

Wilfried Aigner

Universität für Musik und darstellende Kunst Wien

Quereinsteigen in den schulischen Musikunterricht

Eine empirisch-evaluative Bestandsaufnahme eines Modellprojekts aus Perspektive von Quereinsteigs-Studierenden und Ausbildungsinstitutionen

Career Changing into Music Teaching in Schools

An empirical evaluation survey from the perspective of career changing students and educational institutions

Zusammenfassung

Angesichts des Lehrendenmangels im deutschsprachigen Raum sind Quer- und Seiteneinstiegsmodelle in den Lehrberuf hochaktuell, Musik zählt zu den betroffenen Mangelfächern. Vorbedingungen, Ausbildungs- und Qualifizierungsmodelle sowie Beschäftigungssituationen sind von großer Heterogenität geprägt, die Forschung zu alternativen Wegen in den Lehrberuf steht noch am Anfang. Im österreichischen Modellprojekt ‚Wiener Quereinstieg‘ wurde zwischen 2018 und 2022 ein nachqualifizierender Masterstudiengang für Quereinsteiger_innen in den Musiklehrberuf angeboten. Umfangreiches empirisches Datenmaterial in Form von Fokusgruppeninterviews mit Studierenden sowie Fragebögen, statistischen Daten sowie Prozessdokumentation ermöglicht in einer retrospektiven Gesamtevaluation dieses abgeschlossenen Projekts Aufschlüsse speziell für das Fach Musik und darüber hinaus. Sowohl aus Sicht der Teilnehmenden als auch der Ausbildungsinstitutionen erweisen sich der hohe Aufwand des berufsbegleitenden Studiums sowie arbeitsrechtliche Unsicherheiten als besonders bedeutsam. Inhaltliche Ergebnisse sind Aspekte wie das Vorhandensein hoher musikalischer Grundkompetenzen und die Bedeutung des Peer Learning bei den Quereinsteigenden, ihre Qualitätsansprüche an Lehre und persönliches Lernen sowie ihre Wertschätzung für berufsspezifische Fachinhalte und persönliche Entwicklungsmöglichkeiten.

Schlagwörter: *Evaluation, Entwicklungsforschung, Lehramtsausbildung, Musikpädagogik, Quereinstieg, Seiteneinstieg*

Summary

Due to the shortage of teachers in German-speaking countries, lateral and lateral entry models into the teaching profession are highly topical, and music is one of the school subjects that is particularly affected. Preconditions, training and qualification models as well as employment situations are highly heterogeneous, and research on alternative paths into the teaching profession is still very much at the beginning. In Austria, a model project entitled ‚Wiener Quereinstieg‘ was conducted between 2018 and 2022. It offered a post-qualifying Master’s program for career changers in the

music teaching profession. Extensive empirical data in the form of focus group interviews with students as well as questionnaires, statistical data and process documentation enables a retrospective overall evaluation of this expired project, with the aim of drawing conclusions specifically for music as a subject and beyond. From the point of view of both the participants and the teacher training institutions, the high burden of part-time study and uncertainties regarding employment proved to be particularly significant. Other aspects are the existence of high basic musical competences and the importance of peer learning among the career changers, their quality demands on teaching and personal learning as well as their appreciation for profession-specific subject content and personal development opportunities.

Keywords: *career changers, evaluation, lateral entry, music education, teacher training*

1 Einleitung

Der Einstieg in den Lehrberuf ohne Lehramtsausbildung ist ein international beobachtbares Phänomen (Dederling, 2020) und auch im deutschsprachigen Raum seit geraumer Zeit Forschungsthema (Engelage, 2013; Reintjes et al., 2012). Lehrendenmangel ist zwar eine seit Jahren konstant präsente Problematik, war aber lange Zeit regional und schulfachspezifisch sehr unterschiedlich ausgeprägt. Der Musikunterricht zählt zu jenen Fächern, in denen Phänomene wie Fachlehrendenmangel und fachfremdes Unterrichten seit langem ein Problem darstellen, in der Primar- wie auch in der Sekundarstufe (vgl. etwa Hammel, 2011; Lehmann-Wermser et al., 2020; Porsch, 2016; Weishaupt, 2016). In jüngerer Vergangenheit hat sich die Personalsituation in Österreich und Deutschland quer über alle Schulfächer, Schultypen, Altersstufen und Bundesländer hinweg zunehmend zugespitzt. Begriffe wie Quer- oder Seiteneinstieg sind mittlerweile öffentlich präsente Schlagworte, was sich in intensiver medialer Berichterstattung, merkbarer bildungspolitischer Betriebsamkeit und der Suche nach rasch implementierbaren Lösungen niederschlägt. Ins Hintertreffen zu geraten droht dabei ein differenzierter und forschungsbasierter Blick darauf, was eine Ausbildung von Quereinsteigenden überhaupt leisten kann oder soll, welche möglichen Zielgruppen an Quereinsteigenden für welchen spezifischen fachlichen und pädagogischen Einsatzzwecke denkbar bzw. sinnvoll sind, und was die eigentlichen Herausforderungen in der konkreten Durchführung einer solchen Spezialform der Lehrendenbildung sind. „Die empirische Forschung zu Quer-/Seiteneinsteigenden steht in Deutschland noch ganz am Anfang“ (Dederling, 2020, S. 99) – dieser Befund gilt für Österreich und für die spezifische Situation des Musikunterrichts ganz genauso.

Vor diesem Hintergrund und angesichts der weiterhin brennenden Aktualität der Frage nach alternativen Wegen in den Lehrberuf ist es aus Forschungsperspektive besonders aufschlussreich, eine zusammenfassende und rückblickende Analyse von konkreten Erfahrungen aus dem ersten Quereinsteigs-Ausbildungsprojekts für das Schulfach Musik in der Sekundarstufe in Österreich vornehmen zu können, dem dementsprechend Pioniercharakter zukommt. Das Projekt Masterstu-

dium Quereinstieg Musikerziehung – im vorliegenden Beitrag als *Wiener Quereinstieg* bezeichnet¹ – wurde zwischen 2018 und 2022 in Ostösterreich durchgeführt, ist ausgelaufen und wird aufgrund mittlerweile veränderter bildungspolitischer, gesetzlicher und finanzieller Rahmenbedingungen in der bisherigen Form vorerst nicht weitergeführt.² Für die Forschung ermöglichen die Abgeschlossenheit dieses Modells eines *Wiener Quereinstiegs* – in Zusammenhang mit umfangreichen Daten aus den strukturierten Begleitforschungsmaßnahmen und reichen Erfahrungen aus der operativen Durchführung – eine breit angelegte Rückschau und Bilanzierung abseits tagespolitischer Dringlichkeiten des Bildungswesens, die Erkenntnisse zu einer Reihe von Fragen ermöglicht:

- Welche besonderen Potentiale und Qualitäten und welche spezifischen Schwierigkeiten ergeben sich bei einem Ausbildungsweg für Musiklehrende für den schulischen Klassenunterricht, der den Anspruch stellt, Musiklehrpersonen mit einem Ausbildungsniveau hervorzubringen, das im Vergleich zu einem herkömmlichen Musik-Lehramtsstudium als gleichwertig angesehen werden kann?
- Was sind dabei die Besonderheiten eines Quereinstiegs in das Schulfach Musik bzw. jene einer Quereinstiegsausbildung für dieses Fach?
- Welche konkreten Menschen können als Zielgruppe einer solchen Musik-Quereinstiegsausbildung angesprochen werden, und welche Fähigkeiten, Vorerfahrungen, Bedürfnissen und Erwartungen bringen sie mit?
- Was sind die Herausforderungen und die entscheidenden Faktoren für die Konzeption und für die Durchführung eines solchen Ausbildungsangebots – im Allgemeinen und für das Fach Musik – für die betroffenen Quereinsteiger_innen und für die Ausbildungsinstitutionen?

Forschungsmethodisch wurde diesen Fragen zentral mittels Fokusgruppengesprächen mit Studierenden nachgegangen, ergänzt durch Fragebögen und Projektdaten, wobei neben den qualitativen auch quantitative Daten erhoben und mit einbezogen wurden, somit also ein mixed-methods-Vorgehen vorliegt. Gleichzeitig wurde auch prozessbegleitend und iterativ im Sinne eines

¹ Zur genauen formalen Bezeichnung des Studiengangs vgl. Abschnitt 3 bzw. im Speziellen Fußnote 17.

² Das Projekt wurde aus sogenannten „Hochschulraumstrukturmitteln“ des österreichischen Bildungsministeriums finanziert. Diese Förderschiene wurde von 2016 bis 2018 als Anschubfinanzierung zur Initiierung von Kooperationen zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen geschaffen. Projektanträge als Maßnahme bei spezifischen Problemlagen wurden zeitlich und budgetär eingegrenzt bewilligt (vgl. 3.1). Der „Wiener Quereinstieg“ war zum Zeitpunkt seiner Konzeption und Durchführung das erste und einzige derartige Master-Quereinstiegsstudium in Österreich (lediglich im Verbund West gab es im Projektzeitraum ein – allerdings nur einmalig durchgeführtes – Ausbildungsangebot für Musik-Quereinsteigende). Eine Fortführung eines Quereinstiegsstudiums hätte im Rahmen der universitären Leistungsvereinbarungen der Universität für Musik u. darstellende Kunst Wien (mdw) mit dem zuständigen Bundesministerium budgetär neu verhandelt bzw. finanziert werden müssen.

Mittlerweile sind Änderungen der gesetzlichen Rahmenbedingungen für Quereinstiegs-Ausbildungen in Österreich erfolgt, die aus Sicht der universitären Ausbildungsinstitution mdw nicht mit den grundsätzlichen Qualitätsansprüchen einer Musiklehrendenbildung für die Sekundarstufe kompatibel sind und die keine bzw. ungenügende Lösungen für jene offenen Fragen und Problemfelder bereitstellen, die sich aus den Erfahrungen des Modellprojekts *Wiener Quereinstieg* ergeben haben, wie sie u. a. in der vorliegenden Studie dargelegt werden (vgl. dazu Abschnitt 6). Aus diesen Gründen wurde seitens der mdw die Entscheidung getroffen, vorerst nicht an weiteren Ausbildungsmaßnahmen für Quereinsteigende mitzuwirken.

Entwicklungsforschungsgedankens vorgegangen (siehe dazu 4.1), die Zusammenführung zu einem „Big Picture“ erfolgte dann retrospektiv als zusammenfassende Analyse des gesamten Projekts (siehe dazu 4.3).

Der vorliegende Beitrag umreißt zunächst die Begrifflichkeiten und den Diskussions- und Forschungsstand zum Thema Quer- oder Seiteneinstieg in der deutschsprachigen Lehrendenbildung. Danach wird auf die spezifischen Charakteristika des *Wiener Quereinstiegs*, also des Projekts „Masterstudium Quereinstieg Musikerziehung“, eingegangen, die damit verbundenen Begleitforschungsmaßnahmen dargelegt und zentrale Erkenntnisse aus der Projektevaluation dargestellt, die mit zahlreichen Beispielen aus dem umfangreichen Datenmaterial illustriert werden.

2 Quereinstieg in den Lehrberuf als Forschungsgegenstand

2.1 Quer-, Seiten- oder Direkteinstieg: Alternative Wege in den Lehrberuf

Im deutschsprachigen Forschungsdiskurs wird eine Differenzierung zwischen Quereinstieg und Seiteneinstieg bzw. auch Direkteinstieg vorgenommen (Dedering, 2020; Driesner & Arndt, 2020; Reintjes et al., 2020), die auf das bundesdeutsche Bildungssystem Bezug nimmt. Dort ist – bei aller Unterschiedlichkeit der Schul- und Lehrendenbildungssysteme in den einzelnen Bundesländern – nach einem hochschulischen Studium ein Referendariat als zweite Phase der Lehrendenbildung vorgesehen. Je nach Bundesland beträgt die Dauer dieser auch als „Vorbereitungsdienst“ bezeichneten Phase in Deutschland zwischen 18 und 24 Monate und gilt, wie aus der Bezeichnung erkenntlich, als Teil der Ausbildung und als Vorbereitung zur Aufnahme in den Beamtenstatus, der erst nach Abschluss des Referendariats sowie eines zweiten Staatsexamens erfolgen kann. Die Bezeichnung *Quereinstieg* bezieht sich demnach auf „Personen ohne ein Lehramtsstudium, aber mit mindestens zwei lehramtsbezogenen Fächern (auf Masterniveau)“ (Reintjes et al., 2020, S. 75), die ein Referendariat einschließlich abschließender Prüfung absolvieren und danach im Schuldienst tätig werden. In diesem Fall werden also „die betreffenden Personen in die reguläre Lehrkräftebildung der zweiten Phase integriert“ (Driesner & Arndt, 2020, S. 425). *Seiteneinstieg* hingegen umfasst jenes heterogene Feld an Maßnahmen, bei denen Personen mit verschiedensten Vorqualifikationen direkt als Lehrende in den Schuldienst eintreten und „eine pädagogische Zusatzqualifikation in der Regel berufsbegleitend erworben wird“ (Dedering, 2020, S. 93). Diese Variante hat aus Sicht des Bildungssystems den Vorteil, dass die Seiteneinsteiger_innen sofort als Personal zur Verfügung stehen, gleichzeitig jedoch tun sich einige Problemfelder in Sachen Lehrenden- bzw. Unterrichtsqualität und Realisierbarkeit von qualitativvoller Nachqualifizierung auf.

In Österreich stellt sich die Situation aufgrund der ab 2013 begonnenen Reform der nationalen Pädagog_innenbildung (Spiel & Braunsteiner, 2019) und der seit 2019 endgültigen Umstellung auf ein neues Lehrer_innendienstrecht³ anders dar. Die Lehrendenausbildung für die Primar-

³ Vgl. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/lehrdr.html>, zuletzt geprüft am 11.2.2023

sowie für die Sekundarstufe wurde vereinheitlicht und in einen Bachelor/Master-Rahmen transferiert. Dienstrechtlich besteht zwar weiterhin eine Unterscheidung in Bundes- und Landesbedienstete, die Lehrkräfte werden jedoch nicht verbeamtet. Das zuvor im Bereich der gymnasialen Lehrendenbildung der Sekundarstufe bzw. für den Bundesdienst gültige, einjährige „Unterrichtspraktikum“, welches Ähnlichkeiten zum deutschen Referendariat aufwies, wurde abgeschafft. Nunmehr gilt für alle Schulformen und Anstellungsverhältnisse eine sogenannte „Induktionsphase“,⁴ die das erste Dienstjahr im Lehrberuf umfasst und somit ein Dienst- und kein Ausbildungsverhältnis bedeutet. Die Induktionsphase ist jedoch verpflichtend zu absolvieren und wird von ebenso verpflichtenden „Induktionslehrveranstaltungen“ sowie von einer Mentorin bzw. einem Mentor am Schulstandort begleitet.⁵ Das Ausmaß der Lehrverpflichtung in der Induktionsphase ist gesetzlich nicht geregelt, eine Stundenreduktion für den Berufseinstieg also strukturell nicht vorgesehen. Der Arbeitseinsatz kann in Bezug auf das Ausmaß der Lehrverpflichtung und die Arbeitsbedingungen sehr unterschiedlich ausfallen (Prenzel et al., 2021, S. 8) – Berufseinsteiger_innen unterrichten also unter Umständen von Anfang an mit vollem Deputat. Am Ende der Induktionsphase erfolgt eine Beurteilung durch den Dienstgeber, aber kein Examen.

Was die Lehrtätigkeit von Personen ohne Lehramtsstudium betrifft, ist die beschriebene begriffliche Unterscheidung von Quer- und Seiteneinstieg nicht direkt auf das österreichische Bildungssystem übertragbar, da es primär um das Vorhandensein oder eben Nichtvorhandensein einer herkömmlichen Lehramtsausbildung geht. Ist diese nicht vorhanden, so wird von einem Quereinstieg gesprochen. Der Umstand, dass Personen ohne klassische Lehramtsausbildung als Lehrende tätig sind, ist auch in Österreich nicht neu, sondern im Bereich der berufsbildenden Schulen seit langem formal etabliert⁶ und darüber hinaus in regional-, schultypen- und fachspezifischen Mangelsituationen aller Schultypen langjährig gelebte Praxis – der Musikunterricht zählt in letzterer Hinsicht zu den am stärksten betroffenen Fächern. Allerdings blieben dabei bislang sowohl ein genauerer Blick auf die professionsspezifischen Kompetenzen als auch adäquate Regelungen zur dienstrechtlichen Einstufung der betreffenden Personen oftmals auf der Strecke. Neu ist jedenfalls, dass sowohl von dienstrechtlicher als auch von Ausbildungsseite gezielt versucht wird, Lehrpersonen auch abseits einer klassischen Lehramtsausbildung ins Schulsystem zu bringen. Der *Wiener Quereinstieg* (vgl. Abschnitt 3) war das erste derartige Ausbildungsangebot auf universitärer bzw. hochschulischer Ebene in Österreich. Die Bezeichnung Quereinstieg ist in diesem Fall zwar nicht mit einem Vorbereitungsdienst o. ä. verknüpft, erscheint aber dennoch passend, da die Ausbildung als Hochschul-Masterstudium konzipiert und damit nicht zwingend an eine zeitgleiche Berufspraxis im Schuldienst gebunden war, auch wenn de facto ein Teil der Studierenden parallel zum Studium als Lehrpersonen tätig war (vgl. 5.1).

⁴ Vgl. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ip.html>, zuletzt geprüft am 2.2.2023

⁵ Zu betonen ist, dass das Ausmaß der (berufs)begleitenden Lehrveranstaltungen in etwa 5 Tage (40 Unterrichtseinheiten) innerhalb eines Jahres beträgt (vgl. etwa <https://phwien.ac.at/induktion>, zuletzt geprüft am 2.2.2023) und somit in Dauer und Intensität in keiner Weise mit dem Umfang der Ausbildungsanteile vergleichbar ist, die in den Fachseminaren der diversen deutschen Referendariats-Modelle gegeben ist. Die Begleitung durch eine Mentorin/einen Mentor ist in der österreichischen Induktionsphase zwar gesetzlich vorgeschrieben, kann jedoch auch als fachfremde Betreuung erfolgen, was in der Praxis häufig der Fall ist (Prenzel et al., 2021, S. 9 ff.).

⁶ Vgl. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/bb.html>, zuletzt geprüft am 2.2.2023

2.2 Quer- und Seiteneinstieg im deutschsprachigen Raum: Strukturelle Aspekte und Fachdiskurs

Während andere Länder bzw. die englischsprachige Forschungsliteratur bereits auf eine längere Beschäftigung mit dem Quer- oder Seiteneinstieg bzw. mit „second career teachers“ zurückblicken können (Dedering, 2020; West & Frey-Clark, 2019), ist im deutschen Sprachraum erst im letzten Jahrzehnt eine intensivere Beschäftigung mit alternativen Zugangswegen zum Lehrberuf in Gang gekommen, was zweifellos dem sich zunehmend verschärfenden Lehrendenmangel in allen Bereichen des Schulwesens geschuldet ist. In Deutschland wurde bereits 2013 von der Kultusministerkonferenz (KMK) die Möglichkeit für Sondermaßnahmen der Länder im Bedarfsfall beschlossen (Reintjes et al., 2020, S. 75), in Österreich wurden ab 2016 gesetzliche Grundlagen in Universitäts- bzw. Hochschulgesetz (UG/HG) sowie im Lehrer_innendienstrecht (VBG) zur Ermöglichung von Quereinstiegsangeboten geschaffen.⁷

In der deutschsprachigen Publikationslandschaft ist in den letzten Jahren eine Intensivierung der Beschäftigung mit dem Thema seitens der Schul- und Bildungsforschung zu konstatieren (vgl. z. B. Bauer & Troesch, 2019; Bellenberg et al., 2020; Bellenberg et al., 2021; Böhmann, 2020; Dedering, 2020; Driesner & Arndt, 2020; Engel & Voigt, 2019; Ghassemi & Nordmeier, 2022; Lucksnat et al., 2020; Porsch, 2016 u. 2021; Reintjes et al., 2020; Reintjes et al., 2021; Zaruba et al., 2023). Auch im Fach Musik ist die Thematik zunehmend präsent.⁸ Die Diversität besonders des deutschen Schulwesens bzw. des gesamten deutschsprachigen Schulraums spiegelt sich in einer mindestens ebenso großen Unterschiedlichkeit der Zugänge, Maßnahmen und Voraussetzungen in Sachen alternative Wege in den Lehrberuf wider. Einige beobachtbare Tendenzen und Aspekte des Diskurses werden im Folgenden zusammengefasst.

- Der **Anteil an schulischen Lehrpersonen ohne Lehramtsausbildung** ist kontinuierlich und deutlich im Steigen begriffen (Reintjes et al., 2020; Dedering, 2020). Bundesweite Statistiken für Deutschland etwa zeigen einen Anstieg des Anteils der Neueinstellungen im Seiteneinstieg von 2,8 Prozent im Jahr 2001 über 5,8 Prozent in 2009 bis hin zu 13,3 Prozent im Jahr 2018 (Reintjes et al., 2020, S. 75 f.).⁹
- Aufgrund der **Heterogenität und Komplexität der Schullandschaft** sind diese deutlichen Steigerungen allerdings mit Vorsicht zu interpretieren: „Hinter diesen Daten verbergen sich enorme Unterschiede nach Land, Schulart und fachlicher Ausrichtung“ (Reintjes et al., 2020, S. 75). Während einzelne deutsche Bundesländer überhaupt keine Seiteneinsteiger_innen einsetzen, erreicht deren Anteil in anderen Ländern bis zu 50 Prozent (ebd., S. 77; vgl. auch

⁷ Die gesetzlichen Rahmenbedingungen in Österreich sind mittlerweile verändert worden (vgl. Abschnitt 6), ab dem Schuljahr 2023/24 treten neue Rahmenbedingungen in Kraft, auf die dieser Beitrag jedoch nicht zentral bzw. nur im Ausblick Bezug nimmt (vgl. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/quereinstieg.html>, zuletzt geprüft am 2.2.2023)

⁸ Zu erwähnen sind etwa das Themenheft „Quereinsteiger“ von Diskussion Musikpädagogik (Nr.88, 4/2020), die Studie „Musikunterricht in der Grundschule“ (Lehmann-Wermser et al., 2020) und die bisherigen Veröffentlichungen zum *Wiener Quereinstieg* (Aigner, 2018 & 2021; Aigner et al., 2018; Aigner & Lion, 2019).

⁹ Laut den laufend veröffentlichten Statistiken der bundesweiten Kultusministerkonferenz (KMK) scheinen diese Zahlen auch weiterhin auf hohem Niveau zu bleiben, vgl. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/einstellung-von-lehrkraeften.html>, zuletzt geprüft am 30.8.2023

Klemm 2019). Auch am Beispiel des Musikunterrichts werden spezifische Problemlagen deutlich: So belegt etwa die Bertelsmann-Studie zum Musikunterricht in Grundschulen (Lehmann-Wermser et al., 2020) das schulstufenspezifische Problem, dass im bundesdeutschen Durchschnitt nur etwa 42 Prozent des Musikunterrichts der Primarstufe von ausgebildeten Musiklehrenden gehalten wird. Ähnliche Beobachtungen sind auch in Österreich zu machen, wo große Unterschiede betreffend Regionen und Schulfächern bestehen. Der Fachbereich Musik etwa gilt in Ostösterreich und besonders im Großraum Wien in Primar- wie in Sekundarstufe bereits seit Jahrzehnten als personell unterbesetzt (vgl. dazu 3.1), während in anderen Bundesländern erst in jüngerer Vergangenheit Mangelsituationen spürbar werden.

- Die Zugänge zur Einbindung von Quer- bzw. Seiteneinsteiger_innen ins Schulwesen, also **Vorbedingungen, Ausbildungs- und Qualifizierungsmodelle und Anstellungserfordernisse**, sind äußerst unterschiedlich. Neben nationaler Rahmenregelung haben in Deutschland die Länder jeweils eigene Varianten für Rekrutierung und Qualifizierung im Quer- wie im Seiteneinstieg (Reintjes et al., 2020, S. 78; Driesner & Arndt, 2020, S. 422 ff.). Darüber hinaus wird zunehmend auch regional bzw. auf Schulebene nach Personal gesucht. Schulen finden sich angesichts des Lehrendenmangels in einer Konkurrenzsituation zwischen den Schulstandorten wieder, was ungewohnte Aspekte in die Diskussion bringt, wie etwa der Vorschlag, Methoden aus dem betrieblichen Personalmanagement von Wirtschaftsunternehmen einzusetzen, also beispielsweise die gezielte Außendarstellung von Schulen zur Selbstpräsentation als attraktive Arbeitsplätze für potentielle Arbeitnehmer_innen, sowie auf die Anforderungen von Lehrendenprofessionalität abgestimmte Personalrekrutierungsprozesse (Engel & Voigt, 2019).

In Österreich ist die Verlagerung von Personalentscheidungen an die Schulstandorte bereits relativ weit fortgeschritten: Die Bildungsbehörden (Bildungsministerium bzw. Bildungsdirektionen der Länder) fungieren als zentrale Vorselektionsstelle und Vermittlungsdrehscheibe für offene Stellen, die Bewerbung von potentiellen Lehrpersonen für einzelne Schulstandorte ebenso wie die Personalauswahl erfolgt über die Online-Plattform „GetYourTeacher“.¹⁰ Die Personalentscheidungen für Neueinstellungen liegen in hohem Maße in den Händen der Direktion am Schulstandort (BMBWF, 2018). In den Händen der Bildungsbehörden bleiben hingegen die Bereiche dienstrechtliche Einstufung und Besoldung, mit denen für Quereinsteigende zahlreicher Unsicherheiten und Unabwägbarkeiten verbunden sind (vgl. 5.3.6).

- Zu erwähnen sind in diesem breiten Spektrum an Zugangsweisen zur Rekrutierung von Lehrpersonal abseits von Lehramtsausbildungen noch **privat finanzierte Initiativen** wie „Teach First Deutschland“ oder „Teach for Austria“,¹¹ die sich mit dem Fokus auf mehr Bildungsgerechtigkeit für den Einsatz von Hochschulabsolvent_innen als Lehrpersonen für Schulstandorte in schwieriger Lage bzw. mit sozioökonomisch benachteiligter Klientel einsetzen. Die Arbeit dieser Organisationen entspricht damit dem international gültigen Befund, wonach „Quer-/Seiteneinsteigende vergleichsweise häufiger an nicht-gymnasialen Schularten eingesetzt

¹⁰ Aktuelle Webadresse: <https://bewerbung.bildung.gv.at/#/jobs>, zuletzt geprüft am 2.2.2023

¹¹ <https://www.teachfirst.de/> bzw. <https://www.teachforaustria.at/> sind Partnerinitiativen im internationalen Netzwerk <https://teachforall.org/>, alle Links zuletzt geprüft am 1.3.2023

werden und somit an Schulen tätig sind, die (im Vergleich zum Gymnasium) von Schüler*innen mit durchschnittlich weniger günstigen Lernvoraussetzungen besucht werden“ (Dedering, 2020, S. 99; vgl. auch Porsch, 2021, S. 216). Anzumerken ist allerdings, dass derartige Programme darauf abzielen, Personen mit außerschulischer Berufserfahrung nur für einen befristeten Zeitraum von meist zwei Jahren an Schulen zu bringen. Insofern besteht also ein konzeptioneller Unterschied zu Quereinstiegsprogrammen, die dezidiert auf einen Berufswechsel in den Lehrberuf ausgerichtet sind, wenngleich es auch im Zuge dieser „Teach“-Initiativen in manchen Fällen zu einem längerfristigen oder dauerhaften Verbleib der Lehrpersonen im Schulsystem kommen kann.

- Ein kontroverser Diskussionspunkt ist der **Professionalisierungsprozess bzw. die Qualität** von Lehrpersonen, die auf dem Weg eines Quer- oder Seiteneinstiegs ins Schulsystem kommen, sowie die **Vergleichbarkeit** von deren Qualifikationsprozessen **mit herkömmlichen Lehramtsausbildungen** bzw. darüber hinausgehend das Spannungsfeld zwischen Bildung und Ausbildung für den Lehrberuf.¹² Klar ist, dass der Trend zum Einsatz von Personen ohne (abgeschlossene) Lehramtsausbildung primär aus der Not des Lehrendenmangels geboren ist, wodurch die möglichst rasche Verfügbarkeit und Einsetzbarkeit im Schulsystem tendenziell mehr Gewicht erhält als Grundsatzfragen nach Qualifikationen und (Aus-)Bildungsniveau. Beim Prinzip des Seiteneinstiegs, also einem sofortigen Einsatz im Berufsfeld bei gleichzeitigen bzw. begleitende Qualifizierungsmaßnahmen, verändert sich die durch grundständige Lehramtsausbildungen angestrebte „Professionalisierung für die Berufspraxis“ zur „Professionalisierung durch Berufspraxis“ (Reintjes et al., 2020, S. 78). Damit entsteht das Problem einer Doppelbelastung durch Lehrtätigkeit und berufsbegleitende Qualifizierung, und zwar bei allen Typen von Berufseinsteiger_innen, wie es etwa am Modell eines „berufsbegleitenden Referendariats“ im Berliner Bildungssystem aus Perspektive eines Fachseminarleitenden im Fach Musik kritisiert wird:

In dem nun aber sowohl QuereinsteigerInnen als auch LehramtsstudentInnen überwiegend mit Geldverdienen beschäftigt sind, wächst ihr Handlungsdruck ins Uferlose, und die Zeit, die eigentlich für die Bearbeitung handlungssteuernder Strukturen in der Unterrichtspraxis benötigt wird, geht für die notdürftige Vorbereitung der – aus Ausbildungssicht – viel zu hohen Zahl von Unterrichtsstunden drauf. (Renger, 2020, S. 8)

Porsch (2021) weist auf die zahlreichen kritischen bis ablehnenden Stimmen in der Debatte hin, die langfristig die Qualitätssicherung in der Lehrendenbildung durch Quer- und Seiteneinstiegsmodelle grundsätzlich gefährdet sehen.¹³ Sie zeigt aber auch auf, dass die geäußerten Zweifel an ausreichend ausgeprägten professionellen Kompetenzen von Quer- und Seiteneinsteiger_innen und an Qualität und Lernwirksamkeit von deren Unterricht aus der derzeitigen, noch dürftigen Forschungslage nicht begründbar erscheint (ebd., S. 214). Eine

¹² In der Musikpädagogik diskutiert beispielsweise bei Krause-Benz (2016).

¹³ Vgl. dazu für den Musikunterricht etwa extrem kritische Positionen wie Parma (2020), der die „durch den massiven Einsatz von Quer- und Seiteneinsteigern in der Schule offenbar gewordenen Deprofessionalisierungstendenzen“ (Parma, 2020, S. 28) anprangert.

umfassende deutsche Studie (Lucksnat et al., 2020), die die professionellen Kompetenzen von Quereinsteigenden mit jenen von traditionell ausgebildeten Lehramtsabsolvierenden im Unterrichtsfach Mathematik vergleicht, kommt zu dem Schluss, „dass sich die beiden Gruppen nur geringfügig voneinander unterscheiden“ (ebd., S. 276), was das fachliche und fachdidaktische Wissen betrifft. Festgestellt wird allerdings, dass Quereinsteigende im Vergleich über weniger pädagogisch-psychologisches Wissen, dafür aber über höhere selbstregulative Fähigkeiten verfügen.¹⁴

Ähnliche, wenngleich exemplarische Befunde liegen aus Begleitforschungen der Freien Universität Berlin zu einem Quereinstiegs-Masterstudium im Fach Physik (Q-Master) vor: Es sind keine signifikanten Unterschiede zwischen Quereinsteigenden und Studierenden des regulären Lehramts-Masterstudiums erkennbar, was fachdidaktisches Wissen sowie fachbezogene Überzeugungen zu Lehrperson und Lernprozess betrifft (Ghassemi & Nordmeier, 2022, S. 200). Auch Erfahrungen aus dem Fach Musik im Land Berlin zeigen – im Hinblick auf die Prüfungsergebnisse nach Absolvierung eines Referendariats – wenig Unterschiede zwischen Quereinsteigenden und regulären Lehramtsstudierenden: „QuereinsteigerInnen sind am Ende der zweiten Ausbildungsphase in der Unterrichtspraxis nicht weniger erfolgreich als LehramtsstudentInnen“ (Renger, 2020, S. 5).

Festgestellt wird im Forschungsdiskurs weiters, dass die Prinzipien Quer- oder Seiteneinstieg die Kohärenzambitionen von grundständigen Lehramtsausbildungen, also „den normativen Anspruch an eine ‚kohärente Lehrer*innenbildung‘“ (Reintjes et al., 2021, S. 7), kaum erfüllen können, da – so die Analyse – „grundlegende Voraussetzungen für eine kohärent gestaltete Ausbildung im Fall des Seiteneinstiegs nicht erfüllt“ werden (Bellenberg et al., 2012, S. 236). Die pragmatische Notwendigkeit von alternativen Zugängen zum Lehrberuf als eine (wenngleich nicht alleinige) Maßnahme gegen den drastischen Lehrendenmangel bleibt aber weitgehend unbestritten, wenngleich es als Problem gesehen wird, dass „die ohnehin große Heterogenität in der Ausgestaltung der Lehrkräftebildung (...) durch die Notwendigkeit von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von nicht grundständig ausgebildeten Lehrkräften noch zusätzlich erhöht“ wird (Driesner & Arndt, 2020, S. 426).

- Schließlich wird im Diskurs auch **der Wert und das Potential eines „Blicks von außen“**, den quereinsteigende Personen ins Schulsystem bringen können, immer wieder angesprochen, da „durch ihre unterschiedlichen Qualifikationen aus dem Erstberuf unbestreitbar die Chance zur Diversifizierung der Lehrerschaft“ (Reintjes et al., 2020, S. 78) besteht.

Da Lehrkräfte mit unterschiedlichen Voraussetzungen im Lehrer*innenberuf arbeiten, sollte trotz aller Bemühungen um Qualifizierung auch berücksichtigt werden, welche Ressourcen Quer- und Seiteneinsteiger*innen besitzen, die mit ihren Kenntnissen und beruflichen Vorerfahrungen eine Bereicherung

¹⁴ Anzumerken ist dabei, dass diese Untersuchung auf nicht-traditionell ausgebildete Lehrkräfte mit Hochschulabschluss in zwei Unterrichtsfächern fokussiert, die nach Absolvierung eines Vorbereitungsdienstes (Referendariat) in den Lehrberuf eingetreten sind (Lucksnat, 2020, S. 275). Somit deckt die Studie nur einen Teilbereich des mittlerweile sehr heterogenen Spektrums an alternativen Zugängen zum Lehrberuf ab, jedoch einen, der den im vorliegenden Beitrag beschriebenen Rahmenbedingungen sehr ähnlich ist.

für die Schul- und Unterrichtsentwicklung darstellen können. (Porsch, 2021, S. 2017)

Angesichts der Defizitorientierung rund um Personalmangel und Problemlagen in Sachen Nachqualifizierung, die die Diskussionen zu Quer- und Seiteneinstieg prägen, verdienen solche Überlegungen besondere Beachtung. Es wird nämlich damit ein inhaltliches Argument in einen Diskurs eingebracht, der sonst weitgehend von Sachzwängen und bildungspolitischem Handlungsdruck dominiert ist. Anstelle der Frage, in wie weit das Prinzip Quereinstieg eine herkömmliche Lehramtsausbildung ersetzen kann, wäre vielmehr zu fragen, was ein Quereinstieg an neuen oder „anderen“ Qualitäten einbringen kann. Auch für die Musikpädagogik gilt es daher „nicht [zu] unterschätzen, welche Kräfte ein durch vielfältige berufliche Erfahrungen gespeistes und im Quereinstieg zu sich selbst gelangendes pädagogisches Selbstbewusstsein in der Praxis freizusetzen fähig ist“ (Renger, 2020, S. 10).

3 Der Wiener Quereinstieg: Projekt Masterstudium Quereinstieg Musikerziehung

3.1 Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen und Spezifika des „Wiener Modells“ eines Quereinstiegstudiums für das Unterrichtsfach Musikerziehung in der Sekundarstufe¹⁵ wurden bereits in einigen Publikationen dargelegt (z. B. Aigner, 2021; Aigner et al., 2018; Aigner & Lion, 2019). Im Folgenden wird daher nur ein grober Überblick gegeben, und es werden Eckdaten zusammengefasst, die für das Verständnis des Gesamtbildes von Bedeutung sind. Für eine Einordnung in den Gesamtzusammenhang ist wichtig zu erwähnen, dass Konzeption und Entwicklung in den Jahren 2016 und 2017 erfolgte und damals die gesetzlichen Rahmenbedingungen parallel dazu und in Abstimmung mit diesem ersten Modellversuch eines Quereinstiegstudiums in Österreich festgelegt wurden. Somit kann dieser *Wiener Quereinstieg* für das Fach Musik als Pionierprojekt in Sachen Quereinsteigausbildung in Österreich bezeichnet werden.¹⁶

Das Masterstudium Quereinstieg Musikerziehung¹⁷ war als Sonderprojekt durch Hochschulraumstrukturmittel des zuständigen Bildungsministeriums (BMBWF) finanziell gefördert. Grund

¹⁵ Die langjährige formale Bezeichnung des Musikunterrichts als schulisches Unterrichtsfach in Österreich lautet „Musikerziehung“, erst ab dem Schuljahr 2023/24 wird die Umbenennung in die im deutschsprachigen Raum übliche Fachbezeichnung „Musik“ erfolgen. Im vorliegenden Beitrag wird das Unterrichtsfach im Sinne einer besseren internationalen Verständlichkeit mit „Musik“ bezeichnet, ausgenommen in jenen Kontexten, wo die „alte“ Benennung unvermeidbar ist, wie z.B. eben beim „Masterstudium Quereinstieg *Musikerziehung*“.

¹⁶ Mittlerweile wurden in Österreich die gesetzlichen Rahmenbedingungen geändert (mit Wirksamkeit ab 2023/24, vgl. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Studium/Lehrg%C3%A4nge/Reformpaket>Weiterbildung.html> sowie <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/quereinstieg.html>, beide Links zuletzt geprüft am 22.2.2023); vgl. dazu auch Abschnitt 6.

¹⁷ Die formale Bezeichnung lautete „Facheinschlägige Studien ergänzendes Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Sekundarstufe Allgemeinbildung im Unterrichtsfach Musikerziehung (Quereinstieg Sek AB ME)“, vgl. <https://www.quereinstieg-musik.at/>, zuletzt geprüft am 23.8.2023.

war der als chronisch zu bezeichnende Mangel an Musiklehrenden im schulischen Klassenunterricht aller Schultypen der Sekundarstufe¹⁸ in der Ostregion, dem mit dieser Ausbildungsinitiative entgegengetreten werden sollte. Das Studienangebot wurde in Kooperation zwischen der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (mdw) und den drei pädagogischen Hochschulen der Ostregion (Pädagogische Hochschule Wien, Pädagogische Hochschule Niederösterreich und Kirchlich-pädagogische Hochschule Wien/Krems) gemeinsam entwickelt und durchgeführt, mit insgesamt drei Studienkohorten beginnend ab Frühjahr 2018 und einem endgültigen Auslaufen per November 2022.

3.2 Studienvoraussetzungen und -strukturen

Inhaltliche Basis der Curricularentwicklung waren zum einen langjährige Vorerfahrungen der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (mdw) mit individualisierten Maßnahmen zur Nachqualifizierung von Personen, die ohne Lehramtsstudium bereits im Musikunterricht tätig sind. Damit wurde über Jahre hinweg versucht, zumindest in Einzelfällen fachliche Nachqualifizierung und auch formal-dienstrechtliche Besserstellungen zu ermöglichen. Zum anderen bestand konzeptionell der grundsätzliche Anspruch einer hochwertigen, hochschulischen Quereinstiegs-Ausbildung, die einem grundständigen Lehramtsstudium Musik ebenbürtig ist und der wie dem grundständigen Lehramtsstudium ein bestimmtes Fachverständnis für die Spezifika des Unterrichtsfachs Musik zugrunde liegt. Dieser Anspruch und dieses Fachverständnis orientiert sich am europäischen Referenzrahmen zur Musiklehrendenbildung¹⁹ und geht davon aus, dass in den professionsspezifischen Kompetenzen von Musiklehrenden pädagogische und künstlerische Bestandteile untrennbar miteinander verflochten sind. Musizierfähigkeit im Sinne einer künstlerisch-musikalischen Expertise muss daher Grundbestandteil einer jeden Musiklehrendenbildung sein: „Music has to be taught musically. [...] This capacity asks for musical expertise within an educational context. For this reason we see musical and didactic skills and knowledge entwined” (Hennessy et al., 2013, S. 278 f.).

Die curriculare Konstruktion des Masterstudiums beinhaltete deshalb als Voraussetzung – neben dem Nachweis von Berufspraxis – ein Vorstudium auf Bachelor-Niveau, das im Ausmaß mit dem Lehramts-Grundstudium (240 ECTS) vergleichbar ist und eine deutlich *musikalisch-künstlerische* Ausrichtung aufweist. Das bedeutet, dass Vorstudien *ohne* künstlerisch-musikalische Anteile, wie etwa Musikwissenschaften oder Musikmanagement, nicht als passende Voraussetzungen angesehen wurden. Hinzu kam ein Zulassungsverfahren, das die Möglichkeit zur Darstellung individueller Stärken bzw. Schwerpunkte der Bewerber_innen im künstlerischen und/oder pädagogischen Bereich beinhaltete. Weiteres erfolgte ein Abtesten der Vorerfahrungen in Bezug auf zentrale professionsspezifische Basiskompetenzen des Musiklehrberufs.²⁰ Letzteres ermöglichte

¹⁸ Für den Musikunterricht relevant sind dabei im Wesentlichen Allgemeinbildende Schulen der Sekundarstufe, also AHS (Allgemeinbildende höhere Schulen/Gymnasium) sowie Mittelschulen (MS), in geringerem Ausmaß berufsbildende Schulen (vgl. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa.html>, zuletzt geprüft am 23.8.2023).

¹⁹ Vgl. <https://eas-music.org/publications/learning-outcomes>, zuletzt geprüft am 3.2.2023.

²⁰ Dazu zählen Klavierpraxis bzw. Begleitfähigkeiten, Umgang mit der (Gesangs)Stimme, rhythmische und bewegungsorientierte Grundfähigkeiten und musikalische Gruppenleitungskompetenzen.

in Folge für die zugelassenen Quereinsteiger_innen eine Teilindividualisierung bei der Zuteilung von Studieninhalten auf Basis der Ergebnisse der Zulassungsprüfung (Aigner, 2021, S. 183 f.) – eine aufwändige Vorgangsweise, die jedoch ein zumindest teilweises Eingehen auf die persönlichen Profile der Betroffenen ermöglichte (vgl. 5.2.1).

Formal war der *Wiener Quereinstieg* als viersemestriges Masterstudium mit 120 ECTS konzipiert, mit ECTS-Anteilen aus Fach (14), Fachdidaktik (31), bildungswissenschaftlichen Grundlagen (45) sowie einer Masterarbeit (30). Schulpraxisanteile waren dabei sowohl in der Fachdidaktik als auch in den Bildungswissenschaften integriert, ebenso Dispensprüfungen zum Nachweis bestehender fachlicher Vorkenntnisse vorgesehen.²¹

4 Methodische Vorgangsweise der begleitenden Evaluationsforschung

4.1 Forschungsprozess zwischen Entwicklungs- und Evaluationsforschung

Im Bewusstsein der Tatsache, dass mit einer Quereinstiegsausbildung für das Fach Musik Neuland betreten wird, wurde bereits in der Konzeption des *Wiener Quereinstiegs* eine strukturierte Begleitevaluation mitgeplant. „Im Unterschied zu den primär wissenschaftlichen Kriterien verpflichteten Grundlagenforschung handelt es sich bei der Evaluationsforschung um *praxisnahe Anwendungs- und meist auch Auftragsforschung*“ (Döring, 2019, S. 174), bei der „umfangreiche Analysen und praktisch direkt anwendbare Resultate erwartet“ (ebd.) werden. Dies trifft auch auf die vorliegende Begleitforschung zu, wobei keine politische Beauftragung gegeben war wie bei anderen Evaluationen zu Neuerungen in der österreichischen Pädagog_innenbildung, etwa der großangelegten Untersuchung zu Berufseinstieg und Induktionsphase (Prenzel et al., 2021). Vielmehr nahmen die kooperierenden Institutionen die Chance wahr, aus dem Pionierprojekt *Wiener Quereinstieg* neben der obligatorischen Berichtlegung an die ministeriellen Fördergeber auch einen darüberhinausgehenden Erkenntnisgewinn für die musikpädagogische Forschung zu generieren.

Gleichzeitig war es ein Anliegen, die laufend gewonnenen Erkenntnisse bereits während des Studiengangs nutzen zu können, um in der praktischen Umsetzung dieses Pionierprojekts kontinuierlich Optimierungen vorzunehmen. Aus Forschungsperspektive entspricht dies in Bezug auf Forschungshaltung und wesentliche Methodencharakteristika weitgehend einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung oder Design-based Research (DBR).²² Zu nennen ist hier das deutlich innovationsentwickelnde Wesen des Projekts, die Parallelführung von Forschung und Praxisverbesserung, die längerfristig-zyklische Durchführung oder die laufende Implementierung von Forschungsergebnissen in die praktische Umsetzung. Dass trotzdem nicht von DBR, sondern von einer

²¹ Vgl. dazu <https://quereinstieg-musik.at/inhalte-studium/>, zuletzt geprüft am 3.1.2023

²² Vgl. dazu u. a. die umfangreichen Arbeiten von Gabi Reinmann (https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2022/11/Reader_DBR_Nov-2022.pdf, zuletzt geprüft am 3.1.2023), die Charakterisierung von DBR aus internationaler Perspektive in der Metastudie von Anderson & Shattuck (2012) sowie die Sammelpublikation zum aktuellen DBR-Forschungsstand in der Musikpädagogik von Konrad & Lehmann-Wermser (2022).

Evaluationsforschung mit Entwicklungsforschungsaspekten gesprochen werden muss, ist mit dem relativ starren strukturellen Rahmen des Projekts zu begründen. Denn eine zyklische Weiterentwicklung im Sinne eines DBR-Prozesses, bei dem gleichzeitig und in gleichem Maße Theorie generiert und Praxisverbesserung vorgenommen wird, würde auch eine laufende, zyklische Weiterentwicklung und Adaptierung des zugrundeliegenden Designs beinhalten – also ein kontinuierliches, forschungsbasiertes Re-Design. Das war im vorliegenden Fall nicht möglich, da das grundlegende Design sehr wesentlich durch den konzeptionellen und curricularen Rahmen sowie durch institutionelle Kooperationsstrukturen definiert war und somit für die Projektdauer festgezurr und unveränderbar blieb. Evidenzbasierte Adaptierungen und Verbesserungen im laufenden Betrieb konnten daher nur innerhalb dieses Rahmens vorgenommen werden, das grundsätzliche Design blieb jedoch weitgehend unverändert.²³ Die retrospektive Forschungsperspektive nach dem definitiven Ende des Projekts ist Gelegenheit und Anlass für eine summative Bestandsaufnahme, bei der die im Verlauf des Prozesses erhobenen Daten und die gemachten Erfahrungen in ein Gesamtbild zusammengeführt werden.

An dieser Stelle ist im Sinne der Forschungstransparenz eine Beschränkung offenzulegen und zu argumentieren, nämlich die Tatsache, dass der Autor des vorliegenden Beitrags im Projekt *Wiener Quereinstieg* gleichzeitig als Forscher *und* als Beteiligter an Curricularentwicklung sowie organisatorischer Implementierung tätig war. Bei einem reinen Evaluationsforschungsansatz wäre eine strikte Trennung dieser Rollen üblich (vgl. etwa Prenzel et al., 2008; Prenzel et al. 2021). Die entwicklungsorientierte Forschungshaltung, die diese Untersuchung mitprägt, sieht hingegen eine solche Involviertheit von Forschenden in den Forschungskontext – die auch in anderen qualitativen Forschungstraditionen wie etwa der ethnologischen Feldforschung anzutreffen ist – als mögliche Bereicherung bei innovativen und komplexen Vorhaben: „Indeed, some qualitative proponents argue that the researchers themselves (with their biases, insights, and deep understanding of the context) are the best research tool“ (Anderson & Shattuck, 2012, S. 18). Voraussetzung ist ein bewusster Umgang mit möglichen Voreingenommenheiten und blinden Flecken sowie Strategien, diese zu minimieren. Dazu zählten im vorliegenden Fall besonders

- die Teamarbeit in der Evaluation,
- die interdisziplinäre Breite der am Forschungsvorgehen beteiligten Personen, die ein gewisses Maß an Multiperspektivität sicherstellt (vgl. dazu 4.2 und 4.3),
- das Heraushalten des operativ-organisatorisch Tätigen aus der Durchführung aller qualitativen und quantitativen Befragungen sowie auch aus deren Auswertung während des laufenden Projekts, sowie
- der retrospektive Blick nach endgültigem Auslaufen des nicht weitergeführten Projekts (also zu einem Zeitpunkt, wo allfälligen Auftraggebenden gegenüber nichts mehr „bewiesen werden“ muss).

²³ So waren etwa keine Änderung des Curriculums, der Zulassungsvoraussetzungen bzw. des Zulassungsprozederes oder der interinstitutionell ausverhandelten Lehrdeputate der Kooperationspartner möglich.

Die tiefen Einblicke in das Gesamtvorhaben und die damit verbundenen Zusammenhänge, die der Forschende besitzt, können aus dieser Perspektive als spezifisches Qualitätsmerkmal angesehen werden, wie Anderson & Shattuck (2012) argumentieren: „(...) this inside knowledge adds as much as it detracts from the research validity“ (S. 18).

4.2 Beteiligte und Formen der Datenerhebung

Ein Merkmal von Evaluationsstudien ist, dass sie „oft wesentlich komplexer als Grundlagenstudien und meist nur in interdisziplinärer Teamarbeit zu bewältigen“ (Döring, 2019, S. 175) sind – gleiches gilt in ähnlicher Form auch für Entwicklungsforschungsprojekte. Die Kooperationsituation im Projekt *Wiener Quereinstieg* mit einer großen Breite an Beteiligten und Expertisen sowie der Pioniercharakter des Vorhabens legitimieren, dass die Evaluation nicht von externen Stellen durchgeführt, sondern innerhalb der am Projekt beteiligten Institutionen verortet wurde. Für die Evaluierungsmaßnahmen konstituierte sich ein interdisziplinäres und interinstitutionelles Expert_innenteam, bestehend aus Dr. Michael Huber (Institut für Musiksoziologie/mdw), Dr. Eveline Christof (Bildungswissenschafts-Expertin der mdw im Quereinstieg, Universität Innsbruck), Dr. Brigitte Lion (Musikpädagogin, Konsultantin für Pädagog_innenbildung des Rektorats der mdw), Dr. Maria-Luise Braunsteiner (Bildungswissenschaftlerin, Pädagogische Hochschule Niederösterreich sowie Mitglied des Qualitätssicherungsrats für Pädagog_innenbildung/QSR) und Dr. Wilfried Aigner (Institut für musikpädagogische Forschung, Musikdidaktik und Elementares Musizieren/mdw).

Das vor Projektstart ausgearbeitete Begleitevaluationskonzept sah ursprünglich neun bis zwölf Fokusgruppengespräche verteilt über den Studienverlauf vor (zu Beginn, in der Mitte und am Ende) sowie zwei Online-Befragungen jeweils zu Beginn und in der Mitte des Studienverlaufs. Dieses Konzept wurde im Verlauf des Projekts adaptiert, v. a. aufgrund der unerwarteten Turbulenzen und Beschränkungen der Corona-Pandemie in den Jahren 2020 und 2021 und der in die Länge gezogenen Studiendauer (vgl. 5.1) sowie wegen des bereits nach acht Fokusgruppengesprächen sehr reichhaltigen und inhaltlich gesättigten Datenmaterials. Auf die ursprünglich geplanten, weiteren Fokusgruppengespräche nach Studienabschluss wurde daher ebenso verzichtet wie auf die online-Befragung mitten im Studium. Stattdessen wurde eine alle Kohorten umfassende online-Befragung nach bzw. knapp vor Studienabschluss durchgeführt, die auch Möglichkeiten zu qualitativen Stellungnahmen durch die Teilnehmenden beinhaltete (vgl. Tabelle in Anhang 1). Deren hohe Rücklaufquote lässt diese Entscheidung nachträglich als sinnvoll erscheinen.

Strukturierte Daten für die Evaluation konnten von 56 zugelassenen Studierenden gewonnen werden aus²⁴

- statistischen Daten aus Bewerbungsprozess, Zulassungsverfahren und Studium (v. a. soziodemografische Aspekte wie Geburtsort, Alter, Geschlecht, Familiensituation, Vorstudien, Berufstätigkeiten, Unterrichtserfahrungen);

²⁴ Vgl. dazu Anhang 1

- acht Fokusgruppengesprächen mit Studierenden verteilt über die drei Kohorten und den Studienverlauf (vgl. Tabelle in Anhang 1);
- zwei anonymen Online-Fragebögen für Studierende (vgl. Tabelle in Anhang 1): getrennt für jede Studienkohorte zu Studienbeginn der jeweiligen Kohorte (mit einer zusätzlichen Gesamtauswertung aller drei Kohorten), sowie zeitgleich für alle Kohorten nach bzw. knapp vor Studienabschluss (mit dementsprechend retrospektiv-abschließendem Charakter);

Ergänzt wird der Blick auf diese Daten durch umfangreiche Erfahrungen aus der Implementierung (Dokumentationen, Beratungen, Mailverkehr, u. a.) durch das für die operative Umsetzung des Masterstudiums Quereinstieg zuständige *Koordinationszentrum Lehramt*²⁵ der mdw, was als Korrektiv bzw. Bezugsreferenz bei der Interpretation der Daten nutzbar ist. Die statistischen Grunddaten (vgl. dazu auch 5.1) wurden vom Koordinationszentrum Lehramt gesammelt. Die Durchführung und Auswertung der Online-Fragebögen wurde von der Stabsstelle Qualitätsmanagement der mdw²⁶ unterstützt.

4.3 Auswertungsmethodik

Den inhaltlichen Kern des Datenmaterials bilden die acht ausführlichen Fokusgruppengespräche mit Quereinsteigs-Studierenden aller drei Kohorten. Als Gruppendiskussionen erlauben Fokusgruppengespräche es, die Dynamik einer Gruppe von Menschen mit gemeinsamen Anliegen bzw. in gemeinsamer Situation zu nutzen, um Einstellungen, Meinungen und Gruppendynamiken zu erkunden. Sie eignen sich besonders gut, wenn während eines Projekts Einblick in den Prozess gewonnen werden soll (zur Methode vgl. Bohnsack, 2015; Flick, 2005; Schäffer, 2006).

An jedem Gespräch nahmen vier bis sechs Personen aus jeweils derselben Kohorte teil, wobei darauf geachtet wurde, die Heterogenität der Studierenden abzubilden, v. a. in Bezug auf Geschlecht, Alter, Familiensituation und Berufserfahrung (z. B. vorhandene bzw. nicht vorhandene Vorerfahrung mit Gruppenarbeit bzw. im Regelschulwesen). Die Gesprächsdauer betrug jeweils rund eine Stunde. Die Gespräche wurden bewusst weder inhaltlich noch im Ablauf gesteuert, die Gesprächsleitung forderte in einem sehr offen gehaltenen Einleitungsstatement die Teilnehmenden lediglich auf, tabulos über die eigenen Erfahrungen mit dem Studium zu berichten und darüber in gegenseitigen Austausch zu treten. Offengelegt wurde den Gesprächsteilnehmenden gegenüber das Interesse der Ausbildungsinstitutionen an Rückmeldungen der Studierenden im Pionierprojekt Quereinstieg, um für den laufenden Betrieb sowie für mögliche zukünftige Studienangebote Verbesserungen zu ermöglichen.

Wie in 4.1 angesprochen, lieferten die Fokusgruppengespräche (FG01 bis FG08, vgl. Anhang 1) bereits im laufenden Studienbetrieb wertvolle Erkenntnisse für den laufenden Betrieb. Die Gruppengespräche wurden von Dr. M. Huber und Dr. B. Lion (vgl. 4.2) durchgeführt. Dies war eine bewusste Wahl, da diese zwei Personen mit dem Lehramtsstudium an sich sowie dem

²⁵ <https://www.mdw.ac.at/stdmp/koordinationszentrum-lehramt-musik/> (zuletzt geprüft am 3.1.2023)

²⁶ <https://www.mdw.ac.at/qm/> (zuletzt geprüft am 3.1.2023)

Quereinstiegsprojekt vertraut, aber weder konzeptionell-curricular noch operativ mit dem *Wiener Quereinstieg* befasst waren und überdies beide Expertisen in der Führung qualitativer Gesprächsformen besitzen. Anschließend wurden die Gespräche transkribiert. FG01 bis FG06 wurden von den Gesprächsdurchführenden in einer induktiven Vorgehensweise thematisch kategorisiert, strukturiert und in ihren Kernaussagen paraphrasiert im Sinne einer zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010; Mayring & Brunner, 2010). Die Erkenntnisse wurden in vier internen, schriftlichen Zwischenberichten (ZBa bis ZBd, vgl. Anhang 1) zusammengefasst, die z. T. auch mit Originaltönen aus dem Interviewmaterial illustriert wurden.²⁷ Ziel der Analyse war die Bildung eines fallübergreifenden Kategoriensystems (Mayring 2010), das die Kernthemen aus allen Gesprächen zusammenfasst.

Die Zwischenberichte hatten einerseits eine Funktion als intern verfügbare Rückmeldungen an die institutionellen Leitungsebenen, andererseits bilden sie die Basis der qualitativen Forschungsauswertung. Bereits während der Laufzeit des Projekts *Wiener Quereinstieg* wurden Teilergebnisse veröffentlicht (Aigner, 2021; Aigner & Lion, 2019; Aigner et al., 2018). Bereits nach den ersten sechs Fokusgruppengesprächen war eine deutliche Verdichtung der thematischen Schwerpunkte feststellbar (wie z. B. berufsbegleitendes Studieren als zentrale Herausforderung, Qualitätsanspruch an Lehre und eigenes Lernen, hohe Wertschätzung der Peergroup). Angesichts dieser Verdichtung sowie aufgrund der Tatsache, dass die Gesprächsleitenden wegen Verzögerungen durch die COVID-19-Pandemie keine zeitlichen Ressourcen mehr zur Auswertung der Fokusgruppengespräche FG07 und FG08 hatten, wurden diese beiden Transkripte nachträglich vom Autor des vorliegenden Beitrags inhaltsanalytisch ausgewertet. Dabei wurde im Sinne der bereits erwähnten fallübergreifenden Vorgangsweise mit den Kategorien aus den Zwischenberichten weitergearbeitet, einerseits mit einem Fokus auf weitere Verdichtung der bestehenden thematischen Kernkategorien und andererseits mit bewusster Aufmerksamkeit für allfällig neu auftretende Themen.²⁸ Zusätzlich wurden auch die offenen Antworten aus der abschließenden online-Befragung (OB2) eingearbeitet. Anschließend wurde das gesamte Material, also Zwischenberichte, Fokusgruppenauswertungen (FG07/08) und offene Fragebogen-Antworten nochmals in einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse gesichtet, um die verdichteten, zentrale Themenfelder zu festigen, einen strukturierten Überblick zu erlangen und die Themen mit konkreten Beispielen aus den Gesprächstranskripten bzw. Fragebogen-Statements abzugleichen. Die thematische Kapitelstruktur, wie sie sich in 5.3 und 5.4 dargestellt, beruht auf dieser Kategorienbildung.

Die Gegenüberstellung der statistischen Grunddaten und der Erfahrungen aus der Implementierung (Organisation, Dokumentation, Beratungen, Mailverkehr, kommissionelle Abschlussprüfun-

²⁷ Da diese Zwischenberichte (ZB) nicht publiziert sind, werden sie in diesem Beitrag ebenso wie die Transkripte der Fokusgruppengespräche (FG) als empirisches Datenmaterial behandelt und im Fall von wörtlicher Wiedergabe von Textstellen entsprechend als Zitate gekennzeichnet.

²⁸ Die bereits zuvor konstatierte große Verdichtung der Themen bestätigte sich dabei insofern, als nur wenige neue Themen aufkamen bzw. vor allem solche, die sich verständlicherweise aus dem zeitlichen Verlauf des Projekts ergaben, wie z. B. Sorgen über einen rechtzeitigen Studienabschluss vor Auslaufen des Studienprogramms.

gen u. a.), die schwerpunktmäßig in 5.1 und 5.2 zusammengefasst werden, ergänzt die qualitativen Themenfelder bzw. ermöglicht in einigen Punkten auch Relativierungen oder Detailschärfungen. In der Darstellung der Ergebnisse in Abschnitt 5 werden alle diese Zusammenhänge strukturiert beschrieben und mit beispielhaften Originaltönen sowie quantitativen Darstellungen aus dem Datenmaterial greifbar gemacht.

5 Ergebnisse

5.1 Bemerkenswerte Erkenntnisse aus den statistischen Grunddaten

In allen drei Studienkohorten zusammen wurden 56 Studierende ins Studium aufgenommene, 34 davon weiblich und 22 männlich. Was die Vorstudien der aufgenommenen Studierenden betrifft, so ist auffällig, dass eine deutliche Mehrheit der Quereinsteiger_innen nicht nur fachliche, sondern auch pädagogische Vorbildung aufweisen konnten: 66 Prozent kamen aus dem Bereich der Instrumental-/Gesangspädagogik (Studienrichtung IGP oder verwandte Ausbildungen), 7 Prozent aus dem Bereich Musik- und Bewegungserziehung (Studienrichtungen MBE, Rhythmik o. ä.). Nur 27 Prozent hingegen hatten einen rein künstlerischen Ausbildungshintergrund (d. h. Studienrichtungen wie Instrumentalstudium/„Konzertfach“, Gesangsstudium Oper/Bühne o. ä.). Dies scheint eine fachspezifische Besonderheit des musikpädagogischen Berufsfeldes zu sein. Zwar wird auch in anderen Fachbereichen über pädagogische Vorerfahrungen von Lehramts-Quereinsteigenden berichtet, die aus dem Bereich der Schülernachhilfe stammen (etwa in der Mathematik, vgl. Lucksnat et al., 2022), doch ein dezidiert *fachpädagogischer* Ausbildungshintergrund in solchem Ausmaß scheint bislang abseits des Fachbereichs Musik nicht festgestellt worden zu sein.

Ein Viertel der ins Quereinstiegsstudium Aufgenommenen (14 von 56 Personen) waren bereits vor Beginn des Quereinstiegsstudium im schulischen Klassenunterricht tätig, in verschiedenen Anstellungsverhältnissen und in unterschiedlichem Ausmaß, v. a. in verschiedenen Formen der Sekundarstufe (nur eine Person in der Primarstufe). Auch daran zeigt sich deutliche Nähe zum pädagogischen Berufsfeld.

Weiter ist bemerkenswert, dass 39 Prozent aller Studierenden zusätzliche Vorstudien vorweisen konnten, also solche, die über das für den Quereinstieg geforderte Ausmaß (240 EC) und Niveau (Bachelor-Abschluss) hinausgingen, wie etwa Masterabschlüsse, Zweitausbildungen, Hochschullehrgänge und ähnliches. Die Quereinsteiger_innen, die für das Studium gewonnen werden konnten, verfügten somit zu einem guten Teil über vielfältige Grundqualifikationen bzw. ein hohes Ausbildungsniveau.

Erwähnenswert ist die breitgefächerte Altersstruktur der Quereinsteigenden. Die Spanne reichte von 28 Jahren bis 55 Jahren bei Studienbeginn,²⁹ insgesamt lag das Durchschnittsalter

²⁹ Es bestand kein curricular oder institutionell vorgesehenes Alterslimit für die Zulassung zum Masterstudium Quereinstieg Musikerziehung.

bei Studienbeginn bei 41,1 Jahren. Dies erscheint für Studienanfänger_innen sehr hoch, besonders im Vergleich mit grundständigen Lehramtsstudierenden, entspricht tendenziell jedoch bestehenden Erfahrungen mit Quereinsteigenden (vgl. Engelage, 2013, S. 66).

Die Studienabschluss-Quote im Schnitt aller drei Kohorten betrug 87,5 Prozent, was umgekehrt eine Dropout-Quote von 12,5 Prozent bedeutet. Mehr als eindeutig ist das Ergebnis in Bezug auf die tatsächliche Studiendauer: Nur drei Personen konnten das Studium innerhalb der curricular vorgesehenen vier Semestern abschließen. Die durchschnittliche Studiendauer hingegen lag mit 6,27 Semestern weit über dem für die Absolvierung konzipierten Zeitrahmen, den auch die Studierenden selbst als illusorisch einschätzen: „Die vorgesehene Studienzeit von vier Semestern wird als völlig unzureichend gesehen, ein späteres Nachholen von versäumten Angeboten ist bereits fix eingeplant“ (ZBd).³⁰ In diesen Zahlen zeigt sich ein – durchaus auch grundsätzlich konzeptionell bedingtes – Problem, das auch in der qualitativen Auswertung deutlich wird (vgl. 5.3.1): Ein auf vier Semester ausgelegtes Vollzeitstudium kann von der Zielgruppe der Quereinsteigenden, die in aller Regel berufstätig sind (bzw. sein müssen), kaum in der vorgesehenen Zeit absolviert werden, selbst wenn seitens der Studienorganisation mit vielfältigen individuellen Anpassungen und mit gezielter Rücksichtnahme auf die Berufstätigkeit bei der zeitlichen und logistischen Einteilung gegengesteuert wird.

5.2 Perspektive der Ausbildungsinstitutionen

5.2.1 Logistischer und administrativer Aufwand des Studiums

Für die Ausbildungsinstitutionen bedeutete die Umsetzung des Quereinstiegs-Studienangebots einen deutlich erhöhten organisatorischen und kommunikativen Aufwand. Dies ist zum einen dem Wesen des Vorhabens als Pionierprojekt geschuldet: Es war das erste Quereinstiegs-Masterstudium für die Sekundarstufe (Allgemeinbildung) in Österreich und das erste kooperativ angebotene Studienangebot der vier beteiligten Institutionen. Die institutionelle Kooperation ist auch in den Datensätzen ein deutliches Thema.

Die immense organisatorische Aufgabe der Zusammenführung der kooperierenden Institutionen mit ihren individuellen Systemzwängen hat unter Zeitdruck stattgefunden und organisatorische „Kinderkrankheiten“ mit sich gebracht. [...] Viele Studierende waren überrascht vom Ausmaß des Studieraufwandes, von der räumlichen Aufteilung auf die kooperierenden Institutionen und von bürokratischen Mehrgleisigkeiten. (ZBa)

In der vorliegenden Auswertung wird primär auf die inhaltlichen Aspekte bzw. die individuellen Auswirkungen auf die Quereinsteiger_innen eingegangen. Die strukturellen Themenstellungen hingegen werden weitgehend ausgeklammert, da das Prinzip der von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen kooperativ durchgeführten Lehrendenbildung ein generelles Problemfeld

³⁰ „ZBd“ verweist auf die Datenquelle „Zwischenberichte (ZB)“, in denen die Gesprächsleitenden der Fokusgruppengespräche die Gesprächsinhalte schriftlich zusammenfassen (vgl. 4.3 sowie Tabelle in Anhang 1).

der österreichischen Pädagog_innenbildung darstellt, somit also kein Spezifikum des Quereinstiegs ist.

Zum anderen hat der erhöhte Aufwand mit dem Aspekt der Heterogenität und dem damit verbundenen Bedürfnis nach Individualisierung zu tun, die eine Nachqualifizierung von Quereinsteigenden mit sich bringt. Dass vielfältige individuelle Vorerfahrungen vorliegen, ist dem Prinzip eines Quereinstiegs immanent: Personen mit teilweise langjähriger Berufs- und Lebenserfahrung und unterschiedlichen Ausbildungshintergründen sind eine weitaus heterogenere Zielgruppe als Studierende eines grundständigen Studiums, die in der Regel unmittelbar nach bzw. zeitnah zu einem Schulabschluss in ein Studium eintreten. Im künstlerischen Fach Musik kann diese Heterogenität besonders ausgeprägt sein, wie etwa Erfahrungen aus dem Quereinstieg ins Musiklehramt in Berlin zeigen (Theis-Brüser, 2020, S.13). Ein Eingehen auf die individuellen Profile der Quereinsteigenden ist in der Sache selbst sinnvoll, geht es doch anders als in grundständigen Studiengängen darum, innerhalb einer beschränkten Ausbildungsdauer bestehende Defizite auszugleichen und professionsspezifisch dringend Nötiges einzubringen, dabei jedoch Vorhandenes nicht unnötig zu verdoppeln.

In der Praxis erweist sich dies als schwierig zu handhabender Spagat. Im empirischen Datenmaterial sind die Aspekte Bewältigbarkeit der Ausbildung (v. a. im Hinblick auf Zeit und Workload) sowie die Heterogenität der Quereinsteigenden deutlich präzise Themen. Hier wird von Studierendenseite viel Kritik geübt, und zahlreiche Problemfelder werden benannt (vgl. u. a. 5.3.1). Gleichzeitig wird jedoch das Bemühen der Ausbildungsinstitutionen um Individualisierung und adäquate organisatorische Umsetzung von Seite der Quereinstiegs-Studierenden ausdrücklich positiv bewertet.

Toll find ich den Stundenplan, dass der so ausgefuchst ist. Dass sich der so ausgeht, organisatorisch mit den verschiedenen Institutionen. (FG03)

Also da muss ich hier noch aussprechen, dass ich dafür sehr viel Bewunderung habe, das wie es organisiert ist und wieviel Mühe reingesteckt ist. (FG07)

Ein großes Lob an das gesamte Organisationsteam, das sehr bemüht war, auf so viele individuelle Wünsche/Bedürfnisse/Befindlichkeiten einzugehen! (OB2)³¹

Aus Sicht der Quereinsteiger_innen wird also durchaus wahrgenommen, dass ein Eingehen auf die speziellen Bedürfnisse der Zielgruppe (z. B. bei der zeitlichen Gestaltung der Lehrveranstaltungsplanung), eine Individualisierung von Inhalten und eine Koordination der beteiligten Ausbildungsinstitutionen erfolgt. Dennoch zeigen sich gerade in diesen Bereichen auch deutliche Problemfelder. Die heterogenen Bedürfnisse betreffen die gesamte zeitliche Organisation des Studiums, bei der nicht immer ausreichend Ressourcen vorhanden sind, um den unterschiedlichen, beruflichen Situationen der Quereinstiegs-Studierenden gerecht zu werden: „Wir vermissen in diesem Semester die Vormittags- und Nachmittags-Schienen. Es gibt keine Auswahlmöglichkeit mehr. Die einen sind Musikschullehrer haben nur am Vormittag Zeit und die anderen sind vormittags

³¹ FG = Fokusgruppengespräch, OB = Online-Fragebogen (vgl. Anhang 1). Da alle Auswertungen anonymisiert erfolgten, beziehen sich die Angaben stets auf die Gesamtheit des jeweiligen Datenkorpus und nicht etwa auf bestimmte Personen.

Lehrer und haben nur nachmittags Zeit“ (FG08).³² Wie schon in 5.1 angesprochen, muss also konstatiert werden, dass trotz organisatorischer Bemühungen und erheblichem Ressourceneinsatz seitens der (Musik)Ausbildungsinstitutionen die speziellen Organisationsanforderungen einer Quereinstiegs-Ausbildung nur bedingt bewältigt werden konnten.

5.2.2 Verfügbarkeit der Zielgruppe für das Berufsfeld

Das vorherrschende Grundanliegen des Prinzips Quereinstieg ist – völlig unabhängig von Schulfach, Schultyp und länderspezifischen Bildungssystemen – eine (möglichst rasche) Rekrutierung von zusätzlichem Fachpersonal für den schulischen Unterrichtsbetrieb. Angesichts dieser Prämisse ist die Dropout-Quote im *Wiener Quereinstieg* (vgl. 5.1), auch wenn sie im Vergleich zu herkömmlichen Studienrichtungen niedrig sein mag,³³ durchaus kritisch zu sehen. Laut der abschließenden Online-Befragung (OB2) mit Stand Sommer 2022 – also zu einem Zeitpunkt, wo alle Quereinsteiger_innen das Studium bereits abgeschlossen hatten bzw. unmittelbar vor dem Abschluss standen – waren 61 Prozent der befragten Studierenden bzw. Absolvent_innen bereits im Klassenunterricht tätig. Die Hälfte davon war zu diesem Zeitpunkt mit 18 Wochenstunden oder mehr beschäftigt, d. h. nahe an oder mit einer vollen Lehrverpflichtung.

Von den verbleibenden 39 Prozent (also jenen, die zum Befragungszeitpunkt noch nicht im Klassenunterricht tätig waren) gab die Hälfte an, ziemlich sicher in Zukunft im Schuldienst tätig werden zu wollen. Diese Tendenz bestätigte sich auch bei den letzten Masterprüfungen im Herbst 2022, wo im Gespräch etliche Quereinsteiger_innen von laufenden oder bevorstehenden Bewerbungen für den Schuldienst berichteten. Aus den Befragungsdaten von OB2 ergibt sich allerdings auch, dass insgesamt etwa zehn Prozent aller Befragten „eher nicht“ plant, im Schuldienst tätig zu werden. Das bedeutet: Das Gros der Quereinstiegs-Studierenden bzw. -Absolvent_innen ist im Schuldienst tätig bzw. wird es in naher Zukunft sein. Es gibt aber doch einen – wenngleich sehr geringen – Teil, der trotz Teilnahme an dieser sehr zielgerichtet professionsspezifischen und aufwändigen Ausbildung nicht im Berufsfeld tätig werden will.

5.3 Perspektiven der Quereinstiegs-Studierenden

5.3.1 Berufsbegleitendes Studieren als zentrale Herausforderung

Erhöhte Belastung durch ein hohes Arbeits- bzw. Unterrichtspensum parallel zur Ausbildung ist ein bekanntes Phänomen bei Quereinsteiger_innen ebenso wie bei Lehramtsstudierenden, die bereits während des Studiums unterrichtend tätig sind (Theis-Brüser, 2020, S. 11 f.; Renger, 2020, S. 7 f.). In Österreich ist dies in der Diskussion um Lehrendenmangel und Lehrendenbildung ein hochaktuelles und bildungspolitisches brisantes Thema (Tomaselli, 2023). Auch im gesamten Datenmaterial des *Wiener Quereinstiegs Musik* ist die hohe Belastung ein omnipräsentes Thema in allen Kohorten und über die gesamte Studiendauer hinweg. Das berufsbegleitende Studieren

³² Vgl. dazu 5.3.1 (Situation des großteils berufsbegleitenden Studierens)

³³ Vgl. etwa Thaler & Unger (2014)

wird, obwohl berufsbegleitend konzipiert, von den mitten im Berufs- und Familienleben stehenden Quereinsteiger_innen als extrem fordernd erlebt – in zeitlicher, finanzieller, energetischer und persönlich-familiärer Hinsicht.

In diesen zwei Jahren ist das Privatleben überbewertet... dass man einfach Zeit für sich aufwenden kann. (FG06)

Weil wir gerade über Familie gesprochen haben, das geht sich einfach nicht aus. [...] das meiste ist jetzt: für die Arbeit vorbereiten, fürs Studium vorbereiten, Studium und Schlafen. (FG02)

[...] ich fange jetzt morgen an mit der Schulpraxis, ich bin bei einer 65-Stunden-Woche. Wie soll sich das ausgehen? Und ich fühle mich körperlich, nach eineinhalb Monaten, wirklich schwächer. (FG05)

Auch im Rückblick wird der Aspekt der zeitlichen Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie eindeutig als größte Hürde bei der Bewältigung des Studiums eingeschätzt, deutlich vor allen anderen abgefragten Herausforderungen (Verfassen der Masterarbeit, Anforderungen einzelner Lehrveranstaltungen, Zulassungsverfahren und Absolvierung der Masterprüfung).

Vereinbarkeit von Studium / Beruf / Familie -
Zeitmanagement

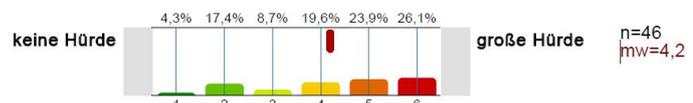


Abbildung 1: Online-Befragung OB2, Rückblick Studium – Hürden (Vereinbarkeit Studium/Beruf/Familie)

Die grundsätzliche Doppelbelastung von Studium und Beruf betrifft nicht nur Studierende im Quereinstieg, zeigt sich doch in vielen Lehramtsausbildungen ein zunehmender Trend zu einem Berufseintritt bereits während des Studiums (Prenzel et al., 2021; Kreis & Güdel, 2023). Bei Quereinsteigenden kommt jedoch aufgrund des Altersdurchschnitts noch der Umstand hinzu, dass sie – anders als Lehramtsstudierende im Grundstudium – vermehrt auch persönlich und familiär gebunden sind, einschließlich aller damit verbundenen sozialen und finanziellen Verpflichtungen. Die bereits an anderer Stelle zitierte Feststellung, dass berufsbegleitend Studierende „überwiegend mit Geldverdienen beschäftigt sind“ (Renger, 2020, S. 8; vgl. 2.2), ist auch im *Wiener Quereinstieg* zu beobachten. Das „Studieren mitten im Leben“ bringt für die Quereinsteigenden soziales Konfliktpotential mit sich.

Allerdings bei meinen Kindern höre ich jetzt: Mama, wieso machst du das? [...] Und jetzt haben wir weniger Geld und... Also da kommt jetzt eher so ein bisschen der Vorwurf. Oder wenn ich eben sitz und er kommt und sagt „machst mir jetzt noch was zu essen?“ um 22:00, und ich sag „Nein, ich mach jetzt grad Hausübung, ich mach jetzt nichts mehr, kein Schnitzel mehr um 22:00...“ dann heißt's „Ach, schon wieder wegen dem Studium und... warum machst du das eigentlich?!“ (FG08)

Zusätzlich zeigt sich eine große Heterogenität der Bedürfnisse aufgrund der unterschiedlichen Berufsfelder, in denen die Quereinsteiger_innen studienbegleitend tätig sind. Studierende, die nach dem Modell des Seiteneinstiegs bereits im Schuldienst arbeiten, berichten vor allem über Zeit- und Energiemangel. In dieser Personengruppe wird von einigen eine temporäre Bildungskarenz als einzige Chance beschrieben, um das Studium bewältigen zu können: „Sonst bin ich im Moment am Zahnfleisch. Ich bin zwar in Bildungskarenz. Ich weiß nicht, wie ihr das macht, die ihr

nicht in Bildungskarenz seid. Aber für mich... ich bin an der Grenze“ (FG06). Eine weitere Option ist die Reduzierung der schulischen Lehrverpflichtung, was jedoch zum Problem für jene werden kann, die den eigenen Lebensunterhalt und den ihrer Familien bestreiten müssen:

Was da nicht implizit ist, ist, dass man von dem Beruf, den das Studium begleiten soll, ja auch leben soll. Und ich weiß, der [*Name d. Mitarbeiters d. Koordinationszentrums Lehramt*] hat mir empfohlen, auf ca. zehn Stunden zu reduzieren. Aber zehn Stunden mit einem Sondervertrag, wenn man schon einen gewissen Lebensstandard hat, ist fast nicht möglich. (FG07)

Wieder andere Problemlagen tun sich für jene auf, die parallel zur Quereinstiegsausbildung in musikalischen Berufsfeldern wie dem Instrumentalunterricht oder als ausübende Musiker_innen tätig sind. Hier kommen zu bedrohlichen Einkommensverlusten auch terminliche Unvereinbarkeiten hinzu, die entweder den Studienfortschritt oder die Berufsausübung behindern.

[Das] bedeutet für mich auch Einkommensverlust, denn eine Stunde nicht gehalten bedeutet weniger Geld [*Anm.: gemeint ist das Erteilen von privatem Instrumentalunterricht als Einnahmequelle*]. Aber das muss ich jetzt zwei Jahre lang akzeptieren [...] es ist momentan manchmal ein bisschen brenzlich, was das anbelangt. (FG02)
Aber es sind viele in unserer Kohorte, die in Orchestern spielen, die Sommerfestspiele spielen [...] dass es dann in den Juli hineingeht, dass sicherlich im Juli dann manches nachgeholt wird [*Anm.: gemeint sind Blocklehrveranstaltungen in Randzeiten, z. B. in den Sommermonaten*]. Und das ist für manche von uns weniger ein Problem, aber für einige ein ganz, ganz großes Problem, weil die teilweise dann auch gar nicht einmal in Wien sind. (FG08)

Insgesamt sind die Belastungen hoch, fallen jedoch individuell zum Teil sehr verschieden aus. Die Bandbreite reicht vom Studienabbruch wegen Überforderung über „teilweise dramatische Erzählungen (...) von zu wenig Zeit für Ehrenämter, Familie, Partnerschaft“ (ZBa)³⁴ und Berichte über beginnende Burnout-Symptome bis hin zu relativierenden Aussagen wie „...da wird bissi viel gejammert...“ (FG08). Allerdings wird aus Sicht der Studierenden auch ziemlich deutlich festgestellt, dass der zu erwartende zeitliche Aufwand vorab anders eingeschätzt wurde. Die Information, dass es sich konzeptuell um ein Vollzeitstudium handelt, mag am Papier (in Form von Curriculum und Modulübersicht)³⁵ klar festgelegt gewesen sein, wurde jedoch offensichtlich zu wenig deutlich kommuniziert: „Also berufsbegleitend ist das Studium nicht. Das darf man in der Form nicht draufschreiben.“ (FG07).

³⁴ Vgl. 4.3 bzw. FN 27: Zwischenberichte (ZB) werden in diesem Beitrag als empirisches Datenmaterial behandelt und bei wörtlicher Wiedergabe von Textstellen daraus genauso als Zitate gekennzeichnet wie Zitate aus Fokusgruppengesprächen (FG).

³⁵ Vgl. <https://www.mdw.ac.at/quereinstieg-musik/inhalte-studium/>, zuletzt geprüft am 20.2.2023

5.3.2 Qualitätsanspruch an Lehrangebot und Lehrende sowie an sich selbst

Im gesamten Datenmaterial finden sich sehr ausführliche und dezidierte Rückmeldungen der Quereinsteiger_innen zur Qualität von Lehre und Lehrenden. Dabei wird sowohl harte und explizite Kritik geübt als auch enthusiastische Begeisterung ausgedrückt. Neben der unterschiedlichen Einschätzung der Qualität verschiedener Studieninhalte (vgl. dazu 5.3.3) gehen die Studierenden besonders hart mit Lehrangeboten ins Gericht, bei denen Zeitaufwand und inhaltlicher Nutzen der Lehrveranstaltung in der Wahrnehmung der Quereinsteiger_innen grob auseinanderklaffen. Wie im zweiten Zwischenbericht konstatiert wird, „zeichnen sich Quer-Studierende durch eine starke Praxisorientierung und ein Streben nach Sinnhaftigkeit der vermittelten Inhalte aus. Doppelgleisigkeiten und Redundanzen von Lehrangeboten werden hier bisweilen schlichtweg als Zeitverschwendung gesehen“ (ZBb). Ausgedrückt wird das von den Betroffenen zum Teil in sehr drastischen Worten.

[...] leider eine komplette katastrophe - grund: selbstdarstellung der lehrenden im vordergrund! 0 lernertrag! (OB2)

Und wir haben in diesen zig Stunden nichts gemacht. [...] Und das ist nach sechs, acht, neun Stunden... dafür ist mir die Lebenszeit zu schade. (FG01)

Nur vereinzelt werden überbordende Leistungsanforderungen und „völlig übers Ziel hinausgeschossene Inhalte“ (FG08) einzelner Lehrenden moniert, „[...] die glauben, ihr Fach ist das Wichtigste und in Wahrheit glaube ich gar keine Ahnung haben, was für einem Studium wir hier eigentlich nachgehen“ (ebd.). Insgesamt ist jedoch festzustellen, dass trotz aller zeitlichen und persönlichen Belastungen durch das Studium (vgl. 5.3.1) wenige Beschwerden über zu hohe Anforderungen geäußert werden. Allerdings wird von den Quereinsteigenden großer Wert auf höchste Qualität der Lehre gelegt – gleichsam als Gegenleistung für den großen Einsatz, den die Ausbildung den Studierenden abverlangt. Die folgende Aussage einer Studierenden der ersten Kohorte bringt auf den Punkt, dass die Bereitschaft besteht, sich selbst zu fordern, wenn die zu absolvierenden Ausbildungsanteile als gewinnbringend wahrgenommen werden:

Für mich ist ganz, ganz wichtig, dass die Lehrpersonen wirklich dem entsprechen, ich will einfach einen guten Unterricht haben. Dann macht mir der zeitliche Aufwand überhaupt nichts aus. Das schaffe ich ALLES, wenn ich das Gefühl habe: “Wow!“ (FG02)

Die Studierenden zeigen Bereitschaft, viel zu investieren und stellen an sich selbst den Anspruch, Leistungen auf hohem Niveau zu erbringen. Sie stoßen dabei aber an die Grenzen ihrer eigenen Leistungsfähigkeit. Überforderung führt dazu, dass Leistungen nicht in jenem Ausmaß bzw. auf jenem Qualitätslevel gebracht werden können, welches die Quereinsteiger_innen selbst eigentlich gerne erreichen würden:

[...] dass eine riesige Überforderung da ist, dass man die Leistung einfach nicht bringen kann, die jetzt gerade da drinnen steckt. Und vor allen Dingen auch nicht bringen kann auf dem Niveau, was ich eigentlich gerne machen möchte. Dass man ständig das Gefühl hat, man arbeitet wie verrückt. Aber man macht es trotzdem nicht so gut, wie man es machen möchte.“ (FG07)

Generell werden engagierte und fachlich hochkompetente Lehrpersonen geschätzt und explizit als wertvoll hervorgehoben: „Also [Name der Lehrperson] ist fantastisch, wirklich. Ich war so beeindruckt. Ich freu mich, das ist echt ein Erlebnis. Auch wenn du den Stoff schon irgendwo gehört hast oder intus hast, macht es trotzdem Spaß. Mein Highlight bis jetzt“ (FG04). Die Wertschätzung für Inhalte, die als qualitativ voll erlebte werden, wird ebenso deutlich ausgedrückt wie die Ablehnung von mangelnder Lehrqualität: „Die meisten Sachen sind einfach wirklich so cool und so toll, und dann halt wirklich wieder ein paar, die unter jeder Kritik sind. Und die tollen sind einfach wirklich supertoll“. (FG02)

5.3.3 Professionsspezifisch-fachliche und fachdidaktische versus bildungswissenschaftliche Ausbildungsanteile

Das Modell des *Wiener Quereinstiegs* weicht bereits in seiner Konzeption von der im bildungspolitischen Diskurs anzutreffenden Annahme ab, dass bei einem Quereinstieg in den Lehrberuf die betreffenden Personen bereits über die nötigen Fachkenntnisse verfügen und es primär einer allgemeinen didaktischen und pädagogischen Nachqualifizierung bedürfe. Curricular sind daher im *Wiener Quereinstieg* sowohl fachdidaktische als auch professionsspezifisch-fachliche Anteile integriert, die auf die enge Verflochtenheit künstlerisch-musikalischer und (musik)pädagogischer Kompetenzen abzielen (vgl. 3.2).³⁶ Dies betrifft vor allem den Bereich der künstlerisch-schulpraktischen Fertigkeiten. Ein zeitgemäßes Verständnis von Musikunterricht umfasst Aspekte wie Handlungsorientierung, Klassenmusizieren, Tanzen u. ä., weshalb professionsspezifische, musikpraktische Fähigkeiten wie etwa schulpraktisches Klavierspiel oder ähnliche Begleitfähigkeiten unabdingbar sind – doch diese können kaum im Selbststudium oder in Fortbildungen parallel zur Berufstätigkeit nachgeholt werden (Theis-Brüser, 2020, S.13). Das kann gravierende Auswirkungen auf den Musikunterricht haben: „[...] so droht das Musizieren der SchülerInnen zu scheitern, wenn nicht gar gleich ein Bogen um das Klassenmusizieren gemacht wird“ (ebd.).

Aussagen der Studierenden im *Wiener Quereinstieg* lassen erkennen, dass sie sich im direkten Vergleich mit fachfremd (also ohne musikalische Grundausbildung) Unterrichtenden als musikalisch besser qualifiziert sehen: „[...] wo mir als Musikerin oft das Herz blutet, was an musikalischer Kompetenz und Begeisterung NICHT vermittelt wird. [...] Ich würde es gerne, aber ich darf nicht“ (FG01).³⁷ Trotz der künstlerischen und vielfach auch musikpädagogischen Grundqualifikation, die die Quereinstiegstudierenden aufweisen, benennen sie selbst deutlich **professionsspezifische Besonderheiten**: „Gruppenunterricht ist für viele Studierende Neuland, und eine Herausforderung, der man nach dem Studium gewachsen sein will“ (ZBb). Der Unterschied zwischen instrumentalem Einzelunterricht, wo viel Erfahrung aus dem IGP-Bereich vorhanden ist (vgl. 5.1), und schulischem Klassenunterricht wird von den Studierenden klar angesprochen: „Ich habe vorher nicht unterrichtet, ich war bisher immer nur im Instrumentalunterricht, Einzelunterricht, das ist

³⁶ Struktur und Curriculum sind abrufbar unter <https://www.mdw.ac.at/quereinstieg-musik/inhalte-studium/>, zuletzt geprüft am 12.2.2023

³⁷ Angespielt wird hier auf Erfahrungen aus Projekt- und Referententätigkeit als Musiker_in an Schulen, wo die betroffene Person mangelnde musikalische Kompetenz beim regulären Lehrpersonal erleben musste, selbst aber mangels formaler Qualifikation nicht eine Rolle als „richtige Lehrperson“ einnehmen konnte.

was ganz Anderes. Ich habe null Ahnung, wie man am Stundenplan bleibt, wie man unterrichtet, und so weiter“ (FG08). Es ist große Wertschätzung für Lehrinhalte zu konstatieren, die sehr konkret auf den schulischen Musikunterricht fokussieren:

Die Berufserfahrung und der pragmatische Zugang der Studierenden zeigen sich auch in ihrer Wertschätzung für bedarfsorientierten Unterricht. Schulmusik erfordert einfach andere Qualifikationen als Instrumentalmusik, und wenn nun speziell am individuellen Verbesserungspotential gearbeitet wird, wird das sehr geschätzt. (ZBa)

Im gesamten Datenmaterial ist dementsprechend eine besonders große Wertschätzung für **künstlerisch-berufsrelevante Anteile** zu verzeichnen (z. B. Klavierpraktikum, Gesang, Chorleitung, Singen & Stimmbildung mit Schulklassen, Ensembleleitung Populärmusik) sowie für verschiedene fachdidaktische Lehrveranstaltungen (wie etwa Musikdidaktik, Klassenmusizieren mit heterogenen Gruppen, Multimedia). Hier wird von unmittelbaren Auswirkungen der musikpraktischen Ausbildungsanteile auf die schulische Unterrichtspraxis berichtet:

Ich habe heute etwas gemacht, was ich mich vor zwei Jahren sicher nicht getraut hätte: Ich habe mich vor einen vollen Saal ans Klavier gesetzt und Weihnachtslieder begleitet. Ich weiß noch, dass ich bei einem Abschlusskonzert [in der Schule war und] [...] jemand das gemacht [hat] und da habe ich mir gedacht: Wow, das möchte ich auch können. Und jetzt habe ich mich getraut und das ist etwas, was ich in dem Studium gelernt habe. (FG07)

Auch die **schulpraktischen Anteile** werden als wichtig empfunden, sowohl was die Möglichkeit eines „Lernens am Modell“ durch das Beobachten erfahrener Lehrpersonen bzw. Mentor_innen betrifft, als auch eigene Unterrichtserfahrungen im Klassenkontext, wo ein Erfahren und Reflektieren der eigenen Lehrer_innen-Rolle, der persönlichen Stärken und Schwächen und ein Erleben schulischer Rahmenbedingungen möglich wird: „[...] solche Erfahrungen muss man machen. Ich habe aus dieser [Schul]Stunde extrem viel mitgenommen, obwohl ich natürlich Blut geschwitzt habe. Und ich möchte das nicht missen“ (FG06). Auf's Neue wird hier der bereits beschriebene Qualitätsanspruch an die Ausbildung deutlich, wenn über „extrem gute Betreuungslehrer“ (FG08) ebenso berichtet wird wie über gegenteilige Erfahrungen: „eine Katastrophe, keine Struktur, absolut planlos“ (FG08). Dabei ist ein durchaus differenzierter Blick auf die tatsächlichen Qualitäten von Schulpraxis und begleitendem Mentoring bemerkbar:

Man muss auch hier ganz klar unterscheiden, ob (a) es eine super Betreuung war, oder (b) ob man einfach gut mit dem zurechtgekommen ist, mit dem Lehrer, mit der Lehrerin. [...] es geht trotzdem auch um den Inhalt. Nur weil ich mit meinem Betreuungslehrer gut zurechtkomme, und mich mit ihm am liebsten ins Beisl³⁸ setzen würde, ist es ja noch lange nicht gleich ein gutes Schulpraktikum. (FG08)

³⁸ Österreichische Bezeichnung für „Kneipe“ oder „Gasthaus“

Ein extrem professioneller Lehrer, der auch diese Gesprächskultur in der Reflexion danach hat, da habe ich so viel lernen können. Es war wirklich toll, alles höchst professionell und auch viele handwerkliche Schritte. Das waren dann wieder Momente, wo ich mir gedacht habe: Okay, das ist ein toller Beruf. (FG08)

Die hier thematisierte Bedeutung von (qualitativ hochwertigem) Mentoring – das in diesem Fall als dezidiertes Fachmentoring konzipiert war – bestätigen sich in aktuelle Forschungsergebnissen zum Berufseinstieg von Seiteneinsteiger_innen, die „einen Effekt von sozialer Unterstützung durch die Mentor:innen auf die Selbstwirksamkeit und emotionale Erschöpfung von Seiteneinsteiger:innen feststellen“ (Zaruba et al., 2023, S. 361). Mentoring erscheint demnach wirkmächtiger für die Fähigkeit von Seiteneinsteiger_innen zum Umgang mit ihren neuen beruflichen Herausforderungen als etwa ihre eigenen pädagogischen Vorerfahrungen.

Die härtesten und häufigsten Kritiken betreffen den Studienbereich der **Bildungswissenschaftlichen Grundlagen** (BWG). Hier ist nicht nur von einem „theoretischen bildungswissenschaftlichen Überangebot“ (FG01) im gesamten Studium die Rede. Kritik betrifft besonders einige Lehrveranstaltungen und Lehrpersonen, bei denen die Studierenden mangelnde Vorbereitung der Lehrenden, inhaltliche Redundanz, Oberflächlichkeit bzw. inhaltliche Leere oder einseitige bzw. unpassende Fokussierungen (z. B. nur auf Sekundarstufe I oder auf Primarstufe) kritisieren. Es zeigt sich ein „hohes Maß an Frustration und Enttäuschung der Studierenden, das aus den Gruppendiskussionen ersichtlich wird und bei Einzelnen zur Überlegung führt, das Studium nicht abzuschließen“ (ZBa).

Wenn das mit den bildungswissenschaftlichen Modulen so weitergeht, dann weiß ich nicht, ob ich das je fertig mache, weil ich einfach das Gefühl habe, das ist eine totale Zeitverschwendung. (FG01)

Also da sind wir uns einig, dass es im Bereich der Bildungswissenschaften einfach Fächer gibt, wo ich sage, da kann ich eigentlich von, sage ich mal von 100 Prozent, von dem, die wir haben, können wir 90 Prozent streichen (FG08).

Zwar werden bei den bildungswissenschaftlichen Lehranteilen nicht nur solche drastischen Defizite, sondern auch als interessant erlebte Inhalte und einzelne inspirierende Lehrende beschrieben. Dennoch bleibt das Gesamtbild der allgemeinpädagogischen Studienanteile getrübt. Im Rückblick der abschließenden Online-Befragung ist auffällig, dass die bildungswissenschaftlichen Anteile des Studiums als deutlich weniger wertvoll eingeschätzt werden als alle anderen Studienanteile, wie Abbildung 2 zeigt (zum Vergleich: Die Mittelwerte aller anderen abgefragten Anteile des Studiums liegen zwischen $mw=1,3$ und $mw=2,5$).

Bildungswissenschaftliche Anteile

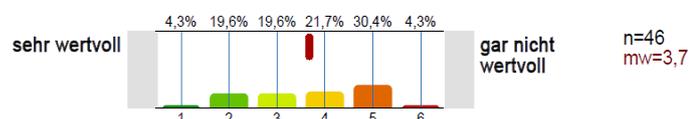


Abbildung 2: Online-Befragung OB2, Rückblick Studium – Aspekte des Studiums (Bildungswissenschaftliche Anteile)

Dass herausfordernde Ausbildungsanteile zwar als Hürden benannt, aber in der Gesamtschau nicht unbedingt negativ eingeschätzt werden, zeigt sich am Beispiel der **Masterarbeit**. Im Studienverlauf erweist sich diese als ein Angstthema, bei dem besonders die Herausforderung des

wissenschaftlichen Schreibens und der Zeitaufwand, den das wissenschaftliche Arbeiten erfordert, die Studierenden beschäftigen.

Ich leide gerade mit dem Thema Masterarbeit, das macht mir Angst. – Das ist auch meine Befürchtung. Ich frage mich ob es sich zeitlich ausgeht. (FG04)

[...] und wie das dann läuft mit Unterrichten, fertigmachen, Masterarbeit schreiben. Wenn ich jetzt schon damit so überfordert bin, was bin ich dann im September oder Oktober? (FG06)

Ich blicke der Masterarbeit mit Bangen entgegen, weil ich kein Schreiber bin. (FG07)

Es gibt aber auch Stimmen, die Interesse an einer thematischen Vertiefung und am wissenschaftlichen Arbeiten äußern: „Ich freue mich jetzt eigentlich viel mehr auf das wissenschaftliche Arbeiten in Richtung Masterarbeit. [...] Das ist auch jetzt noch ein ganz wesentlicher Punkt für uns alle. Darauf freue ich mich, habe auch ein Thema, was mich interessiert“ (FG08). Ist die Bewältigung der Hürde geschafft bzw. in Reichweite, so wird auch die wissenschaftliche Vertiefung trotz aller Ängste durchaus wertgeschätzt. In der Abschlussbefragung (OB2) – also zu einem Zeitpunkt, wo beim Großteil der Studierenden die Masterarbeit erledigt war oder kurz vor Fertigstellung stand – zeigt sich eine angesichts der zuvor geäußerten Sorgen unerwartet große Wertschätzung, wie Abbildung 3 verdeutlicht.

(wissenschaftliche) Vertiefung in ein selbstgewähltes Thema im Rahmen der Masterarbeit

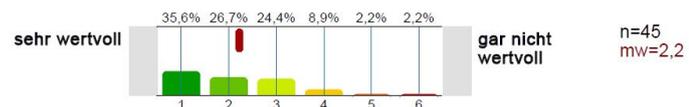


Abbildung 3: Online-Befragung OB2, Rückblick Studium – Aspekte des Studiums (Masterarbeit)

5.3.4 Peer Group und Peer Learning in einer Schicksals- und Expertisegemeinschaft

Das Potential des „Blicks von außen“, den Quereinsteigende in Schule und Unterricht einbringen können (vgl. 2.2), ist auch in der Musikpädagogik vorhanden. So wird etwa von positiven Effekten berichtet, die die Mitwirkung von Quereinsteiger_innen in einem Ausbildungssetting im Referendariat in Berlin bewirken, z. B. was gruppendynamische Prozesse oder den „Reichtum und die Vielfalt ihrer unterschiedlichen beruflichen Erfahrungen“ (Theis-Brüser, 2020, S.14) angeht. Dieses Bereicherungspotential wird von den Wiener Quereinsteigs-Studierenden ebenfalls angesprochen:

... diese persönliche Bereicherung zwischen Studierenden [zu sitzen], die frisch anfangen, die mit 23 oder 24 Jahren im Masterstudium sitzen, zwar schon unterrichten, weil sie den Master noch machen müssen, [...] wenn dann erfahrene Personen kommen, die das gleiche studieren, aber man kriegt einen ganz anderen Input, und ich glaube das ist für beide Seiten extrem bereichernd, gerade im musikalischen Bereich. (FG06)

Neben diesen von einzelnen Quereinsteiger_innen benannten Vorteilen des Austauschs mit grundständig im Lehramt Studierenden ist im gesamten Datenmaterial noch deutlich häufiger vom besonderen Wert der Gruppe die Rede, wie ihn die Quereinsteigs-Studierenden untereinander erleben. Der Gruppenzusammenhalt wird durch die strukturellen Rahmenbedingungen

verstärkt: Um so gut wie möglich auf die speziellen Bedürfnisse der Zielgruppe eingehen zu können, wurde ein überwiegender Anteil des Lehrveranstaltungsangebots gezielt für die Quereinstiegs-Studierenden konzipiert und eingerichtet, wodurch diese sehr viele gemeinsame Momente erlebten. Besonders in den später im Studienverlauf durchgeführten Fokusgruppengesprächen wird deutlich, welchen Stellenwert die gegenseitige Unterstützung für die Quereinsteiger_innen hat, die in einer Art von Schicksalsgemeinschaft verbunden erscheinen.

Was mir irrsinnig hilft und extrem motivierend ist, ist einfach unsere Kohorte. Wir haben doch einiges gemeinsam. Wir sind mittlerweile so zusammengeschweißt, dass das einfach über viele Dinge hinweghilft und auch sehr wichtig ist, dass man das Studium durchdrückt – also die gegenseitige Unterstützung, die wir uns leisten, das menschliche Verständnis. [...] Das ist eine extreme Stütze. (FG07)

Ich habe schon früher mal studiert, habe in Gruppen gesungen und in Orchestern gearbeitet und alles. Aber so eine Gruppe von reifen, gescheiterten, sympathischen, reflektierten Menschen und so ein Helfen untereinander, [...] Ich bin jetzt schon so alt und habe das noch nie in dieser Form erlebt. Das möchte ich hier mal gesagt haben. Und das muss uns echt wer nachmachen. So ein neidloses und voll von Hilfsbereitschaft [...] das ist eine unglaublich tolle Gruppe und das wird mir sehr fehlen. (FG08)

In allen drei Kohorten wird diese hohe Identifikation mit der Gemeinschaft und der persönliche Zusammenhalt der Gruppe ähnlich beschrieben. Die erste Kohorte etwa bezeichnet sich selbst in ihrer internen Kommunikation regelmäßig ironisch als „die Goldfische“, in Anspielung an das Werbesujet des *Wiener Quereinstiegs*, auf dem ein Goldfisch-Glas abgebildet war.³⁹ Auch in der rückblickenden Abschlussbefragung (OB2) liegt „Austausch & Vernetzung in der Peer-Group der Mitstudierenden“ unter den am meisten wertgeschätzten Aspekten der Quereinstiegsausbildung.

Diese Gruppendynamik ist angesichts der beschriebenen persönlichen Herausforderungen und des Effekts der Schicksalsgemeinschaft eine Entwicklung, die wenig erstaunen mag. Bemerkenswert ist jedoch, dass nicht nur der menschliche Zusammenhalt stark ausgeprägt ist, sondern auch eine hohe Wertschätzung für den fachlichen Austausch und das Lernen voneinander zum Ausdruck kommt.

Das ist eines vom Besten an diesem Studium: Die unterschiedlichsten Leute, die das machen und die Inputs von verschiedenen Seiten. Das voneinander Lernen, das ist so super. Jeder hat so viele Sachen im Kopf und so viel verschiedene Dinge, die er im Unterricht macht. (FG01)

Es sind die Mitstudierenden, von denen man viel lernen kann, da alle mit einem reichen Erfahrungsschatz kommen. Diese Form von Peer Learning, in einer Gemeinschaft voll musikalischer und musikpädagogischer Expertise, wird von den Quereinsteigenden als besonders fruchtbringend erlebt und als wertvoller Teil der Lernmöglichkeiten beschrieben, die das Quereinstiegstudium

³⁹ Siehe <https://www.mdw.ac.at/quereinstieg-musik/infos/>, zuletzt geprüft am 13.2.2023

bietet – zum Teil sogar in höherem Ausmaß also so mancher, als redundant empfundener Lehrveranstaltungsinhalt: „So wie mehrmals das große Lernpotential angesprochen wurde, das sich allein aus dem Austausch in der Gruppe ergibt, wurde auch kritisch das aufwändige Vermitteln von Altbekanntem angemerkt“ (ZBa).

Hier zeigen sich deutliche Merkmale einer *Community of Practice*, wie sie von J. Lave und E. Wenger zuerst beschrieben (Wenger, 1999) und in der musikpädagogischen Forschung breit rezipiert wurde (u. a. Ardila-Mantilla, 2016; Godau & Krebs, 2017): „Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly“ (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, Abschnitt „What are communities of practice“, 2. Absatz). Die Quereinstiegs-Studierenden teilen zwar das gemeinsame Anliegen, die Ausbildung absolvieren zu wollen, ihre Gemeinschaft ist allerdings stark vom formalen Rahmen des Studiums und seinen Auswirkungen auf das Leben der Betroffenen geprägt: Ohne diesen Rahmen würde die Gemeinschaft gar nicht existieren. Insofern ist hier – wie bereits weiter oben angesprochen – eher von einer *Community of fate*, also einer Schicksalsgemeinschaft zu sprechen, die das gemeinsame institutionelle Lernen mit typischen Handlungselementen einer *Community of Practice* verbindet, wie z. B. mit gemeinsamer Problemlösung, Informations- und Erfahrungsaustausch, gegenseitiger Bestärkung und dem Teilen von Ressourcen.

5.3.5 Wert des Studiums: Berufsausbildung und persönliche Weiterentwicklung

Die Quereinsteigenden haben durchwegs pragmatische Vorstellungen davon, was das Studium für sie leisten soll, nämlich den Zugang zu einem bestimmten Beruf. Sie zeigen sich über die Arbeitsplatz-Situation in Österreich, also den bestehenden Lehrendenmangel, gut informiert. Der Wert des Studiums wird ganz klar damit verbunden, dass mit der Absolvierung gleichsam ein sicherer Arbeitsplatz in Aussicht steht.

Ich sehe es schon als eine Berufsausbildung, die wir hier machen. Ich mache eine ganz konkrete Ausbildung, die zu einem ganz konkreten Job führt. Ich erhoffe mir schon, dass alles, das wir hier machen, auch konkret darauf hinführt. Das hat ja auch reale Implikationen, weil gesagt wird, dass wir nicht gut genug ausgebildet sind und daher auch weniger Geld bekommen. Jetzt bietet man uns ein Studium an, damit wir die Qualifikationen dann haben. (FG07)

Die Berufsaussichten (und die Aussicht auf einen Masterabschluss) sind wesentliche Gründe für die Bewerbung zum Studium. Allerdings sind die Ausgangslagen und die damit verbundenen Motivationen individuell sehr unterschiedlich. Bereits im Schuldienst Tätige ohne Lehramtsabschluss verbinden mit dem Quereinstiegsstudium neben einer fachlichen Weiterbildung die Hoffnung auf eine dienstrechtliche Besserstellung. Für neu in den Klassenunterricht Einsteigende, die bisher künstlerisch oder instrumentalpädagogisch tätig waren, steht der Reiz des neuen Berufsfelds und die sichere Jobaussicht im Vordergrund. Vereinzelt wiederum nutzen den Quereinstieg, um ein früher einmal begonnenes, aber nie abgeschlossenes Lehramtsstudium auf diesem alternativen Weg zu Ende zu bringen, nachdem zuvor andere musikalische Berufswege im Vordergrund standen. Im Studienverlauf zählen Berufsaussichten und Masterabschluss – neben der Unterstützung durch Freunde, Familie und Mitstudierende – mit zu jenen Gründen, die in schwierigen Situationen zum Weitermachen motivieren: „Also ich war kurz davor aufzuhören und wenn mich mein Freund nicht ermutigt hätte und gesagt hätte ‚Nein, super! Abschluss und Master! Mach das!‘“ (FG07).

Darüber hinaus entwickelt sich im Studienverlauf ein zunehmendes Bewusstsein dafür, dass die Ausbildung besondere persönliche Entwicklungsmöglichkeiten bietet. Diese Einschätzung erfolgt parallel zu Herausforderungen, Widrigkeiten und Kritikpunkten. In einem Fokusgruppengespräch wird dies in einem prägnanten Ausspruch deutlich, mit dem ein Studierender charakterisiert, was das Quereinstiegsstudium für ihn bedeutet: „Traum und Traumata“ (FG07). Ausgedrückt wird damit, dass das Studium gleichermaßen als traumhaft gut wie als traumatisierend belastend erlebt wird. Zum einen ist es die pädagogische Weiterentwicklung, die besonders von bereits im Schuldienst Tätigen als positiv empfunden wird:

Ich bin sicher reflektierter als Lehrer geworden. Ich habe sehr viel auf mich als Lehrer blicken dürfen. Das hat das Studium wirklich gebracht. Ich habe sehr viel anderen Leuten zuschauen können [...] Der Blick auf sich selbst, der ist geschärft worden. (FG07)

Auch Studierende, die noch nicht im Schuldienst arbeiten, sehen dies ähnlich: „Es war (bis auf tatsächlich ganz wenige Ausnahmen) ein großartiges Studium und stellt schon jetzt, wo ich noch nicht in der Sekundarstufe Musik unterrichte, eine immense Bereicherung meines Berufslebens dar“ (OB2). Der Blick auf das Berufsprofil eines Musiklehrenden im Klassenunterricht und die entsprechende Ausbildung hat sich verändert, die Vielfalt der musikpädagogischen Lehramtsstudiums wird positiv wahrgenommen: „Ich habe nicht gewusst, dass ME⁴⁰ so vielfältig ist! Unglaublich... Es ist einfach alles drin und alles, was man will“ (FG08).

Zum anderen wird große Wertschätzung und Dankbarkeit für die Möglichkeit artikuliert, sich – teilweise in bereits fortgeschrittenem Alter – noch einmal intensiv dem eigenen Lernen und der eigenen fachlichen und persönlichen Weiterentwicklung widmen zu können: „Das Neu-Dazulernen, das Jeden-Tag-auf-die-Uni-fahren-dürfen, auch der Austausch. – Das steht außer Frage. – Oder dass ich Klavierstunden habe, in denen ich mir jedes Mal denke: großartig! – Ja, das ist ein Riesengeschenk“ (FG06). Viele solche Rückmeldungen sind auch in den offenen Antworten der Abschlussbefragung enthalten: „Danke für die Möglichkeit, dieses Studium zu absolvieren!“ „Ein großes Dankeschön für diese Gelegenheit! Ich habe viel davon profitiert. Ich unterrichte noch nicht in der Schule, aber ich habe schon eine Zusage für nächstes Schuljahr!“ (OB2).

In den Fokusgruppengesprächen äußern die Quereinsteiger_innen viel Kritik – im Bewusstsein, dass kritische Rückmeldungen erwünscht sind und die Begleitevaluation darauf abzielt, laufend Veränderungen und Verbesserungen herbeizuführen, sowie auch Erkenntnisse für zukünftige Studienangebote zu gewinnen. Gleichzeitig besteht hohe Wertschätzung für das Studium, was in einem der Fokusgruppengespräche zu einer kuriosen, aber durchaus bezeichnenden Situation führt: Eine Gesprächsteilnehmerin ist bemüht, die zuvor geäußerte Kritik zu relativieren bzw. zurückzunehmen, um einen möglichen Fortbestand eines Quereinstiegsangebots, das sie so sehr schätzen gelernt hat, nicht zu gefährden.

Also was meine kritischen Punkte sind, die habe ich schon gesagt – aber wenn irgend etwas, was wir gesagt haben, dazu beitragen würde, so etwas nicht mehr zu machen

⁴⁰ ME = Kürzel für das Schulfach „Musikerziehung“ und das entsprechende Lehramtsstudium.

oder die Überlegung, es wieder zu machen, vom Tisch wischt [Anm.: gemeint ist die Frage, ob bzw. wie das Quereinstiegsstudienangebot weitergeführt werden soll], dann würde ich sagen: bitte dieses Band löschen! Weil ich bleib dabei, dass ich mit 52 Jahren [...] noch einmal die Chance habe, mit einem ganz anderen Kopf, mit einer ganz anderen Psyche und Physis zu studieren, das ist so großartig, dass ich gar nicht weiß, wie ich mich bedanken soll. (FG05)

Diese Gesamtsicht auf den Wert der beruflichen und persönlichen Weiterentwicklung durch das Quereinstiegstudium drückt sich auch in den Werten der rückblickenden Online-Befragung (OB2) aus. Im statistischen Mittelwert vertritt eine klare Mehrheit der Studierenden bzw. Absolvent_innen die Meinung, dass das Studium sie auf die Anforderungen des Berufsfelds angemessen vorbereitet hat, wenngleich es keine vollständige Zustimmung gibt bzw. auch kritische Einschätzungen ablesbar sind (Abbildung 4). Hier spiegelt sich möglicherweise der hohe Qualitätsanspruch und die Kritik an einigen Lehrveranstaltungsinhalten bzw. Lehrenden wider (vgl. 5.3.2 und 5.3.3). Für ein Ausbildungsangebot, das sehr dezidiert auf ein Berufsfeld abzielt, muss dieser Befund dennoch kritisch gesehen werden. Hingegen bereut ein ganz überwiegender Anteil der Quereinsteiger_innen keineswegs, das Studium absolviert zu haben (Abbildung 5) – eine Gesamteinschätzung, die angesichts der beschriebenen Herausforderungen und Belastungen in ihrer Eindeutigkeit doch überrascht. In dieser Gegenüberstellung wird erkennbar, dass die Quereinsteiger_innen das Studium über den Aspekt der reinen Berufsausbildung hinaus als insgesamt bereichernd und wertvoll für sich selbst erlebt haben.

Inwieweit haben Sie den Eindruck, dass Sie das Studium auf die Anforderungen des Berufsfeldes "Schulischer Klassenunterricht" vorbereitet hat?

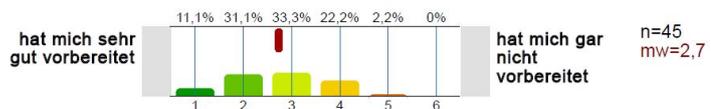


Abbildung 4: Online-Befragung OB2, Rückblick Studium – Vorbereitung auf die Anforderungen des Berufsfelds

Würden Sie das Studium aus heutiger Sicht noch einmal absolvieren?

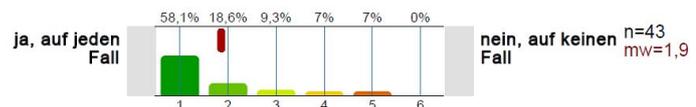


Abbildung 5: Online-Befragung OB2, Rückblick Studium – Studium rückblickend noch einmal absolvieren?

5.3.6 Dienst- und besoldungsrechtliche Unsicherheiten

Die Konzeption und curriculare Entwicklung des Masterstudiums Quereinstieg Musikerziehung erfolgte in Abstimmung mit den geltenden gesetzlichen Rahmenbedingungen und war selbstverständlich darauf ausgelegt, die Absolvent_innen nicht nur in Sachen Ausbildungsniveau, sondern auch dienst- und besoldungsrechtlich als vollwertige Lehrpersonen ins Schulsystem zu integrieren. Aus den Erfahrungen der Durchführung offenbarten sich diesbezüglich jedoch eine Reihe an Problemen, die mit den Umbrüchen in der österreichischen Lehrendenbildung (Spiel & Braunsteiner 2019) zu tun haben, sowie mit der damit verknüpften, bundesweiten Reform des Lehrer_innendienstrechts. Der endgültige „Kipppunkt“ von einem „alten“ in ein „neues“ Dienstrecht erfolgte im Jahr 2019 (Rechnungshof, 2016, S. 32 f.) und somit mitten in der Umsetzungsphase des Wiener

Quereinsteigs. Zur Komplexität und Unabsehbarkeit dieser Systemumbrüche im föderal-nationalen Mischsystem des österreichischen Bildungswesens gesellt sich die im vorliegenden Beitrag eingehend thematisierte Heterogenität der Berufs- und Ausbildungshintergründe der Quereinsteiger_innen. Es kommt dadurch zu einer ganzen Reihe von Einzel- und Sonderfällen, bei denen eine dienst- und besoldungsrechtlich adäquate Einstufung im Schuldienst trotz der Absolvierung der ungemein aufwändigen Quereinsteigsausbildung nicht oder nur bedingt bzw. verzögert erfolgt. Von den Studierenden wird dies wenig erstaunlich „wie ein Damoklesschwert über dem Quer-Studium“ (ZBb) empfunden. Angesichts der gewaltigen Anstrengungen, die die Quereinsteiges-Studierenden zur Bewältigung ihrer Ausbildung unternehmen, ist die „Unsicherheit, ob sich hier tatsächlich Berufsperspektiven ergeben, die diesen Aufwand rechtfertigen“ (ZBa), eine fatale Begleiterscheinung.

Aus der Informations- und Beratungstätigkeit des Koordinationszentrums Lehramt der mdw (vor, während und auch nach den drei durchgeführten Studienkohorten) ist zu berichten, dass in vielen Anfragen die möglichen dienst- und besoldungsrechtliche Auswirkungen des Quereinsteigs-Studiums ein wiederholt nachgefragtes Thema waren. Wenngleich keine valide empirische Evidenz darüber vorliegt, inwieweit derartige Unsicherheiten manche potentiell an einem Quereinstieg Interessierte abgeschreckt haben mögen, so sind solche strukturellen Ungewissheiten jedenfalls kaum förderlich für die Steigerung der Attraktivität eines Quereinsteigsangebots. Der Quereinstieg in die Schule scheint jedenfalls nach wie vor holprig zu verlaufen (Wenzel, 2022), auch für einige der Absolvent_innen des *Wiener Quereinsteigs* bleiben die Probleme bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt ungelöst. Aufgrund der mittlerweile geänderten Gesetzlage (vgl. 3.1 sowie 6) muss vorerst abgewartet werden, ob zukünftige Quereinsteigsmodelle hier Abhilfe schaffen können und ob die derzeit laufenden, intensiven Bewerbungsmaßnahmen⁴¹ auch Niederschlag in der konkreten Umsetzung der Anstellungs- und Besoldungspraxis im Schuldienst finden. Vorerst ist angesichts der bisherigen Entwicklungen jedenfalls weiterhin eine gewisse Skepsis angebracht, was die tatsächliche Umsetzung bildungspolitischer Wunschvorstellungen im Alltag von Schule und Schulverwaltung betrifft.

Bedauerlicherweise behindern sich die zuständigen Bildungsbehörden in diesem Fall selbst, indem [...] dienst- und besoldungsrechtliche Bedingungen vorherrschen, die diese Bemühungen konterkarieren. Solange das *Prinzip Quereinstieg* als alternative, hoch- und vollwertige Variante der Lehrendenbildung noch nicht ins Bewusstsein des Systems Schule gedungen ist, bleibt ein dauerhafter Erfolg dieses Weges fraglich. (Aigner, 2021, S. 197 f.)

5.4 Weitere Aspekte

In diesem Abschnitt werden Themenbereiche kurz zusammengefasst, die in der Inhaltsanalyse des Datenmaterials als deutlich erkennbare Themen hervortreten, die jedoch entweder bereits

⁴¹ Das österreichische Bildungsministerium BMBWF hat ab Herbst 2022 eine großangelegte Initiative zur Bewerbung des Lehrberufs gestartet, die u. a. auch gezielt Quereinsteiger_innen anspricht (<https://klassejob.at/>, zuletzt geprüft am 28.2.2023).

in bisherigen Publikationen zum *Wiener Quereinstieg* behandelt wurden oder für das „Big Picture“ der retrospektiven Gesamtbetrachtung als weniger gewichtig einzustufen sind, und dies aus verschiedenen Gründen: weil sie mittlerweile nicht mehr aktuell bzw. wenig zukunftsrelevant sind, weil sie österreichspezifisch und somit für eine übergeordnete Forschungsperspektive weniger interessant sind, oder weil sie prozessimmanent und damit als übergeordnete Forschungsergebnisse nur bedingt aussagekräftig sind. Im Sinne einer korrekten Darstellung der empirischen Ergebnisse werden sie hier dennoch kurz dargestellt.

- Zulassungsverfahren und Qualifikationsprofile

Wie bereits in anderen Publikationen dargestellt wurde (Aigner, 2021; Aigner & Lion, 2019), wird das Zulassungsverfahren als fordernd empfunden, aber in seinen Anforderungen als professionsspezifisch passend eingeschätzt und als in wertschätzender Atmosphäre durchgeführt erlebt. Das Eingehen auf individuelle Profile und Vorerfahrungen sowie die Möglichkeit, diese im Rahmen der Zulassung darzustellen, wird geschätzt. Gleichzeitig entstehen dadurch aber neue Hürden, beispielsweise beim Nachweisen von bisheriger Berufspraxis, das angesichts von Portfoliokarrieren im künstlerischen Bereich für manche Bewerber_innen in einem mühsamen Sammeln von Belegen und Dokumenten resultiert. Maßnahmen, die dazu dienen, auf individuelle Vorqualifikationen und Kompetenzen einzugehen, werden zwar positiv wahrgenommen (vgl. 5.2.1), aber trotzdem wird auch Unzufriedenheit ausgedrückt in Bezug auf (mangelnde oder zeitverzögerte) Anrechnung von Vorkenntnissen, nicht nachvollziehbare Zuteilung von individuellen Studieneinheiten und fehlende Wahlmöglichkeiten innerhalb des Studienangebots.

- Kommunikations- und Organisationsprobleme

Im Datenmaterial finden sich häufige Klagen über organisatorische und administrative Hürden, die die ohnehin geforderten Studierenden zusätzlich belasten. „Das größte Ausmaß an Unsicherheit ruft offenbar fehlende oder unklare Information hervor, vor allem in bürokratischen Belangen“ (ZBb). Bis zu einem gewissen Ausmaß sind derartige Probleme unvermeidlich bei einem Pioniervorhaben, bei dem wenig Vorerfahrung existiert. Zwar konnten im Projektverlauf auf Basis der Ergebnisse der begleitenden Evaluation immer wieder Verbesserungen vorgenommen werden. Dennoch ist deutlich, dass organisatorische Mängel oder mangelnde Informationen immer wieder zu großen Verunsicherungen führten, die bei der Zielgruppe der Quereinsteigenden heftiger auszufallen scheinen als sonst bei Studierenden üblich. Welche Gründe dafür ausschlaggebend sind – also etwa der Altersschnitt und die hohen Belastungen des berufsbegleitenden Studierens, oder aber einfach die Tatsache, dass die Quereinsteiger_innen im Zuge der Begleitevaluation ungewöhnlich viel Raum erhielten, um ihrer Verunsicherung Ausdruck zu verleihen – kann hier nicht beantwortet werden.

- Institutionelle Kooperationsituation

Das Masterstudium Quereinstieg Musikerziehung war ein kooperatives Studienangebot von vier Institutionen (vgl. 3.1) und damit ähnlich organisiert wie fast alle anderen Lehramtsausbildungen in Österreich, die standardmäßig in regionalen Verbänden von Universitäten und pädagogischen Hochschulen durchgeführt werden. Diese bildungspolitisch vorgegebene Organisationsform bedingt in ganz Österreich in unterschiedlichen regionalen und institutionellen Konstellationen ähnliche Herausforderungen, wie etwa das Pendeln von Studierenden zwischen mehreren Ausbil-

Standorten, die Abstimmung systemischer Abläufe oder den Datenaustausch zwischen Institutionen (vgl. 5.2.1). Diese Erfahrung machen auch die Studierenden im *Wiener Quereinstieg*: „Sobald mehrere Institutionen im Spiel sind, wird's einfach relativ kompliziert“ (FG03). Dazu kommt, dass das Prinzip des Quereinstiegs sowie die Existenz des Studienangebots, noch dazu in einem im Gesamtlehrkontext „kleinen“ Fach wie Musik, innerhalb der Institutionen ein eher exotisches Dasein führt: „Ich glaube, es waren teilweise wirklich strukturelle Probleme als auch Kommunikation das Problem. Als ich das erste Mal bei der PH meinen Pincode angefordert habe, haben die mich auch zuerst gefragt: ‚WAS wollen Sie studieren?‘. Das war Wahnsinn“ (FG03).

Weiteres Thema im Datenmaterial ist die als unterschiedlich empfundene Qualität der Lehre an den Pädagogischen Hochschulen und der Musikuniversität. Die Musikuniversität „wird als Studienort wesentlich attraktiver beschrieben als die PHs“ (ZBa). Dies erklärt sich u. a. damit, dass strukturbedingt ein Großteil der bildungswissenschaftlichen Studienanteile, die mit viel Kritik konfrontiert sind (vgl. 5.3.3), an den Pädagogischen Hochschulen stattfand.

- Spezifisches der Kohorten

In den drei Kohorten zeigen sich viele Gemeinsamkeiten, doch sind auch kohortenspezifische Problemlagen erkennbar. So sieht sich die erste Kohorte selbst als eine Art Pioniergruppe, mit der das neue Quereinstiegstudium erstmals ausprobiert wird und die somit vermehrt mit Kinderkrankheiten des Studiengangs konfrontiert ist: „Wir sind ja jetzt die erste Gruppe, wir sind der Schneeflug, so quasi die Versuchskaninchen. Und da wird halt geschaut, ob das aufgeht“ (FG06).

In der zweiten Kohorte ist auffällig, dass die stärkste Kritik weniger an Lehrangeboten, sondern an als schlecht erlebter Organisation und frustrierender Bürokratie in der Studieneingangsphase geübt wird, z. B. was Inskription, Anerkennung von Vorstudien oder Zuteilung zu Lehrenden betrifft.

Die dritte Kohorte wiederum artikuliert besondere Sorgen bezüglich eines rechtzeitigen Studienabschluss vor Auslaufen des Studiengangs. Im Gegensatz zu den anderen Kohorten fürchtet diese Gruppe einen geringeren Zeitpuffer bzw. weniger Möglichkeit, das Studium bei Bedarf zu verlängern: „Das ist ein Wahnsinns-Druck, den wir in dieser Kohorte haben“ (FG08). Zwar konnten dafür weitgehend Lösungen gefunden werden, die Situation an sich und mangelnde Informationen sorgten aber in dieser Kohorte für deutliche Verunsicherung.

- COVID-Situation

Zu erwähnen sind schließlich noch die Auswirkungen der COVID-Pandemie, die v. a. die zweite und dritte Kohorte noch in deren regulärer Studiendauer traf. Aufgrund der langen de-facto-Studiendauer in allen Kohorten (vgl. 5.1) waren jedoch ein Großteil der Quereinstiegs-Studierenden davon betroffen, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß. Besonders deutlich ist das Thema in der dritten Kohorte präsent, deren letztes Fokusgruppengespräch sozusagen am Vorabend des ersten kompletten Lockdowns in Österreich stattfand. Die Quereinsteiger_innen sind von den Folgen der Pandemie in verschiedenster Form betroffen: Als Eltern von Kindern durch Homeschooling parallel zum Homeoffice, als selbst Unterrichtende durch die Online-Versorgung ihrer (Musik)Schüler_innen, und als Studierende durch geschlossene Bibliotheken und Seminarräume. Insgesamt wirkt die Pandemie als ein zusätzlicher Faktor der Verunsicherung und Belastung. In mancherlei Hinsicht ergeben sich aber auch Vorteile, wie etwa durch den Umstand, dass

Online-Arbeiten weniger Pendeln zwischen Wohnort, Ausbildungsstandorten und Berufsstätte nötig machen.

6 Zusammenschau und Ausblick

Das Modell des *Wiener Quereinstiegs*, also das Masterstudium Quereinstieg Musikerziehung, reiht sich in die große Heterogenität der Ansätze zur Nachqualifizierung von Personen ohne grundständige Lehramtsausbildung als eine Variante ein, die auf hohe Ausbildungsstandards bedacht und in vielerlei Hinsicht sehr aufwändig ist. Dabei kristallisieren sich einige besondere Qualitäten ebenso heraus wie damit verbundene Dilemmata.

Der hohe Anspruch des Studienangebots bezieht sich auf verschiedene Aspekte: auf die Konzeption als Master-Vollzeitstudium mit gezielt für die Quereinsteigenden geschaffenen Lehrangeboten, auf die hohe (musikalische und darüber hinausgehende) Vorbildung der Studierenden, auf die (seitens der Quereinsteigenden hoch geschätzte) Integration von fachlichen und künstlerisch-berufsrelevanten Anteilen ins Curriculum, sowie auf einen hohen Qualitätsanspruch an die Lehre und das eigene Lernen seitens der Studierenden. Als Dilemma erweist sich jedoch, dass einige daraus resultierende Herausforderungen von Seiten der Ausbildungsinstitution kaum oder nur teilweise bewältigbar sind, obwohl ein erheblicher konzeptioneller, organisatorischer und kommunikativer Aufwand betrieben wurde. Dazu zählen die als übermäßig erlebte Belastung der berufsbegleitend Studierenden in persönlicher, finanzieller und familiärer Hinsicht, die trotz Individualisierungsbestrebungen kaum bewältigbare Abstimmung auf die heterogenen Bedürfnisse der Quereinsteiger_innen (in inhaltlicher wie in organisatorischer Hinsicht) sowie die überlange Studiendauer. Der in so vielen Quer- und Seiteneinstiegsszenarien beobachtbare Befund der hohen Mehrfachbelastung durch eine berufsbegleitende Lehrendenausbildung (vgl. 2.2) bestätigt sich auch für den *Wiener Quereinstieg Musik* eindrücklich.

Als Charakteristikum im Lehramtsfach Musik zeigt sich, dass es eine große potentielle Zielgruppe von Quereinsteiger_innen gibt, die nicht nur künstlerische, sondern auch musikpädagogische Ausbildungs- und Berufshintergründe mitbringen, d. h. also fachliche und pädagogische Vorerfahrung aufweisen. Der Fachbereich Instrumental- bzw. Gesangspädagogik bildet dabei den Kern des Quereinstiegspotentials, neben Musik- und Bewegungserziehung, Rhythmik und elementarer Musikpädagogik. Die im *Wiener Quereinstieg* angesprochene Zielgruppe ist weniger heterogen als in anderen Quereinstiegskontexten beschrieben (Lucksnat et al., 2022; Theis-Brüser, 2020) – sie besteht im weitesten Sinne aus „Musizierenden“. Die konzeptionelle Prämisse, die dem *Wiener Quereinstieg* zugrunde liegt, nämlich auf ein hohes professionsspezifisches Qualitätsniveau zu bestehen, das auch künstlerisch-musikpraktische Fachanteile umfasst, erweist sich mit Blick auf diese Zielgruppe als gewinnbringend. Die Quereinsteigenden kommen bereits mit gutem Ausbildungsniveau ins Studium, stellen hohe Ansprüche an sich selbst und sind an fachlicher und pädagogischer Weiterentwicklung höchst interessiert – bei gleichzeitiger, deutlicher Fokussierung auf das Berufsfeld des schulischen Musikunterrichts, das sie sich als zukünftigen Arbeitsbereich erschließen wollen. Sie sind weitgehend bereit, Leistung zu bringen und sich vom Quereinstiegstudium fordern zu lassen, solange sie die Lehrangebote und Lehrenden der Ausbildung als hochprofessionell, qualitativvoll und praxisrelevant wahrnehmen.

Die Vorerfahrungen sind breit gefächert und oft langjährig: Hier wagen sich Personen mit viel Berufs- und Lebenserfahrung an eine Neuorientierung bzw. an einen beruflichen Perspektivenwechsel heran. Sie begegnen den Herausforderungen einer Musiklehrtätigkeit im schulischen Klassenunterricht nicht naiv und bringen eine pragmatische Einstellung zu einem sicheren künftigen Arbeitsplatz mit. Doch wie auch in etlichen anderen Forschungen zu Quereinsteigenden festgestellt (Dedering, 2020), zeigen sie ebenso viel intrinsisches Engagement: für ihr Fach, also die Musik und das Musizieren, und für musikpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als wichtige Aufgabe und persönliches Anliegen. Auch in dieser Hinsicht offenbart sich ein gewisses Dilemma: Diese motivierten und erfahrenen Personen stehen im wahrsten Sinne des Wortes „mitten im Leben“, dadurch erleben sie die Belastungen, die ein intensives, berufsbegleitendes Studieren auf hohem Niveau mit sich bringt, als besonders fordernd – im Hinblick auf Zeitmanagement, Umgang mit Bürokratie und Organisationsunzulänglichkeiten, familiäre Verpflichtungen, finanzielles Auskommen und persönliche Energieressourcen.

Eine interessante Erkenntnis ist der enorm hohe Wert der Peer Group für die Quereinstiegs-Studierenden, nicht nur in persönlich-gruppenspezifischer Hinsicht, sondern ganz besonders auch für das Lernen und die professionelle Weiterentwicklung in einer Schicksalsgemeinschaft, die deutliche Merkmale einer *Community of Practice* aufweist. Dem Lernen voneinander scheint zum Teil fast ebenso große Bedeutung beigemessen zu werden wie dem Lernen durch die Studieninhalte, was nicht zuletzt als Folge des hohen Kompetenz- und Erfahrungsniveaus der Quereinstiegs-Zielgruppe interpretiert werden kann. Darin ist ein großes inhaltliches Potenzial für die zukünftige Gestaltung von Lerngelegenheiten in Quereinstiegsprogrammen zu sehen, das bislang noch wenig Beachtung gefunden zu haben scheint. Allerdings ergibt sich daraus wiederum ein Dilemma: Die beobachteten, intensiven Lerneffekte in und aus der Gruppe heraus haben im *Wiener Quereinstieg* sehr wesentlich mit für die Quereinsteiger_innen maßgeschneiderten Studienangeboten und Strukturen zu tun. Diese erweisen sich jedoch für die Ausbildungsinstitutionen als organisatorisch deutlich aufwändiger als bei herkömmlichen Studiengängen. Aus Organisations- und Ressourcenperspektive wäre für ein längerfristig betriebenes Quereinstiegsangebot also eine engere Bindung an bestehende, grundständige Studiengänge vorteilhaft, um Synergieeffekte nutzen zu können – doch damit würden die beschriebenen Besonderheiten des intensiven Peer Learnings sowie die Individualisierungsbemühungen konterkariert werden.

Eindrücklich erweist sich der Wert des Studierens als fachliche und persönliche Entwicklungschance für die Quereinsteigenden. Die ursprünglichen Gründe für den Einstieg ins Quereinstiegsstudium sind mindestens ebenso deutlich extrinsisch wie intrinsisch, durchaus typisch für Quereinsteigende scheinen „individuelle und strukturelle Merkmale (...) eng miteinander verzahnt zu sein“ (Dedering, 2020, S. 94). Doch im Studienverlauf entwickelt sich, bei allem Pragmatismus und aller Berufsfeldbezogenheit, ein zunehmendes Bewusstsein dafür, das Studium in seinem Wesen nicht nur utilitaristisch als Ausbildung, sondern auch im Sinne eines breiteren, hochschulischen Bildungsgedankens als individuellen Weiterentwicklungsprozess zu begreifen. Der (Lehr)Beruf ist für die Quereinsteiger_innen sehr viel, aber nicht alles – was zählt ist durchaus auch der Gedanke von Bildung im Sinne eines persönlichen und universellen Werts. Aus Perspektive eines universitären Lern- und Lehranspruchs ist dies ein erfreulicher Befund, der durchaus als Qualitätsmerkmal betrachtet werden kann. Zu bedenken ist dabei allerdings, dass diese besondere Qualität angesichts von Personalnot und Handlungsdruck gegenüber bildungspolitisch Verantwortlichen schwierig vermittelbar erscheint.

Nicht unerwähnt bleiben dürfen die zahlreichen Unsicherheiten rund um Dienstrecht, Anstellungsverhältnisse und Besoldung, mit denen sich die Quereinsteiger_innen konfrontiert sahen. Theoretisch hätte dies aufgrund der gesetzeskonformen Konzeption des *Wiener Quereinstiegs* gar kein Thema sein dürfen, in der Praxis war es das aber sehr wohl – zu vielfältig waren die (biographischen und beruflichen) Vorgeschichten der einzelnen Betroffenen und zu schwerfällig die administrative Handhabung dieser Vielfalt durch die Bildungsbürokratie. Zwar liegen diese institutionellen Rahmenbedingungen außerhalb des Einflusses der Lehrendenbildungsinstitutionen, die Quereinstiegsprogramme entwerfen und durchführen, sie zählen aber zu den zentralen Gelingensbedingungen, die von politisch-administrativer Seite zu gewährleisten sind. Selbst wenn argumentiert werden mag, dass derlei Erfahrungen für ein Pionierprojekt typische „Kinderkrankheiten“ seien, so bleibt doch grundsätzlich festzuhalten: Auch die optimierteste Form einer professionellen Nachqualifizierung von Quer- bzw. Seiteneinsteigenden in den Lehrberuf kann nur dann nachhaltig im Berufsfeld wirksam werden, wenn die entsprechenden Rahmenbedingungen im Schulsystem attraktiv sind – oder zumindest funktionieren.

Angesichts der beschriebenen Qualitäten und der dilemmatisch damit verbundenen Problemfelder stellt sich mit Blick in die Zukunft die Frage, was anders oder besser werden könnte. Die mittlerweile geänderten gesetzlichen Rahmenbedingungen in Österreich (vgl. 3.1) behalten zwar den Begriff Quereinstieg bei, konzeptionell erfolgt jedoch ein Schwenk in Richtung eines Seiteneinstiegs-Konzepts, bei dem alle zukünftigen Quereinsteigenden zeitgleich sofort im Schuldienst als Lehrende tätig werden müssen.⁴² Dies könnte Erleichterungen organisatorischer Natur bringen, weil die Bedürfnisse hinsichtlich Zeitmanagement weniger heterogen ausfallen. Der Preis dafür ist allerdings, dass das Unterrichten ohne viel Vorbereitung und parallel zur Ausbildung sofort beginnt, die solcherart Quereinsteigenden zunächst also buchstäblich ins kalte Wasser gestoßen werden und damit besonders zu Beginn erheblichen Belastungen ausgesetzt sind. Gerade angesichts der Erkenntnisse aus dem *Wiener Quereinstieg*, in dem hohe Belastung in Sachen Zeit und Ressourcen während der Studienphase als besonders schwierige Herausforderung ausgemacht wurden, kann nicht angenommen werden, dass derartige Bedingungen im Berufseinstieg für Quereinsteiger_innen, deren Schüler_innen und somit für die Unterrichtsqualität ein besonderer Vorteil sind. Eindeutig vorteilhaft ist ein solcher Weg lediglich für das Anliegen bildungspolitisch Verantwortlicher und der Schulorganisation, schnell Personal zur Verfügung zu haben. Selbst dies gilt jedoch nur in kurz- bis mittelfristiger Perspektive, ist doch angesichts solcher Begleitumstände keineswegs absehbar, ob die schnell eingestiegenen Quereinsteiger_innen tatsächlich längerfristig in der Schule bleiben.

Hinsichtlich der überlangen De-facto-Ausbildungsdauer sind zwei Lösungsstrategien denkbar: Zum einen könnte ein zeitliches Strecken der Ausbildung die auftretenden Belastungen ausdünnen – was dann aber Fragen nach (v. a. finanziellen) Unterstützungen aufwirft, um die beschriebenen Herausforderungen der (dann noch viel länger dauernden) Parallelführung von Ausbildung und Berufstätigkeit bewältigbar zu machen. Zum anderen könnte eine Straffung der Studieninhalte

⁴² Beschlossen als Teil II des Reformpaket der hochschulischen Weiterbildung per 1. Oktober 2021, vgl. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Studium/Lehr%C3%A4nge/Reformpaket_Weiterbildung.html, (zuletzt geprüft am 22.2. 2023).

Entlastung bringen. Damit tut sich jedoch – neben der grundsätzlichen Frage nach der Ausbildungsqualität – das Problem der Vergleichbarkeit mit herkömmlichen Lehramtsstudien auf: Es entsteht die Gefahr von deren Entwertung, wenn das Prinzip Quereinstieg sich zu einer Art „billigeren Alternative“ zum Eintritt in den Lehrberuf entwickeln sollte. Bei einer Straffung von Ausbildungsinhalten stellt sich überdies die Frage, was weggelassen sollte. Die Ergebnisse des *Wiener Quereinstiegs* legen nahe, dass die bildungswissenschaftlichen Studienanteile aus Sicht der Studierenden am ehesten reduzierbar wären, da sie überraschend übereinstimmend nicht nur als inhaltlich zu wenig qualitativ, sondern auch als zu umfangreich und teilweise redundant beschrieben werden.

Die oben erwähnten, neuen Entwicklungen in Sachen Seiteneinstieg in Österreich gehen derzeit deutlich in Richtung einer Straffung auf Kosten der Studieninhalte, wovon allerdings die bildungswissenschaftlichen Anteile nicht betroffen sind – im Gegenteil. Die auf der neuen Gesetzeslage aufgebauten Hochschullehrgänge sind im Umfang geringer als bisher (laut ministeriellen Vorgaben 60 bis 90 ECTS), in der Dauer jedoch dienstrechtlich auf bis zu 5 Jahren ausdehnbar, wobei die Hochschulen Regel- und Höchststudien-dauern in den Curricula festlegen können.⁴³ Enthalten sind dabei überwiegend bildungswissenschaftliche und allgemeinpädagogische Anteile, hingegen nur marginale Anteile an Fachdidaktik.⁴⁴ Professions-spezifische Fachanteile wie im *Wiener Quereinstieg* sind überhaupt nicht vorgesehen. Eine solche Ausdünnung des Ausbildungsgehalts bei gleichzeitiger zeitlicher Ausdehnung ist eine schlüssige Strategie zur Verringerung der Belastungen des berufs begleitenden Studierens. Sie setzt jedoch einseitig auf Reduktion von Zeitaufwand und Inhalten und liefert somit keine Lösungen, was die Aufrechterhaltung von Ausbildungsstandards und eine Vergleichbarkeit mit grundständigen Lehramtsstudien betrifft.⁴⁵ Sie ignoriert überdies die Erkenntnis der vorliegenden Studie, dass motivierte Quereinsteigende mit soliden (Ausbildungs- und Berufs-)Vorqualifikationen sich nicht nur eine absolvierbare, sondern sehr wohl auch eine hochwertige, qualitätsvolle Ausbildung erwarten. Dazu kommt im neuen Seiteneinstiegskonzept Österreichs der Umstand, dass zum Einstieg in eine künftige Quereinstiegs-

⁴³ Vgl. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/quereinstieg.html>, zuletzt geprüft am 22.2.2023.

⁴⁴ In der Region Ostösterreich wird beispielsweise von der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich ein Hochschullehrgang mit Masterabschluss "Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung (für ein Unterrichtsfach)" im Ausmaß von 150 ECTS-Anrechnungspunkten und einer Dauer von 6 Semestern angeboten, wobei allerdings facheinschlägige Berufspraxis automatisch als Studienleistung im Ausmaß von 60 ECTS angerechnet wird. Der tatsächlich Ausbildungsumfang beträgt de facto also 90 ECTS, davon sind lediglich 15 ECTS im Bereich Fachdidaktik vorgesehen (vgl. <https://www.ph-noe.ac.at/de/weiterbildung/quereinstieg>, zuletzt geprüft am 28.2.2023). Ganz ähnlich aufgebaut ist das entsprechende Curriculum der Pädagogischen Hochschule Steiermark, in dem bei gleichem ECTS-Gesamtausmaß 12 ECTS Fachdidaktik vorgesehen sind sowie ein Musterstudienverlauf von 4 Semestern und eine Höchststudien-dauer von 6 Semestern (vgl. <https://www.phst.at/ausbildung/studienangebot/quereinstieg/lehrperson-sekundarstufe-allgemeinbildung-60-oder-90-ec/>, zuletzt geprüft am 28.2.2023).

⁴⁵ Vgl. dazu die Stellungnahme der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) "Alternative Qualifikationswege für Lehrkräfte ohne traditionelles Lehramtsstudium in Zeiten des Lehrkräftemangels" vom 24. Juli 2023 (<https://www.gebf-ev.de/%C3%BCbersicht-gebf/stellungnahmen-der-gebf/>, zuletzt geprüft am 26.9.2023), in der u. a. gefordert wird, dass quereinsteigende und traditionell ausgebildete Lehrpersonen über vergleichbare professionelle Kompetenzen verfügen müssen.

ausbildung für das Fach Musik nicht zwingend eine künstlerisch-musikpraktische Vorbildung erforderlich ist⁴⁶ und das Eignungsverfahren keinerlei fachliche Expertise miteinbezieht. Dies muss im Lichte der in diesem Beitrag beschriebenen konzeptionellen Grundhaltungen bezüglich der Musizierfähigkeit von Musiklehrenden, die für einen qualitativem Musikunterricht unabdingbar ist (vgl. 3.2 sowie 5.3.3), mehr als kritisch gesehen werden.

Für das Schulfach Musik ist jedenfalls festzustellen, dass eine derartige Konzeption angesichts der Erkenntnisse aus dem *Wiener Quereinstieg* kaum als zukunftssträchtiges Modell in Sachen musikpädagogischer Ausbildungsqualität bewertet werden kann. Wie auch immer Lösungen der Problemfelder einer Quereinstiegsausbildung aussehen, für den schulischen Musikunterricht bleibt der Aspekt des Musizierens als ein wesentliches Kernelement des Fachs bestehen. Damit verbunden ist die Notwendigkeit, auch in der Nachqualifizierung von Musik-Fachpersonen künstlerisch-musikalische Elemente als unabdingbare, professionsspezifisch-fachliche Kriterien mit einzubeziehen, denn es bleibt dabei (vgl. 3.2): Musik muss musikalisch unterrichtet werden.

Literaturverzeichnis

- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25. https://www.researchgate.net/publication/254088681_Design-Based_Research.
- Aigner, W. (2018). Perspektiven der Musiklehrendenbildung in Zeiten des Wandels: Musikpädagogik angesichts der aktuellen Entwicklungen Heterogenität, Digitalisierung und Reform der Lehrendenbildung. In W. Aigner, E. Christof & J. Köhler (Hrsg.), *Schulheft: 4/2018. Musikerziehung - musikalische Bildung? Zum Stellenwert von Musik in der Schule* (S. 107–123). StudienVerlag.
- Aigner, W. (2021). Quereinstieg in den Musikunterricht: Von der Notlösung zur musikpädagogischen Innovation. In H. Gembris, S. Herbst, J. Menze & T. Krettenauer (Hrsg.), *Schriften des Instituts für Begabungsforschung in der Musik (IBFM): Band 18. Lebenslanges Lernen in der Musikpädagogik: Theorie & Praxis*. Lit-Verlag.
- Aigner, W., Huber, M. & Lion, B. (2018). Quereinstiegsstudium Lehramt Musikerziehung – eine besondere Herausforderung für eine spezielle Zielgruppe. In W. Aigner, E. Christof & J. Köhler (Hrsg.), *Schulheft: 4/2018. Musikerziehung - musikalische Bildung? Zum Stellenwert von Musik in der Schule* (S. 95–106). StudienVerlag.
- Aigner, W. & Lion, B. (2019). Quereinstieg Musikerziehung - ein innovativer Weg zwischen Ansprüchen und Hindernissen. In C. Spiel & M.-L. Braunsteiner (Hrsg.), *PädagogInnenbildung: Festschrift für Andreas Schnider* (S. 275–282). Be&Be-Verlag.

⁴⁶ Das österreichische Bildungsministerium bringt in seiner Bewerbung des neuen Quereinstiegsmodells im Rahmen der Initiative „Klasse Job“ einige „Beispiele zur Orientierung“, wer als Quereinsteiger_in in Frage kommt (<https://klassejob.at/als-quereinsteiger-in-einsteigen/>, zuletzt geprüft am 26.8.2023). Dort heißt es u.a.: „Ich arbeite beispielsweise bereits seit einigen Jahren als: (...) Musikmanager/in möchte junge Menschen als Musiklehrer/in begeistern“ (sic) (ebd.). Das bedeutet z.B., dass musikaffine Absolvent_innen eines Wirtschafts-, Marketing- oder Jurastudiums, die einige Jahre beruflich im Musikmanagement tätig, aber nie ausübende Musiker_innen waren und u. U. keinerlei Musizierkompetenz aufweisen, als zukünftige Musiklehrende in Frage kommen.

- Ardila-Mantilla, N. (2016). *Musiklernwelten erkennen und gestalten: Eine qualitative Studie über Musikschularbeit in Österreich. Empirische Forschung zur Musikpädagogik: Band 5*. Lit-Verlag.
- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (1. Aufl.). Waxmann.
- Bauer, C. E. & Troesch, L. M. (2019). Der Lehrberuf als Zweitberuf: Herausforderungen, Bewältigung und Berufsausstieg. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(3), 289–307. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00253-3>
- Bellenberg, G., Bressler, C., Reintjes, C. & Rotter, C. (2020). Der Seiteneinstieg in den Lehrberuf in Nordrhein-Westfalen. Perspektiven von Schulleitungen und Ausbildungsbeauftragten. *DDS – Die Deutsche Schule*, 2020(4), 399–413. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.04.04>
- Bellenberg, G., Bressler, C., Rotter, C. & Reintjes, C. (2021). Die berufsbegleitende Qualifizierung im Seiteneinstieg als kohärenter Zugang in den Lehrer*innenberuf? Die Perspektive von Schulen und Studienseminaren. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung (Schriftenreihe der Internationalen Gesellschaft für Schulpraktische Studien und Professionalisierung IGSP): Bd. 6. Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 223–242). Waxmann Verlag.
- Bleyl, F., Böttcher, K., Ludwig, S., Riedner, T. & Stach, C. (2020). Weiterbildung von fachnahen Lehrkräften durch das Niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ). *Diskussion Musikpädagogik* (88), 29–34.
- BMBWF (2018). *Schritt für Schritt zur neuen Lehrkraft. Ein anwendungsorientierter Leitfaden für Schulleitungen*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref/leitfaden_ausw_lk.html
- Böhm, M. (2020). *Das Quereinsteiger-Buch: So gelingt der Start in den Lehrberuf* (2., überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Beltz.
- Bohnsack, R. (2015). Gruppendiskussion. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Rororo Rowohlt's Enzyklopädie: Bd. 55628. Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (11. Aufl., S. 369–384). rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Buchsbaum, C. (2021, 13. bis 15. September). *Der Seiteneinstieg im Fach Musik in die Primarstufe in NRW: Perspektiven auf den Berufseinstieg*. (Poster). Johannes Gutenberg-Universität. Sektionstagung empirische Bildungsforschung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) sowie der Kommission Bildungsplanung, Bildungsorganisation und Bildungsrecht (KBBB), Mainz.
- Cvetko, A. J. & Rolle, C. (Hrsg.). (2017). *Musikpädagogische Forschung: Band 38. Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (1. Aufl.). Waxmann.
- Dederich, K. (2020). Quer-/Seiteneinsteigende in den Lehrberuf im Spiegel der empirischen Forschung: Themenbereiche, Befunde und Desiderata. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(1), 90–103. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.01.06>
- Döring, N. (2019). Evaluationsforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 173–189). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_11

- Driesner, I. & Arndt, M. (2020). Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. *DDS – Die Deutsche Schule*, 2020(4), 414–427. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.04.05>
- Engel, I. & Voigt, M. (2019). Rekrutierung von Quereinsteiger*innen. *jlb 2-2019 Quereinsteiger*innen (journal für lehrerInnenbildung)*, 19(2), 50–57. <https://doi.org/10.35468/jlb-02-2019>
- Engelage, S. (2013). Die Bedeutung von Lebens- und Berufserfahrung für den Lehrerberuf. Quereinsteigende und Regelstudierende im Vergleich. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*(6), 50–69. <https://doi.org/10.25656/01:14739>
- Flick, U. (2005). Gruppenverfahren. In U. Flick (Hrsg.), *Rowohlt's Enzyklopädie: Bd. 55654. Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (3. Aufl., S. 168–186). Rowohlt.
- Gembris, H., Herbst, S., Menze, J. & Krettenauer, T. (Hrsg.). (2021). *Schriften des Instituts für Begabungsforschung in der Musik (IBFM): Band 18. Lebenslanges Lernen in der Musikpädagogik: Theorie & Praxis*. Lit-Verlag.
- Ghassemi, N. & Nordmeier, V. (November 2022). *Quereinstiegsmasterstudiengänge verstetigen und ausbauen? Befunde und Implikationen aus der Evaluation des Quereinstiegsmasters an der Freien Universität Berlin*. K2teach - Know how to teach / Teilprojekt 4: Quereinstiegsmaster (Q-Master). DPG - Deutsche Physikalische Gesellschaft. DPG-Frühjahrstagung 2022 – Didaktik der Physik, Online. https://www.researchgate.net/publication/365871248_Quereinstiegsmasterstudiengange_verstetigen_und_ausbauen_Befunde_und_Implikationen_aus_der_Evaluation_des_Quereinstiegsmasters_an_der_Freien_Universitat_Berlin/stats
- Godau, M. & Krebs, M. (2017). Weiterbildung als Community of Practice? Zur forschungsbasierten Entwicklung der Weiterbildung "Zertifikatskurs tAPP" – Musik mit App in der kulturellen Bildung. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Band 38. Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (1. Aufl.). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15626>
- Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen: Eine Grounded-Theory-Studie. Theorie und Praxis der Musikvermittlung: Bd. 10*. Lit-Verlag.
- Hennessy, S., de Vugt Adri, Malmberg, I. & Niermann, F. (2013). meNet and EAS Learning Outcomes: Music Teacher Training for Specialists and Generalists. In I. Malmberg & A. d. Vugt (Hrsg.), *EAS Publications: Vol. 2. Artistry: European Perspectives on Music Education 2* (S. 259–281). Helbling.
- Klemm, K. (März 2019). *Seiten- und Quereinsteiger_innen an Schulen in den 16 Bundesländern: Versuch einer Übersicht*. Berlin. Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung. <https://www.fes.de/themenportal-bildungspolitik/artikelseite-bildungspolitik/seiten-und-quereinsteiger-innen-an-schulen-in-den-16-bundeslaendern>
- Konrad, U. & Lehmann-Wermser, A. (Hrsg.). (2022). *Musikunterricht durch Forschung verändern? Design-Based Research als Chance für Theoriebildung und Praxisveränderung*. Forschungsbericht / Institut für Musikpädagogische Forschung, Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover: Nr. 31
- Krause-Benz, Marina (2016). Musiklehramtsbildung oder -ausbildung? Warum wissenschaftliche Musikpädagogik notwendig ist. In B. Clausen, A. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz

- und S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus*. Münster: Waxmann 2016, S. 229-246
- Kreis, A. & Güdel, T. (2023). *Schulische und ausserschulische Erwerbstätigkeit der Studierenden im Studiengang SEK I. Bericht zur Kurzbefragung aller Studierenden der Studienprogramme SEK I an der PHLU im Herbstsemester 2022*. Luzern. Pädagogische Hochschule Luzern.
- Lehmann-Wermser, A., Weishaupt, H. & Konrad, U. (2020). *Musikunterricht in der Grundschule: Aktuelle Situation und Perspektive*. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2020007>
- Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M. & Richter, D. (2022). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36(4), 263–278. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000280>
- Malmberg, I. & Vugt, A. d. (Hrsg.). (2013). *EAS Publications: Vol. 2. Artistry: European Perspectives on Music Education 2*. Helbling.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11., aktualisierte und überarb. Auflage. Beltz Verlag.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 323–333). Juventa-Verlag.
- Parma, C. (2020). Wenn die pädagogische Qualifikation zur Nebensache wird: Bildungs- und berufspolitische Überlegungen zur Quer- und Seiteneinsteigerproblematik im Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik* (88), 24–28.
- Porsch, R. (2016). Fachfremd unterrichten in Deutschland: Definition – Verbreitung – Auswirkungen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108(1), 9–32.
- Porsch, R. (2021). Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf: Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In C. Reintjes, T. S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung (Schriftenreihe der Internationalen Gesellschaft für Schulpraktische Studien und Professionalisierung IGSP): Bd. 6. Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 207–222). Waxmann Verlag.
- Prengel, A., Heinzl, F. & Carle, U. (2008). Methoden der Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung. In: Helsper W. (Hrsg.). *Handbuch der Schulforschung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS/Verlag für Sozialwissenschaften, S. 181–197.
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reitingner, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M. & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt: Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Waxmann. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4348>
- Rechnungshof (Oktober 2016). *Bundeslehrkräfte: Vergleich Dienstrecht alt/neu* (Reihe BUND 2916/16). Wien. https://www.parlament.gv.at/dokument/XXV/III/312/imfname_567237.pdf
- Reintjes, C., Bellenberg, G., Greling, E.-M. & Weegen, M. E. (2012). Landespezifische Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger in den Lehrerberuf: Eine Bestandsaufnahme. *Schulpädagogik heute*, 3(5), 161–183.

- Reintjes, C., Bellenberg, G., Kiso, C. & Korte, J. (2020). Notlösungen als Dauerzustand? Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger*innen. *Pädagogik* (Ausgabe 7-8), 75–79 (Serie »Bildungsrepublik Deutschland«, Folge 7).
- Reintjes, C., Idel, T. S., Bellenberg, G. & Thönes, K. V. (Hrsg.). (2021). *Schulpraktische Studien und Professionalisierung (Schriftenreihe der Internationalen Gesellschaft für Schulpraktische Studien und Professionalisierung IGSP): Bd. 6. Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf*. Waxmann Verlag.
- Renger, J. (2020). Der Quereinstieg in den Musiklehrerberuf: Anforderungen, Probleme, Chancen. *Diskussion Musikpädagogik* (88), 4–10.
- Schäffer, B. (2006). Gruppendiskussion. In R. Ayaß & J. Bergmann (Hrsg.), *Rororo Rowohlt's Enzyklopädie: Bd. 55665. Qualitative Methoden der Medienforschung* (S. 115–145). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Spiel, C. & Braunsteiner, M.-L. (Hrsg.). (2019). *PädagogInnenbildung: Festschrift für Andreas Schneider*. Be&Be-Verlag.
- Stark, J., Groß, J., Hatzius, M., Polster, S., Hofmann, H., Just, M., Trolle, S. & Goncalves, A. (2020). „Ich fühle mich nicht als Lehrkraft zweiter Klasse“: Erfahrungsberichte von QuereinsteigerInnen. *Diskussion Musikpädagogik* (88), 15–23 (Zusammengestellt und eingeleitet von Anette Theis-Brüser und Jens Renger).
- Theis-Brüser, A. (2020). Der Quereinstieg aus Fachseminarleiterperspektive. *Diskussion Musikpädagogik* (88), 11–16.
- Thaler, B. & Unger, M. (2014). *Dropouts ≠ Dropouts. Wege nach dem Abgang von der Universität*. Projektbericht/Research Report im Auftrag der Österreichischen Universitätenkonferenz (UNIKO). Institut für höhere Studien (IHS), Wien.
- Tomaselli, E. (4. Oktober 2022). Personalmurks zu Schulbeginn an Wiens Pflichtschulen: Vier Wochen nach Schulstart warten immer noch Lehrkräfte auf ihren Einsatz an Wiens Pflichtschulen. In den Klassenzimmern greift derweil der Lehrermangel um sich. *derstandard.at*. <https://www.derstandard.at/story/2000139642986/der-personalmurks-zu-schulbeginn-an-wiens-pflichtschulen>
- Tomaselli, E. (3. Februar 2023). Studierende an Schulen: Die Frau Professor, die noch gar keine ist: In ganz Österreich sind 1.000 Studierende an Schulen im Einsatz – nicht als Praktikantinnen, sondern als Lehrerinnen. Schreckt sie das ab, oder wollen sie bleiben? Quereinstieg. *derstandard.at*. <https://www.derstandard.at/story/2000143138922/studierende-an-schulen-die-frau-professor-die-noch-gar-keine>
- Weishaupt, H. (2016). Lehrerversorgung für den Unterricht in Kunsterziehung und Musik. Situation und Perspektiven an hessischen Schulen. *Schulverwaltung: Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement. Hessen, Rheinland-Pfalz*, 21(9), S. 240-244.
- Wenger, É. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Learning in doing*. Cambridge Univ. Press.
- Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (Juni 2015). *Introduction to communities of practice: a brief overview of the concept and its uses*. <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>
- Wenzel, J. (21. September 2022). Der Quereinstieg in die Schule verläuft holprig: Händeringend wird nach Pädagogen und Pädagoginnen gesucht, beim Quereinstieg klagen Inte-

ressenten aktuell aber über inkompetente Behörden. Lehrkräftemangel. www.die-presse.com. <https://www.diepresse.com/6192506/der-quereinstieg-in-die-schule-ver-laeuft-holprig>

West, J. J. & Frey-Clark, M. L. (2019). Traditional Versus Alternative Pathways to Certification: Assessing Differences in Music Teacher Self-Efficacy. *Journal of Music Teacher Education*, 28(2), 98–111. <https://doi.org/10.1177/1057083718788035>

Zaruba, N., Richter, E., Porsch, R. & Richter, D. (2023). Was trägt zu einem erfolgreichen Berufseinstieg bei Seiteneinsteiger:innen bei? Eine Studie zur Relevanz pädagogischer Vorerfahrungen und sozialer Unterstützung im ersten Berufsjahr. In R. Porsch & P. Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf: Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung* (1. Aufl.), S. 345–366. Waxmann.

Anhang

Anhang 1: Tabellarische Übersicht der Befragungsformate und -termine im Zuge der Evaluationsforschungsmaßnahmen

Methodik	Zeitpunkt der Durchführung	KOHORTE 1 ab SS18	KOHORTE 2 ab WS18/19	KOHORTE 3 ab SS19
Qualitative Fokusgruppen-Gespräche (FG)	Zu Beginn des Studiums	FG01 Gruppe 1: 23.3.2018 FG02 Gruppe 2: 20.4.2018	FG03 Gr.1: 3.10.2018 FG04 Gr.2: 17.10.2018	FG05 kombinierte Gr.: 10.4.2019
	In der Mitte des Studiums (=im 3.Sem.)	FG06 10.05.2019	FG07 14.12.2019	FG08 kombinierte Gr.: 13.03.2020
Strukturierte Zwischenberichte (ZB) zu den Fokusgruppen-gesprächen		ZBa (FG01+FG02), 09/2018 ZBd (FG06), 05/2019	ZBb (FG03+FG04), 11/2018	ZBc (FG05), 04/2019
Anonyme Online-Fragebögen (OB)	Online-Befragungen zu Studienbeginn (getrennt nach Kohorten) OB1 (Rücklaufquote gesamt 85%)	März 2018	Oktober 2018	März/April 2019
	Online-Befragung vor Auslaufen des Studienganges (alle Kohorten gemeinsam) OB2 (Rücklaufquote 87%)	Juli/August 2022		

Anmerkung: Die Fragebögen OB1 und OB2 sind online abrufbar (<https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/223>)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Online-Befragung OB2, Rückblick Studium – Hürden (Vereinbarkeit Studium/Beruf/Familie)	21
Abbildung 2: Online-Befragung OB2, Rückblick Studium – Aspekte des Studiums (Bildungswissenschaftliche Anteile).....	26
Abbildung 3: Online-Befragung OB2, Rückblick Studium – Aspekte des Studiums (Masterarbeit)	27
Abbildung 4: Online-Befragung OB2, Rückblick Studium – Vorbereitung auf die Anforderungen des Berufsfelds	31
Abbildung 5: Online-Befragung OB2, Rückblick Studium – Studium rückblickend noch einmal absolvieren?.....	31

Wilfried Aigner

Universität für Musik und darstellende Kunst Wien – mdw

Institut für musikpädagogische Forschung, Musikdidaktik & elementares Musizieren

Lothringerstraße 18

A-1030 Wien

E-Mail: aigner-w@mdw.ac.at

Elektronische Version / Electronic Version:

<https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/223/>

[URN: urn:nbn:de:101:1-2021042777](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-2021042777)