

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

Zitationsvorschlag: Dartsch, M. & Lessing, W. (2026). „Die Latte nicht so hoch hängen...“. Das instrumentalpädagogische Studium und Berufsfeld aus der Perspektive von Hauptfachlehrenden an Musikhochschulen. *üben & musizieren.research*, Sonderausgabe MiKADO-Musik, 368–398. Online verfügbar unter:  
[https://uebenundmusizieren.de/artikel/research\\_mikado-musik\\_dartsch\\_lessing](https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_mikado-musik_dartsch_lessing)

**„Die Latte nicht so hoch hängen...“**

*Das instrumentalpädagogische Studium und Berufsfeld aus der Perspektive von Hauptfachlehrenden an Musikhochschulen*

**“You don’t want to set the bar too high”**

*The study program and professional field of instrumental pedagogy from the perspective of main subject teachers at universities of music*

**Michael Dartsch & Wolfgang Lessing**

***Abstract***

*This article attempts to use the tools of the documentary method to reconstruct the attitudes that instrumental and vocal teachers at music universities take towards the study program instrumental-/vocal pedagogy and towards the problem of finding new recruits for instrumental teaching at music schools. It is assumed that these attitudes are an important factor influencing the decision for or against a career in instrumental/vocal teaching. Based on three group discussions that were conducted at different German music universities, the article examines whether and to what extent the positions expressed are based on a common framework of orientation.*

## **Zusammenfassung**

*Dieser Artikel versucht, mit Hilfe der Dokumentarischen Methode die Orientierungen von Lehrenden im künstlerischen Hauptfach an Musikhochschulen gegenüber dem Studiengang Instrumental-/Gesangspädagogik und gegenüber dem Problem des Nachwuchsmangels künstlerisch-pädagogischer Lehrkräfte an Musikschulen zu rekonstruieren. Es wird davon ausgegangen, dass diese Orientierungen einen wichtigen Faktor darstellen, der die Entscheidung für oder gegen eine instrumental-/gesangspädagogische Berufstätigkeit beeinflusst. Anhand von drei Gruppendiskussionen, die an verschiedenen deutschen Musikhochschulen durchgeführt wurden, untersucht der Artikel, ob und inwieweit die geäußerten Positionen auf einem verallgemeinerungsfähigen gemeinsamen Orientierungsrahmen beruhen.*

## **1. Die Perspektive der Hauptfachlehrenden: ein Forschungsdesiderat**

In einer Reihe von Teilstudien des MiKADO-Musik-Projekts wird auf die große Bedeutung der Hauptfachlehrenden für die berufliche Identitätsbildung von IGP-Studierenden hingewiesen (Teilstudien von Berg [TS 2], Engelmann [TS 20], Hirschhorn [TS 26] Nastoll & Reitingen [TS 49] in Bradler, Dartsch, Heß, Lessing, Welte, & Weuthen, 2025). Damit werden Befunde bestätigt, die in der musikpädagogischen Forschung zwar seit langem bekannt (Gaunt, 2006; Gaunt, 2010; Bork, 2012), aber bislang kaum je systematisch erforscht worden sind. Dass sich der Einfluss der Hauptfachlehrkräfte auf die Biografien ihrer Studierenden deutlich von den Gegebenheiten anderer Lehr-Lern-Beziehungen unterscheidet, hängt mit der besonderen inhaltlichen Struktur des musikhochschulischen Hauptfachunterrichts zusammen: Hier liegt, im Unterschied zu vielen anderen Fächern und Lernorten, ein Sachbezug vor, dessen immanente Emotionalität dazu tendiert, auch die zwischenmenschliche Dimension innerhalb der Dyade zu beeinflussen (Barandun, 2018, S. 20ff.). Zudem erfolgt die im Hauptfach erfolgende Wissens- und Fertigkeitsvermittlung für die Studierenden in einem biografisch hochbedeutsamen Lebensabschnitt, was eine erhöhte Vulnerabilität zur Folge hat, durch die die Urteile der Lehrenden – seien es positive oder negative – ein besonderes Gewicht erhalten. Und schließlich wohnt dem Format der so genannten ‚Meisterlehre‘, das noch immer die – häufig unbefragte – Hintergrundfolie für die Rollenverteilung innerhalb des Hauptfachunterrichts darstellt, eine unhintergehbare Asymmetrie inne, die keineswegs nur als einseitige (und schlimmstenfalls zum Missbrauch einladende) Machtbeziehung verstanden werden darf, sondern ebenso häufig von dem studentischen Bedürfnis, die Künstler:innenpersönlichkeit der Lehrkraft zu bewundern, gespeist wird, was eine besondere Empfänglichkeit für deren Ansichten und Überzeugungen mit sich bringt. Die intime und abgeschlossene Situation des Einzelunterrichts begünstigt somit eine Beziehungskultur, in der sich das, was früher gerne als ‚pädagogischer Eros‘ bezeichnet wurde, im Guten wie im Schlechten besonders ausgeprägt entfalten kann (zur Geschichte und Problematik dieses Begriffs vgl. zuletzt Lessing, 2024).

Angesichts dieser Gefahren und Potenziale ist die Vermutung naheliegend, dass auch die Haltung der Studierenden gegenüber der Instrumentalpädagogik<sup>1</sup> in Studium und Beruf maßgeblich durch die Person der Hauptfachlehrenden geprägt sein kann. Wenn es zutrifft, dass von den Lehrkräften im Hauptfach wegweisende, über künstlerische bzw. spieltechnische Aspekte hinausgehende Impulse ausgehen können, die für die weitere Berufsbiografie der Studierenden von Bedeutung sind, dann müssten sich diese Impulse auch in der Haltung gegenüber einer musiksulischen bzw. auf privater Basis erfolgenden Unterrichtstätigkeit wiederfinden lassen. Die Positionierung der Hauptfachlehrkräfte in Bezug auf eine spätere instrumentalpädagogische Berufstätigkeit ihrer Studierenden träte damit als ein wichtiger Einflussfaktor hervor, dem bei der Frage, wie sich dem instrumental- und gesangspädagogischen Nachwuchsmangel begegnen lässt, eine hohe Bedeutung beigemessen werden sollte.

In diesem Beitrag wollen wir untersuchen, ob sich auf Seiten der Hauptfachlehrenden bestimmte Haltungen und Überzeugungen zum instrumentalpädagogischen Studium und Berufsfeld rekonstruieren lassen, die über vereinzelte und subjektive Meinungsäußerungen hinausgehen. Wir fragen, inwieweit sich in den Positionierungen künstlerischer Lehrkräfte gegenüber der Instrumental- und Gesangspädagogik eventuell Muster zeigen, die sich als Ausdruck kollektiver Orientierungen lesen lassen. Neben ihrer offenkundigen Relevanz für das Anliegen von MiKADO-Musik ist diese Fragestellung zugleich von einer weiterführenden Bedeutung für die musikpädagogische Forschung. Denn es ist generell festzustellen, dass im vieldiskutierten Verhältnis zwischen Kunst und Pädagogik bzw. zwischen künstlerischen und pädagogischen Dimensionen eines Musikstudiums (Grimmer & Lessing, 2008; Koch & Schilling-Sandvoß, 2017) zwar immer wieder *über* die künstlerischen Lehrkräfte gesprochen wird, diese selbst aber eher selten zu Wort kommen. Und in den vergleichsweise wenigen Fällen, in denen das geschieht, handelt es sich in aller Regel um subjektive Erfahrungsberichte, Meinungsäußerungen und Reflexionen einzelner Lehrer:innenpersönlichkeiten (Lessing, 2021; Mantel, 2008; Unger, 2008), die zwar zum Teil konstruktiv und erhellend sind, aber sicherlich in keiner Weise den Status quo an Musikhochschulen repräsentieren. Indem wir uns auf die Suche nach übergreifenden Orientierungen begeben, die die Unterrichtspraxis an Musikhochschulen prägen, versuchen wir eine – oftmals nur implizit greifbare – Dimension freizulegen, die bei allen künftigen Reformbestrebungen innerhalb des musikbezogenen tertiären Bildungsbereichs ausreichend zu beachten wäre. Alles andere hieße, die Rechnung ohne den Wirt zu machen.

---

<sup>1</sup> Wir sprechen im Folgenden sehr bewusst von IGP (Instrumental- und Gesangspädagogik), weil es in den Gruppendiskussionen speziell um diese Fachrichtung und nicht etwa um EMP (Elementare Musikpädagogik) oder Rhythmik geht, die – würden wir die Bezeichnung KPA (Künstlerisch-pädagogische Ausbildung) wählen – mit inkludiert wären. Gleichwohl sei darauf hingewiesen, dass unsere Gesprächspartner:innen immer wieder die

Bezeichnung „künstlerisch-pädagogisch“ (oder die Abkürzung kü-päd) verwenden. Damit ist aber immer die IGP und kein anderes Fach gemeint.

## **2. Methodologie und Methodik der Studie**

### **2.1 Künstlerischer Hauptfachunterricht an Musikhochschulen – ein „konjunk-tiver Erfahrungsraum“?**

Die Annahme, dass es den Einzelfall übersteigende kollektive Orientierungen künstlerischer Lehrkräfte in Bezug auf das instrumentalpädagogische Studium und Berufsfeld gibt, ist zunächst nichts weiter als eine heuristische Ausgangsposition, die es im Zuge unserer Forschungsarbeit zu validieren oder auch zu falsifizieren gilt. Dass wir die Existenz derartiger Orientierungen aber überhaupt als Denkmöglichkeit in Betracht ziehen, wird durch einen Zentralbegriff der praxeologischen Wissenssoziologie, den des „konjunktiven Erfahrungs-raumes“, nahegelegt (Bohnsack, 2014, 2017). Die praxeologische Wissenssoziologie geht davon aus, dass überall dort, wo Menschen eine gemeinsame Alltagspraxis miteinander teilen, ein verbindendes (= konjunktives) Wissen zirkuliert, das nur zu einem geringen Teil einer direkten Explikation bedarf, aber für die Praxis der Akteur:innen handlungsleitend ist. In seinem Buch über die Spezialschulen der ehemaligen DDR (Lessing, 2017) hat Wolfgang Lessing beispielsweise gezeigt, dass es an der von ihm exemplarisch untersuchten Dresdner Spezialschule bei allen Akteur:innen ein geteiltes kollektives Wissen in Bezug auf Relevanz-setzungen gab (z. B. eine von Lehrkräften wie Schüler:innen gleichermaßen vorhandene Geringschätzung der allgemeinen Schulbildung gegenüber der Wichtigkeit der Hauptfach-leistung). Diese Relevanzsetzung wurde nur in den seltensten Fällen von den Interview-partner:innen direkt formuliert und auf der expliziten Ebene zum Teil sogar bestritten, ließ sich aber dennoch als eine implizite handlungsleitende Orientierung aus dem Datenmaterial herausarbeiten, der selbst jene Personen unterworfen waren, die auf der expliziten Ebene andere Gewichtungen zu erkennen gaben. In einem vergleichbaren Ansatz hat Christine Löbbert in ihrer Studie zur Inklusion an Musikschulen (Löbbert, 2024) zeigen können, dass Musikschulen als Institutionen bestimmte Sichtweisen und Umgangsweisen mit dem Themengebiet Inklusion herausbilden, die als kollektiv geteilte Wissensbestände den institutionellen Alltag prägen und über die privaten Sichtweisen und Überzeugungen einzelner Akteur:innen hinausgehen. Dass derartige innerinstitutionelle Regelhaftigkeiten dann durchaus auch institutionenübergreifend Geltung beanspruchen können, hat die praxeologische Wissenssoziologie in vielen Studien zeigen können. Sobald strukturidentische Erfahrungsräume vorliegen, können auch Personen, die sich nie zuvor gesehen haben, auf gemeinsame Wissensbestände rekurren (Bohnsack, 2014, S. 55–70; Mannheim, 1980). Mitunter reicht ein einziges Merkmal (wie zum Beispiel die Zugehörigkeit zur selben Generation), um in Bezug auf bestimmte Themen ein gegenseitiges Verstehen zwischen Personen zu stiften, das Menschen, die dieses Merkmal nicht teilen, in dieser Form nicht möglich ist.

Vor diesem Hintergrund ist die Annahme durchaus gerechtfertigt, dass künstlerische Hauptfachlehrende aufgrund einer gemeinsam geteilten Alltagspraxis und häufig ähnlicher biografischer Entwicklungswege zu gemeinsamen Orientierungen in Bezug auf das instrumentalpädagogische Berufsfeld gelangen können, auch wenn sie an unterschiedlichen Hochschulen tätig sind. Doch es muss zunächst bei der Annahme bleiben: Ob derartig übergreifende Orientierungen vorliegen, darf nicht als Setzung unserer Studie vorausgestellt werden, sondern muss sich am Datenmaterial zeigen lassen. Ob wir es „mit konjunktiven

Erfahrungsräumen zu tun haben“ ist, Ralf Bohnsack zufolge, zunächst „eine empirische Frage, von deren Beantwortung es unter anderem abhängt, ob man in einem gegebenen Fall überhaupt von professionalisiertem Handeln sprechen kann“ (Bohnsack, 2022, S. 37). Zusammen mit der Frage, welche Orientierungen künstlerische Lehrkräfte in Bezug auf die Instrumentalpädagogik in Studium und Beruf einnehmen, ist also zu klären, inwieweit diese Orientierungen einem geteilten konjunktiven Erfahrungsraum zugrunde liegen.

## 2.2 Gruppendiskussionen als Ausdruck gemeinsam geteilter Alltagspraxis

Das zentrale Instrument, mit dessen Hilfe diese beiden Fragen beantwortet werden können, bildet die Dokumentarische Methode (Bohnsack, 2014, 2017) und das von ihr im Rahmen empirischer Studien häufig verwendete Format der Gruppendiskussion. Hier geht es darum, Personen, von denen vermutet wird, dass sie eine gemeinsame Alltagspraxis miteinander teilen, in eine alltagsnahe Diskussion zu bringen. Alltagsnah bedeutet: die Befragten sollen nicht lediglich *über* ihren Alltag sprechen, sondern in der Interviewsituation selbst ein Stück ihrer Alltagspraxis performativ zur Aufführung bringen. Gegenstand der Rekonstruktion ist damit nicht allein, *was* gesagt wird (das wäre ein Sprechen *über*), sondern vor allem auch *wie* es gesagt wird. Wo gehen die teilnehmenden Personen selbstverständlich davon aus, dass die Gesprächspartner:innen das von ihnen Gesagte auch ohne weitere Erklärungen verstehen? Wann verwenden sie ein kollektives „Wir“, wann wechseln sie in eine nur ihnen vorbehaltene 1. Person Singular? Welche Themen schneiden sie an, welche bleiben ausgespart? Von welchen Praxen grenzen sie sich ab („negative Gegenhorizonte“, Przyborski, 2004, S. 56), welchen fühlen sie sich durch Commitment verbunden („positive Gegenhorizonte“, Przyborski, 2004, S. 56)? Wann messen sie ihrem Handeln Selbstwirksamkeit zu, wann lassen ihre Formulierungen Fremdbestimmtheit erkennen („Enaktierungspotenzial“ in Przyborski, 2004)? Neben der Analyse von Einzeläußerungen geht es dann in gleichem Maße um die Frage, in welchen Relationen diese Redebeiträge zueinander stehen. Mit dem Instrumentarium der Dokumentarischen Gesprächsanalyse (das im Zuge der Textarbeit im Folgenden genauer erläutert wird, Przyborski, 2004) lässt sich methodengeleitet herausarbeiten, wo die Gesprächspartner:innen interaktiv eine gemeinsame Orientierung erkennen lassen bzw. wo Divergenzen, Antithesen oder gar Oppositionen vorliegen. Aus der Analyse der Diskursorganisation lässt sich dann genauer bestimmen, ob die Anwesenden implizite Orientierungsinhalte miteinander teilen, ohne sich eigens darüber verständigen zu müssen, und welche dies gegebenenfalls sind.

Diese implizite Dimension bildet Bohnsack zufolge den „Orientierungsrahmen im engeren Sinne“ (Bohnsack, 2017, S. 92 ff., 102 f.). Dieser Dimension steht das explizit Gesagte gegenüber, das gerade dadurch, dass es die impliziten Gesprächsdimensionen nicht berücksichtigt, nicht vollständig mit dem impliziten Wissen der Befragten übereinstimmen kann. Bohnsack spricht daher von einer „notorischen Diskrepanz“ von konjunktivem (das heißt implizitem) und kommunikativ-explizitem Wissen (Bohnsack, 2017), wobei das spannungsvolle Zusammenspiel beider Wissensformen dann den „Orientierungsrahmen im weiteren Sinne“ ergibt. Auch hier ein Beispiel: In der erwähnten Studie zur Inklusion an Musikschulen konnte Löbbert (2024) herausarbeiten, dass viele der befragten Musikschulkollegien sich auf der expliziten Ebene durchaus zu den Grundsätzen und Prinzipien von Inklusion bekennen. In der Art und Weise,

wie sie über zu inkludierende Schüler:innen sprechen, treten diese Schüler:innen trotz dieser Überzeugung aber bereits sprachlich als Fremdkörper in Erscheinung. Obgleich die Anwesenden Inklusion wünschen, geben sie auf der impliziten Ebene immer wieder exkludierende Tendenzen zu erkennen. Ihr Orientierungsrahmen (im weiteren Sinne) ist somit von einer Spannung von „propositionaler Logik“, die das ‚Was‘ umfasst, und der ‚Wie‘-Dimension der „performativen Logik“ gekennzeichnet (Bohnsack, 2022, S. 50). Beide Aspekte sind von Bedeutung und umschreiben den „modus operandi“, aus dem heraus gesprochen (und dann auch gehandelt) wird.

Um Zugang zu einer geteilten Alltagspraxis unserer Gesprächspartner:innen zu bekommen, war es notwendig, eine Diskussionsform zu generieren, die nicht auf uns als Forschende fokussiert war (was der Fall gewesen wäre, hätten wir den Gesprächspartner:innen einen gezielten Fragenkatalog vorgelegt), sondern die die Gruppe zu einem gemeinsamen Austausch einlud, wie er beispielsweise auch in der Mensa einer Musikhochschule hätte stattfinden können. Anstatt also gezielt nach der Sichtweise auf instrumentalpädagogische Studiengänge bzw. auf das instrumentalpädagogische Berufsfeld (z. B. in Hinblick auf vorgegebene Aspekte wie Bezahlung, Niveau, Studienstruktur usw.) zu fragen, beschränkten wir uns auf einen Eingangsimpuls, der folgendermaßen lautete: „Im Bereich der Instrumental- und Gesangspädagogik erleben wir im Moment einen deutlichen Rückgang der Nachwuchskräfte an Musikschulen, dessen Gründen wir mit unserer Studie auf die Spur kommen wollen. Dazu führen wir Gespräche mit unterschiedlichsten Akteursgruppen (Schüler:innen, Studierende, Lehrer:innen). Sie als Lehrende im künstlerischen Bereich haben sicher einen eigenen Blick auf diese Problematik. Wir möchten Sie nun bitten, sich darüber auszutauschen, wie Sie die Rolle der Instrumentalpädagogik an Ihrem Haus und im Generellen erleben und wie sie Ihre Rolle als künstlerische Lehrkräfte in Bezug auf die Nachwuchsproblematik sehen.“

## **2.3 Sampling und Auswertungsmethode**

Das Datenmaterial unserer Studie bilden drei Gruppendiskussionen, die an drei deutschen Musikhochschulen erhoben wurden.<sup>2</sup> In zwei Gruppendiskussionen (A-Stadt und C-Stadt) erwachsen aus diesem Impuls selbstläufige Diskussionen mit einer Dauer von ungefähr 40 bzw. 60 Minuten. In einem dritten Fall (B-Stadt) waren immer wieder detailliertere Nachfragen nötig, die aber dennoch in umfänglichere selbstläufige Gesprächsphasen mündeten.

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte nach der „Dokumentarischen Methode“ unter Einbeziehung der Dokumentarischen Gesprächsanalyse nach Aglaja Przyborski (2004). Um einen Einblick in die Schrittfolge der Analyse zu geben, sei im folgenden Abschnitt (3.1) anhand eines Gesprächsausschnitts unser Vorgehen exemplarisch vorgestellt. In den weiteren Abschnitten (3.2. und 3.3), in denen das Material nach derselben Vorgehensweise analysiert wurde, verzichten wir auf die detaillierte Nachzeichnung des Rekonstruktionsprozesses, sondern beschränken uns auf eine Darstellung der Ergebnisse. Bei der Auswahl der Textstellen wurde bewusst darauf geachtet, jeweils unterschiedliche Themen zu Wort kommen zu lassen. In 3.1 (A-Stadt) tauschen sich die Gesprächspartner über ihre Sichtweisen auf die aktuelle Arbeit der Musikschulen aus, in 3.2 (B-Stadt) geht es um die Frage, ob – nach dem Vorbild

---

<sup>2</sup> Das Studiendesign wurde der Ethik-Kommission der Hochschule für Musik Freiburg vorgelegt und positiv beschieden.

vieler Lehramtsstudiengänge – die Eignungsprüfungen auch für die IGP in Form einer Komplexprüfung stattfinden soll. In 3.3 (C-Stadt) wird schließlich darüber diskutiert, inwieweit eine weitgehend gemeinsame Studienstruktur befruchtend für das Verhältnis der künstlerischen und künstlerisch-pädagogischen Studienrichtungen sein kann. Neben dem Bestreben nach inhaltlicher Vielfalt soll diese thematische Streuung der Beantwortung der Frage dienen, ob sich in den Äußerungen der Gesprächspartner:innen eine Orientierung rekonstruieren lässt, die sich unabhängig von den jeweils verhandelten Inhalten durchhält (in der Dokumentarischen Methode spricht man von „Homologien“ [Przyborski, 2004, S. 97]). Ist dies der Fall, so lässt sich davon sprechen, dass es einen konjunktiven Erfahrungsraum gibt, der eine Gemeinsamkeit künstlerischer Hochschullehrender unabhängig von Standorten oder konkreten Themen stiftet.

### 3. Analysen

#### 3.1. Gruppendiskussion A-Stadt: „Ne gewisse Skepsis ist da“ – Die Rolle der Musikschulen aus der Perspektive künstlerischer Hauptfachlehrender

Im folgenden Transkriptausschnitt<sup>3</sup> sprechen drei Professor:innen (Af, Bm und Cm<sup>4</sup>) über die Notwendigkeit und zugleich auch Schwierigkeiten, die sich im Kontakt zwischen ihrer Musikhochschule und den Musikschulen der Region ergeben. Thematisiert wird nicht speziell das Thema des fehlenden künstlerisch-pädagogischen Nachwuchses, sondern generell das Problem der Findung und Förderung geeigneter künftiger Musikstudierender:

##### Transkriptausschnitt 1: Musikhochschule „A-Stadt“

- 1 Bm: ich find=s befremdlich: wenn- wenn ich \*Blechbläser treffe(.)  
2 Cm: Lmh:  
3 Bm: die mich **gar nicht** kennen; (.) nicht (.) weil es um mich geht  
4 sondern (.) wenn jemand (.) wirklich interessiert ist  
5 dann geht er doch da mal hin in so=n Vortragsabend ich  
6 sach immer (.) wir haben (.) da und da (.) n=Konzerte:  
7 Cm: Ldenk ich auch (.) ja;  
8 Bm: (.) °ja° (.) kommt keiner;(.) dann(.)schlag ich seit |  
9 Cm: Lja; (.) ja klar Lmh  
10 Bm: Jahren vor machen wir n=Kurs; °ja;° ((tiefe Stimme))  
11 (.) passiert nichts; (.) und das find ich schade also  
12 Cm: L°mh°  
13 Bm: dieser:- (.) dieser Kontakt wäre auch wichtig,aber dass  
14 man da eigentlich (.) den Transfer auch in die  
15 Musikschulen bringt nur ich seh mich jetzt nicht in der  
16 Pflicht ständig (.) jede Woche einmal in die Musikschule  
17 zu rennen (.) und:  
18 Cm: Lich sach mal so du kannst es nicht leisten

<sup>3</sup> Die folgenden Transkripte wurden nach dem Transkriptionssystem „Talk in Qualitative Social Research“ (TiQ) transkribiert (Dresing & Pehl, o. D.)

<sup>4</sup> **Af** ist Professorin für ein Streichinstrument, **Bm** Professor für ein Blechblasinstrument und **Cm** Professor für ein Holzblasinstrument.

19 eigentlich ne (.) das ist ja auch genau der Punkt; (.)  
20 Bm: Lnein; (.) das kann ich auch nicht leisten; (.) ja;  
21 Cm: ich probier das auch wirklich seit ich hier bin extrem;  
22 Bm: L((räuspern)) (.) ja  
23 Cm: (.) und es hat auch mit paar Stellen gut geklappt aber  
24 i:ch hab=s Gefühl ne=gewisse Skepsis ist da oder  
25 vielleicht ist=s auch so ne Barriere ich weiß nich wobei  
26 Bm: Lberü- Berührungsängste  
27 Cm: ich sehr offen bin immer; (.) ich lad auch- (.) genau wie  
28 du sagst alle immer ein ich sag (.) ihr könnt zum  
29 Unterricht zuhören auch wenn sie mal- (.) klar ist immer  
30 schwierig mit Schule und so ja aber eben (.) oder  
31 Vortragsabende; manche kommen dann schon mal (.) aber  
32 irgendwie ist es n=bissel ja;- (.) bissel zäh ja; (.)  
33 naja; (.) mh; (.) es wäre natürlich n=Traum nich wenn man  
34 Bm: L((räuspern))  
35 Cm: da Leute hätte die perfekt @.@ @ausgebildet@ (.) @dann  
36 hier an- (.) anta-@ ja; (.) aber @.@  
37 Af: Ldann knüpf ich wieder an mein  
38 Anfangsstatement an dafür braucht man eben dann- (.) also  
39 da muss man eben wirklich schauen (.) dass- (.) dass man  
40 Cm: Lja;  
41 Af: die die am (.) offensten am wachsten und (.) w=: wirklich  
42 Cm: Lja; (.) ja=ja;  
43 Af: was- was können; (.) weil wenn ma- wenn- wenn da f- also  
44 Bm: Lja;  
45 Af: (.) meine (.) ähm:- meine Erfahrung ist, dass die  
46 Berührungsängste (.) auch von v- ja; (.) oft (.) daher  
47 kommen dass man sich irgendwie: nicht gleichwertig fühlt  
48 oder (.) so und dann wird dem einen vorgeworfen die sind  
49 arrogant und- (.) und- und und=so=weiter und so entsteht  
50 Cm: Lmh=h (.) mh  
51 Af: das ja und; (.) ähm (.) ja; das ist natürlich (.) nicht  
52 Cm: Lmh:  
53 Af: was: (.) beide Seiten wollen; (.) verlieren beide Seiten  
54 Bm: Lja;  
55 Cm: Lmh:  
56 Af: dran;

Am Beginn einer Dokumentarischen Gesprächsanalyse steht eine thematische Gliederung nach Ober- und Unterthemen. Das Oberthema der gesamten Passage ist sehr eindeutig: es geht um die Diagnose einer einseitig von den Musikschulen zu verantwortenden mangelnden Zusammenarbeit bei der Förderung potenziellen Musiker:innen-Nachwuchses. Innerhalb dieses Gesamtthemas ergeben sich zwei Unterthemen:

- 1–36: Mangelnde Kontaktbereitschaft der Musikschulen
- 37–56: Ursachenbestimmung: Gefühl mangelnder Gleichwertigkeit (auf Musikschulseite)

Der thematische Verlauf ist jedoch nur eine von insgesamt zwei Gliederungsebenen. Mindestens ebenso bedeutungsvoll ist die Diskursorganisation: mit diesem Begriff werden in der Dokumentarischen Gesprächsanalyse typische Verlaufsformen von Gesprächen bezeichnet, aus deren Analyse sich wichtige Hinweise für die Frage nach einem die Gesprächspartner:innen verbindenden konjunktiven Wissen entnehmen lassen. Dieser Diskursverlauf sieht in der vorliegenden Passage folgendermaßen aus:

1–3: Proposition (**Bm**)

Eine Proposition ist ein Abschnitt, an dem erstmalig ein die folgende Passage prägender Orientierungsgehalt aufgeworfen wird (Przyborski, 2004, S. 62–65). In den Zeilen 1–3 formuliert **Bm** seine Sichtweise des Verhältnisses zwischen ihm als Hochschullehrer und den Musikschullehrkräften der Region. Die Tatsache, dass es Blechbläser gibt, die ihn „gar nicht kennen“ (Z. 3), bringt dieses Verhältnis für ihn auf den Punkt; in ihr dokumentiert sich die beklagte Fremdheit zwischen Hochschule und Musikschulen. Diese Überzeugung einer mangelnden Kooperation zwischen beiden Institutionen bildet eine Art Überschrift, die alle folgenden Abschnitte des hier wiedergegebenen Gesprächsausschnittes dominiert.

3–36: Exemplifizierende Elaboration im Modus der Beschreibung (**Bm**, **Cm**)

In einer Elaboration wird der zuvor in der Proposition aufgeworfene Orientierungsgehalt ausgearbeitet. **Bm** zieht – und **Cm** folgt ihm darin ab Z. 21 – Beispiele heran, anhand derer er zu verdeutlichen versucht, dass seine vielfältigen Angebote zur Zusammenarbeit von den Musikschulen ausgeschlagen werden. Beide Sprecher „exemplifizieren“ also das, was zuvor in der Proposition vorangestellt wurde. Dabei verbleiben sie im Modus der Beschreibung: sie erzählen also nicht ganz konkrete einmalige Begebenheiten, sondern berichten von Aktivitäten, die sie regelmäßig unternehmen („schlag ich seit Jahren vor“ [8–10], „ich lad auch[...] alle immer ein“ (27–28).

37–50: Elaboration im Modus der Argumentation (**Af**)

**Af** setzt die Ausarbeitung des von **Bm** aufgeworfenen Orientierungsgehaltes fort, indem sie nun Gründe für die mangelnde Bereitschaft der Musikschulen zur Zusammenarbeit nennt. Wie zuvor **Cm** bestätigt auch sie damit den von **Bm** aufgeworfenen Orientierungsgehalt.

51–56: Konklusion (**Af**, **Bm**, **Cm**)

In einer Konklusion wird die zuvor aufgeworfene Orientierung zum Abschluss gebracht. Mit der Formulierung „das ist natürlich nicht das, was beide Seiten wollen“ fasst **Af** ihren Begründungsversuch zusammen. **Bm** und **Cm** validieren ihren Beitrag durch Signale der Zustimmung (mehrfaches „mh“, „ja“). Durch diese gemeinsame Zustimmung kommt die Diskussion kurzzeitig zur Ruhe: das Thema ist „abgearbeitet“, es entsteht ein Raum für neue Propositionen.

Nicht immer lässt sich ein Diskursverlauf so eindeutig nachzeichnen wie hier. Oftmals finden sich an Stelle von Konklusionen neue Propositionen („Anschlusspropositionen“, Przyborski, 2004, S. 76); mitunter signalisiert das momentane ‚Zur Ruhe-Kommen‘, das für Konklusionen charakteristisch ist, keine Übereinstimmung, sondern eher eine latente Divergenz, die nicht zu Ende diskutiert, sondern durch ein allgemein gehaltenes, den

Widerspruch glättendes Fazit überdeckt wird („rituelle Konklusion“, Przyborski, 2004, S. 75). Man sieht aber bereits an dieser Gliederung, dass das diskursanalytische Instrumentarium es ermöglicht, die Frage nach dem Vorliegen von konjunktiven Wissensbeständen auf einer gewissen Abstraktionsstufe beantwortbar zu machen. Es ist deutlich zu erkennen, dass in der exemplifizierenden Elaboration (3–36) **Bm** und **Cm** gewissermaßen ‚Hand in Hand‘ argumentieren und sich gegenseitig ergänzen. Przyborski spricht hier von einer „parallelen Diskursorganisation“ (Przyborski, 2004, S. 293 ff.). Ebenso deutlich zeigt sich, dass **Af**, indem sie die Proposition nun argumentativ elaboriert, zu erkennen gibt, dass sie den von **Bm** und **Cm** aufgeworfenen Orientierungsgehalt teilt und in ihre zuvor vorgetragenen Redebeiträge integriert. Die gemeinsam vollzogene Konklusion macht dann vollends deutlich, dass sich die drei Gesprächspartner:innen im Einklang befinden.

Auf der Grundlage dieser beiden Gliederungsebenen kann nun der eigentliche Analysevorgang einsetzen. Analog zu der für die Dokumentarische Methode konstitutiven Unterscheidung von ‚Was‘ und ‚Wie‘ erfolgt zunächst der Schritt der „formulierenden Interpretation“, in dem zusammengefasst wird, was auf der expliziten Ebene gesagt wird (Was-Dimension). Dieser Interpretationsschritt verbleibt so weit wie möglich auf der immanenten Textebene. In der anschließenden „Reflektierenden Interpretation“, die das eigentliche Kernstück der Analysearbeit bildet, geht es nun um das Herausarbeiten des implizit Gesagten und damit um eine Kenntlichmachung der konjunktiven Ebene, die die Gesprächspartner:innen verbindet, ohne dass sie dies bewusst explizieren müssten.

### **Proposition (Bm) und Elaboration 1 (Bm und Cm) (Z. 1–36):**

Formulierende Interpretation:

**Bm** empfindet es als befremdlich, wenn er auf Musikschullehrende seines Instruments trifft, die ihn nicht kennen; nicht, weil es um seine Person geht, sondern weil sich in diesem Nicht-Kennen ein fehlendes Interesse an der Arbeit der Hochschule widerspiegelt. Er schlägt seit Jahren einen Kurs für die Musikschulen vor, aber es passiert nichts. Der Kontakt wäre wichtig, denn er ist nötig für den Wissenstransfer. **Bm** sieht sich aber nicht in der Pflicht, jede Woche in die Musikschule zu rennen, das kann er, wie auch **Cm** bestätigt, nicht leisten. Obwohl sich **Cm** ebenfalls intensiv um Austausch bemüht und diese Kooperation auch vereinzelt gut funktioniert hat, spürt auch er immer eine gewisse Skepsis bzw. Berührungsängste, was er als zäh empfindet. Es wäre ein Traum, wenn man perfekt ausgebildete Leute unter den Bewerber:innen bei den Eignungsprüfungen hätte.

Reflektierende Interpretation:

Indem **Bm** das Nicht-Kennen auf der expliziten Ebene nicht an seine Person gebunden wissen will, zeichnet er das Bild eines latenten Institutionenkonflikts mit relativ eindeutiger ‚Schuldzuweisung‘ in Richtung Musikschulen, die hier als „negativer Gegenhorizont“ fungieren. Die anschließende Validierung durch **Cm** zeigt, dass der Übersprung von der persönlichen Erfahrung auf ein institutionelles Problem von **Cm** verstanden und geteilt wird. Seine Aussage „ich sach mal so du kannst es nicht leisten“ (Z. 18f.) gilt nicht dem individuellen Leistungsvermögen **Bm**’s, sondern seiner Rolle als aktiver und engagierter Hochschullehrer, die **Cm** auch für sich in Anspruch nimmt. Der Subtext dieser Validierung könnte lauten: „Ich stimme zu: Wer seinen Job als Instrumentalprofessor ernst nimmt, kann in Hinblick auf eine

Zusammenarbeit mit Musikschulen nicht noch aktiver sein als Du es bist, das übersteigt unsere Kräfte.“ Durch die von beiden geteilte Überzeugung, dass von Seiten der Hochschullehrenden bereits alles Notwendige getan wird, tritt ein geringes Enaktierungspotenzial zutage: Angesichts ihrer vielfältigen Verpflichtungen können künstlerische Professor:innen nicht noch mehr leisten, um an der Situation etwas zu verändern; sie sind weder verantwortlich für die fehlende Zusammenarbeit noch liegt es in ihrer Macht, daran etwas zu ändern.

Der nun anschließende Erfahrungsbericht **Cm's** validiert – ebenfalls aus individueller Perspektive – das von **Bm** Gesagte: Trotz der dem eigenen Handeln zugeschriebenen Offenheit ist der Kontakt zur Musikschulseite „bissel zäh“ (Z. 32). Auffallend ist, dass sowohl **Bm** als auch **Cm** ihre Offenheit und Kontaktwünsche nicht anhand zusätzlicher Tätigkeiten veranschaulichen, sondern sich auf „Vortragsabende“ oder Angebote für Unterrichtshospitationen beschränken, auf Formate also, die ja auch unabhängig von möglichen Musikschul-Kooperationen stattfinden, wenngleich die Einladung von Musikschulkolleg:innen und -schüler:innen zu diesen Formaten bereits als ein gewisses Engagement zugestanden werden muss. Ein darüberhinausgehendes Engagement (**Bm**: „schlag ich seit Jahren vor machen wir n=Kurs“ [Z. 8–10]) wird hingegen an einen Misserfolg gekoppelt („passiert nichts“ [Z. 11]), wodurch das Bild eines aktiven und engagierten Hochschullehrers heraufbeschworen wird, dem eine von „Berührungsängsten“ (Z. 26) erfüllte Musikschul-Institution gegenübersteht, die das Engagement ins Leere laufen lässt. Auch hier stärkt der Hinweis auf das eigene Engagement die implizite Aussage, an den gegebenen Verhältnissen nicht wirklich etwas ändern zu können (gäbe es Spielräume für das eigene Handeln, wäre die Situation nicht so ausweglos).

**Bm** und **Cm** schreiben sich also gegenseitig die Rolle des engagiert handelnden Hochschullehrers zu, dessen Engagement durch die Berührungsängste der Musikschulen aber keine Wirkung zeigen kann.

Angesichts dieser aus eigener Kraft nicht zu lösenden Situation ist es naheliegend, dass **Cm** seine Wunschvorstellung einer Beziehung von Hochschule und Musikschulen nur als konjunktivisch formulierte, utopische Wunschvorstellung zum Ausdruck bringen kann („es wäre natürlich n=Traum nich wenn man da Leute hätte die perfekt @5(.)@ @ausgebildet@ (.) @dann hier an- (.) anta-“). (Z. 35-36) **Cm** möchte hier vermutlich „antanzen“ sagen – eine Vokabel, die das Leistungsniveau der Bewerber:innen gänzlich von **Cm's** Zuständigkeitsbereich abkoppelt. Wer „antanzt“, präsentiert sich mit einer Leistung, auf die eine bewertende Jury/Kommission keinen Einfluss hat. Zudem wird „antanzen“ häufig im Passiv-Ersatz gebraucht: Man lässt jemanden antanzen. In diesem Falle transportiert die Vokabel ein klares Machtgefälle. Auch wenn genau damit die Situation einer Eignungsprüfung beschrieben ist, ist es doch interessant, dass **Cm** sein utopisches Wunschbild in eine Richtung zeichnet, bei der es ihm als Hochschullehrer gewissermaßen zusteht, etwas Hochwertiges vorgesetzt zu bekommen, ohne sich um dessen Zustandekommen kümmern zu müssen. Implizit gelangt sowohl eine strikte Aufgabentrennung als auch, damit verbunden, eine latente Hierarchisierung zum Ausdruck: Ideal wäre es, wenn den Lehrenden an der Hochschule von den Musikschulen so perfekt zugearbeitet würde, dass sie sich um grundsätzliche instrumentale Probleme gar nicht mehr kümmern müssten. Diese Sichtweise von Musikschularbeit als ‚Zuarbeit‘ lässt sich auch

---

<sup>5</sup> Mit dem @-Symbol wird in der von uns verwendeten Transkriptionsmethode TiQ das Lachen eines/einer Gesprächspartner:in angedeutet.

bei **Bm** erkennen, der als zentrale Entwicklungsaufgabe für das Verhältnis zwischen Musikschule und Hochschule die Notwendigkeit sieht, „den Transfer auch in die Musikschulen“ zu bringen (Z. 14–15). Sowohl bei **Bm** als auch **Cm** dokumentiert sich also die Überzeugung, dass Musikscharbeit der Unterstützung durch die Hochschulen bedarf, was einen Zweifel am instrumental-/gesangspädagogischen Niveau an Musikschulen impliziert. Beide Gesprächspartner stimmen darin überein, dass Musikschulen ihrer Verpflichtung, hochqualifizierten Nachwuchs bereitzustellen, nicht nachkommen.

### **Elaboration 2 (Af) und Konklusion (Af, Bm, Cm) (Z. 37–56):**

Formulierende Interpretation:

**Af** verknüpft die aufgezeigte Ausweglosigkeit der Situation wieder mit ihrem (hier nicht wiedergegebenen) Anfangsstatement: Die Berührungsängste wären kleiner, wenn man an den Musikschulen Leute hätte, die etwas können. Die Ängste hängen damit zusammen, dass man sich nicht gleichwertig fühlt, und dies gegenüber den Hochschulen dann mit dem Vorwurf der Arroganz verknüpft. Das will natürlich keiner, so verlieren beide Seiten. **Bm** und **Cm** validieren dies.

Reflektierende Interpretation:

**Af** sieht in den von **Bm** und **Cm** getroffenen Feststellungen eine Bestätigung ihrer (hier nicht wiedergegebenen) Anfangsthese. Dort war sie davon ausgegangen, dass die von ihr für befähigt gehaltenen Studierenden lieber in guten Orchestern spielen und reisen als zu unterrichten.<sup>6</sup> Mit dem Wunsch nach Pädagog:innen, die „am offensten, am wachsten [sind] und wirklich was können“, drückt sie indirekt aus, dass sie diese Qualitäten bei einem Großteil der aktuell unterrichtenden Musikschullehrkräfte vermisst. An ihrer Merkmalsammlung fällt auf, dass Offenheit und Wachheit sprachlich parallel formuliert werden (am offensten, am wachsten), während das Merkmal „wirklich was können“ durch ein „und“ abgesetzt wird, woraus sich schließen lässt, dass mit diesem Können eben nicht die menschlich-pädagogischen Aspekte Offenheit und Wachheit, sondern eher spezifisch instrumentale/methodische Fähigkeiten gemeint sind. Eine instrumentalpädagogische Qualifikation, die von **Af** respektiert wird, speist sich also aus zwei Quellen, einer persönlichkeitspezifischen Eignung und einer im engeren Sinne instrumentalen und methodischen Expertise. Diese beiden Quellen müssen im instrumentalpädagogischen Beruf zusammenfinden, haben aber zunächst einmal nicht direkt etwas miteinander zu tun. Wenn sie etwas verbindet, dann ist es eine Orientierung am Superlativ: Instrumentalpädagog:innen, die keine Berührungsängste gegenüber den Musikhochschulen haben, müssen **Af** zufolge besondere menschliche Qualitäten („am(.)offensten am wachsten“, Z. 41) und zugleich eine tiefe instrumentale Fundierung aufweisen; das Adverb „wirklich“ impliziert die Schlussfolgerung, dass es unter den gegenwärtig unterrichtenden Musikschullehrkräften in **Af**'s Augen anscheinend viele gibt, die „nicht wirklich“ etwas können. Damit verstärkt sich der bereits im vorangegangenen Gespräch angeklungene Eindruck, dass es **Af** nicht so sehr darum geht, den Beruf der Musikschullehrkraft in seinem jetzigen Zustand ökonomisch und ideell aufzuwerten. Vielmehr ist die auch von ihr gewünschte

---

<sup>6</sup> **Af**: „also wenn sie dann (.) Mahler chamber orchestra oder so spielen(.) dann könn sie- ähm sind sie mal eben (.) dann länger mal nicht da oder auf Tour und da können sie dann nicht die Verantwortung f- übernehmen für (.) ne Musikschule...“ (Originaltranskript A-Stadt, Z. 4–8)

Aufwertung indirekt mit der Forderung nach einer deutlichen Anhebung des instrumentalpädagogischen Niveaus, wie sie es versteht, verbunden. Die gewünschte Stärkung der Wertschätzung von Instrumentallehrkräften orientiert sich an einem doppelten Exzellenz-Niveau, das **Af** aber gegenwärtig nicht eingelöst sieht. Der Umkehrschluss, dass Lehrkräfte, die „nicht wirklich“ etwas können, eigentlich auch keine stärkere Wertschätzung und ökonomische Besserstellung verdienen, wird zwar nicht direkt ausgesprochen, steht aber von der Argumentation her durchaus im Raum.

Mit der Bindung der instrumentalpädagogischen Profession an ein Exzellenz-Niveau zeichnet **Af** ein exklusives und zugleich auch exkludierendes Bild vom Lehrer:innenberuf, das pädagogische Tätigkeit in Analogie zur künstlerischen begreift. Nicht nur künstlerische, sondern auch pädagogische Arbeit muss sich an Maximalmaßstäben orientieren; sind diese nicht oder nur teilweise eingelöst, muss sie als defizitär bezeichnet werden. Instrumentalpädagogik erscheint demnach nicht als ‚Beruf‘, den man erlernen kann und der auch sinnvoll, notwendig und legitimiert ist, wenn er die geforderten Höchstmaßstäbe nicht (oder nur teilweise) erfüllt, sondern als eine Tätigkeit, die eine strikte Orientierung an Maximalforderungen benötigt und an die Leistung außergewöhnlicher Menschen mit doppelter Voraussetzung (menschliche und künstlerische Exzellenz) gebunden ist.

Mit der Formulierung, dass „beide Seiten verlieren“ (Z. 53), wenn das Gefühl der Gleichwertigkeit fehlt, bemüht sich **Af**, den Vorwurf einer „Arroganz“ der Hochschullehrer:innen gegenüber Musikschullehrkräften als Folge einer Fehlentwicklung darzustellen, die sie bedauert. Gleichwohl ist zu sehen, dass ihre eigene Argumentation, die vom Duktus her sehr ausgewogen und sachlich formuliert wird und nicht offen arrogant wirkt, mit der unausgesprochenen Implikation, dass es viele Musikschullehrende gibt, die „nicht wirklich“ etwas können, von Musikschulseite sehr wohl als Arroganz ausgelegt werden kann. Sehr aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang die Formulierung „beide Seiten“. Mit ihr werden Hochschullehrende und Musikschullehrkräfte einerseits als zwei sich gegenüberstehende Gruppen konzeptualisiert, die andererseits aber auch aufeinander angewiesen sind und auf eine identische Zielsetzung bezogen werden (wie die sprichwörtlichen zwei Seiten einer Medaille). Zum Vergleich: Eine Musikschullehrkraft, die ihr Tun mit einem umfassenden musikalischen Bildungsauftrag in Verbindung bringt und für die Teilhabegerechtigkeit, Umgang mit Heterogenität und Inklusion zentrale Werte darstellen, würde vermutlich, auch wenn sie sich in ihrem Unterricht um eine fachdidaktisch fundierte und auf Nachhaltigkeit angelegte Methodik bemüht, die Perspektive von Instrumentalprofessor:innen nicht zwangsläufig als ‚andere Seite‘ begreifen (zumindest nicht im Sinne eines quasi selbstverständlichen Gegenübers), sondern eher als eine spezifische Ausprägung instrumentalpädagogischer Arbeit, die für ihren Berufsalltag möglicherweise nur am Rande eine Rolle spielt.

Dass an dieser Stelle der Diskussion das konjunktive Band zwischen den Gesprächspartner:innen nun deutlich hervortritt, zeigt sich zum einen an den Validierungen von **Bm** und **Cm** sowie an der Tatsache, dass **Af** den von **Bm** in Z. 26 geprägten Begriff der „Berührungssängste“ wortgleich übernimmt (Z. 46). Es handelt sich hier um eine „Fokussierungsmetapher“ (Bohnsack, 2018, S. 84 f.), d.h. um eine Passage, deren hohe interaktive Dichte sich an der Übernahme und Verselbstständigung eines von einem Gesprächsteilnehmer aufgeworfenen Begriffs zeigt.

So dokumentiert sich als gemeinsame konjunktive Orientierung der drei Gesprächspartner:innen eine Haltung, die Musikschularbeit in erster Linie als Zuarbeit für ein professionelles Hochschulniveau versteht. Der Wunsch nach weniger Berührungsängsten und einer Arbeit auf Augenhöhe bezieht sich auf eine unbestimmte Zukunft, die gegenwärtig noch nicht eingelöst ist. In der Realität dominiert eine Vertikalität, bei der die Musikhochschulen einen Niveauvorsprung besitzen, der als „Transfer“ (**Bm**, Z. 14) auf die Musikschulen übertragen werden soll. Dieser Wunsch trägt aber deutlich utopischen Charakter: Die Gesprächspartner:innen bestätigen sich gegenseitig in der Überzeugung, dass sie alles Notwendige bereits tun; wenn die Verhältnisse aber dennoch so sind wie sie sind, dann steht es nicht in ihrer Macht, daran etwas zu verändern.

Obgleich die Gesprächspartner:innen die Überzeugung einer absoluten Wichtigkeit instrumentalpädagogischer Grundlagenarbeit teilen, ist doch auffallend, dass die Studienrichtung IGP in ihrem Gespräch so gut wie nicht vorkommt.<sup>7</sup> Wenn überhaupt, dann wird sie zumindest indirekt mit dem Merkmal zu geringer instrumentaler Qualifikation in Verbindung gebracht. Die Argumentation, die sich wie ein Leitmotiv durch das gesamte weitere Gespräch zieht, zielt darauf ab, die schlechten ökonomischen Rahmenbedingungen und die mangelnde gesellschaftliche Wertschätzung als Gründe dafür ins Feld zu führen, dass die wirklich befähigten Studierenden ihren Weg oftmals nicht in die Musikschulen finden. Dass Musikschularbeit noch viele andere Aspekte umfasst, die sich keineswegs auf eine Zulieferfunktion für professionellen Nachwuchs reduzieren lassen, wird an keiner Stelle erwähnt und liegt womöglich außerhalb des Erfahrungshorizonts der drei Diskutant:innen. Insofern ist ihnen eine Wertschätzung instrumentalpädagogischer Biografien, deren Können einen möglicherweise geringeren instrumental-Expertisegrad aufweist, aber daneben viele andere Qualitäten umfasst, die für eine erfolgreiche Musikschultätigkeit essentiell sind, kaum möglich. Dass sie – trotz der Wichtigkeit, die sie einer instrumentalpädagogischen Grundlagenarbeit zumessen – bei ihren Studierenden gezielt für das instrumentalpädagogische Berufsfeld werben, scheint nur schwer vorstellbar.

Die hier exemplarisch herausgearbeitete Orientierung findet sich auch in vielen anderen Themenbereichen des Gesprächs. Durchweg spiegelt sich in der Art, wie die eigene Praxis beschrieben wird, das Bild einer engagierten und auf Selbstwirksamkeit gründenden Handlungsmächtigkeit, dem dann aber negative gesellschaftliche Rahmenbedingungen (zu geringes Niveau an Musikschulen, zu geringe Akzeptanz der ‚klassischen‘ Musik, verwöhnte Konsument:innenhaltung bei den Musikschul-Schüler:innen) gegenübergestellt werden, auf die die Gesprächspartner:innen keinen Einfluss zu haben glauben. Es trifft also ein hohes Enaktierungspotenzial in Bezug auf das eigene Handeln auf ein sehr niedriges, sobald es um die Frage grundsätzlicher Veränderungsmöglichkeiten geht. Indem sich diese Orientierung bei allen angeschnittenen Themen offenbart, kann man von einem „homologen“ Diskurs sprechen (Przyborski, 2004, S. 293 ff.), der – unabhängig von dem, was im Einzelnen thematisch verhandelt wird – von einer zentralen konjunktiven Grundorientierung beherrscht wird.

---

<sup>7</sup> Implizit wird die Notwendigkeit der IGP sogar in Frage gestellt, wenn **Cm** berichtet: „ich würde oder gehe auch mit den Jüngeren nie anders um (.) als ich=s auch mit meinen Studenten mach“ (Originaltranskript A-Stadt, Z. 309–311) und schließlich bekennt: „ich mein am Hause mit Instrumentalpädagogik habe ich nicht so viel zu tun“ (ebd., Z. 328–329), worauf **Bm** im selben Zusammenhang kurz später äußert: „nochmal ist meine Frage kann man das [die IGP] wirklich unterrichten [?]“. (ebd. Z. 336–339)

### 3.2. Gruppendiskussion B-Stadt: „Ich würd lieber sagen nee“ – IGP-Eignungsprüfungen als Komplexprüfungen?

Es stellt sich nun die Frage, ob sich diese oder eine vergleichbare Orientierung auch in anderen Fällen rekonstruieren lässt. Folgen wir dazu einem Gesprächsausschnitt aus einer Gruppendiskussion an einer anderen Musikhochschule. Bei den hier beteiligten Professor:innen handelt es sich um einen Professor für ein Holzblasinstrument (**Am**), eine Professorin für ein Barockinstrument (**Bf**) und einen Professor für ein Streichinstrument (**Cm**).

Im folgenden Transkriptausschnitt geht es inhaltlich um die Frage, ob das Format der Komplexprüfung, das im Bereich der Schulmusik mittlerweile an vielen Hochschulen bei Eignungsprüfungen praktiziert wird, auch für IGP-Studierende übernommen werden soll. Bei diesem Format setzt sich die Prüfungskommission aus Vertreter:innen aller geprüften Fächer (also in der Regel Hauptfach, Nebenfach Klavier, Gesang, Sprecherziehung, Musiktheorie, Gehörbildung und Musikpädagogik) zusammen und die Bewerber:innen absolvieren alle Prüfungsteile vor dieser gemischten Kommission. Durch dieses – organisatorisch durchaus aufwändige – Verfahren soll gewährleistet werden, dass die Prüfungskommission ein möglichst umfassendes Bild der Bewerber:innen erhält; dadurch besteht die Möglichkeit, mögliche Defizite in einem Fach anders zu gewichten, wenn in anderen Bereichen deutliche Stärken bzw. Schwerpunkte zu erkennen sind. Ob dieses Format auch für den Bereich der IGP ein Modell sein könnte, wird durchaus kontrovers diskutiert:

#### Transkriptausschnitt 2: Musikhochschule „B-Stadt“

1 Am: aber ich finde diesen Gedanken sehr:- (.) sehr:  
2 interessant äh (.) ähm (.) das könnte man finde ich (.)  
3 unbedingt mal überlegen ob man für die künstlerisch  
4 pädagogischen Studiengänge so etwas ähnliches (.) andenkt  
5 wie das jetzt eben (.) seit (.) dem letzten Mal bei der  
6 Schulmusik äh: auch ist; (.) weil es gibt ja so=ne (.)  
7 pädagogische Zusatz- (.) Zusatzprüfung (.) zu der all  
8 dann auch noch mal hin müssen, (.) ob man nicht da auch  
9 so ne Art (.) gemeinsame: äh Aufnahmeprüfung vielleicht:  
10 organisieren könnte wo das (.) Spiel des Instruments  
11 natürlich auch=n n- (.) großen Stellenwert hat aber eben  
12 (.) wo man als (.) ähm (.) ja jetzt (.) äh also wir die  
13 jetzt künstlerisch dann unterrichten vielleicht auch  
14 sehen wie verhält sich so jemand in der Situation: jetzt  
15 diese (.) pädagogische Prüfung jetzt alles ausmacht aber  
16 ähm (.) ja; wie- wie- wie verhält sich jemand da; und  
17 dann (.) ist ja eben auch so die Möglichkeit zu sagen  
18 grenzwertig aber der hat das natürlich, das andere hat er  
19 super oder sie super- (.) super gut gemacht und dann  
20 könnte man natürlich da auch eventuell noch zu nem  
21 ander=n (.) gemeinsamen Ergebnis kommen; (.) was ja eben  
22 auch diese Idee von der von der- von der neuartigen:  
23 Schulmusik Aufnahmeprüfung ist; (.) also (.) fänd ich

24        durchaus mal (.) äh: bedenkenswert; (...)  
25    Cm: i- (.) ich- (.) i- ich bin da skeptisch weil: i- d-  
26    (.)schon allein (.) das ist ja (.) unglaublich vi-  
27    organisatorisch kompli- sehr  
28    Am:                                Lja; (.) das wäre dann-  
29    Bf:                                Lja ja ja ja ja  
30    Cm: kompliziert; und (.) ich meine (.) äh=ich hatte- ich  
31    Am:                                Lja (.) das wäre bestimmt schwierig;  
32    Cm: hatte ja Glück dass ich ja jetzt(.)äh vertreten wurde  
33        aber ich glaube (.) da sitzt man unter Umständen richtig  
34        lang; (.) also es- (.) ich: äh äh:(.)d- I- als Idee gut  
35    Bf: Lja:(.)vielleicht deswegen ein @Motivationsschreiben@  
36    Am:                                Lmh:  
37    Cm: aber ich-(.)i- ich würd lieber sagen nee;@2@(.)ja und  
38        wer organisier- wer  
39    Bf:                                                                L@2@  
40    Cm: organisiert das; (.) also ich nicht; (.) @ich mach das  
41    Am:                                Lja ja;  
42    Bf:                                L@in ein-@ in einem Tag alle frei @.@  
43    Cm: nicht;@ @.@  
44    Am:                                Lja ja, das ist natürlich schwierig; klar;  
45    Bf:                                Lmh: (.) mh:                                |  
46    Cm:                                                                Lja;

Die Schlusspassage dieses Ausschnitts (Z. 44–46) ist ein Musterbeispiel für eine „rituelle Konklusion“: Obgleich zwischen **Am** (sekundiert von **Bf**) und **Cm** ein deutlicher Dissens vorliegt – Am kann sich das Format Komplexprüfung gut für die IGP vorstellen, während **Cm** dies ablehnt – kommt es am Ende zu einer „Einigung“, bei der freilich der Gegenstand der Meinungsverschiedenheit nicht befriedet, sondern in einen Allgemeinplatz überführt wird: Die Anwesenden kommen darin überein, dass die Organisation einer Komplexprüfung schwierig ist. Dass **Am** sich dieser Schwierigkeit womöglich stellen würde, während **Cm** dies explizit ablehnt, bleibt in diesem Konsens ausgespart.

Angeichts dieser Meinungsverschiedenheit, die diskurstheoretisch als „Opposition“ bezeichnet wird (Przyborski, 2004, S. 72), stellt sich die Frage, ob und inwieweit hier von einem konjunktiven, auf eine geteilte Alltagspraxis hindeutenden Wissen gesprochen werden kann. Kann es sein, dass **Am** und **Cm** über grundsätzlich unterschiedliche Orientierungen verfügen, die nicht kompatibel zueinander sind? In diesem Falle wäre es problematisch, von einem „konjunktiven Erfahrungsraum“ im Sinne der praxeologischen Wissenssoziologie zu sprechen.

Es sei bereits im Vorfeld der Analyse klargestellt, dass trotz der unterschiedlichen Bewertung dieser konkreten Sachfrage die Orientierungsrahmen von **Am** und **Cm** zahlreiche Schnittstellen zu erkennen geben und dieser gemeinsame Erfahrungsraum dennoch deutlich zu erkennen ist. Durch die Hinzunahme einer weiteren Textstelle (vgl. den folgenden Transkriptausschnitt 3) wird sich zeigen, dass auch hier von einer gemeinsamen Orientierung gesprochen werden kann und die konkrete Meinungsverschiedenheit eher einen „minimalen Kontrast“ darstellt (Gerhardt, 1986, S. 69; Kelle-Kluge, 2010).

Durch das einleitende „aber“ gibt **Am** zu erkennen, dass er die gegenwärtige Praxis im IGP-Bereich (getrennte Prüfungskommissionen für jedes Fach) für durchaus diskussionswürdig hält und bereit ist, darüber nachzudenken, ob und inwieweit sich die pädagogischen und künstlerischen Prüfungsteile miteinander verbinden lassen. Dieser prinzipiellen Offenheit steht allerdings die Tatsache gegenüber, dass er nicht genau wissen scheint, worin die pädagogischen Prüfungsteile genau bestehen und was ihr Ziel ist. Seine Vorstellung von Komplexprüfung scheint darauf hinauszulaufen, dass unterschiedliche Fachvertreter:innen ihr jeweiliges Teilgebiet bewerten und sich die Gruppe dann auf eine Gewichtung einigt. Dahinter steht das Bild weitgehend abgezierter Fachinhalte, die nichts miteinander zu tun haben. Das künstlerisch-pädagogische Studium wird von **Am** als ein Fach betrachtet, bei dem zwei eigenständige Kompetenzbereiche aneinandergesetzt sind.

**Cm** ratifiziert die Bereitschaft von **Am**, über eine Komplexprüfung nachzudenken, mit einem Lachen, das eher Skepsis als Zustimmung verrät. **Bf** hingegen, die das Format des Motivationsschreibens ins Spiel bringt, lässt sich auf die Frage eines passenden Formats aktiv ein. Im Gegensatz zu ihr, die – ob spaßhaft oder nicht, sei dahingestellt – sogar einen ganzen Tag dafür reservieren möchte (Z. 42), scheint **Cm** vor allem daran interessiert zu sein, den Aufwand bei Eignungsprüfungen für sich selbst möglichst gering zu halten. Hatte er bereits zuvor gesagt, dass er bei der kürzlich stattgefundenen Komplexprüfung in der Schulmusik „nicht konnte“, so ist nun (Z. 32) davon die Rede, dass er „Glück“ hatte und vertreten wurde. **Cm** gibt unumwunden zu verstehen, dass er für die Organisation dieses Formats nicht zur Verfügung steht.

Es zeigt sich, dass es zwar insofern eine Opposition zwischen **Am** und **Cm** gibt, als der Letztgenannte sich für das IGP-Studium nicht zuständig fühlt und deshalb nicht bereit ist, dafür Zeit zu investieren, während **Am** grundsätzlich gewillt ist, neue Formate auszuprobieren, die dem IGP-Studium möglicherweise entgegenkommen. Indem er aber in seiner beschreibenden Exemplifizierung (Z. 17–19) die IGP-Bewerber:innen sofort mit künstlerischen Defiziten in Verbindung bringt, gibt er indirekt zu erkennen, dass er es inhaltlich für etwas prinzipiell Anderes hält und seine Existenz nur dadurch gerechtfertigt sieht, dass zum Künstlerischen noch eine andere, für ihn eben nicht-künstlerische, Qualität hinzutritt. Das Künstlerische wird von ihm somit ausschließlich an der Dimension der instrumentalen Expertise festgemacht. Dazu passt, dass er in der Anfangsphase des Gesprächs die Vermutung äußert, weniger befähigte Studierende könnten die IGP als Weg wählen, um einen Studienplatz zu bekommen, der ihnen bei einem rein künstlerischen Studiengang verwehrt bliebe.<sup>8</sup> Darin unterscheidet er sich von **Bf**, die im Gespräch immer wieder den „anderen Kopf“ betont, über den IGP-Studierende im Vergleich zu Studierenden des Orchesterstudienganges ihrer Ansicht nach verfügen. Die von ihr diagnostizierte Selbstständigkeit der IGP-Studierenden wird als eine gerade auch den künstlerischen Bereich betreffende Neugier und Offenheit ausgearbeitet.<sup>9</sup> Der Grund für diese deutlich andere Beschreibung des IGP-Studienganges mag mit ihrem Fach zu tun haben: als

---

<sup>8</sup> **Am**: „ja hab ich auch schon erfahren diese- diese dass es da so=n- (.) so=n:- so=n- so=n Umwegs quasi über diesen: kü-päd Studiengang versucht wird zu gehen ich geh erstmal (.) Hauptsache ich bin erstmal drin und dann: (.) kann ich vielleicht doch noch meinen eigentlichen Traum so verwirklichen“ (Originaltranskript B-Stadt, Z. 86–92)

<sup>9</sup> **Bf** berichtet von einer IGP-Blockflötistin aus dem Iran, die auch Geige spielt und einen eigenen Youtube-Channel hat. Sie beurteilt das mit den Worten „Wahnsinn (.)die sind ne andere: (.) Kopf [als die künstlerisch Studierenden].“ (ebd., Z.149–153)

Professorin für ein Barockinstrument ist sie weniger darauf fokussiert, dass ihre Studierenden Probespiele bestehen müssen; ihre Berichte zeigen, dass sie es immer wieder mit Grenzgänger:innen zu tun hat, was sie auch in künstlerischer Hinsicht als sehr bereichernd empfindet.

Dass **Am** trotz seiner positiven Haltung zum Format der Komplexprüfung insgesamt deutlich näher an **Cm** als an **Bf** liegt, wird an einem Abschnitt gegen Ende des Gesprächs vollends manifest, in dem er sein eigenes Rollenverständnis erläutert.

### Transkriptausschnitt 3: Musikhochschule „B-Stadt“

- 1 Am: also es gibt natürlich: (.) deutlich mehr  
2 künstlerisch:e Studierende als künstlerisch pädagogisch  
3 Studierende; (.)und:ähm(.)ich denke(.)auch wir  
4 ham den Anspruch(.)eher(.)künstlerisch: auszubilden  
5 (.) als: künstlerisch-pädagogisch; (.)ähm: (.)und  
6 dieses(.)ähm: (.)ah(.)manchmal ist es dann ebent  
7 auch so dass künstlerisch-pädagogisch Studierende nicht  
8 unbedingt bei(.)hauptamtlich Angestellten: äh  
9 Unterricht haben sondern bei: Lehrbeauftragten das(.)  
10 kommt auch vor; (.)ähm: [...]  
11 Bf: L((räuspern))  
12 Am: das(.)ähm: (.)Haupt (.)Augenmerk ebent ist und: (.)  
13 ich bin aber(.)h: ((atmet)) sehr (.)also: (.)ich-  
14 @ich bilde mir ein@ ich bin sehr offen und: äh  
15 interessiert auch durchaus an künstlerisch-pädagogisch  
16 Studierenden und wenn da jemand ist den ich irgendwie  
17 int=ressant als (.)Typ finde oder: ah das Gefühl: d- der  
18 oder die hat wirklich auch was in der Hinsicht (.)zu  
19 sagen und Interesse und dann passt es auch noch mit dem  
20 Instrument zusammen dann (.) bin ich da immer bereit auch  
21 (.)l- jemanden aufzunehmen in meine Klasse und ich(.)  
22 empfinde das(.)bisher(.)immer eher als Bereicherung  
23 denn als (.)Belastung @oder so@ (.)genau; (.)also (.)

**Am** gibt hier zu erkennen, dass er trotz seiner Offenheit gegenüber Komplexprüfungen von einer deutlichen Scheidewand zwischen einem IGP-Studium und dem rein künstlerischen Studiengang ausgeht. So artikuliert er klar, dass er sich eher für das Unterrichten von Studierenden zuständig fühlt, die den rein künstlerisch Studiengang belegen, und geht selbstverständlich davon aus, dass dies auch für **Bf** und **Cm** gilt („ich denke (.) auch wir ham den Anspruch (.) eher (.) künstlerisch: auszubilden(.) als: künstlerisch pädagogisch“). Diese Prämisse der Zuständigkeit von Instrumentalprofessor:innen – die, wie wir in Erfahrung bringen konnten, keinesfalls einer offiziellen Regelung an der entsprechenden Hochschule entspricht – führt ihn dazu, die Arbeit mit IGP-Studierenden an Lehrbeauftragte zu delegieren. Auch wenn er sich selbst als „offen“ dafür bezeichnet, auch IGP-Studierende zu unterrichten, so wird diese Option eindeutig als Ausnahmefall markiert, der an eine Reihe von Zusatzbedingungen geknüpft ist (der:die betreffende Studierende – **Am** wechselt hier in den

Singular – muss als Typ interessant sein, etwas zu sagen haben, Interesse mitbringen und es muss „mit dem Instrument zusammenpassen“). Gerade durch diese vielfältigen Zusatzbedingungen wird das Unterrichten von IGP-Studierenden nicht als Selbstverständlichkeit, sondern als singulärer Einzelfall erkennbar. Darin trifft sich **Am** mit **Cm**, der sich kurz darauf zum selben Thema äußert:

#### Transkriptausschnitt 4: Musikhochschule „B-Stadt“

1 Cm: also; (.) i:- genau; also es (.) generell sehr wenig (.)  
2 und ähm dann- und dann ist es n=bisschen so wie du sagst  
3 äh (.) äh wenn derjenige sie (.) m: it- wenn da ne Chemie  
4 da ist dann- (.) dann (.) ist man auch gern bereit mal:  
5 einen- einen aufzunehmen (.) äh der- der- (.) aber das  
6 äh: s- (.) das muss- es muss aber auch das Niveau stimmen  
7 find ich; (.) also es: i: d- das das ist schon für mich  
8 wichtig

Sowohl **Am** als auch **Cm** geben in ihren Ausführungen zu erkennen, dass ein künstlerisches Studium, wie sie es verstehen, einen linearen Weg darstellt, der direkt in das erfolgreiche Absolvieren eines Probespiels zu münden hat, während beim IGP-Studium die Möglichkeit von – eher als problematisch eingeschätzten – Umwegen thematisiert wird. Dazu passt, dass **Cm** eine Studienberatung während des Studiums zwar für IGP-Studierende, nicht aber für Studierende der rein künstlerischen Studiengänge für nötig hält.<sup>10</sup> **Am** berät rein künstlerisch Studierende zumindest im Hinblick auf Probespiele und Wettbewerbe. Seine Beratung für Studierende des künstlerisch-pädagogischen Profils sieht eher so aus, dass er abrät, die Eignungsprüfung für den rein künstlerischen Studiengang zu versuchen.

Vergleicht man die Gruppendiskussionen in A- und B-Stadt, so wird man auf eine Reihe von Unterschieden stoßen, die allerdings auf einer etwas größeren Abstraktionshöhe doch in einer gemeinsamen Orientierung zusammenfinden:

Gemeinsam ist allen Sprecher:innen – was zunächst nicht weiter verwunderlich ist – eine Orientierung an instrumentalen Exzellenzmaßstäben. Diese Maßstäbe bilden ein Ausschlusskriterium, das durch alternative Qualitäten – z. B. das Vermögen zum Initiieren musikalischer Bildungsprozesse, die jenseits professionell ausgerichteter instrumentaler Entwicklungswege angesiedelt sind – nicht kompensiert werden kann. Für die Ermöglichung derartiger Bildungsprozesse fühlen sich die Gesprächspartner:innen nicht wirklich zuständig; sie liegt außerhalb des von ihnen definierten Zuständigkeitsbereiches. Diese Orientierung führt dazu, die aktuelle Instrumentalpädagogik vornehmlich defizitär zu verstehen; das äußerste Maß an Entgegenkommen besteht in einer Haltung, die die IGP zwar als Gegebenheit grundsätzlich anerkennt (oder hinnimmt), aber doch eindeutig als einen nicht zum Kern des eigenen Aufgabenbereichs

---

<sup>10</sup> **Cm**: „ich glaube [Studienberatung] ist- n=wichtigeres Thema gerade bei dem Studiengang äh: den ich eher weniger hatte also gerade wenn=s künstlerisch-pädagogisch [ist].“ (Originaltranskript B-Stadt, Z.761–765)

gehörig begreift. Eine Motivation für die Instrumentalpädagogik als eigenständiges Berufsziel wird man angesichts dieser Orientierung kaum erwarten können.

Bevor diese Orientierung nun allerdings verallgemeinert und auf die künstlerischen Lehrkräfte in ihrer Gesamtheit bezogen werden sollte, ist zu bedenken, dass beide Gruppendiskussionen von Vertreter:innen von Orchesterinstrumenten dominiert wurden, von Personen also, deren Selbstverständnis zum großen Teil von der Ermöglichung erfolgreich absolvierter Probespiele abhängt. Der Unterricht orientiert sich also an einem Szenario, in dem ausschließlich anhand einer bestimmten Ausprägung instrumentaler Exzellenz im Extremfall innerhalb von Sekunden über Erfolg oder Misserfolg entschieden wird. **Bf** (B-Stadt) lässt als Professorin für einen Bereich, der vornehmlich mit Freiberuflichkeit rechnet, hingegen eine andere Perspektive erkennen. Es ist daher zu prüfen, ob und inwieweit sich dieser Gegensatz zwischen Fachrichtungen, deren Selbstverständnis auf das Erreichen von künstlerischen Festanstellungen (im Orchester oder auf der Bühne) fokussiert ist, und Fächern, die von einer späteren Freiberuflichkeit ihrer Absolvent:innen ausgehen, auch in anderen Gruppendiskussionen rekonstruieren lässt.

### 3.3 Gruppendiskussion C-Stadt: „Ich bin nicht so viel wert wie die Künstler“ – Das Verhältnis der IGP zu den künstlerischen Studiengängen

Die folgenden Gesprächsausschnitte entstammen einer dritten Diskussion, die ebenfalls an einer großen deutschen Musikhochschule durchgeführt wurde. Dieses Gespräch wird über weite Strecken von einer Professorin im Fach klassischer Gesang (**Df**) und einer Professorin für Jazzgesang (**Cf**) dominiert.

Auch für diese Diskussion ist charakteristisch, dass gegensätzliche Positionen unter den Anwesenden zwar formuliert, aber nicht als Gegensätze benannt und folglich auch nicht weiter bearbeitet werden. Diese Ambivalenz, die in zahlreichen rituellen Konklusionen ihren Niederschlag findet, mag damit zusammenhängen, dass beide Gesprächspartnerinnen durch ein gemeinsames Anliegen geeint sind: Beide geben sich als engagierte Fürsprecherinnen der IGP zu erkennen und plädieren für eine Breite und Offenheit des künstlerischen Studiums, die den Studierenden die Möglichkeit bietet, ihr eigenes Profil (das dann eben auch in einer gesangspädagogischen Tätigkeit liegen kann) zu finden.

Innerhalb dieses gemeinsamen Horizonts zeigen sich nun aber durchaus bemerkenswerte Unterschiede, die für die Fragestellung unseres Beitrages von Bedeutung sind. Im folgenden Gesprächsausschnitt erinnert **Df** daran, dass es an ihrer Hochschule vor den Bachelor-Reformen (also vor 2010) eher üblich war, künstlerische und künstlerisch-pädagogische Studierende in einer Klasse zu unterrichten. Der Bologna-Prozess hat dann zu frühzeitigen Spezialisierungen geführt, die eine gegenseitige Befruchtung beider Richtungen verunmöglichte:

#### Transkriptausschnitt 5: Musikhochschule „C-Stadt“

- 1 Df: [Vor der Bachelorreform habe ich den Studierenden]
- 2 zumindest gesagt(.)Anatomie Didaktik;(.)das müsst ihr
- 3 besuchen weil ich kenne keinen Sänger der nicht am Ende
- 4 eines Studiums(.)sein Geld erstmal mit:(.)
- 5 Unterrichten(.)äh verdient;(.)ob im Privaten oder an der

6       Musikschule oder sonst wie; (.) ähm ich persönlich hatte  
7       damals als die Gesangspädagogik aufkam hab ich eigentlich  
8       wär=s mir am Liebsten gewesen wir hätten einen Studiengang  
9       gehabt wo wir das beides hätten mischen können; (.) also wo  
10       man nicht so spezialisiert wir studieren jetzt nur das und  
11       wir studieren jetzt hier künstlerisch und dann gab=s also  
12       auch noch diese (.) ja diese- diese unsägliche aber ich bin  
13       nicht so viel wert wie die Künstler; (.) ja das also wir  
14       mussten ja dann auch d=rum kämpfen dass die Leute die  
15       Gesangspädagogik machen wo wir (.) die Latte nicht so hoch  
16       hängen auch bei na Aufnahmeprüfung weil wir von denen was  
17       anderes erwarten dass die sich nicht schlechter fühlen (.) in  
18       ihrem Hauptfach; (.) ne deswegen fand ich früher die Mischung  
19       so angenehm; (.) das in einer Klasse zu haben weil:  
20       äh=b (.) wenn wir zusammen unterwegs waren dann haben die  
21       Künstler ham vorne gestanden ham gesungen wenn wir am Abend  
22       Spiele gemacht haben dann saßen die Künstler da und wussten  
23       nicht was sie machen sollen und dann kamen die  
24       Pädagogen; (.) also wir haben uns unglaublich gegenseitig äh  
25       da befruchtet auch.

Ihre früheren, vor den Bologna-Reformen liegenden Ermunterungen zur Belegung gesangspädagogischer Fächer werden von **Df** zunächst ganz pragmatisch begründet: Da sie keine Sänger:innen kennt, die nicht irgendwann einmal unterrichtet hätten, sind sie schlechterdings unverzichtbar. Dabei wird die gesangspädagogische Tätigkeit sprachlich sehr deutlich als ein „Plan B“ markiert: **Df** spricht von Studierenden, die „am Ende eines Studiums“ „erstmal“ (Z. 4) ihr Geld mit Unterrichten verdienen, wobei der Ort dieser Tätigkeit („im Privaten oder an der Musikschule oder sonst wie“) keine Rolle zu spielen scheint. Ein Musikschulengagement scheint in diesem Kontext nicht mehr zu wiegen als eine vorübergehende Tätigkeit auf privater Basis.

Bei diesem pragmatischen Argument bleibt es aber nicht. **Df** hebt vielmehr hervor, in welchem hohem Maße sich künstlerische und künstlerisch-pädagogische Studierende in der Vergangenheit – also vor der Etablierung der IGP als eigenständiger Studiengang – gegenseitig befruchtet hätten. Als negativer Gegenhorizont dient hierbei eine als „unsäglich“ (Z. 12) bezeichnete Haltung der Hierarchisierung, die dazu führt, dass sich IGP-Studierende „nicht so viel wert“ (Z. 13) fühlen wie künstlerisch Studierende. **Df** grenzt sich unmissverständlich von dieser Haltung ab, wenngleich sie an anderer Stelle zu erkennen gibt, dass eine Werthierarchie zwischen künstlerischen und künstlerisch-pädagogischen Studiengängen leider zum Grundinventar von Musikhochschulen zählt und sich wohl kaum verändern lässt.<sup>11</sup> Trotz ihrer Ablehnung dieser Hierarchie gibt sie in ihrer ‚Würdigung‘ der IGP-Studierenden jedoch implizit zu erkennen, dass die Entscheidung zur Gesangspädagogik auch für sie quasi naturgemäß mit künstlerischen Defiziten einhergeht, die daher durch andere Qualitäten

---

<sup>11</sup> Als der Gesprächspartner **Em** (ebenfalls klassischer Gesang) zu der Hierarchie zwischen künstlerischem und künstlerisch-pädagogischem Bereich anmerkt: „ich mein, das gehört irgendwo auch dazu“, antwortet **Df** kurz darauf: „das kriegst du nicht raus.“ (Originaltranskript C-Stadt, Z. 1056–1059)

ausgeglichen werden müssen. Dass diese Gewichtung trotz des expliziten Wunsches einer Gleichstellung letztlich doch einer Hierarchie Vorschub leistet, auf deren Grundlage IGP-ler:innen sich dann, wenn auch unbeabsichtigt, als Studierende zweiter Klasse fühlen können, wird von ihr nicht in Erwägung gezogen. Ob sich Studierende mit gesangspädagogischem Profil, die ja ohne Zweifel doch auch künstlerische Ziele verfolgen, hinreichend gewürdigt fühlen, wenn ihnen attestiert wird, dass sie „am Abend“ beim „Spiele machen“ (Z. 21f.) Kompetenzen an den Tag legen, über die die Künstler:innen nicht verfügen, ist eher zu bezweifeln. Ebenso impliziert **Df**'s Darstellung den Umkehrschluss, dass Studierende, die, sobald es um künstlerische Dinge geht, „vorne stehen“ (Z. 21), keine Gesangspädagog:innen sind. Auch wenn man ihr zugutehält, dass dieser Leistungsunterschied für sie eine erfahrungsgesättigte empirische Tatsache darstellt, so bleibt doch festzuhalten, dass die von ihr bezeichneten Niveaudifferenzen hier sprachlich als quasi objektiver Tatbestand geschildert werden und damit einer Trennung Vorschub leisten, die auf der expliziten Ebene dann beklagt wird.

Auch in anderen Passagen zeigt sich deutlich, dass **Df** den Bereich der Gesangspädagogik nahezu automatisch mit künstlerischen Defiziten in Verbindung bringt.

#### Transkriptausschnitt 6: Musikhochschule „C-Stadt“

1 Df: also wir wissen nicht wenn junge Leute kommen: zu einem  
2 Bachelor (.) äh wissen wir am Anfang wir hören(.)es  
3 vielleicht tolle Stimme; (.)äh wir hören(.)musikalisch; (.)  
4 okay; und dann(.)bildet man die aus und nach=m vierten  
5 Semester gibt=s plötzlich n=Cut und man denkt so Hm, (.)  
6 geht doch überhaupt nicht mehr weiter; (.)oder aber die sind  
7 man merkt- man merkt dass die(.)mit- mit Stress nicht  
8 umgehen können oder dass die irgendwo anders und dann- dann  
9 ham die im Studium die Möglichkeit also(.)über=n Tellerrand  
10 zu gucken und zu schauen(.)wo liegen denn meine Stärken  
11 ohne dass ich aufhören muss mit- mit mit Gesang oder ich-  
12 ähm also ich bin- es ist vielleicht nicht die Bühne; (.)es  
13 ist vielleicht äh n=Chor- (.)es ist vielleicht  
14 n=Rundfunkchor vielleicht ist es das gar nicht; vielleicht  
15 bin ich n=Ensemble Sänger; (.)vielleicht bau ich selber was  
16 auf oder sie entdecken dann: eben die Musikpädagogik also  
17 (.) so=n Studium beginnt ja erstmal: (.)ich schnupper mich  
18 irgendwo rein.

Nun lässt sich die Tatsache kaum bestreiten, dass es derartige Entwicklungen, an deren Ende dann Alternativen zur solistischen Tätigkeit gesucht werden, in der Tat (und vermutlich durchaus häufig) gibt. Dennoch kann die Darstellung der Folge „mangelnde künstlerische Entwicklungsfähigkeit → Suche nach anderen Möglichkeiten → Entscheidung für eine Alternativlösung wie die Gesangspädagogik“ als etwas gleichsam Naturgesetzhaftes kritisch hinterfragt werden. Demgegenüber gerät eine bewusste, inhaltlich begründete Entscheidung für die Gesangspädagogik – zu welchem Zeitpunkt auch immer – hier aus dem Blickfeld.

Wie auch **Am** und **Cm** in der Gruppendiskussion in B-Stadt, so bindet auch **Df** ihr Verständnis vom ‚Künstlerischen‘ an den Aspekt der ‚handwerklichen‘ – hier: gesangs-

spezifischen – Expertise. Ebenso wie dort werden die Fähigkeiten, die sie als pädagogische Qualitäten herausstellt, als eigenständiger, im Wesentlichen nicht-künstlerischer Bereich dargestellt. Wie auch schon die Streicherkollegin **Af** (im Interview in A-Stadt) und die Gesprächspartner **Am** und **Cm** (B-Stadt), so interpretiert sie den Bindestrich in der Bezeichnung „künstlerisch-pädagogisch“ wohl vor allem als Trennungsmerkmal: in ihm werden zwei Qualitätsebenen aufeinander bezogen, deren Verbindung zwar wünschenswert ist, die aber letzten Endes nichts miteinander zu tun haben.

In ähnlicher Weise wie die Gesprächspartner:innen in A-Stadt die Musikschularbeit vor allem unter dem Gesichtspunkt der Zuarbeit für die Generierung erfolgreichen Hochschulnachwuchses betrachten, verbindet auch **Df** die Rolle der Musikschulen mit einer klaren, von der Musikhochschule ausgehenden Aufgabenzuweisung: Musikschulen haben dafür zu sorgen, der klassischen Musik gesamtgesellschaftlich einen größeren Wert zu verleihen.

#### Transkriptausschnitt 7: Musikhochschule „C-Stadt“

1 Df: [Es ist wichtig, dass] in den Musikschulen wieder das  
2 ausgebildet wird was uns eigentlich ausmacht(.)und d- was  
3 vielleicht dann ja da(.)auch in die Schulen wieder  
4 rein=reichen müsste;(.)und=das ist natürlich das andere  
5 Problem(.)wo ist die Musik in den Schulen;(2)also:(. Da  
6 beißt sich die Katze irgendwo in=den Schwanz;(.)und dann  
7 ham wir noch n=anderes Problem in der Klassik;(.)ähm das  
8 ich jetzt(.)äh(.)vom Bundesverband auch gehört habe dass  
9 äh:(.)da eben sehr viele(.)Musikschullehrer in dem  
10 Bundesverband sind(.)und jetzt Pop(.)Jazz(.)die Klassik  
11 auch überrollt;(.)Musical also Jazz weniger glaube ich  
12 Musical Pop.

Mit dieser Zuweisung geht eine deutliche Spartentrennung einher, die auch für die IGP in Anspruch genommen wird. IGP-Gesangsstudierende sollen keinesfalls für unterschiedliche Genres bzw. Stilistiken ausbilden können, sondern für den klassischen Gesang, entstehen. Die von **Df** gewünschte Offenheit des Studiums, durch die auch rein künstlerisch Studierende die Gelegenheit haben, mit der Gesangspädagogik in Berührung zu kommen, beinhaltet in keiner Weise eine inhaltliche Öffnung.

Hier akzentuiert die Professorin **Cf** als Vertreterin des Jazzgesangs nun deutlich anders. **Df**'s Vorbehalte gegenüber einer zu frühen Spezialisierung im Bachelorstudium wird von ihr dezidiert auch auf Fragen des Genres bzw. der Stilistik ausgeweitet:

#### Transkriptausschnitt 8: Musikhochschule „C-Stadt“

1 Cf: Vielleicht müsste man auch gucken ob man=s schafft (.)  
2 ähm (.) Instrumental- und Gesangspädagog:innen auszu (.)  
3 bilden die nicht sofort in einer (.) äh Stilistik  
4 spezialisiert sind ne; (.) weil irgendwann war ja  
5 klassische Musik auch mal der Pop der damaligen Zeit, (.)  
6 und äh die populäre Musik ist halt die Musik die die

7 Menschen zu der Musik hinbringt (.) ne; das was du um dich  
8 rum hörst das was populär ist das bringt dich zur Musik;  
9 (.) aber wo du dann letztendlich landest ist ja- ist ja  
10 vielleicht auch die Frage ne; (.) also vielleicht müssten  
11 wir (.) auch mehr darauf setzen (.) dass wir (.) Leute  
12 ausbilden (.) die entweder spezialisiert in Richtung (.)  
13 klassischer Gesang oder in Richtung: (.) Jazz Pop Musical  
14 arbeiten können aber auch Leute die so=n bisschen von allem  
15 was können; (.) ne damit so ne (.) breitere Qualifizierung  
16 und auch so=n (.) breiteren Zugang in die Musikschulen  
17 geben könnte;

Dieses Plädoyer führt nicht dazu, dass **Cf** die IGP – vergleichbar etwa der Schulmusik – als eine eigenständige Sparte sehen möchte. Wie **Df** plädiert auch sie für einen gemeinsamen Studiengang, in dem rein künstlerische und künstlerisch-pädagogische Studierende sich in ihren unterschiedlichen Profilen gegenseitig befruchten. Im Unterschied zu **Df** scheint sie sich aber einen Studiengang zu wünschen, in dem es neben hochkarätigen Spezialist:innen zugleich auch Raum für Studierende gibt, die „so=n bisschen von allem was können“ (Z. 14f.). In einem Musikstudium wie sie es sich vorstellt, sollen Studierende zunächst unterschiedlichste Türen geöffnet bekommen, auf deren Grundlage sich dann ganz eigenständige Profile herausbilden können.

Dass **Df** – obgleich sie nicht offen widerspricht – diesen Schritt nicht mitgeht, hat nicht nur etwas mit ihrer ‚missionarischen‘ Haltung (Kämpfen für den klassischen Gesang) zu tun, sondern mag auch mit der Tatsache zusammenhängen, dass sie – anders als **Cf** – sehr stark von einer Konkurrenz der Hochschulen untereinander ausgeht: angesichts des immer größeren Anteils an sehr befähigten asiatischen Studierenden stehen die Hochschulen in einem Kampf um den „europäisch-deutschen Nachwuchs“<sup>12</sup>, der anscheinend keinen Raum für die von **Cf** gewünschte Offenheit lässt. Dieser Konkurrenzkampf hängt – und hier lässt sich eine deutliche Parallele zur Position von **Cm** in B-Stadt erkennen – natürlich auch mit der Tatsache zusammen, dass sich ein klassisches Gesangsstudium, wie **Df** es versteht, letztlich am Erreichen von Festanstellungen an Bühnen orientiert, wodurch eine externe Leistungsmarke definiert ist, die sich auch auf die innerhochschulischen Entscheidungsspielräume auswirkt. Diese Orientierung an einem von außen vorgegebenen Level existiert für den Bereich des Jazzgesangs, in dem es so gut wie keine Festanstellungen gibt und sich alle Absolvent:innen mit einer Patchwork-Karriere konfrontiert sehen, in dieser Form nicht. Vermutlich deshalb kann **Cf** – hierin der Barockinstrumentalistin **Bf** in B-Stadt vergleichbar – in weitaus höherem Maße als ihre Gesprächspartnerin **Df** das Studium als einen Prozess der Persönlichkeitsbildung begreifen, der zu ganz unterschiedlichen beruflichen Profilen führen kann.

**Cf**’s Plädoyer für ein offen angelegtes Studium, das weder in genrespezifischer noch beruflicher Hinsicht mit normierbaren Bildungsbiografien rechnet, wird von der ebenfalls anwesenden Professorin für Blockflöte (**Bf**) vollumfänglich geteilt, wobei sie allerdings

---

<sup>12</sup> **Df**: der Trend: äh auch im Bachelor (.) äh von asiatischen Studierenden jetzt in unseren Bachelorbereich rein (.) der ist sehr- sehr groß und (.) man kann den europäisch-deutschen Nachwuchs kann man wirklich suchen; (.) ähm: (.) und wir stehen natürlich auch als Hochschulen total im Wettbewerb.“ (Originaltranskript C-Stadt, Z. 310–315)

weniger von der inhaltlichen Wichtigkeit der IGP als vielmehr von der praktischen Notwendigkeit ausgeht, sich mit Fragen des Unterrichtens auseinanderzusetzen.<sup>13</sup>

Aus der Tatsache, dass es sich auch hier um ein Fach handelt, das primär auf Freiberuflichkeit und pädagogische Tätigkeit abzielt, darf freilich nicht generell geschlossen werden, dass Fächer, die nicht in feste Engagements münden, automatisch für größere Offenheit plädieren. Ob Vertreter:innen klassischer Klavierstudiengänge, die in unserem Sample leider fehlen, die Positionen von **Bf** und **Cf** umstandslos teilen würden, sollte, wenn nicht angezweifelt, so doch zumindest behutsam in Frage gestellt werden. Wohl aber kann umgekehrt aus unserem Datenmaterial die Vermutung abgeleitet werden, dass überall dort, wo sich künstlerische Studiengänge am Erreichen von Engagements an Orchestern oder Bühnen orientieren, der Spielraum für ein breiteres Verständnis des Künstlerischen, das neben instrumentaler Expertise etwa auch Kriterien wie musikalische Vielseitigkeit, Initiierung erfüllender Musizierprozesse, Improvisationsfähigkeiten etc. umfasst, eher gering ist. Alles, was den Bereich probespiel-relevanter Expertise übersteigt, scheint hier der Dimension des Pädagogischen zugerechnet werden, die sich vor allem dadurch auszeichnet, dass sie nicht zur künstlerischen Kompetenz gerechnet wird, sondern als ein zusätzlicher Faktor fungiert, der – selbst wenn er gewürdigt wird – mit der angestrebten instrumentalen Leistung kaum in Verbindung steht.

## 4. Diskussion

Die Analysen haben gezeigt, dass alle drei Gruppendiskussionen, obgleich sie um sehr unterschiedliche Inhalte kreisen, von zahlreichen Gemeinsamkeiten getragen sind, die auf eine kollektiv geteilte Orientierung und somit auf das Vorliegen eines die Akteur:innen verbindenden konjunktiven Erfahrungsraumes schließen lassen. Diese Gemeinsamkeiten zeigen sich auf vier unterschiedlichen Ebenen:

1. Zunächst ist festzustellen, dass sich, was in dieser Form keineswegs zu erwarten war, in allen Diskussionen Passagen finden, in denen auf der Ebene des explizit Formulierten für die IGP deutlich Partei ergriffen wird. So wird über finanzielle Kürzungen, von denen die IGP betroffen sei, geklagt oder für eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen, speziell im Hinblick auf die Bezahlung, plädiert. Darüber hinaus wird grundsätzlich Offenheit oder Sympathie für Pädagogik signalisiert, deren Abwertung kritisiert oder von eigenem musikpädagogischem Engagement (z. B. im Kontakt zu Musikschulen) berichtet.

Gleichwohl dokumentiert sich in der Art und Weise, **wie** etwas gesagt wird, häufig ein Habitus, der der IGP wenig gerecht zu werden scheint. Dabei werden bestimmte Tendenzen, die sich in der Praxis sicherlich auch beobachten lassen, quasi als naturgegeben angenommen. An erster Stelle sei hier die Überzeugung genannt, dass das Künstlerische in Studium und Beruf per se attraktiver sei als eine künstlerisch-pädagogische Ausrichtung. In A-Stadt unterstellt **Af** (vgl. Fußnote 6), dass ihre Studierenden lieber in freien Orchestern spielen und reisen als an

---

<sup>13</sup> Bf: „[Ich plädiere dafür,] dass die (.) jungen Leute nicht nur in:- (.) in musikalischen Studien sondern: allgemein sich breiter aufstellen weil es gar nicht mehr anders geht; (.) man studiert heute nicht irgendwas und ist das dann bis zum Ende seines Lebens (.) und:- und das ähm (.) also das ist bei uns (.) generell in der alten Musik (.) oder in- (.) in der Neuen Musik ne in diesen (.) Fächern dass es äh: (.) eben flexibel sein muss weil man sonst gar nicht überlebt“ (Originaltranskript C-Stadt, Z. 784–794)

einer Musikschule zu arbeiten, in B-Stadt geht **Am** davon aus, dass einige den IGP-Studiengang als Umweg zu einer späteren künstlerischen Ausrichtung wählen (vgl. Fußnote 8). In C-Stadt wird von **Df** umgekehrt darauf abgehoben, dass das künstlerisch-pädagogische Profil eine Option darstellt, wenn der künstlerische Weg nicht so funktioniert, wie man sich das vorgestellt hat (vgl. Transkriptausschnitt 6). In allen diesen Fällen wird die IGP als ‚zweite Wahl‘ thematisiert (‚erste Wahl‘ wäre das Künstlerische). Damit verbunden zeigt sich in allen drei Gesprächen die implizite Tendenz, das Studium der IGP an das Vorliegen von instrumentalen bzw. vokalen Defiziten zu binden, was – selbst wenn man zugesteht, dass dies in der Praxis immer wieder vorkommt – zu einer impliziten Hierarchisierung der Studiengänge führt, die auf der expliziten Ebene (vgl. **Df** in C-Stadt) dann beklagt werden kann.

Hier wird eine Gegenüberstellung von künstlerischem und künstlerisch-pädagogischem Bereich sichtbar, die bei der schriftlichen Einladung zu der Gruppendiskussion und teilweise in der Einleitung der Gespräche auch von uns als Forschern explizit vorgenommen wurde; so wurde unsererseits vom Verhältnis von künstlerischen und künstlerisch-pädagogischen Studienrichtungen bzw. vom Vergleich zwischen ihnen gesprochen. Auffällig ist jedoch, wie strikt diese Gegenüberstellung von unseren Gesprächspartner:innen in allen drei Gesprächen durchgehalten wurde. Ein zusammenfassender Blick auf unser Datenmaterial zeigt, dass die meisten der Anwesenden, wenngleich in unterschiedlichem Maße und mit teilweise gegenläufigen Bewertungen, den Bereich der IGP fast durchgängig in Bezug und z.T. auch in Abgrenzung zu den künstlerischen Studiengängen und den damit verbundenen Anforderungen diskutieren. Es sind die künstlerischen Studiengänge und nicht die ja immerhin auch denkbaren Fachrichtungen Lehramt und EMP, die als Vergleichshorizonte von ihnen immer wieder aufgerufen werden. Die hochschul- und themenübergreifend zu erkennende Fokussierung der Diskussion auf das Verhältnis von künstlerischen und künstlerisch-pädagogischen Studiengängen kann damit als eine *Basistypik* gelten (im Sinne eines gemeinsam geteilten und der Ausarbeitung bedürftigen Orientierungsproblems, Bohnsack, 2013, S. 252), die für alle Gesprächspartner:innen so selbstverständlich ist, dass sie sich nicht eigens darüber verständigen müssen. Gerade auch vor dem Hintergrund der in der Vergangenheit bis hinein ins zwanzigste Jahrhundert weithin selbstverständlichen Kopplung von künstlerischen und künstlerisch-pädagogischen Aktivitäten und Biografien fällt die hier beobachtete Gegenüberstellung der beiden Bereiche als charakteristische Besonderheit auf.

2. Mit der im Sinne einer unveränderbaren Naturgegebenheit geschilderten Nachrangigkeit des künstlerisch-pädagogischen Bereichs korrespondiert die Fraglosigkeit eines linearen Weges von den Anfängen hin zu einem hohen Niveau in der Vorstellung von Instrumental- und Gesangsunterricht. In A-Stadt wird die Musikschularbeit, wie bereits anklang, vom Charakter her mit Hochschulunterricht parallel gesetzt (**Bm**: „dass wirklich die- (.) die Ausbildung: die sach=mal an den Hochschulen besser geworden ist nach unten (.) durchgereicht wird“). (Originaltranskript A-Stadt, Z. 544–546) Selbst für die eigene Tochter eines Gesprächsteilnehmers, die „aufgrund des Stresses dass da Druck gemacht wird“ (**Bm**) (ebd., Z. 480) mit dem Cellospielen aufgehört hat, wird die Art des Unterrichts nicht hinterfragt.<sup>14</sup> Paradigmatisch wird diese Form eines linear ausgerichteten Unterrichts in den Vokabeln „Ausbildung“,

---

<sup>14</sup> Diese Äußerungen von **Bm** sind im Transkriptausschnitt 1 nicht enthalten.

„ausbilden“ und „ausgebildet“ zum Ausdruck gebracht, die nicht nur in A-Stadt, sondern auch in C-Stadt mehrfach gebraucht wird (**Df**: in den Musikschulen wieder das ausgebildet wird was uns eigentlich ausmacht, Transkriptausschnitt 7, Z. 2). In B-Stadt wird eine Beratung für rein künstlerisch Studierende für weniger wichtig gehalten (vgl. Fußnote 10) – offensichtlich, weil das Ziel ja feststeht.

In allen diesen Fällen werden auch Lücken in der Kenntnis des künstlerisch-pädagogischen Feldes offensichtlich: So wird der Begriff der Ausbildung der Vielfalt pädagogischer Ziele an Musikschulen kaum gerecht. Die Einschätzung, dass eine Beratung für rein künstlerisch Studierende weniger wichtig sei als für Studierende des künstlerisch-pädagogischen Studiengangs, verkennt die weite Verbreitung von Portfolio-Karrieren bei Absolvent:innen rein künstlerischer Studiengänge ebenso wie den großen Bedarf an Instrumental- und Gesangspädagog:innen.

3. Des Weiteren zeigt sich in allen Gesprächen das deutliche Bestreben der Gesprächspartner:innen, Meinungsverschiedenheiten und gegensätzliche Positionierungen zwar zu formulieren, aber niemals zum Gegenstand weiterführender kontroverser Erörterungen zu machen. Dies lässt sich nur zum Teil durch die alle Anwesenden umschließende Basistypik erklären. Auch wäre es zu kurz gegriffen, diese starke Konsensorientierung, die sich gerne auf rituelle Konklusionen zurückzieht, in allen Fällen rein psychologisch deuten zu wollen (etwa in dem Sinne, dass es sich bei unserem Sample zufälligerweise um ausgleichende Persönlichkeiten handelt oder dass unsere Anwesenheit als Interviewer die Anwesenden vor dem Austragen allzu weitgehender Konflikte zurückhielt). Ein entscheidender Grund liegt vielmehr in der Tatsache, dass die Gesprächspartner:innen – und zwar besonders dann, wenn ein möglicher Dissens mit anderen Fachrichtungen im Raum steht – auf ihr jeweiliges Fach und die dort herrschenden Gegebenheiten rekurren und es im Gegenzug hinnehmen, wenn die Vertreter:innen anderer Fächer von anderen Gegebenheiten ausgehen. Wenn die Anwesenden „wir“ sagen, dann bezeichnen sie häufig auch den Bereich, für den sie unmittelbar verantwortlich sind; die abweichenden Positionen anderer Bereiche werden zwar akzeptiert, aber eher im Sinne von ‚leben und leben lassen‘ denn als Akzeptanz anderer Sichtweisen. Eine interessante Belegstelle hierfür findet sich im Interview in C-Stadt, in dem **Df** beklagt, dass das Studium ihres Fachs (klassischer Gesang) eine zu große Belastung mit Nebenfächern aufweist und **Cf** als Vertreterin für Jazzgesang erwidert:

#### Transkriptausschnitt 9: Musikhochschule „C-Stadt“

- 1 Cf: Also es hängt aber auch n=bisschen (.) davon ab wie du
- 2 (.) die Studienordnung gestrickt hast ne, weil (.)
- 3 also (.) zum Beispiel (.) bei uns im Jazz Pop (.) ist das
- 4 erste Jahr festgelegt hier und das zweite nur noch
- 5 zur Hälfte und dann bricht größte Freiheit aus ja; (.)

Diese „größte Freiheit“ der Jazz/Pop-Abteilung wird von **Df** zwar auf der expliziten Ebene gutgeheißen, kollidiert aber mit ihrer an anderer Stelle geäußerten Abgrenzung des klassischen Gesangs von anderen Genres/Stilistiken (vgl. Transkriptausschnitt 7) sowie mit der zwischen den Hochschulen bestehenden Konkurrenz in Bezug auf Absolvent:innen, die das Potenzial zu

Festengagements besitzen (Kampf um den „europäisch-deutschen Nachwuchs“ [vgl. Fußnote 12]). So erscheint **Df** die „größte Freiheit“, von der **Cf** spricht, zwar attraktiv, diese passt aber nicht wirklich in das kollektive, mit „wir“ bzw. „uns“ bezeichnete Verständnis ihres Faches<sup>15</sup> und wird daher nicht weiterverfolgt. Ihre Haltung zu der von **Cf** beschriebenen Studienstruktur ließe sich mit den Worten zusammenfassen: „Toll, dass ihr das so macht, aber bei uns geht das nicht.“

Es lässt sich also feststellen, dass das kollektive „Wir“ von den Anwesenden zum einen im Sinne fachübergreifender Gemeinsamkeiten der künstlerisch Lehrenden verwendet wird (was zur Betonung der Basistypik „künstlerisch“ vs. „künstlerisch-pädagogisch“ führt), zum anderen aber auch für die in der eigenen Fachrichtung geltenden Gesetzlichkeiten in Anspruch genommen wird, was im Gegenzug mit der Akzeptanz anderer Gegebenheiten beantwortet wird. Angesichts dieser Akzeptanz werden Kontroversen überflüssig.

Was in unserem Material hingegen vollständig fehlt, ist ein „Wir“, das sich auf die Musikhochschule insgesamt bezieht. An keiner Stelle zeigen die Anwesenden die Bereitschaft, die Logiken anderer Fächer und Fachrichtungen, die ihren eigenen widersprechen mögen, konstruktiv aufzugreifen und mit der eigenen Fachlogik in Beziehung zu setzen. Diese Haltung des ‚leben und leben lassen‘ mag für Fächer, die sich durch das kollektive „Wir“ des Künstlerischen geeint fühlen, noch tendenziell unproblematisch sein, erweist sich für die IGP, die ihr Selbstverständnis ja nicht an den wechselnden Selbstverständnissen einzelner Fächer ausrichten kann, sondern sich auf die Gesamtheit aller Instrumentalfächer bezieht, jedoch als große Herausforderung. Die IGP, soll sie ihrem Anspruch als eigenständiges Fach gerecht werden, darf sich ja nicht damit zufriedengeben, von einigen Fachkulturen (z. B. Blockflöte, Jazz/Pop oder Alte Musik) stärker als von anderen akzeptiert zu werden.

Das vollständige Fehlen eines sich auf die gesamte Hochschule beziehenden „Wir“ ist auch dadurch zu erklären, dass sich die Zielsetzungen der IGP nicht ohne weiteres in die Logiken der einzelnen Hauptfächer integrieren lassen. Aspekte wie die Initiierung umfassender musikalischer Bildungsprozesse, ein Verständnis von Heterogenität als Ressource, eine Orientierung an Teilhabegerechtigkeit und Inklusion sind Ziele, die innerhalb des konkurrenzorientierten, kompetitiven und an Hochleistung orientierten Selbstverständnisses künstlerischer Instrumentalfächer sehr schnell als Fremdkörper wirken können, die mit den jeweiligen fachlichen Eigenlogiken nur schwer in Einklang zu bringen sind. Diese Fremdheit wird interessanterweise gerade dadurch noch verstärkt, dass es sich bei der IGP ja nicht um ein völlig ‚anderes‘ Fach handelt, das mit dem Hauptfachbereich nichts zu tun hätte: Aus der Tatsache, dass das Kerngeschäft von Hauptfachlehrenden an Musikhochschulen ja ebenfalls die „Instrumentalpädagogik“ ist, kann sehr leicht eine Haltung resultieren, die sich in Bezug auf IGP-spezifische Fragen große Fachkompetenz zumisst und für die weiterführenden Anliegen der IGP nur wenig Verständnis aufbringt. Exemplarisch zeigt sich das am Material in A-Stadt, in dem **Bm** (Blechblasinstrument) die Musikschulen mit der Forderung konfrontiert, das im hochschulischen Hauptfachbereich gebildete methodische Wissen zu übernehmen („dass man da eigentlich auch den Transfer in die Musikschulen bringt“, Transkriptausschnitt 1, Z. 13–15).

---

<sup>15</sup> Kurz vor der in Transkriptausschnitt 9 wiedergegebenen Passage äußert **Df**: „äh wir im klassischen Bereich freuen uns halt immer viel über- über Leute die jetzt sagen wir mal aus: der Kirchenmusik zum Beispiel kommen im Kirchenchor gesungen haben, weil die einfach ganz anders vorbereitet sind (.)“ (Originaltranskript C-Stadt, Z. 586–590)

Sobald über die IGP aber als eigenständige Studienrichtung gesprochen wird – besonders deutlich zeigt sich das in B-Stadt –, herrscht die Tendenz vor, sie zu einem ‚anderen‘ Fach zu erklären, dem man zwar grundsätzlich eine Daseinsberechtigung zuerkennt und evtl. auch zuarbeitet, das aber als Bereich verstanden wird, mit dem man selbst nichts zu tun hat; entsprechend wenig sieht man sich dann auch in der Pflicht, darüber Genauerer zu wissen. Die jeweiligen Vertreter:innen ziehen sich als Konsequenz schnell auf einen sehr eng umrissenen Expert:innen-Standpunkt – im Sinne eines klar definierten Zuständigkeitsbereichs – zurück. Ein fachübergreifendes „Wir“ ist dann kaum noch möglich.

4. Schließlich zeigt sich in allen Diskussionen ein geringes Enaktierungspotenzial im Hinblick auf eine Lösung der diagnostizierten Probleme. So fehlt es am Gefühl eigener Zuständigkeit (**Bm** in A-Stadt: ich seh mich jetzt nicht in der Pflicht ständig (.) jede Woche einmal in die Musikschule zu rennen, Transkriptausschnitt 1, Z. 15–17), an der Bereitschaft (**Cm** in B-Stadt zur Organisation von Komplexprüfungen: also ich nicht; (.) @ich mach das nicht, Transkriptausschnitt 2, Z. 41, 44) oder am Finden von Ansatzpunkten für das eigene Handeln wegen gleichsam naturgegebener Widerstände (vgl. Fußnote 11).

## 5. Fazit

Wenn wir abschließend auf die einzelnen von uns interviewten Akteur:innen blicken und uns die Frage stellen, von wem eine nachdrückliche Werbung für den Beruf des:der Instrumentalpädagog:in zu erwarten wäre, so ließe sich folgendes prognostizieren:

**Af** (A-Stadt) wird womöglich sehr ausgewählte Studierende, die hohe instrumentale Kompetenz, Offenheit und Wachheit mitbringen, zum Unterrichten ermuntern, gleichzeitig aber darauf hinweisen, dass Musikschulen angesichts des dort herrschenden geringen Niveaus und der schlechten Bezahlung kein attraktiver Arbeitsplatz sind.

**Bm** und **Cm** (A-Stadt) werden ihr fachmethodisches Wissen und Können für ausreichend für eine IGP-Qualifikation halten (vgl. Fußnote 7) und die Belegung eines IGP-Profiles bestenfalls als überflüssig ansehen. Vom Beruf der Musikschullehrkraft werden sie – was in den hier wiedergegebenen Transkriptausschnitten nicht auftaucht – aus ökonomischen Gründen wohl abraten.

**Am** und **Cm** (B-Stadt) werden zwar bereit sein, IGP-Studierende aufzunehmen (wenngleich nur in Ausnahmefällen selbst zu unterrichten), fühlen sich für eine Beurteilung instrumentalpädagogischer Arbeit (und somit auch für eine Werbung für den Beruf) aber nicht zuständig.

**Df** (C-Stadt) wird sehr für die Belegung instrumentalpädagogischer Lehrveranstaltungen werben, vorwiegend jedoch aus pragmatischen Gründen (jede:r muss mal unterrichten) und in erster Linie bei Studierenden, die in ihrer Hauptfachleistung Schwächen zeigen.

**Bf** (C-Stadt) wird die IGP angesichts des ‚Marktes‘ für Blockflötist:innen für unverzichtbar und selbstverständlich halten. Ob sie sich auch inhaltlich mit den Zielen von Musikschularbeit verbunden fühlt, ist dem Material nicht zu entnehmen.

**Bf** (B-Stadt) und **Cf** (C-Stadt) werden, da sie das Musikstudium als Prozess der Persönlichkeitsbildung begreifen und auf eine gewisse Vielseitigkeit Wert legen, vermutlich auf die individuellen Entwicklungen, Stärken und Neigungen ihrer Studierenden achten und im gegebenen Fall eine Entscheidung zu instrumental-/gesangspädagogischer Arbeit unterstützen.

Damit wird deutlich, dass eine – im Moment in der Regel wohl eher nicht gegebene – Unterstützung der Hauptfachlehrenden in Bezug auf das instrumentalpädagogische Nachwuchsproblem in hohem Maße davon abhängen wird, sie über die Zielsetzungen des Faches IGP (und – damit verbunden – von Musikschularbeit) überhaupt erst einmal in Kenntnis zu setzen. Zugleich gilt es, sie dazu anzuregen, in diesen Zielen keine ‚artfremden‘ Motive zu erkennen, sondern den künstlerisch-pädagogischen Bereich als ebenfalls originär künstlerisch (etwa im Sinne des Initiierens von Musizierprozessen, des Begeisterns für das Musizieren, des Anstrebens von künstlerischer Weiterentwicklung) zu verstehen und als eine Unterstützung zu begreifen, die auch ihrem Anliegen einer stärkeren Verankerung musikalischer Bildung in der Gesellschaft zugutekommt. Ob diese Aufgabe von der Fachrichtung IGP allein zu bewältigen ist, kann freilich bezweifelt werden. Ohne einen längerfristigen – von den Rektoraten zu initiiierenden – Prozess, in dem sich die einzelnen Fächer mit ihren unterschiedlichen Fachlogiken aufeinander zubewegen, werden grundsätzliche Veränderungen kaum möglich sein.

## Literaturverzeichnis

- Barandun, B. (2018). *Wie Begeisterung sich zeigt: Eine empirische Studie zum Enthusiasmus der Lehrkraft im Instrumental- und Gesangsunterricht*. Waxmann.
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis – Grundlagen qualitativer Forschung* (S. 241–270). Springer VS.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung* (9. Aufl.). Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2018). Fokussierungsmetapher. In R. Bohnsack, A. Geimer, & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 84–85). UTB.
- Bohnsack, R. (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In R. Bohnsack, A. Bonnet, & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung: Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31–55). Julius Klinkhardt.  
<https://doi.org/10.25656/01:25640>
- Bork, M. (2012). Jenseits von „gut“ und „böse“: Meisterlehre im 21. Jahrhundert – Erkenntnisse aus einer Wiener AbsolventInnen-Studie. *üben & musizieren*, (3), 12–16.
- Bradler, K., Dartsch, M., Heß, C., Lessing, W., Welte, A., & Weuthen, K. (2025). *MiKADO-Musik: Zum Nachwuchsmangel an Musikschulen*.  
[https://www.musikrat.de/fileadmin/redaktion/news/2025/11\\_2025/Ergebnisse\\_MiKADO-Studie\\_UEberblick\\_Nov\\_2025.pdf](https://www.musikrat.de/fileadmin/redaktion/news/2025/11_2025/Ergebnisse_MiKADO-Studie_UEberblick_Nov_2025.pdf)
- Dresing, T. & Pehl, T. (o. D.). *Übersicht über die einfachen und erweiterten Transkriptionsregeln* [PDF]. TranskriptionsShop. <https://www.transkriptionsshop.com/wp-content/uploads/2017/10/4-Transkriptionssysteme.pdf>
- Gaunt, H. (2006). *Student and teacher perceptions of one-to-one instrumental and vocal tuition in a conservatoire* (Doctoral thesis, Institute of Education, University of London).
- Gaunt, H. (2010). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of Music*, 38(2), 178–208.
- Gerhardt, U. (1986). Verstehende Strukturanalyse: Die Konstruktion von Idealtypen als Analyseschritt bei der Auswertung qualitativer Forschungsmaterialien. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Sozialstruktur und soziale Typik* (S. 31–83). Campus.

- Grimmer, F., & Lessing, W. (Hrsg.). (2008). *Künstler als Pädagogen: Grundlagen und Bedingungen einer verantwortungsvollen Instrumentaldidaktik*. Schott.
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koch, J.-P., & Schilling-Sandvoß, K. (Hrsg.). (2017). *Lehrer als Künstler*. Shaker.
- Lessing, K. (2021). Ausbildung angehender Berufsmusiker. In B. Busch (Hrsg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik: Ein Wegweiser für Studium und Beruf* (2., überarb. Aufl., S. 187–192). Breitkopf & Härtel.
- Lessing, W. (2017). *Erfahrungsraum Spezialschule: Rekonstruktion eines musikpädagogischen Modells*. transcript Verlag.
- Lessing, W. (2024). (Musik)pädagogischer Eros, zum Ersten, zum Zweiten – und zum Letzten? *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 2024, 12–39.  
<https://doi.org/10.18716/zfkm.vi.3108>
- Löbbert, C. (2024). *Musikschulkultur und Inklusion: Eine empirische Studie* (Schriftenreihe der Hochschule für Musik Freiburg, Bd. 14). Georg Olms Verlag.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens* (urspr. unveröff. Manuskripte 1922–1925). Suhrkamp.
- Mantel, G. (2008). Kunst und Pädagogik – ein Widerspruch? Auf der Suche nach künstlerischen Kriterien. In F. Grimmer & W. Lessing (Hrsg.), *Künstler als Pädagogen: Grundlagen und Bedingungen einer verantwortungsvollen Instrumentaldidaktik* (S. 25–37). Schott.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Springer.
- Unger, A. (2008). „Und manchmal Schokoladenpudding“: Zum Verhältnis von künstlerischer und pädagogischer Praxis. In F. Grimmer & W. Lessing (Hrsg.), *Künstler als Pädagogen: Grundlagen und Bedingungen einer verantwortungsvollen Instrumentaldidaktik* (S. 55–64). Schott.

### **Michael Dartsch**

Hochschule für Musik Saar

Trierer Straße 2-4

66111 Saarbrücken

Deutschland

E-Mail: [m.dartsch@hfm.saarland.de](mailto:m.dartsch@hfm.saarland.de)

*Forschungsschwerpunkte: Musikalische Bildung, Didaktik, Elementare Musikpädagogik*

### **Wolfgang Lessing**

Hochschule für Musik Freiburg

Mendelssohn-Bartholdy-Platz 1

79102 Freiburg im Breisgau

E-Mail: [lessing@mh-freiburg.de](mailto:lessing@mh-freiburg.de)

*Forschungsschwerpunkte: Soziale Dimensionen musikalischen Lehrens und Lernens; Grundbegriffe der Instrumentalpädagogik unter historischer und systematischer Perspektive*

**Stichworte zur Verschlagwortung:** *Künstlerische Lehre, Musikhochschulen, Dokumentarische Methode*