

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

Zitationsvorschlag: Mücksch, J. (2026). Musikschule – (k)ein Ort des Scheiterns. Bilder vom Ort öffentliche Musikschule und vom Beruf der Musikschul-Lehrkraft: Eine qualitative Studie aus der Perspektive ihrer Lehrkräfte. *üben & musizieren.research*, Sonderausgabe MiKADO-Musik, 303–318. Online verfügbar unter:
https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_mikado-musik_muecksch

Musikschule – (k)ein Ort des Scheiterns

Bilder vom Ort öffentliche Musikschule und vom Beruf der Musikschul-Lehrkraft: Eine qualitative Studie aus der Perspektive ihrer Lehrkräfte

Music school – (not) a place of failure

Images of public music schools and the profession of music school teachers: A qualitative study from the teachers' perspective

Josephine Mücksch

Abstract

As part of the “MiKADO-Musik” research project, the sub-study “Musikschule – (k)ein Ort des Scheiterns” (Music school – (not) a place of failure) investigates teachers' personal perceptions of public music schools and the profession of music school teachers. The research question considers the extent to which specific images can be generated from the statements of the interviewees. It also examines whether these images may change as a result of growing professional experience and the extent to which potential discrepancies between the teachers' self-image and how they are perceived by others become apparent. The experiential knowledge of the music

school teachers was collected as part of a two-phase group interview and the data analysis followed the content-structuring content analysis and the type-forming qualitative content analysis according to Kuckartz and Rädiker. The evaluation of the data shows that the socio-spatial structure of the music school produces both location-specific and professional characteristics with socio-spatial features that can be condensed into concrete images. With regard to job profiles, role models with typifying characteristics emerge, which document an individual scope for creativity in the context of teaching and contribute to the respondents' job satisfaction. The study makes it clear that teachers with in-depth insights into practice do not perceive the music school as a place of failure, but rather as a meaningful place of work.

Zusammenfassung

Die Teilstudie „Musikschule – (k)ein Ort des Scheiterns“ ermittelt im Rahmen des Forschungsprojekts „MiKADO-Musik“ persönliche Vorstellungen von Musikschul-Lehrkräften vom Ort der öffentlichen Musikschule und vom Beruf der Musikschul-Lehrkraft. Die Forschungsfrage berücksichtigt, inwiefern sich aus den Äußerungen der befragten Personen spezifische Bilder generieren lassen. Zudem wird untersucht, ob sich diese Bilder möglicherweise durch die wachsende Berufsfelderfahrung verändern und inwiefern potenzielle Diskrepanzen zwischen dem Selbstbild der Lehrkräfte und deren Fremdwahrnehmung durch Dritte sichtbar werden. Das Erfahrungswissen der Musikschul-Lehrkräfte wurde im Rahmen eines zweiphasigen Gruppeninterviews erhoben. Die Datenauswertung folgte der inhaltlich-strukturierenden und der typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker. So zeigt die Auswertung der Daten, dass die institutionelle Struktur der Musikschule sowohl ortsspezifische als auch berufliche Eigenschaften hervorbringt, die sich zu konkreten Bildern verdichten lassen. Hinsichtlich der Berufsbilder skizzieren sich Rollenbilder mit typisierenden Eigenschaften, die einen individuellen Gestaltungsspielraum im Kontext des Unterrichtens dokumentieren und zur Berufszufriedenheit der Befragten beitragen. Die Studie verdeutlicht, dass Lehrkräfte mit vertieften Einblicken in die Praxis die Musikschule nicht als Ort des Scheiterns, sondern als persönlich bedeutsame Wirkungsstätte wahrnehmen.

1. Orts- und berufsbezogene Perspektiven auf Musikinstitutionen

Dieser Beitrag wird von der These geleitet, dass Musikschul-Lehrkräfte die Musikschule – unter bestimmten Bedingungen und entgegen der in gesellschaftlichen Narrativen häufig kritisch geprägten Außenwahrnehmung – nicht primär als „Ort des Scheiterns“, sondern als bedeutsame Wirkungsstätte wahrnehmen. Ihre Berufserfahrung und die institutionelle Praxis tragen zur Herausbildung positiver und differenzierter Berufs- und Rollenbilder bei, die wiederum maßgeblich zur individuellen Berufszufriedenheit führen. Anzunehmen ist hier, dass sowohl die Berufszufriedenheit als auch das berufliche Selbstbild der Lehrkräfte einen wesentlichen Einfluss auf die Entscheidung von Musikschul-Schüler*innen für ein instrumentalpädagogisches Studium ausüben.

Welche Auswirkungen positive Lehrvorbilder und positive Lehr- und Lernerfahrungen auf die Biografie ihrer Schüler*innen haben, wurde in der Forschung vielfältig dokumentiert:

Magdalena Bork führte an der Wiener Musikuniversität eine qualitative Absolvent*innen-Studie durch, die den beruflichen Verbleib ehemaliger Studierender untersucht. In 40 Tiefeninterviews zeigt sich, wie prägend die ersten Begegnungen mit Lehrpersönlichkeiten – meist Frauen in Kindheit und Jugend, später überwiegend Männer – für die musikalische und biografische Entwicklung der Schüler*innen waren (Bork, 2012, S. 12). Die persönliche Beziehung zum Hauptfachlehrenden wirkt sich nicht nur auf die künstlerischen und technischen Fähigkeiten, sondern ebenso auf die Identitätsbildung, den Berufseinstieg und häufig den gesamten weiteren beruflichen Werdegang aus (Bork, 2012, S. 12). Die Analyse verdeutlicht zudem, dass die Meisterlehre, verstanden als intensive Ausbildung in der Meisterklasse anerkannter Künstler*innenpersönlichkeiten, trotz gesellschaftlichen Wandels das zentrale Rollenbild der Lehrkräfte bleibt.

Helena Gaunt belegt in ihren Forschungen, dass Lehrpersönlichkeiten nicht nur Einfluss auf das Musizieren im Studium, sondern auch auf die beruflichen Vorstellungen und Entscheidungen der Studierenden haben (2010, S. 178). Darüber hinaus verdeutlicht sie, dass Schüler*innen, die Unterricht bei mehreren Lehrenden erhielten, mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen mussten und insgesamt von den vielfältigen Lernmethoden profitierten (Gaunt, 2010, S. 187 f.).

Brigitta Barandun beschäftigt sich in ihrer Dissertation „Wie Begeisterung sich zeigt“ mit der Bedeutung der (enthusiastischen) Persönlichkeit von Lehrkräften für gelingende Lernprozesse im Instrumental- und Gesangsunterricht (2018, S. 16). Im Mittelpunkt stehen dabei die biografischen Erfahrungen der Lernenden, die rückblickend über eigene Lehrpersonen Auskunft geben (Barandun, 2018, S. 49). Aus den Aussagen der Befragten zeichnet Barandun ein Bild der „enthusiastischen Lehrkraft“ (2018, S. 219 f.) und kommt zu dem Ergebnis, dass Begeisterung die Grundlage erfolgreichen Lernens bildet und die Lehrkraft durch ihre eigene Begeisterung die individuelle Persönlichkeit der Lernenden positiv beeinflussen kann (2018, S. 19). In diesem Zusammenhang verweist Barandun auf Hans Günther Bastian, der formuliert, dass dies möglich wird, „wenn sie [die Lehrkraft] nicht vermittelt, sondern selbst zur Vermittlung wird“ (Bastian, 2010, S. 207). Barandun stellt fest, dass der Berufsalltag der Lehrkräfte große Freiheiten für künstlerisch-pädagogische Tätigkeiten eröffnet, da es an institutionellen Vorgaben fehlt (Barandun, 2018, S. 23 f.). Umso zentraler sind daher „ihre Persönlichkeit und ihre Einstellung gegenüber ihrem Beruf, gegenüber Schüler*innen, der Musik und der Welt im Allgemeinen“ (Barandun, 2018, S. 23).

Im Kontext institutioneller und berufsperspektivischer Entwicklungen erscheint die Einbeziehung von Lehrkräften besonders sinnvoll, um institutionelle Eigenschaften sichtbar zu machen. Das zeigt unter anderem auch Christine Löbbert in ihrer Dissertation „Musikschule und Inklusion. Eine empirische Studie“, in der sie Gruppendiskussionen mit Musikschul-Lehrkräften durchführte. Sie kommt unter anderem zu dem Ergebnis, dass Musikschulen einen „vorstrukturierten Raum“ darstellen, „der über Handeln Strukturen vorgibt und zugleich durch dieses Handeln aufrechterhalten bleibt“ (Löbbert, 2024, S. 204). Dabei werden sogenannte konjunktive Erfahrungsräume sichtbar, die nicht einzelfallspezifisch, sondern charakteristisch für öffentliche Musikschulen sind (Löbbert, 2024, S. 14).

Bisher liegen allerdings nur wenige Studien vor, die die Sichtweisen von Lehrkräften an Musikschulen berücksichtigen, insbesondere im Hinblick auf deren Einschätzungen zu den Ursachen des Nachwuchsmangels. Der Landesverband der Musikschulen in Nordrhein-Westfalen initiierte im Dezember 2022 eine Abfrage zur „Lehrkräfte- und Beschäftigungssituation an öffentlichen Musikschulen in NRW“. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte an öffentlichen

Musikschulen überwiegend mit ihrer Arbeit zufrieden sind, insbesondere aufgrund der vielfältigen, sinnstiftenden Aufgaben und ihrer Doppelrolle als Künstler*innen und Pädagog*innen (Landesverband der Musikschulen in Nordrhein-Westfalen, 2023, S. 8).

2. Das Forschungsdesiderat

Die MiKADO-Musik-Teilstudie „Musikschule – (k)ein Ort des Scheiterns“ untersucht die Perspektiven der Lehrenden an Musikschulen. Ziel ist es zu erfahren, welche Bilder sich sowohl vom Ort Musikschule als auch vom Beruf Musikschul-Lehrkraft aus den Aussagen der Befragten generieren lassen und inwiefern sich diese Bilder möglicherweise durch die wachsende Berufsfelderfahrung verändern. Diese Zielsetzung basiert auf der Prämisse, dass die Einbeziehung der Perspektive der Musikschul-Lehrkräfte eine wichtige Facette ist, um auf den Fachkräftemangel an öffentlichen Musikschulen adäquat reagieren zu können. Vor dem Hintergrund des zunehmenden Nachwuchsmangels im Berufsfeld ist die Befragung derjenigen, die aktuell als Musikschul-Lehrkräfte tätig sind, von besonderer Relevanz. Wenn sichtbar wird, wie Lehrkräfte ihre berufliche Tätigkeit erleben, lassen sich Rückschlüsse darauf ziehen, ob die Praxis selbst zur möglichen Unattraktivität des Berufs beiträgt.

Die Erhebung steht unter der zentralen Forschungsfrage (s. Kap. 3), welches Bild Musikschul-Lehrkräfte vom Ort öffentliche Musikschule sowie vom Beruf der Musikschul-Lehrkraft haben und inwiefern sich dieses Bild im Laufe zunehmender Berufserfahrung verändert hat. Darüber hinaus wird untersucht, ob sich hierbei eine Unterscheidung zwischen Eigen- und gesellschaftlicher Außenwahrnehmung erkennen lässt.

In der Datenerhebung wurde auf Bilder zurückgegriffen, um implizites Wissen der Befragten zugänglich zu machen, da sich in diesen Wahrnehmungen, Deutungsmuster und Vorstellungen der Lehrkräfte widerspiegeln (Neuß, 2014, S. 240). Im Fokus stehen hier Metaphern, die in verbildlichter Form auf konjunktive Erfahrungshorizonte verweisen und damit Wissensbestände zum Ausdruck bringen, die anderweitig schwer greifbar wären (Paseka & Kruska, 2022, S. 271). Über metaphorische Sprachbilder lassen sich unter anderem Selbstdeutungen der Befragten erfassen, so zum Beispiel Selbstbilder, die die eigene Profession betreffen und dabei „Rückschlüsse auf das professionelle Selbstverständnis der Teilnehmer*innen“ (Paseka & Kruska, 2022, S. 273) zulassen. Rudolf Schmitt hebt hervor, dass Metaphern demnach zur „Herstellung sozialer Phänomene (...) und zur Positionierung sozialer Akteure“ (2017, S. 18) dienen.

Vor diesem Hintergrund erschien der Einsatz von Metaphern in der Untersuchung besonders geeignet, um über die gewählten Bilder Einsichten und Selbstverständnisse der Befragten zu gewinnen.

Durch das methodische Vorgehen (s. Kap. 4) der typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024, S. 176–195) lassen sich typische Merkmale herausarbeiten und in Bezug auf die übergeordnete Forschungsfrage zu Bildern verdichten, die Rückschlüsse auf Strukturen innerhalb der Institution, berufliche Rollenbilder sowie charakteristische Eigenschaften der Lehrkräfte ermöglichen.

Diese werden in der Ergebnisdarstellung (s. Kap. 5) in ihren spezifischen Merkmalen beschrieben. Darüber hinaus wird erörtert, welche Rückschlüsse sich aus den Rollenbildern in

Bezug auf institutionelle Strukturen und Herausforderungen im Bereich des beruflichen Nachwuchses ziehen lassen (s. Kap. 6).

3. Forschungsfragen und Vorannahmen im Überblick

Der Forschungsgegenstand dieser Studie sind die persönlichen Vorstellungen von Lehrkräften zum Ort öffentliche Musikschule sowie zum Beruf der Musikschul-Lehrkraft unter Einbeziehung des eigenen beruflichen Selbstbildes vor dem Hintergrund der Ergründung des Nachwuchsmangels in der Instrumentalpädagogik und Elementaren Musikpädagogik. Um Ursachen hierfür ergründen zu können, steht im Fokus der Studie wie Musikschul-Lehrkräfte die öffentliche Musikschule und die Arbeit in diesem Berufsfeld wahrnehmen. Für die Studie ergibt sich daraus die übergeordnete Forschungsfrage:

Welches Bild haben die Musikschul-Lehrkräfte vom Ort öffentliche Musikschule und vom Beruf der Musikschul-Lehrkraft?

Es wird angenommen, dass das Bild von Ort und Beruf einem Wandel unterliegt und dass sich insbesondere das Berufsbild im Verlauf vom Berufseinstieg bis zum Renteneintritt verändert hat. Unter besonderer Berücksichtigung des fortgeschrittenen Alters und der langjährigen Erfahrung der Befragten ergibt sich daraus folgende untergeordnete Forschungsfrage:

Hat sich dieses Bild von Beruf und Institution im Laufe der Zeit gewandelt?

Darüber hinaus besteht die Annahme, dass Unterschiede zwischen dem persönlichen Selbstbild einer Lehrkraft und der Außenwahrnehmung durch ihr gesellschaftliches Umfeld existieren. Vor diesem Hintergrund ergibt sich als weitere untergeordnete Forschungsfrage:

Lassen sich hinsichtlich des Bildes vom Ort Musikschule und vom Beruf der Lehrkraft Unterschiede zwischen der Außenreaktion und der Eigenwahrnehmung feststellen?

4. Methode

Die im Rahmen der Analyse entwickelten Typen müssen im Zuge weiterführender Datenerhebungen durch zusätzliche Fälle empirisch abgesichert werden. Zwar kann eine erste Typenbildung auf der Basis eines Einzelfalls sowie eines explorativen Vorgehens erfolgen, jedoch ist eine systematische Prüfung erforderlich, inwiefern die identifizierten Typen auch in weiteren Fällen Bestand haben oder gegebenenfalls modifiziert, erweitert oder differenziert werden müssen. Dieses Vorgehen dient sowohl der empirischen Validierung als auch der theoretischen Fundierung der Typologie und ermöglicht eine fundierte Einschätzung ihrer Tragfähigkeit und Reichweite.

4.1 Das Studiendesign

Das Erfahrungswissen der Musikschul-Lehrkräfte wurde im Rahmen von zwei aufeinanderfolgenden Gruppendiskussionen mit derselben Gruppe erfasst. In Vorbereitung auf die Gruppendiskussion wurde ein Leitfadeninterview erstellt mit Fragen, die in engem Bezug zu der übergeordneten Forschungsfrage und den zwei Hauptthemenfeldern *Bild vom Ort* und *Bild vom Beruf* standen. Die erste Datenerhebung vor Ort fand am 20. November 2024 statt und dauerte 30 Minuten. Entlang der Transkription des ersten Datenmaterials wurden in Anknüpfung an die zwei Hauptthemenfelder und die Vorannahmen präzisierende Leitfragen für die zweite Datenerhebung entworfen, um eine thematische Vertiefung zu ermöglichen. Es erschlossen sich zusätzlich die zwei weiteren Themenfelder *Wandel des Berufsbildes* und *Diskrepanzen zwischen Selbstbild und Außenwahrnehmung*. Die zweite Gruppendiskussion fand am 27. November 2024 statt.

Die Datenauswertung erfolgte mit der inhaltlich strukturierenden und der typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2024, S. 129–156, 176–195). Grundsätzlich werden bei der qualitativen Inhaltsanalyse manifeste und latente Inhalte wissenschaftlich und systematisch analysiert (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 39). Dabei stehen Kategorien im Zentrum der Analyse, anhand derer das Forschungsmaterial kodiert wird (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 39). Aufbauend auf die inhaltlich strukturierende Analyse zielt die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse darauf ab, entlang relevanter Merkmale Typen zu konstruieren (S. 176). Durch die induktive Codierung lassen sich Merkmale identifizieren, die hinsichtlich ihrer Ausprägungen systematisch verglichen und in einem Merkmalsraum zu Typen verdichtet werden können. Die Typenbildung ist somit das Ergebnis eines gezielten systematischen Fallvergleichs (S. 179).

Es wurden entlang der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse deduktiv die vier Hauptkategorien *Bild vom Ort*, *Bild vom Beruf*, *Wandel des Berufsbildes* und *Diskrepanzen zwischen Selbstbild und Außenwahrnehmung* erschlossen. Die Kategorien *Wandel des Berufsbildes* und *Diskrepanzen zwischen Selbstbild und Außenwahrnehmung* wurden mit der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse kodiert. Es zeigte sich, dass sowohl hinsichtlich des *Bildes auf den Ort*, als auch bei den *Bildern auf den Beruf* konkrete Bilder in Form heterogener Typen sichtbar wurden. Zum einen wurden unterschiedliche Bilder von Institution deutlich, zum anderen kristallisierten sich verschiedene Lehrkraftbilder und damit verbundene Lehrtypen heraus, denen im Verlauf der Codierung bestimmte Merkmale zugeordnet werden konnten.

Das Format der Gruppendiskussion ermöglichte es, individuelle Erfahrungen und Sichtweisen im gemeinsamen Austausch sichtbar werden zu lassen und zugleich kollektive Einstellungen, Ideologien und Vorurteile hervorzubringen (Mayring, 2016, S. 78). Im Unterschied zu einem Einzelinterview, das stärker auf persönliche Erfahrungen fokussiert gewesen wäre, bot die Gruppendiskussion die Möglichkeit, Einzelperspektiven im Kontext der Interaktion mit anderen Teilnehmenden zu entfalten. Dadurch rückten insbesondere Erlebnisse in den Vordergrund, die die institutionellen Interaktionen und sozialräumlichen Gegebenheiten betreffen.

Die Auswertung der Daten mittels qualitativer Inhaltsanalyse ermöglichte es, die Datenmenge im Hinblick auf die Forschungsfrage durch die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse zu ordnen, zu kategorisieren und inhaltlich zu verdichten. Gerade durch das methodische Vorgehen über Bildvorstellungen konnten implizites Wissen, Bedeutungen sowie subjektive Sichtweisen rekonstruiert und ergebnisorientiert dargestellt werden. In Anknüpfung daran wurde das

typenbildende Verfahren gewählt, um diese Bilder in der Ergebnisdarstellung systematisch aufzuzeigen und Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten zwischen den Sichtweisen herauszuarbeiten (Kelle & Kluge, 2010; Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 176 f.). Einige Metaphern lassen sich unter den Subkategorien „Musikschule als Ausbildungsstätte“ oder „Musikschule als Ort der Freizeitgestaltung“ erfassen. Andere Subkategorien wurden hingegen auf Grundlage der Beschreibungen als Metaphern interpretiert und metaphorisch verbildlicht.

4.2 Stichprobe

Die Studie wurde an einer Bezirksmusikschule durchgeführt, die Mitglied des Verbands deutscher Musikschulen (VdM) ist und sich im Vorort einer deutschen Großstadt befindet. Die Gewinnung von Studienteilnehmenden gestaltete sich jedoch als herausfordernd, da die dezentral organisierte Unterrichtstätigkeit sowie zahlreiche Teilzeitbeschäftigungen die Rekrutierung von Lehrkräften erschwerten. Durch persönliche Kontaktaufnahmen konnten vier Lehrkräfte für die Befragung gewonnen werden, von denen eine krankheitsbedingt absagte. Vor Beginn der Befragung erhielten die Teilnehmenden Informationen zu Thema, Dauer, Freiwilligkeit, Anonymität und Datenschutz. Alle gaben ihr Einverständnis, erhielten keine Entlohnung, wurden nicht getäuscht und hatten keine negativen Folgen zu erwarten.

Die drei befragten Musikschul-Lehrkräfte werden im Folgenden hinsichtlich ihrer Merkmale beschrieben. Die *Befragte 1* (B1), weiblich, wurde 1969 in Russland geboren. Ihre instrumentale Ausbildung erhielt sie an einem Konservatorium in Russland. Sie absolvierte dort ihr Diplom zur Klavierpädagogin und Chorleiterin. In Deutschland schloss sie ein Aufbaustudium in Elementarer Musikpädagogik ab. Derzeit ist sie als Lehrkraft für Klavier, Gesang und Elementare Musikpädagogik (EMP) mit einem Umfang von 32 Wochenstunden fest angestellt. Nebenberuflich leitet sie zudem einen Chor. Ihr ursprünglicher Berufswunsch vor Studienbeginn war es, Medizin zu studieren und Ärztin zu werden. Auf Anraten ihrer damaligen Klavierlehrerin sowie ihrer Familie entschied sie sich jedoch für ein künstlerisch-pädagogisches Klavierstudium mit dem Berufsziel der Klavierpädagogin. Ausschlaggebend war dabei, dass in Russland sowohl Musikschul-Lehrkräfte als auch Mediziner*innen vergleichbar vergütet wurden, der Lehrberuf jedoch zusätzlich längere Ferienzeiten bot. In den Anfängen ihres Studiums strebte sie in erster Linie eine künstlerische Laufbahn an und konnte sich eine Tätigkeit als Lehrkraft zunächst nicht vorstellen. Die zusätzliche pädagogische Ausbildung stellte daher eher eine pragmatische Entscheidung dar. Je weiter ihr Studium jedoch fortschritt und je mehr praktische Erfahrungen sie in der instrumentalpädagogischen Arbeit sammelte, desto stärker festigte sich ihr Wunsch, als Musikpädagogin in verschiedenen Arbeitsfeldern tätig zu werden. Aus diesem Grund schloss sie ein weiteres Studium in Elementarer Musikpädagogik an. Ihren zusätzlichen Plan, eine Promotion zu absolvieren, verfolgte sie mit Beginn ihrer Unterrichtstätigkeit jedoch nicht weiter.

Die *Befragte 2* (B2), weiblich, wurde 1962 in der Bundesrepublik Deutschland geboren. Ihre instrumentale Ausbildung erhielt sie als Kind und Jugendliche bei einer Privatlehrerin. Sie absolvierte ein Studium als Diplommusikpädagogin für Klavier und schloss im Anschluss eine Weiterbildung zur Musiklehrerin für allgemeinbildende Schulen an. Zu Beginn ihres Studiums verfolgte sie das Ziel, als Klavierlehrerin zu arbeiten. Gegen Ende des Studiums entwickelte sie jedoch den Wunsch, Grundschulpädagogin zu werden und ein Gesangsstudium aufzunehmen, dem sie jedoch nicht nachging. Aktuell ist sie mit einem Stellenumfang von 50 % fest an

einer Musikschule angestellt und unterrichtet auf Honorarbasis 15 % an einer dualen Hochschule. In der Vergangenheit unterrichtete sie auch als Musiklehrerin an einer allgemeinbildenden Schule.

Die *Befragte 3* (B3), weiblich, wurde 1948 in den USA geboren. Ihre instrumentale Ausbildung erhielt sie als Kind und Jugendliche bei einer Privatlehrerin. Sie absolvierte in den USA einen Bachelor of Music in Education sowie zwei Master of Music im Fach Viola. Zu Beginn ihres Studiums strebte sie eine Tätigkeit als Musiklehrerin im Schuldienst an. Gegen Ende des Studiums entwickelte sich der Wunsch, als Orchestermusikerin zu arbeiten. Sie vereinte beide Wünsche und war im Laufe ihres Berufslebens sowohl an Musikschulen, als auch im Orchester tätig. Aktuell befindet sie sich im Ruhestand und ist nebenberuflich tätig. Sie arbeitet wöchentlich sieben Stunden als Englischlehrerin, elf Stunden auf Honorarbasis als Musikschul-Lehrkraft und sechs Stunden im Orchester als Orchestermusikerin.

5. Ergebnisse

Die Darstellung der Untersuchungsergebnisse orientiert sich an der zentralen Forschungsfrage und gibt Aufschluss darüber, wie Musikschul-Lehrkräfte sowohl den Ort öffentliche Musikschule als auch ihren Beruf wahrnehmen. Dabei wird auch der Wandel des Berufsbildes berücksichtigt und die Diskrepanz zwischen dem Selbstbild der Musikschul-Lehrkräfte und ihrer Wahrnehmung dessen, wie Dritte den Beruf und den Ort Musikschule sehen, dargestellt.

5.1 Bild vom Ort der öffentlichen Musikschule

5.1.1 Musikschule als Ort einer Ausbildungsstätte

Im Zuge des Interviews entfaltet eine Lehrkraft das Wunschbild der *Musikschule als Ort einer Ausbildungsstätte*, das von den anderen beiden Befragten Zustimmung erhält. Dieses Bild geht auf den biografischen Bezug der Befragten zurück, die die Musikschule in Russland als „Ausbildungsstätte“ erfahren hat: Das attraktive „alte Gebäude mit super Konzertsaal“ an einem zentralen Ort, „ernste Lehrer“, Aufnahmeprüfungen, zeitintensive Förderung durch „täglichen Unterricht“, die musikalisch umfassende Ausbildung „mit allen möglichen Fächern“ sowie eine ansprechende finanzielle Vergütung der Lehrkräfte machten die Musikschule aus ihrer Sicht sowohl nach innen als auch nach außen zu einem besonderen Ort (I, 2). Darüber hinaus wird auch die institutionelle Kontrolle erwähnt, die sich in Form der Dokumentation des Unterrichts äußert: „Was die als Lehrer [in Russland] so für Papierzeug noch machen müssen, die müssen schreiben Berichte und so“ (I, 2).

5.1.2 Musikschule als Ort der Freizeitgestaltung

Als Kontrast zum Wunschbild der *Musikschule als Ausbildungsstätte* zeichnet sich im Interview für alle drei Befragten in ihrer aktuellen beruflichen Tätigkeit das Bild von *Musikschule als Ort der Freizeitgestaltung* ab. Dieses Bild ergibt sich aus deren Einschätzung, dass die Institution Musikschule maßgeblich an den Erwartungen und Bedürfnissen ihrer Schüler*innen und deren Erziehungsberechtigten ausgerichtet sei, die häufig keine professionelle musikalische Ausbildung erwarten. Somit gibt es weder Leistungsvorgaben auf administrativer Ebene und Leistungsansprüche auf Seiten der Schüler*innen und deren Eltern: „(...) du kannst quasi buchen,

wie reiten oder so. Es ist von Grundlagen hier in Deutschland anders, (...) nicht auf einem professionellen Druck aufgebaut“ (I, 9), „mehr Freizeitgestaltung als professionelle musikalische Ausbildung“ (I, 3). Einerseits wird von den Befragten positiv hervorgehoben, wie Musikschule Angebote der Spitzen- und Breitenförderung und ein kreatives, vielseitiges musikalisches Angebot leisten, um damit möglichst viele Menschen erreichen zu können: „es ist allumfassend hier in [arbeitgebende Musikschule], das bringt die Leute zu uns“ (II, 2). Andererseits äußern die Befragten ihren Unmut darüber, sich in ihrer Arbeit nach äußeren Erwartungen richten zu müssen und selbst keine stellen zu dürfen: „Ist ja auch legitim, das Kind soll Spaß haben, aber da ist eben nicht immer ein Anspruch da“ (I, 44). Hinzukommt, dass die Nutzung von Außenstandorten sowie die Auslagerung von Unterrichtsräumen in allgemeinbildenden Schulen im Verbund mit dort oft anzutreffenden desaströsen Raum- und Arbeitsbedingungen dazu beitragen, dass die Musikschule von den Befragten als ein Raum der Freizeitgestaltung verstanden wird, der dem einer musikalischen „Ausbildungsstätte“ (I, 2) untergeordnet ist. Angesichts dieser Raumsituation entsteht bei den Befragten der Eindruck, an den Außenstandorten „fünf Stufen herabgestuft“ (II, 44) zu sein.

Die drei Befragten fühlen sich isoliert von der arbeitgebenden Institution und nehmen diese vorwiegend auf administrativer Ebene wahr, wodurch ihr pädagogisches Handeln institutionell unberührt bleibt. Gleichzeitig schätzen sie jedoch die Möglichkeit, dadurch ihren Unterricht „frei und kreativ“ (I, 2) gestalten zu können. Das verdeutlicht ihr ambivalentes Verhältnis zwischen institutioneller Distanz und professioneller Autonomie.

5.1.3 Musikschule als Ort sozialer Interaktion

In der Datenerhebung zeigt sich, dass die befragten Lehrkräfte die *Musikschule als Ort sozialer Interaktion* wahrnehmen. Diese Einschätzung der Befragten bezieht sich in erster Linie auf die Kommunikation zwischen Lehrenden und Schüler*innen, umfasst aber auch weitere Formen des sozialen Austauschs. Eine Befragte, die ihr gesamtes Berufsleben neben der Musikschultätigkeit im Orchesterdienst verbrachte, verdeutlicht diesen Unterschied besonders eindrücklich: Während sie das Orchesterspiel als eher passiv einordnet, bewertet sie die Unterrichtstätigkeit als aktiv, da sie ihrer Wahrnehmung nach durch Interaktion mit Kindern, Lehrkräften sowie durch gemeinschaftliche Veranstaltungen geprägt ist. Im Orchester, so ihre Einschätzung, „sitzt man passiv und man spielt. Und hier hat man Interaktion mit anderen Kindern, Lehrkraft, Orchesterkonzerte, Remmidemmi!“ (I, 25) Gerade diese intensive soziale Interaktion fördert auch eine stärkere regionale Einbindung: „Die Kinder kommen von anderswo [überall?] her“ (I, 4). Besonders das gemeinsame Musizieren im Ensemble wird dabei als sozial verbindendes Element hervorgehoben. Eine befragte Lehrkraft beschreibt: „Ich denke auch, die Gruppenarbeit, die Kinder lernen Freunde kennen, und das [...] Zusammenbasteln, etwas zu kreieren [...] vorspielen [...] ist sehr nützlich, sehr schön!“ (II, 16). Diese von den Befragten wahrgenommene soziale Qualität prägt sowohl den Ort als auch die Institution Musikschule maßgeblich. So sprechen diese im Interview den unterschiedlichen Musikschulen jeweilige Charaktereigenschaften zu: „ich habe an verschiedenen Musikschulen gearbeitet und die waren alle anders. [Musikschule Nachbarort 1] ist ehrgeiziger als [arbeitgebende Musikschule]“ (I, 4). Diese Beobachtung manifestieren sie auch auf die Frage hin, ob sich ihre Arbeit an einer anderen Einrichtung anders gestalten würde: „Ja, garantiert! Die oberen Leute [Vorgesetzten?] sind anders und die Kollegen sind anders, und die Ansprüche sind anders!“ (II, 85-86).

5.1.4 Musikschule als bezugslose Räume

Ein zentraler Aspekt ist der fehlende räumliche Bezug zur arbeitgebenden Institution, der sich in Aussagen von den befragten Lehrpersonen widerspiegelt, sodass *Musikschulen als bezugslose Räume* wahrgenommen werden: So würde etwa die Beständigkeit eines festen Unterrichtsraums als angenehm empfunden, da dieser neben der Vertrautheit auch mit der Verfügbarkeit eines adäquaten Instruments verbunden ist. Umgekehrt wird ein häufiger oder unvorhersehbarer Raumwechsel als unangenehm beschrieben, da dies das Wohlbefinden und die Unterrichtssituation beeinträchtigen kann: „Ich würde mich wahrscheinlich auch total unwohl fühlen, wenn ich jetzt in „keine Ahnung wo“ unterrichten muss.“ (II, 5). Die Befragten sind sich einig darüber, dass die Qualität des Unterrichtsraums in einem direkten Zusammenhang mit der Unterrichtsqualität stünde. So wird von ihnen das Fehlen einer musikalisch anregenden Atmosphäre als hinderlich für produktives Lernen beschrieben. Ein Beispiel hierfür ist die Unterrichtssituation in einem Abstellraum mit veralteter Ausstattung und schlechter Akustik: „Im Klassenzimmer sitzen, mit einem alten Klavier in der Ecke, keine musikalische Atmosphäre (...)“ (II, 40). Die räumlichen Bedingungen, die häufig nicht optimal sind, werden als limitierend für die Gestaltung eines „schönen“ und lernförderlichen Unterrichtsortes wahrgenommen. Trotz dieser Rahmenbedingungen machen die Lehrkräfte deutlich, den Einfluss der räumlichen Begebenheiten auf ihren Unterricht auszublenden: „Mich gibt es, egal ob ich zuhause in meinem Zimmer oder dort unten unterrichte so wie ich bin!“ (II, 55). Dennoch wird anerkannt, dass die räumlichen Bedingungen eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen: „Aber das sind die Bedingungen, unter denen wir arbeiten. Ich habe da schon immer einen Haken dran gemacht“ (II, 55).

5.2 Bild vom Beruf der Musikschul-Lehrkraft

Die Wertschätzung der persönlichen Freiheit im Rahmen des Unterrichtens findet sich sowohl bei Lehrkräften, die an Außenstandorten unterrichten als auch bei jenen, die im sogenannten Haupthaus lehren. Sie geht einher mit innerer Distanz zur Institution Musikschule sowie mit beruflichen Einstellungen und Beziehungsmustern, die sich zu Rollenbildern bzw. Lehrtypen verdichten lassen, denen – das ist zu betonen – eine hohe Berufszufriedenheit gemein ist.

5.2.1 Die Meisterin

Die Typisierung *Die Meisterin* stützt sich auf den Begriff der Meisterlehre, der auf einer langen Tradition beruht, bis ins 21. Jahrhundert reicht und die Lehrkonzepte in der klassischen Musikausbildung bis heute prägt. Zugrunde liegt hier das Verständnis des Meisters als herausragender Fachperson, der für seine Expertise anerkannt wird (Bork, 2012, S. 12). Kennzeichnend für die Meisterlehre sind meist autoritäre Unterrichtsstrukturen: Lehrende gelten als Wissende, Schüler*innen als Unerfahrene, wobei Respekt leicht in Angst umschlagen kann. Die uneingeschränkte Macht der Lehrenden über künstlerische und berufliche Belange verstärkt diese Asymmetrie und begünstigt Folgsamkeit, Passivität und Anpassung (Bork, 2012, S. 14). Nicht selten geht damit eine Verklärung des Meisters einher (Barandun, 2018, S. 174). Auch wenn in der Literatur immer wieder das positive Bild des Meisters gezeichnet wird (Rittner, 2012, S. 17–19), wird sich hier auf ein Verständnis gestützt, wie es bis heute in den Lehrkonzepten

sichtbar ist (Bork, 2012; Gaunt, 2010). Die Instrumentallehrperson als Meister*in liegt meist eine bestimmte Verhaltensweise und Unterrichtseinstellung zugrunde, die im Zuge der Datenerhebung bei einer Teilnehmenden deutlich wurde und somit typisierbar war.

Die Meisterin hat einen hohen Leistungsanspruch an ihre Schüler*innen und nutzt deren Erfolge zur Stärkung ihres eigenen Selbstwertgefühls: „Ich stecke die alle in Wettbewerbe, das ist für mich wichtig!“ (I, 7). Sie beschreibt sich selbst aber auch ihre Kolleg*innen als „absolute Einzelkämpferin“ (I, 10) und verspürt aufgrund ihrer konkurrenzorientierten Haltung gegenüber dem Kollegium kein Bedürfnis nach innerkollegialem fachlichem Austausch. Stattdessen holt sie sich Anregungen eher aus anonymen Quellen, wie etwa einer „Facebookgruppe“ (I, 13). Ihre Begeisterung für den Beruf begründet sie mit dem Erfolg ihrer Schüler*innen: „Ich liebe meinen Beruf über alles, weil ich habe viele Erfolge mit meinen Schülern!“ (I, 29). Positiv hebt sie die institutionelle Anerkennung leistungsstarker Schüler*innen hervor: „Wir haben ja die Stipendiaten, und zum Glück wird jetzt ‚Jugend musiziert‘ auch als etwas Besonderes betrachtet. Die Kinder bekommen auch Belohnung in Zusatzunterricht“ (I, 57).

5.2.2 Die Künstlerin

Die Künstlerin erfüllt sich durch die Möglichkeit der Teilzeitbeschäftigung ihren beruflichen Traum, indem sie sowohl im Orchester spielt, als auch an der Musikschule unterrichtet. Sie definiert ihr berufliches Selbstbild in erster Linie über ihre künstlerische Präsenz „Ich als Orchestermusikerin (...)“ (I, 15) und empfindet die Arbeit an der Musikschule als kreativen Ausgleich, da sie an diesem Ort ihre „Begeisterung für Musik mit den Schülern teilen“ (I, 17) kann und die soziale Interaktion, das „Remmidemmi“ (I, 25) genießt. Das steht im Kontrast zu ihren Erfahrungen im Orchester, in dem es „genug Konflikte (...) und Neid und Intrigen“ (I, 17) gebe. In ihrer Musikschularbeit setzt sie sich nicht unter den Druck einer ihr Anerkennung verschaffenden Beweisspflicht, was unmittelbar auf ihr eigentliches berufliches Selbstbild, das der Künstlerin, zurückzuführen ist. Daraus ergibt sich nicht nur eine entspannte Beziehung zu ihren Schüler*innen und Kolleg*innen, sondern auch ein gelassener, beobachtender Blick auf das Geschehen in der Institution.

5.2.3 Die Vollblutpädagogin

Für *die Vollblutpädagogin* stehen die Schüler*innen im Fokus. Ihre Erwartungen orientieren sich an denen des Kindes und betont, man solle „nie über das hinweggehen, was ein Kind überhaupt kann“ (II, 23). Sie sieht sich als wichtige Begleiterin in der „individuellen Entwicklung von Kindern“ (I, 18) und stärkt ihren beruflichen Selbstwert durch die äußere Hervorhebung der hohen pädagogischen Kompetenz, die der Beruf verlangt: „Es gibt Künstler, die können alles, aber die können das nicht den Leuten beibringen!“ (I, 40). „Es gibt Sängerinnen, ich kann so nicht singen, aber ich kann beibringen, dass man so singt!“ (I, 40). An einem fachlichen kollegialen Austausch ist sie interessiert, ebenso an der Weiterentwicklung ihrer künstlerisch-pädagogischen Tätigkeit. In diesem Zuge erwähnt sie, für ihre Schüler*innen mütterliche Gefühle zu empfinden. Ich bin der Kumpel, gleichzeitig auch (...) Mutter, ich kenne alle Geheimnisse, die Eltern nie erfahren werden!“ (I, 29). Dieses Rollenbild ergibt sich für die Befragten aufgrund der vertrauten und engen Beziehung zu den Schüler*innen, die weit über die Musik hinausgeht: „Das ist eine psychologische Betreuung. Nicht nur Musik lernen, sondern, wir sind Ansprechpartner!“ (I, 29).

5.2.4 Die Lehrkraft als Institution

Aus der Datenanalyse ergibt sich das Rollenverständnis der *Lehrkraft als Institution*. Dieses Selbstbild basiert auf dem subjektiven Eindruck fehlender institutioneller Kontrolle und Einbindung. So schildert eine Lehrkraft: „Wir sind nicht eingebunden in eine Entwicklung, in eine Weiterentwicklung und auch nicht in eine Kontrolle“ (I, 10). Auch über lange Zeiträume hinweg bleibe professionelle Rückmeldung aus: „In der sehr, sehr langen Zeit des Unterrichtens war nie irgendjemand in meinem Unterricht, um einfach mal einen Blick zu werfen, evaluieren, Erfahrungen austauschen, irgendetwas!“ (II, 10). Die daraus resultierende Selbstbestimmung führt dazu, dass Lehrkräfte ihre Unterrichtsinhalte weitgehend eigenständig gestalten. Durch das Ausbleiben institutioneller Rückkopplung entsteht der Eindruck, „im positiven wie im negativen Sinne machen“ zu können „was ich will, es kommt höchstens dann zu Tage, wenn die Schülerzahlen nicht mehr stimmen, weil Unzufriedenheiten auftauchen.“ (II, 10). Die Entscheidung darüber, wie ernst Inhalte genommen werden, liegt nach Einschätzung der Lehrkräfte somit bei ihnen selbst oder bei den Schüler*innen: „Hier bist du als Lehrer frei, kreativ und du entscheidest dich selber welche Schule oder die Schüler entscheiden, wie ernst die das alles nehmen müssen, wollen“ (I, 2). Zudem wird deutlich, dass curriculare Vorgaben kaum Beachtung finden: „Das ist eher so, ich möchte gerne, dass sie etwas spielen. Also, ich möchte nicht, dass sie spielen, weil die Musikschule das verlangt. Auch diese Pläne die wir haben, ich weiß nicht, ich hab noch nie diesen Plan gelesen (lacht)!“ (II, 28). Auch im Bereich der Fortbildung zeigt sich eine geringe institutionelle Unterstützung: „Das Thema Fortbildung war immer ein sehr kleines, wenn man wollte, konnte man. Manchmal durfte man aber auch nicht, aber das war das einzige Angebot, was so für Austausch, Weiterbildung oder ähnlichem möglich war.“ (I, 10). Die Institution Musikschule wird von den Lehrkräften überwiegend auf einer administrativen Ebene wahrgenommen, insbesondere dann, wenn sie als einschränkend empfunden wird. Auf die Frage, wann die Institution Musikschule für die Lehrkräfte am spürbarsten sei, antwortet eine Befragte: „Wenn wir bevormundet werden!“ (II, 60).

5.3 Wandel des Berufsbildes

Hinsichtlich der Entwicklung der beschriebenen Rollenbilder ließ sich bei allen drei Befragten im Laufe der Zeit gleichermaßen ein ähnlicher Wandel feststellen: Mit Beginn der berufspraktischen Erfahrungen an der Musikschule wuchs die Wertschätzung und Begeisterung für das Berufsfeld. Waren sie vor Beginn ihrer Tätigkeit noch der Auffassung „Musiklehrerberuf ist so Pipifax-Sache“ (I, 25), tat sich mit Beginn der Praxis eine „Vielfalt und Komplexität der Musikschulsache“ (I, 25) auf, die bei ihnen zu einer grundsätzlichen Zufriedenheit mit der eigenen Lehrtätigkeit führte. Dies betrifft neben der allgemeinen Berufszufriedenheit insbesondere auch das Empfinden, in ihrer Tätigkeit etwas Sinnstiftendes zu leisten und als „unglaublich wichtige Begleiterinnen in dieser individuellen Entwicklung von Kindern“ (I, 18) wahrgenommen zu werden. Als Ursachen für den Wandel im Berufsbild nennen die Befragten vor allem eine fehlende Vorstellung vom Berufsfeld während der Ausbildung sowie den geringen Anteil an pädagogischen Inhalten und Praxiserfahrungen im Studium. Rückblickend hatten sie daher „ein völlig anderes Bild davon“ (I, 18) als heute und wollten „nie im Leben eine Lehrerin werden!“ (I, 21).

5.4 Diskrepanz zwischen Selbstbild und Außenwahrnehmung

Im Gespräch zeigt sich zudem bei allen Befragten eine deutliche Diskrepanz zwischen dem eigenen beruflichen Selbstbild und dem von ihnen wahrgenommenen äußeren Bild der Musikschul-Lehrkraft. Die Außenwahrnehmung bezieht sich terminologisch dabei auf gesellschaftliche Narrative über den Beruf, denen sich die Befragten ausgesetzt sehen und gegen die sie sich im Verlauf der Befragung verteidigten. „Ich bin Klavierlehrerin in der Außenwahrnehmung. Und das ist per se kein besonderer Status.“ (II, 46). Die Befragten führen ihre Annahmen auf Aussagen und Verhaltensweisen ihres Umfelds zurück, wobei sich innerhalb dieses Umfelds je nach Personengruppe unterschiedliche Stimmungsbilder ergeben. Während das familiäre Umfeld den Befragten große Wertschätzung entgegenbringt, etwa durch Aussagen wie „Du hast den schönsten Beruf!“ (I, 31), führen Bemerkungen von Kolleg*innen aus dem Orchester, zum Beispiel „Bist du auch eine von diesen liegen gebliebenen Musiklehrerinnen?“ (I, 52), dazu, dass sich bei den Befragten das Gefühl verstärkt, „zweite Sorte“ (I, 54), sogenannte Musiker*innen zweiter Klasse darzustellen. Hinsichtlich einer Wertschätzung durch die Schüler*innen-Eltern äußern die Befragten die Vermutung, nur „ein weiterer Unterhaltungstermin fürs Kind“ (I, 42) zu sein, was sich in fehlendem Commitment der Eltern widerspiegelt. Die Anerkennung der Eltern für den Beruf zeigt sich eher dann, wenn Eltern „durch ihre Kinder sehen, was wir [die Lehrkräfte] können“ (II, 158). Dies scheint verbunden zu sein mit unterschiedlichen Erwartungshaltungen: Die Aussage „Ich bin ja auch keine Zauberfee!“ verdeutlicht das Gefühl einer befragten Lehrkraft, alle an sie gestellten Erwartungen erfüllen zu müssen, während ihre eigenen Erwartungen ignoriert werden. Dies verstärkt den Wunsch der Befragten nach einer *Musikschule als Ausbildungsstätte*: „Also für mich ist Musikschule schon so eine Ausbildungsstätte, was auch ernst genommen werden soll und nicht einfach so 3 Töne spielen und alles gut!“ (I, 2). Dieses Bild der Ausbildungsstätte manifestiert sich für sie im Wort Musikschule: „Die sind schon hier, um was zu lernen“ (II, 22).

6. Diskussion

6.1 Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse

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

6.1.1 Musikschulen als widersprüchliche Räume

Obwohl die Befragten im Gespräch das Wunschbild einer Musikschule als Ausbildungsstätte entfalten, verdeutlichen ihre Aussagen, dass sie die Musikschule vor allem als Freizeitangebot wahrnehmen und akzeptieren. Einerseits wird die Institution aufgrund der hohen räumlich-sozialen Interaktion zwischen den Akteur*innen positiv geschätzt. Andererseits werden die teils desaströsen räumlichen Bedingungen an den Außenstandorten und die räumliche Unterordnung

in den Kooperationspartnerschaften, die die Arbeit der Lehrkräfte erheblich einschränken und die Qualität des Unterrichts mindern, kritisiert. Dies deutet auf ein Spannungsverhältnis zwischen Anspruch und Realität hin: Die Lehrkräfte erleben die Bedeutung ihres Tuns, sehen sich aber in der Ausübung durch institutionelle Mängel eingeschränkt.

6.1.2 Wunsch nach Professionalisierung

Der Wunsch nach einer Musikschule als „Ausbildungsstätte“ zeigt, dass Lehrkräfte ein starkes Bedürfnis nach gesellschaftlicher Aufwertung und institutioneller Anerkennung ihres Berufs verspüren. Das Idealbild einer strukturierten, leistungsorientierten und pädagogisch fundierten Einrichtung verweist auf ein Defizit in der derzeitigen Wahrnehmung und Ausstattung öffentlicher Musikschulen. Im Unterschied zu Studien wie die des Landesverbandes der Musikschulen in Nordrhein-Westfalen (2023) wurde in vorliegender Untersuchung nicht die geringe Bezahlung als zentrale Ursache für etwaige berufliche Unzufriedenheit von Musikschul-Lehrkräften ermittelt. Stattdessen betonen die Befragten vor allem den Wunsch nach geeigneten räumlichen Bedingungen. Überschneidungen zeigen sich in der Kritik an der mangelnden gesellschaftlichen Wertschätzung des Berufs.

6.1.3 Rollenselbstverständnis und individuelle Berufsidentität

Die unterscheidbaren Rollenbilder (*Die Meisterin, Die Künstlerin, Die Vollblutpädagogin, Die Lehrkraft als Institution*) verdeutlichen, wie divers die berufliche Selbstverortung ausfällt. Diese Typen dokumentieren unterschiedliche Zugänge zum Beruf und spiegeln die Vielschichtigkeit musikpädagogischer Arbeit, gleichzeitig aber auch, wie verankert noch immer Rollenbilder wie die des Meisters und der Meisterin sind (Bork, 2012). Gleichzeitig zeigen sie, dass keine einheitliche Berufsidentität existiert, sondern vielmehr ein individuelles Aushandeln zwischen künstlerischem Anspruch, pädagogischer Haltung und persönlichem Selbstwert stattfindet. Nicht zuletzt daraus resultiert das Rollenbild der *Lehrkraft als Institution*, da dies ausschließlich administrative, nicht aber pädagogische Rahmung gibt, was durch die Raumsituation noch mehr verstärkt wird.

6.1.4 Wandel des Berufsbildes durch Praxiserfahrung

Zu Beginn der Datenerhebung wurde angenommen, dass sich das Bild vom Ort Musikschule sowie vom Beruf der Musikschul-Lehrkraft mit wachsender Berufsfelderfahrung wandelt. Die Ergebnisse bestätigten diese Annahme: Bei allen Befragten ließ sich ein deutlicher Wandel des Berufsbildes im Zeitverlauf feststellen. Erst durch die praktische Tätigkeit an der Musikschule veränderte sich das zuvor teils abwertende Bild des Lehrberufs hin zu einem anerkennenden und sinnstiftenden Rollenverständnis. Die Lehrkräfte erlebten ihre Tätigkeit zunehmend als komplex, anspruchsvoll und bereichernd.

6.1.5 Diskrepanz zwischen Selbstbild und Fremdwahrnehmung

Darüber hinaus bestand die Annahme, dass Unterschiede zwischen dem persönlichen Selbstbild einer Lehrkraft und der Außenwahrnehmung durch ihr Umfeld existieren. Im Gespräch zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen dem beruflichen Selbstbild der Musikschul-Lehrkräfte und ihrer gesellschaftlichen Außenwahrnehmung. Während sie ihre Arbeit als anspruchsvoll

und bedeutungsvoll erleben und die Freude am Beruf betonen, fühlen sie sich von außen häufig als Musiker*innen „zweite[r] Sorte“ (I, 54) wahrgenommen, besonders im Vergleich zu Orchestermusiker*innen. Anerkennung erhalten sie vor allem aus dem familiären Umfeld und einzeln von Eltern der Schüler*innen, wenn die Fortschritte der Kinder sichtbar werden. Gleichzeitig beklagen sie unrealistische Erwartungen an ihre Arbeit bei gleichzeitig fehlender Wertschätzung. Daraus entsteht der Wunsch, die Musikschule stärker als ernstzunehmende Ausbildungsstätte wahrgenommen zu wissen, um die Attraktivität nach außen zu erhöhen.

6.2 Implikation für die Förderung des Nachwuchsmangels

Die Studie verdeutlicht, dass der Beruf der Musikschul-Lehrkraft eine sinnstiftende und erfüllende Tätigkeit darstellt. Die skizzierten Rollenbilder belegen einen individuellen Gestaltungsspielraum im Kontext des Unterrichtens, der maßgeblich zur Berufszufriedenheit der Befragten beiträgt. Die ausgeübte Tätigkeit selbst scheint demnach nicht ursächlich für den bestehenden Nachwuchsmangel zu sein. Eine zentrale Implikation zur Nachwuchsförderung liegt daher in der Sichtbarmachung dieses individuellen Gestaltungsspielraums, den Musikschul-Lehrkräfte im Rahmen ihrer Tätigkeit wahrnehmen können. Dies könnte als gezielte Maßnahme zur Attraktivitätssteigerung künstlerisch-pädagogischer Studiengänge sowie des Berufsbildes insgesamt beitragen. In der praktischen Umsetzung bedeutet dies insbesondere, potenzielle Nachwuchskräfte frühzeitig mit der musikpädagogischen Lehrtätigkeit in Kontakt zu bringen.

6.3 Limitationen und Anregungen für die zukünftige Forschung

Da bislang kaum empirische Daten zu Ursachen des Nachwuchsmangels in der Instrumental- und Gesangspädagogik sowie der Elementaren Musikpädagogik vorliegen, gestaltet sich eine Einordnung der Ergebnisse in den bestehenden Forschungsstand als schwierig. Die begrenzte Vergleichbarkeit erschwert es, die Resultate systematisch mit anderen Studien in Beziehung zu setzen und daraus verallgemeinerbare Aussagen abzuleiten. Vor diesem Hintergrund erscheint ein intra-studienbezogener Vergleich innerhalb der MiKADO-Teilstudien besonders vielversprechend. Ein solcher Vergleich könnte dabei helfen, sowohl konvergente als auch divergente Befunde in Bezug auf institutionelle Rahmenbedingungen, berufsbezogene Anforderungen sowie subjektive Sichtweisen dieser Gegebenheiten sichtbar zu machen. Diese Erkenntnisse könnten wiederum in weiterführende qualitative oder quantitative Erhebungen einfließen und als Grundlage für Maßnahmen zur Fachkräftesicherung dienen.

Literaturverzeichnis

- Barandun, B. (2018). *Wie Begeisterung sich zeigt: Eine empirische Studie zum Enthusiasmus der Lehrkraft im Instrumental- und Gesangsunterricht*. Waxmann.
- Bastian, H.-G. (2010). *Vom Karrieretraum zur Traumkarriere?* Schott.
- Bork, M. (2012). Jenseits von „gut“ und „böse“: Meisterlehre im 21. Jahrhundert – Erkenntnisse aus einer Wiener Absolvent*innen-Studie. *Üben & Musizieren*, (3), 12–16.
- Gaunt, H. (2010). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of Music*, 38(2), 178–208.
<https://doi.org/10.1177/0305735609339467>

- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarb. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. Beltz Juventa.
- Landesverband der Musikschulen in Nordrhein-Westfalen. (2023). *Nachwuchsmangel bei den Musikschul-Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen* (Vorlage 18/527; Anhörung des Ausschusses für Kultur und Medien am 23. März 2023).
<https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST18-427.pdf>
- Löbbert, C. (2024). *Musikschulkultur und Inklusion*. Georg Olms Verlag.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Beltz.
- Neuß, N. (2014). Kinderzeichnungen in der medienpädagogischen Forschung. In A. Tillmann, S. Fleischer & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien* (S. 247–258). Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0_19
- Paseka, A., & Kruska, J. (2022). Die Funktion von Metaphern als Zugang zu impliziten Wissensbeständen in der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung: Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 271–294). Verlag Julius Klinkhardt.
- Rittner, H. (2012). Alles nur geträumt? Wie ein Meister sein sollte – ein Traum. *Üben & Musizieren*, (3), 17–19.
- Schmitt, R. (2017). *Systematische Metaphernanalyse als Methode qualitativer Sozialforschung*. Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-13464-8>

Josephine Mücksch

Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim

N7, 18

68161 Mannheim

Deutschland

E-Mail: josephine.muecksch@students.muho-mannheim.de

Forschungsschwerpunkte: Instrumentalpädagogik, Musikschulentwicklung, Sozialräumliche Perspektiven auf Musikinstitutionen

Stichworte zur Verschlagwortung: Berufliches Selbstbild, Berufsidentität, Nachwuchsmangel, Professionalisierung öffentlicher Musikschulen