

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

Zitationsvorschlag: Schlünkes, E. (2026). „Man tanzt im Kreis mit Chiffon-Tüchern“. Das „Klangholz-Klischee“ und seine Wirkung auf berufliche Orientierungsprozesse junger Musiker:innen. *üben & musizieren.research*, Sonderausgabe MiKADO-Musik, 337–352. Online verfügbar unter: https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_mikado-musik_schlunkes

„Man tanzt im Kreis mit Chiffon-Tüchern“

Das „Klangholz-Klischee“ und seine Wirkung auf berufliche Orientierungsprozesse junger Musiker:innen

“You dance in a circle with chiffon scarves”

The “claves cliché” in career guidance for young musicians

Esther Schlünkes

Abstract

The study analyses why highly qualified members of the North Rhine-Westphalia State Youth Ensembles did not pursue a degree in music and how they perceive artistic-pedagogical degree programmes. Based on guided interviews and qualitative content analysis, generic reasons against studying music and specific perceptions of artistic-pedagogical studies are considered separately. The results show that the musical careers of the respondents are strongly artistic in nature, but that pedagogical activities are rare. The decision-making processes are significantly influenced by a lack of practical experience, a negative professional image and negative attitudes from the social environment. A central role is played by the so-called “claves cliché,” which reduces instrumental and vocal pedagogy as well as elementary music pedagogy to early elementary music-making and working with young children, thus devaluing and functionally narrowing the job profile. Added to this are economic uncertainties such as low fees, a lack of collective bargaining agreements and limited career opportunities, which make the field even

less attractive. Expert discourse confirms these findings and points to the need for structural reforms, a reorientation of the curriculum and targeted image work.

Zusammenfassung

Die Untersuchung analysiert, warum hochqualifizierte Mitglieder der Landesjugendensembles NRW kein Musikstudium aufgenommen haben und wie sie künstlerisch-pädagogische Studiengänge wahrnehmen. Auf Basis leitfadengestützter Interviews und einer qualitativen Inhaltsanalyse werden generische Gründe gegen ein Musikstudium und spezifische Wahrnehmungen künstlerisch-pädagogischer Studien getrennt betrachtet. Die Ergebnisse zeigen, dass der musikalische Werdegang der Befragten stark künstlerisch geprägt ist, pädagogische Tätigkeiten jedoch kaum vorkommen. Die Entscheidungsprozesse werden wesentlich durch fehlende Praxiserfahrung, ein negatives Berufsimage und ablehnende Haltungen aus dem sozialen Umfeld beeinflusst. Eine zentrale Rolle spielt das sogenannte „Klangholz-Klischee“, das besonders die Instrumental- und Gesangspädagogik auf frühelementares Musizieren und die Arbeit mit Kleinkindern reduziert und so eine Abwertung und funktionale Verengung des Berufsbildes bewirkt. Hinzu kommen ökonomische Unsicherheiten, wie geringe Honorare, fehlende tarifliche Absicherung und eingeschränkte Aufstiegschancen, die das Feld zusätzlich unattraktiv erscheinen lassen. Der Fachdiskurs bestätigt diese Befunde und verweist auf die Notwendigkeit struktureller Reformen, einer curricularen Neuausrichtung und gezielter Imagearbeit.

1. Einleitung

Musikalische Bildung gilt in bildungs- und kulturpolitischen Debatten als unverzichtbarer Bestandteil einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung (Deutscher Musikrat [DMR], 2012, S. 6). Gleichzeitig sehen sich Musikschulen in Deutschland mit einem zunehmenden Fachkräftemangel konfrontiert (Verband deutscher Musikschulen [VdM], 2025a), der nicht nur die Qualität der Bildungsangebote gefährdet, sondern auch die langfristige Sicherung kultureller Teilhabe in Frage stellt (VdM, 2025b). Die vorliegende Studie untersucht vor diesem Hintergrund die Attraktivität künstlerisch-pädagogischer Studiengänge und des künstlerisch-pädagogischen Berufsfeldes mit den Bereichen Instrumental- und Gesangspädagogik (IGP) sowie Elementare Musikpädagogik (EMP). Dabei liegt der Fokus auf hochqualifizierten Nachwuchsmusiker:innen, die trotz ausgeprägten künstlerischen Fähigkeiten ein künstlerisch-pädagogisches Studium nicht für sich in Erwägung ziehen.

Das Ziel der Untersuchung ist es, Ursachen zu identifizieren, die diese Entscheidung beeinflussen und zu analysieren, wie individuelle, strukturelle und gesellschaftliche Faktoren auf die Studienwahl der Befragten einwirken. Die zentralen Fragestellungen betreffen die Erfahrungen mit musikpädagogischen Inhalten im Ausbildungsalltag, den Einfluss struktureller Rahmenbedingungen wie Honorarsätze und Anstellungsmodelle sowie das Image des Berufs und die Rolle von Stereotypen, insbesondere jener, die ein vermeintlich geringeres künstlerisches Niveau künstlerisch-pädagogischer Studiengänge suggerieren.

2. Theoretischer Rahmen und aktueller Fachdiskurs

Dieses Kapitel bündelt zentrale Linien des Fachdiskurses zu künstlerisch-pädagogischen Studiengängen und ihren Berufsfeldern. Dabei steht weniger die Frage im Vordergrund, ob der musikalische Nachwuchs über ausreichende künstlerische Fähigkeiten verfügt, sondern vielmehr, warum sich viele hochqualifizierte junge Musiker:innen bewusst gegen eine künstlerisch-pädagogische Laufbahn entscheiden. Im Fokus steht das Zusammenspiel struktureller Rahmenbedingungen, beruflicher Selbstbilder und gesellschaftlicher Wahrnehmungen.

Ein wesentlicher Ausgangspunkt dieser Debatte ist die Beobachtung, dass die Rahmenbedingungen im künstlerisch-pädagogischen Berufsfeld vielfach als unzureichend und wenig attraktiv wahrgenommen werden. Diese Einschätzung wird durch aktuelle statistische Erhebungen untermauert. Die Künstlersozialkasse wies im März 2024 insgesamt 54.531 Versicherte in der Sparte Musik aus, wovon knapp die Hälfte (25.734) als Musikpädagog:innen tätig waren. Das prognostizierte durchschnittliche Jahreseinkommen dieser Gruppe lag mit 14.650 Euro deutlich unter der damaligen Umsatzsteuerpflichtgrenze von 22.000 Euro (DMR & Deutsches Musikinformationszentrum [miz], 2024, o.S.)¹. Ergänzend weist die Gewerkschaft ver.di darauf hin, dass viele Lehrkräfte der IGP und der EMP nur unzureichend tariflich abgesichert sind und vielfach unter prekären Honorarbedingungen arbeiten (ver.di, 2017, S. 6–8). Diese finanziellen und vertraglichen Unsicherheiten wirken als entscheidungshemmender Faktor bei der Wahl einer künstlerisch-pädagogischen Laufbahn.

Die am Diskurs beteiligten Institutionen stützen diese Analyse. Mehrere Positionspapiere des VdM formulieren konkrete Reformforderungen. Die „Regensburger Erklärung 2022“ hebt unbefriedigende Vergütungsgrundlagen und unsichere Beschäftigungsverhältnisse als zentrale Imageprobleme hervor (VdM, 2022, S. 1–2). Die „Kasseler Erklärung 2023“ erweitert diesen Blick um die Notwendigkeit einer strategischen Personalentwicklung, um qualifizierte Lehrkräfte nicht nur zu gewinnen, sondern auch langfristig zu binden (VdM, 2023, S. 1). Die „Leipziger Erklärung 2024“ – eine gemeinsame Erklärung des Bundesverbands Musikunterricht (BMU) und des VdM – stellt schließlich die gesellschaftliche Wertschätzung musikpädagogischer Arbeit in den Mittelpunkt und verdeutlicht, dass strukturelle Reformen ohne ein Umdenken im öffentlichen Ansehen kaum Wirkung entfalten können (BMU & VdM, 2024, S. 1). Bereits das Positionspapier zur Personalentwicklung aus dem Jahr 2020 forderte stabile Anstellungsverhältnisse und eine verlässliche tarifliche Absicherung, um die Attraktivität des Berufs nachhaltig zu steigern (VdM, 2020, S. 1).

Neben diesen strukturellen Bedingungen richtet sich der Blick im Fachdiskurs zunehmend auf die Frage, welche Kompetenzen für den langfristigen Berufserfolg entscheidend sind und in welchem Umfang sie in der Ausbildung vermittelt werden. Friedhelm Bruns und Silvia Müller zeigen, dass erfolgreiche Lehrkräfte der IGP und EMP nicht nur künstlerische Exzellenz benötigen, sondern ebenso Fähigkeiten in Selbstmanagement, Organisation und Pädagogik, um den komplexen beruflichen Anforderungen gerecht zu werden (Bruns & Müller, 2024, S. 12). Dieses erweiterte Kompetenzprofil steht jedoch in Spannung zur traditionellen Hochschulausbildung, die vielfach auf künstlerische Spitzenleistungen fokussiert ist. Charlotte Lietzmann rekonstruiert ein hierarchisch strukturiertes Feld, in dem künstlerisch-kulturelles Kapital höher

¹ Die Künstlersozialkasse bildet vornehmlich freiberuflich Tätige ab; tariflich angestellte Lehrkräfte an kommunalen Musikschulen sind nicht erfasst. Aussagen zu Einkommen/Sicherheit auf Basis der KSK-Zahlen sind daher als Teilperspektive zu verstehen.

bewertet wird als pädagogisch-kulturelles Kapital (Lietzmann, 2021, S. 251). Sie zeigt diskursive Abwertungen pädagogisch ausgerichteter Studiengänge sowie Distinktionspraktiken und Rechtfertigungsmodi in den Gruppendiskussionen auf (S. 259–266, S. 271–272).

Daraus lässt sich ableiten, dass ein Wechsel in pädagogische Tätigkeiten für stark künstlerisch identifizierte Studierende für die eigene professionelle Identität herausfordernd sein kann. Auf der Ausbildungsebene wird in der Literatur für manche künstlerisch-pädagogische Studiengänge eine Unterrepräsentation praxisrelevanter Inhalte problematisiert. Martin Losert betont die grundlegende Bedeutung methodisch-didaktischer Kompetenzen für den beruflichen Alltag (Losert, 2012, S. 13–14), während Reimund Popp kritisiert, dass Hochschulen den Schwerpunkt zu stark auf künstlerische Ausbildung legen und praxisnahe Inhalte vernachlässigen (Popp, 2011, S. 521–531). Kerstin Weuthen beschreibt den Übergang vom Studium in die Berufstätigkeit als „Praxisbecken“, in dem fehlende Kompetenzen eigenständig nachgeholt werden müssen (Weuthen, 2020, S. 6). Damit zeigt sich ein zentrales Problem, denn die strukturelle Unterbewertung pädagogischer Arbeit kann dazu beitragen, dass die Ausbildung unter Umständen nicht ausreichend auf die Anforderungen des Berufsalltags vorbereitet. Trotz dieser Schwierigkeit zeigt sich in empirischen Erhebungen, dass pädagogische Tätigkeiten im Verlauf einer Musiker:innenkarriere an Bedeutung gewinnen. Nach Daten des miz arbeiten 48 % der Berufsmusiker:innen neben ihrer künstlerischen Tätigkeit auch pädagogisch; bei den über 60-Jährigen liegt dieser Anteil sogar bei 59 % (DMR & miz, 2023, S. 5, 23). Dies deutet darauf hin, dass die IGP und EMP häufig als ergänzendes oder später dominierendes Berufsfeld gewählt wird, sei es aus wirtschaftlichen Erwägungen oder aus dem Wunsch nach einer neuen inhaltlichen Ausrichtung.

3. Methodisches Vorgehen

Die Untersuchung folgt einem explorativen, qualitativen Forschungsdesign mit dem Ziel, Faktoren zu identifizieren, die dazu beitragen, dass Mitglieder der Landesjugendensembles Nordrhein-Westfalens ein künstlerisch-pädagogisches Studium nicht in Erwägung ziehen. Die Teilnehmenden dieser Teilstudie stammen aus dem Pool des Vereins zur Förderung von Landesjugendensembles NRW e.V. (LJE NRW, o. J.), der seit 2011 besteht und fünf Landesjugendensembles betreut: Kinderorchester NRW, Landesjugendorchester NRW, Junge Bläserphilharmonie NRW, SPLASH Perkussion NRW und die Förderensembles des Kammermusikzentrums NRW. Diese Ensembles verbinden strenge Auswahlverfahren mit intensiven Probenphasen und Konzerttätigkeit im nationalen und internationalen Rahmen, um hochbegabte Jugendliche sowohl künstlerisch als auch persönlich zu fördern (LJE NRW, o. J.). Über diesen Zugang konnten hochqualifizierte Nachwuchsmusiker:innen gezielt zu ihren Berufsvorstellungen und Studienentscheidungen befragt werden.

Die Grundlage war ein leitfadengestütztes Interviewverfahren, das strukturierte und offene Passagen kombinierte, um sowohl Vergleichbarkeit als auch narrative Freiheit zu gewährleisten (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 129). Thematisch umfasste der Leitfaden die musikalische Biografie der Befragten, bisherige Berührungspunkte mit Musikpädagogik, externe Einflussfaktoren auf die Studienwahl, das Image künstlerisch-pädagogischer Studiengänge sowie Vorstellungen und Erwartungen an die berufliche Zukunft.

Die Gespräche wurden online über Zoom geführt, um eine flexible Teilnahme zu ermöglichen. Befragt wurden vier ehemalige oder aktuelle Mitglieder der Landesjugendensembles, deren Namen aus Gründen des Datenschutzes pseudonymisiert wurden: Charlotte (Violine, Abiturjahr), Lara (Oboe, erstes Studienjahr), Leo (Klassisches Saxophon, erstes Studienjahr) und Melvin (Violoncello, zweites Studienjahr). Sie alle verfügen über einen hohen künstlerischen Leistungsstand. Gleichwohl kamen weder ein Studium an einer Musikhochschule noch ein künstlerisch-pädagogischer Studienweg für die Befragten in Betracht. Der Interviewleitfaden enthielt neben biografischen und allgemeinen Orientierungsfragen auch spezifische Fragen zum künstlerisch-pädagogischen Studium. Um Scheinkausalität zu vermeiden, erfolgte eine zweigleisige Auswertung: Gründe gegen ein Musikstudium insgesamt sowie Spezifika, die – im hypothetischen Studienfall – das künstlerisch-pädagogische Studium zusätzlich unattraktiv erscheinen lassen. Diese Trennung wird im Ergebnis- und Diskussionsteil konsequent eingehalten.

Die Auswertung erfolgte mittels der inhaltsstrukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024). Zunächst wurden die Transkripte gelesen und mit analytischen Memos versehen, um thematische Schwerpunkte zu identifizieren (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 100). Darauf aufbauend entstand ein Kategoriensystem, das deduktiv entwickelte Hauptkategorien mit induktiv abgeleiteten Subcodes verband. Diese wurden im Verlauf der Grob- und Feinkodierung mehrfach überarbeitet, bis sie die inhaltliche Struktur des Materials präzise widerspiegeln (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 129–134). Die Analyse berücksichtigte nicht nur die Häufigkeit bestimmter Themen, sondern auch deren inhaltliche Kontexte und wechselseitige Bezüge. Der Einsatz des Code-Relations-Browsers in MAXQDA ermöglichte es, wiederkehrende Muster sichtbar zu machen und diese mit prägnanten In-Vivo-Zitaten zu illustrieren.

Die vier Hauptkategorien wurden deduktiv aus den Leitfadenblöcken abgeleitet und induktiv durch Subcodes aus dem Material ausdifferenziert. Kategorie 4.1 „Musikalische Biografie und Werdegang“ bündelt zeitlich vorgelagerte Entwicklungsverläufe (Erstzugang, Unterrichtsbiografie, Förderlinien), sofern die chronologische Entwicklung im Vordergrund steht. Kategorie 4.2 „Erfahrungen und Entscheidungsprozesse“ fokussiert prozessuale Elemente der Studien- und Berufsentscheidung (konkrete Praxiskontakte, hypothetische Selbsteinschätzungen, Entscheidungsschritte, Einflüsse des Umfelds). Kategorie 4.3 „Wahrnehmung, Image und Stereotype“ erfasst einstellungsbezogene Zuschreibungen (Statushierarchien, „zweite Wahl“, „Klangholz-Klischee“) unabhängig vom Zeitpunkt. Kategorie 4.4 „Rahmenbedingungen, finanzielle Aspekte und Berufsberatung“ adressiert strukturelle Kontexte (Beschäftigungsmodelle, Vergütung, Beratung).

Grenzfälle wurden nach folgendem Entscheidungsprinzip zugeordnet: biografisch (4.1), wenn vorrangig chronologische Entwicklung; prozessual (4.2), wenn eine konkrete Entscheidungssituation oder expliziter Einfluss beschrieben wird; einstellungsbezogen (4.3), wenn es um Bilder/Urteile geht; strukturell (4.4), wenn externe Rahmen den Fokus bilden.

4. Ergebnisse

Dieses Kapitel stellt die zentralen Erkenntnisse der kategorienbasierten Analyse vor und gibt Einblick in die Entscheidungsprozesse junger Musiker:innen. Die Ergebnisse sind entlang der

vier Hauptkategorien strukturiert. Der Abschnitt 4.1 beleuchtet den musikalischen Werdegang, insbesondere erste Zugänge zur Musik, prägende Unterrichtserfahrungen und künstlerische Förderung. In Abschnitt 4.2 wird untersucht, wie bisherige musikpädagogische Erfahrungen, individuelle Vorstellungen und das soziale Umfeld die Studien- und Berufswahl beeinflussen. Der Abschnitt 4.3 widmet sich dem Image und den Stereotypen rund um das künstlerisch-pädagogische Studium und das Berufsfeld der IGP und EMP. Abschließend werden in Abschnitt 4.4 strukturelle und finanzielle Rahmenbedingungen sowie die Bedeutung der Berufsberatung analysiert. Diese Gliederung ermöglicht es, Gründe gegen ein Musikstudium insgesamt und wahrgenommene Spezifika eines künstlerisch-pädagogischen Studiums getrennt darzustellen.

4.1 Musikalische Biografie und Werdegang

Die Interviews verdeutlichen, dass der musikalische Werdegang der Befragten ein zentraler Bestandteil ihrer persönlichen Entwicklung ist. Der erste Zugang zur Musik ergibt sich aus dem Zusammenspiel mehrerer Faktoren. Besonders das familiäre Umfeld erweist sich als prägend: Eltern, Geschwister oder andere Bezugspersonen schaffen oft früh Gelegenheiten, Musik in den Alltag zu integrieren. Charlotte beschreibt, dass der Beginn ihres Instrumentalunterrichts für sie „fast selbstverständlich“ gewesen sei, da ihre Eltern ein starkes Interesse an Musik hatten (Charlotte, Z. 7). Auch Leo berichtet, dass sein erster Kontakt mit dem Saxophon durch die Initiative seiner Eltern zustande kam, die ihn in einer Bläserklasse anmeldeten (Leo, Z. 4–8). Auf diese Weise wird eine aktive Musikausübung bereits in der Kindheit als normaler Bestandteil des Lebens verankert, ohne dass eine berufliche Professionalisierung thematisiert wird.

Neben der Familie spielt die Beziehung zu den ersten Lehrkräften eine entscheidende Rolle für den musikalischen Einstieg. Melvin bringt dies prägnant auf den Punkt: „Deshalb habe ich eigentlich mein Instrument angefangen, weil ich den Lehrer nett fand und gar nicht mal, weil ich jetzt in die Musikschule gegangen bin und wusste, ich möchte unbedingt Cello lernen.“ (Melvin, Z. 5–8). Solche positiven Erfahrungen wirken sich nicht nur auf die Motivation aus, sondern öffnen auch Türen zu neuen musikalischen Möglichkeiten. So berichten Charlotte und Melvin, dass ihre Lehrkräfte sie gezielt auf das Probespiel im Landesjugendorchester NRW vorbereiteten und damit den Eintritt in ein professionelles musikalisches Umfeld ermöglichten. Lara ergänzt, dass der respektvolle und unterstützende Umgang ihrer ersten Lehrkraft wesentlich zu ihrem Selbstvertrauen als Musikerin beigetragen habe (Lara, Z. 10–15).

Auch institutionelle Angebote wie spezielle Kurse in Kindertagesstätten, Tage der offenen Tür an Musikschulen oder der Unterricht in Bläserklassen schaffen Zugänge, die den Einstieg in den Instrumentalunterricht erleichtern.

Im weiteren Verlauf ist der langjährige Instrumentalunterricht für alle Befragten das Fundament ihrer musikalischen Entwicklung. Melvin erinnert sich: „Mit sechs Jahren [habe ich, ES] an der Musikschule Cello angefangen“ (Melvin, Z. 2). Die kontinuierliche Förderung vertiefte nicht nur seine technischen Fähigkeiten, sondern führte auch zu einem umfassenden musikalischen Verständnis. Allerdings blieb der Fokus auf künstlerischer Exzellenz.

Die Wahl des Instruments kann zudem die berufliche Perspektive vorprägen. Leo beschreibt: „Man kann mit dem Saxophon später nicht viel machen. [...] Das einzige, also den Weg, den ich wirklich gehen müsste, wäre halt der instrumentalpädagogische Weg gewesen, [...] und ich wusste nicht, ob ich dann halt Spaß habe, also halt mein Leben lang dann so zu unterrichten.“ (Leo, Z. 119–123). Da das Saxophon im klassischen Orchesterbetrieb selten

vertreten ist, sah er den Unterricht an Musikschulen als naheliegende Option, jedoch verbunden mit Unsicherheiten hinsichtlich der eigenen Eignung und Motivation.

Wesentlich für die musikalische Sozialisation sind auch die vielfältigen Erfahrungen im Ensemble- und Orchesterkontext. Die Befragten berichten übereinstimmend, dass die Teilnahme an Jugend- und Regionalorchestern sowie den Landesjugendensembles NRW nicht nur ihre Spielfreude, sondern auch ihre Zusammenarbeit mit anderen Musiker:innen gefördert habe. Hinzu kommen Wettbewerbe wie Jugend musiziert, die von allen mehrfach besucht wurden und als entscheidende Anreize für eine intensive instrumentale Weiterentwicklung gelten.

Ergänzend nahmen einige Befragte an Meisterkursen teil, die ihr technisches Niveau und ihre interpretatorischen Fähigkeiten erweiterten. Leo absolvierte zudem eine studienvorbereitende Ausbildung an seiner Musikschule. Ein Angebot, das nur besonders talentierten und engagierten Schüler:innen offensteht. Bemerkenswert ist, dass er sich trotz dieser intensiven Vorbereitung gegen ein Musikstudium entschied.

Zusammenfassend zeigt sich, dass der musikalische Werdegang der Befragten stark durch familiäre Unterstützung, prägende Lehrer:innenbeziehungen, institutionelle Einstiegsangebote sowie kontinuierliche künstlerische Förderung geprägt ist, wobei sie durchgängig in der Rolle der Lernenden stehen und nicht unterrichtend tätig sind. Obwohl diese Faktoren maßgeblich zur Identitätsbildung als Musiker:in beitragen, bleiben musikpädagogische Inhalte weitgehend unberücksichtigt. Die Kluft zwischen der intensiven künstlerischen Ausbildung und einer fehlenden pädagogischen Orientierung bildet somit einen ersten Schlüssel zur Erklärung späterer Berufsentscheidungen.

4.2 Erfahrungen und Entscheidungsprozesse

Während der musikalische Werdegang der Befragten von intensiver künstlerischer Förderung geprägt ist, zeigt sich in den Interviews ein bemerkenswertes Defizit: musikpädagogische Erfahrungen sind in ihrer bisherigen Ausbildung kaum vorhanden. Auf die direkte Frage danach reagierten fast alle mit derselben Kernaussage: „Das war nie Thema.“ (Melvin, Z. 23). Diese wiederkehrende Formulierung unterstreicht, dass pädagogische Inhalte in der Ausbildung junger Musiker:innen bislang eine untergeordnete Rolle spielen. Melvin beschreibt diesen Umstand sehr eindrücklich:

„Es war immer nur eigentlich spielen, spielen, spielen. [...] Ich weiß auch gar nicht, ob mir Musikpädagogik so liegen würde. Ich kenne in dem Bereich halt nur mein Instrument. Ob ich jetzt ein guter Lehrer wäre, ich weiß nicht, vielleicht. Mhm, eigentlich spannend, jetzt wo ich so darüber nachdenke.“ (Melvin, Z. 29–32)

In seiner Reflexion wird deutlich, wie das Fehlen pädagogischer Praxis nicht nur das Berufsbild, sondern auch das Selbstverständnis beeinflusst. Die Möglichkeit, sich überhaupt in einer pädagogischen Rolle zu erproben, fehlte ihm und damit auch die Grundlage, eine fundierte Entscheidung für oder gegen diesen Weg zu treffen.

Zwar berichten einige Befragte von vereinzelten Berührungspunkten mit musikpädagogischer Arbeit, diese waren jedoch selten systematisch in den Ausbildungsweg eingebettet. Lara erinnert sich beispielsweise an ein „Hänsel und Gretel“-Projekt im Rahmen des Kammermusikzentrums NRW. Unter Anleitung einer Theaterpädagogin entwickelten die Ensemblemitglieder gemeinsam das Bühnenbild und die szenische Umsetzung. Diese Erfahrung, so betont sie, habe zwar Spaß gemacht und neue Perspektiven eröffnet, sei aber ein singuläres Ereignis geblieben (Lara, Z. 74–80). Das Projekt stellte keine eigenständige Unterrichtstätigkeit dar,

sondern eine angeleitete Projektarbeit. Es markiert folglich Praxiseinblicke, nicht systematische pädagogische Praxis. Leo berichtet von einem Schnuppertag an seiner Schule, bei dem ältere Schüler:innen ihre Instrumente vorstellten, allerdings „ohne, dass wir vorher irgendwie richtig angeleitet wurden“ (Leo, Z. 63). Beide Beispiele zeigen: Selbst wenn pädagogische Bezüge in Projekten vorkamen, blieben sie punktuell und ohne klare Lernziele, Anleitung und Nachbereitung. Eigene, systematische Unterrichtserfahrungen lagen nicht vor. Vor diesem Hintergrund orientieren sich die Berufsvorstellungen der Befragten primär an ihren künstlerischen Erfahrungen. Drei der vier gaben an, ernsthaft über ein künstlerisch-pädagogisches Studium nachgedacht zu haben, letztlich überwogen jedoch Zweifel. Lara formuliert ihre Bedenken offen: „Ich glaube, ich habe einfach die Disziplin nicht.“ (Lara, Z. 164–165). In Kombination mit als hoch wahrgenommenen Zulassungshürden verwirft sie ein Musikstudium insgesamt und damit implizit auch ein künstlerisch-pädagogisches Studium. Die zugrunde liegenden Bedenken richten sich jedoch nicht spezifisch gegen das künstlerisch-pädagogische Studium. Charlotte stellt fest: „Ich könnte mir durchaus vorstellen, Musik zu studieren, aber den Beruf als Musikpädagoge finde ich dann nicht so ansprechend.“ (Charlotte, Z. 27–29).

Eine zentrale Rolle im Entscheidungsprozess spielt zudem das soziale Umfeld. Charlotte erklärt, dass sie „viel darüber nachgedacht“ habe, ein künstlerisch-pädagogisches Studium aufzunehmen, weil es „irgendwie naheliegend ist und es ja auch einige in meinem Umkreis machen“ (Charlotte, Z. 22–24). Doch gleichzeitig überwiegen in ihrem Umfeld kritische Stimmen. (Charlotte, Z. 24–25). Besonders deutlich wird dies bei Melvin: Mehrfach hätten ihm Instrumentallehrer und Dozent:innen geraten, mit seinem guten Abiturschnitt „bitte was Richtiges“ zu studieren (Melvin, Z. 77). Er erinnert sich: „Haben einfach super viele gefragt, ob ich wirklich mein Abi dafür aufgeben will, dass ich Musik studiere und dass ich mit so einem Abi doch bitte was Richtiges machen sollte und das nicht verschwenden sollte.“ (Melvin, Z. 75–78). Diese kritischen Rückmeldungen nahmen wiederkehrend die Form von Grundsatzfragen gegenüber den künstlerisch-pädagogischen Studiengängen an: „Das ist doch kein Beruf. Kann man das wirklich studieren? Und was will man damit dann anfangen? Verdient man damit Geld?“ (Melvin, Z. 60–61). Für Melvin führten solche Kommentare zu zusätzlicher Unsicherheit:

„Ja, das schüchtert einen natürlich noch ein in der Entscheidung [...]. Viele sagen dann auch: Ja, da musst du dich ja dann auch zu 150 % aufopfern dafür. Willst du das wirklich? Du musst dir ja so sicher sein, weil das ist ja dann deine Leidenschaft, die du zum Beruf machst. Ob man das nicht lieber als Hobbymusikerin oder Hobbymusiker weiter machen möchte?“ (Melvin, Z. 62–71)

Die Auswertung der Kodierungen im Code-Relations-Browser zeigt, dass der Code „Umfeld“ häufig gemeinsam mit dem Code „Argument dagegen“ auftritt. Das bedeutet, dass kritische Einstellungen zum Beruf der IGP und EMP oft direkt mit Äußerungen aus dem persönlichen Umfeld verknüpft sind. Besonders stark tritt dieses Muster bei Befragten mit sehr guten schulischen Leistungen auf. Die Ergebnisse zeigen auf, dass ihr Potenzial in einem künstlerisch-pädagogischen Studium als „verschwendet“ wahrgenommen werde, sofern man sich nicht für akademisch und gesellschaftlich höher bewertete Fächer wie Medizin, Jura oder Ingenieurwesen entscheide.

Bemerkenswert ist, dass diese ablehnenden Haltungen nicht nur von fachfremden Personen, sondern auch aus dem musikalischen Umfeld kommen. Manche Instrumentallehrkräfte oder sogar musikalisch aktive Familienmitglieder äußerten offen die Ansicht, die IGP und EMP sei eine „zweitrangige“ Wahl, vor allem im Vergleich zu künstlerischen Studiengängen.

Zusammenfassend wird deutlich, dass sich drei Faktoren gegenseitig beeinflussen: Das Fehlen gezielter musikpädagogischer Erfahrungen im bisherigen Bildungsweg, persönliche Unsicherheiten bezüglich der eigenen Eignung und die wiederholte Konfrontation mit kritischen oder ablehnenden Haltungen aus dem sozialen Umfeld. Diese Faktoren bilden eine Konstellation, die dazu führt, dass sich selbst hochqualifizierte junge Musiker:innen trotz langjähriger künstlerischer Förderung gegen ein künstlerisch-pädagogisches Studium entscheiden. Im Querschnitt zeigt sich ein kontextabhängiger Zusammenhang. Insbesondere dort, wo das realistische Berufsbild eines Instruments primär unterrichtsbezogen wahrgenommen wird, etwa am Beispiel von Leo (klassisches Saxophon), fehlt häufig eigene, angeleitete Unterrichtspraxis. Das kann die Entscheidung gegen ein Musikstudium insgesamt begünstigen, weil der als naheliegend erachtete pädagogische Weg als wenig passfähig erlebt wird. Für andere Profile überwiegen hingegen andere Entscheidungstreiber (Berufsbild, Aufnahmeprüfung, Umfeld).

4.3 Wahrnehmung, Image und Stereotypen

Die Interviews verdeutlichen, dass das Image des künstlerisch-pädagogischen Studiums und Berufs bei den Befragten stark von Abwertungen geprägt ist. Bereits auf die offene Frage nach der persönlichen Einschätzung reagierten alle ähnlich. Charlotte formuliert es knapp und deutlich: „Um es mal klar zu sagen: schlecht.“ (Charlotte, Z. 79).

Diese Einschätzung steht im Kontext einer wahrgenommenen Hierarchie innerhalb der Musikhochschulen, in der künstlerische Studiengänge den höchsten Status einnehmen und musikpädagogische Richtungen als nachrangige Option gelten. Melvin beschreibt diese Hierarchie wie folgt:

„Die Besten, die wirklich was können, studieren künstlerisch, die dann nicht so gut sind, studieren dann halt IP. [...] An Elementare Musikpädagogik ist da dann noch gar nicht zu denken. Das ist dann noch mal eine Hierarchie abwärts und zum Schluss kommen die Lehrämter.“ (Melvin, Z. 37–42)

Die Verbindung von Wertigkeit und künstlerischer Leistungsfähigkeit führt zu einer systematischen Abwertung der künstlerisch-pädagogischen Ausbildung als „zweite Wahl“. Lara bestätigt diese Wahrnehmung. Über IGP-Studierende werde oft gesagt, „die machen das nur, weil die nicht so viel Talent haben.“ (Lara, Z. 123–124).

Verstärkt wird dieses Bild durch die Rolle der Aufnahmeprüfungen. Lara bezeichnet ein IGP-Studium als „Sprungbrett (...), um dann noch irgendwie in Richtung KA zu gehen“ (Lara, Z. 120–121), da die Zugangsvoraussetzungen leichter seien. Dieser Weg wird von Melvin als eine Art „Vitamin B unter dem Musikstudium“ beschrieben (Melvin, Z. 43). Er erklärt: „Vitamin B in dem Sinne, dass wenn du unbedingt Musik studieren willst, dann machst du halt Musikpädagogik, auch wenn es künstlerisch dann nicht so taugt.“ (Melvin, Z. 44–45). Solche Aussagen festigen die Vorstellung, dass künstlerisch-pädagogische Studiengänge vor allem als Ausweichlösungen dienen.

Besonders prägend scheint das, was hier als „Klangholz-Klischee“ bezeichnet wird: Die stereotype Reduktion künstlerisch-pädagogischer Arbeit auf elementares Musizieren mit Kleinkindern. Ein Bild, das inhaltlich primär die EMP betrifft, in den Interviews jedoch teils unscharf auch auf die IGP übertragen wurde. Melvin schildert seine Vorstellung von einem künstlerisch-pädagogischen Studium so: „Man tanzt im Kreis mit Chiffon-Tüchern, man lernt Klanghölzer, singt ein bisschen und ja, ist dann vielleicht so ein bisschen der Sonderpädagoge unter den Musikern.“ (Melvin, Z. 51–52). Diese Darstellung verknüpft zwei Abwertungsmechanismen:

die inhaltliche Trivialisierung der Studieninhalte und eine funktionale Verengung auf frühelementare Angebote. Zugleich erkennt sie den hohen didaktisch-künstlerischen Anspruch der EMP.

Auch im Blick auf das Berufsfeld zeigt sich dieses Muster. Lara berichtet, dass sie von Außenstehenden hörte, „wie frustrierend es eigentlich sein muss, dass man sein Instrument so gut kann und dann ‚endet‘ man am Ende mit den Schüler:innen, die dann einmal die Woche kommen und dann halt spielen und dann den Rest der Woche nicht mehr.“ (Lara, Z. 110–112). Hier wird das Unterrichten nicht als eigenständige und wertvolle Tätigkeit anerkannt, sondern als Abstellgleis für diejenigen, die es „nicht geschafft“ haben (Lara, Z. 113–114).

Charlotte beschreibt ihre Vorstellung der IGP so: „dass man dann halt da sitzt mit seinen Klanghölzern und dann 3-jährigen Kindern beibringt, wie man Xylophon spielt.“ (Charlotte, Z. 81–83). Auch in ihrem Freundeskreis werde die IGP und EMP vor allem mit dem Unterrichten einer „Gruppe 5-Jähriger“ assoziiert (Charlotte, Z. 90). Dass andere Tätigkeitsfelder, etwa die Arbeit mit fortgeschrittenen Schüler:innen, Ensembleleitung oder Hochschullehre, in der öffentlichen Wahrnehmung kaum vorkommen, verstärkt diesen abwertenden Blick.

Das Klangholz-Klischee fungiert als Symbol einer doppelten Marginalisierung. Es verschiebt die Aufmerksamkeit von anspruchsvollen pädagogischen und künstlerischen Tätigkeiten hin zu der Darstellung, das Unterrichten mit jüngeren Kindern beschränke sich überwiegend auf basale, didaktisch wenig komplexe Tätigkeiten und erzeugt so den Eindruck geringerer inhaltlicher Wertigkeit. Insgesamt bewirkt dies eine Reduktion des Tätigkeitsprofils und eine Abwertung des Berufs, fachlich wie gesellschaftlich. Zugleich erkennt dieses Bild den hohen didaktisch-künstlerischen Anspruch der Elementaren Musikpädagogik.

Trotz dieser dominanten Negativwahrnehmungen äußern einige Befragte auch positive Sichtweisen. Charlotte beschreibt den künstlerisch-pädagogischen Beruf als „coolen Beruf [...], der glaube ich auch sehr viel gibt.“ (Charlotte, Z. 153). Lara hebt die Vielseitigkeit des künstlerisch-pädagogischen Studiums hervor: „Ich finde es ehrlich gesagt einfach ganz cool, dass man so viel Kram nebenbei hat [...] und irgendwie so viele Skills noch lernt, die man so gar nicht auf dem Schirm hat.“ (Lara, Z. 133–136). Für sie ist die Kombination aus Hauptinstrument, Klavier- und Gesangsunterricht sowie weiteren Inhalten eine Bereicherung für die musikalische und pädagogische Entwicklung.

Charlotte sieht zudem an großen Musikschulen attraktive Arbeitsbedingungen: „[...] viel Orchesterarbeit, Ensemblearbeit, Unterricht natürlich und dann ja auch sowas wie musikalische Früherziehung oder Musiktheorie-Unterricht. Ich glaube schon, dass es sehr cool sein kann. Und ja, sehr abwechslungsreich.“ (Charlotte, Z. 101–104).

Gleichzeitig merkt sie an, dass in ländlicheren Regionen, insbesondere für Streicher:innen, die Möglichkeiten begrenzt seien.

Insgesamt zeigt sich, dass die Wahrnehmung vom künstlerisch-pädagogischen Studium und dem Berufsfeld durch zwei Mechanismen geprägt ist: die hierarchische Abwertung gegenüber künstlerischen Studiengängen und die durch das Klangholz-Klischee bewirkte Reduktion auf frühelementare Tätigkeiten. Diese Bilder wirken nachhaltig auf die Attraktivität des Berufs und tragen dazu bei, dass viele junge Musiker:innen eine künstlerisch-pädagogische Laufbahn von vornherein ausschließen.

4.4 Rahmenbedingungen, finanzielle Aspekte und Berufsberatung

Aus den Aussagen der Befragten wird ersichtlich, dass institutionelle und finanzielle Rahmenbedingungen maßgeblich zur Wahrnehmung der IGP und EMP als wenig attraktiven Beruf beitragen. Besonders die Einschätzung der Vergütung und der Beschäftigungsmodelle prägt die Studien- und Berufswahl. Charlotte beschreibt die Festanstellung an einer Musikschule zwar als „relativ sicheres Geld“ im Vergleich zur Freiberuflichkeit, weist aber gleichzeitig auf eine „schlechte Stimmung“ und fehlende Motivation vieler Lehrkräfte hin (Charlotte, Z. 47–49). Melvin schildert, dass „immer Gerüchte“ kursierten, wonach man als Honorarkraft „nichts verdient“ und unter unsicheren Bedingungen arbeite (Melvin, Z. 97–98). Auch Charlotte bestätigt, dass „nur pro gegebener Unterrichtsstunde“ bezahlt werde, was das Berufsimago zusätzlich verschlechtere (Charlotte, Z. 132–133). Fehlendes Wissen über tariflich geregelte Anstellungen an öffentlichen Musikschulen verstärkt diese Skepsis. Viele gehen automatisch von prekären Honorartätigkeiten aus, ohne die Möglichkeiten eines gesicherten Arbeitsvertrags zu kennen.

Für mehrere Befragte ist die Vergütung ein zentrales Ausschlusskriterium. Lara empfindet die Bezahlung als „abschreckend“, Leo schätzt sie als „nicht angemessen“ ein und auch Melvin hält sie für zu niedrig „für den Aufwand, den man da betreibt.“ (Lara, Z. 198; Leo, Z. 143; Melvin, Z. 99). Hinzu kommen unbezahlte Überstunden, die das Berufsfeld weiter entwerten (Leo, Z. 144–146). Diese ökonomischen Unsicherheiten gehen im Material mehrfach mit dem Eindruck eines wenig entwicklungsfähigen Berufswegs einher.

Darüber hinaus benennen die Befragten Zulassungshürden als weiteren Einflussfaktor. Die Kombination aus anspruchsvollen Aufnahmeprüfungen und begrenzten Studienplätzen verstärkt den Eindruck eines intensiven Wettbewerbs und kann die Entscheidung gegen ein generelles Musikstudium begünstigen.

Neben den Zulassungshürden prägen auch Vorstellungen vom späteren Berufsalltag die Entscheidung. Bei Charlotte richtet sich die Skepsis nicht gegen das künstlerisch-pädagogische Studium, sondern gegen das Tätigkeitsprofil der Musikpädagogik. Besonders prägend empfindet sie die Erwartung eines wenig abwechslungsreichen Unterrichtsalltags, häufig beschrieben als „lebenslanges Unterrichten“ ohne inhaltliche Vielfalt (Charlotte, Z. 42–55). Leo beschreibt es wie folgt: „Ich wusste nicht, ob ich dann halt Spaß habe, also halt mein Leben lang dann so zu unterrichten.“ (Leo, Z. 122–123). Melvin berichtet, man höre oft, dass Lehrkräfte „mit 35 keine Lust mehr“ auf ihren Job hätten (Melvin, Z. 89–91). Auch spezifische Zielgruppen können als Hürde empfunden werden. Lara beschreibt die Arbeit mit Jugendlichen als herausfordernd, vor allem wenn „nicht mehr so viel Motivation und Lust besteht“ (Lara, Z. 176–177). Solche Vorstellungen fördern die Skepsis, ob eine künstlerisch-pädagogische Tätigkeit langfristig erfüllend sein kann. Charlotte verweist zudem auf eine hohe Fluktuation unter ihren früheren Lehrkräften und bezeichnet es als „Ausnahme“, eine Person zu treffen, die „das so zu 100 % macht, weil er Spaß hat an dem Job“ (Charlotte, Z. 65–77). Gleichzeitig erkennt sie an, dass es durchaus Lehrkräfte gebe, die ihre Arbeit aus Überzeugung und Freude am gemeinsamen Musizieren ausüben (Charlotte, Z. 44–46).

Neben den finanziellen und inhaltlichen Aspekten kritisieren die Befragten den Mangel an fundierter Berufsberatung. Melvin sagt explizit: „Mir fehlten die Informationen. Ich hätte wirklich eine Berufsberatung gebrauchen können für meine Studienentscheidung.“ (Melvin, Z. 93–95). Statt klarer Fakten über Berufsmöglichkeiten, institutionelle Strukturen oder Studieninhalte erhielten sie überwiegend vage oder widersprüchliche Einschätzungen aus dem persön-

lichen Umfeld. Leo berichtet, er habe zunächst nicht gewusst, dass es unterschiedliche künstlerisch-pädagogische Studienformen gebe und vermutet, dass verbindliche Informationen seine Entscheidung positiv beeinflusst hätten (Leo, Z. 151–154). Insgesamt zeigt sich, dass fehlende Beratung und Informationslücken über Karrierewege, Zusatzqualifikationen und Arbeitsfelder, etwa über Ensembleleitung, Musiktheorie oder Frühförderung hinaus, das Bild einer unsicheren beruflichen Zukunft verstärken. Wer nicht weiß, welche Möglichkeiten ein künstlerisch-pädagogisches Studium bietet, neigt eher dazu, diesen Weg nicht einzuschlagen oder gar nicht in Betracht zu ziehen.

5. Diskussion

Die Ergebnisse verweisen auf ein Zusammenspiel persönlicher, struktureller und gesellschaftlicher Faktoren. Diese erklären einerseits die Entscheidung gegen ein generelles Musikstudium (z. B. Zulassungshürden, Konkurrenzwahrnehmung, alternative Studien- und Berufsperspektiven), andererseits im hypothetischen Fall einer Studienaufnahme, die geringe Attraktivität, insbesondere eines künstlerisch-pädagogischen Studiums (imagespezifische Abwertungen, Unsicherheiten zu Beschäftigungsmodellen und Aufstiegswegen).

Vor diesem Hintergrund wird in der vorliegenden Studie ein Wirkmechanismus angenommen, demzufolge pädagogische Praxiserfahrungen den Zusammenhang zwischen Studienzugang, Selbstkonzept und Studienentscheidung mit erklären. Wird pädagogische Praxis früh angeleitet und sichtbar in die musikalische Sozialisation eingebettet, verschiebt sich die Wahrnehmung des Studienzugangs von einer binären Prüfungslogik hin zu einer prozesshaften Selbstvergewisserung. Erlebte Selbstwirksamkeit im Anleiten, Erklären und gemeinsamen musikalischen Arbeiten stärkt das Gefühl beruflicher Passung und relativiert zugleich die Vorstellung, ein Musikstudium impliziere die ausschließliche Ausrichtung auf künstlerische Spitzenleistungen. Dieser Wirkzusammenhang ist insbesondere in Fächern mit begrenzten künstlerischen Erwerbsoptionen und stark pädagogisch gerahmten Berufsbildern erkennbar, etwa am Beispiel von Leo (klassisches Saxophon). Hier kann fehlende pädagogische Praxiserfahrung die Studienaufnahme insgesamt unterminieren. Für andere Fächer ist ein solcher Effekt im Material nicht belegt. Zugleich begrenzen strukturelle Bedingungen die Reichweite dieses Effekts, solange Vergütung, vertragliche Absicherung und Entwicklungsperspektiven nicht verlässlich ausgestaltet sind. Diese Einordnung ist materialgestützt und erhebt keinen Kausalanspruch.

Ein zentrales Muster in den Interviews ist die Dominanz des künstlerischen Profils in der musikalischen Sozialisation. Bereits in der frühen Ausbildung, ob im familiären Umfeld, in Musikschulen oder in den Landesjugendensembles, lag der Schwerpunkt klar auf technischer Exzellenz, Wettbewerbsteilnahmen und anspruchsvollen Orchesterprojekten. Pädagogische Inhalte wurden hingegen kaum systematisch vermittelt. Popp (2011) weist darauf hin, dass die Hochschulausbildung im musikpädagogischen Bereich häufig als Nebenschwerpunkt angelegt ist, während die künstlerische Ausbildung den Kern der Studienvorbereitung bildet. Diese strukturelle Gewichtung spiegelt sich in den Erfahrungen der Befragten wider. Musikpädagogische Themen kamen oft nur am Rande vor, etwa in Form einzelner Projektstage, ohne dass dabei didaktische Kompetenzen oder ein realistisches Bild des Berufsfeldes vermittelt wurden.

Besonders deutlich wird, dass viele Befragte die IGP und EMP als „zweite Wahl“ wahrnehmen. Dieser Eindruck wird durch eine implizite Hierarchie an Musikhochschulen verstärkt, in der künstlerische Studiengänge als prestigeträchtiger gelten. Lietzmann (2021) beschreibt dies als Teil eines Distinktionsprozesses im kulturellen Feld, bei dem sich Musiker:innen bewusst von als weniger künstlerisch geltenden Bereichen abgrenzen, um die eigene Position aufzuwerten. Diese Abwertung wird in den Interviews nicht nur von den Befragten selbst reproduziert, sondern auch von Teilen ihres Umfelds, einschließlich Instrumentallehrkräften, gestützt. Wenn selbst Lehrpersonen nahelegen, die vorhandenen schulischen Ressourcen lieber für ein „angeseheneres“ Studium zu nutzen, wird das künstlerisch-pädagogische Studium implizit als weniger wertvoll markiert. In den vorliegenden Interviews richteten sich entsprechende Empfehlungen überwiegend gegen ein künstlerisch-pädagogisches Studium.

Ein weiterer Aspekt, der im Material deutlich hervortritt, ist die Reduktion des Berufsbildes auf frühelementare Angebote, ein Phänomen, das in dieser Arbeit als „Klangholz-Klischee“ bezeichnet wird. Gemeint ist damit die Vorstellung, die IGP und EMP bestehe im Wesentlichen aus dem Unterrichten kleiner Kinder, dem Einsatz einfacher Instrumente wie Klanghölzer oder Chiffon-Tücher und einer allgemein spielerisch-infantilen Vermittlung. Dabei werden IGP und EMP in solchen Vorstellungen häufig nicht hinreichend differenziert; ihre unterschiedlichen Profilschwerpunkte bleiben unbeachtet. Die EMP ist zudem durch hohe didaktisch-künstlerische und entwicklungspsychologische Anforderungen gekennzeichnet, die über einfache Einstiegsangebote deutlich hinausgehen. Auch wenn in der Fachliteratur kein einheitlicher Terminus für das hier kritisierte Stereotyp etabliert ist, lässt sich ein auf anspruchslose Propädeutik verkürztes Bild der EMP in der Diskrepanz zwischen tatsächlicher Berufspraxis und öffentlicher Wahrnehmung verorten. Das Klischee trägt dazu bei, dass anspruchsvolle pädagogische Tätigkeiten – von frühkindlichen Settings über differenzierte Gruppenarbeit bis hin zur Arbeit mit fortgeschrittenen Schüler:innen, Ensembleleitung, Musiktheorie und studienvorbereitender Ausbildung – kaum in das Bewusstsein junger Musiker:innen dringen (Losert, 2012).

Ökonomische Unsicherheiten und unklare berufliche Perspektiven verstärken diesen Effekt. Positionen des VdM (2020, 2022, 2023, 2024) sowie des miz (2023) dokumentieren die große Verbreitung von Honorarverträgen, fehlende tarifliche Absicherungen und regionale Unterschiede bei Anstellungsmodellen. Für viele junge Musiker:innen entsteht dadurch ein Bild von geringer Einkommenssicherheit, das im sozialen Umfeld häufig unreflektiert weitergegeben wird. Die im Rahmen dieser Untersuchung berichteten Gerüchte über niedrige Gehälter oder geringe Aufstiegschancen decken sich mit den Befunden von Popp (2011), der für künstlerisch-pädagogische Berufe aufzeigt, dass ökonomische Rahmenbedingungen einen wesentlichen Einfluss auf die Studienwahl haben.

Diese doppelte Abwertung, zum einen die Einstufung der pädagogischen Studienrichtung als „minderwertig“ und zum anderen die Wahrnehmung des Berufsfelds als potenziell unsicher, wirkt als erhebliche Hürde. Sie erklärt, warum selbst Befragte, die den künstlerisch-pädagogischen Beruf in Teilen als abwechslungsreich und erfüllend beschreiben, dennoch Abstand nehmen. Positive Eindrücke, etwa aus theaterpädagogisch begleiteten Projekten, bleiben punktuell und ohne strukturelle Anbindung. Die Ergebnisse legen nahe, dass es nicht an der grundsätzlichen Offenheit für pädagogisches Arbeiten fehlt, sondern an der kontinuierlichen und realistischen Einbettung solcher Erfahrungen in die musikalische Ausbildung. Der Wunsch nach praxisnahen, kompetenzorientierten Studienanteilen stützt sich auf die wiederholt berichtete

fehlende systematische Praxiserprobung (vgl. 4.2) und die damit verbundene Unsicherheit in der Selbsteinschätzung.

Aus theoretischer Sicht fügt sich dieses Bild in ein strukturelles Problem ein, das im Fachdiskurs seit Jahren thematisiert wird. Die mangelnde Integration pädagogischer Praxisanteile in der frühen Förderung, kombiniert mit schwachen ökonomischen Rahmenbedingungen und einem überholten Image, trägt maßgeblich zum Fachkräftemangel bei (VdM, 2022; DMR & miz, 2023). Die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen, dass diese Faktoren nicht isoliert auftreten, sondern häufig gemeinsam im Material erscheinen. So kann sich ein künstlerisch geprägtes Selbstbild, das sich in hochkarätigen Jugendensembles ausgebildet hat, mit einem „Klangholz-Klischee“ des musikpädagogischen Berufs nur schwer vereinbaren lassen, besonders, wenn zusätzlich die Aussicht auf unsichere Arbeitsverhältnisse besteht.

Insgesamt zeigt sich, dass die Entscheidung gegen ein künstlerisch-pädagogisches Studium nicht allein aus rationaler Abwägung erfolgt, sondern tief in Fragen der Identität, des beruflichen Selbstwerts und der erlebten Anerkennung eingebettet ist. Ohne eine gleichwertige Anerkennung der künstlerischen und pädagogischen Kompetenz, bessere strukturelle Absicherungen und eine gezielte Aufklärung über die tatsächliche Bandbreite des Berufs wird es schwer sein, hochqualifizierte Nachwuchskräfte für diesen Weg zu gewinnen.

6. Fazit

Die Ergebnisse dieser Untersuchung verdeutlichen, dass sich viele junge Musiker:innen nicht aufgrund mangelnder Begabung oder fehlenden Interesses gegen ein künstlerisch-pädagogisches Studium entscheiden. Sie erfassen zum einen generische Gründe gegen ein Musikstudium und zum anderen spezifische Wahrnehmungen des künstlerisch-pädagogischen Studiums. Ausschlaggebend sind vor allem strukturelle Unsicherheiten, ein negatives Berufsimagen und die unzureichende frühzeitige Verankerung pädagogischer Praxiserfahrungen. Um hochqualifizierte Talente für dieses Berufsfeld zu gewinnen, muss daher frühzeitig vermittelt werden, wie anspruchsvoll, vielfältig und künstlerisch bereichernd eine künstlerisch-pädagogische Laufbahn sein kann.

Als Implikation ergibt sich, dass eine nachhaltige Stärkung des Berufsbildes vor allem strukturelle Reformen erfordert, die verlässliche und angemessen vergütete Beschäftigungsmodelle sichern, sowie eine curriculare Weiterentwicklung, die frühe, angeleitete Praxiserprobung einschließt. Beide Ebenen adressieren die beobachtete Diskrepanz zwischen künstlerischer Schwerpunktsetzung und den Anforderungen pädagogischer Tätigkeit.

Ergänzend braucht es eine gezielte, positive Kommunikationsstrategie, die die tatsächliche Bandbreite und den fachlichen Anspruch des Berufsfeldes sichtbar macht. Entscheidend ist das abgestimmte Handeln von Hochschulen, Musikschulen und kulturpolitischen Akteur:innen, damit die IGP und EMP als eigenständige, anspruchsvolle und gesellschaftlich relevante Profession wahrgenommen werden und die langfristige Sicherung qualifizierter Fachkräfte gelingt.

Literaturverzeichnis

- Bruns, F., & Müller, S. (2024). Bereit für die Zukunft? Angebote zu Future Skills und Karriereförderung an Musikhochschulen. *üben & musizieren*, (6), 12.
- Bundesverband Musikunterricht, & Verband deutscher Musikschulen. (2024). *Leipziger Erklärung des Bundesverbands Musikunterricht und des Verbands deutscher Musikschulen*. <https://miz.org/de/dokumente/leipziger-erklaerung-des-bundesverbands-musikunterricht-und-des-verbands-deutscher-musikschulen>
- Deutscher Musikrat. (2012). *Musikalische Bildung in Deutschland: Ein Thema in 16 Variationen*.
- Deutscher Musikrat, & Deutsches Musikinformationszentrum. (2023). Professionelles Musizieren in Deutschland. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung zu Erwerbstätigkeit, wirtschaftlicher Lage und Ausbildungswegen von Berufsmusizierenden.
- Deutscher Musikrat, & Deutsches Musikinformationszentrum. (2024). *Freiberuflich Tätige in der Sparte Musik nach Tätigkeitsbereich und Durchschnittseinkommen*. <https://miz.org/de/statistiken/ksk-musik>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. Beltz Juventa.
- Lietzmann, C. (2021). Die Kunst der Distinktion. Prozesse von Ein- und Ausschluss im Feld musikpädagogischer Studiengänge. In J. Hasselhorn, O. Kautny, & F. Platz (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (S. 251–275). Waxmann.
- Losert, M. (2012). Signifikante Unterschiede. Eine Umfrage unter Hochschulabsolvent:innen zur Vermittlung von Kernkompetenzen im Studium. *üben & musizieren*, 4/12, 12–15.
- Popp, R. (2011). *Musikschullehrer: Biographie, Berufsalltag und Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern an öffentlichen Musikschulen in Deutschland: Eine Evaluationsstudie als Beitrag zur Professionalisierung des Musikschullehrerberufs*. WorldWide Voice-Music Verlag.
- ver.di – Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (Hrsg.). (2017). *Einkommenssituation und Arbeitsbedingungen von Musikschullehrkräften und Privatmusiklehrern*. ver.di Fachbereich Medien, Kunst und Industrie, Fachgruppe Musik.
- Verband deutscher Musikschulen. (2020). *Personalentwicklung und Nachwuchsgewinnung – Fachkräftemangel entgegenreten!* https://www.musikschulen.de/medien/doks/Positionen_Erklaerungen/vdm-positions-papier-personalentwicklung-beschluss-bundesversammlung-3-10-2020.pdf
- Verband deutscher Musikschulen. (2022). *Regensburger Erklärung 2022*. https://www.musikschulen.de/medien/doks/Positionen_Erklaerungen/regensburger-erklaerung-des-vdm-2022.pdf
- Verband deutscher Musikschulen. (2023). *Kasseler Erklärung 2023*. https://www.musikschulen.de/medien/doks/Positionen_Erklaerungen/kasseler-erklaerung-2023.pdf
- Verband deutscher Musikschulen. (2025a). *Dresdner Erklärung: Musikschulen als demokratische Bildungsorte*. <https://miz.org/de/dokumente/dresdner-erklaerung>
- Verband deutscher Musikschulen. (2025b). *Lehrkräftemangel an Musikschulen gefährdet musikalische Bildung – Tarifreform überfällig*. <https://www.musikschulen.de/aktuelles/news/index.html?newsid=3193>
- Verein zur Förderung von Landesjugendensembles NRW e. V. (o. J.). *Der Verein*. <https://lje-nrw.de/der-verein/>
- Weuthen, K. (2020). Beginners, please! Ansprüche, Herausforderungen und Chancen der Berufseinstiegsphase an Musikschulen. *üben & musizieren*, 3/20, 6–10.

Esther Schlünkes

Robert Schumann Hochschule Düsseldorf

Fischerstraße 110

40476 Düsseldorf

Deutschland

E-Mail: esther@fagotte.eu

Forschungsschwerpunkte: *Instrumentalpädagogik, Elementare Musikpädagogik, Inklusion, Berufsbild, Körpersprache, Spitzenförderung*

Stichworte zur Verschlagwortung: *Berufswahl, Nachwuchsförderung, Berufsimagen, Fachkräftemangel, Stereotype*