üben & musizieren research

Jahrgang 2025, ISSN: 2748-8497

Zitationsvorschlag: Moll, Carla (2025). „Ja, einer muss es halt machen“. Über das Empfinden von Berufsbild und Erwartungen an Verhaltensweisen junger Musikpädagoginnen* beim Berufseinstieg in der Musikschule und ihren Umgang damit. *üben & musizieren.research*, 5, 43–61. Online verfügbar unter: https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_2025_moll

„Ja, einer muss es halt machen“

Über das Empfinden von Berufsbild und Erwartungen an Verhaltensweisen junger Musikpädagoginnen beim Berufseinstieg in der Musikschule und ihren Umgang damit*

“Well, someone has to do it”

On the Perception of Professional Roles and Behavioral Expectations of Young Female Music Educators Starting Their Careers in Music Schools and How They Navigate Them*

Carla Moll

Abstract

This study explores the experiences of young female music educators entering music schools and how they manage workplace expectations. Based on interviews with three participants, Grounded Theory methodology was applied to analyze their strategies within the social context of music schools. The central concept of “interest in playing along” captures their willingness to fulfill assigned roles. The findings identify three prototypical case sketches: the “compliant one,” who adheres to expectations without resistance; the “struggling one,” who faces inner conflicts and emotional burdens; and the “rebellious one,” who actively challenges unfair demands.*

The study reveals a strong intersection of Doing Gender and Doing Age, with participants often perceived as “little girls” limiting their agency. It highlights the need for structural support and professionalization during career entry, including improved preparation in higher education and measures to strengthen music educators’ positions. Though limited in scope, the research provides valuable insights for future studies and the creation of fairer workplace environments. The ultimate goal is a respectful, supportive culture that fosters individual agency.

Zusammenfassung

Diese Studie untersucht die Erfahrungen junger Musikpädagoginnen beim Berufseinstieg an Musikschulen und ihren Umgang mit den an sie gestellten Erwartungen. Basierend auf Interviews mit drei Probandinnen* wurde die Grounded Theory Methodologie angewendet, um ihre Strategien im sozialen Kontext der Musikschulen zu analysieren. Das zentrale Konzept des „Mitspielinteresses“ beschreibt, inwieweit sie bereit sind, die ihnen zugewiesenen Rollen zu erfüllen. Die Ergebnisse zeigen drei prototypische Fallskizzen: die „sich Fügende“, die Erwartungen widerspruchslos erfüllt; die „Verzweifelnde“, die innere Konflikte und emotionale Belastungen erlebt; und die „Rebellierende“, die aktiv gegen unfaire Anforderungen vorgeht.*

Die Analyse verdeutlicht eine enge Verflechtung von ‚Doing Gender‘ und ‚Doing Age‘, wobei die Teilnehmerinnen häufig als „kleine Mädchen“ wahrgenommen werden, was ihre Handlungsfähigkeit einschränkt. Die Studie hebt die Notwendigkeit struktureller Unterstützung und Professionalisierung beim Berufseinstieg hervor, einschließlich besserer Vorbereitung im Studium und Maßnahmen zur Stärkung der Position von Musikpädagoginnen. Trotz des begrenzten Umfangs liefert die Forschung wertvolle Impulse für zukünftige Studien und eine gerechtere Gestaltung des Arbeitsumfeldes. Das Ziel bleibt eine respektvolle und unterstützende Arbeitskultur, die individuelle Handlungsspielräume ermöglicht.*

1. Einleitung

„They are casting Hillary Clinton as an Angry Woman, a she-monster melding images of Medea, harpies […]. This gambit handcuffs Hillary: If she doesn’t speak out strongly against President Bush, she’s timid and girlie. If she does, she’s a witch and a shrew“ (Dowd, 2006, S. A21). Dieses Zitat bezieht sich auf die Position und Situierung Hillary Clintons gegenüber ihren männlichen Kollegen*[1] in der amerikanischen Politik. Es verdeutlicht, inwiefern sich Clinton bei der Durchsetzung ihrer Ansichten den männlichen Kollegen* gegenüber in einer Pattsituation befindet. Dabei ist es egal, für welche Handlungsweise sie sich entscheidet: Jede gewählte Umgangsform wäre stets mit ihrem Geschlecht („girlie“; „witch“) konnotiert und würde entweder als zu schwach oder zu übertrieben bewertet werden.

[1] Die gesellschaftliche binäre Geschlechterordnung verstehe ich gemäß Judith Butler (1991) als eine Konstruktion, die Menschen ausschließt, die nicht in dieses kategoriale System passen. Da das Datenmaterial allerdings zweigeschlechtlich konstruiert ist und sich das Forschungsanliegen auf die binäre Geschlechterordnung bezieht, bin ich dazu gezwungen, dieses dichotome Verständnis von Geschlecht an verschiedenen Stellen des Beitrags zu benennen. Mit geschlechtlichen Zuweisungen, die mit einem „*“ versehen sind, kennzeichne ich zwar, dass ich mich auf die gesellschaftliche Konstruktion von Geschlecht beziehe. Das „*“ soll aber verdeutlichen, dass hinter der Geschlechterzuweisung mehr steht als die bloße Konstruktion.

 © 2025 SCHOTT MUSIC GmbH & Co KG

Dieses Zitat inspirierte das Thema des vorliegenden Beitrags und die Forschungsfrage: *Wie erleben junge Frauen* beim Berufseinstieg als Musikpädagoginnen* die an ihr Verhalten gestellten Erwartungen und wie gehen sie damit um?* Dabei steht im Zentrum, in welchem Verhältnis Aussagen wie das titelgebende Zitat einer Probandin* *„Ja, einer muss es halt machen“* (J, Z. 117–118) zu ihrem gesellschaftlich zugewiesenen Geschlecht und Alter stehen und was dies für den Handlungsspielraum von jungen Musikpädagoginnen* in ihrem Arbeitsumfeld bedeutet. Der Fokus liegt darauf, wie das Arbeitsumfeld an einer Musikschule strukturiert ist und wie es jungen Musikpädagoginnen* eine Position zuweist, aus der heraus sie handeln müssen. Es stellt sich die Frage, inwiefern die vom Arbeitsumfeld ausgehenden Erwartungen an potenzielle Handlungsweisen junger Musikpädagoginnen* deren tatsächliche Handlungsweisen schließlich beeinflussen. Der Beitrag zielt dabei darauf ab, konkrete Impulse zur Weiterentwicklung der musikpädagogischen Ausbildung sowie zur strukturellen Unterstützung junger BerufseinsteigerInnen zu geben. Eine respektvolle und unterstützende Arbeitskultur muss dabei nicht nur abstrakt gefordert, sondern insbesondere für junge Musikpädagoginnen* durch klare Handlungsmöglichkeiten, rechtliche Rahmenbedingungen und Empowerment-Strategien konkret erfahrbar gemacht werden.

Obgleich in der musikpädagogischen Fachzeitschrift *üben & musizieren* Artikel zu Berufsbild, -anforderungen oder -einstieg publiziert werden (vgl. u. a. Mahlert, 2013; Weuthen, 2020; Jantscher et al., 2022), existiert keine mir bekannte empirische Untersuchung über Erwartungen, die an junge Musikpädagoginnen* in diesem Arbeitsumfeld gestellt werden oder wie sich deren Umgang mit ebendiesen Erwartungen gestalten lässt. Lediglich die Dissertationsschrift von Reimund Popp (2011) beschäftigt sich genauer mit dem Berufsbild von Musikschullehrkräften, legt den Fokus aber verstärkt auf die Arbeitszufriedenheit. Somit wird dieser Beitrag an sozialwissenschaftliche Konzepte anknüpfen, wie dem Habituskonzept und der Theorie des sozialen Feldes nach Pierre Bourdieu, Butlers Theorien von Subjektivation und Gender sowie dem Konzept der Agency und (Un)Doing Gender/Age.

Die Untersuchung bezieht sich auf junge Musikpädagoginnen* mit einem abgeschlossenen Bachelorstudium im Bereich Musikpädagogik, deren Berufseinstieg an einer kommunalen Musikschule nicht länger als drei Jahre zurückliegt. Das Alter der Probandinnen* liegt zwischen 23 und 28 Jahren, womit sie gemäß Mary Kite und Lisa Wagner (2002) als junge Menschen gelten. Die Interviews der Probandinnen* wurden angelehnt an die *Grounded Theory Methodologie* nach Anselm Strauss und Barney Glaser (1967) ausgewertet.

2. Arbeitsumfeld Musikschule für junge Musikpädagoginnen*

Der Beruf von Musikschullehrkräften zeichnet sich in Deutschland vor allem durch geringes gesellschaftliches Ansehen und geringe finanzielle Entlohnung im Vergleich zum zuvor absolvierten Studium aus (Mahlert, 2013). Obgleich Maßnahmen zur Verbesserung ökonomischer Zukunftsperspektiven, besonders im Hinblick auf den Fachkräftemangel von MusikpädagogInnen, ergriffen werden, zeigen sich erst zukünftig die Auswirkungen des Herrenberg-Urteils sowie der Neufassung des TVöD flächendeckend (Ausschuss für Kultur und Medien, 2023; Deutsches Musikinformationszentrum, 2024). Bezüglich des Berufseinstiegs von Musikpäda-

 © 2025 SCHOTT MUSIC GmbH & Co KG

gogInnen bleibt festzuhalten, dass dieser häufig bereits während des Studiums erfolgt und sich durch ein schnelles Zurechtfinden und eigenständiges Einfügen in bestehende Musikschulstrukturen auszeichnet (Weuthen, 2020). Die Übergänge ins Berufsfeld lassen sich auch im Kontext allgemeiner Übergangsprozesse von AkademikerInnen verorten, wie sie im Rahmen der Statuspassagen-Forschung beschrieben werden (Glaser & Strauss, 2011). Dort werden insbesondere Unsicherheit, Rollenunklarheit und Ambivalenzen in Übergangsphasen thematisiert (Heinz & Marshall, 2003; Schiener, 2010).

Zur Beantwortung der Forschungsfrage muss deutlich gemacht werden, dass sich junge Musikpädagoginnen* stets in einem sozialen Feld (Musikschule) bewegen, das sie und ihr Habitus zwar mitstrukturieren, welches jedoch ebenso strukturierend auf sie zurückwirkt (Greusing, 2018). Dabei ist das soziale Feld als ein Spielfeld bestehend aus MitspielerInnen und inkorporierten Spielregeln zu verstehen. Innerhalb des Arbeitskontexts Musikschule befinden sich die MitspielerInnen in Relationen zu anderen AkteurInnen, deren Positionen sowie deren Ansprachen bzw. Adressierungen (Rehbein & Saalmann, 2014). Dabei haben sie die Optionen, sich gemäß den Erwartungen der Adressierenden zu verhalten oder sich entgegengesetzt zu re-adressieren (Butler, 2001). Das Reagieren auf Adressierung in einem sozialen Feld wird ebenso von der Handlungsfähigkeit (Agency) mitbestimmt, die Kontrollüberzeugungen und Selbstvertrauen umfasst (McKelway, 2021). Agency zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass dem Individuum nötige Mittel und Ressourcen zur Verfügung stehen, um selbstgesteckte Ziele zu erreichen (Kabeer, 1999). Dazu schreibt Albert Scherr (2012), dass die Handlungsfähigkeit, also Agency, allerdings nicht als tatsächliche Handlung von Individuen zu verstehen ist, sondern sich viel mehr in Zusammenhang mit der äußeren Umgebung ergibt. Agency steht also immer in einer Korrelation mit der Umwelt.

Die Fokussierung auf junge Musikpädagoginnen* als Untersuchungsgruppe erfordert das Bewusstsein der gesellschaftlichen Konstruktion und Trennung sex, gender und desire (Butler, 1991). Gemäß eines Doing oder Undoing Gender vollziehen sich die gesellschaftlichen Zuweisungen immer performativ in der Praxis und erfahren somit stets Relevanz oder eben nicht (ebd.). Wenn davon auszugehen ist, dass die binären Geschlechter bipolar aufeinander bezogen sind, impliziert das eine männliche* Herrschaft, deren Unterdrückung natürlich und unbewusst für die Unterdrückten in Form von symbolischer Gewalt wirkt (Bourdieu, 2005). Wenn allerdings Frauen* entgegen ihrer Position im männlichen* Herrschaftssystem agieren und ihre Agency vergrößern möchten, stoßen sie auf Widerstände: Wo Männer* als kompetenter und überzeugender wahrgenommen werden, wenn sie ihre Meinungen mit Emotionen darlegen, verlieren Frauen* ihren Einfluss und ihre Glaubwürdigkeit (Brescoll & Uhlmann, 2008). Das zeigt, dass Agency auch explizit vom Geschlecht der Individuen abhängen kann und dadurch einen Einfluss auf deren Position im sozialen Feld nimmt.

Grit Höppner und Anna Wanka (2021) weisen bezüglich des Forschungsinteresses auf die dynamische Gestaltung der Differenzkategorie Alter und die performative Komponente im Sinne eines (Un)Doing Age hin. (Un)Doing Age ist also wie (Un)Doing Gender maßgeblich an der Strukturierung eines sozialen Feldes beteiligt.

 © 2025 SCHOTT MUSIC GmbH & Co KG

3. Forschungsdesign

Bezüglich der Forschungsfrage *Wie erleben junge Frauen* beim Berufseinstieg als Musikpädagoginnen* die an ihr Verhalten gestellten Erwartungen und wie gehen sie damit um?* wurden Interviews mit ausgewählten Probandinnen* geführt, um deren Lebensrealität mitsamt ihrer Gedankenwelt erfassen zu können. Bei den Probandinnen* (Jennifer, Nadine & Sara) handelt es sich um drei junge Frauen* im Alter zwischen 23 und 28 Jahren, deren Berufseinstieg an einer kommunalen Musikschule maximal drei Jahre zurückliegt. Diese Zeitspanne von drei Jahren wurde bewusst gewählt, da die Frauen* nach allgemeiner Auffassung immer noch zu Berufsanfängerinnen* zählen (Mai, 2024). Alle Probandinnen* sind noch immer an Musikhochschulen in Deutschland eingeschrieben und studieren oder studierten in mehreren künstlerisch-pädagogischen Studiengängen. Außerdem verfügen alle Probandinnen* über Berufserfahrungen, die sie an mindestens zwei Musikschulen sammeln konnten. Sie alle arbeiteten bereits in Honorarverhältnissen, wobei zwei von ihnen nun eine Festanstellung innehaben. Es ist wichtig zu erwähnen, dass ich als interviewende Person selbst studierte Musikpädagogin* bin, über Erfahrung als junge Musikschullehrkraft verfüge und somit als diese in Interviewsituationen mit den Probandinnen* wahrgenommen und angesprochen werde.

Die geführten Interviews erfolgten im Sinne von problemzentrierten Interviews (Witzel, 1982). Problemzentrierte Interviews kennzeichnen sich dadurch, dass das Gespräch durch gestellte Fragen explorativ mitgestaltet wird (Mey & Mruck, 2010). Der Interviewleitfaden stellt bei problemzentrierten Interviews eine Form der Gedächtnisstütze dar und kann zwar flexibel durch Nachfragen eingesetzt werden, soll jedoch nicht zur Dominanz gegenüber der zu interviewenden Person führen (ebd.). Somit kann die Perspektive der ProbandInnen hinsichtlich des Forschungsgegenstands sehr gut eingefangen werden.

Während des Prozesses der Datengenerierung änderte ich meinen Interviewleitfaden gelegentlich ab, falls dies im Rückblick auf ein zuvor geführtes Interview nötig war. Hierbei handelte es sich allerdings häufig nur um Kleinigkeiten bei der Formulierung, die einem besseren und schnelleren Verstehen meiner Fragen dienten. Die Analyse der Interviewdaten folgte den Prinzipien der *Grounded Theory Methodologie* nach Anselm Strauss und Barney Glaser, durch die Bedeutungen, Rollen und Effekte von Phänomenen intensiv beleuchtet werden (Glaser & Strauss, 1967). Daher wurde sie als Auswertungsmethode gewählt, um Denk- und Handlungsweisen der Probandinnen* in ihren komplexen Verschränkungen nachzeichnen zu können.

Bei der Analyse wurde bewusst auf induktive Kategorienbildung im Sinne der Grounded Theory geachtet – ohne jedoch den Anspruch zu erheben, vollständige Typen im Sinne theoretischer Sättigung zu formulieren (Strübing, 2013). Vielmehr handelt es sich um prototypische Fallskizzen, die exemplarisch veranschaulichen, wie unterschiedlich junge Musikpädagoginnen* mit den an sie gestellten Erwartungen umgehen.

Im Folgenden ist es mir ein Anliegen, die damit einhergehenden Zuschreibungen methodisch zu kontextualisieren: Ich möchte betonen, dass ich in dieser Auswertung keine Wertung der einzelnen Verhaltensstrategien der Probandinnen* vornehmen will. Vielmehr möchte ich zeigen, welche Handlungsmöglichkeiten in den von ihnen geschilderten Situationen gewählt wurden, und verdeutlichen, wie sich das Arbeitsumfeld an einer Musikschule für die Probandinnen* anfühlt und wie sie sich mit ihrem Handeln gemäß der von mir vorgenommenen

 © 2025 SCHOTT MUSIC GmbH & Co KG

Zuschreibungen darin verorten lassen. Da es sich bei meiner Betrachtung um individuelle Einzelfälle und Momente handelt, weise ich darauf hin, dass die von mir gegebenen Zuschreibungen der *sich Fügenden*, der *Verzweifelnden* und der *Rebellierenden* in keinem unveränderlichen Zusammenhang stehen. Außerdem bin ich mir darüber im Klaren, dass die von mir vorgenommenen Beschreibungen der Verhaltensweisen der Probandinnen* sozial konnotierte Frauenbilder* hervorrufen können. Mit diesen Beschreibungen möchte ich zwar die Handlungsmuster verdeutlichen, aber nicht die Komplexität der Frauen* schmälern. Die Probandinnen* sind in ihrer Komplexität nicht mit den von mir vorgenommenen Zuschreibungen gleichzusetzen.

Obgleich der Forschungsprozess in zyklischer Form vonstatten ging, beinhaltet die Darstellung eine lineare Abfolge, um eine bessere Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten. Bei der Darstellung der Forschungsergebnisse wird vor allem das von Probandin* Jennifer geäußerte Zitat *„Ja, einer muss es halt machen“* (J, Z. 117–118) in Zusammenhang mit der Schlüsselkategorie *Mitspielinteresse* die Spur für die Beantwortung der Forschungsfrage legen. Die Ergebnisdarstellung orientiert sich hier zunächst dicht an den erhobenen Daten. Im Anschluss wird dann die Interpretation der Ergebnisse sowie die darauf begründende Diskussion in Zusammenhang mit dem theoretischen Hintergrund gestellt und in einem Fazit zusammengefasst.

4. Darlegung der empirischen Ergebnisse

Es scheint wichtig zu betonen, dass aufgrund der geringen Auswahl an Probandinnen* und der daraus resultierenden begrenzten Datenmengen hinsichtlich zu vergleichender homogener und heterogener Fälle (Strübing, 2013) keine allgemeingültigen Aussagen über die Lebenssituation von jungen Musikpädagoginnen* im Arbeitsumfeld Musikschule beim Berufseinstieg getroffen werden kann. Vielmehr soll auf Faktoren hingewiesen werden, die in der jeweiligen Situation der ausgewählten Probandinnen* auftreten, und wie sie damit umgehen. Somit lege ich eine Spur von Aspekten, die in einem größer angelegten qualitativen Forschungsprojekt hinsichtlich des Berufseinstiegs von jungen Musikpädagoginnen* in einer Musikschule Beachtung finden könnten. Die Auswertung der Ergebnisse liefert somit einen Theorieentwurf kleiner Reichweite.

Die folgende Abbildung visualisiert die Erkenntnisse des Forschungsprojekts und wird in den folgenden Unterkapiteln kleinschrittig betrachtet. Somit sollen die Positionen, die die Probandinnen* innerhalb des Arbeitsumfeldes Musikschule einnehmen, aufgezeigt und ihre Handlungsstrategien aus diesen Positionen heraus nachvollziehbar gemacht werden. Es bleibt zu erwähnen, dass die Wahrnehmungen von *Berufseinstieg* und dem *Berufsbild als junge Musikpädagogin** grundsätzlich veränderbar sein können, auf Grundlage der Daten für die Probandinnen* allerdings eher als statische Komponenten im Arbeitsumfeld Musikschule fungieren. Es handelt sich im Falle der Probandinnen* um rahmenbedingende Gegebenheiten, die das Feld abstecken, in dem sie handeln und agieren. Demgegenüber beschreibt das *Mitspielinteresse* und die daraus resultierende *Konsequenz* individuelle Handlungsoptionen, die im Arbeitsumfeld Musikschule – abhängig von den jeweiligen AkteurInnen – eher fluide und individuell gestaltet werden können.

 © 2025 SCHOTT MUSIC GmbH & Co KG

Die Darstellung bietet eine Übersicht der zentralen Einflussfaktoren. Das *Mitspielinteresse* ist dabei nicht als feste Größe zu verstehen, sondern variiert individuell je nach Kontext, Positionierung und Erfahrungsstand der Musikpädagoginnen*. Die sich daraus ergebenden Konsequenzen sind entsprechend vielfältig und in den analysierten Fallskizzen unterschiedlich ausgeprägt.

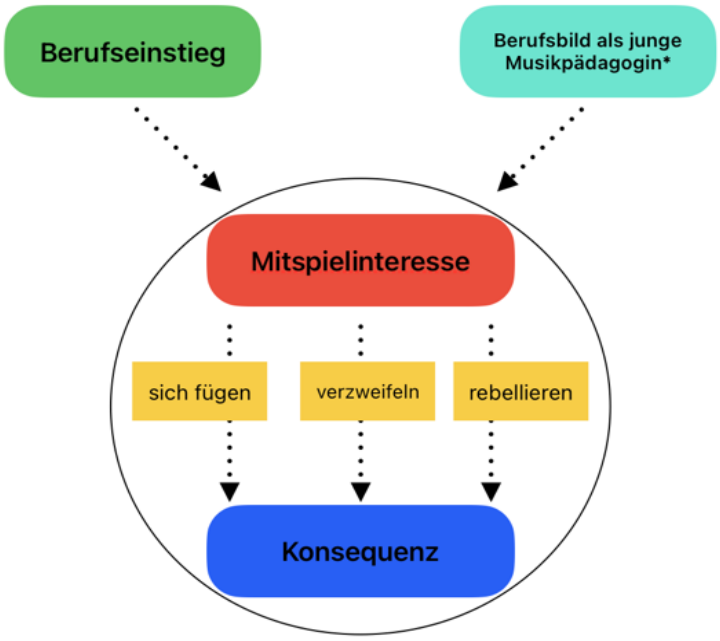

Abb. 1: Berufseinstieg, Berufsbild und Mitspielinteresse junger Musikpädagoginnen* im Überblick.[2]

4.1 Berufseinstieg

Bezüglich der Arbeitsbedingungen, die sich auf den Berufseinstieg beziehen, sagt Probandin* Sara:

> *„Da hatte ich das Gefühl, war ich überhaupt nicht vorbereitet, wirklich das Gefühl, ich bin in dieses Erwachsenenleben reingestolpert. Und oder auch so Sachen wie Steuern oder so, also was ja auch zum Berufsalltag dazugehört. […] Oder auch, wie sind Musikschulen strukturiert oder aufgebaut oder keine Ahnung. Was ist eine Fachbereichsleitung? Was ist eine Musikschulleitung? Oder auch so Sachen wie Ferienüberhang. Dann habe ich das erste Mal, als ich die Festanstellung unterschrieben habe, das Wort Ferienüberhang gehört, wo ich auch dachte: Was ist das? Und mir wurde so vieles erklärt. Gott sei Dank, wurde mir das auch alles erklärt, aber das sind auch Sachen, wo ich mich durchs Studium jetzt überhaupt nicht vorbereitet gefühlt habe.“* (S, Z. 287–299)

Sara beschreibt hier ihren Berufseinstieg und weist auf die – ihrem Empfinden nach – nicht ausreichende Vorbereitung hinsichtlich der Strukturen und des Aufbaus von Musikschulen hin. Die Arbeitsbedingungen scheinen ihr zunächst eher unbekannt gewesen zu sein, obgleich sie mehrere künstlerisch-pädagogische Studienabschlüsse vorweisen kann. Dieses Unwissen lässt sich bei genauerer Betrachtung der Berufseinstiege meiner Probandinnen* begründen: Alle drei

[2] Die Abbildung stellt eine vereinfachte Anordnung dar; Mitspielinteresse und Konsequenzen sind als kontextabhängige, individuelle Größen zu verstehen.

 © 2025 SCHOTT MUSIC GmbH & Co KG

fingen ihren ersten Job als Musikschullehrkraft vertretungsweise an der Musikschule an, an der sie früher selbst als Kinder Musikunterricht erhielten. Die Berufseinstiege waren „*total inoffiziell*“ (J, Z. 45–46) und man sei „*unfassbar reingestolpert“* (S, Z. 328).

Diese Darstellung der Arbeitsbedingungen in Zusammenhang mit dem Berufseinstieg an Musikschulen erfordert eine Betrachtung, wie sie sich explizit für die hier befragten jungen Musikpädagoginnen* darstellt.

4.2 Berufsbild als junge Musikpädagogin*

„*Nee, also was mir gefehlt hat, zum Beispiel, wie ich mit Situationen umgehe, wenn – wie Musikschulleitungen zu mir sein dürfen und wie nicht. Und was ich mir gefallen lassen muss und was nicht“* (N, Z. 337–339). Anhand Nadines Aussage wird deutlich, dass ihr die Handlungsspielräume ihres Berufs zunächst nicht bewusst waren und sie nicht das Gefühl hatte, im Studium darauf vorbereitet worden zu sein. Dazu sagt Jennifer: „*Also ich würde sagen, das Studium hat mich nicht auf den Beruf vorbereitet!“* (J, Z. 261).

Einer jungen Musikschullehrerin* schreibt Jennifer „*automatisch weniger Autorität*“ (J, Z. 304) zu. Sie werde „*automatisch direkt geduzt“* (J, Z. 319) und habe eine „*komische Rolle“* (J, Z. 307) vor allem beim Unterrichten älterer SchülerInnen inne. Sie habe das Gefühl, sich gegenüber ihrem Umfeld „*erstmal quasi beweisen* [zu müssen], *dass man das kann*“ (J, Z. 314–315). Sara postuliert: „*Ich kann mir vorstellen, dass man schon so ein bisschen so als kleines Mädchen gesehen wird und so ein bisschen: Ja, die muss jetzt mal lernen, wie der Berufsalltag so abläuft“* (S, Z. 346–348). Mit diesen Zuschreibungen scheinen alle Probandinnen* bereits in ihrer kurzen Berufslaufbahn an Musikschulen in Kontakt gekommen zu sein. Ich möchte bei diesen Aussagen besonders auf die Verschränkung von Alter und Geschlecht hinweisen. Dies zeigt sich wohl am deutlichsten in der Bezeichnung „*kleines Mädchen*“ (S, Z. 347).

Sara resümiert bezüglich ihrer früheren Verhaltensweisen:

> *„[…] vielleicht war ich damals eh noch so ein bisschen unsicherer noch. Ja, am Anfang des Berufs und so, aber ich wollte dann, glaube ich auch einfach allen Konflikten einfach aus dem Weg gehen […] Und ich ja – Irgendwie hat man dann direkt Angst, auch vielleicht als schlechte Lehrkraft dazustehen. Und ich habe das Gefühl, jetzt werde ich auch, was meine fachlichen Kompetenzen anbelangt, viel mehr wertgeschätzt so.“* (S, Z. 213–223)

Sie schien zunächst das Auftreten von Konflikten mit mangelnder fachlicher Kompetenz gleichzusetzen bzw. die Entstehung von Konflikten darauf zurückzuführen, dass sie eine schlechte Lehrkraft sei. Die enge Verknüpfung von Konflikten und persönlicher Eignung sowie der Angst vor fachlicher Inkompetenz ist dahingehend besonders spannend, dass Nadine in ihrem Interview eine Konfliktsituation eines jungen Kollegen* beschrieb: „*Weil zum Beispiel, ich weiß, dass er* [Musikschulleitung] *den* [Musikschullehrer*] *auch regelmäßig angeschrien hat, aber der halt dann einfach immer auflegt und sagt: „*[…] *Ruf einfach an, wenn du wieder normal mit mir reden kannst*“ (N, Z. 260–262). Diese Situation ist zwar weder unmittelbar auf Saras Aussage zu beziehen, noch liefern meine Daten Kenntnis darüber, um welchen Konflikt es sich bei der Musikschulleitung und dem Musikschullehrer* handelt. Jedoch scheint der Musikschullehrer* einen anderen Umgang mit einer Konfliktsituation in der Musikschule gewählt zu

 © 2025 SCHOTT MUSIC GmbH & Co KG

haben. Nadine sagt dazu nämlich: „*Und ich bin nie dran gegangen, wenn ich gesehen hab, dass er* [Musikschulleitung] *das ist, da habe ich immer die Mailbox abgewartet*“ (N, Z. 182).
Das empfundene Berufsbild junger Musikpädagoginnen* im Arbeitsumfeld Musikschule ist auch von äußeren Erwartungen geprägt, wie beispielsweise dem Beweiserbringen für die berufliche Eignung („*erstmal quasi beweisen, dass man das kann“* [J, Z. 314–315]). Alle Probandinnen* bejahten die Frage, ob sie sich bereits in Situationen innerhalb des Musikschulumfelds befunden hätten, in denen sie sich unangemessen behandelt gefühlt haben. Die von ihnen beschriebenen Situationen und deren Umgang damit werden nun im Folgenden exemplarisch dargestellt.

4.3 Mitspielinteresse

Das *Mitspielinteresse* als Schlüsselkategorie umfasst das Maß an Interesse meiner Probandinnen*, die an sie gestellten Erwartungen zu erfüllen oder nicht. Dabei gehe ich davon aus, dass das Agieren im Arbeitsumfeld Musikschule des sozialen Feldes gemäß als eine Art Spiel angesehen werden kann, das durch das System Musikschule mitsamt den Erwartungen erzeugt wird, die es an Mitspielende stellt. In diesem Sinne ist das Interesse am Mitspielen als Entscheidung über zu praktizierende Handlungen innerhalb des Musikschulkontextes aufzufassen. Die Entscheidung bezieht sich auf das Interesse, so zu handeln, wie es vom Umfeld, in dem man sich befindet, erwartet wird oder den Erwartungen entgegenzuwirken. Die Handlungen selbst vollziehen sich in Form des *Mitspielinteresses* bei den Probandinnen* wiederum individuell. Um die Handlungsmuster verstehen zu können, die die Probandinnen* zum Umgang mit den an ihr Verhalten gestellten Erwartungen wählten, werden im Folgenden alle Probandinnen* einzeln betrachtet. Dabei wird ersichtlich werden, dass durchaus unterschiedliche Denk- und Handlungsmuster vorherrschen. Diese Unterschiede werden in den von mir zugewiesen Bezeichnungen der Verhaltensweisen meiner Probandinnen* kenntlich gemacht: Die sich Fügende, die Verzweifelnde und die Rebellierende.

4.3.1 Fallskizze 1: Jennifer – die sich Fügende

> *„Also mir ist tatsächlich gerade eine Situation eingefallen. Ich weiß aber nicht, ob die jetzt so repräsentativ dafür ist, wie die Frage gemeint ist. Also ich – Ich hatte tatsächlich einmal, als nach dem ersten Lockdown, also 2020, wo ich ja noch Honorarkraft war, da hatte ich quasi irgendwie so eine Nachricht bekommen von der, also von der Musikschulleitung, als der Unterricht wieder begonnen hat nach dem Lockdown, dass es hieß: ‚Ja, alle Klaviere müssen jetzt quasi desinfiziert werden oder so‘.[…] Und das war dann irgendwie so ein: ‚Ja, Jennifer, du machst das bitte mit‘ Und ich weiß, dass das eine Situation, wo ich mich irgendwie schon, also jetzt nicht ausgenutzt gefühlt habe, aber da dachte ich mir echt: Boah, du hast hier eine Honorarstelle, kriegst noch nicht mal die Unterrichtsvorbereitung bezahlt und musst dann in die Musikschule extra fahren, um da drei Stunden lang alle Klaviere zu putzen. Weil ich hab dann einfach Tasten geputzt und so. Und ja auf der anderen Seite dachte ich mir auch: Ja, einer muss es halt machen!“* (J, Z. 104–118).

Bezogen auf dieses Zitat möchte ich zunächst die Erwartung der Musikschulleitung beleuchten, mit der sich Jennifer konfrontiert sah: Sie sollte Klaviere putzen. Diese Erwartung wird in Jennifers Erzählung nicht als Frage, sondern viel mehr als Aufforderung rezipiert und scheint zu implizieren, dass kein Widerspruch seitens Jennifer geduldet worden wäre. Jennifer betont zwar, sie habe sich „*jetzt nicht ausgenutzt gefühlt*“ (J, Z. 113), merkt aber dennoch an, dass sie

 © 2025 SCHOTT MUSIC GmbH & Co KG

diese Erwartung nicht als wirklich fair hinsichtlich des Aufwands und ihrer Arbeitsbedingungen als Honorarkraft empfunden habe. Sie brachte dies allerdings nicht der Musikschulleitung gegenüber zum Ausdruck, sondern artikulierte lediglich mir als interviewende Person gegenüber, dass sie das „*da dachte*“ (J, Z. 114). Diese Gedanken schien sie jedoch nicht nach außen getragen zu haben, woraufhin sie dann „*einfach Tasten geputzt“* (J, Z. 116–117) hat.

Zu einem späteren Zeitpunkt im Interview sagt sie: „*Also da wurde ja auf jeden Fall kein Mann gefragt, ne? Das ist mir vorher nie so aufgefallen, ehrlich gesagt, aber das habe ich gerade direkt gedacht: Ach okay, das ist ja schon irgendwie ein Klischee, ne?“* (J, Z. 300–303). Rückblickend und in der Interviewsituation mit mir als Interviewerin* benennt sie klar die in ihren Augen geschlechterstereotype Aufgabenverteilung: Sie als Frau* solle die Klaviere putzen und nimmt gemäß ihrem Kenntnisstand an, dass kein Mann* für diese Aufgabe gefragt worden ist – auch wenn dies aus den vorliegenden Daten nicht verifizierbar ist. Es scheint so, als ob ihr dieser Gedanke in der damaligen Situation allerdings nicht in den Sinn kam. Stattdessen versetzte sie sich damals in die Perspektive der Musikschulleitung hinein und kam zu dem Schluss: „*Ja, einer muss es halt machen“* (J, Z. 117–118).

Im Sinne von Jennifers Handlungsweise könnte man ergänzen: *Also mache ich es!* Aufgrund dieser Denk- und Verhaltensmuster gebe ich ihr die Bezeichnung der *sich Fügenden* und verweise damit auf ihr hohes Interesse, der ihr im Arbeitsumfeld Musikschule zugewiesenen Position gemäß mitzuspielen.

4.3.2 Fallskizze 2: Nadine – die Verzweifelnde

> *„Wir hatten Vorspiel und ich hatte eine super gute Schülerin […] und sie kam auch danach mit einem Lächeln von der Bühne und […] sie war richtig stolz und ich war auch so richtig stolz. Und in der nächsten Stunde kam der* [Musikschulleitung] *einfach bei mir ins Zimmer […] und gemeint: ‚Ja da musst du nochmal gucken, da hat sie ja nicht so viel Spannung gehabt, dass die Intonation halt zum Schluss ein bisschen gefallen und das war ja ein bisschen…‘ Wo ich dann gesagt hab: ‚Ja, das kann sein, aber sie hat gut gespielt.‘ ‚Jaja, das kann sein, aber da müssen wir noch ein bisschen gucken, ne?‘ Wo ich mir dachte: Das geht überhaupt gar nicht, was nimmt der sich raus? Es macht mich jetzt noch so wütend. Ne, also sorry […] Ich habe gesagt: ‚Ja, aber sie hat gut gespielt.‘ Aber in dem Moment, wenn ein groß – großgebauter Mann so vor dir steht und dich anmotzt. Da war ich einfach unsicher! Und ich war ja auch einfach so schockiert. Es war so unvorbereitet, der kam einfach rein, hat das so zu mir gesagt und ich bin so relativ ne […] und irgendwie auch noch im Studium das so. Was – Wollte er mir eigentlich wahrscheinlich nur sagen: ‚Ja, so und so und so könnte man es halt machen oder so sind hier die Anforderungen, aber das kannst du ja auch noch nicht wissen.‘ Aber selbst das finde ich irgendwie blöd, weil wenn er mich für so schlecht hält, dann hätte er mich nicht einstellen müssen!“* (N, Z. 135–161)

Aus diesem Zitat von Nadine kristallisiert sich im Gegensatz zu Jennifer das direkte Erkennen eines Irritationsmoments heraus. Nadine sieht sich selbst im Recht und ist vom Verhalten der Musikschulleitung schockiert. Ihre Meinung drückt sie der Musikschulleitung gegenüber aus und argumentiert: „*Ja, aber sie hat gut gespielt“* (N, Z. 152). An einer anderen Stelle im Interview betont sie dieser Situation bezüglich: „*Ja, und jetzt habe ich mich jetzt nicht so gewehrt. Das hat mich auch ziemlich aufgeregt“* (N, Z. 165–166). Sie betrachtet rückblickend ihren Protest der Musikschulleitung gegenüber als nicht ausreichend. Dies argumentiert sie damit, dass ihr ein „*großgebauter Mann*“ (N, Z. 153) gegenübergestanden habe, der sie mit seinem Verhalten verunsichert und schockiert habe. Sie weist jedoch in diesem Zusammenhang auf den bereits

 © 2025 SCHOTT MUSIC GmbH & Co KG

erfolgten Beweis ihrer Eignung durch die Einstellung an der Musikschule hin: „*Aber selbst das finde ich irgendwie blöd, weil wenn er mich für so schlecht hält, dann hätte er mich nicht einstellen müssen!“* (N, Z. 160–161).

Mit dem nun folgenden Zitat möchte ich etwas mehr verdeutlichen, wie sich das Arbeitsumfeld in dieser Musikschule für Nadine gestaltete:

> *„Und da fing es schon an, dass ich, ich war so zehn Minuten vorher da* [bei der Stundenplanverteilung mit Eltern] *und es hieß aber gar nicht, sei zwanzig Minuten vorher, weil das ist ja auch unnötig. Und dann hat er mich zur Seite genommen, hat zu mir gesagt:‘ Ja, so geht das nicht, du musst nächstes Mal früher da sein.‘ Und mit mir auch gesprochen wie mit einem kleinen Kind. Also es war gar nicht auf Augenhöhe irgendwo. Das (3 Sek. Pause) ja, das ging überhaupt gar nicht. Und dann war es schon so okay und dann sind wir reingegangen in den Raum und dann hat er das auch nochmal vor allen Eltern gesagt. Was überhaupt gar nicht geht. […] Ja, und dann war mir schon wieder – war ich schon wieder so kurz vorm Weinen.“* (N, Z. 116–125)

Durch diese Beschreibung verdeutlicht Nadine einmal mehr, dass sie sich von der Musikschulleitung wie ein kleines „*Kind*“ (N, Z. 119) behandelt gefühlt habe. Nadine stellt hier, wie auch an vielen weiteren Stellen in ihrem Interview heraus, dass sie solche Situationen vor allem emotional sehr mitnahmen. Sie sei oft „*kurz vorm Weinen*“ (N, Z. 125) gewesen, obgleich sie auch davon überzeugt sei, dass die Verhaltensweisen ihres Gegenübers nicht angemessen seien („*Was überhaupt nicht geht*“ [N, Z. 120-121]).

Im Hinblick auf die von Jennifer geäußerte Feststellung „*Ja, einer muss es halt machen*“ ließe sich Nadines Handlungsweise folgend ergänzen: *Okay, dann mach ich es halt, aber ich denke mir, dass das eigentlich wirklich nicht meine Aufgabe ist.* Aufgrund dieses wiederholt auftretenden Handlungsmusters bezeichne ich Nadine als die *Verzweifelnde* und verweise damit auf ihr Interesse, nicht gemäß der ihr zugeschriebenen Position im Arbeitsumfeld Musikschule mitspielen zu wollen. Jedoch steht dieses Interesse in einem Konflikt zu den von ihr praktizierten Handlungsweisen, zu denen sie sich vom Arbeitsumfeld gezwungen sieht.

4.3.3 Fallskizze 3: Sara – die Rebellierende

> *„Also mir wurde da längere Zeit eine Festanstellung auch versprochen, die dann aber irgendwie nie kam. […] Und ich verstehe das, ehrlich gesagt, nicht ganz […] Ich habe dann aber irgendwie nie so nachgefragt, aber ich habe mich da aber irgendwie schon ganz komisch behandelt gefühlt, dass das irgendwie – Das schien mir irgendwie schon so unprofessionell! Und dann habe ich aber auch aus dem Grund nicht weiter nachgefragt, weil ich dann sowieso eine andere Stelle, nämlich eine Festanstellung, auch in Aussicht hatte. […] Und dann war es super schwierig auch aus dem Vertrag, den ich davor hatte, aus dem Honorarvertrag rauszukommen. Und ich wollte einfach – Also ich hatte fristgerecht gekündigt und das war auch alles in Ordnung, aber ich wollte davor Stunden kürzen, was ja auch geht in einem Honorarvertrag! Und dann wurde ich da auch schon etwas respektlos behandelt. Teilweise auch auf Nachrichten gar nicht geantwortet wurde, oder das wurde dann auch super persönlich genommen. Ich hatte das nämlich – ich hatte von Anfang an mit offenen Karten gespielt und auch gesagt sogar, wo ich auch hingehe, einfach, weil das ist ja auch kein Geheimnis und das war ja auch nichts gegen die Musikschule, aber das wurde mir dann irgendwie auch so übelgenommen und persönlich genommen.“* (S, Z. 168–191)

Sara beschreibt hier, wie lange sie vergeblich auf die ihr versprochene Festanstellung an einer Musikschule wartete und anschließend an eine andere Musikschule in ein Festanstellungsverhältnis wechseln wollte. In der Reaktion der Musikschule sieht Sara rückblickend einen Zusammenhang zwischen ihrem Alter und Geschlecht:

 © 2025 SCHOTT MUSIC GmbH & Co KG

> *„Auch als da damals gedroht wurde, ich hatte mich damals auch dann ein bisschen informiert, auch wie es zu dem Thema Scheinselbstständigkeit auch, Paragraf hier, Paragraf da, und als ich da mit so Worten um die Ecke kam, da wurde es auch ruhiger. Dann, ich glaube, einem wird oft auch nicht so geglaubt dann als junge Frau, also beides ja dann eben und dann ja, also ich kann mir schon vorstellen, dass da ein Zusammenhang da ist.“* (S, Z. 348–353)

Sara hat sich eigenständig über ihre Rechte informiert, um die Androhung juristischer Schritte seitens der Musikschule einordnen zu können. Es schien nicht in ihrem Interesse zu sein, sich von der Drohung einschüchtern zu lassen. Vielmehr wusste sie, dass sie im Recht war, und nutzte dies als Handlungsgrundlage. Jedoch sagt sie auch: „*Das war aber wirklich schlimm damals für mich“* (S, Z. 197–198). Das Wissen, sich in dieser Situation im Recht zu befindet, ging für sie also nicht unbedingt mit einem guten Gefühl einher.

In Bezug auf die von Jennifer geäußerte Feststellung „*Ja, einer muss es halt machen*“ (J, Z. 117-118) ließe sich hinsichtlich Saras Verhaltensmuster wohl ergänzen: *Das kann ja sein, aber ich sehe keinen logischen Grund dafür, dass ich ganz selbstverständlich diejenige sein sollte, die es macht.* Aufgrund der Standhaftigkeit ihrer eigenen Meinung bezeichne ich Sara als *die Rebellierende* gegen äußere Erwartungen an ihre Verhaltensweisen. Somit hat auch Sara, verglichen mit Nadine, ein geringes Interesse am Mitspielen im Arbeitsumfeld Musikschule und der ihr zugewiesenen Position. Im Gegensatz zu ihr lehnt sie sich allerdings auch mit ihren Handlungen gegen das Arbeitsumfeld auf.

4.4 Konsequenz

Die Konsequenzen, die die Probandinnen* aufgrund der von ihnen ausgeübten Verhaltensweisen erlebten, gestalten sich wie folgt: Jennifer, die sich Fügende, hatte nach dem Putzen der Klaviere „*gar nicht mehr so viel Kontakt zur Musikschulleitung*“ (J, Z. 222). Sie hat wohl tatsächlich den vermeintlich einfachsten Weg für ihren weiteren beruflichen Werdegang gewählt, indem sie „*einfach Tasten geputzt*“ (J, Z. 116–117) hat, obwohl sie eine gewisse Irritation aufgrund der selbstverständlichen Aufgabenzuweisung verspürte. Für Nadine, die Verzweifelnde, gestalteten sich hingegen die Konsequenzen ihrer Handlungsweisen wesentlich eklatanter. Als die Musikschulleitung sie wegen der Vorspielleistung ihrer Schülerin* zurechtwies, ergab sich für sie die folgende Konsequenz:

> *„Also da bin ich ehrlich gesagt erstmal weinen gegangen und habe an dem Tag gesagt: Okay, ich melde mich jetzt krank, weil darauf habe ich gar keine Lust. Ich habe versucht noch weiter zu unterrichten, aber es ging nicht – ich habe einfach angefangen zu weinen bei meinen Schülern im Unterricht. […] Und da habe ich auch nachhaltig gemerkt, wie es mir so geschädigt hat, dass ich immer im Kopf habe, dass mein Unterricht zu schlecht ist, obwohl ich weiß, dass viele super gerne zu mir in den Unterricht kommen und die auch super gut spielen. […] Das, das war echt die Hölle, da zu arbeiten. Ich glaube, das hat mich echt nachhaltig geschädigt, wo ich mir heute in meinem Unterricht echt manchmal denke so: Ja, ich muss, bin da aber zu schlecht oder ich bin einfach generell zu schlecht und ich mach auch alles so schlecht und (3 Sek. Pause) Oder wo? Ich hatte wirklich irgendwann Bauchweh.“* (N, Z. 97 ff.)

Diese hoch emotionale und auch körperliche Reaktion auf die Situationen, in denen sich Nadine ungerecht behandelt gefühlt hat, haben sie ihrer eigenen Aussage zufolge „*nachhaltig geschädigt“* (N, Z. 175). Die Situation sei für sie so schlimm gewesen, dass sie sich erstmal habe krankmelden müssen. Auffällig ist dabei, dass sie die Krankmeldung zunächst mit „*darauf habe*

 © 2025 SCHOTT MUSIC GmbH & Co KG

ich gar keine Lust“ (N, Z. 98) begründet – eine Formulierung, die die emotionale Tiefe ihrer Reaktion möglicherweise bewusst herunterspielt. Des Weiteren beeinflusst das Verhalten der Musikschulleitung ihre eigene Wahrnehmung als Musikpädagogin*. Obgleich sie sich selbst versucht vor Augen zu führen, dass sie ihren Beruf gut mache, sei sie aufgrund der gesammelten Erfahrungen davon überzeugt, „*generell zu schlecht*“ (N, Z. 177) zu sein. Dies zeigt, wie sehr die Konsequenzen auf die Handlungen und das Selbstbild von Nadine zurückwirken. Obwohl sie sich nie vehement gegen die an sie gestellten Erwartungen aufgelehnt hat, leidet sie vermutlich gerade deswegen unter den Konsequenzen. Nadine scheint somit „*Negativsituationen*“ (J, Z. 220) wahrzunehmen, kann aber nicht ihrer Meinung und Vorstellung entsprechend handeln. Sara hingegen hörte auf mein Nachfragen hin nie wieder etwas von ihrer alten Musikschule. Sie „*liebt*“ (Z. 404) ihre neue Arbeitsstelle und sei glücklich, die andere hinter sich lassen zu können, obgleich sie sagt, dass es ihr während der Drohungen der alten Musikschule lange Zeit sehr schlecht gegangen sei. Sie hat es also durch das Nicht-Mitspielen im alten Arbeitsumfeld und dem Anstreben eines anderen Arbeitsumfeldes geschafft, an der neuen Musikschule eine Position zu erhalten, in der sie ihre Handlungsmöglichkeiten im Vergleich zur früheren erweitern kann.

Mit der Ausführung meiner Ergebnisse konnte ich zeigen, dass das Verhalten der Probandinnen* im Umgang mit den an sie gestellten Aufgaben sehr unterschiedlich sein kann, wenngleich ich betonen muss, dass sich die verschiedenen Aufgaben grundsätzlich nicht miteinander vergleichen lassen. Meine Ergebnisse liefern also keine eindeutigen Aussagen darüber, dass meine Probandinnen* in allen Situationen so handeln, wie sie es in der Falldarstellung getan haben. Vielmehr lassen sich aus den unterschiedlichen Umgangsweisen mit den gestellten Herausforderungen verschiedene Handlungsstrategien exemplarisch aufzeigen. Die aus den Verhaltensweisen der Probandinnen* resultierenden Konsequenzen sind breit gestreut: von einem Fortsetzen der Arbeit ohne weiteren Kontakt zur Schulleitung über starke körperliche und emotionale Reaktionen bis hin zur Drohung mit rechtlichen Schritten. Wie die Ergebnisse meiner empirischen Untersuchung in einem größeren Kontext zu deuten sind, wird im Folgenden durch die Konfrontation meines Forschungsgegenstands mit der Fachliteratur nähere Betrachtung finden.

5. Diskussion

Bei allen Probandinnen* erfolgte der Berufseinstieg während des Studiums, was typisch für den Beruf Musikschullehrkraft zu sein scheint (Weuthen, 2020). Es ist aber festzuhalten, dass sich die Probandinnen* auf diesen Berufseinstieg vor allem hinsichtlich der Strukturen und des Aufbaus von Musikschulen auch durch das Studium nicht ausreichend vorbereitet fühlten – wenngleich diese Unsicherheiten und Ambivalenzen typisch beim Berufseinstieg von AkademikerInnen sind (Heinz & Marshall, 2003; Schiener, 2010). Für alle Probandinnen* gestaltet sich der Berufseinstieg an einer Musikschule vor allem durch das eigene – und hier besonders eigenständige – Zurechtfinden innerhalb des Arbeits(um)feldes Musikschule: „*Nee, also was mir gefehlt hat, zum Beispiel, wie ich mit Situationen umgehe, wenn – wie Musikschulleitungen zu mir sein dürfen und wie nicht. Und was ich mir gefallen lassen muss und was nicht*“ (N, Z. 337–

 © 2025 SCHOTT MUSIC GmbH & Co KG

339). Hier scheint vor allem Probandin* Nadine bei der Formulierung ihrer Agency auf gewisse Hindernisse zu stoßen, da sie die Umgebung dafür nicht abstecken kann (Donald et al., 2020). An dieser Stelle sei angeführt, dass Probandin* Sara vor allem ihrer Ansichten und Überzeugungen gemäß handeln konnte, weil sie davon ausging, juristisch im Recht zu sein – ein Wissen, das sie sich offenbar selbst angeeignet hatte, da sie sich laut eigener Aussage durch das Studium „*überhaupt nicht vorbereitet*“ gefühlt habe (S, Z. 299). Kenntnisse über individuelle Spielräume innerhalb des Arbeitsumfeldes Musikschule scheinen also einen entscheidenden Teil für individuelle Handlungsweisen innerhalb des sozialen Feldes auszumachen – unabhängig davon, ob diese im Studium vermittelt wurden oder sich durch eigene Erfahrungen und Recherche entwickelt haben.

Alle Probandinnen* weisen in den Interviews auf eine enge Verschränkung zwischen Doing Age und Doing Gender hin und auch Höppner und Wanka sehen einen Zusammenhang zwischen den Differenzkategorien Age und Gender (Höppner & Wanka, 2021). Die Zuschreibung als „*kleines Mädchen“* (S, Z. 347), das für seine Eignung zunächst einen Beweis erbringen muss, weist jungen Musikpädagoginnen* einen bestimmten Platz im Arbeitsumfeld Musikschule zu. Somit erfolgt durch die klare Adressierung eine Subjektivierung der jungen Musikpädagoginnen* (Butler, 2001), die keiner erwachsenen und berufstätigen Frau* entspricht. Scherr (2012) schreibt dazu, dass die Handlungsfähigkeit, also Agency, nicht nur als tatsächliche Handlung von Individuen zu verstehen ist, sondern sich viel mehr in Zusammenhang mit der äußeren Umgebung ergibt (Scherr, 2012). Wer also als „*kleines Mädchen*“ (S, Z. 347) adressiert ist, kann sich folglich leichter als solches re-adressieren denn als erwachsene Frau*. Es zeigt sich in der Re-Adressierung konkret darin, dass das „*kleine Mädchen“* (S, Z. 347) tendenziell Konflikte vermeidet und das Aufkommen von Konflikten mit geringer fachlicher Kompetenz gleichsetzt. Demgegenüber scheut der Musikschullehrer* in Nadines Erzählung den Konflikt am Telefon nicht, wohingegen sie gar nicht erst an ihr Telefon geht, wenn dieser anruft. Hier zeigt sich wohl eindrücklich, dass Nadine als junge Musikpädagogin* in dieser Situation Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten wählt, die sie für sich selbst ihrer Position gemäß in einer Musikschule als angemessen erachtet. Sie re-adressiert sich also gemäß der ihr zugewiesenen Position im sozialen Feld nach Bourdieu (2005).

Bourdieu postuliert, dass ein männliches* Herrschaftssystem mit seiner symbolischen Gewalt vor allem dann wirkmächtig sei, wenn es für Unterdrückte nicht als ein solches erkennbar sei (Bourdieu, 2005). Dieses Handeln zeigt sich vor allem bei Jennifer, als sie die ihr wie selbstverständlich zugewiesene Aufgabe des Klavierputzens ohne Einspruch durchführt. Besonders bemerkenswert ist hier, dass sie erst rückblickend und an späterer Stelle im Interview erwähnt, dass dies auch mit ihrem Geschlecht zusammenhängen könnte: „*Also da wurde ja auf jeden Fall kein Mann gefragt, ne?“* (J, Z. 300). An dieser Stelle sei jedoch zu erwähnen, dass sich das soziale Feld mitsamt seiner Herrschaftsstrukturen erst durch die unterschiedlichen Positionen konstituiert: Wenn Jennifer gestellte Aufgaben erledigt, ohne ihren Unmut darüber kundzutun, wird dieses Verhalten von der Musikschulleitung künftig gemäß Jennifers Position entsprechend erwartet.

Nadine hingegen nimmt Situationen bewusst wahr, in denen sie sich unangemessen behandelt fühlt. Sie beschreibt aber vor allem Wut und Frust, sich nicht ausreichend gegen die von ihr als unfair empfundenen Situationen auflehnen zu können. Obwohl sie die Wut des ihr

 © 2025 SCHOTT MUSIC GmbH & Co KG

gegenüber gebotenen Verhaltens sehr deutlich artikulieren kann, drückt sich ihr Ärger in den konkreten Situationen eher als emotionale oder körperliche Reaktion aus („*weinen*“ (N, Z. 125)). Es fällt ihr schwer, ihre Wut der Musikschulleitung gegenüber zum Ausdruck zu bringen, was wohl auch teilweise an der Kumulation von Gender und Age liegen mag: Der „*großgebaute Mann“* (N, Z. 153), also der Musikschulleiter*, steht in der beschriebenen Situation vor ihr und attackiert sie verbal. Es wird ersichtlich, dass sich Nadine der Musikschulleitung gegenüber als nicht ebenbürtig einschätzt und eingeschüchtert sowie weniger selbstbewusst ist. An dieser Stelle sei auf Victoria Brescoll und Eric Uhlmann (2008) verwiesen, die in ihrer Studie herausarbeiten, dass Männer* durch Untermauerung ihres Standpunktes mit Emotionen wie bspw. Wut überzeugender wirken als Frauen*, denen im selbigen Falle eher Kompetenz abgesprochen werde. Nadines Handlungsfähigkeit wird somit erheblich eingeschränkt und bedingt rückblickend ihre nach innen gerichtete Wut bezüglich des Umstands, dass sie sich ihrer Ansicht nach nicht ausreichend gewehrt habe, sowie ihre Re-Adressierung der ihr zugesprochenen Position.

Sara ist von den Probandinnen* die Einzige, die sich gegensätzlich zur Position des „*kleines Mädchen[s]*“ (S, Z. 347) re-adressiert. An dieser Stelle muss jedoch auch erwähnt sein, dass dies für sie „*wirklich schlimm“* (S, Z. 198) gewesen sei. Es zeigt sich, dass ihr aktives, im sozialen Umfeld gegensätzliche Handeln aus der eigenen Position heraus enorme Überwindung kostet, obgleich sie sich selbst im Recht sah. Ein Feld hinsichtlich der sich verändernden Spielregeln dynamisch zu gestalten, erfordert wohl vor allem für Personen, die in Abhängigkeit zu einem Herrschaftssystem stehen, enorme Kraft. Allerdings konnte Sara durch ihre Handlungsweise erkennen, dass Felder auch gewechselt oder verlassen werden können und Optionen für größere Handlungsfähigkeiten bereithalten können.

Die Konsequenzen, die die Probandinnen* als Reaktion auf ihre Verhaltensweisen erleben, zeigen in den untersuchten Fällen klar definierte Erwartungen an die jungen Musikpädagoginnen*: Sie sollen die ihnen gestellten Aufgaben ohne Widerspruch erfüllen und keine Konfliktsituationen provozieren. Dahingehend erfüllt Probandin* Jennifer wohl am besten ihre. Anhand von Nadines Handlungsweisen innerhalb der für sie schwierigen Situationen mit der Musikschulleitung wird ersichtlich, welche Anstrengungen es für eine junge Musikpädagogin* bedeutet, ihre Meinung und Ansicht zum Ausdruck zu bringen. Nadine scheint das soziale Arbeitsumfeld mitsamt der ihrer Position zugeschriebenen Handlungsfähigkeit insofern inkorporiert zu haben, dass sich ihre Wut auf das System eher als Wut gegen sich selbst und ihre Handlungen richtet. Sie sagt dazu: „*Ja, und jetzt habe ich mich jetzt nicht so gewehrt. Das hat mich auch ziemlich aufgeregt*“ (N, Z. 165–166). Sara hingegen schafft es, ihrer Überzeugungen entsprechend zu handeln, ihre Ansichten zu formulieren und sich bezüglich ihres Rechts zu informieren. Sie verhält sich an dieser Stelle entgegengesetzt zu den an ihr Verhalten gestellten Erwartungen des sie umgebenen Systems. Dadurch wird ihr mit rechtlichen Schritten gedroht, was für sie „*schlimm*“ (S, Z. 198) zu ertragen sei. Der Fall von Sara zeigt dabei jedoch, dass wenn sie als junge Musikpädagogin* ihr Recht an dieser Stelle einfordert und sich nicht von der Musikschulleitung einschüchtern lässt, eine größere Handlungsfähigkeit möglich ist. Allerdings führt dies – ähnlich wie bei Nadine – zu der Konsequenz, dass sie die Situation emotional sehr mitnimmt, weil sie entgegen der ihrer eigentlichen Position zugeschriebenen Handlungsfähigkeit agiert.

 © 2025 SCHOTT MUSIC GmbH & Co KG

6. Fazit

Bei der Auswertung der empirischen Untersuchung lag das Hauptaugenmerk auf der Kernkategorie des *Mitspielinteresses.* Das *Mitspielinteresse* bezeichnet dabei das Interesse der drei Probandinnen*, im sozialen Spielfeld ihrer Positionen gemäß und den Erwartungen und Anforderungen an ebendiese mitzuspielen. Der Spielfeldrahmen wird dabei vom Berufseinstieg an Musikschulen sowie dem Berufsbild der jungen Musikpädagogin* abgesteckt. Das Bild, das junge Musikpädagoginnen* von außen zugesprochen bekommen bzw. welches selbst inkorporiert wird – wie dem des „*kleine[n] Mädchen[s]*“ (S, Z. 347), das Konflikte vermeidet –, konstituiert den Spielfeldrahmen im sozialen Feld. Durch die exemplarische Falldarstellung der drei Probandinnen* konnte ich unterschiedliche Ausprägungen des *Mitspielinteresses* darlegen: Die *sich Fügende* hat ein großes Interesse, gemäß der ihr zugewiesenen Position im sozialen Arbeitsumfeld zu agieren. Die *Verzweifelnde* erledigt zwar auch die an sie gestellten Aufgaben, ficht aber stets einen inneren Kampf mit sich aus und möchte sich gegen die ihr zugewiesene Position auflehnen. Die *Rebellierende* empfindet die ihr zugewiesene Position als nicht gerecht und informiert sich über mögliche Handlungsspielräume, um ihre Position überzeugend verändern zu können. Die Konsequenzen, die aus den Handlungen der Probandinnen* entstehen, scheinen stets darauf ausgelegt zu sein, die Probandinnen* in der ursprünglich für sie vorgesehenen Position zu halten.

Die empirische Untersuchung bietet aufgrund der geringen Probandinnenauswahl* zwar nur einen Theorieentwurf mit geringer Reichweite. Allerdings lassen sich auf deren Grundlage praktische Handlungsweisungen sowie weitere Forschungsansätze ausmachen: Zunächst ließe sich festhalten, dass Studiengänge, die generell junge Menschen auf das spätere Arbeitsfeld Musikschule vorbereiten, nicht nur vornehmlich Berufsinhalte, sondern auch vermehrt Kenntnisse über soziale Strukturen und Organisationen von Musikschulen vermitteln sollten. So würde sich vermutlich einer benachteiligenden Konstruktion des sozialen Arbeitsumfeldes bei Berufseinstieg entgegenwirken lassen, die auf Unkenntnis und Unsicherheit von angehenden MusikpädagogInnen aufbaut und starke hierarchische Herrschaftsstrukturen zulässt. Dies gilt es wohl besonders bei jungen Frauen* im Studium zu berücksichtigen, da sie qua ihres Geschlechts gesellschaftlich in männlichen* Herrschaftssystemen dominiert werden. Außerdem könnte die Zeit des Berufseinstiegs tatsächlich mit den von Kerstin Weuthen geforderten „flankierenden Maßnahmen“ (Weuthen, 2020, S. 7) begleitet werden, in denen junge MusikpädagogInnen Unterstützung und Hilfe im Zurechtfinden ihrer eigenen Position innerhalb der Musikschule erfahren. Musikschulen könnten so mehr strukturelle Verantwortung übernehmen, indem sie transparente Rollen- und Aufgabenverteilungen, niedrigschwellige Feedbackprozesse und Mentoringformate für BerufseinsteigerInnen entwickeln.

Es lässt sich dabei lediglich vermuten, dass solche Maßnahmen eventuell auch dem Fachkräftemangel an Musikschulen entgegenwirken und das Arbeitsumfeld für angehende, aber auch langjährige Musikschullehrkräfte, attraktiver gestalten könnten. Diese Annahme kann auf Grundlage meiner Forschungsergebnisse nicht belegt werden und bedarf weiterer empirischer Untersuchungen.

Ein weiterer Anknüpfungspunkt an die Ergebnisse lässt sich unter Bezugnahme von Gabriele Puffers Ausarbeitungen zur Professionalisierung von Musiklehrkräften an allgemein-

 © 2025 SCHOTT MUSIC GmbH & Co KG

bildenden Schulen ausmachen (Puffer, 2021). Im außerschulischen musikpädagogischen Bereich existieren bislang keine mir bekannten empirischen Untersuchungen zur Professionalisierung von Musikschullehrkräften. Mit diesem Beitrag konnte gezeigt werden, dass der Berufseinstieg diesbezüglich durchaus untersuchenswert ist, um BerufseinsteigerInnen an einer Musikschule besser unterstützen zu können.

Es scheint darüber hinaus ebenso interessant zu sein, einen Theorieentwurf mit größerer Reichweite anzustreben. Dazu könnten bspw. die Sicht von Musikpädagoginnen* miteinbezogen werden, die ihren Beruf bereits länger ausüben. Außerdem könnten explizit Personen in den Blick genommen werden, die sich im Berufseinstieg befinden, sich jedoch nicht dem weiblichen* Geschlecht zugehörig fühlen. Dabei wäre es spannend zu untersuchen, welche Rollen von nicht-weiblichen* Personen im Spielfeld eingenommen werden und wie diese unter Berücksichtigung von (Re-)Adressierungsprozessen ausgehandelt werden. Welche neuen Facetten würden somit in das soziale Arbeitsumfeld einer Musikschule einfließen? Und wie erleben diese Menschen ihre Position und Handlungsfähigkeit innerhalb dieses Umfeldes? Eine Beschäftigung mit diesen Aspekten wäre wohl allein dahingehend erstrebenswert, um ein Arbeitsumfeld gestalten zu können, in dem sich alle Individuen wertgeschätzt und ernstgenommen fühlen. Oder um es mit den Worten von Probandin* Sara zu sagen: ein Arbeitsumfeld zu schaffen, indem die *„menschlichen Möglichkeiten“* (S, Z. 389) für alle als *„Grundvoraussetzung“* (S, Z. 391) gegeben sind.

Literatur

Ausschuss für Kultur und Medien (Regisseur). (2023, März 23). *Nachwuchsmangel bei den Musikschullehrkräften in NRW: Bd. 12. Ausschusssitzung* [Video recording]. https://www.landtag.nrw.de/home/mediathek/video.html?kid=5d0afa64-634b-491e-a906-f1cebf29628a [Zugriff am: 10.07.2024].

Bourdieu, P. (2005). *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brescoll, V. L., & Uhlmann, E. L. (2008). Can an angry woman get ahead? Status conferral, gender, and expression of emotion in the workplace. *Psychological Science*, *19*, 268–275.

Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Deutsches Musikinformationszentrum. (2024). *„Herrenberg-Urteil“: Deutscher Musikrat sieht Musikschulträger in der Verantwortung*. Deutscher Musikrat. https://miz.org/de/nachrichten/herrenberg-urteil-deutscher-musikrat-sieht-musikschultraeger-in-der-verantwortung#:~:text=Das%20sogenannte%20 [Zugriff am: 27.05.2024].

Donald, A., Koolwal, G., Annan, J., Falb, K., & Goldstein, M. (2020). Measuring Women’s Agency. *Feminist Economics*, *26*(3).

Dowd, M. (2006, Februar 8). Who’s hormonal? Hillary or Dick? *The New York Times*, A21.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.* Chicago: Aldine.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2011). *Status passage*. New Brunswick, NJ: Aldine Transaction.

Greusing, I. (2018). *„Wir haben ja jetzt auch ein paar Damen bei uns“—Symbolische Grenzziehungen und Heteronormativität in den Ingenieurswissenschaften*. Opladen: Budrich UniPress Ltd.

 © 2025 SCHOTT MUSIC GmbH & Co KG

Heinz, W. R., & Marshall, V. (2003). *Social dynamics of the life course: Transitions, institutions, and interrelations.* New York: Aldine de Gruyter.

Höppner, G., & Wanka, A. (2021). un/doing age: Multiperspektivität als Potential einer intersektionalen Betrachtung von Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. *Zeitschrift für Soziologie*, *50*(1), 42–57.

Jantscher, H., Hirschler, J., & Schunter, J. (2022). Die Musikschule als Lernort. *üben & musizieren*, *5*, 40–42.

Kabeer, N. (1999). Resources, Agency, Achievements: Reflections on the Measurement of Women's Empowerment. *Development and Change*, *30*(3), 435–464.

Kastl, J. (2007). Habitus. In R. Schützeichel (Hg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung* (S. 375–387). Konstanz: UVK.

Kite, M. E., & Wagner, L. S. (2002). Attitudes toward older adults. In T. Nelson (Hrsg.), *Ageism: Stereotyping and prejudice against older persons* (S. 129–161). Cambridge, MA: The MIT Press.

Mahlert, U. (2013). Höhen und Tiefen—Berufalltage von Musikschul- und Privatmusiklehrkräften. *üben & musizieren: Berufsalltage*, *1*, 1–10.

Mai, J. (2024, Juli 12). *Berufseinsteiger: Tipps zu Jobs, Bewerbung, Gehalt*. Karrierebibel. https://karrierebibel.de/berufseinsteiger/#:~:text=Wie%20lange%20zählt%20man%20als,gelten%20Einsteiger%20schon%20als%20Fachkraft [Zugriff am: 21.07.2024].

McKelway, M. (2021). *Women's Agency and Women's Employment: How Women's Sense of Agency Affects Their Labor Supply*. (Discussion Paper). Innovations for Poverty Action.

Mey, G., & Mruck, K. (2010). Interviews. In G. Mey & K. Mruck (Hg.), *Handbuch qualitativer Forschung in der Psychologie* (1. Aufl., S. 423–435). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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*. Darmstadt: WorldWide Voice-Music Verl.

Puffer, G. (2021). Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften: Grundzüge einer Modellierung. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, *12*, 1–71.

Rehbein, B., & Saalmann, G. (2014). Feld. In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hg.), *Bourdieu Handbuch. Leben—Werk—Wirkung* (S. 99–103). Stuttgart: Verlag JB Metzler.

Scherr, A. (2012). Soziale Bedingungen von „Agency“. Soziologische Eingrenzungen einer sozialtheoretisch nicht auflösbaren Paradoxie. In S. Bethmann, C. Helfferich, H. Hoffmann, & D. Fuchs (Hg.), *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit*. (1. Aufl., S. 99-121). Weinheim: Beltz Juventa.

Schiener, J. (2010). Arbeitsmarkt und Berufseinstieg von Akademiker/innen: Theoretische und empirische Grundlagen. In J. Schiener & H. von Felden (Hg.), *Transitionen—Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung* (S. 42–75). Wiesbaden: Springer VS.

Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenburg Verlag.

Weuthen, K. (2020). Beginners, please! Ansprüche, Herausforderungen und Chancen der Berufseinstiegsphase an Musikschulen. *üben & musizieren*, *3*, 6–9.

Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen.* Frankfurt am Main: Campus.

 © 2025 SCHOTT MUSIC GmbH & Co KG

Carla Moll
Hochschule für Musik und Tanz Köln
Unter Krahnenbäumen 87
50668 Köln
Deutschland
E-Mail: carla.moll@hfmt-koeln.de
Forschungsschwerpunkte: Musikpädagogik, Musiksoziologie, qualitative Sozialforschung, Gender- und Rollentheorien

Stichworte zur Verschlagwortung: *Musikpädagogik, Berufseinstieg von Musikschullehrkräften, Geschlechterrollen, (Un)doing Gender/Age, Handlungsstrategien*

Gutachter*innen: Juliane Gerland, Michaela Hahn

 © 2025 SCHOTT MUSIC GmbH & Co KG