer Alltagsidentität zu trennen.

Dass das Altern für Popmusiker*innen ein schwieriges Thema ist, mit dem sie des Öfteren zu kämpfen haben, bejahen die Befragten fast übereinstimmend (vgl. A. Bennett, 2013). Es zeigt sich vor allem eine generelle Angst davor, in einem jugendkulturell dominierten Popbusiness zum alten Eisen zu gehören und sich perspektivisch in einer wirtschaftlich prekären zweiten Lebenshälfte zu befinden.

Die zusammengefassten Belastungen wie auch der generelle berufliche Rahmen des Berufsfelds bergen die Gefahr psychischer und psychosomatischer Erkrankungen in sich. Das bestätigen einzelne Musikschaffende mit Blick auf ihre eigene Krankheitsgeschichte. Dieser Zusammenhang zwischen den berufsspezifischen Herausforderungen und ihren negativen Auswirkungen auf die mentale Gesundheit wird auch in der Fachliteratur behandelt. Beispielsweise kommen Teague und Smith (2015) zu der Schlussfolgerung: „Musicians’ health – both mental and physical – appears threatened by the very nature of the profession“ (ebd., S. 183). Auch Geoffrey I. Wills und Cary L. Cooper (1987) ziehen auf Basis ihrer Erhebung unter britischen Popmusiker*innen Mitte der 1980er-Jahre das Fazit, dass diese unter einem überdurchschnittlichen Maß an Stress und damit einhergehenden Angstsymptomen leiden (vgl. ebd., S. 267). Dabei heben die Autoren hervor, dass sich insbesondere Lampenfieber und andere Ängste in Bezug auf Auftrittssituationen, physisch und psychisch fordernde Arbeitsbedingungen, auch eine generell hohe Arbeitsbelastung sowie die Vereinbarkeit von Beruf und dem Sozial- wie Familienleben negativ bemerkbar machen. Diese Aspekte können auch anhand des erhobenen Datenmaterials als berufsfeldspezifische Stressoren bestätigt werden. So kann aus den hier vorliegenden Ergebnissen und den Erkenntnissen der entsprechenden Forschungsarbeiten sowie aus den in den Kapiteln 3.2.1.3 und 3.2.4.3 beschriebenen Herausforderungen im Berufsfeld Populärer Musik gefolgert werden, dass professionelle Popmusiker*innen einer hohen Stressbelastung ausgesetzt sind. Sie scheinen daher im Vergleich zu anderen Berufsgruppen gefährdeter für stressbedingte Erkrankungen. Das lässt den Schluss zu, dass es gerade in diesem Berufsfeld essenziell erscheint, spätere Akteur*innen in ihrer Ausbildung dabei zu unterstützen, Strategien zur Stressprophylaxe zu erlernen und ein entsprechend adaptives Kompetenzprofil zu erwerben (vgl. Kapitel 8.4).

7.5 Berufliche Kompetenzen professioneller Popmusiker*innen

Anhand der Interviewdaten lassen sich diverse Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände identifizieren, die von den Befragten für einen erfolgreichen Umgang mit beruflichen Herausforderungen und für eine positive persönliche Entwicklung als relevant eingeschätzt werden. Diese werden der in Kapitel 4.1.2 vorgestellten Grundtaxonomie Roths (1971) und Erpenbecks (2012) Terminologie folgend den Kategorien Fach-/Methodenkompetenzen sowie personale und sozial-kommunikative Kompetenzen zugeordnet. Als fachliche und methodische Kompetenzbereiche werden musikalisch-künstlerische, geschäftlich-unternehmerische sowie pädagogische Kompetenzen als

übergeordnete Kategorien genutzt, unter welchen die einzelnen Kompetenzfacetten subsumiert werden.

7.5.1 Musikalisch-künstlerische Kompetenzen

7.5.1.1 Instrumentale und gesangliche Kompetenzen

Musikalisch-künstlerische Kompetenzen werden insbesondere von den befragten Alumni für das professionelle Fortkommen durchweg als sehr bedeutsam und als berufliche Kernkompetenz betrachtet. Oder wie es AB_06 ausdrückt: „Man muss natürlich auch die musikalischen Fähigkeiten mitbringen, ganz klar, sonst hilft's ja alles nichts.“

Für die interviewten Musikschaaffenden bilden zunächst handwerklich-technische Fertigkeiten eine wichtige Säule ihres musikalisch-künstlerischen Kompetenzprofils.²⁷¹ So ist es für AB_01 die „Grundfeste“ seines professionellen Schaffens, dass er als Gitarrist „gut ist“. AB_02 sieht seine instrumentalen Fertigkeiten gerade für seine erfolgreichen Tätigkeiten im Livesektor als entscheidend an. AB_07 wird noch genauer und nennt sowohl technische Versiertheit als auch spielerische Ausdauer.

Auch die interviewten Expert*innen im Bereich Arbeitsmarkt und Ausbildung sind sich einig, dass man auf instrumentaler bzw. gesanglicher Ebene „sein Handwerk beherrschen“ (AE_04) sollte. Denn, so der Befragte weiter, „das ist Voraussetzung für alles Weitere, was dann da kommt. Ich glaube, das muss stehen. Wenn das große Lücken aufweist, dann wird man sich unweigerlich sehr, sehr schwer tun in so einem eher harten Berufsumfeld.“

AU_01 nennt ebenfalls als Vorbedingung für ein Studium an seiner Institution, dass Bewerber*innen „handwerklich-technisch versiert“ sein müssten. „Ich meine, wir haben ja viel, viel mehr Bewerber als wir Plätze haben, das heißt, da muss man ein handwerkliches Niveau erst mal voraussetzen [...]. Natürlich muss man auf ganz hohem Niveau agieren.“

Die oben referierten Aussagen belegen folglich, dass die Befragten handwerklich-technische Fertigkeiten als Vorbedingung einordnen, diese aber bei Weitem nicht ausreichen, um eine nachhaltige Karriere als professionelle Popmusiker*innen zu verwirklichen. Entscheidend dafür ist nach Meinung der befragten Expert*innen zudem ein „bestimmte[r] Sound oder ein bestimmtes Feeling“ (AB_01). In diesem Sinne beschreibt es AB_07 als eine ihrer musikalisch-künstlerischen Qualitäten, dass sie als Saxophonistin einen „sehr schönen Ton“ habe. „Dass das sehr schön klingt. Dass ich die Musik rüberbringen kann.“

²⁷¹ Die folgenden Aussagen stehen nur scheinbar zu den in Kapitel 7.4.9 & 7.5.1.5 aufgeführten Aussagen zur Genese stringenter, künstlerischer Konzepte und einer affektiven Ansprache des Publikums als zentrale Erfolgsfaktoren auf dem Popmusikmarkt in Widerspruch. Es zeigt sich, dass je nach individuellem Tätigkeitsschwerpunkt (u. a. Originalbandmusiker*in vs. Coverband- & Sessionmusiker*in) und den präferierten Genres handwerklich-technische Fertigkeiten von unterschiedlicher Relevanz sind (vgl. Kapitel 4.3.1). Gerade die Befragten, die nicht vordringlich Originalmusikerkarrieren verfolgen (z. B. AB_01, AB_02, AB_06 & AB_07) betonen die Bedeutsamkeit dieser musikalisch-künstlerischen Kompetenzfacetten im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeiten.

Diese Fähigkeit, ein Gefühl oder eine Aussage zu transportieren und ein Publikum emotional anzusprechen, erachtet AU_03 ebenfalls als essenziell: „Es geht rein darum, ob es einen berührt. Ob es interessant ist.“ Das kann laut AU_01 „bei einem Sänger eine ausdrucksvolle Stimme“ sein. Doch auch ein Schlagzeuger kann beispielsweise, wie es AB_02 berichtet, mit seiner Art zu spielen und dem individuellen Sound dafür sorgen, dass die Bands, in denen er spielt, „dadurch auch immer gut, erdig“ klingen.

Einem individuellen Gefühl und dem entsprechenden emotionalen Ausdruck misst ebenso AU_02 eine substantielle Bedeutung bei. Auch für künftige Studierende seiner Musikhochschule sind diese musikalisch-künstlerischen Fähigkeiten wesentlich:

„Dass man halt als junger Typ doch sehr viel Gedanken und Energie da drauf verwenden sollte, möglichst was Eigenes zu finden. Eigener Stil, eigene Musik, die nicht nur eigen ist und kompliziert, sondern die auch in der Lage ist, Leute zu bewegen. Weil das ist für mich sehr wichtig.“

Ein dritter Aspekt im instrumentalen bzw. gesanglichen Bereich ist die stilistische und spielerische Vielseitigkeit. Dies zählt beispielsweise AB_03 zu einer seiner beruflichen Schlüsselkompetenzen als Livekeyboarder und -pianist. Es sei für ihn entscheidend, in den verschiedensten Genres und Besetzungen adaptiv und authentisch begleiten zu können:

„Also, ich war ja nie so der ‚Ich spiele nur Jazz‘, weil die Jazzer, die da irgendwie in Coverbands Keyboarder sind, das ist ja manchmal so eine Witznummer, irgendwie. Die spielen zwar tierisch gut Soli, aber es hat nichts mit der Essenz zu tun, die du da brauchst. Und dadurch, dass ich schon immer auch viel in dem Bereich gemacht habe und immer viel so querbeet Popmusik gespielt habe, glaube ich, war das ganz gut. [...] Ich kann dieses ganze Groovepiano-Ding von ‚Ich spiele das ganze Orchester mit linker und rechter Hand sehr voll, bis auf sehr sparsam‘ abbilden, so, das war wichtig.“

Das bestätigt auch AB_02. In Bezug auf seine berufliche Zukunft stuft er seine breite musikalische Ausrichtung für seine Tätigkeit als Livedrummer als überaus bedeutend ein, da er auf diese Weise „mit 60 noch irgendwie mit irgendeinem Jazzquartett spiele[n]“ könne. So wertet der Befragte seine Fähigkeiten, sich in verschiedenen musikalischen Genres versiert bewegen zu können, als Altersabsicherung, da er sich je nach Lebensphase auch musikalisch entsprechend neu verorten könne und nicht an eine jugendkulturelle Zeitgeistströmung gebunden sei. AU_01 bestätigt dies, wenn er grundsätzlich darauf verweist, dass „wenn jetzt jemand wirklich nur seine einzelne Nische bedient und nur da gut ist, [...] das einfach zu wenig“ sei.

Dennoch belegt das Interviewmaterial, dass sich die Relevanz vor allem instrumental-technischer Fertigkeiten und einer stilistischen Vielseitigkeit je nach professioneller Ausrichtung unterscheidet. So sind diese beiden Aspekte für die Befragten besonders bedeutsam, die vornehmlich im musikalischen Dienstleistungssektor als Session- und Covermusiker*innen arbeiten (vgl. Kapitel 4.3.1).

7.5.1.2 Musiktheorie und Hören

Übereinstimmend ordnen die Interviewten zudem Kompetenzen in den Bereichen Hören und Musiktheorie als für Popmusiker*innen beruflich relevant ein. AB_04 fühlt sich dank der während seiner Ausbildung erlernten musiktheoretischen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände auf viele Herausforderungen als Livebassist bestens vorbereitet:

„Also, ich konnte mich immer, wenn es um [...] Projekte ging, immer sehr gut vorbereiten und einfach dahin gehen und sagen: ‚Ich kann die Sachen jetzt spielen.‘ Ich weiß nicht, ob ich das so hätte tun können, wenn ich jetzt nicht, zum Beispiel, gelernt hätte, Noten zu lesen oder mir die Sachen aufzuschreiben oder Leadsheets zu schreiben. Also dieses Handwerk, das ist natürlich schon super.“

AB_01 erwähnt ebenso, dass er sowohl als Livemusiker als auch als Gitarrendozent „das heute noch irgendwie gut gebrauchen kann. [...] Wissen, was halt irgendwie ein Vierklang ist und wie sich der aufbaut und welche Optionstöne da irgendwie funktionieren“. Ebenfalls hebt AU_03 hervor, dass die musiktheoretischen Ausbildungsinhalte der meisten Studienprogramme in diesem Bereich eine gute berufspropädeutische Basis bilden würden: „Und da ist dann schon auch Musiktheorie wichtig. Also da wäre eine grundständige Ausbildung auf jeden Fall auch eine wichtige Grundlage.“

Einige Befragte betonen explizit, das Thema Hören sei für sie beruflich von großer Bedeutung. AB_03 hebt hierzu exemplarisch die für ihn relevante Fähigkeit hervor, Liedmaterial spontan nach Gehör begleiten zu können:

„Ich höre sehr schnell Zusammenhänge oder Akkorde, weil ich immer sehr viel im Radio mitgespielt habe. Also von daher war für mich dieses ‚Ich höre Sachen und kann die sofort mitspielen‘, war für mich irgendwie ganz normal, so. Das heißt, ich kann mir schnell Sachen drauschaffen für Programme von Coverbands oder so.“

AB_04 bestätigt die Relevanz eines guten, geschulten Gehörs für seine unterschiedlichen Tätigkeitsfelder als Livemusiker:

„Also, ich habe sehr viel Zeit damit verbracht [...] mir Sachen rauszuhören, zum Beispiel. Wenn ich diverse Projekte gemacht habe, [...] wo ich dann eine Aufnahme kriege und dann halt in zehn Minuten mir einen Song rausgehört habe und dann auch oft festgestellt habe, dass ich mehr über die Songs weiß, als die, die ihn eigentlich geschrieben haben. Dann habe ich da gemerkt: ‚Okay, ich habe hier eine fachliche Ausbildung erhalten, die schon seinen Sinn hat und die mir da auch nützt.‘“

7.5.1.3 Kompetenzen als Livemusiker*in

Aus dem Interviewmaterial lassen sich des Weiteren im musikalisch-künstlerischen Bereich einige Kompetenzfacetten herausarbeiten, die sich konkret auf das Ausüben einer Tätigkeit als Livemusiker*in insbesondere im Sektor Coverband- und Sessionmusiker*in beziehen.

Dabei betreffen einige Aussagen das Schreiben von Leadsheets sowohl für die Bandkolleg*innen als auch für den eigenen Gebrauch. Für AB_06 ist das Notieren von Stücken im Coverbandbereich eine beruflich relevante Fertigkeit ebenso wie das kurzfristige Aneignen eines größeren Sets an Songmaterial: „Nehmen wir jetzt einfach mal zum Beispiel die

Coverjobs. [...] Ich kann mir sehr schnell viel Repertoire aneignen. Ich weiß, wie ich mich auf einen Gig vorbereiten muss, wenn ich wenig Zeit habe. Wie ich mir meine Sheets machen muss.“

Als hilfreich bewerten die Interviewten auch die Kompetenz, vom Blatt spielen zu können. AB_05: „Aber, also es war einfach ein gutes Fundament, wo man wirklich sagt: ‚Ja, ich kann auch vom Blatt einfach etwas spielen. Gut, jetzt vielleicht nicht unbedingt immer von Noten, aber halt mit einem Leadsheet komme ich super klar.“ AB_07 stellt fest: „[D]ann komme ich halt zum Gig, spiele halt Blatt.“ AB_08 berichtet dazu aus seiner Zeit als professioneller Popartist: „Jahre später noch mit irgendwie ### [Musikprojekt], haben wir mal eine Koop gemacht. Da kam dann der Arrangeur von denen und hat uns Noten ausgeteilt. Die habe ich halt lesen können. [...] Und das ist geil gewesen.“

Immer wieder kommt darüber hinaus in den Aussagen der Befragten die Fähigkeit zur Sprache, spontan, authentisch und energetisch performen zu können. Dies sei entscheidend sowohl für Musiker*innen im Coverband- und Sessionbereich als auch für Kreativschaffende mit eigenem Songmaterial. AU_03 schildert das Anforderungsprofil einer Bühnensituation wie folgt: „Man muss in die Situation reingehen und völlig darin aufgehen. Und es muss trotz allem, was man vorbereitet hat, immer noch eine Art Improvisation bleiben. Dann ist es lebendig. Und dann ist es aus dem Moment geboren, und das spüren die Menschen.“

Welche Wirkung diese völlige Hingabe an den Moment auf der Bühne haben kann, spricht AB_01 an, wenn er von dem für ihn wegweisenden Konzerterlebnis berichtet, das ihn inspiriert habe, selbst Musiker zu werden (vgl. Kapitel 7.1.3.2):

„Das war ein Konzert, und das war vor langer Zeit [Lachen], ich glaube 2001, glaube ich. Das war eine Band aus den USA ### [Bandname]. Und die habe ich in ### [Ortsname], im ### [Veranstaltungsort] gesehen, und das Konzert hat mich komplett umgeblasen. Also so was habe ich vorher noch nie erlebt. Im Nachhinein habe ich mir Livevideos angesehen und habe gesehen, wie schlecht die eigentlich spielen. Aber es war live die pure Energie und hat mich voll umgehauen.“

7.5.1.4 Komposition und Produktion

Für Musiker*innen, die hauptsächlich mit eigenen Songs arbeiten, sind auch Kompetenzen im Bereich Komposition bzw. Songwriting relevant. Gerade für Musiker*innen mit Ambitionen auf eine erfolgreiche Karriere als Originalbandmusiker*in oder Solokünstler*in ist nach übereinstimmender Meinung der Befragten auch die Qualität des Songmaterials entscheidend. AB_08 erklärt: „Du musst einen guten Song haben [...]. Da musst du den richtigen Hit haben. Einen richtig geilen Song, einen richtigen Hit, weil anders geht nicht.“

So achtet die Institution, an der AU_01 tätig ist, bei der Auswahl der Studierenden auf das Vorhandensein „wahnsinnig gute[r] Kompositionen“ als entscheidendes Auswahlkriterium bei der Aufnahmeprüfung.

Auch AU_02 verortet wichtige professionelle Kernkompetenzen seiner Studierenden im Bereich Songwriting, aber auch im Bereich Recording:

„Dann sollten sie auch in der Lage durchaus sein, mit den Möglichkeiten, die man heute hat, Computer-Recording, alles Mögliche, auch Gebrauchsmusik schreiben zu können, das ist auch wichtig. [...] Wir haben einen sehr großen Recordingbereich auch, wo sie lernen, mit dem Computer Sachen aufzunehmen, beziehungsweise auch zu verarbeiten.“

Dabei reißt der Befragte den Punkt Produktion und Technik an, der auch für einige der interviewten Muskschaffenden ein Teilaspekt ihres beruflichen Kompetenzprofils ist. Laut AB_05 gilt dies ebenso für künstlerisch tätige Musiker*innen, die nicht hauptberuflich im Bereich Tontechnik oder Produktion aktiv sind:

„Ich kenne mich ja auch technisch aus, so ein bisschen. Also was ein XLR-Kabel ist, weiß ich auch. Wie ein Preamp und so weiter / was auch immer. Was man machen könnte mit Mikros und so weiter, ist mir auch klar. Das gehört ja, finde ich, auch zu einer Kunst dazu.“

Dennoch kann festgehalten werden, dass die Proband*innen Sachverhalte aus dem Bereich Produktion vergleichsweise selten ansprechen.

7.5.1.5 Künstlerpersönlichkeit und künstlerische Vision

Die Subkategorie, die im musikalisch-künstlerischen Bereich nach den instrumentalen bzw. gesanglichen Kompetenzen die zweitmeisten Kodierungen aufweist, umfasst die Fähigkeit, eine schlüssige Künstlerpersönlichkeit und eine entsprechende künstlerische Vision zu entwickeln. Dies lässt sich als Indiz dafür verstehen, dass die Befragten Kompetenzbestände in diesem Segment als für Popmusiker*innen essenziell einstufen, insbesondere wenn es darum geht, ein eigenes künstlerisches Projekt am Markt zu etablieren. Dies zeigt sich auch in den einzelnen Aussagen der Interviewten.

AE_04 weist darauf hin, dass „wenn keine künstlerische Vision und wenn keine künstlerische Identität da ist“, es schwer werde, eine entsprechende Zielgruppe anzusprechen. „Weil wenn es einem selber nicht klar ist, wie soll es den Leuten draußen klar sein oder klar werden? Von daher, ich würde immer sagen, ich bin immer ein Freund davon, inhaltlich erst anzusetzen. Also künstlerisch. Das muss stehen.“

Auch AE_01 konstatiert:

„Man braucht irgendwie eine Vision, als Musiker. So einen bestimmten Sound oder ein bestimmtes Feeling [...] oder auch das Abbild von einem Selbst. [...] Das muss ja eigentlich immer zu dir passen, irgendwie, weil ansonsten ist es künstlich und nicht authentisch. Also ich glaube, man muss als Musiker sehr viel auch selbst wissen, wer man ist. Oder was man eigentlich da ausdrücken möchte.“

Dabei bezieht sich die Befragte explizit auf den Aspekt der Authentizität, der nach ihrer Einschätzung ein entscheidender Faktor beim Aufbau einer Künstlerpersönlichkeit ist. Dies gilt nach Ansicht von AU_03 besonders bei „Frontleuten, die hauptsächlich den Gesang machen oder sonst [...] den Act prägen“. Bei denen gehe es, so die Ausbilderin weiter, ohnehin „hauptsächlich um Originalität, und da gibt es überhaupt keine Regeln, was die können sollten.“

Gerade wenn man musikalisch wenig gebildet ist, kommt man auf die interessantesten Ideen, oft.“

Ähnlich antwortet AU_01 auf die Frage nach den Vorbedingungen ambitionierter Musiker*innen, die eine erfolgreiche Karriere als Künstler*in anstreben:

„Also, auf jeden Fall eine eigenständige Künstlerpersönlichkeit, jetzt mal im weitesten Sinne. Man muss heutzutage irgendwie herausstechen, weil das ist ein unüberschaubarer Markt inzwischen, durch das Internet, [...]. Es kann durchaus sein, dass jemand handwerklich-technisch so okay ist, aber halt wahnsinnig gute Konzepte hat und eine unglaublich gute Künstlerpersönlichkeit ist.“

So hat die Institution, an der AU_01 beschäftigt ist, ihren Lehrplan entsprechend erweitert:

„Wir haben tatsächlich im Master auch einen neuen Kurs eingeführt, [...] wo es wirklich darum geht, dass sich die Musiker Gedanken machen über ihr Profil. Also wo stehen die, was ist sozusagen die Aussage an die Fans oder an die Hörerschaft? Wo positionieren sie sich, [...] welches Genre spricht man da an und so weiter.“

Dass Ausbildungsprogramme einen Rahmen bilden können, in dem sich die eigene Persönlichkeit als Künstler*in positiv herausbilden kann, bestätigt beispielsweise AB_06. Mit Blick auf seine eigene künstlerische Entwicklung resümiert er:

„Es hat sich einfach im Laufe des Studiums eine eigene musikalische Identität auch gebildet. Vorher war das so ein bisschen da, ein bisschen da, und da hat man dann, ja einfach seinen eigenen Weg gefunden. Das ist ja eigentlich auch das Interessanteste dann.“

AU_04_01 bemerkt hierzu, dass die Aspekte der künstlerischen Vision auch an seiner Institution bereits ein Auswahlkriterium bei der Aufnahmeprüfung seien: „Je mehr eigene Künstlerpersönlichkeit jemand schon bei der Aufnahmeprüfung auch darstellen kann, umso größer sind auch seine Chancen, hier genommen zu werden [...]. Wir wollen natürlich die, die eine gewisse Vision und Idee haben musikalisch-kreativer Art.“

In diesem Kontext geht AE_02 noch auf eine Grundbedingung ein, die für ihn beim Aufbau einer erfolgreichen künstlerischen Karriere entscheidend ist:

„Auf der anderen Seite schaffen es auch die Künstler nur hoch, die vielleicht wirklich einen gesellschaftlichen Trend erkennen, die Gesellschaft und Trends und Bewegungen durch sich selbst filtern und das auch wieder in ihrer Musik transportieren können, sodass Leute sich darauf angesprochen fühlen. So ein Talent – jetzt mal unabhängig vom rein handwerklichen Können kann man, glaube ich, schon von Talent sprechen – manche können das, manche können das irgendwie nicht. Keine Ahnung, warum Mick Jagger der Satz eingefallen ist: ‚I can't get no satisfaction.‘ Und er hat damit ausgesprochen, was eine ganze Generation gedacht und gefühlt hat. Also das ist schon ein besonderes Talent. Eine besondere Sensibilität für gesellschaftliche Entwicklungen.“

7.5.2 Geschäftlich-unternehmerische Kompetenzen

Bei der Bearbeitung des Interviewmaterials erwies sich, dass die Anzahl der kodierten Passagen zu geschäftlich-unternehmerischen Feldern quantitativ über denen im musikalisch-künstlerischen Kompetenzbereich liegt. Dies deutet darauf hin, dass die Befragten die

Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände in diesem Segment für einen erfolgreichen Karriereverlauf als professionelle Popmusiker*innen für überaus relevant halten. Anhand des Materials lassen sich die Subkategorien Selbstmanagement, Selbstvermarktung, Networking, Branchenwissen und unternehmerisches Denken bilden. Die Reihenfolge spiegelt die Häufigkeit der kodierten Interviewpassagen wider, unter denen im Folgenden die einzelnen beschriebenen Kompetenzfacetten aufgeführt sind.

7.5.2.1 Selbstmanagement

Dem Bereich Selbstmanagement kommt nach Ansicht der befragten Expert*innen ein hoher Stellenwert im Kompetenzprofil professioneller Popmusiker*innen zu. Dabei bezieht sich diese Subkategorie nicht nur auf Managementaufgaben, die in einer Karriere als Künstler*in in Form von Verhandlungsführung und Administration anfallen, sondern auch auf das Organisieren und Koordinieren der einzelnen Portfoliokarriere-Bausteine abseits des kreativ-künstlerischen Sektors.

So stellt AB_09 generell mit Blick auf einen erfolgreichen Karriereverlauf im Bereich Populärer Musik fest, „dass man perfekt organisiert sein muss“. Diese Form des Organisierens meint nach Aussage einiger Interviewter zunächst das administrative Managen der freiberuflichen Tätigkeit, also u. a. eine adäquate Geschäftsform zu schaffen, mit den Verwertungsgesellschaften GEMA und GVL sowie mit den Themen Versicherungen und Steuern kompetent umzugehen (AB_03, AB_04, AB_08).

Des Weiteren werden von den befragten Alumni insbesondere Aspekte des Zeitmanagements (AB_01, AB_03, AB_05, AE_03), der Karriereplanung inklusive der Jobakquise (AB_01, AB_02, AB_06) sowie des Koordinierens der Portfoliokarriere (AB_05, AB_06) angesprochen. AB_05 steht angesichts seiner diversen Tätigkeitsfelder häufig vor der Herausforderung, Schwerpunkte setzen zu müssen. Für ihn gilt es, fortwährend folgende Fragen zu beantworten: „Was ist wichtig? Was ist nicht wichtig? Oder: Was kann warten? Was muss jetzt schnell passieren?“

Ebenso sprechen die Interviewpartner*innen praktische Sachverhalte, wie etwa das professionelle Vorbereiten von Livegigs, als wichtige Kompetenzfacetten an:

„Ich bin mittlerweile relativ gut organisiert. Mittlerweile lade ich mein Equipment eigentlich auch nicht mehr aus. Ich lasse eigentlich immer alles im Auto und kann zum Gig fahren und weiß, ich habe alles dabei [...]. Bis auf die Gitarren. Die Gitarren nehme ich raus. Aber sonst, ich kann nichts vergessen, Ersatzkabel, Ersatzsaiten immer alles dabei. Also ich bin einfach organisiert. Es geht auch ohne, natürlich. Ich kenn' genug Kollegen, die dann meinen: ‚Ey, da ist eine Saite gerissen. Ich habe nichts dabei.‘ ‚Ja gut, ich hab' eine dabei, nimm die.‘ Also das sind Situationen, die ich auch schon erlebt habe.“ (AB_06)

Jedoch nicht nur als tourende*r Livemusiker*in, sondern auch als Musikpädagog*in ist es wichtig, das Tätigkeitsfeld kompetent und mit der nötigen Akribie zu managen. Diese Fähigkeit lassen nach Aussage des Schulleiters einer Musikschule (AE_03) gerade

Musiker*innen mit kreativ-künstlerischem Schwerpunkt als Instrumental- bzw. Gesangsdozent*innen oft vermissen: „Also so Businesssachen, wo ich sage: ‚Ey, das ist total wichtig.‘ Das haben wir auch bei jeder Besprechung wieder. Da gibt es manche, die machen das ganz ordentlich. Aber es gibt auch welche, die kriegen das irgendwie nie auf die Reihe.“ Daher wünscht sich AE_03 bei seinen Lehrkräften ausgeprägte „Managementfähigkeiten“, die er auch für professionelle Livemusiker*innen als essenziell erachtet:

„Du brauchst irgendwie Organisationssysteme. Seien es die einfache To-do-Liste oder irgendwie komplexer. Es muss ja kein *Microsoft Project* jetzt sein. Aber irgendwie, dass du so bisschen die Sachen auf dem Schirm hast und die dich nicht morgens, wenn du aufwachst und in den Kalender guckst, überraschen, dass du einen Auftritt hast und noch nichts dafür gemacht hast oder so. Und das ist, glaube ich, was, [...] das ist sehr wichtig.“

Auch für AU_02 sind Managementfähigkeiten sehr relevant, um eine hauptsächlich künstlerisch angelegte Karriere verfolgen zu können:

„Wie zum Beispiel, dass man halt sagt: ‚Ja, gut, aber wenn du Künstler sein willst, dann musst du [...] schauen, wie du deine Kräfte einteilst, weil du musst auch organisieren. [...] Und du musst auch schauen: Wo verdienst du dein Geld mit möglichst wenig Aufwand? Ja. Und möglichst nicht störend für deinen Weg, den du eigentlich gehen willst, ja.“

Damit geht der Ausbilder sowohl auf das Management der eigenen Ressourcen und künstlerischen Ambitionen als auch auf das Verwalten des beruflichen Portfolios ein (vgl. Kapitel 7.4.5.2).

7.5.2.2 Selbstvermarktung

Darüber hinaus beurteilen die befragten Expert*innen im Bereich Arbeitsmarkt und Ausbildung den Bereich Selbstvermarktung übereinstimmend als weitere zentrale Säule des Kompetenzprofils nachhaltig erfolgreicher und wirtschaftlich prosperierender Popmusiker*innen. Dazu AE_02: „Also, ein Minimum an Vermarktungs-Know-how muss man [...] mitbringen. Deswegen ist, glaube ich, auch für Musiker wichtig, dass man diese Kompetenz eben auch schult.“ Zu den einzelnen in diesem Zusammenhang relevanten Kompetenzfeldern führt der Befragte weiter aus, „dass man eine wirtschaftliche Kompetenz hat, dass man eine Medienkompetenz hat, dass man eine Marketingkompetenz hat und weiß, wie man sich selbst darstellen kann und wie man sich selbst weiterentwickeln kann.“

Die in diesen Segmenten bestehenden Anforderungen beim Aufbau einer Karriere als Künstler*in, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ab einer gewissen Größenordnung üblicherweise von einem Kooperationspartner aus der Musikindustrie übernommen wurden, sind aus den oben beschriebenen Gründen (vgl. Kapitel 3.2) mittlerweile bis auf wenige Ausnahmen Teil des Aufgabenbereichs der Musiker*innen selbst. AE_01 erläutert, dass „dieses klassische Bild: ‚So, ich habe hier meine Platte und ich gebe sie dir und fertig‘ [...]“

teilweise nicht mehr“ funktioniere. Die Aufgabe des Karriereaufbaus verbleibe nach Aussage der Expertin viel länger als früher bei den Kreativschaffenden (vgl. Kapitel 7.4.3.2).

Laut AU_01 sind Musiker*innen beim Umgang mit den sich stetig wandelnden digitalen Vertriebs- und Promotionkanälen gefordert, ein „künstlerisches Konzept und darauf abgestimmte Vermarktungs- und Kommunikationsstrategien“ zu entwickeln. Diese müssen „je nachdem, was der Künstler darstellen will, was er sein will und welchen künstlerischen Weg er gehen will“ individuell und adaptiv sein. Aus diesem Grund sind in dem von AU_01 betreuten Studiengang Aspekte der Selbstvermarktung feste curriculare Bestandteile:

„Also, es gibt Kurse: Internetseite bauen, Musikvideo [...]. Also wie man die ganzen Inhalte auch einigermaßen hinbringt. [...] Aber auch Möglichkeiten, *Web 2.0* als Stichwort. Was gibt es da für Kanäle? Wie kann man die nutzen? Onlinemarketing, Onlinepromotion, Interviewtraining ist ein Bestandteil. Dass die Leute auch wissen: ‚Wie gehe ich mit einem Interview um? Wie verkaufe ich mich? Was sage ich, aber was sage ich auch nicht?‘“

Aber auch die interviewten Alumni sind sich einig, dass man sich auf dem Arbeitsmarkt für Musiker*innen heutzutage „gut verkaufen [können] muss“ (AB_05).

Für die Popmusiker*innen mit Ambitionen auf eine erfolgreiche Karriere als Künstler*in gilt es, sich an die neuen Kooperationsmodelle der Musikindustrie anzupassen. Nach AB_08 ist es nicht mehr der über mehrere Alben abgeschlossene Major-Deal, der für kreativschaffende Musiker*innen, die von ihrer Kunst leben wollen, verpflichtend ist. Eine Zusammenarbeit mit der Musikindustrie ist nur noch einer von vielen Wegen, die eigene Musik zu veröffentlichen. Als Beispiel für diese neuen Vermarktungswege von Musik erwähnt der Befragte die kurz vor dem Interviewtermin erfolgte Veröffentlichung des Remixes eines seiner Bandsongs: „Unser [...] Song ### [Songtitel] [...] ist jetzt in einer neuen Version gerade wahnsinnig erfolgreich. Wir haben das Ding einfach auf iCloud [meint das Portal Soundcloud] veröffentlicht, und dann wird's zum Hit. Und dann kam die große Firma und hat natürlich den Erfolg bedient.“

So scheint sich ein Modell etabliert zu haben, in dem die Musiker*innen immer öfter die Vermarktung ihres Songmaterials zunächst selbst übernehmen und sich erst nach einsetzendem Erfolg entsprechende Industriepartner*innen zu dessen Skalierung suchen.

Aber auch nicht kreativschaffende Musiker*innen in Portfoliokarrieren, die darauf angewiesen sind, ihre freiberuflich ausgeübten Dienstleistungen gewinnbringend anzubieten, sollten nach Ansicht der Interviewten ebenso den Kompetenzbereich Selbstvermarktung abdecken. Gerade Aspekte des adäquaten Kundenkontakts sind dabei für AB_07 in ihrer Funktion als Bandleaderin einer Coverband relevant:

„Es [ist] natürlich auch wichtig zu wissen: Wie geht man zum Beispiel mit seinen Kunden um? Wie geht man mit einer Braut um? Freut die sich, dass man vielleicht lieber anruft und mit ihr das ein bisschen bespricht, wie das dann, in die Kirche rein, aus der Kirche raus, funktioniert?“

7.5.2.3 Networking

Aufbau und Pflege sozialer Netzwerke gehören zu einem weiteren wesentlichen Kompetenzbereich, den die Befragten über alle beruflichen Tätigkeitsfelder hinweg für besonders karriererelevant halten. Beispielsweise streicht AE_02 das „Networking“ als „wichtige[n] Punkt“ heraus. Nach Ansicht des Arbeitsmarktexperten ist es gerade zu Beginn der Karriere entscheidend, „dass man lernt, Kontakte zu knüpfen. Dass man weiß, wo man sich vielleicht einbringen kann, in welchen Bereichen“. So stellt AE_01 zum Tätigkeitsfeld Livemusiker*in fest: „Du spielst, wenn du dir ein gutes Netzwerk aufbaust. Da gibt’s genug Aufträge, und du wirst da sowohl auf Hochzeiten gebucht oder gehst auf Tour mit einem Künstler oder springst mal ein, wenn irgendwie ein Kumpel ausfällt.“ Dass im Berufsfeld Popmusik der Ausbau eines professionellen Netzwerks notwendigerweise schon während der Ausbildung beginnen sollte, betont die Befragte dabei:

„Es geht nicht irgendwie nach dem Studium los, sondern du musst von Anfang an versuchen, so viel reinzukommen und spielen und Kontakte knüpfen. Und ja, anders geht es nicht. Dein Beruf fängt nicht nach dem Studium an, sondern eigentlich schon, seitdem du anfängst, überhaupt Musik zu machen oder halt das Studium anzufangen.“

In diesem Sinne lobt AB_06 seine Ausbildung wegen des dort kultivierten „Netzwerkgedanke[ns]“. Ähnlich spricht AU_04_01 den Zusammenhang zwischen Ausbildung und Aufbau eines perspektivisch gewinnbringenden Netzwerks an: „Und dazu kommt natürlich, klar, gute Verbindungen haben, die man schon während seiner ganzen Tätigkeit und auch Ausbildung aufbaut. Die auch, natürlich, durch uns unterstützt wird. Oder durch andere Institutionen, die man hat. Das ist schon mal ganz wichtig.“

So ist es auch AU_01 als Ausbilder wichtig, seinen Studierenden schon zu Beginn des Studiums diesen Kompetenzbereich eindringlich zu empfehlen, selbst wenn sie ihn oft bereits verinnerlicht haben:

„Was man denen wenig mit auf den Weg geben muss, was wir denen aber trotzdem in unserer Einführungsveranstaltung immer wieder sagen ist: ‚Nutzt das Netzwerk! Vernetzt euch! Einerseits logischerweise im Jahrgang, in den Bands, aber auch mit den Businessstudenten. Weil das sind die, die später als A&R [Plattenfirmenmitarbeiter*innen in den Bereichen Scouting und Vermarktung] oder Manager oder sonst wo oder als Booker irgendwo arbeiten. Also knüpft da Kontakte!‘ Weshalb wir auch Veranstaltungen haben, im Grundstudium, Bachelor, wo Businessstudenten und Musikstudenten zusammen sind und auch Gruppenpräsentationen machen müssen, die durchmischt sind. Einfach, dass die miteinander in Kontakt kommen. Dass die Businessleute wissen: ‚Es gibt die und die Musiker.‘ Und die Musiker wissen hinterher: ‚Den kann ich anrufen, wenn ich, was auch immer, einen Gig brauche.‘“

Ferner merkt der Interviewpartner an, dass für die bereits angesprochene Selbstvermarktung ein entsprechendes professionelles Netzwerk eine wichtige Ressource sei, wenn es beispielsweise darum gehe, eine Website zu erstellen oder ein Musikvideo zu drehen. Sinngleich meint AE_03, es sei nicht nur wichtig, „die richtigen Kontakte halt zu haben“, sondern „dass du nicht nur unter Musikern netzwerkst“. Das biete in vielen Bereichen des

Selbstmanagements und der Selbstvermarktung die Möglichkeit, etwaige Aufgaben, die durch das eigene Kompetenzprofil nicht abdeckt sind, ausgliedern zu können.

Ebenso konstatieren die befragten Alumni übereinstimmend, dass es „in der Musikbranche quasi unabdingbar [sei], einen guten Kontaktpool zu haben“ (AB_01).

Aus ihrer Praxis schildern sie dazu einige Gegebenheiten, in denen ihr professionelles Netzwerk von Nutzen sei bzw. bereits gewesen sei. AB_02 bezieht sich auf seine zurückliegenden Tätigkeiten als Livemusiker und Tontechniker:

„Ich werde da schon durchgereicht. [...] Also in den damaligen Zeiten reicht[e] das ja dann trotzdem schnell mal nach Hamburg oder Berlin. Viele Leute empfehlen einen auch da dann hin [...]. Ich bin da damals noch mehrgleisiger gefahren, eben Techniker. Und bin da auch öfters mal noch als Techniker angerufen worden von Bekannten, um da auszuhelfen.“

AB_05 gibt an, dass seine Jobakquise als Livebassist gerade aufgrund seines Netzwerks innerhalb der Musikszene funktioniere:

„Ich habe noch nie eine Homepage als Bassist gehabt. Das ging bei mir natürlich. Ich hatte natürlich schon supergute Kontakte. [...] Es gab so in der Subkultur, [...] in der Musikerszene, ja, da hat man mich gekannt, sozusagen. Und dann hat sich das rumgesprochen, wenn irgendwo eine Stelle war. So bin ich ja einfach weitergekommen, auch immer. Dann hat man mich gefragt irgendwie. Und ja, ich hatte ja auch immer genug Arbeit.“

AB_04 erklärt hierzu, dass sich seine zum Zeitpunkt des Interviews neu angetretene Angestelltenposition bei einer Bookingagentur durch seine sonstigen beruflichen Tätigkeiten und sein professionelles Netzwerk ergeben habe: „Es kam letztendlich wieder über einen Nebenjob. Also so diese Verquickungen. Also muss ich sagen, ich bin Musiker, ich lerne jemanden kennen, der die Band managt, der für eben diese Agentur auch bucht, die Band bucht.“

7.5.2.4 Branchenwissen

Einige Proband*innen beschreiben darüber hinaus explizit Wissensbestände, die Mechanismen sowie Entwicklungen der Musikbranche und des Arbeitsmarkts für Musiker*innen betreffen. AB_08 hält es für besonders wichtig, dass sich Musikschaaffende, die hauptsächlich ihre kreativ-künstlerischen Projekte am Markt positionieren möchten, möglichst viel Wissen darüber aneignen, „was da für Mechanismen greifen“.

AE_01 ist der Meinung, sich Branchenwissen anzueignen, könne für ambitionierte Künstler*innen nützlich sein, um das Musikbusiness und die eigene Rolle sowie die Risiken und Möglichkeiten besser einzuschätzen: „Ich glaube, je mehr man den [...] Leuten, die in der Musikindustrie arbeiten möchten, [...] je mehr sie eigentlich wissen, wie das System funktioniert oder wie da die ganzen Prozesse sind, desto einfacher wird es, glaube ich, für sie auch.“ Ein möglichst umfassendes Verständnis des Geschäftsfelds hält die befragte Arbeitsmarktexpertin auch deshalb für relevant, weil dadurch die Funktionsweisen der aktuell

funktionalen Vermarktungskanäle sowie die Angemessenheit der entsprechenden Marketingmaßnahmen besser taxiert werden können: „Weil dadurch, dass es eben komplexer wird, und dadurch, dass eben die Kanäle sich viel mehr entwickeln. Und das Internet wird noch [...] sozialer sein. Deswegen ist es eigentlich wichtiger, die ganzen Systeme zu verstehen.“ Dies verbessere die Möglichkeiten, die Entwicklung der eigenen Karriere prozedural einzuordnen und zielführend zu planen:

„Aber ich glaube, wenn du weißt: ‚Ey, ich bin genau hier. An dieser Stufe. Und ich möchte da ein bestimmtes Ziel erreichen, und ich weiß, wie das funktioniert. Ich weiß, dass man da so und so viel Zeit braucht.‘ Dann kannst du ja in kleinen Schritten quasi deine Erfolge messen. Und dann weißt du auch, woran du bist.“

AE_02 geht noch darauf ein, wie wichtig die Wissensbestände im Umgang mit Verwertungsrechten seien:

„Dass man irgendwie lernt, was ist GEMA, was ist GVL und solche Dinge. [...] Dass man schaut, welche Rechte gibt es denn da, wenn man Musiker ist. Ja, ich habe ein Urheberrecht, wenn ich komponiere. Ich habe ein Leistungsschutzrecht, wenn ich Aufnahmen mache. Ich kann das eben live aufführen. Ich habe Persönlichkeitsrechte. Vielleicht habe ich einen geschützten Namen, dann habe ich noch Markenrechte. Und aus diesen Rechten ergeben sich ja die Verwertungsmöglichkeiten, die ich später nutzen kann.“

Dass dieses Wissen nicht nur für die eigenen Veröffentlichungen wertvoll sein kann, bestätigt AB_04, der als Mitinhaber eines Independent-Labels die GEMA-Abwicklung und die Pressearbeit betreut.

Ferner spricht AE_02 zudem das nötige Wissen über die unterschiedlichen Verwertungsformen an:

„Also, was macht ein Label? Was macht ein Verlag? Was macht ein Musikmanager? Was macht ein Promoter? Wie funktioniert Musikvertrieb? Welche Formen gibt es denn da? Was ist Sponsoring? Warum braucht man vielleicht Merchandising? Warum muss ich Social-Media-Networking betreiben? Also, um mal so ein gesamtes Bild davon abzugeben, wie das auch funktioniert.“

7.5.2.5 Unternehmerisches Denken

Eine letzte Subkategorie, die sich anhand des Datenmaterials im geschäftlich-unternehmerischen Kompetenzbereich herausfiltern lässt, ist die Fähigkeit, unternehmerisch zu denken oder, um es mit den Worten von AB_08 auszudrücken, zu wissen, wie man „sein Business an den Start kriegt“.

So ist AE_04 davon überzeugt, es sei „vor allem für Künstler heutzutage unabdingbar, dass sie sich auch, zumindest teilweise, als Unternehmer sehen und unternehmerisch agieren.“ Denn bei freiberuflichen Tätigkeiten sind nach Ansicht des Arbeitsmarktexperten „unternehmerisches Denken und Handeln“ sowie „kaufmännischer Sachverstand“ gefragt.

AE_02 führt hierzu das Beispiel bekannter Formationen an, die auch deswegen kommerziell erfolgreich seien, weil sie einen unternehmerisch denkenden „Firmenboss“ (AB_04) in der Band hätten.

„Von U2 oder über Rolling Stones. Schauen wir uns zum Beispiel Mick Jagger an. BWL-Student, ja. Und der hat einen Geschäftssinn. Und der ist auch einer, der immer wieder neue Sachen ausprobiert. Und der ist genauso Künstler, wie er auch Geschäftsmann ist. Und beides zusammen muss funktionieren, damit man auch wirklich erfolgreich sein kann.“ (AE_02)

Auch für freiberufliche Künstler*innen abseits der großen Bühnen sei es wichtig, die eigene Portfoliokarriere ein Stück weit unternehmerisch zu betrachten und zu analysieren, wie AE_03 hervorhebt:

„Ich denke schon, dass man so eine Businessplan-Idee entwickeln sollte. Dass man dann eben sagt: ‚Okay, ich kümmere mich um Unterricht. Dass ich einen Tag die Woche Unterricht habe, dass ich das habe.‘ Also, natürlich geht keiner mit so einer Businessplan-Idee so richtig ran. Aber im Prinzip wäre das schon der Gedanke. Dass du dir so einen Plan machst für dich und überlegst: ‚Wie kann ich überleben? Was sind meine Ziele? Wie kriege ich es hin, dass ich meine eigene Musik verwirklichen kann? Wie kann ich das finanzieren?‘“

Unter den interviewten Musikschaaffenden zeigt exemplarisch AB_03 diesen analytischen Ansatz, den beruflichen Werdegang zu betrachten und weiter zu planen. Er beschreibt, wie er gemeinsam mit einem befreundeten Kollegen die Tätigkeitsfelder seines professionellen Patchworks dezidiert untersucht habe:

„Also, ich habe mich kürzlich mal mit einem Freund getroffen, der sehr gut ist in so Sachen aufschlüsseln. Und mit dem habe ich einen Tag Zeit verbracht, so zum Sehen, wie ist der Istzustand und wo möchtest du hin, und das auch wirklich so zu kategorisieren.“

Über die Ergebnisse dieser Analyse gibt der Interviewpartner detaillierte Einblicke in seine unternehmerischen Überlegungen und seine Pläne, sich künftig im Bereich Online-Piano-Tutorials am Markt zu etablieren:

„Und dann, dachte ich: ‚Ach, das ist ja eine Marktlücke. Das könnte ich ja machen, irgendwie.‘ Und damit natürlich auch mein Unterrichten auf eine breitere Ebene zu stellen. Und natürlich letztlich auch mir eine *Cashcow* zu generieren [...]. Also, meine Haupttätigkeiten sind quasi welche, die ich nicht krass pushen muss, um die gleiche Leistung zu erbringen, oder so. Und dann denke ich mir: ‚Okay, also das sind quasi Bereiche, die mir ja Geld zuspiesen, wo schon viel an Leistung in voriger Zeit durch halt Üben und Investment und so passiert ist.‘ Und das möchte ich jetzt mit dem Ding halt auch machen. Zu sagen: ‚Ich muss jetzt viel investieren, und ich hoffe, dass das dann auf Zeit mal Geld abwirft, so als Subscriptionmodell.‘ Und mir das dann auch ermöglicht, gewisse Sachen zu reduzieren oder andere Sachen zu intensivieren.“

Dieses Beispiel belegt sehr deutlich die unternehmerische Handlungslogik, mit der AB_03 seine Tätigkeitsfelder analytisch betrachtet und versucht, diese anhand seiner ökonomischen, aber auch künstlerischen Bedürfnisse und Ziele zu optimieren.

7.5.3 Pädagogische Kompetenzen

Da alle befragten Musiker*innen mal mehr, mal weniger intensiv unterrichten bzw. unterrichtet haben (vgl. Kapitel 7.3.1.2 & 7.3.2.2), ist es wenig verwunderlich, dass auch pädagogische Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände zu den von ihnen als beruflich

relevant eingeschätzten Kompetenzbereichen zählen. Dabei werden die entsprechenden Aussagen den induktiv gebildeten Subkategorien Beziehungsfähigkeit sowie methodisch-didaktische Kompetenzen zugeordnet.

7.5.3.1 Beziehungsfähigkeit

Die Fähigkeit, mit den jeweiligen Schülern eine funktionale und vertrauensvolle Beziehungsebene zu kultivieren, findet sich in diversen Äußerungen der Interviewten wieder. AB_01 beschreibt dies wie folgt:

„Was den Unterricht betrifft ist, glaube ich, eine meiner Stärken oder meiner Kompetenzen, dass ich gut zuhören kann, dass ich geduldig bin und dass ich auch aufgrund meiner eigenen Vergangenheit mich gut in Schüler einfülen kann.“

So verweist der Befragte explizit darauf, dass dieser Kompetenzbereich eine Reihe personaler und sozial-kommunikativer Kompetenzfacetten beinhaltet, auf die in Kapitel 7.5.4 näher eingegangen wird. Zu seinem Zugang zu den jeweiligen Schüler*innen merkt AB_01 an, dass er versuche „herauszufinden, warum denn der Schüler so ist, wie er ist“, um ihn dann „dort abzuholen, wo er ist“.

Auch AB_04 sieht die Basis seiner pädagogischen Arbeit darin, einen „relativ guten Zugang“ zu seiner Schülerschaft zu haben. Des Weiteren hebt AB_04 in Bezug auf seine Freude am Unterrichten und eine gute Beziehungsebene zu seinen Schüler*innen hervor, dass er grundsätzlich eine positive Einstellung zu jungen Menschen habe:

„Ich habe nie ein Problem gehabt, zu keinsten Zeit, mit Kindern irgendwie / dass das ein Wesen ist, mit dem ich nichts mehr anfangen kann. So wie ich es oft in der Schule hatte, von Lehrern, die da irgendwie einem Wesen gegenüberstehen, die gar nicht wissen, was die sind oder selber nie Kinder waren.“

Auch AB_02 konstatiert gleichbedeutend: „Ich mag Kinder einfach.“ AE_03 lenkt als Arbeitsmarktexperte und Leiter einer privaten Musikschule mit Popschwerpunkt ebenfalls den Blick auf die Bedeutsamkeit der Beziehungsebene beim Unterrichten und die entsprechenden sozial-kommunikativen Fähigkeiten bei der Auswahl seiner Lehrkräfte:

„In dem Umgang mit Schülern finde ich das viel besser, wenn die so einfach lässige Typen sind. Das kommt auch bei den Eltern sehr gut an [...]. Für mich ist das wichtigste Kriterium, dass ich so das Gefühl habe, dass der Dozent dann einen Zugang zu Menschen hat.“

7.5.3.2 Methodisch-didaktische Kompetenzen

Als ein zentraler Punkt zur Unterrichtsdidaktik wird übereinstimmend die Fähigkeit vorgebracht, durch die Unterrichtsgestaltung bei den Schüler*innen Spaß am Musikmachen hervorzurufen. Prototypisch konstatiert AB_03: „Vor allem Begeisterung wecken ist für mich so das Optimum. Wenn die Leute Lust haben, glaube ich, passiert das Meiste.“ Ähnlich sieht es AB_04: „Also mein Grundcredo ist, wenn ich unterrichte, ist, ich will da jemand irgendwie, bevor ich ins Detail gehe und sage: ‚Spiel mal saubere Achtel und dann spiel saubere Triolen‘

oder sonst was, jemanden die Faszination von Musik irgendwie vermitteln.“ So möchte der Interviewpartner „dazu beitragen, dass die das irgendwie toll und faszinierend finden, sich da ein bisschen reinhängen.“ Entsprechend propagiert Musikschulleiter AE_03, dass es an seiner Institution „wichtiger ist, die Leidenschaft zu fördern, als jetzt technisch so einen Plan abzuarbeiten“.

Eine Art und Weise, den Spaß und damit auch die Motivation am Musizieren zu fördern, eröffnet sich für AB_01 insbesondere darin, einen möglichst individuell adäquaten Lernzugang zu gewährleisten:

„Also, ich versuche immer herauszufinden, was für den Schüler funktioniert. Für den einen funktioniert besser, dass er nachspielt, nach Gehör. Der andere kann ohne ein Blatt vor sich keinen Ton spielen. Und das gilt es herauszufinden [...]. Und versuche, glaube ich, seine Lernmethode herauszufinden.“

Auch AB_06 ist bestrebt, das Lehrmaterial an die Wünsche der Schüler*innen anzupassen:

„Ich glaube, dass ich relativ gut darauf gucke, was die Leute eigentlich gerne machen wollen. Man hat so sein Basisprogramm, was man durchziehen muss, weil ohne geht's ja nicht. Aber dass man auch immer wieder guckt, dass man immer, ich sag, so ein Leckerli hinwirft, wo jemand sagt: ‚Oh, wenn ich das spielen könnte, das wäre so toll.‘ Und dann, dass man das dann auch macht.“

Darüber hinaus sieht AB_01 diese Individualisierung nicht allein in Bezug auf das Unterrichtsmaterial, sondern auch dahingehend, wann Druck auf die Schüler*innen ausgeübt werden sollte: „Also, ich bin ein Lehrer, der ungern Druck macht, und ich glaube, ich weiß, ich kann, glaube ich, gut einschätzen, wann Druck nötig ist, wann er was Positives bewirkt, in einer Unterrichtsstunde bei einem Schüler.“

Dabei gilt es nicht nur, die jeweils passenden Songs und etablierten Lehrmethoden adäquat auszuwählen. Oft sollten zudem neue Methoden kreativ entwickelt werden, wie AB_05 aus seiner Erfahrung als Instrumentaldozent berichtet:

„Also, ich hatte mal einen Vierjährigen, irgendwie [...] an der Ukulele [...]. Oder so eine Minigitarre. Das [war] ein bisschen komisch. [Lachen] [...] Das war wirklich so, ja, da gab es ja auch keine musikalische Früherziehung oder so, in der Schule. Und der konnte nicht mal lesen und so weiter. Aber war total nett, und der hat Bock gehabt, und das war super.“

Einzelne Befragte sprechen außerdem den Bereich der Unterrichtsplanung an. AB_06 bemerkt beispielsweise, er investiere gerne einiges an Arbeitszeit, um mit seinen Schüler*innen aktuelles und passendes Unterrichtsmaterial erarbeiten zu können: „Also ich [...] hock [...] mich zu Hause eine halbe Stunde hin und höre irgendetwas raus oder arrangiere irgendwie was, damit jemand das spielen kann. Weil ich, das ist das, was mir halt Spaß gemacht hat.“

Als letzter Aspekt ergibt sich anhand des Interviewmaterials der Einsatz der Neuen Medien im Unterricht. Dabei geben die unterrichtenden Befragten übereinstimmend an, regelmäßig und gerne Onlinekanäle, Streamingdienste und Musik-Apps in ihre Lehre zu integrieren. Entsprechend beurteilt etwa AB_03 diese neuen Optionen als Bereicherung seiner

pädagogischen Tätigkeit: „Ich meine, natürlich nutze ich Spotify auch gerne, um mir Sachen anzuhören oder um auf neue Sachen aufmerksam zu werden oder gerade im Unterricht zu sagen: ‚Ich habe halt alles da, was Leute spielen wollen.‘“ Auch AB_01 stellt fest:

„Also, im Unterricht profitiere ich total von den Neuen Medien und binde die auch viel mit ein. Sei es jetzt, dass ich mir Youtube-Videos mit Schülern anschau und da irgendwie Songs mit denen kennenlerne. Oder, ja, also das verwende ich schon oder auch andere Apps, wo man Drumbeats oder irgendwie so was einfach programmieren kann. Also das nehme ich im Unterricht total wahr, das finde ich total spannend.“

So zeigt sich, dass die Offenheit der befragten Lehrkräfte für technologische Neuerungen im Unterricht nicht nur einen motivierenden Effekt auf die Schüler*innen haben kann, sondern sich auch bei den Dozent*innen positiv auf die eigene Lehrtätigkeit auswirkt.

7.5.4 Personale und sozial-kommunikative Kompetenzen

Neben den oben referierten fachlich-methodischen Kompetenzbereichen definieren die Interviewten aber auch diverse persönlichkeitsbezogene Kompetenzen als beruflich sehr relevant. Diese werden im Folgenden aufgeteilt auf die deduktiven Kategorien personale sowie sozial-kommunikative Kompetenzen.

7.5.4.1 Personale Kompetenzen

Die meisten Aussagen in der Kategorie personale Kompetenzen thematisieren Sachverhalte, die sich im weiteren Sinne auf Facetten der Selbstwahrnehmung und des Selbstmanagements beziehen (vgl. Goleman et al., 2002, S. 39).²⁷² Subsumiert werden darunter Kompetenzfacetten und Eigenschaften, die die Befragten explizit, aber auch implizit als bedeutsam für eine erfolgreiche Karriereführung und eine positive persönliche Entwicklung bei Popmusiker*innen beschreiben.

7.5.4.1.1 Selbstwahrnehmung

Im Bereich Selbstwahrnehmung wurden die Interviewdaten entlang der Subkategorien Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion, Selbstvertrauen, akkurate Selbsteinschätzung sowie emotionale Selbstwahrnehmung geclustert.

7.5.4.1.1.1 Emotionale Selbstwahrnehmung

Die Unterkategorie emotionale Selbstwahrnehmung ist grundsätzlich relevant, weil sie sich als Basis für die anderen Komponenten der Selbstwahrnehmung interpretieren lässt (vgl. Tan, 2012, S. 82 ff.). Sie nimmt Bezug auf das korrekte Wahrnehmen der eigenen Emotionen auf physiologischer Ebene, wie beispielsweise das Erkennen individueller Stressmuster. Ein gut

²⁷² Die Aussagen zum Thema Kreativität und der Aspekt der Selbstlernfähigkeit werden unter der Kategorie personale Kompetenzen jeweils einer eigenen, induktiv gebildeten Unterkategorie zugeordnet (vgl. Kapitel 7.5.4.1.4 & 7.5.4.1.5).

entwickeltes emotionales Selbstbewusstsein bietet die Option, adäquate Maßnahmen zu ergreifen, um einen möglichst adaptiven Umgang mit intrapsychischen Belastungssituationen zu finden.

AB_04 berichtet, dass er mittlerweile gelernt habe zu erkennen, welche Aspekte seiner Portfoliokarriere ihn emotional belasten, um daraus die entsprechenden salutogenetischen Konsequenzen ziehen zu können:

„Es ist, wie gesagt, anstrengend, manchmal. Ich finde im Kopf anstrengend, um einfach immer nur das herzuschalten, für das man gerade was tut. Und wenn das so kreuz und quer geht, dann wird es anstrengend. Also wenn ich das eine mache, aber man mit dem Kopf mit dem anderen beschäftigt ist, ist das nicht gut, das merke ich. [...] Da muss man halt dann auch lernen, das richtig zu kanalisieren.“

AB_07 stellt aber auch fest, dass es für sie wichtig sei, ihre positiven Emotionen physiologisch wahrnehmen zu können. Als Beispiel führt sie ihre Ergriffenheit bei einem zum Zeitpunkt des Interviews erst kürzlich stattgefundenen Konzert an:

„Die schönsten Dinge sind eigentlich, zum Beispiel jetzt am Montag auf einem Konzert zu stehen, ### [Solokünstler], ### [Veranstaltungsort], und am ganzen Körper Gänsehaut zu haben, so. Und das, einfach die Musik so zu fühlen und immer weiter und immer tiefer fühlen zu lernen auch, ja. Das bedeutet mir sehr viel.“

AB_09 ergänzt, für ihn sei die intuitive Rückmeldung gerade für seine weitere Karriereplanung von großer Bedeutung: „Irgendwann geht es auch darum zu erkennen, wann es halt gut ist, so. Also ich wünsche mir sozusagen für die Zukunft, dass ich dieses Gespür, wann weitergehen und wann stehen bleiben, dass ich das irgendwie immer habe.“ Dabei bezieht er sich auf den Übergang von physiologischen Reaktionen zur konzeptuellen Ebene, auf der aus einer ausgeprägten emotionalen Selbstwahrnehmung akkurate Selbsteinschätzung erwachsen kann.

7.5.4.1.1.2 Akkurate Selbsteinschätzung

Die Rubrik akkurate Selbsteinschätzung weist die mit Abstand meisten Kodierungen aller Subkategorien dieser qualitativen Studie auf. Die Fähigkeit, sich selbst, das eigene Handeln sowie die vorhandenen Kompetenzbestände adäquat einschätzen zu können, erachten die Befragten folglich als fundamentale berufliche Kernkompetenz. Diese akkurate Selbsteinschätzung bezieht sich sowohl auf die Kenntnis der eigenen Stärken und Schwächen als auch auf das Erkennen der psychischen, physischen und professionellen Bedürfnisse und Grenzen sowie auf das Bewusstsein für die eigenen Werte, Ziele und Motive.

Wahrnehmung der eigenen Werte, Ziele und Motive

Die Ausrichtung der beruflichen Aktivitäten in Übereinstimmung mit dem eigenen Werteeintrag offenbart sich in den Aussagen der Proband*innen als ein essenzielles und sich wechselseitig verstärkendes System, an welches grundsätzlich die Sinnhaftigkeit einer Tätigkeit auf dem Arbeitsmarkt für Musiker*innen gekoppelt ist. Diese wird als besonders erfüllend wahrgenommen, wenn dadurch einem höheren Zweck gedient wird, der von einem

kreativ-künstlerischen bzw. humanistischen Idealismus getragen wird. Daran ist eine berufliche Zielsetzung gekoppelt, die aufgrund dieser positiven Motivlage mit dem entsprechenden Engagement verfolgt wird. Gesellschaftlich häufig prävalente Parameter, wie materieller Erfolg oder eine gehobene soziale Stellung, bewerten die Befragten dagegen im Vergleich als weniger bedeutsam.

Beispielhaft stellt AB_04 in Bezug auf seine Aktivitäten als Mitbetreiber eines Indie-Labels fest:

„Ich weiß gar nicht, ob es wirklich darum geht, Geld zu verdienen. Also, wir haben jetzt im letzten Jahr zum ersten Mal Geld verdient, aber nicht für uns. Das ist schon ein Erfolg, aber da ist noch viel Idealismus drin, und da ist er auch gut aufgehoben. Zu sagen: ‚Ich habe einen Kulturauftrag. Ich bin dafür zuständig, dass noch anständige Musik veröffentlicht wird.‘“

Die Idee eines idealistisch ausgerichteten Kulturauftrags ist bei den Interviewpartner*innen gleichermaßen im Veranstaltungsbereich (AB_05, AE_02) sowie beim Unterrichten (AB_04, AB_07) vertreten. Im Interview mit AB_07 wird entsprechend geäußert, dass sich das Engagement an einer Gesamtschule bei der Absolventin aus einer gewissen „Demut“ ergebe. Sie merkt dazu an: „Ich habe das ja auch beigebracht bekommen, und ich finde es auch schön, das auch wieder weiterzugeben.“

AB_03 führt in diesem Kontext seine auf das Transzendente gerichteten Wertvorstellungen an, nach denen sein Wert als Mensch grundsätzlich nicht von einer möglichst erfolgreichen Berufstätigkeit und Lebensgestaltung abhängt:

„Einfach [...] zu wissen, was mein Wert als Mensch ist, ungeachtet meiner Leistung. Weil wir uns ja doch als Menschen und Musiker sehr immer über unsere Leistung oder über unseren Erfolg oder über unser Geld oder was auch immer definieren. Also da auch einen Ausgleich zu haben und zu sagen: ‚Okay, dann sind diese ganzen Sachen vielleicht auch viel unwichtiger, als sie mir manchmal, in dem Moment, erscheinen.‘ [...] Also auch zu sehen: ‚Mensch, geht es nur um mich und um meine kleine Realität und Welt, oder gibt es da einfach auch was Größeres?‘“

Als ehemaliger Haupterwerbs-Bandkünstler und heutiger Ausbilder im Bereich Musikmanagement betont AE_02, Musiker*innen sollten generell herausfinden, „welche individuelle Entwicklung sie gerne vollziehen möchten“, sprich welchen übergeordneten Zielen sie sich verpflichtet fühlen und welche Ressourcen sie zum Erreichen dieser Zielstellungen zur Verfügung haben. Mit Verweis auf seinen eigenen beruflichen Werdegang im Anschluss an seine Bandkarriere führt er aus:

„Ich habe danach ganz andere Sachen an mir entdeckt, die ich gut kann und wo ich motiviert bin, Interesse habe und auch was drüber weiß, die ich zuvor eigentlich gar nicht so an mir entdeckt habe. Aber das ist vielleicht auch noch ein wichtiger Punkt, der vielleicht Künstlern mit auf den Weg gegeben werden sollte [...]: Was sind Ziele? Wo will ich hin? Wer bin ich? Wer bin ich selbst? Wie ist meine Position in der Gesellschaft?“

Demgemäß sei es nach Meinung des Interviewpartners für professionelle Popmusiker*innen essenziell, „dass man weiß, wo man sich vielleicht einbringen kann, in welchen Bereichen. Dass

man vielleicht auch weiß, wo man überhaupt später mal hin will. [...] Aber dazu muss ich vielleicht erst mal überhaupt ein Ziel oder eine Vision haben, wo ich denn hin will.“

Sollten bei diesen Überlegungen größere Zweifel in Bezug auf den eigenen Weg Richtung Professionalisierung und den Umgang mit den spezifischen Rahmenbedingungen des Berufsfelds auftauchen, rät AB_04 von einer institutionellen Berufsausbildung ab: „Ich würde jemanden, der nur ansatzweise zweifelt, nicht empfehlen, Musik zu studieren. [...] Ich glaube, sonst ist es zu hart, in dem Geschäft zu überleben. Also je nachdem, was man überhaupt machen will. Aber dem muss man sich bewusst sein.“

Generell sind einige Befragte nach eigener Aussage zu der Erkenntnis gelangt, dass es für sie mittlerweile gar nicht mehr primär um das Erreichen möglichst hochgesteckter beruflicher Ziele gehe, sondern, wie es AB_07 exemplarisch formuliert: „Ich meine, der Weg ist ja immer das Ziel, so. Und da lernt man ja auch ganz schön viel, und es macht auch wahnsinnig viel Spaß [...]. Das ist so das Ziel.“

Neben der Klärung dieser Sachverhalte, die die professionelle Gesamtausrichtung und den Bereich „Lebensphilosophie“ (AE_02) tangieren, sind es auch sehr praktische Zielsetzungen, über die sich angehende Berufsmusiker*innen nach Einschätzung der Befragten bewusst werden bzw. sein müssen. AB_03 berichtet z. B., wie wichtig es zu Beginn seiner jazzorientierten Ausbildung gewesen sei, sich selbst eindeutig als Poppianist verorten zu können und dies auch gegenüber seinem Hauptfachdozenten zu kommunizieren:

„Also, ich weiß noch, meine erste Klavierstunde bei meinem Lehrer war, dass er so fragte: ‚Hey, wo willst du hin? Was machen wir?‘, und so. Und ich habe ihm auch gleich gesagt, dass ich mich nicht als Swing- und Bebopianist sehe, und Jazz für mich so ein Add-On pianistischer, harmonischer, sonst wie musikalischer Natur ist, aber ich im Prinzip mich eher in dem ganzen Popkontext oder auch hier Funk, Soul, R&B, Gospel, so diese Sachen beheimatet sehe.“

Dass sich Berufsmusiker*innen über ihren Weg möglichst bewusst sein sollten, bestätigt der Drummer und Musikschulleiter AE_03, wenn er die Fragen wiederholt, die er sich nach der Trennung von seinem als dominant beschriebenen ersten wichtigen Lehrer gestellt hat:

„Was sind meine Ziele? Wie kriege ich es hin, dass ich meine eigene Musik verwirklichen kann? Wie kann ich das finanzieren? [...] Und dann musste ich mir das erste Mal wirklich Gedanken machen: ‚Was will ich? Bei welchem Lehrer will ich Unterricht haben? Wer bin ich musikalisch? Und was brauche ich?‘ Und dann habe ich verschiedene Lehrer ausprobiert. Und habe dann halt gemerkt: ‚Okay, es gibt nicht nur diese eine Wahrheit, sondern es gibt viele verschiedene Wahrheiten. Und alle sind sie richtig. Und immer von anderen Sichten, aber vielleicht passen nicht alle zu mir.‘ Und da habe ich das erste Mal so eine Eigenverantwortlichkeit gespürt für meine Musik. Und das war ein ganz wichtiges Erlebnis für mich.“

Für AB_05 ist es nicht nur bedeutsam mittels Selbstreflexion Erkenntnisse zu den musikalischen Zielen und der stilistischen Heimat zu gewinnen, sondern auch gestützt auf eine solche moralische Instanz zu wissen, was man musikalisch und beruflich auf keinen Fall machen möchte:

„Ich überlege gerade, ob ich mal irgendetwas ausgeschlagen habe, aus moralischen Gründen. Ich glaube schon. (...) Ich habe das tatsächlich sogar so begründet. Weil ich gesagt habe, ich will da nicht mitmachen [...]. Da kann ich mich nicht hergeben dafür. Das fühlt sich für mich einfach nicht gut an.“

Kenntnis der eigenen Stärken und Schwächen

Als weiteren zentralen Aspekt der akkuraten Selbsteinschätzung nennen die Proband*innen übereinstimmend das Erkennen der eigenen Stärken und Schwächen. So ist AB_09 beispielsweise der Überzeugung, es sei „das Wichtigste, die eigenen Fähigkeiten halt gut einzuschätzen und sich einfach bewusst zu werden: Was ist natürlich? [...] Was kann ich gut? Was kann ich schlecht? Das ist, glaube ich, eine ganz wichtige Kompetenz, wenn man selber gerne Musiker oder Künstler werden will.“ Weiter stellt er fest: „Es passiert leider sehr häufig, dass Leute versuchen, etwas zu machen, was aus irgendwelchen Gründen nicht mit ihnen funktioniert, so.“

Rückblickend auf seine eigene professionelle Vergangenheit beschreibt der Befragte exemplarisch die Diskrepanz zwischen seinem musikalischen Kompetenzprofil und seiner Idee, als Studiogitarrist auf nationaler Ebene erfolgreich zu reüssieren:

„Das ist Quatsch. Das kann ich nicht. Ich kann eine Art, und die kann halt nicht jeder gebrauchen. Und deswegen ist das nicht für mich der richtige Job, weil die Leute, die diese Jobs haben, die können halt nicht nur eine Art, die können eben Dinge adaptieren. [...] Und so bin ich halt nicht. So bin ich auch nicht drauf, mental. Weißt du? Ich bin in Popmusik immer auf der Suche nach dem Individuellen und nach dem vermeintlich Neuen. Und so sind die halt nicht drauf, die sind halt Bediener. Die quasi Konzepte anwenden auf eine neue musikalische Situation, und daraus entsteht dann was. Und da habe ich mich geirrt.“

Ähnlich formuliert es AE_03, wenn er in Hinblick auf mögliches berufliches Scheitern feststellt: „Ja, Gegenwind kriegst du halt dann, wenn du irgendwo arbeitest, wo es halt nicht der richtige Platz ist.“ AB_09 meint dazu: „Selbsteinschätzung lernt man nicht im Unterricht. Die lernst du außerhalb davon“ (vgl. Kapitel 7.6.2.2). Diese Fähigkeit, eine seinen Potenzialen und Kompetenzen entsprechende professionelle Einstellung zu entwickeln, hat beispielsweise AB_01 nach eigenen Angaben erst im Zuge seiner Berufstätigkeit erworben:

„Was ich erst währenddessen quasi entdeckt habe, wo wirklich meine Stärken sind. Also, irgendwann während meiner Berufslaufbahn, sag ich mal, hat sich dieser anfängliche Traum von ‚Geil, ich würde gerne bei ### [Solokünstler] in der Backingband spielen‘ so ein bisschen verschoben. Und dann habe ich erst währenddessen erfahren, dass ich da vielleicht gar nicht so gut aufgehoben bin. Und dass meine Kompetenzen vielleicht woanders liegen.“

Kenntnis der professionellen sowie psychischen und physischen Grenzen und Bedürfnisse

Ein wesentliches Bedürfnis und feste Überzeugung ist für einige befragte Alumni keiner Tätigkeit nachgehen zu wollen, die sie „fünf Tage die Woche, *Nine to Five*“ (AB_01) ausüben müssten. Das versuchen sie, bei ihrer professionellen Ausrichtung zu berücksichtigen. Wie AB_01 weiter berichtet, sei es für ihn entscheidend gewesen zu merken, dass er nicht jemand

sei, „der in einer Firma unter einem Chef gut funktioniert“. AB_06 betrachtet die Erkenntnis, dass er sich „nicht irgendwie acht, neun Stunden irgendwo hinhocken und für jemand anderen was arbeiten“ könne, als Ausgangspunkt für die Weiterführung seiner Karriere als Musiker und als Grundbedingung für seine Kreativität. Er ist sich sicher: „Ich brauche gewisse Freiräume für mich. Ich brauche auch meine Zeit für mich, damit ich künstlerisch funktionieren kann.“

AB_01 spricht wie andere unterrichtende Musikschafter an, dass er sich für sein Lehrdeputat klare Grenzen setze. So sei er bestrebt, die Anzahl von drei Unterrichtstagen pro Woche nicht zu überschreiten und begründet dies wie folgt: „Am vierten Tag“ hätten „die Schüler [...] es dann nicht leicht mit mir. Da wäre ich dann wahrscheinlich schon schlecht drauf“. AB_02 unterstreicht ebenfalls sein Bedürfnis nach einem professionellen Tätigkeitsportfolio, welches nicht nur aus Unterrichten bestehe: „Ich werde alles dafür tun, dass das nicht im Nur-Unterrichten endet. Also auch zum Wohle der Schüler [Lachen].“

Einzelne Interviewte sind sich zudem bewusst, nicht für ein konstantes Tourleben geschaffen zu sein, und berücksichtigen diese individuelle Grenzziehung in ihren beruflichen Tätigkeitsfeldern. AB_02 führt zu seiner Portfoliokarriere an: „Ich bin völlig glücklich mit dem, so wie es jetzt läuft. Ich wäre eigentlich nicht so der Typ, der ständig im Flieger sitzen möchte, irgendwie. Drei Dates am Tag und dann noch in einen Workshop und so.“

AU_02 sieht dieses Bedürfnis nach einem weniger unsteten beruflichen Set-up bei vielen seiner Absolvent*innen: „Es gibt aber auch viele, die sagen: ‚Nein, also das ist mir jetzt zu stressig. Wenn ich jetzt so einen Musikschuljob habe und nebenher in Bands spielen kann, so verschiedene Projekte mache, dann bin ich eigentlich zufrieden.‘“

Neben professionellen Bedürfnissen und Grenzen sind es aber auch solche auf psychischer und physischer Ebene, die nach Ansicht der Befragten erkannt werden müssen, um entsprechende prophylaktische Maßnahmen ergreifen und die mentale und physiologische Gesundheit erhalten zu können (vgl. Kapitel 7.4.7.6). AB_02 beschreibt exemplarisch seinen nach der Beendigung seiner Tätigkeit als Tontechniker bewusst leereren Terminkalender: „Dann gab es auch mal freie Wochenenden, und die gab es halt vorher nicht. Aber diese Freizeit musste ich mir auch nehmen, um weiterhin Spaß an der Musik zu haben und außerdem auch meinen Körper nicht zu zerstören.“

Was passiert, wenn Künstler*innen diesem Bedürfnis nach Auszeiten nicht nachkommen, schildert AB_04, wenn er rekurrierend auf eine zurückliegende psychische Krise anmerkt: „Und das habe ich in den letzten Jahren schon auch gemerkt. Da ist einfach Handlungsbedarf da. Man muss was tun. Also ich mein’, wenn man nicht aufpasst, dann wird man einfach so mit so einem Strom mitgerissen, und das kann ganz schnell nach hinten losgehen.“

Daher ist für AU_01 ein wichtiger Ausbildungsinhalt seiner Institution, die Studierenden für Fragen zu sensibilisieren, die mit den psychischen und physischen Grenzen ihrer musikalisch-

künstlerischen Tätigkeit zu tun haben: „Wann ist denn die kreativste Phase? Wie komme ich da hin? Wann ist Schluss? Wann muss ich auch mal aufhören?“

Weitere Bereiche auf der mentalen Bedürfnissebene, deren Wahrnehmung die Befragten als persönlich bedeutsam bewerten, sind das Bedürfnis nach ökonomischer Sicherheit (AB_06), sozialen Kontakten (AB_05), nach einem emotionalen Zugang zur Musik (AB_01, AB_05, AB_06) sowie einer Möglichkeit des kreativen Ausdrucks (AB_01).

7.5.4.1.1.3 Selbstvertrauen

Ein weiterer Aspekt im Bereich der Selbstwahrnehmung, der auf den beiden erstgenannten aufbaut, ist die Disposition des Selbstvertrauens. So wertet es AB_01 nicht nur als professionelle Grundbedingung, dass man „Selbstvertrauen hat und Vertrauen in seine Tätigkeit und in sein Können“. In Hinblick auf seinen eigenen beruflichen Werdegang der letzten Jahre und die Entwicklung seines Kompetenzprofils merkt er an: „Ich kann so ein bisschen besser meinen Wert einschätzen. Den Wert meiner Tätigkeit, den Wert meiner Kompetenz.“ Und weiter führt er aus:

„Mein Unterricht [hat] diesen Wert. [...] Oder meine Kompetenzen im Bereich Songwriting haben diesen und jenen Wert. [...] Das stärkt, glaube ich, so ein bisschen das Selbstbewusstsein, wenn man diese Kompetenzen an sich erkennt, und dadurch geht man auch anders in Verhandlungen rein.“

Mit dieser Aussage lässt sich auch der Zusammenhang zwischen einer akkuraten Selbsteinschätzung und der Disposition des Selbstvertrauens anschaulich erläutern (vgl. Tan, 2012, S. 86 ff.).

Grundsätzlich kann anhand des Interviewmaterials festgehalten werden, dass die Befragten durchweg einen selbstbewussten Eindruck vermitteln. Beispielhaft äußert sich AB_09 dazu explizit, indem er das Vertrauen in seine Fähigkeit thematisiert, einschätzen zu können, wie er zielführend mit Herausforderungen und Rückschlägen umzugehen habe:

„Ich bin eher immer so einer, der da so durchsurft und der auch mal auf die Klappe fällt oder halt eben sieht: ‚Okay, jetzt muss ich da durch‘, so. Und da verlasse ich mich einfach drauf. Also da verlasse ich mich drauf, dass ich das schon merke, wann es gut ist. Oder wann man einen draufsetzen muss.“

Auch AB_08 sieht gerade für angehende Haupterwerbskünstler*innen den Glauben an den eigenen Erfolg als wichtige Grundvoraussetzung für den Aufbau einer gewinnbringenden und nachhaltigen Karriere. Er erklärt, sich auch selbst von diesem unbändigen Selbstvertrauen angesprochen zu fühlen: „Wenn das natürlich so eine junge, coole Band ist, die denken, dass sie alles können und die Welt einreißen können, da finde ich, gibt es nichts Besseres.“ AE_01 registriert als Plattenfirmenmitarbeiterin ebenfalls diesen „Glauben“ an sich selbst vor allem aufgrund der fordernden Rahmenbedingungen im Musikbusiness als wichtigen Karrierefaktor.

Entscheidend ist, dass dieses Selbstvertrauen auf einer möglichst akkuraten Selbsteinschätzung (vgl. Kapitel 7.5.4.1.1.2) basiert. Baut es auf Illusionen und Wunschvorstellungen auf, wird sich dieser Umstand nach Meinung der Interviewten im beruflichen Alltag wohl eher als Problem erweisen.

7.5.4.1.1.4 Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion

Im Kompetenzbereich der Selbstwahrnehmung lässt sich aus den Aussagen der Interviewpartner*innen des Weiteren die Fähigkeit, sich und das eigene Handeln kritisch zu reflektieren, als letzte Kategorie herausarbeiten.

AE_02 stellt generell fest, es sei für die Erfolgchancen kreativ-musikalisch aktiver Künstler*innen entscheidend, die unterschiedlichen Bereiche des jeweiligen Projekts und der eigenen Rolle darin kritisch zu betrachten. Er merkt dazu an:

„Es gibt Bands, zum Beispiel, beim Thema Künstler als Marke, eine neue Perspektive, sich selbst zu betrachten und ihr ganzes eigenes Tun und Schaffen, vom Auftreten bis hin zu Bandfotos bis hin zu Kommunikation über Onlinemedien und so weiter, das einfach mal zu reflektieren. Das öffnet neue Dimensionen.“

Auch für AU_03 als Ausbilderin besteht ein wichtiges Ziel des von ihr betreuten Fortbildungsprogramms darin, bei den Absolvent*innen selbstreflexive Kognitionen anzuregen:

„Man kann sagen, man soll gestärkt aus dem Kurs herausgehen. Seine Richtung besser gefunden zu haben. Was man wirklich machen will. Also, dass man so abgleicht: ‚Was habe ich vorher gemacht? Wie hat sich das entwickelt? Welche Einflüsse sind auf mich getroffen? Und hat mich das vom Weg abgebracht oder hat es mich eher noch bestärkt?‘“

Weitere Aspekte, die sich hierzu in den Interviewdaten finden, sind die Reflexion in Bezug auf Vermeidungsschemata (AB_06), der kritische Umgang mit einem überhöhten Selbstbild (AB_08) wie auch die realistische Auseinandersetzung mit dem eigenen Beitrag bei interpersonellen, beruflichen Konflikten (AB_09).

7.5.4.1.2 Selbstregulation

Die diversen Facetten des Kompetenzbereichs Selbstmanagement werden zur besseren Übersichtlichkeit auf die beiden Kategorien Selbstregulation und Selbstmotivation aufgeteilt (vgl. Goleman, 2009, S. 78; vgl. Kapitel 4.1.3). Dabei bezieht sich Erstere auf die Fähigkeit, mit den eigenen Impulsen, Gefühlen und Stimmungslagen funktional umzugehen und den darauf basierenden Urteilen und Bewertungen nicht blind zu folgen, sondern diese kritisch zu hinterfragen und entsprechend zu regulieren (vgl. Goleman, 2009, S. 109 ff.). Im Folgenden werden die von den Befragten angeführten Kompetenzfacetten vorgestellt und mit den jeweiligen Wirkungsbereichen kontextualisiert.

7.5.4.1.2.1 Offenheit und Flexibilität

Die innerhalb des Interviewmaterials mit großem Abstand am häufigsten angesprochene selbstregulative Dimension bezieht sich auf die Relevanz einer möglichst ausgeprägten Offenheit und Flexibilität für künstlerisch-musikalische, geschäftlich-unternehmerische sowie pädagogische Aspekte, aber auch auf die generelle professionelle Ausrichtung.

So ist nach Aussage der Befragten ein hohes Maß an mentaler und behavioraler Flexibilität insbesondere für den Aufbau und das Führen einer breit gefächerten Portfoliokarriere essenziell. AB_03 merkt in diesem Sinne an: „Das ist wie so ein *Big Picture* zu sehen, wo du einfach auf verschiedenen Puzzleteilen einfach dann deine Häuser hochziehst. Und, ja. Also darum offen sein. Sich viel mit dem Gesamt Ding befassen.“

Dies gilt aber auch für die Fähigkeit, sich temporär für Tätigkeiten zu öffnen, die nicht dem eigentlichen Berufsbild entsprechen, wie es beispielsweise AB_04 mit Blick auf seinen eigenen Karriereweg und seine nicht-musikalischen Nebenjobs berichtet (vgl. Kapitel 7.3.1.3).

Die erhobenen Daten beinhalten neben diesen eher allgemeinen Aussagen auch solche, die die Dispositionen der Offenheit und Flexibilität konkret auf musikalisch-künstlerische Sachverhalte beziehen. Beispielsweise wird hervorgehoben, dass dies bei Tätigkeiten als Livemusiker*in im Session- und Coverbandbereich besonders relevant sei. Dort gelte es nach Ansicht der Befragten, sich im Sinne einer optimalen Erwerbsfähigkeit auch Stilistiken und Tätigkeitsfeldern zu öffnen, die jenseits des eigenen subkulturellen Hintergrunds liegen. Dazu AE_03:

„Das ist halt wirklich ein sehr flexibles Business. [...] Dann kann es halt sein, es kommt ein neuer Musikstil auf, und wenn du geschickt bist, bist du sofort mit drauf. Und dann stehst du halt irgendwie als Percussionist mit einem DJ zusammen in irgendwelchen Diskos oder sonst irgendetwas.“

Einige befragte Absolventen (AB_01, AB_03, AB_08, AB_09) haben auch in ihrer Ausbildung bewusst die eigenen musikalischen Präferenzen zurückgenommen und sich als genuine Rock- und Popmusiker*innen dem Genre Jazz geöffnet. Exemplarisch konstatiert AB_01:

„Und da hab' ich irgendwann so ein bisschen so das Gefühl gehabt, dass Jazz schon so ein bisschen das, nicht das kleine, eher so das große ABC der Popmusik ist. Und ich am Ende der Ausbildung wusste, dass ich da nicht tiefer eindringen wollte [...]. Aber ich habe wahnsinnig viel von diesem *Jazzapproach* annehmen können. Und merke auch, dass ich das heute noch irgendwie gut gebrauchen kann.“

Ein weiterer Punkt ist die Offenheit gegenüber den Rückmeldungen zum kreativen Output. AE_01 findet es in diesem Kontext wichtig, „dass man nicht zu sturköpfig bleibt, und sich dann aber auch ein bisschen formen lässt“. Die Labelmitarbeiterin weist darauf hin, es gehe gerade in einer Zusammenarbeit mit Businesspartner*innen darum, auch Feedback zuzulassen und zu nutzen.

So scheint auch Offenheit gegenüber Kooperationen und den Ideen anderer Akteur*innen im geschäftlich-unternehmerischen Bereich bedeutsam. AE_01 merkt an: „Du musst

zusammenarbeiten. Du musst [...] dich connecten.“ Dabei ist es entscheidend, mit einem Mindestmaß an Flexibilität zu interagieren, denn, wie die Arbeitsmarktexpertin indiziert, „so egomäßig geht halt auch nicht“.

Auch beim Thema Unterricht finden die selbstregulativen Dispositionen der Flexibilität und Offenheit bei den Interviewpartner*innen als wichtige Kompetenzfacetten Erwähnung. AB_02 schildert in Hinblick auf seine eigene Entwicklung prototypisch:

„Also, früher hab' ich das immer so ein bisschen als Klotz am Bein gesehen und: ‚Wie schön wäre es nur, wenn man nicht unterrichten müsste.‘ Aber gerade in letzter Zeit, je mehr man da irgendwie investiert und auch offen dafür ist, sich von den Schülern irgendwie bereichern zu lassen, desto besser ist es eigentlich [...]. Also die Schüler kommen mit neuen Bands an, und das ist dann für mich wieder eine Herausforderung, und da für mich selber wieder was zum Üben zu entdecken und mich selber weiterzuentwickeln und dann im Endeffekt natürlich auch wieder live.“

Dabei zeigt sich der Zusammenhang zwischen der Offenheit gegenüber neuem Input vonseiten der Schüler*innen und der eigenen musikalischen Weiterentwicklung, die sogar positive Synergieeffekte auf andere Bereiche des beruflichen Portfolios haben kann.

Das Unterrichtssetting als Ort des eigenen Lernens zu nutzen, spricht auch AE_02 an, wenn er von seinen diesbezüglichen Erfahrungen als Hochschuldozent berichtet: „Ich kann mit jungen, motivierten Menschen, die sich für Musik begeistern, arbeiten. Sie können viel von mir lernen. Ich lerne aber andererseits auch wahnsinnig viel von ihnen, und das ist toll.“

Des Weiteren weisen noch einige Befragte (AB_01, AB_02, AB_03) darauf hin, wie wichtig es sei, im pädagogischen Berufsfeld Neuen Medien, wie etwa Sequenzer-Software oder Streamingdiensten und Onlineplattformen, gegenüber offen zu sein.

7.5.4.1.2.2 Akzeptanz

Eine weitere selbstregulative Kompetenzfacette, die die Befragten meist implizit erwähnen, ist die Disposition der Akzeptanz, die den Interviewten insbesondere im musikalisch-künstlerischen, aber auch im pädagogischen Bereich relevant erscheint.

Dabei geht es zunächst darum, die instrumental-technischen Grenzen anzunehmen, wozu AB_02 exemplarisch schildert: „Hatte da echt zu kämpfen so. Immer Stress mit der linken Hand, und so. Also das ist heute noch so, aber man ignoriert das irgendwann. Weiß halt: ‚Okay, da sind meine Grenzen.‘“

AB_04 sieht zudem Akzeptanz als eine essenzielle Disposition, die ihm geholfen habe, die Trennung seiner Hauptband verarbeiten zu können:

„Und durch dieses Erlebnis habe ich einfach gelernt: ‚Okay, lass Dinge ruhig mal zu Ende gehen, und dann wird auch was Neues passieren.‘ Und wahrscheinlich auch die große Erfahrung, die ich da gemacht habe, ist, nichts ist von Dauer, was das angeht [...]. Und ich glaube, wenn man sich damit arrangiert, das akzeptiert, dann wird es leichter.“

Aber auch die eigene Rolle als Begleitmusiker ist eine Herausforderung, die es laut AB_06 in seinem Berufsfeld anzunehmen gilt:

„Und dann gibt's halt einfach den klaren Teil, der sagt: ‚Okay, das ist jetzt Arbeit. Das ist nicht unbedingt die Musik, die ich selbst gerne höre. [...] Das ist jetzt nicht die Musik, mit der ich mich identifiziere‘, so. Aber das ist einfach dann, sage ich mal, einfach professionell gesehen / Das muss gemacht werden, das mache ich dann.“

Das ist nach AU_02 insbesondere notwendig, wenn es darum geht, sich in größere musikalische Kollektive zu integrieren: „Auch, dass man akzeptieren muss, wenn zum Beispiel eine Big Band geleitet wird, dass das eben einen musikalischen Leiter gibt und dass man da halt funktionieren muss.“

Ein weiterer Aspekt, bei dem einige Befragte Akzeptanz als beruflich essenzielle Kompetenzfacette identifizieren, ist der Umgang mit negativem Feedback des Publikums. AB_06 meint exemplarisch dazu: „Wenn das Publikum nicht so sein Spaß hat, ja dann denkt man sich in dem Moment vielleicht: ‚Warum?‘, aber persönlich würde ich das nie nehmen. Das ist halt einfach, mein Gott, ist halt so. Kann man jetzt nichts dran ändern. Da ist ja auch jeder anders gestrickt.“

Ein zweiter Bereich, in dem Akzeptanz als wichtige personale Ressource genannt wird, ist das Unterrichten. Diverse Interviewpartner*innen gehen darauf ein, dass es gerade bei der meist vorherrschenden äußerst heterogenen Zusammensetzung ihrer Schülerschaft darum gehe zu akzeptieren, dass, wie es AB_03 ausdrückt, „die [...] gar nicht alle Berufsmusiker werden“ wollen. Der Proband berichtet weiter:

„Also, ich hatte da innerlich, glaube ich, am Anfang so einen Antrieb, die alle so mega pushen zu müssen, wo ich irgendwann gemerkt habe: ‚Nein, wenn die rausgehen und sagen, sie haben gerade eine gute Zeit und verstehen sich gut mit ihrem Klavierlehrer und haben Spaß da, ihr Liedchen zu trällern, dann ist alles gut.‘ Und die, die richtig wollen, denen kannst du richtig geben, und die, die nicht so wollen, musst du nicht. Und das war für mich auch erst mal wichtig.“

Ferner müssen sich Gesangs- und Instrumentaldozent*innen immer wieder mit der Tatsache arrangieren, dass Schüler*innen aus unterschiedlichen, nicht immer bekannten Gründen ihre Unterrichtsverträge kündigen. AB_02 hat auch dies gelernt zu akzeptieren: „Ich habe mir dann keine Gedanken gemacht, ob ich möglicherweise zu schlecht gewesen wäre oder ob denen meine Nase nicht gepasst hat.“

7.5.4.1.2.3 Gelassenheit

Ferner lassen diverse Aussagen der Interviewpartner*innen darauf schließen, dass ein möglichst gelassener und entspannter Umgang mit den berufsspezifischen Herausforderungen eine bedeutsame intrapsychische Ressource darstellt. Dies ordnet AB_04 zunächst aus eigener Erfahrung generell als eine Fähigkeit ein, die mit den Berufsjahren wachse: „Vielleicht ist das tatsächlich was, was jetzt mit zunehmendem Alter ein bisschen cooler wird. Dass man da ein bisschen entspannter wird.“ AB_01 konstatiert als Instrumentaldozent sinngleich in Hinblick auf die prävalenten Stressoren: „Ich bin da gelassener geworden über die Unterrichtsjahre jetzt, die ich bisher habe.“

Nicht nur im pädagogischen Bereich postulieren die Interviewten Gelassenheit als wichtige Kompetenzfacette, sondern auch bei Herausforderungen, die das Auftreten vor Publikum tangieren. Dies betrifft zum einen Aufnahmeprüfungen, zum anderen ganz allgemein das Performen auf der Bühne. AU_03 erläutert anhand eines Beispiels, wie wichtig ein gelassener Umgang mit Auftrittssituationen gerade bei Pannen und Unwägbarkeiten sei:

„Ich kann es hauptsächlich mit Amerika vergleichen, weil ich mich da am besten auskenne. Und bis jetzt fand ich, dass da die Individualität ganz vorne steht. Und auch eine Lockerheit. Also, ich bin bei Singer-Songwriter-Konzerten gewesen, wo ganz tolle Leute gespielt haben. Und die dann mitten im Song abbrechen und sagen: ‚Oh, ich weiß den Text nicht mehr. Weiß den sonst noch jemand?‘, und so. Irgendwie so völlig frei. Also, so im ganz tollen Club, wo man eigentlich höchste Erwartungen hat und sie auch haben darf. Es ist alles nicht so wichtig.“

Diese Lockerheit sieht AB_05 zudem als wichtige Voraussetzung, um zu lernen, mit negativer Publikumsresonanz umzugehen. Er merkt dazu an: „Ich nehme das nie persönlich [...]. Man muss ja dann immer die Gründe auch überlegen. Man darf das ja auch nicht so emotional sehen.“

Abseits der Bühne ist Gelassenheit für einige Proband*innen ebenfalls eine essenzielle Disposition, um besonders im Konfliktmanagement mit Kolleg*innen und Kund*innen zielführende Ergebnisse zu erzielen. AB_06 führt dazu aus:

„Also, ich hab’ da jetzt spezielle Herangehensweisen. Ich versuche halt immer, so weit ruhig zu bleiben und einfach mit Menschen zu sprechen, weil das eigentlich immer noch am besten funktioniert [...]. Und, dass man dann weiß, die Welt wird jetzt auch gleich nicht untergehen. Wir müssen halt einfach nur gucken, wie wir das jetzt geregelt kriegen. Und dass man dann irgendwie eine Regelung findet, die für alle Parteien okay ist.“

Als Beispiel für den Nutzen seines gelassenen Naturells verweist AB_04 auf seine Tätigkeit im Veranstaltungsbereich:

„Ich bin von Natur aus eher ein ruhiger Mensch, also es bringt mich jetzt nichts so leicht aus der Fassung. Und das ist in dem Job manchmal gar nicht so schlecht. [Lachen] Also, es ist ja oft auch so Kindergartenbetreuung, wenn du jetzt eine jüngere Band hast oder so, das ist dann oft dann mal wieder von dem gar nicht so weit weg. Wenn es irgendein Hardcorekonzert ist mit sechs Bands, die alle so zwischen 18 und 20 sind, dann ist das auch nichts anderes als ein Ausflug ins Schullandheim, so ungefähr, den man irgendwie in Grenzen halten muss. Also so kann man es halt auch sehen.“

7.5.4.1.2.4 Genügsamkeit

Die Befragten sind sich einig, dass es gerade für das Gros der Musiker*innen, die keine nachhaltig erfolgreiche Karriere als Künstler*in verwirklichen können, bedeutsam ist, ein gewisses Maß an Genügsamkeit zu kultivieren. Aufgrund der oft prekären Arbeitsbedingungen (vgl. Kapitel 3.2.1.3, 3.2.4.3 & 7.4.2), mit denen sich die meisten Berufsmusiker*innen in Portfoliokarrieren konfrontiert sehen, ist es für die entsprechenden interviewten Musikschaffenden von Nutzen, sich einen möglichst bescheidenen Lebensstil angeeignet zu haben. AB_05 merkt hinsichtlich dessen an: „Ich habe jetzt wirklich auch die letzten Jahre mit teilweise echt wenig Geld gelebt. Und das ist auch okay.“ Noch deutlicher wird AB_01 in seiner

Aussage: „Also, [...] Geld ist ein notwendiges Übel, so für mich, das man halt irgendwie braucht. Aber mir ist nicht wichtig, dass ich jetzt irgendwie mir ein krasses Haus leisten kann oder was auch immer.“ Auch AU_02 ist als Ausbilder der Meinung, angehende Berufsmusiker*innen sollten sich damit auseinandersetzen, wie sie „mit wenig Mitteln irgendwie eine Zeit lang auskommen“ können.

Andere Proband*innen übertragen die Disposition der Genügsamkeit zudem auf die künstlerischen Ambitionen. AB_02 bemerkt: „Und ich spiele mittlerweile ganz gerne auch mal irgendwie in einem Club vor 100 Leuten, irgendwie, und nicht auf einer Riesenbühne.“

7.5.4.1.2.5 Zuverlässigkeit

Für Musiker*innen, insbesondere solche, die im Dienstleistungsbereich als Session- bzw. Coverbandmusiker*innen oder Dozierende tätig sind, sei es nach einhelliger Meinung der Befragten wesentlich, gegenüber den jeweiligen Geschäftspartner*innen, Mitmusiker*innen und Schüler*innen Verlässlichkeit zu zeigen.

AB_06 konstatiert mit Blick auf seine Tätigkeit als Livemusiker: „Ja, das ist halt ganz normal: Zuverlässig sein, einfach seinen Scheiß zusammen haben, und dann wird man auch ein zweites Mal gefragt.“ Grundsätzliche Zuverlässigkeit und ein damit einhergehendes solides Zeitmanagement postuliert auch AB_09 als basale Fähigkeit für freiberuflich arbeitende Popmusiker*innen: „Man muss einfach pünktlich sein. Denn wenn man nicht pünktlich kommt, dann verdient man halt kein Geld. Und dann kommt man auch nicht dran. Dann wird man irgendwann nicht mehr gefragt, oder man ist irgendwie einfach raus.“

Ähnlich formuliert es AB_02 auf die Frage nach dem, was ihn in seinem Berufsfeld auszeichne:

„Ich würde mich als erstens zuverlässigen, pünktlichen [Lachen] und / [...] Ich bin einer, der jetzt eigentlich nie, auch wenn es manchmal die bessere Entscheidung gewesen wäre, mal ein Konzert abzusagen. Also ich bin keiner, der das bessere Engagement dann irgendwie / Gibt es ja so Kollegen. Mache ich nicht [...]. Deswegen habe ich da meinen festen Stamm an Leuten, die bei mir gerne anrufen.“

AB_01 bezeichnet ebenfalls als wichtigen Baustein seiner beruflichen Kompetenzarchitektur als Livemusiker ein hohes Maß an Professionalität und Verlässlichkeit, gerade wenn es darum gehe, sich auf anstehende Konzerte vorzubereiten: „Also, ich nehme einfach selber sehr ernst, was ich mache. Und [...] versuche, mich in jeder Situation dementsprechend professionell zu verhalten und professionell meinen Beruf auszuüben.“ Beispielhaft erzählt der Befragte von einem absolvierten Sessionmusikerjob für einen international erfolgreichen Popstar im Rahmen einer TV-Show:

„[Ich] habe, auch weil ich es noch nie gemacht habe, mich vor den Spiegel gestellt, den Gitarrenverstärker ausgemacht und das Playback, den Song, laufen lassen und versucht, das zu spielen. Um zu checken, wie sich das anfühlt, wenn man die Gitarre nicht spürt beim Spielen aus dem Verstärker. Und habe dann natürlich auch meinen Gesangspart geübt. Also das habe ich einfach sehr ernst genommen und wollte natürlich vor so einem Typen, der ja ein Weltstar ist, irgendwie auch dementsprechend professionell rüberkommen, und das hat sich ausgezahlt für mich.“

Ein Mindestmaß an Zuverlässigkeit sei nach Aussagen der Interviewpartner*innen aber auch im pädagogischen Bereich unabdingbar. AE_03 stellt als Leiter einer privaten Musikschule fest:

„Was mich jetzt oder uns im Betriebsablauf stört ist, dass die ### [Absolvent*innen einer Hochschule mit Popschwerpunkt] jetzt nicht so gut organisiert sind, für sich. Also das sind halt einfach so kreative Typen, und dann dauert es mal ein bisschen länger, bis die mal mit einem Schüler Kontakt aufnehmen oder so was.“

Für ihn als Arbeitgeber sei gerade im Berufsfeld Popmusik die Disposition Zuverlässigkeit bei seinen Honorarkräften von großem Wert.

7.5.4.1.2.6 Sonstige selbstregulative Kompetenzfacetten

Neben den angeführten Dispositionen ergibt das Interviewmaterial noch weitere selbstregulative Kompetenzfacetten. Sowohl für das Verwirklichen einer Karriere als Künstler*in als auch für den pädagogischen Bereich bestimmen einige Befragte Geduld als wesentliches personales Merkmal. AB_01 bringt dies exemplarisch in der folgenden Aussage auf den Punkt: „Also auf jeden Fall Geduld, weil die braucht man einfach im Unterricht und die braucht man aber auch, was die ganzen Projekte betreffen, die man macht, weil kein Projekt einfach schnell an den Start kommt.“ AE_01 weist insbesondere in Hinblick auf die Verwirklichung einer Karriere als Künstler*in darauf hin, „dass man da viel Geduld braucht, um erfolgreich zu werden“.

Des Weiteren erscheint in den Interviewaussagen der Aspekt der Kritikfähigkeit, die notwendig sei, um mit dem Feedback des Publikums sowie der Kolleg*innen und Ausbilder*innen konstruktiv umgehen zu können. AB_06 erinnert sich hierzu an den Beginn seines Studiums:

„Das ging aber auch stark in die Richtung, dass ich am Anfang da hingekommen bin und dann relativ klar gesagt gekriegt habe: ‚Na ja, das, was du jetzt machst, ist halt so, wie viele andere das auch machen, und überleg dir doch mal was Eigenes.‘ Und das habe ich dann halt gemacht. Und so diesen Anstoß habe ich halt auch gebraucht, dann. Also das hat mir definitiv viel gebracht.“

7.5.4.1.3 Selbstmotivation

Im Bereich des Selbstmanagements lassen sich außer den bereits vorgestellten selbstregulativen Dispositionen zudem verschiedene Sachverhalte herausarbeiten, welche sich der Kategorie Selbstmotivation zuordnen lassen und die im Folgenden thematisch geclustert zusammen mit exemplarischen Gesprächsausschnitten referiert werden.

7.5.4.1.3.1 Freude und Leidenschaft

Die eindeutig meisten Kodierungen betreffen hierbei Aspekte der Freude und des leidenschaftlichen Engagements bei der Ausübung des Berufs als Musiker*in. Alle befragten Musikschaffenden machen deutlich, dass es für sie eine fundamentale professionelle Disposition sei, großen Spaß an der musikalischen Betätigung zu empfinden und für ihren

Beruf zu brennen. Insbesondere zu Beginn der Karriere bedeute dies eine wichtige Ressource, um Unsicherheit und die damit einhergehenden ängstlichen Affektlagen bewältigen zu können. Beispielhaft beschreibt AB_01: „Ich hatte unglaublich Bock darauf. Deswegen war es irgendwie okay. [...] Beim Berufseinstieg hat schon die Vorfreude überwogen. Und das hat mich, glaube ich, so ein bisschen über diese Angst hinweggehievt.“

Dementsprechend deuten auch einige Interviewpartner*innen an, das Maß an Begeisterung, das jemand grundsätzlich für das Musikmachen verspürt, als Gradmesser dafür anzusehen, ob sie Menschen in ihrem Umfeld dazu raten, überhaupt eine Ausbildung und Karriere in diesem Sektor in Betracht zu ziehen. So erklärt AB_03: „Und darum sage ich immer den Leuten, ich glaube, du brauchst so eine Leidenschaft, auch die ganzen negativen Aspekte dieses Jobs mittragen zu können und auszuhalten.“

Es besteht unter den befragten Expert*innen Konsens, dass gerade zum Berufsstart die Freude am perspektivischen Berufsfeld dominieren sollte. AU_04_01:

„Wenn man Erfolg haben will, jetzt nicht Erfolg in dem Sinne, dass man Top Ten gleich mal da irgendwas macht, sondern man beruflich, also, stabil ist, ist natürlich einfach solides Können, [...] und Spaß an der Sache. Ich glaube, das ist schon mal die halbe Miete für den richtigen Berufseinstieg.“

Eine affirmative innere Haltung erachten die Proband*innen dabei als sehr entscheidend sowohl für den Erfolg kreativ-künstlerischer Projekte als auch für Aktivitäten als Session- und Coverbandmusiker*innen sowie für Tätigkeiten im Musikgeschäft abseits der Bühne. Zum einen scheint eine leidenschaftliche Grundhaltung für das musikalische Agieren auf der Bühne eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg auf dem Livemarkt zu sein. AU_03 meint dazu: „Also, es kommt darauf an, dass Dinge wirken und dass man Freude hat. Und die Lockerheit, mit der da Leute sich präsentieren und auf der Bühne zu Hause sind.“

Zum anderen wird die Begeisterung für die instrumentale bzw. gesangliche Betätigung als wichtige Basis für die Motivation zum Üben eingeschätzt. Neben der freudvollen Affektlage, die die Befragten beim Üben erleben, motiviert auch die Begeisterung für die künstlerischen Leistungen anderer Musiker*innen dazu, an den eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten zu arbeiten. Dazu schildert AB_03: „Wenn ich ein Oscar-Peterson-Video anschau, ja klar, spielt der schneller und besser Jazz, so. Aber [...] wenn ich das positiv umwandeln kann, und sagen kann: ‚Boah, geil, das kickt mich jetzt. Ich transkribiere mir da mal ein Solo oder ich übe wieder mehr Technik.“

Doch ebenso für eine Lehrtätigkeit, die nach dem hier erhobenen Datenmaterial für professionelle Popmusiker*innen in der Regel obligatorisch ist (vgl. Kapitel 6.4.5 & 7.3.2), stellt der Spaß am Unterrichten eine essenzielle berufliche Disposition dar. AB_04 weist exemplarisch darauf hin: „Ich hab’ zum Beispiel schon relativ früh im Studium auch immer so unterrichtet nebenher. Und das hat mir immer schon Spaß gemacht.“ Diese positive Einstellung zur Lehrtätigkeit führt gerade bei den Interviewten, die einen großen Teil ihrer Einkünfte durch ihre Lehrtätigkeit erzielen, dazu, diese weniger als berufliche Notlösung,

sondern als gern ausgeübte Profession zu erleben. In diesem Kontext beschreibt AB_06 seine Freude an einer schülerzentrierten, aber auch zeitintensiven Vorbereitung seines Unterrichts (vgl. Kapitel 7.5.3.2). Demnach ist der Spaß, sich mit einer musikalischen Aufgabe zu beschäftigen, nicht nur eine wichtige Basis der Selbstmotivation. Sie dürfte sich auch positiv auf die Qualität und damit auf den Erfolg der Arbeit auswirken.

7.5.4.1.3.2 Eigeninitiative

Als weitere Kompetenzfacette im Bereich der Selbstmotivation, die für die Befragten in unterschiedlichen beruflichen Kontexten bedeutsam ist, lässt sich die Fähigkeit, eigeninitiativ und proaktiv zu agieren, anhand der erhobenen Daten erkennen. Dies bewerten einige Interviewte im Karriereverlauf bereits für die Wahl der Ausbildungsstätte und die entsprechende Vorbereitung als wichtig. AB_01 beschreibt beispielhaft seine damalige eigendynamische Recherche nach Möglichkeiten, als professioneller Popmusiker*in tätig zu sein. Der entscheidende Impuls für die Aufnahme seiner inzwischen absolvierten Ausbildung erfolgte demnach dadurch, dass er eigeninitiativ ein Beratungsangebot an einer Musikschule aufgesucht habe (vgl. Kapitel 7.1.3.2).

Im späteren Berufsfeld ist Proaktivität laut den Aussagen der Proband*innen besonders für den Berufseinstieg und den Karriereaufbau relevant, wie AU_04_01 prototypisch festhält: „Nicht nur zu Hause sitzen und warten, bis das Telefon klingelt, sondern selber was in die Hand nehmen.“ Auch AB_02 merkt hinsichtlich des Aufbaus und der Pflege seines sich stetig wandelnden Tätigkeitsportfolios an: „Man muss sich halt selbst irgendwie immer darum kümmern. Man darf nicht lethargisch werden.“

AB_03 sieht es grundsätzlich als Pflicht eines jeden professionellen Musikschaftenden, sich aus eigenem Antrieb auch mit den größeren Zusammenhängen des Berufsfelds zu befassen. Sein Ratschlag an Nachwuchsmusiker*innen lautet daher: „Beschäftige dich viel mit der ganzen Sache.“ Dabei weist der Befragte auch auf Sachverhalte hin, die weit über das rein Handwerklich-Musikalische hinausgehen: „Also, ich bin keiner, der sagt: ‚Übe halt jeden Tag acht Stunden Klavier, dann wirst schon irgendwie super‘, sondern es geht halt um so viel mehr. Also so wirklich, dieses ganze Ding zu verstehen.“ Dieses weiter gefasste Verständnis berufsrelevanter Zusammenhänge scheint eine wichtige Grundlage, um für die individuelle Karriereplanung und die entsprechenden Karriereentscheidungen zielführend agieren zu können. Dies beinhaltet auch die Erkenntnis, sich gegebenenfalls proaktiv jenseits des rein musikalisch-künstlerischen Bereichs zu orientieren, wie AE_02 an seinem eigenen Werdegang vom erfolgreichen Bandmusiker zum Hochschulmitarbeiter beispielhaft ausführt:

„Und dann war für mich auch nicht der Zeitpunkt zu sagen: ‚Doch, ich habe immer Musik gemacht, ich will weitermachen.‘ Ich habe auch gleich ein nächstes Projekt gemacht, aber habe parallel mich auch danach umgeschaut, was könnte ich denn sonst noch tun. Ich habe überlegt, ob ich vielleicht nicht doch eher auf die Managementseite gehe und Bands manage. Das wäre so eine Möglichkeit gewesen, bis ich dann eben entdeckt habe, dass es in ### [Ortsname] eine Hochschule gibt, die Musikmanagement

anbietet. Und das hat mich natürlich sehr interessiert. Und da habe ich eine Weile für gearbeitet, bis ich dann da reingekommen bin.“

AE_03 stellt in diesem Zusammenhang generell fest: „Du musst deinen eigenen Beruf halt schaffen. [...] Deinen Job, den du machst, den du nicht geliefert kriegst, wie wenn du angestellt bist, den musst du dir halt zusammenbauen.“ Aus dieser Aussage lässt sich die Verpflichtung für professionelle Popmusiker*innen ableiten, den eigenen Beruf, das individuelle Tätigkeitsprofil eigeninitiativ zu verwalten und zu kultivieren.

7.5.4.1.3.3 Lern- und Innovationsbereitschaft

Bereits während der Ausbildung bedeutet eine möglichst ausgeprägte Lernbereitschaft eine wichtige Disposition für die Interviewten, wie AB_01 in Bezug auf seinen Willen, sich mit musiktheoretischen Inhalten zu beschäftigen, exemplarisch ausführt: „Also, ich wollte einfach gut hören und über die Theorie was verstehen, und das war was, was ich da regelrecht aufgesogen habe.“

Aber auch im Karriereverlauf ist die Lernbereitschaft für eine erfolgreiche Durchführung verschiedenster beruflicher Projekte gerade auch im künstlerischen Bereich essenziell. Die ständige Bereitschaft, für Innovationen offen zu sein, sowie die Akquise neuer Fertigkeiten und Fähigkeiten erachtet AU_03 dabei als besonders zentral: „Also, so ein bisschen was Autodidaktisches ist, glaube ich, auch immer dabei. Dass man wie so ein Schatzsucher seine Projekte findet.“

Aber auch die Lehrtätigkeit fordert den Befragten ein hohes Maß an Lernbereitschaft ab, sowohl in Hinblick auf das Erarbeiten von aktuellem musikalischem Material und zeitgenössischen Genres als auch auf den Umgang mit technischen Neuerungen und deren Einbau in den Unterricht. Hierzu verweist AB_01 auf seine Lernbereitschaft und seinen aktiven Umgang mit medialen Innovationen (vgl. Kapitel 7.5.3.2).

Überdies wird angemerkt, dass es auch in anderen Tätigkeitsfeldern, wie etwa in der Musikproduktion oder im Veranstaltungsbusiness, entscheidend sein könne, stetig auf dem neuesten Stand zu bleiben und die eigene konstante Fortbildung aktiv voranzutreiben. AB_05 empfindet beispielsweise gerade wegen seines Willens zu fortwährendem Lernen seine Nebenjobs als Stagehand als bereichernd:

„Dass ich jetzt auf Konzerten arbeite, das finde ich, ist teilweise hoch spannend. Ist technisch natürlich von der Veranstaltungstechnik hoch spannend auch. Aber auch persönlich, so. Wie funktioniert überhaupt eine Band? Also anderen Bands zuzuschauen, wie so eine große Produktion funktioniert.“

7.5.4.1.3.4 Selbstwirksamkeit

Eine Disposition, die in den Aussagen der befragten Musikschaaffenden zu ihrer Selbstmotivation immer wieder als verstärkende Funktion auftaucht, ist, Selbstwirksamkeit zu erfahren, also „die Überzeugung, dass man in einer bestimmten Situation angemessene Verhaltensresultate erzielen kann“ (vgl. Gerrig, 2018, S. 532).

AB_04 stellt fest, dass es für ihn generell eine wichtige Ressource zur Bewältigung beruflicher Herausforderungen sei, selbstwirksam agieren zu können: „Das ist, ich glaube, also mal ganz einfach gesagt, dass ich derjenige bin, der dieses Leben bestimmt, und nicht irgendetwas anderes. Also dass ich letztendlich eine Entscheidungsgewalt habe über das, was ich tue, und Handlungsspielraum habe.“

Für AB_08 ist das Gefühl, die Kontrolle über das eigene Handeln zu haben, gerade im Umgang mit professionellen Wandlungsprozessen besonders wichtig. Er führt dazu aus:

„Also, ich sage es jetzt mal so: Wenn du es dir nicht aussuchen kannst und wandeln musst, dann ist es ja immer noch geil, wenn du das hinkriegst. [...] Und dann im richtigen Moment sagst, und jetzt ist aber ein geiler Weg, jetzt zu sagen: ‚Hey‘, keine Ahnung, zum Beispiel, ‚ich bin jetzt gerade mit meiner Band wahnsinnig erfolgreich. Ich wehre mich jetzt nicht dagegen, dass das jetzt nicht mehr so geil ist, persönlich, deswegen schaue ich jetzt mal, dass ich schon mal was anderes‘ / Weil es einfach viel geiler aussieht, viel geiler sich anfühlt, aus einer starken Position die Verwandlung durchzuführen und zu sagen: ‚Nein, ich bin jetzt nicht mehr ### [Name des Befragten], der Popstar auf der Bühne, sondern ich bin jetzt ### [Name des Befragten], der Produzent in ### [Ortsname], und wenn ihr Bock habt, ruft mich an. Ja, das Ding ist noch Top Ten, das stimmt, aber trotzdem.‘ Das ist natürlich geiler als: ‚Von dir haben wir schon lang nichts mehr gehört.‘ ‚Na, weil ich mach jetzt was total anderes.‘“

Ein spezifisches Beispiel für den motivierenden Effekt, den es haben kann, Selbstwirksamkeit zu erfahren, führt AB_01 an. Er beschreibt, wie wichtig es bei der Vorbereitung auf seine Aufnahmeprüfung war, der Überzeugung gewesen zu sein, selbst für ihren Ausgang verantwortlich zu sein: „Und das war für mich so das *Goal*, wo ich mir dachte: ‚Okay, das ist was, was ich durch eigenen Fleiß und so irgendwie hinbiegen kann‘, ja.“

Auch zu seinem beruflichen Alltag gibt der Interviewpartner an, es motiviere ihn sehr, am Ende eines Arbeitstages ein Gefühl der Selbstwirksamkeit zu verspüren: „Also, wenn ich nach Hause komme, dann will ich das Gefühl haben, dass ich was geschafft habe und dass ich auch irgendwie etwas bewirkt habe.“

7.5.4.1.3.5 Durchhaltevermögen

Viele Aussagen der Befragten beziehen sich auf die Kompetenzfacette des Durchhaltevermögens. Für AE_02 ist es ein fundamentales Erfolgskriterium im Popmusikbusiness, einen langen Atem zu haben und fortwährend an der eigenen Karriere zu arbeiten:

„Man muss letztendlich aus dieser gesamten Masse, muss man versuchen, durch – das geht bei den meisten nicht von heute auf morgen – durch langfristige, kontinuierliche Arbeit und eine Vision das allmählich umzusetzen. Und wer da ein Talent hat und wer da an sich arbeitet, und das auch jahrelang weiterentwickelt, die werden das auch irgendwann schaffen. Davon bin ich eigentlich fest überzeugt.“

Auch AB_07 ist als aktuell aktive Musikerin überzeugt, dass „das Einzige, was man eigentlich machen muss, ist ständig weiter sein Zeug machen. Das ist das Wichtigste.“

Dieses Durchhaltevermögen beinhaltet nach Einschätzung der Interviewten auch die Kompetenzfacette der Frustrationstoleranz, die sie einhellig insbesondere beim Karriereaufbau als elementar ansehen. Dazu führt AU_01 aus:

„Hartnäckigkeit und Motivation. Dass man sich nicht gleich beim fünften Fehlversuch aus der Bahn schmeißen lässt. Das wird man wahrscheinlich zu jedem sagen, aus jedem Bereich, das ist so eine Binsenweisheit fast schon, aber ich glaube, in dem Bereich sogar noch einen Tick wichtiger, dass man da einfach hartnäckig bei der Sache bleibt.“

AU_03 stellt gleichlautend fest: „Einige schaffen es immer, die den Biss haben und den Willen. Und andere geben in irgendeiner Form auf, nach einer Weile.“

Eine gewisse Frustrationstoleranz erscheint jedoch nicht nur beim Aufbau einer Karriere als Künstler*in von großer beruflicher Relevanz zu sein, sondern nach den Worten einzelner Interviewter auch für das Konzertieren (AB_03) und das Unterrichten (AB_02, AB_05).

7.5.4.1.3.6 Sonstige selbstmotivierende Kompetenzfacetten

Neben den oben beschriebenen Dispositionen, die dem Bereich der Selbstmotivation zugeordnet wurden, lassen sich noch folgende drei Aspekte herausfiltern, die nach Ansicht der Interviewten darüber hinaus für eine Karriere als Berufsmusiker*in bedeutsam sind.

Ein überdurchschnittliches Maß an Ehrgeiz und eine damit einhergehende Leistungsbereitschaft zählen zu diesen weiteren Aspekten. Sie sind gerade dort wichtig, wo musikalische Fertigkeiten und Fähigkeiten insbesondere während der Ausbildung aufgebaut werden sollen. AB_05 erinnert sich exemplarisch an seine damalige Intensität beim Üben:

„Den Rest von der Zeit habe ich tatsächlich auch wirklich geübt. Also fünf Stunden am Tag geübt, weil da wollte ich es auch so ein bisschen wissen, natürlich, und so weiter. Wie weit geht das alles, wenn man wirklich fünf Stunden am Tag übt, mal über ein Jahr. Und da waren wenige Ausnahmen dabei, wo ich das wirklich nicht gemacht habe.“

AB_03 gibt ebenfalls an, dass er seit früher Kindheit „so ein Streben nach Besserwerden und Exzellenz und so hatte“. Diese Disposition ist für den Befragten vor allem relevant, um neue Bausteine für das professionelle Portfolio schaffen zu können. Auf der anderen Seite sieht beispielsweise AB_08 eines der größten Hemmnisse auf dem Weg zu einer erfolgreichen Karriere als Berufsmusiker*in in einem zu großen Maß an Arbeitsscheue:

„Das Problem ist ja immer eher nicht, dass die Leute keine Ideen haben, sondern dass sie extrem faul sind und für den Erfolg nicht alles geben wollen. Und wenn du für den musikalischen Erfolg nicht bereit bist, alles zu geben, dann sollte man das lassen.“

Ähnlich konstatiert AU_02, dass gerade für eine künstlerische Karriere im Bereich Populärer Musik eine überdurchschnittliche Leistungsbereitschaft obligatorisch sei:

„Wenn du das bist, wenn du ein richtiger Profi bist, dann kannst, wenn du das Talent mitbringst und überhaupt noch arbeiten willst, so viel Fleiß hast und so. Dann sollst du auch Künstler werden, und zwar richtig top dann, in Deutschland oder auch international.“

Generell lassen die Befragten in Bezug auf ihr berufliches Schaffen eine optimistische Grundeinstellung erkennen. Besonders die Entscheidung für eine Profilaufbahn im Popbereich bedarf laut den Interviewpartnern*innen einer positiven Einschätzung der eigenen Chancen im Berufsfeld. Hierzu erinnert sich AB_03: „Für mich war klar, wenn mich Leute gefragt haben: ‚Was machst du, wenn es nicht klappt?‘, dann habe ich gesagt: ‚Das wird irgendwie klappen.‘“ So beurteilt auch AB_09 seine Fähigkeit, nach Rückschlägen wieder optimistisch in die Zukunft zu blicken, als eine seiner wichtigsten Dispositionen: „Also, was mich hochgezogen hat ist, dass ich auch relativ schnell gelernt habe, dass es trotzdem auch immer weitergeht.“ AB_07 bemerkt in diesem Kontext explizit: „Ich [bin] jetzt eher also kein Pessimist, sondern eher ein Optimist“, und sieht dies als grundlegende Ressource im Umgang mit externen, berufsfeldspezifischen Stressoren. Dies bestätigt AE_02, der hinsichtlich essenzieller Grundbedingungen für eine Karriere im Bereich Populäre Musik festhält: „Ja, positiv denken muss man grundsätzlich schon.“

Als letzter Aspekt im Bereich selbstmotivierende Kompetenzfacetten tritt in den Interviewdaten sowohl implizit als auch explizit die Bedeutsamkeit auf, ein Mindestmaß an Risikobereitschaft aufzubringen. AE_01 weist als Plattenfirmenmitarbeiterin darauf hin, dass sich eine zu große Risikoaversion nicht mit einer professionellen Tätigkeit als Popmusiker*in vertrage: „Ich glaube, was so den Beruf angeht, ich glaube, dass sich manche, viele, irgendwie nicht trauen. Beziehungsweise vielleicht hat es irgendwie mit so bestimmten Eigenschaften zu tun. Dass man quasi sagt: ‚Ich brauche eine Risikobereitschaft.‘“

Risikobereitschaft ist auch für AU_02 insbesondere bei künstlerischen Karrieren eine essenzielle Disposition. Er erinnert sich dabei an seinen Berufsstart als Saxofonist:

„Ja, da musst du halt irgendwo auch mal ein bisschen was riskieren [...]. Wir haben selber, ehrlich gesagt, alle gesagt: ‚Ob ich was verdiene, ist mir völlig wurscht. Ich will auf dieser Bühne, in ### [Ortsname], im ### [Veranstaltungsort] spielen oder so. Einmal in meinem Leben, dann habe ich es geschafft.‘“

Ausbilderin AU_03 gibt ebenfalls Auskunft über die unterschiedlichen Stadien ihrer eigenen Karriere als Künstler*in in Bezug auf ihre Bereitschaft, sichere und seriöse Pfade zu verlassen:

„Und da habe ich gedacht: ‚Was habe ich denn bisher eingesetzt? Ich habe das so vernünftig gesehen. Also, ich habe ### [nicht musikalisches Studienfach] studiert und was / (...) Ja, was gemacht, was seriös ist, aber mich in der Musik in keiner Weise weiterbringt, und ich habe eigentlich noch gar nichts riskiert.‘ Und dann habe ich gedacht: ‚So, das muss ich aber jetzt mal machen.‘“

Und auch AE_02 weist außerdem darauf hin, dass auch für den künstlerischen Output ein gewisses Maß an Risikobereitschaft und Wagemut notwendig sei, um sich auf dem Musikmarkt durchzusetzen.

7.5.4.1.4 Kreativität

Eine weitere personale Disposition, welche von den Expert*innen über alle Tätigkeitsfelder hinweg als essenziell erachtet wird, ist ein hoher Grad an Kreativität im musikalisch-

künstlerischen wie auch im außermusikalischen Bereich. Dabei findet bei den befragten Musikschaaffenden das Thema Kreativität hauptsächlich implizit Erwähnung, während die Expert*innen im Bereich Ausbildung und Arbeitsmarkt dieses auch explizit als basalen Kompetenzbereich für Berufsmusiker*innen hervorheben.

7.5.4.1.4.1 Kreativität im musikalisch-künstlerischen Bereich

AU_03 betont dezidiert, dass die Fähigkeit, spontan künstlerische Idee zu generieren, gleichermaßen für Originalbandmusiker*innen, Solokünstler*innen und Session- bzw. Coverbandmusiker*innen von zentraler Bedeutung sei:

„Und wenn man dann im Proberaum steht, in einer frisch zusammengewürfelten Band, und da kommt meinetwegen der Sänger und bringt einen Titel, den er gerade geschrieben hat. Mit Text und Melodie und vielleicht einer ganz kleinen Rhythmusidee, aber sonst nichts. Dann müssen ja die einzelnen Musiker irgendetwas einbringen können. Und da muss jeder dann in der Lage [sein], blitzschnell Varianten anzubieten, sich in das Gesamtgefüge irgendwie einzufügen und irgendetwas Songtaugliches oder Songdienliches anzubieten.“

So sieht Ausbilder AU_01 in Hinblick auf das von ihm betreute künstlerisch orientierte Studienprogramm den Lerninhalt im Bereich Kreativität perspektivisch als einen sehr relevanten Ausbildungsbaustein: „Wir werden uns dem Thema nämlich annehmen, weil wir gemerkt haben, die Musiker, die Kapital daraus schlagen, dass sie kreativ sind, müssen ja Wege finden, das immer wieder nutzen zu können.“

Dies bestätigt AU_04_02, der ebenfalls die aktive Förderung kreativer Prozesse als wesentliches Lehrziel postuliert. Dafür wird in dem von ihm mitkonzipierten Programm ein Schwerpunkt auf das Arbeiten mit eigenem musikalischem Material gelegt:

„Die müssen die Stücke also erst mal entwerfen. Dann müssen sie sie arrangieren, und dann für die Band eben auch aufbereiten und so weiter. Das hat sich sehr bewährt gegenüber anderen Konzepten, die mehr im Coverbereich arbeiten. Weil die Kreativität zieht die anderen Bereiche dann teilweise mit hoch.“

AE_02 bezieht sich in seiner Aussage nicht nur auf den musikalisch-künstlerischen Output, sondern auch auf die Fähigkeit von Musiker*innen, sich als Kunstfigur stetig zu wandeln:

„Deshalb ist auch Innovation und Kreativität wahnsinnig wichtig. Man muss sich andauernd selbst erfinden. Kommen neue Medien, es gibt Bands und Künstler, die nutzen neue Medien. Rolling Stones – auch so ein geiles Beispiel. Schöner Artikel, könnte ich mal zeigen: ‚Was das Marketing von den Rolling Stones lernen kann.‘ Also die haben sich auch immer wieder neu erfunden. Und die sind immer wieder mit den Medien gegangen. Haben neue Sachen genutzt und kommunizieren darüber. Und da gibt es halt einfach wahnsinnig spannende Sachen, wie Künstler neue Medien, neue Techniken immer wieder dann benutzen und da neue Sachen daraus generieren. Also Innovation in der Musik als auch im Management sind wahnsinnig wichtig.“

7.5.4.1.4.2 Kreativität im außermusikalischen Bereich

Kreativität ist nicht nur eine essenzielle Kompetenzfacette im musikalischen Schaffens- und Performanceprozess, sondern auch ein wichtiger Faktor zum Gelingen der geschäftlich-unternehmerischen sowie pädagogischen Tätigkeiten. Gerade im Bereich der Promotion und

der Distribution bietet das Internet Musikschaffenden diverse Möglichkeiten, durch findige Einfälle ihren künstlerischen Output zu monetarisieren. Darauf verweisen auch einige Aussagen der Interviewpartner*innen. AB_06 führt etwa beispielhaft aus: „Wenn ich sehe, wie viele Musiker sich durch Youtube, zum Beispiel, ihr Einkommen verdienen, weil sie halt einfach irgendwie eine gute Idee haben und damit viele, viele Leute auch ansprechen können, ohne dass sie quasi ihr Haus verlassen müssen.“ AE_01 weist als Labelmitarbeiterin ebenfalls darauf hin, dass es für Newcomer*innen heutzutage fast schon obligatorisch sei, die zur Selbstvermarktung zur Verfügung stehenden digitalen Kanäle kreativ zu nutzen.

Aber auch zum Erschließen neuer Geschäftsfelder ist laut den Befragten Kreativität eine wesentliche Grundvoraussetzung. AB_03 spricht das mit Verweis auf seine Ambitionen, ein Keyboard-Tutorial-Subscriptionprogramm aufzubauen, implizit an: „Ich verfolge so etwas bei ein paar Typen eben in dem Audibereich, was ich sehr stimmig fand. Und dann dachte ich: ‚Geil, das müsste man ja auf Klavier umbauen können.‘ Und irgendwie gibt es das für Klavier anscheinend wenig.“ Daraufhin hat der Interviewpartner begonnen, sein eigenes Konzept zu erstellen, und steht zum Zeitpunkt des Interviews kurz davor, es zu lancieren.

Bei der eigenen Lehrtätigkeit ist es den befragten Musiker*innen wichtig, die Unterrichtsmethodik und die Inhalte immer wieder kreativ zu modifizieren. AB_06 sieht darin bereits wegen der eigenen Freude am Unterrichten eine wichtige professionelle Ressource: „Ja, also ich glaube, nur so irgendwie nach Schema vorzugehen, das würde mir selbst auch irgendwie dann zu langweilig.“ Entsprechend zeigt sich auch anhand der Interviewdaten, dass die aktuell unterrichtenden Befragten immer wieder mit einem hohen Maß an Kreativität an ihren methodisch-didaktischen Konzepten arbeiten und diese modifizieren. AB_01 erachtet es daher als eine seiner relevanten, beruflichen Fähigkeiten, beim Lehren offen und kreativ zu agieren:

„Und ich glaube einfach, das ist, wie gesagt, eine Stärke, dass ich da sehr intuitiv arbeite und im Unterricht auch viel ausprobieren und immer wieder neue Strategien entwickle, wie ich da den Schüler an sein Ziel führe oder [...] eben auch selber halt an meinen eigenen Konzepten schreibe.“

7.5.4.1.5 Selbstlernfähigkeit

Als letzte Unterkategorie im personalen Kompetenzbereich lässt sich anhand des Interviewmaterials die Disposition, sich selbst Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände anzueignen, herausfiltern. Diese Selbstlernfähigkeit sehen die Befragten in allen Berufsfeldern als substanziell und häufig als fundamentale Voraussetzung für eine nachhaltige Karriere im Bereich Populärer Musik an.

7.5.4.1.5.1 Selbstlernfähigkeit in Bezug auf musikalisch-künstlerische Kompetenzen

Einige Interviewpartner*innen erwähnen einzelne musikalisch-künstlerische Aspekte, für die sie eine Fähigkeit zum selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernen benötigen bzw. benötigt haben.

So merkt AB_03 beispielsweise an, dass er sich seine grundlegenden Fertigkeiten und Fähigkeiten als Performer auf der Bühne durch die stetige Praxis im Laufe seiner musikalischen Sozialisation angeeignet habe:

„Halt so im kirchlichen Rahmen hatte ich so eine Plattform, wo ich viel spielen konnte. Auch schon so mit elf, zwölf, 13 Jahren. Und das war für mich natürlich ein Ausprobieren. [...] Und da hatte ich dann schon früh viel Bühnenerfahrung gesammelt.“

Mittlerweile fokussiert der Befragte seine Selbstlernfähigkeit nach eigenen Angaben eher auf den Bereich Produktion:

„Aber zum Beispiel Musikproduktion und so habe ich natürlich nicht die Erfahrung und den zeitlichen Aufwand, den ich in Klavierspielen gesteckt habe, was ich natürlich mache, seitdem ich ein Kind bin. Und da merke ich schon: ‚Okay, da muss ich noch krass viel lernen.‘ Aber das ist halt ein Learning by Doing. Also sprich, das ist einfach eine Zeitfrage. Und wo ich mich probiere weiterzubilden, sind so gute Tutorials. Also auch von Seiten, die auch teils teuer sind für so Subscriptionmodelle.“

AU_03 weist generell darauf hin, dass bei einer Tätigkeit im Popbereich, die Fähigkeit, sich auf autodaktischem Weg Kompetenzen anzueignen, wichtig sei (vgl. Kapitel 7.5.4.1.3.3). So gelte es beispielsweise, eigeninitiativ neue Projekte zu finden und dann zu merken: „Oh, jetzt. Da passt irgendwie ein Instrument rein gerade, das ich noch gar nicht beherrsche. Das muss ich jetzt lernen.“

7.5.4.1.5.2 Selbstlernfähigkeit in Bezug auf geschäftlich-unternehmerische Kompetenzen

Da, wie in 7.2.3.2 dargestellt, die befragten Alumni oft die mangelnde Möglichkeit monierten, geschäftlich-unternehmerische Kompetenzen im Rahmen ihrer Ausbildungsprogramme zu erwerben, ist es nicht verwunderlich, dass die Disposition zum selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernen vor allem in diesem Bereich als wichtig erachtet wird.

So bemerkt AB_01 gerade in Hinblick auf die Kompetenzdimension des Selbstmanagements: „Das waren Dinge, die habe ich erst im Laufe der Zeit realisiert oder beziehungsweise kennengelernt und damit gelernt umzugehen und damit zu arbeiten.“ Und auch AB_07 konstatiert: „Und da habe ich halt [...] gemerkt: ‚Okay, du musst erst mal selber.““ Dabei bezieht sich die Saxophonistin vor allem auf den Bereich der Gestaltung und Vermarktung ihrer kreativ-künstlerischen Projekte:

„Ich habe zwei CDs sozusagen selber gemacht. Coverdesign selbst halt mit einem Kumpel noch irgendwie, der dir dann Photoshop gemacht hat, und selber gedruckt. In den Drucker geschoben oder jetzt halt drucken lassen. Aber halt immer in einer

Stückzahl, die irgendwie bei Bedarf / [...] Jetzt, zum Beispiel, hatten wir eine kleine Tour mit sechs Konzerten. Dann habe ich halt gewusst: ‚Okay, wahrscheinlich werde ich so und so viele Sachen brauchen. Oder so und so viele CDs.‘“

Insbesondere diejenigen, die mittlerweile hauptsächlich jenseits des musikalisch-künstlerischen Bereichs in der Musikproduktion und -distribution sowie im Musikmanagement tätig sind, mussten sich ihr dafür erforderliches Kompetenzprofil eigeninitiativ und außerinstitutionell erwerben. So berichtet AB_04 von seinen Selbstlernprozessen für seine aktuelle Karriere als Mitarbeiter eines großen Konzertveranstalters (vgl. Kapitel 7.6.2.2). AE_03 hat sich ebenfalls seine geschäftlich-unternehmerischen Fähigkeiten als Musikschulleiter ohne vorherige spezielle Ausbildung angeeignet: „Aber das habe ich halt alles während dem Ding, während dem Machen gelernt. Von einem Freund, der Grafiker ist, von einem Freund, der Steuerberater ist, und so. Und alles selbst gemacht.“

7.5.4.1.5.3 Selbstlernfähigkeit in Bezug auf pädagogische Kompetenzen

Einige Befragte, wie AB_07 und AB_03, machen explizit darauf aufmerksam, dass sie aus Mangel an einer entsprechenden zielgerichteten Ausbildung auch für das Unterrichten darauf angewiesen waren, sich das nötige methodisch-didaktische Fachwissen und die Unterrichtskonzepte selbst zu erarbeiten. AB_03 berichtet dazu ausführlich:

„Und das war dann so auch so diese Zurückerinnerung. Also, ich habe in ### [Standort einer Musikschule] ja damals dann angefangen, und da hatte ich halt auch viele Kids. Gut, da hast du halt deine Bücher durchgemacht. [...] Also das habe ich dann so *on the Fly* gelernt. Also wo ich gemerkt habe: ‚Okay, was ist da wichtig? Um was geht es?‘ [...] Ich habe mir dann so jetzt die letzten vier Jahre probiert, so mein eigenes pädagogisches Konzept zusammenzuschustern.“

Für AB_01 ist es außerdem wichtig, sich aktiv mit der musikalischen Welt seiner Schüler*innen auseinanderzusetzen, um seinen Unterricht individuell und zeitgemäß gestalten zu können (vgl. Kapitel 7.4.5.6).

7.5.4.1.5.4 Selbstlernfähigkeit in Bezug auf personale und sozial-kommunikative Kompetenzen

Einzelne Befragte streichen die Selbstlernfähigkeit in Bezug auf bestimmte personale und sozial-kommunikative Kompetenzen als wichtige Disposition heraus. Ein relevanter Aspekt ist dabei die Fähigkeit, sich zur Stressbewältigung die erforderlichen Copingstrategien anzueignen und die entsprechenden personalen Kompetenzfacetten zu kultivieren. AB_06 hält zu den Herausforderungen als Livemusiker exemplarisch fest: „Ja, und dass man halt mittlerweile weiß, wie man damit umgehen kann. Und wie man auch mit solchen Stresssituationen einfach dann umgeht.“

AB_03 betont, dass er für das Spielen vor Publikum einen möglichst entspannten Umgang mit diesen Situationen schon in seiner musikalischen Grundausbildung durch seine diversen

Liveaktivitäten gelernt habe (vgl. Kapitel 7.1.2.3). AB_01 spricht in diesem Kontext seinen Selbstlernprozess an, zwischen seinen Tätigkeitsfeldern als Solokünstler und Musiklehrer hin und her wechseln zu können (vgl. Kapitel 7.5.4.1.1.1).

Weitere persönlichkeitsbezogene Kompetenzfacetten, die einzelne Befragte mehr oder weniger bewusst selbst erworben haben, sind Gelassenheit und akkurate Selbsteinschätzung (AB_01) sowie eine gewisse Akzeptanz gegenüber als negativ erfahrenen Ereignissen (AB_04). Weitere Ausführungen zum Thema Kompetenzerwerb durch selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen finden sich in Kapitel 7.6.2.2.3 zu den unterschiedlichen berufspraktisch relevanten Lernformen.

7.5.4.2 Sozial-kommunikative Kompetenzen

Das bereits referierte breite Spektrum an berufsrelevanten personalen Kompetenzfacetten erweitern die Proband*innen in ihren Aussagen zudem um diverse Aspekte, die sich der Kategorie der sozial-kommunikativen Kompetenzen zuordnen lassen. Diese werden je nachdem, ob es sich um die akkurate Rezeption zwischenmenschlicher Interaktionen oder den entsprechenden interpersonellen Umgang handelt, in die Subkategorien soziale Wahrnehmung und soziales Management unterteilt (vgl. Kapitel 4.1.3).

7.5.4.2.1 Soziale Wahrnehmung

Das möglichst korrekte Wahrnehmen behavioraler und emotionaler Signale aus der sozialen Umwelt sowie das entsprechende Einfühlungsvermögen in die jeweiligen Interaktionspartner*innen stellt für viele Befragte eine zentrale berufsrelevante Kompetenzfacette dar. Dies bezieht sich im Berufsfeld Populärer Musik sowohl auf Tätigkeiten als konzertierende Musiker*in als auch auf den Bereich des Unterrichtens.

Gerade für ihre Tätigkeit als Lehrkräfte ist es den Interviewten ausgesprochen wichtig, sich in ihre Schüler*innen hineinfühlen und deren Bedürfnisse feinfühlig wahrnehmen zu können. So sieht auch AB_04 diesen empathischen Zugang zu seinen Schüler*innen gerade bei Heranwachsenden als essenzielle Grundlage für einen erfolgreichen Unterricht (vgl. Kapitel 7.4.5.6).

Im Tätigkeitsbereich Livemusik ist es nach Angaben der Befragten ebenfalls äußerst hilfreich, über eine möglichst ausgeprägte soziale Wahrnehmung zu verfügen. AB_07 rekurriert auf ihre Praxis als Bandleaderin einer Formation, die vor allem auf Hochzeiten auftritt, und berichtet von der Vermarktung ihrer musikalischen Dienstleistungen: „Also, da braucht man vielleicht auch ein bisschen Einfühlungsvermögen, dass man irgendwie mitkriegt: Okay, das ist eine aufregende Situation. Man heiratet nicht jedes Jahr. [...] Dieses Einfühlungsvermögen: Okay, wie fühlt sich der andere oder so.“

AE_03, der mittlerweile selbst als Konzertveranstalter und Clubbetreiber aktiv ist, verweist generell darauf, wie wichtig es sei, sich in die Befindlichkeiten seiner Verhandlungspartner*innen einfühlen zu können:

„Dass du irgendwie ein bisschen da checkst: ‚Okay, wir haben alle Verantwortung füreinander.‘ Und nur die Clubs überleben nicht ohne die Musiker und umgekehrt auch nicht. Also das, glaube ich, ist ein ganz, ganz wichtiger Aspekt. [...] Dann kannst du sagen: ‚Ey, ich verstehe das. Ich bin auch einer von euch irgendwie und ich weiß, was für euch wichtig ist, aber versteh mal mich. Und jetzt suchen wir einfach zusammen was.‘ Und das funktioniert halt.“

AB_05 geht bei seinen Ausführungen zudem auf seine Motivation ein, eventuell wieder bei Livekonzerten als Stagehand zu arbeiten. Unter anderem komme sie daher, dass er aus eigener Erfahrung kenne, mit welchen Unwägbarkeiten gerade junge Künstler*innen auf Tour häufig zu kämpfen hätten. Auf dieser Erfahrung und seinem Einfühlungsvermögen basiere der Impuls, in diesem Bereich tätig zu sein, selbst wenn dies aus finanziellen Gründen nicht unbedingt nötig sei:

„Ich würde wahrscheinlich, würde ich sogar noch auf Konzerten arbeiten. Weil es gibt ganz oft so kleine Produktionen, wo man sich denkt: ‚Ja, da, das ist jetzt mal ein bisschen Sprinter einladen, alles easy eigentlich.‘ Die Leute freuen sich, dass jemand da ist und denen hilft. Ich weiß es ja auch, wie das ist, als Band mit Sprinter unterwegs zu sein und irgendwie acht Stunden im Sprinter zu sitzen, dann das ganze Zeug ausladen. Da freust du dich über jeden, der dir irgendwie hilft und der den Laden kennt.“

7.5.4.2.2 Soziales Management

Dem Bereich soziales Management lassen sich diverse Interviewstellen zuordnen, die in die Subkategorien Beziehungsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und Gesprächsfähigkeit geclustert werden.

7.5.4.2.2.1 Beziehungsfähigkeit

Die mit Abstand meisten Kodierungen in diesem Feld betreffen Aussagen zur Fähigkeit, funktionale soziale Beziehungen aufzubauen und zu führen. Grundsätzlich heben alle Proband*innen hervor, dass es wichtig sei, im beruflichen Kontext das Verhältnis zu anderen Menschen möglichst positiv zu gestalten und einen affirmativen Umgang zu pflegen. Denn wie es AB_06 auf den Punkt bringt: „Wenn du halt blöd bist, dann kannst du noch so gut [sein], dann interessiert’s keinen.“

AB_01 führt hinsichtlich seiner essenziellen beruflichen Dispositionen dazu weiter aus:

„Umgang mit Menschen. Auch wieder ganz, ganz allumfassend. Weil ich muss, um mit meinen Schülern arbeiten zu können, muss ich mit denen umgehen können, und um Kontakte knüpfen zu können, muss ich eine gewisse soziale Kompetenz haben. Wenn ich das letzte Arschloch bin, mit dem man keine Musik machen will, dann kann ich noch so gut spielen, das hilft mir alles nichts.“

So sieht auch AB_03 in seiner ausgeprägten Beziehungsfähigkeit einen Schlüssel zu seiner mittlerweile erfolgreichen Tätigkeit als Session- und Coverbandmusiker:

„Menschlich glaube ich, dass ich ein umgänglicher Typ bin und mit Leuten schnell und gut zurechtkomme. Oder mir viele Leute, die mich empfohlen bekommen haben oder buchen / Sängerinnen oder Bands oder so, dann oft danach sagen: ‚Hey, du hast cool gespielt und du bist ein netter Typ‘, so. Also ich gehe niemandem irgendwie beim ersten Gig tierisch auf den Sack und so.“

Auch für das Unterrichten, erklären diverse Befragte, sei die basale Fähigkeit notwendig, eine funktionale, vertrauensvolle Beziehungsebene aufbauen zu können. Dazu AB_04: „Das ist natürlich auch sehr wichtig, aber diese Basis zu geben oder so eine Vertrauensbasis aufzubauen und dann aufgrund dessen jemandem was beizubringen.“ Auch AE_03 beurteilt aus der Sicht eines Musikschulleiters soziale Kompetenzen gerade für den Aufbau und die Pflege zwischenmenschlicher Beziehungen als zentralen Kompetenzbereich bei den von ihm beschäftigten Lehrkräften (vgl. Kapitel 7.5.3.1).

7.5.4.2.2 Kooperationsfähigkeit

Zum Management sozialer Interaktionen gehört ferner die laut den Interviewdaten für den Beruf als Musiker*in als bedeutsam eingestufte Fähigkeit zur Kooperation, und zwar nicht nur im Berufsfeld, sondern bereits während der Ausbildung. So klingt in den Aussagen der Alumni zu ihren absolvierten Ausbildungsprogrammen immer wieder an, dass die produktive Interaktion mit den Kommiliton*innen einen wesentlichen Anteil am eigenen Lernerfolg gehabt habe. Die Kooperation habe unter den Studierenden sogar die Möglichkeit geboten, Defizite der Lehrkräfte zu kompensieren, wie AB_01 mit Blick auf den methodisch-didaktisch mangelhaft durchgeführten Bandunterricht an seinem Ausbildungsinstitut berichtet (vgl. Kapitel 7.2.3.4).

Auch AB_09 hebt hervor, gerade das von ihm besuchte Weiterbildungsprogramm basiere elementar auf der möglichst offenen und intensiven Zusammenarbeit der Teilnehmenden:

„Es geht einfach darum, in sehr kurzer Zeit mit möglichst vielen sehr unterschiedlichen Leuten sehr unterschiedliche Musik zu machen. [...] Einfach möglichst viele andere Ideen, andere Persönlichkeiten, andere Songs, andere Melodien halt aufsaugen. Und sich einfach diesem Rausch der unterschiedlichen Leute einfach hingeben, so.“

AE_03 stellt ebenso mit Blick auf das Berufsfeld Populäre Musik fest, dass „Vernetzung [...] generell [...] eines der größten Themen [ist] und eben nicht dieses Konkurrenzdenken“. Dazu führt der Musikschulleiter weiter aus: „Das isoliert alle und bringt keinem was. Da steckst du deine Energie in die Konkurrenz, und dann passiert gar nichts.“

AB_09 sieht außerdem die Kooperationsfähigkeit gerade in Bezug auf seine Karriere als Bandmusiker als wichtige Disposition: „Ich zum Beispiel, ich kann nicht gut alleine auf der Bühne stehen und den Laden schmeißen, das kann ich nicht. Aber ich kann gut sein, wenn ich in einem Team bin, wo Leute sind, die auch alle solche Fähigkeiten haben und sich am Ende so ein Puzzle zusammensetzt.“

Ein konkretes Beispiel aus seinem Touralltag als Sessionmusiker, wo er als Teamplayer auch Tätigkeitsfelder weit abseits seiner eigentlichen Rolle als Bassist übernommen hat, spricht

AB_05 an: „Wenn man wirklich zu [...] dritt auf der Bühne [ist], macht man halt alles. Also es geht ja gar nicht anders. Sonst muss ja einer alles machen. Oder beziehungsweise, ja / Man muss ja immer als Team dann natürlich arbeiten.“

Dabei ist nicht nur Teamfähigkeit an sich von Belang, sondern laut AU_02 auch das Wissen und das Gespür für ein dem jeweiligen Kontext angemessenes Verhalten:

„Und wie man sich da vielleicht am besten benimmt, wie man sich verhält, in großen Ensembles [...]. Das man erkennt, was ist was. Wo kann ich dann, zum Beispiel, aktiv dann unter welchen Voraussetzungen mich [...] einbringen, auch, sagen wir mal, mit der ganzen Gruppe reden über die Ziele der Musik, oder wo es hingehen soll. Da muss man sich ein Gespür dafür entwickeln. Da kann man sich auch sehr früh rausreden, ja.“

So lässt sich anhand des Interviewmaterials eruieren, dass ein adäquates Agieren in der Zusammenarbeit mit Kommiliton*innen und Kolleg*innen gerade für hauptsächlich musikalisch-künstlerisch aktive Musiker*innen karriereförderlicher ist und dies insbesondere den oft schwierigen Berufseinstieg und Karriereaufbau (vgl. Kapitel 7.4.1) begünstigen kann.

7.5.4.2.2.3 Gesprächsfähigkeit

Die dritte Kompetenzfacette im Zusammenhang mit sozialem Management ist laut den Aussagen der Befragten die Fähigkeit zu einer funktionalen und zielführenden Kommunikation. So bescheinigen die Interviewten einer möglichst ausgeprägten Gesprächsfähigkeit sowohl im musikalisch-künstlerischen, aber vor allem auch im geschäftlich-unternehmerischen sowie pädagogischen Bereich einhellig eine große Relevanz. Prototypisch konstatiert AE_02: „Wichtig ist natürlich vielleicht auch noch [...] Kommunikationskompetenz. Dass man weiß, wie man mit anderen kommuniziert.“

Diese Kommunikation mit anderen stellt zum einen eine wichtige Grundlage der Kooperation dar, wenn als Team an künstlerischem Material gearbeitet werden soll. AB_07 berichtet dazu aus ihrer Erfahrung als Bandleaderin: „Aber zum Beispiel auch im Saxophonquartett, da können wir uns auch sehr gut sagen: ‚Okay, das und das.‘ Also ich kann gut kommunizieren mit den anderen und sagen irgendwie: ‚Ja, okay, das stelle ich mir vor.‘“

Zum anderen ist auch im Kundenkontakt die Fähigkeit, funktional zu kommunizieren, ausschlaggebend für eine erfolgreiche Geschäftstätigkeit. Dies betont AB_09: „[Du] musst wissen, wie man telefoniert, du musst wissen, wie man mit Leuten umgeht.“ Hinsichtlich seines eigenen Kompetenzprofils meint der Befragte:

„Ich kann auf Leute zugehen und die so lange bequatschen, bis die einem halt einen Plattenvertrag geben, weil sie denken, sie können mit dir Geld verdienen. Und das hab' ich erkannt, ich kann das machen. Ich kann Leuten sagen: ‚Wir sind die Geilsten, ich bin der Geilste, meine Band ist die geilste. Mit mir wirst du reich. Wenn du mich als Künstler nimmst. Wir machen das zusammen, sodass es richtig knallt.‘ Und so sind diese Deals alle zustande gekommen.“

Darüber hinaus ist die Fähigkeit zur adäquaten und zielführenden Kommunikation auch beim Unterrichten entscheidend. Dabei ist es laut AU_01 bereits wichtig zu wissen, wie sich die

Gesprächsebenen zwischen dem musikalisch-künstlerischen und dem pädagogischen Berufsfeld unterscheiden (vgl. Kapitel 7.4.7.4). In der Berufspraxis als Instrumental- und Gesangslehrkraft ist nach Aussage eines Teils der befragten Musikschaaffenden, aber beispielsweise auch nach Meinung von AE_03 die Gesprächsfähigkeit besonders bedeutsam, um mit den Schüler*innen eine funktionale Beziehungsebene aufzubauen.

„Für mich ist das wichtigste Kriterium, dass ich so das Gefühl habe, dass der Dozent dann einen Zugang zu Menschen hat. Also, dass er so, weißt du, so wie du und ich jetzt. Also du bist ja auch sehr offen, du guckst mich an, wenn wir sprechen. Und es gibt natürlich Leute, die können das nicht. Und du merkst halt schon, wie sie kommunizieren, dass ich sage: ‚Okay, das ist jetzt keiner, der irgendwie so, auf so einer freundschaftlichen Ebene mit den Schülern zusammenkommt.‘ Und das ist das, was mir wichtig ist. Dass man sich irgendwie so auf gleicher Höhe begegnen kann. Und dass es kommunikative Leute sind. Und einfach warmherzig irgendwie, sodass das halt so passt. Das ist mir eigentlich das Allerwichtigste.“

7.5.5 Resümee: Berufliche Kompetenzen professioneller Popmusiker*innen

Anhand der Aussagen der Expert*innen lassen sich, wie dargestellt, zunächst einige für professionelle Popmusiker*innen wichtige musikalisch-künstlerische Kompetenzfacetten herausarbeiten. Dabei scheint sich die berufliche Relevanz der einzelnen Aspekte je nach primären Tätigkeitsbereichen zu unterscheiden.

Für die Befragten, die sich im Rahmen ihrer Karrieren hauptsächlich als Session- und Coverbandmusiker*in verorten, sind es vornehmlich Kompetenzfacetten aus dem Bereich der instrumentalen bzw. gesanglichen Fertigkeiten und Fähigkeiten, die insbesondere den Livebereich betreffen, sowie Wissensbestände aus der Musiktheorie, die von zentraler Relevanz sind.

Zwar stimmen die interviewten Musikschaaffenden, die hauptsächlich mit ihrer eigenen Musik auf dem Markt agieren, dem Sachverhalt zu, dass instrumental-technische bzw. gesangliche Fertigkeiten und Fähigkeiten eine basale Kernkompetenz für Berufsmusiker*innen darstellen. Dennoch legt das Interviewmaterial insbesondere anhand der Aussagen der Befragten mit einer Expertise im Bereich Arbeitsmarkt offen, dass es vor allem Kompetenzen in den Bereichen Komposition, Künstlerpersönlichkeitsentwicklung und Konzeption einer stimmigen künstlerischen Vision zu sein scheinen, die erfolgreichen Karrieren als Musiker*in mit eigenem Songmaterial zugrunde liegen (vgl. Kapitel 4.3.1).

Anhand des Interviewmaterials konnten auch geschäftlich-unternehmerische Kompetenzbereiche und entsprechende Kompetenzfacetten herausgearbeitet werden. Diese lassen sich den Kompetenzdimensionen Selbstmanagement, Selbstvermarktung, Networking, Branchenwissen sowie unternehmerisches Denken zuordnen. Aufgrund der gesammelten Daten ist davon auszugehen, dass diese Kompetenzbestände gerade für vornehmlich freiberuflich agierende Popmusiker*innen unabdingbar sind. Diese Schlussfolgerung zieht, wie bereits in Kapitel 4.3.2 erläutert, auch Uta Sophie Halbritter (2012, S. 117 ff.). Bestätigt

wird dies zudem durch die Ergebnisse der *Jazzstudie 2016* (vgl. Renz & Körner, 2016, S. 44) sowie die oben referierten Quellen zum Anforderungsprofil von Musiker*innen in Portfoliokarrieren (vgl. Kapitel 3.2.4).

In einem breiteren Kontext, der ebenso professionelle Musikschafter*innen jenseits des Popsektors miteinschließt, wird gleichfalls immer wieder in der Diskussion um die Erwerbsfähigkeit und ein adäquates berufliches Kompetenzprofil darauf verwiesen, wie besonders relevant gerade ein arbeitsmarktspezifisches Branchenwissen und geschäftlich-unternehmerische Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände seien (vgl. Kapitel 3.1.1).

Die Proband*innen der für die vorliegende Arbeit durchgeführten quantitativen Vorstudie sind ebenfalls mehrheitlich (85,4 Prozent) von der besonderen Signifikanz des Kompetenzbereichs Selbstvermarktung für ihren beruflichen Erfolg überzeugt. Das Item Branchenwissen im Musikbusiness liegt dabei mit 64,2 Prozent im mittleren Zustimmungsbereich. Diese Tendenz kristallisiert sich zudem in den Antworten auf die Items heraus, in denen die Kompetenzbereiche abgefragt wurden, die die Proband*innen unabhängig vom eigenen Karriereweg als entscheidend für eine erfolgreiche Karriere als Popmusiker*in ansehen. Auch dort ist die Selbstvermarktung mit 93,1 Prozent das Item mit dem zweithöchsten Zustimmungswert. Eine gute Branchenkenntnis bzw. Erfahrung im Musikbusiness erachten 70,5 Prozent der Absolvent*innen ebenfalls als karriereförderlich (vgl. Kapitel 6.4.2).

Im Bereich der pädagogischen Kompetenzen kann konstatiert werden, dass sich die Aussagen der Befragten in diesem Kontext vor allem auf methodisch-didaktische Bereiche sowie ein gekonntes Navigieren auf der interpersonalen Ebene konzentrieren. Bei Letzterer stehen besonders soziale Kompetenzen im Vordergrund, welche eine ausgeprägte Beziehungs- und Gesprächsfähigkeit befördern. Das wird auch in der entsprechenden Fachliteratur u. a. bei Ernst (1999) betont (vgl. ebd., S. 113 ff.). Dabei gilt es nach Einschätzung der Interviewten, einen möglichst vertrauensvollen Zugang zu den Schüler*innen zu finden, auf dem dann das weitere Unterrichtsgeschehen basiert.

Des Weiteren wird die Fähigkeit, eine auf die Bedürfnisse der Schüler*innen angepasste Unterrichtsmethodik zu finden, als besonders zielführend erachtet (vgl. Ernst, 1999, S. 70 ff.). Aus dieser entsteht sowohl aufseiten der Lernenden als auch für die Lehrenden Spaß und Motivation am Unterrichtsgeschehen, die durch den Einsatz von Neuen Medien weiter befördert werden kann. Ein gewisses Maß an Medienkompetenz scheint dabei, wie von Ernst (1999) postuliert, gerade beim Unterrichten von Populärer Musik eine essenzielle Grundlage für eine gelingende Lehrtätigkeit zu sein (vgl. ebd., S. 205 f.). Generelles pädagogisches Fachwissen und Fähigkeiten in der Unterrichtsplanung erachten die hier befragten Proband*innen an dieser Stelle als weniger bedeutsam.

Neben fachlich-methodischen Kompetenzbeständen lässt sich aufgrund der erhobenen Interviewdaten feststellen, dass insbesondere personale sowie sozial-kommunikative

Kompetenzen für professionell Muskschaffende im Bereich Populärer Musik für das Meistern berufsfeldspezifischer Herausforderungen überaus relevant sind. Die Befragten sehen sie durchweg in Hinblick sowohl auf ihre Bedeutung als auch auf ihr breites Wirkungsfeld als fundamentale Prädisposition für den Aufbau einer nachhaltig prosperierenden Karriere an. Dabei ist nicht von Belang, ob der Karrierefokus vor allem auf dem musikalisch-künstlerischen oder dem pädagogischen Bereich liegt.

Festgehalten werden kann, dass den Dispositionen der akkuraten Selbstwahrnehmung, der Selbstregulation, dem passionierten Zugang zum Berufsfeld sowie einem großen Maß an Kreativität und Selbstlernfähigkeit auf der Ebene der personalen Kompetenzen sowie einer grundsätzlichen Fähigkeit zur Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen anhand des Interviewmaterials als basale Metakompetenzen (vgl. Kapitel 4.1.3) eine besondere Bedeutsamkeit zukommt.

Diese Befunde werden im Wesentlichen, wie in Kapitel 4.3.3 dargestellt, von den empirischen Ergebnissen diverser anderer Arbeiten bestätigt, wie etwa durch die Studie von Halbritter (2012). Sie weist zunächst grundsätzlich auf die Wichtigkeit personaler und sozial-kommunikativer Kompetenzen als domänenübergreifende Bausteine im Kompetenznetz ihrer Proband*innen hin (vgl. ebd., S. 85 ff.). Ferner streicht auch Halbritter heraus, dass sozial-kommunikative Kompetenzen im Kompetenzprofil ihrer Zielgruppe eine zentrale Rolle bei der Ausübung ihres Berufs als Bandleader*innen einnehmen (vgl. Halbritter, 2012, S. 85). Darüber hinaus stellt die Autorin fest, dass die Disposition zu einem möglichst anpassungsfähigen Emotionsmanagement eine entscheidende Voraussetzung sei, um als Bandleader*in erfolgreich zu sein. Dies bezieht sich auf die Wahrnehmung und Regulation sowohl der eigenen Emotionen als auch derjenigen der potenziellen Kommunikations- und Interaktionspartner*innen (vgl. ebd., S. 97).

Die Disposition Kreativität, die auch die Proband*innen innerhalb der quantitativen Vorstudie als beruflich besonders essenziell einstufen (vgl. Kapitel 6.4.2), ist für die von Halbritter befragten Expert*innen ebenfalls eine wichtige professionelle Ressource (vgl. Halbritter, 2012, S. 93), kongruent zu den Befunden von Niketta und Volke (vgl. Niketta & Volke, 1994, S. 73). Eine hohe Relevanz personaler Kompetenzen eruieren, wie oben erwähnt, auch Gembris und Kolleginnen in einer 2009 veröffentlichten Studie zum Begriff der musikalischen Begabung in der Rock- und Popmusik (vgl. Kapitel 4.3.3).

Ebenso erkennt Green (2002), dass personale und sozial-kommunikative Kompetenzen für Popmusiker*innen von entscheidender Bedeutung sind, und bringt diese in ihrer Ergebnisdarstellung mit den darauf beruhenden musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten in Verbindung, wie z. B. der „Interplayer-awareness“ (ebd., S. 34 ff.) und dem kollaborativen Komponieren (vgl. ebd., S. 45). Weitere personale und sozial-kommunikative Dispositionen, welche die Autorin als „personal qualities“ (ebd., S. 124 f.) ausweist und die auch in der vorliegenden Arbeit identifiziert wurden, sind im sozialen Bereich Empathie und die Fähigkeit

zur Kooperation. Im Bereich der intrapersonellen Dispositionen sind es Verlässlichkeit, Engagement, Offenheit und Leidenschaft (vgl. ebd.). In diesem Kontext hebt auch Green (2002) dezidiert die Bedeutung des Konstrukts der Kreativität für die von ihr befragten Popmusiker*innen heraus (vgl. ebd., S. 45).

7.6 Kompetenzerwerb bei professionellen Popmusiker*innen

Wie schon bei den Lernformen während des musikalischen Grundlagenerwerbs zeigen die Daten ebenso beim Aufbau des berufsfeldspezifischen Kompetenzprofils eine jeweils individuelle Kombination aus formellen und informellen Lernprozessen in mehr oder weniger formalen Lernsettings. Die Ergebnisse und ausgewählte Aussagen der Expert*innen werden im Folgenden entsprechend entlang der Kategorien Lernkontext und Lernprozess vorgestellt (vgl. Kapitel 4.2.1).

7.6.1 Lernkontext

7.6.1.1 Formaler Lernkontext in institutionellen Settings

Alle befragten aktiven Musikschaaffenden haben mindestens ein institutionalisiertes, berufspropädeutisches Ausbildungsprogramm abgeschlossen und ein entsprechendes Ausbildungszertifikat erworben. Dabei sind diese Zertifizierungen an Musikhochschulen (AB_03, AB_07, AB_09), Hochschulen (AB_06) und Berufsfachschulen (AB_01, AB_02, AB_04) bzw. Fachakademien (AB_08) bis auf eine Ausnahme staatlich anerkannt. Nur der private Abschluss von AB_05 zählt nicht als offiziell bestätigte Qualifikation. Wie in Kapitel 7.2.2 dargestellt, weisen die Interviewpartner*innen diesen formalen Lernsettings gerade für den Erwerb berufsrelevanter, musikalisch-künstlerischer Kompetenzen, aber auch für den generellen professionellen Werdegang einen großen Stellenwert zu. AB_02 beschreibt exemplarisch die wegweisende Funktion der formalen Ausbildung auf seinen Berufsweg: „Die haben sich quasi auch ein bisschen darum gekümmert, dass ich dann auch den richtigen Berufsweg einlenken werde.“

Auch AB_06 streicht sinnähnlich heraus: „Ich wäre jetzt nicht da, wo ich jetzt gerade bin, wenn es ### [Hochschule mit Popschwerpunkt] nicht gegeben hätte.“

Neben diesen grundständigen Berufsausbildungen haben AB_01 und AB_09 postgradual noch eine institutionalisierte aber staatlich nicht anerkannte Weiterbildungsmaßnahme absolviert. AB_03 besuchte zum Ende seines Musikhochschulstudiums in den USA eine Fortbildungsmaßnahme im Produktionsbereich.

7.6.1.2 Informaler Lernkontext

Nach Meinung der Befragten sind, wie bereits ausgeführt, formale Lernsettings beim Erwerb musikalisch-künstlerischer Kompetenzen und einer sukzessiven Professionalisierung

relevante Orte des Lernens, der Inspiration und der Vernetzung. Die meisten Erwerbsprozesse nach Beendigung der Ausbildung finden insbesondere für geschäftlich-unternehmerische, pädagogische sowie personale und sozial-kommunikative Kompetenzen in informalen Lernsettings statt. Keiner der interviewten Alumni gibt zum Zeitpunkt des Interviews an, regelmäßig Fortbildungsmaßnahmen, institutionalisierte Coachings oder andere Formen des mehr oder weniger formalen Unterrichts in Anspruch zu nehmen. Lediglich vereinzelt wird die Absicht geäußert, in den kommenden Jahren eine Weiterbildung im Bereich Pädagogik (AB_04) oder Produktion (AB_08) in Betracht zu ziehen. So werden laut einhelliger Meinung der Studienteilnehmenden die wesentlichen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände, die zur Bewältigung akuter beruflicher Herausforderungen benötigt werden, im Rahmen informaler Lernkontexte erworben.

Die Vorbereitung auf musikalisch-künstlerische Aufgaben findet häufig zu Hause statt. AB_07 hat sich aus diesem Grund eine Übekabine in ihrer Wohnung einbauen lassen. Andere Befragte, wie etwa AB_02 oder AB_01, nutzen ihre Unterrichtsräumlichkeiten an einer privaten Musikschule zu Übe- und Vorbereitungszwecken. Aber auch Kompetenzen, die jenseits des musikalisch-künstlerischen Bereichs liegen, werden in privaten Lernsettings erworben. So führt AB_03 beispielhaft an, dass er sich zum einen im Bereich Pädagogik methodisch-didaktischen Input und Inspiration hole, indem er sich Onlinetutorials ansehe. Zum anderen analysiere er seine perspektivische, berufliche Ausrichtung, wie in Kapitel 7.5.2.5 ausgeführt, privat mit einem Bekannten und gewinne dabei wichtige, karriererelevante Erkenntnisse.

Neben diesen beispielhaft angeführten, mehr oder weniger privaten Settings finden sich im Interviewmaterial zu informalen Lernkontexten vor allem Aussagen zu Aneignungsprozessen im berufspraktischen Rahmen. Dabei sind die Lernorte identisch mit den Örtlichkeiten, an denen die jeweilige professionelle Tätigkeit ausgeübt wird. Der Lernprozess lässt sich demnach als *Learning on the Job* (vgl. Halbritter, 2012, S. 106) verstehen (vgl. Kapitel 7.6.2.2.1). Besonders im pädagogischen Sektor dient das Unterrichtssetting für die lehrenden Musiker*innen gleichzeitig als Lernrahmen, in dem vor allem zu Beginn der Lehrtätigkeit Defizite im Bereich methodisch-didaktischer Kompetenzen im Zuge eines Lernens durch Versuch und Irrtum sukzessive kompensiert werden, wie dies anhand des Originaltons von AB_03 in Kapitel 7.5.4.1.5.3 prototypisch dargestellt wurde.

Aber auch im Livesetting (AB_06), im Tonstudio (AB_03, AB_08) oder bei der Durchführung von Konzertveranstaltungen (AB_04, AB_05) entfaltet sich nach den Angaben der Befragten ein stetiger Lernprozess, der beständig dazu dient, das berufliche Kompetenzprofil zu aktualisieren und zu erweitern.

7.6.2 Lernprozess

7.6.2.1 Formelles Lernen

Die jeweiligen Lernprozesse lassen sich, wie in Kapitel 4.2.1 ausgeführt, entlang der Parameter Art des Lernziels, Bewusstheit und Intentionalität, Steuerung sowie Organisation und Praxisorientierung analysieren. Dabei handelt es sich beim formellen Lernen entsprechend der oben referierten Definition um Lernprozesse, die vornehmlich auf die Akquise von theoretischem Wissen und tätigkeitsspezifischen Fertigkeiten und Fähigkeiten ausgerichtet sind. Sie erfolgen explizit, bewusst sowie intendiert und dabei weitestgehend fremdgesteuert, fremdorganisiert und erfolgen innerhalb künstlicher Lernsettings. Als Beispiele sind in diesem Zusammenhang der klassische, lehrkraftzentrierte Hauptfachunterricht während der Ausbildung wie auch frontal unterrichtete Vorlesungs- und Seminarveranstaltungen zu nennen.

Die Aussagen der Interviewpartner*innen lassen den Schluss zu, dass sie dem formellen Lernen in den entsprechenden formalen Ausbildungsformaten eine hohe Relevanz beimessen – gerade für den Erwerb musikalisch-künstlerischer Kompetenzen. Es herrscht bei den befragten Musikschaffenden große Übereinstimmung, dass gerade durch den Hauptfachunterricht diverse relevante Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände in diesem Bereich erworben wurden. Dabei spielt es für die empfundene Zielführung aufseiten der Befragten auch keine Rolle, ob das Lernen in einer dyadischen Lehrkraft-Studierenden-Konstellation oder wie bei AB_05 im Gruppensetting (AB_05) stattgefunden hat. Aber auch andere Unterrichtsmodule, insbesondere in den Fächern Musiktheorie und Gehörbildung, werden für den Auf- und Ausbau der professionellen musikalischen Kompetenzen als bedeutsam eingestuft. Details zu den Aussagen der Befragten sowie eine Zusammenschau der einzelnen Kompetenzfacetten wurden bereits in Kapitel 7.2.2.1 im Rahmen des Berichts über die Ausbildungsinhalte präsentiert.

Ein Aspekt, der insbesondere durch die Aussagen von AB_07 explizit wird, ist der entscheidende Anteil der jeweiligen Lehrperson am Lernerfolg bzw. an dessen Ausbleiben. So weist die Saxophonistin darauf hin, dass ihr als verbal übergriffig und nicht-empathisch wahrgenommener Hauptfachdozent während ihrer Ausbildung eine Lernbarriere darstellte. Der fremdgesteuerte, formelle Unterricht wird daher als weniger lohnend und freudvoll wahrgenommen als bei den übrigen Befragten, die sich mit ihren Lehrkräften zufrieden zeigen (vgl. 7.2.2.1.1).

Für den Erwerb außermusikalischer Kompetenzen während der Ausbildung sowie den Umgang mit aktuellen beruflichen Herausforderungen spielten bzw. spielen vornehmlich formelle Lernprozesse lediglich eine marginale Rolle, insbesondere wenn sie fremdorganisiert und praxisfern sind. Zur Anpassung des Kompetenzprofils an die jeweiligen professionellen Anforderungen herrschen bei den Befragten vielmehr die folgenden Methoden vor: das

informelle Peer-Learning, selbstgesteuerte und/oder selbstorganisierte Lernprozesse, der Transfer von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbeständen auf andere Expertisefelder, aber vor allem das Erfahrungslernen im beruflichen Praxiskontext.

7.6.2.2 Informelles Lernen

7.6.2.2.1 Erfahrungslernen

Es herrscht bei den interviewten Musikschaaffenden Einigkeit, dass das Erfahrungslernen – also die verschiedenen Lernprozesse, welche sich in der beruflichen Aktivität entfalten – für den Aufbau des individuellen Kompetenzprofils von entscheidender Bedeutung sei. Im musikalisch-künstlerischen Bereich ist dieser Erwerb von reflexiver Handlungskompetenz auf Erfahrungsebene überall dort relevant, wo bei Bedarf neue Kompetenzfacetten erarbeitet oder die vorhandenen Kompetenzen im Rahmen der beruflichen Tätigkeit ausgebaut werden sollen, wie etwa beim schnellen Vorbereiten von Gigs (AB_01, AB_05, AB_06), dem Schreiben von Leadsheets (AB_01, AB_03, AB_06) oder bei der Arbeit als Produzent im Studio (AB_03, AB_08, AB_09). Dieses „Learning by Doing“ (AB_03) betrifft aber vor allem nicht-musikalische Kompetenzdimensionen, die während der Ausbildung nur ungenügend auf- und ausgebaut werden konnten. Dies bezieht sich, wie in Kapitel 7.2.3 dargestellt, vor allem auf geschäftlich-unternehmerische, pädagogische sowie personale und sozial-kommunikative Kompetenzbestände.

So besteht Konsens, dass gerade geschäftlich-unternehmerische Kompetenzen zu einem großen Teil durch die kontinuierliche, berufsfeldspezifische Praxis im Tätigkeitsfeld erworben wurden. Dies bezieht sich insbesondere auf die essenziellen Facetten des Selbstmanagements, der Selbstvermarktung sowie die elementaren Wissensbestände über die Funktionsweisen des Musikbusiness.

AB_04 berichtet exemplarisch zum informellen Erwerb seiner Kompetenzbestände, die für ihn in seiner aktuellen Tätigkeit als nebenberuflicher Labelbetreiber von Bedeutung sind:

„Das muss ich ganz ehrlich sagen, so eher dann im Leben gelernt. Also dann über den Kontakt zum eigenen Booker, zum Beispiel. Was macht der? [...] Das ist so ein bisschen Learning by Doing. [...] Ich mache zum Beispiel die GEMA-Abwicklung, ich mache die ganze Pressebedarfsabwicklung. Und wir machen alles so über den Onlineshop und solche Geschichten. Und das hat sich so entwickelt.“

Auch Arbeitsmarktexperte AE_03 verweist aufgrund seines persönlichen beruflichen Werdegangs auf die Relevanz des Erfahrungslernens für die nachhaltige Verankerung von Kompetenzbeständen: „Der Weg, das ist ja auch ein interessanter Weg. Also das so für sich zu lernen, dann lernt man es vielleicht auch noch mal tiefer, wenn man das wirklich erfährt.“

Im pädagogischen Bereich erwähnen einige Interviewte explizit den hohen Stellenwert des praktischen Erfahrungslernens für den Aufbau ihres Kompetenzportfolios als Dozierende. AB_01 berichtet beispielhaft zu seiner Hilfestellung für Schüler*innen, die mit

Lernschwierigkeiten zu kämpfen haben: „Ich [habe] selbst, aus eigener Erfahrung heraus, aus Lebenserfahrung und aus Unterrichtserfahrung heraus, die letzten Jahre Strategien entwickelt, um den Schüler[n] da helfen zu können.“

Aber auch hinsichtlich wichtiger persönlichkeitsbezogener Kompetenzfacetten weisen die Befragten immer wieder darauf hin, dass sie diese hauptsächlich durch die Erfahrungen in der beruflichen Praxis erworben hätten. Sie führen hierzu die Verbesserung der Flexibilität im Umgang mit der eigenen Portfoliokarriere (AB_01) an, akutes Stresscoping (AB_03), einen resilienteren Umgang mit beruflichen Misserfolgen (AB_04, AB_06, AB_09), die Akzeptanz von Verlust Erfahrungen (AB_04) sowie die überaus relevante Fähigkeit der akkuraten Selbsteinschätzung (AB_01).

7.6.2.2.2 Peer-Learning

Eine weitere informelle Lernform, die sich aus den Aussagen eines Großteils der Befragten herausarbeiten lässt, ist das Lernen durch kooperative Interaktionsprozesse innerhalb der Peergroup. So geben die befragten Musikschaffenden über ihre unterschiedlichen Tätigkeitsfelder an, häufig die Rückmeldung aus dem Kreis der Kolleg*innen zu nutzen, um ihre jeweiligen Kompetenzbestände zu erweitern. Dabei dienen die Kolleg*innen sowohl als Ressource für qualitatives Feedback als auch als Vorbilder und Inspirationsquelle. AB_03 gibt beispielsweise an, dass er den kollegialen Austausch ganz intentional zur Verbesserung seiner Fähigkeiten als Produzent nutze:

„Das probiere ich, da weiterzukommen und halt Austausch mit Kollegen, die besser sind wie ich. Denen ich Sachen zeige, und die mir Feedback geben. Also so ist es als Musiker ja auch. Du lernst ja immer von Leuten, die weiter sind und dich ein bisschen da mit unter ihre Fittiche nehmen.“

Der Befragte sieht bei Musiker*innen im Bereich Populärer Musik generell die Interaktion in einer Praktikergemeinschaft (vgl. Kapitel 4.2.7) als wichtigen Motor des beruflichen Kompetenzerwerbs sowie als eine Möglichkeit, den eigenen Horizont zu weiten: „Viel mit Leuten rumhängen in dem Bereich. Das, glaube ich, ist extrem wichtig. Ich habe viel gelernt auch nur durch so manches Gespräch mit manchen Leuten, die da weiter sind. Und du siehst auf einmal, wie die Sachen sehen.“

AB_08 verdeutlicht an einem konkreten Beispiel, wie er beim Ausüben seiner Produzentenkarriere von den Wissensbeständen in seinem sozialen Netzwerk profitiert:

„Ich habe sehr großartige Engineers in meinem Freundeskreis, und die kann ich dann immer anrufen und: ‚Sag mal hier, ### [befreundeter Engineer], hey, ich muss jetzt Kontrabass aufnehmen. Ich habe keine Ahnung, aber ich will das unbedingt machen.‘ Und er so: ‚Das ist da das Schwierigste. Da kannst du da soundso oder soundso machen.‘“

AU_03 versteht diese vornehmlich informelle Lernform zudem als eine wichtige Säule des von ihr betreuten Ausbildungsprogramms und weist darauf hin, dass man dort explizit „das Können und die Erfahrung anderer nutzen darf, um selber besser zu werden“.

Doch auch im außermusikalischen Bereich seien Peer-Learning-Prozesse nach Meinung einzelner Interviewter ebenfalls bedeutsam, gerade in sehr relevanten geschäftlich-unternehmerischen Bereichen wie Selbstmanagement (AU_02) und Selbstvermarktung (AE_03) (vgl. Kapitel 7.5.2.1 & 7.5.2.2).

7.6.2.2.3 Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen

Ein weiterer, den Interviewdaten entnommener Aspekt ist die Prävalenz des selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens. Letzteres ist vor allem nach Abschluss der Ausbildung besonders entscheidend, wenn das individuelle Kompetenzprofil an das Anforderungsprofil des Arbeitsmarkts für Musiker*innen angepasst werden soll bzw. muss. Aufgrund der in diesem Zusammenhang geringen Bedeutung formaler, fremdorganisierter Lernsettings liegt es bei den Musiker*innen selbst, die nötigen Prozesse des Kompetenzerwerbs anzubahnen und zu steuern. Dabei findet das Lernen häufig statt, wenn die jeweiligen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände akut benötigt werden. Dieser selbstorganisierte Prozess eines Learning on Demand zeigt sich sehr anschaulich in den Aussagen von AB_01, der, wie in Kapitel 7.5.4.1.2.5 berichtet, exemplarisch seine Vorbereitung auf einen Halbplayback-Auftritt schildert.

Dieser informelle Lernprozess, der intentional und bewusst sowie selbstorganisiert und praxisorientiert ist, inkorporiert auch Merkmale des autodidaktischen Lernens, welches nach Hemming (2009) durch Autonomie und intrinsische Motivation gekennzeichnet ist (vgl. ebd., S. 67 f.). Ähnliche autonome Lernprozesse beschreiben die Interviewpartner*innen auch in den Tätigkeitsfeldern Produktion (AB_03, AB_08) und Pädagogik (AB_01, AB_02).

7.6.2.2.4 Transfer von Kompetenzen

Ein letzter Aspekt im Bereich informelles Lernen, der auf Basis der Aussagen der Befragten herausgefiltert werden kann und der sich über alle in Kapitel 7.5 referierten Kompetenzbestände erstreckt, ist der Transfer bereits vorhandener Kompetenzfacetten in neue Tätigkeitsbereiche. Dies ist insbesondere relevant, da die Interviewten davon berichten, im Laufe ihrer Karrieren immer wieder vor der Herausforderung zu stehen, sich kontinuierlich in neue Arbeitsfelder einarbeiten zu müssen (vgl. Kapitel 7.4.5.3). In diesem Kontext formulieren sie teilweise explizit, dass sie diesen Wissens- bzw. Kompetenztransfer oft bewusst als Möglichkeit anwenden, um die benötigten Handlungsfähigkeiten zu erlangen. So bringt AB_05 ein, dass er bei seinen Nebentätigkeiten im Veranstaltungsbereich sehr von seinen Erfahrungen als Musiker profitiere:

„Das ist natürlich eigentlich etwas anderes. Aber eigentlich hängt schon ein bisschen zusammen auch, muss man sagen, weil / Ja, dadurch, dass ich natürlich Bescheid weiß auf der Bühne, was ist was, auch als Musiker ist es natürlich einfach für mich, mich da reinzudenken, manchmal.“

AB_08 hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass er seine musikalischen Fähigkeiten auch für seine Produzentenkarriere als überaus wertvoll erachte: „Ich [finde] das geil, die Bestätigung zu haben, dass man mit einem guten Ohr und ein bisschen Verständnis so für Technik [...], dass du da trotzdem an dein Ziel kommen kannst.“

Arbeitsmarktexperte AE_02 legt beispielhaft dar, wie besonders jene übertragbaren Kompetenzen, die jenseits des rein musikalischen Bereichs liegen, aktiv dazu genutzt werden können, sich weitere berufliche Perspektiven zu erschließen: „Vielleicht mache ich viele Kompositionen und irgendwann kann ich auch mal Verleger werden, weil ich gelernt habe, wie ich Kompositionen vermarkte.“ Als weiteres Beispiel führt der Befragte ein von ihm geführtes Coachinggespräch an, bei dem die im Liveclubsektor tätige Ratsuchende die folgende professionelle Option aufzeigte:

„Und da war eine junge Frau, und die hat in irgendeiner Kulturinstitution gearbeitet und hat schon ganz viele Konzerte da irgendwie durchgeführt oder betreut. Und ihr Traum war es, irgendwie mal Tourmanager zu werden. Und im Studium wusste sie nicht so richtig und hat da jetzt irgendwas mit IT gemacht. [...] IT mit so einer Social-Media-Kompetenz. [...] Und dann haben wir das mal aufgedröselte bei mir. Und dann haben wir geschaut, was sind denn die Kompetenzen: ‚Hey, du arbeitest in einem Club, du lernst viele Künstler kennen, du weißt, wie Konzerte ablaufen und wie man Konzerte organisiert, wie man vielleicht Künstler betreut. Ich meine, ist doch für dich ganz einfach, Tourmanagerin zu werden.‘ [...] Auf der anderen Seite, mit dem IT-Studium, Social-Media-Kompetenz, haben wir das mal ausgelotet, so ein bisschen [...] und dann haben wir mal versucht, mal die Schnittmengen so durchzugehen. Habe ich gemeint: ‚Hey, du kannst danach Webseiten programmieren. Du weißt, wie IT funktioniert. Du weißt, wie soziale Medien ticken. Du kannst es programmieren. Das hat ja einen wahnsinnig großen Wert. Gerade für Künstler, die in dem Bereich vielleicht nicht die notwendige Kompetenz haben. Und über Tourmanagement lernst du Künstler kennen, die vielleicht auch einen Bedarf haben. Du kannst diese Leistung anbieten. Und aus diesem Portfolio kann ja, zum Beispiel, ein Künstlermanagement entstehen.“

Eine spezifisch persönlichkeitsbezogene Disposition, die sich gerade aufgrund ihrer Übertragbarkeit für die Interviewten als besonders nutzbringend erwiesen hat, ist Kreativität (vgl. Kapitel 7.5.4.1.4). AU_04_01 weist darauf hin, dass das kreative Potenzial auch gerade für die Absolvent*innen seines Instituts relevant sein könne, bei denen es nicht zu einer tragfähigen musikalischen-künstlerischen Karriere reiche:

„Ich muss aber so vielleicht auch schauen, und es gibt noch andere Dinge, die mich auch interessieren und die da sehr, sehr schön sind. Ob das nun im grafischen Bereich ist, oder was weiß ich. Wo man natürlich vielleicht bestimmte eigene Kompetenzen kreativer Art oder so der Art dann einbringen kann.“

Es kann festgehalten werden, dass vor allem der Transfer von Kompetenzen mit der damit einhergehenden Steigerung der Erwerbsfähigkeit ein Baustein sein könnte, der in tertiären Ausbildungsprogrammen thematisiert und entsprechend gefördert werden sollte. Dazu AE_02:

„Also, es gibt so viele Schnittmengen, die sich aber auch immer aus ganz individuellen Interessen und Qualifikationen ergeben. Und diese Möglichkeiten, glaube ich, die muss man den Leuten so ein kleines bisschen zeigen. [...] Und dann gibt es vielleicht unterschiedliche Wege, wie man da hinkommt. Aber dazu muss einem auch aber erst mal so das gesamte Möglichkeitsspektrum aufgezeigt werden.“

7.6.3 Resümee: Kompetenzerwerb bei professionellen Popmusiker*innen

Aus analytischen Gründen wurden die Ergebnisse zu den verschiedenen Lernformen zunächst getrennt nach den Dimensionen Lernkontext und Lernprozess vorgestellt. Dabei zeigt sich zum einen, dass solche Lernwege erwähnt werden, die nach dem vierpoligen Modell von Espeland (2010, S. 133 ff., vgl. Kapitel 4.2.1) eindeutig im Quadranten formal/formell verortet sind, wie institutionell angebotene Seminare im Fach Harmonielehre und Tonsatz (AB_01, AB_04) oder ein stark lehrplangetriebener instrumentaler Hauptfachunterricht (AB_03, AB_07). Sie sind bestimmt durch einen formalen, institutionellen Rahmen, eine Zertifizierung sowie eine mehr oder weniger große Theorielastigkeit und Praxisferne. Des Weiteren sind sie im Prozess explizit, intentional und bewusst sowie vornehmlich fremdgesteuert und fremdorganisiert.

Zum anderen werden auch Lernformen angesprochen, die klar informell und informal sind. Dies trifft beispielsweise zu auf den beiläufigen Erwerb von berufsfeldspezifischem Fachwissen durch den Austausch im Kreis der Kolleg*innen (AB_03) oder den Aufbau diverser musikalischer und außermusikalischer Kompetenzfacetten durch die praktische Berufsausübung (AB_04, AB_05, AB_08). Dabei sind diese impliziten Lernformen nicht institutionell verankert, nicht zertifiziert und bestehen in der Regel aus nicht intentionalem Erfahrungslernen in der selbstorganisierten Praxis.

Darüber hinaus lassen sich aus dem Interviewmaterial aber diverse Lernwege herausarbeiten, die sich weniger klar diesen beiden Quadranten zuordnen lassen. Diese betreffen u. a. informelle Lernprozesse in institutionellen Settings, wie die angesprochenen Peer-Learning-Prozesse bei Teilnehmer*innen eines Weiterbildungsprogramms mit Popschwerpunkt (AB_01, AB_09) oder die selbstgesteuerte Bandarbeit an den jeweiligen Ausbildungsstätten. Aber auch mehr oder weniger formelle Lernvorgänge, die explizit, bewusst und intentional in informalen Settings erfolgen, etwa die von AB_03 beschriebene, kollegiale Karriereanalyse oder die von einigen Befragten erwähnten privaten Konzertvorbereitungen (AB_01, AB_02, AB_06, AB_07), gehören zu dem in dieser qualitativen Studie erhobenen, heterogenen Lernwegsportfolio.

In Abbildung 53 sind diese und einige weitere Beispiele der vierpoligen Matrix nach Espeland (2010) entsprechend zugeordnet und sollen so einen Überblick über die unterschiedlichen Lernformen geben, mit denen professionelle Popmusiker*innen berufsrelevante Kompetenzen erwerben. Auf diesem Weg lässt sich erneut das eingangs erwähnte zentrale Ergebnis dieses Kapitels verdeutlichen: Für Berufspopmusiker*innen ist bei der Bewältigung ihrer berufsfeldspezifischen Herausforderungen eine Kombination aus unterschiedlichsten Lernsettings und Lernprozessen maßgeblich.

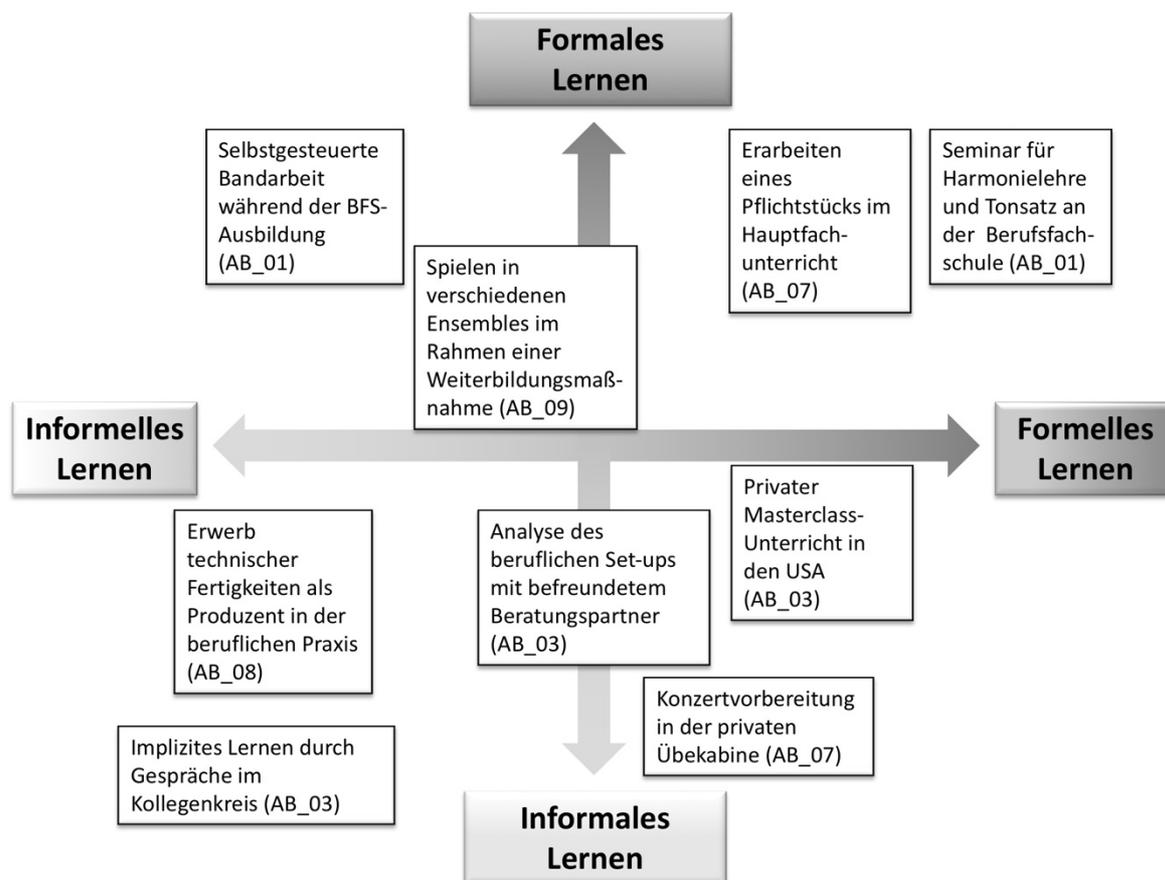


Abbildung 53: Darstellung der empirischen Befunde zu den Lernformen (Lernkontext/-prozess-Matrix)

Diese Erkenntnis und einige der wichtigen Einzelbefunde lassen sich sowohl auf die entsprechenden Forschungsarbeiten im musikpädagogischen als auch im weiteren Kontext der Bildungsforschung zurückbeziehen. Auf den hier dargestellten hohen Stellenwert formaler Lernkontexte und formeller Lernabläufe beim Auf- und Ausbau musikalisch-künstlerischer Fertigkeiten wiesen ebenfalls die befragten Bandleader*innen der Halbritter-Studie hin. Auch sie haben den großen Einfluss der Hauptfachlehrkraft hervorgehoben, die die meisten Interviewten im Rückblick als Inspirationsfigur in der Lernbiografie wahrnehmen (vgl. Halbritter, 2012, S. 103 f.; vgl. Kapitel 6.3.5). Kritische Stimmen betonen hierbei jedoch, dass Lehrende im Hauptfach, wie in der Erhebung für die vorliegende Dissertationsschrift bei AB_07, als „Lernbarriere“ (vgl. Halbritter, 2012, S. 103) den Lernprozess auch negativ beeinflussen können.

Halbritter (2012) kommt ebenso zu dem Ergebnis, dass die beruflich essenziellen Kompetenzfacetten, insbesondere solche im geschäftlich-unternehmerischen, sozial-kommunikativen und personalen Bereich, die in formellen Lernprozessen in formalen Kontexten nicht ausreichend entwickelt werden konnten, von ihren Proband*innen informell, meist im Zuge der professionellen Praxis erworben wurden. Dieses Learning by Doing streicht die Autorin als wichtigsten Baustein der Kompetenzentwicklung im informellen Kontext heraus (vgl. ebd., S. 106). Dabei betont Halbritter die Bedeutung des Erfahrungslernens, also

einer Form des Lernens, welches u. a. Peter Dehnbostel (2004) als elementar für den Erwerb berufspraktischer Kompetenzen postuliert (vgl. Kapitel 4.1.5). Nach der Erkenntnis Dehnbostels verdichtet sich dieses Erfahrungslernen, in Kombination mit formal erworbenem, systematischem, theoriebezogenem Wissen zu reflexiver Handlungskompetenz (vgl. ebd., S. 54 ff.; Kirchhöfer, 2004, S. 86; Halbritter, 2012, S. 23 f.). Als praktisches Beispiel aus dem hier vorliegenden Interviewmaterial kann die Aussage von AB_01 zu seinen Fähigkeiten im Schreiben von Leadsheets herangezogen werden. Der Befragte merkt dazu an, er verdanke seine diesbezügliche Kompetenz der Verbindung aus dem während seiner Ausbildung erworbenen musiktheoretischen Unterbau mit seiner berufsfeldspezifischen Praxis.

Weitere Aspekte informellen Lernens, die bei Halbritter (2012) herausgearbeitet werden und die sich auch in dem für die vorliegende Studie erhobenen Datenmaterial finden, betreffen das Lernen durch Versuch und Irrtum, das Lernen am Modell und durch Vorbilder, das Lernen durch Vergleich und durch Feedback, das Lernen mit dem Internet sowie das Lernen durch das soziale Netzwerk (vgl. Halbritter, 2012, S. 107 ff.). In Bezug auf entsprechende Peer-Learning-Prozesse stellt die Autorin fest:

„Zusammenfassend wird dem informellen Arbeitslernen in sozialen Netzwerken ein hoher Stellenwert und der Kompetenzentwicklung der Bandleader beigemessen. Bemerkenswert ist, dass der Aufbau von sozialen Netzwerken sogar als expliziter Lerninhalt in der Ausbildung des IP5w²⁷³ im Kontaktstudiengang der Musikhochschule Hamburg benannt wurde und sogar Priorität hatte.“ (Ebd., S. 109)

So äußern sich auch die hier befragten Absolventen (AB_01, AB_09) eines netzwerkorientierten Weiterbildungsprogramms überaus positiv über dessen Ausrichtung und das vornehmlich auf Peer-Learning und soziale Interaktion ausgerichtete Konzept.

Dass der aus dem Interviewmaterial gewonnene Aspekt des selbstgesteuerten Lernens relevant ist, heben im Bereich des informellen Kompetenzerwerbs bei professionellen Popmusiker*innen beispielsweise ebenfalls Lucy Green (2002 & 2008) und Don Lebler (2007 & 2008) hervor (vgl. Kapitel 4.3.6). Kirchhöfer (2004) betont in Bezug auf das ebenfalls in diesem Kontext adressierte Learning on Demand, dass dabei nicht aufgrund von institutioneller Fremdsteuerung auf Vorrat gelernt werde, sondern auf eigene Initiative erst zu jenem Zeitpunkt, an dem die Lernenden das entsprechende Wissen zur Lösung eines praktischen Problems benötigen (vgl. ebd., S. 74; vgl. Kapitel 4.2.5). Dazu sei etwa auf die oben referierte Aussage von AB_01 zur Vorbereitung auf einen Halbplayback-Auftritt verwiesen.

Im Zusammenhang mit den beschriebenen Peer-Learning- und Erfahrungslernprozessen erweist sich hinsichtlich der entsprechenden Lernkontexte das Konzept der Community of Practice als zielführender Referenzpunkt. Dadurch lässt sich, wie in Kapitel 4.2.7 ausgeführt, die Perspektive auf informelle Lernprozesse noch um die Dimension der Kooperation erweitern. An dem oben vorgestellten Interviewmaterial lässt sich zudem erkennen, wie in der

²⁷³ IP5w = Interpartnerin 5, weiblich.

Praxis innerhalb dieser Gemeinschaften synergetische Strukturen entstehen. So verdeutlichen etwa die Ausführungen zu ihrem absolvierten Weiterbildungsprogramm von AB_01 und AB_09, wie dort durch kollektives, praktisches Handeln Lösungen für spezifische Probleme erarbeitet sowie Fachwissen, relevante Informationen und Erfahrungen ausgetauscht werden. Diese Prozesse lassen sich auch als situiertes Lernen umschreiben, wonach ein kollektiver, prozeduraler und erfahrungsbasierter Umgang mit praktischen Herausforderungen im Mittelpunkt des Lernprozesses steht (vgl. Lave und Wenger, 1991, S. 91 ff.). AB_03 und AB_05 schildern in ihren Aussagen des Weiteren sehr anschaulich, wie sie durch gegenseitiges Feedback und eine gemeinsame Kartierung von Wissensbeständen und der Identifizierung eventueller Wissenslücken ihre eigenen Kompetenzbestände aktualisieren.

Im Gegensatz zu den Aspekten des Erfahrungslernens, des Peer-Learnings sowie des selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens lässt sich das implizite Lernen weniger deutlich anhand der Interviewdaten identifizieren. In diesem Zusammenhang weist Halbritter (2012) darauf hin, dass es in der Natur des impliziten Lernens liege „schwer zu erfassen“ (ebd., S. 109) zu sein. Auch Kirchhöfer (2004) stellt fest, dass implizites Lernen schwierig zu messen und auch schwer zu kommunizieren sei (vgl. ebd., S. 60). Dehnbostel (2004) weist hierzu darauf hin, dass impliziertes Lernen vom Lernenden nicht bewusst wahrgenommen und von ihm daher auch nicht reflektiert werde. Er werde von diesem vielmehr unmittelbar erfahren, ohne dass dabei übergeordnete Gesetzmäßigkeiten erkannt oder strukturierte Lernprozesse eingeleitet würden (vgl. ebd., S. 55). Dies zeigt sich am hier vorliegenden Interviewmaterial exemplarisch in der Antwort von AB_01 auf die Frage nach erworbenen Strategien im Umgang mit beruflichen Misserfolgen und negativem Feedback. Zunächst verneint er, kommt aber nach einer längeren Ausführung zu der Schlussfolgerung: „Wahrscheinlich habe ich doch ein paar Strategien entwickelt.“

Festhalten lässt sich, dass die verschiedenen hier skizzierten Facetten des informellen Lernens sowie die in formalen Kontexten in formellem Unterricht erworbenen Kompetenzbestände sich im Idealfall zu einem integrierten Konstrukt zusammenfügen. Diesen Integrationsprozess anzuregen und zu begleiten scheint eine wichtige Aufgabe bei der Ausbildung von Popmusiker*innen zu sein. Daher wird auf diesen Sachverhalt im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch ausführlich eingegangen (vgl. Kapitel 8 & 9.1).

8 Synthese und weiterführende Kontextualisierung der Ergebnisse

In den folgenden Kapiteln steht die in Abschnitt 4.4 aufgeworfene zentrale Fragestellung im Mittelpunkt: Welche Merkmale sollte eine Ausbildung im Bereich Populärer Musik aufweisen, in der insbesondere den berufsfeldspezifischen Tätigkeitsportfolios der Akteur*innen und den damit einhergehenden Herausforderungen Rechnung getragen wird und die dadurch die Aneignung eines zukunftsfähigen Kompetenzprofils unterstützt?

Dazu werden zunächst die maßgeblichen empirischen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit in Bezug auf die Lernwege, die Ausbildung sowie die berufliche Praxis professioneller Popmusiker*innen verdichtet resümiert und erste sich daraus ergebende Implikationen aufgezeigt (vgl. Kapitel 8.1).

Anschließend werden konzeptuelle Ansätze vorgestellt die das Ziel verfolgen, den Erwerb eines adaptiven, berufsfeldspezifischen Kompetenzprofils im Bereich Populärer Musik durch tertiäre Ausbildungsprogramme bestmöglich zu gewährleisten (vgl. Kapitel 8.2). Anhand eines nationalen und eines internationalen Beispiels wird dann deren praktische Umsetzung beispielhaft erläutert (vgl. Kapitel 8.3). Darüber hinaus wird in einem kurzen Exkurs das Thema Stress im Berufsleben von Musiker*innen beleuchtet, um abschließend eine ausgewählte Intervention zur Stressprophylaxe und Selbstfürsorge zu präsentieren (vgl. Kapitel 8.4).

8.1 Synthese der empirischen Ergebnisse und Ableitung von Implikationen

Die in den Kapiteln 6 und 7 vorgestellten empirischen Befunde bieten zunächst Erkenntnisse zu wesentlichen Merkmalen der tertiären Ausbildung und Lernwegen von Popmusiker*innen, zu prototypischen Tätigkeitsprofilen sowie zu berufsfeldspezifischen Herausforderungen und Kompetenzbeständen. Des Weiteren lassen sich diese Befunde als Startpunkt für die Genese methodisch-didaktischer, curricularer sowie struktureller Schlussfolgerungen nutzen. So werden im Folgenden Optimierungsansätze einer neuen Lehr- und Lernkultur in der Ausbildung von Berufsmusiker*innen generell, aber insbesondere auch in Bezug auf die Ausbildung professioneller Popmusiker*innen präsentiert. Aus diesem Grund werden zunächst nochmals die zentralen empirischen Befunde aufgeführt, um daraus erste Implikationen für die berufspropädeutische Ausbildung in diesem Feld abzuleiten. Diese werden in den nachfolgenden Kapiteln weiter ausgeführt sowie hinsichtlich ihrer praktischen Umsetzung diskutiert.

Zum musikalischen Grundlagenerwerb, aber vor allem auch zum Aufbau eines funktionalen beruflichen Kompetenzprofils lässt sich mithilfe der empirischen Daten ein individuelles Portfolio aus formellen und informellen Lernprozessen in mehr oder weniger formalen

Lernkontexten feststellen (vgl. Kapitel 6.2.1, 7.1 & 7.6). Einmal im Berufsleben angekommen, dominieren bei den Befragten klar informelle Lernwege (vgl. Kapitel 7.6).

In Hinblick auf die zentralen Lerninhalte der absolvierten Studienprogramme berichten die befragten Musikschaaffenden von einer fundierten Ausbildung in den traditionellen Schwerpunktbereichen Hauptfachunterricht, instrumentales Nebenfach, Musiktheorie, Gehörbildung und Ensemblespiel (vgl. Kapitel 6.3.7 & 7.2.2). Insbesondere die Daten der Alumni musikhochschulischer Programme im Fachbereich Jazz bzw. Jazz und Populärmusik indizieren eine starke Fokussierung auf instrumental-technische und musiktheoretische Inhalte der absolvierten Studiengänge.

Was Ausbildungsdefizite anbelangt, betreffen diese, mit Ausnahme von AB_06, den geschäftlich-unternehmerische Sektor, vornehmlich den Erwerb von Kompetenzbeständen in den Bereichen Selbstmanagement und Selbstvermarktung. Darüber hinaus moniert die Mehrheit der Befragten eine fehlende Vorbereitung auf den Übergang ins Berufsfeld, besonders was die Vermittlung eines realistischen Berufsbildes betrifft, sowie mangelhafte Unterrichtsinhalte zum Auf- und Ausbau pädagogischer und vereinzelt personaler wie sozial-kommunikativer Kompetenzfacetten (vgl. Kapitel 6.3.5, 6.3.6, 6.3.7 & 7.2.3).

Die beruflichen Tätigkeitsprofile der befragten Alumni bestehen aus einer individuellen Kombination aus musikalisch-künstlerischen, pädagogischen und nicht-musikalischen Aktionsfeldern, deren Gewichtung sich im Zeitverlauf stetig verändert. Wirtschaftlich tragfähige Karrieren von Künstler*innen bilden in diesem Berufsfeld nach Einschätzung der befragten Expert*innen die absolute Ausnahme, breit gefächerte Portfoliokarrieren sind dagegen die Regel (vgl. 6.4 & 7.3.2).

Die berufsfeldspezifischen Herausforderungen liegen laut den interviewten Expert*innen vor allem in einem grundsätzlich erhöhten Prekaritätsrisiko des Tätigkeitsfelds, einem als schwierig empfundenen Karriereaufbau, in den hochdynamisierten Wandlungsprozessen innerhalb der Musikwirtschaft sowie im breit gefächerten und changierenden Anforderungsprofil einer Portfoliokarriere. Dies kann auf sozialer und psychischer Ebene zu einem erhöhten Stresspotenzial führen, welches die Gefahr von psychischen und psychosomatischen Erkrankungen nach sich zieht (vgl. Kapitel 7.4).

Für eine funktionale Bewältigung dieser beruflichen Herausforderungen ist nach Ansicht der Proband*innen zum einen ein facettenreiches Arsenal an musikalisch-künstlerischen Kompetenzen relevant, wobei sich dieses dahingehend unterscheidet, ob die Akteur*innen vornehmlich als Originalbandmusiker*in oder als Session- und Coverbandmusiker*in aktiv sind (vgl. Kapitel 7.5.1). Es zeigt sich aber auch, dass die Befragten unabhängig von der individuellen Orientierung des Tätigkeitsportfolios vor allem geschäftlich-unternehmerische sowie personale und sozial-kommunikative Kompetenzen als äußerst bedeutsam für das berufliche Fortkommen einschätzen, weil diese auch in andere Geschäftsfelder transferiert werden können (vgl. Kapitel 6.4.2 & 7.5).

8 Synthese und weiterführende Kontextualisierung der Ergebnisse

Auf Basis der für die theoretische Rahmung referierten Quellen zum informellen Lernen (vgl. Kapitel 4.2), zu den beruflichen Kompetenzprofilen und den Lernformen im Bereich Populärer Musik (vgl. Kapitel 4.3), aber auch zum Arbeitsmarkt für Musiker*innen (vgl. Kapitel 3.1 & 3.2) lassen sich nun Schlussfolgerungen für eine zielführende berufspräparative Ausbildung von Popmusiker*innen ziehen. Diese Implikationen werden entlang der inhaltlichen Dimensionen Ganzheitlichkeit, Individualisierung, Berufsfeld- und Praxisorientierung und Vernetzung dargestellt, um im Folgenden eine weiterführende Kontextualisierung (vgl. Kapitel 8.2 & 8.3) zu erleichtern (vgl. Tabelle 46).

Tabelle 46: Implikationen für eine berufsfeldspezifische Optimierung der Ausbildung von Popmusiker*innen

Dimension	Berufsfeldspezifische Befunde	Implikationen
Ganzheitlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Unabhängig von der individuellen Orientierung des Tätigkeitsportfolios hohe Relevanz geschäftlich-unternehmerischer sowie persönlichkeitsbezogener Kompetenzen (vgl. Kapitel 3.2.3.3, 4.3, 6.4.2 & 7.5) 	➤ Ganzheitlich orientierte, curriculare Ergänzungen zur musikalisch-künstlerischen Ausbildung im Bereich geschäftlich-unternehmerischer und persönlichkeitsbezogener Kompetenzen
	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelles Portfolio aus formellen und informellen Lernprozessen in mehr oder minder formalen Lernkontexten (vgl. Kapitel 4.3.5, 6.2.1, 7.1 & 7.6) 	➤ Berücksichtigung formeller und informeller Lernwege in formalen und informellen Settings
Individualisierung	<ul style="list-style-type: none"> • Notwendigkeit eines facettenreichen Arsenal an musikalisch-künstlerischen Kompetenzen (Unterscheidung nach Originalbandmusiker*in bzw. Session- und Coverbandmusiker*in) (vgl. Kapitel 3.2.3, 4.3.3, 7.5.1) 	➤ Berücksichtigung des musikalischen Hintergrunds, der individuellen Kompetenzen ²⁷⁴ sowie der stilistischen Orientierung der Studierenden bei der Schwerpunktsetzung innerhalb der Ausbildung
	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelles Tätigkeitsportfolio aus musikalisch-künstlerischen, pädagogischen und nicht-musikalischen Aktionsfeldern (vgl. Kapitel 3.1.3, 3.2.1.3, 3.2.4.2, 6.4 & 7.3.2) 	➤ Hilfe bei der Karriereplanung, orientiert am individuell anvisierten Tätigkeitsportfolio
	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelles Portfolio aus formellen und informellen Lernwegen (vgl. Kapitel 4.3.5, 6.2.1, 7.1 & 7.6) 	➤ Ermöglichung selbstgesteuerter Lernprozesse, orientiert an vergangenen und künftigen individuellen Lernwegen und Lernstrategien
Berufsfeld- und Praxisorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Als schwierig empfundener Karriereaufbau, Schwierigkeiten auf finanzieller und administrativer Ebene beim Berufseinstieg (vgl. Kapitel 7.4.1) 	➤ Vermittlung eines realistischen Berufsbildes und konkrete Planung des Berufseinstiegs, Vernetzung ins Berufsfeld durch die Integration von Praktika
	<ul style="list-style-type: none"> • Breit gefächertes und changierendes Anforderungsprofil einer Portfoliokarriere (vgl. Kapitel 7.4.5) 	➤ Ermöglichung des Erwerbs von multisektoral nutzbaren Kompetenzfacetten sowie gezieltes Herausstellen unterschiedlicher prototypischer beruflicher Herausforderungen
	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Kombination aus musikalisch-künstlerischen, pädagogischen und nicht-musikalischen Aktionsfeldern, deren Gewichtung sich im Zeitverlauf stetig verändert (vgl. Kapitel 3.2.1.3, 3.2.4.3, 6.4 & 7.3.2) 	➤ Orientierung der Lerninhalte an den Anforderungen berufsfeldspezifischer individueller Tätigkeitsprofile

²⁷⁴ Dies beinhaltet auch die Berücksichtigung und das Ansprechen von Emotionen und individuellen Motivlagen der Studierenden, damit intendierte Entwicklungsprozesse auch nachhaltig handlungswirksam werden können (vgl. Erpenbeck, 2012, S. 37; vgl. Kapitel 4.1.2).

Vernetzung	<ul style="list-style-type: none"> • Dominanz informeller, häufig kooperativer Lernwege im Berufsfeld (vgl. Kapitel 4.3.5 & 7.6) 	➤ Integration kooperativer Lernprozesse in die Ausbildung
	<ul style="list-style-type: none"> • Persönliches Netzwerk als wichtiger Karrierebaustein (vgl. 3.2.3.2 & 7.2.2) 	➤ Vernetzungsmaßnahmen innerhalb der Institution z. B. durch Projektarbeit oder Mentoring
	<ul style="list-style-type: none"> • Häufige Akquise neuer Tätigkeiten nötig (vgl. 3.2.4.3 & 7.4.5) 	➤ Vernetzung mit externen Partner*innen

8.2 Grundzüge einer neuen Lehr- und Lernkultur in der tertiären Ausbildung von Popmusiker*innen ²⁷⁵

Bei einer Gegenüberstellung der referierten Befunde zu den berufsrelevanten Kompetenzbeständen professioneller Popmusiker*innen (vgl. Kapitel 6.4.2 & 7.5) sowie der Art und Weise des Kompetenzaufbaus (Kapitel 6.2.1, 7.1 & 7.6) und der nach wie vor vorherrschenden Ideen einer formalen, berufspropädeutischen Ausbildung von Musiker*innen (vgl. Kapitel 2.3 & 3.1) und den dabei fokussierten curricularen Studieninhalten (vgl. Kapitel 2.3.2.1.3, 6.2 & 7.2) wird rasch ein großes Missverhältnis zwischen dem Anforderungsprofil der Berufspraxis und den bislang vorherrschenden Ausbildungskonzepten deutlich. Darauf weist neben Gembris und Langner (2005), Renz und Körner (2016) sowie Bishop (2018) auch Uta Sophie Halbritter mit Blick auf die von ihr untersuchte, im Bereich Populäre Musik verortete Zielgruppe²⁷⁶ hin. Sie betont zusammenfassend, dass insbesondere die Hochschulausbildung von Musiker*innen nach Einschätzung der von ihr befragten Proband*innen durch ein Ungleichgewicht zwischen den zentralen Ausbildungsinhalten und den beruflichen Anforderungen charakterisiert ist (vgl. Halbritter, 2012, S. 114). An diese Feststellung lässt sich die Frage anschließen, wie tertiäre Studienprogramme strukturiert und ausgerichtet sein müssten, die den Erwerb berufsfeldrelevanter Kompetenzen angehender Popmusiker*innen orientiert an einem genuin popdidaktischen Paradigma bestmöglich gewährleisten.

Pionierin eines solchen Lehr- und Lernkonzepts, welches vor allem eine Fusion von formaler Ausbildung von Musiker*innen und informellen, poptypischen Lernprozessen propagiert, ist Lucy Green. Bereits 2002 hebt sie die synergetischen Potenziale einer solchen integrativen Methodik hervor (vgl. Green, 2002, S. 177 ff.). Ausgehend von ihren empirischen Befunden arbeitet die Autorin dabei verschiedene Aspekte heraus, die sich, geordnet nach den in Kapitel

²⁷⁵ Die generelle didaktische Vermittelbarkeit von Populärer Musik, die gerade in der Diskussion um die Einführung der ersten entsprechenden Studiengänge in Deutschland Ende der 1970er- und Anfang der 1980er-Jahre noch vonseiten einiger Hochschulvertreter*innen und Kulturpolitiker*innen in Abrede gestellt wurde (vgl. Sudmann, 1998, S. 461; vgl. Kapitel 2.3.1), soll in diesem Zusammenhang nicht weiter thematisiert werden. Dazu sei u. a. auf die Arbeiten von Green (2002 & 2008) sowie die Beiträge von Terhag (2004) oder Dahmen und Wollermann (2007) verwiesen, in denen die Sinnhaftigkeit und Funktionsweise einer zielführenden Popdidaktik ausführlich dargestellt ist.

²⁷⁶ Gemeint sind Bandleader*innen im Bereich Populärer Musik (n = 7).

8 Synthese und weiterführende Kontextualisierung der Ergebnisse

4.2.8 vorgestellten Dimensionen eines konstruktivistischen Lernparadigmas, folgendermaßen zusammenfassen lassen (vgl. Tabelle 47):

Tabelle 47: Aspekte einer neuen Lehr- und Lernkultur (nach Green, 2002, S. 177 ff.)

Dimension	Aspekte einer neuen Lehr- und Lernkultur
Strukturiertheit	<ul style="list-style-type: none">• Abkehr von linearen Lehrkonzepten
Stellenwert impliziten Wissens	<ul style="list-style-type: none">• Aufbau von Tacit Knowledge, z. B. über das Feeling des jeweiligen Genres als Lernziel• Hilfestellung bei der Umwandlung von Know-how in bewusstes Wissen
Bewertung des Lernprozesses	<ul style="list-style-type: none">• Fokus auf den Lernprozess statt auf ein konkretes, objektives Lernziel• Bewertung durch Self-/Peer-Assessment
Kontextuelle Anbindung	<ul style="list-style-type: none">• Nutzung von Lernformen aus der Praxis (Enkulturation, Hören, Nachahmen, Arbeit mit Aufnahmen, gemeinsames Musikmachen, Jammen)
Motivation	<ul style="list-style-type: none">• Intrinsische Motivation durch Autonomie, Kompetenz und soziale Einbindung
Individualität	<ul style="list-style-type: none">• Orientierung an den Interessen der Lernenden• Fokus auf das Finden einer eigenen musikalischen Stimme
Kooperation	<ul style="list-style-type: none">• Zusammenarbeit statt Wettbewerb• Peer-Learning in Form von Gruppenpraxis
Art der Instruktionen	<ul style="list-style-type: none">• Lernen der Lehrer*innen neben ihren Schüler*innen

Green weist verstärkt darauf hin, dass es aufgrund des vermehrten Bedarfs an übertragbaren Kompetenzen in der beruflichen Ausbildung erforderlich sei, ein möglichst breit gefächertes, auch personales und sozial-kommunikatives Kompetenzprofil aufzubauen. Zu diesen personalen und sozial-kommunikativen Schlüsselkompetenzen zählt sie u. a. Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Engagement, Zuverlässigkeit und Sensibilität (vgl. Green, 2002, S. 214; vgl. Kapitel 7.5.4).

Ferner rückt Green grundsätzlich die individuellen Lernwege, die vorhandenen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände sowie die Bedürfnisse und Wünsche der Studierenden ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens. Anders als im traditionellen Paradigma der klassischen Ausbildung von Berufsmusiker*innen, in dem fremdgesteuertes Lernen mit der Zielsetzung auf einen vorab festgelegten, objektiven Sollzustand im Mittelpunkt steht, propagiert die Autorin ein vornehmlich selbstgesteuertes, offenes und kooperatives Lehr- und Lernhandeln (vgl. ebd., S. 215 f.).

Dies deckt sich mit den im Rahmen der vorliegenden Arbeit erhobenen qualitativen Befunden. Danach empfinden die Befragten die Elemente ihrer Ausbildung besonders positiv, die ihnen viel individuelle Entfaltung, großen praktischen Nutzen und interpersonale Vernetzung ermöglicht haben (vgl. Kapitel 7.2.2).

Die Forderung nach einem möglichst ausgeprägten Maß an Individualisierung, Berufsfeldorientierung und Kooperation in der Ausbildung professioneller Popmusiker*innen findet sich ebenfalls bei Halbritter (vgl. Halbritter, 2012, S. 128 ff.). Darüber hinaus streicht diese explizit die essenzielle Bedeutung ganzheitlich angelegter Studieninhalte heraus. In

diesem Zusammenhang befürwortet sie eine Inklusion von Unterrichtsmodulen zum Auf- und Ausbau geschäftlich-unternehmerischer, aber auch personaler und sozial-kommunikativer Kompetenzbestände. Diese Aspekte decken sich mit den Ergebnissen der hier durchgeführten Erhebungen in Bezug auf monierte Ausbildungsdefizite und berufsrelevante Kompetenzen (vgl. Kapitel 6.3.7, 6.4.2, 7.2.3 & 7.5).

Des Weiteren bedarf es für eine bestmögliche Individualisierung des Ausbildungsverlaufs im Sinne der Autorin zunächst einer einleitenden Evaluationsphase. Dabei sollten gemeinsam mit den künftigen Studierenden persönliche Anliegen und Einstellungen sowie individuelle Bedürfnisse und Zielsetzungen herausgearbeitet werden, um im weiteren Vorgehen möglichst passgenau an die jeweilige Lernerfahrung und die persönlichen Motive anknüpfen zu können (vgl. ebd., S. 137 ff.; Aschenbach, 2003, S. 136).

Im weiteren Verlauf der Ausbildung kann durch eine ausgeprägte Handlungsorientierung, beispielsweise durch die Simulation realitätsnaher Situationen, problemorientiertes Handeln und kritische Selbstreflexion in erfahrungsbasierten, situierten Lernaktivitäten wie beispielsweise im Bereich Live-Performance berufsfeldspezifisch erprobt werden. Durch eine solche Praxisnähe und inhaltliche Relevanz der Lerninhalte und des Unterrichtsgeschehens lässt sich laut Halbritter ein Kontext schaffen, der den Kompetenzerwerb der Studierenden nachhaltig verbessert (vgl. Halbritter, 2012, S. 139 f.).

Rekurrierend auf ihre Befunde stellt Halbritter noch fest, dass es wichtig sei gerade außermusikalische Lerninhalte wie zum Beispiel musikwirtschaftliche Themen für Musiker*innen zugänglich zu vermitteln. Dies lege in diesem Fall nahe, keine Wirtschaftswissenschaftler*innen als Dozent*innen mit deren Vermittlung zu betrauen, sondern im Idealfall Berufsmusiker*innen mit ausgewiesener Praxiserfahrung im geschäftlich-unternehmerischen Bereich. Somit propagiert die Autorin die Verbindung aus berufspraktischem, feldspezifischem Erfahrungswissen und fundierter, fachlicher Expertise in einer Person (vgl. ebd., S. 141 f.). Halbritter stellt fest, dass die Grundlage dafür „die Akzeptanz der Einheit von Musik und Management in freischaffenden Musikerberufen an Musikhochschulen“ (ebd., S. 142) sei, was sich als Plädoyer für eine Öffnung vonseiten der Institutionen verstehen lässt, um nötige strukturelle und personelle Veränderungen zu ermöglichen.

In Tabelle 48 sind diese und weitere von Halbritters Ergebnissen in Form von Orientierungspunkten für die praktische Umsetzung einer neuen Lehr- und Lernkultur verdichtet aufbereitet. Dadurch lässt sich sehr anschaulich die Anschlussfähigkeit der für die vorliegende Arbeit generierten Befunde und in diesem Zuge herausgearbeiteten Dimensionen Ganzheitlichkeit, Individualisierung, Berufsfeld- und Praxisorientierung sowie Vernetzung verdeutlichen (vgl. Kapitel 8.1).

8 Synthese und weiterführende Kontextualisierung der Ergebnisse

Tabelle 48: Aspekte einer neuen Lehr- und Lernkultur (nach Halbritter, 2012, S. 128 ff.)

Dimension	Aspekte einer neuen Lehr- und Lernkultur
Ganzheitlichkeit	<ul style="list-style-type: none">• Ganzheitliche Ausbildung, welche die Bereiche fachlicher, geschäftlich-unternehmerischer, aber auch personaler und sozial-kommunikativer Kompetenzen umfasst
Individualisierung	<ul style="list-style-type: none">• Individualisierte Ausbildung, die sich an den spezifischen Voraussetzungen und Zielsetzungen der Studierenden orientiert (z. B. durch eine Evaluationsphase, Mentoringprogramme oder regelmäßige, individuelle Einzelberatungen)• Formale Unterstützung selbstgesteuerten Lernens zur Förderung des Aufbaus dynamischer Wissensbestände
Berufsfeld- und Praxisorientierung	<ul style="list-style-type: none">• Berufspraktische Handlungsorientierung bspw. durch die intensive Fokussierung der Durchführung sowie der Vor- und Nachbereitung von Liveauftritten während der Ausbildung, da diese eine künftige Haupteinnahmequelle der angehenden Berufsmusiker*innen darstellen• Einsatz von Dozent*innen aus dem Berufsfeld auch bei außermusikalischen Themen (z. B. Musikbusiness, Freiberuflichkeit)
Vernetzung	<ul style="list-style-type: none">• Betonung sozial-kommunikativer Aspekte während der Ausbildung

In Anbetracht der Befunde bei Green (2002) und Halbritter (2012) kann Folgendes resümierend festgehalten werden: Die hier skizzierten Ideen einer neuen Lehr- und Lernkultur, die auf das berufliche Tätigkeitsprofil im Bereich Populärer Musik und die entsprechenden spezifischen Wege des musikalischen und außermusikalischen Kompetenzerwerbs abgestimmt ist, liefert wichtige Anknüpfungspunkte, um das für diese Arbeit zentrale Forschungsanliegen zu beantworten. Dabei können vor allem die Parameter Ganzheitlichkeit, Individualisierung, Berufsfeld-/Praxisorientierung und Vernetzung, wie oben dargestellt, eine funktionale Matrix bieten, mit der sich die folgenden praktischen Optimierungsansätze strukturieren lassen.

8.3 Zur praktischen Umsetzung berufsfeldspezifisch optimierter Ausbildungsgänge

8.3.1 Das Parallelcurriculum für freiberufliche Musiker*innen

Wie könnten nun konkrete Ausbildungskonzepte bzw. die entsprechenden spezifischen Module aussehen, welche die Arbeitsmarktrealitäten und das Tätigkeitsspektrum professioneller Popmusiker*innen sowie die Ideen einer neuen Lehr- und Lernkultur miteinbeziehen?

Einen interessanten Anknüpfungspunkt liefert erneut Heiner Gembris, der 2014 in einem Impulsvortrag auf der Zukunftskonferenz Musikhochschule in Mannheim unter dem Titel „Berufsaussichten und Anforderung an die Ausbildung“ weitreichende Innovationen in der hochschulischen Ausbildung von Berufsmusiker*innen fordert. Obwohl er in seinem Vortrag die Ausbildung von Berufsmusiker*innen im Klassiksektor fokussiert, stimmen die geäußerten Ideen bemerkenswerterweise mit den in Kapitel 8.2 referierten Optimierungsansätzen aus

dem Popbereich weitgehend überein. Das betrifft insbesondere die Aspekte Berufsfeld- und Praxisorientierung, Vernetzung, aber auch die ganzheitliche inhaltliche Ausbildungsrichtung. So sind laut Gembris für eine zielführende Ausbildung von Berufsmusiker*innen zunächst Modifikationen in folgenden Bereichen dringend angeraten (vgl. Gembris, 2014, S. 23 ff.):

- Berücksichtigung des Anforderungsprofils von freiberuflichen Musiker*innen in Portfoliokarrieren bei der Lehrplanentwicklung
- Schaffung eines Bewusstseins bei den Studierenden für die Relevanz des Erwerbs von außermusikalischen Kompetenzen
- Hinzuziehen von Expert*innen aus der Praxis bei der Konzeption der Studiengänge
- Steigerung der Wertschätzung der Tätigkeit freiberuflicher Musiker*innen durch die Integration dieses Berufsbilds in die Ausbildung
- Entwicklung einer professionellen Identität aufseiten der Studierenden als ein Kernthema der Ausbildung
- Evaluation der Entwicklung und der Leistung der Studierenden im Zusammenhang mit den Arbeitsmarktrealitäten und künftigen Tätigkeitsfeldern
- Einbeziehung einer Kultur des lebenslangen Lernens
- Lehren und Lernen auf Augenhöhe
- Inklusion von Modulen zu pädagogischen Kompetenzen und zur Unterrichtsmethodik
- Zusammenarbeit mit externen Institutionen und professionellen Netzwerkpartner*innen
- Kooperation mit internationalen Hochschulen

In Hinblick auf das breit gefächerte Tätigkeitsprofil von Absolvent*innen auch klassischer Studiengänge schlussfolgert Gembris (2014), dass eine zielführende, berufspropädeutische Ausbildung auf den in Tabelle 49 dargestellten vier Säulen basieren sollte. Dabei fordert er neben fundierten musikalisch-künstlerischen Studieninhalten auch ein Curriculum, das Aspekte der Freiberuflichkeit und des Arbeitsmarkts, der Unterrichtsmethodik und -didaktik sowie der Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung entsprechend ausführlich behandelt (vgl. Gembris, 2014, S. 26).

Tabelle 49: Parallelcurriculum für freiberufliche Musiker*innen (nach Gembris, 2014, S. 26)

Curriculum: Künstlerische Ausbildung	Curriculum: Freiberuflichkeit und Arbeitsmarkt	Curriculum: Unterrichten – Musik vermitteln	Curriculum: Persönlichkeitsentwick- lung – Identitätsbildung
Künstlerische Hauptstudien	Unternehmerisches Denken und Handeln	Methodik des Unterrichts Zielgruppenspezifisches Unterrichten (z. B. Kinder, Erwachsene, Ältere)	Lebenslanges Lernen

8 Synthese und weiterführende Kontextualisierung der Ergebnisse

Künstlerische Vielseitigkeit (Nebeninstrumente, Genres, etc.)	Musikarbeitsmarkt und Musikindustrie	Unterrichtsformen (z. B. Einzelunterricht, Gruppenunterricht, Workshops)	Entwicklung der Teamfähigkeit und Sozialkompetenz
Improvisation	Neue Medien und IT-Anwendungen für Musiker*innen	Musikvermittlung	Professionelle Identitätsentwicklung und Lebensziele (z. B. Musikertum, Familie und Berufstätigkeit)
Ensemblespiel/ Ensembleanleitung	Erfahrungen in Praxisfeldern		Musikergesundheit
	Networking		
	Portfolioentwicklung		
Vernetzung durch Projektarbeit, Kooperation mit externen Organisationen etc.			

Resümierend lässt sich festhalten, dass Gembris ähnlich wie die zitierten Autorinnen der Referenzarbeiten zur Popausbildung Halbritter (2012) und Green (2002) dezidiert eine ganzheitliche Berufsfeldorientierung, ausgerichtet auf die Anforderungen spezifischer Tätigkeitsprofile einer breit gefächerten Portfoliokarriere propagiert. Zudem fordert er eine Unterstützung der Kooperation der Studierenden untereinander sowie eine Vernetzung mit Akteur*innen und Institutionen im künftigen Tätigkeitsfeld.

8.3.2 Die B. A.- und M. A.-Studiengänge der Popakademie Baden-Württemberg

Als Beispiel für die praktische Umsetzung eines solchen breit angelegten und berufsfeldorientierten Ausbildungskonzepts im Bereich Populärer Musik kann auf die künstlerischen bzw. künstlerisch-pädagogischen Angebote der Popakademie Baden-Württemberg in Mannheim verwiesen werden. Wie in Kapitel 2.3.1 vorgestellt, bietet die 2003 gegründete erste und bislang einzige staatliche Hochschuleinrichtung für Populäre Musik und Musikbusiness ein sechssemestriges Bachelor- bzw. viersemestriges Masterstudium an. Eine Besonderheit der Einrichtung besteht u. a. darin, dass dort praktische Musiker*innen und angehende Musikverwerter*innen in Kursangeboten und Projektarbeiten gemeinsam lernen und kooperieren und dadurch über die Ausbildung hinaus professionelle Netzwerke entstehen. Dies streicht auch AE_01 als Popakademieabsolventin im Bereich Musikbusiness als Alleinstellungsmerkmal ihrer ehemaligen Ausbildungsstätte heraus:

„Deswegen sind ja die Studiengänge auch von Anfang an zusammen, glaube ich, damit die Leute sich schnell kennenlernen und damit sie sich auch gegenseitig unterstützen können. Also, es ist auch nicht untypisch, dass teilweise auch diese Zusammenarbeiten bis nach dem Studium funktionieren. Weil quasi sich irgendwie eine Band oder ein Musiker einen Businessmenschen gefunden hat, der irgendwie Künstlermanagement machen möchte. Und das sind dann Projekte, die dann da rauswachsen. Und ich glaube, dass ist für beide [...] eigentlich voll gut.“

Neben den musikwirtschaftlich orientierten Studiengängen Musikbusiness (B. A.) und Music and Creative Industries (M. A.) sowie dem Bachelorstudiengang Weltmusik werden an der

Popakademie aktuell vier Studiengänge angeboten, die speziell auf den Arbeitsmarkt für praktizierende Musiker*innen im Bereich Populärer Musik ausgerichtet sind.

Zunächst können angehende professionelle Popmusiker*innen im Rahmen des Bachelorstudiengangs Popmusikdesign ihr berufsfeldspezifisches Kompetenzprofil über sechs Semester hinweg auf- und ausbauen²⁷⁷. Laut Selbstbeschreibung der Institution hat dieses Ausbildungsprogramm das Ziel „durch Einzel- und Gruppenunterricht, Coaching-Formate und Projektarbeit [...] das Talent der Studierenden“ zu fördern, „vor allem in künstlerischer, aber ebenso in unternehmerischer Hinsicht“ (Popakademie Baden-Württemberg, 2019a). Dabei ist „die nationale und internationale Vernetzung mit Künstler/-innen und Musikschaffenden in den Szenen der Musikbranche [...] selbstverständlicher Bestandteil des Lehrangebots und schafft Voraussetzungen für die möglichen zukünftigen Erfolge“ (ebd.). So zeigt sich bereits in der Grundausrichtung des Studiengangs, dass bei dessen Konzeption das Berufsbild unternehmerisch agierender Künstler*innen (vgl. Kapitel 3.2.3.2), das neben musikalisch-künstlerischen auch breit gefächerte Kompetenzen im Bereich der Produktionsprozesse und Verwertungszusammenhänge voraussetzt, mitberücksichtigt wurde (vgl. Wickström, 2015, S. 359 f.). Dies spiegelt sich auch im Lehrplan des Ausbildungsprogramms wider. Neben den obligatorischen musikalisch-künstlerischen und musiktheoretischen Fächern weist er ebenfalls einen vergleichsweise großen Pflichtanteil von ca. 20 Prozent der Lerninhalte aus dem Bereich Musikbusiness auf (vgl. Tabelle 50).²⁷⁸

Tabelle 50: Modulübersicht Bachelorstudiengang Popmusikdesign (nach Popakademie Baden-Württemberg, 2019a)

GRUNDSTUDIUM 1. und 2. Semester	Unterrichtsmodule
Künstlerische und musikwirtschaftliche Grundlagen	<ul style="list-style-type: none"> • Bodypercussion • Musikproduktion • Künstlerentwicklung und Verwertung • Existenz- und Unternehmensgründung • Image, Stage, Performance
Künstlerische Kernfächer Grundlagen	<ul style="list-style-type: none"> • Hauptfachunterricht • Nebenfachunterricht: Keyboard oder Gitarre • Band- bzw. Producingarbeit
Theorie Grundlagen	<ul style="list-style-type: none"> • Musiktheorie • Geschichte der Populären Musik

²⁷⁷ Zur inhaltlichen Ausrichtung und Zielsetzung des Bachelorstudiengangs Popmusikdesign vgl. Wickström (2015, S. 357 ff.).

²⁷⁸ Dieser Anteil an Businessinhalten kann wahlweise auf bis zu 40 Prozent erhöht werden (vgl. Endreß, 2013, S. 7).

PROJEKTSTUDIUM 3. bis 6. Semester	
Künstlerische Kernfächer Vertiefung	<ul style="list-style-type: none"> • Haupt- und Nebenfachunterricht • Band- und Performancecoaching • Recording-/Livetechnik • Musiktheorie
Wahlpflichtfächer	<ul style="list-style-type: none"> • Wahlpflichtfächer sowohl aus dem Musikbusinessbereich (u. a. Existenzgründung, Artist Development, Popkultur) als auch aus dem Popmusikdesign- und Weltmusikbereich (u. a. Geschichte der Populären Musik, Multimedia, Masterclass Musiktheorie, Rehearsal/Fusionband) wählbar
Praktikum	<ul style="list-style-type: none"> • Wesentlicher Bestandteil des Studiums: zwei Pflichtpraktika à 12 Wochen als Betriebs- oder Bandpraktikum: Vermittlung der für das Arbeiten im Berufsfeld der Populären Musik entscheidenden praxisorientierten Fähigkeiten

Als künstlerische Kernfächer können die Studierenden neben Gesang und den traditionellen Popbandinstrumenten E-Gitarre, E-Bass, Keyboard und Schlagzeug auch die Schwerpunkte Komposition/Songwriting sowie Produktion studieren. Diese sind mit einem von vier unterschiedlichen Qualifizierungszielen²⁷⁹ dem jeweiligen Künstlertyp entsprechend wählbar. Für musikalisch-künstlerisch ambitionierte Instrumentalist*innen sowie Sänger*innen scheinen vor allem die Kategorien „Kreativer Kopf und Songwriter“ sowie „Instrumentalist und Interpret“ (Popakademie Baden-Württemberg, 2019a) interessant zu sein. Diese repräsentieren die beiden in Kapitel 4.3.1 vorgestellten Musikertypen Originalbandmusiker*in und Session- bzw.-Covermusiker*in (vgl. Green, 2002, S. 45 ff.). Da diese beiden Berufsbilder wie beschrieben (vgl. Kapitel 7.5.1) unterschiedliche Kompetenzprofile voraussetzen, lässt dies den Studierenden die Freiheit, ihre Ausbildung entsprechend spezifisch auf ihren Typ auszurichten. Das stellt einen signifikanten Schritt in Richtung einer vergrößerten Individualisierung des Studiums dar. Dies zeigt sich laut Wickström (2015) auch dahingehend, dass den Studierenden große „*kreative Freiräume* [Hervorhebung im Original]“ (ebd., S. 360) zugestanden werden, da diese in ihrem künstlerischen Schaffen keinerlei Genrevorgaben unterworfen sind (vgl. ebd.). Ein großer Schwerpunkt in der künstlerischen Ausbildung an der Popakademie ist gerade während des Hauptstudiums das Band- und Performancecoaching, um so den Auf- und Ausbau von Kompetenzen als Livemusiker*in zu unterstützen, die gleichermaßen für Originalbandmusiker*innen als auch für künftige musikalische Dienstleiter*innen sehr relevant sind.

Darüber hinaus wird die Vermittlung von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbeständen im Bereich Recording und Livetechnik fokussiert, um die Studierenden zu befähigen, mit aktuellen Produktionsmitteln professionelle musikalische Artefakte erstellen zu können. Das Angebot im Grund- und Hauptstudium wird durch Masterclasses von prominenten Akteur*innen aus dem Berufsfeld ergänzt.

²⁷⁹ Wählbar sind die Schwerpunkte: „Kreativer Kopf und Songwriter“, „Instrumentalist und Interpret“, „Produzent“ sowie „DJ-Produzent“ (Popakademie Baden-Württemberg, 2019a).

8 Synthese und weiterführende Kontextualisierung der Ergebnisse

Da zwei Pflichtpraktika von je zwölf Wochen einen wesentlichen Bestandteil des Studiums ausmachen, ist dafür gesorgt, dass die während des Studiums erworbenen Kompetenzen im praktischen Berufsfeld auf der Erfahrungsebene angewandt und dadurch vertieft werden.²⁸⁰

Ein konsekutives Masterstudium kann mit den künstlerischen Schwerpunkten Performing Artist und Producing/Composing Artist sowie dem künstlerisch-pädagogischen Schwerpunkt Educating Artist gewählt werden. Letzteres entspricht in Kombination mit einem im Vorfeld absolvierten Bachelorstudium Popmusikdesign idealtypisch den von Gembris präsentierten vier Ausbildungssäulen für freiberufliche Musiker*innen (vgl. Popakademie Baden-Württemberg, 2019b; Wickström, 2015, S. 368; vgl. Tabelle 51).

Tabelle 51: Praktische Umsetzung des Parallelcurriculums am Beispiel des M. A.-Studiengangs Educating Artist

Künstlerische Ausbildung	Freiberuflichkeit und Arbeitsmarkt	Unterrichten/Musik vermitteln	Persönlichkeitsentwicklung/ Identitätsbildung
Künstlerisches Hauptfach: Gesang, E-Gitarre, E-Bass, Keyboard, Drums (B. A./M. A.)	Existenzgründung (B. A./M. A.)	Verpflichtende Teilnahme am kulturellen Bildungsprojekt School of Rock (B. A.)	Künstlerpersönlichkeits- entwicklung (M. A.)
Nebeninstrument: Keyboard/Gitarre/Gesang (B. A./M. A.)	Networking (B. A./M. A.)	Anwendungsbezogene und zielgruppenspezifische Praxis (M. A.)	Entwicklung des Künstlerprofils für Sänger*innen/ Nicht Sänger*innen (M. A.)
Bandarbeit, Performance (szenische Darstellung), Konzert (B. A./M. A.)	Erfahrungen in Praxisfeldern (B. A./M. A.)	Methodik und Didaktik (M. A.)	
Producing, Recording/ Livetechnik (B. A.)	Portfolioentwicklung (B. A./M. A.)		
Songwriting, Komposition, Texten (B. A.)	Selbstmanagement (B. A.)		
Analytisches Hören, Theorie und Geschichte der Populären Musik (B. A./M. A.)	Selbstvermarktung (B. A.)		
Masterclasses (B. A./M. A.)			
Vernetzung und Selbststeuerung durch Projektarbeit (intern), Praktika (extern) (B. A./M. A.)			

Ist das Bachelorstudium vornehmlich auf künstlerische und musikwirtschaftliche Aspekte fokussiert, enthält das M.A.-Curriculum des Studiengangs Educating Artist auch ein eigenes, dreisemestriges Modul zum Erwerb pädagogischer Kompetenzen. Darüber hinaus offerieren alle drei erwähnten Masterstudiengänge den Teilnehmenden ein Angebot zur Persönlichkeitsentwicklung in kreativen Berufen. Dieses umfasst jeweils ein Teilmodul zur Schärfung des Künstlerprofils sowie zur Künstlerpersönlichkeitsentwicklung (vgl. Popakademie Baden-Württemberg, 2019b).

Ersteres beschäftigt sich u. a. mit Aspekten der künstlerischen Selbsteinschätzung und kritischen Selbstreflexion sowie mit diversen Aspekten der Kommunikation und interpersonellen Interaktion. Das Teilmodul Künstlerpersönlichkeitsentwicklung rückt neben

²⁸⁰ Praktika können u. a. in den Bereichen Livemusik, Musikproduktion (Studio), Organisation von Live-Events, Medien (Radio) und Pädagogik absolviert werden (vgl. Anhang V.2).

Sachverhalten der Selbstreflexion und Kommunikation auch die Themen Umgang mit Stress, Erfolg und Misserfolg, Musikergesundheit sowie Kreativität in den Fokus (vgl. Anhang V.1). Damit erhalten Masterstudierende der Popakademie auch Unterrichtseinheiten, in denen ausdrücklich personale und sozial-kommunikative Fähigkeiten und Wissensbestände erworben werden sollen. Die Institution kann demnach nicht nur bei der Individualisierung sowie Verzahnung kreativ-künstlerischer und musikwirtschaftlicher Ausbildungsinhalte (Berufsfeld- und Praxisorientierung) als Benchmark herangezogen werden, sondern auch weil sie laut Lehrplan den Erwerb essenzieller personaler und sozial-kommunikativer Kompetenzfacetten (vgl. Kapitel 7.5.4) ermöglicht. Damit werden ebenfalls die Grundlagen von Selbststeuerung und sozialer Vernetzung während der Ausbildung thematisiert und deren Ausbau unterstützt.

In diesem Sinne kommt AE_04, der durch seine Tätigkeit im Bereich der Kreativwirtschaftsförderung immer wieder mit Absolvent*innen der Popakademie Baden-Württemberg in Kontakt steht, zu der Einschätzung:

„Also, ich habe das Gefühl, dass die Popakademie einen sehr, sehr guten Job macht, auf die berufliche Realität vorzubereiten. Was ja im Pop weitestgehend eine freiberufliche Tätigkeit ist [...]. Popakademiestudenten, meines Erachtens, haben ein sehr hohes Professionalitätslevel, wenn sie aus der Popakademie rauskommen.“

Der Befragte weist zudem darauf hin, dass dies „bundesweit als auch international wahrgenommen“ werde. Entsprechend haben sich über die vergangenen Jahre diverse Kooperationen und Austauschprogramme ergeben, die den Studierenden ermöglichen, sich mit Kommiliton*innen aus der ganzen Welt zu vernetzen und ein Semester im Ausland zu studieren. Zu den Partneruniversitäten zählen u. a. Einrichtungen in den USA, Großbritannien, Australien, Neuseeland, China, Italien, Norwegen, Belgien und Schweden (vgl. Popakademie Baden-Württemberg, 2019d). Ferner bieten diese Kooperationen den Studiengangsverantwortlichen die Option, sich regelmäßig zu curricularen Anpassungen und innovativen Unterrichtsmethoden auszutauschen und im Sinne von Heiner Gembris (2014) „von deren Erfahrungen in der praxisgerechten Gestaltung von Studiengängen zu profitieren“ (ebd., S. 25).

Denn insbesondere diese kontinuierliche Anpassung der Studiengänge an die sich stetig ändernden Anforderungen des Arbeitsmarkts ist laut Wickström (2015) eine der großen Herausforderungen bei der Umsetzung von tertiären Ausbildungsprogrammen in diesem Bereich. So wurden beim curricularen Angebot der Popakademie in den ersten zehn Jahren ihres Bestehens schon zweimal substanzielle Veränderungen vorgenommen, um darin die gewandelten Berufsprofile widerzuspiegeln. Dies betrifft zum einen die Entwicklung eines größeren Schwerpunkts in Richtung Livemarkt (vgl. Kapitel 3.2.2) sowie die gestiegene Notwendigkeit und Chance professionelle Produktionen ohne externe Partner*innen umzusetzen (vgl. Kapitel 3.2.3). Dabei spielen neben geeigneten

Qualitätsmanagementprozessen vor allem die Flexibilität der Institutionsmitarbeiter*innen bei der Umsetzung neuer Ideen eine entscheidende Rolle (vgl. Wickström, 2015, S. 368 f.). Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die in Kapitel 8.1 vorgestellten Dimensionen einer berufsfeldspezifischen Popmusikausbildung konstatieren, dass sich diese wie in Tabelle 52 dargestellt auf methodisch-didaktischer, curricularer sowie struktureller Ebene in den beschriebenen Studienprogrammen der Popakademie wiederfinden:

Tabelle 52: Konstituenzien der Bachelor- und Masterprogramme der Popakademie (vgl. Wickström, 2015; Popakademie Baden-Württemberg, 2019a & b)

Dimension	Konstituenzien der Bachelor- und Masterprogramme der Popakademie
Ganzheitlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Curriculare Integration geschäftlich-unternehmerischer Aspekte sowie Adressieren pädagogischer Basiskompetenzen in Theorie und Praxis • Module zur Persönlichkeitsentwicklung
Individualisierung	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Profilierung der Studiengänge in Hinblick auf das mitgebrachte Kompetenzprofil und Präferenzen der Studierenden • Arbeit mit selbstkomponiertem musikalischem Material • Kontinuierliche selbstgesteuerte Projektarbeit • Möglichkeit zur selbstständigen Wahl der Projektgruppen und Kooperationspartner*innen
Berufsfeld- und Praxisorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Kontinuierliche Anpassung der Lehrpläne an berufsfeldspezifische Anforderungsprofile • Fokus auf berufspraktische Projektarbeit • Zwei verpflichtende Praktika in den unterschiedlichen Bereichen der Kultur- und Kreativwirtschaft • Portfoliokarriere als zentrales Berufsziel
Vernetzung	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung von Peer-Learning-Prozessen und Kollaboration • Jahrgangs- und studiengangübergreifende Zusammenarbeit der Studierenden • Kooperation mit externen Kooperationspartner*innen

8.3.3 Das Bachelor-of-Popular-Music-Programm am Queensland Conservatorium

Ein weiteres Beispiel für eine berufsfeldspezifische Ausbildung von Popmusiker*innen ist auf internationaler Ebene der Bachelor-of-Popular-Music-Studiengang am Queensland Conservatorium der Griffith University im australischen Brisbane. Die Programmverantwortlichen beschreiben das übergeordnete Ziel dieses künstlerisch orientierten Studienprogramms wie folgt:

„The goal of the Bachelor of Popular Music (BPM) program is to produce graduates who are prepared for the diverse activities that constitute contemporary popular music practice. [...] [T]he creation of an interdependent, largely self-directed learning community is one of the main contributions this program makes to the development of its students. They wanted to utilize the learning characteristics of popular musicians in a formal education environment rather than merely insert popular music into existing pedagogical structures.“ (Lebler & Weston, 2015, S. 125)

Demnach handelt es sich um ein Ausbildungskonzept, welches entlang eines genuinen Popmusikparadigmas auf den Umgang mit Herausforderungen freiberuflicher Musiker*innen in Portfoliokarrieren vorbereitet und in dem die Implementierung selbstgesteuerter, kooperativer informeller Lernformen in einem formalen Lernkontext konsequent operationalisiert worden ist (vgl. Kapitel 8.1 & 8.2).

Bevor die Inhalte des Programms und deren Umsetzung ausführlich beleuchtet werden, muss zunächst noch darauf hingewiesen werden, dass das tertiäre Bildungssystem in Australien im Vergleich zur universitären und berufsschulischen Ausbildung in Deutschland gerade in seiner organisationalen Struktur und finanziellen Ausstattung große Unterschiede aufweist. An staatlichen deutschen Einrichtungen fallen für ein Erststudium keine Studiengebühren an, wohingegen sich diese in Australien pro Studienjahr je nach Institution und Studiengang auf mehrere Tausend australische Dollar belaufen können.²⁸¹

Dennoch lassen sich in der Struktur und im curricularen Aufbau des BPM-Programms sowie der dort angewandten Didaktik und Methodologie einige auch für deutsche Ausbilder*innen sehr interessante Ansatzpunkte finden. Die Programmverantwortlichen – vor allem der ehemalige Jazzdrummer Don Lebler²⁸² – haben sich bei der Gestaltung und stetigen Überarbeitung des Lehrkonzepts konkret an Forschungsarbeiten zum Kompetenzerwerb im Bereich Populärer Musik, an der institutionellen Verbindung formaler Lernkontexte und informeller Lernprozesse sowie an den jeweils aktuellen feldspezifischen Berufsbildern orientiert (vgl. Lebler, 2007, 6 f.; Lebler, 2008, S. 193 ff.; Lebler & Weston, 2015, S. 125 f.). Darüber hinaus ist die curriculare und strukturelle Architektur des BPM-Programms in den zurückliegenden Jahren in verschiedenen theoretischen und empirischen Arbeiten untersucht und diskutiert worden (vgl. Lebler 2007 & 2008; Burt-Perkins, Carey & Lebler, 2009; Carey & Lebler, 2012; Lebler, 2015).²⁸³

Neben diesen Quellen bot ein Forschungsaufenthalt in Australien von Ende Oktober 2015 bis Anfang Mai 2016 dem Autor der vorliegenden Arbeit u. a. die Möglichkeit, Experteninterviews mit den Verantwortlichen des Studiengangs, Don Lebler und Donna Weston, zu führen sowie als teilnehmender Beobachter dem dort durchgeführten Peer-Panel-Assessment-Verfahren beizuwohnen. Die entsprechenden Daten der Experteninterviews und Resümees der Feldnotizen werden im Folgenden bei der Beschreibung des Programms an passenden Stellen eingebunden.

Nach einem kurzen Einblick in das zugrunde liegende Konzept des BPM-Programms (vgl. Kapitel 8.3.3.1) und in die Bewertungsprozesse (vgl. Kapitel 8.3.3.2) werden strukturelle und

²⁸¹ Im Jahr 2019 beträgt die Gebühr für ein B.-Mus.-Studium am Queensland Conservatorium der Griffith University für australische Studierende 6566 australische Dollar pro Jahr, für ausländische Studierende sind es 29.500 australische Dollar (vgl. Griffith University, 2019).

²⁸² Don Lebler, der von 2013 bis 2017 als Direktor das Queensland Conservatorium leitete, hat sich Ende 2017 altersbedingt aus den operativen Aufgaben zurückgezogen. Seine Nachfolge als Verantwortliche für den Bachelor-of-Popular-Music-Studiengang hat Donna Weston übernommen.

²⁸³ Ein Überblick über die stetige Weiterentwicklung und Anpassung des Studiengangs findet sich bei Lebler und Weston (2015; vgl. Kapitel 8.3.3.3).

curriculare Modifikationen des Studienprogramms untersucht (vgl. Kapitel 8.3.3.3) und die Säulen dieses Konzepts mit den Ergebnissen der vorliegenden Dissertationsschrift sowie mit den in Kapitel 8.2 referierten Quellen hinsichtlich einer neuen Lehr- und Lernkultur in der Ausbildung von Popmusiker*innen in Kontext gesetzt (vgl. Kapitel 8.3.3.4).

8.3.3.1 Zum Konzept des Bachelor-of-Popular-Music-Programms

Beim Aufbau des 1999 als berufspropädeutisches, dreijähriges Vollzeitstudium konzipierten Bachelor-of-Popular-Music-Programms wurde versucht, tradierte Konzepte der formellen Ausbildung von Musiker*innen aufzugeben und dezidiert informelle Lernprozesse in ein formales Ausbildungsprogramm zu integrieren (vgl. Lebler, 2007, S. 6). Daraus ergab sich die damals bei tertiären Ausbildungsprogrammen für Musiker*innen revolutionäre Idee, auf den Einzelhauptfachunterricht gänzlich zu verzichten (vgl. ebd., S. 63).

Kern des Programms ist das sich über alle sechs Semester erstreckende Hauptstudienfach Popular Music Production, in dessen Rahmen den Studierenden die Aufgabe gestellt wird, ein Portfolio an eigenen Musikstücken weitestgehend selbstgesteuert zu schreiben und aufzunehmen. 60 Prozent der zu erbringenden Studienleistung beziehen sich dabei auf die Qualität des musikalischen Materials, die weiteren 40 Prozent verteilen sich zu gleichen Teilen auf das zu führende Reflexionstagebuch sowie die möglichst kompetente Bewertung der musikalischen Artefakte der Kommiliton*innen (vgl. ebd., S. 6 f.).

Dabei steuern die Studierenden anders als bei konventionellen Studiengängen ihren eigenen Lernprozess. Der Fokus liegt im Sinne eines erfahrungsbasierten Ansatzes (vgl. Kapitel 4.1.6) auf dem Lernen der Studierenden und nicht auf der Wissensvermittlung durch die Lehrkräfte. Entscheidend für den Lernerfolg sind demnach die intrinsische Motivation (auch aufgrund der Arbeit mit eigenem Material), eine aktive und kooperative Grundhaltung der Lernenden sowie eine möglichst praxisnahe Integration authentischer Evaluations- und Feedbackmethoden in die jeweiligen Lernaktivitäten (vgl. Lebler, 2007, S. 22).

Basierend auf der Taxonomie des *3P Model of Learning* von John Biggs (1993, S. 74 ff.) beschreibt Lebler die Konstruktion des BPM-Programms in der Abfolge von drei Phasen (*Presage, Process, Product*), die als Teile von aufeinander aufbauenden und sich wechselseitig bedingenden Lernzyklen zu verstehen sind (vgl. Lebler, 2007, S. 7 f.; vgl. Abbildung 54).

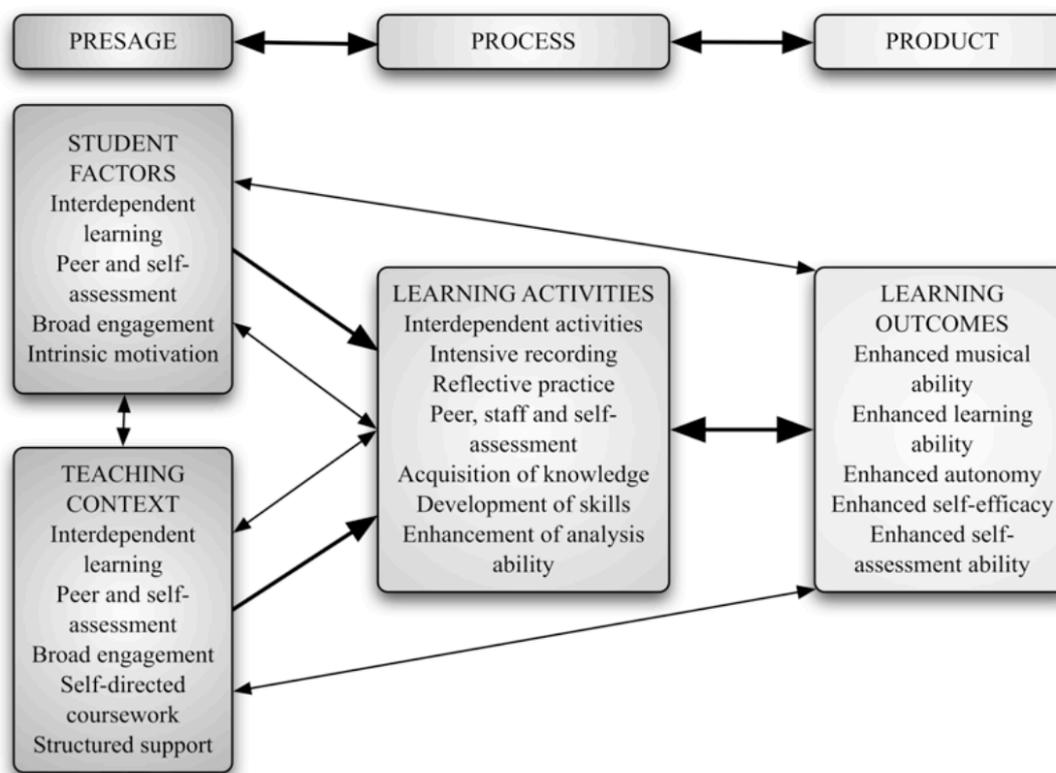


Abbildung 54: 3P Model of Learning (Lebler, 2007, S. 8)

Bei der Konzeption der Lernaktivitäten wurden also die Faktoren berücksichtigt, welche die Studierenden als Vorbedingungen mitbringen, wie etwa die intrinsische Motivation, breit gefächerte Interessen sowie Erfahrungen beim selbstgesteuerten Lernen und im Einschätzen des eigenen und fremden künstlerischen Outputs. Im Studienverlauf verändern die Lernaktivitäten und die daraus resultierenden Lernergebnisse sukzessive die Ausgangslage der Studierenden sowie den Lehrkontext. Sie beeinflussen sich demnach reziprok. Das Lernen wird nach diesem Modell als zyklischer, in einer iterativen Spiralförmigkeit verlaufender, ganzheitlicher Prozess beschrieben und nicht als geradlinige Entwicklung von einer defizitären Ausgangsposition zu einem angestrebten Zielpunkt (vgl. ebd., S. 11).²⁸⁴

Im Zuge dieses Prozesses kommt der reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln und den Umweltbedingungen laut Lebler eine besondere Bedeutung zu. Er schreibt: „Being reflective is one of the ways we can improve our learning abilities and become more aware of our learning processes“ (ebd., S. 8). Eine reflexive Praxis zu nutzen, um sich intuitiver Fähigkeiten bewusst zu werden, ist Lebler zufolge gerade für professionelle Popmusiker*innen besonders relevant. Denn ihr berufliches Kompetenzprofil basiere in der Regel hauptsächlich auf informell erworbenem, oft unbewusstem Know-how und nicht wie in anderen

²⁸⁴ Marc Godau (2017) beschreibt diese Form des Lernprozesses exemplarisch anhand der Probeaktivitäten der von ihm interviewten Schüler*innen (vgl. ebd., S. 248).

Berufssparten üblich auf gelerntem, verbalisierbarem Wissen (vgl. Lebler, 2007., S. 8 f.; vgl. Kapitel 4.2.4).

Implizite Lernvorgänge und Wissensbestände explizit zu machen – in den Worten Don Leblers „the creation of knowledge through reflection“ (Lebler, 2007, S. 9) –, ist eines der übergeordneten Lehrziele des BPM-Programms (vgl. ebd.). Denn, nur wenn das vorhandene Know-how in Form expliziten Wissens als Basis für funktionale, adaptive Bewältigungsstrategien zugänglich sei, könne dies in der Folge zu einem größeren Maß an Flexibilität und Kreativität im Umgang mit neuartigen Herausforderungen führen (vgl. Lebler, 2007, S. 24). In Bezug auf die oben diskutierten Dimensionen des informellen Lernens lässt sich die intensive Auseinandersetzung mit der eigenen kreativen Praxis im Sinne Dehnbostels (2004) als wichtiger Schritt zur Entwicklung reflexiver beruflicher Handlungskompetenz interpretieren (vgl. Kapitel 4.1.5).

Neben dem erwähnten 3P Model of Learning hat mit dem *Constructive Alignment* noch ein weiteres Konzept von John Biggs (vgl. Biggs & Tang, 1999, S. 95 ff.) beim Aufbau des BPM-Programms Berücksichtigung gefunden. Diese Abstimmung von Lehr- und Lernmethoden, Lernergebnissen und Prüfungsmethoden erweist sich insbesondere bei der Wahl von Selbstbewertung und Peer-Assessment als elementare Prüfungsform. Es geht laut Lebler darum, den Bewertungsprozess nicht nur als Maßnahme zur Leistungsmessung anzusehen, sondern vor allem auch als Werkzeug, um Lernen und Lernergebnisse explizit zu machen und diese dadurch zu fördern (vgl. Lebler, 2007, S. 27). Der Autor weist in diesem Kontext darauf hin, dass die Lernumgebung danach ausgerichtet werden sollte, ob die Studierenden darin eine möglichst große Expertise in Bezug auf Bewertungsprozesse entwickeln können. Dadurch könnten sie die Fähigkeit kultivieren, die Qualität ihrer eigenen Arbeit schon während deren Entstehens zu beobachten und einzuschätzen sowie sich darüber mit Kolleg*innen adäquat auszutauschen (vgl. ebd.).

8.3.3.2 Zu den Bewertungsprozessen des Bachelor-of-Popular-Music-Programms

Als dominierende Prüfungsform werden im Sinne eines selbstreflexiven und kooperativen Paradigmas Self- und vor allem Peer-Assessment-Verfahren eingesetzt (vgl. Lebler, 2007, S. 28). Letzteres bezieht sich generell auf die Bewertung der Studienleistung durch die Kommiliton*innen, was im Falle des BPM-Programms jahrgangsübergreifend geschieht. Lebler schreibt über die damit einhergehenden Lehrziele:

„Peer assessing, particularly in company, will contribute to the development of enhanced self-monitoring skills [...], and people’s abilities to make judgments of their progress relative to criteria and standards [...]. An ability to provide and accept peer-

feedback is an important attribute when working in collaborative situations.“ (Lebler, 2007, S. 30)²⁸⁵

Die Relevanz dieser Fähigkeiten im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen und der diesen zugrunde liegenden Lernprozesse unterstreicht auch Guy Claxton (1999) und plädiert dabei für eine konsequente Umsetzung dieser Lernformen auch gegen anfängliche Widerstände aufseiten der Lernenden:²⁸⁶

„Cultivating the ability to make honest and productive self-evaluations of both learning progress and process, and to give and take constructive feedback without feeling personally wounded are important concerns. Even when such tuition initially makes students uncomfortable or resistant, the vast majority, with appropriate support and explanation, come to value the resultant learning highly.“ (Ebd., S. 342)

Lebler resümiert, dass die Bewertung von Studienleistungen durch Self- bzw. Peer-Assessment eine Formalisierung von Prozessen darstelle, die im Bereich der Populären Musik ohnehin informell stattfinden würden (vgl. Lebler, 2007, S. 31; Green, 2002, S. 59 ff.). So scheinen diese besonders geeignet, in entsprechenden tertiären Ausbildungsprogrammen Lehren, Lernen und Prüfen möglichst synergetisch und integrativ zu verzahnen. Entsprechend soll im Folgenden ein kurzer Überblick über die praktische Umsetzung dieser Bewertungsprozesse gegeben werden.

Der formale Teil des Self- und Peer-Assessments findet auf einer 2009 eigens zu diesem Zweck entwickelten Onlineplattform statt.²⁸⁷ Zu diesem *Bachelor-of-Popular-Music-Assessment-Tool* (BoPMAT) haben nur eingeschriebene BPM-Studierende sowie die involvierten Lehrkräfte Zugriff und können dort Stücke hochladen sowie fremde und eigene Stücke bewerten.

So werden nicht nur die Rückmeldungen am Ende des jeweiligen Semesters gesammelt. Das BoPMAT wird auch während des Semesters genutzt, um Feedback zu geben und zu empfangen, indem in einer *Work-in-Progress-Session* die in Arbeit befindlichen Stücke diskutiert werden können. Damit erweitere sich der Kreis der Feedbackgebenden über das engere soziale Netzwerk hinaus und der Austausch von Rückmeldungen werde zu einem wesentlichen und kontinuierlich geübten Bestandteil der Ausbildung (vgl. Queensland Conservatorium, 2018, S. 1 f.). Studierende, die ihre Songs auf die Plattform hochladen, können dort ihre künstlerischen Ideen erläutern, Informationen zu den beteiligten Personen geben und gezielt um Feedback zu einzelnen Aspekten des Songwritings, der Performance und

²⁸⁵ Brown, Bull und Pendelbury (1997) merken an, dass insbesondere Peer-Assessment dazu geeignet scheint, bei Lernenden die Fähigkeit zu kritischem Denken, das Managen von komplexen Aufgabenstellungen und das Verständnis von Gruppendynamiken sowie die Entwicklung von Selbstvertrauen und Verantwortungsbewusstsein zu befördern (vgl. ebd., S. 173).

²⁸⁶ Pope (2005), der eine Studie zu Stresseffekten bei Self- und Peer-Assessment-Prozessen durchgeführt hat, stellt fest, dass die Ergebnisse der Erhebung darauf hindeuteten, dass sich diese Prüfungsformate positiv auf die Leistungsfähigkeit der Studierenden auswirken, auch wenn diese als stressinduzierend wahrgenommen werden (vgl. ebd., S. 60).

²⁸⁷ Eine wissenschaftliche Abhandlung zum Prüfungsprozess mit dem BoPM-Assessment-Tool findet sich bei Lebler (2015).

der Produktion bitten sowie die Nützlichkeit erhaltener Rückmeldungen bewerten (vgl. Queensland Conservatorium, 2018, S. 2).

Spätestens am Ende eines jeden Halbjahres müssen die Studierenden ihre zwischen drei und vier Stücke umfassende Semesterportfolios in einer finalen Version auf die Plattform hochladen und durch einen im Peer-Panel-Verfahren durchgeführten Prozess bewerten lassen. Dabei erfolgt die Evaluation anhand von vier Kategorien, welche sich auf die jeweiligen Einzelsongs beziehen, sowie anhand von zwei Kategorien zum Gesamtportfolio.²⁸⁸ Es werden pro Kategorie null bis zehn Punkte vergeben, wobei in dem entsprechenden Leitfaden jeder numerischen Note auch eine qualitative Bewertung zugeordnet ist. Die Gesamtnote wird am Ende des Assessmentprozesses aus dem arithmetischen Mittel aller Bewertungen errechnet. Die Selbstbewertung der jeweiligen Urheber*innen sowie das Urteil der Lehrkräfte haben genauso viel Gewicht wie die jeweiligen Einzelnoten der übrigen Panelteilnehmer*innen. Es hat sich laut den Erhebungen der Programmleiter*innen über die Jahre gezeigt, dass die Bewertungen der Studierenden und der Institutsmitarbeiter*innen nur geringe Abweichungen aufweisen. So können die Programmverantwortlichen empirisch eine mögliche Kritik an der Reliabilität der studentischen Benotung entkräften (vgl. ebd., S. 9).

Wie bereits erwähnt, konnte der Autor der vorliegenden Arbeit drei dieser *Peer-Panel-Assessment*-Runden im November 2015 besuchen, um den praktischen Prozess, die Feedbackkultur sowie die Atmosphäre und soziale Dynamik zu beobachten.²⁸⁹ Anwesend waren fünf bis sieben Studierende unterschiedlicher Jahrgänge sowie eine Lehrkraft. Der Bewertungsprozess fand in den Studioräumlichkeiten auf dem Gold Coast Campus der Griffith University statt. In den Sessions wurde das aktuelle musikalische Portfolio vorher ausgewählter Programmteilnehmer*innen in jeweils rund 30 Minuten von den Anwesenden rezipiert, diskutiert und evaluiert.²⁹⁰

Zu Beginn der Sessions informierten die Lehrkräfte die Anwesenden über den Ablauf, wobei insbesondere betont wurde, wie wichtig es sei, ein authentisches Feedback abzugeben. Grundsätzlich wurde die Atmosphäre während der Sessions vom Autor dieser Dissertationsschrift als sehr einladend und kollegial empfunden. Die Kommunikation zwischen Studierenden und Dozent*innen war von Offenheit und Wertschätzung geprägt. Sie erinnerte weniger an eine universitäre Prüfungssituation als vielmehr an Diskussionen zwischen Produzent*innen und Bandmitgliedern in einem Studiosetting.

²⁸⁸ Kategorien *Track Assessment*: „1. How well does this track meet the stated musical and production intentions? 2. How good is the track overall? 3. How good is the student’s contribution to this track? 4. How significant is the student’s contribution to this track?“; Kategorien *Folio Assessment*: „1. How effective is my reporting and self assessment in describing this submission? 2. Is this submission of significant complexity and meeting duration requirements for year level?“ (Queensland Conservatorium, 2018, S. 7).

²⁸⁹ Die Ausführungen basieren auf den im Anschluss an die Veranstaltungen vom 09. bzw. 18.11.2015 angefertigten Gedächtnisprotokollen.

²⁹⁰ Bei dieser Form des Assessments sind die Urheber*innen der zu bewertenden Produktionen nicht vor Ort. Das Panel wurde im Vorfeld der Session dazu angehalten, sich die Songs online anzuhören und sich eine erste Meinung zu bilden.

Überraschend war die Fähigkeit der Studierenden, ihre Bewertungen sehr detailliert und mithilfe der entsprechenden Fachtermini zu formulieren und ihre Position argumentativ zu untermauern. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass die Teilnehmer*innen des BPM-Programms ein Coaching im Bereich qualitatives Feedback erhalten haben und sich während ihrer Ausbildung kontinuierlich darin üben, die Produktionen der Kolleg*innen, aber auch die eigenen Stücke konstruktiv zu evaluieren und diese Bewertungen zur Diskussion zu stellen (vgl. Lebler, 2007, S. 137 ff.). Es fiel allerdings eine sehr geringe Streuung der Ergebnisse auf. Diese ist vermutlich auf eine gewisse Beeinflussung der Studierenden untereinander zurückzuführen, da beobachtet werden konnte, dass sich immer wieder Panelteilnehmer*innen ihren Vorredner*innen in der Bewertung anschlossen.

Die Qualität der zu Gehör gebrachten Stücke wurde in den meisten Fällen in Bezug auf das Songwriting und die Produktion von den Anwesenden positiv bewertet.²⁹¹ Auffallend war, dass die Evaluation des Panels meist besser ausfiel als die im Vorfeld eingereichte Selbstbewertung der Prüflinge. Stilistisch reichte die Bandbreite der zur Bewertung stehenden Songs von Electronic Dance Music, über Country, Hip-Hop und Punk bis hin zu Latin und Metal. Innerhalb der einzelnen Genres ließ sich bei den meisten eingereichten Portfolios eine klare künstlerische Handschrift und stilistische Konsistenz erkennen.

Die Ergebnisse des Peer-Panel-Assessments werden im Anschluss an die Sessions in das BoPMAT übertragen, um von Mitarbeiter*innen der Institution entsprechend geprüft und weiterverarbeitet zu werden. Die Studierenden erhalten maximal 60 Creditpoints für ihren künstlerischen Output sowie 20 Creditpoints für die Qualität ihres Feedbacks und ihrer Beteiligung am Peer-Panel-Prozess (vgl. Kapitel 8.3.3.1).

Aus den einzelnen Songs wird auf Basis der Bewertungen zum Semesterende eine Top-100-Liste erstellt, von der die bestbewerteten Songs Teil einer Kompilation werden, die unter dem Titel *Seed* veröffentlicht und vermarktet wird. In Abbildung 55 wird zur besseren Übersichtlichkeit noch mal der BoPMAT-Arbeitsprozess im Verlauf eines Semesters dargestellt. Anhand dieses Prozesses lässt sich sehr gut demonstrieren, wie sich die oben herausgearbeiteten Dimensionen einer berufsfeldspezifischen Popmusikausbildung (vgl. Kapitel 8.1) auf der Ebene der Leistungserhebung in der Praxis operationalisieren lassen: Ein selbstgewähltes Songportfolio (Individualisierung) wird eigeninitiativ (Selbststeuerung) und in Kooperation (Vernetzung) produziert und kontinuierlich einem kollektiven Evaluationsprozess zugeführt (Berufsfeld-/Praxisorientierung). Am Ende werden die Ergebnisse unter Realbedingungen veröffentlicht und live auf die Bühne gebracht sowie ein gemeinsames Vermarktungskonzept (Berufsfeld-/Praxisorientierung, Vernetzung) erarbeitet.

²⁹¹ Die vergebenen Noten lagen tendenziell zwischen sechs und neun von zehn möglichen Punkten.

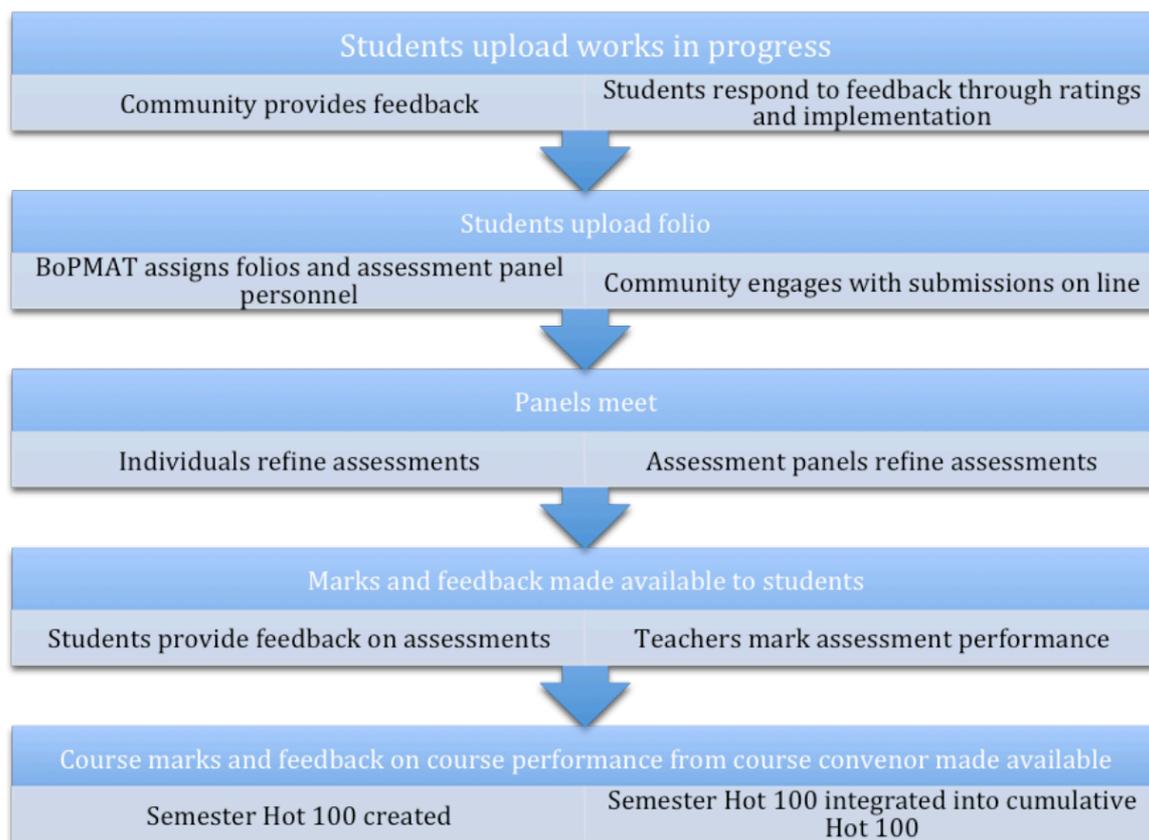


Abbildung 55: Der BoPMAT-Arbeitsprozess (Queensland Conservatorium, 2018, S. 11)

Im Zuge dieses Prozesses bietet sich den Studierenden die Möglichkeit, neben musikalisch-künstlerischen auch diverse geschäftlich-unternehmerische sowie personale und sozial-kommunikative Kompetenzen insbesondere im Bereich der Selbstreflexion und sozialen Interaktion zu erwerben (Ganzheitlichkeit).

Somit bildet das BPM-Programm wesentliche Aspekte künftiger, beruflicher Herausforderungen ab und ermöglicht dadurch seinen Studierenden, auf der Erfahrungsebene funktionale Bewältigungsstrategien zu erlernen und diese praxistauglich in ihr Kompetenzprofil zu integrieren. Dass die hierdurch kultivierten Fähigkeiten auch von potenziellen Geschäftspartner*innen geschätzt werden, bestätigt Lebler im nachfolgenden Interviewausschnitt, in dem er die dadurch gesteigerte Erwerbsfähigkeit seiner Absolvent*innen hervorhebt:

„The industry feeds this stuff back to us constantly that even though it’s wonderful to have people who have got diverse musical abilities and good technical abilities in a recording studio environment, the thing that makes our graduates so effective in that environment, is the way that they can provide very well founded constructive feedback, very well framed constructive feedback to performers and clients in the recording studio, to produce a better outcome than they would have been able to produce otherwise. As well as making those people feel better about themselves through the way that the feedback is communicated and people can hear for themselves the difference between this pass, a little bit of feedback in a constructive way and the next passes. And they can hear for themselves the improvement. Very quickly people who are working with our graduates find themselves improving rapidly during that process. So that’s

what we get feedbacked, this is what makes our graduates so employable in those salaried positions in recording environments.“ (Lebler, 2015)

8.3.3.3 Incorporating change – Wandelprozesse innerhalb des Bachelor-of-Music-Programms

Da eine der Leitideen des BPM-Programms die Orientierung an spezifischen Anforderungsprofilen im Berufsfeld ist, wird der Studiengang in diesem Sinne evaluiert und bei Bedarf entsprechend modifiziert. Dazu Don Lebler (2015) im Interview:

„The only thing that is certain and absolutely certain is the inevitability of increasingly rapid change. So I think that should cover what we do with our students. We shouldn't be kind of trying to make them little us. It wouldn't serve my students well for them to acquire my exact skill set. Because so much of what made me a valuable person as a player, particularly in the recording environment, is no longer necessary, because technology enables other solutions. [...] You have to be constantly open to the changing environment, changing circumstances and do everything that you possibly can to stay in sync with the broader industry.“

Dieser Prozess lässt sich anhand von drei größeren Anpassungsschritten verdeutlichen, die innerhalb des Studiengangs in den vergangenen Jahren vorgenommen wurden. Diese betreffen drei der oben diskutierten Phänomene, die auch für professionelle Popmusiker*innen in Deutschland von Bedeutung sind: die Verlagerung vom Tonträgermarkt zum Livemarkt (vgl. Kapitel 3.2.2), die wachsende Relevanz geschäftlich-unternehmerischer Kompetenzen (vgl. Kapitel 3.2.3) sowie ein erweitertes Tätigkeitsspektrum (vgl. Kapitel 3.2.4). Um der höheren Bedeutsamkeit der Liveaktivitäten gerecht zu werden, wurde 2009 ein sogenanntes *Live Performance Project* curricular verankert (vgl. Lebler & Weston, 2015, S. 131). Das Kurskonzept wurde dabei so gestaltet, dass den Studierenden ermöglicht wird, Kompetenzen in den Bereichen Performance, Bühnen- und Livetechnik sowie im Management von Liveacts zu erwerben. Auch hierbei wird das Konzept des Peer-Learning auf allen Ebenen umgesetzt. So kooperieren die Studierenden bei der Konzeption, Organisation und Durchführung der jeweiligen Veranstaltungen. Die jeweiligen Darbietungen werden im Rahmen eines Peer-Assessment-Prozesses bewertet. Dies beinhaltet beispielsweise die Planung und Umsetzung von Marketingmaßnahmen, das Aushandeln von Verträgen sowie die Ausarbeitung eines Licht- und Tonkonzepts (vgl. ebd., S. 131). Lebler und Weston (2015) verweisen darauf, dass sich im Zuge dieser Projektarbeit die Einstellungen und das Agieren der Studierenden merklich gewandelt habe, sodass diese im Laufe der Zeit selbstorganisiert und proaktiv immer mehr Auftrittsmöglichkeiten akquiriert hätten. Don Lebler und Donna Weston merken hierzu an:

„Within two years, in response to the visibility of a performance culture on campus, demand for student performances from various departments of the University increased markedly, to the extent that the BPM administration was able to demand payment for all student performances by 2011. The increased viability of student acts also translated into greater demand for performers outside of the University, with the BPM providing artists for a range of local music venues and festivals on a regular basis.“ (Ebd.)

Auf diese Weise wird dafür gesorgt, dass die Studierenden schon während der Ausbildung innerhalb der lokalen Musikszene sichtbar werden, um sich so ein professionelles Netzwerk aufzubauen, auf das sie nach Beendigung ihres Studiums zurückgreifen können.

Nach Lebler und Weston haben die turnusmäßigen Überprüfungen und Analysen der Daten und Feedbacks der Absolvent*innen in Bezug auf die intendierten Lehrziele und das Berufsprofil der Graduierten Folgendes ergeben: Einerseits hat sich eine Vielzahl der Alumni als freiberufliche Musiker*innen ein Portfolio aus kompositorischen und performerischen beruflichen Tätigkeiten zusammengestellt. Andererseits hat aber auch eine nicht unerhebliche Zahl an ehemaligen Studierenden in anderen Bereichen der Musikindustrie Fuß gefasst, wie etwa in der Produktion oder im Musikmanagement. Daher wird den Studierenden seit 2009 in der zweiten Hälfte ihrer Ausbildung die Möglichkeit eingeräumt, als Wahlfach ein Praktikum bei einem der diversen Kooperationspartner aus dem Musikbusiness zu absolvieren.²⁹² Somit wurde im Sinne von Lebler und Weston ein weiterer Schritt unternommen, um den Lernenden einen möglichst maßgeschneiderten und auf die jeweiligen Berufsziele ausgerichteten Ausbildungsverlauf zu gewährleisten (vgl. ebd., S. 131 f.).

Nach einer alle fünf Jahre stattfindenden *Major Program Review* im Jahr 2011 und nach den Befunden diverser Forschungsarbeiten zum sich wandelnden Anforderungsprofil von Berufsmusiker*innen (vgl. Kapitel 4.3.2) wurde versucht, die Möglichkeiten der Studierenden, sich geschäftlich-unternehmerische Kompetenzen anzueignen, auf vielen Ebenen zu verbessern. Zusammen mit den übrigen Programmanpassungen sorgten diese Impulse dafür, dass sich auch die Ausrichtung des gesamten Programms nach und nach veränderte (vgl. Lebler & Weston, 2015, S. 132 f.). Lebler und Weston beschreiben dies wie folgt:

„The changes that came out of the various major and minor reviews of program between 2009 and 2012 resulted in a shift of focus in the BPM from a somewhat insular popular music performance and production oriented degree, to one that is actively engaged in the contemporary music industry.“ (Ebd., S. 133)

Neben einer inhaltlichen und strukturellen Modifikation der entsprechenden Einzelmodule ist der vorläufige Kulminationspunkt dieser Bemühungen nach Aussage von Lebler und Weston das geschäftlich-unternehmerisch ausgerichtete Studierendenprojekt *Seed*. In dessen Rahmen können diejenigen Teilnehmenden, deren Material im programminternen Peer-Assessment-Verfahren die besten Bewertungen erhalten hat, ihren jeweiligen Song auf dem *Seed*-Album platzieren (vgl. Kapitel 8.3.3.2). Das Album wird dann offiziell über die üblichen analogen und digitalen Kanäle vermarktet. Die Voraussetzung dafür ist, dass ein *Electronic Press Kit* (EPK), ein Businessplan sowie ein Repertoire an selbstgeschriebenen Stücken von insgesamt mindestens 30 Minuten Länge und eine entsprechend gepflegte Onlinepräsenz vorliegen (vgl. Lebler & Weston, 2015, S. 134). Den positiven Effekt einer Partizipation in diesem Projekt für

²⁹² Lebler und Weston (2015) berichten für das Jahr 2014 von 40 Partnerorganisationen u. a. aus den Bereichen Musikproduktion, Tontechnikverleih, Veranstaltungen und Musikunterricht (vgl. ebd., S. 132).

die Aneignung essenzieller, berufsrelevanter Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände beschreiben Lebler und Weston folgendermaßen:

„By the time they graduate, students involved in the Seed project have sold their own songs, have performed in a professional setting, collaborated with their peers, promoted themselves, created and exploited industry connections and learned how to navigate and succeed in a music industry which is increasingly dominated by independent artists.“ (Ebd., S. 134)

8.3.3.4 Komponenten einer neuen Lehr- und Lernkultur

Es lässt sich resümierend festhalten, dass bei der Konzeption und stetigen Überarbeitung des BPM-Programms Aspekte sichtbar werden, die sowohl dem Paradigma einer zeitgemäßen Popdidaktik (vgl. u. a. Green, 2002 & 2008; Siedenburg & Nolte, 2015; Godau, 2017) entsprechen, als auch an einer Optimierung der Berufspropädeutik des Studiengangs (vgl. Halbritter, 2012; Bridgstock, 2013) orientiert sind. Die zentralen Aspekte des Programms lassen sich nunmehr entlang der Dimensionen einer konstruktivistisch orientierten Lehr- und Lernkultur (vgl. Kapitel 8.2) und der Aspekte einer genuinen Popdidaktik von Lucy Green (2002, S. 177 ff.) wie folgt verorten (vgl. Tabelle 53).²⁹³

Tabelle 53: Aspekte einer neuen Lehr- und Lernkultur/Konstituieren des BPM-Programms

Dimension	Aspekte einer neuen Lehr- und Lernkultur (vgl. Green, 2002)	Konstituieren des BPM-Programms (vgl. Lebler, 2007; Lebler & Weston, 2015)
Strukturiertheit	<ul style="list-style-type: none"> Abkehr von linearen Lehrkonzepten 	<ul style="list-style-type: none"> Selbststeuerung und unabhängiges Lernen (Projektarbeit) Lernen als iterativer Prozess (3P Model of Learning)
Stellenwert impliziten Wissens	<ul style="list-style-type: none"> Aufbau von Tacit Knowledge und Hilfestellung bei der Umwandlung von Know-how in bewusstes Wissen 	<ul style="list-style-type: none"> Nutzung einer reflexiven Praxis zur Bewusstmachung impliziter Wissensbestände und Fähigkeiten (Reflexionstagebuch)
Bewertung des Lernprozesses	<ul style="list-style-type: none"> Fokus auf den Lernprozess statt auf ein konkretes, objektives Lernziel Authentische Bewertungs-methoden aus der Praxis Populärer Musik 	<ul style="list-style-type: none"> Prozedurales Bewerten des kreativen Prozesses während des Studiums (musikalisches Portfolio, Reflexionstagebuch) Bewertung durch Self-/Peer-Assessment
Kontextuelle Anbindung	<ul style="list-style-type: none"> Nutzung von Lernformen aus der popkulturellen Praxis 	<ul style="list-style-type: none"> Arbeit mit Aufnahmen, gemeinsames Musizieren, Jammen, Konzertieren Ermöglichung von Praxiserfahrungen unter Realbedingungen (Praktika, Projekte mit externen Partner*innen)
Motivation	<ul style="list-style-type: none"> Intrinsische Motivation durch Autonomie, Kompetenz und soziale Einbindung 	<ul style="list-style-type: none"> Motivation durch Ermöglichung selbstgesteuerten Arbeitens am eigenen Material in der Gruppe (Popular Music Production)
Individualität	<ul style="list-style-type: none"> Orientierung an den Interessen der Lernenden Finden einer „eigenen Stimme“ 	<ul style="list-style-type: none"> Möglichkeit, das Studienprogramm an die individuellen Berufsziele und musikalischen Präferenzen anzupassen Arbeit mit eigenem Material

²⁹³ Die Dimensionen wurden nach Schippers (2010) gewählt.

8 Synthese und weiterführende Kontextualisierung der Ergebnisse

Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenarbeit statt Wettbewerb • Peer-Learning • 	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenpraxis: Peer-Directed and Group Learning • Projektarbeit in der Gruppe, gegenseitige Unterstützung der Studierenden
Art der Instruktionen	<ul style="list-style-type: none"> • Kein traditionelles Meister*in-Schüler*in-Verhältnis • Lernen der Lehrenden neben ihren Schüler*innen 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrende als selbstlernende Lernbegleiter*innen • Lehrende als Mentor*innen, die als Inspirationsquelle und Ratgeber*innen bei Schwierigkeiten zur Verfügung stehen

Die vorangegangene Darstellung der verschiedenen inhaltlichen und strukturellen Aspekte des Studiengangs verdeutlicht aber auch, dass sich diese darüber hinaus entlang der Dimensionen Ganzheitlichkeit, Individualisierung, Berufsfeld-/Praxisorientierung und Vernetzung clustern lassen. Somit scheint das BPM-Programm dazu geeignet, die Umsetzung der in Kapitel 8.1 aufgezeigten Implikationen sowie die in Kapitel 8.2 ausgeführten zentralen Optimierungssätze einer neuen Lehr- und Lernkultur in der tertiären Ausbildung von Popmusiker*innen zu exemplifizieren. In Tabelle 54 sind in diesem Sinne die einzelnen methodisch-didaktischen, curricularen sowie strukturellen Merkmale des BPM-Studiengangs den unterschiedlichen Ausgabedimensionen zugeordnet.

Tabelle 54: Aspekte einer neuen Lehr- und Lernkultur im Rahmen des BPM-Programms

Dimension	Konstituenzien des BPM-Programms (vgl. Lebler 2007; Lebler & Weston 2015)
Ganzheitlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Curriculare Integration geschäftlich-unternehmerischer Aspekte • Auf- und Ausbau personaler und sozial-kommunikativer Kompetenzbestände • Verknüpfung von implizitem Know-how und explizitem Wissen
Individualisierung	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung an den mitgebrachten Kompetenzen und Präferenzen der Studierenden (individuelle Ressourcenorientierung) • Arbeit am eigenen Material • Individuelle Schwerpunktsetzung/Methodenwahl • Eigenverantwortliche Projektarbeit (intrinsische Motivation) • Kontinuierliche selbstreflexive Praxis (prozessbegleitend) • Individuelle Ausrichtung des Studienverlaufs • Eigenständige Wahl der Projektgruppen und Kooperationspartner*innen • Fokus auf den Aneignungsprozessen (versus Vermittlungsprozesse)
Berufsfeld- und Praxisorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Konsequente Projektarbeit (Liveprojekt, Seed-Projekt) • Kein Wissen auf Vorrat, Orientierung in Richtung dynamischer Wissensbestände • Ermöglichung von Praktika bei Kooperationspartner*innen innerhalb der Musikindustrie und Kreativwirtschaft • Arbeit mit Peers und Mentor*innen am eigenen Material in einem professionellen Studiosetting • Portfoliokarriere als zentrales Berufsziel
Vernetzung	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung von Peer-Learning-Prozessen und Kollaboration • Jahrgangübergreifende Zusammenarbeit • Projektarbeit • Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartner*innen

Es wird insbesondere deutlich, dass die u. a. von Heiner Gembris (2014) und Renz und Körner (2016) geäußerte Forderung nach einer Erweiterung des anvisierten Kompetenzprofils künftiger freiberuflicher Musiker*innen in Bezug auf geschäftlich-unternehmerische Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände sowie auf entsprechende basale personale und sozial-kommunikative Kompetenzfacetten bei der Konzeption und Umsetzung des BPM-Programms berücksichtigt wurde.

Somit lässt sich dieses als Beispiel dafür sehen, dass Maßnahmen erfolgreich praktisch umgesetzt werden können, welche die auch in der vorliegenden Arbeit aufgezeigte Kompetenzlücke zwischen Ausbildungsinhalten und berufsfeldspezifischen Anforderungsprofilen schließen. Dies gilt insbesondere für die Implementierung informeller Lernprozesse in einen formalen Lernkontext (vgl. Kapitel 8.2) sowie die Umsetzung einer konsequenten, berufspropädeutischen Kompetenzorientierung (vgl. Kapitel 8.3.3.3).

Die Vorstellung, dass Letztere ebenso ein wichtiger Baustein in der klassischen Ausbildung von Berufsmusiker*innen sein sollte, setzt sich auch international immer mehr durch. So kann als Randnotiz erwähnt werden, dass sich am Queensland Conservatorium die Klassikabteilung diesbezüglich an den Popmusikkolleg*innen orientiert. Das dortige Bachelor-of-Music-Programm beinhaltet seit einigen Jahren das Pflichtmodul *My Life as a Musician*, in welchem die Studierenden sich mit geschäftlich-unternehmerischen und administrativen Aspekten des Berufsfelds ähnlich wie ihre Kommiliton*innen des BPM-Programms auseinandersetzen müssen. Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung von Wissensbeständen zu den Themen Selbstmanagement, Selbstvermarktung und Führungskompetenz. Es soll zudem eine Basis geschaffen werden, um eine am individuellen Kompetenzprofil ausgerichtete Portfoliokarriere betreuen zu können. Das Modul zielt aber auch darauf ab, personale und sozial-kommunikative Kompetenzbestände zu erweitern sowie Aspekte der Selbstfürsorge und der Gesundheit von Musiker*innen zu behandeln (vgl. Tolmie, 2013, S. 143 ff.).

8.4 Exkurs: Stress und Achtsamkeit

Die Themen der Selbstfürsorge und der Gesundheitsprophylaxe sollen auch in der vorliegenden Arbeit noch näher betrachtet werden. Ausgangspunkt ist folgende Feststellung: Aufgrund der dargestellten berufsfeldspezifischen Herausforderungen (vgl. Kapitel 7.4) in Kombination mit den Defiziten in der Ausbildung (vgl. Kapitel 7.2.3) ist davon auszugehen, dass Berufsmusiker*innen, insbesondere solche im Berufsfeld Popmusik, einem fortwährend hohen Anpassungsdruck und damit dem Phänomen Stress²⁹⁴ ausgesetzt sind. Auch die in Kapitel 7.4.7 referierten Befunde zur psychischen Belastung der Befragten deuten darauf hin, dass diese Gruppe überdurchschnittlich stark von Stress und stressbedingten Erkrankungen

²⁹⁴ In dieser Arbeit wird der Stressbegriff im Sinne von Richard Lazarus verwendet, wonach Stress als Anpassungsprozess auf transaktionaler Ebene zwischen einem System und seiner Umgebung zu verstehen ist (vgl. Lazarus & Launier, 1981, S. 226 ff.).

betroffen sein könnte. Daher soll im Folgenden zunächst auf Quellen zum Thema Stress und stressbedingte Erkrankungen bei Musiker*innen eingegangen werden (vgl. Kapitel 8.4.1), um im Anschluss eine beispielhafte Intervention zur Stressprophylaxe und deren mögliche Integration in die Ausbildung von Berufsmusiker*innen vorzustellen (vgl. Kapitel 8.4.2).

8.4.1 Stress im Berufsleben von Musiker*innen

Viola Cäcilia Hofbauer gibt im Rahmen einer aktuellen Arbeit zur Stressbewältigung im Musikunterricht grundsätzlich zu bedenken, dass viele Musiker*innen schon wegen ihrer Persönlichkeitseigenschaften eine Prädisposition für Stress aufweisen würden. Mit dem Verweis auf die Publikationen von Anthony E. Kemp attestiert die Autorin Musiker*innen häufig introvertierte und androgyne Charaktermerkmale, was diese anfälliger mache, Stress zu erleben (vgl. Hofbauer, 2017, S. 74).²⁹⁵ Diese Neigung zur Innenschau in Kombination mit einem zur Ängstlichkeit neigenden Grundnaturell und mangelnden Copingressourcen könne, laut der Autorin, während der Ausbildung, aber auch im beruflichen Alltag bei Musikschaffenden zu chronischem Stress, emotionaler Labilität bis hin zu einer erhöhten Suizidneigung führen (vgl. Hofbauer, 2017, S. 75).

Empirisch unterfüttern lässt sich diese These u. a. mit den Befunden einer Studie von Gembris und Heye (2012) unter professionellen Orchestermusiker*innen in Deutschland. Sie ermitteln, dass viele Musiker*innen mit psychischen Problemen zu kämpfen haben, wobei es vor allem Angststörungen, depressive Verstimmungen und Burnout-Symptome sind, unter denen die Befragten leiden (vgl. Gembris & Heye, S. 158).

Ein weiterer Aspekt, der auch von den Proband*innen der Gembris-und-Heye-Studie in Bezug auf berufliche Belastungen von Musiker*innen genannt wird, ist das Phänomen Lampenfieber (vgl. ebd.). Helga de la Motte-Haber schreibt, dass wohl schon alle Musiker*innen die damit einhergehenden Kognitionen, Emotionen und physiologischen Reaktionen erlebt hätten (vgl. de la Motte-Haber, 2005, S. 536). Wie de la Motte-Haber weiter ausführt, könne Lampenfieber nach dem Yerkes-Dodson-Gesetz zum einen anregend und motivierend wirken, zum anderen aber auch zu einer systemischen Überaktivierung und dadurch zu Distress²⁹⁶ und einem Leistungsabfall führen.²⁹⁷ Dies könne sich in vielen negativen somatischen, affektiven, kognitiven und behavioralen Symptomen ausdrücken (vgl. de la Motte-Haber, 2005, S. 536 f.). Im Fall eines starken Leistungsabfalls sprechen Spahn, Richter und Altenmüller (2011) von

²⁹⁵ Kemp (2000) streicht zum einen heraus, dass „einer der auffallendsten Aspekte der Musikerpersönlichkeit [...] die ausgeprägte Introversion“ (ebd., S. 12) sei. Des Weiteren hätten „Merkmale, die mit dem Musikerdasein in Verbindung gebracht werden und zugleich mit dem Geschlecht zusammenhängen [...] einige interessante Wechselwirkungen [...], bei denen Geschlechtsunterschiede reduziert, wenn nicht sogar umgekehrt wurden“ (ebd., S. 20).

²⁹⁶ Der Terminus Distress bezeichnet hier nach Hans Seyle (1981) unspezifische Reaktionen eines Organismus aufgrund einer Anforderungssituation, die ob der vorherrschenden Bedingungen zu unerwünschten Folgeerscheinungen auf physiologischer und/oder mentaler Ebene führt (vgl. ebd., S. 170 f.).

²⁹⁷ Zu den entsprechenden neurophysiologischen Grundlagen vgl. Rötter (2005, S. 270 f.).

Auftrittsangst und grenzen diese vom Phänomen Lampenfieber dadurch ab, dass Letzteres, wie oben ausgeführt, auch anregend und leistungsfördernd wirken könne (vgl. S. 150 f.).²⁹⁸

Die Verbreitung von Lampenfieber bzw. Auftrittsangst im Bereich klassischer Musik wurde auch immer wieder empirisch untersucht. So kommt beispielsweise eine Studie von van Kemenade, van Son und van Heesch (1995) unter niederländischen Profimusiker*innen (n = 155) zu dem Ergebnissen, dass 58,7 Prozent immer wieder von Lampenfieber (engl.: *Stage Fright*) betroffen sind (vgl. ebd., S. 557 f.) und 36 Prozent unter einer angstbesetzten Affektlage, die bereits Tage vor dem Konzert aufträte, leiden (vgl. ebd., S. 559). Eine weitere Erhebung aus den 1980er-Jahren verweist darauf, dass 27 Prozent der Proband*innen gelegentlich Beruhigungsmittel in Form von Beta-Blockern einnehmen (vgl. Fishbein, Middlestadt, Ottai, Straus & Ellis, 1988, S. 4), um berufsspezifische Angstsymptome zu verringern. Das prävalenteste angstinduzierende Phänomen ist dabei das Auftreten vor Publikum (vgl. ebd., S. 6). Eine aktuellere Studie von Kenny, Driscoll und Ackermann beleuchtet 2014 u. a. die Umstände von Auftrittsangst (engl.: *Performance Anxiety*) bei Orchestermusiker*innen, wobei dort neben dem selbstgemachten Druck die physiologischen Stressreaktionen vor und während der Auftritte als vornehmliche Stressoren angegeben werden (vgl. ebd., S. 221). In dieser Erhebung geben 31 Prozent der Befragten an schon einmal Beta-Blocker als Beruhigungsmittel eingesetzt zu haben (vgl. ebd., S. 220).²⁹⁹

Auch Bork erwähnt das Thema Auftrittsangst in ihrer 2010 publizierte Studie zu Musikabsolvent*innen. Sie beschreibt den Fall einer Musikerin, die nach einem erfolglosen Wettbewerb beim darauffolgenden Klassenabend ihres Studiengangs von Versagensängsten überwältigt wurde und infolge der als katastrophal empfundenen Auftrittssituation in eine existenzielle Krise geriet (vgl. ebd., S. 212 ff.).³⁰⁰ Die oben referierten Befunde legen die Schlussfolgerung nahe, Angebote zur Prävention von Lampenfieber und Auftrittsangst in die Musikhochschulausbildung zu integrieren, wie diese zum Beispiel an der Lampenfieberambulanz am Universitätsklinikum Bonn (vgl. Universität Bonn, 2010) oder dem Berliner Zentrum für Musikermedizin (vgl. Charité Universitätsmedizin Berlin, 2019) angeboten werden.

Das Phänomen Auftrittsangst im Bereich Populärer Musik wurde im Vergleich zum klassischen Sektor bislang empirisch weniger gut untersucht. Audrey-Kristel Barbeau (2011), die im Rahmen ihrer Masterarbeit an der McGill University in Montreal ein Erhebungsinstrument zu deren Messung bei Popmusiker*innen entwickelt und getestet hat, schlussfolgert, dass auch diese Berufsgruppe mit starken Belastungen konfrontiert sei und

²⁹⁸ Zur Phänomenologie, Messung sowie Behandlung von Auftrittsangst vgl. Kenny (2006).

²⁹⁹ Trotz diverser empirischer Arbeiten zu diesem Thema weisen Spahn et al. (2011) darauf hin, dass ob der uneinheitlichen Definition von Auftrittsangst keine eindeutigen Aussagen zur Ätiologie dieses Phänomens getroffen werden können. Daher nennen sie mit Blick auf relevante Forschungsbefunde in Bezug auf die Prävalenz von Auftrittsangst bei Musiker*innen nur einen annähernden Wert zwischen 15 und 25 Prozent (vgl. ebd., S. 153).

³⁰⁰ Dem Thema Lampenfieber bei Musikstudierenden im Bereich klassischer Musik widmen sich dezidiert Altenmüller und Krawehl (2000).

dringend funktionale Bewältigungsstrategien benötige. Sie resümiert: „Performing in front of an audience demands physical and psychological strength. To sustain the pressure, musicians must learn to cope with stress“ (Barbeau, 2011, S. 80). Sie weist aber auch darauf hin, dass weiterhin ein großer Forschungsbedarf in diesem Bereich bestehe (vgl. ebd., S. 80 f.).

Dieser Mangel an empirischen Daten und entsprechenden Forschungsarbeiten lässt sich ohne Weiteres ebenso für das weiter gefasste Themengebiet Stress und Stressbewältigung bei Popmusiker*innen konstatieren. Eine internationale Arbeit, die dieses Thema in den Fokus rückt, stammt aus dem Jahr 1987. Wills und Cooper haben dafür professionelle Popmusiker*innen (n = 246) in England nach ihrer beruflichen Zufriedenheit, dem mentalen Wohlbefinden und ihrem Gesundheitsverhalten befragt, um die Ätiologie von berufsbedingtem Stress bei britischen Musiker*innen im Bereich Populärer Musik zu untersuchen. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die Proband*innen zum Erhebungszeitpunkt trotz hoher Zufriedenheit mit ihrer Tätigkeit als Musiker*in unter einem überdurchschnittlichen Maß an Stress und damit einhergehenden Angstsymptomen leiden (vgl. Wills & Cooper, 1987, S. 267). Besonders negativ machen sich Lampenfieber, andere Ängste in Bezug auf Auftrittssituationen, physisch fordernde Arbeitsbedingungen, eine generell hohe Arbeitsbelastung (vgl. Kapitel 7.4.2.2) und die Vereinbarkeit von Beruf und dem Sozial- und Familienleben (vgl. Kapitel 7.4.6.1) bemerkbar (vgl. Wills & Cooper, 1987, S. 267). Da Ängste in Bezug auf Performance-Situationen laut den Erkenntnissen von Wills und Cooper zu den gravierendsten Stressoren zählen, folgern die Autoren: „There exists [sic] in the mind of the musician ever-present doubts and misgivings, leading to a state of above-average psychological anxiety which in turn can undermine his physical health“ (Wills & Cooper, 1987, S. 271). Trotz der generellen beruflichen Zufriedenheit wird aber auch deutlich, dass die Befragten die häufig in der Branche anzutreffenden Rahmenbedingungen, wie z. B. ein Mangel an stabilen Arbeitsverhältnissen oder finanzieller Sicherheit (vgl. Kapitel 7.4.2.1), als Stress empfinden (vgl. ebd., S. 271 f.). Dies treffe ebenso auf die Tatsache zu, dass Popmusiker*innen oft musikalische Tätigkeiten zum Broterwerb ausüben müssen, die künstlerisch nicht als erfüllend angesehen werden (vgl. ebd.; vgl. Kapitel 7.4.5.5). Wills und Cooper resümiert: „A picture emerges of the popular musician as being someone who sets himself high standards, who is prone to performance anxiety, and who often has to endure unpleasant circumstances related to playing, in order to bring entertainment to the general public“ (ebd., S. 275).

Die Ergebnisse von Wills und Cooper (1987) und Barbeau (2011), aber auch die bereits angeführten Studien und Erkenntnisse zu den Belastungen klassischer Berufsmusiker*innen, die beschriebenen aktuellen Entwicklungen im Berufsfeld Populärer Musik (vgl. Kapitel 3.2) sowie die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zu den berufsfeldspezifischen Herausforderungen (vgl. Kapitel 7.4) lassen darauf schließen, dass professionelle Popmusiker*innen besonders gefährdet sind, stressbedingt zu erkranken. Demnach sollte es

das Ziel der tertiären Ausbildung von Popmusiker*innen sein, Studierenden den Auf- und Ausbau entsprechend funktionaler Strategien zur Stressprophylaxe zu ermöglichen.

Berking und Rief weisen darauf hin, dass in stressinduzierenden Lebenssituationen und bei größeren Herausforderungen grundsätzlich „gute Problemlösekompetenzen“ sowie „soziale und emotionale Kompetenzen [...] die psychopathologischen Auswirkungen von Belastungen abpuffern“ (Berking & Rief, 2012, S. 25). Für das Berufsfeld Popmusik hieße dies zum einen, dass ein auf den Umgang mit den spezifischen beruflichen Herausforderungen abgestimmtes, adäquates Kompetenzprofil aus musikalisch-künstlerischen, geschäftlich-unternehmerischen und oft auch pädagogischen Kompetenzen sowie eine breite Basis an flankierenden personalen und sozial-kommunikativen Dispositionen dazu beitragen können, das Stresserleben und die negativen Auswirkungen beruflicher Stresssituationen zu verringern. Dieses Postulat deckt sich mit den in Kapitel 7.5 referierten Befunden hinsichtlich einer funktionalen Kompetenzarchitektur für professionelle Popmusiker*innen. Zeigen sich gerade personale und sozial-kommunikative Kompetenzbestände nach Ansicht der befragten Expert*innen (vgl. Kapitel 7.5.4) als essenzielle Grundpfeiler eines erfolgreichen und nachhaltigen Karriereaufbaus, scheinen Defizite in diesem Bereich neben beruflichen Schwierigkeiten auch auf gesundheitlicher Ebene negative Auswirkungen zu haben. So wurde bereits in Kapitel 7.4.7 auf die große mentale Belastung durch einen Mangel an intra- und interpersonellen Ressourcen und effektiven Bewältigungsstrategien hingewiesen. Dieser Umstand führt, wie berichtet, in einzelnen Fällen zu psychischen Leiden, wie etwa wiederholten Panikattacken und klinisch diagnostizierten depressiven Erkrankungen.

Diese Sachverhalte legen folglich nahe, den Aufbau personaler und sozial-kommunikativer Kompetenzen, aber auch das Erlernen von Werkzeugen zur Stressreduktion aktiv im Zuge der Ausbildung zu unterstützen. Im Idealfall geht es also darum, eine Intervention zu implementieren, die das Potenzial besitzt, sich sowohl positiv auf den Aufbau dieser Kompetenzbestände als auch auf die Verbesserung der Stressprophylaxe und Selbstfürsorge auszuwirken.

8.4.2 Achtsamkeitspraxis als Weg zu einer verbesserten Stressprophylaxe und zum Aufbau personaler und sozial-kommunikativer Kompetenzen

Ein erster Anhaltspunkt für eine solche Methode findet sich im Absolventeninterview mit AB_04. Dort berichtet der Befragte von Entschleunigungspraktiken, die er in einem therapeutischen Programm erlernt habe und die für ihn mittlerweile essenziell geworden seien. Sie dienen ihm als Weg zur Bewältigung berufsbedingter Stressphasen und seiner wiederkehrenden Panikattacken:

„Also, ich brauche das auch. [...] Der Kopf ist für mich dann auch eine Achterbahnfahrt, und das ist ganz wichtig. Also ich versuche jetzt auch, gezielt zum Beispiel [...] gezielt

auch in bestimmten Phasen immer wieder den Kontakt zur Außenwelt abzuschalten. Und das habe ich in den letzten Jahren schon auch gemerkt. Da ist einfach Handlungsbedarf da. Man muss was tun. Also ich mein, wenn man nicht aufpasst, dann wird man einfach so mit so einem Strom mitgerissen.“

Um dies zu verhindern und zudem angenehme Erlebnisse mehr genießen zu können, sei es für ihn wichtig, den Moment bewusst wahrzunehmen. Bezogen auf seine zurückliegende Leidenszeit konstatiert der Befragte: „Ich habe viele Jahre immer wieder damit verbracht, mich in der Vergangenheit und in der Zukunft und sonst wo [...], aber nie da, wo ich gerade im Moment bin [aufzuhalten].“ Im Gegensatz dazu sieht er es nun als Schlüssel zu mehr Lebensqualität an, sich des Momentes bewusst gewahr zu sein. Er formuliert in diesem Sinne als Wunsch für die Zukunft: „Dass ich einfach das, was ich tue, bewusst wahrnehme, und dass mir das taugt und Spaß macht. Ich glaube, dann bin ich ein glücklicher Mensch.“

Der Interviewpartner beschreibt demnach einen für ihn heilsamen, achtsamen Seinszustand, welcher durch die Fähigkeit bestimmt ist, durch das bewusste Fokussieren der Aufmerksamkeit auf den gegenwärtigen Moment aus dem kontinuierlichen Strom der Gedanken auszusteigen, und welchen er durch gezieltes Üben für sich zugänglich gemacht hat. Diverse empirische Arbeiten und wissenschaftliche Publikationen inklusive einiger umfassender Metaanalysen deuten darauf hin, dass die Praxis der Achtsamkeit (engl.: *Mindfulness*) und die damit einhergehende aktive Kultivierung, sich des Moments gewahr zu sein, als wirksame Interventionen im therapeutischen Bereich, aber auch zur Gesundheitsprävention, erfolgreich eingesetzt werden können (vgl. u. a. Gotink, Chu, Busschbach, Benson, Fricchione & Hunink, 2015, S. 13 f.).

Einen weiteren Anknüpfungspunkt, der das Thema Achtsamkeit nicht im Zusammenhang mit Stressprophylaxe, sondern im Kontext der Förderung persönlichkeitsbezogener Metakompetenzen behandelt, bietet der oben zitierte Don Lebler (2007). Er streicht bei seinen Ausführungen zur Bedeutung selbstreflektiver Praktiken in der Ausbildung von Musiker*innen heraus, wie wichtig ein achtsamer Zugang zum eigenen Innenleben sei, um voreilige Schlussfolgerungen und Fehlwahrnehmungen zu vermeiden. Er stellt fest:

„Mindfulness is the process by which we observe our own experience carefully enough to be able to spot any misconceptions that may have become entrenched. It can be cultivated by slowing down mental activity, and being aware of the world of sensations, rather than accepting the first interpretation that comes to mind and act on it.“ (Lebler, 2007, S. 24)

Explizit verweist Lebler dabei auf die Verpflichtung der Programmverantwortlichen, die Studierenden auf diese Zusammenhänge aufmerksam zu machen und ihnen Möglichkeiten aufzuzeigen, eine akkurate Selbsteinschätzung zu trainieren (vgl. ebd.).³⁰¹ Geschieht dies im

³⁰¹ Eine akkurate Selbsteinschätzung wird auch von den Befragten dieser Erhebung als zentrale persönlichkeitsbezogene Kompetenzfacette für die Bewältigung beruflicher Herausforderungen eingeschätzt und bildet das Fundament für weitere personale, sozial-kommunikative sowie fachliche Kompetenzbestände (vgl. Kapitel 7.5.4.1.1.2). Entsprechend positiv könnte sich eine Intervention auf den gesamten Ausbildungserfolg auswirken, wenn sie den Ausbau dieser Disposition fördert.

Rahmen des BPM-Programms, wie in Kapitel 8.3.3 dargestellt, indem Reflexionsaufgaben und interpersonelle Austauschprozesse eher beiläufig bewältigt werden, gibt es darüber hinaus auch zahlreiche Interventionen, die gezielt die achtsame Selbstwahrnehmung und den Ausbau emotionaler Kompetenzen im intra- und interpersonellen Bereich fokussieren. Diese Programme wenden sich je nach Ausrichtung beispielsweise an Adressat*innen im geschäftlich-unternehmerischen (vgl. Tan, 2012) oder klinisch-therapeutischen (vgl. Berking, 2010) Kontext. Sie werden mittlerweile allerdings auch immer mehr in den unterschiedlichen Bildungssektoren eingesetzt (vgl. Rechtschaffen, 2018). Der Autor Danny Penman thematisiert ferner in seiner Monografie explizit die Förderung von Kreativität und für Künstler*innen relevante personale und sozial-kommunikative Kompetenzfacetten (vgl. Penman, 2015). Alle erwähnten Maßnahmen sind achtsamkeitsbasiert, d. h. auf der Grundlage von praktischen Achtsamkeitsübungen konzipiert.

All dies lässt den Schluss zu, dass die Achtsamkeitspraxis ebenfalls in der Ausbildung von Berufsmusiker*innen das Potenzial hat, Studierende bei der Selbstfürsorge, aber auch beim Ausbau personaler und sozial-kommunikativer Kompetenzen zu unterstützen. Dementsprechend wird im Folgenden zunächst ein kurzer Überblick zu den positiven Effekten der Achtsamkeitspraxis im Bereich der Stressprophylaxe und zu ihrer unterstützenden Wirkung beim Aufbau oben genannter Kompetenzfacetten gegeben (vgl. Kapitel 8.4.2.1). Ferner werden exemplarisch Einsatzmöglichkeiten von Achtsamkeitsübungen im Bildungsbereich präsentiert (vgl. Kapitel 8.4.2.2), ehe abschließend zwei praktische Beispiele zur Umsetzung kontemplativer Praktiken und achtsamkeitsbasierter Interventionen in der tertiären Ausbildung von Musiker*innen Erwähnung finden (vgl. Kapitel 8.4.2.3). Im Rahmen dieser Arbeit können die entsprechenden Sachverhalte aus Rücksicht auf den Umfang nur überblickshaft dargestellt werden. Für ausführliche Abhandlungen besonders zur generellen Wirksamkeit der Achtsamkeitspraxis sei auf die mittlerweile zahlreichen und im Nachfolgenden exemplarisch angeführten Quellen verwiesen.

8.4.2.1 Zur Wirksamkeit der Achtsamkeitspraxis

Das Thema Achtsamkeit ist in der westlichen Wissenschaft noch ein sehr junges Forschungsgebiet. Dennoch ist das Interesse an ihm in den vergangenen gut vier Jahrzehnten stetig gestiegen. Abbildung 56 gibt einen Überblick über die Entwicklung der entsprechenden Forschungsarbeiten. Sie zeigt sehr eindrücklich, wie sich die akademische Beschäftigung damit exponentiell erweitert und sich dieses inzwischen international zu einem veritablen Forschungsgegenstand entwickelt hat.³⁰²

³⁰² Ausführliche Abhandlungen zur konzeptuellen Rahmung des Phänomens der Achtsamkeit finden sich u. a. bei Bishop et al. (2004).

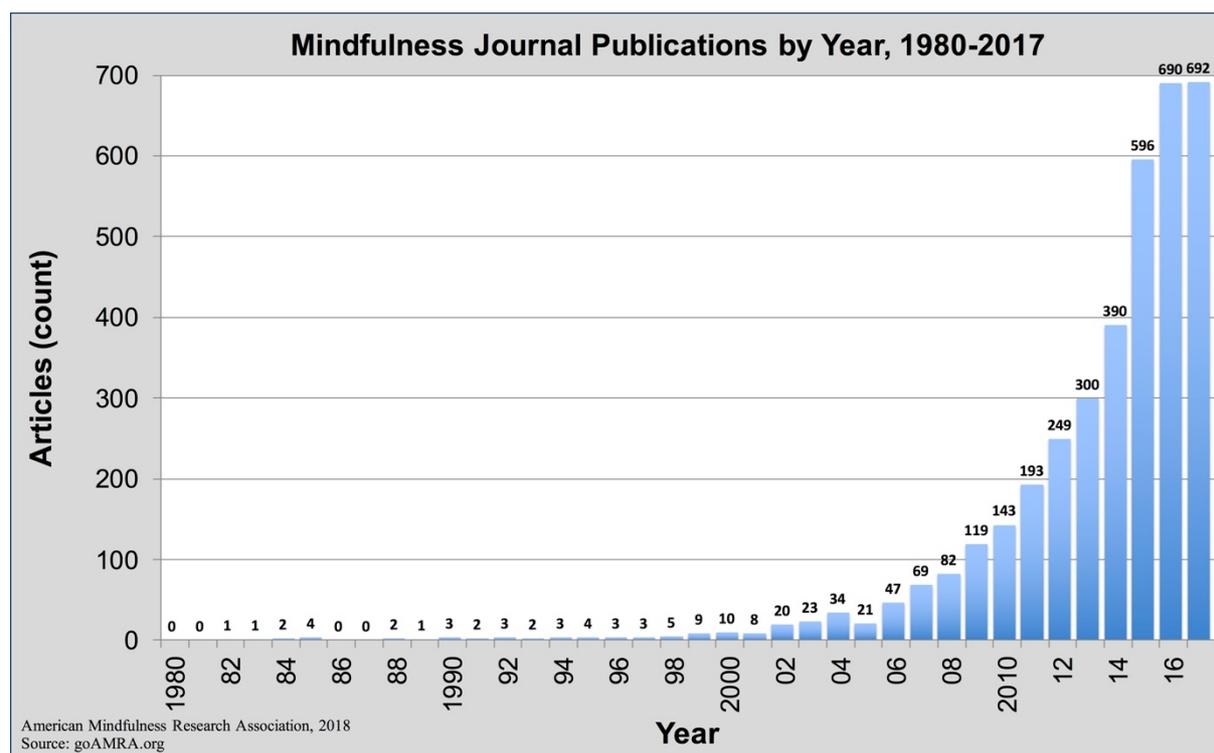


Abbildung 56: Veröffentlichungen zum Thema Achtsamkeit in wissenschaftlichen Fachzeitschriften von 1980–2017 (AMRA, 2018)

In der vorliegenden Dissertationsschrift soll auf die begriffliche Rahmung in der Tradition von Jon Kabat-Zinn, einem der Pioniere der säkularen Achtsamkeitspraxis, Bezug genommen werden.³⁰³ Achtsamkeit umfasst danach nicht etwa nur bestimmte Zustände kontemplativer Praxis, sondern ist vielmehr eine bestimmte Art und Weise des alltäglichen Erlebens. Nach Kabat-Zinn ist dabei zentral, die eigene Aufmerksamkeit absichtsvoll auf das bewusste Wahrnehmen des gegenwärtigen Augenblicks und das Geschehen im Innen und Außen zu richten, ohne sich dabei von urteilenden Konditionierungen und reaktiven Handlungsimpulsen leiten zu lassen (vgl. Kabat-Zinn, 2017, S. 1127).

Um dies zu bewerkstelligen, ist es erforderlich, die entsprechenden kognitiven Regulationsprozesse mithilfe entsprechender kontemplativer Übungen gezielt zu trainieren (vgl. Bishop et al., 2004, S. 231), wie dies im Rahmen der verbreitetsten achtsamkeitsbasierten Programme, wie MBSR,³⁰⁴ MBCT,³⁰⁵ ACT,³⁰⁶ oder DBT³⁰⁷ der Fall ist (vgl. Brown, Creswell & Ryan, 2007, S. 219).

³⁰³ Ein weiterer prominenter Ansatz, der auch im Bildungssektor viel diskutiert wird basiert auf dem Konzept von Ellen J. Langer, die Achtsamkeit tätigkeitsbezogen wie folgt definiert: „A mindful approach has three characteristics: the continuous creation of new categories; openness to new information; and an implicit awareness of more than one perspective“ (Langer, 1997, S. 4).

³⁰⁴ MBSR = *Mindfulness Based Stress Reduction* (dt.: Stressbewältigung durch Achtsamkeit). MBSR ist ein von Jon Kabat-Zinn an der Universitätsklinik der University of Massachusetts in den USA entwickeltes, evidenzbasiertes, achtwöchiges Trainingsprogramm, um die Stressbewältigung und Selbstfürsorge zu verbessern. In Deutschland besteht mittlerweile ein dichtes Netz zertifizierter Lehrkräfte, die MBSR-Kurse anbieten.

³⁰⁵ MBCT = *Mindfulness Based Cognitive Therapy*.

³⁰⁶ ACT = *Acceptance Commitment Therapy*.

³⁰⁷ DBT = *Dialectic Behavioral Therapy*.

Sind die genannten Methoden mittlerweile alle klinisch erprobt und evidenzbasiert, weist das bereits 1979 von Jon Kabat-Zinn entwickelte, achtwöchige Intensivprogramm MBSR die meisten empirischen Befunde auf. Dieses ursprünglich für klinische Settings entwickelte Trainingsprogramm hat sich in den vergangenen 30 Jahren in zahlreichen wissenschaftlichen Studien als wirkungsvolle therapeutische, aber gerade auch als salutogen förderliche Intervention zur Stressreduktion bei unterschiedlichsten Zielgruppen erwiesen (vgl. Keng, Smoski & Robins, 2011, S. 1044 f.).

Ferner belegen diverse Studien, dass sich die Achtsamkeitspraxis programmunabhängig zuträglich auf Dispositionen wie Selbstvertrauen und die Selbstwirksamkeitserwartung auswirken und auf diese Weise indirekt dazu beitragen kann, das subjektiv empfundene Stresslevel zu reduzieren (vgl. Randal, Pratt & Bucci, 2015, S. 1374 f.). Ebenfalls erwähnt der 2016 erschienene *World Happiness Report 2015* der UN die positiven Effekte von Achtsamkeit auf das allgemeine Wohlbefinden und die psychische Gesundheit (vgl. Davidson & Schuyler, 2016, S. 100 f.).

Doch auch im Sinne einer physiologischen Salutogenese scheint die Praxis der Achtsamkeit ein potentes Werkzeug zu sein. So weisen beispielsweise Black und Slavich (2016) darauf hin, dass sich regelmäßiges Achtsamkeitstraining positiv auf die Funktionen des Immunsystems auswirken könne (vgl. ebd., S. 20). Schutte und Malouff (2014) ermitteln in einer Metaanalyse, dass konsistente empirische Erkenntnisse vorlägen, die vermuten lassen, dass sich durch eine kontinuierliche Praxis des bewussten Gewahrseins des Moments die Telomere verlängern. Das könne die chromosomale DNA vor dem Abbau schützen und infolgedessen körperliche Alterungsprozesse verlangsamen (vgl. Schutte & Malouff, 2014, S. 47 f.).

Hölzel, Lazar, Gard, Olivier, Vago und Ott (2011), die sich mit den neurologischen Wirkmechanismen achtsamkeitsbasierter Methoden beschäftigt haben, subsumieren aus entsprechenden Befunden eine durch *Neuroimaging*-Verfahren beobachtbare Veränderung in den Hirnfunktionen und Hirnstrukturen. Neurophysiologisch nachweisbare Effekte zeigen sich demnach u. a. in der Regulation der Aufmerksamkeitsteuerung sowie in der emotionalen Regulation (vgl. Hölzel et al., 2011, S. 548 f.).

Empirische Erkenntnisse liegen zudem zur Wirksamkeit von achtsamkeitsbasierten Interventionsprogrammen auf weitere, in der vorliegenden Arbeit in Kapitel 7.5.4 herausgearbeitete berufliche Schlüsselkompetenzen von professionellen Popmusiker*innen im personalen und sozial-kommunikativen Bereich vor. Demnach bestehen empirische Befunde, die darauf hindeuten, dass sich psychische Flexibilität (vgl. Moore & Malinowski, 2009, S. 184 f.), diverse interpersonale Kompetenzfacetten (Dekeyser, Raes, Leijssen, Leysen & Dewulf, 2008, S. 1242 ff.) sowie die für Künstler*innen essenzielle Disposition der Kreativität (vgl. Colzato, Ozturk & Hommel, 2012, S. 4 f.) ebenfalls durch Trainings wie MBSR

nachhaltig fördern lassen.³⁰⁸

Diese Kompetenzen sind, wie bereits dargestellt, nicht nur im Kontext des Arbeitsmarkts für Musiker*innen und der Ausbildung von Berufsmusiker*innen relevant, sondern wegen ihrer basalen Funktion innerhalb individueller Kompetenzprofile und aufgrund ihrer Übertragbarkeit sehr bedeutsam für eine generelle berufspropädeutische Aus- und Weiterbildung (vgl. Kapitel 4.1.3). So ist es nicht verwunderlich, dass die achtsamkeitsbasierte Förderung personaler und sozial-kommunikativer Kompetenzen bei gleichzeitiger Unterstützung salutogener Faktoren eine immer stärkere Beachtung im Bildungssektor findet. Entsprechend soll im Folgenden kurz über wichtige innovative Projekte und begleitende Forschungsarbeiten berichtet werden, welche sich die Implementierung von Achtsamkeitstrainings insbesondere innerhalb der deutschen Hochschullandschaft zum Ziel gesetzt haben.

8.4.2.2 Achtsamkeitspraxis im Bildungssektor

In den vergangenen Jahren ist das Thema Achtsamkeit auch im Bildungskontext prävalent. Es wurde in zahlreichen Studien erforscht (vgl. Waters, Barsky, Ridd & Allen, 2015) und in den entsprechenden Fachpublikationen diskutiert (vgl. Schonert-Reichl & Roeser, 2016). Als Quintessenz der aktuellen Quellenlage lässt sich konstatieren, dass achtsamkeitsbasierte Interventionen in Bezug auf eine Steigerung der Stressresilienz, aber auch auf die Konzentrations- und Beziehungsfähigkeit der Lernenden und Lehrkräfte überaus vielversprechend erscheinen (vgl. Meiklejohn et al., 2012, S. 15 f.; Flook, Goldberg, Pinger, Bonus & Davidson, 2015, S. 49 f.).³⁰⁹ So gibt es vor allem im englischsprachigen Bereich, aber seit einigen Jahren ebenso vermehrt in Deutschland, Initiativen und Projekte, die sich zum Ziel gesetzt haben, die Praxis der Achtsamkeit in immer mehr Bildungsprogramme – vom Kindergarten bis in die Hochschule – zu implementieren.

In den USA vermitteln Projekte wie etwa *Mindful Schools*³¹⁰ schon seit den 2000er-Jahren landesweit achtsamkeitsbasierte Programme an Schüler*innen aller Jahrgangsstufen sowie an Lehrkräfte und Eltern. Nach eigenen Angaben haben sie bisher bereits über zwei Millionen Kinder erreicht (vgl. Mindful Schools, 2018). In Großbritannien kümmert sich die 2009 gegründete gemeinnützige Organisation Mindfulness in Schools³¹¹ darum, Achtsamkeit an den dortigen Schulen zu etablieren. Dabei wurden zwei altersangepasste Lehrpläne erarbeitet und umgesetzt. Der Lehrplan *.b* („dot-b“ = „Stop and Be“) richtet sich an die Primar- und

³⁰⁸ Auch Rainer Holm-Hadulla (2011) streicht in seiner Monographie *Kreativität zwischen Schöpfung und Zerstörung* wiederholt heraus, dass Achtsamkeit einen wesentlichen Baustein für eine kreativere Lebensgestaltung darstellt (vgl. ebd., S. 222 ff.).

³⁰⁹ Unter dem Label CARE (*Cultivating Awareness and Resilience in Education*; <https://createforeducation.org>) wird beispielsweise in den USA seit einiger Zeit ein eigens für Lehrkräfte konzipiertes Achtsamkeitsprogramm angeboten und empirisch untersucht (vgl. Schussler et al. 2016).

³¹⁰ Nähere Informationen unter: <https://www.mindfulschools.org>; Liehr und Diaz (2010) haben in einer Pilotstudie die Effekte des Programms insbesondere auf Angehörige von Minderheiten untersucht.

³¹¹ Nähere Informationen unter: <https://www.mindfulnessinschools.org>.

Sekundarstufe mit elf- bis 18-jährigen Schüler*innen, während *Paws b* für Kinder zwischen sieben und elf Jahren konzipiert wurde (vgl. Mindfulness in Schools, 2018).³¹²

In Deutschland wird zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Arbeit u. a. im Rahmen des Landesmodellprojekts *Gesundheit, Integration, Konzentration – Achtsamkeit in der Grundschule (GIK)*³¹³ in Nordrhein-Westfalen untersucht, wie Achtsamkeit im grundschulischen Kontext entwickelt und gefördert werden kann. Dieses Projekt wird an den 21 Grundschulen der Stadt Solingen umgesetzt und evaluiert und soll im Sinne der Verantwortlichen dazu dienen, „Stress zu reduzieren sowie die Gesundheit aller an Grundschule beteiligten Menschen zu fördern“ (Altner, 2018). Von der Schulleitungsebene sukzessive über die Ebene der Lehrkräfte bis zu den einzelnen Klassenverbänden soll durch zielgruppenspezifische Programme Achtsamkeit institutionell ganzheitlich etabliert werden, um in der Folge zu überprüfen, „wie es von der Haltungs- und Verhaltensänderung einzelner Personen zu einer Entwicklung auf den Ebenen des Miteinanders im Kollegium sowie bezogen auf die Kinder kommen kann und welche Elemente dabei zu einer struktur- und kulturbildenden *achtsamen Organisationsentwicklung* [Hervorhebung im Original] beitragen können“ (Altner, Erlinghagen, Lörber, Cramer & Dobos, 2018, S. 1).

Als weitere Pionierprojekte im Sinne einer achtsamen Gestaltung des schulischen Lebens lassen sich zudem das Konzept AiSchu³¹⁴ sowie die vom deutschsprachigen Verband der MBSR- und MBCT-Lehrer*innen ins Leben gerufene Initiative AKiJu³¹⁵ anführen. Letztere befasst sich grundsätzlich mit einer altersgerechten Vermittlung achtsamkeitsbasierter Praktiken bei Kindern und Jugendlichen auch abseits des Schulalltags (vgl. AKiJu gemeinnütziger e. V., 2019).

Seit einigen Jahren aber werden in Deutschland auch im tertiären Sektor die Bestrebungen zahlreicher, eine Achtsamkeitspraxis in das hochschulische Lehren und Lernen zu integrieren. Bereits 2010 wurde die Initiative *Meditation im Hochschulkontext – Das Münchner Modell*³¹⁶ von Andreas de Bruin gegründet. Dabei wurden sukzessive Lehrveranstaltungen zu kontemplativen Praktiken in die Lehrpläne verschiedener Studiengänge an der Hochschule München und der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München implementiert. Die meditative Praxis begleiten theoretische Bausteine zum Stand der wissenschaftlichen Forschung und zum Hintergrund der unterschiedlichen Meditationstechniken. Neben der Etablierung einer persönlichen Übungspraxis sollen die Kurse die Studierenden dazu anregen,

³¹² Den Implementierungsprozess von *.b* dokumentiert eine aktuelle Arbeit von Wilde et al. (2018).

³¹³ Nähere Informationen unter: <http://www.achtsamkeit.com/gik>.

³¹⁴ AiSchu = Achtsamkeit in der Schule. Nähere Informationen unter: <https://www.vera-kaltwasser.de/achtsamkeit/aischu.html>. Das Programm wurde wissenschaftlich begleitet, wobei u. a. in Bezug auf die Dispositionen Aufmerksamkeitssteuerung und der emotionalen Selbstregulation sowie soziale Kompetenzen positive Effekte beobachtet werden konnten (vgl. Kaltwasser, Sauer & Kohls, 2014, S. 400 f.).

³¹⁵ AKiJu = Achtsamkeit für Kinder und Jugendliche. Nähere Informationen unter:

<http://www.akiju.de/informationen/netzwerk.html>.

³¹⁶ Nähere Informationen unter:

https://www.sw.hm.edu/die_fakultaet/personen/professoren/bruin/muenchner_modell.de.html.

über mögliche Anwendungsbereiche in den künftigen Berufsfeldern schriftlich zu reflektieren. Diese schriftlichen Reflexionen werden zusammen mit der regelmäßigen Anwesenheit, der aktiven Mitarbeit sowie dem Führen eines persönlichen Meditationstagebuchs auch als Grundlage für den Erwerb entsprechender Creditpoints herangezogen. Nach Angaben der Projektwebsite werden diese Lehrveranstaltungen derzeit in neun Studiengängen angeboten. Im Laufe der Jahre haben bereits über 1300 Studierende das Programm absolviert (vgl. de Bruin, 2018).

Richtet sich das Programm des Münchner Modells vornehmlich an Studierende, fokussiert das Thüringer Modellprojekt *Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft*³¹⁷ – initiiert von der Ernst Abbe Hochschule Jena, der Friedrich Schiller Universität in Jena sowie der TU Illmenau – die Implementierung einer Achtsamkeitspraxis auf allen institutionellen Ebenen. So haben die Verantwortlichen auf Basis von MBSR vier Trainingsprogramme erarbeitet, die neben Studierenden (MBST) und Lehrkräften (MBTT) auch die Mitglieder der Hochschulleitung (ML@U) sowie die Mitarbeitenden (MBET) als Zielgruppe haben.³¹⁸

Übergeordnetes Ziel sei es, die Wirkungskraft von Achtsamkeit in einer digitalen Hochschullandschaft zu erforschen und im Zuge dessen zu klären, ob zielgruppenspezifische Achtsamkeitstrainings „die Fähigkeit zu einem souveränen, fokussierten sowie sozial ausbalancierten Umgang mit digitalen Technologien verbessern und [...] die Akzeptanz und Motivation für selbstbestimmte Gesundheitsförderung an Hochschulen stärken“ (Ernst-Abbe-Hochschule Jena, 2018) können.

8.4.2.3 Achtsamkeitspraxis in der Ausbildung von Berufsmusiker*innen

Wenn sich die Implementierung achtsamkeitsbasierter Programme im Bildungssektor den immer zahlreicheren empirischen Erkenntnissen zufolge als überaus vielversprechend zeigt (vgl. Kapitel 8.4.2.2), legt dies nahe, auch über eine Verknüpfung mit tertiären Ausbildungsangeboten für Berufsmusiker*innen nachzudenken. Diese Bestrebung wird neben dem Bedarf an Möglichkeiten zur Stressprophylaxe (vgl. Kapitel 7.4.7 & 8.4.1) sowie zum Auf- und Ausbau personaler und sozial-kommunikativer Kompetenzen (vgl. Kapitel 7.5.4) dadurch unterstützt, dass gerade künstlerisch-ästhetische Schaffensprozesse eine achtsame Geisteshaltung voraussetzen. Andreas Doerne (2015) merkt hierzu an, dass „Musizierende [...] die potenzielle Musik einer Partitur, eines Kompositionskonzepts oder einer improvisatorischen Idee als aktuellen Klang in die Gegenwart bringen, sie sozusagen in die Gegenwart ‚übersetzen‘“ müssen. Weiter führt er aus: „[N]ur wenn der Musizierende sich mit Körper, Seele und Geist im gegenwärtigen Augenblick verortet (und verzeitigt), kann er diese künstlerisch-zeitliche Transferleistung erbringen“ (vgl. ebd., S. 8). Am Ende seines Artikels

³¹⁷ Nähere Informationen unter: <https://www.achtsamehochschulen.de>.

³¹⁸ MBST = *Mindfulness Based Student Training*; MBTT = *Mindfulness Based Teacher Training*; ML@U = *Mindful Leadership @ University*; MBET = *Mindfulness Based Employee Training*.

zum Potenzial der Achtsamkeit zur Förderung von Wahrnehmung und Präsenz im künstlerischen Handeln zieht der Autor das Fazit: „Wenn wir uns als Musikerinnen und Musiker in Achtsamkeit üben und also vermehrt im Gewahrseinsmodus existieren, kann dies positive Folgen sowohl fürs Musizieren als auch für die Persönlichkeitsentwicklung und das Leben im Allgemeinen haben“ (ebd., S. 10). Auch Brewer und Steinfeld (2015) kommen in ihrem Paper zur Konzeptionalisierung musikalischen Handelns als Achtsamkeitspraxis zu der Schlussfolgerung, dass Musiker*innen davon profitieren würden, wenn ihr Gewahrsein des Moments auf persönlicher und beruflicher Ebene kultiviert werde. Sie stellen entsprechend fest:

„Musicians who are able to cultivate an evolving relationship with themselves that is not dependent upon external causes or conditions – praises or criticisms – offer a vision of musical practice that can progressively lead to performances that not only transform themselves but their listeners as well.“ (Ebd., S. 88)

Dies lässt sich folglich als Aufforderung verstehen, eine Achtsamkeitspraxis für Musiker*innen etwa in ihrer tertiären Ausbildung zugänglich zu machen.

Erste empirische Befunde deuten in diese Richtung, wie Czajkowski und Greasley (2015) in ihrer Studie zu den positiven Effekten von Achtsamkeitstrainings für Studierende des Fachs Gesang herausstreichen (vgl. ebd., S. 226). Auch Lin, Chang, Zémon und Midlarsky (2008) berichten von einem empirisch evidenten, sedativen Effekt von meditativer Praxis auf ängstliche Affektlagen im Zusammenhang mit Auftrittssituationen bei Musiker*innen (vgl. Lin et al., 2008, S. 150).

Dennoch zeigt eine initiale Recherche, dass sich gerade im Bereich der Ausbildung von Berufsmusiker*innen nur sehr vereinzelt Institutionen diesem Thema mit entsprechenden Programmen widmen. So soll im Folgenden anhand zweier internationaler Beispiele kurz betrachtet werden, in welcher Form momentan die Praxis der Achtsamkeit in der tertiären Ausbildung von Musiker*innen eingebunden wird.

Eine der ersten Ausbildungsstätten, die international zu Beginn der 2010er-Jahre offizielle Achtsamkeitskurse in die universitäre Ausbildung von Musiker*innen integriert haben, ist die Guildhall School of Music and Drama in London.³¹⁹ Dort installierte der Dozent, Komponist und Pianist Rolf Hind mit Unterstützung der Organisation Mindfulness in Schools (vgl. Kapitel 8.4.2.2) ein auf die Zielgruppe auftretender Künstler*innen zugeschnittenes MBSR-Programm. Mit dem Kurs verfolgten die Initiatoren laut Hind folgende Lehrziele: „Developing a practise routine, dealing with nerves, gaining an increased awareness of the body, and unlocking creativity. All of which could, I hoped, help in all aspects of music-making and listening“ (vgl. Hind, 2011). Die Ergebnisse einer ersten Pilotstudie, die unter den Teilnehmenden des Kurses im März 2012 in Kooperation mit dem Well-Being Institute der

³¹⁹ Die Guildhall School of Music and Drama bietet künstlerische Ausbildungen in den Bereichen Klassik, Jazz und Schauspiel an (www.gsmd.ac.uk).

University of Cambridge durchgeführt wurde, deutet darauf hin, dass diese Ziele erreicht wurden. So berichten die Proband*innen von einer effektiveren Übep Praxis, einer Verringerung von depressiven Verstimmungen und Stress, einem gesteigerten Wohlbefinden sowie einer freudvolleren Affektlage beim Üben und Konzertieren (vgl. Stewart, 2013).

Zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Arbeit wird der Kurs unter dem Titel *MBSR for Performers* weiterhin mit folgender Zielsetzung angeboten: „This 8-week course will explore themes such as stepping out of automatic pilot, working with obstacles including self-criticism and performance anxiety and learn how to cultivate stage presence“ (Guildhall School for Music and Drama, 2019).

Dass eine derartige Form der institutionellen Unterstützung durch die Vermittlung von Maßnahmen zur Stressprophylaxe und Selbstfürsorge durchaus nachhaltige positive Effekte bei den Studierenden haben kann, belegt auch das folgende Statement eines Absolventen des Kurses:

„As a performing artist, self-criticism, judgment, stress and an erratic schedule come with the territory. The MBSR course has been an invaluable support to my life on and off stage. It has helped me to bring greater focus to my daily piano practice, connect more fully with the people around me and relate to my day to day experiences with awareness and openness.“ (Ebd.)

Ein weiterer Pionier der Verbindung von tertiärer Ausbildung von Musiker*innen und kontemplativer Praxis ist Ed Sarath. Bereits zu Beginn des 21. Jahrhunderts legte Sarath ein erstes Konzept für ein Bachelor-of-Fine-Arts-Programm in *Jazz and Contemplative Studies* an der University of Michigan School of Music, Theatre and Dance vor. Das seit über einem Jahrzehnt etablierte Ausbildungsprogramm kombiniert Elemente der traditionellen Jazzausbildung und allgemeinen Musiktheorie mit Meditation und weiteren Kursmodulen aus der Psychologie, der Anthropologie sowie den sozio-kulturellen Studien (vgl. University of Michigan, 2019).

Daneben präsentiert der Autor in seiner Monografie *Improvisation, Creativity and Consciousness* einen weit gespannten theoretischen Rahmen für seine Vision einer integralen Bildung auch jenseits des Musikbereichs. Saraths Kernthese verweist darauf, dass die Kombination aus Kultivieren von Bewusstsein und kreativem Schaffen insbesondere in der Improvisation einen Prozess der Horizonterweiterung in künstlerischer, pädagogischer sowie spiritueller Hinsicht unterstützen kann und sieht darin eine fruchtbare Zukunftsperspektive auch im allgemeinen Bildungsdiskurs (vgl. Sarath, 2013, S. 11).

Zeigen sich international also durchaus interessante theoretische und praktische sowie teilweise auch empirisch untermauerte Ansätze für eine fruchtbare Verbindung von kontemplativer Praxis und der Ausbildung von Berufsmusiker*innen, so wird diese Idee gerade innerhalb des deutschsprachigen musikpädagogischen Diskurses erst allmählich aufgegriffen. Entsprechend ist eine weitere Forderung der vorliegenden Dissertationsschrift, die Möglichkeiten auszuloten, in der Ausbildung künftiger Berufsmusiker*innen insbesondere

8 Synthese und weiterführende Kontextualisierung der Ergebnisse

im Popbereich im Sinne der Selbstfürsorge, des Stresscopings, der individuellen Persönlichkeitsentwicklung, aber auch des interpersonellen Kompetenzausbaus achtsamkeitsbasierte Module zu integrieren. Dieses Anliegen wird im folgenden Abschnitt zusammen mit den übrigen aus den Befunden dieser Arbeit abgeleiteten methodisch-didaktischen, curricularen und strukturellen Implikationen (vgl. Kapitel 8.1) diskutiert.

9 Diskussion der Ergebnisse und Schlussbetrachtungen

In den folgenden Schlusskapiteln werden zunächst die zentralen Ergebnisse dieser Arbeit und die daraus abgeleiteten Optimierungsansätze diskutiert. Dabei werden vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes insbesondere die oben aufgezeigten praktischen Implikationen für die Ausbildung professioneller Popmusiker*innen weiter ausgeführt (Kapitel 9.1). Anschließend wird das methodische Vorgehen kritisch reflektiert (vgl. Kapitel 9.2) sowie der Blick auf offene Positionen und mögliche Anknüpfungspunkte für weiterführende Forschungsprojekte gerichtet (vgl. Kapitel 9.3). Den Schlusspunkt bildet ein Fazit inklusive eines kurzen Ausblicks auf die Perspektiven einer zeitgemäßen Ausbildung von Popmusiker*innen (vgl. Kapitel 9.4).

9.1 Implikationen für die Ausbildung³²⁰ professioneller Popmusiker*innen

Wie in Kapitel 8 dargestellt, lassen sich die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit sowie die in einer weiterführenden Kontextualisierung aufgezeigten Aspekte einer neuen Lehr- und Lernkultur in der Ausbildung von Berufsmusiker*innen unter den Kategorien Ganzheitlichkeit, Individualisierung, Berufsfeld-/Praxisorientierung und Vernetzung subsumieren. Aufgrund der berufsfeldspezifischen Relevanz des Themas (vgl. Kapitel 7.4.6 & 7.4.7) und rekurrend auf die in Kapitel 8.4 referierten Quellen zum Thema Stress im Berufsleben von Musiker*innen wird diesen noch die Dimension Selbstfürsorge hinzugefügt. Dementsprechend werden im Folgenden die Implikationen für die Ausbildung professioneller Popmusiker*innen entlang dieser fünf Dimensionen präsentiert.

9.1.1 Ganzheitlichkeit

Ein zentraler Befund dieser Dissertationsschrift ist, wie in Kapitel 6.4.2 und 7.5 erläutert, dass die befragten Berufsmusiker*innen im Bereich Populärer Musik ein Kompetenzprofil benötigen, welches weit über musikalisch-künstlerische Kompetenzbestände hinausreicht.

³²⁰ Der hier genutzte Begriff Ausbildung bezieht sich auf berufspropädeutische Maßnahmen im Rahmen einer hochschulischen oder berufsschulischen Institution. Dazu ist anzumerken, dass dabei der Begriff Ausbildung nicht, wie innerhalb des deutschsprachigen bildungswissenschaftlichen Diskurses verbreitet, dualistisch in Abgrenzung zum Terminus Bildung gemeint ist. Bezugnehmend auf die entsprechenden Befunde dieser Arbeit (vgl. Kapitel 7.5) scheint es vielmehr zielführend, bei der Konzeption von tertiären Programmen für Berufsmusiker*innen, im Sinne der Ganzheitlichkeit (vgl. Kapitel 9.1.1) sowohl zweckorientierte Aspekte fachlicher Berufsbildung als auch breiter gefasste Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung miteinzubeziehen. Es geht in diesem Kontext folglich nicht um ein Entweder-oder, sondern eher um ein Sowohl-als-auch, also um einen Dialog von Bildung und Ausbildung. Diesen regt beispielsweise auch Jürgen Oelkers an, der 2016 konstatiert: „Bildung lässt sich von Ausbildung auf eine sehr einfache Weise unterscheiden. Mit ‚Ausbildung‘ wird ein zeitlich und thematisch begrenzter und insofern geschlossener Lehrgang bezeichnet, der Zielsetzungen folgt, die erreichbar erscheinen. ‚Bildung‘ dagegen ist zeitlich wie thematisch unbefristete Steigerung individueller oder kollektiver Lernniveaus und so Ansprüche im Blick auf Wissen und Können, aber auch Geschmack und Urteilskraft. In diesem Sinne dient jede Ausbildung der Bildung und kann Bildung ohne Ausbildung nicht realisiert werden. Auf eine wertende Differenz solle man daher verzichten“ (ebd., S. 17).

Dies stimmt mit den Erkenntnissen der oben referierten empirischen Arbeiten u. a. von Bishop (2018), Renz und Körner (2016), Halbritter (2012), Gembris et al. (2009), Gembris und Langner (2005), Green (2002) sowie Niketta und Volke (1994) überein. Das Spektrum beruflich relevanter Kompetenzen erstreckt sich von spezifischen instrumental-technischen, künstlerisch-kreativen und geschäftlich-unternehmerischen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbeständen bis zu hochgradig übertragbaren personalen und sozial-kommunikativen Kompetenzfacetten. Dies legt nahe, bei der Konzeption zielgruppenspezifischer Studienprogramme einen ganzheitlichen Ausbildungsansatz zu wählen, mit dem den Studierenden ermöglicht wird, ein breit gefächertes Kompetenzprofil zu erwerben.



Abbildung 57: Traditionelle Schwerpunktsetzung in der künstlerischen Musikhochschulausbildung³²¹

Dazu wäre es zunächst nötig, diesbezügliche Unterrichtsmodule curricular zu verankern und entsprechende verbindliche Lehr- und Lernziele zu formulieren. Denn wie in den Kapiteln 2.3.1 und 2.3.2 umrissen wurde, sind ein Großteil der musikhochschulischen Studienprogramme insbesondere solche mit starkem Jazzfokus (z. B. Jazz bzw. Jazz und

³²¹ Zum musikalisch-künstlerischen Bereich werden hier auch Veranstaltungen in den Bereichen Musiktheorie (inkl. Gehörbildung) und Musikwissenschaft (inkl. Musikgeschichte) gezählt. Die Grafik basiert auf den von Thom (2019) eruierten Befunden zum durchschnittlichen Workload künstlerischer musikhochschulischer Ausbildungsgänge im Bereich Populärer Musik (vgl. ebd., S. 42 ff.; vgl. Kapitel 2.3.2.1.3).

Populärmusik) in der Tradition einer konservatorischen Ausbildung von Orchestermusiker*innen nach wie vor primär musikalisch-künstlerisch ausgerichtet.

Demnach stehen dort, wie in Abbildung 57 skizziert, einem breiten Fundament an instrumental-technischen und musiktheoretischen Unterrichtsinhalten nur marginale Anteile an meist optionalen pädagogischen sowie geschäftlich-unternehmerischen Themengebieten gegenüber (vgl. Thom, 2019, S. 42 ff.; vgl. Lücke, 2017, S. 127 f.). Module, die dezidiert den Auf- und Ausbau personaler und sozial-kommunikativer Kompetenzen zum Ziel haben, konnten im Zuge einer Lehrplandurchsicht nicht eruiert werden (vgl. Thom, 2019).³²² Die Aneignung pädagogischer Kompetenzen steht nur da etwas mehr im Fokus, wo ein künstlerisch-pädagogischer Studienschwerpunkt gewählt wurde. Aber auch dort dominieren, wie Thom (2019) feststellt, musikpraktische bzw. musiktheoretische Inhalte die Lehrpläne (vgl. ebd., S. 85 ff.; vgl. Kapitel 2.3.2.1.3).

Angesichts des üblicherweise breit gefächerten Tätigkeitsportfolios professioneller Popmusiker*innen (vgl. Kapitel 6.4.4, 7.3.1 & 7.3.2) und der für eine erfolgreiche Freiberuflichkeit essenziellen Kompetenzbestände wird das u. a. von Halbritter (2012), Gembris (2014), Renz und Körner (2016) und Bishop (2018) monierte Ungleichgewicht vor allem zwischen der musikhochschulischen künstlerischen Ausbildungsrichtung und den Anforderungen des Arbeitsmarkts eklatant deutlich. Einem ganzheitlicheren Ausbildungskonzept kommt, wie in Kapitel 8.3.1 referiert, Heiner Gembris (2014) mit seiner Vision eines Parallelcurriculums für freiberufliche Musiker*innen (vgl. Abbildung 58) näher. Im Sinne Gembris' wird dadurch berücksichtigt, dass freiberufliche Musiker*innen in der Regel einem beruflichen Tätigkeitsportfolio nachgehen, welches Anforderungen auf musikalisch-künstlerischer, aber auch verstärkt auf geschäftlich-unternehmerischer und pädagogischer Ebene mit sich bringt. Zu deren erfolgreicher Bewältigung bedarf es neben unterschiedlichen spezifischen Fachkompetenzen in allen drei Sektoren ebenso einer soliden Basis an personalen und sozial-kommunikativen Kompetenzen. Diese sollen im Zuge eines begleiteten Persönlichkeitsentwicklungsprozesses während der Ausbildung herausgebildet werden (vgl. Gembris, 2014, S. 26).

Wie sich ein solcher Ansatz unter Berücksichtigung der Akkreditierungsregularien einer staatlichen deutschen Hochschule praktisch umsetzen lässt, wurde anhand der Ausführungen zu den künstlerischen B. A.- und M. A.-Studiengängen an der Popakademie Baden-Württemberg in Kapitel 8.3.2. beispielhaft dargestellt. Das dort eingerichtete, für staatliche deutsche Hochschulen einzigartige parallele Angebot von künstlerischen und musikwirtschaftlichen Ausbildungsprogrammen erleichtert es, geschäftlich-unternehmerische Aspekte in die Ausbildung von Berufsmusiker*innen zu integrieren. Auch wenn andere Institutionen nicht über ähnlich förderliche Rahmenbedingungen verfügen,

³²² Die Recherche erfolgte im Januar 2019 in den öffentlich zugänglichen Lehrplänen auf den jeweiligen institutseigenen Homepages (vgl. Anhang II).

scheint es dennoch an der Zeit, Konzepte zu erarbeiten, die eine flächendeckende Inklusion zielgruppenspezifischer Angebote zu relevanten Businesssthemen, wie Selbstmanagement, Selbstvermarktung und Freiberuflichkeit fokussieren.



Abbildung 58: Parallelicurriculum für freiberufliche Musiker*innen (nach Gembris, 2014, S. 26)

Lediglich Fachleute aus dem wirtschaftswissenschaftlichen oder rein unternehmerischen Sektor hinzuzuziehen, ist, wie bereits Halbritter (2012) herausstreicht, wenig zielführend, da die Studierenden zunächst zielgruppenspezifisch angesprochen und von der Relevanz der Thematik überzeugt werden müssen (vgl. ebd., S. 141 f.). Denn wie Heiner Gembris für die Ausbildung im Bereich europäischer Kunstmusik eruiert ist dort, wo versucht wurde, entsprechende Kurse anzubieten, die Zahl der Interessenten oft eher gering (vgl. Gembris, 2014, S. 15).

Als Reaktion darauf scheinen Formate sinnvoll, die geschäftlich-unternehmerische Sachverhalte nachhaltig und praxisnah behandeln. Das spricht für Konzepte, die nicht als Vorlesung oder einmaliges Blockseminar durchgeführt werden (vgl. Kapitel 7.2.3.2). Demzufolge sehen sich die Institutionen vor die Aufgabe gestellt, die Themen um eine freiberufliche, quasi-unternehmerische Erwerbstätigkeit mit anderen Unterrichtsinhalten synergetisch zu verzahnen. Im Idealfall gilt es, die in diesem Kontext erworbenen Kompetenzen direkt praktisch nutzbar zu machen, wie dies beispielsweise in Projektarbeiten

und Praktika möglich ist (vgl. Gembris, 2014, S. 26 f.). Diese müssten innerhalb der Ausbildung einen übergeordneten Stellenwert besitzen, wie dies beispielsweise im Rahmen des BPM-Programms am Queensland Conservatorium (vgl. Kapitel 8.3.3) oder auch bei den B. A und M. A.-Studiengängen an der Popakademie (vgl. Kapitel 8.3.2) sowie dem M. A.-Studiengang Populäre Musik an der Folkwang Universität der Künste oder dem European Jazz Master im Jazz Institut Berlin (vgl. Thom, 2019, S. 54) bereits umgesetzt wird.

So lässt sich konstatieren, dass für die Ausbildung von Berufsmusiker*innen in Deutschland weitere Konzepte zu entwickeln wären, die durch ihre Struktur dezidiert auf diese holistischen Lehrziele ausgerichtet sind und dennoch die Rahmenbedingungen einer staatlichen, tertiären Ausbildung erfüllen. Dies erfordert wiederum eine entsprechend flexible und innovationsfreundliche Begleitung durch die Hochschulpolitik (vgl. Gembris, 2014, S. 25).

Ein integrativer Ansatz zur Verzahnung der verschiedenen Ausbildungsbereiche, aber auch der Ausbildungsmodule und einzelnen Kurse scheint überdies angeraten zu sein, weil in der beruflichen Praxis gerade das Zusammenspiel musikalisch-künstlerischer, geschäftlich-unternehmerischer, pädagogischer sowie personaler und sozial-kommunikativer Kompetenzbereiche notwendig ist, um funktionale berufsfeldspezifische Problemlösungsstrategien zu erarbeiten.

Wie in Kapitel 3.2.3.2 dargelegt, agieren sich selbst vermarktende, freiberufliche Musiker*innen und Musikpädagog*innen im Sinne eines Artrepreneurs sowohl als Künstler*innen, Manager*innen, aber auch als Lehrer*innen. Sie kombinieren folglich diese drei Kompetenzbereiche und Handlungslogiken in ihren unterschiedlichen beruflichen Projekten immer wieder auf neue Art und Weise miteinander. Im besten Fall unterstützen sich diese Tätigkeitsfelder wechselseitig, indem unterschiedliche Bedürfnisse der Akteur*innen erfüllt und die entsprechenden Kompetenzbestände synergetisch miteinander verbunden werden (vgl. Kapitel 3.2.4.3). Es kann jedoch ebenso dazu kommen, dass sich diese gegenseitig behindern und schaden. Auch die qualitativen Daten der für diese Dissertation befragten Musiker*innen offerieren deren zuweilen ambivalenten Blick auf die eigene Portfoliokarriere (vgl. Kapitel 7.4.5).

In diesem Zusammenhang kommt erneut den personalen Dispositionen der Selbstwahrnehmung und des Selbstmanagements als Metakompetenzen eine entscheidende Bedeutung zu. Diese sind letztendlich dafür verantwortlich, dass ein realistisches und konstruktives Bild der eigenen Person sowie der Chancen und Risiken des Berufsfelds vorherrscht und selbstregulative Steuerungsprozesse möglich sind. Nur derart können die Kompetenzen auf musikalisch-künstlerischer, geschäftlich-unternehmerischer und pädagogischer Ebene kanalisiert und kombiniert sowie im Zuge von berufsfeldspezifischer Performanz in zielführendes, professionelles Handeln umgesetzt werden. So bilden persönlichkeitsbezogene Kompetenzen die Basis dafür, dass den Akteur*innen funktionale

problemorientierte sowie emotionsbezogene Bewältigungsstrategien³²³ zur Verfügung stehen, die die Tätigkeiten als freiberufliche Musiker*innen fundamental unterstützen (vgl. Kapitel 7.5.4).

Wie wichtig es ist, berufliche Kompetenzbestände ganzheitlich zu betrachten, streicht auch Halbritter (2012) heraus. Die Autorin nutzt dabei das Modell eines mehrdimensionalen Kompetenznetzes, um das situativ angepasste und synergetische Zusammenwirken der unterschiedlichen Kompetenzbereiche bei der Bewältigung beruflicher Anforderungen darzustellen. Abbildung 59 zeigt exemplarisch am Beispiel einer Musikdarbietung mit der eigenen Band, wie in dieser beruflichen Anforderungssituation diverse Kompetenzfacetten unterschiedlich stark in den Vordergrund treten. So wird ersichtlich, wie die eigentliche Kernkompetenz, d. h. die Fähigkeit zur entsprechenden musikalisch-künstlerischen Darbietung, zwar zentral ist, diese aber durch weitere Kompetenzfelder u. a. im sozial-kommunikativen oder personalen Bereich flankiert wird. Denn ohne diese wäre es nur schwerlich möglich, die künstlerische Tätigkeit professionell auszuüben (vgl. Halbritter, 2012, S. 114 ff.).

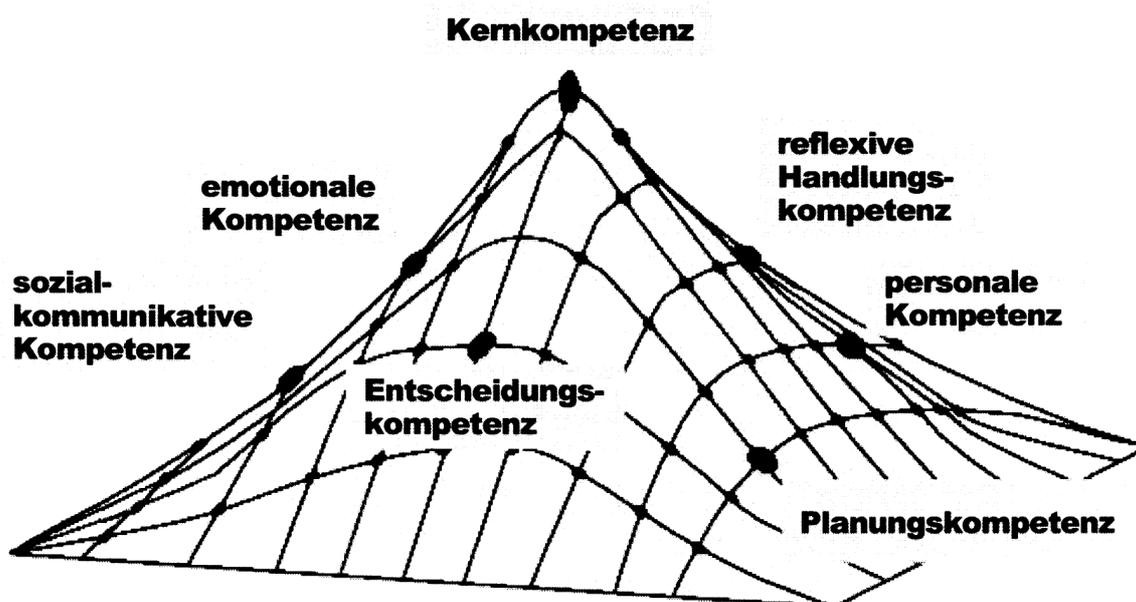


Abbildung 59: Modell eines situativ adaptierenden Kompetenznetzes am Beispiel einer Musikdarbietung mit der eigenen Band (Halbritter, 2012, S. 115)

An einem Beispiel illustriert erscheinen die beruflichen Perspektiven von solchen Bandleader*innen wenig erfolgversprechend, die zwar herausragende instrumentell-technische Fertigkeiten mitbringen, jedoch nicht in der Lage sind, adäquat mit den anderen

³²³ Lazarus und Launier (1981) unterscheiden zwischen einer problemorientierten, instrumentellen Stressbewältigung (Modifikation der Situation oder des Stressors, z. B. indem Kompetenzen erworben, nach Hilfe gesucht oder die Situation verlassen wird) und einem emotionsorientierten, palliativen Coping, d. h. einer Veränderung der affektiven Beziehung der Person zum Stressor z. B. durch Ablenkung oder emotionale Regulation (vgl. ebd., S. 245 ff.).

Bandmitgliedern, den Veranstalter*innen sowie dem Publikum zu kommunizieren und gegebenenfalls aufgrund des Mangels an selbstregulativen Fähigkeiten während des Konzerts lampenfieberbedingt das musikalisch-künstlerische Potenzial performativ nicht abrufen können. Zu ihrem Modell des Kompetenznetzes weist die Autorin ausdrücklich darauf hin, dass die Kompetenzbereiche ihrer Zielgruppe je nach Arbeitsvorgang situativ unterschiedlich betont seien. Es bestehe aber grundsätzlich ein Zusammenhang zwischen den verschiedenen Kompetenzfacetten (vgl. ebd., S.116). Dies legt für die Ausbildung professioneller Popmusiker*innen gleichermaßen eine Ausdifferenzierung, wie eine ganzheitliche Betrachtung der Kompetenzmodule nahe.

Auch Gembris (2014) stellt zu seinem Vier-Säulen-Modell fest, dass die Säulen in der praktischen Umsetzung miteinander verbunden werden sollten, z. B. „durch künstlerische und pädagogische Projekte, und durch Kooperationen mit externen Einrichtungen, z. B. kommunalen Kulturträgern oder anderen Arbeitsfeldern freiberuflicher Musiker/innen“ (ebd., S. 26 f.). In Bezug darauf sowie auf die empirischen Befunde von Halbritter (2012) und der vorliegenden Arbeit wird im Folgenden das Modell eines integrierten Curriculums für freiberufliche Musiker*innen vorgestellt. Dieses rückt besonders die Wechselwirkung der verschiedenen Kompetenzbereiche, der entsprechenden Unterrichtsmodule sowie der jeweiligen Lernkontexte in den Fokus (vgl. Abbildung 60).

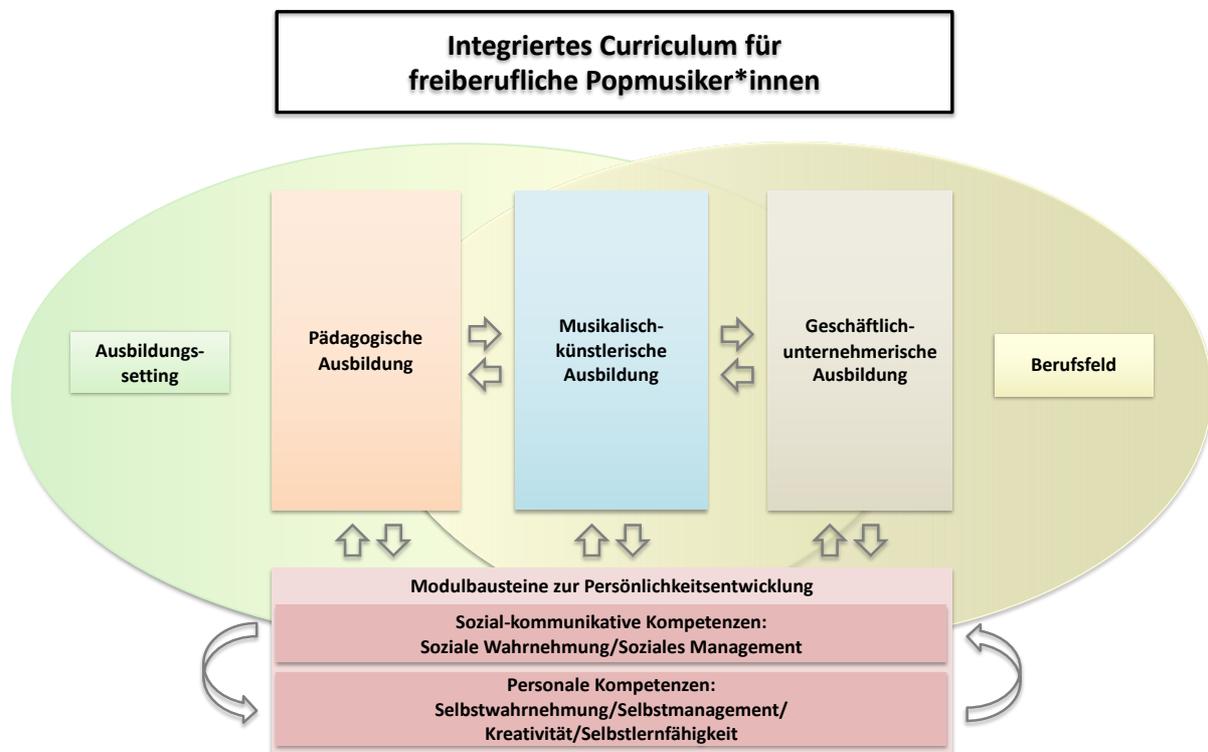


Abbildung 60: Integriertes Curriculum für freiberufliche Popmusiker*innen

Nicht nur personale und sozial-kommunikative Kompetenzbestände haben, wie bereits ausgeführt, direkte Effekte auf die Ausprägung und Funktionalität fachlicher Kompetenzen, sondern auch der mögliche Nutzen fachspezifischer Ausbildungseinheiten beim impliziten Erwerb personaler und sozial-kommunikativer Kompetenzen.³²⁴ Darüber hinaus wird der Umstand abgebildet, dass sich ebenfalls die verschiedenen fachlichen Ausbildungsbereiche synergetisch unterstützen können. So kann beispielsweise der instrumentale bzw. vokale Hauptfachunterricht dem impliziten Aufbau pädagogischer Kompetenzen dienen, wie etwa bei AB_03 (vgl. Kapitel 7.2.2.1.1).

Bei der Operationalisierung eines solchen Konzepts ist darauf zu achten, dass gleichermaßen eine spezifische Ansprache und eine vertiefte Fokussierung fachlicher Kompetenzen in allen drei für freiberufliche Musiker*innen essenziellen Kernbereichen Berücksichtigung finden, wie auch spezielle Module zur Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung und zum damit einhergehenden Auf- und Ausbau personaler und sozial-kommunikativer Kompetenzen.

Jedes Unterrichtsmodul sollten die Programmverantwortlichen dahingehend prüfen, inwieweit es inhaltliche Anknüpfungspunkte zu anderen Kurseinheiten beinhaltet. Bei der Entwicklung des Curriculums sollten solche Module und Unterrichtsformen bevorzugt werden, die neben einer berufspropädeutischen Relevanz auch ein möglichst großes Vernetzungs- und Synergiepotenzial auch außerhalb der Ausbildungsstätte aufweisen.³²⁵

Ferner scheint es nach dem Paradigma einer ganzheitlichen Ausbildung bedeutsam, diese curricularen Verknüpfungen, aber vor allem implizit stattfindende, informelle Lernprozesse und vorhandenes musikalisch-künstlerisches und berufsfeldspezifisches Know-how explizit zu machen. Wie bereits in Kapitel 8.3.3.1 hervorgehoben, verfügen laut Don Lebler (2007) gerade Musiker*innen im Bereich Populärer Musik über ein großes Maß an implizitem Wissen. Demnach sollte es die Aufgabe der tertiären Ausbildung von Popmusiker*innen sein, durch die Verschränkung praktischer Anwendungsmodule mit theoretischen Inputs und reflexiven Prozessen eine Überführung von Know-how in verbalisierbares Wissen zu unterstützen (vgl. Lebler, 2007, S. 24). Eine solche Hilfestellung kann dazu beitragen, die beruflichen Kompetenzbestände der Studierenden offenzulegen und dadurch die Entwicklung von reflexiver, berufsfeldspezifischer Handlungskompetenz (vgl. Kapitel 4.1.5) zu befördern.

Neben der holistischen Behandlung aller relevanten Kompetenzbereiche sowie der entsprechenden bewussten und unbewussten Wissensbestände ist es offensichtlich in einer umfassenden, berufspropädeutischen Ausbildung von Popmusiker*innen ebenfalls wichtig, Ganzheitlichkeit in den genutzten Lernformen sicherzustellen. Im Zuge dessen wird es als essenziell erachtet, informelles Lernen vor allem bei genuin popmusikalischen Praktiken mit

³²⁴ Beispiele dafür wären der Ausbau sozial-kommunikativer Kompetenzen im Ensembleunterricht oder die positive Wechselwirkung von Modulen zum Songwriting auf die Disposition der Kreativität (vgl. Kapitel 7.2.2).

³²⁵ Ein Beispiel dafür wäre das im BPM-Programm verpflichtende Kernmodul Popular Music Production (vgl. Kapitel 8.3.3.1).

einzu beziehen und curricular zu verankern (vgl. Kapitel 4.3.6). Green (2008) zufolge wären folgende Praxiselemente in den Unterricht zu integrieren (vgl. ebd., S. 9 f.):

- Möglichkeit eigenes Material zu spielen
- Experimentelles Erarbeiten eines Stücks durch Hören und Ausprobieren (*Trial and Error*)
- Kooperatives Lernen in der Gemeinschaft (Peer-Learning)
- Selbststeuerung des Lernprozesses
- Kombination von Performance, Improvisation und Komposition

Zusammenfassend lässt sich Folgendes feststellen: Die empirischen Befunde sowie die aktuelle Quellenlage legen nahe, dass Ausbildungskonzepte für professionelle Popmusiker*innen im Sinne der Ganzheitlichkeit verschiedene berufsfeldrelevante Kompetenzbereiche sowie die entsprechenden expliziten und impliziten Wissensbestände und informellen Lernformen integrieren sollten. Dabei ist vor allem das wechselseitige synergetische Potenzial zu berücksichtigen, das geeignet erscheint, eine berufsfeldspezifische, reflexive Handlungskompetenz und dynamische Wissensbestände aufzubauen sowie auf künftige Lernprozesse vorzubereiten.

9.1.2 Individualisierung

Als zweite Dimension lässt sich aus den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit und dem aktuellen Forschungsstand in Hinblick auf eine berufspropädeutische Ausbildung von Popmusiker*innen der Aspekt der Individualisierung herausarbeiten. Dies ergibt sich zunächst daraus, dass sich die Tätigkeitsprofile professioneller Popmusiker*innen in ihrer Zusammensetzung und Ausrichtung interindividuell stark unterscheiden (vgl. Kapitel 7.3.1 & 7.3.2). Entsprechend ist es unmöglich, dass eine vereinheitlichte, kanonisch ordnierte Ausbildung künftige Berufsbilder und Tätigkeitsportfolios realistisch abbildet. Anders als bei der Diskussion um eine Individualisierung des Regelschulunterrichts oder von Ausbildungen im Rahmen eines praktisch orientierten Fachstudiums sind in diesem Fall nicht nur das Vorwissen und die Kompetenzbestände der Lernenden überaus heterogen, sondern eben auch die jeweiligen Lernziele.³²⁶

Entsprechend inadäquat erscheint das Paradigma einer traditionellen Ausbildung von Orchestermusiker*innen, wie es in den 1980er- und 1990er-Jahren auch im Popbereich beim Aufbau der musikhochschulischen Angebote übernommen wurde (vgl. Kapitel 2.3.1). Diese Ausbildungskonzepte sind historisch gewachsen, nach festen und objektivierbaren Maßstäben

³²⁶ Als Übersichtsartikel zur Diskussion von Individualisierung in der Schulbildung sei an dieser Stelle auf Helmke (2013) verwiesen. Methodische Anregungen, um Individualisierung im Unterricht praktisch umzusetzen, finden sich u. a. bei Paradies (2010). In diesem Zusammenhang streicht die Autorin heraus, dass das „didaktische Leitprinzip des Kompetenzaufbaus [...] ein *individualisierendes Curriculum* [Hervorhebung im Original]“ (ebd., S. 18) voraussetze.

auf das berufliche Ziel einer Angestelltentätigkeit in einem staatlich finanzierten Ensemble ausgerichtet. Im Bereich Populärer Musik, in dem es, wie in Kapitel 3.2.1 dargestellt, sozialversicherungspflichtige, unbefristete Angestelltenverhältnisse noch nie in substanzieller Anzahl gegeben hat und sich demnach berufliche Perspektiven vornehmlich durch das synergetische Managen freiberuflicher Tätigkeiten ergeben, ist dieser konservatorische *One-Size-fits-All*-Ansatz aus Sicht der Berufspropädeutik als dysfunktional zu bewerten. Hier sind vielmehr Konzepte erforderlich, die in Hinblick auf die musikalische Sozialisation, das mitgebrachte Kompetenzprofil sowie die jeweiligen Ausbildungs- und Berufsziele individuelle Wege nicht nur zulassen, sondern explizit fordern und bestmöglich unterstützen.

Schon beim musikalischen Grundlagenerwerb und den stilistischen Präferenzen künftiger Studierender im Bereich Populärer Musik deuten die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit auf eine heterogene Kombination aus verschiedenen formellen und informellen Lernformen in mehr oder minder formalen Lernsettings sowie verschiedentliche stilistische Orientierungen, die auch im Zeitverlauf äußerst volatil sind hin (vgl. Kapitel 6.2 & 7.1.1). Dies legt nahe, schon bei der Konzeption der Aufnahmeprüfung die traditionellen, an rein instrumental- bzw. vokaltechnischen sowie an musiktheoretischen Parametern und vereinheitlichten Prüfmodulen orientierten Verfahren abzuschaffen.³²⁷

Ein Optimierungsansatz im Assessmentprozess wäre vermehrt das kreative Potenzial, die künstlerische Vision und den individuellen Ausdruck, die auch im späteren kreativ-musikalischen Berufsfeld eine Rolle spielen (vgl. Kapitel 6.3.1), in den Mittelpunkt zu stellen und traditionelle Elemente musikhochschulischer Aufnahmeverfahren, wie Harmonielehre und Vom-Blatt-Spielen, zu entfernen. Dies scheint u. a. deswegen immer relevanter, da gerade in aktuellen Genres wie bei den verschiedenen Spielarten elektronischer Musik, aber ebenso im Hip-Hop viele künstlerisch hochtalentierte Akteur*innen über keine formale Vorbildung verfügen (vgl. Kapitel 4.3.6). So merkt AU_01 als Programmverantwortlicher eines Studiengangs mit Popschwerpunkt an, dass gerade Musiker*innen, die am eigenen PC und ohne formalen Unterricht sozialisiert wurden, momentan keine Chance hätten, die Eingangsprüfung seiner hochschulischen Institution zu bestehen:

„Da sind viele dabei, die sind wahnsinnig brilliant, von dem, was sie da am Computer machen. Aber fallen bei uns durchs Raster. Das sind, glaube ich, auch neue Herausforderungen, denen man sich stellen muss. Wo man tatsächlich das Aufnahmeverfahren mal überdenken muss.“

Der Ausbilder verweist auf die institutionelle, jedoch vor allem bildungspolitische Aufgabe, neue Formate für Eignungsprüfungen im Bereich Populärer Musik zu erarbeiten und zu ermöglichen, die sich inhaltlich, aber auch strukturell an poptyischen Paradigmen und Praktiken orientieren.

³²⁷ Es wurde festgestellt, dass die überwiegende Mehrheit der in der quantitativen Vorstudie befragten Absolvent*innen musikhochschulischer Angebote ein eher klassisch angelegtes Aufnahmeverfahren durchlaufen hat (vgl. Kapitel 6.3.1).

Die Programmacher*innen des BMP-Studiengangs am Queensland Conservatorium versuchen bereits, einen solchen neuen Weg bei institutionellen Auswahlverfahren zu gehen. Sie haben das Ziel, im Zuge ihrer *Auditions* vornehmlich diejenigen Bewerber*innen herauszufiltern, die einen großen individuellen Erfahrungsschatz im Synthetisieren formeller und informeller, poptyischer Lernprozesse mitbringen. Dazu äußert sich Don Lebler (2015) im Interview:

„We do audition, we do interview. And the thing that we’re looking for most is an openness to the pedagogical processes that we employ in the program. So if someone comes to us and they are a great player but you know they’ve got a teacher, who teaches them singing, another teacher teaches them guitar, another one who teaches them technology. And if it is quite clear that they are addicted to being taught, we are actually the wrong program for them. Whereas if someone has had sort of formal teaching experiences that’s perfectly great but if they show us evidence of stuff that they’ve done through the synthesis of their learning or through collaborative work that’s far more convincing to us.“

Ein hauptsächlich klassiktypischer musikalischer Grundlagenerwerb mit einem Fokus auf den formalen Unterricht im instrumental-technischen und musiktheoretischen Bereich, der entsprechende Kompetenzen in der Harmonielehre und im Vom-Blatt-Spiel befördert, wird im diesem Fall eher als Grund dafür gesehen, Bewerber*innen nicht in das Programm aufzunehmen. Legitimiert wird dieser Ansatz durch den Versuch, eine möglichst große Passung zwischen der musikalischen Sozialisation, der Ausbildung und den künftigen Lernprozessen im Berufsfeld zu schaffen.

Um zu erreichen, dass die Ausbildungsausrichtung optimal zu den individuellen Kompetenzprofilen und der jeweiligen beruflichen Zielsetzung passt, fordert Halbritter (2012) eine Orientierungsphase zu Beginn des Studiums. Diese soll laut der Autorin dazu dienen, die „Zielsetzungen zu diskutieren und individuelle berufliche Möglichkeiten aufzuzeigen“ (ebd., S. 137). Dies scheint zudem sinnvoll, weil die empirischen Befunde der vorliegenden Arbeit in einigen Fällen kein realistisches Berufsbild und keine klare professionelle Vision bei den Befragten zu Beginn der Ausbildung aufzeigen (vgl. 6.4.1 & 7.1.4).

Die Aufgabe der Lehrkräfte könnte es demnach sein, als Prozessbegleiter*in gemeinsam mit den Studierenden an der Optimierung der individuellen Optionen für das angestrebte berufliche Set-up zu arbeiten und persönliche Entwicklungsbereiche aufzuzeigen. Im Sinne von Teague und Smith (2015) würden die Studierenden auf diese Weise darauf vorbereitet, als „career actors“ (ebd., S. 188) ihre eigene Karriere aktiv und mit dem nötigen Gespür für Synergien und potenzielle Konflikte zu planen und umzusetzen (vgl. Kapitel 4.3.5 & 8.2.2).

Anknüpfend an das individuelle Vorwissen³²⁸ der Studierenden sollte auch ein Augenmerk darauf gelegt werden, individuelle Lernwege explizit und nachvollziehbar zu machen und

³²⁸ Halbritter (2012) schreibt dazu: „Die Durchführung einer Orientierungsphase konvergiert daher auch mit dem Aspekt der Informationsverarbeitung, dass Informationen nur dann nachhaltig gespeichert werden und verwendbar sind, wenn sie an vorhandene Wissens- und Kompetenzstrukturen anknüpfen und zweckmäßig integriert werden“ (ebd., S. 140 f.).

dadurch zu einer kontinuierlichen Vermehrung dynamischer Wissensbestände über die Ausbildung hinaus beizutragen. Es gilt, vor allem weniger starres Faktenwissen, sondern vielmehr Möglichkeiten zum fortlaufenden Wissenserwerb und zur Selektion von Informationen und Quellen zu vermitteln. Im Zuge dessen wäre u. a. überlegenswert, auf solitär musikgeschichtliche und musiktheoretische Seminare und Vorlesungen zu verzichten und stattdessen auf die Integration entsprechender Unterrichtsinhalte in die praktische Band- und Studioarbeit zu setzen.

Generell würde eine zunehmende Individualisierung des Unterrichtsgeschehens zu einem axiomatischen Wandel, weg von einer Push-, hin zu einer Pull-Pädagogik führen, d. h. von einer Anleitungs- zu einer Feedbackkultur. Kirchhöfer (2004) verweist in diesem Zusammenhang, wie oben erläutert, auf das Konzept des Learning on Demand. Dabei gehe es primär darum, dem Lernenden zu ermöglichen, auf eigene Initiative erst zu jenem Zeitpunkt den Lernprozess einzuleiten, zu dem das entsprechende Wissen zur Lösung eines praktischen Problems benötigt wird (vgl. ebd., S. 74; vgl. Kapitel 7.2.3.2.1). Laut Siebert (2006) ist „der idealtypische Lerner der Zukunft [...] nicht unbedingt jemand, der viel Wissen ‚auf Vorrat‘ speichert, sondern der sich relevantes Wissen ‚just in time‘ aneignet und wichtiges von unwichtigem Wissen unterscheidet“ (ebd., S. 85). Er verweist darauf, dass Lernkompetenzen gefördert werden sollten, „die zur Selbststeuerung des Lernens befähigen“ (ebd.; vgl. Kapitel 7.5.4.1.5).

Ein weiterer wichtiger Schritt zu einer verstärkten Individualisierung der Ausbildung ist die Orientierung am jeweiligen musikalischen Selbstkonzept der Studierenden. So ist bei der Ausrichtung der Ausbildung dringend darauf zu achten, ob sich Musiker*innen eher dem Paradigma von Künstler*innen oder dem von Dienstleister*innen zuordnen, d. h., ob sie nach Green (2002) vornehmlich als Originalbandmusiker*innen oder als Coverband- bzw. Sessionmusiker*innen aktiv sein möchten (vgl. Kapitel 4.3.1).³²⁹ Hemming stellt (2002) fest, dass es auch eine lohnende Aufgabe für Institutionen und die entsprechenden Lehrpersonen sein könne, in tertiären Ausbildungsangeboten „die individuellen Konkretisierungen der Selbstkonzepte kritisch zu begleiten“ (ebd., S. 207). Zum anderen sei es jedoch vor allem wichtig, „mehrere Möglichkeiten zuzulassen“ (ebd.). Zu beachten sei dabei, dass ein kreativ-künstlerisch orientierter Autodidakt, dessen Motivation auf einem hohem Selbstverwirklichungsanspruch basiere, „durch ein [...] Studium nicht notwendigerweise in einen nach eigenen Maßstäben ‚gesichtslosen‘ Studiomusiker verwandelt werden“ (ebd., S. 207) sollte (vgl. Kleinen, 2003a, S. 276).

Das Konzept der Selbststeuerung ist ein letzter wesentlicher, hier zu diskutierender Aspekt, der ebenfalls unter die Dimension der Individualisierung gefasst werden kann. Dies wurde bereits bei der Betrachtung der unterschiedlichen Dimensionen informeller Lernprozesse

³²⁹ Dies setzt beispielsweise die Popakademie Baden-Württemberg, wie in Kapitel 8.3.2 erwähnt, praktisch um.

vorgestellt (vgl. Kapitel 4.2.5) und dessen zentraler Stellenwert innerhalb der Popdidaktik in den Kapiteln 4.3.6,³³⁰ 8.2 und 8.3.3 hervorgehoben. Eine Vergrößerung der Selbststeuerung ist auch die zentrale Implikation, die Halbritter (2012) für die Ausbildung von Bandleader*innen postuliert. Aus diesem Grund wird im Weiteren primär auf ihre Arbeit Bezug genommen. Auf diesem Weg werden Anknüpfungspunkte zu den bereits präsentierten Ansätzen und weiterführenden Quellen aufgezeigt.

Halbritter bemerkt zunächst, dass selbstgesteuertes Lernen zwar in der Literatur unterschiedlich definiert werde, sich aber ein gemeinsamer Kern herausdestillieren lasse. Dieser bezieht sich vornehmlich auf die Möglichkeiten der Lernenden bestimmte Entscheidungen im Lernprozess selbst zu übernehmen (vgl. Halbritter, 2012, S. 134; vgl. Kirchhöfer, 2004, S. 73).³³¹

Auf diesen Fokus verweist auch Don Lebler, wenn er im Interview davon berichtet wie er das Mikromanagement des Lernprozesses so weit wie möglich in Händen seiner Studierenden wissen möchte:

„We set up processes which are actually quite totally controlled and there are very, very particular outcomes in mind, but from the students’ perspective, most of that is invisible. So they have a creative task that they usually need to collaborate in order to achieve these tasks, these goals that we set for students. But they have the micromanagement for themselves. And we try to stay as far removed from the micromanagement [...] as we possibly can be.“ (Lebler, 2015)

Es scheint dabei wichtig zu betonen, dass eine Orientierung zur Selbststeuerung nicht zwangsläufig heißt, dass jegliches Lernhandeln ohne externe Unterstützung vonstatten gehen muss. Vielmehr kann sich der Grad an Selbststeuerung bzw. Fremdsteuerung je nach Lernphase und individueller Bedürfnislage stetig verändern (vgl. Halbritter, 2012, S. 134 f.). Die Qualität der Programmgestaltung könnte sich folglich daran messen lassen, wie groß die systemische Adaptivität hinsichtlich einer Anpassung des Lehrhandelns an das auf übergeordnete Lernziele gerichtete individuelle Lernhandeln ist. Auch Halbritter weist grundsätzlich darauf hin, dass idealerweise während des Lernprozesses eine permanente, phasenabhängige Anpassung des Selbststeuerungsgrads stattfindet (vgl. ebd.).

Da eine gelingende Selbststeuerung eine möglichst gute Entwicklung der Dispositionen Selbstständigkeit und Selbstverantwortung bei den Lernenden voraussetzt, erfordere dies ein hohes Maß an personalen, insbesondere selbstregulativen Kompetenzen sowie metakognitive Ressourcen- und Kontrollstrategien (vgl. ebd., S. 135). So verweist auch dieses Erkenntnis auf die Notwendigkeit, persönlichkeitsbezogene Kompetenzbestände gezielt auf- und auszubauen und Module zum Erwerb von Kompetenzfacetten unterschiedlicher Bereiche zu verzahnen

³³⁰ Godau (2017) merkt mit Verweis auf Green (2008) an, dass sich bei informellen Lernprozessen gerade auch der Aspekt der Autonomie – z. B. durch ein größeres Maß an Selbststeuerung – positiv auf die motivationale Disposition der Lernenden auswirken könne (vgl. ebd., S. 146 f.; vgl. Green, 2008, S. 9 f.).

³³¹ Dieter Kirchhöfer definiert selbstgesteuertes Lernen wie folgt: „Selbst gesteuertes Lernen bezeichnet die Tatsache, dass die Operationen, die Kontrollprozesse und das Ziel des Lernens durch das Subjekt selbst gesetzt [...] werden“ (Kirchhöfer, 2004, S. 73).

(vgl. Kapitel 9.1.1). Halbritter fordert die Vermittlung von „Techniken zur Förderung von bewusster Selbstreflexion wie Selbstbeobachtung, Selbstbewertung und Selbstverstärkung“ (vgl. Halbritter, 2012, S. 136). Entscheidend sei, „dass der Zustand der Selbstaufmerksamkeit über eine lange Zeitdauer aufrecht erhalten“ (ebd.) werden könne. Dies macht die in Kapitel 8.4.2 aufgezeigte Möglichkeit, durch achtsamkeitsbasierte Interventionen die Aufmerksamkeitssteuerung sowie die Fähigkeiten im Bereich der Selbstwahrnehmung und des Selbstmanagement gezielt zu verbessern, auch als Technik zur Entwicklung basaler Kompetenzen für Prozesse erfolgreichen selbstgesteuerten Lernens in der Ausbildung von Berufsmusiker*innen interessant.

In Hinblick auf die entsprechenden Lehrpersonen fordert Halbritter gerade für das selbstgesteuerte Lernen, das Konzept von Lehrkräften als Begleiter*innen und Ermöglicher*innen weiter zu denken (vgl. Halbritter, 2012, S. 141; Arnold, 2012, S. 1 ff.). Sie gibt allerdings zu bedenken, dass eine Reduktion der externen Steuerung nicht automatisch zu einer Selbststeuerung des Lernprozesses führe (vgl. Halbritter, 2012, S. 141). Auch stelle das Lehr-/Lernmanagement mit einer Erhöhung des Selbststeuerungsgrads hohe Anforderungen an die Lehrenden, denn selbstgesteuertes Lernen brauche ein beträchtliches Maß an institutioneller Unterstützung. Mithilfe entsprechender Anpassungsmaßnahmen der Ausbildungsstätten könne dieser Herausforderung jedoch adäquat begegnet werden (vgl. Halbritter, 2012, S. 141).

Subsumierend kann festgehalten werden, dass sich das Konzept des selbstgesteuerten Lernens, aber auch weitere methodisch-didaktische Ansätze für ein post-konservatorisches Assessment und eine individualisierte Gestaltung der Lehrinhalte und Lehrangebote als hochgradig kompatibel mit den Anforderungen an eine zeitgemäße tertiäre Ausbildung von Berufsmusiker*innen und an den multidimensionalen Lerngegenstand Populäre Musik (vgl. Kapitel 2.1.2) zeigt. Dafür sind allerdings strukturelle Rahmenbedingungen sowie eine entsprechende Budgetausstattung notwendig, wie sie wohl momentan flächendeckend in Deutschland nicht vorhanden sind (vgl. Kapitel 2.3.2). Denn wie Helmke (2013) betont, erfordere individualisiertes Lernen egal in welchem Setting „eine radikale Umgestaltung des Unterrichts“ und „eine Umkrempelung“ (ebd., S. 36) der gesamten Bildungsinstitution. Dafür sind vor allem innovative Ideen, aber auch institutionelle Offenheit, finanzielle Mittel und bildungspolitischer Wille erforderlich (vgl. Gembris, 2014, S. 27 f.).

9.1.3 Berufsfeld- und Praxisorientierung

Aus der Perspektive der Berufsfeld- und Praxisorientierung ergeben sich aufgrund der Befunde der vorliegenden Arbeit sowie der aktuellen Quellenlage zwei zentrale Aspekte, die für die Ausbildung professioneller Popmusiker*innen relevant sind. Zum einen ist es unabdingbar, die berufsfeldspezifischen Arbeitsmarktrealitäten (vgl. Kapitel 3.2) bei der inhaltlichen und strukturellen Ausrichtung zu berücksichtigen. Zum anderen gilt es, in Hinblick auf die

Entwicklung von reflexiver, beruflicher Handlungsfähigkeit (vgl. Kapitel 4.1.5) ausreichend Möglichkeiten für praktisches Erfahrungslernen zu schaffen (vgl. Kapitel 4.2.3).

Zunächst sollten die Ausbildungsstätten als essenzielle Hilfestellungen realistische Berufsbilder vermitteln und eine an den jeweiligen individuellen Kompetenzprofilen und Selbstkonzepten orientierte, kontinuierliche Karriereplanung leisten. Dazu zählt eine aktive Unterstützung der Studierenden beim häufig als schwierig empfunden Berufseinstieg (vgl. Kapitel 7.4.1). Dies impliziert auch, dass die Ausbildungsstätten kontinuierlich auf die Veränderungen des Berufsfelds reagieren und die entsprechenden Curricula flexibel und lebendig gestalten sollten (vgl. Wickström, 2015, S. 356).

Kernpunkte der Ausbildung sollten demnach sein, auf einen möglichst adaptiven Umgang mit der generellen Wandeldynamik auf dem Arbeitsmarkt für Popmusiker*innen (vgl. Kapitel 3.2.2 & 7.4.8) sowie auf die Anforderungen einer Portfoliokarriere³³² (vgl. Kapitel 3.2.4 & 7.4.5) vorzubereiten. Smudits prognostiziert in diesem Kontext bereits 2008, dass Berufsmusiker*innen vermehrt auf ihre „Selbstbehauptung am freien Markt angewiesen“ (ebd., S. 263) sein würden. Dies bedeutet in der Folge, dass funktionale Kompetenzprofile solcher muskschaffenden Kleinunternehmer*innen auch zentral im geschäftlich-unternehmerischen Bereich angesiedelt sein müssen. Dies bestätigen, wie in Kapitel 7.5.2 dargestellt, die in der vorliegenden Schrift erarbeiteten empirischen Ergebnisse. Danach schätzen die Befragten die Segmente Selbstmanagement, Selbstvermarktung, Networking sowie ausreichendes Branchenwissen in den Bereichen Musikverwertung, Steuern und Versicherung in diesem Zusammenhang als besonders relevant ein.

Nachdem ein Großteil der befragten Berufsmusiker*innen zudem als Musiklehrer*innen arbeitet (vgl. Kapitel 6.4.5 & 7.3), ist aus der Sicht einer zielführenden Berufspropädeutik darauf zu achten, dass in diesem Bereich ebenfalls eine feldtaugliche Grundlage an methodisch-didaktischen und sozial-kommunikativen Kompetenzen erworben wird (vgl. Kapitel 7.5.3).

Da einige in der vorliegenden Arbeit herausgearbeitete, berufsfeldspezifische Anforderungen sich nicht nur problemorientiert bewältigen lassen, wie etwa die prekären Arbeits- und Einkommensverhältnisse (vgl. Kapitel 7.4.2) oder die Herausforderungen im sozialen und psychischen Bereich (vgl. Kapitel 7.4.6 & 7.4.7), sind im Sinne eines palliativen, emotionsorientierten Copings (vgl. Lazarus & Launier, 1981, S. 245 ff.) darüber hinaus entsprechende personale und sozial-kommunikative Kompetenzbestände entscheidend. Hierzu sind, wie bereits in Kapitel 9.1.1 ausgeführt, Dispositionen der Selbstwahrnehmung, Selbstregulation und Selbstmotivation dezidiert zu schulen (vgl. Kapitel 7.5.4).

³³² Portfoliokarrieren werden in der vorliegenden Arbeit definiert als nichtlineare und sich in einem stetigen Wandel befindliche Erwerbsmodelle. Diese Erwerbsmodelle sind von eigenverantwortlichem Handeln und einer intrinsischen Handlungslogik geprägt. In ihnen sind Akteur*innen parallel in verschiedenen Beschäftigungsverhältnissen und Berufsfeldern tätig, die eine mehr oder weniger starke unternehmerische Komponente beinhalten. Die berufliche Zielsetzung ist nicht auf fortwährende Erwerbstätigkeit an einem bestimmten Arbeitsplatz, sondern auf fortwährende Erwerbsfähigkeit ausgerichtet (vgl. Kapitel 3.2.4.1).

Die Arbeit als Livemusiker*in, egal ob als Künstler*in oder Dienstleister*in, ist für die meisten Proband*innen ein wichtiger Baustein im beruflichen Portfolio (vgl. Kapitel 6.4.4 & 7.3.2). Daher scheint es angebracht, gerade die Vorbereitung auf das Konzertieren und den damit einhergehenden Erwerb der entsprechenden Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände in eine tertiäre Ausbildung von Popmusiker*innen zu integrieren. Eine verstärkte Liveorientierung fordert auch Halbritter (2012) und kommt zu dem Schluss, „dass der Lerngegenstand Live-Auftritt sowohl für Bandleader als auch in der Ausbildung zu anderen freischaffenden Berufsmusikern im akademischen Kontext eine Gewichtung erhalten sollte“ (Halbritter, 2012, S. 130). Moniert die Autorin in diesem Zusammenhang noch, dass zum Zeitpunkt ihrer Recherche im Jahr 2009 keine tertiäre Ausbildungsstätte mit Programmen für Populäre Musik entsprechende Module curricular verankert hat (vgl. ebd., S. 131), kann momentan festgehalten werden, dass beispielsweise die Popakademie Baden-Württemberg einen Kurs mit Schwerpunkt Live- und Performancecoaching anbietet (vgl. Popakademie Baden-Württemberg, 2019a).³³³ Dort wird also eine gezielte pädagogisch organisierte Lernsituation geschaffen, die es ermöglicht, durch praktische Projektarbeit informelle Lernprozesse in formale Lernsettings zu integrieren, diese zu reflektieren, was wiederum nach Dohmen (2001) eine entsprechende Kompetenzentwicklung möglich macht (vgl. ebd., S. 43; vgl. Kapitel 4.2.6).

Erfahrungslernen in Kombination mit Phasen der Reflexion wird, wie in Kapitel 4.2.3 ausgeführt, auch von führenden Berufsbildungsforscher*innen als wirksame Methode zum Aufbau berufsfeldspezifischer Kompetenzbestände erachtet. Laut Dehnbostel (2004) kann nämlich sich nur das, was auf Erfahrungsebene erlebt und reflektiert wird, als reflexive Handlungskompetenz disponieren (vgl. ebd., S. 58). Somit leisten stark erfahrungsbasierte Konzepte, wie sie etwa im BPM-Programm umgesetzt werden (vgl. Kapitel 8.3.3), offenbar einen wichtigen Beitrag beim Aufbau von berufsfeldspezifischer Handlungskompetenz.

Der Erwerb feldspezifischen Wissens legt eine solche Verzahnung von Ausbildung und Tätigkeit in berufspraktischen Settings ebenfalls nahe. Dieses Wissen ist nach Bürkner et al. (2013) als informationelle Ressource die Grundlage des oben vorgestellten Konzepts des akustischen Kapitals (vgl. ebd., S. 27 f.; vgl. Kapitel 3.2.3.2.2). Ihrer Einschätzung nach ist diese Basis für einen erfolgreichen und nachhaltigen Karriereaufbau im Bereich Populärer Musik unabdingbar und lässt sich am besten durch eine Mischung aus institutionell erworbenen Wissensbeständen und selbstgesteuertem, praktischem Erfahrungslernen in einer Community of Practice im Rahmen der darin verankerten Peer-Learning-Prozesse aufbauen (vgl. Kapitel 7.6.2.2; vgl. Bürkner et al., 2013, S. 27 f.). Demzufolge sollte bei der Konzeption formaler Bildungsangebote, gerade wenn sich diese an künftige professionelle

³³³ Stand: Januar 2019.

Popmusiker*innen richten, auch das Paradigma des informellen Lernens in Praktikergemeinschaften integriert werden.

Wichtig scheinen jedoch stets auch außerinstitutionelle Kontexte zu sein, in denen die Lernenden realitätsnah, wie etwa in Praktika, ihre berufsfeldspezifischen Kompetenzbestände erweitern und sich im Berufsfeld orientieren lernen können (vgl. Gembris, 2014, S. 26 f.). Zudem sind diese für die Akquise möglicher, wertvoller Kontakte in die jeweiligen Szenen und Geschäftsfelder bedeutsam (vgl. Kapitel 7.2.2.3).

Dawn Bennett (2016) arbeitet in einem Artikel zur Erwerbsfähigkeit von Kreativschaffenden fünf Aspekte heraus, welche die oben angeführten Sachverhalte integrieren und verdichtet zusammenfassen. In diesem Kontext fordert die Autorin Anbieter*innen von tertiären Studienprogrammen, insbesondere im Bereich der Musikausbildung dazu auf, ihre Angebote im Sinne einer verbesserten Berufspropädeutik entlang folgender Parameter zu optimieren (vgl. ebd., S. 392 f.; vgl. Tabelle 55):

Tabelle 55: Optimierungsansätze für tertiäre Ausbildungsprogramme zur Erwerbsfähigkeitssteigerung (nach Bennett, 2016, S. 392)

Parameter	Beschreibung
Kompetenzentwicklung	Identifikation und Entwicklung von berufsfeldspezifischen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbeständen
Persönlichkeitsentwicklung	Entwicklung von professioneller Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeit und Erkundung von beruflichen Perspektiven
Entwicklung von Karrierebewusstsein	Entwicklung eines fundierten Bewusstseins über die eigene Karriere sowie Erarbeitung von Möglichkeiten in unterschiedlichen Kontexten praktische Erfahrung zu sammeln
Navigation im Berufsfeld	Anwendung von Wissensbeständen im Zuge von Arbeitsprozessen und/oder Lerneinheiten; Etablierung von entsprechenden Lernzielen
Kooperation	Kooperation in multiplen Kontexten im und außerhalb des Ausbildungssettings, um dabei berufsfeldspezifische Kompetenzen in den Bereichen Teamwork und Kommunikation zu entwickeln

Dieser letzte Aspekt wird im Folgenden ebenfalls unter der Dimension der Vernetzung näher untersucht.

9.1.4 Vernetzung

Wie im qualitativen Teil der vorliegenden Dissertationsschrift berichtet, sehen die befragten Musikschaaffenden insbesondere in den während der Ausbildung aufgebauten sozialen Netzwerken eine wertvolle Ressource, um im aktuellen Berufsfeld erfolgreich zu agieren (vgl. Kapitel 7.2.2.3). Sowohl für die Akquise neuer Jobs als auch passender Mitmusiker*innen zur Umsetzung von Projekten bietet der Pool an Kontakten aus dem Studium nach einhelliger Meinung der Proband*innen eine ertragreiche Basis. Demnach kann festgehalten werden, dass vielfältige Kooperationen und Vernetzungsangebote unter den Studierenden für die berufspropädeutische Ausrichtung von Ausbildungsprogrammen überaus relevant sind. Diese Maßgabe wurde nach Aussage der Verantwortlichen auch in das BPM-Programm am

Queensland Conservatorium integriert, in dem die jahrgangsübergreifende, kooperative Projektarbeit in unterschiedlichsten Konstellationen zentral für die Ausbildung ist (Lebler & Weston, 2015, S. 126). Don Lebler schildert 2015 im Interview, wie er Studierende aus dem ersten Semester zu Beginn ihres Studiums explizit auf die Bedeutung sozialer Netzwerke für Berufsmusiker*innen hinweise:

„My own bit of advice is to have a very long term attitude towards the people that you are coming in contact with. Be aware that people that you're meeting in your university program and in fact even earlier in your schooling, may well be your lifelong collaborators. I'm still working now with a chap I met when I was 13 at high school. We made music for the first time in high school bands. He's gone to become a very successful musical director. I went on to be a very busy studio musician. We worked together in that kind of relationship for decades. And now he teaches in courses that I have designed and is kind of under my align management. [...] And I tell the story to students. I encourage them to look around the room and just appreciate that there is a really good chance that when they are as old as I am, they'll be working with at least one or two people from this room. And they will have had a very rich lifelong relationship with people.“

Durch diese Aussage verdeutlicht der Interviewpartner, dass er ein Ausbildungsparadigma der Kooperation einem des Wettbewerbs vorziehe. Dem im hochschulischen Kontext immer noch verbreiteten kompetitiven Leitbild eines Überlebenskampfes, bei dem zu Beginn der Ausbildung den Studierenden deutlich gemacht wird, dass ein gewisser Prozentsatz der Kommiliton*innen am Ende des Studiums den internen Wettbewerb verloren haben wird, kann so ein kooperativer und verbindender Ansatz entgegengesetzt werden. Kommiliton*innen werden so von Gegner*innen zu Partner*innen, Schüler*innen und Lehrer*innen. Eine solche Grundhaltung bildet auch die funktionale Basis für das poptypische Peer-Learning (vgl. Kapitel 4.2.7 & 4.3.6; Green, 2002, S. 76 ff.; Lebler, 2008, S. 193 ff.). Diese „kooperativen Interaktionsprozesse“ (Godau, 2017, S. 92) setzen voraus, dass auf der Beziehungsebene ein Mindestmaß an Vertrauen, Unterstützungsbereitschaft und offenem Interesse an den Sichtweisen und Kompetenzbeständen der Kolleg*innen vorhanden ist. Auch Engelmann et al. (2012b) fordern für eine zeitgemäße Ausbildung von Berufsmusiker*innen, neben ästhetischen und ökonomischen Aspekten den Aufbau professioneller und privater Netzwerke und den damit implizit einhergehenden Aufbau von sozialem Kapital als Schwerpunkte zu implementieren (vgl. ebd., S. 15).

Dies erscheint überaus relevant, da in den oben referierten Quellen zum Berufsbild des Artrepreneurs und dem aktuellen Arbeitsmarkt für Musiker*innen (vgl. Kapitel 3.2.3.2) der Konsens besteht, dass sich diese gerade durch ein hohes Maß an Vernetzung und Kooperation auszeichnen (vgl. Dahmen, 2015, S. 45; Paulus & Winter, 2014, S. 133 f.; Bürkner et al., 2013, S. 20). In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass Vernetzung nicht nur unter Kolleg*innen perspektivisch bedeutsam sei, sondern auch zwischen Musikproduzent*in und Konsument*in (vgl. Winter, 2012, S. 56 ff.; Bischof, 2015, S. 5 ff.). Daher ist es in Hinblick auf die künftige erfolgreiche Interaktion mit möglichen Publika und einer daraus resultierenden Vergrößerung

des professionellen Aktionsradius zielführend, die Wirkmechanismen und die praktische Umsetzung dieser Vernetzungsmaßnahmen in Ausbildungsprogrammen zu thematisieren.

Die zu vermittelnde Leitidee der Vernetzung und Kooperation betrifft aber nicht nur den Umgang der Studierenden untereinander und den Aufbau von Verknüpfungen mit künftigen Zielgruppen, sondern auch die Gestaltung des Kontakts zwischen Lernenden und Lehrkräften. Nach dem Paradigma einer neuen Lehr- und Lernkultur (vgl. Kapitel 8.2) basiert die Beziehungsebene nicht mehr auf einem asymmetrischen Meister*in-Schüler*in-Verhältnis. So steht nicht mehr die unidirektionale Vermittlung von theoretischem Wissen und die Anleitung zum Ausbau instrumental-technischer Fertigkeiten im Vordergrund, sondern der gemeinsame, explorative Entwicklungsprozess auf Augenhöhe in einer offenen Lernbegleitung (vgl. Kapitel 9.1.2). Wie sich anhand des Datenmaterials bei AB_01 und AB_02 zeigt, sind darüber hinaus Kooperationen nach der Ausbildung zwischen Lehrkräften und Alumni in Form von gemeinsamen musikalischen Projekten möglich. Auch dafür bildet ein kooperativer, offener Lehrstil und eine aktiv gestaltete, positive Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Lernenden die Basis.

Auch auf institutioneller Ebene ist es empfehlenswert, die Ausbildungsstätten untereinander zu vernetzen. Davon profitieren zum einen – wie im Fall der Popakademie Baden-Württemberg (vgl. Kapitel 8.3.2) – die Studierenden durch ein großes Angebot an Austauschprogrammen mit internationalen Partnerinstitutionen. Zum anderen empfiehlt u. a. Heiner Gembris „eine internationale Kooperation mit Hochschulen, um von deren Erfahrungen in der praxisgerechten Gestaltung von Studiengängen zu profitieren“ (vgl. Gembris, 2014, S. 25). Neben dem Austausch von Wissen und Erfahrungswerten bei der praktischen Umsetzung innovativer didaktischer Konzepte können daraus auch gemeinsame Studienangebote entstehen, wie etwa beim European-Master-of-Music-Programm *New Audiences and Innovative Practice* (NAIP).³³⁴

Ein weiterer Aspekt, der insbesondere eine enge nationale Vernetzung gerade unter den mit Schwerpunkt Populärer Musik ausbildenden Institutionen sinnvoll macht, sind die dadurch verbesserten Möglichkeiten für eine wirkmächtigere Lobbyarbeit auch in Hinblick auf eine generelle Popmusikförderung auf föderaler und Bundesebene.³³⁵

Die Idee des vernetzten Arbeitens ist nicht nur auf den erwähnten interpersonellen und institutionellen Ebenen zielführend, sondern ebenso in der Lehrplangestaltung. So wurde

³³⁴ Gembris (2014) greift diesen Studiengang (NAIP; <http://www.musicmaster.eu>), der im Rahmen einer Kooperation der Iceland Academy of the Arts in Reykjavik, dem Prince Claus Conservatoire in Groningen sowie dem Royal Conservatoire Den Haag angeboten wird, als Beispiel auf (vgl. Gembris, 2014, S. 25). Im Bereich Populärer Musik gibt es aktuell die Option, im Rahmen des EUJAM-Programms einen European Jazz Master zu machen. Beteiligt sind neben dem Jazz-Institut Berlin, das Conservatorium van Amsterdam, das Rytmisk Musikonservatorium Copenhagen, das Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris und die Norwegian University of Science and Technology Trondheim (<https://www.ntnu.edu/eujam>).

³³⁵ Auch wenn das Volumen der Popförderung in Deutschland im internationalen Vergleich nach wie vor gering ist (vgl. James, 2014, S. 147 f.), existieren mittlerweile für Musikschaffende diverse Möglichkeiten, sich auf nationaler, föderaler, regionaler und lokaler Ebene durch ein Popförderprogramm finanziell und infrastrukturell unterstützen zu lassen (vgl. Initiative Musik gGmbH, 2019; Bundesverband Pop, 2019; Woog, 2009).

aufgezeigt, dass durch die Integration der Module mögliche Synergien der einzelnen Fachbereiche untereinander genutzt sowie die Austauschprozesse von Lehrenden und Lernenden befördert werden können. Auch Gembris (2014) betont, wie in Kapitel 9.1.1 erwähnt, hinsichtlich seines Parallelcurriculums für freiberufliche Musiker*innen, dass die Lehrplankomponenten „in der Praxis miteinander vernetzt werden müssen“ (ebd., S. 26). Dadurch ließe sich eine Integration verschiedener Lernformen sowie der Erwerb eines holistisch angelegten Kompetenzprofils befördern.

9.1.5 Selbstfürsorge

Aus den empirischen Ergebnissen der vorliegenden Arbeit (vgl. Kapitel 7.4.6 & 7.4.7), aber auch aus den in Kapitel 8.4.1 referierten Quellen lässt sich herausarbeiten, dass Berufsmusiker*innen, insbesondere im Bereich Populärer Musik, häufig großen Herausforderungen auf sozialer und psychischer Ebene und einer damit einhergehenden Stressbelastung ausgesetzt sind. Daraus kann für die Gestaltung zielgruppenspezifischer Curricula geschlussfolgert werden, dass das Aufzeigen salutogener Maßnahmen zur Stressprophylaxe sowie die generelle Behandlung des Themas Selbstfürsorge essenzielle Bestandteile entsprechender Ausbildungsprogramme sein sollten.

Stefanie Hoffmann (2010) definiert im Zuge ihrer Arbeit zum Thema Selbstfürsorge im Bereich der Musiktherapie den aktuellen Forschungsstand synthetisierend als „jene Haltung sich selbst gegenüber, die das Wahr- und Ernstnehmen der eigenen Gefühle und Bedürfnisse und in der Folge einen liebevollen, wertschätzenden, achtsamen und mitfühlenden Umgang mit sich selbst als Ganzes erlaubt“ (Hoffmann, 2010, S. 52). Sie streicht dabei heraus, dass diese „sowohl einen nach innen gerichteten Aspekt (achtsam auf sich schauen, wahrnehmen, Selbsterkenntnis) als auch einen nach außen gerichteten (handeln und gestalten im Sinne der Selbstfürsorge), die sich gegenseitig beeinflussen“ (ebd.), habe. Darüber hinaus sei diese Haltung, laut Hoffmann, „nicht stabil, sondern muss immer wieder erarbeitet werden, wobei die Bereitschaft, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen, grundlegend ist“ (ebd.).

Um diese Bereitschaft bei Studierenden herzustellen und sich überhaupt mit dem Thema Selbstfürsorge auseinanderzusetzen, sollte darum zunächst dessen Relevanz aufgezeigt werden. Dies könnte beispielsweise geschehen, indem berufliche Anforderungen und die damit einhergehenden Risiken explizit thematisiert werden. Gerade die sich durch eine Portfoliokarriere ergebenden Herausforderungen, wie sie Teague und Smith (2015, S. 181 ff.) vorstellen, und das im Bereich der Kreativwirtschaft virulente Phänomen der Selbstausbeutung (vgl. Hesmondhalgh & Baker, 2011, S. 65 ff.) bieten entsprechende berufspraktische Anknüpfungspunkte, welche eine kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Bedürfnissen und Verhaltensdispositionen sowie die Offenheit für präventive Maßnahmen befördern könnten.

Laut Brechbühl und Pfeifer-Burri (2012) umfasst das Konzept der Selbstfürsorge zum einen den intrapersonalen Bereich, also das adäquate Beachten und Erfüllen physiologischer, emotionaler und kognitiver Bedürfnisse sowie die Schonung der entsprechenden Ressourcen. Darüber hinaus streichen die Autorinnen zudem die Wichtigkeit sozialer Selbstfürsorge heraus (vgl. Brechbühl & Pfeifer-Burri, 2012, S. 8). Dies bezieht sich vor allem auf die Pflege sozialer Kontakte durch das gemeinsame Erleben und Begegnen (vgl. ebd., S. 10).

Der Wunsch nach einer Möglichkeit, sich ausreichend um substanzielle soziale Kontakte zu kümmern, wird ebenfalls von den für die vorliegende Studie befragten Musikschaffenden als entscheidender Baustein für ein freudvolles und zufriedenes Leben erachtet. So gibt u. a. AB_03 auf die Frage nach den für ihn essenziellen Elementen eines guten Lebens an: „In erster Linie positive Beziehungen, gute Beziehungen. Einfach ein Geflecht an Freundschaften und Partnerin oder Frau oder was auch immer, wo man sich aufgehoben fühlt. Das ist für mich wichtig.“ Und auch AB_09 konstatiert ähnlich:

„Ich glaube, dass zu einem glücklichen Leben für mich gehört, dass ich es schaffe, um mich herum nette Leute zu haben, die Lust haben, Zeit mit mir zu verbringen. Mit meiner Frau habe ich da auf jeden Fall jemanden gefunden, wo ich glaube, dass das, egal was passiert, auch immer so bleiben kann. Das würde ich sagen, ist das Wichtigste.“

Diverse Forschungsarbeiten bestätigen eine positive Korrelation von sozialer Selbstfürsorge und dem damit einhergehenden Vorhandensein von sozialer Unterstützung und gesundheitlichen Faktoren, daneben ebenso einen vorbeugenden Effekt auf die Entstehung psychischer und physischer Erkrankungen sowie eine verminderte Stressanfälligkeit (vgl. Röhl, 1994, S. 70 ff.; Schwarzer, 2000, S. 51 ff.). So zeigt sich, dass sowohl in Bezug auf die Herausforderungen des privaten und beruflichen Alltags als auch im Umgang mit einschneidenden Lebenskrisen vor allem ein funktional breit aufgestelltes soziales Netzwerk einen adäquaten Puffer für Distress und einen Schutz vor stressbedingten Erkrankungen darstellen kann (vgl. Zimbardo & Gerrig, 2008, S. 483 ff.). Derart lassen sich die in Kapitel 9.1.4 referierten interpersonellen Vernetzungsmaßnahmen als Wege verstehen, soziale Ressourcen aufzubauen und dadurch die soziale Selbstfürsorge zu verbessern.

Potreck-Rose und Jacob (2015) legen noch nahe, dass Selbstfürsorge egal in welchem Bereich auf lange Sicht eine positive Wirkung auf das individuelle Selbstwertgefühl habe. Die Autorinnen merken an, dass auf der Grundlage der Wertigkeit eigener Bedürfnisse die Überzeugung reifen könne, auch als Person wertvoll zu sein (vgl. ebd., S. 159). Ferner arbeiten die Autorinnen ein reziprokes Verhältnis zwischen der Fähigkeit zur Selbstfürsorge und den Dispositionen Selbstakzeptanz, Selbstvertrauen und soziale Kompetenz sowie der Qualität des jeweiligen sozialen Netzwerks heraus (vgl. ebd., S. 70 ff.).

Der grundlegende Aspekt, der all den genannten Merkmalen, insbesondere der Fähigkeit, adäquat und funktional für die eigenen Bedürfnisse zu sorgen, zugrunde liegt, ist nach Einschätzung von Potreck-Rose und Jacob eine bewusste und möglichst wertfreie Selbstwahrnehmung (vgl. ebd., S. 83 ff.). Dies führt zum bereits in Kapitel 8.4.2 vorgestellten

Konzept der Achtsamkeit, welches von beiden Autorinnen in seinen praktischen Aspekten als Übungsweg zu mehr Selbstakzeptanz, Selbstvertrauen und ebenso Selbstfürsorge vorgeschlagen wird (vgl. ebd., S. 96 ff.).

Hoffmann (2010), die im Rahmen ihrer Arbeit ebenfalls eruiert, inwieweit die Praxis der Achtsamkeit ein Weg zu einem verbesserten Spüren und Bedienen individueller Bedürfnislagen darstellt, kommt zu folgender Schlussfolgerung:

„Die Bedeutung der Achtsamkeit für die Selbstfürsorge stellte sich als zentral heraus. Dabei stehen Selbstfürsorge und Achtsamkeit in einer Wechselbeziehung zueinander und beeinflussen sich gegenseitig: einerseits kann man durch Achtsamkeitspraxis die grundlegenden Fähigkeiten für Selbstfürsorge entwickeln – letztere erwächst sozusagen aus der Achtsamkeit. Andererseits kann Achtsamkeit auch als Teil der Selbstfürsorge gesehen werden, da diese ja erstens das Bemühen um einen Zugang zu sich selbst und zweitens einen liebevollen und achtsamen Umgang mit sich beinhaltet.“ (Ebd., S. 119)

Diese wechselseitige Bedingtheit ließe sich auch im Zuge einer Implementierung von achtsamkeitsbasierten Interventionen in die Ausbildung von Berufsmusiker*innen nutzen, wodurch entsprechende Angebote neben essenziellen personalen und sozial-kommunikativen Kompetenzen (vgl. Kapitel 8.4.2.1) zudem grundlegende Dispositionen und Strategien zur Stressprophylaxe und Umsetzung einer verbesserten Selbstfürsorge erworben werden können.³³⁶ Dies kann beispielsweise wie an der Guildhall School of Music and Drama in London durch zielgruppenspezifische MBSR-Kurse (vgl. Kapitel 8.4.2.3), aber auch durch andere achtsamkeitsbasierte Module erfolgen. Diese können mit weiteren Angeboten kontemplativer Praxis in Ruhe und Bewegung, wie Yoga³³⁷ und Qi-Gong, kombiniert bzw. ergänzt werden (vgl. Hoffmann, 2010, S. 61).

9.1.6 Resümee

Es ist davon auszugehen, dass die praktische Umsetzung der oben angeführten methodisch-didaktischen, curricularen sowie strukturellen Implikationen aufgrund ihrer Orientierung an aktuellen Tätigkeitsprofilen und berufsfeldspezifischen Herausforderungen sowie den individuellen Dispositionen, Motivlagen und Bedürfnissen der Akteur*innen das Potenzial besitzt, bei der Ausbildung von professionellen Popmusiker*innen zu einer verbesserten Erwerbsfähigkeit und beruflichen sowie persönlichen Zufriedenheit der Absolvent*innen zu führen. Somit wird auch die in Kapitel 4.4 formulierte zentrale Forschungsfrage nach Parametern einer zeitgemäßen Ausbildung von Popmusiker*innen beantwortet. Diese sind zur besseren Übersicht in Tabelle 56 nochmals verdichtet zusammengefasst.

³³⁶ Orszulik (2017) legt in seinem *Anti-Stress-Trainer für Musiker* ebenfalls nahe, dass Achtsamkeit ein „Schlüssel zu mehr Entspannung, Gelassenheit und zu einem insgesamt stressfreien Leben“ für professionell Musikschaffende sein kann (ebd., S. 77 f.).

³³⁷ Khalsa, Shorter, Cope, Wyshak & Sklar (2009) haben beispielsweise im Rahmen einer empirischen Studie positive Effekte von Yogaübungen und einer meditativen Praxis auf Auftrittsangst und die Affektlage bei jungen Musiker*innen festgestellt (ebd., S. 287).

9 Diskussion der Ergebnisse und Schlussbetrachtungen

Tabelle 56: Implikationen für eine berufsfeldspezifische Ausbildung von Popmusiker*innen

Dimension	Berufsfeldspezifische Implikationen
Ganzheitlichkeit	<p>Kompetenzbereiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung der berufspropädeutischen Relevanz außermusikalischer Kompetenzbereiche • Unterstützung des Erwerbs musikalisch-künstlerischer, geschäftlich-unternehmerischer und pädagogischer Kompetenzen • Behandlung der Persönlichkeitsentwicklung durch entsprechende Unterrichtsangebote zum Auf- und Ausbau personaler und sozial-kommunikativer Kompetenzen • Synergetisches Verzahnen der einzelnen Unterrichtsmodule in einem integrierten Curriculum beispielsweise durch Projektarbeit <p>Wissensbestände:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einbeziehen und Bewusstmachen von Tacit Knowledge und informell erworbenem Wissen • Kombination von berufsfeldspezifischen Anwendungsmodulen, theoretischem Input und reflexiver Praxis <p>Lernformen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integration popspezifischer Lernformen wie Peer Learning und experimentelles Erarbeiten von Stücken durch Hören und Ausprobieren • Selbststeuerung bei der Auswahl der Lerngegenstände und des Lernprozesses • Kombination von Performance, Improvisation und Komposition
Individualisierung	<p>Aufnahmeverfahren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individualisiertes Assessment, das kreatives Potenzial, künstlerische Vision und einen facettenreichen Ausbildungshintergrund evaluiert • Abschied von standardisierten Prüfungsverfahren mit einem Schwerpunkt auf instrumental-technischen und musiktheoretischen Kompetenzbereichen <p>Aufbau und Ausrichtung der Ausbildung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientierungsphase zur Bestimmung des individuellen Kompetenzprofils, der beruflichen Zielsetzung und persönlichen Entwicklungsbereiche • Abgleich der Unterrichtsinhalte mit dem angestrebten Tätigkeitsprofil und Berücksichtigung des musikalischen Hintergrunds, der individuellen Kompetenzen sowie der stilistischen Orientierung der Studierenden bei der Schwerpunktsetzung innerhalb der Ausbildung • Hilfe bei der Karriereplanung, orientiert am individuellen Tätigkeitsportfolio • Unterschiedliche Ausbildungsmodule für Künstler*innen und musikalische Dienstleister*innen • Verzicht auf solitär musikgeschichtliche und musiktheoretische Seminare und Vorlesungen, Integration entsprechender Unterrichtsinhalte in die praktische Band- und Studioarbeit • Lehrkräfte treten vor allem als Lernermöglicher*innen, Mentor*innen und Prozessbegleiter*innen in Erscheinung, die je nach individueller Bedürfnislage anwendungsbezogen zur Verfügung stehen <p>Lernformen/Selbststeuerung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ermöglichung selbstgesteuerter Lernprozesse, orientiert an vergangenen und künftigen berufsfeldspezifischen Lernwegen und -strategien • Verzicht auf rein fremdgesteuerte Lernprozesse zugunsten mehr oder weniger selbstgesteuerten Lernens • Mikromanagement liegt in den Händen der Studierenden • Pull- statt Push-Pädagogik, Feedback- statt Anleitungskultur • Anpassung des Selbststeuerungsgrads an die jeweilige Phase des Lernprozesses • Ermöglichung von Learning on Demand

9 Diskussion der Ergebnisse und Schlussbetrachtungen

Berufsfeld- und Praxisorientierung	<p>Ausrichtung auf das Berufsfeld:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung eines realistischen Berufsbilds • Hilfestellung bei der konkreten Planung des Berufseinstiegs • Behandlung prototypischer beruflicher Herausforderungen • Orientierung der Lerninhalte an den Anforderungen berufsfeldspezifischer Tätigkeitsprofile (künstlerisch, unternehmerisch, pädagogisch) • Berücksichtigung relevanter Kompetenzbestände für das Berufsbild eines Artpreneurs • Unterstützung bei der Akquise von akustischem Kapital <p>Praktisches Erfahrungslernen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Berufspraktische Unterrichtsmodule zum Aufbau reflexiver Handlungsfähigkeit • Module zum Thema Liveauftritte • Lernen in einer Community of Practice • Verpflichtende Praktika und Projektarbeiten
Vernetzung	<p>Ebene der Studierenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kooperation statt Wettbewerb durch die Förderung gemeinsamer Lernprozesse unter den Studierenden • Jahrgangsübergreifende Projektarbeit in wechselnden Konstellationen (eventuell auch gemeinsam mit anderen Fachbereichen) <p>Ebene der Institution:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mentoring und kooperative Zusammenarbeit mit den Lehrkräften • Austausch der Lehrkräfte untereinander • Leitidee der Vernetzung bei der Gestaltung der Unterrichtsmodule und Lehrpläne <p>Externe Vernetzung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hilfestellung bei Vernetzungsmaßnahmen der Studierenden mit künftigen Zielgruppen • Vernetzung mit nationalen und internationalen Partnerinstitutionen • Kooperation mit externen Partner*innen (Unternehmen, Förderinstitutionen, öffentlichen Einrichtungen)
Selbstfürsorge	<p>Herstellen von Bewusstheit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufzeigen der thematischen Relevanz durch die Behandlung berufsfeldspezifischer Anforderungen und Risiken • Zusammenhang von Selbstfürsorge und Selbstwertgefühl herausstreichen • Achtsamkeitspraxis als Weg zu mehr selbstfürsorglichem Verhalten <p>Präventive Maßnahmen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maßnahmen körperlicher, emotionaler, kognitiver und sozialer Selbstfürsorge • Achtsamkeitspraxis als Methode der Stressprophylaxe und -bewältigung • Weitere Formen der kontemplativen Praxis: Meditation, Yoga, Qi-Gong

Bei der praktischen Umsetzung dieser Optimierungsansätze ist, wie oben erwähnt, zu beachten, dass sowohl die jeweiligen Einzelmaßnahmen als auch die fünf Ausbidungsdimensionen nicht isoliert, sondern immer auch holistisch als sich gegenseitig beeinflussende Teile eines komplexen und lebendigen Gesamtsystems zu betrachten sind (vgl. Kapitel 9.1.1). Daher ist davon auszugehen, dass ein erfolgreicher Praxistransfer davon abhängt, inwieweit ein Integrationsprozess gelingt, der die einzelnen Bestandteile zu einem synergetischen Ganzen verbindet. Der Integrationsbegriff ist dabei nach dem Neurobiologen Daniel J. Siegel (2012) als Verbindung von unterscheidbaren Einzelteilen zu verstehen (vgl. ebd., S. 9). Der Autor beschreibt diesen Prozess wie folgt:

„Differentiation is how parts of a system can become specialized, unique in their growth, individualized in their development. Linkage involves the connection of separate areas to each other, often involving the sharing of energy and information flow. When differentiated areas become linked, they retain some of their essential qualities while also becoming a part of a functional whole. Here we see how integration makes the whole greater than the sum of its parts.“ (Siegel, 2012, S.9)

Wird die Idee der Integration auf den Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit übertragen, sollte es folglich bei der Konzeption tertiärer Ausbildungsprogramme für Musiker*innen handlungsleitend sein, integrative Prozesse auf individueller und interpersoneller Ebene zu befördern.

Als einen möglichen Weg, eine integrative Verbindung im Innen und Außen zu schaffen, schlägt Siegel vor, Achtsamkeit zu kultivieren. Er konstatiert, „mindful awareness is a profoundly integrative internal process“ (ebd., S. 45), welcher sich nicht nur salutogen auf die mentale Gesundheit des Individuums auswirke, sondern sich auch auf der Beziehungsebene positiv bemerkbar mache (vgl. ebd.). Dies bestätigen die in Kapitel 8.4.2 referierten Quellen zur Wirkung und den möglichen Einsatzfeldern einer Achtsamkeitspraxis.

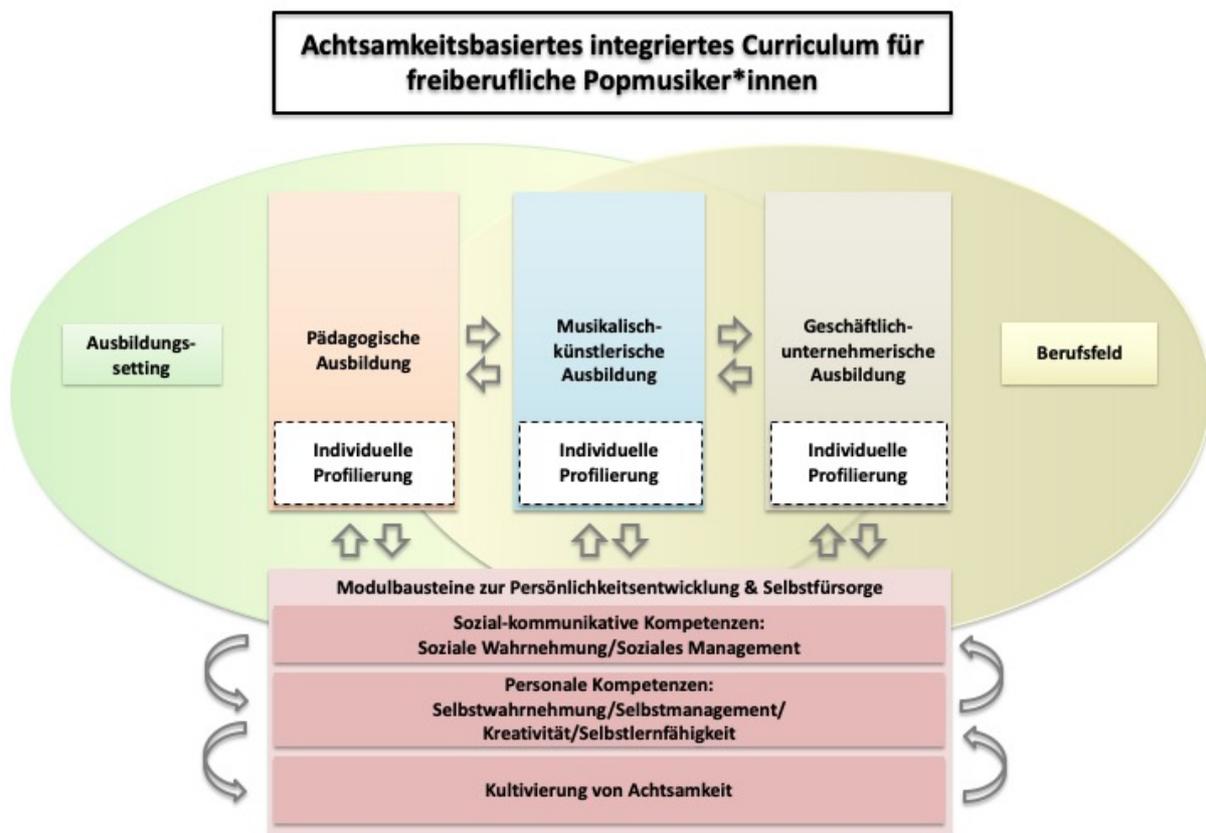


Abbildung 61: Achtsamkeitsbasiertes integriertes Curriculum für freiberufliche Popmusiker*innen

So lässt sich postulieren, dass ein Ausbildungskonzept, das dabei unterstützt, Achtsamkeit als grundlegende, integrative Disposition für alle weiteren Kompetenzbereiche zu kultivieren, die

Voraussetzungen dafür schaffen könnte, intrapersonelle Lernprozesse und die soziale Interaktion sukzessive zu verbessern. Entsprechend wird in Abbildung 61 das Modell des integrierten Curriculums für freiberufliche Popmusiker*innen um die Kultivierung der Metakompetenz Achtsamkeit ergänzt, welche als Fundament Integrationsprozesse auf allen weiteren Ebenen befördert.

So ließe sich einer immer noch häufig vorherrschenden, von starren Zielvorgaben sowie einem prädominanten Wettbewerbsgedanken geprägten tertiären Ausbildung von Musiker*innen ein theoretisch und empirisch fundiertes Curriculum gegenüberstellen, dass auf Offenheit, Kooperation und Achtsamkeit basiert. Damit könnte ein *Mind-Set* befördert werden, mit welchem den Herausforderungen der Berufswelt des 21. Jahrhunderts erfolgreicher begegnet werden könnte als mit einem, dessen Wurzeln im 19. Jahrhundert liegen.

9.2 Kritische Reflexion des methodischen Vorgehens

Da es sich, wie oben ausgeführt (vgl. Kapitel 4.4 & 5.1), um ein wenig untersuchtes Forschungsfeld handelt, wurde ein methodisches Vorgehen gewählt, das möglichst tiefgründige Einblicke in die Ausbildungswege und die beruflichen Anforderungen des Arbeitsmarkts für Popmusiker*innen ermöglicht und dabei verschiedene Perspektiven der beteiligten Akteur*innen berücksichtigt. Dafür erwies sich das in der vorliegenden Arbeit verwendete methodenintegrative Verfahren (vgl. Kelle, 2007, S. 282 ff.) als zweckdienlich. Auf diese Weise konnte durch die sequenzielle Durchführung der beiden empirischen Erhebungen zum einen während des Forschungsprozesses der Fokus nachgeschärft und weiterführende Forschungsfragen formuliert sowie das Forschungsfeld in der gewünschten Breite und Tiefe untersucht werden. Die Befunde der beiden Studien sind weitestgehend konvergent bzw. komplementär (vgl. Kelle & Erzberger, 2013, S. 304 ff.) und stimmen mit den zentralen Erkenntnissen der in den Kapiteln 2, 3 und 4 angeführten Referenzquellen zur Ausbildung von und dem Arbeitsmarkt für Popmusiker*innen überein. Die Konzepte der beruflichen Kompetenz (vgl. Kapitel 4.1) sowie die Ausführungen zu deren Entwicklung durch informelle Lernprozesse (vgl. Kapitel 4.2), insbesondere zum Thema Lernen bei Popmusiker*innen (vgl. Kapitel 4.3), haben sich als geeignete theoretische Basis für die Beschreibung und Kontextualisierung der empirischen Ergebnisse erwiesen. Dennoch sollen die methodischen Entscheidungen und das methodische Vorgehen sowie die forschungspraktischen Erfahrungen an dieser Stelle noch kritisch reflektiert werden.

Bei der quantitativen Vorstudie liegt die Zahl der analysefähigen Rückläufer zwar leicht unter den Erwartungen, es konnte aber dennoch eine geeignete empirische Basis für die weiteren Schritte des Forschungsprozesses generiert werden. Dabei stellt sich die Verteilung auf die einzelnen Ausbildungsinstitutionen sehr unterschiedlich dar (vgl. Kapitel 5.2.2). Die große Streuung beim Item Abschlussjahr bedeutet, dass sich die Bewertungen der absolvierten Ausbildungen auch bei Alumni derselben Institution möglicherweise auf unterschiedliche

Ausbildungskonzepte beziehen, da diese über die Jahre mancherorts modifiziert wurden (vgl. Kapitel 2.3). Somit wurden ursprünglich geplante Gruppenvergleiche nur sehr selektiv eingesetzt, wissend, dass deren Aussagekraft gerade hinsichtlich der Befunde zur Bewertung einzelner Module und der Ausbildung insgesamt sehr begrenzt ist. Aus diesem Grund wurde auch bewusst darauf verzichtet, einzelne Institutionen im Ergebnisbericht, egal ob als Beispiel im positiven oder negativen Sinne, explizit hervorzuheben, obwohl dies statistisch partiell möglich gewesen wäre. Vielmehr sind die entsprechenden Erkenntnisse vor allem in Hinblick auf die absolvierten Ausbildungsrichtungen als Indizien zu verstehen, um im Zuge weiterer Forschungsprojekte die entsprechenden Sachverhalte mit einem darauf zugeschnittenen, evaluativ ausgerichteten methodischen Design dezidiert zu erheben.

Da es sich bei der durchgeführten quantitativen Vorstudie nicht um eine Repräsentativität beanspruchende Evaluation oder gar ein psychometrisches Testverfahren handelte, erschien eine Verwendung der aus der klassischen Testtheorie stammenden Testverfahren und statistischen Kennwerte zur Prüfung der Haupt- und Nebengütekriterien, insbesondere für die unterschiedlichen Dimensionen der Reliabilität und Validität, als wenig zielführend (vgl. Bühner, 2011, S. 58 ff.).³³⁸ Die Items waren darauf ausgelegt, deskriptive Merkmale, wie beispielsweise präferierte Musikgenres, besuchte Unterrichtsfächer oder berufliche Tätigkeitsbereiche, zu erheben, ohne dass daraus Konstrukte zur Messung von latenten Merkmalen gebildet wurden.

Generell kann mit Blick auf die vorliegenden Daten davon ausgegangen werden, dass die Items, die größtenteils aus einem bereits im Feld bewährten Fragebogen stammen (vgl. Kapitel 5.2.1.1), die jeweiligen angesprochenen Sachverhalte inhaltlich zuverlässig erhoben haben. Der Umstand, dass ein Item zur Abschlussart offensichtlich von einer Vielzahl der Proband*innen falsch interpretiert wurde, wurde im Ergebnisbericht explizit gemacht (vgl. Kapitel 6.3.3). So kann zum Kriterium der Objektivität festgehalten werden, dass die Auswertungs- und Interpretationsobjektivität durch eine standardisierte Datenerhebung und -verarbeitung (vgl. Kapitel 5.2) sowie eine transparente Ergebnisdarstellung (vgl. Kapitel 6) gewährleistet ist (vgl. Moosbrugger & Kelava, 2012, S. 9 f.).

Da, wie Thielsch und Weltzin (2012) bemerken, bei Onlineerhebungen die Durchführungsbedingungen nicht von den Versuchsleiter*innen überprüft werden können, ist folglich keine größtmögliche Durchführungsobjektivität gegeben. Diese kann außerdem nicht beansprucht werden, da bei offenen Befragungen im Internet Mehrfachteilnahmen genau wie die Identität der Proband*innen nur bedingt technisch kontrollierbar sind (vgl. ebd., S. 111). Dennoch überwogen bei der Entscheidung für das Erhebungsverfahren die Vorteile, die für die Nutzung einer Onlineplattform sprachen. Dies war vor allem die Zeiteffizienz bei der Erhebung

³³⁸ Da die Reliabilität der Items in der Studie von Gembris und Langner (2005) nicht berichtet wird, konnte diese auch bei für die hier vorliegende Arbeit unverändert übernommenen Fragebogenelementen nicht verglichen werden.

und Auswertung, insbesondere die leichtere Handhabung für die Proband*innen, sowie die geringen Kosten (vgl. Thielsch & Weltzin, 2012, S. 111). Das Gütekriterium der Testökonomie kann daher als erfüllt angesehen werden (vgl. Moosbrugger & Kelava, 2012, S. 21).

Da die angesprochenen Institutionen mit sehr unterschiedlichem Engagement ihre Alumni zur Studienteilnahme aufgerufen haben (vgl. Kapitel 5.2.2), ist es wahrscheinlich, dass eine postalische Befragung, die aufgrund des Datenschutzes über die Ausbildungsstätten hätte verschickt werden müssen, zu einer weit niedrigeren Beteiligung geführt hätte. Retrospektiv lässt sich also davon ausgehen, dass gerade aufgrund der öffentlichen Zugänglichkeit und der einfachen Handhabung des Erhebungswerkzeugs die Zahl der Rückläufer ein für die anvisierten Zwecke noch ausreichendes Maß gehabt hat.

Festhalten lässt sich, dass in der quantitativen Vorstudie die angestrebte Heterogenität für das Item Ausbildungsstätte erzielt wurde, um die Ausbildungslandschaft in Deutschland in diesem Sektor entsprechend vielschichtig abbilden zu können. So konnten wichtige Anhaltspunkte zu möglichen Defiziten in der Ausbildung professioneller Popmusiker*innen aber auch zu deren Tätigkeitsprofilen zum Zeitpunkt der Befragung erhoben werden. Diese bildeten eine wertvolle Ausgangsbasis für die Genese weiterführender Forschungsfragen (vgl. Kapitel 5.1) und die anschließende qualitative Hauptstudie (vgl. Kapitel 7).

Zu den Gütekriterien in der qualitativen Sozialforschung führt Mayring (2016) an, dass innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses immer mehr Einigkeit darüber herrsche, dass die Maßstäbe eines quantitativen Paradigmas nicht übertragbar und forschungspraktisch wenig zielführend seien.³³⁹ Er regt daher an, dass neue Gütekriterien zu definieren seien und deren Passung jeweils untersuchungsspezifisch erörtert werden müsse (vgl. ebd., S. 140). Entsprechend soll die kritische Betrachtung der Methodik des qualitativen Teils gerade bei der Datenerhebung und -auswertung unter Berücksichtigung der Taxonomie von Kuckartz (2014) erfolgen, die sich ausdrücklich auf das in der vorliegenden Dissertationsschrift angewandte Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse bezieht.

Nach Kuckartz lässt sich die Verfahrensgüte in eine interne und eine externe Ebene unterteilen. Erstere betrifft die Zuverlässigkeit und Glaubwürdigkeit, Letztere die mögliche Übertragbarkeit der Forschungsbefunde. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse als spezifischem Auswertungsverfahren steht primär die interne Studiengüte im Vordergrund, die ihrerseits die fundamentale Vorbedingung für externe Studiengüte darstellt (vgl. ebd., S. 166 f.).

Zur Datenerhebung und -analyse listet Kuckartz die folgenden Kriterien auf, die in Tabelle 57 hinsichtlich ihrer Umsetzung in diesem Forschungsprojekt aufgeführt sind.

³³⁹ Zur kontroversen Diskussion um die Etablierung von Standards in der qualitativen Sozialforschung vgl. u. a. Flick (2011, S. 487 ff.).

9 Diskussion der Ergebnisse und Schlussbetrachtungen

Tabelle 57: Kriterien zur Beurteilung interner Studiengüte (vgl. Kuckartz, 2014, S. 167 f.)

Forschungsphase	Kriterien zur Beurteilung interner Studiengüte	Berücksichtigung im Forschungsprozess
Datenerhebung	Fixierung der Daten?	✓ (Audioaufnahmen mit digitalem Diktiergerät und Smartphone)
	Nutzung offenliegender Transkriptionsregeln?	✓ (vgl. Dresing & Pehl, 2015)
	Den Transkriptionsprozess explizit machen?	✓ (Vier-Augen-Prinzip; vgl. Kapitel 5.3.1.4)
	Nutzung einer Transkriptionssoftware?	✓ (Software F5)
	Synchrone Arbeit mit Audioaufnahme und Transkription möglich?	✓ (vgl. Kapitel 5.3.1.4)
	Einhaltung der Transkriptionsregeln? Die verschriftlichte Fassung entspricht dem Gesagten?	✓ (vgl. Kapitel 5.3.1.4)
Datenanalyse	Ist die gewählte inhaltsanalytische Methode für die Fragestellung angemessen?	✓ (vgl. Kapitel 5.3.2.2)
	Begründung der Methodenwahl?	✓ (vgl. Kapitel 5.3.2.2)
	Korrekte Anwendung des Verfahrens?	✓ (vgl. Kapitel 5.3.2.2)
	Nutzung eines QDA-Programms?	✓ (MaxQDA)
	Einbeziehung mehrerer Kodierender?	✗ Nein
	Schlüssigkeit des Kategoriensystems?	✓ (vgl. Kapitel 5.3.2.2)
	Sorgfältige Ausarbeitung der Kategorien und Subkategorien?	✓ (vgl. Kapitel 5.3.2.2)
	Präzise Definition der Kategorien/Verwendung von Ankerbeispielen?	✓ (vgl. Kapitel 5.3.2.2)
	Wurden alle Daten bei der Inhaltsanalyse berücksichtigt?	✓ (Die für die weitere Analyse selektierten Interviews wurden komplett bearbeitet) ³⁴⁰
	Mehrmaliger Durchlauf des Materials?	✓ (Die Interviewtranskripte wurden im Kodierprozess mindestens dreimal durchgearbeitet)
	Berücksichtigung abweichender Fälle?	✓ (Es wurde versucht, die unterschiedlichen Erfahrungswelten der Proband*innen möglichst facettenreich und kontrastierend darzustellen)
	Nutzung von Memos?	✓ (vgl. Kapitel 5.3.2.2)
	Verwendung von Originalzitaten? Auswahlkriterien?	✓ (Ziel war es, dass alle Befragten zu Wort kommen und eine möglichst große Varianzbreite an Aussagen präsentiert wird; vgl. Kapitel 7)
Sind die gezogenen Schlussfolgerungen jeweils in den Daten begründet?	✓ (vgl. Kapitel 7)	

Es zeigt sich, dass mit Blick auf den qualitativen Forschungsprozess dieser Arbeit bis auf eine Ausnahme alle aufgeführten Kriterien erfüllt werden konnten. Aufgrund des hohen finanziellen, zeitlichen und organisatorischen Aufwands wurde darauf verzichtet, Zweitkodierende hinzuziehen, und damit auf die einhergehende Möglichkeit zur Ermittlung

³⁴⁰ Wie erwähnt, wurden zwei Experteninterviews aus dem Bereich der Popförderung und ein Absolventeninterview aus forschungsökonomischen Gründen nicht mit ausgewertet (vgl. Kapitel 5.3.1.2).

einer Interkoderreliabilität.³⁴¹ Dennoch lässt sich festhalten, dass die interne Studiengüte nach Kuckartz (2014) als zufriedenstellend eingeschätzt werden kann.

Es kann davon ausgegangen werden, dass ein großes Maß an Transparenz des Erhebungs- und Auswertungsprozesses vorliegt, was auch nach Bogner et al. (2014) als wesentliches Gütekriterium in der qualitativen Forschung zu bewerten ist (vgl. ebd., S. 93).

Bogner et al. weisen zudem darauf hin, dass es gerade für die externe Studiengüte wichtig sei, die Begründung für die Wahl der Erhebungsmethode explizit zu machen und diese zu beschreiben. Im vorliegenden Fall musste also erörtert werden, welche Form des Expertenwissens und welche Interviewform für die Beantwortung der Forschungsfragen als adäquat eingeschätzt wurde (vgl. Kapitel 5.3.1). Darüber hinaus sollten die Anzahl sowie die Charakteristika der Interviewpartner*innen berichtet, der Prozess des Sampling beschrieben (vgl. Kapitel 5.3.1.2) sowie die Interviewleitfäden zugänglich gemacht werden (vgl. Anhang IV; vgl. Bogner et al., 2014, S. 93 f.).

Eine detaillierte Verfahrensdokumentation und Regelgeleitetheit, wie in der vorliegenden Schrift umgesetzt, sind ebenso für Mayring (2016) Kriterien einer belastbaren qualitativen Forschung (vgl. ebd., S. 144 ff.). Darüber hinaus postuliert Mayring eine argumentative Interpretationsabsicherung (vgl. Kapitel 7 & 8) sowie das Hinzuziehen weiterer Datenquellen (vgl. Kapitel 5.1). Auch eine Nähe zum Forschungsgegenstand, wie in diesem Fall die Vergangenheit des Autors dieser Dissertationsschrift als Berufsmusiker und Musikpädagoge, stellt laut Mayring ein „wichtiges Gütekriterium“ (ebd., S. 146) dar. Denn dadurch könne ein offenes und gleichberechtigtes Verhältnis zwischen Beforschten und Forscher*in gewährleistet werden. Lediglich auf eine kommunikative Validierung der Ergebnisse durch die Befragten, dem sechsten allgemeinen Gütekriterium nach Mayring, wurde in dieser Arbeit verzichtet (vgl. ebd., S. 147). Bogner et al. (2014) merken kritisch dazu an, dass sie es nicht für überzeugend hielten, „die Expertinnen zu Prüfinstanzen unserer Forschung aufzubauen“ (ebd., S. 95). Die Ergebnisse könnten von deren Selbstbild abweichen und in der Phase der Interpretation aufgedeckte implizite Haltungen und Handlungslogiken auf diesem Wege revidiert werden, was einen substanziellen Erkenntnisverlust zur Folge hätte (vgl. ebd., S. 94 f.).

Grundsätzlich weist das in diesem Dissertationsprojekt angewandte Verfahren also ein für die vorherrschenden finanziellen, zeitlichen und strukturellen Rahmenbedingungen entsprechend hohes Maß an Güte auf, was sich nach Kuckartz (2014) zudem positiv auf eine mögliche Übertragbarkeit der generierten Erkenntnisse auswirkt (vgl. ebd., S. 167). Dies lässt sich neben der internen Güte zudem aufgrund der Varianzbreite des Samples, des

³⁴¹ Diese Arbeit wurde als externes Promotionsprojekt durchgeführt. Das hatte zur Folge, dass keinerlei institutionelle Unterstützung durch wissenschaftliche Hilfskräfte vorhanden war und somit potenzielle Zweitkodierende vom Autor selbst hätten akquiriert, eingelernt und bezahlt werden müssen. Angesichts der Fülle des Materials und der zur Codierung benötigten feldspezifischen Kenntnisse wurde dieses Vorgehen als nicht umsetzbar verworfen. Generelle methodische Kritik am Konzept der Interkoderreliabilität äußern u. a. Lisch und Kritz (1978). Sie gehen grundsätzlich davon aus, dass es bei der Interpretation sprachlichen Materials gegenstandsbedingt ohnehin zu größeren Interpretationsunterschieden kommen müsse (vgl. ebd., S. 88 ff.).

methodenintegrativen Verfahrens sowie der Einbettung der Befunde in einen breit gefassten theoretischen Rahmen feststellen (vgl. ebd., S. 168 f.). Laut Mayring (2016) hängt dies des Weiteren an der schlüssigen Begründung der Interpretation. Hierbei sind schrittweise Argumente dafür anzuführen, dass die Befunde auf mehr hindeuten als die individuellen Sichtweisen der Befragten (vgl. ebd., S. 23 f.). Dies kann im vorliegenden Fall mit Bezug auf die sukzessive Ergebnisdarstellung und Kontextualisierung sowie die ausführliche Synthese und Diskussion der Befunde in den Kapiteln 7, 8 und 9.1 bejaht werden. Augenscheinlich sind jedoch weitere Untersuchungen mit unterschiedlichen Methoden notwendig, um die Ergebnisse zu validieren bzw. zu ergänzen.

9.3 Offene Positionen und verbleibende Forschungsdesiderate

Neben der Genese empirischer Erkenntnisse zur Ausbildung und der Arbeitsmarktsituation professioneller Popmusiker*innen (vgl. Kapitel 6 & 7), deren Synthese und weiterführender Kontextualisierung (vgl. Kapitel 8) sowie dem Herausarbeiten entsprechender Implikationen für eine funktionale tertiäre Ausbildung von Popmusiker*innen (vgl. Kapitel 9.1) können an dieser Stelle noch Anknüpfungspunkte und verbleibende Forschungsdesiderate für mögliche weitere Projekte im Bereich der Popmusikforschung aufgezeigt werden.

Mit Rücksicht auf den Gesamtumfang dieser Dissertationsschrift wurde wie in Kapitel 5.1 dargelegt auf eine ausführliche Lehrplananalyse verzichtet. Diese Forschungslücke hat nun Thom (2019) mit einem ersten Überblick über die inhaltliche Ausrichtung der aktuellen Lehrpläne geschlossen (vgl. Kapitel 2.3.2.1.3) und einen Baustein für eine fundierte Diskussion über das gegenwärtige berufspropädeutische Ausbildungsangebot im Bereich Populärer Musik in Deutschland geliefert. Mit Blick auf die Parameter einer zeitgemäßen tertiären Popdidaktik könnte eine solche Analyse nun noch vertieft und entlang der hier vorgestellten Dimensionen Ganzheitlichkeit, Individualität, Berufsfeld-/Praxisorientierung, Vernetzung und Selbstfürsorge durchgeführt werden (vgl. Kapitel 9.1).

Wäre dies im Rahmen einer Qualifizierungsarbeit zu bewerkstelligen, wäre für eine repräsentative, institutionsübergreifende Absolventenstudie wohl ein größer angelegtes Forschungsprojekt notwendig. Durch eine entsprechend solide finanzielle und personelle Ausstattung könnte ein methodisches Vorgehen ermöglicht werden, das verallgemeinerbare Befunde zur Ausbildungsqualität, aber auch zu den Arbeitsmarktrealitäten zutage fördert. Im Zuge dessen wäre ebenfalls eine quantitative Befragung zu den in dieser Studie eruierten berufsfeldspezifischen Herausforderungen interessant, um deren Prävalenz innerhalb einer repräsentativen Stichprobe statistisch zu untersuchen. Für das Gelingen eines solchen Projekts wäre es neben der breiten Unterstützung möglichst vieler Ausbildungsstätten zudem sinnvoll, Partnerschaften mit Institutionen aus dem Bereich der Popmusikförderung sowie den Verbänden der Berufsmusiker*innen und Popforscher*innen einzugehen, wie etwa der Initiative Musik gGmbH, dem Deutschen Musikrat e.V., der Gesellschaft für

Populärmusikforschung e. V. (GfPM) oder dem Deutschen Tonkünstlerverband e. V. (DTKV). Als Referenz für eine leistungsfähige und gut vernetzte Struktur zur Studienumsetzung kann die *Jazzstudie 2016* gelten, die als Kooperation der Universität Hildesheim, des Jazzinstituts Darmstadt, der Union Deutscher Jazzmusiker, der IG Jazz Berlin und des Deutschen Musikinformationszentrums (MIZ) durchgeführt wurde. Die Initiatoren wurden von der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien, den Landesregierungen von Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen sowie der Staatskanzlei für Kulturelle Angelegenheiten Berlin gefördert (vgl. Renz & Körner, 2016). Da für 2020 die Durchführung einer weiteren Jazzstudie geplant ist (vgl. ebd., S. 9), wäre in diesem Zusammenhang zu überlegen, ob es Kooperationsmöglichkeiten gäbe, um die Zielgruppe auf Berufsmusiker*innen des gesamten popmusikalischen Spektrums zu erweitern.

Ein Desiderat, das auch Halbritter (2012) am Ende ihrer Arbeit anspricht, sind gerade im deutschsprachigen Raum die nach wie vor fehlenden Erkenntnisse zu förderlichen Rahmenbedingungen für die Umsetzung einer neuen Lehr- und Lernkultur in der tertiären Ausbildung von Popmusiker*innen (vgl. ebd., S. 143). Dafür würde sich die wissenschaftliche Begleitung von Pilotprojekten anbieten, ähnlich wie dies Godau (2017) bei der Umsetzung von Lucy Greens (2008) *Musical-Futures*-Konzept im Zuge seines Dissertationsprojekts durchgeführt hat. So ließe sich u. a. eruieren, wo Prozesse des Peer-Learnings und des selbstgesteuerten Lernens in diesem Kontext zielführend wären, wie sich die Bewertungsmethode des Peer-Assessments in der deutschen Ausbildung von Berufsmusiker*innen umsetzen ließe, oder wie sich Aspekte des Konzepts einer Community of Practice auf den Bereich der Ausbildung von Popmusiker*innen konkret übertragen und praktisch nutzen ließen. Auch dafür wäre zunächst die Unterstützung einer geeigneten Ausbildungsstätte nötig, die für solche innovativen Methoden offen wäre und deren Durchführung ermöglichen würde.

Des Weiteren zeigten sich insbesondere während der quantitativen Erhebung soziodemografische Variablen, die einen möglichen Einfluss auf die Ausbildungszufriedenheit und die Tätigkeitsprofile vermuten lassen. Zuvorderst steht das Geschlecht der Proband*innen, da sich innerhalb der Zielstichprobe zum einen signifikant weniger Frauen befinden und diese zum anderen ihre Ausbildung im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen signifikant schlechter bewerten (vgl. Kapitel 6.1.1). Daran ließe sich die Forderung anschließen, anknüpfend an die Arbeiten von Ilka Siedenburg (2016 & 2018) und Mane Stelzer (2015) die Inhibitoren aufzuspüren, die Frauen von einer Ausbildung und Karriere im Bereich Populärer Musik – oder auch ganz generell von einer aktiven Partizipation in entsprechenden Ensembles – abhalten. Weitere interessante Merkmale wie Herkunftsregion oder Lebensalter müssten ebenfalls in weiteren Untersuchungen beleuchtet werden, da dies in der vorliegenden Arbeit nicht mehr berücksichtigt werden konnte.

Auch das Thema Selbstkonzept professioneller Popmusiker*innen, das Jan Hemming (2002) bereits zum Gegenstand seiner wissenschaftlichen Betrachtungen gemacht hat, wäre in Hinblick auf die aktuellen Entwicklungen des Berufsfelds erneut in Angriff zu nehmen. Daran anknüpfend legen die Daten der qualitativen Erhebung nahe, sich mit der individuellen Bedeutung des Musizierens für Berufsmusiker*innen insbesondere im Zeitverlauf der musikalischen Sozialisation und Professionalisierung zu beschäftigen. Dies könnte beispielsweise vor dem Hintergrund von Theorien zu psychischen Grundbedürfnissen geschehen, wie diese u. a. Klaus Grawe (2004) postuliert und untersucht hat.

Tröndle (2012a) schreibt in einer Abhandlung zum Konzertwesen, dass „das Selektionskriterium in der Konzertgeschichte durch das Kriterium der Aufmerksamkeit geprägt ist“ (ebd., S. 24). Dabei bezieht er sich auf die theoretischen Postulate Georg Francks und dessen Modell einer Aufmerksamkeitsökonomie (vgl. Franck, 1998). Dieses Konzept ist offenbar gerade für notwendige Selbstvermarktungsmaßnahmen von Künstler*innen über digitale Kanäle sehr relevant und würde sich daher als weiteres fruchtbares Forschungsfeld in diesem Zusammenhang anbieten.

Wie in Kapitel 8.4.1 ausgeführt, lässt sich zum Thema Stress bei Berufsmusiker*innen im Bereich Populärer Musik hierzulande ebenfalls eine Forschungslücke feststellen. Dort wäre beispielsweise in Kooperation mit Kolleg*innen etwa aus den Fachbereichen der Neurowissenschaften und Verhaltenspsychologie zu ergründen, wie sich die hier in exemplarischen Einzelfällen angeführten berufsbedingten Belastungen in größeren Stichproben zeigen, welche physiologischen und mentalen Folgen diese für die Betroffenen haben und was konkrete Maßnahmen zur Stressprophylaxe und Stressbewältigung für diese spezifische Zielgruppe bewirken kann. In diesem Kontext könnte z. B. erstmals im deutschsprachigen Raum eine achtsamkeitsbasierte Intervention für angehende Berufsmusiker*innen durchgeführt und empirisch begleitet werden. Als mögliche Kooperationspartner*innen wären die Kolleg*innen des in Kapitel 8.4.2.2 vorgestellten Modellprojekts *Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft* denkbar.

Des Weiteren zeigen Recherchen und die Aussagen der befragten Expert*innen, dass sich international neben dem in Kapitel 8.3.3 ausführlich vorgestellten BPM-Programm am Queensland Conservatorium ebenso an vielen anderen Institutionen innovative Studiengänge und Ausbildungsmodule im Bereich Populärer Musik finden lassen. Auch hier wäre es wünschenswert, in einer wissenschaftlichen Arbeit eine Übersicht über wegweisende Programme zu geben und diese curricular und strukturell zu analysieren. Dasselbe gilt für aktuelle Angebote in der Popförderung, beispielsweise das sogenannte Mannheimer Modell (vgl. Palmer, 2002) und eine Untersuchung zu deren Effektivität, möglichen Optimierungsansätzen und internationalen Benchmarks.

9.4 Fazit und Ausblick

Mit der vorliegenden Arbeit wurde versucht, Einblicke in die Tätigkeitsprofile von Akteur*innen im Berufsfeld Populäre Musik zu geben und einen Beitrag zur Diskussion um eine zeitgemäße und berufspropädeutisch zielführende Ausbildung von Popmusiker*innen zu leisten. So wurden Ausbildungswege und Ausbildungsinhalte von Absolvent*innen tertiärer Studiengänge aufgezeigt und in diesem Zusammenhang entsprechende Defizite behandelt. Dabei konnten die vermuteten Parallelen zu den in der Ausbildung klassischer Berufsmusiker*innen monierten Dysbalancen zwischen Ausbildungsschwerpunkten und beruflichen Anforderungen (vgl. Gembris & Langner, 2005; Bork, 2010) offengelegt werden. Es konnten darüber hinaus erste empirische Daten zu den beruflichen Tätigkeitsprofilen professioneller Popmusiker*innen in Deutschland und deren berufsfeldspezifischen Herausforderungen erhoben werden. In diesem Zusammenhang wurde belegt, dass das Modell einer Portfoliokarriere im Popbereich das dominierende Erwerbsmodell darstellt. Auch weiterführende Erkenntnisse zu den beruflich bedeutsamen Kompetenzbeständen und Lernwegen von Berufsmusiker*innen konnten in diesem Segment eruiert werden. Diese Befunde lassen sich mit aktuellen Diskursbeiträgen zum Berufsfeld allgemein (vgl. Gembris et al., 2009; Halbritter, 2012) sowie zum Berufsbild des Artrepreneurs (vgl. Smudits, 2008; Engelmann et al., 2012b; Paulus & Winter, 2014) in Beziehung setzen. Gerade an der Schnittstelle von Ausbildung und Berufsfeld wäre es wichtig, weiterführende Untersuchungen anzustellen, die mithilfe einer entsprechenden Stichprobengröße die in der vorliegenden Dissertationsschrift vor allem qualitativ erhobenen Befunde zu beruflichen Herausforderungen und Bewältigungsstrategien quantitativ absichern würden.

Die hier vorgestellten, evidenzbasierten Implikationen für eine berufsfeldspezifische Ausbildungsausrichtung orientieren sich nach Dawn Bennett (2007a) an professionellen Anforderungsprofilen. Sie sind als Impulse zu verstehen, sich neuen Lehr- und Lernwegen in der tertiären Ausbildung von Musiker*innen zu öffnen. Diese Offenheit sollte auch dem Phänomen Stress im Berufsleben von Musiker*innen zuteilwerden und Möglichkeiten zur Stressprophylaxe, Stressbewältigung und Selbstfürsorge zu obligatorischen Teilen der entsprechenden Studienprogramme erhoben werden. Achtsamkeitsbasierte Interventionen wurden dabei als ein möglicher Weg präsentiert.

Generell wäre eine verstärkte, umfangreichere kritische Diskussion hinsichtlich der nötigen Rahmenbedingungen und Umsetzungshemmnisse für eine innovative und berufsfeldspezifische Ausbildung wünschenswert. Denn angesichts des aktuellen tertiären Angebots im Bereich Popmusik (vgl. Kapitel 2.3.2) wird deutlich, dass es bis zu einer flächendeckenden Integration von verpflichtenden Unterrichtsmodulen zu Professionalisierung sowie dem gezielten Ausbau personaler und sozial-kommunikativer Kompetenzen noch vieler weiterer Maßnahmen bedarf. Nach wie vor dominieren in

Deutschland curricular und strukturell am klassischen, rein musikalisch-künstlerischen Paradigma ausgerichtete Studienkonzepte (vgl. Kapitel 2.3.2).

Dabei erfordert offensichtlich schon, wie in Kapitel 2.1.2 erwähnt, der Lerngegenstand Pop aufgrund seiner Multidimensionalität, seiner Verankerung in einem soziokulturellen Kontext, seiner prozeduralen Dynamik sowie seiner performativen Transaktionalität ein gänzlich anderes Lehrhandeln als beim traditionellen Kunstmusikunterricht. Lehrkonzepte, die an den Dimensionen der Ganzheitlichkeit, der Individualisierung, der Berufsfeld- und Praxisorientierung sowie der Vernetzung orientiert sind, entsprechen diesem Paradigma weit mehr. Eine Ausbildung für eine vernetzte und sich rasant wandelnde Popwelt benötigt zwingend Ausbildungskonzepte, die diese Merkmale berücksichtigen und Absolvent*innen dazu befähigen, adaptiv in diesem Berufsfeld zu agieren und zu interagieren.

Zeichnet sich in Deutschland erst nach und nach eine Entwicklung von Adaptionen aus der klassischen Ausbildung von Kunstmusiker*innen zu einer am Popparadigma ausgerichteten Ausbildung ab (vgl. Kapitel 2.3), wird international bereits vereinzelt der umgekehrte Weg eingeschlagen. Wie kurz vor Fertigstellung dieser Arbeit in einem Videotelefonat mit der mittlerweile Hauptverantwortlichen des BPM-Programms, Donna Weston, in Erfahrung gebracht werden konnte, werden künftig am Queensland Conservatorium Kernelemente popmusikalisch geprägter Methodik und Didaktik in die Ausbildung von angehenden Kunstmusiker*innen Einzug halten.³⁴²

Aus logistischen Gründen werden dort ab dem Jahr 2020 die Standorte für den BPM-Studiengang, der bislang an einem anderen Campus angesiedelt ist, und die Klassik- und Jazzausbildung zusammengelegt. Neben einem Major-of-Popular-Music-Programm kann dann am Queensland Conservatorium ein genereller Bachelor-of-Music-Studiengang mit Schwerpunkt Popmusik studiert werden. Er wird nach Aussage Westons wesentliche Merkmale des BPM-Programms beinhalten, etwa die Praxis des Peer-Assessments sowie diverse kooperative und selbstgesteuerte Lernformen. Diese Praktiken sollen jedoch ebenfalls Teil der Klassik- und Jazzausbildung werden und die Zusammenarbeit der Studierenden genreübergreifend ein wichtiger Bestandteil des Studiums sein. Weston äußert sich wie folgt dazu: „Popular music students will now be able to engage with small and large ensembles across a range of styles, likewise providing skills that will enhance their employability.“

Somit wird am australischen Queensland Conservatorium bereits daran gearbeitet, die starren Begrenzungen der konservatorischen Ausbildung von Berufsmusiker*innen auf allen Ebenen zu durchbrechen. Die Hochschule soll für die Studierenden zu einem Ort der Möglichkeiten werden, an dem kooperativ die individuellen Potenziale zur Entfaltung gebracht werden können. Es wird sich zeigen, ob dieses Vorgehen in der deutschen Ausbildungslandschaft ebenfalls Nachahmer*innen finden wird, damit auch hierzulande angehende

³⁴² Ein schriftliches Statement von Donna Weston zu den strukturellen Änderungen am Queensland Conservatorium findet sich im Anhang (vgl. Anhang VI).

9 Diskussion der Ergebnisse und Schlussbetrachtungen

Berufsmusiker*innen, egal ob im Bereich Populärer Musik oder darüber hinaus, die Chance erhalten, bestmöglich auf ein faszinierendes wie forderndes Berufsfeld vorbereitet zu werden.

Anhang

I. Literaturverzeichnis

- Adorno, T. W. & Simpson, G. (1990[1941]). On Popular Music. In: S. Frith & A. Goodwin (Hrsg.), *On Record: Rock, Pop and the Written Word* (S. 301–314). New York: Panteon Books.
- AKiJu gemeinnütziger e. V. (2019). *AKiJu. Achtsamkeit für Kinder und Jugendliche*. Verfügbar unter: <https://www.akiju.de> [05.04.2019].
- Altenmüller, E. & Krawehl, I. (2000): Lampenfieber unter Musikstudenten: Häufigkeit, Ausprägung und „heimliche Theorien“. In: *Musikphysiologie und Musikermedizin*, 7 (4), S. 173–178. Verfügbar unter: https://www.immm.hmtm-hannover.de/fileadmin/www.immm/Publikationen/Krawehl____Altenmueller_42000.PDF [06.04.2019].
- Altig, U., Clement, M. & Papies, D. (2008). Marktübersicht und Marktentwicklung der Musikindustrie. In: M. Clement, D. Papies & O. Schusser (Hrsg.), *Ökonomie der Musikindustrie* (2. Aufl., S. 17–26). Wiesbaden: Gabler.
DOI: 10.1007/978-3-8349-9916-0_2
- Altner, N. (2018). *Achtsamkeit in der Schule: NRW-Landesmodellprojekt GIK – Gesundheit, Integration, Konzentration*. Verfügbar unter: <http://www.achtsamkeit.com/gik> [31.12.2018].
- Altner, N., Erlinghagen, M., Körber, D., Cramer, H. & Dobos, G. (2018). Achtsamkeit in den Grundschulen einer ganzen Stadt fördern – ein NRW-Landesmodellprojekt. In: *Gruppe. Interaktion. Organisation: Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 49 (2), S. 157–166. DOI: 10.1007/s11612-018-0417-7
- AMRA [American Mindfulness Research Association] (2018). *Mindfulness Journal Publications by Year, 1980–2017*. Verfügbar unter: https://goamra.org/wp-content/uploads/2018/02/AMRA_trends_2017.jpg [29.12.2018].
- Appen, R. von (2003). „So You Want to Be a Rock 'n' Roll Star.“ Zur Entwicklung künstlerischer Qualitäten bei professionellen Pop- und Rockmusikern. In: G. Kleinen (Hrsg.), *Begabung und Kreativität in der populären Musik* (S. 69–90). Münster: Lit.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Verfügbar unter: http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf [22.02.2018].
- Arnold, R. (1993). Berufliche Weiterbildung zwischen Segmentation und Selbstorganisation. In: H. Friebel (Hrsg.), *Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang* (S. 171–190). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Arnold, R. (2010). Selbstorganisation – Selbststeuerung. In: R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl von Rein (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2., überarb. Aufl., S. 263–265). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Arnold, R. (2012). Independent Study Reloaded – Angeleitetes Selbstlernen als Widerspruch, der einen professionellen Anspruch markiert? In: *Wirtschaft und Erziehung*, 64 (3), S. 47–53.
- Arnold, R. & Lermen, M. (2003). Lernkulturwandel und Ermöglichungsdidaktik – Wandlungstendenzen in der Weiterbildung. In: *Weiterlernen – neu gedacht: Erfahrungen und Erkenntnisse* (QUEM-report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung, 78, S. 23–33). Berlin. Verfügbar unter: <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2003/Report-78.pdf> [15.03.2019].
- Aschenbach, M. (2003). Professionelle Rockmusiker zwischen Musikalität und Geschäft. In: G. Kleinen (Hrsg.), *Begabung und Kreativität in der populären Musik* (S. 125–152). Münster: Lit.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto: Multi Health Systems.
- Barbeau, A.-K. (2011). *Performance Anxiety Inventory for Musicians (PerfAIM): A New Questionnaire to Assess Music Performance Anxiety in Popular Musicians*. McGill University, Montreal. Verfügbar unter: http://digitool.library.mcgill.ca/R/?func=dbin-jump-full&object_id=104539&silos_library=GEN01 [15.03.2019].
- Bartleet, B.-L., Bennett, D., Bridgstock, R., Drapes, P., Harrison, S. & Schippers, H. (2012). Preparing for Portfolio Careers in Australian Music: Setting a Research Agenda. In: *Australian Journal of Music Education*, (1), S. 32–41. Verfügbar unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/143862246.pdf> [15.03.2019].
- Baumol, W. J. & Bowen, W. G. (1966). *Performing Arts: The Economic Dilemma: A Study of Problems Common to Theater, Opera, Music and Dance*. New York: Twentieth Century Fund.
- Becker, H. (2014). *Außenseiter, Zur Soziologie abweichenden Verhaltens* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Bennett, A. (2013). *Music, Style, and Aging: Growing Old Disgracefully?* Philadelphia: Temple University Press.
- Bennett, D. (2007a). *What Do Musicians Do for a Living?* Verfügbar unter: http://musicinaustralia.org.au/index.php?title=What_do_Musicians_do_for_a_Living%3F [18.12.2018].
- Bennett, D. (2007b). Utopia for Music Performance Graduates: Is It Achievable, and How Should It Be Defined? In: *British Journal of Music Education*, 24 (2), S. 179–189. DOI: 10.1017/S0265051707007383
- Bennett, D. (2008a). Portfolio Careers and the Conservatoire. In: D. Bennett & M. Hannan (Hrsg.), *Inside, Outside, Downside Up: Conservatoire Training and Musicians' Work* (S. 61–72). Perth: Black Swan Press. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/47616082_Portfolio_careers_and_the_conservatoire [15.03.2019].
- Bennett, D. (2008b). *Understanding the Classical Music Profession: The Past, the Present and Strategies for the Future*. Aldershot: Ashgate.
- Bennett, D. & Bridgstock, R. (2015). The Urgent Need for Career Preview: Student Expectations and Graduate Realities in Music and Dance. In: *International Journal of Music Education*, 33 (3), S. 263–277. DOI: 10.1177/0255761414558653

- Berg, A. (2018). Qualitative Bildungsforschung und informelles Lernen. In: M. Harring, M. D. Witte & T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen: Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (2. Aufl., S. 726–739). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bergmann, G., Daub, J. & Meurer, G. (2006). *Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung in systemisch-relationaler Sicht: Selbstorganisationsmodelle und die Wirklichkeit von Organisationen* (QUEM-report: Schriften zur beruflichen Weiterbildung, 95, Teil II). Berlin.
- Berking, M. (2010). *Training emotionaler Kompetenzen*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Berking, M. & Rief, W. (Hrsg.). (2012). *Klinische Psychologie und Psychotherapie für Bachelor, 1: Grundlagen und Störungswissen: Lesen, Hören, Lernen im Web*. Berlin: Springer.
- Berning, E. (2002). *Die Berufsfachschulen für Musik in Bayern: Ausbildungsleistungen der Schulen und musikalische Karrieren ihrer Absolventen*. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF). Verfügbar unter: <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t510.pdf> [03.04.2019].
- Bhattacharjee, S., Gopal, R. D., Lertwachara, K., Marsden, J. R. & Telang, R. (2007). The Effect of Digital Sharing Technologies on Music Markets: A Survival Analysis of Album Ranking Charts. In: *Management Science*, 53 (9), S. 1359–1374. DOI: 10.1287/mnsc.1070.0699
- Biggs, J. B. (1993). From theory to Practice: A Cognitive Systems Approach. In: *Higher Education Research and Development*, 12 (1), S. 73–85.
- Biggs, J. B. & Tang, C. (1999). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Buckingham: Open University Press.
- Bischof, A. (2015). *Musicians – From Genius to Participation* (Paper presented at the TEDxHHL, Oktober 2015). Leipzig. Verfügbar unter: http://andreasbischof.net/wp-content/uploads/2016/01/Bischof_2015_FromGeniustoParticipation-1.pdf [01.04.2019].
- Bishop, E. (2018). Musikstudium ... und danach. In: M. Tröndle (Hrsg.), *Das Konzert II: Beiträge zum Forschungsfeld der Concert Studies* (S. 333–346). Bielefeld: Transcript.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. In: *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11 (3), S. 230–241. DOI: 10.1093/clipsy.bph077
- Björnberg, A. (1993). ‚Teach You to Rock‘? Popular Music in the University Music Department. In: *Popular Music*, 12 (1), S. 69–77. DOI: 10.1017/S0261143000005365
- Black, D. S. & Slavich, G. M. (2016). Mindfulness Meditation and the Immune System: A Systematic Review of Randomized Controlled Trials. In: *Annals of the New York Academy of Science*, 1373 (1), S. 13–24. DOI: 0.1111/nyas.12998
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Böhm-Kasper, O. & Bienefeld, M. (2018). Quantitative Bildungsforschung und informelles Lernen. In: M. Harring, M. D. Witte & T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles*

- Lernen: Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (2. Aufl., S. 710–725). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bootz, I. & Hartmann, T. (2001). Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung? Mehr als nur neue Begriffe. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung*. Verfügbar unter: http://www.diezeitschrift.de/497/bootz97_01.htm [05.04.2019].
- Borgstedt, S. (2010). Image. In: H. de la Motte-Haber, H. von Loesch, G. Rötter & C. Utz (Hrsg.), *Lexikon der Systematischen Musikwissenschaft* (S. 182–184). Köthen: Laaber.
- Bork, M. (2010). *Traumberuf Musiker? Herausforderungen an ein Leben für die Kunst*. Mainz, Berlin: Schott Music.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarb. Aufl., Nachdr.). Heidelberg: Springer-Medizin.
- Bossen, A. (2012). *Einkommenssituation und Arbeitsbedingungen von Musikschullehrkräften und Privatmusiklehrern. Ergebnisse der Umfrage 2012*. Frankfurt a. M.: Fachgruppe Musik ver.di.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*, Sonderbd. 2: *Soziale Welt* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. & Rhee, K. S. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. In: R. Bar-On & J. D. A. Parker (Hrsg.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (S. 343–362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brechbühl, G. & Pfeifer-Burri, S. (2012). Mir selbst auf Augenhöhe begegnen: Warum Selbstfürsorge so wichtig ist und uns dennoch oft schwerfällt. In: *IBP Institut Magazin*, (3), S. 8–10.
- Bremmer, M. (03.05.2017). Hat das Atomic Café wirklich schließen müssen? In: *Süddeutsche Zeitung*. Verfügbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/muenchen/kulturszene-hat-das-atomic-cafe-wirklich-schliessen-muessen-1.3487178> [05.04.2019].
- Brewer, J. & Steinfeld, M. (2015). The Psychological Benefits from Reconceptualizing Music-Making as Mindfulness Practice. In: *Medical Problems of Performing Artists*, 30 (2), S. 84–89. DOI: 10.21091/mppa.2015.2014
- Bridgstock, R. (2009). The Graduate Attributes We've Overlooked: Enhancing Graduate Employability Through Career Management Skills. In: *Higher Education Research and Development*, 28 (1), S. 31–44. DOI: 10.1080/07294360802444347
- Bridgstock, R. (2013). Not a Dirty Word: Arts Entrepreneurship and Higher Education. In: *Arts and Humanities in Higher Education*, 12 (2–3), S. 122–137. DOI: 10.1177/1474022212465725
- Brinkmann, U., Dörre, K., Röbenack, S., Kraemer, K. & Speidel, F. (2004). *Prekäre Arbeit. Ursache, Ausmaß, soziale Folgen und subjektive Verarbeitungsformen unsicherer Beschäftigungsverhältnisse*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter: <https://library.fes.de/pdf-files/asfo/03514.pdf> [08.06.2019].

- Brown, G., Bull, J. & Pendelbury, M. (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education*. London, New York: Routledge.
- Brown, K. W., Creswell, J. D. & Ryan, R. M. (2007). Mindfulness: Theoretical Foundations and Evidence for its Salutary Effects. In: *Psychological Inquiry*, 18 (4), S. 211–237. DOI: 10.1080/10478400701598298
- Bruhn, H. (1993). Berufsmusiker. In: H. Bruhn, R. Oerter & H. Rösing (Hrsg.), *Musikpsychologie. Ein Handbuch* (S. 147-157). Reinbek Rowohlt.
- Bruin, A. de (2018). *Münchener Modell*. Verfügbar unter: https://www.sw.hm.edu/die_fakultaet/personen/professoren/bruin/muenchner_model.de.html [30.12.2018].
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3., aktual. u. erw. Aufl.). München: Pearson.
- Bührmann, A. D.; Pongratz, H. J. (2010). Freischaffende Künstlerinnen und Künstler – Modernisierungsavantgarde für prekäres Unternehmertum. In: A. D. Bührmann & H. J. Pongratz (Hrsg.), *Prekäres Unternehmertum. Unsicherheiten von selbstständiger Erwerbstätigkeit und Unternehmensgründung* (S. 7–25). Wiesbaden: Springer VS.
- Bulfinch, T. (1979). *Myths of Greece and Rome*. London: Allen Lane.
- Bullerjahn, C. (2003). Junge Komponierende in zeitgenössischer Kunst- und Pop-Musik: Ein Vergleich musikalischer Werdegänge, Motivationen und kreativer Prozesse. In: G. Kleinen (Hrsg.), *Begabung und Kreativität in der populären Musik* (S. 107–124). Münster: Lit.
- Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen (2017). *Jahresplan Fortbildung 2017*. Verfügbar unter: https://www.bundesakademie-trossingen.de/fileadmin/user_upload/pdf/JP-Netz-2017.pdf [05.04.2019].
- Bundeskonferenz der Lehrbeauftragten an Musikhochschulen [BKLM] (2016). *Dresdner Erklärung der Bundeskonferenz der Lehrbeauftragten an Musikhochschulen*. Verfügbar unter: https://hochschulland.files.wordpress.com/2016/10/2016-10-23_dresdner-erkl3a4rung-bklm.pdf [15.06.2019].
- Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2018). *Monitoring Bericht Kultur- und Kreativwirtschaft 2018* (Kurzfassung). Verfügbar unter: https://www.kultur-kreativwirtschaft.de/KUK/Redaktion/DE/Publikationen/2018/monitoring-wirtschaftliche-eckdaten-kuk.pdf?__blob=publicationFile&v=14 [08.06.2019].
- Bundesverband Musikindustrie e. V. (2015). *Musikwirtschaft in Deutschland: Studie zur volkswirtschaftlichen Bedeutung von Musikunternehmen unter Berücksichtigung aller Teilspektoren und Ausstrahlungseffekte*. Verfügbar unter: http://www.musikindustrie.de/fileadmin/bvmi/upload/06_Publikationen/Musikwirtschaftsstudie/musikwirtschaft-in-deutschland-2015.pdf [05.04.2019].
- Bundesverband Musikindustrie e. V. (2018). *Musikindustrie in Zahlen – Das Jahrbuch des BVMI 2017*. Verfügbar unter: <http://www.musikindustrie.de/download-jahrbuch/> [05.04.2019].
- Bunderverband Pop (2019). *Der Verband: Aufgaben und Ziele*. Verfügbar unter: <http://bvpop.de/pop/projekte/ziele/> [22.04.2019].

- Bürkner, H.-J., Lange, B. & Schüßler, E. (2013). Akustisches Kapital: Perspektiven auf veränderte Wertschöpfungskonfigurationen in der Musikwirtschaft. In: B. Lange, H.-J. Bürkner & E. Schüßler (Hrsg.), *Akustisches Kapital: Wertschöpfung in der Musikwirtschaft* (S. 9–41). Bielefeld: Transcript.
- Burt-Perkins, R., Carey, G. & Lebler, D. (2009). What the Students Bring: Examining the Attributes of Commencing Conservatoire Students. In: *International Journal of Music Education: Research*, 27 (3), S. 232–249. DOI: 10.1177/0255761409335950
- Carey, G. & Lebler, D. (2012). Reforming a Bachelor of Music Programme: A case study. In: *International Journal of Music Education*, 30(4), S. 312–327. DOI: 10.1177/0255761412459160
- Chakrabarti, G. & Chatterjea, T. (2018). *Employees' Emotional Intelligence, Motivation & Productivity, and Organizational Excellence: A Future Trend in HRD*. Singapur: Springer Nature.
- Chapple, J. (2017). *Growing Concert Market Bucks Global Slowdown*. Verfügbar unter: <https://www.iq-mag.net/2017/06/growing-concert-market-bucks-global-slowdown-pwc/#.Wb6nfK3qjEY> [22.04.2019].
- Charité Universitätsmedizin Berlin (2019). *Auftrittsangst*. Verfügbar unter: https://musikermedizin.charite.de/fuer_patienten/auftrittsangst/ [14.06.2019].
- Chomsky, N. (1970). *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Claxton, G. (1999). *Wise Up: The Challenge of Lifelong Learning*. London: Bloomsbury.
- Clement, M., Papiés, D. & Schusser, O. (2008). Herausforderungen in der Musikindustrie. In: M. Clement, D. Papiés & O. Schusser (Hrsg.), *Ökonomie der Musikindustrie* (2. Aufl., S. 1–14). Wiesbaden: Gabler.
- Colzato, L. S., Ozturk, A. & Hommel, B. (2012). Meditate to Create: The Impact of Focused-Attention and Open-Monitoring Training on Convergent and Divergent Thinking. In: *Frontiers in Psychology*, 3, Art. 116. DOI: 10.3389/fpsyg.2012.00116
- Cottrell, S. (2004). *Professional Music-Making in London: Ethnography and Experience*. Aldershot: Ashgate.
- Czajkowski, A.-M. L. & Greasley, A. E. (2015). Mindfulness for Singers: The Effects of a Targeted Mindfulness Course on Learning Vocal Technique. In: *British Journal of Music Education*, 32 (2), S. 211–233. DOI: 10.1017/S0265051715000145
- Dahmen, U. (2003). Ist Popmusik Hochkultur? In: *Musikforum*, 1, S. 14–19.
- Dahmen, U. (2015). Alles Pop, oder? Das Berufsfeld Popmusik. In: *Musik & Bildung*, (2), S. 44–47.
- Dahmen, U. & Wollermann, T. (2007). Popmusik ist lehrbar: Geschichte, Struktur und Ziele des Studiengangs Popmusikdesign an der Popakademie Baden-Württemberg. In: C. Bielefeld, U. Dahmen & R. Großmann (Hrsg.), *PopMusicology: Perspektiven der Popmusikwissenschaft* (S. 257–275). Bielefeld: Transcript.
- Dangel-Vornbäumen, C. (2010). Freischaffende Künstlerinnen und Künstler – Modernisierungsavantgarde für prekäres Unternehmertum. In: A. D. Bührmann & H. J. Pongratz (Hrsg.), *Prekäres Unternehmertum. Unsicherheiten von*

selbstständiger Erwerbstätigkeit und Unternehmensgründung (S. 137–165).
Wiesbaden: Springer VS.

Davidson, R. J. & Schuyler, B. S. (2016). Neuroscience of Happiness. In: J. Helliwell, R. Layard & J. Sachs (Hrsg.), *World Happiness Report 2015* (S. 88–105). Verfügbar unter: https://s3.amazonaws.com/happiness-report/2015/WHR15_Sep15.pdf [30.12.2018].

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.

Dehnbostel, P. (2004). Kompetenzentwicklung in der Arbeit als Alternative zum organisierten Lernen? In: B. Hungerland & B. Overwien (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung im Wandel: Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?* (S. 51–68). Wiesbaden: Springer VS.

Dehnbostel, P. (2013). Reflexive Handlungsfähigkeit im Kontext moderner Beruflichkeit. E. Condon, R. Grassl & A. Pellert (Hrsg.), *Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung* (S. 49–62). Münster: Waxmann.

Dehnbostel, P. (2018). Beruf und informelles Lernen In: M. Harring, M. D. Witte & T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen: Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (2. Aufl., S. 426–439). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Dekeyser, M., Raes, F., Leijssen, M., Leysen, S. & Dewulf, D. (2008). Mindfulness Skills and Interpersonal Behaviour. In: *Personality and Individual Differences*, 44 (5), S. 1235–1245. DOI: 10.1016/j.paid.2007.11.018

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. & Zhou, N. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO.

Deutscher Bühnenverein (2011). *Kompetenzprofil für die Ausbildung von Orchestermusikern*. Verfügbar unter: http://www.miz.org/downloads/dokumente/578/2011_Buehnenverein_Kompetenzprofil_Musikerausbildung.pdf [23.02.2018].

Deutscher Bundestag (2000). *Große Anfrage zur Bestandsaufnahme und Perspektiven der Rock- und Popmusik in Deutschland* (Drucksache 14/4290). Berlin: Bundesanzeiger Verlagsgesellschaft.

Deutscher Bundestag (2001). *Antwort der Bundesregierung: Bestandsaufnahme und Perspektiven der Rock- und Popmusik in Deutschland* (Drucksache 14/6993). Berlin: Bundesanzeiger Verlagsgesellschaft.

Deutscher Bundestag (2011). *Öffentliche Kulturförderung im internationalen Vergleich. Sachstand und Perspektiven unter besonderer Betonung einzelner Mitgliedstaaten der Europäischen Union* (WD 10 – 3000 – 060/11). Verfügbar unter: <https://www.bundestag.de/resource/blob/412050/42da42caadedf86ef8522307f977fdo4/wd-10-060-11-pdf-data.pdf> [01.04.2019].

Deutscher Musikrat e. V. (2009). *2. Rheinsberger Erklärung zur Zukunft der Musikberufe: Verabschiedet im Schlussplenum des Expertenkongresses „Zukunft der Musikberufe II“*. Verfügbar unter: https://www.musikrat.de/fileadmin/files/DMR_Musikpolitik/Tagungen_Kongresse/DMR_Rheinsberger_Erklaerung_II.pdf [19.03.2019].

- Deutscher Musikrat e. V. (2013). *Pop-, Rock- und Jazzausbildung boomt: Immer mehr Jugendliche drängen in die professionelle Musikszene*. Verfügbar unter: http://www.miz.org/download/PM_Pop_Rock_und_Jazzausbildung_2013.pdf [01.04.2019].
- Dewey, J. (1963). *Reform des Erziehungsdenkens*. Weinheim: Beltz.
- Diederichsen, D. (1982). Nette Aussichten in den Schützengräben der Nebenkriegsschauplätze – über Freund und Feind, Lüge und Wahrheit und andere Kämpfe an der Pop-Front. In: D. Diederichsen (Hrsg.), *Staccato. Musik und Leben* (S. 85–101). Heidelberg: Kübler.
- Diederichsen, D. (2013). Pop – deskriptiv, normativ, emphatisch (1996). In: C. Goer, S. Greif & C. Jacke (Hrsg.), *Texte zur Theorie des Pop* (S. 185–195). Stuttgart: Reclam.
- Doerne, A. (2015). Musik im Augenblick: Achtsamkeit und ihr Potenzial zur Förderung von Wahrnehmung und Präsenz im künstlerischen Handeln. In: *Üben und Musizieren*, (5), S. 7–11.
- Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen: Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Dohmen, G. (2018). Das informelle Lernen. In: M. Harring, M. D. Witte & T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen* (2. Aufl., S. 53–61). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Dolata, U. (2008). Das Internet und die Transformation der Musikindustrie: Rekonstruktion und Erklärung eines unkontrollierten Wandels. In: *Berliner Journal für Soziologie*, 18 (3), S. 344–369. DOI: 10.1007/s11609-008-0025-4
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Marburg: Eigenverlag. Verfügbar unter: <https://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf> [20.12.2018].
- Ebbecke, K. & Lüscher, P. (1987). *Rockmusiker-Szene intern: Fakten und Anmerkungen zum Musikleben einer industriellen Großstadt: Befragung Dortmunder Musiker*. Stuttgart, Witten: Marohl.
- Eberhardt, H. (1987). Vom Unterhaltungsmusiker zum Popmusiker: Eine Bestandsaufnahme. In: H. Rösing (Hrsg.), *Rock, Pop, Jazz: Vom Amateur zum Profi* (S. 31–42). Hamburg: Coda. Verfügbar unter: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2009/6757/pdf/Populärmusik-03-04_S31-42.pdf [03.04.2019].
- Edelmann, D. & Tippelt, R. (2004). Kompetenz – Kompetenzmessung: Ein (kritischer) Überblick. In: *Durchblick. Zeitschrift für Ausbildung, Weiterbildung und berufliche Integration*, 3, S. 7–10.
- Endreß, A. (2013). *Pop-, Rock- und Jazzausbildung in Deutschland: Möglichkeiten, Qualifizierungsziele und Perspektiven für junge Musikerinnen und Musiker*. Verfügbar unter: http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf//04_JazzRockPop/endress.pdf [20.03.2019].
- Engelmann, M., Grünwald, L. & Heinrich, J. (2012a). *The New Artrepreneur – How Artists Can Thrive on a Networked Music Business*. Verfügbar unter:

- <https://musikwirtschaftsforschung.files.wordpress.com/2012/07/6-engelmann-grucc88newald-heinrich-the-artepreneur.pdf> [05.04.2019].
- Engelmann, M., Grünwald, L. & Heinrich, J. (2012b). *The 'Artepreneur' – A Model for Future Success and Personal Fulfillment for Artists*. Verfügbar unter: <https://musicbusinessresearch.files.wordpress.com/2012/06/6-gruenewald-etc-the-artepreneur.pdf> [07.06.2019].
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. In: *Psychological Review*, 100 (3), S. 363–406. DOI: 10.1037//0033-295X.100.3.363
- Ernst, A. (1999). *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht: Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis*. Mainz: Schott.
- Ernst, A. (2007). *Was ist guter Instrumentalunterricht? Beispiele und Anregungen*. Aarau: Nepomuk.
- Ernst-Abbe-Hochschule Jena (2018). *Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft*. Verfügbar unter: <https://www.achtsamehochschulen.de> [30.12.2018].
- Erpenbeck, J. (2004). Gedanken nach Innsbruck – Kompetenzentwicklung – Kompetenzbilanz. In: *QUEM-Bulletin*, (6), S. 1–7.
- Erpenbeck, J. (2012). Was „sind“ Kompetenzen? In: W. G. Faix (Hrsg.), *Kompetenz: Festschrift Prof. Dr. John Erpenbeck zum 70. Geburtstag* (S. 3–58). Stuttgart: Steinbeis-Edition.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1999). *Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2007). *Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung* (2., aktual. u. überarb. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. von (2007). Einführung. In: J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung* (2. Aufl., S. XVII–XLVI). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Espeland, M. (2010). Dichotomies in Music Education – Real or Unreal? In: *Music Education Research*, 12 (2), S. 129–139. DOI: 10.1080/14613808.2010.481823
- Europäische Kommission: General Direktion Bildung und Kultur/Generaldirektion Beschäftigung und Soziales (2001). *Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Verfügbar unter: <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> [20.03.2019].
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, N. & Ward, F. C. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Felden, H. von (2018). Biografieforchung und informelles Lernen. In: M. Harring, M. D. Witte & T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen: Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (2. Aufl., S. 768–781). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Filsinger, D. (2018). Evaluationsforschung und informelles Lernen. In: M. Harring, M. D. Witte & T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen: Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (2. Aufl., S. 782–801). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Fishbein, M., Middlestadt, S. E., Ottai, V., Straus, S. & Ellis, A. (1988). Medical Problems Among ICSOM Musicians: Overview of a National Survey. In: *Medical Problems of Performing Artists*, 3 (3), S. 1–8.
- Flender, R. D. & Rauhe, H. (1989). *Popmusik: Aspekte ihrer Geschichte, Funktionen, Wirkung und Ästhetik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (4. Aufl., vollst. überarb. u. erw. Neuausg.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K. & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for Teachers: A Pilot Study to Assess Effects on Stress, Burnout, and Teaching Efficacy. In: *Mind, Brain, and Education*, 7 (3), S. 182–195. DOI: 10.1111/mbe.12026
- Fohrbeck, K. & Wiesand, A. (1975). *Künstler-Report: Musikschaaffende, Darsteller/Realisatoren, Bildende Künstler/Designer*. München, Wien: Hanser.
- Folkestad, G. (2006). Formal and Informal Learning Situations or Practices Vs. Formal and Informal Ways of Learning. In: *British Journal of Music Education*, 23 (2), S. 135–145. DOI: 10.1017/S0265051706006887
- Franck, G. (1998). *Die Ökonomie der Aufmerksamkeit: Ein Entwurf*. München, Wien: Hanser.
- Frith, S. (2007). Live Music Matters. In: *Scottish Music Review*, 1 (1), S. 1–17. Verfügbar unter: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.454.5562&rep=rep1&type=pdf> [01.04.2019].
- Gardner, H. (1994). *Abschied vom IQ. Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Geiger, F. (2017). Technik, die begeistert: Zur Sichtbarkeit musikalischer Virtuosität von Franz Liszt bis Snarky Puppy. In: T. Phleps (Hrsg.), *Schneller, höher, lauter: Virtuosität in Populären Musiken* (S. 9–21). Bielefeld: Transcript. Verfügbar unter: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2019/14250/pdf/Populärmusikforschung_43_02_Geiger.pdf [27.03.2019].
- GEMA [Gesellschaft für musikalische Aufführungs- und mechanische Vervielfältigungsrechte] (2019). *E- und U-Musik*. Verfügbar unter: <https://www.gema.de/aktuelles/e-und-u-musik/> [05.04.2019].
- Gembris, H. (2014). *Berufsaussichten und Anforderungen an die Ausbildung* (Vortrag zur Zukunftskonferenz Musikhochschulen, Februar 2014, Mannheim). Verfügbar unter: https://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mwk/intern/dateien/pdf/Hochschulen/Zukunftskonferenz_Musikhochschulen/Zukunftskonferenz_1_Vortrag_Gembris.pdf [05.04.2019].
- Gembris, H. & Langner, D. (2005). *Von der Musikhochschule auf den Arbeitsmarkt: Erfahrungen von Absolventen, Arbeitsmarktexperten und Hochschullehrern*. Augsburg: Wißner.
- Gembris, H., Kretschmann, L. & Forge, S. (2009). *Der Begriff der musikalischen Begabung in der Rock- und Popmusik: Eine explorative Studie*. Tagung „Musikpsychologie und

populäre Musik“ der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, Universität Kassel, September 2009.

- Gembris, H. & Heye, A. (2012). *Älter werden im Orchester: Eine empirische Untersuchung*. Münster: Lit.
- Gensch, G. & Bruhn, H. (2008). Der Musiker im Spannungsfeld zwischen Begabungsideal, Berufsbild und Berufspraxis im digitalen Zeitalter. In: G. Gensch, E. M. Stöckler & P. Tschmuck (Hrsg.), *Musikrezeption, Musikdistribution und Musikproduktion: Der Wandel des Wertschöpfungsnetzwerks in der Musikwirtschaft* (S. 3–23). Wiesbaden: Gabler. DOI: 10.1007/978-3-8349-8045-8_1
- Gerrig, R. J. (2018). *Psychologie* (21., aktual. u. erw. Aufl.). München: Pearson.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1996). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Gillen, J. (2004). Erfassung informellen Lernens im Kontext individueller Kompetenzentwicklung: Darstellung eines Forschungsansatzes zur Gestaltung von Kompetenzanalysen. In: P. Dehnbestel & P. Gonon (Hrsg.), *Informell erworbene Kompetenzen in der Arbeit: Grundlegungen und Forschungsansätze* (S. 111–122). Bielefeld: Bertelsmann.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung* (3. Aufl.). Bern: Huber.
- Gnahn, D. (2016). Informelles Lernen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 107–122). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-05953-8_8
- Godau, M. (2017). *Gemeinsam allein: Klassenmusizieren mit Populärer Musik: Eine systemisch konstruktivistische Grounded Theory über Prozesse selbstständigen Lernens von Gruppen mit informellen Lernmethoden im schulischen Musikunterricht*. Berlin: Lit.
- Goleman, D. (1998a). What Makes a Leader? In: *Harvard Business Review*, 76 (6), S. 93–102.
- Goleman, D. (1998b). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (2009 [1996]). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. [E-Pub]. New York: Bloomsbury.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *The New Leaders. Transforming the Art of Leadership into the Science of Results*. London: Little, Brown.
- Gonon, P. (2004). Informelles Lernen im Lichte aktueller Theorieperspektiven betrieblicher Weiterbildung In: P. Dehnbestel & P. Gonon (Hrsg.), *Informell erworbene Kompetenzen in der Arbeit: Grundlegungen und Forschungsansätze* (S. 39–50). Bielefeld: Bertelsmann.
- Gotink, R. A., Chu, P., Busschbach, J. J. V., Benson, H., Fricchione, G. L. & Hunink, M. G. M. (2015). Standardised Mindfulness-Based Interventions in Healthcare: An Overview of Systematic Reviews and Meta-Analyses of RCTs. In: *PLoS ONE*, 10 (4). DOI: 10.1371/journal.pone.0124344

- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Griffith University (2019). *Bachelor of Music*. Verfügbar unter: <https://degrees.griffith.edu.au/Program/1419/Overview/Domestic?SearchHash=oitvKkNGYYIXi%2FoK8h2YGxdLm1c%3D> [27.01.2019].
- Guildhall School for Music and Drama (2019). *MBSR for Performers*. Verfügbar unter: https://www.gsmd.ac.uk/youth_adult_learning/short_courses_summer_schools/evening_courses/mindfulness_for_performers/ [05.04.2019].
- Haak, C. (2008). *Wirtschaftliche und soziale Risiken auf den Arbeitsmärkten von Künstlern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hager, P. (1999). Finding a Good Theory of Workplace Learning. In: D. Boud & J. Garrick (Hrsg.), *Understanding Learning at Work* (S. 65–82). London: Routledge.
- Halbritter, U. S. (2012). *Erfolg im Musikerberuf: Kompetenzentwicklung im Bereich Jazz/Rock/Pop am Beispiel von Bandleadern*. Augsburg: Wißner.
- Hall, D. T. (1976). *Careers in Organizations*. Glenview: Goodyear.
- Hallam, S. & Gaunt, H. (2012). *Preparing for Success: A Practical Guide for Young Musicians*. London: Institute of Education Press.
- Handy, C. B. (1989). *The Age of Unreason*. Boston: Harvard Business School Press.
- Hannan, M. F. (2003). *The Australian Guide to Careers in Music*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Harring, M., Witte, M. D., Burger, T. (2018). Informelles Lernen: Eine Einführung. In: M. Harring, M. D. Witte & T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen: Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (2. Aufl., S. 12–27). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Helmke, A. (2013). Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. In: *Pädagogik*, 65 (2), S. 34–37.
- Hemming, J. (2002). *Begabung und Selbstkonzept. Eine qualitative Studie unter semiprofessionellen Musikern in Rock und Pop*. Münster: Lit.
- Hemming, J. (2003). Das Selbstkonzept als Instanz der aktiven Reflexion eigener Möglichkeiten und Grenzen im musikalischen Entwicklungsverlauf. In: G. Kleinen (Hrsg.), *Begabung und Kreativität in der populären Musik* (Beiträge zur Musikpsychologie, 4, S. 91–106). Münster: Lit.
- Hemming, J. (2004). Illeg(eni)al: Kulturelle und wissenschaftliche Dimensionen von MP3-Tauschbörsen im Internet. In: H. Gembris, R.-D. Krämer & G. Maas (Hrsg.), *Vom*

- Kinderzimmer bis zum Internet: Musikpädagogische Forschung und Medien* (S. 109–123). Augsburg: Wißner.
- Hemming, J. (2009). Autodidaktisches Lernen, Motivation und Innovation: Eine Dreiecksbeziehung im Bereich populärer Musik? In: P. Röbbke & N. Ardila-Mantilla (Hrsg.), *Vom wilden Lernen: Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht* (Üben und Musizieren: Texte zur Instrumentalpädagogik, S. 61–78). Mainz: Schott.
- Hemming, J. (2012). Populäre Musik. In: W. Ruf & A. van Dyck-Hemming (Hrsg.), *Riemann Musik Lexikon*, 4 (S. 186–190). Mainz: Schott.
- Hemming, J. (2016). Zur Definition populärer Musik. In: J. Hemming (Hrsg.), *Methoden der Erforschung populärer Musik* (S. 503–518). Wiesbaden: Springer VS.
DOI: 10.1007/978-3-658-11496-1_11
- Hemming, J. & Kleinen, G. (2003). Karrierebeginn im Popsektor? Eine Tagebuchstudie unter Schülerbands. In: G. Kleinen (Hrsg.), *Begabung und Kreativität in der populären Musik* (S. 49–68). Münster: LIT.
- Hesmondhalgh, D. & Baker, S. (2011). *Creative Labour: Media Work in Three Cultural Industries*. London: Routledge.
- Heuger, M. (1998). „Don't call my music Populärmusik!“ Anmerkungen zu einem akademischen Phantom. In: B. Hoffmann & H. Rösing (Hrsg.), ... *und der Jazz ist nicht von Dauer: Aspekte afro-amerikanischer Musik. Festschrift für Alfons Michael Dauer* (S. 407–427). Karben: Coda.
- Hind, R. (16.06.2011). *Head first: Mindfulness and Music*. In: *The Guardian*. Verfügbar unter: <https://www.theguardian.com/music/2011/jun/16/mindfulness-meditation-music> [21.03.2019].
- Hochschule für Künste Bremen (2016). *Studienverlaufsplan Bachelor of Music Künstlerische Ausbildung (Jazz/Instrumental)*. Verfügbar unter: http://www.hfk-bremen.de/sites/default/files/media/studienverlaufsplan_bm_ka_jazz_instrumental_ws2016-17_2.pdf [05.04.2019].
- Hochschule für Musik und Theater Felix Mendelssohn Bartholdy Leipzig (2009). *Repertoire-Vorgaben-Liste*. Verfügbar unter: http://www.hmt-leipzig.de/home/fachrichtungen/jazz-populärmusik/studiengaenge-jazz/info_749529/repertoire_vorgabenliste_2009.pdf [05.04.2019].
- Hochschule für Musik und Theater Felix Mendelssohn Bartholdy Leipzig (2017a). *Empfohlener Studienverlaufsplan Bachelorstudiengang Jazz/Populärmusik*. Verfügbar unter: https://www.hmt-leipzig.de/home/fachrichtungen/jazz-populärmusik/studiendokumente_jazz_pop/fileaccess_item_811165/view/sap/ba_jp_sap_170110.pdf [05.04.2019].
- Hochschule für Musik und Theater Felix Mendelssohn Bartholdy Leipzig (2017b). *Modulordnung für den Bachelorstudiengang Jazz/Populärmusik*. Verfügbar unter: http://www.hmt-leipzig.de/home/fachrichtungen/jazz-populärmusik/studiendokumente_jazz_pop/fileaccess_item_811165/view/mo/ba_jp_mo_170110.pdf [05.04.2019].
- Hochschule für Musik und Theater Felix Mendelssohn Bartholdy Leipzig (2019). *Jazz/Populärmusik Fakultät I – Lehrende*. Verfügbar unter: <http://www.hmt-leipzig.de/de/home/fachrichtungen/jazz-populärmusik/lehrende-jazz> [05.04.2019].

- Hochschule für Musik und Theater Hamburg (2019). *Eventim Popkurs – Popkurs aktuell*. Verfügbar unter: <http://www.popkurs-hamburg.de> [05.04.2019].
- Hofbauer, V. C. (2017). *Motivation von Musiklehrern: Zum Einfluss der Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hoffmann, S. (2010). *Selbstfürsorge und ihre Bedeutung für die Musiktherapeutische Haltung*. Universität für Musik und darstellende Kunst, Wien. Verfügbar unter: http://www.musiktherapie.de/fileadmin/user_upload/medien/pdf/mu_downloads/Hoffmann_Selbstfuersorge.pdf [21.03.2019].
- Höhne, S. (2014). Perspektive Kreativunternehmer? Rollenbilder und –modelle zwischen künstlerischem Anspruch und Realität, zwischen Zuschreibung und Erwartung. In: S. Höhne, M. Maier, W.-G. Zaddach (Hrsg.), *Musikwirtschaft 2.0. Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 113–140). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Holahan, C. J., Moos, R. H. & Bonin, L. (1997). Social Support, Coping, and Psychological Adjustment: A Resource Model. In: G. R. Pierce, B. Lakey, I. G. Sarason & B. R. Sarason (Hrsg.), *Sourcebook of Social Support and Personality* (S. 3–18). New York: Plenum.
- Holm-Hadulla, R. M. (2011). *Kreativität zwischen Schöpfung und Zerstörung: Konzepte aus Kulturwissenschaften, Psychologie, Neurobiologie und ihre praktischen Anwendungen*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Holm-Hadulla, R. M. (2013). The Dialectic of Creativity: A Synthesis of Neurobiological, Psychological, Cultural and Practical Aspects of the Creative Process. In: *Creativity Research Journal*, 25 (3), S. 293–299. DOI: 10.1080/10400419.2013.813792
- Hölzel, B. K., Lazar, S., Gard, T., Olivier, Z., Vago, D. R. & Ott, U. (2011). How Does Mindfulness Meditation Work? Proposing Mechanisms of Action from a Conceptual and Neural Perspective. In: *Perspectives on Psychological Science*, 6 (6), S. 537–559. DOI: 10.1177/1745691611419671
- Hoock, S. (23.03.2017). Wer 35 Euro bekommt, ist ein Topverdiener. In: *Zeit online*. Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/karriere/beruf/2017-02/honorarkraefte-lehrer-dozenten-deutschkurse-stundenlohn-bezahlung> [05.04.2019].
- Hornberger, B. & Jacke, C. (2017). Zufällig gut? Über Live-Performances und Virtuositätspotentiale: Helene Fischers Berliner Auftritt im Regen. In: T. Phleps (Hrsg.), *Schneller, höher, lauter: Virtuosität in populären Musiken* (S. 65–81). Bielefeld: Transcript. Verfügbar unter: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2019/14254/pdf/Popularmusikforschung43_06_Hornberger_Jacke.pdf [27.03.2019].
- Huber, H. D. (2004). Im Dschungel der Kompetenzen. In: H. D. Huber, B. Lockemann & M. Scheibel (Hrsg.), *Visuelle Netze. Wissensräume in der Kunst* (S. 15–29). Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz.
- Hungerland, B. & Overwien, B. (2004). Kompetenzerwerb außerhalb etablierter Lernstrukturen. In: B. Hungerland & B. Overwien (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung im Wandel – Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?* (S. 9–28). Wiesbaden: Springer VS.
- IFIP (2016). *Investing in Music*. Verfügbar unter: <http://investinginmusic.ifpi.org/report/ifpi-iim-report-2016.pdf> [05.04.2019].

- Initiative für transparente Studienförderung gUG (2019). *Studiengebühren in Deutschland und der Welt*. Verfügbar unter: <https://www.mystipendium.de/studienfinanzierung/studiengebuehren> [27.06.2019].
- Initiative Musik gGmbH (2017). *Förderprogramme der Initiative Musik*. Verfügbar unter: <http://initiative-musik.de/foerderprogramme.html> [22.04.2019]
- Jacke, C. (2013). Inszenierte Authentizität versus authentische Inszenierung: Ein Ordnungsversuch zum Konzept Authentizität in Medienkultur und Popmusik. In: D. Helms & T. Phleps (Hrsg.), *Ware Inszenierungen: Performance, Vermarktung und Authentizität in der populären Musik* (S. 71–95). Bielefeld: Transcript. Verfügbar unter: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2015/11597/pdf/Populärmusikforschung39_06_Jacke.pdf [27.03.2019].
- Jacob, A. K. (2007). *Qualitätsmanagement an Musikhochschulen in Zeiten sich wandelnder Studienstrukturen*. Hildesheim: Olms.
- Jakopin, N. M. (2012). Bedürfnispyramide und Transaktionskosten von Musikschaffenden als strategische Ansatzpunkte für die Musikwirtschaft. In: *der markt – International Journal of Marketing*, 51 (4), S. 165–176. DOI: 10.1007/s12642-012-0085-z
- James, P. (2014). Der Teufel, das Weihwasser und die Geschichte der Popförderung. In: U. Breitenborn, T. Düllo & S. Birke (Hrsg.), *Gravitationsfeld POP. Was kann Pop? Was will Popkulturwissenschaft? Konstellationen in Berlin und anderswo* (S. 143–155). Bielefeld: Transcript.
- Just, S. (2014). Das musikschaaffende Subjekt im historischen Wandel: Vom Künstler-Ideal zum kreativ-unternehmerischen Selbst. In: *Samples*, 12, S. 1–16. Verfügbar unter: <http://www.gfpm-samples.de/Samples12/just.pdf> [02.04.2019].
- Juuti, S. & Littleton, K. (2012). Tracing the Transition from Study to a Contemporary Creative Working Life: The Trajectories of Professional Musicians. In: *Vocations and Learning: Studies in Vocational and Professional Education*, 5 (1), S. 5–21. Verfügbar unter: <http://oro.open.ac.uk/30256/2/740EFD1B.pdf> [02.04.2019].
- Kabat-Zinn, J. (2017). Too Early to Tell: The Potential Impact and Challenges – Ethical and Otherwise – Inherent in the Mainstreaming of Dharma in an Increasingly Dystopian World. In: *Mindfulness*, 8 (5), S. 1125–1135. DOI: 10.1007/s12671-017-0758-2
- Kaiser, H. J. (2014). Musikalische Erfahrung revisited. In: J. Vogt, F. Heß & M. Brenk (Hrsg.), *(Grund-) Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch* (S. 81–103). Berlin: Lit.
- Kaltwasser, V., Sauer, S. & Kohls, N. (2014). Mindfulness in German Schools: [MISCHO] – A Specifically Tailored Training Program: Concept, Implementation and Empirical Results. In: S. Schmidt (Hrsg.), *Meditation, Neuroscientific Approaches and Philosophical Implications* (S. 381–404). Heidelberg: Springer.
- Kanele, Y. & Trutmann, G. (2017). Kompetenzorientierung als Sündenfall in der Pädagogik? Bericht zur 1. Frankfurter (In-)Kompetenzkonferenz, Juli 2017. In: *Gymnasium Helveticum*, 5, S. 29–31. Verfügbar unter: https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2018/01/GH_05_2017_S29-31.pdf [22.03.2019].
- Karlsen, S. (2010). BoomTown Music Education and the need for authenticity – informal learning put into practice in Swedish post-compulsory music education. In: *British Journal of Music Education*, 27 (1), S. 35–47. DOI: 10.1017/S0265051709990180

- Khalsa S. B. S., Shorter, S. M., Cope, S., Wyshak, G. & Sklar, E. (2009). Yoga Ameliorates Performance Anxiety and Mood Disturbance in Young Professional Musicians. In: *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 34 (4) S. 279-289. DOI: 10.1007/s10484-009-9103-4.
- Kealy, E. R. (1990). From Craft to Art: The Case of Sound Mixers and Popular Music. In: S. Frith & A. Goodwin (Hrsg.), *On Record. Rock, Pop and the Written Word* (S. 207–220). New York: Pantheon.
- Kelle, U. (2007). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kelle, U. & Erzberger, C. (2013). Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 299–309). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kemenade, J. F. van, Son, M. J. van & Heesch, N. C. van (1995). Performance Anxiety Among Professional Musicians in Symphonic Orchestras: A Self-Report Study. In: *Psychological Reports*, 77 (2), S. 555–562. DOI: 10.2466/pro.1995.77.2.555
- Kemp, A. (2000). Neuere Forschungen zur Musikerpersönlichkeit. In: K.-E. Behne, G. Kleinen & H. de la Motte-Haber (Hrsg.), *Die Musikerpersönlichkeit* (Musikpsychologie: Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, 15, S. 9–28). Göttingen: Hogrefe.
- Keng, S.-L., Smoski, M. J. & Robins, C. J. (2011). Effects of Mindfulness on Psychological Health: A Review of Empirical Studies. In: *Clinical Psychology Review*, 31 (6), S. 1041–1056. DOI: 10.1016/j.cpr.2011.04.006
- Kenny, D. T. (2006). Music Performance Anxiety: Origins, phenomenology, assessment and treatment. In: *Context: Journal of Music Research*, 31, S. 51–64.
- Kenny, D. T., Driscoll, T. & Ackermann, B. (2014). Psychological Well-Being in Professional Orchestral Musicians in Australia: A Population Study. In: *Psychology of Music*, 42 (2), S. 210–232. DOI: 10.1177/0305735612463950
- Kirchhöfer, D. (2004). *Lernkultur Kompetenzentwicklung: Begriffliche Grundlagen*. Berlin. Verfügbar unter: http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche_grundlagen.pdf [05.04.2019].
- Kleinen, G. (2000). Entmythologisierung des autodidaktischen Lernens. In: H. Rösing & T. Phleps (Hrsg.), *Populäre Musik im kulturwissenschaftlichen Diskurs* (S. 123–139). Karben: Coda. Verfügbar unter: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/5212/pdf/Popularmusik-25_26-S123-139.pdf [27.03.2019].
- Kleinen, G. (2003a). Entstehung, inhaltliche Perspektiven und angewandte Methoden des Forschungsprojekts BACKDOOR. In: G. Kleinen (Hrsg.), *Begabung und Kreativität in der populären Musik* (S. 7–19). Münster: Lit.
- Kleinen, G. (2003b). Expertengespräche als Methode zur Absicherung psychologischer und pädagogischer Hypothesen und Konzepte. In: G. Kleinen (Hrsg.), *Begabung und Kreativität in der populären Musik* (S. 229–242). Münster: Lit.

- Kleinen, G. (2003c). Kreativität jenseits der klassischen Hemisphäre. In: G. Kleinen (Hrsg.), *Begabung und Kreativität in der populären Musik* (S. 34–48). Münster: Lit.
- Kleinen, G. (2003d). Pädagogische Antworten auf Herausforderungen durch die populäre Musik. In: G. Kleinen (Hrsg.), *Begabung und Kreativität in der populären Musik* (S. 260–279). Münster: Lit.
- Kleinen, G. (2003e). Revision des Begabungsbegriffs. In: G. Kleinen (Hrsg.), *Begabung und Kreativität in der populären Musik* (S. 20–33). Münster: Lit.
- Kleinen, G. & Appen, R. von (2007). Motivation und autodidaktisches Lernen auf dem Prüfstand. Zur biographischen Bedeutung des Engagements in Schülerbands. In: W. Auhagen, C. Bullerjahn & H. Höge (Hrsg.), *Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter* (S. 105–127). Göttingen: Hogrefe.
- Konrad, E. D. (2014). Erfolgreiche Handlungskompetenz. Musiker zwischen Kreativität und Entrepreneurship. In: S. Höhne, M. Maier, W.-G. Zaddach (Hrsg.), *Musikwirtschaft 2.0. Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 141–154). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Köster, H. & Kruse, C. (2012). *Systemkompetentes Handeln in Unternehmen: Entwicklung eines Konzeptes zur Förderung der Systemkompetenz von Führungskräften*. Bochum: Brockmeyer.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Künstlersozialkasse (2018). *KSK in Zahlen: Entwicklung der Versichertenzahlen*. Verfügbar unter: <https://www.kuenstlersozialkasse.de/service/ksk-in-zahlen.html> [22.06.2018].
- Künstlersozialkasse (2019). *Informationen für selbständige Künstler und Publizisten. Versicherung bei der KSK trotz (Neben-) Job?* Verfügbar unter: https://www.kuenstlersozialkasse.de/fileadmin/Dokumente/Mediencenter_K%C3%BCnstler_Publizisten/Versicherung_trotz_Nebenjob.pdf [05.04.2019].
- Kwapil, N. (11.10.2012). Spielen bis zum Umfallen. In: *Zeit online*. Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2012/42/Musiker-Oesterreich-Berufsaussichten> [05.04.2019].
- Laloux, F. (2015). *Reinventing Organizations: Ein Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit*. München: Vahlen.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch* (4., vollständig überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Langer, E. J. (1997). *The Power of Mindful Learning*. Reading: Perseus Books.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: J. R. Nitsch (Hrsg.), *Stress: Theorien, Untersuchungen, Massnahmen* (S. 213–259). Bern: Hans Huber.
- Lebler, D. (2007). *Getting Smarter Music: A Role for Reflection in Self-Directed Music Learning*. Queensland University of Technology, Brisbane. Verfügbar unter: https://eprints.qut.edu.au/16482/1/Don_Lebler_Thesis.pdf [02.04.2019].

- Lebler, D. (2008). Popular Music Pedagogy: Peer Learning in Practice. In: *Music Education Research*, 10 (2), S. 193–213. DOI: 10.1080/14613800802079056
- Lebler, D. (2015). The BoPMAT: Bachelor of Popular Music program. In: D. Lebler, G. Carey & S. D. Harrison (Hrsg.), *Assessment in Music Education: From Policy to Practice* (S. 221–236). London: Springer.
- Lebler, D. & Weston, D. (2015). Staying in Sync: Pedagogy Relevant to an Evolving Music Industry. In: *Journal of the International Association for the Study of Popular Music*, 5 (1), S. 124–138.
- Lehmann, G. & Nieke, W. (2000). *Zum Kompetenz-Modell*. Verfügbar unter: http://www.sozialberufe.net/fileadmin/daten/formulare/Einf%C3%BChrung_kompetenzorientierter_Unterricht.pdf [05.04.2019].
- Levitt, T. (1975). Marketing Mytopia. In: *Harvard Business Review*, 38 (4), S. 45–56.
- Liebowitz, S. J. (2007). *How Reliable is the Oberholzer-Gee and Strumpf Paper on File-Sharing?* Verfügbar unter: <https://ssrn.com/abstract=1014399> [08.06.2019].
- Liehr, P. & Diaz, N. (2010). A Pilot Study Examining the Effect of Mindfulness on Depression and Anxiety for Minority Children. In: *Archives of Psychiatric Nursing*, 24 (1), S. 69–71. DOI: 10.1016/j.apnu.2009.10.001
- Liersch, A. & Asef, D. (2017). *Bildung und Kultur. Spartenbericht Musik 2016*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Kultur/Publikationen/Downloads-Kultur/spartenbericht-musik-5216203169004.html> [24.03.2019].
- Lifton, R. J. (1968). Protean Man. In: *Partisan Review*, 35 (4), S. 13–27.
- Lin, P., Chang J., Zemon, V. & Midlarsky, E. (2008). Silent Illumination: A Study on Chan (Zen) Meditation, Anxiety, and Musical Performance Quality. In: *Psychology of Music*, 36 (2), S. 139–155. DOI: 10.1177/0305735607080840
- Linke, R. (1985). Jazz und Populärmusik an der Musikhochschule Köln. In: A. Barber-Kersovan, A. Fuchs & H. Rösing (Hrsg.), *Popmusik und Lernen: Beiträge einer Tagung, veranstaltet von der Internationalen Vereinigung zum Studium populärer Musik, Oktober 1984, Hamburg* (S. 53–54). Graz: Akademische Druck- und Verlagsanstalt.
- Lisch, R. & Kriz, J. (1978). *Grundlagen und Modelle der Inhaltsanalyse: Bestandsaufnahme und Kritik*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Lücke, M. (2017). Managementkompetenzen in der künstlerischen Rock- und Popmusikausbildung. In: K. Holtsträter & M. Fischer (Hrsg.), *Lied und populäre Kultur / Song and Popular Culture: Musik und Professionalität / Music and Professionalism* (S. 117–135). Münster: Waxmann.
- Lücke, M. & Jóri, A. (2017). Ausbildung für die Musikwirtschaft. In: K. Holtsträter & M. Fischer (Hrsg.), *Lied und populäre Kultur / Song and Popular Culture: Musik und Professionalität / Music and Professionalism* (S. 137–158). Münster: Waxmann.
- Marshall, L. (2013). The 360 Deal and the „New“ Music Industry. In: *European Journal of Cultural Studies*, 16 (1), S. 77–99. DOI: 10.1177/1367549412457478

- Matthews, G., Roberts, R. D. & Zeidner, M. (2012). Emotional Intelligence: A Promise Unfulfilled? In: *Japanese Psychological Research*, 54 (2), S. 105–127. DOI: 10.1111/j.1468-5884.2011.00502.x
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. In: *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), S. 185–211. DOI: 0.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence? In: P. Salovey & D. J. Sluyter (Hrsg.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (S. 3–31). New York: Basic Books.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11., aktual. u. überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Menger, P.-M. (1999). Artistic Labor Markets and Careers. In: *Annual Review of Sociology*, 25 (1), S. 541–574. DOI: 10.1146/annurev.soc.25.1.541
- Meiklejohn, J.; Phillips, C., Freedman M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., ... Pinger, L. (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. In: *Mindfulness*, 3 (4), S. 291–307. DOI: 10.1007/s12671-012-0094-5
- Mertens, G. (2018). *Orchester, Rundfunkensembles und Opernchöre*. Verfügbar unter: http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/03_KonzerteMusiktheater/mertens.pdf [05.04.2019].
- Miller, R. (2004). *99 Schritte zum professionellen Lehrer: Erfahrungen – Impulse – Empfehlungen*. Seelze: Friedrich.
- Mills, J. & Smith, J. (2006). Working in Music: Becoming a Performer-Teacher. In: H. Gembris (Hrsg.), *Musical Development from a Lifespan Perspective* (S. 131–140). Frankfurt a. M.: Lang.
- Mindful Schools (2018). *Mindful Schools*. Verfügbar unter: <https://www.mindfulschools.org> [30.12.2018].
- Mindfulness in Schools (2018). *Bringing Mindfulness to Schools: A Lifelong Toolkit for Children & Teachers*. Verfügbar unter: <https://mindfulnessinschools.org> [31.12.2018].
- MIZ [Deutsches Musikinformationszentrum] (2015). *LiveKomm präsentiert clubspezifische Ergebnisse aus der Musikwirtschaftsstudie 2015*. Verfügbar unter: http://www.miz.org/news_12347.html [05.04.2019].
- MIZ (2017). *Gesamtumsatz aus dem Verkauf von physischen Tonträgern und digitalen Musikprodukten (Deutschland)*. Verfügbar unter: http://www.miz.org/downloads/statistik/118/118_Gesamtumsatz_Musikverkauf_Leistungsrechte_Synchronisation.pdf [05.04.2019].
- MIZ (2018a). *Ausbildungs- und Fortbildungsstätten für Pop, Rock und Jazz*. Verfügbar unter: <http://www.miz.org/themenportale/jazz-rock-pop/aus-und-fortbildungsstaetten-s528> [21.01.2019].

- MIZ (2018b). *Studierende in Studiengängen für Musikberufe an Musikhochschulen, Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen*. Verfügbar unter: http://www.miz.org/downloads/statistik/8/08_Studierende_Musikberufe_Studienfach.pdf [21.01.2019].
- MIZ (2018c). *Planstellen der öffentlich finanzierten Orchester*. Verfügbar unter: http://www.miz.org/downloads/statistik/16/16_Planstellen_Kulturorchester_2018_korr.pdf [05.04.2019].
- MIZ (2018d). *Anteile der Repertoiresegmente am Gesamtumsatz Physische Tonträger und digitale Musikprodukte*. Verfügbar unter: http://www.miz.org/downloads/statistik/32/32_Umsatzanteile-Repertoirekategorien-Tontraegermarkt.pdf [05.04.2019].
- MIZ (2018e). *Freiberufliche Tätigkeit in der Sparte Musik nach Durchschnittseinkommen und Tätigkeitsbereich*. Verfügbar unter: http://www.miz.org/downloads/statistik/85/85_Freiberuflich_Taetige_in_der_Sparte_Musik_nach_Taetigkeitsbereich_und_Durchschnittseinkommen_2017.pdf [05.04.2019].
- MIZ (2018f). *Erwerbstätige in Musikberufen nach Altersgruppen und monatlichem Nettoeinkommen*. Verfügbar unter: http://www.miz.org/downloads/statistik/86/86_Erwerbstaetige_Musikerinnen_und_Musiker_nach_Altersgruppen_und_monatlichem_Netoeinkommen_2017.pdf [07.06.2019].
- Molzberger, G. (2004). Überlegungen zur Erforschung informellen Lernens als Verarbeitung von Erfahrung. In: P. Dehnbostel & P. Gonon (Hrsg.), *Informell erworbene Kompetenzen in der Arbeit – Grundlegungen und Forschungsansätze* (S. 137–148). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Molzberger, G. (2016). Informelles Lernen in der Berufsbildung. In: M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 89–105). Wiesbaden: Springer VS.
- Molzberger, G. & Overwien, B. (2004). Studien und empirische Untersuchungen zum informellen Lernen. In: B. Hungerland & B. Overwien (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung im Wandel: Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?* (S. 69–85). Wiesbaden: Springer VS.
- Moore, A. & Malinowski, P. (2009). Meditation, Mindfulness and Cognitive Flexibility. In: *Consciousness and Cognition*, 18 (1), S. 176–186. DOI: 10.1016/j.concog.2008.12.008
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (Hrsg.). (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Mörchen, R. (2005). *Kernthesen der Diskussionsreihe „Musik und Beruf“ des LandesMusikRates NRW e. V.: 2. Diskussionsforum Beruf und Musik: Selbstständige Berufsmusiker zwischen Innovation und Überleben, April 2005, Köln*. Verfügbar unter: http://www.lmr-nrw.de/fileadmin/user_upload/lmr-nrw.de/downloads/Berufsmusik/Zusammenfassung_Berufsmusik_2005.pdf [26.03.2019].
- Moskaliuk, J. & Cress, U. (2016). Quantitative Methoden zur Erforschung informellen Lernens. In: M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 659–674). Wiesbaden: Springer VS.

- Motte-Haber, H. de la (2005). Die Musikerpersönlichkeit. Charakterzüge – Leistung und Lampenfieber – Selbstkonzept. In: H. de la Motte-Haber & G. Rötter (Hrsg.), *Musikpsychologie*. (S. 515–551). Laaber: Laaber.
- Mummendey, H. D. (1995). *Psychologie der Selbstdarstellung* (2. überarb. und erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Musicians' Union (2012). *The Working Musician*. Verfügbar unter: <https://www.musiciansunion.org.uk/Files/Reports/Industry/The-Working-Musician-report.aspx> [26.03.2019].
- NASM [National Association of Schools of Music] (2016). *Handbook 2016–17*. Verfügbar unter: https://nasm.arts-accredit.org/wp-content/uploads/sites/2/2015/11/NASM_HANDBOOK_2016-17.pdf [26.03.2019].
- Neß, H. (2016). Verfahren und Instrumente zur Erfassung informell erworbener Kompetenzen. In: M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 609–633). Wiesbaden: Springer VS.
- Neubauer, A. C. & Freudenthaler, H. H. (2005). Modelle emotionaler Intelligenz. In: R. Schulze, P. A. Freund & R. D. Roberts (Hrsg.), *Emotionale Intelligenz: Ein internationales Handbuch* (S. 39–59). Göttingen: Hogrefe.
- Newstead, A. (17.12.2012). Iconic 70s Live Music Venue Calls Last Drinks in Melbourne. In: *Tone Deaf*. Verfügbar unter: <http://tonedeaf.com.au/iconic-70s-live-music-venue-calls-last-drinks-in-melbourne/> [06.04.2019].
- Niketta, R. & Volke, E. (1994). *Rock und Pop in Deutschland: Ein Handbuch für öffentliche Einrichtungen und andere Interessierte*. Essen: Klartext.
- Nolte, K. (2005). *Der Kampf um Aufmerksamkeit: Wie Medien, Wirtschaft und Politik um eine knappe Ressource ringen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Oelkers, J. (2016). *Bildung und Ausbildung. Begriffe, Kontexte und Wandel*. Verfügbar unter: <https://www.ife.uzh.ch/de/ueberuns/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraegeprofoelkers.html> [12.04.2020]
- Orszulik, J. (2017). *Der Anti-Stress-Trainer für Musiker*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Overwien, B. (2018): Informelles Lernen – Ein historischer Abriss. In: M. Harring, M. D. Witte & T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen: Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (2. Aufl., S. 42–52). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Palmer, C.-E. (Hrsg.). (2002). *Empfehlungen der Arbeitsgruppe Förderung der Popular- und Jugendmusik in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Staatsministerium Baden-Württemberg.
- Pape, W. & Schütze, V. (1994). Populäre Musik an wissenschaftlichen und künstlerischen Hochschulen – Eine Zwischenbilanz. In: J. Terhag (Hrsg.), *Populäre Musik und Pädagogik* (S. 254–264). Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik.
- Paradies, L. (2010). *Individualisieren im Unterricht: Erfolgreich Kompetenzen vermitteln*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Pareles, J. (09.06. 2002). David Bowie, 21st-Century Entrepreneur. In: *The New York Times*. Verfügbar unter: <https://www.nytimes.com/2002/06/09/arts/david-bowie-21st-century-entrepreneur.html> [28.03.2019].

- Paulus, A. & Winter, C. (2014). Musiker als Media-Artepreneure? Digitale Netzwerkmedien als Produktionsmittel und neue Wertschöpfungsprozesse. In: U. Breitenborn, T. Düllo & S. Birke (Hrsg.), *Gravitationsfeld Pop: Was kann Pop? Was will Popkulturwirtschaft? Konstellationen in Berlin und anderswo* (S. 133–142). Bielefeld: Transcript.
- Pellmann, D. & Wilczek, A. (1999). *Populärmusiker in der Provinz: Eine empirische Untersuchung über Osnabrücker Musikschafter im Zeitraum der frühen 1960er bis späten 1990er Jahre*. Universität Osnabrück. Verfügbar unter: https://repositorium.ub.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-2000090123/2/E-Diss64_diss.pdf [26.03.2019].
- Penman, D. (2015). *Mindfulness for Creativity: Adapt, Create and Thrive in a Frantic World*. London: Piatkus.
- Petzold, M. (2000). Transaktionale Beziehung. In: *Lexikon der Psychologie*. spektrum.de. Verfügbar unter: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/transaktionale-beziehung/15687> [15.02.2019].
- Pfleiderer, M. (2008). Live-Veranstaltungen von populärer Musik und ihre Rezeption. In: G. Gensch, E. M. Stöckler & P. Tschmuck (Hrsg.), *Musikrezeption, Musikdistribution und Musikproduktion: Der Wandel des Wertschöpfungsnetzwerks in der Musikwirtschaft* (S. 83–107). Wiesbaden: Gabler. DOI: 10.1007/978-3-8349-8045-8_4
- Platz, F., Kopiez, R., Lehmann, A. C. & Wolf, A. (2014). The Influence of Deliberate Practice on Musical Achievement: A Meta-Analysis. In: *Frontiers of Psychology*, 5, Art. 646. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00646
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Popakademie Baden-Württemberg (2019a). *Studium / Popmusikdesign B. A. / Inhalte: Was wird gelehrt?* Verfügbar unter: <https://www.popakademie.de/de/studium/popmusikdesign-ba/inhalte/> [06.04.2019].
- Popakademie Baden-Württemberg (2019b). *Studium / Popular Music M. A. / Inhalte: Was wird gelehrt? Studienverlaufsplan Educating Artist*. Verfügbar unter: <https://www.popakademie.de/de/studium/popular-music-ma/inhalte/> [06.04.2019].
- Popakademie Baden-Württemberg (2019c). *Die Popakademie Baden-Württemberg - Hochschuleinrichtung für Musikwirtschaft, Kreativwirtschaft und Populäre Musik*. Verfügbar unter: <http://www.popakademie.de> [07.06.2019].
- Popakademie Baden-Württemberg (2019d). *Hochschulpartner*. Verfügbar unter: <https://www.popakademie.de/de/studium/studieren-an-der-popakademie/internationales/> [07.06.2019].
- Pope, N. K. L. (2005). The impact of stress in self- and peer assessment. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (1), S. 51–63.
- Poschardt, U. (1997). *DJ Culture: Diskjockeys und Popkultur*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Potreck-Rose, F. & Jacob, G. (2015). *Selbstzuwendung, Selbstakzeptanz, Selbstvertrauen: Psychotherapeutische Interventionen zum Aufbau von Selbstwertgefühl* (9. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Preuß, R. (16.04.2013). Schule ohne die schönen Künste. In: *Süddeutsche Zeitung*. Verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/bildung/mangel-an-musik-und-kunstlehrern-schule-ohne-die-schoenen-kuenste-1.1649640> [27.03.2019].
- Queensland Conservatorium [Research Centre, Griffith University] (2018). *The BoPMAT*. Verfügbar unter: <http://assessmentinmusic.com.au/wp-content/uploads/2013/07/The-BoPMAT-1.pdf> [27.12.2018].
- Queensland Conservatorium [Research Centre, Griffith University] (2019). *Making Music Work*. Verfügbar unter: <https://makingmusicwork.com.au> [06.04.2019].
- Randal, C., Pratt, D. & Bucci, S. (2015). Mindfulness and Self-Esteem: A Systematic Review. In: *Mindfulness*, 6 (6), S. 1366–1378. DOI: 10.1007/s12761-015-0407-6
- Rechtschaffen, D. (2018). *Die achtsame Schule. Leicht anwendbare Anleitungen für die Vermittlung von Achtsamkeit*. Freiburg: Arbor.
- Reid, A., Petocz, P. & Bennett, D. (2016). Is Creative Work Sustainable? Understanding Identity, Motivation, and Worth. In: *Australian Journal of Career Development*, 25 (1), S. 33–41. DOI: 10.1177/1038416216637089
- Renner, T. (2004). *Kinder, der Tod ist gar nicht so schlimm: Über die Zukunft der Musik- und Medienindustrie*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Renshaw, P. (2013). *Remaking the Conservatorium Agenda*. Verfügbar unter: http://www.musicinaustralia.org.au/index.php?title=Remaking_the_Conservatorium_Agenda [08.06.2019].
- Renz, T. & Körner, M. (2016). *Jazzstudie 2016: Lebens- und Arbeitsbedingungen von Jazzmusiker/-innen in Deutschland*. Hildesheim: Universität Hildesheim. Verfügbar unter: http://jazzstudie2016.de/jazzstudie2016_small.pdf [27.03.2019].
- Rethink Music (2015). *Fair Music: Transparency and Payment Flows in the Music Industry. Recommendations to Increase Transparency, Reduce Friction, and Promote Fairness in the Music Industry*. Boston. Verfügbar unter: <https://www.berklee.edu/sites/default/files/Fair%20Music%20-%20Transparency%20and%20Payment%20Flows%20in%20the%20Music%20Industry.pdf> [27.03.2019].
- Rilke, R. M. (1996). 1903. Briefe an einen jungen Dichter. In: H. Nalewski (Hrsg.), *Rainer Maria Rilke. Werke: Bd. 4. Schriften* (S. 514–548). Frankfurt a. M. und Leipzig: Insel.
- Robinson, D. C., Buck, E. B. & Cuthbert, M. (1991). *Music at the Margins: Popular Music and Cultural Diversity*. Newbury Park: Sage.
- Röhrle, B. (1994). *Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Rohs, M. (2016). Genese informellen Lernens. In: M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 3–38). Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenbrock, A. (2003a). „Man kann ja beim Songwriting nicht sagen, dass es etwas Falsches oder etwas Richtiges gibt“ – Fragen an eine Musikerin, die Workshops in Songwriting

- veranstaltet. In: G. Kleinen (Hrsg.), *Begabung und Kreativität in der Populären Musik* (S. 189–201). Münster: Lit.
- Rosenbrock, A. (2003b). „... und ich sage dir, ob du Stücke schreibst.“ Voraussetzungen für die Komposition in Pop- und Rockbands. In: G. Kleinen (Hrsg.), *Begabung und Kreativität in der populären Musik* (S. 176–188). Münster: Lit.
- Rösing, H. (1987). Rock/Pop/Jazz: Versuch einer Phänomenologie. In: H. Rösing (Hrsg.), *Rock, Pop, Jazz: Vom Amateur zum Profi* (S. 60–71). Hamburg: Coda. Verfügbar unter: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/5195/pdf/Populärmusik-03_S60-71.pdf [27.03.2019].
- Rösing, H. (1996). Was ist „Populäre Musik“? – Überlegungen in eigener Sache. In: H. Rösing (Hrsg.), *Regionale Stile und volksmusikalische Traditionen in populärer Musik* (S. 94–110). Hamburg: Coda. Verfügbar unter: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/5349/pdf/RoesingHelmut_S94-110.pdf [27.03.2019].
- Roth, G. (2001). *Fühlen, Denken, Handeln: Wie das Gehirn unser Verhalten steuert* (6. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie, 2: Entwicklung und Erziehung: Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover: Schroedel.
- Rötter, G. (2005). Musik und Emotion. In: H. de la Motte-Haber & G. Rötter (Hrsg.), *Musikpsychologie*. (S. 268–338). Laaber: Laaber.
- Sarath, E. W. (2013). *Improvisation, Creativity, and Consciousness: Jazz as Integral Template for Music, Education, and Society*. Albany: State University of New York Press.
- Sauter, W. & Staudt, A.-K. (2016). *Kompetenzmessung in der Praxis: Mitarbeiterpotenziale erfassen und analysieren*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Scharf, H. (2007). *Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln: Musikpädagogische Perspektiven vor dem Hintergrund der Postmoderne- und der Konstruktivismusdiskussion*. Aachen: Shaker.
- Schindler, G., Lullies, S. & Soppa, R. (1989). Der lange Weg des Musikers. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, (1/2), S. 101–112. Verfügbar unter: <http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/1-2-1989-schindler-lullies-soppa.pdf> [27.03.2019].
- Schinkel, S. & Tervooren, A. (2018). Ethnografie und informelles Lernen. In: M. Haring, M. D. Witte & T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen: Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (2. Auflage, S. 740–754). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schippers, H. (2010). *Facing the Music: Shaping Music Education from a Global Perspective*. New York: Oxford University Press.
- Schneidewind, P. & Tröndle M. (Hrsg.). (2012). *Selbstmanagement im Musikbetrieb. Ein Handbuch für Kulturschaffende* (2., kompl. überarb. Aufl.). Bielefeld: Transcript.
- Schoen, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

- Schonert-Reichl, K. A. & Roeser, R. W. (Hrsg.). (2016). *Handbook of Mindfulness in Education: Integrating Theory and Research into Practice*. New York: Springer.
- Schulz, G., Zimmermann, O. & Hufnagel, R. (2013). *Arbeitsmarkt Kultur: Zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Kulturberufen*. Berlin: Deutscher Kulturrat. Verfügbar unter: <http://kulturrat.de/wp-content/uploads/altdocs/dokumente/studien/studie-arbeitsmarkt-kultur-2013.pdf> [27.03.2019].
- Schulz von Thun, F. (1982). Selbstkonzept und Entfaltung der Persönlichkeit. In: W. Wiczerkowski & H. zur Oeveste (Hrsg.), *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie* (2, S. 167–187). Düsseldorf: Schwann.
- Schussler, D. L., Jennings, P. A., Sharp, J. E. & Frank, J. L. (2016). Improving Teacher Awareness and Well-Being through CARE: A Qualitative Analysis of the Underlying Mechanisms. In: *Mindfulness*, 7 (1), S. 130–142. DOI: 10.1007/s12671-015-0422-7
- Schutte, N. S. & Malouff, J. M. (2014). A Meta-Analytic Review of the Effects of Mindfulness Meditation on Telomerase Activity. In: *Psychoneuroendocrinology*, 42, S. 45–48. DOI: 10.1016/j.psyneuen.2013.12.017
- Schwarzer, R. (2000). *Streß, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwetter, H. (2015). *Teilen. Und dann? Kostenlose Musikdistribution, Selbstmanagement und Urheberrecht*. Kassel: Kassel University.
- Seyle, H. (1981). Geschichte und Grundzüge des Stresskonzepts. In: J. Nitsch (Hrsg.), *Stress: Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen*. Bern: Hans Huber.
- Siebert, H. (2006). *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung: Konstruktivistische Perspektiven* (2., überarb. Aufl.). Augsburg: Ziel.
- Siedenburg, I. (2016). *Populäre Musik, Gender und Musikpädagogik: Wirkungsweisen der Kategorie Geschlecht und Perspektiven für die Forschung*. Verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11572/pdf/Siedenburg_2015_Pop_Gender_MP.pdf [06.04.2019].
- Siedenburg, I. (2018). Improvisation in der Bläserklasse – A Matter of Gender. In: I. Siedenburg & G. Harbig (Hrsg.), *Kreatives Musizieren in der Bläserklasse. Wege zum improvisieren und komponieren zwischen Jazz und experimentellem Klang* (S. 31–51). Münster: WWU Verlag.
- Siedenburg, I. & Nolte, E. (2015). Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur: Popvermittlung in der Musikschule. In: M. Ahlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung: Zwischen Schule, Universität und Beruf* (S. 221–236). Berlin: Lit.
- Siegel, D. J. (2012). *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are* (2. Aufl.). New York: Guilford Press.
- Singer, W. (2003). *Ein neues Menschenbild? Gespräche über Hirnforschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Sinsch, S. (2011). Freie Musiker: Vom festen Freien zur Patchworkexistenz. In: *Das Orchester*, (2), S. 10–12.
- Sisario, B. (16.10.2006). CBGB Brings Down the Curtain with Nostalgia and One Last Night of Rock. In: *The New York Times*. Verfügbar unter: <http://www.nytimes.com/2006/10/16/arts/music/16cbgb.html> [06.04.2019].

- Smith, G. D. (2013a). Seeking Success in Popular Music. In: *Music Education Research International*, 6, S. 26–37.
- Smith, G. D. (2013b). *I Drum Therefore I Am. Being and Becoming a Drummer*. Farnham: Ashgate.
- Smudits, A. (2008). Soziologie der Musikproduktion. In: G. Gensch, E. M. Stöckler & P. Tschmuck (Hrsg.), *Musikrezeption, Musikdistribution und Musikproduktion: Der Wandel des Wertschöpfungsnetzwerks in der Musikwirtschaft* (S. 241–265). Wiesbaden: Gabler. DOI: 10.1007/978-3-8349-8045-8_10
- Spychiger, M. (2008). Musikalisches Lernen als Ko-Konstruktion? Überlegungen zum Verhältnis individueller und sozialer Dimensionen musikbezogener Erfahrung und Lernprozesse: Einführung des Konstrukts der Koordination. In: *Diskussion Musikpädagogik*, 40 (4), S. 4–12.
- Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim (2019). *Aufnahmebedingungen für den Bachelor-Studiengang Musik und den Master-Studiengang Musik*. Verfügbar unter: http://www.muho-mannheim.de/studienfuehrer/aufnahmebedingung/docs/Aufnahmebed_Bachelor_Master_oMu_310119.pdf [29.03.2019].
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2016). *Kulturfinanzbericht 2016: Tabellenband*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/GPStatistik/receive/DEHeft_heft_00096273 [28.03.2019].
- Statistisches Bundesamt (2013). *Geburtentrends und Familiensituation in Deutschland 2012*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Haushalte-Familien/Publikationen/Downloads-Haushalte/geburtentrends-5122203129004.pdf?__blob=publicationFile&v=3 [28.03.2019].
- Statistisches Bundesamt (2018a). *Statistisches Jahrbuch 2018 (Deutschland und Internationales)* Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Jahrbuch/statistisches-jahrbuch-2018-dl.pdf?__blob=publicationFile&v=5 [06.04.2019].
- Statistisches Bundesamt (2018b). *Pressemitteilung Nr. 46 vom 13. November 2018* Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2018/PD18_46_p002.html [08.06.2019].
- Stederoth (2017). While My Guitar Gently Weeps. Zur Sound-, Groove- und Performancevirtuosität in der Populären Musik. In: T. Phleps (Hrsg.), *Schneller, höher, lauter. Virtuosität in populären Musiken* (S. 51–64). Bielefeld: Transcript.
- Stein, B. (2003). ... und nun definieren Sie mal Popmusik! In: *Musikforum*, 97 (1), S. 25–29.
- Stelzer, M. (2015). Warum junge Instrumentalistinnen nicht Populärmusik studieren – Eine Interview-Studie zu musikalischen Biografien junger Musikerinnen. In: M. Ahlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung: Zwischen Schule, Universität und Beruf* (S. 171–186). Berlin: Lit.
- Stewart, A. (2013). *Guildhall School of Music & Drama's Mindfulness for Performers Course*. Verfügbar unter: <https://www.rhinegold.co.uk/guildhall-school-of-music-dramas-mindfulness-for-performers-course/> [30.06.2019].

- Straka, G. A. (1996). Selbstgesteuertes Lernen: Vom „Key-West-Konzept“ zum „Modell motivierten selbstgesteuerten Lernens“. In: H. Geißler (Hrsg.), *Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch* (S. 59–77). Weinheim: Beltz.
- Strange, S. (2017). What Lessons Can Higher Popular Music Education Learn from Art School Pedagogy? In: J. Merrill (Hrsg.), *Popular Music Studies Today. Proceedings of the International Association for the Study of Popular Music 2017* (S. 271–280). Heidelberg: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-17740-9_28
- Sudmann, R. (1998). Popmusik in Studiengängen deutscher Hochschulen. In: D. Baacke (Hrsg.), *Handbuch Jugend und Musik* (S. 457–476). Opladen: Leske + Budrich.
- Tagg, P. (2000). *Kojak: 50 Seconds of Television Music: Towards the Analysis of Affect in Popular Music* (2. Aufl.). New York: Mass Media Music Scholars' Press.
- Tan, C.-M. (2012). *Search Inside Yourself. The Unexpected Path to Achieving Success, Happiness (and World Peace)*. New York: Harper One.
- Teague, A. & Smith, G. D. (2015). Portfolio Careers and Work-Life Balance Among Musicians: An Initial Study into Implications for Higher Music Education. In: *British Journal of Music Education*, 32 (2), S. 177–193. DOI: 10.1017/S0265051715000121
- Templer, A. J. & Cawsey, T. F. (1999). Rethinking Career Development in an Era of Portfolio Careers. In: *Career Development International*, 4 (2), S. 70–77. DOI: 10.1108/13620439910254669
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (2012). *Beltz-Lexikon Pädagogik: Studienausgabe*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Terhag, J. (2004). Populäre Musik und „Populärmusik“: Ein Zwillingsspaar aus unterschiedlichen Elternhäusern. In: *Üben und Musizieren*, (5), S. 6–9.
- Thielsch, M. T. & Weltzin, S. (2012). Online-Umfragen und Online-Mitarbeiterbefragungen. In: M. T. Thielsch & T. Brandenburg (Hrsg.), *Praxis der Wirtschaftspsychologie, 2: Themen und Fallbeispiele für Studium und Anwendung* (S. 109–127). Münster: MV Wissenschaft. Verfügbar unter: http://www.thielsch.org/download/wirtschaftspsychologie/Praxis_der_Wirtschaftspsychologie_2.pdf [29.03.2019].
- Thom, Nico (2019). *Gebannte Freiheit? Die Curricula von praxisorientierten Jazz- und Popmusik-Studiengängen in Deutschland*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Throsby, D. & Zednik, A. (2010). *Do You Really Expect to Get Paid? An Economic Study of Professional Artists in Australia*. Melbourne: Australia Council for the Arts. Verfügbar unter: https://www.australiacouncil.gov.au/workspace/uploads/files/research/do_you_really_expect_to_get_pa-54325a3748d81.pdf [29.03.2019].
- Timsit, D. (2017). *Musikvermarktung in der heutigen Zeit: DIY oder Plattenvertrag?* Verfügbar unter: <http://www.backstagepro.de/thema/musikvermarktung-in-der-heutigen-zeit-diy-oder-plattenvertrag-2017-05-31-51PwyWQWWW> [06.04.2019].
- Tolmie, D. (2013). Designing a Tertiary Music Institution Course to Create Industry-Ready Graduates. In: J. Holmes (Hrsg.), *The CALTN Papers: The Refereed Proceedings of the Creative Arts Learning and Teaching Network Symposium, Hobart, February 2013* (S. 137–161). Hobart: University of Tasmania. Verfügbar unter: https://www.academia.edu/5049738/Fire_in_the_belly_Building_resilience_in_cre

ative_practitioners_through_experiential_and_authentically_designed_learning_environments [06.04.2019].

- Tröndle, M. (2012a). Das Konzertwesen als Variationsgeschichte von Konzerttypen: Zur Ökonomie der Aufmerksamkeit im Musikbetrieb. In: P. Schneidewind & M. Tröndle (Hrsg.), *Selbstmanagement im Musikbetrieb. Ein Handbuch für Kulturschaffende* (2., kompl. überarb. Aufl., S. 21–40). Bielefeld: Transcript.
- Tröndle, M. (2012b). Szenen und Milieus: Eine lebensstilorientierte Publikumssoziologie. In: P. Schneidewind & M. Tröndle (Hrsg.), *Selbstmanagement im Musikbetrieb. Ein Handbuch für Kulturschaffende* (2., kompl. überarb. Aufl., S. 41–56). Bielefeld: Transcript.
- Tschmuck, P. (2008). Vom Tonträger zur Musikdienstleistung – Der Paradigmenwechsel in der Musikindustrie. In: G. Gensch, E. M. Stöckler & P. Tschmuck (Hrsg.), *Musikrezeption, Musikdistribution und Musikproduktion. Der Wandel des Wertschöpfungsnetzwerks in der Musikwirtschaft* (S. 141–162). Wiesbaden: Gabler.
- Tschmuck, P. (2012). *Creativity and Innovation in the Music Industry*. Heidelberg: Springer.
- Tschmuck, P. (2013). Das 360°-Musikschaffen im Wertschöpfungsnetzwerk der Musikindustrie. In: B. Lange, H.-J. Bürkner & E. Schüßler (Hrsg.), *Akustisches Kapital: Wertschöpfung in der Musikwirtschaft* (S. 285–316). Bielefeld: Transcript.
- Tschmuck, P. (2015). *Musikstreaming 2014 – Das Problem der Einnahmenverteilung*. Verfügbar unter: <https://musikwirtschaftsforschung.wordpress.com/2015/07/19/musikstreaming-2014-das-problem-der-einnahmenverteilung/> [06.04.2019].
- University of Michigan (2019). *Bachelor of Fine Arts in Jazz & Contemplative Studies*. Verfügbar unter: <https://smt.d.umich.edu/programs-degrees/degree-programs/undergraduate/jazz-contemporary-improvisation/bachelor-of-fine-arts-in-jazz-contemplative-studies/> [06.04.2019].
- Universität Bonn (26.11.2010). *Lähmende Angst vor dem falschen Ton: Lampenfieberambulanz für Musiker gegründet*. Verfügbar unter: <https://www.uni-bonn.de/neues/309-2010> [06.04.2019].
- Verband deutscher Musikschulen e. V. (2019a). *Mitgliedschulen im VdM*. Verfügbar unter: <https://www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/vdm-musikschulen/index.html> [13.04.2019].
- Verband deutscher Musikschulen e. V. (2019b). *Schülerzahlen und Jahreswochenstunden in den Instrumental- und Vokalfächern*. Verfügbar unter: https://www.musikschulen.de/medien/fotos/zahlen_und_fakten/2017/schuelerzahlen-in-verschiedenen-faechern.pdf [13.04.2019].
- Voß, G. G. (1998). Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft: Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 31 (3), S. 473–487. Verfügbar unter: http://doku.iab.de/mittab/1998/1998_3_MittAB_Voss.pdf [30.03.2019].
- Wakin, D. J. (12.12.2004). The Juilliard Effect: Ten Years Later. In: *The New York Times*. Verfügbar unter: <http://www.nytimes.com/learning/students/pop/articles/wakin2.html> [30.03.2019].

- Waters, L., Barsky, A., Ridd, A. & Allen, K. (2015). Contemplative Education: A Systematic, Evidence-Based Review of the Effect of Meditation Interventions in Schools. In: *Educational Psychology Review*, 27 (1), S. 103–134. DOI: 10.1007/s10648-014-9258-2
- Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (1992). Towards a Theory of Informal and Incidental Learning in Organizations. In: *International Journal of Lifelong Education*, 11 (4), S. 287–300. DOI: 10.1080/0260137920110403
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2002). *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2015). *Communities of Practice: A Brief Introduction*. Verfügbar unter: <https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf> [06.04.2019].
- Werner, F. (1998). Zur regionalen Szene der Alternativ-Labels. In: D. Baacke (Hrsg.), *Handbuch Jugend und Musik* (S. 305–315). Opladen: Leske & Budrich.
- Westerlund, H. (2006). Garage Rock Bands: A Future Model for Developing Musical Expertise? In: *International Journal of Music Education*, 24 (2), S. 119–125. DOI: 10.1177/0255761406065472
- Wicke, P. (1992). „Populäre Musik“ als theoretisches Konzept. In: *PopScriptum*, 1. Verfügbar unter: http://www.popmusicology.org/PDF/pst01_wicke.pdf [02.07.2019].
- Wicke, P. (2007). Zwischen musikalischer Dienstleistung und künstlerischem Anspruch. Der Musiker in den Populären Musikformen. In: H. La Motte-Haber & H. Neuhoff (Hrsg.), *Musiksoziologie* (S. 222–243). Laaber: Laaber.
- Wicke, P. (2011). *Populäre Musik*. Verfügbar unter: http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/04_JazzRockPop/wicke_populaere.pdf [30.04.2017].
- Wicke, P., Ziegenrucker, W. & Ziegenrucker, K.-E. (2007). *Handbuch der populären Musik: Geschichte, Stile, Praxis, Industrie* (erw. Neuausg.). Mainz: Schott.
- Wickström, D.-E. (2015). Von GET WELL SOON zu *Hinterland* – Strategien zur Reaktion auf Bedürfnisse von MusikerInnen und Märkten in der Curriculumsentwicklung künstlerischer Studiengänge. In: M. Ahlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung: Zwischen Schule, Universität und Beruf* (S. 355–370). Berlin: Lit.
- Wickström, D.-E., Lücke, M. & Jóri, A. (2015). Not without Music Business: The Higher Education of Musicians and Music Industry Workers in Germany. In: *International Journal for Music Business Research*, 4 (1), S. 55–88. Verfügbar unter: <https://musicbusinessresearch.files.wordpress.com/2012/04/volume-4-no-1-april-2015-not-without-music-business.pdf> [30.03.2019].
- Wiese, P. (2014). Live Entertainment. In: U. Breitenborn, T. Düllo & S. Birke (Hrsg.), *Gravitationsfeld POP. Was kann Pop? Was will Popkulturwissenschaft? Konstellationen in Berlin und anderswo* (S. 113–131). Bielefeld: Transcript.
- Wilde, S., Sonley, A., Crane, C., Ford, T. J., Raja, A., Robson, J., ... Kuyken, W. (2018). Mindfulness Training in UK Secondary Schools: A Multiple Case Study Approach to Identification of Cornerstones of Implementation. In: *Mindfulness*, 10 (2), S. 1–14. DOI: 10.1007/s12671-018-0982-4

- Wills, G. I. & Cooper, C. L. (1987). Stress and Professional Popular Musicians. In: *Stress Medicine*, 3 (4), S. 267–275. DOI: 10.1002/smi.2460030407
- Winter, C. (2011). Von der Push- zur Pull-Kultur(-innovation). In: K. Janner, C. Holst & A. Kopp (Hrsg.), *Social Media im Kulturmanagement: Grundlagen: Fallbeispiele: Geschäftsmodelle: Studien* (S. 149–189). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Winter, C. (2012). How Media Prosumers Contribute to Social Innovation in Today's New Networked Music Culture and Economy. In: *International Journal of Music Business Research*, 1 (2), S. 46–73. Verfügbar unter: https://musicbusinessresearch.files.wordpress.com/2012/04/volume-1-no-2-october-2012-_winter_.pdf [31.03.2019].
- Wissenschaftsrat (2012). *Prüfungsnoten an Hochschulen im Prüfungsjahr 2010: Arbeitsbericht mit einem wissenschaftspolitischen Kommentar des Wissenschaftsrates* (Drucksache 2627-12). Hamburg. Verfügbar unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2627-12.pdf> [31.03.2019].
- Wlömert, N. & Papies, D. (2016). On-Demand Streaming Services and Music Industry Revenues – Insights from Spotify's Market Entry. In: *International Journal of Research in Marketing*, 33 (2), S. 314–327. DOI: 10.1016/j.ijresmar.2015.11.002
- Woog, P. (2001). *Die Popmusikregion: Grundlagen und Bestandsaufnahme der Populärmusikszene in Stuttgart: Handlungsempfehlungen für die Nachwuchsmusikförderung*. Verfügbar unter: <http://www.paulwoog.de/DiePopmusikregion.pdf> [17.04.2019].
- Woog, P. (2009). *Popmusikförderung in Deutschland – Eine Übersicht*. Verfügbar unter: http://www.miz.org/dokumente/woog_popmusikfoerderung.pdf [06.04.2019].
- Zimbardo, P. G. & Gerrig, R. J. (2008). *Psychologie* (18., aktual. Aufl.). München: Pearson Studium.

II. Homepages von Institutionen mit Ausbildungsgängen im Bereich Populärer Musik in Deutschland

1. Musikhochschulen, Hochschulen und Universitäten

Institution	Ort	Homepage
Jazz-Institut Berlin (Hochschule für Musik Hanns Eisler/UDK)	Berlin	http://www.jazz-institut-berlin.de
SHR Hochschule der populären Künste (HDPK)	Berlin	https://www.hdpk.de/de/studium/bachelor/populärmusik/
Hochschule für Künste	Bremen	https://www.hfk-bremen.de
Hochschule für Musik Carl Maria von Weber	Dresden	https://www.hfmdd.de/studium/jazzrockpop
Folkwang Universität der Künste	Essen/ Bochum	https://www.folkwang-uni.de/home/musik
Hochschule Macromedia	Freiburg	https://creative.macromedia-fachhochschule.de/studienangebot-bachelor/musik
Hochschule für Musik und Theater	Hamburg	https://www.hfmt-hamburg.de/musik/jazz
Hochschule für Musik, Theater und Medien	Hannover	https://www.hmtm-hannover.de
Hochschule für Musik und Tanz	Köln	https://www.hfmt-koeln.de
Hochschule für Musik und Theater Felix Mendelssohn Bartholdy	Leipzig	https://www.hmt-leipzig.de/home/fachrichtungen/jazz-populärmusik
Musikhochschule	Lübeck	http://www.mh-luebeck.de
Hochschule für Musik (Johannes Gutenberg-Universität)	Mainz	https://www.musik.uni-mainz.de/studium/abteilungen/jazz-und-pop
Popakademie Baden-Württemberg	Mannheim	https://www.popakademie.de
Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst	Mannheim	http://www.muho-mannheim.de
Hochschule für Musik und Theater	München	http://www.musikhochschule-muenchen.de
Musikhochschule Münster (Westfälische Wilhelms-Universität)	Münster	https://www.uni-muenster.de
Hochschule für Musik	Nürnberg	http://www.hfm-nuernberg.de
Hochschule Osnabrück (Institut für Musik)	Osnabrück	https://www.hs-osnabrueck.de/de/ifm
Hochschule für Musik und Theater	Rostock	https://www.hmt-rostock.de
Hochschule für Musik Saar	Saarbrücken	http://www.hfm.saarland.de
Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst	Stuttgart	https://www.hmdk-stuttgart.de
Staatliche Hochschule für Musik	Trossingen	https://www.mh-trossingen.de
Hochschule für Musik Franz Liszt	Weimar	https://www.hfm-weimar.de
Hochschule für Musik	Würzburg	https://www.hfm-wuerzburg.de

2. Berufsfachschulen und Fachakademien mit staatlicher Anerkennung

Institution	Ort	Homepage
Berufsfachschule für Musik (Mittelfranken)	Dinkelsbühl	https://www.bfs-musik.de/rock-pop
Dr. Koch's Konservatorium – Musikakademie	Frankfurt a. M.	https://www.dr-hochs.de/de/content/abteilung-fuer-jazz-und-popularmusik
Frankfurter Musikwerkstatt	Frankfurt a. M.	https://www.fmw.de/studiummitdoppelabschluss
Rock Pop Jazz Akademie Mittelhessen (RPJAM)	Gießen	http://www.rpjam.de
Hamburg School of Music – Staatlich anerkannte BFS für Populärmusik	Hamburg	https://www.theschool.de
Music College Hannover – Berufsfachschule für Musik	Hannover	https://www.studium.musiccollege-hannover.de
Berufsfachschule für Musik (Schwaben)	Krumbach	https://www.bfsm-krumbach.de/Ausbildung/Rock-Pop-Jazz
Neue Jazzschool München e. V. (Berufsfachschule für Musik)	München	https://www.jazzschool.de
Musication Berufsfachschule für Musik	Nürnberg	https://www.bfsm-nuernberg.de
Music College (Berufsfachschule für Pop, Rock und Jazz)	Regensburg	https://www.music-academy.de
Berufsfachschule für Musik des Bezirks Oberpfalz	Sulzbach-Rosenberg	http://www.bfsm-sulzbach.de/index.php/musical/hauptfach-musical.html

3. Private Programme ohne staatliche Anerkennung und Weiterbildungsangebote

Institution	Ort	Homepage
Future Music School	Aschaffenburg	https://www.futuremusicschool.de
BIMM Institute (British and Irish Modern Music Institute)	Berlin	https://studium.bimm-institute.de
Pop Schule Berlin	Berlin	https://www.popschule-berlin.de
Glen Buschmann Jazzakademie (Musikschule Dortmund)	Dortmund	https://www.dortmund.de/de/freizeit_und_kultur/musikschule/jazzakademie/index.html
Deutsche Pop	Eichenau	http://deutsche-pop.com/de
Hochschule für Musik und Theater (Eventim Popkurs)	Hamburg	https://popkurs-hamburg.de
Bass School Munich (BSM)/ Munich Guitar Institute (MGI)	München/ Köln	https://www.bass-school-munich.de ; https://www.m-g-i.de
Bundesakademie für musikalische Jugendbildung	Trossingen	https://www.bundesakademie-trossingen.de/weiterbildungen/rockpopjazz.html

III. Fragebogen der quantitativen Vorstudie

Liebe Absolventin, lieber Absolvent,

die folgenden Fragen sind Teil meines Dissertationsprojekts zum Thema

„Berufsvorbereitende Ausbildungs- und Studienangebote im Bereich Popmusik in

Deutschland“. Ich würde mich sehr über Ihre Teilnahme freuen. Da es sich dabei um teils

sensible Informationen handelt, kann ich Ihnen vorab versichern, dass die Studie

ausschließlich für einen fachinternen Kreis bestimmt ist und sie anonym, objektiv und streng

wissenschaftlich durchgeführt wird. Die Ergebnisse der Studie können Sie selbstverständlich

nach Fertigstellung meiner Arbeit bei Interesse einsehen.

Unter allen Teilnehmern der Studie werden ein neues iPad mini (wi-fi, 16GB, weiß & silber)

und 3 Kopfhörer (RH-5) der Firma Roland verlost. Zur Teilnahme an der Verlosung einfach

die Mail Adresse im entsprechenden Feld am Ende des Fragebogens eintragen. Viel Glück!

Vorab schon mal herzlichsten Dank für Ihre Unterstützung und alles Gute für Ihren weiteren

Karriereweg. Für etwaige Fragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung.

Hinweis zum Ausfüllen: Die meisten Fragen können Sie durch Ankreuzen, offene Fragen in

Stichworten beantworten.

(Bearbeitungszeit ca. 20 Minuten)

Fragen zum Ausbildungsinstitut

1. An welchem Institut haben Sie Ihre Ausbildung beendet? [IN03] _____

2. Hauptfachinstrument: [IN01]

Gesang

Klassische Gitarre

E-Gitarre

Bass

Schlagzeug

Keyboard

Klavier

Saxofon

Sonstiges: _____

3. Weitere Instrumente im Rahmen der Ausbildung:

(mehrere Antworten möglich) [IN02]

Gesang

Klassische Gitarre

E-Gitarre

Anhang

- Bass
- Schlagzeug
- Keyboard
- Klavier
- Saxofon
- Sonstiges: _____

4. Welcher Studiengang/welche Ausbildungsrichtung wurde belegt? [IN04] _____

5. Art des Abschlusses: [IN05]

- Bachelor
- Master
- Diplom
- Staatsexamen/Staatsprüfung
- Magister
- Anderer Abschluss: _____

6. Note: [IN06] _____

7. Abschlussjahr: [IN07] _____

8. Im Aufnahmeverfahren meines Studienganges wurden für Popmusiker relevante Fertigkeiten abgeprüft: [AU03]

Sehr relevant Nicht relevant
○ ○ ○ ○ ○

9. Ich bewerte das Niveau beim Aufnahmeverfahren meines Studiengangs als: [AU04]

Zu hoch Zu niedrig
○ ○ ○ ○ ○

10. Ich schätze die Wichtigkeit folgender Bereiche für die von mir im Vorfeld meiner Popmusik-Ausbildung absolvierten Aufnahmeprüfung wie folgt ein: [AU05]

	Sehr relevant	Nicht relevant			
• Spieltechnik/Instrumentalspiel	○	○	○	○	○
• Vom-Blatt-Spiel	○	○	○	○	○
• Gehörbildung	○	○	○	○	○
• Harmonielehre	○	○	○	○	○

- | | Sehr relevant | Nicht relevant | | | |
|-------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| • Kreatives Potential | <input type="radio"/> |
| • Performance | <input type="radio"/> |
| • Stilistische Vielfalt | <input type="radio"/> |

11. Bitte bewerten Sie die Wichtigkeit der folgenden Eigenschaften, die ein Popmusiker für eine erfolgreiche Karriere mitbringen sollte: [AU06]

- | | Sehr wichtig | Nicht wichtig | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| • Kreativität | <input type="radio"/> |
| • Ausstrahlung | <input type="radio"/> |
| • Spieltechnik/Instrumentalkönnen | <input type="radio"/> |
| • Durchhaltewille | <input type="radio"/> |
| • Kenntnisse in Musiktheorie | <input type="radio"/> |
| • Kompetenzen im Bereich Selbstvermarktung | <input type="radio"/> |
| • Erfahrung im Musikbusiness | <input type="radio"/> |

12. Meine Ausbildung war in der Gesamtheit auf den Bereich Popmusik ausgerichtet: [IN08]

- | | | | | | | |
|-------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| In Prozent: | 0% | 20% | 40% | 60% | 80% | 100% |
| | <input type="radio"/> |

13. Standen bei Ihrer Ausbildung eher handwerkliche oder künstlerische Aspekte im Vordergrund? [IN09]

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| Künstlerische Aspekte | Handwerkliche Aspekte |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

14. Ich bewerte die Gesamtstruktur meines Studienganges für eine Karriere im Bereich Popmusik als zielführend: [IN10]

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| Sehr zielführend | Nicht zielführend |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

15. Betreuung durch meine Lehrkräfte: [IN11]

- | | Sehr gut | Sehr schlecht | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| • Fachlich | <input type="radio"/> |
| • Menschlich | <input type="radio"/> |
| • Hilfe bei der Berufsplanung | <input type="radio"/> |
| • Anwesenheit der Lehrkräfte während des Semesters | <input type="radio"/> |

16. Kamen die Dozenten eher aus der Praxis oder der Wissenschaft? [IN12]

Praxis Wissenschaft

17. Angebote meiner Ausbildungsstätte: [IN13]

	Sehr gut		Sehr schlecht
• Ausbildungs-/ Karriereberatung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Hilfe bei Kontakten zum Arbeitsmarkt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Beratung zu den Themen Versicherungen und Sozialleistungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Rechtsberatung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Hilfe bei Kontakten zu relevanten Verbänden und Organisationen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Ich war mit der Aktualität und Auswahl der Unterrichtsmaterialien während meines Studiums: [IN14]

Sehr zufrieden Nicht zufrieden

19. Ich war mit dem Umfang der erhaltenen Unterrichtsstunden an meinem Instrument zufrieden: [IN15]

Sehr zufrieden Nicht zufrieden

20. Ich hatte während meines Studiums noch privaten Instrumentalunterricht: [IN16]

- Ja
- Nein

21. Wie beurteilen Sie die folgenden Fächer Ihrer Ausbildung? [IN17]

	Sehr gut		Sehr schlecht	Hier kein Unterricht
• Instrumentalunterricht (Hauptfachinstrument)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Instrumentale Nebenfächer (inkl. Rhythmik/Gesang)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Musiktheorie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Musikbusiness (inkl. Musikrecht)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Musikgeschichte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Komposition/Songwriting/Arrangement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Produktion/Recording	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sonstige: _____

26. Nach meinem Studium gefielen mir vor allem die folgenden Musikstile/musikalischen Genres: (mehrere Antworten möglich) [HI02]

- Rock
- Pop
- Jazz
- Klassik
- Elektronische Musik
- Metal
- Hip Hop
- Funk/Soul
- Blues

Sonstige: _____

27. Meine musikalischen Fertigkeiten habe ich vor meiner Ausbildung/meinem Studium auf folgendem Wege erworben: (mehrere Antworten möglich) [HI03]

- Autodidaktisch
- Privater Unterricht
- Unterricht an einer allgemeinbildenden Schule
- Unterricht an einem privaten Musikinstitute
- Unterricht an einer öffentlichen Musikschule

Sonstige: _____

28. Folgende Gründe waren bei der Wahl meines Studienfaches entscheidend: [HI04]

	Sehr wichtig	Nicht wichtig
• Musikalische Entfaltungsmöglichkeiten	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
• Verbesserung meiner Instrumentalfertigkeiten	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
• Gute Berufschancen	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
• Verbesserte Verdienstmöglichkeiten	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
• Möglichkeit einer selbstständigen Existenz	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>

Sonstige relevante Gründe: _____

29. In Bezug auf meine aktuelle berufliche Tätigkeit haben sich dank meiner Ausbildung diese Wünsche wie folgt erfüllt: [H105]

	Voll erfüllt		Nicht erfüllt		
• Musikalische Entfaltungsmöglichkeiten	<input type="radio"/>				
• Verbesserung meiner Instrumentalfertigkeiten	<input type="radio"/>				
• Gute Berufschancen	<input type="radio"/>				
• Verbesserte Verdienstmöglichkeiten	<input type="radio"/>				
• Möglichkeit einer selbstständigen Existenz	<input type="radio"/>				
Sonstige relevante Wünsche: _____					

30. Folgende Motive haben mich zum Besuch meiner Ausbildungsstätte bewogen:
(mehrere Antworten möglich) [H106]

- Nähe zum Wohnort
 - Angebotene Fächer/Kurse
 - Auswahl der Dozenten
 - Renommee des Instituts
 - Schwerpunkte im Bereich Pop/Rock
 - Schwerpunkte im Bereich Jazz
- Sonstige Motive: _____

Fragen zu Berufseinstieg und Berufstätigkeit

31. Ich sehe Berufsmusiker/-in im Bereich Popmusik als ernst zu nehmendes Berufsziel:
[BE01]

- Ja
- Nein

32. Ich strebe eine derartige Karriere an/bin in diesem Bereich tätig: [BE02]

- Ja → Weiter mit Frage 34
- Nein

33. Welche Aspekte empfinden Sie als unbefriedigend? [BE03]

- Keine ausreichende finanzielle Sicherheit
 - Unverträglichkeit mit Familienplanung
 - Mangelnde kreative Entfaltungsmöglichkeiten
 - Stilistische Einschränkungen
- Sonstige Aspekte: _____

34. Mein Berufsziel zu Beginn der Studiums: [BE04]

- Live/Studiomusiker
- Songwriter
- Solokünstler/Bandmusiker
- Musiklehrer
- Tätigkeit im Musikbusiness

Sonstiges Berufsziel: _____

35. Mein Berufsziel zum Studienabschluss: [BE05]

- Live/Studiomusiker
- Songwriter
- Solokünstler/Bandmusiker
- Musiklehrer
- Tätigkeit im Musikbusiness

Sonstiges Berufsziel: _____

36. Mein Berufsziel heute: [BE06]

- Live/Studiomusiker
- Songwriter
- Solokünstler/Bandmusiker
- Musiklehrer
- Tätigkeit im Musikbusiness

Sonstiges Berufsziel: _____

37. Mit meiner beruflichen Entwicklung bin ich: [BE07]

Sehr zufrieden Nicht zufrieden



38. Für mich kommt grundsätzlich auch eine nicht musikalische Tätigkeit in Frage: [BE08]

- Ja
- Nein

39. Ich verdiene zur Zeit meinen Lebensunterhalt: [BE09]

- Ausschließlich mit musikalischen Tätigkeiten
- Teils mit musikalischen, teils mit anderen Tätigkeiten → Weiter mit Frage 45
- Ausschließlich mit musikfremden Tätigkeiten → Weiter mit Frage 49
- Ohne berufliche Tätigkeit → Weiter mit Frage 58

40. Haben sie zurzeit eine oder mehrere musikalische Haupteinnahmequellen? [BE10]

- Eine → Weiter mit Frage 44
- Mehrere

41. Ich verdiene meinen Lebensunterhalt durch mehrere verschiedene musikalische Tätigkeiten: [BE12]

1. Tätigkeit als: _____ entspricht ca. _____ % meines Einkommens
2. Tätigkeit als: _____ entspricht ca. _____ % meines Einkommens
3. Tätigkeit als: _____ entspricht ca. _____ % meines Einkommens
4. Tätigkeit als: _____ entspricht ca. _____ % meines Einkommens

42. Ich würde gerne eine dieser Tätigkeiten als Hauptberuf ausüben: [BE13]

- Ja
- Nein → Weiter mit Frage 46

43. Welche ihrer Tätigkeiten würden sie gerne als Hauptberuf ausüben? [BE14] _____

→ Weiter mit Frage 46

44. Meine einzige musikalische Haupteinnahmequelle ist: [BE11]

- Musiklehrer
- eigene Band/Solokünstler
- Live/Studiomusiker
- Songwriter
- Künstler
- Tätigkeit im Musikbusiness
- Sonstiges

→ Weiter mit Frage 46

45. Wenn Sie Ihren Lebensunterhalt teils mit musikalischen, teils mit anderen Tätigkeiten verdienen, wie hoch ist ca. der Anteil der musikalischen bzw. der nicht-musikalischen Tätigkeiten? [BE15]

- Musikalisch ca. _____ %
- Nicht musikalisch ca. _____ %

46. Ich unterrichte als Musiklehrer: (mehrere Antworten möglich) [BE16]

- An einer öffentlichen Musikschule
- An einem privaten Musikinstitut
- Privat → Weiter mit Frage 48

Nein → Weiter mit Frage 50

Sonstiges: _____

47. Gibt es an Ihrer Musikschule/Ihrem Musikinstitut einen Schwerpunkt Popmusik? [BE17]

Ja

Nein

48. Unterrichten ist für mich: [BE18]

Ein notwendiges Übel

Sinnvoll, aber höchstens Ergänzung

Eine gerne ausgeübte Tätigkeit, auch schwerpunktmäßig

Berufsziel

→ Weiter mit Frage 50

49. Wenn Sie Ihren Lebensunterhalt ausschließlich durch musikfremde Tätigkeiten verdienen, welche Tätigkeiten sind das und welchen Anteil haben sie circa an Ihrem Gesamteinkommen? [BE19]

1. Tätigkeit als: _____ entspricht ca. _____ % des Einkommens

2. Tätigkeit als: _____ entspricht ca. _____ % des Einkommens

3. Tätigkeit als: _____ entspricht ca. _____ % des Einkommens

4. Tätigkeit als: _____ entspricht ca. _____ % des Einkommens

50. Art der beruflichen Tätigkeit(en): [BE20]

selbstständig/freiberuflich

angestellt

teils/teils

51. Ich kann bei meinen beruflichen Tätigkeiten von den während meiner Ausbildung erworbenen Kompetenzen profitieren. [BE21]

Ja

Nein

52. Meine gegenwärtige Haupterwerbstätigkeit entspricht den Erwartungen während meiner Ausbildung: [BE22]

Ja

Nein

53. Ich beurteile die allgemeine Lage auf dem Arbeitsmarkt für meine Ausbildungsrichtung als: [BE23]

Sehr gut Sehr schlecht
○ ○ ○ ○ ○

54. Folgende Kompetenzen sind für mich beruflich relevant: [BE24]

- Kreativität
- Technik/Instrumentalkönnen
- Stilistische Vielfalt
- Improvisation
- Authentizität
- Komposition
- Selbstvermarktung
- Integration in ein Bandgefüge
- Musiktheorie
- Branchenkenntnisse
- Kenntnis vieler Instrumente

Sonstige relevante Kompetenzen: _____

55. In meine berufliche Zukunft der nächsten Jahre blicke ich: [BE25]

Sehr optimistisch Sehr pessimistisch
○ ○ ○ ○ ○

56. Ich plane mich in absehbarer Zeit beruflich zu verändern: [BE26]

- Ja
- Nein → Weiter mit Frage 58

57. Wie planen sie sich zu verändern? [BE27]

- Wechsel innerhalb des musikalischen Bereichs/in den musikalischen Bereich
- Wechsel innerhalb des nicht-musikalischen Bereichs/in den nicht-musikalischen Bereich

58. Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu? [BE28]

- Die Ausübung einer professionellen musikalischen Tätigkeit gehört einfach zu mir. Stimme zu Stimme nicht zu
○ ○ ○ ○ ○

- | | Stimme zu | Stimme nicht zu | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| • Ich könnte auch zufrieden sein, wenn Musik nur noch mein Hobby wäre. | <input type="radio"/> |
| • Für mich kommt nur eine musikalische Berufstätigkeit in Frage. | <input type="radio"/> |
| • Ich könnte mir vorstellen, auch in einem nicht-musikalischen Bereich tätig zu sein. | <input type="radio"/> |
| • Ich wäre unglücklich, wenn ich meinen Lebensunterhalt nicht mit Musik verdienen könnte. | <input type="radio"/> |

59. Ich bin aktuell beruflich tätig: [BE29]

- In der Stadt meiner Ausbildung
- Im Umfeld meines Wohnorts vor dem Studium
- Sonstiger Lebensmittelpunkt
- Nicht beruflich tätig

60. Folgende deutsche Städte wären für mich als Lebensmittelpunkt aus beruflicher Sicht interessant: [BE30] _____

Fragen zur Person und der aktuellen Lebenssituation

61. Geburtsjahr: [PE01] _____

62. Geschlecht: [PE02] _____

63. Staatsangehörigkeit: [PE03] _____

64. Familienstand: [PE04]

- Ledig, ohne Partner
- Ledig, mit Partner
- Verheiratet/eingetragene Lebenspartnerschaft
- Geschieden
- Verwitwet
- Getrennt lebend

65. Kinder: [PE05]

- Ja
- Nein → Weiter mit Frage 67

66. Wie viele Kinder? [PE06] _____

67. Anmerkungen und Kritik zum Fragebogen: [PE07] _____

IV. Interviewleitfäden der qualitativen Hauptstudie

Interviewleitfaden Absolventen

Einleitung:

- Begrüßung/Persönliche Vorstellung
- zusammenfassende Informationen zum Forschungsprojekt (Informationsblatt)
- Zusicherung der Anonymität (Datenschutz-/Einwilligungserklärung)



Themen	Stichworte	Mögliche Fragen
Musikalischer Werdegang	<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung von Musik (Entwicklung) • persönlicher Zugang zur Musik/zum Instrument • Erinnerungen an die ersten Konzerte • Impuls für Berufswunsch Musiker • Frühere berufliche Wünsche/Ziele • Traumberuf Musiker? 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Bedeutung hat Musik in deinem Leben? • Was/wer hat dich zur Musik geführt? Wie bist du zu deinem Instrument gekommen? • Beschreibe deine Gefühle bei deinen ersten Gigs. • Wie kam es zu der Entscheidung Popmusik zu studieren/Musik zu professionalisieren? • Welche Wünsche/Ziele hattest du hinsichtl. deines künftigen Berufsfeldes? • Erläutere bitte dein Bild vom Berufsfeld Popmusiker welches du vor dem Beginn deiner Ausbildung hattest.
Ausbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Affektive Bedeutung der Ausbildung • Prozess der Ausbildungsentscheidung • Einschneidende Erlebnisse, spezielle Momente (Konzerte, Erfolge, Menschen) • Verhältnis zum Hauptfachlehrer/Lehrpersonal • Ausbildungsinhalte • Berufsbilder/-ziele 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Gefühle verbindest du mit deiner Ausbildungszeit? • Was hat dich zur Auswahl deiner Ausbildungsstätte bewogen? • Welche Ereignisse dort haben einen bleibenden Eindruck hinterlassen? • Beschreibe das Verhältnis zu deinem Hauptfachlehrer. • Wie schätzt du deine Ausbildung hinsichtlich der vermittelten Inhalte ein? • Welche Ausbildungsinhalte waren für dich besonders interessant/nützlich?

	<ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung Berufsfeld/-einstieg 	<ul style="list-style-type: none"> • Welches Bild von deinem künftigen Beruf/Welche konkreten Berufsziele hast du zum Ende deiner Ausbildung gehabt? • Inwieweit hat dich deine Ausbildung auf dein späteres Berufsfeld/deinen Berufseinstieg vorbereitet?
Berufseinstieg	<ul style="list-style-type: none"> • Übergang ins Berufsleben • Finanzielle Lage • Tätigkeiten • Schlüsselkompetenzen • Berufliche Gelingensfaktoren • Umgang mit beruflichen Misserfolgen (damals/heute) 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Empfindungen hast du, wenn du an die Zeit direkt nach deiner Ausbildung zurückdenkst? • Beschreibe deine Erfahrungen beim Berufseinstieg. • Wie war deine finanzielle Situation beim Berufseinstieg? • Welche Tätigkeit(en) hast du zu Beginn deines Berufslebens ausgeübt? • Inwieweit hast du von den in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen beim Berufseinstieg profitiert? • Welche Kompetenzen waren bei deinem Berufseinstieg entscheidend? • Hat sich in dieser Zeit dein Verhältnis zur Musik/zum Musikmachen geändert? • Wie gingst du damals mit beruflichen Misserfolgen um? (z. B. Auditions/Vorstellungsgespräche/negatives Feedback vom Publikum)
Aktuelle berufliche Tätigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Berufliche Situation/Zufriedenheit • Finanzielle Lage • Tätigkeiten (ggf. eingehen auf Portfoliokarriere) • Herausforderungen • Schlüsselkompetenzen • Nutzen/Defizite der Ausbildung • Wege des Kompetenzerwerbs 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie schätzt du deine aktuelle berufliche Situation ein? • Wie hat sich deine finanzielle Situation verändert? • Beschreibe deine aktuell(en) ausgeübte(n) Tätigkeit(en). • Wie empfindest du die Herausforderung unterschiedliche berufliche Tätigkeiten auszuüben? • Stelle bitte für dich wesentliche Schlüsselkompetenzen in deinem aktuellen Berufsfeld dar. • Was zeichnet dich in deinem Berufsfeld aus?

		<ul style="list-style-type: none"> • Wie hat dich deine Ausbildung auf die aktuelle(n) Tätigkeit(en) vorbereitet? • Welche Ausbildungsinhalte/-schwerpunkte wären aus heutiger Sicht wünschenswerte gewesen? • Welche anderen Wege des Kompetenzerwerbs gibt/gab es?
(Berufliche) Zukunft	<ul style="list-style-type: none"> • Berufliche Zukunft • Wandel • Bewältigungsstrategien • Ziele • Das gute Leben 	<ul style="list-style-type: none"> • Stelle deine Assoziationen dar, die du mit dem Begriff Wandel verbindest. • Wie begegnest du dem immer rascheren Wandel speziell im Berufsfeld Musik/Popmusik? • Beschreibe deine Strategien mit denen du wandelbedingten Herausforderungen begegnest. • Welche beruflichen/persönlichen Ziele hast du für die Zukunft? Wo siehst du dich in 5 Jahren? • Was verstehst du unter einem guten Leben (beruflich/privat)?

Interviewleitfaden Ausbilder

Einleitung:

- Begrüßung
- Persönliche Vorstellung
- zusammenfassende Informationen zum Forschungsprojekt (Informationsblatt)
- Zusicherung der Anonymität (Datenschutz-/Einwilligungserklärung)



Themen	Stichworte	Mögliche Fragen
Persönlicher Zugang zur Musik/zum Berufsfeld Populäre Musik	<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung von Musik (Entwicklung) • Musikalische Vorbildung • Persönlicher Zugang zur Musik • Impuls für Berufswahl • Wünsche/Ziele • Eigene Berufsausbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Bedeutung hat Musik in Ihrem Leben? • Wie kam es zu der Entscheidung im Bereich Popmusikausbildung zu arbeiten? • Welche Wünsche/Ziele verbinden Sie persönlich mit Ihrem Beruf? • Inwieweit hat Sie Ihre eigene Ausbildung auf Ihren heutigen Beruf vorbereitet? • Was hätten Sie in Hinblick auf Ihren aktuellen Beruf gerne während Ihrer Ausbildung vermittelt bekommen?
Ausbildungsinstitut	<ul style="list-style-type: none"> • Inhalte und Ziele der Ausbildungsprogramme • Auswahl der Auszubildenden (Assessment in der Popausbildung) • Erhebungen zum Verbleib der Absolventen 	<ul style="list-style-type: none"> • Wo liegen die Ausbildungsschwerpunkte Ihres Instituts? • Mit welchem Ziel wird an ihrem Institut ausgebildet (Ausrichtung/Schwerpunkt)? • Welchen Schwerpunkt legt Ihr Institut beim Auswahlverfahren der Auszubildenden? • Welche Kompetenzen sollten die künftigen Auszubildenden mitbringen? • Gibt es Erhebungen zum beruflichen Verbleib Ihrer Absolventen? Wenn ja, welche?

Berufseinstieg/Berufsleben Absolventen	<ul style="list-style-type: none"> • Gelingensfaktoren beim Berufseinstieg/bei der Berufstätigkeit • Herausforderungen beim Berufseinstieg/im Berufsleben • Künftiger Fokus und mögliche zusätzliche Maßnahmen der Ausbildungsinstitute (z. B. Kooperationen mit Wirtschaft) • Karriereplanung der Absolventen • Phänomen Portfoliokarriere 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie schätzen Sie den Berufseinstieg Ihrer Absolventen ein? • Welche sind aktuell maßgebliche Gelingensfaktoren für einen reibungslosen Berufseinstieg? • Welche Kompetenzen sollten Berufseinsteiger/Berufstätige im Bereich Popmusik mitbringen? • Wie könnten diese während der Ausbildung vermittelt werden? • Welche Herausforderungen gibt es beim Übergang ins Berufsleben/im Berufsleben? • Welche Gesichtspunkte müssten in der Ausbildung daher künftig noch stärker berücksichtigt werden, um diesen Herausforderungen zu begegnen und die Erwerbsfähigkeit der Absolventen zu erhöhen? • Welche Ratschläge hinsichtlich der Karriereplanung würden Sie Studienanfängern/Absolventen geben? • Wie nehmen Sie das Phänomen der Portfoliokarriere gerade im Kreativbereich wahr? • Wie werden Studierende auf eine mögliche Portfoliokarriere vorbereitet? Welche Soft-Skills sind dafür besonders relevant?
Musikbranche im Wandel	<ul style="list-style-type: none"> • Berufssituation im Bereich Popmusik • Mögliche Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt • Verbesserungen auf kulturpolitischer Ebene • Arbeitsmarktnischen für ausgebildete Popmusiker 	<ul style="list-style-type: none"> • Mit welchen Gefühlen blicken Sie auf den aktuellen Arbeitsmarkt im Berufsfeld Popmusik? • Wie würden Sie die derzeitige Berufssituation von Absolventen im Bereich Popmusik beschreiben? • Wie hat sich diese in den vergangenen Jahren entwickelt? • Welche Entwicklungen erwarten Sie am Arbeitsmarkt in den nächsten Jahren? • Welche kulturpolitischen Maßnahmen müssen ergriffen

		werden, um die Situation am Arbeitsmarkt für Musiker zu verbessern?
Ausbildung international	<ul style="list-style-type: none"> • Internationaler Vergleich • Benchmarks 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie sehen Sie den Popstandort Deutschland im internationalen Vergleich? • Welche internationalen Institute sind Ihrer Meinung nach <i>Benchmarks</i> im Bereich der Popmusikausbildung?

Interviewleitfaden Arbeitmarktexperten

Einleitung:

- Begrüßung
- Persönliche Vorstellung
- zusammenfassende Informationen zum Forschungsprojekt (Informationsblatt)
- Zusicherung der Anonymität (Datenschutz-/Einwilligungserklärung)



Themen	Stichworte	Mögliche Fragen
Persönlicher Zugang zur Musik/zum Berufsfeld Populäre Musik	<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung von Musik (Entwicklung) • musikalische Ausbildung • persönlicher Zugang zur Musik • Impuls für Berufswahl • Wünsche/Ziele • Eigene Berufsausbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Bedeutung hat Musik in Ihrem Leben? • Sind Sie selbst ausgebildeter Musiker? Wenn ja, welche Ausbildung/welche musikalischen Tätigkeiten? • Was/wer hat Sie damals zur Musik geführt? • Sind Sie noch musikalisch aktiv? • Wie kam es zu der Entscheidung in der Musikbranche zu arbeiten? • Welche Wünsche/Ziele verbinden Sie persönlich mit Ihrem Beruf? • Inwieweit hat Sie Ihre eigene Ausbildung auf Ihren heutigen Beruf vorbereitet? • Was hätten Sie in Hinblick auf Ihren aktuellen Beruf gerne während Ihrer Ausbildung vermittelt bekommen?
Eigene berufliche Tätigkeit:	<ul style="list-style-type: none"> • Tätigkeitsfelder im Rahmen der eigenen beruflichen Aktivität/des Unternehmens • Auswahlkriterien bzgl. Zusammenarbeit mit Absolventen • Art der Zusammenarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Wo liegen die Schwerpunkte Ihrer aktuellen Tätigkeit? • Inwieweit haben Sie mit Absolventen von Ausbildungsstätten im Bereich Popmusik zu tun? • Nach welchen Kriterien wählen Sie Ihre Mitarbeiter bzw. Projektpartner aus? • Arbeiten Sie verstärkt mit Absolventen popmusikalischer Ausbildungsstätten zusammen?

		<ul style="list-style-type: none"> • Wenn ja, welche Möglichkeiten gibt es für diese in ihrem Unternehmen/für Sie tätig zu werden?
Berufseinstieg/Berufsleben Absolventen	<ul style="list-style-type: none"> • Gelingensfaktoren beim Berufseinstieg/bei der Berufstätigkeit • Vermittlung dieser Faktoren • Herausforderungen beim Berufseinstieg/im Berufsleben • Künftiger Fokus der Ausbildung • Zusätzliche Maßnahmen der Ausbildungsinstitute (z.B. Kooperationen mit Wirtschaft) • Karriereplanung • Phänomen Portfoliokarriere 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Kompetenzen sollten Berufseinsteiger/Berufstätige im Bereich Popmusik mitbringen? • Was sind aktuell maßgebliche Gelingensfaktoren für einen reibungslosen Berufseinstieg? • Wie würden Sie die Rangfolge dieser Faktoren einschätzen? • Welche Herausforderungen gibt es beim Übergang ins Berufsleben/im Berufsleben? • Wie könnten diese während der Ausbildung vermittelt werden? • Welche Gesichtspunkte müssten in der Ausbildung stärker berücksichtigt werden, um die Berufschancen zu erhöhen? • Welche Maßnahmen könnten von den Ausbildungsinstituten zusätzlich ergriffen werden? • Welche Ratschläge hinsichtlich der Karriereplanung würden Sie Studienanfängern/Absolventen geben? • Wie nehmen Sie das Phänomen der Portfoliokarriere gerade im Kreativbereich wahr? • Welche Soft-Skills sind dafür besonders relevant?
Musikbranche im Wandel	<ul style="list-style-type: none"> • Berufssituation im Bereich Popmusik • Entwicklung des Arbeitsmarkts • Mögliche Verbesserungen auf kulturpolitischer Ebene • Arbeitsmarktnischen für ausgebildete Popmusiker 	<ul style="list-style-type: none"> • Mit welchen Gefühlen blicken Sie auf den aktuellen Arbeitsmarkt im Berufsfeld Popmusik? • Wie würden Sie die derzeitige Berufssituation von Absolventen im Bereich Popmusik beschreiben? • Wie hat sich diese in den vergangenen Jahren entwickelt? • Welche Entwicklungen erwarten Sie bzgl. des

		<ul style="list-style-type: none"> Arbeitsmarkts in den nächsten Jahren? • Wie gehen Sie selbst mit der aktuellen Situation in der Musikbranche um? Eigene Bewältigungsstrategien? • Welche kulturpolitischen Maßnahmen müssten ergriffen werden, um die Situation am Arbeitsmarkt für Musiker zu verbessern? • Welche gesellschaftlichen/politischen Entwicklungen/Initiativen sind/wären dahingehend wünschenswert (z. B. Bedingungsloses Grundeinkommen) • Welche Arbeitsmarktnischen gibt es für Absolventen von Ausbildungen im Bereich Popmusik?
Ausbildung international	<ul style="list-style-type: none"> • Internationaler Vergleich • Benchmarks 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie sehen Sie den Popstandort Deutschland im internationalen Vergleich? • Wie beurteilen Sie den deutschen Musikmarkt/die Popmusikausbildung im internationalen Vergleich? • Welche internationalen Institute sind Ihrer Meinung nach <i>Benchmarks</i> im Bereich der Popmusikausbildung?

Interview Guideline Staff

Introduction:

- Welcome
- Personal introduction
- Information about the research project



Topics	Keywords	Possible Questions
Personal approach to music/the occupational field of popular music	<ul style="list-style-type: none"> • Meaning of music (development) • Musical education • Personal approach to music • Impulse for career choice • Wishes/Aims • Vocational Training/Qualifications 	<ul style="list-style-type: none"> • What meaning does music have in your current life? • How did you come up with the idea of working in the field of popular music education? • What are the wishes and aims connected to your current job? • In how far did your own education prepare you for your current occupation? • Which skills and qualifications do you consider especially crucial for your job? • Could they have been acquired in course of an education program?
Institution	<ul style="list-style-type: none"> • Qualifications and aims of the education program • Assessment of future students • Survey concerning the graduates vocational pathways 	<ul style="list-style-type: none"> • What is the main focus of your institution? • What is the main aim of your education program and which focus does it have? • How do you assess your future students? • Which skills and qualifications should future BPM students already have? • Have any surveys been made concerning the vocational pathways of your graduates?
Graduate's career entries and careers	<ul style="list-style-type: none"> • Relevant success factors and skill sets for the career entry 	<ul style="list-style-type: none"> • How do you judge the career entries of your graduates? • What are currently the relevant skills for a successful

	<ul style="list-style-type: none"> • Possible career entry challenges • Future focus of education programs • Additional institutional measures (e.g. cooperation with companies) • Career plans of the graduates • Portfolio careers 	<ul style="list-style-type: none"> • career entry? • How can these skills be conveyed during the education program? • Which difficulties do graduates usually face starting/pursuing their careers? • Which aspects must therefore be focussed on during the education program to face these difficulties and to increase the employability of the graduates? • What would be your advice to first-years and graduates concerning their career plans? • How do you experience the increasing phenomenon of portfolio careers, especially in the creative industry? • How do you prepare your students for a possible portfolio career? What kind of skill set is crucial for that?
Change in the music industry	<ul style="list-style-type: none"> • Current situation in the popular music business • What developments do you expect there • Improvements on a cultural political level 	<ul style="list-style-type: none"> • What are your feelings towards the labour market in the field of popular music? • Please describe the current labour market situation for popular music graduates? • How did that situation change over the last years? • What changes are likely to happen in concerning the labour market? • What cultural political measures should be undertaken, to improve the situation for (popular) musicians?
International education programs	<ul style="list-style-type: none"> • International comparison • Benchmarks 	<ul style="list-style-type: none"> • How do you judge the Australian popular music education scene compared to similar programs in other countries? • What international institutes could be called benchmarks in the field of popular music education?

V. Dokumente der Popakademie Baden-Württemberg

1. Module zur Persönlichkeitsentwicklung (2015)

Modul	Persönlichkeitsentwicklung in kreativen Berufen (Stand 01/2015)
Nr. des Moduls	6
Anzahl der Leistungspunkte (CPs)	5 LP
Bearbeitungszeit für die Studierenden	150 Std.
Kontaktzeit / Selbststudium	1. Semester: 4 SWS / 105 Std., 2. Semester: 3 SWS / 116,25 Std., 3. Semester: 0,5 SWS / 144,375 Std.
Gewichtung der Note für die Zeugnisendnote	siehe Prüfungsordnung § 23 (1)
Studienabschnitt / Semester	1.-3. Semester
Dauer des Moduls	3 Semester
Häufigkeit des Angebotes	jedes Jahr, beginnend mit dem Wintersemester
Voraussetzung(en) für Teilnahme am Modul	keine
Lernergebnisse	Der Studierende soll sein Profil und seine künstlerische Persönlichkeit weiterentwickeln und schärfen; er soll seinen eigenen Standort bestimmen und diesen nach Außen professionell vertreten. Dazu soll er sein Erleben im musikalischen Prozess reflektieren, so dass er neue Optionen erfahren, seinen kreativen Output verbessern und seine kommunikativen Fähigkeiten etwa innerhalb der Band oder gegenüber Auftraggebern erweitern kann. Die persönlichen und künstlerischen profilgebenden Eigenschaften, die Stärken und Schwächen, das Selbst- und Fremdbild, die Kompetenzen, der Geschmack und die künstlerisch-beruflichen Ziele und Möglichkeiten sollen erkundet, reflektiert und bewertet werden,

	<p>um auch in Bezug auf eine potenzielle Zielgruppe („Fans“, Auftraggeber, Schüler, Kunden, Geschäftspartner, Bandmitglieder etc.) Inhalte und Angebote sinnvoll und effektiv kommunizieren zu können. Dazu gehört auch, dass der Studierende Gesprächsführungswerkzeuge einsetzen und bei anderen erkennen kann, um in Interviewsituationen seinen Standpunkt und sich selbst anschaulich, interessant, souverän und erfolgreich zu präsentieren und um dadurch Sicherheit für zukünftige Interviewsituationen zu erhalten.</p>
Lerninhalte	<p>Analyse der persönlichen und künstlerischen Eigenschaften</p> <p>Erarbeitung einer kompakten Definition des künstlerischen Profils</p> <p>Interviewtraining und Gesprächsführungswerkzeuge</p> <p>Kommunikation (z. B. Transaktionsanalyse, gewaltfreien Kommunikation)</p> <p>Zielmanagement</p> <p>Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie</p> <p>Lerntheorien: operante und klassische Konditionierung</p> <p>Störungsbilder (z. B. Angst, Depression, Sucht, Persönlichkeitsstörungen)</p> <p>Umgang mit Stress, Erfolg und Misserfolg</p> <p>Ressourcenarbeit, Glaubenssätze</p> <p>psychologische Ansätze und Themen wie z. B. Motivationsmodell nach Grawe, ABC Modell, Attributionstheorie nach Weinert, Embodiment, Psychosomatik/Psychomotorik, Kreativität</p>
Lehr-/Lernform/ Veranstaltungstyp	<p>Vorlesung, Übung, Seminar, Künstlerischer Einzel- und Gruppenunterricht</p>
Formen der Prüfungsleistungen	<p>mündliche Prüfung, Semesterarbeit</p>
Modulkoordinator(en)	<p>██</p>

Verantwortlich für das Modul	
Teilmodule bzw. Lehrveranstaltungen des Moduls	6.1 Künstlerpersönlichkeitsentwicklung 6.2 Entwicklung des Künstlerprofils für Sänger 6.2 Entwicklung des Künstlerprofils für Nicht-Sänger
Teilmodul (6.1)	Künstlerpersönlichkeitsentwicklung
Modulverantwortliche/r	██
Anzahl der Leistungspunkte (LPs)	1. Semester: 1,5 LP, 2.+3. Semester: je 1 LP
Bearbeitungszeit für die Studierenden	1. Semester: 45 Std., 2.+3. Semester: je 30 Std.
Kontaktzeit / Selbststudium	1. Semester: 3 SWS / 11,25 Std., 2. Semester: 2 SWS / 7,5 Std., 3. Semester: 0,5 SWS / 24,38 Std.
Gewichtung der Note für die Endnote des Moduls	Gewichtung nach Anzahl der LP, siehe auch Prüfungsordnung § 23
Studienabschnitt / Semester	1.-3. Semester
Dauer	3 Semester
Vorleistungen als Voraussetzung(en) für die Teilnahme	keine
Lehrende	████████████████████
Lernergebnisse	Auf einer soliden Basis der vermittelnden psychologischen Grundkenntnisse aus den Bereichen Entwicklungs-, Motivations-, Kognitions-, Kommunikationspsychologie, lerntheoretischer,

	<p>systemischer und psychoanalytischer Sichtweisen, soll der Studierende die Möglichkeit erhalten, sein Erleben im musikalischen Prozess so zu reflektieren, dass er neue Optionen erfahren, seinen kreativen Outcome verbessern und seine kommunikativen Fähigkeiten erweitern kann. In Kleingruppen und/oder Einzelcoaching soll bedarfsgerecht in Form von Impulsreferate und Übungen Unterstützung angeboten werden.</p>
<p>Lerninhalte</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation: Vermittlung von Grundlagen der Transaktionsanalyse, gewaltfreien Kommunikation, und motivationaler Gesprächsführung, Übungen und Fallbesprechung • Lerntheorien: operante, klassische Konditionierung, welche Stimuli lösen internele Bewertungsprozesse ab? Wie bin ich auf Sounds konditioniert etc. • Motivationsmodell nach Grawe • Störungsbilder: Angst, Depression, Sucht, Essstörungen • Einblicke in die Dynamik histrionischer, emotional-instabiler, schizophrener narzisstischer Persönlichkeitsstörung • Persönlichkeitspsychologie: Instanzenmodell nach Freud und Abwehrmechanismen und deren Relevanz • Entwicklungspsychologie: psychosoziale Entwicklung nach Erickson, psychosexuelle Entwicklung nach Freud, Bindungstheorien nach Bolwby • Neuropsychologische Erkenntnisse zur Entwicklung • ABC Modell, das Schemamodell, dysfunktionale Stil nach Beck, Attributionstheorie nach Weinert • Ressourcenarbeit, Glaubenssätze (Coaching) • Umgang mit Stress, Erfolg und Misserfolg • Spezielle Themen: Embodiment, Psychosomatik und Psychomotorik, Kreativität

Lehr-/Lernform bzw. Veranstaltungstyp	Vorlesung, Übung
Prüfungsform (einschl. Umfang bzw. Dauer)	mündliche Prüfung im 1. und 2. Semester (jeweils 20 Minuten)
empfohlene Literatur/Lernmedien	<p>Bandelow, B. (2010): Borderline personality disorder – A dysregulation of the endogenous opioid system? <i>Psychological Review</i> 117.</p> <p>Bandelow, B. (2010): Wenn die Seele leidet, Handbuch der psychischen Erkrankungen, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.</p> <p>Bandelow, B. (2013): Celebrities, Vom schwierigen Glück, berühmt zu sein, 3. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.</p> <p>Beck, Aaron T. (1979): Kognitive Therapie der Depression, Beltz Verlag Weinheim, Basel.</p> <p>Faßbinder, Schweiger, Jacob (2011): Therapie-Tools Schematherapie, Beltz Verlag Basel.</p> <p>Heinemann, Evelyln/Hopf, Hans (2001): Psychische Störungen in Kindheit und Jugend, Kohlhammer Verlag, Stuttgart.</p> <p>Joines, Vann S./Stewart, Ian (2008): Persönlichkeitsstile, Junfermann Verlag, Paderborn.</p> <p>Kohut, H. (1995): Narzißmus, Eine Theorie der psychoanalytischen Behandlung narziß-tischer Persönlichkeitsstörungen, 9. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.</p> <p>Küchenhoff, Agarwalla (2012): Körperbild und Persönlichkeit, Springer Verlag, Berlin-Heidelberg.</p> <p>Levitin, Daniel J. (2011): Die Welt in sechs Songs, C. Bertelsmann, München.</p> <p>Rosengreen, David B. (2012): Arbeitsbuch Motivierende Gesprächsführung, Probst Verlag.</p> <p>Schmid, Bernd/Gerard, Christian (2008): Intuition und Professionalität, systemische Transaktionsanalyse, Carl Auer Verlag, Heidelberg.</p> <p>Schulz von Thun, Friedemann (1992): Miteinander Reden 1, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt.</p> <p>Stahl (2007): Dynamik in Gruppen, Beltz Verlag Weinheim, Basel.</p>

Teilmodul (6.2)	Entwicklung des Künstlerprofils für Sänger
Modulverantwortliche/r	██
Anzahl der Leistungspunkte (LPs)	1. Semester: 0,5 LP, 2. Semester: 1 LP
Bearbeitungszeit für die Studierenden	1. Semester: 15 Std., 2. Semester: 30 Std.
Kontaktzeit / Selbststudium	1. Semester: 1 SWS / 3,75 Std., 2. Semester: 1 SWS / 18,75 Std.
Gewichtung der Note für die Endnote des Moduls	unbenotet
Studienabschnitt / Semester	1. und 2. Semester
Dauer	2 Semester
Vorleistungen als Voraussetzung(en) für die Teilnahme	keine
Lehrende	██
Lernergebnisse	Die Studierenden sollen ihre persönlichen und künstlerischen profilgebenden Eigenschaften, ihre Kompetenzen, ihren Geschmack, ihre künstlerisch-beruflichen Ziele und Möglichkeiten erkunden und bewerten können. Sie sollen einen Einblick erhalten, was dies alles für die Definition einer potenziellen Zielgruppe („Fans“, Auftraggeber, Schüler, Kunden, Geschäftspartner, Bandmitglieder etc.) bedeutet und welche „Angebote/product-benefits“ sich daraus ergeben. Daraus resultierend sollen sie erarbeiten, welche Möglichkeiten und Kriterien sich bieten, ihre Inhalte und Angebote sinnvoll und effektiv zu kommunizieren.

Lerninhalte	Eigenanalyse der persönlichen und künstlerischen Eigenschaften: persönliches Profil, Geschmack, Inhalte, Werte. Erarbeitung einer kompakten Definition des künstlerischen Profils und des sich daraus resultierenden „Fanversprechens“. Analyse und Diskussion diverser kommunikativer Möglichkeiten und Einstieg in die praktische Umsetzung. Grundlagen des Storytellings.
Lehr-/Lernform bzw. Veranstaltungstyp	Seminar, Künstlerischer Einzel- und Gruppenunterricht
Prüfungsform (einschl. Umfang bzw. Dauer)	1. Sem.: unbenotete Semesterarbeit (ca. 4 Seiten) 2. Sem.: unbenotete Semesterarbeit (ca. 6 Seiten, mit mündlicher Präsentation der Arbeit)
empfohlene Literatur/Lernmedien	<p>Handout (von [REDACTED]). Diverse Arbeitsblätter (von [REDACTED]). Wechselnde aktuelle zur Verfügung gestellte Medienberichte, Künstlerinfos und -biographien (von [REDACTED]). Diverse Videos und Radiofeatures „popsplits“(von [REDACTED]).</p> <p>Birkenbihl, Vera F. (2013): Kommunikationstraining. mvg Verlag. Bock, Petra (2011): Mindfuck – Warum wir uns selbst sabotieren und was wir dagegen tun können. Knauer HC. Bruder, Frank/Fasten, Richard (Hrsg.) (2011): Pop-Splits (Volume 1 und 2) – Die besten Songs aller Zeiten und ihre Geschichte. Aufbau Taschenbuch. Creswell, Toby (2006): 1001 Songs – The Great Songs of All Time and the Artists, Stories and Secrets Behind Them. Da Capo Press (oder: Thunder’s Mouth Press). Frenzel, Karolina/Müller, Michael/Sottong, Hermann (2006): Storytelling – Die Kraft des Erzählens fürs Unternehmen nutzen. Dtv.</p>
Teilmodul (6.2)	Entwicklung des Künstlerprofils für Nicht-Sänger

	<p>anderen erkennen zu können. Es ist wichtig zu wissen, wie man auf andere wirkt und man sich über das Selbst- und Fremdbild im Klaren ist und man sollte auch in der Lage sein, darauf bewusst Einfluss nehmen zu können.</p> <p>Kurz, man muss wissen, wo man steht, um weitere Ziele zu setzen und sein Profil zu schärfen. Das versteht sich als Standortanalyse und ist Teilziel dieser Veranstaltung. Darauf aufbauend, geht es für die Künstler in Interviewsituationen darum, seinen Standpunkt und sich selbst anschaulich, interessant, souverän und erfolgreich zu präsentieren. Ziel ist es hier, Gesprächsführungswerkzeuge anzuwenden und Sicherheit für zukünftige Interviewsituationen zu geben.</p>
Lerninhalte	<ul style="list-style-type: none"> • Interviewtraining • Gesprächsführungswerkzeuge • Aktives Zuhören in Theorie und Praxis • Fragetechnik: Fragen gezielt einsetzen und (schnell) auf Fragen reagieren zu können. • Körpersprache analysieren (und ggf. bewusst einsetzen) • Zielmanagement <p>Wahrnehmung wird mit Hilfe von Videofeedback geschärft.</p>
Lehr-/Lernform bzw. Veranstaltungstyp	Vorlesung
Prüfungsform (einschl. Umfang bzw. Dauer)	unbenotete Semesterarbeit im 2. Semester
empfohlene Literatur/Lernmedien	<p>Gay, F. / Seiwert, L.J. (2000): Das 1x1 der Persönlichkeit . Landsberg am Lech.</p> <p>Matschnik, M. (2007): Körpersprache: Verräterische Gesten und wirkungsvolle Signale.</p> <p>Molcho, Samy (2006): ABC der Körpersprache.</p> <p>Molcho, Samy: Alles über Körpersprache: Sich selbst und andere besser verstehen.</p> <p>Molcho, Samy (2005): Körpersprache des Erfolgs.</p> <p>Nünning, Ansgar / Zierold, Martin (2008): Kommunikationskompetenzen. Erfolgreich</p>

-
- kommunizieren in Studium und Berufsleben, Stuttgart: Klett Lerntraining GmbH (Uni-Wissen: Kernkompetenzen).
- Pawlowski, Klaus / Riebensahm, Hans (1998): Konstruktiv Gespräche führen, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH
- Schulz von Thun, Friedemann (1998): Miteinander reden, Band 1 – Störungen und Klärungen. Psychologie menschlicher Kommunikation, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Thiele, Albert (2003): Die Kunst zu überzeugen. Faire und unfaire Dialektik, Springer-Verlag Berlin Heidelberg
- Watzlawick, Paul / Beavin, Janet H. / Jackson, Don D. (2007): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, 11. unveränd. Aufl. Bern: Huber
- Thiele, Albert (2004): Argumentieren unter Stress. Wie man unfaire Angriffe erfolgreich abwehrt, 3. Aufl. Frankfurt a.M.: F.A.Z. Buch

2. Praktikumsordnung für Pflichtpraktika des Popmusikdesign- und Weltmusik-Studiums (2017)



Praktikumsordnung

für Pflichtpraktika im Rahmen des Popmusikdesign- und Weltmusik-Studiums

Stand: 14.02.2017

1. Voraussetzungen

PMD-Studierende: Jeweils im 3. und 5. Semester (in den Sommersemesterferien zwischen dem 2. und 3. bzw. 4. und 5. Semester) ist ein zwölfwöchiges Pflichtpraktikum à 40 Stunden pro Woche Arbeitszeit zu absolvieren.

WM-Studierende: Im 5. Semester (in den Sommersemesterferien zwischen dem 4. und 5. Semester) ist ein zwölfwöchiges Pflichtpraktikum à 40 Stunden pro Woche Arbeitszeit zu absolvieren.

Eine Aufteilung der Praktikumszeit auf höchstens zwei Betriebe pro Praktikumssemester ist zulässig. Eine Minstdauer von vier Wochen pro Praktikum ist verpflichtend. Davon müssen mindestens vier Wochen in den Sommersemesterferien abgehalten werden. Die verbleibenden Wochen (mindestens vier) können spätestens in den Wintersemesterferien zwischen dem 3. und 4. bzw. 5. und 6. Semester nachgeholt werden. Insgesamt müssen daraus (siehe oben) zwölf Praktikumswochen resultieren. An den Abgabedaten des Praktikumsberichtes ändert sich dadurch nichts.

Mindestens eines der beiden Pflichtpraktika bei den PMD-Studierenden ist in der Musikbranche (Tonträgerfirmen, Verlage, Veranstalter, Managementagenturen, Radio- und TV-Stationen, Tonstudios etc.) zu absolvieren. Eines der beiden Praktikumssemester kann auch als Projektpraktikum absolviert werden (vgl. Punkt 3 „Projektpraktikum“).

WM-Studierende können wählen, ob sie ein Betriebspraktikum in der Musikbranche (Tonträgerfirmen, Verlage, Veranstalter, Managementagenturen, Radio- und TV-Stationen, Tonstudios etc.) oder ein Projektpraktikum (vgl. Punkt 3 „Projektpraktikum“) absolvieren wollen. WM-Studierende, die das Wahlpflichtmodul „Transkulturelle Musikpädagogik“ gewählt haben, können ihr Praktikum auch als pädagogisches Praktikum leisten (vgl. Punkt 4 „Pädagogisches Praktikum“).

Praktika müssen grundsätzlich beim Studiengangsmanagement angemeldet und von diesem genehmigt werden (vgl. Punkt 2 „Praktikumsanmeldung“).

Jedes Praktikum muss in Form eines schriftlichen Praktikumsberichts dokumentiert und kritisch reflektiert werden (vgl. Punkt 5 „Praktikumsbericht“).

2. Praktikumsanmeldung

Die Praktikumsanmeldung muss bis spätestens 30. Juni des vorausgehenden Semesters beim Studiengangsmanagement (Kontakt siehe unten) eingehen. Anmeldungen für die in den Wintersemesterferien nachzuziehenden Praktikumswochen müssen bis spätestens dem vorausgehenden 31. Januar eingehen.

POPAKADEMIE

B A D E N - W Ü R T T E M B E R G

UNIVERSITY OF
POPULAR MUSIC AND
MUSIC BUSINESS

Bei einem Betriebspraktikum muss mit der Anmeldung eine formlose Praktikumsbestätigung des Betriebs vorliegen, welche die Tätigkeitsfelder sowie den Zeitraum des Praktikums enthält.

Bei einem Projektpraktikum muss eine Beschreibung über die geplanten Tätigkeiten sowie deren zeitliche Umsetzung vorliegen (mind. eine DIN A4 Seite).

Bei einem pädagogischen Praktikum muss eine Beschreibung über die geplanten Lehrtätigkeiten sowie deren zeitliche Umsetzung (mind. eine DIN A4 Seite) wie auch eine Bestätigung der pädagogischen Einrichtung, welche die Tätigkeiten sowie den Zeitraum des Praktikums enthält, vorliegen.

Anmeldungen werden nur im Original und mit Unterschrift entgegengenommen (Anmeldeformular ist in Anlage 1).

3. Projektpraktikum

Das Projektpraktikum kann ein Tourpraktikum (mit eigener Band oder als Musiker in einer bekannten Band oder mit einem namhaften Künstler) oder ein Producerpraktikum sein.

3.1 Tourpraktikum mit eigener Band

Ein Tourpraktikum sollte folgende Bestandteile beinhalten:

- Ein eigenes Projekt mit Band und/oder im Studio inkl. Vermarktungskonzeption und -umsetzung
- Tonträgerproduktion und Veröffentlichung (auch Manuskript-Veröffentlichung) mit mind. zwölf Titeln
- Erstellung eines Konzertprogrammes von mind. 100 Minuten Länge
- Aufbau eines Images und Erstellung des Artworks für einen Künstler bzw. eine Band
- Durchführung eines Showcase in einer Medienstadt (z. B. Berlin, Hamburg, Köln, Frankfurt, München, Wien oder Zürich) mit Einladungen an die Vertreter des relevanten Musik- und Medienbereiches (A&Rs der Major Companies und der Indies, Presse, TV, Radio)
- Videodokumentation des Showcase
- Durchführung einer Konzerttournee mit mind. acht Konzerten im Zeitraum von zwölf Wochen (auch an vier Wochenenden möglich) im überregionalen Zusammenhang (Radius von mind. 200 km)
- Die Studioproduktion wird in den Studios der Popakademie durchgeführt. Die Raumkosten für die Produktion (Tonstudiomiete, Producer / Toningenieur = Producer-Studierende der Popakademie) übernimmt die Popakademie
- Darüber hinausgehende Kosten werden von den Studierenden übernommen
- Sponsoren müssen selbst angeworben werden

Durchführung des Tourpraktikums:

- Das Tourpraktikum kann im Team abgeleistet werden. Dazu sollten sich Teams aus Studierenden des Studienganges Popmusikdesign und Weltmusik gemeinsam mit Studierenden des Studienganges Musikbusiness als Band- und Produktionsteam bilden
- Studierende des Popmusikdesign- bzw. Weltmusikstudienganges übernehmen den künstlerischen Teil (Komposition, Text, Arrangement, Produktion, Performance etc.) und sind darüber hinaus an der

POPAKADEMIE

B A D E N - W Ü R T T E M B E R G

UNIVERSITY OF
POPULAR MUSIC AND
MUSIC BUSINESS

- Verwertung beteiligt
- Studierende des Musikbusinessstudienganges übernehmen die Verwertung (Imagekonzeption gemeinsam mit der Band, Artwork, Vervielfältigung der CD, Promotion, Booking, Durchführung eines Showcases gemeinsam mit der Band, Einwerben von Sponsoren.
- Für den gesamten Produktionsprozess können externe Mittel und Personen hinzugezogen werden

Zeit und Ressourcenplanung des Tourpraktikums:

Für das Tourpraktikum ist ein Zeitplan vorzulegen (vgl. Punkt 2., „Praktikumsanmeldung“), aus dem hervorgeht, welche Schritte für die Durchführung der Tournee und der CD-Produktion zu welchen Zeitpunkten geplant sind. Z.B. ist eine CD-Produktion in den Buchungsvorlauf der Konzerte einzubeziehen, d.h. in der Regel sollte die CD mindestens vier Monate vor Beginn der Tournee fertiggestellt sein. Hierzu wird von den Studierenden ein ‚Projektordner‘ geführt, der Abläufe und Kalkulationen übersichtlich darstellt und für die Studiengangsleitung einsehbar ist.

3.2 Tourpraktikum mit einer Band oder einem namhaften Künstler

Es besteht die Möglichkeit ein Tourpraktikum als Bandmitglied in einer bekannten Band oder mit einem namhaften Künstler durchzuführen. Die Kriterien für die Durchführung sind wie bei einem Tourpraktikum mit eigener Band (Konzertprogramm von mind. 100 Minuten Länge, mind. acht Konzerte im Zeitraum von zwölf Wochen, Showcase etc.). Das Praktikum muss vom künstlerischen Direktor genehmigt werden.

3.3 Producerpraktikum

Das Producerpraktikum sollte folgende Bestandteile beinhalten:

- Die komplette Produktion einer Band mit Planung, Durchführung, musikalischer Mitgestaltung und Dokumentation jeden Schrittes
- Planung der Produktion: Beschreibung der Stilistik, des Sound-Vorbilds, des Recordingverfahrens, der Vorgehensweise in Bezug auf den vorgesehenen und der Stilistik angepassten Aufwand (z. B. wie viele Musiker werden benötigt, welche Gastmusiker werden hinzugezogen) und jeweilige Begründung für die gewählte Vorgehensweise
- Erstellen eines Projektmanagementplans und einer Aktivitäten-Checkliste
- Arbeit mit der Band im Proberaum
- Detaillierte Beschreibung der musikalischen Mitarbeit, z. B. an neuen Arrangements
- Dokumentation mit Audiobeispielen von Demos und Audiobeispielen von vorläufigen und verworfenen Produktionsschritten
- Erstellung eines Tonträgers von mind. 40 Minuten Länge + zwei Bonustracks: ein Remix und ein Radioedit von jeweils einem Song
- Mastering (mit externer Hilfe)
- Entwicklung eines Image- und Vermarktungskonzepts (kann in Zusammenarbeit mit Studierenden des Musikbusinessstudiengangs stattfinden)
- Erstellung des Covers (kann in Zusammenarbeit mit einem Grafiker stattfinden)
- Die Studioproduktion wird in den Studios der Popakademie durchgeführt. Die Tonstudiomiete übernimmt die Popakademie

POPAKADEMIE

B A D E N - W Ü R T T E M B E R G

UNIVERSITY OF
POPULAR MUSIC AND
MUSIC BUSINESS

- Darüber hinausgehende Kosten werden von den Studierenden übernommen
- Sponsoren müssen selbst angeworben werden
- Die Produktion kann kein Bestandteil einer weiteren Prüfungsleistung an der Popakademie sein

Zeit und Ressourcenplanung des Producerpraktikums:

Für das Producerpraktikum ist ein Zeitplan vorzulegen (vgl. Punkt 2 „Praktikumsanmeldung“), aus dem hervorgeht, welche Schritte für die Durchführung der CD-Produktion zu welchen Zeitpunkten geplant sind. Außerdem müssen ein vorläufiger Projektmanagementplan sowie eine Aktivitäten-Checkliste angefertigt werden. Zudem müssen Beschreibungen der Stilistik, des Sound-Vorbilds, des Recordingverfahrens sowie der Vorgehensweise in Bezug auf den vorgesehenen Aufwand vorgelegt werden. Hierzu wird von den Studierenden ein ‚Projektordner‘ geführt, der Abläufe und Kalkulationen übersichtlich darstellt und für die Studiengangsleitung einsehbar ist.

3.4 Dokumentation des Projektpraktikums:

Jeder am Projektpraktikum beteiligte Studierende ist verpflichtet, einen individuellen Praktikumsbericht (vgl. 5 „Praktikumsbericht“), aus dem eindeutig der eigene Funktions- und Tätigkeitszusammenhang hervorgeht und kritisch reflektiert wird, anzufertigen.

Das Projektpraktikum kann nur einmal im Studium stattfinden, in der Regel im 5. Semester! Über die Vergabe der Projektpraktika entscheidet ein Gremium der jeweils zuständigen Studiengangsleitung auf Antrag (vgl. Punkt 2 „Praktikumsanmeldung“) und nach Vorlage einer Konzeption durch die Projektteams.

4. Pädagogisches Praktikum

WM-Studierende, die das Wahlpflichtmodul „Transkulturelle Musikpädagogik“ belegt haben, können an einer pädagogischen Einrichtung (Jugendzentrum, Kulturverein etc.) einen Teil ihres Praktikums absolvieren. Das pädagogische Praktikum muss mindestens 30 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten umfassen und der Studierende muss mit mindestens zwei Lerngruppen arbeiten. Pro Lerngruppe sollen mindestens 10 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten absolviert werden. Das Praktikum kann auch auf zwei Institutionen aufgeteilt sein. Neben der Lehrtätigkeit sollte der Studierende auch an organisatorischen Tätigkeiten der Einrichtung teilnehmen. Darüber hinaus muss der Studierende 6 Wochen Betriebspraktikum machen (siehe Punkt 1). Das kann auch parallel erfolgen (z.B. zwei Tage in der Woche Unterrichtstätigkeit und drei Tage in der Woche Betriebspraktikum). Künstlerischer Einzelunterricht wie auch Instrumentalunterricht an Musikschulen sind vom pädagogischen Praktikum ausgeschlossen.

Der Studierende muss bei der Praktikumsanmeldung einen Plan vorlegen, in dem das Vorhaben, die pädagogische Konzeption der Unterrichtseinheiten sowie ein Zeitplan beschrieben sind.

5. Praktikumsbericht

Jedes Praktikum muss in Form eines schriftlichen Praktikumsberichts dokumentiert und kritisch reflektiert werden. Ein Praktikumsbericht wird nicht benotet, muss aber als bestanden angenommen werden. D.h. bei unzureichender Leistung wird eine Überarbeitung des Berichtes eingefordert. Bei wiederholter Fehlleistung wird das gesamte Praktikum als nicht anerkannt gewertet und ein vollständig neues Praktikum eingefordert. Der Praktikumsbericht unterliegt den formalen Richtlinien für wissenschaftliches Arbeiten. Es wird nochmals darauf hingewiesen, dass die Arbeit selbständig geschrieben werden muss. Teamarbeit ist somit nicht zulässig. Alle Zitate müssen mit Quellen angegeben werden (u.a. nicht gekennzeichnete Wikipedia-Zitate oder Kopien aus anderen On- und Offline-Quellen werden als Plagiatsversuch geahndet).

Inhaltlich muss der Bericht folgende Punkte umfassen:

1. Einleitung
2. Beschreibung der einzelnen Tätigkeitsfelder
3. Kritische (Sach-) Reflexion hinsichtlich
 - i. Planung/ Entscheidungsprozesse (Arbeitsabläufe, Zeit, Kosten, etc.)
 - ii. Umsetzung
 - iii. Ergebnis
4. Kritische Selbstreflexion hinsichtlich
 - i. Gruppendynamischer Prozesse
 - ii. Selbstständiger Arbeitsprozesse
5. Fazit
6. Veranschaulichung des Textes durch Dokumentationsmaterial im Anhang

Der Praktikumsbericht muss zwischen 10 und 15 DIN A4 Textseiten (Schriftgröße 12, ~300 Wörter pro Seite) umfassen. Hierzu zählen weder das Deckblatt noch Abbildungen, Verzeichnisse und/oder Dokumentationsmaterialien im Anhang.

Der verbindliche Abgabetermin des Praktikumsberichtes ist jeweils zum Ende des laufenden Wintersemesters (31. März). Wird der Praktikumsbericht nicht fristgerecht abgegeben, gilt der neue Abgabetermin im Zweitversuch zwei Monate später (31.05.). Bei Nichtabgabe im Zweitversuch kann ein Abschluss des Studiums nicht stattfinden. Der Bericht ist in Form eines einzigen PDF-Dokumentes (inkl. Deckblatt, Inhaltsverzeichnis etc.) im Fachbereich Populäre Musik per E-Mail bei [REDACTED] einzureichen.

Die Praktikumsanmeldung erfolgt in Büro 424 bei [REDACTED].

gez. Prof. Dr. [REDACTED] (Studiengangsmanger PMD und WM), 19.05.2020

Anmeldeformular Pflichtpraktikum PMD und WM

Name, Vorname: _____

Matrikelnummer: _____

Studiengang: PMD WM

Fachsemester: 3. Semester 5. Semester

Praktikumsart: Betriebspraktikum Projektpraktikum Pädagogisches Praktikum (nur WM)

Praktikumsbetrieb 1 / Projekt: _____

Praktikumszeitraum: _____

Praktikumsbetrieb 2: _____

Praktikumszeitraum: _____

(Ort, Datum)

(Unterschrift StudentIn)

Praktikumsgenehmigung (wird **intern** ausgefüllt)

Genehmigt: Ja:
 Nein:

(Unterschrift Studiengangsmanagement)

VI. Donna Weston: Aktuelle Veränderungen im Rahmen des BPM-Programms

"In the 5 year external review of the Queensland Conservatorium in 2018, a recommendation was made to relocate the popular music program to the Brisbane, Southbank campus as a major within the Bachelor of Music. The rationale for this was to provide greater opportunities for cross-genre collaboration for popular music students, who previously had been disadvantaged by the 80km distance between the campuses. The structure and pedagogical basis of the new major mirrors that of the Bachelor of Popular Music, with its focus on collaborative and self-directed learning and peer assessment, however students will now also receive weekly one to one and ensemble tuition, which they previously did not have access to. In third year, courses have been freed up to allow students to choose from a range of electives and thereby focus on particular pathways. This decision was made based on current research on the typical portfolio career trajectory of the popular musician. Finally, popular music students will now be able to engage with small and large ensembles across a range of styles, likewise providing skills that will enhance their employability. The Gold Coast campus space left by popular music's departure will now house a Bachelor of Creative Industries which will offer amongst its 7 majors Commercial Songwriting and Sound Design. This program is directed at would be arts entrepreneurs." [Empfangen per Email am 29.01.2019]

VII. Tabellarische Zusammenfassungen der empirischen Befunde der qualitativen Hauptstudie

1. Zusammenfassung der Ergebnisse zum Ausbildungshintergrund

Tabelle 58: Zusammenfassung der Ergebnisse zum Ausbildungshintergrund

Thema	Empirische Befunde
Einflussfaktoren auf die musikalische Sozialisation	<ul style="list-style-type: none"> • Elternhaus (Präpubertät) • Peergroup (ab Pubertät)
Lernformen des musikalischen Grundlernerwerbs (Kombination aus formellen und informellen Lernformen)	<ul style="list-style-type: none"> • Verschiedene Arten formellen Unterrichts (privater Unterricht, Musikschulunterricht, Regelschulangebote) • Selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lernprozesse, autodidaktisches Lernen • Lernen in Communities of Practice in Form von Bandproben und Jamssessions (Peer-Learning) • Erfahrungslernen in Livesettings (Vorspiele, Bandkonzerte)
Ausbildungsimpulse (intrinsisch)	<ul style="list-style-type: none"> • Spaß am Musikmachen • Wunsch nach Anerkennung durch das soziale Umfeld
Ausbildungsimpuls (extrinsisch)	<ul style="list-style-type: none"> • Beratung durch Lehrer*innen und Expert*innen • Vorbilder aus dem Freundes- und Bekanntenkreis • Inspiration durch Konzerterlebnisse
Ausbildungsmotive	<ul style="list-style-type: none"> • Musikalische Entfaltung • Verbesserung der musikalischen Kompetenzen
Berufsziele	<ul style="list-style-type: none"> • „Rockstar“ • Live-/Studios Musiker*in • Portfoliokarriere • Keine genaue Vorstellung

2. Zusammenfassung der Ergebnisse zu Ausbildungsinhalten und -defiziten

Tabelle 59: Zusammenfassung der Ergebnisse zu den Ausbildungsinhalten und -defiziten

Ausbildungsinhalte/-defizite	Empirische Befunde
Hauptfachunterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Meist zentraler Aspekt der Ausbildung • Essenziell für den Aufbau instrumentaler Fertigkeiten • Beiläufiger Erwerb pädagogischer Kompetenzen • Hauptfachlehrkräfte als wichtiges Vorbild und Ansprechpartner*innen
Weitere relevante Ausbildungsinhalte/ Ausbildungsvorteile	<ul style="list-style-type: none"> • Kernbausteine klassischer Ausbildungsprogramme: instrumentales Nebenfach, Ensemblespiel, Musiktheorie und Gehörbildung • Vernetzung mit Kommiliton*innen zur Jobakquise und Projektentwicklung • Peer-Learning (Kompetenzerwerb, Inspirationsquelle)

<p>Ausbildungsdefizite im geschäftlich- unternehmerischen Bereich</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstmanagement: Steuer und Versicherungen (insbesondere KSK), GEMA/GVL, Kenntnis von Unternehmensformen, Zeitmanagement • Selbstvermarktung (insbesondere Nutzung digitaler Promotion- und Distributionskanäle) sowie Kenntnisse über das Musikbusiness • Hilfestellung bei und Vorbereitung auf den Berufseinstieg
<p>Weitere Ausbildungsdefizite</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Behandlung zeitgenössischer Populärer Musik bei Absolvent*innen von Studiengängen im Bereich Jazz/Jazz und Populärmusik (MHS) bzw. Jazz/Rock/Pop (BFS/FA) • Geringer Umfang des Hauptfachunterrichts im Rahmen hochschulischer Angebote mit Popschwerpunkt • Unterrichtsmethodik/-didaktik, insbesondere in Bezug auf pädagogische Herausforderungen • Vermittlung eines realistischen Berufsbilds • Hilfestellung bei der Entwicklung einer akkuraten Selbsteinschätzung • Angebote zur Gesundheits-/Stressprophylaxe • Forderung nach mehr Dozierenden aus der Praxis (insbesondere MHS)

3. Zusammenfassung der Ergebnisse zum Berufseinstieg, dem aktuellen Berufsfeld und den beruflichen Zielen

Tabelle 60: Zusammenfassung der Ergebnisse zum Berufseinstieg, dem aktuellen Berufsfeld und den beruflichen Zielen

<p>Thema</p>	<p>Empirische Befunde</p>
<p>Berufseinstieg</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Berufseinstieg fließend, zum Teil schon während der Ausbildung • Wirtschaftlich tragfähige, exklusive Bandkarriere nur im Ausnahmefall möglich • Lebensunterhalt zum Berufseinstieg mit einem sehr individuellen Portfolio aus musikalisch-künstlerischen, musikpädagogischen sowie nicht-musikalischen Tätigkeiten
<p>Berufsfeld aktuell</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Weiterhin breit gefächertes Portfolio aus musikalisch-künstlerischen, pädagogischen und nicht-musikalischen Tätigkeiten • Zunahme unterschiedlicher meist freiberuflicher Aktivitäten aufgrund eines wachsenden Netzwerks und der Akkumulation verschiedenster Kooperationspartner*innen und Erwerbsoptionen • Im musikalisch-künstlerischen Bereich drei Haupttätigkeitsprofile: Bandmusiker*in/Solokünstler*in, Begleitmusiker*in und Covermusiker*in • Untergeordnete Bedeutung der Engagements als Studiomusiker*in • Anhand der beruflichen Profile erkennbare Tendenz, sich entweder als Künstler*in oder Dienstleister*in zu positionieren • Pädagogische Tätigkeiten: Je nach Ausrichtung generieren die Befragten dadurch einen erheblichen Teil ihrer Einkünfte • Pädagogische Tätigkeiten meist als sinnvoll empfundene Ergänzung des Tätigkeitsprofils; Ausrichtung des Selbstkonzepts primär auf den musikalisch-künstlerischen Bereich

Berufliche Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Erhalt und Ausbau der musikalisch-künstlerischen Karriere • Weiterführung und Festigung der aktuell verfolgten Portfoliokarriere • Zufriedenheit mit dem Status quo des beruflichen Patchworks
-------------------------	--

4. Zusammenfassung der Ergebnisse zu den beruflichen und persönlichen Herausforderungen

Tabelle 61: Zusammenfassung der Ergebnisse zu den beruflichen und persönlichen Herausforderungen

Thema	Empirische Befunde
Berufseinstieg	<ul style="list-style-type: none"> • Angespannte, finanzielle Situation • Gefühlter Mangel an berufspraktischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbeständen für einen reibungslosen Übergang in die professionelle Haupterwerbstätigkeit
Prekäre Arbeits- und Einkommensverhältnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Oft geringes Einkommen (Prekaritätsrisiko) • Hohe Arbeitsbelastung • Mangelnde Kapitalbildung und Altersvorsorge
Entwicklung der Musikindustrie	<ul style="list-style-type: none"> • Weniger Geld im Markt für aufgenommene Musik (weniger Chancen auf Major-Deal, weniger Jobs für Studiomusiker*innen) • Veränderte Unterstützungsmöglichkeiten vonseiten der Musikindustrie, Karriereaufbau primär in Händen der Künstler*innen • Streaming als künftig dominierender Weg des Musikkonsums; Verlust der Wertigkeit aufgenommener Musik • Livemarkt: wichtige Einnahmequelle insbesondere für erfolgreiche Musiker*innen; niedriges Gagenniveau und Mangel an Auftrittsmöglichkeiten für wenig bekannte Bands
Aufbau einer Karriere als Künstler*in	<ul style="list-style-type: none"> • Erweitertes Anforderungsprofil im Bereich Selbstmanagement und -vermarktung (Berufsbild: Artrepreneur) • Schwierigkeiten, eine wirtschaftlich tragfähige Karriere aufzubauen • Spannungsfeld Kunst (kreative Selbstverwirklichung) und Kommerz (ökonomische Existenzsicherung) • Unplanbarkeit/Faktor Glück • Trennung der Band/von Geschäftspartner*innen • Schlechtere Chancen auf Vermarktung im nicht-deutschsprachigen Ausland • Aufbau einer authentischen Künstlerpersönlichkeit • Anpassung an immer schnellere Produktzyklen • Entwicklung einer künstlerischen Vision und emotionale Ansprache der Zielgruppe

<p>Portfoliokarriere</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verwalten des eigenen Portfolios, orientiert an den individuellen Interessen, Kompetenzbeständen und Motivlagen • Koordinierung der Portfoliokarriere (Managen der verschiedenen Bausteine) • Wechsel zwischen den Tätigkeitsfeldern und unterschiedlichen Handlungslogiken • Einarbeiten in neue Tätigkeitsfelder (Flexibilität) • Mangel an Freiraum für die musikalisch-künstlerische Karriere • Umgang mit nicht kreativ-künstlerischen Tätigkeiten als substanziellen Teil des Patchworks
<p>Pädagogische Herausforderungen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Methodisch-didaktische Defizite • Umgang mit Eltern und schwierigen Schüler*innen • Erarbeitung neuer Musik und Einarbeitung in den Umgang mit den Neuen Medien • Reduzierte Fähigkeit zur Aufmerksamkeitssteuerung aufseiten der Schüler*innen • Mediale/strukturelle Konkurrenz („Generation Smartphone“, Ganztagschule)
<p>Soziale Ebene</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vereinbarkeit Familie/Beruf • Teilhabe am sozialen Leben • Gesellschaftliche Stellung von professionellen Popmusiker*innen
<p>Psychische Ebene</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit Druck (Existenz-/Leistungsdruck) und Erwartungen (Getriebensein von eigenen Zielen/Perfektionismus) • Umgang mit Krisen und Misserfolgen (Scheitern bei Aufnahmeprüfungen, negatives Feedback, Kündigungen von Schüler*innen, Scheitern unternehmerischer Projekte, Trennung von Bands, instrumental-technische Krisen) • Erhalt der persönlichen Bedeutung von Musik (Spaß am Musikmachen und Musikhören trotz Professionalisierung, Verlust des Hobbys Musik) • Diskrepanz Selbstbild/Tätigkeitsprofil (Scheitern des Rockstartraums, Karriere als unterrichtende*r Portfoliomusiker*in) • Rollenkonflikte (Bühne/Privatleben, Lehrkraft/Künstler*in) • Altern als Popmusiker*in • Psychische und psychosomatische Erkrankungen
<p>Wandel</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ambivalenz bei den Befragten (Bedrohung/Unsicherheit versus Chance) • Normalität für junge Musiker*innen • Notwendigkeit eines adaptiven Kompetenzprofils

5. Zusammenfassung der Ergebnisse zu den beruflichen Kompetenzen

Tabelle 62: Zusammenfassung der Ergebnisse zu den musikalisch-künstlerischen Kompetenzen (Session- und Coverbandmusiker*innen)

Kompetenzdimension	Disposition
Instrumentale bzw. gesangliche Fertigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Möglichst professionelle Beherrschung des Hauptinstruments • Feeling, d. h. die Befähigung, sich in den Groove und das Harmonie- und Klangbild eines Stücks und des jeweiligen Ensembles möglichst stimmig zu integrieren • Kenntnis der stilistischen Normen und Varianten verschiedener Subgenres, um diese möglichst authentisch ins eigene Spiel integrieren zu können
Musiktheorie und Hören	<ul style="list-style-type: none"> • Musiktheoretische Kenntnisse im Bereich Harmonielehre und Rhythmik • Fähigkeit, spontan nach Gehör zu begleiten
Kompetenzen als Livemusiker*in	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit, ein großes Repertoire spontan zu erarbeiten bzw. die eigenen Lines je nach Bedarf flexibel umgestalten zu können • Kompetenzen als Performer*in im Sinne einer Bühnenpräsenz und eines Gespürs für eine stimmige Bühnendramaturgie • Spielerische bzw. gesangliche Flexibilität und Anpassungsfähigkeit, um den entsprechenden stilistischen Anforderungen des jeweiligen musikalischen Kontexts gerecht zu werden

Tabelle 63: Zusammenfassung der Ergebnisse zu den musikalisch-künstlerischen Kompetenzen (Originalbandmusiker*innen)

Kompetenzdimension	Disposition
Kompetenzen als Livemusiker*in	<ul style="list-style-type: none"> • Emotionale Ansprache des Publikums • Virtuosität bei der Livedarbietung
Komposition und Produktion	<ul style="list-style-type: none"> • Herausragende Kompetenzen im Bereich Komposition • Kenntnisse im Bereich Studioteknik und Recording
Künstlerpersönlichkeitsentwicklung und künstlerische Vision	<ul style="list-style-type: none"> • Erarbeitung eines individuellen künstlerischen Stils und eines stimmigen Gesamtkonzepts • Kommunikation einer konsistenten Künstlerpersönlichkeit und gekonnter Umgang mit szenespezifischen kulturellen Codes • Fähigkeit zur Vermittlung eines bestimmten Lebensgefühls und Erkennen gesellschaftlicher Trends • Originalität und Authentizität sowie einem leidenschaftlichen Ausdruck werden gegenüber technischen-instrumentalen Fertigkeiten und Fähigkeiten eine größere Priorität zugeschrieben.

Tabelle 64: Zusammenfassung der Ergebnisse zu den geschäftlich-unternehmerischen Kompetenzen

Kompetenzdimension	Disposition
Selbstmanagement	<ul style="list-style-type: none"> • Perspektivische Karriereplanung • Zeitmanagement, beispielsweise in Bezug auf die Koordinierung des beruflichen Portfolios • Administratives Managen der freiberuflichen Tätigkeit, z. B. hinsichtlich Steuern und Versicherungen oder des Schaffens einer adäquaten Geschäftsform • Umgang mit den Verwertungsgesellschaften GEMA und GVL • Konzertvorbereitung und Organisation des Live-Set-ups • Managen der Unterrichtstätigkeit
Selbstvermarktung	<ul style="list-style-type: none"> • Proaktive Jobakquise in allen Bereichen des beruflichen Patchworks • Bedienen aktueller Vermarktungs- und Distributionskanäle • Erarbeitung einer Vermarktungs- und Kommunikationsstrategie
Networking	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau und Pflege eines professionellen Netzwerks zur Jobakquise • Aufbau und Pflege eines professionellen Netzwerks zum Outsourcen von Aufgaben
Branchenwissen	<ul style="list-style-type: none"> • Verständnis der Mechanismen der Musikindustrie • Kenntnis der aktuell funktionalen Vermarktungs- und Distributionskanäle • Funktion von Verwertungsgesellschaften
Unternehmerisches Denken	<ul style="list-style-type: none"> • Erstellen eines Businessplans • Kaufmännischer Sachverstand • Analytische Fähigkeiten und Fertigkeiten bei der Karriereplanung • Diversifikation der Tätigkeitsbereiche

Tabelle 65: Zusammenfassung der Ergebnisse zu den pädagogischen Kompetenzen

Kompetenzdimension	Disposition
Beziehungsfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau einer Vertrauensbasis • Emphatischer Zugang zu den Schüler*innen • Gesprächsfähigkeit
Methodisch-didaktische Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Spaß am Musikmachen vermitteln • Individuelle Unterrichtsgestaltung/Ansprache der Schüler*innen • Medienkompetenz • Unterrichtsplanung

Tabelle 66: Zusammenfassung der Ergebnisse zu den personalen und sozial-kommunikativen Kompetenzfacetten

Kompetenzdimension	Disposition
Personale Kompetenzen (Selbstwahrnehmung)	<ul style="list-style-type: none"> • Emotionale Selbstwahrnehmung • Akkurate Selbsteinschätzung • Selbstvertrauen • Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion

Personale Kompetenzen (Selbstregulation)	<ul style="list-style-type: none"> • Offenheit und Flexibilität • Akzeptanz • Gelassenheit • Genügsamkeit • Zuverlässigkeit • Geduld • Kritikfähigkeit
Personale Kompetenzen (Selbstmotivation)	<ul style="list-style-type: none"> • Freude und Leidenschaft • Eigeninitiative • Lern- und Innovationsbereitschaft • Selbstwirksamkeitserfahrung • Durchhaltewillen und Frustrationstoleranz • Leistungsbereitschaft und Ehrgeiz • Optimismus • Risikobereitschaft
Weitere relevante personale Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Kreativität • Selbstlernfähigkeit
Sozial-kommunikative Kompetenz (Soziale Wahrnehmung)	<ul style="list-style-type: none"> • Empathie • Einfühlungsvermögen
Sozial-kommunikative Kompetenz (Soziales Management)	<ul style="list-style-type: none"> • Beziehungsfähigkeit • Kooperationsfähigkeit • Gesprächsfähigkeit

6. Zusammenfassung der Ergebnisse zum Kompetenzerwerb

Tabelle 67: Zusammenfassung der Ergebnisse zum Kompetenzerwerb

Lernform	Empirische Befunde
Formal	<ul style="list-style-type: none"> • Tertiäres Ausbildungsprogramm • Weiterbildungsprogramm • Zum Zeitpunkt der Befragung kein formaler Unterricht
Informal	<ul style="list-style-type: none"> • Learning on the Job • Private Lernumgebung • Bandproben/Jamsessions • Lernen im Internet
Formell	<ul style="list-style-type: none"> • Formeller Unterricht während der Aus-/Weiterbildung (Hauptfachunterricht, Pflicht- und Wahlkurse)

Anhang

Informell	<ul style="list-style-type: none">• Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen (autodidaktisches Lernen)• Lernen in Communities of Practice (Peer-Learning in sozialen Netzwerken)• Erfahrungslernen• Learning on Demand• Lernen durch Versuch und Irrtum• Lernen am Modell und durch Vorbilder• Lernen durch Vergleich und Feedback
------------------	--