

Noraldine Bailer

Wege in das Lehramtsstudium Musikerziehung

Ergebnisse einer österreichweiten Untersuchung
zur musikalischen Sozialisation,
zur Studienwahlmotivik und
zu beruflichen Perspektiven
von Musikstudierenden

Wien 2019

Inhalt

Einleitung	5
1 Informationen zur empirischen Untersuchung	9
2 Charakterisierung der befragten Personengruppe	13
2.1 Personenbezogene Daten	13
2.2 Studien und Ausbildungen	15
3 Musikalische Aktivitäten im familiären Umfeld und Bildungshintergrund der Eltern	21
3.1 Musikalische Aktivitäten im Kontext der Familie	21
3.2 Musikpräferenzen im familiären Umfeld	25
3.3 Bildungshintergrund der Eltern und Ansehen des Lehrberufs in der Herkunftsfamilie	28
4 Musiklernen und musikalische Aktivitäten der Studierenden in Kindheit und Jugend	35
4.1 Erlernte Instrumente und formale schulische Ausbildung	35
4.2 Musikalische Aktivitäten, Musikstile und -gattungen	39
4.3 Vorbereitung auf die Zulassungsprüfung	43
5 Ausgewählte Faktoren im Rahmen des Berufswahlprozesses	47
5.1 Motive für die Wahl des Lehramtsstudiums Musikerziehung	47
5.2 Zeitpunkt der Entscheidung zugunsten des Lehramtsstudiums	55
5.3 Pädagogische (Vor-)Erfahrungen	56
5.4 Zukunftsperspektiven: Angestrebte Berufsfelder	59
5.5 Profile von Studierenden	64
6. Studienstandort und Mobilität der Studierenden	67
6.1 Gründe für die Wahl des Studienstandortes	67
6.2 Geographisches Einzugsgebiet der Ausbildungsinstitutionen	69

7	Musikgeschmack und Mediennutzung	73
7.1	Musikpräferenzen	73
7.2	Medien des Musikkonsums	79
8	Zusammenfassung und Ausblick	83
9	Literaturverzeichnis	95

Einleitung

Um das Lehramtsstudium mit dem Unterrichtsfach Musikerziehung belegen zu können, ist das erfolgreiche Bestehen einer Zulassungsprüfung erforderlich, in welcher u. a. musiktheoretisches Wissen sowie vokale und multi-instrumentale Fertigkeiten auf entsprechendem künstlerischen Niveau nachzuweisen sind. Diese Anforderungen implizieren, dass Studierende, welche diese „Zugangsbarriere“ überwunden haben, über entsprechende instrumentale und vokale Qualifikationen sowie über musikspezifische Kenntnisse verfügen, welche in institutionellen Kontexten, auf privater Ebene oder autodidaktisch erworben wurden. Sie bringen somit eine individuelle Bildungsgeschichte mit, welche den Weg in Richtung musikpädagogische Ausbildung leitete.

Das hohe künstlerische Niveau, das den StudienwerberInnen als Eingangsvoraussetzung abverlangt wird, wird latent und explizit in bildungspolitischen Diskussionen sowie in einschlägigen Fachpublikationen mit dem Vorwurf in Verbindung gebracht, dass die Studienwahlmotive der Lehramtsstudierenden nicht hinreichend von pädagogischen Ambitionen genährt werden und der schulische Musikunterricht zu wenig in das Blickfeld ihrer beruflichen Perspektiven (beispielsweise ist die Rede von einer „Fehlbelegung von Studienplätzen“ – vgl. Abschnitt 5.4) rücken würden. Der – wie in Fachdiskussionen vermutet – sich daraus resultierende Mangel an Musiklehrpersonen, welcher seit Jahrzehnten für weite Teile Österreichs zu beobachten ist, bot Anlass, sich den Studierenden des Lehramtsstudiums Musikerziehung zuzuwenden: Welche musikalische Sozialisation haben sie vor Studienbeginn durchlaufen, in welchem familiären Umfeld sind sie aufgewachsen? Welche Beweggründe führten sie zum musikpädagogischen Lehramtsstudium und welche Berufsfelder scheinen für sie attraktiv?

Auf wissenschaftlicher Ebene haben sich nur wenige Forschungsarbeiten der Zielgruppe der Studierenden¹ und ihrer musikbezogenen (Vor-)Bildung zugewandt. Obwohl Kurt Blaukopf mit dem 1968 publizierten Band „Zur Bestimmung der klanglichen Erfahrung der Musikstudierenden“ einen ersten Beitrag zur interessierenden Thematik leistete, bleibt der Ertrag an einschlägigen empirischen Untersuchungen in den nachfolgenden Jahrzehnten überschaubar. Insbesondere für Österreich fehlen gesicherte Erkenntnisse

¹ Vgl. u. a.: Darius 1976, Zimmerschied 1978, Hörmann 1981, BMFWK 1995a und 1995b, Huber 2006, Neuhaus 2008, Siedenburg 2009, Weiß/Kiel 2010, Heyer 2016

über die im Lehramtsstudium inskribierten Personen, die es erlauben, studienrelevante und (aus-)bildungspolitische Fragestellungen kompetent beantworten zu können. Um dem weißen Fleck auf der Forschungslandkarte zu begegnen, wurde das wissenschaftliche Projekt „Wege in das Lehramtsstudium Musik“ initiiert. Diese sowohl in der Grundlagenforschung als auch in der angewandten Forschung zu verortende empirische Arbeit setzt sich zum Ziel, die musikalische Sozialisation sowie ausgewählte Faktoren des Berufswahlprozesses von Studierenden des Lehramtsstudiums Musikerziehung österreichweit zu analysieren, um einen wissenschaftlichen Beitrag für den nur unzureichend ausdifferenzierten Forschungsstand zu leisten, um praxisrelevante Erkenntnisse für die MusiklehrerInnenausbildung und Impulse für bildungspolitische Maßnahmen zu gewinnen sowie eine theoretische Basis dafür zu schaffen, dass systematische Untersuchungen zu späteren Zeitpunkten möglichen sind.

Die vorliegende Publikation gliedert sich in sechs Themenfelder und führt von der Herkunftsfamilie der Studierenden über ihre musikbezogene Vergangenheit in die Zukunft; Inhalte, welche die Gegenwart der Befragten betreffen, bilden den Abschluss.

Nach einleitenden Informationen zur empirischen Erhebung wird im zweiten Kapitel die Befragungsgruppe in Hinblick auf Geschlecht, Alter, Anzahl der Geschwister und gewählten Studienstandort beschrieben. Zudem finden sich die im Rahmen des Lehramtsstudiums gewählten Kombinationsfächer sowie weitere Studien und Ausbildungen, die entweder belegt oder bereits zu Ende geführt wurden, dokumentiert.

Kapitel drei gibt einen Einblick in die musikalischen Aktivitäten der Eltern, Geschwister und Bezugspersonen der Studierenden, indem der Fokus auf den Stellenwert von Musik im Elternhaus, die ausgeübten Aktivitäten der Familienmitglieder und Bezugspersonen sowie auf ihre Musikpräferenzen gerichtet wird. Zudem interessieren der Bildungshintergrund der Eltern sowie das Ansehen, das sie ganz allgemein dem Lehrberuf beimessen.

Kapitel 4, „Musiklernen und musikalische Aktivitäten der Studierenden in Kindheit und Jugend“, liefert eingangs Erkenntnisse über die vor Studienbeginn gespielten Instrumente (Anzahl, Lerndauer, Ausbildungskontext), über den Besuch von musikspezifisch ausgerichteten Schulen im Bereich der Primar- und Sekundarstufe sowie über die Kontinuität des erlebten Musikunterrichts. Abschnitt 4.2 gibt darüber Auskunft, mit welcher Häufigkeit sich die Befragten dem Singen, dem Musizieren, dem Hören sowie dem Tanzen in Kindheit und Jugend zuwandten sowie welche Musikgenres

diese Aktivitäten dominierten. Ergänzt wird der Themenkomplex um Daten zur Vorbereitung auf die Zulassungsprüfung für das musikbezogene Lehramtsstudium.

Im Rahmen des Berufswahlprozesses werden im Kapitel 5 jene Motive differenziert beleuchtet, welche die Festlegung auf die Studienrichtung Musikerziehung bedingten, sowie der Entscheidungszeitpunkt. Weitere Inhalte bilden die pädagogischen (Vor-) Erfahrungen der Studierenden, welche sich mit dem Lehrberuf kompatibel erweisen, die angestrebten Berufsfelder sowie mögliche multiple Berufsperspektiven.

Kapitel 6 beinhaltet zum einen die Beweggründe, welche für die Einschreibung am erhobenen Studienstandort bestimmend waren; zum anderen widmet sich ein Perspektivenwechsel dem geographischen Einzugsgebiet der Ausbildungsinstitutionen in Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien.

Die vorliegende Arbeit schließt mit jenen Themen, welche den Fragebogen eröffneten: Im Zentrum von Kapitel 7 stehen die Musikpräferenzen der Studierenden sowie die Nutzungshäufigkeit von Medien der Musikrezeption.

Abschließend sei all jenen Kolleginnen und Kollegen in Graz, Innsbruck, Klagenfurt, Linz und Salzburg herzlich gedankt, welche Christine Peham und mich mit großem Engagement bei der Datenerhebung unterstützten und somit zum umfangreichen Datensatz beitrugen.

Last but not least sei großer Dank an jene 469 Studierenden gerichtet, welche den Fragebogen ausfüllten und somit einen wertvollen Beitrag zur musikpädagogischen Forschung leisteten.

1 Informationen zur empirischen Untersuchung

Die in der Anfangsphase des Forschungsprojekts hinlänglich aufgearbeitete Fachliteratur aus den Bereichen der Musikpädagogik, der Allgemeinpädagogik und der Soziologie erlaubte, auf eine explorative Phase, eine qualitative (Vor-)Studie, zu verzichten und in methodischer Hinsicht zugunsten einer quantitativen Untersuchung zu entscheiden.

Das Forschungsdesign zielte darauf ab, Daten zu mehreren Messzeitpunkten zu erheben, um einerseits österreichweit umfangreiches Datenmaterial zu generieren, und um andererseits etwaige Veränderungen über die Zeit abbilden zu können. Daher erstreckt sich der Untersuchungszeitraum vom Studienjahr 2012/13 bis 2016/17. Die fünf Messzeitpunkte wurden jeweils zu Beginn des ersten Studiensemesters nach bestandener Zulassungsprüfung gewählt.¹

Um möglichst flächendeckende Erkenntnisse zu gewinnen, wurde die Fragebogenuntersuchung als Vollerhebung konzipiert. Die Untersuchungsgruppe umfasst somit alle Studierenden der vier österreichischen Studienstandorte, welche im Zeitraum von 2012/13 bis 2016/17 für das Unterrichtsfach Musikerziehung erstmalig zugelassen wurden.

In Österreich konnte im Befragungszeitraum an folgenden universitären Standorten die Studienrichtung Musikerziehung belegt werden: Kunstuniversität Graz (im Entwicklungsverbund „Süd-Ost“ mit der Pädagogischen Hochschule Kärnten), Universität Mozarteum Salzburg (im Entwicklungsverbund „Mitte“ mit der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich und der Pädagogischen Hochschule Salzburg), Universität Mozarteum Salzburg, Standort Innsbruck (im Entwicklungsverbund „West“ mit der Pädagogischen Hochschule Tirol) und Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.

Der sich über neun Seiten erstreckende Fragebogen² wurde in Zusammenarbeit mit Christine Peham, Armin Langer und Martin Waldauf erstellt. Die Gliederung des Messinstruments korrespondiert mit dem musikbezogenen Lebenslauf der Studierenden: Eingangs werden Fragen zur musikbezogenen Gegenwart (beginnend mit einer „Eisbrecherfrage“ zu Musikpräferenzen der Studierenden) gestellt, es folgen Fragen zur

1 Im letzten Befragungsjahr war es nicht möglich, Studierende einer Pädagogischen Hochschule zu Semesterbeginn zu erreichen; der Fragebogen wurde zwar im selben Semester, jedoch im Jahr 2017 verteilt.

2 Parallel zur analogen Form wurde von Christine Peham eine digitale Form des Fragebogens mit Hilfe des Softwarepakets SoSci Survey erstellt.

musikbezogenen Vergangenheit und zu (musik-)pädagogischen Zukunftsperspektiven. Auf den beiden letzten Seiten werden soziodemographische Daten erfasst. Der Fragebogen enthält mehrheitlich geschlossene Fragen, an vielen Stellen finden sich jedoch halboffene Fragen, beispielsweise, wenn es um das Eruiere weitere Studienwahlmotive oder weitere angestrebter Berufsfelder geht.

Zur Prüfung der Verständlichkeit des Fragebogens und zur Identifizierung etwaiger Fehlerquellen wurde ein Pretest durchgeführt, aufgrund dessen Überarbeitungen und Korrekturen des Erhebungsinstruments erforderlich waren.

Die Datenerhebung wurde von Christine Peham (Universität Mozarteum Salzburg) und Noraldine Bailer (Universität für Musik und darstellende Kunst Wien) durchgeführt und erfolgte zu den fünf Messzeitpunkten im Kontext der jeweiligen Ausbildungsinstitution. Die Fragebögen wurden beispielsweise im Rahmen von Einführungsseminaren in das Studium oder zu Beginn einer einführenden Lehrveranstaltung verteilt. Auch wurden Vorlesungen, Seminare und Mailnachrichten genutzt, um die Studierenden zu ersuchen, den Fragebogen auszufüllen.

Aufgrund der Vollerhebung richtete sich die Befragung an 514 Personen, welche im genannten Zeitraum erstmalig das Studium der Musikerziehung aufnahmen. Die Rücklaufquote liegt bei 90,5%, wobei anteilig die höchste Ausschöpfung beim Studienstandort Graz mit 94,7% und die niedrigste beim Studienstandort Salzburg mit 84,5% zu verzeichnen ist. Die sehr hohe Teilnahmebereitschaft der Studierenden mag wesentlich mit dem Faktum, dass sie in universitärer Umgebung gebeten wurden, den Fragebogen auszufüllen, dem Ersuchen, ein Forschungsprojekt zu unterstützen und der Zusicherung von Anonymität und Vertraulichkeit im Umgang mit den Daten in Verbindung stehen.

In den folgenden Kapiteln werden die Befunde der Linearauswertung dargestellt.³ Zudem finden sich theoretisch abgeleitete Zusammenhänge aus der Musikpädagogik, der Allgemeinpädagogik und der Soziologie, aber auch begründete Annahmen aus dem Erfahrungswissen überprüft. Um beispielsweise standortspezifische Charakteristika ausmachen zu können, wurden Korrelationen zwischen interessierenden Variablen (etwa neben dem Lehramtsstudium belegte Studien und Ausbildungen) und dem Studienstandort berechnet. Für die entsprechenden Signifikanztests wurde ein

3 Die statistische Auswertung erfolgte mittels des Computerprogramms SPSS.

Signifikanzniveau von 5% angenommen. Zur Beurteilung der Stärke der Korrelationen dienen folgende Regeln für sozialwissenschaftliche Datenanalysen (vgl. Kühnel/Krebs 2004, S. 404):

Wert des Korrelationsmaßes Stärke der Korrelation

0,00 – 0,05 → keine bzw. vernachlässigbare Korrelation

0,05 – 0,20 → geringe Korrelation

0,20 – 0,50 → mittelmäßige Korrelation

0,50 – 0,70 → hohe Korrelation

0,70 – 1,00 → sehr hohe bzw. „perfekte“ Korrelation

Als Korrelationsmaße werden für nominalskalierte Variablen Cramers V und für ordinalskalierte Variablen Spearmans r dargestellt.

Genderspezifische Aspekte der erhobenen Daten sind im Artikel von Christine Peham in der Publikation „Musikalische Sozialisation und Lernwelten“ (herausgegeben von Gabriele Enser, Bernhard Gritsch und Fritz Höfer) nachzulesen.

2 Charakterisierung der befragten Personengruppe

Im vorliegenden Kapitel wird vorweg die Untersuchungsgruppe in Hinblick auf Geschlecht, Alter, Anzahl der Geschwister und gewählte Studienstandorte beschrieben. Der zweite Abschnitt liefert Daten zu den Studien und Ausbildungen der Studierenden: Im Zentrum des Interesses stehen der Zeitraum, welcher zwischen abgelegter Matura bzw. Studienberechtigungsprüfung und Aufnahme des Lehramtsstudiums Musikerziehung liegt, die im Rahmen des Lehramtsstudiums kombinierten Unterrichtsfächer sowie jene Studien und Ausbildungen, die zum Zeitpunkt der Befragung belegt bzw. bereits zu Ende geführt wurden.

2.1 Personenbezogene Daten

Geschlecht

Von den 469 Personen, die sich an der Fragebogenerhebung beteiligten, sind 65,2% weiblichen und 34,8% männlichen Geschlechts.¹

Alter

Wie aus Tabelle 1 ersichtlich, waren 60,2% der Studierenden im Alter von 18 bis 20 Jahren, 32% reihen sich in die Altersklasse 21 bis 24 Jahre; mit 7,3% ist die Subgruppe der 25-Jährigen und Älteren am geringsten vertreten. Das durchschnittliche Alter liegt bei 20,8 Jahren ($SD=2,994$; das minimale Alter beträgt 18, das maximale 40 Jahre). Die Befragten der Studienstandorte Graz und Wien sind im Mittel um ein Jahr älter als jene der Studienstandorte Innsbruck und Salzburg.²

1 Von vier Personen liegt keine Geschlechterangabe vor.

2 Studienstandort Graz: $M=21,21$, $SD=3,676$; Studienstandort Innsbruck: $M=20,21$, $SD=2,057$; Studienstandort Salzburg: $M=20,25$, $SD=2,531$; Studienstandort Wien: $M=21,14$, $SD=3,011$

Tabelle 1: Alter der Studierenden (n=460)

Alter	Prozentwert
18 Jahre	12,4
19 Jahre	23,5
20 Jahre	24,3
21 bis 24 Jahre	32,0
25 Jahre und älter	7,8

Anzahl der Geschwister

Der Trend vergleichbarer empirischer Studien, dass musikalisch hochbegabte Jugendliche, Musikstudierende sowie Musiklehrerinnen und Musiklehrer in kinderreichen Familien aufwachsen³, lässt sich auch an den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung belegen: 43,1% verbrachten ihre Kindheit und Jugend mit einer Schwester oder einem Bruder und 35,1% zählen zwei Geschwister zu den Familienmitgliedern. Während 16,8% auf drei und mehr Geschwistern verweisen, finden sich die Einzelkinder mit 5% unterrepräsentiert.

Studienstandort

23% der 469⁴ befragten Personen führen die Kunstuniversität Graz⁵, 19,9% bzw. 14% die Universität Mozarteum Salzburg mit den Ausbildungsorten Salzburg⁶ und Innsbruck⁷ sowie 43% die Universität für Musik und darstellende Kunst Wien als Studienstandort an.

3 Vgl. Hörmann 1981, S. 108; Bastian 1991, S. 74f.; Pickert 1992, Anhang S. 20; BMWFK 1995a, S. 60; Lorek 2000, S. 90; Bailer 2005, S. 26; Bailer 2009, S. 181; Siedenburg 2009, S. 107f. Wenn auch in der Untersuchungsgruppe von Pickert nicht die detaillierte Anzahl der Geschwister der befragten 93 Musiklehrerinnen und Musiklehrer angeführt ist, so ist dennoch ablesbar, dass lediglich zehn Personen als Einzelkinder aufwuchsen (vgl. Pickert 1992, Anhang S. 20).

4 In vier returnierten Fragebögen finden sich keine Angaben zum Studienstandort.

5 Diese Subgruppe inkludiert auch jene 2,4% der Studierenden, die im Rahmen des Entwicklungsverbundes „Süd-Ost“ an der Pädagogischen Hochschule Kärnten die musikpädagogische Ausbildung in Angriff nahmen.

6 Diese Subgruppe inkludiert auch jene 1,7% bzw. 0,4% der Studierenden, die im Rahmen des Entwicklungsverbundes „Mitte“ an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich bzw. an der Pädagogischen Hochschule Salzburg die musikpädagogische Ausbildung in Angriff nahmen.

7 Die Universität Mozarteum Salzburg – Standort Innsbruck ist Mitglied des Entwicklungsverbundes „West“, somit kann das Studium der Musikerziehung auch an der Pädagogischen Hochschule Tirol absolviert werden. Zum Zeitpunkt der Befragung hatten sich alle Personen für die Universität Mozarteum Salzburg – Standort Innsbruck entschieden.

2.2 Studien und Ausbildungen

Im vorliegenden Abschnitt werden einerseits die im Rahmen des Lehramtsstudiums gewählten Kombinationsfächer zu Musikerziehung, andererseits weitere belegte und bereits absolvierte Studien und Ausbildungen der Studierenden fokussiert. Vorweg wird der Frage nachgegangen, welcher Zeitraum zwischen Reife- bzw. Studienberechtigungsprüfung, welche als Voraussetzung für die Erlangung der Universitätsreife gilt, und Studienbeginn abzulesen ist.

27% des Samples inskribierten im selben Jahr, in dem sie die Berechtigung für die tertiäre Ausbildung erwarben, das musikbezogene Lehramtsstudium, 27,5% ein Jahr und 19% zwei Jahre später. Bei immerhin 20,5% ist ein Zeitraum zwischen drei und sechs Jahren konstatierbar. Als „Spätberufene“ sind jene 6% der Befragungsgruppe zu bezeichnen, welche sich nach sieben und mehr Jahren (das Maximum liegt bei 22 Jahren) der Musikerziehung zuwandten. Somit haben sich knapp drei Viertel des Samples (73,5%) nach längstens zwei Jahren für das Lehramtsstudium Musikerziehung eingeschrieben. Diese Zeitspanne scheint mit der Vorbereitung auf die Zulassungsprüfung (auch nach einer nicht-bestandenen Zulassungsprüfung), der Ableistung des Präsenz- oder Zivildienstes bei männlichen Studierenden oder einer Orientierungsphase nachvollziehbar.

Korrelationsberechnungen zeigen auf, dass Studierende, welche auf eine drei- und länger jährige Zeitspanne zurückblicken, über signifikant mehr abgeschlossenen Studien und Ausbildungen verfügen als ihre KollegInnen mit einer kürzeren Interimsphase.⁸

2.2.1 Belegte Lehramtsfächer neben Musikerziehung

Da die Umstellung des Lehramtsstudiums vom Diplom- zum Bachelor-/Masterstudium im Zeitraum zwischen 2015 und 2016 erfolgte, finden sich in der Untersuchungsgruppe sowohl Studierende des Diplom- als auch des Bachelorstudiums. Für Studierende des Diplomstudiums war es obligatorisch, Musikerziehung mit einem weiteren Unterrichtsfach zu kombinieren. Das Bachelor-/Masterstudium erlaubt darüber hinaus, Musikerziehung um eine Spezialisierung (beispielsweise Inklusive Pädagogik) zu ergänzen.

⁸ Spearmans $r=0,506$

Im Folgenden wird das Augenmerk auf jene 452 Lehramtsfächer gerichtet, welche neben Musikerziehung belegt wurden.⁹ An den obersten Stellen der gewählten Unterrichtsfächer¹⁰ (vgl. Tabelle 2) rangieren Englisch (14,9%), Mathematik (14,2%), Deutsch (13,7 %) sowie Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (13,4%). Im mittleren Bereich der Skala finden sich Instrumentalmusikerziehung (7%), Spanisch (6,7%), Französisch (5,8%), Geographie und Wirtschaftskunde sowie Philosophie und Psychologie (je 4,8%), Italienisch und Religion (katholisch und evangelisch) mit je 3,8 % sowie Bewegung und Sport (3,1%). Als numerisch nachrangig präsentieren sich Biologie und Umweltkunde (2,9%), Physik (2,6%), Latein (2,2%), Informatik/Informationsmanagement und Chemie (je 1,4%). Mit weniger als ein Prozent der Nennungen reihen sich Haushaltsökonomie und Ernährung (0,7%) sowie Bildnerische Erziehung, Griechisch, Russisch, Textiles Gestalten und die Spezialisierung „Inklusive Pädagogik“ (je 0,2%) ein. Die Verteilung lässt erkennen, dass Schularbeitsfächer wie Englisch, Mathematik und Deutsch klar dominieren und auch lebenden Fremdsprachen der Vorzug gegeben wird.

Ein differenzierter Blick auf das Unterrichtsfach Instrumentalmusikerziehung¹¹ zeigt, dass dieses an den verschiedenen Studienstandorten in unterschiedlicher Häufigkeit gewählt wird: Während es beispielsweise an der Universität Mozarteum Salzburg – Standort Innsbruck 13,8% aller Unterrichtsfächer ausmacht, sind es an der Kunstuniversität Graz lediglich 4,5%. In eine ähnliche Richtung weisen die Daten der beiden Studienstandorte der Universität Mozarteum: Am Studienstandort Salzburg kommt der Instrumentalmusikerziehung anteilig 2,4% der Nennungen zu, am Studienstandort Innsbruck immerhin 13,8%. Das Auseinanderklaffen der Befunde wird vermutlich durch die zur Verfügung gestellten Studienplätze mitbestimmt.

Wenngleich davon auszugehen ist, dass im Verlauf des Studiums Wechsel der Kombinationsfächer erfolgen werden, soll eine österreichweite AbsolventInnenstatistik der Jahre 2000 bis 2013¹² als Bezugsrahmen herangezogen werden. Eine Analyse der zu Musikerziehung kombinierten Unterrichtsfächer verdeutlicht das Primat von Instrumentalmusikerziehung (31,2%), gefolgt von Deutsch (9,7%), Psychologie und Phi-

9 Die gültigen Antworten von 417 Personen erbrachten 452 Unterrichtsfächer.

10 Aufgrund der Mehrfachnennungen wurde für die Prozentberechnung nicht die Anzahl der befragten Studierenden zu Grunde gelegt, die Basis bildet die Gesamtanzahl der Zweit- und Drittfächer.

11 Dieses Fach kann nur an einer Musikuniversität in Verbindung mit Musikerziehung studiert werden. Für die Zulassung ist ein höheres künstlerisches Niveau als für Musikerziehung erforderlich.

12 In diesem Zeitraum schlossen an den vier österreichischen Studienstandorten 830 Personen das Diplomstudium Lehramt Musikerziehung in Kombination mit 868 weiteren Unterrichtsfächern ab.

losophie (9,1%), Englisch (8,9%), Mathematik (7,7%), Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (6,8%) sowie Französisch (6,2%). Im mittleren Bereich der Rangskala finden sich Italienisch (4,2%), Geographie (3,6%), katholische Religion (3,1%), Spanisch (2,4%), Bewegung und Sport sowie Biologie (je 1,2%). Die im Folgenden angeführten Kombinationsfächer nehmen weniger als ein Prozent im Fächerpool ein: Latein und Russisch (je 0,9%), Bildnerische Erziehung und Informatik (je 0,6%), Chemie (0,4%), Werkerziehung, Ungarisch, Textiles Gestalten, Slowenisch und Physik (je 0,2%), evangelische Religion sowie Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (je 0,1%) (vgl. Bailer/Peham 2017, S. 123f.).

In einer Gegenüberstellung der beiden Ergebnislisten fallen neben Rangverschiebungen an den obersten Positionen deutliche Abweichungen in Hinblick auf das musikbezogene Lehramtsfach Instrumentalmusikerziehung auf. Der vergleichsweise niedere Wert zu Studienbeginn (7%) wird zum einen in der Gegebenheit vermutet, dass an einigen Studienstandorten (z. B. Graz, Wien) ein limitiertes Kontingent an Studienplätzen bereitgestellt wird. Zum anderen ist anzunehmen, dass AufnahmewerberInnen zum Zeitpunkt der Qualifizierung für Musikerziehung nur bedingt über die hohen künstlerischen Eingangsvoraussetzungen verfügen, die in der künstlerischen Zulassungsprüfung zu erbringen sind. Diese Annahme wird durch eine AbsolventInnenstatistik der Jahre 1980 bis 2002 an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien erhärtet, welche Instrumentalmusikerziehung tendenziell als jenes Fach ortet, das im Laufe des Studiums ein nicht-musikbezogenes Kombinationsfach ersetzt (vgl. Bailer 2002, S. 22).

Das Abweichen der Prozentwerte von Philosophie und Psychologie (4,4% zu Studienbeginn, 9,1% zu Studienende) scheint u. a. in der Tatsache, dass dieses Fächerbündel 2006 an der Universität Innsbruck eingestellt wurde, zu gründen. Darüber hinaus sind die Anstellungschancen mit diesem Fach österreichweit als eingeschränkt zu bezeichnen.

Augenfällig präsentiert sich der Prozentsatz (22,3%) der belegten MINT-Fächer (Mathematik, Physik, Chemie, Informatik und Informatikmanagement, Biologie und Umweltkunde) bei den StudienanfängerInnen, der jenen der absolvierten Lehramtsfächer bei weitem übersteigt (10,1%).

Tabelle 2: Kombinationsfächer zu Musikerziehung, Mehrfachnennungen (n=417)

Unterrichtsfach	Prozentwert
Englisch	14,9
Mathematik	14,2
Deutsch	13,7
Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung	13,4
Instrumentalmusikerziehung	7,0
Spanisch	6,7
Französisch	5,8
Geographie und Wirtschaftskunde; Psychologie und Philosophie	je 4,8
Italienisch; Religion (katholisch und evangelisch)	je 3,8
Bewegung und Sport	3,1
Biologie und Umweltkunde	2,9
Physik	2,6
Latein	2,2
Informatik und Informatikmanagement; Chemie	je 1,4
Haushaltsökonomie und Ernährung	0,7
Bildnerische Erziehung; Griechisch; Russisch; Spezialisierung Inklusive Pädagogik; Textiles Gestalten	je 0,2

2.2.2 Weitere belegte und abgeschlossene Studien und Ausbildungen

Im Zentrum des vorliegenden Abschnitts stehen die jenseits des Lehramtsstudiums belegten und absolvierten Studien und Ausbildungen der Studierenden.

Die Auswertung der Antworten auf die offene Frage, welche über das Lehramtsstudium hinausgehenden Studien und Ausbildungen zum Befragungszeitpunkt absolviert werden, zeigt auf, dass 109 Personen (23,2%) weitere Abschlüsse anstreben. Die 121 Antworten spiegeln die Dominanz von Qualifizierungen im musikbezogenen Bereich: Von den 96 Nennungen entfallen 58 auf Instrumental- bzw. Gesangspädagogik, 12 auf Musikwissenschaft, 10 auf ein Instrumentalstudium/Gesang, je 3 auf Dirigieren und Kirchenmusik sowie 2 auf Elementare Musik- und Tanzpädagogik. Mit je einer Nennung sind Chorleitung, Musikvermittlung (Masterlehrgang), Kompositions- und Musiktheoriepädagogik, Musik- und Tanzwissenschaft, Popgesang und Songwriting sowie Tonsatz und Komposition vertreten. Unter der Kategorie „Sonstiges“ subsumieren sich jene zwei Antworten, die mit den Formulierungen „Orgelunterricht am

Konservatorium für Kirchenmusik“ und „Studium am Konservatorium Graz“ keine eindeutige Zuordnung zulassen.

Die 25 Antworten im nicht-musikbezogenen Bereich umfassen geistes- und kulturwissenschaftliche Studien (z. B. Anglistik und Amerikanistik, Transkulturelle Kommunikation) sowie naturwissenschaftliche bzw. technische Studien (z. B. Pharmazeutische Wissenschaften, Maschinenbau) mit jeweils 8 Nennungen, sozialwissenschaftliche Studien (z. B. Soziologie, Wirtschaftswissenschaften) mit 5 Nennungen und theologische Studien (2 Nennungen). Jeweils eine Person ist im Studium „Biomedical Engineering“ bzw. im Lehramt für die Primarstufe inskribiert.

Ein Vergleich der vier österreichischen Studienstandorte belegt signifikante Unterschiede:¹³ Während in der Bundeshauptstadt 30,5% der Befragten neben dem Lehramt weitere Bildungswege in Angriff nehmen, sind es am Studienstandort Graz 19,6%, am Studienstandort Salzburg 17,2% und am Studienstandort Innsbruck 16,9%.

In Hinblick auf bereits zu Ende geführte Studien und Ausbildungen präsentiert sich ein ähnliches Bild: 84 Personen (18,4%) stimmten der Frage nach (einer) bereits absolvierten Ausbildung(en) zu, 83 Personen konkretisierten diese auch. Die 107 Antworten verdeutlichen, dass Abschlüsse im Bereich der Musik (76 Nennungen) jene im nicht-musikbezogenen Bereich (31 Nennungen) überwiegen.

Die Häufigkeitsskala der absolvierten Studien und Ausbildungen im musikbezogenen Bereich führt Instrumental- bzw. Gesangspädagogik mit 22 Nennungen an, gefolgt von Instrumentalstudien/Gesang mit 18 Nennungen. Deutlich dahinter platzieren sich Chor-, (Blas-)Orchester- und Ensembleleitung (8 Nennungen), Musikwissenschaft (7 Nennungen) sowie Komposition/Tonsatz/Musiktheorie und Kirchenmusik (je 4 Nennungen). Am unteren Ende der Skala finden sich Instrumental- bzw. Gesangsausbildung an einer Musikschule (z. B. „Gesangsausbildung Musikum“) mit 3 Nennungen sowie Tonmeisterausbildung, Elementare Musikpädagogik und Lehramtsstudium an einer Pädagogischen Hochschule mit je 2 Nennungen. Schließlich wurden nachstehende Ausbildungen abgeschlossen (je eine Nennung): „Musical“, „Musik- und Tanzpädagogik“, „Music performance“, „Militärmusik“.

¹³ Cramers $V=0,146$

Von den 31 musikfernen Nennungen verteilen sich je 3 auf Lehramtsstudien sowie geistes- und kulturwissenschaftliche Studien (z. B. „BA Geschichte“, „Russisch“), 6 auf sozialwissenschaftliche Studien (z. B. Soziologie, „BA Kultur- und Sozialanthropologie“), 3 auf naturwissenschaftliche und technische Studien (z. B. Physik, „software & information engineering“) sowie 1 Nennung auf Jus. Ein Befragter erwarb das Magisterium für künstlerisch-gestaltende Berufe an einer Fachhochschule. Im nicht-akademischen Bereich wurden folgenden Ausbildungen angeführt: Lehre (z. B. „Bank- und Bürofachfrau“, „Tapezierer“) mit 5 Nennungen, Lehrgang RettungssanitäterIn (3 Nennungen) sowie berufsbildende höhere Schule („Kindergartenpädagogik“, „Landwirtschaft“, „Tourismus“) mit 3 Nennungen. In je einem Fall erfolgte die Qualifizierung zum/zur KriseninterventionsmitarbeiterIn, Sportinstructor sowie GruppenkommandantIn des österreichischen Bundesheers.

Korrelationsberechnungen verweisen auf einen signifikanten und tendenziell starken Zusammenhang zwischen abgeschlossenen Studien/Ausbildungen und dem Alter der Befragten:¹⁴ Während 45,7% der 21- bis 24-Jährigen und 38,3% der 25-Jährigen und Älteren berufliche Qualifizierungen vor Studienbeginn erwarben, sind es nur 16% der bis 20-Jährigen.

Schließlich bleibt festzuhalten, dass mehr befragte Personen der Standorte Wien und Graz über Ausbildungsabschlüsse verfügen (20,9% bzw. 20,8%) als jene der Standorte Innsbruck (17,5%) und Salzburg (11,1%).

¹⁴ Spearmans $r=0,496$

3 Musikalische Aktivitäten im familiären Umfeld und Bildungshintergrund der Eltern

Im vorliegenden Kapitel wird der Blick auf das Elternhaus und das familiäre Umfeld der befragten Studierenden gerichtet. Im Zentrum des Interesses stehen der Stellenwert von Musik im Elternhaus, die musikalischen Aktivitäten, welche Mutter, Vater, Geschwister und Bezugspersonen in Kindheit und Jugend der Befragten ausübten, sowie die Musikstile und -gattungen, welche diese Personengruppen im Kontext der Musikrezeption präferierten. Zudem wird der Bildungshintergrund der Eltern (höchste abgeschlossene Ausbildung, Beruf) fokussiert und der Frage nachgegangen, welches Ansehen dem LehrerInnenberuf in der Herkunftsfamilie zuerkannt wird.

3.1 Musikalische Aktivitäten im Kontext der Familie

Forschungsarbeiten zur musikalischen Sozialisation von Lehramtsstudierenden für das Fach Musik, von Musiklehrerinnen und -lehrern sowie von musikalisch (hoch-) begabten Schülerinnen und Schülern belegen seit den 1980er Jahren kontinuierlich, dass diese in einem „musiksensiblen Elternhaus“ aufwachsen, das mehrheitlich von aktiv musizierenden, zumindest aber von musikinteressierten Eltern und Geschwistern geprägt ist.¹ Das musikalisch anregende und bereichernde familiäre Umfeld manifestiert sich u. a. in der Sing- und Spielpraxis der Eltern, die oft in Verbindung mit den Kindern steht, in gemeinsamen Konzertbesuchen, in der Unterstützung beim Instrumentalspiel sowie im Bereitstellen eines Anregungspotenzials, das der musikalischen Entwicklung der Kinder förderlich ist. Darüber hinaus wird auf Freundinnen und Freunde verwiesen, denen zwar geringerer Einfluss auf die Instrumental- und Gesangspraxis zugeschrieben wird, die aber den Umgang mit Musik mitbestimmen.

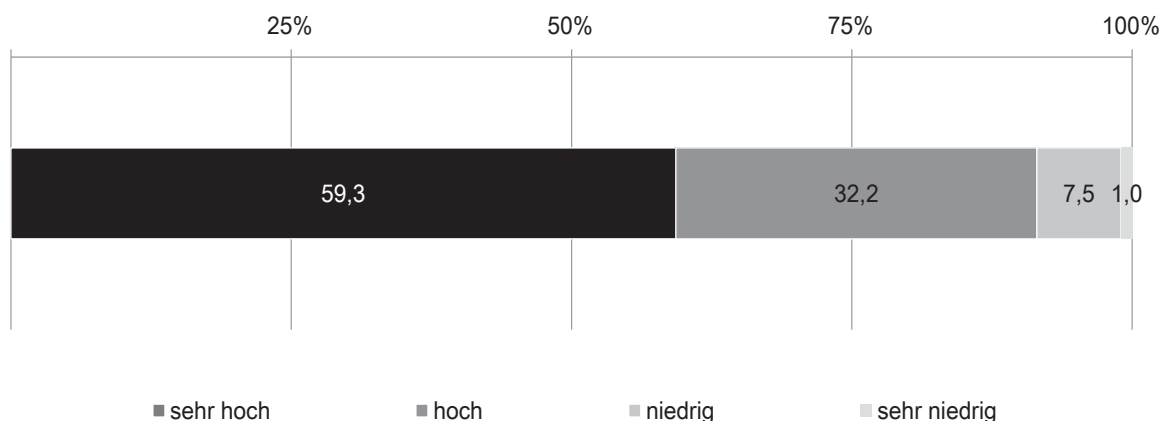
Exemplarisch sei auf die Befunde von Siedenburg verwiesen, die auf einer Befragung von 306 Musik-Lehramtsstudierenden (für Gymnasien, Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen) in Niedersachsen, Bremen und Hamburg basieren: 56% der Mütter und

¹ Hörmann 1981, S. 108; Bastian 1999, S. 71–76; Bastian 1991, S. 73 und 312; Pickert 1992, S. 68f.; Pfeiffer 1994, S. 162–163; BMWFK 1995a, S. 58f; Bailer 1999, S. 25 und S. 123–128; Lorek 2000, S. 89f.; Bailer 2005, S. 22–28; Siedenburg 2009, S. 180–189

48% der Väter spielen ein Instrument, die Mütter sind insbesondere im Bereich des Singen (23%), des Leitens verschiedener Ensembles (11%) – beispielsweise Kirchen- und Kinderchöre, Blockflötengruppen – und Mitwirkens in Ensembles aktiv (4%).² Die Väter widmen sich vorrangig dem Singen (20%), Ensemblesaktivitäten (14%) sowie „musikpädagogischen Tätigkeiten und Ensembleleitung“ (11%).³ Numerisch fällt Tanzen bei beiden Elternteilen nur marginal ins Gewicht (2% bzw. 1%). Während 84% der Geschwister ein Instrument spielen, fällt der Anteil jener, die in einem Chor singen, mit 22% eher gering aus (vgl. Siedenburger 2009, S. 318–321).

Die globale Einschätzung des Stellenwertes von Musik im Elternhaus für die vorliegende Befragungsgruppe zeigt (vgl. Grafik 1), dass sie mit Ergebnissen vergleichbarer Forschungsarbeiten einhergeht: 91,5 % der Studierenden befinden ihn als „sehr hoch“ und „hoch“, 8,5 % als „niedrig“ und „sehr niedrig“.

Grafik 1: Stellenwert von Musik in der Herkunftsfamilie (n=469)



Korrelationsberechnungen weisen darauf hin, dass für Eltern, welche einen Beruf im Kontext der Musik (MusiklehrerIn im Klassenunterricht, Instrumental- bzw. GesangspädagogIn, anderer musikbezogener Beruf wie „Musikwissenschaftler“, „Dirigent“, „Blasinstrumentenbauer“) ausüben, der Stellenwert signifikant höher angesehen wird als für jene, welche fern der Musik tätig sind.⁴

2 57% der Befragungsgruppe führte keine musikbezogenen Tätigkeiten der Mutter an; die restlichen 3 % entfallen auf „sonstige Tätigkeiten“.

3 53% der Befragungsgruppe führte keine musikbezogenen Tätigkeiten des Vaters an; die restlichen 3 % entfallen auf „sonstige Tätigkeiten“.

4 Die Daten verweisen auf mäßig starke Korrelationen: Mütter: Spearmans $r=0,219$; Väter: Spearmans $r=0,248$.

Ein differenzierter Blick auf die musikalische Praxis der Familienmitglieder verdeutlicht die hohe Gesamtbewertung (vgl. Tabelle 3). Die musikbezogenen Tätigkeiten der Mutter werden vom Singen (70,8% der Studierenden bezeichnen sie als „sehr aktiv“ und „aktiv“) angeführt, gefolgt vom Hören (67,8%), dem Musizieren (51%) und dem Tanzen (37,8%). Die musikbezogene Domäne des Vaters ist nach Angaben der Befragten das Hören (71,9%), klar dahinter liegen Musizieren (54,7%), Singen (48,9%) und Tanzen (25,9%).

An dieser Stelle sei auf den Zusammenhang von musikalischer Praxis und – im Verständnis von Pierre Bourdieu – kulturellem Kapital hingewiesen: Eltern mit einem formal hohen Bildungsniveau sind musikalisch aktiver als jene mit niedrigerer abgeschlossener Schulbildung. Statistische Berechnungen zeigen für das Singen, Musizieren und Hören signifikante und teils geringe Korrelationen (insbesondere für die Väter) auf.⁵ Während beispielsweise 14,5% der Mütter und 24,3% der Väter mit niedrigem Bildungsstatus⁶ als „sehr aktiv“ im Bereich des Musizierens beschrieben werden, wird diese Einschätzung für 62,9% der Mütter und 56,9% der Väter mit hohem Bildungsstatus⁷ angeführt.⁸

Die Geschwister sind tendenziell musikalisch engagierter als die Eltern, 83,5% der befragten Studierenden erachten sie als „sehr aktiv“ und „aktiv“ im Bereich des Hörens, 76,7% im Bereich des Musizierens, 65,8% im Bereich des Singens und 33,5% im Bereich des Tanzens.

Außerhalb der Kernfamilie gibt es weitere Bezugspersonen⁹ der Befragten, die entsprechendes Interesse der Musik beimessen: Großeltern, Verwandte, PatInnen, Bekannte, Freundinnen und Freunde, KlassenkollegInnen, Mitglieder der Band, der Blaskapelle oder des Orchesters, Nachbarn, BewohnerInnen des Ortes, Instrumental- und Gesangslehrpersonen, Musiklehrpersonen und Kapellmeister. Die Rangreihe ihrer praktizierten musikbezogenen Tätigkeiten entspricht jener von Vater und Geschwister,

5 Mütter: Singen: Spearmans $r=0,216$; Musizieren: Spearmans $r=0,304$; Hören: Spearmans $r=0,226$
Väter: Singen: Spearmans $r=0,115$; Musizieren: Spearmans $r=0,180$; Hören: Spearmans $r=0,176$

6 Unter diese Kategorie wurden abgeschlossene Pflichtschule, Lehre und berufsbildende mittlere Schule subsumiert.

7 Unter diese Kategorie wurden abgeschlossene Fachhochschule, Kolleg und Universität subsumiert.

8 In die gleiche Richtung verweisen folgende signifikante Ergebnisse, die Korrelationen sind allerdings gering: Je höher die Bedeutsamkeit von Musik in der Herkunftsfamilie bewertet wird, desto höher ist die absolvierte Schulbildung der Eltern (Mütter: Spearmans $r=0,169$; Väter: Spearmans $r=0,120$).

9 Im Fragebogen wurde das offene Feld „weitere Bezugsperson“ durch 224 konkrete Nennungen präzisiert.

doch die Prozentwerte liegen höher: 82,2% der Nennungen entfallen auf Musikhören, 78,3% auf Musizieren, 70,7% auf Singen und 41,7% auf Tanzen.

An den Ergebnissen ist ablesbar, dass den Geschwistern und Bezugspersonen mehr musikbezogene Aktivitäten zugeschrieben werden als den Eltern: Während beispielsweise für 24,8% der Mütter und für 28,9% der Väter im Bereich des Musizierens die Antwortmöglichkeit „nicht aktiv“ gewählt wurde, trifft dies nur für 8% der Geschwister und 4,3% der Bezugspersonen zu.

Wird der Fokus auf die vier musikbezogenen Umgangsweisen gerichtet, so ist ersichtlich, dass die Musikrezeption bei allen Personengruppen summarisch den höchsten Wert (hinsichtlich „sehr aktiv“ und „aktiv“) erhält, während sich Singen und Musizieren in etwa die Waage halten. Auf quantitativer Ebene kommt dem Tanzen nachrangige Bedeutung zu – ein Befund, der sich auch in der Forschungsarbeit von Siedenburg zeigt: Die Mütter und Väter der befragten Studierenden erweisen sich in Hinblick auf die vokale Praxis, das Ensemblespiel sowie auf „musikpädagogische Tätigkeiten und Ensembleleitung“ als wesentlich aktiver als in Hinblick auf das Tanzen (vgl. Siedenburg 2009, S. 319f.).

Resümierend kann festgehalten werden, dass die befragte Studierendengruppe überwiegend in einem familiären Umfeld aufwuchs, das musikalisch geprägt war. Dies manifestiert sich in der Sing- und Musizierpraxis der Eltern und – noch deutlicher – in jener der Geschwister und Bezugspersonen. Das Musikinteresse wird nicht zuletzt durch die hohen Prozentsätze, welche der Musikrezeption von Vater, Mutter, Geschwister und Bezugspersonen zugeschrieben werden, offenkundig. Vervollständigt wird das Bild der musikalisch anregenden und bereichernden familiären Umwelt durch den hohen Stellenwert, welcher der Musik schlechthin beigemessen wird. Im Verständnis von Bourdieu (vgl. Bourdieu 1983, S. 187) stand in den Herkunftsfamilien somit hinreichend inkorporiertes kulturelles Kapital zur Verfügung, das den Studierenden ermöglichte, es entsprechend zu akkumulieren.

Tabelle 3: Musikalische Aktivitäten der Eltern, Geschwister und weiterer Bezugspersonen („sehr aktiv“ und „aktiv“), Angaben in Prozent¹⁰

Personen	Singen	Musizieren	Hören	Tanzen
Mutter	70,8	51,0	67,8	37,8
Vater	48,9	54,7	71,9	25,9
Geschwister	65,8	76,7	83,5	33,5
Bezugspersonen	70,7	78,3	82,2	41,7

3.2 Musikpräferenzen im familiären Umfeld

Zentrales Thema des vorliegenden Abschnitts bilden die Musikpräferenzen der Familienmitglieder sowie der Bezugspersonen. Die Studierenden wurden gebeten, sich im Fragebogen für jene Musikstile und -gattungen zu entscheiden, welche Mutter, Vater, Geschwister und weitere Bezugspersonen in der Vergangenheit (also in der Phase der Kindheit und Jugend der Studierenden) überwiegend gehört hatten. Folgende Musikgenres standen zur Auswahl: Blas- und Marschmusik, geistliche Musik, Jazz, Kinderlieder, Klassische Musik¹¹, Musical, Oper, Operette, Pop-/Rockmusik¹², Schlager, Volksmusik, Word Musik, zeitgenössische Musik sowie die offene Antwortmöglichkeit „weitere“. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt für alle Personengruppen nach den fünf am häufigsten genannten Antwortmöglichkeiten.

Wie aus Tabelle 4 ablesbar, erstreckt sich das Musikspektrum der Mütter von Klassischer Musik (56,5%) über Kinderlieder (41,2%), Musical (40,7%) bis zu Volksmusik und geistlicher Musik mit identischen Werten (40,5%). Die Väter geben bei der Musikrezeption ebenfalls der Klassischen Musik (47,8%) den Vorzug, dahinter werden Volksmusik (43,5%), Rock-/Popmusik (43,1%), Blas- und Marschmusik (34,8%) sowie Schlager (30,9%) gereiht. Als offene, nicht nachcodierte Textantworten wurden für den Vater „Chormusik“ (2 Nennungen), „Filmmusik“, „Oberkrainer Musik“ (2

10 In die Auswertung wurden sämtliche gültige Antworten einbezogen, ausgespart blieb die Option „nicht beantwortbar“. Diese sollte beispielsweise dann gewählt werden, wenn Einzelkindern Fragen nach der Häufigkeit des Musizierens der Geschwister vorlagen. Daher ergibt sich folgende Stichprobengröße: Mutter: n=mindestens 457, Vater: n=mindestens 449, Geschwister: n=mindestens 430, Bezugspersonen: n=mindestens 454.

11 Die Begrifflichkeit „Klassische Musik“ meint nicht die Epoche der Klassik im engeren Sinn, sondern die westeuropäische Musiktradition der sog. „Kunstmusik“.

12 Mit dem Begriff „Rock-/Popmusik“ wird jene „ursprünglich jugendkulturell orientierte und massenmedial produzierte, distribuierte und rezipierte Musik“ umschrieben, „die seit etwa Mitte der 1950er Jahre international kommerzielle und kulturelle Bedeutung erlangte“ (Ahlers 2015, S. X).

Nennungen), „traditionelle kroatische Musik“, „Weihnachtslieder“ sowie für die Mutter „Chanson“, „Chormusik“ (3 Nennungen), „Filmmusik“, „Oberkrainer Musik“ sowie „Weihnachtslieder“ angeführt.

Werden die Musikpräferenzen der Eltern mit ihrem höchsten Bildungsabschluss in Verbindung gebracht, so zeigen sich signifikante Unterschiede, die Korrelationen sind jedoch gering bis mäßig stark: Je höher der formale Bildungsabschluss von Mutter und Vater, desto größer ist der Anteil der Personen, welcher Klassische Musik und Oper hört.¹³ Niedrige Schulbildung wiederum steht in Beziehung mit Blas- und Marschmusik, Schlager und Volksmusik.¹⁴ Die signifikanten Unterschiede für die Genres geistliche Musik, Jazz, Operette, World Music und zeitgenössische Musik sind aufgrund der geringen Stärke des Zusammenhangs nicht interpretierbar. Festzuhalten bleibt, dass auf mathematischer Ebene kein unmittelbarer Bezug zwischen der Rezeption von Kinderliedern, Musical, Rock-/Popmusik und dem Bildungsstatus der Eltern erkannt werden konnte.¹⁵

Die von den Eltern bevorzugten Musikstile und -gattungen der Musikrezeption weisen Gemeinsamkeiten mit jenen auf, welche in der Forschungsarbeit von Siedenburg in Erfahrung gebracht wurden¹⁶, aber auch Unterschiede: Siedenburg ortet „in der Elterngeneration eine hohe Affinität zur Populären Musik“ und mahnt, sich vom „traditionelle(n) Bild, nach dem die familiäre musikalische Sozialisation besonders durch gemeinsames Singen, Musizieren und Hören von klassischer oder folkloristischer Musik geprägt ist“ (Siedenburg 2009, S. 183), zu verabschieden. Der klare Zuspruch der Eltern zu Rock-/Popmusik ist auch in der österreichischen Untersuchung erkennbar. Eine Divergenz findet sich jedoch bei der Rezeption von Volksmusik: Während in Siedenburs Befragung lediglich 8,5% der Mütter und 6,4% der Väter dieses Musik-

13 Klassische Musik: Mutter: Spearmans $r=0,137$; Vater: Spearmans $r=0,353$

Oper: Mutter: Spearmans $r=0,239$; Vater: Spearmans $r=0,238$

14 Blas- und Marschmusik: Mutter: Spearmans $r=0,209$; Vater: Spearmans $r=0,217$

Schlager: Mutter: Spearmans $r=0,327$; Vater: Spearmans $r=0,289$

Volksmusik: Mutter: Spearmans $r=0,207$; Vater: Spearmans $r=0,250$

15 In die gleiche Richtung verweisen die repräsentativen Befunde von Huber zur „Lieblingsmusik“, zum Besuch von Musikveranstaltungen und der Hörhäufigkeit von Musikstilen der österreichischen Bevölkerung, wenngleich Jazz eindeutig mit hohem „kulturellen Kapital“ assoziiert wird (vgl. Huber 2017, S. 163f.).

16 Die mit einer offenen Frage erhobenen Hörpräferenzen wurden kategorisiert („Populäre Musik“, „Kunstmusik“, „beides“, „nicht zuzuordnen“, „Volksmusik“ (vgl. Siedenburg 2009, S. 317); eine direkte Gegenüberstellung der Ergebnisse ist somit nicht möglich.

genre favorisieren (vgl. Siedenburger 2009, S. 317f.), sind es in der vorliegenden Untersuchung gut 40% der Eltern.

Der Musikgeschmack der Geschwister hebt sich von jenem der Eltern ab – das Primat von Rock-/Popmusik ist mit 80,6% der Nennungen offensichtlich. Die nachfolgenden Ränge nehmen mit deutlichem Abstand Kinderlieder (37,1%), Musical (32,4%), Blas- und Marschmusik (24,1%) sowie Klassische Musik (23%) ein. Folgende weitere Antworten wurden nicht codiert: „Brass Band“, „Chormusik“, „Filmmusik“, „Oberkrainer Musik“, „Peking Oper“ und „Weihnachtslieder“.

Für die Mitglieder der Kernfamilie kann somit konstatiert werden, dass die rezipierten Musikstile und -gattungen eine große Bandbreite aufweisen und den Bogen von Klassischer Musik über Volksmusik zu Pop-/Rockmusik spannen. Während bei den Eltern die musikalischen Vorlieben relativ ausgewogen erscheinen, klaffen diese bei den Geschwistern deutlich auseinander: Pop-/Rockmusik wurde mehr als doppelt so oft gewählt als Kinderlieder oder Musical. Der Unterschied zwischen den Generationen wird auch bei den Kategorien geistliche Musik, Oper, Operette, Schlager und Volksmusik augenfällig.

Die Hörpräferenzen der Bezugspersonen fügen sich im Wesentlichen in das Bild der Familienmitglieder. Wenngleich sich die Prozentsätze der fünf meist gewählten Musikgenres homogener verteilen als bei den Geschwistern, so sind die auf den obersten Rängen liegenden Musikstile und -gattungen nahezu deckungsgleich mit jenen der Familienangehörigen: Das Musikhören der Bezugspersonen¹⁷ konzentrierte sich vorrangig auf Rock-/Popmusik (44,6%), knapp dahinter folgen mit fast identischen Werten Volksmusik (38,2%) und Klassische Musik (38,2%), Blas- und Marschmusik (37,3%) sowie Musical (29,4%). Von den Studierenden wurden folgende weitere Antworten angeführt, die nicht codiert wurden: „Filmmusik“, „Oberkrainer Musik“ (5 Nennungen), „volkstümliche Musik“.

Die familiäre Musikrezeption und jene der Bezugspersonen ist wesentlich von Rock-/Popmusik, Klassischer Musik, Volksmusik, Musical sowie Blas- und Marschmusik bestimmt. Neben Kinderliedern, welche zu den Vorlieben der Mütter und Geschwister zählen, kommt die geistliche Musik entsprechend zum Tragen (insbesondere bei Mut-

¹⁷ Im Erhebungsbogen bestand die Möglichkeit, für zwei Bezugspersonen die entsprechenden Musikstile und -gattungen anzugeben, die dargestellten Ergebnisse fassen die Prozentwerte der Bezugspersonen zusammen.

ter, Vater und Bezugspersonen) und rangiert bei allen Personengruppen beispielsweise vor Oper oder Operette. Dieser Befund korrespondiert mit den in der Jugend der Befragten praktizierten musikalischen Aktivitäten, welche zu einem hohen Prozentsatz von geistlicher Musik geprägt waren (Singen: 52,5%, Hören: 36,2%, Musizieren: 35,8% – vgl. Abschnitt 4.2).

Tabelle 4: Musikstile und -gattungen der Musikrezeption (Eltern, Geschwister und Bezugspersonen), Mehrfachnennungen, Angaben in Prozent (n=469)

Musikstile	Mutter	Vater	Geschwister	Bezugspersonen
Blas- und Marschmusik	24,1	34,8	24,1	37,3
Geistliche Musik	40,5	27,3	10,2	26,7
Jazz	12,2	25,8	17,5	25,8
Kinderlieder	41,2	14,1	37,1	13,9
Klassische Musik	56,5	47,8	23,0	38,2
Musical	40,7	17,9	32,4	29,4
Oper	33,0	25,4	8,1	22,0
Operette	28,8	20,9	6,4	17,0
Rock-/Popmusik	36,9	43,1	80,6	44,6
Schlager	29,6	30,9	8,5	26,4
Volksmusik	40,5	43,5	15,6	38,2
World Music	14,3	13,6	19,0	14,7
Zeitgenössische Musik	12,2	13,2	14,3	15,8

3.3 Bildungshintergrund der Eltern und Ansehen des Lehrberufs in der Herkunftsfamilie

Zahlreiche empirische Untersuchungen seit den 1980er Jahren zeigen nicht nur auf, dass Lehramtsstudierende für das Fach Musik, Musiklehrpersonen sowie musikalisch (hoch-)begabte Schülerinnen und Schüler in überwiegendem Maße in einer musikalisch bereichernden häuslichen Umgebung aufwachsen, welche die musikalische Entwicklung nachhaltig beeinflusst, sondern auch, dass das musikkaffine Elternhaus mit einem hohen Bildungsstand von Mutter und Vater verbunden ist.¹⁸ Bereits 1981 macht

¹⁸ Vgl. Hörmann 1981, S. 108; Bastian 1989, S. 110; Bastian 1991, S. 66; Pickert 1992, Anhang S. 18; Lorek 2000, S. 88; Bailer 2005, S. 24

Auch bei anderen Untersuchungsgruppen – beispielsweise 17-jährigen Jugendlichen in Deutsch-

Hörmann im Artikel „Fragen zur musikalischen Sozialisation von Studienanfängern“ darauf aufmerksam, dass von den befragten 79 Erstsemestrigen an der Universität Münster 33% der Väter und 11% der Mütter einen akademischen Beruf ausüben (vgl. Hörmann 1981, S. 108). In der Repräsentativstudie „Jugend am Instrument“ ordnet Hans Günther Bastian die Elternberufe der 1355 befragten WettbewerbsteilnehmerInnen von „Jugend musiziert“ sozialen Schichten zu: „92% der Jugendlichen kommen aus Ober- und Mittelschichten, ganze 6% aus einer oberen Unterschicht“ (Bastian 1991, S. 66). Insbesondere die Berufe der Väter würden sich mehrheitlich aus „leitenden Angestellten, Beamten im gehobenen und höheren Dienst und selbständigen Akademikern“ rekrutieren (vgl. Bastian 1991, S. 67). Auch in der Forschungsarbeit von Siedenburg wurde der „höchste allgemeinbildende Schulabschluss“ der Eltern erhoben, die Daten geben jedoch keine Auskunft über die Ausbildung im tertiären Bildungswesen: Von den 306 Musik-Lehramtsstudierenden verfügen 52% der Mütter und 62% der Väter über Abitur (vgl. Siedenburg 2009, S. 276).

Werden die Berufe der Eltern detailliert in den Blick genommen, so ist die Tendenz erkennbar, dass die Berufsgruppe der Lehrerinnen und Lehrer eine quantitative Vormachtstellung innerhalb der Beschäftigungen einnimmt.¹⁹ In Bastians Studie ist beispielsweise nachzulesen, dass bei den Väterberufen jener des Lehrers (an verschiedenen Schultypen) überrepräsentiert ist; diese Berufsgruppe ist dreieinhalb Mal so groß wie die der Musiker in verschiedenen Berufsfeldern²⁰ (vgl. Bastian 1991, S. 69). Lorek ortet bei den Elternberufen der befragten Schülerinnen und Schüler des Weimarer Musikgymnasiums zwar einen hohen Prozentsatz an MusikerInnen²¹ (immerhin übte bei 29% der Befragten mindestens ein Elternteil einen Musikberuf aus), doch „die zweite, stark vertretene Gruppe der Einzelberufe“ (Lorek 2000, S. 89) wird von „Lehrereltern“ gebildet.

land – wird ein Zusammenhang zwischen musikalischen Aktivitäten und dem Bildungsabschluss der Eltern ausgemacht: Lehmann-Wermser und Krupp-Schleußner zeigen anhand der Daten von SOEP (sozio-oekonomisches Panel) auf, dass „ein gymnasialer Abschluss der Mutter [...] die Wahrscheinlichkeit, musikalisch aktiv zu sein, um ein Drittel [...] [erhöht], ein gymnasialer Abschluss des Vaters verdoppelt sie fast“ (vgl. Lehmann-Wermser/Krupp-Schleußner 2017, S. 18). Repräsentative Daten über die österreichische Bevölkerung führen vor Augen, dass „die Häufigkeit des Singens [...] mit der Schulbildung der Eltern [steigt] und auffällig stark [...] Musizierende mit Akademiker-Eltern“ im Sample „vertreten sind“ (Huber 2017, S. 165f.).

19 Vgl. Bastian 1991, S. 69; Lorek 2000, S. 89; Bailer 2005, S. 24; Siedenburg 2009, S. 185

20 Bastian subsumiert in diese Kategorie auch Musikschullehrer.

21 Auch in dieser Untersuchung werden in die Kategorie „Musikberufe“ musikpädagogische Tätigkeiten wie „Musikpädagoge an Musikschule und Hochschule“ eingereicht.

In eine ähnliche Richtung weisen die Befunde von Bailer, die in einer Untersuchung über die Anfangsjahre im Musiklehrerberuf bei den 30 befragten dienstjungen Musiklehrkräften eine Dominanz von „Lehrereltern“ ausmacht: Gut ein Drittel aller Elternteile üben einen Lehrberuf aus (an Grund- und Hauptschulen, Gymnasien, berufsbildenden höheren Schulen, Pädagogischen Akademien und Musikschulen) und in einem Drittel aller Familien ist mindestens Mutter oder Vater als Musik- oder MusikschullehrerIn tätig. Im Unterschied zu den Ergebnissen anderer Studien verweist kein Arbeitsgebiet der Eltern auf BerufsmusikerInnen (vgl. Bailer 2005, S. 25).

Die quantitative Überlegenheit des elterlichen Lehreranteils, die in den dargestellten Ergebnissen ablesbar ist, wird durch Befunde der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur zur sozialen Herkunft sowie zur Schicht- und Milieuzugehörigkeit (angehender) Lehrpersonen untermauert. Deutschsprachige, aber auch internationale Studien belegen für den Lehrberuf – im Vergleich zu anderen Akademikerinnen und Akademikern – hohe Berufsvererbungsquoten. Rothland weist darauf hin, dass die „Selbstrekrutierungsquote“ bei Lehrpersonen etwa 25% beträgt und „somit nur knapp unter dem Anteil der Mediziner [rangiert]“ (Rothland 2011a, S. 252). Im pädagogischen Arbeitsfeld sei – im Unterschied zum medizinischen – die Berufsvererbung zwischen Vater und Tochter stärker ausgeprägt als jene zwischen Vater und Sohn (vgl. Rothland 2011a, S. 252).

In einem ersten Schritt wird nun der Frage nachgegangen, über welchen höchsten Schulabschluss die Eltern der befragten Studierenden verfügen. Wie aus Tabelle 5 ersichtlich, belegen die Ergebnisse einen tendenziell hohen Bildungsstatus der Eltern und ein von der österreichischen Gesamtbevölkerung²² abweichendes Bild: Rund 30% der Eltern (30,4% der Mütter und 28,5% der Väter) haben Pflichtschule, Lehre oder eine berufsbildende mittlere Schule abgeschlossen, 19,7% bzw. 26% eine allgemeinbildende bzw. berufsbildende höhere Schule oder eine Meisterausbildung. Der Anteil der Mütter, welche erfolgreich eine tertiäre Bildungseinrichtung (Fachhochschule, Kolleg/Akademie, Universität) beendete, liegt bei 49,7%, jener der Väter bei 45,6%. Während österreichweit 65,5% der Frauen und 69,5% der Männer eine Pflichtschule, Lehre oder berufsbildende mittlere Schule absolvierten, trifft dies in der vorliegenden Untersuchung nur für 30,4% der Mütter und für 28,5% der Väter zu. Auch hinsicht-

²² Bildungsabschlüsse der österreichischen Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren, Jahr 2016, vgl. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/020912.html (abgerufen am 14.02.2019)

lich eines Universitätsabschlusses wird eine klare Differenz erkennbar: In der österreichischen Bevölkerung qualifizierten sich 14,9% über die universitäre Ausbildung zu Akademikerinnen (bei den Männern sind es 14,5%), in der Befragungsgruppe wählten 32,1% der Mütter und 36,3% der Väter diesen Weg.

Tabelle 5: Höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern, Angaben in Prozent (Mutter: n=461; Vater: n=454)²³

Ausbildungen	Mutter	Vater
Pflichtschule	3,7	2,9
Lehre	16,1	18,3
Berufsbildende mittlere Schule	10,6	7,3
Allgemein- oder berufsbildende höhere Schule	18,2	15,9
Meisterausbildung	1,5	10,1
Fachhochschule	6,3	3,1
Kolleg/Akademie	11,3	6,2
Universität	32,1	36,3
keine	0,2	0,0

Eine Analyse der Elternberufe verdeutlicht (vgl. Tabelle 6), dass ein Drittel der Mütter (32,3%) und ein Viertel der Väter (25,1%) als Lehrpersonen ihrem Beruf nachgehen (an Grund- und Hauptschulen, allgemeinbildenden höheren Schulen, berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, Fachhochschulen, Berufsschulen, Sonderschulen, Musikschulen etc. bzw. sie erteilen Privatunterricht), und zwar mehrheitlich im nicht-musikbezogenen Bereich: Während 21,5% der Mütter und 14,1% der Väter lehrend fern der Musik tätig sind, unterrichten 10,8% der Mütter und 11% der Väter im Klassenunterricht Musik bzw. im Feld der Instrumental- und Gesangspädagogik. Musikbezogene Berufe (beispielsweise „Musikwissenschaftler“, „Dirigent“, „Berufsmusiker im Orchester“, „freiberufliche Musikerin“, „Blasinstrumentenbauer“), die nicht mit einer Lehrtätigkeit in Verbindung stehen, machen nur 0,9% bei den Müttern und 1,9% bei den Vätern aus. In einer Gegenüberstellung von Lehrberuf (jenseits der Musik) und „musikbezogener Beruf“ zeigt sich, dass erstgenanntem klar der Vorrang zukommt: 21,5% der Mütter und 14,1% der Väter arbeiten als Lehrpersonen, hingegen sind 11,7% der Mütter und 12,9% der Väter im musikbezogenen Bereich beschäftigt.

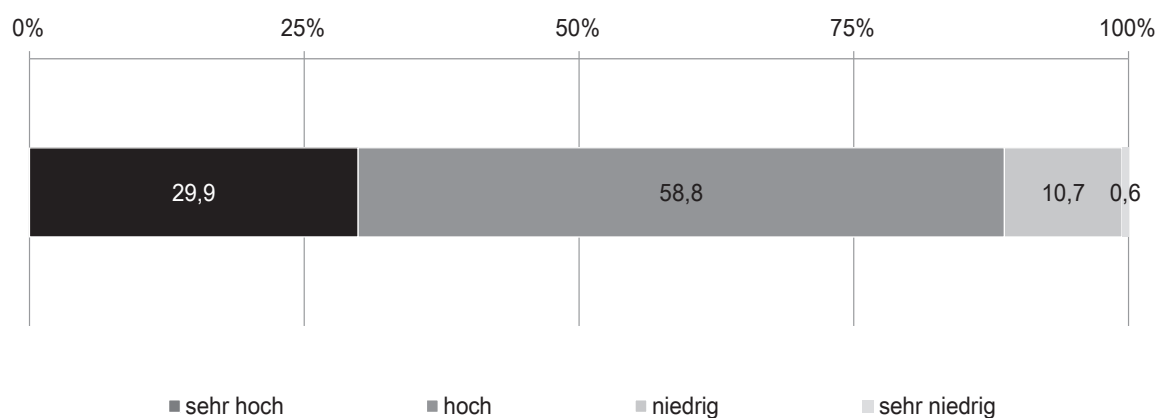
²³ In der Auswertung unberücksichtigt blieben jene Personen, welche bei den Elternteilen die Antwortoption „nicht beantwortbar“ wählten.

Tabelle 6: Kategorisierte Berufe der Eltern, Angaben in Prozent (Mutter: n=428, Vater: n=418)

Kategorisierte Berufe	Mutter	Vater
Lehrberuf	21,5	14,1
Musiklehrberuf	4,7	4,3
Lehrberuf innerhalb der Instrumental-/Gesangspädagogik	6,1	6,7
Musikbezogener Beruf	0,9	1,9
Anderer Beruf	65,9	70,6
Pension	0,9	2,4

Die abschließende interessierende Fragestellung zielt auf das Ansehen des LehrerInnenberufs in der Herkunftsfamilie ab. Vermutlich mitbedingt durch die „LehrerInnen-dominanz“ im Elternhaus fällt die diesbezügliche Einschätzung der Studierenden äußerst positiv aus: 88,7% der Studierenden bezeichnen es als „sehr hoch“ und „hoch“, 11,3% als „niedrig“ und „sehr niedrig“.²⁴

Grafik 2: Stellenwert des Lehrberufs im Elternhaus (n=468)



Ein signifikanter und mäßig starker Zusammenhang lässt sich zwischen dem Ansehen des Lehrberufs und der beruflichen Tätigkeit von Mutter und Vater ablesen²⁵: Für Elternhäuser, in welchen Mutter oder Vater ihr bzw. sein Arbeitsfeld als MusiklehrerIn im Klassenunterricht, als Instrumental- bzw. GesangspädagogIn oder als Lehrpersonen jenseits der Musik findet, wird dieses höher erachtet als für jene, in welchen die El-

24 Ein vergleichbares Ergebnis ist in der Studie von Bailer dokumentiert: Nahezu alle der befragten 30 dienstjungen Musiklehrerinnen und -lehrer betonten in den Interviews, dass der Lehrberuf im Elternhaus positiv besetzt war und dieser als anstrebenswert galt (vgl. Bailer 2005, S. 28f).

25 Mütter: Spearmans $r=0,271$; Väter: Spearmans $r=0,285$

tern anderen Berufen nachgehen. Beispielsweise konnte kein Elternhaus mit Lehrer-Vätern identifiziert werden, für welches die Antwortmöglichkeiten „niedrig“ oder „sehr niedrig“ gewählt wurde.

Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass in Elternhäusern mit hohem Bildungsniveau der Lehrberuf mehr Anerkennung erfährt als in jenen mit geringerem Bildungsstatus von Mutter und Vater.²⁶ Die statistischen Berechnungen belegen einen signifikanten, aber schwachen Zusammenhang.²⁷

Die Daten zu den musikalischen Aktivitäten der Eltern sowie zu ihrem Bildungshintergrund zeigen auf, dass die Befragten der vorliegenden Untersuchung überwiegend in bildungsnahen Familien aufwuchsen, welche über entsprechendes inkorporiertes und institutionalisiertes Kulturkapital (vgl. Bourdieu 1983, S. 187–191) verfügten und somit Rahmenbedingungen bereitstellten, den Weg zu einer musikbezogenen tertiären Bildungseinrichtung zu ebnen.

26 Die höchsten abgeschlossenen Ausbildungen wurden in drei Gruppen zusammengefasst: Pflichtschule, Lehre, berufsbildende mittlere Schule; allgemein- und berufsbildende höhere Schule, Meisterausbildung; Fachhochschule, Kolleg/Akademie, Universität.

27 Mütter: Spearmans $r=0,162$; Väter: Spearmans $r=0,160$

4 Musiklernen und musikalische Aktivitäten der Studierenden in Kindheit und Jugend

Das vorliegende Kapitel wendet sich dem Musiklernen vor Studienbeginn zu. Im ersten Abschnitt stehen die in Kindheit und Jugend erlernten Instrumente (einschließlich Spieldauer und Lernkontext) sowie der Musikunterricht im Rahmen der Primar- und Sekundarusbildung im Zentrum des Interesses. Der zweite Abschnitt dokumentiert, mit welcher Häufigkeit Singen, Musizieren, Musikhören und Tanzen ausgeübt wurden sowie welche Musikstile und -gattungen die Umgangsweisen dominierten. Im abschließenden Abschnitt wird der Fokus auf die Zulassungsprüfung gerichtet und der Frage nachgegangen, welche Lernkontexte zur Vorbereitung auf die künstlerischen Teilprüfungen überwiegend genutzt wurden.

4.1 Erlernte Instrumente und formale schulische Ausbildung

Um die instrumentale und vokale Praxis vor Studienbeginn in Erfahrung zu bringen, wurden die Studierenden im Erhebungsbogen gebeten, jene (maximal fünf) Instrumente (bzw. auch Gesang, Chor) anzuführen, mit welchen sie sich länger als ein Jahr beschäftigten. Zudem interessierten die Spieldauer sowie der Ausbildungskontext (mit den vorgegebenen Antwortoptionen „institutionalisierter Unterricht“, „Privatunterricht oder Kurse“, „autodidaktisch“).

In der Fachliteratur finden sich Hinweise darauf, dass musikalische Werdegänge von Studierenden des Lehramts Musik bzw. von Musiklehrerinnen und Musiklehrern tendenziell von mehreren Instrumenten begleitet werden und sich die musikalische Praxis nicht ausschließlich auf ein Instrument bzw. auf Gesang konzentriert (vgl. u. a. Hörmann 1981, S. 107f; BMWFK 1995b, S. 60; Bailer 2005, S. 34). Darüber hinaus verlangt die Zulassungsprüfung für das Lehramtsstudium Musikerziehung, dass die künstlerische Eignung nicht nur für das künstlerische Hauptfach, sondern auch für ein Tasteninstrument und Gesang (sofern nicht als Hauptfach gewählt) nachzuweisen ist. Somit kann vermutet werden, dass ein umfangreiches und vielfältiges Instrumentarium die musikalische Sozialisation der Studierenden mitbestimmte.

Die Befragten der vorliegenden Untersuchung führten 1694 Instrumente¹ an, welche sie in ihrer Kindheit und/oder Jugend ein Jahr und länger spielten.² Kongruent zur oben festgehaltenen Annahme finden sich jene 67 Personen, welche ein oder zwei „Instrument(e)“ nannten, in der Minderzahl: 136 Studierende gaben drei, 155 Studierende vier und 109 Studierende fünf „Instrumente“ an. Das Ergebnis, dass auf jede befragte Person durchschnittlich 3,6 „Instrumente“ entfallen, kann als Beleg für die breit ausgerichtete instrumentale und vokale Praxis der Studierenden betrachtet werden.

Wie aus Tabelle 7 ersichtlich, nehmen auf quantitativer Ebene die Tasteninstrumente (101,3%)³ eine Vorrangstellung ein (an den obersten Stellen: Klavier und Orgel), mit deutlichem Abstand folgen Holzblasinstrumente mit 62,8% (an den obersten Stellen: Blockflöte und Querflöte), Gesang (58,5%) und Chor (46,5%). Während Zupfinstrumente (an den obersten Stellen: Gitarre, E-Gitarre) noch 40% ausmachen, fallen Streichinstrumente (an den obersten Stellen: Violine und Violoncello) mit 25,1% sowie Blechblasinstrumente (an den obersten Stellen: Trompete und Horn) mit 18,2% klar ab. Mit Werten unter zehn Prozent rangieren Schlaginstrumente (7,9%) sowie Chor- und Ensembleleitung (1,9%). Die Nennungen von drei Befragten „Musik-Tanz-Theater“, „Tanz“ (2 Nennungen) wurden in die Kategorie „Sonstiges“ eingereiht.

Tabelle 7: Gespielte Instrumente in Kindheit und Jugend (n=467)

Gruppierte „Instrumente“	Prozentwert
Holzblasinstrumente	62,8
Blechblasinstrumente	18,2
Streichinstrumente	25,1
Schlaginstrumente	7,9
Tasteninstrumente	101,3
Zupfinstrumente	40,0
Chor-/Ensembleleitung	1,9
Gesang	58,5

Auch der Zeitraum der Beschäftigung mit den „Instrumenten“ weist darauf hin, dass die musikalische Praxis längere Phasen der Kindheit und Jugend begleitete. Die

1 Die Begrifflichkeit „Instrument“ schließt im vorliegenden Abschnitt Gesang, Chor, Chor- und Ensembleleitung mit ein und wird unter Anführungszeichen gesetzt.

2 In die Auswertung der Daten wurden auch jene Instrumente (einschließlich Gesang, Chor, Ensembleleitung) aufgenommen, bei welchen der Zeitraum von einem Jahr vermerkt war.

3 Aufgrund der Mehrfachnennungen wurde für die Prozentberechnung nicht die Anzahl der befragten Studierenden zu Grunde gelegt, die Basis bildet die Gesamtanzahl der Instrumente.

für 1650 „Instrumenten“ vorliegende Spieldauer belegt, dass auf jedes „Instrument“ durchschnittlich 6,7 Jahre entfallen;⁴ das Maximum liegt bei 28 Jahren, das Minimum bei einem Jahr.

Werden die in Kindheit und Jugend gespielten „Instrumente“ mit dem Ausbildungskontext (dieser liegt für 1632 „Instrumente“ vor) in Verbindung gebracht, lässt sich folgendes Bild ablesen: Drei Viertel der angeführten Nennungen mit Lernkontext (75,7%) implizieren institutionalisierten Unterricht, 13,1% Privatunterricht und 11,2% autodidaktisches Lernen. Wenngleich Befunde einer österreichischen Vergleichsstudie aus dem Jahre 1995 dem Privatunterricht „eine relativ geringe Rolle für die musikalische Vorbildung“ (BMWFK 1995b, S. 53) von Studierenden der Musikerziehung zuweisen⁵, so fallen die fast gleichen Prozentwerte von Privatunterricht und selbstverantwortetem Lernen ins Auge.

In einer detaillierten Betrachtung der Instrumentengruppen (vgl. Tabelle 8) zeigt sich, dass bei Holzblas-, Blechblas-, Streich-, Schlag- und Tasteninstrumenten der Unterricht an Bildungseinrichtungen überwiegt, die Streichinstrumente repräsentieren jene Gruppe, welche fast ausnahmslos an Musikschulen, Konservatorien, Schulen mit musikalischem Schwerpunkt etc. gebunden sind. Privatunterricht und Kurse spielen quantitativ eine größere Rolle als autodidaktisches Lernen – lediglich bei den Blechblasinstrumenten halten sich die beiden Ausbildungskontexte nahezu die Waage. Zupfinstrumente nehmen insofern eine Sonderstellung ein, als sie von allen Instrumentengruppen den größten Anteil an autodidaktisch und zugleich den geringsten Anteil an institutionalisierten Unterricht besuchenden Lernenden aufweisen.⁶ Fertig-

4 Wenngleich die in Kindheit und Jugend gespielten Instrumente nicht mit jenen an der Universität belegten deckungsgleich sein müssen, sei als Bezugsrahmen an die Ergebnisse der Forschungsarbeit „Die musikalische Vorbildung der Studierenden an den Musikhochschulen in Wien, Salzburg und Graz“ erinnert, in welcher u. a. die Ausbildungsdauer auf den Instrumenten für Studierende des Lehramtsstudiums Musikerziehung errechnet wurde: Der Median für das Erstinstrument liegt bei neun Jahren, für das Zweitinstrument bei vier und für das Drittinstrument bei 2,5 Jahren (vgl. BMWFK 1995b, S. 22).

5 In der Forschungsarbeit „Die musikalische Vorbildung der Studierenden an den Musikhochschulen in Wien, Salzburg und Graz“ ist nachzulesen, dass die instrumentale Ausbildung bei 75% der befragten Lehramtsstudierenden an einer Musikschule, bei 37% an einem Konservatorium, bei 28% im Privatunterricht, bei 10% an einer Musikhochschule und bei 18% an einem Musikgymnasium bzw. Gymnasium mit musikalischem Schwerpunkt stattfand. Auch wenn autodidaktisches Lernen ausgespart blieb, ist die Dominanz des institutionellen Instrumentalunterrichts offenkundig.

6 Tendenziell vergleichbare Befunde finden sich in älteren empirischen Untersuchungen von LehramtskandidatInnen, in welchen für Zupfinstrumente überwiegend autodidaktisches Lernen sowie für Holz- und Streichinstrumente Instrumentalunterricht geortet wird (vgl. Linke 1982, S. 43; Pickert 1992, S. 63).

keiten und Kenntnisse in Chor- und Ensembleleitung basieren mehrheitlich auf dem Lernen an institutionellen Ausbildungsstätten. Die Gesangsausbildung ist im Unterschied zur Chorpraxis vermehrt mit dem Privatunterricht und Kursen sowie mit dem Selbststudium verknüpft.

Das Faktum, dass gut drei Viertel der von den Befragten angeführten „Instrumente“ an Musikschulen, Konservatorien etc. erlernt wurden, scheint in Zusammenhang mit dem österreichweit professionell organisierten Musikschulwesen zu stehen. Da die Musikschulen überwiegend von öffentlichen Mitteln getragen werden und privaten wie kommerziellen Anbietern eine vergleichsweise geringe Bedeutung zukommt, verwundert es nicht, dass nur 13% der „Instrumente“ an Privatunterricht oder Kurse gebunden sind. Der vergleichsweise geringe Anteil von autodidaktisch erlernten „Instrumenten“ deutet darauf hin, dass die instrumentale und vokale Ausbildung mit finanziellen Aufwand verbunden war, der schließlich den Zugang zu einem universitären Studium ermöglichte.

Tabelle 8: Erlernte Instrumente in Kindheit und Jugend und Ausbildungskontext, Angaben in Prozent (n=467)

Gruppierte „Instrumente“	Institutionalisierter Unterricht	Privatunterricht, Kurse	autodidaktisch
Holzblasinstrumente	85,7	11,1	3,2
Blechblasinstrumente	81,3	10,0	8,3
Streichinstrumente	95,7	2,6	1,7
Schlaginstrumente	84,8	9,1	6,1
Tastensinstrumente	80,2	12,5	7,3
Zupfinstrumente	46,4	13,4	40,2
Chor-/Ensembleleitung	66,7	11,1	22,2
Gesang	62,1	22,2	15,7
Chor	80,0	12,9	7,1

Der abschließende Teil des vorliegenden Abschnitts wendet sich der formalen schulischen Ausbildung und dem Musikunterricht zu. Es interessiert zu einem, ob die von den Studierenden im primären und sekundären Bildungsbereich absolvierten Schulen musikalisch ausgerichtet waren, und zum anderen, wie viele Jahre die Studierenden Musik im Klassenunterricht nach der Volksschule besucht hatten.

Während die Volksschulen mit musikalischen Schwerpunkt nur 5,9% des Samples ausmachen, steigt der prozentuale Anteil in der Sekundarstufe deutlich: Von jenen

187 Personen, welche sich für eine Haupt- bzw. eine Neue Mittelschule entschieden hatten, wählten 28,9% eine mit Fokus Musik. Für die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen ist ein nahezu identischer Wert von 29,4% ablesbar. Die Sekundarstufe II an allgemeinbildenden höheren Schulen war bei immerhin 55,2% der Befragten musikspezifisch geprägt, im Bereich der berufsbildenden höheren Schulen für nur zwei Personen.

Die Kontinuität des erlebten Musikunterrichts ist bei 86,6% der Befragungsgruppe offensichtlich – sie erhielten nach der Volksschule acht bis zehn Jahre Musikunterricht. Bei den restlichen 58 Personen (13,4%) ist innerhalb der Schullaufbahn eine Dauer von einem bis sieben Jahr(e) (am häufigsten genannt wurden vier Jahre) konstatierbar.

Das Faktum, dass 29,2% der Befragten in der Sekundarstufe I und 58,7% in der Sekundarstufe II eine Schule mit musikspezifischer Ausprägung absolvierten und dass bei 87% der Musikunterricht über acht und mehr Jahre im Stundenplan vertreten war, verweist auf eine entsprechende musikalische Vorbildung der Studierenden in formalen Bildungseinrichtungen und ebnet zugleich den Weg in Richtung Lehramtsstudium Musikerziehung.

4.2 Musikalische Aktivitäten, Musikstile und -gattungen

Die vor Studienbeginn erlernten und gespielten Instrumente sowie die gesangliche Praxis der Studierenden lassen vermuten, dass musikalischen bzw. musikbezogenen Aktivitäten entsprechende Bedeutung beigemessen wurde. Die Auswertung der Daten auf die Frage, mit welcher Häufigkeit Singen, Musizieren, Hören und Tanzen in der Kindheit ausgeübt wurden (vgl. Tabelle 9), belegt die Präzedenz des Musizierens (96,4% führten „sehr häufig“ und „häufig“ an), gefolgt von der Musikrezeption (85,5%), dem Singen (85,1%) und – mit großem Abstand – dem Tanzen (38,9%). In der Phase der Jugend steigen die Prozentsätze an und rangieren beim Musizieren, Singen und Hören zwischen 98,3% und 90,1%. Das Tanzen fällt gegenüber den anderen Aktivitäten wiederum deutlich ab (46,5% „sehr häufig“ und „häufig“).⁷

⁷ Auch in der Befragung von 50 Jugendlichen, welche die 12. Schulstufe von Tiroler Gymnasien besuchten, stellte sich heraus, dass die Erinnerungen an das Tanzen – im Unterschied zum Singen, Musizieren und Hören – sowohl im schulischen wie im außerschulischen Kontext äußerst spärlich ausfallen (vgl. Langer/Preyer/Waldauf 2006, S. 79, 116, 130, 142).

Die Daten zu den musikalischen Aktivitäten vor Studienbeginn belegen somit, dass mit der instrumentalen und vokalen Praxis, dem Musikhören sowie dem Tanzen in der Kindheit ein Grundstein gelegt, der in der Phase der Jugend intensiviert wurde und schließlich zum Lehramtsstudium Musikerziehung führte.

Tabelle 9: *Musikalische Aktivitäten in Kindheit und Jugend, Angaben in Prozent (n=mindestens 460)*

	Kindheit		Jugend	
	„sehr häufig“ und „häufig“	„selten“ und „nie“	„sehr häufig“ und „häufig“	„selten“ und „nie“
Singen	85,1	14,9	90,1	9,9
Musizieren	96,4	3,6	98,3	1,7
Hören	85,5	14,5	96,1	3,9
Tanzen	38,9	61,1	46,5	53,5

In einem nächsten Schritt wird der Frage nachgegangen, welche Musikstile und -gattungen die musikalische Praxis der Befragten in Kindheit und Jugend dominierten. Im Fragebogen standen jene Kategorien zur Auswahl, welche auch den Befragten für die Einschätzung der Musikgenres ihrer Familienmitglieder und Bezugspersonen vorgelegt wurden (siehe Abschnitt 3.2): Blas- und Marschmusik, geistliche Musik, Jazz, Kinderlieder, Klassische Musik (im Sinne der Tradition der europäischen Kunstmusik), Musical, Oper, Operette, Pop-/Rockmusik, Schlager, Volksmusik, Word Musik, zeitgenössische Musik sowie die offene Antwortmöglichkeit „weitere“. Die Ergebnisse werden anhand der fünf am häufigsten genannten Genres interpretiert.

Das Singen in der Kindheit (vgl. Tabelle 10) wird – nicht unerwartet – wesentlich von Kinderliedern bestimmt (83,6%). Mit klarem Abstand folgen Pop-/Rockmusik (42,6%), geistliche Musik (40,3%), Volksmusik (34,7%) und Musical (27,7%). Als weitere Musikstile und -gattungen, welche nicht kategorisiert wurden, wurden „Chormusik“, „einfache Chorstücke (verschiedene Stile)“, „Filmmusik“, „volkstümliche Musik“ (2 Nennungen) sowie „Weihnachtslieder“ angeführt. Das Musizieren konzentrierte sich vornehmlich auf die Klassische Musik (59,3%), auf den nachfolgenden Rängen reihen sich Kinderlieder (47,1%), Volksmusik (35,3%), Blas- und Marschmusik (32,4%) sowie Rock-/Popmusik (26%) ein. Unter der offenen Antwortmöglichkeit wurde das Musizieren von Weihnachtsliedern genannt. Die Musikrezeption bezog sich überwiegend auf Rock-/Popmusik (71,6%). Ca. die Hälfte der Befragungsgruppe bringt das Musikhören mit Kinderliedern (53,1%), Klassischer Musik (52,7%), Musical (50,7%) sowie Volksmusik (46,2%) in Verbindung. Beim Tanzen finden sich auf den obersten Plätzen

der Rangreihe mit fast identischen Werten Rock-/Popmusik (22,6%) und Volksmusik (22,5%). Rang drei bis fünf nehmen Kinderlieder (14,1%), Schlager (13,9%) und Musical (9,2%) ein.

Die Ergebnisse spiegeln wider, dass eine Pluralität an Musikstilen und -gattungen vorherrscht, welche die Bandbreite von sog. Ernster Musik, Volksmusik und Populärmusik umfasst. Wenngleich sich die Ränge der Musikstile und -gattungen beim Singen, Musizieren, Hören und Tanzen unterscheiden, ist ablesbar, dass Kinderlieder, Rock-/Popmusik, Volksmusik und Musical die Kindheit der befragten Studierenden maßgeblich begleiteten.

Tabelle 10: Musikstile und -gattungen in der Kindheit, Mehrfachnennungen, Angaben in Prozent (n=mindestens 417)

Musikstile	Singen	Musizieren	Hören	Tanzen
Blas- und Marschmusik	5,1	32,4	36,2	5,3
Geistliche Musik	40,3	22,2	33,3	0
Jazz	4,9	11,7	29,2	3,2
Kinderlieder	83,6	47,1	53,1	14,1
Klassische Musik	17,4	59,3	52,7	4,5
Musical	27,7	9,4	50,7	9,2
Oper	6,0	2,6	30,9	0,4
Operette	3,2	2,1	25,2	1,1
Pop-/Rockmusik	42,6	26,0	71,6	22,6
Schlager	16,8	11,8	33,5	13,9
Volksmusik	34,7	35,3	46,2	22,5
World Music	7,2	5,5	19,2	4,9
Zeitgenössische Musik	4,9	9,8	16,0	2,8

In der Phase der Jugend (vgl. Tabelle 11) erfolgte das Singen vorrangig im Bereich der Rock-/Popmusik (64,2%), der geistlichen Musik (52,5%), der Klassischen Musik (48%), des Musicals (44,1%) und der Volksmusik (35,1%). Als offene, nicht nach-codierte Textantworten wurden „volkstümliche Musik“ (2 Nennungen), „Chormusik“, „Oberkrainer Musik“ sowie „Tanzmusik“ angeführt. Die instrumentale Praxis zielte wesentlich auf Klassische Musik (78,9%) ab, klar dahinter finden sich Rock-/Popmusik (51%), Blas- und Marschmusik (42%), Volksmusik (40,7%) sowie geistliche Musik (35,8%). Auch bei der Musikrezeption hält Rock-/Popmusik mit 84% die Vormachtstellung, dahinter rangieren Klassische Musik und Musical mit 70,6% bzw. 60,8%. Im Unterschied zur Kindheit gewinnen Jazz (55,4%) und Oper (51,4%) quantitativ an

Bedeutung. Ebenso wie beim Musizieren wurde „Filmmusik“ als weiteres Genre genannt. Als tanzbare Musik in der Jugend präsentieren sich Rock-/Popmusik (28,3%), Volksmusik (21,6%), Schlager (14,4%), Musical (9,8%) sowie Blas- und Marschmusik (6,4%). Fern der im Fragebogen aufgelisteten Musikgenres wurden „Lateinamerikanische Tanzmusik“, „Tanzmusik (Standards und Latin)“ mit 2 Nennungen, „Tanzschulmusikmischung“ sowie „klassische Tanzmusik“ angeführt.

Für die Phase der Jugend lässt sich festhalten, dass die für die Kindheit konstatierte Vielfalt an Musikstilen und -gattungen bestehen bleibt, dass Rock-/Popmusik beim Singen, Hören und Tanzen zur dominierenden wird, dass Klassische Musik an Zuwachs gewinnt und dass neue Genres wie Jazz und Oper an die oberen Stellen der Musikrezeption rücken.

Augenfällig erscheinen die hohen Prozentsätze der geistlichen Musik beim Singen und Musizieren. In eine ähnliche Richtung verweisen die Befunde zu den pädagogischen (Vor-)Erfahrungen der Studierenden (siehe Abschnitt 5.3): 49% der Befragten nennen Lernerfahrungen im Kontext der Kirche, welche sie vor der universitären Ausbildung sammelten. Auch die Ergebnisse der Forschungsarbeit von Siedenburg belegen die Affinität der Musikstudierenden zum kirchlichen Umfeld: 50% der 296 befragten Personen bestätigten, im Jugendalter „oft“ oder „manchmal“ im Rahmen der Kirchengemeinde musiziert zu haben (vgl. Siedenburg 2009, S. 338). Einschränkend muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass die instrumentale Praxis „nicht grundsätzlich im Zusammenhang mit traditioneller Kirchenmusik“ stand (Siedenburg 2009, S. 207). Inwiefern „die Kirche als Instanz der musikalischen Sozialisation“ (Siedenburg 2007, S. 207) auch für die Befragten der vorliegenden Untersuchung gelten mag, kann aufgrund des Datenmaterials nicht hinreichend geklärt werden, wenngleich sich Hinweise darauf finden.

Tabelle 11: Musikstile und -gattungen in der Jugend, Mehrfachnennungen, Angaben in Prozent (n=mindestens 417)

Musikstile	Singen	Musizieren	Hören	Tanzen
Blas- und Marschmusik	8,5	42,0	35,8	6,4
Geistliche Musik	52,5	35,8	36,2	0,2
Jazz	17,5	34,3	55,4	3,8
Kinderlieder	20,3	10,7	8,5	0,2
Klassische Musik	48,0	78,9	70,6	6,2
Musical	44,1	25,2	60,8	9,8
Oper	16,8	9,0	51,4	0,2
Operette	10,0	9,0	36,0	0,6
Pop-/Rockmusik	64,2	51,0	84,0	28,3
Schlager	17,5	13,7	27,5	14,4
Volksmusik	35,1	40,8	40,7	21,6
World Music	10,7	8,7	29,6	5,5
Zeitgenössische Musik	10,7	24,9	27,9	3,2

4.3 Vorbereitung auf die Zulassungsprüfung

Vor der Zulassung zum Lehramtsstudium Musikerziehung haben die ZulassungswerberInnen im Rahmen einer aus mehreren Teilen bestehenden Prüfung u. a. den Nachweis ihrer künstlerischen Eignung zu erbringen. Trotz unterschiedlicher Bestimmungen ist es an allen vier österreichischen Studienstandorten obligatorisch, im künstlerischen Hauptfach sowie auf einem Tasteninstrument und in Gesang (sofern diese nicht als künstlerische Hauptfächer gewählt wurden) eine Prüfung abzulegen. Abhängig vom künstlerischen Hauptfach können/müssen auf einem weiteren bzw. weiteren Instrument(en) entsprechende Fertigkeiten gezeigt werden. Im vorliegenden Abschnitt wird der Frage nachgegangen, welche Lernkontexte überwiegend zur Vorbereitung auf die künstlerischen Teilprüfungen genutzt wurden.

Die Studierenden wurden im Erhebungsbogen gebeten, in einer halboffenen Frage das Instrument/die Instrumente⁸ „in der Bezeichnung laut Studienplan“ einzutragen und sich – neben Gesang – für einen angeführten Ausbildungskontext („institutionalisierter Unterricht“, „Privatunterricht oder Kurse“, „autodidaktisch“, „ohne Vorberei-

⁸ Die Begrifflichkeit „Instrument“ umfasst auch künstlerische Hauptfächer wie „Chorleitung“, „Tanz“ etc.

tung“) zu entscheiden. Dabei wurde nicht differenziert, ob es sich um ein künstlerisches Hauptfach oder um ein künstlerisches Nebenfach/Pflichtfach handelt.

Im Gesamten betrachtet wurden 819 Instrumente bzw. künstlerische Hauptfächer genannt, auf denen eine Prüfung abgelegt wurde. Die Vormachtstellung nehmen – den österreichweiten Bestimmungen entsprechend – die Tasteninstrumente ein (103,4%)⁹, gefolgt von Holzblas- (31,2%), Zupf- (17,5%), Streich- (13,7%), Blechblas- (10,8%) und Schlaginstrumenten (4%).¹⁰ Chorleitung, Ensemblespiel und Ensembleleitung, Ensembleleitung vokal/instrumental (diese sind ausschließlich als künstlerische Hauptfächer zu wählen) rangieren mit 4,3% am unteren Ende der Skala.

Augenfällig ist der geringe Anteil an Instrumenten/Gesang der Popularmusik/des Jazz: Während E-Bass, E-Gitarre, Klavier – Jazz, Saxophon Popularmusik, Schlagzeug, Tasteninstrumente Popularmusik mit 8,8% im Instrumentenpool vertreten sind, führen nur mehr 2,2% der Befragten an, die Gesangsprüfung für „Gesang Popularmusik“ „Jazzgesang“ oder „Jazz- und Popgesang“ absolviert zu haben. Dieser Nachrang auf quantitativer Ebene ist durch das Faktum, dass im Befragungszeitraum nicht an allen vier Studienstandorten Instrumente/Gesang der Popularmusik/des Jazz angeboten wurden, mitbestimmt.

Was den Ausbildungskontext betrifft, lässt sich folgendes Bild ablesen: Während sich bei Gesang die Prozentsätze auf die jeweiligen Lernkontexte relativ homogen verteilen, überwiegt beim instrumentalen Lernen der institutionalisierte Unterricht: 29,4% der Befragten nennen für Gesang die Lernorte Musikschule, Konservatorium etc., 38,6% verweisen auf Privatunterricht oder Kurse und 28% auf autodidaktisches Lernen. Das instrumentale Lernen einschließlich der künstlerischen Hauptfächer Chor-/Ensembleleitung erfolgte bei 63,5% der Studierenden institutionell, bei 21,1% auf privater Ebene oder in Kursen und 14,3% eigneten sich die entsprechenden Fertigkeiten eigeninitiativ an. Bei jenen 4% (Gesang) bzw. 1,1% (Instrumente, Chor-/Ensembleleitung) der Befragungsgruppe, die angaben, ohne Vorbereitung die Prüfung in Angriff genommen zu haben, kann vermutet werden, dass sie aufgrund eines anderen

9 Aufgrund der Mehrfachnennungen wurde für die Prozentberechnung nicht die Anzahl der befragten Studierenden zu Grunde gelegt, die Basis bildet die Gesamtanzahl der Instrumente.

10 Diese Rangreihe findet sich auch bei den in Kindheit und Jugend gespielten Instrumenten der Studierenden (siehe Abschnitt 4.1) sowie bei den Hauptinstrumenten der von Siedenburg befragten Lehramtsstudierenden (vgl. Siedenburg 2009, S. 283).

künstlerischen Studiums über das geforderte Eingangsniveau verfügten, sodass für die Zulassungsprüfung zum Lehramt keine speziellen Vorkehrungen zu treffen waren.

In einer detaillierten Betrachtung der einzelnen Instrumentengruppen fällt auf (vgl. Tabelle 12), dass Holzblas- und Streichinstrumente in enger Verbindung mit institutionalisiertem Unterricht stehen (82% bzw. 72,1%), Zupfinstrumente bilden hingegen jene Instrumentengruppe, welcher am häufigsten der autodidaktische Lernkontext zugeordnet wird (30,8%).¹¹

Werden ausschließlich Instrumente/Gesang aus dem Bereich Populärmusik/Jazz in den Blick genommen, so manifestiert sich bei ersteren mehrheitlich die Anbindung an musikbezogene Bildungseinrichtungen (59%), immerhin ein Drittel der Befragten brachte sich die Fertigkeiten auf entsprechendem Niveau selbst bei. Bei Gesang fallen die Ergebnisse klar zugunsten des autodidaktischen Lernens (50%) aus, gefolgt vom Privatunterricht oder von Kursen (40%) und dem institutionalisierten Unterricht (10%).

Die Daten zur Vorbereitung auf die Zulassungsprüfung belegen bei den Instrumenten sowie Chor-/Ensembleleitung das Primat des institutionellen Unterrichts. Doch in einem Vergleich mit den Instrumenten, welche in Kindheit und Jugend gespielt wurden, zeigt sich, dass Privatunterricht und Kurse (bei Blech-, Streich-, Schlag-, Tasten und Zupfinstrumenten sowie Chor-/Ensembleleitung und Gesang) vermehrt genutzt wurden, um über die Eingangsvoraussetzungen zum Studium zu verfügen. Auch das autodidaktische Lernen gewinnt quantitativ an Bedeutung: Mit Ausnahme der Schlag- und Zupfinstrumente sowie Chor-/Ensembleleitung liegen die Prozentwerte höher als bei den gespielten Instrumenten vor Studienbeginn. Die Daten lassen somit erkennen, dass gezielt Privatunterricht in Anspruch genommen und Kurse belegt wurden, um das Ausleseverfahren für sich positiv zu entscheiden. Die tendenziell höheren Werte beim autodidaktischen Lernen lassen auch die Vermutung zu, dass Instrumente neu erlernt wurden, um einerseits den Bestimmungen zur Zulassung gerecht zu werden und um andererseits mit der instrumentalen Pluralität die Chancen auf eine bessere Gesamtleistung zu erhöhen. Zudem ist festzuhalten, dass das Niveau bei den künstlerischen Teilprüfungen entsprechend hoch ist, sodass eine gezielte Vorbereitung, die oft mit finanziellem Aufwand einhergeht, nahezu zwingend erforderlich ist.

¹¹ Tendenziell vergleichbare Befunde spiegeln jene älterer Befragungen von LehramtskandidatInnen wider, in welchen für Zupfinstrumente überwiegend autodidaktisches Lernen sowie für Holz- und Streichinstrumente Instrumentalunterricht geortet wird (vgl. Linke 1982, S. 43; Pickert 1992, S. 63).

Ob bzw. inwiefern die vermehrte Wahl von Instrumenten/Gesang im Bereich der Populärmusik/des Jazz, die durch die erweiterten Angebote der Universitäten in den letzten Jahren möglich wurde, eine Veränderung der Lernkontexte mit sich bringen würde, bleibt an dieser Stelle eine offene Frage.

Tabelle 12: Vorbereitung auf die künstlerischen Teilprüfungen, Mehrfachnennungen, Angaben in Prozent (n=468)

	<i>Institutionali- sierter Unterricht</i>	<i>Privatunter- richt, Kurse</i>	<i>autodidak- tisch</i>	<i>ohne Vorbereitung</i>
Gesang	29,4	38,6	28,0	4,0
Holzblasinstrumente	82,0	11,5	6,5	0,0
Blechblasinstrumente	66,6	16,7	10,4	6,2
Streichinstrumente	72,1	19,7	8,2	0,0
Schlaginstrumente	66,7	22,2	1,1	0,0
Tasteninstrumente	60,7	23,7	15,1	0,5
Zupfinstrumente	46,2	20,5	30,8	2,6
Chor-/Ensembleleitung	26,3	52,6	15,8	5,3

5 Ausgewählte Faktoren im Rahmen des Berufswahlprozesses

In diesem Kapitel wird der Fokus auf einen begrenzten Abschnitt im Rahmen des Berufswahlprozesses¹ gerichtet, dessen vorläufiger Endpunkt mit der Aufnahme des Lehramtsstudiums Musikerziehung markiert ist. Im Rahmen der Studienwahlmotivik interessieren sowohl singuläre Motive, aber auch Motivbündel, welche zum Studium leiteten, sowie der Zeitpunkt, zu dem die Studienwahl getroffen wurde. Der anschließende Abschnitt versucht jene – mit dem Lehrberuf kompatiblen – Erfahrungen im Vorfeld der universitären Lehrerbildung aufzuspüren, welche die Studierenden in pädagogischen Kontexten (beispielsweise in der Kinder- und Jugendarbeit) sammelten. Mit der Umschreibung „(musik-)pädagogische Zukunftsperspektiven“ wird der Frage nachgegangen, mit welcher Wahrscheinlichkeit musikpädagogische und künstlerische Berufe zu Studienbeginn angestrebt werden. Der letzte Abschnitt führt schließlich zu einer Typisierung bzw. zu spezifischen Profilen von Studierenden und zeigt auf, inwiefern Studienwahl, pädagogische (Vor-)Erfahrungen und berufliche Pläne miteinander verwoben sind.

5.1 Motive für die Wahl des Lehramtsstudiums Musikerziehung

Studien- und Berufswahlmotive wurden in empirischen musikpädagogischen Studien seit den 1970er Jahren wiederholt in den Blick genommen.² Die vorliegenden Ergebnisse dürfen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich die der jeweiligen Untersuchung zugrundeliegende Forschungsperspektive, Befragungsgruppen (Stu-

1 Der dem vorliegenden Kapitel zugrundeliegende Begriff der Berufswahl wird als komplexer Prozess umschrieben, der „im Prinzip mit den ersten kindlichen Berufswünschen beginnt und mit dem endgültigen Rückzug aus dem Berufsleben endet“ (Bergmann 2004, S. 345) und der sich gegen das Verständnis von Berufswahl als punktueller und einmaliger Entscheidung, welche für das gesamte Berufsleben getroffen wird, wendet. Die „schrittweise Entwicklung beruflicher Vorstellungen“ (Neuhaus 2008, S. 23) verdeutlicht, dass die Studienwahl per se keineswegs die Berufswahl impliziert, und dass die Festlegung auf ein Studium als Abschluss des Studienwahlprozesses zu betrachten ist.

2 Vgl. Zimmerschied 1978, Hörmann 1981, Pfeiffer 1992, Pickert 1992, Bastian 1995, BMWFK 1995a, Jank 1995, Bailer 1999, Hansmann 2001, Bailer 2002, Bailer 2005, Neuhaus 2008, Siedenburg 2009, Weiß/Kiel 2010, Heyer 2016

dierende divergenter Studiengänge, Musiklehrkräfte an verschiedenen Schultypen) und Erhebungsinstrumente unterscheiden. Die mehr oder minder enge Forschungsperspektive bedingt auch in standardisierten Befragungen Abweichungen in Hinblick auf die Auswahl und Formulierung der vorgegebenen Items sowie auf zusätzlich erhobene Fragestellungen, sodass die Vergleichbarkeit der Resultate erschwert wird. Bei der Interpretation der Daten ist zudem der Einfluss sozialer Erwünschtheit (starke Betonung gesellschaftlich erwarteter intrinsischer Berufswahlmotive), der als „sehr hoch“ angenommen wird, sowie die Problematik von Retrospektivdaten („Legendenbildung“) mitzubedenken (vgl. Nieskens 2009, S. 142).

Die angeführten Einschränkungen und Vorbehalte im Auge behaltend, sollen im Folgenden ausgewählte Ergebnisse zur Studien- und Berufsmotivation dargestellt werden. Den Bezugsrahmen bilden jene Forschungsarbeiten, in welchen Studierende des Lehramtsstudiums Musik das Sample bilden.

Die Befunde der ältesten Untersuchung aus dem Jahre 1978 spiegeln eine Tendenz wider, die auch in jenen der jüngeren Jahre abzulesen ist und mit der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur korrespondieren: Die zentralen Motive liegen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie im fachbezogenen Interesse. Neben der „Beherrschung des Hauptinstruments“, der „Freude am Instrumentalspiel“ sind es die Motive „das Bedürfnis, pädagogisch zu wirken“ sowie „die Neigung zum Musikhören und -verstehen: vorwiegend der traditionellen Musik“, welche die 710 Studierenden zur Aufnahme des Lehramtsstudiums bewegten (vgl. Zimmerschied 1978, S. 38).

1995 legte Hans Günther Bastian eine umfangreiche Studie über die „Studien- und Berufsmotivationen von Musiklehrerstudentinnen und -studenten“ (Lehramt Primarstufe, Sekundarstufe I und II) vor, in der 1077 Fragebögen von Probanden ausgewertet wurden. Die Antworten auf die offene Frage nach den Beweggründen, „den Beruf des Lehrers im allgemeinen und den des Musiklehrers im besonderen (sic!) zu ergreifen“, wurden folgenden Motivkategorien zugeordnet und in eine Rangreihe gebracht: pädagogische Ambitionen („Spaß am Umgang mit und Liebe zu Kindern“); „eigenes Interesse an der Musik“; „Vermittlung von musikalischem Wissen“; „kreativer Beruf“ mit vielfältigen Umsetzungsmöglichkeiten; Familienverträglichkeit des Berufs; negative Erfahrungen im erlebten schulischen Musikunterricht und Engagement, diesen produktiver zu gestalten; gesicherte Entlohnung und gute Berufsaussichten;

breit gefächerte musikalische Ausbildung und „eine noch ausstehende endgültige Berufsentscheidung“; „Freude“ am Unterrichten; Einbringen der persönlichen pädagogischen Erfahrungen (durch Instrumental- oder Nachhilfeunterricht, Kinder- und Jugendarbeit); „Freude“ am Musizieren mit Kindern. Am untersten Ende der Skala befinden sich gleichrangig: positive Erinnerungen an die eigene Schulzeit; Nutzen der „therapeutischen/entspannenden Wirkungen der Musik“; außerschulische Musikerfahrungen; Vorbildfunktion durch LehrerInnen-Eltern (vgl. Bastian 1995, S. 129–138). Bastian kommentiert dieses Ergebnis äußerst positiv: „Den Studierenden des Lehramts Musik sind durchaus und sogar primär idealistische Berufswahlmotive zu eigen“ (Bastian 1995, S. 147). Durch den Verzicht auf studiengang- und geschlechterspezifische Analysen bleiben differenzierte Befunde zu einzelnen Subgruppen vorenthalten.

Daniela Neuhaus publiziert 2008 eine breit angelegte und detailreiche Forschungsarbeit zum komplexen Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden auf quantitativer Ebene. Die Untersuchungsgruppe rekrutiert sich aus 209 Studierenden (Sekundarstufe I und II) an je zwei Musikhochschulen und Universitäten. Die Gründe für die Studienwahl speisen sich primär aus dem Wunsch nach einer „guten musikalischen Allgemeinbildung“, aus dem vielfältigen Angebot des Studiums sowie aus dem „Studieninhalt Musik allgemein“. Während die Zustimmung („voll“ und „eher“) bei den genannten Items zwischen 67% und 92% liegt, wird dem Statement „Ich hatte großes Interesse an pädagogischen Fragestellungen“ ungleich geringer beigeprlichtet (29%). Entsprechend hohe Werte erhalten auch jene Aussagen, welche eine Verbindung zwischen Studium und Beruf herstellen: „gute Berufsaussichten“ sowie „gute Grundlage für ganz verschiedene interessante Berufe“. Für immerhin 62% der Stichprobe war der Wunsch, den Musiklehrerberuf zu ergreifen, ein bestimmendes Studienwahlmotiv. Die eigenen Schulerfahrungen finden insofern Beachtung, als zwei Drittel die Musiklehrperson(en) an der Schule als Vorbilder(er) bzw. als Impuls, „es besser“ machen zu wollen, betrachteten (vgl. Neuhaus 2008, S. 204).

Eine Faktorenanalyse macht deutlich, dass sechs Faktoren die Studienwahl maßgebend mitbestimmen: die inhaltliche Breite des Studiums, der fest umrissene Berufswunsch MusiklehrerIn, „Rahmenbedingungen von Beruf und Studium“ (etwa Studieren von zwei Fächern, attraktive Berufsperspektiven), Entscheidung zugunsten eines Musikstudiums (ungeachtet der beruflichen Zukunft), Einfluss von MusiklehrerInnen sowie der Rat von Instrumentallehrpersonen (vgl. Neuhaus 2008, S. 209).

In der Wahl der Einzelmotive konnten keine Unterschiede zwischen den Subgruppen der verschiedenen Studiengänge festgestellt werden (vgl. Neuhaus 2008, S. 206).

Schließlich interessiert das kleine Sample von Studierenden an den Universitäten in München und Passau, welches im Rahmen des Projekts „Wirksamkeit von Lehrerbildung – Kompetenzentwicklung und Biographiemanagement in der dreiphasigen Lehrerbildung“ befragt wurde. Für die angehenden 53 Musiklehrkräfte (für Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschule sowie Gymnasium) waren folgende Motive ausschlaggebend, das Lehramtsstudium aufzunehmen (geordnet absteigend nach den Mittelwerten): „pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“, die Förderung von SchülerInnen mit „besonderen Voraussetzungen“ (Personen mit Lernhandicaps und bildungsfernem familiären Kontext, aber auch mit entsprechenden Begabungen), „fachbezogenes Interesse“, „polyvalente Qualifikationen“, Familienverträglichkeit, „Erinnerungen an die Schulzeit“ (positive und negative Erlebnisse, Erfahrungen mit Lehrpersonen), „Lehramt als Notlösung“ sowie „geringe mit dem Studium assoziierte Anforderungen“ (vgl. Weiß/Kiel 2010, S. 10). Im Unterschied zu den Studierenden anderer Fächer (das Gesamtsample umfasst 1384 Personen) sind den „MusikerInnen“ die Förderung von „SchülerInnen mit besonderen Voraussetzungen“, „polyvalente Qualifikationen“ (das Studium eröffnet neben dem Lehrberuf weitere Berufsoptionen) sowie „Erinnerungen an die Schulzeit“ für die Studienwahl signifikant wichtiger (vgl. Weiß/Kiel 2010, S. 12f.). Es ist positiv hervorzuheben, dass die bayerische Forschungsarbeit den Blickwinkel auf alle LehramtskandidatInnen öffnet und somit den Vergleich mit Studierenden anderer Fächerkombinationen erlaubt. Aufgrund der Befragungsgruppe von 53 Personen kann allerdings „nur spekuliert werden, ob die festgestellten Ergebnisse möglicherweise (noch) deutlicher werden“ (Weiß/Kiel 2010, S. 15), wenn die Stichprobengröße umfangreicher wird.

Welche Motive waren nun in der vorliegenden Untersuchung zentral, das musikpädagogische Lehramtsstudium aufzunehmen?

Die prozentuale Verteilung der Beweggründe (vgl. Tabelle 13) – interpretiert anhand der Antwortmöglichkeiten „sehr wichtig“ und „wichtig“ – verdeutlicht die Dominanz von Musik, von Musizieren und dem Fachinteresse („Verbesserung der eigenen künstlerischen Kompetenzen“, „breitgefächerte musikalische Ausbildung“), die Prozentwerte liegen zwischen 100 und 95. Mit Werten zwischen 94% und 92% rangieren Motive, welche sich auf das pädagogische Interesse der Studierenden und den Vermittlungs-

aspekt beziehen: „Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“, „Vermittlung von Musik und musikalischem Wissen“ sowie „Freude am Unterrichten“. Bemerkenswert scheinen die recht hohen, aber dennoch deutlich abgesetzten Prozentsätze jener Motive, welche auf pädagogische Erfahrungen vor Studienbeginn sowie auf das Wissen der Studierenden über den Lehrberuf verweisen: „Einbringen der eigenen pädagogischen Erfahrungen“ (77,1%), „erwünschter Arbeitsplatz Schule“ (65,3%), „MusiklehrerInnen als positive Vorbilder“ (64,1%) sowie „positive Erinnerungen an die eigene Schulzeit“ (61,3%). Auf berufsbezogene Aspekte, wie „persönliche und berufliche Weiterbildung“, „kreativer Job mit vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten“, „familienfreundlicher Beruf“, „sicheres Einkommen, ‚geregelter‘ Job“, entfallen immerhin 94% bzw. ca. zwei Drittel der Nennungen. Weniger als 50% Zustimmung („sehr wichtig“ und „wichtig“) erhalten die Motive „erwünschter Arbeitsplatz Musikschule“, „Vorbildfunktion durch LehrerInnenberuf der Eltern“, „Musikerziehungsstudium zur finanziellen Absicherung“ sowie „Empfehlung anderer Personen“. Negativmotivationen, wie „MusiklehrerInnen als negative Vorbilder“ und „negative Erinnerungen an die eigene Schulzeit“, fließen nur bei rund einem Viertel der Befragten in die Studienwahlentscheidung ein.

Die offene Antwortmöglichkeit „weitere Motive“ wurde anhand von 14 Nennungen konkretisiert; diese beziehen sich insbesondere auf die Möglichkeit, Hobby und Beruf zu vereinbaren, auf die „gute pädagogische Ausbildung, wie im Zweitfach nur selten vorhanden“, auf die Chance, „benachteiligte Kinder und Jugendliche“ zu motivieren, sowie auf das Faktum, nach Absolvierung eines instrumental- bzw. gesangspädagogischen Studiums mangels ungünstiger Berufsperspektiven ein weiteres Studium in Angriff zu nehmen.

Tabelle 13: Studienwahlmotive, Angaben in Prozent (n=mindestens 466)

Motive	„sehr wichtig“ und „wichtig“	„wenig wichtig“ und „nicht wichtig“
Freude an der Musik	100,0	0,0
Freude am Musizieren	99,8	0,2
Verbesserung der eigenen künstlerischen Kompetenzen	94,9	5,1
Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	94,0	6,0
Freude am Unterrichten	91,7	8,3
Vermittlung von Musik und musikalischem Wissen	94,2	5,8
Erwünschter Arbeitsplatz Schule	65,3	34,7
Erwünschter Arbeitsplatz Musikschule	46,8	53,2
Positive Erinnerungen an die eigene Schulzeit	61,3	38,7
Negative Erinnerungen an die eigene Schulzeit	22,9	77,1
MusiklehrerInnen als positive Vorbilder	64,1	35,9
MusiklehrerInnen als negative Vorbilder	26,2	73,8
Empfehlung anderer Personen	34,3	65,7
Musikerziehungsstudium zur finanziellen Absicherung	42,3	57,7
Sicheres Einkommen, „geregelter“ Job	64,2	35,8
Familienfreundlicher Beruf	69,4	30,6
Breitgefächerte musikalische Ausbildung	95,5	4,5
Einbringen der eigenen pädagogischen Erfahrungen	77,1	22,9
Kreativer Beruf mit vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten	93,0	7,0
Persönliche und berufliche Weiterbildung	93,6	6,4
Vorbildfunktion durch LehrerInnenberuf der Eltern	46,5	53,5

Die 21 singulär angeführten Motive zur Studienwahl wurden einer Faktorenanalyse unterzogen. Aufgrund zu niedriger Ladung wurden sechs Items aus der Analyse ausgeschlossen³, sodass sechs Faktoren⁴ errechnet werden konnten, von denen fünf⁵ auch

3 „Verbesserung der eigenen künstlerischen Kompetenzen“, „erwünschter Arbeitsplatz Schule“, „erwünschter Arbeitsplatz Musikschule“, „Empfehlung anderer Personen“, „Einbringen der eigenen pädagogischen Erfahrungen“, „Vorbildfunktion durch LehrerInnenberuf der Eltern“

4 Die sechs extrahierten Faktoren erklären 52,4% der Gesamtvarianz.

5 Der Faktor „musikspezifische Weiterbildungsmöglichkeiten“ (mit den Items „breitgefächerte musikalische Ausbildung“, „kreativer Beruf mit vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten“, „persönliche und berufliche Weiterbildung“) ist aufgrund der fragwürdigen Reliabilität nicht für weitere Analysen verwendbar.

interpretierbar sind. Auf dem Faktor „pädagogisches Interesse“⁶ laden drei Items, welche die Intention der Befragten zur Vermittlungstätigkeit erkennen lassen: „Freude am Unterrichten“, „Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ sowie „Vermittlung von Musik und musikalischem Wissen“. Der zweite Faktor beschreibt „berufliche Rahmenbedingungen“⁷ und schließt drei berufsbezogene Motive – „sicheres Einkommen, ‚geregelter‘ Job“, „Musikerziehungsstudium zur finanziellen Absicherung“ sowie „familienfreundlicher Beruf“ – ein. Der dritte Faktor, „positive Schulerfahrungen“⁸, umfasst zwei Motive, die auf die positiv assoziierte schulische Ausbildung der Studierenden verweisen: „positive Erinnerungen an die eigene Schulzeit“ sowie „MusiklehrerInnen als positive Vorbilder“. Faktor vier „Musik, Musizieren“⁹ nährt sich aus den beiden musikspezifischen Motiven „Freude an der Musik“ sowie „Freude am Musizieren“. Schließlich wurde analog zum dritten Faktor jener mit gegenteiliger Ausprägung konstruiert: „negative Schulerfahrungen“¹⁰ mit den ladenden Items „negative Erinnerungen an die eigene Schulzeit“ sowie „MusiklehrerInnen als negative Vorbilder“.

Die Rangfolge der Mittelwerte der fünf Faktoren spiegelt die prozentuale Verteilung der Einzelmotive wider: Das zentrale „Motivbündel“ bilden „Musik, Musizieren“ ($M=1,06$), gefolgt vom „pädagogischen Interesse“ ($M=1,5$), „positiven Schulerfahrungen“ ($M=2,2$), „beruflichen Rahmenbedingungen“ ($M=2,4$) und „negativen Schulerfahrungen“ ($M=3,1$).

Schließlich sei auf einen vermuteten Zusammenhang zwischen Studienwahlmotiven und dem Beruf der Eltern hingewiesen, der in der erziehungswissenschaftlichen Literatur geprüft wurde. Eltern, welche selbst den Lehrberuf ausüben, wird im Rahmen des Berufswahlprozesses ihrer Kinder insofern eine „wichtige Rolle“ attestiert, als sie als positive oder negative Rollenmodelle fungieren und mit ihrem Wissen über den Beruf Einblicke in das Berufsfeld ermöglichen können, welche die Erfahrungen aus der SchülerInnenperspektive übersteigen (vgl. Rothland/König/Drahmann 2015, S. 133). Die Ergebnisse einer Studie, in welcher ca. 6600 Lehramtsstudierende in Deutschland, Österreich und der Schweiz befragt wurden, belegen, dass für Studierende mit einem oder beiden Elternteilen im Lehrberuf die extrinsischen Motive „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ und „berufliche Sicherheit“ stärker, sozial orientierte Beweggründe,

6 Cronbachs Alpha= 0,774

7 Cronbachs Alpha=0,766

8 Cronbachs Alpha=0,721

9 Cronbachs Alpha=0,650

10 Cronbachs Alpha=0,640

wie „soziale Benachteiligung aufheben“, „einen Beitrag für die Gesellschaft leisten“ und „Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zusammenzuarbeiten“, hingegen geringer wirksam sind als bei jenen, deren Eltern nicht als LehrerInnen tätig sind (vgl. Rothland/König/Drahmann 2015, S. 138). In der Interpretation der Ergebnisse wird „die insgesamt geringe Bedeutung der Berufsvererbung“¹¹ für die Ausprägung der Berufswahlmotive mit dem Berufsbild der Lehrerin/des Lehrers in Verbindung gebracht, das bei Studierenden mit LehrerInneneltern als „sachlicher“, „weniger ideell pädagogisch und moralisch aufgeladen“ erachtet wird (vgl. Rothland/König/Drahmann 2015, S. 142). Im Rahmen der vorliegenden Befragung ergaben sich in Hinblick auf die Motivstruktur zur Studienwahl keine signifikanten Unterschiede zwischen Personen, deren Mütter und/oder Väter dem Lehrberuf nachgehen, und jenen ohne Berufsvererbung.

Resümierend lässt sich festhalten: Kongruent zu den Erkenntnissen der Lehrerbildungsforschung¹² und den Ergebnissen musikpädagogischer Forschungsarbeiten zeigt sich bei der Untersuchungsgruppe, dass die Studienwahlmotive stark intrinsisch gesteuert sind und die Begründungskombination „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ sowie Fachinteresse als lehramtsbezogenes Charakteristikum in entsprechendem Ausmaß zum Tragen kommt. Extrinsische Motive finden sich in der Motivhierarchie – abgesehen von der breit gefächerten musikalischen Ausbildung und einem kreativen Beruf mit vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten – im mittleren bis unteren Bereich. Darüber hinaus leiten jene Motive den Weg in Richtung Lehramtsstudium Musikerziehung, welche berufsrelevante (Vor-)Erfahrungen in pädagogischen Kontexten sowie das Wissen über den Lehrberuf deutlich werden lassen. Die Ergebnisliste der Studienwahlmotivik wendet sich somit gegen „starke Glaubenssätze“, „wie z. B. die Überzeugung, Musikstudierende würden sich vor allem für die künstlerische Ausbildung und weniger für die pädagogischen Aspekte des Studiums interessieren“, welche „sowohl im Alltagsverständnis als auch in der Literatur (...) im Raum gestanden zu haben“ scheinen (Lessing/Stöger 2018, S. 135).

11 Bei nur fünf von zehn Berufswahlmotiven konnten signifikante Unterschiede errechnet werden.

12 Vgl. Rothland 2011a, S. 277; Weiß/Kiel 2010, S. 5

5.2 Zeitpunkt der Entscheidung zugunsten des Lehramtsstudiums

Der Zeitpunkt der Entscheidung für ein Lehramtsstudium bzw. für den Lehrberuf gilt in der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur neben den Berufswahlmotiven und der Entscheidungssicherheit als relevanter Faktor im Berufswahlprozess (vgl. Rothland 2011a, S. 289), in musikpädagogischen Untersuchungen wurde diesem bislang kaum Aufmerksamkeit geschenkt. Es liegen ausschließlich Daten von befragten Musiklehrpersonen vor, die im Kontext ihrer Berufsbiographie retrospektiv den Zeitpunkt ihrer Studien- bzw. Berufswahl benennen.¹³

Für die Befragten der vorliegenden Untersuchung fiel der Entschluss, das Lehramtsstudium Musikerziehung aufzunehmen, im Alter von durchschnittlich 18,45¹⁴ Jahren, das maximale Alter liegt bei 39, das minimale bei fünf Jahren. Die Phase, in welcher die Studienwahl wesentlich getroffen wird (vgl. Tabelle 14), umfasst die Sekundarstufe II bis knapp nach der Matura: Im Alter bis zu 19 Jahren hatten sich nahezu zwei Drittel des Samples auf den Studiengang Musikerziehung festgelegt. Eine frühe Entscheidung ist eher selten vorzufinden (bis zum Ende der Sekundarstufe I sind es lediglich 5,3%), da vermutlich kaum abzuschätzen ist, ob die für das Bestehen der Zulassungsprüfung erforderlichen künstlerischen Fertigkeiten bis zum Ende der Schulzeit auch erreicht werden.

Tabelle 14: Alter der Studierenden, in dem die Studienwahl erfolgte (n=468)

Alter	Prozentwert
Bis 10 Jahre	1,5
11 bis 14 Jahre	3,8
15 bis 19 Jahre	65,6
20 bis 24 Jahre	24,8
25 Jahre und älter	4,3

¹³ Vgl. Pfeiffer 1992, S. 184f; Bailer 1999, S. 26f.; Bailer 2005, S. 62f.

¹⁴ SD=3,429, der Median liegt bei 18 Jahren.

5.3 Pädagogische (Vor-)Erfahrungen

Wie bereits festgehalten, wird erhobenen Berufswahlmotiven im Kontext des Lehramts häufig der Vorbehalt entgegengebracht, dass die bestimmenden intrinsischen, pädagogischen Motive mehr der sozialen Erwünschtheit geschuldet denn kongruent mit den „gelebten Interessen und Aktivitäten der angehenden Lehrerinnen und Lehrern“ (Rothland 2015, S. 270) seien. Mit der Erfassung von Erfahrungen in pädagogischen Kontexten vor Studienbeginn soll zum einen geprüft werden, ob diese mit der Berufswahlmotivation in Verbindung stehen. Zum anderen werden diese als relevant für die Entwicklung beruflicher Präferenzen, „die Genese der Berufswahlmotivation und ihre Qualität sowie schließlich auch für die Nutzung der Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung“ (Rothland 2015, S. 271) erachtet. Die nationale wie internationale Forschungstradition macht deutlich, dass Lehramtsstudierende „verbreitet über zum Teil langjährige pädagogische (Vor-)Erfahrungen verfügen“ (Rothland 2015, S. 277). Beispielshaft sei auf die Ergebnisse der Untersuchung von Nieskens hingewiesen, welche belegen, dass 72% der befragten 310 SchülerInnen der gymnasialen Oberstufe über (Vor-)Erfahrungen verfügen, welche mit dem Lehrberuf kompatibel sind (z. B. Unterrichten, Trainieren oder Leiten von Kindergruppen). Zudem korrelieren diese positiv mit dem „Berufswunsch Lehramt“ (vgl. Nieskens 2008, S. 228).

In der musikpädagogischen Fachliteratur¹⁵ beschäftigt sich Daniela Neuhaus in ihrer Dissertation eingehend mit pädagogischen Erfahrungen im Vorfeld der universitären Lehrerbildung. „Erfreulich ist“, so die Autorin, dass 89% der befragten Lehramtsstudierenden entsprechende Erfahrungen in das Studium mitbringen. Allem voran wird der „Instrumental-/Gesangsunterricht“ (73%)¹⁶ angeführt, mit 63% bzw. 46% folgen „Nachhilfeunterricht“ sowie „Betreuung von Jugendgruppen“. Gut ein Viertel präzisierete die offene Antwortmöglichkeit „andere Erfahrungen“ mit Nennungen, die sich u. a. auf die Leitung von Ensembles, die Betreuung von Kindern und Jugendlichen oder den Unterricht an Schulen beziehen. 13% der Studenten und 4% der Studentinnen gewannen aus Tätigkeiten im Rahmen des Zivildienstes bzw. des Freiwilligen Sozialen Jahres Lernerfahrungen, die mit dem Studium korrespondieren (vgl. Neuhaus 2008, S. 218). Grundsätzlich unterscheiden sich Studierende mit pädagogischen (Vor-)Er-

15 In empirischen Untersuchungen wird dieser Thematik nur marginale Bedeutung beigemessen. Beispielshaft sei auf jene von Hörmann verwiesen, in welcher peripher pädagogische Vorerfahrungen (Chorleitung, Erteilen von Instrumentalunterricht) erhoben wurden (vgl. Hörmann 1981, S. 107).

16 Die dargestellten Prozentsätze beziehen sich auf die 187 Personen mit pädagogischen (Vor-)Erfahrungen.

fahrungen in ihrer Studienwahlmotivik – wie auch in Hinblick auf den Berufswunsch MusiklehrerIn – nicht von jenen ohne (Vor-)Erfahrungen. Lediglich die Subgruppe der Personen, welche Nachhilfeunterricht erteilte, pflichtet häufiger dem Studienwahlfaktor „Rahmenbedingungen von Studium und Beruf“ sowie „Rat von Musik-/Instrumentallehrpersonen“ bei (vgl. Neuhaus 2008, S. 217).

Um die Erfahrungen aus pädagogischen Kontexten, die außerhalb der schulischen Ausbildung gesammelt wurden, zu erheben, wurde den Studierenden der vorliegenden Untersuchung eine Liste von möglichen Tätigkeiten im musik- und nicht-musikbezogenen Bereich vorgelegt: Unterrichtspraxis im Fach Musik an verschiedenen Schultypen (Volksschule, Hauptschule, allgemein- bzw. berufsbildende höhere Schule), Unterrichtspraxis in einem anderen Fach als Musik an verschiedenen Schultypen (Volksschule, Hauptschule, allgemein- bzw. berufsbildende höhere Schule), Instrumental-/Gesangsunterricht an einer Musikschule und privat, Leitung von Kursen im Musikbereich, Chorleitung, Ensembleleitung, Erteilen von Nachhilfeunterricht, Tätigkeit im kirchlichen Bereich, im Sozialbereich und im Sportbereich.

Die Auswertung der Daten macht deutlich, dass 94% der Befragten mindestens eine vorgegebene Antwortoption wählten bzw. die Alternative „weitere Erfahrungen“ explizierten. Im Durchschnitt sammelten die 442 Personen Erfahrungen in 3,7 Lernwelten. Die meisten Nennungen (vgl. Tabelle 15) entfallen auf „Erteilen von Nachhilfeunterricht“ (56,9%), gefolgt von „Tätigkeit im kirchlichen Bereich“ (49%), „Instrumental-/Gesangsunterricht im privaten Bereich“ (46,3%) sowie „Tätigkeit im Sozialbereich“ (41,2%). Im Mittelfeld rangieren Ensemble- und Chorleitung mit 32,4% bzw. 23,9%. Unterrichtserfahrungen im institutionellen Kontext (Unterrichtspraxis im Fach Musik und in einem anderen Fach an verschiedenen Schultypen, Instrumental-/Gesangsunterricht an einer Musikschule) präsentieren sich mit Werten zwischen 20,5%¹⁷ und 16,2%¹⁸ numerisch eher nachrangig. An den beiden letzten Stellen der Rangskala finden sich „Leitung von Kursen im musikalischen Bereich“ (16,8%) sowie „Tätigkeit im Sportbereich“ (17,7%). Unter „weitere Erfahrungen“ wurden 51 Nennungen subsumiert, die wesentlich die im Fragebogen angeführten Antwortmöglichkeiten ausdifferenzieren und um Erfahrungen wie „Erarbeitung eines Musikprojektes“, „Jugendtheaterleitung“ oder Kinderbetreuung im privaten Umfeld erweitern.

17 Von den 20,5% entfallen 8,5% auf die Volksschule, 4,3% auf die Hauptschule und 7,7% auf die allgemeinbildende bzw. berufsbildende höheren Schule.

18 Von den 16,2% entfallen 5,3% auf die Volksschule, 3,2% auf die Hauptschule und 7,7% auf die allgemeinbildende bzw. berufsbildende höhere Schule.

Tabelle 15: Lernerfahrungen in pädagogischen Kontexten vor dem Lehramtsstudium, Mehrfachnennungen (n=442)

Pädagogische (Vor-)Erfahrungen	Prozentwert
Unterrichtspraxis im Fach Musik an verschiedenen Schultypen	20,5
Unterrichtspraxis in einem anderen Fach an verschiedenen Schultypen	16,2
Instrumental-/Gesangsunterricht an einer Musikschule	18,3
Instrumental-/Gesangsunterricht privat	46,3
Leitung von Kursen im musikalischen Bereich	16,8
Chorleitung	23,9
Ensembleleitung	32,4
Erteilen von Nachhilfeunterricht	56,9
Tätigkeit im kirchlichen Bereich	49,0
Tätigkeit im Sozialbereich	41,2
Tätigkeit im Sportbereich	17,0

Eine Korrelation zwischen pädagogischen (Vor-)Erfahrungen und Studienwahlmotiven konnte lediglich für den Faktor „pädagogisches Interesse“ (mit den Einzelmotiven „Freude am Unterrichten“, „Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ sowie „Vermittlung von Musik und musikalischem Wissen“) errechnet werden. Der eher mäßige starke Zusammenhang¹⁹ verdeutlicht: Je mehr Erfahrungen in pädagogischen Kontexten vor Studienbeginn gesammelt wurden, desto stärker setzt sich der Faktor „pädagogisches Interesse“ als Studienwahlmotiv durch.

Die pädagogischen Erfahrungen der befragten Studierenden in vorhergehenden beruflichen Kontexten und Praktika, in Vereinen, im kirchlichen und privaten Bereich etc. sind reichhaltig. Vergleichbar mit den Befunden von Neuhaus dominieren Nachhilfeunterricht sowie das Erteilen von Instrumental- bzw. Gesangsunterricht. Augenfällig erscheint der recht hohe Prozentsatz von Studierenden, welche Lernerfahrungen im kirchlichen Bereich erwarben. Dieses Ergebnis mag mit Erkenntnissen aus der Untersuchung von Siedenburger zusammenhängen, welche die „Kirche als Instanz der musikalischen Sozialisation“ ortet, die insbesondere den befragten Studentinnen einen „wichtigen Rahmen“ für die Sing- und Musizierpraxis in Kindheit und Jugend, aber auch in der Gegenwart biete (vgl. Siedenburger 2009, S. 207).

¹⁹ ETA=0,220, Spearmans r=0,228

5.4 Zukunftsperspektiven: Angestrebte Berufsfelder

Obwohl in der musikpädagogischen Fachliteratur lange Zeit Vermutungen über Lehramtsstudierende, deren Berufsperspektive nicht auf den schulischen Musikunterricht abzielen würden, geäußert wurden (vgl. u. a. Richter 1977, Jünger 2001, Ott 2005), ist der Ertrag an empirischen Ergebnissen, die diese bestätigen oder widerlegen, als gering zu bezeichnen.²⁰ Die jüngsten Resultate liegen von Daniela Neuhaus vor, die in ihrer Dissertation 209 Lehramtsstudierende nach ihren beruflichen Plänen befragte. Die Auswertung der Daten belegt, dass 78% des Samples gezielt den Musiklehrberuf anstreben („ganz sicher“, „ziemlich wahrscheinlich“), 18% wählen die Antwortoption „vielleicht“ und 4% verwehren sich dagegen („wahrscheinlich nicht“, „keinesfalls“). Während 23% einen Beruf im Rahmen der Instrumental- bzw. Gesangspädagogik vor Augen haben, beabsichtigen nur mehr 18% bzw. 17% als Chor- oder Orchesterdirigentin bzw. als freiberufliche/r KünstlerIn das berufliche Auslangen zu finden. Weniger als 10% „Zustimmung“ („ganz sicher“, „ziemlich wahrscheinlich“) fallen auf die Bereiche Kulturmanagement, „elementare/allgemeine Musikerziehung“, Wissenschaft, Journalismus und Kirchenmusik (vgl. Neuhaus 2008, S. 240f.). Im Kontext ihrer beruflichen Vorhaben äußern die Hälfte der Studierenden den Wunsch, verschiedene Berufe zu kombinieren, also als Patchworker tätig zu sein. Die von der Autorin gehegte Vermutung, dass diese Personen in Hinblick auf ihre Berufswahl unsicherer sein würden als die Gruppe derer, die auf einen Beruf fokussiert ist, wurde mathematisch bestätigt (vgl. Neuhaus 2008, S. 239).

Die Daten der österreichweiten Untersuchung lassen ein tendenziell abweichendes Bild ablesen (vgl. Tabelle 16), augenfällig ist die Attraktivität anderer musikbezogener Arbeitsfelder neben dem Musiklehrberuf. Der Intention eines Lehramtsstudiums folgend, sehen 95,2% der Befragten die schulische Musikvermittlung im Klassenunterricht als „höchst wahrscheinlich“ und „wahrscheinlich“, lediglich 4,8% als „wenig wahrscheinlich“ bzw. „unwahrscheinlich“. Mit deutlichen Abstand, aber mit hohen Werten folgen die Optionen „Instrumental- bzw. GesangslehrerIn“ (75,4%) sowie „Chor-/Blasmusik-/Orchester-/EnsembleleiterIn“ (70,6%). Immerhin 43,6 % nehmen eine Karriere als freiberufliche Musikerin bzw. freiberuflicher Musiker in den Blick. Für ca. ein Drittel der Befragten scheinen die Berufsperspektiven PädagogIn in der Erwachsenenbildung (33,4%) und im Sozialbereich (28,7%) sowie KirchenmusikerIn (28,2%) „sehr wahrscheinlich“ und „wahrscheinlich“. Beschäftigungen im Bereich von

20 Vgl. u. a. Hörmann 1981, S. 116; BMWFK 1995a, S. 116; Bastian 1995, S. 125f.; Neuhaus 2008, S. 241

Kulturmanagement und Kulturjournalismus werden nur mehr bei 14,3% bzw. 9,3% der Stichprobe schlagend.

Unter der offenen Antwortmöglichkeit „weitere Berufsfelder“ werden musikferne Berufe (z. B. „Ärztin“, „Softwareentwickler“) angeführt, mehrheitlich aber solche, die einen Bezug zu pädagogischen Tätigkeiten und zur Musik erkennen lassen, etwa „Lehrer für Mathematik und Geschichte“, „Volksschullehrerin“, „Pädagogin im Kinder- und Jugendbereich (auch EMP)“, „Kindergrippe“, „Musiktherapeutin“, „Musikwissenschaft“, „Leiter einer musikalischen Abteilung einer Privatschule“.

Tabelle 16: Angestrebte Berufe, Angaben in Prozent (n=mindestens 428)

Angestrebte Berufe	„höchst wahrscheinlich“ und „wahrscheinlich“	„wenig wahrscheinlich“ und „unwahrscheinlich“
MusiklehrerIn im Klassenunterricht	95,2	4,8
Instrumental- bzw. GesangslehrerIn	75,4	24,6
Chor-/Blasmusik-/Orchester-/EnsembleleiterIn	70,6	29,4
Freiberufliche/r MusikerIn	43,6	56,4
KirchenmusikerIn	28,2	71,8
KulturmanagerIn	14,3	85,7
KulturjournalistIn	9,4	90,6
PädagogIn in der Erwachsenenbildung	33,4	66,6
PädagogIn im Sozialbereich	28,7	71,3

In einem Vergleich der Ergebnisse der vorliegenden Studie mit jenen von Neuhaus fällt auf, dass die Rangfolge der mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit angestrebten Berufsfelder auf den ersten vier Plätzen („MusiklehrerIn“, „Instrumental- bzw. GesangslehrerIn“, „Chor-/Blasmusik-/Orchester-/EnsembleleiterIn“, „freiberufliche/r MusikerIn“) deckungsgleich ist, die positiven Ausprägungen („höchst wahrscheinlich“ und „wahrscheinlich“) bei den österreichischen Studierenden aber deutlich höher liegen. Auch die quantitative Abgeschlagenheit von Kulturmanagement und Kulturjournalismus findet sich in den Befunden beider Untersuchungen. Eine offensichtliche Abweichung ist hinsichtlich der möglichen Beschäftigung als KirchenmusikerIn ablesbar, welche bei der österreichischen Befragungsgruppe vermehrt in den Blick gerät.

Das Faktum, dass der Musiklehrerberuf für 95% der Studierenden eine „sehr wahrscheinliche“ und „wahrscheinliche“ Berufsperspektive darstellt, zugleich aber rund

drei Viertel mit entsprechender Zustimmung in Richtung Instrumental- bzw. Gesangspädagogik und Chor-/Blasmusik-/Orchester-/Ensembleleitung tendieren, lässt die Vermutung zu, dass ein hoher Prozentsatz der Befragten an einer Patchworkkarriere interessiert ist. In dem Zusammenhang ist zu hinterfragen, inwieweit der Trend zur „Hybridisierung musikpädagogischer Arbeitsfelder“, beispielsweise bedingt durch „Formate wie Bläserklassen, Singklassen etc., aber auch durch die zunehmende Umstellung auf den Ganztagesbetrieb in den allgemeinbildenden Schulen“ (Lessing/Stöcker 2018, S. 138) sowie das vermehrte Verschwinden von klaren Grenzen der Arbeitsfelder das Ergebnis mitbestimmen.

Der nächste Analyseschritt führt zu Korrelationen zwischen Berufspräferenzen und Studienwahlmotiven: Für den Berufswunsch „MusiklehrerIn im Klassenunterricht“ erweisen sich zwei Motivbündel als bedeutsam: das „pädagogische Interesse“²¹ (mit den Einzelmotiven „Freude am Unterrichten“, „Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“, „Vermittlung von Musik und musikalischem Wissen“) und die „positiven Schulerfahrungen“²² (mit den Einzelmotiven „positive Erinnerungen an die eigene Schulzeit“ und „MusiklehrerInnen als positive Vorbilder“). Die eher geringen Korrelationen verdeutlichen: Je wichtiger das pädagogische Interesse²³ bzw. die positiven Schulerfahrungen²⁴ bei der Wahl des Studiums waren, desto wahrscheinlicher wird die berufliche Zukunft im Musiklehrerberuf gesehen. Die Ergebnisse zeigen auf, dass ausschließlich intrinsische Motive – Motive, die auf die Vermittlungstätigkeit im Bereich der Musik und auf die Arbeit mit der spezifischen Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen ausgerichtet sind, aber auch solche, welche Lernerfahrungen der Studierenden im schulischen Kontext und das Lernen am Modell einschließen – in enger Verbindung mit der Berufsperspektive „MusiklehrerIn im Klassenunterricht“ stehen.

Die Berufsoption „Instrumental- bzw. GesangslehrerIn“ kohäriert ebenfalls mit zwei Motivbündeln: „berufliche Rahmenbedingungen“²⁵ (mit den Einzelmotiven „sicheres Einkommen, ‚geregelter‘ Job“, „Musikerziehungsstudium zur finanziellen Absiche-

21 Spearmans $r=0,273$

22 Spearmans $r=0,162$

23 Signifikante Unterschiede ergeben sich zwischen der Subgruppe, welche „höchstwahrscheinlich“ angab, und den Subgruppen mit den Antworten „wahrscheinlich“ und „wenig wahrscheinlich“. Gleiches gilt für die Subgruppen mit dem Antwortverhalten „wahrscheinlich“ und „wenig wahrscheinlich“.

24 Ein signifikanter Unterschied ergibt sich zwischen der Subgruppe, welche „höchst wahrscheinlich“ die berufliche Zukunft im Schuldienst sieht, und jener, für die diese Option „wenig wahrscheinlich“ ist.

25 Spearmans $r=0,217$

rung“ sowie „familienfreundlicher Beruf“) sowie „Musik, Musizieren“²⁶ (mit den Einzelmotiven „Freude an der Musik“ sowie „Freude am Musizieren“). Je wichtiger also „berufliche Rahmenbedingungen“²⁷ sowie „Musik/Musizieren“²⁸ bei der Studienwahlentscheidung waren, desto wahrscheinlicher wird die Berufswahl im Bereich der Instrumental- bzw. Gesangspädagogik erfolgen. Im Unterschied zur Musiklehrkraft für den Klassenunterricht wird das Berufsprofil der/des Instrumental- bzw. GesangspädagogIn wesentlich von extrinsischen, berufsimmanente Gegebenheiten betreffende Beweggründen sowie von der Musik schlechthin genährt.

Schließlich stehen die Berufsperspektiven „PädagogIn in der Erwachsenenbildung“ und „PädagogIn im Sozialbereich“ in enger Verbindung mit dem Studienwahlfaktor „pädagogisches Interesse“.²⁹

Als weiterer Faktor, welcher mit den Zukunftsperspektiven korreliert, präsentiert sich das Kombinationsfach im Rahmen des Lehramtsstudiums. Personen, welche mit Musikerziehung und Instrumentalmusikerziehung inskribiert sind, differieren in ihren beruflichen Vorhaben von Studierenden mit einem Zweitfach im nicht-musikbezogenen Bereich: Während die Berufsperspektive „MusiklehrerIn im Klassenunterricht“ für sie eher unwahrscheinlich ist, werden die Berufsfelder „Instrumental- bzw. GesangslehrerIn“ sowie „freiberufliche/r MusikerIn“ als eher wahrscheinlich angegeben.³⁰ Mit der Wahl des musikbezogenen Zweitfaches scheint bereits zu Studienbeginn eine einschlägige Profilierung vorgenommen zu werden, die den Musiklehrberuf nicht zentral in das Blickfeld geraten lässt.

Werden die Berufsperspektiven mit den Studierenden der verschiedenen Studienstandorte assoziiert, so belegt eine Kreuztabelle signifikante Unterschiede:³¹ Während

26 Spearmans $r=0,148$

27 Signifikante Unterschiede der mittleren Ränge ergeben sich zwischen den Subgruppen mit dem Antwortverhalten „höchst wahrscheinlich“ und „unwahrscheinlich“ sowie „wenig wahrscheinlich“, ebenso zwischen „wahrscheinlich“ und „wenig wahrscheinlich“.

28 Signifikante Unterschiede ergeben sich lediglich zwischen den Subgruppen „höchst wahrscheinlich“ und „wenig wahrscheinlich“.

29 „PädagogIn in der Erwachsenenbildung“ – pädagogisches Interesse: Spearmans $r=0,253$; „PädagogIn im Sozialbereich“ – pädagogisches Interesse: Spearmans $r=0,266$; die Subgruppe, welche die Antwortmöglichkeit „unwahrscheinlich“ wählte, unterscheidet sich signifikant von allen anderen Subgruppen.

30 Die Korrelationen sind allesamt schwach: „MusiklehrerIn im Klassenunterricht“: Spearmans $r=0,118$; „Instrumental- bzw. GesangslehrerIn“: Spearmans $r=0,160$; „freiberufliche/r MusikerIn“: Spearmans $r=0,168$.

31 Spearmans $r=0,133$

es für 97,1% der Befragten des Standortes Graz und für je 97% der Befragten der Standorte Innsbruck und Salzburg „sehr wahrscheinlich“ und „wahrscheinlich“ ist, den Musiklehrerberuf für den Klassenunterricht zu ergreifen, trifft dies für 92,7% der Befragten der Bundeshauptstadt zu. Auch in Hinblick auf die Option „freiberufliche/r MusikerIn“ werden entsprechende Differenzen offenkundig:³² Diese Möglichkeit präsentiert sich für 51,6% der „Wiener“ Studierenden, für 42,4% der „Grazer“, für 34,5% der „Salzburger“ und für 33,4% der „Innsbrucker“ Studierenden als „sehr wahrscheinlich“ und „wahrscheinlich“.

Wie bereits konstatiert, wurde in der musikpädagogischen Fachliteratur über Jahrzehnte die latente und manifeste Vermutung geäußert, die Studienwahlmotive und beruflichen Pläne von Lehramtsstudierenden würden wenig vom pädagogischen Interesse genährt (vgl. u. a. Richter 1977; Ott 1996, 2005; Jünger 2001; Köhler 2002). So behauptet beispielsweise Köhler, dass „viele Studenten im Schulmusikstudium in erster Linie ein breit gefächertes Musikstudium sehen, den Beruf des Schulmusikers aber für sich in keiner Weise als anstrebenswert betrachten“ (Köhler 2002, S. 163). Der Zweifel an einer pädagogisch orientierten Studienwahl sowie am Berufswunsch „MusiklehrerIn“ wird nicht zuletzt mit der Zulassungsprüfung in Verbindung gebracht, die aufgrund ihrer hohen künstlerischen Anforderungen BewerberInnen mit ausgeprägten pädagogischen Ambitionen selektieren würde. Jünger spricht von einer „Fehlbelegung von Studienplätzen“ (vgl. Jünger 2001, S. 6) und hält die „künstlerische Eignungsprüfung“ für „ein Instrument zur Verhinderung von Musiklehrernachwuchs“ (Jünger 2003, S. 29).

Die Ergebnisse der österreichweiten Untersuchung erlauben dem Monitum, es würde nicht die richtige Zielgruppe von Studierenden adressiert werden, entgegenzutreten: Sie führen deutlich vor Augen, dass bei den Befragten günstige motivationale Voraussetzungen vorliegen, welche den Weg in Richtung Lehramtsstudium Musikerziehung leiten, dass entsprechende pädagogische Erfahrungen in musik- und nicht-musikbezogenen Kontexten vor Studienbeginn gesammelt wurden, und dass für fast alle Personen des Samples die Berufsperspektive „MusiklehrerIn im Klassenunterricht“ als „sehr wahrscheinlich“ und „wahrscheinlich“ erscheint³³, wenngleich auch andere – vornehmlich studiennahe – Optionen in Erwägung gezogen werden.

³² Spearmans $r=0,129$

³³ Ob bzw. inwiefern die Tatsache, dass die Befragung der Studierenden im universitären Kontext erfolgte, das Antwortverhalten in Richtung „sozialer Erwünschtheit“ lenkte, kann nicht geklärt werden.

5.5 Profile von Studierenden

Der letzte Analyseschritt im Kontext des Berufswahlprozesses führt zur Herausarbeitung von spezifischen Studierenden-Profilen und berücksichtigt die Fragestellung, inwieweit bereits zu Beginn der universitären Ausbildung die Bereitschaft zum Kombinieren von mehreren Berufen ausgeprägt ist. Empirische, musikpädagogische Forschungsarbeiten zeigen auf, dass die Berufsoption MusiklehrerIn im Klassenunterricht als singuläres Arbeitsfeld zunehmend an Attraktivität verliert. Wie bereits festgehalten, bekunden in der Untersuchung von Neuhaus die Hälfte der befragten LehramtsanwärterInnen das Interesse, künftig als Patchworker tätig zu sein (vgl. Neuhaus 2008, S. 239). In eine ähnliche Richtung verweisen die Befunde von Weiß und Kiel, welche belegen, dass das Studienwahlmotiv „polyvalente Qualifikation“ für angehende MusiklehrerInnen signifikant mehr Zustimmung erfährt als für LehramtskandidatInnen anderer Fächer (vgl. Weiß/Kiel 2010, S. 10).

Eine hierarchische Clusteranalyse ermittelte drei Cluster, welche unterschiedliche Profile von Studierenden abbilden: Der erste Typus, „MusiklehrerIn“, umfasst 67 Studierende mit dem klaren Berufsziel „MusiklehrerIn im Klassenunterricht“ (M=1,37). Ebenfalls als wahrscheinlich, jedoch als signifikant weniger wahrscheinlich als bei den anderen Gruppen, wird eine Beschäftigung im Bereich der Instrumental- bzw. Gesangspädagogik eingeschätzt (M=2,31). Für die gezielt auf den Musiklehrerberuf fixierten Studierenden ist die Option „freiberufliche/r MusikerIn“ von allen drei Gruppen am unwahrscheinlichsten (M=2,76). Die Studienwahl wird zentral durch die „Freude am Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen“, die „Freude am Unterrichten“ und die „Vermittlung von Musik und musikalischem Wissen“ mitbestimmt. Eher nachrangig erweisen sich die Motive „erwünschter Arbeitsplatz an einer Musikschule“, „Musikerziehungsstudium zur finanziellen Absicherung“ und „sicheres Einkommen, ‚geregelter‘ Job“. Mehr als zwei Drittel dieser Gruppe verfügen über (Vor-)Erfahrungen in zwei und mehr pädagogischen Kontexten.

Die 208 Personen einschließende Gruppe „pädagogische Patchworker“ ist einerseits durch ein breites Feld an möglichen Berufen gekennzeichnet und andererseits durch ihr pädagogisches Interesse. So führen sie als wahrscheinliche berufliche Zukunft im Schnitt sowohl „MusiklehrerIn im Klassenunterricht“ (M=1,21), „Instrumental- bzw. GesangslehrerIn“ (M=1,88) und „Chor-/Blasmusik-/Orchester-/EnsembleleiterIn“ (M=1,95) an. Im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen erachten sie auch den Beruf der/des PädagogIn im Sozialbereich (M=2,69) und in der Erwachsenenbildung

($M=2,63$) als signifikant eher wahrscheinlich. Die Entscheidung zugunsten des Lehramtsstudiums wird vornehmlich von den Motiven „Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“, „Freude am Unterrichten“, „Vermittlung von Musik und musikalischem Wissen“, „Einbringen der eigenen pädagogischen Erfahrungen“, aber auch von „Verbesserung der eigenen künstlerischen Kompetenzen“ und der Familienfreundlichkeit des Berufs getragen. Analog zum Typus „MusiklehrerIn“ gewannen auch mehr als zwei Drittel dieser Gruppe Lernerfahrungen im Vorfeld der universitären Lehrerbildung in durchschnittlich zwei und mehr pädagogischen Kontexten.

Der dritte Typus, „künstlerische Patchworker“, rekrutiert sich aus 84 Befragten, welche eine berufliche Zukunft als „MusiklehrerIn im Klassenunterricht“ ($M=1,60$) oder „Instrumental- bzw. GesangslehrerIn“ ($M=1,77$) für wahrscheinlich halten, allerdings auch eine Karriere als „freiberufliche/r MusikerIn“ ($M=2,55$). Als eines der wichtigsten Studienwahlmotive wird die „Verbesserung der eigenen künstlerischen Kompetenzen“ genannt, weit weniger wichtig, allerdings immer noch mit einem Mittelwert von 2 (= „eher wichtig“), wird das pädagogische Interesse bewertet. Abweichend von den anderen Gruppen kommen auch die Beweggründe „Musikerziehungsstudium zur finanziellen Absicherung“ und „sicheres Einkommen, ‚geregelter‘ Job“ entsprechend zum Tragen. Schließlich sammelten die „künstlerischen Patchworker“ vor Studienbeginn auch etwas weniger pädagogische (Vor-)Erfahrungen als die beiden anderen Typen.

Augenfällige Befunde zeigen sich in Hinblick auf die Befragten der verschiedenen Studienstandorte: Von den 143 „Wiener“ Studierenden, welche in den drei Clustern vertreten sind, finden sich 30,8%, die eine Karriere als „künstlerische Patchworker“ anstreben, von den 86 „Grazer“ Studierenden sind es lediglich 16,3%. In eine entgegengesetzte Richtung verweisen die Ergebnisse zu den „pädagogischen Patchworkern“: Bei den „Grazer“ Studierenden macht diese Subgruppe 69,8% aus, bei jenen der Bundeshauptstadt nur 48,2%. Die quantitative Bedeutung der „künstlerischen Patchworker“ in Wien ist auch an folgendem Ergebnis nicht übersehbar: Das Verhältnis von „pädagogischen Patchworkern“ zu „künstlerischen Patchworkern“ beträgt am Studienstandort Graz ca. 4:1, an den Studienstandorten Innsbruck und Salzburg ca. 3:1 und am Studienstandort Wien 1,6:1.

Wie in vergleichbaren Referenzstudien aufgezeigt, ist die Tendenz zu Patchworkern auch in der österreichischen Befragungsgruppe offensichtlich: Eine kleinere Gruppe präferiert die multiple Berufsperspektive im künstlerischen, die weit größere Grup-

pe jene im (musik-)pädagogischen Bereich. Bei den potenziellen Berufskombinierern darf nicht übersehen werden, dass eine Verbindung von musikpädagogischer und künstlerischer Tätigkeit angestrebt und somit eine studiennahe Beschäftigung nicht aus den Augen verloren wird.

Das Faktum, dass 81% der in den drei Clustern vertretenen Personen eine Patchwork-Karriere in Erwägung ziehen, scheint mit dem „Abschied vom Kontinuitätsparadigma“ (Henecka 2003, S. 1) im Lehrberuf einherzugehen und dem Trend, „der in der allgemeinen Berufsforschung als Entstandardisierung und Auflösung festgefügtter herkömmlicher zeitlicher und struktureller Muster bekannt ist“ (Terhart 2011, S. 340), zu folgen. Gesellschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen haben es möglich bzw. notwendig gemacht, ein individuelles Berufsprofil zu konstruieren. Die von Heinz Antholz für den Musiklehrberuf formulierte Festschreibung „Musiklehrer ist ja ein Beruf für ein langes Leben, kein Job für kurze Zeit“ (Antholz 1992, S. 137) ist für die Studierenden ebenso zu hinterfragen wie die Absolvierung weiterer Ausbildungen und der Erwerb von Zusatzqualifikationen, um der Pluralität der sich immer mehr ausdifferenzierenden Berufsfelder gerecht werden zu können.

Da – im Unterschied zur Studie von Neuhaus – die Berufswahlsicherheit nicht erhoben wurde, kann nicht geklärt werden, ob sich – in Analogie zu den deutschen Befragten – die potenziellen Patchworker auch unschlüssiger in Hinblick auf die angestrebten Berufe zeigen als die klar auf den Musiklehrberuf fixierten Personen. Fakt hingegen ist, dass die Studierenden in der Eingangsphase ihrer Ausbildung eine berufliche Einschätzung abgaben, die auf die Zukunft gerichtet ist. So vielfältig und plural die Wege in das Lehramtsstudium verlaufen sind, so können sie sich aus dem Studium hinaus gestalten: in unterschiedliche Berufswege, in individuelle Berufsverläufe und in wechselnde Berufskombinationen.

6. Studienstandort und Mobilität der Studierenden

Das vorliegende Kapitel wendet sich in einem ersten Abschnitt jenen Gründen zu, welche für die Studierenden ausschlaggebend waren, sich auf den spezifischen Studienstandort festzulegen. Im zweiten Abschnitt wird der Fokus auf die Ausbildungsstätten gerichtet und der Frage nachgegangen, welchen Zustrom sie von Studierenden der österreichischen Bundesländer bzw. der Länder außerhalb Österreichs erfahren.

6.1 Gründe für die Wahl des Studienstandortes

Wie bereits im Unterkapitel 2.1 festgehalten, führen 23% der 469¹ befragten Personen die Kunstuniversität Graz², 19,9% bzw. 14% die Universität Mozarteum mit den Ausbildungsorten Salzburg³ und Innsbruck⁴ sowie 43% die Universität für Musik und darstellende Kunst Wien als Studienstandort an. Im vorliegenden Abschnitt wird der Fokus auf Begründungen gerichtet, welche die Studierenden der Inskription des Lehramtsstudiums Musikerziehung am jeweiligen Studienstandort zuschreiben.

Die Wahl der Ausbildungsinstitution (vgl. Tabelle 17) gründet überwiegend in regionalen Überlegungen – 87,6% Personen der Befragungsgruppe⁵ machen die Entfernung Wohn-/Studienort, Fahrtwege, Vorlieben oder die persönliche Bindung zum Ort für ihre Entscheidung verantwortlich. Bei fast der Hälfte der Studierenden waren Empfehlungen von Bezugs- oder Lehrpersonen (47,3%) und das Ansehen der Universität (42,4%) schlagend, und ein Viertel (25,9%) hatte konkrete Lehrpersonen für das künstlerische Hauptfach vor Augen. Das spezifische Curriculum bzw. die Schwerpunktset-

1 In vier der ausgefüllten Fragebögen finden sich keine Angaben zum Studienstandort.

2 Diese Subgruppe inkludiert auch jene 2,4% der Studierenden, die im Rahmen des Entwicklungsverbundes „Süd-Ost“ an der Pädagogischen Hochschule Kärnten die musikpädagogische Ausbildung in Angriff nahmen.

3 Diese Subgruppe inkludiert auch jene 1,7% bzw. 0,4% der Studierenden, die im Rahmen des Entwicklungsverbundes „Mitte“ an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich bzw. an der Pädagogischen Hochschule Salzburg die musikpädagogische Ausbildung in Angriff nahmen.

4 Die Universität Mozarteum Salzburg – Standort Innsbruck ist Mitglied des Entwicklungsverbundes „West“, somit kann das Studium der Musikerziehung auch an der Pädagogischen Hochschule Tirol absolviert werden. Zum Zeitpunkt der Befragung hatten sich alle Personen für das Mozarteum Salzburg – Standort Innsbruck entschieden.

5 Da die Frage nach der Wahl der Studienstandorte erst im Jahr 2013 in den Fragebogen aufgenommen wurde, beträgt die Grundgesamtheit 385 Personen.

zung der Universität, die Internationalität der Universität sowie finanzielle Aspekte kommen bei 12,4% bis 14,1% der Studierenden zum Tragen. Das Angebot an künstlerischen Hauptfächern – beispielsweise war es im Befragungszeitraum nur an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien möglich, das künstlerische Hauptfach Chorleitung zu studieren, Hackbrett und Harmonika wurden/werden ausschließlich an der Kunstuniversität Graz und der Universität Mozarteum Salzburg offeriert – bestimmte für lediglich 7,6% der Befragten den Studienstandort mit. Schließlich sahen sich 3,5% aufgrund einer nicht bestandenen Zulassungsprüfung an einem präferierten Studienstandort veranlasst, diesen zugunsten des zum Befragungszeitpunkt erhobenen zu wechseln.

Tabelle 17: Gründe für die Wahl des Studienstandortes, Mehrfachnennungen (n=370)

Gründe	Prozentwert
Regionale Überlegungen	87,6
Empfehlung durch Bezugspersonen bzw. Lehrende	47,3
Reputation der Universität	42,4
Internationalität der Universität	13,5
Spezifisches Curriculum bzw. Schwerpunktsetzung der Universität	12,4
Lehrende eines künstlerischen Hauptfachs	25,9
Instrument, das nur an dieser Universität studiert werden kann	7,6
Finanzielle Aspekte	14,1
Zulassungsprüfung an einem anderen Studienstandort nicht bestanden	3,5

Ein Vergleich der Befragten der vier Studienstandorte zeigt in Hinblick auf die Argumente „Reputation der Universität“ sowie „Lehrende eines künstlerischen Hauptfachs“ signifikante Unterschiede auf: Während die Subgruppe der Personen, welche das Image der Ausbildungsstätte ins Treffen führte, am Studienstandort Wien 52,9% und Salzburg 44,6% ausmacht, trifft dies nur für 34,5% der in Graz und für 19,6% der in Innsbruck Inskribierten zu.⁶ Lehrpersonen eines künstlerischen Hauptfachs führten 34,4% der Studierenden nach Wien, 25,5% nach Innsbruck, 23% nach Salzburg, aber nur 12,6% nach Graz.⁷

6 Cramers V= 0,234

7 Cramers V= 0,197

6.2 Geographisches Einzugsgebiet der Ausbildungsinstitutionen

Um das geographische Einzugsgebiet der Studienstandorte zu ermitteln, wurden die Studierenden im Erhebungsbogen nach dem Land befragt, in dem sie den überwiegenden Teil ihres Lebens verbracht hatten. Von den gültigen 439 Antworten (vgl. Tabelle 18) entfielen 22,6% auf Oberösterreich, je 15,5% auf Niederösterreich und die Steiermark, 10,2% auf Salzburg, 8,7% auf Tirol, 8,4% auf Wien, 7,3% auf Kärnten, 2% auf Vorarlberg und 1,1% auf das Burgenland. 8,7% der Studierenden wohnten außerhalb der österreichischen Grenze: in Italien (20 Personen), Deutschland (12 Personen), in der Schweiz (3 Personen), in Belgien, Griechenland, Kolumbien und Mexiko (je 1 Person). Die Subgruppe der 20 Personen, deren Lebensmittelpunkt Italien zuzurechnen ist, wird von 17 Personen bestimmt, die dezidiert Südtirol nannten.

Tabelle 18: Land, in dem der überwiegende Teil des Lebens verbracht wurde (n=439)

Bundesland/Land	Prozentwert
Burgenland	1,1
Kärnten	7,3
Niederösterreich	15,5
Oberösterreich	22,6
Salzburg	10,2
Steiermark	15,5
Tirol	8,7
Vorarlberg	2,0
Wien	8,4
Ausland	8,7

Im Folgenden wird der Blick auf die vier Ausbildungsstätten gerichtet. Der Studienstandort Graz (Kunstuniversität Graz und Pädagogische Hochschule Kärnten) wird von Studierenden der Steiermark (57,8%) dominiert, gefolgt von jenen aus Kärnten (18,6%) und Oberösterreich (11,8%). Mit unter 5% der Nennungen rangieren Studierende aus Salzburg (4,9%), Niederösterreich (2,9%), Tirol (2%) und dem Ausland (2%).

Personen des Studienstandortes Innsbruck kommen mehrheitlich aus Tirol (54%), ihre Kolleginnen und Kollegen, die ihren bisherigen Lebensmittelpunkt jenseits der österreichischen Grenzen verbrachten, machen immerhin 31,7% aus. Die aus Vor-

arlberg (6,3%), Oberösterreich (4,8%) und Salzburg (3,2%) rekrutierten Studierenden bilden tendenziell eine Minderheit.

Die Subgruppe des Studienstandortes Salzburg (Universität Mozarteums Salzburg, Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Pädagogische Hochschule Salzburg) umfasst vorrangig Personen aus Oberösterreich (49,4%) und Salzburg (37,1%). Quantitativ nachrangig präsentieren sich Studierende aus Kärnten und dem Ausland (je 4,5%), Niederösterreich (2,2%) sowie Tirol und Vorarlberg (je 1,1%).

Die Universität für Musik und darstellende Kunst Wien wird zentral von Studierenden aus Niederösterreich (34,2%), Oberösterreich (21,7%) und Wien (20,1%) gespeist. Unter 10% der Nennungen entfallen auf das Ausland (6,5%), auf Kärnten und die Steiermark (je 4,9%), auf das Burgenland und Salzburg (je 2,7%) sowie auf Vorarlberg (2,2%).

In einem Vergleich der vier Studienstandorte wird deutlich, dass in Innsbruck die meisten Studierenden aus dem Ausland zu finden sind (31,7%), mit deutlichem Abstand folgen Wien (6,5%), Salzburg (4,5%) und Graz (2%).

Während das geographische Einzugsgebiet der Ausbildungsstätte in der Bundeshauptstadt breit gestreut ist – es sind Studierende aus acht österreichischen Bundesländern vertreten –, ist es an den Studienstandorten Graz und Salzburg mit Studierenden aus sechs und am Studienstandort Innsbruck mit vier Bundesländern deutlich schmaler.

Die Universität für Musik und darstellende Kunst Wien nimmt auch insofern eine Sonderstellung ein, als sie nur 20,1% Studierende ihres Bundeslandes aufweist, der Studienstandort Innsbruck hingegen umfasst 54% Tirolerinnen und Tiroler, der Studienstandort Graz 57,8% Steirerinnen und Steirer und der Studienstandort 37,1% Salzburgerinnen und Salzburger.

In der Referenzstudie „Die musikalische Vorbildung der Studierenden an den Musikhochschulen in Wien, Salzburg und Graz“ wurde dokumentiert, dass die 957 Studierenden „in der Regel jene Hochschule [besuchen], die ihrem Herkunftsbundesland am nächsten liegt“ (BMWFK 1995b, S. 13). Dieser Befund lässt sich auch für die Befragten der vorliegenden Untersuchung festhalten und trifft auch für jene zwanzig Personen aus Italien zu, von denen 18 das musikbezogene Lehramtsstudium in Innsbruck aufnahmen. Untermauert wird dieses Ergebnis durch die Daten in Abschnitt 6.1,

welche belegen, dass 87,6% der Befragten die Wahl ihrer Ausbildungsinstitution mit regionalen Überlegungen (Entfernung Wohn- zu Studienort) argumentieren.

Wird der Fokus auf die Mobilität der Studierenden gerichtet, so ist ersichtlich, dass sich jene aus der Bundeshauptstadt und dem Burgenland kommenden lediglich auf die Universität für Musik und darstellende Kunst Wien konzentrieren. Etwas mehr Bewegung ist bei den Studierenden aus der Steiermark ablesbar, sie verteilen sich auf die Standorte Graz und Wien. Studierende aus Tirol, Vorarlberg, Kärnten und Niederösterreich sind immerhin an drei Ausbildungsstätten aufzuspüren. Schließlich ist bei Studierenden aus Oberösterreich und Salzburg der häufigste Wechsel des Herkunftsbundeslandes feststellbar, sie werden an vier Ausbildungsstätten geortet. Bei allen in Österreich aufgewachsenen Studierenden ist ersichtlich, dass sie vorrangig jene Universität wählten, welche sich entweder in ihrem Herkunftsbundesland oder sich in (un-)mittelbarer Nähe befindet.

7 Musikgeschmack und Mediennutzung

Das letzte Kapitel der vorliegenden Forschungsarbeit führt in die Gegenwart der Studierenden und beschäftigt sich sowohl mit ihren Hörpräferenzen als auch mit den Medien des Musikkonsums. Im Kontext des Musikgeschmacks interessieren die Beliebtheit der im Fragebogen angeführten ausdifferenzierten Genres sowie die Frage, wie viele und welche von diesen den Studierenden unbekannt sind. Im zweiten Abschnitt werden Daten zur Nutzungshäufigkeit von Abspielgeräten dargestellt sowie – der technologischen Entwicklung Rechnung tragend – Daten der unterschiedlichen Befragungszeitpunkte gegenübergestellt.

7.1 Musikpräferenzen

Die den Erhebungsbogen eröffnende Fragestellung zielte darauf ab, den aktuellen Musikgeschmack der Studierenden in Erfahrung zu bringen und implizierte, die vorgegebenen 37 Genres mit „sehr gut“, „gut“, „wenig“ bzw. „gar nicht“ zu bewerten. Die Entscheidung zugunsten sehr detailliert aufgelisteter Musikstile und -gattungen gründet auf der Annahme, dass sich musikalisch gebildete Personen innerhalb der Pluralität der Musiken orientieren können und dass Differenzierungen innerhalb großer Bereiche (beispielsweise des Jazz oder der sog. Ernsten Musik) sowie zwischen Genres, wie Volksmusik und volkstümlicher Musik, vertraut sind. Darüber hinaus stand die Antwortoption „kenne ich nicht“ zur Verfügung, um jene Stile und Gattungen zu identifizieren, welche den Befragten zu Studienbeginn noch unbekannt waren.

Im Folgenden wird der Fokus auf die Musikpräferenzen der Studierenden gerichtet, die ausgewerteten Daten werden anhand der Mittelwerte¹ dargestellt (1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = wenig, 4 = gar nicht). Wie aus Tabelle 19 ablesbar, rangieren Musik der Romantik (1,39), Musik der Klassik (1,40), Blues/Spirituals/Gospels (1,64), englischsprachige Rock- und Popmusik (1,67), Musical (1,69), Musik des Barock (1,75), Old-time Jazz/Swing (1,84) sowie Rock'n'Roll (1,87) mit Mittelwerten zwischen „sehr gut“ und „gut“ an den obersten Stellen. So führen beispielsweise 93,6% bzw. 93,4% und

1 Die Mittelwerteberechnungen basieren auf der Anzahl der Personen, welche den jeweiligen Musikstil kannten.

92,2% der Befragten an, Musik der Klassik bzw. der Romantik und Blues/Spirituals/Gospels würden „sehr gut“ bzw. „gut“ gefallen. Die Reihung zeigt auf, dass Musiken der sog. Ernsten Musik wie der Populärmusik vertreten sind, wenngleich letztgenannte geringfügig nachgereiht werden.

Die Liste des „Mittelfelds“ mit Bewertungen zwischen „gut“ und „wenig“ ist sehr umfangreich: Musik der Renaissance (2,0), Oper (2,02), R&B/Soul (2,03), Latin (2,04), Operette (2,07), Modern Jazz (2,08), Volksmusik (2,15), Alternative/Indie (2,19), deutschsprachige Rock- und Popmusik (2,22), Chanson (2,24), Blas- und Marschmusik (2,25), Fusion Jazz (2,26), Funk/Fusion (2,27), Reggae/Ragga/Dancehall (2,32), Free Jazz (2,36), zeitgenössische Musik (2,44), Musik des Mittelalters (2,47), Country (2,49), Gregorianik (2,56), volkstümliche Musik und Hip-Hop/Rap (je 2,66), Breakdance/Drum&Bass (2,67), Dance/House (2,78), Schlager/Oldies (2,81), World Music (2,82). Wie aus der Auflistung erkennbar, liegen die Mittelwerte tendenziell nahe beieinander. Im Bereich der sog. Ernsten Musik erhalten Musik der Renaissance und Oper recht hohe Rankings, während zeitgenössische Musik, Musik des Mittelalters und Gregorianik deutlich abfallen. Augenfällig erscheint, dass alle im Fragebogen angeführten Stile im Kontext des Jazz – mit Ausnahme von Oldtime Jazz/Swing – im mittleren Bereich der Rangskala vertreten sind. Die Volksmusik nimmt unter den 37 Stilen den 15. Rang ein und findet bei deutlich mehr Befragten Gefallen als die volkstümliche Musik. Einigermassen hoch (60,9% entschieden sich für „sehr gut“ und „gut“) erscheint auch die Wertschätzung von Blas- und Marschmusik sowie von Operette (70,8% „sehr gut“ und „gut“), welche sich in den Daten zu den musikalischen Aktivitäten in Kindheit und Jugend (vgl. Abschnitt 4.2) bereits angekündigte.

Die Mittelwerte von lediglich vier Musikstilen finden „wenig“ bis „gar nicht“ Zuspruch: Hardrock/Heavy Metal (3,12), Punk (3,17), Techno/Trance (3,47) sowie Gothic/Dark Wave (3,70).

Die als offene Antwortoption angeführten Nennungen wurden – soweit möglich – nachcodiert. Die nachstehenden Textantworten entzogen sich einer Zuordnung: „A-Cappella-Chor + a cappella + Vocal Music (a cappella)“, „Crossover“, „Filmmusik + Bollywood Music + Soundtracks“, „Flamenco“, „Orchestermusik“, „Liedermacher-Musik (chansonähnlich) international“, „Lounge Musik“, „Tanzmusik“, „Ska“.

Tabelle 19: Musikpräferenzen der Studierenden (n=mindestens 370)

Musikstile und -gattungen	Mittelwert
Musik der Romantik	1,39
Musik der Klassik	1,40
Blues/Spirituals/Gospels	1,64
Englischsprachige Rock- und Popmusik	1,67
Musical	1,69
Musik des Barock	1,75
Oldtime Jazz/Swing	1,84
Rock'n'Roll	1,87
Musik der Renaissance	2,00
Oper	2,02
R&B/Soul	2,03
Latin	2,04
Operette	2,07
Modern Jazz	2,08
Volksmusik	2,15
Alternative/Indie	2,19
Deutschsprachige Rock- und Popmusik	2,22
Chanson	2,24
Blas- und Marschmusik	2,25
Fusion Jazz	2,26
Funk/Fusion	2,27
Reggae/Ragga/Dancehall	2,32
Free Jazz	2,36
Zeitgenössische Musik	2,44
Musik des Mittelalters	2,47
Country	2,49
Gregorianik	2,56
Volkstümliche Musik, Hip-Hop	je 2,66
Breakbeat/Drum&Bass	2,67
Dance/House	2,78
Schlager/Oldies	2,81
World Music	2,82
Hardrock/Heavy Metal	3,12
Punk	3,17
Techno/Trance	3,47
Gothic/Dark Wave	3,70

Wie bereits festgehalten, bestand im Erhebungsbogen auch die Möglichkeit, die Antwort „kenne ich nicht“ für einen Musikstil zu wählen. Die Linearauswertung macht deutlich, dass 36,5% des Samples davon keinen Gebrauch machte, dass für 37,6% ein und zwei Musikstil(e) und für 22,3% zwischen drei und sechs Musikstile nicht vertraut war(en). 17 Personen (3,6%) bilden jene Subgruppe, welcher zwischen sieben und 15 Stilen unbekannt waren. Während englischsprachige Rock- und Popmusik, Musical, Musik der Klassik, Rock'n'Roll und Volksmusik allen Befragten geläufig waren, erhielt das Genre World Music die höchste Anzahl an „Kenne ich nicht“-Antworten (26,5%), gefolgt von Fusion Jazz (25,7%), Chanson (17,6%), Gothic/Wave (17%) sowie Funk/Fusion (13,5%). Alle anderen Genres liegen im einstelligen Prozentbereich: Alternative/Indie (9,4%), Gregorianik (9%), Breakbeat/Drum&Bass (8,2%), Dance/House (6,3%), Techno/Trance (5,1%), Punk (4,7%), Free Jazz und Latin (je 4,3%), Modern Jazz (4,1%); die restlichen Genres rangieren mit unter 3% der Nennungen.

Dass der Musikgeschmack der Studierenden als tendenziell breit zu bezeichnen ist, belegen folgende Daten: 95,9% beurteilen 12 Musikstile mit „sehr gut“ und „gut“, 58,4% 20 Musikstile, und bei immerhin knapp einem Viertel der Befragten (22%) werden für 25 Musikstile die Bewertungen 1 oder 2 vergeben. Schließlich präsentieren sich 21 Personen (4,3%) als jene Subgruppe, deren Präferenz-Liste am umfangreichsten ist, ihnen gefallen 30 Musikstilen und -gattungen „sehr gut“ oder „gut“. Diese offenkundige Aufgeschlossenheit zeichnete sich bereits in den Ergebnissen zu den Musikgenres, welche das Singen, Musizieren, Hören und Tanzen in der Kindheit und Jugend der Befragten dominierten, ab (vgl. Abschnitt 4.2). Resümierend kann festgehalten werden, dass den Studierenden zum einen eine Vielfalt von Musikstilen wohlbekannt ist (ca. drei Viertel kennen maximal zwei Musikstile nicht), und dass zum anderen Toleranz in Hinblick auf die Pluralität von Musiken besteht. Diese Gegebenheit stellt günstige Voraussetzungen dar, um in der schulischen Musikvermittlung den Schülerinnen und Schülern mit ihren unterschiedlichen musikalischen Welten entsprechend zu begegnen.

Der Fokus wird im Folgenden insofern verändert, als der Versuch unternommen wurde, die 37 Musikstile und -gattungen in größeren Kategorien zusammenzufassen: „Ernste Musik“ (Gregorianik, Musik des Mittelalters, der Renaissance, des Barock, der Klassik und der Romantik, Oper sowie zeitgenössische Musik), „Musical/Operette“, „Volkstümliche Musik/Schlager/Oldies“, „Rock/Pop“ (Alternative/Indie, Country, deutsch- und englischsprachige Rock- und Popmusik, Funk/

Fusion, Gothic/Dark Wave, Hardrock/Heavy Metal, Punk, R&B/Soul, Reggae/Raggae/Dancehall und Rock'n'Roll), „Jazz“ (Free Jazz, Fusion Jazz, Latin, Modern Jazz, Oldtime Jazz/Swing) sowie „Elektronische Musik“ (Breakbeat/Drum&Bass, Dance/House, Techno/Trance). Blas- und Marschmusik, Blues/Spirituals/Gospels, Chanson, Hip-Hop/Rap, Volksmusik sowie World Music blieben in der Kategorienbildung ausgespart, da keine sinnvolle Zuordnung möglich erschien.

Die neu gebildeten Variablen implizieren, dass es Werte zwischen 1 („sehr gut“), 2 („gut“), 3 („wenig“) und 4 („gar nicht“) sowie unter 4 gibt. Die Kategorie „Ernste Musik“ umfasst 50% der Bewertungen zwischen „sehr gut“ und „gut“, 46,7% zwischen „gut“ und „wenig“ sowie 3,3% zwischen „wenig“ und „gar nicht“. In der Kategorie „Musical/Operette“ entfallen 47,1% auf Bewertungen zwischen „sehr gut“ und „gut“, 41,7% auf jene zwischen „gut“ und „wenig“ und 11,2% auf Bewertungen zwischen „wenig“ und „gar nicht“. Die Kategorie „Volkstümliche Musik/Schlager/Oldies“ rekrutiert sich aus 10,5% der Bewertungen zwischen „sehr gut“ und „gut“, aus 39,5% zwischen „gut“ und „wenig“, aus 39,3% zwischen „wenig“ und „gar nicht“ sowie aus 10,7% unter 4 („gar nicht“). Die Kategorie „Rock/Pop“ schließt 17,8% der Bewertungen zwischen „sehr gut“ und „gut“, 71,8% zwischen „gut“ und „wenig“ und 10,4% zwischen „wenig“ und „gar nicht“ ein. Die Kategorie „Jazz“ beinhaltet 41,6% der Bewertungen zwischen „sehr gut“ und „gut“, 47,7% zwischen „gut“ und „wenig“ sowie 10,7% zwischen „wenig“ und „gar nicht“. Für die Kategorie „Elektronische Musik“ sind – ebenso wie für die Kategorie „Volkstümliche Musik/Schlager/Oldies“ – Geschmacksurteile jenseits von „gar nicht“ ablesbar: 5,9% der Bewertungen finden sich zwischen „sehr gut“ und „gut“, 36,3% zwischen „gut“ und „wenig“, 48,7% zwischen „wenig“ und „gar nicht“ sowie 9,1% unter „gar nicht“.

Die Prozentwerte verdeutlichen, dass bei der Kategorie „Ernste Musik“ nahezu 97% und bei den Kategorien „Musical/Operette“ und „Jazz“ fast 90% der Bewertungen zwischen 1 und 2 liegen. Die Kategorie „Rock/Pop“ wird von einem breiten „Mittelfeld“ bestimmt, knapp drei Viertel der Bewertungen reihen sich zwischen 2 und 3 ein. Die Kategorien „Volkstümliche Musik/Schlager/Oldies“ sowie „Elektronische Musik“ werden schlechter beurteilt: Während bei erstgenannter die Bewertungen zwischen 1 und 3 noch 50% ausmachen, sind es bei letztgenannter nur mehr 42,2%.

Auch bei den großen, mehrere Musikstile umfassenden Kategorien ist nicht zu übersehen, dass die Beliebtheit zwar unterschiedlich hoch ausfällt, dass aber nur zwei

Kategorien („Volkstümliche Musik/Schlager/Oldies“, „Elektronische Musik“) auf wenig Resonanz stoßen. Dies kann als weiterer Beleg für die Breite des Musikgeschmacks der Studierenden interpretiert werden.

Korrelationsberechnungen weisen darauf hin, dass sich der Musikgeschmack von Studierenden an den vier Studienstandorten unterscheidet². Blas- und Marschmusik wird mehr von den Befragten der Universität Mozarteum Salzburg (71% des Standortes Salzburg entschieden sich für „sehr gut“ und „gut“) denn von jenen der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien präferiert (54%) (Standort Innsbruck: 67,7%, Standort Graz: 60,7%). Dieser Umstand scheint durch das Einzugsgebiet des Mozarteums mitbestimmt: Die Studierenden dieser Ausbildungsinstitution haben den überwiegenden Teil ihres Lebens vorrangig in Oberösterreich und Salzburg verbracht (vgl. Abschnitt 6.2), in Bundesländern, welche über eine rege und reiche Blasmusiktradition verfügen. Für Volksmusik und Schlager/Oldies ist ein ähnliches Ergebnis zu konstatieren: Diese finden bei den Befragten an den Standorten Graz (67,3% bzw. 41,1%), Innsbruck (64,6% bzw. 39,7%) und Salzburg (79,6% bzw. 43,1%) mehr Anklang als bei den in Wien (58,3% bzw. 30,3%) Inskribierten. Inwiefern die Affinität zu Volksmusik sowie Schlager/Oldies der in Graz, Innsbruck und Salzburg Studierenden mit dem Befund der österreichweiten Erhebung in Verbindung gebracht werden kann, dass Volksmusik und Schlager „die Musiken des Landes“ (Huber 2017, S. 171), also ruraler Gemeinden mit weniger als 20.000 EinwohnerInnen, seien und die in Salzburg, Innsbruck und Graz mehr denn die in Wien Studierenden aus dem ländlichen Gebiet kommen, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden.

Die Tendenz, dass Studierende der Wiener Ausbildungsstätte mehr Gefallen an der sog. Ernsten Musik finden, lässt sich an den „top five“ der präferierten Musikstile und -gattungen ablesen:³ Die Rangreihe der „Wienerinnen und Wiener“ wird von Musik der Romantik, Musik der Klassik, Musik des Barock, englischsprachige Rock- und Popmusik und Musical bestimmt. Für den Studienstandort Salzburg ist ein ähnliches Bild ersichtlich, wenngleich sich Musiken aus dem Bereich der Populärmusik quantitativ mehr niederschlagen: Musik der Klassik, Musik der Romantik, Blues/Spirituals/Gos-

2 Die Ergebnisse sind zwar allesamt signifikant, die Korrelationen aber sehr schwach: Blas- und Marschmusik: Spearmans $r=0,096$; Volksmusik: Spearmans $r=0,092$; Schlager/Oldies: Spearmans $r=0,119$.

3 Zudem machen Kreuztabellen deutlich, dass die in Wien inskribierten Befragten weniger als ihre Kolleginnen und Kollegen der anderen Studienstandorte an folgenden Musikstilen Gefallen finden: Alternative/Indie, Blues/Spirituals/Gospels, Country, deutsch- und englischsprachige Rock- und Popmusik, R&B/Soul, Reggae/Ragga/Dancehall und Rock'n'Roll.

pels, Musical und Musik des Barock. Bei Studierenden der Standorte Innsbruck und Graz finden sich nur mehr zwei Musikstile der sog. Ernsten Musik an den vordersten Plätzen: Während bei den in Innsbruck studierenden Personen die Rangreihe von Musik der Klassik und Musik der Romantik (gefolgt von englischsprachiger Rock- und Popmusik, Musical, Blues/Spirituals/Gospels) angeführt wird, belegen bei den Kolleginnen und Kollegen der Kunstuniversität Graz Blues/Spirituals/Gospels den ersten Platz, dahinter liegen Musik der Romantik, Musik der Klassik, englischsprachige Rock- und Popmusik, Musical sowie Oldtime Jazz/Swing.

Abschließend sei der Hinweis auf eine Befragung der österreichischen Bevölkerung aus dem Jahre 2015 erlaubt, welche repräsentatives Datenmaterial zum Musikgeschmack der Österreicherinnen und Österreicher bereitstellt. Wenngleich aufgrund der vorgegebenen Musikstile und -gattungen sowie aufgrund der unterschiedlichen Fragestellungen ein Vergleich der beiden Datenpools unzulässig erscheint, werden dennoch die wesentlichen Befunde als quasi Hintergrundfolie dargestellt. Sie gewähren ein eindrucksvolles Bild, inwiefern sich die Hörpräferenzen von Musikstudierenden, welche eine entsprechende musikalische Ausbildung in Kindheit und Jugend erfuhren, von jenen der österreichischen Bevölkerung abheben. Als gesicherter Indikator für den Musikgeschmack wurde die Hörhäufigkeit von neun vorgegebenen Musikstilen herangezogen: Dieser wird klar von „Pop/aktuelle Hits“ (50%) bestimmt, gefolgt von „Schlager“ (42%), „Musik aus aller Welt“ (35%), „Rockmusik“ (34%) und „Volksmusik“ (24%). Auf den nachfolgenden Plätzen finden sich „Klassik“ (16%), „Hip-Hop“ (14%), „Techno/House“ und „Jazz“ mit je 10% (vgl. Huber 2017, S. 145). Die Subgruppe der 16- bis 25-Jährigen unterscheidet sich von den über 25-jährigen Befragten insofern, als sie signifikant öfter „Techno/House“, „Hip-Hop“, „Pop/aktuelle Hits“ und „Rock“ rezipiert, „Volksmusik“ und „Schlager“ verweisen in die gegenteilige Richtung. In Hinblick auf die Rezeption von „Klassik“ konnten wider Erwarten keine signifikanten Differenzen festgemacht werden (vgl. Huber 2017, S. 175).

7.2 Medien des Musikkonsums

Im Kontext des Musiknutzungsverhaltens der Studierenden war von Interesse, welche Abspielgeräte sie mit welcher Häufigkeit zur Musikrezeption verwenden. Deshalb

wurde im Erhebungsbogen eine Liste von Wiedergabegeräten vorgelegt, deren Gebrauch mit „sehr häufig“, „häufig“, „selten“ oder „nie“ beantwortet werden sollte.

Bevor die Auswertung der interessierenden Fragestellung dokumentiert wird, wird der Fokus auf die Studie „Musikhören im Zeitalter Web 2.0“ gerichtet: Für die österreichische Gesamtbevölkerung wird für das Jahr 2015 das Radio als jenes Endgerät festgemacht, mit dem am häufigsten Musik gehört wird (87%). Mit deutlichem Abstand folgen Fernseher (46%), CD-Player (33%), Mobiltelefon und Computer (je 29%), MP3-Player (22%) sowie Vinylschallplatten mit 8% (vgl. Huber 2017, S. 152). Die sog. „Generation Web 2.0“, also Personen im Alter zwischen und 16 und 25 Jahren, zeichnet sich dadurch aus, dass sie dem Smartphone den Vorzug gibt, dahinter reihen sich Radio, Computer, MP3-Player/iPod, CD-Player und Fernseher ein (vgl. Huber 2017, S. 179).⁴

Über welche technischen Wege erfolgt nun die Musikrezeption bei der vorliegenden musikkaffinen Befragungsgruppe?

Tabelle 20 zeigt auf, dass Internet und Computer an den obersten Stellen der Rangreihe (94,9% bzw. 91,2% führen „sehr häufig“ und „häufig“ an) rangieren, klar dahinter platzieren sich Radio (71,3%) und Mobiltelefon (67%). Im mittleren Bereich mit Prozentwerten zwischen 57% und 46% finden sich HiFi-Stereoanlage, CD-Player und MP3-Player. Auf quantitativer Ebene fallen folgende Medien deutlich ab: Fernseher (17,3%), Plattenspieler (12,4%), DVD-Player (6,4%), MiniDisc-Player (5,3%) und Spielkonsole (2,2%). Die unter der offenen Antwortoption „weitere Medien“ festgehaltenen Nennungen wurden – soweit möglich – nachcodiert, lediglich „Musikanlage im Auto“ und „Streaming-App“ entzogen sich einer Einordnung.

Die Daten belegen, dass die Medien des Musikkonsums der technischen Entwicklung gerecht werden, wenngleich der tendenziell häufige Einsatz der HiFi-Stereoanlage ins Auge fällt. Dieser könnte darauf hinweisen, dass das nicht tragbare Gerät, das mit einer entsprechenden Qualität von Schallproduktion verbunden ist, insbesondere für musikalisch gebildete und versierte Rezipientinnen und Rezipienten attraktiv erscheint.

4 Da die genauen Prozentwerte in der Grafik (mit Ausnahme des iPods mit 50%) nicht ablesbar sind und auch nicht im Text angeführt werden, muss auf deren Nennung verzichtet werden.

Tabelle 20: Mediennutzung zur Musikrezeption, Angaben in Prozent (n=mindestens 464)

Abspielgeräte	„sehr häufig“ und „häufig“	„selten“ und „nie“
CD-Player	49,5	50,5
Computer	91,2	8,8
DVD-Player	6,4	93,6
Fernseher	17,3	82,7
Mobiltelefon	67,0	23,0
HiFi-/Stereoanlage	57,0	43,0
Internet	94,9	5,1
MiniDisc-Player	5,3	94,7
MP3-Player	46,0	54,0
Plattenspieler	12,4	87,6
Radio	71,3	28,7
Spielkonsole	2,2	97,8

Da sich der Befragungszeitraum über fünf Jahren erstreckte, interessiert, inwiefern sich – gegebenenfalls – die Mediennutzung zwischen 2012 und 2016 veränderte.

In der oben genannten Studie „Musikhören im Zeitalter Web 2.0“ ist nachzulesen, dass sich der Mediengebrauch im Zeitraum zwischen 2010 und 2015 wandelte: Während die Verwendung von Radio und Fernseher leicht zurückging, habe der CD-Player „dramatisch an Bedeutung verloren“, und „auch Computer und MP3-Player scheinen ihren Zenit überschritten zu haben“ (Huber 2017, S. 152). Die Prozentwerte für das internetfähige Mobiltelefon verdoppelten sich hingegen (vgl. Huber 2017, S. 152). Für die „Generation Web 2.0“ wird angemerkt, dass das Smartphone den letzten gegen den ersten Platz eingetauscht habe und „innerhalb von nur fünf Jahren zur ersten Wahl von Jugendlichen [wurde], wenn sie Musik hören wollen“ (Huber 2017, S. 178f.); abgesehen vom Smartphone blieb die Rangreihe unverändert.

Für die vorliegende Befragungsgruppe lässt sich festhalten, dass der Gebrauch von CD-Player, Computer, MiniDisc-Player und MP3-Player im Befragungszeitraum abnahm:⁵ Während beispielsweise 2012 bei 57,1% der Befragten der CD-Player „sehr häufig“ und „häufig“ zum Einsatz kam, war dies 2016 bei nur mehr 41% der Fall. Einzig das Mobiltelefon⁶ präsentiert sich als jenes Medium, dessen Nutzungshäufigkeit von

5 Die Ergebnisse sind allesamt signifikant, die Zusammenhänge aber sehr gering: CD-Player: Spearmans $r=0,121$; Computer: Spearmans $r=0,116$; MiniDisc-Player: Spearmans $r=0,141$; MP3-Player: Spearmans $r=0,145$.

6 Spearmans $r = 0,374$

Befragungsbeginn (38,1 % führten „sehr häufig“ und „häufig“ an) bis Befragungsende (85% führten „sehr häufig“ und „häufig“ an) signifikant anstieg.

Eine leicht zunehmende Tendenz lässt sich für das Internet mathematisch zwar nicht zeigen, ist aber empirisch zu beobachten: 2012 beantworteten 76,4% der Studierenden die Frage nach dem Gebrauch mit „sehr häufig“ und „häufig“, 2016 immerhin 97%. Ebenso ist ein geringfügiger Anstieg für Radio und Spielkonsole zu vermerken. Über die Jahre auf konstanten Werten bleiben Fernseher, Hifi-Stereoanlage, Mini-Disc und Plattenspieler.

8 Zusammenfassung und Ausblick

In der vorliegenden Studie konnten konstitutive Erkenntnisse über die musikalische Sozialisation sowie über ausgewählte Faktoren des Berufswahlprozesses der Studierenden gewonnen werden. Folgende Themenfelder standen im Zentrum des Interesses: Musikalische Aktivitäten im familiären Umfeld und Bildungshintergrund der Eltern, das Musikhören der Studierenden in Kindheit und Jugend, ausgewählte Faktoren im Rahmen des Berufswahlprozesses, die Wahl des Studienstandortes sowie Musikgeschmack und Medien der Musikrezeption.

Die konzipierte Untersuchung, welche sich über einen Befragungszeitraum von 2012/13 bis 2016/17 erstreckte, richtete sich an Studierende des Lehramtsstudiums Musikerziehung in ihrem ersten Semester. Das Sample rekrutiert sich aus 469 Personen, welche an den universitären Studienstandorten Graz (23%), Salzburg (19,9%), Innsbruck (14%) und Wien (43%) inskribiert waren. Die Studierenden waren zu den Befragungszeitpunkten durchschnittlich 20,8 Jahre alt und wuchsen tendenziell in kinderreichen Familien auf.

In Hinblick auf die Studien und Ausbildungen der Untersuchungsgruppe gilt es Folgendes festzuhalten: Ca. ein Viertel der Befragten schrieb sich im selben Jahr, in dem sie die Matura bzw. die Studienberechtigungsprüfung erwarb, für das musikbezogene Lehramtsstudium ein, knapp die Hälfte ein bis zwei Jahre später. Bei dem restlichen Viertel verstrichen drei und mehr Jahre, bis es sich der Musikerziehung zuwandte.

Die im Rahmen der Lehramtsausbildung gewählten Kombinationsfächer verteilen sich vorrangig auf Englisch, Mathematik, Deutsch, Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung sowie Instrumentalmusikerziehung. Letztgenanntes Unterrichtsfach findet – mitbestimmt durch die Ressourcen der Ausbildungsinstitutionen – am Studienstandort Innsbruck den höchsten Zustrom.

Über das Lehramtsstudium hinaus strebt knapp ein Viertel der Studierenden weitere Abschlüsse an. Die explizit angeführten Studien und Ausbildungen weisen darauf hin, dass diese nur bei jeder vierten Person als nicht musikspezifisch zu bezeichnen sind. Ein ähnliches Bild zeigt sich hinsichtlich bereits zu Ende geführter Ausbildungswege: Mehr als doppelt so viele Nennungen sind dem musikbezogenen Bereich (insbesondere Instrumental- bzw. Gesangspädagogik, Instrumentalstudien/Gesang) zuordenbar.

Das dritte Kapitel dokumentiert Ergebnisse zur Sozialisationsinstanz Familie. Eine globale Einschätzung des Stellenwertes von Musik in der Herkunftsfamilie belegt eine hohe Musikaffinität: 91,5% der Befragten beurteilen diesen als „sehr hoch“ und „hoch“, lediglich 8,5% als „niedrig“ und „sehr niedrig“. Diese Bewertung wird durch Daten zur musikalischen Praxis der Familienmitglieder ausgeleuchtet: 70,8% der Mütter werden in Hinblick auf das Singen, 67,8% auf das Hören, 51% auf das Musizieren und 37,8% auf das Tanzen als „sehr aktiv“ und „aktiv“ beschrieben. Die Domäne der Väter bildet die Musikrezeption (71,9%), gefolgt vom Musizieren (54,7%) und dem Singen (48,9%), das Tanzen fällt wiederum deutlich ab (25,9%).

Die Geschwister der vorliegenden Befragungsgruppe erhalten höhere Bewertungen als die Eltern: Ihre musikalischen Aktivitäten konzentrieren sich vorrangig auf das Musikhören (83,5%), dahinter rangieren Musizieren (76,7%), Singen (65,8%) und Tanzen (33,5%). Neben der Kernfamilie gab es im Umfeld der Studierenden Bezugspersonen, welche der Musik entsprechendes Interesse beimessen: Ihre musikbezogene Praxis wird vom Musikhören (82,2%) angeführt, ca. drei Viertel sind im Bereich des Musizierens (78,3%) und Singens (70,7%) „sehr aktiv“ und „aktiv“; das Tanzen erfährt mit 41,7% mehr Zuspruch als bei Eltern und Geschwistern.

Die Auswertung der Daten auf die Frage nach den Hörpräferenzen von Familienmitgliedern und Bezugspersonen belegt eine große Bandbreite von Musiken: Das Musikspektrum der Mütter führt von Klassischer Musik (56,5%) über Kinderlieder (41,2%) und Musical (40,7%) zu Volksmusik und geistlicher Musik (je 40,5%). Die Väter bevorzugen ebenfalls Klassische Musik (47,8%), doch kommt die Volksmusik quantitativ mehr zum Tragen (43,5%). Ergänzt wird die Rangreihe der „top five“ um Rock-/Popmusik (43,1%), Blas- und Marschmusik (34,8%) sowie Schlager (30,9%).

Der Musikgeschmack der Geschwister differiert insofern von jenem der Eltern, als das Primat von Rock-/Popmusik mit 80,6% klar zum Ausdruck kommt. Mit deutlichem Abstand folgen Kinderlieder (37,1%), Musical (32,4%), Blas- und Marschmusik (24,1%) sowie Klassische Musik (23%). Die Hörpräferenzen der Bezugspersonen fügen sich nahtlos in das Bild der Kernfamilie ein, lediglich an den obersten Rängen finden sich Abweichungen: Rock-/Popmusik (44,6%), Volksmusik und Klassische Musik (je 38,2%), Blas- und Marschmusik (37,3%) sowie Musical (29,4%).

Kongruent zu den Befunden einschlägiger musikpädagogischer Forschungsarbeiten kann auch für die 469 befragten Studierenden festgehalten werden, dass der formale

Bildungsstand ihrer Eltern als tendenziell hoch zu bezeichnen ist und sich ihre höchste abgeschlossene Schulbildung von jener der österreichischen Gesamtbevölkerung unterscheidet: Ca. 30% der Eltern absolvierten Pflichtschule, Lehre oder berufsbildende mittlere Schule, 19,7% der Mütter und 26% der Väter eine allgemeinbildende bzw. berufsbildenden höhere Schule oder eine Meisterausbildung. Knapp die Hälfte (49,7% der Mütter, 45,6% der Väter) beendete erfolgreich eine Einrichtung im tertiären Bildungswesen (Fachhochschule, Kolleg, Akademie, Universität).

Die analysierten Elternberufe geben darüber Auskunft, dass die sog. Berufsvererbungsquote – deutschsprachigen, aber auch internationalen Studien gerecht werdend – auch beim vorliegenden Sample als hoch einzustufen ist: 32,3% der Mütter und 25,1% der Väter üben einen Lehrberuf aus. Die im Fragebogen detailliert angeführten Schultypen und Unterrichtsfächer lassen erkennen, dass die pädagogischen Tätigkeiten mehr im nicht-musikbezogenen Bereich zu verorten sind. Berufe, welche mit Musik in Verbindung stehen, aber fern der Lehrtätigkeit sind, werden nur von 0,9% der Mütter und 1,9% der Väter wahrgenommen.

Nicht unerwartet präsentiert sich der Befund, dass in bildungsnahen Familien mit einem hohen Anteil an Lehrpersonen dem Lehrberuf entsprechendes Ansehen beigemessen wird: 88,7% der befragten Personen beschreiben dieses als „sehr hoch“ und „hoch“, 11,3% als „niedrig“ und „sehr niedrig“.

Das Kapitel „Musiklernen und musikalische Aktivitäten der Studierenden in Kindheit und Jugend“ dokumentiert Ergebnisse zu den in Kindheit und Jugend erlernten Instrumenten, zu den musikalischen Aktivitäten vor Studienbeginn sowie zur Vorbereitung auf die Zulassungsprüfung für das musikbezogene Lehramtsstudium.

In Hinblick auf das instrumentale und vokale Lernen zeigen sich die Befragten der vorliegenden Untersuchung äußerst ambitioniert: Die angeführten 1694 „Instrumente“¹ implizieren, dass durchschnittlich 3,6 „Instrumente“ pro Person mindestens ein Jahr gespielt wurden. Auf quantitativer Ebene dominieren die Tasteninstrumente (101,3%), deutlich dahinter rangieren Holzblasinstrumente, Gesang, Chor und Zupfinstrumente mit Werten zwischen 62,8% und 40%, Streichinstrumente (25,1%) und Blechblasinstrumente (18,2%); Schlaginstrumente sowie Chor- und Ensembleleitung finden sich im einstelligen Prozentbereich. Die durchschnittliche Spieldauer von 6,7 Jahren pro

1 Die unter Anführungszeichen gesetzte Begrifflichkeit „Instrument“ schließt Gesang, Chor sowie Chor- und Ensembleleitung ein.

„Instrument“ zeugt davon, dass die instrumentale und vokale Praxis die Studierenden über längere Phasen ihrer Kindheit und Jugend begleitete.

Die in Zusammenhang mit den „Instrumenten“ erhobenen Ausbildungskontexte belegen das Primat des institutionalisierten Unterrichts: 75,7% der „Instrumente“ wurden an Musikschulen, Konservatorien etc. erlernt; lediglich 13,1% der Nennungen verweisen auf Privatunterricht und 11,2% auf autodidaktisches Lernen.

Das Musiklernen innerhalb der formalen schulischen Ausbildung ist bei einem nicht unerheblichen Teil der Befragten an Schulen mit musikalischem Schwerpunkt gebunden: Bei 29,2% war die Sekundarstufe I und bei 58,7% die Sekundarstufe II musikspezifisch ausgerichtet. Dass der schulische Musikunterricht die schulische Laufbahn kontinuierlich umrahmte, bestätigen folgende Daten: Bei 86,6% war der Musikunterricht über acht bis zehn Jahre im Stundenplan vertreten, bei 13,4% ist eine Dauer von einem bis sieben Jahr(e) ablesbar.

Die musikalische Praxis vor Studienbeginn wird durch die musikalischen Aktivitäten der Studierenden ausgeleuchtet: 96,4% bekräftigen, in der Kindheit „sehr häufig“ und „häufig“ musiziert, 85,5% Musik gehört und 85,1% gesungen zu haben. Das Tanzen fällt – wie bei den Familienmitgliedern – mit 38,9% deutlich ab. Für die Phase der Jugend steigen alle Prozentsätze und liegen – mit Ausnahme des Tanzens – zwischen 98,3% und 90,1%.

Als zentrale Musikstile und -gattungen, welche die musikalischen Aktivitäten in der Kindheit dominierten, erweisen sich Kinderlieder, Rock-/Popmusik, Volksmusik und Musical. Die Klassische Musik ist insbesondere mit dem Musizieren und der Rezeption verknüpft. In der Jugendphase hält Rock-/Popmusik beim Singen, Hören und Tanzen die Vorrangstellung, zugleich ist ein Anstieg der Klassischen Musik zu verzeichnen. Wenngleich die für die Kindheit festgemachte Pluralität an Genres Bestand hat, eröffnen sich weitere Musikstile und -gattungen wie Jazz und Oper, die an die vorderen Stellen der Musikrezeption rücken.

Vor dem Beginn des musikbezogenen Lehramtsstudiums steht eine Zulassungsprüfung, welche nach erfolgreichem Bestehen die Inskription gewährt. Die Studierenden führten 819 „Instrumente“² an, auf denen sie ihre künstlerische Eignung nachwie-

2 Diese Begrifflichkeit schließt auch Chorleitung, Ensemblespiel und Ensembleleitung, Ensembleleitung vokal/instrumental ein.

sen. Diese werden – entsprechend den österreichischen Bestimmungen – von den Tasteninstrumenten (103,4%) angeführt, es folgen Holzblas- (31,2%), Zupf- (17,5%), Streich- (13,7%) und Blechblasinstrumente (10,8%). Schlaginstrumente, Chorleitung, Ensemblespiel und Ensembleleitung, Ensembleleitung vokal/instrumental treten mit unter zehnprozentiger Häufigkeit auf.

Die Frage, welche Ausbildungskontexte für die Vorbereitung auf die künstlerische Zulassungsprüfung überwiegend genutzt wurden, beantworteten 63,5% der Studierenden mit „institutionalisiertem Unterricht“, 21,1% mit „Privatunterricht oder Kurse“ und 14,3% mit „autodidaktischem Lernen“. Für Gesang präsentiert sich ein homogeneres Bild: 29,4% der Befragten führen die Lernorte Musikschule, Konservatorium etc. an, 38,6% den Privatunterricht oder Kurse und 28% eigeninitiatives Lernen. Lediglich 1,1% bzw. 4% bestanden die „instrumentalen“ und vokalen Prüfungen ohne gezielte Vorbereitungen.

In einem Vergleich mit den in Kindheit und Jugend gespielten Instrumenten fällt auf, dass die Prozentsätze von Privatunterricht und Kursen sowie von autodidaktischem Lernen ansteigen und zur Vermutung Anlass geben, dass für den Nachweis der künstlerischen Eingangsvoraussetzungen gezielt Privatunterricht oder Kurse in Anspruch genommen bzw. Instrumente zusätzlich erlernt werden.

Im Rahmen des Kapitels „Ausgewählte Faktoren im Rahmen des Berufswahlprozesses“ wurde die Aufmerksamkeit auf jene Motive gerichtet, welche zur Wahl des musikbezogenen Lehramtsstudiums führten, sowie auf den Zeitpunkt der Festlegung auf das Studium. Darüber hinaus finden sich Lernerfahrungen in pädagogischen Kontexten vor dem Lehramtsstudium ebenso dokumentiert wie angestrebte Berufsfelder.

Die Studienwahlmotive werden vorrangig von musikspezifischen Faktoren („Freude an der Musik“, „Freude am Musizieren“, Fachinteresse) und jenen, welche auf das pädagogische Interesse der Studierenden und den Vermittlungsaspekt abzielen (beispielsweise „Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“, „Vermittlung von Musik und musikalischem Wissen“), getragen. Im mittleren Bereich der Rangreihe finden sich einerseits Beweggründe, welche die Erfahrungen der Studierenden in pädagogischen Kontexten sowie ihr Wissen über den Lehrberuf erkennen lassen, und andererseits solche, welche mit dem Beruf in Verbindung stehen, wie „kreativer Job mit vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten“, „familienfreundlicher Beruf“. Übereinstimmend mit den Ergebnissen musikpädagogischer Forschungsarbeiten dominieren bei

der vorliegenden Befragungsgruppe intrinsische Motive, extrinsische Motive leiten in viel geringerem Ausmaß den Weg in Richtung Lehramtsstudium Musikerziehung.

Die Entscheidung zugunsten des musikbezogenen Lehramtsstudiums fiel durchschnittlich im Alter von 18,5 Jahren. Während ein früher bzw. später Entschluss (bis 14 Jahre bzw. ab 25 Jahren) nur bei 9,6% abzulesen ist, legte sich das Gros der Befragten (90,5%) im Alter zwischen 15 und 24 Jahren fest.

In Hinblick auf die pädagogischen (Vor-)Erfahrungen im musik- und nicht-musikbezogenen Bereich, welche mit dem Lehrberuf kompatibel sind, erweisen sich die Studierenden als ambitioniert: 56,9% der Befragten erteilten Nahhilfeunterricht, 49% waren im kirchlichen Umfeld aktiv, 46,3% gaben Instrumental- oder Gesangsunterricht auf privater Ebene, 41,2% führten Tätigkeiten im Sozialbereich aus und 32,4% leiteten Ensembles. Mit unter 30% der Nennungen finden sich Chorleitung, Unterrichtserfahrungen im institutionellen Kontext (Unterrichtspraxis im Fach Musik und in einem anderen Fach an verschiedenen Schultypen, Instrumental-/Gesangsunterricht an einer Musikschule), Tätigkeiten im Sportbereich sowie Leitung von musikspezifischen Kursen. Ergänzend sei darauf hingewiesen, dass die befragten Person Erfahrungen in durchschnittlich 3,7 Lernwelten sammelten.

Eine zentrale Fragestellung der vorliegenden Untersuchung zielte auf die Berufsperspektiven der Studierenden ab, denn es galt der in der musikpädagogischen Fachliteratur über Jahrzehnte festgehaltenen Kritik, die beruflichen Vorstellungen von Lehramtsstudierenden seien zu wenig auf den Lehrberuf ausgerichtet, empirisch zu begegnen. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung führen klar vor Augen, dass 95,2% der Befragten ihre berufliche Zukunft „höchst wahrscheinlich“ und „wahrscheinlich“ im schulischen Musikunterricht sehen. Freilich werden auch andere Optionen fokussiert: Allem voran „Instrumental- bzw. GesangslehrerIn“ (75,4%), gefolgt von „Chor-/Blasmusik-/Orchester-/EnsembleleiterIn“ (70,6%), freiberufliche Musikerin/freiberuflicher Musiker (43,6%), „PädagogIn in der Erwachsenenbildung“ (33,4%) und „im Sozialbereich“ (28,7%) sowie KirchenmusikerIn (28,2%). Für nur mehr 14,3% bzw. 9,4% erscheinen Arbeitsfelder in Zusammenhang mit Kulturmanagement bzw. Kulturjournalismus anstrebenswert.

Die Daten verweisen zum einen auf einen sehr starken Trend zur schulischen Musikerziehung, zum anderen lässt die hohe Wahrscheinlichkeit, mit welcher „Instrumental- bzw. GesangslehrerIn“ sowie „Chor-/Blasmusik-/Orchester-/EnsembleleiterIn“ in den

Blick geraten, die Annahme zu, dass ein hoher Prozentsatz der Befragten an einer Patchworkkarriere interessiert ist.

Korrelationsberechnungen zeigen auf, dass die Berufsoption „MusiklehrerIn im Klassenunterricht“ mit jenen Studienwahlmotiven, welche sich auf das pädagogische Interesse der Studierenden und ihre positiven Schulerfahrungen beziehen, in Verbindung steht. Im Unterschied dazu wird die Option „Instrumental- bzw. GesangslehrerIn“ zentral von Motiven genährt, welche die Musik schlechthin (z. B. „Freude am Musizieren“) und berufliche Rahmenbedingungen (z. B. „sicheres Einkommen, ‚geregelter‘ Job“, „Musikerziehungsstudium zur finanziellen Absicherung“) betreffen.

Eine Clusteranalyse ermittelte drei Cluster, in welchen sich verschiedene Profile von Studierenden konturieren: „MusiklehrerIn“, „pädagogische Patchworker“ und „künstlerische Patchworker“. Der 67 Personen umfassende Typus, „MusiklehrerIn“ zeichnet sich durch das klare Berufsziel „MusiklehrerIn im Klassenunterricht“ aus, ihre Studienwahlmotivik wird zentral von der „Freude am Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen“, der „Freude am Unterrichten“ und die „Vermittlung von Musik und musikalischem Wissen“ getragen. Mehr als zwei Drittel dieser Gruppe sammelten Erfahrungen vor Studienbeginn in zwei und mehr pädagogischen Kontexten.

Die „pädagogische Patchworker“ zeigen sich nicht nur beruflich breit orientiert, sondern auch pädagogisch ambitioniert: Die Berufsfelder „MusiklehrerIn im Klassenunterricht“, „Instrumental- bzw. GesangslehrerIn“ und „Chor-/Blasmusik-/Orchester-EnsembleleiterIn“ werden zwischen „sehr wahrscheinlich“ und „wahrscheinlich“ gesehen. Als Motive, welche den Weg in Richtung Lehramtsstudium leiteten, präsentieren sich neben dem pädagogischen Interesse die Verbesserung der eigenen künstlerischen Kompetenzen sowie die Familienfreundlichkeit des Berufs. Auch bei dieser, sich aus 208 Personen rekrutierenden Gruppe verfügen mehr als zwei Drittel über (Vor-)Erfahrungen in zwei und mehr pädagogischen Kontexten.

Die 84 „künstlerischen Patchworker“ erachten ihre berufliche Zukunft als „MusiklehrerIn im Klassenunterricht“ oder „Instrumental- bzw. GesangslehrerIn“ als wahrscheinlich, doch ebenso als „freiberufliche Musikerin/freiberuflicher Musiker“. Als eines der wichtigsten Studienwahlmotive erweist sich für sie die „Verbesserung der eigenen künstlerischen Kompetenzen“, als „eher wichtig“ benennen sie ihr pädagogisches Interesse. Im Unterschied zu den beiden anderen Gruppen schlagen sich die Beweggründe „Musikerziehungsstudium zur finanziellen Absicherung“ und „sicheres Ein-

kommen, „geregelter“ Job“ entsprechend nieder. Schließlich sind bei diesem Typus etwas weniger Erfahrungen aus pädagogischen Kontexten ablesbar.

Übereinstimmend mit den Befunden einschlägiger Forschungsarbeiten ist auch bei der vorliegenden Befragungsgruppe die Tendenz zu Patchworkern offenkundig: Die größere Gruppe favorisiert eine multiple Berufsperspektive im (musik-)pädagogischen, die kleinere jene im künstlerischen Bereich.

Im Kapitel „Studienstandort und Mobilität der Studierenden“ wurde im ersten Abschnitt der Frage nachgegangen, aus welchen Gründen die Befragten den jeweiligen Studienstandort wählten. Die Linearauswertung verdeutlicht, dass für das Gros der Befragungsgruppe (87,6%) regionale Überlegungen (beispielsweise die Entfernung von Wohn- zum Studienort) ausschlaggebend waren. Bei fast der Hälfte der Studierenden waren Empfehlungen von Bezugs- oder Lehrpersonen (47,3 %) und die Reputation der Universität (42,4 %) schlagend, bei einem Viertel (25,9 %) Lehrende eines künstlerischen Hauptfachs. Ergänzt wird das Motivspektrum um finanzielle Aspekte (14,1%), Internationalität der Universität (13,5%) sowie „spezifisches Curriculum bzw. Schwerpunktsetzung der Universität“ (12,4%). Für lediglich 7,6% war das Instrument, das nur an bestimmten Universität studiert werden kann, maßgeblich. Schließlich entschieden sich 3,5% aufgrund einer nicht bestandenen Zulassungsprüfung für den zum Befragungszeitpunkt erhobenen Studienstandort.

Um das geographische Einzugsgebiet der Ausbildungsinstitutionen in Erfahrung zu bringen, wurden die Studierenden in einem ersten Schritt nach jenem Land gefragt, in dem sie den überwiegenden Teil ihres Lebens verbracht hatten. Die gültigen Antworten verteilen sich auf Oberösterreich (22,6%), Niederösterreich und Steiermark (je 15,5%), Salzburg (10,2%), Tirol (8,7%), Wien (8,4%), Kärnten (7,3%) Vorarlberg (2%) und Burgenland (1,1%). 8,7% der Studierenden lebten vor Studienbeginn außerhalb der österreichischen Grenze.

Ein Abgleich von Herkunfts(bundes)land und Studienstandort macht deutlich, dass die Ausbildungsstätten vorrangig von jenen Studierenden besucht werden, die im selben oder in einem angrenzenden Bundesland bzw. Land ihre Kindheit und Jugend verbrachten. Die Universität für Musik und darstellende Kunst Wien nimmt insofern eine Sonderstellung ein, als sie Studierende aus acht Bundesländern und dem Ausland vereint und zugleich den geringsten Zustrom von Studierenden aus dem eigenen Bundesland erhält.

In Hinblick auf die Mobilität der Studierenden zeigt sich, dass die aus Wien und dem Burgenland kommenden sich auf lediglich zwei Studienstandorte verteilen, hingegen ist bei Studierenden aus Oberösterreich und Salzburg der häufigste Wechsel des Herkunftsbundeslandes feststellbar.

Das die Forschungsarbeit abschließende Kapitel „Musikgeschmack und Medien des Musikkonsums“ dokumentiert im ersten Teil die Hörpräferenzen der Studierenden. Die Bewertungen (als Optionen standen „sehr gut“, „gut“, „wenig“ und „gar nicht“ zur Verfügung) für die im Erhebungsbogen angeführten 37 Musikstile implizieren, dass der Musikgeschmack wesentlich von Musik der Romantik, Musik der Klassik, Blues/Spirituals/Gospels, englischsprachige Rock- und Popmusik, Musical, Musik des Barock, Oldtime Jazz/Swing sowie Rock’n’Roll bestimmt ist, die Mittelwerte rangieren zwischen „sehr gut“ und „gut“. Die umfangreiche Liste des Mittelfeldes (Mittelwerte zwischen „gut“ und „wenig“) reicht von Musik der Renaissance, Oper, R&B/Soul über Chanson, Blas- und Marschmusik, Fusion Jazz bis zu Dance/House, Schlager/Oldies und World Music. Die vier untersten Stellen werden von Genres im Bereich von Rock/Pop und Elektronischer Musik eingenommen: Hardrock/Heavy Metal, Punk, Techno/Trance sowie Gothic/Dark Wave.

Die Linearauswertung macht zudem deutlich, dass die Studierenden mit einer Vielzahl an Musikstilen vertraut sind: Gut einem Drittel waren alle Musikgenres bekannt, knapp drei Viertel der Befragten (74,1%) waren maximal zwei Genres unbekannt. Die meisten „Kenne ich nicht“-Antworten entfielen auf World Music, Fusion Jazz, Chanson, Gothic/Wave und Funk/Fusion. Statistische Berechnungen belegen zudem, dass die Studierenden tendenziell über einen breiten Musikgeschmack verfügen, da beispielsweise 58,4% 20 Musikstile und -gattungen mit „sehr gut“ und „gut“ beurteilen.

Der zweite Teil des Kapitels beinhaltet Ergebnisse zu jenen Medien, welche für die Musikkrezeption verwendet werden. Als „sehr häufig“ und „häufig“ gebrauchte Abspielgeräte mit Werten zwischen 94,9% und 67% präsentieren sich Internet, Computer, Radio und Mobiltelefon. Während Hifi-Stereoanlage, CD-Player und MP3-Player noch Prozentwerte zwischen 57% und 46% erhalten, fallen Fernseher, Plattenspieler, DVD-Player, MiniDisc-Player und Spielkonsole numerisch ab. Der Wandel der Mediennutzung innerhalb des Befragungszeitraums von fünf Jahren manifestiert sich darin, dass die Nutzungshäufigkeit des Mobiltelefons signifikant anstieg, während CD-Player, Computer, MiniDisc-Player und MP3-Player quantitativ an Bedeutung verloren haben.

Nach Darstellung der wesentlichen Ergebnisse der Forschungsarbeit können nunmehr Problemfelder und weiterführende interessierende Fragestellungen formuliert werden, denen sich nachfolgende Untersuchungen widmen sollten.

Die quantitativen Daten zeichnen ein flächendeckendes Bild von der musikalischen Sozialisation der Studierenden sowie von ausgewählten Aspekten des Berufswahlprozesses, doch scheint es unerlässlich, sich den StudienanfängerInnen auf qualitativer Ebene zuzuwenden. Zum einen scheint es lohnend, musikbezogene Biographien von Studierenden zu erheben und die Wege in das Lehramtsstudium aus individueller Sicht zu erfassen. Zum anderen gilt es, Befunde der quantitativen Erhebung in ihrer Komplexität und Verwobenheit auszuleuchten. Im Folgenden sei dies exemplarisch anhand ausgewählter Themenfelder veranschaulicht.

Im Rahmen der musikalischen Sozialisation in Kindheit und Jugend stellte sich heraus, dass nicht nur die Eltern der Studierenden musikalisch aktiv waren, sondern vermehrt auch Geschwister und Bezugspersonen. Aus den angeführten Nennungen geht hervor, dass sich letztgenannte Gruppe nicht nur aus peers rekrutiert, sondern auch Verwandte, PatInnen, Mitglieder der Blaskapelle, Musiklehrpersonen, Kapellmeister etc. einschließt. Darüber finden sich in der quantitativen Auswertung Hinweise, welche eine Affinität der Befragten zum kirchlichen Umfeld verdeutlichen (beispielsweise die vor dem Studium gesammelte Lernerfahrungen oder die vokale und Instrumente Praxis in der Jugend, die wesentlich von geistlicher Musik bestimmt war). In dem Zusammenhang schiene es erforderlich, auf qualitativer Ebene einen vertiefenden Einblick in die Sozialisationsinstanzen der Studierenden zu erhalten.

Die vielfältigen Ergebnisse, welche das Kapitel „Musiklernen und musikalische Aktivitäten der Studierenden in Kindheit und Jugend“ bereitstellt, geben u. a. darüber Auskunft, dass die musikalischen Werdegänge der Befragten von mehreren Instrumenten begleitet wurden und dass die Schullaufbahn zu einem hohen Prozentsatz auf musikspezifische Ausbildungsstätten mit einem sich über viele Jahre erstreckenden Musikunterricht ausgerichtet war. Zudem belegen Befunde, dass die Studierenden über reichhaltige Erfahrungen in pädagogischen Kontexten verfügen. An dieser Stelle ist zu hinterfragen, inwieweit sich diese sozialisationsbedingten Parameter als maßgeblich für die Aufnahme eines musikpädagogischen Lehramtsstudiums erweisen und sich von jenen, welche mit einer künstlerischen Karriere verbunden sind, unterscheiden.

Die quantitativen Daten lassen vermuten, dass Studierenden-Profile mit der Wahl des Kombinationsfaches sowie mit weiteren belegten und/oder absolvierten Studien und Ausbildungen bereits zu Beginn des Lehramtsstudiums bewusst angelegt sind und auf entsprechende zukünftige Arbeitsfelder abzielen. So zeichnet sich – polarisierend formuliert – bei einer größeren Gruppe eine Kontur von PädagogInnenidentität und bei einer kleineren Gruppe jene einer KünstlerInnenidentität ab. Interviews mit Studierenden sollten Erkenntnisse darüber bringen, wie vor dem Hintergrund der musikalischen Sozialisation in Kindheit und Jugend die Studienwahl und Zusatzqualifikationen in Verbindung mit beruflichen Perspektiven argumentiert werden.

Bei mehreren Themenkomplexen zeigten sich Unterschiede von Studierenden der verschiedenen Studienstandorte. Die Subgruppe der an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien Inskribierten hebt sich beispielsweise in Hinblick auf weitere, neben dem Lehramt belegte und absolvierte Studien und Ausbildungen, in Hinblick auf angestrebte Berufsfelder sowie auf die Musikpräferenzen von Studierenden anderer Ausbildungseinrichtungen ab. Künftige empirische Untersuchungen sollten diese mathematisch errechneten Unterschiede zum Anlass nehmen, um der Frage nachzugehen, inwiefern die musikbezogenen Biographien der Studierenden an den jeweiligen Ausbildungsstätten als tendenziell homogen zu bezeichnen sind und mit dem jeweiligen Standortprofil korrespondieren.

Die musikalischen Präferenzen der Studierenden wurden einerseits durch die Musikstile und -gattungen, welche die Musikrezeption in Kindheit und Jugend dominierten, andererseits durch jene, welche für die Gegenwart erhoben wurden, ausgeleuchtet. Statistische Berechnungen geben einen Hinweis darauf, dass ihr Musikgeschmack als breit einzuschätzen ist. Für Nachfolgeuntersuchungen schiene es lohnenswert, Vorlieben und Abneigungen anhand von Musikstücken zu thematisieren – nicht zuletzt, um Missverständlichkeiten in der Unterscheidung von Genres zu begegnen – sowie Breite des Musikgeschmacks, Toleranz und Offenheit in Hinblick auf hoch- und populärkulturelle Formen ausloten.

Der quantitative Blickwinkel auf die Studierenden sollte auch in Zukunft nicht vernachlässigt werden, da mit der im Studienjahr 2016/17 flächendeckend eingeführten neuen LehrerInnenbildung veränderte Rahmenbedingungen geschaffen wurden. Die Neustrukturierung sieht vor, dass Universitäten und Pädagogische Hochschulen gemeinsam eine einheitliche Ausbildung für Lehrpersonen der Sekundarstufe bereit-

stellen. Reformen der Ausbildungsinstitutionen schlugen sich in den letzten Jahren in den Curricula auch insofern nieder, als vermehrt Instrumente der Popularmusik oder des Jazz als zu wählende künstlerische Hauptfächer angeboten werden. Diese Veränderungen implizieren die Frage, ob sich das Zielpublikum der Ausbildungsstätten wandeln wird und somit auch die Wege, welche in das Lehramtsstudium münden?

9 Literaturverzeichnis

Ahlers, Michael (Hg.): Popmusik-Vermittlung. Zwischen Schule, Universität und Beruf. Lit: Münster 2015

Antholz, Heinz: Gibt es den Idealtyp eines Musiklehrers? Erfahrungen und Erkenntnisse in der Musiklehrerausbildung. In: Antholz, Heinz: Musiklehren und Musikhören. Vorlesungen und Abhandlungen zur Musikpädagogik aus drei Jahrzehnten. Schott: Mainz 1992 (Dieser Artikel erschien erstmals in der Zeitschrift Ongaku – Kyoiku [Zeitschrift für Musikerziehung] im Mai 1987.)

Bailer, Noraldine: Musikerziehung als Beruf? Eine Befragung. Universal Edition: Wien 1999

Bailer, Noraldine: Musik lernen und vermitteln. Das Studium der Musikerziehung und seine Absolventen. Universal Edition: Wien 2002

Bailer, Noraldine: Lehrer werden – Lehrer sein. Von der Ausbildung zur Berufskompetenz. Eine Untersuchung über die Anfangsjahre im Musiklehrerberuf. Unveröffentlichtes Manuskript: Wien 2005

Bailer, Noraldine/Peham, Christine: „... häufig nur eine halbherzige Multidisziplinarität“ – Multidisziplinarität des Lehramtsstudiums Musikerziehung. Empirische Befunde zur Fächerkombination aus den AbsolventInnenstatistiken Österreichs. In: Gritsch, Bernhard/Gölles, Victoria (Hg.): Interdisziplinarität in der musikpädagogischen Ausbildung. Helbling: Innsbruck 2017, S. 111–134

Bastian, Hans Günther: Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen. Schott: Mainz 1989

Bastian, Hans Günther: Jugend am Instrument. Eine Repräsentativstudie. Schott: Mainz 1991

Bastian, Hans Günther: Studien- und Berufsmotivation von Musiklehrerstudentinnen und -studenten. In: Knolle, Niels/Ott, Thomas (Hg.): Zur Professionalisierung von Musiklehrern. Ausbildungsprobleme in den alten und neuen Bundesländern. Schott: Mainz 1995, S. 91–154

Bastian, Hans Günther (Hg.): Musikpädagogik studieren – und was dann? Ein Handbuch für Magister über Berufsprofile, Berufsqualifikationen und Berufspraxis. Wißner: Augsburg 2001

Bergmann, Christian: Berufswahl. In: Schuler, Heinz (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie. Band D, III. Organisationspsychologie – Grundlagen und Personalpsychologie. Hogrefe. Göttingen 2004, S. 343–387

Blaukopf, Kurt: Zur Bestimmung der klanglichen Erfahrung von Musikstudierenden. Ein Forschungsbericht. Braun: Karlsruhe 1968

Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Schwartz: Göttingen 1983, S. 183–198

Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst [BMWFK] (Hg.): Die österreichischen Musikhochschulen aus der Sicht von Studenten, Absolventen und Experten. BMWFK: Wien 1995a

Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst [BMWFK] (Hg.): Die musikalische Vorbildung der Studierenden an den Musikhochschulen in Wien, Salzburg und Graz. BMWF: Wien 1995b

Darius, Peter: Die Gliederung des Lehrangebots in der Musikerziehung an Pädagogischen Hochschulen und die Studierenerwartungen der Studenten. In: Noll, Günther (Hg.): Musikpädagogik in der Studienreform. Schott: Mainz 1976, S. 347–353

Georgi, Richard von/Lothwesen, Kai Stefan: Handlungskompetenz und Studiumsmotivation von Musikstudierenden. In: Knolle, Niels (Hg.): Evaluationsforschung in der Musikpädagogik. Die Blaue Eule: Essen 2010, S. 305–324

Hansmann, Wilfried M.: Musikalische Sinnwelten und professionelles LehrerInnen-handeln. Eine biographie-analytische Untersuchung. Die Blaue Eule: Essen 2001

Henecka, Hans Peter: Zum Abschied vom Kontinuitätsparadigma. Geleitwort. In: Lipowsky, Frank: Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 2003, S. 1–3

Heyer, Robert: Musiklehramt und Biographie. Rekonstruktion biographischer Orientierungen angehender Musiklehrkräfte. Springer: Wiesbaden 2016

Hörmann, Karl: Fragen zur musikalischen Sozialisation von Studienanfängern. In: Behne, Klaus-Ernst (Hg.): Musikalische Sozialisation. Laaber: Laaber 1981, S. 104–133

Hofmann, Gabriele: Qualifikationsmerkmale von Studierenden der Musikpädagogik in Selbstzeugnissen. In: Hofmann, Gabriele (Hg.): Identität und Kreativität. Beiträge aus musikwissenschaftlicher und musikpädagogischer Forschung. Lit: Münster 2007, S. 55–78

Huber, Michael: Das musikalische Vorleben der Musikerziehung-Studierenden in Wien. In: Bailer, Noraldine/Huber, Michael (Hg.): Youth – Music – Socialization. Empirische Befunde und ihre Bedeutung für die Musikerziehung. Institut für Musiksoziologie: Wien 2006, S. 95–110

Huber, Michael: Musikhören im Zeitalter Web 2.0. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Springer: Wiesbaden 2018

Jank, Birgit: Was aus uns geworden ist. Ergebnisse einer Befragung von Diplomlehrern für Musik und Deutsch des Absolventenjahrganges 1979 an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: Knolle, Niels/Ott, Thomas (Hg.): Zur Professionalisierung von Musiklehrern. Ausbildungsprobleme in den alten und neuen Bundesländern. Schott: Mainz 1995, S. 53–64

Jünger, Hans: Zuallererst sind wir doch Musiker...Überlegungen zu den Ursachen des Musiklehrermangels. In: Musik & Bildung 6/2001, S. 4–9

Jünger, Hans: Zurück zum Beginn. Eignungsprüfungen für Musikpädagogen. In: Heß, Frauke (Hg.): Berufsbezogen ausbilden!? Dimensionen der Praxisorientierung musikpädagogischer Studiengänge. Bosse: Kassel 2003, S. 27–32

Kiel, Ewald u. a.: Lehrer werden ist nicht schwer...?! Die problematische Studienwahl von Lehramtsstudierenden. In: Pädagogik 9/2007, S. 11–15

Köhler, Markus: Ziele und Arbeitsweisen der Bundesarbeitsgemeinschaft der Schulmusikstudenten. In: Knolle, Niels/Ott, Thomas (Hg.): Zur Professionalisierung von Musiklehrern. Ausbildungsprobleme in den alten und neuen Bundesländern. Schott: Mainz 1995, S. 160–166

Kühn, Clemens: Musik und Musiktheorie und Musikunterricht und Musikausbildung. In: Diskussion Musikpädagogik 14/2002, S. 16–20

Kühnel, Steffen/Krebs, Dagmar: Statistik für die Sozialwissenschaften. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg 2004

Langer, Armin/Preyer, Christine/Waldauf, Martin: „Na, weil’s Spaß macht!“ Eine empirische Studie zu musikbezogenen Erinnerungen. Universal Edition: Wien 2006

Lehmann-Wermser, Andreas/Krupp-Schleußner, Valerie: Jugend und Musik. Eine Studie zu den musikalischen Aktivitäten Jugendlicher in Deutschland. Bertelsmann-Stiftung 2017 (verfügbar unter: <http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/jugend-und-musik-1/>) [04.01.2019]

Lessing, Wolfgang/Stöger, Christine: Lehrende in musikpädagogischen Arbeitsfeldern. In: Dartsch, Michael u. a. (Hg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse. Waxmann: Münster 2018, S. 132–150

Lorek, Regina: Musikalische Hochbegabung bei Jugendlichen. Empirische Untersuchung zur Persönlichkeit und zum Umgang mit Musik. Peter Lang: Frankfurt am Main 2000

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.): JIM-Studie 2016. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland (verfügbar unter: <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2016/>) [06.02.2019]

Neuhaus, Daniela: Perspektive Musiklehrer/in. Der Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden mit dem Unterrichtsfach Musik. Dohr: Köln 2008

Nieskens, Birgit: Wer interessiert sich für den Lehrberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von objektiver und subjektiver Passung. Cuvillier: Göttingen 2009

Ott, Thomas: Probleme der Musiklehrerausbildung damals und heute. In: Schmidt, Hans-Christian (Hg.): Handbuch der Musikpädagogik. Band 4: Geschichte der Musikpädagogik. Bärenreiter: Kassel 1986, S. 461–497

Ott, Thomas: Musiklehrer. In: Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf (Hg.): Lexikon der Musikpädagogik. Bosse: Kassel 2005⁴, S. 173–175

Pape, Winfried: Aspekte zur musikalischen Sozialisation durch Musikunterricht in den verschiedenen Bundesländern. In: Behne, Klaus-Ernst (Hg.): Musikalische Sozialisation. Laaber: Laaber 1981, S. 94–103

Pfeiffer, Wolfgang: Musiklehrer. Biographie, Alltag und berufliche Zufriedenheit von Musiklehrern an bayerischen Gymnasien. Die Blaue Eule: Essen 1994

Pickert, Dietmar: Außerschulische musikalische Aktivitäten von Musiklehrern. Eine sozialpsychologische Untersuchung. Bosse: Regensburg 1992

Christine Preyer/Noraldine Bailer, Preview: Wer sind Österreichs MusiklehrerInnen von morgen? In: Musikerziehung 2/2013, S. 27–31

Richter, Christoph: Anmerkungen zum Berufsbild und zum Selbstverständnis des Musiklehrers in der Studienstufe. In: Musik & Bildung 4/1977, S. 177–184

Richter, Christoph (Zusammenstellung): Musikunterricht – Musik in der Schule – Musiklehrerausbildung. Symposium der Vierteljahresschrift Diskussion Musikpädagogik und des Lugert Verlags in Lüneburg. In: Diskussion Musikpädagogik 14/2002, S. 3–11

Rothland, Martin: Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Waxmann: Münster 2011a, S. 268–295

Rothland, Martin: Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Forschung zum soziodemographischen Profil sowie zu Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen angehender Lehrkräfte. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Waxmann: Münster 2011b, S. 243–267

Rothland, Martin: Risikomerkmale von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde zu berufsbezogenen Eingangsvoraussetzungen angehender Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 3/2011c, S. 179–197 (verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0016-y>)

Rothland, Martin: Die Bedeutung pädagogischer (Vor-)Erfahrungen von Lehramtsstudierenden – ein Mythos? In: Zeitschrift für Pädagogik 2/2015, S. 270–281

Rothland, Martin/König, Johannes/Drahmann, Martin: Lehrerkinder – Zur Bedeutung der Berufsvererbung für die Berufswahl Lehramt. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 5/2015, S. 129–144 (verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s35834-015-0124-1>)

Siedenburg, Ilka: Geschlechtstypisches Musiklernen. Eine empirische Untersuchung zur musikalischen Sozialisation von Studierenden des Lehramts Musik. epos Music: Osnabrück 2009

Stroh, Martin: Geschlechtsstereotype Tendenzen in chaotischen Systemen: Frauen und Männer im Oldenburger Musikstudium. In: Kaiser, Hermann Josef (Hg.): Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens. Die Blaue Eule: Essen 1996, S. 110–122

Terhart, Ewald: Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Waxmann: Münster 2011, S. 340–341

Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden 2010³

Weiß, Sabine/Kiel, Ewald: Berufswunsch Musiklehrer/in – Motive und Selbstbild. In: Beiträge empirischer Musikpädagogik 2/2010 (verfügbar unter [http://www.b-em.info/index.php?%20journal=ojs&page=article&op=viewArticle&path\[\]=38](http://www.b-em.info/index.php?%20journal=ojs&page=article&op=viewArticle&path[]=38)) [08.07.2019]

Zimmerschied, Dieter: Feststellungen zum Bedarf an Musiklehrern und Untersuchungen über die Motivation zur Studienwahl. In: Höhnen, Heinz W./Binkowski, Bernhard/Hopf, Helmuth (Hg.): Entwicklung neuer Ausbildungsgänge für Lehrer der Sekundarstufe I und II im Fach Musik. Bosse: Regensburg 1978, S. 15–58