

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

Zitationsvorschlag: 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. Online verfügbar unter:
https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_mikado-musik_hess_weuthen

Musikschultätigkeit als ambivalente Mission

Gruppendiskussionen mit Musikschullehrkräften zur Frage der künstlerisch-pädagogischen Studien- und Berufsempfehlung

Music School Teaching as an Ambivalent Mission

Group discussions with music school teachers on the question of artistic-pedagogical study and career recommendations

Carmen Heß & Kerstin Weuthen

Abstract

This sub-study, conducted as part of the “MiKADO-Musik” project, draws on three group discussions with teachers from three music schools in North Rhine-Westphalia (n = 19). The study investigates whether and under what conditions music school teachers consider recommending an artistic-pedagogical degree and a respective career to young people. The discussions were analyzed using Qualitative Content Analysis following Kuckartz and Rädiker (2024). The findings reveal a deeply ambivalent view of the profession: While teachers describe their work as fulfilling and meaningful, they also face structural insecurity, societal devaluation, and intense emotional and organizational demands. Tension arises as well between artistic identity and

pedagogical reality. Especially programs such as “JeKits” are seen both as a social mission and as overwhelming. The study reveals a distorted public perception of the profession and points to the need for structural reform in training and professional practice. It concludes that the profession’s future viability depends on political commitment, practice-oriented training, and a redefinition of professional identity between artistic aspiration and pedagogical responsibility.

Zusammenfassung

Diese Teilstudie des Forschungsprojekts „MiKADO-Musik“ basiert auf drei Gruppendiskussionen mit Lehrkräften dreier Musikschulen in NRW (n = 19). Ausgangspunkt war die Frage, ob und unter welchen Bedingungen Musikschullehrkräfte jungen Menschen ein künstlerisch-pädagogisches Studium und den Beruf empfehlen würden. Die Gespräche wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen ein stark ambivalentes Berufsbild: Einerseits wird die Musikschularbeit als sinnstiftende Berufung mit hoher persönlicher Erfüllung erlebt, andererseits als strukturell prekär, gesellschaftlich abgewertet und emotional wie organisatorisch herausfordernd beschrieben. Besonders prägend ist das Spannungsfeld zwischen künstlerischem Selbstverständnis und pädagogischer Realität. Insbesondere Kooperationsprojekte wie JeKits werden einerseits als gesellschaftlicher Auftrag verstanden, andererseits als Überforderung empfunden. Die Studie offenbart eine verzerrte gesellschaftliche Wahrnehmung des Berufs und verweist auf strukturellen Reformbedarf in Ausbildung sowie Berufspraxis. Sie macht deutlich: Die Zukunftsfähigkeit des Berufs hängt wesentlich von klaren politischen Rahmenbedingungen, realistischen Ausbildungskonzepten und einer Neuverhandlung der beruflichen Identität zwischen Kunst und Pädagogik ab.

1. Musikschultätigkeit als zentraler beruflicher Kontext künstlerisch-pädagogischer Tätigkeit aus Lehrendensicht

Die deutschlandweit sowie vereinzelt in Österreich durchgeführte Crowdresearch-Studie „MiKADO-Musik“ nimmt Ursachen des Nachwuchsmangels im künstlerisch-pädagogischen Bereich in den Blick. Insbesondere werden dabei Bildungsinstitutionen wie Musikhochschulen und Musikschulen fokussiert. Für das Bundesland Nordrhein-Westfalen, in dem die vorliegende Teilstudie angesiedelt ist, berichtete der dortige Landesverband der Musikschulen 2023 bei einer Anhörung des Ausschusses für Kultur und Medien im Landtag von Schwierigkeiten bei der Stellenbesetzung an 74% der dem VdM zugehörigen öffentlichen Musikschulen, von denen 92% einen Mangel an (qualifizierten) Bewerbungen beklagen. Viele Stellen blieben daher vakant oder würden fachfremd besetzt; aufgrund zahlreicher Verrentungen sei in den kommenden Jahren eine Verschärfung dieser Entwicklung zu erwarten (Müller, 2023).

Um die Ursachen dieser problematischen Lage zu ergründen, erscheint es u.a. relevant, die Perspektive von Musikschullehrkräften auf ihr Berufsbild¹, ihre Arbeitsbedingungen und ihre Berufszufriedenheit zu untersuchen, um Erkenntnisse über die wahrgenommene Attraktivität

¹ Unter dem Begriff „Berufsbild“ verstehen wir als Arbeitsdefinition hier und im Folgenden die Gesamtheit der Tätigkeiten, Aufgaben- und Verantwortungsbereiche sowie der damit verbundenen Anforderungen, die den Berufsalltag von Musikschullehrkräften konstituieren.

des Berufs und mögliche strukturelle Herausforderungen zu gewinnen. Darüber hinaus ist zu vermuten, dass die Sicht der Musikschullehrkräfte nicht nur eigene Entscheidungen bspw. zum Umfang ihrer Berufsausübung prägt, sondern sie auch – explizit oder implizit – an ihre Schüler*innen weitergetragen wird und so deren Vorstellung von einer Musikschultätigkeit beeinflusst (vgl. Schulenberg, 2026). Zuletzt wurde die Sicht von Musikschullehrkräften auf ihr Berufsbild vorrangig mittels quantitativer Umfragen beforscht, bei denen Beschäftigungsverhältnisse, Arbeitsbedingungen und generelle Berufszufriedenheit im Vordergrund standen (u.a. ver.di, 2008; Bossen, 2012; Breitsprecher, 2016; Simon, 2017; Smalla-Pickavé, 2024). Zudem liegen Mixed-Methods-Studien vor (Loritz, 1998; Hofstätter, 2001; Draxler & Hahn, 2011; Popp, 2011), die über die Kombination quantitativer mit qualitativen Elementen weitere Einblicke liefern, jedoch z. T. spezifische Regionen fokussieren, deren strukturelle Gegebenheiten erheblich von denen Nordrhein-Westfalens abweichen (Loritz: Bayern; Hofstätter: Oberösterreich; Draxler & Hahn: Niederösterreich). Angesichts ihres Erhebungszeitraumes² können sie zudem jüngere, für das Berufsbild hochrelevante Entwicklungen wie den zunehmenden Ausbau von Schulk Kooperationen³ und die NRW-weite Etablierung des JeKits-Programms noch nicht abbilden⁴.

Studienübergreifend zeigen sich dennoch einige zentrale Themenkomplexe und Muster: So überschreibt Annette Breitsprecher (2016) ihre Zusammenfassung einer Umfrage unter Berliner Musikschullehrkräften mit „Ich liebe meinen Job, aber...“ und verweist damit auf eine offenbar charakteristische starke emotionale Verbundenheit mit dem Beruf, die auf einen einschränkenden Gegenpol trifft. Diesen konkretisiert Jürgen Simon (2017) basierend auf 2008, 2012 und 2017 von ver.di durchgeführten deutschlandweiten Umfragen zu Einkommenssituation und Arbeitsbedingungen von Musikschullehrkräften und Privatmusiklehrer*innen folgendermaßen: „eine desaströse soziale Situation, Einkommen, die teilweise unterhalb der Armutsgrenze liegen, und eine stetig wachsende Zahl von prekär Beschäftigten“ (S. 3)⁵. „Verbesserungsbedarf“ sieht auch Teresa Smalla-Pickavé (2024, S. 42) nach einer Umfrage unter NRW-Musikschullehrkräften bei der Höhe der Vergütung und der sozialen Absicherung. Diese Aspekte würden negativ bewertet, während die Lehrkräfte insgesamt „eher zufrieden“ mit ihrer Tätigkeit seien, da sie v.a. deren Vielseitigkeit sowie ihre Gestaltungs- und Entfaltungsmöglichkeiten schätzten und sie als sinnhaft und gesellschaftlich relevant empfänden. Zugleich fühlten sie sich jedoch mit mangelnder Wertschätzung für ihren Beruf konfrontiert, die sich sowohl in der unzureichenden Bezahlung als auch in der Ferne der hochschulischen Ausbildung von der Musikschulpraxis äußere (Popp, 2011); bereits in früheren Studien vermuteten Musikschullehrkräfte sogar, die Öffentlichkeit sehe mitunter „die Tätigkeit des Musikschullehrers nicht als Beruf an“ (Loritz, 1999, S. 12).

² Für die Studie von Popp (2011) erfolgte die Datenerhebung zwischen 2004 und 2010, wie Spiekermann (2012) nach Rückfrage bei dem Autor angibt.

³ Laut ver.di-Umfrage ist NRW nach Hamburg das Bundesland mit dem zweithöchsten Anteil von in Kooperationsprojekten tätigen Lehrkräften (52%; Simon, 2017, S. 19).

⁴ Zu Kontexten wie JeKi(ts) und instrumentalen Profilklassen liegen einige qualitative Studien vor, in denen jedoch die Sicht der Lehrkräfte von allgemeinbildender Schule und Musikschule auf das jeweilige Kooperationsprojekt, also lediglich einen Ausschnitt des Berufsfeldes, im Vordergrund steht (u.a. Lehmann-Wermser, Naacke & Nonte, 2010; Lehmann, Hammel & Niessen, 2012; Niessen, 2013; Franz-Özdemir, 2015; Göllner, 2017).

⁵ Erwähnenswert ist hier, dass zum Zeitpunkt der letzten Befragung lediglich 36,2% der befragten Lehrkräfte in Voll- oder Teilzeit an einer Musikschule beschäftigt und entsprechend 63,8% freiberuflich tätig waren; diesbezüglich ergeben sich mit dem Herrenberg-Urteil derzeit einschneidende Verschiebungen (VdM, 2024).

Insgesamt zeichnet sich also eine deutliche Diskrepanz zwischen der eher positiven Grundhaltung zum inhaltlichen Profil des Berufs und der kritischen Sicht auf seine Rahmenbedingungen ab. An diesem – in jüngerer Vergangenheit vorwiegend quantitativ gestützten – Befund setzt die vorliegende Teilstudie von MiKADO-Musik an. Untersucht wurde, wie Musikschullehrkräfte über ihre Berufsrealität sprechen und welche Abwägungen beeinflussen, inwiefern sie Studium und Berufstätigkeit im künstlerisch-pädagogischen Bereich unter aktuellen Bedingungen weiterempfehlen (würden). Mit der Frage nach der Studienempfehlung wird auch ihre Position als Informationsgeber*innen, Role-Models und Multiplikator*innen in den Blick genommen und damit neben der inhaltlichen Bestandsaufnahme eine kommunikative Ebene einbezogen, die für die Thematik des Nachwuchskräftemangels relevant sein könnte.

2. Forschungsfragen und methodisches Vorgehen

Ausgehend von diesen Überlegungen wurden für die vorliegende Teilstudie die folgenden Forschungsfragen formuliert:

- *Wie sprechen Musikschullehrkräfte über Chancen und Herausforderungen ihres Berufs?*
- *Wovon machen sie es abhängig, ob sie jungen Menschen ein Studium und eine Tätigkeit im künstlerisch-pädagogischen Bereich empfehlen oder nicht?*

Im Rahmen einer empirischen Erhebung wurde zwischen September und November 2024 an drei öffentlichen Musikschulen in Nordrhein-Westfalen jeweils eine Gruppendiskussion mit Musikschullehrkräften durchgeführt. Jede Gruppendiskussion dauerte etwa 90 Minuten, in deren Verlauf sich jeweils fünf bis sieben festangestellte Lehrkräfte zu einem Einstiegsimpuls⁶ miteinander austauschten. Im Unterschied zu Reimund Popp (2011), der nach der eigenen hypothetischen Wiederwahl des Berufs fragte, adressiert die hier gestellte Frage nach der Weiterempfehlung an nahestehende Jugendliche eine andere Ebene: Sie verweist stärker auf ein Verantwortungsethos der Lehrkräfte und eröffnet so ergänzende Einblicke in deren berufsbezogene Haltungen.

Das Sample war heterogen zusammengesetzt: Es wurden unterschiedliche Hauptfächer und stilistische Profile berücksichtigt sowie verschiedene berufliche Erfahrungsstände – von Berufseinsteiger*innen bis hin zu Lehrpersonen kurz vor dem Renteneintritt – einbezogen.

Die Auswertung der Daten erfolgte mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024). Zentrales Element dieses Vorgehens ist die Kategorienbildung. In einem ersten Schritt wurde, basierend auf den ersten transkribierten Diskussionen, den Ergebnissen der initiierten Textarbeit (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 119–120), Erkenntnissen aus der Studie „MULEM-EX“⁷ (Lehmann-Wermser & Witte, 2024) sowie dem praxisbasierten Vorwissen der beiden Forscherinnen (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 73–74) ein vorläufiges Kategoriensystem entwickelt.

⁶ Der Einstiegsimpuls in die Gruppendiskussionen, der von den Forscherinnen gestellt wurde, lautete: „Inwiefern würden Sie Ihnen nahestehenden Jugendlichen Studium und Berufstätigkeit in künstlerisch-pädagogischen Kontexten empfehlen?“

⁷ Die 2024 publizierte explorative Studie MULEM-EX untersuchte relevante Entscheidungsfaktoren gegen ein Studium des Lehramts Musik.

Bei der Anwendung auf das Datenmaterial der ersten Gruppendiskussion zeigte sich jedoch, dass die a priori-Kategorien nicht in ausreichender Weise mit den tatsächlich vergebenen Codes in Beziehung zu bringen waren. Daraufhin wurde entschieden, das Material zunächst offen und unabhängig voneinander zu kodieren. Im Anschluss erfolgte ein Abgleich der Codes, aus dem ein überarbeitetes, nun stärker induktiv geprägtes Kategoriensystem hervorging. Dieser Prozess kann zumindest in Teilen als konsensuelles Kodieren im Sinne von Kuckartz & Rädiker (2024, S. 138) beschrieben werden, da die Kodierungen gemeinsam diskutiert und in ein abgestimmtes Kategoriensystem überführt wurden.

Das endgültige Kategoriensystem basiert auf vier zentralen analytischen Kategorien (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 56), die auch die Struktur des Ergebnisteils (Kapitel 3) prägen. Den zentralen Kategorien wurden jeweils Subkategorien und Codes hierarchisch zugeordnet (ebd., S. 62). Die Kategorisierung und Kodierung erfolgte regelgeleitet in den sieben Phasen der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (ebd., S. 132–156).

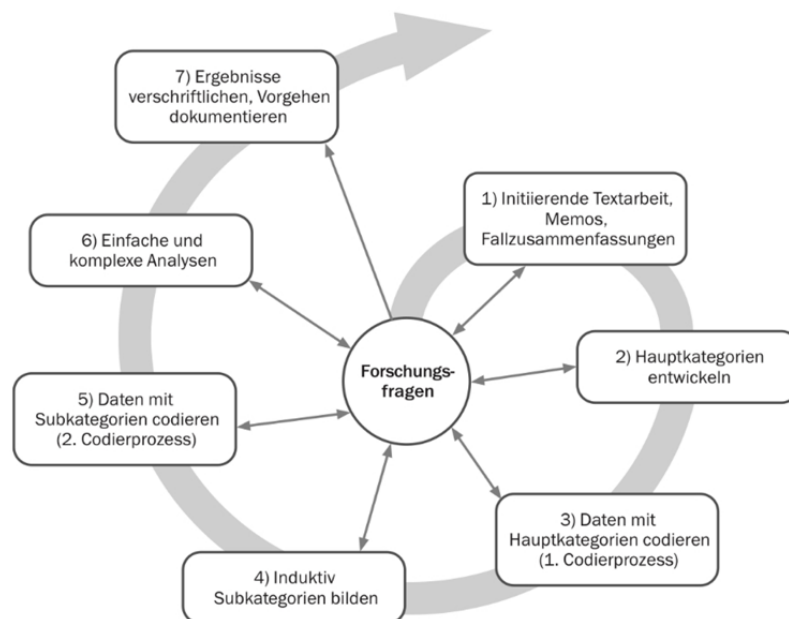


Abbildung 1: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in 7 Phasen nach Kuckartz & Rädiker (2024, S. 132)

Ein kontinuierlicher Austausch zwischen den beiden Forscherinnen begleitete den gesamten Analyseprozess und erwies sich als fruchtbar für die Schärfung der Kategorien sowie die valide Zuordnung der Codes. Zentrales Anliegen war dabei stets eine bestmögliche Passung zwischen Material und Kategorien sowie ein möglichst differenzierter Erkenntnisgewinn im Hinblick auf die beiden Forschungsfragen (vgl. ebd., S. 95).

3. „Ich liebe meinen Job, ABER...“ – Die Studienergebnisse

Auf Grundlage der dargestellten Forschungsfragen und des methodischen Vorgehens werden im Folgenden zentrale Ergebnisse der Gruppendiskussionen vorgestellt⁸. Die Aussagen der beteiligten Musikschullehrkräfte zeichnen ein vielschichtiges Bild des Berufs: Sie berichten von Begeisterung und Erfüllung ebenso wie von strukturellen Defiziten, Überlastung und gesellschaftlicher Abwertung. Gerade in dieser Spannung – zwischen einerseits hoher Identifikation mit Musik und ihrer Tätigkeit als Instrumental-/Gesangspädagog*in, aber andererseits deutlicher Problematisierung der Rahmenbedingungen – wird sichtbar, wie komplex und oft widersprüchlich die Musikschultätigkeit im Erleben der Lehrkräfte erscheint.

3.1 Musikschultätigkeit als ambivalente Mission

In der Gesamtschau der drei Gruppendiskussionen konnte herausgearbeitet werden, dass ihre Musikschultätigkeit für die befragten Lehrkräfte eine Art ambivalente Mission darstellt.

Einerseits finden sie darin ein hohes Maß an *persönlicher Erfüllung*⁹, indem sie ihre große, als existenziell empfundene Liebe zur Musik, ihrem Instrument und ihrem Job ausleben und vermitteln können:

Dm1¹⁰: Für MICH ist Musik ne tief emotionale Angelegenheit, ne existenzielle, und das möchte ich auch im Unterricht quasi an meine Schüler weitergeben. (663–665)

Viele der Lehrkräfte empfinden ihren Job daher als eine Form von ‚Berufung‘ und als – wenn auch arbeitsintensives – Privileg, gerade weil er ihnen angesichts seiner Herausforderungen stetige persönliche Weiterentwicklung ermögliche:

Dw2: Ich habe ein Riesenglück. Ich darf einen Job ausüben, der mir einfach unheimlich Spaß macht, ABER (...) es ist auch viel Arbeit. (108–110)¹¹

Bw1: Es ist trotzdem find ich ein unheimlich LOHNENSWERTER Beruf, an dem man wirklich WACHSEN kann in verschiedenen Bereichen. (607–609)

Andererseits sei die Tätigkeit als *Musikschullehrer*in* kein ‚normaler‘ Job, da sie „viel Arbeit, viel Extra-Engagement“ (Dw2, 127), „viele Veranstaltungen am Wochenende, Zusatzunterricht“ (Bw2, 73) und Ansprechbarkeit weit über reguläre Arbeitszeiten hinaus erfordere und gerade dieser Einsatz im Sinne der Qualität des Unterrichtsangebots unabdingbar sei: „Für mich funktioniert das sonst nicht“ (Dw2, 600). Trotz dieser Arbeitsintensität sei die Musikschultätigkeit jedoch nach außen hin erklärungsbedürftig und werde häufig nicht einmal als Beruf eingeordnet, was ungläubig-interessierte Nachfragen wie „Und was machen Sie hauptberuflich?“ (Cw2, 86) oder „Damit verdienst du dein Geld?!“ (Dw2, 99) verdeutlichten.

⁸ In der Ergebnisdarstellung werden aufgrund der Fülle des Datenmaterials nicht alle Subkategorien und Codes im Detail präsentiert, sondern exemplarisch diejenigen beleuchtet, die im Hinblick auf die Forschungsfragen die höchste Aussagekraft und Relevanz besitzen.

⁹ Im Folgenden werden Subkategorien im Sinne der Übersicht durch Kursivdruck hervorgehoben.

¹⁰ Die Interviewpartner*innen werden im Folgenden folgendermaßen bezeichnet: D (vierte Person, die in dieser Diskussion gesprochen hat – Logik A, B, C, D, E, F, G), m (männlicher Diskussionsteilnehmer – Logik w, m, d für weiblich, männlich, divers gelesene Personen), 1 (erste geführte Gruppendiskussion – Logik 1, 2, 3). Auf welche der drei Gruppendiskussionen sich die Zeilenangaben am Ende der Datenstellen jeweils beziehen, geht also aus der Bezeichnung der Interviewpartner*innen hervor.

¹¹ Den von Dresing und Pehl (2024, S. 21) formulierten Regeln für die inhaltlich-semantische Transkription folgend werden Wörter in Versalien gedruckt, die die Diskutant*innen besonders stark betont haben.

Zum Umgang mit dieser Diskrepanz zeichnen sich in den Aussagen der Lehrenden unterschiedliche argumentative Strategien ab: Teils dient eine *persönliche Legitimation als Schutz vor den Widrigkeiten des Berufs*, indem Freude, Erfüllung und Leidenschaft in unterschiedlichen Kontexten immer wieder als notwendiges Gegengewicht zu den zahlreichen Herausforderungen sowie als kompensierende Ressource beschrieben und beispielsweise gegenüber einem hohen Gehalt priorisiert werden:

Fm2: Ich glaube, rein inhaltlich von der Motivation, wie toll unser Job ist gerade als Pädagoge und als Musik und so weiter mit der ganzen Flexibilität, dem ganzen Panorama an, an ähm auch Aufgabenfelder und ähm den ganzen Reflexionen mit (...) was weiß ich, vom Kleinkind bis zum Erwachsenen. Das ist natürlich der WAHNSINN, und das ist, glaube ich auch, die Hauptenergiequelle, warum wir da durch diese ganzen Gewinde des Alltags irgendwie durchsegeln können. (145–150)

Fm1: Im ALLERBESTEN Fall hast du ne Festanstellung mit 9b, das find ich schwierig zu verkaufen. Es sei denn, also, aber jemandem, der dafür glüht, dem muss ich das nicht sagen, der wird mich das nicht fragen, der wird das MACHEN. (432–435)

Mitunter intensiviert sich dieser Gedanke einer schützenden, kompensierenden persönlichen Legitimation zu einer Art Märtyrer-Narrativ, das sich in Aussagen wie „Wer ist schon bereits dazu, [...] so wie ich’s jetzt im Moment mache“ (Fm1; 430–431) oder in überhöhenden Metaphern für die Berufsgruppe wie „Highlander“¹² oder „Jedi-Ritter“¹³ (Fm2; 165–166) bündelt. Hier schildern die Lehrkräfte, wie sie trotz widriger Bedingungen durchhalten und strukturelle Defizite durch großes, z. T. an Selbstaussbeutung grenzendes persönliches Engagement amortisieren. Ihr Einsatz erscheint als altruistische Aufopferung für eine größere Sache: „Es geht nicht um mich“ (Cm3, 620). Diesen Umstand reflektieren sie selbst als in Teilen irrational und problematisch und betonen, dass ein solch überdimensionierter persönlicher Einsatz in einem attraktiven und zeitgemäßen Berufsbild niemandem zugemutet werden sollte. Zugleich sei er jedoch für sie persönlich gewissermaßen alternativlos, denn: „Es *muss* gemacht werden“ (Dm1, 217).

Dennoch diskutieren die Studienteilnehmer*innen auch *positive Alleinstellungsmerkmale ihres Berufes* – häufig im Vergleich zu einer rein künstlerischen Laufbahn. Besonders schätzen sie die selbstbestimmten Gestaltungsspielräume mit der „Möglichkeit, sich so ein bisschen auszutoben“ (Gw1, 324), sowie die Intensität der zwischenmenschlichen Beziehungen „im Eins zu Eins mit Schüler*innen“:

Aw1: „Ich finde das jetzt im Verhältnis zu nem REIN künstlerischen Studium, wo man vielleicht am Ende im Orchester sitzt oder so, [...] einfach sehr bereichernd [...], wie man Unterricht gestaltet oder wie auch immer. Man hat total viele Möglichkeiten, einfach in Beziehung zu gehen, sich mit Menschen auseinanderzusetzen und [...] das find ich eigentlich ist ein ganz großer Pluspunkt jetzt im Vergleich zu so einer rein künstlerischen Tätigkeit, wo man ja – zumindest als Streicher – wirklich total weisungsgebunden ist.“ (29–35)

Darin, dass die Ausgestaltung dieser zwischenmenschlichen sowie künstlerisch-pädagogischen Räume als besonders attraktive Aufgabe empfunden wird, kommt ein *spezifisches künstlerisch-pädagogisches Mindset* zum Ausdruck, das zum einen aus der Freude am Anstoßen und Begleiten von Lern- und Entwicklungsprozessen erwächst:

Dw2: „Mir macht das Spaß, und ich merke, dass ich die Kinder wirklich weiterbringe und die haben wirklich Spaß daran“ (604–605)

¹² Unsterbliche mit übernatürlicher Kraft (Referenz zu den ab 1986 erschienenen „Highlander“-Fantasyfilmen)

¹³ Mitglieder eines kodex-basierten Ordens, die sich altruistisch in dessen Dienst stellen (Referenz zu Figuren aus dem ab 1977 erschienenen „Star Wars“-Film-Franchise)

Gw2: „Ich will was vermitteln“ (1014).

Zum anderen steht diese didaktische Neigung jedoch nicht unspezifisch für sich, sondern verbindet sich mit der „totale[n] Begeisterung für [s]ein Fach“ (Bw2, 59) und die anhaltende, ausgiebige, beinahe forschende Beschäftigung damit:

Aw2: „Ist für einen vielleicht künstlerisch nicht so relevant, aber ich find als Pädagog*in hat man den Vorteil: Du kannst dich quasi mit jeder Stimme auseinandersetzen, die du im Unterricht hast. Das heißt, ich sag‘ mir jetzt zum Beispiel: Oh, wie funktioniert die Männerstimme? Was ist der Unterschied, so ‘n mutierter Kehlkopf, was ist da anders? Ja, also, das macht total viel aus und ich glaube, da haben viele gar nicht den DRANG, sich SO damit zu beschäftigen und SO tief da einzutauchen, deshalb finde ich muss man (...) da ist auch so ein bisschen der künstlerisch-PÄDAGOGISCHE Aspekt.“ (44–51)

Auffallend ist, dass die beschriebenen positiven Alleinstellungsmerkmale sowie das damit verbundene künstlerisch-pädagogische Mindset vor allem im Kontext von instrumentalem bzw. vokalem Einzelunterricht oder Ensemblearbeit beschrieben werden. Unterrichtskontexte, in denen sie in der Wahrnehmung vieler Lehrkräfte nicht oder nur sehr eingeschränkt zum Tragen kommen können, lösen tendenziell eher Unzufriedenheit sowie ein Gefühl geringer Passung zur eigenen Expertise und professionellen Identität aus – so bspw. Großgruppenunterricht in Kooperationsprojekten (vgl. Kapitel 3.2, 3.3)¹⁴.

3.2 Das Ideal der künstlerischen Tätigkeit als Orientierungsrahmen

Die enge Verknüpfung von künstlerischer und pädagogischer¹⁵ Identität prägt das Selbstverständnis vieler Musikschullehrkräfte. Bereits in den Aussagen zum spezifischen künstlerisch-pädagogischen Mindset wird deutlich, dass die rein künstlerische Laufbahn immer wieder als implizite Vergleichsgröße mitschwingt (vgl. Dartsch & Lessing, 2026) – sei es als Vergleichsfolie für die Attraktivität künstlerisch-pädagogischer Tätigkeiten oder als zentraler Gegenpol, an dem die eigene berufliche Identität geschärft wird. Während die Diskutierenden sich als Vermittler*innen von Musik verstehen, bleibt das *Ideal der eigenen künstlerischen Tätigkeit* ein zentraler Bezugspunkt. Es dient nicht nur als persönliche Inspirationsquelle, sondern auch als Maßstab für die Qualität und Authentizität ihres individuellen künstlerisch-pädagogischen Profils.

Für viele Musikschullehrkräfte bildet der künstlerische Anspruch auch die Grundlage, auf der sie ihre professionelle Expertise und die Sinnhaftigkeit ihrer Arbeit aufbauen. Es ist die Leidenschaft für die Musik und das Streben nach künstlerischer Exzellenz, das ihre Arbeit als Musikschullehrkraft für sie selbst bedeutungsvoll macht. Diese Dynamik kann sich gleichzeitig inspirierend und hemmend auswirken:

Em2: Und wenn man dann auf einem Niveau unterrichtet, wo man denkt: „Woa, ist aber auch schon anstrengend“. Ja, macht nicht so viel Bock. Ich habe auch sehr viel Spaß an Unterrichtsverhältnissen, wo es musikalisch richtig um die Wurst geht, wo man richtig dran ziehen kann. Also ich finde, das beeinflusst die Motivation auch. (536–538)

¹⁴ Die Aussagen der Diskutant*innen beziehen sich hier sowohl auf Gruppenunterricht mit bis zu 8 Schüler*innen als auch auf Instrumentalensembles in Klassenstärke mit bis zu 30 Schüler*innen. Instrumentalklassen (Streicherklasse, Bläserklasse) wurde hingegen nicht explizit thematisiert.

¹⁵ Wir verwenden im Folgenden das Begriffspaar „künstlerisch“ und „pädagogisch“ in Anlehnung an das Wording der Diskussionsteilnehmer*innen – im Wissen darum, dass damit zum einen eine anhaltend und intensiv diskutierte Dualität reproduziert wird und zum anderen das Verständnis beider Begriffe unterschiedlich gefüllt werden kann (vgl. u.a. Grimmer & Lessing, 2008; Lindmaier & Rübke, 2024).

So kann das *Primat der künstlerischen Selbstverwirklichung*, das für viele Diskutant*innen der Grund ihrer Studienwahl und ein Karriereantrieb war, auch dazu führen, dass die künstlerische vor der pädagogischen Tätigkeit priorisiert wird.

Bw2: Aber der Funke, der da drinsteckt, eigentlich ist ja, all diese Menschen haben das mal studiert oder wollen das studieren, weil sie besonders gut in irgendetwas sind. Also mit 15, 16, 12, 13, 14 bist du besonders gut in irgendetwas. Und das auf einem Instrument. Du bekommst eine Anerkennung (...) UND das prägt einen ja auch selbst. Und da kommt dann irgendwann eigentlich im besten Fall der Wunsch selber das beruflich zu tun.

Cw2: Aber ich finde, man lernt sein Instrument und wird total gut und liebt das und das ist auch eine Form sich auszudrücken, hat viele Aspekte, viele Bereiche. Und dann kommt ja das mit dem Unterricht noch dazu, ist auch eine schöne Idee, aber trotzdem ist ja dieses selber Musik machen, steht ja irgendwie doch erstmal höher und das ist auch der Ansporn. (397–411)

Zudem werden der *Grad des künstlerischen Anspruchs* sowie der *Grad des (eigenen) künstlerischen Agierens* als Maßstab für Hierarchien und Distinktion in Studium und Berufsfeld wahrgenommen. In ihren eigenen Studienzeiten haben die Musikschullehrkräfte erlebt, dass der künstlerische Studiengang als Vergleichsgröße herangezogen wurde, und monieren eine starke Separierung zwischen ‚rein‘ künstlerischen und künstlerisch-pädagogischen Studiengängen. Unter den Studierenden und durch die Lehrenden haben sie eine unterschwellige Abwertung von künstlerisch-pädagogischen Studiengängen erlebt und eine Hierarchie zwischen Studierenden wahrgenommen, die sich nach der künstlerischen Expertise im Hauptfach richtet.

Cw1: Und ich glaube, dass das ganz TIEF immer noch drinne sitzt. Das ist auch heute so und das hat sich NICHT geändert, obwohl sich ja gerade das PÄDAGOGISCHE Berufsbild im Gegensatz zum Orchestermusiker TOTAL verändert hat, ne? Und DAS ist eine Diskrepanz, die meiner Meinung nach immer noch da ist und die genährt wird. Ich zitiere mal eben kurz einen Professor in meiner Abschlussprüfung, die sehr gut war, der hat zu meinem Fachlehrer gesagt...

Bw1: Schade!

Cw1: Also für ne FRÜHERZIEHUNGSSTUDENTIN hat die jetzt aber RICHTIG GUT GESPIELT.

Bw1: Das kenn ich auch!

Cw1: Worauf mein Schlagzeugprofessor sagte: Ja, tschuldigung, soll ich denn nur, weil sie auch Früherziehung unterrichtet, das Künstlerische, den künstlerischen Aspekt im Instrumentalunterricht beiseite lassen? (526–540)

Im Zuge dieser Betonung des künstlerischen Anspruchs ergibt sich an einigen Stellen zugleich die Tendenz einer *Infantilisierung pädagogisch akzentuierter Unterrichtspraxis*, indem diese als künstlerisch trivial und wenig erfüllend dargestellt wird. Insbesondere zeigt sich diese Tendenz im Kontext der Bezugnahme der Diskutant*innen auf die Arbeit mit sehr jungen und herausfordernden Schüler*innen in Großgruppenkontexten wie JeKits, die zugleich als systemische Überforderung (vgl. 3.3) und als Inbegriff (auch gesellschaftlich) gering geschätzter Praxis erscheint (vgl. auch Schlünkes, 2026). Vor diesem Hintergrund verstehen wir „Infantilisierung pädagogisch akzentuierter Unterrichtspraxis“ als eine analytische Metapher zur Beschreibung einer diskursiven Abwertung pädagogischer Tätigkeiten im Musikschulkontext. Die Verwendung lehnt sich an gesellschafts- und kulturkritische Positionen an, in denen „Infantilisierung“ als Symbol für Trivialisierung, Entprofessionalisierung und Entwertung komplexer Rollen verstanden wird (Postman, 1982; Sennett, 1998; Wulf, 2002). Durch diese Kategorie soll auf ein Spannungsverhältnis hingewiesen werden, in dem die künstlerische und professionelle Tiefe in bestimmten Kontexten pädagogischer Praxis (vor allem in jenen, die als künstlerisch wenig anspruchsvoll erlebt werden) stark reduziert dargestellt wird – und sich damit eine zentrale

Gegenfolie zur Idealisierung des Künstlerischen bildet, wie sie von vielen Musikschullehrkräften ebenso erfahren wird.

Während der Fokus auf künstlerischer Selbstverwirklichung zu einer hohen Identifikation mit der eigenen musikalischen Praxis führt, scheint ein beinahe ausschließlich pädagogischer Fokus von den diskutierenden Lehrer*innen als weniger „wertvoll“ wahrgenommen zu werden und Tendenzen der expliziten Nicht-Identifikation auszulösen („Ich bin doch Musikerin und nicht Sonderpädagogin!“ – Bw2, 547)¹⁶. Der künstlerische Anspruch und somit die Passung zur eigenen professionellen Expertise werden offenbar als so gering empfunden, dass ein „Sozialarbeiter“ mit instrumentalpädagogischem Crashkurs als adäquatere Lehrperson für entsprechende Unterrichtssettings betrachtet wird: „In zwei Monaten könnte ich dem was beibringen und der wäre vielleicht besser da“ (Cw2, 557–558). Auch für die von ihnen unterrichteten Schüler*innen verfolgen die Lehrkräfte ein Ideal, das sie mit einem instrumentalten technischen Mindeststandard verbinden und ohne das sie musikalische Lehr-Lern-Settings nicht als sinnvoll (oder sogar als kontraproduktiv) zu erachten scheinen:

Bw2: Und der wichtigste Faktor ist ja daran, das heißt, du gibst dir, also ich durchaus auch (*lacht*) Mühe am Instrument, wirklich vom ersten Moment an auch gewisse technische Fähigkeiten irgendwie, dass die auch wirklich im Orchester bestehen, also sagen wir mal, dass die in einem Ensemble bestehen können, da müssen sie ja ganz andere Dinge lernen. Und dann haben die einmal in der Woche, genau, 31–35 Kinder, wie auch immer, und kein Ensembleleiter dieser Welt kann dann darauf achten, ein Kind, das gerade eben seine Bratsche, seine Gitarre, wenn er das zum ersten Mal in die Hand genommen hat, kann dann darauf achten, ob es auch noch weiterhin da halbwegs gut sitzt, in der Haltung.

Dw2: Die können immer noch nicht die Posaune aufbauen.

Bw2: Nein, die können gar nichts. Genau, eben. Und dann sitzen die noch einmal die Woche da. *Lacht*. Entschuldigung. Aber die Wertigkeit des Instruments geht ja eigentlich dadurch verloren.

Dw2: Ganz genau. Weil sie denken: „Okay, das ist Musik machen.“ (573–585)

Gleichzeitig sprechen die diskutierenden Musikschullehrkräfte aber auch von einer Überforderung durch schwierige Schüler*innen oder besonders herausfordernde Gruppen.

Dw2: Was mir fehlt, ist genau das, was du meinst (*adressiert FM2*): als Sonderpädagogin. Und nicht, okay, in der Musikschule hatten wir ein paar Workshops so für Inklusion auf diesem Spektrum, okay, ist ja schön. Aber nein, nein, was mache ich mit diesen Kindern, die mir im Unterricht andere Menschen angreifen? Ich habe mir zwei Bücher gekauft: Gefühlstarke Kinder. Und ich lese, lese und versuche mich da selber ein bisschen fortzubilden, besser vorzubereiten. (775–782)

Diese Form von instrumental- und gesangspädagogischer Tätigkeit erscheint den befragten Musikschullehrer*innen also zugleich als zu anspruchslos, um künstlerisch bedeutsam zu gelten, und als zu belastend, um professionell leistbar zu sein – eine paradoxe Doppelabwertung, in der das vermeintlich Triviale zugleich als Zumutung erscheint.

Auch seitens der musikalischen Community wird Musikschultätigkeit aus Sicht der Diskutierenden als per se weniger künstlerisch und damit wenig prestigeträchtig, mitunter geradezu als bemitleidenswert betrachtet.

Fm1: Es ist für mich ein bisschen so ne Frage von Attraktivität und das hat nicht NUR mit dem, auch mit dem Geld zu tun, aber eben nicht NUR. Wie man das, ja, das ist also echt ein Problem, weil Musikschule so ein bisschen, wenn du aus so nem (...) ich komm auch aus einer Musikerfamilie, das Umfeld, was ich kennengelernt habe, war HIER (zeigt mit der Hand hoch in die Luft) und das war mir gar nicht klar. Das war mir dann

¹⁶ Interessant erscheint vor diesem Hintergrund, dass Lietzmann bei der Analyse von Gruppendiskussionen mit PH-Studierenden des Lehramts Sonderpädagogik mit Musik eine Priorisierung pädagogischen kulturellen Kapitals gegenüber musikalischem herausarbeiten konnte (Lietzmann, 2021, S. 272) – ein offensichtlicher Gegenentwurf zu den oben skizzierten Positionen.

klar, als ich nachher in die Welt rausgespült wurde. Da sprichst du mit Leuten von den Münchner, von den Berliner Philharmonikern und so, und wenn du dann das Wort Musikschule in den Mund nimmst, hä (*lacht leicht & zynisch*)-

Bw1: Ah, toll (*abfällig*) (465–475)

Musikschullehrkräfte erfahren diese Abwertung nicht nur von außen, sondern nehmen sie z. T. sogar selbst vor, indem sie ihre Musikschultätigkeit als aus der Existenzsicherungsnot geborenen „*Plan B*“ deklarieren oder im Gespräch mit anderen Musiker*innen sogar kaschieren bzw. aktiv verbergen.

Dw2: Wie oft habe ich gehört (leise nuschelnd): „Ich bin Musikschullehrerin, ich bin Musikschullehrer“

Jemand lacht

Dw2: (wieder laut und deutlich): Oder, diese Musikschullehrer und ich sehe, wie sie sich vorstellen in der Gesellschaft „Ich mach Projekte!“ Und ich denke: „NEIN, du bist Musikschullehrerin und dazu machst du noch Projekte, aber sag doch mal, dass du Musikschullehrerin bist, sei doch STOLZ auf deinen Beruf und kommuniziere das so.“ Weil wenn wir uns ständig verstecken und klein machen, und sagen „Ja, ich bin Musikschullehrer, ist nichts mit Orchester geworden.“ Ja, sorry. Was für eine gesellschaftliche Anerkennung erwartet uns dann? (326–335)

Die beschriebenen Spannungen zwischen künstlerischem Anspruch und pädagogischer Praxis stellen eine zentrale Herausforderung für Musikschullehrkräfte dar, die versuchen, ihre Arbeit in einem zunehmend komplexen beruflichen Umfeld zu legitimieren. Sie können die eigene Motivation sowie die Attraktivität des Berufsbildes negativ beeinflussen. Das vom künstlerischen Ideal ausgehende Spannungsfeld prägt dabei aber nicht nur individuelle Haltungen, sondern beeinflusst auch, wie Musikschullehrkräfte institutionelle Veränderungen deuten (siehe 3.3). Gerade im Licht dieser Erfahrungen werden die aktuellen Transformationsprozesse von Musikschulen als besonders folgenreich wahrgenommen – sei es im Hinblick auf Beschäftigungsbedingungen, Kooperationsprojekte oder die gesamtgesellschaftliche Stellung musikalischer Bildung.

3.3 Musik(schultätigkeit) im Strudel gesellschaftlicher und institutioneller Transformationsprozesse

Während eine Orientierung am künstlerischen Anspruch von der eigenen Studienzeit bis zur aktuellen Berufsrealität eine Konstante bildet, wird über die drei Gruppendiskussionen hinweg deutlich, dass die befragten Lehrkräfte Musikschulen als Institutionen inmitten eigener und sie umgebender Transformationsprozesse begreifen:

Hinsichtlich der *Beschäftigungsverhältnisse* stelle die nach wie vor unattraktive Vergütung („immer noch zu den gleichen wenigen Penunzen“; Cw1, 549) ein zentrales Problem dar, wie die Diskutierenden immer wieder und mit großer Einigkeit betonen. Zugleich seien durch den Fachkräftemangel und die Auswirkungen des Herrenberg-Urteils¹⁷ die Aussichten auf feste Stellen gestiegen, weil „die Städte inzwischen fast gezwungen sind, Festanstellungen zu machen“ (Cw3, 33). Inwiefern Musikschularbeit dabei durch den *Einfluss kulturpolitischer*

¹⁷ Das sog. „Herrenberg-Urteil“ ist eine Entscheidung des Bundessozialgerichts vom 28. Juni 2022, im Zuge derer eine Musikschullehrerin nicht als selbständige Honorarkraft, sondern als abhängig und somit sozialversicherungspflichtig Beschäftigte eingestuft wurde. Aus dieser Entscheidung ergeben sich weitreichende Konsequenzen, die der Verband deutscher Musikschulen (VdM) folgendermaßen resümiert: „Eine Beschäftigung von Lehrkräften an Musikschulen als Honorarkräfte i. d. R. nicht mehr möglich. Die Rechtsprechung zu Honorarkräften macht somit die Überleitung von Honorarverträgen in Anstellungsverträge für Musikschullehrkräfte dringend erforderlich“ (VdM, 2024, S. 1).

Entscheidungen unterstützt oder aber stetig u.a. von Budgetkürzungen bedroht werde, wird standortabhängig sehr unterschiedlich erlebt. Verbreitet ist jedoch eine Analyse der finanziellen Fragilität von Musikschulen sowie der geringen Entlohnung und Absicherung der Lehrkräfte als Symptom niedriger gesamtgesellschaftlicher Wertschätzung und Priorität, die „[ihre] Bestätigung in der TVöD-Einsortierung [findet]“ (Cw1, 517–518). Dies unterscheidet sie grundlegend z.B. von allgemeinbildenden Schulen, deren Bedeutung nicht zur Disposition stehe:

„Durch die Gesellschaft wird vermittelt: Schule ist WICHTIG. Ohne das darf ne Gesellschaft auch nicht funktionieren.“ (Am3, 57–58)

Auch die befragten Musikschullehrkräfte betrachten mehr denn je *allgemeinbildende Schulen als wichtige Einflussgrößen* für die eigene Arbeit, vor allem aber auch für (musikalische) Bildungsbiografien von Schüler*innen: Einerseits erreiche musikalische Bildung in Schulen alle Schüler*innen, andererseits werde Schule allgemein „vielleicht sogar noch wichtiger genommen als früher“ (Cm3, 309) und steigende Anforderungen reduzierten die Kapazitäten der Schüler*innen für außerschulische Aktivitäten. Diejenigen, die sich dennoch bspw. musikalisch engagierten, erhielten dafür im schulischen Rahmen kaum Unterstützung oder gar Anerkennung – weder auf ideeller noch auf formaler Ebene. „Das wird einem so schwer gemacht“ (Cw2, 231), kommentiert eine Lehrkraft den Versuch einer Schüler*in, ihre erfolgreiche Teilnahme am Bundeswettbewerb „Jugend musiziert“ als Zusatzleistung anerkennen zu lassen; musikalische Erfolge würden „halt so ein bisschen abgenickt“ (Cw2, 258), aber wenig wertgeschätzt. Auch eine eigentlich dringend benötigte Zusammenarbeit von allgemeinbildender Schule und Musikschule im Bereich musikalischer Talentförderung „findet eigentlich nicht wirklich statt“ (Bw2, 243–244).

Unter anderem vor diesem Hintergrund diskutieren die Lehrkräfte als prägende Entwicklung innerhalb der Musikschularbeit einen zunehmenden musikalischen *Niveauperlust bei ihren Schüler*innen* und konstatieren, „dass an Musikschule so ein bisschen die Spitze verloren geht“ (Aw1, 1002–1003). Leistungsdruck und Zeitmangel durch Schule und andere Aktivitäten führten dazu, dass Musik zunehmend nur noch beiläufig betrieben werde:

Cm3: Dann gibt es aber aus meiner Sicht einen immer mehr (...) einen immer größer werdenden Teil von den Schülern, die Musik so ein bisschen mitschleifen lassen wie so ‘ne Büchse hinterm Auto-

Am3: Mhm,

Cm3: -und, ähm, dieser Teil findet das nicht so wichtig.“ (304–307)

In der Konsequenz ergäben sich Defizite bei – von den Lehrkräften implizit als solche eingeordneten – musikalischen Basiskompetenzen („Einige können mit 16 noch keine Noten lesen“ – Dw3, 472–473) und eine wachsende Diskrepanz zwischen den Leistungsstandards musikschulinterner Strukturen wie z.B. progressiv angelegten Orchesterangeboten und dem Niveau der Schüler*innen, die z. T. „so kleinschrittig weiterkommen, dass sie’s quasi erst in fünf Jahre[n] in ein Orchester schaffen würden“ (Am3, 431–432). Der Leistungsstand genüge daher auch für die Eignungsprüfung an einer Musikhochschule nur noch in den seltensten Fällen:

Cw1: Wenn die Schüler in einem Alter sind, wo so eine Frage relevant würde, ne, damit man die auch noch in die StuVo schicken kann und eben noch so ne konzentrierte Vorbereitung auch noch machen könnte für so ein Studium mit Musiktheorie und allem, was dazu gehört – sind die eigentlich so weit unter dem DAFÜR schon erforderlichen Niveau, dass man es in der ZEIT bis zu einer gegebenenfalls Aufnahmeprüfung gar nicht SCHAFFT, weil das Gesamtniveau einfach aufgrund der vielen Hobbys, der vielen anderen Sachen, die wir schon genannt haben, ganz woanders ist heute. (729–736)

Talentförderung werde meist unzureichend und zu spät praktiziert, um diesen Entwicklungen entgegenwirken zu können. Der diagnostizierte Niveauverlust münde im Instrumental-/Gesangsunterricht mitunter in ein unambitioniertes „Bespäßen“ (Dw3, 343), das von einigen Lehrkräften als demotivierend oder enttäuschend erlebt wird:

Cm3: Ich werde jetzt mit dir einfach hübsche Stückchen üben und mit dir weiter Musik machen, aber du wirst hier nicht in den Orchestern weitermachen können und das finde ich dann schon sehr, sehr schade. (464–466)

Insgesamt ergebe sich dadurch eine Verschiebung innerhalb der Musikschularbeit, denn es sei „irgendwann etwas weggebrochen, was wir auf der anderen Seite jetzt irgendwie versuchen, durch eine sehr niederschwellige“ (Fm2, 633–635) Angebotsstruktur auszugleichen.

Während also etablierte Vorstellungen von Musikschularbeit ins Wanken geraten, wird immer wieder deutlich, dass die Institution sich im Prozess einer *Öffnung der ‚konventionellen Musikschule‘ durch Kooperationsprojekte* befindet. Diese werden zum einen als pragmatische Akquisemaßnahme eingeordnet, auf die man angewiesen sei, „um überhaupt einen Pool von Menschen zu haben, die die Instrumente wieder lernen“ (Fm2, 818–819). Zum anderen betonen einige Lehrkräfte aber auch nachdrücklich ihre gesellschaftliche Verpflichtung „aus ETHISCHEN Gründen“ (Aw1, 761) im Sinne der Teilhabegerechtigkeit „für Kinder, die sonst IM LEBEN NICHT in irgendeiner Weise mit Musik in Kontakt getreten wären“ (Bw1, 644–645) – gerade in möglicherweise herausfordernden Kontexten:

Aw2: Und wenn ich dann so sage: „Ich mache jetzt in diesem Jahr SingPause¹⁸“ – „Ah, das tut mir leid“. Ich so: „Nee, ich find’s richtig geil!“

Einige lachen.

Aw2: „An der Brennpunktschule.“ – „Oh!“ – „Nein, das ist doch megacool, das ist doch genau da, wo es hin muss!“ (688–692)

Kritisch wird jedoch betrachtet, dass Musikschullehrkräfte gerade im Rahmen von Kooperationsprojekten mitunter kompensierende Funktionen im Bildungssystem – etwa für den häufig ausfallenden Musikunterricht an Grundschulen – und auch darüber hinaus ein Aufgabenspektrum dessen übernehmen, „was zu Hause nicht geschafft wird“ (Cw2, 421). Besonders kontrovers wird in diesem Kontext das kulturelle Bildungsprogramm JeKits diskutiert. Während manche Lehrkräfte ihm v.a. im Kleingruppenkontext Lernpotenziale sowie eine Bedeutung zusprechen, um im positiven Sinn „das Bild von Musik in der Gesellschaft wieder [zu] verändern“ (Dm1, 897), empfinden viele andere den Unterricht nicht nur als vorbereitungsintensiv und anstrengend, sondern u.a. angesichts des Betreuungsschlüssels beinahe als strukturell unseriös:

Dw2: Ich finde es nicht in Ordnung, dass wir zu zweit mit einem 31-köpfigen Ensemble sind, mit 7-jährigen, mit Posaune, Trompete, Schlagzeug, Cello, Geige, Blockflöte, Keyboard, Gitarre. Das finde ich nicht in Ordnung, Leute. Also wirklich, ich weiß nicht, wer sich das einfallen lassen hat, das macht mich sauer jedes Mal. (569–572)

Insbesondere fühlen sie sich überfordert, weil sie ohne entsprechende Qualifikation und professionelle Unterstützung letztlich eine „Sozialarbeiteraufgabe“ (Cw2, 419) erfüllen müssten (vgl. 3.2). Das musikalische Niveau sei währenddessen häufig so niedrig, dass die Lehrkräfte

¹⁸ Die SingPause ist ein schulisches Musikvermittlungsprojekt zur musikalischen Grundbildung in der Grundschule. Ausgebildete Sänger*innen und Musikpädagog*innen kommen zweimal wöchentlich für jeweils ca. 20 Minuten in die Klassen und vermitteln singend grundlegende musikalische Kompetenzen sowie ein internationales Liederrepertoire (u. a. nach der Ward-Methode). Das Konzept richtet sich an alle Kinder der Klassen 1–4 und wird im Klassenverband umgesetzt; die erarbeiteten Lieder werden regelmäßig in gemeinsamen Konzerten präsentiert (<https://www.singpause.de>).

eine Entwertung des Musizierens fürchten und das Gefühl haben, nicht nur ihre eigenen Ideale zu verraten, sondern auch Eltern und Kindern Uneinlösbares vorzuspiegeln:

Cw2: Wenn ich da einen Beruf ausübe und ich merke eigentlich, ich verarsche die Leute ja, die Eltern und die Kinder, weil die denken, die lernen das Instrument jetzt hier. Das fühlt sich nicht so gut an.

Notwendig sei daher eine professionelle Abgrenzung und Ablehnung unzumutbarer Aufgaben, die sich außerhalb des instrumentalpädagogischen Kompetenzbereichs bewegen:

Fm2: Es kann nicht sein, dass wir auf einmal Gruppen übernehmen, wo der Klassenlehrer oder die Klassenlehrerin schon sagt, so „toi, toi, toi“. [...] Wir müssen auch für unsere Wertschätzung, müssen wir auch quasi für unseren Stand eintreten und sagen, bis hier hin machen wir das sehr gerne, aber das darüber hinaus ist nicht unser Hoheitsgebiet und da sind wir nicht ausgebildet und das wollen wir auch nicht. (748–765)

Bw2: Will ich das denn überhaupt tun, ist das überhaupt zumutbar für mich als Instrumentalpädagoge? (792–793)

Generell gehe zudem mit Kooperationsprojekten bei aller wiederholt betonten inhaltlichen Sinnhaftigkeit eine *Fragmentierung und Dezentralisierung der Musikschularbeit* einher, die an Lehrkräfte hohe Anforderungen stelle und aufgrund von vervielfachten Zusammenhangstätigkeiten und zeitraubendem „Rumgefahre und -geschleppe“ (Aw1, 782) zwischen einzelnen Unterrichtsstätten mitunter als „extrem zermürbend[er]“ (779) Stressfaktor empfunden wird. Unbefriedigend sei darüber hinaus, an externen Unterrichtsstätten Lernumgebungen nur sehr begrenzt gestalten zu können, weil man nur punktuell vor Ort sei. Wer den Luxus genieße, sich auf einen Bereich fokussieren zu können, gelte als „Fossil“ (Bm3, 97) gegenüber der mehrfach qualifizierten „eierlegenden Wollmilchsau“ (102) in diversifizierten Unterrichtskontexten.

Als im Wandel begriffen sehen die Musikschullehrkräfte auch das allgemeine gesellschaftliche Standing von Musik(berufen): Sie diagnostizieren einen *zunehmenden Bedeutungsverlust von Musik*, der sich u.a. in beiläufigem Musikkonsum, einem Statusverlust von und einer *erschwerten Existenzsicherung in Musikberufen* sowie einer mangelnden Wertschätzung musikalischer Aktivitäten und Erfolge auch im Kontext allgemeinbildender Schulen äußere. Da sie gesellschaftliches Renommee jedoch als zentralen Faktor für die Berufswahl Jugendlicher betrachten, Musizieren heute unter Gleichaltrigen aber eher als „nerd[y]“ (Cw1, 334) betrachtet werde, verschärften diese Tendenzen den Nachwuchskräftemangel:

Em2: Diese gesellschaftliche Wahrnehmung von der Arbeit, die wir hier tun, ist glaube ich einer der größten Schlüssel zu der Thematik, wie viel Zulauf hat dieser Beruf oder nicht. (251–253)

Digitalisierung und KI werden als zusätzliche Bedrohung für den musikalischen ‚Dienstleistungsbereich‘ gesehen. Musikschullehrende bildeten hier jedoch eine Art „Gegenkraft“ als „diejenigen, die Musik vermitteln und die Emotionen und alles, was KI nicht ersetzen kann“ (Am3, 227–229).

3.4 Die Zukunftsfähigkeit des Berufs Musikschullehrkraft zwischen Wunschvorstellungen und Entwicklungsdruck

Vor dem Hintergrund der bisher skizzierten Bestandsaufnahme richten die Musikschullehrkräfte immer wieder den Blick in die Zukunft, entwerfen Idealbilder und Visionen und benennen notwendige strukturelle Verbesserungen. Von Musikhochschulen fordern sie mehr Praxisbezug und eine bessere *Berufsvorbereitung im Studium* durch vielfältige, realistische Praxisblicke sowie eine engere Kooperation und systematische Verzahnung von Ausbildung und Berufspraxis – ggf. sogar in Form von dualen Studiengängen.

Bw2: Aber das ist ja ein Bereich, jetzt mal ganz blöd gesagt, das ist was, was Hochschule tun muss. Also das ist was, was in der Ausbildung an der Hochschule passieren muss. Das ist nichts, was Musikschule machen kann.

Fm2: Nee, klar, aber wir müssen zurückspeiegeln. Wir müssen der Hochschule spiegeln, passt mal auf Leute, so wie ihr gerade ausbildet, bildet ihr nur für 25 Prozent des Arbeitsfeldes aus. Aber das, was wirklich jeden Tag brennt, wo wir auch die Kolleginnen und Kollegen wirklich ausmergeln, weil sie einfach überfordert sind, das müsst ihr halt auch angehen. (671–678)

Basierend auf ihren eigenen Studienerfahrungen (die teilweise viele Jahre zurückliegen), empfinden die Musikschullehrkräfte Hochschulen als abgekoppelt vom künstlerisch-pädagogischen Berufsfeld: Mal aus Unwissen, mal in expliziter Abwertung künstlerisch-pädagogischer Arbeit werde häufig eine praxisferne Schmalspurausbildung betrieben, die beinahe zwangsläufig in einen „Praxischock“ (Bw1, 590) beim Berufseinstieg münde.

In den Gruppendiskussionen wird deutlich, dass erste Unterrichtserfahrungen der Befragten meist zufällig und abhängig von lokalen Strukturen ermöglicht wurden. Eine Musikschullehrerin berichtet etwa, dass das „Schülerdasein nahtlos ins Lehrerdasein übergang“, da es in einer „praxisorientierten Ausbildung“ die Möglichkeit gab, bereits während der Studienzeit eigene Schüler*innen zu unterrichten (Cw1, 45–51). Dieses Modell war an bestimmte Rahmenbedingungen geknüpft: Die Tätigkeit wurde durch die jeweiligen Hauptfachlehrkräfte begleitet und mit einem kleinen Honorar vergütet. Andere Befragte verweisen auf informelle Strukturen innerhalb ihrer Fachbereiche, in denen engagierte Kolleg*innen als Mentor*innen fungierten und Studierende bei Unterrichtsfragen gezielt weitervermittelt wurden. Gemeinsam ist diesen Schilderungen, dass der Zugang zu Unterrichtspraxis stark von persönlichen Netzwerken und institutionellen Gelegenheitsstrukturen geprägt war. Zugleich wird der Wunsch artikuliert, solche Praxiserfahrungen stärker zu systematisieren und nicht dem Zufall zu überlassen – etwa indem formale Strukturen geschaffen werden, die sicherstellen, dass bereits Schüler*innen unabhängig von der jeweiligen Musikschule oder dem lokalen Umfeld frühzeitig betreute Unterrichtserfahrungen sammeln können. Musikschulen sollten hier also gezieltere *künstlerisch-pädagogische Nachwuchsförderung* leisten; sowohl über künstlerisch-pädagogische Elemente innerhalb der studienvorbereitenden Ausbildung für Schüler*innen (z.B. eigene Unterrichtsversuche) als auch durch tragfähige Organisations- und Mentoringsysteme für Studierendenpraktika, die motivierende Erfahrungen ermöglichen.

Für ihre eigene Musikschularbeit betrachten die Lehrkräfte eine *Verbindung von Unterrichten und künstlerischer Tätigkeit* als übergreifendes Ideal, aber auch als professionelle Notwendigkeit: Wer Menschen in Musik unterrichte, müsse selbst auch auf der Bühne stehen – auch im Sinne instrumental-/vokalpraktischer Qualitätssicherung. Würde diese Verbindung bereits im Stellenprofil angelegt, steigere dies die Attraktivität und könne Musikschulen noch mehr als bisher zum relevanten Konzert- und Veranstaltungsort werden lassen.

Fm1: -ich fand das sehr interessant, was du am Anfang gesagt hast, weil bei euch war das scheinbar gang und gäbe so wie ich mir das traumhaft vorstelle, dass man eben nen künstlerischen Teil hat, und dann DAZU seine Musikschulstelle, nur man müsste das IRGENDWIE zumindest bei uns (...) ich finde im klassischen Bereich ist das sozusagen noch relativ LEICHT, also in Anführungszeichen, leicht könnte man das bieten, so wie du das 'n bisschen meinst (adressiert Aw1), dass man ein Haus hat, dass man vielleicht auch (...) dass die Musikschule MEHR Konzertort sein kann oder Event-Location, wo man verschiedene Areas hat. (822–829)

Als Desiderat stellen die Diskutierenden auch die *politisch-strukturelle Verankerung und Unterstützung der Musikschulen* heraus: Die strukturelle Verankerung der Musikschulen in Deutschland sei seit Jahrzehnten unzureichend, was erhebliche Auswirkungen auf die Wahr-

nehmung des Berufs und den Nachwuchs an Bewerber*innen für musikpädagogische Studiengänge habe.

Am3: Mit der Musikschule ist es ja immer noch so, dass sogar auch Städte, die jetzt gezwungen werden, Festeinstellungen zu machen, dann eventuell überlegen, von politischer Seite, die Musikschulen im Prinzip zu schließen, weil sie's nicht finanzieren können, und zwar (...) Also es ist nach wie vor so, dass die Musikschulen immer noch so'n bisschen, ja, (...) auch in ihrer Außenwahrnehmung scheinbar als unsicher gelten und das im Vergleich zu den Berufen wirkt sich dann aus. Es hat hier keine Konferenz unter /ehemaliger Schulleiter/ gegeben, wo nicht irgendein Damokles-Schwert an die Wand gemalt wurde, dass die Musikschule in irgendeiner Form geschlossen werden könnte, werden sollte. Es ist ja nur das BILD, was entsteht. Das Bild, dass das (...) und ich glaube das kommt dann auch irgendwie bei der Schülerschaft oder bei der Gesellschaft an. Dass die Musikschule eine Institution ist, auf die man im schlimmsten Fall verzichten darf. Und deswegen entscheiden sich VIELLEICHT auch jetzt noch junge Leute zu sagen, okay, lieber nicht. (58–80)

Bereits vor 30 Jahren seien Festanstellungen sowie ein Musikschulgesetz notwendig gewesen, um die *institutionelle Absicherung* zu gewährleisten. Während in Bayern und Baden-Württemberg Musikschulen durch Landesgesetze verpflichtend geregelt seien, fehle es in anderen Bundesländern an einer vergleichbaren rechtlichen Grundlage. Zudem mangle es der Musikschule an einer politischen Lobby, wodurch die strukturelle Förderung erschwert werde. Eine stärkere gesetzliche Verzahnung mit allgemeinbildenden Schulen könnte die Position der Musikschulen festigen und Synergien im Bildungsbereich schaffen. Gleichzeitig müssten sich Musikschulen im Verband stärker politisch engagieren, um auf notwendige Reformen hinzuwirken. Da Musik lange als elitär galt, erfordere ihre Verankerung als grundlegender Bestandteil der Allgemeinbildung einen entschiedenen politischen Impuls.

Neben der institutionell-strukturellen Ebene werden immer wieder *Empfehlungen für den (potenziellen) künstlerisch-pädagogischen Nachwuchs* diskutiert, konkret v.a. die potenzielle Empfehlung, ein künstlerisch-pädagogisches Studium aufzunehmen. Hier ergibt sich ein gespaltenes Bild:

Vereinzelt wird mit Aussagen wie „Ich würd' das nach wie vor jedem raten“ (Bw1, 593) ein uneingeschränktes Plädoyer für eine künstlerisch-pädagogische Laufbahn platziert. Begründend werden einerseits die durch den Fachkräftemangel verbesserten Berufsaussichten angeführt, andererseits inhaltliche Aspekte wie der „Spaßfaktor“ und „Freiheiten“ (Bm3, 10–12). Einen wichtigen Bezugspunkt stellt zudem die eigene, subjektiv empfundene Zufriedenheit mit dem Beruf dar: „Ich bin glücklich in meinem Job und deswegen würde ich (...) kann ich den weiterempfehlen“ (Gw1, 814).

Die eigenen Erfahrungen u.a. mit den strukturellen Bedingungen der Musikschultätigkeit lösen bei manchen Lehrkräften jedoch auch Vorbehalte gegenüber einer proaktiven Studienempfehlung an Schüler*innen aus, die noch kein dahingehendes Interesse bekundet haben:

Bw1: Ich finde, man muss noch unterscheiden, wenn es jetzt darum geht, rate ich jemandem das, ja oder nein: [...] Also ich würde jederzeit jedem, der zu mir kommt und sagt: „Oh, ich find' das total super“, würd' ich dann auch versuchen, möglichst viel schon selbst probieren zu lassen zu unterrichten. [...] Aber ich glaub, ich hätte tatsächlich mehr Hemmungen, jemandem, von dem ich nur denke, er könnte das machen, der das aber selbst noch nicht geäußert hat. Weil wir kennen alle die Schwierigkeiten, die wir hier so haben. (802–811)

Für andere Lehrkräfte sind diese Schwierigkeiten so gewichtig, dass sie eine Studienempfehlung grundsätzlich ablehnen. Dabei implizieren Aussagen wie „Ich schick' da jetzt keinen mehr an die Hochschule“ (Dm1, 984) oder „Ich sag' denen jetzt nicht mehr wie früher: Mach es!“ (Fm1, 112), dass die Diskutant*innen ihre Position im Laufe der Zeit geändert haben. Als ausschlaggebende Faktoren dafür nennen sie u.a. eine generelle Entwertung von Musik(berufen) durch Digitalisierungsprozesse, sinkende gesellschaftliche Wertschätzung für die Musikschul-

tätigkeit, herausfordernde, als wenig künstlerisch empfundene Großgruppen-Unterrichtskontexte (vgl. 3.2) sowie Punkte, die mit der Fragmentierung und Dezentralisierung des individuellen Arbeitsalltags durch die Öffnung von Musikschulen (vgl. 3.3) verbunden sind:

Aw1: Dieses von A nach B-Gehetze...

Bw1: Also das wär' für mich 'n Grund, das jemandem nicht zu empfehlen.

Em1: Mhm. (782–784)

Besonders häufig vertreten ist insgesamt die Position einer Studienempfehlung mit Einschränkungen, die unterschiedlich akzentuiert sind. Zum einen werden Einschränkungen im Hinblick auf die Personen vorgenommen, an die die Lehrkräfte eine Studienempfehlung richten würden: Manche halten besondere künstlerische Kompetenzen für essenziell („Überflieger“; Dm1, 98), andere das unbedingte, alternativlose Streben nach einer künstlerisch-pädagogischen Laufbahn: „Ihr müsst das absolut WOLLEN“ (Cw2, 15). Zum anderen betonen Lehrkräfte, eine Studienempfehlung nur verbunden mit Information und Aufklärung über die herausfordernde Berufsrealität und die Vergütungsverhältnisse auszusprechen, damit Schüler*innen „nicht sagen, ‚Ich möchte Musikpädagogik studieren‘ und dann haben sie aber keine Ahnung, was das eigentlich bedeutet“ (Dw2, 128–129):

Cm3: Das ist natürlich der Punkt, den ich zum Beispiel auch den SVA-Leuten sag: Wenn ich jetzt aber im Gymnasium wär', hätte ich 1000 Euro oder so mehr im Monat. (82–83)

Fm2: Trotzdem bin ich der Meinung, dass diese niederschweligen Angebote, die wir gerade machen müssen, [...] das ist ja alles komplett richtig und total wichtig. Der Punkt ist einfach nur, in welchen Rahmenbedingungen, und dann müssen wir halt hervorkitzeln für die 16-/17-Jährigen, die sich da vielleicht dafür interessieren, warum das so eine wichtige Arbeit ist. (817–822)

In einigen Fällen intensiviert sich das Aufklärungsanliegen eher in Richtung eines warnenden Transparenzhinweises oder Disclaimers:

Fm1: Man muss ganz eindeutig HINWEISEN darauf, dass das so von dem [...] Standing und von der Bezahlung her halt Ourgh! (*angeekelt*) ist, und man muss das halt hinnehmen wollen. (818)

Cw1: Wenn du unterrichten möchtest [...], wirst du nicht auf einem Niveau musizieren – zumindest im Unterrichtsbereich in aller Regel – wie du dir das jetzt grade wahrscheinlich VORSTELLST, ne, sondern du, das ist was ganz ANDERES, ein ganz anderer Umgang mit Musik, den du da machen wirst. (558–563)

Die Auseinandersetzungen um die *Zukunftsfähigkeit des Berufs Musikschullehrkraft* verdeutlichen damit ein Spannungsfeld, in dem individuelle Erfahrungen und strukturelle Hürden eng ineinandergreifen. Aus dieser Gemengelage erwachsen nicht nur konkrete Desiderate der Musikschullehrkräfte für Ausbildung und Berufspraxis, sondern es zeigen sich auch zentrale professionsspezifische Dilemmata, die im folgenden Diskussionsteil entfaltet werden.

4. Konstitutive Antinomien und spezifische professionelle Dilemmata: Diskussion der Ergebnisse

„Inwiefern würden Sie Ihnen nahestehenden Jugendlichen Studium und Berufstätigkeit im künstlerisch-pädagogischen Bereich empfehlen?“ – Ausgehend von dieser Impulsfrage setzt sich in der Auswertung der drei Gruppendiskussionen ein Bild zusammen, das keine eindeutige Antwort zu erlauben scheint. Die Gesprächspartner*innen treten als leidenschaftliche, engagierte Musikschullehrkräfte auf, die selbst grundsätzlich eine starke Identifikation mit ihrem Beruf verspüren, dabei aber sehenden Auges permanent zwischen Erfüllung und Selbst-

ausbeutung (3.1), zwischen künstlerischem Anspruch und künstlerischer Abwertung (3.2) navigieren. Sie nehmen eine Verschärfung dieser Spannungsverhältnisse durch vielfältige Transformationsprozesse wahr, die nicht nur die Institution Musikschule verändern, sondern auch das Berufsbild und die individuell erlebte Berufsrealität (3.3). Diese Diagnose mündet in den Gruppendiskussionen immer wieder in die intensive Auseinandersetzung mit Entwicklungsbedarfen sowie Fragen der Zukunftsfähigkeit des Berufs und der Nachwuchsgewinnung – und verbreitete, vielfältige Vorbehalte gegenüber einer Studien- und Berufsempfehlung an potenzielle Musikschullehrkräfte der Zukunft (3.4). Die Ergebnisse zeigen dabei zahlreiche argumentative Querverbindungen: So beeinflussen etwa die unter 3.3 beschriebenen strukturellen Transformationen sowohl den Arbeitsalltag und die Wahrnehmung der Tätigkeit (3.1) als auch den Blick auf Zukunftsfähigkeit und Nachwuchsfragen (3.4).¹⁹ Besonders interessant erscheint außerdem die Wirkmacht des Ideals der künstlerischen Tätigkeit, das teils explizit, teils implizit alle anderen Kategorien durchzieht. Diese Dynamik wird im Folgenden konkreter betrachtet.

Bereits Martin Loritz (1999) hat in einer groß angelegten Studie zur beruflichen Situation von Musikschullehrkräften zentrale Spannungsfelder beschrieben, die bis heute erstaunlich konstant geblieben sind. So konstatierten viele Lehrkräfte deutliche Defizite in ihrer pädagogisch-methodischen Ausbildung und erlebten eine Diskrepanz zwischen hoher fachlicher Qualifikation und geringer gesellschaftlicher Anerkennung. Besonders problematisch wurden die unzureichende Bezahlung, fehlende Aufstiegsmöglichkeiten und die öffentliche Wahrnehmung des Berufs als „Nebenjob“ oder „brotlose Kunst“ bewertet (Loritz, 1999, S. 5–13). Zugleich zeigte sich, dass Musikschullehrkräfte ihr professionelles Selbstverständnis häufig stärker aus ihrer künstlerischen Tätigkeit als aus ihrer pädagogischen Arbeit bezogen – eine Beobachtung, die eng an das in dieser Teilstudie identifizierte Spannungsfeld des künstlerischen Ideals als Orientierungsrahmen anschließt. Damit hat Loritz bereits früh auf jene strukturellen und habituellen Spannungen hingewiesen, die für die professionelle Identität von Musikschullehrkräften prägend sind und in der hier vorliegenden Studie in aktualisierter Form erneut sichtbar werden. Vor diesem Hintergrund bietet das Konzept der professionellen Antinomien nach Werner Helsper (2021; vgl. auch Lessing, 2016) einen geeigneten theoretischen Rahmen, um diese Spannungsverhältnisse grundlagentheoretisch zu verorten und ihre professionsspezifischen Ausprägungen im Musikschulkontext zu diskutieren.

Helsper versteht Antinomien als grundlegende Spannungsverhältnisse pädagogischer Professionalität, die sich nicht auflösen lassen, sondern dauerhaft den Handlungsrahmen bestimmen (2021, S. 166–176). Sie beruhen darauf, dass professionelle Akteur*innen ihr Handeln an Orientierungen ausrichten müssen, die sich gegenseitig widersprechen, aber jeweils Gültigkeit beanspruchen können. Pädagogisches Handeln ist so stets von paradoxen Konstellationen geprägt, die in konkreten Berufssituationen sichtbar werden. Helsper identifiziert elf konstitutive Antinomien professionellen pädagogischen Handelns, die kontextübergreifend in pädagogischen Settings wirksam sein können (ebd., S. 168–173). Sie bilden ein breites Spektrum grundlegender Spannungsverhältnisse, die pädagogisches Handeln dauerhaft prägen. Auch im Musikschulalltag scheinen sich diese Antinomien zu spiegeln. Im Datenmaterial dieser Teilstudie treten jedoch vor allem zwei in besonderer Schärfe hervor: die Sachantonomie und die

¹⁹ In diesem Sinne ist anzumerken, dass das von Kuckartz und Rädiker (2024, S. 64) formulierte Kriterium eines disjunkten, also konsequent trennscharfen Kategoriensystems nicht vollständig eingelöst werden konnte, was wir hier jedoch weniger als Defizit betrachten, sondern als Symptom der argumentativen Verwobenheit und der Prägnanz bestimmter Vorstellungen, die im Folgenden ausführlicher dargestellt werden.

Organisationsantinomie, die sich exemplarisch veranschaulichen lassen. Andere von Helsper identifizierte Spannungen – etwa Praxis- oder Ungewissheitsantinomie – sind zwar theoretisch relevant, im Korpus unserer Gruppendiskussionen jedoch weniger deutlich ausgeprägt oder eher implizit erkennbar.

- *Sachantinomie*: Musikschullehrkräfte müssen einerseits der Eigenlogik der Musik und des Instruments gerecht werden (Technik, Notentext, musikalische Qualität) und andererseits die individuellen Voraussetzungen und Interessen der Schüler*innen berücksichtigen. Im Unterricht entsteht so immer wieder ein Spannungsfeld zwischen „der Sache“ Musik und der pädagogischen Verantwortung für die Lernenden.
- *Organisationsantinomie*: Professionelles Handeln an Musikschulen ist zunehmend durch organisatorische Rahmenbedingungen geprägt – Lehrverpflichtungen, Curricula, Kooperationen (z. B. JeKits) und verwaltungstechnische Vorgaben. Einerseits bieten diese Strukturen Entlastung und Sicherheit, andererseits schränken sie die professionelle Autonomie und die individuelle Gestaltung der Interaktion von Lehrenden und Lernenden ein.

Diese konstitutiven Antinomien verweisen auf die grundlegende paradoxe Struktur professionellen Handelns, die sich in der Arbeit von Musikschullehrkräften in besonderer Weise verdichten kann.

Darüber hinaus benennt und untersucht Helsper *professionelle Dilemmata* als „konkrete, im Kontext je spezifischer professioneller Kulturen ausgeprägte Antinomien“ (2021, S. 173)²⁰. Antinomien markieren damit die unausweichlichen Grundspannungen pädagogischer Professionalität, während professionelle Dilemmata deren kontextspezifische Zuspitzungen im musikalischen Alltag sichtbar werden lassen. Aufbauend auf den Ergebnissen der vorliegenden Teilstudie lassen sich für den künstlerisch-pädagogischen Kontext der Musikschule insbesondere zwei solcher Dilemmata identifizieren: das *Dilemma des künstlerischen Ideals* (s. 3.2) sowie das *Dilemma des persönlichen Engagements* (s. 3.1), die im Folgenden konkretisiert werden sollen:

Im Anschluss an Helsper lässt sich das Ideal der künstlerischen²¹ Tätigkeit als eine professionsspezifische Ausprägung einer professionellen Antinomie begreifen. Wie im Datenmaterial sichtbar wird, dient die künstlerische Selbstverwirklichung für viele Lehrkräfte einerseits als Antrieb und Legitimation ihrer Berufswahl: Sie verknüpfen ihr pädagogisches Handeln mit dem Anspruch, künstlerische Exzellenz zu verkörpern und weiterzugeben. Dieses Ideal verleiht dem Beruf für sie Sinn, Stolz und ermöglicht ihnen eine hohe persönliche Identifikation. Gleichzeitig erweist sich das künstlerische Ideal im Kontext von Musikschulen und Musikhochschulen als ambivalent und dilemmatisch: Es trägt dazu bei, dass Kontexte, in denen in der Wahrnehmung der Lehrkräfte die pädagogische Komponente gegenüber Anteilen künstlerischen Musizierens dominiert (vgl. 3.2; 3.3), tendenziell abgewertet, bisweilen sogar infantilisiert werden

²⁰ Helsper konkretisiert das Konzept des professionellen pädagogischen Dilemmas am Beispiel der von ihm beschriebenen „Nähe-Dilemmas“ (2011, S. 173) an Waldorfschulen.

²¹ Auch wenn dieser Aspekt hier nicht ausführlicher diskutiert werden kann, soll zumindest erwähnt werden, dass das Verständnis des „Künstlerischen“ in den drei ausgewerteten Gruppendiskussionen nie explizit ausgeführt wird, was seiner Wirkmacht aber offenkundig keinen Abbruch tut. Dies könnte als Hinweis darauf gedeutet werden, „dass dem Begriff des Künstlerischen trotz oder gerade wegen seiner vermeintlichen Unschärfe etwas bislang noch nicht vollständig Abgeholtenes innewohnt, das zu stets erneuter Beschäftigung mit ihm aufruft“ (Handschiek & Lessing, 2025, S. 9).

und Lehrkräfte sich mitunter von ihnen distanzieren. Arbeitspsychologisch könnte hier argumentiert werden: „Wer ‚höhere‘ Bedürfnisse im Beruf befriedigen kann [...], dem oder der fällt es leichter, sich mit dem Beruf bzw. mit den Anforderungen [...] zu identifizieren“ (Heinzer & Reichenbach, 2013, S. 29). Wird das künstlerische Agieren als ein solches höheres Bedürfnis eingestuft, so scheint es in den skizzierten Kontexten kaum befriedigt zu werden, was die Identifikation mit diesem Bereich des Berufs erschweren kann. Geht man wiederum von der tragenden Bedeutung von Identifikation mit Beruf und Tätigkeit für berufliche Identität aus (ebd., S. 18) und berücksichtigt den engen Zusammenhang von beruflicher Identität, affektivem Commitment und Arbeitszufriedenheit (Berg, 2017), so könnte auch hier ein negativer Effekt vermutet werden, der sich für diesen beruflichen Teilbereich auch in den ausgewerteten Gruppendiskussionen abzeichnet.²² Damit entsteht eine paradoxe Doppelbewegung: Während das künstlerische Ideal für viele Lehrkräfte die Grundlage professioneller Motivation bildet, gefährdet es zugleich die Anerkennung der pädagogischen Praxis und schwächt die Attraktivität des Berufs. Besonders an Musikhochschulen wirkt diese Spannung strukturbildend: Studierende erleben eine Hierarchisierung zwischen den Studiengängen, innerhalb derer „künstlerisches kulturelles Kapital“ höher angesehen ist als pädagogisches kulturelles Kapital“ (Lietzmann, 2021, S. 251), so dass die künstlerische Leistung zum Maßstab erhoben und die pädagogische Dimension nachgeordnet wird.²³ Die Folge scheint nicht nur eine verinnerlichte Abwertung pädagogischer Kompetenz, sondern auch eine unzureichende Vorbereitung auf die realen Anforderungen an Musikschulen zu sein. Diese Konstellation mindert die berufliche Attraktivität für Nachwuchskräfte: Wenn ein Berufsfeld als „Plan B“ gilt oder seine pädagogische Dimension diskursiv entwertet wird, erscheint es jungen Musiker*innen weniger als erstrebenswerte Perspektive.

Als eine weitere für den Kontext Musikschule professionsspezifische Antinomie im Sinne Helspers kann das *Dilemma des persönlichen Engagements* gefasst werden: Wie unter 3.1 dargestellt, beschreiben die Musikschullehrkräfte ihre Tätigkeit häufig als eine Art Berufung, die ihnen Freude, Sinnhaftigkeit und kontinuierliche persönliche Entwicklung eröffnet. Die Möglichkeit, musikalische Lern- und Entwicklungsprozesse zu begleiten und dabei zugleich die eigene künstlerisch-pädagogische Expertise einzubringen, wird von vielen als Privileg und als zentrales Alleinstellungsmerkmal ihres Berufs hervorgehoben. Gerade aus dieser Begeisterung heraus kann jedoch eine strukturelle Spannung entstehen: Musikschullehrkräfte betonen, dass ihre Arbeit „viel Extra-Engagement“ und eine ständige Verfügbarkeit erfordert – sei es durch zusätzliche Veranstaltungen, Wochenendtermine oder informelle Mehrarbeit im Unterrichtsalltag. Dieses Mehr an Einsatz wird vielfach als selbstverständlich vorausgesetzt und dient gleichzeitig als Maßstab für professionelle Qualität. Hinzu kommt, dass sich das persönliche Engagement ständig an die gegebenen Arbeitsbedingungen rückkoppelt. Ungünstige Faktoren wie unsichere Beschäftigungsverhältnisse, eine oftmals unzureichende Bezahlung, familienunfreundliche Arbeitszeiten oder fehlende Flexibilität im Stundenplan können die Spannung

²² Interessant erscheint in diesem Kontext auch der Befund von Binder, Laveglia und Niehaus (2012, S. 13), dass Instrumentalpädagog*innen, die ihre eigene künstlerische Begabung als sehr hoch einschätzten, im Mittel eine deutlich geringere Arbeitszufriedenheit bekundeten als solche, die sich selbst keine herausragende Begabung zuschrieben.

²³ Die Befunde mehrerer Teilstudien von MiKADO-Musik deuten an, dass diese Hierarchisierung nicht nur in der Wahrnehmung der Studierenden verankert ist (Lai, 2025), sondern auch in den Äußerungen von Hauptfachlehrenden (Dartsch & Lessing, 2026) und sogar bereits von musikalisch intensiv aktiven Schüler*innen (Schlünkes, 2026; Schulenberg, 2026) rekonstruiert werden kann.

zwischen individuellem Antrieb und institutionellen Rahmenbedingungen verstärken. Während Lehrkräfte ihre Arbeit aus innerer Überzeugung und Leidenschaft als sinnvoll erleben, stoßen sie zugleich an Grenzen, die nicht durch persönliches Engagement kompensiert werden können, bzw. erleben sogar eine Verschärfung der Diskrepanz zwischen hohem Einsatz und bspw. geringer Vergütung. Das professionelle *Dilemma des persönlichen Engagements* verweist somit auf eine grundlegende Spannung im Berufsbild: Persönliches Engagement ist für die berufliche Identität von Musikschullehrkräften unverzichtbar und wird von ihnen selbst als Quelle von Sinn und Attraktivität erlebt. Zugleich führt es – in Spannung mit prekären Rahmenbedingungen – zu einer Verwischung der Grenzen zwischen Beruf und Privatleben, die die Arbeitsbelastung verstärkt, die Sichtbarkeit des Berufs schwächt und die Attraktivität für den Nachwuchs infrage stellen kann. Im Anschluss an Helsper lässt sich diese Spannung als Ausdruck eines professionsspezifischen Antinomieverhältnisses deuten, in dem die Balance zwischen persönlicher Hingabe und struktureller Zumutbarkeit permanent neu ausgehandelt werden muss: Während Lehrkräfte ihre Arbeit aus innerer Überzeugung und Leidenschaft als sinnvoll erleben, stoßen sie zugleich an Grenzen, die nicht durch persönliches Engagement kompensiert werden können. Dass manche dennoch bereit sind, strukturelle Defizite durch extreme individuelle Hingabe zu kompensieren – bis hin zur Selbstbeschreibung in Märtyrer-Metaphern (vgl. 3.1) – verweist auf die paradoxe Logik dieses Dilemmas.

Im Lichte arbeitspsychologischer Forschung lässt sich das beschriebene Spannungsverhältnis zusätzlich mit dem *Job-Demands-Resources-Modell* (JD-R) (Bakker & Demerouti, 2007) fassen. Dieses Modell geht davon aus, dass berufliches Wohlbefinden durch die Balance von Arbeitsanforderungen und Ressourcen bestimmt wird (ebd., S. 312–315). Während Arbeitsanforderungen (z. B. hoher Zeitdruck, emotionale Belastung, unflexible Arbeitszeiten oder prekäre Verträge) zu Erschöpfung und Beanspruchung führen können, eröffnen Ressourcen (z. B. Autonomie, künstlerisch-pädagogische Selbstwirksamkeit, Anerkennung oder kollegiale Unterstützung) Motivationspotenzial und fördern Arbeitsengagement (vgl. Graf & Welte, 2026). Die ausgewerteten Daten zeigen, dass Musikschullehrkräfte ein hohes Maß an intrinsischen Ressourcen mobilisieren – etwa Begeisterung für Musik, Freude an der Arbeit mit Schüler*innen und die Wahrnehmung ihrer Tätigkeit als Berufung. Gleichzeitig berichten sie von hohen Anforderungen, die durch institutionelle Rahmenbedingungen (unzureichende Bezahlung, fehlende Planbarkeit, Zusatzveranstaltungen) verstärkt werden. Damit bestätigt sich eine zentrale Annahme des JD-R-Modells: Erst wenn die vorhandenen Ressourcen die Belastungen dauerhaft abfedern, kann Engagement erhalten bleiben; geraten Anforderungen und Ressourcen jedoch in ein Ungleichgewicht, steigt das Risiko von Frustration, Selbstaussbeutung und sinkender Berufszufriedenheit. Für den musikschulischen Kontext bedeutet dies, dass die langfristige Attraktivität des Berufs nicht allein durch individuelle Einsatzbereitschaft und intrinsische Motivation gesichert werden kann, sondern strukturelle Ressourcen auf institutioneller Ebene notwendig sind, um das hohe Engagement der Lehrkräfte in tragfähige Bahnen zu lenken.

Während Helsper (2021) die unaufhebbaren Spannungsverhältnisse pädagogischer Professionalität betont und die Studienergebnisse diese im musikschulischen Kontext exemplarisch sichtbar machen, eröffnet das arbeitspsychologische Job-Demands-Resources-Modell (Bakker & Demerouti, 2007) eine ergänzende Perspektive. Es verschiebt den Fokus von den strukturellen Antinomien des professionellen Handelns hin zur Frage, wie Anforderungen und Ressourcen im Arbeitsalltag von Lehrkräften austariert sind – und welche Folgen diese Balance oder

ihr Misslingen für Engagement, Zufriedenheit und die Attraktivität des Berufs haben. Deshalb haben die identifizierten Faktoren so unmittelbare Folgen für die Nachwuchsfrage: Lehrkräfte bewegen sich in einem Spannungsfeld, das sie einerseits mit Sinn, Identifikation und Begeisterung erfüllt, andererseits jedoch Momente der Entwertung, Überlastung und strukturellen Frustration bereithält. Genau diese Ambivalenz prägt ihre Zurückhaltung, Jugendlichen den Beruf vorbehaltlos zu empfehlen – und verweist darauf, dass die Attraktivität des Berufs nicht nur individuell, sondern auch institutionell neu ausgehandelt werden muss.

5. Fazit

Die Studienergebnisse lassen erkennen, dass Musikschullehrkräfte in einem Geflecht aus paradoxen Orientierungen arbeiten, die nicht einfach aufzulösen sind. In den geschilderten Erfahrungen verdichtet sich exemplarisch, was künstlerisch-pädagogische Professionalität im Kern ausmacht: Sie bewegt sich stets im Spannungsfeld von Anspruch und Limitationen, von Berufung und Belastung, von künstlerischem Ideal und erlebter Realität. Die vorliegende Teilstudie verdeutlicht, dass sich diese Antinomien im musikschulischen Kontext mit besonderer Schärfe zeigen – und dass eine professionelle Weiterentwicklung an der Bewältigung dieser Spannung ansetzen müsste.

Vor diesem Hintergrund scheint besonders wesentlich, dass die Zukunft des Berufs nicht nur eine Frage besserer Rahmenbedingungen ist, sondern auch eine Frage seiner kulturellen und symbolischen Verortung. Ob Musikschulen als Orte „zweiter Wahl“ oder als Orte kultureller Zukunft wahrgenommen werden, hängt nicht allein von Politik und Ausbildung ab, sondern auch davon, wie es gelingt, Kunst und Pädagogik als gleichwertige Dimensionen eines Berufs zu denken. Erst wenn pädagogisches Handeln nicht länger als nachgeordnet, sondern als eigenständige, komplexe und kreative Praxis anerkannt wird, kann das Spannungsverhältnis zwischen künstlerischer Exzellenz und pädagogischer Expertise produktiv und damit die Attraktivität und Professionalität des Berufs nachhaltig gesteigert werden.

Literaturverzeichnis

- Berg, C. (2017). Zusammenhänge zwischen beruflicher Identität, Commitment und Arbeitszufriedenheit. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 71(3), 169–178.
<https://doi.org/10.1007/s41449-017-0066-7>
- Binder, D., Laveglia, L., & Niehaus, S. (2012). *Arbeitssituation und Arbeitszufriedenheit von Instrumental- und Gesangspädagogen/-innen: Ergebnisse einer Befragung der an den Musikschulen des Kantons Luzern tätigen Lehrpersonen* (Forschungsbericht Nr. 3). Hochschule Luzern – Musik. https://www.researchgate.net/profile/Susanna-Niehaus/publication/274510475_Arbeitssituation_und_Arbeitszufriedenheit_von_Instrumental-_und_Gesangspadagogen-innen_Ergebnisse_einer_Befragung_der_an_den_Musikschulen_des_Kantons_Luzern_tatigen_Lehrpersonen/links/55216c240cf2a2d9e1450ae9/Arbeitssituation-und-Arbeitszufriedenheit-von-Instrumental-und-Gesangspaedagogen-innen-Ergebnisse-einer-Befragung-der-an-den-Musikschulen-des-Kantons-Luzern-taetigen-Lehrpersonen.pdf
- Breitsprecher, A. (2016). „Ich liebe meinen Beruf, aber...“: Ergebnisse einer Umfrage unter Berliner Musikschullehrkräften. *Üben & Musizieren*, musikschule)) DIREKT, (3), 7.

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands–resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
<https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bundessozialgericht. (2022, 28. Juni). *Urteil vom 28.06.2022, B 12 R 3/20 R: Sozialversicherungspflicht bzw -freiheit – Lehrkraft einer Musikschule – Vereinbarung über „freiberufliche Unterrichtstätigkeit“ – Statusbeurteilung – abhängige Beschäftigung – selbstständige Tätigkeit – Abgrenzung*. https://www.bsg.bund.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2022/2022_06_28_B_12_R_03_20_R.html
- Dartsch, M., & Lessing, W. (2026). „Die Latte nicht so hoch hängen...“. Das instrumentalpädagogische Studium und Berufsfeld aus der Perspektive von Hauptfachlehrenden an Musikhochschulen. *üben & musizieren.research*, Sonderausgabe MiKADO-Musik, 368–398.
https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_mikado-musik_dartsch_lessing
- Dresing, T., & Pehl, T. (2024). *Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (9. Aufl.). dr. dresing & pehl GmbH. https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2024/06/Praxisbuch_09_02_Web2.pdf
- Draxler, D., & Hahn, M. (2011). *Studie Arbeitsplatz Musikschule 2006 bis 2010*. Musikkultur Niederösterreich GmbH. https://www.mkmnoe.at/fileadmin/content/Publikationen/41642P_Buch_Kern_report.pdf
- Franz-Özdemir, M. (2015). Co-Teaching – Gemeinsames Unterrichten von Grund- und Musikschullehrenden. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule: Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm „Jedem Kind ein Instrument“* (S. 90–110). Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.bmfr.bund.de/SharedDocs/Publikationen/DE/3/31111_Bildungsforschung_Band_41.pdf?__blob=publication-File&v=3
- Göllner, M. (2017). *Perspektiven von Lehrenden und SchülerInnen auf Bläserklassenunterricht: Eine qualitative Interviewstudie* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 6). Waxmann.
- Graf, C., & Welte, A. (2026). Motivation und Perspektiven für die instrumentalpädagogische Berufstätigkeit. Qualitative Interviewstudie mit Absolvent*innen eines instrumentalpädagogischen Studiengangs. *üben & musizieren.research*, Sonderausgabe MiKADO-Musik, 151–168. https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_mikado-musik_graf_welte
- Grimmer, F., & Lessing, W. (Hrsg.). (2008). *Künstler als Pädagogen: Grundlagen und Bedingungen einer verantwortungsvollen Instrumentaldidaktik*. Schott.
- Handschick, M., & Lessing, W. (2025). *Wissensordnungen des Künstlerischen: Empirische Zugänge zu kooperativen Kompositionsprojekte im schulischen Musikunterricht*. transcript.
- Heinzer, S., & Reichenbach, R. (2013, 3. Januar). *Schlussbericht zum Forschungsprojekt „Die Entwicklung der beruflichen Identität“* [Schlussbericht]. Universität Zürich.
https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-272b-1a72-0000-00002d44d5b6/Schlussbericht_zum_BBT-Projekt_Berufliche_Identitaet.pdf
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Verlag Barbara Budrich.
- Hofstätter, A. (2001). *Freud und Leid des Musikschullehrers: Zur beruflichen Belastung und Arbeitszufriedenheit von Musikschullehrern. Eine empirische Studie*. Studio Weinberg.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. Beltz Juventa.
- Lai, M. (2025). *Studieren zwischen den Feldern: Beweggründe von Musiklehramtsstudierenden für ein künstlerisch-pädagogisches Zweitstudium. Eine qualitative Untersuchung* (unveröffentlichte Abschlussarbeit). Hochschule für Musik und Tanz Köln.
- Lehmann-Wermser, A., Naacke, S., Nonte, S., & Ritter, B. (2010). *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen: Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven*. Juventa.

- Lehmann-Wermser, A., & Witte, P. (2024). Musik studieren und unterrichten – warum nicht? In Bundesfachgruppe Musikpädagogik (Hrsg.), *MULEM-EX: Musiklehrkräftebildung – eine explorative Studie. Hintergründe und Gründe für sinkende Zahlen in den Studiengängen für das Lehramt Musik* (S. 12–23). Bundesfachgruppe Musikpädagogik.
- Lehmann, K., Hammel, L., & Niessen, A. (2012). „Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert...“. Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln: Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 33, S. 195–212). Die Blaue Eule.
- Lessing, W. (2016). Paradoxie als Regel. (Musik-)pädagogische Antinomien im instrumentalen Gruppenunterricht. In N. Ardila-Mantilla, P. Rübke, C. Stöger & B. Wüsthube (Hrsg.), *Herzstück Musizieren: Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis* (S. 77–88). Schott.
- Lietzmann, C. (2021). Die Kunst der Distinktion: Prozesse von Ein- und Ausschluss im Feld musikpädagogischer Studiengänge. In J. Hasselhorn, O. Kautny, & F. Platz (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 41, S. 251–275). Waxmann.
- Lindmaier, H., & Rübke, P. (Hrsg.). (2024). *Instrumentaldidaktik künstlerisch gedacht: Aspekte, Handlungsweisen, Perspektiven* (Wiener Reihe Musikpädagogik, Bd. 5). Waxmann.
- Loritz, M. (1998). *Berufsbild und Berufsbewusstsein der hauptamtlichen Musikschullehrer in Bayern: Studie zur Professionalisierung und zur aktuellen Situation des Berufs des Musikschullehrers*. Wißner.
- Loritz, M. D. (1999). *Mehr als nur Unterricht – Das aktuelle Berufsbild des Musikschullehrers* [Vortragsskript]. Musikschulkongress 1999, München, Deutschland. <https://www.musikschulen.de/medien/doks/mk99/kongress99-AG06.pdf>
- Müller, H. (2023, 16. März). *Nachwuchsmangel bei den Musikschul-Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen: Vorlage 18/527. Anhörung des Ausschusses für Kultur und Medien am 23. März 2023* (Stellungnahme 18/427). Landesverband der Musikschulen in NRW e. V. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST18-427.pdf>
- Niessen, A. (2013). Das Unterrichten großer Lerngruppen im ersten JeKi-Jahr aus Lehrendenperspektive. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 78–96). Waxmann.
- Popp, R. (2011). *Musikschullehrer – „...und was machen Sie beruflich?“: Eine bundesweite empirische Studie zur Situation des Musikschullehrerberufs*. WorldWide-Voice-Music Verlag.
- Schlünkes, E. (2026). „Man tanzt im Kreis mit Chiffon-Tüchern“. Das „Klangholz-Klischee“ und seine Wirkung auf berufliche Orientierungsprozesse junger Musiker:innen. *üben & musizieren.research*, Sonderausgabe MiKADO-Musik, 337–352. https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_mikado-musik_schluenkes
- Schulenberg, M. (2026). Warum (nicht) Musikpädagogik? Eine qualitative Untersuchung zu Einflussfaktoren auf die Studienwahl musikinteressierter Oberstufenschüler*innen. *üben & musizieren.research*, Sonderausgabe MiKADO-Musik, 319–336. https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_mikado-musik_schulenberg
- Simon, J. (2017). *Einkommenssituation und Arbeitsbedingungen von Musikschullehrkräften und Privatmusiklehrern 2017: Ergebnisse der Umfrage der Fachgruppe Musik der ver.di von Juli 2017 – September 2017* [Bericht]. ver.di | Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft, Fachgruppe Musik. <https://miz.org/en/media/216153/download?attachment=>
- Smalla-Pickavé, T. (2024). Den Nachwuchs begeistern: Eine Umfrage zur Beschäftigungssituation der Musikschullehrkräfte in NRW zeigt Lösungsansätze gegen den Fachkräftemangel. *üben & musizieren*, (6), 42–43.

- Spiekermann, R. (2012). „Und was machen Sie beruflich?“. Reimund Popp legt eine bundesweite empirische Studie zur Situation des Musikschullehrerberufs vor. *üben & musizieren*, (4), 36.
- Verband deutscher Musikschulen (VdM). (2024). *FAQ Honorarverträge – Häufige Fragen zu Honorarvertragsverhältnissen an Musikschulen* (Stand: 16.05.2024) [PDF].
<https://www.musikschulen.de/medien/doks/recht/faq-honorarvertrag.pdf>
- ver.di Fachgruppe Musik (Bundesfachgruppenvorstand). (2008). Auswertung der ver.di-Umfrage „Einkommenssituation und Arbeitsbedingungen von Musikschullehrkräften und Privatmusiklehrkräften“ (Februar 2008 bis April 2008) [Bericht].
https://www.lsg.nrw.de/behoerde/presse/archiv/Jahr_2016/Terminsvorankuendigung_fuer_den_6_Juli_2016/ver_di_Umfrage_Einkommenssituation_Musiklehrkraefte_und_Privatmusiklehrkraefte.pdf

Carmen Heß

Hochschule für Musik und Tanz Köln, Standort Wuppertal
Sedanstr. 15
42275 Wuppertal
Deutschland
E-Mail: carmen.hess@hfmt-koeln.de

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

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: *Musikschule, Musikschullehrkräfte, Berufsbild, Studienempfehlung, Nachwuchsmangel*