

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

Zitationsvorschlag: Beyermann, A., Hübler, V., Voigt, J-F., Bradler, K. & Prantl, D. (2026): Gründe für oder gegen eine Musikschultätigkeit. Sichtweisen von Musikstudierenden. *üben & musizieren.research*, Sonderausgabe MiKADO-Musik, 169–187. Online verfügbar unter: https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_mikado-musik_beyermann_huebler_voigt_bradler_prantl

Gründe *für* oder *gegen* eine Musikschultätigkeit *Sichtweisen von Musikstudierenden*

Reasons *for* or *against* working at a music school *Perspectives of music students*

**Annegret Beyermann, Vincent Hübler, Jan-Friedrich Voigt,
Katharina Bradler & Daniel Prantl**

Abstract

This article presents the results of a substudy, which examined the reasons for the skilled labour shortage in German music schools as part of a seminar at the Dresden University of Music. The target group was students who had already gained teaching experience at music schools during their studies. A total of three standardized focus group interviews (Vogl, 2014) were conducted and evaluated using content-structuring qualitative content analysis according to Kuckartz and Rädiker (2022). The results paint a complex picture. The main arguments in favor of working as a music school teacher are expectations of high motivation due to committed learners and efforts on the part of music schools to create optimal spatial and instrumental conditions. Unclear remuneration structures and low social recognition argue against a career in music schools.

Zusammenfassung

Dieser Artikel präsentiert die Ergebnisse einer Teilstudie, die im Rahmen eines Seminars an der Hochschule für Musik Dresden Gründe für den Fachkräftemangel an deutschen Musikschulen untersuchte. Die Zielgruppe waren Studierende, die bereits während ihres Studiums Unterrichtserfahrung an Musikschulen gesammelt hatten. Insgesamt wurden drei Gruppendiskussionen (Vogl, 2014) durchgeführt und mittels einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet. Die Ergebnisse zeichnen ein komplexes Bild. Die Hauptargumente für eine Tätigkeit als Musikschullehrer:in sind Erwartungen einer hohen Motivation durch engagierte Lernende und die Bemühungen seitens vieler Musikschulen, optimale räumliche und instrumentale Bedingungen zu schaffen. Unklare Vergütungsstrukturen und geringe gesellschaftliche Anerkennung sprechen gegen eine Lehrtätigkeit an Musikschulen.

1. Einleitung

Im Rahmen eines musikpädagogischen Seminars an der Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden unter der Leitung von Katharina Bradler und Daniel Prantl beschäftigten wir¹ uns mit dem Thema des Nachwuchsmangels im künstlerisch-pädagogischen Bereich. Dafür entwickelten wir im Seminar einen Interviewleitfaden (Vogl, 2014, S. 581ff.), führten drei Gruppendiskussionen durch und werteten diese nach der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2022) aus. Während unsere Kommiliton:innen Zielgruppen wie Musikschullehrkräfte mit mehrjähriger Berufserfahrung, Führungskräfte an Musikschulen und Hochschullehrende im Fokus hatten, konzentrierten wir uns in der hier beschriebenen Studie auf Musikstudierende, die zwar bereits an einer Musikschule lehren, aber noch am Beginn einer Musikschultätigkeit stehen.

Ausgehend von den Ergebnissen der MULEM-EX Studie (Bundesfachgruppe Musikpädagogik, 2024), die den Fachkräftemangel im Bereich Musik-Lehramt untersucht, stellten wir uns die Frage, inwiefern sich auch in Bezug auf eine Musikschultätigkeit ein ähnlicher Mangel feststellen lässt bzw. was mögliche Gründe für diesen sind. Zwar lagen zum Zeitpunkt der Erhebung noch keine umfänglichen quantitativen Ergebnisse zum Fachkräftemangel im künstlerisch-pädagogischen Bereich vor. Gleichwohl beklagte der Verband deutscher Musikschulen (VdM) an unterschiedlicher Stelle (LVdM NRW, 2023; BMU & VdM, 2024), den Mangel an Lehrpersonal. Wir fragten daher nach den Gründen, die Studierende bewegen, sich *für* oder *gegen* eine Musikschultätigkeit zu entscheiden. Die Erhebung und Auswertung nach Standards der qualitativen Sozialforschung ermöglichte uns einen tiefergehenden Einblick in die Meinungen und Einstellungen der Teilnehmenden. Diese regten sich im Gespräch gegenseitig zu neuen Gedanken an, und es entstanden mehrdimensionale Perspektiven. Wir gewannen Informationen aus realitätsnahen und authentischen Erfahrungsberichten und erhielten Einblicke in subjektive Sichtweisen einerseits sowie kollegiale

¹ Wenn im Folgenden von „wir“ die Rede ist, sind die Studierenden Annegret Beyermann, Vincent Hübler und Jan-Friedrich Voigt gemeint. Sie haben die Gruppendiskussionen vorbereitet, durchgeführt, ausgewertet und die Ergebnisse in Form eines Forschungsberichts verschriftlicht. Katharina Bradler und Daniel Prantl haben die Konzeption und Auswertung begleitet, sowie die Struktur und Fertigstellung des Artikels vorgenommen. Die studentische Perspektive wurde im vorliegenden Text bewusst beibehalten.

Wissensbestände (Schulz, 2012, S. 13) andererseits. Uns interessierte, wie attraktiv der Beruf aus Sicht der Studierenden ist, welche Herausforderungen die Studierenden sehen und welche Bedingungen verbessert werden müssten, um mehr Studierende für eine Lehrtätigkeit an Musikschulen zu gewinnen.

Die Relevanz der Zielgruppe Musikstudierende, die bereits Lehrerfahrungen an Musikschulen besitzen, ergab sich daraus, dass ihre hochschulische Ausbildung darauf abzielt, für Musikschulunterricht zu qualifizieren. Ihre Sichtweisen sind insofern mitentscheidend für perspektivische Personalgewinnung, als sie berufsbezogene Bedürfnisse von Absolvent:innen offenlegen. Sie haben bereits Einblick in die tatsächlichen Arbeitsbedingungen, stehen kurz vor dem Abschluss ihres Studiums und der Aufnahme einer umfänglichen Berufstätigkeit und treffen aktuell Karriereentscheidungen.

Bei der Planung und Durchführung des Forschungsprojekts orientierten wir uns an den Vorgaben der Ethikkommission der Hochschule für Musik Freiburg (Br.) (2023). Die Teilnahme an den Gruppendiskussionen, die mittels Ton- und Bildaufnahmen für die Studie dokumentiert wurden, erfolgte freiwillig und unentgeltlich sowie ohne einschränkende Vorauswahl. Es erfolgte eine KI-gestützte Erst-Transkription der Aufnahmen und anschließende Auswertung. Diese wurden mit der Software MAXQDA vorgenommen, worüber alle Teilnehmenden im Vorfeld genauso wie über den Forschungszweck der Teil- sowie Makrostudie informiert wurden. Sämtliche Namen wurden pseudonymisiert. Es erfolgte die Prüfung der Datenschutzerklärung durch das Dresdner Institut für Datenschutz.

2. Grundlagen des empirischen Vorgehens

2.1 Darstellung und Begründung des Samples

Das Sample besteht aus elf Musikstudierenden in der Altersspanne von 18–30 Jahren, die an einer deutschen Musikhochschule immatrikuliert sind und gleichzeitig an einer Musikschule lehren. Dabei wurden Studierende aus den Bereichen Instrumental- und Gesangspädagogik (IGP), künstlerische Ausbildung sowie Lehramt Musik in drei Interviews mit je drei beziehungsweise vier Teilnehmenden befragt. Die Studierenden sind zum Befragungszeitraum an Musikschulen unterschiedlicher Trägerschaft tätig. Folgende Tabelle gibt eine Übersicht über das Sample:

Interview	Teilnehmende (Bezeichnung)	Musikschul- Trägerschaft	Studiengang
Interview 1 am 20.11.2024 Dauer: 73 min Online	S2w	frei	Lehramt Gymnasium
	S3m	kirchlich	Lehramt Gymnasium & IGP
	S4m	frei	IGP
Interview 2	S2m	privat	Lehramt Gymnasium

am 27.11.2024 Dauer: 72 min Präsenz	S3w	kirchlich	Lehramt Gymnasium & IGP
	S4w	staatlich	Lehramt Grundschule
	S5m	privat	Lehramt Gymnasium
Interview 3 am 04.12.2024 Dauer: 54 min Präsenz	S2w	privat	IGP & künstlerische Ausbildung
	S3m	privat	Lehramt Gymnasium
	S4m	öffentlich	Lehramt Gymnasium
	S5w	privat	IGP

Tab. 1: Sample-Überblick (Geschlechtsangaben der Studierenden: m = männlich, w = weiblich)

Da die künstlerisch-pädagogische Ausbildung (KPA) oder Instrumental- und Gesangspädagogik (IGP) an Musikhochschulen in der Regel darauf abzielt, für das Lehren an Musikschulen zu qualifizieren, erscheint es folgerichtig, genau diese Studierendengruppe in den Blick zu nehmen. Gleichzeitig zeigen unsere Erfahrungen als Lehramtsstudierende², dass bei vielen Kommiliton:innen im Bereich Lehramt großes Interesse besteht, schulischen Musikunterricht mit einer Musikschultätigkeit zu kombinieren. Aus diesem Grund wurden sowohl Studierende aus dem Bereich IGP als auch Musik-Lehramt befragt – zumal beide Bereiche mitunter als Parallel- bzw. Doppelstudiengänge belegt werden. Musik-Lehramtsstudierende scheinen eine vernachlässigte Gruppe darzustellen, die bei größerer Beachtung dem Nachwuchskräftemangel möglicherweise entgegenwirken könnte.

Weiter schien uns die beschriebene Personengruppe interessant, da sie Aufschluss darüber geben kann, inwiefern das Studium auf die Berufstätigkeit vorbereitet. Wir vermuteten, dass Studierende möglicherweise einen anderen Beruf wählen, weil sie sich in der realen Situation überfordert fühlen. Im Hinblick auf die Zukunftsperspektiven ist es besonders spannend zu beobachten, ob sich die Studierenden nach ihrer Ausbildung auch eine hauptberufliche Arbeit an einer Musikschule vorstellen können.

Musikstudierende sind mögliche zukünftige Lehrkräfte für öffentliche und private Musikschulen. Sie stehen zeitnah vor der Entscheidung, ob und wo sie eine Lehrtätigkeit an einer Musikschule aufnehmen oder sich für einen anderen beruflichen Weg entscheiden. Die zukünftige Personalgewinnung hängt von ihren Erwartungen und Perspektiven ab. Die befragte Gruppe gibt Einblicke in Motivation, Begeisterung oder Vorbehalte gegenüber dem Lehrberuf an Musikschulen. Die Wahrnehmung von Studierenden, die durch ihre Musikschultätigkeit bereits Praxiserfahrung außerhalb ihres Studiums sammeln, ermöglicht Einblicke in die aktuellen Bedürfnisse von potenziellen Bewerber:innen. Zudem haben sich die Studierenden

² Auch aus Dozierendensicht ist aus eigener Erfahrung zu berichten, dass sich wiederholt Absolvent:innen mit abgeschlossenem Lehramtsstudium für Studiengänge im Bereich künstlerisch-pädagogischer Ausbildung bewerben, da sie perspektivisch eine Kombination unterschiedlicher Musiklehrertätigkeiten anstreben.

durch ihre aktive Lehrtätigkeit mit den Rahmenbedingungen an Musikschulen beschäftigt und können auf Grundlage eigener Erfahrungen Verbesserungsideen formulieren, um perspektivisch mehr Lehrende für den Beruf zu gewinnen.

Die Interviews mit Studierenden, die bereits an Musikschulen tätig sind, liefern Lösungsansätze, welche Maßnahmen Musikschulen ergreifen könnten, um zukünftig eine höhere Zahl an Lehrkräften zu gewinnen und zeigen zudem auch mögliche Veränderungen im System auf, die dazu beitragen könnten, den Beruf attraktiver zu gestalten.

2.2 Darstellung und Begründung des Leitfadens

Der Leitfaden wurde gemeinsam in der Seminargruppe entworfen. Wir orientierten uns dabei an der SPSS-Formel nach Cornelia Helfferich (2014, S. 567), die vorsieht, Themen zu sammeln, zu prüfen, zu sortieren und zu subsumieren, um eine systematische Struktur des Leitfadens zu erhalten.

Sämtliche Seminarteilnehmende begannen zunächst damit, sich zu überlegen, auf welche Zielgruppe sie sich fokussieren wollen und wie sich diese voneinander unterscheiden. Als Zielgruppe plausibel erschienen uns Instrumental- und Gesangslehrkräfte, insbesondere an Musikschulen, aber auch im Hochschul- oder privaten Kontext. Unterschiede lassen sich dabei in unterschiedlichen Vertragsverhältnissen sowie in Alter, Ausbildungsgrad und Erfahrungen der Lehrpersonen finden. Auf Basis unserer Überlegungen und mehreren Phasen der Gruppenarbeit formulierten wir folgende Themengebiete für den Leitfaden: 1. Formale Arbeitsbedingungen, 2. Zukunftsperspektiven, 3. Perspektiven auf Nachwuchs, 4. „harte“ Voraussetzungen für den Beruf und 5. Motivation. Jeweils ein Themengebiet wurde von einer Kleingruppe weiter ausgearbeitet. Zum Schluss wurden die entwickelten Abschnitte zu einem Interviewleitfaden zusammengefügt, sodass die gesamte Seminargruppe eine einheitliche Anleitung erhielt, die für die einzelnen Samples geringfügig angepasst wurde. Für unsere Zwecke war eine Anpassung nicht notwendig. Ziel des ausgearbeiteten Leitfadens war es, dass die diskutierenden Personen von sich und ihrer beruflichen Tätigkeit möglichst frei erzählen, daher folgte der Leitfaden primär einem Erzählaufforderung-Erzähl-Schema (Helfferich, 2014, S. 565). Wir erhofften uns auf diese Weise deutlich mehr Informationen aufnehmen zu können als bei einer auf einem Frage-Antwort-Schema beruhenden Interviewführung. Idealerweise nehmen die Diskutant:innen aufeinander Bezug, sodass die moderierende Person gar nicht eingreifen muss. Unterbrechungen sollten lediglich bei einem Abschweifen vom ursprünglichen Thema vorgenommen werden, um gemäß dem Motto „so offen wie möglich, so geschlossen wie nötig“ (vgl. Helfferich 2014, S. 566) das Interview zu strukturieren.

Der Einstieg in jedes Themengebiet wurde mittels einer offenen Erzählaufforderung gestaltet. Die Interviewten konnten frei auf diese Fragen antworten und erste inhaltliche Schwerpunkte zum Thema setzen. Unser Ziel war es, dass die Diskutant:innen nicht nur auf unsere Fragen antworten, sondern im Gespräch untereinander ihre Erfahrungen austauschen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede untereinander hervorheben, kontroverse Themen diskutieren und so ein möglichst breites Antwortspektrum generieren. Wir erhofften uns, dass die Studierenden durch die Wortbeiträge der jeweils anderen dazu animiert werden, neue Gedanken und Meinungen zu teilen, für die es in einem Einzelgespräch vermutlich keinen Anstoß gegeben hätte.

Im Interviewleitfaden standen weiterhin obligatorische Nachfragen für Aspekte, die auf jeden Fall im Interview thematisiert werden sollten. Sofern diese noch nicht im offenen Erzählfluss angeklungen waren, wurden diese immer noch relativ offen gehaltenen Fragen zur Diskussion gebracht. Je nach Umfang der erhaltenen Erkenntnisse konnten noch spezifischere Fragen zu dem jeweiligen Thema gestellt werden, welche ebenfalls im Leitfaden vermerkt waren.

2.3 Durchführung der Interviews

Für die Umsetzung der Interviews informierten wir uns zuvor über wichtige, bei der Durchführung zu beachtende Aspekte und mögliches Fehlverhalten während der Interviews (z.B. Bohnsack 2021, S. 227–231; Vogl, 2014, S. 581–586; Moser, 2022, S. 147–149). Wir haben die Durchführung von drei Interviews mit einer Gruppengröße von mindestens drei bis vier Teilnehmenden angestrebt, da die Wortmeldungen bei dieser Gruppengröße überblickbar sind und eine gemeinsame Bezugnahme gut möglich scheint. Um möglichen Barrieren in der Kommunikation vorzubeugen, war unser Ziel, die Gruppendiskussionen vor Ort an der Hochschule durchzuführen. Leider gelang dies aufgrund von Krankheit und Terminschwierigkeiten nicht immer, sodass wir das erste Interview spontan online durchführen mussten. Zwei weitere Interviews fanden in einem Seminarraum jener Musikhochschule statt, der alle Teilnehmenden zu diesem Zeitpunkt angehörten.

Der grundsätzliche Interviewablauf gestaltete sich bei allen drei Interviews gleich. Nach Hinweisen zum Datenschutz sollten sich die Personen kurz vorstellen und ein spontanes Wort nennen, welches für sie ihre Lehrtätigkeit an ihrer Musikschule zusammenfasst. Diese Stichworte konnten später durch den Moderator unserer Forschungsgruppe aufgegriffen werden. Teilweise geschah dies auch durch Diskussionsteilnehmende. Nach der Vorstellungsrunde starteten wir mit einer Erzählaufforderung einer beliebigen Hauptkategorie unseres Interviewleitfadens. Bei der Auswahl der Einstiegsfrage orientierte sich der Moderator am Häufigkeitsverhältnis der bereits behandelten Themen. Idealerweise reagierten die Interviewten in Eigenregie auf die Aussagen der anderen und ergänzten diese. Der Moderator verfolgte aufmerksam die Diskussion, überblickte den Leitfaden nach bereits erwähnten Themen und stellte gelegentlich tiefergehende Nachfragen. Im Ganzen orientierte er sich an den von Marlen Schulz (2012, S. 16–17) formulierten Anforderungen an eine Moderation. Sobald ein Thema erschöpft schien und die Teilnehmer:innen sich nicht weiter aufeinander bezogen, wurde ein neues Thema durch eine Erzählaufforderung in die Runde gegeben.

Weitere Faktoren beeinflussten den konkreten Verlauf der Interviews. Die Redebeiträge der Online-Diskussionen fielen deutlich länger aus, da während einer Ausführung die Mikrofone der anderen Teilnehmenden ausgeschaltet wurden. Zuvor hoben sie digital die Hand und gingen anschließend auf die Äußerungen der anderen ein. Dadurch entstanden thematische Sprünge innerhalb eines einzelnen Beitrags, sodass teilweise mehrere Themen pro Meldung behandelt wurden. Dieses Interview erinnerte mehr an eine Debatte mit Redezeit und Worterteilung, während die anderen Gruppen direkter miteinander diskutieren konnten. Dies führte gleichzeitig dazu, dass während des Online-Interviews insgesamt weniger Themen zur Sprache kamen. Stattdessen fielen die Wortbeiträge ausführlicher aus. In den Präsenz-Diskussionen ergänzten sich die Befragten unmittelbar gegenseitig. Keine:r der Studierenden hielt sich augenscheinlich mit eigenen Aussagen zurück. Es gab mehr Raum für kleinere Verständnis-

fragen oder kurze Einwände. Auch die Reaktionen der Studierenden auf einzelne Berichte wurden in der Gruppe wahrgenommen und kommentiert.

Am Ende der knapp einstündigen Diskussionsrunden wurde abschließend eine letzte Frage zu den schönsten Aspekten ihrer Lehrtätigkeit gestellt, bevor wir uns für die Teilnahme bedanken und die Aufnahmen stoppten. Die Gruppenzusammensetzung entstand durch die zeitlichen Verfügbarkeiten der Teilnehmenden. In jeder Diskussion war mindestens ein:e Student:in des Bereichs Instrumental- und Gesangspädagogik dabei.

2.4 Auswertungsmethode

Bei der Auswertung der Interviews gingen wir nach der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022, S. 132ff.) vor. Die zentrale Forschungsfrage unserer Teilstudie lautete: Warum entscheiden sich Musikstudierende *für* oder *gegen* eine Tätigkeit als Musikschullehrer:in? Auch die übergeordnete Forschungsfrage der MiKADO-Makrostudie wurde bei dem Auswertungsprozess berücksichtigt: Wie blicken Schüler:innen, Studierende und Lehrende an Musikschulen & Musikhochschulen auf das künstlerisch-pädagogische Studium und Berufsfeld?

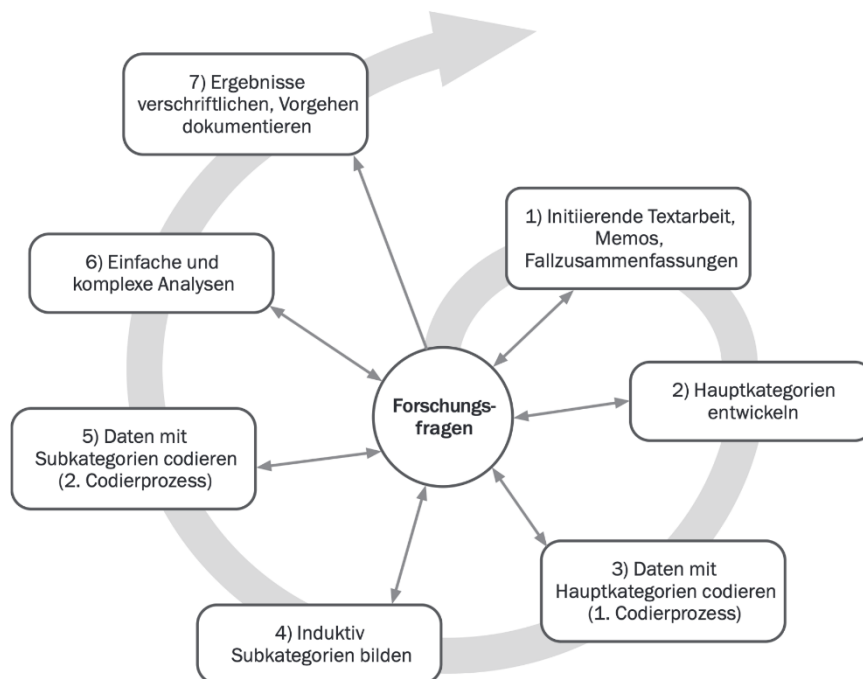


Abb. 1. Kuckartz & Rädiker (2022, S. 132)

Gemäß dem in Abb. 1 skizzierten Ablauf verfolgten wir einen deduktiv-induktiven Ansatz. Das Kategoriensystem wurde auf Basis des Leitfadens entworfen. Die unter 2.2 beschriebenen Themengebiete flossen als deduktive Hauptkategorien in die Auswertung ein. Im Laufe des Kodierprozesses wurden mehrere Subkategorien und weitere Hauptkategorien induktiv gebildet. Die Auswertung erfolgte anhand von Transkriptionen, die in einem ersten Schritt durch die KI von MAXQDA vorgenommen und anschließend von uns nach den Regeln von

Kuckartz & Rädiker (2022, S. 200f.) korrigiert wurden. Die Auswertung der Daten erfolgte ohne Zuhilfenahme von KI mittels der Software MAXQDA.

Kritisch anzumerken ist: Die drei durchgeführten Interviews wurden von drei verschiedenen Personen kodiert. Eine einheitliche Deutung der Aussagen im Sinne eines konsensuellen Kodierens (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 234) ist nicht zuletzt aufgrund der begrenzten Zeit des Seminars auf ein Semester nicht möglich gewesen. Die Aussagen können unterschiedlich bewertet und eingeordnet worden sein. Mehrfachkodierungen deuten an, welche Themen die Interviewten bei der Frage nach dem Lehrkräftemangel an Musikschulen besonders beschäftigten. Durch auffällig häufige Nennungen bzw. Kodierungen ließen sich einige Tendenzen feststellen. Hinzu kommen die inhaltlichen Übereinstimmungen der Teilnehmenden, die auf einen allgemeinen Konsens hindeuten könnten.

3. Auswertung der Interviews

3.1 Ausgewählte Aspekte des Kategoriensystems

Nach Analyse der Daten ergaben sich folgende Hauptkategorien:

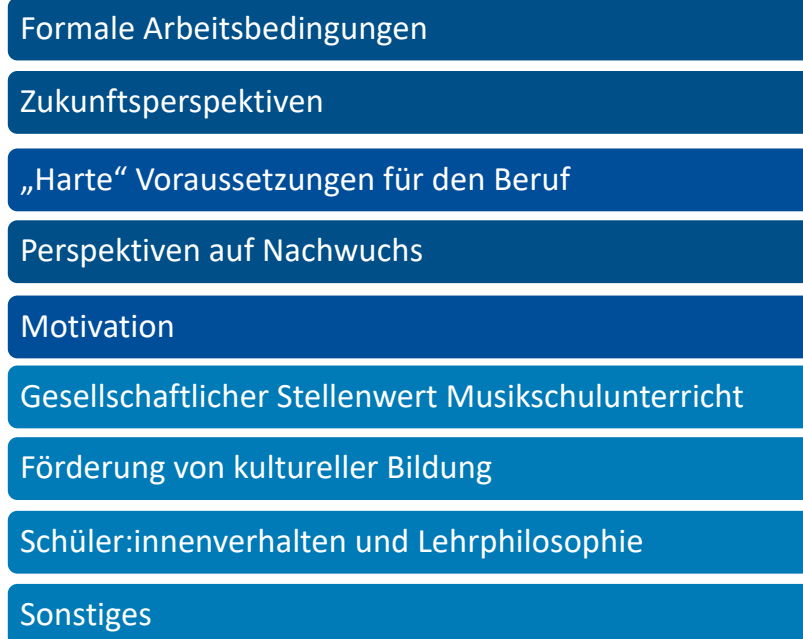


Abb. 2: Hauptkategorien (dunkelblau: deduktiv, hellblau: induktiv)

Diese werden im Folgenden in ausgewählter Form exemplarisch dargestellt.

3.1.1 Formale Arbeitsbedingungen

Insbesondere der ersten Kategorie *formale Arbeitsbedingungen* wurden zahlreiche Wortbeiträge zugeordnet. In den Gruppendiskussionen spielte vor allem die Subkategorie *finanzielle Honorierung* eine wichtige Rolle. Mit insgesamt 53 Fundstellen³ wurde diese am häufigsten

³ Bei der Betrachtung der Häufigkeit der einzelnen Kodierungen lässt sich eine Ungleichverteilung erkennen. Dies ist grundsätzlich nicht ungewöhnlich, da in jeder Untersuchungsgruppe bestimmte Themen öfter angesprochen

angesprochen und wird daher im Folgenden näher betrachtet. Daneben wurden auch *vertragliche Bedingungen*, *Räumlichkeiten* und *Instrumente* als Subkategorien erschlossen sowie *Standortzufriedenheit* und *Zusammenhang von Musikschultätigkeit und künstlerischer Tätigkeit*. Da letzter Aspekt auch in anderen Kategorien eine Rolle spielte, wird er später noch thematisiert. Aussagen zu Räumlichkeiten und Instrumentenausstattung fielen überwiegend positiv aus. Insbesondere Bemühungen entsprechender Musikschulen für eine gute Ausstattung kamen zur Sprache.

Zur *finanziellen Honorierung*: Die interviewten Studierenden unterrichten nebenberuflich an den jeweiligen Musikschulen und haben noch kein solides Einkommen zur Sicherung des Lebensunterhalts. Die meisten Teilnehmenden waren als Honorarkraft tätig. Dieses Vertragsverhältnis wurde von den meisten mit unterschiedlicher Begründung bemängelt. Eine Teilnehmerin sagte beispielsweise:

„Man gibt so viel rein in [den] Einzelunterricht, also man passt seinen Unterricht individuell an und es wird so wenig entlohnt“ (Interview 1, S2, Abs. 36).

Die Teilnehmerin bezieht sich hier auf die Vorbereitung der einzelnen Unterrichtsstunden, die individuell auf die Schülerinnen und Schüler angepasst werden müssten. Diese Vor- und Nachbereitungszeit werde häufig nicht bezahlt, sondern lediglich die praktische Umsetzung des Unterrichts.

Ein weiteres finanzielles Problem für Honorarkräfte seien Feiertage oder Schulferien. So erzählten mehrere Studierende davon, dass sie in einem Monat nur an einem einzigen Tag unterrichten konnten. Drei Unterrichtstage konnten aufgrund regionaler Schulferien und gesetzlicher Feiertage nicht stattfinden. Eine weitere Studentin beschrieb ihre finanzielle Lage folgendermaßen:

„Es ist aber halt Honorar. Es ist so, dass man in dem Monat, wo vier Schulwochen sind, ganz gut davon leben kann, aber nicht in den Ferien. [...] Ich habe noch einen Mindestlohnjob nebenher, einfach um Puffer zu haben in den Monaten, wo ich halt nur eine Woche unterrichte. Das ist halt ein großer Nachteil“ (Interview 2, S3, Abs. 95).

Weitere Nachteile entstehen durch komplexe Abrechnungsmethoden oder uneindeutige steuerrechtliche Vorgaben. In den Gesprächen verglichen die Befragten ihre verschiedenen Vertragsverhältnisse und deren steuerrechtliche Einordnung. Auf aktuelle Entwicklungen wie das Herrenberg-Urteil (Bundessozialgericht, 2022) wurde zudem ebenfalls eingegangen (z. B. Interview 1, S2, Abs. 27 f. und Interview 2, S4, Abs. 96).

Trotz der angesprochenen Nachteile waren die meisten Studierenden im Hinblick auf ihre finanzielle Situation jedoch froh, eine honorierte Tätigkeit an einer Musikschule ausüben zu können. Dabei wurde auch der Vergleich mit einem Mindestlohn-Job angesprochen, der finanziell noch unattraktiver sei (bspw. Interview 2, S5, Abs. 84). Mit ihrem Engagement an einer Musikschule können sie neben ihrem Studium ihre pädagogischen Ideen ausprobieren und wertvolle Unterrichtserfahrung sammeln. Die meisten von ihnen wollten deshalb ihre Tätigkeit

wurden als andere. Hierbei ist jedoch auch zu erwähnen, dass die Längen der vergebenen kodierten Passagen sich unterscheiden können. Dabei fließen Äußerungen in Form eines einzelnen Satzes mit derselben Gewichtung in die Zählung ein, wie eine ausführliche Thematisierung, die sich im Transkript über mehrere Zeilen erstrecken kann (siehe Finanzielle Honorierung in Interview 1, Abs. 18 zu Interview 2, Abs. 90; Interview 3, Abs. 93, 94–97, 98–102). Die qualitative Bedeutung solcher Redebeiträge ist jedoch quantitativ in Form der reinen Codehäufigkeit nicht hinreichend abgebildet. Eine auf dieser Zählung basierende quantitative Aussage ist daher nur als eine grobe Orientierung zu betrachten und sollte in ihrer Bedeutung auch so reflektiert werden.

an ihrer jeweiligen Musikschule fortsetzen, solange sie noch an einer deutschen Musikhochschule studieren. Aus ihrer Sicht sei die Anstellung an einer Musikschule fast eine optimale Lösung für einen Nebenjob (z. B. Interview 2, S2, Abs. 102). Dennoch sei die Honorierung ihrer Arbeit weit von den empfohlenen Werten des Deutschen Musikrats (DMR, 2024) entfernt:

„Also ich bekomme 30 € die Stunde. 32 € sind es, glaube ich, sogar fast dann mit Abschluss. Die aktuelle Empfehlung [des Deutschen Musikrats] für gut honorierten Unterricht wäre glaube ich bei 60 €, mindestens 50 € pro Dreiviertelstunde. [...] Das ist ja jetzt ohne Sozialversicherung. [...] Aber die müssen wir ja sogar noch selber zahlen und bekommen trotzdem 20 € weniger [...]“ (S3m, Interview 1, S3, Abs. 23).

3.1.2 Zukunftsperspektiven

Weitere wichtige Themen waren die *Zukunftsperspektiven*, die die Studierenden im Berufsfeld allgemein ausmachen konnten, sowie ihre individuellen Aussichten. Die meisten Teilnehmenden hatten noch keine konkreten Vorstellungen für ihre berufliche Zukunft (z. B. Interview 2, S1, S2, S3, S5, Abs. 131 ff.) – nicht zuletzt aufgrund der finanziellen Unsicherheit. Dies betraf vor allem die Studierenden, die einen instrumental- bzw. gesangspädagogischen Studiengang belegten. Die Perspektive der Studierenden im Lehramtsstudium und der damit verbundenen Aussicht, an einer allgemeinbildenden Schule zu unterrichten, war mit deutlich weniger finanziellen Sorgen verbunden.

Eine wichtige Frage in Bezug auf die Zukunft war diejenige nach der Nutzung des eigenen künstlerischen Potenzials. Einzelne Teilnehmende, insbesondere Studierende der Instrumental- und Gesangspädagogik, erhofften sich, dass sie sich vor allem in ihrem künstlerischen Schaffen etablieren können. Dies erscheint einer Studentin besser mit Privatunterricht als der Tätigkeit an einer Musikschule vereinbar:

„Also ich finde, während dem Studium ist Musikschule ganz nett und vielleicht auch die ersten Jahre danach auf jeden Fall. Aber ja, ich möchte natürlich auch als Künstler was aufbauen. Und unterrichten, finde ich, gehört auch dazu. Aber dann eher privat in die Richtung, weil da ist auch das Finanzielle dann nicht mehr so das Thema. Da kann man dann ein bisschen mehr verlangen. Genau.“ (Interview 3, S2, Abs. 220)

Die Maximierung des künstlerischen Potenzials kam nicht nur als individuelle Perspektive zur Sprache, sondern scheint unter den in der Musikschule lehrenden Personen selbst ein Thema zu sein. So berichtete eine Studentin beispielsweise von ihrer Musikschulleiterin, dass der Beruf der Instrumentalpädagogin ihrem Talent nicht gerecht werde:

„Also die Musikschulleiterin hat das gesagt, weil ich [...] [mit einem musikpädagogischen Studium] meine künstlerischen Fähigkeiten und Begabung wegschmeißen würde und dass das sozusagen Verschwendung von Potenzial wäre.“ (Interview 3, S5, Abs. 225)

Weiter wird – insbesondere von den Lehramtsstudierenden – die Kombination unterschiedlicher Tätigkeitsbereiche als berufliche Wirklichkeit angestrebt. So stellen sich Befragte vor, perspektivisch als Teilzeitkraft an einer allgemeinbildenden Schule und als Teilzeitkraft an einer Musikschule zu arbeiten.

Eine Subkategorie trat durch Häufigkeit der kodierten Passagen und positive Konnotation hervor: die Perspektive auf Kooperationen, z.B. von allgemeinbildenden Schulen mit Musikschulen. Diese werden von den Interviewten ausnahmslos als gewinnbringend bewertet, insbesondere Konzepte, in denen Instrumentalunterricht an allgemeinbildenden Schulen angeboten wird.

3.1.3 „Harte“ Voraussetzungen für den Beruf

Einen ähnlich hohen Stellenwert wie den ersten beiden Kategorien wurde der Kategorie „Harte“ Voraussetzungen für den Beruf beigemessen. Hier tauschten sich die Interviewten insbesondere über die künstlerische und pädagogische Ausbildung an deutschen Musikhochschulen aus. Es wurde nach Fähigkeiten gefragt, die Gesangs- bzw. Instrumentallehrende für ihren Beruf mitbringen sollten. Unter anderem wurde in den Diskussionen über die erlebte Diskrepanz zwischen den erlernten Qualifikationen an den Hochschulen und den geforderten Kompetenzen an den jeweiligen Musikschulen diskutiert. So wurde unter anderem bemängelt, für das Unterrichten von großen Gruppen an der Musikhochschule nicht ausreichend Qualifizierung erhalten zu haben, wenngleich der Beruf diese erfordere.

Weiter wurde die Frage diskutiert, ob ein instrumental- oder gesangspädagogisches Studium an einer deutschen Musikhochschule überhaupt notwendig sei, um den Beruf einer Musikschullehrkraft auszuführen. Die Meinungen gingen dabei in verschiedene Richtungen. Während eine Studentin (Lehramt & IGP) der Ansicht war, dass die Lerninhalte ihres Studiums sie nicht wirklich auf ihre derzeitige Arbeit als Instrumentallehrerin vorbereitet hätten (Interview 2, S3, Abs. 75; 77), sprach eine Grundschulstudierende davon, dass sie in ihrem Studium pädagogische Kompetenzen erlangt habe, ohne die sie ihren Beruf nicht ausüben könnte (Interview 2, S4, Abs. 58). An Musikschulen lehren jedoch nicht nur im Rahmen eines IGP-Studiums ausgebildete Instrumentalpädagoginnen und -pädagogen, sondern auch Musiker:innen mit einer breiten Konzerterfahrung, die keine oder nur eine geringe pädagogische Qualifizierung vorweisen können. Diesen Musiker:innen werde erfahrungsgemäß allgemein oft eine höhere Qualifikation zugeschrieben, die sie für die spezifische Tätigkeit jedoch nicht hätten. Dies sei nicht nur an Musikschulen der Fall, sondern träfe nach der Wahrnehmung der Gruppe auch auf die Musikhochschulen zu. In dieser Hinsicht entstand während der Gespräche der Eindruck, dass die pädagogischen Kompetenzen einer Lehrkraft eine geringere Bedeutung haben als deren künstlerische Fähigkeiten (z. B. Interview 2, S3, Abs. 60 ff.), wenngleich diese erste wichtige Voraussetzungen für eine musikpädagogische Tätigkeit darstellen, wie Student S2 im zweiten Interview folgend zusammenfasst:

„Aber was für mich eine Ausbildung auf jeden Fall macht, ist so ein bisschen aussieben, ob das... Ob du wirklich vielleicht dafür geeignet bist oder nicht. Und das ist bei vielen Leuten, die es nur aus dem künstlerischen Bereich kommen und die in den pädagogischen Bereich kommen, vielleicht nicht immer gegeben.“ (Interview 2, S2, Abs. 69)

3.1.4 Motivation

Die Kategorie *Motivation* gibt Aufschluss darüber, welche Bedingungen sich auf die Motivation der Studierenden im musikpädagogischen Berufsfeld zu arbeiten, auswirken. So wurde zum Beispiel die negative Auswirkung finanzieller Rahmenbedingungen auf die Berufsmotivation angesprochen. Positiv hingegen würden sich Selbstwirksamkeitserfahrungen wie folgende auswirken:

„Ich finde, wenn die Kinder musizieren und Spaß dabei haben und so richtig aufgehen. Also wenn man merkt, okay, die haben jetzt was gelernt und die merken das selber in dem Moment und können das anwenden und spielen dann zum Beispiel gemeinsam mit mir ein Stück. Das, finde ich, ist das Allerschönste. Dieses Strahlen.“ (Interview 3, S2, Abs. 227)

„Bei mir sind es auch die Kinderaugen und wenn sie da rausgehen und Mutti davorsteht „Na, wie war es denn so?“ Und die so: „Schön.“ Das find ich toll.“ (Interview 3, S3, Abs. 228)

Ähnlich wie unter 3.1.2 bereits beschrieben wurde auch im Zusammenhang mit der Berufsmotivation der Wunsch geäußert, pädagogische und künstlerische Tätigkeit zu verbinden:

„Und es gibt sehr verschiedene Musikschullehrer:innen und ich glaube aber, dass ich in diesem Beruf halt sehr viel lernen kann und dass ich mich da voll krass selbst verwirklichen kann. Ich weiß, aber ich würde auch immer noch selber Musik machen wollen. Und ich bin der Meinung und der Hoffnung, dass das sich das eine, also das eine oder das andere sich nicht gegenseitig ausschließt.“ (Interview 3, S5, Abs. 225)

Ebenfalls Einfluss auf die Berufsmotivation genommen haben in dem Bereich tätigen Personen, die die Studierenden im Vorfeld bzw. während des Studiums beraten haben. So berichtete eine Studentin:

„Also mir selber wurde davon explizit abgeraten, vor allem von Leuten, die Musikpädagogik machen. [...] also es gab auch Leute, die mir nicht von einem künstlerischen Studium abgeraten haben, aber von dem pädagogischen, teilweise aus eigener Erfahrung, weil sie selber eben das Gefühl hatten, dass das finanziell und selbstverwirklichungstechnisch und mental einfach nicht schön ist. Auch überhaupt ein Musikstudium [...], dass das nicht so gesund ist, da wurde sehr viel Angst gemacht, auch von der Musikschule, wo ich gelernt habe, selbst von der Musikschulleitung. Das fand ich ziemlich krass und da hat man ein ziemlich einseitiges Bild auf die pädagogische Aufgabe oder auch pädagogische Aufgaben oder Möglichkeiten und überhaupt auf die Möglichkeiten, die man hat, wenn man Musik macht.“ (Interview 3, S5, Abs. 29)

3.1.5 Perspektiven auf Nachwuchs

Die *Perspektiven auf Nachwuchs* umfassen Perspektiven der Studierenden auf ihre Schüler:innen sowie diejenigen ihrer (ehemaligen) Lehrenden und in dem Berufsfeld tätigen Personen auf künstlerisch(-pädagogischen) Nachwuchs. Weiter wurden Wünsche zur Verbesserung der Nachwuchsgewinnung geäußert, darunter bessere Informationen über Ausbildungswege sowie die Veränderung derselben.

Die meisten Studierenden äußerten sich in Bezug auf das Aussprechen von Empfehlungen zur Aufnahme eines musikpädagogischen Studiums in Bezug auf ihre Schüler:innen eher zögerlich. So findet sich die unter 3.1.2 vorgestellte Aussage einer Musikschulleiterin, die Musikschularbeit als „Verschwendung von Potenzial“ (Interview 3, S5, Abs. 225) bezeichnete, etwas abgewandelt auch in der Äußerung von Student S4. Er stellt seine Perspektive auf Nachwuchs dar und setzt diese in Verbindung mit seiner Berufs(un)zufriedenheit. Seinem Schüler rät er nicht zur Aufnahme eines künstlerisch-pädagogischen Studiums:

„[...] ich hatte einen sehr begabten Schüler [...] gehabt. Dem hätte ich persönlich das jetzt nicht empfohlen Musikpädagoge für Musikschulen zu werden. [...] ich langweile ich mich selber unglaublich, weil man hat ein Studium, ein künstlerisches Studium hinter sich, wenn man jetzt zum Beispiel IGP studiert, ist man sehr viel mit seinem Instrument beschäftigt und kann damit eigentlich sehr gut umgehen. [...] Und dann kommt man in die Musikschule und hat dann vielleicht neun Schüler an einem Tag, die kein C spielen können. Und du arbeitest den ganzen Tag nur daran, denkst: ja, aber eigentlich ich bin zu so viel mehr fähig. Und dann hast du solche.... [...] Ein Kollege von mir prägte den Begriff „Flaschen“, die eigentlich nichts hinkriegen.“ (Interview 3, S4, Abs. 26)

Auch Student S3 empfiehlt seinen Schüler:innen eine Musikschultätigkeit nicht als Berufsperspektive. Er begründet dies jedoch nicht mit der Unterrichtstätigkeit, sondern den schlechten Rahmenbedingungen bzw. einer allgemein schlechten „Jobaussicht“.

„Also aktuell [...] fühle ich mich auch echt nicht gut, Leuten zu sagen: Ey, du kannst halbwegs gut spielen. Magst du nicht mal probieren mit Lehramt Musik oder so? Oder vielleicht Musikpädagogik? Das wäre total cool für dich. Das bei Leuten echt sagen – Also ich würds [...] nicht empfehlen, ne, wenn die nicht da übelst richtig Bock drauf haben, ist es einfach keine gute Jobaussicht.“ (Interview 1, S. 3, Abs. 31)

3.1.6 Gesellschaftlicher Stellenwert von Musikschularbeit

Die Kategorie *Gesellschaftlicher Stellenwert von Musikschularbeit* wurde induktiv gebildet und fand in den drei Gruppendiskussionen übergreifend Bezugnahmen. So wurde mehrheitlich geäußert, dass der Gesangs- und Instrumentalpädagogik neben finanziellen Anreizen auch die gesellschaftliche Anerkennung fehle. Ein Student erweitert diese Perspektive auf den Stellenwert musikalischer Bildung im Allgemeinen und fasste zusammen: „Musik ist nicht systemrelevant“ (Interview 3, S3, Abs. 143). In den Diskussionsrunden entstand der Eindruck, dass das Lernen eines Musikinstruments für die Eltern oder erwachsenen Schüler:innen eine teure Angelegenheit sei, die sich nicht jeder leisten könne. Mehrere Interviewte äußerten, dass Instrumental- und Gesangsunterricht Lernenden die Möglichkeit eröffne, Schlüsselkompetenzen zu erwerben, die über das eigentliche Instrumentalspiel hinausgehen. Diese Potenziale würden jedoch von vielen Eltern nicht in vollem Umfang wahrgenommen. Dies äußere sich bereits in der Einstellung zum regelmäßigen Üben. Eine Klavierlehrerin erzählte, dass ihre Schülerin keine nennenswerten Fortschritte mache, weil den Eltern gar nicht bewusst gewesen sei, dass ihr Kind ein eigenes Instrument zum Üben benötige (Interview 2, S3, Abs. 41). Jedoch ist die Fähigkeit, mit anderen Musizierenden zu interagieren, musikalische Kreativität zu entwickeln und sich damit auch Kompetenzen für das gesellschaftliche Zusammenleben zu erarbeiten, in der Wahrnehmung der befragten Lehrenden ein wichtiges Ziel ihrer Arbeit:

„Also es ist ja auch unsere Gesellschaft. Diese neuen Herausforderungen, [...] für die braucht man einfach Kreativität. Und für die vielen Probleme, die uns gerade in der Welt begegnen, braucht man ganz viele selbstdenkende Menschen. Und indem man nur so im Frontalunterricht irgendwas abpinselt und Bulimie lernt, wird man nicht zu einer kreativen Persönlichkeit.“ (Interview 3, S5, Abs. 172).

Der Mangel an gesellschaftlicher Anerkennung trifft in der Gesangs- und Instrumentalpädagogik nicht nur die Relevanz des jeweiligen Unterrichtsfachs, sondern auch die Lehrenden, die diesen Unterricht vorbereiten und durchführen. Die Arbeit als Klavierlehrerin wird teilweise nicht als richtiger Beruf wahrgenommen, wie folgendes Beispiel zeigt:

„Ich wurde von einem Familienmitglied gefragt, wann ich denn jetzt auch mal anfangen zu arbeiten. Und ich habe gesagt: Ja, ich arbeite schon als Klavierlehrerin. [Darauf die Antwort des Familienmitglieds:] Ja, aber was Richtiges?“ (Interview 2, S3, Abs. 141).

Auch hier wird von einer Studentin erneut eine Diskrepanz wahrgenommen in der Wertigkeit unterschiedlicher Ausbildungshintergründe bzw. beruflicher Rollen:

„Und was jetzt die Ausbildung angeht. Also ich habe ja IGP Klavier gemacht [...] Aber der Witz ist, dass man halt gerade auch, dass ist halt diese Diskussion IGP versus künstlerisch, dass ganz, ganz viele Künstler auch an Musikschulen enden und das halt teilweise ist, dass die trotzdem irgendwie ernster genommen werden, weil sie eben das Instrument künstlerisch studiert haben.“ (Interview 2, S3, Abs. 60)

Dabei wird auch kritisch auf die eigene musikalisch-hochschulische Sozialisation geblickt, wenn ein Student äußert:

„[...] dieses krasse Ablehnende... Ich glaube, das ist auch noch ein Faktor, der dazu beiträgt, dass die Gesellschaft vielleicht ebenso auf Musik guckt. Eben dieses elitäre Abkapseln von innen, aber auch von außen, so auch dieses von außen drauf gucken. Okay, das sind irgendwelche Leute, die machen den ganzen Tag nur Musik und hören Bach und so (lachen)... weird. Aber eben auch von innen...“ (Interview 2, S2, Abs. 171)

3.1.7 Weitere Kategorien

Eine weitere Kategorie, die wir gebildet haben, lautet *Schüler:innenverhalten und Lehrphilosophie*. Aspekte dessen lassen sich in allen unseren Diskussionen finden (z.B. Interview 1, Abs. 36–42; Interview 2, Abs. 17; Interview 3, Abs. 25). Wie weiter oben schon angeklungen ist, ist dieses Themengebiet besonders für unsere untersuchte Altersgruppe bedeutsam, da ältere Kolleg:innen häufig bereits einen eigenen Unterrichtsstil ausgebildet haben (z.B. Interview 2, S3, Abs. 41). Junge Lehrkräfte beschäftigen sich jedoch besonders in den ersten Jahren der Unterrichtstätigkeit mit Fragen ihrer eigenen Unterrichtsgestaltung. Dazu zählen beispielsweise der Umgang mit „Übefaulheit“ (z.B. Interview 1, S3, Abs. 31), die Gestaltung der Kommunikation mit Eltern (z.B. Interview 1, S4, Abs. 33) oder die allgemeine inhaltliche Fokussierung (z.B. Interview 1, S3, Abs. 39). Die Lehrphilosophie ist daher grundlegend ein von Erfahrung geprägtes Feld, bei welchem es darum geht, dass nach und nach eine gewisse Professionalität im Umgang mit Lernsituationen entwickelt wird. Die Interviewten erwähnten mehrfach, dass Schüler:innen nicht richtig üben, da auch ihre Eltern sich der Bedeutung dessen nicht bewusst seien (z.B. Interview 2, S3, Abs. 41). Der Aufwand und die Ernsthaftigkeit, die für ein Vorankommen an einem Instrument notwendig sind, seien heute oft nicht mehr im Bewusstsein der Gesellschaft verankert (z.B. Interview 3, S4, Abs. 28). Das Lernen eines Instruments ist in einigen Fällen nur ein Hobby unter vielen anderen (bspw. Interview 2, S5, Abs. 153).

Auch die *Förderung von kultureller Bildung* im Allgemeinen spielte eine wichtige Rolle bei den Diskussionen. Die Studierenden erzählten viel von ihren Gedanken zur gesellschaftlichen Wahrnehmung des Berufs und der Wichtigkeit von musikbezogenem Unterricht. Besonders die dritte Gruppe besprach die Relevanz der Förderung kultureller Angebote und des musikalischen Nachwuchses und verglich diese mit dem teilweise sehr hohen Stellenwert naturwissenschaftlicher Fächer.⁴ Die Streichung der Kreativfächer in bayerischen Grundschulen bezeichnet ein Student in diesem Zusammenhang als „kolossalen Quatsch“ (Interview 3, S4, Abs. 169). Kritisiert wird auch, dass „ein großer Problempunkt von Musik und gerade instrumentaler Musik und diesem Instrumentalernen ist, [...] dass alles leider hinter einer riesengroßen, krassen Paywall versteckt ist.“ (Interview 2, S2, Abs. 149).

Auch an dieser Stelle wird erneut die geringe Honorierung von Lehrpersonen thematisiert, die in der Gesellschaft nicht zuletzt verhindere „Musik als Kulturgut“ (Interview 2, S5, Abs. 140) wahrzunehmen. Als Vorschlag zur umfassenden Förderung schlägt der Student folgendes vor:

Ich glaube, da musst du wirklich dann zum Beispiel Chöre großziehen oder sowas, oder als ich in [Bundesland] war, hatte jedes Dorf ein Blasensemble und da wird dann Livemusik völlig anders wahrgenommen. Ich glaube einfach, dass man viel mehr zum Beispiel Chöre gründen muss. Man muss mehr Musik gemeinsam machen und einfach viel mehr Möglichkeiten bieten, dass die Leute Livemusik genießen können. Dann ist natürlich auch die Frage: Woher kommt das Geld dafür? Ich glaube, das ist so dieses grundlegende Problem, was einfach darunter liegt, aber einfach auch die Wahrnehmung spielt, denke ich, einen großen Faktor mit rein. (Interview 2, S5, Abs. 140)

⁴ Unter den Diskutierenden waren zwei Lehramtsstudierende, die als zweites Unterrichtsfach Mathematik bzw. Physik belegen.

3.2 Zusammenfassende Interpretation der Daten

Besonders im Bereich der Arbeitsbedingungen scheint es für die Diskussionsteilnehmenden Redebedarf zu geben (z.B. Interview 1, Abs. 13–18; Interview 2, Abs. 21–29). Dies könnte an einer allgemein unsicheren Lebenslage liegen. Die betroffenen Personen waren vor wenigen Jahren selbst zumeist noch Schüler:innen. Mit dem Studienbeginn verändert sich die Situation häufig. Der Eintritt ins Studium markiert oft den Übergang in eine zunehmend stärkere Eigenständigkeit. Eine Musikschultätigkeit stellt hier eine willkommene Einkommensquelle dar (z.B. Interview 1, S4, Abs. 41; Interview 2, S5, Abs. 84). Es gilt, einen Ausgleich zwischen der eigenen Ausbildung im Studium und der Unterrichtstätigkeit zu finden (bspw. Interview 1, S4, Abs. 15), die jedoch auch finanziell ausreicht, um die laufenden Ausgaben zu decken. Weiter bilden sich in dieser Zeit realistische Vorstellungen davon aus, welche Finanzen notwendig sind, um seinen Lebensunterhalt zu sichern.

Ein anderer Grund für die Bedeutung des Themas liegt vermutlich in seiner Aktualität durch das Herrenberg-Urteil (z.B. Interview 1, S3, Abs. 31). Innerhalb der Gruppeninterviews wurde deutlich, dass selbst die von dem Urteil betroffenen Personen nicht ausreichend über die Auswirkungen informiert waren – etwa auch in Bezug auf die Übungsleiterpauschale (Bundesministerium des Inneren, o. D.). Gerade für Studierende, die meist keine finanziellen Rücklagen besitzen, scheinen Unsicherheiten wie Honorarausfall in Ferienzeiten (z.B. Interview 2, S5, Abs. 116) eine berechtigte Sorge. Daher ist es nachvollziehbar, dass solche Aspekte in einem Gruppeninterview zu ihrer Musikschultätigkeit einen großen Platz einnehmen. Aus der eigenen finanziellen Unsicherheit erwächst ein großes Kommunikationsbedürfnis.

Ein ähnlich großes Kommunikationsbedürfnis zeigte sich in Themen wie dem gesellschaftlichen Stellenwert von Musikschularbeit, der Förderung kultureller Bildung und der Lehrphilosophie. Im Verlauf der Interviews wurde deutlich, dass diese Bereiche großer Aufmerksamkeit bedürfen. Studentische Musikschullehrer:innen befinden sich auf der Suche nach ihrem Platz in der Arbeitswelt (z.B. Interview 1, Abs. 23–26). Sie gehen dem Wunsch nach, ihre Leidenschaft und ihr Können in ihren Beruf zu integrieren (z.B. Interview 1, S3, Abs. 37). Wenn dann aber ihre Arbeit von ihren Mitmenschen nicht gewürdigt wird, rückt dies den Beruf in ein zusehends schlechteres Licht und kann den Selbstwert der Person gefährden. Dies beeinträchtigt die Arbeit von Musikschullehrer:innen im Unterricht, so wie es auch das Ausbilden von Nachwuchs für den Beruf erschwert. Ebenfalls ist zu erwähnen, dass der Beruf eine:r „Künstler:in“ bzw. „Musiker:in“ angesehener zu sein scheint, als der von Instrumental- oder Gesangspädagog:innen (z.B. Interview 1, S2, Abs. 36, S3, Abs. 42; Interview 3, S3, Abs. 30). Es scheinen sich daher mit Eintritt in das Berufsfeld Musikschullehre bereits während des Studiums negative Bilder in unterschiedlichen Bereichen aufzutun.

Gleichzeitig werden durchaus positive Seiten im Musikschullehrer:innen-Beruf hervorgehoben. So wurde die räumliche und instrumentale Ausstattung gelobt, bei der seitens der erwähnten Musikschulen versucht werde, die bestmöglichen Rahmenbedingungen zu schaffen. Neben Musikschulschüler:innen, welche die Bedeutung des Übens kaum kennen und auch von ihren Eltern nicht vorgelebt bekommen, gibt es auf der anderen Seite auch Lernende, die konzentriert an ihrem Fortschritt arbeiten. Gerade solche Unterrichtseinheiten und Rückmeldung der Lernenden zum Unterricht wurden immer wieder als wichtigste Motivationsquellen für die weitere Musikschullehrtätigkeit angeführt. Insgesamt tut sich daher ein ambivalentes Bild auf, das Musikschultätigkeit einerseits attraktiv erscheinen lässt, bestimmte

Rahmenbedingungen jedoch andererseits dazu führen, dass die Attraktivität des Berufes erheblich sinkt. Studierende aus dem IGP-Bereich, die in den Interviews geäußert haben, langfristig an Musikschulen arbeiten zu wollen, generierten ihre Motivation nicht aus fiskalischen Anreizen, sondern persönlichen Antrieben.

Auch in der Diskussion um die Frage, inwiefern ein künstlerisch-pädagogisches Studium notwendig sei, um sich auf die Lehrtätigkeit an Musikschulen vorzubereiten (bspw. Interview 1, Abs. 46–49; Interview 2, Abs. 56–62; Interview 3, Abs. 30–34), zeigte sich ein ambivalentes Bild, was mitunter an den unterschiedlichen Studienhintergründen der Diskussionsteilnehmenden liegen mag. Es zeigte sich, dass die Effektivität eines künstlerisch-pädagogischen Studiums scheinbar stark von den individuellen Voraussetzungen und Erfahrungen der Studierenden sowie deren Lehrpersonen an der Hochschule und der Aktualität der vermittelten Lehrmethoden abhängt (bspw. Interview 1, Abs. 21, 48; Interview 2, Abs. 62; Interview 3, Abs. 22, 47, 218). Auch die persönliche Lehrphilosophie scheint hier eine Rolle zu spielen.

Zusammenfassend können wir festhalten, dass in allen Interviews und in mehreren Kategorien Ambivalenzen auftreten. Die Gründe für oder gegen eine Musikschultätigkeit erweisen sich als komplex. So tritt z.B. eine Ambivalenz zwischen persönlicher Motivation und schlechten Rahmenbedingungen, bedingt durch finanzielle Honorierung und fehlende gesellschaftliche Anerkennung zutage. Auch innerhalb der Diskussion um Lehrphilosophien haben sich für uns Ambivalenzen gezeigt: Während eine Person regelmäßiges Üben als fundamental erachtete, war es einer anderen Person nicht wichtig. Auch kam mehrfach eine Ambivalenz von künstlerischer und pädagogischer Tätigkeit zur Sprache. Während die Studierenden wünschten, die Tätigkeitsbereiche in ihrer Berufspraxis zu vereinen und das Ausleben eigener künstlerischer Praxis zur Selbstverwirklichung als maßgebend erachteten, scheint eine Musikschultätigkeit dem entgegenzustehen.

„Ich mag das pädagogisch dort zu wirken und denen geht es auch vielleicht weniger um die Musik, aber ich merke, in mir [...] ist schon eine sehr große Faszination für die Musik da und auch irgendwie musikalisch künstlerisch zu wirken, um da zu hasseln, und da bremsst mich die Musikschule schon stückweit aus.“ (S4m, Interview 1, Abs. 41)

Hinzu kommt die Wahrnehmung einer Hierarchisierung zwischen künstlerischer Ausbildung und künstlerisch-pädagogischer Ausbildung/IGP, die an unterschiedlicher Stelle zur Sprache kam und auch in Fachliteratur immer wieder genannt wird (z.B. Rüdiger, 2018, S. 9; Mahlert, 2020, S. 40). Interessant erschien uns hierbei, dass die Interviewten diese Hierarchie einstimmig kritisieren, gleichzeitig in vereinzelt Aussagen jedoch das Bild einer höheren Wertigkeit künstlerischer Tätigkeit gegenüber (künstlerisch-)pädagogischer Tätigkeit reproduzierten (siehe 3.1.5).

4. Persönliche Schlussfolgerungen

Unsere Datenauswertung zeigt ein komplexes Bild von Gründen für oder gegen das Ausüben einer Musikschultätigkeit. Das Themenfeld ist durch Ambivalenzen gekennzeichnet. Damit sich in Zukunft mehr Absolvent:innen von Musikhochschulen bzw. musikbezogenen Ausbildungsinstituten für eine entsprechende Tätigkeit entscheiden, sollten unserer Ansicht nach folgende Aspekte berücksichtigt werden.

Die finanziellen Rahmenbedingungen sollten sich grundlegend bessern, etwa durch höhere Honorierung bzw. tarifliche Eingruppierung sowie durch die Absicherung eines monatlich gleichbleibenden Einkommens.

Lehrende an Musikschulen sollten mehr künstlerische Entfaltungsmöglichkeiten erhalten bzw. entsprechende Tätigkeiten sollten gewürdigt werden, z.B. in Form von Deputaten für Konzerttätigkeit.

An Musikschulen könnten regelmäßige Plattformen für Austausch geboten werden, wo sich insbesondere Berufseinsteiger:innen über ihre Lehrphilosophien und verschiedene Strategien austauschen können. Dies könnte auch für das Kollegium eine Möglichkeit bieten, unterschiedliche Haltungen von Instrumentallehrenden zur Sprache zu bringen und Musikschule als eine Art ‚Biotop für unterschiedliche Lehrphilosophien‘ zu begreifen.

Auch an Musikhochschulen könnte überprüft werden, inwiefern Curricula ausreichend Möglichkeit für Austausch bieten. Die Ausbildung in Gruppenunterricht sollte verpflichtend für IGP-Studierende sein. An Musikhochschulen sollten Maßnahmen ergriffen werden, die unterschiedliche Ausbildungsrichtungen nicht besserstellen als andere bzw. allen Studienrichtungen gleiche Wertigkeit beimessen.

Der Stellenwert musikalischer Bildung in der Gesellschaft sollte gezielt gefördert werden, z.B. durch politische Kampagnen. Es scheinen uns nicht ausreichend positive Anreize für ein musikpädagogisches Studium vorhanden zu sein, wie beispielsweise eine dem Ausbildungsstand und dem zeitlichen Aufwand angemessene finanzielle Honorierung. Unserer Ansicht nach werden Musiker:innen insbesondere durch ihre Lehrpersonen zu dem befähigt, was sie später als Berufsmusiker:innen ausleben. Besonders deutlich wird das bei späteren künstlerischen Laufbahnen, welche ohne vorangegangenen Instrumental- oder Gesangsunterricht undenkbar gewesen wären. Musikschullehrer:innen sollten daher mindestens genauso viel Respekt und Wertschätzung entgegengebracht werden wie Berufsmusiker:innen, die vorwiegend mit dem Konzertieren und nicht dem Unterrichten ihren Lebensunterhalt verdienen.

Literaturverzeichnis

- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl.). UTB.
- Buchsbaum, C. (2024). Fünf nach zwölf. Musiklehrkräfte dringend gesucht: Wege aus dem Mangel. *Üben & musizieren*, 6(24), 14–19.
- Bundesfachgruppe Musikpädagogik e. V. (Hrsg.). (2024). MULEM-EX. Musiklehrkräftemangel – eine explorative Studie. Hintergründe und Gründe für sinkende Zahlen in den Studiengängen für das Lehramt Musik. Eine Initiative der AG Schulmusik der Rektorenkonferenz der deutschen Musikhochschulen (RKM).
- Bundesministerium des Innern. (o. D.). Welche Sachverhalte werden von der Übungsleiterpauschale erfasst?
<https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/faqs/DE/themen/heimat/ehrenamt/ehrenamt-und-steuern/wofuer-gilt-die-uebungsleiterpauschale.html>
- Bundessozialgericht. (2022, 28. Juni). Urteil vom 28.06.2022 - B 12 R 3/20 R (Herrenberg-Urteil).
https://www.bsg.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Entscheidungen/2022/2022_06_28_B_12_R_03_20_R.pdf?__blob=publicationFile&v=2

- Bundesverband Musikunterricht & Verband deutscher Musikschulen. (2024). Leipziger Erklärung. <https://www.musikschulen.de/vdm/positionen/index.html>
- Deutscher Musikrat. (2024). Empfehlungen zu Honoraruntergrenzen und angemessenen Vergütungen im Bereich der musikalischen Bildung und im Musikhochschulbereich. <https://www.musikrat.de/media/aktuelles/meldung/fairelehre-deutscher-musikrat-veroeffentlicht-empfehlungen-zu-honoraruntergrenzen-im-bereich-der-musikalischen-bildung-und-im-musikhochschulbereich>
- Helfferrich, C. (2014). Das Leitfadeninterview. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (S. 565–569). Springer VS.
- Hochschule für Musik Freiburg im Breisgau. (2023). Amtliche Bekanntmachungen. Satzung der Ethikkommission der Hochschule für Musik Freiburg vom 28. Juni 2023. <https://www.mh-freiburg.de/forschung/ethik/ethikkommission>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Landesverband der Musikschulen (LVdM) in NRW. (2023). Nachwuchsmangel bei den Musikschul-Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen. Vorlage 18/527, Anhörung des Ausschusses für Kultur und Medien am 23. März 2023. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST18-427.pdf>
- Mahlert, U. (2020). Instrumentalpädagogik in Studium und Beruf. Schott.
- Moser, H. (2022). Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Lambertus.
- Rüdiger, W. (2018). Vielfalt und Einheit. Zur Fragestellung des Symposiums und zu den Beiträgen dieses Bandes. In W. Rüdiger (Hrsg.), Instrumentalpädagogik – wie und wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven (S. 7–17). Schott.
- Schulz, M. (2012). Quick and easy!? Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In B. Mack, O. Renn & M. Schulz (Hrsg.), Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung (S. 9–19). Springer VS.
- Verband deutscher Musikschulen. (2023). Kasseler Erklärung. <https://www.musikschulen.de/vdm/positionen/index.html>
- Vogl, S. (2014). Gruppendiskussion. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (S. 581–586). Springer VS.
- Walm, M. & Wittek, D. (2023). Lehrer:innenbildung in Deutschland – Überlegungen zur Situation und Perspektive der „Qualitätsfrage“ in herausfordernden Zeiten. In D. Behrens, M. Forell, T. Idel & S. Pauling (Hrsg.), Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie (S. 54–65). Verlag Julius Klinkhardt.

Annegret Beyermann

Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden

Wettiner Platz 13

01067 Dresden

Deutschland

E-Mail: annegret.beyermann@mailbox.hfmd.de

Vincent Hübler

Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden
Wettiner Platz 13
01067 Dresden
Deutschland
E-Mail: vincent.huebler@mailbox.hfmd.de

Jan-Friedrich Voigt

Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden
Wettiner Platz 13
01067 Dresden
Deutschland
E-Mail: jan-friedrich.voigt@mailbox.hfmd.de

Katharina Bradler

Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden
Wettiner Platz 13
01067 Dresden
Deutschland
E-Mail: katharina.bradler@mailbox.hfmd.de

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

Daniel Prantl

Rudolf-Hildebrand-Schule
Mehringstraße 8
04416 Markkleeberg
Deutschland

Forschungsschwerpunkte: systematische und videobasierte musikpädagogische Forschung, insbesondere in Bezug auf das Verhältnis von allgemeinbildender und instrumentalbezogener Musikpädagogik

Stichworte zur Verschlagwortung: *Fachkräftemangel, Musikschule, Studierende, Instrumental- und Gesangspädagogik, Künstlerisch-pädagogische Ausbildung, Gruppendiskussion*