



v m s verband musikschiulen schweiz
a s e m association suisse des écoles de musique
a s s m associazione svizzera delle scuole di musica
a s s m associaziun svizra da las scolas da musica

Lucerne University of
Applied Sciences and Arts

**HOCHSCHULE
LUZERN**

Musik

Marc-Antoine Camp, Bastian Hodapp, Christoph Hanisch, Jana Z'Rotz, Yannick Wey, Marc Brand,
Reto Stäheli

Musiklernen Schweiz

Eine Studie zu Angeboten und Anbietenden auserschulischer Musikbildung

Forschungsbericht der Hochschule Luzern – Musik 24

Impressum

Marc-Antoine Camp, Bastian Hodapp, Christoph Hanisch, Jana Z'Rotz, Yannick Wey, Marc Brand, Reto Stäheli (2022): Musiklernen Schweiz – Eine Studie zu Angeboten und Anbietenden ausserschulischer Musikbildung. Forschungsbericht der Hochschule Luzern – Musik 24, herausgegeben von Marc-Antoine Camp. Luzern: Hochschule Luzern – Musik, https://zenodo.org/collection/user-lory_hslu_m_fb

Die Publikation ist Resultat des Forschungsprojektes: Musiklernen Schweiz (2018–2022)

Projektmitarbeitende: Marc-Antoine Camp, Bastian Hodapp, Christoph Hanisch, Jana Z'Rotz, Yannick Wey, Marc Brand, Jürg Huber, Annatina Kull (Hochschule Luzern – Musik), Reto Stäheli (Hochschule Luzern – Soziale Arbeit), Christine Bouvard Marty, Valentin Gloor, Andreas Weidmann (Verband Musikschulen Schweiz)

Projektpartner: AAA-Agentur, accordeon.ch, Artlink, Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz DOJ, Eidgenössischer Jodlerverband EJv, Eidgenössischer Orchesterverband EOv, European Piano Teachers Association EPTA Schweiz, European String Teachers Association ESTA Schweiz, European Voice Teachers Association EVTA Schweiz, Haus der Volksmusik HdVM, Helvetiarockt, Instrumentor, m4Music, Migros Klubschule, Musikinsel Rheinau, Musik-Kurswochen Arosa, Offene Jugendarbeit Zürich OJA, Plateforme romande de l'animation socioculturelle, Reformierter Kirchenmusikverband Rkv, Rhythmik Schweiz, ROTHUUS GONTEN Zentrum für Appenzeller und Toggenburger Volksmusik, Schweizer Blasmusikverband SBV, Schweizerische Chorvereinigung SCV und Schweizer Kinder- und Jugendchorförderung SKJF, Schweizerischer Jugendmusikwettbewerb SJMW, Schweizerischer Kirchengesangsbund SKGB, Schweizerischer Katholischer Kirchenmusikverband SKMV, Schweizerischer Musikpädagogischer Verband SMPV, Schweizerischer Tambouren- und Pfeiferverband STPV, Schweizerische Trachtenvereinigung STV, Sonart, Society for Ethnomusicology CH-EM, Verband Schweizer Volksmusik VSV, Verband Hackbrett Schweiz VHS, Verein für Jugend und Freizeit VJF, Verein Musikvermittlung Schweiz, Zupfmusik-Verband Schweiz ZVS

Mit finanzieller Unterstützung der



und



In den Forschungsberichten der Hochschule Luzern – Musik werden Ergebnisse aus Forschungs- und Entwicklungsprojekten dem Fachpublikum und der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Der Fokus der Untersuchungen liegt bei musikpädagogischen Themen in ihren musikpsychologischen, musikethnologischen und musikhistorischen Dimensionen. Kontakte zu den Autorinnen und Autoren finden sich bei den Projektbeschreibungen auf der Webseite der Hochschule Luzern (www.hslu.ch/de-ch/musik > Forschung > Musikpädagogik).

© Hochschule Luzern – Musik, 2022

Dieses Werk steht unter einer Creative Commons-Lizenz 4.0:



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Zusammenfassung

Das Forschungsprojekt zeigt die landesweite Vielfalt von Musiklernanbietenden und -angeboten der ausser schulischen Musikbildung auf. Mittels Interviews sowie einer Online-Befragung wurden die Organisation und Netzwerke der Anbietenden sowie die Inhalte, Ansprechgruppen und Finanzierung der Angebote erfasst. Im Fokus standen dabei das Kurswesen von Amateur*innenverbänden, Unterrichtsangebote von privaten und von subventionierten Musikschulen, Workshops von soziokulturellen Einrichtungen und Musiklernangebote von Selbstständigerwerbenden. Die Ergebnisse sollen die unterschiedlichen Musiklernanbietenden in ihrem stetigen Bestreben nach Qualität und Innovation unterstützen und eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Musiklernanbietenden anstossen. Das Feld der Musiklernanbietenden in einer sich wandelnden Gesellschaft zu erfassen, schafft darüber hinaus für politische Entscheidungsträger*innen eine Grundlage zur Weiterentwicklung musikalischer Bildung.

Bei vorliegender Publikation handelt es sich um einen ausführlichen Arbeitsbericht des Forschungsprojekts, der alle Daten und Analysen enthält. Die wichtigsten Ergebnisse sind im Kapitel 5 «Zusammenfassung und Schlussfolgerungen» dargestellt, das zusammen mit dem Vorwort in einer eigenständigen Publikation in deutscher, französischer, italienischer und englischer Sprache verfügbar ist.

Inhaltsverzeichnis

Musiklernern Schweiz – ein Pionierprojekt für die musikalische Bildung 1

1	Einleitung	2
1.1	Ausgangslage und Ziele des Projekts.....	2
1.2	Projektorganisation.....	2
1.3	Vorgehen und Erhebungen.....	4
2	«Musiklernen», «Musiklernangebot» und «Musiklernanbietende»	6
2.1	Theoretische Grundlagen	7
2.1.1	Musik und Musiken.....	7
2.1.2	Lernen und Musiklernen.....	8
2.1.3	Musiklernen in lebensweltlichen und biografischen Zusammenhängen	10
2.2	Merkmale und institutionelle Strukturen der ausserschulischen Musikbildung	14
2.3	Musiklernen aus Sicht der Projektpartner*innen.....	17
2.4	Operationalisierung der Begriffe «Musiklernanbietende» und «Musiklernangebot»..	20
3	Musiklernanbietende und Musiklernangebote in der Übersicht	23
3.1	Musikschulen, selbständigerwerbende Musiklehrpersonen und Plattformen.....	24
3.1.1	Verband Musikschulen Schweiz	25
3.1.2	Schweizerischer Musikpädagogischer Verband	26
3.2	Instrumentenspezifische Verbände.....	27
3.3	Instrumentale Grossformationen und Chorwesen	30
3.3.1	Schweizer Blasmusikverband.....	30
3.3.2	Eidgenössischer Orchesterverband.....	30
3.3.3	Schweizerische Chorvereinigung	31
3.4	Musik in den Landeskirchen	32
3.5	Traditionelle Musik und Volkskultur.....	33
3.5.1	Eidgenössischer Jodlerverband EJV.....	33
3.5.2	Schweizerische Trachtenvereinigung STV.....	34
3.5.3	Verband Schweizer Volksmusik VSV	35
3.5.4	Schweizerischer Tambouren- und Pfeiferverband STPV	35
3.5.5	Volksmusikzentren	36
3.6	Popular- und Weltmusik, Diversity und Soziokultur	37
3.7	Elementares Musiklernen	40
3.8	Angebotsformate	41
3.8.1	Kurswochen und Musiklager.....	42
3.8.2	Wettbewerbe und Festivals.....	43
3.8.3	Konzert- und Musikvermittlung	44
3.8.4	Gedruckte und audiovisuelle Lernressourcen.....	46
4	Felder des Musiklernens in Zahlen	46
4.1	Methodik und Teilnehmende	46
4.1.1	Teilnehmende Musiklernanbietende, Durchführende und Tätigkeitsbereiche	46

4.1.2	Alter und Geschlecht der Teilnehmenden	48
4.1.3	Sprachauswahl der Teilnehmenden	49
4.1.4	Kantonale Verteilung und Bildungsregionen	49
4.2	Strukturen und Organisation.....	50
4.2.1	Rechtliche Organisation	50
4.2.2	Umsatz.....	51
4.2.3	Umsatz und rechtliche Organisation.....	52
4.3	Patchwork, Mobilität und Vernetzung.....	53
4.3.1	Beschäftigungsverhältnis der Teilnehmenden	53
4.3.2	Wöchentliche Arbeitszeit	54
4.3.3	Mehrfachtätigkeiten.....	55
4.3.4	Mobilität und Flexibilisierung	60
4.3.5	Netzwerke und Kooperationen	60
4.4	Finanzierung.....	67
4.4.1	Erträge nach Herkunft	67
4.4.2	Nicht-entschädigte Personal- und Sachleistungen.....	73
4.4.3	Stundenansätze von Selbständigerwerbenden	76
4.5	Instrumente der Qualitätssicherung.....	78
4.6	Zielsetzungen der Musiklernangebote.....	84
4.7	Von der Breiten- bis zur Spitzenförderung.....	95
4.7.1	Talentförderung	96
4.7.2	Jugend und Musik.....	98
4.7.3	Musik im Rahmen der Volksschule und im Vorschulbereich	100
4.8	Musik von Schweizer Komponist*innen	101
4.9	Lernerfahrungen, Aus- und Weiterbildungen.....	102
4.10	Diversität und demografischer Wandel.....	111
4.10.1	Geschlechterverteilungen bei Musiklernanbietenden.....	111
4.10.2	Diversität bei den Lernenden und kulturelle Teilhabe	112
4.10.3	Alter bei Musiklernanbietenden	113
4.10.4	Altersgruppen der Lernenden	114
4.11	Nutzung digitaler Tools.....	120
4.11.1	Vergleich	120
4.11.2	Einfluss des Lockdowns	134
5	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	139
5.1	Ziele der Studie.....	139
5.2	Eingrenzung und Vorgehen.....	140
5.3	Institutionalisierte Netzwerke der Musiklernanbietenden	142
5.4	Branchenstruktur und Finanzierung	143
5.5	Qualitätssicherung und Professionalisierung	144
5.6	Altersgruppen und demographischer Wandel	145
5.7	Inklusion und Diversität	145
5.8	Zieldimensionen von Musiklernangeboten	146
5.9	Breite bis Spitze als Förderziele.....	147
5.10	Digitalisierung von Musiklernangeboten	149
5.11	Fazit und Ausblick.....	150
6	Referenzen	151
6.1	Literatur, Webseiten und andere Informationsquellen	151

6.2	Liste der Interviews.....	163
------------	----------------------------------	------------

7	Anhang	164
----------	---------------	------------

7.1	Protokollierungsbogen mit Interviewleitfaden (Version Verband)	164
7.2	Online-Fragebogen für Leitungspersonen (Version Orchester/Blasmusik)	166
7.3	Online- Fragebogen für Durchführende (Version Musikschullehrpersonen)	184
7.4	Code-System für die Auswertung	196
7.5	Faktorenanalyse zur Ausrichtung von Musiklernangeboten	202
7.6	Regressionsanalysen zu den Zieldimensionen Soziokultur und Instrumentaltechnik	204
7.7	Gruppenvergleiche mittels t-Test zur Nutzung digitaler Tools.....	205
7.8	Regressionsanalysen zur Nutzung digitaler Tools.....	207

Tabellen

Tabelle 1: Kategorien der quantitativen Erhebung mit Angabe der teilnehmenden Verbände und Institutionen.....	4
Tabelle 2: Twelve Continuum Transmission Framework TCTF (eigene Darstellung nach Schippers, 2010a/b).....	14
Tabelle 3: Diskutierte Unterscheidungskriterien für Musiklernanbietende.....	21
Tabelle 4: Unterscheidungskriterien für die Kategorien der quantitativen Erhebung.....	23
Tabelle 5: Teilnehmende nach Tätigkeitsbereichen (Anzahl).....	48
Tabelle 6: Teilnehmende nach Kanton (Anzahl und Anteile in %)	49
Tabelle 7: Schätzung der Gesamtumsätze nach Tätigkeitsbereichen (ausser Musikschulen).....	52
Tabelle 8: Teilnehmende (Anzahl) nach rechtlicher Organisationsform nach Umsatz.....	53
Tabelle 9: Teilnehmende nach Art des Beschäftigungsverhältnisses (Anteile in %) und Tätigkeitsbereich	53
Tabelle 10: Durchschnittliche Wochenarbeitszeit (in Stunden) der Durchführenden.....	54
Tabelle 11: Vergleich der durchschnittlichen Wochenarbeitszeit (in Stunden) zwischen männlichen und weiblichen Teilnehmenden.....	54
Tabelle 12: Anzahl Mehrfachstätigkeiten der Teilnehmenden (Anzahl und Anteile in %), ohne Mehrfachstätigkeiten im Tätigkeitsbereich, für den sie geantwortet haben	55
Tabelle 13: Arten der zusätzlichen Tätigkeiten der Teilnehmenden (in %) nach Tätigkeitsbereich.....	56
Tabelle 14: Kombinationen von Tätigkeiten (Anzahl und Anteile in %) von Leitungspersonen und Durchführenden.....	57
Tabelle 15: Musikalisch-künstlerische Tätigkeiten von angestellten und selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen nach Altersgruppen.....	59
Tabelle 16: Durchführende mit weiterer nicht-musikalischer Tätigkeit und mit Studienabschluss an einer Musikhochschule (Bachelor, Master oder Äquivalent).....	60
Tabelle 17: Kooperationen der Teilnehmenden (Anteile in %) nach Tätigkeitsbereich und nach Intensitätsgrad	63
Tabelle 18: Vergleich der gegenseitigen Kooperationen der Teilnehmenden (Anteile in %) nach Intensitätsgrad	66
Tabelle 19: Finanzierung der Musiklernanbietenden und Einkommen von selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen für das letzte Geschäftsjahr nach Quelle (Mittelwert, Median, Standardabweichung der jeweiligen Anteile in %).....	72
Tabelle 20: Teilnehmende (Anteile in %), die für den Betrieb notwendige nicht-entschädigte Personal- und Sachleistungen angegeben.....	76
Tabelle 21: Selbständigerwerbende Musiklehrpersonen (Anzahl) nach Mehrfachstätigkeiten und Umsatz.....	77
Tabelle 22: Wochenarbeitszeit (Mittelwert, Median, Standardabweichung in Stunden) von selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen nach Umsatz.....	77
Tabelle 23: Untere und obere mögliche Grenze des Stundenlohns von selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen	77
Tabelle 24: Musiklernanbietende (Anzahl und Anteil in %) nach regelmässig eingesetzten Instrumenten der Qualitätssicherung.....	82
Tabelle 25: Nennung von Stufentests nach Sprachwahl der Teilnehmenden.....	84
Tabelle 26: Rangfolge der Zielsetzungen der Musiklernangebote «heute»	85

Tabelle 27: Rangfolge der Veränderungen von Zielsetzungen der Musiklernangebote bis «in zehn Jahren» (mit Angabe der Rangfolge der Zielsetzungen der Musiklernangebote «heute»)	85
Tabelle 28: Zielsetzungen der Musiklernangebote «heute» und «in 10 Jahren»	90
Tabelle 29: In Lernangeboten vermittelte, gespielte oder gesungene Musik von Schweizer Komponist*innen (Anteil in %)	101
Tabelle 30: Lernerfahrungen, Aus- und Weiterbildungen «aktuell» (Anteile in % der Durchführenden) und «in 10 Jahren» (durch Leitungspersonen angenommene Anteile in %)	108
Tabelle 31: Teilnehmende nach Alter (Mittelwert, Median und Standardabweichung Geburtsjahr)	113
Tabelle 32: Teilnehmende nach Alterskategorien (in Jahren)	114
Tabelle 33: Verteilung der Lernenden in Musiklernangeboten (Anteile in %) nach Altersgruppen «aktuell» und «in 10 Jahren»	119
Tabelle 34: Nutzung digitaler Tools «aktuell» und «in 10 Jahren» (Gesamtwerte und Werte für die einzelnen Tätigkeitsbereiche)	130
Tabelle 35: Teilnehmende (Anzahl) nach Zeitpunkt der Umfrageteilnahme	134

Abbildungen

Abbildung 1: Anteil (in %) der Teilnehmenden zweier Bereiche, die beide Tätigkeiten ausüben	58
Abbildung 2: Finanzierung der Musiklernanbietenden und Einkommen von selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen für diese Tätigkeit für das letzte Geschäftsjahr nach Quellen (jeweilige Anteile in %)	71
Abbildung 3: Teilnehmende (Anteile in %), die für den Betrieb notwendige nicht-entschädigte Personal- und Sachleistungen angegeben.....	75
Abbildung 4: Wochenarbeitszeit (in Stunden) von selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen nach Umsatz mit 95%-Vertrauensintervall.....	77
Abbildung 5: Musiklernanbietende (Anteil in %) nach regelmässig eingesetzten Instrumenten der Qualitätssicherung.....	81
Abbildung 6: Zielsetzungen der Musiklernangebote «heute».....	89
Abbildung 7: Erwartete Veränderungen der Zielsetzungen von Musiklernangeboten bis in «in 10 Jahren»	89
Abbildung 8: Vergleich Lernerfahrungen, Aus- und Weiterbildungen «aktuell» (Anteile in % der Durchführenden) und «in 10 Jahren» (durch Leitungspersonen angenommene Anteile in %).....	106
Abbildung 9: Vergleich (nach Tätigkeitsbereich) Master Musikpädagogik «aktuell» (Anteile in % der Durchführenden) und «in 10 Jahren» (durch Leitungspersonen angenommener Anteil in %).....	107
Abbildung 10: Vergleich (nach Tätigkeitsbereich) Master Music Performance «aktuell» (Anteile in % der Durchführenden) und «in 10 Jahren» (durch Leitungspersonen angenommener Anteil in %).....	107
Abbildung 11: Frauen (Anteile in %) nach Tätigkeitsbereichen.....	112
Abbildung 12: Frauen (geordnet nach Höhe der Anteile in %) nach Tätigkeitsbereich	112
Abbildung 13: Verteilung der Lernenden in Musiklernangeboten (Anteile in %) nach Altersgruppen «aktuell» und «in 10 Jahren».....	118
Abbildung 14: Häufigkeit (Mittelwert auf Skala 0=«nie» bis 1=«sehr häufig») der aktuellen Nutzung digitaler Tools durch Durchführende in ihren Musiklernangeboten (angestellte und selbständige Musiklehrpersonen, Dirigent*innen von Orchestern, Blasmusiken und Chören).....	123
Abbildung 15: Häufigkeit (Mittelwert auf Skala 0=«nie» bis 1=«sehr häufig») der voraussichtlichen Nutzung digitaler Tools («in 10 Jahren») durch Durchführende in ihren Musiklernangeboten (Einschätzungen von Leitungspersonen: Musikschulleitende, selbständigerwerbende Musiklehrpersonen, Präsidien von Orchestern, Blasmusiken und Chören).	124
Abbildung 16: Vergleich der Häufigkeit (Mittelwert auf Skala 0=«nie» bis 1=«sehr häufig») der von Durchführenden (angestellte und selbständige Musiklehrpersonen, Dirigent*innen von Orchestern, Blasmusiken und Chören) angegebenen aktuellen (grün) und von Leitungspersonen (Musikschulleitende, selbständigerwerbende Musiklehrpersonen, Präsidien von Orchestern, Blasmusiken und Chören) eingeschätzten voraussichtlichen (violett) Nutzung digitaler Tools durch Durchführende in ihren Musiklernangeboten.....	125
Abbildung 17: Vergleich der Häufigkeit (Mittelwert auf Skala 0=«nie» bis 1=«sehr häufig») der von Durchführenden angegebenen aktuellen (grün) und von Leitungspersonen eingeschätzten voraussichtlichen (violett) Nutzung spezieller Musikhardware (wie Stimmgerät oder Metronom) in Musiklernangeboten.	126
Abbildung 18: Vergleich der Häufigkeit (Mittelwert auf Skala 0=«nie» bis 1=«sehr häufig») der von Durchführenden angegebenen aktuellen (grün) und von Leitungspersonen eingeschätzten	

voraussichtlichen (violett) Nutzung von Compact Discs und anderen Trägern von Musik in Musiklernangeboten.....	126
Abbildung 19: Vergleich der Häufigkeit (Mittelwert auf Skala 0=«nie» bis 1=«sehr häufig») der von Durchführenden angegebenen aktuellen (grün) und von Leitungspersonen eingeschätzten voraussichtlichen (violett) Nutzung von Audio- und Video-Kommunikations-Apps (wie Skype und andere) in Musiklernangeboten.....	127
Abbildung 20: Vergleich der Häufigkeit (Mittelwert auf Skala 0=«nie» bis 1=«sehr häufig») der von Durchführenden angegebenen aktuellen (grün) und von Leitungspersonen eingeschätzten voraussichtlichen (violett) Nutzung sozialer Netzwerke und Chatforen in Musiklernangeboten.....	127
Abbildung 21: Vergleich der Häufigkeit (Mittelwert auf Skala 0=«nie» bis 1=«sehr häufig») der von Durchführenden angegebenen aktuellen (grün) und von Leitungspersonen eingeschätzten voraussichtlichen (violett) Nutzung von Cloudanwendungen in Musiklernangeboten.....	128
Abbildung 22: Vergleich der Häufigkeit (Mittelwert auf Skala 0=«nie» bis 1=«sehr häufig») der von Durchführenden angegebenen aktuellen (grün) und von Leitungspersonen eingeschätzten voraussichtlichen (violett) Nutzung von Noten- und Musikdatenbanken im Internet in Musiklernangeboten.....	128
Abbildung 23: Vergleich der Häufigkeit (Mittelwert auf Skala 0=«nie» bis 1=«sehr häufig») der von Durchführenden angegebenen aktuellen (grün) und von Leitungspersonen eingeschätzten voraussichtlichen (violett) Nutzung von Online-Tutorials und Lernplattformen im Internet in Musiklernangeboten.....	129
Abbildung 24: Vergleich der Häufigkeit (Mittelwert auf Skala 0=«nie» bis 1=«sehr häufig») der von Durchführenden angegebenen aktuellen (grün) und von Leitungspersonen eingeschätzten voraussichtlichen (violett) Nutzung musikbezogener PC-Programme und Apps (wie Play-Along/Musizier-Software und anderes) in Musiklernangeboten.....	129
Abbildung 25: Aktuelle Nutzung (Mittelwerte der Häufigkeiten zusammengefasst für alle Tätigkeitsbereiche auf einer Skala von 0=«nie» bis 1=«sehr häufig») verschiedener digitaler Tools in Musiklernangeboten vor, während und nach dem Lockdown gemäss Durchführenden (angestellte und selbständige Musiklehrpersonen, Orchester- und Blasmusikdirigent*innen, Chorleitende).....	136
Abbildung 26: Voraussichtliche Nutzung (Mittelwerte der Häufigkeiten zusammengefasst für alle Tätigkeitsbereiche auf einer Skala von 0=«nie» bis 1=«sehr häufig») verschiedener digitaler Tools in Musiklernangeboten («in 10 Jahren»), eingeschätzt von Leitungspersonen (Musikschulleitende, Präsident*innen von Orchestern, Blasmusiken, Chören, selbständigerwerbende Musiklehrpersonen) vor, während und nach dem Lockdown.....	137

Musiklernern Schweiz – ein Pionierprojekt für die musikalische Bildung

Für gute Entscheidungen über Zukunftsstrategien braucht es eine gute Kenntnis der Gegenwart. Diese Überzeugung stand am Beginn des Projekts «Musiklernern Schweiz», und sie scheint uns auch heute noch unverändert gültig. Die nun erstmals in dieser Breite und Qualität vorliegenden Daten über Musiklernangebote in der Schweiz sollen alle Anbietenden darin unterstützen, die ausserschulische musikalische Bildung auch in den nächsten Jahren umfassend, zielgerichtet und innovativ weiterzuentwickeln.

Kooperationen führen nicht zu einer Addition des Potenzials, sondern zu seiner Multiplikation. Diesen Grundsatz leben beide Partner dieses Studienprojekts: der Verband Musikschulen Schweiz und die Hochschule Luzern. In «Musiklernern Schweiz» zeigt sich der Gewinn solcher Kooperationen unmittelbar, und die erhobenen Daten zeichnen das Bild einer dicht vernetzten Branche, die schon heute eine grosse Kraft aus ihren Kooperationen schöpft. So haben sich an der Studie denn auch zahlreiche Verbände und Institutionen, die das Musiklernen in der Schweiz fördern, beteiligt und die Forschenden an den Departementen Musik und Wirtschaft der Hochschule Luzern bei der Projektrealisierung unterstützt. Dabei handelt es sich um ein auch international wegweisendes Vorhaben: Die Studie «Musiklernern Schweiz» erfasst erstmals in einer Verknüpfung von qualitativen und quantitativen methodischen Ansätzen das Feld von ausserschulischen Musiklernanbietenden und ihren Musiklernangeboten in der Schweiz und zeigt das Panorama in seiner ganzen Diversität auf.

Unterstützung bei der Entwicklung des Forschungsdesigns und bei der Interpretation und Validierung der Daten erhielt das Projektteam der Hochschule Luzern durch Vertreter*innen der teilnehmenden Verbände und Institutionen sowie durch ein internationales Sounding Board, dem neben Mitgliedern des VMS-Vorstands auch Michaela Hahn (Universität für Musik und darstellende Kunst Wien), Doris Pamer (Landesmusikschule Neuhofen an der Krems, Oberösterreich), Reto Stäheli (Hochschule Luzern – Soziale Arbeit) und Heidi Westerlund (Uniarts Helsinki) angehörten. Diese vielen Fachpersonen haben durch ihre Anregungen und durch ihr kritisches Nachfragen zum erfolgreichen Verlauf des Projekts beigetragen. Ihnen allen möchten wir hier für ihr grosses Engagement ganz herzlich danken. Ein grosser Dank gebührt auch der Fondation SUISSA und dem Kulturpark (Zürich), die das Projekt finanziell unterstützt und damit dessen Realisierung überhaupt erst möglich gemacht haben.

Getreu unserer Überzeugung soll die Publikation der Studie nun kein Abschluss sein, sondern ein Ausgangspunkt für den Aufbruch zur Weiterreise. Zum einen können die vorliegenden Daten die Basis für künftige, weitere Erhebungen und vertiefte Analysen bilden. Zum anderen soll die Studie Anstoss bieten, um das Potenzial gemeinsamer Entwicklungen von Musiklernanbietenden verstärkt in den Blick zu nehmen. Besonders die acht übergeordneten Handlungsfelder, die am Schluss der Studie ausgebreitet werden, sind nur durch ein Zusammenwirken der verschiedenen Akteur*innen – Verbände und Institutionen – sinnvoll zu gestalten. So können die Qualität und die Zugänglichkeit zur ausserschulischen musikalischen Bildung in der Praxis verbessert und die hohe gesellschaftliche Anerkennung des Musiklernens in der Schweiz weiter gefestigt werden. Die vorliegende Studie will dazu einen Beitrag leisten.

Christine Bouvard Marty
Präsidentin Verband Musikschulen Schweiz

Valentin Gloor
Direktor Hochschule Luzern – Musik

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage und Ziele des Projekts

Vorliegende Studie zur ausserschulischen Musikbildung in der Schweiz stellt Akteur*innen der Branche in ihrer Vielfalt, Komplementarität und in ihrem je eigenen Bestreben nach Qualität und Innovation dar. Untersucht werden Organisation, Vernetzung, Finanzierung und Qualitätssicherungsinstrumente der Musiklernanbietenden, Fachwissen und Arbeitsbedingungen von Musiklehrpersonen und Kursleiter*innen sowie Einflüsse der Digitalisierung und des gesellschaftlichen Wandels auf zukünftige Musiklernangebote. Dazu wurden Daten von Musiklernanbietenden und Musiklernangeboten aus der ganzen Schweiz auf der Basis von qualitativen und quantitativen Forschungsansätzen erhoben und ausgewertet. Die Studie soll den Akteur*innen der Branche und politischen Entscheidungsträger*innen eine Grundlage geben, um die musikalische Bildung weiterzuentwickeln und die empirische Datenbasis zu verbessern.

Neben den Volksschulen und Gymnasien erfüllen öffentliche und private Musikschulen, über Amateur*innenverbände organisierte oder im soziokulturellen Bereich aktive Musikvermittler*innen, freischaffende Musiklehrpersonen und andere, zunehmend auch über das Internet tätige Musiklernanbietende als Teil des Bildungssystems verschiedene und zusammenhängende Aufgaben in unserer Gesellschaft. Sie ermöglichen Menschen musikalische Aktivitäten, leisten damit einen entscheidenden Beitrag zur Teilhabe der Bevölkerung am Kulturerbe, zu dessen Pflege und Weiterentwicklung, regen zum bewussten und kreativen Umgang mit Klängen der Umwelt an, unterstützen Individuen bei der Entwicklung sozialer und interkultureller Kompetenzen, tragen zur Entfaltung ihrer personalen Identitäten bei und dienen einigen jungen Menschen zur Vorbereitung einer musikalischen Berufsausbildung. Musikunterricht antwortet auf ein Bildungs- und Kulturbedürfnis, das von Menschen aller Bevölkerungsschichten und jeden Alters ausgeht.

Bis heute fehlt in der Schweiz eine Gesamtsicht zu Musiklernangeboten. Die 2004 erstellte «Bestandsaufnahme der aktuellen Situation und Massnahmenkatalog des Bundes für die musikalische Aus- und Weiterbildung» (BAK, 2004) liegt einige Jahre zurück und stellt keinen Anspruch nach empirisch abgestützten Ergebnissen. Ebenso sind die Empfehlungen für die Umsetzung des 2012 in der Verfassung verankerten Artikels zur musikalischen Bildung nur teilweise empirisch abgestützt (BAK, 2013). Daten sind nur zu einzelnen mit dem Musiklernen zusammenhängenden Bereichen verfügbar, so zum alle fünf Jahre durch eine repräsentative Umfrage erhobenen Kultur- und Freizeitverhalten in der Schweiz (BfS, 2020a; BfS, 2020b) und zu den Kulturschaffenden (BfS, 2021a), darunter Personen, die im Kulturunterricht tätig sind. Die alle zwei Jahre durchgeführte JAMES-Studie fokussiert auf das Medienverhalten Jugendlicher (Bernath et al., 2020). Im Feld der Musiklernanbietenden führt lediglich der Verband Musikschulen regelmässig und umfassend eine Umfrage bei den Mitgliedsschulen durch (VMS, 2020). Damit sind die Musikerlernanbietenden in ihrer ganzen Breite, gesellschaftlichen Bedeutung und ihren Wirtschaftsleistungen nicht erfasst, was aufgrund der Grösse und Bedeutung der Branche überrascht.

1.2 Projektorganisation

Initiiert wurde das Projekt «Musiklernen Schweiz» durch den Verband Musikschulen Schweiz VMS, durchgeführt wurde es vom Kompetenzzentrum Forschung Musikpädagogik der Hochschule Luzern. Der VMS hat einen Teil der Projektkosten finanziert, die Arbeiten begleitet, für den Verband interessante Themenbereiche, die Teil der Erhebungen werden sollten, eingebracht und Erklärungsansätze für die aus den Erhebungen resultierenden Befunde bereitgestellt. Der VMS nahm aber keinen Einfluss auf den eigentlichen Forschungsprozess und die finale Interpretation der Daten.

Zahlreiche Verbände und Institutionen haben sich am Projekt mit einem Nicht-Cash-Beitrag in Form von fachlicher Unterstützung beteiligt. Ohne die Mitwirkung und Auskünfte von Vertreter*innen folgender Verbände und Institutionen, die im Rahmen von kürzeren oder längeren Interviews befragt wurden, hätte das Feld der Musiklernangebote und -anbietenden nicht in dieser Breite erfasst werden können:

- AAA-Agentur
- accordeon.ch
- Artlink
- Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz DOJ
- Eidgenössischer Jodlerverband EJV
- Eidgenössischer Orchesterverband EOY
- European Piano Teachers Association EPTA Schweiz
- European String Teachers Association ESTA Schweiz
- European Voice Teachers Association EVTA Schweiz
- Haus der Volksmusik HdVM
- Helvetiarockt
- Instrumentor
- m4music
- Migros Klubschule
- Musikinsel Rheinau
- Musik-Kurswoche Arosa
- Offene Jugendarbeit Zürich OJA
- Plateforme romande de l'animation socioculturelle
- Reformierter Kirchenmusikverband RKM
- Rhythmik Schweiz
- ROTHUUS GONTEN, Zentrum für Appenzeller und Toggenburger Volksmusik
- Schweizer Blasmusikverband SBV
- Schweizerische Chorvereinigung SCV und Schweizer Kinder- und Jugendchorförderung SKJF
- Schweizerischer Jugendmusikwettbewerb SJMW
- Schweizerischer Kirchengesangsbund SKGB
- Schweizerischer Katholischer Kirchenmusikverband SKMV
- Schweizerischer Musikpädagogischer Verband SMPV
- Schweizerischer Tambouren- und Pfeiferverband STPV
- Schweizerische Trachtenvereinigung STV
- Sonart
- Society for Ethnomusicology CH-EM
- Verband Schweizer Volksmusik VSV
- Verband Hackbrett Schweiz VHbS
- Verein für Jugend und Freizeit VJF
- Verein Musikvermittlung Schweiz
- Zupfmusik-Verband Schweiz ZVS

Das Projekt wurde fachlich begleitet von einem Sounding Board, dem die drei das Projekt begleitenden Vertreter*innen des VMS angehörten (Christine Bouvard Marty, Valentin Gloor, Andreas Weidmann) und – als externe Fachpersonen – Michaela Hahn (Institut für musikpädagogische Forschung, Musikdidaktik und Elementares Musizieren, Universität für Musik & darstellende Kunst Wien), Doris Pamer (Landesmusikschule Neuhofen an der Krems, Oberösterreich), Heidi Westerlund (Center for Educational Research and Academic Development in the Arts CERADA, Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki) und Reto Stäheli (Hochschule Luzern – Soziale Arbeit), der auch für die Publikation mitgearbeitet hat. Zusätzlich haben Marc Brand, Jürg Huber und Annatina Kull vom Kompetenzzentrum Forschung Musikpädagogik der Hochschule Luzern im Verlauf des Projekts die Arbeiten durch fachliche Inputs unterstützt.

1.3 Vorgehen und Erhebungen

Die Datenerhebung erfolgte in vier Schritten. Zunächst wurde das Forschungsdesign erstellt, wobei sich hier die Herausforderung des weiten, heterogenen Feldes der Musiklernangebote und - anbietenden stellte. Die Untersuchung einer Stichprobe, bestehend aus unterschiedlichen Gemeinden (vgl. Bernath et al., 2020), wurde zur Erfassung dieses Feldes als wenig geeignet eingeschätzt und daher ein Zugang zu Daten über Organisationen von Musiklernanbietenden gewählt. Die zuvor genannten Verbände (Kapitel 1.2) zeigten sich interessiert, das Projekt zu unterstützen. Das Forschungsdesign wurde vom Sounding Board anlässlich eines Treffens am 21. März 2019 diskutiert.

Im zweiten Teil der Studie wurden qualitative Interviews mit Vertreter*innen dieser teilnehmenden Verbände und Institutionen geführt, die einem Leitfaden folgten und durchschnittlich eine Stunde dauerten (der Interviewleitfaden in der Version für die Verbände ist im Kapitel 7.1 wiedergegeben). Durch die Leitfadeninterviews konnten zugleich Informationen zu festgelegten Themen eingeholt und hinreichende Offenheit bei der Gesprächsentwicklung sichergestellt werden, um die ganze mögliche Breite des Musiklernens erfassen zu können (vgl. dazu die Diskussion der Begriffe «Musiklernangebote» und «Musiklernanbietende» in Kapitel 2; zum Spannungsverhältnis qualitativer Interviews zwischen Strukturierung und Offenheit siehe beispielsweise Kruse, 2015). 32 Interviews wurden transkribiert und die Aussagen zusammen mit anderen Informationen (Desktop-Recherche-Notizen, Telefonnotizen, Medienmitteilung, E-Mail-Korrespondenz, vereinzelt Fachartikel) mit Unterstützung von MAXQDA nach einem System codiert, das primär deduktiv aus den Themen der Studie entwickelt wurde (wiedergegeben in Kapitel 7.4). Für die Auswertung lagen dann 1292 Codierungen vor. Die Daten aus dieser qualitativen Erhebung bilden die Grundlage für die Darstellung der Musiklernanbietenden und Musiklernangebote in der Schweiz (Kapitel 3), in geringerem Umfang unterstützten die Daten die Interpretation der Ergebnisse aus dem quantitativen Teil der Studie (Kapitel 4).

Dieser quantitative Teil bildete den dritten Teil der Studie. Sie bestand aus einer Online-Umfrage, die zwischen dem 25. Februar 2020 und dem 8. Juni 2020 durchgeführt worden ist. Der Umfragelink wurde über die partizipierenden Verbände den Mitgliedern zugestellt, dies noch vor dem aufgrund der Covid-19-Pandemie erforderlichen Lockdown in der Schweiz am 16. März 2020. Da der Umfragelink jedoch teilweise über regionale und kantonale Unterverbände und/oder Mitgliedsinstitutionen weitergeleitet worden ist, erreichte er die eigentlichen Adressat*innen der Umfrage teilweise erst während oder nach dem Lockdown am 19. April 2020. Der Schweizer Blasmusikverband verzichtete zunächst auf eine Teilnahme, beteiligte sich aber ab Mai an der Umfrage. Eine mögliche Beeinflussung der Daten durch den Lockdown und die damit verbundenen Veränderungen wurde bei den Auswertungen und Interpretationen zur Nutzung digitaler Tools bei der Vorbereitung und Durchführung von Musiklernangeboten untersucht (vgl. Kapitel 4.11).

Im Fokus der quantitativen Erhebung standen vier Typen von Musiklernanbietenden: Musikschulen, instrumentale Grossgruppen (Orchester und Blasmusiken), vokale Grossgruppen (Chöre), selbstständigerwerbende Musiklehrpersonen. Adressat*innen der Umfrage waren Personen, die Institutionen eines Typs leiteten oder deren Musiklernangebote durchführten und über Verbände angeschrieben wurden. Leitungspersonen waren Musikschulleiter*innen und Präsident*innen von Vereinen, Durchführende waren Lehrpersonen, Kursleiter*innen, Workshopleiter*innen, Dirigent*innen und Chorleiter*innen. Selbstständigerwerbende wurden befragt sowohl als Leiter*innen als auch als Durchführende ihrer Angebote, die allenfalls von einer Institution des Musikschul- und Verbandswesens vermittelt, aber unabhängig von diesen verantwortet werden. Insgesamt ergaben sich sieben Gruppen (Tabelle 1).

Tabelle 1: Kategorien der quantitativen Erhebung mit Angabe der teilnehmenden Verbände und Institutionen

<i>Verbandsbezug der angeschriebenen Personen (Adressat*innen)</i>	<i>Auswertungskategorien nach Musiklernanbietenden (Funktion)</i>
394 Mitglieder des Verbands Musikschulen Schweiz VMS (Leitungen)	Musikschule (Leitung)

(In einer Desktop-Recherche eruierte) 32 Musikschulen, die nicht Mitglieder des VMS sind oder von einem Blasmusikverein geführt werden und die mehr als eine Musiklehrpersonen aufführen (Leitungen)	
8 Bereiche Kreativität von Migros Klubschulen der Genossenschaften, die Musikkurse anbieten (Leitungen)	
192 Mitglieder des Eidgenössischen Orchesterverbands EOv (Präsiden)	Orchester/Blasmusik bzw. instrumentale Grossgruppen (Leitung)
(aufgrund der indirekten Zustellung des Umfragelinks eine unbestimmte Zahl) Mitglieder der Unterverbände des Schweizer Blasmusikverbands SBV (Präsiden)	
(aufgrund der indirekten Zustellung des Umfragelinks eine unbestimmte Zahl) Mitglieder der Unterverbände der Schweizerischen Chorvereinigung SCV (Präsiden)	Chor bzw. vokale Grossgruppen (Leitung)
(aufgrund der indirekten Zustellung des Umfragelinks eine unbestimmte Zahl) Angestellte Musiklehrpersonen der Mitglieder des VMS (angeschrieben über Musikschulleitungen)	Musikschule bzw. angestellte Musiklehrpersonen (Durchführende)
(aufgrund der indirekten Zustellung des Umfragelinks eine unbestimmte Zahl) Angestellte Musiklehrpersonen von Musikschulen, die nicht Mitglieder des VMS sind (angeschrieben über Musikschulleitungen)	
(aufgrund der indirekten Zustellung des Umfragelinks eine unbestimmte Zahl) Angestellte Musiklehrpersonen der Migros Klubschule, Bereiche Kreativität der Genossenschaften (angeschrieben über Leitungen Bereiche Kreativität)	
118 Dirigent*innen der Mitglieder des EOv (angeschrieben vom EOv)	Orchester/Blasmusik bzw. instrumentale Grossgruppen (Durchführende)
(aufgrund der indirekten Zustellung des Umfragelinks eine unbestimmte Zahl) Dirigent*innen der Mitglieder von Unterverbänden des SBV (angeschrieben über Unterverbände)	
(aufgrund der indirekten Zustellung des Umfragelinks eine unbestimmte Zahl) Chorleiter*innen der Mitglieder von Unterverbänden der SCV (angeschrieben über Präsiden oder Unterverbände)	Chor bzw. vokale Grossgruppen (Durchführende)
(aufgrund unbekannter Zahl von tatsächlich als selbstständig-erwerbende Musiklehrpersonen tätige unbestimmt bleibende Zahl) Mitglieder des SMPV	Selbständigerwerbende Musiklehrpersonen (Leitung und Durchführende)
135 Mitglieder von Rhythmik Schweiz	
20 Musiklehrpersonen eines Verteilers von Instrumentor	
Zirka 10 Musiklehrpersonen eines Verteilers von Helvetiarockt	
70 Mitglieder des Verbands Hackbrett Schweiz	
134 Musiklehrpersonen eines Verteilers des Verbands Schweizer Volksmusik	

Für die verschiedenen Gruppen wurden hinsichtlich des Wordings unterschiedliche Versionen des Fragebogens jeweils in deutscher und französischer Sprache erstellt (je eine Version des Fragebogens für Leitungspersonen und Durchführende findet sich in den Kapiteln 7.2 und 7.3). Die Leitungen der Musiklernanbietenden wurden zu institutionsbezogenen und strategischen Fragen, also nach Veränderungen des Musiklernangebots bis in zehn Jahren gefragt, während den Durchführenden Fragen zu ihrem aktuellen Unterricht oder Kursen vorgelegt wurden.

Die quantitative Erhebung zielte auf Musiklernangebote, die nicht nur auf Kompetenzen des Hörens und in Musiktheorie fokussieren, sondern auf solche der Klangerzeugung. Geplant war, den Bereich der Soziokultur einzuschliessen und Mitglieder des Dachverbands Offene Kinder- und Jugendarbeit und Mitglieder der Federanim – Plateforme romande de l'animation socioculturelle anzuschreiben, was sich jedoch als organisatorisch nicht machbar erwies. Der Umfrage-Link wurde beim ersten Ver-

band zwar auf der Webseite publiziert, generierte jedoch keinen Rücklauf. Der Umfragelink wurde auch einer Gruppe von Musiker*innen gesandt, die über Artlink – Büro für Kulturkooperation angeschrieben wurden und nach dessen Angaben auch als Musiklehrperson tätig sind, die aber – wahrscheinlich wegen sprachlichen Hürden – den Fragebogen nicht beantworteten. Für das popularmusikalische Feld wurde m4music für die Weiterleitung des Umfragelinks angefragt, was sich aber ebenfalls als organisatorisch nicht machbar erwies. Vom Zupfmusik-Verband Schweiz, der den Umfragelink ebenfalls erhielt, gingen keine auswertbaren Antworten ein.

Die erhobenen Daten wurden im vierten Teil zwischen Juli und Dezember 2020 validiert und ausgewertet. Erste Ergebnisse wurden von den Mitgliedern des Sounding Board in einem Treffen per Zoom am 13. November 2020 diskutiert. Mit ersten Ergebnissen haben sich zudem Angehörige der Hochschule Luzern (Marc Brand, Annatina Kull, Reto Stäheli) und Leiter*innen von Musikschulen (Thomas Ineichen, Sylvain Jaccard, Thomas Waldner) per Zoom am 1. Dezember 2020 auseinandergesetzt. Ebenfalls per Zoom wurden ausgewählte Ergebnisse an der Delegiertenversammlung des Verbands Musikschulen Schweiz am 12. März 2021 zur Diskussion gestellt. Im November und Dezember 2021 wurde ein Entwurf der Zusammenfassung (Kapitel 0) Vertreter*innen von teilnehmenden Verbänden zur Diskussion vorgelegt. Deren Rückmeldungen sind in diesen Bericht eingeflossen. Ebenfalls haben alle im Kapitel 3 beschriebenen Verbände und Institutionen den Text mit dem Portrait zu ihrem Verband beziehungsweise ihrer Institution erhalten, um diesen auf inhaltliche Richtigkeit zu überprüfen.

2 «Musiklernen», «Musiklernangebot» und «Musiklernanbietende»

Das Wort «Musiklernangebot» wird in der deutschsprachigen musikpädagogischen Literatur zwar gebraucht (beispielsweise von Dartsch, 2019a), dessen Verwendung ist aber auch kritisch zu beleuchten. Denn der Ausdruck macht das Kultur- und Bildungsgut «Musik» zum Objekt wirtschaftlicher Tauschbeziehung, fasst das Vermitteln musikalischen Wissens und Könnens als Dienstleistung und versteht Musiklehrpersonen, die ein kulturelles Erbe pflegen, weiterentwickeln und weitergeben, als Verkäufer*innen. So ist etwa für den Musikpädagogen Mahlert «bezahlter Musikunterricht [...] eine Ware» (Mahlert, 2020, S. 53), die sich auf dem Markt behaupten muss. Mit Blick auf die Instrumentalpädagogik führt er weiter aus, dass der «Gebrauchswert der Ware Musikunterricht» (Mahlert, 2020, S. 53) individuell extrem unterschiedlich ausgeprägt sein kann. Während für die einen Musizieren eine existenziell wichtige Tätigkeit darstellt, ist Musikunterricht für andere vielmehr ein «entbehrlicher Luxusartikel» (Mahlert, 2020, S. 53). Eine Beschränkung auf eine wirtschaftliche Perspektive auf das Musiklernen ist denn auch eine starke Verkürzung. Es ist deshalb notwendig, gleich zu Beginn auf die spezifische Perspektivierung in dieser Studie und auf die Begrenzung des Begriffs «Musiklernangebot» hinzuweisen. Musik ist weit mehr als eine handelbare Ware, und Musiklernen kann nicht auf Kompetenzziele reduziert werden, die letztlich einer ökonomischen Verwertung dienen oder einen anderen Nutzen haben (sollen). Ebenso ist Musiklernen ein komplexer Prozess, der bei Kindern und Jugendlichen durch verschiedene Sozialisationsinstanzen beeinflusst wird und massgeblich durch nicht-formale und informelle Lernsettings geprägt ist (vgl. dazu auch Ardila-Mantilla, 2018; Dartsch, 2018). Die weitreichende individuelle und gesellschaftliche Bedeutung von «Musiklernen» ist beim Versuch, die Branche der Musiklernanbietenden aus einer wirtschaftlichen Sicht in den Blick zu nehmen, besonders hervorzuheben.

In diesem Kapitel werden musikpädagogische Begrifflichkeiten diskutiert, um die theoretischen Grundlagen für das Verständnis von «Musiklernangebot» und «Musiklernanbietende» in dieser Studie offenzulegen (Kapitel 2.1). Ebenso werden die Merkmale und Strukturen der ausserschulischen Musikbildung dargestellt (Kapitel 2.2). Schliesslich werden einige Aussagen von Projektpartner*innen dieser Studie zum «Musiklernen» wiedergegeben (Kapitel 2.3), um dann die Ausdrücke «Musiklernangebot» und «Musiklernanbietende» mit Bezug zu den Zielen und Möglichkeiten der Studie einzugrenzen (Kapitel 2.4).

2.1 Theoretische Grundlagen

2.1.1 Musik und Musiken

Der Frage, was Musik denn eigentlich sei, versuchen sich unterschiedliche Disziplinen teilweise schon seit sehr langer Zeit und auf unterschiedliche Art und Weise zu nähern. Antworten darauf liegen beispielsweise aus der Philosophie vor (exemplarisch Kania, 2017; Panaiotidi, 2003). So weist Kania (2017) zunächst darauf hin, dass es sich bei dem Phänomen Musik möglicherweise um jene Kunstform handelt «that presents the most philosophical puzzles» (o.S.). Weiter führt er aus, dass Begriffsbestimmungen und Konzeptualisierungen von «Musik» häufig mit der Vorstellung beginnen, dass es sich bei Musik um «organized sound» handelt (Kania, 2017, o.S.; vgl. Blacking, 1974). Unter Rückgriff auf eine frühere eigene Arbeit definiert Kania Musik schliesslich als «(1) any event intentionally procuded or organized (2) to be heard, and (3) *either* (a) to have some basic musical feature, such as pitch or rhythm, *or* (b) to be listened to for such features» (Kania, 2017, o.S.).

Für die Musikpädagogik beschreibt Dartsch Musik als «kulturelles Phänomen [...], bei dem in sozialen Zusammenhängen Schall erzeugt wird, wobei ästhetische Aspekte ebenso leitend sind wie psychische Bedürfnisse» (Dartsch, 2016, S. 13). Weiter betont er, dass die Musik verschiedener Gesellschaften oder auch verschiedener Genres durch unterschiedliche ästhetische Vorstellungen beeinflusst ist. So erfolge auch die Wahrnehmung von Musik stets vor dem Hintergrund einer ästhetischen Einstellung. Diese ästhetischen Einstellungen zeichnen sich dadurch aus, «dass wir uns den eigenen Wahrnehmungen zuwenden und uns die entsprechenden Erfahrungen vergegenwärtigen» (Dartsch, 2016, S. 14). Weiter unterscheidet er in Zusammenhang mit ästhetischen Aspekten drei Formen der Wahrnehmung von Musik: Versenken in Sinneseindrücke, Bezug zur eigenen Lebensgestaltung und schliesslich Sinnsuche und Deutung. Die psychologisch-funktionalen Aspekte von Musik bestehen Dartsch (2016) zufolge hingegen ganz allgemein betrachtet darin, dass sie «die menschliche Psyche in irgendeiner Weise» beeinflussen (Dartsch, 2016, S. 15). Die ästhetischen und die psychologischen Aspekte von Musik sind für Dartsch (2016) die beiden Pole, zwischen denen sich alle Bildungsprozesse entfalten. Während der ästhetische Aspekt die kulturelle Dimension von Musik repräsentiere, stehe der psychologische Aspekt für die individuelle Dimension. Auch das Musikklernen vollziehe sich in diesem Spannungsfeld. Anzufügen ist, dass bei den von Dartsch beschriebenen ästhetischen Aspekten auch das Konzept der Kulturtechniken herangezogen werden kann, worauf Wallbaum hinweist: «Da ästhetische Techniken als Fragmente von Musikkulturen auf diese als komplexe Sinnsysteme verweisen, kann man auch von musikalisch-ästhetischen Kulturtechniken sprechen» (Wallbaum, 2013, S. 29). Unter Einbezug der historischen Dimension und einer Kulturerbe-Perspektive erscheinen musikalische Aktivitäten und das Musikklernen als Kulturtechnik, durch die über Jahrzehnte und Jahrhunderte musikalische Praktiken tradiert und aktualisiert werden.

Geuen (2018) weist mit Blick auf solche Definitionsversuche darauf hin, dass in der Musikpädagogik beispielsweise bereits Antholz vor fast fünfzig Jahren die Schwierigkeiten benannte, eine adäquate und weithin gültige Bestimmung des Musikbegriffs vorzunehmen: ««Was Musik *ist* und wie Musik *wirkt*, ist eindeutig bzw. allgemeinverbindlich nicht auszumachen»» (Antholz, 1976, S. 99, zit. nach Geuen, 2018, S. 18; zu Musik als «unavoidably vague phenomenon» siehe auch Kania, 2017, o.S.). Für Geuen ist diese Aussage von Antholz bis heute gültig, wobei die «Unbestimmtheit dessen, was *Musik* ist oder sein kann, mit einer Pluralität von *Musikbegriffen* einhergeht» (Geuen, 2018, S. 18). Auch Mahlert wirft mit Blick auf die «Vielfalt musikalischer Soziotope und Stilbereiche» im Bereich des ausserschulischen Musikklernens die Frage auf, inwiefern es angemessen ist, übergreifend von «Musik» zu sprechen oder ob es nicht treffender wäre, stattdessen den Plural «Musiken» zu verwenden (Mahlert, 2020, S. 51). Mit der Vorstellung einer musikkulturellen Vielfalt einher geht sodann häufig die Forderung, dass auf «vermeintlich universal gültige Wertmassstäbe für Musik verzichtet» werden solle (Busch & Metzger, 2016, S. 228). Diese Äusserung von Busch und Metzger für die Elementare Musikpädagogik EMP gilt heute auch für andere musikpädagogische Bereiche, ebenso wie das mit dem Primat der musikstilistischen Offenheit verbundene dynamische Verständnis von Musik:

«Der Schüler setzt sich mit Musik auseinander und kann selbst herausfinden, was ihm persönlich im jeweils konkreten Fall Musik bedeutet» (Niermann, 1997, S. 21, zit. nach Busch & Metzger, 2016, S. 228). Busch und Metzger folgern daraus für die EMP, dass «je nach Interpretation der Mitspielenden – prinzipiell alle Klangereignisse unter den Begriff der Musik fallen können» (Busch & Metzger, 2016, S. 228). In diesem Zusammenhang kann auch auf den handlungsorientierten Ansatz von Small (1998) hingewiesen werden, der das «musicking» in den Vordergrund stellt und damit als «Gegenentwurf zum traditionellen Werkbegriff [...] grundsätzlich alle Dimensionen musikalischer und musikbezogener Tätigkeit» einschliesst (Geuen, 2018, S. 22).

Die Frage nach der Definition von «Musik» umfasst auch jene nach dem Verhältnis von Musik und Tanz. Bei einem weiten Verständnis von Musik könnte der Tanz durchaus zur Musik gezählt werden. Für eine solche Sichtweise spricht etwa die enge Verbindung von Musik und Bewegung, wie sie beispielsweise im Bereich der Elementaren Musikpädagogik zu finden ist: «Musik und Bewegung bilden eine Einheit. Musikhören löst immer Reaktionen auf körperlicher Ebene aus; Musik kann nur über Bewegung hörbar, spürbar und sichtbar gemacht werden» (Busch & Metzger, 2016, S. 228). Ausserdem werden in der Elementaren Musikpädagogik Stimme und Körper als die primären Ausdrucksmittel des Menschen verstanden (Busch & Metzger, 2016). Die enge Kopplung von Musik und Körper zeigt beispielsweise auch DeNora (2000) auf, die sich im Kapitel «Music and the body» mit «body-music interactions» auseinandersetzt.

Bei diesem heute verbreiteten pluralen Verständnis von «Musik» wird der Begriff nach Geuen (2018) nicht nur auf die Vielfalt von kulturell geprägten Klangphänomenen bezogen. Der Begriff bezeichne vielmehr spezifische (pädagogische) Aneignungen von «Musik». Geuen unterscheidet entsprechend fünf Musikbegriffe nach den ihnen zugrundeliegenden musikpädagogischen Theorie- und Handlungsfeldern (Geuen, 2018, S. 18 ff.): 1. Musik als *Funktionsträger* für erzieherische Zwecke sowie für die Zuschreibung von Wirkungen und Transfereffekten; 2. Musik als *Medium* in der Sozialen Arbeit und in Schnittstellen zur Musiktherapie; 3. Musik als *Werk* im hermeneutischen und phänomenologischen Diskurs der Musikdidaktik; 4. Musik als *Handlung* im Sinne eines praxistheoretisch fundierten Musikverständnisses sowie in neurobiologisch-lerntheoretischer Dimensionierung; 5. Musik als *offener* Bedeutungs- und Handlungsraum im Zusammenhang mit kulturwissenschaftlich-konstruktivistisch fundierten didaktischen Konzepten sowie im Feld digitalisierter, informeller oder spezifisch popmusikalisch geprägter musikalischer Lernwelten.

In diesen Differenzierungen zeigt sich bereits, dass «Musik»-Lernen ein weitläufiges Feld ist, das durch unterschiedliche Musikbegriffe geprägt ist. Unter dem Blickwinkel der pädagogisch vermittelten Aneignung von Musik erscheint denn die plurale Verwendung von Musikbegriffen angemessener als der Versuch einer singulären Begriffsfassung. Die vorliegende Studie baut denn auch entsprechend auf einem weit gefassten Verständnis von Musik auf. Wir folgen damit zudem Busch und Metzger (2016), welche für die Elementare Musikpädagogik konstatieren, dass die Einordnung von Klangerereignissen als Musik ganz entscheidend von der Interpretation der Musizierenden abhängt. Ausserdem wird mit einem weit gefassten Musikverständnis der zunehmenden Öffnung von Musikbegriffen etwa unter dem Einfluss des Diskurses zur Community Music Rechnung getragen (Geuen, 2018). Für vorliegende Studie ergab sich eine Eingrenzung des Musikbegriffs jedoch zwangsläufig aufgrund einer Fokussierung aus forschungspragmatischen Gründen (Kapitel 2.4).

2.1.2 Lernen und Musikhören

Lernen als die «natürlichste und selbstverständlichste Sache der Welt» (Gruhn, 2018, S. 16) hat eine grundlegende und inhärente Bedeutung für das menschliche Leben. So geht Gruhn davon aus, «dass der Mensch auf Lernen angelegt ist» (Gruhn, 2018, S. 16) und «immer und unter allen Umständen» gelernt wird (Gruhn, 2018, S. 19). Zu einem ähnlichen Schluss kommen die Pädagogischen Psychologen Hasselhorn und Gold, die lapidar konstatieren: «Menschen müssen lernen» (Hasselhorn und Gold, 2017, S. 35). Lernen stellt denn auch sowohl in der Pädagogik als auch in der (Pädagogischen) Psy-

chologie eine zentrale Kategorie dar (Brünken et al., 2019; Dartsch & Platz, 2018). Kossack ordnet den Lernbegriff historisch ein und vertritt die Meinung, dass Lernen in den letzten Jahrzehnten zu einem «prominenten, ja scheinbar unverzichtbaren Begriff geworden ist, um pädagogisch über Menschen zu sprechen» (Kossack, 2018, S. 170).

Brünken et al. (2019) zufolge werden in der Pädagogischen Psychologie vor allem drei Perspektiven auf Lernen diskutiert: 1. Lernen als Reaktionsverstärkung, 2. Lernen als Informationsverarbeitung, 3. Lernen als sozialer Austauschprozess (siehe dazu auch Mietzel, 2017). Dabei handele es sich keineswegs um trennscharfe Sichtweisen, die sich gegenseitig ausschliessen. Vielmehr legen sie den Fokus auf unterschiedliche Aspekte und Situationen von Lernen und postulieren verschiedene Lernmechanismen. Gemeinsam ist diesen drei Perspektiven, dass sie Lernen als «Prozess des relativ dauerhaften Aufbaus oder der Veränderung von Verhaltensdispositionen aufgrund von Erfahrung» verstehen (Brünken et al., 2019, S. 61). Diese Definition schliesse sämtliche Verhaltensdispositionen ein (kognitiv, affektiv, psychomotorisch). Verhaltensänderungen jedoch, die nicht aufgrund von Erfahrungen erfolgen (zum Beispiel entwicklungsbedingte Änderungen oder physiologische Prozesse wie Müdigkeit oder Krankheit) gelten nicht als Lernen (Brünken et al., 2019). Auch weitere Forschende wie beispielsweise Hasselhorn und Gold (2017) verstehen Lernen als einen «Prozess, bei dem es zu überdauernden Änderungen im Verhaltenspotenzial als Folge von Erfahrungen kommt» (Hasselhorn und Gold, 2017, S. 35; für weitere ähnliche Definitionen siehe etwa Kiesel & Koch, 2012; Lefrancois, 2015). Das durch Lernen evozierte Ausmass von Veränderung und den dafür aufgebrauchten Energieaufwand hat Illeris (2010) in seiner Studie «Lernen verstehen» in einer Lerntypologie gefasst, die eine Unterteilung in (je nach Zusammenhang aktiviertes) kumulatives, assimilatives, akkommodatives und transformatives Lernen umfasst (Illeris, 2010, S. 42-60; vgl. hierzu auch von Felden, 2018).

Die Ermöglichung von Musikkernen kann als «intentionale Grundidee musikpädagogischen Handelns» bezeichnet werden (Schatt, 2007, S. 32, zit. nach Dartsch & Platz, 2018, S. 157). Für eine Umschreibung von «Musikkernen» sei hier der Versuch von Gruhn dargestellt, sich diesem «gar nicht so selbstverständlichen Sachverhalt» anzunähern (Gruhn, 2018, S. 16). Wie bei anderen Lernprozessen geht es nach Gruhn beim Musikkernen im Kern darum, dass sie «auf der Änderung von psychischen, sensorischen oder kognitiven Zuständen beruhen oder diese hervorrufen» und um den «Erwerb neuer Handlungsmöglichkeiten bzw. um die Entwicklung neuer Einstellungen und Verhaltensweisen» (Gruhn, 2018, S. 17). Gruhn rekurriert dabei auf die Begriffe «Geist» und «Körper», die beim Musikkernen interagieren: Die «kognitive Seite mentaler Prozesse und die körperlich-motorische Seite des konkreten Handelns und Erlebens» sind als «zwei komplementär aufeinander bezogene Pole menschlichen Lernens» zu verstehen (Gruhn, 2018, S. 21). Die Interaktion zwischen Geist und Körper steht nach Gruhn mit vier zentralen Merkmalsdimensionen des Musikkernens in einem Zusammenhang, womit auch auf in der Musikpädagogik prominent diskutierte Themen verwiesen wird:

- Intelligenz: Bei dieser Dimension bezieht Gruhn sich auf das Konzept der multiplen Intelligenzen von Gardner, bei welchem die musikalische Intelligenz eine «eigenständige Form mentaler Fähigkeiten» darstellt, die zwar nicht Teil des Lernens ist, jedoch Entwicklungen im Bereich musikalischen Lernens beeinflusst (Gruhn, 2018, S. 23).
- Gedächtnis: Unter anderem durch den Rückgriff auf das auf Edwin Gordon zurückgehende Konzept der musikalischen Audiation geht Gruhn davon, dass das Gedächtnis einen nicht unerheblichen Anteil an der Ausprägung musikalischer Ausdrucks- und Denkfähigkeiten hat und das Lernen beeinflusst (Gruhn, 2018, S. 24).
- Musikmachen und Musikkernen als Spiel: Für Gruhn «berühren oder verschränken sich Momente des Spiels mit dem Erlernen musikalischer Inhalte» (Gruhn, 2018, S. 24; zum Verhältnis von Lernen und Spiel siehe auch Krenz, 2016 und Rüdiger, 2016). So wird darauf hingewiesen, dass Musikkernen und das Spiel die intrinsische Motivation gemeinsam haben. So können «Spielelemente [...] zu ganz wichtigen Elementen im Lernprozess werden, sie können diesen erweitern und neu dimensionieren.» (Gruhn, 2018, S. 25; zur Bedeutung des Spiels in der Instrumentalpädagogik siehe beispielsweise auch Doerne, 2019).

- Üben: Für den Erwerb instrumentaler und vokaler Kompetenzen ist – wie im Training im Sportbereich – Üben von zentraler Bedeutung. Gruhn verweist auf die Befunde der Expertiseforschung und das Konzept des *deliberate practice*: «Kontrollierte Übung (*deliberate practice*) ist unverzichtbar, um bestimmte Bewegungsabläufe neuronal zu automatisieren, damit dadurch mentale Kapazitäten frei werden, um Aufmerksamkeit auf musikalisch-künstlerische Aspekte des Musizierens lenken zu können» (Gruhn, 2018, S. 26).

Für Gruhn ist Bewegung «die wichtigste Kategorie des Lernens», und gerade beim musikalischen Lernen sei es offensichtlich, dass dieses «eng mit körperlichen Erfahrungen und aktiven Körperbewegungen verbunden» ist (Gruhn, 2018, S. 27). Lernen ohne körperliche Dimension sei undenkbar: «Lernen braucht also Leiblichkeit, um die kognitiven Prozesse der Wahrnehmung und des Lernens überhaupt erst in Gang zu setzen» (Gruhn, 2018, S. 28). Gruhn beruft sich dabei auf das in den vergangenen Jahren diskutierte Konzept des *embodiment*, «wonach Lernen als Verkörperung oder «Einkörperung» musikalischer Phänomene anzusehen ist» (Gruhn, 2018, S. 29; zur Bedeutung der körperlichen Dimension des Musikkernens siehe unter anderem auch Oberhaus & Stange, 2017; Rüdiger, 2018; zum Verhältnis von Musik und Körper beispielsweise DeNora, 2000). Für die Musikpädagogik ist für Gruhn (2018) die Frage zentral, «mit welchen körperlich-praktischen Aktivitäten die Erfahrungen angeregt werden, die am ehesten zur Bildung mentaler Repräsentationen genuin musikalischer Erfahrungen führen» (S. 21). Die Bedeutung des Körpers für das Musikkern und die Musikpädagogik führt zurück zu einem Verständnis von Musik, das auch den Tanz einschliesst (Kapitel 2.1.1).

Für «Musikkern» wird im Rahmen dieser Studie kein eigener Definitionsversuch unternommen. Hinzuweisen ist aber darauf, dass der Begriff «Musikbildung» älter und vermutlich weiter verbreitet ist als der Begriff «Musikkern». «Musikbildung» (oder «Musikalische Bildung») wird jedoch gerade aufgrund der langen Begriffsgeschichte sehr unterschiedlich verstanden. So konstatiert Vogt beispielsweise eine Pluralisierung des Begriffs und dessen grundsätzliche Unbestimmtheit (Vogt, 2018a, S. 36). Die «mangelnde Operationalisierbarkeit» des Begriffs der musikalischen Bildung (Vogt, 2018b, S. 178; vgl. aber Bugiel, 2021) sei eine Herausforderung für die empirische Bildungsforschung, und die Ersetzung des Bildungsbegriffs durch den der Kompetenz äusserst fraglich, da beide «etwas fundamental anderes» meinen (Vogt, 2018b, S. 181). Jedoch macht Vogt in den unterschiedlichen begrifflichen Bestimmungen von Musikbildung auch Gemeinsamkeiten aus. So werde musikalische Bildung beispielsweise als Prozess, nicht als Resultat gesehen, und die Idee eines Kanons von musikalischen Kunstwerken sei im Verlauf der Zeit der Auffassung gewichen, dass jede Art von Musik potenziell bildungsrelevant sein könne, sofern ein Subjekt durch Eigenaktivität sich damit auseinandersetze (Vogt, 2018a). Das Prozesshafte des Lernens und die Eigenaktivität des Lernenden ebenso wie die nachfolgend dargestellten ökologischen Ansätze des Lernbegriffs sind Gründe dafür, weshalb im Rahmen dieser Studie der Ausdruck «Musikkern» verwendet wird. Damit verbunden ist aber nicht der Anspruch, ein neues theoretisches Konzept zu schaffen, das dasjenige der «Musikalischen Bildung» ablösen soll.

2.1.3 Musikkern in lebensweltlichen und biografischen Zusammenhängen

Aus den Erziehungswissenschaften liegen Vorschläge vor, Lernen nicht ausschliesslich als Veränderung von Verhalten, Wissen, Fähigkeiten oder Selbst- und Weltverhältnissen zu begreifen, sondern stattdessen «auch die Bezüge zu den Lerngegenständen, den interaktiven und räumlichen Kontexten sowie den biografischen Zusammenhängen zu beachten» (Hof & Rosenberg, 2018, S. 3). Im Zentrum steht dabei ein ökologischer Lernbegriff, der die wechselnden Zusammenhänge, in denen Lernen stattfinden kann, in den Vordergrund rückt: «Eine spezifisch pädagogische Sicht auf Lernen bezieht demnach die Kontexte des Lernens ein und berücksichtigt die lebensweltliche Eingebundenheit des Lernens sowie unterschiedliche Lernformen und -anlässe, bspw. informelle oder auch nicht intendierte Lernprozesse» (Hof & Rosenberg, 2018, S. 4). Spychiger (2018) hat auf die Bedeutung des ökologischen Ansatzes für das Musikkern hingewiesen und Lernbegriffe in drei Gruppen geclustert:

1. Ansätze mit Fokus auf dem Lernen in Gruppen und Gemeinschaften: Ansätze wie beispielsweise *Collaborative Learning* und *Communities of Practice* heben die Tatsache hervor, dass sich musikbezogene Lernprozesse häufig in Gruppen vollziehen. Die Bedeutung musikalischer Gruppenprozesse lässt sich auch evolutionsgeschichtlich nachzeichnen.
2. Ansätze mit Fokus auf dem individuellen Lernen: Da es sich beim Musikhören um einen anspruchsvollen und komplexen Prozess handelt, sind die einzelnen Ansätze dieser Gruppe vergleichsweise stark ausdifferenziert. Skizziert werden das Selbstregulierte Lernen, *Deliberate Practice*, Fehlerkultur, *Conceptual Change*, *Embodied Cognition*.
3. Ökologische Ansätze: Diese umfassen Ansätze wie Lebensweites Lernen und *Learning Ecologies/Ecological Learners* und betonen die Verbindungen zwischen dem zu erwerbenden Wissen und den Lebenskontexten der Lernenden. Entwickelt haben sich diese Ansätze unter den besonderen Einflüssen eines sich im 20. Jahrhunderts veränderten Kindheitsbilds, der Kontextwende und dem ökologischen Denken auf die Erziehungswissenschaften.

Spychiger betont, dass die Zuordnung einzelner Lernbegriffe nicht immer eindeutig möglich sei. So hätte beispielsweise der Ansatz der *Communities of Practice* aufgrund der Betonung der Situiertheit und des Kontextbezugs auch dem ökologischen Lernbegriff zugeordnet werden können. Die Gruppierung von Spychiger macht aber deutlich, dass es sich bei «Musikhören» um einen komplexen Prozess handelt, der unter verschiedenen lerntheoretischen Perspektiven untersucht werden kann, wobei die einzelnen Ansätze die Lebenswelten der Lernenden in unterschiedlichem Ausmass beziehungsweise auf unterschiedliche Art und Weise berücksichtigen.

Eine ökologische Perspektive fordern – auch in Abgrenzung zur psychologischen Betrachtung des Lernens – Hof und Rosenberg (2018) ebenfalls für die Beschreibung und Analyse des «Lebenslangen Lernens». Dieses in den vergangenen Jahren in pädagogischen Diskursen stark präsente Konzept beschreibt Hof (2009) mit einer dreifachen Ausdehnung des Lernens: zeitlich, räumlich und sachlich (S. 56 ff.). Die Ausweitung von Lernformen und die Differenzierung von formalem, non-formalem und informellem Lernen (vgl. Tippelt, 2018, Harteis, 2021) subsumiert sie unter die räumliche Ausdehnung beziehungsweise Entgrenzung des Lernens. Für das musikalische Lernen weist Gembris (2021) mit Blick auf die zunehmende zeitliche und räumliche Entgrenzung des Lernens auch auf die zentrale Bedeutung der Medien hin, die ein Lernen «zu jeder beliebigen Zeit, an jedem beliebigen Ort und in jedem Lebensalter ohne besondere ökonomische Barrieren» (S. 28) ermöglichen.

Kritisch zum Konzept des «Lebenslangen Lernens» und auch dem der «Kompetenz(-entwicklung)» äussert sich Kossack (2018) in einer diskursanalytischen Untersuchung: Es handle sich dabei um bildungspolitische Kategorien, «mit denen es [...] – theoretisch fundiert – gelingen soll, menschliches Handeln von aussen zu klassifizieren, funktional-instrumentell zu eichen und sozioökonomische Unterschiede zwischen den einzelnen Gesellschaftsmitgliedern zu legitimieren» (Kossack, 2018, S. 176). Vor diesem Hintergrund möchte Kossack am Bildungsbegriff festhalten: «Während die Figur der Selbstveränderungsmöglichkeit im Konzept der Bildung auf die anthropologische Konstante der Selbstvervollkommenung des Menschen abzielt und – zumindest in der Humboldt'schen Bildungstheorie – als Selbstzweck firmiert, ist mit dem Einsatz der Rede über Lebenslanges Lernen und Kompetenz(-entwicklung) eine zunehmende Funktionalisierung und Ökonomisierung dieser Figur sowie eine Responsibilisierung des lernenden bzw. kompetenten Subjekts zu erkennen» (Kossack, 2018, S. 177). Entgegengehalten werden kann dieser Kritik, dass die Wahrnehmung des Humboldt'schen Bildungsideals historisch betrachtet privilegierten Gruppen vorbehalten war und durch die Idee des lebenslangen Lernens mehr Menschen an Bildung teilhaben sollen. Zudem setzt auch der Humboldt'sche Bildungsbegriff einen Lebensweltbezug voraus, wie er durch ökologische Ansätze akzentuiert wird. Kossack selbst hält fest, dass der Bildungsbegriff nicht auf eine Persönlichkeitsbildung reduziert werden könne, vielmehr setze eine Selbstbildung eine «Bearbeitung der äusseren Welt, der äusseren Dinge» voraus (Kossack, 2018, S. 169). An dieser Stelle sei erwähnt, dass auch Dartsch (2019b) in Bezug auf die musikalisch-künstlerische Bildung herausstreicht, dass sich diese in der «unbezweifelbaren Berührungsfläche zwischen «Mich» und «Welt»» (Kossack, 2018, S. 109) vollzieht. Entsprechend versteht Dartsch (2019b) musikalisch-künstlerische Bildung als «Entwicklung der Beziehung zu musik-

bezogenen Phänomenen innerhalb und ausserhalb einer Person über künstlerisches Tun, also über die künstlerische Bearbeitung von Material» (Dartsch, 2019b, S. 111). Unbestritten ist schliesslich die Bedeutung von Interaktionen zwischen Menschen, beispielsweise durch die Funktion von Lehrpersonen, Juror*innen oder Peers, die Lernenden Rückmeldungen geben und damit die Auseinandersetzung mit der eigenen musikalischen Entwicklung fördern. Nach Ansicht der heutigen Lehr-Lernforschung zählt Feedback zu den «wirksamsten Moderatoren des Lernens» und zu den «meistverbreiteten Merkmalen erfolgreichen Unterrichtens und Lernens» (Hattie, 2018, S. 131; vgl. auch Hattie, 2015).

Die von Dartsch für die musikalisch-künstlerische Bildung beschriebene Beziehung von Wissenserwerb und Lebenswelten und die Interaktionen von Lernenden mit Lehrenden sind beim «Lebenslangen Lernen» über die ganze Lebensspanne von Bedeutung. In der Musikpädagogik findet dieses Konzept nach der Einschätzung von Gembris et al. (2021b) jedoch noch zu wenig Beachtung und ist ihrer Ansicht nach «gegenwärtig in Forschung und Lehre sowie in fachlichen Diskursen kaum vertreten» (S. 5). Für die Musikhochschulen in Deutschland konstatiert Lessing (2021) ebenfalls, dass das Thema eine «vergleichsweise untergeordnete Rolle» (S. 69) spielt. Seiner Meinung nach hätte eine ernsthafte Umsetzung des lebenslangen Lernens als bildungspolitisches Leitprinzip auch «weitreichende Konsequenzen für das institutionelle Selbstverständnis des Lernorts Musikhochschule» (Lessing, 2021, S. 69). Ein Aspekt wäre beispielsweise, so Lessing (2021), die «vertikale und horizontale Durchlässigkeit von Studienangeboten» (S. 70; horizontale Durchlässigkeit meint den Wechsel zwischen parallelen Bildungsgängen auf derselben Bildungsstufe, wohingegen sich die vertikale Durchlässigkeit auf die Möglichkeit des Wechsels zwischen verschiedenen Bildungsstufen bezieht, Bellenberg & Forell, 2014, S. 11; zu horizontalen und vertikalen Öffnungsoptionen und -bedingungen in gegliederten Bildungssystemen siehe beispielsweise auch Oesch, 2017). Hier habe sich in der letzten Dekade ein Handlungsdruck aufgebaut, dem sich die Musikhochschulen nicht dauerhaft widersetzen können. Die Bedürfnisse von Musiklernenden führen letztlich zu Anpassungen in den institutionellen Strukturen (vgl. Kapitel 2.2), in den Ausbildungen von Musiklehrpersonen und in der musikpädagogischen Forschung. Zumindest in jüngerer Zeit sind einige Initiativen ergriffen worden, die das Konzept des lebenslangen Lernens innerhalb der Musikpädagogik aufgreifen. Beispielhaft dafür können die Tagung «Lebenslanges Lernen in der Musikpädagogik: Theorie & Praxis» (<https://kw.uni-paderborn.de/ibfm/tagungen/fachtagung-lebenslanges-lernen-in-der-musikpaedagogik-theorie-praxis>) und der daraus hervorgegangene Tagungsband (Gembris et al., 2021a) genannt werden. Ausserdem kann in diesem Zusammenhang auch auf das Zentrum für Lebenslanges Lernen in der Musik (L³Musik) verwiesen werden, welches an der Hochschule für Musik Detmold angesiedelt ist (<https://www.hfm-detmold.de/die-hochschule/einrichtungen/l3musik/idee-satzung-und-vorstand/>; Grosse et al., 2021; Grosse & Gembris, 2020). In Anlehnung an die allgemeine Definition der Europäischen Union für das lebenslange Lernen hat Gembris (2021) für den Musikbereich folgende Begriffsbestimmung vorgeschlagen: «Lebenslanges oder lebensbegleitendes Lernen in der Musik umfasst alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Entfaltung musikbezogener Fähigkeiten, Qualifikationen und Kompetenzen sowie der Verbesserung von musikbezogenem Wissen dient und im Rahmen von beschäftigungsbezogenen, persönlichen, sozialen bzw. bürgergesellschaftlichen Perspektiven erfolgt» (S. 22). Dabei können jedoch die Voraussetzungen, Ziele und Bedeutungen lebenslangen Lernens sehr unterschiedlich sein, weshalb er eine Sicht nach vier, allerdings nicht scharf voneinander trennbaren und in sich auch heterogenen Feldern empfiehlt (Gembris, 2021, S. 22 f.): 1. professionelles Musizieren, 2. professionelles Unterrichten, 3. Amateurmusik, 4. Musikpädagogik. Für das lebenslange Lernen im Bereich des professionellen Unterrichtens konstatiert Gembris (2021), dass dieses in der Musikpädagogik bislang «trotz der offensichtlichen Relevanz praktisch vollkommen ausgespart» wurde (Gembris, 2021, S. 26). Anzumerken ist allerdings, dass diese Feststellung von Gembris für die Musikhochschulen in der Schweiz mittlerweile nicht mehr zutrifft. Deren Weiterbildungsangebot wurde in den vergangenen Jahren stark ausgebaut und wird von den Zielgruppen gut genutzt.

Auf die oben genannte Unterscheidung von formalem, nicht-formalem und informellem Lernen wird nachfolgend kurz eingegangen, da sie im Zusammenhang mit dem «Lebenslangen Lernen» häufig anzutreffen ist und auch in der Musikpädagogik aufgegriffen worden ist (vgl. zum Beispiel Dartsch,

2018; Gembris, 2021b; Veblen, 2018). In ihrem «Memorandum über Lebenslanges Lernen» geht die Kommission der Europäischen Gemeinschaften von einer «Komplementarität von formalem, nicht-formalem und informellem Lernen» aus (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000, S. 10) und gibt folgende Definitionsvorschläge:

- «Formales Lernen findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen» (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000, S. 9). Es wird als zielgerichtet, systematisch und strukturiert bezeichnet und setzt eine absichtsvolle Teilnahme voraus.
- Wie das formale Lernen wird nicht-formales beziehungsweise non-formales Lernen auch als zielgerichtet, systematisch und strukturiert bezeichnet und setzt eine absichtsvolle Teilnahme voraus. Es vollzieht sich aber ausserhalb der «Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses» (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000, S. 9).
- Informelles Lernen ist hinsichtlich Lernziele, Lernzeit/-dauer und Lernunterstützung unstrukturiert. Es handelt sich um eine «natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens [...] und nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen» (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000, S. 9 f.). Deshalb könne es sein, dass durch informelle Lernaktivitäten erfolgte Zugewinne an Wissen und Erweiterungen von Fähigkeiten von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als solche wahrgenommen werden.

Hinsichtlich des informellen Lernens weist Hof (2009) jedoch darauf hin, dass sich bisher keine einheitliche Definition für diese Lernform etablieren konnte: «So begreifen einige Autoren informelles Lernen als beiläufiges, inzidentielles Lernen, das nicht notwendigerweise bewusst als Lernen wahrgenommen wird [...]. Andere beschreiben informelles Lernen als einen bewussten, intentional geplanten Prozess, bei dem der Lernende sich selber – also ausserhalb formaler Institutionen – Lernziele setzt, Lerninhalte auswählt und den Lernprozess organisiert und steuert» (S. 68 f.) Ferner zeigt sich bei der Unterscheidung von formalem, non-formalem und informellem Lernen die Problematik der Abgrenzung: Je nachdem, welches Kriterium man zugrunde legt (beispielsweise die Vergabe von Zertifikaten und formalen Abschlüssen, die bewusste curriculare und didaktische Steuerung des Lernprozesses oder die Systematik beziehungsweise Situativität des Wissens), ergeben sich für einen Lernprozess verschiedene Optionen der Zuordnung (Hof, 2009).

In der Musikpädagogik wurde auf die fundamentale Bedeutung des informellen Lernens für musikbezogene Lernvorgänge immer wieder hingewiesen (zum Beispiel Ardila-Mantilla, 2018; Dartsch, 2018; Green, 2008a/b). Die institutionalisierte Musikpädagogik müsse nach Dartsch (2018) «in Rechnung [...] stellen, dass Schülerinnen und Schüler nicht zuletzt ausserhalb des Unterrichts musikalisch sozialisiert werden und dementsprechend nicht als musikalisch «unbeschriebene Blätter» anzusehen sind» (S. 171). Insbesondere im Bereich der populären Musik hätten viele Musiker*innen ihr Können autodidaktisch angeeignet (zum autodidaktischen Musikkernen siehe beispielsweise auch Ardila-Mantilla, 2022). Die Differenzierung von formalem und non-formalem Lernen spiegelt sich Dartsch (2018) zufolge auch in unterschiedlichen Studiengängen der musikalischen Berufsbildung wider: «Während die musikalische Allgemeinbildung als Domäne formalen Lernens in der Schule gilt, für die die Lehramtsstudiengänge qualifizieren, findet etwa instrumentales Lernen, das im Zentrum künstlerisch-pädagogischer Studiengänge steht, überwiegend in non-formalen Kontexten statt» (S. 171). Eine ähnliche Unterscheidung verschiedener Lernformen nimmt Gruhn (2018) vor, indem er «musikalisches Lernen im Alltag und musikalisches Lernen in schulischen Institutionen» (S. 33) als Pole eines Kontinuums von Lernformen sieht. Dem Alltagslernen, das individuelle Unterschiede fördert, weist er folgende Merkmale zu: freies («wildes») Lernen; implizite Formen des Lernens; episodisch, spontan; meist inzidentell; bevorzugt prozedural; ohne Lehrperson und Curriculum; in altersheterogenen Gruppen; eigenaktiv, produktiv (Gruhn, 2018, S. 34). Demgegenüber ist das schulische Lernen, das auf einen gleichen Wissensstand innerhalb einer Gruppe hinzielt, durch folgende Merkmale geprägt: organisiertes, zielorientiertes Lernen; explizite Formen des Lernens; stetig, regelmässig, aufbauend; über-

wiegend intentional; bevorzugt deklarativ; mit Lehrperson und Curriculum; in altershomogenen Gruppen; oft reproduktiv, rezeptiv (Gruhn, 2018, S. 34).

Hinzuweisen ist im Zusammenhang mit der ökologischen Perspektive auf das Musikkern ebenfalls auf das *Twelve Continuum Transmission Framework* (TCTF) von Schippers (2010a/b). Dieses zielt aus einer musikethnologischen Perspektive darauf ab, «to gain greater understanding of past, present, and future processes of learning and teaching music in culturally diverse environments» (Schippers, 2010a, S. 136). Das Modell besteht aus den vier Clustern «issues of context», «modes of transmission», «dimensions of interaction» und «approaches to cultural diversity», denen zwölf Kontinua zugeordnet (Tabelle 2) und exemplarische Indikatoren zur Positionierung von Musiklernkonstellationen aber auch lange währenden Enkulturationsprozessen auf diesen Kontinua beigefügt sind (Schippers, 2010a, S. 120 ff.). Die Positionierungen selbst können zwischen verschiedenen Traditionen, Lehrpersonen, Studierenden, oder deren Entwicklungsphasen unterschiedlich ausfallen. Schippers (2010a) geht es mit seinem TCTF-Modell weniger darum, die eine «richtige» Art des Lernens für jegliche Art von Musik zu etablieren. Stattdessen diene es dazu, Entscheidungen in Lern- und Tradierungsprozessen bewusster zu fällen. Schippers (2010a) nimmt an, dass sich hierdurch die Erfolgswahrscheinlichkeit eines Musiklernangebots steigern lässt.

Tabelle 2: Twelve Continuum Transmission Framework TCTF (eigene Darstellung nach Schippers, 2010a/b)

Issues of context	static tradition ⇔ constant flux
	«reconstructed» authenticity ⇔ «new identity» authenticity
	«original» context ⇔ recontextualization
Modes of transmission	atomistic/analytic ⇔ holistic
	notation-based ⇔ aural
	tangible ⇔ intangible
Dimensions of interaction	large power distance ⇔ small power distance
	individual central ⇔ collective central
	strongly gendered ⇔ gender neutral
	avoiding uncertainty ⇔ tolerating uncertainty
	long-term orientation ⇔ short-term orientation
Approaches to cultural diversity	monocultural ⇔ multicultural ⇔ intercultural ⇔ transcultural

Für die vorliegende Studie werden nicht-formale Lernprozesse im Musikbereich in den Blick genommen und unterschiedliche kulturell gerahmte Lernumfelder wie beispielsweise soziokulturelle Einrichtungen berücksichtigt. Auch das lebenslange Lernen ist für diese Studie von Relevanz, denn damit wird das Musikkern über die gesamte individuelle Lebenszeit und über Generationen hinweg vollumfänglich anerkannt. Insbesondere der Amateur*innenbereich (Kapitel 3.3, 3.4 und 3.5) und musikalische Aktivitäten von Kleinkindern und älterer Erwachsener (Kapitel 3.7) sind – neben denjenigen von Kindern und Jugendlichen – verstärkt unter der Perspektive des Musikkerns zu betrachten.

2.2 Merkmale und institutionelle Strukturen der ausserschulischen Musikbildung

Wie im vorangehenden Kapitel dargelegt, wird schulische Bildung häufig mit formalem Lernen, ausserschulische Bildung mit nicht-formalem Lernen in Verbindung gebracht. Die Unterscheidung des musikalischen Lernens ausserhalb der allgemeinbildenden Schulen und dem Musikunterricht an diesen Schulen versucht Mahlerl genauer zu fassen (Mahlerl, 2020, S. 45 ff.). Mit Blick auf die Situation in Deutschland konstatiert er, dass ausserschulisches Musikkern durch folgende acht Merkmale gekennzeichnet ist, die auch für die Schweiz gelten dürften:

1. Freiwilligkeit: Während der Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen meist verpflichtend ist, werden Angebote des ausserschulischen Musikkerns auf freiwilliger Basis gewählt. Problematisierend und einschränkend weist Mahlerl jedoch auf jene (vermutlich nicht selte-

nen) Fälle hin, in denen die Eltern die Kinder zum Instrumentalunterricht anmelden ohne eigenen diesbezüglichen Wunsch der Kinder. Für Mahlert besteht hier eine Freiwilligkeit der Eltern, aber «nicht ohne Weiteres die des Kindes» (Mahlert, 2020, S. 47).

2. Arbeit mit allen Altersgruppen: Musikunterricht an Schulen richtet sich an Kinder und Jugendliche, wohingegen die ausserschulischen musikpädagogischen Angebote in ihrer Vielfalt alle Altersgruppen adressieren.
3. Vielfalt von Vermittlungsformen: Während der Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen vom Klassenunterricht geprägt ist, vollzieht sich ausserschulisches Musikhören und -lehren in vielen Formen. Mahlert verdeutlicht dies exemplarisch anhand der Musikschulen mit ihren vielfältigen Angeboten vom Elementarbereich bis zur Studienvorbereitung. Hinzu kämen Ensemble- und Ergänzungsfächer sowie vielfältige Kooperationsformen mit Bildungs-, Kultur- und Sozialeinrichtungen.
4. Vielfalt musikalischer Soziotope und Stilbereiche: «Musikalisches Lernen ausserhalb allgemeinbildender Schulen findet in vielen Praxisgemeinschaften diverser kultureller Prägungen und Musikstile statt. Einrichtungen mit denen Musikschulen [...] zusammenwirken, bilden eigene Soziotope: gruppenspezifische Lebensräume mit typischen Musikarten, -stilen und Musizierungsformen. In Kitas, Kirchen, Musikvereinen, Jugendzentren etc. wird jeweils auf spezifische Weise Musik gemacht.» (Mahlert, 2020, S. 51).
5. Freizeit: Angebote des ausserschulischen Musikhörens verorten sich im Regelfall in der Freizeit der Teilnehmenden, wobei Freizeit unterschiedliche Bedürfnisse erfüllen kann: Ausleben persönlicher Interessen, Erholung von der Arbeit, «Abschalten», Zerstreuung. Gleichzeitig steht die Freiheit der Freizeit in einem Spannungs- und Ausgleichsverhältnis zum Funktionieren müssen im Berufsalltag: «Die prinzipiell in der Freizeit vorhandene Möglichkeit der Selbstbestimmung, der Emanzipation von den Zwängen der Schule und des Berufs dient gleichzeitig dazu, sich wieder für die vorgegebenen Anforderungen und Zwänge zu stärken» (Mahlert, 2020, S. 51).
6. Kosten: Ausserschulische Musiklernangebote sind meist mit Kosten für die Lernenden verbunden: Gebühren für Unterricht, Kurse, Musikvereine, Ausgaben für Instrumente und Noten sowie in Gesamtpreisen enthaltene Beträge für musikalische Angebote (beispielsweise bei Kitas und Altenheimen). Der finanzielle Aufwand für ausserschulische musikalische Aktivitäten kann für Menschen mit geringem Einkommen beträchtlich sein.
7. Individualität: Ausserschulisches Musikhören ist prinzipiell (wenn auch faktisch nicht immer) individueller geprägt als schulischer Musikunterricht. So ist ausserschulisches Musikhören stark an den persönlichen oder gruppenspezifischen Interessen der Lernenden ausgerichtet.
8. Gestaltungsspielräume: Im Vergleich mit Lehrpersonen und Schüler*innen an allgemeinbildenden Schulen verfügen Lernende und Lehrende im Bereich des ausserschulischen Musiklernens über vergleichsweise grössere Gestaltungsspielräume. Diese beziehen sich auf alle didaktischen Bereiche wie Ziele, Auswahl und Gestaltung der Inhalte, methodisches Vorgehen, Anzahl der Beteiligten, Interaktionsformen. Für private Musiklehrpersonen sind nach Mahlert organisatorischer und pädagogischer Einfallsreichtum bei der Gestaltung der Spielräume geradezu essentiell, um beruflich erfolgreich zu sein. Individuelle Alleinstellungsmerkmale des eigenen Musiklernangebots – etwa die Ansprache besonderer Zielgruppen, spezifische musikalische Schwerpunkte, angenehme Unterrichtsräume – tragen massgeblich dazu bei, dass private Musiklehrpersonen im Wettbewerb bestehen können.

Mit Blick auf die Lehrperson lassen sich gemäss Mahlert (2020, S. 45 ff.) vier weitere Aspekte bestimmen, in denen sich das musikalische Lernen innerhalb und ausserhalb der allgemeinbildenden Schulen voneinander unterscheidet:

9. Arbeitsverhältnisse: Im Vergleich mit Musikunterricht an Schulen ist musikalisches Lehren ausserhalb der Schule durch weniger normierte und erheblich schlechter honorierte Arbeitsverhältnisse gekennzeichnet. Für die Schweiz ist diese Aussage Mahlerts jedoch nicht so pauschal gültig. Allerdings ist es in der Schweiz momentan aufgrund des Mangels an Lehrperso-

nen leichter, als ausgebildete Volksschullehrperson eine Anstellung zu finden, während Instrumental- und Vokalpädagog*innen weniger Wahlmöglichkeiten haben.

10. Kombination von Tätigkeiten: Bei musikpädagogischen Lehrpersonen, die im ausserschulischen Bereich tätig sind, ist es eher der Regelfall als die Ausnahme, dass diese unterschiedliche berufliche Aktivitäten kombinieren. Dies führt zu einer entsprechenden Diversifizierung und Ausweitung der pädagogischen Arbeit. Unterrichten an Musikschulen, im Rahmen von Musikschulkooperationen auch an allgemeinbildenden Schulen oder anderen Bildungs- und Kultureinrichtungen, Privatunterricht, Spielen im Orchester, solistisch Konzertieren und im Ensemble, arrangieren, komponieren, Tätigkeiten im Bereich der Musikvermittlung, Engagement in zeitlich begrenzten musikpädagogischen und -praktischen Projekten sind nur einige der Tätigkeiten, die von Musikpädagog*innen im Feld der ausserschulischen Musiklernangebote miteinander kombiniert werden können. An dieser Stelle sei auch auf die systematische Übersicht von Tätigkeitsfeldern von Musiker*innen von Bollack et al. (2017) hingewiesen, von denen viele, wenn nicht sogar alle ebenfalls für Musiklehrpersonen in Frage kommen.
11. Neue Anforderungen an Lehrende: Permanente Veränderungen pädagogischer Berufswelten führen dazu, dass Lehrende sowohl im schulischen als auch im ausserschulischen Bereich mit ständig neuen Anforderungen konfrontiert werden. Mahlert geht davon aus, dass Lehrpersonen im ausserschulischen Bereich davon noch stärker betroffen sind als Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen. Einflussfaktoren sind beispielsweise die Vielfalt der Institutionen, an denen gearbeitet wird und die Regulierung durch Angebot und Nachfrage statt durch bildungspolitische Vorgaben.
12. Ausweitung auf benachbarte Berufsfelder: Im Vergleich mit dem Schulmusikstudium zeichnen sich Studiengänge, die auf den ausserschulischen Bereich abzielen, dadurch aus, dass sie deutlich unbestimmter sind.

Mit den institutionellen Strukturen der ausserschulischen Musikbildung in Deutschland beschäftigt sich Dartsch (2017, 2019a). Auch er betont, dass die ausserschulische musikalische Bildung im Vergleich mit dem Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen ein gesonderter Bereich mit «eigenen Zielen, Aufgaben, Strukturen und Institutionen» ist (Dartsch, 2019a, S. 80). Zugleich stellt er eine strikte Trennung zwischen schulischer und ausserschulischer musikalischer Bildung aufgrund jüngster Entwicklungen in Frage. Denn zum einen findet an vielen allgemeinbildenden Schulen mittlerweile Instrumentalunterricht meist in Kooperation mit Musikschulen und freiberuflichen Musikpädagog*innen statt; zum anderen besteht an den Schulen die Möglichkeit, in verschiedenen Ensembles zu partizipieren. Die politische Förderung der Ganztageschule ab dem Jahr 2003 habe die Durchdringung von schulischer und ausserschulischer musikalischer Bildung beschleunigt (Dartsch, 2019a).

In seiner Übersicht über die Angebote, Träger und Akteur*innen ausserschulischer musikalischer Bildung beschreibt Dartsch (2019a) folgende Bereiche in jeweils einzelnen Abschnitten: Tageseinrichtungen für Kinder, öffentliche Musikschulen, private Musikschulen, freiberufliche Musikpädagog*innen, das Amateurmusizieren, Volkshochschulen und Familienbildungsstätten. Den meisten Raum räumt Dartsch (2019a) dabei den öffentlichen Musikschulen ein, denen eine «herausragende Bedeutung» (S. 84) für die ausserschulische musikalische Bildung zukommt. Dies zeigt sich auch an den Aktivitäten des Verbandes deutscher Musikschulen VdM, der regelmässig Statistiken über die über 900, in 16 Landesverbänden organisierten Mitgliedschulen publiziert und auch über Studien des Deutschen Musikrats seine Positionen vertritt (beispielsweise Deutscher Musikrat / miz, 2022). Zahlreiche Studien zu Musikschulen sind auch in Österreich in den vergangenen Jahren erschienen, wobei besonders von der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien wichtige Arbeiten zu den Musikschulen ausgegangen sind (vgl. etwa Ardila-Mantilla, Röbbke & Stekel, 2015; Hahn, 2015; Pöll, 2013; Röbbke, 2004) – jüngst auch mit einem Fokus auf eine gesamteuropäische Vernetzung der Musikschulforschung (Hofecker & Hahn, 2016; Hahn & Hofecker, 2019).

Auf zwei Unterschiede bezüglich der Strukturen ausserschulischer musikalischer Bildung zwischen Deutschland und der Schweiz sei an dieser Stelle hingewiesen. Zum einen gibt es in Deutschland,

anders als in der Schweiz, mit dem Bundesverband der Freien Musikschulen bdfm (<https://www.freie-musikschulen.de/>) einen Zusammenschluss privater Musikschulen. Der bdfm vertritt deutschlandweit etwa 450 Musikschulen, an denen über 200'000 Musikschüler*innen von circa 7'500 Lehrpersonen unterrichtet werden. Für Mitgliedsschulen besteht die Möglichkeit der Zertifizierung. Ein weiterer Unterschied zwischen der ausserschulischen musikalischen Bildung in Deutschland und der Schweiz besteht darin, dass in Deutschland auch die Volkshochschulen über ein nicht unerhebliches Angebot an musikpraktischen Kursen verfügen. So werden deutschlandweit an Volkshochschulen jährlich circa 12'000 Musikkurse durchgeführt (Dartsch, 2019a; Deutscher Musikrat / miz, 2018). Hinzu kommen noch etwas 1'400 musiktheoretische Kurse; die Münchner Volkshochschule als grösste deutsche Volkshochschule bietet beispielsweise aktuell fast 300 Kurse im Bereich «Musizieren» sowie fast 50 Kurse im Bereich «Musik verstehen» an (Stand: 13.09.2021).

2.3 Musiklernen aus Sicht der Projektpartner*innen

Im Rahmen der qualitativen Interviews wurden auch die Sichtweisen der Teilnehmenden aus den verschiedenen Feldern bezüglich ihrer Verständnisse von «Musiklernen» und «Musiklernangebot» eingeholt. Die im Folgenden skizzierten Befunde stellen sozusagen die empirischen Perspektiven des betreffenden Felds auf diese beiden Begriffe dar. Mit Blick auf das qualitative Datenmaterial zeigen sich insbesondere zwei Schwierigkeiten bei der Bestimmung von «Musiklernen» und «Musiklernangebot» aus dem Feld heraus, die dem Begriff «Musiklernen» inhärent sind. Zum einen stellt sich die Frage, was «Musik» ist und was nicht (siehe hierzu Kapitel 2.1.1). Zum anderen bedarf es einer Klärung, wann es sich um musikbezogene Lernprozesse handelt und wann nicht, wann es sich also «nur» um ein Musikmachen handelt (siehe hierzu das ganze Kapitel 2.1).

Für einige Teilnehmende ist eine gewisse Regelmässigkeit beim Musiklernen unabdingbar, gerade wenn es um das Erlernen eines Instruments geht. Für andere Teilnehmende hingegen spielen die Häufigkeit und der Umfang keine Rolle. Es sei also nicht entscheidend, ob ein Angebot zum Beispiel nur einmalig zwei Stunden dauert oder etwa verteilt über ein ganzes Jahr hinweg wöchentlich mit einem Umfang von zwei Stunden stattfindet. Massgebend sei, so eine Interviewpartnerin, «ob man etwas mitnimmt». Ihrer Ansicht nach wäre eine zeitliche Einschränkung «fast etwas schade», da in der Folge etliche interessante Musiklernangebote nicht als solche anerkannt würden. In einem Interview wurden zur Unterscheidung von Musiklernangeboten hinsichtlich Dauer und Regelmässigkeit die Begriffe «Impulslernen» und «konstantes Lernen» verwendet. Relativ einhellig ist das Feld der Ansicht, dass Angebote wie Kurswochen(-enden), Musiklager und auch Halbtagesworkshops als Musiklernangebote gelten sollten (Kapitel 3.8.1), auch wenn dabei zum Beispiel die Kriterien bezüglich des zeitlichen Minimalumfangs des Programms Jugend und Musik (Kapitel 4.7.2) nicht erfüllt werden. So berichtet eine Verbandsvertreterin beispielsweise von einem Schüler, der an einem Musikvermittlungsangebot teilgenommen habe und «mit leuchtenden Augen zurückgekommen» sei. Es sei «phänomenal» gewesen, was dieser einmalige Anlass in dem Jungen ausgelöst hat. Für sie sei das Kriterium des Lernens dann erfüllt, wenn man etwas kann, was man vorher noch nicht gekonnt hat. Allerdings sei die Frage jedoch nicht einfach zu beantworten, wann dieses Kriterium erfüllt ist. Für einen anderen Gesprächspartner umfasst ein Musiklernangebot alles, was zum Musiklernen anregt, nicht nur das Lernen beziehungsweise der Unterricht selbst. So könnten ein Schüler*innenkonzert oder ein Musiklager bei den Teilnehmenden lange Zeit im Voraus eine hohe Motivation erzeugen, sich intensiv mit den entsprechenden Stücken auseinanderzusetzen.

Auch im soziokulturellen Bereich begreift man die dort angebotenen Workshops als Musiklernangebot. Zum einen ermöglichen Workshops, bereits vorhandene Fertigkeiten zu verbessern und zu erweitern. Zum anderen können solche Workshops die Teilnehmenden auch dazu motivieren, im Anschluss die eigenen Fähigkeiten weiter auszubauen. Einer der Gesprächspartner aus dem soziokulturellen Bereich verbindet den Begriff Musiklernen eher mit formalen Musiklernangeboten, wie sie beispielsweise an Musikschulen stattfinden (zur Unterscheidung von formalem, non-formalem und informellem

Lernen siehe Kapitel 2.1.3). Das, was die Jugendlichen in soziokulturellen Einrichtungen praktizieren, würde er eher als «Musikmachen» bezeichnen.

Da aufgrund theoretischer Überlegungen in der Studie davon ausgegangen worden ist, dass wöchentliche Orchester-, Blasmusik- oder Chorproben als «Musiklernangebote» zu bezeichnen sind, wurde dies in den Gesprächen mit Verbandsvertreter*innen thematisiert. Einige der Gesprächspartner*innen betrachten diese als Musiklernangebote, wenn auch teilweise «auf tiefem Niveau». Für einen der Verbandsrepräsentant*innen hängt die Frage, ob beispielsweise eine Chorprobe ein Musiklernangebot darstellt, letztlich davon ab, ob man den Begriff des Musiklernangebots weit genug fasst. Eine weitere Gesprächspartnerin differenziert hier zwischen den Altersgruppen: Bei Erwachsenen sei es eine Freizeitbeschäftigung, bei Kindern und Jugendlichen hingegen, die sich in der Entwicklung mit einem Instrument befinden, handle es sich um ein Musiklernangebot. So ist ein Universitätsorchester ihrer Ansicht nach kein Musiklernangebot, sondern ein Angebot zum Musikmachen. Diese Unterscheidung der Interviewpartnerin verweist auf die Notwendigkeit, «Musizieren» und «Musikmachen» einerseits und «Musiklernen» andererseits aufeinander zu beziehen. Eine andere Interviewpartnerin aus dem Chorbereich weist darauf hin, dass etwa bei den Chören die Bandbreite sehr gross ist, was in den einzelnen Ensembles gemacht wird. So gebe es einerseits Chöre, die man eher als «soziokulturelle Clubs» bezeichnen kann und die mehr oder weniger ihr angestammtes Repertoire pflegen. Andererseits gebe es aber auch immer mehr sehr leistungsorientierte Chöre, die beispielsweise vier Mal im Jahr ganz unterschiedliche Programme gestalten und daher intensiv lernen.

Eine weitere Frage, die im Rahmen der geführten Interviews aufgetaucht ist, betrifft das Verhältnis von Musik und Tanz (siehe Kapitel 2.1). Gehört der (Volks-)Tanz zum Theater oder zur Musik? Nach Ansicht eines Interviewpartners aus dem Volksmusikbereich müsste der Tanz eigentlich zur Musik gezählt werden, wenn man ein weit gefasstes Verständnis von Musik zugrunde legt, wobei mit «Volk» in der Musikstilbezeichnung die Niederschwelligkeit und das hohe Identifikationspotenzial der entsprechenden Musiklernangebote, nicht eine politische Kategorie gemeint ist. Bei einem anderen Musiklernanbietenden hat man beispielsweise Diskussionen darüber geführt, welche Angebote noch dem Bereich der «Musik» zugeordnet werden können und welche nicht mehr. Beim Yoga-Kurs habe man sich beispielsweise dagegen, beim Schauspielkurs dafür entschieden, solche Kurse anzubieten. Ein weiterer Interviewpartner hat die Frage aufgeworfen, ob auch die Angebote der Fasnachtscliquen in Basel als «Musiklernen» betrachtet werden können. Seiner Ansicht nach solle man bei einer entsprechenden Definition von «Musiklernen» und «Musiklernangebot» eher «grosszügig» sein, so dass auch solche Angebote damit gefasst werden können. Bei begleitenden Angeboten wie etwa Kursen in Gehörbildung oder Musiktheorie stellt sich ebenfalls die Frage, inwiefern diese als ein «Musiklernen» beziehungsweise «Musiklernangebot» gefasst werden können. Für einen Gesprächspartner zählen solche Angebote «unbedingt» auch zum Musiklernen, da sie das entsprechende nötige theoretische Rüstzeug vermitteln. Ein anderer Verbandsvertreter vertritt eine ähnliche Position. Für ihn ist ein Musiklernangebot alles, was mit dem Erlernen eines Instrumentes zu tun hat. Dazu gehören für ihn neben dem Erwerb der Instrumentaltechnik sowohl das Erlernen der Notenschrift und entsprechender theoretischer Kenntnisse als auch die wöchentliche Probe. Je nach Person und Kontext (etwa Verein) könne der Lerneffekt unterschiedlich gross ausfallen. Eine Gesprächspartnerin weist auf das Vorsingen für einen Auswahlchor hin, bei dem die Teilnehmenden von den Juror*innen ein Feedback bekommen, was sie noch verbessern müssen. Das sei für sie eigentlich ein «sehr konkretes Musiklernangebot» (vgl. die Bedeutung von Rückmeldungen für das Musiklernen in Kapitel 2.1.3).

Thematisiert wurde in den Interviews auch die «Aktualität» von Musiklernangeboten, also die Frage, inwiefern Musiklernangebote zeithistorischen und gesellschaftlichen Veränderungen unterworfen sind. Für eine Interviewte ist heute beispielsweise das regelmässige Einstellen von Videos oder Tutorials zu bestimmten Themen wie etwa Beatboxing durch Influencer*innen auf youtube auch als Musiklernangebot zu bezeichnen. Ihrer Ansicht nach entspricht dies sehr gut dem, wie Menschen generell lernen.

Genannt wird die Freiwilligkeit bei ausserschulischen Musiklernangeboten (vgl. Kapitel 2.2). In einem Interview wurde dieses Kriterium der Freiwilligkeit gegenüber schulischen Angeboten jedoch in Frage gestellt. Denn aufgrund der gesetzlichen Verankerung des Musikschulangebots in einigen Kantonen könne nicht von einer Freiwilligkeit auf Seiten der Bildungsanbietenden gesprochen werden, das Musiklernangebot stelle vielmehr ein kantonal verantwortetes zusätzliches Schulangebot dar. Nur die Freiwilligkeit der Teilnahme könne hier ein funktionales Abgrenzungskriterium zwischen dem schulischen und dem ausserschulischen Bereich sein.

Dieser Aspekt der Freiwilligkeit wird auch beim Kompass Musikvermittlung berücksichtigt (<https://kompass.kultur-vermittlung.ch/kompass>, vgl. Kapitel 3.8.3), der vom Verein Musikvermittlung Schweiz zur Konzipierung, Verortung und Evaluation von Angeboten entwickelt worden ist. Der Kompass basiert auf fünf Kategorien zur Projektverortung. Anhand der fünf Fragen «Was?», «Warum?», «Wem?», «Wie?» und «Wer?» und diesen zugeordneten Leitfragen können Musikvermittlungsprojekte analysiert werden. So wird das «Was?» über die beiden folgenden Fragen erschlossen: «Wie verhält sich ein Projekt zum musikalischen Kern?» und «Was wird mit dem Projekt vermittelt?». Beim «Warum?» geht es um die Beantwortung der Fragen, aus welchen Gründen Musik vermittelt wird und welches die erhofften beziehungsweise bereits erzielten Wirkungen des Projekts sind. Die «Wem?»-Frage adressiert die Zielgruppen des Projekts und fragt danach, wer durch das Projekt allenfalls zusätzlich noch erreicht wird. Bei der Kategorie «Wie?» geht es um den Umgang mit Musik, die Formate und die Beteiligung der Zielgruppe. Mit dem «Wer?» schliesslich wird erfasst, wer die Funktion der Vermittlung übernimmt. Diese Bezüge zum Bereich der Musikvermittlung werfen schliesslich auch die Frage auf, wie sich Musikvermittlung und Musiklernen voneinander abgrenzen lassen. Nach Ansicht eines Verbandsvertreters lässt sich das nur sehr schwer beantworten. Wichtig sei für ihn dabei die Perspektive der Teilnehmenden. So melde sich bei einem Musiklernangebot jemand aus eigenem Antrieb an, weil sie oder er etwas Bestimmtes lernen möchte. Entscheidend sei für ihn daher, aus welchem Grund und mit welchem Selbstverständnis jemand an einem Angebot teilnehme, während die Dauer eines Angebots sekundär sei. Auch eine andere Gesprächspartnerin unterstreicht, dass nicht Dauer oder Regelmässigkeit für die Bezeichnung «Musiklernangebot» entscheidend sei, vielmehr Musikvermittlungsangebote gerade aufgrund ihrer Niederschwelligkeit den Zugang zur Musik und zum Musiklernen überhaupt erst ermöglichen würden. Für diese Gesprächspartnerin ist ein Angebot dann nicht als «Musiklernangebot» zu verstehen, wenn dieses keinen vermittelnden Charakter hat, wenn es also nicht das Ziel des Angebots sei, etwas zu vermitteln.

Eine Frage, die sich im Rahmen der Studie gestellt hat, ist die Bezeichnung der Personen, die Musiklernangebote durchführen und von uns als «Durchführende» bezeichnet wurde. Die verschiedenen Bezeichnungen bringen jeweils unterschiedliche Selbstverständnisse zum Ausdruck. Die bei Musikschulen gängige Bezeichnung «Lehrperson» rückt Musiklernangebote in die Nähe des formalen Lernens des schulischen Unterrichts. «Lehrperson» wird auch bei anderen Institutionen wie Instrumentor oder dem Verband Hackbrett Schweiz VHbS für Personen verwendet, die den Instrumentalbeziehungsweise Vokalunterricht erteilen. Im Amateur*innenbereich verbreitet sind die Bezeichnungen «Dozent*in», «Kursleiter*in» und «Dirigent*in», so bei accordeon.ch, den Musik-Kurswochen Arosa, dem Reformierten Kirchenmusik Verband RKV, dem Schweizer Blasmusikverband SBV, dem Schweizer Tambouren- und Pfeiferverband STPV sowie dem Zupfmusikverband ZVS. Im Chorbereich wird der Ausdruck «Chordirigent*in» nur selten verwendet, stattdessen ist der Begriff «Chorleiter*in» üblich. Eher eine Besonderheit stellt die Bezeichnung «Coaches» dar, wie sie Helvetiarockt verwendet. Man habe sich unter anderem deswegen für diesen Ausdruck entschieden, weil er auch im Französischen und Italienischen gut funktioniert. Bei der EVTA Schweiz ist der Begriff «Referent*in» gebräuchlich, wobei diese, so der Verbandsvertreter, eigentlich nur selten ausschliesslich referieren, vielmehr praktische Anwendungsbezüge im Vordergrund stehen. Der Begriff «Workshopleiter*in» schliesslich ist unter anderem im soziokulturellen Bereich geläufig, wird aber beispielsweise auch von der Schweizer Kinder- und Jugendchorförderung SKJF verwendet.

Die unterschiedlichen Sichtweisen auf «Musiklernen» und den Ausdruck «Musiklernangebot» wieder spiegeln die weitläufigen Selbstverständnisse im Feld des Musiklernens. Der Ausdruck «Musiklernangebot» scheint jedoch gut verständlich, so dass er für die Untersuchung als Dachbegriff verwendet werden konnte.

2.4 Operationalisierung der Begriffe «Musiklernanbietende» und «Musiklernangebot»

Eine für die grosse Heterogenität und Diversität der unterschiedlichen Erscheinungsformen von Musiklernen verbindliche Definition zu finden, scheint ein schwieriges Unterfangen zu sein. Auf der einen Seite besteht die Gefahr, dass bei einer zu engen Definition relevante Felder des Musiklernens unberücksichtigt bleiben. Damit könnte einem der Hauptziele dieser Studie nicht mehr angemessen Rechnung getragen werden, nämlich die Musiklernangebote in ihrer Vielfalt und Komplementarität umfassend abzubilden. Auf der anderen Seite ergibt sich bei einer zu weiten Begriffsbestimmung die Problematik der Entgrenzung des Lernbegriffs: «Wird das Musiklernen als allgegenwärtiges Phänomen aufgefasst, dann stellen entsprechend alle denkbaren Formen musikalischer Betätigung informelles Lernen dar. [...] Die Entgrenzung des Lernbegriffs führt also letztlich zu einer Gleichsetzung von Leben und Lernen, die die Kategorie des Lernens überflüssig macht» (Ardila-Mantilla, 2018, S. 398; zur Entgrenzung des Lernbegriffs vgl. beispielsweise auch Hof, 2009). Alle Lernprozesse zu untersuchen, die auftreten, wenn «people make music» (Titon, 2015), erweist sich darüber hinaus gerade für quantitative Forschungsarbeiten mit Blick auf eine adäquate Operationalisierung des Begriffs «Musiklernen» (beziehungsweise «Musiklernangebot» und «Musiklernanbietende») als nicht möglich.

Vor dem Hintergrund dieses Spannungsverhältnisses sind wir zwar von einem weit gefassten Verständnis von Musiklernen ausgegangen, mussten jedoch aus forschungspraktischen Gründen auch Eingrenzungen vornehmen. Anstatt Musiklernen mittels einer begrifflichen Festschreibung genau zu bestimmen, haben wir versucht, dessen Vielfalt und Breite auf Basis sich überschneidender Felder abzustecken (vgl. Kapitel 3). Damit folgen wir einer von Kleinen vor mehreren Jahrzehnten geäusserten Forderung: «Ausserschulische Musikerziehung ist ein Name für völlig Disparates, für Dinge, die unverbunden nebeneinanderstehen, obwohl sie, weil es um ein und dieselbe Sache geht, dringend aufeinander bezogen sein sollten» (Kleinen, 1987, S. 9; zit. nach Ardila-Mantilla, 2018, S. 398). Das Spannungsverhältnis zwischen Ent- und Begrenzung des Verständnisses von Musiklernen haben wir darüber hinaus auch derart versucht zu lösen, dass dem qualitativen Teil der Studie ein weit gefasstes Verständnis von Musiklernen zugrunde liegt, wohingegen das Feld der einbezogenen Musiklernanbietenden und -angebote für die quantitative Erhebung deutlich eingeschränkt wurde.

Begrenzt wurde das Verständnis von Musiklernangebot für die Studie, indem der Fokus auf auserschulische klangerzeugende Aktivitäten gelegt wurde, die sich an junge Menschen und erwachsene Amateur*innen richten. Eingeschlossen wurden Unterricht, Kurse, Workshops und kollektive musikalische Aktivitäten von musikalischen Amateur*innenorganisationen, privaten und subventionierten Musikschulen, Jugendzentren und anderen soziokulturellen Einrichtungen sowie von selbständig-erwerbenden Musiklehrpersonen. Nur am Rande erwähnt sind Angebote im Bereich der Musikproduktion, die allein auf die technologische oder wirtschaftliche Kompetenz zielen (Tontechnik, Vermarktung etc.). Ebenfalls nur gestreift werden Angebote im Bereich des Tanzes – etwa in Zusammenhang mit der Volkskultur (Volkstanz), Choreografien von Chören oder Angeboten im Bereich «Musik und Bewegung». Ein systematischer Einbezug des Tanzes, welcher inhaltlich aufgrund der engen Koppelung von Musik und Bewegung beziehungsweise Musik und Körper (Kapitel 2.1.2) durchaus gerechtfertigt gewesen wäre, war im Rahmen dieser Studie jedoch nicht leistbar. Gänzlich ausgeschlossen wurden der Klassenunterricht im Fach Musik an Volksschulen und Gymnasien ebenso wie Theorieangebote, die ausschliesslich auf die Befähigung in Musiktheorie, Musikwissenschaft und Musikhören fokussieren sowie schliesslich auch Professionalisierungsangebote. Diese Professionalisierungsangebote, die auf eine Befähigung als Durchführende von schulischen und auserschulischen Musiklernangeboten und (semi-) professionelle Tätigkeit als Musiker*in zielen, umfassen

- die Ausbildungsstudiengänge von Musikhochschulen (für den Abschluss Bachelor/Master),

- die Ausbildungen von Verbänden und Vereinen (zum*r Kursleiter*in),
- die auf diese Ausbildungen vorbereitenden Angebote (Pre-College, Rekrutenschule Militärmusik, aber ohne Angebote der Talentförderung vor dem Pre-College),
- Weiterbildungsangebote für Durchführende (darin eingeschlossen sind Weiterbildungsangebote für Mitglieder von Verbänden).

Ein Einschluss dieser Angebote hätte den Rahmen der Studie gesprengt.

In einer Arbeitsdefinition wurde «Musiklernangebot» folgendermassen gefasst: Unter «Musiklernangeboten» verstehen wir ausserschulische Angebote, welche die musikalische Praxis von jungen Menschen und erwachsenen Amateur*innen adressieren und regelmässig stattfinden. Dazu zählen Unterricht, Kurse und Workshops von Amateur*innenverbänden, privaten und öffentlich geförderten Musikschulen, Gemeinschafts- und Jugendzentren und anderen Kultureinrichtungen sowie Unterricht von selbstständig erwerbenden Musiklehrpersonen.

Bei der Entwicklung des Forschungsdesigns und mit Blick auf die quantitative Erhebung wurden für die Kategorisierung und den Vergleich der Musiklernanbietenden verschiedene Unterscheidungskriterien diskutiert (Tabelle 3). Es fanden sich aber kaum geeignete Kriterien, um das Feld zu strukturieren.

Tabelle 3: Diskutierte Unterscheidungskriterien für Musiklernanbietende

Unterscheidungskriterium	Kategorien nach	Anmerkungen
Organisation, Grösse und Vernetzung	Höhe des Umsatzes	Die Spanne des Umsatzes ist sehr gross zwischen den Musiklernanbietenden, sagt wenig über die Eigenschaften der einzelnen Musiklernangebote aus und muss zunächst erhoben werden.
	Anzahl Angebote	Die Zählung von Angeboten und Lernenden hängt von der Dauer und Regelmässigkeit von Angeboten ab, die unterschiedlich ist und daher kaum vergleichbar.
	Anzahl Lernende	
	Anzahl Kooperationen	Die Arten und Intensitäten der Kooperationen können sehr unterschiedlich sein und erscheinen nicht als sinnvolle primäre Unterscheidungskriterien für Musiklernanbietende.
	Anzahl Musiklehrpersonen, Kurs- und Workshopleitende	Als sinnvoll erwies sich die Unterscheidung von Institutionen mit angestellten Durchführenden von Musiklernangeboten (und mit unterschiedlichen Arten von Rechtspersonlichkeiten) und Einzelpersonen (selbständigerwerbende Musiklehrpersonen, Freischaffende, Inhaber*innen einer Einzelfirma)
	Art der Rechtspersonlichkeit	
Zweck und Finanzierung	Gemeinnützigkeit versus Gewinnorientierung	Diese Unterscheidung ist teilweise über die Art der Rechtspersonlichkeit definiert und hängt mit der Finanzierung zusammen.
	Anteile der Finanzierung durch den öffentlichen Sektor (oder Stiftungen)	Die Anteile der Finanzierung sind sehr unterschiedlich, Musiklernanbietende eines Tätigkeitsbereichs (wie beispielsweise Musikschulen) müssten verschiedenen Kategorien zugeordnet werden.
	Kosten für Lernende	Die Spanne von kostenlosen bis kostenintensive Angebote ist gross und definiert sich über die Finanzierung.
Orientierung und Eigenschaften ihrer Angebote	Bedeutungsgrad des musikalisch-technischen Kompetenzziels	Ausgehend von einem weiten Musikbegriff erschien es sinnvoll zu unterscheiden zwischen Anbieter mit (primär) musikpädagogischer Orientierung der Angebote (und mit Gewichtung der Erlangung musikalisch-

Unterscheidungskriterium	Kategorien nach	Anmerkungen
	Art oder Grad der musikstilistischen Vielfalt	technischer Fertigkeiten) einerseits und solchen mit musikpädagogischen Angeboten unter anderem (mit Gewichtung auf Breitenförderung und sozialer Integration). Die Unterscheidung wurde dann aber nicht genutzt, da der soziokulturelle Bereich und der Grossgruppenunterricht im Bereich Volksmusik nicht quantitativ erfasst wurden. Bei letzterem wäre ein musikstilistisches Unterscheidungskriterium eingeflossen, eine sinnvolle Unterscheidung nach Grad der musikstilistischen Vielfalt erschien nur schon wegen der Vagheit von Stil kategorien nicht machbar.
	Alter der Zielgruppe	Die Zielgruppe sollte in der Studie offenbleiben und kein Fokus durch Festlegung einer Altersgruppe (Kleinkinder bis Senior*innen), einer Geschlechtergruppe, einer Herkunftsgruppe oder anderen soziologisch definierten Gruppen geschaffen werden. Viele Musiklernanbietende und Durchführende unterrichten Lernende verschiedener Altersgruppen.
	Häufigkeit und Dauer	Einmalig wahrnehmbare Veranstaltungen, die einen Zugang zur Musik eröffnen, wie beispielsweise Vermittlungsveranstaltungen oder Education-Projekte von Orchestern, oder die Musiklernen voraussetzen, wie beispielsweise Wettbewerbe, wurden nur in der qualitativen Erhebung berücksichtigt. Für ein Angebot wurde eine Kontinuität der angeleiteten Lernsituationen (nicht-formaler und formaler Unterricht) vorausgesetzt, da sich Lerneffekte erst durch Wiederholungen einstellen. Zugleich sollten nicht zu viele Lernangebote unberücksichtigt bleiben (beispielsweise Workshops des volksmusikalischen und soziokulturellen Bereichs). Eine mögliche Definition dieser Regelmässigkeit von Unterricht, Kursen und Workshops könnte (entsprechend den Förderkriterien von Jugend und Musik) ein Minimum von 10 Lektionen sein. Für die quantitative Erhebung konnte dieses Kriterium jedoch nicht kontrolliert werden.
	Anzahl Lernende in einem Angebot	Für die quantitative Erhebung erwies sich die Unterscheidung von Einzel-, Kleingruppen- und Grossgruppenunterricht als sinnvoll.
Durchführende ihrer Musiklernangebote	Professionalisierungsgrad	Im musikalischen Amateur*innenbereich gibt es Durchführende mit grosser Erfahrung, die kein Musikstudium absolviert haben. Der überwiegende Teil der Musiklernangebote werden heute jedoch von Musikpädagog*innen mit Berufsausbildung durchgeführt, dies auch im musikalischen Amateur*innenbereich.
	Überfachliches Profil	Es scheint ein wachsendes Bedürfnis nach Durchführenden mit Kompetenzen in verschiedenen künstlerischen Bereichen zu geben, was über die mit dem hohen Professionalisierungsgrad oft einhergehende Spezialisierung hinausgeht. Solche Profile sind aber schwer zu erfassen, insbesondere als Merkmal von Musiklernanbietenden.

Es zeigte sich, dass in einem marktwirtschaftlich und föderalistisch organisierten Land wie der Schweiz das heterogene Feld der Musiklernal anbietenden schwierig nach eindeutigen Kriterien zu differenzieren ist. Daher wurden ausgehend vom bestehenden institutionellen Gefüge mit Musikschulen und musikalischen Amateur*innenverbänden für die quantitative Erhebung Kategorien gebildet (Tabelle 4, vgl. dazu auch die das Kulturschaffen betreffende Unterscheidung des Bundesamtes für Kultur in Organisationen von professionellen Kulturschaffenden und Organisationen kulturell tätiger Laien in BAK, 2021c). Unter den professionellen Musiklernal anbietenden wurden die beiden Kategorien «Musikschule» und «Selbständigerwerbende Musiklehrpersonen» definiert, welche potentiell sowohl Einzel-, Kleingruppen- als auch Grossgruppenunterricht anbieten (zu den Sozialformen des Instrumentalunterrichts siehe Busch & Metzger, 2016). Auf Seiten der teilnehmenden Amateur*innenverbände wurden die Kategorien «Grossgruppenunterricht instrumental» (Orchester und Blasmusiken) und «Grossgruppenunterricht vokal» (Chöre) gebildet. Mit dieser starken Gewichtung vokaler und instrumentaler Grossgruppen wird der Tatsache Rechnung getragen, dass diese zentrale Orte des Musiklernens sind (Ardila-Mantilla, 2018). Zunächst war vorgesehen, im Rahmen der quantitativen Erhebung zusätzlich noch die beiden Kategorien «Grossgruppenunterricht Volkskultur» und «Workshops Soziokultur» einzubeziehen. Die Erhebung von Daten für diese Kategorien erwies sich dann jedoch als schwierig und mit den vorhandenen Ressourcen nicht zu realisieren.

Mit Blick auf die quantitative Online-Erhebung schien es darüber hinaus sinnvoll, zwischen Leitungspersonen und Durchführenden zu unterscheiden. Leitungspersonen sollten befragt werden zu Aspekten wie Organisation, Finanzierung, Qualitätssicherung und der zukünftigen strategischen Ausrichtung von Musiklernal angeboten, wohingegen die Durchführenden Fragen etwa zu den aktuellen Zielgruppen, der Nutzung digitaler Tools im Unterricht, Zielsetzungen ihrer Musiklernalangebote und dem Anteil gespielter Musik von Schweizer Komponist*innen im Unterricht beantworten sollten. Aus dieser zusätzlichen Differenzierung zwischen Leitungspersonen und Durchführenden für die vier oben genannten Gruppen ergeben sich folglich sieben Gruppen, wobei Selbständigerwerbende sowohl die Fragen für Durchführende als auch für Leitungspersonen beantworten sollten (Tabelle 4): 1. Selbständigerwerbende Musiklehrpersonen, 2. Musikschulleitungen, 3. Angestellte Lehrpersonen von Musikschulen, 4. Präsidien von Orchestern und Blasmusiken, 5. Dirigent*innen von Orchestern und Blasmusiken, 6. Präsidien von Chören, 7. Chorleitende. Gegenüber dem qualitativen Teil der Studie basiert die quantitative Erhebung somit einerseits auf einem deutlich eingeschränkteren Spektrum an einbezogenen Musiklernal anbietenden und -angeboten, andererseits werden hierdurch jedoch quantitativ belastbarere Aussagen erzielt, als dies bei den qualitativen Befunden der Fall ist.

Tabelle 4: Unterscheidungskriterien für die Kategorien der quantitativen Erhebung

Funktion	Musiklernal anbietende			
	Einzel-, Klein-, Grossgruppenunterricht		Grossgruppenunterricht	
	instrumental und vokal		Instrumental	vokal
	Einzelpersonen	Institutionen		
Leitungen	Selbständigerwerbende Musiklehrpersonen	Musikschulleitungen	Präsidien von Orchestern und Blasmusiken	Präsidien von Chören
Durchführende		Musikschullehrpersonen	Dirigent*innen von Orchestern und Blasmusiken	Chorleiter*innen

3 Musiklernal anbietende und Musiklernalangebote in der Übersicht

Die Musiklernalandschaft stellt sich in der Schweiz als divers dar, was mit den liberalen wirtschaftlichen Rahmenbedingungen sowie dem basisdemokratischen und föderalistischen politischen System des Landes zusammenhängt. Dies trägt auch zum Bestehen einer ausgeprägten Vereinslandschaft von

musikpädagogischen Fachverbänden bei. Die Vernetzung von Musiklernanbietenden über Verbände und den Dachverband des Schweizer Musikrats SMR dient der gegenseitigen fachlichen Unterstützung von Institutionen, Lehrpersonen und Kursleitenden in und zwischen den Musikbereichen, bündelt Interessenbekundungen gegenüber politischen Entscheidungsträger*innen und bietet häufig interessierten Personen Informationen zum Musikhören. Das Vereinswesen schafft seit dem 19. Jahrhundert im vielfältigen Feld des Musikhörens somit auch organisatorische Strukturen. Fast alle Musikschulen und vermutlich auch fast alle selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen sind in eigenen Verbänden organisiert. Ebenso sind die musikalisch tätigen Amateur*innen in Verbänden organisiert, von denen einige der grösseren, die gesamtschweizerisch aktiv sind und vom Bundesamt für Kultur unterstützt werden (BAK, 2021c), eigene, über Stufen aufbauende Lernangebote führen. Nicht nur diese Angebote werden in dieser Studie beschrieben, sondern auch die eigentlichen Aktivitäten von Amateur*innenformationen wie Chöre, Blasmusiken und Orchester, die oft von professionellen Musikpädagog*innen angeleitet werden und regelmässig proben, werden als Musiklernangebote verstanden.

Ausgehend von Informationen von musikalischen Fachverbänden und Institutionen, die nachfolgend portraitiert werden, gibt dieses Kapitel einen Überblick über die verschiedenen Musiklernanbietenden in der Schweiz. Gestützt wird die Darstellung von 32 Interviews mit Vertreter*innen der Verbände und Institutionen sowie deren Webseiten mit den dort verfügbaren Jahresberichten und anderem Informationsmaterial. Die Portraits wurden den Vertreter*innen der Verbände und Institutionen in einem Entwurf für Berichtigungen vorgelegt. Die Übersicht erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da die kantonalen und kommunalen Strukturen nicht im Blick standen und nur teilweise auf diese eingegangen werden konnte. Zudem wurde auf eine Behandlung der Bereiche Tanz und Theater, die im Sinne eines weiten Musikbegriffs für das Musikhören zu berücksichtigen wären, verzichtet. Erwähnt seien hier aber Danse Suisse, der Berufsverband der Schweizer Tanzschaffenden, die ein Berufsregister für Tanzpädagogik führt (www.dansesuisse.ch/de/tanz-beruf/berufsregister_tanzpaedagogik/berufsregister-eintraege), Anbieter in der Theaterpädagogik (<http://theaterpaedagogik.ch/index.php>) und die zahlreichen privaten Schulen mit Kursen in Schauspiel, Gesang und Tanz.

3.1 Musikschulen, selbständigerwerbende Musiklehrpersonen und Plattformen

Musikschulen sowie selbständigerwerbende Musiklehrpersonen führen Musiklernangebote, die im Kern auf instrumental- und gesangstechnische Förderung angelegt sind und damit auf eine vertiefte musikalische Bildung zielen. Entwickelt hat sich diese ausserschulische musikalische Bildung in der Schweiz, ausgehend von Bestrebungen der musikalischen Förderung, seit dem Ende des 18. Jahrhunderts (Cherbuliez, 1944; Schmitt, 2010). Kirchenmusiker und Musikdirektoren, die Chören und Orchestern vorstanden, waren auch als Musikpädagogen tätig, zudem wurde Instrumental- und Gesangsunterricht an den entstehenden Kantonsschulen und Ausbildungsstätten für angehende Lehrpersonen angeboten. Stetig wuchs die Nachfrage nach Unterricht von Musik- und Gesangslehrer*innen und von Ausbildungen derselben, so dass sich diese 1893 im Schweizerischen Gesangs- und Musiklehrer-Verein (heute Schweizerischer Musikpädagogischer Verband) zusammenschlossen. In Städten entstanden die ersten Musikschulen (siehe beispielsweise Jucker, 1958; Campos, 2003; Huber, 2011; Musik Akademie Basel, 2017), teilweise mit angeschlossenen Konservatorien oder durch Weiterentwicklung zu solchen (Genève 1835, Bern 1858, Lausanne 1861, Schaffhausen 1866, Basel 1867, Winterthur 1873, Zürich 1876, Fribourg 1904, Neuchâtel 1918, La Chaux-de-Fonds 1927, Biel 1932, Luzern 1942). In ländlichen Gebieten folgten zahlreiche Musikschulgründungen vor allem in den 1960er und 1970er Jahren, so dass heute in der Schweiz ein dichtes Netz an Musikschulen besteht. In den letzten Jahren kam es bei Musikschulen, die ein umfassendes Angebot haben und vom öffentlichen Sektor unterstützt werden, vermehrt zu nachbarschaftlicher Zusammenarbeit oder zum Ausbau kantonalen Musikschulen. Solche «kantonalen» Musikschulen bestehen in Basel-Stadt, Fribourg, Glarus, Jura und Uri. Privatunterricht durch selbständigerwerbende Musiklehrpersonen hat mit den heutigen Möglich-

keiten der Vermittlung von Lehrpersonen über Webseiten eine weiterhin grosse Bedeutung in der musikalischen Bildung, vor allem bei Erwachsenen.

3.1.1 Verband Musikschulen Schweiz

Der Verband Musikschulen Schweiz VMS (www.verband-musikschulen.ch/) ist die Dachorganisation der lokalen und regionalen Schweizer Musikschulen, ihrer 25 kantonalen Verbände sowie der Musikschule des Fürstentums Liechtenstein. Insgesamt repräsentiert der Verband gut 400 in den Kantonalverbänden eingebundene Musikschulen, an denen wiederum rund 12'500 Musiklehrpersonen unterrichten (VMS, 2021b). Ein zentrales Anliegen des VMS ist die Schaffung von Netzwerken und Plattformen, um dadurch die musikalische Bildung angemessen im öffentlichen Bewusstsein und im gesamten Bildungsbereich zu verankern. So unterhält der Verband internationale Kooperationen, von denen hier der Austausch mit europäischen Partnerverbänden im Rahmen der Europäischen Musikschulunion EMU (www.musicschoolunion.eu/) zu erwähnen ist. Auf nationaler Ebene pflegt der VMS Kooperationen sowohl mit Bildungsverbänden und Dienstleistern und vertritt bildungspolitische Anliegen bei Bund und Kantone. Der VMS hat beispielsweise mit den Amateur*innen-Verbänden eine gemeinsame Charta zur Zusammenarbeit der Musikschulen und der Amateur*innen-Musikverbände der Schweiz ausgearbeitet (www.verband-musikschulen.ch/de/vms/partnerschaften/national). Mit der Konferenz der Musikhochschulen Schweiz KMHS (<https://kmhs.ch/de/>) besteht eine regelmässige fachliche und strategische Zusammenarbeit. Aus dieser Kooperation sind in neuester Zeit sämtliche Grundlagen zur Begabtenförderung, unter anderem das Label Pre-College Music CH, entstanden. Dieses versteht sich als Qualitätslabel für national anerkannte Anbieter von Pre-College-Lehrgängen. Dass die musikalische Talentförderung (Kapitel 4.7) an vielen Musikschulen bereits entsprechend verankert ist, zeigt auch die VMS-Statistik von 2020, bei der rund zwei Drittel der an der Umfrage teilnehmenden 305 Musikschulen angegeben haben, dass sie ein kantonales oder ein eigenes Konzept für die Begabtenförderung umsetzen (VMS, 2020). Der VMS stellt den Kantonalverbänden, den einzelnen Musikschulen und ihren Trägerschaften sowie den Lehrpersonen Grundlagen zur Musikschulentwicklung sowie ein umfangreiches Angebot an Dienstleistungen in den Bereichen Versicherungen, Vorsorge und Recht zur Verfügung.

Die Mitgliedsschulen des VMS verzeichneten 2020 annähernd 300'000 Fachbelegungen (VMS, 2021b). Das Angebot an den Musikschulen umfasst unter anderem instrumentalen und vokalen Einzelunterricht, Ensemble-, Band-, Orchester- und Chorunterricht, musikalische Früherziehung und Grundschule, erweiterte Angebote für Erwachsene, Menschen mit besonderen Bedürfnissen, Menschen mit Migrationshintergrund und Senior*innen. Die letzte statistische Erhebung des VMS zum musikpädagogischen Angebot der Verbandsmitglieder zeigt, dass Unterricht in den Bereichen Chor, Ensemble und Kammermusik mit 268 anbietenden Musikschulen (von 305 teilnehmenden Musikschulen) weit verbreitet ist, und dass Angebote der musikalischen Grundausbildung von 220 Musikschulen geführt werden (VMS, 2020). Das verbreitetste Format ist jedoch der Instrumental- und Vokalunterricht, der von fast allen Musikschulen angeboten wird. Dabei sind die Tasteninstrumente seit Jahren unangefochtener Spitzenreiter im Instrumentalunterricht mit zuletzt fast 31% Fachbelegungen. An zweiter Stelle rangieren die Zupfinstrumente mit 19% Fachbelegungen, gefolgt von den Holzblasinstrumenten (16% Fachbelegungen). Mit Blick auf die beiden vorangehenden Erhebungen (2012 und 2015) zeigt sich über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg ein Zuwachs bei den Streich-, Tasten- und Perkussionsinstrumenten, während beim Gesang, den Blechblas- und Zupfinstrumenten wenig Veränderungen bei den Fachbelegungen erfolgten. Der deutlichste und kontinuierlichste Rückgang ist bei den Holzblasinstrumenten zu verzeichnen (2012: 19%, 2021: 16%). Beim Ensembleunterricht entfallen die mit Abstand meisten Fachbelegungen auf den Bereich Gesang (Chöre und Kleinformen; 31%), gefolgt von Streicherensembles (16%) und Bläserensembles (14%).

Neben den Mitgliedsschulen des VMS bestehen weitere Musikschulen, die durch Blasmusik- sowie Tambouren und Pfeifer-Vereine hauptsächlich für deren Nachwuchs geführt werden, ferner auf eine Instrumentengruppe fokussierte, an eine bestimmte Altersgruppe sich richtende oder von Musikhäu-

sern geführte Musikschulen. Als Musiklernanbieterin aus dem Umfeld der privaten Anbieter zu nennen ist dabei die **Klubschule Migros** (www.klubschule.ch), die an verschiedenen Standorten in der Schweiz Musikunterricht vor allem für Erwachsene anbietet. Im Sommer 2021 wurden über die Webseite der Klubschule Migros über 1'000 Angebote meist als Einzel- oder Kleingruppenunterricht in den Bereichen «Musikinstrumente», «Gesang und Stimmbildung» und «Musiktheorie und Musikgeschichte» angeboten. Die meisten Instrumentalkurse gibt es für Klavier (einschliesslich Keyboard und Digitalpiano), Gitarre und Schwyzerörgeli, aber auch Kurse beispielsweise in Alphorn, Didgeridoo, Banjo, Chleffeln und Löffeln, Dudelsack, Laute, Mundharmonika oder Panflöte werden angeboten.

3.1.2 Schweizerischer Musikpädagogischer Verband

Professionelle Musiker*innen sind in der Schweiz in drei grossen Verbänden organisiert: im 1914 gegründeten Schweizerischen Musikerverband SMV, der als Gewerkschaft die Mitglieder von Berufs-sinfonieorchestern und freischaffende Berufsmusiker*innen vertritt; im 2017 aus dem Zusammenschluss des Schweizerischen Tonkünstlervereins, des Schweizer Musik Syndikats und von Musik-schaffende Schweiz hervorgegangenen Verband SONART – Musikschaffende Schweiz, der die Interessen selbständig erwerbender Berufsmusiker*innen vertritt; und im Schweizerischen Musikpädagogischen Verband, der Musikpädagog*innen vereint. Für professionelle Musiker*innen sind zudem die Schweizer Genossenschaft der Urheber und Verleger von Musik SUISA von Bedeutung, die die Nutzungsrechte von Urheber*innen und Verleger*innen von Musikwerken vertritt sowie die Schweizerische Interpretengenossenschaft SIG, die Interessen ausübender Künstler*innen wahrnimmt.

Der Schweizerische Musikpädagogische Verband (www.smpv.ch/) wurde 1893 gegründet und ist heute der grösste schweizerische Berufsverband im Bereich Musik und Bildung. Er besteht aus einem Zentralverband, 15 regionalen Sektionen und zirka 3'000 Mitgliedern, die alle über eine musikpädagogische Berufsausbildung verfügen und privat, an einer Musikschule oder Musikhochschule unterrichten. Die Hauptziele des Verbands sind die Förderung der Musikerziehung in der Schweiz und die Interessenvertretung professioneller Musikpädagog*innen. Dafür engagiert sich der SMPV kulturpolitisch auf kommunaler, kantonaler und eidgenössischer Ebene, arbeitet mit nationalen und internationalen Organisationen zusammen, insbesondere als Mitglied des Schweizerischen Gewerkschaftsbundes und des Dachverbands Schweizer Lehrerinnen und Lehrer. Mit seiner gewerkschaftlichen Ausrichtung gehen eine Reihe von Dienstleistungen für seine Mitglieder einher: eine Rechtsberatung, die Möglichkeit zum Anschluss an die Pensionskasse Musikalische Bildung, diverse Vergünstigungen bei Versicherungen sowie der Zugang zur verbandseigenen Hilfskasse. Der SMPV gibt den Mitgliedern eine Jahresagenda Musik ab, organisiert auf Sektionsebene Schüler*innenkonzerten und bietet für die Qualitätssicherung der musikalischen Bildung Stufenprüfungen für Lernende und komprimierte Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen wie etwa Tagesworkshops zu einem bestimmten Thema an.

Ebenso unterhält der SMPV eine Vermittlungsplattform für professionellen privaten Musikunterricht mit aktuell knapp 600 Musiklehrpersonen (<https://mein-musikunterricht.ch/de/>). An Musikunterricht interessierte Personen können auf dieser Website für eine Vielzahl an Instrumenten nach einer Lehrperson in ihrer Nähe oder für Fernunterricht suchen. Gegenüber dem Unterricht an einer Musikschule kann beim Privatunterricht die Lehrperson gewählt werden, der Unterricht jederzeit begonnen und die Unterrichtsfrequenz individuell bestimmt werden. Für den Unterricht von Kindern und Jugendlichen erhalten private Lehrpersonen keine Subventionen wie Musikschulen, ausgenommen im Kanton Schaffhausen, dessen SMPV-Sektion als eine Musikschule gilt und SMPV-Lehrpersonen kantonale Förderungen für ihren Privatunterricht erhalten. Für Erwachsene ist der Privatunterricht jedoch in der Regel nicht teurer als an einer Musikschule. Für die Tarife des Privatunterrichts geben die SMPV-Sektionen auf ihrer Webseite Empfehlungen ab, wobei grundsätzlich zwischen Honoraren für Einzel-ktionen und Semesterpauschalen unterschieden wird (vgl. SMPV, 2021). Die frühere Ausbildung des SMPV von Musiklehrpersonen wurde im Zuge der Bologna-Reform angepasst und dann in die Fachhochschule Kaleidos integriert.

Vermittlungsplattformen für Musiklehrpersonen existieren auch von anderen Anbietern, so unter Kurs-finden (www.kurs-finden.ch/musikunterricht/) bzw. Trouver-un-cours (www.trouver-un-cours.ch/cours-de-musique/), unter Apprentus (www.apprentus.com/de-ch/musikunterricht-unterrichte/Schweiz bzw. www.apprentus.ch/cours-musique/suisse) oder unter Superprof (www.superprof.ch/cours/musique/suisse/). Spezifisch für Musik sind Instrumentum.ch – die Schweizer Musikplattform (www.instrumentum.ch/), matchspace music (<https://matchspace.com/>) und **Instrumentor** (www.instrumentor.ch, vgl. SRF, 2021). Instrumentor ist eine 2011 gegründete private Musikschule und Vermittlungsplattform, die sich eher an Erwachsene richtet. Eine zentrale Rolle spielt bei Instrumentor ein sogenanntes «Matching»: Lehrperson und Schüler*in sollten bestmöglich zusammenpassen. Instrumentor versucht dies durch einen wachsenden Pool an ausgewählten und spezialisierten Lehrpersonen zu garantieren, unter denen Menschen mit klaren Lerninteressen auf der Website suchen können. Bislang haben mehr als 5'000 Schüler*innen eine Lehrperson mit passendem Profil über Instrumentor finden können. Nach der Anmeldung der Lernenden kann eine Probelektion genommen werden. Der Unterricht findet in den Musikateliers, Unterrichts- und Probelokalen der Lehrpersonen oder online via Videoanruf statt. Wenn einem der Unterricht der Probelektion gefallen hat, kann man ein Abo lösen, das in der Regel zehn 45-minütige Lektionen umfasst. Schüler*innen haben die Möglichkeit, Empfehlungen für Lehrpersonen auf der Homepage zu hinterlassen. Aufgrund der Relevanz, die das Matching für Instrumentor hat, wird Instrumentor nur in Städten aktiv, wo ein genügend grosser Pool an Lehrpersonen verfügbar ist. Momentan unterrichten zirka 400 Personen aus verschiedensten musikalischen Genres bei Instrumentor. Für die Lehrpersonen übernimmt Instrumentor den professionellen Webauftritt, die Werbung, Rechnungsstellung und Abrechnungen, erhält im Gegenzug für die Vermittlung jeweils eine Kommission. In einem ausführlichen Vorgespräch wird mit interessierten Lehrpersonen das gegenseitige Interesse an einer Zusammenarbeit überprüft.

3.2 Instrumentenspezifische Verbände

Die **European Piano Teachers Association EPTA** ist eine europaweite Dachorganisation mit Sitz in London. Die EPTA Schweiz (www.epta.ch/de/) ist in allen Sprachregionen aktiv. Der Verein ist offen für Klavierpädagog*innen aller Stufen, für konzertierende Pianist*innen und für Forschende und versteht sich als Plattform für professionellen Austausch rund ums Klavier. Aktuell hat der Verband 260 Mitglieder. Der Grossteil der Mitglieder unterrichtet an Musikschulen (schätzungsweise 80%; teilweise auch an Gymnasien), einige wenige Mitglieder unterrichten an Hochschulen (schätzungsweise 5%) oder privat (schätzungsweise 15%). Darüber hinaus gibt es die pensionierten Mitglieder, die allenfalls auch noch gelegentlich unterrichten. Voraussetzung für eine Mitgliedschaft ist ein Wohnsitz in der Schweiz, ein musikalisches Diplom oder ein Master wird nicht vorausgesetzt.

Ein Bestreben der EPTA ist es, den Mitgliedern professionelle Weiterbildungsangebote anzubieten. Zwei Mal pro Jahr organisiert die EPTA Tagungen mit Referaten, Workshops, Lecture-Recitals, Meisterkursen, Diskussionen und Konzerten. Im Frühjahr 2021 fand beispielsweise eine Tagung in Baar unter dem Motto «Frau & Klavier» statt. Die Herbsttagung 2020 in Schaffhausen stand unter dem Motto «Beflügelter Einstieg: beginnen – öffnen – erfahren». Der Kongress im Frühling 2020 wurde zusammen mit der ESTA Schweiz veranstaltet («Piano & Cordes, Zusammenspiel auf allen Stufen»).

Die **European String Teachers Association ESTA** ist eine europäische Vereinigung von Violin-, Viola-, Violoncello- und Kontrabass-Lehrpersonen, ausübenden Künstler*innen und Interessierten. Die Mitglieder, die in der Schweiz wohnen, sind in der ESTA Schweiz (www.esta-suisse.ch) zusammengeschlossen. Die Schweizer Sektion wurde 1973 gegründet, nachdem ein Jahr zuvor die ESTA durch eine kleine Gruppe bedeutender Geiger*innen (Marianne Kroemer, Max Rostal und Yehudi Menuhin) ins Leben gerufen worden war. Die ESTA Schweiz hat heute rund 450 Mitglieder mit Tätigkeiten an verschiedenen Bildungsinstitutionen (schätzungsweise 70% an Musikschulen, 10% an Hochschulen, 20% selbständigerwerbend). Neben Streicherlehrkräften können auch Studierende und Amateurstreicher*innen Mitglied werden. Die Finanzierung erfolgt durch Mitgliederbeiträge und Spenden, die Mitarbeit erfolgt ehrenamtlich.

Hauptziele sind die Förderung höchster pädagogischer und künstlerischer Qualität in Ausbildung und Unterricht von Streichinstrumenten, der Erfahrungsaustausch über Methoden und Ziele des Streicherunterrichts – insbesondere die Förderung des Austausches und der Zusammenarbeit zwischen Musikschul- und Hochschullehrkräften – und die Unterstützung des lebenslangen Lernens. Pro Jahr werden von Seiten der ESTA Schweiz rund drei Musiklernangebote für die Mitglieder durchgeführt, die aber auch Nicht-Mitgliedern offenstehen. Dreimal jährlich erscheint die verbandseigene Fachzeitschrift ESTA Info. In der eigenen Editionsreihe ESTA Schweiz Edition werden musikpädagogische Werke, musiktheoretische und musikgeschichtliche Essays sowie Kompositionen für Streicher herausgegeben. Einer der aktuellen Schwerpunkte des Vorstands der ESTA Schweiz liegt in der Nachwuchsförderung von Hochbegabten. Dabei geht es insbesondere um die Frage, welche Bedingungen Voraussetzung sind und allenfalls noch geschaffen werden müssen für einen international konkurrenzfähigen Streichernachwuchs.

Auch die **European Voice Teachers Association EVTA** hat in der Schweiz einen Länderverband, der die Interessen der gesangslehrenden, stimmbildenden und fachverwandten Berufspersonen in der Schweiz vertritt (<https://www.evta.ch>). Ursprünglich war der Verband ein Zusammenschluss von Hochschuldozierenden. Heute besteht er aus rund 250 Personen mit unterschiedlichen gesangspädagogischen Aktivitäten an verschiedenen Bildungsinstitutionen (schätzungsweise 20% an einer Hochschule, 50% an einer Musikschule, 20% selbständigerwerbend, einige Lehrpersonen an Gymnasien sowie Studierende der Musikpädagogik). Mit der «Antenne Romande» hat sich auch eine aktive Untergruppe in der Westschweiz etabliert. Die Mitgliedschaft ist für Personen möglich, die eine gesangspädagogische Ausbildung oder ausreichend Unterrichtserfahrung vorweisen können; ausschliesslich künstlerische Tätigkeiten als Sänger*in genügen für eine Mitgliedschaft nicht. Auf der Webseite der EVTA findet sich eine Liste der Mitglieder, die von Interessent*innen an Gesangsunterricht kontaktiert werden können. Ebenfalls findet sich auf der Webseite ein Veranstaltungskalender mit verbandseigenen sowie vom Verband empfohlenen Angeboten.

Die vormals zweitägigen Jahreskongresse der EVTA Schweiz wurden durch mindestens vier während des Jahres stattfindende Workshops ersetzt. Diese können beispielsweise phoniatische Themen behandeln, klassische Meisterkurse, Belting-Kurse oder körperbezogene Kurse wie QiGong sein. Sie werden von Fachpersonen geleitet und vermitteln Wissen mit Anwendungsmöglichkeiten in der eigenen Unterrichtspraxis der Teilnehmenden. Die Workshops werden nach Möglichkeit jeweils auch für Nicht-Mitglieder geöffnet. Zur Kommunikation von Informationen der Fachgemeinschaft gibt die EVTA Schweiz jährlich vier Newsletter und – zusammen mit dem Bundesverband Deutscher Gesangspädagogen und EVTA-Austria – die Fachzeitschrift «Vox Humana» heraus.

Im Rahmen einer vierjährigen Neuausrichtung wurden von 2016 bis 2020 die vier Verbände Akkordeon Schweiz, Accordéon Suisse (ARMA), der Schweizer Akkordeon-Lehrer Verband (SALV) und die IG Akkordeon zum neuen Dachverband **accordeon.ch** (<https://accordeon.ch>) zusammengeführt. Hauptziel des neuen Dachverbands, der aktuell rund 3000 Mitglieder zählt, ist die Förderung und Weiterentwicklung des schweizerischen Akkordeon-Musikwesens. Eine Mitgliedschaft ist sowohl für Vereine, wie auch für Einzelmitglieder möglich. Der Verband übernimmt Patronate für nationale und internationale Akkordeon-Anlässe. Darüber hinaus vertritt accordeon.ch die Schweizer Akkordeon-Szene im Programm Jugend und Musik (Kapitel 4.8). Bei einem Wohnortwechsel unterstützt der Verband Akkordeonist*innen durch die Vermittlung eines Orchesters oder einer Lehrperson dabei, dass auch am neuen Wohnort weiter musiziert werden kann. Der monatliche Newsletter kann auf der Homepage abonniert werden.

Einen weiteren wichtigen Eckpfeiler der Verbandsarbeit bilden die Anlässe, die von accordeon.ch unterstützt oder durchgeführt werden. So finden jedes Jahr die Akkordeon Tage Schweiz mit internationalen Dozierenden, der Tag der Akkordeonjugend, die regionalen Jugend-Akkordeonorchester, Musiklager und ein Leiter*innenkurs statt. Alle zwei Jahre wird der Schweizer Akkordeon Wettbewerb für junge Akkordeonsolist*innen und Kammermusik-Formationen durchgeführt. In unregelmässigen

Abständen findet das Eidgenössische Akkordeon Musikfest statt, dazwischen regionale Akkordeon-Musikfeste. Zusätzlich ist der Verband bestrebt, das Angebot an Meister-, Dirigier- und Kammermusikursen inhaltlich auszubauen. Mit der Initiative eines nationalen Jugend-Akkordeonorchesters möchte der Verband eine nationale Ausbildungsformation für engagierte Jugendliche aus der gesamten Schweiz etablieren.

Die Hackbrettspielenden haben seit 1999 einen Fachverband mit dem Ziel, das Hackbrettspiel durch Unterstützung der Lehrenden und der Hackbrett-Jugend zu fördern. Die Mitgliedschaft im **Verband Hackbrett Schweiz VHbS** (www.vhbs.ch/) ist für jede interessierte Person offen. Gegenwärtig gibt es rund 160 Mitglieder, von denen aber nicht alle Hackbrettlehrpersonen sind. Die Altersstruktur der Mitglieder zeichnet sich durch junge und ältere Personen aus, was mit den Altersgruppen der Hackbrettlernenden korrespondiert: Überwiegend werden die Lernangebote von Kindern und älteren Erwachsenen wahrgenommen, nur selten von Personen zwischen 25 bis 55 Jahren. Der Verband organisiert alle zwei Jahre den Schweizer Hackbrett-Tag, zudem jährlich ein Jugendlager, an dem bis zu 30 Hackbrettspielende meist auf Anregung ihrer Lehrpersonen teilnehmen. Das professionell angeleitete Hackbrett Jugendorchester Schweiz vereinigt und fördert junge, talentierte und einsatzfreudige Hackbrettspieler*innen aus der ganzen Schweiz, wird aber nur bei einer genügenden Zahl von Interessierten zusammengestellt. Für die verbandseigenen Aktivitäten kann auf einen Pool von Hackbrettlehrpersonen zurückgegriffen werden, von denen wenige eine professionelle musikpädagogische Ausbildung erhalten haben, die Mehrheit musikalische Amateur*innen sind und eine Primarlehrpersonenausbildung besitzen. Den Austausch unter Lehrkräften fördert der Verband durch Zusammenkünfte und Seminare. Mit dem «Hackbrettrepertoire Schweiz» wird den Hackbrettlehrenden eine vielfältige Melodiensammlung für den Unterricht und das Zusammenspiel der Lernenden zur Verfügung gestellt. Für Interessierte am Hackbrettunterricht bietet die Verbandswebseite Kontaktangaben zu rund 40 Lehrpersonen. Die Verbandszeitschrift «Hackbrett Informationen» erscheint zweimal jährlich.

Auf eine ganze Instrumentengruppe ist der **Zupfmusik-Verband Schweiz ZVS** (<https://zupfmusik-verband.ch/>) ausgerichtet, der sich seit über 100 Jahren für die Mandolinen- und Gitarrenmusik in der Schweiz engagiert. Er ist ein Zusammenschluss von (aktuell sieben) Zupforchestern beziehungsweise Mandolinen- und Gitarrenorchestern, Zupfmusiker*innen, Fachlehrkräften für Mandoline, Gitarre und verwandte Zupfinstrumente, Freund*innen der Mandolinen- und Gitarrenmusik und Gönner*innen. Ein zentrales Musiklernangebot von Seiten des Verbands ist der Zupfmusik-Kurs in Magliaso (Tessin). Dieser richtet sich an alle Spieler*innen von Gitarre, Mandoline und Mandola jeglicher Spielstärke, die sich in Einzelunterricht und Ensemblespiel weiterentwickeln wollen. Jeden Herbst wird ausserdem ein Wochenendkurs auf der Musikinsel Rheinau veranstaltet. Im Jahr 2017 wurde das Schweizer Verbandsorchester «zupf.helvetica» gegründet, welches sich an Musiker*innen aus der ganzen Schweiz richtet; an drei bis vier Arbeitsphasen pro Jahr erarbeiten ambitionierte Musiker*innen jeden Alters unter professioneller musikalischer Leitung ein facettenreiches Programm. Seit 2019 vergibt das Verbandsorchester auch Kompositionsaufträge mit dem Ziel, das Repertoire der Mandolinen- und Gitarrenmusik zu erneuern. Anhand einer Agenda kann man sich auf der Website über alle Veranstaltungen des ZVS und seiner Mitglieder informieren. An Mandolinenunterricht interessierte Personen finden auf der Website auch eine Liste mit Mandolinenlehrkräften. Mit dem «Pizzico-Letter» informiert der Verband vierteljährlich seine Mitglieder.

Weitere instrumentenspezifische Vereinigungen widmen sich unter anderem musikpädagogischen Themen, so beispielsweise die Swiss Clarinet Society SCS (www.clarinetsociety.ch/), Bambusflöten Schweiz (www.bambusfloete.ch/), die Schweizerische Harfen-Vereinigung Swiss Harp (www.swisssharp.ch/) oder der Schweizer Verband der Mundharmonikaspieler (www.swisssharpers.ch/). Neben der EPTA, ESTA und EVTA Schweiz bestehen in der Schweiz zudem Landesverbände der European Guitar Teachers Association EGTA (www.egta.ch/) und der European Recorder Teacher Association ERTA (www.erta-schweiz.ch/).

3.3 Instrumentale Grossformationen und Chorwesen

Instrumentale Grossformationen und Chöre sind Formate musikalischen Lernens, die gesamtschweizerisch in Dachverbänden organisiert sind, die auf das 19. und frühe 20. Jahrhundert zurückgehen. Die Schweizerische Chorvereinigung SCV entstand unter anderem aus dem 1842 als Männerchor gegründeten Eidgenössischen Sängerverein, der Schweizer Blasmusikverband SBV wurde 1862 als Eidgenössische Blechmusikgesellschaft gegründet, der Eidgenössische Orchesterverband entstand 1918.

3.3.1 Schweizer Blasmusikverband

Der Schweizer Blasmusikverband SBV (www.windband.ch) ist der Dachverband der Schweizer Blasmusikvereine und wird von 30 Mitgliedsverbänden getragen, in denen rund 2'000 Vereine mit etwa 67'000 Musizierenden organisiert sind. Die vielfältig geprägte Schweizer Blasmusiklandschaft, zu der Vereine aus allen Sprachregionen beitragen, wird jeweils alle fünf Jahre am Eidgenössischen Musikfest präsentiert. Die Musikvereine haben dabei die Möglichkeit, vor grossem Publikum zu spielen und in Wettspielen mit Bewertungen von Juror*innen eine Standortbestimmung vorzunehmen. Gemeinsam mit dem Schweizer Jugendmusikverband SJMV (www.jugendmusik.ch/de) wird vom SBV auch das Nationale Jugendblasorchester NJBO (www.njbo.ch/de) getragen. Es steht interessierten Jugendlichen im Alter zwischen 16 und 22 Jahren offen, die nach einer musikalischen Prüfung aufgenommen werden. Das NJBO organisiert sich im Laufe einer jährlichen Ausbildungswoche und tritt mit hochstehenden Konzerten und ausgesuchten Musikprogrammen als Visitenkarte der Schweizer Jugendmusiken auf. Schliesslich fördert der SBV auch einzelne Musiker*innen durch regionale und kantonale Solowettbewerbe. Rund 5'000 junge Musiker*innen im Alter zwischen 16 und 25 Jahre nehmen jährlich daran teil. Die Gewinner*innen können am nationalen Wettbewerb, dem Prix Musique, teilnehmen. Informiert werden SBV-Mitglieder über die dreisprachig herausgegebene Verbandszeitschrift unisono.

Der SBV beteiligt sich am Programm Jugend und Musik und hat eigene, in Reglementen spezifizierte Ausbildungen für Bläser*innen, Schlagzeuger*innen und Dirigent*innen. Die Grundausbildung für Bläser*innen und Schlagzeuger*innen umfasst Kurse auf der Grund-, Unter-, Mittel- und Oberstufe, wobei die Instrumentalausbildung immer seltener von den Vereinen selbst durchgeführt wird, sondern über die Musikschulen oder in Kursen der Kantonalverbände erfolgt. Bei den Dirigent*innen besteht die Grundausbildung aus Kursen auf der Unter-, Mittel- und Oberstufe sowie in der Möglichkeit, an einer Musikhochschule einen Abschluss in Blasmusikdirektion zu machen. Alle diese Kurse werden von den Kantonalverbänden sowie dem Kompetenzzentrum Militärmusik durchgeführt. Ausserdem gibt es Spezialausbildungen, so die Kurse für Ausbilder*innen in den Vereinen, die Vorbereitungskurse der Militärmusik und die Juror*innenausbildung. Die Kurse werden in der Regel von Musiklehrpersonen geleitet, die ein Musikstudium absolviert haben. Qualitätskontrollen erfolgen durch die Mitglieder der Musikkommission des SBV respektive der Kantonalverbände. Der SBV subventioniert die Ausbildungskurse der Kantonalverbände, wenn diese den Richtlinien des Dachverbands entsprechen. Die Kurse werden auch überkantonale angeboten und durchgeführt, damit eine Mindestzahl an Teilnehmenden zusammenkommt. Kursangebote im Bereich der Blasmusik bieten für ihre Mitglieder teilweise auch der Schweizer Blasmusik-Dirigentenverband BDV (www.dirigentenverband.ch), die Association romande des directeurs de musique, der Schweizerische Brass Band Verband SBBV (www.swissbrass.ch) sowie die IG Blaskapellen (www.igblaskapellen.ch) an.

3.3.2 Eidgenössischer Orchesterverband

Der Eidgenössische Orchesterverband EO (www.eov-sfo.ch) ist ein Zusammenschluss der Amateur*innenorchester in der Schweiz im Bereich der Kunstmusik. Aktuell vereint der Verband rund 200 Mitgliedsorchester, darunter circa 40 Jugendorchester und drei Senior*innenorchester (Aarau, Baden, Luzern). Das Schweizer Jugendsinfonieorchester SJFO (<https://sjso.ch>) ist ebenfalls Mitglied im EO.

Die aktiven Musiker*innen aus den Orchestern sind überwiegend Amateur*innen und haben das Ziel, unter fachkundiger Leitung gemeinsam zu musizieren, das Erarbeitete regelmässig vor breitem Publikum aufzuführen und den sozialen Kontakt zu pflegen. Der EOV ist in allen Landesteilen tätig und pflegt Kontakte mit Amateur*innen-Orchestern auf europäischer Ebene. Der EOV finanziert sich aus Mitgliederbeiträgen, öffentlichen Geldern des Bundesamts für Kultur (BAK) und Zuwendungen privater Sponsoren, wobei der Vorstand seine Arbeit ehrenamtlich erbringt.

Ein Grund für die Gründung des EOV lag im Bedürfnis der Orchester, zu einer Notenbibliothek Zugang zu haben. Diese Notenbibliothek führt der EOV bis heute und sie stellt nach wie vor eine der wichtigsten Dienstleistungen des Verbands dar. Zudem berät der Verband seine Mitglieder in musikalischen, rechtlichen und organisatorischen Fragen und bietet eine vergünstigte Instrumentenversicherung an. Nur in sehr begrenztem Rahmen bietet der EOV auf der Ebene des Dachverbands eigene Musiklernaufgebote an, da er seine Funktion eher als Ergänzung bestehender Musiklernaufgebote betrachtet und eher Angebote vermittelt (jährlich 15 bis 20 solcher «Partner-Angebote»). Die Kurse des EOV und seiner Partner können unentgeltlich oder vergünstigt besucht werden. Inhaltlich gibt es bei den Kursen drei Schwerpunkte: Erstens werden Kurse mit «technischem» Fokus wie beispielsweise der Kurs «Umgang mit Streichinstrumenten und deren Pflege» angeboten. Bei diesem besucht der Kursleiter einen Orchesterverein, und die Vereinsmitglieder haben vor oder nach dem Referat die Möglichkeit, individuelle Fragen zu ihren eigenen Instrumenten zu stellen. Zweitens kooperiert der EOV mit Kammermusikursusanbietern, welche insgesamt fünf Kurse pro Jahr anbieten. Drittens bietet der EOV an seiner Delegiertenversammlung zweitägige Musikworkshops an und kooperiert mit Orchesterprojekten im In- und Ausland: Amateur*innen-Orchesterwoche des Menuhin-Festivals (finanzielle Unterstützung und Mitorganisation), Orchesterakademie am Künstlerhaus Boswil mit unterstützender musikphysiologischer Arbeit am Instrument, Europäisches Orchesterfestival (all drei Jahre), OrchesterAMATA (Bulgarien). Die Orchesterprojekte bieten den Musiker*innen die Gelegenheit, Werke einzustudieren, die wegen der Grösse oder des Schwierigkeitsgrades im angestammten Orchester nicht gespielt werden. Im Bereich der Jugendorchester finden regelmässig Musiklager statt, anlässlich derer intensiv an aktuellen Projekten gearbeitet wird. Ein Teil der Jugendorchester ist dabei Musikschulen angegliedert, andere Jugendorchester sind selbständig als Verein organisiert.

3.3.3 Schweizerische Chorvereinigung

Das Chorwesen ist in der Schweiz durch Veranstaltungen, Wettbewerbe und Festivals präsent und international vernetzt. Die Szene besteht sowohl aus lokalen Chören und Vokalensembles als auch überregionalen Projektchören und Initiativen, die Chorleiter*innen als Selbständigerwerbende ergreifen und umsetzen. Die Schweizerische Chorvereinigung SCV (www.usc-scv.ch/) ist die Dachorganisation der kantonalen und regionalen Gesangsvereine und -verbände in der ganzen Schweiz. Sie entstand 1977 durch den Zusammenschluss des Eidgenössischen Sängervereins, des Verbands Schweizerischer Frauen- und Töchterchöre und des Schweizer Verbands Gemischter Chöre. Die SCV umfasst heute rund 1'480 Chöre, davon etwa 270 Kinder- und Jugendchöre, mit etwa 42'000 Sänger*innen. Der Schweizer Jugendchor als nationales Auswahlensemble ist ebenfalls Mitglied (<https://csj-sjc.ch/index.php/de/>). Mitgliedschöre unterstützen die SCV unter anderem durch einen SUISA-Gesamtvertrag, Musterverträge und Merkblätter (beispielsweise die Empfehlungen der SCV für Dirigent*innengagen) sowie Projektförderung für den Nachwuchs. Die SCV setzt sich für die Schaffung und Verbreitung neuer Chorliteratur ein und unterstützt gesamtschweizerische Choranlässe wie den Schweizerischen Chorwettbewerb und das etwa alle acht Jahre stattfindende Schweizerische Gesangsfest. Zur Verwirklichung ihrer Ziele arbeitet die SCV mit anderen Verbänden zusammen, darunter etwa mit der Schweizerischen Föderation Europa Cantat (www.europa-cantat.ch), mit den Chorverbänden der beiden grossen Landeskirchen (Kapitel 3.4), mit A Coeur Joie Suisse (www.acj-suisse.ch) oder anderen Verbänden der IG CHorama (www.chorama.ch/). Die SCV ist Mitglied der European Choral Association ECA (<https://europeanchoralassociation.org/>).

Der «Normalfall» des Musiklernens im Chorwesen ist die wöchentliche Chorprobe. Ambitionierte Chöre proben zwei Mal die Woche mit allenfalls zusätzlicher vertiefender Einzelstimm- und Vertiefungswochenenden/-wochen beliebt, die von Kantonalverbänden angeboten werden. In jüngster Zeit werden zudem zunehmend Angebote zur Choreografie, Inszenierung und Raumgestaltung nachgefragt. Der Dachverband und die Kantonalverbände, teilweise in Zusammenarbeit mit anderen Chorverbänden, engagieren sich in der Aus- und Weiterbildung von Dirigent*innen und Expert*innen und bieten nebenberufliche Chorleiterausbildungen an (CH I, CH II), da ein Bedarf an gut ausgebildeten Chorleitenden im Amateur*innenbereich besteht. Organisiert sind die professionellen Chorleitenden im Schweizerischen Berufsdirigenten- und Berufsdirigentenverband SBDV (www.sbdv.ch/de).

Die Aktivitäten der Nachwuchsförderung und die Vernetzung der Kinder- und Jugendchöre werden seit 2006 im **Verein Schweizer Kinder- und Jugendförderung SKJF** (www.skjf.ch) gebündelt. Die SKJF betreibt das Austauschprogramm EchangeChœurs, das Kinder- und Jugendchöre in der Schweiz über die Sprachgrenzen hinweg für gemeinsame Konzerte zusammenkommen lässt. An SingplausCH wiederum nehmen Kinder oder Jugendliche aus einer Region, aus unterschiedlichen Chören oder aus Schulklassen teil und erarbeiten in Tagesworkshops neue Lieder oder ein grösseres Musikwerk. Das jährlich stattfindende Forum ermöglicht den Austausch zwischen Chorleitenden und unter den SCV-Kantonalverantwortlichen der Nachwuchsförderung. Alle zwei Jahre findet am Forum zudem das Parlament SKJF statt, an dem die Teilnehmenden Ideen und Denkanstösse für die Weiterentwicklung des Schweizerischen Kinder- und Jugendchorwesens einbringen. Die grösste Veranstaltung der SKJF ist jedoch das viertägige Schweizer Kinder- und Jugendchorfestival, das seit 2007 alle zwei Jahre durchgeführt wird und jungen Sänger*innen aus allen Sprachregionen Ansporn, Austausch und Inspiration bieten soll. Die Auftritte werden nicht bewertet und enthalten jeweils mindestens eine Schweizer Komposition oder ein Arrangement von einer*er Schweizer Komponist*in. Das Rahmenprogramm des Kinder- und Jugendchorfestivals gibt Einblicke und Weiterbildungsmöglichkeiten in den Bereichen Kinderchorleitung und Nachwuchsförderung.

3.4 Musik in den Landeskirchen

In der Schweiz sind drei konfessionelle Musikverbände aktiv. Darunter ist der **Reformierte Kirchenmusikverband Schweiz RKV** (www.rkv.ch), der 2019 sein 50-jähriges Bestehen feiern konnte und bei dem sowohl Einzelpersonen als auch Vereine, insbesondere kantonale Kirchenmusikverbände, Mitglied sein können. Eine seiner Hauptaufgaben sieht der RKV in der Vernetzung der kantonalen Kirchenmusiker*innen- und Kirchenmusikverbände. Er vertritt in der gesamtschweizerischen Öffentlichkeit das reformierte Kirchenmusikwesen und die Musiker*innen in den reformierten Kirchengemeinden. Der Verband übernimmt auch Beratungstätigkeiten, wobei sich viele Anfragen von Kantonalverbänden und Kantonalkirchen vor allem auf Anstellungsfragen beziehen. Auf der Webseite des RKV können Mitglieder Kompositionen publizieren, die dann von Interessierten heruntergeladen und im Gottesdienst aufgeführt werden können. Für Mitglieder ist die schweizerische Fachzeitschrift für evangelische Kirchenmusik «Musik und Gottesdienst» bereits im Verbandsbeitrag inbegriffen. Musiklernangebote bietet der Dachverband selbst keine an. Auf der Ebene der Kantonalverbände gibt es Organist*innen-, Chorleiter*innen- und Gemeindegemeinschaftsleiter*innenausbildungen für Amateur*innen. Diese sind von Kanton zu Kanton verschieden, werden aber in der Regel von Berufsmusiker*innen durchgeführt. Die Organist*innenausbildung stellt den grössten Teil dar, was mit dem grossen Anteil von Organist*innen bei den Mitgliedern korrespondiert (zirka 80%).

Der **Schweizerische Kirchengesangsbund SKGB** (www.kirchengesangsbund.ch) wurde 1896 als Verband der deutsch-schweizerischen reformierten Kirchenchöre gegründet. Die Verbandsziele sind die Förderung des kirchlichen Singens, insbesondere des gottesdienstlichen Chorgesangs. Der SKGB umfasst 190 Chöre und 7 Jugendchöre mit insgesamt 5'500 Mitgliedern. Musiklernangebote finden überwiegend auf der Ebene der einzelnen Mitgliedschöre statt. Von Seiten des Verbands werden jähr-

lich zwei Singwochen und ein Jugendsinglager angeboten. An den Angeboten können prinzipiell alle interessierten Personen teilnehmen. Sie zielen auch darauf ab, neue Mitglieder zu gewinnen. Das Mitteilungsblatt des SKGB, das dreimal pro Jahr erscheint, informiert die Mitglieder über Veranstaltungen und Weiterbildungen und enthält regelmässig Notenbeilagen. Diese sind Publikationen des eigenen Musikverlags, aus dessen Sortiment Mitgliedchöre Musiken vergünstigt beziehen können. In den letzten Jahren hat beim Verlag eine stilistische Öffnung stattgefunden, indem vermehrt Sätze aus den Bereichen Neues Geistliches Lied, Gospel und Populärmusik aufgenommen wurden. Über die Webseite können seit Kurzem Chorsänger*innen ihr Interesse an Chorprojekten anmelden, und Chöre, die Projektverstärkung suchen, können ihr Projekt via Geschäftsstelle ausschreiben.

Der Schweizerische **Katholische Kirchenmusik Verband SKMV** (www.skmv.org) ist der Dachverband für katholische Kirchenmusik in der deutschsprachigen Schweiz. Unterverbände gibt es in den Diözesen St. Gallen, Basel und Chur. Weitere Mitglieder sind der Cäcilienverband Deutschfreiburg und der Oberwalliser Cäcilienverband. Diese Diözesanverbände haben teilweise Kantonalverbände als Mitglieder, manche zusätzlich regionale Verbände und schliesslich die Chöre. Ziele des Verbands sind die Begleitung und Koordination der Tätigkeiten der diözesanen Kirchenmusikverbände, die Erhaltung und Pflege der historischen Kirchenmusik, die Schaffung eines zeitgenössischen und schweizerischen Repertoires, Initiativen zur Integration alten und neuen Gesangs- und Musiziergutes in den Gottesdiensten gemäss der Liturgie-Konstitution des II. Vatikanischen Konzils, die Förderung des Gemeindegesangs und der kirchenmusikalischen Aus- und Weiterbildung. Zur Erfüllung der Aufgaben unterhält der Verband verschiedene Fachkommissionen und gibt die Fachzeitschrift «Musik und Liturgie» heraus. Musiklernangebote bietet der SKMV selbst keine an. Die Diözesanverbände führen jedoch Kirchenmusikwochen durch, bei denen Kinder, Jugendliche und erwachsene Sänger*innen, Amateurorganist*innen sowie professionelle Kirchenmusiker*innen sich weiterbilden können. Auf der Ebene der Unter- und Regionalverbände werden Singtage, Stimmbildungs- und Vom-Blatt-Lesen-Kurse angeboten. Darüber hinaus erfolgt eine Zusammenarbeit mit dem liturgischen Institut in Fribourg, wo es Angebote für (semi-) professionelle Kirchenmusiker*innen gibt. Der Bedarf an solchem Personal ist gross und es besteht derzeit bereits ein diesbezüglicher Mangel, der sich zukünftig voraussichtlich noch verschärfen wird. Der SKMV hat ein eigenes Berufsbild Kirchenmusik erarbeitet, das zum einen die Anforderungen an Kirchenmusiker*innen benennt, zum anderen Anstellungsempfehlungen für Kirchenmusiker*innen abgibt.

Zehn vornehmlich in der Tradition der katholischen Kirchenmusik entstandene, heute aber einer breiten christlichen Werthaltung verpflichtete Kinder- und Jugendchöre sind im Schweizer Landesverband der Pueri Cantores zusammengeschlossen (www.puericantores.ch).

3.5 Traditionelle Musik und Volkskultur

Geprägt ist der Bereich der traditionellen Musik und der Volkskultur durch Musiklernangebote von Einzelpersonen. Diese werden teilweise von instrumentenspezifischen Verbänden (Kapitel 3.2), Dokumentationszentren und Konzertanbietern vermittelt oder von diesen Institutionen für eigene Angebote verpflichtet. Lernangebote oder Vernetzungsmöglichkeiten für Lehrpersonen und Kursleitende im Bereich der traditionellen Musik und Volkskultur ermöglichen vor allem vier grosse Amateur*innenverbände: Der Eidgenössische Jodlerverband EJV, die Schweizerische Trachtenvereinigung STV, der Verband Schweizer Volksmusik VSV und der Schweizerische Tambouren- und Pfeiferverband STPV.

3.5.1 Eidgenössischer Jodlerverband EJV

Der Eidgenössische Jodlerverband (www.jodlerverband.ch/) wurde 1910 in Bern gegründet und widmet sich der Pflege und Förderung von Jodellied und Naturjodel, Alphorn- und Büchelblasen sowie Fahنشwingen. Der EJV ist organisiert in fünf regionalen Unterverbänden mit insgesamt über 21'000 Einzelmitgliedern und Jodler*innen-Gruppen aus allen Kantonen (ausser dem Tessin). Mitglie-

der sind auch 14 Auslandsschweizer-Gruppen und zahlreiche Einzelpersonen mit Wohnsitz im Ausland. Der EJV unterhält die drei Fachkommissionen Jodeln, Alphorn- und Büchelblasen und Fahnenschwingen. Monatlich erscheint die Verbandszeitschrift «lebendig».

Der EJV als Dachverband und seine Unterverbände offerieren ein umfangreiches Angebot an Jodelkursen, welche auf einer separaten Webseite publiziert werden (<https://jodel-kurse.ch/>). Zu diesen Aus- und Weiterbildungskursen zählen vor allem Notenlese- und Dirigent*innenkurse, Kursleiter*innen- und Jury*ausbildungen sowie relativ neu eine Aus- und Weiterbildung für Kinderchorleitende. Ausserdem wird online eine Dirigent*innen-Weiterbildung angeboten. Da die Ausbildung für Dirigent*innen kosten- und zeitintensiv ist, setzt sich der EJV dafür ein, dass diese angemessen finanziell entlohnt werden. Auf der Webseite findet sich eine entsprechende Honorarempfehlung für Dirigent*innen von Jodelchören. Von zentraler Bedeutung sind die dreitägigen Eidgenössischen Jodlerfeste, die seit 1924 in der Regel alle drei Jahre stattfinden. In den Zwischenjahren halten die Unterverbände ihre Jodlerfeste ab. Die Jodlerfeste sind Publikumsmagnete mit entsprechend grosser medialer Aufmerksamkeit.

Einen hohen Stellenwert hat im EJV die Nachwuchsförderung. Sie wird von den Unterverbänden betrieben, aber zunehmend auch durch den EJV selbst. So wird ein Jugendchorlager für jugendliche Sänger*innen und Jodler*innen im Alter zwischen 16 und 23 Jahren angeboten und ein Eidgenössisches Jugend-Jodlerfest ins Leben gerufen, dessen erste Auflage für 2023 geplant ist. Der unter dem Patronat des EJV und des Verbandes Schweizer Volksmusik VSV durchgeführte Schweizer Folklore-nachwuchs (www.folklorenachwuchs.ch/, siehe Kapitel 3.8.2) gibt jungen Talenten eine Auftrittsmöglichkeit und Standortbestimmung, die sie zum weiteren Jodeln, Alphornblasen und instrumentalen Musizieren motivieren soll.

3.5.2 Schweizerische Trachtenvereinigung STV

Die Schweizerische Trachtenvereinigung (www.trachtenvereinigung.ch) wurde 1926 in Luzern gegründet und bezweckt die Erhaltung, Pflege und Erneuerung der Volkstrachten, des Volksliedes, des Volkstanzes, der Volksmusik, des Volkstheaters und der Mundart. Der STV gehören 26 Kantonalverbände mit insgesamt über 12'000 Mitgliedern (und zirka 3'000 Kindern) in 600 Gruppen an. Von diesen sind rund zwei Drittel Volkstanzgruppen, ein Drittel (tanzende und singende) Trachtengruppen. Dazu kommen einige Brauchtumsvereinigungen, Volksmusikgruppen und Blasmusiken. Die bereits 1928 als Verbandsorgan gegründete Zeitschrift «Trachtenpost» (ursprünglich «Schweizertracht», «Heimatleben» und «Tracht und Brauch») erscheint vier Mal jährlich in deutscher und französischer Sprache. Die Geschäftsstelle der STV wird von der AAA-Agentur geführt, die selbst Volkstanzkurse und eine Singwoche in Quarten anbietet (www.die-singwochen.ch).

Die STV unterhält Fachkommissionen für Volkstanz, Volkslied, Trachten, Kommunikation sowie Kinder- und Jugendarbeit. Die Volksliedkommission setzt sich dafür ein, dass das Volkslied im Rahmen von schweizerischen und regionalen Anlässen der STV gepflegt wird. Die Kommission organisiert jährlich auch mindestens ein Singtreffen. Sie aktualisiert ihr Ausbildungskonzept für Singleitende, organisiert Kurse für kantonale Singleitende und Singleitende von Trachtengruppen. Eine Chorausbildung führt die STV nicht, sondern unterstützt die Chorleiterausbildung CH I der Schweizerischen Chorvereinigung (Kapitel 3.3.3) und beteiligt sich an den Ausbildungskosten.

Ihre Hauptaufgabe sieht die STV in Angeboten zum Volkstanz, für den es keine professionelle Ausbildung gibt. Zum Vermittlungsangebot der STV, das auch Nicht-Mitgliedern offensteht, zählen ein alle drei Jahr stattfindendes Jugendweekend, Kurse zu Flechtfrisuren und zur Trachtenpflege, Kurse für Tanzleiter*innen beispielsweise im Hinblick auf das Schweizerische Volkstanzfest sowie Sing- und Volkstanzwochenenden. Das jeweils Anfang November stattfindende Singwochenende beinhaltet beispielsweise einen musiktheoretischen Grundkurs und die Einstiegsmöglichkeit zur Chorleitung. An der Brauchtumswoche in Fiesch (www.brauchtumswoche.ch) wiederum kommen jeweils rund 600

Teilnehmende aus den Bereichen Volkstanz, Volksmusik, Jodeln und anderen Volkskulturdisziplinen zusammen. Die STV beauftragt jährlich rund 20 Kursleitende mit der Durchführung ihrer Verbandsangebote, davon die Hälfte für die Tanzangebote und jeweils ein Viertel für die Singangebote und die Jugendarbeit.

3.5.3 Verband Schweizer Volksmusik VSV

Der Verband Schweizer Volksmusik (www.vsv-asmp.ch) wurde 1963 gegründet und setzt sich aktiv für die Förderung und Pflege der Schweizer Volksmusik in allen Sprachregionen der Schweiz ein. Er gliedert sich in 21 Kantonalverbände, denen sowohl Musikant*innen als auch Volksmusikfreund*innen angehören. Der VSV und seine Kantonalverbände sorgen dafür, dass zahlreiche Volksmusikveranstaltungen (Konzerte, Stubeten, Ländlermusiktreffen) und Kurse in der ganzen Schweiz realisiert werden. Einen Überblick über das reichhaltige volksmusikalische Programm und volksmusikalische Veranstaltungen erhalten interessierte Personen auf der Webseite des VSV. Der VSV organisiert und unterstützt Weiterbildungskurse für verschiedene Instrumente. Ausserdem vermittelt er Auftritte an Musiker*innen und Formationen, indem diese an Veranstalter*innen empfohlen und in Verbandsanlässe einbezogen werden. Mit seiner eigenen Zeitschrift «Schweizer Volksmusik», welche ausschliesslich für Mitglieder erhältlich ist, informiert der VSV sechs Mal im Jahr über alles Wissenswerte rund um die Volksmusik der Schweiz. Von herausragender Bedeutung ist das Eidgenössische Volksmusikfest, welches als Grossanlass alle vier Jahre veranstaltet wird.

Der VSV betreibt aktive Nachwuchsförderung. So findet beispielsweise alle vier Jahre ein Eidgenössisches Jungmusikantentreffen statt, welches von einem Kantonalverband organisiert und vom Dachverband unterstützt wird. Über 400 Jungmusikant*innen bis 22 Jahre treten hierbei vor einem grossen Publikum auf und werden von Fachexpert*innen bewertet. Der VSV unterstützt finanziell auch die Kindervolksmusikwoche und den Jungtalentschuppen, welche vom Haus der Volksmusik (Kapitel 3.5.5) organisiert werden und hat ferner mit dem EJV das Patronat des Schweizer Folklorenachwuchses inne (siehe Kapitel 3.8.2). Der VSV unterhält einen Nachwuchsfonds, mit dem Projekte unterstützt werden, die der Förderung von jungen Volksmusikant*innen dienen. Auch im Bereich Volksmusik findet die instrumentale Grundausbildung überwiegend an den Musikschulen statt, weshalb sich der VSV für eine entsprechend nachhaltige Ausbildung in Sachen Volksmusik in den Schweizer Musikschulen einsetzt. Viele Musiklernaufgebote im Bereich Volksmusik werden aber auch von privaten Lehrkräften durchgeführt, was besonders bei Instrumenten wie dem Schwyzerörgeli und dem Hackbrett der Fall ist, da man diese Instrumente bis vor kurzem an keiner Hochschule studieren konnte. Um eine bessere Übersicht über die tatsächliche Situation zu bekommen, hat der VSV eine Liste mit über 150 privaten Lehrkräften im Bereich der Volksmusik sowie über 400 Musikschulen, die Volksmusik und Volksmusikinstrumente anbieten, zusammengestellt (Stand Dezember 2021).

3.5.4 Schweizerischer Tambouren- und Pfeiferverband STPV

Der 1906 gegründete Schweizerische Tambouren- und Pfeiferverband (<https://stpv-astf.ch/>) setzt sich für die Traditionspflege des Trommelns und Pfeifens in der Schweiz ein. Er besteht aus vier Regionalverbänden: Zentralschweizerischer Tambouren- und Pfeiferverband, Ostschweizerischer Tambourenverband, Union Romande des Tambours et Fifres, Oberwalliser Tambouren- und Pfeiferverband. Insgesamt zählt der STPV über 180 Mitgliedervereine mit rund 4'500 Tambouren, Pfeifern und Claironisten. Für Mitglieder, aber mittlerweile auch für Gastformationen, werden regionale und nationale Wettspiele durchgeführt, Kurse angeboten, Lehrmittel ausgearbeitet und Noten gesammelt. Auch Vereine aus dem Ausland können Mitglied im Verband werden. So ist beispielsweise auch die päpstliche Schweizergarde im Vatikan dem STPV angeschlossen. Der STPV hat zudem den offiziellen Auftrag, die Tambouren für die Schweizer Militärmusik auszubilden.

Um die musikalischen Angelegenheiten kümmert sich beim STPV eine «Musikalische Kommission», die sich aus der Tambouren- und der Bläserkommission zusammensetzt (geschätztes Verhältnis im

STPV: 80 zu 20). Die Musikalische Kommission verantwortet beispielsweise die Ausbildung von Juror*innen, die zeitgemässe Anpassung der Ausbildungskonzepte und die Schaffung und Herausgabe von Lehrmitteln und Kompositionsbänden. Der STPV hat in mehrjähriger Arbeit umfangreiche Ausbildungskonzepte für Tambouren und Bläser entwickelt. Diese Ausbildungskonzepte stellen jedoch keine Reglemente dar, sondern sollen vielmehr der Förderung des schweizerischen Trommel- und Bläserwesens dienen. So erfolgt die Ausbildung von Kindern in den Vereinen oder an Musikschulen mit dem Lehrmittel «Wirbel». Das Erlernen des Trommelspiels (sogenannte Instrumentalunterstufe) dauert in der Regel zwischen drei und fünf Jahren. Teil der Ausbildung sind die Jugendcamps inklusive Konzerte, die mit Teilnehmenden aus der ganzen Schweiz alle zwei Jahre durchgeführt werden. Die Regionalverbände bieten ebenfalls Lager an, teilweise für jüngere Teilnehmende. Jungtambouren vom 15. bis zum 19. Lebensjahr werden an die «vordienstliche Ausbildungstagungen» der STPV-Regionalverbände eingeladen, wo sie sich gezielt auf die Militärtambouren-Fachprüfung vorbereiten können. Für Leiter*innen bietet jeder Regionalverband jährlich mindestens einen mehrtätigen Grund- und Fortgeschrittenenkurs an, deren Fortsetzung dann die vom STPV oder der Armee angebotenen Kurse der Höchchststufe sind. Ebenso bietet der STPV eine Jurygrund- und Juryweiterbildung an. Wettbewerbe mit Jurierung erfolgen an den regionalen Anlässen, den Eidgenössischen Tambouren- und Pfeiferfesten und den Eidgenössischen Jungtambouren- und Jungpfeiferfesten.

Eine aktive Szene von Trommlern und Pfeifern besteht in Basel. Es gibt dort im Rahmen der Fasnachtstradition über 200 Cliquen mit Trommel- und Piccolo-Gruppen, die jedoch mehrheitlich nicht Mitglied des STPV sind. Die ältesten Cliquen, als «Stammcliquen» bezeichnet, unterhalten eigene Pfeifer- und Trommelschulen (Schürch, 2018). Die Knaben- und Mädchenmusik Basel (www.kmb.ch) widmet sich sowohl dem Nachwuchs der Trommler und Pfeiffer wie auch der Blasmusik.

3.5.5 Volksmusikzentren

In der Alpsteinregion organisiert das **ROOTHUUS GONTEN – Zentrum für Appenzeller und Toggenburger Volksmusik** regelmässig Kurse im Bereich Volksmusik. Die aus einer privaten Initiative entstandene Institution wird heute als Stiftung von den Kantonen Appenzell Innerrhoden, Appenzell Ausserrhoden und St. Gallen sowie dem Bezirk Gonten und der Appenzellischen Gemeinnützigen Gesellschaft getragen. Sie widmet sich dem Sammeln, Forschen, Fördern und Vermitteln der Volksmusik der Region rund um den Alpstein. Zusammen mit dem Haus der Volksmusik betreibt das ROOTHUUS GONTEN die digitale Datenbank (sammlung.volksmusik.ch). Die Musiklernangebote richten sich an Menschen unterschiedlichen Alters und musikalischen Bildungsstand und reichen von Naturjodel-, über Instrumentalkurse bis hin zum Schölleschötte. Regelmässig finden im ROOTHUUS GONTEN «Stubeten» statt, die – ähnlich wie die Jam-Sessions im Jazzbereich – nicht allein Konzertveranstaltungen sind, sondern jungen und jung gebliebenen Musikant*innen eine Plattform bieten, um die nicht-formale Tradierung im Volksmusikbereich zu fördern.

Musiklernen im Bereich von Volksmusik ist auch ein Ziel des 2006 gegründeten **Haus der Volksmusik HdVM** in Altdorf (UR). Es versteht sich als nationales Kompetenzzentrum für Volksmusik und dokumentiert und vermittelt diese in ihren regionalen und stilistischen Ausprägungen. Die Einrichtung kooperiert mit zahlreichen national und international tätigen Institutionen und Organisationen und ist Sitz der IG Volkskultur Schweiz und Fürstentum Liechtenstein (www.volkskultur.ch) und des Verbands Schweizer Volksmusik (Kapitel 3.5.3). Die stetig wachsenden Archivbestände werden in einer zusammen mit dem ROOTHUUS GONTEN betriebenen Datenbank erfasst; die Katalogdaten und teilweise auch die digitalisierten Bestände sind über sammlung.volksmusik.ch öffentlich zugänglich. Auch aktuelle Volksmusik wird im Haus der Volksmusik gesammelt und dokumentiert und kann ebenfalls online eingesehen werden. Das alle zwei Jahre stattfindende Volksmusik-Festival Altdorf wird vom HdVM organisiert. Finanziert wird die Institution durch Beiträge von Gemeinden, Kantonen, Stiftungen, Sponsoren und Privatpersonen sowie Einnahmen aus eigenen Aktivitäten.

Auf der Website des Hauses der Volksmusik findet sich eine Agenda mit Veranstaltungen und Bildungsangeboten rund um die Schweizer Volksmusik. Regelmässig bietet das Haus der Volksmusik Kurse für Einsteiger*innen und Fortgeschrittene an, so beispielsweise zum Jodeln, zum Schwyzerörgeli oder zum Hackbrettspiel. Die Teilnehmenden kommen aus der gesamten Schweiz. Zur Förderung des Volksmusiknachwuchses organisiert das Haus der Volksmusik die «Kindervolksmusikwoche» für Kinder zwischen 7 und 11 Jahren. Die Voraussetzungen für eine Teilnahme sind bewusst sehr tief gehalten, da in erster Linie die Freude an der Volksmusik sowie die Motivation zum Musizieren der Kinder gefördert werden sollen. Der «Jungtalentschuppen» wiederum ist ein Volksmusik- und Jodel-lager für Kinder und Jugendliche zwischen 12 und 20 Jahren. Voraussetzung zur Teilnahme ist die Beherrschung eines Instruments sowie mindestens 3 Jahre Unterrichtserfahrung. Das Wochenprogramm beinhaltet Einzel- und Gruppenunterricht sowie Ensemblespiel, aber auch freies Musizieren, Jodeln oder Singen, Stubeten und Tanz. Für Schulen und Gruppen bietet das Haus der Volksmusik Vermittlungsworkshops zur Volksmusik und Konzerte an. Schliesslich ist das Haus der Volksmusik auch in der Weiterbildung für Lehrpersonen aktiv, bietet auf Nachfrage Kurse an und arbeitet mit der Weiterbildungsabteilung der Hochschule Luzern – Musik zusammen. Bei der Wahl der Kursleitenden wird bevorzugt auf Personen zurückgegriffen, die Volksmusik an einer Hochschule studiert haben oder dies aktuell tun. Es gibt aber auch Bereiche, bei denen man auf Amateurmusiker*innen als Kursleitende angewiesen ist, da Ausbildungen für die entsprechenden Instrumente von den Hochschulen nicht angeboten werden. Der Bedarf an qualifizierten Lehrkräften im Bereich Volksmusik wird aktuell von den Hochschulen nicht abgedeckt, die Absolvierendenzahlen sind zu gering. Zudem sind die Absolvierenden häufig noch in grösserem Umfang selbst künstlerisch tätig und stehen somit nur eingeschränkt für Lehrtätigkeiten zur Verfügung.

Kurse bietet auch das Schweizer Zither-Kulturzentrum mit seinem Museum und Notenverlag an (www.zither.ch). Im Tessin widmet sich das Centro di dialettologia e di etnografia in Bellinzona (<https://www4.ti.ch/decs/dcsu/cde/cde/>) unter anderem volksmusikalischen Themen, ohne aber ein eigenes Kursangebot zu führen. Für die Volksmusik in der Westschweiz besteht die heute nicht aktive Fondation pour les musiques traditionnelles romandes (www.mutra.ch).

3.6 Popular- und Weltmusik, Diversity und Soziokultur

Die oft als «aktuelle Musik» bezeichnete Populärmusik, unter die vielfältige Erscheinungsformen und Stilrichtungen wie Jazz, Rock, Liedermacher, Hip Hop, Reggae, Elektro und DJing subsummiert werden, steht bei jungen Musiklernenden oft im Fokus. Zugleich ist die Zahl der Studierenden mit einer musikstilistischen Orientierung auf jüngste Formen dieser «aktuellen» Musik vergleichsweise klein, was auch für den sehr stark nachgefragten Volksmusikbereich gilt. Ein Teil der Musiklehrpersonen kommt aus den entsprechenden Szenen, ist geprägt durch Peer-to-Peer-Learning und eignet sich pädagogische Kompetenzen selbst an (vgl. auch Green, 2008a). Musiklernanbietende, die sich spezifisch auf den Bereich der aktuellen Musik fokussieren, stellen Kurse für Musikproduktion ohne Ziel einer Kompetenzaneignung auf einem Musikinstrument bereit. Unter den Musiklernanbietenden zu nennen sind beispielsweise die School of Sound (www.schoolofsound.ch), das Winterthurer Institut für aktuelle Musik WIAM (www.wiam.ch), das auch eine Berufsausbildung anbietet, die Genfer Ecole des musiques actuelles et des technologies musicales ETM (<https://etm.ch>), das Studio Musicale (www.studiomusicale.ch/aktuelles) oder die von Instrumentor (Kapitel 3.1.2) aufgebaute Vermittlungsplattform SNER (www.sner.ch).

Der national aktive Verein **Helvetiarockt** (<https://helvetiarockt.ch>) setzt sich seit 2009 für mehr Frauen* in der Musik ein. Die im Juni 2021 veröffentlichte Vorstudie «Geschlechterverhältnisse im Kulturbetrieb» (Zimmermann et al. 2021) zeigt klar, dass im Kulturbereich Handlungsbedarf mit Blick auf die Gleichstellung besteht und die Musiksparte diesbezüglich besonders schlecht dasteht. Helvetiarockt vernetzt und unterstützt etablierte Künstler*innen, betreibt Sensibilisierungsarbeit in der Branche und fördert den Nachwuchs. Die Formate sind niederschwellig und auf Partizipation ausgerichtet. Der «Songwriting Boost», ein Angebot in Zusammenarbeit mit Instrumentor (Kapitel 3.1.2), fördert

das Handwerk des Songwritings in den 4 Sprachregionen und steht allen Altersgruppen offen. Bei den Bandworkshops wiederum, dem ältesten Angebot von Helvetiarockt, erarbeiten Musiker*innen mit Unterstützung von zwei Coaches (Lehrpersonen) ein Set à 20 bis 30 Minuten und performen dieses danach live. Weitere Angebote sind Songwriting Camps, Beatmaking, DJing und Song Sketches Workshops sowie Formate in Songwriting und im Producing für Emerging Talents und Profis. In allen Projekten kooperiert Helvetiarockt mit Partnerorganisationen. Im Corona-Jahr 2020 erreichte der Verein an 134 Anlässen in 18 Kantonen mit Hilfe von 45 Coaches rund 3'000 Personen in allen Sprachregionen. Als Werkzeuge für die Sensibilisierungs-, Vernetzungs- und Vermittlungsarbeit hat Helvetiarockt zwei elektronische Plattformen entwickelt: <https://musicdirectory.ch> zur Vernetzung von Frauen, inter, trans, und non-binären Personen und <https://diversityroadmap.org/> für mehr Diversität in Clubs und an Festivals. Helvetiarockt finanziert sich über Gelder von öffentlichen Stellen, Stiftungen, Mitgliedern, Gönner*innen und Beiträgen von Teilnehmenden der Workshops. Freiwilligenarbeit, Sachsponsoring und Leistungen von Partner*innen spielen zudem eine entscheidende Rolle und machen etwa einen Viertel des Gesamtaufwands aus.

Populärmusik ist häufig auch Vermittlungsinhalt in soziokulturellen Einrichtungen. Je nach Zielsetzungen der jeweiligen Workshopleiter*innen liegt der Fokus der Musiklernangebote dabei eher auf dem Produkt oder eher auf dem Prozess. Generell spielt jedoch auch bei den Musiklernangeboten im soziokulturellen Bereich zwar die Qualität von Produkt und Prozess gleichermassen eine wichtige Rolle, im Zentrum steht aber der Zugang zu Kultur. Häufig sind Ausgangspunkt und Ziel dieser Angebote denn auch die gesellschaftliche Partizipation von Jugendlichen, deren musikalische Vorlieben oft im Bereich der Populärmusik liegen. Etwa 1'200 soziokulturelle Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sind über 19 kantonale und regionale Verbände im **Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz DOJ** (<https://doj.ch/>) zusammengeschlossen (einschliesslich Fürstentum Liechtenstein). Der Dachverband selbst bietet keine Musiklernangebote an. Diese finden überwiegend auf der Ebene der einzelnen Einrichtungen statt, häufig aber nicht als dauerhafte Angebote, sondern als Workshops auf Anregung von Jugendlichen.

Beispielhaft dargestellt seien Musiklernangebote im soziokulturellen Bereich an denjenigen des **Vereins Offene Jugendarbeit Zürich OJA** (www.oja.ch), der zehn soziokulturelle Einrichtungen in der Stadt Zürich betreibt. Diese Einrichtungen bieten Workshops nachfrageorientiert und teilweise durch Spendengelder finanziert für gemeinsames Musikhören, Hip Hop, Songtexten oder Beatproducing den Teilnehmenden kostenlos an. Erfahrungsgemäss sind diese Angebote besonders dann erfolgreich, wenn die externen Kursleitenden aus demselben Milieu oder dem Quartier wie die Jugendlichen stammen und als entsprechende *role-models* fungieren. Wichtig sind in diesem Zusammenhang peer to peer Strategien bzw. peer education Ansätze. Zudem findet sich unter den Angeboten der OJA in einer Einrichtung die Möglichkeit zur Produktion von Songs im Tonstudio. Das Tonstudio steht zweimal wöchentlich für jeweils vier Stunden offen und wird von bis zu 12 Personen mit Beratung von Mitarbeitenden genutzt, wobei es aufgrund der grossen Nachfrage Wartelisten gibt. Diejenigen, die das Tonstudio kennen und intensiv an ihren Projekten arbeiten möchten, können dies auch ausserhalb dieser Öffnungszeiten tun. Die produzierten Songs werden nach Möglichkeit präsentiert, beispielsweise in Veranstaltungen von Jugendkulturräumen oder im Rahmen eines Quartierfests. Aufgrund des hohen Bedarfs und der positiven Resonanz haben kürzlich drei weitere Einrichtungen einfache Tonstudios in ihren Räumlichkeiten eingerichtet und in Betrieb genommen.

Eine weitere Institution, deren Musikangebote beispielhaft erwähnt seien, ist der **Verein für Kinder- und Jugendförderung VJF** (www.vjf.ch). Der Verein ist in 42 Gemeinden in den Kantonen Aargau, Solothurn und Zürich tätig, dessen über fünfzig in Teilzeit festangestellten Mitarbeitenden, die in Projekten operativ tätig sind, haben eine Ausbildung in Sozialer Arbeit abgeschlossen oder befinden sich in einer entsprechenden Ausbildung. Ausgehend von den Prinzipien der Ergebnisoffenheit, Freiwilligkeit und Partizipation entstehen zahlreiche Angebote durch Interessenbekundungen von Jugendlichen. Unter den Musikangeboten, die teilweise von Mitarbeitenden, teilweise von externen Fachpersonen häufig während der Ferienzeit und für die Teilnehmenden kostenlos durchgeführt werden, finden sich

Workshops zu DJing, Rap, Beatproduktion und vor allem zu Tanz, der in der offenen Jugendarbeit breiten Raum einnimmt. Vier Einrichtungen des VJF haben betreute Musikstudios mit Aufnahmekabinen, wo die Jugendlichen Songs produzieren und bearbeiten können. Manche Jugendtreffs haben ein Klavier oder andere Instrumente, die zum spontanen Musizieren genutzt werden können, einige verfügen über Mieträume, die für Bandproben zur Verfügung stehen.

Die skizzierten Musiklernangebote dieser beiden Institutionen sind im ganzen soziokulturellen Bereich verbreitet, insbesondere jedoch in städtischen Räumen. Nach der ersten schweizweiten Umfrage zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit (Gerodetti et al., 2021) bieten 55% der über 600 befragten soziokulturellen Institutionen künstlerische Angebote in den Bereichen Theater und Musik an. Diese künstlerischen Angebote werden von etwa zwei Dritteln der Kinder und Jugendlichen in den soziokulturellen Zentren häufig oder gelegentlich genutzt. 31% der Einrichtungen stellen Proberäume bereit, die von Kindern und Jugendlichen (teilweise in Abwesenheit von Fachpersonen) kostenlos etwa für Bandproben genutzt werden können. In 14% der Einrichtungen ist ein Tonstudio vorhanden. Die Ergebnisse der Umfrage zeigen aber auch, dass Proberäume und Tonstudios in soziokulturellen Einrichtungen der französischsprachigen Schweiz signifikant häufiger vorhanden sind im Vergleich zu denjenigen der deutsch- und italienischsprachigen Schweiz. Zudem ist das künstlerische Angebot in der französisch- und italienischsprachigen Schweiz grösser als in der deutschsprachigen Schweiz (Gerodetti et al., 2021). Dies hängt damit zusammen, dass soziokulturelle Angebote in der französischsprachigen Schweiz häufiger alle Altersgruppen adressieren, also auch Erwachsene und Senior*innen, weshalb die Aktivitäten und Felder in der Westschweiz auch breiter aufgestellt sind und ein grösseres Angebotsspektrum aufweisen (DOJ, 2019). In der französischsprachigen Schweiz besteht seit 2004 **federanim**, die **Fédération romande de l'animation socioculturelle** (www.federanim.ch), die über 3'000 professionelle Anbieter im Bereich der Soziokultur vernetzt, berät und diesen als Plattform dient. Für die italienischsprachige Schweiz besteht die **Associazione degli Animatori Socio-Culturali in ambito Giovanile della Svizzera italiana**, kurz **Giovanimazione** (www.giovanimazione.ch). Sowohl federanim als auch Giovanimazione sind Mitglied im DOJ.

Im soziokulturellen Berufsfeld bestehen zwischen der Soziokulturellen Animation und der Musikpädagogik Schnittstellen, die in den entsprechenden Berufsausbildungen nur vereinzelt Eingang gefunden haben. Für die musikpädagogische Ausbildung gewinnen aber partizipative Ansätze zur Integration und Inklusion zunehmend an Bedeutung. Dies zeigt sich beispielweise im neueren Feld der Musikgeragogik (Kapitel 3.7) oder bei «Community Art Projekten (Community Music)». Einige Projekte, die mit ihren Musiklernangeboten auf Integration zielen, knüpfen ideell an El Sistema aus Venezuela an, so das langjährig erfolgreiche Projekt **BaBeL Strings** in Luzern (<https://babelstrings.ch>) oder der **Verein Superar Suisse** (www.superarsuisse.org).

Wenig in der Öffentlichkeit präsent sind Lernangebote in traditioneller und populärer Musik von migrantischen Personen aus Nicht-EU-Ländern. Nach Schätzung von **Artlink – Büro für Kulturkooperation** (<https://artlink.ch>), die Kontakte zu mehreren hundert aktiven Musikschaaffenden aus Nicht-EU-Ländern pflegt, ist zum Zeitpunkt der vorliegenden Erhebung von einer zweistelligen Zahl von Personen auszugehen, die privaten ausserschulischen Musikunterricht erteilen. Zu vermuten ist allerdings, dass zahlreiche Musiklernangebote von grossen Gruppen mit Migrationshintergrund (auf der Balkanhalbinsel und in der Türkei beispielsweise) bestehen und vereinzelt über migrantische Vereine bei ihren Mitgliedern beworben werden. In der kulturell diversen Stadt Genf gibt es seit 1983 ein äusserst erfolgreiches Angebot im Bereich der Weltmusik durch die **Ateliers d'ethnomusicologie ADEM** (www.adem.ch). Die ADEM sind keine Musikschule, stellen vielmehr Musiklehrpersonen unterschiedlicher Herkunft die Struktur zur Durchführung von Angeboten bereit. Die Lernenden bezahlen die Mitgliedschaft des Vereins ADEM, mit dem die Räumlichkeiten für den Unterricht und die Kommunikation der Musiklernangebote finanziert werden. Das Schulgeld bezahlen die Lernenden direkt der Musiklehrperson. Ein vielfältiges Gruppenangebot in Volksmusik, Folk und lateinamerikanischer Musik führt **Galotti** (www.galotti.ch), dies in Zusammenarbeit mit der Volkshochschule Zürich, was mit Blick auf andere Volkshochschulen in der Schweiz einmalig ist, da diese sonst keinen Instrumen-

tal- oder Gesangsunterricht anbieten. Schliesslich ist auf das seit vielen Jahren bestehende **Studio für Musik der Kulturen an der Musikschule Basel** (<https://www.musikschule-basel.ch/de/schulen-und-standorte/musik-der-kulturen.html>) hinzuweisen. Fachpersonen für traditionelle Musik, darunter vor allem auch solcher nicht-westlicher Herkunft, sind in der **Swiss Society for Ethnomusicology CH-EM** zusammengeschlossen, deren Mitglieder primär im Bereich der Forschung aktiv sind.

3.7 Elementares Musikhören

Der Terminus «Elementares Musikhören» findet in verschiedenen Zusammenhängen Verwendung und bezeichnet ein Unterrichtskonzept und Formen der Unterrichtspraxis, in denen das Elementare Musizieren mit Menschen jeden Alters im Mittelpunkt steht, ferner die Ausbildung auf die entsprechende Unterrichtspraxis und die wissenschaftliche Behandlung dieser Lehr-Lern-Praxis (vgl. Busch & Metzger, 2016, S. 226). In der Schweiz ist der aus Deutschland stammende Ausdruck «Elementares Musikhören» erst in jüngerer Zeit und durch die Etablierung des Masterstudiengangs «Elementare Musikpädagogik» an der Zürcher Hochschule der Künste gebräuchlich geworden, vielmehr besteht eine Vielzahl von Ansätzen, die das entsprechende Unterrichtshandeln leiten. Weit verbreitet ist der Ansatz von Émile Jaques-Dalcroze, dem das Institut Jaques-Dalcroze in Genf (www.dalcroze.ch) und die Association Suisse des professeurs de rythmique Jaques-Dalcroze (www.rythmique.ch) verpflichtet sind. In der Deutschschweiz beziehen sich die Rhythmik und die Musik- und Bewegungpädagogik zudem zusätzlich auch auf die Ansätze von Mimi Scheiblauber (Klein, 1999). Musikhörangebote orientieren sich auch an der Methode von Edgar Willems (Association Suisse Willems, www.association-suisse-willems.ch, Pro Musica Editions, <https://fi-willems.org/history-en/pedagogy-en/editions-pro-musica-en/>), an der Music Learning Theory von Edwin E. Gordon (Music & Audiation, <https://music-audiation.ch>), der Methode von Zoltan Kodály (beispielsweise das Studio Kodály in Genf: www.studio-kodaly.ch), an der Musikpädagogik von Carl Orff, die in der Schweiz unter anderem in Musikhörangeboten von orff schulwerk schweiz präsent ist (<https://orff-schulwerk.ch/>). Weiterhin gibt es ein grosses Angebot an Blockflötenkursen zum Einstieg in das Instrumentalspiel. Musikschulen bieten auch Frühinstrumentalunterricht an, für die eigene Zugänge wie beispielsweise die Suzuki Methode (Suzuki Institut der Schweiz, www.suzukimethode.ch) bestehen und spezielle Ausführungen von Musikinstrumenten für Kinder entwickelt worden sind.

Für Kinder vor dem Kindergartenalter bestehen «Cours d'Éveil musical», Kurse der Eltern-Kind-Rhythmik oder Angebote des Eltern-Kind-Singens, denen sich der Verein zur Förderung frühkindlichen Musik-Erlebens widmet (www.eltern-kind-singen.ch). Für Kinder ab vier Jahren bestehen Angebote in «Musikalischer Früherziehung», «Rhythmik», «Musik und Bewegung», «Musikalischer Grundschule» und «Musikalischer Grundausbildung», die Kinder in die Welt der Musik einführen und teilweise auf den Instrumentalunterricht vorbereiten. Solche Kurse sind heute in vielen Gemeinden Teil des Volksschulangebots in den ersten beiden Primarschuljahren und werden häufig über die lokale oder regionale Musikschule angeboten. Gemäss Statistik des Verbandes Musikschulen Schweiz entfallen rund die Hälfte der Fachbelegungen im Bereich des elementaren Musikhörens auf die «Musikalische Grundausbildung» (50%). An zweiter Stelle folgen Angebote der «Musikalischen Grundausbildung mit Instrument (Orff, Xylophon, Blockflöte, Bambusflöte, Sechstonflöte usw.)» (28%), gefolgt von «Musikalischer Früherziehung» (9%), «Eltern-Kind-Singen» (5%) und «Rhythmik» (4%) und «andere Fächer in der Grundausbildung» (4%) (VMS, 2020, S. 22f.).

Für die Wahrung und Förderung der Berufsinteressen von rund 150 Rhythmiklehrpersonen und Musik- und Bewegungspädagog*innen setzt sich der **Verband Rhythmik Schweiz / Musik- & Bewegungspädagogik** (www.rhythmik.ch) ein. Er unterstützt die Mitglieder bei beruflichen und arbeitsrechtlichen Fragen, führt eine Mediathek, gibt die Fachzeitschrift «Rhythmik» heraus und unterstützt über seine Webseite die Stellenvermittlung. Die Mitglieder können sich in einer Regionalgruppe des Verbands (Basel, Innerschweiz, Ostschweiz, Rapperswil-Jona) aktiv beteiligen. Der Verband organisiert Weiterbildungstage für die Mitglieder, führt selbst aber keine Musikhörangebote durch. Die Ausbildung zur Rhythmiklehrperson und Musik- und Bewegungspädagog*in erfolgt heute durch ein

berufsqualifizierendes Bachelor-Studium in Musik & Bewegung. Dieser Abschluss befähigt zum Unterrichten an der Volksschule im Zyklus 1 und 2, an Musikschulen sowie im freiberuflichen Bereich. Danach können sich die Absolvent*innen spezialisieren und einen Master in Musikpädagogik mit Vertiefung Rhythmik (künstlerische oder pädagogische Ausrichtung für alle Lebensalter) oder in elementarer Musikerziehung erlangen. Anhand einer 2017 verbandsintern durchgeführten Umfrage konnte gezeigt werden, dass ein Grossteil der Mitglieder als Musik-, Heil- oder Sonderpädagog*innen an Volksschulen (63%) oder Musikschulen (50%) arbeitet. Einige Mitglieder sind (auch) freiberuflich tätig (21%), arbeiten mit Menschen mit Behinderung (18%) oder Senior*innen (21%).

Einige Musiklehrpersonen aus dem Bereich des elementaren Musikkernens sind somit auch im Bereich der Musikgeragogik tätig, die an der Schnittstelle von Musikpädagogik und Geragogik steht (Hartogh & Wickel, 2014). Musikgeragogik adressiert in erster Linie musikalische Lern- und Bildungsprozesse im Alter (Koch, 2020) und gewinnt unter dem Einfluss des demografischen Wandels zunehmend an Bedeutung (Kapitel 4.10.4). Aufgrund der immer grösser werdenden nachberuflichen Altersspanne unterscheidet die Geragogik mittlerweile zwischen drittem (junge Alte) und viertem Lebensalter (Hochaltrige), wobei beide Gruppen spezifische Leistungs- und Gesundheitsprofile aufweisen (Hartogh & Wickel, 2021). Während junge Alte überwiegend mobil und damit in der Lage sind, Bildungsangebote entsprechend ihrer Interessen wahrzunehmen, sind Hochaltrige zunehmend auf Bringstrukturen angewiesen und bilden beispielsweise die Klientel von musikalischen Gruppenaktivitäten in Alters- und Pflegeheimen (Hartogh & Wickel, 2021). Beide Lebensalter bilden die primären Zielgruppen musikgeragogischer Angebote (zur Vielfalt musikgeragogischer Praxis siehe beispielsweise Wickel & Hartogh, 2019). Die **Gesellschaft Musikgeragogik Schweiz** (<https://musikgeragogik.ch>) übernimmt die Vernetzungsfunktion für Personen und Institutionen, die in der Musikgeragogik oder allgemein im Bereich Musizieren im höheren und hohen Alter aktiv sind. Mittlerweile gibt es in der Schweiz ganze Institutionen, die sich komplett auf die musikbezogene Bildung Erwachsener spezialisiert haben. Als Beispiel kann proMusicante (<https://promusicante.ch/promusicante>) in Rapperswil-Jona genannt werden, die sich als eine «etwas andere Musikschule für Erwachsene» versteht. ProMusicante hält ein breites Angebot an Einzel- und Gruppenunterricht sowie Ensembles bereit. Ausserdem werden Impuls- und Mehrtageskurse sowie Thementage angeboten. Bei ProMusicante gibt es mit dem Projekt «Familien-Band» auch die Möglichkeit zum gemeinsamen Musizieren verschiedener Generationen. Auch bei anderen Projekten, etwa der Werkstätte «Silberwellen» (www.synapse-hkb.ch/silberwellen), steht das gemeinsame Musizieren von Menschen unterschiedlichen Alters im Zentrum. Ein ähnliches, auf erwachsene Lernende ausgerichtetes Profil, um ein Beispiel aus der Westschweiz zu nennen, besitzt die AMAmusique in Genf (<https://amamusique.ch>). Seit einiger Zeit gibt es auch einige Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Personen, die sich für die musikalische Arbeit mit älteren und alten Menschen qualifizieren möchten. So kann beispielsweise an der Hochschule Luzern ein Weiterbildungsstudiengang CAS Musikgeragogik belegt werden, der als interdisziplinäres Kooperationsmodell der beiden Departemente Soziale Arbeit und Musik realisiert wird (www.hslu.ch/de-ch/musik/weiterbildung/cas-angebote/cas-musikgeragogik). Einen Lehrgang «Seniorenrhythmik nach Jaques-Dalcroze» bietet der Verein für Erwachsenen- und Senioren-Rhythmik nach Dalcroze (www.seniorenrhythmik.ch) an. Neben der Ausbildung von Rhythmiklehrpersonen unterstützt der Verein vor allem die Bereitstellung von Rhythmikangeboten, um auf ganzheitliche Art und Weise die Erhaltung der physischen und psychischen Autonomie von Erwachsenen und Senior*innen zu fördern.

3.8 Angebotsformate

Viele Lernangebote finden im Rahmen einer regelmässigen musikalischen Praxis oder eines Unterrichts statt. Es gibt aber auch Angebote, die einmalig stattfinden und länger dauern als eine Musiklektion an einer Musikschule, so ein Nachmittagsworkshop an einer soziokulturellen Einrichtung, ein Probewochenende eines Chores, ein Meisterkurs im Talentförderprogramm am schulfreien Samstag, eine Projektwoche einer Blasmusikformation, eine Instrumentenvorstellung an der Volksschule durch Lehrpersonen der Musikschule. Es gibt zudem mit Festivals und Wettbewerben Angebotsformate, die die Motivation für das Musikkern positiv beeinflussen. Schliesslich können Angebote nicht in direk-

ten Interaktionen, sondern über ein Medium vermittelt erfolgen, so bei Lehrgängen über ein Buch oder beim Fernunterricht über das Netz. Auf einige solcher Formate soll nachfolgend eingegangen werden.

3.8.1 Kurswochen und Musiklager

Ein verbreitetes Format des Musikkernens sind Kurswochen und Musiklager. Zahlreiche Vereine führen solche durch, so beispielsweise die Jeunesse Musicale (<http://www.jeunesses-musicales.ch/>), der Verein Jolimont Musique (<https://www.villa-jolimont.ch/>) oder Kantonalverbände des SCV (das Kindersinglager des St. Galler Kantonal-Gesangsverband, <https://sgkgv.ch/kontakte/verbandschoere/jugendchoere/1545-sgkgv-kinder-lagerchor>, der Choeur en l'Herbe des Verbands Walliser Gesangsvereine, <https://www.chanter.ch/wp/choeur-en-herbe/> und andere). Bei anderen Amateur*innen-Verbänden wie beispielsweise dem EJV, dem EOJ, dem SBV und dem VSV sind Musiklager ebenfalls als Musikkernangebote nicht wegzudenken. Die VMS-Statistik zeigt, dass Musiklager und Projektwochen auch im Bereich Musikschule eine wichtige Rolle spielen. So gibt es Musiklager an jeder dritten Musikschule als Ergänzungsangebot (34%), Projektwochen finden an einem Viertel der befragten Musikschulen statt (26%), die Möglichkeit zur Teilnahme an Musikreisen gibt es an 10% der Musikschulen (VMS, 2020).

Ein breites Angebot an Kursen führt die **Klangwelt Toggenburg** (<https://klangwelt.swiss/de>). Die Kurse in Gongbau, Handpan, Alphorn, Jodeln oder Tanz werden fast alle im oberen Toggenburg durchgeführt und richten sich gleichermassen an Amateur- und Berufsmusiker*innen, die für sich neue Klangwelten entdecken möchten. Daneben unterhält die Klangwelt unter anderem einen Klangweg und eine Klangschmiede und organisiert Konzerte und das Klangfestival in Alt St. Johann. Für 2022 ist das erste Naturton & Oberton Symposium geplant. Ausserdem soll in den kommenden Jahren das Klanghaus am Schwendisee entstehen.

In der Schweiz einzigartig sind die **Musik-Kurswochen Arosa**. Jeden Sommer und Herbst kommen Musiker*innen nach Arosa, um sich in der Bergwelt weiterzubilden – heute sind es zirka 1'400 Anfänger*innen, Amateur*innen, Studierende und Profis jeder Altersstufe und aus allen Musiksparten in rund 130, überwiegend sechstägigen Kursen. Das Spektrum der Kurse reicht von beliebten Angeboten in Alphorn, Blues Harp oder Jodel bis zu Nischenangeboten, beispielsweise für Laute und Theorbe. Als Kursorte werden Hotels, Schulhäuser, das Kongresszentrum, Kirchgemeindesäle und eine Mehrzweckhalle genutzt. Für Kinder, deren Eltern einen Kurs besuchen, steht eine Kinderbetreuung zur Verfügung. Talentierte Kursinteressierte haben die Möglichkeit, ein Stipendium zu beantragen. Unter den Teilnehmenden werden ein oder mehrere Förderpreise der «Hans-Schaeuble-Stiftung» vergeben. Bis zu vier Kursteilnehmende erhalten ausserdem die Gelegenheit zu einem Vorspiel für ein Stipendium der Villa Musica in Rheinland-Pfalz (Deutschland). Organisiert werden die Musik-Kurswochen vom nicht-gewinnorientierten Verein «Arosa Kultur», der neben den Kurswochen drei Festivals (Arosa Sounds, Arosa Klassik, Kultursommer Arosa) sowie wöchentliche Kinderanlässe im Sommer und zahlreiche andere kulturelle Veranstaltungen organisiert. Die Mittel zur Durchführung bestehen aus Kursgebühren, Beiträgen von Mitgliedern, Gönner*innen und Donator*innen des Vereins, von der Gemeinde Arosa und der Kulturförderung Graubünden, von Stiftungen und Sponsoren sowie von Arosa Tourismus und den Kurshotels. Entstanden sind die Kurswochen 1987 aus der Motivation, den Sommertourismus in Arosa zu beleben.

Ferner sind hier Institutionen zu nennen, die selbst keine Musikkernangebote führen, sondern eine für Musikkernangebote geeignete Infrastruktur bereitstellen. Ein bekannte solche Institution ist die **Musikinsel Rheinau** (www.musikinsel.ch), die ihre Räumlichkeiten an interessierte Personen und Gruppen vermietet. Zur Verfügung stehen 16 akustisch optimierte Proberäume in den Gemäuern eines ehemaligen Klosters, die alle mit einem Klavier oder Flügel ausgestattet sind. Den Schwerpunkt der Vermietung bilden die Nutzung der Räumlichkeiten durch Chöre und Orchester zur Durchführung von Probenwochenenden. Solokünstler*innen oder Musikformationen mieten die Räumlichkeiten etwa für Audio- und Videoaufnahmen oder um konzentriert in Ruhe üben beziehungsweise proben zu können.

Auch von den umliegenden Musikschulen werden die Räume für Workshops und Kurse gebucht. Nichtsdestotrotz stellt die Suche nach einer kostengünstigen und geeigneten Infrastruktur für manche musikalische Amateur*innenvereine eine nicht zu unterschätzende und immer wiederkehrende Herausforderung dar.

3.8.2 Wettbewerbe und Festivals

Wettbewerbe oder Leistungseinstufungen bieten musizierenden Menschen Anerkennung und Anreize zum stetigen Musiklernen. Stellen sich Gruppen einer Jury, werden durch die Vorbereitung und den Auftritt deren Wir-Gefühle gestärkt. Im Amateur*innenbereich gehören solche Wettbewerbe und Leistungseinstufungen häufig zum festen Bestandteil des Verbandslebens. Verbreitet ist bei solchen Anlässen auch der Festcharakter.

So stellen sich beispielsweise Jodler*innen, Alphornbläser*innen und Fahnenschwinger*innen alle drei Jahre am Eidgenössischen Jodlerfest einer Jury, die sie nach festen Kriterien bewertet. Um am Eidgenössischen teilzunehmen, müssen sie in den beiden Vorjahren am Fest des regionalen Unterverbands, dem sie angehören, eine gute Leistung erbracht haben. Das Eidgenössische Jodlerfest ist ein grosser sozialer Anlass mit vielen Begegnungen und spontanem Gesang. Der Eidgenössische Jodlerverband führt mit dem Verband Schweizer Volksmusik und in Zusammenarbeit mit Radio SRF seit 2015 auch den Schweizer Folklorenachwuchs durch (www.folklorenachwuchs.ch), an dem Kinder und Jugendliche bis zum 20. Lebensjahr erste Auftrittserfahrungen auf einer nationalen Bühne in den Sparten Jodeln, Alphornblasen und instrumentale Volksmusik sammeln können. Leistungsmessungen erfolgen auch am Eidgenössischen Tambouren- und Pfeiferfest STPV oder am Musikfest des Schweizer Blasmusikverbands SBV. Zusammen mit dem Kompetenzzentrum Militärmusik trägt der SBV jährlich den Wettbewerb Prix Musique für junge Musiker*innen zwischen 16 und 25 Jahren aus, um Spitzenleistungen junger Musiker*innen im Bereich der Blas- und Perkussionsinstrumente zu fördern und jungen Talenten eine Plattform zur Präsentation ihres Könnens zu bieten; die Gewinner*innen können mit dem Schweizer Armeespiel auftreten. Der jährlich stattfindende Schweizerische Brass Band Wettbewerb wird durch den Schweizerischen Brass Band Verband organisiert. Alle zwei Jahre führt die IG Schweizer Blaskapellen das Schweizerische Blaskapellentreffen durch. Auch die Schweizerische Chorvereinigung und ihre Mitglieder führen regelmässig Chorwettbewerbe durch, bei denen sich die Chöre untereinander vergleichen können, so etwa der Schweizerische Chorwettbewerb, der etwa alle drei bis vier Jahre durchgeführt wird. Preise an professionelle oder semiprofessionelle Musiker*innen können für die Musik Aufmerksamkeit schaffen und sich positiv auf das Interesse am Musiklernen auswirken. Das Bundesamt für Kultur vergibt seit 2014 Musikpreise (<https://www.schweizerkulturpreise.ch/awards/de/home/musik/musik-archiv/musik-2021.html>), international ausgerichtet ist im Klassikbereich beispielsweise der Concours de Genève (<https://www.concoursgeneve.ch/>), im Volksmusikbereich ehrt der Verein Goldener Violinschlüssel jährlich eine*n Musikant*in (<https://www.goldenerviolinschluessel.ch/>).

Für musikalisch talentierte jugendliche Instrumentalist*innen und Sänger*innen, die noch keine professionelle Karriere eingeschlagen haben, bieten Wettbewerbe wie der Swiss Percussion Competition (<https://schlagzeugwettbewerb.ch/>), der Zürcher Musikwettbewerb des Verbandes Zürcher Musikschulen (<https://vzm.ch/>) oder der Musikwettbewerb Laupersdorf (<https://musikwettbewerb.ch/>) die Möglichkeit für eine Einschätzung. Der grösste dieser Wettbewerbe ist der **Schweizerische Jugendmusikwettbewerb SJMW** (<https://sjmw.ch/>). Mit dem Ziel, junge musikalische Talente altersgerecht musikalisch und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern, gründete Gerd Albrecht, der damalige Chefdirigent des Tonhalle-Orchesters Zürich 1975 den SJMW. Bis 1999 wurde der Wettbewerb von der Tonhalle-Gesellschaft veranstaltet, seither verantwortet eine privatrechtliche Stiftung den Wettbewerb. Im Jahr 2004 wurde eine professionell aufgestellte Geschäftsstelle eingerichtet. Der SJMW finanziert sich gegenwärtig aus Mitteln, von denen 40% von der öffentlichen Hand, 37% von Partnerinstitutionen, 13% von weiteren Stiftungen und 10% aus eigenen Einnahmen stammen. Pro Jahr nehmen über 1'500 junge Musiker*innen im Alter zwischen 8 und 22 Jahren aus der ganzen Schweiz teil, kön-

nen sich mit Gleichgesinnten austauschen und werden zur weiteren intensiven Auseinandersetzung mit Musik angeregt. Der Wettbewerb bietet folgende Kategorien an:

- «Classica» (seit 1975) für einzelne Instrumente in der Kategorie Solo in einem zweijährigen Turnus, zudem jährlich Alte Musik vor 1750, Zeitgenössische Musik und Kammermusik (Duo und Ensemble). Die Entrada finden jeweils schweizweit an verschiedenen Austragungsorten statt. Das Finale wird wechselweise in der Deutschschweiz, Romandie und im Tessin ausgetragen;
- Komposition (seit 2008), in einem zweijährigen Turnus;
- Jazz&Pop (seit 2012) mit Solo-, Bandwettbewerb und Large Ensemble in zwei Runden (Online-Preselection und Live Come Together);
- «FreeSpace» für experimentelle und elektronische Musik sowie für Kreativität und Improvisation (seit 2021).

Die Teilnehmendenzahlen des SJMW sind relativ stabil, anders als bei den entsprechenden nationalen Wettbewerben in Deutschland («Jugend musiziert») und Österreich («prima la musica»). Ein weiterer Unterschied im Ländervergleich: Während in Deutschland beim Bundeswettbewerb von «Jugend musiziert» gut ein Fünftel aller Teilnehmenden von privaten Musikpädagog*innen ausserhalb von Institutionen wie Musikschulen unterrichtet werden (Dartsch, 2019a, S. 99), findet sich dieses Phänomen so in der Schweiz nach Aussage des SJMW nicht. Von den Lehrkräften erfordert die Vorbereitung auf den Wettbewerb einen besonderen Effort, da es gerade bei Gruppen eine grosse Leistung ist, diese über einen längeren Zeitraum zusammenzuhalten. Ohne ein besonderes Engagement der Lehrkräfte und Eltern lässt sich eine Teilnahme am SJMW kaum realisieren. In diesem Zusammenhang ist auch das Phänomen hervorzuheben, dass es im «Jazz&Pop»-Bereich immer wieder erfolgreiche Teilnehmende gibt, die sich komplett autodidaktisch auf den Wettbewerb vorbereitet haben. Für viele Jugendliche ist die Teilnahme am Wettbewerb ein wichtiger Eckpfeiler für eine zukünftige Karriere als Musiker*in. Der SJMW kann dank Partnerschaften den Preisträger*innen zahlreiche Sonderpreise und ein Follow-Up-Programm mit Konzertengagements, Kursen und Studioaufnahmen anbieten.

m4music (www.m4music.ch), das Popmusikfestival des Migros-Kulturprozent (www.migros-kulturprozent.ch) mit mehreren Tausend Besucher*innen, ist ein zentraler Treffpunkt der nationalen Popmusikszene, in dessen Rahmen auch ein Beitrag zur Nachwuchsförderung geleistet wird. Dies erfolgt zum einen über den Wettbewerb «Demotape Clinic», bei dem Preise («FOUNDATION-SUISA-Awards») für die besten Songs von Schweizer Newcomer*innen in den folgenden vier Kategorien vergeben werden: «Pop», «Rock», «Eletronic», «Lyrics & Beats» (früher «Urban»). 2021 schickten über 1'100 Nachwuchs-Künstler*innen ihren Song ein, um ein professionelles Juryfeedback zu erhalten. Ausserdem wird ein Hauptpreis für die/den vielversprechendsten Newcomer*in des Jahres vergeben («Demo of the Year»). Zum anderen finden parallel zur Demotape Clinic Podiumsdiskussionen, Vorträge und Workshops für Musiker*innen und Popkulturinteressierte statt. Zusammen mit den Solothurner Filmtagen und der FOUNDATION SUISA vergibt m4music ausserdem einen Jury- und einen Publikumspreis für den «Best Swiss Video Clip». Für die Vergabe 2021 reichten fast 200 Künstler*innen ihre Musikvideos ein. Ein weiterer Preis im professionellen Bereich ist der Swiss Music Award (<https://swissmusicawards.ch/>). Auch kantonale Preise werden vergeben, beispielweise «Band-it» (<https://www.band-it.ch/>), der sich an Bands und Soloperformer*innen zwischen 12 und 22 Jahre aus dem Kanton Zürich richtet.

3.8.3 Konzert- und Musikvermittlung

Über Musik zu sprechen, begleitet das eigentliche musikalische Handeln schon immer. Dazu gehören musiktheoretische und musikphilosophische Reflexionen ebenso wie wissenschaftliche Untersuchungen über Musik. Sie dienen unter anderem dazu, den Diskurs in der Fachgemeinschaft zu befruchten, Musik in einem historischen und kulturellen Kontext zu situieren, verständlich zu machen und Interessierten den Zugang zum musikalischen Erbe oder zum aktuellen Musikschaffen zu erleichtern. Dies leistet unter anderem die **Schweizer Musikzeitung SMZ** (<https://www.musikzeitung.ch/de>), die grösste Fachzeitschrift auf nationaler Ebene im Bereich der Musik und des Musiklernens. Sie pflegt

eine Rubrik «Campus» mit Informationen von Musiklernanbietenden und einem Kurskalender. Zahlreiche Verbände nutzen die SMZ als ihr Publikationsorgan.

Auch Konzert- und Musikinstitutionen bieten traditionell Hintergrundinformationen zum musikalischen Schaffen an. In den vergangenen Jahrzehnten haben diese zugenommen und sich verstärkt an spezifische Zielgruppen unterschiedlichen Alters ausgerichtet. Diese Vermittlungsangebote stehen zudem vermehrt unter dem Bestreben, die kulturelle Teilhabe aller Bevölkerungsgruppen und die Inklusion zu fördern (vgl. Nationaler Kulturdialog, 2019). Personen und Institutionen, die in der Musikvermittlung und verwandten Bereichen aktiv sind, haben sich im Verein **Musikvermittlung Schweiz+** (<https://musikvermittlungschweiz.ch/>) zusammengeschlossen. Der Verein bezweckt unter anderem die Professionalisierung bei der Musikvermittlung, beispielsweise durch eine Diskussion der Arbeitsprinzipien, Haltungen und Qualitäten in der Musikvermittlung verschiedenster Stilrichtungen. Viermal pro Jahr führt der Verein als Kooperationspartner des Netzwerks junge ohren (www.jungeohren.de) einen «Arbeitskreis Schweiz» durch, bei dem sich Musikvermittler*innen und an Musikvermittlung Interessierte aus der Schweiz und dem benachbarten Ausland austauschen. An Musikvermittlungsprojekten interessierte beziehungsweise in diesem Bereich tätige Personen finden auf der Homepage einen «Kompass Musikvermittlung Online». Dieser versteht sich als ein praxisorientierter Leitfaden, auf dessen Basis eine Vielfalt von Musikvermittlungsprojekten konzipiert, verortet und evaluiert werden können. Im Zusammenhang mit dem Kompass erfolgt auch eine Bestimmung des Begriffs «Musikvermittlung»: «Der Begriff ‘Musikvermittlung’ hat sich als Berufs- und Tätigkeits-Bezeichnung etabliert. Wir übernehmen ihn deshalb, weisen aber gleichzeitig darauf hin, dass der Begriff unzureichend ist: Musikvermittlung kann nicht definiert, nur verortet werden. Es geht dabei um die bewusste Einnahme einer Position, aus der heraus ein Instrumentalist, eine Veranstalterin, ein Journalist oder eine Pädagogin mit einem Publikum, mit Schülern oder mit Leserinnen agiert und sich dabei auch selbst verändert. ‘Musikvermittlung’ bedeutet also Bewegung für alle Beteiligten: Es sollen Inhalte, Wahrnehmung, Strukturen oder Haltungen vertieft, verändert, in Frage gestellt oder gestärkt werden.» (<https://kompass.kultur-vermittlung.ch/begriffe>) Bei Musikvermittlung kann es unter anderem darum gehen, mögliche Barrieren zu einer gewünschten Zielgruppe abzubauen. Wenn also beispielsweise Akteur*innen im Bereich Hip-Hop das Bedürfnis haben, von anderen Gesellschaftsgruppen wie zum Beispiel älteren Personen rezipiert zu werden, könnte dies ein Anlass für Musikvermittlung sein. Musikvermittler*innen stehen folglich zwischen zwei Gruppen und haben für beide die Funktion, die Gruppen einander näher zu bringen. Musikvermittlung kann in manchen Fällen auch erst die Voraussetzung dafür sein, dass ein Musikhören stattfinden kann – etwa wenn Jugendliche über ein Musikvermittlungsprojekt Zugang zur Oper bekommen.

Unter dem Label «Musikvermittlung» haben in den vergangenen Jahrzehnten vor allem Orchester, die das Repertoire europäischer Kunstmusik pflegen, Formate musikalischer und musikbezogener Angebote ausgebaut. Neben den lange bestehenden Konzerteinführungen, geöffnete Proben oder moderierte Konzerte wurden vor allem altersgruppenspezifische und partizipative Formate weiterentwickelt, die das ganze Orchester oder von Orchestermusiker*innen geformten Ensembles anbieten, so Kinderkonzerte, Familienkonzerte, Mitmachkonzerte oder Besuchskonzerte in Schulen, ferner auch ungewöhnliche Orte oder Zeiten von Konzertaufführungen gewählt (zu verschiedenen Vermittlungsformaten der Konzertpädagogik siehe auch Bollack et al., 2017). Beim Luzerner Sinfonieorchester LSO (<https://sinfonieorchester.ch/de>) beispielsweise spielen wiederkehrende Musikvermittlungsprojekte eine zentrale Rolle und richten sich an «Menschen von 0 bis 99, die gern Musik hören und selber machen» und mit allen Sinnen erleben möchten. Das Spektrum reicht von inszenierten und moderierten Konzerten, über Workshops, bei denen Menschen mit und ohne Vorerfahrung gemeinsam musizieren können bis hin zu Probenbesuchen und Begegnungen mit Musiker*innen aus dem Orchester. Daneben bringt eine «mobile Bühne» in Form eines Musikwagens künstlerische Aktivitäten zu Schulen und anderen Institutionen in der ganzen Zentralschweiz. Schulen können ferner weitere Vermittlungsangebote wahrnehmen, so Probenbesuche mit der gesamten Klasse im KKL, abendliche Konzertbesuche, Projektwochen Musik und Theater, Pausenplatzkonzerte oder das Kinderfestival «Kultissimo». Für ältere Menschen bietet das LSO beispielsweise «Stationskonzerte» an, bei denen Musiker*innen mode-

rierte Kammermusik auf Stationen von Alterszentren oder Pflegeeinrichtungen geben oder auch die Mittagskonzerte für Menschen mit Demenz.

3.8.4 Gedruckte und audiovisuelle Lernressourcen

Mit der Digitalisierung ist die Bedeutung von Medien mit ihrer Hardware wie Papier, Tonträgerlese- und -schreibgeräte, Smartphones oder Tablets verstärkt in den Blick musikpädagogischer Forschung gerückt. Das Lernen verändernde Technologien und Medien als Träger von Lerninhalten seien hier jedoch lediglich erwähnt und mit Rückgriff auf Kategorien aus einer Systematik von Bollack et al. (2017) folgende Mediengruppen nennen:

- Gedruckte Noten und digitale Noten aus Online-Notenbibliotheken
- Gedruckte Instrumental-/Vokalschulen, Musizier-Lernvideos auf einer Lern-DVD, als bezahlter Online-Kurs (wie bei Educatico, Udemy oder Masterclass), als frei zugängliche Lernressource oder Lernapps (beispielsweise Sight Reading Factory)
- Playalongs/Karaoke auf Tonträgern oder als App
- Instrumentenerweiterung zum Abspielen, Klangmanipulation, Aufnehmen und Analysieren (beispielsweise Digitalsysteme für Klaviere oder Effektgeräte) und neue Instrumente auf Tablets
- Ton- und Bildträger (Schallplatten, CDs, DVDs etc.) und audio(-visuelle) Dateien, bezogen über Online-Musik(-Video)-Bibliotheken (Youtube, Spotify, Naxos etc.)
- Gedruckte Fachbücher & Fachartikel und Online-Ressourcen wie Zeitschriften (beispielsweise Schweizer Musikzeitung SMZ), Internetblogs, Wikis (beispielsweise Mätzener et al., 2022), Soziale Netzwerke oder Clouds für Datenaustausch

Musikindustrie, Musikverlage und physische Bibliotheken mit grösseren musikdidaktischen Beständen, die als Musiklernanbietende eine wichtige Rolle einnehmen, haben in den vergangenen drei Jahrzehnten grosse Veränderungen erlebt und wurden zunehmend zu Online-Anbietenden. Zudem wurde die Veröffentlichung von musikpädagogischen Lehrwerken in einem Eigenverlag oder auf einer Internetplattform vereinfacht möglich, und frei zugängliche Lernressourcen haben an Bedeutung gewonnen. Die Nutzung von Apps und Games («Gamification») beim Musiklernen ist zu beobachten und verändert dieses (Ahlers, 2018, S. 409f.; Forschungsstelle Appmusik, 2022). Deutlich zeigen sich bei diesen Veränderungen, dass Lernangebote grenzüberschreitend ausgerichtet sein können und eine Sicht auf das ausserschulische Musiklernen in einem einzigen Land – wie es in dieser Studie vorgenommen wird – grosse Beschränkungen aufweist.

4 Felder des Musiklernens in Zahlen

4.1 Methodik und Teilnehmende

4.1.1 Teilnehmende Musiklernanbietende, Durchführende und Tätigkeitsbereiche

Mitglieder der partizipierenden Verbände wurden hinsichtlich ihrer spezifischen Tätigkeit für die Teilnahme an der Erhebung angefragt und durch eine im Wording auf diese Tätigkeit zugeschnittene Version des Fragebogens geführt. Für die Auswertung wurden die Teilnehmenden mit äquivalenten Tätigkeiten zusammengefasst. Es wurden folgende 7 Tätigkeitsbereiche festgelegt:

Leitungspersonen (Musiklernanbietende)

- Leiter*innen Musikschulen: Leiter*innen von Musikschulen, die Mitglied im Verband Musikschulen Schweiz sind (140 Teilnehmende); Leiter*innen von Musikschulen, die nicht Mitglied im Verband Musikschulen Schweiz VMS sind (12 Teilnehmende); Verantwortliche für die Kreativitätsbereiche bei den Migros Klubschulen (5 Teilnehmende)

- Präsidien von Orchestern und Blasmusiken: Präsident*innen von Mitgliedern des Eidgenössischen Orchesterverbands EOV (60 Teilnehmende) und Mitglieder des Schweizer Blasmusikverbands SBV (125 Teilnehmende)
- Präsidien von Chören: Präsident*innen von Mitgliedern der Schweizerischen Chorvereinigung SCV (67 Teilnehmende)
- Selbständigerwerbende Musiklehrpersonen: Mitglieder des Schweizerischen Musikpädagogischen Verbands SMPV (113 Teilnehmende), Mitglieder von Rhythmik Schweiz (7 Teilnehmende), Personen aus dem Verteiler von Instrumentor (9 Teilnehmende), Mitglieder des Verbands Hackbrett Schweiz VbHS (9 Teilnehmende), Personen aus dem Verteiler Schwyzerörgeli-Lehrpersonen unter den Mitgliedern des Verbands Schweizer Volksmusik VSV (17 Teilnehmende), Mitglieder von Helvetiarockt (1 Teilnehmende), Mitglieder des Zupfmusik-Verbands Schweiz ZVS (1 Teilnehmende), Personen eines Verteilers des Büros für Kulturkooperation artlink (1 Teilnehmende).

Musiklehrpersonen & Kursleitende (Durchführende)

- Angestellte Lehrpersonen von Musikschulen: angestellte Lehrpersonen von Musikschulen, die Mitglied im VMS sind (460 Teilnehmende); angestellte Lehrpersonen von Musikschulen, die nicht Mitglied im VMS sind (0 Teilnehmende); Angestellte der Migros Klubschule im Kreativitätsbereich Musik (7 Teilnehmende)
- Dirigent*innen von Orchestern und Blasmusiken: Dirigent*innen von Mitgliedern des EOV (30 Teilnehmende) und von Mitgliedern des SBV (59 Teilnehmende)
- Leiter*innen von Chören: Chorleiter*innen von Mitgliedern des SCV (119 Teilnehmende)
- Selbständigerwerbende Musiklehrpersonen (siehe Liste der Teilnehmenden oben).

Musiklern anbietende (Leitungspersonen) und Durchführende (Musiklehrpersonen & Kursleitende) hatten teilweise unterschiedliche Fragen. Der Fragebogen von ersteren hatte einen Fokus auf institutionelle und strategische Fragen, während zweite Frage zu ihrem Unterricht und der jetzigen Situation vorgelegt erhielten. Selbständige Musiklehrpersonen wurden sowohl als Leitende ihrer eigenen unternehmerischen Tätigkeit als auch als Durchführende ihrer Musiklernangebote befragt; deren Version des Fragebogens umfasste daher sowohl die strategischen Themen als auch jene des Unterrichts.

Das Konstrukt dieser 7 Tätigkeitsbereiche wurde gewählt, weil damit kontrastierende Gruppen erwartet wurden. Die Daten bestätigen dies und weisen – neben Gemeinsamkeiten – grundlegende Unterschiede zwischen den Tätigkeitsbereichen aus. Mit dem Vergleich ist also gerade nicht impliziert, dass die Positionen von Leitungspersonen bei den verschiedenen Institutionen identisch sind und die Interpretation der Daten dies nicht berücksichtigen muss. So sind Musikschulleiter*innen wahrscheinlich stärker strategisch bei der Entwicklung der Musiklernangebote gefordert als Präsident*innen von Amateur*innen-Musikvereinen (Chor, Orchester, Blasmusik), wo die musikalischen Leiter*innen die Angebote stark prägen. Zudem bestehen zwischen klassischen Orchestern und Blasmusikformationen hinsichtlich ihrer jeweiligen Selbstverständnisse und Lernkulturen Unterschiede, so dass die Daten der beiden Gruppierungen bei der Auswertung punktuell auch getrennt ausgewertet worden sind.

Aus dem soziokulturellen Bereich, der nur über einen Website-Hinweis erreicht werden konnte, lag nach Abschluss der Umfrage nur ein Datensatz vor, weshalb dieser Bereich bei den weiteren statistischen Analysen nicht berücksichtigt wurde. Von den statistischen Analysen wurden insgesamt 25 Datensätze aufgrund unplausibler Daten ausgeschlossen. Insgesamt wurden 1218 Datensätze ausgewertet, wobei nicht alle Personen alle ihnen vorgelegten Fragen beantwortet haben, tendenziell die Zahl der Antworten gegen Ende des Fragebogens abnimmt. Die nach Tätigkeitsbereich aggregierten Gruppen mit der Anzahl der Teilnehmenden sind in Tabelle 5 dargestellt.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Daten mit recht hoher Genauigkeit die Musiklernlandschaft der Schweiz abbilden, obwohl dies für die einzelnen Tätigkeitsbereiche und für die verschiedenen erhobenen Daten unterschiedlich ausfällt. Bei den meisten Gruppen konnte keine Grundgesamtheit bestimmt werden, da die Verbreitung des Umfragelinks via nationale Dachverbände durch die kantonalen Unterverbände und durch einzelne Institutionen erfolgte. Diese Art der Verbreitung der Umfrage erfolgte bei den Präsidien und Dirigent*innen der Mitglieder des Schweizer Blasmusikverbands (mit schweizweit zirka 2'000 Blasmusikvereinen gemäss SBV und 1050 Dirigent*innen gemäss Schweizer Blasmusikdirigentenverband) und der Schweizerischen Chorvereinigung (mit schweizweit zirka 1'480 Chören) sowie den angestellten Lehrpersonen von Musikschulen (12'800 Beschäftigte gemäss VMS, 2020). Bestimmt werden konnte die Grundgesamtheit und damit der Rücklauf für die Leitenden von Musikschulen, die Mitglied im VMS sind, Bereiche der Migros Klubschule und der ausgewählt angeschriebenen privaten Musikschulen (Rücklauf von 34%), für die Orchester des EOV (Präsidien mit einem Rücklauf von 31% und Dirigent*innen von 25%). Bei den selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen, von denen insgesamt 146 an der Umfrage teilgenommen haben, wurde durch eine Mischung der partizipierenden Verbände hinsichtlich deren Tätigkeitsfelder und damit der angeschriebenen Personen eine relativ hohe Genauigkeit erreicht, wobei der Pop/Rock/Jazz-Bereich vermutlich nicht hinreichend vertreten ist. Eine Bestimmung des Rücklaufs ist jedoch schwierig, da unter den Mitgliedern des SMPV nach Auskunft des Verbandspräsidiums viele nicht (mehr) als selbständigerwerbende Musiklehrpersonen tätig sind und die Gruppe auf 600 Personen geschätzt wird. Ein grosser Unterschied im Rücklauf besteht zwischen den Sprachregionen; der Rücklauf aus der französisch- und italienischsprachigen Schweiz war deutlich geringer, so dass hier von einer geringeren Genauigkeit der Daten auszugehen ist (vgl. Kapitel 4.1.3 und 4.1.4).

Werden die möglichen Zusendungen des Umfragelinks, die überwiegend auf Schätzungen beruhen, zusammengerechnet, ergibt sich eine Zahl von über 20'000. Dabei ist zum einen in Rechnung zu stellen, dass ein Teil der Durchführenden für den gleichen Tätigkeitsbereich mehrfach angeschrieben worden ist, weil sie an verschiedenen Institutionen dieses Tätigkeitsbereichs tätig sind (Annahme: ein Fünftel). Zum anderen übt ein Teil Tätigkeiten in anderen Bereichen aus (Kapitel 4.3.3), und es wird nicht davon ausgegangen, dass viele die Umfrage für mehrere Tätigkeitsbereiche ausgefüllt haben. Unter Berücksichtigung der Mehrfachstätigkeiten wird angenommen, dass etwas über 8'000 Personen einmal oder mehrfach den Umfragelink erhalten haben können. Es muss aber auch davon ausgegangen werden, dass die effektive Zahl etwas tiefer liegt, da nicht alle Unter- oder Kantonalverbände die Links an ihre Mitglieder gesandt haben.

Tabelle 5: Teilnehmende nach Tätigkeitsbereichen (Anzahl)

Tätigkeitsbereich	Teilnehmende (N)	Anteil in Prozent (%)
Leiter*innen von Musikschulen	148	12%
Präsident*innen von Orchestern und Blasmusiken	183	15%
Präsident*innen von Chören	67	6%
Angestellte Lehrpersonen von Musikschulen	466	38%
Dirigent*innen von Orchestern und Blasmusiken	89	7%
Chorleiter*innen	119	10%
Selbständigerwerbende Musiklehrpersonen	146	12%
Gesamt	1218	100%

4.1.2 Alter und Geschlecht der Teilnehmenden

Von den Teilnehmenden waren 46% Frauen, womit der Männeranteil leicht höher ist. Die Teilnehmenden waren im Schnitt 50 Jahre alt (Mittelwert Geburtsjahrgang=1970, Median=1969, Standardabweichung=12.13); dies mag damit zusammenhängen, dass zum einen professionelle Durchführende von Musiklernangeboten aufgrund ihrer Ausbildung relativ spät regelmässig im Berufsfeld tätig sind, zum anderen mit dem höheren Alter von Menschen, die im Amateur*innenbereich ehrenamtlich

tätig sind, was sich bei der Gruppe der teilnehmenden Chorpräsidien zeigt. Eine detaillierte Übersicht zur Gender- und Altersverteilung findet sich bei der Diskussion von Diversity und Alter der Leitungen von Musiklern anbietenden und der Durchführenden (Kapitel 4.10).

4.1.3 Sprachauswahl der Teilnehmenden

Von den 1'218 Teilnehmenden, die sich an der Online-Umfrage beteiligt haben, haben 1'069 (88%) den Fragebogen auf Deutsch und 149 Personen (12%) die französischsprachige Version ausgefüllt. Betrachtet man diese Sprachverteilung für die einzelnen Tätigkeitsbereiche, so finden sich die grössten Abweichungen bei den Präsident*innen von Amateur*innen-Orchestern und Blasmusikvereinen (deutsch: 95%, französisch: 6% [Rundungsungenauigkeit führt zum Total von 101%]) und den Selbstständigerwerbenden (deutsch: 83%, französisch: 17%). Bei den weiteren Tätigkeitsbereichen lässt sich folgende Verteilungen feststellen: Leiter*innen von Musikschulen: deutsch = 87%, französisch = 13%; Präsident*innen von Chören: deutsch = 90%, französisch = 10%; angestellte Lehrpersonen von Musikschulen: deutsch = 87%, französisch = 13%; Dirigent*innen von Amateur*innen-Orchestern und Blasmusikvereinen: deutsch = 89%, französisch = 11%; Chorleitende: deutsch: 87%, französisch: 13%). Diese Verteilungen weisen mit Blick auf die Bevölkerungsanteil nach Sprachregionen auf eine geringere Teilnahme in der französisch- und italienischsprachigen gegenüber der deutschsprachigen Schweiz hin.

Bei den folgenden statistischen Analysen werden immer die gesamtschweizerischen Ergebnisse angegeben. Eine Differenzierung hinsichtlich der Sprachauswahl wird nur dann vorgenommen, wenn entsprechende Unterschiede festgestellt wurden.

4.1.4 Kantonale Verteilung und Bildungsregionen

Die Teilnehmenden wurden gebeten, Auskunft darüber zu geben, in welchem Kanton beziehungsweise in welchen Kantonen die Institutionen liegen, die sie leiten, präsidieren oder koordinieren; die selbstständigerwerbenden Personen wurden entsprechend danach gefragt, in welchen Kantonen sie als selbstständigerwerbende Musiklehrperson tätig sind. Mehrfachantworten waren bei dieser Frage möglich, entsprechend liegt die Gesamtsumme (Anteil in Prozent) über 100. Tabelle 6 gibt über die kantonale Verteilung der Teilnehmenden Auskunft. Die meisten der Teilnehmenden sind in den Kantonen Bern (21 Prozent), Zürich (15 Prozent), St. Gallen (13 Prozent) und Luzern (11 Prozent) tätig. Auch die Kantonsverteilung deutet darauf hin, dass die Beteiligung in der französisch- und italienischsprachigen Schweiz viel geringer war als in der Deutschschweiz.

Tabelle 6: Teilnehmende nach Kanton (Anzahl und Anteile in %)

Kanton	Häufigkeit (n)	Anteil in Prozent
ZH	184	15%
BE	255	21%
LU	131	11%
UR	17	1%
SZ	68	6%
OW	32	3%
NW	20	2%
GL	9	1%
ZG	34	3%
FR	31	3%
SO	66	6%
BS	49	4%
BL	65	5%

Kanton	Häufigkeit (n)	Anteil in Prozent
SH	17	1%
AI	11	1%
AR	15	1%
SG	150	13%
GR	44	4%
AG	86	7%
TG	34	3%
TI	10	1%
VD	37	3%
VS	29	2%
NE	22	2%
GE	35	3%
JU	16	1%

Für manche Analysen wurde anstatt auf die kantonale Verteilung auf die Zuordnung zu Bildungsregionen zurückgegriffen. Dabei zeigt sich folgende Verteilung:

- Bildungsregion «Nordwestschweiz» (BE mit Sprachwahl Deutsch, FR mit Sprachwahl Deutsch, SO, BS, BL, AG, VS mit Sprachwahl Deutsch): 31% (370 Personen)
- Bildungsregion «Ostschweiz» (ZH, GL, SH, AI, AR, SG, GR, TG): 27% (317 Personen)
- Bildungsregion «Westschweiz», die auch die Südschweiz einschliesst (BE mit Sprachwahl Französisch, FR mit Sprachwahl Französisch, TI, VD, VS mit Sprachwahl Französisch, NE, GE, JU): 10% (119 Personen)
- Bildungsregion «Zentralschweiz» (LU, UR, SZ, OW, NW, ZG): 16% (189 Personen)

Insgesamt 198 Personen (17%) sind in mehreren Bildungsregionen tätig.

4.2 Strukturen und Organisation

4.2.1 Rechtliche Organisation

Die Gruppe der Leitungspersonen (Musikschulleitende, Orchester-/Blasmusikdirigent*innen und Chorleitende) wurde nach der rechtlichen Organisation der Institutionen befragt, die sie leiten, präsidieren oder koordinieren. Erwartungsgemäss sind die meisten Institutionen als Vereine organisiert (74%). Orchester, Blasmusiken und Chöre haben den grössten Anteil (84%) an Institutionen in der Vereinsform. Von den Musikschulleitenden geben 16% an, dass ihre Musikschule rechtlich als Verein organisiert ist. Ebenso erwartungskonform sind die Ergebnisse bezüglich der rechtlichen Organisationsform als öffentlich-rechtliche Anstalt/Stiftung/Körperschaft beziehungsweise Organisationseinheit derselben. Von den 78 Institutionen (20%), die angeben, in einer solchen Rechtsform organisiert zu sein, sind 75 Musikschulen (96%). Eine andere rechtliche Organisationsform (Genossenschaft, privatrechtliche Stiftung, GmbH, Anderes) weisen 23 Institutionen (6%) auf.

Betrachtet man die rechtliche Organisationsform nur für die Musikschulen, so sind 53% der Musikschulen als öffentlich-rechtliche Anstalt/Stiftung/Körperschaft beziehungsweise Organisationseinheit derselben organisiert, 32% als Verein (andere Rechtsform: 15%). Vergleicht man diese Angaben mit den Zahlen der aktuellen statistischen Erhebung des Verbands Musikschulen Schweiz (VMS, 2020), so lassen sich Unterschiede feststellen: In der Erhebung des Verbands Musikschulen Schweiz bezeichnen sich 82% der Musikschulen als öffentlich-rechtliche Institution. Betrachtet man in der vorliegenden Studie ausschliesslich die VMS-Musikschulen (also ohne Musikschulen, die nicht Mitglied des VMS sind und ohne die Klubschulen Migros), so ändern sich die Zahlen etwas: Nun geben einerseits immerhin 57% an, dass sie als öffentlich-rechtliche Anstalt/Stiftung/Körperschaft beziehungs-

weise Organisationseinheit derselben organisiert sind. In diesem Fall findet also eine Annäherung an die Zahlen der VMS-Statistik statt. Andererseits steigt die Anzahl an Vereinen leicht an auf 33%. Die Gruppe der an der VMS-Statistik teilnehmenden Musikschulen und diejenige, die an vorliegender Studie teilgenommen haben, sind somit unterschiedlich, was für die Aussagekraft der erhobenen Daten als gering eingeschätzt wird.

Da die rechtlichen Organisationsformen bei selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen abweichen, wurden diese separat abgefragt. In diesem Feld dominiert als rechtliche Organisationsform die Freiberuflichkeit (77%), gefolgt von Inhaber*innen einer Einzelfirma (20%). Nur 4% geben an, dass sie rechtlich über eine andere Organisationsform (Gesellschafter*in einer einfachen Gesellschaft, 2%; Gesellschafter*in einer Kollektiv- oder Kommanditgesellschaft, 2%) verfügen.

4.2.2 Umsatz

Die Grösse einer Institution kann durch die Anzahl der Angestellten Personen bestimmt werden. Da aber auch selbständigerwerbende Personen in den Grössenvergleich eingeschlossen werden sollten, wurde nach dem Umsatz als Indikator der Grösse der Institution oder der Einzelfirma gefragt. Welchen Umsatz die Institutionen und selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen im letzten Geschäftsjahr erzielten, ist der Tabelle 7 zu entnehmen. Erwartungsgemäss werden die niedrigeren Umsatzkategorien überwiegend von Präsident*innen von Orchestern, Blasmusiken und Chören sowie selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen genannt. Die höheren Umsatzkategorien (100'000 CHF und mehr) werden hingegen fast ausschliesslich von Musikschulleitenden für ihre Institutionen angegeben. Auffällig sind dagegen auf der einen Seite die Musikschulen (n=10), die einen Umsatz von weniger als 100'000 Franken angegeben haben (bei derjenigen mit einem Umsatz unter CHF 4'900 handelt es sich um eine private Musikschule, die 10 Lernende angibt). Auf der anderen Seite gibt es nur wenige Orchester, Blasmusiken, Chöre und selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen (n=7), die einen Umsatz, der 100'000 Franken oder mehr im letzten Geschäftsjahr betragen hat, angegeben haben. Beim Vergleich der Amateur*innenbereiche könnten die tendenziell niedrigeren Umsätze von Chören im Vergleich mit Orchestern und Blasmusiken unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass Chöre nicht so viele Sachkosten – etwa für den Kauf und die Wartung von Instrumenten – haben.

Bei den selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen wurde als häufigste Antwortkategorie ein jährlicher Umsatz zwischen 10'000 und 49'999 Franken gewählt (43%). Dies entspricht für eine selbständige Person in dieser Gruppe ein durchschnittliches monatliches Einkommen in der weiten Spannweite von CHF 800 bis etwas über 4'000. Anzumerken gilt, dass die meisten selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen weitere Tätigkeiten ausüben, lediglich 8 der 134 selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen, die diese Frage beantwortet haben, keine weiteren Tätigkeiten angeben (vgl. Kapitel 4.4.3).

Die Zahlen weisen auch auf die Grösse der Branche hin. Obwohl sich der Gesamtumsatz der Branche aus den Daten kaum beziffern lässt, sollen Hinweise zur Grössenordnung erfolgen. Nimmt man an, dass die Umsätze der Musiklernanbietenden jeweils in der Mitte der Spanne liegen, die die Umsatzkategorie definieren, setzten allein die an der Umfrage teilnehmenden Musiklernanbietenden zusammen rund CHF 220 Mio. um. Dabei entfallen rund 95% auf Musikschulen. Für die Musikschulen, die dem Verband Musikschulen Schweiz angeschlossen sind, werden Gesamtaufwendungen für alle Mitgliedschulen von rund CHF 700 Mio. angenommen (VMS, 2020:11), der durch Musikschulen, die nicht Mitglied sind, nur leicht höher liegen dürfte, da es sich vermutlich um mehrheitlich kleinere Musikschulen handelt. Für die Tätigkeitsbereiche der Orchester, Blasmusik, Chöre und selbständigerwerbende Musiklehrpersonen haben die Teilnehmenden zusammen Umsätze von rund CHF 10 Mio. angegeben, wobei der Anteil der Umfrageteilnehmenden in diesen Tätigkeitsbereichen gegenüber denjenigen der Musikschulen tiefer liegt. Insbesondere haben anteilmässig wenige der Blasmusikformationen und Chöre in der Schweiz an der Umfrage teilgenommen. Daher kann der Gesamtumsatz nur durch Annahmen abgeschätzt werden. Ausgegangen wird dabei von einem Umsatz von CHF 104 Mio. in allen Tätigkeitsbereichen ausser demjenigen der Musikschulen (Tabelle 7). Zusammen mit den vom

VMS geschätzten Umsatz für die Musikschulen ergibt sich ein gesamthafter Branchenumsatz von vermutlich über 800 Mio. Diese Zahl dürfte eher eine zu tiefe Schätzung sein, da sie Umsätze von grösseren Events der Musiklernanbietenden und deren Umwegrentabilität nicht einschliessen. Darin ebenfalls nicht eingeschlossen sind Umsätze von Musiklernangeboten im Klassenverband der Volksschulen und Gymnasien sowie musikalische und musikwissenschaftliche Aus- und Weiterbildungen des Tertiärbereichs.

Die Schätzung des Branchenumsatzes kann nicht genauer ausfallen, weil auch eine Berechnung über die Beschäftigten schwierig ist. Etwas mehr als 8'000 Personen konnten potenziell den Umfragelink für eine oder mehrere (mehrheitlich wahrscheinlich in einem Teilzeitpensum nachgegangenen) Tätigkeiten erhalten haben (Kapitel 4.1.1). Dazu zu rechnen wären für eine Gesamtzahl der Beschäftigten in der Branche diejenigen der mit der Umfrage nicht erfassten Amateur*innen-Verbände und Institutionen mit Kurswesen. Auch ein Blick auf die Auswertung des Bundesamtes für Statistik über die Kulturschaffenden (BfS, 2021a) ermöglicht keine Angabe über die Branchengrösse. Zum einen sind hier der «Kulturunterricht» in allen Sparten, also Dienstleistungen von Schulen in den Bereichen Musik, Tanz, Schauspiel, Kunst und Fotografie und Dienstleistungen von Lehrpersonen und Vermittler*innen in diesen Bereichen ausgewiesen, und zum anderen nur Personen erfasst, die hauptberuflich als spezialisierte Lehrpersonen und Vermittler*innen tätig sind (2018: 13'000 Personen; 2019: 15'000; 2020: 13'000). Nicht berücksichtigt sind nebenberufliche Tätigkeiten, wodurch die Daten mit Blick auf die Amateur*innen im Musik- und Kulturbereich zu tief sind.

Tabelle 7: Schätzung der Gesamtumsätze nach Tätigkeitsbereichen (ausser Musikschulen)

	Orchester/ Blasmusik	Chor	Nicht erfasste Amateurverbände	Selbständig- erwerbende
Median Umsatzkategorie gemäss Erhebung (TCHF)	10-49	5-9	-	10-49
Angenommener durch- schnittlicher Umsatz (TCHF)	25	7.5	10	25
Geschätzte Anzahl Institu- tionen/Personen (als Lehr- personen tätige Mitglieder gemäss Informationen von Verbandsvertreterinnen)	2300 (2164)	1800 (1480)	800	1000 (>885)
Geschätzter Umsatz (TCHF)	57'500	13'500	8'000	25'000

4.2.3 Umsatz und rechtliche Organisation

Betrachtet man die Beziehung zwischen rechtlicher Organisation und dem jährlichen Umsatz für die Institutionen (Musikschulen, Orchester/Blasmusiken, Chöre), so ist die Vereinsform zwar in allen Umsatzgruppen vertreten, der Anteil öffentlich-rechtlicher Anstalten/Stiftungen/Körperschaften und privatrechtlicher Stiftungen als Organisationsform ist in der Gruppe von Institutionen mit höherem Umsatz auch höher (Tabelle 8): Von den 245 Institutionen, die einen jährlichen Umsatz von unter CHF 100'000 haben, sind 233 Institutionen (95%) als Verein organisiert. Auch wenn man die nächsthöhere Umsatzkategorie hinzunimmt, ändert sich nur wenig an diesem Bild: Von den 257 Institutionen, die einen Umsatz von jährlich unter CHF 200'000 haben, sind 240 Institutionen (93%) Vereine. Bei den 112 Institutionen, die einen jährlichen Umsatz über CHF 200'000 Franken haben, sind 34 (30%) als Vereine, 61 (54%) als öffentlich-rechtliche Anstalt/Stiftung/Körperschaft beziehungsweise Organisationseinheit derselben, ein kleiner Teil ist rechtlich anders organisiert (13%). In den zwei höchsten Umsatzkategorien mit einem jährlichen Umsatz zwischen CHF 2'000'000 und mehr sind rund die Hälfte der 38 Institutionen Vereine.

Tabelle 8: Teilnehmende (Anzahl) nach rechtlicher Organisationsform nach Umsatz

Umsatz in CHF	Gesamt	Verein	Öffentlich-rechtliche Anstalt/Stiftung/ Körperschaft bzw. Organisationseinheit derselben	Genos- sen- schaft	Privat- rechtliche Stiftung	GmbH	Anderes
Bis zu 4'999	38	37	0	0	0	0	1
5'000-9'999	42	42	0	0	0	0	0
10'000-49'999	136	127	6	0	1	0	2
50'000-99'999	29	27	2	0	0	0	0
100'000-199'999	12	7	4	0	0	1	0
200'000-499'999	20	3	16	1	0	0	0
200'000-499'999	31	8	21	1	0	0	1
1'000'000- 1'999'999	23	8	12	0	0	0	3
2'000'000- 4'999'999	33	17	11	0	5	0	0
5'000'000 und mehr	5	1	1	1	2	0	0

4.3 Patchwork, Mobilität und Vernetzung

4.3.1 Beschäftigungsverhältnis der Teilnehmenden

Die Teilnehmenden wurden gebeten, Angaben zur Art ihres Beschäftigungsverhältnisses zu machen. Zur Auswahl standen die drei Antwortkategorien «angestellt», «selbständigerwerbend» und «ehrenamtlich». Mehrfachantworten waren möglich, wenn also Personen dieselbe Tätigkeit – beispielsweise als Chorleiter*in – sowohl angestellt (Chor 1) als auch selbständigerwerbend (Chor 2) ausüben. Den Musikschulleiter*innen und den an Musikschulen angestellten Lehrpersonen wurde diese Frage nicht vorgelegt. Stattdessen wurde davon ausgegangen, dass alle diese Personen angestellt tätig sind. Die selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen haben diese Frage ebenfalls nicht beantwortet, da bei dieser Gruppe – per definitionem – eine Selbständigkeit unterstellt wurde. Somit sind in Tabelle 9 die Angaben für die Bereiche Orchester, Blasmusik und Chor dargestellt.

Tabelle 9: Teilnehmende nach Art des Beschäftigungsverhältnisses (Anteile in %) und Tätigkeitsbereich

Tätigkeitsbereich	N	angestellt	Selbständigerwerbend	Ehrenamtlich
Präsident*innen Orchester	59	0%	2%	98%
Präsident*innen Blasmusik	119	4%	0%	97%
Präsident*innen Chor	64	5%	6%	89%
Dirigent*innen Orchester	30	93%	43%	0%
Dirigent*innen Blasmusik	58	85%	12%	22%
Chorleitende	118	77%	37%	18%

Erwartungsgemäss wird die Tätigkeit als Präsident*in von Orchestern, Blasmusiken und Chören überwiegend ehrenamtlich ausgeübt. Überraschend ist eher, dass einige der Teilnehmenden angeben, diese Tätigkeiten entweder in einem angestellten Beschäftigungsverhältnis oder selbständigerwerbend auszuüben. Bei den Chören wird das Amt als Präsident*in von immerhin 11% der Teilnehmenden nicht ehrenamtlich, sondern angestellt (5%) oder selbständigerwerbend (6%) ausgeübt.

Bei den Durchführenden geben erwartungsgemäss die meisten Teilnehmenden an, dass sie ihre Tätigkeit entweder angestellt oder selbständigerwerbend ausüben. Überraschend sind bei diesen Gruppen vielmehr zwei Befunde: Erstens ist der Anteil der Durchführenden, die zumindest teilweise auch ehrenamtlich tätig sind, bei den Blasmusikdirigent*innen (22%) und Chorleitenden (18%) hoch. Im Kon-

trast dazu ist keine*r der teilnehmenden Orchesterdirigent*innen in dieser Funktion ausschliesslich oder zusätzlich ehrenamtlich tätig. Zweitens ist der Anteil der selbständigerwerbenden Orchesterdirigent*innen (43%) und selbständigerwerbenden Chorleitenden (37%) hoch.

4.3.2 Wöchentliche Arbeitszeit

Die Durchführenden von Musiklernangeboten wurden danach gefragt, wie viele Wochenstunden sie im Jahr 2019 durchschnittlich im Tätigkeitsbereich arbeiteten, für den sie die Online-Umfrage ausfüllten. Zusätzlich bestand die Möglichkeit, Arbeitszeiten auch in Form von Halbtagen anzugeben. Dies scheint beispielsweise mit Blick auf die Durchführung von Musiklagern, Workshops und ähnlichen Formaten besser geeignet, um die dafür aufgewendete Arbeitszeit zu erfassen. Die von den Teilnehmenden angegebenen Halbtage wurden für die Auswertung auf Basis der durchschnittlichen wöchentlichen Arbeitszeit von Vollzeitarbeitenden von 41.7 Stunden gemäss Bundesamt für Statistik (BfS, 2020d) auf ein Pensum während eines Jahres umgerechnet ($\text{Pensum} = \text{Anzahl [angegebene Anzahl Halbtage]} * 41.7 [\text{Stunden}] / 52 [\text{Wochen}]$). Dieses Pensum im Halbtage wurde dem angegebenen Pensum der durchschnittlichen wöchentlichen Arbeitszeit dazugerechnet. In Tabelle 10 sind diese aggregierten Werte in Form der gesamten durchschnittlichen wöchentlichen Arbeitszeiten dargestellt.

Tabelle 10: Durchschnittliche Wochenarbeitszeit (in Stunden) der Durchführenden

Tätigkeitsbereich	N	Mittelwert	Median	Standardabweichung (SD)
Musikschullehrpersonen	450	19.2	17.4	11.6
Dirigent*innen Orchester/Blasmusik	88	8.8	5.5	8.6
Chorleiter*innen	114	8.8	6.1	8.4
Selbständigerwerbende Musiklehrpersonen	136	12.0	9.0	9.5
Gesamt	788	15.3	12.6	11.5

Die Standardabweichung deutet auf die grossen Unterschiede in den Pensen (einschliesslich Halbtage für Workshops, Musiklager und anderes) bei den Durchführenden von Musiklernangeboten hin. Musiklehrpersonen haben grössere Pensen, beeinflussen aufgrund der grösseren Gruppe unter den Teilnehmenden auch die Gesamtwerte. Ein Vergleich zwischen den Geschlechtern (Tabelle 11) zeigt mit identischen 15.2 Wochenstunden für alle Teilnehmenden keine Unterschiede bei der durchschnittlichen wöchentlichen Arbeitszeit (einschliesslich Halbtage für Workshops, Musiklager und anderes). Der Vergleich ist aber für die einzelnen Gruppen aufgrund der verschiedenen Gruppengrössen vorsichtig zu interpretieren. Insbesondere wenig aussagekräftig ist der hohe Unterschied von rund fünf Wochenstunden bei den Dirigent*innen von Orchestern und Blasmusiken, da der Wert der weiblichen Teilnehmenden auf lediglich 13 Datensätze beruht.

Tabelle 11: Vergleich der durchschnittlichen Wochenarbeitszeit (in Stunden) zwischen männlichen und weiblichen Teilnehmenden

Tätigkeitsbereich	männliche Teilnehmende		weibliche Teilnehmende	
	N	Mittelwert (Standardabweichung)	N	Mittelwert (Standardabweichung)
Musikschullehrpersonen	193	19.7 (11.3)	252	18.5 (11.7)
Dirigent*innen Orchester/Blasmusik	75	9.5 (9.1)	13	4.6 (2.0)
Chorleiter*innen	56	9.8 (9.8)	57	7.9 (6.8)
Selbständigerwerbende Musiklehrpersonen	58	12.8 (10.6)	77	11.4 (8.7)
Gesamt	382	15.2 (11.5)	399	15.2 (11.3)

Insgesamt zeigen diese Daten zur durchschnittliche Wochenarbeitszeit, dass Durchführende von Musiklernangeboten in Teilzeitpensen tätig sind, die bei Musikschullehrpersonen durchschnittlich bei etwas weniger als 50% liegen. Dies wiederum deutet darauf hin, dass Durchführende zusätzliche Tätigkeiten ausüben, was in einer weiteren Frage an die Teilnehmenden erhoben worden ist.

4.3.3 Mehrfachstätigkeiten

Ausgehend von der Annahme, dass viele Leitungspersonen von Musikinstitutionen und Durchführende von Musiklernangeboten ein heterogenes Tätigkeitsprofil aufweisen, wurden die Teilnehmenden nach ihren weiteren Tätigkeiten gefragt – neben der Tätigkeit, für die sie für die Umfrage angefragt wurden. Dabei wurde nicht abgefragt, wie viele Wochenstunden sie in den weiteren Feldern tätig sind, so dass es durchaus möglich ist, dass Teilnehmende in einer weiteren Tätigkeit mehr Zeit leisten. Auf die Angabe der Wochenarbeitszeit für alle Tätigkeiten musste aufgrund der Länge des Fragebogens verzichtet werden.

Tabelle 12 zeigt die Anzahl weiterer Tätigkeiten, die die Annahme der weitverbreiteten Mehrfachstätigkeiten im musikpädagogischen Bereich bestätigen. Nur 11% der Teilnehmenden geben an, dass sie keiner weiteren Tätigkeit nachgehen. Immerhin jedoch zwei Drittel der Teilnehmenden haben eine (46%) oder zwei (21%) weitere Tätigkeiten, die sie zusätzlich ausüben. Insgesamt 88% der Studienteilnehmenden gehen weiteren Tätigkeiten nach. Die Mehrfachstätigkeiten deuten auf eine Situation hin, die wahrscheinlich mit derjenigen in der Kreativwirtschaft Parallelen und Verbindungen aufweist (Schiller, 2018): Mehrfachstätigkeiten sind Ausdruck einer kleinteiligen, immer stärker unternehmerisch geprägten Struktur im Markt der Musiklernanbietenden, sind für die einzelne darin tätige Person eine Strategie zur wirtschaftlichen Absicherung bei einer volatilen Nachfrage (beispielsweise einschneidend im Einzelunterricht von ohnehin wenig nachgefragten Instrumenten) und teilweise hohem Wettbewerb.

Tabelle 12: Anzahl Mehrfachstätigkeiten der Teilnehmenden (Anzahl und Anteile in %), ohne Mehrfachstätigkeiten im Tätigkeitsbereich, für den sie geantwortet haben

Anzahl weitere Tätigkeiten	Anzahl Teilnehmende (N)	Anteil in %
0	132	11%
1	561	46%
2	259	21%
3	160	13%
4	65	5%
5	29	2%
6	9	1%
7	3	0%
Total	1218	100%

Tabelle 13 gibt Auskunft darüber, in welchen anderen Tätigkeitsbereichen die teilnehmenden Personen im Jahr 2019 gearbeitet haben (wobei aufgrund geringer Daten für einige Antwortkategorien diese zu inhaltlich zusammenpassender Antwortkategorien aggregiert wurden). Damit lassen sich häufige Kombinationen von Tätigkeiten oder gar eigene kombinierte Berufsprofile ausmachen.

Tabelle 13: Arten der zusätzlichen Tätigkeiten der Teilnehmenden (in %) nach Tätigkeitsbereich

Weitere Tätigkeitsbereiche	Gesamt (n=1218)	Musik- schul- leiter*innen (n=148)	Präsident*innen Orchester/ Blasmusik (n=183)	Präsi- dent*innen Chor (n=67)	Angestellte Lehrpersonen Musikschule (n=466)	Dirigent*innen Orchester/ Blasmusik (n=89)	Chorlei- ter*innen (n=119)	Selbständi- ge Musik- lehrperso- nen (n=146)
Leiter*in einer Musikschule	4%	---	0%	0%	6%	9%	3%	6%
Präsident*in eines Chors, eines Orchesters oder einer Blasmusik	4%	4%	9%	18%	1%	2%	5%	1%
Selbständigerwerbende Musiklehrperson	19%	12%	1%	0%	36%	18%	25%	---
Angestellte Lehrperson Musikschule (inklusive Migros Klubschule)	18%	55%	2%	3%	---	39%	27%	43%
Chorleiter*in (angestellt oder selbständigerwerbend)	7%	6%	0%	3%	9%	21%	---	10%
Dirigent*in Orchester/Blasmusik (angestellt oder selbständigerwerbend)	10%	20%	2%	0%	10%	---	24%	6%
Kurs-/Workshopleiter*in an einer soziokulturellen Einrichtung (angestellt oder selbständigerwerbend) oder Leiter einer solchen	8%	7%	1%	0%	10%	8%	16%	12%
Lehrperson für Klassenunterricht (an der Volksschule, einschliesslich Musikalische Grundausbildung, oder an einem Gymnasium)	12%	3%	2%	5%	17%	14%	26%	8%
Lehrperson für fortgeschrittenen Einzelunterricht (Dozent*in an einer Hochschule, Lehrperson für Einzelunterricht an einem Gymnasium)	7%	7%	1%	0%	8%	10%	8%	10%
Tätigkeiten in musikalisch-künstlerischen Bereichen	31%	23%	2%	3%	44%	35%	27%	47%
Tätigkeiten in musikbezogenen Bereichen	6%	4%	1%	0%	6%	8%	9%	12%
Andere Erwerbstätigkeit	36%	20%	75%	60%	25%	40%	26%	34%

Tabelle 14 und Abbildung 1 geben für alle Durchführenden und Musikschulleiter*innen die Anteile von Kombinationen zweier Tätigkeiten wieder. Da an der Umfrage jeweils für eine Tätigkeit teilgenommen wurde, sind für zwei dieser Tätigkeiten die jeweils andere Tätigkeit, die unter «weitere Tätigkeiten» angegeben worden ist, hinzugerechnet worden. Die angegebenen Anteile für Kombinationen der Tätigkeiten der Tabelle 14 gibt ein genaueres Bild als die entsprechenden Angaben in Tabelle 13, weshalb nachfolgend, falls verfügbar, die Daten aus kommentiert werden.

Tabelle 14: Kombinationen von Tätigkeiten (Anzahl und Anteile in %) von Leitungspersonen und Durchführenden

Kombinationen von Mehrfach­tätigkeit	Anzahl Teilnehmende mit einer der beiden Tätigkeiten	mit dieser Kombination von Tätigkeiten		bezogen auf Gesamt (N=1218)
		N	Anteil in %	Anteil in %
Angestellte Musiklehrperson / Selbständigerwerbende Musiklehrperson	612	232	40%	19%
Dirigent*in Orchester/Blasmusik / Chorleiter*in	208	48	23%	4%
Musikschulleiter*in / Angestellte Musikschullehrperson	614	112	18%	9%
Musikschulleiter*in / Dirigent*in Orchester/Blasmusik	237	38	16%	3%
Angestellte Musikschullehrperson / Dirigent*in Orchester/Blasmusik	555	83	15%	7%
Selbständigerwerbende Musiklehrperson / Chorleiter*in	265	38	14%	3%
Angestellte Musikschullehrperson / Chorleiter*in	585	75	13%	6%
Selbständigerwerbende Musiklehrperson / Dirigent*in Orchester/Blasmusik	235	24	10%	2%
Musikschulleiter*in / Selbständigerwerbende Musiklehrperson	294	27	9%	2%
Musikschulleiter*in / Chorleiter*in	267	12	4%	1%

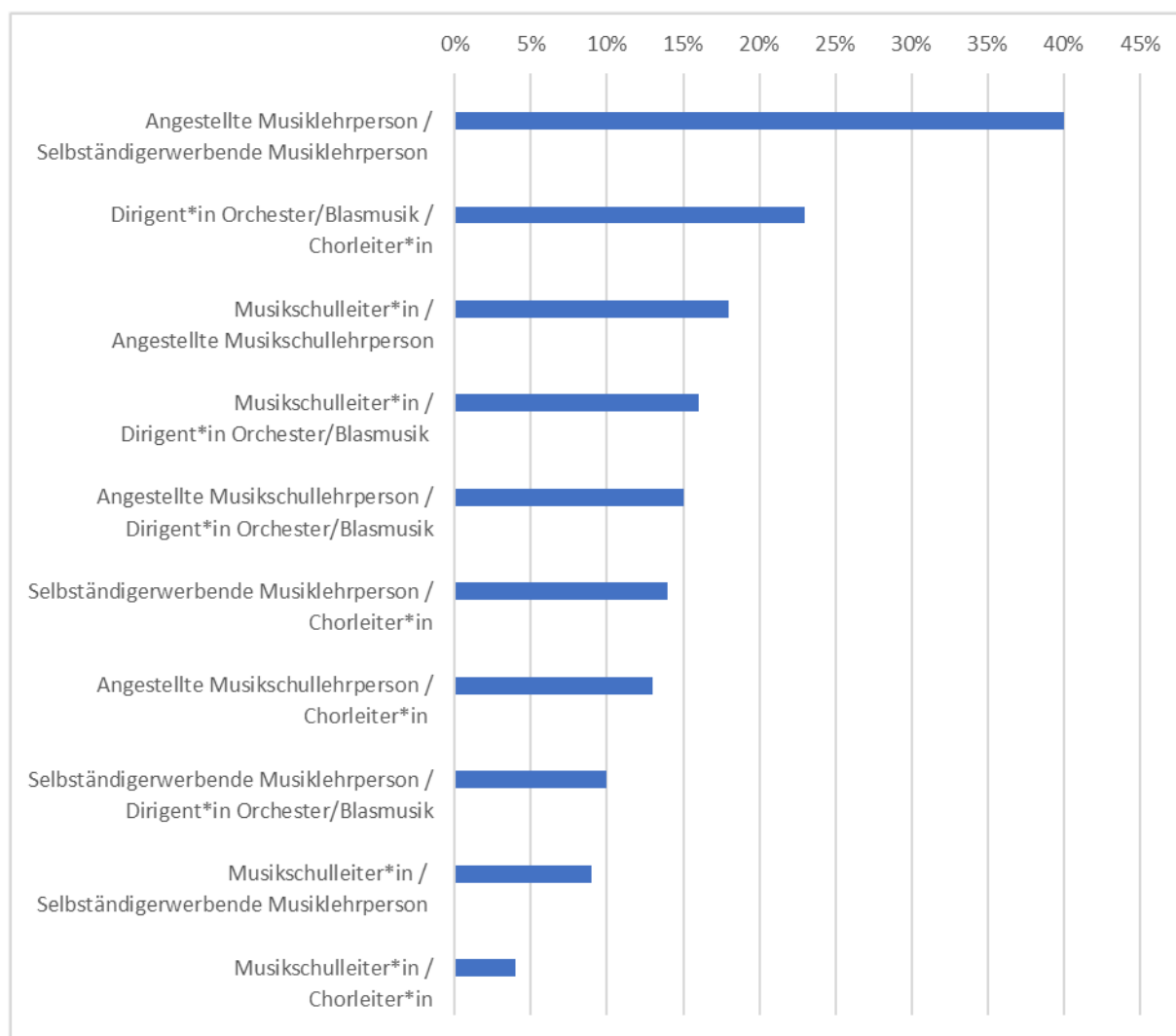


Abbildung 1: Anteil (in %) der Teilnehmenden zweier Bereiche, die beide Tätigkeiten ausüben

Mehrfachtätigkeiten geben einen Hinweis auf die personellen Vernetzungen der verschiedenen Tätigkeitsbereiche und ergänzen die Aussagen über institutionelle Vernetzungen (Kapitel 4.3.5). Gemäss Tabelle 14 üben 23% der Personen der beiden Gruppen der Chorleiter*innen und Dirigent*innen von Orchestern und Blasmusiken beide Tätigkeiten aus. Wenig erstaunlich ist, dass unter den Musikschulleitenden und Musiklehrpersonen einige beide Tätigkeiten ausüben (18%), da viele Leiter*innen an ihrer Musikschule auch unterrichten; dabei sind aufgrund der geringeren Zahl von Musikschulleiter*innen im Verhältnis zu angestellten Musiklehrpersonen viel mehr Leiter*innen auch angestellte Lehrpersonen (55% gemäss Tabelle 13), während im umgekehrten Fall der Anteil deutlich geringer ist (6%). Personelle Vernetzungen ergeben sich auch zwischen Musikschulleiter*innen und Dirigent*innen von Orchester und Blasmusiken (16% der Personen beider Gruppen), von angestellten Musiklehrpersonen und Dirigent*innen von Orchester und Blasmusiken (15%) oder Chorleiter*innen (13%). Von den selbständigen Musiklehrpersonen und den Chorleiter*innen, unter denen die teilnehmenden Personen einen relativ hohen Anteil an selbständiger Chorleiter*innen-Tätigkeit angegeben hat (37% gemäss Tabelle 9), üben ebenfalls ein Teil beide Tätigkeiten (14%), von den selbständigen Musiklehrpersonen und Dirigent*innen von Orchestern und Blasmusiken den kleinsten Anteil (10%) in vorliegendem Vergleich.

Zunächst überraschen mag hingegen, dass 40% der Musiklehrpersonen sowohl als Angestellte von Musikschulen als auch als Selbständigerwerbende tätig sind (gemäss Tabelle 13 sind 36% der angestellten Musiklehrpersonen auch als selbständigerwerbend und 43% der selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen auch an einer Musikschule angestellt). Denn die Lernenden könnten an der Musik-

schule zu einem subventionierten und daher in der Regel günstigeren Tarif Unterricht nehmen. Es gibt auch Musikschulen, die es Musiklehrpersonen nicht erlauben, Schüler*innen der Trägergemeinde(n) ausserhalb des Angebots der Musikschule zu unterrichten. Der grosse Anteil an Tätigkeit als selbständigerwerbende Lehrperson – sei es auch nur in kleinen Pensen – ergibt sich zum einen durch den Umstand, dass angestellte Musiklehrpersonen nicht in den Trägergemeinde(n) einer Musikschule wohnen, wo sie unterrichten, und an ihrem Wohnort Privatunterricht erteilen. Ein solcher Unterricht erfolgt häufig auch bei Erwachsenen, für die die nicht-subventionierten Musikschultarife, die auch Overheadkosten einschliessen, höher liegen als die Ansätze für Privatunterricht gemäss SMPV (siehe dazu Kapitel 4.4.3 zu den Stundenansätzen von selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen). Einige Musikschulen offerieren ihren Musiklehrpersonen die Möglichkeit, gegen eine geringe Entschädigung Infrastruktur für den Privatunterricht der Erwachsenen zu nutzen.

Zu diesen Befunden kann eine Studie zu den Musikschulen Niederösterreichs zum Vergleich herangezogen werden (Musikkultur Niederösterreich GmbH, 2011). Hier gaben 61% der teilnehmenden Musikschullehrpersonen zumindest eine Nebenbeschäftigung im Bildungsbereich, als Orchestermusiker*in, als freie Musiker*in (selbständigerwerbende musikalisch-künstlerische Tätigkeit) oder anderes an; wer eine zusätzliche Lehrverpflichtung ausserhalb der Musikschule hat, arbeitet im Schnitt weitere 8 bis 12 Stunden pro Woche. Als freie Musiker*in sind 40% der teilnehmenden Musikschullehrpersonen tätig und arbeiten in diesem Beruf durchschnittlich 9 Stunden pro Woche. Zudem geben 78% der Musikschullehrpersonen an, sich neben ihrer Musikschulanstellung wöchentlich in verschiedenen kulturellen Betätigungen zu engagieren (Chöre, Blasmusiken, Musikensembles, sonstige kulturelle Betätigungen).

Diesbezüglich zeigt sich, dass die künstlerische Tätigkeit bei Musiklehrpersonen über die Lebensjahre relativ konstant bleibt, nach dem fünfzigsten Lebensjahr aber abnehmen (Tabelle 15). Dass auch in der jüngsten Altersgruppe der unter Vierzigjährigen lediglich knapp über die Hälfte musikalisch-künstlerisch tätig sind, deutet darauf hin, dass viele relativ früh beim Berufseinstieg einen Entscheid für einen Fokus auf die musikpädagogische Tätigkeit (in Zusammenhang mit anderen Tätigkeiten) fällen. Für die anderen Gruppen (Musikschulleitende, Dirigent*innen und Chorleiter*innen) sind die Daten für ähnliche Aussagen nicht hinreichend.

Tabelle 15: Musikalisch-künstlerische Tätigkeiten von angestellten und selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen nach Altersgruppen

			unter 40 Jahren	40 bis 49 Jahre	50 bis 59 Jahre	60 und mehr Jahre
Musiklehrpersonen (angestellt und selbständig)	Gesamt N	N	145	157	189	86
	musikalisch-künstlerisch tätig	N	78	81	78	26
	Anteil		54%	52%	41%	30%

Von Interesse mit Blick auf zukünftige Zielsetzungen von Musiklernangeboten (Kapitel 4.6), dass 100 Personen (8%) angeben, in einer weiteren Tätigkeit als Kurs-/Workshopleiter*in an einer soziokulturellen Einrichtung tätig zu sein (angestellt oder als selbständigerwerbende Person) oder eine solche zu leiten. Fast die Hälfte dieser Personen sind Musikschullehrpersonen (45 Personen), gefolgt von Chorleitenden (19 Personen) und selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen (17 Personen). Weitere 19 Personen sind Musikschulleitende, Dirigent*innen und Präsidien von Orchestern/Blasmusiken.

Dass ein relativ hoher Anteil der Teilnehmenden einer nicht-musikalischen oder nicht musikbezogenen Tätigkeit nachgeht («andere Erwerbsarbeit»), ist für die meist ehrenamtlich ausgeübten Präsidien von Orchester-, Blasmusik und Chorvereinen nicht überraschend; der durch die Daten ausgewiesene Anteil erscheint mit 75% und 60% sogar eher niedrig, was besonders bei den Chören darauf zurückzuführen sein dürfte, dass einige der teilnehmenden Präsident*innen bereits im Ruhestand sind (vgl. dazu die Altersstruktur der Teilnehmenden in Tabelle 32). Auffällig, aber für Fachpersonen aus dem

Berufsfeld nicht überraschend, ist jedoch der relativ hohe Anteil von Teilnehmenden, die einer nicht-musikalischen Tätigkeit nachgehen, bei den Gruppen von Personen, die meist eine musikalische Berufsausbildung absolviert haben. So geben 29% der selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen und 20% der angestellten Musikschullehrpersonen mit einem Bachelor oder Master einer Musikhochschule an, neben ihrer musikpädagogischen Tätigkeit einer nicht-musikbezogenen Tätigkeit nachzugehen (Tabelle 16). Es ist darauf hinzuweisen, dass die Wochenarbeitszeit dieser nicht-musikalischen Tätigkeit nicht erhoben wurde, so dass es sich um sehr kleine Nebentätigkeiten handeln kann. Zugleich muss nicht zwangsläufig davon ausgegangen werden, dass diese Erwerbstätigkeit aus einer Notwendigkeit erfolgt. Gerade bei den 40% der Dirigent*innen von Orchestern und Blasmusiken ist anzunehmen, dass sie hauptsächlich einer nicht-musikalischen Erwerbsarbeit nachgehen, aufgrund ihrer musikalischen Ausbildung und Affinitäten Musiklernangebote zusätzlich durchführen.

Tabelle 16: Durchführende mit weiterer nicht-musikalischer Tätigkeit und mit Studienabschluss an einer Musikhochschule (Bachelor, Master oder Äquivalent)

	Gesamt	mit nicht-musikalischer Tätigkeit		davon mit Musikausbildung	
	N	N	Anteil (in %)	N	Anteil (in %) von Gesamt
Lehrperson Musikschule	466	115	25%	94	20%
Dirigent*in Orchester/Blasmusik	89	36	40%	14	16%
Chorleiter*in	119	31	26%	17	14%
Selbständige Musiklehrperson	146	50	34%	43	29%
Gesamt	820	232	28%	168	20%

4.3.4 Mobilität und Flexibilisierung

Inwieweit die Mehrfach Tätigkeiten mit grösserer Mobilität verbunden sind, kann mit Bezug zu den Angaben der Tätigkeitsorten nach Kanton festgestellt werden. Von den Teilnehmenden sind 83 Prozent (995 Personen) ausschliesslich in einem Kanton tätig. In zwei Kantonen sind 13 Prozent (160 Personen) tätig und drei Prozent (32 Personen) in drei Kantonen. Nur sehr wenige Teilnehmende (6 Personen, 1%) der Online-Umfrage sind in mehr als drei Kantonen tätig.

Die Mehrfach Tätigkeiten erfordern von den Durchführenden in der Regel Mobilität, gute Planung und Flexibilität. Aus Sicht von Musiklernenden und ihren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten wiederum besteht ein grosses Bedürfnis nach noch mehr flexiblen und dezentralen Angeboten (Kapitel 4.7.3 und 4.10.4). Hier bestehen jedoch organisatorische Grenzen, die bei Kindern und Jugendlichen durch eine verstärkte Kooperation von Volks- und Musikschulen zu lösen sind.

4.3.5 Netzwerke und Kooperationen

Eine zentrale Frage der Studie zielte auf die Kooperationen und die Zusammenarbeit auf Basis von Auftragsbeziehungen zwischen den Institutionen, die die Teilnehmenden repräsentierten. Da es schwierig ist, bezüglich der Regelmässigkeit, dem Institutionalisierungsgrad und dem Nutzen von Kooperationen mit einer einfachen Frage vergleichbare Antworten zu erhalten, wurden die Teilnehmenden um eine subjektive Einschätzung über bestehende Kooperationen («intensiv» oder «schwach») gebeten (Tabelle 17).

Betrachtet man den Anteil intensiver Kooperationen beziehungsweise der intensiven Zusammenarbeit auf Basis von Auftragsbeziehungen, so ergibt sich folgendes Bild: Beide der mit Abstand am häufigsten genannten intensiven Kooperationen lassen sich dem Bereich der Musikschulen zuordnen. Es handelt sich dabei zum einen um Kooperationen mit Kindergärten und Volksschulen (72%). Fast ebenso häufig finden sich intensive Kooperationen mit anderen Musikschulen (70%). Der dritthöchste Wert intensiver Kooperationen findet sich ebenfalls bei den Musikschulen und betrifft die Zusammenarbeit

mit Blasmusiken (53%). Weitere häufig genannte Kooperationen finden sich bei Orchestern/Blasmusiken mit Musikschulen (37%), Orchestern/Blasmusiken mit anderen Blasmusikformationen (32%), Orchester/Blasmusiken mit Kirchen (ohne Kirchenchöre; 29%), selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen mit Musikschulen (28%), Musikschulen mit Fachmittelschulen und Gymnasien (26%), Musikschulen mit Orchestern (25%) und Musikschulen mit Kirchen (ohne Kirchenchöre; 25%). Betrachtet man diese «Top-Ten» der am häufigsten genannten intensiven Kooperationen beziehungsweise Zusammenarbeiten auf Basis von Auftragsbeziehungen, so überrascht vielleicht am meisten der Befund, dass die Kirchen (ohne Berücksichtigung von Kirchenchören) wichtige Kooperationspartner für Musikschulen und Orchester/Blasmusiken sind. Diese Werte ergeben sich wahrscheinlich zum einen durch die Kirche als Auftraggeberin für musikalische Umrahmungen von Gottesdiensten, zum anderen vielleicht aber auch durch die Möglichkeit, Räumlichkeiten der Kirche für Proben zu nutzen. Auch in den qualitativen Daten finden sich Hinweise zur Kooperation zwischen Kirche und Musikschule: So bestätigt beispielsweise der Reformierte Kirchenmusikverband Schweiz RKV im Interview, dass die Verbandsmitglieder in vielen Fällen mit örtlichen Musikschulen zusammenarbeiten. Generell finden sich viele Hinweise auf Kooperationen von ausserschulischen Musiklernanbietenden mit Musikschulen im qualitativen Datenmaterial. Gleichzeitig gibt es aber auch kritische Stimmen, die das Verhältnis mit den Musikschulen als Konkurrenzsituation wahrnehmen. Als Beispiel wurde die Situation genannt, wenn eine Amateur*innen-Institution bislang als Alleinstellungsmerkmal ein Musiklager angeboten hatte und nun dadurch, dass die Musikschule ebenfalls ein solches Musiklager anbietet, zunehmend Probleme bekommt, dass sich genügend Teilnehmende anmelden. Die qualitativen Daten zeigen ebenfalls, dass Kooperationen häufig aus Gründen des gegenseitigen Nutzens eingegangen werden. So berichtet ein Verband davon, dass Kooperationen vor allem aus Kostengründen eingegangen werden: Der Verband bekommt für die Durchführung seiner Veranstaltungen Räumlichkeiten von Hoch- oder Musikschulen kostenlos zur Verfügung gestellt. Dafür können beispielsweise die Lehrpersonen der gastgebenden Institution zu vergünstigten Konditionen an der Veranstaltung teilnehmen.

Erstaunlich niedrig ist der Anteil intensiver Kooperationen zwischen Musikschulen und Hochschulen, zu denen auch die Musikhochschulen gehören (16%). Auch nur etwas mehr als die Hälfte der Musikschulleitenden (52%) gibt an, zumindest eine schwach ausgeprägte Kooperation mit Hochschulen zu pflegen. Dies sind niedrige Werte, wenn man bedenkt, dass die Musikschulen die «Hauptzulieferer» von Studierenden der Musikhochschulen sind, in der Talentförderung und bei Angeboten des Pre-College eine Zusammenarbeit notwendig ist. Auf Verbandsebene ist diese Zusammenarbeit jedenfalls ein Thema, wie die vom Verband Musikschulen Schweiz und der Konferenz der Musikhochschulen der Schweiz realisierten Projekte zeigen (VMS, 2017a; VMS, 2018; VMS/KMHS, 2019). Die qualitativen Daten zeigen, dass im Amateur*innenbereich bereits einige Kooperationen mit Hochschulen bestehen. So bietet beispielsweise die Haute École de Musique HEMU Lausanne/Fribourg Kurse in Zusammenarbeit mit dem Schweizerischen Blasmusikverband SBV an. Der Schweizerische Katholische Kirchenmusikverband SKMV kooperiert mit dem Institut für Liturgiewissenschaft der Theologischen Fakultät der Universität Freiburg. Gleichzeitig zeigen die qualitativen Daten aber auch, dass in der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Amateur*innen-Verbänden noch Ausbaupotential vorhanden scheint, etwa eine engere Verzahnung im Bereich der Ausbildung von Chorleiter*innen.

Ebenfalls überrascht die geringe Zusammenarbeit von Chören mit Kindertagesstätten, Kindergärten und Volksschulen. So finden keinerlei Kooperationen zwischen Chören und Kindertagesstätten statt (0%), keine intensiven Kooperationen zwischen Chören und Kindergärten und Volksschulen (0%). Auch die schwachen Kooperationen zwischen Chören und der Volksschule sind selten (7%), was daran liegen mag, dass die Volksschule auf ein entsprechendes Angebot der lokalen oder regionalen Chorvereinigung oder der Musikschule verweist und vereinzelt Schulen ein eigenes Chor-Angebot führen. Zukünftig bestehen über eine Finanzierung von Jugend und Musik Möglichkeiten, dass Schulen Musik- oder Chor-Angebote in der unterrichtsfreien Zeit der Tagesstrukturen anbieten können, sofern das von der Volksschule ausfinanziert wird (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2021). Hier bietet sich der Einbezug von lokalen oder regionalen Chorvereinigungen oder der Musikschule für die

Durchführung des Angebots an. Die Kooperation der ausserschulischen Musiklernanbietenden mit der Volksschule ist durch die Implementierung von Tagesschulen von zentraler Bedeutung für die musikalische Förderung von Kindern und Jugendlichen. Nicht nur Musiklernangebote müssen zukünftig im Rahmen der Tagesschule möglich sein, sondern auch das Üben und entsprechende Infrastruktur muss vorhanden sein. Dies ist bereits bei der Schulraumplanung zu berücksichtigen.

Betrachtet wurden auch die Anteile an Kooperationen zwischen den an der Umfrage teilnehmenden Gruppen. Dazu wurde zum einen die Gruppe «Orchester/Blasmusik» differenziert nach «Orchester» und «Blasmusik». Zum anderen wurden jeweils die Kooperationen von zwei Bereichen einander gegenübergestellt (Tabelle 18). Die meisten intensiven Kooperationen finden sich zwischen Musikschulen und Blasmusiken. Hier geben sowohl 53% der Musikschulen an, dass sie eine intensive Kooperation mit Blasmusiken haben, als auch umgekehrt 46% der Blasmusiken angeben, intensiv mit Musikschulen zu kooperieren. Nimmt man den Anteil der als «schwach» genannten Kooperationen hinzu, bleibt dieses wechselseitig homogene Bild erhalten: 84% der Musikschulleitenden geben an, über eine intensive oder schwache Kooperation mit Blasmusiken zu verfügen und umgekehrt pflegen 78% der Blasmusikformationen eine solche Zusammenarbeit mit Musikschulen. Auch im Interview mit dem Schweizer Blasmusikverband SBV bestätigt dieser, dass man versuche, Synergien in der Zusammenarbeit mit den Musikschulen zu nutzen. Als Beispiel wurde die Situation in St. Gallen genannt, wo die Kurse der Knabenmusik an der Musikschule durchgeführt werden, was sich positiv auf das Niveau der Ausbildung auswirke.

Die auffälligsten Diskrepanzen in der wechselseitigen Kooperation finden sich bei den Chören. Dies gilt sowohl in den Kooperationsbeziehungen der Chöre mit Musikschulen, Blasmusiken als auch Orchestern. Bei den Musikschulen geben 56% der teilnehmenden Leitungspersonen an, dass intensive oder schwache Kooperationen mit Chören bestehen, wohingegen nur halb so viel Chorpräsident*innen angeben (28%), dass ihr Chor über eine solche Kooperation mit Musikschulen verfügt. Ein ähnliches Bild zeigt sich, wenn man die Kooperationen zwischen Chören und Orchestern betrachtet: 76% der Orchester verfügen über Kooperationen mit Chören, wohingegen nur 46% der Chöre angeben, eine solche Zusammenarbeit mit Orchestern zu pflegen. Eine solche Diskrepanz zeigt sich schliesslich auch für die Kooperation zwischen Chören und Blasmusiken: 46% der Blasmusikpräsident*innen geben an, dass ihre Institution eine Zusammenarbeit mit Chören pflegt. Umgekehrt geben nur 29% der Chorpräsident*innen an, dass der von ihnen präsierte Chor eine Kooperation mit einer Blasmusikformation unterhält. Auch hier bestätigen die Daten aus den qualitativen Interviews die quantitativen Befunde: So wird von Seiten der Schweizerischen Chorvereinigung SCV eine deutlich intensivere Vernetzung mit anderen Verbänden und Institutionen, insbesondere auch den Musikschulen, ausdrücklich gewünscht. Gleichwohl gebe es lokal vor Ort bereits durchaus etliche Beispiele für eine gut funktionierende Zusammenarbeit.

Die Diskrepanzen müssen auf unterschiedliche Wahrnehmungen von Kooperationen zurückgeführt werden, die die Vertreter*innen der verschiedenen Institutionen haben. Betreffend die grössten Diskrepanzen könnten aber auch die unterschiedliche Zahl der Institutionen die Daten stark beeinflusst haben. So gibt es wahrscheinlich rund viermal mehr Chöre als Musikschulen in der Schweiz – die Schweizerische Chorvereinigung (SCV, o.J.) nennt rund «1480 Chöre», der Verband Musikschulen Schweiz 393 Musikschulen (VMS, 2020). Ein ähnliches Bild zeigt sich im Verhältnis von Chören und Orchestern. So sind im Eidgenössischen Orchesterverband EOVI insgesamt 192 Orchester Mitglied. Das bedeutet, dass auf ein Orchester rein statistisch gesehen fast 8 Chöre kommen. Dass also mehr Musikschulen und Orchester Kooperationen mit Chören angeben als umgekehrt, könnte dieser unterschiedlichen Verbreitung der Institutionen in Verbindung mit den verfügbaren Daten geschuldet sein. Die Genauigkeit dieser Daten scheint gering und vermag lediglich Tendenzen angeben.

Tabelle 17: Kooperationen der Teilnehmenden (Anteile in %) nach Tätigkeitsbereich und nach Intensitätsgrad

<i>Kooperation mit</i>	<i>Angegeben von</i>	Intensiv	Schwach	Nicht bestehend	Nicht bekannt
(anderen) Musikschulen	Gesamt	40%	29%	19%	12%
	Leiter*in Musikschule	70%	20%	3%	7%
	Präsident*in Orchester/ Blasmusikverein	37%	39%	16%	9%
	Präsident*in Chor	2%	26%	43%	30%
	Selbständige Musiklehrperson	28%	26%	31%	15%
(anderen) Blasmusik-Formationen	Gesamt	28%	29%	26%	18%
	Leiter*in Musikschule	53%	31%	9%	8%
	Präsident*in Orchester/ Blasmusikverein	32%	40%	19%	10%
	Präsident*in Chor	7%	22%	44%	26%
	Selbständige Musiklehrperson	6%	13%	46%	36%
(anderen) Orchester-Formationen	Gesamt	12%	32%	34%	22%
	Leiter*in Musikschule	25%	36%	16%	23%
	Präsident*in Orchester/ Blasmusikverein	6%	30%	49%	15%
	Präsident*in Chor	11%	35%	32%	22%
	Selbständige Musiklehrperson	9%	29%	33%	30%
(anderen) Chor-Formationen	Gesamt	14%	41%	29%	17%
	Leiter*in Musikschule	12%	44%	22%	23%
	Präsident*in Orchester/ Blasmusikverein	12%	44%	37%	7%
	Präsident*in Chor	19%	59%	9%	13%
	Selbständige Musiklehrperson	15%	25%	33%	27%
(Volk-) Tanz- und Theater-Ensembles	Gesamt	3%	16%	55%	26%
	Leiter*in Musikschule	2%	22%	50%	26%
	Präsident*in Orchester/ Blasmusikverein	1%	15%	69%	15%
	Präsident*in Chor	2%	15%	52%	32%
	Selbständige Musiklehrperson	8%	12%	42%	38%
Konzertinstitutionen (Veranstalter)	Gesamt	15%	23%	41%	21%
	Leiter*in Musikschule	23%	33%	26%	18%
	Präsident*in Orchester/ Blasmusikverein	7%	18%	59%	16%

<i>Kooperation mit</i>	<i>Angegeben von</i>	Intensiv	Schwach	Nicht bestehend	Nicht bekannt
	Präsident*in Chor	4%	22%	44%	30%
	Selbständige Musiklehrperson	23%	20%	30%	27%
Kirchen (ausgenommen Kirchenchöre)	Gesamt	23%	41%	18%	18%
	Leiter*in Musikschule	25%	47%	13%	15%
	Präsident*in Orchester/ Blasmusikverein	29%	43%	18%	10%
	Präsident*in Chor	22%	44%	11%	22%
	Selbständige Musiklehrperson	14%	28%	28%	30%
	Gesamt	4%	18%	55%	23%
Soziokulturelle Einrichtungen (Jugendzentren und andere)	Leiter*in Musikschule	5%	40%	34%	22%
	Präsident*in Orchester/ Blasmusikverein	2%	9%	74%	15%
	Präsident*in Chor	2%	11%	56%	32%
	Selbständige Musiklehrperson	5%	9%	53%	33%
	Gesamt	12%	38%	31%	20%
Alterseinrichtungen	Leiter*in Musikschule	18%	54%	12%	16%
	Präsident*in Orchester/ Blasmusikverein	10%	35%	42%	13%
	Präsident*in Chor	15%	30%	30%	26%
	Selbständige Musiklehrperson	9%	28%	34%	30%
	Gesamt	2%	7%	66%	25%
Museen	Leiter*in Musikschule	7%	11%	59%	23%
	Präsident*in Orchester/ Blasmusikverein	0%	2%	82%	15%
	Präsident*in Chor	0%	2%	63%	35%
	Selbständige Musiklehrperson	1%	11%	53%	35%
	Gesamt	1%	8%	67%	24%
Kindertagesstätten	Leiter*in Musikschule	3%	19%	56%	23%
	Präsident*in Orchester/ Blasmusikverein	0%	2%	82%	15%
	Präsident*in Chor	0%	0%	67%	33%
	Selbständige Musiklehrperson	1%	9%	57%	33%
	Gesamt	23%	19%	39%	19%
Kindergärten und Volksschulen	Leiter*in Musikschule	72%	15%	7%	6%

<i>Kooperation mit</i>	<i>Angegeben von</i>	Intensiv	Schwach	Nicht bestehend	Nicht bekannt
	Präsident*in Orchester/ Blasmusikverein	4%	27%	55%	14%
	Präsident*in Chor	0%	7%	59%	33%
	Selbständige Musiklehrperson	7%	19%	42%	32%
Förder-/ Sonderschulen (Schulen und Klassen mit sonderpädagogi- schen Angeboten)	Gesamt	2%	14%	60%	24%
	Leiter*in Musikschule	8%	28%	42%	23%
	Präsident*in Orchester/ Blasmusikverein	0%	5%	80%	16%
	Präsident*in Chor	0%	4%	63%	33%
	Selbständige Musiklehrperson	1%	14%	51%	34%
Berufsfachschulen	Gesamt	0%	6%	69%	25%
	Leiter*in Musikschule	1%	13%	63%	23%
	Präsident*in Orchester/ Blasmusikverein	0%	1%	84%	15%
	Präsident*in Chor	0%	2%	65%	33%
	Selbständige Musiklehrperson	1%	6%	59%	35%
Fachmittelschulen und Gymnasien	Gesamt	9%	13%	56%	22%
	Leiter*in Musikschule	26%	25%	32%	18%
	Präsident*in Orchester/ Blasmusikverein	1%	9%	77%	14%
	Präsident*in Chor	0%	4%	65%	32%
	Selbständige Musiklehrperson	6%	12%	51%	31%
Hochschulen (Musik- hochschulen, Pädagogi- sche Hochschulen, ande- re Hochschulen)	Gesamt	9%	22%	49%	21%
	Leiter*in Musikschule	16%	36%	30%	18%
	Präsident*in Orchester/ Blasmusikverein	4%	13%	69%	15%
	Präsident*in Chor	0%	13%	56%	32%
	Selbständige Musiklehrperson	11%	22%	41%	26%
Institutionen der Höhe- ren Berufsbildung	Gesamt	1%	6%	67%	26%
	Leiter*in Musikschule	1%	11%	60%	29%
	Präsident*in Orchester/ Blasmusikverein	0%	3%	82%	15%
	Präsident*in Chor	0%	0%	67%	33%
	Selbständige Musiklehrperson	3%	9%	53%	36%
Andere	Gesamt	3%	1%	11%	85%

Kooperation mit	Angegeben von	Intensiv	Schwach	Nicht bestehend	Nicht bekannt
	Leiter*in Musikschule	2%	1%	5%	92%
	Präsident*in Orchester/ Blasmusikverein	4%	2%	15%	79%
	Präsident*in Chor	6%	2%	11%	82%
	Selbständige Musiklehrperson	3%	0%	13%	85%

Anmerkung: N=466, wovon 129 Leiter*in einer Musikschule, 165 Präsident*in eines Orchesters oder eines Blasmusikvereins, 54 Präsident*In eines Chors und 118 selbständigerwerbende Musiklehrpersonen sind.

Tabelle 18: Vergleich der gegenseitigen Kooperationen der Teilnehmenden (Anteile in %) nach Intensitätsgrad

	Intensiv	Schwach	Nicht bestehend	Nicht bekannt
Musikschulen mit Orchestern	25 %	36 %	16 %	23 %
Orchester mit Musikschulen	19 %	54 %	17 %	11 %
Musikschulen mit Blasmusiken	53 %	31 %	9 %	8 %
Blasmusiken mit Musikschulen	46 %	32 %	15 %	7 %
Musikschulen mit Chören	12 %	44 %	22 %	23 %
Chöre mit Musikschulen	2 %	26 %	43 %	30 %
Orchester mit Blasmusiken	4 %	33 %	44 %	19 %
Blasmusiken mit Orchestern	4 %	22 %	61 %	14 %
Chöre mit Blasmusiken	7 %	22 %	44 %	26 %
Blasmusiken mit Chören	5 %	41 %	44 %	10 %
Chöre mit Orchestern	11 %	35 %	32 %	22 %
Orchester mit Chören	28 %	48 %	22 %	2 %

4.4 Finanzierung

4.4.1 Erträge nach Herkunft

Die Leitungspersonen von Musikschulen sowie die Präsidien von Orchestern/Blasmusiken und Chören wurden danach gefragt, wie sich der Betrieb der Institution finanziert, die sie leiten, präsidieren oder koordinieren. Die entsprechenden (geschätzten) Prozentanteile sollten für das letzte Geschäftsjahr angegeben werden und zusammen 100% ergeben. Nicht-finanzielle Leistungen sollten bei dieser Frage nicht berücksichtigt werden (zu den nicht-entschädigten Personal- und Sachleistungen siehe Kapitel 4.4.2). Die selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen wurden danach gefragt, wie sie ihr Einkommen erzielen. In Tabelle 19 sowie Abbildung 2 ist dargestellt, auf welcher Herkunft die Finanzierung in den einzelnen Tätigkeitsbereichen beruht (Anteile jeweils in %; pro Tätigkeitsbereich ergibt sich eine Summe von 100%).

Bei den Musikschulen basiert die Finanzierung auf zwei wesentlichen Säulen: Zum einen auf jährlich wiederkehrenden Beiträgen des öffentlichen Sektors (Zuwendungen von Gemeinden, Kantonen und dem Bund), die mit einem Anteil von durchschnittlich 57% zur Finanzierung beitragen und durch weitere 2% an projektbezogenen Beiträgen des öffentlichen Sektors ergänzt werden. Zum anderen finanzieren sich die Musikschulen durch die Schulgelder der Teilnehmenden (39%). Somit decken sich die Ergebnisse für die Musikschulen bei der vorliegenden Studie nur annähernd mit den Ergebnissen der aktuellen Statistik des Verbands Musikschulen Schweiz (VMS, 2020); dort beträgt der Anteil von Beiträgen der öffentlichen Hand an der Gesamtfinanzierung 66%, der Schulgelder 32%. Die Differenz von 7% für beide Anteile ist den unterschiedlichen Stichproben zuzuschreiben, wobei einerseits der VMS-Statistik eine grössere Stichprobe zugrunde liegt, andererseits in vorliegender Studie einige Musikschulen teilgenommen haben, die nicht Mitglied des VMS sind.

Die These, dass selbständigerwerbende Musiklehrpersonen keine Beiträge des öffentlichen Sektors erhalten, trifft überwiegend zu. So erzielen selbständigerwerbende Musiklehrpersonen 80% ihres Einkommens aus Kursgebühren. Der Anteil von jährlich wiederkehrenden Beiträgen der öffentlichen Hand bei den Selbständigerwerbenden könnte auf die Situation im Kanton Schaffhausen zurückzuführen sein, wo SMPV-Mitglieder Beiträge des öffentlichen Sektors erhalten; dies erklärt den Anteil aber nicht vollständig. Projektbezogene Beiträge des öffentlichen Sektors könnten sich beispielsweise auf Gelder aus dem Förderprogramm «Jugend und Musik» beziehen.

Die Vermutung, dass der Anteil der Finanzierung durch Stiftungen und Gönner*innen im Vergleich der Gruppen stark variiert, trifft eher nicht zu. Stattdessen ist dieser Anteil in allen Tätigkeitsbereichen eher niedrig, sowohl bei den regelmässigen (5%) als auch bei den projektgebundenen Zuwendungen (3%). Summiert man jährliche und projektbezogene Beiträge von privatrechtlichen Stiftungen und Gönnern, so findet sich der höchste Anteil bei den Orchestern und Blasmusiken (19%), gefolgt von den Chören (10%). Bei den selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen (3%) und den Musikschulen (0%) spielen diese Finanzierungsquellen praktisch keine Rolle.

Bei den Orchestern/Blasmusiken und Chören überraschen die hohen Anteile anderer Finanzierungsquellen, die wesentlich zur Gesamtfinanzierung beitragen (Orchester/Blasmusik: 33%; Chöre: 28%). Ansonsten fällt bei der Betrachtung dieser beiden Bereiche vor allem auf, dass der Beitrag von Mitgliedsbeiträgen und Kursgebühren im Bereich Chor mehr als doppelt so viel zur Gesamtfinanzierung (42%) beiträgt als dies im Bereich Orchester/Blasmusik der Fall ist (18%).

Von der Möglichkeit, weitere Finanzierungsquellen in Form von Freitextantworten zu benennen, haben fast 200 (n=199) von 544 Teilnehmenden Gebrauch gemacht. Nur wenige Antworten stammen dabei von Musikschulleitenden (n=10). Für die Musikschulen kann folglich konstatiert werden, dass

mit den vorgegebenen Antwortkategorien das Spektrum relevanter Finanzierungsquellen angemessen und annähernd vollständig abgedeckt wurde. Anders für die Bereiche Orchester/Blasmusik und Chor, für die es 160 Freitextantworten zu weiteren relevanten Finanzierungsquellen gab. Sehr häufig genannt wurden Erlöse und Einnahmen aus Konzerten (allenfalls einschliesslich Tombola und Festwirtschaft). Ebenso gibt es Institutionen, die für ihre Auftritte Gagen erhalten. Des Weiteren wurden im Rahmen von Dorffesten, Chilbis, Unterhaltungs-, Fondue- oder Racletteabenden erwirtschaftete Erträge als Finanzierungsquellen angegeben. Auch Arbeitseinsätze für Dritte (andere Vereine, Unternehmen, Privatpersonen) sowie Papiersammlungen tragen bei einigen der teilnehmenden Institutionen zur Finanzierung bei. Weitere angeführte Finanzierungsquellen sind Beiträge von Passivmitgliedern (die unter Mitgliederbeiträge fallen) sowie Sponsoringbeiträge und Werbeeinnahmen (etwa Inserate in Konzertprogrammheften). Bei den selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen hat etwa ein Fünftel (n=29) weitere Finanzierungsquellen in Form von Freitextantworten benannt, die sich aber auf weitere Tätigkeiten beziehen. Dazu zählen Stellvertretungen und Anstellungen an Musikschulen, Gagen für Auftritte sowie Honorare für Tätigkeiten als Expert*in (etwa bei Stufenprüfungen) oder Jury-Mitglied.

Auch im Rahmen der qualitativen Interviews mit Vertreter*innen von Musikverbänden und anderen wichtigen Musikinstitutionen wurde eruiert, wie sich die Musiklernangebote auf der Verbands- und Mitgliederebene (Institutionen/Personen) finanzieren. Bezüglich der Musiklernangebote von Verbänden (beispielsweise Musiklager, Workshops) kann in vielen Fällen gesagt werden, dass diese meist kostenneutral beziehungsweise kostendeckend sein müssen. Eine wichtige Rolle spielen hierbei mit Blick auf die Finanzierung die Teilnehmendengebühren. In vielen Fällen handelt es sich allerdings um Mischfinanzierungen. Das bedeutet, dass letztlich verschiedene Finanzierungsquellen für die kostenneutrale Realisierung der Musiklernangebote nötig sind. In diesem Zusammenhang werden in den Interviews auch Förderungen von verschiedenen öffentlichen Institutionen und privaten Stiftungen und Gönner*innen angesprochen wie beispielsweise Projektzuschüsse durch J+M (Kapitel 4.7.2), Förderungen durch die IG Volkskultur, den Volkskulturfonds von Pro Helvetia oder die SUISA-Stiftung. Eine Mischfinanzierung kann prototypisch anhand eines Musiklagers eines Verbands aus dem Volksmusikbereich verdeutlicht werden. Dieses finanziert sich wie folgt: Beiträge der Verbandsmitglieder (20%), Beiträge von Stiftungen (30%), Beiträge der Teilnehmenden (50%). Ein anderes Musiklager, welches ebenfalls von einem Verband aus dem Volksmusikbereich veranstaltet wird, finanziert sich wie folgt: Zuschüsse von Jugend und Musik (13%), Zuschüsse des Verbands (11%), Beiträge der Teilnehmenden (33%), Förderbeiträge von Stiftungen (43%). Die Zuschüsse von Stiftungen müssen in diesem Fall jährlich neu akquiriert werden. Von Seiten des betreffenden Verbands habe man jedoch die positive Erfahrung gemacht, dass Stiftungen gerne solche Angebote unterstützen. Hinsichtlich der Mischfinanzierung gibt es auch gewisse «Spezialfälle» aufgrund der lokalen und strukturellen Besonderheiten der Musiklernangebote. Im Falle der Musik-Kurswochen Arosa beispielsweise trägt die lokale Hotellerie fast 20% zur Gesamtfinanzierung der Angebote bei. Nichtsdestoweniger übernehmen auch bei den Musik-Kurswochen Arosa die Teilnehmenden mit über 60% den Hauptanteil der anfallenden Kosten.

Viele Verbände verfügen über Leistungsvereinbarungen mit dem Bundesamt für Kultur BAK. Einige Musikinstitutionen haben wiederum untereinander Leistungsvereinbarungen getroffen (Beispiel: Schweizerische Chorvereinigung SCV und Schweizer Kinder- und Jugendförderung SKJF). Schliesslich gibt es noch Leistungsvereinbarungen zwischen Kantonen und den entsprechenden Kantonalverbänden. Hier zeichnen sich jedoch grosse kantonale Unterschiede ab, was allgemein für die Dauerfinanzierung von Musiklernangeboten zu gelten scheint. Auch bezüglich der Kosten für vergleichbare Musiklernangebote scheint es grosse – teilweise lokale – Unterschiede zu geben. So wurde von einem Verband berichtet, dass bei manchen Chören die Kosten einschliesslich der Gagen für die Chorleitenden komplett von den Kirchengemeinden übernommen werden. Daneben gibt es Chöre, die nur eine geringe finanzielle Unterstützung von den jeweiligen Kirchengemeinden erhalten. In solchen Fällen tragen die Mitgliedsbeiträge entscheidend zur Gesamtfinanzierung bei. Folglich weisen auch die Mitgliedsbeiträge für letztlich ähnliche Musiklernangebote eine grosse Spannweite auf und bewegen sich in diesem Fall des konfessionellen Chorgesangs zwischen 20 CHF und 400 CHF pro Jahr und Person.

Nach Auskunft des betreffenden Verbands hängt die finanzielle Förderung durch die Kirchengemeinden teilweise von deren Grösse sowie allenfalls vorliegenden Leistungsvereinbarungen ab. Kantonale Unterschiede für vergleichbare Musiklernangebote lassen sich auch aufzeigen, wenn man die Tarifempfehlungen betrachtet, die der Schweizerische Musikpädagogische Verband SMPV herausgibt (SMPV, 2021). So beträgt beispielsweise der Richtwert für eine Musiklektion à 60 Minuten in der SMPV-Sektion Genf CHF 90, wohingegen für 50 Minuten Unterricht in der Sektion Nordwestschweiz CHF 115 angesetzt werden.

Mit Blick auf die angestrebte Kostenneutralität der Musiklernangebote kommt den Dachverbänden häufig noch eine weitere Funktion zu: So übernehmen diese in vielen Fällen eine Defizitgarantie für Veranstaltungen. Das bedeutet, dass der Verband finanziell einspringt, wenn Musiklernangebote nicht kostendeckend durchgeführt werden können. Einige Dachverbände mit kantonaler und allenfalls regionaler Struktur subventionieren verbandseigene Kursangebote auf kantonaler und regionaler Ebene. Teilweise sind solche Förderungen jedoch von der Einhaltung bestimmter Kriterien wie etwa einer bestimmten Teilnehmendenzahl abhängig. Solche Subventionierungen finden sich beispielsweise beim Schweizer Blasmusikverband SBV. Hier fördert der Dachverband kantonale und regionale Kurse für Dirigent*innen und Bläser*innen. Nach Auskunft des SBV sei jedoch eine Tendenz wahrnehmbar, dass sich Regionen und Kantone zunehmend für die Durchführung solcher Angebote zusammenschliessen. Beim Grossteil der Verbände liegt ein besonderer Fokus auf der Nachwuchsförderung, was sich in vielen Fällen auch in entsprechenden finanziellen Fördermassnahmen niederschlägt. So werden bei der Schweizerischen Chorvereinigung SCV etwa Jugendchöre auf kantonaler Ebene finanziell besonders unterstützt. Ausserdem übernimmt die SCV im Kinder- und Jugendbereich sämtliche Kosten auf kantonaler Ebene sowie jene, welche in Zusammenhang mit der SUIZA anfallen.

Bei vielen Verbänden tragen die Mitgliedsbeiträge wesentlich zur Finanzierung der verbandseigenen Musiklernangebote bei. Ein Verbandsvertreter schildert im Interview, dass dies eine nicht ganz einfache Balance erfordert zwischen der Höhe der Mitgliedsbeiträge und den Kosten für die Teilnahme an Workshops, die vom Verband angeboten werden. In dem Fall sind die Mitgliedsbeiträge vergleichsweise hoch, da der Verband mit diesen Beiträgen auch mehrere Workshops finanziert, die jährlich für die Mitglieder angeboten werden. Die Angebote werden jedoch nur von einem gewissen Anteil der Mitglieder wahrgenommen. Die nicht-teilnehmenden Mitglieder finanzieren also letztlich die Musiklernangebote mit, auch wenn sie nicht daran teilnehmen. Durch diese solidarische Finanzierung könne der Verband die Kosten für die Teilnehmenden auf einem vertretbaren Niveau halten. Alternativ, so der Verbandsvertreter, könnte man auch den Mitgliedsbeitrag senken und stattdessen die Gebühren für die Workshops erhöhen. Dies würde jedoch die Kurskosten extrem in die Höhe treiben und es wäre fraglich, wie viele Mitglieder dann noch an den Workshops teilnehmen würden. Ebenfalls wird in den geführten Interviews von verschiedenen Verbandsvertreter*innen thematisiert, dass die Finanzierung durch Mitgliedsbeiträge Vor- und Nachteile hat. Auf der einen Seite ist man dadurch nicht von Subventionen abhängig und die nachhaltige Durchführung der Musiklernangebote entsprechend nicht durch auslaufende Subventionen gefährdet. Auf der anderen Seite ist die starke Abhängigkeit von Mitgliedsbeiträgen insofern delikat, dass ein plötzlicher und gehäuft auftretender Austritt von Mitgliedern kritisch werden könnte.

Ein weiteres Merkmal vieler Musiklernangebote von Verbänden ist, dass auch Personen daran teilnehmen können, die kein Mitglied des Verbands sind. Jedoch fallen für diese meistens höhere Kurskosten an als für Verbandsmitglieder. Die Kurskosten sind bei der Mehrzahl der Musiklernangebote von den Teilnehmenden selbst zu übernehmen. Es gibt jedoch auch Fälle, in denen die Kosten für die Teilnahme an Veranstaltungen etwa auf der Ebene der Kantonal- und Dachverbände von den Vereinen für die teilnehmenden Mitglieder getragen werden. Eine besondere Rolle spielen die Kosten für die Teilnehmenden auch bei Musiklernangeboten im soziokulturellen Bereich. So ist es im Bereich der offenen Kinder- und Jugendarbeit das Ziel, dass solche Angebote möglichst kostenlos für Kinder und Jugendliche angeboten werden sollen (maximal mit einem sehr geringen Teilnahmebetrag). In der Regel werden musikbezogene Angebote im soziokulturellen Bereich aus dem regulären Budget der

jeweiligen Einrichtung finanziert. Für grössere Projekte, bei denen man beispielsweise auch auf externe Kursleitende zurückgreift, werden teilweise zusätzliche Gelder von Stiftungen akquiriert oder man finanziert solche Angebote durch Spendengelder.

Schliesslich gibt es noch Finanzierungsmodelle, bei denen Musikinstitutionen bestehende Angebote anderer Musiklernanbietenden finanziell unterstützen, die eigenen Mitglieder dafür zu vergünstigten Konditionen an den Angeboten teilnehmen können. Der Eidgenössische Orchesterverband EOV beispielsweise praktiziert dies und unterstützt sowohl die Play@Gstaad Menuhin Festival Academy (<https://www.gstaadacademy.ch/de/amateur/gstaad-festival-amateur-orchestra/amateuorchesterwoche>) als auch die Orchesterakademie am Künstlerhaus Boswil (<https://www.kuenstlerhausboswil.ch/kurse/orchesterakademie/>) mit finanziellen Zuschüssen. Dafür erhalten Mitglieder von EOV-Mitgliedsorchestern 10% Ermässigung auf die Kurskosten.

Ein weiterer Aspekt, der bei der Betrachtung und dem Vergleich der Teilnahmekosten berücksichtigt werden muss, ist die Professionalisierung der Durchführenden. Während beispielsweise der Unterricht an Musikschulen überwiegend von Personen erteilt wird, die ein musikpädagogisches Studium absolviert haben, gibt es Bereiche von Musiklernangeboten, in denen hauptsächlich Amateurmusiker*innen als Lehrpersonen tätig sind (vgl. Kapitel 4.9). Dies schlägt sich in entsprechend unterschiedlichen Bezahlungen nieder: Während sich im ersten Fall das Honorar meist nach entsprechenden kommunalen oder kantonalen Bestimmungen oder nach den Richtwerten des SMPV richtet, unterrichten Amateurmusiker*innen häufig ehrenamtlich oder mit deutlich niedrigeren Stundensätzen. Hierdurch ergeben sich schliesslich auch für die Teilnehmenden sehr unterschiedliche Kosten, die sich jedoch kaum miteinander vergleichen lassen. Des Weiteren muss beim Vergleich der Teilnahmekosten beachtet werden, ob es sich um Einzel-, Zweier-, Klein- oder Grossgruppenangebote handelt. Tendenziell werden die Angebote umso günstiger, je mehr Personen daran teilnehmen. Demgegenüber steht die individuelle, speziell abgestimmte Förderung etwa beim Einzelunterricht.

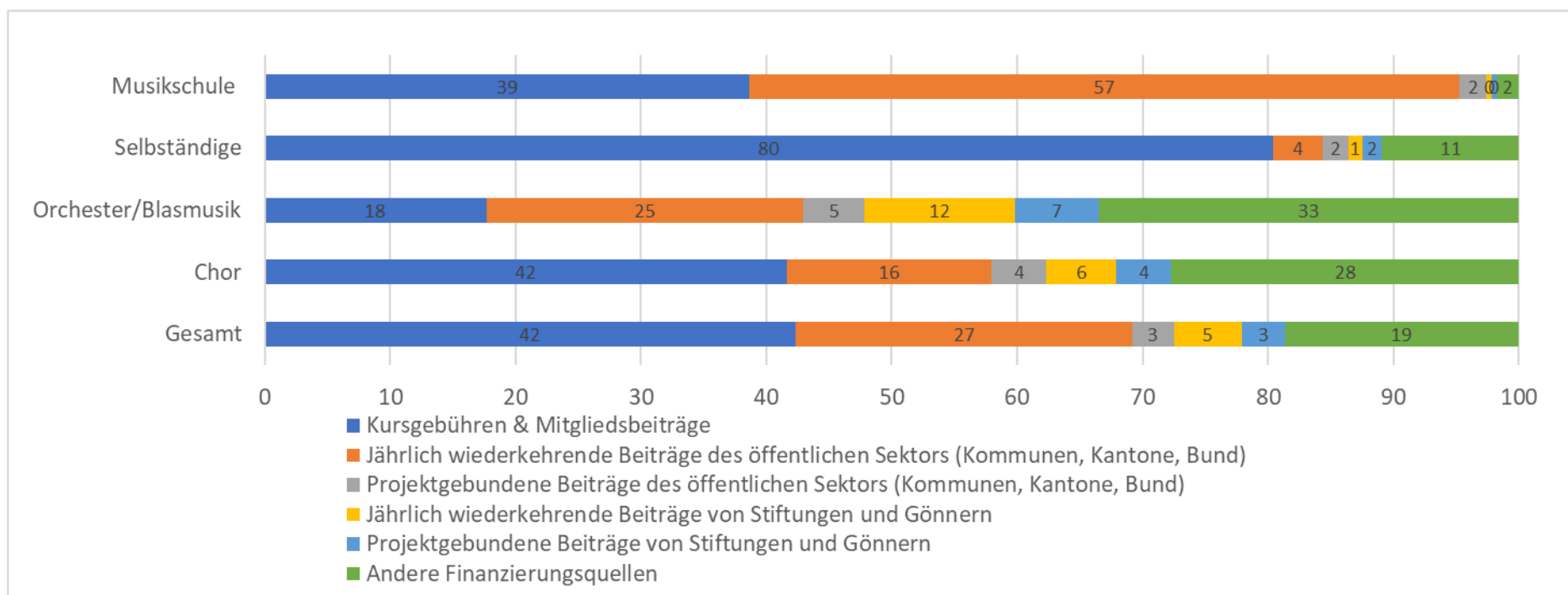


Abbildung 2: Finanzierung der Musiklernanbietenden und Einkommen von selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen für diese Tätigkeit für das letzte Geschäftsjahr nach Quellen (jeweilige Anteile in %)

Tabelle 19: Finanzierung der Musiklernal anbietenden und Einkommen von selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen für das letzte Geschäftsjahr nach Quelle (Mittelwert, Median, Standardabweichung der jeweiligen Anteile in %)

		Kursgebühren und Mitgliedsbeiträge	Jährlich wiederkehrende Beiträge des öffentlichen Sektors	Projektbezogene Beiträge des öffentlichen Sektors	Jährliche Beiträge von privatrechtlichen Stiftungen und Gönnern	Projektbezogene Beiträge von privatrechtlichen Stiftungen und Gönnern	Anderes
Musikschule (n=122)	Mittelwert	39	57	2	0	0	2
	Median	37	60	0	0	0	0
	Standardabweichung	13.32	18.33	9.32	2.38	1.40	8.06
Selbständige (n=122)	Mittelwert	80	4	2	1	2	11
	Median	100	0	0	0	0	0
	Standardabweichung	30.68	15.63	7.17	5.56	6.83	23.03
Orchester/ Blasmusik (n=168)	Mittelwert	18	25	5	12	7	33
	Median	12	20	0	6	0	30
	Standardabweichung	17.78	21.33	9.86	16.20	12.47	24.30
Chor (n=57)	Mittelwert	42	16	4	6	4	28
	Median	36	1	0	0	0	20
	Standardabweichung	30.94	23.92	13.30	12.71	8.55	30.97
Gesamt (n=469)	Mittelwert	42	27	3	5	3	19
	Median	35	20	0	0	0	0
	Standardabweichung	33.41	27.62	9.67	12.21	9.17	25.66

4.4.2 Nicht-entschädigte Personal- und Sachleistungen

Die Durchführung von Musiklernangeboten ist ohne nicht-entschädigte Personal- und Sachleistungen kaum vorstellbar. Im Rahmen der vorliegenden Studie sollte das Ausmass verschiedener dieser Leistungen in den einzelnen Tätigkeitsbereichen näher untersucht werden (Abbildung 3 und Tabelle 20). Die Ergebnisse der Umfrage zeigen, dass nicht-entschädigte Personal- und Sachleistungen in allen vier Tätigkeitsbereichen für die Realisierung von Musiklernangeboten bedeutsam sind. Auffällig ist beispielsweise, dass kostenlos beziehungsweise günstig zur Verfügung gestellte Räumlichkeiten in allen Tätigkeitsbereichen hohe Werte erzielen. Die kostenlos oder zu geringen Preisen erfolgende Nutzung von Räumlichkeiten ist somit nicht nur eine bedeutende Form von Subventionierung (im Falle von Räumlichkeiten des öffentlichen Sektors) oder der Spende (im Falle von Räumlichkeiten von Privaten), sondern auch Teil der nicht-abgegoltenen Leistungen der Durchführenden selbst. Denn bei den Selbständigerwerbenden geben immerhin 62% an, dass solche Räumlichkeiten für ihre Tätigkeit notwendig sind, wobei es sich zu einem grossen Teil um die Nutzung privater, durch den Unterricht nicht direkt finanzierten Räumlichkeiten für Vorbereitungen oder die Durchführung der Musiklernangebote handeln dürfte. Darauf deuten zumindest auch die Aussagen von Seiten des SMPV hin: ein Teil des Unterrichts findet in Ateliers der Lehrpersonen zu Hause statt. Die Durchführung von Unterricht bei den Schüler*innen zu Hause ist selten.

Auch die Daten hinsichtlich der kostenlos beziehungsweise günstig zur Verfügung gestellten Musikinstrumente und technischen Geräte kann in diesem Sinne interpretiert werden, nämlich dass Lehrpersonen nicht nur Instrumente von Dritten für den Unterricht zur Verfügung gestellt bekommen, sondern ihren Schüler*innen eigene Instrumente kostenlos oder günstig zur Verfügung stellen.

Gemäss der Erhebung des Bundesamtes für Statistik von 2020 beteiligen sich 3.5% der Wohnbevölkerung ab 15 Jahren (über 253'000 Menschen) in kulturellen Vereinen (BfS, 2021b). Sie wenden dafür durchschnittlich 2.5 Stunden pro Woche auf (BfS, 2021d). Die höchsten Werte für nicht-entschädigte Personal- und Sachleistungen finden sich für die Kategorie «ehrenamtliche Tätigkeiten und Leistungen von nicht-abgegoltenen Mehrstunden durch Leitungspersonen und Durchführende» in den Bereichen Orchester/Blasmusik (92%) und Chor (91%). Diese sehr hohen Werte betreffen nur schon die ehrenamtlichen Tätigkeiten der Vereinsvorstände und sind ein Merkmal des Amateur*innenbereichs (vgl. dazu Tabelle 9 mit den Angaben zum Beschäftigungsverhältnis der an der Umfrage teilnehmenden Präsidien im Amateur*innenbereich mit ehrenamtlichen Anteilen von 98% für Orchester-Präsidien, 97% für Blasmusik-Präsidien und 89% für Chorpräsidien). Auch unter den selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen und bei den Musikschulen sind solche Leistungen (in Form von nicht-abgegoltenen Mehrstunden) notwendig, wenngleich auch bei einer kleineren Zahl (41% der selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen, 21% der Musikschulen). Bei den Musikschulen umfassen sie im Falle von Trägerschaften in Vereinsform vermutlich auch ehrenamtliche Leistungen der Vorstandsmitglieder.

Immerhin 4% der Teilnehmenden geben an, dass für sie «andere» nicht-entschädigte Personal- und Sachleistungen zur Durchführung ihrer Musiklernangebote erforderlich sind (bei den selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen sind dies sogar 7%). Auch bei dieser Antwortkategorie hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, diese zusätzlichen Leistungen in Form von Freitextantworten näher zu spezifizieren. Jedoch haben davon nur wenige Personen Gebrauch gemacht (manche der gemachten Angaben sind zudem von den vorgegebenen Kategorien abgedeckt). Von selbständigerwerbenden Lehrpersonen wurden Fahrten zu immobilen Schüler*innen und die Stimmung von Instrumenten als weitere nicht-entschädigte Personal- und Sachleistungen genannt. Orchester-/Blasmusikpräsidien haben zusätzlich das kostenlos durch die Dirigent*innen zur Verfügung gestellte Notenmaterial sowie kostenlos nutzbare Transportmittel (etwa für den Transport von Schlagzeug und Auftrittsequipement) angeführt.

In den Interviews, welche mit den Verbandsverantwortlichen geführt worden waren, wurden nicht-entschädigte Personal- und Sachleistungen ebenfalls mehrfach thematisiert (gefragt wurde nach der Finanzierung der Musiklernangebote auf Verbandsebene und der Mitglieder). Es zeigte sich auch in diesen Gesprächen, dass ehrenamtliche Tätigkeit weit verbreitet ist, etwa wenn Durchführende auf eine angemessene Bezahlung verzichten und stattdessen für einen symbolischen Beitrag arbeiten. Ebenso wurde in mehreren Interviews darauf hingewiesen, dass Angebote in der bisherigen Form nur durch kostenlos oder günstig zur Verfügung gestellte Räumlichkeiten angeboten werden können, so beispielsweise in Schulhäusern, Gebäuden von Kirchgemeinden oder kommunalen Mehrzweck- und Turnhallen, die abends ungenutzt wären. Auch Hotels bieten für Kurse Räumlichkeiten an, aber für mehrtätige Kurse und Musiklager stellt sich häufig die Herausforderung, genug Räume für das individuelle Üben zur Verfügung zu haben. Sorge bereitet bei der kostenlosen und günstigen Nutzung die zunehmende Bewirtschaftung von Räumlichkeiten etwa an Hochschulen mit der möglichen Folge, dass Verbände für die Räumlichkeiten zukünftig eine Miete entrichten müssen. Dies könne dazu führen, dass manche Verbände ihr Angebot einschränken und/oder dies nur noch zu schlechteren Konditionen den Mitgliedern anbieten können.

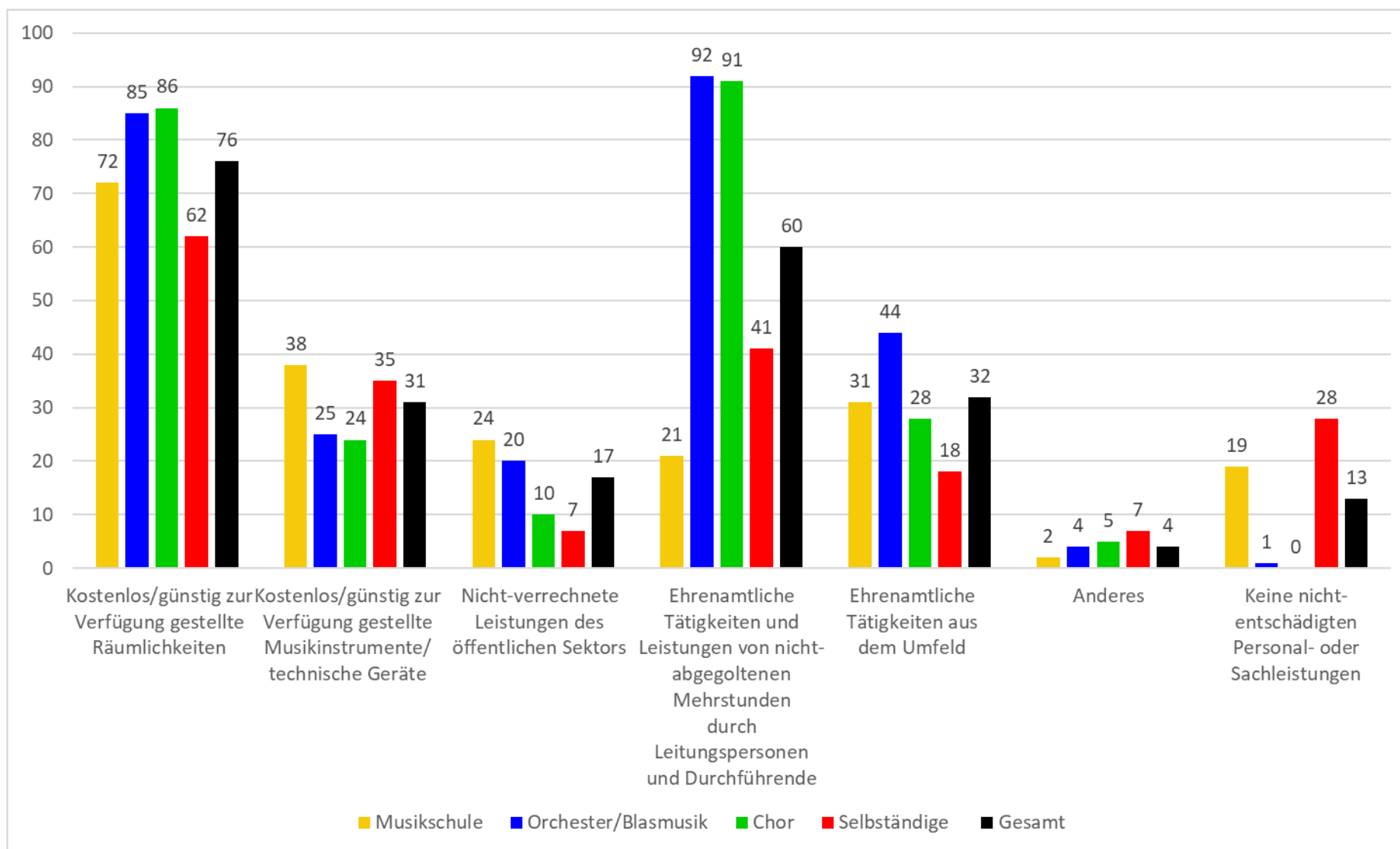


Abbildung 3: Teilnehmende (Anteile in %), die für den Betrieb notwendige nicht-entschädigte Personal- und Sachleistungen angeben

Tabelle 20: Teilnehmende (Anteile in %), die für den Betrieb notwendige nicht-entschädigte Personal- und Sachleistungen angegeben

Nicht-entschädigte Personal-/ Sachleistung	Gesamt	Musik- schulen	Orchester / Blasmusik	Chor	Selbständige
Kosten/günstig zur Verfügung gestellte Räumlichkeiten	76%	72%	85%	86%	62%
Kosten/günstig zur Verfügung gestellte Musikinstrumente/technische Geräte	31%	38%	25%	24%	35%
Nicht-verrechnete Leistungen des öffentlichen Sektors (beispielsweise administrative Tätigkeiten durch eine Gemeindeverwaltung)	17%	24%	20%	10%	7%
Ehrenamtliche Tätigkeiten und Leistungen von nicht-abgegoltenen Mehrstunden durch Leitungspersonen und Durchführende	60%	21%	92%	91%	41%
Ehrenamtliche Tätigkeiten aus dem Umfeld	32%	31%	44%	28%	18%
Anderes	4%	2%	4%	5%	7%
Keine nicht-entschädigten Personal- oder Sachleistungen	13%	19%	1%	0%	28%

4.4.3 Stundenansätze von Selbständigerwerbenden

Durchführende von Musiklernangeboten wurden auch nach ihrer Wochenarbeitszeit gefragt. Die Daten für die Gruppe der selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen (Tabelle 22) lässt sich ins Verhältnis zum angegebenen Umsatz setzen (Tabelle 7). Damit kann ein Hinweis auf die Stundenansätze gewonnen werden, die wiederum für die tieferen Ansätze und bei Nichtvorhandensein besser entschädigter weiterer Erwerbsarbeit auf eine prekäre Arbeits- beziehungsweise Einkommenssituation hindeuten. Allerdings zeigen die Daten, dass zwar rund die Hälfte der selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen (48%) einen jährlichen Umsatz unter CHF 10'000, zugleich die Hälfte (51%) für diese Tätigkeit kleine Pensen mit weniger als 10 Wochenstunden angeben und mindestens eine zusätzliche Erwerbsarbeit ausüben. So geben von den 64 selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen mit einem jährlichen Umsatz unter CHF 10'000 lediglich 2 an, keiner weiteren Tätigkeit nachzugehen (Tabelle 21). Diese Personen mögen ihre Unterrichtstätigkeit denn bewusst und gezielt zugunsten anderer Erwerbstätigkeiten oder von Familienarbeit mit gesichertem Einkommen der Partnerin oder des Partners tief halten. Dennoch ist hier herauszustreichen, dass die Daten auf tiefe, unter den Empfehlungen des SMPV liegenden Stundenansätze für selbständigerwerbende Musiklehrpersonen hindeuten. Als Minimalhonorar finden sich unter den Richtwerten der kantonalen und regionalen SMPV-Sektionen für 60 Minuten Unterricht CHF 80 (Tabelle 23; SMPV, 2021), während die Teilnehmenden, die Jahresumsätze unter CHF 10'000 angegeben haben, auf einen Stundenlohn von maximal CHF 29 kommen (Tabelle 23; für die Teilnehmenden mit höheren Umsätzen ist eine Berechnung schwierig, da die Anzahl der Ferienwochen unbekannt und die Umsatzabstufungen zu wenig differenziert sind). Es stellt sich hier die Frage, ob diese Stundenansätze Folge eines Angebotsüberhangs sind oder diese von den Lehrpersonen bewusst tief gehalten werden, um den Zugang zum Angebot zu erleichtern. Solche Stundenansätze bergen jedenfalls die Gefahr, dass eine Art «Lohndumping» und eine Abwertung von Musikunterricht entsteht und dass dem Anliegen des SMPV, dies durch Richtwerte zu verhindern, Nachdruck verliehen werden muss.

Tabelle 21: Selbständigerwerbende Musiklehrpersonen (Anzahl) nach Mehrfachstätigkeiten und Umsatz

Umsatz	Teilnehmende nach Anzahl weiterer Tätigkeiten			
	keine	eine	zwei und mehr	Gesamt
bis CHF 4'999	2	20	21	43
zwischen CHF 5000 und 9'999	0	5	16	21
zwischen CHF 10'000 und 49'999	5	14	38	57
zwischen CHF 50'000 und 99'999	1	5	5	11
zwischen CHF 100'000 und 199'999	0	1	1	2
Alle Umsatzkategorien	8	45	81	134
Alle Umsatzkategorien Anteile in %	6%	34%	60%	100%

Tabelle 22: Wochenarbeitszeit (Mittelwert, Median, Standardabweichung in Stunden) von selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen nach Umsatz

Umsatz	Mittelwert	Median	Standardabweichung
bis CHF 4'999	7	5	5.99
zwischen CHF 5000 und 9'999	9	6	6.49
zwischen CHF 10'000 und 49'999	14	13	7.49
zwischen CHF 50'000 und 99'999	29	26	11.68
zwischen CHF 100'000 und 199'999	33	33	0
Alle Umsatzkategorien	12	9	9.52

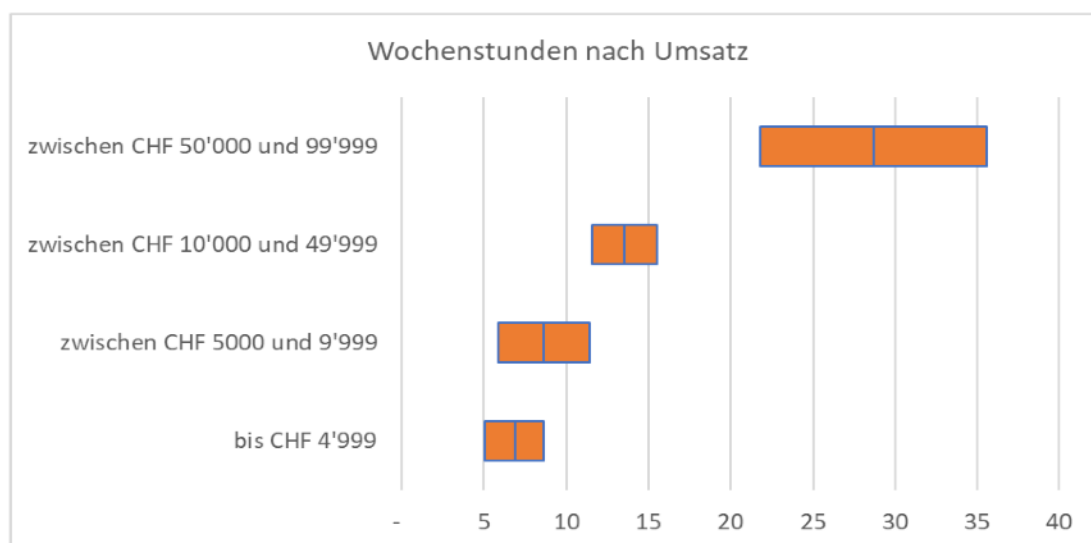


Abbildung 4: Wochenarbeitszeit (in Stunden) von selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen nach Umsatz mit 95%-Vertrauensintervall

Tabelle 23: Untere und obere mögliche Grenze des Stundenlohns von selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen

Umsatz	Wochenarbeitszeit (Mittelwert in Stunden)	Stundenlohn (in CHF)			
		Untere Grenze		Obere Grenze	
		4 Ferienwochen	14 Ferienwochen	4 Ferienwochen	14 Ferienwochen
bis CHF 4'999	7	---	---	15	19
zwischen CHF 5000 und 9'999	9	12	15	23	29
zwischen CHF 10'000 und 49'999	14	15	19	74	94

zwischen CHF 50'000 und 99'999	29	36	45	72	91
zwischen CHF 100'000 und 199'999	33	63	80	126	159

Anmerkung: Für die Berechnung wurde einmal von 48 (4 Ferienwochen), einmal von 38 Arbeitswochen ausgegangen (14 Wochen Schulferien) und die Spanne des Stundenlohns auf die Umsatzspanne bezogen: [untere Grenze des Umsatzes oder obere Grenze des Umsatzes]/(4 bzw. 38*[Mittelwert Wochenarbeitszeit]).

4.5 Instrumente der Qualitätssicherung

Die Teilnehmenden wurden danach gefragt, welche Instrumente zur Qualitätssicherung sie nutzen. Die Daten erlauben es, die Bemühungen um Qualitätssicherung in den einzelnen Tätigkeitsbereichen abzuschätzen, nicht aber die Qualität selbst zu bestimmen, wie sie beispielsweise aus Sicht der Lernenden beurteilt wird. Die Möglichkeit, verschiedene Instrumente der Qualitätssicherung einzusetzen, beschreibt bei den Institutionen deren betriebliche Professionalisierung. Je nach Zielsetzung des Musiklernangebots sind jedoch nicht alle Instrumente notwendig, müssten andere eingesetzt werden – 41 Teilnehmende haben solche genannt (siehe dazu im Folgenden) – oder erfüllen nicht primär die Funktion der Qualitätssicherung; so sollen die in der Westschweiz eher verbreiteten Stufentests (Tabelle 25) und Wettbewerbe Lernende in erster Linie motivieren, in zweiter Linie sind Erfolge bei diesen Leistungsausweise der Musiklernanbietenden. Die Daten sind in der Abbildung 5 und Tabelle 24 dargestellt. Bei der Interpretation der angegebenen Prozentzahlen muss beachtet werden, dass im Bereich Chor vergleichsweise niedrige Fallzahlen vorliegen. Zudem könnten die Daten für die Bereiche Orchester/Blasmusik nach Einschätzungen von Fachvertreter*innen stark von der Gruppe der Teilnehmenden beeinflusst sein und die Werte für die genutzten Instrumente der Qualitätssicherung würden mit mehr Teilnehmenden höher ausfallen. Wenige Antworten entfielen auf die Antwortkategorie «Anderes», die in der Abbildung 5 nicht einbezogen worden ist.

Die höchsten Werte finden sich bei fast allen Instrumenten bei den Musikschulen, was mit ihrer hohen betrieblichen Professionalisierung (vgl. VMS, 2017b) und den hohen Anteilen an Beiträgen des öffentlichen Sektors zusammenhängt, die in der Regel mit einer höheren Qualitätssicherung verbunden sind. Hingegen sind die Werte relativ homogen zwischen den einzelnen Tätigkeitsbereichen beim Instrument der mündlichen Rückmeldungen durch Lernende und Erziehungsberechtigte. Diese Werte könnten insofern überraschen, als in den interaktiven Prozessen des Musiklernens regelmässige mündliche Rückmeldungen zentral sind und dieser Wert gegen 100% tendieren müsste, die Teilnehmenden die Antwortkategorie aber vermutlich als enger gefasst, darunter formalisierte Rückmeldungen in Form von Interviews verstanden haben. Betrachtet man aber die Werte für das regelmässige und unregelmässige mündliche Feedback, so sind die Werte durchwegs hoch. Lediglich 9% der Teilnehmenden geben an, keine mündlichen Rückmeldungen einzuholen. Zieht man von diesen noch diejenigen ab, die regelmässig oder unregelmässig schriftliche Evaluationen von Lernenden oder Erziehungsberechtigten einholen, so bleiben noch 6%, die das Instrument der Rückmeldungen nicht nutzen. Schriftliche Evaluationen durch Lernende oder Erziehungsberechtigte sind üblich bei vielen Musikschulen (44%), in den anderen Bereichen aber kaum verbreitet (Orchester/Blasmusik: 4%, Chor: 11%, selbständigerwerbende Musiklehrpersonen: 12%), was teilweise dem doch beträchtlichen Aufwand für die Befragenden und Befragten zuzuschreiben ist. Rund ein Viertel der Musikschulleitenden (24%) gibt an, dass solche schriftliche Evaluationen an ihren Institutionen nicht erfolgen. Grundsätzlich zeigt sich, dass Musiklernanbietende, die regelmässig schriftliche Rückmeldungen bei Lernenden und Erziehungsberechtigten einholen, eine Gruppe bilden, die über den durchschnittlich höchsten Anteil an wiederkehrenden Beiträgen des öffentlichen Sektors verfügt (44,51% bei N=70); demgegenüber finanzieren sich beispielsweise die Musiklernanbietenden in der Gruppe, die lediglich unregelmässig mündliche oder schriftliche oder gar keine Rückmeldungen einholen, über geringere wiederkehrende Beiträge des öffentlichen Sektors (27,10%, N=356). Höhere Beiträge des öffentlichen Sektors gehen in der Regel mit höheren Anforderungen an die Qualitätssicherung einher.

Die Werte der Musikschulen sind auch am höchsten hinsichtlich des regelmässigen Einsatzes der Qualitätssicherungsinstrumente «Erfahrungsaustausch zwischen Kolleg*innen» (60%), «Besuch und Rückmeldung von Kolleg*innen» (34%) und «Weiterbildung» (74%). Die geringeren oder gar fehlenden Werte bei den Orchestern/Blasmusik, Chören und selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen sind einerseits darauf zurückzuführen, dass Orchester-, Blasmusik- und Chordirigent*innen sowie selbständigerwerbende Musiklehrpersonen in der Regel die einzige Person sind, die in der jeweiligen Institution Musiklernangebote durchführt. Kolleg*innen sind also im Umfeld der Institution gar nicht vorhanden. Anders als an den meisten Musikschulen mit einem grösseren Lehrkörper gegenseitige Besuche mit weniger Organisationsaufwand realisiert werden können. Andererseits wurden bei dieser Frage die Orchester-, Blasmusik- und Chorpräsidien zur Praxis ihrer Dirigent*innen und Leiter*innen befragt. Es könnte sein, dass diese bezüglich einzelner Qualitätsinstrumente nicht immer einen ausreichenden Einblick in deren Einsatz haben. Das könnte beispielsweise beim Instrument «Erfahrungsaustausch zwischen Kolleg*innen» der Fall sein, in denen die niedrigsten Werte in den Bereichen Orchester/Blasmusik (24%) und Chor (20%) vorliegen. Es ist nicht auszuschliessen, dass diese Werte höher ausfallen, wenn die Durchführenden mit ihren Netzwerken von persönlichen Kontakten befragt werden.

Weiterbildungen werden in fast allen Bereichen regelmässig als Instrument der Qualitätssicherung verwendet. So findet sich der höchste Wert überhaupt für alle Instrumente und Tätigkeitsbereiche bei den Weiterbildungen an Musikschulen (74%). Auch im Bereich Chor (44%) sowie bei den selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen sind Weiterbildungen verbreitet. Lediglich im Bereich Orchester/Blasmusik wird darauf seltener zurückgegriffen. In Gesprächen mit Vertreter*innen aus dem Blasmusikbereich wurde hinsichtlich dieses Ergebnisses darauf hingewiesen, dass die Daten hier stark von der Gruppe der teilnehmenden Personen beeinflusst sein könnten, bei einer anderen und grösseren Gruppe von Teilnehmenden aus dem Blasmusikbereich sich die Ergebnisse hier anders präsentieren könnten.

Stufentests für Lernende werden überwiegend an Musikschulen durchgeführt (54%), in den anderen Bereichen werden solche nur selten regelmässig genutzt (Orchester/Blasmusik: 5%, Chor: 14%, selbständigerwerbende Musiklehrpersonen: 16%). Zwar haben die Mitglieder von Orchestern, Blasmusiken, Chören und Lernende bei selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen teilweise die Möglichkeit oder die Pflicht zu individuellen Vorspielen oder absolvieren diese im Rahmen des Einzelunterrichts (den auch Mitglieder von Orchestern, Blasmusiken, Chören teilweise belegen). Doch für die Formationen selbst sind die Wettbewerbe bedeutsamer, wie die Daten zeigen (Orchester/Blasmusik: 45%, Chor: 40%). Selbständigerwerbende Musiklehrpersonen wiederum nutzen regelmässig weder Stufentests (16%) noch Wettbewerbe (13%), was zum einen mit dem fehlenden Zugang zu Stufentest (der Musikschulen), zum anderen mit dem gegenüber Musikschulen vergleichsweise grossen Anteil an erwachsenen Schüler*innen zu tun haben dürfte (vgl. Kapitel 4.10.4), für die solche Wettbewerbe nicht angeboten werden und wahrscheinlich auch keine Nachfrage besteht. Für Musikschulen sind Wettbewerbe klar bedeutsamer, sei es regelmässig (47%) oder selten (48%), aber nur in wenigen Fällen nie (3%). Aus Sicht des Schweizer Jugendmusikwettbewerb sind denn auch die Schüler*innen der Musikschulen die primäre Ansprechgruppe, aber es gibt nach Auskunft von Seiten des SJMW regelmässig – wenn auch nicht wie in Deutschland eher überproportional – Schüler*innen, die von selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen unterrichtet werden.

Bei den Freitextantworten zu «anderen» Instrumenten der Qualitätssicherung muss zunächst einmal konstatiert werden, dass nicht wenige Nennungen von den vorgegebenen Antwortkategorien eigentlich abgedeckt gewesen wären. Als solche Beispiele können genannt werden: jährliche Evaluation zwischen Schüler*in und Lehrperson, Elternrückmeldungen, mündliches Feedback der Schüler*innen. Die mit Abstand meisten Freitextnennungen zu weiteren Instrumenten, die eingesetzt werden, um Rückmeldungen über das eigene Musiklernangebot zu erhalten, liegen aus dem Bereich Orchester/Blasmusik vor. Mehr als die Hälfte der Freitextantworten bezieht sich dabei auf Rückmeldungen durch Konzertbesucher*innen in schriftlicher oder mündlicher Form. Ebenfalls mehrfach genannt

werden die Besucher*innenzahl bei Konzerten sowie die Pressekritik im Anschluss an Veranstaltungen. Schliesslich wurden noch Folgeeinladungen zu Auftritten und Umzügen und die individuelle Weiterbildung von Mitgliedern sowie deren Teilnahme an anderen Orchesterprojekten angeführt. Für den Chorbereich wurde ebenfalls das Feedback von Konzert- und Gottesdienstbesucher*innen mehrfach genannt. Des Weiteren wurden Einladungen an internationale Chorfestivals angeführt. Von den selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen wurden unter anderem Vortragsübungen und die Teilnahme der Schüler*innen an Konzerten und Projekten sowie spontanes mündliches Feedback durch Schüler*innen angegeben. Ausserdem zeige sich die Zufriedenheit von Schüler*innen auch darin, dass diese längerfristig Unterricht nehmen und die Fluktuation entsprechend gering ist. Für Musikschulleitende schliesslich ist es beispielsweise ein weiteres Merkmal von qualitativ hochwertigen Musiklernangeboten, wenn Lernende im Anschluss an den Unterricht an einer Musikschule an einer Musikhochschule studieren. Ausserdem wurde das Qualitätsmanagement-System **quarte** Open Label des Verband Musikschulen Schweiz VMS genannt (<https://www.verband-musikschulen.ch/de/musikschule/qualitaetsmanagement/quarteOpenLabel>).

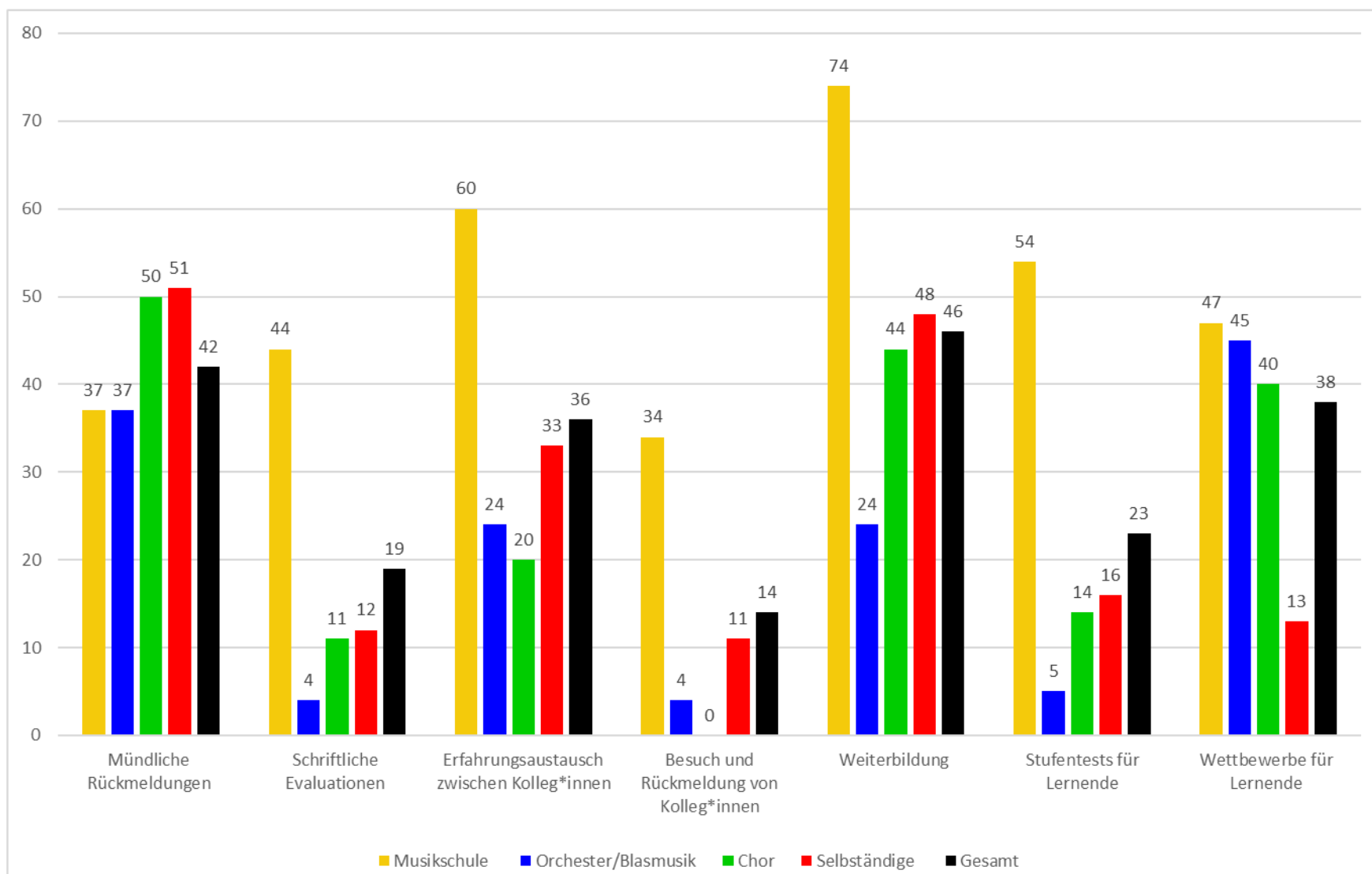


Abbildung 5: Musiklernanbietende (Anteil in %) nach regelmässig eingesetzten Instrumenten der Qualitätssicherung

Tabelle 24: Musiklernanbietende (Anzahl und Anteil in %) nach regelmässig eingesetzten Instrumenten der Qualitätssicherung

		Anzahl (n)	Regelmässig	unregelmässig	erfolgen nicht	nicht bekannt
Mündliche Rückmeldungen von Lernenden oder Erziehungsberechtigten	Gesamt	439	42%	45%	9%	4%
	Musikschule	115	37%	49%	12%	3%
	Orchester/Blasmusik	161	37%	51%	9%	3%
	Chor	46	50%	35%	7%	9%
	Selbständige	117	51%	39%	6%	4%
Schriftliche Evaluationen von Lernenden oder Erziehungsberechtigten	Gesamt	419	19%	28%	45%	8%
	Musikschule	125	44%	28%	24%	4%
	Orchester/Blasmusik	152	4%	28%	55%	13%
	Chor	37	11%	19%	60%	11%
	Selbständige	105	12%	31%	51%	6%
Erfahrungsaustausch zwischen Kolleg*innen	Gesamt	433	36%	49%	9%	6%
	Musikschule	124	60%	35%	1%	5%
	Orchester/Blasmusik	154	24%	52%	17%	7%
	Chor	41	20%	61%	10%	10%
	Selbständige	114	33%	54%	8%	4%
Besuch und Rückmeldung von Kolleg*innen	Gesamt	402	14%	35%	43%	8%
	Musikschule	116	34%	45%	16%	5%
	Orchester/Blasmusik	151	4%	26%	62%	9%
	Chor	38	0%	24%	63%	13%
	Selbständige	97	11%	40%	39%	9%
Weiterbildung	Gesamt	440	46%	39%	8%	7%
	Musikschule	126	74%	25%	0%	2%
	Orchester/Blasmusik	153	24%	51%	11%	14%
	Chor	43	44%	35%	9%	12%
	Selbständige	118	48%	40%	11%	2%
Stufentests für Lernende	Gesamt	407	23%	24%	42%	11%
	Musikschule	120	54%	25%	18%	3%
	Orchester/Blasmusik	152	5%	28%	50%	16%
	Chor	36	14%	19%	53%	14%
	Selbständige	99	16%	17%	57%	10%
Wettbewerbe für Lernende	Gesamt	433	37%	32%	26%	5%
	Musikschule	122	47%	48%	3%	2%

Anderes	Orchester/Blasmusik	159	45%	20%	30%	5%
	Chor	53	40%	42%	15%	4%
	Selbständige	99	13%	25%	54%	8%
	Gesamt	62	66%	10%	13%	11%
	Musikschule	10	80%	10%	0%	10%
	Orchester/Blasmusik	29	62%	10%	24%	3%
	Chor	9	89%	11%	0%	0%
	Selbständige	14	50%	7%	7%	36%

Tabelle 25: Nennung von Stufentests nach Sprachwahl der Teilnehmenden

	N	regelmässig	unregelmässig	erfolgen nicht
Teilnehmende mit französischer Sprachwahl	47	30%	40%	30%
Teilnehmende mit deutscher Sprachwahl	316	25%	25%	50%
Gesamt	363	26%	27%	47%

Anmerkung: Die Sprachwahl der Teilnehmenden lässt sich als Hinweis für die Zugehörigkeit zur Deutschschweiz oder französischsprachiger Westschweiz verwenden, wobei die italienischsprachige Südschweiz in beiden Gruppen enthalten sein kann. Die Zahl der diese Frage beantwortenden französischsprachigen Teilnehmenden sehr klein ist, sind die Genauigkeit der Werte fraglich. Sie bestätigen aber Aussagen von Personen, die die Musikernlandschaften auf beiden Seiten des «Röstigrabens» kennen und die Verbreitung von Stufentests in der Westschweiz als höher einschätzen sowie Daten der letzten Umfrage des VMS für die Musikschulen (VMS, 2020:24).

4.6 Zielsetzungen der Musiklernangebote

Die Teilnehmenden wurden nach den Zielsetzungen von Musiklernangeboten gefragt, in dem sie die folgenden 14 Zieldimensionen nach ihrer Bedeutsamkeit bewerteten.

- die Freude (an der Musik) erhöhen
- Kompetenzen des gemeinsamen Musizierens fördern
- das Wohlbefinden verbessern
- die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen
- Hörkompetenzen entwickeln
- instrumental- oder vokaltechnische Fertigkeiten entwickeln
- soziale Kompetenzen entwickeln
- die Sensomotorik verbessern
- an die Vielfalt von Musiksprachen heranzuführen
- gestalterische, kreative Kompetenzen entwickeln
- das Musikerbe pflegen
- den Körperausdruck steigern
- die soziokulturelle Integration fördern
- musiktheoretisches Wissen entwickeln

Die teilnehmenden Durchführenden (angestellte und selbständigerwerbende Musiklehrpersonen, Kurs- oder Workshopleiter*innen, Dirigent*in oder Chorleiter*innen) gaben ihre Einschätzungen zu den Merkmalen ihrer aktuellen Musiklernangebote im Verhältnis zu anderen Musiklernangeboten auf einer Skala von 1 (= «sehr viel weniger als andere») bis 7 (= «sehr viel mehr als andere») an. Leitungspersonen (Musikschulleiter*innen, Präsidien von Orchestern, Blasmusiken und Chören, selbständigerwerbende Musiklehrpersonen) gaben die angenommene Veränderung der Bedeutsamkeit der Zieldimensionen für Musiklernangebote in zehn Jahren auf einer Skala von 1 (= «sehr viel weniger als heute») bis 7 (= «sehr viel mehr als heute») an. Für die Darstellung der Ergebnisse (Tabelle 28) wurden die Werte beider Gruppen auf eine Skala 0 (= «sehr viel weniger als andere» bzw. «als heute») bis 1 (= «sehr viel mehr als andere» bzw. «als heute») transformiert. Die jeweiligen Werte zu «heute» und «in zehn Jahren» sind jedoch nicht direkt vergleichbar, weil erstere Merkmale und dies aus Sicht der Durchführenden angeben, zweitens Veränderungen und dies aus Sicht von Leitungspersonen. Anzumerken ist, dass die Anzahl der Antworten für die einzelnen Zieldimensionen leicht unterschiedlich sein kann, da einzelne Teilnehmende nicht alle Zieldimensionen bewertet haben.

Die höchsten Gesamtwerte für die Zielsetzungen der heutigen Musiklernangebote (Tabelle 26) gibt es bei den Dimensionen «die Freude (an der Musik) erhöhen» (M=0.81), «Kompetenzen des gemeinsamen Musizierens fördern» (M=0.79), «das Wohlbefinden verbessern» (M=0.76) und «die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen» (M=0.76). Von den 14 vorgegebenen Zieldimensionen als am unwichtigsten werden die Dimensionen «die soziokulturelle Integration fördern» (M=0.62), «den Körperausdruck steigern» (M=0.62) sowie «musiktheoretisches Wissen entwickeln» (M=0.57) von den Teil-

nehmenden betrachtet. Bei diesen Einschätzungen der Durchführenden sind die Mittelwerte der Zieldimensionen nicht normalverteilt und liegen über dem Mittel von 0.5 (= «gleich viel wie andere»). Diese rechtssteile Verteilung bedeutet, dass Durchführende ihre Musiklernangebote in allen Zieldimensionen als bedeutsamer gegenüber denjenigen ihrer Kolleg*innen bewerten.

Betrachtet man die Einschätzungen für die zukünftige Bedeutsamkeit («in 10 Jahren»), so liegen auch hier alle Gesamtwerte oberhalb von $M=0.5$. Das bedeutet, dass jede der 14 Zieldimensionen nach Ansicht der Teilnehmenden in 10 Jahren eine höhere Bedeutung als «heute» haben wird. Interessant ist der Befund, dass sich für die drei Bereiche, für die sich «heute» die höchsten Werte finden, auch die grössten Bedeutungszunahmen in den nächsten zehn Jahren erwartet werden: «Kompetenzen des gemeinsamen Musizierens fördern» ($M=0.69$), «die Freude (an der Musik) erhöhen» ($M=0.68$), «das Wohlbefinden verbessern» ($M=0.67$). Auch bei den Dimensionen, die für die Zukunft als am unwichtigsten betrachtet werden, finden sich zwei von den drei Dimensionen wieder, die auch bei der Einschätzung der Bedeutsamkeit «heute» die niedrigsten Werte aufweisen: «den Körperausdruck steigern» ($M=0.61$) und «musiktheoretisches Wissen entwickeln» ($M=0.54$). Als Zieldimension von Musiklernangeboten für die Zukunft am unwichtigsten wird die Dimension «das Musikerbe pflegen» ($M=0.53$) bewertet.

Tabelle 26: Rangfolge der Zielsetzungen der Musiklernangebote «heute»

Zieldimension	Rangreihenfolge der Bedeutung «heute»	Einschätzung (0=sehr viel weniger, 1=sehr viel mehr Bedeutung)
die Freude (an der Musik) erhöhen	1	0.81
Kompetenzen des gemeinsamen Musizierens fördern	2	0.79
das Wohlbefinden verbessern	3	0.76
die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen	4	0.76
Hörkompetenzen entwickeln	5	0.74
instrumental- oder vokaltechnische Fertigkeiten entwickeln	6	0.73
soziale Kompetenzen entwickeln	7	0.69
die Sensomotorik verbessern	8	0.68
an die Vielfalt von Musiksprachen heranzuführen	9	0.66
gestalterische, kreative Kompetenzen entwickeln	10	0.66
das Musikerbe pflegen	11	0.64
den Körperausdruck steigern	12	0.62
die soziokulturelle Integration fördern	13	0.62
musiktheoretisches Wissen entwickeln	14	0.57

Tabelle 27: Rangfolge der Veränderungen von Zielsetzungen der Musiklernangebote bis «in zehn Jahren» (mit Angabe der Rangfolge der Zielsetzungen der Musiklernangebote «heute»)

Zieldimension	Veränderung bis in 10 Jahren (0=kein, 1 = maximaler Bedeutungszuwachs)	Rangreihenfolge (Bedeutung «heute»)
Kompetenzen des gemeinsamen Musizierens fördern	0.69	2
die Freude (an der Musik) erhöhen	0.68	1
das Wohlbefinden verbessern	0.67	3
die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen	0.66	4
die soziokulturelle Integration fördern	0.65	12
soziale Kompetenzen entwickeln	0.65	7
Hörkompetenzen entwickeln	0.64	5
gestalterische, kreative Kompetenzen entwickeln	0.63	10
an die Vielfalt von Musiksprachen heranzuführen	0.63	9

instrumental- oder vokaltechnische Fertigkeiten entwickeln	0.62	6
die Sensomotorik verbessern	0.61	8
den Körperausdruck steigern	0.61	13
musiktheoretisches Wissen entwickeln	0.54	14
das Musikerbe pflegen	0.53	11

Für eine bessere visuelle Interpretation der Daten wurden die Werte der einzelnen Tätigkeitsbereiche für die entsprechenden Zieldimensionen in Form von Netzdiagrammen dargestellt – eines für die Zielsetzungen der Musiklernangebote, wie sie «heute» von den Durchführenden angeboten werden und eines für die «in zehn Jahren» vermuteten Veränderungen in den Zielsetzungen (vgl. Abbildung 6 und Abbildung 7).

Bei der Analyse dieser grafischen Darstellung der Daten fällt zunächst bei den Zielsetzungen der aktuellen Musiklernangebote auf, dass die Linien für die Musikschulen und die selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen bei vielen Zieldimensionen ziemlich parallel verlaufen (Abbildung 6). Es finden sich kaum grössere Abweichungen zwischen diesen beiden Linien. Die grössten Differenzen gibt es bei den Zieldimensionen «das Wohlbefinden verbessern» (Musikschule $M=0.74$, Selbständige $M=0.81$, Differenz=0.07), «soziale Kompetenzen fördern» (Musikschule $M=0.69$, Selbständige $M=0.64$, Differenz=0.05) und «die Sensomotorik entwickeln» (Musikschule $M=0.74$, Selbständige $M=0.69$, Differenz=0.05). Keine dieser Differenzen ist jedoch grösser als eine halbe Skaleneinheit. Die Einschätzungen der Zielsetzungen der aktuellen Musiklernangeboten im Vergleich zwischen an Musikschulen angestellten Lehrpersonen und selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen ist somit sehr ähnlich.

Ein ähnliches Muster zeigt sich in derselben Abbildung 6 beim Vergleich der Linien für die Bereiche Orchester/Blasmusik und Chor. Auch hier verlaufen die Linien in vielen Fällen recht deckungsgleich. Grössere Abweichungen gibt es bei den folgenden Zieldimensionen: «musiktheoretisches Wissen entwickeln» (Orchester/Blasmusik $M=0.57$, Chor $M=0.44$, Differenz=0.13), «Kompetenzen des gemeinsamen Musizierens fördern» (Orchester/Blasmusik $M=0.87$, Chor $M=0.77$, Differenz=0.10), «den Körperausdruck steigern» (Orchester/Blasmusik $M=0.52$, Chor $M=0.59$, Differenz=0.07), «die Sensomotorik entwickeln» (Orchester/Blasmusik $M=0.59$, Chor $M=0.51$, Differenz=0.08). Bei diesen Zieldimensionen ist die Differenz grösser als eine halbe Skaleneinheit. Ansonsten kommen Orchester-/Blasmusikdirigent*innen und Chorleitende bezüglich der Zielsetzungen der aktuellen Musiklernangebote zu sehr ähnlichen Einschätzungen.

In vielen Fällen gelangen die Durchführenden aus den vier Tätigkeitsbereichen somit zu Recht ähnlichen Einschätzungen, was die Bedeutsamkeit verschiedener Zielsetzungen ihrer aktuellen Musiklernangebote betrifft. Bei einigen Zieldimensionen weichen jedoch bestimmte Tätigkeitsbereiche auffallend von den anderen drei Bereichen ab. Bei der Dimension «den Körperausdruck steigern» beispielsweise liegt der Wert im Bereich Orchester/Blasmusik ($M=0.52$) deutlich unter den Werten der anderen drei Bereichen (Differenz=0.07 bis 0.13). Eine weitere Abweichung für den Tätigkeitsbereich Orchester/Blasmusik findet sich bei der Zieldimension «Kompetenzen des gemeinsamen Musizierens fördern», die als deutlich wichtiger angesehen wird ($M=0.87$) im Vergleich mit den Einschätzungen der anderen Tätigkeitsbereiche (Differenz=0.09 bis 0.12). Auch die Zieldimension «soziale Kompetenzen entwickeln» hat im Bereich Orchester/Blasmusik ($M=0.73$) zusammen mit dem Bereich Chor ($M=0.72$) höhere Werte als im Bereich Musikschule ($M=0.69$) und vor allem bei den Selbständigerwerbenden ($M=0.63$). Für den Chorbereich findet sich eine grössere Abweichung im Vergleich mit den anderen drei Tätigkeitsbereichen bei der Zieldimension «musiktheoretisches Wissen entwickeln», der eine geringe Bedeutsamkeit zugesprochen wird ($M=0.44$, Differenz=0.13 bis 0.16). Dabei erreicht diese Zieldimension im Vergleich mit den 13 anderen Zieldimensionen über alle Tätigkeitsbereiche gesehen der niedrigste Wert ($M=0.57$). Geringe Bedeutung messen Chorleitende und Orchester-/Blasmusikdirigent*innen auch der Dimension «gestalterische, kreative Kompetenzen entwickeln» zu ($M=0.57$ bzw. 0.58), während die Dimension «die soziokulturelle Integration fördern» von Chorlei-

tenden gegenüber den Durchführenden der anderen Tätigkeitsbereiche am höchsten bewertet wird ($M=0.69$). Bei «die Sensomotorik entwickeln» fallen grössere Unterschiede auf zwischen den Bereichen Orchester/Blasmusik ($M=0.59$) und Chor ($M=0.51$) einerseits und Musikschule ($M=0.74$) und Selbständige ($M=0.69$) andererseits auf. Nimmt man alle Differenzen bei den Werten der Zieldimensionen in den Blick, dann zeigen sich bei der Hälfte grössere Differenzen, wobei diese jeweils im Vergleich des Amateur*innenbereichs (Orchester, Blasmusik, Chor) mit selbständigerwerbenden oder an Musikschulen angestellten Lehrpersonen bestehen.

Betrachtet man die visuelle Darstellung der Daten für die angenommenen Veränderungen der Zielsetzungen von Musiklernangeboten «in zehn Jahren» (Abbildung 7), so fällt auf, dass die rote Linie der Selbständigen praktisch alle anderen Linien umschliesst. Das bedeutet, dass die selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen den einzelnen Zieldimensionen zukünftig höhere Bedeutungen zuschreiben als dies bei den anderen drei Tätigkeitsbereichen der Fall ist. Nur bei drei Zieldimensionen ist das nicht der Fall. Dort sind die Einschätzungen aus anderen Bereichen geringfügig höher. Ein zweiter auffälliger Befund ist der, dass sich die Linien für den Amateur*innenbereich (Orchester, Blasmusik, Chor) fast immer im inneren befinden, also die zukünftigen Bedeutungen der Zieldimensionen sowohl von den selbständigen als auch von den an Musikschulen angestellten Lehrpersonen höher gewichtet werden. Dies trifft auf 12 der 14 Zieldimensionen zu. Nur bei zwei Zieldimensionen gibt es im Amateur*innenbereich höhere Werte als bei den angestellten und selbständigen Musiklehrpersonen. Ziemlich überraschend ist dies zum einen die Dimension «instrumental- oder vokaltechnische Fertigkeiten entwickeln». Hier findet sich der niedrigste Wert bei den Musikschulen ($M=0.58$), der höchste bei den Selbständigen ($M=0.65$) und die Werte für den Amateur*innenbereich liegen dazwischen. Zum anderen betrifft dies – auch eher überraschend – die Dimension «musiktheoretisches Wissen entwickeln». Hier gibt es die niedrigsten Bedeutungszuschreibungen bei den Musikschulen ($M=0.52$), etwas höhere bei den Chören ($M=0.54$) und den selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen ($M=0.54$) und nochmals etwas höhere bei den Orchestern/Blasmusiken ($M=0.56$).

Eine weitere Auffälligkeit der visuellen Analyse der Abbildung 7 wird ersichtlich, wenn man die kollektiven «Ausschläge» in die eine oder andere Richtung betrachtet. Hier fallen vor allem zwei Dimensionen auf. Dies betrifft die Zieldimension «das Musikerbe pflegen». Hier gehen die Teilnehmenden aus allen vier Tätigkeitsbereichen davon aus, dass dieses Ziel in der Zukunft nur wenig an Bedeutung gewinnen wird. Bei dieser Dimension findet sich auch der niedrigste Gesamtwert ($M=0.53$), wobei der niedrigste Wert bei den Chorpräsident*innen ($M=0.49$), der höchste Wert bei den selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen ($M=0.57$) liegt. Dieses Muster – dass es die höchsten Werte bei den selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen und die niedrigsten im Bereich Chor gibt – findet sich auch bei den Zieldimensionen «das Wohlbefinden verbessern» (Chor $M=0.63$, Selbständige $M=0.67$), «die Sensomotorik entwickeln» (Chor $M=0.55$, Selbständige $M=0.67$) und «die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen» (Chor $M=0.59$, Selbständige $M=0.72$). Bei der Zieldimension «musiktheoretisches Wissen entwickeln» kommen die Teilnehmenden der vier Tätigkeitsbereiche ebenfalls zu der kollektiv geteilten Einschätzung, dass diese Zielsetzung in den nächsten Zeit Jahren nur wenig an Bedeutung gewinnen wird. So ist es auch nicht überraschend, dass sich hier der zweitniedrigste Gesamtwert ($M=0.54$) ergibt.

Bei der Zieldimension «an die Vielfalt von Musiksprachen heranzuführen» gibt es den höchsten Wert ebenfalls bei den Selbständigerwerbenden ($M=0.69$), den niedrigsten Wert im Bereich Orchester/Blasmusik ($M=0.58$). Dies trifft ebenso auf die Dimension «den Körperausdruck steigern» (Orchester/Blasmusik $M=0.55$, Selbständige $M=0.65$) zu. Bei «gestalterische, kreative Kompetenzen entwickeln» sind die Werte für die Bereiche Orchester/Blasmusik ($M=0.57$) und Chor ($M=0.58$) fast identisch und gleichzeitig die niedrigsten in dieser Zieldimension, der höchste Wert findet sich hier erneut bei den Selbständigen ($M=0.70$). Als auffälligste Tendenz bei der Analyse der Differenzen zwischen den einzelnen Tätigkeitsbereichen fallen die grösseren Differenzen bei der Einschätzung der Zieldimensionen von Musiklernangeboten zwischen selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen und dem Amateur*innenbereich (Orchester, Blasmusik, Chor) auf. Die Veränderungen bei der Hälfte der

Zieldimensionen bewerten selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen höher als die Vertreter*innen des Amateur*innenbereichs.

Darüber mag erstaunen, dass sich bei der Zieldimension «instrumental- oder vokaltechnische Fertigkeiten entwickeln» sowohl für die aktuelle Einschätzung als auch für die zukünftige angenommene Bedeutsamkeit keine nennenswerten Unterschiede zwischen den vier Tätigkeitsbereichen finden lassen. Überraschend könnte erscheinen, dass sich bei der Einschätzung für «in 10 Jahren» der zweithöchste Wert bei den Chören findet ($M=0.63$), wohingegen die Musikschulen zum Vergleich diese Zieldimension als etwas weniger wichtig einschätzen ($M=0.58$). Es kann angenommen werden, dass bei Musikschulen diese Zieldimension bereits hohe Bedeutsamkeit besitzt, während in Chören, die oft einen niederschweligen Zugang und ein ausgebautes Sozialleben pflegen, der Wunsch nach musikalischer Entwicklung bedeutsam ist.

Stellt man die Abfolge der Bedeutungsgewichte, die Durchführenden ihren Musiklernangeboten heute zuschreiben, der Abfolge der Bedeutungsveränderungen, die Leitungspersonen für Musiklernangeboten bis in zehn Jahren angeben (Tabelle 27) gegenüber, so zeigt sich die grösste Auffälligkeit hinsichtlich der Zieldimension «die soziokulturelle Integration fördern». Die Durchführenden stellen diese für ihre Musiklernangebote heute an die dreizehnte, also hinsichtlich ihrer Bedeutung an zweitletzter Stelle der vierzehn Zieldimensionen, wobei in diesem Zusammenhang anzumerken ist, dass rund 11% der teilnehmenden Durchführenden für soziokulturelle Einrichtungen tätig sind (Kapitel 4.3.3). Leitungspersonen vermuten für diese Zieldimension den fünftgrössten Bedeutungszuwachs, obwohl sie Abschlüssen im Bereich der Sozialen Arbeit für die zukünftigen Lernerfahrungen, Aus- und Weiterbildungen von Durchführenden keine Bedeutung zumessen (Kapitel 4.9). Dies könnte so interpretiert werden, dass die musikpädagogischen Berufsausbildungen zukünftig stärker auch soziokulturell ausgerichtet sein sollten.

Wie bereits dargestellt, ergeben sich die grössten Verschiebungen zwischen den Rangreihenfolgen der Zielsetzungen, die Durchführende aktuell für ihre Musiklernangebote angeben und jener, die Leitungspersonen bezüglich der Zielsetzungen von Musiklernangeboten in zehn Jahren annehmen, bei den folgenden beiden Zielsetzungen: «die soziokulturelle Integration fördern» und «instrumental- und vokaltechnische Fertigkeiten entwickeln». Mittels einer Regressionsanalyse wurde untersucht, ob es Prädiktoren gibt, anhand derer die Bedeutungseinschätzungen dieser Zielsetzungen durch die Teilnehmenden erklärt werden können (Die vollständigen Regressionstabellen sind in Kapitel 7.6 dargestellt). Die Bedeutung soziokultureller Integration wird für aktuelle Musiklernangebote von Frauen als signifikant wichtiger erachtet als von Männern. Ebenso wird diese Zieldimension von Teilnehmenden aus der Westschweiz höher bewertet als dies bei den Teilnehmenden aus der restlichen Schweiz der Fall ist. Die Förderung instrumental- oder vokaltechnischer Fertigkeiten als Ziel aktueller Musiklernangebote wird von Teilnehmenden, die über einen Abschluss einer Musikhochschule verfügen, höher bewertet als von Personen ohne einen solchen Abschluss. Bezüglich der zukünftigen Bedeutung der soziokulturellen Integration von Musiklernangeboten finden sich Unterschiede zwischen den Tätigkeitsbereichen der Teilnehmenden. Am wichtigsten wird dies von den Musikschulleitenden bewertet, die niedrigsten Einschätzungen finden sich bei den Präsident*innen von Laienorchestern und Blasmusiken. Auch der Befragungszeitpunkt erweist sich als signifikanter Prädiktor: Personen, welche an der Umfrage während des Lockdowns teilgenommen haben, schätzen die Bedeutung soziokultureller Integration für zukünftige Musiklernangebote am höchsten ein. Für die Förderung instrumental- und vokaltechnischer Fertigkeiten als Zieldimension von Musiklernangeboten in zehn Jahren findet sich nur ein signifikanter Prädiktor: Je älter die Teilnehmenden sind, umso mehr Bedeutung schreiben sie dieser Zieldimension zu. Das adjustierte R^2 ist jedoch bei allen vier Prädiktoren mit maximal 7% erklärter Varianz gering.

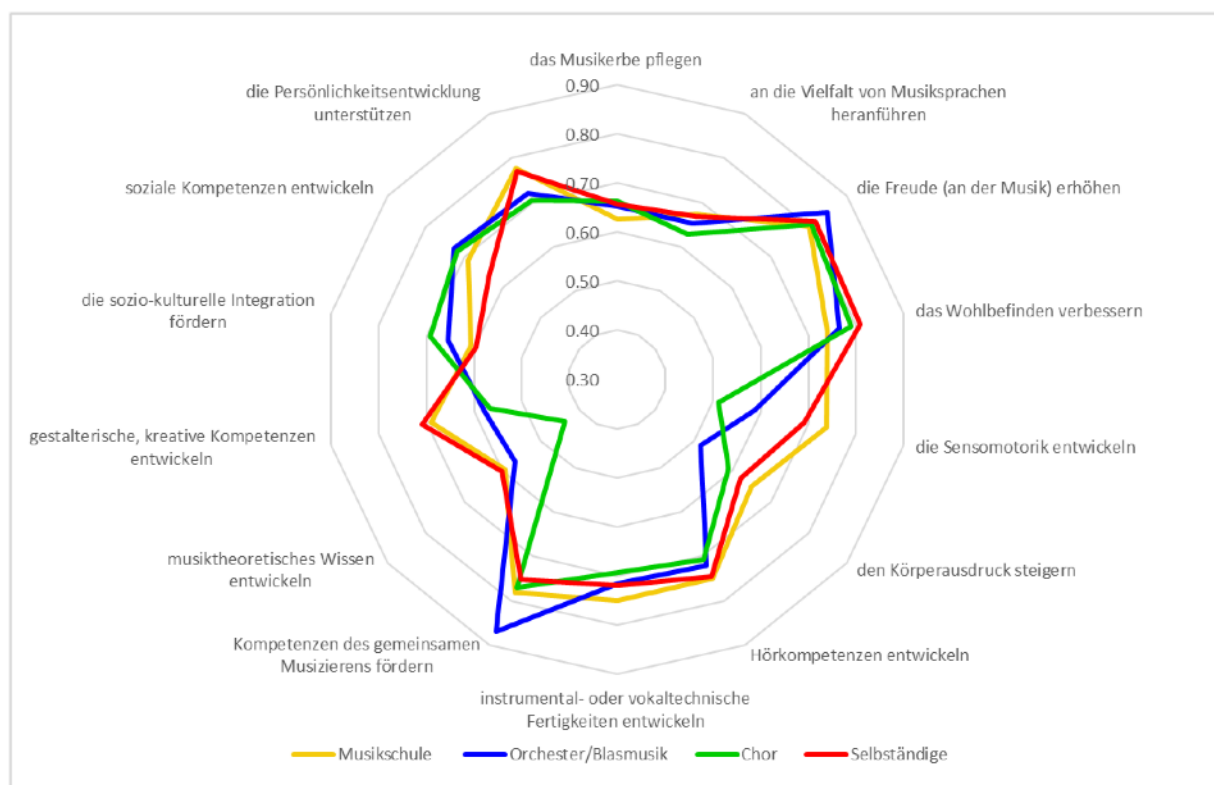


Abbildung 6: Zielsetzungen der Musiklernangebote «heute»

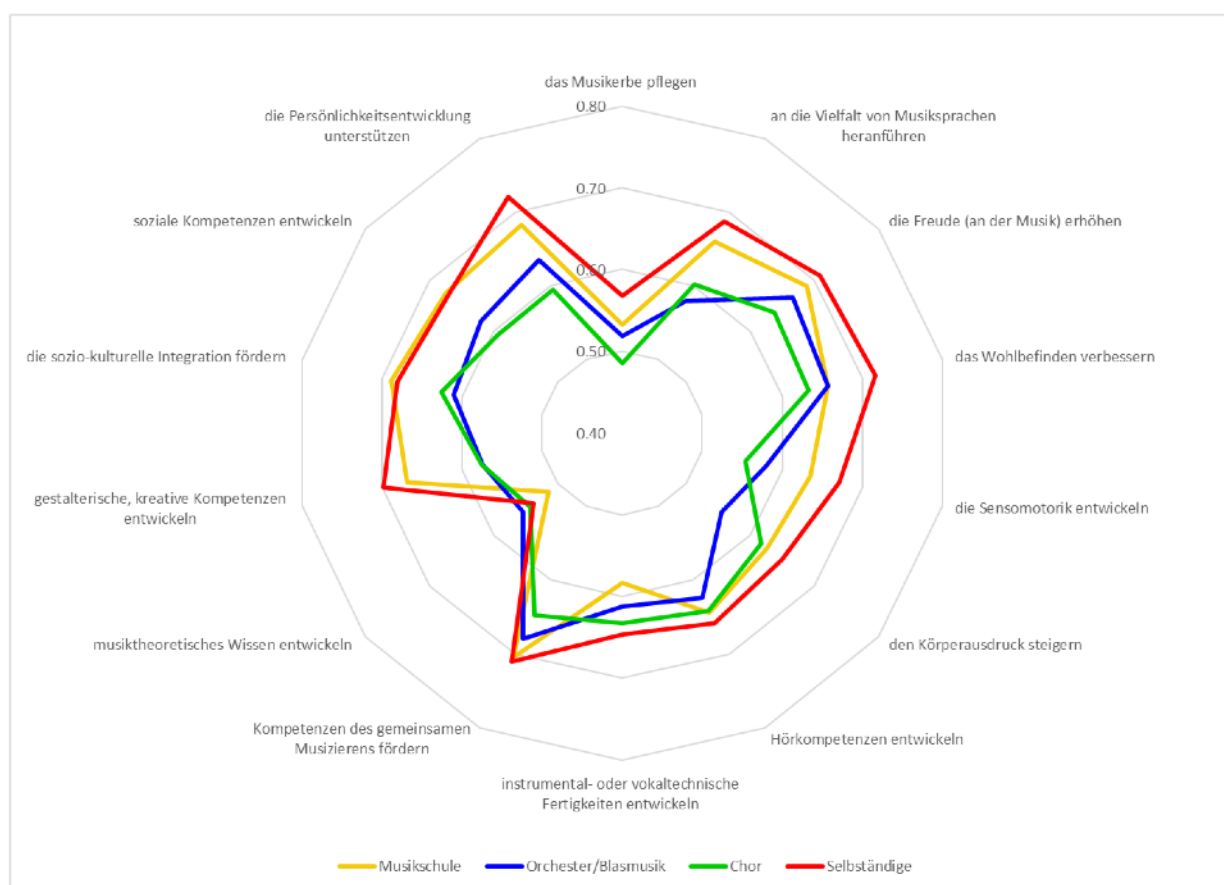


Abbildung 7: Erwartete Veränderungen der Zielsetzungen von Musiklernangeboten bis in «in 10 Jahren»

Tabelle 28: Zielsetzungen der Musiklernangebote «heute» und «in 10 Jahren»

Zieldimension	Tätigkeitsbereich	Statistisches Mass	Bedeutsamkeit aktuell	Veränderung in 10 Jahren
... das Musikerbe pflegen	Musikschule	Mittelwert	0.616	0.533
		Standardabweichung	0.208	0.178
		N	418	122
	Orchester/Blasmusik	Mittelwert	0.652	0.518
		Standardabweichung	0.229	0.192
		N	82	155
	Chor	Mittelwert	0.664	0.485
		Standardabweichung	0.194	0.201
		N	107	55
	Selbständige	Mittelwert	0.657	0.568
		Standardabweichung	0.210	0.234
		N	109	105
	Gesamt	Mittelwert	0.639	0.530
		Standardabweichung	0.209	0.201
		N	716	437
... an die Vielfalt von Musiksprachen heranführen	Musikschule	Mittelwert	0.674	0.660
		Standardabweichung	0.208	0.158
		N	418	122
	Orchester/Blasmusik	Mittelwert	0.653	0.579
		Standardabweichung	0.232	0.203
		N	83	154
	Chor	Mittelwert	0.629	0.602
		Standardabweichung	0.207	0.184
		N	105	54
	Selbständige	Mittelwert	0.668	0.688
		Standardabweichung	0.208	0.212
		N	110	104
	Gesamt	Mittelwert	0.664	0.631
		Standardabweichung	0.211	0.196
		N	716	434
... die Freude (an der Musik) erhöhen	Musikschule	Mittelwert	0.802	0.687
		Standardabweichung	0.178	0.177
		N	420	122
	Orchester/Blasmusik	Mittelwert	0.847	0.666
		Standardabweichung	0.148	0.193
		N	83	157
	Chor	Mittelwert	0.807	0.636
		Standardabweichung	0.174	0.203
		N	109	55
	Selbständige	Mittelwert	0.817	0.708
		Standardabweichung	0.159	0.184
		N	113	104
	Gesamt	Mittelwert	0.810	0.678

Zieldimension	Tätigkeitsbereich	Statistisches Mass	Bedeutsamkeit aktuell	Veränderung in 10 Jahren
... das Wohlbefinden verbessern		Standardabweichung	0.172	0.189
		N	725	438
		Mittelwert	0.740	0.657
	Musikschule	Standardabweichung	0.187	0.173
		N	423	120
		Mittelwert	0.764	0.657
	Orchester/Blasmusik	Standardabweichung	0.174	0.182
		N	82	156
		Mittelwert	0.790	0.633
	Chor	Standardabweichung	0.177	0.216
		N	108	55
		Mittelwert	0.808	0.716
	Selbständige	Standardabweichung	0.184	0.190
		N	114	104
		Mittelwert	0.761	0.668
... die Sensomotorik entwickeln	Gesamt	Standardabweichung	0.185	0.188
		N	727	435
		Mittelwert	0.737	0.635
	Musikschule	Standardabweichung	0.211	0.152
		N	420	122
		Mittelwert	0.587	0.580
	Orchester/Blasmusik	Standardabweichung	0.208	0.168
		N	82	152
		Mittelwert	0.513	0.553
	Chor	Standardabweichung	0.235	0.169
		N	106	53
		Mittelwert	0.692	0.672
	Selbständige	Standardabweichung	0.226	0.206
		N	113	102
		Mittelwert	0.680	0.614
... den Körperausdruck steigern	Gesamt	Standardabweichung	0.232	0.178
		N	721	429
		Mittelwert	0.650	0.626
	Musikschule	Standardabweichung	0.229	0.147
		N	417	122
		Mittelwert	0.516	0.555
	Orchester/Blasmusik	Standardabweichung	0.235	0.166
		N	82	149
		Mittelwert	0.591	0.616
	Chor	Standardabweichung	0.246	0.178
		N	106	53
		Mittelwert	0.622	0.649
	Selbständige	Standardabweichung	0.246	0.208
		N	112	102
		Mittelwert		

Zieldimension	Tätigkeitsbereich	Statistisches Mass	Bedeutsamkeit aktuell	Veränderung in 10 Jahren
... Hörkompetenzen entwickeln	Gesamt	Mittelwert	0.622	0.605
		Standardabweichung	0.238	0.177
		N	717	426
	Musikschule	Mittelwert	0.749	0.644
		Standardabweichung	0.186	0.164
		N	421	120
	Orchester/Blasmusik	Mittelwert	0.721	0.624
		Standardabweichung	0.193	0.182
		N	83	154
	Chor	Mittelwert	0.708	0.642
		Standardabweichung	0.205	0.193
		N	106	54
	Selbständige	Mittelwert	0.746	0.658
		Standardabweichung	0.187	0.224
		N	114	101
	Gesamt	Mittelwert	0.739	0.640
		Standardabweichung	0.190	0.189
		N	724	429
... instrumental- oder vokaltechni- sche Fertigkeiten entwickeln	Musikschule	Mittelwert	0.751	0.583
		Standardabweichung	0.221	0.187
		N	421	122
	Orchester/Blasmusik	Mittelwert	0.715	0.613
		Standardabweichung	0.205	0.189
		N	82	152
	Chor	Mittelwert	0.693	0.633
		Standardabweichung	0.216	0.169
		N	108	54
	Selbständige	Mittelwert	0.720	0.647
		Standardabweichung	0.185	0.210
		N	113	102
	Gesamt	Mittelwert	0.733	0.615
		Standardabweichung	0.214	0.192
		N	724	430
... Kompetenzen des gemeinsamen Musizierens fördern	Musikschule	Mittelwert	0.781	0.705
		Standardabweichung	0.198	0.197
		N	419	121
	Orchester/Blasmusik	Mittelwert	0.870	0.680
		Standardabweichung	0.166	0.203
		N	82	153
	Chor	Mittelwert	0.771	0.648
		Standardabweichung	0.199	0.192
		N	105	53
	Selbständige	Mittelwert	0.753	0.710
		Standardabweichung	0.223	0.198

Zieldimension	Tätigkeitsbereich	Statistisches Mass	Bedeutsamkeit aktuell	Veränderung in 10 Jahren
		N	114	103
	Gesamt	Mittelwert	0.785	0.690
		Standardabweichung	0.201	0.199
		N	720	430
... musiktheoretisches Wissen entwickeln	Musikschule	Mittelwert	0.593	0.515
		Standardabweichung	0.220	0.198
		N	421	122
	Orchester/Blasmusik	Mittelwert	0.568	0.555
		Standardabweichung	0.231	0.183
		N	81	151
	Chor	Mittelwert	0.438	0.544
		Standardabweichung	0.226	0.157
		N	105	53
	Selbständige	Mittelwert	0.601	0.539
		Standardabweichung	0.210	0.204
		N	115	103
	Gesamt	Mittelwert	0.569	0.538
		Standardabweichung	0.227	0.190
		N	722	429
... gestalterische, kreative Kompetenzen entwickeln	Musikschule	Mittelwert	0.690	0.669
		Standardabweichung	0.200	0.162
		N	420	121
	Orchester/Blasmusik	Mittelwert	0.579	0.574
		Standardabweichung	0.223	0.207
		N	82	150
	Chor	Mittelwert	0.567	0.575
		Standardabweichung	0.224	0.155
		N	105	53
	Selbständige	Mittelwert	0.708	0.699
		Standardabweichung	0.205	0.205
		N	113	104
	Gesamt	Mittelwert	0.662	0.632
		Standardabweichung	0.213	0.196
		N	720	428
... die soziokulturelle Integration fördern	Musikschule	Mittelwert	0.607	0.689
		Standardabweichung	0.245	0.164
		N	423	120
	Orchester/Blasmusik	Mittelwert	0.654	0.611
		Standardabweichung	0.251	0.204
		N	82	150
	Chor	Mittelwert	0.692	0.626
		Standardabweichung	0.224	0.199
		N	106	53
	Selbständige	Mittelwert	0.597	0.681

Zieldimension	Tätigkeitsbereich	Statistisches Mass	Bedeutsamkeit aktuell	Veränderung in 10 Jahren
	Gesamt	Standardabweichung	0.245	0.210
		N	112	103
		Mittelwert	0.623	0.652
		Standardabweichung	0.244	0.197
		N	723	426
... soziale Kompetenzen entwickeln	Musikschule	Mittelwert	0.690	0.675
		Standardabweichung	0.213	0.171
		N	422	121
	Orchester/Blasmusik	Mittelwert	0.728	0.620
		Standardabweichung	0.197	0.197
		N	82	153
	Chor	Mittelwert	0.717	0.593
		Standardabweichung	0.179	0.173
		N	105	52
	Selbständige	Mittelwert	0.636	0.672
		Standardabweichung	0.220	0.218
		N	114	103
	Gesamt	Mittelwert	0.689	0.645
		Standardabweichung	0.209	0.195
		N	723	429
... die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen	Musikschule	Mittelwert	0.778	0.683
		Standardabweichung	0.174	0.171
		N	421	122
	Orchester/Blasmusik	Mittelwert	0.722	0.635
		Standardabweichung	0.216	0.184
		N	82	153
	Chor	Mittelwert	0.704	0.594
		Standardabweichung	0.193	0.189
		N	106	53
	Selbständige	Mittelwert	0.771	0.721
		Standardabweichung	0.198	0.228
		N	115	102
	Gesamt	Mittelwert	0.760	0.664
		Standardabweichung	0.188	0.196
		N	724	430

Da teilweise vermutet wird, dass Unterschiede beim Musikhören in den verschiedenen Sprachregionen bestehen, wurden die Zieldimensionen von Musiklernangeboten diesbezüglich überprüft. Dazu wurden inferenzstatistisch abgesicherte Mittelwertvergleiche (t-Tests, $\alpha=0.05$) zwischen der Bildungsregion Westschweiz (mit der Südschweiz, vgl. Kapitel 4.1.4) und den anderen, deutschsprachigen Bildungsregionen durchgeführt (nachfolgend als «Deutschschweiz» bezeichnet). Dabei zeigt sich, dass hinsichtlich der «heute» durchgeführten Musiklernangeboten lediglich bei 2 der 14 Zieldimensionen ein statistisch signifikanter Unterschied nachweisbar ist. So wird die Zieldimension «die Freude (an der Musik) erhöhen» in der Westschweiz geringer bewertet ($M=0.76$, $SD=0.18$) als in der Deutschschweiz ($M=0.82$, $SD=0.17$; $t=2.622$, $p=0.010$); ebenso sind die Werte der aus der Westschweiz teil-

nehmenden Personen bei der Zieldimension «das Wohlbefinden verbessern» tiefer ($M=0.72$, $SD=0.20$) als die der Personen aus der Deutschschweiz ($M=0.77$, $SD=0.18$; $t=2.073$, $p=0.039$). Hinsichtlich der Veränderungen, die Musiklernangebote bis «in 10 Jahren» erfahren werden, zeigen sich bei 4 der 14 Zieldimensionen signifikante Unterschiede zwischen den Teilnehmenden aus der Westschweiz und der Deutschschweiz. «An die Vielfalt von Musiksprachen heranzuführen» wird in der Westschweiz als etwas wichtiger angesehen ($M=0.69$, $SD=0.20$; $t=1.987$, $p=0.048$) als in der Deutschschweiz ($M=0.62$, $SD=0.20$), ebenso die Zieldimension «den Körperausdruck steigern» in der Westschweiz wichtiger eingeschätzt ($M=0.66$, $SD=0.19$; $t=2.062$, $p=0.040$) als in der Deutschschweiz ($M=0.60$, $SD=0.18$). Statistisch signifikante Unterschiede finden sich auch bei den Zielsetzungen «gestalterische, kreative Kompetenzen entwickeln» (Westschweiz: $M=0.69$, $SD=0.19$; Deutschschweiz: $M=0.62$, $SD=0.19$; $t=2.089$, $p=0.037$) und «die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen» (Westschweiz: $M=0.75$, $SD=0.18$; Deutschschweiz: $M=0.66$, $SD=0.19$; $t=2.967$, $p=0.003$).

Zur statistischen Beurteilung der Relevanz dieser signifikanten Unterschiede bietet sich die Berechnung von Effektstärken an. So ergibt sich für die grösste Mittelwertdifferenz ($\Delta=0.09$), die sich bei der Zieldimension «die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen (in 10 Jahren)» findet, eine Effektstärke von $d=0.476$. Nach den gebräuchlichen Interpretationsregeln von Cohen (1988) ist dies als mittlerer Effekt zu beurteilen. Die Effektstärken der anderen fünf Zieldimensionen mit signifikanten Unterschieden zwischen der Westschweiz und der Deutschschweiz sind nach Cohen als klein bis mittel einzuordnen: $d=0.350$ für «die Freude an der Musik erhöhen»; $d=0.274$ für «das Wohlbefinden verbessern»; $d=0.350$ für «an die Vielfalt von Musiksprachen heranzuführen (in 10 Jahren)»; $d=0.331$ für «den Körperausdruck steigern (in 10 Jahren)»; $d=0.368$ für «gestalterische, kreative Kompetenzen entwickeln (in 10 Jahren)». Mit 6 signifikanten statistischen Unterschieden bei den 28 Vergleichen, die als kleine bis mittlere Effektstärken einzuordnen sind, lässt sich sagen, dass sich zwischen der Westschweiz und der Deutschschweiz hinsichtlich der Zieldimensionen von Musiklernangeboten kaum Unterschiede zeigen. Der vermeintlich Röstigraben zeigt sich zumindest bei den Musiklernangeboten nicht.

Die Daten zu den Musiklernangeboten «heute» wurden schliesslich einer Faktorenanalyse unterzogen, um zu überprüfen, inwiefern die verwendeten Zieldimensionen in inhaltlich sinnvolle Variablengruppen zusammengeführt werden können. Die Analyse ist in Kapitel 7.5 dargestellt. Inhaltlich ist das Resultat der Faktorenanalyse nicht abwegig, aber andere Gruppierungen wären auch möglich. Auf eine Zusammenfassung der Faktoren gemäss Analyse wurde schliesslich verzichtet, da sprachlich klare Benennungen, die Zieldimensionen nicht unsichtbar gemacht hätten, schwierig zu finden waren. Entsprechend wurde auf eine Faktorenanalyse für Musiklernangebote «in zehn Jahren» verzichtet.

4.7 Von der Breiten- bis zur Spitzenförderung

Mit Blick auf die vorliegende Studie interessant ist die von Spychiger (2018) im Anschluss an die Clusterung musikbezogener Lernbegriffe entworfene Systematik über gesellschaftliche Orte und Angebote der musikalischen Förderung. Auf einer Achse verortet sie die Lebensspanne eines Individuums und senkrecht dazu auf einer weiteren Achse musikalische Bildungsangebote von der Breite bis zur Spitze. Aus diesen zwei Achsen ergibt sich somit eine Vierfeldertafel, denen sich Orte und Institutionen des Musiklernens als musikalische Bildungsräume und -angebote zuordnen lassen. Nachfolgend wird vor allem die Förderung von Kindern und Jugendlichen in den Blick genommen.

Darauf zielt auch primär der 2012 in der Bundesverfassung verankerte Artikel 67a zur musikalischen Bildung. Zur Umsetzung des Verfassungsartikels hat der Bund gesetzliche Grundlagen geschaffen, für die Talentförderung befindet sich das System einer vom Bund finanzierten Talentcard in Entwicklung, und bereits früher wurde das Programm Jugend und Musik für die musikalischen Breitenförderung ins Leben gerufen.

4.7.1 Talentförderung

In den Interviews, die mit Vertreter*innen von Musikverbänden und anderen -organisationen geführt wurden, wurde deutlich, dass sich diese hinsichtlich Breiten- und Talentförderung sehr unterschiedlich positionieren. So geben zahlreiche Verbände und andere Institutionen der ausserschulischen musikalischen Bildung an, dass sie über keine speziellen Angebote oder Formate der Talentförderung verfügen. Einige wenige Verbände habe in Bezug auf eine Talentförderung auch eine klar ablehnende Haltung («wollen wir nicht», «bringt nicht viel», «ist gegen unsere Kultur und unsere Philosophie»). Ein anderer Verbandsvertreter gibt an, dass man dieses Feld den Musikschulen und Musikhochschulen überlassen muss.

Der Verband Musikschulen Schweiz VMS sieht sich auch als wichtiger Akteur in der Talentförderung. Der VMS hat ein Dokument zur Förderung von musikalischen Begabungen in der Schweiz veröffentlicht, welches aktuell in einer 2017 zusammen mit Vertreter*innen der Konferenz der Musikhochschulen Schweiz KMHS sowie der Konferenz der Konservatorien KSK überarbeiteten Version vorliegt (VMS, 2017a). So ist für den VMS die Talentförderung ein «wesentlicher Bereich der fachlichen und qualitativen Musikschulentwicklung und bedarf der Kooperation von Schulen, Musikschulen und Musikhochschulen» (VMS, 2017a, S. 2). In dem Dokument skizzieren die beteiligten Institutionen rechtliche Rahmenbedingungen, Leitbild, Förderangebote und Struktur für die musikalische Begabtenförderung von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz.

Um ein besseres Bild davon zu bekommen, welche Angebote der musikalischen Begabtenförderung bereits an den subventionierten Musik- und Volksschulen bestehen, hat der VMS 2017/2018 eine entsprechende Umfrage durchgeführt (VMS, 2018). So besteht in 20 Kantonen der Schweiz mindestens ein Programm zur musikalischen Begabtenförderung (einschliesslich Pre-College-Programme). Mehr als die Hälfte der in die Studie einbezogenen Begabtenförderprogramme werden von Musikschulen in Kooperation mit anderen Partnern durchgeführt. Insgesamt haben 2017 an den 57 Programmen 1'375 Personen teilgenommen. Interessant ist der Befund, dass die Teilnehmendenzahlen der einzelnen Programme mit 0 bis 117 Personen pro Programm sehr verschieden sind, wobei dies auf unterschiedliche Trägerstrukturen zurückzuführen sein dürfte (VMS, 2018). Bei 90% der Programme ist ein reglementiertes Aufnahmeverfahren vorhanden. Bei allen diesen Programmen wird das Können auf dem Hauptinstrument (einschliesslich Gesang) geprüft, rund die Hälfte der Programme prüfen zusätzlich Kenntnisse in Musiktheorie und/oder die Hörkompetenz (VMS, 2018). Nur vereinzelt wird auch das Können auf einem Nebeninstrument beim Aufnahmeverfahren berücksichtigt. Zusätzlich werden bei fast der Hälfte der Programme weitere Kriterien in das Aufnahmeverfahren einbezogen: schriftliche Dossiers, Empfehlungen der Hauptfachlehrpersonen, persönliche Gespräche, Leistungsbereitschaft, Motivationsschreiben, Absolvieren eines Workshops (VMS, 2018). In den Begabtenförderprogrammen (n=57) werden am häufigsten Klassik (46 Nennungen) und Jazz (44) angeboten, gefolgt von Pop/Rock (37) und Volksmusik (17) (VMS, 2018). In 86% der Programme werden verlängerte oder häufigere Hauptfachlektionen angeboten, in ebenso vielen Programmen Musiktheorie-, Gehörbildungs- oder andere Kurse (VMS, 2018). Ausserdem bestehen in fast allen Programmen Angebote im Bereich Kammermusik-, Ensemble-, Band-, Orchester- und Chorfächer (VMS, 2018). Bei 62% der Programme wird davon ausgegangen, dass das Programm in den nächsten 10 Jahren wachsen oder sich verbessern wird (VMS, 2018).

Wenngleich erfreulich ist, dass bereits etliche Programme der Talentförderung bestehen, sind diese teilweise noch zu wenig weit ausgebaut, hinsichtlich des Zugangs unterschiedlich und untereinander kaum koordiniert. An Bedeutung zunehmen in den Talentförderprogrammen dürften zukünftig Zusammenspielmöglichkeiten, die als Zieldimension von Musiklernangeboten in der Branche generell als wichtig erachtet werden (Kapitel 4.6) und in verschiedenen musikstilistischen Bereichen in eigenen Formaten durchgeführt werden (wie beispielsweise «Stubete» für die Talentförderung im Volksmusikbereich). Noch gering sind in den Programmen der musikalischen Talentförderung, die auf die Entwicklung von instrumental- und vokaltechnischen Fertigkeiten und musiktheoretischen Wissenserwerb ausgerichtet sind, die Möglichkeiten zur Entwicklung interdisziplinärer künstlerischer und

musikpädagogischer Profile, wie sie etwa im Bereich des Musikhochschullernens in der Ausbildung Musik und Bewegung wichtig sind. Hier zeigt sich die zentrale Rolle von Musikhochschulen, die über die Eintrittsanforderungen und Ausbildungen die Profile von Musikpädagog*innen steuern, damit auf Musiklernangebote und letztlich auch auf das Musizieren und Singen im Amateur*innenbereich Einfluss ausüben. Mit dem durch die Bundesförderung möglichen Ausbau von Talentförderprogrammen ergeben sich Möglichkeiten, die Förderung der Spitze zukünftig breiter zu denken.

Eine Form der Talentförderung, die vor allem bei einigen Amateur*innen-Verbänden verbreitet ist, sind spezifische Formationen für besonders talentierte Jugendliche (vgl. Kapitel 3.3). Dazu gehören insbesondere das Schweizer Jugendsinfonieorchester SJFO oder das nationale Jugendblasorchester NJBO. Bei der SCV ermuntert man die Kantonalverbände, eigene Jugendchöre zu gründen, was auch finanziell unterstützt wird. Besonders talentierte Jugendliche sollen dann in den Schweizer Jugendchor übernommen werden. Generell möchte die SCV zukünftig noch stärker herausstellen, dass der Verband auch im Bereich Talentförderung aktiv ist und mit interessanten Angeboten und ambitionierten Formationen aufwarten kann. Ein Beispiel dafür ist die Mädchenkantorei Basel (<http://maedchenkantorei.ch/index/portrait/chorstufen.html>), die verschiedene Chorstufen anbietet. Der Konzertchor etwa, in welchen man ab 14 Jahren durch eine Eignungsprüfung eintreten kann, probt zwei Mal wöchentlich. Zusätzlich gibt es Solfège und Einzel-Stimmbildung. Zu den musikalischen Aktivitäten zählen Konzerte im In- und Ausland, Theaterverpflichtungen, Chor-Weekends, Lager und Konzertreisen.

Eine wichtige Form der musikalischen Talentförderung stellen auch Wettbewerbe dar, die im Bereich der Musik weit verbreitet sind (Kapitel 3.8.2), wobei der Schweizerische Jugendmusikwettbewerb SJMW der landesweit grösste ist. Daneben finden sich weitere Massnahmen und Formate der Talentförderung, die bei einzelnen oder mehreren Musikinstitutionen zu finden sind. So werden bei den Musik-Kurswochen Arosa Stipendien vergeben (vor allem bei den Meisterkursen, aber auch für Amateur*innen-Kurse). Bei den Kongressen der EPTA gibt es bestimmte Zeitfenster, in denen musikalisch talentierte Kinder auftreten können (eine Art «offener Unterricht» / Unterrichtsdemonstration). Bei der ESTA können seitens des Verbands Empfehlungen für bestimmte Lehrpersonen bei einer entsprechenden Anfrage ausgesprochen werden. Einige Verbände haben Mitglieder, die in den Pre-Colleges der Hochschulen arbeiten, wodurch die entsprechenden Verbände zumindest indirekt in die Talentförderung involviert sind. Bei Helvetiarockt spielt die Vermittlungsfunktion bei der Förderung musikalischer Talente eine wichtige Rolle. So spreche man geeignete Personen gezielt auf Fördermöglichkeiten und weiterführende Musiklernangebote an. Veranstalter*innen fragen auch zunehmend nach neuen Bands oder Acts an. Bei m4m wiederum besteht ein wesentlicher Teil der Talentförderung vor allem in Networking-Angeboten, bei denen bereits relativ weit entwickelte Künstler*innen Kontakte knüpfen können, die sie weiterbringen. Beim SMPV sieht man einen Vorteil hinsichtlich der Talentförderung durch Privatmusiklehrpersonen darin, dass die Schüler*innen die Möglichkeit haben, die Lehrperson frei nach ihren Vorstellungen und ihrem Leistungsniveau zu wählen. Für Eltern und Erziehungsberechtigte stellen sich dabei jedoch in der Regel finanzielle Fragen, da der private Musikunterricht nicht in einem Talentförderprogramm vorgesehen ist und daher die Kosten höher ausfallen.

In Zusammenhang mit der Talentförderung ist auch auf die Pre-Colleges speziell hinzuweisen. Pre-Colleges im Bereich der musikalischen Bildung sind spezifische Förderangebote für musikalisch begabte Jugendliche mit Hochschulpotential und bereiten auf ein Musikstudium vor (VMS/KHMS, 2019). Entsprechende Lehrgänge sind in der gesamten Schweiz zu finden und werden in der Regel in enger Zusammenarbeit zwischen Musikschulen und Musikhochschulen durchgeführt (VMS/KHMS, 2019; vgl. BAK, 2013, S. 39f.). Zur Qualitätssicherung dieser Angebote haben der Verband Musikschulen Schweiz VMS und die Konferenz Musikhochschulen Schweiz KMHS das Qualitätslabel Pre-College Music CH entwickelt. Das Label definiert Kriterien hinsichtlich Anspruchsgruppe, Lehrinhalt, Umfeld der Kooperationen, Qualitätskontrolle und Finanzierung. Anbietende von Pre-College-Lehrgängen können sich durch das Label als national anerkannte Institutionen zertifizieren lassen,

wobei die Verleihung des Labels vor allem für VMS-Musikschulen und KMHS-Musikhochschulen mit öffentlichem Auftrag oder Verbünde vorgesehen ist (VMS/KHMS, 2019).

Zurzeit ist betreffend die musikalische Talentförderung ist die Einführung einer sogenannten «Talentkarte Musik» in Planung. So wird in der Kulturbotschaft 2021-2024 zur Umsetzung des Verfassungsauftrags gemäss Art. 67a Abs. 3 BV die Schaffung einer solchen Talentkarte zur Förderung junger Musiktalente skizziert (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2020; vgl. BAK, 2013; S. 33f.). Die Talentkarte Musik soll ein «persönlicher Ausweis für Kinder und Jugendliche mit ausgewiesener musikalischer Begabung [sein], die ihr Talent im Rahmen strukturierter und anerkannter Begabtenförderprogramme vertieft weiter entwickeln wollen» (VMS, 2021c, S. 3). Aktuell befindet sich ein Rahmenkonzept Musikalische Begabtenförderung in der Vernehmlassung. Das Inkrafttreten des Konzepts und dessen Umsetzung wird für den Sommer 2022 geplant, und erste Talentkarten sollen 2023 ausgegeben werden.

Bei der Gegenüberstellung von Breite und Spitze zeigen sich im musikpädagogischen Alltag auch zahlreiche Zwischenstufen. So musizieren und singen ein Teil der Amateur*innen auf einem hohen musikalischen Niveau und sind teilweise als semi-professionelle Durchführende von Musiklernangeboten tätig. Die Leitung von Formationen solcher Amateur*innen mit hohen musikalischen Ansprüchen an sich selbst wiederum wird als anspruchsvoll bezeichnet, die Herausforderung besteht für Durchführende indes immer in der niveaugerechten Gestaltung ihrer Musiklernangebote. Dies ist auch eine Herausforderung in der schulischen Musikbildung, die als musikalische Grundbildung bei einer Gegenüberstellung von Breite und Spitze ergänzt werden muss und Schüler*innen mit unterschiedlichsten musikalischen Interessen erreicht.

4.7.2 Jugend und Musik

«Jugend und Musik» J+M ist ein Programm zur musikalischen Förderung von Kindern und Jugendlichen (BAK, 2021a), welches der Bund ebenfalls zur Umsetzung des Verfassungsauftrages gemäss Art. 67a BV lanciert hat (BAK, 2019; vgl. BAK, 2013, S. 40f.). Damit sollen Kinder und Jugendliche an das aktive Musizieren herangeführt und dadurch in ihrer ganzheitlichen Entwicklung (pädagogisch, sozial, kulturell) gefördert werden (BAK, 2021a). Das Programm J+M basiert auf drei Säulen: 1. Unterstützung von Musikkursen für Kinder und Jugendliche im Alter von 4 bis 25 Jahren; 2. Unterstützung von Musiklagern für Kinder und Jugendliche im Alter von 4 bis 25 Jahren; 3. Unterstützung der Aus- und Weiterbildung von Leiter*innen dieser Kurse und Lager (BAK, 2021a). Die erste Förderperiode (2016-2020) ist abgeschlossen. Mittlerweile (Stand Anfang März 2022) gibt es 1'300 zertifizierte J+M-Leiter*innen und es wurden 691 J+M-Kurse sowie 1'125 J+M-Lager durchgeführt (BAK, 2021e; J+M, 2022). An diesen Angeboten haben 55'179 Kinder und Jugendliche teilgenommen, insgesamt wurden Fördermittel in der Höhe von rund CHF 5 Millionen ausbezahlt (BAK, 2021e). Die meisten zertifizierten J+M-Leitenden gehören dem Verband Musikschulen Schweiz VMS an (n=651), gefolgt vom Schweizer Blasmusikverband SBV (n=250) sowie der Schweizer Kinder- und Jugendchorförderung SKJF (n=138) (Zugehörigkeiten zu mehreren Organisationen sind möglich; J+M, 2022).

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde eruiert, inwiefern das Programm J+M für die teilnehmenden Verbände und Institutionen relevant ist und inwiefern das Förderprogramm bereits verbandsintern integriert ist. Zusammenfassend kann auf Basis der Auswertungen der geführten Interviews hinsichtlich der Relevanz und Umsetzung von J+M konstatiert werden, dass es erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Verbänden und Institutionen gibt. Auf der einen Seite gibt es beispielsweise die bereits genannten Verbände (VMS, SBV, SKJF), bei denen viele Mitglieder die Ausbildung als J+M-Leiter*in absolviert haben. Von diesen Verbänden scheint J+M entsprechend gut angenommen worden zu sein. Manche Verbände unterstützen ihre Mitglieder auch finanziell dabei, die Lehrgänge und Weiterbildungen von J+M zu absolvieren, so dass entsprechend geförderte J+M-Kurse und -lager angeboten werden können. In den Interviews wurde positiv hervorgehoben, dass die Förderung durch J+M dabei hilft, Kurse und Lager durchzuführen, die man ohne die Förderung so nicht hätte durchfüh-

ren können. Viele Verbände leiten als Service für die eigenen Mitglieder den Newsletter von J+M an diese weiter.

Auf der anderen Seite gibt es etliche Verbände, Musikorganisationen und andere Bereiche der ausser-schulischen Musikbildung, für die das Programm J+M aktuell nicht oder kaum relevant ist. So scheint J+M etwa im soziokulturellen Bereich nur eine marginale Rolle zu spielen beziehungsweise ist dort praktisch unbekannt. Auch die vom BAK in Auftrag gegebene externe Evaluation bestätigt, dass das Programm in den verschiedenen Sprachregionen und Musiksparten unterschiedlich stark verankert ist: Vor allem aus der italienischsprachigen Schweiz und den Bereichen Pop/Rock/Jazz sowie Volksmusik werden weniger J+M-Gesuche eingereicht als in den Sparten Blasmusik oder Chor (Bieri et al., 2018). Im Bereich Blasmusik wurden deutlich mehr Gesuche für Lager eingereicht als für Kurse, bei den vokalen Angeboten ist es genau umgekehrt (Bieri et al., 2018). Die im Rahmen der Evaluation befragten Fachpersonen sehen bezüglich der Bekanntheit des Programms J+M Handlungsbedarf und konstatieren, dass dieses an der Basis noch zu wenig bekannt ist (Bieri et al., 2018). Schliesslich gibt es Verbände, die keinen Überblick darüber haben, inwiefern die Förderung durch J+M von den eigenen Mitgliedern für die Realisierung von Kursen und Lagern genutzt wird.

Neben diesem Kritikpunkt an J+M, dass offensichtlich mit dem Förderprogramm etliche Institutionen der ausserschulischen musikalischen Bildung nicht erreicht werden, konnten auf Basis der qualitativen Daten weitere Kritikpunkte identifiziert werden. So wurde in vielen Fällen die bisherige Grundförderung des Bundesamts für Kultur teilweise komplett gestrichen oder erheblich gekürzt, um damit das Programm J+M entsprechend gegenfinanzieren zu können. Nicht in allen Fällen ist es gelungen, die gekürzte Grundförderung durch entsprechende Projektmittel von J+M zu kompensieren. So berichtet eine Interviewpartner*in davon, dass ihre Institution Fördermittel nun für einzelne Kurse beantragen müsse, was deutlich aufwendiger sei. Ausserdem könne damit die ursprüngliche Förderung nicht annähernd erreicht werden. Als Konsequenz habe man die Kursgebühren erhöhen müssen. Dass dies keine Einzelfälle sind, zeigt wiederum die externe Evaluation des Programms J+M: So geben über 42% der J+M-Leitenden an, dass sie die finanzielle Unterstützung von J+M-Kursen als zu gering erachten (Bieri et al., 2018). Bei den J+M-Lagern wird die finanzielle Unterstützung immerhin von fast drei Viertel (74%) der Befragten als ausreichend betrachtet (Bieri et al., 2018). Die Evaluation des Programms bestätigt ebenfalls, dass der administrative Aufwand für die Eingabe von Gesuchen kritisch beurteilt wird: So erachten über 70% der J+M-Leitenden diesen als zu hoch und wünschen sich diesbezüglich Vereinfachungen (Bieri et al., 2018).

Darüber hinaus wurde in den geführten Interviews die Kritik geäussert, dass zum Abrufen der Fördermittel teilweise Angebote gezielt konstruiert würden, deren nachhaltiger Nutzen durchaus fragwürdig sei. Sinnvoller als solche Projektmittel wäre, so die Meinung des Verbandvertreters, eine solidere Grundfinanzierung geeigneter Angebote wie etwa das wöchentliche Musizierungsangebot. Ein weiterer Kritikpunkt, der in mehreren Interviews geäussert wurde, bezieht sich darauf, dass auch erfahrene und etablierte Musikpädagog*innen oder Personen, die gerade ihr Musikstudium abgeschlossen haben, die Ausbildung als J+M-Leiter*in absolvieren müssen, um entsprechend geförderte Kurse oder Lager leiten zu dürfen. Es sei häufig schwierig, diese oder generell dafür geeignete Personen zu motivieren, die J+M-Ausbildung zu absolvieren. Auch an dieser Stelle passen die Befunde der vorliegenden Studie zu den Ergebnissen der externen Programmevaluation: So wurden 95% der bereits zertifizierten J+M-Leitenden zumindest von einem Teil der Ausbildung dispensiert (Bieri et al., 2018). Die Evaluatoren*innen kommen daher zu dem Schluss, dass die Passung zwischen Zulassungskriterien und Ausbildungszielen optimiert werden kann.

Seit 1. Januar 2021 gibt es ein neues Förderkonzept zum Programm «Jugend und Musik» (Schweizerische Eidgenossenschaft EDI, 2021). Eine wesentliche Neuerung besteht in der Möglichkeit, dass analog zum freiwilligen Schulsportangebot der Bund auch Musikkurse im Rahmen eines freiwilligen Angebots mitfinanziert. Zuvor konnten Angebote nicht im Rahmen von Schulstrukturen angeboten werden.

4.7.3 Musik im Rahmen der Volksschule und im Vorschulbereich

Die Schulmusik ist im Verfassungsartikel zur musikalischen Bildung (Artikel 67a, Absatz 2) erwähnt, dabei die kantonale Zuständigkeit für diese bestätigt. Der schulmusikalische Unterricht beansprucht durch das Schulobligatorium, eine musikalische und ästhetische Bildung aller Kinder und Jugendlichen in der Schweiz sicherzustellen (Grossenbacher & Oggenfuss, 2011; 2013), und hat mit der Einführung des Lehrplans 21 (<https://www.lehrplan21.ch/>) und des Plan d'études romand (<https://www.plandetudes.ch/>) überkantonale gültige Ziele erhalten, welche musikalischen und überfachlichen Kompetenzen Schüler*innen in der Schweiz erlangen sollen. In den Gesprächen, die mit Fachpersonen geführt worden sind, wurde aber immer wieder auf die teilweise grossen Unterschiede zwischen Gemeinden und Schulhäusern beim Umfang und bei der Qualität des schulmusikalischen Unterrichts und auf die allgemein schwache Stellung der schulischen Musikbildung hingewiesen (vgl. dazu die Beiträge des Verbandes Schulmusik Schweiz VSSM auf <https://www.verbandschweizerschulmusik.ch/>). Hingewiesen wurde diesbezüglich auf die Möglichkeit, Massnahmen in und um die musikalische Ausbildung von Volksschullehrpersonen zu ergreifen (Ineichen, 2021). Eine gute musikalische Bildung im Regelunterricht der Volksschule ist ein wesentlicher Beitrag zur kulturellen Teilhabe, ein dem chancengerechten Kulturzugang verpflichteten Konzept, das in den vergangenen Jahren von Bund, Kantonen, Gemeinden und Städten in den Vordergrund kulturpolitischer Überlegungen gerückt worden ist (Nationaler Kulturdialog, 2019 und 2021).

Für vorliegende Studie, die die schulische Musikbildung ausklammert, sind lediglich die Schnittstellen mit der ausserschulischen Musikbildung von Relevanz. An diesen Schnittstellen besteht jedoch ein grosses, bereits im Zusammenhang mit der Umsetzung des Verfassungsartikels 67a genanntes Potenzial, die schulische Musikbildung zu fördern (BAK, 2013, S. 22, 35f., 43f., 47). Durchführende von Musiklernangeboten bringen bereits über das an Volksschulen weit verbreitete Angebot der Musikalischen Grundausbildung (bzw. Musikalische Grundschule, Musik und Bewegung, Rhythmik) sowie über kulturelle Schulprojekte oder -veranstaltungen ihre musikpädagogischen Kompetenzen ein. Im Rahmen der Entwicklung der Volksschulen können ausserschulische Musiklernangebote und Übungsmöglichkeiten für Instrumental- und Vokalschüler*innen in die Tagesschulstrukturen eingebunden werden. Zu nutzen ist die erwähnte Möglichkeit, analog zum freiwilligen Schulsport, Angebote einer freiwilligen Schulmusik zu schätzungsweise einem Drittel über das Programm Jugend und Musik zu finanzieren (Schweizerische Eidgenossenschaft, EDI, 2021). Zu erwähnen ist, dass ein verstärktes Zusammenwirken von schulischer und ausserschulischer kultureller und damit auch musikalischer Bildung ein verschiedentlich vorgebrachtes Anliegen ist. So wird beispielsweise im «Manifest Arts & Education», das die Schweizerische UNESCO-Kommission in Zusammenarbeit mit der Hochschule Luzern – Design & Kunst 2010 herausgegeben hat, die Notwendigkeit einer chancengerechten kulturellen und künstlerischen Bildung gefordert (SUK & HSLU D&K, 2010; vgl. UNESCO, 2010). Ein wegweisendes Modell besteht durch das MUS-E-Programm, bei dem professionelle Kulturschaffende mit Schulklassen im Regelunterricht arbeiten (<https://www.mus-e.ch/>). Meist punktuelle Kulturangebote für Schulklassen bieten kantonale Stellen (beispielsweise <https://www.schukulu.ch/> oder <https://www.schuleundkultur.zh.ch/>).

Schliesslich sind Musiklernangebote im Vorschulbereich, die einen gelingenden Einstieg in die Welten der Musik ermöglichen, für die Förderung der Breite als auch der Spitze gleichermassen fundamental (vgl. BAK, 2013, S. 36). Die Nachfrage nach solchen vorschulischen Angeboten werden von vielen Selbständigerwerbenden und Fachpersonen aus dem Musikschulbereich als steigend beurteilt (vgl. Kapitel 4.10.4). Nur wenige Spielgruppen und Kindertagesstätten legen einen speziellen Fokus auf Musik, so Zimballo – Musikalische Kita in Rotkreuz (www.zimballo.ch) oder die Musikita Vitznau (<https://musikita.ch>), obwohl dazu Konzepte existieren (Stadler Elmer, 2014) und gerade die Zusammenhänge von Sprachentwicklung und Singen einen frühen, spielerischen Zugang zu Musik nahelegen (Stadler Elmer, 2015 und 2020). Musiklernangebote, die nicht in Betreuungsstrukturen integriert sind, stellen Eltern und Erziehungsberechtigte oft vor die Herausforderung, die Begleitung ihrer Kleinkinder bei den Musiklernangeboten mit den Verpflichtungen der Berufstätigkeit zu organisieren. Aus Sicht der Erziehungsberechtigten werden daher dezentrale und flexible Musiklernangebote ge-

wünscht. Bestrebungen, die musikalische und ästhetische Bildung in Kindertagesstätten besser zu verankern, bestehen vereinzelt, bedürfen aber eines stärkeren Zusammenwirkens mit den zahlreichen Akteuren der Förderung von Kindern (vgl. beispielsweise die 2020 gegründete Interessensgemeinschaft Alliance Enfance, <https://www.alliance-enfance.ch/mitglieder>).

4.8 Musik von Schweizer Komponist*innen

Die Durchführenden von Musiklernangeboten wurden danach gefragt, wie viel Musik von Schweizer Komponist*innen sie in ihrem Unterricht, in ihren Kursen, Workshops oder Proben vermitteln und spielen. Ebenso wurden die Leitungspersonen beziehungsweise strategischen Entscheidungsträger*innen nach einer Einschätzung dazu gefragt, wie viel Musik von Schweizer Komponist*innen ihrer Ansicht nach in zehn Jahren an der Institution vermittelt oder gespielt wird, die von ihnen geleitet, koordiniert oder präsiert wird. Die selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen wurden nach den Anteilen von Musik von Schweizer Komponist*innen, die sie heute und in zehn Jahren vermitteln werden. Anhand eines Reglers konnte ein Anteil zwischen 0% («keine») und 100% («ausschliesslich») angegeben werden. Die Ergebnisse sind in Tabelle 29 dargestellt.

Insgesamt sind rund ein Viertel der vermittelten Musik von Schweizer Komponist*innen (27.32%), was sich mit dem Anteil von Schweizer Musik auf SRF-Sendern 2019 deckt (26.67% gemäss SUISA, 2020). Bei den Durchführenden gibt es im Bereich Chor den höchsten Anteil an Musik von Schweizer Komponist*innen (38%), der niedrigste Anteil wird von den an Musikschulen angestellten Lehrpersonen angegeben (24%). Bei den für die Zukunft angenommenen Werten kommen Chorpräsident*innen und Orchester-/Blasmusikpräsident*innen praktisch zur gleichen Einschätzung (30%). Der niedrigste Anteil findet sich wieder im Bereich Musikschule (21%). Auffallend sind die vergleichsweise hohen Standardabweichungen in allen Gruppen, sowohl für die aktuelle als auch die zukünftige Einschätzung. Das bedeutet, dass die individuellen Einschätzungen innerhalb der Gruppen sehr unterschiedlich ausfallen. Auch mit Blick auf Musiklernanbietende, die an der Umfrage nicht teilgenommen haben, ist von einer grossen Bandbreite auszugehen. Jodelchordirigent*innen beispielsweise würden für die aktuellen Anteile von Schweizer Komponist*innen wahrscheinlich annähernd 100% erreichen.

Bei der Interpretation der Differenzen zwischen den Einschätzungen für den Anteil der Musik von Schweizer Komponist*innen heute und in 10 Jahren ist zu beachten, dass – ausser bei den selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen – unterschiedliche Gruppen befragt wurden. Die Zahlen deuten aber auf eine recht hohe Konstanz von Musik von Schweizer Komponist*innen bei Musiklernangeboten für die Zukunft hin. Bei den Gruppen der selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen, der Orchester/Blasmusiken und den Musikschulen gibt es keine oder sehr geringe Veränderungen. Nur bei den Chören geben die Präsidien eine um 8%-Punkte niedrigen Anteil für das zukünftig vermittelte Repertoire im Vergleich zum Anteil, den die Chorleiter*innen für die Gegenwart angeben.

Tabelle 29: In Lernangeboten vermittelte, gespielte oder gesungene Musik von Schweizer Komponist*innen (Anteil in %)

		Aktuell (Anteil in %)	in 10 Jahren (Anteil in %)
Musikschule	N	431	129
	Mittelwert	23.78	20.76
	Median	15.00	20.00
	Standardabweichung	23.66	16.26
Orchester/ Blasmusik	N	82	163
	Mittelwert	30.44	30.08
	Median	31.00	25.00
	Standardabweichung	16.73	18.77

Chor	N	113	59
	Mittelwert	37.73	29.80
	Median	35.00	25.00
	Standardabweichung	22.23	21.67
Selbständige	N	118	117
	Mittelwert	28.09	27.37
	Median	18.50	19.00
	Standardabweichung	27.04	25.02
Gesamt	N	744	468
	Mittelwert	27.32	26.80
	Median	20.00	25.00
	Standardabweichung	23.85	20.58

4.9 Lernerfahrungen, Aus- und Weiterbildungen

Die Durchführenden von Musiklernangeboten wurden gefragt, über welche Lernerfahrungen, Aus- und Weiterbildungen sie verfügen («aktuell»), die Leitungspersonen (einschliesslich der selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen), welche wichtigsten Lernerfahrungen, Aus- und Weiterbildungen Personen, die Musik an ihrer Institution vermitteln, in zehn Jahren aufweisen werden («in 10 Jahren»). Mehrfachantworten waren möglich. Die Ergebnisse sind in Abbildung 8, Abbildung 9 und in Tabelle 30 dargestellt. Bei der Interpretation der Differenzen in den Prozentwerten zwischen «aktuell» und «in 10 Jahren» (Spalte Δ) ist zu berücksichtigen, dass jeweils – ausser bei den selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen – unterschiedliche Personengruppen befragt wurden. Diese Frage zur «aktuellen» Bildungssituation beantwortet haben 784 Durchführende (454 angestellte Musikschullehrpersonen, 89 Dirigent*innen von Orchestern und Blasmusiken, 117 Chorleiter*innen, 124 selbständigerwerbende Musiklehrpersonen), die Frage nach der Bildungssituation «in zehn Jahren» 394 Leitungspersonen (119 Musikschulleiter*innen, 123 Präsident*innen von Orchestern und Blasmusiken, 43 Präsident*innen von Chören, 109 selbständigerwerbende Musiklehrpersonen). Bei der Interpretation der Daten «in zehn Jahren» ist zu berücksichtigen, dass zwischen den Einschätzungen von Musikschulleitenden und Präsidien von Amateur*innen-Formationen Unterschiede darauf zurückzuführen sind, dass erstere vermutlich genauere Kenntnisse über die bestehenden Ausbildungsprofile haben. Die Einschätzungen von Leitungspersonen sind jedoch insofern relevant, als sie Entwicklungsrichtungen mitbeeinflussen.

Grundsätzlich ist von einem weiteren Anstieg des Bildungsniveaus der Schweizer Bevölkerung in den nächsten Jahren auszugehen, damit verbunden auch ein Anspruch an eine hohe Professionalität von Musiklernanbietenden. Die fachliche Professionalisierung ist fortgeschritten und wird weiter zunehmen. Dies zeigt sich in den Daten daran, dass die Ausbildungen von Musikhochschulen erwartungsgemäss die verbreitetste Bildungsbasis von Durchführenden bei Musiklernangeboten sind, während andere Ausbildungen geringe Werte haben (Abbildung 8). Aus einer anderen Perspektive können die Daten aber auch entgegengesetzt gelesen werden: Der Professionalisierungsgrad ist gering und wird auch zukünftig nicht hinreichend hoch sein. Auffällig ist, dass «in zehn Jahren» aus Sicht von Leitungspersonen der Anteil von Durchführenden mit einem Musikhochschabschluss (Bachelor, Master Musikpädagogik, Master Performance) geringer ist als der Anteil «heute» in der Einschätzung der Durchführenden. Ein Blick in die Daten (Tabelle 30) zeigt, dass es grosse Unterschiede gibt bei der Einschätzung «in zehn Jahren» zwischen den Musikschulleitungen mit ihren bereits hochprofessionalisierten Institutionen einerseits und den Präsidien der Amateur*innenvereine andererseits, die zukünftig einen tiefen Grad der Professionalisierung von Durchführenden annehmen oder wünschen. Bei den Präsidien der Amateur*innenvereine könnte die finanzielle Dimension der Professionalisierung und das damit zusammenhängende Anliegen, ihre Musiklernangebote auch hinsichtlich der Kosten für die Lernenden niederschwellig zu halten, ausschlaggebend sein für die Einschätzung. Musikschulen – und

wahrscheinlich auch Musikhochschulen – befürworten hingegen eine Professionalisierung mit Hinweis auf die über Berufsausbildungen garantierten Qualitätsstandards des Musikunterrichts. Für diese Qualitätsstandards sind jedoch auch die Nachfrage und die von Lernenden gewünschten Entwicklungen von Musiklernangeboten entscheidend. An dieser Stelle sei daher erwähnt, dass gerade zwischen Musikschulen und Berufsfeld einerseits und Musikhochschulen und musikpädagogischen Ausbildungen andererseits ein stetiger Austausch stattfinden muss, in dem die Professionalisierungsziele stetig ausgehandelt werden (vgl. Bolliger & Bourreau, 2019).

Die Daten geben im Detail folgendes Bild: Über einen Master Musikpädagogik einer Musikhochschule verfügen die meisten Durchführenden (58%), und auch mit Blick in die Zukunft wird dieser Abschluss nach Ansicht der Leitungspersonen als Bildungsbasis für die Durchführung von Musiklernangeboten bedeutsam sein (54%). Die Gesamtwerte sind, wie erwähnt, mit Blick auf die unterschiedlichen Werte aber zu differenzieren (Abbildung 9), denn von den Umfrageteilnehmenden sind rund die Hälfte Angehörige von Musikschulen. So verfügen aktuell 64% der an Musikschulen angestellten Lehrpersonen über einen Master in Musikpädagogik. Die Musikschulleitenden gehen davon aus, dass in zehn Jahren dieser Wert sogar bei 82% liegen wird. Die in dieser Studie von den angestellten Musikschullehrpersonen gemachten Angaben zu ihren aktuellen Abschlüssen weichen allerdings ab von den Befunden der statistischen Erhebung des Verbands Musikschulen Schweiz aus dem Jahr 2020 (VMS, 2020). Laut dieser Erhebung verfügen 89% der Musiklehrpersonen derzeit über einen berufsqualifizierenden Abschluss. Diese Differenz von 25% gegenüber den Ergebnissen unserer Studie liegt wahrscheinlich kaum daran, dass in unserer Studie die angestellten Musikschullehrpersonen direkt zu ihren Abschlüssen befragt worden sind, während bei der VMS-Erhebung die Angaben von den Musikschulleitenden gemacht worden sind. Vielmehr sind die Antwortkategorien der beiden Erhebungen nicht identisch. So wurde in der VMS-Erhebung der Bachelor of Arts für Musik und Bewegung beispielsweise in der Kategorie «berufsqualifizierendes Diplom» mit erfasst, wohingegen in vorliegender Studie eine extra Kategorie für Bachelorabschlüsse von Musikhochschulen verwendet wurde. Somit ist die von uns verwendete Kategorie «Master Musikpädagogik einer Musikhochschule» (MA Instrumental-/Vokalpädagogik, MA Schulmusik II mit Lehrdiplom oder anderes, einschliesslich frühere Lehrdiplome) enger gefasst als jene für «berufsqualifizierende Diplome», wie sie in der VMS-Erhebung verwendet worden ist.

Ein fast identisches Bild zeigt sich bei den selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen, von denen aktuell 60% über einen Master in Musikpädagogik verfügen und 78% davon gehen, dass dieser Abschluss zukünftig für ihren Tätigkeitsbereich von hoher Relevanz sein wird. Auch unter den Orchester- und Blasmusikdirigent*innen sowie Chorleiter*innen, bei denen im Falle von Chor und Blasmusik spezifische Bachelor-Ausbildungen bestehen (BA Kirchenmusik, BA Blasmusikdirektion), verfügen rund zwei Fünftel über einen Master Musikpädagogik (Orchester/Blasmusik: 40%; Chor: 42%) und zeigt einen mittleren Professionalisierungsgrad der Dirigent*innen und Chorleiter*innen im Amateur*innen-Musikbereich. Die Präsidien der Orchester, Blasmusiken und Chöre gehen, wie oben ausgeführt, davon aus, dass «in zehn Jahren» in diesem Bereich deutlich weniger Durchführende einen Master Musikpädagogik haben werden.

Auch die Zahl der Bachelorabschlüsse von Musikhochschulen ist bei den Durchführenden «aktuell» mit 40% hoch. Der Wert könnte noch höher liegen, wenn auch die Teilnehmenden mit einem Lehrdiplom einer Musikhochschule eingeschlossen würden, die nach damaligen System keinen Bachelor absolvierten. Dieses Lehrdiplom wird als mit dem heutigen Master Musikpädagogik äquivalenter Abschluss anerkannt, in der Umfrage wurden daher Lehrdiplome und Master Musikpädagogik zusammengefasst (ebenso die früheren Konzert-, Solisten- und Orchesterdiplome der Kategorie «Master Performance einer Musikhochschule» zugeordnet). Dass allerdings auch «in zehn Jahren» der Anteil der Bachelorabschlüsse von Musikhochschulen gemäss Leitungspersonen nur bei 33% liegt, könnte sich allenfalls durch die leicht abweichende Frageformulierung erklären lassen. So wurde bei den voraussichtlichen Abschlüssen «in zehn Jahren» nach den wichtigsten beziehungsweise häufigsten Ab-

schlüssen gefragt. Bachelor-Abschlüsse gelten mit Ausnahme desjenigen für «Musik und Bewegung» nicht als berufsqualifizierend, der Master Musikpädagogik ist insofern der wichtigere Abschluss.

Vergleicht man die Werte der beiden Masterstudiengänge der Musikhochschulen, so verfügen «aktuell» etwa halb so viele Durchführende über einen Master in Performance (30%) im Vergleich zu den Durchführenden mit einem Master in Musikpädagogik (58%). Auch an diesem Verhältnis wird sich nach Ansicht der Teilnehmenden in Zukunft nichts ändern: So wird für 54% auch in zehn Jahren der Master Musikpädagogik besonders häufig beziehungsweise relevant sein, während dies nur 28% dem Master Performance zusprechen. Auch wenn man diesbezüglich nur den Tätigkeitsbereich der Musikschule und der selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen in den Blick nimmt, werden nur halb so viele Durchführende in zehn Jahren über einen Master Performance verfügen im Vergleich mit der Gruppe mit einem Master Musikpädagogik. So sind 41% Musikschulleitenden der Ansicht, dass der Master Performance in zehn Jahren für die Lehrtätigkeit an einer Musikschule relevant sein, während 82% dies dem Master Musikpädagogik zuschreiben; 40% der selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen messen dem Master Performance hohe Bedeutung zu, 78% dem Master Musikpädagogik (Abbildung 9 und Abbildung 10).

Abschlüsse in Sozialer Arbeit weisen «aktuell» praktisch keine Teilnehmende vor (Bachelor: 1%, Master: 0%). Gemäss Einschätzung der Musikschulleiter*innen und Präsidien im Amateur*innen-Musikbereich wird der Anteil gering bleiben (Bachelor: 2%, Master: 1%). Kompetenzen, die in der Sozialen Arbeit vermittelt werden, werden wahrscheinlich in die Aus- und Weiterbildungen von Musikhochschulen einfließen, da von einer Nachfrage nach Musiklernangeboten an der Schnittstelle von Musik und Soziokultur auszugehen ist. So bieten bereits heute soziokulturelle Einrichtungen Angebote im Bereich Rap/Hip-Hop an oder Musiklehrpersonen spezifische Angebote für ältere Erwachsene. Für letzteres besteht beispielsweise an der Hochschule Luzern ein von den Departementen Musik und Soziale Arbeit gemeinsam angebotene Weiterbildung in Musikgeragogik. Ähnlich tief sind die Werte für den Bachelor und Master einer Pädagogischen Hochschule: unter den Teilnehmenden haben 12% «aktuell» einen Bachelor und 5% einen Master einer Pädagogischen Hochschule (vgl. gemäss Tabelle 13, nach der 9% der Umfrageteilnehmenden als Lehrperson für das Fach Musik an der Volksschule tätig); 10% der Musikschulleiter*innen und Präsidien des Amateur*innen-Musikbereichs erachten einen Bachelor, 9% einen Master als «in zehn Jahren» bedeutsam. Mit Blick auf den hohen Anteil von 72% intensiven Kooperationen von Musikschulen mit Volksschulen (Tabelle 17) könnten die so interpretiert werden, dass aus Sicht von Musikschulleiter*innen auch zukünftig nur wenige Personen – vermutlich vor allem für Angebote im Bereich «Musik und Bewegung» durch Tätigkeiten an beiden Institutionen die Kooperationen stützen. Insgesamt deuten die tiefen Werte für die zukünftige Bedeutsamkeit von Ausbildungen der Sozialen Arbeit und der Pädagogischen Hochschulen darauf hin, dass zukünftig von Durchführenden weiterhin primär musikalische Kompetenzen erwartet werden und – gerade durch die Bildungsexpansion der Bologna-Reform – Doppelausbildungen realistischere Ausnahmen sein werden. Allerdings könnten die unterschiedlichen Bedürfnisse in einer zunehmend heterogenen und durch den demografischen Wandel geprägten Gesellschaft, in der eine grössere Nachfrage nach Angeboten für kleinere Kinder und ältere Erwachsene entstehen könnten (Kapitel 4.10.4), zu einer Spezialisierung und Pluralisierung bei den Musiklernangeboten und den Aus- und Weiterbildungen der Musikhochschulen führen.

Niedrig sind die Abschlüsse im Bereich der Weiterbildung von Musikhochschulen: 6% geben an, einen Master of Advanced Studies im Bereich Musik, 15% haben ein Certificate of Advanced Studies oder ein Diploma of Advanced Studies im Bereich Musik erworben zu haben. Leitungspersonen nehmen für die Zukunft höhere Werte an, allerdings liegen diese immer noch vergleichsweise niedrig, wenn man bedenkt, dass Musikhochschulen seit ein paar Jahren umfangreiche und vielfältige Weiterbildungsprogramme offerieren. So sind MAS-Ausbildungen (19%) und CAS/DAS-Weiterbildungen (21%) nur für jeweils ein Fünftel der Teilnehmenden in Zukunft besonders relevant als musikpädagogische Qualifikation. Die höchsten bereichsspezifischen Werte finden sich bei den Musikschulleitenden (MAS: 35%, CAS/DAS: 31%) und den selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen (MAS: 26%,

CAS/CAS: 33%). Für diese Tätigkeitsbereiche wird von einer deutlichen Bedeutungszunahme von MAS-, CAS- und DAS-Abschlüssen ausgegangen, was betreffend die Musikschulen mit der Angabe korrespondiert, dass 74% das Qualitätsinstrument der Weiterbildung regelmässig nutzen (vgl. Tabelle 24).

Aktuell verfügen noch relativ wenige Durchführende (15%) über eine Ausbildung als Leiter*in Jugend und Musik (j+m). Vor allem die Musikschulleitenden gehen davon aus, dass in Zukunft diese Kurse deutlich an Bedeutung für ihre Institutionen gewinnen werden (55%). Bei den selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen ist die aktuelle Verbreitung dieser Qualifikation vergleichsweise niedrig (13%), und diese Gruppe geht davon aus, dass für ihren Tätigkeitsbereich solche Kurse auch in Zukunft eher wenig Bedeutung haben werden (12%), was damit zusammenhängen mag, dass die Beiträge von j+m bezogen auf Vollkosten eines Angebots nur einen geringen Kostendeckungsgrad aufweisen. Bei den Dirigent*innen von Orchestern und Blasmusiken (25%) und den Chorleiter*innen (27%) sind die Anteile am höchsten. Dass diese Kurse zur Anerkennung als Leiter*in von Musiklernangeboten, die von j+m mitfinanziert werden, zukünftig im Amateur*innen-Musikbereich nicht häufiger genutzt werden, ist überraschend. Das Programm wurde primär für den Amateur*innen-Musikbereich geschaffen, ein Potenzial zur vermehrten Nutzung sollte bestehen. Möglich ist, dass die Präsidien des Amateur*innen-Musikbereichs, die die Einschätzung für «in zehn Jahren» abgegeben haben, kein solches Potenzial sehen, vereinzelt sogar befürchten, dass Beiträge von anderer Seite durch Verweis auf das Programm j+m gekürzt werden (vgl. Kapitel 4.7).

Kurse von Musikverbänden sind – wenig überraschend – vor allem im Amateur*innenbereich verbreitet (Orchester/Blasmusik: 53%; Chor: 43%), wohingegen an Musikschulen angestellte Lehrpersonen (28%) sowie selbständigerwerbende Musiklehrpersonen (26%) sehr viel seltener über diese Ausbildungen verfügen. Die Präsidien von Orchestern und Blasmusiken gehen davon aus, dass dieser Wert in Zukunft noch höher liegen wird (63%), bei den Chören schätzen die Präsidien deren Bedeutsamkeit ähnlich ein (44%), wie die Chorleiter*innen heute.

Von den Durchführenden geben insgesamt 42% an, dass sie «aktuell» über autodidaktische Lernprozesse verfügen. 50% der Musikschulleiter*innen und Präsidien des Amateur*innen-Musikbereichs geben an, dass Durchführende «in zehn Jahren» über autodidaktische Prozesse verfügen werden. Die Werte erscheinen als tief mit Blick auf die Forschung, die informellen Settings mit solchen autodidaktischen Lernprozessen zunehmend Anerkennung zollt und deren Bedeutung für das Lernen hervorhebt. Im Vergleich mit anderen Antwortkategorien der Lernerfahrungen, Aus- und Weiterbildungen ist das jedoch der zweithöchste Wert nach dem Master in Musikpädagogik. Es ist davon auszugehen, dass mit der Professionalisierung von Musiklernangeboten das Autodidaktische nicht verdrängt, sondern inkorporiert und für formale Lernprozesse vermehrt genutzt wird.

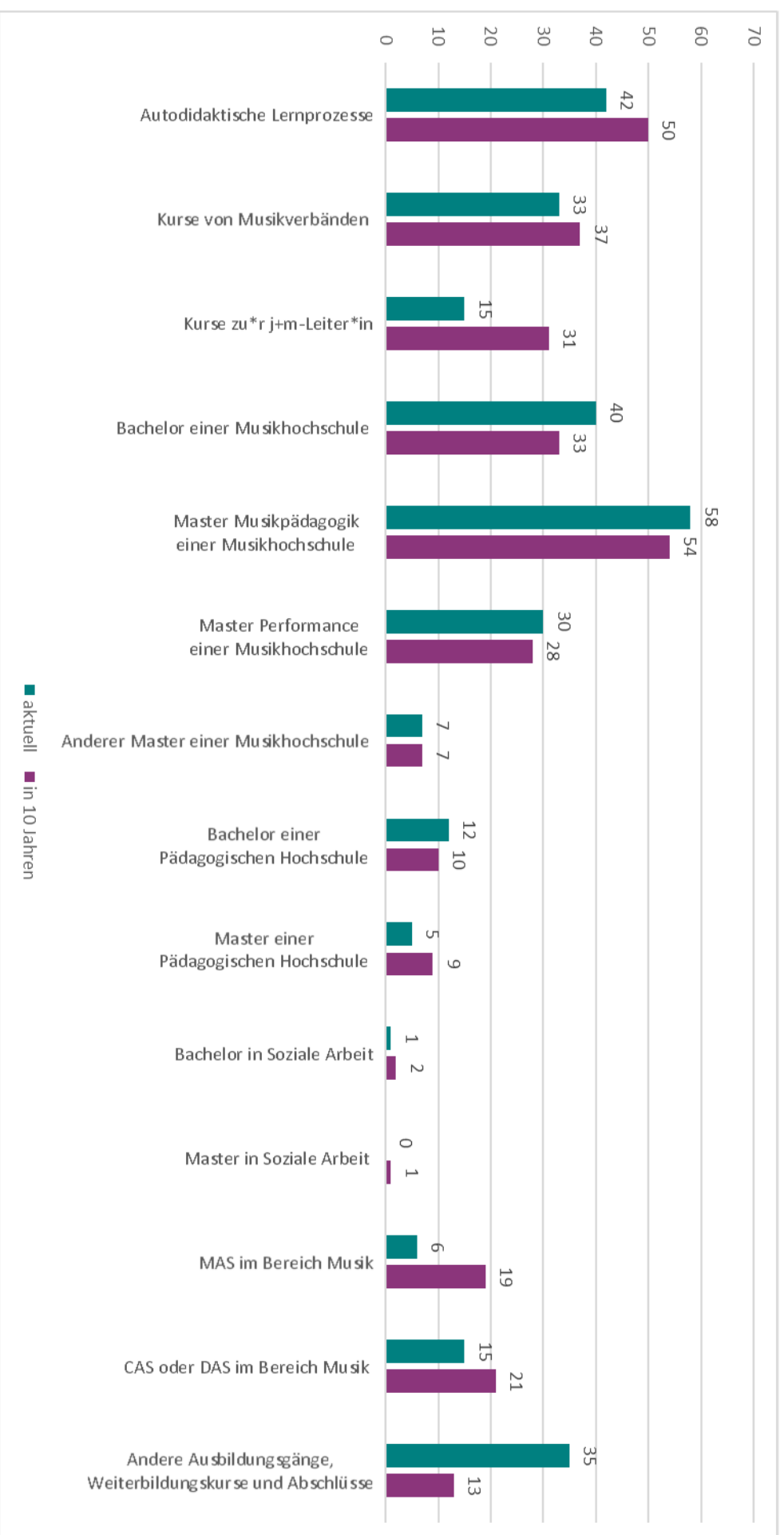


Abbildung 8: Vergleich Lernerfahrungen, Aus- und Weiterbildungen «aktuell» (Anteile in % der Durchführenden) und «in 10 Jahren» (durch Leitungspersonen angenommene Anteile in %)

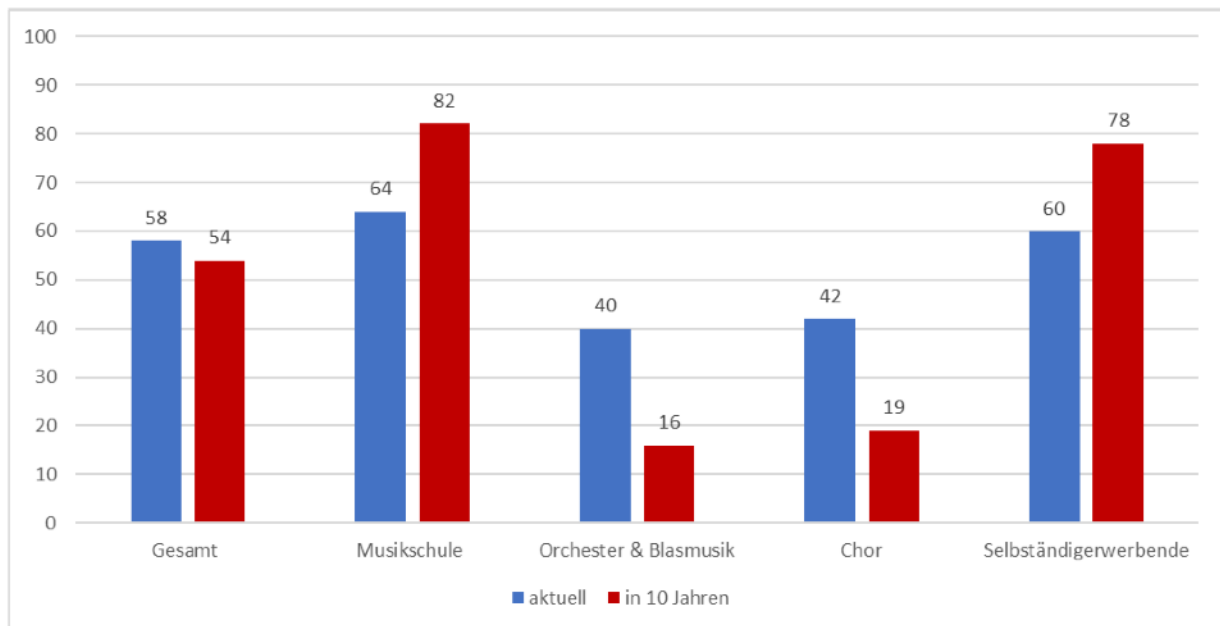


Abbildung 9: Vergleich (nach Tätigkeitsbereich) Master Musikpädagogik «aktuell» (Anteile in % der Durchführenden) und «in 10 Jahren» (durch Leitungspersonen angenommener Anteil in %)

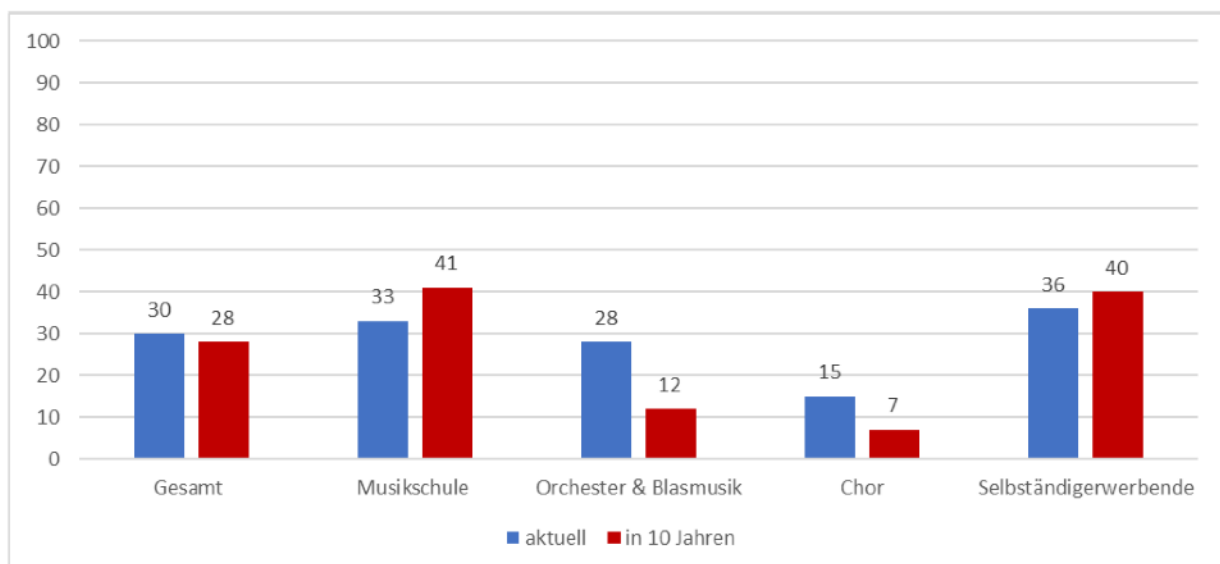


Abbildung 10: Vergleich (nach Tätigkeitsbereich) Master Music Performance «aktuell» (Anteile in % der Durchführenden) und «in 10 Jahren» (durch Leitungspersonen angenommener Anteil in %)

Tabelle 30: Lernerfahrungen, Aus- und Weiterbildungen «aktuell» (Anteile in % der Durchführenden) und «in 10 Jahren» (durch Leitungspersonen angenommene Anteile in %)

		Anteile in %		Δ in %
		aktuell	in zehn Jahren	
Autodidaktische Lernprozesse	Gesamt	42	50	+8
	Musikschule	38	52	+14
	Orchester & Blasmusik	44	49	+5
	Chor	42	58	+16
	Selbständigerwerbende	52	47	-5
Kurse von Musikverbänden	Gesamt	33	37	+4
	Musikschule	28	18	-10
	Orchester & Blasmusik	53	63	+10
	Chor	43	44	+1
	Selbständigerwerbende	26	24	-2
Kurse zu*r j+m-Leiter*in	Gesamt	15	31	+16
	Musikschule	11	55	+44
	Orchester & Blasmusik	25	26	+1
	Chor	27	26	-1
	Selbständigerwerbende	13	12	-1
Bachelor einer Musikhochschule (BA Musik, BA Musik und Bewegung, BA Kirchenmusik, BA Blasmusikdirektion, BA Jazz und Pop, BA Audiodesign, BA Sound Arts oder anderes)	Gesamt	40	33	-7
	Musikschule	45	47	+2
	Orchester & Blasmusik	28	17	-11
	Chor	29	23	-6
	Selbständigerwerbende	42	40	-2
Master Musikpädagogik einer Musikhochschule (MA Instrumental-/Vokalpädagogik, MA Schulmusik II mit Lehrdiplom oder anderes, einschliesslich frühere Lehrdiplome)	Gesamt	58	54	-4
	Musikschule	64	82	+18
	Orchester & Blasmusik	40	16	-24
	Chor	42	19	-23
	Selbständigerwerbende	60	78	+18
Master Performance einer Musikhochschule (MA Performance, MA Spe-	Gesamt	30	28	-2

		Anteile in %		Δ in %
		aktuell	in zehn Jahren	
cialized Music Performance und anderes, einschliesslich frühere Konzert-, Solisten- oder Orchesterdiplome)	Musikschule	33	41	+8
	Orchester & Blasmusik	28	12	-16
	Chor	15	7	-8
	Selbständigerwerbende	36	40	+4
Anderer Master einer Musikhochschule (MA Kirchenmusik, MA Komposition und Theorie, Tonmeister und anderes)	Gesamt	7	7	0
	Musikschule	7	7	0
	Orchester & Blasmusik	7	3	-4
	Chor	10	9	-1
Bachelor einer Pädagogischen Hochschule (Vorschul- und Primarstufe, einschliesslich frühere Lehrdiplome)	Selbständigerwerbende	7	9	+2
	Gesamt	12	10	-2
	Musikschule	12	13	+1
	Orchester & Blasmusik	8	3	-5
	Chor	12	2	-10
Master einer Pädagogischen Hochschule (Sekundarstufe I, einschliesslich frühere Diplome)	Selbständigerwerbende	13	17	+4
	Gesamt	5	9	+4
	Musikschule	4	12	+8
	Orchester & Blasmusik	6	2	-4
	Chor	9	0	-9
Bachelor in Soziale Arbeit	Selbständigerwerbende	5	18	+13
	Gesamt	1	2	+1
	Musikschule	0	0	0
	Orchester & Blasmusik	0	0	0
	Chor	1	0	-1
Master in Soziale Arbeit	Selbständigerwerbende	2	6	+4
	Gesamt	0	1	+1
	Musikschule	0	0	0
	Orchester & Blasmusik	0	0	0
	Chor	0	0	0

		Anteile in %		Δ in %
		aktuell	in zehn Jahren	
	Selbständigerwerbende	0	5	+5
Master of Advanced Studies im Bereich Musik (MAS auf einem spezifischen Musikinstrument, in einem Stilbereich, in Kammermusik, Orchester, Komposition etc., Musikpädagogik, Musik-/Kulturmanagement, Musiktechnologie oder Musiktherapie/-physiologie oder ähnliches)	Gesamt	6	19	+13
	Musikschule	6	35	+29
	Orchester & Blasmusik	10	2	-8
	Chor	3	2	-1
	Selbständigerwerbende	6	26	+20
Certificate of Advanced Studies oder Diploma of Advanced Studies im Bereich Musik (CAS oder DAS auf einem spezifischen Musikinstrument, in einem Stilbereich, in Kammermusik, Orchester, Komposition etc., Musikpädagogik, Musik-/Kulturmanagement, Musiktechnologie oder Musiktherapie/-physiologie oder ähnliches)	Gesamt	15	21	+6
	Musikschule	17	31	+14
	Orchester & Blasmusik	14	5	-9
	Chor	9	7	-2
	Selbständigerwerbende	14	33	+19
Andere Ausbildungsgänge, Weiterbildungskurse und Abschlüsse (ohne Weiterbildungskurse, die kürzer als drei Tage dauern; inkl. Diplom Kirchenmusik C)	Gesamt	35	13	-2
	Musikschule	32	8	-24
	Orchester & Blasmusik	28	13	-15
	Chor	49	14	-35
	Selbständigerwerbende	38	17	-21

4.10 Diversität und demografischer Wandel

4.10.1 Geschlechterverteilungen bei Musiklernanbietenden

Um Hinweise für Geschlechterverteilungen im Bereich der Musiklernangebote zu erhalten, wurden die Daten der Umfrageteilnehmenden diesbezüglich ausgewertet. In Abbildung 11 ist die Geschlechterverteilung der Umfrageteilnehmenden für die einzelnen Tätigkeitsbereiche dargestellt. Abbildung 12 gibt ebenfalls die Geschlechterverteilung der einzelnen Tätigkeitsbereiche wieder. In dieser Abbildung sind die Tätigkeitsbereiche nach der Höhe des Frauenanteils angeordnet. Ganz oben in der Abbildung sind die selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen. In dieser Gruppe beträgt der Frauenanteil 58 Prozent. Ganz unten in der Abbildung befinden sich die Orchester-/Blasmusikdirigent*innen. In dieser Tätigkeitsgruppe liegt der Frauenanteil bei 15 Prozent. Bei den Kästen links und rechts der senkrechten schwarzen Striche, die den Frauenanteil pro Tätigkeitsbereich darstellen, stehen für die 95%-Vertrauensintervalle. Überlappen sich die Vertrauensintervalle (und damit die gesamten Kästen) von zwei Tätigkeitsbereichen nicht, so ist die Geschlechterverteilung dieser beiden Tätigkeitsbereiche signifikant verschieden.

Aus diesen bisherigen Befunden hat sich die These ergeben, dass der Frauenanteil möglicherweise differiert in Abhängigkeit vom Alter. Exemplarisch wurde dies für die Musikschullehrpersonen überprüft. Für die vier Altersgruppen zeigen sich jedoch nur vergleichsweise geringe Unterschiede im Frauenanteil (unter 40 Jahren: 57 Prozent; 40 bis 49 Jahre: 55 Prozent; 50 bis 59 Jahre: 59 Prozent; 60 und mehr Jahre: 53 Prozent). Ein Trend kann hier nicht festgestellt werden.

Auch wenn die Daten der Teilnehmenden nicht ein repräsentatives Abbild der Geschlechterverteilungen bei Musiklernanbietenden darstellen, bestätigen sie den Eindruck, dass Frauen wenig vertreten sind in Leitungspositionen. Es wäre wichtig zu erfahren, was Frauen hindert, als Blasmusikdirektorin tätig oder Musikschulleiterin tätig zu sein. Der Job als Musikschulleiter ist beispielsweise nicht unbedingt attraktiv, das Gehalt nicht sehr hoch, die Ferienzeit, die bei Musiklehrpersonen lange ist, ist kurz. Die Position der Musikschulleitung könnte aber einen hohen Status haben, so dass viele Männer ihn anstreben. Bei einer weiteren Zunahme der Frauenanteile bei angestellten und selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen könnten Wechselwirkungen zwischen dem Status des Berufs und dem Frauenanteil zu spielen beginnen: Bei zunehmendem Frauenanteil kann der Status des Berufs sinken und weniger Männer nehmen den Beruf wahr. Bei ungleichen Geschlechterverteilungen stellt sich schliesslich die Frage diese zur Reproduktion von Genderstereotypen beiträgt und wie ein gendersensibler Unterricht in den Tätigkeitsbereichen zu gestalten ist.

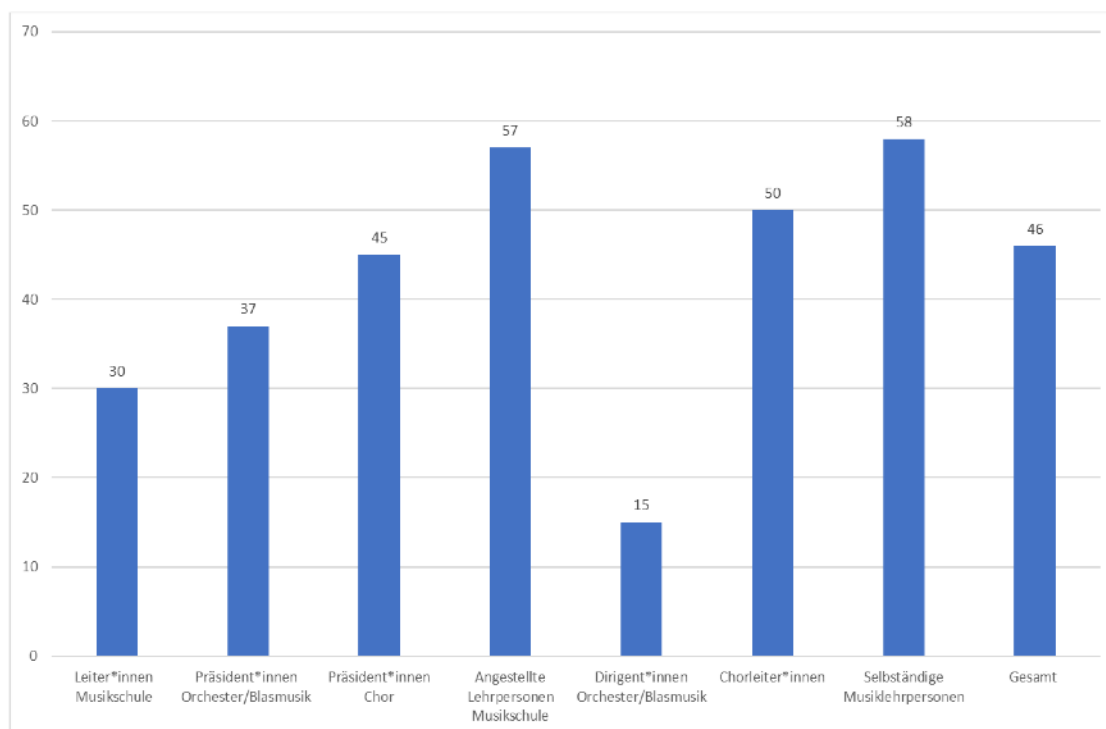


Abbildung 11: Frauen (Anteile in %) nach Tätigkeitsbereichen

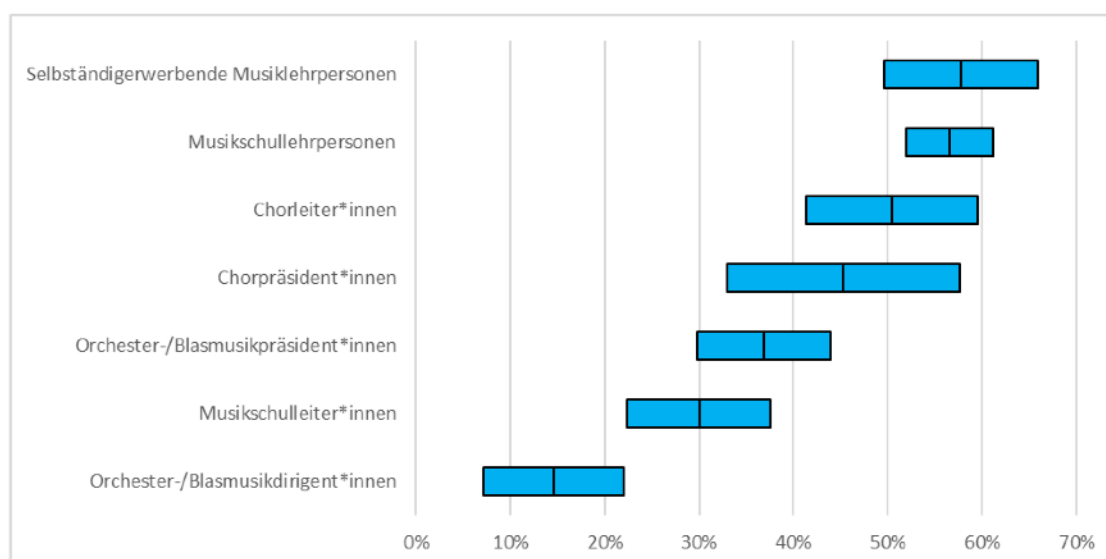


Abbildung 12: Frauen (geordnet nach Höhe der Anteile in %) nach Tätigkeitsbereich

4.10.2 Diversität bei den Lernenden und kulturelle Teilhabe

Das Bundesamt für Statistik geht in seinen *Szenarien zur Bevölkerungsentwicklung der Schweiz und der Kantone 2020-2050* (BfS, 2020e) von einer beschleunigten Alterung der Gesellschaft und von einer Zunahme der Schweizer Bevölkerung aufgrund von Zuwanderung aus. Zusammen mit Globalisierungs-, Urbanisierungs- und Individualisierungstrends wird die Gesellschaft zunehmend heterogener. Kulturpolitisch hat die Schweiz darauf mit dem Konzept der «Kulturellen Teilhabe» reagiert (Nationaler Kulturdialog, 2019 und 2021) und damit den Ansatz der Inklusion im Kulturbereich eingeführt. Für das Musiklernen bedeutet dies, dass für Angehörige tiefer Einkommensklassen, Personen mit Migrationshintergrund, ältere Erwachsene und Menschen mit Behinderung der Zugang zu Musiklernangeboten verbessert werden soll. Denn Musiklernangebote scheinen bisher nicht von allen Bevölkerungsgruppen gleichermassen wahrgenommen zu werden. Darauf deuten beispielsweise die Da-

ten der Erhebung des Kulturverhaltens (BfS, 2020a; BfS, 2020b, S. 13), die für rund einen Fünftel der Bevölkerung in der Schweiz über 15 Jahre gesangliche Aktivitäten und für fast ebenso viele eine instrumentale Aktivität ausweisen, wobei indes letztere bei Menschen aus finanzschwachen Haushalten um nahezu die Hälfte geringer ist im Vergleich zu Menschen aus finanzstarken Haushalten. Auch ein Teil der interviewten Fachpersonen äussert sich dahingehend, dass ein Handlungsbedarf bei der musikkulturellen Teilhabe und eine Nachfrage nach zielgruppenorientierten Musiklernangeboten besteht. Genannt wird unter anderem, dass es einer grösseren Diversität bei den Durchführenden von Musiklernangeboten bedarf, die Menschen mit unterschiedlichen biographischen Hintergründen ansprechen können. Dies wiederum nimmt Talentförderprogramme und Musikhochschulen in die Pflicht, zur grösseren Diversität ihrer Studierenden und angehenden Musiklehrpersonen beizutragen.

Zur Verbesserung der musikkulturellen Teilhabe bestehen verschiedene Initiativen. So wurde beispielsweise vom VMS eine Vision zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch musikalische Bildung erarbeitet (VMS, 2019), und über zahlreiche Projekte, wie beispielsweise die BaBeL Strings in Luzern oder den Verein Superar Suisse, bestehen Erfahrungen in der Entwicklung und Durchführung von Projekten mit Integrationsziel. Zur öffentlichen Wahrnehmung der Bedeutung von Musik im Zusammenhang mit Integration und Inklusion beigetragen haben interkulturelle Chorprojekte und Angebote für Offenes Singen, die sich an Menschen unterschiedlichen Alters richten. Ein breites Musiklernangebot von und für Menschen mit und ohne Migrationshintergrund bieten bereits seit 1983 die Ateliers d'ethnomusicologie ADEM in der gesellschaftlich diversen Stadt Genf. Artlink – Büro für Kulturkooperation wiederum vermittelt Musikunterricht von Musikschaffenden aus Nicht-EU-Ländern. Viele Jugend- und Quartierzentren verfügen nach Angaben von Fachpersonen aus dem sozio-kulturellen Bereich über Musikproberäume und Musiklernangeboten, die auf partizipativen Ansätzen basieren. Pro Infirmis wiederum hat die Fachstelle «Kultur inklusiv» eingerichtet, die darauf abzielt, «dass Menschen mit Behinderungen am Kulturleben teilnehmen und es mitgestalten» (Pro Infirmis, 2022).

4.10.3 Alter bei Musiklernanbietenden

Ein Blick auf das Alter der Umfrageteilnehmenden soll Hinweise zur Altersstruktur der Durchführenden, Musikschulleiter*innen und Präsidien des Amateur*innen-Musikbereichs geben (Tabelle 31). Vergleicht man deren Durchschnittsalter in den einzelnen Tätigkeitsbereichen, so ist dieses nahe beieinander und liegt in allen sieben Gruppen nahe beim Mittelwert (Jahrgang 1970). Lediglich bei den Chorpräsident*innen gibt es eine deutliche Abweichung: Diese sind im Durchschnitt fast zehn Jahre älter (Jahrgang 1961) als der Gesamtdurchschnitt. Betrachtet man den Median für diese Gruppe, so ergibt sich sogar eine noch ältere Altersstruktur. Die in sich homogenste Altersstruktur gibt es bei den Musikschulleitenden (SD=8.67), wohingegen die grösste Varianz bei der Altersverteilung bei den Orchester-/Blasmusikpräsident*innen besteht (SD=13.77).

Tabelle 31: Teilnehmende nach Alter (Mittelwert, Median und Standardabweichung Geburtsjahr)

	Mittelwert (Jahrgang)	Median (Jahrgang)	Standard- abweichung
Musikschulleiter*innen	1968	1967	8.67
Präsident*innen Orchester/Blasmusik	1971	1972	13.77
Präsident*innen Chor	1961	1957	12.30
Musikschullehrpersonen	1973	1971	11.22
Dirigent*innen Orchester/Blasmusik	1972	1972	12.03
Chorleiter*innen	1969	1968	12.02
Selbständige Musiklehrpersonen	1967	1966	12.80
Gesamt	1970	1969	12.13

Mit Blick auf den demografischen Wandel erscheint es relevant, sich die Altersverteilung in Bezug auf verschiedene Alterskategorien anzuschauen. Die Alterskategorien wurden zum einen in Anlehnung an die Statistiken des Bundesamtes für Statistik (BfS, 2020c) gewählt, wobei vor allem die Unterscheidung über/unter 50 Jahren relevant ist, zum anderen mussten die Alterskategorien so gewählt werden, dass genügend Fallzahlen pro Gruppe vorliegen. Aus den obligatorischen Schulen ist bekannt, dass der Anteil an Lehrkräften, die 50 Jahre oder älter sind, im Primarbereich bei etwa 30% liegt (Primarstufe 1-2: 30%; Primarstufe 3-8: 31%). Im Bereich der Sekundarstufe I beträgt der Anteil der Lehrkräfte, die 50 Jahre oder älter sind, 35%. Bei den Lehrkräften der Sekundarstufe II liegt der Anteil der Lehrkräfte, die 50 Jahre oder älter sind, bei 40% (allgemeinbildende Ausbildungen) beziehungsweise 45% (berufliche Grundbildung) (BfS, 2020c).

Betrachtet man die Altersverteilung in der vorliegenden Studie (Tabelle 32), so fällt der hohe Anteil der über 50-Jährigen auf. Im Durchschnitt beträgt der Anteil der über 50-Jährigen 50%. Der mit Abstand höchste Anteil findet sich bei den Chorpräsident*innen (76%); dies ist ein hoher Wert, auch wenn berücksichtigt wird, dass der Anteil älterer Erwachsenen in der institutionalisierten Freiwilligenarbeit eher höher ist als derjenigen der Jungen (vgl. BfS, 2021c). Den Chorpräsident*innen folgen beim Anteil der über 50-Jährigen die selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen (59%), die Musikschulleitenden (58%) und die Chorleitenden (55%). Die drei niedrigsten Werte findet man bei den Musikschullehrpersonen (44%) sowie den Orchester-/Blasmusikpräsident*innen (43%) und den Orchester-/Blasmusikdirigent*innen (43%). Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist ein entscheidendes Kriterium, ob die jeweilige Tätigkeit auch nach der Pensionierung weiter ausgeübt werden kann, was unterschiedlich geregelt ist. Vergleicht man diese Werte mit jenen an den obligatorischen Schulen, so zeigt sich für den Bereich der Musikschulen eine deutlich ältere Altersstruktur. Vor allem der Bedarf an Musikschulleitenden könnte in den nächsten Jahren deutlich spürbar werden, da fast 60% in den nächsten 15 Jahren in Pension gehen. Diese Stellen werden nur adäquat besetzt werden, wenn Musikschullehrpersonen für diese Tätigkeit gewonnen werden können. Aber auch bei den Musikschullehrpersonen selbst erreichen 44% in den nächsten 15 Jahren das Pensionsalter, was die Suche nach geeigneten Personen für die Posten als Musikschulleiter*innen zusätzlich erschweren könnte.

Tabelle 32: Teilnehmende nach Alterskategorien (in Jahren)

	unter 40 Jahre	40 bis 49 Jahre	50 bis 59 Jahre	60 und mehr Jahre
Musikschulleiter*innen	12%	30%	44%	14%
Präsident*innen Orchester/Blasmusik	32%	25%	21%	22%
Präsident*innen Chor	11%	13%	17%	59%
Musikschullehrpersonen	28%	28%	33%	11%
Dirigent*innen Orchester/Blasmusik	30%	27%	27%	16%
Chorleiter*innen	19%	26%	27%	28%
Selbständige Musiklehrpersonen	16%	25%	31%	28%
Gesamt	23%	26%	30%	20%

4.10.4 Altersgruppen der Lernenden

Die Durchführenden wurden danach gefragt, welche Altersgruppen aktuell an ihrem Musikunterricht, ihren Kursen, Workshops oder ihrem Angebot zur Mitwirkung in einer vokalen oder instrumentalen Formation teilnehmen. Die Prozentwerte sollten dabei so auf die einzelnen Altersgruppen verteilt werden, dass sie zusammen 100% ergeben. Die Leitungspersonen wiederum wurden um eine Einschätzung gebeten, welche Altersgruppen in zehn Jahren am Musikunterricht, an den Kursen, Workshops oder anderen Musiklernangeboten derjenigen Institution, die sie leiten oder koordinieren, voraussichtlich teilnehmen werden. Auch hier wurde darum gebeten, die Prozente so auf die einzelnen Altersgruppen aufzuteilen, dass sie zusammen 100% ergeben.

«Aktuell»

Betrachtet man den Gesamtwert über alle Tätigkeitsbereiche für die aktuelle Situation hinweg, so fällt zunächst auf, dass mehr als die Hälfte aller Lernenden zwischen 7 und 19 Jahre alt sind (57%). Kinder zwischen 7 und 12 Jahren stellen hierbei die grösste Teilnehmendengruppe (33%), gefolgt von jugendlichen Lernenden zwischen 13 und 19 Jahren (23%). Fast gleich ist der Anteil der verschiedenen Altersgruppen im Erwachsenenalter. Hier unterscheiden sich die Anteile junger Erwachsener (15%), Erwachsener (13%) und Senior*innen (11%) nur wenig voneinander. Den niedrigsten Anteil an den aktuellen Musiklernangeboten haben Kleinkinder bis 6 Jahre (5%).

Vergleicht man die Werte für die aktuelle Situation zwischen den vier Tätigkeitsbereichen, so fallen grosse Unterschiede auf bezüglich des Anteils der verschiedenen Altersgruppen an den Musiklernangeboten. Am ausgeglichensten ist die Altersverteilung bei den selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen. Hier haben die Altersgruppen der Kinder von 7 bis 12 Jahren (17%), der Jugendlichen (24%), der jungen Erwachsenen (24%), der Erwachsenen (20%) und der Senior*innen (19%) jeweils einen Anteil in ähnlicher Höhe. Kleinkinder bis 6 Jahre sind nur wenig vertreten (3%). Bei den Musikschulen hingegen werden die Musiklernangebote klar von den Kindern zwischen 7 und 12 Jahren mit einem Anteil von fast 50% dominiert (47%). Einen hohen Anteil haben ebenfalls die Jugendlichen mit 29%. Kinder zwischen 7 und 12 Jahren und Jugendliche zwischen 13 und 19 Jahren haben bei den Musikschulen einen Anteil von 76% der Lernenden. In allen drei anderen Tätigkeitsbereichen liegt der Anteil dieser beiden Altersgruppen bei nicht einmal der Hälfte (Selbständige: 34%, Orchester/Blasmusik: 28%, Chor: 28%). Die Musikschulen haben mit 6% auch den höchsten Anteil von Kleinkindern bis 6 Jahren unter ihren Lernenden. Hingegen spielen erwachsene Lernende über 19 Jahre an den Musikschulen kaum eine Rolle. So beträgt der Anteil junger Erwachsener (8%), Erwachsener (6%) und Senior*innen (3%) zusammen nur 17%. Demgegenüber spielen gerade diese drei Altersgruppen eine besondere Rolle in den Bereichen Orchester/Blasmusik und Chor. Bei den Orchestern und Blasmusiken beträgt der Anteil an erwachsenen Lernenden über 19 Jahre zusammen genommen 71% und entspricht damit fast dem Wert, der sich bei den Musikschulen für Kinder und Jugendliche ergibt. Bei den Orchestern und Blasmusiken ist insbesondere die Altersgruppe der jungen Erwachsenen mit über einem Drittel der Lernenden (34%) stark vertreten. Ein so hoher Wert für diese Altersgruppe findet sich in keinem der anderen Tätigkeitsbereiche. Zum Vergleich: Bei den Musikschulen liegt der Anteil an jungen Erwachsenen gerade einmal bei 8%. Die Altersverteilung bei den Lernenden in den Chören weist gewisse Ähnlichkeiten auf mit der Verteilung im Bereich Orchester/Blasmusik. Es fallen jedoch zwei deutliche Unterschiede auf: Zum einen ist der Anteil junger Erwachsener im Chorbereich viel niedriger (Chor: 16%, Orchester/Blasmusik: 34%), im Orchester-/Blasmusikbereich also mehr als doppelt so hoch. Zum anderen sind die Senior*innen im Chorbereich (30%) ebenfalls mehr als doppelt so stark vertreten, wie dies im Bereich Orchester/Blasmusik (14%) der Fall ist.

«In 10 Jahren»

Vergleicht man die Gesamtwerte für die von den teilnehmenden Leitungspersonen eingeschätzte Situation in 10 Jahren, so fällt eine deutliche Verschiebung gegenüber der heutigen Situation auf. Kinder und Jugendliche werden – so die Einschätzung der Teilnehmenden – nicht weiter die mit Abstand meisten Teilnehmenden der Musiklernangebote darstellen. Stattdessen wird davon ausgegangen, dass sich die Teilnehmenden praktisch gleichmässig über das Kindes-, Jugend-, Erwachsenen- und Senior*innenalter verteilen. So unterscheiden sich die für die Zukunft eingeschätzten Anteile zwischen Kindern (18%), Jugendlichen (17%), jungen Erwachsenen (22%), Erwachsenen (21%) und Senior*innen (18%) kaum voneinander. Auffälligster Befund ist vielleicht der, dass die Teilnehmenden davon ausgehen, dass die Gruppen der erwachsenen Lernenden über 19 Jahre in 10 Jahren zusammen über 60% der Lernenden von Musiklernangeboten stellen werden (61%). Demgegenüber liegt der Anteil von Kleinkindern bis 6 Jahren (5%), Kindern zwischen 7 und 12 Jahren (18%) und Jugendlichen (17%) zusammen bei nur 40%.

Vergleicht man die Einschätzungen der Teilnehmenden aus den vier Tätigkeitsbereichen für die Altersgruppen, welche voraussichtlich die Musiklernangebote in zehn Jahren in Anspruch nehmen wer-

den, miteinander, so zeigt sich zunächst, dass die Differenzen, welche bei der aktuellen Alterszusammensetzung identifiziert werden konnten, sich in den meisten Fällen auch bei den Einschätzungen für die zukünftige Situation wiederfinden. Einige Tendenzen scheinen sich zu verstärken beziehungsweise Veränderungen abzuzeichnen. Im Chorbereich beispielsweise wird davon ausgegangen, dass der heute bereits sehr hohe Anteil von Lernenden über 19 Jahren noch weiter zunehmen wird (vgl. zum demografischen Wandel hinsichtlich des Chorwesens Kull et al., 2018). Aktuell liegt dieser Anteil bei 70%, als Prognose für die Zukunft wird davon ausgegangen, dass dieser Anteil noch weiter steigen wird auf 93% (junge Erwachsene: 19%, Erwachsene: 34%, Senior*innen: 40%). Der Anteil an Kleinkindern, Kindern und Jugendlichen liegt hier zusammen bei nur 8%. Eine ähnliche Tendenz – wenn auch nicht ganz so stark ausgeprägt – ist im Bereich Orchester/Blasmusik zu beobachten. Der hohe Anteil an jungen Erwachsenen in diesem Bereich scheint mit 34% stabil zu bleiben, wohingegen es eine Verlagerung von Kindern und Jugendlichen hin zu Erwachsenen und Senior*innen geben wird. Beträgt der Anteil an Kleinkindern, Kindern und Jugendlichen bis 19 Jahre aktuell im Bereich Orchester/Blasmusik 29%, wird angenommen, dass dieser Wert in 10 Jahren auf 20% sinken wird. Stattdessen steigt der Anteil an Erwachsenen und Senior*innen unter den Lernenden von heute 37% auf dann 47%. Im Gegensatz zum Amateur*innenbereich lassen sich bei den Musikschulen und selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen keine solchen deutlichen Tendenzen feststellen. Bei beiden Gruppen gibt es die grössten angenommenen Zuwächse bei den Kleinkindern bis 6 Jahre. Bei den Musikschulen scheint dafür vor allem der Anteil an Kindern zwischen 7 und 12 Jahren abzunehmen. Bei den selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen zeichnet sich hingegen der Rückgang vor allem bei den jungen Erwachsenen ab.

Die Musiklernaufgebote der Zukunft werden nach Einschätzungen der Leitungspersonen mehrheitlich von Erwachsenen aller Altersgruppen wahrgenommen. Sie geben an, dass in zehn Jahren lediglich 40% der Lernenden Kinder und Jugendliche (bis 19 Jahre) sein werden, während die Durchführenden angeben, dass heute 62% der Lernenden dieser Altersgruppe angehören. Mit Blick auf die Szenarien der Bevölkerungsentwicklung 2020–2050 des Bundesamtes für Statistik (BfS, 2020e), die in absoluten Zahlen von einer nur leicht ansteigenden oder gleichbleibenden Zahl von Kindern und Jugendlichen ausgehen, bewegt sich die Einschätzung der Leitungspersonen zwischen einem markanten Rückgang in der musikalischen Bildung von Kindern und Jugendlichen oder einem sehr starken Nachfragewachstum bei den Musiklernaufgeboten für Erwachsene. Angesichts der auf Kinder und Jugendliche ausgerichteten Unterstützung von Musiklernaufgeboten durch den öffentlichen Sektor stellen die erwarteten Altersstrukturen besonders Musikschulen vor grosse Herausforderungen, werfen aber zusätzlich auch grundsätzliche Fragen auf. Beispielsweise sind die Auswirkungen auf den Amateur*innen-Musikbereich und auf das Musikleben in der Schweiz insgesamt abzuschätzen, wenn zukünftig weniger Kinder und Jugendliche mit den Musiklernaufgeboten erreicht werden. Dies wiederum erfordert eine Diskussion, ob mit Massnahmen der Entwicklung dieser pessimistischen Einschätzung der künftigen musikalischen Bildung von Kindern und Jugendlichen begegnet werden müsste. Bei solchen Massnahmen müsste jedoch die Heterogenität der Gesellschaft berücksichtigt werden, die nicht zuletzt durch die das Bevölkerungswachstum bestimmende Wanderbewegungen weiter zunehmen dürfte.

Vor dem Hintergrund, dass die zukünftigen Musiklernaufgebote nach Einschätzungen der Leitungspersonen mehrheitlich von Erwachsenen wahrgenommen werden, wurden im Rahmen einer Delegiertenversammlung des Verbands Musikschulen Schweiz (VMS) Ideen gesammelt, wie das nicht-subventionierte in der musikalischen Erwachsenenbildung ausgebaut werden kann. Zunächst erscheint eine grundlegende Marktanalyse sinnvoll. Es müssten in einem ersten Schritt die Bedürfnisse und Angebotswünsche eruiert werden, bevor man darauf aufbauend das Angebot an Musizieraufgeboten für Erwachsene ausbaut. Damit verbunden ist auch die Frage, wie man Erwachsene für Musikunterricht gewinnen kann. Dazu bestehen bereits an manchen Institutionen Instrumentenvorführungen speziell für Erwachsene. Auch Angebote des offenen Musizierens oder Kooperationskonzerte mit anderen Institutionen könnten Möglichkeiten sein, Erwachsene für Musiklernaufgebote zu interessieren. Wichtig scheint bei Musiklernaufgeboten für Erwachsene auch das Thema Flexibilität zu sein. Manche Einrichtungen haben sogenannte Flex-Abos, bei denen Erwachsene Unterrichtsminuten kaufen können,

welche unabhängig von bestimmten Lehrpersonen oder Lernformen eingelöst werden können. Auch die räumliche Flexibilität könnte eine Möglichkeit sein, mehr Erwachsenen den Zugang zum Musiklernen zu ermöglichen, wenn beispielsweise die Lehrpersonen in die Räumlichkeiten der Lernenden kommen. Es gibt Kantone, die auf diese Entwicklung insofern reagiert haben, dass sie das Wort «Jugend» nicht mehr in der Bezeichnung ihrer Institutionen verwenden. An einigen Einrichtungen wird auf die Tatsache, dass Einzelunterricht für Erwachsene nicht subventioniert wird, so reagiert, dass vor allem Gruppenangebote organisiert werden, da diese eher finanziell selbsttragend sind. So haben manche Einrichtungen beispielsweise bereits positive Erfahrungen mit Bläserklassen für Erwachsene gemacht, die grossen Anklang bei der Zielgruppe finden. Diese könnten beispielsweise auch in Kooperation mit Vereinen durchgeführt werden, um dadurch die finanzielle Tragbarkeit für Erwachsene zu verbessern. Vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Forderung nach lebenslangem Lernen könnte aber auch die politische Frage der Subventionierung musikalischer Bildungsangebote neu gestellt und diskutiert werden.

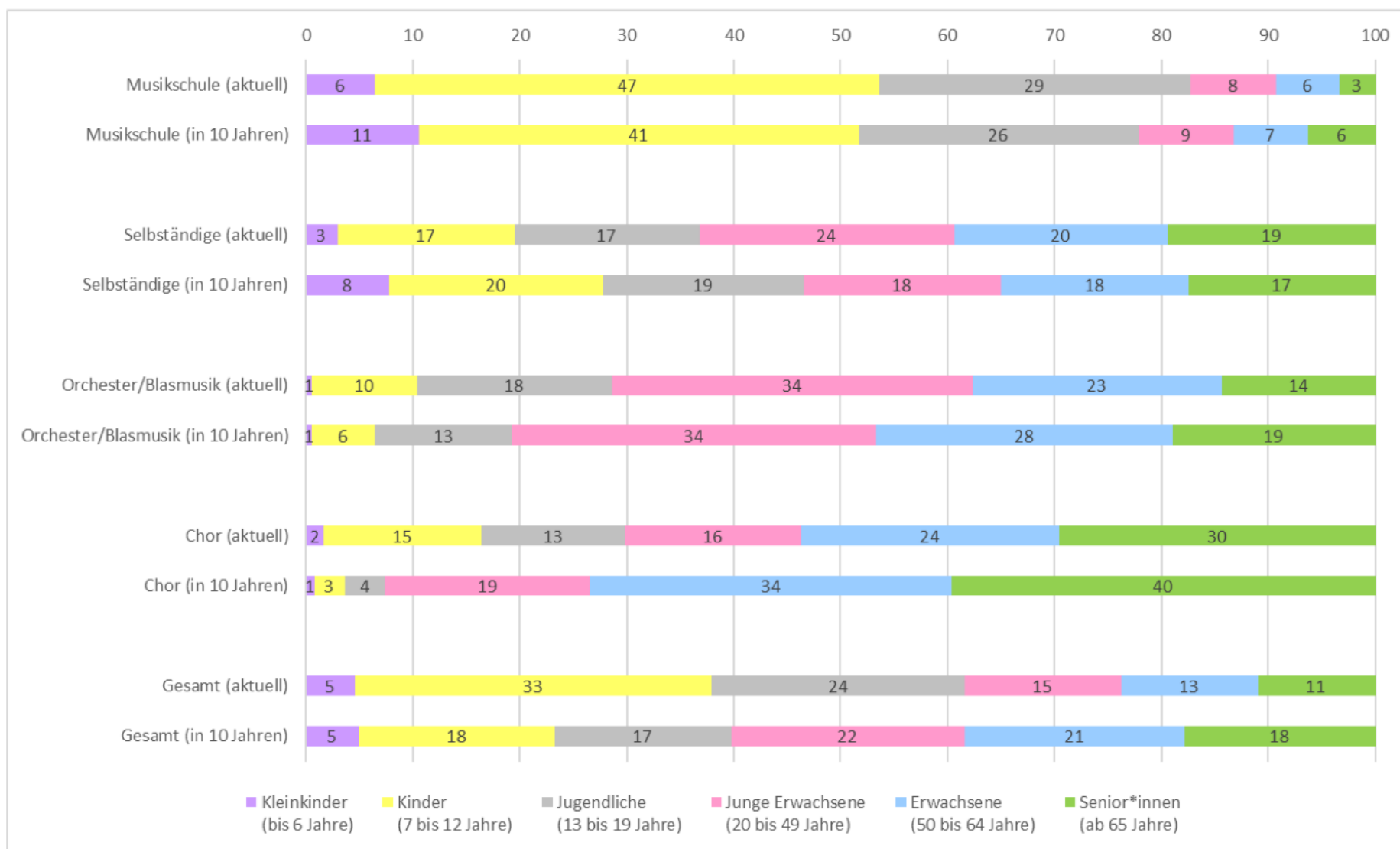


Abbildung 13: Verteilung der Lernenden in Musiklernangeboten (Anteile in %) nach Altersgruppen «aktuell» und «in 10 Jahren»

Tabelle 33: Verteilung der Lernenden in Musiklernangeboten (Anteile in %) nach Altersgruppen «aktuell» und «in 10 Jahren»

		Kleinkinder (bis 6 Jahre)		Kinder (7 bis 12 Jahre)		Jugendliche (13 bis 19 Jahre)		Junge Erwachsene (20 bis 49 Jahre)		Erwachsene (50 bis 64 Jahre)		Senior*innen (ab 65 Jahre)	
		aktuell	in 10 Jahren	aktuell	in 10 Jahren	aktuell	in 10 Jahren	aktuell	in 10 Jahren	aktuell	in 10 Jahren	aktuell	in 10 Jahren
Musikschule	Mittelwert	6.5	10.6	47.1	41.2	29.1	26.1	8.0	9.0	6.0	6.9	3.3	6.3
	Standardabweichung	16.2	8.2	23.5	16.2	19.0	11.6	10.2	10.0	10.4	9.5	7.2	7.5
Orchester / Blasmusik	Mittelwert	0.6	0.6	9.9	5.9	18.2	12.8	33.8	34.1	23.3	27.7	14.3	18.9
	Standardabweichung	2.7	2.6	19.0	14.3	15.2	14.0	18.3	18.3	13.5	15.6	15.2	18.3
Chor	Mittelwert	1.7	0.8	14.8	2.8	13.4	3.8	16.5	19.2	24.2	33.8	29.5	39.6
	Standardabweichung	5.3	3.8	23.9	10.3	21.1	11.1	17.9	20.3	18.9	19.2	27.8	28.9
Selbständige	Mittelwert	3.0	7.8	16.6	20.0	17.2	18.8	23.9	18.4	19.9	17.6	19.4	17.5
	Standardabweichung	9.6	9.9	19.7	15.7	19.5	17.0	22.8	14.2	17.5	13.7	23.0	17.2
Gesamt	Mittelwert	4.6	4.9	33.4	18.3	23.7	16.6	14.6	21.8	12.8	20.6	11.0	17.9
	Standardabweichung	13.4	8.0	27.8	21.2	20.1	15.5	17.5	18.9	15.8	17.3	18.7	20.3

Anmerkung: Zum aktuellen Stand («aktuell») wurden die Durchführenden befragt (Angestellte Lehrpersonen einer Musikschule: n=423; Dirigent*innen Amateur*innen-Orchester/Blasmusik: n=81; Chorleiter*innen: n=109; selbständigerwerbende Musiklehrpersonen: n=112; Gesamt: n=725). Zur angenommenen Situation in 10 Jahren wurden die Leitungspersonen befragt (Musikschulleitende: n=115; Präsident*innen Amateur*innen-Orchester/Blasmusik: n=156; Präsident*innen Chor: n=55; selbständigerwerbende Musiklehrpersonen: n=91; Gesamt: n=517).

4.11 Nutzung digitaler Tools

Auf Basis der Studie soll auch ein Überblick über die Nutzung digitaler Tools im Rahmen von Musikunterricht, Kursen, Workshops und Proben gegeben werden. Dazu wurden zum einen die Durchführenden von Musiklernangeboten (angestellte und selbständigerwerbende Musiklehrpersonen, Dirigent*innen von Orchestern, Blasmusiken und Chören) danach gefragt, wie oft sie verschiedene digitale Tools aktuell im Rahmen ihres Unterrichts, ihrer Kurse, Workshops oder Proben nutzen. Zum anderen interessierte die voraussichtliche zukünftige Nutzung digitaler Tools im Rahmen solcher Musiklernangebote. Zur Beantwortung dieser Frage wurden Leitungspersonen von Institutionen mit Musiklernangeboten (Musikschulleitende, Präsident*innen von Orchestern, Blasmusiken und Chören, selbständigerwerbende Musiklehrpersonen) danach gefragt, wie oft bestimmte digitale Tools ihrer Ansicht nach in zehn Jahren im Rahmen von Musikunterricht, Kursen, Workshops oder Proben voraussichtlich genutzt werden. Vorgegeben wurden die folgenden acht Kategorien digitaler Tools: 1. Spezielle Musikhardware (wie Stimmgerät oder Metronom), 2. Compact Disc und andere Träger von Musik, 3. Audio- und Video-Kommunikations-Apps (wie Skype und andere), 4. Soziale Netzwerke und Chatforen, 5. Cloudanwendungen (wie Dropbox und andere), 6. Noten- und Musikdatenbanken im Internet, 7. Online-Tutorials, Lernplattformen im Internet, 8. Musikbezogene PC-Programme und Apps (wie Play-Along/Musizier-Software und anderes). Ausserdem gab es die Möglichkeit von Freitextantworten. Es konnten also zusätzlich andere digitale Tools und deren Häufigkeit der Nutzung angegeben werden. Die Häufigkeit der Nutzung wurde anhand einer siebenstufigen Ratingskala (1=»nie« bis 7=»sehr häufig«) abgefragt. Vor der Analyse der Daten wurden diese für eine bessere Anschaulichkeit transformiert und in eine Skala von 0 (»nie«) bis 1 (»sehr häufig«) überführt. Bei der Interpretation der Häufigkeiten der Nutzung bestimmter digitaler Tools muss berücksichtigt werden, dass einzelne Kategorien sehr unterschiedliche Phänomene umfassen können. So kann die häufige Nutzung von musikbezogenen PC-Programmen und Apps beispielsweise auf eine Lehrperson zutreffen, die seit 30 Jahren regelmässig Arrangements mit einer Notationssoftware schreibt. Ebenso trifft eine häufige Nutzung der Kategorie «Musikbezogene PC-Programme und Apps» auf eine Person zu, die viele neuartige Apps regelmässig im Rahmen ihrer Musiklernangebote einsetzt. Eine entsprechende Differenzierung dieser Kategorie ist bei der Auswertung nicht möglich.

Die vollständigen Ergebnisse zur Nutzung digitaler Tools sind in Tabelle 34 dargestellt, sowohl für die aktuelle Nutzung als auch für die voraussichtliche Nutzung in zehn Jahren. Ausserdem enthält die Tabelle die Werte für die verschiedenen Tätigkeitsbereiche (Musikschule, Orchester/Blasmusik, Chor, Selbständige) als auch die Gesamtwerte über alle Tätigkeitsbereiche hinweg. Abbildung 14 gibt einen zusätzlichen grafischen Überblick über die Nutzung der digitalen Tools «heute», basierend auf den Einschätzungen derjenigen Personen, die die Musiklernangebote durchführen (Gesamtwerte sowie Werte für die einzelnen Tätigkeitsbereiche). Abbildung 15 gibt einen grafischen Überblick über die Nutzung digitaler Tools, wie er von Leitungspersonen für die Situation in 10 Jahren angenommen wird (Gesamtwerte sowie Werte für die einzelnen Tätigkeitsbereiche). In Abbildung 16 schliesslich sind die Gesamtwerte «heute» und «in 10 Jahren» für jede Kategorie digitaler Tools vergleichend gegenübergestellt. Bei der Interpretation dieser Vergleiche («heute» versus «in 10 Jahren») muss jedoch beachtet werden, dass – ausser bei den selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen – jeweils andere Personengruppen zur Einschätzung «heute» befragt wurden als bei der Einschätzung «in 10 Jahren». Die Abbildung 17 bis Abbildung 24 differenzieren die Abbildung 14, Abbildung 15 und Abbildung 16, indem die Häufigkeiten der aktuellen und voraussichtlichen Nutzung digitaler Tools zusätzlich separat für die einzelnen Tools und Tätigkeitsbereiche dargestellt werden.

4.11.1 Vergleich

Betrachtet man die aktuelle Nutzung digitaler Tools, welche im Rahmen von Unterricht, Kursen, Workshops oder Proben genutzt werden, so zeigen sich die höchsten Gesamtwerte bei den folgenden drei Kategorien: «Spezielle Musikhardware» ($M=0.61$), «Compact Disc und andere Träger von Mu-

sik» ($M=0.55$) sowie «Noten- und Musikdatenbanken im Internet» ($M=0.54$). Am wenigsten genutzt werden aktuell «Online-Tutorials & Lernplattformen im Internet» ($M=0.24$) und «Audio- und Video-Kommunikations-Apps» ($M=0.30$) und «Soziale Netzwerke und Chatforen» ($M=0.31$). Vergleicht man die Nutzung der digitalen Tools in den verschiedenen Tätigkeitsbereichen, so lassen sich auch einige interessante Unterschiede erkennen. «Spezielle Musikhardware» wie beispielsweise Stimmgerät und Metronom werden in fast allen Tätigkeitsbereichen im Vergleich mit den anderen digitalen Tools vergleichsweise häufig genutzt. Lediglich im Chorbereich wird darauf deutlich seltener zurückgegriffen (Gesamt: $M=0.61$, Chor: $M=0.32$). Eine weitere Gruppe von Tools, in denen ebenfalls ein Bereich deutlich von den anderen abweicht, ist die Kategorie «Noten- und Musikdatenbanken im Internet». Diese werden von Orchester- und Blasmusikdirigent*innen deutlich häufiger genutzt als dies in den anderen drei Bereichen der Fall ist (Gesamt: $M=0.54$, Orchester/Blasmusik: $M=0.70$).

Bei zwei Kategorien digitaler Tools fällt auf, dass diese in den vier Tätigkeitsbereichen aktuell relativ gleich häufig genutzt werden. Dies betrifft die Kategorien «Soziale Netzwerke und Chatforen» und «Online-Tutorials & Lernplattformen im Internet». Beide dieser Gruppen von Tools gehören jedoch auch zu denjenigen, die insgesamt am wenigsten genutzt werden. Bei drei weiteren Kategorien lässt sich ebenfalls ein Trend erkennen: «Compact Disc und andere Träger von Musik», «Audio- und Video-Kommunikations-Apps» sowie «Musikbezogene PC-Programme und Apps» werden sowohl von an Musikschulen angestellten als auch von selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen (deutlich) häufiger genutzt, als dies bei den Vertreter*innen des Amateur*innenbereichs (Orchester-, Blasmusik-, Chordirigent*innen) der Fall ist. Generell ist die Nutzung digitaler Medien bei den angestellten und selbständigen Musiklehrpersonen relativ ähnlich ausgeprägt, wenn man die einzelnen Kategorien digitaler Tools betrachtet. Die grösste Abweichung findet sich bei den Cloudanwendungen. Diese werden häufiger von den selbständigen Musiklehrpersonen genutzt (angestellte Musiklehrpersonen: $M=0.31$; selbständigerwerbende Musiklehrpersonen: $M=0.44$).

Betrachtet man die Werte zur angenommenen zukünftigen Nutzung digitaler Tools in den verschiedenen Tätigkeitsbereichen, so fällt auf, dass die Werte der einzelnen Kategorien sich viel ähnlicher sind als dies bei der aktuellen Nutzung der Fall ist. Gewisse Muster, die sich bereits bei der aktuellen Nutzung gezeigt haben, finden sich auch hier wieder. So gehen Chorpräsidien, ebenso wie dies bei den Chordirigent*innen bei der aktuellen Einschätzung der Fall ist, im Vergleich mit den anderen drei Tätigkeitsbereichen von einer deutlich niedrigeren Nutzung von spezieller Musikhardware wie Metronom und Stimmgerät in 10 Jahren aus (Gesamt: $M=0.73$, Chor: $M=0.45$). Für «Cloudanwendungen» (Gesamt: $M=0.71$, Chor: $M=0.57$) und «Noten- und Musikdatenbanken im Internet» (Gesamt: $M=0.78$, Chor: $M=0.67$) finden sich ebenfalls deutlich niedrigere Werte im Bereich Chor, wenn man alle vier Tätigkeitsbereiche miteinander vergleicht. Überhaupt weist der Chorbereich bei sechs von acht Kategorien die niedrigsten Werte auf.

Ebenso wie bei den Zahlen zur aktuellen Nutzung, zeigen sich auch für die für die Zukunft angenommene Entwicklung der Nutzung von sozialen Netzwerken und Chatforen kaum Unterschiede zwischen den einzelnen Tätigkeitsbereichen. Bei den Werten zur aktuellen Nutzung digitaler Tools war bereits das Muster in Erscheinung getreten, dass bestimmte Kategorien digitaler Tools im Amateur*innenbereich (Orchester, Blasmusik, Chor) seltener genutzt werden als dies bei den Musiklernangeboten von angestellten und selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen der Fall ist. Auch bei den Werten zur Nutzung digitaler Tools, wie sie von den Leitungspersonen für die Zukunft angenommen wird, zeigt sich dieses Muster wieder. Hier trifft dies sogar auf alle Kategorien zu (einzige Ausnahme: «Spezielle Musikhardware» – hier weichen die Einschätzungen zwischen den Bereichen «Orchester/Blasmusik» ($M=0.79$) und «Chor» ($M=0.45$) deutlich voneinander ab). Vergleicht man die Angaben zwischen angestellten und selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen, so finden sich über alle Kategorien digitaler Tools hinweg betrachtet, praktisch keine nennenswerten Unterschiede.

Stellt man nun die Werte zur aktuellen Nutzung digitaler Tools den für die Situation in 10 Jahren angenommenen Werten gegenüber, so ist bei der Interpretation dieser Vergleiche stets zu berücksichti-

gen, dass bei der Frage nach der aktuellen Nutzung andere Personengruppen befragt wurden als bei der Einschätzung der zukünftigen Nutzung. Einzige Ausnahme bildet die Gruppe der selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen. Dieser wurden beide Fragen vorgelegt und deren Daten sind somit direkt miteinander vergleichbar.

Beim Vergleich der Werte zur aktuellen und für die Zukunft angenommenen Nutzung digitaler Tools fällt zunächst auf, dass bei allen Kategorien digitaler Tools die für die Zukunft angenommenen Werte höher sind als diejenigen, welche für die aktuelle Nutzung angegeben werden. Nur in einem Fall fällt diese Differenz relativ gering aus nämlich bei der Kategorie «Compact Disc und andere Träger von Musik» («aktuell»: $M=0.55$, «in 10 Jahren»: $M=0.61$, $\Delta=0.06$). In vielen Fällen sind die Unterschiede jedoch erheblich. Die grössten Differenzen finden sich bei den folgenden Kategorien:

- Online-Tutorials & Lernplattformen im Internet («aktuell»: $M=0.24$, «in 10 Jahren»: $M=0.63$, $\Delta=0.39$)
- Cloudanwendungen («aktuell»: $M=0.35$, «in 10 Jahren»: $M=0.71$, $\Delta=0.36$)
- Soziale Netzwerke und Chatforen («aktuell»: $M=0.31$, «in 10 Jahren»: $M=0.64$, $\Delta=0.33$)
- Audio- und Video-Kommunikations-Apps («aktuell»: $M=0.30$, «in 10 Jahren»: $M=0.62$, $\Delta=0.32$)

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass direkte Vergleiche uneingeschränkt eigentlich nur für die Gruppe der selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen zulässig sind, da diesen beide Fragen («aktuell», «in 10 Jahren») vorgelegt wurden und somit die gleiche Personengruppe befragt wurde. Beim Vergleich der aktuellen und für die Zukunft eingeschätzten Werte bei der Gruppe der selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen zeigte sich, dass teilweise bei einzelnen Kategorien digitaler Tools grosse Unterschiede bestehen bezüglich der aktuellen Einschätzung und der für die Zukunft angenommenen Bedeutung. Bei der inferenzstatistischen Überprüfung erwiesen sich alle acht Gruppenvergleiche mittels t-Test als signifikant ($p<.001$, vgl. Daten im Kapitel 7.7 im Anhang). Um die Grösse der Differenzen in ihrer Bedeutsamkeit besser einordnen zu können, wurden Effektstärken berechnet, wobei hierfür Cohen's d als Effektstärkemass gewählt wurde. Folgende Effektstärken wurden berechnet (nach der Grösse der Effektstärken geordnet):

- «Online-Tutorials & Lernplattformen im Internet»: $d=1.43$
- «Cloudanwendungen»: $d=1.17$
- «Audio- und Video-Kommunikations-Apps»: $d=1.12$
- «Soziale Netzwerke und Chatforen»: $d=1.08$
- «Noten- und Musikdatenbanken im Internet»: $d=0.89$
- «Musikbezogene PC-Programme und Apps»: $d=0.81$
- «Spezielle Musikhardware»: $d=0.41$
- «Compact Disc und andere Träger von Musik»: $d=0.22$

Gemäss den Interpretationsregeln nach Cohen (1988) gelten Werte von $d=0.8$ als grosse, von $d=0.5$ als mittlere und von $d=0.2$ als kleine Effekte. Somit können sechs der acht untersuchten Unterschiede als gross eingestuft werden. Lediglich bei zwei Kategorien digitaler Tools finden sich nur mittlere beziehungsweise kleine Effekte. Die These, dass die hohen Werte für die Einschätzungen «in 10 Jahren» möglicherweise bereits durch die Erfahrungen der Corona-Pandemie beeinflusst worden sind, findet eher keine Bestätigung, da von den selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen immerhin mehr als Hälfte (53%) bereits vor dem ersten Lockdown an der Umfrage teilgenommen hat (Kapitel 4.11.2).

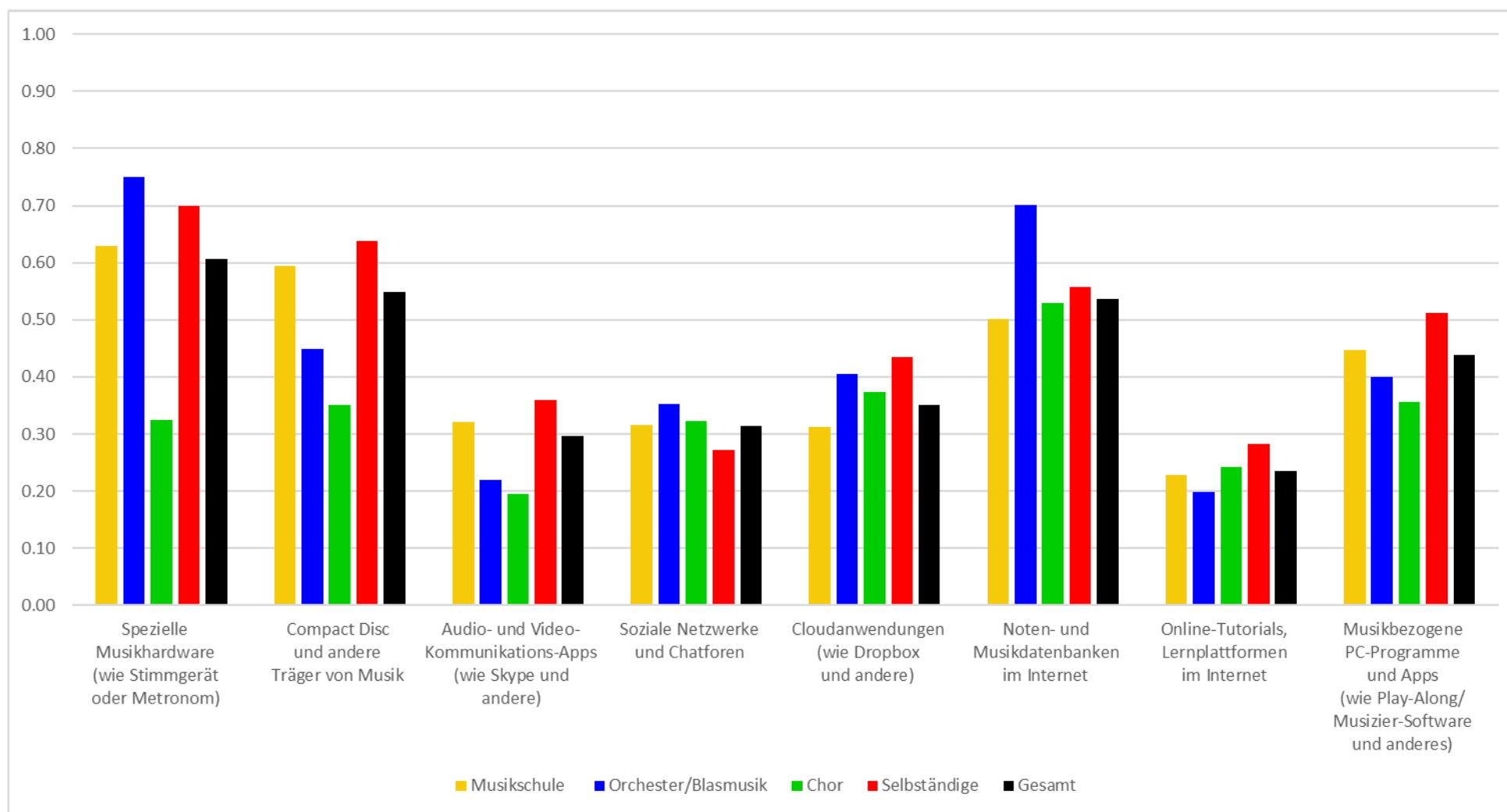


Abbildung 14: Häufigkeit (Mittelwert auf Skala 0=«nie» bis 1=«sehr häufig») der aktuellen Nutzung digitaler Tools durch Durchführende in ihren Musiklernangeboten (angestellte und selbständige Musiklehrpersonen, Dirigent*innen von Orchestern, Blasmusiken und Chören).

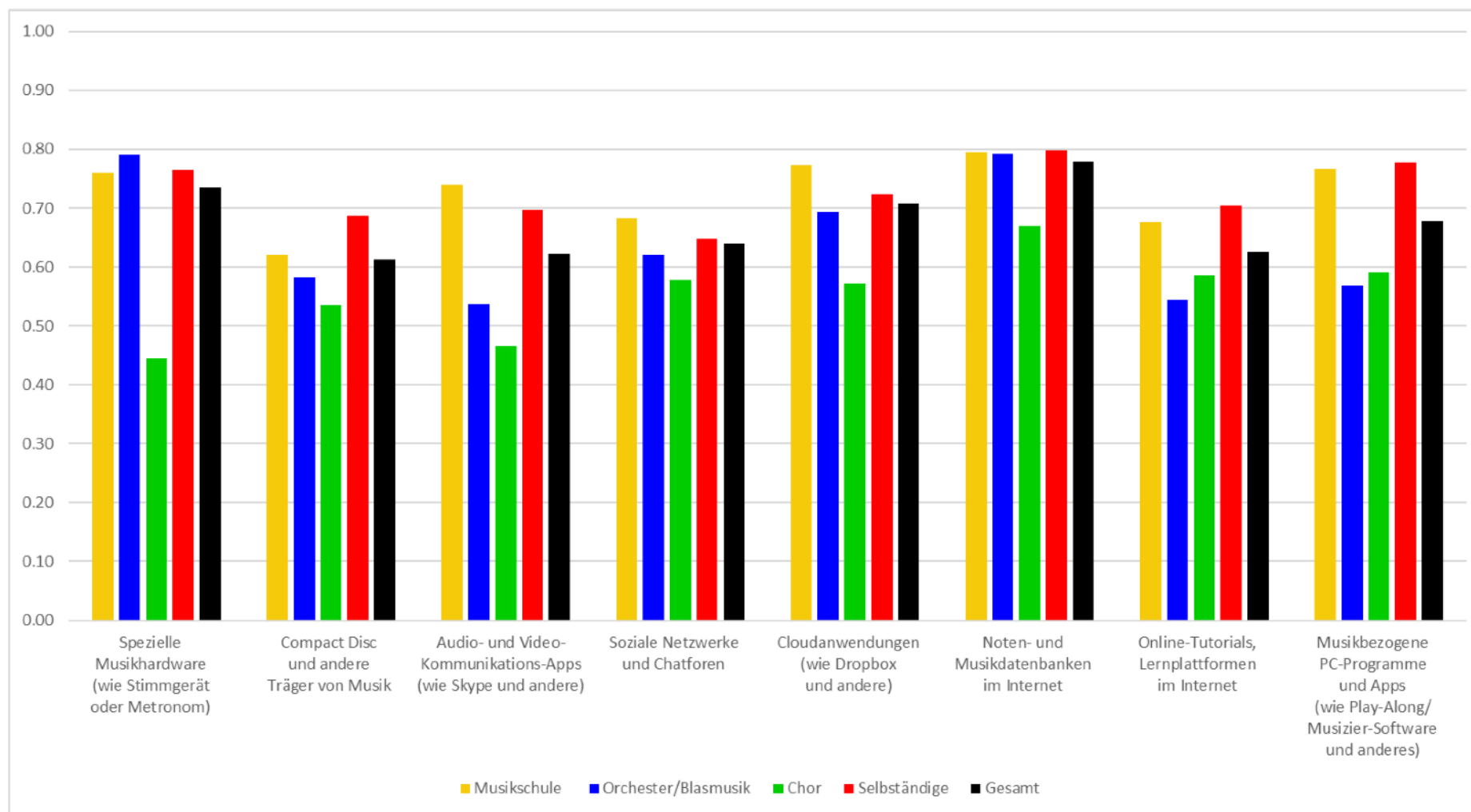


Abbildung 15: Häufigkeit (Mittelwert auf Skala 0=«nie» bis 1=«sehr häufig») der voraussichtlichen Nutzung digitaler Tools («in 10 Jahren») durch Durchführende in ihren Musiklernangeboten (Einschätzungen von Leitungspersonen: Musikschulleitende, selbständigerwerbende Musiklehrpersonen, Präsidien von Orchestern, Blasmusiken und Chören).

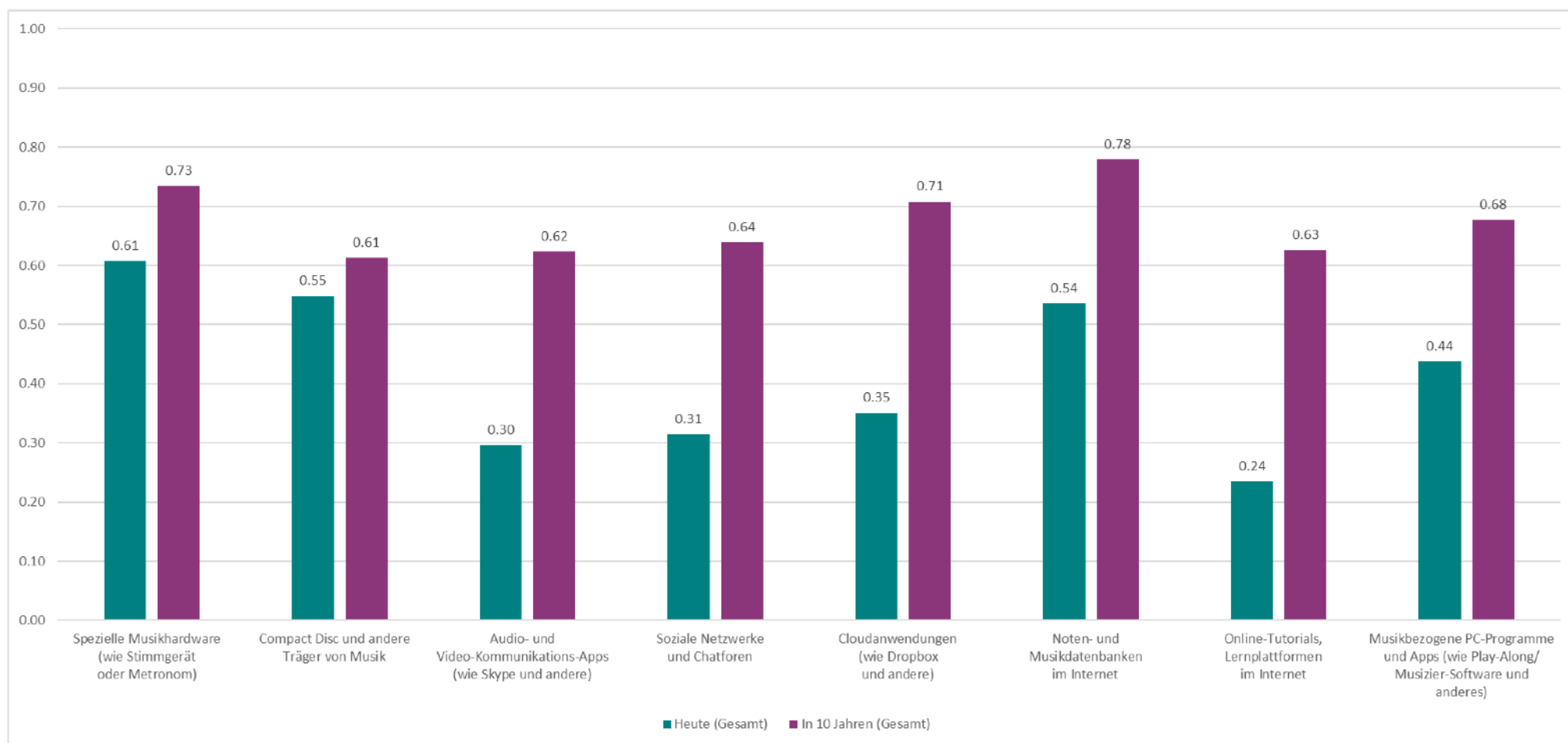


Abbildung 16: Vergleich der Häufigkeit (Mittelwert auf Skala 0=«nie» bis 1=«sehr häufig») der von Durchführenden (angestellte und selbständige Musiklehrpersonen, Dirigent*innen von Orchestern, Blasmusiken und Chören) angegebenen aktuellen (grün) und von Leitungspersonen (Musikschulleitende, selbständigerwerbende Musiklehrpersonen, Präsidien von Orchestern, Blasmusiken und Chören) eingeschätzten voraussichtlichen (violett) Nutzung digitaler Tools durch Durchführende in ihren Musiklernangeboten.

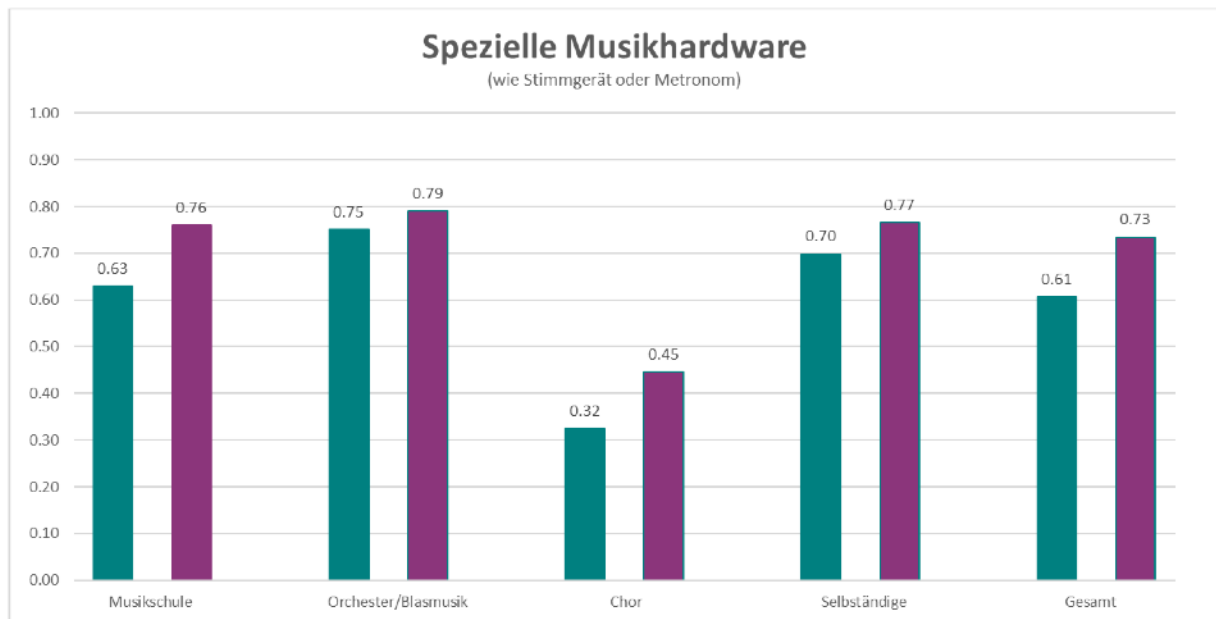


Abbildung 17: Vergleich der Häufigkeit (Mittelwert auf Skala 0=«nie» bis 1=«sehr häufig») der von Durchführenden angegebenen aktuellen (grün) und von Leitungspersonen eingeschätzten voraussichtlichen (violett) Nutzung spezieller Musikhardware (wie Stimmgerät oder Metronom) in Musiklernangeboten.

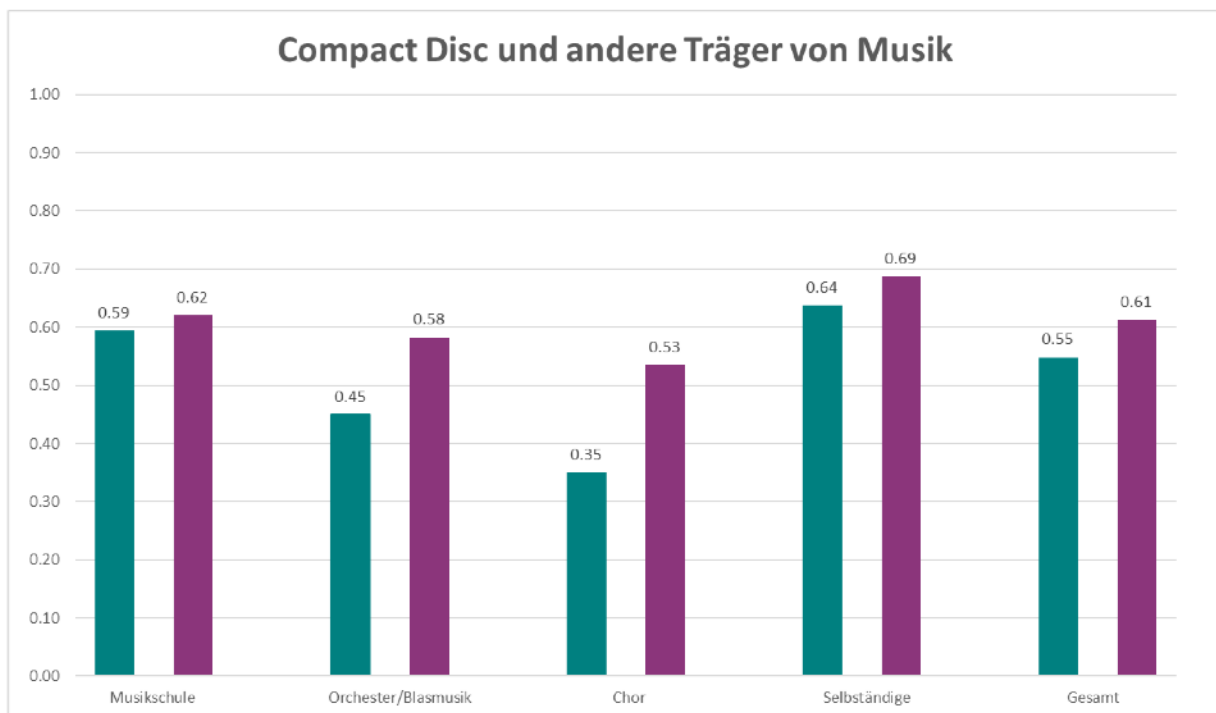


Abbildung 18: Vergleich der Häufigkeit (Mittelwert auf Skala 0=«nie» bis 1=«sehr häufig») der von Durchführenden angegebenen aktuellen (grün) und von Leitungspersonen eingeschätzten voraussichtlichen (violett) Nutzung von Compact Discs und anderen Trägern von Musik in Musiklernangeboten.

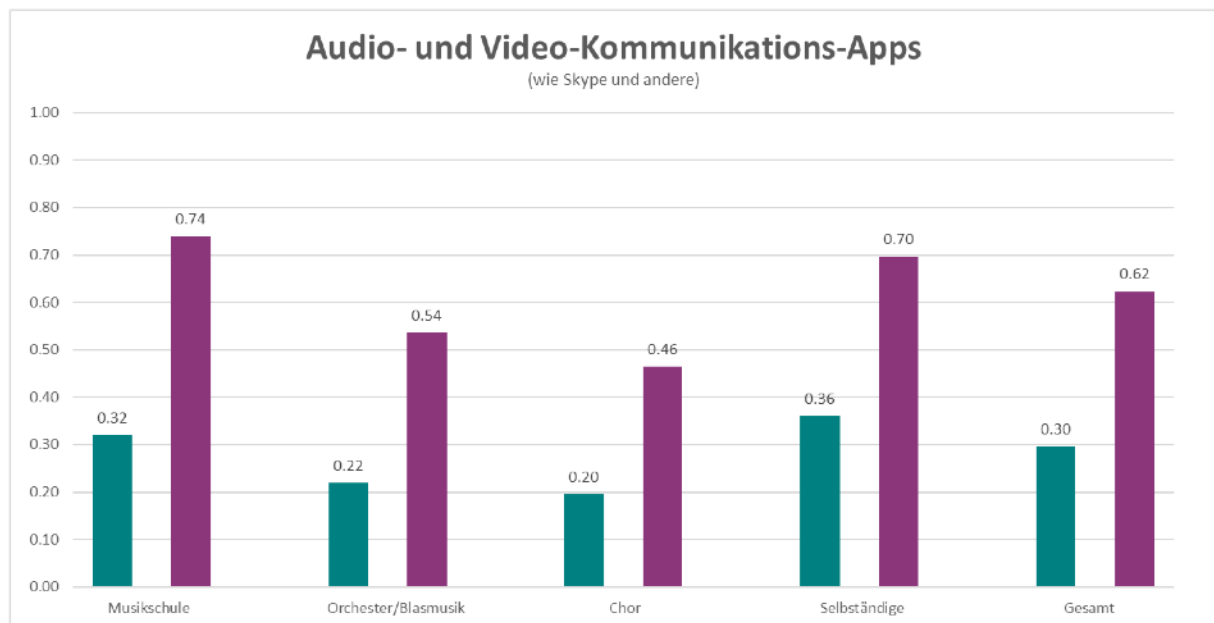


Abbildung 19: Vergleich der Häufigkeit (Mittelwert auf Skala 0=«nie» bis 1=«sehr häufig») der von Durchführenden angegebenen aktuellen (grün) und von Leitungspersonen eingeschätzten voraussichtlichen (violett) Nutzung von Audio- und Video-Kommunikations-Apps (wie Skype und andere) in Musiklernangeboten.

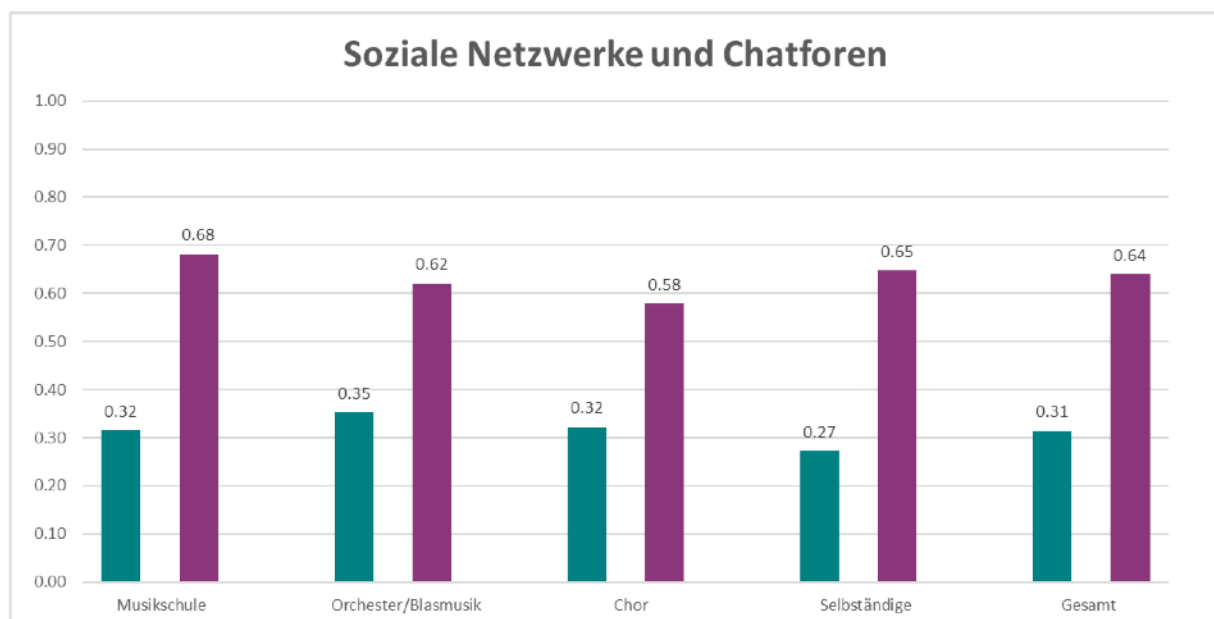


Abbildung 20: Vergleich der Häufigkeit (Mittelwert auf Skala 0=«nie» bis 1=«sehr häufig») der von Durchführenden angegebenen aktuellen (grün) und von Leitungspersonen eingeschätzten voraussichtlichen (violett) Nutzung sozialer Netzwerke und Chatforen in Musiklernangeboten.

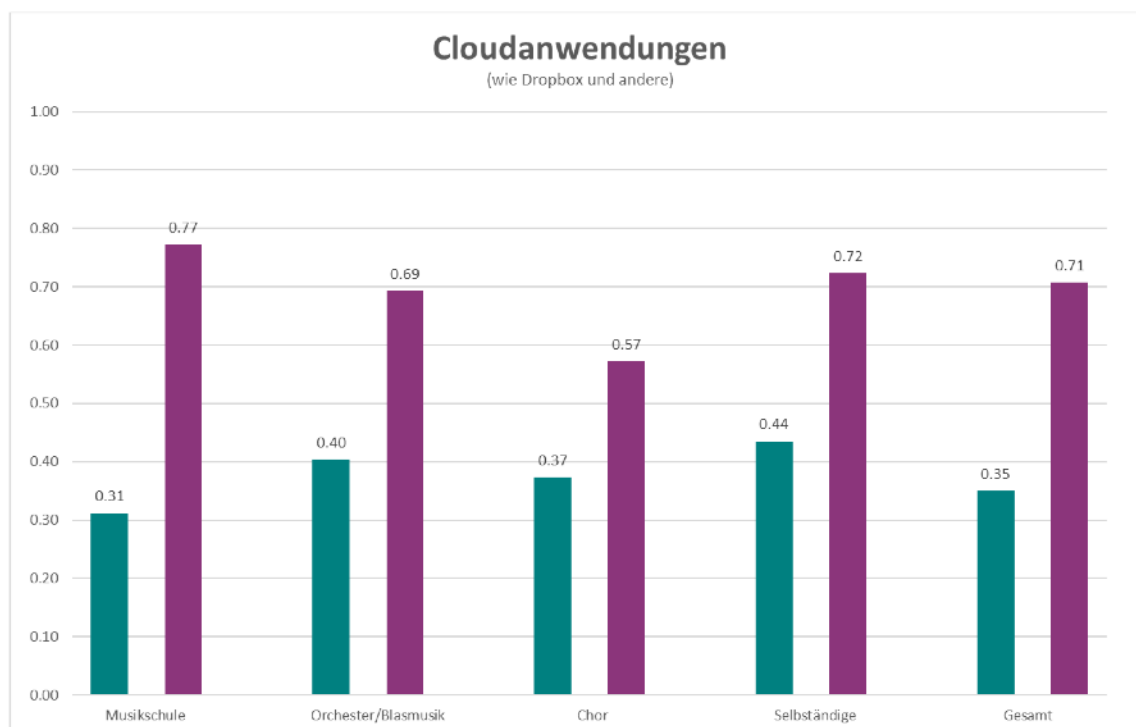


Abbildung 21: Vergleich der Häufigkeit (Mittelwert auf Skala 0=«nie» bis 1=«sehr häufig») der von Durchführenden angegebenen aktuellen (grün) und von Leitungspersonen eingeschätzten voraussichtlichen (violett) Nutzung von Cloudanwendungen in Musiklernangeboten.

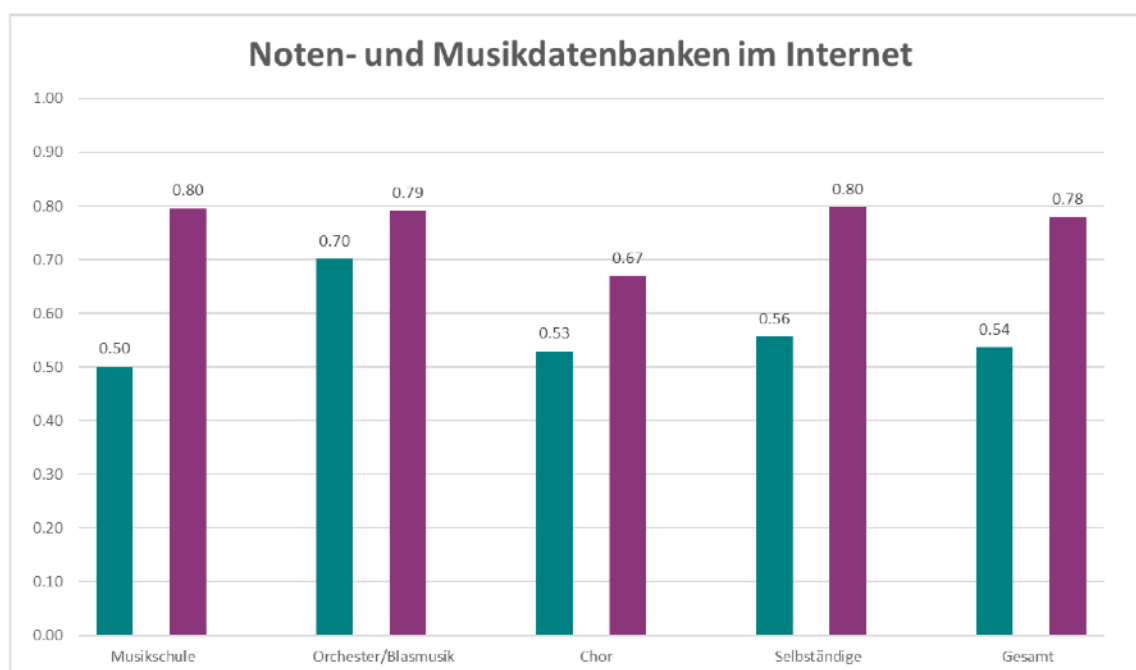


Abbildung 22: Vergleich der Häufigkeit (Mittelwert auf Skala 0=«nie» bis 1=«sehr häufig») der von Durchführenden angegebenen aktuellen (grün) und von Leitungspersonen eingeschätzten voraussichtlichen (violett) Nutzung von Noten- und Musikdatenbanken im Internet in Musiklernangeboten.

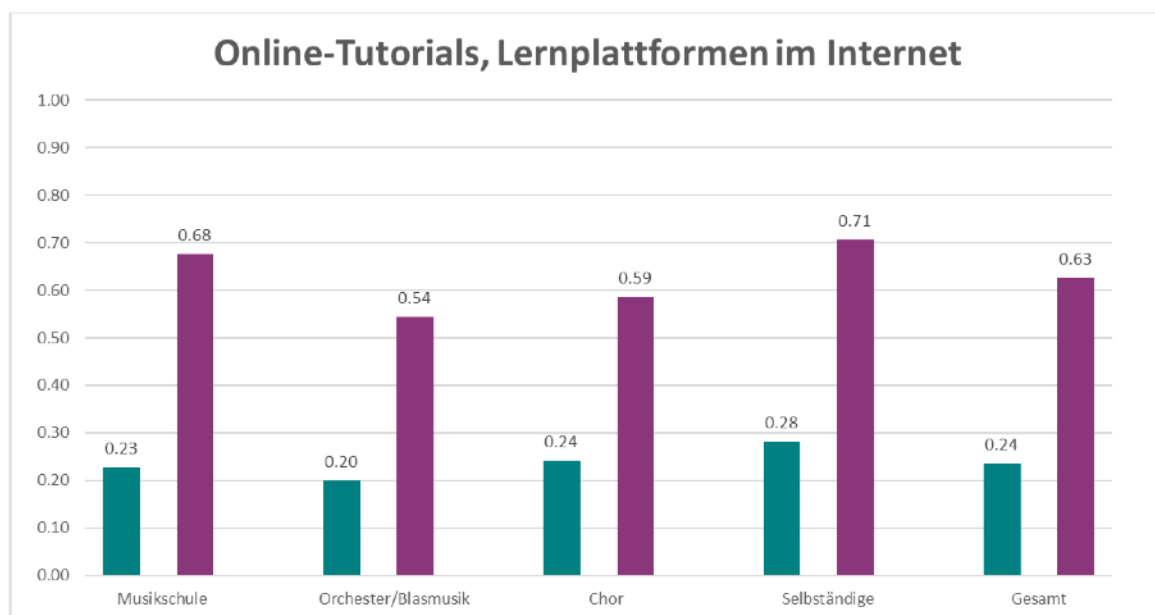


Abbildung 23: Vergleich der Häufigkeit (Mittelwert auf Skala 0=«nie» bis 1=«sehr häufig») der von Durchführenden angegebenen aktuellen (grün) und von Leitungspersonen eingeschätzten voraussichtlichen (violett) Nutzung von Online-Tutorials und Lernplattformen im Internet in Musiklernangeboten.

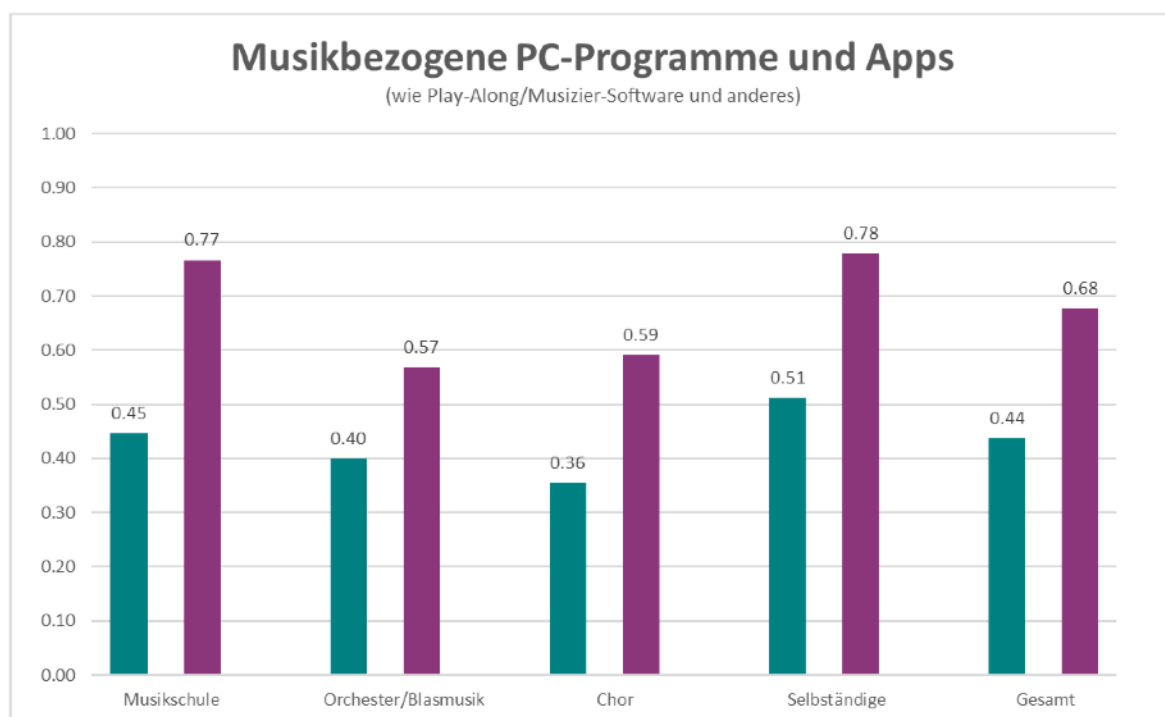


Abbildung 24: Vergleich der Häufigkeit (Mittelwert auf Skala 0=«nie» bis 1=«sehr häufig») der von Durchführenden angegebenen aktuellen (grün) und von Leitungspersonen eingeschätzten voraussichtlichen (violett) Nutzung musikbezogener PC-Programme und Apps (wie Play-Along/Musizier-Software und anderes) in Musiklernangeboten.

Tabelle 34: Nutzung digitaler Tools «aktuell» und «in 10 Jahren» (Gesamtwerte und Werte für die einzelnen Tätigkeitsbereiche)

			Aktuell	in 10 Jahren
Spezielle Musikhardware (wie Stimmgerät oder Metronom)	Musikschule	Mittelwert	0.629	0.760
		Median	0.667	0.833
		Standardabweichung	0.331	0.261
		N	422	120
	Orchester / Blasmusik	Mittelwert	0.750	0.790
		Median	0.833	0.833
		Standardabweichung	0.306	0.237
		N	82	157
	Chor	Mittelwert	0.324	0.446
		Median	0.167	0.500
		Standardabweichung	0.309	0.313
		N	109	52
	Selbständige	Mittelwert	0.698	0.765
		Median	0.833	0.833
		Standardabweichung	0.302	0.240
		N	110	105
	Gesamt	Mittelwert	0.607	0.734
		Median	0.667	0.833
		Standardabweichung	0.344	0.275
		N	723	434
Compact Disc, USB-Sticks, mobile Festplatten und an- dere Träger von Musik	Musikschule	Mittelwert	0.594	0.621
		Median	0.667	0.667
		Standardabweichung	0.308	0.306
		N	413	120
	Orchester / Blasmusik	Mittelwert	0.449	0.582
		Median	0.500	0.667
		Standardabweichung	0.314	0.269
		N	79	156
	Chor	Mittelwert	0.351	0.535
		Median	0.333	0.500
		Standardabweichung	0.264	0.278
		N	106	53
	Selbständige	Mittelwert	0.637	0.687
		Median	0.667	0.833
		Standardabweichung	0.285	0.280
		N	107	106
	Gesamt	Mittelwert	0.548	0.613
		Median	0.500	0.667
		Standardabweichung	0.314	0.287
		N	705	435
Audio- und Video- Kommunikations-Apps (wie Skype und andere)	Musikschule	Mittelwert	0.320	0.740
		Median	0.167	0.833
		Standardabweichung	0.314	0.197
		N	414	121

			Aktuell	in 10 Jahren
	Orchester / Blasmusik	Mittelwert	0.219	0.536
		Median	0.167	0.500
		Standardabweichung	0.272	0.276
		N	79	153
	Chor	Mittelwert	0.195	0.465
		Median	0.000	0.500
		Standardabweichung	0.284	0.312
		N	105	52
	Selbständige	Mittelwert	0.360	0.696
		Median	0.333	0.750
		Standardabweichung	0.322	0.243
		N	107	102
	Gesamt	Mittelwert	0.296	0.623
		Median	0.167	0.667
		Standardabweichung	0.311	0.273
		N	705	428
Soziale Netzwerke und Chatforen	Musikschule	Mittelwert	0.316	0.682
		Median	0.167	0.667
		Standardabweichung	0.334	0.232
		N	415	119
	Orchester / Blasmusik	Mittelwert	0.352	0.621
		Median	0.333	0.667
		Standardabweichung	0.320	0.286
		N	79	153
	Chor	Mittelwert	0.322	0.578
		Median	0.167	0.667
		Standardabweichung	0.336	0.301
		N	105	51
	Selbständige	Mittelwert	0.272	0.647
		Median	0.167	0.667
		Standardabweichung	0.316	0.260
		N	106	104
	Gesamt	Mittelwert	0.314	0.639
		Median	0.167	0.667
		Standardabweichung	0.330	0.269
		N	705	427
Cloudanwendungen (wie Dropbox und andere)	Musikschule	Mittelwert	0.312	0.772
		Median	0.167	0.833
		Standardabweichung	0.335	0.203
		N	409	120
	Orchester / Blasmusik	Mittelwert	0.404	0.693
		Median	0.333	0.833
		Standardabweichung	0.354	0.282
		N	80	152
	Chor	Mittelwert	0.373	0.572
		Median	0.333	0.667

			Aktuell	in 10 Jahren
		Standardabweichung	0.353	0.295
		N	105	53
	Selbständige	Mittelwert	0.435	0.723
		Median	0.500	0.833
		Standardabweichung	0.346	0.239
		N	108	106
	Gesamt	Mittelwert	0.350	0.708
		Median	0.167	0.833
		Standardabweichung	0.345	0.259
		N	702	431
Noten- und Musikdatenbanken im Internet	Musikschule	Mittelwert	0.501	0.796
		Median	0.500	0.833
		Standardabweichung	0.320	0.188
		N	422	119
	Orchester / Blasmusik	Mittelwert	0.702	0.791
		Median	0.833	0.833
		Standardabweichung	0.291	0.221
		N	81	155
	Chor	Mittelwert	0.529	0.670
		Median	0.500	0.833
		Standardabweichung	0.309	0.293
		N	109	53
	Selbständige	Mittelwert	0.557	0.798
		Median	0.500	0.833
		Standardabweichung	0.276	0.202
		N	108	105
	Gesamt	Mittelwert	0.536	0.779
		Median	0.500	0.833
		Standardabweichung	0.315	0.222
		N	720	432
Online-Tutorials, Lernplattformen im Internet	Musikschule	Mittelwert	0.228	0.676
		Median	0.167	0.667
		Standardabweichung	0.271	0.226
		N	413	120
	Orchester / Blasmusik	Mittelwert	0.199	0.544
		Median	0.167	0.667
		Standardabweichung	0.248	0.315
		N	77	150
	Chor	Mittelwert	0.242	0.587
		Median	0.167	0.667
		Standardabweichung	0.284	0.307
		N	102	52
	Selbständige	Mittelwert	0.282	0.706
		Median	0.167	0.667
		Standardabweichung	0.281	0.215
		N	107	103

			Aktuell	in 10 Jahren
	Gesamt	Mittelwert	0.235	0.626
		Median	0.167	0.667
		Standardabweichung	0.272	0.276
		N	699	425
Musikbezogene PC-Programme und Apps (wie Play-Along/Musizier-Software und anderes)	Musikschule	Mittelwert	0.447	0.766
		Median	0.500	0.833
		Standardabweichung	0.359	0.177
		N	415	119
	Orchester / Blasmusik	Mittelwert	0.400	0.568
		Median	0.333	0.667
		Standardabweichung	0.343	0.294
		N	80	154
	Chor	Mittelwert	0.355	0.591
		Median	0.333	0.667
		Standardabweichung	0.321	0.288
		N	107	53
	Selbständige	Mittelwert	0.512	0.778
		Median	0.500	0.833
		Standardabweichung	0.356	0.221
		N	108	106
	Gesamt	Mittelwert	0.438	0.677
		Median	0.333	0.667
		Standardabweichung	0.353	0.266
		N	710	432
Anderes	Musikschule	Mittelwert	0.541	0.786
		Median	0.500	0.833
		Standardabweichung	0.377	0.230
		N	53	7
	Orchester / Blasmusik	Mittelwert	0.500	0.771
		Median	0.417	0.833
		Standardabweichung	0.401	0.266
		N	10	8
	Chor	Mittelwert	0.375	0.458
		Median	0.417	0.417
		Standardabweichung	0.352	0.344
		N	16	4
	Selbständige	Mittelwert	0.750	0.500
		Median	0.833	0.583
		Standardabweichung	0.316	0.360
		N	10	4
	Gesamt	Mittelwert	0.530	0.674
		Median	0.500	0.667
		Standardabweichung	0.377	0.304
		N	89	23

Anmerkung: Angegeben sind jeweils der Mittelwert, der Median, die Standardabweichung (auf einer Skala von 0=«nie» bis 1=«sehr häufig») und die jeweilige Zahl der Teilnehmenden N.

4.11.2 Einfluss des Lockdowns

Gerade bei der Frage nach der Nutzung digitaler Tools musste die Tatsache berücksichtigt werden, dass möglicherweise der durch die Corona-Pandemie bedingte «Lockdown» hierauf Einfluss hatte. Hierzu wurde eine Variable angelegt, mit der Daten, die vor dem Lockdown in der Schweiz (Beginn der Online-Umfrage am 25.02.2021 bis zum 15.03.2021), während (zwischen dem 16.03.2021 und bis einschliesslich des 19.04.2021) sowie danach (ab dem 20.04.2021 bis zum Ende der Online-Umfrage am 08.06.2021) eingegangen sind, voneinander unterschieden beziehungsweise allenfalls vorhandene Unterschiede analysiert werden können. Als Beginn der Phase nach dem Lockdown wurde der 20.04.2021 gewählt, da zu diesem Zeitpunkt der Schulunterricht in vielen Kantonen nach den Frühlingferien wieder aufgenommen wurde. Unsere Vermutung war, dass die Lehrpersonen bis dahin genügend Zeit hatten, sich auf die neuen Bedingungen einzustellen und allenfalls digitale Medien vermehrt im Unterricht einsetzen. In Tabelle 35 ist dargestellt, wie sich die Datensätze der Online-Umfrage aus den einzelnen Tätigkeitsbereichen auf die drei Zeiträume (vor dem Lockdown, während des Lockdowns, nach dem Lockdown) verteilen.

Besonders fällt auf, dass von den Orchester- und Blasmusikpräsident*innen nur 4% vor dem Lockdown an der Umfrage teilgenommen haben. Bei den selbständigerwerbenden Musiklehrpersonen haben nur wenige (6%) während der Phase des Lockdowns den Online-Fragebogen ausgefüllt. Vergleichsweise wenige Datensätze aus der Zeit des Lockdowns liegen auch für den Bereich Musikschule vor (Musikschulleitende und Musikschullehrpersonen: jeweils 14%). Bei den Chorleitenden ist es vor allem der Zeitraum nach dem Lockdown, aus dem nur relativ wenige (8%) Datensätze vorhanden sind. Von den Chorleitenden (57%), den an Musikschulen angestellten Lehrpersonen (58%) sowie den selbständigerwerbenden Lehrpersonen (53%) haben sich überproportional viele Personen vor dem Lockdown an der Studie beteiligt. Für die Zeit nach dem Lockdown liegen vor allem aus dem Bereich Orchester/Blasmusik überdurchschnittlich viele Datensätze vor (Präsident*innen Orchester/Blasmusik: 70%, Dirigent*innen Orchester/Blasmusik: 66%).

Interessant wäre es nun gewesen, die Ergebnisse für die aktuelle und voraussichtliche Nutzung digitaler Tools differenziert nach Zeitpunkt (vor, während und nach dem Lockdown) und Tätigkeitsbereich zu betrachten. Auf der Basis dieser Daten hätten dann Aussagen dazu gemacht werden können, inwiefern sich der Lockdown beziehungsweise die Phase danach auf die Nutzung digitaler Tools in den einzelnen Tätigkeitsbereichen ausgewirkt hat. Allerdings ergeben sich aus einer solchen Differenzierung insgesamt 192 Kombinationsmöglichkeiten (Kategorien digitaler Tools (8) x Zeitpunkt der Umfrageteilnahme (3) x Tätigkeitsfelder (4) x aktuelle versus voraussichtliche Nutzung (2)). So zeigte sich dann entsprechend bei der versuchsweisen Analyse, dass in vielen Fällen die Fallzahlen je Kombination zu klein (einstelliger Bereich) und somit die daraus gewonnenen Ergebnisse zu wenig tragfähig für seriöse Interpretationen sind.

Tabelle 35: Teilnehmende (Anzahl) nach Zeitpunkt der Umfrageteilnahme

	Anzahl (n)	vor Lock- down (25.02-15.03)	während Lockdown (16.03-19.04)	nach Lock- down (20.04-08.06)
Leiter*innen Musikschule	148	45%	14%	41%
Präsident*innen Orchester/Blasmusik	183	4%	26%	70%
Präsident*innen Chor	67	15%	45%	40%
Lehrpersonen Musikschule	466	58%	14%	28%
Dirigent*innen Orchester/Blasmusik	89	14%	20%	66%
Chorleitende	119	57%	35%	8%
Selbständige Musiklehrpersonen	146	53%	6%	40%
Gesamt	1218	42%	19%	39%

Folglich haben wir eine Differenzierung nach Tätigkeitsbereich, Zeitpunkt und einzelnen digitalen Tools in dieser Form nicht weiterverfolgt. Stattdessen haben wir zum einen die Gesamtwerte für einzelne digitale Tools differenziert nach Zeitpunkt der Umfrageteilnahme analysiert (Abbildung 25 und Abbildung 26), zum anderen den Zeitpunkt der Umfrageteilnahme im Rahmen von Regressionsanalysen als möglichen Prädiktor integriert (detailliert im Kapitel 7.8).

Betrachtet man Abbildung 25, so ist vielleicht der zunächst auffälligste Befund der, dass sich bei den meisten digitalen Tools kaum Unterschiede nach Zeitpunkt der Umfrageteilnahme identifizieren lassen, was die jeweils aktuelle Nutzung betrifft. Dies trifft auf «Cloudanwendungen», «Noten- und Musikdatenbanken im Internet», «Online-Tutorials, Lernplattformen im Internet» und «Musikbezogene PC-Programme und Apps» zu. Hier sind die Differenzen zwischen den drei Zeitpunkten (vor, während und nach dem Lockdown) sehr gering und der Lockdown beziehungsweise die Zeit danach scheint bei diesen digitalen Tools keinen Einfluss auf die Häufigkeit ihrer Nutzung zu haben. Grössere Abweichungen gibt es bei «Spezielle Musikhardware» und Compact Disc und andere Träger von Musik». Allerdings lassen sich diese Differenzen nur schwer mit dem Lockdown in Verbindung bringen, wie beispielsweise der Befund, dass die Häufigkeit der Nutzung dieser beiden digitalen Tools während der Zeit des Lockdowns am geringsten war. Gerade bei der Nutzung spezieller Musikhardware wie Stimmgerät oder Metronom ist eher plausibel, dass es sich hierbei um einen Stichprobeneffekt handelt, da beispielsweise der Bereich Orchester/Blasmusik beim Umfragezeitpunkt nach dem Lockdown überproportional vertreten ist und Metronom und Stimmgerät in diesem Feld verbreitet eingesetzt werden. Erwartungskonform zeigt sich für «Audio- und Video-Kommunikations-Apps» eine stetige und in ihrer Höhe substantielle Zunahme über die drei Zeiträume hinweg. So steigt die Nutzung solcher Tools von 0.24 (vor dem Lockdown) bis zum Wert 0.38 in der Phase nach dem Lockdown an. Hierin dürfte sich der zu dieser Zeit aufgrund der Corona-Pandemie weit verbreitete Zwang widerspiegeln, den Unterricht nach dem Lockdown online durchführen zu müssen. Auch bei den sozialen Netzwerken und Chatforen zeigt sich ein leichter Anstieg, wenn auch bei diesen Tools erst in der Phase nach dem Lockdown und nicht schon währenddessen. Insgesamt liegen die Werte für die Häufigkeit der Nutzung von Audio- und Video-Kommunikations-Apps sowie sozialen Netzwerken und Chatforen auch in der Phase nach dem Lockdown immer noch deutlich unterhalb der Werte von anderen digitalen Tools wie spezielle Musikhardware, Compact Discs und andere Träger von Musik, Noten- und Musikdatenbanken im Internet sowie musikbezogene PC-Programme und Apps.

Ein deutlich anderes Bild zeigt sich, wenn man die Einschätzungen für die voraussichtliche Nutzung digitaler Medien («in 10 Jahren») in Abhängigkeit vom Zeitpunkt der Teilnahme an der Online-Umfrage betrachtet (Abbildung 26). Auffällig sind unter anderem folgende Befunde: Die Werte für die voraussichtliche Nutzung der einzelnen digitalen Tools sind viel einheitlicher und es gibt kaum eine bestimmte Kategorie, welche in der eingeschätzten zukünftigen Nutzung deutlich von den anderen abweicht. Auch hat der Lockdown oder die Phase danach keinen Einfluss auf die eingeschätzte Häufigkeit der Nutzung einzelner digitaler Tools. Bei fünf Tools findet sich sogar der geringste Wert bei den Teilnehmenden, die während des Lockdowns an der Umfrage teilgenommen haben. Nur bei drei Tools wird deren angenommene Häufigkeit der Nutzung von Befragten nach dem Lockdown höher eingeschätzt als dies bei Befragten vor dem Lockdown der Fall ist. Allerdings sind alle diese Differenzen von ihrer Höhe her als nicht bedeutsam zu interpretieren. Interessant ist auch das Ergebnis, dass die angenommene zukünftige Nutzung von Audio- und Video-Kommunikations-Apps von denjenigen Personen am höchsten eingeschätzt wird, die sich vor dem Lockdown an der Umfrage beteiligt haben und deutlich niedriger von Personen eingeschätzt wird, die während des Lockdowns den Fragebogen ausgefüllt haben.

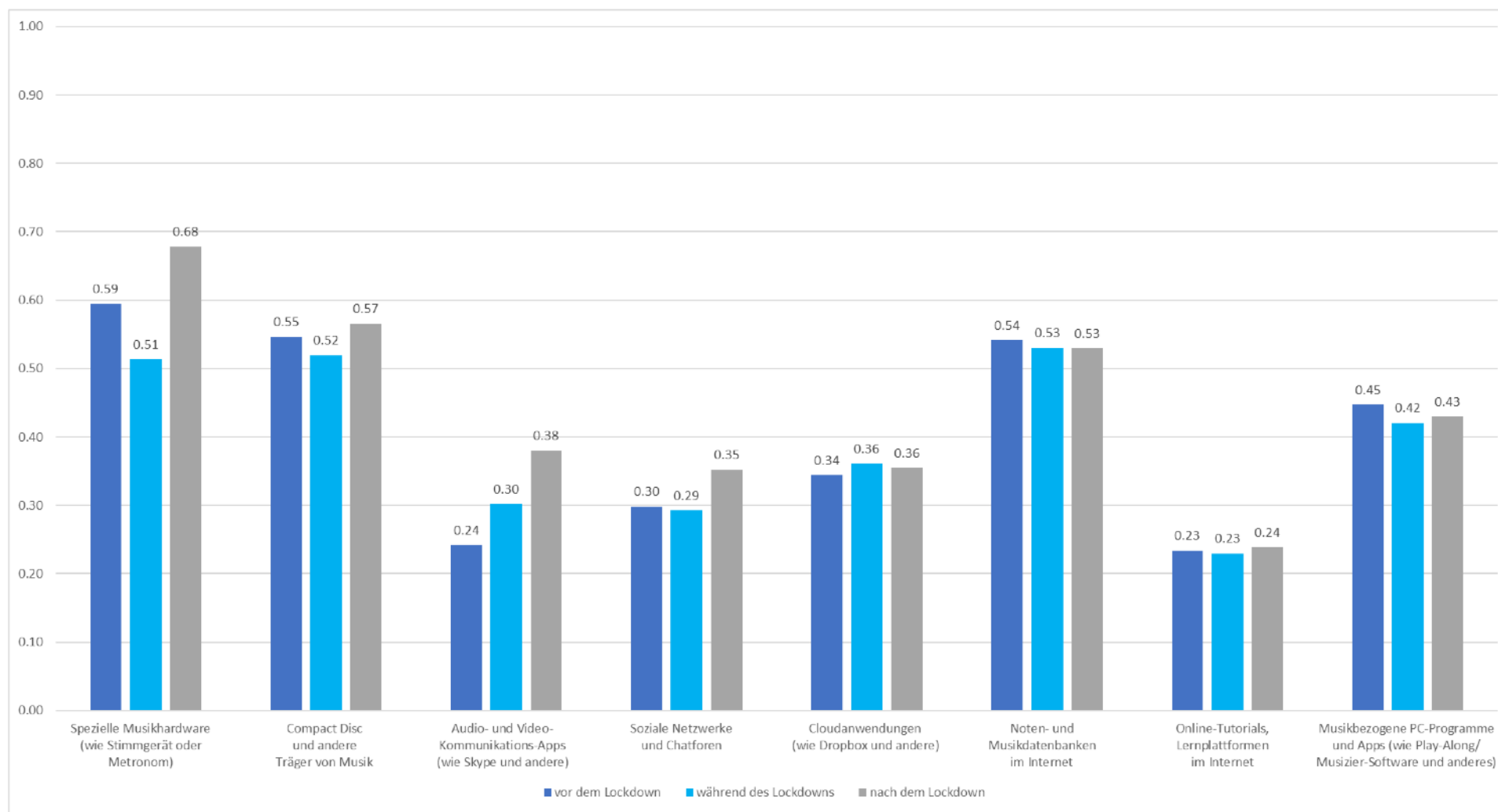


Abbildung 25: Aktuelle Nutzung (Mittelwerte der Häufigkeiten zusammengefasst für alle Tätigkeitsbereiche auf einer Skala von 0=«nie» bis 1=«sehr häufig») verschiedener digitaler Tools in Musiklernangeboten vor, während und nach dem Lockdown gemäss Durchführenden (angestellte und selbständige Musiklehrpersonen, Orchester- und Blasmusikdirigent*innen, Chorleitende).

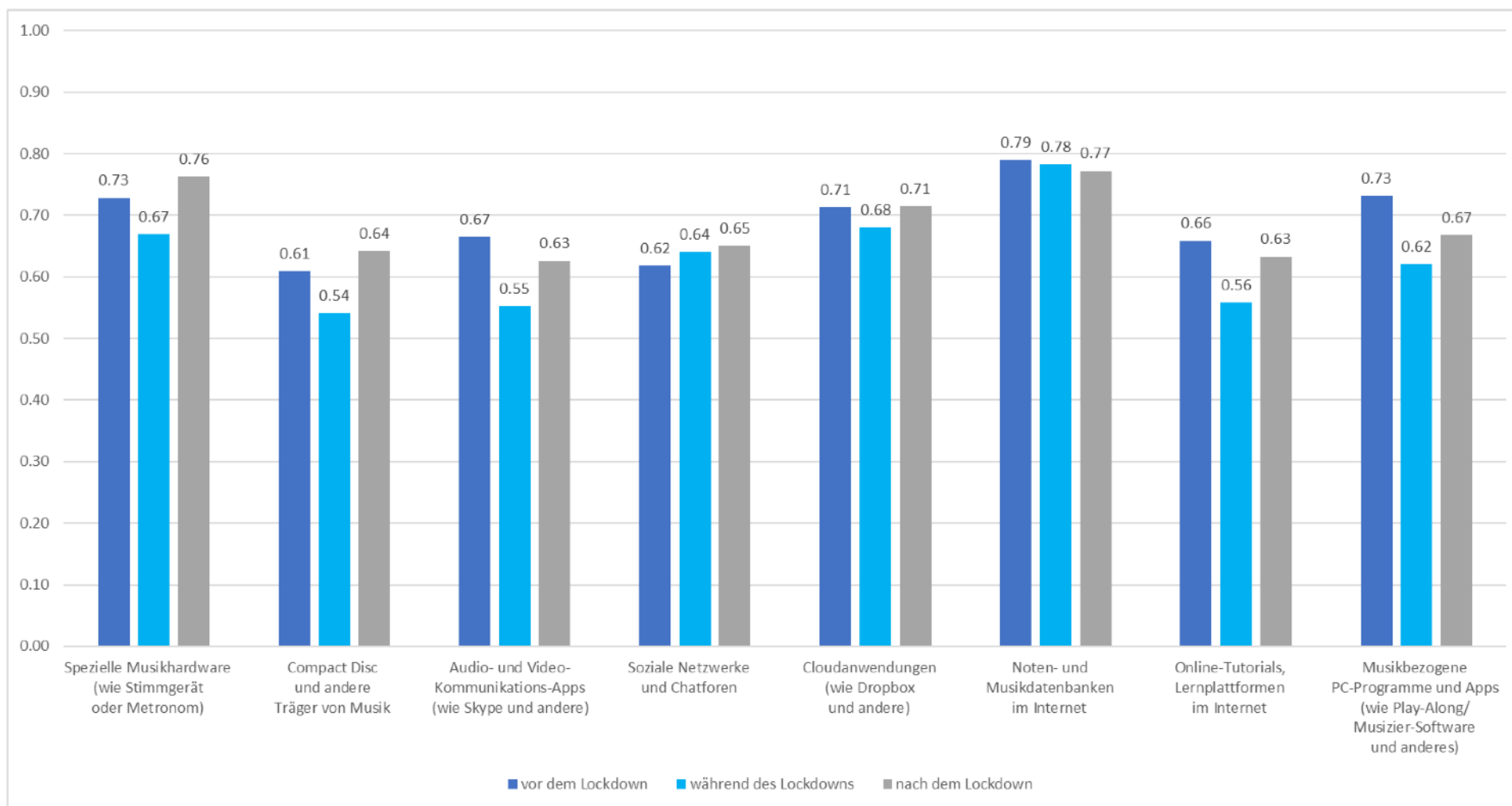


Abbildung 26: Voraussichtliche Nutzung (Mittelwerte der Häufigkeiten zusammengefasst für alle Tätigkeitsbereiche auf einer Skala von 0=«nie» bis 1=«sehr häufig») verschiedener digitaler Tools in Musiklernangeboten («in 10 Jahren»), eingeschätzt von Leitungspersonen (Musikschulleitende, Präsident*innen von Orchestern, Blasmusiken, Chören, selbständigerwerbende Musiklehrpersonen) vor, während und nach dem Lockdown.

Anhand von vier Regressionsanalysen wurde überprüft, mittels welcher der erhobenen Merkmale (Prädiktoren) sich die aktuelle und voraussichtliche zukünftige Nutzung digitaler Tools (Kriterien) am besten erklären beziehungsweise vorhersagen lassen. Bei der aktuellen Nutzung digitaler Tools durch Durchführende von Musiklernangeboten wurden zwei Regressionsanalysen gerechnet, bei denen die Variablen „Befragungszeitpunkt“, „Tätigkeitsbereich“, „Sprache“, „Alter“ und „Geschlecht“ simultan als Prädiktoren berücksichtigt wurden. Bei der zweiten Regressionsanalyse wurde ausserdem die Variable „Wochenarbeitszeit“ mit eingeschlossen. Da sich die signifikanten Prädiktoren zwischen diesen beiden Regressionen bis auf die Variable Wochenarbeitszeit nicht unterscheiden, wird im Folgenden nur auf die Ergebnisse der zweiten Regressionsanalyse unter Einschluss der Wochenarbeitszeit eingegangen.

Auffälligster Befund ist zunächst der, dass sich die Variable Wochenarbeitszeit bei allen acht Kategorien digitaler Tools als signifikanter Prädiktor erwiesen hat: Je höher die Wochenarbeitszeit ist, desto häufiger werden die digitalen Tools von den Durchführenden aktuell genutzt. Einschränkend muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Regressionskoeffizienten jeweils sehr niedrig sind. Die Variable Tätigkeitsbereich hat sich ebenfalls bei allen digitalen Tools ausser bei der Nutzung sozialer Netzwerke und Chatforen als signifikanter Prädiktor erwiesen. Das bedeutet, dass die Häufigkeit der aktuellen Nutzung digitaler Tools entscheidend vom Tätigkeitsbereich abhängt, in welchem die Durchführenden tätig sind. Ein eindeutiger Trend, dass alle digitalen Tools von Durchführenden eines bestimmten Tätigkeitsbereichs am häufigsten genutzt werden, lässt sich jedoch nicht nachweisen. Am ehesten trifft dies auf die selbstständigerwerbenden Musiklehrpersonen zu, die immerhin bei fünf Kategorien digitaler Tools die höchsten Werte haben. Teilweise sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Tätigkeitsbereichen erheblich, etwa bei der Nutzung spezieller Musikhardware (wie Stimmgerät oder Metronom) (Dirigent*innen Blasmusik: 0.21, Chorleitende: -0.27, $\Delta=0.48$) oder von Noten- und Musikdatenbanken im Internet (Dirigent*innen Laienorchester: 0.33, angestellte Musiklehrpersonen: -0.06, $\Delta=0.39$). Die Variable Geschlecht wurde bei vier Kategorien signifikant. So werden spezielle Musikhardware, Cloudanwendungen, Online-Tutorials und Lernplattformen im Internet sowie musikbezogene PC-Programme und Apps durchgängig von männlichen Durchführenden häufiger genutzt als von weiblichen. Das Merkmal Alter hat sich bei drei Kategorien als signifikanter Prädiktor erwiesen. So nutzen ältere Durchführende Compact-Discs und andere Träger von Musik, soziale Netzwerke und Chatforen sowie Cloudanwendungen signifikant häufiger als jüngere. Jedoch sind auch hier die Regressionskoeffizienten jeweils sehr niedrig. Der Prädiktor Sprache wurde in keinem Fall signifikant. Das bedeutet, dass die einzelnen digitalen Tools von Teilnehmenden aus der Westschweiz nicht häufiger oder weniger häufig genutzt werden als dies bei den Teilnehmenden aus den restlichen Landesteilen der Schweiz der Fall ist. Praktisch das Gleiche gilt für die Variable Befragungszeitpunkt. Dieser hat sich nur bei den Audio- und Video-Kommunikations-Apps als signifikant erwiesen. So nutzen Teilnehmende, die nach dem Lockdown an der Umfrage teilgenommen haben, diese häufiger als Teilnehmende, welche die Umfrage vor dem ersten Lockdown ausgefüllt haben. Insgesamt können mit den gewählten sechs Prädiktoren teilweise fast 20 Prozent der Varianz erklärt werden (Spezielle Musikhardware: $R^2_{\text{kor.}}=0.18$, Compact Disc und andere Träger von Musik: $R^2_{\text{kor.}}=0.11$, Audio- und Video-Kommunikations-Apps: $R^2_{\text{kor.}}=0.10$).

Auch in Bezug auf die voraussichtliche Nutzung digitaler Tools in zehn Jahren im Rahmen von Musiklernangeboten wurden zwei Regressionsanalysen durchgeführt. Da die wöchentliche Arbeitszeit bei den Leitungspersonen ausser bei den selbstständigerwerbenden Lehrpersonen nicht erfasst wurde, haben wir zunächst eine Regressionsanalyse mit den folgenden Prädiktoren gerechnet: Befragungszeitpunkt, Tätigkeitsbereich, Sprache, Alter und Geschlecht. Auch bei der voraussichtlichen zukünftigen Nutzung digitaler Nutzung zeigte sich der Tätigkeitsbereich als signifikanter Prädiktor – und dies nun durchgängig bei allen acht Kategorien digitaler Tools. Wie bereits bei der aktuellen Nutzung zeigen sich auch hier teilweise erhebliche Differenzen zwischen den einzelnen Tätigkeitsbereichen, etwa bei der Nutzung von spezieller Musikhardware (Präsident*innen Blasmusik-Institution: 0.08, Präsident*innen Chor-Institution: -0.29, $\Delta=0.37$), von Audio- und Video-Kommunikations-Apps (Musikschulleitende: 0.12, Präsident*innen Chor-Institution: -0.18, $\Delta=0.30$) und von musikbezogenen PC-

Programmen und Apps (Selbstständigerwerbende Musiklehrpersonen: 0.11, Präsident*innen Laienorchester: -0.19, $\Delta=0.30$). Durchgängige Muster lassen sich hingegen nur schwer erkennen in Bezug auf die Unterschiede zwischen den einzelnen Tätigkeitsbereichen. Vielleicht am auffälligsten ist der Befund, dass sich bei fünf Kategorien digitaler Tools die niedrigsten Werte im Bereich Chor finden, bei vier Kategorien jedoch auch im Bereich der Laienorchester. Bei der aktuellen Nutzung digitaler Tools hat sich der Befragungszeitpunkt nur bei einer Kategorie als signifikanter Prädiktor erwiesen (Audio- und Video-Kommunikations-Apps), mit Blick auf die zukünftige Nutzung wurde der Befragungszeitpunkt als erklärende Variable in keinem der acht Fälle signifikant. Anders beim Merkmal Sprache: Während bei der aktuellen Nutzung die Variable Sprache nie signifikant wurde, erwies sie sich bei der voraussichtlichen Nutzung digitaler Tools in zehn Jahren in der Hälfte der Fälle als signifikanter Prädiktor. Zudem ist hier ein eindeutiges Muster erkennbar: Teilnehmende aus der Westschweiz schätzen die zukünftige Nutzung durchgehend niedriger ein als Teilnehmende aus den restlichen Landesteilen. Während Männer bei der aktuellen Nutzung in vier Fällen signifikant höhere Werte angeben, ist das Bild bei der voraussichtlichen Nutzung in zehn Jahren genau umgekehrt: Bei Compact-Discs und anderen Trägern von Musik, Audio- und Video-Kommunikations-Apps, sozialen Netzwerken und Chatforen sowie Online-Tutorials und Lernplattformen im Internet finden sich bei Frauen signifikant höhere Werte. Bei älteren Teilnehmenden finden sich bei drei Kategorien digitaler Tools signifikant höhere Werte, jedoch sind die jeweiligen Koeffizienten sehr gering. Insgesamt betrachtet zeigen sich auch bei der voraussichtlichen zukünftigen Nutzung digitaler Tools auf Basis der von uns genutzten fünf Prädiktoren teilweise recht hohe Determinationskoeffizienten: Audio- und Video-Kommunikations-Apps $R^2_{\text{kor.}}=0.17$, spezielle Musikhardware $R^2_{\text{kor.}}=0.15$, musikbezogene PC-Programme und Apps $R^2_{\text{kor.}}=0.14$).

In einer vierten Regressionsanalyse wurde schliesslich untersucht, welchen Einfluss die wöchentliche Arbeitszeit auf die Werte bezüglich der voraussichtlichen Nutzung digitaler Tools hat. Da die Variable wöchentliche Arbeitszeit bei den Leitungspersonen nur bei den selbstständigerwerbenden Musiklehrpersonen abgefragt wurde, haben wir diese Regressionsanalyse entsprechend ausschliesslich mit den Daten dieser Teilnehmenden gerechnet. Als weitere Prädiktoren wurden simultan Befragungszeitpunkt, Sprache, Alter und Geschlecht berücksichtigt. Insgesamt finden sich in dieser Regressionsanalyse deutlich weniger signifikante Prädiktoren, was vor allem damit zusammenhängt, dass der Tätigkeitsbereich als erklärende Variable nicht berücksichtigt werden konnte (da in diesem Fall mit den selbstständigerwerbenden Musiklehrpersonen nur die Daten von einem Tätigkeitsbereich eingeschlossen werden konnten). Die wöchentliche Arbeitszeit erwies sich in zwei Fällen als signifikanter Prädiktor: soziale Netzwerke und Chatforen sowie Cloudanwendungen. Teilnehmende mit einer höheren wöchentlichen Arbeitszeit gehen somit davon aus, dass diese digitalen Tools in zehn Jahren häufiger genutzt werden als dies bei Personen mit niedrigerer wöchentlicher Arbeitszeit der Fall ist. Bei diesen beiden Kategorien finden sich gleichzeitig auch die höchsten Werte der erklärten Varianz.

5 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

5.1 Ziele der Studie

«Musiklernen Schweiz» gibt eine Übersicht über ausserschulische Musiklern anbietende und Musiklernangebote in der Schweiz. Sie stellt Akteur*innen der Branche in ihrer Vielfalt, Komplementarität und in ihrem je eigenen Bestreben nach Qualität dar. Untersucht wurden Organisation, Vernetzung, Finanzierung und Qualitätssicherungsinstrumente der Musiklern anbietenden, Fachwissen und Ausbildungen von Musiklehrpersonen, Kursleitenden und Dirigent*innen sowie mögliche Einflüsse der Digitalisierung und des gesellschaftlichen Wandels auf zukünftige Musiklernangebote. Gezeigt wird eine Branche, die mit ihrem hohen jährlichen Gesamtumsatz wirtschaftliches Gewicht besitzt und eine hohe gesellschaftliche Anerkennung geniesst. Denn die Angebote der Branche ermöglichen Menschen musikalische Aktivitäten, leisten damit einen entscheidenden Beitrag zur Teilhabe der Bevölkerung am kulturellen Erbe, zu dessen Pflege und Weiterentwicklung, regen zum kreativen Umgang mit

Klängen an, unterstützen Individuen bei der Entwicklung sozialer und interkultureller Kompetenzen, tragen zur Entfaltung ihrer personalen Identitäten bei und dienen interessierten jungen Menschen zur Vorbereitung einer musikalischen oder musikpädagogischen Berufsausbildung. Musiklernangebote antworten auf Bildungs- und Kulturbedürfnisse, die von Menschen aller Bevölkerungsschichten und jeden Alters ausgehen.

Die stetige Weiterentwicklung der musikalischen Bildung und der damit verbundenen musikalischen Praktiken ist daher ein gesellschaftlicher Auftrag. Die Studie zielt darauf ab, empirische Daten zur Musiklernlandschaft bereitzustellen, um eine Grundlage für deren zukünftige Leistungsfähigkeit zu schaffen. Seit der 2005 vom Bundesrat veröffentlichten Bestandesaufnahme *Musikalische Bildung in der Schweiz* (BAK, 2004), für die die Musikbildungslandschaft durch Fachpersonen beschrieben und evaluiert worden war, wurde keine Gesamtsicht mehr vorgenommen. Daten sind nur zu einzelnen mit dem Musiklernen zusammenhängenden Bereichen verfügbar. So erhebt das Bundesamt für Statistik alle fünf Jahre (letztmals 2019) repräsentative Daten zum Kultur- und Freizeitverhalten in der Schweiz (BfS, 2020b) sowie (letztmals 2020) zu den Kulturschaffenden in der Schweiz (BfS, 2021a), darunter Personen, die im Kulturunterricht tätig sind. Der Verband Musikschulen Schweiz führt regelmässig eine Umfrage bei den Mitgliedsschulen durch.

Da für eine umfassende Erhebung des ausserschulischen Musiklernens – auch in anderen Ländern – keine Modelle vorlagen, musste für die Studie ein eigenes Forschungsdesign erarbeitet werden. Die zentrale Herausforderung bestand darin, möglichst viele der diversen Musiklernaktivitäten zu erfassen und den unterschiedlichen Musiklernverständnissen gerecht zu werden.

5.2 Eingrenzung und Vorgehen

Die Studie behandelt die sogenannten ausserschulischen Musiklernangebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Aufgrund des bereits sehr weiten Untersuchungsfelds wurden das Musiklernen und die ästhetische Bildung in der Volksschule und in den Schulen auf der Sekundarstufe II sowie die musikalischen Berufsbildungen auf der Tertiärstufe und konzeptionelle Auseinandersetzung mit Klängen (wie in der Musiktheorie) ausgeklammert. Durchgeführt werden diese ausserschulischen Musiklernangebote sowohl von Amateur*innen als auch von professionell ausgebildeten Musiklehrpersonen, die als Angestellte einer Institution, als Selbstständigerwerbende oder in Freiwilligenarbeit Menschen beim Musiklernen anleiten und unterstützen. Dies erfolgt im Rahmen von Einzelunterricht oder durch Anleitungen von kleineren oder grösseren Gruppen. Neben den Lernprozessen, die durch die Interaktionen von Lehrpersonen, Kursleitenden und Coaches mit Lernenden erfolgen, gibt es auch Lernwelten, die durch den Austausch zwischen Musiklernenden untereinander geschaffen werden oder durch die Nutzung von digitalen Medien entstehen. Wichtige musikalische Sozialisationsinstanzen sind bei Kindern die Eltern und andere Personen aus der Familie oder aus deren Umfeld. Schliesslich werden in verschiedenen musikalischen und musikbezogenen Settings bei Individuen informelle Lernprozesse angeregt, die indes empirisch schwierig fassbar sind und den Begriff des Musiklernens stark erweitern.

Musiklernen bezeichnet nicht nur das langjährige musizierende und singende Lernen eines Individuums oder einer Gruppe. Es kann auch enger gefasst sein und die spezifische Vorbereitung auf und das gezielte Proben für eine Werkaufführung oder einen Musik-Act benennen – dies wird meist unter dem Aspekt des künstlerisch-musikalischen Schaffens betrachtet. Zudem kann das Musiklernen umfassender verstanden werden, nämlich als eine Kulturtechnik, durch die über Jahrzehnte und Jahrhunderte musikalische Praktiken tradiert und aktualisiert werden – dies wird üblicherweise unter dem Aspekt der Bewahrung des Musikerbes gesehen. Ausgehend von diesem weiten Begriffsfeld des Musiklernens, in das musikalische und musikbezogene Lernprozesse von Individuen, Gruppen und Gesellschaften fallen können, wurde für die Studie ein Fokus gewählt. Es wurden diejenigen Personen ins Zentrum gestellt, die das Musiklernen im Rahmen von formalen Angeboten anleiten und die dazu erforderlichen organisatorischen Rahmenbedingungen schaffen und sicherstellen.

In der Studie wird das Wort «Musiklernangebot» verwendet. Es impliziert einerseits eine Vielfalt an Ansätzen der Anleitung, aus denen Menschen gemäss ihren individuellen Lerninteressen wählen können, andererseits eine Tauschbeziehung zwischen Durchführenden von Angeboten und Lernenden. Diese Tauschbeziehung wurde, historisch gesehen, mit steigender Verbreitung musikalischer Bildung und Professionalisierung auf Seiten der Anbietenden zu einem grossen Teil monetarisiert. Mit der Verwendung des Begriffs «Musiklernangebot» geht jedoch nicht einher, dass den in der Studie weitgehend ausgeklammerten Perspektiven von Lernenden keine Bedeutung zukommt oder dass sich Musiklernen auf eine wirtschaftliche Dimension reduzieren lässt. Musik ist weit mehr als eine handelbare Ware, und Musiklernen kann nicht auf Kompetenzziele reduziert werden, die einer ökonomischen Verwertbarkeit oder einem anderen Nutzen dienen. Aufgrund der Tatsache, dass alle menschlichen Gesellschaften eine Form von Musik pflegen, kommt dem Musiklernen eine universelle Bedeutung zu.

Um eine Übersicht der Anbietenden und die Angebote des Musiklernens zu gewinnen, wurden Daten für die ganze Schweiz in verschiedenen musikkulturellen Bereichen erhoben. Zum einen wurden leitfadengestützte Interviews mit Vertreter*innen der an der Studie teilnehmenden 37 Verbände und Institutionen geführt, von denen 32 detailliert transkribiert und zusammen mit anderen Informationen (Desktop-Recherche-Notizen, Telefonnotizen, Medienmitteilungen und E-Mail-Korrespondenz) mit Unterstützung der Software MAXQDA analysiert wurden. Zum anderen wurde zwischen dem 25. Februar 2020 und dem 8. Juni 2020 eine Online-Befragung bei vier Typen von Musiklernanbietenden durchgeführt: Musikschulen, instrumentale Grossformationen (Orchester und Blasmusiken), vokale Grossformationen (Chöre), selbstständig erwerbende Musiklehrpersonen. Damit wurde das Untersuchungsfeld gegenüber der qualitativen Erhebung weiter eingeschränkt und vor allem Personen befragt, deren Angebote auf den Kompetenzerwerb für die Klangerzeugung zielen (instrumental- und vokaltechnische Fähigkeiten), ein grosser Teil derjenigen Personen hingegen ausgeschlossen, die primär auf eine breite kulturelle Teilhabe und Kompetenzen der sozialen Interaktion durch Musik und Hören (wie im sozio-kulturellen Bereich) fokussieren. Der Umfragelink wurde den Mitgliedern über die partizipierenden Verbände (teilweise via Kantonalverbände) zugestellt. Die Teilnehmenden beantworteten die Umfrage entweder als Leitungsperson einer Institution oder als Durchführende von Musiklernangeboten, wobei selbstständig erwerbende Musiklehrpersonen die Fragen für beide Funktionen beantworteten. Insgesamt wurden 1'218 Datensätze ausgewertet, wobei nicht alle Personen die Umfrage vollständig ausgefüllt haben und die Zahl der Antworten im Verlauf der Fragesequenz abgenommen hat.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Daten insgesamt mit recht hoher Genauigkeit die Musiklernlandschaft der Schweiz abbilden, was auch die Diskussion von Ergebnissen mit Fachpersonen und Vertreter*innen der an der Studie teilnehmenden Verbände nahelegt hat. Bei den Daten zu den Blasmusiken und Chören ist allerdings die Genauigkeit möglicherweise gering aufgrund der tiefen Zahl der Datensätze und den Einschätzungen der Ergebnisse durch Vertreter*innen dieser Tätigkeitsbereiche. Hinsichtlich Gender besteht mit einer Teilnahme von 46% Frauen eine fast ausgewogene Verteilung. Mit 12% der Teilnehmenden, die die französischsprachige, und 88%, die die deutschsprachige Version des Fragebogens ausgefüllt haben, ist die lateinische Schweiz etwas unterrepräsentiert. Das durchschnittliche Alter der Teilnehmenden erscheint mit 50 Jahren hoch, was durch ein höheres Alter von Leitungspersonen mitbedingt ist. Da es während der Umfrage zum Covid-19-Lockdown kam, wurden die Datensätze bei einigen Fragen auf einen entsprechenden Einfluss hin überprüft und dies bei der Auswertung berücksichtigt.

Die Ergebnisse der Studie sind in acht Themenclustern zusammengefasst. Diese münden in ein Fazit, in dem aus der Sicht der beteiligten Fachpersonen mögliche Entwicklungen der Schweizer Musiklernlandschaft dargestellt werden. Ein Entwurf der zusammengefassten Ergebnisse und des Fazits wurde zwischen September und Dezember 2021 Vertreter*innen der an der Erhebung teilnehmenden Verbänden und ausgewählten anderen Fachpersonen vorgelegt. Deren Rückmeldungen wurden hier eingearbeitet.

5.3 Institutionalisierte Netzwerke der Musiklernanbietenden

Die ausserschulische Musiklernlandschaft stellt sich als äusserst divers dar, was mit der sprachlich-kulturellen Vielfalt, den liberalen wirtschaftlichen Rahmenbedingungen und dem basisdemokratischen, föderalistischen politischen System der Schweiz zusammenhängt. Letzteres trägt zum Bestehen einer ausgeprägten Vereinslandschaft unter den Musiklernanbietenden bei. So sind drei Viertel der institutionellen Musiklernanbietenden als Vereine organisiert, diese häufig wiederum in übergeordneten Verbänden zusammengeschlossen. Die Vernetzung von Institutionen und natürlichen Personen über Vereine dient einerseits der gegenseitigen fachlichen Unterstützung, andererseits der Bündelung von Interessenbekundungen gegenüber politischen Entscheidungsträger*innen.

Das Vereinswesen schafft seit dem 19. Jahrhundert im vielfältigen Feld des Musiklernens Strukturen und leistet einen Beitrag zur gesellschaftlichen Kohäsion. So ist das Chorwesen gesamtschweizerisch in der Schweizerischen Chorvereinigung SCV organisiert, der Kantonalverbände und der Verein Schweizer Kinder- und Jugendförderung SKJF angehören. Das Blasmusikwesen, dessen Vereine teilweise eigene Musikschulen betreiben, ist ebenfalls föderalistisch über Kantonalverbände verbunden und unter dem Dach des Schweizerischen Blasmusikverbands SBV zusammengeschlossen. Nahezu alle aufgrund eines Leistungsauftrags mit Mitteln von Gemeinden, teilweise von Kantonen teilfinanzierten Musikschulen gehören dem Verband Musikschulen Schweiz VMS an, der die Gruppe der Musiklernanbietenden mit dem zusammengekommen höchsten Umsatz repräsentiert. Unter den weiteren Musikschulen finden sich vor allem kleinere und spezialisierte private Musikschulen und die Migros Klubschule. Musiklehrpersonen können Mitglied des 1893 gegründeten Schweizerischen Musikpädagogischen Verbands SMPV werden. Dieser betreibt eine Vermittlungsplattform für Musiklehrpersonen, von denen in den vergangenen Jahren weitere – wie beispielsweise diejenige der privaten Musikschule Instrumentor mit ihren ausgebauten Online-Dienstleistungen – entstanden sind.

Ein grosses, vor allem von Amateur*innen geprägtes Feld von Musiklernangeboten stellt der volksculturelle Bereich dar. Die Kantonalverbände im Bereich der instrumentalen Volksmusik sind im Verband Schweizer Volksmusik VSV zusammengeschlossen, der vor allem in Zusammenarbeit mit den Musikschulen den Nachwuchs fördert. Ein ausgebautes Kurswesen pflegen der Eidgenössische Jodelerverband EJV, der Schweizerische Tambouren- und Pfeiferverband STPV und die Schweizerische Trachtenvereinigung STV. Kurse bieten auch das Haus der Volksmusik HdVM, das ROTHUUS GONTEN – Zentrum für Appenzeller und Toggenburger Volksmusik und die Klangwelt Toggenburg an.

Für das Musiklernen im Bereich der Populärmusik besteht kein spezifischer Interessenverband. Zahlreiche auf Populärmusik-Unterricht ausgerichtete Lehrpersonen sind dem SMPV angeschlossen oder als Musiker*innen, die auch unterrichten oder Bands coachen, Mitglieder von Sonart, dem Verband der Musikschaaffenden. Das Festival m4music betreibt eine Nachwuchsförderung für die Populärmusik. Helvetiarockt wiederum fokussiert auf die Förderung von Mädchen und Frauen. Viele Angebote im Bereich der Populärmusik erfolgen in sozio-kulturellen Einrichtungen, so beispielsweise in der Stadt Zürich durch den Verein Offene Jugendarbeit Zürich OJA oder in den Kantonen Aargau, Solothurn und Zürich durch den Verein für Kinder- und Jugendförderung VJF. Die sozio-kulturellen Einrichtungen sind im Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz DOJ und der Plattform *romande de l'animation socioculturelle federanim* vernetzt, die aber selbst keine Musiklernangebote durchführen.

Einige Verbände und Netzwerke haben andere spezialisierte Ausrichtungen. Dazu zählen instrumentenspezifische Verbände wie die European Piano Teachers Association EPTA Schweiz, die European String Teachers Association ESTA Schweiz, die European Voice Teachers Association EVTA Schweiz, accordeon.ch oder der Verband Hackbrett Schweiz VHBs. Im Zupfmusik-Verband Schweiz ZVS haben sich entsprechende Formationen zusammengeschlossen. Dem Eidgenössischen Orchesterverband EOJ gehören Amateur*innen-Orchester im Bereich der Kunstmusik an, darunter viele Jugendorchester.

Kirchliche Chöre und Organist*innen sind im Reformierten Kirchenmusikverband Schweiz RKV, im Katholischen Kirchenmusik Verband SKMV und im Schweizerischen Kirchengesangsbund SKGB organisiert. Der Verband Rhythmik Schweiz vereint Musik- und Bewegungspädagog*innen. Diese sind im Bereich des elementaren Musikhierlernens, der Heilpädagogik und teilweise in der Musikgeragogik tätig. Fachpersonen im letzteren Bereich sind auch im Verein Erwachsenen- und Seniorenrhythmik nach Dalcroze und in der Gesellschaft Musikgeragogik Schweiz zusammengeschlossen. Die zentrale künstlerische Bewegungsdisziplin, der Tanz, musste in dieser Studie weitgehend ausgeklammert werden, spielt aber gerade beim elementaren Musikhierlernen eine wichtige Rolle. Ebenfalls unberücksichtigt bleiben musste der ganze Musiktheaterbereich.

Für das Musikhierlernen von grosser Bedeutung ist der über die letzten Jahrzehnte stetig gewachsene Bereich der Musikvermittlung. Deren Akteur*innen mit ihren vielfältigen Angeboten für Musikhierlernaktivitäten sind im Verein Musikvermittlung Schweiz+ vernetzt und haben einen Kompass Musikvermittlung zur Konzeption und Evaluation von Angeboten entwickelt. Ebenso bedeutsam sind Kurswochen, wie die Musik-Kurswochen Arosa, und Musikhierlager, wie sie von vielen Verbänden durchgeführt werden. Die geeignete Infrastruktur für solche Lager und Probewochen stellen Anbietende wie beispielsweise die Musikhierinsel Rheinau zur Verfügung. Mit der Schweizer Musikzeitung SMZ erscheint zehn Mal jährlich eine Fachzeitschrift, in der Themen des Musikhierlernens breiten Raum einnehmen.

5.4 Branchenstruktur und Finanzierung

Getragen wird die Branche der Musikhierlernanbietenden von einem Zusammenwirken von Institutionen und Personen, die auf einem hohen Professionalisierungsniveau und – im Bereich der Amateur*innenmusik – durch sehr viel Freiwilligenarbeit Musikhierlernangebote entwickeln und durchführen (Abbildung 3). Finanziert werden die Musikhierlernangebote der an der Umfrage teilgenommenen Musikhierlernanbietenden (Abbildung 2) mit unterschiedlichen Anteilen an Beiträgen der Lernenden (durchschnittlich 42%), jährlich wiederkehrenden Beiträgen des öffentlichen Sektors (durchschnittlich 27%) und anderen Finanzierungsquellen (durchschnittlich 31%). Die Anteile geben keine Auskunft über die absoluten Zahlen der eingehenden Mittel und divergieren innerhalb und im Vergleich der Tätigkeitsbereiche. So sind Musikschulen mit durchschnittlich 57% mit dem höchsten Anteil jährlich wiederkehrender öffentlicher Mittel finanziert.

Zu den Merkmalen der Branche gehört deren Kleinteiligkeit mit einem hohen Anteil an Mehrfachstätigkeiten der Durchführenden in Teilzeitpensen (Abbildung 1). Der Tätigkeit als selbstständig erwerbende Musiklehrperson wird häufig in Kombination mit einer anderen Beschäftigung nachgegangen. So üben zwei Fünftel der Teilnehmenden, die als Musiklehrperson entweder an einer Musikschule oder selbstständig erwerbend sind, beide Tätigkeiten aus. 14% der selbstständig erwerbenden Musiklehrpersonen und Chorleiter*innen und 9% der selbstständig erwerbenden Musiklehrpersonen und Musikschulleitungen gehen beiden Tätigkeiten nach. Von den Teilnehmenden, die als selbstständig erwerbende Musiklehrpersonen und Dirigent*innen von Orchestern und Blasmusiken tätig sind, nehmen 10% beide Funktionen wahr. Beide Tätigkeiten führen 18% der Musikschulleiter*innen und angestellten Musiklehrpersonen aus, 16% der Musikschulleiter*innen und Dirigent*innen von Orchestern und Blasmusiken, 4% der Musikschulleiter*innen und Chorleiter*innen. 15% der angestellten Musiklehrpersonen und Dirigent*innen von Orchestern und Blasmusiken sowie 13% der angestellten Musiklehrpersonen und Chorleiter*innen sind jeweils in beiden Funktionen tätig. 23% aus der Gruppe der Chorleiter*innen und Dirigent*innen von Orchestern und Blasmusiken geben an, dass sie beide Tätigkeiten ausüben.

Von den teilnehmenden angestellten Musikschullehrpersonen und selbstständig erwerbenden Musiklehrpersonen, die jünger als 50 Jahre sind, ist über die Hälfte auch künstlerisch tätig. Bei den älteren Teilnehmenden ist der Anteil niedriger. Ferner gibt ein Fünftel der Durchführenden von Musikhierlernan-

geboten mit einem Studienabschluss einer Musikhochschule an, zusätzlich einer nicht-musikbezogenen Erwerbsarbeit nachzugehen.

Diese Mehrfachstätigkeiten tragen zur Vernetzung der verschiedenen Tätigkeitbereiche der Branche bei. Diese erfolgt institutionell über Kooperationen, welche von Musikschulen mit ihren vielfältigen Angeboten am meisten gepflegt werden. So geben 72% der Musikschulen an, mit einer Volksschule intensiv zu kooperieren. Der hohe Anteil an Kooperationen hängt auch mit der Grösse der Institutionen zusammen. Unter den Musikschulen befinden sich diejenigen Einrichtungen, die durchschnittliche Umsätze von mehr als CHF 0.5 Mio. generieren, während die Umsätze von Musiklernanbietenden in den anderen Tätigkeitsbereichen im Schnitt rund zehnmal niedriger sind. Grundsätzlich sind die Musiklernanbietenden institutionell aber gut und breit vernetzt.

5.5 Qualitätssicherung und Professionalisierung

Die Qualität der Musiklernangebote wird von den Anbietenden durch verschiedene Instrumente sichergestellt (Abbildung 5). Regelmässige schriftliche Evaluationen durch Lernende oder Erziehungsberechtigte sind üblich bei fast der Hälfte der Musikschulen (44%) und damit bei jenen Musiklernanbietenden mit dem höchsten Anteil wiederkehrender Beiträge des öffentlichen Sektors. In den anderen Bereichen sind schriftliche Evaluationen aber kaum verbreitet, was dem dafür anfallenden Aufwand beziehungsweise den Kosten zuzuschreiben ist. Die Musikschulen verzeichnen auch bei den anderen abgefragten Instrumenten der Qualitätssicherung die höchsten Werte. So nutzen viele von ihnen regelmässig den «Erfahrungsaustausch zwischen Kolleg*innen» (60%), den «Besuch und Rückmeldung von Kolleg*innen» (34%), die «Weiterbildung» (74%) und «Stufentests» (54%). Regelmässige «Wettbewerbe» sind – ausgenommen bei selbstständig erwerbenden Musiklehrpersonen (13%) – in allen Tätigkeitsbereichen verbreitet (Orchester/Blasmusik: 45%, Chor: 40%, Musikschulen: 47%). Wettbewerbe sind im Amateur*innenbereich nicht nur unter dem Aspekt der Qualitätssicherung zu betrachten, sondern auch als Elemente von musikalischen Festkulturen mit hoher identitätsstiftender Funktion für die Teilnehmenden. Insgesamt könnten die hier gezeigten Daten für die Bereiche Orchester/Blasmusik und Chor nach Aussagen von Fachvertreter*innen jedoch stark von der Gruppe der Teilnehmenden der Online-Umfrage beeinflusst sein; ihrer Einschätzung nach liegen die Werte für die genutzten Instrumente der Qualitätssicherung zu tief.

Nach Einschätzung der teilnehmenden Leitungspersonen wird, vermutlich mit Blick auf das steigende Bildungsniveau in der Schweiz, eine hohe Professionalisierung bei den Durchführenden von Musiklernangeboten erwartet, wobei der Master in Musikpädagogik auch zukünftig der wichtigste Abschluss bleiben wird (Abbildung 9), während andere Abschlüsse von Aus- und Weiterbildungen von Musikhochschulen als weniger bedeutsam eingeschätzt werden. Heute verfügen (gemäss den teilnehmenden Durchführenden) 64% der an Musikschulen angestellten und 60% der selbstständig erwerbenden Musiklehrpersonen über einen Master in Musikpädagogik oder einen äquivalenten Abschluss. Die Musikschulleitenden gehen davon aus, dass in zehn Jahren dieser Wert bei 82% liegen wird, die selbstständig erwerbenden Musiklehrpersonen bei 78%. Auch unter den Orchester- und Blasmusikdirigent*innen sowie Chorleiter*innen, bei denen im Falle von Chor und Blasmusik spezifische Bachelor-Ausbildungen bestehen (Bachelor Kirchenmusik, Bachelor Blasmusikdirektion), verfügen rund zwei Fünftel über einen Master in Musikpädagogik (Orchester/Blasmusik: 40%; Chor: 42%). Dies zeigt den hohen Professionalisierungsgrad der Dirigent*innen und Chorleiter*innen im Amateur*innenbereich. Die Präsidien der Orchester, Blasmusiken und Chöre gehen allerdings davon aus, dass «in zehn Jahren» in diesem Bereich deutlich weniger Durchführende einen Master Musikpädagogik haben werden. Die Gegenüberstellung kann aber nicht als Abnahme gelesen werden, da die aktuelle Situation den Präsidien von Chören, Orchestern und Blasmusiken möglicherweise zu wenig bekannt sein und deren Einschätzung deshalb von einem tieferen Professionalisierungsgrad ausgehen könnte. Bei der Einschätzung könnten aber auch Überlegungen zur Höhe von Vereinsbeiträgen von Musiklernenden und damit zur Zugänglichkeit der Musiklernangebote von Orchestern, Blasmusiken und Chören eine Rolle

gespielt haben, denn ein hohes Professionalisierungsniveau bei den musikalischen Leiter*innen von Orchestern, Blasmusiken und Chören erfordert eine entsprechende Finanzierung.

Entsprechend sind nicht nur Kurse von Musikverbänden vor allem im Bereich der Amateur*innen verbreitet (Orchester/Blasmusik: 53%; Chor: 43%), sondern werden nach Ansicht der Präsidien von Orchestern, Blasmusiken und Chören auch zukünftig einen hohen Anteil ausmachen (Orchester/Blasmusik: 63%; Chor: 44%). Über eine Ausbildung als Leiter*in Jugend und Musik – das Programm des Bundes, das das Singen und Musizieren breit fördern soll – verfügen aktuell noch relativ wenige Durchführende (15%). Vor allem die Musikschulleitenden gehen davon aus, dass in Zukunft diese Kurse deutlich an Bedeutung für ihre Institutionen gewinnen könnten (55%). Tiefer sind die Einschätzungen der Präsidien von Orchestern und Blasmusiken (je 26%), und für kaum relevant erachteten die Selbstständigerwerbenden die zukünftige Bedeutung einer Ausbildung als Leiter*in Jugend und Musik (12%).

5.6 Altersgruppen und demographischer Wandel

Die Musiklernangebote der Zukunft werden nach Einschätzungen der Leitungspersonen mehrheitlich von Erwachsenen aller Altersgruppen wahrgenommen (Abbildung 13). Sie geben an, dass in zehn Jahren lediglich 40% der Lernenden Kinder und Jugendliche (bis 19 Jahre) sein werden, während die Durchführenden angeben, dass heute 62% der Lernenden dieser Altersgruppe angehören. Zwar unterscheiden sich hier die Einschätzungen nach Tätigkeitsbereichen: Während selbstständig erwerbende Musiklehrpersonen von einer anteilmässigen Zunahme um einen Zehntel der Lernenden im Kindes- und Jugendalter ausgehen, divergieren die Einschätzungen der Durchführenden über den aktuellen Anteil und diejenigen der Leitungspersonen über den zukünftigen Anteil dieser Lernendengruppe. Dabei sind die Unterschiede bei den Einschätzungen zwischen heutigem und zukünftigem Anteil bei den Musikschulen gering, bei den Grossformationen hoch.

Diese Divergenzen könnten den unterschiedlichen Perspektiven von Durchführenden und Leitungspersonen geschuldet sein, so dass aus einem Vergleich keine Prognose abgeleitet werden kann. Der insgesamt um 22% niedrigere Anteil von musiklernenden Kindern und Jugendlichen im Alter von 7 bis 19 Jahren in der Einschätzung der Leitungspersonen gegenüber den Durchführenden ist jedoch zu gross, um die Erwartung eines grossen Einflusses des demographischen Wandels auf die musikalische Bildung durch musikpädagogische Fachpersonen ausser Acht zu lassen. Mit Blick auf die Szenarien der Bevölkerungsentwicklung 2020–2050 des Bundesamtes für Statistik (BfS 2020e), die in absoluten Zahlen von einer nur leicht ansteigenden oder gleichbleibenden Zahl von Kindern und Jugendlichen ausgehen, bewegt sich die Einschätzung der Leitungspersonen im Vergleich zu den Durchführenden zwischen einem markanten Rückgang in der musikalischen Bildung von Kindern und Jugendlichen und einem sehr starken Nachfragewachstum bei den Musiklernangeboten für Erwachsene. Angesichts der auf Kinder und Jugendliche ausgerichteten Unterstützung von Musiklernangeboten durch den öffentlichen Sektor stellen die erwarteten Altersstrukturen die musikalische Bildung vor grosse Herausforderungen und werfen grundsätzliche Fragen auf. Beispielsweise sind die Auswirkungen auf den Amateur*innenbereich und auf das Musikleben in der Schweiz insgesamt abzuschätzen, falls zukünftig weniger Kinder und Jugendliche mit den Musiklernangeboten erreicht würden. Dies wiederum erfordert eine Diskussion darüber, ob der Entwicklung dieser pessimistischen Einschätzung der künftigen musikalischen Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Massnahmen begegnet werden müsste. Bei solchen Massnahmen müsste jedoch die Heterogenität der Gesellschaft berücksichtigt werden, die nicht zuletzt durch die das Bevölkerungswachstum bestimmenden Wanderbewegungen weiter zunehmen dürfte.

5.7 Inklusion und Diversität

Die Aussagen der interviewten Fachpersonen legen nahe, dass die Nachfrage nach zielgruppenorientierten Musiklernangeboten ansteigen wird. Bereits heute besteht eine Spezialisierung bei Musiklern-

angeboten, die nicht zuletzt mit der demographischen Entwicklung und der dabei erwarteten Zunahme an Diversität in der Gesellschaft wachsen dürfte. Angesprochen sind damit die Themen Integration und Inklusion, die darauf abzielen, verstärkt auch Angehörige tiefer Einkommensklassen, Personen mit Migrationshintergrund, ältere Erwachsene und Menschen mit Behinderung mit Musiklernangeboten zu erreichen. Denn Musiklernangebote scheinen nicht von allen Bevölkerungsgruppen gleichermaßen wahrgenommen zu werden. Darauf deuten die Daten der Erhebung des Kulturverhaltens (BfS 2020a, 2020b), die für rund einen Fünftel der Bevölkerung in der Schweiz über 15 Jahre gesangliche Aktivitäten und für fast ebenso viele eine instrumentale Aktivität ausweisen, wobei indes letztere bei Menschen aus finanzschwachen Haushalten um nahezu die Hälfte geringer ist im Vergleich zu Menschen aus finanzstarken Haushalten.

In den vergangenen Jahren sind daher Integration und Inklusion im Rahmen des Themas der kulturellen Teilhabe (Nationaler Kulturdialog, 2019; 2021) verstärkt in den kulturpolitischen Fokus gerückt worden. Vom VMS wurde eine Vision zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch musikalische Bildung erarbeitet (VMS, 2019), und über zahlreiche Projekte, wie beispielsweise die BaBeL Strings in Luzern oder den Verein Superar Suisse, bestehen Erfahrungen in der Entwicklung und Durchführung von Projekten mit Integrationsziel. Zur öffentlichen Wahrnehmung der Bedeutung von Musik im Zusammenhang mit Integration und Inklusion beigetragen haben interkulturelle Chorprojekte und Angebote für Offenes Singen, die sich an Menschen unterschiedlichen Alters richten. Ein breites Musiklernangebot von und für Menschen mit und ohne Migrationshintergrund bieten bereits seit 1983 die Ateliers d'ethnomusicologie ADEM in der gesellschaftlich diversen Stadt Genf. Artlink – Büro für Kulturkooperation wiederum vermittelt Musikunterricht von Musikschaffenden aus Nicht-EU-Ländern.

Dennoch besteht aus Sicht einiger Fachpersonen Handlungsbedarf. Genannt wird, dass es einer grösseren Diversität bei den Durchführenden von Musiklernangeboten bedarf, die Menschen mit unterschiedlichen biographischen Hintergründen ansprechen können. Auch Gender-Verteilungen bei Durchführenden und bei Leitungspersonen von musiklern anbietenden Institutionen sind in diesem Zusammenhang ein wichtiges Thema. Ein Blick auf die Gender-Verteilung bei den Teilnehmenden der Umfrage zeigt Einseitigkeiten (Abbildung 12). So beträgt der Frauenanteil bei Dirigent*innen von Orchestern und Blasmusiken 15%, bei Musikschulleitungen 30% und bei den Präsident*innen von Orchestern und Blasmusiken 37%. Im Chorwesen scheint die Verteilung mit einem Frauenanteil bei den Präsident*innen von Chören mit 45% und den Chorleiter*innen mit 50% ausgewogen. Demgegenüber ist der Frauenanteil bei den angestellten (57%) und selbstständig erwerbenden (58%) Musiklehrpersonen höher. Da die Datengrundlage für die verschiedenen Tätigkeitsbereiche unterschiedlich und teilweise gering ist, gibt sie kein genaues gesamtschweizerisches Abbild der Geschlechterverteilung der Leitungspersonen von Musiklern anbietenden und Durchführenden von Musiklernangeboten. Die Daten zeigen jedoch Näherungswerte, die in Interviews mit Vertreter*innen der verschiedenen Tätigkeitsbereiche bestätigt wurden.

5.8 Zieldimensionen von Musiklernangeboten

Um Differenzen in der Konzeption von Musiklernangeboten und damit des Musiklernens zwischen den Teilnehmenden der Umfrage sichtbar zu machen, wurde ein Konstrukt mit 14 möglichen Zieldimensionen von Musiklernangeboten geschaffen. Die teilnehmenden Durchführenden gaben ihre Einschätzungen zu den Merkmalen ihrer aktuellen Musiklernangebote im Verhältnis zu anderen Musiklernangeboten an; Leitungspersonen gaben die angenommene Veränderung der Bedeutsamkeit der Zieldimensionen für Musiklernangebote in zehn Jahren gegenüber der Gegenwart an.

Leitungspersonen – dies ohne grössere Unterschiede zwischen den Sprachregionen – nehmen an, dass die vier bedeutsamsten Zieldimensionen der heutigen Musiklernangebote, wie sie von den Durchführenden bestimmt werden (Abbildung 6), bis in zehn Jahren auch den grössten Bedeutungszuwachs haben werden: «Kompetenzen des gemeinsamen Musizierens fördern», «die Freude (an der Musik)

erhöhen», «das Wohlbefinden verbessern» und die «Persönlichkeitsentwicklung unterstützen» (Tabelle 27). Bei fünf Zieldimensionen, denen Durchführende heute eine mittlere Bedeutsamkeit bei ihren Musiklernangeboten zuschreiben, sehen Leitungspersonen einen mittleren Bedeutungszuwachs: «soziale Kompetenzen entwickeln», «Hörkompetenzen entwickeln», «gestalterische, kreative Kompetenzen entwickeln», «an die Vielfalt von Musiksprachen heranführen» und «die Sensomotorik verbessern». Für drei von vier Zieldimensionen, denen die Durchführenden von Musiklernangeboten heute die geringste Bedeutung zumessen, sehen Leitungspersonen auch die geringste Erhöhung an Bedeutung für zukünftige Musiklernangebote: «den Körperausdruck steigern», «musiktheoretisches Wissen entwickeln» und «das Musikerbe pflegen», wobei letzterer von Vertreter*innen der Volkskultur, die nicht an der Umfrage teilgenommen haben, möglicherweise grössere Bedeutung zugemessen worden wäre.

Auffällig ist, dass bei der Zieldimension «instrumental- oder vokaltechnische Fertigkeiten entwickeln» die Leitungspersonen einen vergleichsweise geringen Bedeutungszuwachs annehmen und dieser umso kleiner eingeschätzt wird, desto jünger die an der Umfrage teilnehmende Leitungsperson ist; die Durchführenden hingegen sehen für ihre aktuellen Musiklernangebote diese Zieldimension als sechst-wichtigste, wobei ein signifikanter Zusammenhang mit dem Abschluss eines Musikhochschulstudiums festgestellt werden kann: Umfrageteilnehmende mit einem Musikhochschulabschluss schätzen die heutige Bedeutung deutlich höher ein als andere Teilnehmende. Dies hängt wahrscheinlich mit den Lernenden dieser Umfrageteilnehmenden zusammen, deren Ziel auf die Erreichung eines hohen Niveaus an instrumental- oder vokaltechnischen Fertigkeiten ausgerichtet ist.

Deutlich zeigt sich schliesslich der Unterschied bei der Zieldimension «die sozio-kulturelle Integration fördern», die Durchführende für ihre Musiklernangebote heute an dreizehnter, also zweitletzter Stelle bei den vierzehn Zieldimensionen platzieren; dabei schätzen Frauen gegenüber Männern diese Zieldimension signifikant bedeutsamer ein, ebenso die Teilnehmenden der lateinischen Schweiz gegenüber denjenigen der restlichen Schweiz und Chorleitende, Orchester- und Blasmusik-Dirigent*innen gegenüber Lehrpersonen von Musikschulen und Selbstständigerwerbenden. In den kommenden zehn Jahren vermuten die Leitungspersonen für die Zieldimension «die sozio-kulturelle Integration fördern» den fünftgrössten Bedeutungszuwachs, wobei dieser – gerade umgekehrt im Vergleich zur aktuellen Einschätzung der Durchführenden – von Musikschulleiter*innen und Selbstständigerwerbenden gegenüber den anderen Leitungspersonen als signifikant grösser eingeschätzt wird. Mit Blick auf die Antworten zu den zukünftigen Lernerfahrungen, Aus- und Weiterbildungen von Durchführenden, könnte dies auf eine Erwartung einer stärkeren sozio-kulturellen, auf die kulturelle Teilhabe orientierten Ausrichtung der musikpädagogischen Berufsausbildung hindeuten; Abschlüssen im Bereich der Sozialen Arbeit, in denen Kompetenzen zur Förderung sozio-kultureller Integration erlangt werden können, messen Leitungspersonen keine Bedeutung zu.

Hinsichtlich der Musik von Schweizer Komponist*innen, die im Unterricht, in Kursen, in Workshops oder Proben vermittelt oder gespielt wird, deuten die Antworten auf die Erwartung einer Konstanz hin. Der Anteil beträgt nach Einschätzung der Durchführenden heute rund ein Viertel und wird nach Einschätzung von Leitungspersonen in zehn Jahren ebenfalls ein Viertel der Musik ausmachen, die im Rahmen von Musiklernangeboten vermittelt oder gespielt wird. Das Musikhören dürfte mit dieser Annahme in Zukunft in ähnlichem Rahmen auch das aktuelle musikalische Schaffen von Schweizer Komponist*innen unterstützen.

5.9 Breite bis Spitze als Förderziele

Die Unterstützung des Musikhörens – vor allem von Kindern und Jugendlichen – wird je nach Zielsetzung als Breiten- oder als Talentförderung bezeichnet. Die Unterscheidung findet sich, wenn auch nicht wörtlich, im Artikel 67a zur musikalischen Bildung, der 2012 in die Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft Eingang gefunden hat. Zur Umsetzung des Verfassungsartikels hat der Bund regulatorische Grundlagen geschaffen: Für die Talentförderung ist das System einer vom

Bund finanzierten Talentkarte in Entwicklung, für die musikalische Breitenförderung wurde zuvor das Programm Jugend und Musik ins Leben gerufen. Jugend und Musik soll auch die ganzheitliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen unterstützen und wird vor allem von Durchführenden aus dem Musikschul-, Blasmusik- und Chorbereich genutzt.

Musiklern anbietende positionieren sich – auch innerhalb eines Tätigkeitsbereichs – unterschiedlich zwischen dem Anspruch einer maximalen musikalischen und kulturellen Teilhabe und einer an Leistung orientierten Talentförderung. Vertreter*innen einiger Verbände haben sich in Gesprächen kritisch entweder gegenüber der Talentförderung oder gegenüber zu niederschwellig zugänglichen Angeboten im Rahmen der Musikbildung geäußert: Sie sehen vor allem einen Gegensatz zwischen der Breiten- und der Talentförderung und gewichten für ihre musikalischen Aktivitäten entweder die kulturelle Partizipation oder die Entwicklung instrumental- und vokaltechnischer Fertigkeiten deutlich höher. Andere Vertreter*innen von Verbänden betonen hingegen die Komplementarität der beiden Förderansätze.

Grosse Amateur*innen-Verbände oder diesen angeschlossene Institutionen leisten mit sicht- und hörbaren nationalen Spitzenformationen von Jugendlichen einen bedeutenden Beitrag zur Talentförderung (Schweizer Jugend-Sinfonie-Orchester SJFO, Nationales Jugendblasorchester NJBO, Schweizer Jugendchor SJC). Ebenso wichtig für die Talentförderung sind Wettbewerbe, von denen der Schweizerische Jugendmusikwettbewerb SJMW der landesweit grösste ist. Die wichtigsten Akteur*innen in der jugendlichen Talentförderung sind indes die Musikschulen. Gemäss einer Erhebung des VMS (2018) besteht in fast allen Kantonen der Schweiz mindestens ein Talentförderprogramm oder Pre-College-Angebot von und mit Musik- oder Musikhochschulen, doch sind die Angebote teilweise noch zu wenig weit ausgebaut, hinsichtlich des Zugangs unterschiedlich und untereinander kaum koordiniert. Mit der Einführung der Bundesförderung im Talentbereich wird eine Entwicklung der Programme jedoch angestossen. An Bedeutung zunehmen in den Talentförderprogrammen dürften Zusammenspielmöglichkeiten, die als Zieldimension von Musiklernangeboten in der Branche generell als wichtig erachtet werden und in verschiedenen musikstilistischen Bereichen in eigenen Formaten durchgeführt werden (wie beispielsweise «Stubete» für die Talentförderung im Volksmusikbereich). Noch gering sind in den Programmen der musikalischen Talentförderung, die auf die Entwicklung von instrumental- und vokaltechnischen Fertigkeiten und musiktheoretischen Wissenserwerb ausgerichtet sind, die Möglichkeiten zur Entwicklung interdisziplinärer künstlerischer und musikpädagogischer Profile, wie sie im Bereich des Musiklernens in der Ausbildung Musik und Bewegung wichtig sind. Hier zeigt sich die zentrale Rolle von Musikhochschulen, die über die Eintrittsanforderungen und Ausbildungen die Profile von Musikpädagog*innen steuern und damit Einfluss auf Musiklernangebote und letztlich auch auf das Musizieren und Singen im Amateur*innenbereich ausüben. Mit dem durch die Bundesförderung möglichen Ausbau von Talentförderprogrammen ergeben sich Möglichkeiten, die Förderung der Spitze zukünftig breiter zu denken.

Bei der Gegenüberstellung von Breite und Spitze zeigen sich im musikpädagogischen Alltag auch zahlreiche Zwischenstufen. So musizieren und singen ein Teil der Amateur*innen auf einem hohen musikalischen Niveau und sind teilweise als semi-professionelle Durchführende von Musiklernangeboten tätig. Die Leitung von Formationen solcher Amateur*innen mit hohen musikalischen Ansprüchen an sich selbst wiederum wird als anspruchsvoll bezeichnet, die Herausforderung besteht für Durchführende indes immer in der niveaugerechten Gestaltung ihrer Musiklernangebote. Dies ist auch eine Herausforderung in der schulischen Musikbildung, die als musikalische Grundbildung bei einer Gegenüberstellung von Breite und Spitze ergänzt werden muss und Schüler*innen mit unterschiedlichsten musikalischen Interessen erreicht.

Die Schulmusik ist im Verfassungsartikel zur musikalischen Bildung (Absatz 2) erwähnt, die die kantonale Zuständigkeit für diese bestätigt. Der schulmusikalische Unterricht beansprucht durch das Schulobligatorium, eine musikalische und ästhetische Bildung aller Kinder und Jugendlichen in der Schweiz sicherzustellen, und hat mit der Einführung des Lehrplans 21 und des Plan d'études romand

überkantonale gültige Ziele erhalten, die festlegen, welche musikalischen und überfachlichen Kompetenzen Schüler*innen in der Schweiz erlangen sollen. In den Gesprächen, die mit Fachpersonen geführt worden sind, wurde aber immer wieder auf die teilweise grossen Unterschiede zwischen Gemeinden und Schulhäusern beim Umfang und bei der Qualität des schulmusikalischen Unterrichts und auf die allgemein schwache Stellung der schulischen Musikbildung hingewiesen, die für eine lebenslange kulturelle Teilhabe beispielsweise als Mitglied in einem musikalischen Amateur*innen-Verband die Grundlage legen kann. Für vorliegende Studie, die die schulische Musikbildung ausklammert, sind lediglich die Schnittstellen mit der ausserschulischen Musikbildung von Relevanz. An diesen Schnittstellen besteht jedoch ein grosses Potenzial, die schulische Musikbildung zu fördern. Durchführende von Musiklernangeboten bringen bereits über das an Volksschulen weit verbreitete Angebot der Musikalischen Grundausbildung (bzw. Musikalische Grundschule, Musik und Bewegung, Rhythmik) sowie über kulturelle Schulprojekte oder -veranstaltungen ihre musikpädagogischen Kompetenzen ein. Im Rahmen der Entwicklung der Volksschulen können ausserschulische Musiklernangebote und Übungsmöglichkeiten für Instrumental- und Vokalschüler*innen in die Tagesschulstrukturen eingebunden werden. Zu nutzen ist die seit Anfang 2021 bestehende Möglichkeit (analog zum freiwilligen Schulsport), Angebote einer freiwilligen Schulmusik zu schätzungsweise einem Drittel über das Programm Jugend und Musik zu finanzieren.

Schliesslich sind Musiklernangebote im Vorschulbereich, die einen gelingenden Einstieg in die Welten der Musik ermöglichen, für die Förderung sowohl der Breite als auch der Spitze gleichermassen fundamental. Die Nachfrage nach solchen vorschulischen Angeboten werden von vielen Selbständigerwerbenden und Fachpersonen aus dem Musikschulbereich als steigend beurteilt. Für Erziehungsberechtigte stellt sich jedoch häufig die Herausforderung, die Begleitung ihrer Kleinkinder bei den Musiklernangeboten mit den Verpflichtungen der Berufstätigkeit zu organisieren. Aus Sicht der Erziehungsberechtigten werden daher dezentrale und flexible Musiklernangebote gewünscht. Bestrebungen, die musikalische und ästhetische Bildung in Kindertagesstätten besser zu verankern, bestehen vereinzelt, bedürfen aber eines stärkeren Zusammenwirkens mit den zahlreichen Akteur*innen der Förderung von Kindern.

5.10 Digitalisierung von Musiklernangeboten

Leitungspersonen gehen davon aus, dass Online-Tutorials und Lernplattformen im Internet, Cloudanwendungen, Audio- und Video-Kommunikations-Apps und die Nutzung von sozialen Netzwerken und Chatforen für zukünftige Musiklernangebote eine grosse Bedeutung haben werden. Der nachgewiesene Einfluss auf die Daten durch den Covid-19-bedingten Lockdown, der mitten in die Erhebung der Studie fiel, weist auf eine beschleunigte Digitalisierung beim Musikhören hin. Zugleich hat die Covid-19-Pandemie die Grenzen aktuell verfügbarer Technologien für den Fernunterricht deutlich gemacht. Die Bedeutung des Zusammenspiels und gemeinsamen Singens sind ins Bewusstsein gerückt.

Ein direkter Vergleich der aktuellen und zukünftigen Nutzung ist zwar nicht intendiert, doch die Leitungspersonen geben generell hohe Werte für die zukünftige Nutzung an. Darunter finden sich die Nutzung von Noten- und Musikdatenbanken im Internet, von spezieller Musikhardware und Cloudanwendungen, während der tiefste Wert den physischen Tonträgern zugeschrieben wird (Abbildung 16). Durchführende weisen «aktuell» nach der Nutzung spezieller Musikhardware der Nutzung physischer Tonträger den zweithöchsten Wert zu. Den Noten- und Musikdatenbanken im Internet wird bereits eine hohe Bedeutung zugeschrieben, während «aktuell» die Durchführenden den Online-Tutorials und Lernplattformen, aber auch den während des Lockdowns 2020 intensiv genutzten Audio- und Video-Kommunikations-Apps die vergleichsweise geringste Bedeutung zuschreiben.

Nicht erhoben wurde die heutige und zukünftig erwartete Digitalisierung für die Bekanntmachung von Musiklernangeboten, für die Optimierung betrieblicher Abläufe von Musiklernanbietenden und für die Organisation von Musiklernangeboten. Die Präsenz im Internet und in sozialen Medien dürfte für Musiklernanbietende jedoch an Bedeutung gewinnen. Der Einsatz von digitalen Tools zur Organisation

von Musiklernangeboten und als didaktische Mittel wird wahrscheinlich auch zukünftig von unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Lernenden geprägt sein.

5.11 Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der Studie stellen eine Gesamtschau über die ganze Schweiz dar. In der vor allem von Gemeinden und Kantonen gesteuerten Bildungs- und Kulturpolitik finden sich lokal und regional jeweils sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen für Musiklernanbietende und Musiklernangebote. Die Ergebnisse müssen daher von diesen Rahmenbedingungen her gelesen werden. Sie mögen verschiedene Musiklernanbietende zu unterschiedlichen Strategieentwicklungen führen, aber auch in einer breiten Diskussion Potenziale für gemeinsam getragene Entwicklungsrichtungen für das Musiklernen der Zukunft offenlegen.

Ausgehend von den Einschätzungen über den Einfluss gesellschaftlicher Veränderungen auf das Musiklernen durch Leitungspersonen von Musiklernanbietenden und von Durchführenden von Musiklernangeboten, wie sie in Gesprächen und in der Umfrage erhoben worden sind, stellen sich folgende, unterschiedlich gewichtete Themen für eine Diskussion (vgl. BAK, 2013):

- Aufgrund einer zunehmend vielfältigen Gesellschaft bedarf es einer **weiteren zielgruppenorientierten Pluralisierung von Musiklernangeboten**. Damit sollen auch verstärkt Angehörige tiefer Einkommensklassen, Personen mit Migrationshintergrund, Menschen mit Behinderung und ältere Erwachsene erreicht werden. Inklusion sollte bei Musiklernanbietenden noch stärker thematisiert und bei der Entwicklung von Lernangeboten berücksichtigt werden.
- Dezentrale und **flexible Angebote für Kinder im Vorschulalter** sind auszubauen. Für den Einstieg von Kindern in die Welten der Musik und die Integration der ganzen Familie in diesen Prozess ist entscheidend, dass Musiklernangebote den organisatorischen Herausforderungen der Kinderbetreuung und der Berufstätigkeit von Erziehungsberechtigten Rechnung tragen.
- Das fachliche Wissen und Können der ausserschulischen Musikbildung kann verstärkt im schulischen Bereich einfließen. Die **Zusammenarbeit von ausserschulischen Musiklernanbietenden mit der Volksschule** ist zu Kooperationen auszubauen, damit die ästhetische Bildung im Regelunterricht sichergestellt sowie Musiklernangebote und Übe-Möglichkeiten im Rahmen der Tagesschulen geschaffen werden können.
- Durch bestehende und neue Programme ist die **Förderung von Talenten mit Blick auf die Vielfalt musikalischer Zielkompetenzen** weiterzuentwickeln. Musikstilistisch unterschiedlich ausgerichtete, interdisziplinär-künstlerisch interessierte und musikpädagogische Talente sind gleichermassen zu fördern.
- Es besteht eine erhöhte Nachfrage bei Erwachsenen nach formalem Musikunterricht, der nicht mit finanziellen Beiträgen des öffentlichen Sektors gefördert wird. Zu entwickeln sind neue **Formate und Finanzierungsmodelle der musikalischen Erwachsenenbildung**, einschliesslich eines Ausbaus von Angeboten für Amateur*innen, die auf hohem musikalischem Niveau musizieren und singen möchten.
- **Über die Altersgruppen kontinuierliche Musiklernangebote** müssen gewährleistet werden, damit musikalische Amateur*innen-Gruppen zur Tradierung ihres Musikerbes auf Nachwuchs zählen und ihre auf Freiwilligenarbeit basierende Funktion für die gesellschaftliche Kohäsion wahrnehmen können. Dazu sind insbesondere in weniger dicht besiedelten Gebieten lokale und regionale Kooperationen zwischen Musiklernanbietenden zu verstärken.
- Die **Möglichkeiten der fortschreitenden Digitalisierung** können Musiklernanbietende für die Bekanntmachung ihrer Angebote und die Optimierung betrieblicher Abläufe, Durchführende für die Organisation ihrer Musiklernangebote und die Entwicklung neuer Didaktiken nutzen. Zugleich bestehen Grenzen der Digitalisierung. Zentral für das Musiklernen bleiben die direkte Interaktion im Hier und Jetzt sowie auditive, körperliche und emotionale Erfahrungen bei Lernaktivitäten.
- Mit einer Pluralisierung von Musiklernangeboten vervielfältigen sich die **Anforderungen an die musikpädagogischen Profile der Durchführenden**. Es besteht damit ein Bedürfnis nach spezialisierten musikpädagogischen Aus- und Weiterbildungen. Diese bereiten Durchführende auf das weitläufige

Berufsfeld vor und vermitteln Kompetenzen in kulturspartenübergreifend ausgerichteten, offenen und von Lernenden mitgestalteten Unterrichtsformen.

Diese Themen legen nahe, dass sich – ausgehend von der Charta zur Zusammenarbeit der Musikschulen und der Musikverbände der Schweiz (VMS et al. 2016) und den Aktivitäten des Schweizer Musikrats SMR – Austausch und Zusammenarbeit bei den Musiklernanbietenden und Durchführenden intensivieren müssen. Denn durch die Zunahme von bedürfnisorientierten, zielgruppenspezifischen Angeboten, spezialisierten Musiklernanbietenden und Durchführenden sowie Berührungspunkten zu Institutionen und Netzwerken ausserhalb der Branche des Musiklernens wird sich die Musiklernlandschaft in der Schweiz weiter ausdifferenzieren, an ihren Rändern durchlässiger werden, die Notwendigkeit nach gemeinsam durchgeführten Entwicklungsprojekten und – auch zur Sicherstellung musikpolitischer Mitgestaltung – nach institutionalisierten Kooperationen wachsen. Eine solche Entwicklung kann zur Durchdringung musikalischer Aktivitäten in der Gesellschaft, zur Förderung kultureller Teilhabe und zum hohen Stellenwert musikalischer Bildung beitragen. Dabei geht eine hohe Wertschätzung des Musiklernens mit der Anerkennung eines vielfältigen Musik- und Kulturlebens einher, denn letzteres entfaltet sich auf der Grundlage von ersterem. Die zukünftigen Entwicklungen des Musiklernens werden nicht allein von Musiklernanbietenden und Durchführenden von Musiklernangeboten, sondern von einem weiten Kreis von Musikinteressierten und von den Musiklernenden mitgestaltet, wobei die Vorstellungen von «Musik» und «Lernen» vielfältig sein und sich verändern können.

6 Referenzen

6.1 Literatur, Webseiten und andere Informationsquellen

- Ahlers, M. (2018). Musiklernen und digitale Medien. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 405–410). Stuttgart: UTB
- Angelo, E. (2015). The music educator: Bridging performance, community and education – An instrumental teacher's professional understanding. *International Journal of Community Music*, 8(3), 279–296. https://doi.org/10.1386/ijcm.8.3.279_1
- Ardila-Mantilla, N. (2016). *Musiklernwelten erkennen und gestalten. Eine qualitative Studie über Musikschularbeit in Österreich*. Berlin: LIT
- Ardila-Mantilla, N. (2018). Ausserinstitutionelle Lernräume. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 397–405). Stuttgart: UTB
- Ardila-Mantilla, N. (2022). Jedes Lernen ist ein Selbst-Lernen. Interview in *Schweizer Musikzeitung*, 25(3), 4–6
- Ardila-Mantilla, N. & Röbbke, P. (Hrsg.) (2009). *Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch ausserhalb von Schule und Unterricht*. Mainz: Schott
- Ardila-Mantilla, N., Röbbke & P., Stekel, H. (2015): *Musikschule gibt es nur im Plural. Drei Zugänge* (Wiener Beiträge zur Musikpädagogik, Bd. 1). Innsbruck: Helbling
- Baumgartner, J. (2014). *MusikschulZUKUNFT. Chancen und Risiken für die musikalische Bildung in ganztägigen Schulformen* (Beiträge zur Musikschulforschung, Band 2). Atzenbrugg: Kultur.Region.Niederösterreich GmbH
- Beach, N. (2012). Instrumental Teachers and Their Students: Who's in the Driver's Seat? In G. E. McPherson & G. F. Welch (Hrsg.), *The Oxford handbook of music education* (Bd. 1, S. 752). Oxford: Oxford University Press
- Beckers, E. (2008). *Faszination Musikinstrument – Musikmachen motiviert: Bericht über die zweijährige Evaluationsforschung zum Bochumer Projekt „Jedem Kind ein Instrument“*. Münster: LIT
- Bellenberg, G. & Forell, M. (2014). Erhöhung der Chancengleichheit durch mehr Durchlässigkeit? In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven. Dokumentation der Tagung des Bundesministeriums für Bildung und*

- Forschung vom 29.-30. März 2012* (S. 8–18). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
- Bernath, J., Suter, L., Wallter, G., Willemse, I., Külling, C., Brunner, N. & Süss, D. (2020). *JAMES – Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz*. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. [Viewed 12 May 2021]. Available from: <https://www.swisscom.ch/content/dam/swisscom/de/about/news/2020/12/15-james-studie/bericht-james-2020-de.pdf.res/bericht-james-2020-de.pdf>
- Bieri, O., Lussi, I. & Ramsden, A. (2018). *Evaluation des Programms Jugend und Musik. Bericht zuhanden des Bundesamts für Kultur (BAK)*. Luzern: Interface Politikstudien Forschung Beratung. <https://www.bak.admin.ch/bak/de/home/sprachen-und-gesellschaft/musikalische-bildung/herzlich-willkommen-beim-programm-jugend-und-musik.html> (unter «Dokumente»)
- Blacking, J. (1974). *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press
- Bollack, L., Doerne, A., Lieberwirth-Morris, C. & Ponath, L. (2017). Riesige Vielfalt. Tätigkeitsfelder für MusikerInnen. *Üben & Musizieren*, 2, 12–15
- Bolliger, T. & Bourreau, F., (2019). Growing together. Universities of Music and Music Schools in Switzerland. In: M. Hahn and F.-O. Hofecker (Hrsg.), *The Future of Music Schools – European Perspectives*. St. Pölten: Musikschulmanagement Niederösterreich, pp. 225–246. <https://pub.mdw.ac.at/media/doc/cc/80/cc8064543f9a51a8dfcd69c1a1cc382f60ee9bbadb4ebd4f58c6479efb2a37ee.pdf>
- Bugiel, L. (2021). *Musikalische Bildung als Transformationsprozess: Zur Grundlegung einer Theorie*. Bielefeld: Transcript
- Bundesamt für Kultur BAK (2004). *Musikalische Bildung in der Schweiz. Bestandesaufnahme der aktuellen Situation und Massnahmenkatalog des Bundes für die musikalische Aus- und Weiterbildung. Materialienband zum Bericht des Bundesrates*. Bern: BAK
- Bundesamt für Kultur BAK (2013). *Umsetzung von Art. 67a BV auf Bundesebene: Bericht der Arbeitsgruppe*. Bern: BAK. <https://www.bak.admin.ch/dam/bak/de/dokumente/spracheundgesellschaft/jugend-musik/umsetzugn-art-67-a-bv-arbeitsgruppe-pe.pdf.download.pdf/Umsetzung%20von%20Art.%2067a%20BV,%20Bericht%20Arbeitsgruppe%202013.pdf>
- Bundesamt für Kultur BAK (2019). *Hintergründe zum Programm J+M*. <https://www.bak.admin.ch/bak/de/home/sprachen-und-gesellschaft/musikalische-bildung/herzlich-willkommen-beim-programm-jugend-und-musik.html> (unter «Dokumente»)
- Bundesamt für Kultur (BAK) (2021a). *Programm Jugend und Musik (J+M)*. <https://www.bak.admin.ch/bak/de/home/sprachen-und-gesellschaft/musikalische-bildung/herzlich-willkommen-beim-programm-jugend-und-musik.html> (unter «Dokumente»)
- Bundesamt für Kultur (BAK) (2021b). *Begabtenförderung*. <https://www.bak.admin.ch/bak/de/home/sprachen-und-gesellschaft/musikalische-bildung/begabtenfoerderung.html>
- Bundesamt für Kultur BAK (2021c). *Kulturelle Organisationen*. <https://www.bak.admin.ch/bak/de/home/sprachen-und-gesellschaft/unterstuetzung-kultureller-organisationen.html>
- Bundesamt für Kultur BAK (2021d). *Jugend und Musik - Newsletter Mai 2021*. <https://www.bak.admin.ch/bak/de/home/sprachen-und-gesellschaft/musikalische-bildung/herzlich-willkommen-beim-programm-jugend-und-musik/jm-nl-publ.html>
- Bundesamt für Kultur BAK (2021e). *Jugend und Musik – Newsletter Februar 2021*. <https://www.bak.admin.ch/bak/de/home/sprachen-und-gesellschaft/musikalische-bildung/herzlich-willkommen-beim-programm-jugend-und-musik/jm-nl-publ.html>
- Bundesamt für Statistik BfS (2017). *Gemeindetypologie und Stadt/Land-Typologie 2012*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/raum-umwelt/nomenklaturen/gemtyp.assetdetail.21024454.html>

- Bundesamt für Statistik BfS (2020a). *Kulturverhalten: Ausübung eigener künstlerischer Aktivitäten, nach soziodemografischen Merkmalen*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kultur-medien-informationsgesellschaft-sport/kultur/kulturverhalten.assetdetail.14027707.html>
- Bundesamt für Statistik BfS (2020b). *Kulturverhalten in der Schweiz: Wichtigste Ergebnisse 2019 und Vergleich mit 2014*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kultur-medien-informationsgesellschaft-sport/kultur/kulturverhalten.html>
- Bundesamt für Statistik BfS (2020c). *Lehrkräfte und Hochschulpersonal nach Alter und Bildungsstufe*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personal-bildungsinstitutionen.assetdetail.14920307.html>
- Bundesamt für Statistik BfS (2020d). *Statistik der betriebsüblichen Arbeitszeit (BUA)*.
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/arbeit-erwerb/erhebungen/bua.html>
- Bundesamt für Statistik BfS (2020e). *Szenarien zur Bevölkerungsentwicklung der Schweiz und der Kantone 2020–2050*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/zukuenftige-entwicklung/schweiz-szenarien.assetdetail.14963221.html>
- Bundesamt für Statistik BfS (2021a). *Kulturschaffende: Anzahl, soziodemografisches Profil und Arbeitsbedingungen*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kultur-medien-informationsgesellschaft-sport/kultur/kulturwirtschaft/personen.assetdetail.17224115.html>
- Bundesamt für Statistik BfS (2021b). *Freiwilligenarbeit: Beteiligung an institutionalisierter Freiwilligenarbeit nach Art der Organisation*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/arbeit-erwerb/erwerbstaetigkeit-arbeitszeit/vereinbarkeit-unbezahlte-arbeit/freiwilligenarbeit.assetdetail.17124521.html>
- Bundesamt für Statistik BfS (2021c). *Freiwilligenarbeit: Beteiligung der Bevölkerung in %*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/arbeit-erwerb/erwerbstaetigkeit-arbeitszeit/vereinbarkeit-unbezahlte-arbeit/freiwilligenarbeit.assetdetail.17124494.html>
- Bundesamt für Statistik BfS (2021d). *Freiwilligenarbeit: Zeitaufwand für Freiwilligenarbeit nach Art der Organisation und Art der informellen Tätigkeit*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/arbeit-erwerb/erwerbstaetigkeit-arbeitszeit/vereinbarkeit-unbezahlte-arbeit/freiwilligenarbeit.assetdetail.17124512.html>
- Busch, B. & Metzger, B. (2016). Sozialformen. In B. Busch (Hrsg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf* (S. 218–232). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel
- Busch, T. (2015). Von der Kooperation zu einer sozialräumlich orientierten musikalischen Bildungslandschaft – was bedeutet das? In S. Schmid (Hrsg.), *Musikunterricht(en) im 21. Jahrhundert. Begegnungen – Einblicke – Visionen* (S. 33–43). Augsburg: Wissner
- Bode, R., Hesse, B. & Nagel, T. (2012): Kulturelle Bildung in den Soziokulturellen Zentren. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.): *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 773–777). München: Kopaed
- Brünken, R., Münzer, S. & Spinath, B. (2019). *Pädagogische Psychologie – Lernen und Lehren*. Hogrefe
- Campos, R. (2003). *Instituer la musique. Les premières années du Conservatoire de Genève (1835–1859)*. Genève: Éditions Université-Conservatoire de musique
- Cherbuliez, A.-E. (1944). *Geschichte der Musikpädagogik in der Schweiz*. Zürich: Schweizerischer Musikpädagogischer Verband
- Clausen, B., (2016). Komparativ – Vergleichend – International. Zu einem Forschungsparadigma Wissenschaftlicher Musikpädagogik. In: B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus*. Münster: Waxmann, pp. 107–156
- Clausen, B. & Lessing, W., (2018). Institutionen des Musiklernens im deutschsprachigen Raum. In: M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz and C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Münster: Waxmann, pp. 387–396

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). New York: Routledge
- Cope, P. (2002). Informal learning of musical instruments: The importance of social context. *Music Education Research*, 4(1), 93–104
- Creech, A. & Gaunt, H. (2012). The Changing Face of Individual Instrumental Tuition: Purpose and Potential. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Hrsg.), *The Oxford handbook of music education* (Bd. 1, S. 694–711). Oxford: Oxford University Press
- Crichton, L. (1992). Music for everyone? *British Journal of Music Education*, 9(3), 211–215
- Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz (Hrsg.) (2019). *Une vue d'ensemble de l'animation enfance et jeunesse en milieu ouvert en Suisse alémanique et de l'animation socioculturelle en Suisse romande et au Tessin. Perspectives partagées de professionnel-le-s, Hautes écoles spécialisées et associations sur ce champ professionnel.*
<https://doj.ch/fr/activites/projets/regions-linguistiques/>
- Dartsch, M. (2016). Zum Begriff der Musik. In B. Busch (Hrsg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf* (S. 13–17). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel
- Dartsch, M. (2017). Außerschulische musikalische Bildung. *Themenportale Deutscher Musikrat / Deutsches Musikinformationszentrum.*
http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/dartsc_h.pdf
- Dartsch, M. (2018). Lernformen und Lernwege. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 169–176). Stuttgart: UTB
- Dartsch, M., (2019a). Außerschulische musikalische Bildung. In Deutscher Musikrat / Deutsches Musikinformationszentrum (Hrsg.), *Musikleben in Deutschland* (S. 78–105). Bonn: Deutscher Musikrat / Deutsches Musikinformationszentrum
- Dartsch, M. (2019b). *Didaktik künstlerischen Musizierens für Instrumentalunterricht und Elementare Musikpraxis*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel
- Dartsch, M. & Platz, F. (2018). Einleitung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 157–158). Stuttgart: UTB
- Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F. & Stöger, C. (2018). *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Stuttgart: UTB
- De Bruin, L. R. (2016). Journeys in jazz education: Learning, collaboration and dialogue in communities of musical practice. *International Journal of Community Music*, 9(3), 307–325.
https://doi.org/10.1386/ijcm.9.3.307_1
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press
- Deutscher Musikrat / Deutsches Musikinformationszentrum miz (2018). *Musikangebote der Volkshochschulen.* <http://www.miz.org/intern/uploads/statistik7.pdf>
- Deutscher Musikrat / Deutsches Musikinformationszentrum miz (2019). *Musikleben in Deutschland*. Bonn: Deutscher Musikrat / Deutsches Musikinformationszentrum
- Deutscher Musikrat / Deutsches Musikinformationszentrum miz (2022). *Öffentliche Musikschulen in Deutschland. Infrastruktur und Nutzung öffentlicher Musikschulen im Verband deutscher Musikschulen*. Bonn.
http://miz.org/static_de/musikleben_in_zahlen/2022_02_miz_Ergebnisbericht_Musikschulen.pdf
- Doerne, A. (2015). Das Haus der Musik: Eine realistische Utopie für eine Musikschule der Zukunft. In S. Schmid (Hrsg.), *Musikunterricht(en) im 21. Jahrhundert: Begegnungen – Einblicke – Visionen* (S. 87–95). Augsburg: Wißner
- Doerne, A. (2019). Musikschule neu erfinden. Ideen für ein Musizierlernhaus der Zukunft. Mainz: Schott
- Dorie, H. (2009). Did the German school prepare me for grade school? A critical reflection on the relationship between music education providers and music educator training. *Canadian music educator/Musicien éducateur au Canada*, 51(1), 26–30

- Dubois, V., Méon, J.-M., Pierru, E., Saez, J.-P. & Martin, C. (2009). *Les mondes de l'harmonie: Enquête sur une pratique musicale amateur*. Paris: La Dispute
- Eibach, B. (2018). *Musik-Lernen: Dimensionierung eines Grundbegriffes der Musikpädagogik* (Reihe Theorie und Praxis der Musikvermittlung, hrsg. von Maria Luise Schulten, Bd. 16). Berlin: LIT
- EMU European Music School Union (2011). *EMU 2010: Statistical information about the European Music School Union*
- Europäische Kommission (2001). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Communication from the Commission (COM), 678. <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A33722>
- Felden, H. v. (2018). Zur Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen über die Lebenszeit aus biographieanalytischer Perspektive. In C. Hof & H. Rosenberg (Hrsg.), *Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge* (S. 46–61). Springer VS
- Flender, R. (1987). Musikerziehung mit Hilfe von Computerprogrammen. In G. Batel, G. Kleinen & D. Salbert (Hrsg.), *Computermusik: Theoretische Grundlagen – Kompositionsgeschichtliche Zusammenhänge – Musiklernprogramme* (S. 159–168). Laaber: Laaber-Verlag
- Forschungsstelle Appmusik (2022). *Forschungsstelle Appmusik – Institut für digitale Musiktechnologien in Forschung und Praxis*, Universität der Künste Berlin. <http://forschungsstelle.appmusik.de/>
- Freund, T. (1998). Popmusik in der ausserschulischen Jugendbildung. In D. Baacke (Hrsg.), *Handbuch Jugend und Musik* (S. 507–518). Opladen: Leske & Budrich
- Gembris, H. (2021). Lebenslanges Lernen in der Musik. Eine Einführung. In H. Gembris, S. Herbst, J. Menze & T. Krettenauer (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen in der Musikpädagogik. Theorie und Praxis* (S. 17–35). Berlin: LIT
- Gembris, H., Herbst, S., Menze, J. & Krettenauer, T. (Hrsg.) (2021a). *Lebenslanges Lernen in der Musikpädagogik. Theorie und Praxis*. Berlin: LIT
- Gembris, H., Herbst, S., Menze, J. & Krettenauer, T. (Hrsg.) (2021b). Vorwort. In H. Gembris, S. Herbst, J. Menze & T. Krettenauer (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen in der Musikpädagogik. Theorie und Praxis* (S. 5–11). Berlin: LIT
- Gerodetti, J., Fuchs, M., Fellmann, L., Gerngross, M. & Steiner O. (2021). *Offene Kinder- und Jugendarbeit. Ergebnisse der ersten schweizweiten Umfrage*. Zürich: Seismo
- Geuen, H. (2018). Musikbegriffe. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 18–24). Stuttgart: UTB
- Glogner, P. & Föhl, P. S. (2010). *Das Kulturpublikum: Fragestellungen und Befunde der empirischen Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Görtz, G. (1998). *Grundzüge der Theorie einer Musikschule: Aufgaben und Funktionen des Musikschulwesens aus schultheoretischer Sicht* (Forum Musikpädagogik 32). Augsburg: Wißner
- Görtz, G. (2002). *Die gesellschaftliche Relevanz ausserschulischer Musikbildung: qualitative Untersuchung zu Entwicklungschancen und -problemen musizierender Jugendlicher im aktuellen gesellschaftlichen Kontext*. Frankfurt am Main: Lang
- Green, L. (2008a). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead For Music Education*. Aldershot: Ashgate
- Green, L. (2008b). *Music, informal learning and the school. A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate
- Green, L. (2012a). Music Education and Some of Its Subfields: Thoughts about Future Priorities. In G. E McPherson & G. F. Welch (Hrsg.), *The Oxford handbook of music education* (Bd. 2, S. 615–620). Oxford: Oxford University Press
- Green, L. (2012b). Musical “learning styles” and “learning strategies” in the instrumental lesson: Some emergent findings from a pilot study. *Psychology of Music*, 40(1), 42–65
- Grgic, M. & Züchner, I. (2013). Musikalische Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 123–141. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0427-8>
- Grosse, T. (2016). Music-making and the master–pupil tradition in teaching: The current state of music education in Germany and Community Music. *International Journal of Community Music*, 9(1), 83–98. https://doi.org/10.1386/ijcm.9.1.83_1
- Grosse, T. & Gembris, H. (2020). L³Musik. Das Detmolder Zentrum für Lebenslanges Lernen in der Musik. *Üben & Musizieren*, 5, 18–20

- Grosse, T., Gembris, H. & Menze, J. (2021). Das Zentrum für Lebenslanges Lernen in der Musik (*L³Musik*) der Hochschule für Musik Detmold. Neue Perspektiven für künstlerisch-pädagogische Entwicklung, Forschung, Wissenstransfer. In H. Gembris, S. Herbst, J. Menze & T. Krettenauer (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen in der Musikpädagogik. Theorie und Praxis* (S. 91–106). Berlin: LIT
- Grossenbacher, S. & Oggenfuss, C. (2011). *Von der musischen Bildung zur «aesthetic literacy». Musik, Kunst und Gestaltung in der Volksschule* (Trendbericht 12). Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/trendbericht_12d.pdf
- Grossenbacher, S. & Oggenfuss, C. (2013). Kulturelle und künstlerische Bildung in der Volksschule der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 65–82. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0428-7>
- Gruhn, W. (2018). Dimensionen eines musikbezogenen Lernbegriffs. Annäherung an einen gar nicht so selbstverständlichen Sachverhalt. In W. Gruhn & P. Rübke (Hrsg.), *Musiklernen: Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen* (S. 16–42). Innsbruck: Helbling
- Gruhn, W. & Rübke, P. (Hrsg.) (2018). *Musiklernen: Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen*. Innsbruck: Helbling
- Grunenberg, M. (2007). „Jedem Kind ein Instrument“: Ein Zukunftsmodell für Musikschulen? In T. Knubben & P. Schneidewind (Hrsg.), *Zukunft für Musikschulen. Herausforderungen und Perspektiven der Zukunftssicherung öffentlicher Musikschulen* (S. 115–127). Bielefeld: Transcript
- Hahn, M. (2015). *MusikschulEntwicklung: Entwicklung und Steuerung am Beispiel des dezentralen Musikschulsystems in Niederösterreich*. (Beiträge zur Musikschulforschung 3). Atzenbrugg: Kultur.Region.Niederösterreich GmbH
- Hahn, M. & Hofecker, F.-O. (Hrsg.) (2019). *The Future of Music Schools – European Perspectives*. St. Pölten: Musikschulmanagement Niederösterreich, pp. 225–246. <https://pub.mdw.ac.at/media/doc/cc/80/cc8064543f9a51a8dfcd69c1a1cc382f60ee9bbadb4ebd4f58c6479efb2a37ee.pdf>
- Harnischmacher, C. (2012). *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik* (Forum Musikpädagogik 86). Augsburg: Wißner
- Harring, M., Böhm-Kasper, O., Rohlf, C. & Palentien, C. (2010). *Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Harring, M. (2013). Freizeit, Peers und Musik. In R. Heyer et al. (Hrsg.), *Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation* (S. 293–322). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18912-3_8
- Harrison, S. D. (2004). Lifelong learning in music education: A brief examination. In D. Roebuck, J. Searle & C. McKavanagh (Hrsg.), *Doing, Thinking, Activity, Learning: Proceedings of the 12th Annual International Conference on Post-compulsory Education and Training* (Band 1, S. 204–208). Brisbane: Australian Academic Press
- Harteis, C. (2021). Die Forderung nach lebenslangem Lernen: Zwischen Banalität, Herausforderung und Zumutung. In H. Gembris, S. Herbst, J. Menze & T. Krettenauer (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen in der Musikpädagogik. Theorie und Praxis* (S. 37–50). Berlin: LIT
- Hartogh, T. & Wickel, H. H. (2014). *Musikalische Bildung im Alter*. <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/musikalischebildung-alter>
- Hartogh, T. & Wickel, H. H. (2021). Musikgeragogik – Disziplinbildung und Professionalisierung. In H. Gembris, S. Herbst, J. Menze & T. Krettenauer (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen in der Musikpädagogik. Theorie & Praxis* (S. 121–130). Berlin: LIT
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie* (4., aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider
- Hattie, J. (2018). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* (4., unveränd. Aufl.). Schneider
- Herrera, L. A. (2010). A Song for Humanistic Education: Pedagogy and Politics in the Middle East. In C. Hunner-Kreisel & S. Andresen (Hrsg.), *Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten*

- (S. 211–234). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92237-9_12
- Heß, F. M. (2011). Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse: Ergebnisse aus der Pilotstudie. *Beiträge empirischer Musikpädagogik/Bulletin of empirical music education research (b:em)*, 2(1). <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/44>
- Hill, B. & Josties, E. (2007). Musik in der Arbeit mit Jugendlichen. In B. Hill & E. Josties (Hrsg.), *Jugend, Musik und Soziale Arbeit: Anregungen für die sozialpädagogische Praxis* (S. 13–41). Weinheim: Juventa
- Hille, A., Arnold, A. & Schupp, J. (2013). Freizeitverhalten Jugendlicher: bildungsorientierte Aktivitäten spielen eine immer größere Rolle. *DIW Wochenbericht*, 40, 15
- Hof, C. (2009). *Lebenslanges Lernen*. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer
- Hof, C. & Rosenberg, H. (2018). Lernen im Lebenslauf. Einführung in den Band. In C. Hof & H. Rosenberg (Hrsg.), *Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge* (S. 1–11). Wiesbaden: Springer VS
- Hofecker, F.-O. & Hahn, M. (2016). *Music school RESEARCH. Austria's Music Schools as Cultural and Educational Organizations*. Atzenbrugg: Kultur.Region.Niederösterreich GmbH
- Hourigan, R. M. (2007). Preparing music teachers to teach students with special needs. *Update: Applications of research in music education*, 26(1), 5–14
- Huber, Jürg (2011). 150 Jahre Musikschule Luzern (Luzern im Wandel der Zeiten 13). Luzern: Stadtarchiv
- Hugger, K.-U. & Walber, M. (2010). *Digitale Lernwelten: Konzepte, Beispiele und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Illeris, K. (2010). *Lernen verstehen: Bedingungen erfolgreichen Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Ineichen, L. (2021). *Musikalische Bildung in der Grundförderung. Die Bedeutung des Verfassungsartikels BV Art. 67a / Abs. 2 der Schweizerischen Bundesverfassung für die Ausbildung und Professionalisierung von Primarlehrpersonen im Fach Musik und den Musikunterricht der Primarschule*. Dissertation Ludwig-Maximilians-Universität München. <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/27695/>
- Jaffurs, S. E. (2004). Developing musicality: Formal and informal practices. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3(3). http://act.maydaygroup.org/articles/Jaffurs3_3.pdf
- Jugend und Musik (J+M) (2022). J+M-Leitende und J+M-Bewerber. Persönliche Mitteilung per Mail durch RPC am 3. März 2022
- Juker, Werner (1958). *Musikschule und Konservatorium für Musik in Bern*. Bern: Stämpfli
- Jung, O. (2012). Kulturelle Bildung für alle! *Sozial Extra*, 36(1), 15–21. <https://doi.org/10.1007/s12054-012-0004-z>
- Kania, A. (2017). The Philosophy of Music. In E. N. Zalta (Hrsg.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2017 Edition, o. S.). <https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/music/>
- Karlsen, S. & Väkevä, L. (Hrsg.) (2012). *Future prospects for music education: Corroborating informal learning pedagogy*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing
- Keuchel, S. (2013). *Mapping Kulturelle Bildung*. Essen: Stiftung Mercator
- Kiesel, A. & Koch, I. (2012). *Lernen. Grundlagen der Lernpsychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kirchberg, V. & Kuchar, R. (2014). States of comparability: A meta-study of representative population surveys and studies on cultural consumption. *Poetics*, 43, 172–191. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2014.01.005>
- Klaus, P. (2006). *Stadt, Kultur, Innovation: Kulturwirtschaft und kreative innovative Kleinstunternehmen in der Stadt Zürich*. Zürich: Seismo
- Klein, Ferdinand (1999). Scheiblaue-Rhythmik. Rhythmik und Heilpädagogik im Dienst für das behinderte Kind. *Lernen konkret*, 18(1), S. 23–25
- Knubben, T. & Schneidewind, P. (Hrsg.) (2007). *Zukunft für Musikschulen: Herausforderungen und Perspektiven der Zukunftssicherung öffentlicher Musikschulen*. Bielefeld: Transcript
- Koch, K. (2020). Musikgeragogische Angebote als Möglichkeit kultureller und sozialer Teilhabe. *Diskussion Musikpädagogik*, 87, 50–55

- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*.
<https://www.die-bonn.de/id/745/about/html>
- Kossack, P. (2018). Zur Selbstveränderungsmöglichkeit der Subjekte. Bildung, Lebenslanges Lernen und Kompetenz(-entwicklung). In C. Hof & H. Rosenberg (Hrsg.), *Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge* (S. 163–179). Wiesbaden: Springer VS
- Krenz, A. (2016). Spielen. In A. Krenz (Hrsg.), *Psychologie für Erzieherinnen und Erzieher. Grundlagen für die Praxis* (S. 252–277). Cornelsen
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2., überarbeitete und ergänzte Aufl.). Beltz Juventa
- Kull, A., Camp, M.-A., Eggmann, S. & Stäheli, R. (2018). *(Dis-)Kontinuitäten im Chorwesen: Das Chorsingen als immaterielles Kulturerbe im Kontext des demografischen und gesellschaftlichen Wandels* (Forschungsbericht der Hochschule Luzern – Musik 16). Luzern: Hochschule Luzern.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.1401759>
- Lange, B., Ehrlich, K., Lange, B. & Ehrlich, K. (2008). Geographien der Szenen: Begriffsklärungen und zwei Fallvergleiche im Feld der urbanen Kultur- und Kreativwirtschaft von Berlin und Leipzig. *Sociologia Internationalis*, 46(2), 237–261. <https://doi.org/10.3790/sint.46.2.237>
- Lebler, D. (2008). Popular music pedagogy: Peer learning in practice. *Music Education Research*, 10(2), 193–213
- Lefrancois, G. R. (2015). *Psychologie des Lernens* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer
- Lehnfeld, S. (2007). *Sing- und Musikschulen in Bayern: Die öffentliche Musikschule im musikalischen Bildungswesen; zur Kommunalen Arbeitstagung 'Musikalische Bildung ist Zukunftsinvestition'*. Weilheim: Verband Bayrischer Sing- und Musikschulen
- Lessing, W. (2021). Lebenslanges Lernen als Aufgabe und Herausforderung für Musikhochschulen. In H. Gembris, S. Herbst, J. Menze & T. Krettenauer (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen in der Musikpädagogik. Theorie und Praxis* (S. 69–90). Berlin: LIT
- Liebig, B. (2010). *Freischaffen und Freelancen in der Schweiz: Handbuch für Medien, IT und Kunst/Kultur*. Zürich: vdf Hochschulverlag
- Lindemann, S. (2012). Seat oder Porsche? Musikschule zwischen Dienstleister und Bildungseinrichtung. *Üben & Musizieren*, 29(2), 49–52
- Mahlert, U. (2020). *Instrumentalpädagogik in Studium und Beruf. Eine persönliche Bestandsaufnahme*. Mainz: Schott
- Mak, P. (2007). Learning music in formal, non-formal and informal contexts. In P. Mak, N. Kors & P. Renshaw (Hrsg.), *Formal, non-formal and informal learning in music* (S. 9–27). Groningen und Den Haag: Prince Claus Conservatoire/Royal Conservatoire
- Mätzner, H., Mutter, P., Winiker, S., Camp, M.-A. & Kirschstein, N. (2022). *Clarinet Didactics*.
<https://wiki.hslu.ch/cladid/Hauptseite>
- McPherson, G. E. & Welch, G. F. (Hrsg.) (2012). *The Oxford handbook of music education*. Oxford: Oxford University Press
- Merrick, B. (2012). Embracing New Digital Technologies: Now and into the Future. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Hrsg.), *The Oxford handbook of music education* (Bd. 2, S. 671). Oxford: Oxford University Press
- Mietzel, G. (2017). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens* (9., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Hogrefe
- Musik Akademie Basel (2017). *Jour de fête: Allgemeine Musikschule 1867–2017, Musik Akademie Basel 150 Jahre*. Basel: Musik Akademie
- Musikkultur Niederösterreich GmbH (Hrsg.) (2011). *Studie Arbeitsplatz Musikschule 2006 bis 2010*. Atzenbrugg: Kultur.Region.Niederösterreich GmbH
- Kulturvermittlung Schweiz / netzwerk junge ohren (o. J.): *Kompass Musikvermittlung*.
https://balba.ch/assets/files/Kompass_Musikvermittlung_Bild-Text_Deutsch.pdf
- Nationaler Kulturdialog (2019). *Kulturelle Teilhabe. Ein Handbuch*. Zürich: Seismo,
<https://doi.org/10.33058/seismo.30727>
- Nationaler Kulturdialog (2021). *Förderung kultureller Teilhabe. Ein Leitfaden für die Förderstellen*. Zürich: medialink.

- https://www.bak.admin.ch/dam/bak/de/dokumente/kulturelle_teilhabe/publikationen/leitfaden-foerderung-kulturelle-teilhabe.pdf.download.pdf/Leitfaden%20F%C3%B6rderung%20kultureller%20Teilhabe.pdf
- Neuber, N. (2010). *Informelles Lernen im Sport: Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Nichols, J. (2006). *Music education in homeschooling: A phenomenological inquiry*. Ann Arbor: UMI
- Oberhaus, L. & Stange, C. (Hrsg.) (2017). *Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik*. Bielefeld: Transcript
- Oesch, D. (2017). *Potenzielle und realisierte Durchlässigkeit in gegliederten Bildungssystemen. Eine lokalstrukturelle Übertrittsanalyse in zwei Schulsystemen*. Wiesbaden: Springer VS
- Panaiotidi, E. (2003). What is Music? Aesthetic Experience versus Musical Practice. *Philosophy of Music Education Review*, 11(1), 71–89
- Pöll, H. (2013). *MusikschulRÄUME. Positionierung der Musikschule als kulturelle Bildungsinstitution am Beispiel der Musikschule Krems* (Beiträge zur Musikschulforschung 1). Atzenbrugg: Kultur.Region.Niederösterreich GmbH
- Porchert, D. (1994): Just Beginners: Arbeiten mit Jugendlichen ohne Vorkenntnisse. In J. Terhag (Hrsg.), *Populäre Musik und Pädagogik* (Bd. 1, S. 150–155). Oldershausen: Lugert
- Preiß, C. (2008). Leben und Lernen mit Musik. In P. Wahler, C. J. Tully & C. Preiß (Hrsg.), *Jugendliche in neuen Lernwelten: Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung* (2., erweiterte Auflage, S. 143–164). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-91983-6_7
- Pro Infirmis (2022). *Fachstelle Kultur inklusiv*. <https://www.kulturinklusive.ch/de/fachstelle/fachstelle-kultur-inklusive-5.html>
- Rademacher, U. (2017). Begabtenförderung in gemeinsamer Verantwortung von Musikschulen und Musikhochschulen aus Sicht des Verbandes deutscher Musikschulen (VdM), in H. Gembris (Hrsg.), *Musik studieren und Abitur machen. Doppelbelastung im gesundheitlich-gesellschaftlichen Kontext* (S. 175–182). Berlin: LIT
- Rehorska, W. (2008). Musikschulwesen in Österreich: Übersicht der Bundesländer. *Österreichische Musikzeitschrift*, 63(3), 19–27. <https://doi.org/10.7767/omz.2008.63.34.19>
- Rehorska, W. (2018). *MusikschulANALYSEN 1. Musikschulen der österreichischen Bundesländer und Gemeinden. Musikalische Bildungsleistungen im Fokus* (Beiträge zur Musikschulforschung 4). Atzenbrugg: Kultur.Region.Niederösterreich GmbH
- Reimers, A. (2019). Amateurmusizieren. In Deutscher Musikrat (Hrsg.), *Musikleben in Deutschland* (S. 160–187). Bonn: Deutscher Musikrat / Deutsches Musikinformationszentrum
- Richter, C. (1986). *Arbeit, Freizeit, Schule: Musikerziehung in einer veränderten Arbeitswelt und Freizeitkultur – Drei Vorträge*. Kassel: Bärenreiter
- Rittelmeyer, C. (2015). How to judge the quality of an artistic pedagogy. *Bildung und Erziehung*, 68(1). <https://doi.org/10.7788/bue-2015-0104>
- Röbke, P. (2004). *Musikschule - Wozu? Warum eine Musikschule dem Land, der Gemeinde, dem Bürgermeister, dem Lehrer, dem Schüler, den Eltern, dem Leiter lieb und teuer sein sollte*. Atzenbrugg: Volkskultur Niederösterreich
- Röbke, P. (2009). Lernen in der musikalischen Praxisgemeinschaft: Wie der „formal/informal“-Diskurs überlagert wird. In P. Röbke & N. Ardila-Mantilla (Hrsg.), *Vom wilden Lernen: Musizieren lernen – auch ausserhalb von Schule und Unterricht* (S. 159–168). Mainz: Schott
- Röbke, P. & Ardila-Mantilla, N. (2009). (Hrsg.). *Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch ausserhalb von Schule und Unterricht*. Mainz: Schott
- Rössel, J. & Weingartner, S. (2016). Opportunities for cultural consumption: How is cultural participation in Switzerland shaped by regional cultural infrastructure? *Rationality and Society*, 28(4), 363–385. <https://doi.org/10.1177/1043463116658872>
- Rüdiger, W. (2016). Spielen und Spiel als Leitidee instrumentalpädagogischen Handelns. In B. Busch (Hrsg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf* (S. 33–48). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel

- Rüdiger, W. (2018). Körperlichkeit als Grunddimension des Musikhernens. Begründungen und Beispiele. In W. Gruhn und P. Röbbke (Hrsg.), *Musiklernen: Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen* (S. 130–154). Innsbruck: Helbling
- Ruthmann, A. S. & Hebert, D. G. (2012). Music Learning and New Media in Virtual and Online Environments. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Hrsg.), *The Oxford handbook of music education* (Bd. 1, S. 567–583). Oxford: Oxford University Press
- Savage, J. (2011). Can you smell a rat? Why music education may wither and die in our schools. *NAME: The magazine of the National Association of Music Educators*, 33, 2–4
- Scheunpflug, A. & Prenzel, M. (2013). Kulturelle und ästhetische Bildung: Einführung in das Themenheft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 1–5. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0424-y>
- Schiller, J. (2018). *Unternehmerische Strategien für eine «Positive Ökonomie». 3rd Creative Economics Report Switzerland*. Zürich: Zürcher Hochschule der Künste
- Schippers, H. (2010a). *Facing the Music. Shaping Music Education from a Global Perspective*. Oxford: Oxford University Press
- Schippers, H. (2010b). Facing the music. Three personal experiences, five historical snapshots, seven conceptual shifts and twelve continua as an accessible pathway to understand different approaches to cultural diversity in music education. *Musiikkikasvatus*, 13(1), 39–43
- Schmid, S. (Hrsg.) (2015). *Musikunterricht(en) im 21. Jahrhundert: Begegnungen - Einblicke - Visionen*. Augsburg: Wißner
- Schmidt, J. & Gerland, V. (2007). Der Weg ist das Ziel. Oder ist das Ziel der Weg? Musikschulen als Zentren gesellschaftlicher Musikalisierung. In T. Knubben & P. Schneidewind (Hrsg.), *Zukunft für Musikschulen: Herausforderungen und Perspektiven der Zukunftssicherung öffentlicher Musikschulen* (S. 129–144). Bielefeld: Transcript
- Schmitt, Werner (2010). Musikschulen. In: *Historisches Lexikon der Schweiz*. <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/010410/2010-09-02/>
- Schröder, C., Spieß, C. K. & Storeck, J. (2015). Private Bildungsausgaben für Kinder: einkommensschwache Familien sind relativ stärker belastet. *DIW Wochenbericht*, 8, 158
- Schürch, F. (2018). Basler Fasnacht. In Liste der lebendigen Traditionen in der Schweiz. https://www.lebendigen-traditionen.ch/dam/tradition/de/dokumente/tradition/bs/basler_fasnacht.pdf.download.pdf/basler_fasnacht.pdf
- Schweizerische Chorvereinigung SCV (o. J.). *Über die SCV*. <https://www.usc-scv.ch/index.php?pid=48&pi=de>
- Schweizerische Eidgenossenschaft, Eidgenössisches Departement des Innern (2020). *Botschaft zur Förderung der Kultur in den Jahren 2021–2024 (Kulturbotschaft 2021–2024)*. Bern: Eidgenössisches Departement des Innern. <https://www.bak.admin.ch/dam/bak/de/dokumente/kulturpolitik/botschaften/kulturbotschaft-2021-2024.pdf.download.pdf/Kulturbotschaft-de.pdf>
- Schweizerische Eidgenossenschaft, Eidgenössisches Departement des Innern (2021). Verordnung des EDI über das Förderungskonzept zum Programm «Jugend und Musik» vom 29. Oktober 2020 (Stand am 1. Januar 2021), SR 442.131. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2020/999/de,29.01.2021>
- Schweizerischer Musikpädagogischer Verband SMPV (2021). *Tarife Musikunterricht*. https://smpv.ch/wp-content/uploads/2021/2021-Tarife_Tarifs.pdf
- Schweizer Radio und Fernsehen SRF (2021). *10 Jahre Instrumentor. Diese Musikschule zog neue Saiten auf*. <https://www.srf.ch/kultur/musik/10-jahre-instrumentor-diese-musikschule-zog-neue-saiten-auf>
- Schweizer Musikzeitung SMZ (2020). Was die Kulturbotschaft 2021–2024 bringen kann. *Schweizer Musikzeitung*, 23(3), 37
- Schweizerische UNESCO-Kommission SUK & Hochschule Luzern – Design & Kunst HSLU D&K (2010). *Manifest Arts&Education*. Bern/Luzern

- Small, Christopher (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press
- Smith, R. (2017). Music, Pedagogy, Community, University of South Wales, Cardiff, 5 March 2016. *International Journal of Community Music*, 10(2), 227–230.
https://doi.org/10.1386/ijcm.10.2.227_7
- Spieß, C. K., Westermaier, F. & Marcus, J. (2016). Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund nutzen freiwillige Bildungsangebote seltener – mit Ausnahme der Schul-AGs. *DIW Wochenbericht*, 35, 765
- Spychiger, M., (2018). Lernbegriffe. In: M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz and C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 159–169). Münster: Waxmann
- Stadler Elmer, Stefanie (2014). *Musik in der Frühen Bildung – Ein Konzept* (Forschungsbericht der Hochschule Luzern – Musik 8). Luzern: Hochschule Luzern – Musik. <https://www.hslu.ch/-/media/campus/common/files/dokumente/m/forschung-und-entwicklung/2014-musik-in-der-fruehen-bildung-stefanie-stadler-elmer.pdf>
- Stadler Elmer, Stefanie (2015). *Kind und Musik: Das Entwicklungspotenzial erkennen und verstehen*. Berlin: Springer
- Stadler Elmer, Stefanie (2020). From canonical babbling to early singing and its relation to the beginnings of speech. In F. Russo, B. Ilari & A.J. Cohen (Hrsg.), *The Routledge Companion to interdisciplinary studies in singing* (Bd. 1, S. 25–38). New York: Routledge
- Stiller, Barbara (2018). Konzeptionen und zentrale Orientierungen für Instrumentalpädagogik, Elementare Musikpädagogik und Musikvermittlung. In: M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz and C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 289–294). Münster: Waxmann
- SUISA (2020). *Anteil Schweizer Musik in Radiosendungen der SRG*. Zürich: SUISA.
https://www.suisa.ch/fileadmin/user_upload/suisa/Hitparaden/Anteil_Schweizer_Musik_in_Radiosendungen_der_SRG.pdf
- Tawfik, A. (2012). Preferences musicales et distinction sociale en Suisse (Musikalische Vorlieben und sozialer Unterschied in der Schweiz). *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 38(1), 77–97
- Tippelt, R. (2018). Lebenslanges Lernen als Kompetenzentwicklung. In C. Hof & H. Rosenberg (Hrsg.), *Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge* (S. 105–120). Wiesbaden: Springer VS
- Titon, J. T. (2015). Ethnomusicology as the Study of People Making Music. *Musicological Annual*, 51(2), 175–185. doi.org/10.4312/mz.51.2.175-185
- Tobias, E. S. (2012). Let's Play! Learning Music through Video Games and Virtual Worlds. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Hrsg.), *The Oxford handbook of music education* (Bd. 2, S. 531–548). Oxford: Oxford University Press
- Tschemer, M. (2010). *Erwachsene in Musikschulen: Motive – Ziele – Erwartungen*. Linz: Trauner
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO (2010). *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692>
- Veblen, K. K. (2018). Adult music learning in formal, nonformal, and informal contexts. In G. McPherson & G. Welch (Hrsg.), *Special Needs, Community Music, an Adult Learning. An Oxford Handbook of Music Education* (S. 243–256). Oxford: Oxford University Press
- Verband Bayrischer Sing- und Musikschulen e.V. VBSM (2015). *Menschen machen Musik(-schulen): Die Entwicklung inklusiver Musikschulen in Bayern. Leitgedanken und Handlungsempfehlungen*.
<https://www.blkm.de/blkm/pdf/pdf%202020%20und%20%C3%A4lter/pdf%202020/Wege-musikalischer-Bildung-Teil-3-Inklusion.pdf>
- Verband deutscher Musikschulen VdM (2012). *Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung. MusikLeben! Konzept des Verbands deutscher Musikschulen e. V.*
http://www.musikschulen.de/medien/doks/buendnisse-fuer-bildung/konzept-vdm-kultur-macht-stark_fuer-homepage.pdf

- Verband Musikschulen Schweiz VMS (2013). *Die Musikschulen der Schweiz in Zahlen. Mit Fürstentum Liechtenstein: Bericht zur statistischen Erhebung des VMS 2012*, Basel
- Verband Musikschulen Schweiz VMS (2017a). *Förderung von musikalischen Begabungen in der Schweiz. Leitbild, Förderangebote und Struktur für die Begabtenförderung von Kindern und Jugendlichen*. https://www.verband-musikschulen.ch/de/downloads-links/dokumentensammlung/Download/5/begabtenforderung-vms-d_-2017_final_1-pdf
- Verband Musikschulen Schweiz VMS (2017b). *quarte Open Label. Das Qualitätsmanagementsystem für Musikschulen – Einführung*. Basel: VMS. https://www.verband-musikschulen.ch/de/downloads-links/dokumentensammlung/Download/12/quarte-open-label-einfuehrung_final-2017-pdf
- Verband Musikschulen Schweiz VMS (2018). *Umfrage zur musikalischen Begabtenförderung in der Schweiz. Studienbericht*. https://www.verband-musikschulen.ch/de/downloads-links/dokumentensammlung/Download/336/vms_umfrage_begabtenfoerderung_nov18_final_d-pdf
- Verband Musikschulen Schweiz VMS (2019). *Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch musikalische Bildung Vision, Leitbild und Förderangebote für die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an Schweizer Musikschulen*. Basel, Februar 2019. https://www.verband-musikschulen.ch/de/downloads-links/dokumentensammlung/Download/345/vms_leitfaden_integration-durch-musikalischebildung_final_juni2020-pdf
- Verband Musikschulen Schweiz VMS (2020). *Die Musikschulen der Schweiz in Zahlen, mit Fürstentum Liechtenstein: Bericht der statistischen Erhebung 2020 des Verbands Musikschulen Schweiz*. Basel: VMS. https://www.verband-musikschulen.ch/de/downloads-links/dokumentensammlung/Download/411/bericht_vms_statistik_final-pdf
- Verband Musikschulen Schweiz VMS (2021). *Forum Musikalische Bildung FMB – Archiv. Verband Musikschulen Schweiz*. <https://www.verband-musikschulen.ch/de/veranstaltungen/FMB/FMB-archiv/fmb-archiv>
- Verband Musikschulen Schweiz VMS (2021b). *Jahresbericht 2020*. <https://www.verband-musikschulen.ch/de/vms/jahresberichte>
- Verband Musikschulen Schweiz VMS (2021c). *Leitfaden Talent Card Music CH. Positionspapier. Förderung musikalischer Begabter in der Schweiz (Entwurf zur Debatte)*. https://www.verband-musikschulen.ch/media/Dokumente%20VMS/Leitfaden%20Talent%20Card%20Music_Diskussionsgrundlage_2021_27012021.pdf
- Verband Musikschulen Schweiz VMS/Konferenz der Musikhochschulen Schweiz KMHS (2019). *Label Pre-College Music CH des Verbands Musikschulen Schweiz (VMS) und der Konferenz Musikhochschulen Schweiz (KMHS) zur Förderung musikalisch Begabter in der Schweiz*. https://www.verband-musikschulen.ch/de/downloads-links/dokumentensammlung/Download/360/label-precollege_april_2019_final-pdf (vgl. <https://www.verband-musikschulen.ch/de/musikschule/qualitaetsmanagement/LabelPreCollege>)
- Verband Musikschulen Schweiz VMS et al. (2016). *Charta zur Zusammenarbeit der Musikschulen und der Musikverbände der Schweiz*. Basel: VMS. https://www.verband-musikschulen.ch/de/downloads-links/dokumentensammlung/Download/92/charta_vms_laienverbaende_04-04-2016d-pdf
- Vogt, J. (2018a). Musikalische Bildung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 31–37). Stuttgart: UTB
- Vogt, J. (2018b). Bildung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 177–181). Stuttgart: UTB
- Voit, J. (2019). Musikvermittlung. In Deutscher Musikrat (Hrsg.), *Musikleben in Deutschland* (S. 106–127). Bonn: Deutscher Musikrat / Deutsches Musikinformationszentrum
- Wallbaum, C. (2013). Das Exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 20–40. <https://www.zfkm.org/13-wallbaum.pdf>

- Webb, M. & Seddon, F. A. (2012). Musical Instrument Learning, Music Ensembles, and Musician-ship in a Global and Digital Age. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Hrsg.), *The Oxford hand-book of music education* (Bd. 1, S. 752). Oxford: Oxford University Press
- Weckerle, C. (2008). Kulturwirtschaft Schweiz: Ansätze und Perspektive. *DISP: Dokumente und Informationen zur Schweizerischen Orts-, Regional- und Landesplanung*, 44(4175), 7
- Weckerle, C. & Hofecker, F.-O. (2003). *Das Umsatz- und Beschäftigungspotential des kulturellen Sektors: erster Kulturwirtschaftsbericht Schweiz*. Zürich Hochschule für Gestaltung und Kunst
- Weckerle, C., Gerig, M. & Söndermann, M. (2008). *Creative Industries Switzerland: Facts. Models. Culture*. Basel: Birkhäuser
- Weishaupt, H. & Zimmer, K. (2013). Indikatoren kultureller Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 83–98. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0438-5>
- Wensierski, H.-J. von & Lübcke, C. (2010). HipHop, Kopftuch und Familie – Jugendphase und Jugendkulturen junger Muslime in Deutschland. In C. Hunner-Kreisel & S. Andresen (Hrsg.), *Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten* (S. 157–175). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92237-9_9
- Westerlund, H. (2006). Garage rock bands: A future model for developing musical expertise? *International Journal of Music Education*, 24(2), 119–125
- White, M. T. (2016). Musical activity across the lifespan as it contributes to quality of life. *International Journal of Community Music*, 9(2), 157–170. https://doi.org/10.1386/ijcm.9.2.157_1
- Wickel, H. H. & Hartogh, T. (Hrsg.) (2019). *Musikgeragogik in der Praxis. Musikinstitutionen und freie Szene*. Münster: Waxmann
- Zacharias, W. (2013). Kulturell-ästhetische Medienbildung 2.0. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 273–296. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0439-4>
- Zimmermann, A., Baumgarten, D., Knobel, L., Gloor, D. & Meier, H. (2021). *Geschlechterverhältnisse im Schweizer Kulturbetrieb. Eine qualitative und quantitative Analyse mit Fokus auf Kulturschaffende, Kulturbetriebe und Verbände. Ergebnisse der Vorstudie, durchgeführt im Auftrag von Pro Helvetia und dem Swiss Center for Social Research*. Basel: Zentrum Gender Studies. https://genderstudies.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/genderstudies/Projekte/Forschungsbericht/Geschlechterverhaeltnisse_im_Schweizer_Kulturbetrieb.pdf

6.2 Liste der Interviews

<i>Institution</i>	<i>Interviewdatum</i>
AAA-Agentur	09.07.2019
accordeon.ch	06.08.2019
Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz DOJ	06.03.2019
Eidgenössischer Orchesterverband EO	12.03.2019
European Piano Teachers Association EPTA Schweiz	09.04.2019
European String Teachers Association ESTA Schweiz	02.04.2019
European Voice Teachers Association EVTA Schweiz	24.02.2019
Haus der Volksmusik HdVM	26.02.2019
Helvetiarockt	08.04.2019
Instrumentor	08.10.2019
m4music	22.05.2019
Musikinsel Rheinau	08.07.2019
Musik-Kurswochen Arosa	16.04.2019
Offene Jugendarbeit Zürich OJA	29.05.2019
Plateforme romande de l'animation socioculturelle	01.10.2019
Reformierter Kirchenmusikverband RKV	05.08.2019
Rhythmik Schweiz	30.04.2019
Schweizer Blasmusikverband SBV	05.03.2019

Schweizerische Chorvereinigung SCV	21.03.2019
Schweizer Kinder- und Jugendchorförderung SKJF	05.03.2019
Schweizerischer Jugendmusikwettbewerb SJMW	05.06.2019
Schweizerischer Kirchengesangsbund SKGB	29.04.2019
Schweizerischer Katholischer Kirchenmusikverband SKMV	10.07.2019
Schweizerischer Musikpädagogischer Verband SMPV	03.04.2019
Schweizerischer Tambouren- und Pfeiferverband STPV	18.03.2019
Schweizerische Trachtenvereinigung STV	09.07.2019
Sonart	04.10.2019
Verband Schweizer Volksmusik VSV	26.02.2019
Verband Hackbrett Schweiz VHbS	01.05.2019
Verein für Jugend und Freizeit VJF	02.07.2019
Verein Musikvermittlung Schweiz	25.06.2019
Zupfmusik-Verband Schweiz ZVS	22.05.2019

Neben diesen formalisierten Interviews fand ein Austausch statt mit Vertreter*innen von Artlink, des Eidgenössischer Jodlerverbands EJV, der Migros Klubschule, des ROTHUUS GONTEN, Zentrum für Appenzeller und Toggenburger Volksmusik und der Society for Ethnomusicology CH-EM.

7 Anhang

7.1 Protokollierungsbogen mit Interviewleitfaden (Version Verband)

Den Teilnehmenden wurde mit der Interviewanfrage eine Projektbeschreibung gesandt, vor dem Interview das Projekt nochmals vorgestellt.

Name des Verbands:

Interviewee:

Interviewer:

Datum des Gesprächs:

Protokoll Web-Research (zentrale Ergebnisse):

Fragen aufgrund der Internetrecherche:

1. Ziel unserer Studie ist es, eine Übersicht über Musiklernangebote in der Schweiz zu bekommen.

Welche eigenen Musiklernangebote bietet ihr Verband an?

2. Wer leitet das Kurswesen des Verbands bzw. den Bereich der Musiklernangebote? (Wer ist für uns Ihrer Ansicht nach die geeignete Ansprechperson?)

3. Vermittelt Ihr Verband Musiklernangebote von Mitgliedern an interessierte Personen? Wenn ja, in welcher Form?

4. Welche Angebote auf der Ebene der Mitglieder gibt es?

5. Wie lässt sich die Vielfalt der Angebote beschreiben?

6. Inwiefern lässt sich die Quantität der Angebote beziffern? (Anzahl musikalische Kurse a) des Dachverbands, b) der Unterverbände, c) der Mitglieder)

7. Welche Erhebungen/Statistiken gibt es dazu?

8. Wie häufig finden die Kurse/der Unterricht/die Workshops statt und wie lange dauern sie?

9. Wo werden die Musiklernangebote durchgeführt?

10. Inwiefern ist die räumliche Ausstattung Ihrer Ansicht nach dafür angemessen?

11. Mit welchen Personen und/oder Institutionen arbeitet der Verband bei der Durchführung der Musiklernangebote zusammen?

12. An wen richten sich die Angebote Ihres Verbandes bzw. Ihrer Mitglieder? (Wie lässt sich die Zielgruppe beschreiben?)
13. Welche speziellen Angebote der Begabtenförderung gibt es?
14. Welche Ziele verfolgt Ihr Verband bzw. Ihre Mitglieder mit den Musiklernangeboten? (Stichworte: a) instrumentale/vokale Fertigkeiten, b) kulturelle Integration, c) soziale Kompetenzen etc.)
15. Wie finanziert sich das Kurswesen des Verbandes bzw. die Angebote der Mitglieder? (a) Schul- bzw. Kursgeld, b) private Stiftungen & Gönner, c) öffentliche Hand, d) Mischformen
16. Inwiefern gibt es Kurse, die über j+m finanziert werden?
17. Welche Rolle spielt die Projektfinanzierung mit Blick auf die Musiklernangebote?
18. Wie ist das Verhältnis von Projekt- zu Dauerfinanzierung?
19. Ein Problem haben wir bislang noch nicht überzeugend lösen können: In der geplanten Online-Umfrage würden wir gerne erfahren, welche Kosten die Teilnehmenden zu tragen haben. Jedoch bieten die Musiklern anbietenden ganz unterschiedliche Zeiteinheiten an (z.B. 30, 45, 60 Minuten). Ausserdem müsste unterschieden werden, ob es sich hierbei um Einzel-, Gruppenunterricht oder Workshops handelt. Haben Sie Ideen, wie man die Angebotskosten im Rahmen der Online-Erhebung erfassen könnte, um sie anschliessend miteinander zu vergleichen? (Weitere Probleme: zeitlicher Gesamtumfang; Ferien durchbezahlt?)
20. Wer sind die Personen, die die Kurse, den Unterricht, die Workshops (oder anderes) durchführen?
21. Wie werden diese Personen (vom Verband) bezeichnet?
22. Wie viele Lehrpersonen/Kursleitende führen für den Verband Musiklernangebote durch?
23. Sind die Personen angestellt, mandatiert oder selbstständig (also über den Verband vermittelt)? (Zusatzfrage: Wer stellt die Personen an bzw. mandatiert sie? Allenfalls ist es nicht der Verband selbst, sondern eine andere Institution, mit der der Verband zusammenarbeitet, der Verband also nur vermittelt.)
24. Wie viele Personen/Mitglieder des Verbandes bieten Musiklernangebote an?
25. Welche fachlichen Hintergründe haben die Lehrpersonen/Kursleitenden (beispielsweise Ausbildungen)?
26. Für die repräsentative Online-Befragung würden wir gerne alle Kursleitenden/Lehrpersonen Ihres Verbandes befragen. Gibt es eine solche Liste? Ist diese öffentlich zugänglich? Wenn nein: Könnte uns diese zugänglich gemacht werden? (Alternative: Der Verband sendet den Link an die Personengruppe.)
27. Bei der statistischen Erhebung überlegen wir, nur solche Musiklernangebote einzuschliessen, die eine bestimmte Dauer und Häufigkeit aufweisen (Kriterium Jugend und Musik: 10 Lektionen à 45 Minuten). Was denken Sie hierzu? Welche Kriterien erscheinen Ihnen sinnvoll (zum Beispiel Häufigkeit und Dauer)? Welche alternativen Ein- oder Ausschlusskriterien gibt es?
28. Welches weitere Material von Verbandsseite gibt es, das für unsere Studie wichtig oder hilfreich sein könnte? (Jahresberichte, Umfragen, Statistiken, ...)
29. Gibt es noch etwas, dass Sie gerne anmerken würden?

7.2 Online-Fragebogen für Leitungspersonen (Version Orchester/Blasmusik)

Lucerne University of
Applied Sciences and Arts

**HOCHSCHULE
LUZERN**

Wählen Sie bitte die Sprache des Fragebogens:
Veuillez choisir la langue du questionnaire :

☐ Deutsch

☐ Français



3%

WEITER

Lucerne University of
Applied Sciences and Arts

**HOCHSCHULE
LUZERN**

Vielen Dank für die Teilnahme an der Umfrage «Musikernen Schweiz». Diese erhebt anonym Daten zu Institutionen und Personen in der ganzen Schweiz, die Menschen Musik vermitteln.

Unsere Fragen richten sich an Personen mit sehr unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen und dienen dazu, die Vielfalt von Musikernangeboten zu erfassen. Weitere Informationen zur Studie finden Sie auf der Website der [Hochschule Luzern \(Link\)](#).

Zur Beantwortung der Umfrage brauchen Sie 20 bis 30 Minuten. Gerne senden wir Ihnen die Auswertung Ihres Tätigkeitsfeldes sowie den Link zur elektronischen Publikation, die auf der Grundlage der vorliegenden Umfrage im Frühjahr 2021 erscheinen wird. Dazu können Sie uns am Schluss der Umfrage Ihre E-Mail-Adresse zustellen. Der Datensatz wird vollständig anonymisiert erstellt und ausgewertet.

ZURÜCK



7%

WEITER

Lucerne University of
Applied Sciences and Arts

**HOCHSCHULE
LUZERN**

Bitte geben Sie den im Mail vermerkten Code an, damit wir
Ihre Antworten auf Ihren Tätigkeitsbereich beziehen können.

?

Die Daten werden vollkommen anonym erhoben.

AT14



ZURÜCK



10%

WEITER

Wie viele Wochenstunden arbeiteten Sie 2019 durchschnittlich als Präsident/in einer Laienorchester- und Blasmusik-Institution?

Geben Sie die effektiv geleistete Arbeitszeit an und schliessen Sie darin Tätigkeiten wie beispielsweise die Organisation von Veranstaltungen oder ehrenamtliche Leistungen ein.

Falls Sie Ihre Tätigkeit erst im Laufe des Jahres 2019 oder 2020 aufgenommen haben, beziehen Sie die durchschnittliche Wochenstundenzahl auf die Zeit nach der Aufnahme Ihrer Tätigkeit.

durchschnittliche Anzahl Stunden pro Woche (auf ganze Stunden gerundet)

Wie sind Sie als Präsident/in einer Laienorchester- und Blasmusik-Institution tätig?

Sie können eine oder mehrere Antworten ankreuzen.

- ☐ als angestellte Person
- ☐ als selbständigerwerbende Person
- ☐ als ehrenamtlich tätige Person

ZURÜCK

14%

WEITER

In welchen anderen Tätigkeitsbereichen arbeiteten sie 2019?

- ☐ als an einer Musikschule angestellte Lehrperson (Einzelunterricht; Coach und Leitung instrumentales/vokales Ensemble, Band, Chor, Orchester oder Blasmusik oder andere (Kleinkinder-)Gruppe; Gruppenunterricht im Bereich Producing, Singer-Songwriter-Unterricht und ähnliches)
- ☐ als selbständigerwerbende Musiklehrperson mit einem Angebot, das allenfalls von einer Institution des Musikschul- und Verbandswesens vermittelt wurde, aber unabhängig von dieser war (Einzelunterricht; Coach und Leitung instrumentales/vokales Ensemble, Band, Chor, Orchester oder Blasmusik oder andere (Kleinkinder-)Gruppe; Gruppenunterricht im Bereich Producing, Singer-Songwriter-Unterricht und ähnliches)
- ☐ als Musiklehrperson an einer Migros Klubschule
- ☐ als angestellte/r Leiter/in eines Chors, der in eine Verbandsstruktur eingebunden und nicht an einer Musikschule angeschlossen ist
- ☐ als selbständigerwerbende/r Leiter/in eines Chors, der in eine Verbandsstruktur eingebunden und nicht an einer Musikschule angeschlossen ist
- ☐ als angestellte/r Dirigent/in eines Laienorchesters oder einer Blasmusik-Formation, die in eine Verbandsstruktur eingebunden und nicht an einer Musikschule angeschlossen ist
- ☐ als selbständigerwerbende/r Dirigent/in eines Laienorchesters oder einer Blasmusik-Formation, die in eine Verbandsstruktur eingebunden und nicht an einer Musikschule angeschlossen ist
- ☐ als angestellte/r Kurs-/Workshopleiter/in an einer soziokulturellen Einrichtung
- ☐ als selbständigerwerbende/r Kurs-/Workshopleiter/in mit Tätigkeiten an einer oder mehreren soziokulturellen Einrichtungen
- ☐ als Leiter/in einer Musikschule
- ☐ als Leiter/in einer soziokulturellen Einrichtung
- ☐ als Präsident/in eines Chors
- ☐ als Lehrperson für musikalische Grundausbildung an der Volksschule
- ☐ als Lehrperson für das Fach Musik an der Volksschule
- ☐ als Lehrperson für das Fach Musik an einem Gymnasium (Klassenunterricht)
- ☐ als Dozent/in an einer Hochschule
- ☐ als an einem Gymnasium angestellte Musiklehrperson (Einzelunterricht)
- ☐ in Tätigkeiten in musikalisch-künstlerischen Bereichen (Auftritte, Auftragskompositionen, Arrangements etc.)
- ☐ in Tätigkeiten in musikbezogenen Bereichen (Musikvermittlung, Musikkritik, Musikforschung etc.)
- ☐ andere Erwerbstätigkeit

In welchem Jahr sind Sie geboren?

(4-stellig)

Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an

☐ männlich

☒ weiblich

☐ anderes

ZURÜCK

21%

WEITER

ANMERKUNG:

Falls Sie als Präsident/in einer Laienorchester- und Blasmusik-Institution für mehrere Institutionen tätig sind, beziehen Sie diese und alle folgenden Fragen auf diejenige Institution, in der Sie das höchste Pensum haben.

In welchem Kanton oder welchen Kantonen liegt die Institution, die sie leiten, präsidieren oder koordinieren?

mehrere Angaben möglich

☐ ZH

☐ BE

☐ LU

☐ UR

☐ SZ

☐ OW

☐ NW

☐ GL

☐ ZG

☐ FR

☐ SO

☐ BS

☐ BL

☐ LU

Wie ist die Institution, die Sie leiten, präsidieren oder koordinieren rechtlich organisiert?

☐ Verein

☐ Öffentlichrechtliche Anstalt/Stiftung/Körperschaft bzw. Organisationseinheit derselben

☐ Genossenschaft

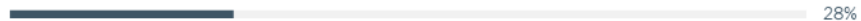
☐ Privatrechtliche Stiftung

☐ GmbH

☐ Aktiengesellschaft

☐ Anderes:

ZURÜCK



28%

WEITER

Welchen Umsatz erzielte im letzten Geschäftsjahr die Institution, die Sie leiten, präsidieren oder koordinieren?

- ☐ bis CHF 4'999
- ☐ zwischen CHF 5'000 und 9'999
- ☐ zwischen CHF 10'000 und 49'999
- ☐ zwischen CHF 50'000 und 99'999
- ☐ zwischen CHF 100'000 und 199'999
- ☐ zwischen CHF 200'000 und 499'999
- ☐ zwischen CHF 500'000 und 999'999
- ☐ zwischen CHF 1'000'000 und 1'999'999
- ☐ zwischen CHF 2'000'000 und 4'999'999
- ☐ CHF 5'000'000 und mehr

Gerne können Sie eine Bemerkung zum Umsatz anfügen:

ZURÜCK

31%

WEITER

Wie viele Lernende haben im Jahr 2019 an der Institution, die sie präsidieren, in den Orchester-, Blasmusik- oder Chor-Angeboten teilgenommen?

Mit Lernenden sind alle musikalisch aktiven Orchester-, Blasmusik- und Chormitglieder gemeint.

Personen

ZURÜCK

34%

WEITER

Wie finanzieren Sie den Betrieb der Institution, die sie leiten, präsidieren oder koordinieren?

Bitte geben Sie für das letzte Geschäftsjahr die (geschätzten) Prozentanteile an, die zusammen 100% ergeben sollten.

Nicht-finanzielle Leistungen sind nicht zu berücksichtigen.

Beiträge von Vereinsmitgliedschaften	<input type="text" value="0"/>	%
Kursgebühren oder andere Beiträge der Mitwirkenden im Chor, im Orchester oder in der Blasmusik beziehungsweise der Erziehungsberechtigten	<input type="text" value="0"/>	%
Jährlich wiederkehrende Beiträge des öffentlichen Sektors (Gemeinden, Kantone, Bund)	<input type="text" value="0"/>	%
Projektbezogene Beiträge des öffentlichen Sektors (Gemeinden, Kantone, Bund)	<input type="text" value="0"/>	%
Jährliche Beiträge von privatrechtlichen Stiftungen und Gönnern	<input type="text" value="0"/>	%
Projektbezogene Beiträge von privatrechtlichen Stiftungen und Gönnern	<input type="text" value="0"/>	%
Anderes (können Sie auf der nächsten Seite präzisieren)	<input type="text" value="0"/>	%
Total		0 %

ZURÜCK

38%

WEITER

Welche Personal- oder Sachleistungen, die nicht entschädigt werden müssen, sind notwendig für das Funktionieren der Institution, die sie präsidieren?

- ☐ Kostenlos oder günstig zur Verfügung gestellte Räumlichkeiten zur Durchführung von Unterricht, Workshops, Proben oder Aufführungen
- ☐ Kostenlos oder günstig zur Verfügung gestellte Musikinstrumente und technische Geräte für Unterricht, Workshops, Proben oder Aufführungen
- ☐ Nicht-verrechnete Leistungen des öffentlichen Sektors (beispielsweise administrative Tätigkeiten durch eine Gemeindeverwaltung)
- ☐ Ehrenamtliche Tätigkeiten und Leistungen von nicht-abgegoltenen Mehrstunden von Personen, die der Institution angehören (also auch von Ihnen)
- ☐ Ehrenamtliche Tätigkeit von Personen, die der Institution nicht angehören
- ☐ Anderes:
- ☐ Es stehen keine Personal- oder Sachleistungen zur Verfügung, die nicht entschädigt werden müssen

ZURÜCK

41%

WEITER

Wie erhalten Sie Rückmeldungen bezüglich der Qualität Ihres Chor-, Blasmusik- oder Orchesterangebots?

	regelmässig	gelegentlich	erfolgen nicht	ist nicht bekannt
Mitwirkende des Orchesters oder der Blasmusik beziehungsweise deren Erziehungsberechtigte werden um mündliche Rückmeldungen gebeten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mitwirkende des Orchester oder der Blasmusik beziehungsweise deren Erziehungsberechtigte geben schriftliche Evaluationen ab	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es erfolgen Erfahrungsaustausche mit Dirigenten/-innen anderer Formationen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dirigenten/-innen anderer Formationen besuchen Proben unserer Formation und geben Rückmeldungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dirigenten/-innen besuchen Weiterbildungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mitwirkende des Orchesters oder der Blasmusik spielen individuell vor oder nehmen an Stufentests teil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Formation nimmt an Wettbewerben teil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anderes: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ZURÜCK

45%

WEITER

Mit welchen anderen Institutionen pflegen Sie Kooperationen oder eine Zusammenarbeit auf Basis von Auftragsbeziehungen?

Zu Kooperationen gehören beispielsweise formalisierter Informationsaustausch, Angebotskoordination, Austausch von Lehrmitteln oder die Realisierung gemeinsamer Musikprojekte.

	intensiv	schwach	nicht bestehend
Musikschulen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blasmusik-Formationen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orchester-Formationen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chor-Formationen (einschliesslich Kirchenchöre)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(Volks-)Tanz- und Theater-Ensembles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konzertinstitutionen (Veranstalter)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kirchen (ausgenommen Kirchenchöre)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soziokulturelle Einrichtungen (Jugendzentren und andere)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alterseinrichtungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Museen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kindertagesstätten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kindergärten und Volksschulen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Förder-/Sonderschulen (Schulen und Klassen mit sonderpädagogischen Angeboten)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Berufsfachschulen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachmittelschulen und Gymnasien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hochschulen (Musikhochschulen, Pädagogische Hochschulen, andere Hochschulen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Institutionen der Höheren Berufsbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="text"/>			

Welche wichtigsten Lernerfahrungen, Aus- und Weiterbildungen werden Personen, die Musik an Ihrer Institution vermitteln, in zehn Jahren aufweisen?

Falls Sie von verschiedenen möglichen Berufsprofilen ausgehen, können Sie mehrere Ausbildungen, Weiterbildungen und Lernerfahrungen angeben.

☐ autodidaktische Lernprozesse

☐ Kurse von Musikverbänden

☐ Kurse zum/r j+m-Leiter/in

☐ Bachelor einer Musikhochschule

☐ Master Musikpädagogik einer Musikhochschule

☐ Master Performance einer Musikhochschule

☐ anderer Master einer Musikhochschule

☐ Bachelor einer Pädagogischen Hochschule

☐ Master einer Pädagogischen Hochschule

☐ Bachelor in Sozialer Arbeit

☐ Master in Sozialer Arbeit

☐ Master of Advanced Studies in Musik oder Musikpädagogik

☐ Diploma of Advanced Studies in Musik oder Musikpädagogik

☐ Certificate of Advanced Studies in Musik oder Musikpädagogik

☐ andere Ausbildungsgänge, Weiterbildungskurse und Abschlüsse (ohne Weiterbildungskurse, die kürzer als drei Tage dauern)

Bitte schätzen Sie die Bedeutsamkeit der folgenden Zielsetzungen für die zukünftige Vermittlung von Musik in Blasmusik-Formationen, Orchestern und Chören ein.

Uns interessiert, welche Profile Musiklernangebote Ihrer Ansicht nach haben werden.

In zehn Jahren zeichnen sich diese Musiklernangebote in Blasmusik-Formationen, Orchestern und Chören gegenüber der Gegenwart dadurch aus, dass sie ...

das Musikerbe pflegen

sehr viel **weniger** als heute ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr viel **mehr** als heute

an die Vielfalt von Musiksprachen heranzuführen

sehr viel **weniger** als heute ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr viel **mehr** als heute

die Freude (an der Musik) erhöhen

sehr viel **weniger** als heute ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr viel **mehr** als heute

das Wohlbefinden verbessern

sehr viel **weniger** als heute ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr viel **mehr** als heute

die Sensomotorik entwickeln

sehr viel **weniger** als heute ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr viel **mehr** als heute

den Körperausdruck steigern

sehr viel **weniger** als heute ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr viel **mehr** als heute

Hörkompetenzen entwickeln

sehr viel **weniger** als heute ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr viel **mehr** als heute

instrumental- oder vokaltechnische Fertigkeiten entwickeln

sehr viel **weniger** als heute ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr viel **mehr** als heute

Kompetenzen des gemeinsamen Musizierens fördern

sehr viel **weniger** als heute ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr viel **mehr** als heute

musiktheoretisches Wissen entwickeln

sehr viel **weniger** als heute ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr viel **mehr** als heute

gestalterische, kreative Kompetenzen entwickeln

sehr viel **weniger** als heute ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr viel **mehr** als heute

die sozio-kulturelle Integration fördern

sehr viel **weniger** als heute ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr viel **mehr** als heute

soziale Kompetenzen entwickeln

sehr viel **weniger** als heute ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr viel **mehr** als heute

die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen

sehr viel **weniger** als heute ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr viel **mehr** als heute

ZURÜCK



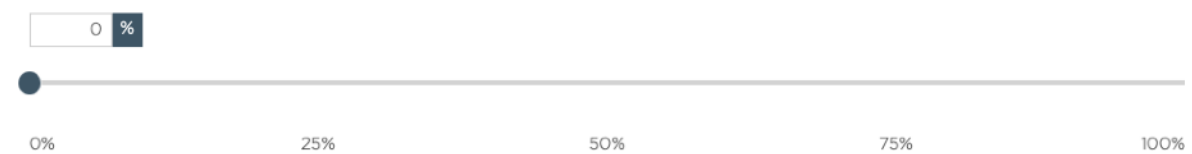
58%

WEITER

Wie viel Musik von Schweizer Komponisten/-innen wird in zehn Jahren an der Institution vermittelt oder gespielt, die sie leiten, koordinieren oder präsidieren?

Bitte teilen Sie uns Ihre Einschätzung mit.

Skala von 0% «keine» bis 100% «ausschliesslich»



ZURÜCK

64%

WEITER

Wie oft werden folgende digitale Tools im Rahmen von Musikunterricht, Kursen, Workshops und Proben in zehn Jahren genutzt?

Bitte teilen Sie uns Ihre Einschätzung mit.

	nie						immer
Spezielle Musikhardware (wie Stimmgerät oder Metronom)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compact Disc, USB-Sticks, mobile Festplatten und andere Träger von Musik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Audio- und Video-Kommunikations-Apps (wie Skype und andere)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soziale Netzwerke und Chatforen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cloudanwendungen (wie Dropbox und andere)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Noten- und Musikdatenbanken im Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Tutorials, Lernplattformen im Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musikbezogene PC-Programme und Apps (wie Play-Along/Musizier-Software und anderes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
anderes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="text"/>							

ZURÜCK

71%

WEITER

Welche Altersgruppen werden in zehn Jahren an den Musiklernangeboten der Institution, die sie präsidieren, teilnehmen?

Bitte teilen Sie uns Ihre Einschätzung mit und verteilen Sie die Prozente so auf die einzelnen Altersgruppen, dass sich 100% ergeben.

Kleinkinder bis 6 Jahre	<input type="text" value="0"/> %
Kinder von 7 bis 12 Jahren	<input type="text" value="0"/> %
Jugendliche von 13 bis 19 Jahren	<input type="text" value="0"/> %
junge Erwachsene von 20 bis 49 Jahren	<input type="text" value="0"/> %
Erwachsene von 50 bis 64 Jahren	<input type="text" value="0"/> %
Senioren/-innen ab 65 Jahren	<input type="text" value="0"/> %
<hr/>	
Total	0 %

ZURÜCK

81%

WEITER

Vielen Dank für die Teilnahme an der Umfrage.

Hier können Sie uns Ihre Email-Adresse angeben, damit wir Ihnen im Frühjahr 2021 die Auswertung Ihres Tätigkeitsfeldes sowie den Link zur elektronischen Publikation zusenden können.

Ihre Email-Adresse wird von den erhobenen Daten getrennt, die Daten werden nur vollständig anonymisiert weiterverarbeitet.

Bei Fragen wenden Sie sich bitte an:
marc-antoine.camp@hslu.ch

ZURÜCK

90%

WEITER

Ihre Angaben wurden gespeichert.

Sie können nun das Browserfenster schliessen oder (bei installiertem JavaScript) die untenstehende Taste klicken.

UMFRAGE ABSCHLIESSEN

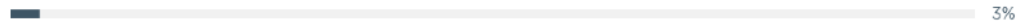
100%

7.3 Online- Fragebogen für Durchführende (Version Musikschullehrpersonen)

Wählen Sie bitte die Sprache des Fragebogens:
Veuillez choisir la langue du questionnaire :

☐ Deutsch

☐ Français



WEITER

Vielen Dank für die Teilnahme an der Umfrage «Musiklernen Schweiz». Diese erhebt anonym Daten zu Institutionen und Personen in der ganzen Schweiz, die Menschen Musik vermitteln.

Unsere Fragen richten sich an Personen mit sehr unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen und dienen dazu, die Vielfalt von Musiklernangeboten zu erfassen. Weitere Informationen zur Studie finden Sie auf der Website der [Hochschule Luzern \(Link\)](#).

Zur Beantwortung der Umfrage brauchen Sie 20 bis 30 Minuten. Gerne senden wir Ihnen die Auswertung Ihres Tätigkeitsfeldes sowie den Link zur elektronischen Publikation, die auf der Grundlage der vorliegenden Umfrage im Frühjahr 2021 erscheinen wird. Dazu können Sie uns am Schluss der Umfrage Ihre E-Mail-Adresse zustellen. Der Datensatz wird vollständig anonymisiert erstellt und ausgewertet.

ZURÜCK



WEITER

Bitte geben Sie den im Mail vermerkten Code an, damit wir
Ihre Antworten auf Ihren Tätigkeitsbereich beziehen können.

?

Die Daten werden vollkommen anonym erhoben.

A121

▼

ANMERKUNG:

Wenn Sie den Fragebogen bereits ausgefüllt haben, können Sie für eine andere Tätigkeit nochmals teilnehmen, indem Sie den entsprechenden Code angeben.

ZURÜCK

10%

WEITER

Wie viele Wochenstunden arbeiteten Sie 2019 durchschnittlich als angestellte Lehrperson einer Musikschule?

Geben Sie die effektiv geleistete Arbeitszeit an und schliessen Sie darin Tätigkeiten wie beispielsweise die Organisation von Veranstaltungen, ehrenamtliche Leistungen oder die Vorbereitung von Unterricht ein (nicht aber Auftritte und Übe-Zeit dafür, die unabhängig von Musiklernangeboten erfolgen).

Falls Sie Ihre Tätigkeit erst im Laufe des Jahres 2019 oder 2020 aufgenommen haben, beziehen Sie die durchschnittliche Wochenstundenzahl auf die Zeit nach der Aufnahme Ihrer Tätigkeit.

durchschnittliche Anzahl Stunden pro Woche (auf ganze Stunden gerundet)

Sie können Tätigkeiten im Rahmen von Workshops, Musiklagern oder anderem, die Sie nicht mit der Angabe der Wochenstunden erfassen, in Anzahl Halbtagen für das ganze Jahr 2019 angeben. Falls Sie ausschliesslich solcherart tätig waren, geben Sie bei den Wochenstunden 0 ein.

Falls Sie alle Ihre Tätigkeiten in Wochenstunden angegeben haben, tragen Sie bitte bei Halbtage 0 ein.

Halbtage

ANMERKUNG:

Sind Sie als angestellte Lehrperson einer Musikschule für verschiedene Institutionen tätig, bitten wir Sie, alle Tätigkeiten zusammenzufassen.

ZURÜCK



14%

WEITER

In welchen anderen Tätigkeitsbereichen arbeiteten sie 2019?

- ☐ als selbständigerwerbende Musiklehrperson mit einem Angebot, das allenfalls von einer Institution des Musikschul- und Verbandswesens vermittelt wurde, aber unabhängig von dieser war (Einzelunterricht; Coach und Leitung instrumentales/vokales Ensemble, Band, Chor, Orchester oder Blasmusik oder andere (Kleinkinder-)Gruppe; Gruppenunterricht im Bereich Producing, Singer-Songwriter-Unterricht und ähnliches)
- ☐ als Musiklehrperson an einer Migros Klubschule
- ☐ als angestellte/r Leiter/in eines Chors, der in eine Verbandsstruktur eingebunden und nicht an einer Musikschule angeschlossen ist
- ☐ als selbständigerwerbende/r Leiter/in eines Chors, der in eine Verbandsstruktur eingebunden und nicht an einer Musikschule angeschlossen ist
- ☐ als angestellte/r Dirigent/in eines Laienorchesters oder einer Blasmusik-Formation, die in eine Verbandsstruktur eingebunden und nicht an einer Musikschule angeschlossen ist
- ☐ als selbständigerwerbende/r Dirigent/in eines Laienorchesters oder einer Blasmusik-Formation, die in eine Verbandsstruktur eingebunden und nicht an einer Musikschule angeschlossen ist
- ☐ als angestellte/r Kurs-/Workshopleiter/in an einer soziokulturellen Einrichtung
- ☐ als selbständigerwerbende/r Kurs-/Workshopleiter/in mit Tätigkeiten an einer oder mehreren soziokulturellen Einrichtungen
- ☐ als Leiter/in einer Musikschule
- ☐ als Leiter/in einer soziokulturellen Einrichtung
- ☐ als Präsident/in eines Chors
- ☐ als Präsident/in eines Laienorchesters oder einer Blasmusik
- ☐ als Lehrperson für musikalische Grundausbildung an der Volksschule
- ☐ als Lehrperson für das Fach Musik an der Volksschule
- ☐ als Lehrperson für das Fach Musik an einem Gymnasium (Klassenunterricht)
- ☐ als Dozent/in an einer Hochschule
- ☐ als an einem Gymnasium angestellte Musiklehrperson (Einzelunterricht)
- ☐ in Tätigkeiten in musikalisch-künstlerischen Bereichen (Auftritte, Auftragskompositionen, Arrangements etc.)
- ☐ in Tätigkeiten in musikbezogenen Bereichen (Musikvermittlung, Musikkritik, Musikforschung etc.)
- ☐ andere Erwerbstätigkeit

ZURÜCK

17%

WEITER

In welchem Jahr sind Sie geboren?

(4-stellig)

Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an

☐ männlich

☐ weiblich

☐ anderes

ZURÜCK

21%

WEITER

In welchem Kanton oder welchen Kantonen sind Sie als angestellte
Lehrperson einer Musikschule tätig?

mehrere Angaben möglich

☐ ZH

☐ BE

☐ LU

☐ UR

☐ SZ

☐ OW

☐ NW

☐ GL

☐ ZG

Über welche Lernerfahrungen, Aus- und Weiterbildungen verfügen Sie?

mehrere Angaben möglich

- ☐ autodidaktische Lernprozesse
- ☐ Kurse von Musikverbänden
- ☐ Kurse zum/-r j+m-Leiter/in
- ☐ Bachelor einer Musikhochschule (BA Musik, BA Musik und Bewegung, BA Kirchenmusik, BA Blasmusikdirektion, BA Jazz und Pop, BA Audiodesign, BA Sound Arts oder anderes)
- ☐ Master Musikpädagogik einer Musikhochschule (MA Instrumental-/Vokalpädagogik, MA Schulmusik II mit Lehrdiplom oder anderes, einschliesslich frühere Lehrdiplome)
- ☐ Master Performance einer Musikhochschule (MA Music Performance, MA Specialized Music Performance und anderes, einschliesslich frühere Konzert-, Solisten- oder Orchesterdiplome)
- ☐ anderer Master einer Musikhochschule (MA Kirchenmusik, MA Komposition und Theorie, MA Tonmeister und anderes)
- ☐ Bachelor einer Pädagogischen Hochschule (Vorschul- und Primarstufe, einschliesslich frühere Lehrdiplome)
- ☐ Master einer Pädagogischen Hochschule (Sekundarstufe I, einschliesslich frühere Diplome)
- ☐ Bachelor in Soziale Arbeit
- ☐ Master in Soziale Arbeit
- ☐ Master of Advanced Studies im Bereich Musik (MAS auf einem spezifischen Musikinstrument, in einem Stilbereich, in Kammermusik, Orchester, Komposition etc.), Musikpädagogik, Musik-/Kulturmanagement, Musiktechnologie oder Musiktherapie/-physiologie oder ähnliches
- ☐ Certificate of Advanced Studies oder Diploma of Advanced Studies im Bereich Musik (CAS oder DAS auf einem spezifischen Musikinstrument, in einem Stilbereich, in Kammermusik, Orchester, Komposition etc.), Musikpädagogik, Musik-/Kulturmanagement, Musiktechnologie oder Musiktherapie/-physiologie oder ähnliches
- ☐ Diplom Kirchenmusik C (Chorleitung, Orgel oder Kantorengesang)
- ☐ andere Ausbildungsgänge, Weiterbildungskurse und Abschlüsse (ohne Weiterbildungskurse, die kürzer als drei Tage dauern)

Bitte schätzen Sie die Bedeutsamkeit der folgenden Zielsetzungen Ihrer Tätigkeit als Musiklehrperson, Kurs- oder Workshopleiter/in, als Leiter/in einer (Kleinkinder-)Gruppe, als Dirigent/in oder Chorleiter/in ein.

Uns interessiert, wie Sie das Profil Ihrer Musiklernangebote gegenüber anderen einschätzen.

Meine Musiklernangebote zeichnen sich dadurch aus, dass sie ...

das Musikerbe pflegen

sehr viel weniger als								sehr viel mehr als
andere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	andere
Musiklernangebote								Musiklernangebote

an die Vielfalt von Musiksprachen heranzuführen

sehr viel weniger als								sehr viel mehr als
andere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	andere
Musiklernangebote								Musiklernangebote

die Freude (an der Musik) erhöhen

sehr viel weniger als								sehr viel mehr als
andere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	andere
Musiklernangebote								Musiklernangebote

das Wohlbefinden verbessern

sehr viel weniger als								sehr viel mehr als
andere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	andere
Musiklernangebote								Musiklernangebote

die Sensomotorik entwickeln

sehr viel weniger als								sehr viel mehr als
andere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	andere
Musiklernangebote								Musiklernangebote

den Körperausdruck steigern

sehr viel weniger als								sehr viel mehr als
andere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	andere
Musiklernangebote								Musiklernangebote

Hörkompetenzen entwickeln

sehr viel weniger als								sehr viel mehr als
andere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	andere
Musiklernangebote								Musiklernangebote

instrumental- oder vokaltechnische Fertigkeiten entwickeln

sehr viel **weniger** als
andere
Musiklernangebote



sehr viel **mehr** als
andere
Musiklernangebote

Kompetenzen des gemeinsamen Musizierens fördern

sehr viel **weniger** als
andere
Musiklernangebote



sehr viel **mehr** als
andere
Musiklernangebote

musiktheoretisches Wissen entwickeln

sehr viel **weniger** als
andere
Musiklernangebote



sehr viel **mehr** als
andere
Musiklernangebote

gestalterische, kreative Kompetenzen entwickeln

sehr viel **weniger** als
andere
Musiklernangebote



sehr viel **mehr** als
andere
Musiklernangebote

die sozio-kulturelle Integration fördern

sehr viel **weniger** als
andere
Musiklernangebote



sehr viel **mehr** als
andere
Musiklernangebote

soziale Kompetenzen entwickeln

sehr viel **weniger** als
andere
Musiklernangebote



sehr viel **mehr** als
andere
Musiklernangebote

die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen

sehr viel **weniger** als
andere
Musiklernangebote



sehr viel **mehr** als
andere
Musiklernangebote

Wie viel Musik von Schweizer Komponisten/-innen vermitteln und spielen Lernenende in Ihrem Unterricht, in Ihren Kursen, Workshops oder Proben?

Skala von 0% «keine» bis 100% «ausschliesslich»

Bitte verschieben Sie den Punkt auf die gewünschte Position oder klicken sie direkt auf die horizontalen Achse.

%



0%

25%

50%

75%

100%

ZURÜCK



45%

WEITER

Wie oft nutzen Sie digitale Tools im Rahmen des Unterrichts, der Kurse, Workshops oder Proben?

	nie					immer	
Spezielle Musikhardware (wie Stimmgerät oder Metronom)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compact Disc und andere Träger von Musik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Audio- und Video-Kommunikations-Apps (wie Skype und andere)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soziale Netzwerke und Chatforen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cloudanwendungen (wie Dropbox und andere)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Noten- und Musikdatenbanken im Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Tutorials, Lernplattformen im Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musikbezogene PC-Programme und Apps (wie Play-Along/Musizier-Software und anderes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
anderes <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ZURÜCK

54%

WEITER

Welche Altersgruppen nehmen an Ihrem Musikunterricht, Ihren Kursen, Workshops oder Ihrem Angebot zur Mitwirkung in einer vokalen oder instrumentalen Formation teil?

Bitte teilen Sie uns Ihre Einschätzung mit und verteilen Sie die Prozente so auf die einzelnen Altersgruppen, dass sich 100% ergeben.

Kleinkinder bis 6 Jahre	<input type="text"/>	0 %
Kinder von 7 bis 12 Jahren	<input type="text"/>	0 %
Jugendliche von 13 bis 19 Jahren	<input type="text"/>	0 %
junge Erwachsene von 20 bis 49 Jahren	<input type="text"/>	0 %
Erwachsene von 50 bis 64 Jahren	<input type="text"/>	0 %
Senioren/-innen ab 65 Jahren	<input type="text"/>	0 %
Total		0 %

ZURÜCK

66%

WEITER

Vielen Dank für die Teilnahme an der Umfrage.

Hier können Sie uns Ihre Email-Adresse angeben, damit wir Ihnen im Frühjahr 2021 die Auswertung Ihres Tätigkeitsfeldes sowie den Link zur elektronischen Publikation zusenden können.

Ihre Email-Adresse wird von den erhobenen Daten getrennt, die Daten werden nur vollständig anonymisiert weiterverarbeitet.

Bei Fragen wenden Sie sich bitte an:
marc-antoine.camp@hslu.ch

ZURÜCK

83%

WEITER

Ihre Angaben wurden gespeichert.

Sie können nun das Browserfenster schliessen oder (bei installiertem JavaScript) die untenstehende Taste klicken.

UMFRAGE ABSCHLIESSEN

100%

7.4 Code-System für die Auswertung

Anmerkung: Wiedergegeben sind die Codes ohne die Code-Memos

1 Unklar

2 Musiklernangebote

2.1 Musiklernangebote eines Verbands

2.1.1 Ansprechgruppen

2.1.2 Anzahl, Häufigkeit, Dauer

2.1.3 Inhalte

2.1.4 Lernformen

2.1.5 Verantwortliche Person/en

2.1.6 Weitere Informationen

2.1.7 Keine Musiklernangebote auf Verbandsebene

2.2 Musiklernangebote einer Institution

2.2.1 Ansprechgruppen

2.2.2 Anzahl, Häufigkeit, Dauer

2.2.3 Inhalte

2.2.4 Lernformen

2.2.5 Verantwortliche Person/en

2.2.6 Weitere Informationen

2.2.7 Keine Musiklernangebote

2.3 Musiklernangebote einer Einzelperson

2.3.1 Ansprechgruppen

2.3.2 Anzahl, Häufigkeit, Dauer

- 2.3.3 Inhalte
 - 2.3.4 Lernformen
 - 2.3.5 Weitere Informationen
- 2.4 Talentförderung
- 2.5 Definition Musiklernangebot
- 3 Ziele hinsichtlich Musiklernangebote
 - 3.1 Ziele hinsichtlich Musiklernangebote eines Verbands
 - 3.1.1 Ziele und Selbstverständnisse
 - 3.1.2 Ausrichtung
 - 3.2 Ziele hinsichtlich Musiklernangebote einer Institution
 - 3.2.1 Ziele und Selbstverständnisse
 - 3.2.2 Ausrichtung
 - 3.3 Ziele hinsichtlich Musiklernangebote einer Einzelperson
 - 3.3.1 Ziele und Selbstverständnisse
 - 3.3.2 Ausrichtung
- 4 Infrastruktur
 - 4.1 Infrastruktur der Musiklernangebote eines Verbands
 - 4.1.1 Durchführungsorte der Musiklernangebote
 - 4.1.2 Bewertung der Raumausstattung
 - 4.2 Infrastruktur der Musiklernangebote einer Institution
 - 4.2.1 Durchführungsorte der Musiklernangebote
 - 4.2.2 Bewertung der Raumausstattung
 - 4.3 Infrastruktur der Musiklernangebote einer Einzelperson
 - 4.3.1 Durchführungsorte der Musiklernangebote
 - 4.3.2 Bewertung der Raumausstattung
- 5 Finanzierung & Kosten
 - 5.1 Finanzierung & Kosten der Musiklernangebote einer Einzelperson
 - 5.1.1 Cash
 - 5.1.2 Nicht-Cash
 - 5.2 Finanzierung & Kosten der Musiklernangebote einer Institution
 - 5.2.1 Cash
 - 5.2.2 Nicht-Cash
 - 5.3 Finanzierung & Kosten der Musiklernangebote eines Verbands
 - 5.3.1 Cash
 - 5.3.2 Nicht-Cash
 - 5.4 Bezugsgrößen für die Schul- bzw. Kursgeld-Vergleichbarkeit
 - 5.4.1 Variabilität der Unterrichts- bzw. Kursdauer
 - 5.4.2 Variabilität der Form
 - 5.4.3 Weitere
- 6 Durchführende
 - 6.1 Von einem Verband angestellte oder im Auftrag Durchführende
 - 6.1.1 Status

- 6.1.2 Anzahl
- 6.1.3 Pensum / Anzahl Wochenlekt.
- 6.1.4 Pensum / Anzahl Wochenlekt. zusätzl. mp Tätigkeit (angestellt)
- 6.1.5 Pensum / Anzahl Wochenlekt. zusätzl. mp Tätigkeit (selbstst.)
- 6.1.6 Pensum zusätzliche als Musikperformer
- 6.1.7 Pensum und Art anderer Tätigkeiten
- 6.1.8 Professionalisierungsgrad
- 6.1.9 Besuch von verbandsinterner Weiterbildung
- 6.1.10 Besuch von verbandsexterner Weiterbildung
- 6.1.11 Feedback von Lernenden bzw. Erziehungsberechtigten
- 6.1.12 Unterrichtsbesuche durch / Austausch mit Peers (Durchf.)
- 6.1.13 Soziale Sicherheit
- 6.1.14 Mobilität
- 6.2 Von einer Institution angestellte oder im Auftrag Durchführende
 - 6.2.1 Status
 - 6.2.2 Anzahl
 - 6.2.3 Pensum / Anzahl Wochenlektionen
 - 6.2.4 Pensum / Anzahl Wochenlekt. zusätzl. mp Tätigkeit (angestellt)
 - 6.2.5 Pensum / Anzahl Wochenlekt. zusätzl. mp Tätigkeit (selbstst.)
 - 6.2.6 Pensum zusätzliche als Musikperformer
 - 6.2.7 Pensum und Art anderer Tätigkeiten
 - 6.2.8 Professionalisierungsgrad
 - 6.2.9 Besuch von institutionsinterner Weiterbildung
 - 6.2.10 Besuch von institutionsexterner Weiterbildung
 - 6.2.11 Feedback von Lernenden bzw. Erziehungsberechtigten
 - 6.2.12 Unterrichtsbesuche durch / Austausch mit Peers (Durchf.)
 - 6.2.13 Soziale Sicherheit
 - 6.2.14 Mobilität
 - 6.2.15 Weitere Informationen
- 6.3 Als selbstständigerwerbende Einzelperson Durchführende
 - 6.3.1 Status
 - 6.3.2 Pensum / Anzahl Wochenlektionen
 - 6.3.3 Pensum / Anzahl Wochenlekt. zusätzl. mp Tätigkeit (angestellt)
 - 6.3.4 Pensum zusätzliche als Musikperformer
 - 6.3.5 Pensum und Art anderer Tätigkeiten
 - 6.3.6 Professionalisierungsgrad
 - 6.3.7 Besuch von Weiterbildung
 - 6.3.8 Feedback von Lernenden bzw. Erziehungsberechtigten
 - 6.3.9 Unterrichtsbesuche durch / Austausch mit Peers (Durchf.)
 - 6.3.10 Soziale Sicherheit
 - 6.3.11 Mobilität
 - 6.3.12 Weitere Informationen

6.4 Definition und Bezeichnung Durchführende

7 Kommunikation / Beratung Musiklernangebote

7.1 Kommunikation / Beratung Musiklernangebote eines Verbands

7.1.1 Digital

7.1.2 Print

7.1.3 Oral-aural / Direktkontakt

7.1.4 unklar (Medium)

7.2 Kommunikation / Beratung Musiklernangebote einer Institution

7.2.1 Digital

7.2.2 Print

7.2.3 Oral-aural / Direktkontakt

7.2.4 unklar (Medium)

7.3 Kommunikation / Beratung Musiklernangebote einer Einzelperson

7.3.1 Digital

7.3.2 Print

7.3.3 Oral-aural / Direktkontakt

7.3.4 unklar (Medium)

7.4 Vermittlung von Musiklernangeboten der Mitglieder eines Verband

7.4.1 Digital

7.4.2 Print

7.4.3 Oral-aural / Direktkontakt

7.4.4 unklar (Medium)

7.4.5 Keine Vermittlung

7.5 Vermittlung von anderen Musiklernangeboten durch einen Verband

7.5.1 Digital

7.5.2 Print

7.5.3 Oral-aural / Direktkontakt

7.5.4 unklar (Medium)

7.5.5 Keine Vermittlung

7.6 Vermittlung von anderen Musiklernangeboten durch eine Instituti

7.6.1 Digital

7.6.2 Print

7.6.3 Oral-aural / Direktkontakt

7.6.4 unklar (Medium)

7.6.5 Keine Vermittlung

7.7 Vermittlung von anderen Musiklernangeboten durch Einzelperson

7.7.1 Digital

7.7.2 Print

7.7.3 Oral-aural / Direktkontakt

7.7.4 unklar (Medium)

7.7.5 Keine Vermittlung

8 Beschreibung und Daten

8.1 Beschreibung und Daten eines Verbands

- 8.1.1 Rechtspersönlichkeit
- 8.1.2 Strukturelle Organisation
- 8.1.3 Informationen zu Mitgliedern
- 8.1.4 Umsatz pro Jahr
- 8.1.5 Qualitätssicherung
- 8.1.6 Statistiken
- 8.1.7 Leistungen für Mitglieder
- 8.1.8 Weiteres

8.2 Beschreibung und Daten einer Institution

- 8.2.1 Rechtspersönlichkeit
- 8.2.2 Strukturelle Organisation
- 8.2.3 Anzahl Angehörige, Altersstruktur & weitere Informationen
- 8.2.4 Umsatz pro Jahr
- 8.2.5 Qualitätssicherung
- 8.2.6 Statistiken
- 8.2.7 Weiteres

8.3 Beschreibung und Daten einer Einzelperson

- 8.3.1 Rechtspersönlichkeit
- 8.3.2 Alter der Person
- 8.3.3 Umsatz pro Jahr
- 8.3.4 Qualitätssicherung
- 8.3.5 Statistiken
- 8.3.6 Weiteres

9 Netzwerke und Kooperationen

9.1 Netzwerke / Kooperationen eines Verbands

- 9.1.1 Zusammenarbeit mit lokalen / regionalen Musikschulen
- 9.1.2 Zusammenarbeit mit Musikvereinen
- 9.1.3 Zusammenarbeit mit Institutionen der schulischen Bildung
- 9.1.4 Zusammenarbeit mit Hochschulen
- 9.1.5 Zusammenarbeit mit soziokulturellen Institutionen
- 9.1.6 Zusammenarbeit mit Kulturinstitutionen
- 9.1.7 Zusammenarbeit mit sozialen Institutionen
- 9.1.8 Zusammenarbeit mit anderen Institutionen
- 9.1.9 Keine bestehenden Kooperationen
- 9.1.10 Weitere Informationen

9.2 Netzwerke / Kooperationen einer Institution

- 9.2.1 Zusammenarbeit mit lokalen / regionalen Musikschulen
- 9.2.2 Zusammenarbeit mit Musikvereinen
- 9.2.3 Zusammenarbeit mit Institutionen der schulischen Bildung
- 9.2.4 Zusammenarbeit mit Hochschulen
- 9.2.5 Zusammenarbeit mit soziokulturellen Institutionen

- 9.2.6 Zusammenarbeit mit Kulturinstitutionen
- 9.2.7 Zusammenarbeit mit sozialen Institutionen
- 9.2.8 Zusammenarbeit mit anderen Institutionen
- 9.2.9 Keine bestehenden Kooperationen
- 9.2.10 Weitere Informationen
- 9.3 Netzwerke / Kooperationen einer Einzelperson
 - 9.3.1 Zusammenarbeit mit lokalen / regionalen Musikschulen
 - 9.3.2 Zusammenarbeit mit Musikvereinen
 - 9.3.3 Zusammenarbeit mit Institutionen der schulischen Bildung
 - 9.3.4 Zusammenarbeit mit Hochschulen
 - 9.3.5 Zusammenarbeit mit soziokulturellen Institutionen
 - 9.3.6 Zusammenarbeit mit Kulturinstitutionen
 - 9.3.7 Zusammenarbeit mit sozialen Institutionen
 - 9.3.8 Zusammenarbeit mit anderen Institutionen
 - 9.3.9 Keine bestehenden Kooperationen
 - 9.3.10 Weitere Informationen
- 10 Jugend + Musik
- 11 Online-Umfrage (Teilnahme)
- 12 Weitere Kontakte
- 13 Weiteres

7.5 Faktorenanalyse zur Ausrichtung von Musiklernangeboten

KORRELATIONSMATRIX															
(Variablen mit hoher Korrelation => potenzielle Faktor															
		v_249	v_251	v_253	v_255	v_257	v_259	v_261	v_263	v_265	v_267	v_269	v_271	v_273	v_275
das Musikerbe pflegen	v_249		0.28402	0.25456	0.22875	0.22749	0.24879	0.33463	0.31883	0.23275	0.25131	0.15207	0.20296	0.20533	0.24622
an die Vielfalt von Musiksprachen heranführen	v_251			0.38721	0.25615	0.32298	0.30157	0.39546	0.26193	0.28824	0.20596	0.3633	0.27427	0.29504	0.35855
die Freude (an der Musik) erhöhen	v_253				0.59876	0.27135	0.28372	0.40252	0.34036	0.45665	0.13353	0.37845	0.26829	0.40062	0.41759
das Wohlbefinden verbessern	v_255					0.31572	0.37823	0.3981	0.28434	0.33941	0.09861	0.31174	0.33289	0.43446	0.47606
die Sensomotorik entwickeln	v_257						0.51275	0.48156	0.32892	0.25387	0.27894	0.44908	0.20913	0.27177	0.42269
den Körperausdruck steigern	v_259							0.4189	0.20536	0.19432	0.18422	0.43256	0.28687	0.38499	0.4322
Hörkompetenzen entwickeln	v_261								0.46646	0.47465	0.34928	0.39741	0.23783	0.38404	0.46418
instrumental- oder vokaltechnische Fertigkeiten entwickeln	v_263									0.38067	0.40729	0.25197	0.09668	0.1735	0.37033
Kompetenzen des gemeinsamen Musizierens fördern	v_265										0.2344	0.2844	0.30393	0.46617	0.39148
musiktheoretisches Wissen entwickeln	v_267											0.33823	0.06457	0.12546	0.24773
gestalterische, kreative Kompetenzen entwickeln	v_269												0.26386	0.31428	0.45294
die sozio-kulturelle Integration fördern	v_271													0.64124	0.37743
soziale Kompetenzen entwickeln	v_273														0.58162
die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen	v_275														

Uniquenes		
Der Anteil der Varianz, der nicht durch die Faktoren (anderen Variablen) erklärt wird. Variablen mit hoher Uniqueness werden nur schlecht von den Faktoren erklärt -> Einzelvariable als "Faktor"		
		x
das Musikerbe pflegen	v_249	0.8
an die Vielfalt von Musiksprachen heranführen	v_251	0.0
die Freude (an der Musik) erhöhen	v_253	0.3
das Wohlbefinden verbessern	v_255	0.4
die Sensomotorik entwickeln	v_257	0.5
den Körperausdruck steigern	v_259	0.4
Hörkompetenzen entwickeln	v_261	0.4
instrumental- oder vokaltechnische Fertigkeiten entwickeln	v_263	0.5
Kompetenzen des gemeinsamen Musizierens fördern	v_265	0.5
musiktheoretisches Wissen entwickeln	v_267	0.6
gestalterische, kreative Kompetenzen entwickeln	v_269	0.0
die sozio-kulturelle Integration fördern	v_271	0.6
soziale Kompetenzen entwickeln	v_273	0.0
die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen	v_275	0.5

LOADINGS							
Zuordnung der Variablen zu Faktoren							
		Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Factor5	Factor6
das Musikerbe pflegen	v_249	-0.01	0.36	0.04	0.13	0.10	-0.15
an die Vielfalt von Musiksprachen heranführen	v_251	-0.04	-0.03	0.02	0.00	1.02	0.00
die Freude (an der Musik) erhöhen	v_253	-0.09	0.06	0.87	-0.14	0.07	0.10
das Wohlbefinden verbessern	v_255	-0.02	-0.05	0.71	0.24	-0.09	-0.04
die Sensomotorik entwickeln	v_257	-0.10	0.21	-0.07	0.62	0.01	0.05
den Körperausdruck steigern	v_259	0.04	-0.10	-0.01	0.80	-0.01	0.01
Hörkompetenzen entwickeln	v_261	0.03	0.52	0.05	0.24	0.04	-0.04
instrumental- oder vokaltechnische Fertigkeiten entwickeln	v_263	-0.13	0.82	0.08	-0.05	-0.05	-0.08
Kompetenzen des gemeinsamen Musizierens fördern	v_265	0.29	0.47	0.22	-0.25	-0.02	0.01
musiktheoretisches Wissen entwickeln	v_267	-0.01	0.65	-0.25	-0.03	-0.02	0.16
gestalterische, kreative Kompetenzen entwickeln	v_269	-0.04	-0.03	0.08	0.08	0.00	0.95
die sozio-kulturelle Integration fördern	v_271	0.65	-0.14	-0.01	0.06	0.07	0.02
soziale Kompetenzen entwickeln	v_273	1.09	-0.05	-0.07	-0.01	-0.04	-0.04
die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen	v_275	0.33	0.18	0.10	0.22	0.00	0.07

		Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Factor5	Factor6
das Musikerbe pflegen	v_249	-0.01	0.36	0.04	0.13	0.10	-0.15
an die Vielfalt von Musiksprachen heranführen	v_251	-0.04	-0.03	0.02	0.00	1.02	0.00
die Freude (an der Musik) erhöhen	v_253	-0.09	0.06	0.87	-0.14	0.07	0.10
das Wohlbefinden verbessern	v_255	-0.02	-0.05	0.71	0.24	-0.09	-0.04
die Sensomotorik entwickeln	v_257	-0.10	0.21	-0.07	0.62	0.01	0.05
den Körperausdruck steigern	v_259	0.04	-0.10	-0.01	0.80	-0.01	0.01
Hörkompetenzen entwickeln	v_261	0.03	0.52	0.05	0.24	0.04	-0.04
instrumental- oder vokaltechnische Fertigkeiten entwickeln	v_263	-0.13	0.82	0.08	-0.05	-0.05	-0.08
Kompetenzen des gemeinsamen Musizierens fördern	v_265	0.29	0.47	0.22	-0.25	-0.02	0.01
musiktheoretisches Wissen entwickeln	v_267	-0.01	0.65	-0.25	-0.03	-0.02	0.16
gestalterische, kreative Kompetenzen entwickeln	v_269	-0.04	-0.03	0.08	0.08	0.00	0.95
die sozio-kulturelle Integration fördern	v_271	0.65	-0.14	-0.01	0.06	0.07	0.02
soziale Kompetenzen entwickeln	v_273	1.09	-0.05	-0.07	-0.01	-0.04	-0.04
die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen	v_275	0.33	0.18	0.10	0.22	0.00	0.07

Für die Faktorenanalyse wurde eine schiefwinklige Promax-Rotation verwendet, bei der im Modell eine Korrelation der einzelnen Faktoren nicht ausgeschlossen wird. Die Scores wurden mit der Thompson-Methode berechnet. Zunächst wurde eine Korrelationstabelle erstellt. Variablen, die hoch miteinander korrelieren, können potentiell gemeinsame Faktoren bilden. In einem zweiten Schritt wurde die sogenannte Uniqueness getestet. Dabei wird der Anteil der Varianz überprüft, der nicht durch die Faktoren beziehungsweise anderen Variablen erklärt werden kann. Variablen mit einer hohen Uniqueness werden nur schlecht von den anderen Faktoren erklärt und bilden potentiell als Einzelvariable einen eigenen Faktor. Schliesslich wurden die Ladungen der einzelnen Variablen auf die Faktoren untersucht. Es ergab sich ein Modell mit insgesamt 6 Faktoren, wobei Faktor 5 und 6 durch einzelne Variablen gebildet werden. In einem letzten Schritt wurde für die ersten vier Faktoren die Reliabilität überprüft. Die Ergebnisse der Reliabilitätsanalysen geben generell Aufschluss darüber, wie gut die einzelnen Variablen geeignet sind, in einem gemeinsamen Faktor zusammengefasst zu werden. Üblicherweise wird dazu Cronbach's Alpha verwendet. Ein Wert um 0.8 ist sehr gut, ein Wert ab 0.7 gut. Folgende Werte wurden erzielt: Faktor 1, $\alpha=0.77$, Faktor 2, $\alpha=0.72$, Faktor 3, $\alpha=0.75$, Faktor 4, $\alpha=0.68$. Somit kann die Reliabilität für die Faktoren 1 bis 3 als gut beurteilt werden, bei Faktor 4 ist sie grenzwertig.

7.6 Regressionsanalysen zu den Zieldimensionen Soziokultur und Instrumentaltechnik

Ausgangsgrösse			zu erklärende Zielgrössen: [0="sehr viel weniger als andere Musiklernangebote" bis 1="sehr viel mehr als andere Musiklernangebote"]			
Variable	Code	Spezielle Musikhardware (wie Stimmgerät oder Metronom) v_311_t	«soziokulturelle Integration fördern» (heute) v_271_t		«instrumental- oder vokaltechnische Fertigkeiten entwickeln» (heute) v_263_t	
			Sign.	Value/Coeff	Sign.	Value/Coeff
Alter	alter	(stetige Variable)	.	0.001		
Geschlecht	Geschlecht	männlich	**	-0.025		
		weiblich		0.025		
Sprache	v_463	Deutsch	*	-0.008		
		Französisch		0.054		
Abschluss Musikhochschule	v_152_5	Kein Abschluss			***	-0.101
		Bachelor/Master				0.027
Tätigkeit	v_2_1	angestellte Lehrperson	**	-0.018		
		Dirigent/in Laienorchester/Blasmusik		0.055		
		Chorleiter/in		0.060		
		Selbständige Lehrperson		-0.031		
Lockdown	Time_Lockdown	vor				
		während				
		nach				
Adjusted R ²			0.03		0.07	
Signif. codes:		*** 0.001				
		** 0.01				
		* 0.05				
		. 0.1				

sample estimates:
mean of x mean of y
0.2964539 0.6230530

Cloudanwendungen

Welch Two Sample t-test
data: d.ML.c\$V_315_t and d.ML.c\$V_325_t
t = -19.806, df = 1085.1, p-value < 2.2e-16
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
-0.3926198 -0.3218388
sample estimates:
mean of x mean of y
0.3504274 0.7076566

Musikbezogene PC-Programme und Apps

Welch Two Sample t-test
data: d.ML.c\$V_318_t and d.ML.c\$V_328_t
t = -12.985, df = 1089.1, p-value < 2.2e-16
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
-0.2757176 -0.2033317
sample estimates:
mean of x mean of y
0.4375587 0.6770833

Noten- und Musikdatenbanken im Internet

Welch Two Sample t-test
data: d.ML.c\$V_316_t and d.ML.c\$V_326_t
t = -15.337, df = 1121.1, p-value < 2.2e-16
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
-0.2743244 -0.2120953
sample estimates:
mean of x mean of y
0.5361111 0.7793210

Spezielle Musikhardware (wie Stimmgerät oder Metronom)

Welch Two Sample t-test
data: d.ML.c\$V_311_t and d.ML.c\$V_321_t
t = -6.9063, df = 1064, p-value = 8.544e-12
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
-0.16316351 -0.09096197
sample estimates:
mean of x mean of y
0.6071923 0.7342550

Compact Disc und andere Träger von Musik

Welch Two Sample t-test
data: d.ML.c\$V_312_t and d.ML.c\$V_322_t
t = -3.5659, df = 981.55, p-value = 0.0003801
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
-0.1002328 -0.0290735
sample estimates:
mean of x mean of y
0.5479905 0.6126437

7.8 Regressionsanalysen zur Nutzung digitaler Tools

Ausgangsgrösse		zu erklärende Zielgrössen: NUTZUNG VON DIGITALEN TOOLS [0="nie" bis 1="immer"] IST															
Variable	Ausprägungen	Spezielle Musikhardware (wie Stimmgerät oder Metronom) v_311_t		Compact Disc und andere Träger von Musik v_312_t		Audio- und Video- Kommunikations-Apps (wie Skype und andere) v_313_t		Soziale Netzwerke und Chatforen v_314_t		Cloudanwendungen (wie Dropbox und andere) v_315_t		Noten- und Musikdatenbanken im Internet v_316_t		Online-Tutorials, Lernplattformen im Internet v_317_t		Musikbezogene PC-Programme und Apps (wie Play- Along/Musizier-Software und anderes) v_318_t	
		Sign.	Value/Coeff	Sign.	Value/Coeff	Sign.	Value/Coeff	Sign.	Value/Coeff	Sign.	Value/Coeff	Sign.	Value/Coeff	Sign.	Value/Coeff	Sign.	Value/Coeff
Befragungs- zeitpunkt	vor Lockdown						-0.09										
	während Lockdown					***	0.01										
	nach Lockdown						0.08										
Tätigkeit	angestellte Lehrperson		0.03		0.05		0.04				-0.04		-0.04		-0.01		0.02
	Dirigent/in Laienorchester		0.00		-0.18		-0.06				0.07		0.30		-0.06		-0.15
	Dirigent/in Blasmusik	***	0.19	***	-0.06	***	-0.19			**	-0.04	***	0.10		-0.06	***	-0.06
	Chorleiter/in		-0.29		-0.21		-0.08				0.04		-0.01		0.01		-0.11
	Selbständige Lehrperson		0.08		0.07		0.06				0.11		0.02		0.06		0.08
Sprache	Deutsch																
	Französisch																
Alter	(stetige Variable)			***	0.00				0.00	***	0.00						
Geschlecht	männlich	*	0.04							***	0.08			**	0.04	***	0.09
	weiblich		-0.03							***	-0.08				-0.04		-0.09
Adjusted R ²			0.15		0.10		0.07		0.01		0.07		0.05		0.01		0.07
Signif. codes:		***	0.001														
		**	0.01														
		*	0.05														
		.	0.1														

Ausgangsgrösse		zu erklärende Zielgrössen: NUTZUNG VON DIGITALEN TOOLS [0="nie" bis 1="immer"] IST															
Variable	Ausprägungen	Spezielle Musikhardware (wie Stimmgerät oder Metronom)		Compact Disc und andere Träger von Musik		Audio- und Video- Kommunikations-Apps (wie Skype und andere)		Soziale Netzwerke und Chatforen		Cloudanwendungen (wie Dropbox und andere)		Noten- und Musikdatenbanken im Internet		Online-Tutorials, Lernplattformen im Internet		Musikbezogene PC-Programme und Apps (wie Play- Along/Musizier-Software und anderes)	
		Sign.	Value/Coeff	Sign.	Value/Coeff	Sign.	Value/Coeff	Sign.	Value/Coeff	Sign.	Value/Coeff	Sign.	Value/Coeff	Sign.	Value/Coeff	Sign.	Value/Coeff
Befragungs- zeitpunkt	vor Lockdown						-0.08										
	während Lockdown					***	-0.01										
	nach Lockdown						0.09										
Tätigkeit	angestellte Lehrperson		0.01		0.05		0.02				-0.05		-0.06		-0.02		0.01
	Dirigent/in Laienorchester		0.03		-0.16		-0.03				0.09		0.33		-0.04		-0.12
	Dirigent/in Blasmusik	***	0.21	***	-0.05	***	-0.17			***	-0.02	***	0.14	*	-0.04	***	-0.04
	Chorleiter/in		-0.27		-0.20		-0.06				0.06		0.02		0.02		-0.09
	Selbständige Lehrperson		0.11		0.08		0.07				0.12		0.05		0.07		0.11
Sprache	Deutsch																
	Französisch																
Alter	(stetige Variable)			***	0.00			*	0.00	***	0.00						
Geschlecht	männlich	*	0.03							***	0.08			**	0.04	***	0.09
	weiblich		-0.03							***	-0.08				-0.04		-0.09
Wochenstunden	(stetige Variable)	***	0.00	*	0.00	***	0.00	**	0.00	**	0.00	***	0.01	**	0.00	**	0.00
Adjusted R ²			0.18		0.11		0.10		0.02		0.09		0.08		0.03		0.09

Ausgangsgrösse		zu erklärende Zielgrössen: NUTZUNG VON DIGITALEN TOOLS [0="nie" bis 1="immer"] IN 10 Jahren															
Variable	Ausprägungen	Spezielle Musikhardware (wie Stimmgerät oder Metronom) v_321_t		Compact Disc und andere Träger von Musik v_322_t		Audio- und Video- Kommunikations-Apps (wie Skype und andere) v_323_t		Soziale Netzwerke und Chatforen v_324_t		Cloudanwendungen (wie Dropbox und andere) v_325_t		Noten- und Musikdatenbanken im Internet v_326_t		Online-Tutorials, Lernplattformen im Internet v_327_t		Musikbezogene PC-Programme und Apps (wie Play- Along/Musizier-Software und anderes) v_328_t	
		Sign.	Value/Coeff	Sign.	Value/Coeff	Sign.	Value/Coeff	Sign.	Value/Coeff	Sign.	Value/Coeff	Sign.	Value/Coeff	Sign.	Value/Coeff	Sign.	Value/Coeff
Befragungs- zeitpunkt	vor Lockdown																
	während Lockdown																
	nach Lockdown																
Tätigkeit	Leiter/in einer Musikschule		0.03		0.02		0.12		0.06		0.07		0.02		0.06		0.10
	Präsident/in Laienorchester		0.00		-0.09		-0.17		-0.09		-0.02		0.03		-0.16		-0.19
	Präsident/in Blasmusik-Institution	***	0.08	*	0.00	***	-0.06	*	0.00	***	-0.04	**	0.00	***	-0.05	***	-0.08
	Präsident/in Chor-Institution		-0.29		-0.09		-0.18		-0.09		-0.12		-0.12		-0.04		-0.10
	Selbständigerwerbende Musiklehrperson		0.03		0.08		0.08		0.02		0.02		0.02		0.07		0.11
Sprache	Deutsch						0.01				0.01	*	0.01			*	0.01
	Französisch					*	-0.07			*	-0.08	*	-0.07			*	-0.08
Alter	(stetige Variable)			*	0.00	*	0.00			.	0.00						
Geschlecht	männlich				-0.03		-0.03	*	-0.03					*	-0.03		
	weiblich			*	0.04	**	0.04	*	0.04						0.04		
Adjusted R ²		0.15		0.05		0.17		0.03		0.06		0.03		0.07		0.14	

Ausgangsgrösse		zu erklärende Zielgrössen: NUTZUNG VON DIGITALEN TOOLS [0="nie" bis 1="immer"] IN 10 Jahren															
Variable	Ausprägungen	Spezielle Musikhardware (wie Stimmgerät oder Metronom) v_321_t		Compact Disc und andere Träger von Musik v_322_t		Audio- und Video- Kommunikations-Apps (wie Skype und andere) v_323_t		Soziale Netzwerke und Chatforen v_324_t		Cloudanwendungen (wie Dropbox und andere) v_325_t		Noten- und Musikdatenbanken im Internet v_326_t		Online-Tutorials, Lernplattformen im Internet v_327_t		Musikbezogene PC-Programme und Apps (wie Play- Along/Musizier-Software und anderes) v_328_t	
		Sign.	Value/Coeff	Sign.	Value/Coeff	Sign.	Value/Coeff	Sign.	Value/Coeff	Sign.	Value/Coeff	Sign.	Value/Coeff	Sign.	Value/Coeff	Sign.	Value/Coeff
Befragungs- zeitpunkt	vor Lockdown																
	während Lockdown									*	-0.10						
	nach Lockdown										0.10						
Sprache	Deutsch																
	Französisch											*	0.02				
Alter	(stetige Variable)			.	0.00	*	0.00	**	0.01				-0.09				
Geschlecht	männlich																
	weiblich																
Wochenstunden	(stetige Variable)							*	0.01	*	0.01						
Adjusted R ²				0.03		0.05		0.11		0.13		0.04					