

*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**

Carmen Heß & Kerstin Weuthen

Musikschultätigkeit zwischen Ideal und Realität: das ‚Künstlerische‘ als Orientierungsrahmen und Spannungsfeld

*Music school teaching between ideal and reality:
The “artistic” as an orienting framework and a source of tension*

Conducted within the research project MiKADO-Musik, initiated in response to growing recruitment challenges in public music schools, this study explores how music school teachers perceive their profession and under which conditions they would recommend it to young people. Based on group discussions with teachers from three public music schools and a qualitative content analysis, the article examines the artistic ideal as a central orienting framework. The findings show that the artistic ideal functions both as a source of professional identity and meaning and as a hierarchical standard that devalues pedagogically oriented practices. Drawing on Helsper’s concept of professional dilemmas, the article conceptualises this ambivalence as a profession-specific dilemma shaping music school teaching.

1. Ausgangslage und Forschungsstand

Nachdem im Zeitraum zwischen 2010 und 2025 die Zahl der Erstsemesterstudierenden in künstlerisch-pädagogischen Studiengängen bundesweit um ca. 45 Prozent gesunken ist, zeigen aktuelle Prognosen, dass in den kommenden zehn Jahren 73 Prozent der freiwerdenden Stellen an deutschen Musikschulen nicht mehr mit entsprechenden Absolvent*innen nachbesetzt werden können (Bradler et al., 2026a, S. 7). In Nordrhein-Westfalen, wo die hier vorgestellte Studie verortet ist, bekundeten bereits 2023 74 Prozent der zum Landesverband gehörenden Musikschulen Probleme bei der qualifizierten Stellenbesetzung (Müller, 2023).

Um diesen Nachwuchsmangel zu ergründen, wurde die Crowd-Research-Studie MiKADO-Musik¹ zum **Mangel an Nachwuchs im Künstlerisch-Pädagogischen**

1 Initiiert wurde die MiKADO-Musik-Studie durch die ALMS Deutschland (Arbeitsgemeinschaft der Leitenden musikpädagogischer Studiengänge) sowie den Ausschuss künstlerisch-pädagogische Studiengänge in der RKM (Rektorenkonferenz der deut-

Bereich an Ausbildungsinstituten in **Deutschland** und **Oesterreich** (Bradler et al., 2026b) initiiert. Zielgruppe unserer Teilstudie sind Musikschullehrkräfte, da diese sich zum einen aus erster Hand zu ihrem Beruf, dessen Attraktivität und dessen Herausforderungen äußern können und zum anderen zu vermuten ist, dass sie als Informationsgeber*innen und Role Models Vorstellungen ihrer Schüler*innen und somit potenzieller künftiger Studierender von Musikschultätigkeit beeinflussen.

Bisher wurde die Sicht von Musikschullehrkräften auf ihren Beruf durch einige quantitative Studien zu Aspekten wie Beschäftigungsverhältnissen, Arbeitsbedingungen und genereller Berufszufriedenheit erhoben (u.a. ver.di, 2008; Bossen, 2012; Breitsprecher, 2016; Simon, 2017; Smalla-Pickavé, 2024). Darüber hinaus liegen Mixed-Methods-Studien vor (u.a. Loritz, 1998; Hofstätter, 2001; Draxler & Hahn, 2011; Popp, 2011), die jedoch z. T. spezifische Regionen wie Bayern, Ober- oder Niederösterreich fokussieren, deren strukturelle Gegebenheiten deutlich von NRW abweichen. Aufgrund des Erhebungszeitraums können zudem jüngere Entwicklungen kaum erfasst werden, die gerade in NRW für das Berufsbild prägend sind, etwa der zunehmende Ausbau von Schulk Kooperationen und die landesweite Etablierung des kulturellen Bildungsprogramms JeKits. Mit 52 Prozent war NRW laut ver.di bereits 2017 nach Hamburg das Bundesland mit dem höchsten Anteil in Kooperationen tätiger Musikschullehrkräfte (Simon, 2017, S. 19). Die Sicht der Lehrkräfte auf diese Kooperationen wurde bereits intensiv beforscht (u.a. Lehmann-Wermser et al., 2010; Niessen, 2013; Franz-Özdemir, 2015; Göllner, 2017), stand dabei jedoch weniger im breiteren Kontext des Berufsbildes Musikschullehrkraft.

In den obengenannten Studien zeichnen sich übergreifende Muster ab, darunter das folgende: Die Lehrkräfte empfinden ihre Tätigkeit aufgrund von Entfaltungsmöglichkeiten, Vielseitigkeit und gesellschaftlicher Relevanz als sinnstiftend, erleben dafür jedoch wenig Wertschätzung. In unserer Studie deutet sich an, dass dieses Spannungsmoment nicht ausschließlich aus strukturellen Gegebenheiten wie der als nicht angemessen empfundenen Bezahlung erwächst, sondern auch aus fachlich-inhaltlichen Bewertungsmaßstäben, die sowohl von außen als auch von den Lehrkräften selbst an ihre Tätigkeit angelegt werden – darunter eine Art „Ideal des Künstlerischen“, dessen Dynamiken wir im Folgenden ergründen.

schen Musikhochschulen), deren Mitgliedshochschulen die Studie auch finanziell unterstützten. Die Teilstudien wurden von künstlerisch-pädagogischen Lehrenden und Studierenden aus ganz Deutschland sowie vereinzelt aus Österreich durchgeführt; beteiligt waren Musikhochschulen sowie punktuell Universitäten und Konservatorien.

2. Methodisches Vorgehen

Ausgehend von den bisherigen Befunden standen zwei zentrale Forschungsfragen im Mittelpunkt der Teilstudie: Erstens wurde untersucht, wie Musikschullehrkräfte über Chancen und Herausforderungen ihres Berufs sprechen. Zweitens interessierte, wovon sie es abhängig machen, ob sie jungen Menschen ein Studium und eine spätere Berufstätigkeit im künstlerisch-pädagogischen Bereich empfehlen oder davon abraten.

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden im Herbst 2024 an drei öffentlichen Musikschulen in Nordrhein-Westfalen Gruppendiskussionen durchgeführt. An jeder Diskussion nahmen fünf bis sieben Lehrkräfte teil; die Dauer betrug jeweils etwa 90 Minuten. Das Untersuchungsdesign zielte darauf ab, kollektive Deutungsmuster und professionsbezogene Orientierungen sichtbar zu machen, die sich insbesondere im gemeinsamen Aushandeln von Erfahrungen und Bewertungen artikulieren.

Der zentrale Frageimpuls² war bewusst so gewählt, dass er eine andere reflexive Ebene adressiert als frühere Studien. Während Popp (2011) Lehrkräfte nach der hypothetischen eigenen Wiederwahl ihres Berufs befragt, werden mit der Frage nach der Studienempfehlung stärker eine mögliche Multiplikator*innenrolle der Lehrkräfte sowie ein damit verbundenes Verantwortungsethos angesprochen. Zugleich eröffnet dieser Perspektivwechsel neue Einblicke in berufsbezogene Haltungen, normative Orientierungen und implizite Bewertungskriterien.

Um ein breites Spektrum an Perspektiven auf die musikschulische Berufspraxis abzubilden, war das Sample der Gruppendiskussionen heterogen zusammengesetzt. Vertreten waren unterschiedliche Hauptfächer und stilistische Profile ebenso wie Lehrkräfte mit sehr verschiedenen Berufserfahrungen – vom Berufseinstieg bis kurz vor dem Eintritt in den Ruhestand. Alle Studienteilnehmer*innen sind festangestellte Musikschullehrkräfte mit unterschiedlichem Stellenumfang (von wenigen Stunden bis zu vollen Stellen). Die Gruppendiskussionen wurden audiografiert, transkribiert und vollständig pseudonymisiert.

Die Auswertung des Materials erfolgte mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker regelgeleitet entlang der sieben Phasen der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 132–156). Gestützt auf erste Transkriptionen, die initiiierende Textarbeit, Ergebnisse aus der Studie MULEM-EX sowie auf das kontextuelle Vorwissen des Forschungsteams³ wurde ein vorläufiges Kategoriensystem entwickelt (Kuckartz &

2 Der Einstiegsimpuls in die Gruppendiskussionen lautete: „Inwiefern würden Sie Ihnen nahestehenden Jugendlichen Studium und Berufstätigkeit in künstlerisch-pädagogischen Kontexten empfehlen?“

3 Beide Autorinnen sind Lehrende und Forschende im Fach IGP (Instrumental- und Gesangspädagogik) an Hochschulen in NRW. Sie sind oder waren selbst langjährig als

Rädiker, 2024, S. 119–120). In der weiteren Analyse zeigte sich jedoch, dass diese a priori gebildeten Kategorien die Komplexität des Materials nicht hinreichend erfassen. In einem nächsten Schritt wurde das Material daher durch die Forscherinnen unabhängig voneinander offen kodiert. Im intersubjektiven Abgleich der Kodierungen entstand ein überarbeitetes Kategoriensystem, das deutlich stärker induktiv geprägt war. Das endgültige Kategoriensystem basiert auf vier zentralen analytischen Kategorien,⁴ denen Subkategorien und Codes hierarchisch zugeordnet wurden.

In der Datenanalyse erwies sich trotz des sehr offen formulierten Ausgangsimpulses übergreifend eine der vier Kategorien als in besonderer Weise strukturierend: das Ideal des Künstlerischen⁵ als Orientierungsrahmen und Spannungsfeld musikschulischer Berufspraxis. Im Kategoriensystem nimmt diese Kategorie insofern eine besondere Stellung ein, als sie nicht isoliert neben den übrigen Kategorien steht, sondern quer zu ihnen wirksam wird und ihre Ausprägungen mitprägt, rahmt oder problematisiert. Dabei zeichnet sich der Begriff des „Künstlerischen“ im Datenmaterial einerseits durch eine gewisse Vagheit aus und bestimmt sich andererseits hauptsächlich in Relation bzw. in Abgrenzung zum „Pädagogischen“, wie es auch Handschick und Lessing (2025, S. 28) formulieren: „Es hat mitunter den Anschein, dass [...] die Gegensphäre des Pädagogischen für eine Begriffsbestimmung des Künstlerischen von großer Wichtigkeit ist: was ›künstlerisch‹ ist, muss selbst nicht erklärt werden, sondern soll sich vor allem aus dem ergeben, was es nicht ist.“

3. Das Ideal des Künstlerischen im empirischen Material

Das Ideal des Künstlerischen erweist sich im empirischen Material als vielschichtiger Bezugspunkt musikschulischer Berufspraxis. Es wird in den Erzählungen der Lehrkräfte nicht nur als persönlicher Anspruch, sondern auch als Maßstab zur Einordnung beruflicher Erfahrungen wirksam. Die folgenden Abschnitte beleuchten zentrale Ausprägungen dieses Ideals und ihre Bedeutung für das professionelle Selbstverständnis der Diskutant*innen.

Musikschullehrerinnen aktiv. Ihr Vorwissen ist also sowohl durch den wissenschaftlichen Fachdiskurs als auch durch eigene Erfahrungen im Berufsfeld geprägt.

- 4 Die vier zentralen Kategorien lauten: „Musikschultätigkeit als ambivalente Mission“, „Das Ideal des Künstlerischen“, „Musik(-schultätigkeit) im Strudel gesellschaftlicher und institutioneller Transformationsprozesse“ sowie „Die Zukunftsfähigkeit des Berufs Musikschullehrkraft zwischen Wunschvorstellungen und Entwicklungsdruck“.
- 5 Mit dem „Ideal des Künstlerischen“ wird hier eine professionskulturell wirksame Orientierungsfigur gefasst, die als normativer Maßstab für musikalische Qualität und berufliche Selbstverständnisse fungiert. Sie bündelt Zuschreibungen wie künstlerische Exzellenz, technisches Können sowie die Orientierung an kontinuierlichem Fortschritt.

Das Ideal des Künstlerischen als Antrieb und Inspirationsquelle

Viele der befragten Musikschullehrkräfte berichten, dass ihre eigene musikalische Laufbahn von Beginn an von einem hohen künstlerischen Anspruch getragen war. Bereits in ihrer Kindheit oder Jugend erfuhren sie Anerkennung für eine besondere musikalische Begabung. Diese frühen Erfahrungen wirkten nicht nur motivierend, sondern bildeten zugleich eine zentrale Grundlage für die Entscheidung, Musik zum Beruf zu machen. Das Ideal des Künstlerischen erscheint in den Erzählungen somit als biografisch wirksamer Antrieb, der den Wunsch nach einer professionellen Tätigkeit im musikalischen Feld maßgeblich geprägt hat.

In den Gruppendiskussionen bestätigen sich die Teilnehmenden in dieser Deutung gegenseitig. Eine Lehrkraft beschreibt, dass viele Musikschullehrkräfte ihr Studium aufgenommen hätten, „weil sie besonders gut in irgendetwas sind“ und bereits in jungen Jahren Anerkennung für ihr instrumentales Können erhalten hätten. Diese Erfahrung wirke identitätsstiftend und münde im „besten Fall“ in den Wunsch, „selber das beruflich zu tun“ (Bw2, 397–406). Eine andere Teilnehmerin ergänzt, dass das intensive Erlernen des Instruments, darin „total gut werden“ und die damit verbundene Liebe zur Musik eine zentrale Form des Selbstausdrucks darstellten. Auch wenn das Unterrichten als „schöne Idee“ hinzukomme, stehe das eigene Musizieren zunächst im Vordergrund und bilde den eigentlichen Ansporn (Cw2, 407–411).

Diese starke biografische Verankerung des Ideals des Künstlerischen setzt sich auch im beruflichen Alltag fort. Das eigene künstlerische Tun wird von vielen Lehrkräften als persönliche Inspirationsquelle beschrieben, die das pädagogische Handeln belebt und ihm Sinnhaftigkeit verleiht. Zugleich trägt es wesentlich zur empfundenen Sinnhaftigkeit der Tätigkeit bei. So charakterisiert ein Instrumentallehrer Musik als „eine tief emotionale Angelegenheit, eine existenzielle“ (Dm1, 661), die er als solche nicht nur für sich selbst, sondern unbedingt auch für seine Schüler*innen erfahrbar machen wolle.

Aus dieser Haltung heraus ergibt sich bei vielen Befragten eine ausgeprägte Identifikation mit dem Beruf. Die Tätigkeit an der Musikschule wird nicht allein als Erwerbsarbeit, sondern vielfach als Berufung beschrieben. Das Ideal des Künstlerischen dient dabei als zentrale Quelle von Motivation, Sinnstiftung und professioneller Selbstvergewisserung.

Das Ideal des Künstlerischen als Quelle von Hierarchisierung und Abwertung

Das künstlerische Ideal fungiert in den Berichten der Lehrkräfte nicht nur als Orientierungsrahmen, sondern auch als hierarchischer Bewertungsmaßstab, vor dessen Hintergrund pädagogische Professionalität tendenziell in Frage gestellt wird.

So beschreibt eine Diskutantin die Erinnerung an ihre Abschlussprüfung als „ganz tief“ in ihr verankert, weil sie dort eine Zuschreibung erlebt habe, die sich

trotz veränderter beruflicher Anforderungen und eines gewandelten pädagogischen Berufsbildes bis heute nicht aufgelöst habe. Zur Illustration zitiert sie eine Bemerkung aus ihrer Prüfungssituation, in der ihre künstlerische Leistung ausdrücklich relativiert wurde: „Also für 'ne Früherziehungsstudentin hat die jetzt aber richtig gut gespielt“ (Cw1, 526–540). Die spontane Zustimmung einer weiteren Teilnehmerin („Das kenn ich auch!“; Bw1) verweist darauf, dass es sich hierbei nicht um ein singuläres Erlebnis, sondern um ein geteiltes Erfahrungsmuster handelt. Die anschließende Replik des Instrumentalprofessors, der die Trennung von pädagogischer Tätigkeit und künstlerischem Anspruch ausdrücklich zurückweist, markiert zugleich die Spannung, in der sich künstlerisch-pädagogische Professionalisierung bewegt.

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 FRÜHERZIEHUNGS-STUDENTIN 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 beiseitelassen? (526–540)

Zuschreibungen wie die des Professors deuten auf eine implizite Abwertung künstlerisch-pädagogischer Studiengänge und Praxen hin, in denen Studierenden und Lehrkräften eine geringere künstlerische Kompetenz unterstellt wird. Auch im gegenwärtigen Berufsalltag berichten Lehrkräfte davon, dass eine Musikschullaufbahn häufig als trivial, künstlerisch weniger anspruchsvoll oder als Ausdruck des Scheiterns gelesen wird. Eine Diskutantin beschreibt, dass die bewusste Entscheidung für eine pädagogische Laufbahn vielfach auf Unverständnis stoße – insbesondere dann, wenn zugleich eine hohe künstlerische Kompetenz sichtbar werde. Die Reaktion ihres Umfelds sei nicht selten von Enttäuschung geprägt, da eine pädagogische Tätigkeit offenbar als Verzicht auf eine vermeintlich mehr geltende künstlerische Karriere interpretiert werde (Aw2, 481–489). Damit trägt es zur Reproduktion von Abwertungsstrukturen bei, die das Selbstverständnis künstlerisch-pädagogischer Lehrkräfte nachhaltig prägen und zugleich ein Spannungsfeld zwischen künstlerischem Anspruch und pädagogischer Praxis konstituieren.

Die eigene Unterrichtstätigkeit im Spannungsfeld des Ideals

Das Ideal des Künstlerischen wird jedoch nicht nur in Bezug auf die eigene künstlerische Kompetenz wirksam. In verschiedenen Kontexten zeichnet sich ab, dass die Diskutant*innen diesen Anspruch auch als impliziten Maßstab an die verschiedenen Teilbereiche ihrer künstlerisch-pädagogischen Unterrichtstätigkeit anlegen. Dies verdeutlicht beispielsweise die folgende Aussage:

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)

Ein „anstrengendes“ Niveau wird hier durch das verallgemeinernde Indefinitpronomen „man“ als generell wenig motivierend für Lehrkräfte dargestellt („macht nicht so viel Bock“). Im deutlichen Kontrast dazu wird ein ambitionierter, fordernder Unterricht mit hoher musikalischer Intensität positioniert, der „sehr viel Spaß“ mache. In der Formulierung „wo man richtig dran ziehen kann“ klingt zudem an, dass es der Lehrkraft dabei nicht nur um einen hohen Leistungsstand an sich geht, sondern auch um Entwicklungsfähigkeit und Fortschritte durch anspruchsvolle Impulse. Eine andere Lehrkraft betont auch bezogen auf eine jüngere Zielgruppe den Zusammenhang zwischen von ihr initiierten Fortschritten ihrer Schüler*innen und dem Spaß aller Beteiligten am Unterricht: „Mir macht das Spaß, und ich merke, dass ich die Kinder wirklich weiterbringe und die haben wirklich Spaß daran“ (Dw2, 604–605).

Gerade diese Fortschritte sind laut Aussagen der Lehrkräfte jedoch in vielen Unterrichtskontexten nicht oder nur in sehr geringem Maße gegeben. Wiederholt wird u. a. diskutiert, wie Leistungsdruck und Zeitmangel durch Schule und andere Aktivitäten dazu führen, dass ein „immer größer werdende[r] Teil“ der Schüler*innen „die Musik so ein bisschen mitschleifen lasse[] wie so 'ne Büchse hinterm Auto“ (Cm3, 304–305), sie also nur noch beiläufig betreibe. Die Lehrkräfte schildern, dass diese Schüler*innen wenig oder gar nicht üben und sich daher extrem kleinschrittig weiterentwickeln. Den Unterricht empfinden sie in diesen Fällen häufig als unambitioniertes „Bespaßen“ (Dw3, 343) und bringen ihr Bedauern darüber zum Ausdruck:

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)

Hier wird eine Progressionslogik (Üben – Fortschritte – zunehmend anspruchsvolleres Musizieren) deutlich, die nicht nur auf den instrumentalen Einzelunterricht bezogen wird, sondern z. B. auch in etablierten musikschulinternen Or-

chesterstrukturen angelegt sein kann. In Stadt 3 etwa führt diese über drei aufeinanderfolgende Vororchester hin zum Jugendsinfonieorchester als künstlerisch ambitioniertestem, professionellstem Ensemble – „und da muss man für üben“ (Cm3, 445), was aber nur noch selten gegeben sei und somit die erwartete Progression verunmöglicht. Während also ein Bereich der Musikschularbeit mangels qualifizierten Nachwuchses zunehmend ins Wanken gerät, gewinnt ein anderer an Präsenz, den die Lehrkräfte kontrovers diskutieren: das in NRW verbreitete Kooperationsprojekt JeKits. Die Vorbereitung auf Orchesterspiel stellt hier ebenfalls einen relevanten Bezugspunkt dar, der Lehrkräfte den Anspruch erheben lässt, auch im Großgruppenkontext solide instrumentaltechnische Grundlagen zu vermitteln:

Bw2: 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 [...]. Und dann haben die einmal in der Woche, genau, 31 bis 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)

Die starke Diskrepanz zwischen dem eben beschriebenen Anspruch und der Realität eines Großgruppenunterrichts mit instrumentalen Anfänger*innen rückt in der Wahrnehmung der Lehrkräfte das Musizieren in ein ungünstiges Licht und lässt sogar das Instrument nicht mehr „wertig“ erscheinen.⁶ Auf persönlicher Ebene scheint dadurch – auch bereits in kleineren Gruppensettings – ein Gefühl mangelnder Passung mit den eigenen künstlerisch-pädagogischen Ambitionen, Qualitätsstandards sowie der professionellen Identität ausgelöst zu werden:

Bw2: Also hätte man mir mal mit 16 gesagt: Dann bist du in der Grundschule, und hast dann diese 6er-, 7er-Gruppe, und eigentlich sieht das so und so aus. Das hätte nicht unbedingt dem entsprochen, was ich auf meinem Instrument erreichen wollte, [...] wie ich denke, dass eine gute musikalische Ausbildung stattfinden soll. Ich denke, das geht vielen Kollegen so. [...] Und [...] wenn ich jetzt mal rückblickend sagen

6 Trotz der hier beschriebenen kritischen Haltung diskutieren die Musikschullehrkräfte auch die hohe gesellschaftliche Relevanz von Kooperationen zwischen Schule und Musikschule und beschreiben, dass man auf sie „schon aus ethischen Gründen [darauf] angewiesen“ (Aw1, 757–759) und bspw. Singpausen-Unterricht in der „Brennpunktschule megacool“ sei, denn „das ist doch genau da, wo es hin muss“ (Aw2, 691–692).

würde, ich bin 16 und will das studieren und mir würde dann dieses Portfolio aufgemacht werden und gesagt werden, so nach dem Motto: so sieht dein Berufsfeld aus, dann würde ich mir denken, ja, nee, Moment! Ich bin doch Musikerin und nicht Sonderpädagogin! (521–547)

Insbesondere die abschließende Aussage bringt hier eine explizite Nicht-Identifikation mit Unterrichtssettings zum Ausdruck, in denen der künstlerische Anspruch als sehr niedrig empfunden wird und gegenüber pädagogischen oder sozialen Aspekten in den Hintergrund tritt, die mitunter Überforderung auslösen. Zustimmend beschreibt eine andere Lehrkraft einen „Sozialarbeiter“ mit instrumentalpädagogischem Crashkurs als adäquatere Lehrperson für diesen Kontext: „In zwei Monaten könnte ich dem was beibringen und der wäre vielleicht besser da“ (Cw2, 557–558). Pädagogisch akzentuierte Unterrichtssettings mit untergeordnetem künstlerischem Anspruch werden also anderen professionellen Expertisen zugewiesen und letztlich nicht als instrumentalpädagogischer Aufgabenbereich angesehen:

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 einstehen 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)

Das kollektivierende „Wir“ verweist hier auf die Annahme einer in hohem Maße geteilten Problematik und Abgrenzungsnotwendigkeit.

Insgesamt scheint sich also das Ideal des Künstlerischen insbesondere in anspruchsvollem, intensivem Musizieren zu erfüllen, zu dem vorrangig konsequentes Üben und daraus resultierende stetige Fortschritte im instrumentalen oder vokalen Lernprozess befähigen. Im Umkehrschluss kann insbesondere in Teilbereichen der Unterrichtstätigkeit, die sich nicht auf regelmäßiges Üben der Schüler*innen, entsprechende Fortschritte und dadurch ermöglichtes anspruchsvolles Musizieren stützen können, bei Musikschullehrkräften ein Gefühl von Nicht-Passung und Nicht-Identifikation hervorgerufen werden.

4. Das Ideal des Künstlerischen als professionsspezifisches Dilemma von Musikschullehrkräften

Die in den vorangehenden Abschnitten skizzierte Sicht der Diskutant*innen auf ihre künstlerisch-pädagogische Tätigkeit lässt den Eindruck aufkommen, dass für die Lehrkräfte der im instrumentalpädagogischen Diskurs bereits seit beinahe zwei Jahrzehnten bearbeitete „Rollenkonflikt zwischen Künstler und Pädago-

ge“ (Busch, 2008; vgl. auch Mahler, 2007; Mantel, 2008) noch immer nicht aufgelöst ist – oder aber durch die aktuellen Veränderungen des Berufsbildes erneut aufbrandet. Rahmenbedingungen wie die Größe und Komplexität instrumentaler Anfänger*innengruppen scheinen im konkreten Erleben des Unterrichts das Entstehen von „Schwellensituation[en]“, die laut Lessing (2024, S. 41) das Künstlerische konstituieren könnten, deutlich zu erschweren. Für die Lehrkräfte scheinen in solchen Settings pädagogische Aspekte in einer Weise hervorzutreten, die sie nicht als künstlerisch-pädagogisch integrierbar, sondern als trennend erleben (Bw2, 547: „Ich bin doch Musikerin und nicht Sonderpädagogin!“).

Vor diesem Hintergrund bietet das Konzept der professionellen Antinomien nach Werner Helsper (2021; vgl. auch Lessing, 2016) einen hilfreichen theoretischen Rahmen, um Spannungsverhältnisse pädagogischer Professionalität grundlagentheoretisch zu verorten. Helsper (2021, S. 166–176) versteht Antinomien als unausweichliche Grundspannungen pädagogischen Handelns. Sie entstehen dadurch, dass Lehrpersonen ihr Handeln stets an Orientierungen ausrichten müssen, die sich gegenseitig widersprechen, aber gleichermaßen Geltung beanspruchen können. Pädagogisches Handeln ist also immer von paradoxen Konstellationen geprägt. Helsper (2021, S. 168–173) unterscheidet insgesamt elf solcher konstitutiven Antinomien. Diese Grundspannung bildet den Hintergrund, vor dem sich system- und institutionsspezifische Zuspitzungen herausbilden können. Gerade in professionskulturell stark normierten Feldern können solche Antinomien dadurch entstehen, dass unterschiedliche normative Ansprüche an professionelle Praxis gleichzeitig Geltung beanspruchen. Für Musikschullehrkräfte betrifft dies insbesondere das Verhältnis zwischen einem künstlerisch geprägten Selbstverständnis und pädagogischen Praxisformen, die institutionell als zentrale Aufgaben definiert sind.

Die im vorangegangenen Kapitel herausgearbeiteten Spannungen lassen sich mit Helspers Konzept der professionellen Dilemmata theoretisch fassen. Während Antinomien die grundlegenden Paradoxien pädagogischen Handelns beschreiben, beziehen sich professionelle Dilemmata auf deren feld- und berufsspezifische Ausprägungen (Helsper, 2021, S. 173). Sie markieren verdichtete Konstellationen, in denen diese Spannungen nicht auflösbar sind, sondern dauerhaft bearbeitet werden müssen. Die im empirischen Material rekonstruierte ambivalente Wirkmacht des Ideals des Künstlerischen kann vor diesem Hintergrund als professionsspezifisches Dilemma musikschulischer Berufspraxis konzeptualisiert werden:

Das Ideal des Künstlerischen erweist sich einerseits als Motor der Berufswahl und Quelle starker Identifikation. Viele Lehrkräfte verknüpfen ihre Tätigkeit mit dem Anspruch, künstlerische Exzellenz zu verkörpern und weiterzugeben. So stiftet das Ideal Sinn und beruflichen Stolz. Zugleich geraten Lehrkräfte jedoch immer wieder in Situationen, in denen zentrale Praxisformen musikschulischer Arbeit – etwa Kooperationen mit Schulen oder Unterricht in größeren Gruppen – nicht mit diesem Selbstverständnis kompatibel erscheinen. In den Gruppen-

diskussionen wird diese Spannung artikuliert: Kooperationen werden zwar prinzipiell als gesellschaftlich relevante und institutionell erwartete Aufgaben anerkannt; zugleich beschreiben Lehrkräfte sich selbst jedoch im Hinblick auf die konkrete Unterrichtspraxis als nur bedingt geeignet oder fühlen sich durch den geringen künstlerischen Anspruch dieser Settings frustriert.

Damit entsteht eine ambivalente Doppelbindung: Das Ideal des Künstlerischen motiviert und legitimiert den Beruf – und erschwert zugleich die Anerkennung jener pädagogischen Praxisformen, die für musikschulische Arbeit zunehmend zentral werden. Gerade diese Gleichzeitigkeit von Identifikationsressource und Abwertungsmaßstab lässt sich im Anschluss an Helsper als professionsspezifisches Dilemma musikschulischer Professionalität fassen.

Analytisch erweist sich dieses professionsspezifische Dilemma im Datenmaterial folglich auch weniger als in sich geschlossener Themenkomplex, sondern vielmehr als relationales Element innerhalb des Kategoriensystems. Es markiert zentrale Wechselwirkungen und Bedingungsbeziehungen zwischen den unterschiedlichen Dimensionen musikschulischer Berufspraxis und trägt entscheidend dazu bei, Spannungen zwischen Idealvorstellungen und beruflicher Realität sichtbar zu machen. Gerade diese querschnittliche Funktion macht das Ideal des Künstlerischen zu einer Schlüsselgröße für das Verständnis professionsbezogener Orientierungen und ambivalenter Deutungsmuster im Feld der Musikschularbeit.

5. Fazit

Der vorliegende Beitrag zeigt, dass das Ideal des Künstlerischen eine zentrale und zugleich hoch ambivalente Bezugsgröße musikschulischer Berufspraxis darstellt. In den Deutungen der befragten Musikschullehrkräfte fungiert es zugleich als biografischer Antrieb, Quelle beruflicher Sinnstiftung und Identifikationsanker – und als Maßstab, der pädagogische Tätigkeiten, institutionelle Kontexte und berufliche Rollen hierarchisch bewertet. Gerade diese Doppelgesichtigkeit macht das Künstlerische zu einem wirkmächtigen Orientierungsrahmen. Über die Beschreibung individueller Ambivalenzen hinaus verweist der Beitrag damit auf eine professionskulturelle Statusordnung, in der das „Künstlerische“ als zentrale Legitimationsquelle fungiert und zugleich als Hierarchisierungslogik⁷ wirksam wird. Im Rückgriff auf Helsper lässt sich dieses Spannungsverhältnis als professionsspezifisches Dilemma des Ideals des Künstlerischen fassen. Dieses strukturelle Spannungsfeld musikschulischer Professionalität macht deutlich, dass aktuelle Herausforderungen der Musikschularbeit nicht allein auf äußere

7 Diese zeichnet sich in der MiKADO-Musik-Studie auch teilstudienübergreifend ab (Bradler et al., 2026c, S. 47–51), was den Eindruck einer größeren professionsspezifischen Tendenz untermauert.

Rahmenbedingungen wie Beschäftigungsverhältnisse oder Arbeitsbelastung zurückzuführen sind, sondern auch auf tief verankerte professionskulturelle Leitbilder, die das Verhältnis von Kunst und Pädagogik normativ ordnen.

Für Ausbildung, Fortbildung und professionsbezogene Diskurse ergibt sich daraus die Notwendigkeit, das Ideal des Künstlerischen nicht nur affirmativ zu stärken, sondern zugleich reflexiv zu bearbeiten: als Ressource professioneller Identität ebenso wie als potenziellen Spannungs- und Abwertungsfaktor. Eine solche Perspektive kann dazu beitragen, musikschulische Professionalität differenzierter zu verstehen und die Attraktivität des Berufsfeldes nicht trotz, sondern gerade im bewussten Umgang mit seinen inneren Ambivalenzen weiterzuentwickeln.

Literatur

- Bossen, A. (2012). *Einkommenssituation und Arbeitsbedingungen von Musikschullehrkräften und Privatmusiklehrern 2017. Ergebnisse der Umfrage der Fachgruppe Musik der ver.di (03-05/2012)*. https://miz.org/artikel/2012_verdi_umfrage.pdf
- Bradler, K., Dartsch, M., Heß, C., Lessing, W., Welte, A. & Weuthen, K. (2026a). MiKADO-Musik. Anlass und Konzeption. *üben & musizieren.research*, Sonderausgabe MiKADO-Musik, 1-34. https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_mikado-musik_anlass
- Bradler, K., Dartsch, M., Heß, C., Lessing, W., Welte, A. & Weuthen, K. (Hrsg.) (2026b). *üben & musizieren.research*, Sonderausgabe MiKADO-Musik. <https://uebenundmusizieren.de/ausgabe/mikado-musik/>
- Bradler, K., Dartsch, M., Heß, C., Lessing, W., Oeben, M., Welte, A. & Weuthen, K. (2026c). MiKADO-Musik. Methodik, Modell und Implikationen. *üben & musizieren.research*, Sonderausgabe MiKADO-Musik, 35-91. https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_mikado-musik_methodik
- Breitsprecher, A. (2016). „Ich liebe meinen Beruf, aber ...“. Ergebnisse einer Umfrage unter Berliner Musikschullehrkräften. *musikschule)) DIREKT*, 3_16, 7.
- Busch, B. (2008). Künstler oder Pädagoge? Ein Rollenkonflikt begleitet die Professionalisierung der Instrumentalpädagogik. In F. Grimmer & W. Lessing (Hrsg.), *Künstler als Pädagogen. Grundlagen und Bedingungen einer verantwortungsvollen Instrumental-didaktik* (S. 141-154). Schott.
- Draxler, D. & Hahn, M. (2011). *Studie Arbeitsplatz Musikschule 2006-2010*. Musikkultur Niederösterreich.
- 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.
- Göllner, M. (2017). *Perspektiven von Lehrenden und SchülerInnen auf Bläserklassenunterricht. Eine qualitative Interviewstudie*. Waxmann.

- Handschock, M. & Lessing, W. (2025). *Wissensordnungen des Künstlerischen. Empirische Zugänge zu kooperativen Kompositionsprojekten im schulischen Musikunterricht*. transcript.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. 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.
- Lessing, W. (2016). Paradoxie als Regel. (Musik-)pädagogische Antinomien im instrumentalen Gruppenunterricht. In N. Ardila-Mantilla, P. Röbbke, C. Stöger & B. Wüsthube (Hrsg.), *Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis* (S. 77–88). Schott.
- Lessing, W. (2024). „Es war Ernst!“. Überlegungen zum Begriff des Künstlerischen als musikpädagogischer Zieldimension. In H. Lindmaier & P. Röbbke (Hrsg.), *Instrumentaldidaktik künstlerisch gedacht. Aspekte, Handlungsweisen, Perspektiven* (S. 25–43). Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A., Naacke, S., Nonte, S. & Ritter, B. (2010). *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven*. Juventa.
- Loritz, M. (1998). *Berufsbild und Berufsbewusstsein der hauptamtlichen Musikschullehrer in Bayern. Studie zur Professionalisierung und zur aktuellen Situation des Berufs des Musikschullehrers*. Wißner.
- Mahlert, U. (2007). Hier Kunst – dort Pädagogik? Zur Einheit künstlerischen und pädagogischen Wirkens. *Üben & Musizieren*, 5, 8–13.
- Mantel, G. (2008). Kunst und Pädagogik – ein Widerspruch? Auf der Suche nach künstlerischen Kriterien. In F. Grimmer & W. Lessing (Hrsg.), *Künstler als Pädagogen. Grundlagen und Bedingungen einer verantwortungsvollen Instrumentaldidaktik* (S. 25–38). Schott.
- Müller, H. (2023). *Nachwuchsmangel bei den Musikschul-Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen, Vorlage 18/527*. Stellungnahme des LVdM NRW, Ausschuss für Kultur und Medien (23.03.23). <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.), *Musiklehrerbildung 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*. WorldWideVoice-Music.
- Simon, J. (2017). *Einkommenssituation und Arbeitsbedingungen von Musikschullehrkräften und Privatmusiklehrern 2017. Ergebnisse der Umfrage der Fachgruppe Musik der ver.di (07-09/2017)*. https://kunst-kultur.verdi.de/++file++65ae4df7d4b2e55cba2ccbb7/download/171126_verdi-Kunst-und-Kultur_Auswertung-Musiklehrkraefte.pdf
- 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.
- ver.di Fachgruppe Musik (2008). *Auswertung der ver.di-Umfrage „Einkommenssituation und Arbeitsbedingungen von Musikschullehrkräften und Privatmusiklehrkräften“ (02-04/2008)*. https://www.lsg.nrw.de/behoerde/presse/archiv/Jahr_2016/Termins-

vorankuendigung_fuer_den_6_Juli_2016/ver_di_Umfrage_Einkommenssituation_Musik-
lehrkraefte_und_Privatmusiklehrkraefte.pdf

Carmen Heß

carmen.hess@hfmt-koeln.de

<https://orcid.org/0009-0002-3454-1086>

Kerstin Weuthen

Kerstin.Weuthen@rsh-duesseldorf.de

<https://orcid.org/0009-0007-6503-0912>