



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

Zitationsvorschlag: Aghazada, S. & Weuthen, K. (2026). „Wenn sie üben, bin ich froh“. Wie Musikschullehrkräfte beruflichen Sinn aus ihrem eigenen musikalischen Werdegang ableiten. *üben & musizieren.research*, Sonderausgabe MiKADO-Musik, 229–242. Online verfügbar unter: https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_mikado-musik_aghazada_weuthen

„Wenn sie üben, bin ich froh“ – Wie Musikschullehrkräfte beruflichen Sinn aus ihrem eigenen musikalischen Werdegang ableiten

Eine qualitative Interviewstudie mit Musikschullehrkräften

“When They Practice, I’m Happy” – How Music School Teachers Derive Professional Meaning from Their Own Musical Socialization

A Qualitative Interview Study with Music School Teachers

Shams Aghazada & Kerstin Weuthen

Abstract

This qualitative study explores how instrumental and vocal teachers at German music schools experience professional meaning and to what extent their own musical socialization shapes these attributions of meaning. As part of the crowd-research project MiKADO-Musik, five semi-structured interviews with teachers from different fields were conducted and analyzed using Grounded Theory Methodology. Findings highlight that biographical experiences – such as continuous practice, early ensemble participation, or inspirational role models – function as implicit reference points against which present-day teaching realities are evaluated. A recurring

theme is the perceived ‘loss of normal students,’ a category that teachers describe as both pedagogically and existentially significant. Moreover, the interviews reveal a tension between self-initiative as a source of intrinsic meaning and self-initiative as a necessary response to inadequate institutional structures. Professional meaning thus emerges at the intersection of biographical continuity and institutional discontinuity.

Zusammenfassung

*Die vorliegende qualitative Studie untersucht, wie Musikschullehrkräfte beruflichen Sinn konstruieren und welche Rolle ihre eigene musikalische Sozialisation für diese Sinnzuschreibungen spielt. Im Rahmen des Crowd-Research-Projekts MiKADO-Musik wurden fünf leitfadengestützte Interviews mit Lehrpersonen unterschiedlicher Fachrichtungen geführt und mithilfe der Grounded Theory Methodology ausgewertet. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass biografische Erfahrungen – etwa kontinuierliches Üben, frühe Ensemblepraxis oder inspirierende Vorbilder – zu impliziten Maßstäben werden, an denen aktuelle Unterrichtsrealitäten gemessen werden. Besonders zentral erscheint dabei das Motiv des Verlusts der ‚normalen‘ Schüler*innen, das von den Befragten sowohl pädagogisch als auch existenziell als einschneidend erlebt wird. Zugleich zeigt sich eine Spannung zwischen Eigeninitiative als Quelle beruflicher Erfüllung und Eigeninitiative als notwendige Reaktion auf als defizitär empfundene institutionelle Strukturen. Beruflicher Sinn entsteht damit im Spannungsfeld von biografischer Kontinuität und institutioneller Diskontinuität.*

1. Einleitung

„Wenn sie üben, bin ich froh“ – mit diesem prägnanten Zitat beschreibt eine Musikschullehrkraft, wie eng das eigene berufliche Erleben von Sinn mit den Lernprozessen ihrer Schüler*innen verknüpft ist. *Sinnfragen im Beruf* sind im Lehramt insgesamt von hoher Relevanz, im musikpädagogischen Kontext jedoch in besonderer Weise, da hier künstlerischer Ausdruck, pädagogisches Handeln und biografische Prägungen unmittelbar und untrennbar aufeinandertreffen. Beruflicher Sinn verweist dabei weniger auf ein abstraktes Ideal, sondern auf subjektive Zuschreibungen, die Lehrkräfte im Spannungsfeld zwischen persönlichen Erfahrungen, institutionellen Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Veränderungen vornehmen.

Die vorliegende Untersuchung ist Teil des Crowd-Research-Projekts *MiKADO-Musik*, das sich mit Ursachen und Bewältigungsstrategien des Nachwuchskräftemangels in künstlerisch-pädagogischen Kontexten befasst. Während viele Teilstudien strukturelle Faktoren, Ausbildungswege oder institutionelle Perspektiven in den Blick nehmen, richtet diese qualitative Untersuchung den Fokus auf die individuelle Ebene: Sie fragt danach, wie Musikschullehrkräfte selbst beruflichen Sinn erfahren. Ziel der Teilstudie ist es somit, die *subjektiven Deutungen der Lehrkräfte* sichtbar zu machen. Die Entscheidung, Musikschullehrkräfte nach ihrem Erleben von der Sinnhaftigkeit ihrer Tätigkeit zu befragen, knüpft an die Annahme an, dass die *Attraktivität des Berufsbildes* nicht allein durch äußere Rahmenbedingungen bestimmt wird, sondern wesentlich auch durch die Möglichkeit, die eigene Biografie und musikalische Leidenschaft (Erfahrungen in der eigenen *Community of practice*) in die pädagogische Arbeit einzubringen (Ardila-Mantilla, 2013). Gerade in einem Feld, in dem Selbstverwirklichung, kreative Gestal-

tung und pädagogische Wirksamkeit eng verwoben sind, erscheint beruflicher Sinn als zentrale Kategorie, um die Zufriedenheit, Motivation und Bindung an den Beruf zu verstehen.

Damit liefert die Untersuchung nicht nur Einblicke in die individuelle Sinnkonstruktion, sondern trägt auch zur Diskussion bei, wie das Berufsbild Musikschullehrkraft in Zukunft gestärkt und die Attraktivität künstlerisch-pädagogischer Studiengänge erhöht werden kann.

2. Beruflicher Sinn bei Lehrkräften

Die Frage nach dem beruflichen Sinn hat in der empirischen Lehrerforschung in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Zahlreiche Studien belegen, dass die *Erfahrung von Sinnhaftigkeit* im Beruf eng mit zentralen Dimensionen professionellen Handelns – wie Arbeitsengagement, Resilienz und Commitment – verbunden ist. So zeigen Van Wingerden und Poell (2019) in einer quantitativen Untersuchung mit Grundschullehrkräften in den Niederlanden, dass erlebte Bedeutsamkeit der Arbeit ein signifikanter Prädiktor für Resilienz und geringere Burnout-Symptome ist. De Clercq et al. (2022) konnten zudem nachweisen, dass kurze Interventionen, die Lehrkräfte an die Sinnhaftigkeit ihres Tuns erinnern, sowohl das Engagement erhöhen als auch emotionale Erschöpfung reduzieren. In einer aktuellen Untersuchung bestätigt Trillo (2024), dass „positive meaningful work“ einen entscheidenden Einfluss auf das Wohlbefinden von Lehrkräften der Sekundarstufe hat. Auch qualitative Studien verdeutlichen, dass Lehrkräfte ihren Beruf dann als sinnhaft erleben, wenn sie ihn als „Berufung“ verstehen (O’Connor, 2008) oder wenn sie – wie Day und Gu (2010, 2012) in einer Langzeitstudie zeigen – ihre pädagogische Praxis in Einklang mit biografisch gewachsenen berufsbezogenen Überzeugungen und persönlichen Werten bringen können. Damit wird Sinnzuschreibung nicht als statisches Konstrukt, sondern als dynamischer Prozess deutlich, der mit Identitätsarbeit, Werteorientierung und den Beziehungen zu Schüler*innen verwoben ist. Für den deutschsprachigen Raum argumentiert Kathi Thönes (2024) gerade vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels, dass *Sinnerleben* eine zentrale Dimension des arbeitsbezogenen Erlebens von Lehrkräften darstellt und eng mit der wahrgenommenen Qualität des Unterrichts zusammenhängt. Frühere empirische Arbeiten (Larcher Klee, 2006) haben bereits aufgezeigt, dass Orientierungen und Sinnstrukturen den Berufseinstieg und die weitere berufliche Entwicklung wesentlich strukturieren. Weitere Publikationen zur Lehrer*innen-Gesundheit heben Sinnzuschreibungen zudem als wichtigen protektiven Faktor hervor (Heyse, 2011).

Für den Bereich der Musik(schul)pädagogik liegen bislang nur wenige empirische Arbeiten mit explizitem Fokus auf *Sinnerleben* vor. Studien im Kontext allgemeiner Lehrkräfteforschung lassen sich jedoch fruchtbar übertragen, da auch Musikschullehrkräfte ihren Beruf häufig in Bezug auf intrinsische Motivation, künstlerisch-pädagogische Identität und persönliche Biografie reflektieren (Loritz, 1998; Popp, 2011). Vor diesem Hintergrund erscheint es vielversprechend, das Konzept beruflichen Sinns auch für Musikschullehrkräfte systematisch zu erschließen. Es bietet einen theoretischen Rahmen, um das Zusammenspiel individueller (z. B. professionelle Identität, Erwartungshaltungen und Zielorientierungen) und organisationaler Faktoren (z. B. Arbeitszeitmodelle, Rahmenbedingungen an Musikschulen) zu analysieren und zugleich die subjektive Zufriedenheit von Lehrkräften (die auch im Hinblick auf die Gewinnung von Nachwuchskräften relevant ist) zu erfassen.

3. Forschungsdesign

Das Erkenntnisinteresse entwickelte sich aus eigenen Erfahrungen im Musikschulkontext sowie aus Einblicken in verschiedene Musikschulsysteme außerhalb Deutschlands. Die vorliegende Untersuchung wurde mittels der *Grounded Theory Methodology* nach Anselm Strauss und Juliet Corbin durchgeführt (Corbin & Strauss, 2015). Der *Interviewleitfaden* wurde so gestaltet, dass er Einblicke in berufliche Erfahrungen, Herausforderungen und Perspektiven von Musikschullehrpersonen ermöglicht und zugleich Raum für deren persönliche Reflexionen, individuelle Schilderungen und biografische Hintergründe bietet.

Fünf Musikschullehrpersonen mit unterschiedlichen beruflichen Hintergründen, Erfahrungsstufen und Anstellungsverhältnissen wurden für die qualitative Untersuchung ausgewählt und zur Sicherung ihrer Anonymität pseudonymisiert.

Name	Instrument / Fach	Berufserfahrung	Beruflicher Kontext
Frau Ascher	Cello	17 Jahre	Kenntnisse des osteuropäischen Musikschulsystems
Herr Weber	Violine	kurz vor Ruhestand	Umfangreiche Erfahrung in der Orchesterarbeit
Frau Kim	Violine	5 Jahre	In Probezeit an VdM ¹ -Musikschule; zuvor private Musikschulen
Herr Maric	Gitarre	4 Jahre	aktive Instrumentalkarriere neben der Unterrichtstätigkeit
Frau Döring	EMP, Blockflöte	> 18 Jahre	Praxiserfahrung bereits im Studium

Abbildung 1 Die Interviewpartner*innen

Die Datenauswertung folgte den schrittweisen Verfahren der *Grounded Theory Methodology*. In einem ersten Schritt des *offenen Kodierens* wurden die Interviewtranskripte zeilenweise analysiert, um zentrale Themen, wiederkehrende Begriffe und handlungsleitende Orientierungen sichtbar zu machen. Anschließend erfolgte ein *axiales Kodieren*, in dem die herausgearbeiteten Kategorien in Beziehung zueinander gesetzt wurden (z. B. Bedingungen, Handlungen/Strategien, Konsequenzen). Im Prozess des *selektiven Kodierens* verdichteten sich diese Kategorien zu übergeordneten Kerndimensionen, die den Zusammenhang zwischen beruflichem Sinn, institutionellen Rahmenbedingungen und individuellen Überzeugungen erhellen (Breuer et al., 2019, S. 256–257).

Begleitend wurden *Memos* verfasst, um theoretische Vorannahmen, Interpretationen und Hypothesen systematisch zu dokumentieren und zu reflektieren (Corbin & Strauss, 2015, S. 106–123). Auf diese Weise konnte eine Kernkategorie identifiziert werden, die die Erfahrungen der befragten Lehrpersonen nicht nur abbildet, sondern sie auch mit zwei anderen zentralen Kategorien in Beziehung setzen.

¹ Verband Deutscher Musikschulen e.V.

4. Darstellung der Ergebnisse: Eigene biografische Erfahrungen als Indikatoren beruflicher Zufriedenheit von Musikschullehrkräften

Die Ergebnisdarstellung folgt der Logik der Grounded Theory Methodology: Ausgehend von offenem Kodieren und Memos wurden zentrale Sinnzuschreibungen der Lehrkräfte verdichtet und in axialen Bezügen zu biografischen Erfahrungen, institutionellen Rahmenbedingungen und Unterrichtspraxis gesetzt. Als tragfähiger Kern zeigte sich dabei die Kategorie *Eigene Lernwege als impliziter Maßstab*: Die befragten Lehrpersonen rahmen ihr berufliches Erleben von Sinn wesentlich über Maßstäbe, die aus der eigenen musikalischen Sozialisation hervorgegangen sind (z. B. kontinuierliches Üben, frühe Ensemblepraxis, fundierte Grundlagenarbeit, inspirierende Vorbilder). Entlang dieser stillschweigenden Referenzrahmen bewerten sie heutige Unterrichtsrealitäten – mit direkten Folgen für Motivation, Identifikation und berufliche Zufriedenheit.

Die folgenden Abschnitte entfalten diese Kernkategorie in drei miteinander verschränkten Dimensionen: (1) dem wahrgenommenen *Verlust der ‚normalen‘ Schüler*innen*² als Erosion der musikalischen ‚Mitte‘; (2) den Spannungsfeldern zwischen starren Rahmenbedingungen und Eigeninitiative, in denen Sinn sowohl als selbstbestimmte Ressource als auch als kompensatorische Praxis entsteht; sowie (3) den Kontinuitäten und Abgrenzungen zwischen eigenen Lernbiografien und gegenwärtiger Musikschultätigkeit, aus denen pädagogische Erwartungen an Leistung, Können und Selbstständigkeit der Schüler*innen erwachsen. In dieser Darstellung der Ergebnisse stützen zentrale Exzerpte aus den Interviews die Kategorien, werden knapp analytisch gerahmt und zeigen, wie biografische Kontinuitäten in einem transformierten institutionellen Umfeld sowohl zu Angel- als auch zu Reibungspunkten beruflicher Sinnhaftigkeit werden.

4.1 Verlust der ‚normalen‘ Schüler*innen

Die befragten Lehrkräfte betonen mehrfach, dass an den Musikschulen die ‚normalen‘ Schüler*innen³ verloren gingen. In den Interviews entsteht ein vielschichtiges Bild unterschiedlicher Vorstellungen darüber, was unter diesen ‚normalen‘ Schüler*innen zu verstehen ist. Diese Perspektiven spiegeln zugleich die individuellen Vorstellungen der Lehrpersonen von einem gelungenen Arbeitsalltag und erfolgreichem Unterricht wider. Das Konzept des ‚Normalen‘ wird dabei vor allem über den Bezug zu einer ‚Mitte‘ ausgelegt – einer Schülerschaft, die sich zwischen hochbegabten Talenten und jenen, die nur kurzfristig und unverbindlich teilnehmen, bewegt. Diese ‚Mitte‘ wird als *Rückgrat des Musikschullebens* beschrieben: Kinder, die aus Freude musizieren, regelmäßig zum Unterricht kommen und ausreichend kontinuierlich üben, um langfristig auch in Orchestern und Ensembles mitzuwirken.

² Der in den Interviews verwendete Begriff der ‚normalen‘ Schüler*innen ist als emische Kategorie zu verstehen, die aus den subjektiven Deutungen der befragten Lehrkräfte hervorgeht. Er beschreibt keine normative pädagogische Zielvorstellung der Autor*innen, sondern fungiert als analytischer Zugang zu impliziten Maßstäben, an denen Lehrpersonen ihre berufliche Zufriedenheit und Sinnhaftigkeit ausrichten. Gerade in seiner Unschärfe verweist der Begriff auf biografisch geprägte Erwartungen und zugrundeliegende institutionelle Spannungen.

³ In Kursivdruck werden im Folgenden Kategorien und Subkategorien der Datenanalyse kenntlich gemacht.

Herr Weber beschreibt diese Entwicklung mit großer Deutlichkeit:

Wenn man da auf dem Landeswettbewerb sieht, was die Gruppe drei oder vier spielen, das ist ja schon Wahnsinn, das ist ja schon ein unglaubliches Niveau. Ja, aber das ist so eine Spitze. Ja, und dann drunter ganz wenig. So diese Mittelschicht. Ja, die Kinder, die es einfach gerne machen, die es aus Spaß machen, die im Symphonieorchester spielen können und sowas, das bricht uns weg. (Herr Weber, Z. 279–285)

Er führt dies auch auf veränderte Rahmenbedingungen, bspw. auf viele Kinder, die ihre ersten musikalischen Erfahrungen im Bildungsprogramm „JeKits“⁴ machen, zurück:

Kommen Sie aus der Grundschule raus, sind im fünften Schuljahr, haben irgendwie schon ein bisschen was gelernt, aber haben eigentlich nie überhaupt nicht gelernt, sich mit einem Instrument auseinanderzusetzen [...] Die haben eigentlich noch keine Musik gemacht. (Herr Weber, Z. 252–256)

Das ‚Normale‘ ist hier eng an ein bestimmtes Leistungsniveau gekoppelt, das aus Sicht des Befragten notwendig ist, um motivierende Erfolgserlebnisse zu ermöglichen.

Frau Ascher definiert die ‚normalen‘ Schüler*innen hingegen weniger über ein messbares Niveau, sondern über die Fähigkeit zur Selbstständigkeit. Ihr Anspruch lautet, dass Schüler*innen in die Lage versetzt werden sollen, Musikstücke eigenständig nach Noten zu erarbeiten, weil man „(l)etztendlich ein Instrument nicht (lernt), um es nur mit einem Lehrer zusammen spielen zu können“ (Frau Ascher, Z. 108). Zugleich macht sie deutlich, dass gerade die Gruppe der ‚normalen‘ Schüler*innen durch strukturelle Bedingungen wie starre Zeitraster und Gruppenunterricht benachteiligt wird:

Und bei Gruppenunterricht ist das auch ein bisschen problematisch. Wenn jemand schneller ist im Denken oder sogar, wenn man das so sagen kann, talentierter ist, dann ist das Problem natürlich, dass der andere dann im Nachteil ist bzw. der Talentiertere ist auch im Nachteil. Also das ist so ein Zwiespalt. (Frau Ascher, Z. 55–59)

Auch Frau Kim spricht vom Verlust der ‚normalen‘ Schüler*innen, verknüpft diesen aber stärker mit institutionellen Engpässen und der fehlenden Möglichkeit, grundlegende Kompetenzen überhaupt erst aufzubauen. Aus ihrer Sicht reicht die wöchentliche halbe Stunde nicht aus, um die notwendigen Basiskompetenzen wie Notenlesen, rhythmische Sicherheit oder grundlegende Technik nachhaltig zu vermitteln:

In nur einer halben Stunde jede Woche schafft das niemand. (...) Wahrscheinlich sagen manche Kinder deshalb einfach: Nein, das will ich nicht mehr. (Frau Kim, Z. 101–105)

Ihre Beobachtung verweist damit weniger auf ein bestimmtes Leistungsniveau, das zu halten wäre, sondern vielmehr auf das Risiko, dass Kinder ohne solide Grundlagen im Instrumentalspiel von Anfang an kaum Chancen haben, eine ‚normale‘ Entwicklung zu durchlaufen. Für Frau Kim steht nicht ein hoher Grad an Perfektion im Vordergrund, sondern die Möglichkeit, kontinuierlich Fortschritte zu machen und so Zugang zum aktiven Musizieren zu finden.

Frau Döring verortet den Verlust der ‚normalen‘ Schüler*innen vor allem in der Eingangsphase des Musikschulunterrichts. Am Beispiel des „Instrumentenkarussells“ beschreibt sie, dass kurze und unverbindliche Schnupperphasen kaum Bindung erzeugen:

Die melden sich an und bekommen zehnmal bei verschiedenen Lehrern so eine Schnupperstunde in der Gruppe und (...) haben danach keine Ahnung, was sie jetzt von den ganzen Instrumenten nehmen sollen. Also deswegen gibt es auch keine Anmeldungen danach. (Frau Döring, Z.146–150)

⁴ „JeKits – Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen“.

Schüler*innen, die keine schnelle Entscheidung für ein Instrument treffen oder nicht sofort herausragendes Talent zeigen, gehen der Musikschule so verloren – gerade jene ‚normalen‘ Kinder, die durch Kontinuität und längerfristige Förderung hätten gebunden werden können.

Herr Maric thematisiert den Verlust der Mitte indirekt, indem er auf fehlende Strukturen hinweist, die Motivation und Bindung sichern könnten:

Manchmal kann man nicht wissen, ob die Schüler wirklich übt oder wirklich mit diesem Instrument zufrieden ist. (...) Es wäre schön, eine App zu haben, (...) um zu sehen, ob die Schüler wirklich üben. (Herr Maric, Z. 120–122)

Auch sein Hinweis auf mehr Möglichkeiten für Kammermusik (Z.112) und Nebenfachinstrumente (Z.111) deutet darauf hin, dass gerade durchschnittlich engagierte Schüler*innen stärker gehalten werden könnten, wenn ihnen motivierende Gemeinschaftserfahrungen offen stünden.

Auffällig ist, dass alle Befragten ihre Vorstellungen des ‚Normalen‘ nicht nur aus aktuellen Beobachtungen, sondern auch aus biografischen Erfahrungen heraus zu entwickeln scheinen. Implizit legen sie Maßstäbe an, die sich aus der *eigenen musikalischen Sozialisation* und *ihren eigenen frühen Unterrichtserfahrungen* speisen: regelmäßiges Üben, eine solide technische Grundbildung, frühe Ensembleerfahrungen oder die Fähigkeit zur Selbstständigkeit beim Musizieren.

Ich finde, es wird immer schwieriger, auch Kinder überhaupt zu motivieren, ans Üben ranzukriegen und so, da hat sich, finde ich in den letzten zehn, 20 Jahren sehr viel, sehr viel verändert. Das war, als ich selbst angefangen habe mit dem Instrument sicherlich noch anders und ich denke immer so das beste Erfolgsrezept ist einfach ja, Erfolg für die Kinder, dass sie einfach froh sind, dass sie schnell vorwärtskommen, dass sie schnell Erfolge haben und dass sie dann auch schon früh gut sind auf ihrem Instrument. (Herr Weber, Z. 37–43)

Diese biografisch geprägten Maßstäbe werden zum stillschweigenden Referenzrahmen, an dem die Gegenwart der Musikschule gemessen wird (s. 4.3). So erscheint der *Verlust der ‚normalen‘ Schüler*innen* auch als ein *Verlust von Kontinuitäten*, die für die Lehrkräfte selbst prägend waren – und deren Abwesenheit nun als Bruch im eigenen professionellen Selbstverständnis erlebt wird. Die Interviews zeigen zudem, dass der von ihnen geschilderte Rückgang der ‚Mitte‘⁵ nicht nur pädagogisch, sondern auch existenziell für die Lehrkräfte bedeutsam ist. Gerade weil das Unterrichten der ‚normalen‘ Schüler*innen – derjenigen, die Freude am Musizieren entwickeln und in Ensembles mitwirken – für viele Lehrpersonen den *Kern ihres Berufsalltags* darstellt, wirkt deren Rückgang unmittelbar auf das eigene Erleben von Sinn im Beruf. Das Motiv, Schüler*innen langfristig zu begleiten, ihnen Erfolgserlebnisse zu ermöglichen und musikalische Gemeinschaften aufzubauen, ist eng mit der Wahrnehmung beruflicher Erfüllung verknüpft. Geht diese Schüler*innengruppe verloren, droht auch die Identifikation mit dem eigenen Tun zu erodieren. Der Verlust der ‚normalen‘ Schüler*innen steht damit exemplarisch für die Verschiebung der Grundlagen, aus denen Musikschullehrkräfte ihre berufliche Sinnhaftigkeit schöpfen. Zudem wird deutlich: Der Rückgang der ‚normalen‘ Schüler*innen verweist nicht nur auf veränderte Voraussetzungen der Lernenden, sondern auch auf *strukturelle Bedingungen*, die den Aufbau solider Grundlagen und die langfristige Bindung erschweren. Was die Lehrkräfte als Verlust der ‚normalen‘ Schüler*innen beschreiben, ist damit untrennbar mit institutionellen Rahmenbedingungen verknüpft, die den *pädagogischen Handlungsspielraum*

⁵ Interessanterweise wird dieser Rückgang auch von den beiden Lehrkräften des Samples beschrieben, die erst seit kurzem an der Musikschule tätig sind (Herr Maric 4 Jahre, Frau Kim 5 Jahre). Beide scheinen sich in ihren diesbezüglichen Aussagen sowohl an in ihrer Musikschule gängigen Narrativen, als auch an eigenen biografischen Erfahrungen aus ihrer eigenen Zeit als Instrumentalschüler*innen zu orientieren.

einschränken. Aus dieser Erfahrung erwächst bei vielen Befragten das Empfinden, in einem System zu arbeiten, das zunehmend durch starre Abläufe, Zeitraster und Vorgaben geprägt ist – ein Eindruck, den eine Interviewpartnerin explizit mit dem Bild einer „Fabrik“ beschreibt.

4.2 „Wie in der Fabrik“: Spannungsfelder von Rahmenbedingungen und Eigeninitiative im Berufsalltag der Lehrkräfte

Die Interviews zeigen deutlich, dass beruflicher Sinn für Musikschullehrkräfte nicht nur an gelingende Lernprozesse der Schüler*innen, sondern auch an die *Rahmenbedingungen ihres Arbeitsalltags* gekoppelt ist. Gerade in diesem Spannungsfeld zwischen eigenem pädagogischen Anspruch und institutioneller Struktur entsteht ein zentrales Moment beruflicher Sinnzuschreibung.

Mehrere Befragte beschreiben die Musikschule als ein System, das durch starre Abläufe und enge Zeitraster geprägt ist. Frau Ascher verwendet hierfür das prägnante Bild einer Fabrik:

Wie in der Fabrik. 30 Minuten. Nächste. 30 Minuten, nächste 45 Minuten. Nächste. Und da fehlt so ein bisschen mehr Spielraum. (Frau Ascher, Z. 50–51)

Diese Metapher verweist darauf, dass die Möglichkeiten für individuelle Förderung und flexible Anpassung eingeschränkt sind – Aspekte, die für viele Lehrkräfte gerade deshalb bedeutsam sind, weil sie selbst in ihrer musikalischen Sozialisation Erfahrungen mit intensiver, kontinuierlicher Begleitung gemacht haben. Wo biografisch gewachsene Maßstäbe an Kontinuität, künstlerische Freiheit oder pädagogische Tiefe ansetzen, erleben Lehrkräfte die standardisierten Abläufe als Widerspruch zu ihrem eigenen professionellen Selbstverständnis.

Eine zentrale Facette, die sich durch alle Interviews zieht, ist dabei das Motiv der *Eigeninitiative*. Lehrkräfte berichten, dass sie über die institutionell vorgesehenen Stunden hinaus zusätzliche Arbeit leisten, um den Bedürfnissen ihrer Schüler*innen gerecht zu werden. Herr Weber bringt es auf den Punkt:

(D)as hängt in erster Linie von einem selbst ab, wie viel Ideen man mit reinbringt. (Herr Weber, Z. 78)

Frau Ascher schildert anschaulich, wie sie diesen Anspruch im Alltag umsetzt:

Ich mache einfach aus Eigeninitiative mehr mit ihm. [...] Einfach weil ich möchte, dass der Schüler vorankommt. [...] Ich bin dann glücklich. (Frau Ascher, Z. 131)

Diese Aussagen verdeutlichen eine doppelte Perspektive: Auf der einen Seite wird Eigeninitiative als intrinsisch motiviertes Engagement verstanden, das eng mit dem beruflichen Sinn verbunden ist. Die Möglichkeit, kreativ zu werden, über Pflichtstunden hinaus Verantwortung zu übernehmen und Lernprozesse individuell zu gestalten, wird von den Lehrkräften selbst als erfüllend erlebt. Eigeninitiative erscheint hier als Ausdruck pädagogischer Freiheit und als Kernmoment sinnhafter Tätigkeit. Auf der anderen Seite wird Eigeninitiative jedoch vor allem deshalb notwendig, weil die Rahmenbedingungen der Musikschule aus Sicht der Lehrkräfte nicht ausreichen, um eine ‚normale‘ Entwicklung der Schüler*innen zu gewährleisten. Gerade im Vergleich zur eigenen musikalischen Sozialisation, die von Kontinuität, intensiver Förderung und fundierter Grundlagenarbeit geprägt war, erscheinen die institutionellen Strukturen defizitär. Die Lehrkräfte fühlen sich daher gezwungen, durch eigenes Zutun die Lücken zu schließen, die das System offenlässt – sei es durch zusätzliche Stunden, die Organisation von Auftrittsmöglichkeiten oder den Aufbau ergänzender Förderstrukturen.

Diese Spannung – zwischen Eigeninitiative als *selbstbestimmter Quelle von Sinn* und Eigeninitiative als *reaktive Notwendigkeit angesichts unzureichender Strukturen* – zieht sich durch die Interviews und prägt das berufliche Selbstverständnis der Lehrkräfte in besonderer Weise. Beruflicher Sinn entsteht hier nicht im reibungslosen Zusammenspiel von Anspruch und Rahmenbedingungen, sondern im ständigen Aushandeln und Überbrücken von Lücken.

Damit rückt ein zentrales Muster in den Blick: Musikschullehrkräfte messen die Qualität ihres Arbeitsalltags an impliziten Maßstäben, die aus der eigenen musikalischen Sozialisation hervorgegangen sind – intensive Förderung, kontinuierliche Lernwege, Ensemble- und Gemeinschaftserfahrungen. Wo diese im schulischen Alltag nicht umsetzbar sind, entsteht und verschärft sich das Bild der „Fabrik“. Zugleich wird Eigeninitiative zum entscheidenden Hebel, um diese Diskrepanz zu überbrücken. Die Wahrnehmung institutioneller Strukturen, das Erleben beruflicher Sinnhaftigkeit und die Rolle der Eigeninitiative sind somit untrennbar mit den biografisch geprägten Leitbildern der Lehrkräfte verknüpft.

Diese Beobachtungen leiten über zur Kernkategorie *Eigene Lernwege als impliziter Maßstab*, in der deutlich wird, wie stark Sinnzuschreibungen an die Kontraste zwischen eigener musikalischer Sozialisation und gegenwärtigen Unterrichtsbedingungen gebunden sind.

4.3 Eigene Lernwege als impliziter Maßstab: Kontinuitäten und Abgrenzungen in der aktuellen Musikschultätigkeit

Die Ergebnisse der Interviews verdeutlichen, dass die befragten Lehrpersonen ihre berufliche Praxis in hohem Grad an Maßstäben ausrichten, die aus ihrer eigenen musikalischen Sozialisation hervorgegangen sind. Diese biografisch geprägten Leitbilder – etwa regelmäßiges Üben, eine solide technische Grundbildung, frühe Ensembleerfahrungen oder das Erleben inspirierender Vorbilder – bilden einen stillschweigenden Referenzrahmen, an dem die Gegenwart der Musikschule gemessen wird. Damit wird die eigene Lernbiografie zu einem impliziten Maßstab, der sowohl pädagogische Erwartungen strukturiert als auch die Wahrnehmung beruflicher Sinnhaftigkeit der Lehrkräfte beeinflusst.

Ein wiederkehrendes Motiv in den Interviews ist die Erfahrung, dass zentrale Kontinuitäten, die für die eigene musikalische Entwicklung prägend waren, im heutigen Musikschulalltag zunehmend verloren gehen. Frau Ascher beschreibt eindrücklich, wie ihr absolutes Gehör in der Kindheit paradoxerweise zu einer Benachteiligung wurde, weil ihre Lehrperson deshalb auf systematische Notenarbeit verzichtete:

Ich habe absolutes Gehör und der Lehrer hatte sich damals vereinfacht und hat mir zum Beispiel keine Noten beigebracht, sondern hat mir etwas vorgespielt. Ich habe sofort nachgespielt von klein auf und erst später habe ich gemerkt, dass es eine Katastrophe eigentlich ist... (Frau Ascher, Z. 31–34)

Diese Erfahrung prägt bis heute ihren Anspruch, Schüler*innen frühzeitig Grundlagen, die sie für solide hält, zu vermitteln und Talente gezielt zu fördern. Die eigene Biografie wirkt hier als negativer Referenzpunkt, aus dem sich ein korrigierender pädagogischer Anspruch entwickelt.

Auch Frau Kim formuliert aus negativen Lernerfahrungen heraus ein pädagogisches Leitbild:

(W)eil ich selbst die falsche Technik erlebt habe, [...] Ich will dann zu anderen Kindern beibringen, wie man richtige Technik üben kann oder so, das habe ich schon selbst erlebt und ich will nicht, dass jemand weiter so noch einmal erlebt. (Frau Kim, Z. 24–26)

Ähnlich verweist Herr Weber auf einen biografischen Wendepunkt, als der Wechsel zu einer neuen Lehrperson ihn entscheidend motivierte, das Instrument ‚richtig‘ zu erlernen. Diese Erfahrung wirkt bis heute fort und bestimmt sein Selbstverständnis als Lehrkraft, auch im Umgang mit Motivationskrisen von Schüler*innen. Frau Döring wiederum schildert, wie ein inspirierendes Vorbild im Blockflötenunterricht ihr schon als Kind den Berufswunsch vermittelte, selbst Lehrerin zu werden.

Daraus erwächst zugleich ein *Anspruch an Leistung und Können* der Schüler*innen: Viele Lehrkräfte setzen ein aus ihrer Sicht solides technisches Fundament, regelmäßiges Üben und die Fähigkeit zur selbstständigen musikalischen Arbeit als notwendige Voraussetzungen für eine ‚normale‘ Entwicklung am Instrument voraus. Herr Weber versteht darunter möglichst schnelle und sichtbare Fortschritte und betont, dass ein bereits aufgebautes technisches Fundament insbesondere in Phasen geringer Übemotivation den Lernprozess erleichtert und die Freude am Musizieren fördert. Für Frau Ascher zählt die Selbstständigkeit der Schüler*innen beim Erwerb des musikalischen Materials zu den wichtigsten Bausteinen des *Könnens*. Musizieren bedeute für sie nicht allein, ein Instrument spielen zu können, sondern auch, ein Stück eigenständig nach Noten zu erarbeiten und zu interpretieren – unabhängig von der ständigen Anleitung einer Lehrperson. Frau Kim wiederum versteht dies weniger als festgelegte Leistungsstufe oder objektiv messbares Niveau, sondern vielmehr als die grundsätzliche Fähigkeit, sich musikalisch auszudrücken – unabhängig vom aktuellen technischen Stand der Schüler*innen. Entscheidend ist für sie nicht ein bestimmter Grad an Perfektion, sondern die Möglichkeit, aktiv am Musizieren teilzuhaben und dadurch persönliche Ausdrucksmöglichkeiten zu entfalten. Diese Erwartungen sind eng mit den eigenen biografischen Erfahrungen verschränkt und bestimmen, wie Unterrichtserfolge und berufliche Sinnhaftigkeit wahrgenommen werden.

Hierin scheint für die Interviewpartner*innen ein zentrales Dilemma zu bestehen: Während biografische Kontinuitäten für die Befragten eine wesentliche Quelle beruflichen Sinns darstellen, zwingt der institutionelle Alltag vielfach zu Abgrenzungen und Anpassungen. Die Lehrkräfte erleben sich in einem Spannungsfeld zwischen dem Anspruch, die eigenen internalisierte Überzeugungen, die sie selbst in ihren musikalischen *Communities of practice* (Wenger, 1998) erlebt haben, weiterzugeben, und der Realität, in der diese kaum umsetzbar erscheinen. Dieses Spannungsfeld scheint für sie nicht nur pädagogisch herausfordernd, sondern auch das berufliche Selbstverständnis und die Identifikation mit dem eigenen Tun zu berühren. Damit rückt die Kategorie *eigene Lernwege als impliziter Maßstab* ins Zentrum der Sinnzuschreibung von Musikschullehrkräften. Sie macht sichtbar, wie stark professionelle Selbstverständnisse durch die Verschränkung von biografischer Kontinuität und institutioneller Diskontinuität geprägt sind – und wie notwendig es ist, diese Spannung nicht nur individuell zu reflektieren, sondern auch bildungs- und institutionenpolitisch zu adressieren. Gerade im Hinblick auf die *Attraktivität des Berufs Musikschullehrkraft* wird dieser Zusammenhang bedeutsam: Die Wahrnehmung, in einem System zu arbeiten, das die selbst als essenziell erlebten Grundlagen des Musizierens nicht mehr gewährleisten kann, scheint bei vielen Lehrkräften zu einem Gefühl struktureller Entfremdung zu führen. Diese Diskrepanz schwächt ihren Aussagen zufolge nicht nur die Identifikation mit der eigenen Tätigkeit, sondern beeinflusst aus ihrer Sicht auch, wie attraktiv das Berufsfeld für nachfolgende Generationen erscheint. Wenn das Bild von Musikschule durch starre Zeitraster, prekäre Rahmenbedingungen und das Ausbleiben ‚normaler‘ Entwicklungslinien geprägt zu sein scheint, droht sich der Beruf den Interviewpartner*innen zufolge vom Ideal eines erfüllenden, sinnstiftenden Wirkungsfelds zu entfernen.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Nachwuchsgewinnung im musikpädagogischen Bereich nicht allein durch finanzielle oder organisatorische Maßnahmen gesichert werden kann. Entscheidend scheint auch, dass zukünftige Lehrkräfte die Möglichkeit sehen, ihre eigenen musikalischen Erfahrungen und pädagogischen Leitbilder in einem institutionellen Rahmen wirksam einbringen zu können. Die Attraktivität des Berufs hängt damit eng mit der Frage zusammen, inwiefern musikpädagogische Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen Räume eröffnen, in denen biografische Prägungen reflektiert, weiterentwickelt und in neue pädagogische Kontexte übersetzt werden können. Pädagogische Selbstverwirklichung ist dabei nicht als Rückkehr zu den Bedingungen der eigenen Lernbiografie zu verstehen, sondern als professionelle Auseinandersetzung mit deren impliziten Maßstäben im Spannungsfeld veränderter institutioneller, gesellschaftlicher und lernkultureller Anforderungen.

5. *Musiklernwelten* und *Communities of practice* – Diskussion der zentralen Ergebnisse

Die Ergebnisse der Studie machen ein grundlegendes Dilemma sichtbar: Beruflicher Sinn entsteht für Musikschullehrkräfte im Spannungsfeld zwischen individuellen biografischen Leitbildern, institutionellen Strukturen und gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Dieses Spannungsfeld lässt sich im Lichte zweier theoretischer Perspektiven besonders erhellen: dem Konzept der *Communities of practice* (Wenger, 1998) und dem Modell der *musikalischen Lernwelten* (Ardila-Mantilla, 2013).

Etienne Wenger beschreibt *Communities of practice* als soziale Wissensstrukturen, in denen Lernen und Identitätsbildung untrennbar mit Teilhabe an gemeinsamer Praxis verknüpft sind. Für Musikschullehrkräfte bedeutet dies: Ihr beruflicher Sinn entsteht nicht allein aus individueller Meisterschaft oder pädagogischem Engagement, sondern wesentlich aus der Einbettung in musikalische Gemeinschaften – sei es das Orchester, die Schüler*innen-Gruppe oder das Kollegium. Die Interviews zeigen jedoch, dass gerade die Gruppe der ‚normalen‘ Schüler*innen, die stabile Teilhabe in Ensembles und eine kontinuierliche Lernentwicklung ermöglichen würde, zunehmend wegbricht. Damit gehen für Lehrkräfte zentrale Werte ihrer *Communities of practice* verloren, an deren Aufbau und Pflege sie ihren beruflichen Sinn knüpfen. Eigeninitiative fungiert hier als Versuch, solche Gemeinschaften trotz restriktiver Strukturen aufrechtzuerhalten. Gleichzeitig verdeutlicht das Datenmaterial, dass musikalische und pädagogische Praxis nicht statisch ist, sondern immer neu ausgehandelt wird. Lehrkräfte müssen in einem Feld agieren, in dem neue gesellschaftliche Anforderungen – wie Inklusion, kurzfristige Programme oder hybride Lernformen – die vertrauten Muster von musikalischem Lernen und instrumentalem Können infrage stellen. Damit stehen sie vor der Herausforderung, ihr Selbstverständnis zwischen biografisch gewachsenen und transformierten Formen musikalischer und künstlerisch-pädagogischer „Communities“ zu verorten.

Das Lernweltenmodell von Natalia Ardila-Mantilla (2013) erweitert diesen Blick, indem es Musikschule nicht als monolithische Institution, sondern als Geflecht verschiedener Lernwelten beschreibt – von formal strukturiertem Unterricht über Ensemblearbeit bis hin zu informellen Lernkontexten. Die Interviews belegen, dass Lehrkräfte stark an den formalen Lernwelten orientiert sind, die sie selbst geprägt haben: intensiver Einzelunterricht, klare Progression, Ensembleverankerung. Gegenwärtige Strukturen – kurze Zeitraster, Projektformate, wechselnde

Schülermotivationen – verschieben diese Lernwelten jedoch und lassen Diskontinuitäten entstehen. Gerade hier zeigt sich, wie eng die Attraktivität des Berufs mit der Fähigkeit der Institution verknüpft ist, Lernwelten nicht nur plural, sondern auch reflexiv anschlussfähig zu gestalten. Pluralität bedeutet dabei nicht, biografisch vertraute Formate nebeneinander zu stellen und individuell auswählbar zu machen, sondern unterschiedliche Lern- und Teilhabeformen als professionelles Bezugssystem wirksam werden zu lassen.

Wenn Musikschulen differenzierte Lernwelten eröffnen, die biografische Kontinuitäten sichtbar machen, zugleich aber mit anderen pädagogischen Ansprüchen, Zielgruppen und musikalischen Praktiken konfrontieren, entsteht ein Erfahrungsraum, in dem Lehrkräfte lernen können, mit Differenz umzugehen, ohne diese vorschnell zu vermeiden oder zu harmonisieren. Attraktiv wird der Beruf damit nicht durch die Möglichkeit, sich auf Vertrautes zurückzuziehen, sondern durch institutionell gerahmte Gelegenheiten, das eigene pädagogische Selbstverständnis weiterzuentwickeln.

Im Zusammenspiel dieser beiden Konzepte wird deutlich: Beruflicher Sinn in der Musikschule ist keine rein individuelle Ressource, sondern entsteht in kollektiven Aushandlungsprozessen von Zugehörigkeit und Praxis. Lehrkräfte müssen daher nicht nur als Einzelne gestärkt, sondern als Mitglieder von *Communities of practice* verstanden werden, die musikalische Lernwelten gemeinsam gestalten. Für die Professionalisierung bedeutet dies, dass Ausbildungs- und Weiterbildungskonzepte stärker Räume für kollektive Reflexion und die Entwicklung neuer Orientierungsrahmen eröffnen müssen.

6. Fazit

Die vorliegende Studie hat gezeigt, dass beruflicher Sinn für Musikschullehrkräfte in einem komplexen Spannungsfeld entsteht: zwischen den eigenen biografisch geprägten Leitbildern, den institutionellen Rahmenbedingungen und den gesellschaftlichen Transformationsprozessen, die das musikalische Lernen prägen. Die leitende Forschungsfrage – wie Musikschullehrkräfte beruflichen Sinn erfahren und inwiefern ihre eigene musikalische Sozialisation hierfür eine Rolle spielt – lässt sich vor dem Hintergrund der Ergebnisse wie folgt beantworten:

Beruflicher Sinn erwächst für die befragten Lehrkräfte vor allem aus der Möglichkeit, Schüler*innen langfristig zu begleiten, Erfolgserlebnisse zu ermöglichen und musikalische Gemeinschaften aufzubauen. Dabei greifen sie implizit auf Maßstäbe zurück, die aus ihrer eigenen musikalischen Sozialisation hervorgegangen sind: kontinuierliches Üben, ein stabiles technisches Fundament, frühe Ensemblepraxis oder inspirierende Vorbilder. Diese biografischen Erfahrungen werden zu Referenzrahmen, an denen aktuelle Bedingungen gemessen werden – und zugleich zu Leitbildern, die den eigenen pädagogischen Anspruch strukturieren. Im Alltag zeigt sich jedoch ein doppeltes Dilemma: Einerseits erleben Lehrkräfte Eigeninitiative als Quelle von Sinn, weil sie Freiräume eröffnet, kreativ zu handeln und Verantwortung für individuelle Lernprozesse zu übernehmen. Andererseits wird Eigeninitiative gerade deshalb notwendig, weil institutionelle Strukturen als defizitär wahrgenommen werden – starre Zeitraster, kurze Unterrichtseinheiten, Programme mit begrenzter inhaltlicher Tiefe. Die Lehrkräfte sehen sich daher gezwungen, Lücken durch zusätzliches Engagement zu schließen, was ihre Identifikation mit dem Beruf einerseits stärkt, andererseits aber auch Belastung erzeugt. Zentral für das berufliche Selbstverständnis ist dabei der Verlust der ‚normalen‘ Schüler*innen. Die Interviews verdeut-

lichen, dass es gerade diese ‚Mitte‘ ist – Kinder, die mit Freude musizieren, regelmäßig Fortschritte machen und in Ensembles mitwirken –, die für viele Lehrkräfte den Kern ihres Berufsalltags und damit ihrer Sinnzuschreibungen bildet. Ihr Rückgang wird nicht nur pädagogisch, sondern auch existenziell bedeutsam, weil er an den Grundlagen rührt, aus denen Lehrkräfte ihre berufliche Erfüllung schöpfen.

Für die Weiterentwicklung des Berufsbildes Musikschullehrkraft ergeben sich daraus zwei zentrale Perspektiven: Erstens müssen Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen so gestaltet werden, dass Lehrkräfte ihre biografisch geprägten Kompetenzen und Leitbilder wirksam einbringen, aber auch kritisch reflektieren können. Zweitens – und darüber hinaus – gilt es, den Lehrkräften in Transformationsprozessen neue, differenzierte Bilder von musikalischem Lernen und Teilhabe zu eröffnen. Indem alternative Orientierungsrahmen sichtbar gemacht, gemeinsam reflektiert und erprobt werden, können Lehrkräfte auch in Veränderungsprozessen produktiv begleitet werden, ohne dass ihr berufliches Selbstverständnis erodiert. Gerade die Verknüpfung vertrauter Leitbilder mit neuen, gesellschaftlich anschlussfähigen Vorstellungen eröffnet das Potenzial, die Attraktivität des Berufs zu stärken und seine Zukunftsfähigkeit zu sichern.

Das Fazit dieser Teilstudie lautet somit: Beruflicher Sinn im Kontext der Musikschule entsteht aus dem Zusammenspiel von biografischer Kontinuität und institutioneller Diskontinuität. Er wird erfahrbar, wenn Lehrkräfte ihre eigenen musikalischen Erfahrungen in die pädagogische Arbeit einbringen können – und er droht zu erodieren, wenn dies systematisch verhindert wird. Die Herausforderung und zugleich Chance für Musikschulen und ihre Träger liegt darin, diese Spannung produktiv zu gestalten: indem sie Räume für Eigeninitiative öffnen, neue Bilder von musikalischem Lernen entwickeln und Lehrkräfte aktiv in die Weiterentwicklung des Berufsbildes einbeziehen.

Literaturverzeichnis

- Ardila-Mantilla, N. (2013). Musikschularbeit in Österreich: Praktiken und Zielvorstellungen. Eine qualitative Studie. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 117–133). Waxmann.
<https://doi.org/10.25656/01:9576>
- Breuer, F., Muckel, P., & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis* (4. Aufl.). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4. Aufl.). SAGE.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.
- Day, C., & Gu, Q. (2012). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.
- De Clercq, M., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2022). Profiles of teachers' striving and wellbeing: Evolution and relations with context factors, retention, and professional engagement. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 637–655.
<https://doi.org/10.1037/edu0000702>
- Heyse, H. (2011). *Herausforderung Lehrergesundheit: Handreichung zur individuellen und schulischen Gesundheitsförderung*. Klett Kallmeyer.
- Larcher Klee, S. (2006). *Einstieg in den Lehrberuf: Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im ersten Berufsjahr*. Haupt.

- Loritz, M. (1998). *Berufsbild und Berufsbewusstsein der hauptamtlichen Musikschullehrer in Bayern: Studie zur Professionalisierung und zur aktuellen Situation des Berufs des Musikschullehrers*. Wißner.
- O'Connor, K. E. (2008). “You choose to care”: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117–126.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- Popp, R. (2011). *Musikschullehrer: „... und was machen Sie beruflich?“ Eine Berufsfeldanalyse*. WorldWide-Voice-Music Verlag.
- Thönes, K. V. (2024). *Glück im Lehrerberuf: Theoretische und empirische Perspektiven auf das Wohlbefinden von Lehrkräften*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Trillo, A., Bretones, F. D., Giuliano, R., & Manuti, A. (2024). Beyond occupational exhaustion: Exploring the influence of positive meaningful work on teachers’ psychoemotional well-being in the digital age. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, Article 348. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02860-6>
- Van Wingerden, J., & Poell, R. F. (2019). Meaningful work and resilience among teachers: The mediating role of work engagement and job crafting. *PLOS ONE*, 14(9), e0222518. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0222518>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

Shams Aghazada

Robert Schumann Hochschule
Wattenscheider Str. 2
40472 Düsseldorf
Deutschland
E-Mail: shams.aghazada@rsh-duesseldorf.de
Forschungsschwerpunkte: Musikpädagogik

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: Musikschullehrkräfte, musikalische Sozialisation, Leistungsanspruch, Eigeninitiative, beruflicher Sinn