



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

Zitationsvorschlag: Bradler, K. (2026). „...diese Flexibilität, diese Sympathie für andere. Das habe ich mit Pädagogik verbunden“. *Beweggründe für die Aufnahme eines künstlerisch-pädagogischen Zweitstudiums Musik. üben & musizieren.research*, Sonderausgabe MiKADO-Musik, 188–210. Online verfügbar unter:

https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_mikado-musik_bradler

„...diese Flexibilität, diese Sympathie für andere. Das habe ich mit Pädagogik verbunden“

Beweggründe für die Aufnahme eines künstlerisch-pädagogischen Zweitstudiums Musik

“...this flexibility, this sympathy for others. I associated that with pedagogics”

Reasons for taking up a second degree in music education

Katharina Bradler

Abstract

The article presents a substudy by MiKADO-Musik that examines why students decide to take up artistic-pedagogical music studies after they have already taken up or completed another degree. Eight qualitative interviews were conducted and evaluated using the content-structuring qualitative content analysis method developed by Kuckartz and Rädiker (2024). The motivations are multifactorial and range from professional interests and inclinations to personal recommendations and formal pragmatic aspects. Furthermore, ideas about “the artistic” emerge that are similar to those found in other substudies.

Zusammenfassung

In dem Artikel wird eine Teilstudie von MiKADO-Musik vorgestellt, die untersucht, warum sich Studierende für die Aufnahme eines künstlerisch-pädagogischen Musikstudiums entscheiden, nachdem sie bereits ein anderes Studium aufgenommen bzw. absolviert haben. Es wurden acht qualitative Interviews geführt und nach der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) ausgewertet. Die Beweggründe sind multifaktoriell und erstrecken sich von fachlichen Interessen und Neigungen über persönliche Empfehlungen bis hin zu formal-pragmatischen Aspekten. Weiter zeigen sich Vorstellungsbilder über „das Künstlerische“, die ähnlich auch in anderen Teilstudien in Erscheinung treten.

1. Zum Thema und Forschungsstand

Die hier vorgestellten Ergebnisse entstammen einer qualitativen Studie, die als Teilstudie in MiKADO-Musik eingegangen ist und so einen Beitrag leisten soll, den Nachwuchskräftemangel im künstlerisch-pädagogischen Bereich zu ergründen. Untersucht wurden von Anne Steinbach (Folkwang-Universität der Künste Essen) und Katharina Bradler (Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden) Beweggründe von Studierenden für die Aufnahme eines künstlerisch-pädagogischen Zweitstudiums Musik. Hintergrund sind persönliche Beobachtungen als Studiengangsleiterinnen im Bereich Künstlerisch-Pädagogische Ausbildung an Musikhochschulen: So haben zahlreiche Studierende bereits ein abgeschlossenes Studium in einem anderen (musikbezogenen oder außermusikalischen) Fachbereich vorzuweisen. Auch die Studienbiographien von Anne Steinbach und Katharina Bradler spiegeln das Interesse an dem Thema *Zweitstudium*: Anne Steinbach studierte vor ihrem künstlerisch-pädagogischen Studium Konzertfach Fagott. Ich schloss vor meinem Diplommusikerziehungsstudium mit Hauptfach Violine ein Magisterstudium der Neueren deutschen Literaturwissenschaft mit den Nebenfächern Philosophie und Musikpädagogik (gewechselt von Theaterwissenschaften) ab.

Vor dem Hintergrund, dass gerade im Lehrberuf häufig Vielseitigkeit (Röbke, 2021, S. 425–427; Rehberg, 2012) und Flexibilität (Bradler, 2016, S. 43; Kruse-Weber, 2023) gefordert wird, scheint die Personengruppe eine wichtige, in Bezug auf die Forschung zum Nachwuchskräftemangel jedoch eher vernachlässigte Zielgruppe darzustellen. So wurde sie bei der lehramtsbezogenen Untersuchung zum Nachwuchskräftemangel (MULEM-EX-Studie) (Bundesfachgruppe Musikpädagogik e. V., 2024) nicht explizit untersucht. Obwohl das Thema „Zweitstudium“ in der Hochschulforschung und in Konzepten zur subjektorientierten Übergangsforschung (Jungbauer, 2011, S. 172) eine wichtige Rolle spielt, scheint es in der musikpädagogischen¹ Forschung diesbezüglich ein Desiderat zu geben. Diesem möchte der vorliegende

¹ Hier und im Folgenden werden stellenweise die Begriffe „künstlerisch-pädagogisch“ sowie „musikpädagogisch“ verwendet. In der Regel dient die Verwendung „künstlerisch-pädagogisch“ der Abgrenzung von Studiengängen und Tätigkeitsbereichen gegenüber Bereichen, die keine künstlerische Ausrichtung erkennen lassen. Hierbei wird eine allgemeine Perspektive eingenommen, die sich prinzipiell auch auf andere künstlerische Bereiche wie die der Bildenden Kunst übertragen lässt. Wenn von „musikpädagogisch“ die Rede ist, sind explizit musikbezogene Tätigkeiten/Bereiche beschrieben, wenngleich diese als künstlerische verstanden werden (können). Da sich gerade in der hier angedeuteten Bedeutungsvielfalt unterschiedliche Vorstellungen verbinden, inwiefern künstlerisches und pädagogisches Wirken zusammengedacht bzw. umgesetzt werden (wie später unter 3.4.3 erläutert wird), verwende ich die Begriffe „künstlerisch-pädagogisch“ sowie „musikpädagogisch“ im Text bewusst synonym, um eine gewisse Offenheit des (fachlichen) Konstrukts zu ermöglichen. In obigem Fall ist von musikpädagogischer Forschung und nicht von künstlerisch-pädagogischer Forschung die Rede, da ich künstlerische Forschung als

Beitrag beikommen und Einblicke in Sichtweisen Studierender geben: Was bewegt Absolvent:innen nach einem abgeschlossenen Erststudium noch ein künstlerisch-pädagogisches Studium aufzunehmen?

Um Antworten auf diese Frage zu erhalten, wurden an zwei Musikhochschulen in Deutschland insgesamt acht Einzelinterviews mit Studierenden geführt, die zum Zeitpunkt der Erhebung in einen künstlerisch-pädagogischen Studiengang immatrikuliert waren und zuvor bereits ein Studium abgeschlossen hatten. Unter künstlerisch-pädagogischer Studiengang werden hier gefasst²: Studiengänge mit der Bezeichnung Künstlerisch-Pädagogische Ausbildung (KPA), Instrumental- und Gesangspädagogik (IGP), Elementare Musikpädagogik (EMP), Rhythmik, Musikpädagogik und ähnliche Musikstudiengänge mit entsprechender Profilbildung, nicht jedoch lehramtsbezogene Studiengänge.

2. Zum Forschungsvorgehen

2.1 Sampling

Um ein möglichst breites Begründungsspektrum aufzeigen zu können, erfolgte die Auswahl der Interviewteilnehmenden mit dem Ziel einer heterogenen Zusammensetzung, wobei sich die Heterogenität insbesondere auf die fachliche Vorbildung bezog: So wurden sowohl Studierende, die zuvor einen fachlich benachbarten Studiengang an einer Musikhochschule absolviert haben (wie z. B. künstlerisches Musikstudium/Orchester oder Lehramt Musik) als auch Studierende, die zuvor fachfremd an einer anderen hochschulischen Einrichtung (Universität, Fachhochschule) studiert haben, interviewt. Von den insgesamt acht Interviewteilnehmer:innen absolvierte eine Person ein Erststudium der Psychologie, eine Person absolvierte ein BWL-Studium und eine Person ein Maschinenbaustudium. Drei Personen absolvierten im Vorfeld ein künstlerisches Musikstudium, davon eine Person im Bereich Jazz/Rock/Pop, zwei im Bereich Klassik. Zwei Studierende befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung gerade im Abschlussjahr ihres Lehramts-Studiums Musik. Eine Person absolvierte das erste Studium außerhalb Europas. Von den Interviewteilnehmenden geben zwei Personen an, deutscher Nationalität zu sein, eine Person listet zwei Nationalitäten auf, wobei eine Deutsch und die andere die eines weiteren europäischen Landes ist, drei Personen sind als einer außereuropäischen Nation angehörig ausgewiesen. Die Auswahl hinsichtlich nationaler oder kultureller Hintergründe wurde beim Sample nicht gezielt getroffen, sondern ergab sich nach der fachlichen Zusammenstellung zufällig. Gleichzeitig kann sie sich bei der Datenauswertung insofern als relevant erweisen, als möglicherweise Rückschlüsse auf Ausgangsbedingungen in Herkunftsländern vorgenommen werden können, die Einfluss auf die Studiengangs- und -ortwahl nehmen. Als Auswahlkriterien beim Sampling wurde ebenso wenig das Geschlecht berücksichtigt. Als Interviewteilnehmende standen nach eigenen Angaben drei weibliche und fünf männliche Personen zur Verfügung. Unter den Studierenden befanden sich sowohl Studierende, die das Zweitstudium bereits gegen Ende des Erststudiums überlappend auf-

Terminus verstehe, der die Schnittstelle zwischen Kunst und Wissenschaft beschreibt (artistic research), musikpädagogische Forschung hingegen einen Wissenschaftsbereich (Fach) gegenüber anderen Wissenschaftsbereichen (Fächern) abgrenzt.

² Aus Gründen der Wahrung der Anonymität der interviewten Personen sowie der beteiligten Hochschulen werden die Studiengangsprofile hier nicht weiter spezifiziert.

genommen haben, als auch berufstätige Personen, deren Erststudium bereits eine Weile zurückliegt. Bei einer Person handelt es sich nicht um ein Zweit-, sondern um ein Drittstudium³. Unter den künstlerisch-pädagogischen Studienrichtungen befanden sich sowohl Bachelor- als auch Masterstudiengänge.

Die Erhebungen fanden im Dezember 2024 statt. Die Interviewlänge betrug minimal 21:47 Minuten und maximal 53 Minuten.

2.2 Forschungsethik, Datenschutz

Die Studie orientiert sich an den Vorgaben der Ethikkommission der Hochschule für Musik Freiburg (Br.) (2023): Verantwortliche und Ziele sowohl der Teilstudie, als auch der Zusammenführung der Ergebnisse durch die Steuerungsgruppe zu einer Synthese, wurden benannt. Die Teilnehmenden wurden über das Forschungsvorhaben inhaltlich aufgeklärt. Zu Beginn des Interviews wurde jede(r) Teilnehmende explizit darauf hingewiesen, dass die Teilnahme jederzeit abgebrochen oder die Verwendung der Daten im Nachgang widerrufen werden kann. Im Rahmen einer vom Dresdner Institut für Datenschutz geprüften Einwilligungserklärung wurden die Teilnehmenden im Vorfeld des Interviews über das Datenschutz-Grundverordnung-konforme Erheben und Verwenden personenbezogener Daten aufgeklärt. Letztere wurden im Rahmen des von der Steuerungsgruppe entworfenen Sozialdatenfragebogens (MiKADO-Musik Steuerungsgruppe, 2024) erhoben, jedoch nicht an die Steuerungsgruppe weitergegeben. Sie werden von den Leiterinnen der Teilstudie vertraulich behandelt und dienen lediglich der Interpretation der Daten bzw. der anonymisierten Darstellung des Samples (2.1). Sämtliche Namen und Orte wurden in den Transkriptionen pseudonymisiert. Die Nutzung der Software MAXQDA der Firma VERBI inklusive dessen KI-Tool zur Datenverarbeitung (Transkription und Auswertung) wurde transparent gemacht.

Weiter wurde darauf geachtet, dass die Studienleiterinnen nur Studierende interviewen, die nicht an der eigenen Hochschule immatrikuliert sind.

Die Transkriptionen wurden mit dem zuvor genannten KI-Tool vorgenommen, von studentischen Hilfskräften⁴ sowie wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen⁵ und im Anschluss durch die Studienleiterinnen korrigiert. Alle Beteiligten haben sich zur Verschwiegenheit erklärt. An dieser Stelle sei den Mitarbeitenden und Studienteilnehmenden herzlich gedankt!

2.3 Leitfaden, Auswertung

Für die Interviews wurde ein strukturierter (Kruse, 2014, S. 206–207, 213), in Orientierung an Cornelia Helfferich (2014, S. 567) auf alltagstheoretischen Überlegungen der Studienleiterinnen basierender Leitfaden entwickelt. In diesem werden nach dem Prinzip „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich, 2014, S. 566) in einer Erzählaufforderungsfrage (ohne Stimuli) zunächst Begründungen zur Aufnahme des Erst- und später des Zweitstudiums abgefragt. Konkretere Fragen bezogen sich unter anderem auf die Einschätzung der Chancen auf einen Studienplatz, auf die Interessenentwicklung an einem Zweitstudium,

³ Der Einfachheit halber wird im Folgenden nicht zwischen Zweit- und Drittstudium unterschieden. Zweitstudium steht hier generell für das künstlerisch-pädagogische Studium, das nach einem abgeschlossenen Studium oder mehreren abgeschlossenen Studien aufgenommen wurde.

⁴ Lea Fehrs-Gonzalez und Michel Fleischhack.

⁵ Agnes Bickelhaupt, Jonas Brinckmann, Corinna Klepsch und Annemarie Michel.

Initialmomente der Bewerbung, Anforderungen sowie Unterschiede und hilfreiche Aspekte des Erststudiums im Vergleich mit dem Zweitstudium. Auch eine Frage, die Begründungen von Kommiliton:innen thematisiert, wurde aufgenommen. Nach dem ersten Interview wurden die bestehenden Leitfragen geringfügig ergänzt um Fragen nach Inhalten des KPA-Studiums und zur Eignungsprüfung bzw. deren Gestaltung und Ideen der Studierenden zur Weiterentwicklung von Studiengang und Eignungsprüfung, da diese Themen im ersten Interview breiten Raum einnahmen und Hinweise zur Beantwortung der Forschungsfrage zu geben schienen. Die Forschungsfrage lautet: Was bewegt Studierende nach einem berufsqualifizierenden, (fast) abgeschlossenen Studium noch ein Zweitstudium Musik mit pädagogischer Ausrichtung⁶ aufzunehmen?

Die Auswertung der Daten erfolgte nach der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024). Die Transkripte wurden nach entsprechenden Transkriptionsregeln vorgenommen (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 200 f.). Ein deduktives Kategoriensystem wurde in Anlehnung an den Leitfaden entworfen und nach einer ersten Durchsicht des Datenmaterials durch induktiv entwickelte Haupt- sowie Subkategorien in mehreren Kodierdurchläufen ergänzt. Neben der Transkription wurde auch bei der Auswertung der Daten das KI-Tool von MAXQDA, insbesondere bei der Kategorienbildung, eingesetzt. So wurden von der KI Vorschläge für die Benennung von Kategorien sowie das Bilden von Subkategorien generiert. Diese dienten uns Forscherinnen als Orientierung bzw. Ideengeber. Sämtliche KI-generierten Vorschläge wurden durchgesehen und auf inhaltliche Konsistenz geprüft. Einige singuläre sprachliche und Systematisierungsvorschläge wurden nach Prüfung partiell übernommen, keine der KI vorgeschlagenen Kategorien wurden in Gänze übernommen. Alle der von der KI vorgeschlagenen Textbausteine sind als Memos in der Software nachzuvollziehen.

3. Zur Auswertung

Im Folgenden werden ausgewählte Aspekte des Kategoriensystems dargestellt. Nach einem kurzen Überblick über das gesamte Kategoriensystem werden einige deduktiv wie induktiv gebildete Hauptkategorien mit ihren Subkategorien näher vorgestellt.⁷ Dabei unterscheide ich zwischen Kernkategorien, die die Forschungsfrage unmittelbar beantworten, und Kontextkategorien,⁸ die wichtige Informationen zur Beantwortung der übergeordneten Forschungsfragen von MiKADO⁹ geben. Zur Veranschaulichung der kategorienbasierten Analyse entlang ausgewählter Hauptkategorien (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 147) verdeutlichen Visualisierungen (Abb. 1–2) Zusammenhänge zwischen Subkategorien und Hauptkategorien. Auch dient eine Tabelle dem „Vergleichen und Kontrastieren von interessierenden Gruppen“ (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 130).

⁶ Arbeitsbegriff für zuvor benannte Studiengänge wie KPA, IGP, EMP, Rhythmik u. Ä., ausgenommen Lehramt.

⁷ Eine vollständige Darstellung des Kategoriensystems würde den Umfang des Forschungsberichts sprengen, genau wie eine detaillierte Einzelfallanalyse.

⁸ Die Begriffe „Kernkategorien“ und „Kontextkategorien“ habe ich auf Vorschlag von Stefan Rädiker (persönliche Kommunikation, 23. Juni 2025) übernommen.

⁹ Wie blicken Schüler:innen, Studierende und Lehrende an Musikschulen & Musikhochschulen auf künstlerisch-pädagogisches Studium und Berufsfeld? Warum entscheiden sie sich für oder gegen Studium & Berufstätigkeit in künstlerisch-pädagogischen Kontexten?

3.1 Überblick über das Kategoriensystem

Um spezifische Beweggründe zur Aufnahme eines Zweitstudiums nach einem bereits abgeschlossenen Studium herauszufinden, zielte der Leitfaden auf einen Vergleich von Erst- und Zweitstudium. Entsprechend wurden die Hauptkategorien erster Ordnung angelegt. Im Laufe des Kodierprozesses wurde auf erster Ebene unter anderem die Kategorie „Allgemeine Einflussfaktoren Studien- und Berufswahl“ induktiv gebildet. Sie bezieht sich nicht nur auf das eine oder andere Studium oder den Vergleich der Studiengänge, sondern umfasst übergreifende Aussagen zu Vorerfahrungen bzw. die eigene musikbezogene Biographie, persönliche Neigungen, kulturelle Einflüsse bzw. Hintergründe sowie Vorstellungen über „die künstlerische Welt“ (Person G.2¹⁰: 4) und „Stressoren“ (Person G.2: 4) im (Studien-)Alltag. Auch fehlende Information und Sicherheit wurden hier als Subkategorien herausgearbeitet. Es ergaben sich folgende Hauptkategorien:

1. Allgemeine Einflussfaktoren Studien- und Berufswahl
2. Erststudium
3. Zweitstudium (künstlerisch-pädagogisch Musik)
4. Unterschiede Erst- und Zweitstudium
5. Gemeinsamkeiten Erst- und Zweitstudium
6. Sonstiges

Im Ganzen wurden zahlreiche Subkategorien neu gebildet und bis auf insgesamt vier Ebenen ausdifferenziert. Die am stärksten ausdifferenzierte Hauptkategorie mit den meisten Kodierungen ist „Zweitstudium“. Hier wurden Aussagen zugeordnet, die sich auf formale Voraussetzungen bezogen sowie Anforderungen und Studieninhalte bzw. -modi beschrieben. Am häufigsten genannt wurden persönliche Beweggründe als ausschlaggebend für die Entscheidung das künstlerisch-pädagogische Zweitstudium aufzunehmen. Auch zeigten sich „Haltung“ und „berufliche Perspektiven“ als offenbar wichtige Themen bei der Suche nach Beweggründen für die Aufnahme eines Zweitstudiums bzw. für einen Nachwuchsmangel im künstlerisch-pädagogischen Bereich. Aufgrund des begrenzten Umfangs des Forschungsberichts beschränke ich mich im Folgenden auf die Darstellung einiger ausgewählter Kategorien, die einerseits durch die häufige Nennung des Themas (Anzahl der Kodierungen) interessieren und die Forschungsfrage sehr unmittelbar sowie konkret beantworten (wie etwa „persönliche Beweggründe“ oder „berufliche Perspektiven“), und andererseits interessieren, da sich mit ihnen eine fachbezogene Spezifik anzudeuten scheint, die wiederum eine dem Persönlichen übergeordnete, allgemeinere Orientierung aufscheinen lässt. Darunter fallen z. B. Kategorien wie „die künstlerische Welt“.

¹⁰ Die Nummerierung G.2 resultiert aus einem Nachtrag, den die interviewte Person machte, nachdem die Aufnahme bereits gestoppt war. Ich habe hier mit ihrem Einverständnis erneut eine zweite Aufnahme gestartet, die dann das Ende des Interviews bildete.

3.2 Einblick in ausgewählte Kernkategorien

Im Folgenden werden drei Kernkategorien der Hauptkategorie „Zweitstudium“ näher betrachtet: „Persönliche Beweggründe“, „Beweggründe von Kommiliton:innen“ sowie „berufliche Perspektiven“. Unter 3. werden die Kategorien vorgestellt, eine eingehende Interpretation und Diskussion erfolgt unter 3.4 und 4.

3.2.1. Persönliche Beweggründe und Beweggründe von Kommiliton:innen

Am häufigsten führten die interviewten Personen „Persönliche Beweggründe“ an, die zur Aufnahme eines künstlerisch-pädagogischen Zweitstudiums führten. Dabei setzen sich diese äußerst vielfältig zusammen, angefangen mit Empfehlungen von Einzelpersonen, über überfachliche und fachspezifische Interessen, formale Gründe, Aspekte der Sicherheit, gesellschaftliches Engagement, den Stellenwert des Musizierens bis hin zur künstlerischen Entwicklung. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Kernkategorie mit ihren Subkategorien.

Keiner der einzelnen Beweggründe sticht durch besonders häufige Nennung hervor. Offenbar begünstigen sehr unterschiedliche Beweggründe die Entscheidung zur Aufnahme eines künstlerisch-pädagogischen Zweitstudiums.

Von den acht befragten Personen gaben sechs Personen an, durch Empfehlungen von einzelnen Lehrpersonen, Kolleg:innen, Freunden bzw. Kommiliton:innen ermutigt worden zu sein. Dabei wird das vertrauensvolle Verhältnis zu den empfehlenden Personen betont sowie die positiven Berichte über das Studium. Person E stand vor der Wahl, sich in unterschiedlichen Bereichen zu bewerben und wurde durch einen Kollegen überzeugt:

„ich hab [...] auch mal meine Kollege gefragt und dann er hat wirklich so – [...], der hat ziemlich positiv und gut erzählt. Also [...] er fand auch die [Dozentin] ziemlich schön [¹¹] und durch sie –, also er war wirklich –, das Studium hat der so 'ne große Kompliment gegeben. Und irgendwie ich wurde [...] überzeugt. (Person E, Pos. 191–195)

Eine große Rolle scheinen insbesondere Instrumental- bzw. Gesangslehrende zu spielen, bei denen die Interviewten entweder bereits im Erststudium an der Musikhochschule Unterricht erhielten, oder bei denen sie Privatunterricht nahmen. Person A berichtet:

„meine Gesangslehrerin hat das tatsächlich irgendwie, also zumindest zum ersten Mal in den Raum geworfen [...], ob ich mir nicht Gesangspädagogik vorstellen könnte, noch zu studieren danach.“ (Person A, Pos. 55–57)

Neben den Empfehlungen von einzelnen Personen spielte auch der generelle Wunsch, den eigenen fachlichen Horizont zu erweitern eine wichtige Rolle. So wurden einerseits die konkrete Weiterbildung am Instrument bzw. der Stimme mit dessen/deren spieltechnischen und physiologischen Voraussetzungen und musikhistorischen Spiel-/Gesangstraditionen als Beweggründe aufgeführt. Aber auch das Interesse an einer Weiterbildung im übergreifenden Sinn, bei der grundsätzlich neue Perspektiven kennengelernt werden, oder an wissenschaftlichem Arbeiten wurden genannt.

¹¹ Person E hat als Erstsprache eine außereuropäische Sprache erlernt. Ihre Äußerung „schön“ kann hier im Sinnzusammenhang als „nett, gut und/oder kompetent“ gelesen werden und nicht als das Aussehen einer Person beschreibend.

Persönliche Beweggründe für ein künstlerisch-pädagogisches Zweitstudium

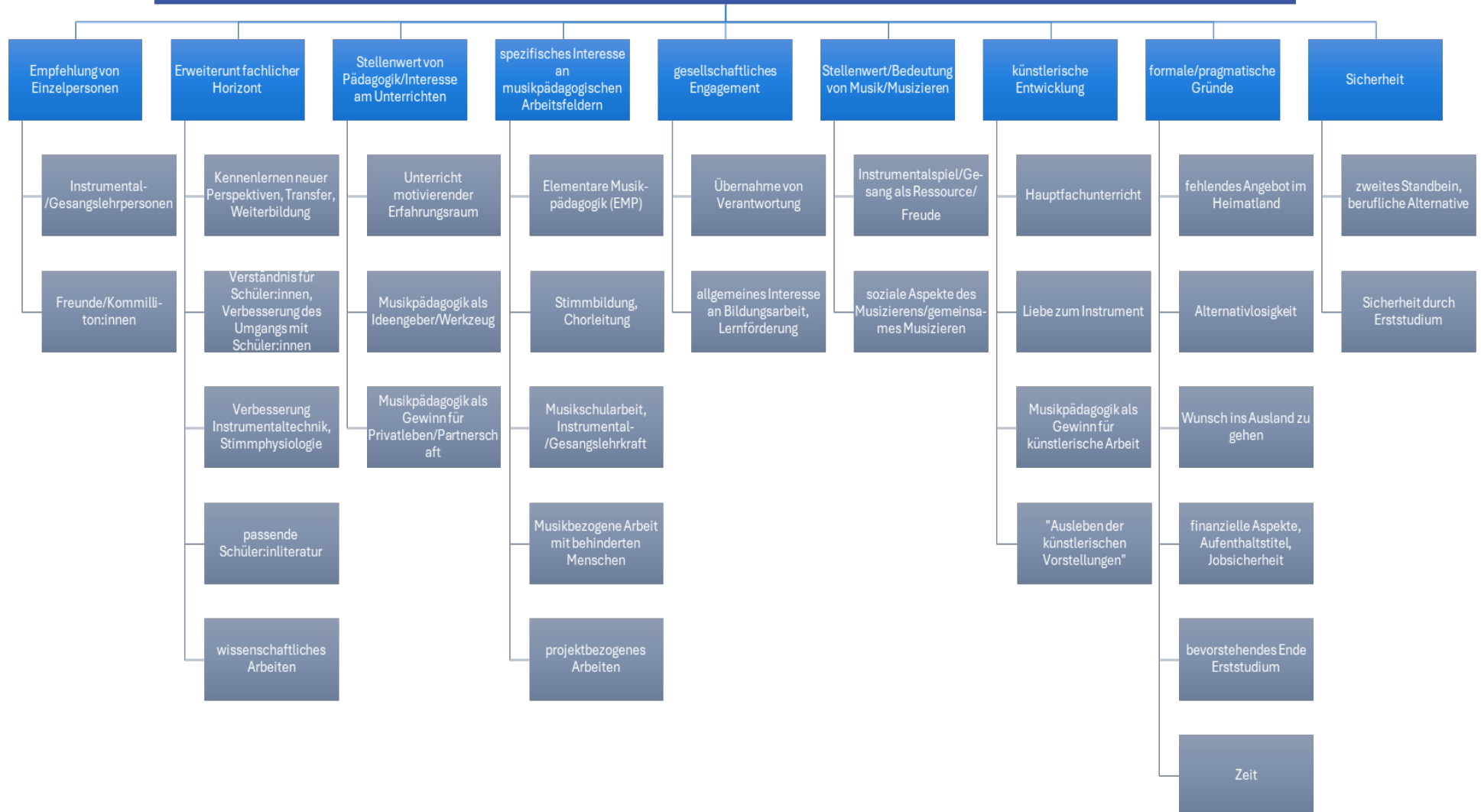


Abb. 1: Kernkategorie: Persönliche Beweggründe für ein künstlerisch-pädagogisches Studium (eigene Abb.)

Mehrfach kam der Wunsch zur Sprache, besser auf Schüler:innen eingehen zu können, etwa durch das Arrangieren/Auffinden passender Schüler:innenliteratur, oder durch ein besseres Verständnis für das Verhalten von Menschen, insbesondere Kindern. Thematisch nah an der Subkategorie „Erweiterung des fachlichen Horizonts“ liegt die Subkategorie „Stellenwert von Pädagogik/Interesse am Unterricht“, bei der sich in einem fachlich engeren Sinn Instrumental-/Gesangsunterricht als motivierender Erfahrungsraum darstellt: so wurde einerseits der eigene Unterricht, der genommen wird, als auch andererseits der Unterricht genannt, der erteilt wird. Studentin C charakterisiert musikpädagogisch orientiertes Handeln als „Werkzeug“:

„Wie haben die mich beigebracht? So, ich habe es besser verstanden, wenn jemand Pädagogik studiert hat und darüber gesprochen hat. Die [Lehrenden] haben wirklich Techniken oder Vokabular, so wie ein Werkzeug. Die hatten verschiedene Möglichkeiten für verschiedene Menschen und das habe ich immer bewundert. Also ich habe immer so gedacht: Wow. Okay, das funktioniert nicht für mich, aber es funktioniert für andere. Und diese Flexibilität, so diese Sympathie für andere. Das habe ich mit Pädagogik verbunden.“ (Person C, Pos. 132–138)

Zwei Studierende gaben unabhängig voneinander die thematische Auseinandersetzung mit sich und dem menschlichen Verhalten im Rahmen der Musikpädagogik, aber auch den Berufsalltag als Lehrperson als gewinnbringend für das Privatleben an, konkret für die eigene Partnerschaft.

Am häufigsten wurde als Beweggrund ein spezifisches Interesse an musikpädagogischen Arbeitsfeldern genannt. Die Befragten hatten bereits sehr genaue Vorstellungen von bestimmten Bereichen, in denen sie tätig sein wollten. Diese reichten von Chorleitung und Stimmbildung, über Bereiche der Elementaren Musikpädagogik, Gesangs- und Instrumentalunterricht privat oder an einer Musikschule, bis hin zur musikbezogenen Arbeit mit einer bestimmten Zielgruppe, hier behinderten Menschen, sowie zu (interkulturellen) Musikprojekten.

Weiter zeigten sich in einigen Aussagen das gesellschaftliche Engagement der Studierenden und die Vermittlung von bestimmten Werten:

Person A erläutert:

Ja, und ich [...] habe einfach sehr [...] viele so gesamtgesellschaftliche, größere Ziele oder Ideale von wie [...], dass nächste Generationen aufwachsen sollen und was für Werte vermittelt werden sollen und deswegen, glaube ich, könnte ich auch nicht mehr so leicht davon abrücken von diesem Berufswunsch, weil ich denke, jeder macht das ja anders. Und dann machen es andere, die das vielleicht, die da vielleicht andere Wertvorstellungen haben, die ich nicht so vertrete und das mache ich lieber selber, man möchte da selber prägen und Einfluss haben. Positiv (im besten Fall). Ja. (Person A, Pos. 637–644)

Auch ein allgemeines, nicht spezifisch auf Musik bezogenes Interesse an Bildungsarbeit wird geäußert:

Also angefangen hat es damit, dass ich erkannt habe, ich erkläre einfach gerne [...]. Ich bringe einfach gerne bei. Also [...] da habe ich Spaß dran, irgendwie Bildungsarbeit einfach zu machen ganz allgemein. [...] (Person A, Pos. 615–622)

Weiter wurde auf den Stellenwert, den das Musizieren, insbesondere in Gemeinschaft, im eigenen Leben und im Leben anderer einnimmt, verwiesen. Instrumentalspiel bzw. Gesang wird als Ressource und Lebenselixier beschrieben. Person G erklärt:

„Und dann eben näherte sich auch das Ende des Studiums und ich war noch relativ jung und [...] habe dann eben wieder gemerkt, nachdem ich eine kleine Pause vom Klavierspielen hatte, wie viel mir das gibt, selber Musik zu machen und da voranzukommen. Und hatte dann auch wieder gemerkt, wie sehr mir das früher auch geholfen hat, das als Ressource zu haben, und habe dann irgendwie gemerkt, ich möchte das einerseits für mich einfach um zu testen, wie das ist, noch Musik zu studieren und auch, weil ich gerne das anderen Menschen auch ermöglichen möchte, dass sie so eine Ressource haben in ihrem Leben.“ (Person G, Pos. 29–39)

Als ein weiterer persönlicher Beweggrund erscheint die künstlerische Entwicklung, die von sechs der acht befragten Personen explizit genannt wurde. Ein großes Interesse scheint an weiterem Hauptfachunterricht zu bestehen, und der Weiterentwicklung der künstlerischen, instrumentalen bzw. vokalen Fähigkeiten. Betont wurde die Liebe zum Instrument/zur Stimme und der Wunsch „künstlerische Vorstellungen auszuleben.“ (Person F: Pos. 66).

Auch die Antworten auf die Frage nach Beweggründen von Kommiliton:innen weisen in eine ähnliche Richtung. In der Kernkategorie „Beweggründe von Kommiliton:innen für das künstlerisch-pädagogische Studium“ wurden sowohl der Wunsch nach mehr Hauptfachunterricht als auch die Liebe zum Instrument genannt. Hinzu kam u.a. noch die Perspektive des künstlerisch-pädagogischen Studiums als Alternative zum Lehramt bzw. Beruf des Lehrers/der Lehrerin an einer allgemeinbildenden Schule:

„Also es gibt einige, die erst noch Lehramt studiert haben und dann zur Musikpädagogik gewechselt sind. Die, glaube ich, dann gemerkt haben, dass ihnen das Instrumentale noch mehr Spaß macht als das Schulische [...].“
(Person G: Pos. 200–203)

Aber auch als Alternative zum künstlerischen Studium wurde das künstlerisch-pädagogische Zweitstudium genannt, da der künstlerische Anspruch nicht erfüllt werden könne „weil, die sind nicht genug für Instrumental.“ (Person C, Pos. 197)

Sowohl bei den persönlichen Beweggründen als auch bei den Beweggründen von Kommiliton:innen waren neben fachspezifischen Beweggründen auch formale/pragmatische Gründe und Aspekte der Sicherheit von hoher Relevanz bei der Entscheidungsfindung. Hier zeigt sich, dass vor allem für Studierende, die die Staatsangehörigkeit eines anderen Landes haben, Aspekte wie Aufenthaltserlaubnis und fehlendes Angebot im Heimatland eine Rolle spielten. Auch die Überbrückung von Arbeitslosigkeit wurde ins Feld geführt.

Die Subkategorie „Sicherheit“ ist in zweierlei Richtung zu verstehen: So wird sich für ein künstlerisch-pädagogisches Zweitstudium entschieden, weil die Unterrichtstätigkeit etwa ein sichereres berufliches Standbein zu versprechen scheint als eine künstlerische Tätigkeit. Andererseits ermöglicht ein abgeschlossenes Erststudium (wie hier Psychologie, Maschinenbau oder BWL) eine sichere Perspektive, einen gut bezahlten Job zu finden, und eröffnet somit die Möglichkeit, das ‚Wagnis‘ einzugehen, Musik zu studieren.

Folgende Tabelle gibt einen Einblick in eine fallbezogene Verteilung der Codes in der Kernkategorie „Persönliche Beweggründe für ein künstlerisch-pädagogisches Zweitstudium“:

Fälle (nach Disziplinen)				Kernkategorie: Persönliche Beweggründe für ein künstlerisch-pädagogisches Zweitstudium								
	Erststudium		Zweitstudium (KPA) / Fach	Empfehlung von Einzelpersonen	Erweiterung fachlicher Horizont	Stellenwert von Pädagogik/ Interesse am Unterrichten	Spezifisches Interesse an musikpäd. Arbeitsfeldern	Gesellschaftl. Engagement	Stellenwert /Bedeutung Musik / Musizieren	Künstlerische Entwicklung	Formale /pragmatische Gründe	Sicherheit
	Hochschule ↓	Fach ↓										
Person A ➡	Musikhochschule	Musik Lehramt	Grundschule HF Cello	HF Gesang Klassik	x	x		x	x	x	x	x
Person B ➡			Sekundarstufe HF Klavier	HF Gesang Klassik		x	x	x	x	x	x	
Person C ➡		Musik künstlerisch	HF Querflöte Klassik	HF Querflöte Klassik	x	x	x				x	
Person D ➡			HF Trompete Klassik	HF Trompete Klassik	x	x	x			x	x	x
Person E ➡			HF Klavier Jazz	HF Klavier Jazz	x	x	x	x	x	x	x	
Person F ➡	Universität/ Fachhochschule	Maschinenbau		HK Klavier Klassik					x	x	x	
Person G ➡		Psychologie		HF Klavier Klassik	x	x	x		x			x
Person H ➡		Betriebswirtschaftslehre		HF Gitarre Jazz	x				x	x	x	x

Abb. 2: Fallbezogene Darstellung der Code-Verteilung der Kategorie „Persönliche Beweggründe für ein künstlerisch-pädagogisches Zweitstudium“

Um Aussagen über fallbezogene Tendenzen treffen zu können, scheint ein Blick auf Codeverteilungen sinnvoll. Zwar können die Häufigkeiten keine Auskunft über die Qualität bzw. Wichtigkeit der Inhalte per se geben, nicht zuletzt, da u.a. unterschiedliche Satz- bzw. Abschnittslängen im Transkript kodiert und so z. B. Mehrfachkodierungen generiert werden. Gleichzeitig kann Abb. 2 veranschaulichen, inwiefern eine bestimmte Zielgruppe möglicherweise homogene Beweggründe aufweist, oder ob ein bzw. mehrere Kategorien von einer bestimmten (Unter)gruppe besonders häufig genannt werden. So können z. B. Studierende als eine Zielgruppe betrachtet werden, die zunächst an einer Musikhochschule studiert haben gegenüber der Zielgruppe von Studierenden, die ein fachfremdes Erststudium absolviert haben. Auch können Studierende, die zunächst Musik in künstlerischer Ausrichtung ohne pädagogische Anteile studiert haben, mit Studierenden, die im Vorfeld Lehramt Musik studiert haben, kontrastiert werden. Die Tabelle zeigt jedoch, dass sich keine fall- bzw. zielgruppen-spezifischen Tendenzen erkennen lassen. In nahezu allen Feldern wurden von allen Beteiligten mehrere Beweggründe angeführt. Kein Bereich sticht durch besonders viele Kodierungen hervor. Sowohl eher ‚äußere‘ Beweggründe wie Aspekte der Sicherheit, formale Gründe (Aufenthaltstitel, Zeit wegen Arbeitslosigkeit u.a.) sowie Empfehlungen von Personen werden in allen Zielgruppen genannt, also auch eher fachimmanente Gründe wie das Interesse an Bildungsarbeit, an musikpädagogischen Arbeitsfeldern, gesellschaftliches Engagement und Erweiterung des fachlichen Horizonts. Auch die künstlerische Entwicklung und der Stellenwert des Musizierens spielte für alle Gruppen eine Rolle. Lediglich bei Person C wird die künstlerische Entwicklung und das Musizieren nicht hervorgehoben. Dies mag an der Tatsache liegen, dass die Person bereits über einen abgeschlossenen Master in Performance verfügt und das künstlerische Schaffen bereits im Lebensfokus steht. Person F ist die einzige Person, die keine Beweggründe in musikpädagogischer Orientierung angibt, sondern die künstlerische Entwicklung in den Fokus stellt. Die Aussagen der Befragten, die im Vorfeld Lehramt studiert haben, zeugen von konkreten Vorstellungen des Berufsbilds. Für zwei Studierende, die nicht in Deutschland aufgewachsen sind, spielen formale Gründe eine zentrale Rolle bei der Entscheidung für die Aufnahme eines künstlerisch-pädagogischen Zweitstudiums. Weiter lassen sich jedoch keine spezifischen Eigenheiten ablesen.

3.2.1 Berufliche Perspektiven

Zu den beruflichen Perspektiven wurden unterschiedliche Aussagen getroffen, die spezifische Wirkmöglichkeiten im Bereich des Unterrichtens von Musik (Musizieren, Instrumente, Gesang), unterschiedliche institutionelle Anbindungen (allgemeinbildende Schule, Musikschule, Vereine) sowie formale (z. B. arbeitsrechtliche) Aspekte in den Blick nehmen. Daneben zeigte sich bei zwei der Befragten auch ein ‚Noch nicht Festgelegtsein‘ in Bezug auf die spätere berufliche Tätigkeit. Eine Person sah das künstlerisch-pädagogische Studium „eher als eine Hürde“ für eine spätere Berufstätigkeit, die im BWL-Bereich angestrebt wird, da es „nicht reinpasse“ (Person H: Pos. 170–171). Besonders treten (durch die Anzahl der Kodierungen und das Vorkommen bei allen Befragten) Aussagen hervor, welche die berufliche Perspektive als Patchwork-Tätigkeit charakterisiert, ein berufliches Wirken, das sich gleichzeitig in unterschiedlichen (Fach-)Bereichen, Institutionen, Vertragsverhältnissen und Tätigkeiten abspielt und so eine eher übergeordnete Perspektive darstellt. Diese wird im Folgenden beispielhaft erläutert.

Es zeigt sich, dass keine der befragten Personen davon ausgeht, vollumfänglich bzw. ausschließlich an einer Musikschule zu arbeiten („zwei Tage die Woche oder so, kann ich mir vorstellen“, Person G, Pos. 464–465). Sämtliche befragten Personen sehen ihre Zukunft bei einer Tätigkeit, die sich aus unterschiedlichen Arbeitsbereichen zusammensetzt und der ggf. unterschiedliche institutionelle Anbindungen zugrunde liegen. Dabei werden nicht nur allgemeinbildende Schule oder Musikschule als institutioneller Wirkungsort genannt, sondern auch Vereine. Einige der Aussagen beziehen sich auf den Wunsch, in den unterschiedlichen Bereichen in Teilzeit arbeiten zu können. Person A, deren Erststudium Grundschullehramt war, sieht sich „auf jeden Fall in der allgemeinbildenden Schule. (..) Aber am liebsten nicht mit voller Stelle.“ (Person A: Pos. 52). Auch Person F mit Maschinenbauhintergrund tendiert zu „so eine Mischung von beiden Berufen.“ (Person F: Pos. 231–232) Auf die Frage, wie eine ideale berufliche Perspektive aussehe, schildert Person B mit einem Vorstudium Lehramt Sekundarstufe:

„ein bisschen in der allgemeinbildenden Schule zu arbeiten, aber wirklich nur mit einer halben Stelle und dann mir die Freiräume nehmen zu dürfen, entweder mit meinem eigenen Chor oder als Ensemblemitglied auch mal eine Woche fehlen zu können und die stimmliche Belastung in der Schule so gering zu halten, dass ich auch am Wochenende noch gut zwei Konzerte singen kann und vielleicht mittwochs abends noch eine Chorprobe leiten kann mit einem guten Laienchor oder so. (..) Und am nächsten Donnerstagmorgen vielleicht nicht die ersten beiden Stunden haben, sondern erst zur dritten, vierten oder so. Das sind so Wünsche, dass man sich den Stundenplan vielleicht so drehen kann und die von schulischer Seite diese Unterstützung der Künstler, Schaffenden oder halt auch der Organisierenden, wie zum Beispiel ein Chorleiter einfach viel mehr unterstützt wird.“ (Person B: Pos. 449–460)

Auch Person G mit Psychologie-Hintergrund strebt Beschäftigungen in Teilzeit an, die diverse Möglichkeiten offenhalten:

„Und dann, meine Idealvorstellung ist irgendwie Teilzeit als Psychotherapeutin irgendwo zu arbeiten und in Teilzeit als Klavierlehrerin. [...], ob dann zum Beispiel als Klavierlehrer an der Musikschule, [...] und/oder privat, oder dann doch auch noch etwas weiter weg von dem konkret Instrumentalpädagogischen. [...] Also dass ich selber mehr Klavier spiele im Sinne von irgendwelche Begleitungen, Korrepetition. Sowas macht mir auch viel Spaß [...] Also das ist noch ein bisschen Patchwork, was da genau die musikalische Arbeit sein wird. Aber alles daran kann ich mir vorstellen.“ (Person G: Pos. 450–465)

Person E, die im Vorfeld Jazz-Klavier (künstlerisch) studiert hatte, strebt das Unterrichten in ganz unterschiedlichen Kontexten an. Neben der künstlerischen Tätigkeit hatte sie „immer bisschen Wunsch und Traum, dass ich mit den Schülern mit Behinderung arbeiten möchte.“ (Person E: Pos. 334–335). Person C arbeitet in einem Verein und ist an vier Schulen tätig, wo sie insbesondere mit aus Kriegs-/Krisengebieten geflohenen Kindern/Jugendlichen arbeitet. Weiter unterrichtet sie privat. Und hat

„auch eine Verein gegründet mit anderen Künstler in (Stadt in Deutschland). Wir haben so Performances und [...] ein paar, die eine Verbindung zwischen (außereuropäische) Kultur und deutscher. [...] Haben wir zum Beispiel ein paar Kinder aus die (Stadt) von (Stadt), die Musik lernen dort, hier mitgebracht. Wir haben hier Unterricht, Workshops. Es ist nur, diese Verbindung machen, so dass die Menschen, die dort Musik lernen wollen, ein bisschen mehr so diese Erfahrung (bekommen?), diese Verbreitung. Ja.“ (Person C: Pos. 351–373)

Auch in weiteren Aussagen ist eine Vielseitigkeit erkennbar, die sich einerseits in Bezug auf das Unterrichten, das von allen (zumindest in Teilen) angestrebt wird, zeigt, andererseits auch in Bezug auf die Zusammensetzung fachlich unterschiedlicher Tätigkeiten mit jeweils individuellen Motivationen und Zielsetzungen.

3.3 Einblick in ausgewählte Kontextkategorien

Neben den Kernkategorien geben auch Kontextkategorien Einblick in Sichtweisen der Befragten, die Hinweise zur Beantwortung der übergeordneten Forschungsfragen von MiKADO-Musik (siehe Fußnote 8) geben. Sie werden im Folgenden in Kurzform dargestellt.

3.3.1 Informationsdefizit

So spielt etwa ein Informationsdefizit eine Rolle. Mehrere Personen gaben an, nicht gewusst zu haben, künstlerisch-pädagogisch studieren zu können. So sagt Person E über das musikpädagogische Studium an ihrer Hochschule, wo sie zuvor ein künstlerisches Studium absolviert hat:

„Habe ich irgendwie so unterbewusst auch immer mal wieder gehört, aber nie so richtig so. Ich wusste nicht klar, was das ist und dass man überhaupt möglich hatte oder ich habe gehört so als Ausländerin sowieso hat man ja keine Chance so pädagogisch zu studieren und so weiter.“ (Person E: Pos. 65–68)

Auch Person G hatte das Musikpädagogikstudium nicht „so auf dem Schirm“ (Person G: Pos. 56) Dabei scheint das Informationsdefizit eher diffus, die wenigsten Befragten haben sich auf den hochschulischen Webseiten aktiv informiert, sondern sind durch Freunde und Lehrende, stellenweise auch falsch über Studieninhalte informiert worden.

3.3.2 „Stressoren“ und „Druck“

„Stressoren“ (Person G: Nachtrag, Pos. 27) bzw. Druck wurde weniger spezifisch auf das musikpädagogische Studium empfunden, sondern häufig eher auf das Erststudium bezogen. Betont wurden von Person E hierbei große Sprachbarrieren. Person G schilderte den „Leistungsdruck“ (Person E: Pos. 295) in Bezug auf ihr Psychologiestudium. Mehrere Befragte äußerten durch den Hintergrund ihres Erststudiums „entspannter in das [Zweit-]Studium reingehen“ (Person G: Nachtrag, Pos. 27) zu können. Auch die Eignungsprüfung für das zweite Studium schien durch die Vorkenntnisse der Befragten keine größere Barriere darzustellen.

3.3.3 Vorerfahrungen

Bei den Vorerfahrungen zeigt sich, dass diese bei den meisten Studierenden äußerst vielfältig sind, etwa durch das Erlernen nicht nur eines Instrumentes, sondern zwei oder mehrerer Instrumente. Zwei der Befragten haben ein soziales Jahr nach dem Abitur absolviert, davon eines bereits mit musikpädagogischer Tätigkeit. Person C hat in einem sozialen Musikprojekt in einem außereuropäischen Land gelernt. Viele der Befragten haben vielfältige Orchester-, Kammermusik-, Chor- bzw. Bänderfahrung während der Schulzeit gesammelt und z. B. in der Kirchengemeinde musiziert.

3.3.4 Persönliche Neigungen

In allen Interviews zeigte sich ein großes Interesse, das Instrumentalspiel/den Gesang zu einem Lebensmittelpunkt zu machen („und dann habe ich wirklich natürlich von Anfang an gedacht: Okay, also ich möchte eigentlich nicht anders außer Klavierspiel machen“, Person E: Pos. 32–34). Während eine Person „eigentlich gar nicht so sehr fachunterrichten [möchte] als generell einfach so pädagogisch Erziehung“ (Person A: Pos. 28–31), strebte Person F an: „Eigentlich

wollte ich doch Konzertfach studieren“ (Person F: Pos. 56–57). In zwei Fällen zeigte sich ein großes wissenschaftliches Interesse: „Das hat mir Spaß gemacht. Also dieses wissenschaftliche Denken über Musikpädagogik“ (Person B: Pos. 166–167). Person G beschreibt ihr „inhaltliche[s] Interesse [...] an der Wissenschaft, und zu verstehen – also irgendwie zu versuchen zu verstehen, wieso Menschen sich verhalten, wie sie sich verhalten.“ (Pers. G: Pos. 17–19). Person A hat eine Neigung, mit jungen Kindern arbeiten zu wollen, „weil ich mich auf eine Art gut glaube ich, selber noch Kind genug bin, um das gut aushalten zu können. Ich glaube, viele, vielleicht auch gerade Männer, (..) tun sich damit vielleicht schwerer.“ (Person A: Pos. 620–623)

3.3.5 „Künstlerische Welt“ – „das rein Künstlerische“

In den Interviewpassagen finden sich einige Aussagen, die ein Bild von zwei unterschiedlichen Sphären zeichnen: Das einer „Künstler:innenwelt“ (Person G: Pos. 9) und einer (musik-)pädagogischen Welt, die häufig als gegenüberstehend bzw. sich abgrenzend gezeigt wird. So spricht Person G vom „rein Künstlerischen“ (Person G: Pos 208), Person H vom „reine[n] Instrumentalstudium“ (Person H, Pos 267–268) und Person B grenzt voneinander ab: „das Künstlerdasein neben dem Musikpädagoge/-pädagoginsein“ (Person B: Pos. 309). Künstlerisch wird von Person H mit „traumtänzerisch“ assoziiert und einer Musikpädagogik gegenübergestellt:

„also ja, es ist ja so, dass Leute an einer Musikhochschule sind irgendwie oft Künstler. Und ich wusste bei mir schon: Ich bin jetzt nicht die Person, die nur künstlerisch traumtänzerisch durch die Welt läuft.“ (Person H: 229–230)

3.3.6 Haltung

Diese Kontextkategorie unter „Zweitstudium“ gibt Auskunft über bestimmte Einstellungen, Glaubenssätze bzw. Überzeugungen der Befragten in Bezug auf die Ausbildung in der Lebensspanne und die berufliche Tätigkeit. Diese Einstellungen bzw. Überzeugungen sind freilich mit Wertungen verbunden. Sie beschreiben bestimmte Bilder bzw. Vorstellungen von richtigem Handeln und lassen Normen in Bezug auf professionelles Handeln zutage treten. Wenn in den Aussagen der Studierenden auch kein bestimmtes professionstheoretisches Konzept (siehe z. B. Schwer & Solzbacher, 2014) aufscheint, lassen sich Aussagen an reformpädagogische Bestrebungen und konstruktivistische Weltbilder anbinden. So wurden z. B. Vielseitigkeit als anzustrebende Professionalität hervorgehoben, Anwendungsbezug und Praxiserfahrung im Studium als wichtig eingestuft, flexibles, experimentierfreudiges, entdeckenlassendes Herangehen in Unterrichtssituationen im Studium als sinnvoll erachtet. Sehr grundlegend stellten mehrere Studierende pädagogische Anteile im Rahmen von Musikstudien als wichtig heraus und einer Ausbildung gegenüber, die sich ausschließlich um künstlerische Performance dreht. Dies zeigt sich mitunter in Aussagen zu Rollenverständnissen. In diesen tritt die unter 3.3.5 dargelegte Diskrepanz einer künstlerischen und pädagogischen Sphäre in der Weise zum Vorschein, dass sich Studierende in jeweils unterschiedlichen Rollen oder Welten befinden. So vergleicht Studentin E die Atmosphäre ihres künstlerischen Erststudiums mit dem künstlerisch-pädagogischen Zweitstudium:

„im Bachelor war also unter diesen ganzen künstlerischen Studenten war nur gegenseitig so, immer mal gucken, immer mal schlecht reden [...] es geht um Konkurrenz und so und dann tatsächlich waren manche

auch glaube ich, speziell auf mich gerichtet gar nicht so freundlich. [...] Ich wurde wirklich ausgegrenzt, muss ich auch sagen, aber in dem pädagogischen, also in dieser pädagogischen Kreis habe ich gedacht, die sind auch, wie auch [...] die Dozenten oder Professoren, ein bisschen so offener und auch aufmerksamer und genau, mehr sensibilisiert einfach. (Person E: Pos. 279–289)

Insbesondere bei den Studierenden, die im Vorfeld eine künstlerische Ausbildung absolviert haben, werden die Sphären des ‚Künstlerischen‘ und des ‚Pädagogischen‘ voneinander stark unterschieden. Über den hohen Stellenwert vom Unterrichten und der künstlerisch-pädagogischen Ausbildung sagt die Studentin E später:

„aber manche unterschätzen das bisschen [...]. Vor allem die Leute, die aus dem so künstlerischen Bereich kommen oder die nur so künstlerisch machen, studieren oder machen wollen.“ (Person E: Pos. 426–428)

Person D bestätigt dies mit folgender Aussage, aus der hervorgeht: Es erfordere Mut, die zweite Sphäre des ‚Pädagogischen‘ zu betreten.

Aber nicht bei viele ist diese [...] innere Mut oder innere Kraft, die man bewegt und sagt: „Okay, aber ich möchte wirklich, aber wirklich unterrichten“. (Person D: Pos. 143–145)

Eine an der Tätigkeit des Unterrichtens empfundene Lust zu äußern, erfordert aus der dargelegten Perspektive offenbar Rechtfertigung.

3.4 Interpretation und Diskussion

Während interpretative Aspekte bislang durch das Kodieren und Bilden induktiver Kategorien sowie durch Einordnungen bei den Beschreibungen unter 3.1 bis 3.3 und nicht zuletzt durch die Auswahl der Kategorien aufgeschienen sind, vertiefe ich im Folgenden meine interpretatorische Sicht, deute einzelne Aspekte der gefundenen Kategorien weiter aus und setze sie – wo fruchtbringend – in Bezug zum Fachdiskurs. Dabei fließen auch Aspekte des Kategoriensystems mit ein, die hier aus Platzgründen nicht ausführlich dargestellt werden konnten.

3.4.1 Vielseitigkeit

In Abb. 1 und 2 war zu sehen, dass die Beweggründe der Studierenden ein künstlerisch-pädagogisches Studium aufzunehmen, nachdem sie bereits mindestens ein Studium absolviert haben bzw. gerade noch absolvieren, multifaktoriell sind. Es ist eine vielfältige Motivlage erkennbar, einerseits in Bezug auf alle befragten Personen, andererseits in Bezug auf die einzelnen Personen. So spielen nicht nur das fachliche Interesse eine Rolle, sondern gleichzeitig formale Gründe oder der Einfluss von Einzelpersonen. Bei den meisten Personen zeigen sich außerdem vielfältige Neigungen, was mitunter am Sampling liegen mag: Unterschiedliche Studien zu absolvieren, zeugt per se von breiten Interessen. Auffällig scheint in diesem Zusammenhang, dass bereits die Vorerfahrungen aus der Adoleszenz in den meisten Fällen durch große Vielfalt geprägt sind. Drei der befragten Personen haben bereits in ihrer Kindheit/Jugend mehr als drei Instrumente gelernt (und folgend ihre Musikstudien mit unterschiedlichen Hauptfächern angetreten) und in unterschiedlichen Kontexten musiziert, Person C hat in einem sozialen Projekt Instrumentalspiel gelernt, einige waren bereits pädagogisch tätig (etwa im Rahmen von Nachhilfeunterricht oder in einem freiwilligen sozialen Jahr). Hier wäre vergleichende Anschlussforschung sinnvoll, die eine Kohorte gegenüberstellt, die sich durch die Wahl eines ‚lineareren‘ Ausbildungsweges auszeichnet, etwa ein Konzertfachstudium.

Auch in Bezug auf die beruflichen Perspektiven ist eine Vielseitigkeit erkennbar, die sich einerseits in Bezug auf das Unterrichten, das von allen (zumindest in Teilen) angestrebt wird, zeigt, andererseits aber durch die Zusammensetzung mehrerer Tätigkeiten mit jeweils unterschiedlichen Motivationen und Zielsetzungen. Keine der befragten Personen sieht ihre berufliche Zukunft ausschließlich an einer Musikschule. Hier wäre zu fragen, inwiefern die Einnahme der Perspektive durch unbefriedigende Arbeits- und Entlohnungsbedingungen an Musikschulen bedingt ist. Möglicherweise werden auch die Entfaltungsmöglichkeiten an Musikschulen als beschränkt empfunden – etwa da Möglichkeiten des Konzertierens, der künstlerischen Entfaltung und das Verfolgen spezifischer Projekt- und Zielgruppeninteressen nicht ausreichend abgedeckt werden können. Die Datenanalyse hat gezeigt, dass die Studierenden neben dem Ausleben vielfältiger Interessen sehr spezifische Tätigkeiten anstreben, die sich zum Teil stark voneinander unterscheiden. In allen Fällen wird eine Patchwork-Tätigkeit angestrebt, meist auch eine Tätigkeit in Teilzeit. Hier sind Parallelen zur MULEM-EX-Studie erkennbar (Bundesfachgruppe Musikpädagogik e. V., 2024, S. 7, 19, 27), wo Teilzeitmöglichkeiten gefordert werden, um dem Musiklehrkräftemangel entgegenzuwirken. Auch die Teilstudie von Beyermann et al. (2026) kann in diesem Licht gelesen werden: Sie zeigt, dass Musik-Lehramtsstudierende großes Interesse haben, eine berufliche Tätigkeit an allgemeinbildenden Schulen mit einer Musikschultätigkeit zu kombinieren. Andere Teilstudien (z. B. Doggenweiler Menkhaus, 2026; Heß & Weuthen, 2026) bestätigen den Bedarf der Befragten, sich neben dem Unterrichten auch weiter künstlerisch auszuleben und zu konzertieren.

Die Analyse deutet darauf hin, dass dieser Wunsch weniger monetären Gründen entspringt, sondern darauf zurückgeht, dass die Befragten ihren Interessen nachgehen oder sich selbst verwirklichen möchten. Während Peter Rübke (2012) kritisch beäugt, dass von Musikschullehrkräften ein Übermaß an abzudeckenden Kompetenzbereichen verlangt würde, die sie zu „eierlegenden Wollmilchsäuen“ mache, scheint gerade eine vielfältige Tätigkeit dem Berufsziel der Studierenden zu entsprechen. Vielleicht könnte metaphorisch präzisiert werden: Die befragten Studierenden streben durchaus an, „eierlegende Wollmilchsäue“ zu sein, jedoch haben sie eine genaue Vorstellung davon, wie die Eier aussehen, wie die Wolle beschaffen ist und ob sie noch Milch geben oder nicht. Sie möchten selbst bestimmen, wie sie beruflich agieren bzw. wahrgenommen werden – je nach Biographie, Qualifikation, Selbstbild und Vorstellung über die Funktion von Musik, Musizieren und dessen Vermittlung. Gerade die Vorstellung darüber, was das Berufsbild ausmacht, differiert in hohem Maße (wie andere Teilstudien, z. B. Beyermann et al., 2026 zeigen) und ist von vielen Faktoren wie z. B. der Führung einer Institution abhängig. Die Studierenden streben an, ihren Tätigkeits- und Wirkungsbereich selbst zu bestimmen.

3.4.2 Internationale Studierende als Interessensgruppe

Bei der Erstellung des Samplings waren kulturelle/nationale Hintergründe der Studierenden nicht ausschlaggebend. Im Zuge der Datenanalyse hat sich jedoch gezeigt, dass gerade nationale /kulturelle Unterschiede offenbar einen nennenswerten Einfluss auf die Entscheidung, ein künstlerisch-pädagogisches Musikstudium aufzunehmen, ausüben. So fungierte in mehreren Fällen das Erststudium als ‚sprachlicher Türöffner‘ für das künstlerisch-pädagogische Studium, das hohe Anforderungen in der deutschen Sprache stellt. Weiter scheint in anderen Ländern

keine vergleichbare Ausbildung zu existieren, weshalb künstlerisch-pädagogischen Studiengängen in Deutschland eine besondere Attraktivität beigemessen werden kann.

3.4.3 Ambivalente Bilder

Im Folgenden schildere ich stellenweise widersprüchliche Aussagen, die getroffen wurden. Sie zeichnen ambivalente Bilder in Bezug auf eine künstlerisch-pädagogische Tätigkeit. Diese ambivalenten Bilder scheinen auch in weiteren MiKADO-Teilstudien auf und scheinen somit auf übergeordnete Muster hinzudeuten (z. B. Beyermann et al., 2026; Heß & Weuthen, 2026; Dartsch & Lessing, 2026), die sich auf die Nachwuchsgewinnung auswirken.

Bild 1: Musikpädagogische Leidenschaft versus monetäre Honorierung

Anhand des Materials lässt sich nachweisen, dass künstlerisch-pädagogische Tätigkeit in allen Fällen (bis auf einen) als Leidenschaft hervortritt und von einem besonderen emotionalen Interesse zeugt. Das Arbeiten mit Menschen und Musik wird als Ressource empfunden und positiv aufgeladen, dem Tun wird die Möglichkeit zugesprochen gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen und positive Auswirkung auf zwischenmenschliche Beziehung im Allgemeinen auszuüben. Gleichzeitig finden sich Aussagen, die diesem hohen Wert der künstlerisch-pädagogischen Tätigkeit monetär widersprechen, wenn Person B schildert, dass sie neben der Schule einen Chor im Laienbereich leiten und als Sänger auftreten möchte, wahrscheinlich jedoch nicht „um damit sein Geld zu verdienen“ (Person B: Pos. 437–439). Selbstverwirklichung scheint mit Freizeit in Verbindung zu stehen, nicht jedoch mit einer Entlohnung, die zu einem befriedigenden Bestreiten des Lebensunterhaltes dient. Eine ähnliche Gegenüberstellung scheint im zweiten Bild auf, in dem das künstlerische Agieren dem Unterrichten als Broterwerb gegenübergestellt wird.

Bild 2: Kunst versus Pädagogik

Bereits unter 3.3.6 wurde geschildert, dass Kunst und Pädagogik als getrennte Sphären betrachtet werden, die sich offenbar ausschließen. Es fällt dabei auf, dass in den Interviews nie auf den Ausdruck „künstlerisch-pädagogisch“ (und selten auf *musikpädagogisch*) zurückgegriffen wird, obwohl die Arbeitsgemeinschaft der Leitenden musikpädagogischer Studiengänge (ALMS) diesen vor inzwischen 20 Jahren (z. B. protokollarisch festgehalten bei einer Satzungsänderung, ALMS, 2005) zu etablieren versuchte, um einer strikten Trennung entgegenzuwirken, und dieser inzwischen in zahlreiche Studiengänge namentlich Eingang gefunden hat. Es scheint sich die Vorstellung eines ‚rein‘ künstlerischen Bereichs zu halten, dem ein pädagogischer Bereich *gegenübergestellt* sei. Der Bindestrich in „künstlerisch-pädagogisch“ fungiert in dieser Vorstellung nicht als verbindend, sondern als trennend (Lessing, 2024, S. 41). Person C berichtet, dass die Ausbildungswege in ihrem Herkunftsland auch institutionell separiert sind. In Deutschland manifestiert sich die Trennung nicht überwiegend institutionell, jedoch innerhalb einer Institution wie der Musikhochschule etwa sprachlich in Modulhandbüchern, wo so genannte künstlerische Fächer von pädagogischen Fächern getrennt

erscheinen.¹² Wenn auch Abgrenzungen wichtig sind zur disziplinären Verortung (Bradler, 2025), bergen sie in ausschließender Form gleichzeitig Gefahren. Eine davon ist die bereits an anderer Stelle beschriebene Hierarchisierung der Sphären. So spricht Wolfgang Rüdiger (2018, S. 9) von einer „Zwei-Klassen-Gesellschaft“ und Ulrich Mahlert beschreibt den Blick von „Künstlern“ auf „Musikpädagogik“ als „Geringschätzung“ (Mahlert, 2020, S. 40)

Bild 3: Hierarchie von Kunst und Pädagogik

Insbesondere bei den befragten Studierenden, die zunächst ein künstlerisches Studium abgeschlossen haben, zeigt sich ein ‚Rechtfertigungsmodus‘ (vgl. 3.3.6). Mithilfe dessen scheinen sich die Studierenden ihr Interesse für das Unterrichten sowie an Pädagogik und damit die Aufnahme eines künstlerisch-pädagogischen Studiums ‚erlauben‘ zu müssen. Dem vermeintlich ‚reinen‘ künstlerischen Studium wird eine höhere Wertigkeit attestiert. Gezeichnet wird das Bild von Musikpädagog:innen als „Leute, die wollen sich mit Musik beschäftigen. Die werden aber nie `nen Bach erreichen, der irgendwie, oder irgendwie dieses, dieser Anspruch von künstlerisch, für künstlerischer Gestaltung“ (Person H, Pos. 272–274) erfüllt. Hier zeigt sich eine Diskrepanz zwischen dem Wunsch einerseits Künstlertum zu „entmystifizieren“ (Person H, Pos. 283) und andererseits zu dieser Mystifizierung beizutragen, indem Musikpädagog:innen die Aufgabe zukomme an der „Basis“ zu arbeiten, „damit wird gearbeitet, wie ein Handwerk.“ Und erst wenn dieses stimme, könne man „künstlerisch tätig werden“ (Person H: Pos. 284–285).

4. Fazit mit Empfehlungen

Abschließend ziehe ich einige Schlussfolgerungen, die empfehlenden Charakter annehmen. Selbstverständlich verstehen sich diese als subjektiv und als Diskussionsgrundlage für weitere Interpretationen und schließlich zum Entwurf geeigneter Maßnahmen zur Förderung musikalischer Bildung. Des Weiteren werden Ideen für Anschlussforschung aufgezeigt.

In Hinblick auf das Sampling und die spezifische Forschungsfrage der hier vorgestellten Teilstudie kann zunächst einmal festgestellt werden, dass Studierende, die ein künstlerisch-pädagogisches Musikstudium als Zweitstudium studieren, grundsätzlich weiter in das Blickfeld genommen werden sollten. Hier könnten zukünftige quantitative Studien Aufschluss geben, welchen prozentualen Anteil Zweitstudierende in den künstlerisch-pädagogischen Fächern ausmachen. Möglicherweise liegt er höher als in anderen Studiengängen. Dies erscheint vor dem Hintergrund relevant, dass Vielseitigkeit, vielfältige Interessen und Erfahrungen insofern gute Voraussetzung für den lehrenden Beruf zu sein scheinen, als sie möglicherweise zum Aufbau wichtiger Kompetenzen wie Empathie und Flexibilität (Kruse-Weber, 2023) beitragen, nicht zuletzt, um sich in die unterschiedlichen Interessenlagen von Schüler:innen einzufühlen. Auch wurde gezeigt, dass Vorstudien offenbar zu einem Hürdenabbau einer Bewerbung beitragen. Eines der zentralen Ergebnisse der MULEM-EX-Studien – dass die Eignungsprüfung von der Bewerbung für ein Musiklehramt-Studium abhält (Bundesfachgruppe Musik-

¹² Z. B. in der Studienordnung der künstlerisch-pädagogischen Ausbildung an der Universität der Künste Berlin, wo das Modul 1 „Basismodul Künstlerische Fächer“ einem Modul 3 „Pädagogische Fächer“ gegenübersteht (Universität der Künste Berlin, 2013, S. 26)

pädagogik e. V., 2024, S. 6, 16) –, kann in Bezug auf die hier interviewten Personen nicht bestätigt werden. Im Gegenteil blickten sie der Prüfung weitestgehend ‚sorgenfrei‘ entgegen und schätzten ihre Chancen gut ein, einen Studienplatz zu erhalten.

Anschlussforschung scheint in Bezug auf das Bedürfnis der Befragten nach einer Patchwork-Tätigkeit geboten. Aus den Daten geht nicht eindeutig hervor, inwiefern dieses einem generellen Bedürfnis nach einem abwechslungsreichen Lebensentwurf (z. B. Mahler, 2020, S. 58; Rübenacker, 2024) entstammt, oder den Bedingungen geschuldet ist, die Instrumental- bzw. Gesangslehrtätigkeit/Musikschultätigkeit gegenwärtig in Deutschland aufweist.

Es hat sich gezeigt, dass die Beweggründe für die Aufnahme eines künstlerisch-pädagogischen Musikstudiums als Zweitstudium multifaktoriell sind. Entsprechend betreffen die hier vorgeschlagenen Maßnahmen mehrere Ebenen, die ich im Folgenden mit institutionellem Bezug darzustellen versuche.

Sowohl auf Ebene von Musikschulen als auch von Musikhochschulen sowie gesamtgesellschaftlich scheinen Einstellungen, Haltungen und aus diesen hervorgehende Bilder relevant, die Kunst und Pädagogik als ein bestimmtes Verhältnis bzw. *Nicht-Verhältnis* definieren, sowie Rollenbilder von Künstler:innen und Pädagog:innen. Es scheint sinnvoll, diese Sichtweisen weiter herauszuarbeiten und gezielt zu bearbeiten, um zu einem höheren Verständnis bzw. einer Sensibilisierung für das Bild eines Kontinuums beizutragen (Bradler, 2025) – etwa in Form von internen Fortbildungen im Kollegium, aber auch durch das Ergreifen struktureller Maßnahmen (unten folgend). Grundsätzlich scheint es sinnvoll – wie es für Nachwuchskräftemangel auch überfachlich gilt – Presse- und Öffentlichkeitsarbeit vermehrt in den Fokus zu nehmen und Kommunikationskanäle zu nutzen, die (gegenwärtig) möglicherweise noch wenig domänenspezifisch für fachbezogene Institutionen wie Musikschulen und Musikhochschulen sind (Schmitt-Weidmann, 2023).

Auf Ebene der Musikhochschulen könnten z. B. ...

- die wissenschaftlich Tätigen mehr populärwissenschaftliche Präsenz in den Medien zeigen, sei es durch das Veröffentlichen populärwissenschaftlicher Bücher, durch Präsenz in von vielen Familien und Bildungseinrichtungen gesehenen Fernsehformaten (z. B. Checker Tobi, Sendung mit der Maus), durch die Teilnahme an Science-Slams etc.
- internationale Bewerbungsinteressent:innen als Zielgruppe weiter in den Blick genommen und ggf. Sprachfördermöglichkeiten ausgebaut werden. Angebote von englischsprachigen Studienmöglichkeiten im künstlerisch-pädagogischen Bereich sollten in Betracht gezogen und englischsprachige Publikationen gefördert werden.
- Modulhandbücher hinsichtlich der sprachlichen Trennung von künstlerisch-pädagogisch überarbeitet werden.
- Verantwortliche dafür sorgen, dass Studierende – wo noch nicht möglich – durch Wahlmöglichkeiten ihren spezifischen musikpädagogischen Interessen nachgehen können und individuelle Profile aufbauen können
- der Einfluss von Hauptfachlehrenden und die musikpraktische Lehre mehr in den Blick genommen werden (Lessing, 2024, S. 41), die durch Vermittlung von Werten durch Einzelpersonen aber auch durch ihre (Unterrichts-)Form zur Generierung bestimmter Vorstellungen beitragen, die sich möglicherweise ungünstig auf das Beheben des

Nachwuchsproblems auswirken. So könnte z. B. der Einzelunterricht im Hauptfach mit Gruppenunterricht im Hauptfach sowie Team-Teaching-Modellen¹³ ergänzt werden und (fach- bzw. modulübergreifende) Supervisionsmodelle von Unterricht initiiert werden. Auf Leitungsebene sollte durch individuelle Maßnahmen und einer dahingehend sensibilisierten Sprache und Haltung der Hierarchisierung von einzelnen Studiengängen entgegengewirkt werden.

- Informationen und Austausch der unterschiedlichen Fachrichtungen gefördert werden, so dass keine Falschinformationen weitergegeben werden.

Auf Ebene der Musikschulen (Kommunen) könnte z. B.

- das Konzertieren von Lehrpersonen honoriert werden, indem es in das Deputat aufgenommen wird und eine Freistellung für Konzertreisen erfolgt.
- Mehr Freiräume geschaffen werden für das Durchführen eigener musikpädagogischer Projekte mit bestimmten Interessensgruppen.

Für beide Institutionen gilt es einen regelmäßigen Informationsaustausch über Angebote zu schaffen, so dass keine Desinformationen – etwa über hochschulische Angebote/Studieninhalte – bestehen und eine überinstitutionelle Zusammenarbeit, z. B. im Sinne eines Transformer-Modells (Schmitt-Weidmann, 2024), unterstützt wird.

Auf ministerieller Ebene sollten Teilzeitmöglichkeiten geschaffen werden – etwa für Lehrpersonen an allgemeinbildenden Schulen, die neben dem Schuldienst einer Musikschultätigkeit nachgehen möchten. Alles in allem gilt es dem Zusammenwirken der Institutionen und Akteur:innen große Aufmerksamkeit zu schenken.

Literaturverzeichnis

- ALMS. (2005). *Protokoll der Jahrestagung 2005 der ALMS an der Universität der Künste Berlin (UdK), 22. und 23. April 2005* (M. D. Loritz, Protokoll). Abgerufen am 1. September 2025 von <https://www.alms-musik.de/seite/499717/archiv.html>
- Beyermann, A., Hübler, V., Voigt, J.-F., Bradler, K., & Prantl, D. (2026). Gründe für oder gegen eine Musikschultätigkeit: Sichtweisen von Musikstudierenden. *üben & musizieren.research*, Sonderausgabe MiKADO-Musik, 169–187. https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_mikado-musik_beyermann_huebler_voigt_bradler_prantl
- Bradler, K. (2016). „Kompetenzen“ von Instrumentallehrkräften: Oder besser: Was zeichnet eine gute Lehrperson aus? *üben & musizieren*, (6), 40–43.
- Bradler, K. (2025). Instrumentalpädagogik: Versuch einer Verortung. In K. Bradler (Hrsg.), *In-between: Einblicke in Forschungs- und Arbeitsfelder der Instrumentalpädagogik* (S. 44–103). Waxmann.
- Bundesfachgruppe Musikpädagogik e. V. (Hrsg.). (2024). *MULEM-EX: Musiklehrkräftemangel – Eine explorative Studie: Hintergründe und Gründe für sinkende Zahlen in den Studiengängen für das Lehramt Musik*. <https://www.musikrat.de/fileadmin/redaktion/download/Mulem-EX-31-05-2024-Einzelseiten.pdf>

¹³ Siehe z. B. das Teilprojekt des Netzwerks 4.0 der Musikhochschulen (o. J.).

- 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. https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_mikado-musik_dartsch_lessing
- Doggenweiler Menkhaus, L. J. (2026). Berufsentscheidung Musikschule – „...ich weiß nicht, ob das so eine richtige ENTSCHEIDUNG war“. Eine qualitative Interviewstudie zu Hintergrund und Prozess der Berufsentscheidung von Musikschullehrkräften. *üben & musizieren.research*, Sonderausgabe MiKADO-Musik, 243–257. https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_mikado-musik_doggenweiler
- Helfferrich, C. (2014). Abschnitt 39.3 – Das Leitfadeninterview. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 565–569). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0>
- Heß, C., & Weuthen, K. (2026). Musikschultätigkeit als ambivalente Mission. Gruppendiskussionen mit Musikschullehrkräften zur Frage der künstlerisch-pädagogischen Studien- und Berufsempfehlung. *üben & musizieren. research*, Sonderausgabe MiKADO-Musik, 278–302. https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_mikado-musik_hess_weuthen
- Hochschule für Musik Freiburg. (2023). *Satzung der Ethikkommission der Hochschule für Musik Freiburg* (01.10.2023) [PDF]. https://www.mh-freiburg.de/fileadmin/Forschung/2023-10-01_Satzung_der_Ethikkommission_der_Hochschule_fuer_Musik_Freiburg.pdf
- Jungbauer, G. (2011). „Wer will in die Meisterklasse?“ – Die neue Bildungsentscheidung nach Bachelorabschluss. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(2), 172–185.
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz*. Beltz Juventa.
- Kruse-Weber, S. (2023). *Reflect! Ein Beobachtungs- und Reflexionstool für Instrumental- und Gesangslehrende* (unter Mitarbeit von M. Tumler & E. Bucura). Waxmann.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und Künstlicher Intelligenz*. Beltz.
- Lessing, W. (2024). „Es war Ernst!!“: Überlegungen zum Begriff des Künstlerischen als musikpädagogische Zieldimension. In H. Lindmaier & P. Rübke (Hrsg.), *Instrumentaldidaktik künstlerisch gedacht: Aspekte, Handlungsweisen, Perspektiven* (S. 25–43). Waxmann.
- Mahlert, U. (2020). *Instrumentalpädagogik in Studium und Beruf*. Schott.
- MiKADO-Musik Steuerungsgruppe. (2024). *MiKADO-Musik: Fragebogen Sozialdaten Studierende* [PDF]. Arbeitsgemeinschaft der Leitenden musikpädagogischer Studiengänge. https://daten2.verwaltungsportal.de/dateien/seitengenerator/ddc11b5a22698f1f0269e70340358d9b215868/MikADO-Musik_Fragebogen_Sozialdaten_Studierende.pdf
- Netzwerk 4.0 der Musikhochschulen. (o. J.). *Vernetzte und teambezogene Lehrformen in der künstlerisch-musikalischen Ausbildung* (Teilprojekt 1). <https://www.netzwerk-musikhochschulen.de/teilprojekte/vernetzte-und-teambezogene-lehrformen-in-der-kuenstlerisch-musikalischen-ausbildung/>
- Rehberg, S. (2012). Vielseitigkeit als Chance: Interview mit Theresa Merk. *neue musikzeitung*, 61(12). <https://www.nmz.de/nmz-verbaende/deutscher-tonkuenstlerverband/vielseitigkeit-als-chance>
- Rübke, P. (2012). Lehrkräfte als eierlegende Wollmilchsäue: Ein Plädoyer für das Ende der Überforderung. *üben & musizieren*, 57(4), 16–20.
- Rübke, P. (2021). Eine kurze Geschichte der Musikschule und ihrer Lehrenden. In B. Busch (Hrsg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik: Ein Wegweiser für Studium und Beruf* (S. 419–429). Breitkopf & Härtel.

- Rübenacker, J. (2024). „Und außerdem geigt sie noch...“: Gedanken zur musikalischen Patchwork-Identität. *üben & musizieren*, 69(6), 24–25.
- Rüdiger, W. (2018). Vielfalt und Einheit: Zur Fragestellung des Symposiums und zu den Beiträgen dieses Bandes. In W. Rüdiger (Hrsg.), *Instrumentalpädagogik – wie und wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven* (S. 7–17). Schott.
- Schmitt-Weidmann, K. (2023). Raus aus dem Elfenbeinturm! Gestaltung von Kultur und Gesellschaft als Aufgabenfeld und Bildungsmission von Musikhochschulen. *üben & musizieren.research*, (3), 1–22. <https://uebenundmusizieren.de/artikel/schmitt-weidmann>
- Schmitt-Weidmann, K. (2024). Das „Transformer“-Modell: Musikschule und Musikhochschule als lernende Praxisgemeinschaft. *üben & musizieren*, 69(6), 52–54.
- Schwer, C., & Solzbacher, C. (2014). *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Julius Klinkhardt.
- Universität der Künste Berlin. (2013). *Studienordnung und Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Künstlerisch-Pädagogische Ausbildung* (Anzeiger der Universität der Künste Berlin 14/2013, S. 25–61) [PDF]. https://www.udk-berlin.de/fileadmin/2_dezentral/Studienberatung/20140212_Anzeiger14-13_SK_neu1.pdf

Katharina Bradler

Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden

Wettiner Platz 13

01067 Dresden

Deutschland

E-Mail: katharina.bradler@mailbox.hfmd.de

Forschungsschwerpunkte: Instrumental- und Gesangspädagogik, Klassenmusizieren, Musik und Ethik, Inklusion, Fachlichkeit

Stichworte zur Verschlagwortung: *Zweitstudium, Beweggründe, Instrumentalpädagogik, künstlerisch-pädagogische Ausbildung, Interview*