

Lehrpersonen im
künstlerischen Bereich und
ihre Professionalisierung

Bibliografie:

Eveline Christof (2024).

Lehrpersonen des Fachs Musik
im Feld Schule und Hochschule.

Selbstbild versus vermutetes Fremdbild.

journal für lehrerInnenbildung, 24 (3), 16–27.

<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2024-01>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2024>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.3
2024

01

Eveline Christof

Lehrpersonen des Fachs Musik im Feld Schule und Hochschule. Selbstbild versus vermutetes Fremdbild

Abstract • Dieser Beitrag geht den Bildern nach, die Lehrer*innen und Lehramtsstudierende des Schulfaches Musik haben, und dem Stellenwert, den das Fach Musik im Kanon der Schulfächer aus ihrer Sicht innehat. Dazu wird zunächst der Stellenwert von Musik im Kanon der Schulfächer thematisiert und die spezifischen Herausforderungen von Lehrpersonen künstlerischer Fächer skizziert. Im Anschluss werden überblicksartig Forschungsergebnisse zu berufsspezifischen Überzeugungen von Lehrpersonen künstlerischer Fächer gesammelt, bevor die Ergebnisse einer eigenen Interviewstudie präsentiert werden. Aus diesen Ergebnissen, die insbesondere das Selbstbild und das vermutete Fremdbild fokussieren, werden schließlich Implikationen für die Lehrer*innenbildung formuliert.

Schlagworte/Keywords • Berufsbezogene Überzeugungen, Musiklehramt, Selbst- vs. Fremdbild, Musik im Schulfächerkanon

Musik¹ im Kanon der Schulfächer²

Eine Studierende aus dem Masterstudium Lehramt Musik, die seit ein paar Monaten bereits Stunden in der Schule übernommen hat, erzählt aus ihren ersten Erfahrungen im Kollegium: „Nachdem ich mich bei einem Kollegen, der Mathematik und Chemie unterrichtet vorgestellt habe, meinte er ‚ah ja eh, Musik, ja trallalla Singen mit den Kindern, das ist doch schön und so wichtig für ihren Ausgleich‘.“

Es gibt sie also noch immer, die Einteilung der Schulfächer in Haupt- und Nebenfächer, wobei sich zunehmend der Begriff der Schularbeitsfächer – also Gegenstände, in denen die Leistung mit Schularbeiten gemessen wird und jene Nicht-Schularbeits-Fächer, die mit anderen Möglichkeiten der Leistungsfeststellung operieren, zumindest im Rahmen der Lehrer*innenbildung zu etablieren scheint. Wobei hier zu hinterfragen ist, was Schularbeiten so besonders macht und was den Unterschied zwischen schriftlichen Tests und Schularbeiten ausmacht. Eine weitere Form Schulfächer einzuteilen bzw. ihre Wertigkeit im Feld Schule zu bestimmen, ist die Anzahl der Schulstunden pro Woche, die auf dem Stundenplan stehen. Eindeutig zu erkennen ist, dass Mathematik, Deutsch und einer oder mehreren lebenden Fremdsprachen eine größere Anzahl an Schulstunden pro Woche gewidmet sind als künstlerischen Fächern. Testergebnisse und das, worin Schüler*innen getestet werden, bestimmen zusätzlich den Wert der Fächer in der Gesellschaft, gleich einer von außen festgelegten Norm. Diese Normierung ist keineswegs natürlich gegeben, sondern wird von gewählten Parteien und deren entsendeten Vertreter*innen – die oft keine fachliche Expertise besitzen – bestimmt. Festgelegt werden hiermit Themen, die wichtig und Standards, die zu erreichen sind. Es wird vorgegeben, in welchen Fächern getestet wird, und diese haben somit eine gewisse Vorrangstellung. Sie sind die wichtigen Fächer, die jene Kompetenzen vermitteln, die in der Schule unbedingt erworben werden müssen. Damit bestätigen sich diese Fächer somit selbst als Hauptfächer. Künstlerisches und kreatives Denken werden nicht getestet. Das Fehlen von künstlerischen Fähigkeiten in den aktuellen,

1 Aktuell, im Schuljahr 2023/2024 heißt das Schulfach, in welchem Musik unterrichtet wird in Österreich noch „Musikerziehung“, es wird nach dem neuen Lehrplan umbenannt in Musik.

2 Zwar widmet sich dieser Beitrag explizit dem Fach Musik; es ist aber davon auszugehen, dass die Erkenntnisse auch auf andere künstlerische Fächer übertragbar wären.

standardisierten Testprogrammen führt aber zu einer Marginalisierung dieser Fächer (Eisner, 2007):

„Sobald man Kernfächer identifiziert hat, wird alles was nicht zum Kern gehört, entweder marginalisiert oder es fehlt in unseren Programmen. So legitimieren wir die fehlende Aufmerksamkeit von Kunst und Fantasie, indem sie an den Rand von Bildung rücken, anstatt in den Kernbereich.“ (ebd., S. 114)

Aus der Sicht von Eisner (ebd.) würden aber genau die künstlerischen Fächer in das Zentrum von Bildung gehören, weil die Auseinandersetzung mit Kunst ein enormes und vielfältiges Potenzial für Bildungsprozesse besitzt. Durch Festsetzung was und wie getestet wird, wird eine Abstufung und eine Wertung geschaffen, die naturgegeben scheint, aber durch eindeutige Ziele und Setzungen von außen – durch die (Bildungs-)Politik – bestimmt wird. Darüber hinaus drohen künstlerischen Fächern immer dann Kürzungen, wenn es um Einsparungen im Bildungssystem geht, weil ihr individueller sowie ihr gesellschaftlicher Nutzen und ihre Effizienz immer wieder hinterfragt werden.

Künstlerische Fächer haben jedoch eine lange Tradition und sind eng mit der Kultur und der Geschichte einer Gesellschaft verbunden, sie sind somit ein wichtiger Faktor im Kanon der Fächer, da es eine zentrale Aufgabe der Schule für die Gesellschaft ist, die herrschende Kultur zu tradieren, Heranwachsende zu sozialisieren und für ihre Enkulturation – nicht nur für Schüler*innen aus anderen Ländern – Sorge zu tragen. Schule erfüllt hier eine wesentliche, für die Stabilität einer Gemeinschaft verantwortliche gesellschaftliche Funktion. Künstlerische Fächer haben im Kanon der Schulfächer einen besonderen Stellenwert.

„Die Künste sind kein überflüssiger Luxus, sondern – gemeinsam mit den Wissenschaften – das wesentlich definierende Element schulischer Bildung. In bildungspolitischen Aktions- und Ausbauplänen wird der hohe Wert kultureller (Schul-)Bildung immer wieder betont. Sie sei elementarer Bestandteil allgemeiner Bildung, sie leiste einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von Kreativität und stärke die Voraussetzungen zum Erwerb fachlicher und fächerübergreifender Kompetenzen.“ (Liebau et al., 2009, S. 7)

Kulturelle Bildung und die Beschäftigung mit Kunst und Musik haben in der Schule einen enorm wichtigen Auftrag zu erfüllen – Kunst und Musik für Schüler*innen erfahrbar und erlebbar zu machen. Die Begegnung mit Kunst und Kunstwerken aller Art und die eigene Betäti-

gung als im erweiterten Sinne Künstler*in haben demnach eine bildende Wirkung, die ebenso in andere – nicht künstlerische Bereiche und Fächer – ausstrahlen und auch dort wirken kann. „Man hofft auf den Transfer, auf die Nebenwirkungen, auf Prävention gegen Drogen, Gewalt etc., auf bessere Gesundheit, bessere Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, bessere Aufmerksamkeit, bessere allgemeine Lernfähigkeit“ (Liebau, 2013, S. 28).

Die Wirkungen der Auseinandersetzung mit Kunst in allen Facetten auf andere Bereiche, wie allgemeine oder soziale Kompetenzen, sogenannte Schlüsselkompetenzen, ist im Fokus vieler Forschungsansätze zu finden (vgl. Rittelmeyer, 2010; Bamford, 2010), wobei hier viele Bereiche noch nicht untersucht sind. Kompetenzen, die im Kunstunterricht erworben werden, haben aber ebenso einen allgemeinen Nutzen. Durch die Etablierung standardisierter Tests, wie der PISA-Studie wurde fachlicher und überfachlicher Kompetenzerwerb immer mehr in den Fokus gerückt, da diese Studien zufolge hatten, dass schulischer Erfolg nur mehr an Output, dem Erreichen von Standards und hohen Scores gemessen wird. Diese Outputorientierung der Schule hat auch zu einem veränderten Lehrer*innenbild und einer anderen Rolle von Lehrenden geführt, da seitdem nicht die Schüler*innen und ihr Lernen im Mittelpunkt stehen, sondern das Erreichen von hohen messbaren Leistungen. Das führt auch zu einer veränderten Wahrnehmung der einzelnen Fächer im Feld Schule, wie schon zuvor thematisiert.

(Angehende) Lehrpersonen des Fachs Musik

Lehramtsstudierende von künstlerischen Fächern (hier speziell bezogen auf Musik) stehen dabei vor noch größeren Herausforderungen als Studierende anderer Schulfächer. Sie entwickeln sich im Laufe ihres Studiums nicht nur fachlich, fachdidaktisch und pädagogisch weiter, sie durchlaufen auch eine Entwicklung als Musiker*innen. Da sie durch diesen Aspekt der Kunst, der eng mit ihrer biografischen Entwicklung verbunden ist, auch eine sehr persönliche Nähe zu ihrem Fach haben, vertreten sie das Fach innerhalb der Schule auch ganz anders: Sie leben dieses Fach, sie *sind* dieses Fach mit ihrer ganzen Person, indem sie selbst – neben einer Lehrperson – immer Musiker*in *sind*. Die künstlerischen Fächer haben in der Schule im Kanon der Fächer eine ganz eigene Rolle und ganz spezifische Aufgaben zu erfüllen,

die mehr mit Bildung des ganzen Menschen als mit Ausbildung von spezifischen Kompetenzen zu tun haben. Das wird bspw. durch empirische Forschungsergebnisse bewiesen, die belegen, dass eine Reihe von Kompetenzen über ästhetische Bildungsprozesse erworben werden (personale, soziale, künstlerische, kulturelle, ästhetische, praktische, reflexive und lernbezogene Fähigkeiten) (vgl. Didi et al., 1993). Die Kunst und demnach auch der Kunst- bzw. Musikunterricht hat eine eigene Stellung im Kanon der Schulfächer, denn er entzieht sich in vielen Teilen von seiner Bestimmung und seinen Grundkomponenten in gewisser Weise den Maßstäben der anderen Unterrichtsfächer. Das Besondere an Kunst ist, dass man sie nicht systematisch erwerben kann, man kann sie nicht haben, besitzen oder messen. Zwar gibt es auch im Kunstunterricht, hier bezogen auf den Musikunterricht, Wissensbestände, wie Theorien- und Faktenwissen, das von den Schüler*innen erlernt werden kann, aber der eigene Zugang zur Musik muss von den Schüler*innen selbst erschlossen werden und das ist schwer in das herkömmliche Schulnoten-Schema der Beurteilung und in eine Notenskala einzuordnen.

Deshalb sind auch Lehrer*innen künstlerischer Fächer vor ganz besondere Herausforderungen gestellt und müssen sich mit diesen Spezifika, diesen besonderen Zugängen und diesen Eigenheiten ihrer zukünftigen Tätigkeit in angemessener Weise auseinandersetzen und diese im Rahmen ihrer Ausbildung reflektieren.

„Lehrer der Künste sind besondere Lehrer, weil ihr Gegenstand ein besonderer ist und besondere Formen des Wissens und Könnens erfordert: Kunstvermittlung ist eine besondere pädagogische Kunst, weil sie den Umgang mit Wahrnehmung, Ausdruck, Darstellung, Gestaltung gleich doppelt, nämlich auf der Ebene der pädagogischen Kunst und zugleich auf der Ebene der freien Kunst fordert.“ (Liebau, 2009, S. 56)

Diese Wertung, die die einzelnen Gegenstände durch normative Festsetzungen und daran anschließenden bspw. Stundenverteilungen erfahren, führen in weiterer Folge dazu, dass auch die Lehrpersonen, die diese Fächer unterrichten, einer Wertung unterliegen. Das wirkt sich wiederum auf die Studiengänge und schließlich auf die Wahrnehmung der Fächer und der eigenen Stellung im Kollegium aus oder zumindest in der subjektiven Sicht auf die vermutete eigene Stellung, die in den Augen der anderen dem Fach und somit auch diesen Lehrpersonen zugeschrieben wird.

Der Einfluss von berufsbezogenen Überzeugungen auf das Denken und Handeln von Lehrpersonen

Lehramtsstudierende bringen in ihr Studium ausgeprägte Überzeugungen, in der Form von subjektiven Theorien oder berufsbezogenen Überzeugungen über Unterricht, Lehren und Lernen und die Rollen von Schüler*innen und Lehrer*innen im Feld Schule mit. Diese berufsbezogenen Überzeugungen haben sie durch jahrelange eigene Teilnahme am Feld Schule gewonnen. Diese berufsbezogenen Überzeugungen sind einerseits wahrnehmungssteuernd und handlungsdisponierend, sie weisen darüber hinaus eine hohe Stabilität gegenüber Veränderungen auf (Reusser & Pauli, 2014; Christof, 2016). Sie bilden eine stabile Basis an mitgebrachten Einstellungen gegen die das wissenschaftsbasierte Wissen, das im Studium vermittelt wird, oft nur schwer ankommt und mit welchem sich die akademische Lehre im pädagogischen wie im fachdidaktischen Bereich unbedingt beschäftigen muss. Die lange Zeit als Schülerin und als Schüler steht einer relativ kurzen Phase der Ausbildung gegenüber, in welcher neues Wissen über Schule, Lehren und Lernen sowie andere Aspekte, wie Fachwissen oder fachdidaktisches Wissen, erlernt und neue Routinen eingeübt werden sollen. Über lange Jahre entwickelte Einstellungen und Überzeugungen brauchen Zeit, um verändert bzw. weiterentwickelt zu werden. Diese ins Studium mitgebrachten Werte, persönlichen und berufsbezogenen Überzeugungen stellen einerseits den Hintergrund dar, wie die Angebote, die das Studium bereitstellt, um sich zu einer professionellen Lehrperson zu entwickeln, wahrgenommen werden, und andererseits üben diese Überzeugungen einen überaus mächtigen Einfluss darauf aus, wie unterrichtliche Handlungen geplant und umgesetzt werden kann.

Es ist im Rahmen der Ausbildung notwendig, Studierende damit zu konfrontieren, dass sie ein großes Repertoire an Eindrücken, Erfahrungen, Werten und Überzeugungen in die Ausbildung mitbringen und dass diese ihre Wahrnehmung der Ausbildung – ihrer Prinzipien, Themen, Inhalte und fundamentaler Ideen des Curriculums – wesentlich und wirkmächtig beeinflussen. Allein diese Konfrontation stellt einen wichtigen ersten Schritt zur Anregung und zugleich zum Aufbau von Reflexionsfähigkeit bei den Studierenden dar. Wichtige Themen sind

also die persönlichen, berufsbezogenen Überzeugungen als Teil der Subjektiven Theorien, welche Lehramtsstudierende bezogen auf die Rollen der im Feld Schule agierenden Personen und ihre Vorstellungen von guten Lehrpersonen, gutem Unterricht aber auch bezogen auf die Stellung ihrer eigenen Unterrichtsfächer mitbringen, aufzugreifen, zu thematisieren und zu reflektieren.

Forschungen und Erkenntnisse aus der Musikpädagogik

Aus dem Bereich der Musikpädagogik gibt es zu dieser Thematik interessante Forschungsansätze, welche die dargestellten Begriffe noch weiter ausdifferenzieren. Hammel (2011) untersucht bspw. die Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrer*innen mittels einer *Grounded-Theory* Studie. Sie stellt einen weitflächigen Forschungsstand zum Thema Selbstkonzeptforschung vor und geht vielen möglichen Richtungen nach, aus welchen Theorien zum Thema Selbstkonzept kommen, eben auch der empirischen (meist quantitativen) Selbstkonzeptforschung sowie dem Forschungsprogramm Subjektive Theorien und der Selbstkonzeptforschung von Lehrpersonen bis hin zur Spezifik von Selbstkonzepten von Musiklehrer*innen. Sie grenzt sich schließlich von den vorgestellten Theorien ab und definiert das Selbstkonzept als „Gesamtheit aller selbstbezogenen Kognitionen und Einstellungen“ (Hammel, 2011, S. 374).

Niessen (2006a und 2006b) geht auch vom Forschungsprogramm Subjektive Theorien (Groeben et al., 1988) aus und kritisiert deren Grundlagen. Nach der Definition von Groeben et al. (1988) umfassen Subjektive Theorien „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt“ (ebd., S. 19). Niessen (2006b) kritisiert, dass Theorien in pädagogischen Zusammenhängen keine eindeutigen Prognosen abgeben können, da Pädagogik keine Technologie ist. Niessen (ebd.) geht zwar von den Eckpunkten des Konzepts des Forschungsprogramms Subjektive Theorien aus, entscheidet sich jedoch einen neuen Begriff zu verwenden: den des *Individualkonzepts*. „Der erste Teil des Begriffs akzentuiert die Anbindung an das Subjekt, im Begriff ‚Konzept‘ treffen Planmäßigkeit im Sinne

der Konstruktion von Zusammenhängen und Vorläufigkeit im Sinne eines ständigen Wandels aufeinander“ (ebd., S. 179). Niessen (2006a und 2006b) untersucht mit diesem Konzept, wie Musiklehrpersonen über die Planung und Durchführung ihres Unterrichts denken. Hier sind durchaus Parallelen zu den zuvor vorgestellten berufsbezogenen Überzeugungen zu verorten.

Ein Beispiel zur Reflexion der eigenen Rolle und der Stellung des eigenen Faches in der (Hoch-)Schule – hier bezogen auf das Unterrichtsfach Musik – wird im Folgenden dargestellt.

Interviews zur Rolle des Fachs Musik in der Schule und Hochschule

Es wurden insgesamt sechs leitfadengestützte Interviews (vgl. Lamnek & Krell, 2026, S. 313ff) geführt: drei mit schon länger im Beruf stehenden Musiklehrpersonen und drei mit Studierenden des Lehramts Musik, drei Frauen und drei Männern. Das Sampling wurde zufällig, nach Vermittlung über persönliche Kontakte zusammengestellt. Die Personen waren der Interviewerin³ nicht bekannt. Die Gespräche dauerten im Schnitt ca. 50 Minuten und wurden nach dem Konzept der Subjektiven Theorien in Anlehnung an Groeben und Scheele (2010) (vgl. auch Christof, 2016) ausgewertet.

Die Fragestellung in den Gesprächen fokussierte sich darauf, welches Bild Lehramtsstudierende des Schulfaches Musik bezogen auf die Rolle des Fachs Musik im Kanon der Fächer und von Musiklehrer*innen im Kollegium haben. Wie sie das Fach Musik und die Rolle von Musiklehrer*innen in ihrer eigenen Schulzeit wahrgenommen haben und wie sie das aktuell im Studium wahrnehmen. Weiters wurde danach gefragt, welche Rolle und Stellung sie in der Schule dem Fach Musik generell und Musiklehrer*innen zuschreiben und wie sie glauben, dass sie in diese Rollen von den Lehrpersonen anderer Fächer gesehen werden. Im Interview wurde nach Situationen bzw. Geschichten auch aus der eigenen Schulzeit gesucht, in denen die Stellung von Musik

3 An dieser Stelle bedanke ich mich bei den Lehrpersonen und den Studierenden, die einen Einblick in ihre Gedanken zur Rolle vom Fach Musik in der Schule gegeben haben und meiner Studienassistentin Lena Gerlach, die die Interviews geführt, transkribiert und in einem ersten Schritt ausgewertet hat.

und Musiklehrer*innen sichtbar werden. In der Auswertung wurden die Subjektiven Theorien der Befragten zur Stellung des Schulfachs Musik rekonstruiert⁴. Die hier dargestellten Ergebnisse geben Einblicke in eine laufende Studie, die sich in weiterer Folge intensiver den Konstruktionsweisen von Hierarchisierungen der Schulfächer und der Situiertheit von Musikpädagog*innen in den Bildungsinstitutionen Schule und Hochschule widmen wird.

Ergebnisse der Interviews: *Selbstbild versus vermutetes Fremdbild*

Die Rolle des Fachs Musik in der Schule besteht vor allem darin, die musikalische Gestaltung von Festen und Feiern sowie im Rahmen von Konzerten, unabhängig vom Schwerpunkt der Schule, zu übernehmen und so einen geeigneten Rahmen für Schulveranstaltungen zu bereiten. Für das *Standing* des Fachs Musik ist es wichtig, dass das Team von Musiklehrer*innen an einem Strang zieht, damit es gut und von allen wahrgenommen wird. Die gesellschaftliche Bedeutung vom Fach Musik wird von den Befragten nicht sehr hoch eingeschätzt. Betont wird, dass Schüler*innen durch Musik anregt werden, sich persönlich zu entwickeln und gleichzeitig die Absicht verfolgt wird, für jede*n eine passende Einbindung etwa in Konzerte zu ermöglichen. Sichtbar wird der geringe Wert, der dem Fach Musik beigemessen wird, etwa daran, dass Eltern bei Konzerten nur solange bleiben, bis ihr Kind gesungen oder gespielt hat oder auch daran, dass seitens der Eltern wenig Interesse am schulischen Geschehen in Musik vorhanden ist. Im Kontext von Elternsprechtagen wird Musik als unwichtig wahrgenommen und Musiklehrpersonen werden nicht von den Eltern aufgesucht. An Schwerpunktschulen hingegen spielt Musik als Fach eine wichtige Rolle und wird dort als Hauptfach gesehen, was sich bspw. darin zeigt, dass in Musik Schularbeiten geschrieben werden. Wohingegen

4 Die Interviews und die Auswertung erheben selbstverständlich keinerlei Anspruch auf Verallgemeinerung und können sicher nicht die Meinung von Studierenden des Lehramts Musik generell abdecken bzw. repräsentieren. Abseits von individuellen Faktoren können aber Rückschlüsse auf das Feld Schule, wie das Fach Musik wahrgenommen und welche Stellung ihm zugeschrieben wird, gezogen werden, da alle befragten Personen durch die strukturellen Bedingungen der Felder (Hoch-)Schule in ihren Handlungen und Sichtweisen geprägt wurden.

die Rolle an Schulen ohne Musikschwerpunkt geringer ist, hier wird es als Nebenfach bzw. als Fach zur Bespaßung oder Rahmung von Festen gesehen. Konzerte und Repräsentationen werden als sehr positiv wahrgenommen und werden auch von Lehrer*innen anderer Fächer oftmals geschätzt.

Im Studium an einer Musikuniversität fühlen sich Lehramtsstudierende in ihrem Stellenwert innerhalb der Universität deutlich herabgesetzt gegenüber jenen Studierenden, die Konzertfach oder Instrumental- und Gesangspädagogik (IGP) studieren. Die Befragten nennen alle eine Abstufung, wobei zuoberst das Studium Konzertfach steht, dann mit Abstand im Ranking das Studium Instrumental- und Gesangspädagogik (Musikschullehrpersonen) und dann zuletzt das Lehramtsstudium Musik kommt. Sichtbar wird dies an folgenden Szenarien:

„Musikerziehung studiert man, wenn es für nichts anderes gereicht hat, also für Konzertfach oder IGP. Und bei der Gestaltung von Programmen für Klassenabende und Konzerte kommen immer zuerst MEler*innen, dann immer besser werdend IGPler*innen und zuletzt die Konzertfachlehrer*innen zu ihren Auftritten. So in etwa, das Beste kommt zum Schluss.“ (IP2_3, Z 696f)⁵

Das Schulfach Musik wird von Studierenden anderer Fächer durchaus als positiv wahrgenommen, wenn man etwa auch über das aufwendige Aufnahmeverfahren Bescheid weiß oder Instrumente spielen kann. Aus Sicht der Schule hängt die Wertigkeit des Faches von Faktoren ab wie das Vorhandensein eines Schulbuchs oder durch die Etablierung eines eigenen Musik-Schwerpunkts. Meistens wird Musik jedoch als Nebenfach gesehen. Die Bedeutung des Faches wird von vielen Kolleg*innen nicht gesehen. Musiklehrer*innen wünschen sich Wertschätzung für das Fach und auch die Anerkennung der Wichtigkeit für die Gesellschaft. „Das Fach Musik ist mehr als ein bisschen Singen und Klatschen“ (IP2_1, Z 883f). Aus Sicht der Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden ist Musik wichtig für soziale Aspekte im Klassenverband, ebenso für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen, Musik soll Begeisterung wecken, Bezug zum Alltag der Schüler*innen herstellen, denn es ist ein Fach, das alle bestmöglich integrieren kann.

5 IGPler*innen (Studierende der Studienrichtung Instrumental- und Gesangspädagogik; Musikschullehrpersonen) vs. MEler*innen (Musiklehrer*innen) vs. Konzertfachstudierende

Implikationen für die Lehrer*innenbildung

Noch immer gilt für (angehende) Lehrpersonen das Unterrichtsfach Musik als ein Nebenfach. Das wirkt sich auch auf die Wahrnehmung der eigenen Stellung als Studierende an einer Musikuniversität und die damit verbundenen Zuschreibungen aus. Studierende des Lehramts Musik werden an der Musikuniversität als weniger exzellente Musiker*innen wahrgenommen und auch als solche behandelt, indem sie weniger oft bzw. mit geringerem Status ihr musikalisches Können in Klassenabenden oder Konzerten zur Schau stellen können. Diese Konkurrenz zwischen Fachwissenschaft und Lehramt zeigt sich über die Fachgrenzen und an allen Universitäten mit Lehrer*innenbildung, denn in allen Fachbereichen werden Lehrpersonen als bestenfalls „halbe“ Fachexpert*innen gesehen. Lehrpersonen erfüllen generell andere Aufgaben in der Gesellschaft, als reine Fachexpert*innen, weil sie neben ihrem Fach auch Fachdidaktik und Pädagogik studieren müssen, um ihr Fachwissen dann in angemessener Form in der Schulpraxis den Schüler*innen vermitteln zu können. Das stellt eine hochspezialisierte und höchst verantwortungsvolle Aufgabe dar, die eine auf diese Ziele hin professionsspezifisch fokussierte Ausbildung benötigt. In den Lehramtsstudien gilt es, diese Tatsachen in angemessener Form zu thematisieren und stigmatisierende Zuschreibungen für Lehrpersonen und Fächer in Haupt- und Nebenfächer zu reflektieren. Das Lehramtsstudium, nicht nur jenes von angehenden Musiklehrpersonen, muss Angebote, Räume und Zeiten zur Verfügung stellen, damit zukünftige Lehrpersonen eigene mitgebrachte berufsbezogene Überzeugungen reflektieren und ein positives und ihren Aufgaben angemessenes Bild ihrer genuinen Aufgaben entwickeln können. So entkommt der Lehrberuf dem Deprofessionalisierungsschub, und er kann (wieder) zu einem in der Gesellschaft höchst angesehenen Beruf gemacht werden. Auf diese Weise wird auch dem Lehrpersonenmangel entgegengesteuert, denn die Aufwertung der pädagogischen Arbeit in Schulen führt auch zur größeren Attraktivität des Lehramtsstudiums.

Literatur

- Bamford, A. (2010). *Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung*. Waxmann.
- Christof, E. (2016). *Berufsbezogene Überzeugungen angehender Lehrerinnen und Lehrer. Professionalisierung durch Reflexion* (Habilitationsschrift). Universität Innsbruck.

- Didi, H.-J., Fay, E., Kloft, C. & Vogt, H. (1993). *Einschätzung von Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive* (Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Berufsbildung). Institut für Bildungsforschung.
- Eisner, E. W. (2007). Ästhetisches Lernen. In M. Göhlich & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (S. 113–118). Beltz.
- Groebe, N. & Scheele, B. (2010). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 151–165). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Groebe, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Francke Verlag.
- Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory Studie*. Lit Verlag.
- Klepacki, L. & Zirfas, J. (2009). Ästhetische Bildung: Was man lernt und was man nicht lernt. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste* (S. 111–139). Transcript Verlag.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6., überarb. Aufl.). Beltz.
- Liebau, E. (2009). Schulkünste. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste* (S. 47–65). Transcript Verlag.
- Liebau, E. (2013). Ästhetische Bildung: Eine systematische Annäherung. In A. Scheunpflug & M. Prenzel (Hrsg.), *Kulturelle und ästhetische Bildung* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 21/2013) (S. 27–41). Springer VS.
- Liebau, E., Terlinden, R. & Zirfas, J. (2009). Schule und Kunst. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste* (S. 7–9). Transcript Verlag.
- Niessen, A. (2006a). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Lit Verlag.
- Niessen, A. (2006b). Individualkonzepte von MusiklehrerInnen. Ein qualitativer Ansatz in der musikpädagogischen Lehr-/Lernforschung. In N. Knolle (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik* (S. 175–200). Die Blaue Eule.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 642–661). Waxmann.
- Rittelmeyer, C. (2010). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten*. Athena Verlag.

Christof, Eveline, Prof. Dr.,
 Professorin für Bildungswissenschaften,
 Institut für musikpädagogische Forschung und Praxis der mdw
 (Universität für Musik und darstellende Kunst Wien).
 Arbeitsschwerpunkte:
 Professionalisierung von Lehrpersonen,
 Reflexionswissenschaftliche Forschung, Allgemeine Didaktik,
 Lehr-, Lern- und Bildungsforschung.
christof@mdw.ac.at