

Andreas Lehmann-Wermser & Horst Weishaupt

## **Zur Situation des Musikunterrichts an den Grundschulen und zum zukünftigen Musiklehrkräftebedarf und -angebot**

---

### **Zusammenfassung**

*Im Auftrag des Deutschen Musikrats und der Konferenz der Landesmusikräte wurde eine Studie zum Musikunterricht in der Grundschule durchgeführt, über deren zentrale Ergebnisse berichtet wird. Die einleitende Situationsanalyse berichtet über die unterschiedlichen Vorgaben zwischen den Ländern zum Musikunterricht und die Umsetzung dieser Vorgaben insbesondere mit Blick auf den fachfremd erteilten Unterricht. Die anschließenden Überlegungen zum zukünftigen Bedarf an Musiklehrkräften berücksichtigen den Bestand, die voraussichtlich aus Altersgründen ausscheidenden Lehrkräfte und den Bestand an jungen Musiklehrkräften unter 35 Jahren, die Schülerzahlenentwicklung, die Zahl der Absolvent\*innen mit einer Zweiten Lehramtsprüfung in Musik im letzten Jahrzehnt, die Zahl der Studienanfänger\*innen mit dem Fach Musik für die Grundschule und die Seiteneinstiege mit dem Fach Musik für die Grundschule. Mit diesen Informationen werden Modellrechnungen zum voraussichtlichen Bestand an Musiklehrkräften 2028 durchgeführt, die absehbaren Konsequenzen für den Musikunterricht und zu ergreifende Maßnahmen beschrieben.*

*Schlüsselwörter: Musikunterricht, Musiklehrerbedarf, Grundschule, Ländervergleich, Bedarfsentwicklung, Musiklehrermangel*

### **On the Situation of Music Education at Primary School Level, Future Needs for Music Teachers and Respective Provisions**

#### **Abstract**

*The German Music Council and Federal State Music Councils commissioned a study on music education at primary schools in Germany, and central findings are reported here. The introductory analysis of the situation informs about different stipulations across federal states regarding music education and their implementation, particularly with respect to instruction by non-skilled teachers. The following considerations concerning the future need for trained music teachers take the situation into account, i.e., the teachers due to retire as well as the number of teachers aged under 35 years, together with the*

*development of primary school population figures, the number of music teaching graduates with a second level state exam in the past decade, the number of students enrolled in music teaching at primary school level, and the number of career changers who opt for teaching music at primary school level. This information is used for model calculations on the prospective number of music teachers in 2028. Possible consequences for music education are described as well as measures that need to be taken.*

*Keywords: music education, music teacher need, primary school, comparison across states, needs development, music teacher shortage, younger music teachers*

Fragen des Lehrkräftebedarfs und der Rekrutierung von Lehrkräften haben gegenwärtig einen hohen Stellenwert in der bildungspolitischen Debatte. Dabei wird noch nach Schulstufen differenziert und beispielsweise diskutiert, in welchem Umfang das Überangebot an Gymnasiallehrkräften für die Verbesserung der Unterrichtssituation an den Grundschulen genutzt werden kann. Der Unterricht an den Schulen basiert aber auf Stundentafeln, die einen fachlich differenzierten Unterricht und entsprechend fachlich vorgebildete Lehrkräfte vorsehen. Deshalb muss es verwundern, dass die fachlich differenzierte Lehrkräftequalifizierung zur Sicherung der stundenplangemäßen Unterrichtsversorgung in der Debatte um den Lehrkräftemangel, wenn überhaupt, nur eine untergeordnete Bedeutung hat. Wenn es um Fragen der Unterrichtsversorgung und der Unterrichtsqualität geht, sind Unterrichtsausfall und fachfremd erteilter Unterricht wichtige Aspekte. Der Zusammenhang zu einer Lehrkräftequalifizierung, die kapazitär darauf abgestimmt wäre, wird in diesem Kontext meist nicht hergestellt.

Deshalb erscheint es uns wichtig, am Beispiel des Faches Musik die Probleme einer Lehrkräftequalifizierung für einen nach den Stundentafeln der Länder vorgeschriebenen Fachunterricht darzustellen. Einerseits soll damit ein Impuls für andere Fächer gegeben werden, sich ebenfalls mit dem fachspezifischen Lehrkräftenachwuchs zu befassen. Andererseits soll auf die besonderen Probleme der Lehrkräftequalifizierung in einem Unterrichtsfach aufmerksam gemacht werden, das eine Prüfung für den Zugang zu dem entsprechenden Fachstudium vorsieht. Schließlich konzentriert sich der Text auf die Grundschule, in der eine grundlegende musikalische Förderung für alle Schüler\*innen von besonderer Bedeutung ist, die aber vor besonderen Herausforderungen steht, flächendeckend einen fachlich qualifizierten Musikunterricht zu gewährleisten.

Planung im Sinne aktiver Steuerung des Lehrkräfteangebots ist uns in Deutschland fremd, weil allen prinzipiell die Möglichkeit zur Berufswahl offenstehen soll. Eine rigide Begrenzung oder Studienplatzzuweisung im Bereich der Lehrerbildung ist daher von niemandem gewünscht. Die Wahl eines Lehramtsstudienganges, mag sie auch durch die Polyvalenz der ersten Abschlüsse aufgeweicht sein, soll nicht durch Perspektiven zukünftiger Einstellungschancen determiniert werden. Andererseits ist eine

Abschätzung der differenzierten Entwicklung dieses Segmentes sowie der Chancen und Möglichkeiten, die eine solche Wahl fundieren können, notwendig: für die Administration ebenso wie für die möglichen Akteure.

Grundlage für diesen Bericht bildet eine im Auftrag des Deutschen Musikrats und der Landesmusikräte erstellte Situationsanalyse, die von der Bertelsmann Stiftung finanziert wurde. Das Interesse der Bertelsmann Stiftung an der Finanzierung der Studie resultiert aus den vielfältigen Initiativen, die die Stiftung seit vielen Jahren ergriffen hat, um insbesondere an den Grundschulen den Musikunterricht zu fördern. Bei dem Deutschen Musikrat und den Landesmusikräten liegt das Interesse an der Studie auf der Hand, weil die Schule mit dem Musikunterricht eine wichtige Grundlage für weitergehende fachlich-musikalische Qualifizierungsprozesse, für die Mitwirkung von Laien in Chören und Orchestern und schließlich für die gesamte Förderung des musisch-kulturellen Lebens bis hin zu Spitzenleistungen darstellt. Insbesondere für Kinder aus weniger musikkaffinen Elternhäusern ist die Schule eine wichtige Bildungsstätte, um musikalische Interessen zu erkennen und zu fördern.

Bereits 2012 hatten der Deutsche Musikrat und die Landesmusikräte eine erste Zusammenschau des schulischen Musikunterrichts verfasst. Deren Titel *Ein Thema mit 16 Variationen* deutete bereits an, dass eine länderspezifische Betrachtung sinnvoll sei (DMR, 2012). Wenn auch übergreifend Sorgen um den Stellenwert Musikalischer Bildung artikuliert wurden, so zeigten sich zwischen den Bundesländern große Unterschiede, die den Titel der Publikation inspirierten. Insbesondere der Grundschulbereich der Sechs- bis Zehnjährigen – mithin eine Altersgruppe, bei der viele Grundlagen für spätere musikalische Fähigkeiten und Praxen gelegt werden (vgl. Gembris, 2005) – erschien dabei insofern als besonders kritisch, als das selbstständige Fach damals in verschiedenen Ländern in Frage stand und insgesamt ausgebildete Musiklehrkräfte fehlten. Gemeinsam mit dem Deutschen Musikrat wurde die inhaltliche Struktur, aber auch die Durchführung einer entsprechenden Studie weiter vorangetrieben, die erstmals belastbare Zahlen zur Unterrichtsversorgung liefern sollte. Die Entscheidung, zunächst den Grundschulbereich zu fokussieren, beruhte dabei auf der Tatsache, dass hier im Wortsinne Grundlegende Kompetenzen und Haltungen bei allen Kindern vermittelt werden.

Für den Bereich der Ganztagschulen liegen einige Zahlen vor (Lehmann-Wermser, Naacke, Nonte & Ritter, 2010), die aber kein repräsentatives Bild ergeben. Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung verweist in ihrer umfassenden Bestandsaufnahme ästhetischer Bildung darauf, dass sich nur schätzen lasse, ob das Angebot an Fachkräften ausreichend sei, ordnet freilich die Situation in Musik aus Sicht der Schulen nicht als „besonders kritisch“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 192) ein. Das mag auch damit zusammenhängen, dass Schulen insgesamt durchaus Möglichkeiten haben, im Bereich der ästhetischen Bildung Lücken zu füllen, indem ein AG-Angebot bereitgestellt wird, mit außerschulischen Bildungspartnern

kooperiert wird, die ästhetischen Fächer untereinander ausgetauscht werden oder die Möglichkeiten der Stundentafeln kreativ genutzt werden. Gleichwohl fällt in den Sekundarstufen Musikunterricht oft aus. Nach Angaben von Schüler\*innen haben 55 Prozent keinen regelmäßigen Musikunterricht, wobei es große schulformspezifische Unterschiede gibt (vgl. Rat für Kulturelle Bildung, 2015, S. 9). Nur an den Gymnasien ist die Unterrichtsversorgung in Musik gut und stehen ausreichend qualifizierte Lehrkräfte zur Verfügung.

Im Primarschulbereich wird offensichtlich noch eine andere Möglichkeit genutzt: der „*fachfremd unterrichtete Musikunterricht*“. Damit ist gemeint, dass Lehrkräfte ohne Lehrbefähigung (d.h. mit Erstem und Zweitem Staatsexamen im Fach) Musik unterrichten.<sup>1</sup> Für Musik bedeutet das im besseren Fall, dass Lehrkräfte mit Affinität zu Musik und eventuell vorhandenen Kompetenzen im Singen oder Instrumentalspiel diesen Unterricht mit übernehmen. In einer Studie der Koblenzer Musikpädagogin Lina Oravec (Hammel, 2011) konnte zwar gezeigt werden, dass dieser Unterricht aufgrund des Engagements der Kolleg\*innen oft besser sei als sein Ruf. Gleichwohl ist dieser Zustand angesichts der in der Grundschulzeit erfolgenden Grundlegung unbefriedigend.

Angesichts dieser Ausgangslage fokussiert der vorliegende Text auf die folgenden Fragen:

Wie viel Musikunterricht ist in den Ländern durch die Stundentafeln vorgeschrieben und in welchem Umfang wird er in den Ländern erteilt? Wie hoch ist der Anteil fachfremd unterrichteten Musikunterrichts?

Wie wird sich diese Situation in den kommenden zehn Jahren entwickeln? Wie viele Lehrkräfte scheiden in dieser Zeit aus? Welche Effekte hat die Entwicklung der Schülerzahlen? Wie viele Studierende sind an den Universitäten und Hochschulen mit dem Ziel Lehramt an Primarschulen mit dem Fach Musik immatrikuliert und wie entwickelt sich die Zahl der Lehramtsabsolvent\*innen mit Zweiter Lehramtsprüfung? Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den Ergebnissen für die weitere Entwicklung der Lehrkräftequalifizierung für den Musikunterricht an Grundschulen ziehen?

---

1 Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) spricht in der Ergänzung von fachgerecht erteiltem Unterricht.

## 1 Zur aktuellen Situation des Musikunterrichts an den Grundschulen

Ausgangspunkt der Studie waren jene Angaben zum Fachunterricht, die nach dem Kerndatensatz der KMK in allen Ländern verfügbar sein sollten. Schon 2003 einigten sich die Länder auf ihn, damit vergleichbare Daten zu den Lernenden und Schulklassen sowie zu Lehrkräften und ihren Stundendeputaten auch fachspezifisch nach Schularten zur Verfügung stehen (Mundelius, 2019; Weishaupt, 2019). Davon ausgehend wurden Tabellenköpfe entwickelt, die es den in den Ländern Zuständigen erleichtern sollten, die Daten in den internen Datensammlungen abzurufen. Zu diesen gehörten die Anzahl der Klassen, der erteilten Musikstunden sowie der Lehrkräfte mit einer grundschulspezifischen Lehrbefähigung in Musik, die Höhe des wöchentlichen Stundendeputats dieses Personenkreises sowie der Anteil der Musikstunden an diesem Deputat. Abgefragt wurde auch die Altersstruktur der Musiklehrkräfte, da diese für den Ersatzbedarf in den kommenden Jahren entscheidend ist. Daraus ergibt sich eine komplexe Struktur mit vielfältigen Interdependenzen. Die Frage etwa, ob in einem Land die Lehrbefähigung für zwei, drei oder mehr Fächer erworben wird, verändert die Anzahl von Fachlehrer\*innen (ungeachtet der Frage, wie umfangreich das jeweilige Studium ausfiel) und beeinflusst den Anteil fachfremd erteilten Unterrichts.

Obwohl die Analyse nur einfachste statistische Verfahren beinhaltet, ist sie durch eine Vielzahl von Entscheidungen und Annahmen komplex: Wie etwa sind Länder zu behandeln, die die Stundenzahl für Musik nur innerhalb eines Kontingentes mit Kunst (und/oder Sport, Handarbeit etc.) angeben? Wie sind Grundschulen im Vergleich zu behandeln, die bspw. eine sechsjährige Grundschulzeit vorsehen oder anderen Schulformen angegliedert sind? Die jeweiligen Entscheidungen können Personenzahlen und Prozentangaben etwas verändern; Tendenzen werden dadurch nicht umgekehrt.

Alle 16 Bundesländer wurden ab Juni 2018 um die Lieferung dieser Zahlen gebeten, die teils von den Kultusministerien, teils von den Statistischen Landesämtern zur Verfügung gestellt wurden. Für einen Teil der Länder koordinierte das Hessische Landesamt für Statistik diese Abfrage, für einen anderen das Institut für Musikpädagogische Forschung (ifmpf) an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover. In den Ländern, in denen die Statistischen Landesämter nicht über die angefragten Daten verfügten, wurden diese direkt von den Kultusministerien angefordert. Die Datenbeschaffung erwies sich als ausgesprochen mühsam, weil häufig Ansprechpartner und die Verfahren der Datenbereitstellung nicht klar waren. Einige Länder verweigerten die Bereitstellung von Daten; teilweise liegen in den Ländern bis heute die untereinander vereinbarten Daten des Kerndatensatzes nicht vor.

Aus drei (westlichen) Bundesländern wurden keine Daten geliefert (Bayern, Niedersachsen und Saarland); aus mehreren anderen Ländern war das Datenmaterial un-

vollständig: Entweder fehlten Daten zu den einzelnen Schulen, wie angefordert, oder die Angaben zum Personal waren unvollständig. Für Niedersachsen konnte aufgrund einer umfangreichen jährlichen schulstatistischen Veröffentlichung teilweise die Situation rekonstruiert werden.

Den Ausgangspunkt der Analysen bilden die Stundentafeln der Länder und der darin vorgeschriebene Umfang des Pflichtunterrichts im Fach Musik. Der Gesamtumfang der Wochen-Pflichtstunden der Schüler\*innen liegt für das Schuljahr 2016/17 ländervergleichend veröffentlicht vor.<sup>2</sup> In zwei der 16 Länder der Bundesrepublik sind die Pflichtstunden für die Primarstufe nicht einheitlich geregelt, sondern gestatten Abweichungen von einer bis zu zwei Wochenstunden jährlich. Auffällig sind die Unterschiede in den Pflichtwochenstunden zwischen den Ländern von insgesamt 92 bis 108.

Schwieriger ist die Bestimmung der Musikstunden in den einzelnen Ländern und damit des Anteils des Musikunterrichts am gesamten Pflichtunterricht im Primarbereich.<sup>3</sup> Indem die Studie den Musikunterricht in der Primarstufe insgesamt und nicht in den einzelnen Klassenstufen erfasst, wird schon ein Problem bei den Stundentafeln umgangen, die die Musikstunden nicht nach Klassenstufen, sondern für zwei bis vier Jahrgänge ausweisen. Einige Länder weisen den Unterricht für einzelne Fächer und damit auch den Musikunterricht getrennt aus (BW, BE, HH, NI, SN). Zu dieser Gruppe gehören auch Brandenburg und Bayern, die allerdings in den beiden Eingangsklassen den Musikunterricht als Teil des Gesamtunterrichts ansehen und nur für die 3. und 4. Klassen die Musikstunden als Fachunterrichtsstunden ausweisen. Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein geben Bandbreiten von vier bis fünf bzw. vier bis acht Musikstunden in den Stundentafeln an. In Niedersachsen kann über einen Konferenzbeschluss die Pflichtstundenzahl in Musik von sechs auf vier Wochenstunden verringert werden.

In einer größeren Zahl von Bundesländern (HB, HE, MV, NW, RP, SL, TH) sind die Musikstunden in Kontingentstundentafeln in einer Fächergruppe (z. B. den sog. ästhetischen Fächern) ausgewiesen. Diese Gruppen variieren zwischen zwei und sechs Unterrichtsfächern. Wenn das Land keine Informationen zum Musikunterricht in den Fächergruppen geliefert hat, wurde von der Annahme ausgegangen, dass Musik im gleichen Umfang wie die anderen beteiligten Fächer unterrichtet wird bzw. sich der Landeswert des erteilten Musikunterrichts in der Mitte der erlaubten Bandbreite bewegt. In allen Fällen, in denen den Schulen Ermessensspielraum bei der Erteilung des

2 Zugriff am 22.01.2020. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Wochenpflichtstunden\\_der\\_Schueler\\_2016.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Wochenpflichtstunden_der_Schueler_2016.pdf).

3 Zur oft beklagten Intransparenz des deutschen Schulsystems gehört es beispielsweise, dass es seitens der KMK keine vergleichende Übersicht über die Stundentafeln der Länder nach Schularten und -stufen gibt. Selbst der Zugang zu den entsprechenden Erlassen und Verordnungen in den einzelnen Ländern ist oft mühsam. Informationen zu den Stundentafeln für Musik gibt: <http://www.miz.org/statistiken.html>; Zugriff am 20.01.2020.

Musikunterrichts eingeräumt wird, werden die tatsächlich gehaltenen Musikstunden als stundenplangerecht angesehen, wenn sie in diesen Spielraum fallen. Soweit die Studentafeln ergänzende Hinweise zum Musikunterricht enthalten, wurden sie berücksichtigt.

Im Ergebnis zeigen sich in der vorgeschriebenen Wochenstundenzahl für Musik Unterschiede zwischen acht und vier Pflichtwochenstunden in den vier Grundschulklassen. Der tatsächlich erteilte Musikunterricht unterschreitet in einigen der zehn Länder – für die entsprechende Daten geliefert wurden – deutlich die vorgeschriebenen Wochenstunden (s. Tab. 1 auf der folgenden Seite: Hessen und Thüringen); nur in Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein überschreitet der erteilte Musikunterricht innerhalb der Fächergruppe die angenommene Gleichverteilung der Fächer.<sup>4</sup> Der Anteil der Musikstunden an der Gesamtzahl der erteilten Pflichtwochenstunden in der Grundschule schwankt zwischen 8,4 Prozent in Berlin und 3,6 Prozent in Thüringen (s. Tab. 1). In den Ländern mit Bandbreiten liegen die im Landesdurchschnitt erteilten Musikstunden innerhalb des Spielraums, der den Schulen eingeräumt wurde. Ein kleiner Prozentsatz der Schüler\*innen in der Grundschule erhielt in den Ländern mit entsprechenden Informationen im Schuljahr 2016/17 keinen Musikunterricht; zugleich gibt es aber eine mindestens ähnlich große Gruppe, denen aus den Unterrichtskontingenten der Lehrkräfte zusätzlicher musikalischer Unterricht erteilt wird.

Um die fachgerechte Unterrichtsversorgung zu erfassen, wurden die Musiklehrkräfte des Primarbereichs erfasst. Als Problem zeigte sich, dass bei Schulen mit mehreren Schularten (sechsjährige Grundschule, Grund-Haupt-Realschulen etc.) die Musiklehrkräfte nicht dem Primarbereich zugeordnet werden können. Hier mussten über Annahmen Lösungen gefunden werden. Dazu konnte die bundesstatistische Veröffentlichung mit den voll- und teilzeitbeschäftigten Lehrkräften an Grundschulen nach erteilten Unterrichtsstunden herangezogen werden (Statistisches Bundesamt, 2017, Tab. 7.2 und 8.2).

Der Anteil des fachgerecht erteilten Musikunterrichts ist in den ostdeutschen Bundesländern generell deutlich höher als in den westdeutschen Ländern, für die Daten vorlagen. Am niedrigsten ist der Anteil fachgerecht erteilten Unterrichts – soweit bekannt – in Bremen und Nordrhein-Westfalen mit weniger als 30 Prozent (Tab. 1). Die einzelschulischen Analysen zeigen einen in einigen westdeutschen Ländern hohen Anteil von Schulen ohne ausgebildete Musiklehrkräfte. Insgesamt erweist sich die Verteilung der verfügbaren Musiklehrkräfte auf die Schulen als ein Problem für einen fachgerecht erteilten Musikunterricht. Ein weiterer wichtiger Gesichtspunkt ist das Klassenlehrerprinzip in der Grundschule. Es führt zu einem Anteil der Musikstunden

4 Schwankungen in den Schülerzahlen zwischen den Klassenstufen und daraus möglicherweise resultierende Auswirkungen auf die erteilten Unterrichtsstunden blieben unberücksichtigt.

Tab. 1: Indikatoren zur Situation des Musikunterrichts an Grundschulen in den Ländern der Bundesrepublik im Schuljahr 2016/17 (Berlin und Nordrhein-Westfalen 2017/18, teilweise nur öffentliche Schulen)

Indikatoren zur Situation des Musikunterrichts	Land															
	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Wochenpflichtstunden insgesamt Grundschule (1.-4. Klasse) <sup>1</sup>	100	104	92	93	96	108	92	94	94	94-98	98	102	97*	mind. 95 <sup>2</sup>	92	100
Unterrichtsstunden Wochenpflichtstunden Musik Grundschule (1.-4. Klasse)	6	4**	8	(7)	(8)	6	(7)	(4)	4/6 <sup>3</sup>	(5,5-6)	(8)	(7)	6	4-8	(4,8)	(5,6)
Anteil Musikunterricht an den Wochenpflichtstunden, in v. H.	6,0	3,8**	8,7	7,5	8,3	5,6	7,6	4,3	4,3-6,4	5,6-6,4	8,2	6,9	6,2	3,9-8,4	5,2	5,6
Tatsächlich erteilter Musikunterricht in der Grundschule (Gesamtwochenstunden)	k. D.	k. D.	7,7	6,8	7,2	k. D.	5,4	4,9	k. D.	5,8	k. D.	k. D.	5,7	4,7	5,3	3,6
Anteil des erteilten Unterrichts an den Unterrichtsstunden, in v. H.	k. D.	k. D.	8,4	7,3	7,5	k. D.	5,9	5,2	k. D.	5,9-6,1	k. D.	k. D.	5,8	4,6-4,9	5,8	3,6
Anteil des von Lehrkräften mit einer Lehrbefähigung Musik erteilten Musikunterrichts <sup>4</sup>	k. D.	k. D.	61,4	71,5	27,5	k. D.	39,9	82,4	(46,8-70,2)	28,4	(35,5)	k. D.	78,7	88,6	(58,1)	81,0

k. D. Von dem Bundesland wurden keine Daten zur Verfügung gestellt

(1) Wochenpflichtstunden für Musik bei einer gleichmäßigen Verteilung der Wochenpflichtstunden des Fachbereichs, dem Musik zugeordnet ist, auf die einzelnen Fächer.

<sup>1</sup> Gesamt-Wochenpflichtstunden der Schüler/innen in der Grundschule nach Ländern 2016/17. Grundpflichtstunden (ggf. einschließlich Religion und Ethik, Unterrichtsstunden von 45 Minuten), ohne freiwilligen Unterricht und Teilungsstunden

<sup>2</sup> bis zu 102 Wochenpflichtstunden

<sup>3</sup> Durch Beschluß der Schulkonferenz kann die Zahl der Musikstunden auf vier verringert werden.

<sup>4</sup> Zahlen in Klammern sind anhand der Information über die Zahl der Musiklehrkräfte geschätzt

\* darin enthalten 2 Std. zur differenzierten Förderung in der Schuleingangsphase (Anfangsunterricht)

\*\* Nur 3. und 4. Klasse, in den ersten beiden Schuljahren wird der Musikunterricht im Rahmen des Gesamtunterrichts erteilt.

Quelle: eigene Zusammenstellung und Berechnung



am Gesamtdeputat der Musiklehrkräfte von nur etwa 20 bis 25 Prozent.<sup>5</sup> Dadurch erhöht sich erheblich der Bedarf an Lehrkräften mit einer Lehrbefähigung im Fach Musik im Vergleich zu dem Fachlehrerprinzip in der Sekundarstufe.

Die Frage, was eine „Lehrbefähigung“ begründet, wird in den Ländern unterschiedlich gesehen. Seit der Einführung der neuen Studienstrukturen (mit BA- und MEd-Abschlüssen im Gefolge der Bologna-Reform in den Jahren nach 1999) ist zwar eine prinzipielle Vergleichbarkeit gegeben. Allerdings wurden viele Lehrkräfte noch nach alten Studienmodellen ausgebildet. Zudem unterscheiden sich die Lehrerausbildungsgesetze zwischen den Ländern stark. In einigen existiert ein reines Primarschullehramt, in anderen ein kombiniertes Grund-, Haupt- und Realschullehramt; in einigen Ländern werden nur zwei Fächer studiert, in anderen drei oder mehr. So umfasst das Studium für das Grundschullehramt beispielsweise in Niedersachsen in zwei Fächern mindestens 60 Leistungspunkte, wovon ein Viertel Fachdidaktik sein muss, in Bremen drei Fächer, in denen zwischen 24 („kleines Fach“) und 51 Leistungspunkte studiert werden müssen. Die Studie folgt der Eigendefinition der Länder. Im Fall von Bayern, wo ein verpflichtend von allen Lehramtsstudierenden zu belegendes „Basismodul“ mit nur 10 Leistungspunkten bereits eine Lehrbefähigung für Musik in der Grundschule konstituiert und damit die sonst vorgeschriebene Aufnahmeprüfung für das Fachstudium in Musik entfällt, entsteht aber das Problem eines fairen Vergleichs mit den anderen Ländern. Diese Qualifikation wurde zwar ausreichend für den Musikunterricht in den beiden Eingangsklassen im Rahmen des Gesamtunterrichts anerkannt, nicht aber für den fachlich ausgewiesenen Musikunterricht in der 3. und 4. Klasse. Vermutlich würde auch ein Abgleich der Ausbildungsinhalte im Lehramtsstudium mit den nach dem Lehrplan geforderten Unterrichtsinhalten Lücken zu erkennen geben, die diese Einschätzung bekräftigen.

## **2 Die Ausbildung von Musiklehrkräften an den Hochschulen und im Rahmen des Vorbereitungsdienstes**

Für Musiklehrkräfte gilt, wie für einige andere Fächer, dass die *allgemeine* Hochschulreife nicht ausreicht, weil sehr spezielle Kompetenzen gefragt sind, die zu erreichen in der Studienzeit von inzwischen fünf Jahren nicht realistisch ist. Um die besonderen Schwierigkeiten zu verstehen, ist es sinnvoll, über die Hochschulzeit hinaus nach den bestimmenden Strukturen zu fragen: Aus welchen Ressourcen rekrutieren sich Lehramtsstudierende im Fach Musik (und damit zukünftige Musiklehrkräfte)? Fast alle Studiengänge haben eine Aufnahmeprüfung, die zu bestehen nur diejenigen eine Chance haben, die sich außerhalb von Schule künstlerisch vorbereitet und die

---

5 In den sieben Ländern mit vierjähriger Grundschule und verfügbaren Daten variierte der Anteil der erteilten Musikstunden an der Gesamtzahl der Wochenstunden von Musiklehrkräften zwischen 17,4 und 24,9 Prozent.

schulischen Angebote (zur Vermittlung von musiktheoretischem und orientierendem Wissen) genutzt haben. Auch wenn die Ansprüche etwa zwischen Musikhochschulen (höher) und Universitäten (tendenziell niedriger) differieren und Studiengänge für das gymnasiale Lehramt höhere Anforderungen an Bewerber\*innen stellen, bleibt für die meisten Interessent\*innen die Notwendigkeit, sich deutlich vor dem Studienbeginn für die Perspektive Lehramt Musik zu entscheiden. Nur am Rande sei vermerkt, dass damit eine hohe soziale Selektivität einhergeht, weil meist außerschulischer Unterricht finanziert und Instrumente beschafft werden müssen; sie wird begleitet von einer kulturellen Selektion, weil zwar inzwischen fast überall zwischen Schwerpunkten im Bereich der Klassik oder JazzRockPop gewählt werden kann, fast nirgendwo aber nicht-westliche Instrumente wie die türkische Saz oder die persisch-arabische Nay auf künstlerischem Niveau studiert werden können. Diese fast ausschließliche Orientierung an westeuropäischen Traditionen spiegelt sich umfassender auch im Fach: So waren 2017 unter den 841 abgelegten Prüfungen im Unterrichtsfach Musik bzw. Musikwissenschaft 12 (!) von Ausländer\*innen (Statistisches Bundesamt, 2017, Fachserie 11, Reihe 4.2, S. 21).

Auch wenn damit keine gezielte Vorbereitung auf Aufnahmeprüfungen geleistet wird, wird die Entscheidung für die Teilnahme an der Aufnahmeprüfung oft von der Wahl eines schulischen Leistungskurses Musik begleitet. Selbst wenn dort nicht zentral die für das Bestehen der Eignungsprüfung notwendigen instrumentalen Kompetenzen vermittelt werden, so spielen die Kursangebote doch für die curricular vorgesehene Vermittlung von Musiktheorie und musikgeschichtlichen Grundkenntnissen eine wichtige Rolle. Um das Feld potenzieller Lehramtsstudierender abzuschätzen, interessiert deshalb das Anwahlverhalten der Schüler\*innen in der Sekundarstufe II (Tab. 2).

Tab. 2: Teilnehmende der beiden höchsten Jahrgangsstufen in der gymnasialen Oberstufe im Fach Musik

Schuljahr	Schüler*innen der beiden höchsten Jahrgangsstufen insgesamt	darunter Schüler*innen im Fach Musik			
		Grundkurs bzw. Fach mit grundlegendem Anforderungsniveau (bis zu drei Wochenstunden)		Leistungskurs bzw. Fach mit erhöhtem Anforderungsniveau (mindestens vier Wochenstunden)	
		Anzahl	%	Anzahl	%
2002/03	463.397	102.869	22,3	8.436	1,8
2007/08	547.203	150.995	27,6	12.659	2,3
2012/13	658.939	180.779	27,4	13.976	2,1
2017/18	623.021	191.422	30,7	12.025	1,9

Quelle: [www.miz.org](http://www.miz.org)

Die Zahlen zeigen, dass das potenzielle Feld der Interessent\*innen beschränkt ist. Auch dort, wo eines der ästhetischen Fächer in der Sekundarstufe II belegt werden muss, ist Musik im Grundkursbereich unterrepräsentiert. Untersuchungen zur Beliebtheit von Fächern (Heß, 2011) sind wohl auch für die Sekundarstufe II fortzuschreiben. So ist, auch wenn systematische Untersuchungen fehlen, zu konstatieren, dass Leistungskurse oft nicht zustande kommen, von mehreren Schulen gemeinsam, jahrgangübergreifend oder als „Huckepackkurse“ mit Grundkursen organisiert werden.

Es fehlt an präzisen Angaben darüber, ob die Zahl bei Aufnahmeprüfungen zurückgeht. Viele Bewerber\*innen treten an mehreren Hochschulen an. In der Community herrscht dieser Eindruck vor, und er wird mit dem Rückgang der entsprechenden Kurse in der Sekundarstufe II in Verbindung gebracht. Tatsächlich sinkt trotz insgesamt steigender Zahl von Studierenden die Zahl der Studienanfänger\*innen in den entsprechenden Lehramtsstudiengängen (Tab. 3).

Tab. 3: Studienanfänger\*innen in den Lehramtsstudiengängen mit Musik

Jahr	2002	2004	2008	2012	2014	2015	2016	<i>Veränderung 2016/2002 in Prozent</i>
Studienanfängerinnen und -anfänger in den Lehramtsstudiengängen mit Musik	844	793	811	811	764	649	610	-27,7

Quelle: www.miz.org

Auch wenn diese Zahlen aufgrund unterschiedlicher Studienprogramme und besonderer Phänomene wie doppelter Abiturjahrgänge besondere Effekte aufweisen und möglicherweise ungenau sind, zeigt sich doch ein Trend, der sich auch in den Absolventenzahlen unserer eigenen Studie widerspiegelt (s. weiter unten; vgl. auch Lehmann-Wermser, Weishaupt & Konrad, 2020).

Allerdings ist diese Entwicklung aufgrund besonderer Merkmale nicht kurzfristig und leicht umkehrbar. Denn nicht nur ist das Reservoir potenzieller Musiklehrkräfte begrenzt; auch die Ausbildungsressourcen sind (ähnlich wie etwa in den naturwissenschaftlichen Fächern) nicht kurzfristig auszuweiten. Zum einen ist das Studienangebot für die Hochschulen ausgesprochen teuer. Man kann dazu den curricularen Normwert (CNW) heranziehen, anhand dessen das Studienangebot und die personelle Ausstattung geplant werden. An der Universität Bremen kann das Primarschullehramt mit zwei „großen“ und einem „kleinen“ Fach studiert werden. Sie unterscheiden sich durch die Anzahl der Kreditpunkte bis zum Bachelor-Abschluss. Der CNW beträgt für das große Fach 10,69 in Musik, für das große Fach Deutsch hingegen nur 0,95, auch für das Fach Sachkunde nur 1,20. (Die entsprechenden Werte

für das kleine Fach lauten 5,33, 0,36 sowie 0,51.) Ursache dafür ist vor allem der hohe Anteil von Einzelunterricht (etwa im künstlerischen instrumentalen Hauptfach), aber auch von Kleingruppenunterricht (z. B. in Ensembleleitung oder Gehörbildung). Aber selbst Veranstaltungen wie eine Einführung in Musikwissenschaft sind durch kleine Kohorten „teuer“ im Sinne der Hochschulplanung.

Auch die räumliche Ausstattung z. B. mit geeigneten und mit Klavieren ausgestatteten Übungsräumen ist ein limitierender Faktor – auch hier übrigens wieder ähnlich den naturwissenschaftlichen Studiengängen, in denen die Laborplätze einer einfachen Ausweitung Grenzen setzen.

Die Vertreter\*innen insbesondere der Universitäten weisen darauf hin, dass diese kapazitären Begrenzungen nicht das größte Hemmnis sind. Vielmehr sei die Vergabepraxis der Studienplätze in den großen (und im Bereich der Grundschulstudiengänge inzwischen oft verpflichtenden) Fächern Deutsch und Mathematik das größere Problem. Nicht selten scheitern nämlich Studierende, die bereits die erste Hürde der Aufnahmeprüfung erfolgreich gemeistert haben, dann an einer zweiten, noch höheren: am Numerus Clausus in den genannten Fächern. Einzelne Institutionen sind diesem Missstand durch Bonierungen (einen Abzug bei der Abiturnote) oder Quotierungen (reservierten Plätzen für erfolgreiche Absolvent\*innen der Eignungsprüfung) begegnet. Es ist umstritten, ob dieses Vorgehen justiziabel ist, doch erscheint es als Steuerungsmittel in einem schwierigen Segment sinnvoll.

Die Länder sehen meist einen Master of Education als Abschluss vor, gelegentlich wie z. B. in Sachsen auch noch das Staatsexamen. Vergleicht man die Zahl der bestandenen Lehramtsprüfungen seit 2012 in den unterschiedlichen Lehramtstypen, so wird deutlich, dass der Anteil der gymnasialen Abschlüsse steigt, der der übrigen Regelschulabschlüsse dagegen sinkt (Tab. 4 auf der folgenden Seite). (Der Lehramtstyp 6 [Sonder- bzw. Förderschulen] nimmt hier eine Sonderstellung ein, weil z. T. „Inklusion“ als „Fach“ innerhalb des Primarschulstudiums studiert werden kann.) Insgesamt hat sich seit 2005 die absolute Zahl der Absolvent\*innen in Musik für die Grundschule (von 211 auf 123) fast halbiert. Die Tatsache, dass einzelne Länder begonnen haben, auch Grundschullehrkräfte höher zu besolden, kann darauf hinweisen, dass die Bezahlung ursächlich für diese Entwicklung sei. Die Frage, ob das tatsächlich der Fall ist oder ob doch komplexere Wahrnehmungsmechanismen und Motivationslagen die Studienwahl steuern, muss einstweilen unbeantwortet bleiben. Möglicherweise gibt es auch Unterschiede zwischen den Fächern.

Tab. 4: Bestandene Lehramtsprüfungen mit erstem und weiterem Studienabschluss nach zusammengefassten Abschlussprüfungen im Fach Musik 2005 bis 2017 an wissenschaftlichen Hochschulen

Jahr	Lehramts-, Bachelor- und Masterprüfungen an...							Summe aller Lehramtsprüfungen in Musik	Anteil der Prüfungen für Gymnasien/Sekundarstufe II, allgemeinbildend
	Grund- und Hauptschulen/Primarstufe	Stufenüberg. Prüfung Sekundarstufe I/ Grundschulen, Primarstufe	Realschulen/ Sekundarstufe I	Gymnasien/ Sekundarstufe II, allgemeinbildende Schulen	Sonderschulen/ Förderschulen	Berufliche Schulen/ Sekundarstufe II, berufliche Schulen	LA Bachelor		
2005	124	87	138	285	22	2		658	43,3
2006	114	72	142	308	25	2		663	46,5
2007	143	91	140	333	23	5		735	45,3
2008	145	54	170	405	27	1	20	822	49,3
2009	180	54	150	423	34	2	32	875	48,3
2010	167	57	141	445	43	0	44	897	49,6
2011	147	65	113	388	44	0	73	830	46,7
2012	131	65	133	426	49	2	96	902	47,2
2013	128	62	128	480	38	0	111	947	50,7
2014	104	63	143	531	54	1	134	1030	51,6
2015	112	47	116	484	51	0	137	947	51,1
2016	67	45	90	490	35	2	62	791	61,9
2017	91	32	69	547	20	2	53	814	67,2

Quelle: Statistisches Bundesamt (2017), Fachserie 11, Reihe 4.2, Abschlüsse an Hochschulen, Tab. 4, unterschiedliche Prüfungsjahre

Ein ähnliches Bild ergibt sich auch, wenn man die Statistik über abgelegte Zweite Lehramtsprüfungen heranzieht. Hier hat sich nicht nur die Zahl der Absolvent\*innen für Musik in der Grundschule absolut zwischen 2002 und 2014<sup>6</sup> um etwa 37 Prozent verringert, sondern auch ihr prozentualer Anteil an der Zahl bestandener Prüfungen insgesamt. Mindestens sollte dieser Anteil dem des Faches an der Gesamtpflichtstundenzahl entsprechen (s. o.). Bundesweit allerdings liegt dieser Anteil im Jahr 2014 nur noch bei 1,7 Prozent; korrespondierend geht auch der Anteil der Musiklehrkräfte für die Grundschule an der Zahl der Musiklehrkräfte unter den Lehramtsabsolvent\*innen insgesamt zurück (Tab. 5 auf der folgenden Seite).

6 Diese Statistik wurde bundesweit und einheitlich nur bis 2014 geführt; seitdem wird sie von verschiedenen Ländern fortgesetzt.

Tab. 5: Teilnehmer\*innen (Mehrfachzählungen) mit bestandener Zweiter Staatsprüfung nach fachspezifischer Lehrbefähigung für die Grundschule in Musik und insgesamt in Deutschland von 2002 bis 2014 (ab 2015 eingestellt)

Jahr	alle Fächer			Unterrichtsfach Musik			Anteil der Lehrbefähigungen für das Lehramt Grundschule bzw. Primarstufe oder Primarstufe und alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I an allen Lehramtsprüfungen	Anteil der Lehrbefähigung Musik an allen Lehrbefähigungen für die Grundschule (ggf. einschließlich einiger Schularten der Sekundarstufe I)	Anteil der Lehrbefähigung Musik für die Grundschule (ggf. einschließlich einiger Schularten der Sekundarstufe I) an allen Lehrbefähigungen im Fach Musik
	Insgesamt	Lehramt		Insgesamt	Lehramt				
		Grundschule bzw. Primarstufe	Primarstufe und alle oder einzelne Schularten Sekundarstufe I		Grundschule bzw. Primarstufe	Primarstufe und/alle oder einzelne Schularten Sekundarstufe I			
2002	38 420	6 857	8 546	872	160	252	40,1	2,7	47,2
2003	39 456	6 271	8 386	895	164	208	37,1	2,5	41,6
2004	35 916	5 816	6 157	839	148	147	33,3	2,5	35,2
2005	43 039	4 365	7 164	985	147	174	26,8	2,8	32,6
2006	45 007	4 732	7 744	952	129	160	27,7	2,3	30,4
2007	48 448	5 496	8 992	1033	127	132	29,9	1,8	25,1
2008	52 840	7 268	9 102	1 179	159	192	31,0	2,1	29,8
2009	55 874	6 742	10 545	1 113	117	196	30,9	1,8	28,1
2010	55 643	6 857	9 213	990	114	179	28,9	1,8	29,6
2011	61 976	6 619	11 406	1 085	98	211	29,1	1,7	28,5
2012	65 910	6 407	11 123	1 140	93	203	26,6	1,7	26,0
2013	66 230	7 591	9 178	1 122	127	181	25,3	1,8	27,5
2014	62 793	7 513	8 106	1 052	93	169	24,9	1,7	24,9

Quelle: Statistisches Bundesamt (2015), Fachserie 11, Reihe 1, Bildung und Kultur, Allgemeinbildende Schulen, Tab. 9.5, mehrere Jahrgänge

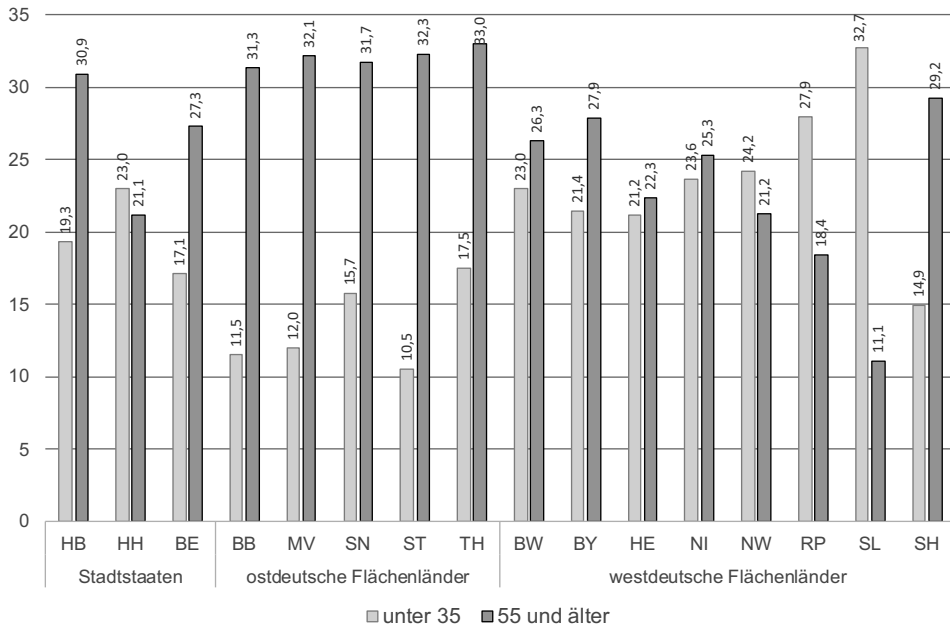
### **3 Der Ersatzbedarf an Lehrkräften für das Fach Musik im Vergleich zum absehbaren Angebot an Musiklehrkräftenachwuchs**

Für Überlegungen zum Ersatzbedarf an Lehrkräften für das Fach Musik in der Grundschule liefert die bisherige Beschreibung der Situation des Fachs an den Grundschulen und der Entwicklung des Musiklehrkräftenachwuchses wichtige Informationen. Die bisherige Analyse der Unterrichtssituation an den Grundschulen hat einen schon heute hohen Anteil fachfremd erteilten Musikunterrichts in der Mehrzahl der Länder zum Ergebnis; teilweise wird weniger Unterricht erteilt als nach den Stundentafeln vorgeschrieben. Insofern besteht in den meisten Ländern bereits ein über den Ersatzbedarf hinausgehender Bedarf an Musiklehrkräften – in den alten Bundesländern in ganz erheblichem Umfang.

Für die Abschätzung des zukünftigen Bedarfs ist ein weiteres Ergebnis die rückläufige Zahl der Absolvent\*innen mit einem Lehrerexamen für die Grundschule im Fach Musik sowohl an den Hochschulen (Erstes Staatsexamen oder vergleichbar) als auch bei den Prüfungsfächern im Rahmen der Zweiten Lehramtsprüfung. Dabei ist besonders problematisch, dass auch der Anteil der Musiklehrkräfte für die Primarstufe unter dem gesamten Musiklehrkräftenachwuchs rückläufig ist. Dies lässt auf strukturelle Probleme der Rekrutierung für diesen Studiengang schließen, die bei Handlungsempfehlungen zu berücksichtigen sind.

Für die Abschätzung des Ersatz- und möglicherweise bestehenden Zusatzbedarfs an Lehrkräften ist die Altersstruktur der Lehrkräfte, als Hinweis auf in den nächsten Jahren ausscheidende Lehrkräfte, eine wichtige Information. Differenziertes Datenmaterial zum kohortenspezifischen Berufsverlauf von Musiklehrkräften, um eine methodisch vertretbare Vorausschätzung des künftigen Lehrkräftebestands vorzunehmen, liegt nicht vor. Deshalb musste ein Schätzverfahren verwendet werden, indem unterstellt wurde, dass im kommenden Jahrzehnt die Lehrkräfte, die im Schuljahr 2016/17 55 Jahre und älter waren, ersetzt werden müssen. Selbst dafür gab es keine solide Datenbasis, weil teilweise nur die Daten von Lehrkräften an öffentlichen Schulen und/oder nach Art des Lehramts und nicht nach der Schulart, in der sie unterrichten, zur Verfügung gestellt wurden. Mit den Daten des Statistischen Bundesamtes zu den voll- und teilzeitbeschäftigten Lehrkräften an Grundschulen gab es wenigstens eine länderübergreifend einheitliche Datenbasis, um die unterschiedliche Ausgangslage der Länder zu sehen (Abb. 1 auf der folgenden Seite). Ergänzend wird dort der Anteil der Lehrkräfte unter 35 Jahren dargestellt, um die Nachwuchssituation einschätzen zu können.

Abb. 1: Anteil der voll- und teilzeitbeschäftigten Lehrkräfte an Grundschulen nach Altersgruppen und Ländern im Schuljahr 2016/17 (teilweise andere Schuljahre und kombiniert mit weiteren Schularten)



Quelle: Statistisches Bundesamt (2017), Tab. 7.3

Der Ländervergleich zeigt, dass die neuen Bundesländer einschließlich Bremen und Schleswig-Holstein einen hohen Anteil älterer und nur einen niedrigen Anteil junger Lehrkräfte aufweisen. Neben den Ländern mit einer relativ gleichmäßigen Altersverteilung der Lehrerschaft fallen Rheinland-Pfalz und vor allem das Saarland mit einem niedrigen Anteil älterer Lehrkräfte auf. In den Ländern mit Informationen über die Altersstruktur der Musiklehrkräfte zeigt sich diese allgemeine Tendenz noch ausgeprägter: Musiklehrkräfte sind durchschnittlich älter, der Anteil junger Musiklehrkräfte meist niedriger als der Anteil aller jungen Lehrkräfte.

Die Entwicklung der Schülerzahlen in den Ländern wurde anhand der Schüler vorausberechnung der KMK berücksichtigt, die sehr unterschiedliche Entwicklungen zwischen den Ländern verdeutlicht (Tab. 6 auf der folgenden Seite). In den ostdeutschen Ländern ist ein teilweise starker Schülerzahlenrückgang (Mecklenburg-Vorpommern -15,2%) zu erkennen, während neben den Stadtstaaten insbesondere auch Baden-Württemberg mit einem starken Schülerzahlenanstieg rechnen muss.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Inzwischen liegen neuere Daten aus der 14. Bevölkerungsfortschreibung des Statistischen Bundesamtes (Statistisches Bundesamt, 2019) und eine Aktualisierung der Schülerzahlen vorausschätzung durch die KMK (KMK, 2019) vor, die bei einigen Ländern zu deutlich abweichenden Ergebnissen führen, die aber nicht mehr berücksichtigt werden konnten.



Tab. 6: Zu- und Abnahme der Schüler\*innen im Primarbereich 2018–2028 nach Bundesländern in v. H.

HB	HH	BE	BB	MV	SN	ST	TH	BW	BY	HE	NI	NW	RP	SL	SH	D
Stadtstaaten			ostdeutsche Flächenländer					westdeutsche Flächenländer								
12,6	14,1	14,2	-8,5	-15,2	-3,2	-9,2	-5,1	12,9	9,9	8,4	-0,1	1,5	3,4	4,5	0	4,4

Quelle: KMK (2018), Tab. 1.1.2

Ergänzt wurden die veröffentlicht vorliegenden Daten um eine Umfrage an den Hochschulen, die Musiklehrkräfte ausbilden, zur aktuellen Zahl der Studienanfänger\*innen.

Mit dem verfügbaren Datenmaterial wurde für das Jahr 2028 für jedes Bundesland eine Abschätzung des verfügbaren Lehrkräfteangebots vorgenommen und dieses dem Bedarf bei sonst konstanten Bedingungen gegenübergestellt. Dies ging nur mit überschlägigen Berechnungen und zusätzlichen Annahmen. Insbesondere wurde angenommen, dass die Musiklehrkräfte nur ein Viertel ihres Stundendeputats für Musikunterricht verwenden, weil durch das Klassenlehrerprinzip in der Grundschule auch zukünftig kein höherer Fachunterrichtsanteil zu erwarten ist. In die Berechnung der Angebotssituation ging eine Abschätzung des Verhältnisses von ausscheidenden Musiklehrkräften zu der absehbaren Zahl von neu in den Schuldienst eintretenden Musiklehrkräften ein. In den meisten Ländern zeigte sich, dass die gegenwärtige Entwicklung der Zahl der Studienanfänger\*innen und eine in den kommenden Jahren ähnlich hohe Zahl von Absolvent\*innen mit Zweiter Staatsprüfung nicht ausreichend sind, um den Ersatzbedarf an Musiklehrkräften durch ausscheidende Lehrkräfte zu ersetzen. Diese Konstellation wirkt sich in den neuen Bundesländern zunächst kaum negativ auf den fachgerechten Musikunterricht aus, weil durch die sinkenden Schülerzahlen auch der Bedarf abnimmt. Längerfristig wird aber der heutige Mangel an jungen Musiklehrkräften auch dort zu einer deutlichen Verschlechterung der Versorgung mit Musiklehrkräften führen. In den alten Ländern ist durch die steigenden Schülerzahlen mit einem weiter sinkenden Anteil fachgerecht erteilten Musikunterrichts zu rechnen.

Angenommen wurde weiterhin, dass der durch die Stundentafel vorgeschriebene Unterricht auch tatsächlich erteilt wird. In den Ländern mit keiner festgelegten Stundenzahl für den Musikunterricht in der Grundschule wurde die gegenwärtig erteilte durchschnittliche Stundenzahl fortgeschrieben, in Sachsen die ab dem Schuljahr 2019/20 vorgenommene Kürzung des Musikunterrichts in der Grundschule um eine Stunde berücksichtigt.

Die für die Bedarfsberechnung unterstellte hundertprozentige Erteilung fachgerechten Unterrichts im Fach Musik 2028 führt in den meisten Ländern zu Ergebnissen, die es völlig aussichtslos erscheinen lassen, mit den bisherigen Einrichtungen der

Lehrkräftequalifizierung die gegenwärtige Mangelsituation zu bessern, geschweige denn zu beheben. Weitreichende neue Wege der Rekrutierung von Lehrkräften für das Fach Musik sind notwendig, um das Ziel einer grundlegenden musikalischen Bildung in der Grundschule zukünftig realisieren zu können.

Wegen der unzureichenden Datenlage handelt es sich bei den Berechnungen nur um grobe Abschätzungen der absehbaren Entwicklung. Allerdings sind die Hinweise für eine Zuspitzung der Situation in Richtung eines weiteren starken Rückgangs eines fachgerechten Musikunterrichts so groß, dass verfeinerte Verfahren der Vorausschätzung nur zu graduellen Änderungen führen könnten. Eine Änderung der grundlegenden Bewertung der Situation ist daher sehr unwahrscheinlich.

#### 4 Folgerungen

Die Versorgung mit fachgerecht erteiltem Musikunterricht ist in der Grundschule nach wie vor unzureichend. Mit diesem Missstand muss sich die Bildungsplanung auf verschiedenen Ebenen auseinandersetzen. Wie können geeignete Lösungsstrategien aussehen? Drei Wege werden gegenwärtig bereits begangen, die alle problematisch sind. Der einfachste ist der einer Kürzung der Stundentafeln, wie er während der Arbeiten an der Studie bereits in einem Bundesland (Sachsen) gegangen wurde. Auch musikalische bzw. umfassender: ästhetische Bildung benötigt Zeit für Kompetenzaufbau und Bildungsprozesse. Dass diese Bildung kein „nice to have“, sondern ein grundsätzlicher Weltzugang (vgl. Baumert et al., 2001, S. 21) ist, darf dabei nicht vergessen werden. Ein zweiter wäre, die Standards der Ausbildung herabzusetzen, indem z. B. Eignungsprüfungen abgeschafft werden oder Studienumfänge in den Prüfungsordnungen gekürzt werden. Das mag im Anfangsunterricht noch akzeptabel sein; für höhere Klassen ist dieser Weg weder im Interesse der individuellen Bildung noch der Entwicklung der Schulkultur. Auch die Kooperationsmodelle mit Musikschulen, wie sie z. B. in NRW mit mehr als 1.000 Schulen gepflegt werden, sind kein Ersatz für den für alle verbindlichen Musikunterricht. Sie sind in der Regel freiwillig, sie sind inhaltlich auf den Erwerb instrumentaler Kompetenzen, nicht aber auf musikalische Bildung ausgerichtet, und sie kranken nicht zuletzt daran, dass die Lehrkräfte nicht für den Umgang mit Gruppen ausgebildet sind (vgl. zuletzt Lehmann-Wermser & Busch, 2019). Mit allen drei Strategien würde das mit dem Musikunterricht an Grundschulen verfolgte Ziel einer grundlegenden musikalischen Bildung gefährdet. Schon jetzt wird die Zahl der Musikstunden in der Grundschule aus musikpädagogischer Sicht in den meisten Ländern als zu niedrig angesehen, weil zwei Musikstunden wöchentlich wünschenswert sind.

Es wird angesichts der Länge der Ausbildung und begrenzter Kapazitäten im Tertiärbereich nicht möglich sein, den Bedarf auch nur zur Beibehaltung des Status quo (geschweige denn zu einer substanziellen Verbesserung) mit Lehramtsstudierenden und -absolvent\*innen zu decken. An den Universitäten und Hochschulen müssen dennoch die Kapazitäten nach Möglichkeit ausgeweitet werden. Dazu gehört auch, den Zugang zu den Lehramtsstudiengängen in Musik zu erleichtern. Es ist widersinnig, dass die Zahl derer, die ihre fachliche Qualifikation im Rahmen einer musikalischen Eignungsprüfung nachgewiesen haben, in einem zweiten Schritt durch den Numerus Clausus in einem weiteren Fach vom Studienbeginn abgehalten werden. Kontingentlösungen oder Bonierungen für diejenigen, die die Eignungsprüfung bzw. Eignungsfeststellungsverfahren bestanden haben, müssen flächendeckend die Regel werden.

Der Einbezug von *Quer- bzw. Seiteneinsteiger\*innen* zur Verbesserung der Situation des Musikunterrichts an der Grundschule kann erst nach der Entwicklung und Implementierung verbindlicher Standards und Ausbildungsmodule ein möglicher Lösungsweg sein. Es gibt ein Reservoir an professionellen Musiker\*innen mit Hochschulabschluss, aus dem qualifizierte Lehrkräfte für den Musikunterricht gewonnen werden können. Anzustreben wäre eine konzertierte Aktion, an der die Kultus- und Wissenschaftsministerien, die Ausbildungsseminare sowie die Hochschulen bzw. Universitäten beteiligt sind, um tragfähige Konzepte und Ausbildungsstrukturen für eine Nachqualifizierung zu entwickeln. Neben den finanziellen und personellen Ressourcen sollte dabei auch eine Evaluation der zu entwickelnden Modelle vorgesehen werden.

Zu prüfen ist, inwieweit die Ausbildungskapazitäten der Musikhochschulen für grundständige Angebote der Primarschullehrerqualifizierung genutzt werden können. Angesichts der sich abzeichnenden Sättigung im Gymnasialbereich und des Bedarfs im Bereich der Grundschulen (und mutmaßlich auch in den Sekundar- und Förderschulen) sollten hier Ressourcen klug genutzt werden. Das ist zwischen den Hochschulen und den jeweiligen Wissenschaftsministerien zeitnah zu verhandeln.

Eine weitere Maßnahme sollte sein, die Nachqualifizierung von fachfremd Unterrichtenden in der Weise systematisch durchzuführen, dass mehr Lehrkräfte fachlich fundiert unterrichten können. Dafür sind auf Länderebene vorhandene Modelle weiterzuentwickeln und in ausreichendem Umfang anzubieten und zu evaluieren. Länder ohne entsprechende Maßnahmen können diese Konzepte übernehmen.

Insbesondere für die Grundschule könnte die Teilzeitbeschäftigung von Musiker\*innen ohne Hochschulabschluss, die an Musikschulen oder als freie Musiker\*innen arbeiten, nach einem speziell auf sie zugeschnittenen Qualifizierungsprogramm, ein Ansatz sein, um einen fachlich qualifizierten Musikunterricht zu erreichen.

Nur über die Kombination mehrerer Maßnahmen und deren zügige Umsetzung kann eine weitere Verschlechterung der Situation des Musikunterrichts an den Grundschulen verhindert werden.

## Literatur und Internetquellen

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., et al. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6>
- DMR (Deutscher Musikrat) (2012). *Thema mit 16 Variationen. Eine Bestandsaufnahme*. O.O.: Konferenz der Landesmusikräte Deutschlands.
- Gembris, H. (2005). Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten. In H. de La Motte-Haber & G. Rötter (Hrsg.), *Musikpsychologie. Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft*, Bd. 3 (S. 394–456). Laaber: Laaber.
- Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen: Eine Grounded-Theory-Studie*. Berlin et al.: LIT.
- Heß, F. (2011). Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse. Ergebnisse aus der Pilotstudie Musikunterricht aus Schülersicht. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2 (1), 1–26. Zugriff am 13.01.2020. Verfügbar unter: <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=44>.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2018). *Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2016 bis 2030* (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Nr. 213 – Mai 2018). Zugriff am 22.01.2020. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_213\\_Vorausberechnung\\_der\\_Schueler\\_und\\_Absolventen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_213_Vorausberechnung_der_Schueler_und_Absolventen.pdf).
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2019). *Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2018 bis 2030* (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Nr. 222 – Dezember 2019). Zugriff am 22.01.2020. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_222\\_Vorausberechnung\\_Schueler\\_Abs\\_2018\\_2030\\_gesamt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_222_Vorausberechnung_Schueler_Abs_2018_2030_gesamt.pdf).
- Lehmann-Wermser, A., & Busch, T. (2019). *Evaluation des JeKits-Programms*. Unveröffentl. Bericht im Auftrag der JeKits-Stiftung. Bremen: edukatione.
- Lehmann-Wermser, A., Naacke, S., Nonte, S., & Ritter, B. (Hrsg.). (2010). *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven* (Studien zur ganztägigen Bildung). Weinheim et al.: Juventa.
- Lehmann-Wermser, A., Weishaupt, H., & Konrad, U. (2020). *Musiklehrkräfte gesucht! Musikunterricht in der Grundschule. Situation und Perspektiven 2028*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Mundelius, M. (2019). Der Kerndatensatz auf der Basis von Individualdatenerhebungen in der Schulstatistik. Von Summendaten zu Einzeldaten. In D. Fickermann & H. Weishaupt (Hrsg.), *Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik* (Die Deutsche Schule, 14. Beiheft) (S. 38–45) Münster & New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/ddb.2019.14.03>

- Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.). (2015). *Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015*. Essen: Rat für Kulturelle Bildung.
- Statistisches Bundesamt (2017). *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen 2016*. Fachserie 11, Reihe 1. Verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/allgemeinbildende-schulen-2110100197004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/allgemeinbildende-schulen-2110100197004.pdf?__blob=publicationFile).
- Statistisches Bundesamt (2019). *Bevölkerungsentwicklung in den Bundesländern bis 2060. Ergebnisse der 14. Koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung – Variante 2 nach Ländern*. Zugriff am 22.01.2020. Verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsvorausberechnung/\\_inhalt.html#sprg233474](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsvorausberechnung/_inhalt.html#sprg233474).
- Weishaupt, H. (2019). Wie Bildungsstatistiken für die Forschung nutzbar gemacht werden können: Praktische Hinweise zum Umgang mit dem Datenangebot der Schulstatistik. *bildungsserverBlog*. Frankfurt a.M.: DIPF. Zugriff am 22.01.2020. Verfügbar unter: <https://blog.bildungsserver.de/?p=6597>.

*Andreas Lehmann-Wermser*, Prof. Dr., geb. 1955, Professor an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover.

E-Mail: [andreas.lehmann-wermser@hmtm-hannover.de](mailto:andreas.lehmann-wermser@hmtm-hannover.de)

Korrespondenzadresse: Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover, Neues Haus 1, 30175 Hannover

*Horst Weishaupt*, Prof. Dr., geb. 1947, Prof. i. R.

E-Mail: [weishaupt@dipf.de](mailto:weishaupt@dipf.de)

Korrespondenzadresse: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Rostocker Str. 6, 60323 Frankfurt a.M.