

Andreas Schreier

Leopold-Franzens-Universität Innsbruck

# Multiprofessionelle Zusammenarbeit im Grundschulmusikunterricht

## Das Modell der intervenierenden Musiker\*innen

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i4.a623>

Der Beitrag thematisiert den seit Jahren dokumentierten Mangel an qualifizierten Musiklehrkräften im deutschsprachigen Raum und die daraus resultierende Zunahme fachfremden Musikunterrichts. Auf Basis empirischer Befunde zu Qualitätsrisiken wird multiprofessionelle Zusammenarbeit als Ansatz zur Sicherung und Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität herausgearbeitet. Nach begrifflicher Klärung und Darstellung des Forschungsstands wird das französische Modell der intervenierenden Musiker\*innen vorgestellt, das künstlerische Expertise mit pädagogischer Verantwortung verbindet und positive Effekte auf Unterrichtsqualität, Professionalisierung und kulturelle Vernetzung aufweist. Für Österreich wird vorgeschlagen, dieses Modell durch eine im IGP-Studium verankerte Spezialisierung zu adaptieren, die musikdidaktische, pädagogische und kooperationsbezogene Kompetenzen mit schulpraktischen Elementen kombiniert. Abschließend wird argumentiert, dass multiprofessionelle Zusammenarbeit nicht nur eine Kompensationsstrategie darstellt, sondern eine strategische Chance, die Attraktivität musikpädagogischer Berufe zu steigern und den Musikunterricht im Pflichtschulbereich nachhaltig zu stärken.

*Multiprofessionelle Zusammenarbeit, Musikunterricht, Grundschule, Intervenierende Musiker\*innen*

### Einleitung

Musiklehrkräfte werden allerorts gesucht. In Österreich und Deutschland wirkt der seit Jahren bestehende Musiklehrer\*innenmangel bereits in das ganz konkrete Geschehen im schulischen Musiksaal hinein: Musikunterricht wird zum Teil fachfremd gegeben oder muss sogar entfallen (Malmberg, 2024, S. 39).

Isolde Malmberg macht im einleitenden Zitat wiederholt auf ein Problem aufmerksam, auf das seit rund zwei Jahrzehnten in regelmäßigen Abständen hingewiesen wird. Wie beispielsweise durch den österreichischen Musikrat, der aufzeigt, dass in der Sekundarstufe I „je nach

Bundesland nur zwischen 50 % und 75 % der Musikstunden von einschlägig ausgebildeten Musiklehrer\*innen unterrichtet“ (ÖMR, 2017, S. 3) werden. Auch eine Anfrage des Autors dieses Beitrags an die Bildungsdirektion Tirol zeigt, dass im Schuljahr 2019/2020 an den (damals) Neuen Mittelschulen 230 fachgeprüfte und 107 fachungeprüfte Lehrer\*innen das Unterrichtsfach Musikerziehung unterrichteten (vgl. Bildungsdirektion für Tirol, 2020). Des Weiteren zeigen Untersuchungen von Schufft (2010), Hammel (2011) und Wintersteller (2014), dass Schüler\*innen – insbesondere an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I – seltener von fachlich ausgebildeten Lehrkräften unterrichtet werden. An Grundschulen stellt sich die Situation noch problematischer dar. Ortwin Nimczik (bis 2022 Professor für Musikpädagogik/-didaktik an der Hochschule für Musik in Detmold und Bundesvorsitzender des Verbands Deutscher Schulmusiker\*innen) wies vor rund 15 Jahren darauf hin, dass auch im Primärbereich ca. 70 bis 80 Prozent des Musikunterrichts fachfremd oder gar nicht erteilt werden (vgl. Nimczik, 2011, S. 3; Oravec & Weber-Krüger, 2016, S. 242). Lehmann-Wermser et al. (2020) bilanzieren, dass in Deutschland bundesweit 23.147 Musiklehrkräfte im Grundschulbereich fehlen und der Anteil fachfremd erteilten Unterrichts in den Ländern zwischen 11,4 % und 72,5 % stark variiert (vgl. Lehmann-Wermser et al., 2020, S. 10; Lehmann-Wermser & Weishaupt, 2020, S. 14). Lehmann-Wermser et al. (vgl. 2020, S. 11) prognostizieren für Deutschland, dass der Mangel an Musiklehrkräften bis zum Jahr 2028 auf voraussichtlich 25.280 ansteigen wird, sofern keine Gegenmaßnahmen ergriffen werden. Zugleich dürfte der Anteil fachgerecht erteilten Musikunterrichts im Bundesdurchschnitt von 42,8 % auf 39 % sinken.

Fachfremder Unterricht wird nicht grundsätzlich als Defizit betrachtet, da eine fehlende fachliche Ausbildung nicht zwangsläufig zu einem defizitären Unterricht führt. Dennoch werden sowohl von wissenschaftlicher als auch von bildungsministerieller Seite Bedenken geäußert, da insbesondere die fehlende Fachkompetenz infolge unzureichender Ausbildung bzw. Professionalisierung als problematisch angesehen wird (vgl. BMBWF, 2018b; Oravec & Weber-Krüger, 2016, S. 248). Empirische Studien weisen darauf hin, dass Lehrkräfte ohne Fachausbildung im Musikunterricht häufig Lernziele auswählen, die sie selbst umsetzen können („Lernzielselektion“), was zu Einschränkungen in der Unterrichtsqualität führt (vgl. Hofbauer & Harnischmacher, 2018; Hammel, 2011). Fachfremdes Unterrichten kann zudem zu Belastungen für Lehrkräfte, zu vermehrt (theorielastigem) Frontalunterricht, zu einer geringeren Schüler\*innenorientierung und zu einem negativen Einfluss auf das Selbstverständnis des Berufs führen (vgl. Schufft, 2010). Weiterhin ist für das „Aktiv- und Gestaltungsfach“ Musikerziehung eine fachspezifische Ausbildung wichtig, da z.B. fehlende künstlerische Kompetenzen zu Problemen beim Singen, Bewegen und Tanzen sowie dem Instrumentalspiel führen können (vgl. Anderegg, 2022, S. 8–9; Hofbauer & Harnischmacher, 2018, S. 169–170).

Im Hinblick darauf erscheint multiprofessionelle Zusammenarbeit als ein geeigneter Ansatz, um den komplexen Anforderungen des Unterrichtsfachs Musikerziehung zu begegnen und zugleich dem bestehenden Fachkräftemangel entgegenzuwirken (vgl. Renger & Gröber, 2025, S. 94). Die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen an allgemeinbildenden Schulen und Musikschullehrkräften wird dabei als Chance zur Sicherung und Steigerung der Qualität des Mu-

sikunterrichts im Pflichtschulbereich hervorgehoben (vgl. Deutscher Musikrat, 2012, S. 33; Buchborn & Röbke, 2011, S. 7). Musikschullehrkräfte bringen sowohl fachliche Expertise als auch regionale Verankerung ein und ermöglichen in Zusammenarbeit mit Pflichtschullehrkräften eine vertiefte Umsetzung des Lehrplans (vgl. BMBWF, 2018a; BMUKK, 2013). Diese Form der Zusammenarbeit unterstützt nicht nur die musikalische und soziale Entwicklung der Schüler\*innen, sondern fördert zugleich die wechselseitige Weiterbildung der Lehrkräfte und kann zur Erweiterung individueller Bildungschancen beitragen (vgl. Hochfeld & Rothland, 2022, S. 477; Niedersächsisches Kultusministerium, 2022, S. 22; BMBWF, 2018a; Oravec & Weber-Krüger, 2016; BMUKK, 2013, S. 8; Deutscher Musikrat, 2012, S. 33; Buchborn & Röbke, 2011, S. 7; Heymann, 2007).

Vor diesem Hintergrund stellt der Beitrag das Modell der intervenierenden Musiker\*innen vor. Ziel ist es, dieses Modell theoretisch im Kontext multiprofessioneller Zusammenarbeit zu verorten und sowohl Chancen als auch Herausforderungen zu diskutieren. Auf diese Weise soll ein Beitrag zur Qualitätssicherung und -entwicklung des Musikunterrichts im Pflichtschulbereich geleistet sowie mögliche Perspektiven für die Professionalisierung intervenierender Musiker\*innen in Österreich aufgezeigt werden. Hierfür wird zunächst multiprofessionelle Zusammenarbeit begrifflich bestimmt und kontextualisiert; Dabei werden zentrale Herausforderungen sowie Bedingungen für ein Gelingen herausgearbeitet. Im Anschluss daran erfolgt die Darstellung eines aktuellen Forschungsstands. Darauf aufbauend wird das Modell der intervenierenden Musiker\*innen vorgestellt, das in Frankreich im Grundschulbereich als erprobte Form der Zusammenarbeit zwischen Grundschullehrkräften und Musikschullehrkräften gilt. Ein Fazit mit Ausblick beschließt den Beitrag.

## 2. Multiprofessionelle Zusammenarbeit<sup>1</sup>

### 2.1 Begriffliche Einordnung und Kontextualisierung

Multiprofessionelle Zusammenarbeit gilt insbesondere in Ganztagschulen und im Kontext inklusiver Schulentwicklung als wesentlicher Faktor für die Qualität eines professionellen und kompetenzorientierten Unterrichts (vgl. Fabel-Lamla & Gräsel, 2022). An das Einleitungskapitel anknüpfend ergibt sich ihre Relevanz zudem aus den wachsenden Anforderungen an fachliche wie überfachliche Kompetenzen sowie aus der zunehmenden Bedeutung, Schüler\*innen vielfältige kulturelle und soziale Lerngelegenheiten zu eröffnen (vgl. Preis & Wissinger, 2018, S. 71). Hierfür kann multiprofessionelle Zusammenarbeit von inter- und intraprofessioneller Zusammenarbeit abgegrenzt werden (vgl. Törmänen & Wicki, 2025, S. 145–149; Lütje-Klose et al., 2024, S. 39; Niedersächsisches Kultusministerium, 2022, S. 36–37; Pool Maag, 2022, S. 15): Interprofessionell meint die Zusammenarbeit zwischen zwei Berufsgruppen (z.B. Klassenlehrkräfte und Sonderpädagog\*innen) – meist nebeneinander, d.h. jede Profession bleibt stärker in ihrem eigenen Aufgaben- und Verantwortungsbereich – und intraprofessionell, was die Zusammenarbeit innerhalb einer Berufsgruppe (z.B. Lehrkräfte eines Jahrgangs) meint. Multiprofessionelle Zusammenarbeit bezeichnet hingegen das Miteinander mehrerer

verschiedener Berufsgruppen (mindestens zwei), bei dem Wissen und Kompetenzen ausgetauscht und aufeinander abgestimmt werden. Dadurch entstehen gemeinsame Handlungsstrategien, die es ermöglichen, unterschiedliche Expertisen über einen längeren Zeitraum hinweg zu verbinden, um ein qualitativ hochwertiges Ergebnis zu erzielen (vgl. Fuchs, 2025; Otto & Wasserfuhr, 2024, S. 3; Lütje-Klose et al., 2024, S. 37–38; Pool Maag, 2022, S. 16; Niedersächsisches Kultusministerium, 2022, S. 13).

Bedacht werden sollte zum einen, dass professionelles Handeln wissenschaftliche (eine wissenschaftsfundierte) Ausbildung, komplexes Agieren und interaktive Bezüge voraussetzt; Ist dies gegeben, erscheint der Begriff „multiprofessionell“ mit Fuchs (2025) angemessen. Zum anderen benötigt auch multiprofessionelle Zusammenarbeit an allgemeinbildenden Schulen autonome und abgegrenzte Zuständigkeiten, damit Fachkräfte ihre Expertise gezielt einbringen können, Verantwortungsdiffusion vermieden und die Arbeitszufriedenheit erhöht werden kann (vgl. Otto & Wasserfuhr, 2024, S. 2). Auch aus diesen Gründen ist multiprofessionelle Zusammenarbeit mit Herausforderungen verbunden. Als zentrale Problemfelder werden dabei häufig folgende Aspekte benannt (vgl. Renger & Gröber, 2025, S. 102; Törmänen & Wicki, 2025, S. 150; Lütje-Klose et al., 2024, S. 37–38, 56–58; Otto & Wasserfuhr, 2024, S. 3; Schendel, 2020, S. 18):

- Rollen- und Zuständigkeitskonflikte: unklare Aufgabenverteilung und Verantwortung in der Zusammenarbeit
- unterschiedliche professionelle Logiken: z.B. abweichende Handlungsorientierungen
- Hierarchien und Machtgefälle: Vorrangstellung der schulischen Lehrkräfte durch Status, Ausbildung oder Anstellungsverhältnisse. Die Dominanz einer Profession kann die Beziehung und eine wechselseitige Bereicherung erschweren
- Kommunikations- und Verständigungsprobleme: z.B. unterschiedliche Fachsprachen, Begrifflichkeiten und Zielvorstellungen
- fehlende Ressourcen: Mangel an Zeit, Strukturen und Unterstützung für gemeinsame Absprachen, Vorbereitung und Reflexion

Angesichts bestehender Herausforderungen erscheint es wichtig, Gelingensbedingungen zu benennen, um insbesondere zu Beginn der Zusammenarbeit möglichen Problemen vorzubeugen. Häufig werden dabei folgende Aspekte hervorgehoben (vgl. Renger & Gröber, 2025, S. 102; Lütje-Klose et al., 2024, S. 38–41; Niedersächsisches Kultusministerium, 2022, S. 66; Pool Maag, 2022, S. 19–20; Geist & Brandt, 2019, S. 128–129):

- gemeinsames (Professions-)Verständnis und Haltung: Entwicklung einer geteilten Perspektive auf Ziele, Aufgaben und pädagogisches Selbstverständnis
- strukturelle Voraussetzungen: ermöglichende Kooperationsstrukturen, Unterstützung durch die Schulleitung, Offenheit und Lernbereitschaft im gesamten Kollegium
- Kommunikations- und Beziehungskultur: Wertschätzende, offene, ehrliche und vertrauliche Kommunikation sowie eine wechselseitige Beziehungsarbeit unter Berücksichtigung der jeweiligen pädagogisch-professionellen Autonomie

- Rollen- und Verantwortungsklärung: transparente Zuständigkeiten und gemeinsame Übernahme von Verantwortung.

Zusammenfassend kann multiprofessionelle Zusammenarbeit an Schulen durch strukturelle Hierarchien, ungleiche Arbeitsbedingungen und unterschiedliche professionelle Selbstverständnisse erschwert werden, was eine gleichwertige Zusammenarbeit erschweren kann. Gelingende multiprofessionelle Zusammenarbeit erfordert ein gemeinsames Verständnis und klare Ziele, unterstützende Strukturen insbesondere durch die Schulleitung und das Kollegium, eine wertschätzende Kommunikations- und Beziehungskultur, Zusammenarbeit auf Augenhöhe mit geklärten Rollen sowie die gleichberechtigte Nutzung der jeweiligen Fachkompetenzen.

## 2.2 Forschungsstand zur multiprofessionellen Zusammenarbeit

Zunächst lässt sich festhalten, dass internationale Forschungsergebnisse zur multiprofessionellen Zusammenarbeit weitgehend mit Befunden aus dem deutschsprachigen Raum übereinstimmen (vgl. Pool Maag, 2022, S. 16). So zeigt eine quantitative Studie von Fuchs (2025) mit Grundschullehrkräften (N=222), dass bestimmte Formen multiprofessioneller Kooperation positiv mit der Arbeitszufriedenheit und Entlastung der Lehrkräfte zusammenhängen. Des Weiteren verdeutlicht eine Untersuchung auf Basis moderierter Gruppendiskussionen mit Schulentwicklungsexpert\*innen, dass die Schulleitung eine zentrale Rolle bei der Entwicklung multiprofessioneller Zusammenarbeit an Ganztagschulen einnimmt. Zudem wurde deutlich, dass pädagogisch Tätige Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten und rechtliche Rahmenbedingungen kennen müssen, um ihre Handlungsspielräume effektiv zu nutzen (vgl. Kielblock et al., 2020, S. 47, 60). In ähnlicher Weise betonen Otto und Wasserfuhr (vgl. 2024, S. 5) in einem Scoping-Review mit elf einbezogenen Studien die Bedeutung der Schulleitung für das Gelingen oder Scheitern multiprofessioneller Kooperation (vgl. auch Renger & Gröber, 2025, S. 97; Pool Maag, 2022, S. 18).

Hofbauer und Harnischmacher (vgl. 2018, S. 169, 180) zeigen auf Grundlage von Strukturmödellen, dass Motivation und Musizierpraxis bei Grundschullehrkräften im Vergleich zu Gymnasiallehrkräften eher gering ausgeprägt sind (N=578 bzw. N=487). Am Beispiel des musikbezogenen Projekts Superar (<https://www.superarsuisse.org>) wird deutlich, dass Lehrpersonen den Wert unterschiedlicher Professionen als zentrale Qualität gemeinsamer Arbeit erfahren (vgl. Anderegg, 2022, S. 9–10). Ähnliche Ergebnisse berichtet Schreier (2024a, S. 51–52; 2024b, S. 294–297), der aufzeigt, dass die Kooperation zwischen einer Grundschule und einer Musikschule zu intensiverem pädagogisch-didaktischem Austausch, wechselseitigem Kompetenzerwerb (z.B. Großgruppenmanagement, Auftrittsorganisation, Lieddidaktik) sowie zu verbesserten Kommunikationsstrukturen führt. Darüber hinaus entsteht eine wertschätzende Kooperationskultur, die interkulturelles Lernen sowie regionale Vernetzung begünstigt.

Im Zusammenhang mit dem Lehrpersonenmangel im Unterrichtsfach Musik verdeutlicht die explorative Meta-Studie MULEM-EX, dass auch strukturelle Hemmnisse – wie die Eignungsprüfung als zentrale Barriere, die geringe gesellschaftliche Wertschätzung des Lehrerberufs,

fehlende Aufstiegsmöglichkeiten sowie begrenzte Gehaltsentwicklung – einer ausreichenden Versorgung mit Musiklehrkräften entgegenstehen (vgl. Malmberg, 2024). Ebenfalls werden die Studieninhalte teils als unattraktiv oder nicht mit den schulischen Realitäten kompatibel wahrgenommen (vgl. Malmberg, 2024, S. 45–47; Oravec & Weber-Krüger, 2016, S. 249). Mit Blick auf den Mangel an Musiklehrpersonen untersuchen Lehmann-Wermser et al. (2020) die Frage, wie die Grundversorgung mit Musikunterricht aktuell und zukünftig gesichert werden kann. Dabei kommen sie zu ähnlichen Ergebnissen wie Malmberg (2024) und benennen vier zentrale Handlungsfelder: Verbesserung der Ausbildungssituation, Schaffung günstiger Rahmenbedingungen für Musikunterricht, Qualifizierung von Seiteneinsteiger\*innen sowie eine gezielte Steuerung der Personalentwicklung durch Bildungsmonitoring (vgl. Lehmann-Wermser et al., 2020, S. 12–13). Als Lösungsansatz wird zudem vorgeschlagen, Musiklehrkräfte aus anderen Schulformen, insbesondere Musikschulen, durch Anreizsysteme und berufsbegleitende Zusatzqualifizierungen für den Einsatz an Grundschulen zu gewinnen (vgl. Lehmann-Wermser et al., 2020, S. 13; Lehmann-Wermser & Weishaupt, 2020, S. 14; Renger & Gröber, 2025, S. 96).

### 3. Intervenierende Musiker\*innen

Der Begriff „musiciens intervenants“ (intervenierende(r)/mitwirkende(r) Musiker\*in) findet seinen Ursprung in Frankreich. Ab den 1970er-Jahren wurden in den Musikunterricht der Grundschulen immer mehr externe Akteur\*innen in den Unterricht und in schulische Projekte eingebunden, auch weil der Musikausübung bildungspolitisch besonders gemeinschaftsfördernde Eigenschaften zugesprochen werden (vgl. Stumpfögger, 2018, S. 59–60). An den Grundschulen Frankreichs (wie auch in Österreich) wird Musik von Generalist\*innen unterrichtet, die für einen Großteil des Fächerkanons ausgebildet sind. Der musikalische Bereich ist in den fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und fachpraktischen Studienanteilen in Frankreich (ähnlich wie in Österreich, außer man wählt freiwillig den Schwerpunkt Musik) mit wenigen Lehrstunden berücksichtigt (vgl. Stumpfögger, 2018, S. 61). Um die Qualität des Musikunterrichts zu heben, wird deshalb der Musikunterricht an vielen Grundschulen Frankreichs in geteilter Verantwortung von der Klassenlehrperson mit einer musikalisch ausgebildeten Musiklehrperson erteilt. Der Unterricht ist dabei handlungs- und projektorientiert aufgebaut und orientiert sich an typischen musikalischen Lernformen wie Singen, Hören, rhythmisch-bewegte Übungen, Instrumentalspiel sowie kreative Gestaltungen wie z.B. Improvisation (vgl. Stumpfögger, 2018). Die Arbeit erfolgt meist in thematischen Zyklen, die auf ein konkretes Ergebnis hinführen – etwa eine Aufführung. Zwischen den Interventionen führt die Lehrperson die musikalischen Aktivitäten weiter, wiederholt Inhalte und begleitet den Lernprozess der Kinder kontinuierlich.

Diese Zusammenarbeit bringt neben einer musikalisch-fachlich fundierten Gestaltung des Unterrichts auch einen weiteren wichtigen und positiven Aspekt mit sich:

„Da sie die institutionellen Rahmenbedingungen der verschiedenen Einrichtungen [Grundschule und Musikschule] kennen, in denen sie tätig sind, sind sie darüber hinaus in der Lage, als Binde-

glied zwischen den verschiedenen Partnern und Institutionen zu fungieren“ (Stumpfögger, 2018, S. 62–63).

In Frankreich ist die schulische Musikerziehung heute eingebettet in einen umfassenden kulturellen Bildungsplan, der – zumindest dem Anspruch nach – alle Bildungsstufen vom Kindergarten bis zur Hochschule umfasst und verschiedene Formen künstlerischen Ausdrucks berücksichtigt (vgl. Stumpfögger, 2018, S. 59). Zudem gibt es für das weitgespannte Berufsbild der „musiciens intervenants“ eine zweijährige universitäre Ausbildung an den „Centres de Formation de Musiciens Intervenants“ (Stumpfögger, 2018, S. 63). An diesen werden Studierende in drei Kompetenzfeldern ausgebildet:

- „Musikalische und künstlerische Kompetenzen
- Didaktische und pädagogische Kompetenzen
- Organisatorische, soziale und Beziehungskompetenzen“ (Stumpfögger, 2018, S. 63).

Es gibt nur sehr wenige systematische Erhebungen zu den Auswirkungen dieser in Frankreich anerkannten Ausbildung zum musicien intervenant (vgl. Stumpfögger, 2018, S. 66). Jedoch kann an unzähligen Beispielen beobachtet werden, wie „die Entstehung dieses Berufs und der dazugehörigen Ausbildung“ (Stumpfögger, 2018, S. 66) in weiterer Folge viele Projekte auf Initiative der musiciens intervenants ermöglicht hat (vgl. Stumpfögger, 2018, S. 66).

Flächendeckende Vorteile für das Fach Musik in der Grundschule und eine musicale, kulturelle Bildung allgemein lassen sich vor allem in den folgenden Bereichen ausmachen: in einer „kulturellen Gebietsentwicklung, der Erleichterung von Lernprozessen in der Schule, [der] Veränderung in der musikpädagogischen und musikvermittelnden Praxis“ (Stumpfögger, 2018, S. 66), dem Entstehen eines spezifischen Musik-Repertoires (z.B. Musiktheaterstücke), der Entwicklung der Musikausübung in der Bevölkerung sowie in der Stärkung sozialer Bindungen auf lokaler Ebene (vgl. Stumpfögger, 2018, S. 66).

## 4. Fazit und Ausblick

Vor dem Hintergrund fachfremden Musikunterrichts im Grundschulbereich und im Kontext multiprofessioneller Zusammenarbeit erweist sich das Modell der intervenierenden Musiker\*innen als vielversprechender Ansatz, um personelle Engpässe abzufedern und zugleich die Qualität des Musikunterrichts langfristig zu sichern und weiterzuentwickeln. Für den Musikunterricht im Grundschulbereich wird auf Grundlage der in diesem Beitrag gewonnenen Erkenntnisse deutlich, dass intervenierende Musiker\*innen (z.B. Musikschullehrkräfte) sowohl fachliches als auch organisatorisches Wissen in den Unterricht einbringen und in multiprofessioneller Zusammenarbeit mit Grundschullehrkräften aktiv zur Gestaltung des regionalen kulturellen Lebens beitragen können (vgl. Stumpfögger, 2018, S. 65; BMBWF, 2018a; BMUKK, 2013). Die institutionalisierte Ausbildung der „musiciens intervenants“ (Stumpfögger, 2018) verdeutlicht darüber hinaus, dass eine Professionalisierung dieser Rolle möglich und wirksam ist. Abschließend wird dieser Aspekt (siehe Kapitel 2.2) aufgegriffen und in ei-

nem Ausblick auf die Professionalisierung intervenierender Musiker\*innen im österreichischen Kontext als mögliche Zusatzqualifikation skizziert (vgl. Renger & Gröber, 2025; Lehmann-Wermser et al., 2020; Lehmann-Wermser & Weishaupt, 2020).

In Österreich bietet das Instrumental- und Gesangspädagogik-Studium (IGP)<sup>2</sup> eine mögliche Grundlage für die Integration des Modells der intervenierenden Musiker\*innen. Da innerhalb des Studiums die Wahl eines Schwerpunktfachs vorgesehen ist (z.B. musikalische Früherziehung), könnte künftig auch ein Schwerpunkt angeboten werden, der gezielt auf die Anforderungen des Musikunterrichts im Grundschulbereich ausgerichtet ist (siehe Kapitel 1). Anknüpfend an das französische Vorbild und unter besonderer Berücksichtigung organisatorischer, sozialer und beziehungsorientierter Kompetenzen (siehe Kapitel 3) könnte dieser Schwerpunkt neben musikdidaktischen Grundlagen für den Unterricht mit Klassen auch Inhalte zur multiprofessionellen Zusammenarbeit, zu pädagogischen Grundlagen im Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie zur Projektarbeit und kulturellen Vernetzung vermitteln. Ergänzt werden sollte das Angebot durch praxisorientierte Elemente wie Hospitationen oder Co-Teaching in Grundschulen, in Kooperation mit Pädagogischen Hochschulen. Ziel wäre es, dass IGP-Absolvent\*innen mit einer entsprechenden Zusatzqualifikation nicht nur in Musikschulen – meist am Nachmittag –, sondern auch als intervenierende Musiker\*innen am Vormittag im Pflichtschulbereich tätig werden können (vgl. Lehmann-Wermser et al., 2020). Auf diese Weise ließe sich das bestehende künstlerisch-pädagogische Profil des IGP-Studiums erweitern, die Wertschätzung des Berufes erhöhen und zugleich wird darüber ein Beitrag zur Qualitätssicherung des Musikunterrichts in der Grundschule geleistet (vgl. Malmberg, 2024; Lehmann-Wermser et al., 2020).

Insgesamt wird mit diesem Beitrag deutlich, dass multiprofessionelle Zusammenarbeit nicht allein als Notlösung für Lehrkräftemangel und fachfremden Unterricht zu verstehen ist, sondern auch als Chance, die Qualität und Attraktivität des Musikunterrichts und musikpädagogischer Berufe langfristig zu stärken und sich darüber neue Wege der Professionalisierung eröffnen (können).

## Literaturverzeichnis

Anderegg, N. (2022). Multiprofessionelle Zusammenarbeit aus Führungsperspektive. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28(5–6), 8–13. <https://ojs.szh.ch/zeitschrift/article/view/1009>

Bildungsdirektion für Tirol. (2020). *Anfrage zu Musiklehrpersonen (Geschäftszahl: 113.08/0049-allg/2019)*.

BMUKK [Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur] (Hrsg.). (2013). *Kooperationen von Schulen und Musikschulen*.

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/schwerpunkte/kulturvermittlung.html>

BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (Hrsg.). (2018a). *Kooperationen von Schulen und Musikschulen*.

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/schwerpunkte/kulturvermittlung/publikationen.html>

BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (Hrsg.). (2018b). *Nationaler Bildungsbericht Österreich. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (Bd. 1; K. Oberwimmer, St. Vogtenhuber, L. Lassnigg & C. Schreiner, Hrsg.). Leykam.  
<https://doi.org/10.17888/nbb2018-1.4>

Buchborn, T., & Röbke, P. (2011). Chancen für musikalische Bildung in der Ganztagschule. *Musikerziehung*, 64(4), 4–8.

Deutscher Musikrat (Hrsg.). (2012). *Musikalische Bildung in Deutschland. Ein Thema in 16 Variationen.* [http://www.miz.org/dokumente/2012\\_DMR\\_Grundsatzpapier\\_Musikalische\\_Bildung.pdf](http://www.miz.org/dokumente/2012_DMR_Grundsatzpapier_Musikalische_Bildung.pdf)

Fabel-Lamla, M., & Gräsel, C. (2022). Professionelle Kooperation in der Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (Bd. 2, 3., überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 1189–1209). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27666-5\\_88](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27666-5_88)

Fuchs, E. (2025). Multiprofessionelle Kooperation an Grundschulen in Ganztagsform: Kooperationsformen und Potenziale für die Arbeitszufriedenheit und Entlastung von Lehrkräften. *Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG)*. <https://doi.org/10.1007/s42278-025-00242-8>

Geist, S., & Brandt, S. (2019). Wege gemeinsam gehen – multiprofessionelle Zusammenarbeit in Beratungsprozessen für eine inklusive Schule. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (S. 121–130). Klinkhardt.

Hammel, L. (2011). Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie. In M. Schulten (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Musikvermittlung* (Bd. 10). LIT Verlag. <https://kups.ub.uni-koeln.de/4595/1/DissHammelSelbstkonzepte.pdf>

Heymann, H. W. (2007). Lernen und Arbeiten im Team. *Pädagogik*, 59(4), 6–9.

Hochfeld, L., & Rothland, M. (2022). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(grund)schulen. Ein systematisches Review. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 15, 453–485.  
<https://doi.org/10.1007/s42278-022-00146-x>

Hofbauer, V., & Harnischmacher, C. (2018). Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften an Grundschulen und Gymnasien im Vergleich. In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (S. 169–184). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20780>

Kielblock, S., Reinert, M., & Gaiser, J. M. (2020). Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten: Eine Qualitative Inhaltsanalyse. *Journal for Educational Research Online*, 12(1), 47–66. <https://doi.org/10.25656/01:19118>

Lehmann-Wermser, A., & Weishaupt, H. (2020). Zur Situation des Musikunterrichts an den Grundschulen und zum zukünftigen Musiklehrkräftebedarf und -angebot für die Grundschule in Deutschland. *Die Deutsche Schule*, 112(1), 42–62. <https://doi.org/10.25656/01:20458>

Lehmann-Wermser, A., Weishaupt, H., & Konrad, U. (2020). *Musikunterricht in der Grundschule. Aktuelle Situation und Perspektive*. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2020007>

Lütje-Klose, B., Wild, E., Grüter, S., Gorges, J., Neumann, P., Papenberg, A., & Goldan, J. (2024). *Kooperation in inklusiven Schulen. Ein Praxishandbuch zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern.* transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839460689>

Malmberg, I. (2024). Berufswahlentscheidung Musiklehrkraft: Warum sich musik-affine junge Menschen gegen den Musiklehrberuf entscheiden. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(3), 38–49. <https://doi.org/10.25656/01:32361>

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). (2022). *Praxisnahe Empfehlungen für alle an Schule tätigen Fachkräfte. Multiprofessionelle Zusammenarbeit an öffentlichen allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen.* <https://www.mk.niedersachsen.de>

Nimczik, O. (2011). *Musik in der allgemein bildenden Schule.* Deutsches Musikinformationszentrum. <https://d-nb.info/1063887267/34>

ÖMR [Österreichischer Musikrat] (Hrsg.). (2017). *Positionspapier des ÖMR zu musikalischer Bildung. Für eine quantitative und qualitative Absicherung des Musikunterrichts in Österreich.* [http://www.komu.at/ueberuns/OEMR\\_zur\\_musikalischen\\_Bildung\\_11\\_09\\_2017.pdf](http://www.komu.at/ueberuns/OEMR_zur_musikalischen_Bildung_11_09_2017.pdf)

Oravec, L., & Weber-Krüger, A. (2016). „Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule?“ – Podiumsdiskussion zum Abschluss der Tagung. In L. Oravec & A. Weber-Krüger (Hrsg.), *Musiklernen in der Grundschule. Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik* (S. 237–254). Die Blaue Eule.

Otto, S., & Wasserfuhr, V. (2024). Multiprofessionelle Teams an Schulen: Ein Scoping Review. *iit-perspektive*, 73. Institut für Innovation und Technik. [https://doi.org/10.23776/2024\\_15](https://doi.org/10.23776/2024_15)

Pool Maag, S. (2022). Multiprofessionelle Zusammenarbeit an inklusiven Schulen: Nicht die Zuständigkeit, sondern das Ergebnis zählt. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28(5–6), 15–21. <https://ojs.szh.ch/zeitschrift/article/view/1010>

Preis, N., & Wissinger, J. (2018). Arbeiten in multiprofessionellen Teams – eine Herausforderung, die bereits im Lehramtsstudium beginnt. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(1), 71–81. <https://doi.org/10.25656/01:17091>

Renger, A., & Gröber, J. (2025). Multiprofessionelle Teams – Gelingensbedingungen für die Arbeit in Lernwerkstätten. In D. Longhino, E. Frauscher, C. Imp & C. Stöckl (Hrsg.), *Vernetzung in Hochschullernwerkstätten – einen Schritt weiter gehen* (S. 94–105). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:32512>

Schäfer-Lembeck, H. U. (2018). Zeigen lernen, wie Schüler\_innen gut Klingendes hervorbringen können. In T. Krettenauer, H. U. Schäfer-Lembeck & St. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Musiklehrerinnenbildung: Veränderungen und Kontexte* (Bd. 6, S. 199–203). Allitera.

Schendel, G. (2020). Multiprofessionalität und mehr: Multiprofessionelle Teams in der evangelischen Kirche — Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. *SI Kompakt*, 3. <https://www.siekd.de/multiprofessionalitaet-und-mehr/>

Schreier, A. (2024a). Volksschule und Musikschule: Ein multiprofessionelles Kooperationsprojekt. *HAUPtsache*, 5, 48–51. <https://www.haup.ac.at/publikation/hauptsache-alles-ausser-gewoehnlich/>

Schreier, A. (2024b). Die Ausbildung „Dynamischer Kompetenzen“ bei Schüler\*innen: Ein Musikprojekt als Kontrapunkt zu schulischen Digitalisierungsstrategien. In R. Lankau (Hrsg.), *Die pädagogische Wende. Über die notwendige (Rück-)Besinnung auf das Unterrichten* (S. 288–301). Beltz.

Schufft, C. (2010). *Fachfremder Unterricht. Eine Untersuchung an Hauptschulen.* ibidem.

Stumpfögger, M. (2018). *Musikerinnen an Grundschulen in Frankreich (musiciens intervenant à l'école): Ein innovativer Beruf im Dienst kultureller Bildung für alle?* In T. Krettenauer, H. U. Schäfer-Lembeck & St. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Musiklehrerinnenbildung: Veränderungen und Kontexte* (Bd. 6, S. 59–69). Allitera.

Törmänen, M., & Wicki, M. T. (2025). Multiprofessional collaboration in inclusive school. In M. T. Wicki & M. R. K. Törmänen (Hrsg.), *Bildung für alle stärken. Ein Handbuch für die evidenzbasierte Entwicklung inklusiver Schulen* (S. 142–154). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:33223>

Wintersteller, P. (2014). *Fachfremder Unterrichtseinsatz. Subjektive Theorien von Lehrerinnen und Lehrern an der NMS* [Dissertation, Universität Salzburg].

Zurmühle, J. (2021). Musik im Kindergarten und in der Unterstufe der Primarschule. In S. Bachmann, F. Bertschy, C. Künzli David, T. Leonhard & R. Peyer (Hrsg.), *Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten* (S. 121–140). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5860>

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Eine wissenschaftliche Unterscheidung zwischen den Begriffen Kooperation, Teamarbeit und Zusammenarbeit wird in diesem Beitrag nicht vorgenommen; die Begriffe werden synonym verwendet (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2022, S. 8).

<sup>2</sup> „Das Bachelorstudium Instrumental- & Gesangspädagogik dient der künstlerischen, pädagogischen und wissenschaftlichen Vorbildung. Studienziel ist entsprechend der Erwerb differenzierter künstlerischer, pädagogischer und wissenschaftlicher Kompetenzen zur Vermittlung von Musik in diversen Errscheinungsformen. Mit dem erfolgreichen Studienabschluss wird die Lehrbefähigung für österreichische Musikschulen im jeweiligen Zentralen Künstlerischen Fach (ZKF) sowie im jeweiligen Wahlpflichtmodul (Schwerpunkt) erteilt.“

(<https://www.moz.ac.at/de/studium/studienfinder/musikpaedagogik/innsbruck/gesangspaedagogik-ba>; vgl. Fuchs, 2025)

## Autor

**Andreas Schreier, BA MEd PhD**

Postdoc am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. Forschungsinteressen: Schulentwicklung, Leadership, Professionsentwicklung, Philosophie der Digitalität. <https://www.uibk.ac.at/de/ils/mitarbeiter/schreier/>  
Kontakt: [andreas.schreier@uibk.ac.at](mailto:andreas.schreier@uibk.ac.at)