

Universität der Künste Berlin

Fakultät Musik

Institut für Musikpädagogik

Masterstudiengang Lehramt an Grundschulen mit vertieftem Fach Musik

Wintersemester 2022/2023

Erstgutachter: Prof. Dr. Christian Harnischmacher

Zweitgutachterin: Dr. Viola C. Hofbauer

Masterarbeit

Was nutzt das Schulmusikstudium für den Lehrberuf?

Eine Interviewstudie mit Alumni der Universität der Künste Berlin

vorgelegt von

Sophie Frein von Streit

Berlin, den 24. November 2022

Gliederung

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	4
1. Einleitung	5
Teil A: Theoretischer Teil	7
2. Theoretische Grundlagen	7
2.1 Studium und Beruf: Schulmusik	7
2.1.1 Berufsbild Musiklehrer*in	7
2.1.2 Studium der Schulmusik	8
2.1.3 Spannungsfelder im Studium	10
2.2 Alumnibefragungen	12
2.2.1 Alumnibefragungen allgemein	12
2.2.2 Besonderheiten an Musikhochschulen	13
3. Aktueller Forschungsstand	15
3.1 Internationale Ergebnisse zum Schulmusikstudium	15
3.1.1 Allgemeiner Überblick	15
3.1.2 Untersuchungsergebnisse von Alumnibefragungen	17
3.2 Nationale Forschungsergebnisse	19
3.2.1 Untersuchungen des Netzwerks Musikhochschulen	19
3.2.2 Das Schulmusikstudium betreffende Forschungsergebnisse	20
3.3 Alumnibefragungen an der UdK	22
3.3.1 Jährliche Alumnibefragungen an der UdK	23
3.3.1 Umfrage von Meißner & Schwarz 1999	24
Teil B: Empirischer Teil	26
4. Planung und methodisches Vorgehen	26
4.1 Fragestellung und Zielsetzung	26
4.2 Hypothesen	26
4.3 Interviewleitfaden	27

4.4 Methode der Datenerhebung	27
5. Durchführung und Auswertung	29
5.1 Pretest und Durchführung	29
5.2 Stichprobe	29
5.3 Prüfung der Gütekriterien	30
6. Ergebnisse	32
7. Diskussion	46
7.1 Interpretation der Ergebnisse	46
7.2 Auswertung der Hypothesen	51
7.3 Evaluation	55
7.4 Ausblick	56
8. Literaturverzeichnis	58
9. Anhang	65
9.1 Interviewleitfaden	65
9.2 Interviewtranskripte	68
Eigenständigkeitserklärung	129

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Kategorien für die Analyse der transkribierten Interviews	33
Tabelle 2: Nützlichkeit der Studieninhalte für die aktuelle Tätigkeit	38
Abbildung 1: Größter Nutzen für den Beruf - Punktpositionierung der Alumni zur 10. Frage	40
Abbildung 2: Anstrengungsfaktoren im Berufs des*der Schulmusiker*in	45
Abbildung 3: Faktoren für ein erfolgreiches Schulmusikstudium	50

1. Einleitung

Zum Ende eines Lebensabschnitts nutzen wir Menschen häufig die Gelegenheit, über das Erlebte zu reflektieren. So bietet sich der Abschluss eines Studiums dazu an, noch einmal grundlegend über die Universität, den Studiengang und das Gelernte nachzudenken. In meinem Fall handelt es sich dabei um die Betrachtung eines vielseitigen und spannenden Studiums an der Universität der Künste Berlin (UdK): dem Lehramt-Studium mit dem Fach Musik.

Dieses Fach an einer Musikhochschule zu studieren ist jedoch nicht nur spannend, sondern auch spannungsreich. Als Studierende erleben wir ständig folgenden Zwiespalt: Werden wir zu „Musiker*innen“ oder zu „Lehrer*innen“ ausgebildet (vgl. Puffer 2021, S. 8)? Wir haben unterschiedliche Erwartungen zu erfüllen, die sich teilweise ergänzen, jedoch zum Teil auch derartig gegensätzlich sind, dass wir diesem Spagat der Anforderungen kaum gerecht werden können. Dieses Thema berührt viele weitere Bereiche, die noch erforscht werden müssen. Zu nennen sind hier zum Beispiel die Selbstwahrnehmung derer, die das Studium wählen, die Studierbarkeit des Lehramtstudiums mit dem Fach Musik, die Rolle der Professor*innen bzw. Dozierenden und vor allem die Vorbereitung der Absolvent*innen des Studiengangs auf ihren späteren Beruf als Lehrkräfte.

Obwohl es keine Neuheit in der musikpädagogischen Forschung ist, dass diesen Fragen nachgegangen wird, ist das Thema noch nicht genügend erforscht (vgl. Puffer 2021, S. 8). Schon 1986 untersuchte Professor Werner Pütz, wie es jungen Musiklehrkräften ergeht, wenn sie nach mehreren Studienjahren in der Schule ankommen. Sie treffen dort auf Schüler*innen, die einerseits einen ganz anderen Anspruch an Musik haben als sie selbst und andererseits nur wenig Fachkenntnisse mitbringen, während Musikhochschulabsolvent*innen den instrumentalen Einzelunterricht und das Musizieren mit Gleichgesinnten gewohnt sind (Pütz 1986, S. 141). Die verschiedenen Aspekte des Schulmusikstudiums erforschen die Musikhochschulen sowohl individuell als auch zusammenschlossen als *Netzwerk Musikhochschulen* (vgl. Kapitel 3.2.1). Als Absolventin der Universität der Künste stelle ich mir die Frage, wie es den Schulmusik alumni meiner Universität im Lehrberuf ergeht. Wie reflektieren sie aus professioneller Sicht ihr Studium? Welche damaligen Studieninhalte benötigen sie für Ihre aktuelle Tätigkeit? Fühlen sie sich rückblickend gut auf ihren Beruf vorbereitet?

In dieser Arbeit soll daher untersucht werden, wie nützlich das Schulmusikstudium für den Beruf der Musiklehrkraft ist. Um diese Frage zu klären und anhand von einer Interviewstudie auf die Universität der Künste Berlin zu beziehen, ist es notwendig, sich den verschiedenen Facetten der Fragestellung zu widmen: Der Beginn der Arbeit befasst sich mit dem Studium der Schulmusik und

der späteren Tätigkeit als Schulmusiker*in. Darauf folgt eine Erläuterung der Vorgehensweise bei Alumnistudien und beim Einsatz dieses Qualitätsmanagementinstruments an Musikhochschulen beachtet werden muss. Das dritte Kapitel fasst den aktuellen Forschungsstand zusammen und beinhaltet sowohl internationale als auch nationale Forschungsergebnisse zum Schulmusikstudium. Dabei wird das *Netzwerk Musikhochschulen* samt seiner Forschung detaillierter betrachtet.

Die Musikhochschulen befassen sich sowohl individuell als auch zusammengeschlossen als *Netzwerk Musikhochschulen* mit dem Zusammenhang zwischen Studium und Beruf. Auch im internationalen Raum werden die Zusammenhänge anhand von Studien erforscht, sodass in den letzten 20 Jahren viele Beiträge geschrieben sowie Reformen durchgeführt wurden, um den betrachteten Studiengang zu verbessern. Da die Universität der Künste selbst jährlich Alumnibefragungen durchführt, werden diese ebenfalls vorgestellt. Danach wird noch die Umfrage von Meißner & Schwarz (1999) vorgestellt, da sie inhaltlich meiner Studie ähnelt und damit ein Vorbild für mein Vorgehen war. Diese theoretische Grundlagen sind für den anschließenden empirischen Teil meiner Masterarbeit wichtig, da sich daraus die Hypothesen meiner Studie generieren.

Im empirischen Teil der Arbeit wird eine Interviewstudie mit Alumni der Universität der Künste Berlin beschrieben und analysiert. Diese versteht sich als ein Beitrag zu einem größeren Forschungsprojekt der *Forschungsstelle Empirische Musikpädagogik (fem)*.

Um einen genauen Einblick in die Forschung zu erhalten, beginnt die Darstellung mit der Zielsetzung und den aus der Literatur abgeleiteten Hypothesen. Anschließend folgt eine Betrachtung des Interviewleitfadens und der Methode der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Udo Kuckartz (2018). Die Beschreibung der Interviewdurchführung gliedert sich in Pretest, tatsächliche Durchführung und Überprüfung der Repräsentativität der Stichprobe sowie die Gütekriterien. Die Ergebnisse werden zuerst sachlich dargestellt und anschließend interpretiert. Durch dieses Vorgehen können die aufgestellten Hypothesen überprüft werden. In der Studienevaluation werden methodische Einschränkungen erkennbar. Diese Erkenntnisse können nutzbringend bei der Vorbereitung der weiteren Forschungsarbeiten eingesetzt werden, sodass das Forschungsergebnis insgesamt von dieser Arbeit profitiert.

Teil A: Theoretischer Teil

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Studium und Beruf: Schulmusik

2.1.1 Berufsbild Musiklehrer*in

„Die Lehramtsausbildung im Fach Musik ist für die Entwicklung der kulturellen Bildung des Landes von hoher Bedeutung. Musik ist ein wesentlicher Bestandteil menschlicher Kultur und hat einen hohen Stellenwert im Leben junger Menschen. Musik in der Schule übernimmt daher eine wichtige Rolle für die Persönlichkeitsentwicklung und leistet einen bedeutenden und unverzichtbaren Beitrag zur ästhetischen, kulturellen und zugleich allgemeinen Bildung. Musiklehrerinnen und Musiklehrer sind aufgrund ihrer eigenen künstlerischen, musikwissenschaftlichen, musikdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Ausbildung in der Lage, musikpädagogische Angebote in der Schule so zu organisieren und zu gestalten, dass möglichst vielen Schülerinnen und Schülern ein möglichst weitgehender Zugang zu musikalischer Bildung eröffnet wird und sie befähigt werden zu selbstbestimmter Teilhabe am und Mitgestaltung des Musiklebens.“ (Senat der HfM Saar 2017, S. 13)

Mit diesen Worten wird im Hochschulentwicklungsplan der Hochschule für Musik Saar von 2017 das Schulmusikstudium beschrieben. Obwohl der Beruf der Lehrkraft fest gesetzten Vorurteilen ausgesetzt ist (vgl. Lærari 2021), hat sich inzwischen herauskristallisiert, dass Lehrkräfte „[...] im Vergleich zu anderen Berufsgruppen mit Abstand die größten psychischen Belastungen bewältigen [müssen]“ (vgl. Schaarschmidt 2005, S. 42, zitiert nach: Hofbauer & Harnischmacher 2013, S. 13). Das Fach Musik ist dabei aus verschiedenen Gründen besonders anstrengend zu unterrichten (vgl. Hofbauer & Harnischmacher 2013, S. 13). Doch auch schon vor Berufseinstieg sind Studierende des Schulmusikstudiums besonderen Schwierigkeiten ausgesetzt. Um diese besser nachvollziehen zu können, ist es notwendig, das Berufsbild kennenzulernen. Musiklehrkräfte haben die „Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion von musikbezogenen Lehr-Lern-Prozessen“ zur Aufgabe (Jank & Schilling-Sandvoß 2018, S. 153), bei der der Unterricht gleichzeitig der Ausgangspunkt und die Inspiration für eine tiefere Auseinandersetzung der Schüler*innen mit Musik darstellen soll (vgl. Meißner & Schwarz 1999, S. 188). Im Idealfall fördern Musiklehrkräfte damit auch das außerschulische Interesse der Schüler*innen, wodurch jedoch nicht die Begeisterung für das

Schulfach gesichert ist, da Kinder und Jugendliche das Fach dadurch potentiell lieber auf andere Weise erforschen (vgl. ebd., S. 190).

Das ist ein hoher Anspruch an ein Fach, welches oftmals als „Entlastungsfach“ angesehen wird, bei dem einerseits mit vermehrten Disziplinproblemen gerechnet werden muss und andererseits zum Beispiel ein belastender Lärmpegel durch die Musik bzw. das Musizieren zu erwarten ist (vgl. Hofbauer & Harnischmacher 2013, S. 14). Der Pädagoge Hans Christian Schmidt betont jedoch, dass zusätzlich zu den Qualifikationen, die es braucht, um diese Anforderungen bewältigen zu können, eine Musiklehrkraft einer hohen „künstlerisch-praktischer Kompetenz“ bedarf, die Studierende im Rahmen des Schulmusikstudiums erwerben sollten (vgl. Schmidt 1982, S. 155ff.).

2.1.2 Studium der Schulmusik

Wie die meisten musikbezogenen Studiengänge, jedoch anders als andere Lehramtsstudiengänge, erfordert die Zulassung zum Schulmusikstudium das Bestehen einer Aufnahmeprüfung. Diese findet vor der Immatrikulation statt und ist ausschlaggebend dafür, ob Bewerber*innen den gewünschten Studiengang antreten dürfen (vgl. Wolf et al. 2012, S. 4). Auch wenn das primäre Motiv für ein Lehramtstudium das Interesse an der pädagogischen Arbeit mit Schüler*innen ist (vgl. Weiß & Kiel 2010, S. 5), sind bei der Wahl des Fachs Musik ein „besonderes Maß an Begabung [und] überdurchschnittliche Fähigkeiten erforderlich“, um die Prüfung der künstlerischen Fertigkeiten zu bestehen (ebd., S. 5). Dies setzt die jahrelange, intensive Beschäftigung mit bestimmten musikalischen Bereichen voraus (vgl. Buchborn et al. 2021), sodass die aufgenommenen Schulmusikstudent*innen häufig bildungsnahen Familien entstammen, in denen die musikalische Entwicklung gefördert wurde (vgl. Bailer 2005, zitiert nach: Weiß & Kiel 2010, S. 5). Nach der Aufnahme in das Schulmusikstudium genießen die Studierenden eine „polyvalente Qualifikation“ (vgl. Weiß & Kiel 2010, S. 12), also eine qualitativ hochwertige Ausbildung in ganz unterschiedlichen Bereichen. Dies ist für viele ein attraktives Bewerbungsmotiv, da das umfangreiche und anspruchsvolle Fachstudium auch diverse Berufschancen neben dem Lehrberuf eröffnet (vgl. Kapitel 3).

Das Schulmusikstudium vermittelt Musiklehrkräften sowohl die nötigen musikalischen Fertigkeiten und Fähigkeiten im Bereich des „instrumentalen, vokalen oder methodischen Könnens“ als auch das theoretische Wissen, um darüber zu reflektieren, welche Situation welches musikpädagogische Handeln erfordert (vgl. Vogt 2002, S. 4). Eine solche Professionalisierung, die in der Wissenschaft der Musikpädagogik verankert ist, ist an Hochschulen und Universitäten gebunden (vgl. ebd., S.

3-4). Sie „[...] ermöglicht eine Reflexion des musikpädagogischen Handelns, kann Grundlage sein für musikdidaktische Modelle und Konzeptionen (vgl. Abel-Struth 1975, S.19), kann didaktisches Nachdenken um neue Perspektiven erweitern oder einen Perspektivwechsel ermöglichen.“ (Jank & Schilling-Sandvoß 2018, S. 153)

Jürgen Vogt stellt jedoch fest, dass das Schulmusikstudium derart reformbedürftig sei, dass es bereits seit ca. 90 Jahren thematisiert wird (vgl. Vogt 2002, S. 1). Im Fokus stehe dabei die hohe Belastung der Studierenden (vgl. Hofbauer & Harnischmacher 2013, S. 13-14), die starke Sachorientierung (z.B. im analytischen Denken der Musiktheorie) sowie „[...] ein hohes Maß an Fremdbestimmung, Kontrolle und Selbstdisziplin.“ (Pütz 1986, S. 141) Der wahrscheinlich größte Kritikpunkt sei das Spannungsfeld zwischen der Ausbildung zum*zur Musiker*in und zum*zur Pädagog*in (vgl. Kapitel 2.1.3). Die Musikpädagogin Gabriele Puffer beschreibt den „[...] Übergang von ‚Musik machen / Musikerin oder Musiker sein‘ zu ‚Musik vermitteln‘ als eine berufsbiografische Entwicklungsaufgabe angehender Musiklehrkräfte.“ (Puffer 2021, S. 17)

Außerdem wird am Studium kritisiert, „[...] dass die musikpraktischen und auch musikwissenschaftlichen Anteile des Studiums viel zu wenig oder gar nicht auf die Berufspraxis bezogen sind, dass die Komponenten des Studiums meistens zusammenhangslos nebeneinander herlaufen, oder dass die musikbezogenen Inhalte des Studiums die musikalisch-gesellschaftlichen Realitäten ignorieren und weiterhin am bürgerlichen Kunstmusikideal des 19. Jahrhunderts festhalten.“ (Vogt 2002, S. 5) Die fehlende Berufsorientierung wurde auch in diesem Jahr wieder im Kontext einer Befragung zur musiktheoretischen Bildung an Schulen herausgearbeitet (Ickstadt u.a. 2022). In den Standards zur Musiklehrkräftebildung der Kultusministerkonferenz (KMK), die als „richtungsweisend und einflussreich“ bezeichnet werden, werden zwar einzelne Studienfächer aufgelistet, jedoch nicht in Zusammenhang miteinander stellend oder auf den Praxisbezug achtend (vgl. Lehmann-Wermser & Krause-Benz 2013, S. 7-8). Dabei, so schreibt der Pädagoge und Professor Ewald Terhart, hängt der Erfolg eines solchen „[...] erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studiums [...] wesentlich davon ab, ob es den Studierenden gelingt, in der Verbindung von theoretischen und schulpraktischen Studien das Verhältnis der erarbeiteten Theorie-Positionen zu den erfahrenen Praxis-Situationen zu reflektieren und so eigene erziehungswissenschaftliche oder fachdidaktisch begründete Standpunkte vorzutragen, zu reflektieren und ggf. zu revidieren.“ (Terhart 2000, S. 70f.) Der vor 20 Jahren geforderte Ansatz, dass Studierende des Schulmusikstudiums bereits während ihrer Ausbildung die Gelegenheit erhalten, ihr musikpädagogisches Wissen in Schulsituationen zu erproben (vgl. Vogt 2002, S. 13), wird heutzutage von den Musikhochschulen und -universitäten realisiert. Praktika, Seminare mit Unterrichtsbesuchen und das Praxissemester ermöglichen es den Studierenden ihr professionelles Handlungswissen zu vertiefen und anzuwenden (vgl. Studienordnung der UdK).

2.1.3 Spannungsfelder im Studium

Im Schulmusikstudium sind Studierende dauerhaft zwei Spannungsfeldern ausgesetzt, die hier näher erläutert werden: einerseits zwischen wissenschaftlicher Fundierung und schulpraktischer Orientierung und andererseits zwischen künstlerischer und pädagogischer Ausbildung.

Das erste Spannungsfeld entstammt der Notwendigkeit, im Studium die nötige Professionalität zu erlangen, die bei gesellschaftlichen Tätigkeiten erforderlich ist. Eine Voraussetzung der „Professionalisierung“ ist, dass das Handeln, mit dem Lehrkräfte maßgeblich die Lebenswelt ihrer Schüler*innen prägen, wissenschaftlichem Wissen unterliegt (vgl. Vogt 2002, S. 3). Trotz der wissenschaftlichen und theoretischen Bildung, die als Fundament im Studium vermittelt wird, erfordert die Arbeit an Schulen praktisches Handlungswissen. Nur wenn Studierende „[...] die wissenschaftlichen Anteile und die berufspraktischen Momente ihrer Ausbildung aufeinander beziehen können“, unterstützt das wissenschaftliche Wissen in der späteren Berufslaufbahn (vgl. Rolle 2013, S. 40). Dass Studierende die Schulpraxis im Studium teilweise missen, ist auch der Fülle des Studiums geschuldet (vgl. Jank & Schilling-Sandvoß 2018, S. 157). In einem Studium, das sowohl fachwissenschaftlich, als auch pädagogisch und künstlerisch ausbilden soll, müssen Schwerpunkte gesetzt werden, durch die „[...] in keinem Ausbildungsbereich ein wirklich fundiertes Studium möglich [ist]“ (Rolle 2013, S. 39).

Die Musikpädagog*innen Werner Jank und Katharina Schilling-Sandvoß benennen die Schwierigkeiten des Schulmusikstudiums:

„Wir bilden in erster Linie zur Musikerin bzw. zum Musiker aus, nicht zum Wissenschaftler oder Pädagogen, aber auch nicht in erster Linie zum schulpraktischen Musizieren. Aus der Sicht der Anforderungen der KMK (s. S. 150) ist dies ein Missverhältnis. Dabei liegt das Problem nicht primär im quantitativen Verhältnis zwischen den wissenschaftlichen und den schulpraktisch orientierten Studienanteilen, sondern einerseits in der - im Vergleich mit den künstlerischen Fächern - insgesamt geringen Stundenausstattung, andererseits im qualitativen Verhältnis zwischen wissenschaftlichen und schulpraktisch orientierten Studienanteilen, weil sie oft isoliert nebeneinander stehen und eine Vernetzung nach aller Erfahrung immer wieder Schwierigkeiten mit sich bringt.“ (Jank & Schilling-Sandvoß 2018, S. 155)

Darin ist auch das zweite Spannungsfeld, die Zerrissenheit zwischen der Ausbildung zum*zur Musiker*in und der zum*zur Pädagog*in, welches bereits im Kapitel 2.1.2 benannt wurde, wiederzuerkennen.

Die künstlerische Aufnahmeprüfung beweist bereits, dass das Schulmusikstudium mehr als das Interesse am Fach erfordert. Bevor die angehenden Lehrkräfte in der Schule arbeiten, sollen sie sich praktisch und theoretisch als Künstler*innen behaupten können, indem sie sowohl selbst musikalisch tätig sind als auch analytisch und interpretativ arbeiten können (vgl. Meißner &

Schwarz 1999, S. 187). Der intensive und jahrelange künstlerische Instrumentalunterricht wird dabei zusätzlich noch für seinen „persönlichkeitsbildendem Wert“ geschätzt (vgl. Richter 1978 & Schmidt 1982, zitiert nach: Grimmer 1986, S. 71). Auch deshalb fällt der Abschied vom künstlerischen Hauptfach vielen Schulmusikstudierenden schwer. In Studien ist erkennbar, dass ca. ein Drittel der Absolvent*innen nicht das Referendariat antreten, sondern stattdessen oftmals ihre künstlerischen Fähigkeiten noch vertiefen wollen (vgl. Clausen & Wroblewsky 2017) (vgl. Kapitel 3.2.2).

Um den Übergang vom* von praktizierender Musiker*in zur unterrichtenden Musiklehrkraft leichter zu gestalten, bieten verschiedene Musikhochschulen und -universitäten inzwischen künstlerische Schwerpunkte an, die schulpraktischer sind als künstlerischer Instrumentalunterricht. So hat die Hochschule für Musik Saar zum Beispiel ihre „lange und erfolgreiche Tradition“ an „künstlerischen und künstlerisch-pädagogischen Lehrangebote[n]“ durch die Wahl der Fächer *Schulpraktisches Klavierspiel* oder *Chorleitung* ergänzt (vgl. Senat der HfM Saar 2017, S. 13-14). Auch die UdK Berlin bietet inzwischen im Masterstudiengang Schulmusik unter anderem verschiedene Ensembleleitungsprofile sowie Musiktheorie und -wissenschaften und Komposition an (vgl. Studienordnung der UdK). Das Fach *Schulpraktisches Klavierspiel* ist unter Studierenden wegen des Praxisbezugs besonders beliebt. Das ergibt auch eine Umfrage der *Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart*: Dort wurde ermittelt, dass während das Fach *Schulpraktisches Klavierspiel* von den meisten Lehramts-Studierenden als „sehr relevant“ (Mittelwert 4,96 bei folgender Skala: 1 = nicht relevant, 5 = sehr relevant) bezeichnet wurde, reguläre künstlerische Hauptfächer bei der Frage nach der Relevanz nur einen Mittelwert von 2,68 erlangen (Ehninger et al. 2012, S. 56).

Hier gilt ein anderes musikalisches Verständnis als in der künstlerischen Ausbildung des Instrumentalunterrichts. Der Fokus liegt dabei eher auf dem „Andeuten, [...] Vereinfachen, in Beziehung setzen, schnell zur Verfügung haben.“ (Meißner & Schwarz 1999, S. 192)

2.2 Alumnibefragungen

Unter dem Begriff *Alumnibefragungen*¹ versteht man mündliche und schriftliche, sowohl qualitative als auch quantitative Befragungen mit Absolvent*innen einer Hochschule oder Universität (vgl. Janson 2014, S. 36). Kerstin Janson, die Mitbegründerin des Netzwerks Hochschulforschernachwuchs, schreibt hierzu: „Typisch sind Fragen zum Studienverlauf, zum Berufsübergang, zum Berufseinstieg, Berufsverlauf, Nutzung von erworbenen Kompetenzen und aktueller Tätigkeit sowie zur Hochschulbindung.“ (Janson 2014, S. 36)

Dabei ist stets zu beachten, dass Absolvent*innen stets auf ihre eigene Erfahrung basierend subjektiv antworten und ihnen meist die Expertise fehlt, um allgemein gültige Aussagen zum Studium und den dort erworbenen Kompetenzen sowie dem daran anknüpfenden Berufsalltag zu treffen (vgl. ebd., S. 39). Durch die Kombination mit anderen Arten qualitativer Befragungen, wie zum Beispiel Studieneingangsbefragungen und Studierendenbefragungen während des Studiums, ergibt sich eine detaillierte Einsicht in die Qualität von Studiengängen, die Studierendenschaft und deren Erfolge (vgl. Neuß 2017, S. 72).

2.2.1 Alumnibefragungen allgemein

Grundsätzlich ist das Ziel einer (Alumni-)Befragung die „Analyse von Stärken und Schwächen des Studienangebots“ zu erfassen, anhand derer Hochschulen und Universitäten ihre Strukturen überarbeiten können (vgl. von der TU Kaiserslautern 2016, zitiert nach: Neuß 2017, S. 73). Seit einigen Jahren sind Alumnibefragungen an den Hochschulen und Universitäten derart beliebt und verbreitet, dass ihnen „die größte Bedeutung als Instrument der Qualitätssicherung“ (Janson 2014, S. 41) zugesprochen wird. Dadurch, dass auch Wünsche, Erwartungen und Schwierigkeiten im Studium oder dem späteren Beruf anhand der Befragungen erhoben werden, können die vermittelten Kompetenzen im Studium überprüft werden (vgl. ebd., S. 37).

Die notwendigen Schritte für die „produktive Nutzung von Absolventenstudien“ können in vier Schritten zusammengefasst werden: die Zielklärung, die Methodik bestimmen, festlegen, „welche Akteurinnen und Akteure beteiligt [sind]“ und letztendlich die „nachhaltige Unterstützung durch die Hochschulleitung“ sichern (Jaeger & Kerst 2010, S. 12-13, zitiert nach: Neuß 2017, S. 74). Für eine möglichst erfolgreiche Durchführung einer Alumnibefragung sollten zusätzlich folgende Hinweise berücksichtigt werden:

¹ Synonym verwendet zu „Absolvent*innenbefragungen“

„Bei der Kontaktaufnahme mit den zu befragenden Personen hat sich eine möglichst persönliche bzw. personalisierte Ansprache als sinnvoll erwiesen, die das persönliche Verhältnis, das während des Studiums unter Studierenden, Lehrenden und Verwaltung häufig gepflegt wird, aufgreift bzw. (im Falle der Studienabschluss- und Alumnibefragung) weiterführt. Im Anschreiben mit der Bitte um Teilnahme sind zudem der deutliche Hinweis und einige Erläuterungen zur Anonymität wichtig.“ (Neuß 2017, S. 84)

Janson stellt fest, dass die Verteilung der Verantwortung für die Studie auf verschiedene Hochschul- bzw. Universitätsebenen den Erfolg garantiert, sowie, dass die vorherige Sicherstellung der notwendigen Ressourcen essentiell ist (vgl. Janson 2014, S. 288–289).

2.2.2 Besonderheiten an Musikhochschulen

Die Durchführung von Alumnibefragungen ist an Musikhochschulen und -universitäten aus verschiedenen Gründen schwieriger als an anderen Hochschulen und Universitäten. Das liegt an den folgenden strukturellen Besonderheiten: An Musikhochschulen erfolgt das Studium in ganz unterschiedlichen Veranstaltungsformaten - die Studierenden erhalten sowohl Einzel- und Gruppenunterricht als auch die an Universitäten üblichen Seminare und Vorlesungen (vgl. Franz-Özdemir & Neuß 2017, S. 170) - jedes Veranstaltungsformat benötigt speziell angepasste Evaluationsinstrumente. Diese werden unter anderem vom *Netzwerk Musikhochschulen* entwickelt und den Mitgliedshochschulen zur Verfügung gestellt (vgl. ebd., S. 170) (vgl. Kapitel 3.2.1). Diese Formate sind dem vielseitigen Studienangebot geschuldet: Musikhochschulen und -universitäten bieten sowohl rein künstlerische als auch künstlerisch-pädagogische und wissenschaftliche Studiengänge an (vgl. Neuß 2017, S. 75). Trotz der diversen Studiengänge haben Musikhochschulen und -universitäten geringe Studierendenzahlen (vgl. ebd., S. 75-76). Dies führt zu einer weiteren Schwierigkeit: Bei einer niedrigen, zweistelligen Anzahl der Studierenden pro Studiengang ist die Anonymität schwieriger zu gewährleisten. Das führt dazu, dass die Teilnahme an Alumnibefragungen oftmals mit der gefühlten Unsicherheit einhergeht, ob die Teilnehmenden anhand ihrer Merkmalskombinationen erkannt werden können. Daraus folgen verhaltenere Antworten oder grundsätzliche Ablehnung an der Studie teilzunehmen (vgl. ebd., S. 76). Eine geringe Rücklaufquote kann jedoch auch auf die Internationalität der Musikhochschulen/-universitäten und der daraus resultierenden Diversität der Studierenden zurückgeführt werden: „Die Sprachkenntnisse sind sehr heterogen, was mitunter auch dem Verstehen sprachlicher Feinheiten in schriftlichen Befragungen im Wege steht. Hinzu kommt die kulturelle Vielfalt, die

teilweise mit einem unterschiedlichen Umgang mit Kritik einhergeht und so zu Verzerrungen in den erhobenen Befragungsdaten führen kann.“ (ebd., S. 76)

Musikhochschulen und -universitäten sind trotzdem „Teil des allgemeinen Hochschulsystems“ und sind damit an die Adaption universitärer Studiengangsstrukturen gebunden, in die allgemeine Employability-Debatte eingebunden und etablieren Qualitätsmanagement-Strukturen (vgl. Geuen 2016, S. 4).

Dazu gehört beispielsweise auch die Aufnahmeprüfung, individueller Einzelunterricht, interne und externe Vortragsabende sowie häufig das „obligatorische Mitwirken im Hochschulorchester“ (vgl. Neuß 2017, S. 77). „Diese traditionellen Qualitätssicherungsinstrumente dokumentieren zwar den Ausbildungsstand und die Entwicklung von Studierenden, sie beinhalten jedoch keine systematischen Bewertungen des Lehr-/Lernprozesses oder von Studien- und Hochschulstrukturen.“ (ebd., S. 78) Die Studien des *Netzwerks Musikhochschulen* ergänzen daher die genannten Instrumente (vgl. Kapitel 3.2.1).

3. Aktueller Forschungsstand

3.1 Internationale Ergebnisse zum Schulmusikstudium

3.1.1 Allgemeiner Überblick

In der englischsprachigen Literatur sind diverse Studien über Musikhochschulen, das Schulmusikstudium und den Alltag von Musiklehrkräften vorzufinden. Dabei ist auffallend, dass die Studiengänge zum*zur Musik*in und der Schulmusik nicht strikt voneinander getrennt sind. Es gibt viele Möglichkeiten als Musiklehrkraft an Schulen tätig zu sein:

„To become a public school music teacher in the United States, candidates must satisfy an array of certification or licensure requirements that vary slightly from jurisdiction to jurisdiction. Generally speaking, traditional route music teacher licensure candidates must hold (or be pursuing) a bachelor’s degree in music or music education from an accredited university, satisfy certain course work requirements, and demonstrate mastery of music content and instructional approaches through satisfactory performance on a teacher licensure exam (Henry, 2005; Pembrook & Craig, 2002).“ (Elpus 2015, S. 315)

Ingesamt sollen Studierende der Schulmusik (oder ähnlichen Studiengängen) die anspruchsvollste Ausbildung erhalten, um wiederum später Schüler*innen die bestmögliche Bildung bereitzustellen (Hancock 2016, S. 422).

Dass diese dafür stets evaluiert und optimiert wird (vgl. Colwell 1985, Leglar 1993, Lehman 1992, zitiert nach: Conway 2002, S. 20), ist schon unweigerlich an der Quantität der Studien erkennbar. Seitdem Edward Asmus (2000) in seinem Artikel „The Need For Research in Music Teacher Preparation“ gefordert hat, dass über die Ausbildung von späteren Musiklehrkräften mehr geforscht wird, hat sich viel getan:

- Das *Strategic National Arts Alumni Project (SNAAP)* sammelt, analysiert und berichtet über Daten, unter anderem von Absolvent*innen der Kunst- und Musikhochschulen, um die professionellen Erfolge, die Ausbildungszufriedenheit und persönliche Erfüllung genauer zu beleuchten (vgl. Strategic National Arts Alumni Project 2022).
- Einige Forscher*innen beschäftigten sich allgemein mit den Leben von angehenden Musiklehrkräften (darunter Arostegui (2004), Cox (2002), Lamkin (2003) oder Conway, Micheel-Mays, & Micheel-Mays (2005), vgl. Conway et al. 2010, S. 261).
- Janice N. Killian, Keith G. Dye und John B. Wayman (2013) führten eine Studie zum den sich wandelnden Sorgen von Lehramts-Studierenden durch und werteten sie aus.

- Von Wendy L. Sims und Jane W. Cassidy (2019 und 2020) gibt es Studien zum Imposter-Phänomen² bei Absolvent*innen von Musik-Studiengängen und den Dozierenden der Hochschulen.
- Bereits 1993 wurden Musiklehrkräfte zu ihrer Ausbildung an einer US-amerikanischen Musikhochschule und dem, was sie rückblickend gerne gelernt hätten, befragt. Aus den insgesamt 37 Antworten lassen sich keine allgemein gültigen Aussagen ableiten, jedoch bieten diese einen Einblick in Schwierigkeiten und Überforderungen junger Musiklehrkräfte (vgl. Bridges 1993).
- Colleen Conway hat 2002 eine Studie mit Alumni einer Musikhochschule durchgeführt, die als Berufseinsteiger*innen an Schulen gearbeitet haben und diese Befragung dann 10 Jahre später noch einmal mit denselben Teilnehmenden wiederholt. Da sie sich inhaltlich mit der Reflexion über den Studiengang und den Übergang in den Beruf befasst, wird auf diese Befragungen im nächsten Kapitel präziser eingegangen.

In der englischsprachigen Literatur - wie auch in den deutschen Studien - wird immer wieder beschrieben, dass das Bedürfnis der Studierenden nach praxisbezogenem Wissen und anwendbarem Fähigkeiten hoch ist (vgl. Roulston et al. 2005, S. 59). Die Ausbildung soll außerdem stets in Beziehung zum lebenslangen (individuellen) Lernen gesetzt werden (vgl. Ballantyne and Parker 2004, S. 3). Um das zu ermöglichen, schlagen Conway et al. vor, dass es sinnvoll sei, wenn die Dozierenden und Professor*innen selbst in Schulen unterrichtet hätten (vgl. Conway et al. 2007, zitiert nach: Conway 2012, S. 326) und dass den Lehramtstudierenden immer wieder über die gesamte Studienzeit verteilt die Möglichkeit eröffnet wird, Praxiserfahrungen zu sammeln (vgl. Brophy 2002, zitiert nach: Blackwell 2018, S. 204).

Insgesamt fühlen sich Schulmusikstudierende zum Zeitpunkt des Abschlusses noch nicht ausreichend für ihren Beruf ausgebildet: „[...] K–12 teachers perceive themselves as lacking in some essential skills upon graduation.“ (Ballantyne & Parker 2004, zitiert nach: Blackwell 2018, S. 204) Unter anderem im Bereich der Nutzung technischer Geräte im Unterricht fühlt sich etwa die Hälfte der Schulmusikabsolvent*innen nicht befriedigend auf ihren späteren Beruf vorbereitet (vgl. Haning 2016, zitiert nach: Blackwell 2018, S. 192).

Andere Studien betreffen beispielsweise die Gegenüberstellung des Schulmusikstudiums mit anderen Musikstudiengängen. So ist der Vergleich der Zufriedenheit bei Instrumentallehrkräften

² Betroffene Individuen sind einer irrationalen Angst ausgesetzt, dass sie nicht kompetent genug sind, um ihren Beruf/ ihre Tätigkeit/ ihre Profession auszuüben. Die Sorge, zu scheitern und als Hochstapler*in entdeckt zu werden, verursacht dauerhaftes Unbehagen und Stress. Das Phänomen tritt meistens bei erfolgreichen Personen auf, die perfektionistisch veranlagt sind und sich jedoch auf eine Weise mit Anderen vergleichen, dass es ihnen schadet. (vgl. Sims & Cassidy 2019)

und Musiklehrkräften interessant: „Studio teachers were less satisfied with job security but more satisfied with work-life balance than K–12 teachers.“ (Blackwell 2018, S. 190-191)

Die bereits zuvor benannten Spannungsfelder, denen die Schulmusikstudierenden ausgesetzt sind (vgl. Kapitel 2.1.3), werden auch in der englischsprachigen Literatur wiederholt thematisiert: Die Frage, ob sich Musiklehrkräfte eher als Musiker*innen oder Lehrer*innen identifizieren sollen, wird dabei noch mehr mit der sozialen Stellung als in Deutschland verknüpft (vgl. Lehmann-Wermser & Krause-Benz 2013, S. 9-10). Insgesamt, so stellt auch Kelly Parkes (2009/2010) fest, verfügen auch Schulmusikstudierende über hochqualitative Leistungen in musikalischen Darbietungen, jedoch nicht im Bereich des Unterrichtens (vgl. Parkes 2009/2010, S. 71). Die Autorin betont dabei, dass zukünftige Lehrkräfte in ihrer Ausbildung mehr Hilfestellungen benötigen “[...] how to teach in each of the areas (pedagogy), rather than just what to teach (content)” (Parkes 2009/2010, S. 71).

Als weitere Belastung für Schulmusikstudierende kommt der Vergleich zu denjenigen hinzu, die sich an denselben Hochschulen oder Universitäten zu Musiker*innen ausbilden lassen. Conway et al. 2010 beschreibt den Unterschied zu den Studierenden, die vergleichbare Studiengänge wie „Künstlerische-“ und „Künstlerisch-pädagogische Ausbildung“ an der UdK studieren. Auch wenn sich das Niveau des Musizierens unterscheidet, sind einige Schilderungen der Alumni jedoch ähnlich. Conway et al. erfährt im Interview, dass der gelebte und gelernte Unterschied zwischen den Studierendengruppen zwar groß ist, sich die Ansprüche aber trotzdem ähneln (vgl. Conway et al. 2010, S. 266). Dabei beklagen diejenigen, die ein „music education degree“ machen, dass ihr Studium überdimensional viel Arbeit ist, bei dem es schwierig ist, eine Balance zwischen Üben, Hausaufgaben, Haushalt, Freizeit und Sozialem zu finden (vgl. ebd., S. 266). Die Frustration ist dadurch besonders hoch, dass die Studierenden das Gefühl haben, dass ihre Mühen und Leistungen nicht wertgeschätzt werden (vgl. ebd., S. 266) und sie stets im Schatten der Hauptfachstudierenden stehen, im Vergleich zu deren Instrumentalspiel sie sich behaupten müssen (vgl. ebd., S. 268).

3.1.2 Untersuchungsergebnisse von Alumnibefragungen

Das Schulmusikstudium wird von ausgebildeten Lehrkräften rückblickend äußerst kritisch betrachtet. In einer Studie von Ballantyne and Packer (2004) waren nur ca. die Hälfte aller Befragten (55%) „somewhat satisfied“. Während 29% angaben, entweder „somewhat dissatisfied“ oder

“very dissatisfied” zu sein, wählten nur 16% die Option “very satisfied“ aus (vgl. Ballantyne & Packer 2004, zitiert nach: Blackwell 2018, S. 192). Ähnliche Ergebnisse erzielte die Frage nach der Relevanz der Studieninhalten: ca. die Hälfte (52%) benannte das Studium aus ihrer Perspektive als anfängliche Musiklehrkräfte als “mostly relevant”, 36% bezeichnete das Studium als “not really relevant” und 12% betrachteten es als “definitely relevant” (vgl. ebd., S. 192).

Diese Ergebnisse lassen sich in der Literatur häufiger vorfinden. Sie sind mit dem Vorwurf kombiniert, dass das effektive Unterrichten vor allem von den persönlichen Fähigkeiten (zum Beispiel der Kommunikation, der Persönlichkeit und Ehrlichkeit (vgl. Blackwell 2018, S. 192)) abhängt, die nicht direkt mit dem musikalischen Wissen oder Können zusammenhänge (vgl. Kelly 2010, S. 30). In einem Musik-fokussierten Studium scheinen essentielle administrative- und Lehr-Fähigkeiten zu fehlen (vgl. Blackwell 2018, S. 192).

Die Teilnehmenden der bereits erwähnten Studie von Conway (2002) sind Schulmusik-Absolvent*innen der Jahrgänge 1999 und 2000 derselben US-amerikanischen Musikhochschule (vgl. Conway 2002, S. 24). Diese wurde sowohl in mehreren Interviews befragt als auch in ihrem Unterricht beobachtet (vgl. ebd., S. 24-25). In den Befragungen wurde festgestellt, dass die Musiklehrkräfte kurz nach ihrem Studienabschluss das eigene sich Erproben an Schulen sowie die Ensemblearbeit als am wertvollsten erachten, während die theoretischen Pädagogik-Kurse und zum Beispiel die Quantität an Instrumentalkursen hingegen als am Unbrauchbarsten benannt wurden (vgl. ebd., S. 26-27). Conway fasst zusammen, dass aus rückblickender, professioneller Sicht vor allem die Bildungsangebote der Ausbildung hilfreich waren, bei denen die Dozierenden am wenigsten Einfluss hatten (vgl. ebd., S. 28).

Im Rahmen der verschiedenen Forschungsmethoden wurde den Teilnehmenden auch Raum für Verbesserungsvorschläge gegeben, die in den folgenden Jahren an der Hochschule umgesetzt wurden (vgl. ebd., S. 34): Sie äußerten den Wunsch nach mehr gruppenbezogenen Instrumentalkursen, die einerseits auf Band-/Ensembleleitung vorbereiten und andererseits einen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Instrumentengruppen herstellen (vgl. ebd., S. 30). Zusätzlich wurden die praktischen Lehrerfahrungen derart geschätzt, dass der Umfang noch vergrößert wurde (vgl. ebd., S. 30).

In Conways Umfrage von 2012, die mit denselben Musiklehrkräften wiederholt wurde, hatte sich die Meinung der Alumni zum Studium kaum verändert: Die praktischen Erfahrungen wurden immer noch gelobt und die theoretischen Pädagogik-Kurse als nutzlos bezeichnet (vgl. Conway 2012, S. 329). Die befragten Alumni zeigten sich jedoch mit 10 Jahren Abstand auch sehr verständnisvoll und gaben an, dass das Schulmusikstudium nicht auf alle Eventualitäten eingehen könne und ihre Dozent*innen ihr Bestes gaben (vgl. ebd., S. 332).

3.2 Nationale Forschungsergebnisse

Auch in Deutschland wurde bereits der Zusammenhang zwischen den Rahmenbedingungen des Schulmusikstudiums einerseits und dem späterem Unterrichten der Musiklehrkraft andererseits untersucht. Heiner Grembis (1991) beleuchtet vor allem die Schwierigkeiten der Musiklehrkräfte an Hauptschulen. Das Unterrichten sei dort von riesengroße[m] Desinteresse, teilweise massive[n] Disziplinprobleme[n], Konzentrationsprobleme[n], Motivationslosigkeit und soziale[n] Probleme[n] der Schüler[*innen] und Elternhäuser charakterisiert.“ (Grembis 1991, S. 64) Vor allem für das Unterrichten in der Mittelstufe (Jahrgänge 7-10) sei die Vorbereitung an den Musikhochschulen unzureichend gewesen (vgl. ebd., S. 64). Das Studium vermittele eher eine „schulische Idealwelt“ (ebd., S. 66), wodurch die Konfrontation mit einer Realität für frisch ausgebildete Musiklehrkräfte schwierig sei (vgl. ebd., S. 65). Schüler*innen scheinen höchstens am Hören von Popmusik interessiert zu sein, dies mache jedoch nur einen geringen Teil des Fachs Musik aus (vgl. ebd., S. 65). Auch das „Androhen“ einer mittelmäßigen bis schlechten Musiknote habe keine Auswirkung auf die Schüler*innen, da diese selten als relevant angesehen wird (vgl. ebd., S. 65). Das Schulfach interessant zu gestalten und die Schüler*innen von seiner Vielfältigkeit zu begeistern, bleibe daher für Musiklehrkräfte eine große Herausforderung (vgl. ebd., S. 65-66), bei der die „[...] Kluft zwischen dem musikalischen Horizont und Anspruch des musikstudierten Lehrers einerseits und dem der Schüler andererseits [...] sich trotz hartnäckiger Bemühungen einer Annäherung widersetzt. Sie bleibt unüberbrückbar und hinterläßt Schüler und Lehrer in sich einander völlig fremden Welten [...]“ (ebd., S. 67-68). Grembis führt weiter aus: „Tragend für die musikpädagogischen Bemühungen ist die Überzeugung, daß die Musik (der Lebenswelt des Lehrers) es wert ist, den Kindern vermittelt zu werden.“ (ebd., S. 68)

3.2.1 Untersuchungen des *Netzwerks Musikhochschulen*

Um das systematische Qualitätsmanagement mit regelmäßigen, standardisierten Umfragen zu voranzutreiben (vgl. Neuß 2017, S. 78), wurde im Jahr 2012 das *Netzwerk Musikhochschulen* gegründet. Dieses beschreibt sich selbst als „strategische Allianz von 18 der insgesamt 24 Musikhochschulen in Deutschland“ (Netzwerk Musikhochschulen 2022).

Das Netzwerk führt zum Beispiel Lehrveranstaltungsevaluationen (sowohl allgemeine Evaluationen als auch zum künstlerischem Einzelunterricht (vgl. Franz-Özdemir, Reimann & Schumann 2015)

oder Ensembleunterricht (vgl. Franz-Özdemir & Neuß 2017)), Student-Life-Cycle- Befragungen, anlassbezogene Evaluationen und Mitarbeitendebefragungen durch (vgl. Geuen 2016, S.11).

Durch die Kombination von Studienabschlussbefragungen, Alumnibefragungen und Zwischenbilanzen, in denen die „[...] Erfahrungen und Einschätzungen zu Studium und Lehre von aktuell Studierenden“ (vgl. Neuß 2017, S. 78-79) dokumentiert werden, ergibt sich ein umfassendes Bild über die Studierenden an Musikhochschulen während und nach ihrer Zeit an der Institution. Frederic Neuß fasst das Ziel des Netzwerkes folgendermaßen zusammen:

Es geht darum, „Befragungen [...] zu entwickeln, die an allen zwölf Mitgliedshochschulen³ Anwendung finden können und deren Daten ggf. auch für hochschulübergreifende Auswertungen und Vergleiche zusammengelegt werden können. Vor diesem Hintergrund hat die Zieldefinition für Befragungen im *Netzwerk Musikhochschulen* immer eine doppelte Orientierung: Auf der einen Seite stehen die Interessen der einzelnen Hochschulen, die sich als heterogen darstellen, auf der anderen die übergeordneten netzwerkweiten Interessen.“ (Neuß 2017, S. 80)

Da sich die Befragungen bisher noch im Aufbau befinden (vgl. ebd., S. 87), werden die Formate noch stetig überarbeitet und an die wechselnden Bedürfnisse der Zielvorstellungen angepasst, wodurch unterschiedliches Datenmaterial generiert wird (vgl. ebd., S. 82). Auch das *Netzwerk Musikhochschulen* hat bereits eine Alumnibefragung durchgeführt mit dem „[...] Interesse an der Frage, wie und wo die ehemaligen Studierenden in den Beruf eingetreten sind und zum zweiten ein[em] Interesse an der Frage nach dem Verhältnis von Studieninhalten zu den Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt bzw. in konkreten Tätigkeitsfeldern.“ (ebd., S. 79) Diese Fragen ähneln meiner empirischen Studie, die dem theoretischen Teil folgen und es ist davon auszugehen, dass das *Netzwerk Musikhochschulen* „[...] zukünftig weitere Alumnibefragungen auf den Weg bringen [wird]“ (Clausen & Wroblewsky 2017).

3.2.2 Das Schulmusikstudium betreffende Forschungsergebnisse

Alumnibefragungen des Netzwerk Musikhochschulen sollen den Student-Life-Cycle der Studierenden erfassen (vgl. Clausen & Wroblewsky 2017). Diese Befragungen ermöglichen es, die wesentliche beruflichen Entscheidungen der Absolvent*innen nach dem Studium zu dokumentieren (vgl. ebd). In einer Studie, die an den Münchener und Würzburger Musikhochschulen 2015/16 durchgeführt wurde (Clausen & Schäfer-Lembeck 2017), wurden die Themen „(a) Studienverlauf,

³ 18 Mitgliedshochschulen (Stand Oktober 2022)

(b) Berufsbezug und Berufsvorbereitung während des Studiums, (c) Berufseinstieg und -verlauf, (d) Passung von im Studium erworbenen Kompetenzen mit den Anforderungen in der Berufswirklichkeit und (e) Berufszufriedenheit“ (Clausen & Wroblewsky 2017) erfasst. Diese wurden durch 120 geschlossene und 10 offene Fragen online abgefragt (vgl. Clausen & Schäfer-Lembeck 2017) und bestätigt die allgemeine Vermutung, dass die „kontinuierlichen Durchführung[en]“ von Alumnibefragungen „als Teil einer Qualitätssicherung der Lehramtsausbildung“ notwendig ist (vgl. ebd.).

Im Rahmen der Kompetenzerwerbs-Abfrage wurde zwischen der *Kompetenzentwicklung im Studium* und der *Wichtigkeit für die aktuelle Tätigkeit* unterschieden (vgl. Clausen & Wroblewsky 2017). Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass alle Alumni einen starken Kompetenzerwerb im Hauptinstrument, der Gehörbildung sowie Musiktheorie während des Studiums angaben, diese Kompetenzen von den Musiklehrer*innen jedoch als am unwichtigsten eingeschätzt werden (vgl. ebd.). In den Bereichen der Chor-/ Ensembleleitung und Fachdidaktik/Pädagogik (wie zum Beispiel der Beurteilung von Schüler*innenleistung, Anwenden pädagogischer Diagnostik, Methoden zur Förderung selbstbestimmten Lernens) gaben die Alumni nur mittleren bis schwachen Kompetenzzuwachs während des Studiums an. Ensemble-/Chorleitung von Schul- und Laienchören/-orchestern und Erziehungswissenschaften werden jedoch aus der Perspektive der aktuellen Tätigkeit Musiklehrer*innen an Schulen am wichtigsten eingeschätzt, während das Haupt- und Nebeninstrument am unwichtigsten eingeschätzt wird (vgl. ebd.). Clausen & Wroblewsky fassen ihre Ergebnisse folgendermaßen zusammen:

„Kompetenzen der musikalisch künstlerischen Praxis, der Gehörbildung und der Musikwissenschaften werden in der Hochschule stärker entwickelt als ihre Wichtigkeit für die aktuelle(n) Tätigkeit(en) eingeschätzt werden. Kompetenzen in Ensembleleitung, im Schulpraktischen Klavierspiel sowie pädagogische und fachdidaktische Kompetenzen werden aus beruflicher Perspektive wichtiger eingeschätzt als diese im Studium entwickelt wurden.“ (ebd.)

Durch die Kompetenzen, die im Schulmusikstudium erworben werden und nicht ausschließlich auf die Tätigkeit als Schulmusiker*in vorbereiten, kann von einer "musikaffinen Beschäftigungsfähigkeit (employability)“ (ebd.) gesprochen werden, die die Studierenden erhalten. Das Schulmusikstudium sei einerseits eine passgenaue Vorbereitung auf die Schule, biete jedoch andererseits Strukturen, „[...] die, oftmals gebunden mit einer hohen künstlerischen Motivation der Studierenden, vielfältige künstlerische, pädagogische und wissenschaftliche Möglichkeiten und Erfahrungen zulassen.“ (ebd.)

Das führe dazu, dass nur ein Teil der Absolvent*innen in den Schuldienst eintreten und ansonsten „weitere Tätigkeiten im musikpädagogischen oder künstlerischen Bereich“ ausgeübt werden (vgl. ebd.). So konnte diese Studie beispielsweise belegen, dass das „Bedürfnis nach weiterem Erwerb

künstlerischer und musikalischer oder pädagogischer Fachkompetenz“ unter den Befragten so groß war, dass ca. die Hälfte der Befragten ein weiteres Studium absolviert haben und 16% noch ein drittes (vgl. ebd.). Insgesamt starteten immerhin 72% der Befragten im Laufe ihrer beruflichen Karriere in das Referendariat (vgl. ebd.). Clausen & Schäfer-Lembeck sprechen in diesem Zusammenhang von einer „hohen Passgenauigkeit“ des Studiums, da der staatliche Einstellungsbedarf gedeckt sei (vgl. Clausen & Schäfer-Lembeck 2017).

3.3 Alumnibefragungen an der UdK

Die Universität der Künste Berlin (UdK) zeichnet sich im nationalen Vergleich der Musikhochschulen durch die große Auswahl an Instrumenten auf, die Studierende als künstlerisches Hauptfach wählen können (Buchborn et al. 2021, S. 41). Dadurch wurde sie beispielsweise für eine Studie zu hegemonialen Strukturen an Musikhochschulen auserwählt (ebd.).

Im Leitbild „Neue Dimensionen“ erläutert Claudia Assmann, dass an der UdK „[...] alle Kunst- und Musiklehrerinnen und -lehrer ausgebildet werden, egal, ob sie später an Grund- oder weiterführende Schulen arbeiten, oder aber wie im Falle der Musik an Musikschulen tätig sein werden.“ (Assmann 2013, S. 37) Damit gehört die Berliner Universität zu einer der wenigen Hochschulen, bei der die verschiedenen Ausbildungen auch studienübergreifende Angebote beinhalten (vgl. ebd., S. 37). Daraus entstehe eine „Vielfalt an Angeboten“ durch die die Studierenden die Möglichkeit zum „Aufbau exzellenter fachspezifischer Kompetenzen [haben], denn es steht ihnen ein breites künstlerisches und wissenschaftliches Angebot zur Verfügung.“ (ebd., S. 37) Allerdings entstehe bei den umfangreichen künstlerischen und wissenschaftlichen Angeboten auch ein hohes Arbeitspensum, welches die Schulmusikstudierenden zu bewerkstelligen haben (vgl. ebd., S. 37-38). Dass dabei die Faszination für das Fach trotzdem erhalten bleibt, beschreibt der Vizepräsident der UdK mit Schwerpunkt Lehrerbildung, Enno Granas, mit folgender Vision: „Ich wünsche mir, dass die Studierenden in der UdK Berlin eine wunderbare Allianz erleben: Das Erlernen von praxisorientierten Kompetenzen und die Fortführung ihrer individuell ins Studium eingebrachten künstlerischen und pädagogischen Visionen.“ (ebd., S. 38).

3.3.1 Jährliche Alumnibefragungen an der UdK

Die UdK Berlin führt seit dem Jahr 2009 jährliche Alumnibefragungen durch, bei der eine Vielzahl an Informationen über die Absolvent*innen, deren individuelle Wahrnehmung des Studiums sowie deren weitere Berufslaufbahn erhoben wird (vgl. Absolvent*innenbefragung der UdK 2022). Anhand eines Pan-Verfahrens kann mit der Methode der online-Befragung die Anonymität der Alumni gewährleistet werden (vgl. UdK Kurzauswertung 2018, S. 2). Basierend auf den Rückmeldungen der ehemaligen Teilnehmenden, wird der Fragebogen dann immer wieder angepasst und optimiert (vgl. Absolvent*innenbefragung der UdK 2022).

Im Wintersemester 2017/ 2018 und Sommersemester 2018 haben insgesamt 926 Absolvent*innen die UdK verlassen, von denen 364 Personen (39,3 % Ausschöpfung) an der Umfrage teilgenommen haben (vgl. UdK Kurzauswertung 2018, S. 2). Die Stichprobe setzt sich unter anderem aus Absolvent*innen der Studiengänge *Bildende Kunst, Musik, Gestaltung* und *Darstellende Kunst* zusammen (vgl. ebd., S. 3).

Folgend werden einige zusammengefasste Ergebnisse aufgelistet:

- „Die Attraktivität der Stadt Berlin sowie die Reputation der Universität der Künste sind die Hauptgründe, aus denen sich die Absolvent*innen für ein Studium an der UdK entschieden haben.“ (vgl. ebd., S. 6) Andere Auswahlmöglichkeiten waren zum Beispiel *konkretes Berufsziel, Studiengang nur an der UdK angeboten, Reputation/ Qualität einzelner Lehrender, Empfehlungen, Heimatnähe* oder *keine Studiengebühren* (vgl. ebd., S. 6).
- "Zwei Drittel der Absolvent*innen sind rückblickend mit ihrem Studium zufrieden, ein Teil davon sogar sehr zufrieden.“ (vgl. ebd., S. 7)
- „Die übergroße Mehrheit der Befragten würde wieder studieren. Etwa 75 Prozent der Befragten würden auch wieder denselben Studiengang wählen und etwa zwei Drittel der Absolvent*innen auch wieder an der UdK studieren.“ (vgl. ebd., S. 8)

Weitere Themen, die abgefragt werden, sind die *Im Studium erworbene und erweiterte Kompetenzen und Fähigkeiten* (vgl. ebd., S. 9-11), der *Studienverlauf und Regelstudienzeit* (vgl. ebd., S. 12-14), und die *Berufliche Situation nach dem Studium* (vgl. ebd., S. 15-25). Diese Bereiche ergeben ebenfalls interessante Daten, sind jedoch durch die fehlende Differenzierung der Studiengänge für diese folgend beschriebene Forschung unerheblich.

3.3.1 Umfrage von Meißner & Schwarz 1999

Im Jahr 1999 veröffentlichten Ralf Meißner und Harald Schwarz die Ergebnisse einer Umfrage mit Schulmusik alumni der Hochschule der Künste Berlin. Diese Untersuchung geht dem nach, dass die Anforderungen an die Studierenden wenig mit den Tätigkeitsbereichen einer Musiklehrkraft zu tun habe und daher nicht angemessen seien (vgl. Meißner & Schwarz 1999, S. 195). Dies hatte zur Folge, dass viele Studierende den Studiengang wechseln oder letztendlich nicht in den Lehrberuf eintreten (ebd., S. 195). Ziel dieser Studie war es, die Vermutung wissenschaftlich zu überprüfen und auf diese Weise „Einblicke und Erkenntnisse über die tatsächlichen Arbeitsfelder der ausgebildeten Schulmusiker zu gewinnen“ (ebd., S. 195). Die Umfrage wurde 1996-1997 mit Absolvent*innen der Jahrgänge 1976-1996 durchgeführt und hatte eine Rücklaufquote von 42% (89 Antworten) (vgl. ebd., S. 196). Die veröffentlichte Darstellung beinhaltet sowohl Zahlenergebnisse, Einschätzungen des Kompetenzerwerbs sowie Veränderungsvorschläge und -schwierigkeiten.

Von den Teilnehmenden der Umfrage hatten 52% das Referendariat absolviert und arbeiteten 40% hauptberuflich als Schulmusiker*innen, weitere 5% waren nebenberuflich an einer Schule tätig (vgl. ebd., S. 196). Ein Viertel der Teilnehmenden (25%) arbeitete als Instrumentallehrkraft und weitere 20% waren allgemein im künstlerischen Bereich tätig (z.B. Kirchenmusik, Chorarbeit oder Komposition) (vgl. ebd., S. 198). Zusätzlich zum Beruf engagierten sich ca. 70% alle Absolvent*innen als „müsicisch-künstlerischer Praktiker“ (als Mitglied oder Leiter*in von Chören/Ensembles/ Bands etc.) und trugen so „[...] wesentlich zur Gestaltung der Musikkultur und Freizeitkultur in unserer Gesellschaft bei.“ (ebd., S. 199)

Wie auch in den folgenden Jahrzehnten, u.a. durch das Netzwerk Musikhochschulen, erforscht wurde, trägt das Schulmusikstudium zu einer großen Vielfalt an beruflichen Möglichkeiten bei. Meißner und Schwarz schreiben:

„Es kann festgehalten werden daß die im Studium erworbenen musikalisch-künstlerischen Fähigkeiten der SchulmusikerInnen auch weit über die hauptberufliche Arbeit hinaus der Gesellschaft von Nutzen sind.“ (ebd., S. 199)

Bei der Befragung fiel positiv auf, dass die Teilnehmenden ihre musikbezogene Arbeit größtenteils als wichtig ansehen (vgl. ebd., S. 201). Trotzdem betonten einige in beigelegten Briefen, die „[...] außerordentliche Anstrengung des Lehrerberufs an der öffentlichen Schule. Einige äußerten, daß sie sich mit dem Fach Musik überfordert fühlten.“ (ebd., S. 201)

Bei der Einschätzung des Kompetenzerwerbs kristallisierte sich vor allem heraus, dass sich die Alumni mehr Input „im Erstellen von Arrangements für unübliche Orchesterbesetzung und Arbeitsgemeinschaften“ gewünscht hätten und mehr Praxiserfahrungen sinnvoll fänden - sowohl im

Bereich der „schulorientierte[n] Chor- und Orchesterleitung“ als auch allgemein „bei der Arbeit mit Großgruppen“ und in der Schule (vgl. ebd., S. 201). Trotzdem ist den Antworten der Alumnibefragung grundsätzlich eine positive Einschätzung ihres Studiengangs zu entnehmen (vgl. ebd., S. 201). Die Spannungsfelder (Musiker*in - Lehrer*in, Wissenschaftler*in - Pädagog*in) in denen sich ein*e Schulmusikstudent*in befindet, werden in der Umfrage von Meißner & Schwarz auch deutlich. Die Autoren finden es jedoch verständlich, dass Instrumentallehrkräfte, die zuvor eine musikalische Karriere mit Konzerten genossen haben, sich für Ihre Schüler*innen im Studium dasselbe erhoffen (vgl. ebd., S. 204). Sie resümieren ihre Ergebnisse folgendermaßen:

„Der grundsätzliche Widerspruch zwischen künstlerischer Selbstverwirklichung und schulpraktischer Ausrichtung kann nach unserer Einschätzung nicht aufgehoben werden, indem man die Studierenden möglichst lange an ihrer künstlerischen Vervollkommnung arbeiten läßt und darauf baut, die erworbenen Fähigkeiten mögen als Ausrüstung für die Unterrichtstätigkeit genügen.“ (ebd., S. 204)

Laut Meißner & Schwarz ergaben sich schon in den 90er Jahren Schwierigkeiten für die UdK, aus den Umfrageergebnissen nun konkrete Maßnahmen zur Verbesserung des Studiums abzuleiten. Einerseits gibt es einen gegebenen Finanzrahmen, der nicht überschritten werden darf, andererseits sind die Haltungen von Professor*innen und Dozierenden nicht leicht zu ändern, wenn sie nicht vorrangig an der Ausbildung von Schulmusiker*innen interessiert sind (vgl. ebd., S. 203). Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass die Alumni verschiedenen Vorstellungen und Erwartungen an das Studium geäußert hatten und „[...] die Tatsache, daß ein Teil der Absolventen mit dem Studium durchaus zufrieden ist“ (ebd., S. 203).

So befindet sich die Hochschule in einem Spannungsfeld: Einerseits können nicht alle Wünsche berücksichtigt werden, andererseits muss der Studiengang stetig angepasst werden, um den „ständigen Klagen [...] die Hochschule bilde nicht angemessen aus“ entgegenzuwirken (vgl. ebd., S. 203). Außerdem „[...] zwingt die finanzielle Lage der Bildungshaushalte zu einer größtmöglichen Effektivität des Studiums“ und nur aus einer flexiblen Ausbildung können flexibel einsetzbare Musiklehrkräfte hervorgehen (vgl. ebd., S. 203).

Teil B: Empirischer Teil

4. Planung und methodisches Vorgehen

4.1 Fragestellung und Zielsetzung

Der Masterarbeit wurde die folgende Fragestellung zugrunde gelegt: *Was nutzt das Schulmusikstudium für den Lehrerberuf?* Nach der Betrachtung des aktuellen Forschungsstandes zu diesem Thema soll diese Frage bezogen auf die Universität der Künste Berlin beantwortet werden. Dafür wurden Alumni der Universität (früheren Hochschule) kontaktiert und leitfadensbasiert interviewt. Das Ziel der Befragung ist es, eine Bewertung des Schulmusikstudiums an der Hochschule der Künste bzw. Universität der Künste aus Sicht der Alumni zu erhalten. Seit der Studie von Meißner & Schwarz (1999) wurden keine weiteren Umfragen durchgeführt, bei denen ausschließlich Schulmusiker*innen der Universität befragt wurden. Die vorliegende Studie greift einerseits die Ergebnisse der damaligen Umfrage auf, erweitert diese noch, da heute, zwei Jahrzehnte später, aktuellere Alumni befragt werden. Das Interesse an dieser Studie entwickelte sich während des Lehramtstudiums an der genannten Universität. Dadurch, dass die Abschlüsse der Befragten unterschiedlich viele Jahre zurückliegen, ergeben sich diverse Perspektiven auf die zurückliegenden Studienjahre. Der Befragungszeitraum von Meißner & Schwarz (1999) wird dabei vereinzelt aufgegriffen. Die Ergebnisse meiner Studie gehören zu einem größerem Forschungsprojekt der *Forschungsstelle Empirische Musikpädagogik* (fem) und werden zukünftig als Teilstudie in einen größeren Zusammenhang gestellt.

4.2 Hypothesen

Nach der Literaturrecherche geht die vorliegende Studie von folgenden Hypothesen aus:

1. Alumni der UdK nehmen ihr Schulmusikstudium als vorbereitend auf den Beruf der Musiklehrkraft an Schulen im Rückblick wahr.
2. Je länger das Studium des*der Alumni her ist, desto praxisferner wird dieses empfunden (vgl. Meißner & Schwarz 1999).
3. Das schulpraktische Klavierspiel wird als wichtiger Studieninhalt wahrgenommen (vgl. Ehninger et al. 2012).

4. Die Bildungsangebote Fortbildung, Referendariat und Studium werden als nützlich für die Ausführung des Berufs angesehen (vgl. Conway 2002).
5. Die im Studium vertieft erworbenen Kompetenzen entsprechen nicht den im Schulalltag benötigten Kompetenzen (vgl. Clausen & Wroblewsky 2017).
6. Je länger ein*e Alumni im Schuldienst ist, desto weniger werden im Schulmusikstudium erworbene Kompetenz berücksichtigt (vgl. Conway 2012).
7. Alumni verstehen sich als Pädagog*innen und Musiker*innen (vgl. Kapitel 2.1.3).
8. Alumni der UdK empfehlen das Studium der Schulmusik weiter.
9. Alumni der UdK empfehlen den Beruf der Schulmusiker*innen weiter.

4.3 Interviewleitfaden

Da diese qualitative Studie in ein größeres Forschungsprojekt eingebettet ist, wurde der Interviewleitfaden (vgl. Anhang), der den Befragungen zugrunde liegt, gemeinsam von einer Forschungsgruppe erstellt, die aus 4 Personen besteht.⁴ Er dient nicht nur der folgend vorgestellten Befragung, sondern wird im Rahmen weiterer Studien, die sich bisher noch in der Planungsphase befinden, verwendet und dementsprechend weiterentwickelt.

Die bisher 16 Fragen sind in 9 Bereiche eingeteilt. Die Befragten werden darum gebeten, eine Aussage aus verschiedenen Perspektiven zu kommentieren, über ihren aktuellen Musikunterricht zu reflektieren und das frühere Schulmusikstudium aus professioneller Sicht zu betrachten. Die offenen Fragen führen zu vielseitigen Antworten, durch die im Interview spannende Einblicke in die Gedankengänge der Alumni möglich sind. Zwei Bereiche beinhalten die Aufgabe einer Anordnung bzw. dem Erstellen einer Rangfolge. Diese Fragestellungen generieren Daten, die interviewübergreifend direkt miteinander verglichen werden können.

4.4 Methode der Datenerhebung

Die leitfragengestützten Interviews wurden anhand der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Udo Kuckartz (2018) analysiert. Die gewählte Form ist die *inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse*, bei der „[...] ein mehrstufiges Verfahren der Kategorienbildung und Codierung zur Anwendung [kommt]“ (Kuckartz 2018, S. 97). Diese Methode wurde gewählt, um aus dem

⁴ in Zusammenarbeit mit Christian Harnischmacher, Viola C. Hofbauer und Anischa Wehen

transkribierten Interviewmaterial anhand der Hypothesen die Kernaussagen und die Kategorien zu extrahieren und die Fragestellung zu beantworten. Kuckartz beschreibt 7 Phasen des Analyseprozesses (Kuckartz 2018, S. 100ff.):

- Phase 1: erste Sichtung der Textarbeit, Markieren wichtiger Textstellen und Schreiben von Memos, die den späteren Überblick erleichtern
- Phase 2: Entwickeln von thematischen Hauptkategorien, die beispielsweise aus dem Leitfaden abgeleitet werden können
- Phase 3: Erster Codierprozess des Materials mit den Hauptkategorien wird im Team als zielführend beschrieben und empfohlen
- Phase 4: Zusammenstellen aller mit der gleichen Kategorie codierten Textstellen und zeitgleich
- Phase 5: Bestimmen von Subkategorien anhand des Materials
- Phase 6: Zweiter Codierprozess des Materials mit den detaillierteren Subkategorien

Nach diesen 6 Phasen schließt sich die 7. und letzte Phase an, die Ergebnispräsentation anhand der Themen und Subthemen. Ein wichtiger Auswahlgrund dieser Datenerhebungsmethode bezieht sich auf die Markierung einzelner Aussagen:

„Bei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse können innerhalb einer Textstelle mehrere Hauptthemen und Subthemen angesprochen sein. Folglich können einer Textstelle auch mehrere Kategorien zugeordnet werden. So codierte Textstellen können sich überlappen oder verschachtelt sein.“ (Kuckartz 2018, S. 102)

Dadurch, dass sich die Fragen des Leitfadens inhaltlich ergänzen und/ oder überschneiden, ist dieses Verfahren bei der Analyse besonders sinnvoll.

5. Durchführung und Auswertung

5.1 Pretest und Durchführung

Der Interviewleitfaden (vgl. Anhang) wurde vor Beginn der Studie in einem Interview via Videocall erprobt. Auf diese Weise wurde zusätzlich zum Leitfaden auch getestet, ob das Interviewformat eine Online-Befragung zulässt. Es ist der Covid-19-Pandemie geschuldet, dass die Interviews, trotz Verortung aller Beteiligten innerhalb einer Stadt, teilweise auf diese Weise geführt wurden. Während dieser ersten Durchführung wurde festgestellt, dass einige Formulierungen den Interview-Fluss noch stören. Diese wurden dementsprechend angepasst und haben sich in den folgenden Interviews bewährt.

Bei der Durchführung gab es zwischen den online- und Präsenz-Befragungen keinen Unterschied in der Antwortbereitschaft der Alumni. Die Fragen, die erforderten, dass eine Anordnung bzw. Rangfolge erstellt wird, wurden bei beiden Formaten über die vorbereitete Internetseite *Conceptboard* umgesetzt. Die Interviews wurden anhand des Leitfadens durchgeführt und als Audiodatei aufgenommen. Dadurch konnten alle Interviews im Nachhinein wörtlich transkribiert werden. Die Transkriptionen (vgl. Anhang) wurden anhand der Software MaxQDA standardisiert analysiert und ausgewertet.

5.2 Stichprobe

Für diese qualitative Studie wurden Alumni der Studiengänge, die für das Unterrichten an weiterführenden Schulen qualifizieren (z.B. „Studienrat“ und „Lehramt Musik an ISS/Gymnasien“), gesucht. Die Interviewstichprobe besteht aus 10 Musiklehrkräften, die aktuell im Berliner Schuldienst an weiterführenden Schulen tätig sind. Es handelt sich dabei um Alumni der Hochschule der Künste bzw. Universität der Künste Berlin, die zwischen 1996 und 2021 in den Schuldienst eingetreten sind. Da das Studienfach Musik in verschiedenen Bundesländern unterschiedlich geregelt ist, haben die Berliner Universitäten die Aufgabe, für den Berliner Schuldienst auszubilden. Daher ist es wichtig, dass alle Befragten sowohl in Berlin studiert haben als auch in diesem Bundesland arbeiten.

Die große Zeitspanne, in der die Alumni ihr Studium absolviert haben, ermöglicht Eindrücke von der HdK/ UdK zu unterschiedlichen Jahren. Damit werden verschiedene Umbrüche im Studienaufbau abgedeckt: die Akkreditierung mit Wandel von einer *Hochschule* zum Status einer

Universität, der Wechsel zum Bachelor-Master-System und die Einführung des Praxissemesters. Mit dieser großen Bandbreite wird außerdem vermieden, dass sich die Meinungen der Alumni auf bestimmte Professor*innen und Dozierende beziehen. Zusätzlich soll dabei erkennbar sein, ob und inwiefern sich die Meinung zum Studium durch eine längere Berufserfahrung gewandelt hat.

Die Kontaktaufnahme der Alumni erfolgte per e-Mail. Die Kontakte wurden über Bekanntschaften und Seminarleiter*innen für Berliner Referendar*innen hergestellt. Um eine diverse Stichprobe zu generieren, wurde auf folgende Merkmale geachtet: Geschlecht, Alter, künstlerisches Hauptfach, studiertes Zweitfach und aktuelle Studenanzahl im Fach „Musik“. An der Studie haben 4 Frauen und 6 Männer teilgenommen, die zwischen 26 und 56 Jahre alt sind. Bei den künstlerischen Hauptfächern waren sowohl Blech- und Holzblasinstrumente als auch Streichinstrumente, Klavier und Gesang vertreten. Als zweites Fach studierten die Alumni folgende Fächer: Sport, die Sprachen Französisch, Englisch und Deutsch, Geschichte oder Politikwissenschaft mit Sozialkunde. Zu der Zeit der Befragung unterrichten die Alumni zwischen 4 und 26 Stunden Musik pro Woche. Besonders durch diese Unterschiede muss bei der Auswertung der Studie berücksichtigt werden, dass die Angaben der Befragten von ihren individuellen Persönlichkeiten, Wünschen und aktuellen Tätigkeitsfeldern abhängig sind. Da sich alle Aussagen auf ihre subjektiven Empfindungen beziehen, würden sich mit anderen Alumni potentiell andere Ergebnisse ergeben.

5.3 Prüfung der Gütekriterien

Der Interviewleitfaden der Studie (vgl. Anhand) und die Durchführung wurde vor der Umsetzung auf die folgenden drei Gütekriterien (Bühner 2006, S. 34-43) überprüft:

- Die *Objektivität* ist gegeben, wenn die Ergebnisse unabhängig von der Person sind, welche die Forschung durchführt. Dafür muss sowohl der Interviewleitfaden als auch die Transkription und Auswertung standardisiert sein.
- Die *Reliabilität* (auch *Messzuverlässigkeit* genannt) ist gegeben, wenn bei Wiederholung der Forschung das gleiche Forschungsergebnis entsteht - unabhängig von Außeneinflüssen. Dafür benötigen die Interviewten genügend Zeit und Sicherheit, um die Fragen zu beantworten.
- Die *Validität* ist gegeben, wenn die Merkmale, die erforscht werden sollen, mit der Testung tatsächlich erforscht werden. Dabei dürfen keine anderen Kriterien und Einflüsse unbeabsichtigt die Ergebnisse beeinflussen.

Aufgrund des präzisen Interviewleitfadens, der systematischen Vorgehensweise während der Durchführung und der standardisierten Analyse anhand der aufeinander aufbauenden Phasen nach Kuckartz (2018) sind die Gütekriterien *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität* erfüllt. Damit ist die Qualität der Forschung sichergestellt.

6. Ergebnisse

Die transkribierten Interviews (vgl. Anhang) mit den Alumni der UdK bzw. HdK wurden anhand verschiedener Kategorien analysiert. Die Methode der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Kuckartz sieht die Gliederung nach Haupt- und Subkategorien vor. Diese werden in Anlehnung an Kuckartz in der Tabelle 1 erläutert. Die Ergebnisse werden anhand der Subkategorien gebündelt und beispielhaft durch Zitate aus den Interviews ergänzt. Diese wurden originalgetreu eingefügt, da die mündlichen Interviews Wort für Wort transkribiert wurden. Die Ergebnisse werden nach folgenden Haupt- und Subkategorien gegliedert. Diese wurden für die leichtere Übersicht der Verweise beziffert:

Hauptkategorien	Subkategorien	Erklärung
6.1 Vorbereitung des Studiums auf den Beruf	6.1.1 Ausbildung zum*zur Musiker*in	Umfasst die Handlungsoptionen, die die Befragten als Musiker*in im Studium erhalten haben.
	6.1.2 Ausbildung zum*zur Pädagog*in	Umfasst die Handlungsoptionen, die die Befragten als Pädagog*in im Studium erhalten haben.
	6.1.3 Wichtigste Kompetenz	Beinhaltet die Kernkompetenzen, die im Schulmusikstudium erlernt wurden.
6.2 Studium aus professioneller Sicht	6.2.1 Angebote	Beinhaltet die Meinungen zu den gebotenen bzw. belegten Lehrveranstaltungen.
	6.2.2 Verteilung	Umfasst die Meinungen zur Summe der zu belegenden Veranstaltungen, der Verteilung der Leistungspunkte sowie dem Aufbau des Studiums.
	6.2.3 Studieninhalte	Listet die verschiedenen Studieninhalte nach Wichtigkeit für den Beruf als Schulmusiker*in auf.
6.3 Reflexion des eigenen Musikunterrichts	6.3.1 Nutzen des Studiums	Umfasst die Nützlichkeit und Verwendung der Studieninhalte.
	6.3.2 Nutzen des Referendariats	Umfasst die Nützlichkeit des Inputs der Referendariatszeit.
	6.3.3 Nutzen der Fortbildungen	Umfasst die Nützlichkeit der bisher belegten Fortbildungen.

Hauptkategorien	Subkategorien	Erklärung
6.4 Künstlerisches Hauptfach	6.4.1 Entwicklung im Studium	Beinhaltet die wahrgenommene Entwicklung im künstlerischen Hauptfach während des Studiums.
	6.4.2 Heutiger Nutzen	Stellt den Nutzen des künstlerischen Hauptfachs für die aktuelle Tätigkeit dar.
	6.4.3 Instrumentenabhängigkeit	Stellt die Unterschiede des Hauptfachs in Abhängigkeit des Instruments dar.
6.5 Studium des zweiten Fachs	6.5.1 Ähnlichkeiten zu Schulmusik	Listet die wahrgenommenen Ähnlichkeiten zwischen den Studienfächern auf.
	6.5.2 Unterschiede zu Schulmusik	Listet die wahrgenommenen Unterschiede zwischen den Studienfächern auf.
6.6 Empfehlungen	6.6.1 Studium	Beinhaltet die genannten Vor- und Nachteile des Studiums aus Sicht der Alumni.
	6.6.2 Beruf	Beinhaltet die genannten Unsicherheiten des Berufs aus Sicht der Alumni.
	6.6.3 Außerschulische, musikalische Aktivität	Umfasst die Hinweise, Musik als Ausgleich zu nutzen und gleichzeitig als Vorbild für Schüler*innen zu dienen.

Tabelle 1: Kategorien für die Analyse der transkribierten Interviews

6.1 Vorbereitung des Studiums auf den Beruf

6.1.1 Ausbildung zum*zur Musiker*in: Alle Befragten erwähnten zu verschiedenen Zeitpunkten des Interviews, dass das Schulmusikstudium sie vor allem zum*zur Musiker*in ausgebildet hätte. Obwohl danach nicht direkt gefragt wurde, führten es einige Alumni präziser aus:

„Als Schulmusikerin bin ich Repräsentantin eines Fachs, das sich vor allem von künstlerischen Erfahrungen nährt und ich brauche die künstlerischen Erfahrungen, um mich als Schulmusikerin zu verstehen, die dort den Schüler*innen ebenfalls musikalische oder künstlerische Erfahrungen ermöglichen möchte. Das heißt, wenn ich Anderen eine Erfahrung zuteil werden lassen möchte, muss ich das selbst in irgendeiner Form schon nachvollzogen und eingeübt haben. Ich kann nicht so tun als würde ich von etwas wissen, wenn ich faktisch das Wissen dazu nicht habe. Also muss ich auch die Expertise, die

Erfahrung durchdrungen haben und reflektiert haben, damit ich dann die Potenziale und die Möglichkeiten anderen zur Verfügung stellen kann.“ (Befragte*r 8)

40% der Alumni erklärten, dass sich Schulmusiker*innen selbst als Musiker*innen verstehen sollten und dementsprechend ausgebildet sein müssen, um die Erfahrungen und das Wissen als Musiker*in vermitteln zu können:

„Es geht dabei eben nicht um instrumentale oder gesangliche Perfektion, aber es geht darum, dass man wenn man Kunst vermitteln will, sie auch erlebt haben muss. Je mehr, anspruchsvoller und intensiver, desto besser. Deswegen glaube ich, dass das ganz wesentlich gewesen ist, auch wenn es vordergründig nicht direkt praktisch anwendbar erscheint, dass es essenziell wichtig ist, dass man eine intensive und anspruchsvolle künstlerische Grundausbildung hat.“ (Befragte*r 9)

Auch im Vergleich zum Zweitfach fällt auf, dass die Ausbildung im Fach Musik deutliche Besonderheiten aufweist: „Musik war eher viel ganzheitlicher und hat mich zu einem Musiker werden lassen, der seine musikalischen, breiten Fähigkeiten in der Schule einsetzen kann und in Englisch hat man mich zu einem Fachdidaktiker ausgebildet, der halt Englisch unterrichtet.“ (Befragte*r 5)

6.1.2 Ausbildung zum*zur Pädagog*in: Die Befragten betonten in verschiedenen Zusammenhängen, dass sie in der Schule pädagogisch arbeiten (müssen). Jedoch gaben 8/10 Alumni an, dass sie mit den pädagogischen Studieninhalten unzufrieden waren. Die Gründe sind vielschichtig: Der am häufigsten genannte Grund ist die fehlende Realitätsnähe der gelehrten Pädagogik. Das stehe in direktem Zusammenhang damit, dass die an der Universität unterrichtenden Dozierenden oder Professor*innen nicht (oder lange nicht mehr) an Schulen gearbeitet haben: „Das ist ein Riesenthema, weil die keinen Plan davon haben, wie es ist, in einer Stunde in der Woche Kinder für dieses Fach zu begeistern.“ (Befragte*r 4)

Weitere Kritikpunkte sind der fehlende Überblick über Musikpädagogik /-didaktik und die zu späten und zu wenigen Unterrichtserfahrungen: „Ich denke, es sollte früher in die Praxis gegangen werden, damit die Studenten und Studentinnen schneller in Berührung mit Schüler*innen kommen und dann überlegen können, ob dieser Beruf etwas für sie ist.“ (Befragte*r 1) - dieser Ansicht ist die Hälfte aller Befragten (5 Alumni).

Obwohl der Großteil der Befragten die intensive Ausbildung zum*zur Musiker*in positiv bewerteten, fehlt ihnen musikpädagogischer Input. Von den 10 Befragten nannten vier, dass ihnen die Kompetenz, wie sie die musikalischen Inhalte an Schüler*innen vermitteln, fehle (vgl. Kapitel 6.2.1). Eine Person führte aus, dass die Ausbildung zum*zur Pädagog*in zu stark unter der Musikfokussierung leide:

„Es muss pädagogischer sein, weil dieses Verständnis für die Kinder als Lernende nicht als "Das können sie, das können sie nicht" sondern Lernen: Was heißt Lernen, Prozesse. Wie

schaffe ich es, dass sie am Ende aus der Schule gehen und sagen: "Musikunterricht war cool, hat Spaß gemacht und ich habe etwas gelernt" und nicht: "Musikunterricht war immer schrecklich und das ist ja leider so. Ich kann überhaupt nichts, ich habe mega Beklemmungen und ich erinnere mich an nichts." Dazu muss man ein guter Pädagoge sein und nicht ein guter Musiker.“ (Befragte*r 4)

6.1.3 Wichtigste Kompetenz: Da die meisten Befragten (80%) das „Komplettpaket“ ihres Schulmusikstudiums wertschätzend betonten, war es während der Analyse schwierig, daraus die für sie wichtigste Kompetenz für ihren aktuellen Beruf zu entnehmen. Das Fach *Schulpraktisches Klavierspiel* wurde letztendlich von 4 Alumni genannt (vgl. Kapitel 6.2.3), dabei erklärte eine Person auch, dass das der Teil ihrer künstlerischen Identität sei, die sie noch verwende. Von den anderen Alumni wurden folgende Kompetenzen aufgezählt: Zeitmanagement, Standing, „Soft Skills“⁵ und die Erfahrung der konsequenten Übepraxis, an der erlernt wurde, konzentriert und perfektionistisch zu arbeiten.

6.2 Studium aus professioneller Sicht

6.2.1 Angebote: Das Fach *Schulpraktisches Klavierspiel* wurde aufgrund seiner Praxisnähe geschätzt (vgl. Kapitel 6.1.3). Vier Alumni sind daher der Meinung, dass dieser Studieninhalt noch vertieft angeboten werden sollte: „Ich habe vermisst, dass ich unterrichtsnahe, praktische Instrumente erlernt habe, die ich dann auch wirklich unterrichtsnah benutzen kann. Dazu gehört SchuPra, dazu würde auch ein Gitarrenunterricht gehören [....].“ (Befragte*r 4) Diese Angebote gibt und gab es an der UdK, sie scheinen jedoch nicht ausreichend belegt werden zu dürfen (vgl. Kapitel 6.2.2). Ebenso berichteten vier Befragte, dass sie sich intensivere Einblicke in andere Genres als klassische Musik wünschten: „Es sollte auch Musik ganz unterschiedlicher Richtungen vermittelt werden, weil in meinem Studium die klassische Musik zu 90 Prozent vermittelt wurde und es auch noch andere Musik auf der Welt gibt.“ (Befragte*r 1) In diesem Zusammenhang wurde auch zweimal die fehlende Ausbildung im digitalen Bereich angesprochen, die ebenfalls Möglichkeiten böte, Musik kennenzulernen oder zu Musizieren.

Im pädagogischen Bereich wünschen sich die Alumni sowohl „Methodik im Classroom-Management speziell für den Musikunterricht“ als Hilfen im Umgang mit psychosozial belasteten Kindern oder Willkommensklassen (Befragte*r 7). Ein Alumni fragte rhetorisch im Interview:

„Was mache ich mit einer Klasse, wo keiner Deutsch spricht, mit 17 Schüler und 18 verschiedenen Sprachen, wovon aber keine Deutsch oder Englisch ist? Zu lernen was man in

⁵ Werden allgemein als persönliche, soziale und methodische Kompetenzen definiert.

so einer Situation macht wäre gut, weil Willkommensklassen... Wir sind ein Zuwanderungsland, das gibt es immer häufiger. So eine Art Seminar gab's bei mir nicht, vor dem Problem stand ich aber ein paar Mal, so „Spricht jemand Englisch?“ - „Nein, aber der kann Russisch in Französisch übersetzen.“ oder so.“ (Befragte*r 6)

Des weiteren erklärten die Alumni, dass sie mehr Methoden der Vermittlung der musikalischen Inhalte nötig fänden. Sowohl in Musiktheorie als auch in Musikwissenschaft haben sie das theoretische Wissen, jedoch keinen Input erhalten, wie sie dieses an Schüler*innen weitergeben, die „keine Instrumente spielen [und] gar keinen Bezug zu dieser Praxis [haben]“ (Befragte*r 4). Der Bereich der Musikwissenschaft, wie er im Studium vermittelt wird, wird daher von 3 Befragten stark kritisiert:

„Ich hätte mir gewünscht, dass ich in der Musikwissenschaft einen Überblick über mehr als nur einzelne Personen oder einzelne, spezifische Aspekte in der Musikwissenschaft bekomme. Die haben mich zwar zum wissenschaftlichen Arbeiten hingeführt, aber nicht zu dem, was ich hier brauche. [...] Ich hätte es lernen müssen, das ganz doll runterzubrechen: Was ist davon jetzt wirklich wichtig und was nicht? Und nicht genau das Gegenteil: Was ist an dieser einen Person so unglaublich wichtig gewesen, dass wir uns das alles angucken müssen? Also so ein Überblick, ich meine einen Überblick kann ich mir selber verschaffen, den habe ich in meiner Schulzeit gelernt, den habe ich nicht im Studium bekommen. Aber dass man lernt runterzubrechen, wie ich wirklich von diesem ganz Großen ganz klein werden kann und so, dass es immer noch Spaß macht.“ (Befragte*r 4)

Auch für die Musikpraxis stellt der große Niveauunterschied zwischen Studium und Schulpraxis ein Problem dar: Ein Alumni gab an, dass seine Schüler*innen derartig „[...] wenig Voraussetzungen mitbringen, also für die ist es auch schon schwer, tatsächlich die Hände im Takt zu klatschen, sei es ganz einfache 4/4-Schläge, das können viele halt nicht.“ (Befragte*r 5) Um mit Kindern - unabhängig von ihren bisherigen Erfahrungen - musizieren zu können, wünschen sich die Alumni daher mehr Unterstützung:

„Mir fehlt auf alle Fälle eine Vorbereitung darauf, wie man mit Menschen singen kann, die nicht möchten und nicht können, weil sie sich überwinden müssen. Wegen Scham und wegen Interesse und alles sowas. Einfach so eine Art der Vorbereitung und da gehts nicht um Chor, sondern eine Klasse, diese Vorbereitung auf Singen mit unerfahrenen, unwilligen Menschen oder einfach auch Praktizieren.“ (Befragte*r 4)

6.2.2 Verteilung: Während 20% der befragten Alumni 10 Jahre lang studierten, berichteten die restlichen Alumni, dass sie zu wenig Zeit während des Studiums hatten, um die gewünschten Kurse zu belegen. „Man hat eh immer dieses Pendeln, hin und her. Ich glaube mit einem Studium nach Plan ist man eigentlich ja gut ausgelastet und dann ist die Frage inwiefern man das zeitlich, emotional und auch von der Motivation schafft, noch mehr darüber hinaus zu machen.“ (Befragte*r 7) Zusätzlich ist die Verteilung der Leistungspunkte in einer Art vorgegeben, dass die Studierenden nicht jeden Kurs belegen können:

„Ja, aber ich konnte und durfte nicht. Es gab zu viele Vorgaben: Erstens haben wir für bestimmte Kurse keine Scheine bekommen und zweitens waren die Kurse primär für andere Studienrichtungen, zum Beispiel Sonderpädagogik Grundschule, belegt. Die durften eben instrumentalpraktische Kurse machen, die durften Orff-Kurse machen, die durften Schlagzeug-Kurse machen und ich habe probiert reinzukommen, aber ich war auf der Liste immer ganz unten, weil ich mit meinem Studiengang die Kurse belegen sollte, die zu den Modulen gehörten.“ (Befragte*r 4)

Die „Gewichtung“ der Inhalte sei also noch reformbedürftig, da theoretisch das für den Beruf Wichtige angeboten wird. Drei Befragte erklärten, dass sie stattdessen in Bereichen ausgebildet wurden, die sie im Schulalltag nicht benutzen können: „Hier ist kein Orchester. Hier gibt's Boomwhackers und 'ne Cajon und ich würde sie gerne bedienen können. Kann ich inzwischen auch, aber das habe ich nicht im Studium gelernt und es hätte mir sehr viel erleichtert, wenn ich das im Studium hätte erlernen können.“ (Befragte*r 4)

Durch das Belegen von Kursen, die nicht dem Studienverlaufsplan entsprechen und daher potentiell auch keine Leistungspunkte erbringen, haben sich einige Alumni im Studium zusätzliche Kompetenzen für den Lehrberuf erworben: „Ich habe beispielsweise neben den Angeboten für die Schulmusikstudierenden auch weitere Angebote aus dem Bereich des KPA wahrgenommen [...], weil das meiner Neigung mehr entsprach. Natürlich konnte ich dann diese Erfahrung und diese Kompetenzen im Referendariat bei Chorleitung, bei Registerproben, bei Stimmbildung gut anwenden.“ (Befragte*r 8) Das wird vor allem durch ein deutlich verlängertes Studium möglich:

„Ich habe lange studiert, ich war 10 Jahre an der UdK und habe mir da ein bisschen Zeit gelassen. [...] Von daher habe ich irgendwo auch alles mal machen können. Ich war auch mit Kursen an Schulen und ich habe praktisch gearbeitet, ich habe Musikwissenschaft und Theorie ganz viel gemacht und ich hatte auch die Chance, ganz viel selber zu unterrichten, auch an der Uni als Tutor. Von daher war irgendwo alles auch mit dabei.“ (Befragte*r 2)

Das bestätigen auch 2 Alumni, die sich während des Studiums weniger Zeit gelassen haben:

„Ich hätte im Nachhinein einfach nicht nur die Mindestanzahl der Kurse wählen soll. Weil ich wollte halt schnell fertig werden und war dann so ein bisschen im Zugzwang, den ich mir selber auferlegt hatte. Aber ich habe halt ganz viele Angebote, die eigentlich, wenn ich jetzt zurückschaue, interessant gewesen wären, habe ich liegen lassen, aufgrund dessen, dass ich einfach fertig werden wollte.“ (Befragte*r 5)

6.2.3 Studieninhalte: Die Alumni wurden darum gebeten, 8 Studieninhalte des Schulmusikstudiums an der UdK nach der Nützlichkeit für ihre aktuelle Tätigkeit zu sortieren: Der nützlichste Studieninhalt steht dabei auf dem 1. Platz und der am wenigsten gebrauchte Inhalt auf Platz 8. Der folgenden Tabelle zu entnehmen, in welche Reihenfolge die einzelnen Befragten die Studieninhalte gebracht haben. In der rechten Spalte ist der errechnete Durchschnittswert der Platzierung aller Alumni zu sehen.

Befragte*r	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ø
Musikwissenschaft	6	7	7	8	7	6	5	6	5	3	6.0
Musiktheorie	7	7	6	7	8	4	7	5	2	4	5.7
Musikpädagogik/ -didaktik	4	6	5	6	2	3	8	4	8	6	5.2
musik. Gruppenleitung	1	2	4	2	4	1	4	2	1	7	2.8
künstl. Hauptfach	2	5	1	4	6	8	6	1	4	1	3.6
künstl. Nebenfach	8	4	2	5	3	5	3	7	6	5	4.8
Schulpraktisches Klavierspiel	2	3	3	3	1	2	2	3	3	2	2.4
Praxissemester	4	1	8	1	5	7	1	8	7	8	5.0

Tabelle 2: Nützlichkeit der Studieninhalte für die aktuelle Tätigkeit

Die Durchschnittswerte (vgl. Tabelle 2) wurden nach der Größe sortiert und aufgelistet. Daraus ergibt sich durchschnittlich folgende Rangfolge:

1. Schulpraktisches Klavierspiel
2. Musikalische Gruppenleitung
3. Künstlerisches Hauptfach
4. Künstlerisches Nebenfach
5. Praxissemester
6. Musikpädagogik/ -didaktik
7. Musiktheorie
8. Musikwissenschaft

6.3 Reflexion des eigenen Musikunterrichts

6.3.1 Nutzen des Studiums: Die Bandbreite des empfundenen Nutzens des Schulmusikstudiums für den tatsächlichen Unterricht ist sehr groß. Diese Einschätzung ist ebenfalls der Abbildung 1 zu entnehmen. Von der Hälfte der Alumni (50%) wird das Studium als „Grundausbildung“ (Befragte*r 9) angesehen, ohne welches das Referendariat und der Beruf danach „nicht funktionieren“ (Befragte*r 4) würden. In einem Interview jedoch wurde gesagt, dass das Studium für den Musikunterricht (bzw. konkret für die letzte Musikstunde) keinen Einfluss hatte. Das liegt auch daran, dass 6 von 10 Alumni die Inhalte, die sie vermitteln wollten, zum Beispiel Musiktheorie,

Notenwerte und die nötigen Klavierkenntnisse für Keyboardunterricht, bereits vor dem Studium erworben hatten. Beim Unterrichten der Grund- und Leistungskursen berichteten drei Alumni, dass sie nicht das Wissen, aber die Art und Weise sich neue Inhalte zu erarbeiten, im Studium gelernt hätten: „Ich verdanke meinem Schulmusikstudium nicht den Inhalt der letzten Musikstunde, sondern eher die Fähigkeit sich diesen Inhalt angeeignet zu haben und zwar auf eine professionelle Art und Weise.“ (Befragte*r 3)

Bei der Frage, inwiefern die Fähigkeiten Gruppenleitung, Klassenmusizieren, Chorleitung etc. dem Studium zu verdanken seien, sind die Befragten unterschiedlicher Ansicht: Die Hälfte der Alumni ist der Meinung, dass sie ihre Kompetenzen der HdK bzw. UdK verdankt und die andere Hälfte gab an, dass das Studium ausschließlich Grundlagen vermittele, die eigenständig in der Praxis zu einem anwendbaren Handlungsrepertoire umgewandelt werden müsse, vereinzelt mit dem Zusatz, dass der konkrete Umgang mit Kindern nicht gelehrt werden könne (vgl. Befragte*r 3). Dazu gehöre zum Beispiel die Fähigkeit zu erkennen, weshalb Schüler*innen Verständnisprobleme haben (vgl. Kapitel 6.2.1).

6.3.2 Nutzen des Referendariats: Das Referendariat wurde von allen Alumni als lehrreiche Zeit benannt. In einem Interview wurde ungefiltert dargestellt: „Das wichtigste für mich als Musiklehrer war das Referendariat.“ (Befragte*r 2) Dieselbe Person sagte auch, dass sie die erhaltenen Materialien aus dieser Ausbildungsphase auch aktuell noch verwende. Ein weiterer Alumni beschrieb seine Zeit ausführlicher: „Ich hatte sehr optimale Voraussetzungen um zu lernen. [...] Das bedeutet, dass meine Lernkurve halt so unglaublich steil war und das war natürlich sehr, sehr anstrengend, sehr fordernd und sehr lange Nächte, aber ich habe unglaublich viel gelernt, weil ich eben so unglaublich viel Feedback bekam und dieses Feedback auch immer sehr konstruktiv war.“ (Befragte*r 5) Jedoch wurde die Zeit auch von denjenigen als lehrreich bezeichnet, die nach eigener Aussage ein „unbegleitetes Referendariat“ (Befragte*r 6) hatten.

6.3.3 Nutzen der Fortbildungen: 80% der Befragten erzählten, dass sie aus Fortbildungen keinen spürbaren Mehrwert für ihren eigenen Unterricht entnehmen. Dabei kristallisierte sich heraus, dass 60% kaum Fortbildungen belegen. Nur 2 Alumni (20%) schätzen diese Möglichkeit der Weiterbildung: „[...] wobei ich auch unendlich viele Fortbildungen gemacht habe, die ich sofort in meinen Unterricht eingebunden habe.“ (Befragte*r 10) Dieselbe Person erfreut sich daran, dass Fortbildungen „[...] immer nur so punktuelle Aspekte mit reinbringen.“ (Befragte*r 10) Der folgenden Abbildung ist zu entnehmen, dass die Alumni dem Referendariat und dem Studium einen deutlichen größeren Nutzen für ihren Beruf zuschreiben. Sie wurden darum gebeten, einen Punkt innerhalb des Dreiecks zu platzieren, je nachdem, wie unterstützend die Bildungsangebote für ihren

aktuellen Beruf sei. Eine befragte Person platzierte ihren Punkt mittig im Dreieck und bewertete damit alle drei Bildungsangebote als gleichermaßen nützlich (Befragte*r 1).

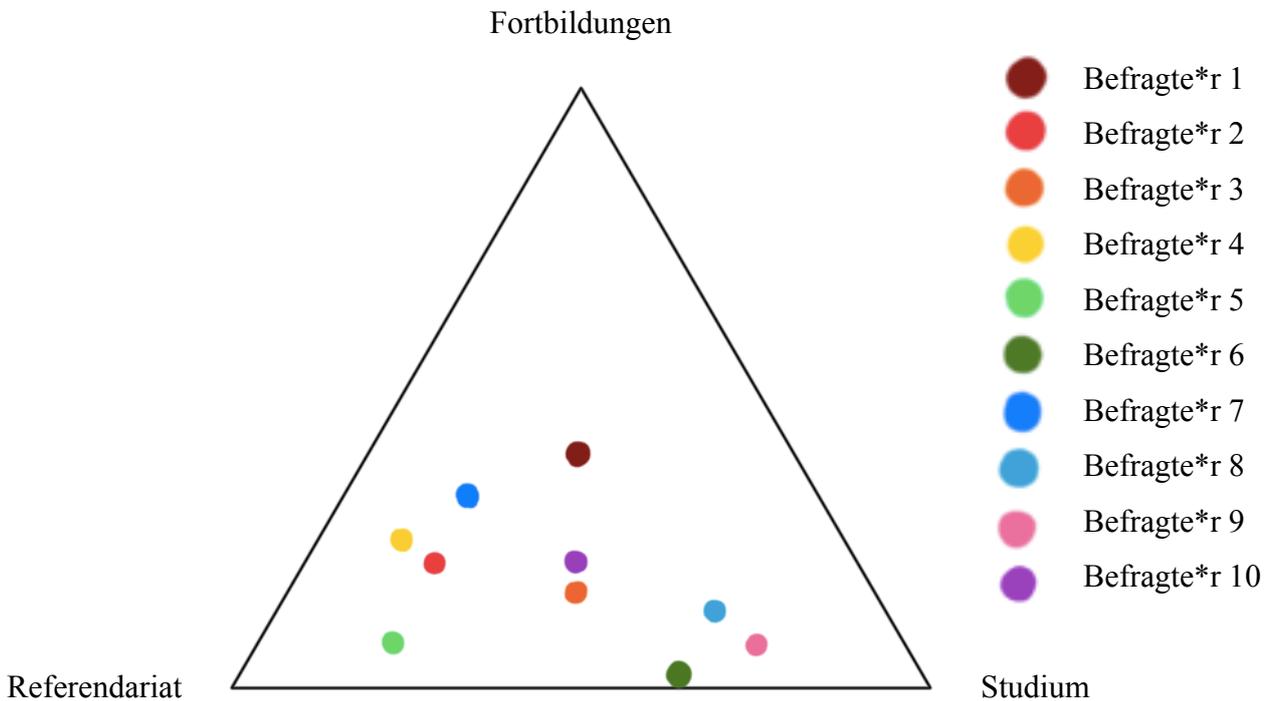


Abbildung 1: Größter Nutzen für den Beruf - Punktpositionierung der Alumni zur 10. Frage

6.4 Künstlerisches Hauptfach

6.4.1 Entwicklung im Studium: Die Frage nach der Entwicklung im künstlerischen Hauptfach hat teilweise zu Verwirrung geführt. Eine befragte Person antwortete: „Das verstehe ich nicht. Es ist natürlich besser geworden. Also nach dem Studium hätte ich mich als Profi-Musikerin bezeichnet.“ (Befragte*r 4) Insgesamt 7 von 10 Alumni beschreiben einen Lernzuwachs im Laufe des Studiums, jedoch ist dies stark vom Instrument und von den Aktivitäten neben dem Studium abhängig. Ein Geiger erklärte:

„Ich bin darauf [auf der Geige] sehr viel besser geworden, es hat aber gar nicht so viel mit dem Studium zu tun gehabt, sondern es hat eher damit etwas zu tun gehabt, dass ich außerhalb des Studiums in eine Szene reingerutscht bin, die ich vor dem Studium noch nicht kannte [...], wo es irgendwie jede Woche drei Jam-Sessions gab [...] und habe dadurch halt viel gelernt, was auch Richtung Improvisation und Technik geht.“ (Befragte*r 5)

Drei Alumni sagen rückblickend, dass sich ihr Instrumentalspiel im Studium nicht mehr verbessert haben. Als Gründe dafür nennen sie mangelhaften Unterricht, fehlende Zeit und persönliche Herausforderungen beim Üben.

6.4.2 Heutiger Nutzen: Die Entwicklung des künstlerischen Hauptfaches ist für die Befragten vor allem für ihre persönliche Weiterbildung (vgl. Kapitel 6.1.1) und im außerschulischen Bereich (vgl. Kapitel 6.6.3) von Bedeutung. Im schulischen Kontext ist die Verwendung des Hauptfaches stark vom Instrument abhängig (vgl. Kapitel 6.4.3). Insgesamt bietet die Entwicklung eine Basis, auf die jederzeit zurückgegriffen werden kann: „Diese Entwicklung während des Studiums hat immerhin dazu geführt, dass ich mich angstfrei jederzeit ans Klavier setze, sehr souverän vom Blatt spielen kann und auch das Instrument nach dem Studium immer weiter gespielt habe, oder beispielsweise [...] korrepetiert habe.“ (Befragte*r 1) Ein Alumni führte die Situationen präziser aus, in denen er sein Hauptinstrument in der Schule benötigt:

„Die Bedeutung, dass ich jetzt technisch versierter auf meinem Instrument geworden bin, die bedeutet eigentlich relativ wenig in der Schulpraxis, aber was ich durch diesen Unterricht und durch die Entwicklung auf dem Instrument ja auch gelernt habe, ist diese musikalische Flexibilität und dieses Anpassen an die Umstände, die verschiedenen Genres abzubilden, die Spontanität auf dem Instrument und das ist etwas, von dem ich wahnsinnig viel profitiere im Unterricht oder auch einfach auf einer Schulveranstaltung. Wenn Vorlese-Wettbewerb ist, fragt man halt: "Hey, hast du nicht Lust zur Preisverleihung nochmal kurz etwas zu spielen?" und dann kann ich halt sagen: "Ja klar, mach ich!" und dann improvisiere ich da irgendwie kurz einen Einlauf-Marsch auf dem Klavier oder mache irgendwie, wenn die Preise dann verliehen werden, ein paar Töne, die dazu passen oder so. Das ist etwas, was nichts mit der Technik zu tun hat, aber mit der Entwicklung auf dem Instrument zu tun hat und ich bin halt eigentlich jetzt immer der, der bei den Veranstaltungen dann auch zwischendurch was spielt oder der auch ganz spontan, wenn jemand ausgefallen ist, beim Winterkonzert die Begleitung für das Lied XY von der Schülerin XY dann einfach mal schnell machen kann. Das kann ich halt und das liegt daran, dass ich das im Studium gemacht habe.“ (Befragte*r 5)

6.4.3 Instrumentenabhängigkeit: Dass das Klavier im Schulalltag am stärksten genutzt wird, stellen sowohl *Klavier*-Hauptfächler*innen als auch -Nebenfächler*innen fest:

„Ich glaube, dass Klavier und Singen im Großen und Ganzen die wichtigsten Instrumente sind. Jetzt war eins davon mein Hauptfach und das hilft mir, mich an dem Instrument wohl zu fühlen und gibt mir vielleicht einen kleinen Vorteil gegenüber Nebenfach-Klavierspielern, die sich das dann mühsamer zusammenüben müssen. Wenn ich mir überlege: "Oh ich mache morgen ein Lied im Unterricht und begleite das.", dann setzt mich das nicht unter Stress und ich muss mich nicht hinsetzen und das üben damit es funktioniert, sondern das klappt dann halt und das ist der große Vorteil.“ (Befragte*r 2)

Viele Schulen verfügen über das Tasteninstrument, wodurch es bei 7 von 10 Alumni fast täglich im Musikunterricht eingesetzt wird. Da das auch vor dem Berufseinstieg schon oftmals bedacht wird, wurde der Klavier- und das Schulpraktische Klavierspiel-Unterricht auch von den Nebenfächler*innen im Studium genutzt, um „vom Blatt spielen“, "Noten schnell erfassen“ und „irgendwie begleiten“ zu erlernen (Befragte*r 2). Ein Alumni hat deswegen nach dem Bachelor ein neues Hauptfach gewählt:

„Im Master habe ich ja dann gewechselt, auch auf Grund dessen und zwar zu SchuPra und da habe ich ganz viel gelernt und bin sehr sehr viel besser geworden auf dem Klavier, im Sinne meiner Fähigkeiten bezüglich Liedbegleitung, freie Improvisation, Partiturspiel auch.“ (Befragte*r 5)

Zusätzlich freute sich eine Person, während sie erzählte: „Ich kann Stücke spielen, mit denen ich im Unterricht angeben kann und das finden die Schüler super und ich auch.“ (Befragte*r 10)

6.5 Studium des zweiten Fachs

6.5.1 Unterschiede zu Schulmusik: Die Befragten äußerten, dass die Unterschiede zwischen ihren Fächern vor allem durch die Exklusivität des Faches Musik entstanden seien. Die UdK - ähnlich wie die meisten Musikhochschulen - bietet Studiengänge mit zweistelligen Studierendenzahlen an, wodurch „man sich kennt“ (Befragte*r 3). An den kooperierenden Universitäten - Freie Universität Berlin und Humbolt-Universität zu Berlin - sei die Lehre dadurch deutlich anonym:

„Das war einfach studentisches Leben, wie man sich das möglicherweise vorstellt: Große Hörsäle, die Leute sitzen in den Fenstern, stehen in den Türen und es ist massenhaft voll und da vorne doziert jemand, der wirklich die ganze Zeit doziert und irgendwelche berühmten Namen kommen dann da vor und so.“ (Befragte*r 3)

Damit erlebten die Befragten in ihrem zweiten Fach eine andere „Ausbildungsdynamik“, die jedoch „keinen Kompetenzerwerb, sondern [...] höchstens Weltwissen [ermöglicht]“ (Befragte*r 8). Mit solchen Aussagen teilten die Alumni ihre Unzufriedenheit über das Zweitfach mit.

In den Interviews fiel auf, dass die Alumni ihr zweites Fach mit deutlich weniger Aufwand studierten, da Musik durch die individuellen Leistungsüberprüfungen fordernder war. Dass diese jedoch stets mit Musikpraxis einhergingen, wurde wiederum auch geschätzt, da die mit dem Musizieren verbundenen Kompetenzen im weiteren Sinne auch für die Schule benötigt werden (vgl. Kapitel 6.1.1). Beim Zweitfach wurde der Schulbezug teilweise nicht erkannt:

„Ich habe französisch studiert, habe mich im Laufe des Studiums mit vielen Inhalten beschäftigt: Linguistik, Altfranzösisch, Landeskunde und auch Literatur, die ich nie im Unterricht behandeln werde. Der Unterricht fand zum größten Teil auf deutsch statt, wobei im Unterricht eine aufgeklärte Einsprachigkeit, also Französisch, erwünscht ist und insofern war das Musikstudium durch die vielen Einzelunterrichte und Gruppenunterricht sehr praktisch.“ (Befragte*r 1)

6.5.2 Ähnlichkeiten zu Schulmusik: Trotz der Unterschiede zwischen den Studienfächern, fielen den Befragten auch Gemeinsamkeiten auf. Vor allem die Realitätsferne der Pädagogik und Didaktik wurde dabei kommentiert. 60% der Alumni beurteilten rückblickend sowohl das Fach Musik als auch ihr Zweitfach nicht ausreichend auf die spätere Tätigkeit in der Schule vorbereitend:

„Wenig an der Schule, viel zu wissenschaftlich, sprachwissenschaftlich. Da fehlt es einfach der Realitätsnähe und da ist genau das selbe Problem: Wie kann ich diesen Menschen, die keinen Plan von der Materie haben, das was ich so gut beherrsche irgendwie so vermitteln, dass sie es dann auch können. Das ist die größte Hürde und darauf bereitet das Studium nicht vor.“ (Befragte*r 4)

Vereinzelt teilten die Befragten im Interview mit, dass sie die Studieninhalte aktuell im Unterricht anwenden können. Eine Englischlehrkraft fand das Zweitfach „viel geordneter, im Sinne von Methodik, Prinzipien, Konzepte“, sodass heute gezielt darauf zurückgegriffen werden kann (Befragte*r 5).

Sehr ähnlich empfanden die zwei Alumni ihre Fächer, die Musik und Sport zusammen studiert hatten. Beides sind Fächer, bei denen praktische Fähigkeiten erworben und abgeprüft werden. Daher finden die Veranstaltungen im Studium ebenfalls in kleineren Gruppen statt und sind (wie in Musik) mehr an die individuellen Bedürfnisse angepasst.

6.6 Empfehlungen

6.6.1 Studium: 8 von 10 Alumni würden ihr Studium an der HdK bzw. UdK weiterempfehlen. Dass das Studium zu einer „musikaffinen Beschäftigungsfähigkeit“ führt (vgl. Clausen & Wroblewsky 2017), bestätigen auch die befragten Alumni: „Ich kann das Studium auf jeden Fall jedem empfehlen, der sich musikalisch betätigen will, vielseitig begabt ist und vielleicht auch noch nicht genau weiß, wo er später seine Schwerpunkte setzen möchte.“ (Befragte*r 1)

Für den Einsatz in der Schule sehen sie jedoch noch Änderungsbedarf, sodass 70% sehr kritisch der Ausbildung gegenüberstehen:

„Ich glaube, das ist etwas, was man den Anfängern des Studiums irgendwie mitteilen muss, dass die Realität als Lehrer im Fach Musik nicht die ist, die einem im Studium verkauft wird, nämlich dass es viel ums Unterrichten geht. Sondern Unterricht und Unterrichtsvorbereitung ist tatsächlich eigentlich ein sehr kleiner Teil geworden, meiner Tätigkeit. Ich bin eher mit Verwaltung und mit Disziplinarverfahren beschäftigt, mit Klassenkonferenzen, mit Schulkonferenzen, mit Schulhilfekonferenzen, mit Gesprächen mit Sozialarbeitern, mit Gesprächen mit Schulpsychologen, nicht nur weil Schüler was gemacht haben, sondern weil dass was mit mir macht, wenn sich meine Schüler versuchen umzubringen, in meinem ersten Jahr. Das sind so Sachen, die sich viel stärker in den Vordergrund gedrängt haben, als ich das dachte am Anfang meines Studiums. Ich dachte es geht um Vermittlung von Musik und die lernen und ich bringe denen Musik bei und das ist eigentlich ein relativ kleiner Teil geworden. Darauf muss man die Abiturienten und die Erstsemestler vorbereiten, dass es sich lohnt, ihre Wünsche neu auszurichten, weil sie sich das vielleicht etwas anders vorstellen, als es dann wird.“ (Befragte*r 5)

Diese Ansicht beinhaltet jedoch auch eine Kritik am Beruf (vgl. Kapitel 6.6.2). Insgesamt sind jedoch vor allem positive Meinungen zum Studium wahrzunehmen:

„Das Studium ist im Bezug auf den Beruf super sinnvoll, das habe ich ja schon gesagt. Ich kann das uneingeschränkt empfehlen, weil man relativ gut vorbereitet wird, natürlich nicht auf alles, kann man nicht, aber man kriegt einen guten Überblick und man ist tatsächlich Experte für Musik in all ihren Facetten: Das Nachdenken über Musik, das Musik machen, Musik arrangieren und komponieren, Musik in Kontexten erfassen und es ist ein sehr breites Studium, was einem auch Möglichkeiten eröffnet, in andere Berufe außer dem Lehrerberuf zu gehen. Man kann ja auch Professor werden, da rekrutiert sich ein großer Teil aus dem Studiengang.“ (Befragte*r 6)

6.6.2 Beruf: Während die Alumni das Studium trotz aller Kritikpunkte insgesamt empfehlen, sieht es bei der Berufswahl *Schulmusiker*in* anders aus: 90% der Alumni äußerten sich sehr kritisch zum Unterrichten des Fachs Musik an Schulen. Genannte Gründe sind der Lehrkräftemangel, der häufig niedrige Stellenwert des Fachs, die zunehmende Erziehungsaufgabe der Schüler*innen, die Verwaltungsaufgaben und die andauernde Covid-19-Pandemie, während der Lehrkräfte nicht ausreichend unterstützt werden. Das Unterrichten von Musik wird daher von einem Befragten als „kleiner Teil“ des Berufs beschrieben (Befragte*r 5). In solchen Darlegungen ähneln sich die Aussagen der Alumni:

„Also ich finde Unterrichten toll, ich habe keine Lust Kinder zu erziehen und das wird zunehmend mehr, das finde ich anstrengend. Also ich unterrichte gerne in der Oberstufe, wo es um fachliche Inhalte geht, das finde ich großartig. Ich habe das Gefühl, dass der Beruf immer fordernder wird, dass immer mehr auch an die Schulen abgegeben wird, was eigentlich an anderer Stelle laufen müsste: Im Elternhaus zum Beispiel. Das finde ich schwierig, die Dokumentation wird immer umfangreicher, was dazu führt, dass man weniger Zeit für die Sache an sich hat. Also schon so Kleinigkeiten: Wenn ich mir vorstelle, ich bekomme im Schuljahr als normale, einfache Lehrerin mindestens drei- bis viertausend Mails. Die müssen nicht alle beantwortet werden, aber manche dann schon. Das nimmt einfach viel Zeit in Anspruch, die mir an anderer Stelle fehlt. Wenn ich eine Stunde am Tag mich nur mit meinem Mailverkehr beschäftigen muss, ist das Zeit, die mir in der Vor- und Nachbereitung fehlt.“ (Befragte*r 10)

Auf diese Schulrealität bereitet das Studium nicht vor: „Ja, ich glaube, es ist ein sehr anstrengender Beruf und darauf sollte die Uni viel mehr vorbereiten.“ (Befragte*r 4) In diesem Aspekt sind sich alle 10 Alumni einig. Zusätzlich ist der Alltag von Schulmusiker*innen sehr stark von den Voraussetzungen an der Schule und der eigenen Person abhängig, auch das bestätigten 6 Alumni:

„Bei dem Beruf der Musiklehrer*in oder der Musiklehrkraft kommt es sehr darauf an, wo man eingesetzt ist, ob man die Wellenlänge der Schüler trifft, wie die Schule ausgestattet ist, einerseits mit Personal, andererseits auch mit Musikräumen, Instrumenten und da sind die Unterschiede einfach unglaublich groß. Bei einer schlecht ausgestatteten Schule und Lehrermangel würde ich keinem Menschen diesen Beruf empfehlen, während wenn man im Team arbeitet und gut ausgestattet ist, macht der Beruf Spaß.“ (Befragte*r 1)

Die verschiedenen genannten Faktoren, wegen derer der Berufs des*der Schulmusiker*in als anstrengend empfunden werden, können der folgenden Abbildung entnommen werden:

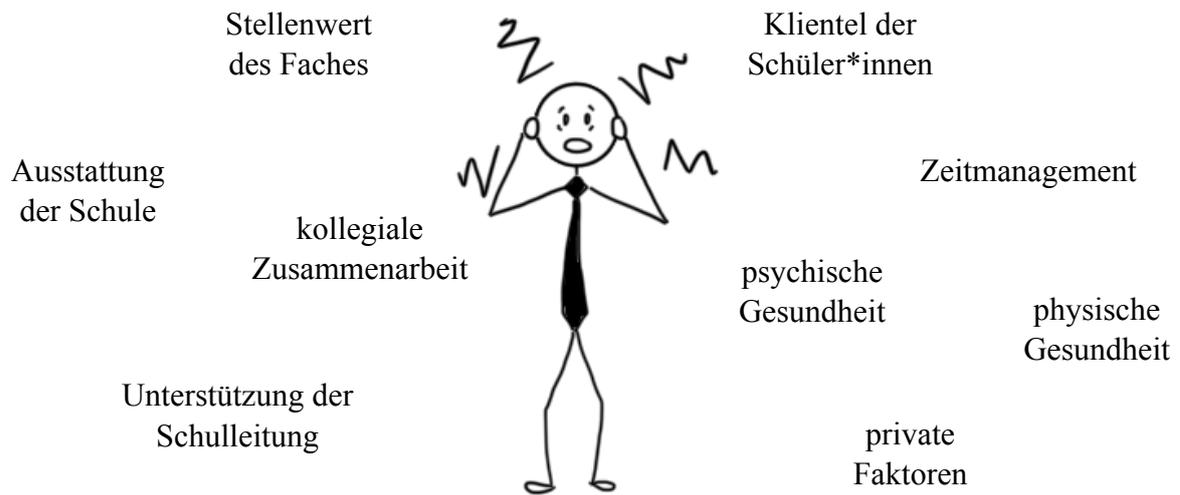


Abbildung 2: Anstrengungsfaktoren im Berufs des*der Schulmusiker*in

6.6.3 Außerschulische, musikalische Aktivität: In den Interviews kristallisierte sich heraus, dass es vorteilhaft ist, neben der schulischen Berufstätigkeit noch musikalisch tätig zu sein. Dabei wurden vor allem die folgenden Gründe genannt: Einerseits gehen die Lehrkräfte damit ihrer ursprünglichen Leidenschaft nach und andererseits haben sie auch stets eine Vorbildfunktion, mit der sie ihre Schüler*innen zum Musizieren inspirieren können.

Das Wort „Leidenschaft“ wird in diesem Zusammenhang in vier Interviews genannt: „In der Schule geht's wirklich um die Pädagogik und alles, was meine persönlichen Interessen und meine Leidenschaft betrifft, das mache ich außerhalb von der Schule. Das ist wichtig, um sich in der Schule nicht seine eigene Leidenschaft zum Fach zerstören zu lassen.“ (Befragte*r 4) Von den 10 befragten Alumni machen 9 nebenberuflich Musik, auch, „[...] um weiterhin das zu verspüren, was man eigentlich vermitteln möchte, nämlich Musik.“ (Befragte*r 3) Die Lehrkräfte finden „es wichtig [...] Musik zu machen und nicht nur über Musik zu reden“ (Befragte*r 1). Dabei kann das Musizieren auch als Ausgleich zum Berufsalltag gesehen werden, wie in 3 weiteren Interviews erklärt wurde: „Das alleine Zuhause Spielen hat in dem Sinne einen Nutzen, in dem es mich einfach entspannter macht und ich dann ausgeglichener werde, wenn ich unterrichte.“ (Befragte*r 5)

Als Inspiration für Schüler*innen gesehen zu werden, kann nur durch die eigene musikalische Tätigkeit entstehen (vgl. Kapitel 6.1.1). Dass diese Rolle „genährt“ werden muss, führt eine befragte Person folgendermaßen aus (Befragte*r 8):

„Ich glaube, dass es für mich persönlich essentiell notwendig ist, künstlerisch aktiv zu sein um immer wieder neue Lebensmittel und Nahrungsmittel für diesen Beruf aufzunehmen und weitergeben zu können. Weil darum geht's ja: Wir wollen Kunst vermitteln und wenn ich Kunst vermitteln will, muss ich Künstler sein. Anders kann ich mir das nicht erklären, deswegen ist es wesentlich wichtig, dass ein Musiklehrer auch Freiräume seitens des Arbeitgebers bekommt, um künstlerisch aktiv zu sein. Sonst werde ich ja ein "Musikvermittler", aber ich will ja als Musiker zu den Schülern sprechen.“ (Befragte*r 9)

7. Diskussion

7.1 Interpretation der Ergebnisse

Anhand der aufgelisteten Untersuchungsergebnisse können aus den 10 Interviews Kernaussagen ermittelt werden. Diese ergaben sich während der Analyse der Transkriptionen und hängen nicht direkt mit den zuvor aufgestellten Hypothesen zusammen. Die Kernaussagen betreffen unterschiedliche Bereiche und werden nacheinander aufgelistet und interpretiert. Um die Kernaussagen in einen Kontext zu stellen, werden diese mit Interviewzitatentexten und der Literaturrecherche verknüpft. Folgend werden zu 6 Bereichen Kernaussagen erläutert:

1. Zur Studienlänge
2. Zum Zusammenspiel von Studium und Referendariat
3. Zu den Dozierenden
4. Zum Zusammenspiel von Musiker*in und Pädagog*in
5. Zum aktuellen Berufsalltag
6. Zur Zufriedenheit mit dem Studium

7.1.1 Zur Studienlänge: Je länger die Alumni studiert haben, desto mehr konnten sie das Studium genießen.

Diejenigen, die bis zu 10 Jahre an der HdK bzw. UdK verbracht haben, berichteten, dass sie in der Zeit ausreichend Kurse besuchen konnten, um adäquat auf den Beruf vorbereitet zu sein. Die Regelstudienzeit reicht nicht aus, um alle gewünschten und sinnvollen Veranstaltungen zu belegen, sodass diejenigen, die in der Regelstudienzeit studiert haben, fast ausschließlich Pflichtveranstaltungen belegt haben. Eine befragte Person bemerkt rückblickend:

„[...] es liegt und lag in meiner Hand, inwiefern ich mich damit beschäftige, im Rahmen meines Studiums. Also das Angebot vom Studium war da, es war optional, nicht verpflichtend, ich habe es im KPA-Bereich optional für Gesang wahrgenommen, nicht für Klavier, wünsche mir retrospektiv: "Hätte ich es auch mal für Klavier wahrgenommen.“ (Befragte*r 8)

Jedoch geht die Teilnahme an zusätzlichen Kursen meistens mit einem verlängertem Studium einher, was nicht für alle Alumni vorstellbar war. Sie kritisierten daher, dass sie teilweise für sinnvolle, berufsvorbereitende Kurse keine Leistungspunkte erhalten hätten oder diese gar nicht belegen durften. Eine neue Verteilung der Leistungspunkte und damit die Möglichkeit, individuell passendere Kurse zu belegen, wäre sinnvoll.

7.1.2 Zum Zusammenspiel von Studium und Referendariat: Der aktuelle Nutzen der verschiedenen Bildungsangebote hängt direkt mit der Quantität zusammen.

Inwiefern die Bildungsangebote - Studium, Referendariat und Fortbildungen - einen Nutzen für den eigenen Unterricht haben, hängt auch davon ab, wie viel Zeit jeweils darin investiert wurde. Das Studium ist grundsätzlich deutlich länger als das Referendariat und kann dadurch grundlegendere Inhalte vermitteln. Dies trifft vor allem auf ein 10-jähriges Studium zu. Das Bildungsangebot durch Fortbildungen wird von den befragten Alumni kaum genutzt, wodurch sie nahezu keine Aussagen zur Sinnhaftigkeit treffen können. Im Idealfall ergänzen sich alle drei Bereiche: Das Studium gebe eine fundierte Grundlage an Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie eine befragte Person immerhin das Zusammenspiel vom Studium und Referendariat bestätigt, während das Referendariat ein „Erste-Hilfe-Koffer“ sei, mit dem der Start in den Berufsalltag gelinge (Befragte*r 9).

7.1.3 Zu den Dozierenden: Der aktuelle Nutzen der verschiedenen Bildungsangebote hängt direkt mit der Qualität zusammen.

In den Interviews wurden vereinzelt Namen von Dozierenden der Universität genannt und mehrere Alumni haben darauf hingewiesen, dass sie Studieninhalte direkt mit bestimmten Personen verbinden. Vor allem in einem kleinen Studiengang wie Schulmusik wird ein Fach so sehr mit einzelnen Dozierenden und Professor*innen verknüpft, dass die Befragten keine allgemein gültigen Aussagen treffen können. Das bestätigt, dass die Lehre stets mit der individuellen Erfahrung, abhängig von einzelnen Personen, verknüpft ist. Zur 10. Frage des Leitfadens (vgl. Anhang) sagte eine Person:

„Diese Aufgabe fiel mir sehr schwer, weil es nicht DAS Studium gibt, DAS Referendariat und DIE Fortbildungen, sondern das immer von Menschen abhängt. Ich habe von einzelnen Lehrkräften an der Hochschule sehr sehr viel gelernt. Ich habe im Referendariat hauptsächlich von meinen anleitenden Lehrer*innen gelernt, nicht von den Seminarleiter*innen und bei den Fortbildungen ist das genau so. Es gibt wunderbare Fortbildungen und grottenschlechte Fortbildungen, wichtig ist wahrscheinlich, dass man kontinuierlich am Ball bleibt und immer weiter auch Fortbildungen verwendet, sonst engt sich die Methodenauswahl mit der Zeit ein.“ (Befragte*r 1)

7.1.4 Zum Zusammenspiel von Musiker*in und Pädagog*in: Die Alumni verstehen sich selbst als Musiker*innen und profitieren von dieser Identität als Schulmusiker*innen.

Die Musikpädagogin Gabriele Puffer schreibt dazu in „Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften“:

„So ist nichts darüber bekannt, wie sich pädagogische Tätigkeiten und künstlerische Aktivitäten bzw. die entsprechenden Identitäten von Studierenden und Lehrkräften im Beruf zueinander verhalten, worin sich der (individuelle) pädagogische Umgang mit Musik in der

Schule vom außerschulischen Umgang mit Musik unterscheidet und in welchen Relationen zueinander entsprechende Phänomene und Konzepte stehen.“ (Puffer 2021, S. 8-9)

In den Interviews dieser Studie konnte jedoch die klare Vorstellung herausgearbeitet werden, dass sich die Alumni größtenteils selbst als Musiker*innen verstehen und dies als essentiell für die Vermittlung ihres Faches empfinden (vgl. Kapitel 6.1.1 und Kapitel 6.4.2). Dementsprechend legen sie großen Wert auf die praktische musikalische Ausbildung während der Studienzeit und wollten die Musik verinnerlicht haben, um sie später zu vermitteln. Dadurch kann der Fokus im Studium jedoch nicht auf pädagogischen Inhalten liegen, was die Alumni selbst kritisieren. Sie erkennen das Problem, wollen jedoch den musikalischen Schwerpunkt, bei dem sie weniger breit aufgestellt werden, sondern in die Tiefe gehen, ebenfalls nicht missen.

Durch die genutzten Bildungsangebote parallel zum Beruf vergrößert sich die Diskrepanz zwischen der Identität des*der Pädagog*in und Musiker*in: Pädagogische Fortbildungen scheinen die Befragten kaum zu nutzen, während sie sich als Musiker*innen in Form von Instrumentalunterricht und qualitativ hochwertigem Musizieren weiterbilden. Die musikalische Tätigkeit und der Wunsch, den Schüler*innen dieselben musikalischen Möglichkeiten und das Wissen zu vermitteln, bleibt damit im Vordergrund. Daraus resultiert oft eine Frustration, da ihre Schüler*innen weder die nötigen Voraussetzungen noch die Motivation für dieses tiefergehende, musikalische Empfinden haben. Eine befragte Person erklärte, dass, wenn sie nicht mehr nebenberuflich musiziere, dass sie ja „nur“ noch ein „Musikvermittler“ wäre, jedoch „als Musiker zu den Schülern sprechen“ möchte und muss (Befragte*r 9). Dass der Fokus damit sehr auf der Lehrperson und weniger auf den Schüler*innen liegt, bemerkt eine andere befragte Person:

„Man kann sicher über die Art und Weise des Studiums nachdenken. Dass einfach der Fokus stärker auf den Schüler*innen, die wir später dann vor Augen haben liegt und nicht so sehr der Student selbst, der sich als Musiker entwickelt, um dann später das weiter zu geben. Das ist sicherlich auch wichtig, aber nachher wollen wir ja die Kinder weiterbringen und das kann glaube ich auch stärker im Fokus sein.“ (Befragte*r 2)

Die musikalischen Kompetenzen, die in der Schule stattdessen gebraucht werden, fehlen den Alumni dafür teilweise: sowohl die Flexibilität und Spontaneität zum Musizieren als auch die Bereitschaft auf niedrigem Niveau zu musizieren und damit die Freude an Musik zu vermitteln. Im Rahmen des Studiums wird den angehenden Schulmusiker*innen ermöglicht, sich als Musiker*innen zu entwickeln, sodass die Tatsache, dass sie Pädagog*innen werden in den Hintergrund rückt und die Kluft zur Schulrealität ernüchternd ist.

Für die fehlende Pädagogik (vgl. Kapitel 6.1.2 und Kapitel 6.2.1) sind jedoch bei der Fülle des Studiums (vgl. Kapitel 6.2.2) keine Kapazitäten frei. Veranstaltungen zum Classroom-Management oder dem Umgang mit besonderen Herausforderungen wie z.B. Inklusion oder Sprachbarrieren sind

absent. Vereinzelt stellten die Befragten Lösungsmöglichkeiten dar, damit der „musikdidaktische Teil [weniger] unterrepräsentiert ist“ (Befragte*r 10):

„Ich glaube grade ein Lehramtstudium muss immer das praktische Unterrichten mit dem Studium parallel führen. Es reicht nicht, drei-vier Wochen Praktika zu machen und auch das Praxissemester reicht nicht, zumal ich finde, dass es relativ spät kommt. Ich stelle mir eigentlich ein ideales Studium so vor, dass man einen Tag, von Anfang an, in der Schule hat und sich an den anderen Tagen um die Theorie, die Didaktik, das Instrumentalpraktische und so weiter, kümmert. Aber parallel immer sofort ausprobiert, weil man dann auch sofort feststellen kann, ob es was für einen ist oder nicht.“ (Befragte*r 10)

7.1.5 Zum aktuellen Berufsalltag: Die Tätigkeit des*der Schulmusiker*in entspricht nicht dem, was sich die Alumni während ihrer Studienzeit vorgestellt haben.

Diese Tatsache hat verschiedene Gründe (vgl. Kapitel 6.6.1 und Kapitel 6.6.2), auf die Studierende innerhalb ihrer Studienzeit nicht vorbereitet werden. In den Interviews sind außerdem folgende Fakten aufgefallen:

- Von den befragten Alumni haben bisher nur 4 Personen Musikreferendar*innen begleitet. Da sowohl jüngere als auch ältere Lehrkräfte davon berichteten, hängt diese geringe Anzahl nicht ausschließlich mit der Anzahl der Berufsjahre zusammen. Daher kann vermutet werden, dass insgesamt eher zu wenige Musikreferendar*innen in den Schuldienst eintreten. Unter anderem deswegen ist die Verantwortung für die musikalische Ausgestaltung des Schullebens für die zurzeit aktiven Schulmusiker*innen umso größer. Die daraus resultierende Belastung beschrieben die Befragten während der Interviews in verschiedenen Zusammenhängen.
- Damit geht auch einher, dass 9 von 10 Alumni nur wenige Stunden Musik unterrichten. Die vor- und nachbereitende Arbeit für diese Stunden beschrieben die Befragten als deutlich anstrengender als für andere Fächer und das Unterrichten selbst ebenfalls als belastender. Im Rahmen des Theorieteils wurden bereits die Lautstärke im Unterricht, die fehlenden grundsätzlichen Fachkenntnisse der Schüler*innen sowie das erwartete Motivieren im Unterricht genannt (vgl. Kapitel 2.1.2). Als weitere Faktoren schreiben Hofbauer und Harnischmacher: „Musiklehrer nennen als bedeutende Stressoren die ständige Legitimierung von Musikunterricht, das fehlende Ausleben ihrer musikalischen Fähigkeiten, administrative Verantwortung, den Rollenkonflikt zwischen der persönlichen und professionellen Rolle und die zeitliche Restriktion im Fach Musik (vgl. Scheib, 2003, S. 124 ff).“ (Hofbauer & Harnischmacher 2013, S. 14)
- Fortbildungen werden insgesamt von den befragten Alumni als nicht zufriedenstellend bewertet und daher kaum genutzt. Dies kann ebenfalls mit der erhöhten Belastung in Zusammenhang stehen, da die Kapazität für neuen Input durch das anstrengende Unterrichten gering ist.

7.1.6 Zur Zufriedenheit mit dem Studium: Die Meinungen, ob die HdK bzw. UdK zufriedenstellend ausbildet, gehen derart auseinander, dass sich diese Frage nicht allgemein beantwortet werden kann.

Durch die individuellen Erfahrungen - abhängig von der Studienmotivation und -erwartung, der Studienlänge und -priorisierung, dem künstlerischen Hauptfach und den gewählten Kursen, den Dozierenden und der aktuellen Berufstätigkeit (vgl. Abbildung 3) - empfinden die Befragten ihr Studium rückblickend sehr unterschiedlich.

Bei der Analyse der Interviews war auffallend, dass diejenigen, die bereits seit über 20 Jahren im Schuldienst tätig sind, zufriedener mit dem Studium sind und wohlwollender über die Zeit sprechen. Dieses Ergebnis ist insofern überraschend, da der Praxisanteil zu ihrer Zeit des Studiums noch geringer war. Dadurch lässt sich vermuten, dass sich die Meinung zum Studium mit Abstand zur Studienzeit wandelt: Diejenigen, die frisch im Schuldienst sind, sehen die Ausbildung deutlich kritischer als diejenigen, die schon seit Jahrzehnten als Lehrkräfte tätig sind. Das war zum Beispiel an den Aussagen zur Musikwissenschaft erkennbar: Jüngere Alumni kritisierten, dass die wählbaren Kurse viel zu präzise und realitätsfern wären, wodurch sie das Wissen nicht in der Schule einsetzen können und das Gelernte demnach überflüssig sei. Ältere Alumni schätzten in diesem Zusammenhang die Fähigkeiten, die sie dabei erlernten, um sich heutzutage noch in musikwissenschaftliche Texte einzulesen. Obwohl der praktische Teil in den letzten Jahren erhöht wurde, fehlt es den jüngeren Befragten an praktischem Handlungsrepertoire, das sich die erfahrenen Kolleg*innen durch ihre eigene Berufslaufbahn erarbeiten konnten. Eine wiederholte Umfrage wäre in diesem Zusammenhang aufschlussreich, um zu überprüfen, ob sich die Meinung der Alumni zu ihrem Studium in den nächsten Jahren wandelt.

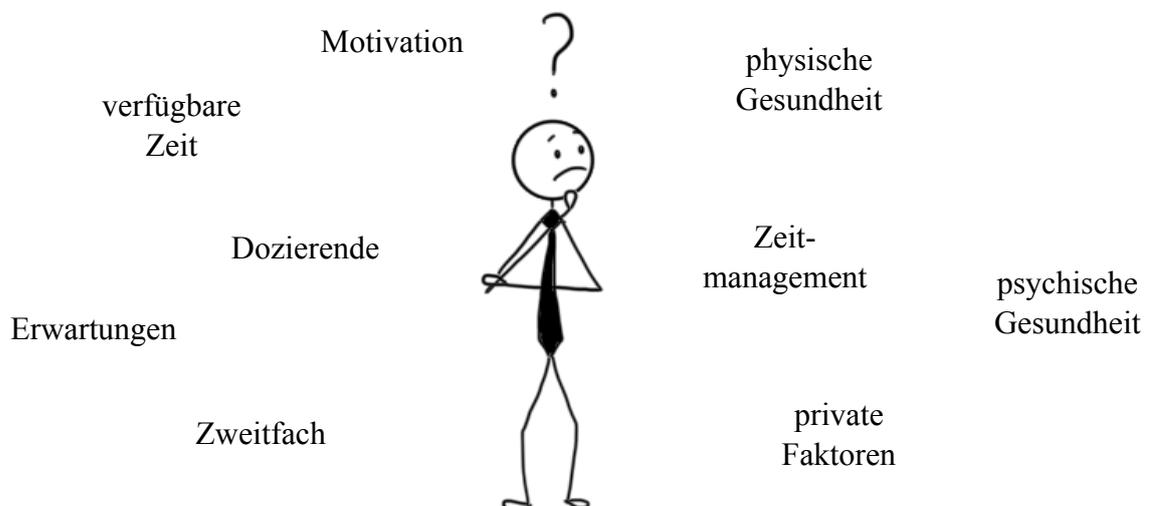


Abbildung 3: Faktoren für ein erfolgreiches Schulmusikstudium

7.2 Auswertung der Hypothesen

Aufgrund der vorherigen Literaturrecherche wurden die in Kapitel 4.2 9 Hypothesen aufgestellt. Diese sollen nun anhand der Ergebnisdarstellung und Interpretation überprüft werden:

Hypothese 1: *Alumni der UdK nehmen ihr Schulmusikstudium als vorbereitend auf den Beruf der Musiklehrkraft an Schulen im Rückblick wahr.*

Diese Hypothese konnte bestätigt werden, jedoch grundsätzlich mit Einschränkungen. Eine befragte Person erklärte:

„Sie bereitet vor, aber anders, als man sich das vorstellt. Man bekommt ein großes Spektrum an Dingen geboten, vom Dirigieren über das Klavierspielen, über das Nebeninstrument, über musikwissenschaftliches Wissen. Aber man kann es nicht eins zu eins in der Schule anwenden, sondern man muss es so sehen, dass man ganz viele Fertigkeiten erhält und mit man denen dann kreativ umgeht im Unterricht.“ (Befragte*r 1)

Die Alumni wurden zum*zur Musiker*in ausgebildet (vgl. Kapitel 6.1.1 und Kapitel 6.4.1) und haben das ausnahmslos genossen. Für ihren aktuellen Beruf als Schulmusiker*in nehmen sie dies jedoch nur teilweise als vorbereitend wahr. Insgesamt wird der Wunsch nach mehr Pädagogik und Didaktik (sowohl musikbezogen als auch allgemein) deutlich, der jedoch nur umgesetzt werden könnte, indem der musikalische Anteil des Studium verringert wird (vgl. Kapitel 7.1.4).

Hypothese 2: *Je länger das Studium des*der Alumni her ist, desto praxisferner wird dieses empfunden (vgl. Meißner & Schwarz 1999).*

Diese These kann in dieser Studie nicht bestätigt werden, da erstaunlicherweise alle 10 Alumni davon gesprochen haben, dass ihr Studium praxisfern war. Das ist insofern überraschend, da der Praxisanteil zunehmend erhöht und das Praxissemester eingeführt wurde, da das Problem seit Jahrzehnten bekannt ist und diskutiert wird. Das Praxissemester fiel bei der Rangfolge der Studieninhalte (vgl. Kapitel 6.2.3) besonders auf, da es dreimal an erster Stelle, jedoch auch dreimal auf dem letzten Platz und zwei mal an vorletzter Stelle platziert wurde. Damit erreicht es bei der Auflistung der Nützlichkeit im Durchschnitt den 5. Platz, mit der Begründung, dass es zu spät und teilweise zu unstrukturiert sei.

Die musikpädagogischen Veranstaltungen werden ebenfalls unabhängig von der Studienzeit als realitätsfern beschrieben, sodass der Bereich „Musikpädagogik/ -didaktik“ bei der Auflistung „Nützlichkeit für ihre aktuelle Tätigkeit“ auf dem 6. Platz erscheint (vgl. Kapitel 6.2.3). Mehrere Alumni bemängelten die Praxis- und Realitätsferne aufgrund der fehlenden Schulerfahrung ihrer Dozierenden (vgl. Kapitel 6.1.2). Eine befragte Person führte das präziser aus:

„Die Kluft zwischen der Musikpädagogik und den Musikpädagogen und der Realität ist häufig so groß, dass jemand der seit 15-30 Jahren keine Schule mehr als Musiklehrer von innen gesehen hat, da ziemlich von abdriftet. Da hätte ich mir wirklich gewünscht, dass in der Praxis tätige, gute Musiklehrer näher mit der Hochschule verbunden werden.“ (Befragte*r 9)

Hypothese 3: *Das Schulpraktische Klavierspiel wird als wichtiger Studieninhalt wahrgenommen (vgl. Ehninger et al. 2012).*

Diese Hypothese hat sich anhand der Interviews eindeutig bestätigt. Der Nutzen des Faches *Schulpraktisches Klavierspiel* wurde in verschiedenen Zusammenhängen genannt und auch bei der Auflistung der Studieninhalte belegt (vgl. Kapitel 6.2.3). Diese Kompetenz gehört für alle 10 Alumni zu einem der drei nützlichsten für ihren Beruf, sodass *Schulpraktisches Klavierspiel* durchschnittlich den ersten Platz der Studienrangfolge belegt. Außerdem ist aufgefallen, dass zusätzlich zu den 4 Alumni, deren Hauptfach *Klavier* war und demnach einen pianistischen Vorteil für das schulpraktische Klavierspiel hatten, noch 2 weitere im Master zum Hauptfach *Schulpraktisches Klavierspiel* gewechselt haben, um ihre Kompetenzen in diesem Studienfach zu vertiefen.

Hypothese 4: *Die Bildungsangebote Fortbildung, Referendariat und Studium werden als nützlich für die Ausführung des Berufs angesehen (vgl. Conway 2002).*

Diese Annahme kann insofern verworfen werden, weil ein Großteil der Alumni nur zwei der drei Bildungsangebote wertschätzen und für nützlich befinden. Das Studium bietet eine theoretische und musikpraktische Basis, das Referendariat dann unterrichtspraktische Lerninhalte:

„Die wesentlichen Impulse für Kenntnisse, Fähigkeiten und künstlerische Kompetenzen gewinnt man schon im Studium und nicht im Referendariat. Im Referendariat kriegt man wichtiges Handwerk in die Hand, im Grunde wie Erste-Hilfe bei einem Arztkoffer. Das ist vielleicht ein guter Vergleich: Die menschliche Anatomie, das Grundwesen dieses Berufes lerne ich im Studium und das Referendariat, da kriege ich einen erste-Hilfe-Koffer in die Hand, womit ich die ersten Jahre erstmal gut klarkomme und den ich dann entsprechend aufstocke, durch Erfahrungswerte die ich sammle.“ (Befragte*r 9)

In den Interviews ist positiv aufgefallen, dass die Alumni die Länge der Bildungsangebote meistens mitbedacht haben: Das Studium dauerte bei den Befragten 5-10 Jahre, das Referendariat 1-2 Jahre und Fortbildungen stellen mögliche, punktueller Impulse dar, die jedoch von den 8 Alumni kaum genutzt und daher nicht unterstützend empfunden werden. Letztendlich herrschte Konsens darüber, dass es der tatsächlichen Berufserfahrung bedarf, um als Schulmusiker*in zunehmend kompetent zu handeln. Diese Übereinstimmung ist erstaunlich, da die Berufserfahrung der Befragten ganz unterschiedlich ist (zwischen 2 und 30 Jahren).

Hypothese 5: *Die im Studium vertieft erworbenen Kompetenzen entsprechen nicht den im Schulalltag benötigten Kompetenzen (vgl. Clausen & Wroblewsky 2017).*

Diese Hypothese konnte weder eindeutig belegt noch verworfen werden. Die Alumni erzählten, dass sie im Studium Kompetenzen erwerben konnten, die sie nun auf vorher nicht offensichtliche Weise nutzen. So erwarben sie beispielsweise im musikwissenschaftlichen Bereich die Fähigkeit, sich auf professionelle Weise in eine Materie einzuarbeiten (vgl. Kapitel 6.2.1) und anhand des künstlerischen Hauptfaches, sich konzentriert auf eine Sache einzulassen, selbst wenn etwas geübt werden muss, es einer Anstrengung bedarf oder man Frustration aushalten muss.

Die Befragten beschrieben wenige Kompetenzen, die sie aktuell noch direkt aus dem Studium anwenden können. Einerseits das schulpraktische Klavierspiel (vgl. Kapitel 7.2: Hypothese 3) und andererseits die musikalische Gruppenleitung werden wiederholt thematisiert. Bei der Auflistung der Studieninhalte nach Nützlichkeit für die aktuelle Tätigkeit (vgl. Kapitel 6.2.3) platzierten drei Alumni die musikalische Gruppenleitung auf den ersten Platz und drei weitere auf den zweiten Platz: Damit erreicht der Studieninhalt durchschnittlich den zweiten Platz. Inwiefern sie die Fähigkeiten aus diesem Bereich nutzen können, hänge jedoch stark von der Schule ab, an der sie unterrichten: „Ich kann jetzt nur von meinem persönlichen Einsatzbereich an einem ziemlich elitären, Zehlendorfer Gymnasium sprechen und da ist die musikalische Gruppenleitung dieses Jahr eindeutig das Wichtigste.“ (Befragte*r 9)

Hypothese 6: *Je länger ein*e Alumni im Schuldienst ist, desto weniger werden im Schulmusikstudium erworbene Kompetenz berücksichtigt (vgl. Conway 2012).*

Diese Hypothese kann verworfen werden. In den Interviews ist aufgefallen, dass die Alumni mit mehr Berufserfahrung auf andere Studieninhalte zurückgreifen, jedoch trotzdem ihre erworbenen Kompetenzen nutzen. Das Einarbeiten in musikwissenschaftliche Themen stellt dabei nur einen Bereich dar, der von mehreren Alumni genannt wurde (vgl. Kapitel 7.1.6). Berufsanfänger*innen erzählten, dass sie vor allem das direkte Handlungsrepertoire schätzen, welches sie im Referendariat erworben haben, während die Befragten mit mehr Berufserfahrung ihre Fähigkeiten aus dem Studium flexibler einsetzen können.

Hypothese 7: *Alumni verstehen sich als Pädagog*innen und Musiker*innen (vgl. Kapitel 2.1.3).*

Diese Annahme hat sich insgesamt bestätigt. Dabei ist aufgefallen, dass die Befragten häufig eine Tendenz haben, ob sie sich eher als Pädagog*innen oder Musiker*innen identifizieren. Das erklärte Spannungsfeld zwischen den Identitäten existiert nicht nur zu Studienzeiten (vgl. Kapitel 2.1.3), sondern bleibt auch danach bestehen. Der individuelle Umgang der Alumni mit dieser Herausforderung lässt sich zu drei verschiedene Herangehensweisen zusammenfassen:

1. Die Alumni sehen sich in jeder Situation als Musiker*in und arbeiten daran, dass sie auch in der Schule als Künstler*innen angesehen werden.
2. Die Alumni sehen sich vor allem im privaten Kontext als Musiker*innen und im schulischen Rahmen als Pädagog*innen, obwohl sie teilweise anspruchsvoll musikalisch tätig sein können.
3. Die Alumni sahen sich vor allem zu Studienzeiten als Musiker*innen und musizieren zurzeit aus verschiedenen Gründen nur noch verhältnismäßig wenig.

Unabhängig von der aktuellen Identität schätzen alle interviewten Personen die tiefgehende musikalische Ausbildung, die dazu führt, dass sie die Leidenschaft für Musik vermitteln können (vgl. Kapitel 6.6.3).

Hypothese 8: *Alumni der UdK empfehlen das Studium der Schulmusik weiter.*

Diese Hypothese wurde durch die 10 Alumni bestätigt. Nicht alle Befragten waren mit dem Studium im Hinblick auf die Vorbereitung auf den Beruf zufrieden, jedoch sind sie trotzdem von der Ausbildung an sich überzeugt. Die „musikaffine Beschäftigungsfähigkeit“ (vgl. Clausen & Wroblewsky 2017) wird auch von den Alumni dieser Studie angesprochen, indem sie das Studium auch für diejenigen empfehlen, die musikalisch interessiert sind und noch unsicher sind, in welche Richtung sie damit gehen wollen (vgl. Kapitel 6.6.1). Eine befragte Person äußerte resümierend zum Studium:

„[...] dass es ein ganz wunderbares Studium ist, das in vielen Bereichen Einblicke ermöglicht. Böse Zungen behaupten, man lernt alles Mögliche und nichts richtig, aber man hat einen bunten Blumenstrauß an Dingen, die man lernt und weiß dann, welche Gebiete man weiter vertiefen möchte.“ (Befragte*r 1)

Hypothese 9: *Alumni der UdK empfehlen den Beruf der Schulmusiker*innen weiter.*

Diese Annahme kann nicht eindeutig belegt werden: Alle Alumni weisen darauf hin, dass der Erfolg und die Zufriedenheit im Beruf sowohl personen- und situations- als auch schulabhängig ist (vgl. Kapitel 6.6.2). Die Wahl des Arbeitsplatzes ist daher von derart großer Bedeutung, dass eine befragte Person eine explizite Warnung aussprach:

„Bitte passt auf, an welche Schule ihr geht und welchen Stellenwert dort das Fach Musik hat. Denn wenn die Wertschätzung für dieses Fach nicht da ist im Kollegium, dann steht man sehr einsam da. [...] Man muss, glaube ich, für sich einen gesunden Mittelweg finden, zwischen Stellenwert des Fachs Musik, kollegiale Zusammenarbeit, Rückendeckung der Schulleitung, Schülerschaft, Klientel, Möglichkeiten an der Schule, was man im Fach Musik tatsächlich machen kann und eigenen, individuellen Bedürfnissen: Familie, Zeitmanagement, Gesundheit und so weiter. Es ist sehr schwierig einen Fünfer im Lotto zu erreichen, aber idealerweise kriegt man seine Vorstellungen als Schulmusiker*in an einer Schule so stark bestätigt und gewürdigt, dass dieser Job wirklich Spaß macht.“ (Befragte*r 8)

7.3 Evaluation

Das Format des leitfadenbasierten Interviews hat sich während allen 10 Befragungen bewährt. Die Alumni haben großenteils zügig auf die Fragen geantwortet und hatten während ihrer Antworten und Kommentare die Möglichkeit nachzudenken, wodurch sich ihre Aussagen beim Sprechen weiterentwickelt haben. Je mehr Erinnerungen ihnen aus ihrer Studienzzeit ins Gedächtnis kamen, desto differenzierter wurden die Antworten. Durch die Transkription im Nachhinein konnte ich, als Interviewerin, den Alumni während der Befragung uneingeschränkt zuhören, wodurch das Gespräch angenehmer war und Nachfragen meinerseits möglich waren. Für weitere Studien zu diesem Thema ist diese Vorgehensweise empfehlenswert.

Die Fragestellungen des Leitfadens (vgl. Anhang) wurden grundsätzlich ohne Rückfragen verstanden und direkt beantwortet. Bei einigen Fragen war trotz deutlicher Aussprache von den Alumni das erneute Vorlesen gewünscht: Die 9. und 10. Frage haben vereinzelt zu Nachfragen geführt, da die Befragten bereits die Darstellung mit den Studieninhalten und Bildungsangeboten studiert hatten. Daher müssen die Fragen, die eine Aufgabe mit Kommentaren beinhalten, gegebenenfalls zweimal vorgelesen werden. Alternativ könnten die Studieninhalte und Bildungsangebote erst nach der Fragestellung präsentiert werden, damit die Befragten nicht visuell abgelenkt sind.

Bei der zukünftigen Verwendung des Interviewleitfadens könnte das Fach *Gesang* mit in die Liste der Studieninhalte aufgenommen werden. Das Fehlen fiel einer befragten Person explizit auf. Bei der Platzierung des *künstlerischen Haupt-* und *Nebenfaches* wäre dadurch eine weitere Differenzierung möglich. Bei dieser Studie haben die Befragten während ihrer Rangfolge kommentiert, dass sie verschiedene Nebenfächer hatten und diese unterschiedlich nützlich für ihre aktuelle Tätigkeit seien.

Die Frage nach der letzten unterrichteten Musikstunde (Frage 6) hatte den positiven Effekt, dass sich die Befragten an eine konkrete Stunde erinnern sollten und demnach keine allgemein gültigen Aussagen treffen mussten. Dabei hat es sich bewährt, den Alumni nach der Aufforderung sich zurückzuerinnern, Zeit zu geben, um dies zu tun. Diese Frage erscheint nach der vollständigen Durchführung der Interviews an anderer Stelle sinnvoller zu sein: Wenn die letzte Musikstunde erst nach der Auflistung der Studieninhalte thematisiert wird, ist den Alumni die Erinnerung an ihr Studium und die einzelnen Fächer präseneter. Damit können sie sich gedanklich an den Studieninhalten orientieren und den eigenen Unterricht gezielter reflektieren.

Die letzte Frage, ob das Schulmusikstudium und der Beruf als Musiklehrkraft von den Alumni empfohlen wird, könnte durch eine Nachfrage ergänzt werden: „Würden Sie mit Ihrem heutigen

Wissen das Studium der Schulmusik noch einmal an der Universität der Künste studieren?“ Da mehrere Alumni aussagten, dass die Empfehlung des Studiums und Berufs personen- und situationsabhängig sei, ermöglicht diese Formulierung eine neue Perspektive auf die Studienempfehlung.

Auffallend war, dass die Befragten auch nach Ende des Interviews noch Redebedarf verspürten. Nachdem die Interviewaufnahme gestoppt wurde, fielen den Alumni noch neue Gedanken zu den Fragestellungen, dem Schulmusikstudium und den behandelten Themen ein. Daher ist es wichtig, in weiteren Studien mit diesem Leitfaden den Alumni ebenfalls genügend Raum für Abschlussgedanken zu geben.

7.4 Ausblick

Im Rahmen dieser Masterarbeit waren 10 Interviews mit Alumni der Hochschule bzw. Universität der Künste Berlin möglich, die spannende und vielfältige Einblicke in die Erfahrungen und Überzeugungen der Alumni gaben. Für ein umfänglicheres Bild über die Absolvent*innen dieser Universität wären weitere Befragungen dieser Art sinnvoll. Um die unterschiedlichen Erfahrungen der Studierendenschaft festzuhalten, müssten noch mehr Daten erhoben werden. Dabei könnten zukünftige Umfragen auch Referendar*innen berücksichtigen, die die Perspektive „frischer“ Absolvent*innen ermöglichen. Sie würden über den aktuellen Studiengang Auskunft geben können, ohne dass ihre Erinnerungen durch zu viel vergangene Zeit verfälscht sind.

Eine alternative Weiterentwicklung dieser Studie wäre eine Befragung derselben Alumni in 10 Jahren (vgl. Conway 2012). Diese erneute Umfrage würde Daten über die Entwicklung der Meinung zum Studium mit mehr Berufserfahrung generieren (vgl. Kapitel 7.2: Hypothese 6).

Mit möglichst umfangreichem Wissen über die Alumni, ihre Tätigkeit und ihrer professionellen Meinung zum Studium wäre eine Anpassung des Studiums möglich. Durch die bisherigen Interviews hat sich der Wunsch nach einer Neuverteilung der Leistungspunkte, mehr Wahlmöglichkeiten und einem überarbeiteten Musikpädagogik-Fachbereich herauskristallisiert. Würde das Studium dadurch mehr auf den Schulalltag vorbereiten? Eine befragte Person fordert von ihrer Universität:

„[...] was ich exorbitant wichtig finde für die Uni: sich auf die Fahne zu schreiben, dass man keine Musiker*innen einstellt und ausbildet, sondern Pädagogen, weil dass das ist, was man später braucht. Und man muss sich im Klaren sein, dass man später Pädagoge ist, wenn man so ein Studium macht. Und da ist es egal, ob du Englisch, Musik oder Russisch unterrichtest, du musst Bock haben, pädagogisch zu arbeiten. Alles, was im Studium an Inhalten kommt, kann sich jeder irgendwie draufdrücken, das was ich hier brauche. [...]

Aber ich finde in dem Begriff "Schulmusik" fehlt der Begriff "Pädagogik". Es muss pädagogischer sein [...]“ (Befragte*r 4)

Durch die 10 Interviews ist aufgefallen, dass das Schulmusikstudium in den letzten Jahrzehnten als kaum verändert wahrgenommen wird. Die Befragten sprachen auf ähnliche Weise vom künstlerischen Hauptfach, den vielen Möglichkeiten der Universität, die sie jedoch nur in Ausschnitten nutzen konnten und der realitätsfernen Musikpädagogik. Es wirkt, als hätte sich das Schulmusikstudium kaum verändert, obwohl sich die Rahmenbedingungen an Schulen und der Beruf der Musiklehrkraft in den letzten 30 Jahren stark wandelte.

Bei aller Kritik muss jedoch auch bedacht werden, dass das Studium regelmäßig angepasst wurde bzw. wird und abschließende Forderungen der Studie von Meißner & Schwarz (1999) bereits umgesetzt wurden. Sie nennen unter anderem folgende aus ihrer Umfrage resultierende Forderungen:

1. „Ein primär künstlerisches Studium und eine berufspraktische Lehrerausbildung lassen sich nicht auf Dauer befriedigend vereinbaren. Das berechtigte Ziel künstlerischer Kompetenz kann nicht für die gesamte Studienzeit die wichtigste Maxime bilden, da sonst zu viele unentschlossene, mit dem Beruf später unzufriedene Junglehrer „produziert“ werden.
2. Die Wahl zwischen einer eher künstlerischen und einer eher pädagogischen Orientierung muß zunächst offengehalten werden, um eine genügend lange Zeit der „Selbstprüfung“ zu gewährleisten. Diese soll jedoch am Ende des Grundstudiums zu einer klaren Entscheidung für oder gegen die Lehrtätigkeit in der allgemeinbildenden Schule führen.“ (Meißner & Schwarz 1999, S. 203)

Durch die Anpassung des Studiums an das Bachelor-Master-System werden diese Forderungen umgesetzt. Anhand der Analyse der aktuellen Studienordnung ist erkennbar, dass die Studierenden während des Bachelors einen Schwerpunkt auf ihr künstlerisches Hauptfach legen, während sie beim Master neue Wahlmöglichkeiten für schulpraktische Hauptfächer haben.

Während der Beschäftigung mit dieser Arbeit ergab sich auch eine allgemeine Frage zum Schulmusikstudium, die zur weiterführenden Reflexion anregen: Wie präzise muss ein Studium überhaupt auf den späteren Beruf vorbereiten? Bei aller Kritik am Studium ist auch zu bedenken, dass ein Studium - anders als eine Ausbildung - die Möglichkeit bietet, tiefer in eine Materie einzudringen und fundierteres Wissen zu erlangen, als es im späteren Beruf benötigt wird. Daher befinden sich nicht nur die Schulmusikstudierenden, sondern auch die Universität in einem Spannungsfeld: Der Spagat zwischen der theoretischen Vermittlung, die einem Studium angemessen ist und der notwendigen Vorbereitung auf die spätere Schulrealität.

8. Literaturverzeichnis

A

- Abel-Struth, S. (1975). Musik-Lernen als Gegenstand von Hochschullehre. Zur Diskussion zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik. In H. Antholz & W. Gundlach (Hrsg.). *Musikpädagogik heute. Perspektiven - Probleme - Positionen* (S. 9-21). Düsseldorf: Schwann.
- Edward Asmus (2000). The Need For Research in Music Teacher Preparation. *Journal of Music Teacher Education*, 10 (1), S. 5.
- Claudia Assmann (2013). Aus dem Vollen schöpfen. Universität der Künste. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.). *Bühne frei! Musik und Darstellende Künste an deutschen Hochschulen* (S. 36-38). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz. Projekt nexus. Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre.

B

- Ballantyne, J., & Parker, J. (2004). Effectiveness of preservice music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research*, 6, S. 299–312.
- Jennifer Blackwell (2018). Music Program Alumni's Perceptions of Professional Skills, Abilities, and Job Satisfaction: A Secondary Analysis of the 2011, 2012, and 2013 Strategic National Arts Alumni Project (SNAAP) Survey. *Journal of Research in Music Education*, 66 (2), S. 190-209.
- Bridges, Madeline S. (1993). What our graduates wish we had told them, *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 4 (1), S. 68-72.
- Buchborn, T., Schmauder, H., Tralle, E.-V. & Völker, J.: Hegemony in German School Music Education and Music Teacher Training? An Analysis of Current Curricula. In C. Heß & J. Honnens (Hrsg.). *Polarizing Interpretations of Society as a Challenge for Music Education. Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, herausgegeben von Jürgen Vogt, Sonderedition 5/2021, S. 35-60.
- Bühner, M. (2021). Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion (4. Aufl.). München: Pearson Studium, S. 567-613.

C

- Conway, C. (2002). Perceptions of beginning teachers, their mentors, and administrators regarding preservice music teacher preparation. *Journal of Research in Music Education*, 50, S. 20–36.
- Conway, C., Eros, J., Pellegrino, K. & West, C. (2010). Instrumental Music Education Students' Perceptions of Tensions Experienced During Their Undergraduate Degree. *Journal of Research in Music Education* 58 (3), S. 260–275.

- Conway, C. M., Eros, J., Hourigan, R., & Stanley, A. M. (2007). Perceptions of first and second year instrumental (band) music teachers regarding secondary instrument classes in preservice education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 173, S. 39–54.
- Conway, C. (2012). Ten Years Later: Teachers Reflect on “Perceptions of Beginning Teachers, Their Mentors, and Administrator Regarding Preservice Music Teacher Preparation”. *Journal of Research in Music Education* 60 (3), S. 324–338.
- E**
- Ehninger, J., Knigge, J. & Müller, G. (2012). Vorurteil oder Realität? Im Notfall kann ich ja immer noch Lehrer werden... *spektrum. Magazin der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart*, 19, S. 55-57.
- Elpus, K. (2015). Music Teacher Licensure Candidates in the United States: A Demographic Profile and Analysis of Licensure Examination Scores. *Journal of Research in Music Education*, 63 (3), S. 314–335.
- F**
- Franz-Özdemir, M., Reimann, J. & Schuman, R. (2015). Evaluation von künstlerischem Einzelunterricht. Konzeptentwicklung. *Netzwerk Musikhochschulen. Qualitätsmanagement und Lehrentwicklung*.
- Franz-Özdemir, M. & Neuß, F. (2015). Kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsevaluation an Musikhochschulen. *Netzwerk Musikhochschulen. Qualitätsmanagement und Lehrentwicklung*.
- G**
- Gembris, H. (1991). Biographische Untersuchungen zum Berufsalltag von Musiklehrern. In R.-D. Kraemer (Hrsg.). *Musiklehrer. Beruf, Berufsbild, Berufsverlauf*. Musikpädagogische Forschung (Bd. 12, S. 57-72). Essen: Die Blaue Eule.
- Geuen, H. (2016). Vieles ist anders – und doch vergleichbar! Qualitätsmanagement und Lehrentwicklung im Netzwerk Musikhochschulen. Eine (subjektive) Bestandsaufnahme. Präsentiert auf der Jahrestagung Netzwerk Musikhochschulen (17. -18.11.2016) an Hochschule für Musik Detmold.
- Frauke Grimmer, F. (1986). Künstlerische Ausbildung und Lebensgeschichte Zur Konstitution persönlich bedeutsamer Lernprozesse im Klavierunterricht bei Musikstudierenden in der Lehrerausbildung. In H. Kaiser (Hrsg.). *Unterrichtsforschung*. Musikpädagogische Forschung (Bd. 7, S. 71-83). Laaber: Laaber.
- H**
- Carl B. Hancock (2015). Is the Grass Greener? Current and Former Music Teachers’ Perceptions a Year After Moving to a Different School or Leaving the Classroom. *Journal of Research in Music Education*, 63 (4), S. 421–438.

- Haning, M. (2015). Are They Ready to Teach With Technology? An Investigation of Technology Instruction in Music Teacher Education Programs. *Journal of Music Teacher Education*, 25 (3), S. 78–90.
- Hofbauer, V. C. (2017). Motivation von Musiklehrern. Zum Einfluss der Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung. Wiesbaden: Springer.
- Hofbauer, V. C. & Harnischmacher, C. (2013). "Das Schulmusikstudium macht mich krank". Eine empirische Studie zum Vorhersagewert der Motivation musikpädagogischen Handelns auf Burnout bei Schulmusikstudierenden. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz. *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung*. Musikpädagogische Forschung (Bd. 34, S. 13-28). Münster [u.a.]: Waxmann.

I

- Ickstadt, A. u.a. (2022). Perspektiven auf den Unterricht zur Musiktheorie in der Sekundarstufe I. Präsentiert auf der Jahrestagung des Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung in Augsburg am 23. September 2022.

J

- Jaeger, M. & Kerst, C. (2010). Potentiale und Nutzen von Absolventenbefragungen für das Hochschulmanagement. *Beiträge zur Hochschulforschung* 32 (4), S. 8–23.
- Jank, W. (2004). Aus dem Takt geraten. Schulmusik-Studium an Musikhochschulen: verändertes Berufsbild - unveränderte Ausbildungsstrukturen? *Musik & Bildung* 26 (4), S. 16-19.
- Jank, W. & Schilling-Sandvoß, K. (2018). Spannungsfelder. Musiklehrer*innenbildung zwischen schulpraktischer Orientierung und wissenschaftlicher Fundierung. In T. Krettenauer, H.-U. Schäfer-Lembeck & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.). *Musiklehrer*innenbildung. Veränderungen und Kontexte. Beiträge der Kooperativen Tagung München 2018*. Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München (Bd. 6, S. 149-160). München: Allitera.
- Janson, K. (2014). Absolventenstudien. Ihre Bedeutung für die Hochschulentwicklung. Eine empirische Betrachtung. *Internationale Hochschulschriften* (Bd. 607). Münster: Waxmann.

K

- Kelly, S. N. (2010). Public school supervising teachers' perceptions of skills and behaviors necessary in the development of effective music student teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 185, S. 21–32.
- Killian, J., Dye, K. & Wayman, J. (2013). Music Student Teachers: Pre–Student Teaching Concerns and Post–Student Teaching Perceptions Over a 5-Year Period. *Journal of Research in Music Education* 61 (1), S. 63–79.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung.*
Weinheim/ Basel: Beltz Juventa

L

Lehmann-Wermser, A. & Krause-Benz, M. (2013). Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung – ein Vorwort. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz. *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung.* Musikpädagogische Forschung (Bd. 34, S. 7-12). Münster [u.a.]: Waxmann.

M

Meißner, R. & Schwarz, H. (1999). Ausbildungsgang Schulmusik: Anforderungen, Probleme, Erfahrungen - und ein Spiel mit Worten und Zahlen. In F. Niermann (Hrsg.). *Erlebnis und Erfahrung im Prozess des Musiklernens. (Fest-)Schrift für Christoph Richter.* Forum Musikpädagogik (Bd. 37, S.185-206). Augsburg: Wißner.

N

Neuß, F. (2017). Von der Zwischenbilanz über die Studienabschlussbefragung zur Alumnibefragung. Zum Einsatz von Befragungen entlang des Student-Life-Cycle an Musikhochschulen. In B. Clausen & H. Geuen (Hrsg.). *Qualitätsmanagement und Lehrentwicklung an Musikhochschulen. Konzepte – Projekte – Perspektiven* (S. 71-90). Münster/ New York: Waxmann.

P

Parkes, K. (2009/2010). College applied faculty: the disjunction of performer, teacher, and educator. *College Music Symposium*, 49/50, S. 65–76.

Puffer, G. (2021). Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften: Grundzüge einer Modellierung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik* 12, S. 1-71.

Werner Pütz, W. (1986). Persönlichkeit und Unterrichtsverhalten. Fragen zur Person des Musiklehrers. In H. Kaiser (Hrsg.). *Unterrichtsforschung.* Musikpädagogische Forschung (Bd. 7, S. 133-146). Laaber: Laaber.

R

Christian Rolle, C. (2013) Forschendes Lernen in der Musiklehrerbildung. Beispiele aus der Lehre in den Schulmusik-Studiengängen an der Hochschule für Musik Saar. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.). *Bühne frei! Musik und Darstellende Künste an deutschen Hochschulen* (S.39-41). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz. Projekt nexus. Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre.

Roulston, K., Legete, R., & Trotman Womak, S. (2005) Beginning music teachers perceptions of the transition from university to teaching in schools. *Music Education Research*, 7 (1), S. 59-82.

S

- Schmidt, H. (1982). Der Lehrer im Musikunterricht. In H. Bastian, u. a. (Hrsg.): *Musikpädagogik. Historische, systematische und didaktische Perspektiven* (S. 152-170). Düsseldorf: Schwann.
- Sims, W. & Cassidy, J. (2019). Impostor Phenomenon Responses of Early Career Music Education Faculty. *Journal of Research in Music Education*, 67 (1), S. 45–61.
- Sims, W. & Cassidy, J. (2020). Impostor Feelings of Music Education Graduate Students. *Journal of Research in Music Education*, 68 (3) 249–263.

T

- Terhart, E. (Hrsg.) (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim /Basel: Beltz.

W

- Weiß, S. & Kiel, E. (2010). Berufswunsch Musiklehrer/in - Motive und Selbstbild. In A. Lehmann-Wermser (Hrsg.). *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 1 (2).
- Wolf, W., Kopiez, R. & Platz, F. (2012). Der Status Quo der musiktheoretischen Zulassungsprüfung an Musikhochschulen: Eine testtheoretische Analyse. *Beiträge empirischer Musikpädagogik* 3 (2), S. 1-37.

Online Quellen

Absolvent*innenbefragung der Universität der Küste Berlin

<https://www.udk-berlin.de/universitaet/qualitaetsentwicklung/absolventinnenbefragung/>

(zuletzt eingesehen: 13. Oktober 2022)

Clausen, B. & Schäfer-Lembeck, H.-U. (2017). Passgenauigkeiten. Sondierungen zum Studienerfolg und zum Verbleib von Absolvierenden von Lehramtsstudiengängen an bayerischen Musikhochschulen. *Neue Musikzeitung (nmz)*, 66 (6).

<https://www.nmz.de/artikel/passgenauigkeiten>

(zuletzt eingesehen: 25. Mai 2022)

Clausen, B. & Wroblewsky, G. (2017). Vom Schulmusikstudium in den Beruf. Eine Untersuchung des Netzwerks Musikhochschulen. *Neue Musikzeitung (nmz)*, 66 (6).

<https://www.nmz.de/artikel/vom-schulmusikstudium-in-den-beruf>

(Zuletzt geöffnet am 25. Mai 2022)

Lærari (2021). „Als Lehrer hat man vormittags recht und nachmittags frei.“

<https://laerari.com/als-lehrer-hat-man-vormittags-recht-und-nachmittags-frei/>

(zuletzt eingesehen: 07. Oktober 2022)

Netzwerk Musikhochschulen

<https://www.netzwerk-musikhochschulen.de/>

(zuletzt eingesehen: 12. Oktober 2022)

Strategic National Arts Alumni Project (SNAAP)

<https://snaaparts.org/>

(zuletzt eingesehen: 10. Oktober 2022)

TU Kaiserslautern (2016). *Referat Qualität in Studium und Lehre. Befragungen*. Verfügbar unter:

<http://www.uni-kl.de/universitaet/verwaltung/refls/befragungen/>

(zuletzt eingesehen: 02. September 2016)

Vogt, J. (2002). Praxisbezug als Problem. Zur Professionalisierung der Musiklehrerausbildung. In:

J. Vogt (Hrsg.): Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, elektronischer Artikel, 08/2002.

http://www.zfkm.org/02-vogt_b.pdf

(zuletzt eingesehen: 18. Oktober 2022)

Verwendetes Material

Hochschule für Musik Saar

Hochschulentwicklungsplan der Hochschule für Musik Saar

Beschluss des Senats der HfM Saar vom 18. Oktober 2017

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

Ergebnisse der Absolventenbefragung 2015 und 2016 an den Musikhochschulen in Baden-Württemberg. Absolventinnen und Absolventen der Prüfungsjahre 2009 bis 2014
Stuttgart, 2018

Universität der Künste Berlin

Studienordnung für den Bachelorstudiengang „Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien mit dem Fach Musik“ an der Fakultät 03 – Musik – der Universität der Künste Berlin 2015

Studienordnung für den konsekutiven Masterstudiengang „Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien mit dem Fach Musik“ an der Fakultät 03 – Musik – der Universität der Künste Berlin 2018

11. Absolvent*innenbefragung der UdK Berlin: Kurzauswertung. Ergebnisse der Jahrgänge WiSe 2016/17 und SoSe 2017

12. Absolvent*innenbefragung der UdK Berlin: Kurzauswertung. Ergebnisse der Jahrgänge WiSe 2017/18 und SoSe 2018

9. Anhang

9.1 Interviewleitfaden

Medien

- Anfang: Recorder/Handy/Aufnahmefunktion bei Zoom/Webex etc.
- Im Verlauf: Karten mit Thesen, Liste mit Studieninhalten, Dreieck (online: auf Pinnwand)
- Zum Schluss: Fragebogen zur Selbstauskunft Demographische Daten

Präambel

Vielen Dank für Ihre Teilnahme. Das Interview dauert ca. 30 Minuten. Die Aussagen werden anonym behandelt und unterliegen dem Datenschutz. Sind Sie mit einer Aufnahme einverstanden? (Recorder/Handy an)

Thema A) Vom Allgemeinen über den Sozialen Vergleich zum Persönlichen

1. Kommentieren Sie bitte folgende Aussage (Karte mit These hinlegen/online: In den Chat tippen):

Das Studium der Schulmusik an einer Hochschule bereitet auf die Tätigkeit als Schulmusiker*in an der Schule vor.

- u. U. nachfragen zu Begründungen (Warum?)

2. Wie würden Ihre Fachkolleg*innen nach Ihrer Einschätzung diese Aussage kommentieren?
3. Bilden Sie Referendar*innen oder Praktikant*innen aus?

Wenn ja - Wie würden die nach Ihrer Einschätzung diese These kommentieren?

4. Was ist das Wichtigste, was Sie durch das Studium für Ihren jetzigen Beruf als Schulmusiker*in gelernt haben? (Grenzen Sie bitte möglichst auf einen Begriff ein)

- u. U. nachfragen zu Begründungen (Warum?)

Thema B) konkretes Beispiel

5. Wie viel Musik unterrichten Sie aktuell?

6. Nun kommen wir zu einem konkreten Beispiel: Erinnern Sie sich bitte an Ihre letzte Musikstunde.

Was davon verdanken Sie Ihrem Schulmusikstudium und was nicht?

Thema C) Evaluation aus Berufsperspektive

7. Wenn Sie aus heutiger professioneller Sicht Ihr Schulmusikstudium resümieren, haben Sie dann bestimmte Angebote vermisst?

- Wenn ja, warum wären diese wichtig?

8. Hätten Sie bestehende Angebote besser wahrnehmen und nutzen sollen?

- Wenn ja, warum haben Sie die nicht genutzt?

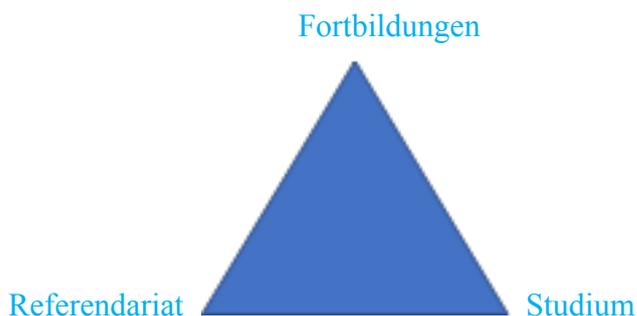
Thema D) Rangfolge Studieninhalte

9. Welche Studieninhalte sind für Ihren Beruf als Musiklehrer*in wichtig? Erstellen Sie bitte eine Rangfolge und kommentieren diese.

- Schulpraktisches Klavierspiel
- Musiktheorie
- Praxissemester
- Musikwissenschaft
- Künstlerisches Hauptfach
- Musikalische Gruppenleitung
- Künstlerisches Nebenfach
- Musikpädagogik/ -didaktik

Thema E) Institutionalisiertes Lernen

10. Aus welchen Bildungsangeboten ziehen Sie den größten Nutzen für Ihren Beruf. Bitte positionieren Sie den Punkt auf dem Dreieck und kommentieren Sie.



Thema F) Lernen durch außerschulische musikalische Aktivitäten

11. Sind Sie noch außerhalb der Schule musikalisch aktiv?
12. Welchen Nutzen hat das für Ihren Beruf?

Thema G) Entwicklung Instrumentalspiel

13. Wie hat sich Ihr Instrumentalspiel im Hauptfach im Verlauf des Studiums entwickelt?
14. Welche Bedeutung hat diese Entwicklung in Ihrem Hauptfach für Ihren jetzigen Beruf?

Thema H) Vergleich Zweites Fach

15. Wurden Sie in Ihrem zweiten Fach anders - besser oder schlechter - auf die spätere Tätigkeit an der Schule vorbereitet?

Thema I) Ausblick

16. Können Sie das Studium der Schulmusik und den Beruf als Musiklehrer*in zukünftigen Studienanfänger*innen empfehlen?

Danke für das interessante Interview.

Bitte beantworten Sie uns noch einige Fragen zu Ihrer Person. Vielen Dank!