



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

Zitationsvorschlag: Schulenberg, M. (2026). Warum (nicht) Musikpädagogik? Eine qualitative Untersuchung zu Einflussfaktoren auf die Studienwahl musikinteressierter Oberstufenschüler*innen. *üben & musizieren.research*, Sonderausgabe MiKADO-Musik, 319–336. Online verfügbar unter: https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_mikado-musik_schulenberg

Warum (nicht) Musikpädagogik?

*Eine qualitative Untersuchung zu Einflussfaktoren auf die Studienwahl musikinteressierter Oberstufenschüler*innen*

Why (not) study music education?

A qualitative study on factors influencing the choice of study programme among upper secondary school students interested in music

Maristella Schulenberg

Abstract

The study investigates the factors influencing upper secondary school students' decisions to pursue or reject studies in instrumental or vocal pedagogy (IGP) against the backdrop of an increasing shortage of music educators. Five students were interviewed individually and the data was evaluated based on grounded theory methodology. The findings show that study choices are shaped by an interplay of personal, social, and structural factors. Personal motivation, joy in making music, and the possibility of combining pedagogical identity with artistic development emerged as positive drivers. Supportive family environments and teachers, and positive role models foster interest in IGP. Negative experiences reported by orientation figures about working conditions, pay, as well as the perception of IGP as less artistically or

“second-choice” studies, tend to discourage students. Structural barriers, particularly demanding entrance examinations, insufficient information, and late career orientation, complicate decisions. Addressing the shortage of future professionals requires not only improving working conditions and recognition of IGP but also providing earlier and clearer guidance about career paths and admission requirements.

Zusammenfassung

*Die Studie untersucht Einflussfaktoren auf die Entscheidung von Oberstufenschüler*innen für oder gegen ein Instrumental-/Gesangspädagogikstudium (IGP). Fünf Schüler*innen wurden einzeln anhand eines Leitfadens interviewt und die Daten in Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen ein Zusammenspiel aus persönlichen, sozialen und strukturellen Faktoren. Positiv auf die Studienentscheidung wirken sich die Freude am Musizieren, die Identifikation als Pädagog*in, musikalische Weiterentwicklung, ein unterstützendes Elternhaus, positive Unterrichtserfahrungen und zufriedene Orientierungspersonen aus. Hemmend wirken negative Berichte über Arbeitsbedingungen, geringe gesellschaftliche Anerkennung und Gehalt sowie die Wahrnehmung von IGP als „zweite Wahl“ gegenüber künstlerischen Studiengängen. Zudem wird die Notwendigkeit des Studiums zur Berufsausübung infrage gestellt. Strukturelle Hürden sind die Eignungsprüfung, ein Informationsdefizit über Anforderungen sowie eine späte berufliche Orientierung, aufgrund der zeitintensiven Vorbereitung. Um dem Nachwuchsmangel entgegenzuwirken sind neben verbesserten Rahmenbedingungen auch frühzeitigere Informationsangebote und die Überprüfung der Anforderungen der Eignungsprüfungen erforderlich.*

1. Einleitung

Die Entscheidung für einen Berufsweg ist für Jugendliche, die kurz vor dem Abschluss ihrer Schullaufbahn stehen, ein bedeutsames Thema. Entscheiden sich Schüler*innen der Oberstufe für ein Studium, spielen bei der Wahl des Studiengangs persönliche Interessen, bisherige Bildungserfahrungen sowie soziale und institutionelle Rahmenbedingungen eine Rolle. Im Bereich der Musik ist diese Entscheidung häufig eng mit einer langjährigen musikalischen Praxis und der Frage, inwiefern die musikalischen Fähigkeiten eine berufliche Perspektive bieten, verbunden. Bislang ist wenig darüber bekannt, wie Oberstufenschüler*innen den Studiengang Instrumental-/Gesangspädagogik (IGP) wahrnehmen, weshalb eine nähere Betrachtung des Berufsorientierungsprozesses vor einer potenziellen Studienaufnahme von besonderem Erkenntnisinteresse ist. Die in diesem Artikel präsentierte qualitative Untersuchung hat sich konkret mit der Frage beschäftigt, welche Faktoren Oberstufenschüler*innen positiv oder negativ bei der Entscheidung für ein IGP-Studium beeinflussen. Die Ergebnisse geben einen Einblick, warum die Zahl der Studienbewerber*innen bisweilen zurückgeht, und liefern Hinweise darauf, wie dem Fachkräftemangel in der Musikpädagogik langfristig entgegengewirkt werden könnte.

2. Zugang zu musikpädagogischen Berufen

Im Folgenden wird der Zugang zu musikpädagogischen Berufen vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes dargestellt, um eine Grundlage für die anschließende Analyse zu schaffen und einen ersten Bezug zu zentralen Aspekten herzustellen, die im Interviewleitfaden berücksichtigt wurden. Unter der Bezeichnung *musikpädagogische Berufe* werden nachfolgend Berufsbilder zusammengefasst, im Rahmen derer musikalische Inhalte und/oder Fähigkeiten vermittelt werden. Dazu zählen bspw. Musiklehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen und Musikschulen (IGP-Lehrende), ebenso wie Chorleiter*innen, Elementarmusikpädagog*innen sowie Musikvermittler*innen an Theatern. Das Deutsche Musikinformationszentrum (miz) hat Berufsmusizierende¹ befragt, die ihren Lebensunterhalt ganz oder zumindest teilweise aus musikalischen Tätigkeiten erzielen (miz & DMR, 2023, S. 3). Die Ergebnisse haben gezeigt, dass 70 % der professionellen Musiker*innen zur Finanzierung ihres Lebensunterhalts zusätzlich einer weiteren Tätigkeit nachgehen (miz & DMR, 2023, S. 5). 78 % der Berufsmusizierenden, die zusätzlich musikpädagogisch tätig sind, haben ein Musikstudium absolviert (miz & DMR, 2023, S. 16). Um Musik zu studieren, muss vorab häufig eine Eignungsprüfung (EP) bestanden werden, deren Anforderungen spezifische biografische Verläufe voraussetzen. Dazu zählen zumeist eine langjährige Instrumentalpraxis, im Regelfall auch auf einem Zweitinstrument und/oder Gesang sowie Vorkenntnisse in Musiktheorie und Gehörbildung (DMR, 2024). Die Ergebnisse der Befragung liefern eine Vorstellung davon, was unter „langjährig“ zu verstehen ist, denn im Durchschnitt haben Berufsmusizierende mit neun Jahren angefangen Musik zu machen, 20 % sogar bereits vor dem sechsten Lebensjahr (miz & DMR, 2023, S. 11). Dass die EP für viele Studieninteressierte des Musiklehramts aus diesem Grund eine Hürde darstellt, hat die MULEM-EX-Studie der Bundesfachgruppe Musikpädagogik (BFG, 2024) bestätigt. Neben der zeitlichen Belastung durch die intensive Vorbereitung wurde auch die finanzielle Belastung betont, die mit außerschulischem Unterricht einhergeht. Zudem wurde ein Informationsdefizit über die Anforderungen und unzureichende Vorbereitung durch schulischen Musikunterricht kritisiert (BFG, 2024, S. 16f.). Auch wenn ein Großteil der Instrumental- und Gesangspädagog*innen ein Musikstudium absolviert hat, ist dies nicht zwingend eine Voraussetzung für die Berufsausübung. Da im Studienangebot der Musikhochschulen nicht (überall) alle instrumentalen/vokalen Hauptfächer vertreten sind, werden seltenere Instrumente bspw. auch von Lehrkräften ohne Studienabschluss bzw. formaler Ausbildung an Musikschulen unterrichtet (BFG, 2024, S. 6, 16ff.; Lessing & Stöger, 2018, S. 140). Betrachtet man alle Berufsmusizierenden, hat knapp über die Hälfte ein Studium absolviert, darüber hinaus sind 29 % Autodidakt*innen und 25 % haben ausschließlich privaten Unterricht erhalten – die beiden zuletzt genannten Gruppen sind überdurchschnittlich häufig in den Bereichen Gesang und populärer Musik zu finden (miz & DMR, 2023, S. 7ff.).

Im Folgenden werden die Aspekte thematisiert, die für den Zugang zu musikpädagogischen Studiengängen relevant sind. Dazu zählen die musikalische Sozialisation der Schülerinnen und Schüler (SuS) sowie die Berufswahl und -orientierung.

¹ In der Befragung vertretene musikalische Professionen: Instrumentalmusiker*in, Sänger*in, Komponist*in, Dirigent*in, Kirchenmusiker*in, Produzent*in, Hochschullehrer*in im Fachbereich Instrument/Gesang, Repetitor*in, DJ, Audiodesigner*in (miz & DMR, 2023, S. 8).

2.1 Musikalische Sozialisation

Die Familie ist während der ersten Lebensjahre die wichtigste Sozialisationsinstanz. Neben dem Vorleben musikalischer Aktivitäten und des Stellenwerts, den Musik im familiären System einnimmt, wirkt sich eine anregende Umgebung durch zur Verfügung stehende Instrumente, gemeinsames Musikhören oder Singen auf die musikalische Sozialisation aus (Olbertz, 2018, S. 126; Pape, 2013, S. 222ff.). Studien haben gezeigt, dass Kinder, in deren Elternhaus ein Instrument vorhanden ist, mehr Interesse am Erlernen eines Instruments haben. Dies zeigt sich auch darin, dass 46 % der Kinder musikalisch oder künstlerisch aktiver Eltern Instrumentalunterricht nehmen, wohingegen dies nur 26 % der Kinder aus anderen Elternhäusern tun (z.B. Olbertz, 2018, S. 127). Darüber hinaus wurde ein Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status festgestellt: mehr als die Hälfte der Kinder aus bildungsnahen Familien mit hohem sozioökonomischem Status spielen ein Instrument (Olbertz, 2018, S. 127). Die Leistungen steigen parallel zur Höhe des Berufsabschlusses der Eltern. Dies hängt mit den finanziellen Möglichkeiten der Eltern zusammen, die Kinder bspw. durch instrumentalen oder vokalen Unterricht zu fördern (Steinbach, 2018, S. 233f.; Olbertz, 2018, S. 127). Mit zunehmendem Alter wird die Familie durch weitere Sozialisationsakteur*innen wie Kindergärten, Schulen oder Musikschulen ergänzt (Steinbach, 2018, S. 234).

Die Peers bieten einen Orientierungsmaßstab außerhalb von Familie und Schule. Gerade das gemeinsame Musikmachen löst ein Gemeinschaftsgefühl aus und der Musikgeschmack als Ausdruck sozialer Identität ist im Rahmen der Identitätsentwicklung im Jugendalter von Bedeutung (Olbertz, 2018, S. 128f.; Steinbach, 2018, S. 231). Ebenfalls als musikalische Sozialisationsinstanz zu berücksichtigen sind die Medien, denn über die Rezeption von Musik, Musikvideos und Video-Tutorials können musikalische Kompetenzen abgeschaut werden – so wie beim Lernen am Modell mit physisch anwesenden Lehrpersonen (Olbertz, 2018, S. 129f.; Steinbach, 2018, S. 232, 234).

2.2 Berufswahl und -orientierung

„Die Berufswahl kann als ein persönlicher Entwicklungsprozess gefasst werden, der durch die soziale Herkunft geprägt und soziokulturell durch die Struktur des Bildungssystems gerahmt ist“ (Brüggemann & Rahn, 2020, S. 94). Bei guter Beziehungsqualität haben die Eltern einen bedeutsamen Einfluss auf die Berufsorientierung. Darüber hinaus sind Geschwister und Freunde orientierungsgebend und auch die Schule sowie Medien sind unterstützende Instanzen bei der Berufswahl. Die in Schulen am häufigsten durchgeführten Maßnahmen zur Berufsorientierung sind Praktika, Informationsveranstaltungen oder Besuche des Berufsinformationszentrums. Kritisiert wird, dass individualisierte oder auf konkrete Zielgruppen zugeschnittene Angebote seltener zum Einsatz kommen. Diese sind jedoch wirksamer, da sich die SuS im Prozess der Orientierung an verschiedenen Stellen befinden und somit unterschiedliche Bedürfnisse haben. Zudem führen mangelndes Wissen über Ausbildungswege oder die Passung zwischen eigenen Fähigkeiten und Berufsanforderungen bei SuS zu Passivität statt zu engagierten Recherchen (Brüggemann & Rahn, 2020, S. 222ff., 322).

Darüber hinaus beeinflussen verschiedene Motive die Studien- und Berufswahl. Am häufigsten werden eigene Interessen, die Arbeitsplatzsicherheit, das Arbeitsklima und ein ausgewogenes Verhältnis von Arbeit und Freizeit genannt (Oechsle et al., 2009, S. 322). Zu ergänzen ist, dass Jugendliche mit niedrigeren Bildungsabschlüssen einen stärkeren Anpas-

sungswillen für ein hohes Einkommen zeigen als Gleichaltrige mit höheren Bildungsabschlüssen, die eher ihren Ehrgeiz betonen und mehr Wert auf die Übereinstimmung des Berufsprofils mit ihren eigenen Interessen und Fähigkeiten legen. Ein weiteres Motiv ist der Wunsch nach sozialer Anerkennung. Das Selbstbild des Menschen entwickelt sich in der Interaktion mit Mitmenschen. Positive Reaktionen der Mitmenschen auf die eigene Person stärken das Selbstwertgefühl und negative Reaktionen werden nach Möglichkeit vermieden. Berufe werden oft als Indikator für die Zuschreibung spezifischer Persönlichkeitsmerkmale gesehen. Dadurch werden sie zum ‚Filter‘, durch den hindurch eine Person wahrgenommen, beurteilt und taxiert wird und somit auch ein Mittel der Selbstdarstellung. Auf diesem Grund basiert das Bedürfnis, einen anerkannten Beruf anzustreben, welcher ein möglichst positives Selbstbild durch die Bestätigung der Mitmenschen ermöglicht. Das Image eines Berufs wird von den meisten Menschen ähnlich eingeschätzt. Bestimmte Präferenzen können aber auf soziale Determinanten, wie das Geschlecht, das Bildungsniveau, das Einkommen oder das soziale Umfeld, zurückgeführt werden. Diese können die individuelle Freiheit in der Berufswahl begrenzen (Brüggemann & Rahn, 2020, S. 83). Die berufliche Orientierung ist ein längerer Prozess und Studien haben gezeigt, dass viele Jugendliche eine Übergangszeit nach der Schule benötigen, um tragfähige Entscheidungen zu treffen (Oechsle et al., 2009, S. 321).

3. Methodisches Vorgehen

Zur Untersuchung des qualitativen Forschungsvorhabens wurden im Zeitraum von November 2024 bis Februar 2025 fünf leitfadengestützte Einzelinterviews durchgeführt. Der selbsterstellte Interviewleitfaden umfasste fünf verschiedene Themenblöcke: 1. Entscheidungsgründe für/gegen ein Studium, 2. Eignungsprüfungen, 3. Vorstellungen vom Studium, 4. Vision eines perfekten Studiums und 5. Berufsvorstellungen. Jeder Themenblock enthielt verschiedene Unterfragen, welche offen formuliert waren, damit die Relevanzsetzung der Interviewten in den Antworten deutlich werden konnte. Alle Interviews starteten mit einer Einstiegsfrage zum bisherigen musikalischen Werdegang, auf die die Befragten zunächst frei antworteten und von sich erzählen konnten. An die erhaltenen Informationen konnte mit konkreten Nachfragen angeknüpft werden, um gezielt mehr zu einzelnen Themenblöcken des Leitfadens zu erfahren. Bei der Auswahl der Befragten ergab sich als ein zentrales Kriterium, dass sie zum Moment des Gesprächs die gymnasiale Oberstufe eines Gymnasiums besuchten. Alle fünf Interviewpartner*innen waren im Abiturjahrgang und standen somit unmittelbar vor der Studien-/Berufswahl. Von Bedeutung war zudem die musikalische Aktivität der Befragten, da diese die Grundvoraussetzung für die Aufnahme eines Musikstudiums darstellt – dieses Kriterium wurde von allen SuS erfüllt, da die aufgesuchte Schule einen musikalischen Schwerpunkt anbot, in dem mindestens ein Instrument/Gesang erlernt wird. Das konkrete Sampling bildet sich aus zwei Schülern und einer Schülerin aus dem Leistungskurs sowie einem Schüler und einer Schülerin aus dem Musik-Grundkurs. Die Interviews wurden parallel zum Unterricht oder in der Pause im Anschluss an die Stunde in einem Nebenraum durchgeführt. Die Gesprächsdauer betrug jeweils zwischen 18 und 27 Minuten mit einer Gesamtdauer von 116 Minuten Datenmaterial. Die Interviews wurden aufgenommen und für die Datenauswertung anonymisiert transkribiert. Ausgewertet wurden die Daten in Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie (GTM). Das Verfahren der GTM ist theoriegenerierend und zeichnet sich

durch einen zirkulären Forschungsprozess aus: Datengewinnung, Datenanalyse und Theoriebildung finden parallel zueinander statt und beeinflussen sich gegenseitig. Somit können bei Bedarf innerhalb des Prozesses Modifikationen vorgenommen werden – bspw. am Leitfaden aber auch am Sampling (Strübing, 2013, S. 113). Die Datenanalyse durchläuft einen dreischrittigen Kodierprozess: Zuerst werden die Daten beim offenen Kodieren in kleinere Abschnitte unterteilt, denen Schlüsselwörter, sogenannte Codes, zugeordnet werden. Mehrere inhaltlich zusammenpassende Codes können anschließend zu einer Kategorie gebündelt werden (Berg & Milmeister, 2011, S. 308). Im folgenden Schritt des axialen Kodierens werden Zusammenhänge zwischen den Kategorien hergestellt. Der letzte Schritt ist das selektive Kodieren, bei dem aus den Kategorien eine Kernkategorie gebildet wird, die die Grundlage der Theorie bildet, da sie die verschiedenen Muster und Zusammenhänge beinhaltet und anhand dieser die Theorie ausformuliert werden kann (Berg & Milmeister, 2011, S. 325). Der zirkuläre Prozess der GTM endet, wenn eine theoretische Sättigung erreicht worden ist (Strübing, 2013, S. 127). Aufgrund der begrenzten Anzahl an Befragten wurde bei den diesem Artikel zugrundeliegenden Ergebnissen keine theoretische Sättigung erreicht. Die Reichweite der Untersuchungsergebnisse sollte demnach stets vor dem Hintergrund der Tatsache bewertet werden, dass der zirkuläre Prozess der GTM nicht abgeschlossen ist und es sich somit nur um eine GTM-inspirierte Analyse handelt, weshalb die Ergebnisse nur begrenzt aussagekräftig sind. Im Anschluss an die Präsentation der Ergebnisse werde ich in Anlehnung an das Vorgehen der GTM Ideen zu einer möglichen Theoriebildung anhand meiner Kategorien diskutieren. Auch hier ist darauf hinzuweisen, dass sich die begrenzte Anzahl an Interviewten sowie Interpretationsspielräume meinerseits bei der Datenanalyse auf die Aussagekraft der Theorie auswirken.

4. Ergebnisse

Bei der Auswertung der Daten zeigten sich vier zentrale Themenfelder: der *Zugang zum Studium*, die *Vorstellungen vom Studium* sowie die *Vorstellungen vom Beruf*, welche allesamt durch die *sozialen Einflüsse* geprägt sind. Die jeweiligen Themenfelder beinhalten verschiedene Kategorien, auf die in der folgenden Zusammenfassung der Ergebnisse eingegangen wird.

4.1 Soziale Einflüsse

Die *sozialen Einflüsse*, in erster Linie die *Familie*, die *Instrumental- und/oder Gesangslehrenden* sowie *Freunde und Bekannte* stehen mit den drei weiteren Themenfeldern in Verbindung, denn das soziale Umfeld beeinflusst den jeweiligen musikalischen Werdegang sowie die Vorstellungen vom Studium und vom Beruf. Über alle Interviews hinweg zeigte sich die Familie als maßgebend dafür, in welcher Ausprägung die musikalische Förderung stattfindet. In welchem Maße diese Förderung angenommen wird, scheint von zahlreichen zwischenmenschlichen Faktoren abzuhängen, bspw. der Qualität der Beziehung zu den Lehrenden. S1² sagt, dass er seinen Lehrer jetzt schon so lange kennt, dass er für ihn „eine super wichtige [...] Vertrauensperson geworden“ (Z. 84f.) ist und S2 findet seinen Instrumentallehrer

² Um die Anonymität der Interviewpartner*innen zu wahren, werden sie im Folgenden lediglich mit S (Schüler*in) und einer für die eindeutige Zuordnung angefügten Ziffer benannt.

im Rahmen des Jungstudiums „ziemlich cool“ (Z. 91), weshalb er nach der Schule bei ihm studieren möchte. Darüber hinaus teilen alle genannten sozialen Instanzen im-/explizit ihre Erfahrungen, Meinungen und Vorurteile und formen somit die Vorstellungen vom Studium und dem Beruf. Die jeweilige Biografie der sozialen Akteur*innen und ihre aktuelle berufliche Situation und Zufriedenheit spielt dabei eine besondere Rolle, da die daraus resultierende befürwortende oder ablehnende Haltung zu musikalischen Studien- und Berufsfeldern von den befragten SuS in hohem Maße reproduziert zu werden scheint und somit einen weiteren Faktor bei der Entscheidung für oder gegen die Aufnahme eines IGP-Studiums darstellt. Während S2 durch seinen Instrumentallehrer „generell eine positive Einstellung für den Beruf“ (Z. 108) hat, äußert S1, dass sein Lehrer sich bei ihm „auch manchmal so ausheult“ (Z. 93f.). Und auch in den Aussagen von S4, der „von beiden Eltern mit[kriegt], wie das an der Musikschule ist“ (Z. 64), wird deutlich, dass er den Beruf mit hoher Belastung in Verbindung bringt, denn er sagt, dass „einige Lehrer [...] alles Mögliche da rein investieren, um die Musikschule am Laufen zu halten“ (Z. 65–67).

4.2 Zugang zum Studium

Das Themenfeld *Zugang zum Studium* umfasst in biografisch chronologischer Reihenfolge die Kategorien *musikalischer Werdegang*, *Studienangebot* und *EP*. Aufgrund der hohen Relevanz ist bereits an dieser Stelle zu erwähnen, dass sich ein strukturelles Informationsdefizit durch alle Interviews hinweg als zentrales Hemmnis abzeichnet, worauf im Fazit nochmals eingegangen wird. Der *musikalische Werdegang* wird maßgeblich durch die Familie geprägt (s. Abschnitt 2.1). Die Mehrheit der Interviewten ist wie S5 bereits mit Musik „aufgewachsen“ (Z. 9). Die musikalische Förderung fand im institutionellen Rahmen der Musikschule statt und im weiteren Verlauf auch an allgemeinbildenden Schulen. Die Befragten äußerten, dass sie ihre Schule bewusst ausgewählt hatten – aufgrund des musikalischen Schwerpunkts. Mit fortschreitendem musikalischem Werdegang intensivierte sich für alle SuS das musikalische Angebot und die eigene musikalische Praxis, denn neben dem Instrumental- oder Gesangsunterricht eröffnete sich zunehmend die Möglichkeit, in Ensembles mitzuwirken oder an anderweitigen Kursen teilzunehmen, die auf den musikalischen Grundkenntnissen aufbauen. Nach durchlaufener Schullaufbahn bildet das Wissen über musikalische Studienmöglichkeiten die Voraussetzung für eine Studienaufnahme. Über alle Interviews hinweg zeigte sich, dass das Lehramt (LA) und die künstlerische Ausbildung³ (KA) den SuS als Studienoptionen deutlich präsenter zu sein scheint als IGP. Elementare Musikpädagogik (EMP) kommt gar nicht zur Sprache. Am Beispiel von S1 zeigte sich, dass der Zugang zum Musikstudium ggf. durch das *Studienangebot* eingeschränkt werden kann. Hierbei sind Faktoren wie ein seltenes instrumentales/vokales Hauptfach und der Studienort von Bedeutung, denn einige Hauptfächer werden nur an wenigen Studienorten angeboten. Darüber hinaus scheint der Ruf der jeweiligen Hochschule ebenfalls ein ausschlaggebender Faktor für die Wahl des Studienortes zu sein. S3 wurde bspw. von ihrer Gesangslehrerin mitgeteilt, dass „die Hochschule in [Stadt 1] sehr gut [sei]“ (Z. 124). Für S2 ist vor allem die Unterrichtsqualität und das künstlerische Niveau von

³ Die Bezeichnung *künstlerische Ausbildung* wurde aus dem Wortlaut einiger Interviewpartner*innen übernommen. Sie entspricht nicht der aktuellen offiziellen Betitelung des Studiengangs (abhängig von der Musikhochschule), wurde jedoch beibehalten, da sie die mit dem Studiengang verbundenen Assoziationen verdeutlicht.

Bedeutung: „Ich habe jetzt vom Unterricht selber, von den Künstlerischen im Jazzbereich gehört, dass der [...] [in Stadt 1] nicht so gut sein soll“ (Z. 201f.). Und in „[Stadt 2] ist halt schon so ein Top Level“ (Z. 53). Diese Aussagen verdeutlichen nochmals die Bedeutung der sozialen Einflüsse, denn die Bewertungen des Rufs der Hochschule stammen überwiegend aus dem sozialen Umfeld, etwa den Lehrenden (S3) oder anderen Studierenden (S2). Sofern ein passendes Studienangebot gewährleistet ist, eröffnet eine bestandene EP den Zugang zum Studium. Das Wissen um das Vorhandensein von EP war bei allen Befragten gegeben, darüber hinaus waren jedoch deutliche Unterschiede zu vermerken und aus den Aussagen der Interviewten ließ sich ein fünfstufiger Prozess rekonstruieren. Angemerkt sei, dass nicht alle Stufen des Prozesses in jedem Interview zur Sprache kamen. Die Aussagen der Befragten ergänzten sich, sodass sich die Abfolge der fünf Stufen rückwirkend auf den Entscheidungsprozess aller Interviewpartner*innen übertragen ließ, auch wenn sich die Befragten zum Zeitpunkt der Interviews teilweise auf unterschiedlichen Stufen des Prozesses befanden:

1. Wissen um das Vorhandensein einer „relativ umfangreiche[n] Aufnahmeprüfung“ (S1, Z. 127), jedoch keine weiteren Kenntnisse.
2. Wissen über die Anforderungen der EP: Auffällig war, dass das Wissen über die konkreten Anforderungen bei der Mehrheit der SuS lückenhaft war. Diese Unsicherheit wird in der Aussage von S3 exemplarisch deutlich:

„[...] man schreibt so eine Art Klausur über die Musiktheorie, glaube ich [...] Dann muss man auch im Hauptinstrument, also Gesang wäre das dann, müsste ich dann vorsingen. [...] [Im] Nebeninstrument [...] Klavier müsste ich dann auch vorspielen“ (Z. 176–182). „Aber bei der Gehörbildung muss man dann auch sagen, irgendwie das war jetzt eine Subdominante [...]?“ (Z. 218–219). „Und muss man auch die Akkorde benennen und so?“ (Z. 227).

S2 hingegen verfügt über konkretes Wissen über die Anforderungen der Inhalte der EP und hat „auch die Probe-Klausuren [...] [bereits] gemacht“ (Z. 142f.).

3. Einschätzung der eigenen musikalischen Fähigkeiten vor dem Hintergrund der Anforderungen der EP: Dieser Schritt ist mit dem zugrunde liegenden musikalischen Werdegang verknüpft und es ließ sich feststellen, dass sich der aktuelle Stand der Fähigkeiten vieler Befragter nicht mit den Anforderungen der EP deckt. Vor allem, was das im Regelfall notwendige instrumentale Zweitfach (Klavier) und den musiktheoretischen Prüfungsteil betrifft. S3 fühlt sich bspw. „musiktheoretisch [...] nicht so fit“ (Z. 20) und ergänzt, dass man selbst „im LK [...] nicht so richtig Musiktheorie [macht]“ (Z. 21f.). Allerdings ist für das Bestehen einer EP, eine frühzeitige Vorbereitung notwendig, was im Widerspruch dazu steht, dass den meisten die konkreten Anforderungen offensichtlich lange nicht bewusst sind und hier ein Informationsvermittlungsproblem vorliegt.
4. Einschätzung des für die Vorbereitung der EP notwendigen Zeitaufwands: Die wenigsten Befragten sahen sich dazu in der Lage, direkt nach dem Abitur eine EP anzutreten, und planen erst noch weiteren instrumentalen Unterricht zu nehmen und Studienvorbereitungskurse für den theoretischen Teil zu besuchen. Der Zeitaufwand wird teils groß und die außerschulische Vorbereitung als notwendig eingeschätzt – obwohl alle Interviewpartner*innen seit ihrer Kindheit musizieren. S5 erklärt, dass „es

wegen dem Abitur jetzt ein bisschen stressig ist“ (Z. 141f.) und die nötige Zeit zur Vorbereitung der EP nicht vorhanden ist.

5. Abwägung, unter Berücksichtigung der individuell eingeschätzten Wahrscheinlichkeit die EP zu bestehen, ob die Zeit und Energie in die Vorbereitung gesteckt werden: Zu unterscheiden ist dabei zwischen der Abwägung innerhalb der musikalischen Studiengänge, aufgrund der unterschiedlichen Anforderungen in den instrumentalen, vokalen und musiktheoretischen Prüfungsteilen der EP, und der Option, stattdessen einen (nicht musikalischen) Studiengang ohne EP zu wählen. Lediglich S2 und S4 hatten sich zum Zeitpunkt der Interviews bereits entschieden, ob sie ein Musikstudium in Erwägung ziehen. Während S2 sich bereits beworben hat, berichtete S4, dass er, um die EP zu bestehen, „viel mehr üben [müsse], als [er] es tue“ (Z. 29) und er deswegen „schon vor so zwei, drei Jahren entschieden [hat]“ (Z. 30), etwas anderes zu studieren. S1 ist nicht dazu bereit, für die Vorbereitung der EP andere Aktivitäten aufzugeben, auch wenn er sich grundsätzlich „schon vorstellen [könnte], was in die Richtung so zu machen“ (Z. 21). Außerdem ist der Aussage von S4 zu entnehmen, dass er eine Abwägung zwischen verschiedenen musikalischen Studiengängen vornimmt, denn er stuft die Anforderungen für die EP im LA als deutlich niedriger ein als die für Orchestermusik „oder so etwas“ (Z. 171) – womit er ein KA- oder IGP-Studium meint, wie sich dem restlichen Interview sinngemäß entnehmen lässt:

„Ja, also ich könnte noch, wenn ich mich jetzt wirklich richtig reinhänge, Musik auf Lehramt studieren. Wenn ich früher angefangen hätte, hätte ich auch Musik für Orchestermusiker studieren können oder so etwas. Allerdings muss man dann wirklich ab einem bestimmten Punkt [...] anfangen, sich richtig reinzuhängen und zu üben. Und das ist, glaube ich, auch ein Punkt, woran es scheitert, dass viele nicht Musik studieren“ (Z. 169–174).

Bei der Mehrheit der Interviewpartner*innen haben sich grundsätzliche Unentschlossenheiten bei den individuellen Studien-/Berufsüberlegungen herausgestellt, was den Prozess der Abwägung erschwert. Den Aussagen lässt sich entnehmen, dass die Entscheidung für ein Musikstudium einfacher fallen würde, wenn man, wie in anderen Studiengängen möglich, direkt „drauf losstudieren“ (S5, Z. 111) könnte. Die für die EP zusätzlich zu investierende Zeit stellt ein „Hindernis“ (S5, Z. 106) dar und bewirkt, dass sich die SuS vor der Entscheidung für ein Musikstudium absolut sicher sein wollen, um keine Zeit und Energie zu verschwenden.

4.3 Vorstellungen vom Studium

Die *Vorstellungen vom Studium* bilden sich aus den vier Kategorien *Hierarchie der Studiengänge*, *Inhalte & Ausrichtung der Studiengänge*, *vorauszusetzende Begabung* sowie der *Vision des perfekten Studiums*. Zur Sprache gekommen sind die drei Studiengänge LA, IGP und KA, mit in gleicher Reihenfolge angenommenem steigendem künstlerischen Niveau. Die Mehrheit der Interviewpartner*innen verbindet höheres künstlerisches Niveau mit steigendem Ansehen des Studiengangs. Diese Hierarchisierung lässt sich sowohl als subjektive Deutungsordnung der Befragten verstehen, die ihre eigenen und wahrgenommenen Sichtweisen auf die Studiengänge widerspiegelt, als auch als Ausdruck einer diskursiv verankerten Struktur. Denn die Aussagen der Interviewpartner*innen sind nicht nur individuelle Meinungen, sondern zeigen sich als Teil gesellschaftlicher Deutungsmuster, worauf in der Diskussion nochmals eingegangen wird (s. Abschnitt 5.2). S5 bringt das Vorurteil zur Sprache, dass „Instrumentalpädagogik viele machen, die irgendwie KA nicht geschafft haben“ (Z. 160f.). Sie berichtet, dass

ihr die Annahme im sozialen Umfeld begegnet ist. Ebenso äußert S4, dass viele KA-Studierende denken, dass „Lehramtsstudenten die schlechteren Geiger sind, die das als Notlösung machen. Und das wird dann auch oft auf die Persönlichkeit übertragen, dass die irgendwie nicht so zielstrebig wären, dass die nicht genug üben würden oder sowas, oder auch nicht genug begabt sind“ (Z. 223–226). Das künstlerische Niveau steht also nicht nur mit dem Ansehen des Studiengangs selbst im Zusammenhang, sondern scheint sich auch auf Persönlichkeitsmerkmale zu übertragen. Die *Inhalte und Ausrichtung* der Studiengänge wurden in dieser Hierarchie als gegensätzlich beschrieben. LA und IGP gelten als theorieorientiert und wurden als soziale Berufe mit einem Fokus auf das Unterrichten beschrieben. Zudem wurde angenommen, dass eine pädagogische *Begabung* vorliegen muss. KA hingegen wird mit Praxis und eigener musikalischer Entwicklung assoziiert, für die eine künstlerische *Begabung* Voraussetzung sei. Die Mehrheit der Befragten zeigte mehr Interesse daran, ihr „eigenes Ding zu machen“ (S3, Z. 36f.) mit „100 % Fokus auf [...] Musik“ (S1, Z. 65), um „zu probieren, [...] das auf einem richtigen Niveau [zu] schaffen“ (S2, Z. 40f.), anstatt „nur pädagogisch“ (S2, Z. 43) einem „Lehrerberuf“ (S3, Z. 41) nachzugehen. Künstlerische Tätigkeit scheint aus Sicht der SuS an Leistung und spezifische Begabung gekoppelt zu sein. Dies wird in der Aussage von S4 deutlich, dass Personen, die IGP studieren „Leute [sind], die halt etwas andere Begabungen haben und vielleicht jetzt nicht eine Paganini-Caprice spielen können“ (Z. 227f.). In dieser Äußerung ist die Fähigkeit, eine Paganini-Caprice spielen zu können, mit hoher instrumentaltechnischer Virtuosität gleichzusetzen, welche man brauche, um KA studieren zu können. IGP-Studierende hingegen würden eine „Begabung [...] im Lehren von Musik“ (S4, Z. 160) brauchen. Diese Begabung wird weniger über messbare Leistungen als vielmehr über persönliche Motivation und Interesse am Unterrichten definiert. Veranschaulichen lässt sich dies an der Meinung von S1, der im Kontext eines IGP-Studiums äußerte, dass man das „wollen“ (Z. 36) müsse. Er impliziert damit, dass der Einstieg in eine pädagogische Laufbahn weniger anspruchsvoll ist als der in eine künstlerische, da es hier lediglich auf die Motivation, das „Wollen“, und nicht auf das „Können“ ankommt. Überspitzt könnte man sagen, dass die pädagogische Laufbahn somit grundsätzlich für alle zugänglich ist, sofern die entsprechende Motivation vorhanden ist, wohingegen die künstlerische Laufbahn nur einer besonders begabten Elite offensteht. Das Vorhandensein dieser scheinbar gegensätzlichen Begabungen spiegelt sich in den *Visionen des perfekten Studiums* wider, da sich bei der Gewichtung der gewünschten Inhalte bei den Befragten zwei verschiedene Schwerpunktsetzungen identifizieren ließen. Bei pädagogischer Begabung und dem Interesse, Wissen weiterzugeben, werden theoretischen Inhalten mehr Bedeutung zugeschrieben, während bei künstlerischer Begabung der Fokus auf der musikalischen Praxis liegt. Alle Befragten waren sich jedoch in dem Punkt einig, dass das Besondere am Musikstudium ist, „dass es eben künstlerisch ist, [und] man irgendwie Teile im Studium hat, die wirklich richtig viel Spaß machen und dass man nicht nur in Vorlesungen hockt“ (S5, Z. 157f.).

4.4 Vorstellungen vom Beruf

Die *Vorstellungen vom Beruf* weisen in den Punkten *Hierarchie der Berufe* sowie *Qualität des Berufsalltags* Gemeinsamkeiten mit den *Vorstellungen vom Studium* auf. Konkret, was das künstlerische Niveau, die Praxisanteile und die soziale Ausrichtung sowie damit verbundene mögliche zwischenmenschliche Belastungen angeht. Die berufliche Selbstverwirklichung

sowie das Ansehen scheinen in der Mehrheit der Fälle parallel zum künstlerischen Niveau und den Praxisanteilen zu steigen. Die Äußerungen, dass „am Ende die meisten Leute [...] dann immer irgendwie in der Pädagogik landen“ (S3, Z. 37f.), weil sie es „nicht schaff[en], nach oben zu kommen“ (S2, Z. 101f.) – womit die künstlerische Tätigkeit gemeint ist – unterstreichen diese Hierarchie, da sie implizieren, dass das eigentliche Ziel von den meisten verfehlt wurde und das pädagogische Berufsbild nur als Zweitwahl ausgeübt wird. Zwischenmenschliche Belastungen wie Unstimmigkeiten unter Kolleg*innen und Schwierigkeiten mit SuS steigen mit zunehmender Ausrichtung auf andere, weshalb die *Qualität des Berufsalltags* bei hohem Praxisanteil und Ausrichtung auf die eigene Entwicklung höher zu sein scheint. S1 befürchtet, dass es nicht „so das Wahre ist“ (Z. 40) zu unterrichten, da er die Vorstellung frustrierend findet, dass es immer SuS geben wird, die nicht motiviert sind und auch S4 äußert, „dass man dann Glück haben muss [...] mit den Schülern, die man kriegt“ (Z. 99f.). Weniger Bedenken haben die SuS bei rein künstlerischer Tätigkeit, wenn man machen kann, „was einem wirklich gefällt [und] dann auch gerne arbeitet“ (S3, Z. 268f.). Darüber hinaus beinhaltet die Kategorie *berufliche Rahmenbedingungen* die Aspekte finanzielle Sicherheit, Berufsstabilität und Flexibilität. Die finanzielle Sicherheit und die Berufsstabilität werden bei den in der Hierarchie untenstehenden Studiengängen als höher eingeschätzt, denn „als Lehrer kriegt man dann ja wenigstens ein sicheres Gehalt“ (S3, Z. 95), wohingegen eine rein künstlerische Tätigkeit hohe finanzielle Risiken mit sich bringt und nur „wenige dann wirklich so gut damit verdienen, dass sie halt nur das machen können“ (S3, Z. 62f.). Auch was IGP betrifft, geht die Mehrheit der Interviewten davon aus, dass „die Bezahlung jetzt als Musiklehrer an Musikschulen nicht so gut ist“ (S1, Z. 23f.). Anders verhält sich dies jedoch mit der Flexibilität, also der Annahme der Vereinbarkeit von Beruf und paralleler künstlerischer Tätigkeit. Die Befragten sehen sich durch eine Festanstellung/Verbeamtung in ihrer Flexibilität eingeschränkt und nehmen diese somit, trotz der damit verbundenen finanziellen und beruflichen Sicherheit, gleichzeitig als negativ wahr. So bspw. S2, der „später ein bisschen auf Tour gehen [will] mit irgendwelchen Bands. Und wenn man dann an der Musikschule schon einen kleinen Job hat, ist das auch nicht so einfach“ (Z. 55–57). S3 erwägt eher, „während man irgendwie was Künstlerisches macht, parallel auch Unterricht [zu] geben“ (Z. 44f.) und das wie ihre Gesangslehrerin nicht als Hauptberuf, sondern „so als Hobby“ (Z. 79) zu machen. Grundsätzlich scheinen finanzielle Sicherheit und Berufsstabilität eine Rolle bei der Studienentscheidung zu spielen, jedoch keine ausschlaggebende, da die Mehrheit der Befragten die Priorität auf das Verfolgen ihrer Interessen legt. S5 bringt dies mit den Worten, „wenn das mein Ding ist, dann würde ich es trotzdem machen“ (Z. 223f.) auf den Punkt. Des Weiteren ließ sich die *Notwendigkeit eines Studiums* als Kategorie identifizieren. An der Aussage von S3 lässt sich exemplarisch zeigen, dass die Annahme der Notwendigkeit eines formalen Studienabschlusses in Musik mit steigendem künstlerischem Niveau des Berufsbildes sinkt. Sie antwortet nämlich auf die Frage, was sie machen würde, falls sie keinen Studienplatz erhält oder sich gegen ein Musikstudium entscheidet: „Also ich würde dann trotzdem [...] Musik machen und dann auch ein bisschen Geld verdienen. Also einfach, dass man [...] abends irgendwo auftritt in einem Café oder so [...] ich könnte ja trotzdem versuchen, irgendwie meine eigenen Lieder zu schreiben“ (S3, Z. 157–164). Es wird also angenommen: Wer künstlerisch begabt ist, kann auch ohne Studienabschluss mit Musik Geld verdienen, wohingegen für das LA ein Abschluss notwendig ist. In den Interviews von S2 und S3 kamen jedoch Unsicherheiten darüber zum Ausdruck, ob für die Arbeit an Musikschulen zwingend ein Studienabschluss

erforderlich ist. S2 glaubt, dass man aufgrund der „Not [...] an Musikpädagogen [...] mittlerweile gar nicht mehr [IGP] studiert haben [muss]. Manche Musikschulen nehmen auch einfach Leute, die das so machen“ (Z. 61–64). Außerdem stellten sich einige SuS die Frage, ob man genauso gut auch mit einem KA-Abschluss in der IGP arbeiten kann. Dann würde ein KA-Studium nämlich zwei Berufsoptionen bieten, wohingegen das IGP-Studium in erster Linie „nur“ auf das Unterrichten fokussiert ist. Diese Unsicherheiten unterstreichen erneut das bereits thematisierte Informationsdefizit.

4.5 Orientierung an der eigenen künstlerischen Praxis

Als eine mögliche Kernkategorie, die die verschiedenen Themenfelder und die innerhalb dieser präsentierten Kategorien verbindet, kann die *Orientierung an der eigenen künstlerischen Praxis* festgehalten werden – die implizit auch die gegensätzliche Ausrichtung enthält, die sich *nicht* ausschließlich an der eigenen Praxis orientiert, sondern auch an der Praxis anderer. Denn über alle Interviews hinweg steht immer wieder das praktische Musizieren im Fokus. Die Mehrheit würde eine künstlerische Selbstverwirklichung anstreben, bspw. im Rahmen eines KA-Studiums, sofern sich die Befragten für ein Musikstudium entscheiden sollten. Dieses verbinden sie nämlich mit höherem künstlerischem Anspruch und damit verbunden einem höheren sozialen Ansehen. Was das IGP-Studium betrifft, gehen die Befragten ebenfalls davon aus, sich im instrumentalen/vokalen Einzelunterricht künstlerisch entfalten zu können. Jedoch werden die Möglichkeiten insgesamt als geringer eingeschätzt, da ein größerer Anteil an pädagogischen Fächern angenommen wird. Ausschlaggebend für die Verbindung zwischen geringerer künstlerischer Selbstverwirklichung und dem IGP-Studium scheint vielmehr das anschließende Berufsbild zu sein. Im Gegensatz zu der Orientierung an der ausschließlich eigenen künstlerischen Praxis gab es auch Teilnehmer*innen, die sich grundsätzlich zwar ebenfalls vor allem aufgrund der praktischen Inhalte, wie dem individuellen Instrumental- und Vokalunterricht sowie der Mitwirkung in Ensembles, für ein Musikstudium interessieren, aber eine anschließende musikpädagogische Tätigkeit positiv bewerten und als sinnstiftend und erfüllend betrachten.

5. Diskussion

5.1 Erläuterungen zur Orientierung an der „eigenen künstlerischen Praxis“

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass die SuS unter „Praxis“ ein aktives Musizieren verstehen. Dieses Verständnis deckt sich mit den Befunden einer Studie von Moritz Kuck (2023, S. 117). In dieser wurde unter Theorie alles verstanden, was nicht aktives Musizieren ist, also bspw. Textarbeit, Analyse und Musikhören (Kuck, 2023, S. 124). Der reguläre schulische Musikunterricht stieß aufgrund der überwiegend theoretisch wahrgenommenen Inhalte eher auf Ablehnung. Praxisorientierte Unterrichtseinheiten, in denen aktiv musiziert wurde, wurden favorisiert (Kuck, 2023, S. 114ff.). Diese Vorliebe für Praxis im Musikunterricht äußerten auch die Oberstufenschüler*innen und sie lässt sich auf ihre Studien- und Berufswünsche übertragen. Unter Theorie verstanden sie, genau wie von Kuck geschildert, Musiktheorie, aber auch pädagogische Inhalte und Tätigkeiten des Lehrberufs wie das Klausuren kontrollieren.

Das „Künstlerische“ im Kontext musikalischen Handelns kann zum einen als messbare und trainierbare Kompetenz verstanden werden, die bspw. bei der klassischen Reproduktion von Musik vor Publikum anhand des Beherrschens expressiver Regelsysteme bewertet und verschiedenen Niveaustufen zugeordnet werden kann (Handsick & Lessing, 2025, S. 33f.). Zum anderen kann Musizieren, unabhängig vom Kompetenzniveau, als künstlerisch gelten, wenn es durch kreatives Erfinden geprägt ist und sich nicht beliebig wiederholen oder standardisieren lässt (Röbke, 2018, S. 192f.). An dieser Stelle sei auch auf Michael Dartsch (2019) verwiesen, der jeglichem Musizieren künstlerisches Potenzial zuschreibt und das künstlerische Musizieren als einen Prozess der individuellen Auseinandersetzung mit Musik versteht. Nach diesen Erklärungsansätzen ist das „Künstlerische“ im musikalischen Handlungskontext also immer mit aktivem Musizieren verbunden und es kann von *künstlerischer Praxis* gesprochen werden. Aus der Formulierung, dass sich an der *eigenen* künstlerischen Praxis orientiert wird, geht zudem die Bedeutsamkeit der Individualität hervor, welche über alle Interviews hinweg einen zentralen Bezugspunkt für die Studien- und Berufswahl darstellte. Künstlerisches Musizieren wird als musikalische Selbstverwirklichung verstanden und ist durch den Wunsch nach Individualität, Authentizität und Selbstbestimmung geprägt (Metzler, 2023, S. 16).

5.2 Verhältnis der verschiedenen Studiengänge untereinander

In einer Studie von Charlotte Lietzmann (2021) grenzten sich Studierende musikpädagogischer Studiengänge (LA, EMP und IGP) durch diskursive Praktiken jeweils von den anderen Studiengängen ab. Dabei beschrieb fast jedes Studienfeld eine positive Abgrenzung „nach oben“, zu einem Studiengang, der als höherwertig angesehen wird und eine negative Abgrenzung „nach unten“, zu einem Studiengang, der als minderwertig wahrgenommen wird. Die meisten Studierenden ordneten sich selbst somit in der Mitte einer Hierarchie ein – nur die Gruppe der IGP-Studierenden grenzte sich lediglich nach unten ab und beschrieb keinen Gegenhorizont, zu dem sie hinaufschaut. Dadurch ließ sich im Sinne Bourdieus ein „hierarchisch strukturierte[s] Feld [feststellen], in dem künstlerisches kulturelles Kapital höher angesehen ist als pädagogisches kulturelles Kapital“ (Lietzmann, 2021, S. 251). Es zeigen sich Parallelen zwischen den Aussagen der SuS der diesem Artikel zugrundeliegenden Studie und den von Lietzmann ausgearbeiteten Distinktionsmerkmalen. Ein Aspekt stellt das zwischen den Studiengängen verschieden wahrgenommene Verhältnis von Theorie und Praxis dar. Die LA-Studierenden der Studie von Lietzmann erleben ihr Studium an der Musikhochschule durch individuelle Förderung und persönliche Bedeutsamkeit als exklusiv und identitätsstiftend. Demgegenüber wird das Studium des Zweitfachs an der Universität als anonym und theoretisch beschrieben. Die IGP-Studierenden betonen, dass ihr Studium praxisorientierter sei und mehr Möglichkeiten der individuellen Förderung und künstlerischen Entfaltung biete, weshalb sie das LA als latent negativ gefärbten Horizont betrachten (Lietzmann, 2021, S. 258, 262ff.). In der vorliegenden Studie führten die befragten Oberstufenschüler*innen die Hierarchie bis zum KA-Studium weiter, welches als positiver Gegenhorizont des IGP-Studiums betrachtet werden kann. Bei Lietzmann ist lediglich die Teilgruppe der LA-Befragten, die einen sonderpädagogischen Studienschwerpunkt hat, von der beschriebenen Feldregel ausgenommen, da sich bei dieser Gruppe gerade die positive Darstellung des pädagogischen kulturellen Kapitals als Distinktionspraktik beobachten ließ (Lietzmann, 2021, S. 258ff.). Bei einigen der für die

vorliegende Studie befragten SuS spielte dieser Aspekt bei der Gewichtung der gewünschten Studieninhalte ebenfalls eine Rolle und kommt in der theoretischen Schwerpunktsetzung, die auch die Pädagogik umfasst, als Gegensatz zum Praxisfokus zur Geltung. Es zeichnet sich ein grundsätzliches Spannungsverhältnis zwischen künstlerischem Expertentum und pädagogischer Schüler*innenorientierung ab.

5.3 Einfluss von Orientierungspersonen auf die Studien- und Berufswahl

Im Folgenden wird der Einfluss von Orientierungspersonen auf die Studien- und Berufswahl genauer betrachtet. Konkret wird dabei auf die Auswirkungen auf die *musikalische Begabung und Motivation* sowie das von den Befragten wahrgenommene *Bild der Berufsrealität* eingegangen. Diese beiden Aspekte haben sich als besonders relevant herausgestellt, da *musikalische Begabung und Motivation* zwar, wie im folgenden Abschnitt erläutert wird, vom Individuum selbst ausgehen, die Möglichkeit und das Ausmaß der Entfaltung jedoch maßgeblich von den Orientierungspersonen abhängt – insbesondere der primären Sozialisationsinstanzen, wie in Abschnitt 2.1 bereits dargelegt wurde. Das von den Befragten geschilderte *Bild der Berufsrealität* scheint durch die jeweiligen Berufsbiografien der Orientierungspersonen geprägt zu sein. Im Abschnitt 5.3.2 wird die Relevanz der Wahrnehmungen der Befragten vor dem Hintergrund der Studien- und Berufswahl thematisiert. Zudem werden die Ergebnisse mit dem aktuellen Forschungsstand zur Berufsrealität abgeglichen.

5.3.1 Musikalische Begabung und Motivation

Unter musikalischer Begabung wird „das jedem Menschen in unterschiedlichem Maß angeborene Potenzial, Musik [...] produzierend oder reproduzierend schaffen zu können“ (Gembris, 2018, S. 236) verstanden, für dessen „Realisierung, Entfaltung und Ausschöpfung [...] zielgerichtete Übung notwendig [ist]“ (Gembris, 2018, S. 236). In der Expertiseforschung beruhen Leistungsunterschiede vor allem auf dem investierten Zeitaufwand und der Zielgerichtetheit des Übens und werden somit durch intrapersonelle Faktoren wie Persönlichkeitsmerkmale und Motivation beeinflusst (Gembris, 2018, S. 237ff.). Motivation ist eine entscheidende Voraussetzung für langfristigen Lernerfolg und in den Interviews zeigte sich, dass die SuS ihre Motivation nicht ausschließlich als individuell bedingt beschreiben, sondern diese in enger Verbindung mit ihren Orientierungspersonen steht, bspw. durch die positive Beziehung zu ihren IGP-Lehrenden. Motivation lässt sich inhaltlich durch verschiedene Motive beschreiben. Das am häufigsten erforschte ist das Leistungsmotiv, bei dem anspruchsvolle Ziele angestrebt und durch Hoffnung auf Erfolg bzw. um Misserfolg zu vermeiden, verfolgt werden (Harnischmacher, 2018, S. 222ff.). Interviews mit musikalisch hochbegabten Jugendlichen haben gezeigt, dass sie Üben teilweise auch als Last betrachten, es jedoch durch Erfolgserlebnisse und Anerkennung zugleich als sinnstiftend und erfüllend erleben (Bork, 2017, S. 109f.). Dies lässt sich durch das menschliche Bedürfnis nach sozialer Anerkennung begründen und spielt auch bei der Berufsorientierung eine zentrale Rolle (s. Abschnitt 2.2). Der Wunsch musikalische Berufsziele zu erreichen, kann zu hoher Leistungsbereitschaft und der Bereitschaft, andere Lebensbereiche diesem Ziel unterzuordnen, führen. Dies zeigt sich auch bei S2, dessen Hobby neben der Musik auch das Fußballspielen war, der sich aber dann auf die Musik fokussiert hat, weil „relativ früh schon klar [war], dass [er] das [beruflich] machen möchte“ (S2, Z. 29f.). Diese konkreten Traumvorstellungen

unterstützen dabei, langfristig motiviert zu bleiben (Bork, 2017, S. 107). Für die Studienorientierung der SuS fungierten die biografischen Verläufe ihrer Orientierungspersonen zum Teil als Vorbilder und Motivationsfaktoren.

5.3.2 Bild der Berufsrealität

Neben der Wahrnehmung der eigenen Begabung und der Motivation spielt das von den SuS konstruierte Bild der Berufsrealität, welches durch die im-/explizit geteilten Erfahrungen ihrer Orientierungspersonen geprägt zu sein scheint, eine zentrale Rolle für die Studienentscheidung. S4 berichtet: „[M]eine Eltern sind professionelle Musiker, haben Jahrzehnte im Orchester gespielt und sind jetzt Musiklehrer“ (S4, Z. 6f.) an allgemeinbildenden Schulen. Seine Mutter ist parallel dazu auch noch Instrumentalpädagogin an einer Hochschule. In den Aussagen von S4 wurde deutlich, dass die finanzielle Sicherheit ausschlaggebend für die berufliche Umorientierung seiner Eltern war. Dies scheint kein Einzelfall zu sein, denn die Befragung von Berufsmusizierenden stellte fest, dass unter den fest angestellten Berufsmusizierenden zwar 80 % mit ihrer wirtschaftlichen Situation zufrieden sind, es unter den Freiberuflern jedoch nur 42 % sind (miz & DMR, 2023, S. 6f.). Zudem kommt das Einkommen festangestellter Lehrkräfte an Musikschulen selbst auf höchster Erfahrungsstufe nur annähernd an das Einstiegsgehalt einer Lehrkraft an allgemeinbildenden Schulen heran, weshalb Musikschullehrkräfte das Berufsfeld zugunsten einer Tätigkeit im Schulwesen verlassen (LVdM, 2023, S. 4f.). Dennoch zeigen die Aussagen der Interviewpartner*innen, dass die finanzielle Absicherung, bspw. durch eine Verbeamtung, geschätzt wird, bei der Berufswahl jedoch nicht zwingend im Vordergrund steht, da fehlende Entfaltungsmöglichkeiten, Ressourcenknappheit sowie abhängig von den persönlichen Dispositionen und der konkreten Schule eine hohe Arbeitsbelastung mit einhergehender Arbeitsunzufriedenheit kritisiert werden. Dies deckt sich mit den Befunden weiterer Studien (Heyer, 2016, S. 203; BFG, 2024, S. 6ff.). Die jeweiligen Berufsbiografien der Eltern und IGP-Lehrenden der Befragten SuS haben zu der Annahme beigetragen, dass die Mehrheit die Möglichkeit parallel künstlerisch tätig zu sein, im LA durch die Festanstellung als niedrig einschätzt. Sie erwarten eine hohe Flexibilität bei rein künstlerischer Tätigkeit. Die bereits zitierte Befragung hat tatsächlich gezeigt, dass viele mehrere Tätigkeiten nebeneinander ausüben. Dies teils aus Leidenschaft, aber vor allem, da sie auf ein zweites Standbein angewiesen sind (miz & DMR, 2023, S. 7). Des Weiteren zeigte dieselbe Studie, dass der Anteil musikpädagogischer Tätigkeiten mit steigendem Lebensalter zunimmt (miz & DMR, 2023, S. 23f.). Hierzu lieferte S2 einen Erklärungsansatz, denn er sieht die pädagogische Tätigkeit als Ausweichoption, wenn die künstlerische Karriere aus gesundheitlichen Gründen oder aufgrund von Konkurrenz „halt irgendwann nicht funktioniert“ (Z. 46). Anhand der Berufsbiografien ihrer Orientierungspersonen konnten S2, S3 und S4 ableiten, dass die Arbeit an einer Musikschule nach einer künstlerischen Ausbildung möglich ist, auch ohne spezifisches IGP-Studium. Dass ein Studium grundsätzlich Vorteile mit sich bringt, zeigt sich darin, dass nur 15 % der Berufsmusizierenden mit absolviertem Musikstudium aus finanziellen Gründen eine außermusikalische Tätigkeit ausüben, während sich die Quote bei den Autodidakt*innen und privat Ausgebildeten auf ca. 50 % beläuft (miz & DMR, 2023, S. 20).

Die Zufriedenheit von Berufsmusizierenden, weil sie „einfach Bock an [ihr]em Beruf [haben] [...] überträgt sich dann auch auf den Schüler“ (S2, Z. 96f.), wodurch ein positives

Berufsbild vermittelt wird. Ergebnisse einer Studie zeigen, dass die Berufszufriedenheit ausschlaggebend für das Wohlbefinden, die Arbeitsleistung und die Fluktuationsrate ist (Fütterer et al., 2023, S. 2f.). Einige Aussagen der befragten SuS verweisen deutlich auf Unzufriedenheit seitens ihrer Musiklehrkräfte und Orientierungspersonen aufgrund der Arbeitsbedingungen, was sich negativ auf ihr Bild der Berufsrealität auswirkt. Diese Unzufriedenheit repräsentiert die von vielen Lehrkräften als verhältnismäßig unangemessen wahrgenommene gesellschaftliche und (kommunal-)politische Anerkennung vor dem Hintergrund des zeit- und kostenintensiven Studiums und den anschließend vergleichsweise geringen Vergütungen (LVdM, 2023, S. 8).

6. Fazit

Es konnten diverse Faktoren ausgemacht werden, die Oberstufenschüler*innen positiv oder negativ bei der Entscheidung für ein IGP-Studium beeinflussen. Als zentrales Ergebnis der Untersuchung ließ sich dabei die *Orientierung an der eigenen künstlerischen Praxis* als übergeordnete Kernkategorie identifizieren, welche die Entscheidungsprozesse maßgeblich strukturiert. Die Kernkategorie enthält implizit auch die gegensätzliche Ausrichtung, die sich nicht ausschließlich an der eigenen Praxis orientiert, sondern auch an der Praxis anderer. Der jeweilige Entscheidungsprozess scheint immer ein komplexes Zusammenspiel aus persönlichen, sozialen und strukturellen Faktoren zu sein, die stets im Verhältnis zur individuellen künstlerischen und/oder pädagogischen Selbstwahrnehmung und Zielvorstellung stehen. Zu den persönlichen Faktoren zählen die individuelle Motivation aufgrund der persönlichen Interessen und der Identifikation mit dem Berufsbild. Dies ist eng mit sozialen Faktoren verknüpft, denn die musikalische Sozialisation sowie der sozioökonomische Hintergrund wirken sich auf die musikalische Entwicklung und die Identitätsbildung aus. Des Weiteren umfassen die sozialen Faktoren auch die Einflüsse von Orientierungspersonen, deren Haltungen und Erfahrungen im musikpädagogischen Feld die Wahrnehmungen des IGP-Studiums wesentlich prägen. Zu den strukturellen Faktoren zählen die Bedingungen für die Aufnahme eines Studiums sowie die beruflichen Rahmenbedingungen, die ebenfalls vor dem Hintergrund der eigenen künstlerischen Ansprüche bewertet werden.

Aus den Untersuchungsergebnissen lassen sich Maßnahmen ableiten, die dem Nachwuchsmangel im Bereich der IGP entgegensteuern könnten. Grundsätzlich ist eine Verbesserung von strukturellen beruflichen Rahmenbedingungen und der gesellschaftlichen Anerkennung musikpädagogischer Berufsfelder notwendig, da negative Erfahrungsberichte und berufliche Unzufriedenheit musikpädagogisch tätiger Orientierungspersonen der Befragten die Entscheidung, ein IGP-Studium aufzunehmen, hemmen. Darüber hinaus kommen der Studienberatung und der Berufsorientierung eine zentrale Rolle zu. Ein präsenteres und differenzierteres Informationsangebot zum Berufsbild könnte das IGP-Studium attraktiver machen, insbesondere indem bestehenden Stereotypen – wie der Zuschreibung geringerer künstlerischer Ansprüche oder der Wahrnehmung von IGP als Studium „zweiter Wahl“ – entgegengewirkt wird. Zudem wären frühzeitige Informationsangebote förderlich, vor allem in Bezug auf die Zugangsvoraussetzungen, da sich ein Informationsdefizit unter den Befragten zeigte, welches in Kombination mit der zumeist späten beruflichen Orientierung im Widerspruch zur oftmals notwendigen langfristigen Vorbereitung der EP steht. Die aufwendige

und zeitintensive Vorbereitung der EP parallel zum Abitur wirkte sich tendenziell negativ auf die Entscheidung aus, ein Musikstudium aufnehmen zu wollen. Daran anknüpfend ergeben sich weitere Implikationen, denn eine flexiblere Gestaltung der Anforderungen der EP könnte dazu beitragen, potenzielle Studieninteressierte nicht im Vorfeld durch subjektiv als zu hoch empfundene Zugangshürden abzuschrecken.

Die Reichweite dieser Untersuchungsergebnisse sollte vor dem Hintergrund der Tatsache bewertet werden, dass keine theoretische Sättigung im Sinne der GTM erreicht wurde und dass alle Befragten einen vergleichbaren musikalischen Werdegang durchlaufen haben, wodurch die Ergebnisse in eine Richtung gelenkt sein könnten. Es bleibt somit offen, ob Befragungen an Schulen ohne Musikschwerpunkt oder mit einem vielfältigeren Sample zu vergleichbaren Ergebnissen führen. Zudem verweise ich an dieser Stelle auf mögliche Auswirkungen meiner persönlichen Involviertheit in das Forschungsfeld bei der Datenerhebung.

Literaturverzeichnis

- Berg, C., & Milmeister, M. (2011). *Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodiervverfahren der Grounded-Theory-Methodologie*. In: Mey, G., Mruck, K. *Grounded Theory Reader* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bork, M. (2017). 'I want to be a soloist!' Junge Talente, ihre Träume und ihre Realität zwischen Schule und Musik: Aktuelle Forschung in der Begabtenförderung der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. In H. Gembris, *Musik studieren und Abitur machen. Doppelbelastung im gesundheitlich-gesellschaftlichen Kontext* (S. 99-116). LIT Verlag.
- Brüggemann, T., & Rahn, S. (2020). *Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Waxmann.
- Bundesfachgruppe Musikpädagogik (BFG). (2024). *MULEM-EX. Musiklehrkräftemangel - eine explorative Studie*.
- Dartsch, M. (2019). *Didaktik künstlerischen Musizierens für Instrumentalunterricht und Elementare Musikpraxis*. Breitkopf & Härtel.
- Deutscher Musikrat (DMR). (2024). *"Zukunft braucht Musik, Zukunft braucht Dich!"* (Pressemitteilung und Website). <https://www.kulturkurier.de/pressemitteilungen/120626-dmr-pm-zukunft-braucht-musik-zukunft-braucht-dich-neue-kampagne-des-deutschen-musikrats-wirbt-fur-musikpadagogische-studiengange-und-berufe>; <https://www.musikrat.de/media/zukunft-braucht-musik>
- Deutsches Musikinformationszentrum (miz), & Deutscher Musikrat (DMR). (2023). *Professionelles Musizieren in Deutschland. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung zu Erwerbstätigkeit, wirtschaftlicher Lage und Ausbildungswegen von Berufsmusizierenden*. Bonn. <https://miz.org/de/statistiken/professionelles-musizieren-in-deutschland>
- Fütterer, T., Wavereen, L. v., Hübner, N., Fischer, C., & Sälzer, C. (2023). I can't get no (job) satisfaction? Differences in teachers' job satisfaction from a career pathways perspective. *Teaching and Teacher Education* (121), S. 1-15.
- Gembris, H. (2018). Musikalität und Begabung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger, *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 235-246). Waxmann.
- Handschick, M., & Lessing, W. (2025). *Wissensordnungen des Künstlerischen*. transcript Verlag.

- Harnischmacher, C. (2018). Motivation. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger, *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 221-228). Münster, Waxmann.
- Heyer, R. (2016). *Musiklehramt und Biographie*. Springer VS.
- Kuck, M. (2023). Klassenmusizieren als Unterrichtsprinzip. Eine qualitative Interviewstudie mit Schüler*innen. In J. Knigge, U. Kranefeld, A. Niessen, & C. Stöger, *Perspektiven musikpädagogischer Forschung* (Bd. 18). Waxmann.
- Landesverband der Musikschulen in NRW (LVdM). (2023). *Nachwuchsmangel bei den Musikschul-Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen, Vorlage 18/527. Stellungnahme des Landesverbands der Musikschulen in NRW e.V. zur Anhörung des Ausschusses für Kultur und Medien des Landtags am 23. März 2023*.
- Lessing, W., & Stöger, C. (2018). Lehrende in musikpädagogischen Arbeitsfeldern. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger, *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 132-142). Waxmann.
- Lietzmann, C. (2021). Die Kunst der Distinktion. Prozesse von Ein- und Ausschluss im Feld musikpädagogischer Studiengänge. *Musikpädagogische Forschung* (41). *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention*, S. 251-275.
- Metzler, P. K. (2023). Selbstverwirklichung als pädagogische Aufgabe. Untersuchung zu einem impliziten Konzept der Pädagogik zwischen Individualisierung und Gemeinsinn. In *Soziale Arbeit in Theorie und Wissenschaft*. Springer VS.
- Oechsle, M., Knauf, H., Maschetzke, C., & Rosowski, E. (2009). *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Olbertz, F. (2018). Sozialisationsakteur_innen. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger, *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 124-131). Münster, Waxmann.
- Pape, W. (2013). Familiäre musikalische Sozialisation. In R. Heyer, S. Wachs, & C. Palentien, *Handbuch Jugend - Musik - Sozialisation* (S. 219-248). Springer VS.
- Röbke, P. (2018). Dimensionen des Künstlerischen aus instrumentalpädagogischer Perspektive. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger, *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 192-197). Waxmann.
- Steinbach, A. (2018). Musikalische Sozialisation und soziale Dimensionen des Musiklernens. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger, *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 228-235). Waxmann.
- Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende*. Oldenbourg Verlag.

Maristella Schulenberg

Hochschule für Musik und Tanz Köln

Unter Krahenbäumen 87

50668 Köln

Deutschland

E-Mail: maristella.schulenberg@stud.hfmt-koeln.de

Stichworte zur Verschlagwortung: *Musikpädagogik, Studienwahl, Entscheidungsgründe, Einflussfaktoren*