

Zu Fragen der Attraktivität des Arbeitsplatzes Musikschule

Volker Gerland, Peter Rübke und Hanns Stekel

(Dortmund und Wien, Januar 2026)

Vorbemerkung

Wir, Volker Gerland, Peter Rübke und Hanns Stekel, stehen für eine Idee und eine Praxis von Musikschule, an deren Verwirklichung wir in Bezug auf die Institution Musikschule wie auch auf die universitäre Ausbildung über Jahrzehnte hinweg in unserem jeweiligen Wirkungsfeld in Deutschland und Österreich konkret arbeiten bzw. gearbeitet haben¹. Aus dieser Erfahrung heraus und im Wissen um die mannigfachen Belastungen, denen Musikschullehrende in ihrem Beruf ausgesetzt sind wenden wir uns an unsere Kolleg:innen an Musikschulen und Musikhochschulen, an Lehrkräfte ebenso wie an Kolleg:innen in Leitungsfunktionen und Entscheidungsträger:innen, weil wir die öffentliche Musikschule für eine vitale und entwicklungsfähige Einrichtung halten, die auch in der Zukunft in beiden Ländern ein besonderer und attraktiver Arbeitsplatz sein kann.²

Prolog

A: Die nackten Zahlen der Demografie

Auch an den Musikschulen gehen die Babyboomer in Pension. Die Zahlen sind dramatisch, und die Vorzeichen eines gravierenden Mangels an Lehrkräften unübersehbar. Wir zitieren ausführlich und kommentarlos aus einem Papier des Landesverbands der Musikschulen zur Situation im Bundesland Nordrhein-Westfalen:

„Nicht nur für die EMP, auch für andere Fachbereiche fehlen an den Musikschulen Fachkräfte. Bereits drei Viertel der öffentlichen Musikschulen im LVdM NRW (74 %) melden aktuell Schwierigkeiten bei der Neu- und Wiederbesetzung von freien Stellen, nicht nur von Stellen auf Honorarbasis, sondern auch von sozialversicherungspflichtigen Stellen von Musikschullehrkräften. Diese Schwierigkeiten ergeben sich insbesondere aufgrund von *fehlenden (qualifizierten) Bewerbungen* (so benannt von 92 % der Musikschulen, die Schwierigkeiten melden). In den Jahren 2021 und 2022 sind dadurch bereits an der Hälfte der Musikschulen Stellen unbesetzt geblieben. Angebote können somit bereits jetzt nicht stattfinden. An einem Viertel der Musikschulen (24 %) mussten 2021 und 2022 Stellen aufgrund fehlender qualifizierter Bewerbungen fachfremd besetzt werden. Wenn sich der Anteil an grundsätzlich qualifizierten Lehrkräften (Absolvent:innen eines Musikstudiums) durch fachfremde Besetzungen weiter verringert, ist die geforderte Qualität öffentlicher Musikschulen nicht länger gewährleistet. Zahlreiche Musikschulen registrieren zudem

Querabwanderungen von Lehrkräften in andere Berufsfelder wie allgemeinbildende Schulen (43 % der Musikschulen in den Jahren 2021 und 2022).“³

Christina Buchsbaum ergänzt: „Zudem werden in den nächsten zehn Jahren in den öffentlichen Musikschulen des Landesverbandes der Musikschulen in Nordrhein-Westfalen aufgrund von Verrentungen und anderen Abgängen rund 4000 Stellen frei, ohne dass eine Nachbesetzung garantiert werden kann. Bei einem Durchschnittsalter der Lehrkräfte von aktuell 49 Jahren wird diese Problematik auch langfristig bestehen bleiben.“⁴

Auf gesamtstaatlicher Ebene kommt die Studie „MiKADO-Musik“ für Deutschland zu dem Ergebnis, dass bis 2035 rund 14.700 Stellen nachbesetzt werden müssen, die Musikhochschulen jedoch nur rund 4.000 Absolvent:innen haben werden, sodass „selbst unter günstigen Annahmen etwa drei Viertel der freien Stellen (rund 73 %) nicht mit entsprechend qualifizierten Absolvent:innen besetzt werden“.⁵

Ausweislich der Zwischenergebnisse einer Studie des Instituts für musikpädagogische Forschung und Praxis in Kooperation mit der KOMU zur Situation in Österreich und Südtirol ist davon auszugehen, dass rund die Hälfte der Musikschullehrenden innerhalb der nächsten 15 Jahren pensioniert wird.⁶

Auch die Bewerber:innenzahlen an Musikhochschulen und -universitäten gehen zurück: In Deutschland gibt es einen Rückgang von 45 Prozent⁷, an der Wiener Musikuniversität ist in Bezug auf das Verhältnis von Aufgenommenen und Angetretenen einstweilen noch ein Verhältnis von etwa 1:4 gegeben (dieses lag aber schon einmal bei 1:6).

Und wie bereits oben beim Stichwort „Querabwanderungen“ erwähnt: Angesichts des gravierenden Nachwuchsmangels in der Pflichtschule gerade im Fach Musik erwächst den Musikschulen aus diesem Bereich heraus eine massive Konkurrenz, dies auch deshalb, weil etwa das österreichische Dienstrecht vorsieht, dass der IGP-Abschluss auch zum Unterricht in der Sekundarstufe der Regelschulen ermächtigt bzw. in Deutschland an Pflichtschulen Verbeamtung, volle Beschäftigung und deutliche höhere Bezahlung winken.

B. Die Erwartungen der Generation Z an die Gestaltung ihres Arbeitslebens

Die folgenden Überlegungen haben zur Voraussetzung, dass eine Portfolio-Existenz eigentlich nur dann möglich ist, wenn schon eine 50-Prozent-Beschäftigung im Hauptberuf eine Art Grundeinkommen sichert, zu dem dann noch Honorare und Entgelte aus anderen Bereichen hinzutreten können. Im Klartext: Wenn – wie in Österreich – eine Musikschullehrkraft mindestens über das Einkommen einer Lehrkraft im Regelschulwesen verfügt, dann kann dieses „Grundeinkommen“ mit einer halben Stelle realisiert werden; wenn dagegen – wie in Deutschland – eine Musikschullehrkraft mit TVöD 9 eingestuft wird⁸, ist diese Absicherung nicht gegeben.⁹ Wir vermuten, dass vor allem aus diesem Grund das Ausleben einer pädagogisch-künstlerischen Identität in Österreich beinahe schon der Normalfall ist, während dies in Deutschland schwierig ist.

Insofern berichten wir im Folgenden eher von den Erfahrungen mit Bewerber:innen in Österreich, die in Einstellungsgesprächen mit selbstbewussten Kandidat:innen gemacht werden, mit

Bewerber:innen, die etwa schon in ihrem Studium an der Wiener Musikuniversität konsequent darin unterstützt wurden, ihren individuellen Pfad durch das Studium zu finden und zu gestalten, und denen wir immer zur Seite stehen, wenn es darum geht, ein ganz persönliches professionelles Profil zu finden¹⁰: Also wurden Hürden für Mehrfachstudien durch großzügige wechselseitige Anerkennungsverordnungen beseitigt, viele Schwerpunkte eingeführt und modulare Wahlpflichtbereiche eröffnet, dem regulären Studium eines mit der Fokussierung auf ein individuelles Projekt zur Seite gestellt, die Anerkennung außeruniversitärer Studienleistungen ebenso gefördert wie die Möglichkeiten zum *studium irregulare*.

Und womit sind nun Musikschulleiter:innen vor allem im urbanen Bereich, in dem eine große öffentlich-rechtliche wie freie Szene existiert, in Einstellungsgesprächen konfrontiert, in Gesprächen, in denen angesichts sinkender Bewerber:innenzahlen die Jobinteressierten alle Karten in der Hand haben und handfeste Forderungen stellen können und durchaus auch bereit sind, in leicht prekären Verhältnissen zu leben?¹¹

- Bewerber:innen wollen ihre künstlerischen Befähigungen z. B. auch weiterhin in professionellen Ensembles oder Orchestern extensiv ausleben (bzw. im Musikmanagement oder in der Musikvermittlung tätig sein);
- Kandidat:innen mit einer Schwerpunktbildung oder mit Hauptfach EMP wollen nicht nur noch oder überwiegend in diesem Bereich an der Musikschule eingesetzt werden bzw. streben außerdem – wie auch IGPlern mit anderen Hauptfächern – das Unterrichten in der Regelschule im Primarbereich an (der, wie bereits erwähnt, zudem in der Folge mit Festanstellung und besserer Bezahlung lockt);
- Interessierte geben an, nicht die „Eier legende Wollmilchsau“ sein zu wollen, sondern erwarten die Chance, sich auf bestimmte Zielgruppen, Ausbildungsstufen oder auch Stilrichtungen fokussieren zu können;
- Jobsuchende vertreten offensiv ihren Anspruch auf eine gute Work-Life-Balance.

Fazit: Es gibt nicht nur ein Problem, überhaupt Stellen zu besetzen, es gibt auch mehr und mehr ein Problem, *ganze* Stellen zu besetzen, dies auch aus Gründen des Wertewandels und neuer Lebensentwürfe.

Aber wenn die individuellen Erwartungen der zukünftigen *Lehrkräfte der Generation Z* (der Generation der *zoomer*, der *digital natives*) an die Anstellung an der Musikschule einem radikalen Wertewandel¹² unterliegen: Was ist unsere konstruktive Antwort auf die von vielen Bewerber:innen angestrebten Portfolioexistenzen¹³? Können wir wirklich „alternative Arbeitsmodelle“ anbieten? Zunächst einmal treibt uns die Sorge um, Kolleg:innen, die so arbeiten wollen, könnten zwar ihrem pädagogischen Aufgaben voll umfänglich gerecht werden, stünden aber schon rein zeitlich kaum zur Verfügung, wenn es darum geht, die Musikschule weiterzuentwickeln und in ihrer jeweiligen Region zu verankern. Gleichzeitig aber ergeben sich vielleicht neue Chancen, wenn auch unsere Häuser zum Wirkungsfeld von „protean“¹⁴ oder „boulderless careers“ werden: Dies aus der Sicht der Lehrkräfte zu sehen, ist wichtiger als die administrative Bequemlichkeit oder das „Regelschuldenken“ der Institution.

Am Ende sollten wir also den Zugang der Generation Z zur Gestaltung ihres Arbeitslebens nicht nur *tolerieren*, sondern die Erfahrungen in den anderen Bereichen für die eigene Musikschule *fruchtbar machen*:

- Wenn jemand auch mit einer facheinschlägigen Ausbildung im Kindergarten oder in der Regelschule tätig ist: Nutzen wir das für den Aufbau von Kooperationen, auch im Sinne einer Spezialisierung der Arbeitsfelder der Musikschule!¹⁵
- Wenn eine Lehrkraft außerhalb der Musikschule in Bands, Orchestern oder Kammermusikensembles tätig ist: Seien wir froh über die künstlerisch-pädagogische Identität der Kolleg:innen, die nicht nur deren Vorbildwirkung im Unterricht stärkt, sondern auch eine Ressource für den Beitrag der Musikschule zum regionalen Kulturleben ist (siehe unten Abschnitt 3 e).

Und daher: Wenn Lehrkräfte gar keine vollen Stellen wollen, um weiter Portfolio-Existenzen führen zu können, also etwa das Unterrichten und das Agieren im professionellen Musikleben verbinden wollen, dann sollten wir ihnen keine Steine in den Weg legen!

C: Droht die Deprofessionalisierung?

Um nicht falsch verstanden zu werden: Der Wunsch, in verschiedenen Feldern zu arbeiten oder Beruf und Leben gut auszubalancieren, hat mit einer Tendenz zur Deprofessionalisierung an und für sich nichts zu tun. Aber warum kommt uns überhaupt diese Tendenz in den Sinn? Natürlich, weil die demografische Entwicklung – auch wenn die Musikschule als Arbeitsplatz attraktiv ist und wenn alle Empfehlungen dieses Papiers umgesetzt würden – dazu führen wird, dass es insgesamt sowohl in Österreich wie in Deutschland schlicht zu wenig ausgebildete Musiklehrkräfte geben wird (und dass ausgebildete IGPl:r:innen nicht zu einhundert Prozent in der Musikschule arbeiten wollen, tritt dann allenfalls noch hinzu). So realistisch müssen wir also sein.

Vor welchem Hintergrund, mit welchem Verständnis von Professionalisierung argumentieren wir? Der Begriff der Professionalisierung lässt sich aus sehr verschiedenen Blickwinkeln betrachten. In Anlehnung an Helsepers Vergleich professionstheoretischer Ansätze¹⁶ lässt sich hierbei z. B. fragen nach

- der Entwicklung eines beruflichen, inkorporierten *Habitus*,
- der Bedeutung der individuellen *Berufsbiografie* für das professionelle Handeln,
- der *Wissensbasis* (Wissenschafts-, Berufs- und Alltagswissen) und der ganzheitlichen Verbindung der Wissensformen in der Anwendung auf praktische Situationen),
- der *gesellschaftlichen* Wertschätzung von Berufen,
- den spezifischen *Merkmale*n von Professionen,
- wie sich Professionelle und Laien bei der Lösung von Problemen wechselseitig definieren und hervorbringen.¹⁷

Für unsere Argumentation erscheint der *Merkmalsansatz* sehr fruchtbar. Ihn ins Spiel zu bringen könnte bedeuten zu untersuchen, wie etwa einerseits das nebenberufliche Unterrichten von Orchestermusiker:innen oder die nebenamtliche Tätigkeit von Privatpersonen im

Bereich der EMP Schritt für Schritt zu einem richtigen Hauptberuf wurde, andererseits – nach dem Vorbild von Ärzten oder Theologen – wie das instrumentalpädagogische Unterrichten durch eine lang andauernde akademische Ausbildung fundiert¹⁸ und zur mehr oder weniger prestigeträchtigen Profession wurde. Wenn dabei auch fraglich ist, ob Musiklehrende je den Status, das Prestige oder die berufsständische Unanfechtbarkeit von Regelschul- bzw. Gymnasiallehrkräften erlangen werden, so ergibt es doch Sinn, dass Dietlind Bäuerle-Uhlig in ihrer Studie *Professionalisierung in der Instrumentalpädagogik*¹⁹ Wege dieser Art von Professionalisierung aufzeigt. Sie stellt Fragen nach einem facheinschlägigen Studium, nach feldbezogenen Tarifverträgen oder nach der Gründung von identitätsstiftenden Fachverbänden. Gleichzeitig ist festzustellen, dass der Beruf nach wie vor nicht geschützt ist, also jetzt schon Fachfremde tätig sind, oder dass berufsständische Normen oder die Selbstkontrolle durch Fachverbände eher wenig ausgeprägt sind; hier fehlt es den Musikpädagog:innen vor allem im außerschulischen Bereich an gesellschaftlicher Definitions- und Durchsetzungsmacht.

Wenn nun dieser ohnehin anfechtbare Beruf – trotz hochspezialisiertem IGP-Studium und verbindlichen Musikschulstrukturen – in der nahen Zukunft zunehmend durch „Fachfremde“, also ohne facheinschlägiges Studium ausgeübt und dementsprechend tarifliche Absenkung erfahren wird, was wiederum die Entwicklung eines professionellen Habitus und einer Lehrer:innen-Identität ebenso behindert wie es die gesellschaftliche Wertschätzung reduziert, dann befinden wir uns möglicherweise auf dem Weg zurück von einem wirklichen „Beruf“ zu einer reinen „Beschäftigung“. Droht eine tiefgehende Deprofessionalisierung des Berufsstands, ein Zurück zu Verhältnissen, in denen die Musikschullehrtätigkeit eine Nebenbeschäftigung von Schul- und Kirchenmusiker:innen, Orchestermusiker:innen oder „unausgelasteten Hausfrauen war“²⁰?

Die Kölner IGP-Professorin Natalia Ardila-Mantilla bringt einen interessanten und pragmatischen Gedanken ins Spiel: Wenn schon die Ausbildung zukünftiger Musikschullehrkräfte an Hochschulen nicht den Bedarf decken kann, dann wären diese immerhin so auszubilden, dass sie an ihren künftigen Arbeitsplätzen auch Weiterbildungsaufgaben übernehmen können oder anders gesprochen: eine besondere Rolle in der Wissensorganisation Musikschule spielen können (siehe unten 3.c: die Musikschule als „Wissensallmende“).²¹

1. Kein Blame-Game zwischen Musikschule und Musikhochschule

In dieser Situation können sich Hochschule und Musikschule das sattsam bekannte Blame Game nach Art des „Ihr bildet praxisfern aus! – Und Ihr stellt Euch notwendigen Veränderungen in den Weg!“ oder auch „Ihr nehmt keine Bewerber:innen aus dem eigenen Land auf! – Und Ihr liefert nicht deren nötige Qualität!“ nicht mehr erlauben: Es geht vielmehr um eine gemeinsame Verantwortung für ein durchlässiges musikalisches Bildungssystem, das lückenlose und ungehinderte individuelle musikalische Bildungsverläufe erlaubt und ein Musikleben der Vielfalt entfaltet.

So richtig es ist, von den Musikhochschulen zu erwarten, dass sie Studierende der Konzertsfachs und der Instrumental(Gesangs)pädagogik als Studierende gleichen Ranges betrachten und keine künstlerische „Zweiklassengesellschaft“ zulassen,

so richtig es ist, von den Musikhochschulen ein ausreichendes Angebot an Studienplätzen im Bereich IGP zu fordern und immer im Kopf zu haben, dass es bei Zulassungsprüfungen um die Feststellung von *Eignung* und *Potenzial*, nicht aber primär um die Bewertung eines erreichten *Repertoirestands* geht, insofern der/die 18-jährige Musikschulabsolvent:in aus dem eigenen Land die gleichen Chancen haben muss wie die Bewerber:innen, die an ausländischen Hochschulen schon ein Studium absolviert haben,

so richtig es ist, von den Musikhochschulen zu fordern, dass bei der Auswahl der neuen Studierenden ein Augenmerk auch auf der *pädagogischen* Eignung liegt (siehe unten Seite 22).

so richtig es ist, von den Musikhochschulen eine Informationspolitik gegenüber Studieninteressierten zu fordern, die nicht nur formale Bedingungen der Eignungsprüfung oder äußerliche Dimensionen des Curriculums transportiert, sondern auch den (hoffentlich) progressiven Spirit der Studien, deren tragende und attraktive Philosophien und deren innere Logik und Studierbarkeit,

so richtig es ist, die Musikhochschulen aufzufordern, sinkenden Bewerber:innenzahlen mit der proaktiven Ansprache alter und neuer Dialoggruppen entgegenzutreten²²,

so richtig es ist, von den Musikhochschulen zu erwarten, dass sie endlich die nicht notwendigen und der Fixierung auf westliche klassische Kunstmusik geschuldeten Hürden ihrer Eignungsprüfungen hinterfragen (insbesondere die so genannte „Theorie“-Prüfung)²³,

so richtig es ist, von den Musikhochschulen zu fordern, die Möglichkeiten für ein „zentrales künstlerisches Fach“ in vielfältiger musikkultureller Weise zu erweitern²⁴ und dann schon im zkF Reflexionsfähigkeiten grundzulegen²⁵,

so richtig es ist, die Musikhochschulen anzuhalten, gesellschaftliche Veränderungen und die Entwicklungsprozesse an Musikschulen permanent im Auge zu halten und mit ihrer Lehre und Forschung darauf zu reagieren,

so wichtig es ist, an der Verzahnung der pädagogischen Wissensflüsse an der Hochschule und an der Musikschule zu arbeiten (also wenn man so will: ein Theorie-Praxis-Gefälle abzubauen)²⁶

und so wichtig es ist, dass die westliche Musikhochschule überhaupt ihren elitären und exklusiven Charakter ablegt:

*Am Ende des Tages entscheidet nach unserer Überzeugung die Attraktivität des Arbeitsplatzes Musikschule, die Aspirant:innen für den Beruf ja schon als Musikschulschüler:innen aus nächster Nähe erfahren haben, über die Berufswahl und einen ausreichenden Berufsnachwuchs.*²⁷

2. Verlässliche Grundlagen der Beschäftigung

a) Herrenberg und die Folgen in Deutschland

Das so genannte Herrenberg-Urteil des höchsten deutschen Sozialgerichts im Jahr 2022, das ein für alle Mal feststellte, dass eine Musikschullehrkraft so in die Abläufe einer *Schule* einge-

bunden ist, dass von einer „freien Mitarbeit“ (statt einer „abhängigen Beschäftigung“) nicht die Rede sein kann und entsprechend die Zahlungen von Honoraren ohne die Sozialabgaben einer tariflichen Beschäftigung schlicht als illegale Hinterziehung von Sozialbeiträgen zu werten ist, dieses Urteil erlegt den deutschen Musikschulen den heilsamen Zwang auf, Beschäftigungen auf Honorarbasis, die immer Grenzen in Bezug auf das Sich-Einbringen setzten, abzubauen und Festanstellungen zu realisieren.²⁸

b) Änderungskündigungen in Österreich

In Österreich sind Anstellungen auf „kollektivvertraglicher“ oder gesetzlicher Basis der Regelfall, es steht aber immer wieder auf der Tagesordnung, jährliche Schwankungen im Beschäftigungsausmaß bei nicht voll Beschäftigten hintanzuhalten, damit eine *Sicherheit* im Einkommen gewährleistet ist: Da Musikschulen zwar auf Trends in der Beliebtheit von Instrumenten reagieren müssen, darf es aber dennoch Änderungsverträge nur bei „nicht nur vorübergehenden“ und „wesentlichen Änderungen“ der Schüler:innenzahl geben.²⁹ Es muss zudem aufhören, dass Beschäftigung über das vertraglich vereinbarte Maß hinaus nur auf Handschlag und mündlichen Abreden basiert (hier müssen Lehrkräfte eine gesetzlich eigentlich vorgesehene Verrechtlichung einfordern!).

Darüber hinaus sollten sich letztlich die Gehaltsklassen an jenen der Lehrenden im Regelschulbereich orientieren (was in Österreich mehr oder weniger realisiert ist): Eine langjährig tarifbeschäftigte Musikschullehrkraft in Deutschland verdient monatlich brutto in etwa so viel wie eine frisch verbeamtete Grundschullehrkraft zu Beginn der Laufbahn. Über die gesamte Lebensarbeitszeit bietet die Beamtenlaufbahn an der Grundschule also ein deutlich höheres finanzielles Potenzial und eine höhere Netto-Quote.

Die Arbeit an der Musikschule ist nur attraktiv, wenn „to make a living“ verlässlich möglich ist und das Gefühl vorherrscht, angemessen entlohnt und also auch auf diese Weise wertgeschätzt zu werden.

3. Notwendige und hinreichende Bedingungen für die Attraktivität des Arbeitsplatzes Musikschule

Stabile Beschäftigungsverhältnisse und somit auch die definitive Abkehr von Beschäftigungen auf Honorarbasis, die Sicherheit eines angemessenen und gesicherten Einkommens und die Möglichkeit zum beruflichen Aufstieg in Funktions- oder Leitungspositionen sind die notwendigen Grundlagen der Attraktivität des Arbeitsplatzes Musikschule: Hinreichende Bedingungen³⁰ für eine befriedigende und anziehende Berufstätigkeit können darüber hinaus sein

- ein hohes Maß an künstlerischer und pädagogischer Gestaltungsfreiheit und die damit verbundene Möglichkeit, Musik und Musizieren im Leben der Schüler:innen wirklich zu verankern³¹,
- das gute und die Selbstwirksamkeit bestätigende Gefühl, durch das eigene Handeln auch die Strukturen und Funktionsabläufe der ganzen Institution beeinflussen zu können,
- eine kompetente und visionäre Schulleitung, die nicht nur den Rücken freihält, sondern dezidiert zur Gestaltung von Spielräumen und zum Erproben neuer Wege ermutigt,

- die Möglichkeit, sich ständig professionell weiterentwickeln zu können, und die Arbeit in einem Kollegium, in dem der Austausch von Wissen und Können, die „gemeinsame Bewirtschaftung einer Wissensallmende“³², etwas Selbstverständliches ist,
- die Möglichkeit, die künstlerischen Dimensionen der eigenen Identität aktiv in der Region, aber auch darüber hinaus ausleben zu können,
- das Bewusstsein, an einer Institution zu wirken, die gesellschaftlich relevant ist.

Dieses Ausmaß an möglichen Gestaltungsspielräumen ist Segen und Fluch zugleich, kann von jenen, die im Beruf klare Leitplanken und Vorgaben erwarten, auch (zunächst) als abschreckend empfunden werden: Es ist ganz in Ordnung, dass neu einsteigende Lehrkräfte zunächst nur einen Job wollen, mit dem sie ihren Lebensunterhalt bestreiten können – an einer lebendigen Musikschule aber können dann im Laufe der Zeit Visionen entstehen...

3a. Musikalische Lern- und Lebenswelten gestalten statt Dienstleistungen erbringen

Die Motivation zum Lehrberuf stirbt, wenn man das Gefühl hat, als Musikschullehrer:in nur beliebige Dienstleistungen in einem konsumorientierten Freizeitbereich zu erbringen. Demgegenüber haben Musikschullehrkräfte alle Chancen, bedeutungsvolle und nachhaltige Beziehungen zu ihren Schüler:innen aufzubauen und auf dieser Basis die eigene Liebe zur Musik zu vermitteln.

Dies geschieht zunächst in der Face-to-Face-Situation, also dem traditionellen Einzelunterricht mit seinen Möglichkeiten der individuellen Wahrnehmung und Unterstützung³³, dann aber auch durch die Entfaltung der sozialen Dynamik einer Instrumental- oder Gesangsklasse, also durch die Gestaltung musikalischer Lern- und Musizierwelten bzw. musikalischer Communities, die Schüler:innen wirklich wichtig und auf Kontinuität und Langfristigkeit angelegt sind und so auch ein befriedigendes Feedback auf die Lehrbemühungen darstellen: Das ist das Gegenteil eines frustrierenden Unterrichtens „wie in der Fabrik“ oder im Hinein-Hinaus der Schüler:innen wie in einer Arztpraxis.³⁴

Und so erwachsen die Motivation und die Leistungsbereitschaft der Lernenden sowohl aus der subjektiven Bedeutung, die das Musizieren für sie haben sollte, als auch aus der ständig wachsenden Teilhabe an diesen Lern- und Musiziergemeinschaften.³⁵

Die Voraussetzung für all das sind auf Seiten der Lehrenden Autonomie und Selbstbestimmung, also weitestgehende Freiheiten der Unterrichtsgestaltung in didaktisch-methodischer Hinsicht³⁶, wozu auch ein flexibler Umgang mit Unterrichtsformen, -dauern und -frequenzen zählt, der tendenziell die Grenze zwischen Unterricht und Ensemblespiel bzw. zwischen „Hauptfach“ und „Ergänzungsfächern“ aufhebt und in der Folge zu vielfältigen Verknüpfungen mit musikschulinternen und -externen Communities führt.³⁷

Übrigens: Um diese didaktisch gebotene Flexibilität nicht zu ersticken, müsste vom Anmeldevorgang bis hin zum Hauptfachunterricht durchgängig vermittelt werden, dass es an einer Musikschule, die eine Bildungsinstitution ist, nicht um „Stundenzählerei“, also um eine berechenbare Stundenleistung im Hauptfach geht, sondern um ein musikpädagogisches Gesamtangebot, das je nach Entwicklungsstand der Schüler:innen auch variieren kann. Insofern wäre es dann nur konsequent, wenn in Unterrichtsverträgen deziert ein *pauschales Schulgeld*,

nicht aber eine genaue Festlegung von Unterrichtsform und -dauer vorgesehen würde. Dieser Basisbeitrag dürfte allerdings nicht zu hoch sein, um nicht wiederum die Erwartung eines abrechenbaren Gegenwerts („Wie viel Einzelunterricht bekomme ich dafür“) zu nähren.³⁸

Der Ansatz, musikalische Lern-, Musizier- und Lebenswelten gestalten zu können und zu wollen, ist das Verbindende in der Tätigkeit der Musikschullehrkräfte. Dies sorgt für eine *Einheit in der Vielfalt* der Tätigkeiten in der Musikschule oder in Kooperationsformen³⁹, im Anfangsunterricht wie in der SVA, im Unterrichten i. e. S. wie im Ensemble, in der Breiten- wie in der Spitzenförderung. Gleichzeitig erlaubt diese Vielfalt ein vernetztes Arbeiten im „systemischen Bildungsorganismus Musikschule“⁴⁰: Ich kann meine Schüler:innen für neue improvisatorische oder aufführungspraktische Impulse auch mal zu den Kolleg:innen der Popular- oder Alten Musik schicken und dabei müssen diese nicht unbedingt das gleiche Instrument vertreten.⁴¹

Es ist attraktiv und sinnstiftend, auf der Basis einer lebendigen Unterrichtsgestaltung in flexiblen und variablen Formen seinen Schüler:innen etwas anzubieten, das zu einem wichtigen Teil von deren Leben werden kann.

3b. Das System Musikschule durch das eigene Handeln weiterentwickeln

Der/die Lehrende an der Musikschule muss nicht – anders an Lehrkräfte an Pflichtschulen – an *unauflösbaren Widersprüchen/Antinomien* etwa zwischen starren curricularen oder institutionellen Vorgaben und dem Eingehen auf die Schüler:innen verzweifeln⁴²: Seine/ihre Unterrichtsfreiheit, seine/ihre immer gegebene Möglichkeit, beweglich mit Stundenplan, Unterrichtsformen, -dauern und -häufigkeit umzugehen, reibt sich produktiv an Regeln und Lehrplänen. Wer didaktisch flexibel handelt, hält das offene System Musikschule in seiner *dynamischen Dialektik* von Vorgabe und individueller Umsetzung in Bewegung und entwickelt es ständig weiter. Anders als im Pflichtschulwesen gewinnt im Zweifelsfall nicht die Regel, sondern diese kann ständig weiterentwickelt werden, das „System Musikschule“ muss kein unangenehmer Widerpart, sondern kann das Resultat des gemeinsamen Wirkens sein⁴³, selbst wenn das in unerfreulichen Einzelfällen durch „kontrollwütige“ Musikschulleitungen konterkariert werden sollte.

Es ist attraktiv, an einer Schule zu arbeiten, deren Strukturen auch durch das eigene Handeln in Bewegung gehalten werden und man dabei das Gefühl hat: Auch ich beeinflusse – gemeinsam mit meinen Kolleg:innen – den Weg der Musikschule.⁴⁴

3c. Mit offenen und visionären Schulleitungen zu tun haben

Dabei müssen Lehrkräfte auf Leitungen stoßen, die ihnen nicht nur den Rücken freihalten und „die Augen zudrücken“, sondern die an ihren Schulen aktiv ein Klima der Experimentierfreude und der pädagogischen Freiheit fördern, ihre Mitarbeiter:innen ermutigen, eigene Wege zu gehen, persönliche Schwerpunkte zu setzen und Projekte durchzuführen und für dieses Verständnis von Musikschularbeit auch die (kommunal)politisch Verantwortlichen und die finanziell Zuständigen in der Stadt- und Gemeindeverwaltung gewinnen. Das setzt wirkliches Vertrauen in die Mitarbeiter:innen und den Verzicht auf Formalismus, Kleinkariertheit und stetige Kontrolle voraus.

Wir blicken auf vorhandene Ausbildungsangebote für angehende oder zukünftige Musikschulleiter:innen und stoßen durchweg auf sinnvolle Angebote, auf Themen wie „Musikschulen sichtbar machen – Daten und Botschaften für erfolgreiche Lobbyarbeit“; „Kollege oder Chef? Fachbereichsleitung im ‚Sandwich‘“ oder „Schutzkonzepte entwickeln – Schwerpunkt Nähe-Distanz-Balance“ wesentlich⁴⁵ und (Selbst)Management, Leadership, Projektdesign oder Dienst/Vertragsrecht⁴⁶, also auf vernünftige und notwendige Inhalte. Wir schlagen nun im Blick auf das Ausbildungsziel „ein Klima der Experimentierfreude und der pädagogischen Freiheit fördern“ zusätzlich vor, am (oft impliziten) Erfahrungswissen in Bezug auf Leitung jener Lehrerinnen und Lehrer, die die zukünftige Leitungsaufgabe ins Auge fassen, anzusetzen: Jede/r hat schon als Lehrkraft Erfahrungen mit der Schulleitung gemacht, hat Unterstützung und Ermutigung, aber auch deren Gegenteil erlebt, hat Autonomiebedürfnisse und gleichzeitig Wünsche nach Unterstützung „von oben“, hat ein inneres Bild von förderlichem oder hindern-dem Leitungsverhalten, ein Bild, das am Weg „auf die andere Seite“ expliziert, Kontur annehmen und dann vielleicht auch transformiert werden sollte. Und auch in diesem Zusammenhang werden auch die Erwartungen neuer Lehrkräfte, die der Generation Z angehören, schlagend, Erwartungen in Bezug auf Partizipation und flache Hierarchien, auf Teilhabe und die Verlagerung der Verantwortung auf mehrere Schultern.

Jedenfalls:

Es ist attraktiv, in einer Institution zu arbeiten, in dem man von der Leitung zum Begehen neuer Wege und zur persönlichen Schwerpunktsetzung ausdrücklich ermutigt wird.

3d. Das eigene Handlungswissen permanent weiterentwickeln und mit anderen teilen: die Musikschule als „Wissensallmende“⁴⁷

Die fachliche Expertise der Lehrenden zeigt sich in deren Handeln, ist somit eher „tacit knowledge“, zwar „theorieimprägniert“ und theoriefähig, aber mehr ein implizites Wissen: „Die Könnern schweigen.“⁴⁸

Damit dieses Wissen und Können sich weiterentwickelt, braucht es Gelegenheiten, dieses zu explizieren und zu externalisieren, zum einen, weil damit der Stolz über das eigene Können ebenso gefördert wird wie Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeitsempfinden, zum andern, damit es auch mit dem Handlungswissen der Kolleg:innen *next door* in Berührung kommen kann (oft schmort jede:r nur im eigenen Saft).

Da Wissen ein (Gemein)Gut ist, das mehr wird, wenn man es teilt, sollte also an der Musikschule eine Zirkulation des Wissens angebahnt werden (über die informellen Gespräche am Kopierer oder in der Teeküche hinaus...), eine Zirkulation, die in Form von Mentoring- oder Buddyprogrammen besonders auch Berufsanfänger:innen⁴⁹ oder Quereinsteiger:innen erreichen sollte, aber durch Hospitationen auch erfahrene Praktiker:innen in den Austausch und das gemeinsamen Nachdenken bringt, zudem auch das Zeug hat, Blockaden von veränderungsunwilligen Kolleg:innen aufzulösen. Zusammen mit Möglichkeiten gemeinsamen professionellen Musizierens (siehe unten: die Identität Musiker:in-Pädagog:in) und des kollegialen Miteinanders etwa beim gemeinsamen Aufbau eines Orchesters trägt dieser ständige Erfah-

rungsaustausch zu einem Klima der Zufriedenheit im Kollegium bei, macht dieses zu einem „Soziotop“, in dem man sich wohlfühlt.

Es ist attraktiv, in einem beruflichen Umfeld zu agieren, in dem sich das eigene professionelle Wissen und Können ständig weiterentwickeln kann und man darüber in einen Austausch mit dem Wissen und Können der Kolleg:innen tritt.

3e. Die Identität Künstler:in – Pädagog:in ganz selbstverständlich ausleben⁵⁰

Das Instrument (bzw. Gesang oder Elementares Musizieren) steht für die Musikschullehrkraft im Zentrum: als zentrales künstlerisches Fach im eigenen Studium, dann als etwas, dessen Geschichte, stilistische Horizonte und musikalische Möglichkeiten durchweg (und auch schon im Unterricht mit Anfänger:innen) von den Lehrenden vorgelebt und verkörpert werden.⁵¹ Die Identität als exzellente Musiker:innen *und* hervorragende Pädagog:innen⁵² sollte aber nicht nur in einem künstlerischen Verständnis von „Unterricht“⁵³, sondern auch in einer zugleich niedrigschwelligen wie hochwertigen regionalen Musikkultur gelebt und entsprechend honoriert werden⁵⁴: Das ist gelebte *artistic citizenship*.

Es ist attraktiv, im jeweiligen regionalen Umfeld künstlerisch auf hohem Niveau tätig zu werden und dabei auch nach neuen konzertanten Wegen in Hinsicht von Format, Niedrigschwelligkeit/Partizipation oder Resonanz zu suchen.⁵⁵

3f. An einer Institution mit gesellschaftlicher Relevanz arbeiten

Der Zusammenhang von pädagogischer Wirksamkeit, regionaler Musikkultur und *ökologischer Nachhaltigkeit*⁵⁶ in der Musikschulpädagogik lässt sich ebenso belegen wie etwa der zwischen einer individualisierenden Instrumentalpädagogik und gelebter *Inklusion*⁵⁷, die *demokratieförderlichen Aspekten* partizipativer Musikpädagogik⁵⁸, der von Projekten wie JeKits und einem Anspruch auf *große soziale Reichweite*⁵⁹ oder die schüler:innenfreundliche Verwandlung des Lern-, Musizier- und Begegnungsraums Musikschule durch die Möglichkeiten der *Digitalisierung*⁶⁰ sowie *interartistische Praktiken* in den Künsten und die Entwicklung der Musikschule zur Musik- und Kunstschule.⁶¹

Die an diesen Werten orientierte Musikschule kann so auf Bewerber:innen stoßen, denen ein Arbeitsumfeld, das sich etwa an den *sustainable development goals* (SDGs)⁶² der UN orientiert, zunehmend wichtiger wird.

Es ist attraktiv, an einer zukunftsorientierten Institution zu arbeiten, die politisch und gesellschaftlich relevant ist.

4. Vom Vorbild der Musikschullehrkraft und der Attraktivität ihres Berufsfeldes hin zum Berufswunsch „Musikschullehrer:in“

„Während manche aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen Studium und Beruf nicht mehr proaktiv empfehlen, sondern nur dann, wenn Schüler:innen den Wunsch

bereits selbst geäußert haben, raten andere angesichts zunehmend herausfordernder Bedingungen sogar explizit ab. Wieder andere erwägen eine Studienempfehlung nur für einen eng begrenzten Personenkreis, nämlich für musikalische Überflieger:innen und Personen mit musikalischer und zwischenmenschlicher Opferbereitschaft, die es „absolut wollen“. Viele Lehrkräfte äußern so starke Bedenken, dass sie sich verpflichtet sehen, im Zuge möglicher Studienempfehlungen unbedingt über Berufsrealität und Bezahlung aufzuklären und Transparenzhinweise bis hin zur Warnung zu formulieren.“⁶³

Es ist fatal, wenn Musikschullehrkräfte wegen des Gefühls, Märtyrer oder Opfer im System Musikschule zu sein, weil man musikpädagogisches Herzblut vergossen hat und dafür nicht nur nicht wertgeschätzt, sondern auch mit schlechten Honorarverträgen abgespeist wurde, ihren Schüler:innen regelrecht abraten, ihnen beruflich nachzufolgen.⁶⁴ Nach Herrenberg ist diesbezüglich in Deutschland Besserung zu erwarten, in Österreich dürfte das Gefühl, Opfer des Systems zu sein, weniger ausgeprägt sein.

Aber bessere Verträge und höheres Einkommen lösen noch nicht das Problem mangelnder Wahrnehmung und Wertschätzung: Wie oft werden bei öffentlichen Musikschulveranstaltungen die Leistungen der Schüler:innen und die Unterstützung durch die Eltern gewürdigt, wohingegen die tagtägliche instrumentalpädagogische Arbeit, die kontinuierliche Lehrleistung der Kolleg:innen unerwähnt bleibt?⁶⁵ Aber es liegt auch an den Lehrkräften selbst, dieser Situation nicht fatalistisch zu begegnen, sondern selbstbewusst die Art und Bedeutung ihres Berufs und dessen Ethos zu vertreten, es gibt da eine Bringschuld gegenüber einer nicht gut informierten Öffentlichkeit, die nach der bekannten Anekdote Musiker:innen fragt: „Was machen Sie eigentlich tagsüber?“ Insgesamt also braucht der Beruf *eine neue Erzählung*.⁶⁶

Lehrkräfte sollten ihren Schüler:innen gegenüber auch offenlegen, was sie eigentlich tun, ihr methodisches Vorgehen transparent machen, um das instrumentalpädagogische Handeln als solches hin und wieder ins rechte Licht zu rücken, also den eigenen Beruf modellhaft vorstellen.⁶⁷

Weiterhin deutet sich oft bei Schüler:innen schon eine Art pädagogische Frühreife an: Der Blick fällt auf jene, die ihren Mitschüler:innen zielführende Hinweise geben und sie bei der Lösung von Problemen unterstützen oder jugendliche Ensemblemitglieder, die Registerproben übernehmen: Was spricht dagegen, pädagogisch interessierte Schüler:innen zu Übegleiter:innen für Jüngere oder zu Patinnen für Anfänger:innen zu ernennen? In der Folge würde sich die Instrumentalklasse von der Fixierung auf die *eine* instruierende pädagogische Lehrperson hin zu einer Community of Practice verwandeln, in der pädagogische Inspiration auch etwa in der Beziehung der *peers* zueinander stattfindet.⁶⁸

Müsste dann nicht in der Studienvorbereitenden Abteilung auch das Studium der Instrumental- und Gesangspädagogik *vorbereitet* werden, in dem nicht nur instrumentale Leistung abgeprüft, sondern auch pädagogische Aktivität erwartet wird?⁶⁹ Oder anders gefragt: Wie kann das Pädagogische/die Vermittlung von Musik über den üblichen Fächerkanon von Hauptfach, Ensemble- und Ergänzungsfächern wie Musiklehre in den Blick kommen?⁷⁰

Schließlich sind die Musikhochschulen mit der Herausforderung konfrontiert, in welcher Weise in ihren Zulassungsprüfungen auch pädagogische Eignung⁷¹ aufscheinen kann (und schon in einem Motivationsschreiben könnten und sollten die ersten eigenen pädagogischen Schritte an der Musikschule Erwähnung finden). Und bei gleicher instrumentaler Leistung sollte dann die pädagogische Ausrichtung des/der Bewerber:in den Ausschlag geben...

Und wenn Lehrkräfte für ihre Schüler:innen Lern-, Musizier- und Begegnungsräume autonom und flexibel gestalten können, ist dies nicht nur ein Faktor der Attraktivität des Arbeitsplatzes und ein wesentliches Element ihrer Berufszufriedenheit, sondern auch ein Quelle positiver Erfahrungen für die Schüler:innen, aufgrund derer diese das *Berufsfeld* Musikschule in Erwägung ziehen könnten.

Zum Abschluss

Man kann frustriert sein, weil einen das System erstickt, die Bezahlung schlecht ist und die Gestaltungsspielräume gering sind.

Man kann aber auch – aus ganz anderen Gründen! – erschöpft und ausgepowert sein, nämlich gerade weil der Arbeitsplatz Musikschule so viele wunderbare Möglichkeiten bieten kann (davon handelt unser Beitrag):

- Man kann die digitalen Möglichkeiten begeistert nutzen, um dann ernüchtert die 24/7 Erreichbarkeit zu konstatieren,
- man kann für seine Schüler:innen wunderbare musikalische Lern- und Lebenswelten schaffen, die dann aber auch Wochenenden und Zeiten außerhalb der Normalarbeitszeit auffressen,
- man kann sich in allen Arbeitsfeldern der Musikschule bewegen wollen, um dann festzustellen, dass ein Agieren im Modus der „Eier legenden Wollmilchsau“ keine ausgeglichene Existenz verheißt,
- man kann sich an der Musikschule und in deren regionalem Umfeld künstlerisch verwirklichen, um vor lauter Probenzeiten und Projektabspraken schließlich aus dem letzten Loch pfeifen
- und dies alles kann vor dem Hintergrund geschehen, dass die Arbeitszeiten an der MS ohnehin tendenziell familienunfreundlich sein können!

Ergo: Wir schlagen vor, eine Debatte sowohl über flexible Arbeitszeiten als auch über die Neubefüllung von A, B, C-Töpfen (Unterricht, Vorbereitung, Sonstiges) bzw. das Verständnis von Zusammenhangstätigkeiten zu führen⁷². Die Generation Z, aus der heraus die Musikschullehrkräfte der nahen Zukunft kommen sollen, legt bekanntlich großen Wert auf flexible Arbeitszeiten und eine gute Work-Life-Balance, und Musikschulen haben alle Chancen, das alte Modell „Beginn mit dem Unterricht nach der Vormittagsschulzeit und dann bis in den Abend hinein“ aufzubrechen (anders gesagt: Es bestehen alle Chancen, Arbeitszeiten so anzulegen, dass man nicht erst nach Hause kommt, wenn die eigenen Kinder schon schlafen):

- Sowohl in Kooperationsformen mit der Regelschule als auch dann, wenn Erwachsene als Zielgruppe angesprochen werden, kann der Vormittag für das Unterrichten genutzt werden.

- Mehr und mehr findet – nach unseren Beobachtungen – auch an Samstagen musikpädagogisches und musikalisches Leben in der Musikschule statt.
- Hybride Lehr- und Lernformen unter Nutzung digitaler Möglichkeiten können die Präsenzzeit an der Musikschule für Lehrende wie Schüler:innen (mitsamt An- und Abreisezeiten) entlasten.⁷³

Und seien wir ehrlich: Ob bewegliches Raummanagement oder Verschiebung von Unterrichtstagen bzw. die Organisation von Vertretung bei eigenen Konzerttourneen: Bei gutem Willen aller Beteiligten (und hier kommt wieder die Offenheit der Musikschulleitungen ins Spiel) geht im System Musikschule Einiges.

Aber vielleicht müssen wir die Arbeitszeitflexibilisierung⁷⁴ noch viel radikaler denken, denn: „Wer nicht über Benefits wie Homeoffice, Workation oder Sabbatical nachdenkt, wird einen Teil dieser Generation als Arbeitgeber erst gar nicht erreichen.“⁷⁵

Zu den Autoren

Volker Gerland, geboren 1957 in Dortmund, Studium der Instrumentalpädagogik (Hauptfach Gitarre) an der Musikhochschule Westfalen-Lippe, Institut Dortmund, Tätigkeit als Gitarrenlehrer sowie als Dirigent und Chorleiter in der Amateurmusik. Über 30 Jahre Leitung verschiedener Musikschulen, zuletzt Direktor der Musikschule Dortmund.

Von 2002-2005 Lehraufträge für allgemeine Didaktik des Vokal- und Instrumentalunterrichts an den Musikhochschulen in Dortmund und Detmold. Von 2001-2015 Mitglied (ab 2006 Vorsitzender) des Vorstands des Landesverbands der Musikschulen in NRW. Von 2006-2023 Mitglied des (erweiterten) Bundesvorstands des Verbands deutscher Musikschulen (2022/2023 stv. Bundesvorsitzender), seit 2024 Ehrenmitglied.

2011-2017 Gründungsvorsitzender des Vereins zur Förderung von Landesjugendensembles NRW (Trägerverein für das Landesjugendorchester, die Junge Bläserphilharmonie, das Kinderorchester und das Kammermusikzentrum NRW). Umfangreiche Jurytätigkeit auf allen Ebenen von „Jugend musiziert“, im Sparda-Musiknetzwerk und im VdM-Projekt „Musikleben“ mit Fördermitteln aus dem Bundesprojekt „Kultur macht stark“.

Peter Röbke wurde 1954 in Bückeburg (D) geboren, maturierte 1973 und studierte dann Schulmusik (mit Hauptfach Violine), Musikwissenschaft, Germanistik und Erziehungswissenschaft in Essen und Bochum. Er war musikpädagogischer Assistent an der Hochschule der Künste Berlin (maßgeblich beteiligt an der Reform der Musikschullehrerausbildung), viele Jahre Violinlehrer an Berliner Musikschulen, zehn Jahre Direktor der Musikschule Berlin-Wedding und stellvertretender Landesvorsitzender des Verbandes deutscher Musikschulen in Berlin.

Er ist seit 1994 Professor für Instrumental(Gesangs)pädagogik an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (emeritiert 2022), war seit 2002 stellvertretender Leiter und seit 2010 Leiter des Instituts für Musikpädagogik in Forschung und Praxis und von 2006 bis 2021 Vorsitzender der Studienkommission für die Studienrichtung Instrumental- und Gesangspädagogik.

Neben der ständigen Mitarbeit bei „üben & musizieren“ und zahlreichen Lehraufenthalten an europäischen Musikhochschulen weitere Aktivitäten in der Lehrerfortbildung von Landesmusikschulwerken in Österreich und Deutschland sowie intensive Beratung einiger Landesmusikdirektionen in Österreich, dabei u. a. Mitgründung und Ko-Leitung der Fortbildungsakademie für niederösterreichische Musikschulleiter:innen und Verfasser des allgemeinen Teils des Lehrplans der Konferenz österreichischer Musikschulwerke (KOMU).

Röbke war Vorsitzender des Kuratoriums der JeKits-Stiftung von 2015 bis 2018. Seit 2023 arbeitet er mit dem Kollegium der Musikschule Wolkersdorf im niederösterreichischen Weinviertel in einem Projekt zum Zusammenhang von pädagogischer und ökologischer Nachhaltigkeit zusammen.

Hanns Christian Stekel wurde 1961 in Wien geboren. Er wuchs in Wiener Neustadt (Niederösterreich) auf, besuchte dort Schule und Musikschule und maturierte 1980. Es folgten die Studien der Musikpädagogik (Violine und Blockflöte) an der Hochschule für Musik und darstellende Kunst, Wien und der Evangelischen Theologie an der Universität Wien sowie private Kompositionsstudien bei Otto Schneider. Nach Abschluss der Studienzeit unterrichtete Stekel an der Landesmusikschule Wels (Oberösterreich) und an Wiener Gymnasien (Evangelische Religion, Musikerziehung).

1989 folgte er einem Ruf an das Konservatorium in Wiener Neustadt für die Fächer Musikethnologie, Musikpädagogik und Musiksoziologie sowie die Instrumente Blockflöte und Violine. Im selben Jahr promovierte Stekel im Fach Systematische Theologie an der Universität Leipzig bei Ulrich Kühn und Johannes Forner mit einer interdisziplinären Arbeit über die geistlichen Werke von Johannes Brahms.

2000 gründete Stekel unter der Trägerschaft der Evangelischen Kirche die „Johann Sebastian Bach Musikschule“ in Wien, die sich mit sieben Standorten zu einer namhaften Institution in der Wiener Musikschullandschaft entwickelte.

2012 erfolgte mit Unterstützung der Stadt Wien die Gründung einer Spezialmusikschule für Populärmusik („Popakademie Wien“), 2015 zusammen mit der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (mdw) das Begabtenförderprogramm „Young Masters“, für das Stekel die künstlerische und konzeptionelle Leitung übernahm.

Neben einem Lehrauftrag am Institut für Musikpädagogik der mdw trat Stekel auch als Autor, mit Beiträgen zur Musikpädagogik, Religionspädagogik und Kirchen- und Musikgeschichte sowie als Komponist und Arrangeur hervor. 2015 übernahm Stekel den Vorsitz des Vereins IMEN (International Music Education Network) und initiierte Projekte in Japan, China, Indien und Südamerika. Er wurde für seine umfassende Tätigkeit mehrfach ausgezeichnet: „Teacher of the Year“, „Österreichisches Ehrenkreuz für Wissenschaft und Kunst“, „Goldenes Kronenkreuz der Diakonie Österreich“.

¹ Siehe dazu die CVs am Ende dieses Textes.

² Wir legen ein zukunftsorientiertes Arbeitsprogramm vor, verweisen auf Potenziale und bisher nicht eingelöste Chancen. Wir tun dies auch angesichts von Studienergebnissen (siehe MiKADO-Musik-Studie), die belegen, dass Musikschullehrende, die in den vergangenen Jahrzehnten auch massiv die Schattenseiten des Berufs erlebt haben, ihren Schüler:innen eher abraten, diesen Beruf zu ergreifen bzw. im Blick auf Rekrutierungskampagnen, die unserer Auffassung nach die beruflichen Realitäten zu sehr schönfärben („Mache deine Leidenschaft zum Beruf und werde Teil unseres kreativen Teams!“ / KOMU): Da werden Realitäten behauptet und beworben, die längst noch nicht (überall) erreicht sind. In unser Papier sind auch Ergebnisse aus der Arbeit der AG „interne Kampagne“ eingegangen, die sich im Rahmen der breit angelegten Initiative des VdM zum Thema „Personalsicherung und -entwicklung“ speziell mit den Dingen, die in den Musikschulen vor Ort realisiert werden können und müssen, beschäftigt hat. Unsere Überlegungen beziehen sich vor allem auf den Bereich instrumentaler und vokaler Ausbildung, für die spezifische Situation in der EMP verweisen wir auf die bemerkenswerte Studie von Annette Lazarus: *Aspekte des Fachkräftemangels und der Arbeitssituation im EMP-Bereich an VdM Musikschulen. Situationsbeschreibung und empirische Studie*. (Masterarbeit an der Musikhochschule Saar; [Finale Version Masterarbeit.odt](#)).

³ Nachwuchsmangel bei den Musikschul-Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen, Vorlage 18/527 Stellungnahme des Landesverbands der Musikschulen in NRW e.V. zur Anhörung des Ausschusses für Kultur und Medien des Landtags am 23. März 2023. [statement-nachwuchsmangel-musikschul-lehrkraefte-lvdm-nrw-anhoerung-landtag23-03-2023.pdf](#), S. 4

⁴ Christina Buchsbaum: Fünf nach zwölf. Musiklehrkräfte dringend gesucht: Wege aus dem Mangel. In: *üben & musizieren* 6/24, S. 16.

⁵ MiKADO-Musik zum Nachwuchsmangel an Musikschulen;
<https://www.musikschulen.de/medien/doks/vdm/Nachwuchskrftemangel/ergebnisse-mikado-studie-ueberblick-nov-2025.pdf>

⁶ Vergl. <https://www.mdw.ac.at/imp/musikschule-2035/>

⁷ Nach einer Mitteilung von Kerstin Weuthen im persönlichen Gespräch.

⁸ Es gibt aktuell Bemühungen, Musikschullehrkräfte grundsätzlich nach Stufe 10 des TVöD einzustufen und in der Folge solche, die Funktions- bzw. Leitungsaufgaben wahrnehmen, entsprechend höher einzuordnen. Das wäre auch ein Schritt in Richtung des Schaffens von Aufstiegsmöglichkeiten an Musikschulen.

⁹ Aus der Geschichte des deutschen Musikschulwesens heraus und das bedeutet: angesichts des Überwiegens von Honorarverträgen ist die volle und tariflich abgesicherte Beschäftigungsposition in Deutschland die ersehnte „Ringeltaube.“ (Volker Gerland). Wenn denn diese überhaupt angeboten: Gerland berichtet im Podcast *Voll motiviert* am 5.11.2025 von einer Recherche im Stellenportal des VdM, in dem zu diesem Zeitpunkt vor allem Stellen mit geringem Beschäftigungsumfang zu finden sind.

¹⁰ Hier spiegelt sich die persönliche Sichtweise von Peter Röbke, der 20 Jahre lang Vorsitzender der IGP-Curricularkommission an der mdw war.

¹¹ Hier werden besonders die Erfahrungen von Hanns Stekel an der Wiener Johann Sebastian Bach Musikschule gespiegelt.

¹² „Unter anderem legt die Gen Z großen Wert auf eine ausgewogene Work-Life-Balance und bevorzugt eine flexible Arbeitsgestaltung. Unternehmen müssen daher in der Lage sein, alternative Arbeitsmodelle anzubieten, um attraktiv für diese Generation zu sein. In Bezug auf die Führungskraft zeigt sich, dass die Gen Z offene und transparente Kommunikation sowie regelmäßiges Feedback von ihren Vorgesetzten erwartet. Dabei wird deutlich, dass traditionelle Hierarchien zunehmend durch kollaborative und flexible Arbeitsstrukturen ersetzt werden. Ein wichtiger Aspekt ist auch der Kommunikationsstil, den die Gen Z bevorzugt. Die Nutzung digitaler Medien und sozialer Netzwerke spielt eine entscheidende Rolle, sowohl in der externen Kommunikation von Unternehmen als auch im internen Austausch zwischen Mitarbeitenden.“ Fischer, Niklas / Hummel, Anjoula: *Die Arbeitsmoral der Gen Z: Welchen neuen Ansprüchen die Arbeitswelt gerecht werden muss.* https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-662-69276-9_13. Dort auch viele weiterführende Literaturhinweise. Wir sind davon überzeugt, dass das nicht nur damit zu tun hat, dass junge Menschen immer andere Erwartungen als ältere haben, sondern dass eine Generation, die mit sozialen Netzwerken aufwächst, sich wie keine andere zuvor in digitalen Welten aufhält und zudem angesichts von Klimakrise und geopolitischen Unsicherheiten die größten Sorgen über die Zukunft machen muss (und daher ein Leben im *here and now* will, ohne die Befriedigung von Bedürfnissen auf später zu vertagen) tatsächlich ganz anders geprägt ist als Generationen zuvor.

¹³ Natürlich werden etwa Lehrkräfte bei Mangelinstrumenten wie Oboe oder Horn auch in diese Existenz regelrecht hineingedrängt.

¹⁴ „A protean career is defined as a flexible and dynamic career path managed by the individual rather than an organization, with success measured by internal criteria and reliant on self-directed, continuous learning throughout one's lifespan.“ <https://www.sciencedirect.com/topics/psychology/protean-career>

¹⁵ Vgl. dazu *Musikschule gibt es nur im Plural*: Erläuterung dieser Publikation von Ardila-Mantilla, Stekel und Röbke in Fußnote 41.

¹⁶ Vgl. Helsper, Werner. *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen & Toronto 2021: Budrich (Reihe: Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns, Band I, hrsg. von Cathleen Grunert).

¹⁷ Dieser Gedanke bezieht sich auf die prinzipielle berufssoziologische Unterscheidung von Berufen, die materielle Produkte herstellen, und solchen, die sich in der *Interaktion* von Expert:innen und Kund:innen/Klient:innen/Schüler:innen/Patient:innen verwirklichen: Auch im pädagogischen Feld geht es somit nicht nur um Interaktionen *in* der Arbeit, sondern um Arbeit *als* Interaktion, d. h. darum, dass diese Interaktionen einen instrumentellen Charakter tragen, dass sie gegenstandsbezogen sind, dass die beteiligten Akteure durchaus unterschiedliche und konflikträchtige Vorstellungen über die Prozeduren haben können und darum, dass institutionelle Rahmenbedingungen niemals die konkreten Arbeitsvollzüge vollständig festlegen können und somit Aushandlungsprozesse zwingend werden. Vgl. Dunkel, W. & Wehrich, M.: Arbeit als menschliche Tätigkeit: Arbeit als Interaktion. In: Böhle, F./Voß, G.G./Wachtler, G. (Hrsg.): *Handbuch Arbeitssoziologie*. Wiesbaden 2010: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 177-202. Siehe auch die Ausführungen zur Interaktionsarbeit in Fußnote 32.

¹⁸ Hier ist der Weg von der „Staatlichen Musiklehrerprüfung (SMP)“ zu den von den Hochschulen allein verantworteten Diplom-Studiengängen in den Blick zu nehmen.

¹⁹ Vgl. Bäuerle-Uhlig, Dietlind: *Professionalisierung in der Instrumentalpädagogik*. Essen 2002: Die Blaue Eule.

²⁰ Auf diese Weise bewarb der VdM in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts seine von Diethard Wucher geleiteten Ausbildungskurse in Trossingen bzw. Hamburg für Lehrkräfte in der Musikalischen Früherziehung/Grundbildung.

²¹ Geäußert in einem persönlichen Gespräch mit Peter Röbke. Interessant in diesem Zusammenhang die Zertifikatslehrgänge des VdM, die jetzt schon (hier am Beispiel Klavier) „Instrumentalpädagogen mit dem Fach Klavier (Musikschule/Musikverein/freiberuflich), Instrumentalpädagogen anderer Fachrichtungen mit fortgeschrittenen spielpraktischen Fertigkeiten auf dem Klavier und Interessenten ohne abgeschlossene musikalische Berufsausbildung mit mehrjährigen Erfahrungen in einem entsprechenden musikpädagogischen Berufsfeld/als Lehrkraft für Klavier“ zusammenbringen.

²² Müsste es nicht seitens der Hochschulen Bemühungen geben, Kinder und Jugendliche aus Familien, die aus sozialen bzw. monetären oder auch kulturellen Gründen der traditionellen Musikschule und der westlichen Klassischen Musik fernstehen, überhaupt auf den Gedanken eines Musikstudiums zu bringen? Wo sind die IGP-Studierenden aus nicht-akademischen Haushalten oder mit Zuwanderungsgeschichte?

²³ Zur Abschaffung der so genannten Theorieprüfung in der Zulassungsprüfung zum IGP-Studium an der Wiener Musikuniversität siehe Bianka Wüsthube: *Hürdenlauf Aufnahmeprüfung. Von notwendigen und nicht notwendigen Hindernissen*, <https://uebenundmusizieren.de/artikel/igp-fuer-alle/>, S. 9.

²⁴ Also etwa die Baglama (an der Hochschule für Musik und Tanz Köln bereits realisiert) ebenso als hauptfachfähig anzusehen wie Digitale Musikproduktion.

²⁵ Das Ludwig van Beethoven-Institut für Tasteninstrumente an der mdw fordert: „Die Ausbildung zur Lehrerin/zum Lehrer vom Instrumentalunterricht verlangt eine spezielle Zielsetzung: nicht Instrumentalunterricht und daneben pädagogische Fächer, sondern Instrumentalunterricht, der sich selbst zum Thema macht.“

²⁶ Vergl. Peter Röbke: *Lehrpraxis – Lernpraxis. Übergänge von Wissen über und im „Unterrichten“*.

<https://www.dropbox.com/scl/fi/e2xb8pan31giber6urt9k/2.0-Graz-November-2024-Lehrpraxis.pptx?rlkey=tld2www0amomospa20i59kw0w&st=mz26q1h3&dl=0> sowie auch das Kärntner Modell der Externen Lehrpraxis, also quasi die hochschulische Integration der Musikschule als zweitem Lernort: Schunter, Julian/Jantscher, Helga/Hirschler Johannes: Die Musikschule als Lernort. Das Kärntner Modell der Externen Lehrpraxis. In: *üben & musizieren* 5/22, S. 40-42.

²⁷ Zur gleichen Einschätzung gelangen auch die Autor:innen der Studie „MULEM-EX“ (kurz für: „Musiklehrkräftemangel – eine explorative Studie“) in Bezug auf das Arbeitsfeld Schule.

²⁸ Wir übersehen nicht die Probleme kleinerer Gemeinden bei der Umstellung, verweisen aber auf positive Beispiele wie die 100-prozentige Umstellung auf TVöD an der großen Musikschule Dortmund („Dortmund-Musik“). Es ist absolut notwendig, mit der vom deutschen Bundestag beschlossenen Übergangsfrist bis 31.12.2026 aufgrund Einführung des § 127 Abs. 1 SGB IV so umzugehen, dass Schritte in Richtung tariflich abgesicherter Beschäftigungsverhältnisse gesetzt werden (die zurzeit etwa in Berlin allerdings nicht ansatzweise erkennbar sind).

²⁹ So die Bestimmungen im aktuellen Dienstrecht für niederösterreichische Musikschullehrkräfte. Als „wesentliche Veränderungen“ gelten niedrigere Schüler:innenzahlen ab 20 %.

³⁰ Mit unserer Unterscheidung von notwendigen und hinreichenden Bedingungen meinen wir nicht, dass die letzteren sekundär wären! Für eine Berufstätigkeit, die man als privilegiert empfindet, nimmt man auch ein etwas geringeres Einkommen in Kauf: In diesem Zusammenhang ist auch bemerkenswert, dass in der MIKADO-Musik-Studie Schüler:innen, die zwar Musik, aber nicht künstlerisch-pädagogische Studiengänge absolvieren wollen, ihre Haltung vor allem damit begründen, dass es in der EMP und in IGP an Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung mangle.

³¹ Wie wichtig diese Gestaltungsfreiheit für die Berufszufriedenheit von Lehrkräften ist, zeigt die Dissertation von Judith McGregor *Musikvermittlung im instrumentalpädagogischen Kontext. Zur Rekonstruktion eines kollektiven professionellen Selbstverständnisses* (Musikschullehrkräfte wenden sich der Musikvermittlung zu, um den Verschulungstendenzen an der Musikschule etwas entgegenzusetzen) und auch Shams Aghazada unveröffentlichte Masterarbeit an der Robert Schumann Hochschule Düsseldorf: *Selbstverwirklichung als Lehrperson im Kontext der Musikschule* (2025).

³² Diese Formulierung verdanken wir dem Berater von gemeinnützigen Unternehmen Roland Kunkel (<https://step-beratung.de>).

³³ Als spezifische Form der *Interaktionsarbeit* ist der Einzelunterricht emotional und energetisch oft fordernder als man denkt: Die Intensität und Dichte der Interaktion in der One-to-One Situation kann anstrengender sein als das „Crowd Management“ der Großgruppe (vgl. <https://www.interaktionsarbeit.de/DE/>). Man kann sich auch vorstellen, dass die persönliche Nähe und Verbindlichkeit dieser Unterrichtsform für die durch digitale Distanz geprägte Generation Z durchaus eine Herausforderung darstellt.

³⁴ Diese Art des Unterrichtens ist auf entsprechende räumliche Bedingungen angewiesen, Vgl. dazu zusammenfassend Peter Röbke: Räume, Atmosphären, Präsenz. Überlegungen zu einer *Geografie* des künstlerischen Unterrichts, in: Lindmaier, Hannah/Röbke, Peter (Hg.): *Instrumentaldidaktik künstlerisch gedacht – Aspekte, Handlungsweisen, Perspektiven*. Münster: Waxmann 2024, S. 45-61.

³⁵ Auch in Zeiten, in denen TikTok die Aufmerksamkeitsspannen reduziert und soziale Netzwerke ein kurzatmiges Feedback fördern, auch in einer Situation, in der die familiären Supportsysteme weniger wirksam sind, halten wir daran fest, dass Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft auf diese Weise herausgefordert werden können. Wir setzen uns daher von den Klagen über den Verlust der „Normalschüler:innen“ und den allgemeinen Niveauverlust ab: Wer allerdings auf die Entfaltung individueller Bedeutsamkeit des Musizierens und sozialer Lerndynamik in seiner Instrumental- und Gesangsklasse verzichtet, steht vermutlich auf verlorenem Posten: Das Konzept der anfänglichen Durststrecke, die man irgendwie überstehen muss, funktioniert nicht mehr. Siehe dazu auch die nach wie vor relevanten Beiträge von Helmuth Figdor: Wie entsteht Selbstdisziplin. In: *üben & musizieren* 2/09, S. 16-20 und: Keine Lust mehr. Von den Schwierigkeiten des Übens. In: *üben & musizieren* 3/14, S. 6-11.

³⁶ Dies steht in Übereinstimmung mit dem Allgemeinen pädagogisch-didaktisch-psychologischen Teil des Lehrplans der KOMU, in dem es unter 5.5. *Methodische Flexibilität und Variation der Unterrichtsformen* heißt: „Methodische Flexibilität bezieht sich auch auf *Unterrichtsformen* – diese sind weder grundsätzlich gut noch schlecht, sondern lediglich danach zu beurteilen, ob sie in Bezug auf die definierten Intentionen und die anstehenden Inhalte zielführend sind.“ Und so wird am Ende des Abschnitts gefordert: „Musikschulen sollten organisatorische Rahmenbedingungen bieten, die den einzelnen LehrerInnen pädagogisch begründete Freiheiten in Bezug auf Unterrichtsdauer, -häufigkeit und -form lassen und SchülerInnen Freiräume für selbstständiges Arbeiten in der Musikschule eröffnen.“

KOMU-Lehrplan Allgemein 2007 - KOMU - Konferenz der österreichischen Musikschulwerke - Info. Umgesetzt ist diese Forderung etwa im Salzburger Musikum, das alle Musikschulen des Bundeslandes zusammenfasst:

https://musikum.at/static/images/Das_Musikum/Ueber_uns/Musikum_Grafiken_Flexibler_Unterricht_2023_020323.pdf

³⁷ In diesem Zusammenhang wäre vorzuschlagen, auf den schlecht beleumdeten Begriff „Gruppenunterricht“, der immer die Vorstellung hervorruft, er solle an die Stelle des Einzelunterrichts treten, zu verzichten und eher einer Durchdringung und Verschmelzung von Unterricht i.e.S. und Ensemblearbeit das Wort zu reden. Vergl. dazu Peter Röbke: Musizierendes Lernen. Das Ensemble als innovativer Lernort. In: *üben & musizieren* 3/25, S. 16-21.

³⁸ Diese Festlegungen zu Vertragsbeginn sind für eine Bildungseinrichtung eigentlich seltsam: Zusammen mit einem hohen finanziellen Eigenanteil der Musikschulnutzer:innen fördern sie die Haltung, die Erbringung einer genau definierten Dienstleistung zu erwarten, einen Zugang, der dem Charakter einer Schule völlig zuwiderläuft. Das österreichische Bundesland Steiermark hat deshalb zum Schuljahr 1999/2000 den mutigen Schritt getan, einerseits die so genannte „nivellierende Musikschulförderung“ (von Landesseite) einzuführen, um alle Musikschulen die gleichen Betriebs- und Personalkosten zu gewährleisten, und auf dieser Basis ein für das ganze Bundesland geltende einheitliches und eher niedriges Jahresschulgeld (unabhängig von den konkret besuchten Fächern) festzulegen. Dazu DISS Rehorska BAND 1 von 2 20170929 exportiert am 20210206.pdf, S. 183 ff.

³⁹ In Kooperationsformen wie dem Angebot von Bläser- oder Singklassen an der Grundschule verwandelt sich der Anspruch, Lern- und Musizierwelten zu gestalten, in eine kollaborative Praxis, die einerseits zu einer künstlerisch erweiterten Umsetzung des Regelschullehrplans führt („Gruppen- und Klassenmusizieren mit Lehrplan intensivierendem Ansatz“) und andererseits das ganze Schulleben verändern kann („durch ihre Musizierpraxis die Schulgemeinde nachhaltig bereichern“). Die weitere Herausforderung wird sein, Freiräume für Unterricht i. e. S. und Üben in einer „atmenden“ rhythmisierten Ganztagschule durchzusetzen. Zitate aus: LV Hessen des VdM: Ganztägig lernen und Pakt für den Nachmittag. https://www.musikschulenhessen.de/gesellschaftspolitik/ganztaegig_lernen_und_pakt_fuer_den_Nachmittag.pdf

⁴⁰ In der Publikation *Musikschule gibt es nur im Plural* (Innsbruck Helbling 2004) haben Peter Röbke und Hanns Stekel gemeinsam mit Natalia Ardila-Mantilla die recht unterschiedliche Logik der drei „Companies“ der Musikschule etwa in Bezug auf Lehrpläne, Prüfungen und Ergänzungsfächer herausgearbeitet. Dabei identifizierten sie als „Teilgesellschaften“ der „Holding“ Musikschule:

- jene, die die Vermittlung musikalischer sowie instrumentaler und vokaler Basiskompetenzen leistet,
- jene, die auf die Gestaltung musikalischer Lern- und Lebenswelten gerichtet ist, und zwar auf die Förderung einer ganzheitlich-kreativen Schulkultur ebenso wie auf die Förderung des regionalen Kulturlebens,
- jene, die sich um den professionellen Nachwuchs in musikalischen Berufen kümmert.

Nicht jede:r muss wie die buchstäbliche „Eier legende Wollmilchsau“ in allen „Teilgesellschaften“ gleich intensiv engagiert sein, aber selbstredend haben sich alle Mitarbeiter:innen auf Augenhöhe zu begegnen: Wer

Schüler:innen zu Wettbewerben schickt oder auf die universitäre Zulassungsprüfung vorbereitet, dem steht kein anderer Status zu als den Kolleg:innen der EMP, in Schulkoperationen oder der musikalischen Erwachsenenbildung!

⁴¹ Mit dieser Feststellung unterstreichen wir im Sinne einer wirklichen musikalischen Pluralität auch den Eigenwert und die Authentizität der musikalischen Ausdrucksformen jenseits der Klassik: Rock, Pop und Jazz sind nichts, was die klassische geprägte Lehrkraft ohne entsprechende Kompetenzen „mal eben so nebenbei“ mitbedienen kann.

⁴² Der Standard-Aufsatz, der die Antinomien der Regelschule beschreibt: Helsper, W.: Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Dick, M./Marotzki, W./Mieg, H. (Hrsg.): Handbuch Professionsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2016. S. 50-62.

⁴³ Ein paradigmatisches Beispiel für diese dialektische Entwicklung: Das gut ausgebaute und zentral gesteuerte oberösterreichische Landesmusikschulwerk realisierte, dass im Unterrichtsalltag starre zeitliche und formale Vorgaben ständig überwunden wurden und startete unter Beteiligung von etwa 50 Lehrkräften und in Kooperation mit den Musikuniversitäten in Wien und Linz einen Schulversuch, der 2006/07 in ein *Handbuch Flexible Unterrichtsformen* mündete, das nunmehr abwechselnden oder 14-tägigen Unterricht, Blockunterricht, Überlappung und Förderzeiten offiziell erlaubte.

⁴⁴ Wobei die permanente Evolution der Institution kollektives, über die Einzelschule hinausgehendes und strategisches Handeln erfordert, gute Argumente, funktionierende Netzwerke, kluge Bündnisse, politisches Geschick.

⁴⁵ Vgl. dazu Georg Hans Neuweg: Das Schweigen der Könnner. Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens. In: *Das Schweigen der Könnner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster 2015: Waxmann 2015, S. 19-42.

⁴⁶ Vgl. dazu Georg Hans Neuweg: Das Schweigen der Könnner. Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens. In: *Das Schweigen der Könnner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster 2015: Waxmann 2015, S. 19-42.

⁴⁷ Vgl. Peter Röbke: Weiter-Lernen im Berufsalltag anders denken – ein Vorschlag zur Fort- und Weiterbildung für Musikschullehrkräfte und zur Wissensentwicklung an Musikschulen. In: *üben& musizieren* 6/25 sowie auch Fußnote 27.

⁴⁸ Vgl. dazu Georg Hans Neuweg: Das Schweigen der Könnner. Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens. In: *Das Schweigen der Könnner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster 2015: Waxmann 2015, S. 19-42.

⁴⁹ Es ist gelebte Praxis an der Johann Sebastian Bach Musikschule, dass Kolleg:innen im ersten Dienstjahr in Absprache mit Fachbereichs- oder Standortleitung im Umfang von 6-8 Zeitstunden hospitieren und die dort gemachten Erfahrungen in einem Abschlussgespräch reflektieren. Vgl. auch Kerstin Weuthen: Beginners, please! Ansprüche, Herausforderungen und Chancen der Berufseinstiegsphase an Musikschulen. In: *üben & musizieren* 3/20; S. 6-9.

⁵⁰ Dass dieses Ausleben bestimmte materielle Voraussetzungen hat, dazu sei noch einmal an die Ausführungen in diesem Papier zu „Die Erwartungen der Generation Z an die Gestaltung ihres Arbeitslebens“ und die Unterschiede zwischen der deutschen und österreichischen Besoldungssituation erinnert.

⁵¹ Vgl. dazu Wolfgang Lessing: Von Kernen und Rändern. Überlegungen zum systematischen Ort der Instrumentalpädagogik. In: Wolfgang Rüdiger (Hg.): Instrumentalpädagogik – wie und wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven. Mainz: Schott Music 2018, S. 19-50.

⁵² Die Identifizierung über das Musiker:innen-Sein hat aber auch ihre Schattenseiten, wenn man sich als Musiker:in zweiter Klasse empfindet: Einige Befunde in der MIKADO-Musik-Studie deuten darauf hin.

⁵³ Vgl. dazu Hannah Lindmaier & Peter Röbke (Hg.), *Instrumentaldidaktik künstlerisch gedacht*. Münster 2024: Waxmann.

⁵⁴ Die künstlerischen Beiträge der Kolleg:innen für ein nachhaltiges regionales Kulturleben sind *nicht* unter „sonstige“ oder „Zusammenhangstätigkeit“ zu subsumieren, sondern verlangen nach einer davon unabhängigen Honorierung, die sich an den Empfehlung von einschlägigen Musiker:innenverbänden orientiert.

⁵⁵ Vgl. dazu auch die Ausführungen von Bernhard König zur Möglichkeit von Musikschule, ausstrahlendes und kraftvolles Zentrum eines regionalen Kulturgeschehens zu sein, in: *Monteverdi und der Klimawandel -Wie die Musik auf eine globale Herausforderung reagieren könnte*. Online verfügbar unter: [Monteverdi und der Klimawandel 19-09-12 finale Version zum Weitergeben](#). Zudem von Peter Röbke: Konzert im Kiez. Gedanken zu einem Beispiel dezentraler Kulturarbeit. Die Musikschule Wedding in Berlin. In: *üben & musizieren* 4/1990, S. 228-235 sowie The contribution of the Music School Wolkersdorf to the shaping and intensification of regional cultural life. Vortrag auf dem 3rd European Music School Symposium. *Music School and Their Ecosystems. Building Sustainable Futures*. 6.-7.10.2023. Deutsche Fassung online verfügbar unter:

<https://www.dropbox.com/scl/fi/bf2yozcppn655r75qf0kh/Vortrag-MS-und-regionales-Kulturleben-Symposium-MS-and-their-ecosystems-Oktober-23.docx?rlkey=bbwbt6o1zjbtic6a9y5ylazka&st=gb2q7ucg&dl=0>

⁵⁶ Vgl. Bernhard König: Klimawandel in der Musikschule. Musikschulen müssen sich und ihre SchülerInnen auf eine radikal veränderte Zukunft vorbereiten. In: *üben & musizieren* 1/22, S. 10ff. sowie Peter Röbke: Nachhaltigkeit im Musikschulalltag. Bericht über ein Projekt und Vorschlag für eine Argumentation. In: *üben & musizieren* 5/25, S. 6-11 (dazu auch Podcast *Voll motiviert. Der Musikpädagogik-Podcast*. Kristin Thielemann im Gespräch mit Peter Röbke zum Thema Nachhaltigkeit in Musikschulen. Zwei Folgen im Dezember 2025). Link zum eBook des Nachhaltigkeitsprojekts an der Musikschule Wolkersdorf: [Musikschule Wolkersdorf - Startseite - Über uns - Aktuelles](#)

⁵⁷ Hier ist auf die Potsdamer Erklärung des VdM zu verweisen; ein kritischer Blick auf die Umsetzung: Christine Löbbert: *Musikschulkultur und Inklusion. Eine empirische Studie*. Baden-Baden: Georg Olms 2024.

⁵⁸ Vgl. Fritzen, Anne / Manuela Selzner: Freiheit stärken. Musikschulen als Orte gelebter Demokratie. In: *üben & musizieren* 5/23, S. 52 ff.

⁵⁹ Hier fällt der Blick natürlich auf „JeKits – Jedem Kind ein Instrument, Tanzen, Singen“, realisiert in der innigen Kooperation von Grundschulen und Musikschulen in NRW; vgl. Alfred Schulze-Aulenkamp/Peter Röbke: Ein lernendes Programm hat sich auf den Weg gemacht: Neue Entwicklungen bei JeKits seit dem Schuljahr 2021/22. In: *üben & musizieren* 6/23, S. 57 (mit QR-Link zu einem Round Table Gespräch mit dem gesamten JeKits-Team).

⁶⁰ Es empfiehlt sich, nicht alle Erfahrungen der Corona-Zeit nach dem Ende der Pandemie über Bord zu werfen: Der Digitalisierungsschub, der in dieser Zeit stattfand, hatte auch seine positiven Seiten. Wir lernten etwa die häuslichen Übeumgebungen kennen, standen für Nachfragen der einsam vor sich hin übenden Schüler:innen schneller zur Verfügung, erlebten, dass diese sich beim Erstellen von Aufnahmen ihrer häuslichen Arbeit viel intensiver selbst zuhörten u.v.a.m. Und dass erwachsene Schüler:innen angesichts ihrer sonstigen Verpflichtungen nichts dagegen hätten, wenn eine Stunde auch einmal online stattfindet, liegt auf der Hand. Vgl. auch zur Nutzung von Apps und Tutorials im Musikschulunterricht – die für die Gen Z ganz selbstverständlich ist – die Dissertation von Benedikt Plößnig an der mdw Wien 2026: *Blended Learning an Musikschulen. Tutorials als didaktische Chance* sowie dessen Beitrag in *üben und musizieren* 3/22, S. 36-37: Musikschule4Future!? Wie wir die Musikschule der Zukunft gestalten können.

⁶¹ Das große Musikschulbundesland Niederösterreich geht inzwischen grundsätzlich vom Schultypus der Musik- und Kunstschule aus: [Alle Standorte: musik & kunst schulen management](#)

⁶² [THE 17 GOALS | Sustainable Development](#)

⁶³ Aus einer unveröffentlichten Teilstudie zu „MiKADO-Musik“ – ein Crowd-Research-Projekt zum musikpädagogischen Nachwuchsmangel.“

⁶⁴ Und hier verbindet sich gerne auch die Klage über das „System“ mit der problematischen Erwartung, dass eigentlich alle Schüler:innen potenzielle Wettbewerbs- oder SVA-Kandidat:innen sein sollten: vergl. Fußnote 35!

⁶⁵ Hier setzen instruktive Lehrvideos für Musikschulleitungen an, die gerade von einer Arbeitsgruppe beim VdM-Bundesvorstand entwickelt werden (siehe Fußnote 2).

⁶⁶ Kerstin Weuthen, die diese Forderung erhebt, schlägt etwa den Aufbau einer diesbezüglichen Erzählkultur durch auf gelungene Lehr- und Lernmomente gerichtete Social Media Posts, Newsletter, Videoportraits oder Podcasts an der Musikschule vor.

⁶⁷ Nach Auffassung von Elke Nagl, der Studiendekanin für musikpädagogische Studienrichtungen an der mdw, kommt der Musikschullehrkraft eine entscheidende Rolle auch dabei zu, ihre Schüler:innen auch für andere Berufe im musikpädagogischen Spektrum, also Lehramt Musik, Rhythmik oder Musiktherapie, zu interessieren, kann sie doch die Motivations- und Interesselage bei ihren Schüler:innen besser einschätzen als Lehrkräfte im Klassenunterricht der allgemeinbildenden Schulen. Folgerichtig stellt das Studiendekanat seine Aktivitäten zur Nachwuchsförderung unter das allgemeinere Motto: „Dein Job: Musik!“

⁶⁸ Vgl. Eva-Luise Bolarinwa: Zeitgemäße und nachhaltige Talentförderung fordert neues Denken. Förderung pädagogischen Handelns als ein Weg der Talent- und aktiven Nachwuchsförderung an öffentlichen Musikschulen in Nordrhein-Westfalen. Vortrag auf dem Symposium *Musik(schul)unterricht neu gestalten – Pilotprojekte und Leuchttürme* an der Gustav-Mahler-Privatuniversität Klagenfurt (28./29. März 2025). Tagungsbericht in Vorbereitung.

⁶⁹ Gleiches gilt für die Begabtenförderung an Musikhochschulen und – universitäten: Im Talent Lab der mdw Wien wird mit Workshops zu Themen wie Bühnenpräsenz und Moderationstechniken experimentiert, und das Thema „Vermittlung von Musik“ und ein entsprechendes performatives Agieren auf dem Podium wird sowohl durch die Gründung einer „Concert Band“ als auch durch die Gestaltung von Konzerten für neue Dialoggruppen angegangen.

⁷⁰ Der VdM schlägt in seinen Richtlinien zur SVA vor, den angehenden Studienwerber:innen etwa das Fach EMP durch Hospitationen an der Musikschule nahezubringen: Also wäre folgerichtig zu fragen, wie das Fach IGP über

das unbewusste Erleben des Vorbilds der Lehrkraft hinaus als solches explizit angesprochen werden könnte: vielleicht durch reflektierte Hospitationen bei anderen Instrumental- und Vokallehrkräften an der Musikschule?

⁷¹ Ein Schritt in diese Richtung: Das neue IGP-Master-Curriculum an der Wiener Musikuniversität wird für die Zulassung Prüfungsteile wie eine interaktive Gruppenleitung und Reflexionsgespräche über Unterrichtsvideos vorsehen.

⁷² In diesem Zusammenhang muss die Musikschule auch Supportsysteme ins Auge fassen: Die Gestaltung von Lern- und Musizierwelten und attraktiven MS-Veranstaltungen bedeutet einen organisatorischen Aufwand für die einzelne Lehrkraft, der uns über Wege Modell der administrativen Unterstützung nachdenken lassen sollte (an der Bach-Musikschule gibt es dafür eine „Veranstaltungsassistentin“).

⁷³ Vgl. dazu die Ausführungen des Leiters der Musikschule Dortmund, Stefan Prophet, in Kristin Thielemanns Podcast *Voll motiviert* vom 5.11.2025 zum Thema *Die Musikschule als attraktiver Arbeitsplatz* (gemeinsam mit Volker Gerland).

⁷⁴ Bei einer Mitarbeiter:innenbefragung des Salzburger Landesmusikschulwerks „Musikum“ im Frühjahr 2025 stellte sich heraus, dass erfreulicherweise eine hohe Zufriedenheit mit dem Musikum als verlässlichem und beliebtem Dienstgeber besteht, aber hinsichtlich der Arbeitsorganisation und des Zeitmanagements durchaus Optimierungsbedarf besteht.

⁷⁵ „Generation Z anspruchsvoll und weniger loyal gegenüber Arbeitgebern“ in: ZEIT online, 13. April 2023, <https://www.zeit.de/arbeit/2023-04/generation-z-arbeitsmarkt-unternehmen>.