



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

Zitationsvorschlag: Bradler, K., Dartsch, M., Heß, C., Lessing, W., Oeben, M., Welte, A. & Weuthen, K. (2026). MiKADO-Musik. Methodik, Modell und Implikationen. *üben & musizieren.research*, Sonderausgabe MiKADO-Musik, 35–91. Online verfügbar unter: https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_mikado-musik_methodik

MiKADO-Musik

Methodik, Modell und Implikationen

MiKADO-Music

Methodology, Model and Implications

**Katharina Bradler, Michael Dartsch, Carmen Heß, Wolfgang
Lessing, Melanie Oeben, Andrea Welte & Kerstin Weuthen**

Abstract

The article synthesizes the qualitative findings of the MiKADO Music study and presents a theory-driven Three-Spaces Model to explain professional orientations within the artistic-pedagogical field. Drawing on Grounded Theory Methodology, central tensions are reconstructed and integrated into a coherent analytical framework. The model differentiates between distinct interpretative spaces in which identical structural conditions are experienced and weighted in divergent ways. Furthermore, the interfaces between qualitative reconstructions and quantitative findings are examined, demonstrating how they complement, substantiate, and analytically refine one another. The article concludes by outlining overarching implications for music schools, higher education institutions, and policy stakeholders.

Zusammenfassung

*Der Beitrag bündelt die qualitativen Ergebnisse der MiKADO-Musik-Studie und stellt ein theoriegeleitetes Drei-Räume-Modell zur Erklärung berufsbezogener Orientierungen im künstlerisch-pädagogischen Feld vor. In Anlehnung an die Grounded Theory Methodology werden zentrale Spannungsfelder rekonstruiert und in eine integrative Modellstruktur überführt. Das Modell unterscheidet verschiedene Deutungsräume, in denen identische strukturelle Rahmenbedingungen unterschiedlich erlebt und gewichtet werden. Zudem werden die Schnittstellen zwischen qualitativen Rekonstruktionen und quantitativen Befunden herausgearbeitet, die sich wechselseitig ergänzen, plausibilisieren und interpretativ schärfen. Abschließend werden übergreifende Empfehlungen für Musikschulen, Hochschulen und politische Akteur*innen formuliert.*

Der vorliegende Beitrag bündelt zentrale Ergebnisse des MiKADO-Musik-Forschungsprojekts und zielt darauf, die im Crowd-Research generierten qualitativen Teilstudien in ihrer Gesamtheit systematisch zu integrieren und daraus eine theoriebildende Perspektive auf das Berufsbild Musikschullehrkraft zu entwickeln.

Dazu werden zunächst das methodische Vorgehen und die Analyseschritte dargestellt (1.), mit denen die 50 qualitativen Teilstudien entlang der Logik der Grounded Theory Methodology (GTM) aufeinander bezogen, vergleichend verdichtet und theoretisch integriert wurden. Im Anschluss wird das daraus hervorgegangene Drei-Räume-Modell als teilstudienübergreifendes Theoriemodell vorgestellt (2.). Es dient dazu, wiederkehrende Muster der Wahrnehmung und Bewertung künstlerisch-pädagogischer Arbeit sichtbar zu machen und zu erklären, warum identische oder ähnlich beschriebene Rahmenbedingungen bei unterschiedlichen Personen zu deutlich unterschiedlichen Orientierungen und Entscheidungen führen.

Ein weiterer Fokus liegt auf den Schnittstellen zwischen qualitativer und quantitativer Erhebung (3.): Wir zeigen, wie sich qualitative Rekonstruktionen und quantitative Ergebnisse gegenseitig ergänzen, welche Befunde sich wechselseitig plausibilisieren lassen und wie der Vergleich der Ergebnisse produktiv für die Interpretation genutzt werden kann. So versteht sich der Beitrag nicht nur als Ergebnisdarstellung, sondern zugleich als methodisch reflektierte Zusammenführung verschiedener Erkenntniswege innerhalb eines Gesamtprojekts.

Abschließend leiten wir aus den Befunden Konsequenzen und Empfehlungen ab (4.). Diese richten sich an drei Adressat*innengruppen: Akteur*innen der Musikschulen (als den zentralen Institutionen künstlerisch-pädagogischer Berufspraxis), Hochschulen (als Ausbildungs- und Sozialisationsorte künftiger Lehrkräfte) sowie des bildungs- und kulturpolitischen Bereichs (als Rahmen setzende Instanz). Ziel ist es, aus der theoretischen Verdichtung heraus konkrete Ansatzpunkte zu benennen, wie Attraktivität, Sichtbarkeit, Professionalisierung und nachhaltige Nachwuchsgewinnung im künstlerisch-pädagogischen Feld gestärkt werden können.

1. Methodisches Vorgehen zur Entwicklung des Drei-Räume-Modells

Die Entwicklung des Drei-Räume-Modells erfolgte im Rahmen einer mehrstufigen, an der Grounded Theory Methodology (GTM) nach Glaser und Strauss orientierten Analyse (Glaser & Strauss, 2010). Ziel war es, die im MiKADO-Crowd-Research entstandenen Ergebnisse der

Teilstudien nicht lediglich additiv zusammenzuführen, sondern in einem systematischen, theoriegenerierenden Prozess aufeinander zu beziehen und teilstudienübergreifende Strukturmuster zu identifizieren. Dabei standen insbesondere die Frage nach professionsbezogenen Spannungsfeldern sowie deren Einbettung in unterschiedliche Deutungs- und Erfahrungsräume im Zentrum.

1.1 Datengrundlage und Sampling

Die Datengrundlage bildeten insgesamt 50 qualitative Teilstudien, die im Rahmen des Crowd-Research-Projekts entstanden sind. Diese Studien basieren auf unterschiedlichen qualitativen Zugängen (leitfadengestützte Interviews und Gruppendiskussionen) und beziehen sich auf verschiedene Akteur*innengruppen des musikpädagogischen Feldes (Bradler, Dartsch, Heß, Lessing, Welte & Weuthen, 2026, Kap. 5: Qualitative Teilstudien im Überblick).

In einem ersten Schritt sichteten wir sämtliche Projektberichte und clusterten sie nach Samplinggruppen. Es ergaben sich folgende Gruppen:

- Schüler*innen
- Studierende
- Musikschullehrende
- Hochschullehrende
- Musikschulleitungen
- Eltern

Diese samplingbezogene Strukturierung diente nicht der Separierung der Perspektiven, sondern stellte eine heuristische Vorordnung dar, um gruppenspezifische Deutungsmuster rekonstruieren und anschließend vergleichend analysieren zu können.

1.2 Offenes Kodieren: Rekonstruktion gruppenspezifischer Kategorien

Im Sinne des offenen Kodierens (Strübing, 2021, S. 119) wurden zunächst alle in den Projektberichten ausgewiesenen zentralen Kategorien, Phänomene und Deutungsmuster extrahiert. Grundlage bildeten die verschriftlichten Ergebnisdarstellungen der qualitativen Teilstudien, in denen bereits erste Kategorien gebildet und Verdichtungen vorgenommen worden waren.

Im Rahmen dieses Auswertungsschrittes markierten wir sämtliche thematische Einheiten, die Hinweise auf individuelle Erfahrungen im Kontext künstlerisch-pädagogischer Praxis enthielten. Dazu zählten insbesondere Passagen, in denen persönliche Erlebnisse, biografische Bezugnahmen oder konkrete Handlungssituationen beschrieben wurden. Ebenso erfassten wir Wertzuschreibungen, also explizite oder implizite Bewertungen des Berufsbildes, seiner Tätigkeitsformen, Anforderungen und Rahmenbedingungen. Darüber hinaus identifizierten wir Äußerungen, die auf berufliche Orientierungen verweisen, etwa in Form von Zukunftsentwürfen, Entscheidungsbegründungen oder Prioritätensetzungen im Hinblick auf künstlerisch-pädagogische Laufbahnen. Ein weiterer Fokus lag auf Identitätskonstruktionen, also auf Selbstverortungen, in denen sich die Befragten als Künstler*innen, Pädagog*innen oder in einer spezifischen Verbindung beider Rollen positionieren. Schließlich markierten wir narrative Deutungsmuster, also wiederkehrende Erzählfiguren, Metaphern oder Diskursfrag-

mente, mit deren Hilfe das künstlerisch-pädagogische Berufsfeld gedeutet, hierarchisiert oder legitimiert wurde.

Innerhalb der jeweiligen Samplinggruppen wurden diese Einheiten zu thematischen Clustern zusammengeführt. Auf diese Weise entstanden gruppenspezifische Kategoriensysteme, die die Binnenlogik der jeweiligen Akteur*innengruppe abbildeten.

1.3 Ankerstudien und komparative Schärfung

Für den systematischen Vergleich der Kategorien griffen wir innerhalb der drei umfangreichsten Samplinggruppen (Schüler*innen, Studierende, Musikschullehrende) jeweils auf besonders ausgearbeitete Teilstudien als Anker zurück (Berg, TS¹ 2; Heß & Weuthen, TS 24; Bosch Sanfélix, TS 4).

Diese Ankerstudien erfüllten eine doppelte Funktion: Sie zeichneten sich durch besonders dichte empirische Beschreibungen sowie durch differenziert ausgearbeitete Kategoriensysteme aus. So ermöglichten sie eine tiefgehende Einsicht in die jeweiligen Deutungs- und Strukturzusammenhänge und boten dadurch ein analytisch belastbares Fundament für die weitere Modellbildung. Gleichzeitig fungierten sie im komparativen Analyseprozess als Referenzrahmen: Die in ihnen entwickelten Kategorien wurden mit den Kategorien der übrigen Teilstudien systematisch in Beziehung gesetzt, kontrastiert und auf ihre Reichweite hin überprüft. Auf diese Weise konnten begriffliche Unschärfen reduziert, inhaltliche Überlappungen geklärt und zentrale Strukturmuster präziser herausgearbeitet werden. Im Sinne des ständigen Vergleichens (Strübing, 2021, S. 15–19; Breuer, Muckel & Dieris, 2019, S. 83–87; Corbin & Strauss, 2015, S. 86–105) wurden ähnliche Kategorien in Beziehung gesetzt, in ihrer Reichweite überprüft und gegebenenfalls neu kodiert. Auf diese Weise entstanden teilstudienübergreifende, abstrahierte Kategorien, die nicht mehr an einzelne Samples gebunden waren, sondern strukturelle Muster des gesamten Materials repräsentierten. Die teilstudienübergreifende Kategorienbildung erfolgte durch das Forschungsteam in enger Abstimmung und mehrfachen Rekodierschleifen.

1.4 Axiales Kodieren: Vergleich und Verdichtung über Samplinggruppen hinweg

Im nächsten Schritt überführten wir die gruppenspezifischen Cluster in einen vergleichenden Analyseprozess. Ziel war es, wiederkehrende Strukturmuster, Konvergenzen und Divergenzen zwischen den einzelnen Samplinggruppen zu identifizieren.

Hierzu wurden die rekonstruierten Kategorien axial zueinander in Beziehung gesetzt. Dabei orientierten wir uns an zentralen Fragestellungen der GTM (Breuer, Muckel & Dieris, 2019, S. 17, 26–30):

- Welche Bedingungen strukturieren die jeweiligen Deutungen?
- Welche Handlungsorientierungen gehen aus ihnen hervor?

¹ „TS“ steht für „Teilstudie“; die Nummerierung bezieht sich auf die tabellarische Kurzübersicht über alle qualitativen Teilstudien von MiKADO-Musik (Bradler, Dartsch, Heß, Lessing, Welte & Weuthen, 2026, S. 21–35). Die in Kap. 2 angeführten wörtlichen Zitate aus den Teilstudien sind zum Teil aus Interviewpassagen entnommen, die in den vollständigen Teilstudien, nicht aber in den publizierten Beiträgen dieses Sonderbandes zu finden sind.

- Welche Konsequenzen werden beschrieben?

Im Zuge dieses axialen Vergleichs verdichteten sich die zunächst differenzierten Kategorien zu zentralen, professionsbezogenen Spannungsfeldern.

1.5 Selektives Kodieren: Integration und theoretische Verdichtung

Im Anschluss an das axiale Kodieren erfolgte das selektive Kodieren im Sinne der Grounded Theory Methodology (Breuer, Muckel & Dieris, 2019, S. 284; Corbin & Strauss, 2015, S. 187–189). Ziel dieses Analyseschrittes war es, die zuvor rekonstruierten und in Beziehung gesetzten Kategorien nicht lediglich nebeneinander stehen zu lassen, sondern sie in eine übergreifende theoretische Struktur zu integrieren. Während das offene und axiale Kodieren primär der Differenzierung und relationalen Verdichtung diente, stand nun die systematische Zusammenführung der zentralen Kategorien unter einer leitenden theoretischen Perspektive im Vordergrund.

Hierzu identifizierten wir wiederkehrende Phänomene und Strukturen, die sich quer zu einzelnen Samplinggruppen und Themenfeldern zeigten und als analytische Bezugspunkte fungieren konnten. Diese ermöglichten es, unterschiedliche Phänomene unter einer gemeinsamen Fragestellung zu bündeln und ihre wechselseitigen Bezüge herauszuarbeiten. Im Sinne des „theoretical coding“ (Glaser & Holton, 2023) wurden dabei nicht neue inhaltliche Kategorien generiert, sondern die bereits entwickelten Kategorien in ein konsistentes, theoretisch anschlussfähiges Verhältnis zueinander gebracht.

Ein zentrales Moment dieses Schrittes bestand in der Prüfung der inneren Kohärenz der entstehenden Struktur: Wir analysierten, ob und in welcher Weise sich bestimmte Deutungsmuster systematisch miteinander verbinden, ob sie sich gegenseitig stabilisieren oder relativieren und inwiefern sie in übergreifende Deutungslogiken eingebettet sind. Dabei wurde kontinuierlich überprüft, inwieweit die entstehende theoretische Verdichtung durch das Material gedeckt ist oder weiterer Differenzierung bedurfte. Die Integration der Kategorien ist somit nicht als linearer Abschluss, sondern als reflexive Schleifenbewegung zwischen Daten und Theorie zu verstehen (Strübing, 2021, S. 11). Das selektive Kodieren markiert somit den Übergang von einer thematisch-relationalen Ordnung des Materials hin zu einer integrativen Modellbildung. Es schafft die Voraussetzung dafür, die rekonstruierten Deutungsmuster nicht nur beschreibend darzustellen, sondern sie in ihrer strukturellen Logik und ihrer inneren Dynamik theoretisch zu fassen.

Dabei zeigte sich, dass sich hinter den vielfältigen Einzelbefunden wiederkehrende Logiken verbergen, die sich weder auf einzelne Samplinggruppen noch auf isolierte Themenbereiche reduzieren lassen. Im Zentrum der weiteren Darstellung steht daher nicht mehr die Beschreibung einzelner Kategorien oder Samples, sondern die Vorstellung derjenigen theoretischen Struktur, die sich aus ihrer systematischen Integration ergeben hat. Das entwickelte und in diesem Beitrag formulierte Modell bündelt die in den 50 qualitativen Teilstudien rekonstruierten Befunde in einer Weise, die sowohl Gemeinsamkeiten als auch Differenzen sichtbar macht und die Wechselwirkungen zwischen individuellen Erfahrungsräumen und strukturellen Rahmenbedingungen analytisch erfassbar werden lässt.

1.6 Limitationen und Herausforderungen des methodischen Vorgehens

So produktiv die teilstudienübergreifende GTM-Integration für eine theoriebildende Verdichtung war, so deutlich zeigen sich auch Grenzen und methodische Herausforderungen, die für die Einordnung der Modellbildung zentral sind:

Erstens basiert die Analyse nicht auf den Primärdaten (Transkripten), sondern auf den in den Teilstudien bereits verdichteten Ergebnisdarstellungen. Damit ist das Material vorinterpretiert: Welche Ausschnitte als relevant markiert, welche Zitate ausgewählt und welche Kategorien bereits in den Teilstudien gebildet wurden, beeinflusst die Metaanalyse.

Zweitens stellt die inhärente Heterogenität des Crowd-Research-Designs zugleich Stärke und Herausforderung dar. Die 50 Teilstudien unterscheiden sich in Samplinglogiken, Interview-/Diskussionssettings, Leitfäden, Analyse-Tiefe und theoretischer Vorprägung. Diese Variabilität erhöht zwar die Perspektivenbreite, erschwert aber die Vergleichbarkeit: Kategorien mit ähnlicher Benennung können unterschiedliche Bedeutungsumfänge haben; umgekehrt können ähnliche Phänomene unter verschiedenen Begriffen firmieren. Die teilstudienübergreifende Rekodierung reduziert diese Unschärfen, sie kann sie jedoch nicht vollständig auflösen – insbesondere dort, wo Kontextinformationen zum Erhebungs- und Auswertungsvorgehen in den Berichten nur begrenzt verfügbar sind.

Drittens ist die Identifikation von „Ankerstudien“ methodisch zweckmäßig, bringt aber eine Schwerpunktsetzung mit sich: Stärker ausgearbeitete Teilstudien gewinnen im Vergleichsprozess naturgemäß mehr Gewicht als knapper dokumentierte Studien. Dies kann zu einer asymmetrischen Modellbildung führen, wenn bestimmte Kategorien vor allem dort besonders differenziert erscheinen, wo die Ankerstudien entsprechende theoretische Sensibilitäten oder reichhaltigere Datenbasis aufweisen. Zwar wurde diesem Risiko durch Rekodierschleifen und teaminterne Abstimmung begegnet; gleichwohl bleibt die Frage nach der Schwerpunktsetzung im Material eine relevante Einschränkung.

Schließlich ist für die Schnittstellenarbeit zwischen qualitativen Rekonstruktionen und quantitativen Ergebnissen zu beachten, dass wechselseitige Plausibilisierung nicht mit wechselseitiger Validierung gleichzusetzen ist. Divergenzen können unterschiedliche Forschungslogiken, Erhebungszugänge oder auch unterschiedliche Reichweiten der Phänomene anzeigen. Die Triangulation ist daher als interpretative Stärke des Projekts zu verstehen, zugleich aber als Aufforderung zur Vorsicht: Übereinstimmungen erhöhen Plausibilität, ersetzen jedoch keine erneute Prüfung auf Ebene der jeweiligen Datentypen.

Insgesamt zeigen diese Limitationen: Das Drei-Räume-Modell beansprucht keine Repräsentativität im statistischen Sinne und auch keine vollständige Erfassung aller möglichen Orientierungsvarianten. Sein Erkenntniswert liegt in der teilstudienübergreifenden Struktur-rekonstruktion – darin, wiederkehrende Deutungs- und Bewertungslogiken sichtbar zu machen, ihre Bedingungen und Konsequenzen zu systematisieren und damit eine theoretisch anschlussfähige Perspektive für weitere Forschung und für die Ableitung von Implikationen bereitzustellen.

Mit der Darstellung des „Drei-Räume-Modells“ wechseln wir somit von der methodischen Rekonstruktion zur datenbasierten Ergebnispräsentation. Die folgenden Ausführungen entfalten schrittweise die Grundidee des Modells, seine konzeptionellen Bausteine sowie seine Bedeutung für die übergeordnete Fragestellung der MiKADO-Musik-Studie.

2. Das „Drei-Räume-Modell“

In diesem Abschnitt werden wir das die Einzelstudien verbindende Theoriemodell vorstellen. Bevor wir es im Einzelnen erläutern, sollen zunächst seine Grundidee sowie seine Funktion im Rahmen des MiKADO-Musik-Forschungsprojekts kurz dargestellt werden.

Ausgangspunkt der Modellentwicklung war die Beobachtung, dass es in fast allen Teilstudien *übereinstimmende Zuschreibungen* in Bezug auf die strukturellen Rahmenbedingungen von künstlerisch-pädagogischer Arbeit und insbesondere von Musikschultätigkeit gab, die allerdings *unterschiedlich gewichtet* wurden. Diese Zuschreibungen haben fast ausnahmslos einen negativen Charakter und beziehen sich auf folgende Aspekte:

- Geringe Bezahlung
- Hohes Arbeitspensum und ungünstige Arbeitszeiten
- Problematische räumliche Situationen
- Veränderte Bedarfsstrukturen von Schüler*innen und Elternhäusern
- Unzureichende Vorbereitung auf die Berufstätigkeit

Diese Rahmenbedingungen werden von den Befragten mit einem Objektivitätsanspruch formuliert – ob dieser zutreffend ist oder nicht, spielt hierbei keine Rolle – und sowohl von Interviewpartner*innen geäußert, die bereits über entsprechende Erfahrungen verfügen (Musikschullehrkräfte, z.T. auch Studierende) als auch von Personengruppen, die noch keinen Zugang zum Berufsfeld haben (Schüler*innen, z. T. Studierende).

Auffallend war, dass diese vornehmlich negativ bewerteten Rahmenbedingungen in den einzelnen Samples sehr unterschiedliche Auswirkungen auf Einstellungen und Handlungen der Befragten hatten. Während sie für einige Befragte ein Ausschlusskriterium für das Ergreifen des Berufs darstellten, nahmen sie bei anderen eher eine Randstellung ein und wurden durch andere Aspekte kompensiert.

Diese Beobachtung veranlasste uns dazu, die Ebene der strukturellen Rahmenbedingungen zunächst einmal als ein gemeinsames Feld zu begreifen, auf das sich alle befragten Personengruppen trotz unterschiedlicher Gewichtung mehr oder minder übereinstimmend beziehen. Wir bezeichnen dieses gemeinsame Feld in Anlehnung an die Theorie der „Themenzentrierten Interaktion“ (Cohn, 1984) im Folgenden als *Globe* – als eine „Außen-welt“, die die „beruflichen und hierarchischen Bedingungen“ (Cohn, 1984) umfasst, in die das künstlerisch-pädagogische Handeln eingebunden ist. Obgleich der *Globe* also nicht das Handeln selbst, sondern dessen Rahmen bezeichnet, stellt er dennoch eine Größe dar, die in das Handeln hineinreichen und die Sichtweisen der befragten Personen auf das Berufsfeld insgesamt maßgeblich beeinflussen kann.

Die negative Bewertung des *Globe* lässt sich durchaus als ein (Teil-)Ergebnis der Studie bezeichnen. Die Konsequenzen, die aus ihm zu ziehen wären, könnten darin bestehen, die Rahmenbedingungen künstlerisch-pädagogischer Arbeit im Blick auf Bezahlung, Arbeitsbedingungen und Berufsvorbereitung so zu verbessern, dass die negativen Zuschreibungen keine Nahrung mehr finden. Allerdings blieben mit diesen handfesten – und im Übrigen in keiner Weise neuen – Forderungen eine Reihe von Faktoren unbearbeitet, die in unserem Datenmaterial ebenfalls enthalten sind und auf weitere und sicher nicht minder bedeutungsvolle Gründe für den Nachwuchsmangel schließen lassen. Die Einbeziehung dieser Aspekte führte zu einer Erweiterung unserer Forschungsfrage. Es geht nicht mehr allein um die Motive, aus

denen heraus sich die in den Teilstudien befragten Personen für oder gegen das künstlerisch-pädagogische Berufsfeld entscheiden, sondern um die Frage, warum der Globe trotz weitgehend übereinstimmender negativer Bewertung bei einigen Befragten nicht dieselbe Rolle wie bei anderen spielt. Die Fragestellung lautet also:

Welche Faktoren führen dazu, dass der Beruf der Musikschullehrkraft trotz des negativ bewerteten Globes attraktiv erscheint? Welche tragen dazu bei, den Globe eher als berufliches Ausschlusskriterium zu betrachten?

Diese Fragestellung soll selbstverständlich in keiner Weise zu einer Beschönigung der strukturellen Rahmenbedingungen beitragen. Eher umgekehrt wäre zu überlegen, ob und inwieweit der negativ gesehene Globe Personen möglicherweise davon abhält, sich auf Erfahrungen einzulassen, die bei anderen Befragten zumindest teilweise eine Resilienz gegenüber den widrigen Rahmenbedingungen entstehen lassen können. Deren Verbesserung bliebe also eine zentrale – allerdings nur notwendige und eben nicht hinreichende – Forderung.

Diese modifizierte Fragestellung führte uns dazu, die Kontexte, aus denen heraus der Globe von den jeweiligen Befragten beschrieben wird, genauer zu untersuchen. Das hatte zur Folge, dass wir in unserem Theoriemodell neben dem Globe noch eine weitere Metapher einführten, nämlich die des „Raumes“. Wir entnehmen unserem Datenmaterial, dass sich die Haltung der Befragten zum musikpädagogischen Berufsfeld innerhalb bestimmter Räume herausbildet und von dort aus zu unterschiedlichen Gewichtungen des Globe führt.

Die soziologisch und musikpädagogisch mittlerweile ausgiebig diskutierte Raummetapher (vgl. u.a. Löw, 2001, 2015; Busch, 2015; Dauth, 2020, 2023) wird von uns in folgendem Sinn verstanden:

- Wir bezeichnen mit Raum einen Kontext, der Individuen durch gemeinsame Tätigkeiten, Zielsetzungen und Werte miteinander verbindet. Ein theoretischer Bezugspunkt ist hierbei das Konzept der „social worlds“ (Soziale Welten) von Anselm Strauss (1978), das mit seiner Pluralbildung davon ausgeht, dass sich innerhalb eines soziologisch und philosophisch nicht greifbaren Einheitskonstrukts „Welt“ eine unbegrenzte Zahl von „Welten“ bzw. „Subwelten“ herausbildet, innerhalb derer Individuen ähnliche Verpflichtungen (Commitments) hinsichtlich bestimmter Tätigkeiten eingehen und in denen Ressourcen geteilt werden und gemeinsame Ideen zirkulieren² (vgl. Clarke, 1991, S. 130; 2012, S. 97). Laut Geoffrey Bowker und Susan L. Star lassen sich die „social worlds“ als Synonym zum Begriff der „community of practice“ (Praxisgemeinschaft) verstehen (Bowker & Star, 1999). Mit dem Commitment zu einer gemeinsamen Tätigkeit können zugleich aber auch Abgrenzungen zu anderen „Welten“ einhergehen, die laut Strauss in „Arenen“ ausgetragen werden. In diesem Sinne bezeichnen wir mit dem Begriff des Raumes jene Kontexte, aus denen heraus berufliche und persönliche Identitäten erwachsen, die bestimmte Sichtweisen auf das künstlerisch-pädagogische Berufsfeld mit sich bringen.
- Die Herausbildung dieser Räume ist zumindest teilweise auch an Institutionen und damit an real existierende Orte gebunden. Wie wir noch genauer zeigen werden, lassen

² „The activities and communications within these worlds focus differentially around matters intellectual, occupational, political, religious, artistic, sexual, recreational; that is, social worlds are characteristic of any substantive area.“ (Strauss, 1978, S. 121–122.)

sich beispielsweise Musikhochschulen als Agenturen begreifen, die die Herausbildung bestimmter „social worlds“ begünstigen und damit zur Entstehung eines spezifischen Raumes beitragen, der für die Entscheidung für oder gegen eine künstlerisch-pädagogische Berufstätigkeit von großer Bedeutung ist.

Insgesamt konnten wir in unserem Datenmaterial drei unterschiedliche Räume identifizieren. Jeder dieser Räume geht mit einer bestimmten Sichtweise auf das künstlerisch-pädagogische Berufsfeld einher:

- Raum 1: „Raum der Ressourcen“
- Raum 2: „Raum der Ambivalenz“
- Raum 3: „Raum der Distanz“

Die folgende Grafik veranschaulicht den Grundansatz des „Drei-Räume-Modells“:

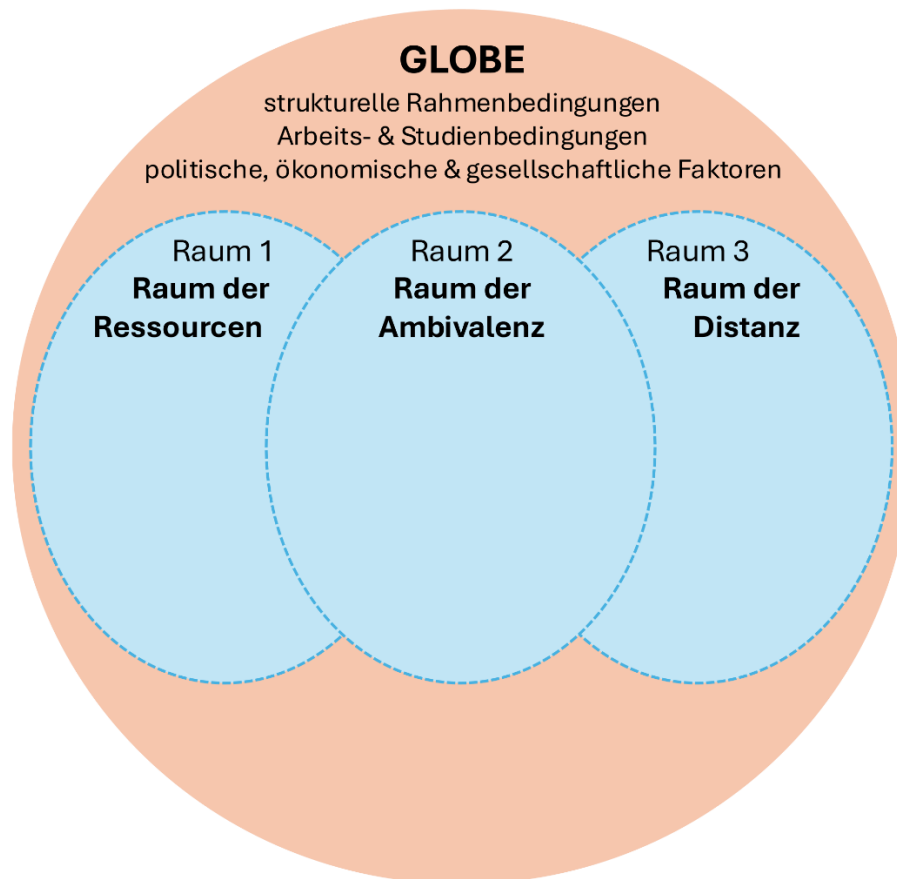


Abb. 1: Drei-Räume-Modell: Globe und Räume

Im Zuge des oben beschriebenen Kodiervorganges schälten sich vier zentrale thematische Spannungsfelder heraus, die sich auf die drei Räume beziehen ließen:

1. Identifikation
2. Sichtbarkeit
3. Ethos
4. Autonomie

Die genauere Analyse zeigte nun erstens, dass die jeweiligen Ausprägungen innerhalb eines Spannungsfeldes mit den Ausprägungen der anderen Felder konvergierten: Personen, die beispielsweise in Bezug auf das Spannungsfeld 1 („Identifikation“) die künstlerischen und pädagogischen Aspekte des Berufs harmonisch zu integrieren wussten, wiesen auch in Bezug auf die anderen Spannungsfelder identische Ausprägungen auf. Sie ließen sich damit zweitens als eine Personengruppe modellieren, die von vergleichbaren Zielsetzungen, Commitments und Ressourcen geprägt ist und sich damit schwerpunktmäßig einem der drei Räume zuordnen lässt (in diesem Fall Raum 1).

Im Folgenden werden wir nun diese einzelnen Spannungsfelder genauer erörtern, mit Daten der einzelnen Teilstudien in Beziehung setzen und davon ausgehend die drei Räume genauer charakterisieren.

2.1 Spannungsfeld 1: Identifikation

Dieser Aspekt wird in insgesamt 29 Teilstudien thematisiert und nimmt damit den bei weitem größten Umfang unter den von uns rekonstruierten Spannungsfeldern ein. Es geht bei ihm um die Frage, ob und inwieweit bei den Befragten eine professionsbezogene Identifikation mit dem künstlerisch-pädagogischen Berufsfeld vorliegt. Es ist nicht verwunderlich, dass diese Frage immer wieder um die Begriffe „künstlerisch“ und „pädagogisch“ kreist. Nahezu alle Befragten operieren mit diesem Begriffsfeld bzw. beschreiben Tätigkeiten, die sich ihm zuordnen lassen. Beide Aspekte stehen oft in unmittelbarer Nachbarschaft und treten dabei gerne als Gegensatzpaar in Erscheinung, wobei Ausprägung und Schärfe des Kontrasts unterschiedlich stark sind. Dass beide Begriffe – sei es in kontrastierender, sei es in vermittelnder Form – häufig in einem Zusammenhang genannt werden, ist zunächst einmal nicht besonders erstaunlich, denn schließlich kommt ihnen schon allein durch die institutionelle Nomenklatur der Musikhochschulen (etwa in der Gegenüberstellung von „künstlerischen“ und „künstlerisch-pädagogischen“ Studiengängen) der Status eines quasi selbstverständlichen Differenzkriteriums zu, durch das sie ebenso voneinander getrennt wie auch aufeinander bezogen werden. Zudem zeigt der Sprachgebrauch der Gesprächspartner*innen, dass mit ihnen oftmals äußerst trennscharfe Aktionsformen in Verbindung gebracht werden: Das Künstlerische³ wird dem Aspekt der eigenen aktiven Musikausübung (vornehmlich in Gestalt des Konzertierens) zugeordnet, während mit dem Pädagogischen Tätigkeiten des Vermittelns impliziert sind, die

³ Obgleich der Begriff des Künstlerischen aufgrund seiner notorischen Unschärfe und seiner vielfältigen Implikationen im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung eigentlich nicht als unproblematischer und feststehender Begriff verwendet werden dürfte, verzichten wir aufgrund seiner Omnipräsenz im Datenmaterial darauf, ihn im Folgenden, wie es eigentlich notwendig wäre, in Anführungszeichen zu setzen. Wir weisen allerdings darauf hin, dass wir mit ihm immer die umgangssprachliche Verwendungsweise der jeweils befragten Personen bzw. die institutionelle Nomenklatur im Blick haben. Weiterführende Differenzierungen werden im Textverlauf eigens kenntlich gemacht.

häufig als nicht-künstlerisch ausgewiesen werden bzw. nur unter bestimmten Bedingungen einem künstlerischen Anspruch genügen. Auf der Alltagssprachlichen Ebene scheint es für die Gesprächspartner*innen angesichts dieses gewissermaßen ‚vorgespurten‘ Diskursfeldes erst einmal keine Notwendigkeit zu geben, beide Begriffe genauer zu bestimmen.

Insgesamt lassen sich in den Einzelstudien drei grundsätzlich unterschiedliche Sichtweisen auf das Verhältnis von künstlerisch und pädagogisch identifizieren, die sehr mit der Identifikation oder Nicht-Identifikation mit dem künstlerisch-pädagogischen Berufsfeld zusammenhängen.

2.1.1 Sichtweise 1: Harmonische Integration

Innerhalb des Personenkreises, der selbst noch keinen direkten Kontakt zum Berufsfeld hat (z.B. Schüler*innen), lässt sich eine Gruppe identifizieren, die von der Vision einer beruflichen Zukunft geprägt ist, in der eigene musikalische Projekte und Unterrichtstätigkeit auf subjektiv bereichernde Weise miteinander ausbalanciert sind. Das Unterrichten erscheint hier nicht als Notlösung oder ‚Plan B‘, sondern als ein vollwertiger Bestandteil eines weitgehend als spannungsfrei beschriebenen künstlerisch-pädagogischen Gesamtprofils. Das zeigt sich etwa an folgender Aussage:

„Ja, also ich habe ja eigentlich schon meinen Plan, wenn er denn umsetzbar ist. Wenn man Teilzeit als Lehrer an der Schule arbeiten kann, dann würde ich gerne zwei oder drei Tage in der Woche an einer regulären Schule Musik unterrichten; zwei oder einen Tag an der Musikschule und einen Tag für andere Musikprojekte. (I23).“
(Bosch, TS 4)

Bei einer Reihe von KPA-Studierenden, die bewusst eine künstlerisch-pädagogische Tätigkeit anstreben, lässt sich der Wunsch feststellen, die künstlerischen und pädagogischen Aspekte produktiv aufeinander zu beziehen. Signifikanten Ausdruck findet diese Haltung in dem Vorsatz, „das beste von beiden Welten“ miteinander zu verbinden (Sarukhanyan, TS 41). Diese Zielsetzung, die einem Interviewpartner von seinem Mentor an der Musikschule mit auf den Weg gegeben wurde, findet sich auch in Aussagen wie z.B. „Musikpädagogik ist für mich so die Schnittstelle zwischen Mensch und Musik“ (Sarukhanyan, TS 41) und dient in der Studie von Luis Jonás Doggenweiler Menkhaus (TS 18) auch als Abgrenzungskriterium gegenüber dem rein künstlerischen Tätigkeitsfeld des Profiorchesters:

„Die [Orchestertermusiker*innen] haben natürlich die Gestaltung [im] ANDEREN SINNE, [...], aber die Gestaltungsmöglichkeiten an der Musikschule, also empfinde ich wirklich als attraktiver, aber weil ich [...] jetzt ein Mensch [bin], der sehr gern auch mit Körper und mit Sprache arbeitet und ich, wenn ich den Menschen sehe, bin ich auch meistens am Menschen interessiert, aber da ist jeder natürlich anders. Also für mich ist das wirklich der attraktivste Beruf, den ich ausüben kann in dieser Musikwelt, habe aber ganz viel Lust und Motivation, den zu koppeln.“ (Aussage einer Musikschullehrkraft zu den Gründen ihrer Berufswahl)
(Doggenweiler Menkhaus, TS 18)

„Koppelung“ meint hier nicht lediglich die additive Aneinanderreihung zweier unterschiedlicher Tätigkeitsfelder, sondern läuft auf eine Integration von zwei als zusammengehörend betrachteten Bereichen hinaus. Das kann so weit gehen, dass der Unterricht (bzw. die Unterrichtsliteratur) als Gegenstand einer eigenen künstlerischen Auseinandersetzung empfunden wird:

„[A]lso jetzt in meinem Fall, vielleicht sehe ich das ja falsch, aber ich habe jetzt nicht das Gefühl ich kann mich als Künstler, sag ich mal, als Pianist wirklich in meinem... in dem Beruf jetzt... entfalten, aber man kann sich ja trotzdem als Lehrer entfalten, also jetzt speziell Klavier haben es ja... so viele Klavierschulen, so viele Stücke, also... es gibt so viele Stücke, die habe ich noch gar nicht unterrichtet, also, und ähm... man entwickelt

dann ja schon seine Klavierlehrerpersönlichkeit, wir sind ja alle wie wir sind und wenn dann auch unsere Inhalte verschieden... und ich finde schon doch man kann sich daran persönlich entfalten also ich fühle mich nicht so als...würde ich nur etwas abarbeiten und ohne persönliche Note, dass ich irgendwie nur...ja.“ (Kokkos, TS 11)

Welche Faktoren tragen zu dieser auf harmonischer Integration beruhenden Identifikation mit dem künstlerisch-pädagogischen Tätigkeitsfeld bei? Die relativ einfache Antwort lautet: Es müssen eigene positive Erfahrungen vorhanden sein, die ein Zusammengehen künstlerischer und pädagogischer Aspekte als attraktives berufliches Modell erscheinen lassen. Diese Erfahrungen können sehr unterschiedlich gelagert sein, finden aber in der Tatsache zusammen, dass es nicht allein individuelle Erlebnisse mit Musik sind, von denen berichtet wird, sondern immer auch Erfahrungen, die das soziale Umfeld betreffen, in dem diese Erlebnisse stattgefunden haben. In der Studie von Mercé Bosch Sanfèlix (TS 4) berichten die Befragten von der Einbindung in den heimatlichen Musikverein, die einen wichtigen Orientierungspunkt für die Berufsentscheidung bildet. In der Studie von Davit Sarukhanyan (TS 41) wird von einer eigenen, bereits vor dem Studium erfolgenden und sehr positiv erlebten Unterrichtstätigkeit berichtet sowie von Mentor*innen an der Musikschule, die mit (als Ermutigung verstandenen) Sätzen wie „Ich sehe dich in Musikpädagogik“ stark zur beruflichen Entscheidungsfindung beitrugen. Auch hier ist es also der soziale Nahraum, in dem eine gleichsam selbstverständliche Integration von künstlerischen und pädagogischen Aspekten vorgelebt wird (vgl. hierzu auch die Studie von Anna Zimmermann, TS 16). Die Bedeutung des Nahraumes wird auch von Laura Engelman hervorgehoben, die zu dem Schluss kommt, dass „Einflussfaktoren auf die Studienentscheidung [...] größtenteils mit persönlichen Erfahrungen zusammen[hängen]: Dabei ist der entscheidende Faktor häufig die Studienempfehlung von einer Lehrkraft oder bekannten Person“ (Engelman, TS 20). Im Beitrag von Jan Hofmann (TS 26) wird in diesem Zusammenhang auf eine Studie der Bertelsmann-Stiftung (2022) hingewiesen, in der generell festgestellt wird, dass „Jugendliche bei der Berufsorientierung weniger digital orientiert [sind] als vermutet: Die wichtigsten Informationsquellen sind für die Hälfte der 14- bis 20-Jährigen (48 Prozent) Gespräche mit Lehrer*innen, Ausbilder*innen und Berufsberater*innen“ (Barlovic, Burkard, Hollenbach-Biele, Lepper & Ullrich, 2022).

Auch Musikschullehrende, die bereits über Berufserfahrung verfügen, berichten von sehr früh gebildeten Erfahrungen innerhalb des sozialen Nahraums, die zu einer Identifikation mit dem Berufsfeld beitrugen:

„Also ehrlich gesagt würde ich sagen, ab (Jahr), wo ich meinen ersten Musikschuljob als Klavierlehrerin an dieser kleinen Honorarstelle hatte, habe ich mich schon als Musikschullehrkraft identifiziert. [...] Also schon seit 13 Jahren. Aber ich habe mich FAST schon, als ich selber in der Musikschule war, also als ich selber noch Schülerin der Musikschule war, als Musikschullehrkraft identifiziert, weil da habe ich NATÜRLICH auch schon als Jugendliche IRGENDWIE Vermittlungsarbeit betrieben, zum Beispiel im Chor. Also ich habe dann da aufgepasst und da auch mal eine Probe gemacht und so. Also (unv.) schon sehr lange.“ (Doggenweiler Menkhaus, TS 18)

Ähnliches findet sich in der Studie von Annkathrin Maroth (TS 33):

„Ähm. Also mein Lehrer, meine Musiklehrer an der Schule waren auf jeden Fall auch für mich sicher auch beeinflussend. Und meine Musiklehrerin war super toll. Und dann haben wir halt auch ein Musical zusammen erarbeitet. (...) Und da hat man dann auch mal, wenn man hat diese Probenwochenenden und dann hieß es auch mal ja, leite doch mal hier die, die die Querflötenprobe oder so und ja, das hat mir auch Spaß gemacht dann deswegen. Das hat sicher auch nochmal Einfluss gehabt.“ (Maroth)

Die hier genannten Textstellen bestätigen den Befund von Göllner, Pederelli und Pinczewski (TS 38), der zeigt, welche zentrale Rolle Musikschullehrende „beim Übergang ihrer

Schüler*innen in ein mögliches Musik(pädagogik)studium einnehmen. Von den frühesten Phasen der Berufsanbahnung an leisten sie enorm wichtige Unterstützungsarbeit – sie haben aber auch Einfluss darauf, wer sich der Schwelle musikalischer und musikpädagogischer Berufstätigkeit nähert“ (Göllner et al.).

In diesem Zusammenhang fällt zudem auf, dass Musikschullehrkräfte, die das Verhältnis zwischen dem Künstlerischen und dem Pädagogischen als produktives – und eben nicht gegenseitig ausschließendes – Spannungsverhältnis erleben, ihren Beruf nicht als einmal gelernten und dann ausgeübten „Job“ begreifen, sondern als ein Tätigkeitsfeld, das sie sowohl persönlich als auch fachlich stets aufs Neue produktiv herausfordert:

„Ich unterrichte Cello, aber ich FORSCHE auch und ich lese auch und ich schreibe auch darüber und für mich ist das ein Berufsbild.“ (Doggenweiler Menkhaus, TS 18)

Künstlerisch-pädagogisches Handeln erscheint hier nicht als ein fest umrissener und lernbarer Aufgabenbereich, sondern als ein Tätigkeitsfeld, das von der kontinuierlichen Arbeit an einem persönlichen Profil innerhalb eines nicht unbedingt verallgemeinerbaren Tätigkeitsfeldes verbunden ist. Dies wird auch durch die Studie von Hanna Ehnes (TS 19) bestätigt, die zu dem Schluss kommt, dass die Entwicklung eines individuellen Profils „zu einer besseren Vorbereitung auf das Berufsfeld beizutragen scheint, den Berufseinstieg erleichtert und sich positiv auf die Einschätzung der beruflichen Perspektive und der Zufriedenheit damit auswirkt“ (Ehnes).

Damit zeigt sich, dass der Weg zur harmonischen Integration kein institutionell vorgespurter ist, sondern in hohem Maße von der Bereitschaft der Beteiligten abhängt, in tentativen Suchbewegungen individuelle Passungen zwischen eigenen Vorstellungen und dem anvisierten Beruf herzustellen. Um es biografiethoretisch zu formulieren (Schütze, 1984): Eine künstlerisch-pädagogische Identität lässt sich anscheinend nicht über ein Verständnis von Biografie als „institutionellem Ablaufmuster“ (Schütze, 1984, S. 92) erreichen, bei dem der Weg in den Beruf gleichsam automatisch durch das Absolvieren bestimmter institutioneller Wegmarken (passgenaues Studium mit entsprechenden Abschlüssen) vordefiniert ist. Er bedarf vielmehr einer Orientierung an „biografischen Handlungsschemata“ (Schütze, 1984), in denen Individuen eigene Lebensentwürfe planen und versuchen, sie zu realisieren.

2.1.2 Sichtweise 2: Hierarchie und Konkurrenzverhältnis

Diese harmonische Integration gelingt aber auch dann nicht zwingend, wenn eine Orientierung an biografischen Handlungsschemata vorliegt. Zum Teil ist sie nicht einmal als Denkmöglichkeit vorhanden, sondern wird durch eine polar entgegengesetzte Aufladung der Begriffe „künstlerisch“ und „pädagogisch“ bereits im Vorgriff mehr oder minder ausgeschlossen. Diese Polarität ist oftmals Folge einer ausgeprägten künstlerischen Identität, die im Material mit folgenden Beschreibungen umrissen wird: „das eigene Ding machen“, ein Fokus auf Musik „mit 100%“ oder „richtig Musik machen, [damit es] Kunst [ist], die am Ende rauskommt“ (Schulenberg, TS 44). Diese Äußerungen zeigen, dass es sich hier, wie Silke Lehmann (TS 30) in ihrer Studie mit Schüler*innen der SVA an Musikschulen in Mecklenburg-Vorpommern herausarbeitet, zunächst einmal keineswegs um ein Votum **gegen** das künstlerisch-pädagogische Arbeitsfeld handelt, sondern im Kern um eine Entscheidung **für** eine Berufslaufbahn, die ausschließlich durch das künstlerisch ambitionierte eigene Musizieren und Konzertieren

geprägt ist. Dieser Befund konvergiert mit der Studie von Kalina Ivanova (TS 10), in der ein studentischer Gesprächspartner explizit formuliert:

„Nicht, dass ich mich dagegen entschieden habe, sondern ich habe mich für das künstlerische Studium entschieden. Aus dem Grunde, dass es mehr mit meinen beruflichen Zielen korreliert.“ (Ivanova)

Allerdings ist mit dieser Orientierung zumindest indirekt die Tendenz verbunden, das künstlerisch-pädagogische Berufsfeld negativ zu kennzeichnen. Mit der „Entscheidung für“ kann die Tendenz einhergehen, alles, was dem Verdacht ausgesetzt ist, sie in Frage zu stellen, abzuqualifizieren. Das zeigt sich etwa, wenn in der Studie von Esther Schlünkes (TS 42) das Mitglied eines Landesjugendensembles das künstlerisch-pädagogische Tätigkeitsfeld mit den Worten beschreibt: „Dass man dann halt da sitzt mit seinen Klanghölzern und dann so dreijährigen Kindern beibringt, wie man Xylophon spielt“ (Schlünkes). Die latente Abwehr des künstlerisch-pädagogischen Bereichs zeigt sich auch an der Tendenz, den Personen, die sich für diesen Weg entscheiden, pauschal eine geringere künstlerische Kompetenz zu attestieren. In der Teilstudie von Katharina Bradler und Anne Steinbach (TS 9) werden KPA-Studierende als Personen beschrieben, „die aber nie ’nen Bach erreichen [werden], der irgendwie, [diesem] Anspruch von künstlerisch“ gerecht würde. Unberücksichtigt bleibt – wie auch in vielen Äußerungen von Lehrenden an Musikhochschulen (vgl. die Teilstudie von Dartsch und Lessing [TS 17]) –, dass der beklagte Niveau-Unterschied immer auch die Folge eines Negativ-Images ist, das durch derartige Äußerungen gerade erzeugt, fortgeschrieben und eben dadurch zu einer „self fulfilling prophecy“ wird.

Aber auch bei Musikschul-Lehrkräften, die schon längere Zeit im Berufsleben stehen, lässt sich beobachten, dass eine ausgeprägte „künstlerische“ Identität mit der Tendenz einhergehen kann, künstlerisch-pädagogische Tätigkeitsbereiche, in denen es nicht allein um ein leistungsorientiertes Arbeiten im Format des Einzelunterrichts geht, abzuqualifizieren. Carmen Heß und Kerstin Weuthen (TS 24) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Infantilisierung pädagogisch akzentuierter Unterrichtspraxis“, wobei der Begriff der Infantilisierung „als Symbol für Trivialisierung, Entprofessionalisierung und Entwertung komplexer Rollen verstanden wird“ (Heß & Weuthen). Besonders drastisch zeigt sich diese Entwertung in der Studie von Beyermann, Hübler und Friedrich (TS 50), in der eine interviewte Studentin aus ihrer Zeit an der Musikschule Folgendes berichtet:

„Und damals meinte die Musikschulleiterin von meiner städtischen Musikschule, an der ich war, dass ich das doch nicht, dass ich doch auf keinen Fall Musikschullehrerin werden soll. Also die Musikschulleiterin hat das gesagt, weil ich damit meine künstlerischen Fähigkeiten und Begabung wegschmeißen würde und dass das sozusagen Verschwendung von Potenzial wäre.“ (Beyermann et al.)

Die hier zum Ausdruck gelangende Hierarchisierung der Tätigkeitsfelder wird durch die Institution Musikhochschule erheblich verstärkt. Michael Dartsch und Wolfgang Lessing (TS 17) zeigen in ihrer dokumentarischen Studie, dass es zum Orientierungsrahmen künstlerischer Lehrkräfte gehört, die rein künstlerischen Studiengänge als die von den Studierenden „eigentlich“ gewollten darzustellen. Selbst Lehrkräfte, die auf der expliziten Ebene die Wichtigkeit und Bedeutung der Instrumental- und Gesangspädagogik betonen, neigen dazu, die künstlerische Dimension der KPA-Studiengänge abzuqualifizieren; mitunter werden KPA-Studierende regelrecht verdächtigt, sich einen von ihnen insgeheim gewünschten künstlerischen Studienplatz über den Umweg eines vermeintlich anspruchloseren KPA-Studiums zu erschleichen. Bestätigt werden diese Befunde durch die ebenfalls dokumentarisch arbeitenden

Studien von Lucia Gatzweiler und Antonia Schelenz (TS 22) sowie Corinna Nastoll und Renate Reitingen (TS 49). Gatzweiler und Schelenz beobachten hier, dass künstlerische Lehrkräfte

„im Kontext von studienberatenden Gesprächen [den] pädagogische[n] Berufsweg als eine Alternative für solche Studierende erwähn[en], bei denen die ‚Kompetenz‘ als Musiker*in vielleicht nicht bis an ein Lebensende reichen werde. Der eigene Beruf als Hochschullehrende wird dabei nicht besprochen oder als pädagogische Profession benannt.“ (Gatzweiler und Schelenz)

Insgesamt zeigt sich, dass auch dort, wo vornehmlich von Entscheidungen *für* eine rein „künstlerische“ Laufbahn gesprochen wird, doch die Tendenz besteht, das künstlerisch-pädagogische Berufsfeld als einen Tätigkeitsbereich zu thematisieren, der diese Zielsetzung zumindest tendenziell gefährden kann. Auch wenn es nicht explizit um eine „Entscheidung *gegen*“ geht, kann doch in dem Maße, in dem eine rein künstlerische Tätigkeit als erstrebenswert priorisiert wird, eine künstlerisch-pädagogische Laufbahn als Konkurrenz empfunden und dementsprechend abgelehnt werden. Diese ablehnende Haltung speist sich aber vor allem aus der *persönlichen* Priorisierung einer künstlerischen Laufbahn und gilt nicht unbedingt dem Berufsfeld an sich, das durchaus als wichtig angesehen wird und für eine Reihe der Befragten daher die Rolle eines „Plan B“ einnehmen kann (vgl. die Studien von Ivanova [TS 10], Hirschhorn [TS 25] und Sarukhanyan [TS 41]).

Auch hier ist nun zu fragen, welche Faktoren zur Entstehung dieses gefühlten Konkurrenzverhältnisses beitragen. Im Falle von Schüler*innen und Studierenden zeigt der Kontext der hier wiedergegebenen Interviewäußerungen, dass von jenen Erfahrungen – sei es in Gestalt positiv erlebter eigener Lehrer*erfahrungen, sei es in wegweisenden Äußerungen von Lehrer*innen und Mentor*innen – nicht die Rede ist, die sich in den Interviews mit Personen zeigen, denen es gelingt, eine starke Identifikation mit dem künstlerisch-pädagogischen Berufsfeld aufzubauen. Zwar heben viele Befragte explizit ihren als überaus wertvoll empfundenen vorhochschulischen Instrumentalunterricht als wichtige Triebfeder für ihre Entscheidung zum Musikstudium hervor, doch ihr Fokus liegt dabei einzig und allein auf der Entwicklung ihrer persönlichen Expertise. Dass diese Entwicklung auch die Folge einer künstlerisch-pädagogischen Tätigkeit auf Seiten ihrer Lehrenden ist, wird dabei nicht thematisiert. Die künstlerisch-pädagogischen Anstrengungen, die Lehrkräfte investierten, scheinen ein blinder Fleck zu sein, der in den Reflexionen keine nachhaltigen Spuren hinterlässt. Dieser Befund wird von Helene Lückge bestätigt, die beobachtet, dass die von ihr Befragten „kaum konkrete Vorstellungen davon [haben], was im Rahmen eines künstlerisch-pädagogischen Studiums vermittelt wird“, obwohl sie „seit vielen Jahren Musikunterricht erhalten haben. [...] Auch war es ihnen nicht bewusst, dass die eigenen Instrumental- und GesangslehrerInnen den Beruf ‚MusikpädagogIn‘ ausüben und vermutlich ein künstlerisch-pädagogisches Studium absolviert haben“ (Lückge, TS 32).

Die mangelnde Erfahrungsgrundlage zeigt sich auch an der Tatsache, dass in pauschalen Äußerungen wie „kleine Kinder zum Üben zwingen, die das gar nicht wollen“ (Berg, TS 2) weniger eigene Erfahrungen zur Sprache gelangen, als vielmehr bestimmte Narrative aufgegriffen werden, die im Umfeld der Befragten zu zirkulieren scheinen. Einige Befragte sehen auch keine Notwendigkeit, diese Narrative durch eigene Erfahrungen zu revidieren, da sie grundsätzlich davon überzeugt sind, keine „Begabung“ zu pädagogischer Arbeit zu besitzen. In einer mit drei Abiturientinnen geführten Interview-Studie arbeitet Helene Lückge als „Gemeinsamkeit der Interviewten“ die Tatsache eines „kritischen Blick[s] bezüglich persönlicher Eigenschaften [heraus]“, die für sie gegen ein künstlerisch-pädagogisches Studium

sprechen. Die Interviewten „empfinden sich als beispielsweise ‚nicht pädagogisch veranlagt‘ oder ‚schnell genervt‘“ (Lückge). Die Selbsttheorie der fehlenden Anlage führt hier dazu, dass Erfahrungen, die diese Überzeugungen möglicherweise verändern könnten, von vornherein verunmöglicht werden.

Im Falle von Musikschullehrkräften, deren Tätigkeitsfeld ja eigentlich genügend Anlässe bieten müsste, die Priorisierung eines rein künstlerischen Profils durch eigene Erfahrungen in Frage zu stellen, ist es hingegen die Art und Weise, in der das künstlerisch-pädagogische Profil individuell ausbuchstabiert wird, die eine harmonische Integration beider Bereiche schwierig machen kann. Heß und Weuthen lassen Lehrende zu Wort kommen, die einen „Fokus auf künstlerischer Selbstverwirklichung in der eigenen Praxis“ zu erkennen geben (TS 24). Dieser Fokus, der einen entscheidenden Beweggrund für ihre Berufswahl gebildet hatte, führt nun dazu, dass Tätigkeitsbereiche, die sich ihm nicht zu fügen scheinen, „Tendenzen der expliziten Nicht-Identifikation“ auslösen. „Der künstlerische Anspruch und somit die Passung zur eigenen professionellen Expertise werden [in einigen Settings] offenbar als so gering empfunden, dass ein ‚Sozialarbeiter‘ mit instrumentalpädagogischem Crashkurs als adäquatere Lehrperson für entsprechende Unterrichtsettings [gemeint ist hier ein Klassenmusizierprojekt im Grundschulbereich] betrachtet wird“ (Heß & Weuthen). Während bei den Befragten, die die Aspekte des Künstlerischen und Pädagogischen harmonisch zu integrieren wissen, die Bereitschaft festzustellen ist, sich auf neue Erfahrungen einzulassen und „Anforderungen und Entwicklungsimpulse [...] als Herausforderungen“ anzunehmen (Ehnes, TS 19), scheint der Aufbau einer „identity in music“ (Hargreaves, Miell & MacDonald, 2002) ein in der Vergangenheit liegender und abgeschlossener Prozess zu sein, der angesichts neuer beruflicher Herausforderungen schnell zum Bewusstsein einer ausgeprägten Nicht-Passung führen kann. Umgekehrt formuliert: die Fähigkeit, neue berufliche Herausforderungen in das eigene berufliche Selbstbild zu integrieren, setzt ein Verständnis von Biografie als Lernprozess voraus, das ebenfalls biografische Wurzeln besitzen muss. Reineke Smilde und Peter Alheit bezeichnen diese Art biografischer Selbstauseinandersetzung als „Biografizität“⁴; für den Aufbau einer künstlerisch-pädagogischen Identität scheint die Fähigkeit zu einem derart reflexiv-biografischen Lernen eine entscheidende Ressource darzustellen. Bettina Dausien verdeutlicht dieses Verständnis von Biografie mit der Metapher der „Baustelle“:

„Wie und was tatsächlich auf einer konkreten Baustelle konstruiert wird, hängt wesentlich davon ab, welche Erfahrungen, Kompetenzen und Routinen die Akteure aus früheren Bauarbeiten in ihre biografische Arbeit mitbringen und mit welchen Haltungen, Erwartungen und Entwürfen im Hinblick auf Künftiges sie an eine Sache herangehen.“ (Dausien, 2011, S. 33)

Wenn eine derartige Ressource für die Herausbildung einer professionellen künstlerisch-pädagogischen Identität anscheinend notwendig ist, muss aber bereits an dieser Stelle gefragt werden, ob die Institutionen – Musikhochschulen wie Musikschulen – alles Notwendige für ihre Herausbildung tun; denn so lange ihr Vorhandensein als individuelle Entwicklungsaufgabe vornehmlich an die Einzelpersonen delegiert wird, steht nicht zu erwarten, dass der Aufbau

⁴ Biografizität bildet nach Smilde & Alheit den „persönlichen Code“, mit dem neue Erfahrungen erschlossen werden. „Unsere Biografie – das ist mit dem Begriff ‚Biografizität‘ gemeint – ist in gewissem Sinne selbstreferenziell beim Erzeugen von Handlungs- und Bedeutungskonstruktionen“ (Smilde & Alheit, 2018, S. 276).

einer künstlerisch-pädagogischen Identität zu jenem Normalfall werden kann, der doch zweifelsohne notwendig wäre, um dem Nachwuchsproblem nachhaltig begegnen zu können.

Die Offenheit, die für die Nutzung des eigenen biografischen Lernpotenzials notwendig ist, sollte freilich nicht in jedem Falle als Garant für das Entstehen dieser Identität verstanden werden. Die „selbstreferenzielle Nutzung von Handlungs- und Bedeutungskonstruktionen“ (Smilde & Alheit, 2018, S. 276) kann schließlich auch zu dem Schluss führen, bestimmte Tätigkeitsfelder als unvereinbar mit der eigenen künstlerisch-pädagogischen Identität zu bewerten und somit zu einer explizit vertretenen Nicht-Passung führen. Aus diesem Grunde ist es wichtig zu betonen, dass weder eine harmonisch-integrierte Berufsidentität noch eine gefühlte Konkurrenz zwischen künstlerischen und pädagogischen Aspekten einen Anspruch auf Dauerhaftigkeit und Unumstößlichkeit mit sich tragen. Daher konzipieren wir unser „Drei-Räume-Modell“ nicht im Sinne abgeschlossener und für sich stehender Entitäten, sondern begreifen es als ein Kontinuum, das allerdings von deutlich erkennbaren Schwerpunktsetzungen geprägt ist, die sich individuell immer wieder verschieben können.

2.1.3. Sichtweise 3: Gesellschaftliche Abwertung

Während die Ausprägungen der „harmonischen Integration“ und des „Konkurrenzverhältnisses“ bzw. der „Hierarchie“, wenngleich in unterschiedlicher Form, auf direkten Erfahrungen und Erlebnissen der interviewten Personen fußen, die entweder zu einer Entscheidung *für* eine künstlerisch-pädagogische oder *für* eine rein künstlerische Laufbahn führen, tritt die Ausprägung der „gesellschaftlichen Abwertung“ in unserem Datenmaterial vor allem als eine „Entscheidung *gegen*“ in Erscheinung. Diese Entscheidung wird nicht mit anderweitigen Interessen begründet, sondern erfolgt in Hinblick auf den negativ gesehenen gesellschaftlichen Status bzw. die unzureichenden strukturellen Rahmenbedingungen des Berufsfeldes. Eine derart aus einem gesamtgesellschaftlichen Wertemaßstab hergeleitete Positionierung findet sich etwa in der Studie von Luisa Kohla (TS 28), in der die Gruppe der Eltern direkt befragt wird; die Autorin berichtet hier von „Bedenken hinsichtlich der beruflichen Sicherheit und finanziellen Lage von Musikschullehrkräften“ (Kohla, vgl. auch die Studie von Elsner und Stiller, TS 45).

Das weitgehende Ausblenden eigener Erfahrungen bringt mit sich, dass diese Ablehnung häufig in Form von Stereotypen artikuliert wird. So ziehen sich die von Ivo Berg befragten Schüler*innen aus dem Bereich der Begabtenförderung auf die Wiederholung von der Gesellschaft im Ganzen zugeschriebenen Narrativen zurück. Eine Schülerin bekennt, keinen Sinn in einem „Engagement für eine klassische Musik, deren Bedeutung in der Gesellschaft schwindet“ zu sehen. Diese Argumentation, die streng genommen auch gegen die Aufnahme eines rein künstlerischen Studiengangs sprechen müsste, führt dann dazu, dass das Unterrichten im selben Gespräch mit der Aufgabe assoziiert wird, „kleine Kinder zum Üben [zu] zwingen, die das eigentlich gar nicht wollen“ (Berg, TS 2). Hier artikuliert sich keine eigene Erfahrung; vielmehr wird ein gesellschaftliches Vorurteil perpetuiert, das als Begründung für eine „Entscheidung *gegen*“ genommen wird.

Auf die der Gesellschaft im Ganzen zugeschriebene Geringschätzung instrumental-pädagogischer Arbeit rekurren auch die von Beyermann et al. interviewten Studierenden, die während des Studiums „als Nebenjob“ an einer Musikschule arbeiten. Die Studierenden rufen eine von ihnen geteilte „Einstellung der Gesellschaft“ auf, nach der „jeder den Beruf ausüben

könne, der ein bisschen Ahnung von Musik und seinem Instrument hat“ (Beyermann et al., TS 50). Es gibt, so resümieren die Autor*innen, für diese Studierenden „nicht genug positive Anreize, die für ein musikpädagogisches Studium werben, wie es beispielsweise eine dem Ausbildungsstand und zeitlichen Aufwand angemessene finanzielle Honorierung wäre. Aufgrund eines Überangebots von kreativen Freizeitaktivitäten, wird das Erlernen eines Instruments gesellschaftlich als einfacher und teurer Zeitvertreib angesehen, was die Selbsterwartung und Übemotivation minimiert“ (Beyermann et al., TS 50). Der mögliche Einwand, dass bei diesen Studierenden aufgrund ihrer Unterrichtstätigkeit ja durchaus eigene, das Stereotyp revidierende Erfahrungen vorliegen müssen, greift insofern zu kurz, als es sich hier augenscheinlich nicht um Erfahrungen handelt, denen die Befragten eine größere, für die Berufsentscheidung als wesentlich erachtete Relevanz zumessen. Indem das Unterrichten, vergleichbar etwa einem schulischen Nachhilfeunterricht, von vornherein als Nebenjob attribuiert wird (dessen finanzielle Komponente die Befragten im Vergleich zu anderen Nebenjobs interessanterweise als durchaus attraktiv wahrnehmen), wird es als berufsbiografisch relevanter Faktor ausgeschlossen. Die Bereitschaft, den in diesem Zusammenhang gewonnenen Erfahrungen größere Aufmerksamkeit zu schenken und sie in die persönliche Reflexion mit einzubeziehen, scheint nur äußerst gering ausgeprägt zu sein.

Der Aspekt der „gesellschaftlichen Abwertung“ taucht im Material überdies immer wieder als eine Haltung auf, die anderen Personen zugeschrieben wird und von der sich die Befragten in irgendeiner Form abzugrenzen suchen. Diese Personen treten häufig als Vertreter*innen von Überzeugungen in Erscheinung, die „der“ Gesellschaft im Ganzen zugeschrieben werden. Eine derartige Distanz bezieht sich keineswegs nur auf das künstlerisch-pädagogische Profil, sondern kann generell auch auf den Bereich der professionellen Berufsausübung bezogen werden. In einem von Dartsch und Lessing (TS 17) geführten Interview beklagt eine Professorin für ein Streichinstrument, dass selbst innerhalb ihrer Familie das Spielen eines Orchesterinstruments als etwas „Uncooles“ wahrgenommen wird, und stellt in diesem Zusammenhang die Frage, was „allgemein [...] mit der klassischen Musik“ los sei (Dartsch & Lessing). Hier gelangt ein gefühlter Minderheitenhabitus zum Ausdruck, der sich keineswegs grundlegend von dem Inferioritätsgefühl unterscheidet, dass Lehrkräfte im künstlerisch-pädagogischen Bereich empfinden, wenn etwa beklagt wird, dass Musikschullehrende „oft nicht die gesellschaftliche Anerkennung bekommen, die sie verdienen“ und festgestellt wird, dass „viele Menschen [den] Beruf [der Musikschullehrkraft] als ‚Nebenjob‘ oder ‚Minijob‘ sehen, was auf ein allgemeines Missverständnis der Bedeutung und des Wertes dieses Berufs hindeutet“ (Kokkos, TS 11).

Einschränkend ist darauf hinzuweisen, dass es nicht immer leicht ist, zwischen den Ausprägungen „Konkurrenzverhältnis“ und „gesellschaftliche Abwertung“ eine scharfe Grenze zu ziehen. Eine negative Bewertung des künstlerisch-pädagogischen Berufsfeldes unter Berufung auf gesellschaftliche Stereotype kann durchaus auch die indirekte Konsequenz einer Entscheidung *für* eine rein künstlerische Berufslaufbahn sein. Die in der Studie von Schlünkes zitierte Reduktion künstlerisch-pädagogischer Arbeit auf die Aufgabe „dreijährigen Kindern bei[zubringen] wie man Xylophon spielt“ (TS 42), ruft zwar eine außerhalb der Fachcommunity durchaus gängige Sichtweise auf, hat hier allerdings vor allem den Zweck, die künstlerisch-pädagogische Arbeit gegenüber einer ausdrücklich wertgeschätzten rein künstlerischen herabzusetzen. Schlünkes zitiert ein Mitglied eines Landesjugendensembles mit den Worten: „Die Besten, die wirklich was können, studieren künstlerisch, die dann nicht so gut sind

studieren dann halt IP [Instrumentalpädagogik]“ (Schlünkes, TS 42). Da berufliche Findungswege aber häufig einer „tentativen Wirklichkeitsanpassung“ (Jörissen & Marotzki, 2009) unterliegen und keineswegs immer das Ergebnis einmal getroffener und in Stein gemeißelter Entscheidungen sein müssen, gehen wir auch hier davon aus, dass die beschriebenen Ausprägungen sich wandeln bzw. durch Übergangszonen miteinander verbunden sein können. Diese Sichtweise wird in unserem Datenmaterial auch durch die Studie von Katja Limani (TS 31) bestätigt, in der herausgearbeitet wird, dass „die Entscheidung für ein bestimmtes Studium nicht zwangsläufig einer Berufswahl entspricht. Vielmehr verfolgen die befragten Student*innen mehrere berufliche Optionen parallel (Tätigkeit an der Musikschule, künstlerische Tätigkeit und gänzlich anderes Berufsfeld). [...] Die Phase des Studiums erweist sich vor diesem Hintergrund weniger als linearer Pfad in eine von vornherein anvisierte Berufstätigkeit, sondern eher als ein Prozess, bei dem sich berufsbezogene Einstellungen entwickeln und verändern können.“

2.1.4 Einordnung des Spannungsfeldes in das „Drei Räume-Modell“

Es ist zu sehen, dass die in den Ausprägungen „Harmonische Integration“ und „Konkurrenzverhältnis“ bzw. Hierarchie geäußerten Ansichten sehr eng mit intensiven biografischen Erfahrungen einhergehen, die oftmals von wichtigen, als „Türöffner“ oder auch „Torwächter“ (vgl. Göllner et al., TS 38) fungierenden Personen begleitet werden. Wenn, wie oben zitiert, das Mitglied eines Landesjugendensembles urteilt, dass „die Besten, die wirklich was können“ (Schlünkes, TS 42), sich für einen rein künstlerischen Studiengang entscheiden, dann wird durch diese Wortwahl („wirklich was können“) ein inneres Einvernehmen mit der damit verbundenen Selektionspraxis ausgedrückt, das sich aus eigenen Erfahrungen und Beobachtungen zu speisen scheint; zugleich wird indirekt ein Einverständnis mit den Personen signalisiert, die in diesem Falle als „Torwächter“ für die Aufrechterhaltung dieser Selektionspraxis fungieren (also etwa den künstlerisch Lehrenden an Musikhochschulen). Vergleichbare Übereinstimmungen finden sich in der Ausprägung „harmonische Integration“: Wenn in der Studie von Davit Sarukhanyan (TS 41) ein Befragter die Aussage eines Mentors wiedergibt, in künstlerisch-pädagogischer Arbeit müsse das „Beste aus beiden Welten“ miteinander verbunden werden, dann gibt er nicht allein seine subjektive Ansicht wieder, sondern bezieht sich zugleich auf eine ihm wichtige, hier als „Türöffner“ fungierende Person, die der Urheber dieser von ihm geteilten Ansicht ist.

In beiden Ausprägungen werden Zielsetzungen – seien sie künstlerisch-pädagogischer oder rein künstlerischer Natur – formuliert, die auf eigenen Erfahrungen gründen und durch Personen gestiftet werden, die entweder direkt oder indirekt (als eine Gruppe, der sich die Befragten verpflichtet fühlen) Erwähnung finden. Durch dieses „Commitment“ zu Zielen und Personen geben sich die Befragten als Angehörige einer „social world“ zu erkennen (wobei sich diese Welten im Falle künstlerischer und künstlerisch-pädagogischer Erfahrungen durchaus erheblich voneinander unterscheiden können). Soziale Welten bilden – in den Worten Jörg Strübing – einen „Kulturraum“, in dem sich „Akteure wechselseitig aufeinander beziehen“ (Strübing, 2007, S. 85). Es handelt sich um fluide Gebilde, die sich durchaus auch wieder auflösen können, wenn – wie es der Soziologe Tamotsu Shibutani formuliert – die entsprechenden Kommunikationskanäle nicht mehr bestehen: „Welten gelangen auf dem Wege der Etablierung von Kommunikationskanälen zur Existenz; wenn die Lebensbedingungen („life condi-

tions‘) sich verändern, wandeln sich möglicherweise auch die sozialen Beziehungen und diese Welten können verschwinden“ (Shibutani, 1967, S. 166, zit. nach Bohnsack, 2005, S. 118).

Die Ausprägung „Gesellschaftliche Abwertung“ lässt sich hingegen nicht als „social world“ im hier bezeichneten Sinne verstehen. Denn sie tritt im Datenmaterial ausschließlich als negative und distanzierende Positionierung in Erscheinung, ohne dass erkennbar würde, welche positiven Ziele und Commitments die Befragten verfolgen. Da die Vertreter*innen dieser Positionen im Datenmaterial aber durchaus als eine relevante Personengruppe in Erscheinung treten, haben wir davon Abstand genommen, die hier rekonstruierten Ausprägungen generell als „social worlds“ zu bezeichnen. Zwar lehnen wir uns an diese Begrifflichkeit an, ziehen es aber aus Rücksichtnahme gegenüber der Ausprägung „Gesellschaftliche Abwertung“ vor, lediglich von „Räumen“ zu sprechen, in denen bestimmte Positionen zirkulieren und die Identität ihrer ‚Bewohner*innen‘ beeinflussen.

Zusammengefasst lassen sich die drei Ausprägungen folgenden Räumen zuweisen:

Harmonische Integration → Raum 1 (Raum der Ressourcen):

Hier liegen vielfältige und positive Erfahrungen mit den künstlerischen **und** pädagogischen Dimensionen des Musizierens vor. Eigene positive Lehrerfahrungen vor und während des Studiums sind ebenso vorhanden wie positive Identifikationspersonen. Der Bereich des Künstlerisch-Pädagogischen wird als dynamisches Entwicklungsziel begriffen, das ein ständiges und nicht abschließbares Ausbalancieren von künstlerischen und pädagogischen Aspekten erfordert. Diese dynamische Entwicklung geht mit einer starken Fokussierung auf biografische Ressourcen einher, was die Tendenz zu individuellen Profilbildungen begünstigt und eine Unabschließbarkeit des Prozesses zur Folge hat.

Konkurrenzverhältnis → Raum 2 (Raum der Ambivalenz):

Dieser Raum fußt auf künstlerischen Erfahrungen, die sich zwar in musikpädagogischen Situationen herausgebildet haben, diese Kontexte aber weitgehend ausblenden. Musikpädagogische Situationen werden sehr schnell als unvereinbar mit der eigenen künstlerischen Expertise erlebt. Die Entscheidung für die künstlerische Laufbahn muss sich zwar nicht zwangsläufig *gegen* musikpädagogische Erfahrungen richten, kann aber durch das Narrativ einer Hierarchie zwischen künstlerischen und „nur“ pädagogischen Inhalten durchaus zu einer polemischen Abgrenzung gegenüber Raum 1 führen. Besondere Brutstätten für dieses Narrativ sind die Musikhochschulen, es findet sich aber auch innerhalb der Musikschulen. Das musikpädagogische Berufsfeld wird von Studierenden und Studienbewerber*innen, die sich diesem Raum zugehörig fühlen, zwar durchaus als Ort beruflicher Betätigung anerkannt, tritt aber vor allem als nachgeordneter „Plan B“ in Erscheinung. Dieses Framing wird auch von Musikschullehrkräften aufgerufen – entweder retrospektiv in Bezug auf die Entwicklung ihrer eigenen beruflichen Laufbahn oder häufiger als von außen an sie herangetragen Stigma. Raum 2 grenzt sich nicht nur gegenüber Raum 1, sondern auch gegenüber Raum 3 ab, da in ihm die Überzeugung vorherrscht, dass die Gesellschaft künstlerische Praxis immer weniger wertschätzt. Diese Argumentation fußt auf individuellen Erfahrungen, die durch das Narrativ des Künstlerischen wesentlich überformt werden. Im Zusammengehen von Erfahrung und

Narrativ entsteht eine „narrative Brille“, mit der künstlerisch-pädagogische Arbeit schnell abqualifiziert wird.

Gesellschaftliche Abwertung → Raum 3 (Raum der Distanz):

Der Raum der Distanz beinhaltet Narrative, die gesamtgesellschaftlich den Blick sowohl auf das künstlerische als auch das künstlerisch-pädagogische Berufsfeld bestimmen. Diese Narrative sind in negativer Hinsicht von einer Abwertung von künstlerischen gegenüber „richtigen“ Berufen geprägt, was nicht nur in Raum 1, sondern auch im Raum 2 zu Verteidigungshaltungen führen kann. Die Narrative dieses Raumes können in den Räumen 1 und 2 sowohl als Positionen, von denen man sich abgrenzt, sowie auch als normative Bestätigungen der eigenen Praxis verwendet werden. Tiefergehende eigene Erfahrungen sind zu ihrer Mobilisierung nicht notwendig.

Das Verhältnis zum Globe:

In allen drei Räumen werden die strukturellen Rahmenbedingungen des Globe thematisiert. Es gibt in unserem Datenmaterial kaum eine Studie, in der nicht auf die als prekär empfundene Vergütung und die hohe Arbeitsbelastung hingewiesen wird. Auffallend ist aber, dass diese als Tatsachen geschilderten Rahmenbedingungen je nach Raumtyp sehr unterschiedlich gewichtet werden. Bei Befragten, die sich in Raum 1 verorten lassen, wird dieser Aspekt durchaus als ernst zu nehmendes Problem beschrieben, vermag aber die intrinsische Motivation der Befragten nicht in Frage zu stellen. Moriah Prochotta (TS 39) differenziert in seiner Studie zwischen den „grundlegenden“ (d. h. hier: den Globe betreffenden) und den „praxisnahen“ (also die unmittelbare Berufspraxis berührenden) Merkmalen und kommt zu dem Schluss, dass es sich im ersten Fall zwar um „einschränkende“ Bedingungen handelt, denen jedoch die Erfahrungen der konkreten Arbeitsrealität gegenüberstehen, die von den Befragten als „Antriebsfaktoren für den Enthusiasmus“ gewertet werden (Prochotta). Dass die positiven Erfahrungen des sozialen Nahraums ein Gegengewicht zur prekären ökonomischen Situation bilden können, gelangt auch in der Studie von Bastuck, Schauer und Wappler (TS 8) zu Ausdruck, indem die befragten Lehrkräfte ein „unterstützendes, harmonisches Umfeld innerhalb der Musikschule“ für „noch bedeutender“ erachten als die „teilweise problematische finanzielle Honorierung“ (Bastuck et al.). In einem, sicher nicht verallgemeinerbaren, Fall wird die prekäre ökonomische Basis sogar dezidiert gerechtfertigt, da die interviewte Person das künstlerisch-pädagogische Berufsfeld mit Freiheitsmöglichkeiten in Verbindung bringt, die höher bezahlte Berufe nicht besitzen:

„Also, wenn ich jetzt schaue auf Bezahlung, ist das natürlich, ist da natürlich ein GAP, aber ich persönlich sehe natürlich, was die vom Lehramt, was die leisten, also auch in den Ferien, Klausuren, Stoff durchbringen, also da hat man ja wenig FREIHEITEN, welche Ziele man sich steckt, das, also sehe ich wirklich in Relation und ich bin wirklich eine Person, die sagt, das ist berechtigt, dieser GEHALTSGAP.“ (Doggenweiler Menkhaus, TS 18)

Die ökonomische Situation wird hier – und auch noch in anderen Fällen – aber nicht als ein generelles Faktum gebilligt, sondern erfolgt ausschließlich unter dem Gesichtspunkt einer persönlichen Priorisierung. Das Berufsfeld wird inhaltlich als so attraktiv dargestellt, dass die Befragten bereit sind, mit den auch von ihnen als prekär empfundenen Rahmenbedingungen konstruktiv umzugehen. Diese individuelle Priorisierung ist auch der Grund, warum eine

explizite Berufsempfehlung teilweise unterbleibt bzw. warum im Zweifel eher auf die mit dem Beruf verbundenen Schwierigkeiten hingewiesen wird:

„Also [...] (lacht) würde ein Schüler mir sagen ich möchte Musik studieren, ich würde ihm sofort abraten äh... also... weil die finanziellen Aussichten einfach so extrem schlecht sind, dass das einfach, ich finde, kein erfüllendes Leben sein kann außer es ist der tiefste Wunsch, dass man das machen möchte. Deswegen studiert man dann ja auch Musik. Wenn jetzt aber jemand sagen würde er möchte Musikschullehrer werden, dann würde ich schon jemanden darauf gefasst machen, dass ich... also ich habe das Studium als äußerst umfangreich empfunden also ich habe mich gefühlt als... müsste ich eigentlich alles können also, man muss eine Bachelorarbeit schreiben also ich muss wissenschaftlich arbeiten können, es gibt eine große künstlerische Prüfung...“ (Kokkos, TS 11)

Auch die anderen Aspekte des Globes werden von Raum 1 aus anders gewichtet als aus der Perspektive der anderen Räume. Die Ausprägung „harmonische Integration“ geht nicht mit Klagen über ungünstige Arbeitszeiten und mangelnde individuelle Gestaltungsfreiheit einher und thematisiert auch keine unzureichende Vorbereitung durch die Musikhochschulen. Viele dieser Punkte werden zwar gesehen, bleiben aber hinsichtlich ihrer Gewichtung hinter der grundsätzlichen Zufriedenheit mit den gebotenen Perspektiven deutlich zurück.

Das bedeutet aber im Umkehrschluss, dass eine harmonische Integration an das Vorhandensein persönlich-biografischer Ressourcen geknüpft ist und daher immer nur auf das biografische Lernpotenzial einzelner Personen bezogen sein kann. Die Passung zwischen persönlichen Bedürfnissen und beruflichem Umfeld wird durch den Globe nicht unterstützt, sondern erfolgt trotz seiner Widrigkeiten. Sie kann nur geschehen, weil die Bewohner*innen des Raum 1 über biografische Selbstkonzepte verfügen, die von ständiger Suche nach Passungen und Entfaltungsmöglichkeiten geprägt sind. Das Berufsbild ist an die Bereitschaft zu ständiger Weiterentwicklung geknüpft; wo diese Bereitschaft gegeben ist, besteht die Möglichkeit, sich mit den negativen Rahmenbedingungen des Globe zu arrangieren. Die Tatsache, dass in unserem Datenmaterial immer wieder – und glücklicherweise durchaus nicht selten – Fälle auftauchen, in denen persönliche Bedürfnisse und berufliche Realität auf derart erfüllende Weise miteinander ausbalanciert sind, darf also auf keinen Fall als Beleg für eine allgemeine Attraktivität des Berufsfeldes gewertet werden.

Das Material zeigt ferner, dass eine Verortung in den Räumen 2 und 3 mit der Tendenz einhergehen kann, die negativen Rahmenbedingungen des Globe besonders hervorzuheben und als Gründe für ein Nicht-Ergreifen der künstlerisch-pädagogischen Option in Stellung zu bringen. Josephine Mücksch (TS 34) kommt in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass das Fehlen positiver Erfahrungen mit Musikschularbeit zu einer besonderen Betonung der negativen strukturellen Rahmenbedingungen führen kann:

„Wer selbst nicht mit der Arbeit an einer Musikschule vertraut ist, tendiert (ggf. gestützt durch augenscheinlich wenig attraktive Rahmenbedingungen) zu einem negativ geprägten Bild und sieht die Musikschule als einen Ort des beruflichen Scheiterns. Im Gegensatz dazu haben jene, die bereits Einblicke in die Unterrichtstätigkeit an Musikschulen gewonnen haben, eine deutlich positivere Wahrnehmung und betrachten die Musikschule keineswegs als einen Ort des Misserfolgs, sondern als eine wertvolle berufliche Wirkungsstätte.“ (Mücksch)

2.2 Spannungsfeld 2: Sichtbarkeit

Dieses Spannungsfeld findet in 17 Teilstudien Erwähnung und kann deshalb ebenfalls als ein gewichtiger Faktor für die Frage nach den Gründen für den mangelnden Nachwuchs gewertet werden. Mit der Kategorie der „Sichtbarkeit“ fassen wir zum einen den Aspekt der Informationslage, also die Frage, ob bei den interviewten Personen überhaupt genügend Wissen

über das künstlerisch-pädagogische Berufsfeld besteht. Zum anderen geht es hier aber auch um den Aspekt einer symbolischen Sicht- bzw. Unsichtbarkeit. Dieser geht über die bloße Verfügbarkeit von Information deutlich hinaus. Hinter der in einigen Studien referierten Sichtweise, dass es sich bei künstlerisch-pädagogischer Tätigkeit doch nicht um einen „richtigen“ Beruf handeln könne (vgl. Schlünkes, TS 42), steht nicht nur ein fehlendes Faktenwissen über die möglichen Facetten des Berufsfeldes, sondern bereits auch ein implizites Urteil über dessen Wert, wodurch das Unwissen indirekt zugleich schon wieder legitimiert wird.

Die Ausprägungen dieses Spannungsfeldes lassen sich auf folgende Weise in das „Drei-Räume-Modell“ einordnen:

2.2.1 Raum 1: Hohe Sichtbarkeit

Es liegt auf der Hand, dass Personen, die – wie gezeigt – über vielfältige positive Erfahrungen mit dem Berufsfeld verfügen und sich mit dessen Repräsentant*innen durch Commitment verbunden fühlen, sowohl über ein hohes Maß an erfahrungsgebundenem Faktenwissen verfügen als auch von einer großen symbolischen Repräsentanz des Berufs ausgehen. Interessanterweise lässt unser Datenmaterial keinen einzigen Fall erkennen, in dem Befragte, die wir in Raum 1 verorten, angeben, durch eine Informationsveranstaltung (etwa im Zusammenhang mit einer Studienberatung) auf das Berufsfeld aufmerksam geworden zu sein. Dessen Sichtbarkeit stellt sich anscheinend notwendigerweise über das Eingebundensein in entsprechende Praxen her.

Konkret vollzieht sich der Weg in die Berufspraxis bei der Ausprägung „Hohe Sichtbarkeit“ so, dass in irgendeiner Form zunächst Erfahrungen vorliegen müssen, die in einem zweiten Schritt dann zu Lektorientierungen werden, welche zur allmählichen Festigung des Berufswunsches und dann auch zu Berufsentscheidungen führen. Dabei kann der zeitliche Radius dieser Kontaktpunkte sehr unterschiedlich gelagert sein. In der Studie von Shams Aghazada und Kerstin Weuthen (TS 1) schildert eine Blockflötenlehrerin, wie „ein inspirierendes Vorbild im Blockflötenunterricht ihr schon als Kind den Berufswunsch vermittelte, selbst Lehrerin zu werden“ (Aghazada & Weuthen). Unter den Interviewpartner*innen in der Studie von Laura Engelmann finden sich hingegen zwei Studierende, die erst zu Beginn ihres Studiums mit künstlerisch-pädagogischen Tätigkeiten in Berührung kamen. Aber auch hier geschah dieser Erstkontakt nicht durch ein pflichtgemäßes Absolvieren einer vorgeschriebenen Studienanforderung: Die Tätigkeit wurde durch direkte und persönliche Ansprache vermittelt und führte unmittelbar zu positiven Erfahrungen, aus denen heraus sich dann eine Identifikation mit dem Berufsfeld entwickelte. In vergleichbarer Weise kommt Annkathrin Maroth (TS 33) zu dem Schluss, dass es häufig Musikschullehrende waren, die durch ihre Begeisterung bei den von ihr befragten Studierenden „den Wunsch nach einem musikpädagogischen Studium verstärkt hatten. Drei von fünf Interviewpartner*innen gaben an, dass ihre Lehrpersonen sie explizit zur Aufnahme eines IGP-Studiums ermutigt haben. Gleichzeitig wurden Unterschiede in Unterrichtsstilen und Methoden reflektiert, wobei die zwischenmenschliche Ebene für das Vertrauen in die Studienentscheidung entscheidend war“ (Maroth).

Allerdings ist nicht automatisch davon auszugehen, dass eine Musikschullehrkraft, die eine hohe Identifikation mit dem künstlerisch-pädagogischen Berufsfeld mitbringt und in diesem

Sinne motivierend auf ihre Schüler*innen einwirkt, ihre große menschliche und künstlerische Präsenz in jedem Falle mit einer gezielten Werbung für den Beruf verbindet. Göllner et al. berichten in ihrer Studie (TS 38) von einer Lehrperson, die „eine initiale Studien- und Berufsberatung selbst bei ‚super talentierten Schülerinnen‘“ kategorisch ablehnt. Der Grund dafür „ist die Wahrnehmung der eigenen Musikschularbeit als einer äußerst fordernden Tätigkeit. Um für den Berufsalltag auch langfristig gewappnet zu sein, brauche es“ – so die wörtliche Äußerung dieser Lehrkraft – „eine absolute Überzeugung und eine überströmende Liebe für die Musik und eine unfassbare Leidenschaft; dass ich weiß, diese Person kann auch dabei glücklich sein und bleiben.“ Entsprechend müsse der Impuls für ein Musikstudium klar von den Schüler*innen selbst ausgehen („Das muss von ihnen kommen, dass sie dafür brennen“).

Die Ausprägung „hohe Sichtbarkeit“ ist bei Schüler*innen und Studierenden also auf das Vorhandensein überzeugender Vorbilder angewiesen, die eine initiale Voraussetzung für die Entwicklung einer künstlerisch-pädagogischen Identität bilden. Gleichzeitig ist aber auch in Rechnung zu stellen, dass diese Vorbilder z.T. aus reflektierten Gründen auf eine explizite Werbung für den Beruf verzichten, wodurch indirekt der Kreis der späteren Bewerberinnen wieder eingeschränkt wird. In jedem Falle aber scheint der Weg in den Beruf innerhalb von Raum 1 nicht über das Vermitteln abstrakter Informationen zu verlaufen.

Dass die künstlerisch-pädagogischen Studiengänge – wie Jan Hofmann herausarbeitet – „nur denen bekannt sind, die sich näher mit dem Musikstudium beschäftigt haben“ (Hofmann, TS 26), lässt sich als indirekte Bestätigung dieser Befunde lesen: Sichtbar werden Berufsfeld und Studium anscheinend nur, wenn bereits eine entsprechende Interessenlage und somit ein teilweises Eingebundensein in die „social world“ von Raum 1 vorhanden ist. Fehlt diese Offenheit, so wird die Sichtbarkeit eingeschränkt.

2.2.2 Raum 2: Eingeschränkte Sichtbarkeit; selektive Anerkennung

Auch Raum 2 stellt eine „social world“ mit gemeinsamen Zielen und Vorbildern dar. In eben dem Maße aber, in dem diese Vorbilder als Repräsentant*innen des Künstlerischen wahrgenommen werden, scheint die künstlerisch-pädagogische Dimension an Sichtbarkeit zu verlieren. Anders formuliert: durch die narrative Brille des Künstlerischen werden die künstlerisch-pädagogischen Anteile, die hier zweifellos auch wahrnehmbar wären, zurückgedrängt. Camilo Hirschhorn zeigt in seinen Interviews mit Studierenden der Fachrichtung „Künstlerische Ausbildung“, dass der wichtigste Entscheidungsgrund für den Studienort und die Studienwahl „die Lehrperson im künstlerischen Hauptfach“ darstellt und nennt „Meisterkurse als zentralen Ort der Orientierung“ (Hirschhorn, TS 25). Diesen leibhaftigen und wegweisenden Erfahrungen steht ein KPA-Studium gegenüber, das lediglich von außen betrachtet wird: Es wird „von den meisten als weniger attraktiv angesehen, da es mehr pädagogische Inhalte umfasst und weniger Zeit für die eigene künstlerische Entwicklung lässt“ (TS 25). Auch wenn es sich hier also, wie bereits gezeigt, im Wesentlichen um eine Entscheidung *für* ein künstlerisches Studium handelt, so geht damit doch die Tendenz einher, sich auf alternative Wege musikalischer Berufsausübung zunächst einmal nicht einzulassen. Vor diesem Hintergrund ist auch hier in Zweifel zu ziehen, ob die damit verbundene Wissenslücke bezüglich künstlerisch-pädagogischer Studiengänge durch eine bloße Informationsvermittlung behoben werden kann. Wenn Helene Lückge als Ergebnis ihrer Interviews mit musikalisch qualifizierten Abi-

turient*innen die Tatsache festhält, „dass der Studiengang Instrumental-/Gesangspädagogik als fast unsichtbar wahrgenommen wird“ und – damit verbunden – „nur ein geringes Wissen über die tatsächlichen Studieninhalte“ besteht (TS 32), so muss gefragt werden, ob dieses Informationsdefizit nicht zum Teil auch durch das bei den Interviewpartnerinnen gleichzeitig erkennbare Commitment zur „social world“ des Künstlerischen von den Befragten selbst produziert wird. Nicht alles, was man wissen könnte, weiß man auch.

Die Zugehörigkeit zu Raum 2 kann überdies auch mit einer deutlichen Kritik am künstlerisch-pädagogischen Berufsfeld verbunden sein, die zum Teil auch eine Konsequenz selektiver Wahrnehmung ist. Michael Dartsch und Wolfgang Lessing (TS 17) zeigen in ihrer Studie zur Perspektive der künstlerischen Lehrkräfte an Musikhochschulen auf die KPA, dass hier zwar ein deutlich ausgeprägtes Bewusstsein bezüglich der Wichtigkeit des künstlerisch-pädagogischen Bereichs vorliegt, diese Wichtigkeit aber vor allem an der Aufgabe festgemacht wird, für einen an professionellen Maßstäben orientierten instrumentalen Nachwuchs zu sorgen. Die Musikschulen, so der Tenor bei den Befragten, kommen dieser Aufgabe aber nicht im erforderlichen Umfang nach. Dass künstlerisch-pädagogische Arbeit noch viele weitere Aufgaben umfasst, scheint ihnen nicht bewusst zu sein. Auch hier stellt sich die Frage, ob es sich bei diesem Nichtwissen um einen bloßen Informationsmangel handelt, oder ob die fehlenden Kenntnisse nicht zumindest teilweise auch die Folgen eines Filtervorganges sind, der alles zurückdrängt, was sich nicht in die Logik der eigenen „social world“ integrieren lässt.

Das Kriterium der Sichtbarkeit kann von Angehörigen des Raumes 2 auch noch in einem ganz anderen Sinne gedeutet und gegen Raum 1 in Stellung gebracht werden. Sofern man nämlich zu den Motiven, aus denen heraus eine „künstlerische“ Laufbahn verfolgt wird, die Tatsache zählt, mit der eigenen instrumentalen oder vokalen Leistung von außen „gesehen“ werden zu können, erscheint der künstlerisch-pädagogische Bereich als ein Feld, in dem eine derartige Sichtbarkeit nicht gegeben ist. In der Studie von Helene Lückge kommt eine Befragte zu Wort, die davon ausgeht, dass Musikpädagog*innen „kein fertiges Produkt raus[bringen] oder [...] etwas Neues [erfinden] (Lückge, TS 32).“ Musikpädagogik wird daher eher als Beruf gesehen, „in dem man für sich selber arbeitet und kaum Anerkennung von außen bekommt. Die Belohnung sei sozusagen zu sehen, dass die SchülerInnen Fortschritte machen“ (Lückge, TS 32).

2.2.3 Raum 3: Geringe Sichtbarkeit; symbolische Unsichtbarkeit

In diesem Raum, der – wie bereits erwähnt – aufgrund seiner ausschließlich negativen Struktur keine eigene „social world“ darstellt, dominieren zwei Ausprägungen von (Un-)Sichtbarkeit. Zum einen umfasst er einen Personenkreis, der sich weder in Raum 1 noch in Raum 2 verorten, aber durchaus ein allgemeines Interesse an künstlerischen und künstlerisch-pädagogischen Tätigkeitsfeldern erkennen lässt (1). Zum anderen beinhaltet er eine Orientierung an medialen oder gesellschaftlich tradierten Bildern in Bezug auf „künstlerische“ und „künstlerisch-pädagogische“ Arbeit, wodurch die Sichtbarkeit dieser Berufsfelder von Vornherein selektiv beeinflusst wird (2).

(1) In Bezug auf den erstgenannten Aspekt ist der bezüglich der Räume 1 und 2 durchaus kritisch gesehene Begriff des Informationsdefizits sehr angebracht. Gregor Fuhrmann und Immanuel de Gilde (TS 21) untersuchen in ihrer Studie „Wege aus der Musik“ die Beweggründe, aus denen heraus sich Personen, die zwar ein grundsätzliches Interesse am künstle-

rischen und künstlerisch-pädagogischen Berufsfeld zu erkennen geben, sich dann schlussendlich dagegen entscheiden. Annähernd die Hälfte der von ihnen befragten Personen gab an,

„zu wenige Informationen über ein musikpädagogisches Studium oder die Möglichkeiten einer musikalischen Betätigung erhalten oder gefunden zu haben. Unterschiedliche Informationen und Voraussetzungen für die von Standort zu Standort divergierenden Aufnahmeprüfungen sowie ein fehlendes Bild einer späteren musikbezogenen Tätigkeit wurden hier als Gründe angeführt. [...] Eine der befragten Personen gab an, dass sie mit ihrem heutigen Wissen eine andere Entscheidung getroffen hätte.“ (Fuhrmann & de Gilde)

Eine grundsätzliche Aufgeschlossenheit, die allerdings noch nicht den Aggregatzustand eines gezielten, auf bewusst reflektierten Erfahrungen beruhenden Interesses angenommen hat, sieht sich also mit einer faktischen Unsichtbarkeit künstlerisch-pädagogischer Studiengänge konfrontiert. Diese Unsichtbarkeit scheint auch daher zu rühren, dass selbst im musikschulischen Umfeld die Bedeutung und Notwendigkeit eines KPA-Studiums für die Befragten nicht immer erkennbar ist. In der Studie von Mercé Bosch Sanfélix wird ein Gesprächspartner mit den Worten zitiert, ihm sei nicht bewusst gewesen, „dass man das studieren könnte.“ Er kenne „viele, die Schulmusik studieren und dann an Musikschulen unterrichten“ (Bosch Sanfélix, TS 4).

Insgesamt scheint der Bereich des Lehramtsstudiums im Vergleich zu den KPA-Studiengängen für Personen, die prinzipiell offen für künstlerisch-pädagogische Tätigkeitsfelder sind, eine größere Sichtbarkeit zu besitzen. Auch für die Studierenden der Schulmusik ist daher eine verbesserte Informationslage in Bezug auf die KPA von großer Bedeutung. In der Studie von Jan Hofmann äußert sich ein an Schulmusik interessierter Interviewteilnehmer mit den Worten: „Ich glaube, wenn ich [...] mich mal so richtig informiert [hätte], könnte ich auch direkter sagen, das gefällt mir eher das gefällt mir nicht, weil jetzt wo du [...] Instrumentalpädagogik [...] erklärt hast, da dachte ich mir auch direkt so: ah ja [...] der Gedanke macht Spaß“ (Hofmann, TS 26).

Diese Unsichtbarkeit, die eben nicht nur – wie in Raum 2 – die Folge einer selektiv künstlerischen Orientierung ist, betrifft neben den instrumental-/gesangspädagogischen Studiengängen auch die EMP. Sophie Rüth (TS 14) zeigt in ihren Interviews mit Studienanfänger*innen in diesem Bereich, dass alle Befragten „eher zufällig auf das Studienangebot“ gestoßen [sind]. Die Unsichtbarkeit mag hier auch mit der Tatsache zusammenhängen, dass die EMP, im Gegensatz zur IGP, an vielen Musikschulen ausschließlich als Früherziehung in Erscheinung tritt, wodurch der unmittelbare Kontakt mit dem Fach in einem Lebensalter stattfindet, in dem berufliche Orientierungen noch keine Rolle spielen und daher jene Erfahrungen, die für Raum 1 kennzeichnend sind, sich nicht ohne gezielte Formate (z.B. Hospitationsangebote) einstellen können.

Auch wenn in Bezug auf die Räume 1 und 2 die Bedeutung bloßer Informationsvermittlung eher skeptisch zu beurteilen ist, so kann doch in Bezug auf den hier geschilderten Personenkreis gefolgert werden, dass eine Verbesserung der Informationslage von allergrößter Wichtigkeit ist. Die Distanz, die das entscheidende Kriterium von Raum 3 darstellt, bezieht sich eben nicht nur auf Personen, die durch die Übernahme gesellschaftlich zirkulierender Narrative dem künstlerisch-pädagogischen Bereich skeptisch bis ablehnend gegenüberstehen, sondern auch auf Menschen, die bereit sein könnten, ihre (noch) außenstehende Position möglicherweise zu verlassen. Für diese Personengruppe ist eine verbesserte Informationslage essentiell. Ob sie allerdings in der Lage wäre, den durch die musikhochschulischen Eignungsprüfungen definierten Flaschenhals zu passieren, ist eine andere Frage.

(2) Die zweite Möglichkeit, in der der Aspekt der (Un-)Sichtbarkeit in Raum 3 hervortritt, äußert sich in der Tendenz, das künstlerisch-pädagogische Berufsfeld symbolisch unsichtbar zu machen. Das Nichtwissen wird im Zuge seiner Artikulation zugleich legitimiert: Der Ratschlag an eine Studieninteressentin, statt eines künstlerisch-pädagogischen Studiums doch „etwas Vernünftiges zu machen“ (Lückge, TS 32), transportiert sowohl ein auf Unwissenheit beruhendes Klischee als zugleich auch die mangelnde Bereitschaft, an der bestehenden Unkenntnis etwas zu ändern.

Das Verhältnis zum Globe:

Die Sichtbarkeit des künstlerisch-pädagogischen Berufsfeldes hat auch Auswirkungen auf die Sichtbarkeit des Globe. Wer das Berufsfeld einzig und allein aus der Perspektive gesellschaftlich präformierter Narrative (wie „brotlose Kunst“ oder „kein richtiger Beruf“) wahrnimmt, wird die negativen strukturellen Rahmenbedingungen anders gewichten als eine Person in Raum 1, für die das Berufsfeld mit einer hohen Sichtbarkeit einhergeht. Ferner ist festzustellen, dass eine Verortung in Raum 2 häufig zu einer Selbstbegrenzung beruflicher Optionen führen kann („Plan B-Logik“), die dann ihrerseits in Bezug auf das künstlerisch-pädagogische Berufsfeld das Gefühl des Ausgeliefertseins an die negativen strukturellen Rahmenbedingungen des Globe erhöht.

2.3 Spannungsfeld 3: Ethos

In diesem Spannungsfeld, das in insgesamt 15 Einzelstudien hervortritt, geht es um das Verhältnis zwischen einer individuellen Motivation für den Beruf und seiner übergeordneten Bedeutung. Die Kategorie „Ethos“ umfasst alle Formen einer Berufslegitimation, die über den Aspekt subjektiver Präferenzen hinausgehen und ist – in jeweils unterschiedlicher Form – in allen drei Räumen anzutreffen.

2.3.1 Raum 1: Motivation und Ethos. Werte im Einklang

Für die Gesprächspartner*innen, die wir im Raum 1 verorten, erschöpft sich die Bejahung des Berufsbildes nicht im Bewusstsein einer individuellen Passung; vielmehr versuchen sie immer wieder zu formulieren, was sie darüber hinaus an ihrem Beruf wichtig und bedeutungsvoll finden. Diese Legitimationsversuche stehen aber in der Regel nicht am Anfang einer Argumentationskette, sondern entwickeln sich mitunter erst aufgrund einer gezielten Nachfrage der Interviewer*innen. Zugleich lässt sich die Tendenz erkennen, sie immer wieder mit der eigenen Praxis in Beziehung zu setzen. Sie werden also nicht aufgerufen, um beispielsweise einem eher defizitär beschriebenen Berufsalltag von außen eine Sinnperspektive zu verleihen, sondern lassen das Bemühen erkennen, persönliche Motivation und überpersönliche Sinnesebene aufeinander zu beziehen. Deutlich erkennbar wird das etwa im Falle einer Querflötistin, die im Interview laut darüber nachdenkt, welche Berufsbezeichnung für ihre Praxis eigentlich angemessen wäre. Auf die Frage, ob sie sich mit dem Beruf Musikschullehrerin identifiziert, gibt sie zur Antwort:

„Ja, auf jeden Fall. Also ich identifiziere mich nicht in Anführungszeichen. Also ich finde, ich habe da sehr viel darüber nachgedacht, weil ich habe immer gefragt, wenn mich jemand fragt, was ist dein Beruf, sage ich, ich bin MUSIKSCHULLEHRERIN? Sage ich, ich bin MUSIKPÄDAGOGIN, obwohl ich ja noch keinen musikpädagogischen Abschluss habe? (lacht) Oder sage ich einfach nur, ich bin Querflötistin? Weil das ja, das

ist was ich, also das umfasst ja eigentlich ALLES. Also es umfasst, dass ich musiziere im Unterricht, ich gebe das weiter, was ich mache und ich spiele aber selber. Also wenn ich sage, ich bin Querflötistin, dann identifiziere ich mich DAMIT auf jeden Fall auch als Musikschullehrkraft. (...) (lacht).“ (Doggenweiler Menkhau, TS 18)

Hier lässt sich das Bestreben erkennen, einen Begriff für das eigene Tun zu entwickeln, der alle Facetten des Handelns abdeckt. Durch die Entscheidung für die Bezeichnung „Querflötistin“ wird ein berufliches Selbstverständnis deutlich, das Aspekte des Künstlerischen und Pädagogischen selbstverständlich aufeinander bezieht. Diese Bezeichnung soll das Arbeitsumfeld Musikschule nicht verdecken, sondern gerade umgekehrt die Identifikation mit ihm zum Ausdruck bringen: Musikschule ist der Ort, an dem die Aspekte des Künstlerischen und Pädagogischen zur Deckung gebracht werden können. Hinter der Bezeichnung „Querflötistin“ steht der von Selbstbewusstsein zeugende Wunsch, das eigene Tun nicht als Konsequenz einer gescheiterten Künstlerkarriere oder Erfüllung eines „Plan B“ zu kennzeichnen, sondern als exakten Ausdruck einer umfassenden und vielseitigen Tätigkeit zu begreifen.

Auch in einem anderen Fall geht es um die Frage der Berufsbezeichnung. Hier kommt die Sprecherin zwar zu einem genau entgegengesetzten Schluss, gibt aber ebenso deutlich zu erkennen, dass eine über persönliche Präferenzen hinausgehende Identifikation mit dem Berufsfeld für sie wesentlich ist.

„[D]iese Musikschullehrer und ich sehe, wie sie sich vorstellen in der Gesellschaft: ‚Ich mach Projekte!‘ Und ich denke: NEIN, du bist Musikschullehrerin und dazu machst du noch Projekte, aber sag doch mal, dass du Musikschullehrerin bist, sei doch STOLZ auf deinen Beruf und kommuniziere das so. Weil wenn wir uns ständig verstecken und klein machen, und sagen ‚Ja, ich bin Musikschullehrer, ist nichts mit Orchester geworden.‘ Ja, sorry. Was für eine gesellschaftliche Anerkennung erwartet uns dann?“ (Heß & Weuthen, TS 24)

Die Suche nach einem passenden Ausdruck für das eigene Tun ist in beiden Fällen, auch wenn die Befragten zu gegenläufigen Schlüssen kommt, von dem Bestreben getragen, den Wert der eigenen Tätigkeit nach außen hin deutlich zu machen. Dass dieses Bestreben auf die eher schlicht anmutenden Bezeichnungen „Querflötistin“ bzw. „Musikschullehrerin“ hinausläuft, mindert das berufliche Selbstbewusstsein nicht, sondern verstärkt es: Beide Bezeichnungen werden von den Sprecher*innen als ausreichend betrachtet und frei von der Sorge verwendet, dass sie von Außenstehenden entweder geringgeschätzt (Musikschullehrerin) oder als zu unpräzise (Querflötistin) wahrgenommen werden.

Eine innerhalb von Raum 1 häufig anzutreffende Argumentationsfigur läuft darauf hinaus, die eigene Arbeit als eine Tätigkeit zu beschreiben, in der es um den Menschen geht. Die Studie von Moriah Prochotta nennt als wichtigen Antriebsfaktor für die Befragten die Tatsache,

„dass man in der Musikschararbeit ‚als Mensch wirken‘ kann. Die Instrumentallehrkräfte betonten den hohen Stellenwert der langfristigen, persönlichen Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung und ihren innigen Wunsch, ihre Schüler*innen zu inspirieren und mit der Begeisterung für Musik anzustecken“ (Prochotta, TS 39).

Ein von Davit Sarukhanyan interviewter Gesprächspartner sieht „Musikpädagogik als bedeutenden Teil, der vieles von dem, was Musik ausmacht, abdeckt. Seine Perspektive geht dabei über die Musik selbst hinaus und schließt das [Thema] Menschsein [ein]“ (Sarukhanyan, TS 41). Zacharias Kokkos lässt einen Interviewpartner zu Wort kommen, der „seinen Beruf als einen wichtigen gesellschaftlichen Beitrag [betrachtet], der die Menschen in ihrer kulturellen und emotionalen Entwicklung unterstützt. Musik hilft, Emotionen auszudrücken und kann das Leben bereichern“ (Kokkos, TS 11).

Die Dimension „Mensch“ wird auch in der Studie von Luis Jonás Doggenweiler Menkhaus berührt und dient dem hier Befragten zugleich als eine Abgrenzung gegenüber einer Berufstätigkeit im Orchester:

„Die [Orchestermusiker*innen] haben natürlich die Gestaltung, [...] in ANDEREM SINNE, [...], aber die Gestaltungsmöglichkeiten an der Musikschule, also empfinde ich wirklich als attraktiver, aber weil ich natürlich auch ein, ich bin jetzt ein Mensch, der sehr gern auch mit Körper und mit Sprache arbeitet und ich, wenn ich den Menschen sehe, bin ich auch meistens am Menschen interessiert, aber da ist jeder natürlich anders.“ (Doggenweiler Menkhaus, TS 18)

Gemeinsam ist all diesen Kennzeichnungen, dass ihre Grundlage die persönliche Genugtuung und Freude an der eigenen Arbeit bildet, die in einem zweiten Schritt dann generalisiert wird. Das unterscheidet die hier wiedergegebenen Beiträge von jenen Äußerungen, in denen die Befragten ein „Märtyrer-Narrativ“ (Heß & Weuthen, TS 24) entwickeln, dessen Grundlage zwar mit großer Leidenschaft betriebene Berufspraxis bildet, die jedoch unter so schwer vertretbaren Rahmenbedingungen stattfindet, dass sie nur mit altruistischen Argumenten gerechtfertigt werden kann: Dieses Narrativ bündelt sich „in Aussagen wie ‚Wer ist schon bereit dazu, [...] so wie ich’s jetzt im Moment mache‘ oder in überhöhenden Metaphern für die Berufsgruppe wie ‚Highlander‘ oder ‚Jedi-Ritter‘[...]. Hier schildern die Lehrkräfte, wie sie trotz widriger Bedingungen durchhalten und strukturelle Defizite durch großes, z.T. an Selbstaussbeutung grenzendes persönliches Engagement amortisieren. Ihr Einsatz erscheint als altruistische Aufopferung für eine größere Sache: ‚Es geht nicht um mich.‘“ (Heß & Weuthen)

Die für Raum 1 kennzeichnende Bindung der Legitimationsargumente an die eigene Praxis muss jedoch auch von einer anderen Seite betrachtet werden: Gerade weil die Legitimation hier an die persönlichen Ressourcen geknüpft wird und nicht als Deckmantel die eigene Praxis verschleiert, muss in Rechnung gestellt werden, dass in dem Moment, in dem diese Ressourcen z.B. durch Überforderung nicht mehr mobilisiert werden können, auch die Legitimationsgrundlage entfällt. In diesem Zusammenhang ist die Studie von Franziska Wientges (TS 47) wichtig, die der Frage nachgeht, in welchem Verhältnis musikpädagogische Nachwuchsgewinnung und ein erhöhtes gesellschaftliches Engagement der Musikschulen zueinander stehen. Die interviewten Musikschulleiter*innen betonen durchweg die Notwendigkeit einer Musikschulentwicklung, die verstärkt auf Schulk Kooperationen, inklusive Angebote, Kooperationen mit Kindergärten und Kitas, regelmäßige Musikvermittlungs- und Kinderkonzerte, Teilhabe für alle sowie auf die Entwicklung von Diversitäts- und Kinderschutzkonzepten setzt. Hinter all diesen Entwicklungsvorhaben stehen Vorstellungen von Musikschularbeit, die von einem normativ gegründeten Ethos getragen sind, dessen Virulenz daher rührt, dass sie eine Praxis anstreben, die in aller Regel noch nicht eingelöst ist (sonst müsste man nicht von Entwicklung und Transformation sprechen). Gerade aber weil die Identifikation mit der Institution innerhalb von Raum 1 auf das Engste an das Vorhandensein persönlicher und biografischer Ressourcen geknüpft ist, besteht die Gefahr, dass Transformationsprozesse, sofern sie top down vollzogen werden, diese Ressourcen überfordern und die persönliche Passung zum Berufsbild gefährden können, die in Raum 1 doch gerade die entscheidende Identifikationsgrundlage bildet. Interessant ist in diesem Zusammenhang der von Wientges referierte Wunsch zweier Musikschulleiter*innen nach einem „noch heterogenere[n]“ Kollegium, ohne das die vielfältigen neuen Anforderungen anscheinend nicht bewältigt werden können. Unterschiedlichere Profile würden auch zu vielgestaltigeren – und sich gegenseitig möglicherweise befruchtenden – Ressourcen führen, was zu einer Bewältigung der neu an die

Musikschulen gestellten Legitimationsanforderungen beitragen und zu einer Veränderung des institutionellen Ethos führen könnte. Eben diese gewünschte Diversifizierung würde aber direkt das Nachwuchsproblem berühren, denn sie wäre von veränderten Zugangsbedingungen an den Musikhochschulen abhängig. Folgerichtig wünschen sich die von Wientges befragten Musikschulleiter*innen, dass „Barrieren im Zugang zur Ausbildung an Musikhochschulen“ künftig abgebaut werden. Hierdurch könnten Personenkreise angesprochen werden, deren Ressourcen für eine Bewältigung der vielfältigen Zukunftsaufgaben notwendig sind, bislang aber noch nicht über die notwendigen formalen Voraussetzungen verfügen.

2.3.2 Raum 2: Individuelle Motivation. Ethos als normativer Auftrag

Ließ sich in Raum 1 die Tendenz rekonstruieren, die individuelle Motivation zu künstlerisch-pädagogischem Handeln mit einem überindividuellen Ethos in Verbindung zu setzen, so ist für Raum 2 charakteristisch, dass hier, so lange es um die eigene „social world“ des Künstlerischen geht, vor allem persönliche Neigungen und Präferenzen genannt werden. Sobald es um die nicht zur eigenen „social world“ gerechnete künstlerisch-pädagogische Arbeit geht, wird diese entweder auf eine Weise legitimiert, die vor allem als zu leistende *Anforderung* hervortritt, oder sie wird in ihrer Bedeutung abqualifiziert.

Gerade bei der Untersuchungsgruppe der Schüler*innen und Studierenden fällt auf, dass diejenigen Gesprächspartner*innen, die eine „künstlerische“ Laufbahn anstreben, vollständig ohne übergeordnete Legitimationsfiguren auszukommen scheinen. Hier bleibt der Blick ganz auf die persönliche Neigung gerichtet, stets gepaart allerdings mit der Frage, ob die eigene Leistung den Anforderungen des Berufslebens standhalten wird. In Camilo Hirschhorns Studie werden „die künstlerische Weiterentwicklung und die individuelle Verbindung zu Professor*innen“ von den befragten Studierenden „als zentrale Gründe für die Entscheidung zugunsten des KA-Studiums genannt“ (Hirschhorn, TS 25). Helene Lückge arbeitet aufseiten der von ihr interviewten Abiturient*innen das Bedürfnis heraus, „Anerkennung für das zu erhalten, was man in seinem Beruf erreicht“ (Lückge, TS 32), ein Bedürfnis, das in den Augen der Interviewten durch künstlerisch-pädagogische Arbeit nicht erfüllt wird. Auch hier bleibt der Fokus also ganz auf die eigene Leistung und Motivation bezogen. Diese Orientierung an der persönlichen Neigung kann, so das Fazit bei Lückge, durchaus mit einem Respekt vor den Anforderungen künstlerisch-pädagogischer Arbeit einhergehen, dem jedoch die Überzeugung beigesellt ist, diesen Anforderungen nicht genügen zu können. Das hier aufgerufene künstlerisch-pädagogische Ethos tritt somit nur als von außen adressierte Anforderung in Erscheinung und wird in keiner Weise mit eigenen Erfahrungen oder Zielsetzungen verknüpft. Dieses von außen an die künstlerisch-pädagogische Arbeit herangetragene Ethos ist insbesondere für die Institution Musikhochschule kennzeichnend. Innerhalb der Hochschulen wird die Bedeutung der KPA oft mit Argumenten begründet, die die gesellschaftliche Wichtigkeit etwa von Musikschularbeit hervorheben, wobei diese Würdigung immer an einen Auftrag geknüpft wird. Das zeigt sich in der Studie von Gatzweiler und Schelenz (TS 22) etwa in der Aussage einer künstlerischen Lehrkraft, Lehrende an Musikschulen hätten eine „Grundverantwortung“ (Gatzweiler & Schelenz) für das Weiterbestehen der Musikkultur. In der Studie von Dartsch und Lessing kommt eine Gesangsprofessorin zu Wort, die sich sehr nachdrücklich für die Sichtbarmachung und Bedeutung der IGP einsetzt, dieses Plädoyer aber zugleich mit dem Auftrag an die künftigen Gesangspädagog*innen verknüpft, an den

Musikschulen wieder das auszubilden, „was uns eigentlich ausmacht“ (gemeint ist hier der klassische Gesang in Abgrenzung zur Populärmusik) (Dartsch & Lessing, TS 17). Es fällt auf, dass in derartigen Aussagen zwar ein mit Veränderungswünschen einhergehender Auftrag formuliert wird, die eigene musikhochschulische Arbeit aber eher als ein unveränderlicher Fixpunkt erscheint. Ganz deutlich wird das bei einem von Dartsch und Lessing interviewten Blechbläserdozenten, der als wichtigsten Aspekt für eine Zusammenarbeit von Hochschulen und Musikschulen die Aufgabe formuliert, das an den Hochschulen generierte fachmethodische Wissen an die Musikschulen „durchzureichen“ (Dartsch & Lessing). Dass Musikschulen mit gesellschaftlichen Wandlungsprozessen umgehen müssen, die immer wieder eine Neujustierung ihrer Aufgabenprofile erfordern, bleibt vollständig ausgeklammert. Es hat bisweilen den Anschein, dass Wandlungsprozesse fast schon als Abweichung von einem vordefinierten Ethos gewertet werden.

Raum 2 ist aber nicht nur von ethisch grundierten Aufträgen an künstlerisch-pädagogische Arbeit geprägt, sondern mitunter auch von einer schlichten Geringschätzung, die keinen Raum für eine Würdigung lässt. In vielen Studien wird deutlich, dass die befragten Personen künstlerisch-pädagogische Arbeit schlichtweg geringer schätzen als künstlerische (vgl. Boos, TS 3) und diese Geringschätzung mit der Meinung begründet wird, „dass jeder den Beruf ausüben könne, der ein bisschen Ahnung von Musik und seinem Instrument hat“ (Beyermann et al., TS 50).

2.3.3 Raum 3: Beruf als Service und als imaginäre Kompensation von Wirklichkeit

Im „Raum der Distanz“ lassen sich zwei Argumentationsrichtungen erkennen, die zwar inhaltlich gegenläufig sind, aber doch die Gemeinsamkeit besitzen, den Beruf von außen zu beschreiben, ohne sich näher auf seine spezifischen Bedingungen einzulassen.

Zum einen dominiert hier der Aspekt der Dienstleistung: Musikschularbeit wird als Beruf wie jeder andere gesehen und hat keinerlei Bindung an ein wie immer geartetes Ethos. Es liegt auf der Hand, dass er angesichts der negativen strukturellen Rahmenbedingungen des Globe unter dieser Perspektive kaum anders als defizient geschildert werden kann: gemessen an einer reinen Dienstleistungslogik muss er als unattraktiv erscheinen.

In unserem Material gibt es keine Äußerungen von interviewten Personen, die sich direkt in diesem Sinne äußern; dort, wo derartige Argumentationsmuster aufscheinen, entstammen sie in aller Regel aus dem Munde von Personen, die wir eher in Raum 2 verorten, bei dem – wie gesehen – das aktive Verfolgen einer künstlerisch-pädagogischen Laufbahn als Gefährdung der eigenen künstlerischen Orientierung gesehen und dementsprechend negativ dargestellt wird. In Erscheinung tritt diese Position allerdings in den zahlreichen Äußerungen, in denen beispielsweise Musikschullehrkräfte, aber auch Studierende die Haltung ihres Umfeldes in Bezug auf ihre Tätigkeit bewerten. So beklagt ein von Zacharias Kokkos interviewter Musikschullehrer, dass „Musikschullehrer oft nicht die gesellschaftliche Anerkennung bekommen, die sie verdienen. Er stellt fest, dass viele Menschen seinen Beruf als ‚Nebenjob‘ oder ‚Minijob‘ sehen“ (Kokkos, TS 11). Im vergleichbaren Sinne wird die gesellschaftliche Wahrnehmung des Berufs vor allem an den Aspekt der „schlechten finanziellen Lage“ gekoppelt (Engelmann, TS 20). Der Beruf wird in derartigen Kennzeichnungen also nicht nur, was schon problematisch genug wäre, als Dienstleistung, sondern zugleich auch noch als hochgradig unattraktive Dienstleistung begriffen.

Zugleich kann künstlerisch-pädagogische Arbeit im „Raum der Distanz“ aber auch als Möglichkeit der Weltverbesserung affirmiert werden, ohne dass die Tendenz erkennbar wäre, diese Überhöhung mit der jeweils zugrunde liegenden Arbeitsrealität abzugleichen. Derartige Überhöhungen finden sich im Datenmaterial etwa in den Selbstlegitimationen mancher Musikschullehrkräfte, die durch das Aufgreifen entsprechender Narrative ihrem Beruf eine Sinnperspektive zu verleihen suchen, die in den konkreten Schilderungen ihrer Arbeit eher nicht zu finden ist. Zu erwähnen wäre hier nochmals das von Heß und Weuthen rekonstruierte „Märtyrer-Narrativ“ (TS 24), das zwar von Musikschullehrkräften formuliert wird, die ja eigentlich nicht im „Raum der Distanz“ vermutet werden sollten. Es ist aber offenkundig, dass dieses Narrativ an eine zwar nicht anwesende, aber doch mitgedachte Gesellschaft adressiert ist, von der man sich eine Einstufung des Berufs als „systemrelevant“ erhofft; es stellt eine Brücke zwischen der negativ empfundenen Arbeitssituation und ihrer Rechtfertigung nach außen dar und zielt damit indirekt auch in den Raum 3.

Das Verhältnis zum Globe:

Der Globe umfasst neben den ökonomischen, räumlichen und zeitlichen Arbeitsbedingungen auch den Aspekt der veränderten Bedarfsstrukturen. Es liegt auf der Hand, dass dieser Punkt, der häufig ein verändertes Überverhalten auf Seiten der Schüler*innen, eine geringer werdende Unterstützung durch die Elternhäuser sowie ein Arbeiten in als problematisch empfundenen Settings (z.B. im Rahmen von Schulk Kooperationen) umfasst, aus der Perspektive von Raum 2 vornehmlich negativ bewertet wird. Wo eine Orientierung an der eigenen künstlerischen Praxis dominiert, werden Schüler*innen, Elternhäuser und Strukturen, die dieser Orientierung nicht entsprechen, schnell zu Störfaktoren, die sich als Argumente gegen das Berufsfeld nutzen lassen. Aus der Perspektive von Raum 3 wird man zu diesem Aspekt keine explizite Stellungnahme finden, da er ein Wissen um veränderte musikschulische Rahmenbedingungen voraussetzt, das in den für diesen Raum charakteristischen pauschalen Narrativen eher nicht vorhanden ist.

Wie sieht es aber in Raum 1 aus? Die Analyse hat gezeigt, dass hier zwar einerseits eine prinzipielle Offenheit und Bereitschaft besteht, sich mit allen die Musikschularbeit betreffenden Rahmenbedingungen konstruktiv auseinanderzusetzen und deshalb auch ein Wille vorausgesetzt werden kann, sich auf neue Herausforderungen einzulassen. Insofern lässt sich gewiss sagen, dass dieser Aspekt des Globe hier anders gewichtet wird als in den beiden anderen Räumen. Gleichzeitig war aber auch zu sehen, dass die Identifikation mit künstlerisch-pädagogischer Arbeit auf dem Vermögen beruhte, individuelle Ressourcen zu mobilisieren, um zu einer Passung mit dem Berufsfeld zu gelangen. Die Passung ist also nicht als ein für alle Mal gegebenes Einverständnis zu verstehen, sondern muss durch permanente Arbeit, die oftmals über die geforderten Leistungen weit hinausgeht, immer wieder hergestellt werden. Ganz deutlich wird das in der Äußerung einer Musikschullehrkraft in der Studie von Doggenweiler Menkhaus (TS 18):

„Also ich würde unseren Beruf wirklich nicht UNTERSCHÄTZEN, was seine EIGENINITIATIVE angeht. Also wer sagt: ‚Ich möchte am Wochenende zwei Tage frei haben‘, der wird eher frustriert sein dann an der Musikschule, denn das bedeutet schon so ein bisschen über das Maß sich zu engagieren und da liegt aber auch der Reiz drin, also die persönliche Chance, etwas zu gestalten. Das ist einerseits ein GLÜCKSREZEPT für mich persönlich und andererseits, [aber] das sind [auch] die Phänomene, die einen auch manchmal erschöpft lassen oder ja, einen erschöpft hinterlassen und auch manchmal FRUSTRIERT.“ (Doggenweiler Menkhaus)

Die berufliche Motivation ist also an das Gefühl von Gestaltungsfreiheit gebunden, das sich aber nicht in jedem Falle als ein „Glücksrezept“ erweist. Gerade wenn auf die Lehrkräfte viele zusätzliche Aufgaben warten, die unter Umständen erst einmal als Einschränkung des Gestaltungsspielraumes empfunden werden, droht die Gefahr, dass die Ressourcen, die, wie in der zitierten Aussage zu sehen ist, für eine erfüllte Tätigkeit permanent mobilisiert werden müssen, nicht mehr zur Verfügung stehen. Insofern handelt es sich bei den „veränderten Bedarfsstrukturen“ um einen Aspekt des Globe, der gerade auch in Hinblick auf Raum 1 auf Seiten der Musikschulleitungen eine große Sensibilität verlangt. Dabei gilt es die Leistungsgrenzen von Lehrkräften ebenso zu berücksichtigen wie das Erfordernis, dass Kollegien grundsätzlich zu notwendigen Entwicklungs- und Transformationsprozessen beitragen.

2.4 Spannungsfeld 4: Autonomie

Folgt man der von Michael Holzmayer in seinem Buch „Die Illusion der Berufswahl“ (2023) entwickelten Argumentation, so geht den Entscheidungen für ein bestimmtes Studium und dann anschließend für einen Beruf eine individuierte Habitusprägung voraus, wodurch die scheinbare Freiheit der Berufswahl stark eingeschränkt ist. Lehramtsstudierende, so Holzmayer bündig, „wählen den Lehrberuf, weil er zu ihnen passt“ (Holzmayer, 2023, S. 101). Die Möglichkeiten bzw. Grenzen dieses Habitus „werden jedoch bereits vor der konkreten Berufswahl gesetzt“:

„Insofern muss das Ziel, Lehrer*in zu werden nicht unbedingt bewusst gesetzt werden. Die Aussage *ich wollte immer schon Lehrer*in werden*, die in diesem Zusammenhang bekannt ist, deutet bereits darauf hin, dass es nicht zwangsläufig einer rationalen Begründung der Berufswahl mittels Aufzählung von Gründen bedarf. Die Zugkraft des Berufs kann für manche Akteur*innen so groß sein, dass sie gar nicht bewusst nach Begründungen oder Motivationen suchen müssen, um die Wahl zu legitimieren.“ (Holzmayer, 2023, S. 102, Hervorhebung im Original)

Vor diesem Hintergrund ist der Begriff der „Autonomie“, sofern mit ihm eine absolute und restlos dem eigenen Willen unterworfenen Entscheidungsfreiheit gemeint ist, sicher keine Bezeichnung, die für den Übergang in die künstlerisch-pädagogische Berufspraxis adäquat wäre. Anhand der bislang diskutierten Spannungsfelder war bereits zu sehen, dass die Identität und Passung zum Berufsfeld eher nicht durch „rational choice“ hergestellt wird, sondern auf vielfältigen Erfahrungen beruht, aus denen dann in einem zweiten Schritt Berufsentscheidungen erwachsen können. Die Möglichkeit, derartige Erfahrungen sammeln und zum Gegenstand von Selbstreflexion machen zu können, beruht dabei zumindest teilweise auf vorgängigen und exkludierenden Selektionsmechanismen. Im Anschluss an die Studie von Göllner et al. (TS 38) kann gesagt werden, dass auch eine subjektiv empfundene Wahlfreiheit die Konsequenz einer vorab durch die Musikschul-Lehrenden getroffenen „Prüfung vor dem Tore“ ist, durch die manche Musikschüler*innen die Möglichkeit erhalten, dieses „Wahlrecht“ auszuüben, während andere durch fehlende Unterstützung (in Bezug auf die Aspekte „ideelle Zustimmung zum angestrebten Berufsziel“ oder „emotionale Rückendeckung“) von vornherein ausgeschlossen werden (Göllner et al.).

Allerdings zeigt das Gesamtsample, dass, selbst wenn man den Tatbestand der habituellen Vorprägung als indirekte Einschränkung von Autonomie auffasst, es daneben doch noch weitaus manifestere Ausprägungen von Heteronomie gibt. Auch wenn die Vorstellung einer autonomen Berufsentscheidung eine Illusion darstellen mag, so gibt es doch zweifelsohne Ausprägungen von Fremdbestimmung, die weniger heteronom sind als andere. Daher halten

wir am Begriff der Autonomie, insofern mit ihm eine das Handeln beeinflussende subjektive Überzeugung von Entscheidungsfreiheit gemeint ist, fest.

Auch dieses Spannungsfeld gestattet eine Einordnung in das „Drei Räume-Modell“.

2.4.1 Raum 1: Autonomie und Unterstützung

Während die Aufnahme eines künstlerischen Studiums sehr häufig von einschlägigen Lehrendenwünschen begleitet wird, die die Folge eines Bedürfnisses nach bewunderten Vorbildern sind (vgl. die Studie von Hirschhorn, TS 25), gibt es im Material keine Hinweise darauf, dass die Aufnahme eines KPA-Studiums etwa an bestimmte Lehrende in den Bereichen der Fachmethodik oder der Allgemeinen Instrumental Didaktik geknüpft wäre, die als Vorbild etwa die Wahl des Studienortes beeinflussen. Augenscheinlich studieren auch die Befragten, die wir in Raum 1 verorten, zunächst einmal „Musik“. Auch wenn es unter ihnen Personen gibt, die – wie die Blockflötenlehrerin Frau „Döring“ in der Studie von Aghazada und Weuthen (TS 1) – schon zu Studienbeginn eine Unterrichtstätigkeit als festes Ziel im Auge haben, so kann doch gesagt werden, dass für „viele Musikschullehrkräfte der künstlerische Anspruch auch die Grundlage [bildet], auf der sie ihre professionelle Expertise und die Sinnhaftigkeit ihrer Arbeit aufbauen. Es ist die Leidenschaft für die Musik und das Streben nach künstlerischer Exzellenz, das ihre Arbeit als Musikschullehrkraft für sie selbst bedeutungsvoll macht“ (Heß & Weuthen, TS 24). Insofern lässt sich zumindest in der IGP die Ausgangssituation nicht mit dem Lehramtsbereich vergleichen, für den sich die pauschale Überzeugung, Musikstudierende würden sich zunächst vor allem für die künstlerische Ausbildung interessieren, als irrig erwiesen hat (vgl. Weiß & Kiel, 2010, S. 11). Auch für einen Großteil der KPA-Studierenden steht die Auseinandersetzung mit ihrem künstlerischen Hauptfach und das Verfolgen eigener künstlerischer Ziele zunächst im Vordergrund (und es zählt zu den Grundproblemen künstlerisch-pädagogischer Studiengänge, dass, wie die Studie von Dartsch und Lessing (TS 17) zeigt, viele künstlerisch Lehrende diese Zieldimension nicht sehen und die KPA-Studierenden – sei es zur Legitimation, sei es zur Abwertung – lediglich als „Pädagog*innen“ wahrnehmen). Für die Kennzeichnung der Entwicklung zu einem künstlerisch-pädagogischen Berufsziel wäre daher „Autonomie“, sofern darunter allein ein auf rationalen Abwägungen basierender Entscheidungsvorgang gemeint ist, sicher kein adäquater Begriff. Eher müsste man – um es mit den Begrifflichkeiten der strukturalen Bildungstheorie zu formulieren – von einem „auf Tentativität und Exploration, mithin auf [dem] aktive[n] Erschließen neuer Erfahrungsräume [...] ausgerichtete[n] Verhalten“ sprechen (Jörissen und Marotzki, 2009, S. 56). Exemplarisch tritt dieses Verhalten in der Rückbesinnung einer Musikschullehrkraft zutage, die auf die Frage, wann die Entscheidung für eine künstlerisch-pädagogische Berufstätigkeit fiel, zur Antwort gibt:

„Ah, oh Gott (stöhnt/schmunzelt) WANN fiel die Entscheidung? Ich weiß nicht, ehrlich gesagt, ich weiß nicht, ob das so eine richtige ENTSCHEIDUNG war. Also ich würde denken, dass ich sehr viel REAGIERT habe auf mein Umfeld sozusagen, [...] und ich das dann angenommen habe und das ausprobiert habe. Aber ich kann nicht sagen, es gab einen Zeitpunkt, da habe ich gesagt, okay, jetzt werde ich Musikschullehrkraft, top.“ (Doggenweiler Menkhaus, TS 18)

Der Begriff der Autonomie ist hier aber dennoch nicht gänzlich unangebracht, als mit ihm die Bereitschaft und Fähigkeit beschrieben sein kann, offen für neue, bislang noch nicht im Fokus der Aufmerksamkeit stehende Erfahrungen zu sein und diese dann selbstreflexiv zu begleiten.

In der hier wiedergegebenen Äußerung geht es nicht um ein heteronomes Ausgeliefertsein an unerwartete Situationen, sondern um die Fähigkeit, sich auf neue Impulse einzulassen und diese mit den bisherigen biografischen Prägungen in Beziehung zu setzen. Bestärkt werden kann diese Fähigkeit durch Mentor*innen und Lehrkräfte, deren Hinweise, sofern sie als Ermutigungen aufgefasst werden, die Bereitschaft zu explorierender Neugier zu intensivieren imstande sind (vgl. hierzu die Studien von Matteo Lai [TS 29] und Annkathrin Maroth [TS 33]).

In diesem Sinne kommt Hanna Ehnes in ihrer Studie (TS 19) zu dem Schluss, dass es sich bei der Entwicklung zu einem künstlerisch-pädagogischen Profil

„nicht um einen bewusst gesteuerten und angestrebten Professionalisierungs- oder Spezialisierungsprozess handel[t]. Anforderungen und Entwicklungsimpulse, ob sie aus der Berufspraxis oder dem Studium kommen, müssen aber als Herausforderungen angenommen und integriert werden.“ (Ehnes)

Im Anschluss an Keller-Schneider und Hericks (2017) begreift Ehnes Professionalisierung „als aktiven Prozess der Auseinandersetzung mit Anforderungen“. Mit dieser Kennzeichnung gibt sie einen wichtigen Hinweis nicht nur für die Gestaltung von künstlerisch-pädagogischen, sondern gerade auch von sich als rein künstlerisch verstehenden Studiengängen, die sich eben nicht nur einer zunehmenden instrumentalen oder vokalen Spezialisierung verpflichtet fühlen sollten, sondern immer wieder auch Gelegenheiten einer aktiven Auseinandersetzung mit Studienzielen enthalten müssten. So lange dies nicht in ausreichendem Maße geschieht, besteht die Gefahr, dass die sogenannte „Freiheit der Kunst“ indirekt zu einem Ausgeliefertsein an Narrative führt, die die Handlungs- und Entscheidungsfreiheit der Studierenden erheblich einschränken.

2.4.2 Raum 2: Gatekeeper-Einfluss

Es scheint zum Wesen künstlerischer Studiengänge an Musikhochschulen zu gehören, dass die Liebe und Leidenschaft zur Musik hier eng mit den Persönlichkeiten der Lehrkräfte verbunden wird. Diese können sich nicht nur als Vorbilder erweisen, ihre Vorbildstellung wird institutionell vielmehr geradezu erwartet. Im Commitment zur „social world“ des Künstlerischen verschränkt sich häufig – wie eine Studie von Brigitta Barandun zeigt (2018) – der Enthusiasmus für die Sache mit dem Enthusiasmus für die Person der Lehrkraft. Es liegt auf der Hand, dass mit dieser Verschränkung die Gefahr des Machtmissbrauchs verbunden ist (Lessing, 2024). Nicht ganz so offensichtlich ist jedoch die sich in unserem Datenmaterial mehrfach zeigende Tendenz, dass die freiwillige Selbsteinordnung in eine von künstlerischen Narrativen beherrschte „social world“ mit der Tendenz einhergehen kann, berufliche Wege, die sich dieser Welt nicht fügen, mit Misstrauen zu begegnen. Angesichts einer institutionell quasi vorausgesetzten Identifikation mit den Zielen künstlerischer Studiengänge wird jene Offenheit, die – wie gesehen – für eine Orientierung in Richtung eines künstlerisch-pädagogischen Berufsziels notwendig ist, eher skeptisch betrachtet. Deutlich wird dies in der Studie von Dartsch und Lessing (TS 17), in der künstlerische Lehrkräfte eine Studienberatung für Studierende der künstlerischen Studiengänge nicht für notwendig halten (da das Studienziel in ihren Augen ja vordefiniert ist). In Bezug auf KPA-Studierende wird eine Beratung hingegen für wichtig erachtet; sie besitzt hier allerdings vor allem die Funktion, die betreffenden Studierenden aus Niveaugründen von einem künstlerischen Studium fernzuhalten (Lessing, 2024).

Hier zeigt sich deutlich, dass die „social world“ des Künstlerischen grundsätzlich anders strukturiert ist als die des Künstlerisch-Pädagogischen. Während mit dieser, wie gesehen, wesentlich die Aspekte der Offenheit und des biografischen Lernens (Biografizität) verbunden sind, ist das Commitment im Bereich der künstlerischen Studiengänge weitaus stärker vertikal ausgerichtet: Der Bewunderung für die Lehrenden korrespondiert hier eine (oft freiwillig vollzogene) Unterordnung auf Seiten der Studierenden. Die sich hieraus ergebende Heteronomie bringt mit sich, dass das Verfolgen alternativer Berufslaufbahnen von den betreffenden Personen seinerseits als heteronom verstanden wird: künstlerisch-pädagogische Tätigkeiten werden mit der Vorstellung eines Gescheitertseins (in Bezug auf künstlerische Ziele) in Verbindung gebracht und können bestenfalls noch als eine von außen auferlegte Notlösung wahrgenommen werden. In diesem Sinne formuliert ein von Kalina Ivanova befragter Student eines künstlerischen Studienganges: „Also ich möchte auf jeden Fall Orchestermusiker werden, auch wenn das nicht passiert, warum auch immer. Es ist nie garantiert, dass man irgendwie da seine Ziele erreicht. Es ist immer gut, einen Plan B zu haben“ (Ivanova, TS 10). Das Unterrichten kann dabei dennoch gleichzeitig als eine sinnvolle und wichtige Tätigkeit begriffen werden (vgl. Hirschhorn, TS 25); es ist aber deutlich zu sehen, dass diese positiven Zuschreibungen eher einer rationalen Reflexion entspringen, die sich nicht wirklich in die „eigentlich“ verfolgten Intentionen einfügt.

So zeigt sich auch in Bezug auf dieses Spannungsfeld die für Raum 2 charakteristische ambivalente Struktur: Einerseits erscheint das künstlerisch-pädagogische Berufsfeld im Angesicht der in bewusster Abgrenzung dazu konstruierten „social world“ des Künstlerischen als ein Bereich, der den Intentionen der Befragten im Grunde zuwiderläuft. Gleichzeitig wird dieser Bereich aber als pragmatische Gegebenheit akzeptiert und mitunter auch rational gerechtfertigt. Insgesamt bezeichnet künstlerisch-pädagogische Arbeit für Raum 2 das Risiko, das in Kauf genommen werden muss, wenn man sich zu einem künstlerischen Studium entschließt.

2.4.3 Raum 3: Externe Steuerung: Geringe oder blockierte Autonomie

Die Auseinandersetzung mit den Spannungsfeldern „Sichtbarkeit“ und „Ethos“ hat gezeigt, dass der „Raum der Distanz“ neben einer Dominanz abwertender (und in selteneren Fällen auch überhörender) gesellschaftlicher Narrative, die nicht aus der Zugehörigkeit zu einer spezifischen „social world“ erwachsen, auch Fälle aufweist, in denen das künstlerisch-pädagogische Berufsfeld zwar von außen betrachtet wird, allerdings mit dem Bestreben verbunden ist, in die „social world“ dieses Feldes hineinzukommen. Im Datenmaterial treffen wir mit der Studie von Clemens Goller (TS 23) auf Angehörige anderer Berufsgruppen, die ein KPA-Studium als Zweitstudium anstreben. Ausschlaggebend für diesen Wunsch ist bei zwei der Interviewten das Gefühl, mit der Entscheidung zur Erstausbildung (in einem Fall Soziale Arbeit, im anderen Fall Maschinenbau) das Musizieren zu stark in den Hintergrund gedrängt zu haben, das bei Beiden bis zum Abitur eine zentrale Rolle gespielt hatte. Der Wunsch nach einem Musikstudium, das zuvor aus Respekt vor den hochschulischen Eignungsprüfungen, dem Vergleich mit Gleichaltrigen und der Sorge um materielle Sicherheit nicht ergriffen worden war, tritt immer stärker in den Vordergrund und führt in beiden Fällen zur Aufnahme eines EMP-Studiums.

Trotz dieses glücklichen Endes zeigen beide Fälle, dass die Institution Musikhochschule von Personen, die ein Musikstudium nicht zielgenau anpeilen, leicht als abweisende

Exzellenzschmiede erlebt wird, durch die eine intrinsische Motivation zunächst einmal blockiert wird. Obgleich die Vermutung nicht unrealistisch ist, dass beide Gesprächspartner*innen auch schon vor ihrer Erstausbildung, die ihnen kaum Zeit zum Üben ließ, den Leistungsanforderungen einer EMP-Eignungsprüfung entsprochen hätten, wurde der Wunsch nach einem Musikstudium zunächst aufgrund des Glaubens „Musikhochschulen seien ausschließlich Orte für musikalische Exzellenz ohne Platz für eine breiter angelegte Auseinandersetzung mit Musik“ (Goller) von ihnen nicht weiterverfolgt. In diesem Sinne zeichnen auch die von Sandra Schmitt (TS 43) befragten instrumentalpädagogisch tätigen Personen ohne künstlerisch-pädagogisches Studium ein „Bild von Menschen, die Musik studieren können“ – dem sie selbst nach eigener Einschätzung nicht entsprechen. Hier ist zu sehen, dass die für Raum 3 kennzeichnende Distanz nicht nur durch den Abstand definiert wird, in dem Personen zu den „social worlds“ des Künstlerisch-Pädagogischen und des Künstlerischen stehen, sondern dass die Institution Musikhochschule selber auch distanzerzeugend sein kann und nur diejenigen zum Betreten einlädt, die durch Vorbildung, einschlägiges Wissen und möglicherweise auch entsprechende Kontakte mit dem Weg, der in sie hineinführt, bereits vertraut sind.

In diesen beiden Fällen ist der Wunsch nach einem Musikstudium sicher nicht weniger „autonom“ als in Raum 1, allerdings muss hier von einer „blockierten“ Autonomie gesprochen werden, durch die eine immerhin mögliche Passung zwischen Individuum und Institution verhindert wird. Im Falle der von Sandra Schmitt Befragten stellt zudem das von Musikhochschulen angebotene Spektrum künstlerischer Hauptfächer und stilistischer Profile eine Zugangsbarriere dar.

In anderer und nahezu gegenläufiger Form distanzerzeugend ist ein Verständnis von künstlerisch-pädagogischer Arbeit als Dienstleistung. Wie in den anderen Spannungsfeldern finden wir dieses Verständnis sehr häufig auch bei Personen von Raum 2, die sich der entsprechenden, gesellschaftlich zirkulierenden Raum 3-Narrative bedienen, um mit deren Hilfe die eigene „social world“ zu stabilisieren. Trotz aller expliziten Bekenntnisse bezüglich der Wichtigkeit eines KPA-Studiums greifen die von Dartsch und Lessing (TS 17) interviewten künstlerisch Lehrenden (Raum 2) durchaus häufig auf Kennzeichnungen künstlerisch-pädagogischer Arbeit zurück, die sehr drastisch das gesellschaftlich zirkulierende Motiv von Instrumentalpädagog*innen als „Hungerleidern“ bedienen. Ein befragter Dozent erzählt, wie KPA-Lehrkräfte an seiner früheren Wirkungsstätte „rumgeeiert sind für zwanzig Mark die Stunde“ und „am Ende so viel [hatten], dass sie die Fahrtkosten grad zahlen können und am Abend noch was essen“ (Dartsch & Lessing, TS 17). Diese Schilderung entstammt für ihn nicht etwa der fernen Vergangenheit, denn er fügt eine Schlussfolgerung an, die den gegenwärtigen Nachwuchsmangel erklären soll: „Davon kann kein Mensch wirklich leben und das macht auch niemand mehr“ (Dartsch & Lessing, TS 17). Unterrichten wird damit zum Inbegriff einer fremdbestimmten Dienstleistung erklärt, die sich überdies nicht einmal auszahlt.

Das Verhältnis zum Globe:

Es ist deutlich zu sehen, dass sich das Maß an erlebter Autonomie direkt auf die Wahrnehmung des Globe auswirkt. Je stärker künstlerisch-pädagogische Arbeit als Dienstleistung erlebt wird, umso ausgeprägter ist die Tendenz, die ökonomischen und strukturellen Rahmenbedingungen in einem düsteren Licht erscheinen zu lassen. Die vornehmlich auf den Aspekt der

Fremdbestimmtheit zielende Beschreibung des Globe dient Vertreter*innen von Raum 2 als „Argument“, mit dessen Hilfe künstlerisch-pädagogische Arbeit als Folge einer gescheiterten Künstler*innenkarriere gekennzeichnet werden kann.

Auf der Basis der hier erfolgten Analysen kann das „Drei-Räume-Modell“ grafisch nun vervollständigt werden:

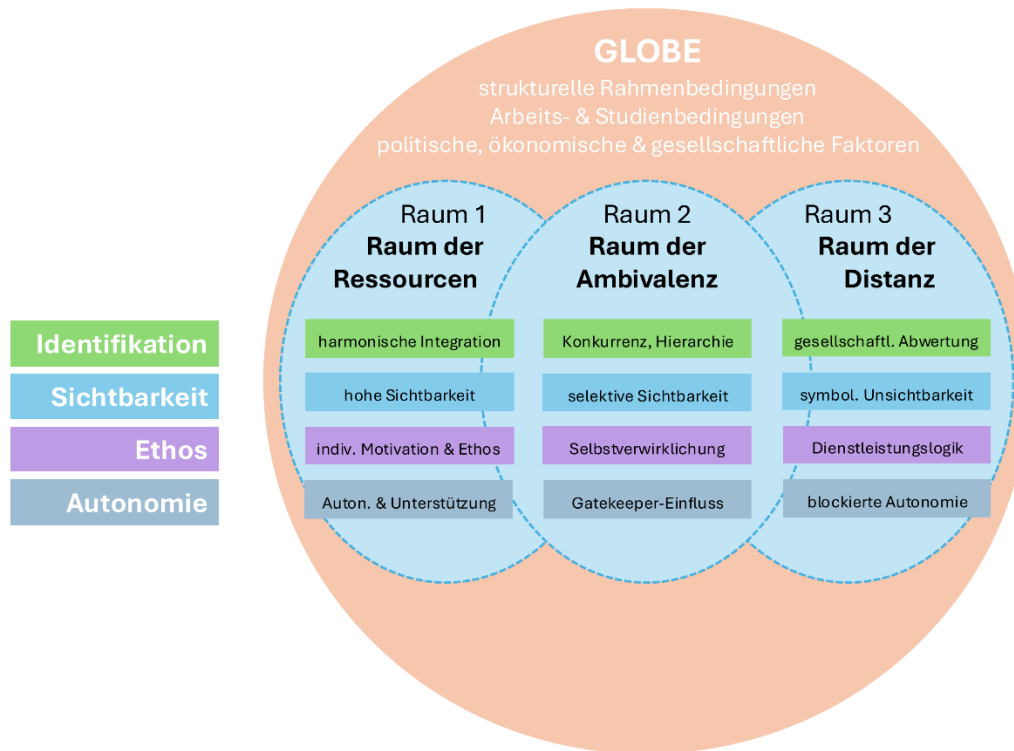


Abb. 2: Drei-Räume-Modell: Globe, Räume und Spannungsfelder

3. Querbezüge zwischen qualitativen und quantitativen Analysen

In diesem Kapitel präsentieren wir Bezüge zwischen Aspekten des aus der qualitativen Analyse abgeleiteten theoretischen Modells (Metaebene) und den Befunden der quantitativen Studienkomponente der MiKADO-Musik-Survey.

Grundlage des Quervergleichs bildeten einerseits die Spannungsfelder und ihre jeweils drei Räume des Theoriemodells, die aus der Analyse von insgesamt 50 qualitativen Teilstudien mit Schüler*innen, Studierenden und Musikfachkräften hervorgingen (vgl. Kapitel 2.1–2.4). Andererseits wurden die Ergebnisse der quantitativen Studie herangezogen, die in Form einer Online-Befragung durchgeführt wurde und Antworten von 1.535 Schüler*innen und Studierenden aus Deutschland und Österreich umfasste. Davon wurden 1.062 Datensätze als gültig eingestuft und in die Auswertung einbezogen ($n = 512$ Studierende; $n = 550$ Schüler*innen; Dartsch, Götz, Höpfl, Merz & Schunter, 2026).

Ziel war es, inhaltliche Schnittmengen und theoretische Bezüge zwischen den statistischen Befunden des quantitativen Surveys und dem qualitativen Theoriemodell zu identifizieren.

Hierfür wurden aus der quantitativen Studie zunächst Schlüsselbefunde extrahiert (z. B. zu Studienwahl, pädagogischen Erfahrungen, Berufsbild, Informationsquellen). Diese wurden nach Themenfeldern systematisiert, die den Spannungsfeldern des Räume-Modells potenziell entsprechen könnten (z. B. Sichtbarkeit ↔ Unsichtbarkeit). Anschließend erfolgte ein theoriegeleitetes Matching: Jede quantitative Hauptaussage wurde jenen qualitativen Spannungsfeldern und Raumtypen (R1–R3) zugeordnet, die konzeptuell dieselben Phänomene adressieren. Dabei wurde das qualitative Modell als Deutungsrahmen verwendet, während die quantitativen Daten als empirische Indikatoren interpretiert wurden.

Im nächsten Schritt wurde ein Verfahren der konvergenten Datentriangulation angewandt (vgl. Flick, 2011): Quantitative Daten zeigen Auftretenshäufigkeiten und Zusammenhänge (z. B. Chi-Quadrat-Tests). Qualitative Daten liefern Deutungs- und Erfahrungsräume, in denen diese Muster verstehbar werden. Wo beide Ansätze ähnliche Themen aufwiesen, wurde eine inhaltliche Verbindung hergestellt.

Für jede potenzielle Verbindung wurde geprüft:

- Beschreibt der quantitative Befund ein Phänomen, das im Theoriemodell vorkommt?
- In welchem Spannungsfeld (z. B. Identifikation, Sichtbarkeit, Autonomie) wird dieses Phänomen verortet?
- Entspricht seine Valenz (positiv, ambivalent, distanziert) einem der drei Raumtypen (R1–R3)?
- Welche theoretischen oder strukturellen Faktoren (Globe-Dimensionen) wirken im Hintergrund?

Dieses Vorgehen entspricht einer parallelen Mixed-Methods-Integration, bei der quantitative und qualitative Forschung parallel durchgeführt wird und deren Ergebnisse ex post miteinander verbunden werden, um ein vertieftes Gesamtverständnis zu schaffen (Kuckartz, 2014).

Dadurch konnten komplementäre Erkenntnisse sichtbar gemacht (z. B. statistische Trends ↔ narrative Tiefen), Widersprüche oder Ambivalenzen zwischen subjektiver Wahrnehmung und objektiver Häufigkeit ermittelt und die Validität des Gesamtergebnisses durch methodische Triangulation gestärkt werden.

Im Folgenden werden die identifizierten Querbezüge entlang der Komponenten des Theoriemodells dargestellt.

3.1 Der Globe

Der Globe des qualitativen Theoriemodells beschreibt den strukturellen Bezugsrahmen, in dem die Akteur*innen ihre berufliche Identität und Motivation entwickeln: Arbeitsmarktbedingungen, institutionelle Strukturen, Vergütungssysteme, gesellschaftliche Wertschätzung und bildungspolitische Steuerung. Er wirkt als Makroebene, die die Wahrnehmung und Deutung der Spannungsfelder prägt. Für eine umfassendere Beschreibung des Globe vgl. Kapitel 2.

Qualitativ erscheint der Globe als übergreifender Resonanzraum, in dem individuelle Erfahrungen mit strukturellen Realitäten interagieren. In Raum 1 (Ressourcenraum) wird er als zwar kritikwürdiger Rahmen erfahren, innerhalb dessen sich jedoch individuelle Gestaltungsmöglichkeiten ergeben: Lehrkräfte mit stabilen Beschäftigungsverhältnissen erleben die Institution Musikschule als sicheren Ort der Selbstwirksamkeit. In Raum 2 (Ambivalenzraum)

kippt diese Wahrnehmung: Hier dominieren Unsicherheiten über berufliche Zukunft und Anerkennung. Raum 3 (Distanzraum) zeigt schließlich die Abwendung – die Akteur*innen nehmen den Globe als restriktives, fremdbestimmtes System wahr.

In der quantitativen Studie zeigen sich diese Rahmenbedingungen ebenfalls als zentrale Einflussfaktoren auf Studienwahl und Berufsbild: Mehr als die Hälfte der Schüler*innen und Studierenden verbindet den Beruf Musiker*in mit unzureichender Vergütung, unsicheren Beschäftigungsperspektiven und hoher Belastung. 64,0 % der Schüler*innen, die nicht Musik studieren wollen, sehen „unzureichende Vergütung“ als Haupthemmnis, 69,3 % nennen „Angst vor Freiberuflichkeit“. Auch speziell der künstlerisch-pädagogische Beruf wird mit geringem Einkommen verbunden: Rund die Hälfte der Schüler*innen, die zwar ein Musikstudium, nicht aber ein künstlerisch-pädagogisches anstreben, stimmt der Aussage zu, dass hier das Honorar bzw. das Gehalt zu gering sei. Diese quantitativen Ergebnisse spiegeln einen zentralen Aspekt des Globe wider: die strukturelle Prekarität, die das musikalische Berufsfeld kennzeichnet.

Die Differenzierung zwischen Deutschland und Österreich in der quantitativen Befragung stützt diese qualitative Räume-Typologie: In Österreich, wo Anstellungsverhältnisse gesetzlich geregelt und Gehälter standardisiert sind, zeigen die Befragten eine deutlich positivere Sicht auf die strukturellen Rahmenbedingungen des Berufs. 63,0 %⁵ der österreichischen Schüler*innen erwarten ein gesichertes Einkommen (Deutschland: 32,6 %), 58,0 % eine sichere Stelle (Deutschland: 35,3 %). Der Globe scheint hier strukturell stabiler – und wird, wie in den qualitativen Raum-1-Narrativen, als eher ressourcenförderlich erlebt. In Deutschland hingegen wirkt der Globe dissonant, was den Übergang von künstlerischer Motivation zu künstlerisch-pädagogischer Identität erschwert.

Damit untermauert der quantitative Survey den qualitativen Befund: Der Globe ist nicht neutraler Kontext, sondern konstitutiver Faktor beruflicher Deutung. Strukturelle Unsicherheiten erzeugen nicht nur ökonomischen Druck, sondern prägen auch Selbstverständnis, Identität und Resonanzmöglichkeiten (vgl. Rosa, 2019) musikpädagogischer Akteur*innen.

3.2 Spannungsfeld 1: Identifikation

Das erste Spannungsfeld beschreibt den Konflikt zwischen künstlerischem Selbstverständnis und pädagogischer Realität (vgl. Kapitel 2.1). Viele Interviewte erleben den Übergang vom „Künstler*insein“ zum „Lehrenden“ als Statusverlust oder als Kompromiss, der mit Selbstzweifeln und einer Verschiebung des professionellen Selbstbildes einhergeht.

Dieser qualitative Befund findet in der quantitativen Studie deutliche Entsprechung:

59,3 % der Schüler*innen, die zwar ein Musikstudium, nicht aber ein künstlerisch-pädagogisches anstreben, sehen im Beruf als Lehrperson der EMP oder Rhythmik zu wenig Potenzial zur künstlerischen Selbstverwirklichung; 55,8 % äußern dies auch für den Beruf als Instrumental- oder Gesangslehrkraft, und 69,8 % stimmen der Aussage zu, dass sie ihre künstlerischen Fähigkeiten in anderen Berufen besser einbringen können. Unter den Studierenden stimmen ca. 50 % der ausschließlich künstlerisch Studierenden vor und nach

⁵ Vor dem Hintergrund der deutlich unterschiedlichen Stichprobengrößen zwischen Deutschland und Österreich sind direkte Vergleiche statistischer Indikatoren streng genommen nicht zulässig. Als grobe Orientierungswerte werden sie hier und im Folgenden dennoch berichtet.

Profilwahl der Aussage zu, dass das Potenzial zur Selbstverwirklichung in musikpädagogischen Berufen unzureichend sei.

Diese Werte stützen die in den qualitativen Raum-2-Narrativen beschriebene Ambivalenz zwischen Berufung und Notwendigkeit: Musikpädagogische Tätigkeit wird zwar als sinnstiftend, zugleich aber als sekundär gegenüber der künstlerischen Karriere erlebt. Diese Spannung zeigt sich bereits vor Studienbeginn. Nur 19,0 % der Schüler*innen planen konkret ein IGP-Studium, obwohl 38,2 % grundsätzlich Interesse bekunden. Der Schritt von Interesse zu Entscheidung bleibt also vielfach aus, während im Bereich der ausschließlich künstlerischen Studiengänge der Schritt vom „Sich-Vorstellen-Können“ zur Entscheidung für ein Studium von einem deutlich größeren Anteil der Befragten vollzogen wird.

Ergänzend verdeutlicht ein weiterer signifikanter Zusammenhang, dass institutionelle Frühförderformate wie Pre-Colleges oder ein Jungstudium die Richtung dieser Identitätsbildung beeinflussen. So war der Besuch eines Pre-Colleges/einer Vorklasse bzw. eines Jungstudiums signifikant mit der Einschreibung in ein künstlerisches Studium assoziiert ($\chi^2(1, N = 319) = 4.69, p = .035, \phi = 0.12$), während Schüler*innen mit Pre-College-/Jungstudium-Hintergrund sich signifikant seltener für ein Lehramtsstudium entschieden ($\chi^2(1, N = 319) = 9.25, p = .013, \phi = -0.17$). Dieses Ergebnis legt nahe, dass frühe institutionelle Sozialisation im künstlerischen Feld die pädagogische Orientierung eher abschwächt. Damit werden die qualitativen Beobachtungen untermauert, wonach Studierende, die primär in leistungs- und wettbewerbsorientierten Kontexten sozialisiert wurden, größere Schwierigkeiten haben, künstlerisch-pädagogische Tätigkeiten als gleichwertigen Bestandteil ihrer professionellen Identität zu begreifen.

Schließlich verdeutlicht der Ländervergleich, dass kulturelle und institutionelle Stabilität eine zentrale Rolle spielt: In Österreich, wo künstlerisch-pädagogische Tätigkeiten stärker verankert und gesellschaftlich höher anerkannt sind, zeigen 46,3 % der Befragten Studienbereitschaft im IGP-Bereich (Deutschland: 12,6 %). Dies illustriert, dass strukturelle Sicherheit im Sinne des *Globe* die Identitätsintegration erleichtert – ein empirischer Beleg für die Interdependenz zwischen strukturellen Rahmenbedingungen und dem Spannungsfeld 1.

3.3 Spannungsfeld 2: Sichtbarkeit

Das zweite Spannungsfeld adressiert das Verhältnis zwischen gesellschaftlicher Wahrnehmung musikpädagogischer Berufe und ihrer internen Selbstwahrnehmung. In der qualitativen Analyse wird Sichtbarkeit als Bedingung für Identitätsbildung und Nachwuchsgewinnung beschrieben: Wo das Berufsfeld unsichtbar bleibt, entstehen verzerrte Vorstellungen, Desinteresse oder sogar Entfremdung. In der quantitativen Studie zeigt sich, dass Hauptinformationsquellen für Studieninteressierte neben den Internetpräsenzen der jeweiligen Hochschulen vorrangig individuelle Lehrkräfte sind (65,3 % der Schüler*innen, 46,6 % der Studierenden). Diese Engführung über persönliche Netzwerke verstärkt die qualitative Diagnose eines eher „unsichtbaren Berufsfelds“: Wenn man keine gut informierte Lehrkraft hat oder wenn die Lehrkraft Informationen eher zurückhält, bleibt man von musikpädagogischen Laufbahnen im Zweifel ausgeschlossen. Somit kommt den Lehrkräften eine *Gatekeeper-Funktion* zu, auf die wir im weiteren Verlauf des Kapitels noch näher eingehen werden.

Darüber hinaus weisen die quantitativen Befunde auf ein deutliches Wahrnehmungsdefizit in Bezug auf die gesellschaftliche Anerkennung musikpädagogischer Berufe hin. Nur 25,8 %

der Studierenden stimmen der Aussage zu oder voll zu, dass der Beruf der Instrumental- bzw. Gesangslehrkraft in der Gesellschaft angesehen ist; für den Bereich der Elementaren Musikpädagogik (EMP) bzw. der Rhythmik liegt die Zustimmung sogar lediglich bei 20,3 %. Dies zeigt, dass musikpädagogische Berufe ein vergleichsweise geringes gesellschaftliches Ansehen genießen – ein Befund, der in der qualitativen Analyse als Ausdruck von Unsichtbarkeit oder marginaler Wahrnehmung des Berufsfelds gedeutet wird. Während die Studierenden also ein hohes Bewusstsein für die gesellschaftliche Relevanz ihrer Arbeit besitzen (83,4 % Zustimmung oder volle Zustimmung zur Aussage, als Instrumental- oder Gesangslehrkraft eine „wichtige gesellschaftliche Aufgabe zu erfüllen“), bleibt diese Relevanz sozial nur schwach rückgespiegelt – ein Befund, der die qualitativen Raum-2-Narrative stützt. Damit bestätigt sich die qualitative Diagnose eines Resonanzdefizits zwischen der individuellen beruflichen Selbstwahrnehmung und der externen gesellschaftlichen Anerkennung.

Die österreichische Teilstichprobe unterstreicht diesen Zusammenhang: Dort schätzen 40,7 % der Schüler*innen musikpädagogische Berufe als gesellschaftlich angesehen ein (Deutschland: 24,3 %). Diese Unterschiede korrespondieren mit stärkerer institutioneller Einbindung und Öffentlichkeitspräsenz der Musikschulen in Österreich (vgl. Lugitsch, 2021; Hahn, 2015). Im qualitativen Modell entspricht dies der Bewegung von Raum 3 (Unsichtbarkeit, Marginalität) zu Raum 1 (öffentliche Sichtbarkeit, Anerkennung).

Das Spannungsfeld „Sichtbarkeit vs. Unsichtbarkeit“ wird somit empirisch gestützt: Mangelnde gesellschaftliche Präsenz, begrenzte Informationsstrukturen und unzureichende symbolische Wertschätzung tragen wesentlich zum Nachwuchsmangel bei. Gleichzeitig zeigen beide Studien, dass Personen mit sichtbarer künstlerisch-pädagogischer Praxis und institutioneller Einbindung eine höhere Identifikationsbereitschaft entwickeln – ein zentrales Moment professioneller Selbstverortung und nachhaltiger Nachwuchsbildung.

3.4 Spannungsfeld 3: Ethos

Im dritten Spannungsfeld findet sich das Verhältnis zwischen individueller Motivation und übergreifender Sinnzuschreibung. Wo beides miteinander einhergeht, stellt sich ein Einklang zwischen den Ressourcen der Motivation und der Wertzuschreibung ein, wie er für Raum 1 charakteristisch scheint. Überwiegt für das Individuum die persönliche Passung gegenüber der allgemeinen Bedeutung oder wird das Unterrichten gar als Anforderung von außen erlebt, die man dann gleichwohl gut erfüllen kann, könnte man es im Raum der Ambivalenz verorten. Im dritten Raum, dem der Distanz, wird der künstlerisch-pädagogische Beruf eher als – wegen der Rahmenbedingungen zwangsläufig unattraktive – Dienstleistung verstanden, ohne dass dies mit einem besonderen Ethos verbunden wäre.

In der quantitativen Studie zeigte sich, dass Schüler*innen mit pädagogischen Vorerfahrungen eher dazu tendieren, ein künstlerisch-pädagogisches Studium aufzunehmen ($\chi^2(1, N = 346) = 5.61, p = .018, \phi = 0.13$). Am stärksten trat dieser Zusammenhang bemerkenswerterweise für Erfahrungen in der Leitung eines Ensembles zutage ($\chi^2(1, N = 162) = 10.8, p = .001, \phi = 0.26$). Geht man davon aus, dass für Schüler*innen das Leiten eines musikalischen Ensembles – auch im Vergleich zu anderen pädagogischen Tätigkeiten – nicht unbedingt naheliegt oder sich einfach ergibt, sondern in der Regel einen bewussten Entschluss verlangt, so kann man vermuten, dass hier insgesamt ein starkes Motiv vorliegt; dabei könnte dieser

Tätigkeit neben individueller Passung auch ein genereller Sinn zugeschrieben werden, es könnte sich also eine Sinnkomponente mit anderen Motivationsfaktoren treffen.

Unter den Studierenden dokumentiert sich die Zuschreibung von Bedeutung in der Antwort auf die Frage, ob sie mit einem künstlerisch-pädagogischen Beruf eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe erfüllen (würden). Für die Instrumental- bzw. Gesangspädagogik wird das von 83,4 %, für die Elementare Musikpädagogik oder die Rhythmik von 76,1 % als zutreffend oder voll zutreffend angegeben.

3.5 Spannungsfeld 4: Autonomie

Mit dem vierten Spannungsfeld wird die individuelle Sicht auf die Möglichkeiten, selbst Entscheidungen zu treffen und selbstbestimmt zu handeln, thematisiert. Dies schließt Unterstützung nicht aus, sondern gründet zu einem Gutteil darauf. So können im Ressourcenraum persönliche Hinwendungen zum künstlerisch-pädagogischen Bereich von Pädagog*innen bestärkt werden. In Raum 2 hingegen kann deren grundsätzlich skeptische Reaktion auf solche Entwicklungen – etwa aus einer ausschließlich künstlerischen Perspektive heraus – eine ambivalente Haltung begünstigen. Wird schließlich der Zugang zum künstlerischen Berufsfeld durch die Eignungsprüfung einer Hochschule verwehrt und daher ein künstlerisch-pädagogisches Studium als Alternative gewählt oder erlebt man den Beruf überwiegend als fremdbestimmt, entsteht Distanz, wie sie den dritten Raum kennzeichnet.

In der quantitativen Studie tritt ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem Studium eines ausschließlich künstlerischen Profils und dem Fehlen musikpädagogisch tätiger Verwandter zutage ($\chi^2(1, N = 343) = 13.22, p = .012, \phi = -0.20$). Wo dies zusammenfällt, gibt es keine Mitglieder der Familie, die, wenn ernsthaft über ein künstlerisch-pädagogisches Studium nachgedacht wird, eine Unterstützung im oben erläuterten Sinne leisten könnten. Darüber hinaus gibt es weitere Tendenzen, die nahelegen, dass es Einflüsse von engen Verwandten und deren Verhältnis zu Musik auf Studienpläne von Schüler*innen geben kann. Die Ergebnisse deuten dabei mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von gut 7 % darauf hin, dass musikpädagogisch Berufstätige ein Musikstudium ihrer jungen Verwandten generell positiv beeinflussen können ($n = 343, \phi = 0.15, p_{adj} = .075$). Dagegen scheinen professionell Musizierende tendenziell eher vom Musikstudium abzuraten oder abschreckend zu wirken ($n = 344, \phi = -0.18, p_{adj} = .020$). Auch wenn es sich im Mittel nur um schwache Einflüsse handelt, betrifft dies thematisch den Bereich der Selbstbestimmung und der Verwirklichung eigener Pläne. Für eine umfassende Betrachtung von Studienentscheidungen sind solche familiären Einflüsse in jedem Falle von Bedeutung.

3.6 Gatekeeper-Funktionen als Querschnittsthema

Aufs Ganze gesehen wird deutlich, dass mehrere Instanzen eine wichtige Rolle für den Zugang zu einem künstlerisch-pädagogischen Studium spielen. Diese Rolle lässt sich grundsätzlich als Gatekeeper-Funktion (Roberts, 2000) interpretieren.

Besonders plausibel erscheint dies für die Hochschulen. In ihren Angeboten zur Frühförderung prägen sie tendenziell, wie gezeigt, die Identifikation mit künstlerischen Idealen. Sie öffnen gewissermaßen ein Gate unter Vernachlässigung eines anderen möglichen Tors, nämlich des künstlerisch-pädagogischen Bereichs. Damit erweisen sie sich gleichsam als

Hüterinnen des aus ihrer Sicht naheliegenden und „richtigen“ Weges für begabte Schüler*innen.

Eine klare, aber eingeschränkte Sicht auf die „richtige“ Kunst dürfte (denn) auch dafür verantwortlich sein, dass die Vielseitigkeit der Schüler*innen im Studium bisher (wohl) eher wenig aufgegriffen wird. Vor diesem Hintergrund gibt es zu denken, dass, wie die quantitative Studie offenlegt, rund ein Viertel der befragten musikalische aktiven Schüler*innen häufig oder sehr häufig auch Pop-Musik spielt. Auch im Hinblick auf Genres und Stilistik öffnen viele Hochschulen einen Weg, indem sie die sogenannte klassische Musik in großer Breite und Tiefe anbieten⁶. Gleichzeitig wird dabei ein anderer Weg vernachlässigt, der den Studierenden zumindest zu Beginn ihres Studiums ebenfalls etwas zu bedeuten scheint. Je nachdem wird damit auch die Autonomie der Studierenden ein Stück weit eingeschränkt. Tatsächlich stellt sich die Frage, ob die Hochschulen künstlerisch-pädagogischen Studierenden nicht eine breitere und individuellere musikalische Ausrichtung ermöglichen könnten.

Auch den Instrumentallehrkräften kann eine Gatekeeper-Funktion zukommen, denn auch sie können Wege bahnen, vernachlässigen oder gar verwehren. Zunächst einmal geben sie ein Modell für die Identifikation mit dem künstlerischen oder auch dem künstlerisch-pädagogischen Berufsbild ab. Meist ohne bewusste Absicht transportieren sie diesbezügliche Ideale oder Zweifel allein durch ihre Person, ihren Umgang mit Musik und ihr musikpädagogisches Engagement. Darüber hinaus sind sie, wie sich in der quantitativen Studie zeigt, eine wichtige Informationsquelle zu Fragen der Studienentscheidung. Der Grad ihrer Informiertheit, aber sicher auch ihre eigene Einschätzung können Wege ebnen oder in den Hintergrund treten lassen.

Schließlich kann auch dem privaten Umfeld eine Gatekeeper-Rolle zugeschrieben werden. Die Abwertung oder fehlende Unterstützung einer möglichen Tendenz zu künstlerisch-pädagogischen Studiengängen durch Familienmitglieder bereits im Vorfeld einer Entscheidung kann eine solche Tendenz gefährden. Umgekehrt können die Artikulation von Wertzuschreibungen und eine persönliche Unterstützung wiederum Wege ebnen. Das mag trivial klingen, bekommt aber im Falle eines speziellen Verhältnisses zu Musik bei Verwandten, die etwa professionell musizieren oder Musik unterrichten, eine besondere Relevanz. Hier fließen unter Umständen eigene Enttäuschungen oder aber eigene Ideale in die Einflussnahmen ein, ohne dass dies immer bewusst werden muss.

Auch (musik-)pädagogische Vorerfahrungen können im weiteren Sinne im privaten Umfeld der Schüler*innen verortet werden. Sie ergeben sich häufig aus persönlichen Verbindungen und führen zu persönlichen Beziehungen. Gerade sie scheinen den Ergebnissen der quantitativen Studie zufolge besonders geeignet, Wege zu bahnen, die in ein künstlerisch-pädagogisches Studium münden.

Zusammengenommen legen diese Überlegungen nahe, den Blick auch einmal gesondert auf Gatekeeper und deren positive wie negative Einflussmöglichkeiten zu richten. Nach allem, was sich gerade auch im Abgleich der qualitativen Studien mit der quantitativen Studie zeigt, scheint ihnen eine Schlüsselstellung zuzukommen, die auch beim Verfolgen von Lösungsstrategien Berücksichtigung finden sollte.

⁶ Diesbezüglich soll allerdings nicht unerwähnt bleiben, dass es Studieninstitutionen gibt, die spezielle Studiengänge für Jazz/Pop beziehungsweise entsprechende Hauptfächer in künstlerisch-pädagogischen Studiengängen anbieten.

4. Implikationen für die Praxis

4.1 Empfehlungen für Musikschulen

Die Ergebnisse der MiKADO-Musik-Teilstudien verdeutlichen, dass der Nachwuchsmangel im künstlerisch-pädagogischen Feld nicht ausschließlich auf strukturelle Engpässe zurückzuführen ist. Vielmehr zeigt sich ein komplexes Zusammenspiel aus arbeitsmarktbezogenen Rahmenbedingungen, professionsbezogenen Identitätsfragen sowie kulturell verankerten Hierarchisierungen zwischen künstlerischer und pädagogischer Tätigkeit. Musikschulen sind in diesem Gefüge nicht lediglich von den Entwicklungen betroffen, sondern selbst aktiv mitverantwortlich für die Stabilisierung oder Transformation des Berufsfeldes und -bildes.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich mehrere Handlungsdimensionen, die hier als sechs Stellschrauben konzeptualisiert werden:

1. Stellschraube: frühe Berufsorientierung

In den Studienergebnissen zeigt sich, dass pädagogische Vorerfahrungen einen signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit haben, ein künstlerisch-pädagogisches Studium aufzunehmen. Jugendliche, die bereits pädagogische Erfahrungen sammeln konnten – etwa in Form von Tutorien, Ensembleleitungen oder projektbezogener Mitgestaltung –, entwickeln häufiger ein positives und realistisches Bild musikpädagogischer Tätigkeit.

Daraus folgt, dass Musikschulen ihre Rolle als erste Sozialisationsinstanz des Berufsfeldes bewusster gestalten sollten. Pädagogische Erfahrungsräume dürfen nicht zufällig entstehen, sondern sollten strukturell verankert werden. Mentoringformate, Peer-Teaching-Modelle oder die Einbindung fortgeschrittener Schüler*innen in Proben- und Projektarbeit können nicht nur musikalische Kompetenzen stärken, sondern auch professionsbezogene Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen. Berufsorientierung im künstlerisch-pädagogischen Feld ist somit keine nachgelagerte Zusatzaufgabe, sondern Teil professioneller Musikschularbeit.

2. Stellschraube: professionelles Selbstverständnis

In den Studienergebnissen zeigt sich ein ambivalentes berufliches Selbstverständnis. Zwischen künstlerischer Selbstverwirklichung, dienstleistungsbezogenen Erwartungen und institutionellen Rahmenbedingungen bleibt das professionelle Ethos vielfach vage und unausgesprochen. Fehlt ein gemeinsam getragenes Selbstverständnis, entstehen individuelle Strategien der Sinnstiftung – mit entsprechend divergenten Haltungen zur Weiterempfehlung des Berufs.

Musikschulen sind daher gefordert, Räume kollektiver Selbstvergewisserung zu schaffen. Teamklausuren, Leitbildprozesse oder moderierte Austauschformate können dazu beitragen, Spannungsfelder offen zu thematisieren: Wie wird künstlerische Qualität definiert? Welche Bedeutung hat pädagogische Professionalität? Wie kann die Verbindung beider Aspekte aktiv gefördert werden? Welche Rolle spielt gesellschaftliche Verantwortung? Eine explizite, gemeinsam entwickelte Positionsbestimmung stärkt nicht nur die musikschulinterne Kohärenz, sondern erhöht auch die externe Kommunikationsfähigkeit des Berufsfeldes.

3. Stellschraube: Arbeitsbedingungen und institutionelle Verantwortung

In den Studienergebnissen zeigt sich auf quantitativer und qualitativer Ebene eine deutliche Diskrepanz: Während viele Lehrkräfte ihre Tätigkeit als hochgradig sinn- und identitätsstiftend erleben, werden die strukturellen Rahmenbedingungen – insbesondere Bezahlung, Vertragsformen und Arbeitsbelastung – überwiegend kritisch bewertet. Zugleich zeigt sich, dass strukturelle Defizite häufig durch ein überdurchschnittliches persönliches Engagement der Lehrkräfte kompensiert werden.

Diese Konstellation verweist auf eine Verschiebung von Verantwortung: Was institutionell zu regeln wäre, wird individualisiert getragen. Langfristig birgt dies erhebliche Risiken. Ein System, das implizit auf Mehrarbeit, Idealismus und Selbstausbeutung angewiesen ist, gefährdet nicht nur die psychische Gesundheit der Lehrkräfte, sondern unterminiert auch die Attraktivität und Zukunftsfähigkeit des Berufs. Institutionelle Verantwortung bedeutet daher, Arbeitsbedingungen nicht als rein politische oder kommunale Aufgabe zu delegieren, sondern im eigenen organisationalen Handlungsspielraum aktiv zu gestalten. Auch wenn Musikschulen strukturelle Rahmendaten nicht durchweg eigenständig verändern können, verfügen sie über erhebliche Gestaltungsmöglichkeiten auf der Ebene der Organisationskultur.

Dazu gehören transparente Aufgabenverteilungen, realistische Definitionen von Arbeitsumfängen, eine klare Bestimmung von Kernaufgaben sowie verlässliche Unterstützungsstrukturen wie Mentoring, Supervision, Coaching und systematische Fortbildungsangebote. Ebenso zentral ist die Entwicklung einer professionellen Verantwortungskultur, in der Engagement anerkannt, jedoch nicht zur unausgesprochenen Norm erhoben wird. Institutionelle Verantwortung zeigt sich somit in der bewussten Balance zwischen fachlichem Anspruch, organisationaler Klarheit und nachhaltiger Personalentwicklung. Nur wenn Musikschulen diese Verantwortung aktiv wahrnehmen, können sie langfristig sowohl Qualität sichern als auch das Berufsfeld für nachfolgende Generationen stabilisieren bzw. in zukunftsfähiger Weise weiterentwickeln.

4. Stellschraube: strategische und aktive Nachwuchsgewinnung

In den Studienergebnissen zeigt sich an vielen Punkten, dass Berufswahlprozesse nicht allein von individueller Neigung, sondern von einem Zusammenspiel sozialer Impulse und institutioneller Ermutigung beeinflusst werden. Musikschullehrkräfte wirken dabei – bewusst oder unbewusst – als Gatekeeper*innen des Berufsfeldes. Ihre Haltung gegenüber dem eigenen Beruf beeinflusst maßgeblich, ob sie Schüler*innen aktiv zu einem musikpädagogischen Studium ermutigen oder entsprechende Perspektiven eher zurückhaltend vermitteln.

Nachwuchsgewinnung sollte deshalb als strategisches Ziel in die Organisationsentwicklung von Musikschulen integriert werden. Dazu gehört eine systematische und realistische Information über Studienwege ebenso wie der kontinuierliche Aufbau tragfähiger Kooperationen mit Hochschulen. Ebenso wichtig ist eine strukturierte Begleitung von Praktika, die nicht nur Einblicke ermöglicht, sondern auch professionell reflektiert und als Ressource institutioneller Qualitätssicherung verstanden wird. Hinzu kommt die gezielte Ansprache geeigneter und interessierter Schüler*innen sowie die Sichtbarmachung von Karriereverläufen ehemaliger Absolvent*innen, die als identifikatorische Modelle wirken können. Musikschulen agieren

damit nicht lediglich als Ausbildungsorte für musikalische Kompetenzen, sondern als aktive Mitgestalterinnen der Profession und ihrer zukünftigen Entwicklung.

5. Stellschraube: Imagearbeit und öffentliche Kommunikation

In den Studienergebnissen zeigt sich auf qualitativer Ebene wiederholt und über beinahe alle befragten Zielgruppen hinweg ein persistierendes Hierarchiedenken innerhalb des Musikfeldes, in dem rein künstlerische Laufbahnen höher bewertet werden als künstlerisch-pädagogische. Diese Hierarchisierung wirkt sowohl in Hochschulkontexten als auch im öffentlichen Diskurs fort und beeinflusst die Studienentscheidungen junger Musiker*innen.

Musikschulen können dieser Entwicklung aktiv entgegenwirken, indem sie die künstlerisch-pädagogische Doppelprofessionalität offensiv kommunizieren. Lehrkräfte sind nicht „gescheiterte Künstler*innen“, sondern hochqualifizierte Fachpersonen mit spezifischer Expertise in Vermittlung, Persönlichkeitsentwicklung und künstlerischer Gestaltung. Eine bewusste Imagearbeit – etwa durch narrative Darstellungen beruflicher Wirksamkeit, öffentliche Sichtbarkeit der Lehrkräfte oder transparente Darstellung ihrer Qualifikationen – trägt dazu bei, das Berufsbild differenziert und selbstbewusst zu positionieren.

6. Stellschraube: Kooperation und systemische Abstimmung

In den Studienergebnissen zeigt sich, dass isolierte Einzelmaßnahmen keine nachhaltige Wirkung entfalten werden. Nachwuchssicherung erfordert koordinierte Strategien zwischen Hochschulen, Musikschulen und politischen Entscheidungsträgern.

Musikschulen sind aufgefordert, sich aktiv in regionale und überregionale Netzwerke einzubringen. Regelmäßige Austausch- und Informationstreffen mit Studieninstituten, gemeinsame Projekte mit Studierenden, strukturierte Praxisphasen sowie abgestimmte Informationsangebote können die Passung zwischen Studium und Berufspraxis verbessern. Nur wenn alle beteiligten Institutionen ihre jeweiligen Handlungsspielräume reflektieren und konsequent aufeinander beziehen, lässt sich die Profession langfristig stabilisieren.

Zusammenfassende Perspektive

Der Nachwuchsmangel im künstlerisch-pädagogischen Feld ist nicht allein eine quantitative Herausforderung. Er verweist auf grundlegende Fragen beruflicher Identität, struktureller Anerkennung und professionskultureller Wertschätzung.

Musikschulen verfügen über zentrale Hebel: Sie prägen Berufsbiografien, gestalten professionelle Sozialisation und beeinflussen die symbolische Ordnung des Feldes. Ob der Beruf Musikschullehrkraft als „Plan B“ oder als anspruchsvolle, gesellschaftlich relevante Doppelprofession wahrgenommen wird, entscheidet sich nicht zuletzt im Alltag der Musikschulen selbst.

4.2 Empfehlungen für die Hochschulen und weitere Studieninstitutionen

Studieninstitutionen sind einerseits vom Nachwuchsmangel betroffen und erleben etwa einen Rückgang an Bewerbungen für künstlerisch-pädagogische Studiengänge. Andererseits sind sie auch Orte, an denen dem Mangel aktiv entgegengewirkt werden kann. Dafür lassen sich aus den Ergebnissen die folgenden Ansatzpunkte herausdestillieren:

1. Stellschraube: Eignungsprüfungen

In den Studienergebnissen zeigt sich: Die prozentualen Anteile derjenigen, die die Eignungsprüfungen bestehen, und derjenigen, die einen Studienplatz erhalten, schwanken. So ging etwa von 2023 zu 2024 trotz 40-prozentiger Steigerung der Bewerbungszahlen für künstlerisch-pädagogische Studiengänge die Zahl der bestandenen Eignungsprüfungen um ein knappes Viertel zurück. Das könnte darauf hindeuten, dass ein gewisser Spielraum bei den Maßstäben gegeben ist. Personen, die die Eignungsprüfung nicht bestanden bzw. keinen Studienplatz erhalten haben, hätten unter anderen Umständen vielleicht auch aufgenommen werden können.

Maßstäbe, Kriterien und Verfahrensweisen von Eignungsprüfungen sowie bereichsspezifische Kapazitätsgrenzen können verhindern, dass Personen einen Zugang zum Studium erhalten, die für musikpädagogische Bildungsarbeit durchaus geeignet wären. An Studieninstitutionen sollte daher kritisch reflektiert werden, welche Zugangsbarrieren existieren, etwa durch Prüfungsvorgaben oder -formate. Eine weitere Option stellt das Zusammenfassen aller oder zumindest mehrerer Prüfungsteile zu einem Block mit gleichbleibender Kommission dar. Außerdem sollte über eine Erhöhung der Zielzahlen für künstlerisch-pädagogische Studiengänge nachgedacht werden.

2. Stellschraube: instrumental- oder gesangspädagogische Basisqualifikation

In den Studienergebnissen zeigt sich: Bisher ist nur an wenigen Hochschulen die Möglichkeit gegeben, ein künstlerisch-pädagogisches Profil innerhalb eines anders ausgerichteten Studiengangs zu wählen, um eine Basisqualifikation für das Unterrichten zu erhalten. Weiter ist ersichtlich, dass bis 2035 voraussichtlich nur für ein knappes Siebtel der Absolvent*innen ausschließlich künstlerisch ausgerichteter Studiengänge mit einem Orchesterinstrument als Hauptfach eine Orchesterstelle in Deutschland frei wird, um die man sich bewerben könnte.

Ausgehend von der grundsätzlichen Unterscheidung zwischen einer instrumental- oder gesangspädagogischen Basisqualifikation, dem künstlerisch-pädagogischen Bachelor als einem spezialisierten Berufsabschluss (acht Semester Regelstudienzeit) und einer höherwertigen künstlerisch-pädagogischen Master-Qualifikation (vier Semester Regelstudienzeit) sollten Möglichkeiten geschaffen werden, mehr Musikstudierenden als bisher eine instrumental- oder gesangspädagogische Basisqualifikation mitzugeben. Denkbar sind umfangreichere Pflichtanteile und Profilwahlmöglichkeiten innerhalb eines bislang ausschließlich künstlerischen Studiengangs, etwa in Form eines viersemestrigen Moduls. Daneben könnten Doppelstudien ermöglicht oder erleichtert werden (Arbeitsgemeinschaft der Leitenden musikpädagogischer Studiengänge, 2024).

3. Stellschraube: Jungstudierende und Frühförderinstitute

In den Studienergebnissen zeigt sich: Der Besuch eines Frühförderinstituts an einer Hochschule korreliert statistisch signifikant mit dem Plan, ein künstlerisches Studium aufzunehmen. Offensichtlich fehlen hier Impulse in Richtung eines künstlerisch-pädagogischen Studiengangs.

Wünschenswert sind praktische künstlerisch-pädagogische Erfahrungen für Jungstudierende und Schüler*innen in Frühförderinstituten, etwa in Form musikpädagogischer Projekte wie

Konzerten für Kinder, eines Praktikums oder auch einer Patenschaft für Musikschüler*innen (vgl. #patenschaftaufhörenhöhe, 2026).

4. Stellschraube: Vernetzung mit Musikschulen

In den Studienergebnissen zeigt sich: Die Instrumental- oder Vokallehrkräfte stellen – nach den Websites des Studieninstitutionen – die wichtigste Quelle zur Information über Eignungsprüfungen für musikalisch aktive Jugendliche dar. Diese Quelle wird von zwei Dritteln der befragten musikkaffinen Jugendlichen genutzt. Es ist also wichtig, dass Instrumental- oder Vokallehrkräfte über aktuelle Anforderungen gut informiert sind. Von etwa der Hälfte der studieninteressierten Jugendlichen werden auch Musikstudierende konsultiert. Das alles spricht für regelmäßige Austausch- und Begegnungsangebote.

Von den Studieninstitutionen sollten regelmäßig Treffen veranstaltet werden, zu denen Musikschulleitungen, Mentor*innen von Unterrichtspraktika, aber auch alle interessierten Musikschullehrkräfte eingeladen sind und die von Hochschuleseite aus von Vertreter*innen des künstlerisch-pädagogischen Bereichs, der Fachdidaktiken, der instrumentalen oder vokalen Hauptfächer und der Hochschulleitung besucht werden. Hier könnten neben einem Informationsaustausch zu aktuellen Studienstrukturen, Studieninhalten und Eignungsprüfungen auch gemeinsame Projekte mit Schüler*innen und Studierenden initiiert werden.

5. Stellschraube: Genrevielfalt

In den Studienergebnissen zeigt sich: Knapp die Hälfte der musikalisch aktiven Schüler*innen spielt auch selbst Pop-Musik. Im späteren Studium wird dieses Interesse jedoch kaum adressiert, sodass die Studierenden hier keine Anregungen zur Weiterentwicklung erhalten.

Es sollte an den Studieninstitutionen darüber diskutiert werden, inwieweit man an dieses Interesse anknüpfen und (mehr) Gelegenheiten schaffen möchte, im Studium genreübergreifende Expertise zu erwerben und auch nicht-klassische Genres zu pflegen. Das könnten Pflichtkurse oder Wahlpflichtveranstaltungen ebenso sein wie die Option, Kammermusik- und Ensemble-Scheine in nicht-klassisch ausgerichteten Ensembles zu erwerben. Schließlich könnte ermöglicht werden, nicht-klassische Genres in Prüfungen zu integrieren. Darüber hinaus könnte das Spektrum der in den künstlerisch-pädagogischen Studiengängen angebotenen instrumentalen und vokalen Hauptfächer erweitert und das Studienangebote entsprechend weiterentwickelt werden.

6. Stellschraube: Musikmentor*innen

In den Studienergebnissen zeigt sich: Wenn musikalisch aktive Jugendliche ernsthaft darüber nachdenken, ein künstlerisch-pädagogisches Studium aufzunehmen, führt dies deutlich seltener zu einem konkreten Plan, als wenn sie über ausschließlich künstlerische Studiengänge nachdenken. Weiter korrelieren pädagogische Erfahrungen in der Jugend mit der Aufnahme eines künstlerisch-pädagogischen Studiums. Besonders die Gruppe pädagogisch aktiver Jugendlicher stellt also eine potenzielle Klientel für künstlerisch-pädagogische Studiengänge dar.

Es sollten gezielt musikpädagogisch aktive Schüler*innen wie Musikmentor*innen angesprochen und etwa für Schnuppertage in den künstlerisch-pädagogischen Studiengängen, gemeinsame Projekte mit Studierenden künstlerisch-pädagogischer Studiengänge, Praktika an der Hochschule sowie für musikpädagogische Workshops und Kurse an der Hochschule

geworben werden. Hier könnten sich musikpädagogisch bzw. didaktisch und künstlerisch Lehrende gleichermaßen einbringen.

7. Stellschraube: Hierarchiedenken

In den Studienergebnissen zeigt sich: Das künstlerisch-pädagogische Studium erscheint musikalisch aktiven Jugendlichen oft wenig dafür geeignet, sich künstlerisch zu verwirklichen. An Hochschulen und teilweise auch an Musikschulen wird die spezifische Expertise und Qualität künstlerisch-pädagogischer Arbeit oft kaum gesehen. Nicht selten wird vielmehr unterstellt, dass das ausschließlich künstlerische Studium und künstlerische Tätigkeiten per se attraktiver und wertvoller seien als Tätigkeiten im künstlerisch-pädagogischen Bereich. Hier gilt es, einseitige und falsche Vorstellungen zu korrigieren.

In Informationen über künstlerisch-pädagogische Studiengänge sollte Studieninteressierten und Musikschullehrkräften gegenüber hervorgehoben werden, dass der künstlerische Anteil des Studiums groß ist. Außerdem sollten wahrgenommene Hierarchien zwischen Studiengängen zum Thema in den Hochschulgremien gemacht werden, etwa in Studiengangskonferenzen, Sitzungen von Studienkommissionen und Fachbereichsräten oder dem Senat. Bei künstlerischen Projekten und Kursen an der Hochschule sollten Studierende künstlerisch-pädagogischer Studiengänge gleichrangig mit Studierenden künstlerischer Studiengänge berücksichtigt werden. Künstlerisch-pädagogische Expertise und Exzellenz sollten innerhalb der Hochschule sowie in der Außendarstellung gleichwertig anerkannt und ebenso sichtbar gemacht werden wie künstlerische. Schließlich wäre – auch in Hinblick auf Stellenausschreibungen – zu prüfen, ob Instrumental- und Gesangsprofessor*innen zur Reduzierung des Hierarchiedenkens grundsätzlich gemischte Klassen unterrichten sollten.

Studieninstitutionen haben somit unterschiedliche Möglichkeiten, auf die Situation des Mangels zu reagieren und sie zum Besseren zu wenden. Dabei spielen sicherlich auch die spezifischen Bedingungen und Gegebenheiten vor Ort eine Rolle dafür, welche Maßnahmen jeweils geeignet scheinen. Ein ehrliches Bemühen wird sich gleichwohl nicht hinter vorschnellen Bekundungen der Art verstecken, dass dies oder jenes am eigenen Haus nicht gehe.

4.3 Empfehlungen an die Politik

Die MiKADO-Musik-Ergebnisse zeigen, dass eine Verbesserung der derzeitigen Situation an einen Aufwuchs der Mittel für Musikschulen seitens der öffentlichen Hand geknüpft sein muss. Dieser Aufwuchs sollte nicht nach dem Gießkannenprinzip erfolgen, sondern an konkrete inhaltliche Gesichtspunkte gekoppelt werden, die im Folgenden dargestellt werden:

1. Stellschraube: Eingruppierung

Obleich gemäß der „Richtlinien für die Mitgliedschaft im ‚Verband deutscher Musikschulen‘“ der musikschulische Unterricht „von Lehrkräften erteilt werden [soll], die ein musikpädagogisches Fachstudium abgeschlossen haben oder eine vergleichbare Qualifikation nachweisen“ (VdM Richtlinien, 2026), zeichnet sich an vielen Orten die Tendenz ab, in Ermangelung kompetent ausgebildeter Fachkräfte auch Personen einzustellen, die keine derartigen Abschlüsse vorweisen können (z.B. Personen mit einem künstlerischen Abschluss ohne künstlerisch-pädagogisches Profil). Diese Praxis mindert die Attraktivität künstlerisch-

pädagogischer Studiengänge an den Ausbildungsinstituten erheblich: Studierende, die ausschließlich künstlerische Profile belegen, sehen nicht ein, wieso sie einen zusätzlichen und arbeitsaufwändigen musikpädagogischen Abschluss anstreben sollen, wenn ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt dadurch nicht signifikant erhöht werden. Bei einer Einstellungspraxis, die Absolvent*innen künstlerischer sowie künstlerisch-pädagogischer Studiengänge oftmals gleich behandelt, ist von einem Qualitätsrückgang und einer Einschränkung der Vielfalt musikalischer Bildungsangebote auszugehen, denn in den Studienergebnissen zeigt sich, dass eine erfüllte und sinnstiftende Tätigkeit als Musikschullehrkraft von der bereits im Studium geförderten Bereitschaft abhängt, sich intensiv auf musikpädagogische Fragen einzulassen und die eigenen Fähigkeiten stetig zu verbessern. Musikschulkarrieren, die lediglich als „Plan B“ und infolgedessen ggf. ohne entsprechende künstlerisch-pädagogische Qualifikation verfolgt werden, können leicht in Frustration münden und zu einer negativen Sicht auf den Beruf beitragen, die dessen Attraktivität für den Nachwuchs nochmals verringert.

Dieser Teufelskreis kann nur durchbrochen werden, wenn tarifvertraglich geregelt wird, dass Lehrkräfte mit entsprechenden Abschlüssen finanziell besser als Entgeltgruppe 9b gestellt werden. Das betrifft insbesondere Studierende, die zusätzlich zu ihrem künstlerisch-pädagogischen Bachelor ein künstlerisch-pädagogisches Masterstudium absolviert haben. Für sie müsste es die Möglichkeit geben, innerhalb der Musikschulen Aufgaben zu übernehmen, die mit finanziellen Aufstiegsmöglichkeiten einhergehen⁷.

2. Stellschraube: Weiterbildung

In den Studienergebnissen zeigt sich, dass sich Lehrkräfte, die ohne entsprechende Grundlagen das Unterrichten zu ihrer Lebensgrundlage machen, weder über positive Vorbilder (role models) noch über ein hinreichendes Wissen bezüglich musikpädagogischer Handlungsmöglichkeiten verfügen und dazu neigen, vor pädagogisch herausfordernden Situationen mit dem Hinweis „Dafür bin ich nicht ausgebildet“ zu kapitulieren. Ein wesentlicher Grund für das Fehlen einer tragfähigen musikpädagogischen Weiterbildungskultur ist die Tatsache, dass Hochschulen, obgleich sie durch die Gesetzgebung zur Weiterbildung verpflichtet sind, nicht in der Lage sind, Musiker*innen, die sich im Anschluss an das Studium musikpädagogisch nachqualifizieren wollen, entsprechende Studienangebote zu machen. Das hängt vor allem damit zusammen, dass Hochschulen in vielen Bundesländern ihre regulären Studienangebote nicht für Weiterbildung nutzen dürfen und weder finanziell noch personell in der Lage sind, zusätzlich zu ihrem normalen Lehrbetrieb entsprechende Angebote bereitzuhalten.

Hier sind die Länder dringend aufgefordert, bürokratische und strukturelle Hürden abzubauen.

3. Stellschraube: Künstlerische Arbeit als Teil des Berufsprofils

In den Studienergebnissen zeigt sich, dass die mangelnde Attraktivität des Berufs auch damit zusammenhängt, dass viele Musikstudierende die Sorge haben, sich im Rahmen einer

⁷ In diesem Sinne forderte der Vorsitzende des „Verbandes deutscher Musikschulen“ (VdM), Friedrich-Koh Dolge, bereits 2022 eine „Höhergruppierung der Musikschullehrkräfte – auch im Sinne von Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb des Gehaltsgefüges, z. B. für Masterabsolventinnen und Masterabsolventen im Sinne einer Zusatzqualifikation.“ (Dolge, 2023, S. 14–15)

Musikschultätigkeit künstlerisch nicht angemessen verwirklichen zu können. Dabei ist offenkundig, dass Lehrkräfte, die künstlerisch in Erscheinung treten und ihre Schüler*innen an diesen Aktivitäten teilhaben lassen, die Rolle der Musikschule als kulturelles Zentrum einer Gemeinde deutlich erhöhen können. Diese Aktivität darf nicht „on top“ vorausgesetzt werden, sondern muss als selbstverständlicher Teil des Stellenprofils begriffen werden.

Der Mittelaufwuchs für Musikschulen sollte gezielt dafür genutzt werden, künstlerische Aktivitäten in die Deputate einfließen zu lassen.

4. Stellschraube: Finanzielle Spielräume für eine kontinuierliche Pflege der körperlichen und mentalen Ressourcen

Künstlerisch-pädagogische Berufe sind Hochleistungsberufe, die die Lehrkräfte auf vielfache Weise fordern. In den Studienergebnissen zeigt sich, dass viele Musikschullehrkräfte nur deshalb Sinn und Bedeutung aus ihrem Beruf ziehen können, weil sie immer wieder individuelle Ressourcen mobilisieren, die über die vertraglich geforderten Leistungen weit hinausgehen.

Die Länder und Kommunen könnten hier helfen, indem sie gezielt Gelder zur Verfügung stellen, die die psychische Gesundheit und die professionelle Weiterentwicklung durch Fortbildungs- und Coachingangebote stärken.

5. Stellschraube: Einbezug künstlerisch-pädagogischer Aspekte bei Förderprogrammen für Schüler:innen

In den Studienergebnissen zeigt sich, dass Lehrerfahrungen, die bereits vor dem Studium gesammelt werden konnten, einen positiven Einfluss auf die Wahl eines künstlerisch-pädagogischen Studienganges haben.

Entsprechend sollten sich Förderprogramme für Schüler*innen nicht nur auf die Förderung von künstlerischem, sondern auch von künstlerisch-pädagogischem Nachwuchs beziehen.

6. Stellschraube: Verankerung von Musikschulen im kulturellen Leben

Angeichts knapper Haushaltslagen insbesondere in den Kommunen mag es naheliegend sein, Forderungen nach finanziellem Aufwuchs als unrealistisch zurückzuweisen. Daher ist es wichtig, sich bewusst zu machen, welche Bereicherung eine intakte und blühende Musikschulkultur für das kulturelle Klima von Städten und Gemeinden darstellen kann. Wenn Musizieren auch kein automatischer Garant für Demokratiebildung ist, besitzt es, sofern es Bildungsprozesse ermöglicht, doch in erheblichem Maße das Potenzial, Identifikation zu stiften, Teilhabe zu schaffen und dadurch den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu stärken. Dass Musikschulen lokale Identifikationsorte sein können, zeigt das Beispiel Österreich: Überall dort, wo dank entsprechender Musikschulgesetze der Bundesländer grundlegende räumliche, sächliche und personelle Voraussetzungen geschaffen werden konnten, lässt sich beobachten, dass die Institution Musikschule fest im kulturellen Leben der Region verwurzelt ist (vgl. Rübke, 2006, S. 14–19). Aber auch in Deutschland gibt es immer wieder vielversprechende Ansätze und Best-Practice-Beispiele, die freilich aufgrund der föderalen Strukturen keine Verbreitung finden.

4.4 Übergreifende Stellschraube: Einrichtung eines gemeinsamen Gremiums

Betrachtet man die Ergebnisse und die sich daraus ergebenden Handlungsoptionen in ihrer Gesamtheit, scheint die Sicherung und Stärkung des künstlerisch-pädagogischen Berufsfeldes keine Aufgabe einzelner Institutionen und keine Frage isolierter Reformmaßnahmen zu sein. Sie verlangt eine übergeordnete Koordination, die strukturelle, lokale und gesellschaftliche Entwicklungen zusammendenkt.

Vor diesem Hintergrund zeichnet sich ein über kurzfristiges Engagement hinausgehendes verbindlich arbeitendes Gremium als zentrale Stellschraube ab. Auch die von der Föderation musikpädagogischer Verbände bereits 2024 angeregte Enquete-Kommission oder die jüngst vom Deutschen Musikrat vorgeschlagene Bund-Länder-Konferenz weisen in diese Richtung. Entscheidend wäre dabei, dass ein solches Forum nicht allein kulturpolitisch besetzt ist, sondern Hochschulen, Studieninstitute, Musikschulen und Verbände systematisch beteiligt.

Ein derartiges Gremium hätte die Aufgabe, auf der Basis der empirischen Befunde Ausbildungs- und Berufspraxis stärker aufeinander zu beziehen, strukturelle Rahmenbedingungen zu diskutieren und in gemeinsamer Abstimmung Reformprozesse einzuleiten. Nachwuchsgewinnung wäre damit nicht länger isolierte Aufgabe einzelner Institutionen, sondern eine gemeinschaftlich getragene Strategie – ohne die einzelnen Akteur*innen und Institutionen von der Verantwortung zu entbinden, in ihrem jeweiligen Wirkungsbereich passgenaue Maßnahmen zu entwickeln und voranzutreiben.

Die Reflexion über mögliche Verbesserungen betrifft auch die Frage, wie grundsätzlich über künstlerisch-pädagogische Arbeit gedacht und gesprochen wird. In welchen Zusammenhängen werden etwa an Musikschulen, an Hochschulen und in der Politik die Worte „künstlerisch“, „Pädagogik“ oder „Exzellenz“ benutzt? In den Studienergebnissen offenbaren sich höchst unterschiedliche Narrative bezüglich des künstlerisch-pädagogischen Studiums und Berufsfeldes, die zu verschiedenen Orientierungen führen – von hoher Identifizierung bis hin zu Distanz. Diese Deutungsmuster wirken sich konkret auf Studienentscheidungen und Berufswege aus. Für ein übergreifendes Gremium und alle beteiligten Akteur*innen wäre es deshalb umso wichtiger, Erfahrungsräume in den Blick zu nehmen und solche zu stärken, in denen künstlerische und pädagogische Dimensionen als integrierbar und entwicklungsfähig erlebt werden können.

Von der Umsetzung konkreter Maßnahmen, wie sie hier beschrieben werden, wird es abhängen, ob weiterhin eine qualifizierte musikalische Bildung für möglichst viele Menschen verwirklicht werden kann.

Literaturverzeichnis

#patenschaftaufloshöhe. (o. D.). *Musikpädagogische Nachwuchsförderung*. Abgerufen am 11. Februar 2026, von <https://www.patenschaftaufloshoehe.de/>
Arbeitsgemeinschaft der Leitenden künstlerisch-pädagogischer Studiengänge (ALMS) (2024, Januar). *Empfehlung zur Durchlässigkeit von Bachelorstudiengängen (im Hinblick auf instrumental-/gesangspädagogische Studiengänge und Qualifikationen)* [PDF]. https://daten2.verwaltungsportal.de/dateien/seitengenerator/ddc11b5a22698f1f0269e70340358d9b215868/Empfehlung_zur_Durchla_ssigkeit_von_Bachelorstudienga_ngen_2024_.pdf

- Barandun, B. (2018). *Wie Begeisterung sich zeigt: Eine empirische Studie zum Enthusiasmus der Lehrkraft im Instrumental- und Gesangsunterricht*. Waxmann.
- Barlovic, I., Burkard, C., Hollenbach-Biele, N., Lepper, C., & Ullrich, D. (2022). *Berufliche Orientierung im dritten Corona-Jahr: Eine repräsentative Befragung von Jugendlichen 2022* (Bertelsmann Stiftung, Hrsg.). Bertelsmann Stiftung.
<https://doi.org/10.11586/2022070>
- Bohnsack, R. (2005). „Social Worlds“ und „Natural Histories“: Zum Forschungsstil der Chicagoer Schule anhand zweier klassischer Studien. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6(1), 105–127. <https://d-nb.info/1187043729/34>
- Bowker, G. C., & Star, S. L. (1999). *Sorting things out: Classification and its consequences*. The MIT Press.
- Bradler, K., Dartsch, M., Heß, C., Lessing, W., Welte, A., & Weuthen, K. (2026). MiKADO-Musik: Anlass und Konzeption. *üben & musizieren.research*, Sonderausgabe MiKADO-Musik, 1–34. https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_mikado-musik_anlass
- Breuer, F., Muckel, P., & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis* (4. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2>
- Busch, T. (2015). Das Wer, Wie und Was von (An-)Ordnungen. Überlegungen zu Raumtheorie und Gerechtigkeit im Feld der Musikpädagogik. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (Musikpädagogische Forschung, 36) (S. 51–65). Waxmann.
<https://doi.org/10.25656/01:12608>
- Clarke, A. E. (1991). Social worlds/arenas theory as organizational theory. In D. R. Maines (Hrsg.), *Social organization and social process: Essays in honor of Anselm Strauss* (S. 119–158). Aldine de Gruyter.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn* (J. Sarnes-Nitu, Übers.; R. Keller, Hrsg.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cohn, R. C. (1984). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Klett-Cotta.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4. Aufl.). SAGE Publications.
- Dartsch, M., Götz, F., Höpfl, C., Merz, A., & Schunter, J. (2026). MiKADO-Musik Survey. Eine quantitative Studie mit Schülerinnen und Studierenden in Deutschland und Österreich zu Ursachen des künstlerisch-pädagogischen Nachwuchsmangels. *üben & musizieren.research*, Sonderausgabe MiKADO-Musik, 92–122.
https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_mikado-musik_dartsch_goetz_hoepfl_merz_schunter
- Dausien, B. (2011). Das beratene Selbst: Anmerkungen zu Bildungsbiografien im gesellschaftlichen Wandel und Strategien ihrer professionellen Bearbeitung. In M. Hammerer, E. Kanelutti & I. Melter (Hrsg.), *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung: Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis* (S. 21–40). W. Bertelsmann Verlag.
<https://doi.org/10.25656/01:6541>
- Dauth, T. J. (2020). Ein Spiegelbild des musikpädagogischen Umgangs mit Raumbegriffen. Rezension zu: Schatt, Peter W. (Hg.): Musik – Raum – Sozialität. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 42–53. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2021.1333>
- Dauth, T. J. (2023). *Raumbegriffe in der Musikpädagogik: Eine Systematisierung*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:29143>
- Flick, U. (2011). *Triangulation: Eine Einführung* (3. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92864-7>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* (Originalarbeit veröffentlicht 1967). Aldine Transaction.

- Glaser, B. G., & Holton, J. A. (2023). Staying open: The use of theoretical codes in grounded theory. *Grounded Theory Review*, 22(1), 4–16.
<https://groundedtheoryreview.org/index.php/gtr/article/view/105>
- Hahn, M. (2015). *MusikschulENTWICKLUNG: Entwicklung und Steuerung am Beispiel des dezentralen Musikschulsystems in Niederösterreich* (Beiträge zur Musikschulforschung, Bd. 3). Kultur.Region.Niederösterreich.
- Hargreaves, D. J., Miell, D., & MacDonald, R. A. R. (2002). What are musical identities, and why are they important? In R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (Hrsg.), *Musical identities* (S. 1–20). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780198509325.003.0001>
- Holzmayer, M. (2023). *Die Illusion der Berufswahl: Zur Passung von Habitus und Feld bei Lehramtsstudierenden*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:26200>
- Jörissen, B., & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung – Eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838531892>
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(2), 301–317. <https://doi.org/10.25656/01:16985>
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5>
- Lessing, W. (2024). (Musik)pädagogischer Eros, zum Ersten, zum Zweiten – und zum Letzten? *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 24, 12–39.
<https://doi.org/10.18716/zfkm.vi.3108>
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie* (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 1506). Suhrkamp Verlag.
- Löw, M. (2015). Space Oddity. Raumtheorie nach dem Spatial Turn. *sozialraum.de*, 7(1).
<https://www.sozialraum.de/space-oddity-raumtheorie-nach-dem-spatial-turn.php>
- Lugitsch, M. (2021). *Kompetenzen von Instrumental- und Gesangslehrenden im heutigen Berufsfeld*. Waxmann Verlag.
- Roberts, B. A. (2000). Gatekeepers and the reproduction of institutional realities: The case of music education in Canadian universities. *Musical Performance*, 2(3), 63–80.
- Rosa, H. (2019). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung* (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 2272, 9. Aufl.). Suhrkamp Verlag.
- Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli & G. Robert (Hrsg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit: Neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (S. 78–117). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-03188-4_5
- Smilde, R., & Alheit, P. (2018). Biografisches Lernen in der professionellen Musikausbildung: Aspekte lebenslangen Lernens in der Musik. In W. Gruhn & P. Röbbke (Hrsg.), *Musiklernen: Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen* (S. 269–291). Helbling Verlag.
- Strübing, J. (2007). *Anselm Strauss* (Klassiker der Wissenssoziologie, Bd. 4). UVK Verlagsgesellschaft.
- Strübing, J. (2021). *Grounded theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24425-5>
- Weiß, S., & Kiel, E. (2010). Berufswunsch Musiklehrer/in – Motive und Selbstbild. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 1(2), 1–18. <https://doi.org/10.62563/bem.v201038>

Katharina Bradler

Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden
Wettiner Platz 13
01067 Dresden
Deutschland

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

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

Michael Dartsch

Hochschule für Musik Saar
Trierer Straße 2–4
66111 Saarbrücken

E-Mail: m.dartsch@hfm.saarland.de

Forschungsschwerpunkte: Musikalische Bildung, Didaktik, Elementare Musikpädagogik

Carmen Heß

Hochschule für Musik und Tanz Köln, Standort Wuppertal
Sedanstr. 15
42275 Wuppertal
Deutschland

E-Mail: carmen.hess@hfmt-koeln.de

Forschungsschwerpunkte: instrumentaler Gruppenunterricht, konzeptionelle Weiterentwicklung von Kooperationen zwischen allgemeinbildender Schule und Musikschule, diversitätskritische Fragestellungen

Wolfgang Lessing

Hochschule für Musik Freiburg
Mendelssohn-Bartholdy-Platz 1
79102 Freiburg im Breisgau

E-Mail: lessing@mh-freiburg.de

Forschungsschwerpunkte: Soziale Dimensionen musikalischen Lehrens und Lernens; Grundbegriffe der Instrumentalpädagogik unter historischer und systematischer Perspektive

Melanie Oeben

Hochschule Niederrhein, Institut SO.CON
Schwalmstraße 301
41238 Mönchengladbach
Deutschland

E-Mail: melanie.oeben@hs-niederrhein.de

Forschungsschwerpunkte: wissenschaftliche Evaluation, Arbeitsbeziehungen in helfenden und vermittelnden Kontexten

Andrea Welte

Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover

Neues Haus 1

30175 Hannover

Deutschland

E-Mail: andrea.welte@hmtm-hannover.de

Forschungsschwerpunkte: Instrumentalpädagogik und Musikvermittlung in gesellschaftlicher Verantwortung, Lehrkräftebildung, Umgang mit Diversität, Achtsamkeit und Improvisation

Kerstin Weuthen

Robert Schumann Hochschule Düsseldorf

Georg-Glock-Str. 19

40474 Düsseldorf

Deutschland

E-Mail: kerstin.weuthen@rsh-duesseldorf.de

Forschungsschwerpunkte: Musikschulen, Lehr-Lern-Prozesse, Instrumental- und Gesangsunterricht

Stichworte zur Verschlagwortung: *Nachwuchsmangel, Musikstudium, Musikschullehrkräfte, Berufsbild, Crowd-Research*