

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

Zitationsvorschlag: Boos, A. (2026). Optimalfall Solist. Eine Fallstudie zum beruflichen Selbstverständnis zwischen künstlerischer und musikpädagogischer Ausrichtung. *üben & musizieren.research*, Sonderausgabe MiKADO-Musik, 211–228. Online verfügbar unter: https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_mikado-musik_boos

Optimalfall Solist

Eine Fallstudie zum beruflichen Selbstverständnis zwischen künstlerischer und musikpädagogischer Ausrichtung

Ideal Case: Soloist

A Case Study on Professional Self-Concept between Artistic and Music Pedagogical Trajectories

Annika Boos

Abstract

As part of the MiKADO-Music-Study, this paper analyzes the study choice and professional self-concept of a vocal student with a distinct artistic profile. The aim is to reconstruct the influencing factors that shape his decision for a purely artistic degree program and his prioritization of it over a degree in music education. For the single-case analysis, a semi-structured interview was conducted with a Bachelor student and evaluated according to the principles of Grounded Theory Methodology (GTM). Theoretical concepts of professional identity and self-concept form the analytical framework. The analysis identifies three central influencing factors which collectively shape the interviewee's professional self-concept: (1) notions of a hierarchy and dichotomy between artistic excellence and music pedagogy ("Plan B"), (2) individual (musical) experiences and beliefs derived from them, such as (early) musical promotion, positive solo experiences, and a high musical self-efficacy expectation, as well as

(3) institutional framework conditions (e.g., high study density, lack of an independent IGP Bachelor program). The findings provide an impetus for an in-depth discussion on the role of the perception of a hierarchy and dichotomy in study choice. They suggest that the structural conditions at music universities, in conjunction with students' individual perceptions, may encourage a preference for purely artistic careers.

Zusammenfassung

Im Rahmen der MiKADO-Musik-Studie analysiert dieser Beitrag die Studienwahl und das berufliche Selbstverständnis eines Gesangsstudenten mit ausgeprägtem künstlerischem Profil. Ziel ist es, die Einflussfaktoren zu rekonstruieren, die seine Entscheidung für einen rein künstlerischen Studiengang und die Priorisierung desselben gegenüber einer künstlerisch-pädagogischen Ausbildung prägen. Für die Einzelfallanalyse wurde ein leitfadengestütztes Interview mit einem Bachelor-Studenten durchgeführt und nach den Prinzipien der Grounded-Theory-Methodologie ausgewertet. Theoretische Überlegungen zur beruflichen Identität und zum Selbstkonzept bilden den analytischen Rahmen. Die Analyse identifiziert drei zentrale Einflussfaktoren, die im Zusammenspiel zur Verortung des beruflichen Selbstverständnisses des Befragten beitragen: (1) Vorstellungen von dem künstlerischen und musikpädagogischen Berufsfeld, wie z.B. die Wahrnehmung einer Hierarchie und Dichotomie zwischen künstlerischer Exzellenz und Musikpädagogik als „Plan B“, (2) Individuelle (musikalische) Erfahrungen und daraus abgeleitete Überzeugungen, wie z.B. musikalische (Früh-)Förderung, positiv besetzte solistische Erfahrungen und eine hohe musikalische Selbstwirksamkeitserwartung sowie (3) Strukturelle Rahmenbedingungen, wie z.B. eine hohe Studiendichte und schlechte Berufsaussichten. Die Ergebnisse liefern einen Impuls zur vertieften Auseinandersetzung mit der Rolle der Wahrnehmung einer Hierarchie und Dichotomie der Studienfächer. Sie deuten darauf hin, dass die strukturellen Gegebenheiten an Musikhochschulen, im Zusammenspiel mit den individuellen Vorstellungen der Studierenden, eine Präferenz für rein künstlerische Laufbahnen begünstigen können.

1. Der Mangel an qualifizierten Musiklehrkräften

In den kommenden Jahren zeichnet sich ein dramatischer Mangel an qualifizierten Lehrkräften für die instrumental- und gesangspädagogische Arbeit an Musikschulen ab (LVdM NRW, 2023). Im Rahmen der MiKADO-Musik-Studie, die sich mit dem Nachwuchsmangel im musikpädagogischen Bereich auseinandersetzt, wird in diesem Beitrag ein Fallbeispiel analysiert, das exemplarisch Einblicke in die Entscheidungsprozesse eines Studierenden liefert. Ziel ist es, zu verstehen, warum sich ein junger Mensch für ein künstlerisches Gesangsstudium und gegen eine künstlerisch-pädagogische Ausbildung entschieden hat.

Laut dem Statistischen Bundesamt waren im Wintersemester 2024/25 in Deutschland mehr Studierende in ausschließlich künstlerischen Studiengängen für Musikberufe eingeschrieben (13.592 Studierende an Musikhochschulen, Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen) als in künstlerisch-pädagogischen Studiengängen (11.323 Studierende) (miz, 2025a, S. 2). Künstlerisch-pädagogische Studiengänge, die primär für die Tätigkeit als freie*r Musikpädagog*in und/oder für die Arbeit an der Musikschule ausbilden, verzeichnen nur 3.808 Studierende beziehungsweise Fachbelegungen.

Wirft man einen Blick auf die Fachbelegungen von Studierenden allein an Musikhochschulen, zeichnet sich ein wesentlich deutlicheres Bild: Die Fachrichtungen Musikerziehung im freien Beruf und an Musikschulen sowie Rhythmik verzeichnen 1.994 Fachbelegungen. Demgegenüber stehen 12.578 Fachbelegungen in künstlerischen Fachrichtungen (miz, 2025b, S. 2).

Diese Zahlen stehen im Gegensatz zur späteren Berufspraxis: Nur etwa 30 Prozent der Berufsmusiker*innen arbeiten ausschließlich künstlerisch. Die Mehrheit ist (auch) musikpädagogisch tätig: 39 Prozent sind zusätzlich musikpädagogisch aktiv, 23 Prozent üben auch musikferne Tätigkeiten aus, und 8 Prozent arbeiten neben dem Musizieren sowohl musikpädagogisch als auch musikfern (miz, 2023, S. 23). Wichtig ist hierbei zu beachten, dass diese Statistik lediglich Berufsmusiker*innen umfasst und somit Personen, die ausschließlich musikpädagogisch arbeiten, nicht mit einberechnet sind. Es zeigt sich hier also eine deutliche Diskrepanz zwischen der Ausbildung der Musikhochschul-Absolvent*innen und ihrer tatsächlichen beruflichen Betätigung.

Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie berufliches Selbstverständnis im Spannungsfeld zwischen künstlerischer und musikpädagogischer Ausrichtung ausgehandelt wird und welche Faktoren den Karrierewunsch beziehungsweise die Studienwahl beeinflussen. Am Beispiel eines Gesangsstudenten steht die Identifikation von Aspekten im Fokus, die dazu führen können, dass ein junger Mensch einen rein künstlerischen Studiengang vor dem künstlerisch-pädagogischen priorisiert. Dabei werden sowohl individuelle Beweggründe als auch äußere Einflussfaktoren betrachtet und deren Zusammenspiel analysiert.

2. Berufliches Selbstverständnis

Zur Einordnung der individuellen Studienentscheidungen des Befragten wird das Konzept des beruflichen Selbstverständnisses in den Fokus genommen. Dieses lässt sich fassen als „individuelle und kollektiv geteilte Sichtweisen von Berufsangehörigen“ (Damm, 2023, S. 317). Das Bedeutungsfeld dieses Konzepts ist eng mit zentralen Begriffen wie der beruflichen Identität und dem beruflichen Selbst verwoben (Damm, 2023, S. 316).

Als Identität wird ein lebenslanger, dynamischer Prozess bezeichnet, in dem Individuen aus bedeutsamen Erfahrungen ein Selbstbild entwickeln und fortentwickeln (Abels, 2010). Sie umfasst das Bewusstsein der eigenen Einzigartigkeit, die Wahrnehmung von Handlungskonsistenz sowie die Fähigkeit, persönliche Ansprüche mit sozialen Erwartungen in Balance zu bringen, und schließt Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugungen als zentrale Komponenten ein (Haußer, 1995). Heiner Keupp versteht Identität als einen Passungsprozess „zwischen dem subjektiven ‚Innen‘ und dem gesellschaftlichen ‚Außen‘“. Durch diesen Prozess wird die individuelle soziale Verortung definiert, die auf das menschliche Grundbedürfnis nach Anerkennung und Zugehörigkeit verweist (Keupp, 2000).

In Anlehnung an Ernst H. Hoff (1994) definieren Raeder und Grote (2005, S. 337) berufliche Identität als „Produkt eines sich lebenslang vollziehenden Prozesses der Wechselwirkung zwischen Arbeit und Beruf einerseits und Person andererseits“. Der Psychologe Mark L. Savickas (2013) versteht diesen Prozess als konstruktiv und narrativ: Eine Karriereentwicklung wird von Individuen anhand von Geschichten geformt, die auf persönlichem und sozialem Konstruktivismus basieren: Was als beruflicher Erfolg verstanden wird, hängt nicht nur von objektiven Kriterien ab, sondern davon, wie ein Individuum und eine Gesellschaft oder ein

Berufsfeld diese Konzepte interpretiert. Savickas sieht eine berufliche Entwicklung daher als Anpassung an die Umwelt und nicht als einen Prozess, der allein aus innerer Reifung heraus geschieht (Savickas, 2013, S. 147). Er betont, dass Individuen durch die sprachliche Reflexion ihrer Erfahrungen soziale Realitäten konstruieren und damit zugleich ihr Selbst konstituieren. Aus diesen Erfahrungen entstehen Überzeugungen, die das Selbstbild prägen: „A self is built from the outside in, not from the inside out“ (S. 148).

Hier knüpft das Selbstkonzeptmodell an: „Menschen verfügen in der Regel über ein differenziertes Wissen über sich selbst. [...] Dieses – nicht notwendigerweise realistische – selbstbezogene Wissen wird unter dem Begriff *Selbstkonzept* zusammengefasst.“ (Dresel & Lämmle, 2011, S. 106). Shavelson, Hubner und Stanton (1976) beschreiben das Selbst als hierarchisch und mehrdimensional strukturiert. Selbsteinschätzung wird in Fachbereiche differenziert, sodass kein einheitliches Selbstkonzept über alle Domänen hinweg existiert. Menschen können daher auch im musikalischen Bereich spezifische Überzeugungen über ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln: das *musikalische* Selbstkonzept (Spychinger, 2017).

Während das Selbstkonzept die Selbsteinschätzung von generellen Leistungen beschreibt, betrachtet die Selbstwirksamkeit die Bewältigung schwieriger Aufgaben (Jahnke-Klein, 2006, S. 111). Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung in Kombination mit einem positiven Selbstkonzept kann dazu führen, dass ein Individuum das eigene Leistungspotenzial voll ausschöpft (Bandura, 1997). Außerdem wirken sich diese beiden Faktoren auch auf die Motivation eines Menschen aus (Jahnke-Klein, 2006).

Im vorliegenden Text wird das berufliche Selbstverständnis „als ein ‚Konstrukt [...] aus einer Vielzahl von Konzepten und Theorien‘“ verstanden, „mit dessen Hilfe Handlungsentscheidungen und Situationswahrnehmungen erklärt werden können“ (Damm, 2023, S. 317). Dafür betrachtet die Arbeit neben möglichen sozialen Erwartungen an den Befragten (Haußer, 1995) seine Erfahrungen und daraus resultierenden Überzeugungen (Savickas, 2013) und inwiefern sein berufliches Selbstverständnis durch gesellschaftliche und institutionelle Diskurse beeinflusst werden könnte (Keupp, 2000).

3. Forschungsfrage und methodisches Vorgehen

Für die vorliegende Teilstudie im Rahmen des Crowd-Research-Projekts MiKADO-Musik wurde die Fallauswahl auf einen Gesangsstudenten an einer deutschen Musikhochschule mit einem ausgeprägten künstlerischen Profil ausgerichtet. Die Entscheidung lässt sich zum einen damit begründen, dass Musikhochschulen als Studienorte eine starke Betonung auf die künstlerische Ausbildung legen (siehe Kap. 1), und zum anderen fiel die Entscheidung auf das Hauptfach Gesang, da für Gesangsabsolvent*innen besonders ungünstige Berufsperspektiven¹ bestehen. In den vergangenen zwanzig Jahren ist die Zahl der Solist*innenstellen an deutschen Musiktheatern zurückgegangen und auch langfristige, feste Stellen in Opernhören sind

¹ Die Studie „Opernsänger mit Zukunft!“ der Bertelsmann Stiftung von 2019 kommt zu dem Schluss, dass zu viele Sängersolist*innen ausgebildet werden, vor allem in weniger nachgefragten Stimmlagen. Die Studie betont, dass die Defizite in der Ausbildung an Musikhochschulen in Deutschland weniger in der künstlerischen Qualität als vielmehr im mangelnden Feedback zum künstlerischen Leistungsstand und in einer unzureichenden Vorbereitung auf die Realitäten des Arbeitsmarktes liegen (Bertelsmann Stiftung, 2019, S. 23).

begrenzt (miz, 2024, S. 3). Vor diesem Hintergrund bietet ein ausschließlich künstlerisch ausgerichtetes Gesangsstudium einen geeigneten Ansatzpunkt für eine vertiefte Analyse.

Ziel der Untersuchung war es, die subjektiven Konstruktionsprozesse des beruflichen Selbstverständnisses zu rekonstruieren und dabei zu ermitteln, wie dieser künstlerische Schwerpunkt entstanden ist.

Der interviewte Student befindet sich kurz vor Abschluss des Bachelors of Music Gesang. Er absolviert ein rein künstlerisches Studium, das jedoch die Belegung zweier Module mit musikpädagogischem Schwerpunkt (in denen insgesamt 17 Creditpoints erbracht werden) im Studienverlauf vorsieht. Die Module beinhalten Lehrveranstaltungen zu musikpädagogischen Themen sowie zwei Semester Didaktik mit verpflichtenden Lehrproben.

Für diese Fallstudie wurde ein leitfadengestütztes Einzelinterview durchgeführt, das eine zunächst offene Narration des musikalischen Werdegangs des Befragten erlaubte und in konkrete Fragen zur Studienwahl mündete. Durch die Analyse des rund 90-minütigen Interviews soll der Frage nachgegangen werden, welche individuellen und diskursiven Aspekte in der Begründung des Gesangsstudenten für seine Studienwahl sichtbar werden und welche Rolle sie für seine weitere Profilbildung im Laufe des Studiums spielen.

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte nach den Prinzipien der Grounded-Theory-Methodologie (GTM). Da es sich um eine Einzelfallanalyse handelt, war es nicht möglich, ein theoretisches Sampling durchzuführen, das typischerweise zur Erweiterung und Präzisierung einer Theorie beiträgt (Alheit, 1999, S. 12–16).

Es ist hervorzuheben, dass die im Rahmen dieser Studie entwickelten theoretischen Überlegungen einer weiterführenden empirischen Überprüfung bedürfen und als ein erster Impuls zur vertieften Auseinandersetzung verstanden werden sollten. Da die vorliegende Einzelfallanalyse Teil einer größeren Gesamtstudie ist, kann eine solche Validierung durch die Verbindung mit weiteren Forschungsarbeiten erfolgen.

Trotz dieser Einschränkung konnten die erhobenen Daten dazu herangezogen werden, erste theoretische Annahmen zu formulieren. Die Bedeutung eines sorgfältig analysierten Einzelfalls in der pädagogischen Forschung wird durch Reinhard Fatke (2013, S. 160) hervorgehoben. Fatke betont, dass auch ein einziger Fall, sofern er wissenschaftlich fundiert und detailliert untersucht wird, wertvolle Erkenntnisse liefern kann.

Die vorliegende Analyse gibt damit Einblick in einen komplexen Einzelfall, der keine unmittelbare Übertragbarkeit auf Studienentscheidungen im Allgemeinen beansprucht, jedoch im Kontext der MiKADO-Musik-Studie eine Perspektive darstellt, die sich in mehreren Aspekten mit weiteren Forschungsergebnissen deckt.

4. Ergebnisse

Durch das offene Kodieren des Interviews konnten zahlreiche Codes generiert und im Hinblick auf die Forschungsfrage geordnet und gruppiert werden. Dabei ließen sich mehrere Einflussfaktoren herausarbeiten, die die Studienwahl des Befragten mit unterschiedlicher Intensität geprägt haben.

Im weiteren Verlauf des axialen und selektiven Kodierens wurden diese Einflussfaktoren drei zentralen Kategorien zugeordnet: (1) *Vorstellungen von dem künstlerischen und musik-*

pädagogischen Berufsfeld, (2) Individuelle (musikalische) Erfahrungen und daraus abgeleitete Überzeugungen, sowie (3) Strukturelle Rahmenbedingungen.

Im Fall des Befragten ließ sich eine komplexe Einflussnahme verschiedener Faktoren feststellen, die die Entscheidung für ein rein künstlerisches Gesangsstudium begünstigen und zugleich die Ablehnung eines musikpädagogischen Studiums für den Befragten plausibilisieren. Dabei wurden sowohl Argumente für und gegen den Beruf des Musikpädagogen als auch für und gegen den Sängerberuf identifiziert. Durch eine persönliche Gewichtung dieser Argumente und den subjektiven Umgang mit deren Wirkungen gelangt der Befragte zur Verortung seines beruflichen Selbstverständnisses.

4.1 Vorstellungen von dem künstlerischen und musikpädagogischen Berufsfeld

Die hier dargestellte Kategorie (1) umfasst die durch den Befragten konstruierten (und damit subjektiven) Vorstellungen über die Musikbranche. Die Auswertung des Interviews ermöglichte es, Vorstellungen von der Musikpädagogik und dem Beruf des*der Musikpädagog*in sowie vom künstlerischen Bereich und dem zugehörigen Berufsfeld zu rekonstruieren.

Gesellschaftliche Bedeutung von Musik. Der Befragte ordnet Musik eine gesellschaftliche Bedeutung zu. Insbesondere klassische Musik wird von ihm als essenzieller Bestandteil der Kulturlandschaft betrachtet:

„Ich glaube schon, dass auch die Kulturlandschaft, wenn wir das jetzt mal bei Leitkultur lassen, egal wie der Begriff jetzt-, ob man den gut findet oder nicht, dass das am Ende schon prägend ist für jegliche Form der kulturellen Tätigkeit einer Gesellschaft.“ (Z. 1056–1060)

Vorstellungen über Musikpädagogik und musikpädagogische Tätigkeiten. Seine Vorstellungen von Musikpädagogik und musikpädagogischen Berufsfeldern weisen eine Ambivalenz auf. Er findet es richtig, dass der Bachelor an seiner Hochschule primär auf eine künstlerische Ausbildung ausgerichtet ist: „Ich finde das absolut richtig, wie wir es hier aktuell machen. Also so: dream big“ (Z. 1179–1181). Gleichwohl befürwortet er verpflichtende musikpädagogische Studienanteile:

„Und deswegen finde ich das auch so richtig mit unserer Fachdidaktik und der Lehrpraxis, dass die schon auch einen relativ großen Teil – oder zumindest für mich einen größeren Teil als ich erwartet hätte – eingenommen hat.“ (Z. 1185–1189)

Eine systematische Vertiefung dieser Themen erachtet er jedoch erst im Master als zielführend:

„Ich weiß ja auch dass es ja IGP gibt, dass es halt auch jeden-, ja im Prinzip darüber halt auch jeden Studiengang halt eben mit einem pädagogischen Fokus im Master halt gibt. Und ich glaube, da ist es halt auch total richtig angesetzt.“ (Z. 1189–1194)

Allerdings bezieht er dieses Studienangebot nicht primär auf sich, sondern versteht es vor allem als „Plan B“ (Z. 835) für jene, die eine rein künstlerisch ausgelegte berufliche Laufbahn nicht verwirklichen könnten: „Ich befürchte ein bisschen aus einer Frustration heraus dann halt eben das Nächstbeste nehmen: Und das ist dann halt eben die Pädagogik“ (Z. 1117–1119). Er sieht aber auch Unterschiede zwischen den Hauptfächern:

„Zum Beispiel bei den Klavierleuten sehe ich ganz, ganz viele, die an den Musikschulen Klavierunterricht geben und das für die total normal ist. So, für mich wäre es jetzt halt eben nicht mein go to gewesen.“ (Z. 1216–1220)

Sein primäres Ziel und das vieler seiner Kommiliton*innen sei eine berufliche Laufbahn als Solist*in: „Im Optimalfall komme ich halt in einer großen Stadt, im Optimalfall natürlich in ein Solistenensemble rein“ (Z. 657–658).

Diese Vorstellungen von Musikpädagogik und dem entsprechenden Berufsfeld scheinen die Annahme zu stützen, dass eine künstlerische solistische Laufbahn aufgrund der geringen Stellenzahl exklusiver und damit erstrebenswerter sei. Im Gegenzug werden Berufsfelder mit breiteren Beschäftigungsmöglichkeiten, wie die Musikpädagogik, als weniger exklusiv und damit als weniger wertvoll wahrgenommen:

„Jeder könnte bei der Müllabfuhr arbeiten, aber nicht jeder kann im Matheinstitut die nächste Weltformel entdecken. Jetzt mal ganz absurd gesprochen in ganz großen Extremen so, aber trotzdem ist beides extrem wichtig und wahrscheinlich sogar die Müllabfuhr wichtiger für das Wohlbefinden der meisten Menschen.“ (Z. 886–892)

Dieses Zitat impliziert die Vorstellung von einer Hierarchie: Künstlerisches Schaffen bleibt wenigen vorbehalten, Musikpädagog*innen werden als vielleicht systemrelevant, aber austauschbar betrachtet: ein Beruf, der offen ist für Quereinsteiger und der keine besonderen Fähigkeiten verlangt. Bemerkenswert ist die Wahl der Metapher auch auf einer weiteren Ebene: Die Müllabfuhr steht nicht in einem direkten Verhältnis zur Mathematik, was auf eine strikte Trennung und nicht auf ein aufbauendes Verhältnis (Mathematik Grundkurs/Mathematik „Weltformel“ Z. 888) beider Bereiche hinweist.

Eine weitere Aussage, „so ein bisschen wie die Formel 1 auch wichtig ist für die Autohersteller“ (Z. 1064–1065), legt außerdem nahe, dass die Musikpädagogik gegenüber dem Künstlerischen eine nachgeordnete Funktion erfüllt: Die Musikpädagogik profitiert in erster Linie vom Künstlerischen und wird vom Befragten als Orientierungspunkt verstanden. Pädagogisches und künstlerisches Handeln werden damit als einseitig ineinandergreifende und nicht als gleichwertige Disziplinen aufgefasst.

Nach der subjektiven Beschreibung des Befragten erscheint es so, als würde auch in Teilen der Musikhochschule ein ähnliches Verständnis existieren, indem die rein künstlerische Ausbildung zwar nicht zwingend als höherwertig, aber das künstlerisch-pädagogische Profil (IGP/EMP) als nachrangig oder abhängig betrachtet wird. Diese Hierarchisierung manifestiert sich auch in den strukturellen Rahmenbedingungen der Studiengänge. So nimmt der Befragte Widerstand gegenüber einer gleichwertigen Etablierung eines eigenständigen IGP-Bachelors durch die Gesangsabteilung an seiner Musikhochschule wahr:

„Sich die Gesangsabteilung sehr dagegen sträubt, einen IGP, also das G in IGP, bei uns an der Hochschule als Bachelorstudiengang anzusetzen, weil sie halt eben auch sagen, du brauchst eine gute Stimme, um anderen gute Stimmarbeit beibringen zu können.“ (Z. 1198–1203)

Dem könnte die Überzeugung zugrunde liegen, dass man erst musikpädagogisch tätig sein soll (oder es erst als legitim erachtet wird), wenn eine ausreichend hohe künstlerische Qualifikation vorliegt. Dies unterstreicht die Vorbedingung der künstlerischen Leistung (im Fach Gesang) für die pädagogische Eignung und signalisiert erneut eine Nachrangigkeit des pädagogischen Zwecks. Dies alles scheinen Faktoren zu sein, die dazu führen, dass er sich von Musikschulunterricht distanziert, insbesondere vom Bereich der Elementaren Musikpädagogik: „Schon noch aktuell ein schlechtes Image. Musikschule, Musikschulunterricht, zumindest für mich“ (Z. 1210–1213), „also vor allem dieses EMP, da tue ich mich ein bisschen schwer mit“ (Z. 1224–1225).

*Herausforderungen des Musiker*innenberufs.* Diesen eher abwertenden Vorstellungen über Musikpädagogik stehen konkrete Vorstellungen von Herausforderungen des Musiker*innenberufs, insbesondere des Sänger*innenberufs, zur Seite. Er berichtet von wenigen festen Stellen:

„Je weniger Rundfunkchöre du hast, desto weniger gut bezahlte Stellen hast du am Ende auch, die angestrebt werden können. Und wir haben ja jetzt schon das Ding, dass ich weiß nicht wie viel Prozent von den Gesangsabschluss Menschen halt einen Job finden.“ (Z. 620–624)

Hinzu komme eine prekäre Einkommenssituation vieler Musiker*innen, die „gar nicht nur von der Musik leben können“ (Z. 1109–1110). Der Befragte erzählt, dass diese Situation nicht nur zu Unsicherheit, sondern auch zu Frustration im Beruf, insbesondere im Chorgesang, führe: „Also so, wenn du dir die Leute dort anguckst, dann siehst du auch halt Frustration“ (Z. 1087). Außerdem beschreibt er, dass es schwierig sei, eine kontinuierliche Gesangskarriere aufrechtzuerhalten („schwer, einen Fuß in die Tür zu kriegen und dann dort halt eben auch drin zu bleiben und erfolgreich zu werden“ Z. 729–731).

Bemerkenswert ist hier, dass diese Argumente aber nicht dazu führen, dass der Befragte sich vom Beruf des Sängers distanziert. Er nennt diese Aspekte vielmehr als Sorge um Kommiliton*innen und Kolleg*innen, mit der Prämisse, dass sie für ihn hoffentlich nicht zutreffen würden. Selbst für den Fall, dass sich eine solistische Karriere nicht realisieren lässt, zeigt er sich äußerst zuversichtlich, im Anschluss an das Studium eine Festanstellung als Sänger zu finden:

„Aber trotzdem sehr viele diesen sehr, sehr hohen, diesen sehr, sehr hohen, hochgelegenen Traum haben. Ich habe jetzt auch gesagt Kammersänger oder sowas. Aber ich bin auch überhaupt nicht traurig, wenn ich am Ende in einem professionellen Chor lande.“ (Z. 1123–1127)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Kategorie (1) *Vorstellungen von dem künstlerischen und musikpädagogischen Berufsfeld* Ansichten des Befragten abbildet, die in Teilen normativ und diskursiv geprägt sind und weniger auf persönlichen Erfahrungen beruhen als vielmehr auf Einflüssen des Umfelds des Befragten (siehe Kap. 4.2) sowie des Musikhochschulkontextes. Diese scheinen eine implizite Logik bei dem Befragten zu fördern, die dazu führt, dass er den Beruf des Musikpädagogen als weniger attraktiv wahrnimmt und ihn dem Beruf des Sängers unterordnet. Die genannten Herausforderungen des Sänger*innenberufs scheinen diese Überzeugung zu stützen; es lässt sich vermuten, dass gerade die Verknappung von Stellen seine These der Exklusivität des Berufsfeldes untermauert.

4.2 Individuelle (musikalische) Erfahrungen und daraus abgeleitete Überzeugungen

Neben seinen Vorstellungen über das künstlerische und musikpädagogische Berufsfeld ließen sich auch eine Reihe von individuellen musikalischen und nicht-musikalischen Erfahrungen ausmachen, die den Befragten offenbar zu Überzeugungen führen, die wiederum sein berufliches Selbstbild zu prägen und damit seine Studienwahl für ihn zu legitimieren scheinen (Abels, 2010).

Frühe und kontinuierliche Förderung. Die Analyse legt nahe, dass eine früh einsetzende und kontinuierlich weitergeführte musikalische Förderung ein zentraler Einflussfaktor für die Studienwahl des Befragten war. Bereits in der Kindheit wurde er von seinem Vater („Mein Vater hat dann halt noch Blattsingübungen gemacht“, Z. 54–55) und durch den Eintritt in einen

Knabenchor musikalisch ausgebildet. Die kontinuierliche Förderung dort ermöglichte ihm nach eigener Einschätzung, ein solides musikalisches Fundament zu entwickeln, das ihm nicht nur den Zugang zum Musikstudium erleichterte, sondern auch während des Studiums von Vorteil ist: „Ich habe ein relativ hohes Grundlevel, auf dem ich aufbauen kann“ (Z. 509–510).

Aus Erfahrung wisse er, dass die Vereinbarkeit des Berufs mit dem Privatleben problematisch sei: „Du bist fertig. Du hast keine Kraft mehr für dich, geschweige denn für jemand anderen“ (Z. 582–584). Aber durch jahrelange regelmäßige Proben- und Konzerttätigkeit mit dem Knabenchor – dazu zählen insbesondere intensive Probephasen sowie eine hohe Frequenz an Konzertauftritten (im Schnitt zwei Konzerte die Woche) und organisatorischer Mithilfe (z. B. CD-Verkauf nach Konzerten, Koordinierung von Tonaufnahmen) – sieht sich der Interviewte auf die Anforderungen des künstlerischen Berufs vorbereitet: „Ich habe ein Gefühl dafür, wie anstrengend das Leben als Künstler eben ist“ (Z. 1080–1082).

Vorhochschulische Erfahrungen als Solist. Nachdem der Befragte im Knabenchor zunächst eine, wie er es beschreibt, nachrangige Position innehatte („lange Zeit die zweite Geige“, Z. 156–157), rückte er nach dem Stimmbruch eines anderen Knaben in die Position des Solisten auf: „Ich war dort Solist [...] habe dann das erste Mal auch auf der Opernbühne gestanden.“ (Z. 155–161) Er habe durch die Rolle des Solisten Besetzungsprivilegien bei Konzertreisen genießen können:

„Das heißt, die nehmen halt nicht alle 80 Sänger mit, dann sind wir meist mit 30 bis 50 gefahren, irgendwie sowas. War zum Glück nie mein Problem.“ (Z. 355–359)

Weiter schildert er eine mediale Präsenz durch die Solistenposition:

„Als ich mit 18 oder sowas mal aus Jux und Tollerei meinen Namen gegoogelt habe [...] und der erste Eintrag, der halt kam, war iTunes [...] und dann ist mir eingefallen: Ach ja, ich habe ja auch als Solist CDs aufgenommen.“ (Z. 492–500)

Diese frühen solistischen Erlebnisse beschreibt er als hinführend zu seinem jetzigen Studium: „Und ich habe das schon relativ früh gemacht und es ist jetzt nichts, was mir sehr, sehr schwerfällt. Und ich glaube, das ist halt auch ein Punkt, warum ich das mache“ (Z. 504–509). Daran anknüpfend formuliert er sein langfristiges Ziel: „Ziel ist schon, Kammersänger zu werden, und ich will Kammersänger werden in einer größeren Stadt“ (Z. 1567–1568). Hier kann vermutet werden, dass die als positiv geschilderten Erlebnisse als Solist dazu führen, dass er diese Position erhalten möchte.

(Musikalisches) Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartung. Der Befragte schätzt seine sängerische Leistung als gut und seine Freude als hoch ein: „Ich kann das einfach ziemlich gut, und es macht mir auch ziemlich viel Freude“ (Z. 458–459). Er glaubt, über ein besonderes gesangstechnisches Level zu verfügen: „,, dass ich einfach an einer anderen Stelle noch ansetzen kann, wo es vielleicht nicht so viele Leute gibt“ (Z. 906–908). Dies zeigt sich sowohl in der Bewertung seiner Fähigkeiten als auch im direkten Vergleich mit Kommiliton*innen:

„Ich sehe, was meine Kommiliton*innen teilweise an Aufwand betreiben – und ich sehe, was ich als Aufwand betreibe [...] wie viel Spaß ich da in der Zeit doch haben kann, während die anderen wahrscheinlich doch viel lernen müssen.“ (Z. 515–519)

Auch erste Lehrerfahrungen im Einzelgesangsunterricht beschreibt der Befragte als positiv: „Diese Arbeit habe ich sehr, sehr gern mit ihm gemacht, weil ich ihn halt sehr, sehr gerne mag“ (Z. 877–878). Seine erste und zweite Lehrerfahrung scheinen geprägt von einer hohen Motivation des*r Schüler*in:

„Habe angefangen mit einem sehr ambitionierten Trompetenstudenten der, nee, Schulmusikstudenten, der Hauptfach Trompete hatte, aber halt auch sehr, sehr gerne gesungen hat und das hat sehr, sehr viel Spaß mit ihm gemacht.“ (Z. 780–784)

Außerdem erwähnt er, dass er sich in der musikpädagogischen Arbeit ausprobieren konnte: „Und es ist etwas, was ich auch gerne gemacht habe, wo ich auch viele unterschiedliche Sachen ausprobieren durfte“ (Z. 778–779). Er berichtet darüber hinaus von einer mit ‚sehr gut‘ bewerteten Lehrprobe im Rahmen seines Studiums.

„Das ist verpflichtend, ja. Also im Bachelorstudium kommst du da nicht dran vorbei. Kriegst du auch eine Note drin. Das heißt, für jede Musikschule, die dich später einstellt, einstellen will, kann sie sozusagen sehen, wie gut du darin zumindest befunden worden bist. Ich bin für sehr gut befunden worden.“ (Z. 976–982)

Nach seiner Schilderung scheint die Vorstellung zu bestehen, dass Lehrveranstaltungen zur Musikpädagogik im Rahmen seines Studiums ihn dazu befähigen, an Musikschulen zu unterrichten, obwohl der Bachelor an seiner Hochschule keine formale, reguläre Lehrbefähigung, wie sie der IGP-Abschluss bietet, vorsieht¹.

Auf den ersten Blick deuten die Aussagen darauf hin, dass der Befragte über eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung sowohl im künstlerischen als auch im künstlerisch-pädagogischen Bereich verfügt. Weitere Unterrichtsversuche wurden aber als anstrengend und teilweise frustrierend beschrieben: „Habe gemerkt, wie sackanstrengend das ist“ (Z. 799–800), „immer Nutzen/Aufwand ist dann halt manchmal so das Ding“ (Z. 1149). Zudem nimmt er zum Teil die Lernerfolge seiner Schüler*innen als stagnierend oder kleinschrittig wahr: „Wie klein teilweise halt eben nur die Erfolge sozusagen sind bis zum nächsten Mal“ (Z. 800–801).

Eine mögliche Ursache hierfür könnte der geringe Umfang der verpflichtenden pädagogischen Lehrveranstaltungen und das daraus resultierende mangelnde professionelle Handlungswissen im Umgang mit Schüler*innen unterschiedlicher Voraussetzungen sein: „Und ich einfach so total aufgeschmissen war, wie ich dem jetzt helfen kann sein Ziel zu erreichen“ (Z. 820–822). Während er die Arbeit mit leistungsstarken Schüler*innen als bereichernd empfindet, entstanden bei Lernenden, die weniger Leistung zeigten, sogar abwertende Gedanken, die selbstkritisch reflektiert wurden: „Und dann das komplette Gegenteil [...] der konnte einfach keinen Ton nachsingen“ (Z. 796–798), „habe dann auch leider gemerkt, dass ich da auch komisch drüber denke“ (Z. 805–806). Die Ursache hierfür sieht er in der eigenen musikalischen Sozialisation, in der grundlegende Fähigkeiten wie das Nachsingen von Tönen für ihn nie eine Herausforderung darstellten, was wiederum in Verbindung mit seiner *frühen und kontinuierlichen Förderung* steht. Dies hat vermutlich dazu geführt, dass sich der Befragte mit diesen Schüler*innen weniger identifizieren kann:

„Weil das einfach so Sachen waren, die ich entweder nie gebraucht habe, weil einfach meine Erziehung einfach da so anders war, dass mir das mit dem Ton-Nachsingen überhaupt nie ein Problem war.“ (Z. 808–811)

Das wirkt sich auch auf seine Motivation aus: „Es war nur für mich sehr, sehr schwer, da motiviert jedes Mal ranzugehen. Und ich weiß auch, wie sehr das einen Einfluss auf den Lernerfolg bei der eigentlichen Person hat“ (Z. 829–832). Es scheint, als führe ihn diese Selbsteinschätzung zu dem Schluss, dass er für eine musikpädagogische Tätigkeit weniger geeignet sei als andere: „Es gibt sicherlich Leute, die dafür viel Motivation aufbringen können.

¹ Laut den Richtlinien für die Mitgliedschaft im Verband deutscher Musikschulen e.V. (VdM) von 2011 muss der Unterricht „von Lehrkräften erteilt werden, die ein musikpädagogisches Fachstudium abgeschlossen haben oder eine vergleichbare Qualifikation nachweisen“ (VdM, 2011).

Ich war oft dann sehr frustriert“ (Z. 802–804). Die Option, musikpädagogisch tätig zu sein, wird in die Zukunft verlagert: „Da sehe ich mich aktuell noch nicht“ (Z. 835).

(Familiäres) Umfeld. Es deutet einiges darauf hin, dass das familiäre und außerfamiliäre Umfeld das berufliche Selbstbild des Befragten stark geprägt hat, was sich auch in der Thematisierung der oben genannten Aspekte widerspiegelt.

Er stammt aus einer Familie mit mehreren professionellen Musiker*innen, was vermutlich für eine große Sichtbarkeit und Legitimation von künstlerischen Berufsperspektiven sorgt: „Waren auch alle in Profiorchestern“ (Z. 20–21) und „ich habe es halt vorgelebt bekommen, dass das was Cooles ist“ (Z. 1318–1319). Regelmäßige Besuche von Konzerten und Operaufführungen werden durch das familiäre Umfeld begleitet: „Mein Opa hat mich in den Ring geschleppt von Wagner“ (Z. 1322–1323). Er wird von seinem Großvater, der Streicher war, motiviert, eine künstlerische Laufbahn einzuschlagen: „Meinem Opa ist sehr, sehr wichtig gewesen, dass ich das überhaupt als Option in Betracht ziehe“ (Z. 317–322). Ebenso beschreibt er eine Erwartungshaltung seiner Dozent*innen, die ihn ermutigen würden, den Fokus auf die künstlerische Arbeit zu legen: „Alle meine Lehrer wollen mich eigentlich sehr dazu drängen, mehr aus diesem Potenzial zu machen“ (Z. 512–514). Sänger-Vorbilder aus dem Umfeld des Knabenchors stärken zusätzlich das künstlerische Berufsbild: „Der ist halt absoluter Startenor, finde ich“ (Z. 723–724).

Die wenigen pädagogisch tätigen Familienangehörigen scheinen ihn weniger zu prägen, beziehungsweise wirken eher abschreckend (sein Vater ist Lehrer): „Och nee, ich will nicht wie mein Vater werden“ (Z. 845–846). Auch in seinem weiteren Umfeld finden sich kaum Musikpädagog*innen: „Also ich kenne [...] sehr wenig Leute, die wirklich in einer Musikschule hauptberuflich oder auch nebenberuflich, also die jetzt keinen Studijob da machen“ (Z. 760–763). Ferner nimmt der Befragte eine geringere öffentliche (Selbst-)Darstellung von Musikpädagog*innen wahr („Also ich denke, die schmücken sich nicht, nicht so sehr damit“ Z. 739–740) und auch das Fehlen gleichaltriger Vorbilder im Studiumfeld (kein IGP-Bachelor an der Hochschule des Befragten) könnte eine pädagogische Laufbahn als weniger naheliegend erscheinen lassen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Befragte bereits in Kindheit und Jugend vielfältige und intensive musikalische Erfahrungen gemacht hat, die er vor allem im Hinblick auf die Ausbildung künstlerischer Expertise einordnet. Negative Aspekte einer künstlerischen Laufbahn beeinflussen seine Berufsentscheidung nicht, negative Aspekte einer musikpädagogischen Laufbahn ordnet er tendenziell als Ausschlusskriterien ein; genau so verfährt er mit potenziellen Vorbildern in seinem Umfeld. Die implizite Logik seiner Schilderung ist also von der Ausrichtung an einem künstlerischen Karriereziel geprägt, die möglicherweise durch Erfolgserlebnisse, Selbstwirksamkeitserfahrungen und entsprechende Beratung von Bezugs- und Lehrpersonen gefördert wird.

4.3 Strukturelle Rahmenbedingungen

Neben Vorstellungen des Befragten von dem künstlerischen und musikpädagogischen Berufsfeld sowie seinen individuellen (musikalischen) Erfahrungen und daraus abgeleiteten Überzeugungen lassen sich aus seinen Schilderungen auch institutionelle und strukturelle Rahmenbedingungen rekonstruieren.

Studienstruktur. Der Befragte berichtet, dass das Studium an seiner Hochschule hoch verdichtet sei. Es erfordere das Erbringen vieler Leistungspunkte und lasse wenig Raum für Nebenjobs. Für Studierende ohne finanzielle Rücklagen sei dies aus seiner Sicht ein erhebliches Problem: „Ich habe ein relativ großes Erbe. [...] Hätte ich das nicht gehabt, wäre das Studium für mich nicht machbar gewesen“ (Z. 1259–1272). Besonders im künstlerischen Bereich bleibe neben dem Pflichtprogramm kaum Zeit zum Üben. Daraus könnte man ableiten, dass es an Zeit fehle, sich im Studium mit weiteren didaktisch-methodischen Inhalten auseinanderzusetzen:

„Und dass ich weiß, wie viel Arbeit das ist, wie viel Kraft und wie viel Zeit man da rein investieren muss, damit man selber einen gesunden Stimmapparat hat und die Technik dafür halt auch analysiert hat, um das dann halt eben weiterzugeben.“ (Z. 1206–1209)

Es wäre zu prüfen, ob das System der Studiengänge der Musikhochschule des Befragten den Kontakt zwischen Studierenden der künstlerischen und der musikpädagogischen Disziplinen erschwert. Da kein eigenständiger Bachelor für Instrumental- und Gesangspädagogik existiert, mangelt es vermutlich an einer sichtbaren Präsenz pädagogisch interessierter Studierender.

Berufsaussichten. Eine weitere bereits erwähnte Einflussgröße, die der Befragte an mehreren Stellen des Interviews thematisiert, sind Berufsaussichten. Der Befragte thematisiert knappe feste Stellen für Sänger*innen im solistischen („Mit Festanstellung, da weiß auch ich, wie sackschwer das wird, zumindest von den Zahlen her“, Z. 627–628) sowie im Chorbereich („Da wird jede Chorstelle nach und nach weggestrichen“, Z. 1091). Er kontextualisiert die prekären Berufsaussichten gesellschaftlich:

„Die Plätze, in die wir reinrutschen können, werden für rein künstlerisch immer kleiner. Der Bereich, in dem du dich da rein bewegst, ist immer geringer. Ich sehe auf der anderen Seite halt eben auch, dass halt grundsätzlich Musik machen, selber Musik gestalten, immer geringere Anteile in der Gesellschaft irgendwie einzunehmen scheint.“ (Z. 1099–1105)

Trotz dieser Herausforderungen seien sich einige Kommiliton*innen der schwierigen Lage nicht bewusst. Es fehle an Aufklärung über alternative Karrieremodelle, sodass sich viele ein „falsches Bild“ von ihren Zukunftschancen und entsprechend „falsche Hoffnungen“ (Z. 1077–1079) machten: „So, und ich glaube, da haben viele meiner Kommiliton*innen einfach gar nicht auf dem Schirm, wie f***ing schwer das wird“ (Z. 1114–1115). Der Fokus liege auf erfolgreichen Vorbildern, während die Realität vieler weniger erfolgreicher Absolvent*innen kaum thematisiert würde: „weil, du kriegst ja eigentlich nur von denen wirklich noch was in der Szene mit, die halt auch erfolgreich sind“ (Z. 671–673). Der Befragte zitierte in diesem Kontext auch die Studie des Deutschen Musikinformationszentrums (miz, 04/2023, S. 5) zur Berufsperspektive von Musikhochschulabsolvent*innen:

„Ich habe mal von diesem Musikinformationszentrum vor zwei, drei Jahren diese Studie gesehen, wo gesagt worden ist, dass 30 % der Leute mit einem Musikhochschulabschluss rein künstlerisch arbeiten.“ (Z. 990–993)

Es wird deutlich, dass bei dem Befragten ein Bewusstsein für Herausforderungen des Musiker*innenberufs, insbesondere des Sänger*innenberufs, vorhanden ist. An mehreren Stellen des Interviews weist er darauf hin, wie schwer es sei, sich freiberuflich zu etablieren oder eine Festanstellung zu finden. Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln 4.1 und 4.2 beschrieben, scheinen diese negativen Aspekte einer künstlerischen Laufbahn seine Berufsentscheidung aber nicht zu beeinflussen. Die implizite Logik seiner Schilderung ist weiterhin geprägt von der Ausrichtung an einem künstlerischen Karriereziel, was durch die

institutionelle Struktur seiner Musikhochschule (die hohe Verdichtung des Gesangsstudiums, kein IGP-Bachelor) tendenziell gefördert wird.

4.4 Kernkategorie der Arbeit

Alle drei dargestellten Kategorien üben Einfluss auf den Entscheidungsprozess des Befragten aus: In seinen (1) *Vorstellungen von dem künstlerischen und musikpädagogischen Berufsfeld* begreift er klassische Musik als essenziellen kulturellen und gesellschaftlichen Beitrag und sieht die rein künstlerische Karriere als primäres, exklusives Ziel, das nur wenigen vorbehalten ist. Die Musikpädagogik ist diesem Ziel nachgeordnet. Seine (2) *individuellen (musikalischen) Erfahrungen und daraus abgeleiteten Überzeugungen*, in denen eine rein künstlerische Tätigkeit stark positiv besetzt ist, im Verbund mit seiner positiven Einschätzung der eigenen musikalischen Tätigkeiten begünstigen in selbstverständlicher Weise ein rein künstlerisch orientiertes Karriereziel: Er strebt eine Position im Opern- oder Rundfunkchor an, idealerweise eine Solistenstelle in einer Großstadt. Dieses deutlich formulierte Karriereziel führt dazu, dass (3) *strukturelle Rahmenbedingungen* nur noch eine sekundäre Rolle spielen. *Strukturelle Rahmenbedingungen*, die der impliziten Logik des Befragten dienen, werden akzeptiert: Mangelnde Zeit für weitere Studieninhalte und fehlende Sichtbarkeit von künstlerisch-pädagogisch Studierenden bestärken sein Berufsziel Sänger. Negative Bedingungen (Berufsaussichten) werden weitestgehend ausgeblendet beziehungsweise verstärken das Narrativ einer Exklusivität des Berufsfeldes. Hier zeigt sich, dass der Befragte selektiert, welche strukturellen Hindernisse er als solche bewertet und gegen welche er sich abschirmt.

Aus dieser individuellen Gewichtung von Vorstellungen, Erfahrungen und Rahmenbedingungen leitet sich das übergeordnete theoretische Konzept ab: Die Kernkategorie der Forschungsarbeit wird als *Berufliches Selbstverständnis zwischen künstlerischer und musikpädagogischer Ausrichtung* gefasst. Zur analytischen Einordnung wird dieses Selbstverständnis als eine Konstellation aus den beruflichen Rollen „Musikpädagoge“ und „Sänger“ betrachtet. Diese Profile werden nicht als Dichotomie verstanden, sondern als Anteile beruflicher Ausrichtung, die im beruflichen Selbstbild des Befragten in unterschiedlicher Gewichtung ineinandergreifen. Auf die Betrachtung möglicher weiterer Profile wird in dieser Analyse aufgrund der Fragestellung verzichtet.

5. Fazit und Diskussion

Die Analyse zeigt, dass das berufliche Selbstverständnis des Befragten primär in der Rolle des Sängers liegt und die musikpädagogische Ausrichtung nur einen untergeordneten Anteil an dieser Konstruktion hat. Es konnten verschiedene Einflussfaktoren herausgearbeitet werden, die in unterschiedlicher Intensität die Entscheidung für ein rein künstlerisches Gesangsstudium und die Ablehnung eines künstlerisch-pädagogischen Studiums für ihn persönlich plausibilisieren.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass (1) *Vorstellungen von dem künstlerischen und musikpädagogischen Berufsfeld* und (2) *individuelle (musikalische) Erfahrungen und daraus abgeleitete Überzeugungen* zentrale Rollen in diesem Entscheidungsprozess spielen. (3) *Strukturelle Rahmenbedingungen* wirken nur indirekt auf diesen Prozess ein.

Auch innerhalb der Kategorien werden die Einflussfaktoren unterschiedlich stark durch den Befragten gewichtet und einige fließen offenbar gar nicht in den Entscheidungsprozess ein: Genannte Argumente für den Sängerberuf stärken die Anteile des Berufsbildes „Sänger“ und schwächen im Umkehrschluss die Anteile des Berufsbildes „Musikpädagoge“. Argumente für den Beruf des Musikpädagogen scheinen wenig bis keinen Einfluss auf sein berufliches Selbstverständnis zum Zeitpunkt des Interviews zu nehmen. Man könnte vermuten, dass seine Vorstellungen über die Musikpädagogik dazu führen, dass er zwischen leistungsstarken Schüler*innen und weniger starken unterscheidet und die Arbeit mit ihnen dementsprechend als mehr oder weniger attraktiv wahrnimmt. Dies führt dazu, dass er sich eventuell in der Zukunft mit leistungsstarken Schüler*innen als Musikpädagoge sehen kann; Einfluss auf sein Selbstverständnis als Sänger scheinen diese Faktoren aber nicht zu nehmen. Seine Argumente gegen den Beruf des Musikpädagogen nehmen wiederum starken Einfluss (fehlende Identifikation mit dem Beruf und den Schüler*innen, mangelndes professionelles Handlungswissen) und scheinen dazu zu führen, dass er in sein berufliches Selbstverständnis wenige Anteile musikpädagogischer Ausrichtung integriert (beziehungsweise nur unter den oben beschriebenen Bedingungen). Ob diese Argumente auch automatisch zu mehr Identifikation als Sänger führen, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, es zeigt sich aber, dass sie den Interviewten in seiner Studienwahl und in seinem Berufsziel bestärken. Argumente gegen den Sängerberuf nehmen nur wenig Einfluss auf die Anteile des Sängers und führen nicht dazu, dass der Befragte die Anteile des Musikpädagogen in seinem Selbstverständnis verstärkt (Abb.1).

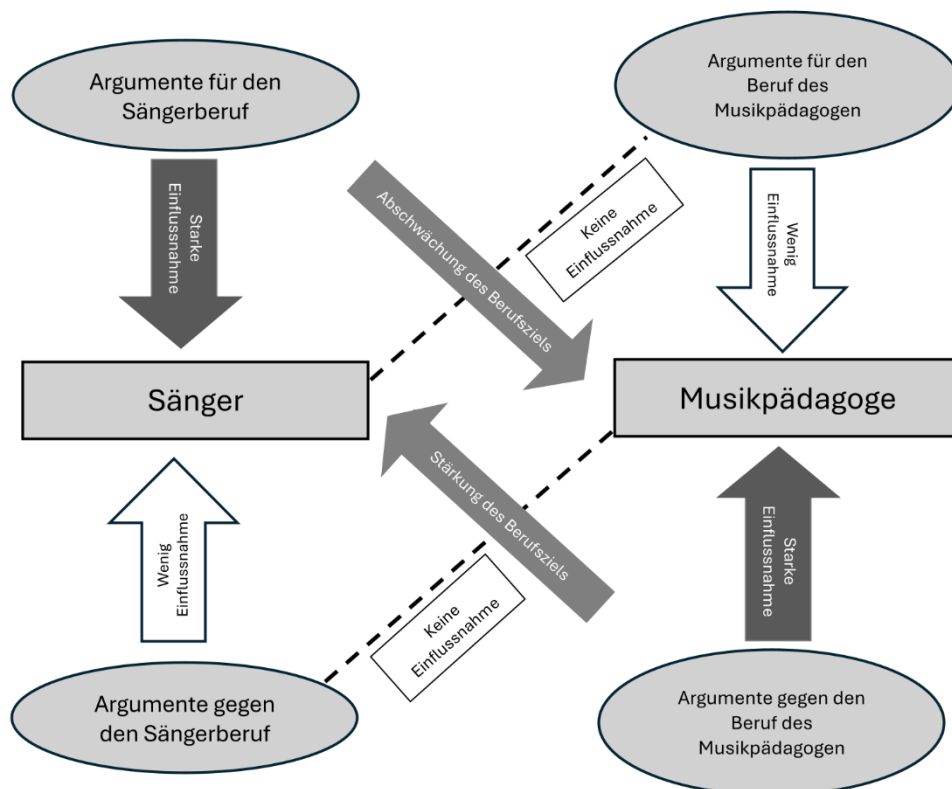


Abb.1 Intensität der Einflussnahme von Argumenten für und gegen die Berufsfelder Sänger und Musikpädagoge² in der Fallanalyse. Boos, 2026

² Die beiden Berufsfelder „Musikpädagoge“ und „Sänger“ werden hier zur visuellen Vereinfachung gegenübergestellt. Dabei handelt es sich jedoch nicht um abgeschlossene Kategorien, sondern um fließende und

In Anbetracht dessen, dass der Befragte über die späteren Tätigkeitsfelder von Musiker*innen informiert ist (siehe Kap. 1, Abs. 3) und die schlechten Berufsaussichten von klassischen Sänger*innen kennt (siehe Kap. 3, Abs. 1), ist dies besonders überraschend. Dies liegt wahrscheinlich darin begründet, dass der Befragte seine Kompetenzen als besonders hoch einschätzt; zudem singt er in einer seltener vertretenen Stimmgattung, was ihn seine Berufsaussichten optimistisch bewerten lässt. Neben seinen positiven musikalischen Erfahrungen liegt die Vermutung nahe, dass die Bestärkung seitens der Lehrenden, eine künstlerische Laufbahn einzuschlagen, seine Selbsteinschätzung zusätzlich begünstigt.

Einen Erklärungsansatz für diese Interdependenzen bietet die Verschränkung der Kategorien (1) und (2): Während die Vorstellungen über das Berufsfeld (1) den interpretativen Rahmen vorgeben, werden innerhalb dessen die individuellen Erfahrungen (2) narrativ konstruiert (siehe Kap. 2, Abs. 3). Dieser Prozess verläuft jedoch nicht einseitig: Die von ihm wahrgenommenen gesellschaftlichen und institutionellen Diskurse und die individuelle Bewertung seiner Erfahrungen stehen in einem wechselseitigen Beeinflussungsverhältnis (Haußer, 1995; Keupp, 2000). Dadurch entwickelt er trotz Argumenten gegen das Berufsfeld eine klare Haltung, die sich für eine rein künstlerische Ausrichtung des Sängerberufs positioniert. Eine gewollte Verquickung dieser Tätigkeiten scheint für ihn keine Option darzustellen, im Interview wird diese zumindest an keiner Stelle erwähnt. Dies unterstreicht auch die von ihm gewählte Analogie, die neben der hierarchischen Wertung auch eine Dichotomie zwischen dem Künstlerischen und der Musikpädagogik konstruiert. Diese binäre Gegenüberstellung lässt zum einen wenig Raum für ein Verständnis von künstlerischem Handeln innerhalb der Musikpädagogik (Martinsich, 2024, S. 99), und zum anderen wird kein Kontinuum erkannt, in dem musikpädagogische Förderung eine Voraussetzung für künstlerisches Handeln darstellt. Im Falle des Befragten zeigt es sich dadurch, dass er sich nicht an anfängliche musikalische Lernschritte erinnern kann und somit sein Selbstbild ausschließlich auf Basis eines hohen Ausgangsniveaus konstruiert. Diese Perspektive birgt die Gefahr, aufeinander aufbauende Lernprozesse im musikalischen Bildungsweg zu verkennen (Lehmann, 2013). Vor diesem Hintergrund erscheint auch nachvollziehbar, warum der Befragte eine künstlerisch-pädagogische Ausbildung nicht als notwendig erachtet, um unterrichten zu können. Seine eigene künstlerische Ausbildung sowie das punktuelle Belegen methodisch-didaktischer Fächer (mit der Benotung durch Lehrpersonen mit ‚sehr gut‘) empfindet er als hinreichend.

Diese empirischen Befunde führen zu Überlegungen, die über den Fall hinaus reichen: Es stellt sich die Frage, wie sich die Vorstellungen des Befragten über das künstlerische und musikpädagogische Berufsfeld, vor allem im Hinblick auf die Nachordnung der Musikpädagogik dem Künstlerischen gegenüber, gebildet haben. Neben den genannten Gründen, wie seinem Umfeld und der Förderung und Solistenposition im Knabenchor, könnten auch weiter gefasste Diskurse Ursprung dieser Annahmen sein.

Dafür lohnt sich als Erklärungsansatz ein Blick auf die Musikgeschichtsschreibung und ihre oft verklärende Darstellung des musikalischen Genies. Wenn auch seit dem 20. Jahrhundert Kritik an der Genieästhetik herrscht, ist das Narrativ nach wie vor wirkmächtig, dass heraus-

ineinander übergreifende Anteile des beruflichen Selbstverständnisses. Da sich die Grafik an dem Fallbeispiel orientiert, wird männlich gegendert.

ragende Persönlichkeiten der Musikgeschichte über einen angeborenen, genialen Geist verfügten, der ihre außergewöhnlichen Leistungen ermöglichte (Oh, 2013, S. 80). Es findet zwar die Tatsache Beachtung, dass auch diese Persönlichkeiten häufig eine fundierte musikpädagogische Ausbildung durch qualifizierte Lehrkräfte erhalten haben, trotzdem treten sie immer noch hinter den vermeintlichen Wunderkindern in den Hintergrund. Während der gesellschaftliche Diskurs künstlerische Exzellenz primär als Ausdruck einer immanenten Hochbegabung mystifiziert, unterstreicht die Expertiseforschung (Ericsson & Charness, 1994), dass Spitzenleistungen das Ergebnis langjähriger ‚deliberate practice‘ (gezieltes Üben) sind. Diese Form des Lernens ist jedoch ohne eine pädagogische Betreuung schwer realisierbar. Die Arbeit professioneller Begleitung bleibt im öffentlichen Bild zugunsten eines Begabungsbegriffs im Hintergrund. Diese Ausblendung könnte mit dazu beitragen, dass der Befragte Lernprozesse in seinem musikalischen Bildungsweg nicht als musikpädagogische Intervention auffasst und daher drastische Vergleiche wie jene zwischen „Müllabfuhr und Mathematik-Weltformel“ bemüht, um die vermeintliche Dichotomie zwischen künstlerischem und pädagogischem Berufsfeld auszudrücken.

Weiter lässt sich die These aufstellen, dass eine Abwertung von musikpädagogischer Arbeit ein patriarchales Wertsystem widerspiegelt, in dem Care-Arbeit, und damit auch Erziehungs- und Lehrarbeit, traditionell als weniger prestigeträchtig gilt (Beckmann, 2016, S. 9). Historisch vollzog sich im Lehrberuf ein Wandel von einer männlich dominierten Domäne hin zu einem Frauenberuf (Kappler, Keck & Bieri, 2012, S. 2). Kappler et al. (2012) weisen darauf hin, dass Berufsfelder sich dann häufig zu Frauenberufen entwickeln, wenn sich für Männer lukrativere oder prestigeträchtigere Alternativen eröffnen. In der Folge ziehen sich männliche Erwerbstätige aus diesen Feldern zurück, woraufhin Frauen die entstandenen Vakanzen besetzen. Ein solcher Strukturwandel hin zu einem Frauenberuf geht in der Regel mit einem signifikanten Verlust an gesellschaftlichem Status und Reputation einher (Kappler, Keck & Bieri, 2012, S. 2). Dieses Wertsystem spiegelt sich auch in den Antworten des Befragten wider und wäre eine mögliche Erklärung dafür, warum Argumente für den Beruf des Musikpädagogen bei ihm deutlich weniger zum Tragen kommen.

Dies wirft die Frage auf, inwiefern die dargestellte Vorstellung einer Hierarchie und Dichotomie über den Fall hinaus bei Studierenden und Studienanwärter*innen verbreitet ist und ob die damit einhergehenden Vorstellungen zu Studienentscheidungen führen, die den tatsächlichen Berufsperspektiven von Musiker*innen nicht angemessen Rechnung tragen (siehe Kap. 1, Abs. 3 zur Berufspraxis von Musiker*innen). Eine stärkere Gleichstellung von künstlerischer und künstlerisch-pädagogischer Ausbildung, und damit eine Aufhebung der Trennung dieser Tätigkeitsfelder, könnte dazu beitragen, Studierende angemessener auf die heutigen beruflichen Anforderungen vorzubereiten. Im Zuge dessen würde sich dann auch die Frage stellen, ob die Verteilung von künstlerischen und künstlerisch-pädagogischen Studienplätzen an deutschen Musikhochschulen unter diesem Blickwinkel den tatsächlichen Bedarf des Berufsfeldes widerspiegelt (siehe Kap. 1, Abs. 2 zur aktuellen Studienplatzverteilung).

Weiter gilt es zu prüfen, ob ein reflektierter Umgang mit patriarchal geprägten Wertvorstellungen dazu führen könnte, die nachrangige Position der Musikpädagogik zunächst zu bestätigen, um sie eben durch diese Anerkennung als patriarchal konstruiert zu dekonstruieren. Dies könnte einen ersten Schritt darstellen, um diesem Berufsfeld zu mehr

Anerkennung zu verhelfen, was im Idealfall zu einer Steigerung des Prestiges und in der Folge zu einer Gewinnung von Nachwuchskräften führen könnte.

Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2010). *Identität* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alheit, P. (1999). *Grounded theory: Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse*. Georg-August-Universität Göttingen.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Beckmann, S. (2016). *Sorgearbeit (Care) und Gender: Expertise zum Siebten Altenbericht der Bundesregierung*. Deutsches Zentrum für Altersfragen. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-49972-4>
- Bertelsmann Stiftung. (2019). *Opernsänger mit Zukunft! Karriereaussichten für Nachwuchssänger im deutschen Kulturbetrieb – Analysen, Erfahrungen, Empfehlungen*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/imported/leseprobe/1_858_Leseprobe.pdf
- Damm, A. (2023). Berufliches Selbstverständnis von Seiteneinsteigenden in den Lehrer:innenberuf. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel, & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 315–330). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:27688>
- Deutsches Musikinformationszentrum. (2025a). *Studierende in Studiengängen an Musikhochschulen, Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen*. <https://miz.org/de/statistiken/studierende-in-studiengaengen-fuer-musikberufe>
- Deutsches Musikinformationszentrum. (2025b). *Studierende in Studiengängen für Musikberufe – nach Hochschularten*. <https://miz.org/de/statistiken/studierende-in-studiengaengen-fuer-musikberufe-nach-hochschularten>
- Deutsches Musikinformationszentrum. (2024). *Personal der öffentlich finanzierten Theater*. <https://miz.org/de/statistiken/personal-der-oeffentlich-finanzierten-theater>
- Deutsches Musikinformationszentrum. (2023). *Professionelles Musizieren in Deutschland: Ergebnisse einer Repräsentativbefragung zu Erwerbstätigkeit, wirtschaftlicher Lage und Ausbildungswegen von Berufsmusizierenden*. <https://miz.org/de/statistiken/professionelles-musizieren-in-deutschland>
- Dresel, M., & Lämmle, L. (2011). Motivation. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (StandardWissen Lehramt, Bd. 3481). Schöningh.
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49(8), 725–747. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.8.725>
- Fatke, R. (2013). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In B. Frieberthäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Aufl.). Beltz Juventa.
- Haußer, K. (1995). *Identitätspsychologie*. Springer.
- Hoff, E. H. (1994). Arbeit und Sozialisation. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D Praxisgebiete, Serie I Pädagogische Psychologie, Bd. 1, S. 525–552). Hogrefe.
- Jahnke-Klein, S. (2006). Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik – (immer noch) nichts für Mädchen? In S. Jösting & M. Seemann (Hrsg.), *Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis* (S. 97–119). BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Kappler, C., Keck Frei, A., & Bieri Buschor, C. (2012). Männliche Lehrpersonen sind äusserst wichtig, aber diese Überlegung war kein Grund für meine Berufswahl – Eine qualitative

- Studie zur Bedeutung von Geschlecht bei der Berufswahl von angehenden Lehrern. *Schulpädagogik heute*, 3(5), 1–13.
- Keupp, H. (2000). *Identität*. Spektrum Akademischer Verlag.
<http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/identitaet/6968>
- Landesverband der Musikschulen in NRW. (2023). *Nachwuchsmangel bei den Musikschul-Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen (Vorlage 18/527): Anhörung des Ausschusses für Kultur und Medien am 23. März 2023*.
<https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST18-427.pdf>
- Lehmann, A. C. (2013). Musikalische Wunderkinder: Stand der Forschung zu einer seltenen Spezies. *Üben & musizieren*, 2, 6–11.
- Martinsich, C. (2024). Zwischen künstlerischem und pädagogischem Selbstverständnis: Ein auto-sozioanalytischer Selbstversuch. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(3), 94–104.
<https://doi.org/10.25656/01:32366>
- Oh, H. S. (2013). Das abgelehnte Genie – Betrachtungen zur Kritik an der musikalischen Genieästhetik im 20. Jahrhundert. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 44(1), 79–99.
- Raeder, S., & Grote, G. (2005). Berufliche Identität. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (2. Aufl., S. 337–342). Bertelsmann.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Hrsg.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2. Aufl., S. 147–183). John Wiley & Sons.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.
<https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Spychinger, M. (2017). Musikalisches Selbstkonzept als vermittelnde Variable. In J. Buschmann & B. Jank (Hrsg.), *Belcantare Brandenburg – Jedes Kind kann singen* (S. 45–67). Wissenschaftliche Edition, Potsdamer Schriftenreihe für Musikpädagogik.
- Verband deutscher Musikschulen. (2011). Richtlinien für die Mitgliedschaft im Verband deutscher Musikschulen e.V. (VdM).
https://www.bra.nrw.de/system/files/media/document/file/vdm_richtlinien.pdf

Annika Boos

Hochschule für Musik und Tanz Köln

Unter Krahenbäumen 87

50668 Köln

Deutschland

E-Mail: Annika.Boos@hfmt-koeln.de

Forschungsschwerpunkte: Musikpädagogik, Musiksoziologie, Status und Anerkennung von musikalischen Tätigkeitsfeldern

Stichworte zur Verschlagwortung: berufliches Selbstverständnis, Studienwahl, künstlerisch-pädagogisches Studium, künstlerisches Studium