

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

Zitationsvorschlag: Lehmann, S. (2026). Wunsch und Wirklichkeit. Berufsorientierung junger Menschen in der Studienvorbereitenden Ausbildung (SVA) an Musikschulen in Mecklenburg-Vorpommern – Eine Interviewstudie. *üben & musizieren.research*, Sonderausgabe MiKADO-Musik, 353–367. Online verfügbar unter:  
[https://uebenundmusizieren.de/artikel/research\\_mikado-musik\\_lehmann](https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_mikado-musik_lehmann)

## **Wunsch und Wirklichkeit**

*Berufsorientierung junger Menschen in der Studienvorbereitenden Ausbildung (SVA) an Musikschulen in Mecklenburg-Vorpommern – Eine Interviewstudie*

## **Desire and Reality**

*Career Orientation of Young People in Pre-University Music Education (SVA) at Music Schools in Mecklenburg-Vorpommern – An Interview Study*

**Silke Lehmann**

### **Abstract**

*In light of a shortage of young music school teachers, this interview-based study investigates the motivations of young people enrolled in pre-university music education programs (SVA) at music schools in Mecklenburg-Vorpommern to pursue musical degree programs. It was assumed that factors such as working conditions, salary, type of employment, the low public image of pedagogical careers, and role models among their own teachers would influence their decisions. However, the analysis of the interviews revealed that the presumed factors were less influential than expected. Instead, strong motivations for choosing a career in music included*

*the desire for deep engagement with their instrument or voice, as well as experiences of self-efficacy and resonance. Their own strong emotional connection to music led many to consider music education at least as an alternative to a stage career. This suggests that creating more permeability between artistic and pedagogical training pathways at music universities would be a desirable goal.*

### **Zusammenfassung**

*Unter dem Eindruck eines Nachwuchsmangels an Musikschullehrkräften untersucht die vorliegende Interviewstudie Gründe, die junge Menschen in der Studienvorbereitenden Ausbildung an Musikschulen (SVA) in Mecklenburg-Vorpommern bewegen, ein Musikstudium aufzunehmen. Es wurde vermutet, dass Arbeitsbedingungen, die Bezahlung, die Beschäftigungsform, das schlechte Image einer pädagogischen Tätigkeit, aber auch positive Vorbilder der eigenen Lehrpersonen eine Rolle spielen würden. In der Auswertung der Interviews stellten sich eher der Wunsch nach intensiver Auseinandersetzung mit Instrument oder Stimme sowie Selbstwirksamkeits- und Resonanzerfahrungen als starke Motive heraus. Die Zuneigung zur Musik war bei den Befragten so groß, dass sich der größere Teil eine musikpädagogische Tätigkeit zumindest als Ersatz für eine Bühnenkarriere vorstellen konnte. Wünschenswert wäre es daher, eine Durchlässigkeit zwischen künstlerischen und künstlerisch-pädagogischen Ausbildungswegen an Musikhochschulen zu erhöhen.*

## **1. Einleitung**

Eine intensive Beschäftigung mit Musik setzt Begeisterung voraus. Die vertiefte, regelmäßige und längerfristige Beschäftigung mit Instrument oder Stimme begünstigt dann hohe Leistungen. Ermöglicht und begleitet wird das Ausleben künstlerischer Leidenschaft vielfach an Musikschulen. Diese verfolgen in ihrem Anspruch und Lehrangebot eine Förderung vom frühesten Beginn an bis hin zu einer eventuellen Aufnahme eines Musikstudiums.

„Die öffentliche Musikschule legt mit qualifiziertem Fachunterricht die Grundlage für eine lebenslange Beschäftigung mit Musik. Sie eröffnet ihren Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zum qualitätvollen gemeinschaftlichen *Musizieren* in der Musikschule, in der allgemein bildenden Schule, in der Familie oder in den vielfältigen Formen des Laienmusizierens. Besonders begabte Schülerinnen oder Schüler erhalten eine spezielle Förderung, die auch die *Vorbereitung auf ein musikalisches Berufsstudium* umfassen kann.“ (Verband deutscher Musikschulen, 2021, S. 8, Kursivdruck im Original).

Statistiken zeigen allerdings, dass die Zahl der Studierenden mit künstlerischen Abschlüssen (um dann beispielsweise im Orchester zu arbeiten) weit größer ist als die Zahl der Absolvierenden einer künstlerisch-pädagogischen Ausbildung. Während die erstgenannte Gruppe zwischen 2002 und 2020 um mehr als 90 Prozent zulegte, steigerten sich die Zahlen im künstlerisch-pädagogischen Bereich nur um ca. 25 Prozent (Deutsches Musikinformationszentrum, 2024). In der Folge sieht sich der Verband deutscher Musikschulen (VdM) seit geraumer Zeit einem Fachkräftemangel gegenüber, der sich noch verschärfen wird. In seiner *Kasseler Erklärung* heißt es: „Daten über eine hohe Zahl altersbedingt ausscheidenden Personals und eine völlig unzureichende Zahl von Hochschul-Absolventinnen und -Absolventen belegen diese schnell und stark anwachsende strukturegefährdende Lücke zwischen Personalbedarf und Personalzugang.“ (Verband deutscher Musikschulen, 2023).

## 2. Zur Situation in Mecklenburg-Vorpommern

Positiv einzuordnen ist in diesem Zusammenhang der Entschluss der Hochschule für Musik und Theater Rostock, einen grundständigen „Bachelor of Music Instrumental- und Gesangspädagogik“ ins Leben zu rufen. Seit dem Wintersemester 2024/2025 ist der Studiengang für die Instrumente Klavier und Gitarre geöffnet, weitere Instrumente werden folgen. Die hmt Rostock ist die einzige Musikhochschule in Mecklenburg-Vorpommern, die Musikschulen des Landes erwarten mit einer gewissen Berechtigung von ihr eine Ausbildung von Nachwuchskräften. Eingebettet in das Crowd-Research-Projekt „Mangel an Nachwuchs im künstlerisch-pädagogischen Bereich an Ausbildungsinstituten in Deutschland und Oesterreich (MiKADO-Musik)“ erschien es also sinnvoll herauszufinden, welche Gründe junge Menschen bewegen, ein (künstlerisch-pädagogisches) Musikstudium aufzunehmen. Mit Hilfe des Landesverbandes der Musikschulen Mecklenburg-Vorpommern konnten zehn Schülerinnen und Schüler für Gespräche gewonnen werden, die sich in einer Studienvorbereitenden Ausbildung (SVA) befanden. Sechs von ihnen wurden zusätzlich zu ihrer musikschulischen Ausbildung von der Young Academy Rostock (YARO) betreut, dem Internationalen Zentrum für musikalische Frühförderung an der Hochschule für Musik und Theater Rostock. In einem gestuften Konzept kann die Förderung zwischen einer Zusammenarbeit mit den Musikschulen des Landes durch Konsultationen und Workshops stattfinden, im Netzwerk bekommen die Geförderten zusätzlich Unterricht bei Dozentinnen oder Dozenten der hmt, und in einem Frühstudium kann die berufliche Laufbahn noch vor dem Schulabschluss begonnen werden (YARO, 2025). Es gelang, Jugendliche bzw. junge Erwachsene aus verschiedenen Regionen Mecklenburg-Vorpommerns zu gewinnen, nicht nur aus größeren Städten, sondern auch aus eher ländlichen Regionen.

Auf folgende Fragen erhoffte sich die Studie mit Hilfe dieser jungen Menschen Antworten zu finden:

- Welche Gründe bewegen sie, ein Musikstudium aufnehmen zu wollen?
- Welche berufliche Zukunft streben sie an?
- Wie erleben sie ihren eigenen Unterricht und ihre Lehrer\*innen?
- Welche Gründe sprechen für oder gegen ein Studium der Musikpädagogik?
- Beeinflusst das Wissen über den Berufsalltag und die Einkommenssituation an Musikschulen ihren Berufswunsch?

## 3. Zum Vorverständnis

Die Vorarbeiten zur vorliegenden Studie waren eingebettet in ein Seminar an der hmt Rostock im Studiengang Master of Music Instrumental- und Gesangspädagogik: „Konzepte der IGP“ mit nur zwei Studentinnen. Eine von beiden studierte parallel den „Master of Music Orchesterinstrument Violine“. Die andere hatte den künstlerischen „Bachelor of Music“ durchlaufen und – auch unter dem Hintergrund einer Handverletzung – ein Studium *Lehramt an Grundschulen* angeschlossen, das nun noch durch den Master IGP ergänzt wurde. Außerdem unterstützte eine studentische Hilfskraft das Forschungsvorhaben. Diese studierte im künstlerischen „Bachelor of Music“. Alle drei waren schon an Musikschulen tätig und verfügten also über Einblicke in unterschiedliche Ausbildungen und Berufsfelder. Themen im Seminar

waren aktuelle Entwicklungen in der musikpädagogischen Landschaft im Rahmen gesellschaftlicher Veränderungen. So ging es um die „Selbstverortung der Lehrenden zwischen künstlerischer und pädagogischer Identität“ (Berg, 2018, S. 54), die Notwendigkeit „mit Komplexität, Unvorhersagbarkeit und Veränderung umgehen zu können“ (Smilde, 2017, S. 61), um das „Spannungsfeld zwischen den Erfahrungen mit einer exkludierenden künstlerischen Ausbildung und dem Anspruch, Kompetenzen für ein Berufsfeld zu entwickeln, das zunehmend inkludierend gedacht wird.“ (Wüstehube, 2018, S. 12). Denn neben dem Einzelunterricht ist an Musikschulen die Arbeit mit Gruppen oder Großgruppen in Kooperationen wie *‘Jedem Kind ein Instrument’* oder die Mitwirkung in Projekten wie *‘Kultur macht stark’* o.ä. getreten. Neben den inhaltlichen Erfordernissen war aber auch die ökonomische Situation von Lehrpersonen an Musikschulen in den Blick genommen worden, nämlich die „verschlechterten Arbeitsbedingungen und die teilweise ungesicherten Beschäftigungsverhältnisse sowie die damit einhergehenden Vergütungsstrukturen“ (Verband deutscher Musikschulen, 2023), die in der schon erwähnten *Kasseler Erklärung* des VdM beklagt werden.

Auf diesem Vorverständnis – Fachkräftemangel durch ein herausforderndes Berufsbild mit schlechter Bezahlung – baute das Forschungsanliegen auf. Junge Menschen in Mecklenburg-Vorpommern, die sich Instrument oder Stimme überdurchschnittlich engagiert widmen und durch ihre Teilnahme an der Studienvorbereitenden Ausbildung an Musikschulen zeigen, dass sie ein Interesse an der Aufnahme eines Musikstudiums haben, sollten nach ihren Erfahrungen, Motiven und Wünschen befragt werden. Der Leitfaden ist dem nachstehenden Kasten zu entnehmen. Nicht alle Fragen wurden tatsächlich gestellt, manche erübrigten sich durch den Gesprächsverlauf bzw. die Inhalte und Themen der Befragten.

#### Interview-Leitfaden

- Überlegen Sie, einen Musikberuf zu ergreifen? Und wenn ja, in welcher Richtung? Erzählen Sie mal!
- Wie sind Sie überhaupt zur Musik gekommen?
- Mich würde auch interessieren, wie Sie Ihren eigenen Instrumental- oder Vokalunterricht wahrnehmen.
- Haben Sie den Eindruck, dass Ihre Lehrerin oder Ihr Lehrer gerne unterrichtet?
- Unterrichtet Ihr Lehrer bzw. Ihre Lehrerin ausschließlich oder übt er bzw. sie auch noch andere Tätigkeiten aus?
- Was sollte man mitbringen, um eine gute Musiklehrkraft zu sein?
- Was wissen Sie über Arbeitsbedingungen an Musikschulen?
- Haben Sie eine Vorstellung, wie der Beruf bezahlt ist?
- (Hängt eine eventuelle Entscheidung gegen den Beruf mit dem Wissen zusammen?)

Abbildung 1: Leitfragen

## 4. Methode

Für die qualitativen Interviews wurde eine semi-strukturierte Form gewählt (Misoch, 2019, S. 12 ff.). Dabei wurde durch Initialfragen ein Erzählfluss in Gang gesetzt, in den sich die Interviewerin dann steuernd einklinkte. Um den Erzählprozess möglichst wenig zu unterbrechen, wurden das Einbringen der Fragen des Leitfadens (s.o.) und ihre Reihenfolge dabei individuell angepasst. Der Forschungsprozess war insofern offen, als die Erfahrungen eines Interviews die Fragestellungen der nachfolgenden Gespräche beeinflussten und sich eher eine

zyklische als eine lineare Vorgehensweise ergab (Misoch, 2019, S. 32 f.). Die Durchführung erfolgte in Form des Problemorientierten Interviews (Misoch, 2019, S. 71 ff.). So wurden die Gespräche mit einem Vorverständnis zur gesellschaftlich relevanten Problematik der Berufswirklichkeit der IGP geführt, gleichzeitig bestand eine Sensibilität für eventuelle weitere Aspekte im Denken, Fühlen und Erleben der Befragten. Das Vorgehen war im Wechsel deduktiv und induktiv (Misoch, 2019, S. 71 ff.). Beispielsweise lag ursprünglich kein Augenmerk auf den Familien der Befragten. Es stellte sich jedoch in den ersten Interviews heraus, dass diese einen entscheidenden Einfluss auf das musikalische Engagement hatten. In späteren Interviews wurde hier entsprechend nachgefragt und Raum gegeben: „Wie unterstützen Ihre Eltern Sie?“.

Die Interviews wurden vollständig transkribiert, dabei wurde die Diktion der umgangssprachlichen, oft weitläufig fließenden Äußerungen beibehalten und nur eine Annäherung in Richtung „normales Schriftdeutsch“ (Mayring, 2016, S. 91) vorgenommen. Füllwörter, Zögern oder Lachen wurden notiert. Ausgewählte Zitate wurden dann so geglättet und gekürzt, dass Sinn und Gestus der Äußerung erhalten blieben und gleichzeitig eine gute Lesbarkeit erreicht wurde. Die Transkripte wurden in MAXQDA übertragen und dort kategorisiert. Dabei wurde nach den Prinzipien der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring verfahren. In einem zirkulären Prozess wurde das auf den Vorannahmen entwickelte Kategoriensystem weiterentwickelt (Mayring, 2022, S. 96 f.). So wurden die ersten Kategorisierungen zu einem späteren Zeitpunkt überprüft und modifiziert, dies geschah durch die Studienleiterin selbst sowie durch ihre studentische Hilfskraft. In einer abschließenden gemeinsamen Durchsicht wurden schließlich alle kodierten Segmente gesichtet, bei Bedarf diskutiert und schließlich final festgelegt (Abbildung 2: Codesystem und Abbildung 3: Codelandkarte). Die angegebenen Namen der Studienteilnehmenden sind fiktiv. Um Anonymität zu gewähren, unterbleibt auch die Nennung der tatsächlichen Instrumente oder Orte. Das vorliegende Forschungsvorhaben orientierte sich an den Kriterien der Ethikkommission der Hochschule für Musik Freiburg (Br.). Die Teilnehmenden wurden im Vorfeld über Ziele der Studie und die Art der Durchführung informiert und waren sich über die Freiwilligkeit der Teilnahme und auch die Möglichkeit des Abbruchs ohne Konsequenzen bewusst. Personenbezogene Daten wurden so sparsam wie möglich erhoben. Die Verantwortliche für die Studie war namentlich und mit ihren Kontaktdaten klar benannt.

## **4.1 Sampling**

Für das Gewinnen von jungen Menschen mit einem eventuellen Wunsch nach Aufnahme eines Musikstudiums wurden der Landesverband der Musikschulen Mecklenburg-Vorpommern sowie die Young Academy Rostock über die Studie informiert und um Mithilfe gebeten. Insbesondere Lehrende der Studienvorbereitenden Ausbildung (SVA), aber auch Mitarbeiterinnen im Sekretariat oder Musikschulleiter\*innen stellten dann Kontakte her. Die Gespräche wurden in Präsenz oder mit Hilfe von Zoom geführt und fanden zwischen Juli und November 2024 statt. Die Befragten waren zwischen 16 und 20 Jahre alt, drei davon männlich, sieben weiblich. Als Hauptfach gaben drei von ihnen Gesang an, vier spielten ein Streich- und drei ein Blechblasinstrument.

## 5. Auswertung

Es stellte sich heraus, dass tatsächlich alle Interviewten ein Musikstudium anstrebten: Eine Befragte hatte schon die Aufnahmeprüfung für Schulmusik absolviert, achtmal wurde der Berufswunsch Orchestermusiker\*in angegeben (bzw. der Wunsch solistisch oder in Kammermusikformaten zu arbeiten). Von diesen acht äußerte eine junge Musikerin konkret den Wunsch nach einer parallelen instrumentalpädagogischen Tätigkeit:

„[...] in die wirklich künstlerische Richtung, dass ich, ja, so, Solokarriere hab’ oder in Gruppen spiele. Aber gleichzeitig möchte ich auch Instrumentalpädagogik [...] studieren, damit ich auch Kinder unterrichten kann. Damit ich eben das Instrument weitergeben kann.“ (Leona, Pos. 3)

Eine befragte Person zielte auf den Studiengang IGP, zeigte allerdings auch Interesse für eine Orchestertätigkeit:

„Bei dem künstlerischen Studiengang also, oder Orchestermusik, habe ich mich einfach zu spät dazu entschieden, [Blasinstrument] studieren zu wollen. [...] Und es gibt einfach sehr, sehr große Konkurrenz nachher, wenn man im Orchester Platz haben möchte. [...] Und mir macht es selbst auch Spaß, zu unterrichten.“ (Lukas, Pos. 19)

Gleiches gilt für eine Person, die zum Zeitpunkt des Interviews schon die Eignungsprüfung für Lehramt Musik bestanden hatte. Unter dem Hintergrund, dass die junge Frau an künstlerischen Eignungsprüfungen gescheitert war, erscheint es konsequent, dass ihr Interesse einer parallelen Bühnentätigkeit gilt:

„Was halt natürlich cool wäre, wenn man so beides machen könnte – also ich glaube, mir macht Unterrichten richtig viel Spaß, aber auch auf der Bühne stehen und es wäre natürlich cool, wenn man irgendwie 20 Stunden die Woche an ’ner Schule wäre und zehn Stunden die Woche irgendwo bei ’ner Nischenproduktion irgendwo in ’nem Staatstheater oder so spielen könnte, das wäre natürlich optimal.“ (Katharina, Pos. 68)

Das Wissen darum, dass ein Musikstudium mit dem Bestehen einer Aufnahmeprüfung verknüpft ist, grundierte – mehr oder weniger explizit – die Gespräche. Die Codelandkarte (Abbildung 3) visualisiert die enge Verbindung einer *Identifikation mit Musik* und der gleichzeitigen Notwendigkeit, *Herausforderungen* zu bewältigen. So nannten zwei der Interviewten ein Lehramtsstudium dann vorstellbar, wenn es nicht gelingen sollte, die Aufnahmeprüfung zu meistern. Gleichzeitig wird die Favorisierung einer Ausbildung für die Orchestertätigkeit deutlich:

„also am liebsten würde ich Orchestermusikerin werden, aber auf die Idee bin ich erst so mit fünfzehn gekommen, was ja eigentlich sehr spät ist, [...] weil ich da auch ins Landesjugendorchester MV gekommen bin und mir das eben sehr viel Spaß gemacht hat, aber Musik auf Lehramt wär’ für mich auch eine Option.“ (Susanna, Pos. 4)

„Ich halte mich für einen (lacht) relativ guten Erklärer. Das soll jetzt nicht so arrogant rüberkommen, aber ich könnte mir auch vorstellen, eben sowas in die Richtung [Musikpädagogik, S.L.] zu machen. [Das wäre] auf jeden Fall nicht meine erste Priorität, vielleicht auch nicht mal meine zweite, aber es wäre auf jeden Fall eine Möglichkeit.“ (Jakob, Pos. 24)

Zwei Personen lehnten eine pädagogische Tätigkeit für den Fall, dass eine künstlerische Karriere an der Eignungsprüfung scheitern sollte, ab:

„Also Pädagogik an sich, glaube ich, wäre nicht so meine Richtung. Wenn, dann würde ich, glaube ich, etwas ganz Anderes machen, also was nicht direkt mit Musik zu tun hat und das dann – also Musik – einfach als Hobby laufen lassen, ja.“ (Emma, Pos. 22)

„Also Lehramt würde für mich nicht in Frage kommen, weil ich glaub’, dafür hätte ich nicht die Geduld, das machen zu können“ (Alina, Pos. 10)

Für alle Befragten zeigte sich ein großes Mitteilungsbedürfnis in der Schilderung rund um konkrete Situationen des Musizierens. Diese Kategorie, als *Identifikation Musik* erfasst, nahm in den Gesprächen den größten Raum ein, wie die Anzahl der kodierten Segmente zeigt:

|                         | Segmente | Prozent |
|-------------------------|----------|---------|
| Identifikation Musik    | 60       | 22,90   |
| Unterrichtserleben      | 47       | 17,94   |
| Herausforderungen       | 39       | 14,89   |
| Arbeitsbedingungen      | 29       | 11,07   |
| Geld & Perspektive      | 24       | 9,16    |
| Neigung zu unterrichten | 21       | 8,02    |
| Familie                 | 19       | 7,25    |
| Kunst vs. Pädagogik?    | 15       | 5,73    |
| Zugang zu Informationen | 8        | 3,05    |
| GESAMT                  | 262      | 100,00  |

Abbildung 2: Codesystem

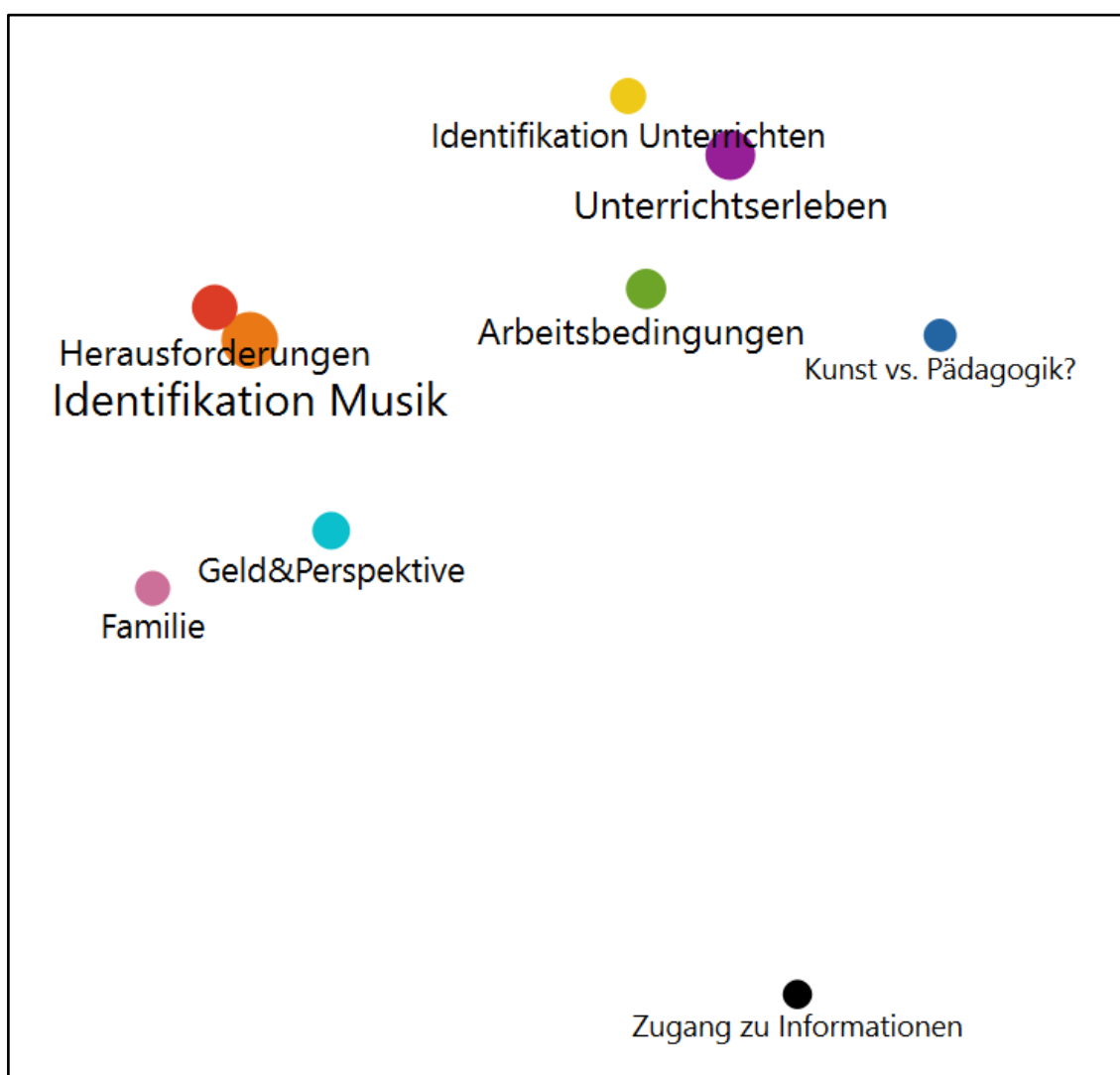


Abbildung 3: Codelandkarte

## 5.1 Im Mittelpunkt des Erlebens: Die Identifikation mit dem Musizieren und der Musik

Ausgelöst durch Fragen nach dem Studien- bzw. Berufswunsch, aber auch durch die Frage nach dem individuellen musikalischen Werdegang, erzählten alle Befragten sehr bereitwillig über ihre Freude an der Musik bzw. am Instrument, an der persönlichen Leistung, aber auch an der Auseinandersetzung mit den Werken. Im Musizieren konnte Selbstwirksamkeit erlebt werden:

„Aber bei mir steht dann wirklich diese, ja diese Liebe, die ich für die Musik und auch das Instrument hab’, eher im Vordergrund.“ (Jakob, Pos. 44)

„das Abenteuer, immer andere Stücke zu spielen, sich selbst und das Instrument vielleicht nochmal kennenlernen“ (Alina, Pos. 18)

„je besser man wird, desto bessere Ensembles oder Bands, kann man mitspielen auf jeden Fall. Das motiviert einen natürlich.“ (Lukas, Pos. 67)

Ein weiterer wichtiger Bereich waren bei den Befragten die geschilderten Konzertsituationen. Der Applaus des Publikums und das Empfinden, eine Resonanz und womöglich ein Glückserleben auslösen zu können, sind offensichtlich sehr starke Motive für die Berufswahl, genau wie das Erleben von Gemeinschaft in Orchestern, Ensembles, Chören oder Projekten:

„das ist irgendwie das, wo man sich dann wirklich irgendwie auch gut fühlt, nochmal zehnmal größer fühlt, wenn man dann halt einfach Applaus für das bekommt, was man halt einfach erreicht hat“ (Alina, Pos. 18)

„Also, ich liebe es total auf Bühnen zu stehen und zu spielen. Einfach die Musik rüberzubringen und das Publikum zu begeistern und auch Gefühle in denen zu wecken, das ist einfach sehr schön. (lacht)“ (Leona, Pos. 79)

„es gibt Neujahrskonzerte, Weihnachtskonzerte, die man dann halt eben nicht mit seiner Familie verbringt, sondern eher mit seiner Orchesterfamilie“ (Alina, Pos. 18)

„Ich spiele in verschiedenen Orchestern und Ensembles und das ist eben für mich einfach dieses Begeisternde [...] Das ist dieses Klang-, dieses Raumerlebnis, mit ganz, ganz verschiedenen, ganz, ganz vielen Leuten [...]“ (Jakob, Pos. 6)

Berührend ist die Schilderung eines jungen Mannes, der die Bereiche von Musik und Bühne erst relativ spät und auf Umwegen für sich entdeckt hat. Dort findet er einen Raum für Ausdrucksmöglichkeiten, die ansonsten nirgends Platz haben:

„Also ich merk bei mir persönlich, dass ich oftmals Schwierigkeiten hatte oder immer noch habe, einfach Emotionen zuzulassen, also frei zuzulassen, einfach so. [...] Und auf der Bühne, dann natürlich auch mit dem Ensemble zusammen, hatte ich dann das erste Mal auch das Gefühl, okay, ich darf mich präsentieren, ich darf auch laut sein, ich darf halt mich künstlerisch ausleben, das machen, was ich eigentlich möchte. Ich darf ich sein, während ich eine andere Person spiele, was ja paradox ist, aber es ist einfach ein unbeschreibliches Gefühl, irgendwie auf der Bühne zu sein.“ (Simon, Pos. 20)

Wie weiter oben schon angemerkt wurde, werden dann, wenn es um die Begeisterung für Musik geht, auch schnell die *Herausforderungen* deutlich. Neben der Hürde der Eignungsprüfung wissen die jungen Musiker\*innen auch um die vorherrschende Konkurrenz, beispielsweise um die begehrten Plätze in Landesjugendorchestern oder Frühfördereinrichtungen. Mehr als eine der befragten Personen gab an, (zu) spät mit dem Instrument begonnen zu haben. Auch gaben manche der jungen Menschen an, sich überlastet zu fühlen, dabei spielt auch die Kombination musikalischer und schulischer Ansprüche eine Rolle:

„Und dann war eben dieser Schock: Okay, vielleicht werde ich jetzt auch gar nicht angenommen.“ (Jakob, Pos. 4)



„weil [...] mir auch wichtig ist, dass ich, 'n gewissen schulischen Standard hab' und ich da halt eben auch schon an meine Grenzen gestoßen bin. Das so beides parallel irgendwie gut laufen lassen zu können“ (Alina, Pos. 4)

## 5.2 Instrumentenkarussell, *Peter und der Wolf* oder Kindertanz: Familien als Wegbereiter

Tatsächlich berichten sechs von den Befragten, dass sie schon in jungem Alter (teilweise mit drei Jahren) von ihren Eltern mit Musik in Kontakt gebracht wurden. Es war aber nicht nur von Angeboten wie der Musikalischen Früherziehung oder Ballett die Rede, sondern auch von einem Umfeld, in dem Musik eine Wertschätzung erfuhr. In wenigen Gesprächen war davon die Rede, dass kein Familienmitglied musikalisch aktiv oder besonders interessiert sei. Durchweg war jedoch die Rede von einer emotionalen, organisatorischen oder finanziellen Unterstützung und ihrer großen Bedeutung:

„Also, meine ganze Familie ist musikalisch. Meine Eltern spielen auch alle Instrumente und so, deswegen war das von vornherein immer klar und ich war auch von Anfang an in der Musikalischen Früherziehung [...]. Und durch meine Mutter habe ich dann auch mit sechs Jahren [Instrument] angefangen zu lernen. Weil sie [Instrument] spielt (lacht) und sie wollte halt [ihr eigenes Ensemble] praktisch gründen und halt den Nachwuchs nachziehen, damit der mit reinkommt.“ (Leona, Pos. 17)

„meine Mama unterstützt mich sehr, also sie ist auch immer bereit dazu, mich irgendwo hinzufahren, sei's in die Walachei oder in 'ne Großstadt, also das find' ich auch richtig, richtig schön“ (Alina, Pos. 30)

„Ja, also meine Eltern unterstützen mich in allem, also sie sagen auch: Klar, Musiklehrerin wär' vielleicht vom Gehalt ein sicherer Job, sag' ich mal, aber wenn's mein großer Wunsch ist und wenn ich das schaffe, Orchestermusikerin zu werden, dann stehen sie auch voll hinter mir“ (Susanna, Pos. 34)

„Sie unterstützen mich auf jeden Fall, sonst könnte ich das hier nicht machen [...]. Ich darf noch bei meinen Eltern leben, sie unterstützen mich finanziell ein wenig. Aber auch emotional unterstützen sie mich.“ (Simon, Pos. 22)

„das war eher, dass sie wirklich sozusagen mir schon früh klassische Werke gezeigt haben, wie zum Beispiel *Karneval der Tiere* von Saint-Saëns, was ja für Kinder sehr gerecht ist, *Peter und der Wolf*“ (Jakob, Pos. 10)

## 5.3 Der eigene Unterricht: Ein Orientierungsrahmen für die Zukunft?

In den Gesprächen wurden die Teilnehmenden ermutigt, von den eigenen Instrumental- oder Gesangsstunden zu erzählen. Darüber hinaus wurde auch die Einschätzung nach der Freude der Lehrpersonen am Unterrichten erfragt, eine eventuelle parallele Unterrichts- und Konzerttätigkeit angesprochen und wünschenswerte Eigenschaften von Lehrpersonen thematisiert. Die Kategorie *Unterrichtserleben* steht mit 47 kategorisierten Segmenten an zweiter Stelle der Häufigkeit (Abbildung 2: Codesystem).

Viele der Befragten erlebten eine hohe Beziehungsqualität, oft auch – quasi zirkulär – motiviert durch die beiderseitige Leidenschaft für die Musik bzw. das Musizieren. Immense Wertschätzung drückt sich in der Schilderung von Wissen rund um Instrumental- bzw. Gesangstechnik, Literatur, Bühnenpräsenz oder auch Werkkontext aus. Auch methodisches Geschick, bzw. dessen Fehlen, wurde berichtet:

„bei ihm, find' ich, merkt man wirklich diese Begeisterung, das ist das, was sein Herz schlagen lässt, [...] was meinen Wunsch [...] überhaupt erstmal hat erwachen lassen, überhaupt Musiker zu werden“ (Alina, Pos. 56)

„wir können miteinander lachen, wir können auch miteinander einfach erstmal so reden. Und sie ist auch eine Lehrerin, die sagt, wenn es dir heute scheiße geht, dann kommst du trotzdem zum Unterricht. Und dann setzen wir uns auf den Boden und dann reden wir und dann heulen wir zusammen oder wir singen ein bisschen, aber wir machen quasi das, was du brauchst.“ (Simon, Pos. 28)

„bei ihm hab’ ich vor allem gelernt, so Bühnenpräsenz zu zeigen, also dass ich nicht mehr ganz so schüchtern auf der Bühne bin [...], sondern wirklich Musik mache und dass das Publikum das auch merkt, dass mir das Spaß macht.“ (Susanna, Pos. 42)

Da die Befragung musikpädagogische Berufe generell thematisierte, wurden auch Situationen aus dem schulischen Musikunterricht geschildert. Eine junge Frau formuliert explizit, dass ihre Entscheidung *gegen* die Aufnahme eines Studiums im Bereich Lehramt in direktem Zusammenhang mit dem Erleben der Schulzeit steht:

„Ich hatte jetzt am Ende teilweise schon sehr schlechten Musikunterricht, der mich schon sehr demotiviert hat. Und vor allem ehrlich gesagt demotiviert hat, als Schulpädagoge tatsächlich später mal zu wirken.“ (Sarah, Pos. 23)

Die Codelandkarte (Abbildung 3) weist der Kategorie *Unterrichtserleben* eine Nähe zur erfragten *Neigung zu unterrichten* zu. Die Identifikation mit der Musik verband sich bei einigen jungen Menschen mit dem Wunsch, die eigene Freude an der Musik anderen Menschen vermitteln zu wollen. Zu bedenken ist allerdings, dass Studienteilnehmende zum größten Teil den Berufswunsch Orchestermusiker\*in angegeben hatten. So erklärt es sich, dass in der Kategorie *Neigung zu unterrichten* vergleichsweise wenig Segmente kodiert wurden (Abbildung 2: Codesystem):

„Ich denke, einfach das Wissen weitergeben, was ich jetzt ja durch sehr viel Jahre Unterricht erlangt habe, und auch zu sehen, wie vielleicht Schüler den ähnlichen Weg gehen wie ich, oder die ähnliche Freude dadrin verspüren [...] daher würde es mir, glaube ich, Spaß machen, das weiterzugeben und einfach die Freude an der Musik zu vermitteln.“ (Greta, Pos. 58)

„Ist doch total genial, wenn da jemand ankommt, der eigentlich irgendwie Musical machen wollte und dann da den Schülerinnen und Schülern so mit irgendwie Funkeln in den Augen erzählen kann, wie toll das alles ist, und da irgendwie vielleicht dann auch irgendwie ’n Schulchor aufmacht oder ’ne Schulband und da einfach für brennt.“ (Katharina, Pos. 70)

Insgesamt konnte nicht eindeutig festgestellt werden, dass negative Erfahrungen mit Unterricht (an Schulen oder Musikschulen) direkt zu einer Ablehnung von Unterrichtsberufen führten, vielleicht auch, weil die Interviewten oft über mehrere Lehrpersonen und Unterrichtssettings berichteten.

## 5.4 Geld und Arbeitsbedingungen: Eine Nebensache?

Eine zentrale Vorannahme war, dass die schlechte Bezahlung (in Kombination mit herausfordernden Arbeitsbedingungen und einem Mangel an Aufstiegsmöglichkeiten) Grund für eine Ablehnung eines Studiums der Instrumental- und Gesangspädagogik sei. In der Kategorie *Geld & Perspektive* bestätigte sich dies so nicht, auch wenn eine Interviewpartnerin beiläufig ihr Wissen um niedrige finanzielle Standards mitteilte:

„aber ich glaube, dass man eben auch sehr viel Energie [in Musikschularbeit] reinsteckt, ohne eben so wirklich viel zurückzubekommen, auch von der Bezahlung her: na ja, das ist auch immer ’n Faktor“ (Emma, Pos. 63)

Eher zeigen die Befragten ein Bewusstsein für die Schwierigkeit, generell mit einem *künstlerischen* Musikberuf materielle Sicherheit erzielen zu können:

„ich weiß auch, dass es eben immer weniger Musikschulen gibt, aber, na ja, ich sag’ mal: Theater und so und Orchester, das werden ja auch nicht wirklich mehr, sondern eher weniger, weshalb es auch schwer ist als Musiker, ich sag’ mal, ’n Beruf zu finden“ (Susanna, Pos. 64)

Für manche Befragten waren die Kenntnisse zur Einkommenssituation eher diffus. Und einige der jungen Menschen positionierten sich sogar ganz klar so, dass Geld für sie in ihrer

Berufswahl keine Rolle spielen würde. Tätigkeiten im musikpädagogischen Bereich wurden aber auch im Umfeld von künstlerischen Berufen von manchen Interviewpartner\*innen als besser bezahlt und vor allem Sicherheit versprechend verortet:

„Also über Bezahlung kann ich nicht wirklich was sagen. Ich hätte jetzt angedacht, dass es [...] in der allgemeinen Schule eben ein relativ normales Lehrergehalt ist. Von Orchestermusikern habe ich auch so'n groben Einschnitt. Ich hatte letztes Jahr ein Praktikum im [Staatstheater] gemacht. Also groben Einblick. Bei der Musikschule muss ich ehrlich sagen: Weiß ich nicht recht.“ (Jakob, Pos. 42)

„also ich glaube, als Musiklehrer in der Schule bekommt man am meisten Geld, in der Musikschule ist quasi das mittlere Gehalt und als Orchestermusiker bekommt man dann am wenigsten.“ (Alina, Pos. 20)

„Natürlich werde ich wahrscheinlich jetzt nicht anfangs die 5000 Euro im Monat verdienen oder was auch immer, mir kein Haus kaufen oder so. Das brauche ich auch nicht.“ (Simon, Pos. 44)

„Also auf sozialer Ebene würd' ich denken, dass, die Pädagogik eher zu einem sicheren Beruf gehört, dass man halt eben auch eine feste Einnahmequelle hat, vor allem auch durch den insgesamten Fachkräftemangel momentan hier in Deutschland und eigentlich auch überall anders, ist Lehrer auch ein sehr sicherer Beruf“ (Alina, Pos. 78)

Auch für die Vorannahme, dass die *Arbeitsbedingungen* aktueller Musikschularbeit eine Rolle in der Entscheidungsfindung spielen könnten, zeigte sich wenig Bestätigung. Denn es war an Kooperationen wie etwa ‚Jedem Kind ein Instrument‘ (JeKi) oder Klassenmusizieren und – in der Konsequenz davon – das Erteilen von Gruppenunterricht gedacht worden. In den Interviews zeigte sich hier eher eine Unkenntnis. Dies mag darin begründet sein, dass an den Musikschulen in Mecklenburg-Vorpommern eher noch die Tradition eines (leistungsorientierten) Einzelunterrichts etabliert ist (Brachmann, o. J.).

(Interviewerin:) „Zur Musikschule hätte ich noch die Frage: Hast du mal von Projekten wie ‚Jedem Kind ein Instrument‘ gehört? (Befragter:) „Leider nicht (lacht).“ (Jakob, Pos. 31–33)

(Interviewerin:) „Kennen Sie Bläserklassen? (Befragte:) „Bläserklassen kenne ich nicht, nee.“ (Leona, Pos. 66–67)

Bekannt wiederum sind die Arbeitszeiten, vermutlich weil die Studienteilnehmenden mit dem Arbeitsalltag an Musikschulen vertraut sind, diese werden aber durchaus unterschiedlich beurteilt:

„gerade in der Musikschule – ich fang' spät an zu arbeiten und bin dementsprechend auch spät beschäftigt, und wenn ich dann dafür keine Begeisterung empfinden kann, ist es, glaub' ich, nicht einfach, überhaupt erstmal, ähm, morgens aus'm Bett aufzustehen und zu sagen: Ja komm, heute, 'n wunderbarer Tag – also ich weiß nicht.“ (Alina, Pos. 66)

„Ja, also, ich weiß wie so ein Alltag abläuft. Ich hab' auch mal zwei Praktika gemacht in verschiedenen Musikschulen, deswegen. Es ist halt immer mittags bis abends meistens, aber für mich ist das eigentlich kein Problem.“ (Leona, Pos. 47)

„Das habe ich schon mitbekommen, dass die Arbeitszeit einfach nicht unbedingt förderlich für eine Familie sein kann. [...] Auf der anderen Seite war meine Mutter [die als Musikpädagogin arbeitet; Anm. S. L.] in dem Fall jetzt in den Ferien immer da, weil die Ferien natürlich an die Schule gekoppelt sind. Das war unglaublich praktisch.“ (Sarah, Pos. 43)

Aus der Anschauung ihrer eigenen Lehrkräfte berichten manche von Überlastung durch eine Kombination aus langer Warteliste und Fachkräftemangel sowie über die Notwendigkeit zu Ortswechseln im Unterrichtsalltag:

„es ist herausfordernd, weil wir recht wenig Lehrer haben [...] und dann – ich weiß, es gibt zum Beispiel sehr lange Wartelisten [...] – und dass dann aber, ja, viele Lehrer halt doch vielleicht manchmal mehr Stunden bekommen als sie eigentlich sollten“ (Susanna, Pos. 54)

„sie hat auch nur 'ne Teilzeitstelle bei uns hier in [Ort A] und wechselt quasi dann auch nach [Ort B], also zweimal die Woche unterrichtet sie in [Ort B] und drei Tage die Woche hier in [Ort A]“ (Alina, Pos. 48)

## 5.5 Vom „inneren Herzerreißen“ und der Gefahr „kaputt zu gehen“

Die Gesprächsverläufe konnten die Annahme, dass die Entwicklungen der Musikschularbeit, wie sie die *Kasseler Erklärung* beklagt, junge Menschen davon abhalten, ein Studium der Instrumental- und Gesangspädagogik aufzunehmen, nicht bestätigen. Denn in der Gesamtmenge der gesammelten Äußerungen spielen die obigen eher eine untergeordnete Rolle. Bestimmender erscheint vielmehr der Alltag instrumentalpädagogischer Arbeit an sich. Denn an Musikschulen geht es tatsächlich seltener darum, eine Exzellenzförderung zu betreiben, sondern häufiger um den Anfangsunterricht und die Basisarbeit. Hier ist eine inspirierte und gleichzeitig inspirierende Unterrichtstätigkeit gefragt, die Menschen anspricht, in deren Leben Musik *nicht* den absoluten Lebensmittelpunkt darstellt. Das Unterrichten von Instrument oder Stimme wird als Geduldsprobe, als aufzehrende Tätigkeit beschrieben, die schlimmstenfalls das Herz brechen kann:

„also ich weiß, meine Mutter hat auch gesagt, im ersten Jahr dachte sie, das wird nie was mit'm Geigespielen (lacht) – ja, weil's, weil's selbst so schwer ist, 'ne leere Saite einfach zu spielen, mh, ja, nervenaufreibend“ (Susanna, Pos. 50)

„also ich hab' das Gefühl, dass es teilweise sehr, sehr undankbar irgendwie ist, [...] also man muss viel geben, habe ich das Gefühl, dafür, dass man nicht so viel zurückbekommt, weil eben Musikschule nicht unbedingt was ist, was für viele 'ne zentrale Rolle im Leben spielt“ (Emma, Pos. 63)

„ich hab' das auch erlebt, dass da halt eben 'ne Schülerin geweint hat, weil sie von ihren Eltern dazu gezwungen wird, zur Musikschule zu gehen und 'n Instrument zu lernen und das finde ich dann auch wieder die nächste Schwierigkeit, damit auch klarzukommen und zu sehen, dass das, was mir so viel bedeutet, ändern irgendwie überhaupt nichts bedeutet, und das könnte einem irgendwie auch so inneres Herzerreißen bereiten“ (Alina, Pos. 16)

Eine junge Frau, die sich für ein Lehramtsstudium entschieden hat, äußert Respekt vor der Arbeit im sozialen Brennpunkt:

„ich übernehme jetzt [...] die Chorleitung vom [...] Gospelchor [...] und [Ortsangabe] ist ja auch, ist nicht so'n gehobenes Viertel und dann sind da eben auch 'n paar Leute dabei, wo man merkt, die kommen halt eben nicht aus so guten Verhältnissen, sind nicht so privilegiert, sowas kann ich mir schon vorstellen oder vielleicht irgendwie sowas, so Angebote zu machen, so ein, zwei Stunden die Woche irgendwie 'n Chor zu leiten in irgend'nem Viertel, in dem's nicht so einfach ist, aber das jeden Tag hauptberuflich zu machen – glaube, daran würde ich kaputt gehen. (Katharina, Pos. 64)

So zeigt sich in den obigen Aussagen, dass eine starke *Identifikation mit Musik* (die einen engen Zusammenhang mit den *Herausforderungen* aufweist) der *Neigung zu unterrichten* eher abträglich sein kann. Dies gilt es zu respektieren.

## 5.6 Wunsch und Wirklichkeit

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass der erste Impuls für eine Musikausübung eher von den Eltern ausgeht. Sie sorgen für frühe Angebote und legen sozusagen einen Grundstein für die tiefe und langanhaltende Identifikation mit Musik und Musikausübung. Ohne ihr Interesse und ihre Unterstützungsbereitschaft geht es kaum. Gerade in den Erzählungen von den frühesten Begegnungen mit Musik war eine hohe emotionale Aufladung spürbar. Entscheidenden weiteren Einfluss nehmen die Lehrer\*innen, die die Kinder und Jugendlichen dann tief in die jeweilige Domäne einführen. Hier wurden tragfähige Beziehungen geschildert, in denen sich der Wunsch nach musikalisch-künstlerischer Fertigkeit vertiefte. Gleichzeitig sind die Lehrpersonen im Idealfall auch Modelle zur Orientierung für eine spätere eigene Unterrichtstätigkeit. Falls die Entscheidung für ein Studium der Musik-

pädagogik nicht der allerersten Wahl entspringt, kann sie als alternativer Weg zu einem Musikberuf eingeordnet werden. Hier kommt es zum Abgleich zwischen *Wunsch und Wirklichkeit*, der der Studie den Titel gegeben hat: Eine Wirklichkeit, in der die Schwelle der Eignungsprüfung überwunden werden muss und es unter Umständen gilt, sich innerhalb eines konkurrierenden Feldes durchzusetzen. Die folgende Abbildung 4 erfasst die wesentlichen Faktoren:

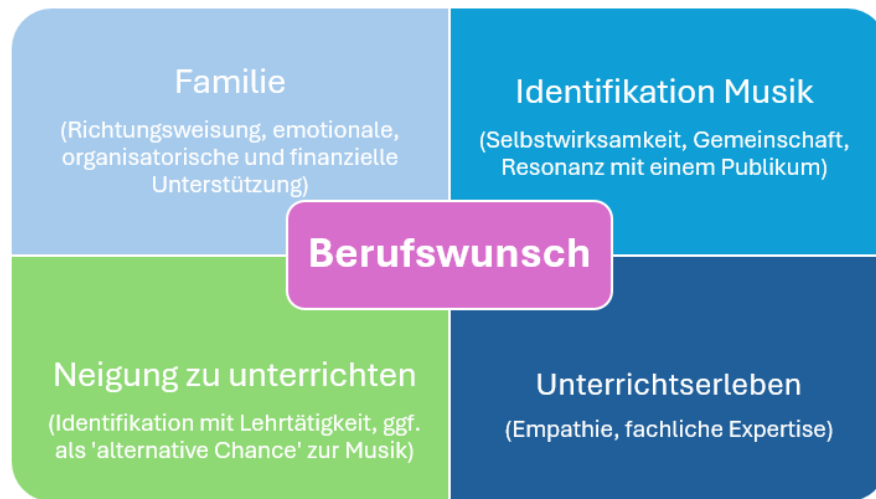


Abbildung 4: Einflussfaktoren für den Berufswunsch

## 6. Fazit: Entscheidungen weniger *gegen*, sondern eher *für*

Den größten Raum in den Gesprächen mit den jungen Menschen nahmen Schilderungen über die Liebe zur Musik ein. Die zehn angehenden Musiker\*innen berichteten anschaulich von ihrer Begeisterung für Instrument oder Stimme, von ihrer Leidenschaft für die Auseinandersetzung mit Werken, vom Glück des besonderen Erlebens von Gemeinschaft auf dem Podium, von der euphorisierenden Wirkung von Resonanzempfinden und Applaus. So kann der Berufswunsch in allen untersuchten Fällen als eine Entscheidung *für* etwas eingeordnet werden (in diesem Fall überwiegend für die Tätigkeit im Orchester oder auf der Bühne) als *gegen* etwas (also die Instrumental- und Gesangspädagogik, die hier im Fokus stand). Eine junge Frau hat sich für ein Lehramtsstudium entschieden, weil die Hürden zum künstlerischen Studium bisher nicht bewältigt werden konnten. Ein junger Mann gibt den Berufswunsch Instrumentallehrer (und Freude am Unterrichten) an, erklärt aber gleichzeitig, dass er für eine künstlerische Karriere zu spät begonnen habe. Die Zuneigung zur Musik ist bei beiden offensichtlich so stark, dass bezüglich der Berufstätigkeit auch ein Kompromiss möglich ist. Lieber wird also ein musikpädagogisches Studium gewählt, als gar keinen Musikberuf zu ergreifen. Auch wenn nur zwei Personen sich klar *für* die Instrumentalpädagogik ausgesprochen haben, lehnen auch nur zwei Personen den Gedanken an eine Lehrtätigkeit explizit ab. Für die anderen ist das Unterrichten (bei den hier Befragten meist im Lehramt) zumindest perspektivisch ein Ersatzplan. Für die Gestaltung von Studiengängen wäre angesichts dieses Befunds ratsam, eine Durchlässigkeit zu ermöglichen. Womöglich kann der Hauptfachunterricht in einem Studium der IGP oder im Lehramt der allgemeinbildenden Schule Menschen befähigen, dann doch die Hürde zum künstlerischen „Bachelor of Music“ zu überwinden. Dies gilt auch umgekehrt. Eine

Entscheidung für eine Orchester- oder Bühnentätigkeit schließt nicht die Möglichkeit aus, sich für Vermittlungsprozesse zu interessieren. Wer erfolgreich üben will, muss sich, so könnte man sagen, selbst unterrichten. Das Unterrichten anderer kann die eigene künstlerische Position schärfen. Mehr Hauptfachklassen, in denen sich Studierende im künstlerischen Studiengang „Bachelor of Music“ mit Studierenden der IGP oder der Lehrämter mischen würden, wären von unschätzbarem Wert. Wie es aussieht, sind die Befragten hier mehr ‚open-minded‘ als viele Hochschullehrende, indem sie – gefragt nach einem eventuellen Konflikt zwischen Kunst und Pädagogik – die Frage gar nicht einordnen können oder sogar auf eine wechselseitige Durchdringung verweisen:

„an sich sehen die meisten ja immer nur das Endergebnis und wie toll der Schüler das macht oder wie toll der Lehrer spielt, aber diese feine, kleinschrittige Arbeit dahinter wird ja meist einfach übersehen“ (Greta, Pos. 64)

„Also einen Konflikt sehe ich da jetzt eigentlich nicht, eigentlich Verbindung, weil ich denke mal, jeder Künstler ist irgendwo auch ein Pädagoge“ (Leona, Pos. 63)

Hier ist noch einmal anzuknüpfen an den Befund, dass eine starke Identifikation mit Musik, mit dem Instrument oder der Stimme dem Wunsch zu unterrichten entgegenstehen kann. Auch hier wäre viel geholfen, wenn Musikstudierende mehr Lehrende erleben würden, die eine Akzeptanz für Musikausübung vom Anfangsunterricht bis zur Wettbewerbsteilnahme, vom Laienmusizieren bis zur Berufskarriere vorleben. Wenn Musizierfreude, Beseeltheit und persönlicher Ausdruck auf genauso viel Akzeptanz stoßen wie Virtuosität und Perfektion, würde dies die Musikpädagogik aufwerten.

Eine letzte Bemerkung: Oben war dargestellt worden, dass Berufsbild und Einkommen keine entscheidenden Faktoren in der Berufswahl zu sein scheinen. Laut MULEM-EX-Studie stimmt dies „mit Befunden aus der Professionsforschung überein, nach denen die berufliche Sicherheit (und die Bezahlung) deutlich hinter fachlichen und pädagogischen Motiven rangieren.“ (Bundesfachgruppe Musikpädagogik, 2024, S. 19). Es sollte sich aber niemand darüber hinwegtäuschen, dass diese Aspekte indirekten Einfluss nehmen. In der Erfahrungswelt von Jugendlichen, deren oft gutsituierte Eltern ihnen die notwendige (finanzielle) Unterstützung für die Verwirklichung ihrer Träume bereitstellen können, mag Geld eine untergeordnete Rolle spielen. Doch sowohl Eltern als auch die Lehrpersonen, die Einflüsse zu Entscheidungsprozessen rund um die Berufswahl beisteuern, werden ihr Wissen und ihre Einstellung zu diesen Sachverhalten nicht verbergen können. Daher bleiben die Forderungen des VdM nach gehaltlicher Höhereinstufung, Vergütung von Zusammenhangstätigkeiten und Aufstiegsmöglichkeiten rund um Gruppen-, Klassen- oder EMP-Unterrichte absolut angemessen.

## Literaturverzeichnis

- Berg, I. I. (2018). Üben, Musizieren und Kooperieren? Zum Berufsbild und Selbstverständnis von Lehrenden der Instrumentalpädagogik. In W. Rüdiger (Hrsg.), *Instrumentalpädagogik – wie und wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven* (S. 51–67). Schott.
- Brachmann, H. (o. J.). *Musikausbildung in der SBZ und in der DDR (1945 bis 1989)*. Universität Leipzig. <https://research.uni-leipzig.de/fernstud/Zeitzeugen/zz151.htm>

- Bundesfachgruppe Musikpädagogik. (2024). *MULEM-EX. Musiklehrkräftebildung – eine explorative Studie*. Bundesfachgruppe Musikpädagogik.  
<https://miz.org/de/dokumente/musiklehrkraeftebildung-eine-explorative-studie>
- Deutsches Musikinformationszentrum. (2024). *Abschlussprüfungen in Studiengängen für Musikberufe an Musikhochschulen, Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen*. <https://miz.org/de/statistiken/abschlusspruefungen-in-studiengaengen-fuer-musikberufe?term=Abschlusspr%C3%BCfungen%20in%20Studieng%C3%A4ngen%20f%C3%BCr%20Musikberufe&filter%5Bresource%5D%5B0%5D=Statistik&position=0>
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Beltz.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz.
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2., erweiterte und aktualisierte Aufl.). De Gruyter Oldenbourg.
- Smilde, R. (2017). Wie ein Chamäleon! Musikerinnen und Musiker müssen sich heute flexibel den unterschiedlichsten Herausforderungen stellen. *Üben & Musizieren*, 2, 6–10.  
<https://uebenundmusizieren.de/artikel/wie-ein-chamaeleon/>
- Verband deutscher Musikschulen (Hg.). (2023). *Kasseler Erklärung der Bundesversammlung des VdM*. [https://www.musikschulen.de/medien/doks/Positionen\\_Erklarungen/kasseler-erklaerung-2023.pdf](https://www.musikschulen.de/medien/doks/Positionen_Erklarungen/kasseler-erklaerung-2023.pdf)
- Verband deutscher Musikschulen (Hrsg.). (2021). *Lehrplan Blockflöte* [E-Book]. Gustav Bosse.
- Wüsthube, B. (2018). Thinking outside the box. Nachdenken über die eigene Identität im Musikstudium. *Üben & Musizieren*, 5, 10–15.
- YARO. (2025). *Young Academy Rostock: Die Idee*. <https://www.young-academy-rostock.de/yaro/die-idee/>

## **Silke Lehmann**

Hochschule für Musik und Theater Rostock

Beim St.-Katharinenstift 8

18055 Rostock

Deutschland

E-Mail: [Silke.Lehmann@hmt-rostock.de](mailto:Silke.Lehmann@hmt-rostock.de)

*Forschungsschwerpunkte: Schnittstellen zwischen Instrumentalunterricht und Elementarer Musikpraxis, Gruppenunterricht, Musikgeragogik, (Musik)Rhythmus und Sprache*

**Stichworte zur Verschlagwortung:** *Lehrkräftemangel an Musikschulen, Mecklenburg-Vorpommern, Berufswahl, künstlerische vs. pädagogische Identität*