

Lehrpersonen im künstlerischen Bereich und ihre Professionalisierung

Bibliografie:

Andreas Lehmann-Wermser (2024).
Musiklehrkräfte. Vorgeschichten,
Anforderungen und Rollenkonflikte.
journal für lehrerInnenbildung, 24 (3), 28–36.
<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2024-02>

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

Musiklehrkräfte. Vorgeschichten, Anforderungen und Rollenkonflikte

Abstract • Diese Ausgabe beschäftigt sich mit den Lehrkräften in künstlerischen Fächern. Dahinter steckt die Annahme, dass sie gemeinsame Merkmale haben, die sie von Lehrkräften der Mathematik oder der Fremdsprachen unterscheiden. Das erscheint plausibel, muss man doch beispielsweise in den künstlerischen Fächern eine Eignungsprüfung ablegen, die in der Regel eine längere Vorbereitungszeit erfordert; in Musik sind mehrere Jahre erforderlich um die entsprechenden Kompetenzen zu erlangen. Doch wäre das eine eher oberflächliche Argumentation. Deshalb soll in diesem Beitrag zunächst nach Befunden in der allgemeinen Professionalisierungsforschung gefragt werden, die für Musik zu konkretisieren sind. In einem anschließenden Teil wird – ausgehend vom Aspekt der Kreativität und deren Förderung – nach spezifischen Widersprüchen gefragt, die sich für Musiklehrkräfte ergeben.

Schlagworte/Keywords • Professionalisierung, Berufswahl, Motivation, Kreativität

Wer wird Lehrkraft?

„Befürchtungen einer gewissen ‚Negativauslese‘ werden insbesondere in Zeiten der Unter- oder Überversorgung mit Lehramtsabsolventen laut. Das Phänomen der Selbstselektion berührt jedoch unabhängig von der Versorgungslage im Bildungssystem die paradigmatische Auseinandersetzung um die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit, insbesondere die Frage, welche Eigenschaften eine professionelle Lehrerpersönlichkeit kennzeichnen.“ (Ziegler, 2009).

Gibt es überhaupt Persönlichkeitsmerkmale, die für Lehrkräfte typisch (und vielleicht günstig) sind? Die Erziehungswissenschaft hat für Lehrkräfte insgesamt nach solchen Merkmalen gefragt. Dabei zeigte sich in einigen Studien, dass Lehramtsstudierende in einem standardisierten Modell von fünf Persönlichkeitsmerkmalen („Big Five“) insgesamt „extravertierter“ und „verträglicher“ sind (Foerster, 2022). Das ist sicherlich günstig für einen Beruf, der hohe Sensibilität und gute Kommunikationsfähigkeiten verlangt. Allerdings sind die Zusammenhänge schwach und werden nicht in allen Studien bestätigt. Aber man kann vermuten, dass bei Musikaffinen, die mit verbaler und nonverbaler Kommunikation vertraut sind und Auftritte verschiedenster Art kennen, diese Persönlichkeitsmerkmale nicht schwächer ausgeprägt sind (Schurig et al., eingereicht).

Zu den persönlichen Dispositionen gehört auch die Studienmotivation. Dabei wird oft nach schulformspezifischen Unterschieden gesucht. Auch hier sind die Befunde uneinheitlich, aber es zeigt sich eine Tendenz, dass unter den Gymnasialstudierenden eine fachliche Orientierung stärker ausgeprägt ist als unter den Studierenden für die Sekundarstufe I und die Volksschule (im Überblick Rothland, 2011a). Das wird im Zusammenhang des Lehramts Musik besonders zu beachten sein. Schaut man auf sog. Herkunftsmerkmale, so sind bei Lehramtsstudierenden Frauen überrepräsentiert. In Deutschland betrug ihr Anteil an den Schulen insgesamt 73,1 % (Foerster, 2022, S. 85), im Lehramt für die mit der österreichischen Volksschule vergleichbaren Grundschule deutlich höher¹. Hingegen betrug der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund nur 6 %. Beide Verteilungen sind

1 In Österreich werden die Zahlen etwas anders erhoben. An den allgemeinbildenden Pflichtschulen betrug der Frauenanteil gemessen in Vollzeitäquivalenten 81,4 % (Statistik Austria, o. J.).

im Hinblick auf die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft eher ungünstig, was die Vertrautheit mit anderen Lebenswelten und Identifikationsmechanismen angeht. Hinsichtlich der sozialen Herkunft ist das Lehramt eine typische Mittelschichtsoption: Etwa zwei Drittel stammen aus der Mittelschicht, ein weiteres Viertel aus der sog. „oberen Dienstklasse“. Der Anteil der Studierenden aus gehobener oder hoher sozialer Herkunft schwankt zwischen 57,4 % (für die Sekundarstufe I bzw. 1. bis 5. Klasse in der AHS) und 61,4 % für die Grundschule (Rothland, 2011b). Allerdings scheint diese Tendenz gegenwärtig zurückzugehen (Ziegler, 2009, S. 414).

Interessant ist dabei, dass die sog. „Berufsvererbung“ bei Lehramtsstudierenden fast so hoch ist wie bei Arztberufen; in einer Stichprobe mit Teilnehmenden aus dem gesamte deutschsprachigen Raum lag diese Quote bei Erstsemestern bei 21 % (Rothland et al., 2015). Nun gelten diese Befunde nicht für alle Fächer und Fachkombinationen gleichermaßen (siehe Foerster, 2022, S. 80). Für Musik etwa gelten aufgrund der spezifischen Biographie und verbunden damit des sozialen Hintergrundes besondere Bedingungen. Darauf sei im Folgenden eingegangen.

Wer wird Musiklehrkraft?

Die genannte Berufsvererbung dürfte bei Lehramtsstudierenden in Musik besonders hoch liegen. In einer etwas älteren Studie unter Lehramtsstudierenden in Wien gaben 17,0 % der Studierenden an, dass der Vater im Lehrberuf sei, für die Mütter traf das sogar bei 30,4 % der Befragten zu (Huber, 2006, S. 98f). Zusätzlich kommt hier noch ein weiterer Faktor zum Tragen. Die Intensität musikalischer Praxen allgemein ist (in der Terminologie des französischen Bildungssoziologen Raymond Boudon) durch primäre und sekundäre Herkunftseffekte beeinflusst. Viele Untersuchungen haben den Einfluss der Familie und speziell der Eltern für den Prozess der musikalischen Sozialisation und Kompetenzentwicklung zeigen können; so gaben in der o. g. Wiener Studie 75,1 % an, im Familienkontext früh musiziert zu haben (Huber, 2006, S. 100). Verschiedene Untersuchungen konnten zeigen, wie wichtig diese frühe biographische Phase für die Musikaffinität ist. In einer Studie unter Schülerinnen und Schülern wiesen Harnischmacher und Knigge (2017) nach, wie sowohl die musikbezogene Kompetenz als auch das Kom-

petenzerleben im Musikunterricht positiv durch elterlichen Einfluss beeinflusst wurden. Die Hürde der Eignungsprüfung zu überspringen ist daher für jene einfacher, die früh elterliche Unterstützung für alle Aspirationen erhalten² (vgl. Stöger & Lessing, 2018, S. 139).

In älteren Studien zur Berufswahl bei Studierenden im Lehramt Musik wird „meist [...] vermutet, für die Musikstudierenden stünde weniger das Interesse am Lehrerberuf als die Begeisterung für den Gegenstand Musik und die Möglichkeit zum Wechsel in künstlerische Studiengänge bei der Studienwahl im Vordergrund“ (Neuhaus, 2007, S. 287). Tatsächlich aber beschreiben verschiedene Autorinnen, dass in diesem Personenkreis die Motivation zur fundierten Vermittlung der Musik im Vordergrund steht (z. B. Neuhaus, 2007; auch Bailer, 1999). Es sind keine verhinderten Künstlerinnen und Künstler, sondern genuin an der Vermittlung Interessierte, die breite und individuelle Ausbildung suchen und zu schätzen wissen (Weiß & Kiel, 2010) – und dies über alle Lehramtsstudiengänge hinweg. Man kann eher von einer „Positivauslese“ ausgehen. Was bedeutet das für den Unterricht in Musik?

Das ästhetische Fach Musik im Schulkontext

Dass pädagogische Intentionen allgemein im Schulkontext spezifischen Zwängen und Widersprüchen unterliegen ist ein Allgemeinplatz. Auch diese Zeitschrift hat sich den Antinomien bereits gewidmet. Werner Helsper formulierte: „Immer wieder wird auf das Dilemma und Widersprüche verwiesen, in die Lehrer (!) hinsichtlich der Selektionsfunktion der Schule und ihrer Notenbeurteilung gestellt werden“ (Helsper, 2001, S. 84). Und für die ästhetischen Fächer hatte bereits 1990 Klaus Holzkamp prägend formuliert, ästhetische Erfahrungen seien „Sperrgut“ für die pädagogische Kiste (vgl. Fante, 2021, S. 195). Einige Aspekte der Dilemmata lassen sich am Beispiel von „Kreativität“ veranschaulichen.

Kreativität ist ein zentraler Begriff im Diskurs der ästhetischen Fächer. Das gilt für den eher populärwissenschaftlichen Diskurs, demzufolge ästhetische Fächer die Kreativität fördern. Das gilt aber auch für den

² Das wird von den Studierenden auch so wahrgenommen, wie ein interessantes, bislang unveröffentlichtes Projekt Michaela Schwarzbauers mit Studierenden des Lehramtes am Mozarteum ergab.

bildungswissenschaftlichen Diskurs insbesondere in den anglo-amerikanischen Ländern. Hier wird der Kreativität, verstanden u. a. als divergentem Denken, als eine der „Four C’s“ neben „communication“, „cooperation“ und „critical thinking“ eine zentrale Bedeutung für Bildung im 21. Jahrhundert zugewiesen (z. B. Villiers, 2022). Das hat überall auch in den Curricula seinen Niederschlag gefunden. Der Lehrplan von 2023 etwa für die österreichischen Mittelschulen hebt die Bedeutung der Kreativität für den allgemeinen Bildungsauftrag hervor (Bundesministerium, 2023). Die Musikpädagogik hat darauf reagiert und Kreativität allgemein thematisiert (z. B. Stöger & Lessing, 2018; Schwarzbauer & Steinhauser, 2020). Auch gibt es Versuche, sich ihr aus psychometrischer Sicht zu nähern (z. B. Hasselhorn, 2022). Viele Studien, auch außerhalb der musikpädagogischen Arbeitsfelder, beschäftigen sich auf einer Makro-Ebene mit ihr, d. h. es werden *vor* und *nach* einer pädagogischen, Kreativität fördernden Intervention spezifische Tests (wie z. B. der „Torrence Test of Creative Thinking“) durchgeführt (sog. „prä-post-Design“) (Kupers et al., 2019). Zeigt der zweite Test kreativere Leistungen wird von der Förderlichkeit der Intervention ausgegangen.

Nun ist derlei forschendes Vorgehen zwar plausibel, für die Praxis aber letztlich nicht hilfreich: Es beantwortet nämlich (mindestens) zwei Fragen *nicht*: Interessant wäre, welchen Stellenwert Kreativität und ihre Förderung im Musikunterricht für Lehrkräfte hat. Und wie gehen Lehrkräfte mit der o. g. paradoxen Situation um?

In der Theorie halten Lehrkräfte die Förderung der Kreativität für wichtig. Auch hier gibt es nur wenig „harte Fakten“. Aber in der Studie von Huber hielten 95,1 % der Studierenden die Förderung des kreativen Ausdrucks der Lernenden für „wichtig“ oder gar „sehr wichtig“ (Huber, 2006, S. 107). Freilich scheinen Lehrkräfte das nur selten im Unterricht umzusetzen, denn mehr als die Hälfte der Befragten in einer Wiener Studie bemängelten „eine methodisch einfallslose Unterrichtsgestaltung, in der die Kreativität unberücksichtigt blieb“ (Bailer, 2006, S. 114). Auch Julia Weinstein (2024) kommt in ihrer Befragung amerikanischer Musiklehrkräfte zu einem ähnlichen Ergebnis, so dass Stavrou und Neophytou zusammenfassen: „the music teacher profession as a whole continues to falter in its attempts to make creative thinking come alive in the minds of the teachers“ (2017, S. 34). Könnte es sein, dass Lehrkräfte von einem Automatismus ausgehen, bei dem Kreativität bei jeglicher Art von Musikmachen entstände? Oder wird die

Kreativitätsförderung vernachlässigt, weil sie im Dilemma zwischen individuellem „divergentem“ Denken und den stets auf Normierung und Zensierung ausgelegtem Schulsystem feststeckt? Oder dass Lehrpersonen die lehrpersonenzentrierte, intensive Detailarbeit an musikalischen Aufführungen mit jenen von der Forschung herausgearbeiteten Merkmalen förderlicher Gestaltung verwechseln, bei denen u. a. die aktive Rolle der Lernenden, die Rückmeldung durch Lehrpersonen oder die Ausarbeitung von Ideen eine große Rolle spielen (vgl. Odena, 2018)? Oder dass sie die eigene kreative Rolle mit der Kreativitätsförderung bei Lernenden vermischen? Stavrou und Neophytou legen das in ihrer genannten Befragung zyprischer Lehrkräfte nahe.

Es lohnt sich auf der Mikro-Ebene zu schauen, wie sich kreatives Denken entwickelt. Die niederländische Psychologin Elisa Kupers hat in der Analyse von Situationen aus dem Instrumentalunterricht zeigen können, wie kreative Ergebnisse in einem Wechselspiel zwischen Lehrperson und Lernenden mit offenen Fragen und detaillierter Rückmeldung, aber auch in wiederholten kleinen Schritten des Erfindens, Überprüfens und Ausarbeitens entstehen (Kupers, 2014; Kupers et al., 2017; Kupers et al., 2018). Insbesondere der Rückmeldung kommt dabei eine wichtige Funktion zu: „It is important to provide students with feedback that will help them develop their own ideas without excessive use of prescriptive recommendations that may stifle creativity“ (Weinstein, 2024, S. 90). Nur unter diesen Bedingungen können weiterführende Ziele erreicht werden. „Practice expressing creative ideas and making creative decisions may support identity formation of young people and help them build skills needed for success in their future lives and careers“ (ebd.). Das aber würde voraussetzen, dass Lehrkräfte über ein Repertoire von Rückmeldeoptionen verfügen, dass sie kreative Prozesse individuell erkennen und fördern können (vgl. Lehmann-Wermser, 2020).

Tatsächlich aber verfügen Musiklehrkräfte nicht über dieses Handwerkszeug. In Weinstains Befragung gaben 63,6 % an, ein in den USA gängiges Verfahren für die Bewertung kreativer Leistungen nicht zu kennen (ebd., S. 96). Auch Stavrou und Neophytou finden die Praktiken „not *that* creative“ (Stavrou & Neophytou, 2017, S. 44). Es scheint, dass die gegenwärtig anzutreffenden Praktiken in diesem Gebiet einerseits von fehlendem Handwerkszeug geprägt sind – eine Aufgabe für die Hochschuldidaktik! –, andererseits aber auch von dem eingangs genannten Spannungsverhältnis zwischen Normierung und

Standardisierung einerseits und divergierendem Denken und Entfaltung von Kreativität als Auftrag und Ziel andererseits. Diesen Auftrag anzunehmen wäre für Musiklehrkräfte wichtig, stellt aber zugleich auch eine Aufgabe dar, die sich in manchen anderen Fächern nicht auf die gleiche Weise stellt.

Literatur

- Bailer, N. (1999). *Musikerziehung als Beruf? Eine Befragung*. Universal-Ed.
- Bailer, N. (2006). „...ich bin doch Musiklehrer und Musiker!“: Über die sich verändernde Bedeutung von Musik in der (berufs-)biographischen Entwicklung junger MusiklehrerInnen. In N. Bailer & M. Huber (Hrsg.), *Youth – music – socialization: Empirische Befunde und ihre Bedeutung für die Musikerziehung* (S. 111–122). Inst. für Musiksoziologie.
- Bundesministerium (2023). Lehrplan der Mittelstufe. BGBl. II – Ausgegeben am 2. Jänner 2023 – Nr. 1. Abgerufen am 17.03.2024, unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0005_602132D5_6AB7_4D68_B4E4_6CF508085BA2.html
- de Villiers, R. (2022). *The Handbook of Creativity & Innovation in Business*. Springer Nature Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-2180-3>
- Fante, J. (2021). Der Einfluss Klaus Mollenhauers auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs: Eine exemplarische Rezeptionsanalyse der Jahre 2000–2010. In D. Erdmann & K. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft aus der Distanz* (S. 161–226). Göttingen University Press.
- Foerster, F. (2022). Wer entscheidet sich für das Grundschullehramt? Personale Eingangsmerkmale von Grundschullehrkräften. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften: Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 75–94). Verlag Julius Klinkhardt.
- Harnischmacher, C. & Knigge, J. (2017). Motivation, Musizierpraxis und Musikinteresse in der Familie als Prädiktoren der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ und des Kompetenzerlebens im Musikunterricht. *b-em*, (8), 1–21. Abgerufen am 13.08.2024, unter <https://bem.journals.qucosa.de/bem/article/view/136/292>
- Hasselhorn, J. (2022). Kreativität im Musikunterricht in Zeiten von Kompetenzorientierung: Entwicklung eines Modells kreativer Kompetenzen in Musik. In M. Göllner, J. Knigge, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 159–174). Waxmann.
- Helsper, W. (2001). Antinomien des Lehrerhandelns — Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In U. Hericks, J. Keuffer, H. C. Kräft & I. Kunze (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik* (S. 83–103). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-05749-9_6
- Huber, M. (2006). Das musikalische Vorleben der Musikerziehung-Studierenden in Wien. In N. Bailer & M. Huber (Hrsg.), *Youth – music – socialization: Empirische Befunde und ihre Bedeutung für die Musikerziehung* (S. 95–110). Inst. für Musiksoziologie.

- Kupers, W. E. (2014). *Socially situated music lessons* (Dissertation). Rijksuniversiteit Groningen.
- Kupers, E., van Dijk, M. & Lehmann-Wermser, A. (2018). Creativity in the Here and Now: A Generic, Micro-Developmental Measure of Creativity. *Frontiers in Psychology*, 9, 2095. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02095>
- Kupers, E., van Dijk, M. & van Geert, P. (2017). Changing Patterns of Scaffolding and Autonomy During Individual Music Lessons: A Mixed Methods Approach. *Journal of the Learning Sciences*, 26(1), 131–166. <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1259624>
- Kupers, E., Lehmann-Wermser, A., McPherson, G. & van Geert, P. (2019). Children's Creativity: A Theoretical Framework and Systematic Review. *Review of Educational Research*, 89(1), 93–124. <https://doi.org/10.3102/0034654318815707>
- Lehmann-Wermser, A. (2020). Kreativität und Leistungsmessung? Feuer und Wasser? Spint und Vanilleeis? In M. Schwarzbauer & K. Steinhauser (Hrsg.), *Einwürfe: Salzburger Texte zu Musik – Kunst – Pädagogik. „Nur“ Geschmackssache? Der Umgang mit kreativen Leistungen im Musik- und Kunstunterricht* (S. 152–167). LIT Verlag.
- Neuhaus, D. (2007). „Zur Zeit sehe ich meine berufliche Zukunft als...“. Ergebnisse einer Befragung zum Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden mit dem Fach Musik. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (S. 287–304). Die Blaue Eule. <https://doi.org/10.25656/01:25127>
- Odena, O. (2018). *Musical Creativity Revisited: Educational Foundations, Practices and Research. SEMPRE Studies in the Psychology of Music Ser.* Routledge.
- Rothland, M. (2011a). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 349–385). Waxmann.
- Rothland, M. (2011b). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 319–348). Waxmann.
- Rothland, M., König, J. & Drahm, M. (2015). Lehrerkinder – Zur Bedeutung der Berufsvererbung für die Berufswahl Lehramt. *Zeitschrift Für Bildungsforschung*, 5(2), 129–144. <https://doi.org/10.1007/s35834-015-0124-1>
- Schurig, E., Busch, V., Schurig, M., Lehmann-Wermser, A., Hienen, T. & Lin, H.-R. (eingereicht). *School off, Music on. Dimensions of young Adult's Practices after Finishing School.*
- Schwarzbauer M. & Steinhauser K. (Hrsg.). (2020). *Einwürfe: Salzburger Texte zu Musik – Kunst – Pädagogik. „Nur“ Geschmackssache? Der Umgang mit kreativen Leistungen im Musik- und Kunstunterricht.* LIT Verlag.
- Statistik Austria (o. J.). Lehrpersonen an Schulen exklusiv Karenzierte im Schuljahr 2022/2023. Abgerufen am 17.03.2024, unter <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/lehrpersonen>
- Stavrou, N. E. & Neophytou, G. K. (2017). The Creative Music Teacher. In R. Girdzi-jauskienė & M. Stakelum (Eds.), *Creativity and Innovation* (pp. 31–49). Helbling.
- Stöger, C. & Lessing, W. (2018). Forschung zum Lehrer. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse.* Waxmann.
- Weinstein, J. R. (2024). Assessing Creativity in the Music Classroom. A Survey of Practices in the USA. In M. Haning & A. Lehmann-Wermser (Eds.), *Assessment in Music Education. Unity and Diversity* (pp. 89–105). GIA.

- Weiß, S. & Kiel, E. (2010). Berufswunsch Musiklehrer: Motive und Selbstbild. *b-em*, 1(2), 6–18. Abgerufen am 13.08.2024, unter <https://bem.journals.qucosa.de/bem/article/view/38/83>
- Ziegler, B. (2009). Zur Genese von Professionalität: Berufsfindungs- und Berufswahlprozesse. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 413–423). Beltz.

Lehmann-Wermser, Andreas, Prof. Dr.,
Professor i. R.
am Institut für musikpädagogische Forschung Hannover.
Arbeitsschwerpunkte:
Unterrichtsforschung,
soziale Ungleichheiten in der Musikvermittlung.
lehmann-wermser@edukatione.de