

Jahrgang 2026, Sonderausgabe MiKADO-Musik, ISSN: 2748-8497

Zitationsvorschlag: Ehnes, H. (2026). Zwischen Studium und Beruf. Profilbildung als Ressource für den Berufseinstieg von Musikpädagog*innen. *üben & musizieren.research*, Sonderausgabe MiKADO-Musik, 134–150. Online verfügbar unter:
https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_mikado-musik_ehnes

Zwischen Studium und Beruf

*Profilbildung als Ressource für den Berufseinstieg von Musikpädagog*innen*

Between Studies and Profession

Profile Development as a Resource for the Career Entry of Music Educators

Hanna Ehnes

Abstract

This paper examines the significance of profile development for the career entry of instrumental and vocal pedagogy (IGP) graduates. Based on three interviews, analyzed using Grounded Theory, the key category My Profile as a Music Educator was developed, encompassing central dimensions such as strengths, interests, competencies, and needs. The findings show that profile development functions as a resource during career entry: it facilitates role finding, strengthens self-efficacy, and fosters job satisfaction. In its absence, insecurity and overload are more likely to occur. Universities and music schools can support this process by providing coherent curricula, opportunities for reflection, practical experiences, mentoring, collegial exchange, and attractive working conditions.

Zusammenfassung

*Der Beitrag untersucht die Bedeutung von Profilbildung für den Berufseinstieg von Instrumental- und Gesangspädagog*innen (IGP). Auf Basis von drei Interviews wurde mit Grounded Theory die Schlüsselkategorie Mein Profil als Musikpädagog*in entwickelt, die zentrale Dimensionen wie Stärken, Interessen, Kompetenzen und Bedürfnisse umfasst. Die Ergebnisse zeigen: erfolgreiche Profilbildung wirkt im Berufseinstieg als Ressource, erleichtert Rollenfindung, stärkt Selbstwirksamkeit und fördert Arbeitszufriedenheit. Musikhochschulen und Musikschulen können durch gezielte Unterstützung dazu beitragen, Profilbildung anzuregen und zu fördern und dadurch den Übergang in die Berufspraxis zu erleichtern.*

1. Einleitung

Das Berufsfeld von Musikpädagog*innen befindet sich aktuell im Wandel. Strukturelle Veränderungen, wie das sogenannte Herrenberg-Urteil, haben die Beschäftigungsbedingungen an Musikschulen grundlegend verändert, während gleichzeitig ein zunehmender Fachkräftemangel sichtbar wird (Deutscher Musikrat, 2024). Prognosen deuten darauf hin, dass in den kommenden Jahren zahlreiche Stellen unbesetzt bleiben werden, da die rückläufige Zahl an Bewerber*innen für Instrumental- und Gesangspädagogikstudiengänge den Bedarf an Musikpädagog*innen nicht decken können wird (Verband deutscher Musikschulen & Bundesverband Musikunterricht, 2024).

Parallel dazu haben sich die Anforderungen an Musikpädagog*innen erweitert. Neben dem traditionellen Einzelunterricht sind heute vielfältige Tätigkeiten gefragt: Arbeit in Gruppen- und Ensembleformaten, Kooperationen mit Schulen und Kultureinrichtungen, sowie Kompetenzen im Selbstmanagement (Menze & Wroblewsky, 2020, 2021; Röbbke, 2012). Viele Absolvent*innen instrumental- und gesangspädagogischer (IGP) Studiengänge¹ sehen sich daher mit sogenannten Portfoliokarrieren konfrontiert, die eine Kombination aus künstlerischen, pädagogischen und organisatorischen Aufgaben beinhalten (Bollack et al., 2017; Menze & Wroblewsky, 2020, 2021).

Vor diesem Hintergrund gewinnt die Frage nach einem gelingenden Berufseinstieg besondere Bedeutung. Der Übergang vom Studium in die berufliche Praxis ist nicht nur durch neue Anforderungen geprägt, sondern auch eine entscheidende Phase der Professionalisierung. Dabei erscheint es plausibel, dass Schwierigkeiten im Berufseinstieg nicht ausschließlich auf äußere Rahmenbedingungen zurückzuführen sind, sondern auch mit der Frage zusammenhängen, inwiefern es Absolvent*innen gelingt, eine für sie stimmige professionelle Rolle und ein eigenes berufliches Profil zu entwickeln. Eine unzureichend ausgeprägte Rollenfindung könnte demnach mit Unsicherheiten im Berufseinstieg und einer geringeren Bindung an das Berufsfeld einhergehen.

Die vorliegende Arbeit verknüpft theoretische Perspektiven zu Berufseinstieg, beruflicher Identität und Selbstwirksamkeit mit empirischen Ergebnissen einer Interviewstudie mit der Forschungsfrage „Wie bilden IGP-Studierende ein individuelles Profil und was bedeutet das für

¹ Die Bezeichnung von musikpädagogischen Studiengängen variiert von Hochschule zu Hochschule (z.B. Instrumental-/Gesangspädagogik, künstlerisch-pädagogische Ausbildung). In dieser Arbeit werden diese Studienrichtungen mit der Abkürzung IGP bezeichnet. Nicht gemeint sind damit Studiengänge im elementarpädagogischen Bereich.

den Berufseinstieg und ihre beruflichen Perspektiven?“). Dabei wird herausgearbeitet, dass eine Profilbildung im Studium eine zentrale Rolle im Berufseinstieg spielt: Sie strukturiert Selbstverständnis und berufliche Identität und kann als Ressource dienen, um Belastungen zu bewältigen und langfristig zufriedenstellende Berufsperspektiven zu entwickeln.

2. Theoretischer Hintergrund

Um die Bedeutung von Profilbildung im Berufseinstieg zu verstehen, ist zunächst ein Blick auf den Forschungsstand notwendig. Der Übergang vom Studium in die Berufspraxis wird in der Bildungsforschung häufig als besonders sensible Phase beschrieben, in der zentrale Entwicklungsaufgaben zu bewältigen sind. Studien weisen darauf hin, dass Berufseinsteiger*innen mit einer sprunghaft ansteigenden Komplexität von Anforderungen konfrontiert werden (Keller-Schneider, 2020; Keller-Schneider & Hericks, 2017).

Gleichzeitig zeigen Ansätze aus der Forschung zu beruflicher Identität und Arbeitszufriedenheit, dass individuelle Ressourcen und Selbstkonzepte einen entscheidenden Einfluss darauf haben, wie diese Herausforderungen bewältigt werden (Berg, 2017; Heinzer & Reichenbach, 2013; Keller-Schneider, 2009). Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden der theoretische Rahmen skizziert: Zunächst werden Charakteristika des Berufseinstiegs im (musik)pädagogischen Kontext dargestellt, anschließend zentrale Konzepte wie Beanspruchung, Selbstwirksamkeit und berufliche Identität.

2.1 Berufseinstieg als „Brennglasfunktion“

Der Berufseinstieg markiert eine bedeutsame Phase in der Berufsbiografie von Lehrer*innen (Hericks, 2009). Hier zeigt sich, ob die Absolvent*innen gut auf die Berufsrealität vorbereitet sind, ob es ihnen gelingt, sich in ihrer neuen Rolle einzurichten und eigenverantwortlich tätig zu sein. Uwe Hericks (2006) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Brennglasfunktion“ (S. 57) der Berufseingangsphase, in der ein Professionalisierungsprozess einsetzt und verschiedene, mit dem pädagogischen Handeln und der eigenen Berufsbiografie eng in Verbindung stehende Entwicklungsaufgaben zu bewältigen seien.

Im Gegensatz zum Berufseinstieg von Musikschullehrer*innen oder Instrumental-/Gesangspädagog*innen im Allgemeinen ist jener der Lehrenden an allgemeinbildenden Schulen durch eine Vielzahl an Studien gut erforscht. Manuela Keller-Schneider und Uwe Hericks definieren den Berufseinstieg von Lehrer*innen als den „Beginn der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit“ (Keller-Schneider & Hericks, 2022, S. 1232), der sich durch einen klaren Rollenwechsel von Praktika oder anderen Berufsfelderfahrungen abgrenzt und kein Teil der Ausbildung, zu der sie auch das Referendariat zählen, ist. Dabei gehen sie von einer Dauer der Berufseinstiegsphase von zwei bis drei Jahren aus (Keller-Schneider & Hericks, 2022). Bezogen auf die Ausbildung und das Berufsfeld von Instrumental-/Gesangspädagog*innen erscheint diese Definition nur begrenzt anwendungsfähig. Die Ausbildung der Studierenden unterscheidet sich insbesondere in ihrer Struktur und der zeitlichen Abfolge von Ausbildungsabschnitten. Anders als im Lehramt ist der Bachelorabschluss im IGP-Bereich berufsqualifizierend. Ein Master ist nicht zwingend notwendiger Teil der Ausbildung, was sich auch daran zeigt, dass es kein flächendeckendes Masterstudienangebot gibt. Ein Referendariat

existiert nicht, viele Studiengänge sehen jedoch teils umfangreiche Praktika von bis zu einem Jahr vor. Es ist davon auszugehen, dass viele IGP-Studierende bereits während des Studiums anfangen, einer musikpädagogischen Berufstätigkeit nachzugehen. Die klare zeitliche Abgrenzung des Berufseinstiegs von der Ausbildung in der Definition nach Keller-Schneider und Hericks ist also als nicht gegeben anzusehen.

Trotz dieser strukturellen Unterschiede ist der Berufseinstieg in beiden Feldern durch vergleichbare professionsbezogene Entwicklungsaufgaben geprägt. Sowohl die Lehramts- als auch die instrumental-/gesangspädagogische Ausbildung zielen auf die Vorbereitung auf eine pädagogische Berufstätigkeit, beinhalten einen Rollenwechsel von der lernenden zur lehrenden Position und konfrontieren Studierende mit vergleichbaren Anforderungen an Vermittlung, Beziehungsgestaltung und professionelle Verantwortung. Vor diesem Hintergrund können Erkenntnisse und Beobachtungen aus der Forschung zum Berufseinstieg von Lehrer*innen trotz der strukturellen Unterschiede der Ausbildung auch Aufschluss über den Berufseinstieg von IGP-Absolvent*innen geben.

2.2 Anforderungen, Beanspruchung, Persönlichkeitsmerkmale im Berufseinstieg

Keller-Schneider beschreibt ausgehend von empirischen Untersuchungen zum Berufseinstieg von Lehrer*innen die Berufseinstiegsphase als von „sprunghaft ansteigende[r] Komplexität von gleichzeitig zu meisternden Anforderungen in der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit“ gekennzeichnet (Keller-Schneider, 2020, S. 65). Die Berufsanfänger*innen sind Anforderungen ausgesetzt, die erst in der Praxis erlebbar sind und nicht im Studium erlernt oder simuliert werden können (Keller-Schneider, 2020). Wie von Kerstin Weuthen in Bezug auf Musikschullehrkräfte beschrieben, ist ein „learning-by-doing“ (Weuthen, 2020, S. 6) erforderlich. Konkret bedeutet dies im Kontext von Musikschulen, dass die Anforderungen über das eigentliche Unterrichten hinausgehen: Sie beinhalten die Orientierung im Berufsumfeld der Musikschule ebenso wie bürokratische Aufgaben und die Kommunikation mit Kolleg*innen, Eltern und Schüler*innen. Berufseinsteiger*innen sollen neue Ideen und Impulse einbringen, sich aber gleichzeitig auch an bestehende Strukturen anpassen und müssen oft eine Probezeit bestehen (Weuthen, 2020). Der Berufseinstieg ist somit mit vielfältigen, teils widersprüchlichen Anforderungen verbunden und erfordert von den Berufseinsteiger*innen sowohl eine Weiterentwicklung ihrer Handlungskompetenzen als auch einen aktiven Professionalisierungsprozess (Keller-Schneider, 2009; Keller-Schneider & Hericks, 2017). Empirische Studien zeigen, dass Lehrer*innen im Berufseinstieg ihre berufliche Situation insgesamt als stärker belastend wahrnehmen als ihre erfahreneren Kolleg*innen (Keller-Schneider, 2009). Auf Grundlage von Befragungen zum Beanspruchungsempfinden, zu Zielen und zu Kompetenzüberzeugungen identifizierte Keller-Schneider vier zentrale Anforderungsbereiche des Berufseinstiegs. Zugleich weist sie auf eine breite Streuung in den Daten, die darauf hindeutet, dass das Belastungsempfinden in diesen Anforderungsbereichen individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt ist (Keller-Schneider, 2009, 2020). Die vier Anforderungsbereiche nach Keller-Schneider (2009) sind:

- Identitätsstiftende Rollenfindung
Darunter fällt die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle und den zur Verfügung stehenden Ressourcen, die Regulierung der eigenen Ansprüche sowie die Abgrenzung.
- Adressatenbezogene Vermittlung

Hierzu zählt Keller-Schneider das Erreichen einer individuellen Passung für den/die jeweiligen Adressat*in, außerdem das Fördern von Lernen und Eigenverantwortlichkeit.

- Anerkennende Klassenführung

Die Lehrer*innen müssen erstmals eigenständig eine Klassenkultur etablieren und führen, wobei sie lernen müssen, die Schüler*innen als einzelne, eigenständige Personen wahrzunehmen.

- Mitgestaltende Kooperation

Darunter fallen alle Aktivitäten im Schulbetrieb, die über das Geschehen im Unterricht hinausgehen, so die Kooperation im Kollegium, die Zusammenarbeit mit Vorgesetzten etc.

Keller-Schneider (2009) setzt das Beanspruchungsempfinden in Beziehung zu den Persönlichkeitsmerkmalen der „Big Five“² (S. 110) und entwickelt sogenannte „Beanspruchungstypen“ (S. 111), um Verbindungen zwischen der erlebten Beanspruchung durch die Anforderungsbereiche und den vorliegenden Persönlichkeitsmerkmalen sichtbar zu machen. Insgesamt zeigt sich, dass Menschen mit stärker ausgeprägter Extraversion und emotionaler Stabilität weniger Belastung im Berufseinstieg empfinden. „Weniger extravertierte, emotional instabilere Lehrpersonen werden durch die Bewältigung der Berufsanforderungen stärker beansprucht.“ (Keller-Schneider, 2009, S. 111). Dabei sticht heraus, dass besonders der Prozess der Rollenfindung für weniger extravertierte, emotional instabilere Menschen herausfordernder ist: „Nach den einzelnen Anforderungsbereichen differenziert, wird die Beanspruchung in der Rollenfindung durch die emotionale Instabilität verstärkt und durch Extraversion reduziert.“ (Keller-Schneider, 2009, S. 110).

Keller-Schneider (2009) kommt davon ausgehend zu dem Schluss, dass es Persönlichkeitsprofile gibt, die sich als weniger beansprucht empfinden und demnach besser für den Lehrberuf geeignet sind als andere.

Auch wenn der Berufseinstieg von Instrumental- und Gesangspädagog*innen, ob an der Musikschule oder im freiberuflichen Feld, anders verläuft als der von Lehrer*innen an allgemeinbildenden Schulen, ist diesen beiden Tätigkeitsfeldern doch die Konfrontation mit Schüler*innen, einem Umfeld aus Eltern, Kolleg*innen und Institutionen mit ihren jeweiligen Erwartungen gemein. Die von Hericks beschriebene „Brennglasfunktion“ (2006, S. 57) des Berufseinstiegs dürfte auch im IGP-Bereich wirksam sein. Auch Instrumental- und Gesangspädagog*innen müssen eine professionelle, *identitätsstiftende Rolle* finden und einnehmen und wechseln aus der Position der Lernenden in die der Lehrenden. Sie müssen ebenfalls *adressat*innenbezogen vermitteln* können und sich im Rahmen von *mitgestaltender Kooperation* im Berufsumfeld zurechtfinden und einbringen. Aufgrund dieser strukturellen Ähnlichkeit zwischen den Berufsgruppen ist auch für den Bereich der IGP anzunehmen, dass es, wie von Keller-Schneider beschrieben, Persönlichkeitsprofile gibt, die sich im Berufseinstieg als weniger beansprucht empfinden und denen insbesondere die Rollenfindung leichter fällt als anderen.

Ausgehend von Keller-Schneider und Hericks wird der Berufseinstieg von Instrumental-/Gesangspädagog*innen hier folgendermaßen definiert:

² Das Persönlichkeitsmodell der Big Five wurde ausgehend von Allport und Odbert seit den 1930er Jahren entwickelt (Cotterill, 2023). Es umfasst die fünf Dimensionen Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Emotionale Stabilität und Offenheit. Für einen Überblick siehe Cotterill (2023) und Neyer & Asendorpf (2024).

Der Berufseinstieg von IGP-Studierenden beginnt mit der ersten eigenverantwortlichen Tätigkeit im Berufsfeld, die nicht Teil der Ausbildung ist. Dementsprechend sind in diesem Kontext keine Prüfungen abzulegen, es findet anders als bei Praktika oder Praxisseminaren keine institutionalisierte Begleitung statt. Der Berufseinstieg kann während des Studiums erfolgen. Die Intensität der Berufseinstiegsphase kann variieren und sich auf einen Punkt konzentrieren, etwa wenn nach dem Studium eine Stelle an einer Musikschule angetreten wird, oder über einen längeren Zeitraum nach und nach aufbauen, wenn beispielsweise ein Stamm an Privatschüler*innen sukzessive aufgebaut wird. Die Berufseinstiegsphase zeichnet sich durch die Neuheit der erlebten Anforderungen und Erfahrungen aus, ihre Dauer kann abhängig von Intensität und Umfang der Tätigkeit variieren.

2.3 Selbstwirksamkeit und Selbstkonzepte

Ein zentraler Faktor für die Bewältigung von Anforderungen und Belastungen im Berufseinstieg ist die Selbstwirksamkeit. Albert Bandura (1977) beschreibt Selbstwirksamkeit als die subjektive Überzeugung einer Person, in einer konkreten Situation die notwendigen Fähigkeiten zu besitzen, um eine Handlung erfolgreich auszuführen oder eine Anforderung zu bewältigen. Entscheidend ist nicht allein die objektive Kompetenz, sondern das Vertrauen in die eigene Wirksamkeit. Diese Erwartung beeinflusst, ob Handlungen initiiert werden, wie viel Anstrengung investiert wird und ob Bemühungen auch unter widrigen Umständen aufrechterhalten bleiben (Barysch, 2016; Spychiger, 2018).

Eng verbunden mit Selbstwirksamkeit ist das Modell des Selbstkonzepts. Während Selbstwirksamkeit die situationsbezogene Handlungsüberzeugung beschreibt, umfasst das Selbstkonzept die relativ stabilen, subjektiven Vorstellungen einer Person über ihre Fähigkeiten, Eigenschaften und Rollen (Marsh & Shavelson, 1985; Moschner & Dickhäuser, 2018). Selbstkonzepte entwickeln sich in Wechselwirkung zwischen individuellen Erfahrungen, Fremdzuschreibungen und sozialen Kontexten. Sie sind bereichsspezifisch differenziert – etwa als musikalisches Selbstkonzept oder pädagogisches Selbstkonzept – und strukturieren die Wahrnehmung eigener Stärken und Grenzen (Spychiger, 2018).

Bereits 2002 beschrieben Hargreaves, Miell und MacDonald *identity in music (iim)* als den Aufbau einer Identität im Bereich der Musik (Hargreaves et al., 2002). Diese ist sowohl Teil des musikalischen wie auch unter Umständen eines beruflichen Selbstkonzepts. Wird das Modell von Hargreaves et al. (2002) auf den explizit musikpädagogischen Bereich übertragen, so könnte von einer *identity in music-pedagogy* als domänenspezifischem Selbstkonzept, das beispielsweise im IGP-Studium entwickelt werden kann, ausgegangen werden. Eine solche *identity in music-pedagogy* wäre gleichzeitig Teil der beruflichen Identität, die im Studium entwickelt und im Berufseinstieg entfaltet werden könnte.

Gerade im Berufseinstieg könnte sich diese integrierte Identität als Ressource erweisen. Es lässt sich die Hypothese aufstellen, dass Studierende und Absolvent*innen, die ein kohärentes Selbstbild als Musikpädagog*in entwickelt haben, über mehr Orientierung und innere Stabilität verfügen, die den Umgang mit komplexen Unterrichtssituationen erleichtern könnten. Ein starkes Selbstkonzept in Verbindung mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung könnte dabei unterstützen, Unsicherheiten zu bewältigen, neue Rollen auszufüllen und langfristig im Berufsfeld Fuß zu fassen.

2.4 Berufliche Identität, Arbeitszufriedenheit und Commitment

Neben der Selbstwirksamkeit stellt die berufliche Identität eine weitere zentrale Ressource im Berufseinstieg dar. Unter beruflicher Identität wird die Wahrnehmung und Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, Interessen, Ziele und Werte im beruflichen Kontext verstanden (Hirschi, 2012). Sie kann als domänenspezifisches Selbstkonzept beschrieben werden, das sich im Verlauf von Ausbildung und Berufspraxis entwickelt und eine wichtige Grundlage für die langfristige Bindung an ein Berufsfeld bildet (Heinzer & Reichenbach, 2013).

Die Ausbildung einer beruflichen Identität erfolgt nicht allein durch individuelle Reflexion, sondern auch im sozialen Austausch. Berufseinsteiger*innen werden Teil einer *community of practice* (Lave & Wenger, 1991), in der sie an kollektiven Normen und Routinen teilhaben, ihr Handeln reflektieren und Zugehörigkeit erleben. Dieses Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit gilt als entscheidend für die Stabilisierung der beruflichen Identität (Heinzer & Reichenbach, 2013).

Empirische Befunde zeigen, dass eine starke berufliche Identität in engem Zusammenhang mit hoher Arbeitszufriedenheit und Commitment steht. Christoph Berg konnte in zwei quantitativen Studien nachweisen, dass berufliche Identität, Commitment und Arbeitszufriedenheit positiv korrelieren: Je klarer sich Personen mit ihrem Berufsfeld identifizieren, desto stärker ist ihre Bindung an den Arbeitsplatz und desto höher ihre Arbeitszufriedenheit. Umgekehrt führt eine schwach ausgeprägte berufliche Identität eher zu Unzufriedenheit und schwachem Commitment (Berg, 2017).

Für Musikpädagog*innen im Berufseinstieg ist davon auszugehen, dass ein klar entwickeltes berufliches Profil – etwa im Sinne einer *identity in music pedagogy* – zu einer höheren Identifikation mit dem Berufsfeld führen, im Berufseinstieg Orientierung bieten und zu langfristigen Verbleibsabsichten im Beruf beitragen könnte.

2.5 Möglichkeiten für Begleitung und Unterstützung im Berufseinstieg

Um die beschriebenen Herausforderungen des Berufseinstiegs bewältigen zu können, müssen die Berufseinsteiger*innen sich laut Keller-Schneider und Hericks (2017) aktiv den Anforderungen aussetzen und ihre Erfahrungen sammeln. Über diesen ‚Sprung ins kalte Wasser‘ hinaus gibt es jedoch einige begleitende Maßnahmen, die von den Autor*innen empfohlen werden. Darunter sind schulinterne Angebote zum Austausch mit erfahrenen Kolleg*innen, sowie schulexterne Angebote in begleitenden Studienseminaren oder an pädagogischen Hochschulen, wo Berufseinsteiger*innen sich untereinander austauschen und theoretische Impulse bekommen können. Keller-Schneider und Hericks betonen, dass vor allem die Vielfalt und Zugänglichkeit der Angebote entscheidend seien.

Kerstin Weuthen überträgt die Erkenntnisse zu einer Begleitung im Berufseinstieg von Keller-Schneider und Hericks in den Musikschulkontext. Sie schlägt davon ausgehend eine Reihe von Maßnahmen vor, die Berufseinsteiger*innen an Musikschulen unterstützen könnten; darunter Austauschtreffen, Mentor*innenprogramme, Entlastungsstunden und gezielte Fortbildungen. Sie bezeichnet ihre Vorschläge jedoch als „Zukunftsmusik“ (Weuthen, 2020, S. 9) und macht deutlich, dass die Realität an Musikschulen derzeit noch anders aussieht: „Von einem attraktiven Berufsbild ‚MusikschullehrerIn‘ sind wir durch Ausbildungs- und Anstellungsverhältnisse vielerorts weit entfernt.“ (Weuthen, 2020, S. 9). Insbesondere vor dem Hintergrund

des Fachkräftemangels betont sie jedoch die Bedeutung, Berufseinsteiger*innen langfristig im Beruf zu halten und im Berufseinstieg zu unterstützen.

3. Empirische Studie

3.1 Studiendesign

Die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse basieren auf einer qualitativen Studie, die im Rahmen meiner Masterarbeit durchgeführt wurde. Ziel war es, Prozesse der Profilbildung bei IGP-Studierenden und Absolvent*innen zu rekonstruieren und deren Bedeutung für den Übergang in die Berufspraxis zu analysieren.

Die Datenerhebung erfolgte in Form von leitfadengestützten Interviews. Das Sample bestand aus drei IGP-Studierenden und Absolvent*innen vergleichbarer Studiengänge an deutschen Musikhochschulen. Die Samplingkriterien bezogen sich in erster Linie auf den Zeitpunkt des Abschlusses oder den Studienfortschritt: Gesucht waren Personen, die bereits ihren Abschluss haben und sich in der Berufseinstiegsphase befinden, oder aber solche, die kurz vor ihrem Abschluss stehen. So sollte gewährleistet werden, dass die Interviewten Einblick sowohl in Musikhochschulen und IGP-Studiengänge, als auch in das Berufsfeld und Musikschulen als potenzielle Arbeitgeberinnen haben.

Die Interviews wurden aufgezeichnet, transkribiert und mithilfe der Grounded Theory Methodologie nach Anselm Strauss und Juliet Corbin (1998) ausgewertet. Die Grounded Theory strebt danach, „gegenstandsbezogene Theorien“ (Strübing, 2018, S. 124) zu entwickeln und ermöglicht einen offenen und flexiblen Zugang zu den Daten. Dieses Vorgehen ermöglichte es, die Perspektiven der Befragten offen zu rekonstruieren und theoretisch zu verdichten. Die Analyse erfolgt in der Grounded Theory als sogenanntes Kodieren. Dabei werden die Daten in mehreren Kodierdurchgängen befragt und hinsichtlich unterschiedlicher Fragestellungen betrachtet (Strübing, 2022). Als zentrale Forschungsfrage entwickelte sich dabei die Frage, wie IGP-Studierende ein berufliches Profil im Studium herausbilden und wie dieses Profil im Berufseinstieg wirksam wird.

3.2 Mein Profil als Musikpädagog*in als Schlüsselkategorie

Durch die Analyse der Interviews konnte die Schlüsselkategorie *Mein Profil als Musikpädagog*in* entwickelt werden. Diese macht sichtbar, dass IGP-Studierende im Rahmen ihres Studiums ein Profil im Sinne eines beruflichen Selbstkonzepts oder einer *identity in music-pedagogy* entwickeln können. Darüber hinaus lässt sich durch *Mein Profil als Musikpädagog*in* aber auch darstellen, wie die Befragten handeln, sich im beruflichen Kontext verorten und entwickelt haben. *Mein Profil als Musikpädagog*in* geht also über die Ebene des Selbstkonzepts hinaus und beinhaltet eine Handlungskomponente, die im weiteren Verlauf anhand der Einzelfälle sichtbar gemacht wird.

Die Faktoren, die zur Profilbildung beitragen, sind vielfältig und variieren von Person zu Person – sie reichen von der Auseinandersetzung mit den Lebensentwürfen und Vorbildern der Lehrenden bis hin zu konkreten Studieninhalten und Praxiserfahrungen. Gleichzeitig zeigen sich in allen Interviews gemeinsame Dimensionen, die für die Profilbildung zentral sind. Auf

dieser Grundlage konnte das Modell „*Mein Profil als Musikpädagog*in*“ entwickelt werden. Es umfasst die Dimensionen *Stärken und Schwächen*, *Interessen*, *Kompetenzen*, *Wünsche und Vorstellungen* sowie *Bedürfnisse und Forderungen*. Eine Auseinandersetzung mit diesen Dimensionen ermöglicht Studierenden eine Profilierung und Entwicklung einer beruflichen Identität.

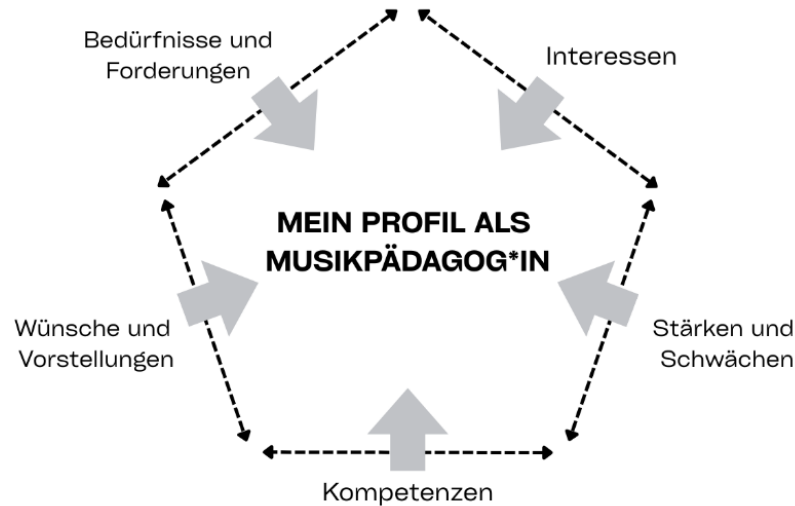


Abbildung 1: Modell *Mein Profil als Musikpädagog*in*

Um *Mein Profil als Musikpädagog*in* und die Wirkung seiner Dimensionen nachvollziehbar zu machen, wird im Folgenden die Profilbildung anhand der Einzelfälle skizziert. Daraufhin wird als Fokus dieses Beitrags herausgearbeitet, wie die Entwicklung eines Profils im Berufseinstieg wirksam werden und wie sie die Erwartungen an das Berufsleben prägen kann.

3.2.1 Einzelfalldarstellungen

3.2.1.1 Interview 1: Lina

Lina³ befindet sich zum Zeitpunkt des Interviews am Ende ihres IGP-Studiums; ihren künstlerischen Abschluss⁴ absolvierte sie 2024. Zusätzlich studiert sie Elementare Musikpädagogik (EMP).

Linas *Interesse*, das sie auch zur Studienwahl bewegte, ist die Arbeit mit Menschen, insbesondere mit Kindern. Sie startet von Beginn des Bachelors an mit der Entwicklung eines eigenen Profils, indem sie Kurse – vor allem Praxisseminare, die ihren Interessen entsprechen – belegt. Ausgehend von Erfahrungen in Praxisseminaren bemüht sie sich um den Aufbau spezifischer *Kompetenzen*, insbesondere für den Gruppenunterricht. Außerdem entscheidet sie sich im Abgleich mit ihrer Berufserfahrung und der Kenntnis des Berufsfeldes dafür, EMP als zweiten Bachelor zu studieren: „Und da hatte ich einfach das Gefühl, (.) fehlt mir noch su:per viel, was

³ Die Namen der Interviewten wurden pseudonymisiert. Alle weiteren Daten, die auf ihre Identität hinweisen könnten, wurden unkenntlich gemacht.

⁴ In vielen IGP-Studiengängen – so auch in dem von Lina – endet spätestens mit dem künstlerischen Abschluss im instrumentalen oder vokalen Hauptfach der Anspruch auf Hauptfachunterricht. Häufig wird dadurch auch das Ende des künstlerischen Anteils des Studiums markiert. Künstlerisch-pädagogische und wissenschaftliche Fächer können auch danach noch belegt werden.

mir die Fachdidaktik für IP irgendwie nicht so richtig mitgeben konnte.“ Eine zentrale Rolle spielt für Lina außerdem das Entwickeln einer „Lehrpersönlichkeit“, also das Finden einer für sie passenden professionellen Rolle. Sie sagt über sich selbst: „Aber ich war jetzt zum Beispiel in der Schule nie eine Person, die bei Gruppenarbeiten dann so angefangen hat, das in die Hand zu nehmen und anzuleiten oder die gerne vor der ganzen Klasse stand und irgendwas erzählt hat.“ Dieser *Schwäche* begegnet Lina, indem sie sich „rantastet“ und nach für sie stimmigen Wegen sucht. Dabei hilft ihr vor allem die Praxiserfahrung im Beruf, die gerade zu Beginn von der Fachdidaktikdozentin im betreffenden Seminar begleitet wird und in der sie sich mit zunehmender Erfahrung als selbstwirksam erlebt.

Im Unterrichtspraktikum bei einer Instrumentalpädagogin, die ausschließlich Einzelunterricht erteilt, stellt Lina fest, „dass das ganz schön eintönig ist, wenn man eben den ganzen Nachmittag von keine Ahnung, 14 bis 19 Uhr da in seinem Raum sitzt und ein Schüler nach dem anderen reinkommt.“ Ihr wird klar, dass sie „auf jeden Fall nicht fünf Tage die Woche und auf jeden Fall nicht die ganze Zeit über“ Einzelunterricht geben möchte. Stattdessen wünscht sie sich, dass sie „gerne auf jeden Fall noch was anderes machen möchte, auch gern zwischendurch, um da eben eine Abwechslung zu haben.“ Abwechslung im Arbeitsalltag lässt sich hier als *Bedürfnis* identifizieren. Lina's daraus resultierender *Wunsch* ist ein Berufsalltag, der aus einer Zusammenstellung verschiedener Unterrichtsformate und Settings, die zu ihr passen und ihr Spaß machen, besteht. Lina ist zuversichtlich, ihr Arbeitsleben ihrem Profil entsprechend gestalten zu können: „... und die Möglichkeiten ja eben *da* sind heutzutage, dass man sich auch ein bisschen sein eigenes Profil zusammenstellt.“

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Lina ein klares eigenes Profil entwickelt, welches in Abgleich mit dem Berufsfeld steht und vermutlich eine hohe Passung mit einem späteren Arbeitsalltag aufweisen wird. Lina blickt optimistisch auf ihre berufliche Zukunft und ist sich sicher, ihren Arbeitsalltag ihren Bedürfnissen und Interessen gemäß gestalten zu können.

3.2.1.2 Interview 2: Anna

Anna absolvierte ihren Abschluss im Hauptfach Gesang bereits 2022. Seitdem lag ihr Fokus auf der Berufstätigkeit; die noch zu erbringenden Credits für den gesangspädagogischen Studienabschluss sammelte sie langsam nebenbei und nach eigener Aussage eher widerwillig. Zum Zeitpunkt des Interviews steht sie kurz vor dem endgültigen Abschluss ihres Studiums.

Anna beginnt ihr Studium mit dem *Wunsch* nach einer künstlerischen Karriere als Opernsängerin. Im Lauf des IGP-Studiums entwickelt Anna *Interesse* an Gesangspädagogik und einer beruflichen Tätigkeit in dem Bereich: „Also das hat sich dann erst während des Studiums entwickelt, dass ich halt doch vielleicht auch Gesangspädagogik machen könnte als Job, (..) weil ich es auch spannend fand.“ Es findet allerdings kein praktischer Abgleich mit dem Berufsfeld oder eine realistische Auseinandersetzung mit möglichen Berufsperspektiven, die eine Entwicklung von weiteren *Kompetenzen* hätte anstoßen können, statt. So bleibt es bei einem „kann ja auch nicht schaden“. Mögliche *Stärken* im pädagogischen Bereich werden nicht entwickelt und entfaltet, auf *Schwächen* kann nicht reagiert werden. Aufgrund des fehlenden Kontakts zum Berufsfeld kommt es auch nicht zu einer Klärung der *Bedürfnisse und Forderungen* in Bezug auf das Arbeitsumfeld. In den Zeitraum von Annas Studium fällt die Covid-19-Pandemie, die zu starken Einschränkungen des Studienalltags und -angebotes führte.

Inwieweit dies die Möglichkeiten von Anna beeinflusst hat, in Kontakt mit dem Berufsfeld zu kommen, ließ sich im Rahmen des Interviews nicht eindeutig klären.

Im Berufseinstieg, der bei Anna erst nach der Abschlussprüfung im Hauptfach Gesang mit der Übernahme von zwei Musikschulstellen mit hoher Intensität stattfindet, zeigt sich, dass sie überfordert ist und keine realistische Vorstellung davon hatte, was es bedeutet und wie es sich für sie anfühlt, als Gesangspädagogin tätig zu sein. Sie tut sich schwer damit, eine professionelle Rolle einzunehmen. Ihr fehlen die nötigen *Kompetenzen* und Fähigkeiten, um mit dem Arbeitsalltag zurechtzukommen. Das führt zu Frustration und Überlastung und letztendlich dazu, dass sie, obwohl sie von einer Verbesserung einiger Aspekte ihrer Unterrichtstätigkeit berichtet, ihre vokalpädagogische Tätigkeit vollständig aufgibt und ihren Erzählungen folgend keine lohnende Perspektive in einer Wiederaufnahme derselben sieht.

Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass im Fall von Anna von Anfang an eine fehlende Passung zwischen den Interessen und der Studienwahl vorlag und trotz ihrer temporären Öffnung für musikpädagogische Tätigkeiten keine aktive Profilbildung erfolgte. Im Berufseinstieg kristallisiert sich heraus, dass es Anna nicht gelingt, eine für sie stimmige professionelle Rolle zu finden und einen guten Umgang mit ihren Kapazitäten und Ressourcen zu etablieren. Auch die von ihr empfundene Dichotomie zwischen künstlerischer und pädagogischer Tätigkeit scheint einer zufriedenstellenden Berufstätigkeit im Weg zu stehen. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet Anna als freiberufliche Sängerin, hadert aber mit der damit einhergehenden Unsicherheit und ist sich nicht sicher, wie lange sie das noch aushalten kann. Sie bezeichnet sich selbst als „desillusioniert“ und äußert, „keinen Bock“ mehr zu haben. Sie beschreibt, durch ihren Gesangspädagogikabschluss die Sicherheit zu haben, einen Job zu finden. In dem Bereich zu arbeiten scheint jedoch nur eine Notlösung und keine positive Perspektive für sie zu sein.

3.2.1.3 Interview 3: Sali

Sali hat 2020 einen Bachelor in Gesangspädagogik und 2024 einen Master in Musikpädagogik abgeschlossen.

Die Profilbildung vollzieht sich bei Sali vor allem in der Auseinandersetzung mit den Lebensentwürfen anderer Menschen, die er im Hochschulkontext kennenlernt. Davon ausgehend stellt sich Sali Fragen „von finanziell bis ähm, was möchte man für Alltagsroutine haben? Wie soll mein Alltag aussehen? Was möchte man für Sicherheiten haben? Was möchte man als Tätigkeit haben, möchte man nur unterrichten?“ So klärt er seine *Bedürfnisse und Forderungen* an einen Beruf, die aus Aspekten wie finanzieller Sicherheit und geregelten Arbeitszeiten aber auch aus dem Umfang pädagogischer Tätigkeit bestehen: „Also wenn ich jeden Nachmittag unterrichten würde, wäre das für mich zu too much.“ Außerdem folgt Sali seinen *Interessen*: „mich hat, haben politische Sachen immer total interessiert. Ich habe mich immer sehr für Wirtschaft auch interessiert und ich habe mich aber auch total auch für musikpädagogische Visionen interessiert.“ Sali erschließt sich den Beruf des Musikschulleiters, der für ihn seine *Stärken* und *Interessen* vereint, als Ziel: „und dann gleichzeitig aber auch noch Künstler und Pädagoge sein. Das kannst du ja auch immer noch als Musikschulleiter und deswegen habe ich mir das dann so ein bisschen ausgemalt.“ Um diesem Ziel näher zu kommen, unternimmt Sali konkrete Schritte und baut *Kompetenzen* auf: Er macht ein Praktikum in der

Musikschulleitung. Auch das später aufgenommene Masterstudium in Musikpädagogik sieht er als Professionalisierung, die ihn für den Beruf qualifiziert.

Sali erreicht eine hohe Passung zwischen seinem Profil und den Tätigkeiten und Anforderungen seines Berufs. Zum Interviewzeitpunkt steht er kurz davor, eine Stelle als stellvertretender Musikschulleiter zu übernehmen. Er beschreibt den Beruf des Musikschulleiters als passend zu seinen Stärken und Interessen, ist zufrieden mit seiner beruflichen Entwicklung und blickt positiv in die Zukunft: „Also dass ich mir das Spaß gemacht habe zu gestalten, Musikschule zu gestalten, Ideen zu verwirklichen, zu, mit Menschen zu arbeiten. ... Und ich glaube, dass mich das schon in dem Sinne erfüllt.“

3.2.2 Zwischenfazit

Ausgehend von der Forschungsfrage „Wie bilden IGP-Studierende ein individuelles Profil und was bedeutet das für den Berufseinstieg und ihre beruflichen Perspektiven?“ konnte durch die Schlüsselkategorie *Mein Profil als Musikpädagog*in* sichtbar gemacht werden, wie die Befragten in Auseinandersetzung mit den Dimensionen *Stärken und Schwächen, Interessen, Kompetenzen, Wünsche und Vorstellungen* sowie *Bedürfnisse und Forderungen* ein eigenes Profil entwickeln. Dabei verdeutlichen die drei Fallvignetten, dass sich die Profilbildung in sehr unterschiedlicher Weise vollzieht. Während Lina und Sali aktive Schritte unternehmen, um ihr Profil im Abgleich mit Praxiserfahrungen zu entwickeln, bleibt bei Anna dieser Prozess aus. Damit wird sichtbar, dass Profilbildung kein Automatismus ist, sondern aktiver Auseinandersetzung mit Studium, Berufsfeld und individuellen Ressourcen bedarf. Im Folgenden wird untersucht, wie diese unterschiedlichen Profile im Berufseinstieg wirksam werden.

3.3 Mein Profil als Musikpädagog*in im Kontext des Berufseinstiegs

Blickt man aus der Perspektive von *Mein Profil als Musikpädagog*in* auf die drei Fälle und ihre Erfahrungen im Berufseinstieg, so scheint die Entwicklung eines individuellen Profils großen Einfluss auf den Berufseinstieg und den Ausblick auf die beruflichen Perspektiven zu haben. Sali und Lina haben jeweils ein Profil entwickelt, welches in direktem Abgleich mit dem Berufsfeld steht. Beide blicken zuversichtlich auf ihre berufliche Zukunft und sind dem Berufseinstieg mit seinen Herausforderungen gewachsen. Anna hingegen berichtet von Überforderung im Berufseinstieg und hat ihre pädagogische Tätigkeit aufgegeben. Sie äußert Zweifel bezüglich ihrer Zukunftsplanung und beschreibt sich selbst als „desillusioniert“ hinsichtlich ihrer beruflichen Möglichkeiten.

Es zeigt sich, dass Profilbildung als Ressource für den Berufseinstieg wirkt: Sie bietet Orientierung, stärkt Selbstwirksamkeit und erleichtert die Rollenfindung. Zugleich verdeutlicht der Fall von Anna, dass das Fehlen eines solchen Profils zu Unsicherheiten, Überforderung und Resignation führen kann. Diese Beobachtungen lassen sich im nächsten Schritt mit bestehenden theoretischen Modellen zum Berufseinstieg verknüpfen.

3.3.1 Anforderungsbereiche

Die berichteten Herausforderungen überlappen sich mit den Anforderungsbereichen nach Keller-Schneider (2009): Die *adressat*innenbezogene Vermittlung* lässt sich in Äußerungen

von Lina und Sali erkennen. Die *Anerkennende Klassenführung* ist im Berufseinstieg von IGP-Absolvent*innen nur dann relevant, wenn sie Unterricht im Klassenverband an einer allgemeinbildenden Schule erteilen, etwa in Kooperationsprojekten wie JeKits oder Bläser- und Streicherklassen. In den vorliegenden Interviews spielt sie keine Rolle. Die *Mitgestaltende Kooperation* wird von allen drei Befragten erwähnt, ihre Erfahrungen damit sind aber sehr unterschiedlich: Lina berichtet, dass die Musikschule, an der sie arbeitet, den Austausch im Kollegium fördert und sie sehr davon profitiert. Anna macht diesbezüglich sehr unterschiedliche Erfahrungen, an einer Musikschule fühlt sie sich isoliert und bekommt niemanden zu Gesicht, an einer zweiten fühlt sie sich durch die Leitungsebene wahrgenommen. Ihre Schilderungen beziehen sich aber nur auf die Kommunikation mit Vorgesetzten und das „Sich-gesehen-Fühlen“, nicht auf eine direkte Zusammenarbeit und Kooperation mit Kolleg*innen. Sali gelangt schnell in eine Rolle als Vorgesetzter und betrachtet die Kooperation mit Kolleg*innen daher von einer anderen Seite aus, spricht aber davon, dass ihm die Arbeit mit Menschen liege.

Insbesondere die *identitätsstiftende Rollenfindung* beschäftigt alle drei Befragten. Lina stellt sich dieser Anforderung, auch wenn sie das Verlassen ihrer Komfortzone bedeutet. Ihr gelingt es, eine für sie stimmige Rolle zu finden. Dabei ist das Mentoring im Rahmen der Fachdidaktik hilfreich für sie. Auch Sali setzt sich aktiv mit der Anforderung auseinander und meistert sie, im Fall von Anna gelingt die Rollenfindung nicht abschließend. Da das Finden und Einnehmen einer professionellen Rolle Teil von *Mein Profil als Musikpädagog*in* ist, kann davon ausgegangen werden, dass Studierende, die bereits im Studium ein starkes Profil entwickeln, im Berufseinstieg weniger mit der Rollenfindung hadern als solche, die kein eigenes Profil entwickelt haben.

Die von Keller-Schneider (2009) hergestellten Beziehungen zwischen Anforderungserleben im Berufseinstieg und Persönlichkeitsmerkmalen können im Rahmen dieser Studie nicht näher untersucht und nachgewiesen werden. Es ist jedoch angesichts der Überschneidungen hinsichtlich der von Keller-Schneider (2009) identifizierten Anforderungsbereiche davon auszugehen, dass es auch für den musikpädagogischen Bereich geeignetere und weniger geeignete Persönlichkeitsprofile gibt. Dies könnte sich insbesondere in der Rollenfindung widerspiegeln.

3.3.2 Begleiteter Berufseinstieg

Ähnlich wie Keller-Schneider (2009) und Weuthen (2020) kommen auch die Befragten zu der Einschätzung, dass viele der im Beruf auftretenden Anforderungen nicht im Studium erlernt werden können. Lina sagt hierzu: „Weil ich glaube, kein Studium mich *so* gut darauf vorbereiten kann, dass ich dann zum allerersten Mal vor einer Klasse stehe und sage: Ich bin top ausgerüstet, ich habe das im Griff.“ Sali kommt zu der Einschätzung „Selbst der beste Dozent hätte mich *nicht* auf die Situation im Beruf vorbereiten können.“

Die Profilbildung setzt sich wie von den Befragten beschrieben im Berufseinstieg fort, auch Weuthen (2020) und Hericks (2009) betonen von den Anforderungen im Berufseinstieg ausgehenden Professionalisierungsprozesse, die als Teil der Profilbildung von *Mein Profil als Musikpädagog*in* aufgefasst werden können.

Die von Weuthen (2020) in Anlehnung an Keller-Schneider und Hericks (2017) entwickelten Vorschläge für einen begleiteten Berufseinstieg an Musikschulen decken sich mit von

den Befragten formulierten Wünschen nach kollegialem Austausch in der Musikschule und einer Begleitung der ersten Berufserfahrungen.

3.4 Die Ergebnisse vor dem Hintergrund von beruflicher Identität und Arbeitszufriedenheit

*Mein Profil als Musikpädagog*in* stellt eine berufliche Identität dar (Hirschi, 2012), die auch ausgehend von der von Hargreaves et al. (2002, S. 12–13) beschriebenen *identity in music* als *identity in music pedagogy* bezeichnet werden könnte. Berufliche Identität entsteht unter anderem durch die Identifikation mit dem Beruf/Berufsfeld sowie durch das Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit im Berufsfeld (Heinzer & Reichenbach, 2013). Dies unterstreicht nochmals die oben bereits herausgearbeitete Bedeutung von Kontakt zum Berufsfeld durch Praxiserfahrungen im Studium. Durch Praxiserfahrungen könnte ein Kompetenzerleben ermöglicht und eine Identifikation mit dem Beruf unterstützt werden.

Arbeitszufriedenheit wurde im Rahmen dieser Untersuchung nicht mit den gängigen Methoden erhoben. Sali und Lina berichten, dass ihnen ihr Beruf Spaß macht und ihnen entspricht. Ihren Erzählungen folgend lässt sich vermuten, dass Sali und Lina, die beide ein starkes Profil entwickelt haben, eine höhere Arbeitszufriedenheit haben als Anna, die kein Profil entwickelt hat und von Zweifel hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft erzählt.

*Mein Profil als Musikpädagog*in* findet, wenn es in Kontakt und Abgleich mit dem Berufsfeld entwickelt wird, im Idealfall eine Entsprechung in der konkret ausgeübten Tätigkeit. Ausgehend von den Untersuchungen von Berg (2017), die einen positiven Zusammenhang von beruflicher Identität, Arbeitszufriedenheit und Commitment nachweisen, kann angenommen werden, dass ein starkes *Profil als Musikpädagog*in* zu hoher Arbeitszufriedenheit und hohem Commitment führt.

3.5 Limitationen

Die vorliegende Untersuchung weist einige Einschränkungen auf, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen. Erstens ist das methodische Vorgehen im Rahmen der Grounded Theory grundsätzlich explorativ angelegt und nicht auf Repräsentativität ausgerichtet. Ziel war es, theoriegeleitete Einsichten aus den Daten zu entwickeln, nicht jedoch, generalisierbare Aussagen für die Gesamtheit aller IGP-Studierenden und Absolvent*innen abzuleiten. Die Übertragbarkeit der Ergebnisse müsste dementsprechend erst überprüft werden. Zweitens ist das Sample mit drei Interviews bewusst klein gehalten. Dies ermöglicht zwar eine vertiefte Analyse einzelner Perspektiven, schränkt aber die Breite möglicher Erfahrungen und Kontexte ein. Entsprechend sind die Ergebnisse als heuristische Anstöße zu verstehen, die in weiterführenden Studien überprüft und erweitert werden sollten.

Drittens ist meine persönliche Involviertheit als Forscherin im Feld zu berücksichtigen. Als IGP-Absolventin bin ich selbst Teil des Forschungsfeldes und bringe eigene Erfahrungen und Bewertungen ein. Diese Situiertheit kann einerseits Zugänge eröffnen und die Interpretation der Daten bereichern, andererseits aber auch eine Verzerrung begünstigen. In Anlehnung an Donna Haraways Konzept des *Situierten Wissens* (Haraway, 1995) wird Wissen hier nicht als neutral und objektiv verstanden, sondern als in spezifischen Kontexten verortet und durch die Position der Forschenden geprägt. Durch die bewusste Reflexion dieser Situiertheit und die Transparenz

im Forschungsprozess wurde versucht, die Begrenztheit des eigenen Blicks sichtbar zu machen und zugleich produktiv zu nutzen.

Trotz dieser Einschränkungen liefern die Ergebnisse wertvolle Hinweise auf die Bedeutung von Profilbildung für den Berufseinstieg von Musikpädagog*innen. Sie eröffnen Ansatzpunkte für die Gestaltung von Studienprogrammen und für Unterstützungsmaßnahmen im Berufseinstieg. Im abschließenden Fazit werden die zentralen Befunde nochmals zusammengeführt und ihre Implikationen für Forschung und Praxis diskutiert.

4. Fazit

Das Berufsfeld von Musikpädagog*innen ist durch Fachkräftemangel, veränderte Anstellungsbedingungen und vielfältige Anforderungen im Wandel. In dieser Situation beeinflussen im Studium entwickelte Profile von IGP-Absolvent*innen deren Berufseinstieg, entscheiden wesentlich darüber, ob sie den Berufseinstieg als Chance zur Entfaltung oder als Überforderung erleben.

Die Analyse der Interviews zeigt: Wer wie Lina oder Sali ein klares Profil entwickelt, das Stärken, Interessen, Kompetenzen sowie Bedürfnisse und Forderungen integriert, erlebt den Übergang in die Berufspraxis als machbar und sieht positive Zukunftsperspektiven. Bleibt dieser Prozess wie im Fall von Anna aus, sind Überforderung und Resignation mögliche Folgen. Die Entwicklung von *Mein Profil als Musikpädagog*in* wirkt somit als Ressource im Berufseinstieg: Sie erleichtert das Finden einer professionellen Rolle, stärkt Selbstwirksamkeit und erhöht die Wahrscheinlichkeit von Arbeitszufriedenheit und langfristigem Commitment.

Für die Praxis bedeutet dies, dass sowohl Hochschulen als auch Musikschulen Verantwortung für die Unterstützung der Profilbildung tragen. Hochschulen können durch kohärente Curricula, Reflexionsräume und Praxiserfahrungen die Herausbildung beruflicher Identität fördern. Musikschulen wiederum können Berufseinsteiger*innen durch Mentoring, kollegialen Austausch und attraktive Arbeitsbedingungen, die eine weitere individuelle Profilierung ermöglichen, binden und stabilisieren. Damit trägt Profilbildung nicht nur zur individuellen Professionalisierung bei, sondern auch zur Abfederung des Fachkräftemangels im Feld.

Die vorliegende Untersuchung konnte nur erste heuristische Einsichten liefern. Weitere Forschung sollte insbesondere folgende Fragen aufgreifen:

- Wie entwickeln sich Profile von IGP-Studierenden in größeren Samples und über längere Zeiträume hinweg?
- In welcher Weise tragen Praxiserfahrungen, Praktika, Mentor*innenprogramme und die Studienorganisation zur Profilbildung bei?
- Wie wirkt sich die Passung zwischen individuellem Profil und beruflichen Anforderungen langfristig auf Berufszufriedenheit, Commitment und Verbleib im Feld aus?
- Lassen sich duale Studienmodelle als wirksame Alternativen zur bisherigen Studienstruktur etablieren?

Zusammenfassend lässt sich festhalten: *Mein Profil als Musikpädagog*in* kann als ein Schlüssel zum Berufseinstieg von Musikpädagog*innen gelten. Es entscheidet mit über Orientierung, Zufriedenheit und Bindung im Berufsfeld und bleibt ein Prozess, der über das Studium hinaus fortgeführt werden muss.

Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barysch, K. N. (2016). Selbstwirksamkeit. In D. Frey (Hrsg.), *Psychologie der Werte: Von Achtsamkeit bis Zivilcourage – Basiswissen aus Psychologie und Philosophie* (S. 201–211). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-48014-4>
- Berg, C. (2017). Zusammenhänge zwischen beruflicher Identität, Commitment und Arbeitszufriedenheit. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 71(3), 169–178. <https://doi.org/10.1007/s41449-017-0066-7>
- Bollack, L., Doerne, A., Lieberwirth-Morris, C., & Ponath, L. (2017). Riesige Vielfalt. Tätigkeitsfelder für MusikerInnen. *üben & musizieren*, 2(17), 12–15.
- Cotterill, B. F. (2023). The Big Five. In *Personality psychology, ideology, and voting behavior: Beyond the ballot* (S. 9–28). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-39642-7_2
- Deutscher Musikrat. (2024, 17. April). „Herrenberg-Urteil“: Deutscher Musikrat sieht Musikschulträger in der Verantwortung. <https://miz.org/de/nachrichten/herrenberg-urteil-deutscher-musikrat-sieht-musikschultraeger-in-der-verantwortung>
- Haraway, D. (1995). *Die Neuerfindung der Natur: Primaten, Cyborgs und Frauen* (C. Hammer & I. Stieß, Hrsg.; 1. Aufl.). Campus Verlag.
- Hargreaves, D. J., Miell, D., & MacDonald, R. (2002). What are musical identities, and why are they important? In D. J. Hargreaves, D. Miell, & R. MacDonald (Hrsg.), *Musical identities* (S. 1–20). Oxford University Press.
- Heinzer, S., & Reichenbach, R. (2013). *Schlussbericht zum Forschungsprojekt Die Entwicklung der beruflichen Identität* (Forschungsbericht). Universität Zürich. https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-272b-1a72-0000-00002d44d5b6/Schlussbericht_zum_BBT-Projekt_Berufliche_Identitaet.pdf
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe* (Bd. 8). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90060-5>
- Hericks, U. (2009). Entwicklungen in der Berufseinstiegsphase von Lehrern. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 37/28(3), 100–103. <https://doi.org/10.25656/01:3181>
- Hirschi, A. (2012). Callings and work engagement: Moderated mediation model of work meaningfulness, occupational identity, and occupational self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 59(3), 479–485. <https://doi.org/10.1037/a0028949>
- Keller-Schneider, M. (2009). Beanspruchung im Berufseinstieg. Eine Frage der Berufsphase oder der Persönlichkeit? *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 37/28(3), 108–112. <https://doi.org/10.25656/01:3183>
- Keller-Schneider, M. (2020). Berufseinstieg von Lehrpersonen. Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3(2020). <https://doi.org/10.25656/01:21135>
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35, 301–317. <https://doi.org/10.25656/01:18106>
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2022). Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1231–1250). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_59
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107–123. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1

- Menze, J., & Wroblewsky, G. (2020). Vom Karrieretraum zum Portfolio!? Teil 1: Stabilität und Veränderungen in den Berufszielen von Studierenden musikpraktischer Studiengänge. *üben & musizieren*, 6(20), 52–55.
- Menze, J., & Wroblewsky, G. (2021). Vom Karrieretraum zum Portfolio!? Teil 2: Berufseinstieg und Erwerbstätigkeit der AbsolventInnen musikpraktischer Studiengänge. *üben & musizieren*, 1(21), 53–56.
- Moschner, B., & Dickhäuser, O. (2018). Selbstkonzept. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt, & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5., überarb. und erw. Aufl., S. 750–756). Beltz.
- Neyer, F. J., & Asendorpf, J. B. (2024). *Psychologie der Persönlichkeit*. Springer Medizin. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-67385-0>
- Röbke, P. (2012). Lehrkräfte als eierlegende Wollmilchsäue? Ein Plädoyer für das Ende der Überforderung. *üben & musizieren*, 4(2012), 16–20.
- Spychiger, M. (2018). Identität und Selbstkonzept. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 253–259). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838550404>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2. Aufl.). SAGE Publications.
- Strübing, J. (2018). Grounded theory. In *Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110529920>
- Strübing, J. (2022). Grounded theory und theoretical sampling. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 587–606). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_37
- Verband deutscher Musikschulen, & Bundesverband Musikunterricht. (2024). *Leipziger Erklärung des Bundesverbandes Musikunterricht und des Verbandes deutscher Musikschulen vom 12.01.2024*. Verband deutscher Musikschulen e. V. & Bundesverband Musikunterricht e. V. https://www.bmu-musik.de/fileadmin/user_upload/Leipziger_Erkl%C3%A4rung_finale_Fassung.pdf
- Weuthen, K. (2020). Beginners, please! Ansprüche, Herausforderungen und Chancen der Berufseinstiegsphase an Musikschulen. *üben & musizieren*, 3(20), 6–9.

Hanna Ehnes

Hochschule für Musik und Tanz Köln

Unter Krahenbäumen 87

50668 Köln

Deutschland

E-Mail: hanna.ehnes@hfmt-koeln.de

Forschungsschwerpunkte: Musikpädagogik, Professionalisierung, Berufseinstieg, Berufliche Identität, JeKits

Stichworte zur Verschlagwortung: *Profilbildung, Berufseinstieg, Berufliche Identität, Grounded Theory.*