

4 Ergebnisdiskussion

Instrumentalpädagogisches Selbstverständnis zwischen institutionellen Rahmenbedingungen, Positionspapieren und gelebter Praxis

Die vorliegende Arbeit untersucht das instrumentalpädagogische Selbstverständnis von Pädagog:innen – ein System von Überzeugungen –, die sich sowohl in der Instrumentalpädagogik als auch in der Musikvermittlung verorten. Des Weiteren wurde der Frage nachgegangen, welche Faktoren die Handlungsorientierungen und Haltungen, die dem Selbstverständnis zugrunde liegen, rahmen.

In einem ersten Schritt wurden exemplarisch ausgewählte Schauplätze musikvermittelnder Praxen beschrieben und daraus Topoi der Musikvermittlung abgeleitet. In einem weiteren Schritt wurden einige theoretische Diskurse der Instrumentalpädagogik dargestellt, die – richtet man den Blick auf jene Diskurse, die eine lebendige und erfüllende Musizierpraxis als zentrales Anliegen verfolgen – ähnliche, zum Teil sogar identische Zielsetzungen wie die zuvor identifizierten Topoi aufweisen. Die Musikvermittlung und die Instrumentalpädagogik¹ eint – dies kann nach dem ersten Teil dieser Arbeit festgestellt werden – das Bestreben, besondere, ästhetische Erfahrungen mit Musik zu ermöglichen sowie Möglichkeiten des Partizipierens zu schaffen und in diesem Kontext auch eine gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen. Die genannten Zieldimensionen implizieren, dass ästhetisches Erleben und Partizipation Beziehungen generieren – sowohl zur Musik selbst als auch zwischen den Beteiligten und zum eigenen Selbst. In diesem Kontext verfolgen sowohl die Musikvermittlung als auch die Instrumentalpädagogik Aspekte der sozialen, kulturellen sowie bildungsorientierten Nachhaltigkeit.

Im zweiten Teil der Arbeit wurden im Rahmen einer empirischen Studie Gruppendiskussionen mit Instrumentalpädagog:innen durchgeführt, deren primäres

1 An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass im Rahmen dieser Arbeit auf instrumentalpädagogische Fachdiskurse und Praxen im deutschsprachigen Raum Bezug genommen wurde.

Praxisfeld die Musikschule ist und die sich mit Musikvermittlung und musikvermittelnden Praxen im Kontext der Musikschule und zum Teil auch darüber hinaus auseinandersetzen. Ziel der Studie war die Rekonstruktion des instrumentalpädagogischen Selbstverständnisses dieser Personengruppe.

Im Rahmen der Datenauswertung kristallisierte sich die Frage nach dem Ursprung des Interesses von Instrumentalpädagog:innen an Musikvermittlung als von zentraler Bedeutung heraus. Die Ergebnisse der Studie haben aufgezeigt, dass Instrumentalpädagog:innen mit den bestehenden Rahmenbedingungen an Musikschulen sowie mit ihrer eigenen beruflichen Praxis unzufrieden sind und den Wunsch nach neuen Impulsen und Ideen hegen. Die Diskussionsteilnehmer:innen äußerten Kritik an der von ihnen beobachteten zunehmenden Verschulung und den damit verbundenen Leistungsnachweisen, an strukturellen Barrieren, die flexibles Handeln verunmöglichen, und an einer zu wenig inkludierenden und zu stark exkludierenden Zielgruppenorientierung, die gewisse Bevölkerungsgruppen nach wie vor von Musikschulen ausschließt. Es zeigte sich, dass das von den Pädagog:innen gezeichnete Bild von Musikschulen teilweise im deutlichen Widerspruch zu ihren Überzeugungen steht und mitunter mit ihrem Verständnis von Musikschulen inkompatibel ist. Diese Diskrepanz führt zu inneren Konflikten und steht in einem kausalen Zusammenhang mit dem Interesse der Pädagog:innen an Musikvermittlung sowie dem von ihnen geäußerten Wunsch nach Veränderung.

Die Beschäftigung mit Musikvermittlung hat bei den Pädagog:innen zu einer Reflexion des eigenen Handelns sowie des Berufsfeldes im Allgemeinen geführt. In diesem Kontext wurde seitens der Interviewpersonen die Akademisierung der Musikvermittlung sowie die damit einhergehende Sichtbarmachung und Explizitheit bestimmter Themen hervorgehoben.

Die Begegnung mit Musikvermittlung wurde von einigen Interviewten als »Weckruf« bezeichnet. Die dadurch erfolgte Schärfung und klarere Konturierung ihrer Überzeugungen führte dazu, dass sich die Pädagog:innen in kritischer Weise mit dem Berufsfeld, der eigenen pädagogischen Handlungspraxis sowie Aspekten musikalischer Bildung im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen auseinandersetzten. Zudem wurde nach Wegen gesucht, um diverse schulische Barrieren zu überwinden und sich mit einem System zu arrangieren, das mitunter im Widerspruch zur persönlichen inneren Haltung steht. Die Ergebnisse der Studie haben gezeigt, dass »die Veränderungsbotschaft auf hohe persönliche Relevanz« (siehe dazu Abschnitt 3.1.3) getroffen ist und es demzufolge auch zu einer expliziten Bewusstmachung der eigenen Überzeugungen und zu Überzeugungsveränderungen gekommen ist.

Die rekonstruierten Typiken sowie die Darstellung der Überzeugungen im Kontext verschiedener Bezugssysteme, aus denen sich sowohl handlungsleitende als auch haltungsbezogene Faktoren ableiten lassen, verdeutlichen das instrumentalpädagogische Selbstverständnis der Interviewpersonen. Dieses Selbstverständnis

fungiert als ihr innerer, richtungsweisender Kompass. Es umfasst ihr Verständnis von pädagogischem Handeln und ihrem professionellen Rollenbild, ihre Vorstellungen und Erwartungen an Musikschulen sowie ihre Ansichten zu deren Verantwortung für ein gesellschaftliches (musikalisches) Miteinander im kulturellen und sozialen Kontext.

Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen, dass das Selbstverständnis der Interviewten die Zieldimensionen sowie die zugrundeliegenden Faktoren der Handlungsorientierung und inneren Haltung widerspiegelt, die sowohl musikvermittelnde als auch instrumentalpädagogische Praxen verfolgen. Die Rekonstruktion dieses Selbstverständnisses lässt den Schluss zu, dass es im Wesentlichen jenem Selbstverständnis der Instrumentalpädagogik entspricht, das eine lebendige und erfüllende Musizierpraxis für Schüler:innen anstrebt. Die Studie hat zudem gezeigt, dass trotz divergierender Praxisfelder eine hohe Affinität zwischen den beiden Disziplinen besteht, die nicht nur auf theoretischer Ebene, sondern auch in ihren Praxisvollzügen deutlich wird.

Dass die Begegnung mit Musikvermittlung, trotz der inhaltlichen Nähe zur ursprünglichen Profession, nämlich der Instrumentalpädagogik, die Pädagog:innen inspiriert und ihnen neue Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt hat – die Interviewpartner:innen sprechen davon, dass die Musikvermittlung ein Vakuum gefüllt hat –, regt allerdings zum weiteren Nachdenken an.

Eine mögliche Erklärung hierfür könnte die »Differenz-These« (Neuweg 2014) liefern. Wie in Abschnitt 2.6 dargelegt, wird in der Lehrerwissensforschung zwischen drei Wissensformen unterschieden – dem expliziten Professionswissen, dem Wissen im subjektiven Sinne und der Logik des Handelns, der sogenannten »Weisheit der Praxis«. Die Differenz-These besagt, dass in der Praxis häufig »praktisches und wissenschaftliches Wissen ›nebeneinander‹ stehen« (Neuweg 2014: 595). Neuweg schreibt über eine »erhebliche[n] Ernüchterung hinsichtlich der Möglichkeiten, Lehrerkognitionen, Lehrerhandeln und damit Unterrichtspraxis durch wissenschaftliche Ausbildung unmittelbar zu beeinflussen.« (Ebd.: 596) Er führt weiter aus, dass zahlreiche Thesen existieren, welche die »Unterschiede zwischen Ausbildungswissen und Handlungswissen« (ebd.) erklären. Im Folgenden soll eine These näher ausgeführt werden, da sie für die Erkenntnisse dieser Studie als relevant erachtet wird.

Die These des »träge[n] Wissen[s]« (ebd.) beschreibt das Phänomen,

»dass potenziell handlungsrelevantes und in aufwändigen Ausbildungen erworbenes Wissen nicht angewandt wird. [...] Explizites Professionswissen erreicht die Praxis, wenn überhaupt, nicht nur aufgrund deren institutioneller Widerständigkeit nur gebrochen, sondern vermutlich auch, weil es die handlungssteuernden kognitiven Strukturen der Absolventen nicht wirkungsvoll genug beeinflusst.« (Ebd.: 596–597)

Es besteht also die Möglichkeit, dass Instrumentalpädagog:innen während ihrer Ausbildung zwar theoretisches Professionswissen erwerben, dieses Wissen jedoch aufgrund fehlender praktischer Relevanz im Berufsalltag nicht umsetzen, da es ihre »handlungssteuernden kognitiven Strukturen« nicht oder nur unzureichend beeinflusst. Lässt sich hier eine Kluft zwischen Ausbildung und beruflichem »Ernstfall« erkennen? Das in der Begegnung mit Musikvermittlung erworbene Wissen wird als Inspirationsquelle für die Praxis anerkannt, jedoch nicht mit dem im Rahmen der instrumentalpädagogischen Ausbildung erworbenen Wissen verknüpft.

Ein weiterer Erklärungsansatz könnte in den »institutionelle[n] Widerständen« liegen, die in den Praxisfeldern – beispielsweise an Musikschulen – auftreten und die Umsetzung des Professionswissens zusätzlich beeinträchtigen. Diese Widerstände resultieren in einer nur »gebrochenen« Umsetzung des Professionswissens in der Praxis, da diese offenbar in einer Weise gestaltet ist, welche die Anwendung dieses Wissens erschwert oder sogar unmöglich macht.

Auch bei Doerne findet sich eine Perspektive, die für die vorliegende Arbeit zentral ist. Er beschreibt, dass die Anforderungen und Routinen des pädagogischen Alltags dazu beitragen können, dass übergeordnete Bildungsziele – sowohl allgemeine als auch musikbezogene – im Unterricht zunehmend in den Hintergrund treten. Der Fokus verschiebt sich dabei auf kurzfristige, funktionale Anforderungen, während grundlegende Fragen nach Sinn, Zielrichtung und Bildungsanspruch des Unterrichts in den Hintergrund rücken. Diese Problematik bringt Doerne zum Ausdruck, wenn er feststellt, dass »übergeordnete Bildungsziele dem in den konkreten Herausforderungen des pädagogischen Alltags gefangenen Lehrer aus den Augen [geraten]« und die »Besinnung erfordernde Frage nach dem Wohin und Wozu in einer seltsamen Mischung aus Routine und Geschäftigkeit untergeht« (Doerne 2010: 115–116). Die Auseinandersetzung mit übergeordneten Bildungszielen ist zwar ein wesentlicher Bestandteil instrumentalpädagogischer Ausbildung, findet im professionellen Alltag jedoch – wie auch die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen – häufig zu wenig Raum. Damit verweist Doernes Analyse auf ein Spannungsfeld, das für das Verständnis der hier rekonstruierten instrumentalpädagogischen Überzeugungen von Bedeutung ist.

Im Rahmen der Gruppendiskussionen konnte eine intensive Auseinandersetzung mit verschiedenen »institutionellen Widerständen« beobachtet werden. Aus den Schilderungen der Interviewten geht hervor, dass der berufliche Alltag den eigentlichen Fokus auf das Wesentliche, nämlich das Musizieren und das Musikerleben, überschattet. Daher war es erforderlich, eine neue Inspirationsquelle zu finden und die eigene Handlungspraxis zu erweitern, um den Blick wieder für das Wesentliche zu schärfen, institutionelle Barrieren zu überwinden oder Wege zu einem konstruktiven Umgang mit diesen Barrieren zu entwickeln.

Es stellt sich daher die Frage, welche Ursachen dafür verantwortlich sind, dass sich an Musikschulen Strukturen und Praktiken entwickelt haben, die das grund-

legende Verständnis der Instrumentalpädagogik nicht vollständig widerspiegeln oder eine Handlungspraxis erschweren, die diesem Selbstverständnis verpflichtet ist, auch wenn dies selbstverständlich nicht auf alle Musikschulen zutrifft. Denn eine Analyse verschiedener Positionspapiere und Handreichungen der österreichischen und deutschen Musikschuldachverbände zeigt, dass darin Leitlinien und Handlungsempfehlungen formuliert werden, die zwar eine hohe Übereinstimmung mit dem hier beschriebenen Selbstverständnis aufweisen, zugleich jedoch eine Diskrepanz zu den von den Interviewten geschilderten institutionellen Rahmenbedingungen der Praxis erkennen lassen.

Richtet man den Blick beispielsweise auf den gesamtösterreichischen Rahmenlehrplan der Konferenz der österreichischen Musikschulwerke² (kurz: KOMU), welcher in der vorliegenden Version im Jahr 2007 erschien, sticht der Untertitel des pädagogisch-didaktisch-psychologischen Teils des Lehrplans – »Visionärer Wegweiser« – ins Auge. Als visionärer Wegweiser, der sich an alle im Praxisfeld Musikschule tätigen Personen richtet, soll dieser Lehrplan Orientierungshilfe und Handlungsempfehlung sein. Dabei ist es sein Anspruch, visionär, also vorausschauend und mit Weitblick, die Entwicklungen der Musikschulen zu begleiten. Diese Vision wird bereits im Vorwort ersichtlich, in dem der Lehrplan als »visionäre[s] Bild« bezeichnet wird, das aufzeigen soll, »wohin sich Musikschulen in 10 Jahren entwickelt haben werden« (KOMU 2007: 5). Im Weiteren wird darauf verwiesen, dass »[e]s an uns allen [liegt], das im Visionären Wegweiser gezeichnete Bild der Musikschulen Wirklichkeit werden zu lassen.« (Ebd.: 6)

Bei genauerer Lektüre dieses Lehrplans lassen sich viele Aspekte identifizieren, die sowohl im instrumentalpädagogischen Fachdiskurs als auch in den Überzeugungen der Interviewpersonen zum Ausdruck kommen. Musikschulen werden als »Orte der kulturellen Begegnung für Kinder und Jugendliche« definiert, wobei diese Definition auch auf »kulturelle Bildungsräume für Erwachsene« ausgeweitet wird, die den »gesellschaftlichen Entwicklungen entsprechend« (ebd.: 10) entstehen können. Musikschulen bekennen sich dazu, für »Menschen in jedem Lebensalter offen zu stehen« sowie »allen Schichten der Bevölkerung die Möglichkeit vertiefter musikalischer Bildung« zu gewährleisten und demzufolge »den Auftrag zur Breitenwirkung« (ebd.) zu erfüllen.

»Neugierde und Offenheit« werden als »unabdingbare Qualitäten« (ebd.: 11) im Kontext des Musikkernens genannt. Partnerschaftliche Beziehungen zwischen Lehrenden und Schüler:innen, die auf einer respektvollen sowie wertschätzenden Atmosphäre beruhen und in der Lehrende auch die Rolle von »BegleiterInnen und BeraterInnen« (ebd.: 25) übernehmen, werden als ebenso bedeutsam hervorgehoben wie das Potenzial von Teamarbeit innerhalb eines Kollegiums (vgl. ebd.: 12).

2 Vgl. den gesamtösterreichischen Rahmenlehrplan der KOMU: <https://www.komu.at/content/komu-lehrplan-allgemein-2007> [28.2.2026].

Musikschulen sollen »sensibel und flexibel auf den gesellschaftlichen Wandel und Veränderungen in der Bildungslandschaft« (ebd.: 13) reagieren und zu musikalisch-ästhetischer wie auch zu allgemeiner Persönlichkeitsbildung beitragen (vgl. ebd.: 16). Es wird hervorgehoben, dass Musikschulen die Teilnahme an Musikkulturen ermöglichen sollen, wodurch auch »soziale Bindekräfte entwickel[t]« (ebd.: 17) werden, die ein musikalisches Erleben in der Gemeinschaft intensivieren und über den Sozialraum Musikschule hinausreichen. Auch die Akzeptanz kultureller Vielfalt, welche durch gesellschaftliche Veränderungen bedingt ist, wird thematisiert.

Die Intention von Musikschulen ist dem Rahmenlehrplan zufolge, den Grundstein für eine »lebenslange innige Beziehung zur Musik« (ebd.: 18) zu legen, wobei sich diese »innige Beziehung« in sämtlichen produktiven als auch rezeptiven Formen des Musikerlebens manifestieren kann. Es wird betont, dass alle Schüler:innen »Musik als einen Raum erleben [sollten], in dem es um Persönliches geht, als ein Medium, mit dem Eigenes mitgeteilt werden kann, als einen subjektiv bedeutsamen Bereich jenseits des Alltäglichen.« (Ebd.: 20) In diesem Kontext wird die Relevanz individueller Lernwege betont sowie eine Handlungsorientierung prolongiert, welche die Vermittlung der instrumentenspezifischen Technik »als Mittel zum Zweck« (ebd.) versteht, welche stets dem eigentlichen Ziel, dem Musikerleben, dienen soll.

Der Rahmenlehrplan weist auch auf die Funktion von Strukturplänen sowie auf eine Einteilung in Leistungsstufen hin, welche der Orientierung und Qualitätssicherung dienen sollen. Dabei wird jedoch nie das Bestreben vernachlässigt, der Heterogenität der Lernenden und den damit einhergehenden unterschiedlichen Zielsetzungen und Voraussetzungen gerecht zu werden. Des Weiteren beinhaltet der Lehrplan eine Positionierung zu Leistungsbeurteilungen, Prüfungen und Wettbewerben. Unter bestimmten Gegebenheiten werden diese als sinnvoll erachtet, wobei jedoch stets ein hoher pädagogischer Anspruch gewährleistet sein muss. Auch in diesem Kontext wird ersichtlich, dass die individuellen Voraussetzungen, Ziele und Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden über dem Anspruch stehen, Leistungsnachweise für alle obligatorisch durchzuführen (vgl. ebd.: 30–31).

In Bezug auf öffentliche Konzertformate nimmt der Lehrplan eine klare Haltung ein und erachtet sowohl regelmäßige Klassenabende – die als »künstlerische Ernstfälle« immer auch dem Anspruch gerecht werden sollten, das »Publikum künstlerisch zu überzeugen« – als auch größere Projekte als relevant. Aufgrund des erheblichen organisatorischen Aufwands, der mit der Planung und Umsetzung großer Projektvorhaben einhergeht, betont der Lehrplan ausdrücklich die Notwendigkeit der »Rückendeckung durch die Institution und deren Leitung« (ebd.: 31).

Der Lehrplan weist auch darauf hin, dass Musikschulen »organisatorische Rahmenbedingungen« bieten müssen, welche den Lehrpersonen »pädagogisch begründete Freiheiten in Bezug auf Unterrichtsdauer, -häufigkeit und -form« (ebd.: 28) einräumen, um methodisch-didaktische Entscheidungen flexibel, vor allem aber im

Sinne der individuellen Förderung und einer künstlerischen Unterrichtsgestaltung, treffen zu können.

Auch in der im Jahr 2023 beschlossenen Fassung des Strukturplans des Verbands deutscher Musikschulen (kurz: VdM)³ findet sich die Aussage, dass Musikschulen »Bildungseinrichtungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene in einer diversen Gesellschaft« sowie »Orte des Musizierens, der Musikpädagogik und der Musikpflege, Orte der Kunst und der Kultur und Orte für Bildung und Begegnung« sein sollen. In Musikschulen treffen Menschen aus unterschiedlichen Bereichen und sozialen Milieus aufeinander, »lernen voneinander und erleben Vielfalt als Reichtum.« Vielfalt wird als Chance wahrgenommen, die sich auf verschiedenen Ebenen manifestiert: Musikschulen berücksichtigen eine Vielzahl musikalischer Stilrichtungen, Lehr- und Lernmethoden und musikalischer Ausdrucksformen und kooperieren mit anderen Institutionen und Künsten. Die Musikschulen legen den Grundstein für eine lebenslange Auseinandersetzung und Bindung zur Musik und ermöglichen allen Menschen – unter Berücksichtigung der Prinzipien einer »äußere[n] und innere[n] Barrierefreiheit« – die Teilhabe an der Musik. Die Angebote der Musikschulen sind grundsätzlich »zugangsoffen«, und zwar im »räumlichen wie im sozialen Sinne«. Auch der VdM sieht eine musikalische Ausbildung in Stufen vor, wobei eine »regelmäßige Feststellung der Fortschritte« den »individuellen Entwicklungsprozess« aufzeigen soll (VdM: o. S.).

Im Rahmen des Strukturplans findet sich auch eine Erklärung zu Inklusion, aus der hervorgeht, dass Musikschulen »einem weiten Inklusionsverständnis [folgen]«. Musikschulen stehen grundsätzlich allen Menschen offen und der Inklusionsbegriff bezieht sich sowohl auf Menschen mit Behinderungen als auch auf ältere Personen, aber auch auf die Integration unterschiedlicher kultureller Praxen – »[d]ie öffentliche Musikschule ist offen für Musik und musikalische Praxen aller Kulturen.« Dieses Verständnis beinhaltet zudem die Möglichkeit, »Freiräume für besondere Begabungen [zu] eröffnen«. Diese Haltung⁴ bringt zum Ausdruck, dass Musikschulen Vielfalt und Heterogenität wertschätzen und respektieren. Zudem wird die verbindende Rolle von Musikschulen betont, die dazu beitragen kann, eine »Basis für Verständnis, Respekt, gegenseitige Wertschätzung und Toleranz, als Gelingensbedingung für gesellschaftliche Integration« zu schaffen (VdM: o. S.).

Aus welchen Gründen kommt es also zu einer derartigen Abweichung zwischen den von den Musikschulträgerschaften vertretenen Positionen und der

3 Vgl. den Strukturplan des VdM: <https://www.musikschulen.de/musikschulen/strukturplan/index.html> [28.2.2026].

4 In diesem Kontext sei auch auf die 2014 veröffentlichte Potsdamer Erklärung verwiesen, in der sich der VdM zu einem Entwicklungsprozess bekennt, Musikschulen einem inklusiven Verständnis folgend auszurichten. Vgl.: https://www.musikschulen.de/medien/doks/vdm/potsdamer_erklaerung_inklusionspapier.pdf [28.2.2026].

Wahrnehmung des tatsächlichen Musikschulalltags durch die Pädagog:innen, insbesondere im Hinblick auf Flexibilität, pädagogische Freiräume und die Offenheit der Handlungspraxis? An dieser Stelle wird der Versuch unternommen, mögliche Erklärungs- und Lösungsansätze für diese Diskrepanz aufzuzeigen, die jedoch weiterer Forschung bedürfen, um zu verlässlichen Aussagen gelangen zu können.

Ein möglicher Erklärungsansatz kann in der fortschreitenden Verschulung der Musikschulen liegen, die darauf abzielt, einheitliche Standards zu etablieren, um dem Anspruch einer Qualitätssicherung gerecht zu werden. Zu den Merkmalen von Verschulung zählen Elemente wie regelmäßige Leistungsüberprüfungen, die Einführung eines musikalischen Ausbildungssystems in Stufen, sowie die Implementierung dafür notwendiger struktureller Maßnahmen. Es besteht daher der dringende Verdacht, dass die genannten Entwicklungen dazu führen, dass die Ermöglichung einer erfüllenden und lebendigen Musizierpraxis, wie sie sowohl im instrumentalpädagogischen Fachdiskurs als auch in den Positionspapieren von KOMU und VdM als Kern instrumentalpädagogischen Handelns erachtet wird, in der Praxis erschwert wird. Denn obgleich sich die Interviewpersonen sehr wohl zu künstlerischen Leistungen bekennen, wie aus den Aussagen der Pädagog:innen ersichtlich wird, erfordert künstlerischer Unterricht situationsbedingten Handlungsspielraum und Flexibilität. Daher sind auch flexible, anpassungsfähige und veränderbare schulische Rahmenbedingungen erforderlich. Ein Übermaß an ›Schule‹ – und dazu zählen auch Leistungsüberprüfungen, vor allem wenn sie nicht optional sind – steht dazu im Widerspruch.

Doerne zufolge nehmen Musikschulen eine besondere Stellung in der Bildungslandschaft ein, die sie grundlegend von Pflichtschulen unterscheidet, und deren charakteristischen »Eigenwert« es zu bewahren gilt.

»Der Wert unseres Musikschulsystems, nämlich die Einladung an alle Menschen aller Altersstufen und aller Leistungsstufen, in vollkommener Freiwilligkeit ihrer Musizierleidenschaft nachzugehen, ist ein unschätzbar hohes Gut. [...] [E]s unterscheidet uns aber auch fundamental vom allgemeinbildenden Schulsystem, das im Grunde auf Selektion und Auslese beruht [...]. Diesen Eigenwert sollten sich Musikschulen um keinen Preis der Welt nehmen lassen. Mehr noch: Sie sollten ihn als vorhandene Stärke aktiv pflegen und nach Wegen suchen, ihn auszubauen. Musikschule als einen von Freiwilligkeit getragenen und daher notwendigerweise auch freiheitlichen Raum für musizierbezogene (Selbst-)Bildungsprozesse zu verstehen und zu gestalten, ist doch eine wunderbare, freudestiftende Herausforderung« (Doerne 2016: 23).

Wie viel Schule ist also tatsächlich notwendig und wie wenig Schule ist möglich? Wird nach Wegen gesucht, um diesen »Eigenwert« zu bewahren? Existiert genügend Spielraum, um die jeweils optimalen Strukturen für spezifische Inhalte zu ent-

wickeln, die ja auch immer wieder neu überdacht und definiert werden müssen, oder werden Strukturen geschaffen, denen sich Inhalte unterordnen müssen? Denn auch hier zeigt sich eine Diskrepanz zwischen Überzeugungen und beruflicher Realität, wenn Strukturen über Inhalte entscheiden, anstatt dass Inhalte den Rahmen bestimmen.

In diesem Kontext lässt sich ein dialektischer Prozess erkennen, bei dem eine Spannung zwischen Standardisierung einerseits und instrumentalpädagogischer Flexibilität andererseits deutlich wird. Die Herausforderung besteht darin, diese beiden Dimensionen nicht als Widerspruch, sondern als komplementäre Pole zu verstehen, die bewusst ausgehandelt und ausbalanciert werden müssen.

Für Musikschulen wäre es sinnvoll, dieses Spannungsfeld als Chance zu begreifen und die Institutionen so zu gestalten, dass sie Raum für prozessorientiertes, künstlerisches Handeln lassen – also einen »von Freiwilligkeit getragenen und daher notwendigerweise auch freiheitlichen Raum für musizierbezogene (Selbst-)Bildungsprozesse« – und gleichzeitig Qualitätsstandards sicherstellen. Die Dialektik von Struktur und Freiraum wird damit zu einem strategischen Instrument, um Musikschulen so zu entwickeln, dass sie sowohl ihrem Bildungsauftrag als auch den individuellen Bedürfnissen der Lehrenden und Lernenden gerecht werden.

Die Diskrepanz zwischen strukturellem Rahmen und instrumentalpädagogischem Selbstverständnis weist auf ein Spannungsverhältnis hin, das fortlaufend ausbalanciert werden muss. Ein bewusstes Aushandeln dieser Gegensätze könnte eine Organisationsform hervorbringen, die sowohl den Anforderungen einer musikalischen (Aus-)Bildungsinstitution gerecht wird als auch flexible, künstlerisch-pädagogische Ansätze integriert. Eine organisationsdialektische Perspektive eröffnet damit die Möglichkeit, Wege zu finden, beiden Aspekten gerecht zu werden und die spezifischen Werte der Institution zu betonen – ohne dass einer der beiden Pole den anderen dominiert.

Dabei stellen sich auch Fragen nach Ergebnis- und Prozessorientierung. Schulsysteme sind meist ergebnisorientiert, prozessorientiertes Handeln hingegen – vor allem ohne vorzeigbares Endergebnis – erfährt in unserer Gesellschaft allgemein weniger Wertschätzung. Verschulung und Qualitätsstandards betonen ein ergebnisorientiertes Konzept, wohingegen eine organisationsdialektische Sichtweise zeigen könnte, dass Ergebnis- und Prozessorientierung zwei komplementäre Aspekte sind, die einer Balance bedürfen. Ergebnisorientierung erleichtert eine klare Außendarstellung, da sie eine Legitimation gegenüber Trägerschaften, politisch Verantwortlichen und Fördergeber:innen bietet – insbesondere durch Leistungen wie Wettbewerbserfolge oder die Anzahl durchgeführter Leistungsüberprüfungen. Prozessorientiertes Handeln hingegen kann dazu führen, dass erzielte Ergebnisse wenig greifbar erscheinen oder sogar als »schwach« wahrgenommen werden. Der Prozess selbst kann jedoch auch ohne konkretes Endergebnis als erfüllend, affizie-

rend oder transformierend gelten, wie auch in den Abschnitten 2.3.1.1 und 2.3.1.2 gezeigt wurde.

Dieses Spannungsfeld eröffnet nicht nur Chancen für prozess- und erlebnisorientiertes Lernen, sondern führt zugleich zur Frage, wie diese Balance innerhalb der konkreten institutionellen Strukturen umgesetzt und gestaltet werden kann – und wer diese Balance maßgeblich beeinflusst.

Eine zentrale Rolle nimmt dabei die Schulleitung ein. Die Leitungsentscheidungen prägen wesentlich, wie flexibel und partizipativ musikschulisches Handeln tatsächlich stattfinden kann und in welchem Maß prozessorientiertes Lernen gegenüber ergebnisorientierten Anforderungen Raum erhält. Von entscheidender Bedeutung ist hierbei die Frage, mit welcher inneren Haltung eine Schule geleitet wird: Welches Selbstverständnis beeinflusst das Führungshandeln, welche pädagogischen Überzeugungen prägen das Verständnis der Schulleitung und wird die Musikschule von den sie leitenden Personen eher als Kaderschmiede oder als Institution mit einem breiten musikalischen Bildungsauftrag betrachtet? Inwieweit sind hegemoniale Strukturen erkennbar, und wie wird mit dem Spannungsfeld zwischen institutionellen Vorgaben und pädagogischem Freiraum umgegangen?

In den Erzählungen der Interviewpersonen wurde immer wieder deutlich, dass die leitenden Personen über einen Handlungsspielraum verfügen: »Aber man muss auch¹ Glück haben mit der Leitung. ¹ Und irgendwie machen dürfen.« (GD3/IP2, 214) – »[E]s hängt wirklich auch irgendwie davon ab, wie das Team geleitet wird. Ob man da gewisse Flexibilität dann auch bekommt.« (GD3/IP3, 217–219)

Es muss jedoch auch darauf hingewiesen werden, dass Musikschulen – und demzufolge auch die leitenden Personen – einem hohen Erwartungsdruck ausgesetzt sind, der stetig wächst. Die Entscheidungen von Leitungspersonen sowie ihr Führungshandeln müssen gegenüber Trägerschaften, politisch Verantwortlichen und Fördergeber:innen gerechtfertigt werden. Wie viel Handlungsspielraum bleibt den Musikschulleiter:innen angesichts dieser Anforderungen tatsächlich?

Die Umsetzung innovativer Formate hängt stark vom organisationalen Ermöglichungsspielraum ab. Gleichzeitig müssen Musikschulen die Balance zwischen Bildungsauftrag und ökonomischem Druck halten, wodurch sich ein Spannungsfeld zwischen öffentlicher Legitimation und Effizienzdruck ergibt. Hier zeigt sich die Notwendigkeit einer bildungspolitischen Rahmensetzung, die Qualität über Ökonomie stellt.

Die hier dargestellten Erklärungs- und Lösungsansätze zielen darauf ab, mögliche Umgangsformen für die Widersprüche und Diskrepanzen zwischen den instrumentalpädagogischen Überzeugungen und dem realen Musikschulalltag zu identifizieren. Um jedoch valide Aussagen treffen zu können, wären weiterführende Forschungen erforderlich.

Es lässt sich festhalten, dass die beschriebenen Diskrepanzen bei den Interviewpersonen eine Unzufriedenheit ausgelöst haben, die ihr starkes Interesse an Musik-

vermittlung begründet und zu Reflexions- und Transformationsprozessen im Kontext ihres instrumentalpädagogischen Handelns geführt hat.

Auch wenn sich die Musikvermittlung ebenso legitimieren muss und nicht frei von an sie gestellten Erwartungen agieren kann, verfügt sie dennoch über einen Handlungsspielraum, um den Fokus auf den Moment und die unmittelbare Begegnung mit Musik legen zu können. Im Gegensatz dazu sind instrumentalpädagogische Praxen, die in öffentlich geförderten institutionellen Kontexten stattfinden, in ein strukturiertes schulisches System eingebettet und müssen dabei fortlaufend das ›Vorher‹ und ›Nachher‹ über die meist mehrere Jahre andauernde Unterrichtspraxis hinweg berücksichtigen. Dies bringt spezifische Herausforderungen hinsichtlich Planung, Kontinuität und Entwicklungsbegleitung mit sich.