

*Lukas Bugiel, Julia Bali-Weber,
Malte Sachsse, Katharina Bradler (Hrsg.)*

47. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung

**47th Yearbook of the German Association
for Research in Music Education**

Julia Ehninger, Moritz Kuck & Jonas Völker

„... und ich kann eben nicht einfach nur Musik machen“

Spannungsverhältnisse im Erleben des Referendariats im Fach Musik

“... and I can’t just focus on making music”

Navigating tensions during the teacher training phase

This paper explores how pre-service music teachers experience the teacher training phase (Referendariat). Drawing on three group discussions with participants in North Rhine-Westphalia, Germany, analyzed using the Documentary Method, the findings converge in three interconnected patterns: discrepancies between beliefs about good music teaching and institutional training requirements, tensions between artistic and pedagogical roles, and the ambivalent status of music as a school subject between curricular marginalization and its function in school representation. Taken together, these patterns constitute a subject-specific conjunctive space of experience shaped by a music-related habitus. The paper discusses implications for music teacher education and further empirical research.

1. Einleitung und Stand der Forschung

„Hölle Referendariat – so werden die Lehrer von morgen vergrault“, titelte der SPIEGEL (Fokken et al., 2024). Solche zugespitzten medialen Darstellungen greifen ein Phänomen auf, das auch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung Aufmerksamkeit erfährt: das hohe Belastungserleben angehender Lehrkräfte im Referendariat. Angesichts des bundesweiten Lehrkräftemangels, den das Fach Musik in besonderer Weise betrifft, erscheint der schlechte Ruf des Referendariats von hoher bildungspolitischer wie professionsbezogener Relevanz.

Erziehungswissenschaftliche Forschungsarbeiten haben das Belastungserleben im Referendariat in den letzten Jahren verstärkt in den Blick genommen. Dabei zeigen empirische Studien eine hohe subjektiv wahrgenommene Beanspruchung während des Vorbereitungsdienstes (Peitz, 2022, S. 723). Als Einflussfaktoren wurden u.a. *arbeitsbezogene*, *soziale* sowie *individuelle Ursachen* identifiziert (im Überblick siehe Walter & Rothland, 2023). Zu den *arbeitsbezogenen Ursachen* zählen etwa die zeitintensive Vor- und Nachbereitung von Unterricht, die Unterrichtsbesuche sowie die permanente Bewertungssituation. Als *soziale*

Ursachen werden Beziehungen zu Auszubildenden und Mentor*innen genannt. In Bezug auf *individuelle (personenbezogene) Ursachen* konnte u.a. festgestellt werden, dass eine ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung mit einem geringeren Beanspruchungserleben einhergeht (Walter & Rothland, 2023, S. 106). Julia Košinár (2021, S. 100–101) konnte verschiedene Typen im Umgang mit den Ausbildungsanforderungen identifizieren: Referendar*innen, die die Ausbildung als aktive Gestaltungsaufgabe wahrnehmen, sowie Referendar*innen, die sich an die Anforderungen anpassen oder diese nicht bearbeiten.

Hinsichtlich der Ausprägung der wahrgenommenen Belastung kommen Studien jedoch zu unterschiedlichen Ergebnissen. So berichten Kristin Wolf et al. (2021, S. 60) im Rahmen der Evaluation des Vorbereitungsdienstes in NRW von einer eher niedrigen emotionalen Erschöpfung. Diese und weitere Untersuchungen verweisen zugleich auf eine – trotz Belastung – vorhandene Berufszufriedenheit, ein hohes Arbeitsengagement und eine insgesamt positive Einstellung zum Beruf (Keller-Schneider & Hericks, 2022; Wolf et al., 2021, S. 60). Zu berücksichtigen ist, dass sich ein Großteil der Studien auf Gelegenheitsstichproben stützt. Außerdem konnten bislang keine schulformbezogenen Unterschiede in der Belastung nachgewiesen werden (Rothland & Walter, 2023, S. 102, 111).

Bisher ist nur wenig zu Besonderheiten für das Fach Musik bekannt. Im Rahmen der MULEM-EX Studie thematisierten die Befragten im Zusammenhang mit dem Vorbereitungsdienst bzw. dem Berufseinstieg u.a. die hohe Belastung sowie die hohen Ansprüche an die Unterrichtsqualität (Bundesfachgruppe Musikpädagogik, 2024, S. 19). Von Musikstudierenden wird das Referendariat bereits als sehr belastend antizipiert (Bundesfachgruppe Musikpädagogik, 2024, S. 18). Personen, die noch nicht als Musiklehrkraft tätig sind, nehmen dabei Schule häufig als „starres und einschränkendes System“ wahr und assoziieren mit der Arbeit an der Schule ein unflexibles Tätigkeitsfeld, das kaum Raum für künstlerische und kreative Entfaltung bietet (Bundesfachgruppe Musikpädagogik, 2024, S. 18).

Insgesamt zeigt sich, dass bislang eine empirisch fundierte Perspektive fehlt, wie Musikreferendar*innen den Vorbereitungsdienst erleben. Dies stellt ein Desiderat dar, dessen Bearbeitung sowohl bildungspolitisch als auch für die Professionsforschung und für die Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung im Fach Musik bedeutsam ist. Vor diesem Hintergrund richtet der vorliegende Beitrag den Blick auf das Fach Musik und fragt danach, wie Lehramtsanwärter*innen das Referendariat erleben und welche fachspezifischen Besonderheiten sich dabei rekonstruieren lassen.

2. Methode

Zur Bearbeitung des formulierten Erkenntnisinteresses wurde ein qualitativ-rekonstruktives Forschungsdesign gewählt. Die Datengrundlage hierfür bilden drei Gruppendiskussionen mit jeweils drei bis fünf Musikreferendar*innen aus unterschiedlichen Studienseminaren und Schulformen in Nordrhein-Westfalen,¹ die im Zeitraum von November 2024 bis Februar 2025 online (via Zoom) oder in Präsenz durchgeführt wurden.² Das Format der Gruppendiskussion bietet sich an, weil es eine Gesprächsform darstellt, die der alltäglichen Kommunikation nahekommen kann, wie sie auch auf der Hinterbühne des Fachseminars oder im Lehrer*innenzimmer stattfinden könnte.³ Derartige Gespräche unter Menschen, die einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund teilen, folgen kollektiv geteilten Regeln und sind von tieferliegenden Sinnstrukturen geprägt (Asbrand & Martens, 2018, S. 49). Damit erweist sich die Erhebungsmethode als besonders geeignet, Einblicke in das strukturidentische Erleben und Wissen von Musikreferendar*innen zu ermöglichen.

Die Auswertung erfolgte mit der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2014). Dieses Interpretationsverfahren zielt darauf ab, das im Handeln und Sprechen eingelagerte praktische Wissen zu rekonstruieren, das über die Ebene expliziter Beschreibungen und Bewertungen hinausgeht. Dabei wird zwischen zwei Wissensformen unterschieden:

- dem *kommunikativen Wissen*, das in expliziten, reflexiv verfügbaren Normen, Einstellungen, Bewertungen und Alltagstheorien artikuliert wird, und
- dem *konjunktiven Wissen*, das in impliziten Routinen und kollektiven Erfahrungen verankert ist (Bohnsack, 2017).

Das Erkenntnisinteresse richtet sich sowohl auf jene expliziten als auch impliziten, habitualisierten Wissensbestände, die das professionelle Handeln der Musikreferendar*innen strukturieren. Menschen, die in ähnlichen sozialen und beruflichen Kontexten agieren, teilen sogenannte konjunktive Erfahrungsräume (Bohnsack, 2017). Für die hier untersuchte Gruppe lassen sich mindestens zwei solcher Erfahrungsräume unterscheiden: der des Referendar*in-Seins und der des Musikreferendar*in-Seins. Beide Erfahrungsräume werden in Gruppendiskussionen in besonderer Weise sichtbar und überlagern sich, indem sich die

- 1 Das Sample umfasst insgesamt 13 Teilnehmende (7 Frauen, 6 Männer), die sich auf die Lehrämter Gymnasium/Gesamtschule (10), Sonderpädagogik (2) und Haupt-, Real- und Gesamtschule (1) verteilen.
- 2 Für das Forschungsvorhaben wurde ein Antrag bei der Ethikkommission der Universität zu Köln gestellt. Das Vorhaben wurde am 22.10.2024 als „ethisch unbedenklich“ bewertet.
- 3 Der Eingangsstimulus lautete: „Wie erlebt ihr euer Referendariat?“. Weiterführende Nachfragen wurden offen und erzählgenerierend formuliert und folgten erst nach Abschluss der selbstläufigen Darstellungen der Gruppe.

Teilnehmenden nicht nur auf individuelle Erfahrungen beziehen, sondern kollektiv geteilte Orientierungsmuster,⁴ etwa zur Lehrplankonformität oder zur Bedeutung des Musikmachens, hervorbringen.

Im Zuge der dokumentarischen Analyse wurden Ankerpassagen identifiziert, die besonders verdichtete Ausdrucksformen kollektiver Erfahrungen enthalten,⁵ und anschließend im Sinne der Dokumentarischen Methode zunächst formulierend und dann reflektierend interpretiert (Bohnsack, 2014). Darauf aufbauend erfolgten fallinterne und fallexterne komparative Analysen, um geteilte Orientierungsmuster herauszuarbeiten. Diese mehrstufige Vorgehensweise ermöglichte es, unterschiedliche Dimensionen des fachspezifischen (Belastungs-)Erlebens im Referendariat zu rekonstruieren und als konjunktiven Erfahrungsraum zu beschreiben.

3. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der dokumentarischen Analysen dargestellt. Der Abschnitt gliedert sich in drei Teile: Zunächst wird eine Ankerpassage exemplarisch rekonstruiert (3.1). Dieser Abschnitt führt die Ergebnisse der einzelnen Analyseschritte der Dokumentarischen Methode zu einer Gesamtinterpretation zusammen und gibt erste Hinweise auf fachspezifische Orientierungsmuster. In einem zweiten Schritt werden die Ergebnisse der komparativen Analysen präsentiert (3.2). Dabei werden die aus den Gruppendiskussionen rekonstruierten Orientierungsmuster in Beziehung gesetzt und zu drei übergreifenden Spannungsfeldern verdichtet, die den konjunktiven Erfahrungsraum des Musikreferendar*in-Seins strukturieren. Die zusammenfassende Betrachtung (3.3) verknüpft die drei Spannungsfelder und analysiert diese hinsichtlich ihrer wechselseitigen Bezüge.

4 Orientierungsmuster entstehen aus dem Zusammenspiel von kommunikativem Wissen (Orientierungsschemata) und konjunktivem Wissen (Orientierungsrahmen). Sie beruhen auf der Gleichzeitigkeit expliziter Normen und impliziter, habitualisierter Erfahrungsstrukturen und verweisen auf kollektive Deutungs- und Handlungshorizonte innerhalb eines konjunktiven Erfahrungsraums (Bohnsack, 2017).

5 Neben dem Kriterium der interaktiven und metaphorischen Dichte wurden Passagen nach ihrer thematischen Relevanz für das Erkenntnisinteresse sowie ihrer Eignung für den fallübergreifenden Vergleich ausgewählt.

3.1 Ankerpassage

421 **S5:** Ich muss aber S2 grundsätzlich zustimmen, ähm denn ich finde das (.)
 422 genauso, dass man eben nicht einfach nur=ich glaube das was S2 meint ist
 423 dass er nicht einfach frei entscheiden kann, (.) was er jetzt im
 424 Klassenmusizieren zum Beispiel mit der Klasse macht sondern das muss immer
 425 irgendwo rauf abgestimmt sein, (.) und das muss sich irgendwie einfügen
 426 und ich finde eben nicht dass der Kernlehrplan das hergibt. Denn der Fokus
 427 im Kernlehrplan (.) hat auch, ähm liegt, (.) vor allem auch da drauf, das
 428 was man gemacht hat, immer wieder zu interpretieren irgendwo anzubinden
 429 und dieses einfach mal Musik machen; Musik, um daran Freude zu empfinden
 430 (.)oder sonst irgendwas,(.)das (.) kommt viel zu kurz. Also ich hab (.)
 431 ähm auch EMP noch studiert, (.) und Instrumentalpädagogik, (.) und ich
 432 kenn deswegen aus der EMP heraus wie es ist, ähm in der Schule zu
 433 arbeiten? ähm; aber halt mit nem ganz anderen Fokus; nämlich der Fokus
 434 der Praxis; und jetzt bin ich im normalen ähm Lehrberuf in
 435 Anführungszeichen, (.) und ich habe genau die gleichen Schwierigkeiten
 436 dass ich nicht sagen kann okay komm, (.) ich mache jetzt einfach mal,
 437 nein (.) da ist immer dieser; (.) @(.)@ das Teufelchen was da sitzt aber
 438 das muss ja jetzt lehrplankonform sein und wenn man keine Schule hat; (.)
 439 bei der es (.) ähm in Anführungszeichen (.) egal ist, w=wo die Kinder am
 440 Ende eines Schuljahres landen? (.) von den musikalischen Kompetenzen
 441 tatsächlich, (.) dann hab ich den Druck, den Lehrplan zu erfüllen und
 442 dann steht da (.) Komponistenleben drauf und dann kann ich das noch so
 443 langsam ähm langweilig finden, aber am Ende wird verlangt dass ich das
 444 mache; und das wird auch (.) im (.) im=im Fachseminar, (.) so
 445 weitergegeben. Die erzählen zwar immer ja das muss schülerzentriert,
 446 un=und alles sein? (.) aber am Ende (.) bin ich diejenige, die das
 447 irgendwie (.) dann umsetzen muss und diese starke Anbindung und diese
 448 starke reflexive Ebene mit reinbringen kann=und ich kann eben nicht
 449 einfach nur Musik machen.

Abbildung 1: Ankerpassage

Die Passage markiert den ersten längeren Redebeitrag von S5. Dieser Redebeitrag stellt eine individuelle Positionierung dar und geht zugleich auf vorherige Redebeiträge von S2 und S4 ein. Bereits der Einstieg („Ich muss aber S2 grundsätzlich zustimmen, [...] dass man eben nicht [...] einfach frei entscheiden kann“, Z. 421–423) fungiert kommunikativ als argumentative Absicherung und verweist zugleich konjunktiv auf ein geteiltes Erfahrungswissen: Die von S2 benannte Fremdbestimmung wird nicht weiter erläutert, sondern als selbstverständlicher gemeinsamer Bezugspunkt aktualisiert. Gerade diese Unbestimmtheit verweist auf geteilte Erfahrungen struktureller Vorgaben, die keiner weiteren Begründung bedürfen.

Im Anschluss interpretiert S5 den Kernlehrplan zunächst auf der Ebene des kommunikativen Wissens: Dieser fokussiere „interpretieren“ (Z. 428), während „einfach mal Musik machen“ (Z. 429) zu kurz komme. Gleichzeitig dokumentiert sich darin konjunktiv eine unhinterfragte Orientierung schulischen Handelns am Lehrplan. Der Lehrplan erscheint damit in einer doppelten Funktion: als Gegenstand expliziter Kritik und als selbstverständlich wirksame Instanz, die das berufliche Handeln strukturiert. In der Gegenüberstellung von reflexiven und praktischen Umgangsformen wird eine implizite Bewertung sichtbar, die unmittelba-

res Musizieren höher gewichtet und damit beispielhaft das Spannungsverhältnis zwischen curricularer Norm und künstlerisch-pädagogischem Habitus markiert.

Diese Gegenüberstellung verankert S5 biografisch, indem sie auf ihre Ausbildung in EMP (Elementare Musikpädagogik) und Instrumentalpädagogik verweist. EMP fungiert hierbei als Gegenhorizont zum „normalen Lehrberuf“ (Z. 434) und verweist auf einen konjunktiven Erfahrungsraum, in dem Praxisorientierung und Unmittelbarkeit zentrale Orientierungsmaßstäbe darstellen. Die Diskrepanz zwischen dieser musikalischen Sozialisation und den schulischen Anforderungen bildet ein leitendes Deutungsmuster der gesamten Passage.

An mehreren Stellen verdichten sich handlungsleitende Wissensbestände durch metaphorische und indirekte Formulierungen. Die Metapher des „Teufelchens“ (Z. 437) steht sinnbildlich für die im Alltagshandeln permanent wirksame Stimme der Lehrplankonformität. Auch hier zeigt sich die Verschränkung beider Wissens Ebenen: Kommunikativ wird Lehrplanbindung als äußere Forderung thematisiert, konjunktiv erscheint sie als internalisierte Kontrollinstanz. Inhalte wie das „Komponistenleben“ (Z. 442) fungieren als Stellvertreterthemen, an denen sich die Erwartung der Lehrplankonformität konkretisiert.

Im weiteren Verlauf betont S5 die Diskrepanz zwischen offizieller Ausbildungsrhetorik („schülerzentriert und alles“, Z. 445–446) und der erlebten Praxis, in der sie sich allein verantwortlich sieht, widersprüchliche Anforderungen umzusetzen. Diese Passage dokumentiert erneut die notorische Diskrepanz zwischen Norm und Handlungspraxis, die für das Referendariat charakteristisch erscheint.

Die Aussage „und ich kann eben nicht einfach nur Musik machen“ (Z. 448–449) bildet die Verdichtung dieser Orientierungen. Kommunikativ äußert S5 eine resignative Feststellung. Auf der Ebene des konjunktiven Wissens verweist die Formulierung auf ein geteiltes Erfahrungswissen: dass die Freiheit, Musik als unmittelbare Praxis und Selbstzweck zu vermitteln, durch die Strukturen des Referendariats begrenzt bleibt. Gleichzeitig erscheint darin ein Gegenhorizont, der auf eine elementare, durch Freude (vgl. auch Z. 429) geprägte Form von Musikpraxis verweist.

3.2 Spannungsfelder ...

Die vorangegangene Darstellung und Interpretation der Ankerpassage diene der exemplarischen Veranschaulichung des rekonstruktiven Vorgehens. Die im Folgenden präsentierten Spannungsfelder sind demgegenüber Ergebnisse der komparativen Analysen, die im Rahmen gemeinsamer Forschungswerkstätten der Autor*innen erarbeitet wurden und sich im gesamten Material in homologer Weise wiederfinden: (1) die Diskrepanz zwischen *Überzeugungen von gutem Musikunterricht und Ausbildungsanforderungen*, (2) ein Rollenkonflikt zwischen *Künstler*in- und Musiklehrkraft-Sein* sowie (3) der *Stellenwert des Fachs Musik*

zwischen curricularer Randstellung und schulischer Repräsentation. Entsprechend dem oben skizzierten methodischen Vorgehen wird das erste Spannungsfeld (3.2.1) zunächst ausschließlich anhand weiterer Beiträge aus der Gruppendiskussion der Ankerpassage entfaltet. Die Darstellung der nachfolgenden beiden Spannungsfelder erfolgt anschließend auf Basis des Materials aus allen Gruppendiskussionen, um deren fallübergreifende Struktur sichtbarer zu machen.

3.2.1 ... zwischen Überzeugungen von gutem Musikunterricht und Ausbildungsanforderungen

Das erste Spannungsfeld betrifft die Diskrepanz zwischen den Überzeugungen der Referendar*innen davon, was guter Musikunterricht ist oder sein sollte, und den Anforderungen des Ausbildungssystems. Dieses Spannungsfeld wird im Material durch verschiedene Orientierungsmuster konturiert, die sich in allen drei Gruppendiskussionen offenbaren und unterschiedliche Facetten des erlebten Widerspruchs sichtbar machen.

Es konkretisiert sich zunächst im *Primat des Musikmachens*, das in mehreren Beiträgen (der Gruppendiskussion der Ankerpassage) als zentrale Zielperspektive markiert wird. Während S5 „einfach mal Musik machen“ (Z. 429) der reflexiven Logik des Lehrplans gegenüberstellt, beschreibt S4, wie bedeutsam es sei, dass Schüler*innen Musik „wie einen treuen Freund in ihrem Leben erfahren [...] und sagen: ‚Boah, ich habe Bock, weiter Musik zu machen‘“. In diesen Formulierungen dokumentiert sich eine grundlegende Orientierung an musikalischer Praxis, die als Kern fachlicher Bildung verstanden wird und zugleich einen geteilten Erfahrungsraum sichtbar macht.

Demgegenüber steht die Erfahrung des *Lehrplans als Restriktion*, die im gesamten Datenmaterial wiederkehrt. S3 beschreibt beispielsweise den schulinternen Lehrplan als „sehr eingengt“ und hat das Gefühl, „dass die eigene Art, wie man Musik versteht, gar keinen Platz hat“. Der Lehrplan erscheint hier nicht nur als fachliche Struktur, sondern als Inbegriff einer curricularen Normativität, die Spielräume einengt und divergierende musikpädagogische Vorstellungen marginalisiert.

Eine weitere Dimension dieses Spannungsfeldes ist das *Erleben von Fremdbestimmung*. Bei S2 zeigt sich dies in einer resignativen Haltung: Er berichtet, dass er sich trotz seiner „Lust“ an der Arbeit mit Kindern „mit diesem Pflichtprogramm [...] nicht arrangieren“ könne, daran „blockiere“ und nicht wisse, wie er die an ihn gerichteten Erwartungen „schaffen soll“. Ähnlich verweist S3 auf eine grundlegende Ohnmachtserfahrung, wenn sie davon spricht, dass ihre eigene musikalische Orientierung „keinen Platz in der Schule“ habe. Diese Äußerungen markieren ein gemeinsames Gefühl mangelnder Gestaltungsfreiheit, das nicht nur kommunikativ benannt, sondern konjunktiv geteilt ist.

Hinzu kommt eine erlebte *Diskrepanz zwischen Fachseminar und Unterrichtspraxis*. Während im Seminar normative Leitlinien wie „Schülerzentrierung“ betont werden, erscheinen diese Vorgaben den Referendar*innen im schulischen Alltag nur eingeschränkt umsetzbar. S4 berichtet etwa, ihre Fachleiterin sei „total offen“ in der Auslegung des Lehrplans, zugleich erlebe sie jedoch im Kollegium eine deutlich engere Ausrichtung an curricularen Vorgaben und traue sich in ihrer Rolle als Referendarin nicht, diese zu hinterfragen. Das Fachseminar wird damit zu einem Ort, an dem Musikunterricht unter Optimalbedingungen gedacht wird, während seine Realisierung in der schulischen Praxis von den Referendar*innen als individuell zu bewältigende Herausforderung wahrgenommen wird. Dabei zeigt das Material deutliche Unterschiede darin, wie die Einzelnen mit dieser Diskrepanz umgehen und in welchem Ausmaß sie diese als belastend erleben (s. Kap. 4).

Schließlich offenbart sich in mehreren Beiträgen eine *resignative Grundhaltung gegenüber systemischen Anforderungen*. Diese zeigt sich nicht als individuelles Phänomen, sondern als kollektiv geteilte Erfahrung, die auf habitualisierte Orientierungsrahmen verweist. Das Spannungsfeld zwischen eigenen Vorstellungen von gutem Musikunterricht und den Anforderungen des Systems bildet damit eine zentrale Struktur des konjunktiven Erfahrungsraums der Musikreferendar*innen.

3.2.2 ... zwischen Künstler*in- und Musiklehrkraft-Sein

In den drei Gruppendiskussionen mit insgesamt dreizehn Personen (s. FN1) verorten sich fünf Referendar*innen explizit als Künstler*innen, die allesamt den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Gymnasien/Gesamtschulen absolvieren. Ihre Äußerungen verweisen auf ein zweites Spannungsfeld zwischen dem Künstler*in- und dem Musiklehrkraft-Sein. Auf dessen kommunikativer Ebene lassen sich im komparativen Vergleich aller Gruppendiskussionen zwei wiederkehrende Orientierungsschemata rekonstruieren, die beide auf Passungsprobleme verweisen: zum einen in Bezug auf das *künstlerische Selbstverständnis*, zum anderen hinsichtlich der *künstlerisch-musikpraktischen Expertise*.

Erstens wird Schule von diesen fünf Referendar*innen kollektiv als starres und regelhaftes System gerahmt, das nur schwer vereinbar mit einem *künstlerischen Selbstverständnis* ist. So fragt eine Referendarin: „Darf ich eigentlich auf Bühnen stehen?“ Diese Frage markiert ein Gefühl der Fremdbestimmung und Unsicherheit im Umgang mit institutionellen Vorgaben. Ein anderer Referendar berichtet, aufgrund seiner musikalischen Nebentätigkeit das Referendariat nicht bestanden zu haben: „Ich hatte schlechte Beurteilungen, keine Frage, aber es steht halt in der Langzeitbeurteilung irgendwie drin, dass ich mich davon ablenken ließe, was ich sonst mit der Musik noch so mache“. Der Referendar verteidigt seine künstlerische Tätigkeit als Ressource und versteht das, was er an

„15 Wochenenden im Jahr“ tut, als Teil seiner „fachlichen Autorität“, die ihn als Musiklehrer ausmache. Was die Ausbilder*innen als Ablenkung werten, begreift er selbst als konstitutiven Bestandteil seiner professionellen Identität.

Zweitens findet die eigene *künstlerisch-musikpraktische Expertise* im Schulalltag und im Vorbereitungsdienst kaum Raum. So verweisen die Referendar*innen darauf, dass diese Expertise der Schule eigentlich zugutekäme – etwa bei Schulkonzerten oder Projekten – im Regel- und Ausbildungsunterricht jedoch kaum Platz finde. Laut einem Referendar sei „gemeinsam irgendwas musikalisch machen [...] Gold wert“ an seiner Schule, vertrage sich aber nicht mit den didaktisch-pädagogischen Ansichten der Fachleitung. Bei allen fünf Personen wird wiederholt ein positiver Gegenhorizont einer freieren, selbstbestimmteren musikalischen Praxis außerhalb der schulischen Rahmenbedingungen gezeichnet. Ein Referendar, der bereits länger im Berufsleben steht, hat seinen eigenen Umgang mit dieser Diskrepanz gefunden. Da Musik keinen hohen schulischen Stellenwert habe (siehe auch 3.2.3), sei es möglich, „unter dem Radar“ zu fliegen und sich dadurch größere Freiräume zu eröffnen.

Während sich diese beiden Orientierungsschemata auf kommunikativer Ebene finden, verweist die konjunktive Ebene auf einen tieferliegenden Orientierungsrahmen. Das künstlerische Selbstverständnis sowie die künstlerisch-musikpraktische Expertise prägen auf habitueller Ebene maßgeblich die Vorstellungen davon, was als guter Musikunterricht gilt. Künstlerische Praxis bildet damit einen zentralen Referenzrahmen für musikpädagogisches Handeln insgesamt. Gleichzeitig wird das Unterrichten im institutionellen Kontext Schule als von dieser künstlerischen Praxis getrennt wahrgenommen. In dieser Trennung wird sichtbar, dass das Spannungsverhältnis zwischen dem Künstler*in- und Musiklehrkraft-Sein nicht primär als Rollenproblem bearbeitet wird, sondern auf einer tieferliegenden Ebene die habituell verankerten Vorstellungen von gutem Musikunterricht bestimmt. Vor diesem Hintergrund lässt sich das zweite Spannungsfeld als eine spezifische Ausprägung und zugleich als Stabilisierung des ersten verstehen (vgl. 3.2.1). Damit konkretisiert das zweite Spannungsfeld jene Diskrepanz zwischen Norm und Habitus, die im ersten Spannungsfeld grundlegend angelegt ist.

3.2.3 ... zwischen curricularer Randstellung und schulischer Repräsentation

Das dritte Spannungsfeld betrifft den ambivalenten Stellenwert des Fachs Musik, der im Material zwischen curricularer Randstellung und hoher Bedeutung im Kontext schulischer Repräsentationen oszilliert. Dieser Gegensatz verdichtet sich pointiert etwa in folgender Äußerung eines Referendars: „Und Musik fällt da ja sehr, sehr gerne einfach hinten rüber, es sei denn, es ist Tag der offenen Tür. Dann ist es plötzlich das wichtigste Fach überhaupt.“

Auf der kommunikativen Ebene wird die curriculare Randstellung des Faches vielfältig thematisiert. Sie zeigt sich diskursiv in Bezeichnungen wie „Laberfach“ oder „Wischwaschi-Fach“ sowie schulorganisatorisch in der „Verramschung des Fachs“ durch Unterrichtsausfall, fachfremd erteilten Unterricht und die Verlagerung in Randstunden des Stundenplans. Zugleich wird diese Randstellung teilweise auch positiv gerahmt, indem die damit verbundenen Freiräume als „Riesenvorteil“ des Fachs hervorgehoben werden. Im Kontext des Referendariats erweist sich diese zugeschriebene „Freiheit“ jedoch häufig als begrenzt: Gerade weil Musik in der Wahrnehmung der Lehramtsanwärter*innen im schulischen Alltag vielfach eine geringe Relevanz aufweist, erscheinen die im Fachseminar formulierten Ansprüche an Unterrichtsgestaltung „völlig unangemessen“ und werden als belastend erlebt.

Im Zusammenhang mit der schulischen Repräsentation wird überdies deutlich, dass die Referendar*innen außerunterrichtliches musikbezogenes Engagement als von der Schule unhinterfragte Selbstverständlichkeit verstehen. Eine Referendarin äußert sich dahingehend, dass die „Erwartungshaltung von der Schule ist, dass man sich einbringt so nach dem Motto: ‚Ja, hier ist ein Gottesdienst, da kannst du ja wohl mal eben irgendwie spielen und das mal machen, du bist doch Musiker‘“. Einige Referendar*innen sehen in der außerunterrichtlichen musikalischen Betätigung eine Möglichkeit, „sich musikalisch auszuleben“ und damit ihr künstlerisches Selbstverständnis in pädagogische Zusammenhänge einzubringen, oder auch als strategische Möglichkeit, „positiv aufzufallen“. Außerunterrichtliches Engagement wird allerdings auch als Belastung erlebt, da es zulasten der Unterrichtsvorbereitung gehe, ohne durch Entlastungsstunden oder Mitsprachemöglichkeiten hinsichtlich der zu übernehmenden Ensembles im AG-Bereich angemessen kompensiert zu werden. Im Kontext der Begutachtungslogik des Referendariats erhält dieses Engagement eine ambivalente Bedeutung.

Insgesamt zeigt sich ein geteiltes Erfahrungswissen darüber, dass schulische Wertschätzung im Fach Musik weniger über den regulären Unterricht als über sichtbares Engagement im repräsentativen Bereich hergestellt wird. Zudem wird deutlich, dass das dritte Spannungsfeld die vorherigen Spannungsfelder nicht nur ergänzt, sondern jeweils in Teilen strukturell rahmt: Während die Referendar*innen einerseits aufgrund der Unterrichtsbedingungen, die mit der curricularen Randstellung des Fachs einhergehen, weder ihren eigenen Vorstellungen von gutem Musikunterricht noch den Anforderungen des Fachseminars gerecht werden können (siehe auch Spannungsfeld in 3.2.1), macht andererseits die hohe Bedeutung schulischer Repräsentation künstlerische Professionalität zwar sichtbar, verschiebt sie jedoch in einen Bereich außerhalb des regulären Unterrichts (siehe auch Spannungsfeld in 3.2.2). Der ambivalente Stellenwert des Faches Musik bildet damit eine zentrale Bedingung dafür, wie die referendariatsbezogenen Spannungsverhältnisse insgesamt erlebt und bearbeitet werden.

3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die drei rekonstruierten Spannungsfelder bilden kein additives Nebeneinander, sondern stehen in einem engen wechselseitigen Verhältnis. In ihrer Verschränkung konturieren sie den konjunktiven Erfahrungsraum des Musikreferendar*in-Seins. Zentral ist dabei die im ersten Spannungsfeld sichtbar werdende Diskrepanz zwischen den habituell verankerten Überzeugungen von gutem Musikunterricht und den normativen Anforderungen des Ausbildungssystems. Diese Diskrepanz wird im zweiten Spannungsfeld auf spezifische Weise zugespitzt: Das künstlerische Tun erscheint insbesondere für manche Lehramtsanwärter*innen der Schulformen Gymnasien/Gesamtschulen auf konjunktiver Ebene als zentraler Referenzrahmen für musikpädagogisches Handeln, während schulisches Unterrichten zugleich als von dieser Praxis getrennt wahrgenommen wird. Das dritte Spannungsfeld rahmt diese beiden Spannungsverhältnisse strukturell. Zum einen stellen die im Material vielfach thematisierte curriculare Randstellung des Fachs Musik und seine wahrgenommene geringe Relevanz im schulischen Alltag eine Hintergrundfolie dar, vor der das Spannungsverhältnis zwischen den eigenen musikpädagogischen Überzeugungen und den Ausbildungsanforderungen konkret erfahren wird. Zum anderen verschiebt die hohe Bedeutung des Fachs im Kontext schulischer Repräsentation künstlerische Professionalität zugleich in außerunterrichtliche Bereiche und verlagert sie damit weitgehend aus dem regulären Ausbildungs- und Unterrichtsgeschehen. Auf diese Weise werden die beschriebenen Spannungen institutionell stabilisiert.

In ihrer Verschränkung verweisen unsere Analyseergebnisse somit auf ein strukturidentisches Erleben des Referendariats im Fach Musik, das sich nicht aus einzelnen, individuellen Konfliktlagen erklären lässt, sondern aus der wechselseitigen Bedingtheit der Spannungsfelder hervorgeht. Zugleich machen die Analysen deutlich, dass das rekonstruierte Erleben in besonderer Weise durch einen fachbezogen, mitunter künstlerisch(-pädagogisch) ausgebildeten Habitus geprägt ist, der als spezifisches Alleinstellungsmerkmal von Musikreferendar*innen verstanden werden kann. Dieser Habitus ist dabei wesentlich auf langjährige Erfahrungen mit professioneller künstlerischer Praxis zurückzuführen und zugleich durch musikbezogene Ausbildungs- und Sozialisationswege grundiert. Er bildet den zentralen Bezugspunkt, an dem die Anforderungen des Ausbildungssystems im Referendariat wahrgenommen, bewertet und bearbeitet werden.

4. Diskussion und Ausblick

Unsere Ergebnisdarstellung und der analytische Fokus dieses Beitrags richteten sich auf ein *typisches, fachspezifisches (Belastungs-)Erleben* im Referendariat. Die Rekonstruktionen geben Hinweise darauf, wie Lehramtsanwärter*innen im Fach

Musik das Referendariat in den herausgearbeiteten Spannungsfeldern erleben bzw. – dokumentarisch gesprochen – wie sie die Diskrepanz zwischen habituell verankerten Überzeugungen und institutionellen Erwartungen bearbeiten. Dabei sind einige Limitationen der vorliegenden Studie zu berücksichtigen: Die drei Gruppendiskussionen umfassen überwiegend Referendar*innen für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen aus Nordrhein-Westfalen, sodass schulform- und bundeslandspezifische Unterschiede nur ansatzweise herausgearbeitet werden konnten.

In unserem Material werden unterschiedliche Formen professionellen Handelns sichtbar, die sich auf einem Spektrum zwischen einer (pro-)aktiven, gestaltungsmächtigen und einer resignativen, von Ohnmacht geprägten Haltung verorten lassen. Diese Befunde schließen an die von Košinár (2021, S. 100–101) beschriebenen Typen im Umgang mit Anforderungen im Referendariat an. Das Belastungserleben der Referendar*innen erscheint vor diesem Hintergrund weniger als Ausdruck individueller Überforderung oder mangelnder Eignung, sondern als Folge einer strukturellen Spannung zwischen einem biografisch und fachlich geprägten Habitus und den normativen Anforderungen des Referendariats. Professionalisierung im Referendariat lässt sich somit als ein teilweise konflikthafter Aushandlungsprozess verstehen, in dem habituell verankerte Überzeugungen, fachliche Normen und institutionelle Erwartungen aufeinander bezogen und bearbeitet werden.

In Übereinstimmung mit den Ergebnissen der MULEM-EX-Studie (Bundesfachgruppe Musikpädagogik, 2024, S. 18–19) zeigt sich in den Gruppendiskussionen eine geteilte Vorstellung von Schule als starrem, regelhaftem System, das nur begrenzte Gestaltungsspielräume bietet. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Referendar*innen ihre pädagogische Tätigkeit grundsätzlich positiv bewerten und diese selbst nicht in Frage stellen. Erste Hinweise deuten zudem auf schulartspezifische Unterschiede hin: Insbesondere Referendar*innen für das Lehramt an Gymnasien/Gesamtschulen verorten sich explizit als Künstler*innen und thematisieren die damit verbundenen Passungsprobleme im Referendariat.

Aus den vorliegenden Ergebnissen lassen sich schließlich erste didaktische Implikationen für das Studium und den Vorbereitungsdienst ableiten: Wenn Schule als starres System erfahren wird und sich auf absehbare Zeit nur begrenzt verändern lässt, ergibt sich für die Ausbildung von Musiklehrkräften die Notwendigkeit, Studierende und Referendar*innen darin zu unterstützen, unter systemischen Bedingungen handlungsmächtig zu bleiben. Eine fachdidaktische Konsequenz besteht somit darin, künstlerisch-pädagogische Professionalität sowohl über die empirisch informierte Vermittlung methodisch-fachdidaktischer Kompetenzen als auch über das Einüben einer resilienten Haltung im Umgang mit institutionellen Restriktionen sowie der Reflexion der eigenen musikalischen Sozialisation auszubilden.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich.
- Bundesfachgruppe Musikpädagogik (2024). *MULEM-EX. Musiklehrkräftemangel – eine explorative Studie*. <https://www.musikrat.de/fileadmin/redaktion/download/Mulem-EX-31-05-2024-Einzelseiten.pdf>
- Fokken, S., Himmelrath, A. & Olbrich, M. (2024, 22. Januar). *Hölle Referendariat – so werden die Lehrer von morgen vergrault*. Der Spiegel.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2022). Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl., S. 1231–1250). Springer VS.
- Košinár, J. (2021). Typen der Anforderungsbearbeitung und Professionalisierungsverläufe im Referendariat. In J. Peitz & M. Harring (Hrsg.), *Das Referendariat: Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst* (S. 93–104). Waxmann.
- Peitz, J. (2022). Das Referendariat. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl., S. 721–734). Waxmann.
- Walter, J. & Rothland, M. (2023). Belastung und Beanspruchung im Referendariat: Ein systematischer Forschungsüberblick. *Seminar*, 29(2), 97–123. <https://doi.org/10.3278/SEM2302W009>
- Wolf, K., Staab, R., Jörg, V. & Kunter, M. (2021). *Analysen zur Evaluation des Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen (2019/2020)*. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/20211221_evaluation_des_vorbereitungsdienstes_in_nrw.pdf

Julia Ehninger
 Bergische Universität Wuppertal
 Gaußstraße 20
 42119 Wuppertal
ehninger@uni-wuppertal.de
<https://orcid.org/0000-0003-0554-7630>

Jonas Völker
 Hochschule für Musik Detmold
 Neustadt 22
 32756 Detmold
jonas.voelker@hfm-detmold.de
<https://orcid.org/0009-0004-1643-8303>

Moritz Kuck
 Universität zu Köln
 Gronewaldstr. 2
 50931 Köln
moritz.kuck@uni-koeln.de
<https://orcid.org/0009-0005-6047-5053>