



Jahrgang 2026, Sonderausgabe MiKADO, ISSN: 2748-8497

Zitationsvorschlag: Göllner, M. (2026). Türöffner, Torwächter oder beides? Eine explorative Interviewstudie mit Lehrenden in Niederösterreich zur Begleitung ihrer Schüler*innen im Hinblick auf ein Musik(pädagogik)studium. *üben & musizieren.research*, Sonderausgabe MiKADO-Musik, 258–277. Online verfügbar unter:
https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_mikado-musik_goellner

Türöffner, Torwächter oder beides?

*Eine explorative Interviewstudie mit Lehrenden in Niederösterreich zur Begleitung ihrer Schüler*innen im Hinblick auf ein Musik(pädagogik)studium*

Door Opener, Gatekeeper or both?

An Explorative Interview Study with Teachers in Lower Austria on Supporting Students on Their Path to Music (Education) Studies

Michael Göllner

Abstract

Against the backdrop of declining application numbers in music education programs and a projected shortage of qualified teachers at music schools, the present study examines the role of music school teachers in supporting their students' transition to a potential degree in music or music education. The central question is how teachers identify which of their students may be suitable for such a degree and how they accompany the preparation for entrance

examinations. To address this, qualitative interviews were conducted with music school teachers in Lower Austria and analyzed using grounded theory methodology. The results show that even the initial counseling regarding music-related career paths cannot be taken for granted. Instead, divergent orientations emerged, shaped by biographical aspects as well as by teachers' ambivalent perceptions of their own everyday life at the music school. Drawing on the concept of status passage (Behrens & Rabe-Kleberg, 2000), the study makes visible the field of tension in which teachers operate, identifying both enabling practices and facets of gatekeeping. In doing so, it highlights aspects of the initiation into music-related careers that have received little attention in the scholarly discourse to date, which are finally discussed in relation to processes of professionalization and the social opening of music education study programs and careers.

Zusammenfassung

*Vor dem Hintergrund sinkender Bewerbungszahlen in musikpädagogischen Studiengängen und eines prognostizierten Fachkräftemangels an Musikschulen untersucht die vorgestellte Studie die Rolle von Musikschullehrenden beim Übergang ihrer Schüler*innen in ein mögliches Musik- oder Musikpädagogikstudium. Im Mittelpunkt steht die Frage, woran Lehrende erkennen, welche ihrer Schüler*innen für ein Studium in Frage kommen und wie sie die Vorbereitung einer möglichen Zulassungsprüfung begleiten. Zur Beantwortung dieser Frage wurden qualitative Interviews mit niederösterreichischen Musikschullehrenden geführt und entsprechend der Grounded Theory Methodologie ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass bereits die initiale Beratung auf musikbezogene Berufstätigkeit keine Selbstverständlichkeit darstellt. Deutlich wurden vielmehr divergierende Orientierungen, die von biografischen Aspekten sowie von der Wahrnehmung der eigenen, als ambivalent erlebten Berufstätigkeit geprägt sind. Mit Hilfe des Konzepts der Statuspassage (Behrens und Rabe-Kleberg, 2000) konnte das Spannungsfeld, in dem die Lehrenden agieren, sichtbar gemacht und sowohl ermöglichende Praktiken als auch Facetten des Gatekeeping identifiziert werden. Ersichtlich werden so Aspekte, die in Bezug auf die Anbahnung musikbezogener Berufstätigkeit im Fachdiskurs bislang wenig Aufmerksamkeit erhalten und die abschließend in Bezug auf Aspekte der Professionalisierung und die soziale Öffnung musikpädagogischer Studien- und Berufstätigkeit diskutiert werden.*

1. Einleitung

Rückläufige Bewerber*innen-Zahlen für musikpädagogische Studiengänge werden bereits seit einiger Zeit thematisiert (Lehmann-Wermser & Witte, 2024). Zugleich verschärft sich der prognostizierte Fachkräftemangel im deutschen Musikschulwesen (Buchsbaum, 2024). Erste Befunde deuten auf eine vergleichbare Situation in Österreich hin, da ein erheblicher Teil der Musikschullehrenden innerhalb der nächsten 15 Jahre das Pensionsalter erreicht haben wird (Hahn et al., in Vorbereitung). Vor diesem Hintergrund fokussiert das Crowd-Research-Projekt MiKADO-Musik (*Mangel an Nachwuchs im Künstlerisch-pädagogischen Bereich an Ausbildungsinstituten in Deutschland und Oesterreich*) in einer konzertierten Aktion zahlreicher Musikuniversitäten und -hochschulen die Frage, weshalb sich potenzielle Bewerber*innen für

oder gegen ein IGP¹-Studium entscheiden und welche Vorstellungen von Studium und Beruf dabei eine Rolle spielen. Das im vorliegenden Beitrag vorgestellte Wiener Teilprojekt widmet sich dem letztgenannten Aspekt: Im Zentrum stehen die Perspektiven von Musikschullehrenden auf musikbezogene Studien- und Berufswahlprozesse ihrer Schüler*innen, die auf der Basis von qualitativen Interviews erhoben und rekonstruiert wurden. Ziel dabei war es, Einblicke in das professionelle Selbstverständnis der Lehrenden sowie in ihre Wahrnehmungen und Bedeutungskonstruktionen zu erhalten.²

Mit Blick auf den Forschungsstand lässt sich festhalten, dass der Einfluss von Musikschullehrenden auf Studien- und Berufswahlprozesse im musikalischen Bereich bislang wenig erforscht ist, obgleich ihnen eine Schlüsselrolle zukommt: Die Voraussetzung für die Aufnahme eines Musikstudiums bildet das Bestehen einer Zulassungsprüfung, deren Vorbereitung größtenteils an Musikschulen erfolgt (Hahn, 2017; Lugitsch, 2021, S. 53–54). Angesichts rückläufiger Studierendenzahlen, demographischen Veränderungen und einer gestiegenen Sensibilität gegenüber Bildungsungerechtigkeit wird innerhalb der Musikpädagogik zwar intensiv über den Nutzen und die Inhalte solcher Zulassungsprüfungen diskutiert (Honnens, 2024; Wüsthube, 2024), doch bleibt deren Bestehen nach wie vor eine entscheidende Hürde, die – insbesondere im Bereich der sog. klassischen westeuropäischen Musik – ohne langjährigen vorbereitenden Instrumentalunterricht kaum zu meistern ist (Buchborn & Clausen, 2023, S. 170).

Mit Blick auf das Lehramtsstudium Musik hat die MULEM-EX-Studie³ (Lehmann-Wermser & Witte, 2024) gezeigt, dass nicht nur innerhalb der Zulassungsprüfung über die Aufnahme eines Musikstudiums entschieden wird, sondern auch schon in deren Vorfeld. Als problematisch erwiesen sich im Lehramtsbereich insbesondere Informationsdefizite über Inhalt und Anforderungen der Aufnahmeprüfung, da studieninteressierte Schüler*innen häufig auf veraltetes Wissen von Lehrenden zurückgreifen (Lehmann-Wermser & Witte, 2024, S. 6). Im Rahmen der MULEM-EX-Studie wurden Musikschullehrende allerdings nur indirekt erfasst: Einzelne Teilstudien identifizieren sie als Informationsquelle und Beratungsinstanz, deren Einfluss für Studienentscheidungen hoch sein kann; die spezifischen Perspektiven oder handlungsleitende Orientierungen dieser Lehrenden in Bezug auf die Aufnahmeprüfung wurden bislang jedoch nicht systematisch untersucht. Einigkeit herrscht allerdings darin, dass die Förderung musikalischer (Hoch-)Begabung (Gembris, 2018) eine der zentralen Aufgaben von Musikschulen darstellt (Röbke, 2015) und dass Instrumental- bzw. Gesangslehrenden neben dem familiären Umfeld eine entscheidende Rolle auf dem langen Weg der Ermöglichung musikalischer Spitzenleistung zukommt (Oerter, 2002, S. 787; Lessing, 2017). Insofern wird ein Desiderat erkennbar, die Rolle von Musikschullehrenden betreffend, zu dessen Bearbeitung die im Folgenden vorgestellte Untersuchung beitragen möchte.

Einen zentralen Anknüpfungspunkt stellt dabei die Forschung zum Beruf von Musiklehrenden dar, die mit Blick auf das Berufsfeld Musikschule allerdings noch im Entstehen begriffen ist (Lessing & Stöger, i.Dr.) Ein wiederkehrendes Motiv vorliegender Untersuchungen, das sich auch in einer umfangreichen Erhebung zur beruflichen Situation niederösterreichischer Musikschullehrkräfte zeigt, ist die Diskrepanz zwischen einer recht

¹ Instrumental- und Gesangspädagogik

² Parallel dazu ging Katja Limani in ihrer Masterarbeit den Perspektiven von Studierenden nach, die IGP mit einem weiteren Studium kombinieren (Bradler et al., 2025, S. 20).

³ Das Akronym steht für „Musiklehrkräfte-mangel – eine explorative Studie“.

hohen Berufszufriedenheit und einer Unzufriedenheit in Bezug auf strukturelle Aspekte sowie eine mangelnde Anerkennung des eigenen Berufs (Hahn & Draxler, 2011, S. 103–107). Mit Blick auf die österreichische Musikschularbeit sind in Bezug auf das skizzierte Forschungsdesiderat zudem zwei Studien aufschlussreich: Im Rahmen ihrer Auseinandersetzung mit Aspekten von (In-)formalität zeigt Natalia Ardila-Mantilla (2016), dass sich die Vorbereitung öffentlicher Auftritte, Konzerte und Musikwettbewerbe sowie deren Durchführung als Lernwelt bestimmen lässt, die Musikschullehrende einerseits (mit-)gestalten, andererseits aber auch mit Blick auf einzelne Praktiken (etwa in Bezug auf die Bewertung musikalischer Leistung) kritisch sehen (Ardila-Mantilla, 2016, S. 250–255). In einer Interviewstudie jüngerer Datums geht Michael Lugitsch (2021) der Frage nach, welche Kompetenzen Lehrende benötigen, um in ihrem komplexen Berufsfeld zu bestehen. Übereinstimmend mit vorhergehenden Untersuchungen dokumentieren seine Ergebnisse das hohe Maß an Engagement, mit dem Lehrende Auftritte und Konzerte gestalten (Lugitsch, 2021, S. 98–99). Im Zusammenhang mit der Förderung musikalischer Begabung wird zudem erkennbar, dass sie sich „als eine Art Begleiter“ verstehen und ihren Unterricht „als eine Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden auf einem gemeinsamen Weg“ erleben (Lugitsch, 2021, S. 113). Charakteristisch sei dabei ein ausgeprägtes Näheverhältnis, das mit der Herausforderung einhergeht, eine stimmige Balance zwischen Nähe und Distanz zu wahren. Damit sind bereits einige Punkte markiert, die im Folgenden eine Rolle spielen.

2. Methodisches

Als Teilprojekt der MiKADO-Initiative führten Michael Göllner, Anna Pederelli und Filip Pinczewski im Wintersemester 2024/25 an der Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien eine Interviewstudie durch, deren Forschungsfrage lautete: Woran erkennen Musikschullehrende, welche ihrer Schüler*innen für ein Musik(pädagogik)studium in Frage kommen – und wie bereiten sie diese auf ein mögliches Studium vor? Im Sinne eines explorativen Zugangs ging es uns darum, Hinweise darauf zu erhalten, wie Musikschullehrende ihren Beruf wahrnehmen, welche Vorstellungen sie von musikbezogenen Studienangeboten haben, welche Rolle diese Aspekte bei der Anbahnung musikbezogener Studien- und Berufsberatung in ihrem Unterricht spielen und mit welchen Chancen und Herausforderungen sie sich in diesem Zusammenhang konfrontiert sehen. Anknüpfend an den Befund der MULEM-EX-Studie, dass bereits der Kenntnisstand über aktuelle Anforderungen bei der Zulassungsprüfung entscheidend sein kann, kontaktierten wir dazu Lehrende an niederösterreichischen Musikschulen, deren Schüler*innen zwar ein musikalisches Leistungsniveau erreichen, das ein Musikstudium als reale Option erscheinen lässt (erkennbar etwa an Preisen im Wettbewerb „Prima la Musica“ oder erfolgreichen Studienbewerber*innen), die allerdings außerhalb etablierter Vorbereitungsklassen oder ähnlichen institutionalisierten Kooperationsbeziehungen zwischen Musikschulen und Musikuniversitäten agierten. Weitere Samplingkriterien bezogen sich auf die Berufserfahrung, das Geschlecht und das jeweilige instrumentale Fach. Einbezogen wurden Vertreter*innen von Zupf-, Blas- und Streichinstrumenten ebenso wie von Klavier; meist in Kombination mit weiteren Bereichen wie Kammermusik, Ensemblespiel, Musikkunde (entspricht Musiktheorie) oder Gehörbildung. Filip Pinczewski führte insgesamt fünf qualitative Einzelinterviews durch, die von Anna Pederelli vollständig transkribiert wurden.

Das gesamte Interviewmaterial wurde entsprechend dem Forschungsstil der Grounded Theory Methodologie (Strauss & Corbin, 2010) offen, axial sowie in Ansätzen selektiv kodiert. Ergänzend zu den einzelnen Arbeitsschritten wurden kontinuierlich ausführliche Memos verfasst, die innerhalb des Forschungsteams verglichen, diskutiert und in die Analyse miteinbezogen wurden.

3. Ergebnisse

In Bezug auf die Forschungsfrage erwiesen sich drei größere Themenbereiche als besonders relevant, die im Folgenden näher vorgestellt und anschließend diskutiert werden.

3.1 Orientierungen der Lehrenden zur Studien- und Berufsberatung

Bereits in den Antworten auf die Frage, woran die Lehrenden erkennen, ob ihre Schüler*innen für ein Musikstudium in Frage kommen, zeigte sich ein interessantes Muster: Thematisiert wurde weniger das ‚Wie‘ des Erkennens potentieller Studienbewerber*innen, sondern vielmehr, inwiefern diese Frage überhaupt in die Zuständigkeit der Lehrenden fällt. Um ein zentrales Ergebnis vorwegzunehmen: In den Äußerungen der Interviewpartner*innen werden sehr unterschiedliche Haltungen erkennbar, die von der grundsätzlichen Ablehnung aktiver Einflussnahme bei der Entscheidung für ein musikbezogenes Studium (s. Abschnitt 3.1.1) bis hin zu dessen bewusster Sichtbarmachung reichen – sowohl bezogen auf ein IGP-Studium (*„weil ich auch sehr viel aus meiner eigenen Studienzeit erzähle“*, I2, Abs. 30) als auch auf den Job als Musikschullehrkraft selbst (*„indem ich von meinem Berufsbild erzähle“*, I4, Abs. 44). In den fünf geführten Interviews wird somit eine überraschend große Bandbreite an unterschiedlichen Orientierungen erkennbar, die nun näher ausgeleuchtet werden soll.

Ein Lehrer (I1) lehnt initiale Studien- und Berufsberatung selbst bei *„super talentierten Schülerinnen“* kategorisch ab. Er begründet dies mit seinem Eindruck, dass der Musikschulalltag äußerst fordernd sei. Um dafür langfristig gewappnet zu sein, brauche es *„absolute Überzeugung und eine überströmende Liebe für die Musik und eine unfassbare Leidenschaft; dass ich weiß, diese Person kann auch dabei glücklich sein und bleiben.“* (Abs. 14) Der Lehrer berichtet, dass er seine Schüler*innen nach besten Kräften unterstütze – das Interesse an einem Musikstudium müsse aber klar von ihnen selbst ausgehen und von einer äußerst starken intrinsischen Motivation getragen werden (*„Das muss von ihnen kommen, dass sie dafür brennen.“* (Abs. 29)). Insgesamt wird deutlich, dass der hohe Anspruch, den der Lehrer an die motivationale und volitionale Haltung seiner Schüler*innen richtet, eng mit der persönlichen Wahrnehmung seiner beruflichen Realität zusammenhängt. Diese empfindet er als hart, herausfordernd und als gesellschaftlich (zu) wenig anerkannt – eine Einschätzung, die in den weiteren Interviews zumindest partiell geteilt wird (s. Abschnitt 3.2). Anders als in den weiteren Schilderungen wird in den Äußerungen dieses Lehrenden jedoch ein künstlerisches Ideal erkennbar, an dem er seine musikschulischen Aktivitäten fortwährend misst und das er als konstitutiv sieht für die Tätigkeit eines Instrumentallehrers: *„Wir träumen immer alle von diesem großen Traum des Solisten-sein und einer großen Solistenkarriere“* (Abs. 7). Im Vergleich zu diesem Ideal erscheint ihm die musikschulische *„Realität“* (Abs. 6) mitunter frustrierend, da sie belastend sei und gesellschaftlich nur wenig Aufmerksamkeit erhalte.

Gleichzeitig sei nichts schlimmer, als frustrierte Lehrerperso-
nen, „weil ein Musikschullehrer, der seine Arbeit nicht mag, ist eine richtige Gefahr für seine Schüler.“ (I1, Abs. 14) In diesem Zitat deutet sich an, dass sich der Lehrer nicht nur an einem künstlerischen Ideal, sondern auch an einem hohen pädagogischen Anspruch orientiert – u.a. mit Blick auf seine eigene Lernbiografie. Wichtig ist ihm „Kenntnisse weiterzugeben, genauso wie das damals jemand uns gegeben hat; diese Inhalte, diese Tradition und diese Werte der Musik“ (Abs. 6), dabei aber die Anliegen und Bedürfnisse seiner Gegenüber zu berücksichtigen – den Unterricht also als „eine Art Oase ... für die Kinder“ (Abs. 28) zu gestalten und auf der „zwischenmenschlichen Ebene“ (Abs. 28) in gutem Kontakt mit ihnen zu sein. Auffällig ist jedoch, dass die von dem Lehrer als unverzichtbar für den Musikschulberuf bezeichneten Einstellungen – Leidenschaft, Hingabe und Liebe zur Musik (s.o.) –, zugleich Merkmale sind, die ebenso charakteristisch für eine solistische Laufbahn wären. Dass er sie in der Interviewsituation zu unabdingbaren Tugenden erhebt, lässt sich möglicherweise auch damit erklären, dass es ihm auf diesem Weg gelingt, die Diskrepanz zwischen dem künstlerischen Ideal des „Solisten-Seins“ (Abs. 6) und dem Musikschulalltag zu verringern und seine eigene Situation umzudeuten: Vom unerfüllten „Traum des großen Solisten-Sein“ (Abs. 6) hin zu einer mindestens ebenso wertvollen Tätigkeit, in der nur Personen mit größter künstlerischer Hingabe bestehen können. Diese Interpretation wirkt zumindest insofern plausibel, als außermusikalische Kompetenzen und Einstellungen, die im Umgang mit den geschilderten beruflichen Herausforderungen ebenfalls hilfreich wären, von ihm nicht angeführt werden – beispielsweise Empathievermögen, die Fähigkeit, etwas gut erklären zu können oder Belastbarkeit und Flexibilität verschiedenen Rollen und Ansprüchen gegenüber.

Die zuletzt vorgestellte Orientierung (die kategorische Ablehnung initiativer Beratung auf ein Musikstudium hin) bildet innerhalb des gesamten Datenmaterials eine Extremposition. Die weiteren Interviewpartner*innen bringen sich sehr wohl in die Studien- und Berufswahl ihrer Schüler*innen ein – wenn auch in unterschiedlichem Maße. Eine Lehrerin stellt beispielsweise fest, dass es „in der Musik schon ein bisschen so ist, dass man sagen kann: ‚Hey, du bist talentiert! Hast du nicht mal Lust, was auszuprobieren?‘ oder ‚Hast du dir schon mal überlegt, ob das für dich in Frage käme?‘“ (I2, Abs. 28) Sie stellt rückblickend allerdings fest, dass derartige Impulse bislang ausschließlich von ihren Schüler*innen ausgegangen seien. Zwei weitere Interviewpartner*innen (I3 und I5) dagegen berichten, durchaus proaktiv auf geeignete Schüler*innen zuzugehen – allerdings nur, wenn diese über ausreichend musikalisches Talent verfügen. Eine andere Lehrerin (I4) wiederum schildert, dass sie musikbezogene Berufsperspektiven ganz selbstverständlich in ihrem Unterricht einbringt (etwa, in dem sie Anekdoten aus der eigenen Studienzeit erzählt) – und zwar unabhängig davon, ob für die jeweiligen Gegenüber tatsächlich eine musikbezogene Berufstätigkeit in Frage kommt oder nicht.

Anbahnung eines IGP- oder Musikstudiums als Aufgabe von Musikschulunterricht ... ?

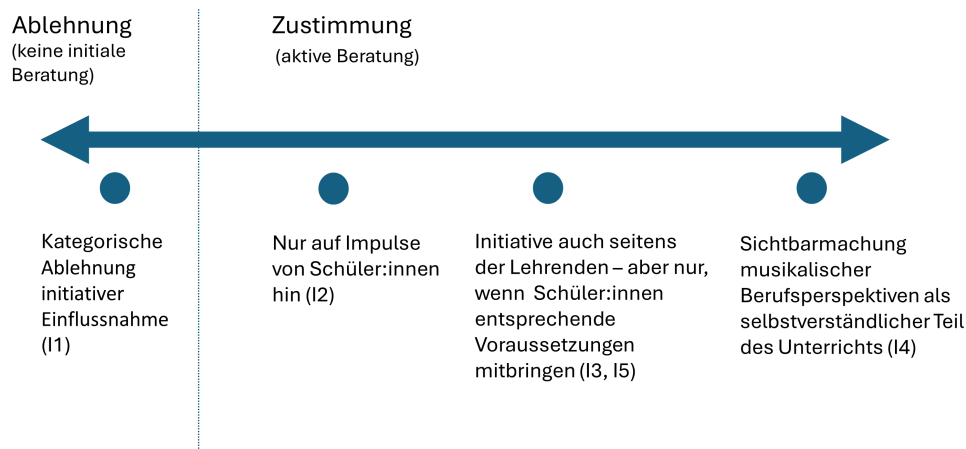


Abbildung 1: Positionierungen in Bezug auf musikbezogene Studien- und Berufsberatung (eigene Darstellung)

Die Frage, inwieweit Musikschullehrende ihre Schüler*innen bei der Studien- und Berufswahl unterstützen (sollten), berührt also grundlegende Fragen des beruflichen Selbstverständnisses der Lehrenden. Die kategorische Ablehnung jeglicher initialer Berufsberatung und die Sichtbarmachung musikalischer Berufsperspektiven lassen sich auf Grundlage des Datenmaterials als entgegengesetzte Pole eines Kontinuums sehen, zwischen dem sich die Lehrenden unterschiedlich positionieren (s. Abb. 1). Damit wird in dem – mit fünf Interviews relativ kleinen – Sample ein überraschend breites Spektrum an möglichen Orientierungen sichtbar. Einig sind sich die Lehrenden jedoch in der Überzeugung, dass die Förderung des professionellen musikalischen Nachwuchses eine höchst verantwortungsvolle Aufgabe darstellt, bei der keine leichtfertigen Empfehlungen oder forcierte Entscheidungen getroffen werden dürfen.

3.2 „Denn es ist ja nicht nur lustig ...“: Das ambivalente Berufsbild

Zudem teilen alle Interviewpartner*innen die grundlegende Überzeugung, dass es sich bei dem Beruf Musikschullehrkraft um eine besondere, keineswegs alltägliche Tätigkeit handelt („*kein gewöhnlicher Brotjob*“, I2, Abs. 41). Er vereint zutiefst erfüllende Aspekte mit spezifischen Herausforderungen und wird insgesamt als ambivalent erlebt – oder, wie es einer der Lehrenden ausdrückt: Als alles in allem „*nicht nur lustig*“ (I3, Abs. 73) und „*zweischneidig*“ (Abs. 76). Die Lehrenden unterscheiden dabei zwischen „zwei Komponenten“ (I2, Abs. 43) bzw. unterschiedlichen Ebenen:

„Das eine ist die Arbeit mit den Kindern selbst. Das ist, wie gesagt, zum Teil ein bisschen schwieriger geworden, weil die Kinder einfach durch diese ganzen sozialen Medien usw. einfach kaum noch was aufnehmen können, aber sie sind trotzdem-, wenn man mit ihnen spricht und wenn man mit ihnen arbeitet, cool! Sie sind Menschen, sie haben Gefühle, sie haben Freude, sie haben alles das. Das ist eine sehr schöne Sache. Also die Arbeit an sich mit den Kindern macht-, und es macht ihnen auch Freude, wenn sie dann wo vorspielen oder sonst irgendwie Erfolge haben. Aber es ist weniger möglich. Das ist die eine Seite. Die andere Seite – und jetzt sind wir beim System – ist nicht so lustig. Das wird immer schwieriger.“ (Interview 3, Abs. 72)

Der zitierte Lehrer stellt der musikpädagogischen Arbeit mit seinen Schüler*innen strukturelle Aspekte gegenüber, die diese Arbeit rahmen („System“). Dabei fällt auf, dass diese beiden Ebenen unterschiedlich bewertet werden: Während die musikalische Arbeit mit den Kindern trotz veränderter sozialer und medialer Bedingungen weiterhin als sinnstiftend erlebt wird, äußert sich der Lehrer in Bezug auf die rahmenden Strukturen wenig zuversichtlich. Vielmehr zeichnet er das Bild eines durch Einsparungen und Kontrollmechanismen zunehmend unter Druck stehenden Systems:

„Die Bedingungen werden anders. Es wird gespart. Quantität ist wichtiger als Qualität. Es wird immer mehr. Der Beruf wird immer gläserner. Es wird immer mehr Kontrolle ausgeübt. Es blickt dir sozusagen jederzeit jemand über die Schulter. Das sind in erster Linie die Förderstellen des Landes; die wollen alles im Detail ganz genau wissen und es sind auch dadurch unter Druck gesetzt, die Schulleitungen und die Schulerhalter, die diesen Druck einfach weitergeben.“ (Interview 3, Abs. 72)

Das Merkmal der Ambivalenz des Musiklehrberufs zieht sich als roter Faden durch das Interviewmaterial. Durchgehend wird dabei eine Spannung konstatiert zwischen musikpädagogischem Handeln im engeren Sinne sowie Bedingungen und Strukturen, innerhalb derer dieses stattfindet. Einhellig kritisiert wird das Übermaß an bürokratischen Tätigkeiten. Als weitere Belastung wird der phasenweise hohe Workload genannt, bei dem unvergütete Überstunden (zumindest für einige der Befragten) zum Berufsalltag gehören. Für künstlerische Projekte bliebe dagegen (zu) wenig Zeit. Das Unterrichten selbst wird zwar als sinnstiftend oder sogar erfüllend erlebt, jedoch auch zunehmend als fordernd empfunden: Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und technologischer Veränderungen gewinnen Themen wie die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen zunehmend an Bedeutung. Zudem werden strukturelle Aspekte angesprochen: Einige Interviewpartner*innen sehen ihre Entlohnung als verhältnismäßig gering; kritisiert werden außerdem fehlende Entwicklungsmöglichkeiten und wenig familienfreundliche Arbeitszeiten. Die gesellschaftliche Wahrnehmung des Berufs dagegen wird unterschiedlich erlebt: Während einige Lehrende enttäuscht feststellen, dass das Berufsbild weiten Teilen der Bevölkerung kaum bekannt ist, erleben andere durchaus Anerkennung und Wertschätzung – wenn auch vorwiegend aus sozial privilegierten Milieus.

3.3 Türöffner, Torwächter oder beides? Zur Rolle der Lehrenden in Studien- und Berufswahlprozessen ihrer Schüler*innen

Die ambivalente Wahrnehmung des eigenen Berufs erwies sich in der Auswertung als Schlüssel zum Verständnis dafür, ob und wie sich Lehrende in musikbezogene Studien- und Berufswahlprozesse ihrer Schüler*innen einbringen. Es zeigte sich, dass neben biografischen Prägungen gerade das Ausmaß dieser Ambivalenz maßgeblich beeinflusst, mit welcher Selbstverständlichkeit ein eventuelles Musikstudium gegenüber Schüler*innen thematisiert wird. Offen blieb bislang aber, wonach die Lehrenden entscheiden, ob eine musikbezogene Berufstätigkeit in Frage kommt und wie genau sie sich in den Vorbereitungsprozess einbringen.

Zur Beantwortung dieser Frage wurde in dem Datenmaterial gezielt nach Kriterien gesucht, an denen die Lehrenden musikalische Begabung festmachen, und ihr Umgang damit beleuchtet. Dabei wurde deutlich, dass die Lehrenden permanent unterschiedliche Dimensionen berücksichtigen: Musikalisch-technische Fertigkeiten etwa werden grundsätzlich in Beziehung gesetzt zu Alter und Lerntempo der Schüler*innen; zudem achten die Lehrenden auf motivationale, kognitive und volitionale Faktoren sowie zahlreiche weitere Aspekte. Ein Lehrer zieht als Indikator musikalischen Potenzials und Ausdrucksvermögens insbesondere die Fähigkeit zu

singen heran: „Wenn die singen können, ist für mich das musikalische Potenzial eigentlich schon da, weil dann ist alles möglich; dann kann man gestalterisch sehr gut arbeiten. Weil was sie singen können, können sie letztlich am Instrument auch umsetzen.“ (I3, Abs. 38) Andere Lehrende orientieren sich eher an einschlägigem Repertoire, das ihnen Rückschlüsse auf musikalische Lernfähigkeit und Auffassungsgabe ermöglicht: „Es gibt ... gewisse Standards, die man kennt von Wettbewerben oder auch vom Lehrplan, wo man dann sieht: In welchem Alter haben die das erreicht? Wie schnell erlernen sie ein Stück? Wie gehen sie damit um? Wie schnell können sie auffassen, was man ihnen erklärt und was man ihnen beibringt?“ (I2, Abs. 25) Darüber hinaus werden Aspekte genannt, die gleich mit mehreren Dimensionen in Bezug stehen: Die Fähigkeit zum Memorieren von Musik („Wenn Kinder irrsinnig leicht ihre Stücke auswendig haben, nachspielen“, I4, Abs. 30) und zum inneren Hören (Audiationsfähigkeit) wird in Verbindung gesetzt zu Lernwillen, Eigeninitiative und einem selbsttätigen, kreativen Umgang mit musikalischem Material:

„Wenn Schüler, wenn sie anfangen, irgendwie den Drang haben schon mehr zu können oder dass sie schon irgendwie danach trachten: ‚Was kommt als nächstes?‘ Also wenn sie neugierig sind oder auch wenn sie sich gut konzentrieren können; wenn sie sich fokussieren können. Das braucht man einfach in der Musik. Und auch wenn sie eine klare Vorstellung haben oder auch reagieren auf das [was sie hören]: Wenn jetzt ein Ton kommt und ihnen das nicht egal ist, wie der Ton kommt, sondern sie vielleicht versuchen, selber schon auszuprobieren, dass das schöner klingt oder so. Dann finde ich, erkenne ich schon, ob da Potenzial da ist oder nicht.“ (I5, Abs. 30)

Gemeinsam ist den Interviewpartner*innen die Orientierung an einem zeitgemäßen, dynamischen Verständnis von musikalischer Begabung, das individuelle Entwicklungsverläufe berücksichtigt und Begabung nicht als angeboren, sondern als zu großen Teilen erlern- und beeinflussbar versteht. Letzteres erfordere kontinuierliches, zielgerichtetes Üben, das über den Unterricht hinaus angebahnt und unterstützt werden muss: „Für mich ist ausschlaggebend, dass dieses Kind und die Familie auch den Rahmen schaffen, das mit einer Kontinuität, mit einer Konsequenz und mit einer gewissen Disziplin auch weiter durchzuführen. Weil mit Fleiß kann man dieses Talent ‚besiegen‘ oder überholen.“ (I1, Abs. 12) Den Eltern komme in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle zu, weshalb es den Lehrenden wichtig ist, diese aktiv einzubinden – nicht nur zur Entwicklung des oben anklingenden zielgerichteten Übens (im Sinne einer deliberate Practice), sondern auch, um eine Passung zwischen dem Unterrichtsangebot und den musikalischen Neigungen der Kinder zu gewährleisten: „Dann ist sehr wichtig, ich rede mit den Eltern mit Rückfragen, ob das, was ich wahrnehme, auch zu Hause stattfindet oder ob sich zu Hause irgendwas anderes äußert als im Unterricht.“ (I4, Abs. 30) Über die bloße Förderung musikalischer Begabung hinaus ist den Lehrenden wichtig, eine gute Balance herzustellen zwischen dem jeweils musikalisch Möglichen und den individuell stimmigen Entwicklungsperspektiven.

3.3.1 Die Rolle der Lehrenden als engagierte ‚Tür-Öffner*innen‘

Die Interviews zeigen damit eindrücklich, mit welchem hohen Maß an Engagement, Umsicht und Verantwortungsbewusstsein die Lehrenden ihre Schüler*innen bei ihrer musikalischen Entwicklung begleiten. Ihre Unterstützung reicht von den ersten musikalischen Gehversuchen über die Ermöglichung und Begleitung weiterführender musikalischer Aktivitäten (z. B. Ensembleteilnahme, Korrepetition) über gemeinsame Exkursionen (Konzerte, Musikmessen) bis hin zur intensiven Vorbereitung von Wettbewerben oder der Aufnahmeprüfung. Ein Großteil

dieser Aktivitäten erfolgt – darin sind sich die Lehrenden einig – über die reguläre Unterrichtszeit hinaus:

„Das betrifft vor allem die zusätzliche Unterrichtszeit, die ich gratis einfach hergebe; dass ich sage: ‚Weißt du was – komm diese Woche zweimal, damit da was vorangeht‘ oder: ‚Ich komme auch so gut es geht in die Korrepetition mit.‘ Oder: ‚Machen wir mal einen Ausflug, weil da gibt es eben-‘beispielsweise vergangenes Jahr das Querflötenfestival in Wien: ‚Ich nehme euch mit und da seid ihr unter meiner Obhut, falls irgendwas ist!‘“ (I2, Abs. 35)

Ein anderer Lehrer erzählt, dass er eigens einen Vorbereitungskurs konzipiert habe, um studieninteressierte Schüler*innen zu unterstützen – eine Initiative, die sich unter anderem aus der Erfahrung speist, dass es in der eigenen Musikschulzeit an entsprechenden Angeboten mangelte. Die Vorbereitung musikbezogener Berufstätigkeit stellt sich damit als langjähriger Prozess dar, der bereits im Kindesalter beginnt. Die Lehrenden übernehmen vielfältige Funktionen: Sie leiten an, unterstützen und begleiten musikalisches Lernen, sie agieren als musikalische Vorbilder und beraten Schüler*innen sowie deren Eltern bei wichtigen Entscheidungen. In diesen Hinsichten lässt sich ihre Rolle treffend als *engagierte Türöffner*innen* in die Welt professionellen Musizierens bezeichnen.

Die von einem Interviewpartner geäußerte Ablehnung einer aktiv betriebenen Berufsberatung zeigt jedoch, dass diese Rolle ihre Grenzen hat. Im Zuge der weiteren Auswertung differenzierte sich dieser Eindruck nochmals: Die Anbahnung einer möglichen Zulassungsprüfung erwies sich dabei als entscheidender Umschlagpunkt. Denn während musikalische Begabung etwas ist, das den Lehrenden prinzipiell und unter allen Umständen zu fördern wichtig ist, geschieht die Vorbereitung einer Zulassungsprüfung keineswegs ‚automatisch‘. Die Interviewpartner*innen knüpfen sie vielmehr an Bedingungen, deren Erfüllung sie sorgfältig im Blick behalten. Neben der Rolle *engagierter Türöffner*innen* werden somit *Facetten des Gatekeeping* erkennbar.

3.3.2 Facetten des Gatekeeping

Die Interviews wurden systematisch auf die Frage hin untersucht, wie die Lehrenden auf musikbezogene Berufsambitionen ihrer Schüler*innen reagieren und wie sie damit konkret umgehen. Es wurde deutlich, dass sie entsprechende Studienaspirationen einerseits ernst nehmen, sie zugleich aber kritisch prüfen. Ihr Augenmerk gilt dabei weniger musikalischen Fähigkeiten – diese werden als selbstverständlich vorausgesetzt – sondern vielmehr der leitenden Intention und bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen. Eine Klavierlehrerin, die gerade einen ihrer Schüler auf ein IGP-Studium vorbereitet, berichtet etwa: „*Ich habe zweimal mit ihm [dem Klavierschüler, MG] geredet, in längeren Zeitabschnitten – das waren wirklich stundenlange Gespräche – und habe probiert ihn davon abzubringen, und habe ihm in allen möglichen Schattierungen ausgemalt, welche Problematiken der Beruf mit sich bringt [...] Ich habe es bisher nicht geschafft, es ihm auszureden, also nehme ich an, er meint das ernst (lachend)!*“ (I4, Abs. 32) Dieses Zitat ist insofern aufschlussreich, als die Strategie des versuchsweise „Ausredens“ zunächst irritiert. Die Lehrerin akzeptiert den Berufswunsch ihres Schülers nicht einfach, sondern konfrontiert ihn ausführlich („stundenlang“) mit den Schattenseiten des angestrebten Studien- und Berufsziels: Dem hohen täglichen Übe-Pensum, aus dem „sehr viel Zeit alleine“ (I4, Abs. 34) resultiere; mit der Aussicht auf unsichere und mitunter prekäre Beschäftigungsverhältnisse und der Schwierigkeit, Familie und Beruf unter einen Hut zu bekommen. Die abschließende Bemerkung „*Ich habe es bisher nicht geschafft, es*

ihm auszureden, also nehme ich an, er meint das ernst (lachend)!“ signalisiert jedoch, dass die Strategie des versuchsweise „Ausredens“ weniger darauf zielt, den Schüler tatsächlich von seinem Berufswunsch abzubringen. Es geht der Lehrerin vielmehr darum, die Ernsthaftigkeit und Standfestigkeit seines Studieninteresses auszuloten. Es handelt sich also um eine Prüfung der inneren Haltung, die der Logik einer ‚Prüfung vor dem Tore‘ folgt: Nur wer geduldig und entschlossen ausharrt, beweist die Ernsthaftigkeit seines Anliegens und wird eingelassen.⁴

Bemerkenswert ist, dass die Lehrerin die Szene detailliert und in großer Offenheit schildert. Dies deutet darauf hin, dass die kritische Prüfung der Studienambition für sie offenbar etwas Selbstverständliches ist. Welche Gründe könnte es dafür geben? Nachvollziehbar wirkt das Vorgehen zunächst im Kontext des ambivalenten Berufsbildes, das die Lehrenden von ihrer Tätigkeit zeichnen (s. Abschnitt 3.2). Die Lehrerin konfrontiert ihren Schüler mit problematischen Aspekten des Musikberufs, weil ihr wichtig ist, ihn vor unrealistischen und romantisierenden Vorstellungen zu schützen. Hinzu kommt, dass die Vorbereitung einer Aufnahmeprüfung für die Lehrenden erhebliche Mehrarbeit bedeutet. Ein weiterer Interviewpartner formuliert in diesem Zusammenhang:

„Wenn ich jetzt meinen Schüler für die Aufnahmeprüfung vorbereiten möchte, muss ich wahrscheinlich unbezahlte Überstunden machen und das erfolgt auf persönlicher Ebene; und das Musikschulwesen oder das Land fühlt sich dafür, glaube ich, nicht wirklich verantwortlich, weil sie sagen: ‚Wir ermöglichen das seit Kindesalter und der Rest liegt halt beim Lehrer, der irgendwie tricksen muss, dass er sagt: ‚Wir haben da eine Kammermusikmöglichkeit, da kommst du auch!‘ und ‚Wir haben dort noch Ensemblestunden, da machst du auch mit; da kannst du auch was lernen!‘“ (I4, Abs. 38)

Das Zitat zeigt exemplarisch, mit welchen strukturellen Hürden sich die Lehrenden konfrontiert sehen: Die Vorbereitung einer Zulassungsprüfung ist für sie äußerst arbeitsintensiv, wird jedoch weder angemessen entlohnt noch institutionell wertgeschätzt. Vielmehr verlagere sich der Aufwand auf eine „*persönliche Ebene*“, was auf eine gewisse Zielunschärfe des Musikschulsystems hindeutet. Erschwerend kommt hinzu, dass die Vorbereitung einer Zulassungsprüfung grundsätzlich ein riskantes Unterfangen darstellt: Die musikalischen Anforderungen sind hoch, die Konkurrenz international und es ist immer möglich, dabei zu scheitern. Wenn Lehrende gemeinsam mit ihren Schüler*innen eine Zulassungsprüfung angehen, stellt das also ein mutiges Unterfangen dar, das beidseitig Engagement und Commitment erfordert. Dass die Lehrenden vor diesem Hintergrund die Motive und Voraussetzungen ihrer Schüler*innen genau prüfen, ist also verständlich. Worauf aber achten sie dabei genau?

Dass überdurchschnittliche musikalische Fähigkeiten als Mindestvoraussetzung gelten, klang bereits an. Darüber hinaus erachten die Interviewpartner Persönlichkeitsmerkmale wie Durchhaltevermögen oder Entschlossenheit als notwendig für das Einschlagen einer künstlerisch(-pädagogischen) Laufbahn. In diesem Zusammenhang richtet sich ihr Blick auch

⁴ Das Bild der ‚Prüfung vor dem Tore‘ findet sich in unterschiedlichsten kulturellen Kontexten – von Märchen und Mythen über Kafkas Torhüter-Parabel bis hin zu populärkulturellen Erzählungen. Zu denken ist etwa an Martial-Arts Filme, in denen angehende Kung Fu-Novizen tagelang vor den verschlossenen Toren des Tempels ausharren und dabei Regen, Wind und Kälte trotzen müssen. Erst wenn sie ihre Entschlossenheit und Standfestigkeit unter Beweis gestellt haben, wird ihnen Einlass gewährt: Das Tor öffnet sich und gibt den Weg zur Unterweisung frei. Bei der Auswertung des Datenmaterials wirkte diese Assoziation zunächst überraschend – mit Blick auf den Übergang ins Musikstudium jedoch erstaunlich anschlussfähig: Auch das Musikstudium beginnt mit der Zulassungsprüfung als Akt ritueller Selektion, bei dem neben der künstlerischen Eignung häufig auch die motivationale Haltung überprüft wird (etwa in Form von Reflexionsgesprächen oder Motivationsschreiben). Die Metapher der ‚Prüfung vor dem Tore‘ erhält in diesem Kontext eine doppelte Bedeutung: Als Prüfung vor einem zwar unsichtbaren, aber dennoch bedeutsamen Tor – auf dem Weg zum eigentlichen „Tor“ der formalen Zulassungsprüfung.

auf das häusliche Umfeld der Schüler*innen, das aus ihrer Sicht eine ganz wesentliche Rolle spielt – sowohl bei der Entwicklung entsprechender Dispositionen als auch bei der Etablierung einer kontinuierlichen und zielgerichteten Übe-Routine:

„Wenn man ... Richtung Studium oder Musikstudium geht – Talent ist die Voraussetzung, dass man es hat, aber es gehört darüber hinaus einfach dieses regelmäßige Üben [dazu]. ... Und da haben natürlich Eltern oder das Elternhaus [eine große Rolle]; ist einfach ein wichtiger Faktor.“ (I5, Abs. 52)

Insgesamt zeichnen sich in den Interviews im Zusammenhang mit der elterlichen Unterstützung drei eng miteinander verflochtene Dimensionen ab, die exemplarisch in dem folgenden Zitat anklängen:

„Eltern müssen das Kind an mehreren Ebenen unterstützen. Einerseits mental, das ist klar, die Kinder brauchen das. Sie brauchen zwischendurch mal jemanden, der ihnen auf die Schulter klopft und sagt: ‚Du kriegst das schon hin!‘ und ‚Mach weiter!‘ wenn die nicht mehr können. Die brauchen Eltern, die ihnen ein gescheites Instrument kaufen und das kostet Geld. Die müssen bereit sein, dafür Opfer zu bringen. Die müssen das investieren wollen. Das ist ganz wichtig. Die müssen ihr Kind ertragen, wenn es bei der Wettbewerbsvorbereitung und bei der Aufnahmeprüfungsvorbereitung verzweifelt; wenn es zu Hause dann die Krise kriegt. Die müssen mental sehr viel leisten und ich weiß auch, nach einem Wettbewerb sagen die Eltern: ‚Na, ich weiß nicht, ob wir nächstes Mal nochmal fahren ...‘ und dann fahren wir trotzdem in zwei Jahren wieder – aber wie auch immer. Also Eltern sind da sehr wichtig und Eltern – das ist der letzte Punkt: ganz wichtig – müssen das gut finden und die Idee ihres Kindes und den Wunsch ihres Kindes auch in ihrem Herzen mittragen. Wenn das Kind spürt, dass die Eltern eigentlich sich denken: ‚Lieber wäre es mir, wenn du Anwältin wirst!‘ aber es nicht aussprechen, dann wird das nichts.“ (I3, Abs. 64)

Der Lehrer unterstreicht (1) die Notwendigkeit, dass Eltern ihre Kinder mental wie emotional unterstützen („auf die Schulter klopfen“), ihnen Mut zusprechen („Mach weiter“) sowie – Belastungen und Krisen zum Trotz – (2) ihren Berufswunsch ideell anerkennen und mittragen („im Herzen“). Mit der Notwendigkeit der Investition in hochwertige Instrumente treten zudem (3) finanzielle Aspekte hervor („Opfer bringen“), die auch im Zusammenhang mit logistischer Unterstützung (Fahrt zum Wettbewerb) erkennbar werden und ein ausgeprägtes Muster im Interviewmaterial insgesamt darstellen. Bei einem anderen Interviewpartner heißt es etwa:

„Beginnen tut das Ganze eigentlich mit dem Instrument. Bei mir gibt es ein Fallbeispiel: Da ist eine Schülerin, die das verfolgen möchte und die hat eine einfache Schülerflöte gehabt. Dass die Eltern da sagen: ‚Okay, ich nehme diese Summe in die Hand und finanziere mal das neue Instrument, obwohl ich noch gar nicht weiß, ob das Kind das jetzt letztendlich macht oder nicht‘; das ist schon mal wirklich für mich das Größte in dem Fall. Natürlich auch die Zeit bis zum Führerschein; vielleicht, dass man den auch früher macht und dass man den finanziert; dass sie die Kinder überall hinbringen zu diesen ganzen Terminen, weil die summieren sich natürlich; dass nicht nur ‚einmal in der Woche Musikschule ist‘, sondern ‚fünfmal die Woche Musikschule‘ – egal, ob das jetzt Einzelunterricht, Korrepetition oder Ensembleunterricht ist.“ (I2, Abs. 39)

Das Zitat führt deutlich vor Augen, dass Musizieren etwas ist, das sowohl Geld als auch soziale und zeitliche Ressourcen erfordert. Den Lehrenden ist dies bewusst: Sie kommen kaum umhin, diese Aspekte zu berücksichtigen, die sie selbst nur begrenzt beeinflussen können:

„Es gibt auch die Erfahrungen, dass ich irgendwie das Gefühl habe ‚Ich habe einen talentierten Schüler‘ oder ‚Der ist wirklich begabt‘ und es fehlt halt vollkommen an der Umgebung, weil der Schüler seine Noten vergisst, das Instrument nicht mit ist. Der Schüler ist noch kein Erwachsener; er kann nicht alles selber machen. Also das ist so quasi ein Negativbeispiel, weil man denkt ‚Ja, der möchte so unbedingt gern, aber es funktioniert nicht, weil einfach da mehr oder weniger Chaos ist oder Überforderung oder was auch immer.““ (I5, Abs. 54)

Insgesamt zeigt sich, dass die Lehrenden beim Blick auf elterliche Unterstützung auf das Vorhandensein von Ressourcen – oder, mit Bourdieu gesprochen: auf Kapitalsorten – achten, die im sozialen (z. B. organisatorische Unterstützung), im ökonomischen (z. B. Anschaffung hochwertiger Instrumente, Fahrten zu Unterricht etc.) und kulturellen (Interesse an Musik, Bezug zur Musikschule) Bereich liegen. Auffällig ist, dass diese drei Bereiche in ihren

Äußerungen fließend ineinander übergehen, wie die folgende ‚Erfolgsgeschichte‘ einer Lehrerin illustriert:

„Also ein positives Beispiel wäre eine Schülerin, die von vornherein sehr interessiert, sehr willig war. Ich habe sie mit 8 übernommen und habe die dann bis 18 bis zum Studium geführt. Ihre Eltern haben sie immer unterstützt; waren immer hinter ihr. Sind meiner Aufforderung: ‚Kauft ihr ein gescheites Instrument!‘ nachgekommen; die haben Geld in die Hand genommen, die haben ihr Kind unterstützt und die haben das auch mit Stolz mitgetragen. Also die waren wirklich immer superaktiv für dieses Kind da, und die hat jetzt gerade den Master fertig gemacht.“ (I3, Abs. 66)

Aufschlussreich ist diese Äußerung zudem in der Gegenüberstellung mit der vorhergehenden: Denn sowohl die im „*Negativbeispiel*“ beschriebene Konstellation – vorhandene musikalische Begabung, mangelnde (soziale) Unterstützung, baldige Beendigung des Unterrichtsverhältnisses – als auch das im „*positive[n] Beispiel*“ geschilderte Passungsverhältnis zwischen musikalischer Begabung und engagierter elterlicher Unterstützung (in ökonomischer wie sozio-kultureller Hinsicht) tauchen im Interviewmaterial wiederholt auf. Eine diskursive Leerstelle bildet dagegen die Kombination ‚musikalische Begabung, mangelnde elterliche Unterstützung, (dennoch) erfolgreiche Prüfungsvorbereitung‘. Das führt zu der Frage, was eigentlich mit Kindern passiert, die zwar musikalisches Talent und ausgeprägtes Interesse an einer musikbezogenen Berufstätigkeit mitbringen, deren Eltern in ökonomischer und sozio-kultureller Hinsicht aber weniger privilegiert sind.

Damit tritt – neben musikalischer Begabung und bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen – die soziale Herkunft von Schüler*innen als weiteres Differenzierungskriterium hervor, das mitentscheidend für den Zugang zum Musikstudium und musikalischer Berufstätigkeit ist. Dass dieser Aspekt im Interviewmaterial nicht weiter thematisiert wird, lässt sich mit der gebotenen Vorsicht als Hinweis auf verborgene Distinktionsmechanismen im Musikschulwesen interpretieren. Zudem wird eine subtile Logik erkennbar: Gerade weil Lehrende verantwortungsvoll, möglichst umfassend sowie in engem Kontakt mit Schüler*innen und deren Eltern abwägen, ob eine Aufnahmeprüfung in Frage kommt, können sie ungewollt dazu beitragen, sozial-selektive Mechanismen beim Übergang ins Musikstudium fortzuschreiben – und das bereits im Vorfeld der formalen Zulassungsprüfung.

Um diesen Aspekt soll es später noch gehen. Zunächst lässt sich festhalten, dass der Einstieg in die gezielte Vorbereitung einer Zulassungsprüfung den Auftakt markiert zu einem herausfordernden, verantwortungsvollen und folgenreichen Prozess, der – zumindest aus Sicht der Lehrenden – größtenteils unentgeltlich getragen wird. „*Intensiven Gesprächen*“ wie dem oben vorgestellten kommt damit nicht nur eine inhaltlich-beratende Funktion, sondern auch eine symbolische zu. Sie markieren eine Schwelle des Übergangs – in ein Musikstudium ebenso wie in musikbezogene Berufstätigkeit. In diesem Sinne lassen sie sich als rituelles Element einer Statuspassage verstehen, womit ein sozialer Übergangsprozesses gemeint ist, der hohe Anforderungen an die Beteiligten stellt.

3.3.3 Der Übergang ins Musikstudium als Statuspassage

Mit den Konzepten ‚Statuspassage‘ und ‚Gatekeeping‘ wurden in den vorhergehenden beiden Abschnitten zwei zusammenhängende Konzepte aufgerufen, denen in der Biographie- und Lebenslaufforschung große Bedeutung zukommt. Für die Auswertung erwiesen sich diese Anknüpfungspunkte als fruchtbar, da sie ermöglichten, die individuellen Perspektiven der

Lehrenden mit den von ihnen wiederholt betonten strukturellen Aspekten in Beziehung zu setzen.

Was aber bezeichnen die Begriffe genau? Johan Behrens und Ursula Rabe-Kleberg (2000) zufolge lassen sich Statuspassagen verstehen als „Wechsel zwischen sozialen Positionen, bei denen es etwas zu gewinnen oder zu verlieren gibt“ (S. 102). Gerade im Kinder- und Jugendalter finden zahlreiche solcher Übergänge statt – teils eher unscheinbar (den Freischwimmer machen, die erste Reise ohne Eltern), teils mit weitreichenden Folgen, etwa beim Wechsel auf eine weiterführende Schule oder bei der Aufnahme eines Studiums. Unter den institutionellen Übergängen gilt gerade die letztgenannte Transition als folgenreich, da sie sowohl den Wechsel zwischen unterschiedlichen Systemen (Schule – Hochschule) markiert als auch den Eintritt in eine neue Lebensphase (Beer, 2025, S. 217).

Eine Grundannahme des Statuspassagen-Konzepts ist, dass an Übergängen und Schwellensituationen stets Gatekeeper*innen aktiv sind, die über den Zugang zum jeweils angestrebten Status wachen. Behrens und Rabe-Kleberg (2000) zufolge kann nahezu jede Person solch eine Funktion ausüben – Eltern ebenso wie Freunde oder Vorgesetzte. Zugleich betonen sie, dass das Konzept für Forschungskontexte damit zu unscharf sei, und plädieren für eine Differenzierung. Sie stellen vier Typen von Gatekeeper*innen vor und ordnen diese nach dem Formalisierungsgrad ihrer Entscheidungen sowie der Intensität ihrer Interaktionen: Während Typ 1 die Primärgruppe umfasst (Familie und Peers), bezieht sich Typ 2 auf Angehörige einer Organisation, zu denen intensiver Kontakt gepflegt wird (z. B. Kolleg*innen oder Chef*innen). Typ 3 dagegen bezeichnet Repräsentant*innen von Organisationen, die formale Entscheidungen treffen und in der Regel nicht persönlich bekannt sind (unbekannte Sachverwalter*innen oder Prüfer*innen von Anspruchsberechtigungen und Eignungen), während Typ 4 die Tätigkeiten externer Gutachter*innen beinhaltet. Behrens und Rabe-Kleberg (2000) zufolge sind in Statusübergänge oftmals Vertreter*innen aller vier Gruppen involviert, zudem existieren wechselseitige Bezugnahmen untereinander (Behrens & Rabe-Kleberg, 2000, S. 110).

Gegenüber einem Alltagssprachlichen Verständnis von Gatekeeping, das meist auf finale Selektionsentscheidungen etwa in Prüfungssituationen verweist, zeigen Behrens und Rabe-Kleberg, dass an Statuspassagen nicht nur formale Prüfer*innen und Institutionen wirksam werden, sondern auch das soziale Umfeld und non-formale Akteur*innen. Ihr Ansatz ist damit geeignet, die Komplexität von Übergangssituationen wie der hier fokussierten sichtbar zu machen und das Spannungsfeld, in dem sich die Lehrenden bewegen, zu erhellen. Noch einmal zur Erinnerung: In den Äußerungen der Lehrenden wurden zwei gegensätzliche Rollen erkennbar. Im Sinne von *Türöffner*innen* in die Welt professionellen Musizierens fördern sie das musikalische Potenzial ihrer Schüler*innen und bereiten den Übergang vor. Gleichzeitig zeigte sich, dass sie Studienoptionen nicht nur anbahnen und unterstützen können, sondern diese auch ausblenden („das muss von Ihnen kommen“), in Frage stellen („nur wer absolute Leidenschaft an den Tag legt ...“) oder sogar vom Musikberuf abraten können.

In diesem Zusammenhang ist die von Behrens und Rabe-Kleberg (2000) vorgestellte Klassifizierung hilfreich. Sie zeigt, dass sich die Rolle der Lehrenden nicht eindeutig einem bestimmten Gatekeeping-Typus zuordnen lässt: Als Lehrende einer non-formalen Bildungseinrichtung entspricht ihr Status am ehesten Typ 2. Mit Blick auf das enge Verhältnis zu den Schüler*innen und deren Eltern, das die Lehrer*innen gerade in Bezug auf die Phase des Übergangs betonen, rückt ihre Rolle zugleich in die Nähe des Typ 1: Im Rahmen oft

langjähriger Unterrichtsbeziehungen vermitteln sie musikbezogene Kompetenzen, stehen in engem Kontakt mit Schüler*innen und ihren Eltern und sind in wichtige Entscheidungen eingebunden – sei es bei der Vorbereitung von Wettbewerben, der Anschaffung hochwertiger Instrumente oder der Studienvorbereitung. In diesem Sinne können sie habituelle Handlungsmuster, die hilfreich bei der Bewältigung der Statuspassage sind, mitprägen.

Zugleich agieren sie als Vertreter*innen ihrer Institution und sind eingebunden in bildungspolitische Strukturen, aus denen bestimmte Vorgaben und Rahmenbedingungen erwachsen – etwa in Bezug auf Unterrichtsziele und -bedingungen oder Unterstützungsmöglichkeiten durch Talentförderprogramme. Die Interviews zeigen, dass sie zudem als Brücke in Richtung Musikuniversität fungieren – sei es, weil sie Erfahrungen und Einschätzungen aus der eigenen Studienzeit in den Unterricht einfließen lassen oder Kontakte zu Lehrenden im universitären Bereich vermitteln. In diesen Zusammenhängen kommen sie nicht umhin, formale Anforderungen zu berücksichtigen und bis zu einem gewissen Grad auch zu vertreten: Mit Blick auf Wettbewerbe oder die Zulassungsprüfung können sie beispielsweise ein bestimmtes Repertoire oder bestimmte spieltechnische Fertigkeiten für unverzichtbar erklären. In dieser Hinsicht verschiebt sich ihre Rolle in Richtung des Typs 3.

Diese Sandwich-Position – verstanden als flexible Verortung zwischen den Typen 1 und 3 – sowie das in den Schilderungen der Lehrenden erkennbar werdende Changieren zwischen diesen Positionen verweisen auf uneinheitliche Formalisierungsgrade und besondere Nähe-Verhältnisse, die für den Musikschullehrerberuf als charakteristisch gelten. Zudem wird erkennbar, dass die Logiken unterschiedlicher Institutionen (Familie, Musikschule/Musikschulsystem, Musikuniversität) in den Übergang ins Musikstudium hineinspielen. Die Lehrenden sind dabei mit divergierenden Erwartungen konfrontiert; im Spannungsfeld zwischen Ermöglichung und Selektion kommt ihnen jedoch eine besondere Rolle zu, in der sich sowohl pädagogische als auch institutionelle Handlungsspielräume eröffnen.

4. Diskussion und Ausblick

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen eindrücklich, welche zentrale Rolle Musikschullehrende beim Übergang ihrer Schüler*innen in ein mögliches Musik(pädagogik)studium spielen. Sie erkennen, fördern und begleiten die musikalischen Ambitionen ihrer Schüler*innen von Beginn an und leisten damit bereits in frühesten Phasen der Studien- und Berufsanbahnung enorme individualisierte Unterstützungsarbeit. Damit werden Anknüpfungspunkte zu den eingangs genannten Studien von Ardila-Mantilla (2016) und Lugitsch (2021) erkennbar, aber auch zum Diskurs um die Entwicklung musikalischer Begabung (Gembris, 2017, S. 196–197). Gleichzeitig haben Musikschullehrende Einfluss darauf, wer sich der Schwelle zu Studium und musikbezogener Berufstätigkeit nähert. Hinsichtlich der Forschungsfrage, anhand welcher Kriterien sie erkennen, welche ihrer Schüler*innen für ein Musikstudium in Frage kommen, zeigte sich, dass sich den Lehrenden zunächst die Frage stellt, inwiefern die Anbahnung eines Musikstudiums überhaupt in ihren Zuständigkeitsbereich fällt. Während sie hierzu unterschiedliche Positionen vertreten, teilen sie die Auffassung ihres Berufs als ambivalent in Bezug auf das Zusammenspiel sehr erfüllender Aspekte auf der einen Seite und herausfordernder struktureller Bedingungen auf der anderen Seite. Diese Einschätzungen decken sich mit den Ergebnissen bisheriger Forschungen zum Musiklehrerberuf (Lessing & Stöger, im Druck) und

jüngster Forschung zur Musikschularbeit in Österreich und Deutschland (McGregor, im Druck). Erkennbar wurde darüber hinaus, dass die Wahrnehmung des eigenen Berufs mitbeeinflusst, wie sich Lehrende in Bezug auf die Förderung des musikpädagogischen Nachwuchses positionieren und wie sie diese gestalten. Während musikalische Begabung etwas ist, das den Lehrenden grundsätzlich zu fördern wichtig ist, stellen sich die initiativ Beratung auf ein Musikstudium und dessen gezielte Vorbereitung auch bei hochtalentierten Schüler*innen in ihren Äußerungen nicht als etwas dar, das ‚automatisch‘ geschieht. Die Lehrenden berücksichtigen vielmehr verschiedene Bedingungen, die unter anderem mit ihrem individuellen Berufsbild zusammenhängen. Diese Zusammenhänge gerieten bislang kaum in den Fokus empirischer Forschung.⁵

Mittels des Konzepts der Statuspassage konnte auf einer übergeordneten Ebene gezeigt werden, dass die Lehrenden beim Übergang ins Musikstudium unterschiedliche Rollen einnehmen und zwischen diesen changieren: Im Sinne von Türöffner*innen begleiten und gestalten sie musikalische Bildungswege engagiert mit – im Spannungsfeld unterschiedlicher institutioneller Logiken kommen ihnen jedoch zugleich Gatekeeping-Funktionen zu. Um Missverständnisse zu vermeiden, sei noch einmal hervorgehoben, dass es dabei nicht um formale Prüfungsakte geht. Durch die Linse der von Behrens und Rabe-Kleberg (2000) entwickelten Typologie zeigte sich vielmehr, dass die Lehrenden bei der Begleitung einer Zulassungsprüfung in einem komplexen Feld agieren, in dem insbesondere die Spannung zwischen individueller Förderung und impliziter Selektion hervortritt. Nach Helsper (2021) handelt es sich dabei um ein nicht auflösbares, professionstheoretisch konstitutives Dilemma, das nicht durch einfache Entscheidungen überwindbar ist, sondern einen reflexiven Umgang erfordert und letztlich das pädagogische Ethos betrifft. Hier zeigt sich ein Ansatzpunkt für zukünftige Weiterentwicklungen: Zum einen könnte die Position der Lehrenden gestärkt werden, wenn die widersprüchlichen Anforderungen, denen sie ausgesetzt sind, als solche sichtbar gemacht und ihre Handlungsspielräume reflektiert würden. Auf einer strukturellen Ebene wäre zu fragen, wie es Musikschulen gelingen kann, musikalische Breitenarbeit und Spitzenförderung zu verbinden und der von den Lehrenden artikulierten Zielunklarheit entgegenzuwirken.

Eng damit verknüpft ist meines Erachtens ein weiteres, diskussionswürdiges Ergebnis: Es zeigte sich, dass der familiäre Hintergrund von Schüler*innen – und damit ihre soziale Herkunft – für die Lehrenden ein mitentscheidender Faktor sowohl bei der Entscheidung über die Vorbereitung auf eine Zulassungsprüfung als auch bei der Einschätzung der Erfolgsaussichten ist. Dieser Befund deckt sich mit dem Ergebnis bildungswissenschaftlicher Studien, „dass die soziale Herkunft einen maßgeblichen Einfluss auf die Statuspassage des Übergangs von der Schule in die Hochschule ausübt“ (Friebertshäuser, 2008, S. 611). Der Effekt sozialer Homogenisierung, der sich daraus ergibt, wird auch mit Blick auf Kunst- und Musikhochschulen identifiziert und zunehmend kritisiert (Saner & Vögele, 2016); auch mit Blick auf instrumental(gesangs)pädagogische Fachlichkeit (Ardila-Mantilla, 2024) und die Gestaltung entsprechender Eignungsprüfungen (Wüstehube, 2024). Anknüpfungspunkte ergeben sich zudem zu jüngst publizierten Studien für das Lehramt Musik: So zeigen Tralle et al. (2025), dass die Eignungsprüfung von Studierenden rückblickend nicht nur als ‚Schwelle‘ in den Hochschulkontext erlebt wird, sondern dass für ihre erfolgreiche Bewältigung der Kontakt zu

⁵ Siehe auch den Beitrag von Carmen Heß und Kerstin Weuthen im vorliegenden Band (Heß & Weuthen, 2026).

Schlüsselpersonen sowie die Investition erheblicher zeitlicher und finanzieller Ressourcen mitentscheidend ist (S. 55). In ähnlicher Weise arbeiten Fiedler und Tralle (2025) die Bedeutung des Bildungshintergrunds heraus: Lehramtsstudierende des Faches Musik stammen überdurchschnittlich häufig aus akademischen Haushalten, was mit einem höheren Maß an musikalischer Erfahrungheit korreliert (S. 120) und auf klassistische Strukturen im Zugang zum Musikstudium hinweist.⁶

Diese Befunde lassen sich dahin gehend deuten, dass soziale Selektionsmechanismen bereits lange vor der Aufnahmeprüfung eines Musikstudiums wirksam werden. Besser zu verstehen, wie diese Mechanismen wirken und welche Möglichkeiten es gibt, derart unsichtbare Hürden im Bereich musikalischer Bildung und auf dem Weg in das Musik(pädagogik)studium zu verringern, stellt vor diesem Hintergrund eine wichtige Forschungsaufgabe dar. Darüber hinaus lassen sich Implikationen für die Weiterentwicklung des öffentlichen Musikschulwesens ableiten. Michaela Hahn (2017) nennt beispielsweise als „wesentliche Voraussetzung für einen erfolgreichen Musikschulbesuch [...] die Unterstützung durch die Familie, die sich durch Schulgeldzahlungen, den Kauf oder die Miete des Instruments sowie die Motivation und Unterstützung beim täglichen Üben zeigt“, und empfiehlt verstärkte Kooperationen mit Regelschulen, um „ein aktives Musizieren für alle SchülerInnen zu ermöglichen, unabhängig vom individuellen sozialen und kulturellen Kontext“ sowie „die Anerkennung der Bildungsleistung an den Musikschulen, insbesondere für begabte MusikschülerInnen, die ein Musikstudium erwägen. Der zeitliche und finanzielle Aufwand ist für die Schülerin bzw. den Schüler und die Familie über viele Jahre erheblich“ (Hahn, 2017). Auch hier werden Zusammenhänge zwischen dem sozio-ökonomischen Status von Familien und dem Zugang musiksulischen Bildungsangeboten erkennbar, vor deren Hintergrund der Ausbau gezielter Angebote im Kooperationsbereich eine nachvollziehbare Empfehlung ist. Bisherige Erfahrungen haben gezeigt, dass Bildungsk Kooperationen Bildungsgerechtigkeit signifikant erhöhen können – sie sind daher enorm wichtig (Krupp-Schleußner, 2017).

Darüber hinaus stellt sich die Frage, weshalb in einem überwiegend öffentlich finanzierten Musikschulsystem der Zugang zu Musikstudien faktisch Familien vorbehalten bleiben soll, die über „erhebliche“ (Hahn, 2017) sozio-ökonomische Privilegien verfügen. Argumentieren ließe sich vielmehr, dass es neben Programmen, die es Kindern ermöglichen, grundlegende musikalische Erfahrungen zu sammeln, auch solcher Formate bedarf, die besonders Begabten Wege in den Bereich musikalischer Exzellenz eröffnen – und zwar aus welcher gesellschaftlichen Position auch immer (Krupp, 2022, S. 159). Es käme also darauf an, Formate zu entwickeln, die sowohl in sozialer wie in künstlerischer Hinsicht wirksam und in beide Richtungen durchlässig sind – sei es durch finanzielle Unterstützung, Mobilitätshilfen oder in Bezug auf räumliche und soziale Ressourcen (Göllner, 2023). Zudem stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis musikalische Spitzenförderung und die Förderung des professionellen Nachwuchses in der Musikpädagogik stehen können und sollen. Mit Blick auf das Interviewmaterial fällt auf, dass die Möglichkeit von musikalischer Berufstätigkeit im Lehramtsbereich von den Lehrenden überhaupt nicht thematisiert wird. Dies lässt sich als vorsichtiger Hinweis darauf deuten, dass Informations- und Beratungsinitiativen zu beruflichen

⁶ Die vorgestellten Ergebnisse beziehen sich auf Baden-Württemberg, es werden aber Parallelen erkennbar beispielsweise zu Studien aus dem angelsächsischen Raum (Devaney, 2024).

Optionen im musikpädagogischen Bereich ein sinnvoller Ansatzpunkt wären – ebenso wie die Erweiterung von Talentförderprogrammen um entsprechende Maßnahmen.

Hinsichtlich der Reichweite der vorgestellten Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass bewusst Lehrende einbezogen wurden, die unabhängig von Vorbereitungskursen oder anderweitigen Kooperationsbeziehungen zwischen Musikschulen und -universitäten operieren. In zukünftigen Studien sollte diese Auswahl um Personen erweitert werden, die in entsprechenden Programmen tätig sind oder darüberhinausgehend enge Kontakte zu Musikuniversitäten pflegen. Zu berücksichtigen ist zudem, dass die Studie im Rahmen der MiKADO-Initiative entstand und ein theoretisches Sampling aus forschungspraktischen Gründen nur sehr eingeschränkt möglich war. Die Ergebnisse sind daher als vorläufig zu verstehen und bedürfen einer vertieften Weiterführung, um größere Aussagekraft zu gewinnen. Gleichwohl eröffnen sie Einblicke in ein bislang nur wenig erforschtes Feld und werfen weiterführende Fragen auf – nicht nur im Hinblick auf Förderung und Begleitung musikbezogener Studienambitionen, sondern auch in Bezug auf die Gestaltung von Musikschularbeit, dem damit verbundenen Berufsbild sowie zu Fragen von Bildungsgerechtigkeit beim Übergang ins Musik(pädagogik)studium.

Literaturverzeichnis

- Ardila-Mantilla, N. (2024, 12. Oktober). *Von der Abspaltung zu neuen Normalitäten? Wege der Disruption der institutionellen „Normalität“ an der Schnittstelle zwischen Musikhochschule und Musikschule* [Vortragsmanuskript]. Symposium „Instrumental(Gesangs)pädagogik für alle – Ansprüche und gelebte Wirklichkeiten“, Anton Bruckner Privatuniversität Linz. <https://uebenundmusizieren.de/wp-content/uploads/sites/4/2025/01/Vortrag-Natalia-Ardila-Mantilla.pdf>
- Ardila-Mantilla, N. (2016). *Musiklernwelten erkennen und gestalten: Eine qualitative Studie über Musikschularbeit in Österreich*. LIT Verlag.
- Beer, M. (2025). *Inklusion im Berufseinstieg: Gatekeeping am Übergang Schule-Berufsausbildung aus Sicht von Auszubildenden mit Lernbeeinträchtigungen* (1. Aufl.). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763977505>
- Behrens, J., & Rabe-Kleberg, U. (2000). Gatekeeping im Lebensverlauf – Wer wacht an Statuspassagen? Ein forschungspragmatischer Vorschlag, vier Typen von Gatekeeping aufeinander zu beziehen. In E. M. Hoerning (Hrsg.), *Biographische Sozialisation* (Reprint, S. 101–135). Oldenbourg.
- Bradler, K., Dartsch, M., Heß, C., Lessing, W., Welte, A., & Weuthen, K. (2025). *MiKADO-Musik: Zum Nachwuchsmangel an Musikschulen*. https://www.musikrat.de/fileadmin/redaktion/news/2025/11_2025/Ergebnisse_MiKADO-Studie_Ueberblick_Nov_2025.pdf
- Buchborn, T., & Clausen, B. (2023). Eignungsprüfung als Selektionsinstrument: Historische, juristische und empirische Perspektiven. In B. Clausen & G. Sammer (Hrsg.), *Musiklehrer:innenbildung: Der student life cycle im Blick musikpädagogischer Forschung* (S. 153–189). Waxmann.
- Buchsbaum, C. (2024). Fünf nach zwölf: Musiklehrkräfte dringend gesucht – Wege aus dem Mangel. *üben & musizieren*, (6), 14–18
- Devaney, K. (2024). *“How much are you willing to give up?” Investigating how socio-economic background influences undergraduate music students’ experiences and career aspirations within UK conservatoires* [Research report]. University of Wolverhampton. https://srhe.ac.uk/wp-content/uploads/2024/04/Devaney_Report.pdf

- Fiedler, D., & Tralle, E.-M. (2025). Der Bildungshintergrund von Lehramtsstudierenden des Faches Musik. In U. Frey-Konrad, V. C. Hofbauer, O. Blanchard, & L. Bugiel (Hrsg.), *46. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung/46th yearbook of the German Association for Research in Music Education* (S. 113–128). Waxmann.
<https://doi.org/10.31244/9783818850715.09>
- Friebertshäuser, B. (2008). Statuspassage von der Schule ins Studium. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erweiterte Aufl., S. 611–627). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gembris, H. (2018). Musikalität und Begabung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen, Forschung, Diskurse* (S. 235–246). UTB.
- Gembris, H. (2017). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung* (5., unveränderte Ausg.). Wißner.
- Göllner, M. (2023, 1. Dezember). *Zur Ermöglichung musikkultureller Teilhabe als Perspektive der Instrumental- und Gesangspädagogik* [Antrittsvorlesung]. Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.
- Hahn, M., & Draxler, D. (2011). *Arbeitsplatz Musikschule 2006–2010* [Bericht].
https://www.mkmnoe.at/fileadmin/content/Publikationen/41642P_Buch_Kern_report.pdf
- Hahn, M. (2017). *Musikschulen in Österreich*. mica – music austria.
<https://www.musicaustria.at/musikschulen-in-oesterreich/>
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Barbara Budrich.
- Heß, C., & Weuthen, K. (2026). Musikschultätigkeit als ambivalente Mission. Gruppendiskussionen mit Musikschullehrkräften zur Frage der künstlerisch-pädagogischen Studien- und Berufsempfehlung. *üben & musizieren.research*, Sonderausgabe MiKADO-Musik, 278–302.
https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_mikado-musik_hess_weuthen
- Honnens, J. (2024, 12. Oktober). *Zum Erlernen und Verlernen von Ausschlussmechanismen musikpädagogischer Studiengänge: Hegemoniekritische Überlegungen für eine Musikschule und ein IGP-Studium für alle* [Vortragsmanuskript]. Symposium „Instrumental(Gesangs)pädagogik für alle – Ansprüche und gelebte Wirklichkeiten“, Anton Bruckner Privatuniversität Linz. <https://uebenundmusizieren.de/wp-content/uploads/sites/4/2025/01/Vortrag-Johann-Honnens.pdf>
- Hahn, M., Huber, M., & Wurzer, W. (in Vorbereitung). *Musikschule 2035*.
- Krupp, V. (2022). „Für alle“. Teilhabe in musikalischen Bildungsprozessen. In N. Ardila-Mantilla, S. Buyken-Hölker, U. Schmidt-Laukamp, & C. Stöger (Hrsg.), *EMSA – Eine (Musik)Schule für alle: Musikalische Bildungswege gemeinsam gehen* (S. 53–64). Schott Music.
- Krupp-Schleußner, V. (2017). *Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach*. Waxmann.
- Lessing, W. (2017). *Erfahrungsraum Spezialschule: Rekonstruktion eines musikpädagogischen Modells*. transcript Verlag.
- Lessing, W., & Stöger, C. (im Druck). Lehrende an Bildungsinstitutionen. In *Handbuch Musikpädagogik* (2. Aufl.). Waxmann.
- Lugitsch, M. (2021). *Kompetenzen von Instrumental- und Gesangslehrenden im heutigen Berufsfeld*. Waxmann.
- McGregor, J. (im Druck). *Musikvermittlung im instrumentalpädagogischen Kontext: Zur Rekonstruktion eines kollektiven professionellen Selbstverständnisses*.
- Oerter, R. (2002). Hochleistungen in Musik und Sport. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5., vollständig überarb. und erw. Aufl., S. 787–799). Beltz.

- Röbke, P. (2015). Drei Musikschulen unter einem Dach? Zu den drei grundlegenden Arbeitsfeldern der Musikschule. In N. Ardila-Mantilla, P. Röbke, & H. C. Stekel (Hrsg.), *Musikschule gibt es nur im Plural: Drei Zugänge* (S. 9–50). Helbling.
- Saner, P., & Vögele, S. (2016). Eine kunstimmanente Exklusion? Verwobenheiten von Geschlecht und Migration mit sozialer Klasse als Strukturierung des Kunsthochschulfeldes. In I. Kriesi, B. Liebig, I. Horwath, & B. Riegraf (Hrsg.), *Gender und Migration an Universitäten, Fachhochschulen und in der höheren Berufsbildung* (S. 193–213). Westfälisches Dampfboot.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (2010). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl.). Beltz.
- Tralle, E.-M., Buchborn, T., & Immerz, A. (2025). Zwischen Fleiß, guten Kontakten, finanziellen Engpässen und „anderen Welten“ – die Eignungsprüfung aus der Perspektive von Studierenden und Absolvent*innen. In U. Frey-Konrad, V. C. Hofbauer, O. Blanchard, & L. Bugiel (Hrsg.), *46. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung/46th yearbook of the German Association for Research in Music Education* (S. 45–58). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850715.04>
- Wüsthube, B. (2024, 12. Oktober). *Hürdenlauf Aufnahmeprüfung – Von notwendigen und nicht notwendigen Hindernissen* [Vortragsmanuskript]. Symposium „Instrumental(Gesangs)pädagogik für alle – Ansprüche und gelebte Wirklichkeiten“, Anton Bruckner Privatuniversität Linz. <https://uebenundmusizieren.de/wp-content/uploads/sites/4/2025/01/Vortrag-Bianka-Wuesthube.pdf>

Michael Göllner

mdw Universität für Musik und darstellende Kunst Wien

Institut für musikpädagogische Forschung und Praxis

Lothringer Straße 18

1030 Wien

Österreich

E-Mail: goellner@mdw.ac.at

Forschungsschwerpunkte: Qualitativ empirische Forschung in der Musikpädagogik, Umgang mit Heterogenität im Musik(schul)unterricht, Klassenmusizieren und Instrumentalklassenunterricht, musikkulturelle Teilhabe in der Lebensspanne

Stichworte zur Verschlagwortung: Musikpädagogik, Qualitative Forschung, Musikschule, Statuspassage